

دولة الإمارات العربية المتحدة



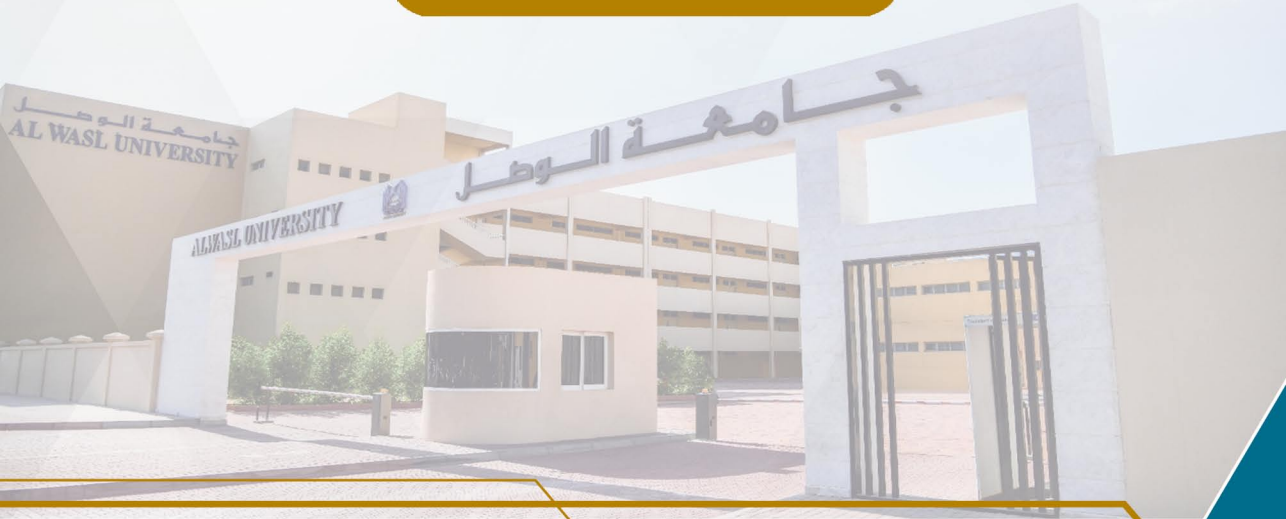
جامعة الوصل - دبي

كتاب

المؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي
الموسوم بـ:

آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد

15 - 16 نوفمبر 2023 م



الإمارات العربية المتحدة



جامعة الوصل - دبي

كتاب

**المؤتمر الدولي الثالث
لدراسات العليا والبحث العلمي**

الموسوم بـ

**آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية
رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد**

15 - 16 نوفمبر 2023 م

لجنة نشر الكتاب

إشراف:

أ. د. خالد توكال

نائب مدير الجامعة لشؤون البحث العلمي

رئيس لجنة النشر:

د. عبد الله طاهر الحذيفي

الأعضاء:

1- أ. د. سيد عبد الخالق إسماعيل

2- د. بهاء الدين شهوان

3- د. محمد سعيد القللي

4- د. هدير عبد الله كامل

نؤمن في جامعة الوصل بأنّ البحث العلميّ يمثّل
ركيزةً أساسية من ركائز التعليم العالي، لأنّه من الإنجاز
ات العلمية التي تعتمدُ على استخدام الأسس المنهجية
الرصينة، المؤدية إلى اكتشاف الظواهر ودراساتها،
والتصدّي للمشكلات والتحديات، ومحاولة الوصول إلى
فهم الحقائق، سعيًا إلى إنتاج معرفة جديدة، تقود إلى
التطوير نحو الأفضل، بقصد الإسهام في بناء مقومات
التنمية الوطنية وخدمة الإنسانية بشكل عام.

أ. د. محمد أحمد عبد الرحمن

مدير الجامعة

كلمة الرئيس التنفيذي للمؤتمر الدكتور إبراهيم رابعة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد الرسول الأمين، وبعد

لقد جاء المؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي الموسوم بـ «آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية - رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد» وفق رؤية علمية سعت إلى تحقيق استثمار علمي دقيق لتمكين العلاقة بين العلوم الإنسانية ومنهجيات التفكير الناقد؛ فقد مثل القرن الحادي والعشرين تميّزاً واضحاً في إعادة الاعتبار لتمكين العلاقة المنطقية بين اللغة والتفكير الناقد، وقد جاء ذلك طبق منهج علمي قوامه أنّ اللغة هي التفكير ذاته، ولتأسيس ذلك وفق رؤية علمية صارمة فقد تأسست قراءات علمية جديدة تعلي من إجراءات التفكير الناقد في كل المسائل المعرفية في العلوم الإنسانية.

أمّا اليوم فإنّ علوم الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا قد فتحت الباب على مصراعيه وأدخلت ذاتها في صميم التفكير الناقد في البحث اللغوي، إذ إنّ المعالجات الآلية للغة (بوصفها وجه الورقة الآخر من التفكير) تعدّ منطلقاً رئيساً لأي عمليات نقدية وبحثية معاصرة، ولم يعد الفصل بين اللغة والتفكير والتكنولوجيا مقبولاً وفق تصوّرات الأجيال المعاصرة، وقبل ذلك كانت مثل هذه العلاقة مسرحاً لجدل لم يقد إلى نتائج صحيحة، فقد وصلت الأبحاث العلمية المعاصرة إلى خلاصة مفادها أنّ العلاقة بين اللغة والتفكير والذكاء الاصطناعي علاقة وثيقة لا يمكن إنكارها، إذ إن التفكير الناقد محرك رئيس لعمليات إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها، وخير دليل على ذلك من أنّ الخطاب الاتصالي يقوم أساساً على عمليات تفكير ناقدة عميقة، فنحن عندما نتخاطب مع الآخرين نفكر معهم ونقبل نقدهم، ونعود فنفكر في خطابنا وننقده، إنّ عمليات التفكير الناقد المستمرة هذه تقود إلى تنقية الخطاب الاتصالي والارتقاء به إلى أعلى مستويات الرقيّ الإنساني.

إنّ المؤتمر الدولي العلمي «آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية - رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد» مثّل محاولة علمية جادة سعت إلى تقديم مقاربات جديدة لفهم العلاقة بين التفكير الناقد والعلوم الإنسانية، وقد ورد إلى هذا المؤتمر واحد وتسعون ملخصاً بحثياً من إجمالي مائة وستة تمّ التقدم بها، وانتهى إلى خمسة وثلاثون بحثاً علمياً محكماً شاركت في المؤتمر، من إجمالي ستة وخمسين بحثاً، من أربع عشرة دولة منها الإمارات والجزائر والمغرب وتونس ومصر والعراق والأردن وسلطنة عمان والكويت.

وجاء ذلك وفق محاور رئيسة هي:

1. ضوابط وروافد التفكير الناقد في العلوم الإنسانية: منطلقاته النظرية وتطبيقاته.
2. النقد بين توظيف الذكاء الاصطناعي وتنوع مصادر المعرفة.
3. أصول الاجتهاد ونقد الاستدلالات في التراث الإنساني.
4. التفكير الناقد في العملية التعليمية.
5. التفكير الناقد وعلوم المكتبات والمعلومات.

وقد خلصت مقاربات المؤتمر وأبحاثه إلى نتائج علمية تمثلت في الآتي:

- تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج التعليمية فيما قبل الجامعة باعتبارها أساساً للعملية التعليمية.
- تشجيع البحوث التي تعنى بالتفكير الناقد في الموروث الثقافي العربي.
- استثمار الذكاء الاصطناعي في المسائل الفقهية وخدمة السنة النبوية.
- ابتكار أدوات قياس التفكير الناقد في العلوم الإنسانية لرصد فرص التحسين.
- تجديد الطرائق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.
- إعداد المعلمين عن طريق دورات متخصصة لاستثمار قدراتهم في تنمية التفكير الناقد عند طلابهم.
- استثمار مهارات التفكير الناقد في النقد اللغوي المعاصر.
- استثمار الذكاء الاصطناعي في تحليل وتقييم وتوظيف البنى المعرفة في العلوم الإنسانية.
- تدارس الأصول المنهجية الإجرائية التي يقوم عليها التفكير الناقد في العلوم الإنسانية.
- تحديث الناقد التربوي مادياً ومعنوياً.

إنّ هذه النتائج العلمية الدقيقة تقود إلى فتح مجالات جديدة في إجراء البحث المعرفي لتمكين العلاقة بين التفكير الناقد والعلوم الإنسانية، وهو ما نأمل من خلال جهود العلماء والباحثين في أن يستثمروا معطيات التكنولوجيا المعاصرة لرشد العلوم الإنسانية بمسارات جديدة من أنماط التفكير الناقد والبحث العلمي.

والحمد لله رب العالمين.

التفكير الناقد بين جذوره التاريخية وضوابطه
(اللغوية والنقدية)

الحديثة- دراسة تحليلية مقارنة

د. ايناس نظمي الزيناتي

جامعة الشارقة، الإمارات

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مظاهر التفكير الناقد وجذوره في الدراسات العربية اللغوية والنقدية، ومقارنته بدراسات المحدثين، بالرجوع إلى كتب القدماء، والنظر في المنهجية التي اتبعوها في تحليل المسائل المختلفة والحكم عليها ومقارنتها بدراسات المحدثين؛ واستعنت بالمنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن.

جاءت الدراسة في قسمين: الأول نظريّ اختص بتوضيح مفهوم التفكير الناقد، وتحديد أهميته، وبيان مراحل تشكّله، وبيان توظيف اللغويين والنقاد له قديماً وحديثاً، والثاني تطبيقيّ، اختصّ بتوضيح الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات العربية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إنّ الفكر اللغوي والنقدي عند العرب تميّز بدرجة عالية من العلمية والموضوعية؛ وتدل كثرة المصنّفات العربية على تطور التفكير الناقد، وقد برز فيهم عدد كبير من العلماء، من أبرزهم في الدراسات الصرفية: (ابن جني) أشهر من اعتنى بتحليل المسائل الصرفية وبُنى الكلمات، وأمّا في الدراسات النحوية، فيعد (سيبويه) أبرز وأشهر من وظّف التفكير الناقد في تحليل الاستعمالات اللغوية، وقد سار بعض العلماء اللاحقين على نهجه في التحليل الموضوعي، وبيّنت الدراسة أيضاً أنّ الفكر النقدي عند العرب امتاز برؤية موضوعية ونقدية للحكم على مدى جودة الشعر وفحولة الشعراء، وظلّ النقاد واللغويون في العصر الحديث يعتمدون التفكير الناقد في دراساتهم على اختلاف مناهجهم وتشعبها.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد- الجذور التاريخية- الدراسات النحوية- الدراسات الصرفية- الدراسات النقدية.

Abstract

Using ancient texts and an examination of their methods for evaluating and analyzing various issues, this study sought to show the ways in which critical thinking manifests itself and finds its roots in Arabic linguistic and critical studies. It also seeks to compare these findings with those of the modernists. To this end, the descriptive analytical method and the comparative method employed.

The research divided into two sections. The first was theoretical and focused on defining critical thinking, outlining its significance, outlining its development phases, and rationalizing the usage of critics and linguists both historically and currently. Clarifying the historical foundations of critical thinking in Arab studies is the focus of the second, applied piece.

Number of significant conclusions were drawn from the study, the most significant of which being that Arab linguistic and critical thought was marked by a high degree of objectivity and scientificity; the abundance of Arab works suggests the development of critical thinking; and a large number of scholars emerged among them, the most notable of whom in morphological studies are: The most well-known individual to concentrate on studying word structures and morphological problems was (Ibn Jinni). When it comes to grammatical studies, Sibawayh is the most well-known and well-respected individual who used critical thinking to examine language usages. Several researchers in the future adopted his method of objective analysis. The study also demonstrated that an impartial and critical perspective in evaluating the caliber of poetry and the virility of poets distinguished Arab critical thought. Even with the variations and multiplicity of their approaches, critics and linguists in the modern period have maintained to base their research on critical thinking.

Keywords: Critical thinking - historical roots - grammatical studies - morphological studies - critical studies.

المقدمة

امتاز الدرس اللغوي عند العرب منذ القدم بدرجة عالية من الإبداع والتفكير المنهجي السليم، فقد دلت كتب التراث على عمق الفكر اللغوي والنقدي عند العرب وذلك بالرجوع إلى الأساليب العلمية في معالجة المسائل وإخضاعها للمنهج العقلي في القبول والرد.

وقد أثبتت الدراسات اللسانية المعاصرة أنّ الدرس اللغوي والنقدي العربي كان يتمتع بقدر كبير من الصحة؛ نظرًا لوجود تشابه بين آخر ما توصلت إليه هذه الدراسات في القرن العشرين، وبعد تطوّر علم اللغة المعاصر وبين الدراسات في كتب التراث ما يدل على أنّ العرب قد استخدموا في دراساتهم المنهج العلمي القائم على أسس منهجية وعلمية صحيحة.

والتفكير الناقد من أهمّ أنواع التفكير التي أصبح امتلاكها اليوم أحد معايير الحكم على الإنسان وتفكيره، وتمييز الصواب من الخطأ، والحكم على الحقائق والنظريات والآراء بطريقة علمية صحيحة، وبذلك برزت أهميته في الدراسات كافة وليست اللسانية فحسب.

مشكلة البحث:

تكمّن مشكلة البحث في الحاجة إلى الكشف عن الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات العربية (اللغوية والنقدية)، وضرورة ربطها بالدراسات اللسانية المعاصرة في توظيف التفكير الناقد في الدراسات اللغوية والنقدية وفق المنهج العلمي السليم في التفكير.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في سعيه إلى:

1. إثراء المكتبة العربية بدراسات جديدة في مجال التفكير اللغوي والنقدي عند العرب.
2. ربط الدراسات العربية باللسانيات المعاصرة.
3. الكشف عن جذور التفكير الناقد عند العلماء العرب

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

1. بيان مفهوم التفكير الناقد لغة واصطلاحًا.
2. كشف أهمية التفكير الناقد ومراحل تشكله.
3. استعراض مظاهر من التفكير الناقد في الدراسات اللغوية والنقدية قديماً وحديثاً.
4. تبين الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات الصرفية والصرفية.
5. تبين الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات النقدية.

منهج البحث:

تتقضي طبيعة البحث استخدام المنهجين الآتيين:

- 1- المنهج الوصفي التحليلي؛ وقد اعتمدتُ عليه في جمع المعلومات من مظاهرها المختلفة (التراثية والحديثة) ووصفها ثم تحليلها؛ للوصول إلى النتائج.
- 2- المنهج المقارن؛ وقد استعنت به للمقارنة بين الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات اللغوية والنقدية عند القدماء ومقارنتها بدراسات المحدثين.

الدراسات السابقة:

نظرًا لجدة موضوع الدراسة، فلا توجد دراسة -حسب ما اطلعت عليه - لها صلة مباشرة بموضوع البحث، فقد تناولت الدراسات التفكير اللغوي والنقدي عند النقاد واللغويين على اختلاف مناهجهم وأساليبهم العلمية دون التأصيل لمجال التفكير الناقد عند اللغويين والنقاد.

ومن أمثلة هذه الدراسات:

1. حريزي، فايزة: المنهج اللغوي عند ابن جني من خلال كتابيه (الخصائص والمحتسب)، مجلة الصوتيات، العدد (2)، 2017م.
2. فضل، عاطف: الفكر اللغوي عند العرب القدماء: دراسة تأصيلية، مجلة التواصل في اللغات والأدب، عدد (49)، مارس 2017م.

3. الحداد، فوزي عمر: الفكر النقدي عند ابن قتيبة، كلية التربية، جامعة طبراق، ليبيا، 2019م.
4. عبد الحميد، أحمد محمود: طبقات فحول الشعراء بين دارسيه القدماء والمحدثين، كلية التربية القائم، جامعة الأنبار، العدد (62)، السنة (15)، 2020م.
5. أبو حمادة، فؤاد رمضان: منهج التفكير النحوي عند سيبيويه من خلال القسم الأول من الكتاب، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان، د.ت.

هيكل البحث:

- المبحث الأول: التفكير الناقد: مفهومه، أهميته في الدراسات اللغوية والنقدية.
 - المطلب الأول: التفكير الناقد، لغة واصطلاحًا.
 - المطلب الثاني: أهمية التفكير الناقد ومراحل تشكله.
 - المطلب الثالث: التفكير الناقد في الدراسات اللغوية والنقدية عند القدماء والمحدثين.
- المبحث الثاني: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات العربية.
 - المطلب الأول: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات الصرفية.
 - المطلب الثاني: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات النحوية.
 - المطلب الثالث: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات النقدية.

المبحث الأول: التفكير الناقد: مفهومه، أهميته في الدراسات اللغوية والنقدية.

المطلب الأول: التفكير الناقد، لغة واصطلاحًا.

أولاً: التفكير الناقد، لغة.

يتكون مصطلح البحث من كلمتين، هما: التفكير والناقد، وكلّ كلمة تعود إلى جذر مختلف في معاجم اللغة، فـ(التفكير) مصدر من الفعل الرباعي مشدد العين (فَكَرَّ)، وأصله من الفعل الثلاثي (فَكَرَّ) بتحريك عين الفعل، وهو أصل يدل على تردد الشيء في القلب⁽¹⁾، و(التفكير) اسم يشير إلى كل ما يقع في الوجدان⁽²⁾.

أما كلمة (الناقد) فهي اسم فاعل من الفعل (نَقَدَ)، وهو فعل يدل في أصل وضعه اللغوي على معنى بروز الشيء وظهوره بعد أن كان مستوراً⁽³⁾، و(الناقد) هو الشخص الذي يقوم بمهمة (النقد) من خلال إعطاء حكم على مزايا، أو عيوب أو قيمة أو صحة أمر ما⁽⁴⁾.

ثانياً: التفكير الناقد، اصطلاحًا.

يقصد بالتفكير الناقد «هو القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار والتمييز بينها، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلات»⁽⁵⁾.

وهو أيضاً: «عملية فحص المادة سواء كانت لفظية أو غير لفظية، وتقييم الأدلة والبراهين، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار محدد، ثم الوصول إلى إصدار حكم سليم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة والتقدير الصحيح للقضايا»⁽⁶⁾.

- 1- ابن فارس، أحمد بن فارس (395 هـ): معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، دمشق، دط، 1979م، مادة (فكر).
- 2- عمر، أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، مادة (فكر).
- 3- ابن فارس، أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة، مادة (نَقَدَ).
- 4- عمر، أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، مادة (نَقَدَ).
- 5- مصطفى، فاهيم: مهارات التفكير في مراحل التفكير العام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص: 240.
- 6- مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التفكير العام المرجع نفسه، ص: 241.

وعليه، فإنّ التفكير الناقد يعد منهجًا في التفكير يتّسم بالحرص والحذر في الاستنتاج من خلال الاستناد إلى أدلة مناسبة للموقف، وقبول علاقة السبب والنتيجة، ورفض الخرافات، ويقوم هذا النوع من التفكير على الإقرار بأنّ النتائج يتحقّق أن تتغيّر في ضوء الأدلة والبراهين الجديدة⁽¹⁾.

المطلب الثاني: أهمية التفكير الناقد ومراحل تشكيله.

أولاً: أهمية التفكير الناقد.

تعد مهارة التفكير الناقد من المهارات المهمة للفرد؛ لأنّها تمنحه القدرة على الحكم على الأشياء، كما تتجلى أهميتها في النقاط الآتية:

1. عدم التسليم بالحقائق دون تأكد وتمحيص في المعلومات والأدلة.
2. الفهم الدقيق والعميق للمحتوى المعرفي والقدرة على تحليل نقاط القوة والضعف فيه.
3. القدرة على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات والتمييز بين صحيحها وسقيمها.
4. تنمية الجانب الموضوعي والمنطقي والعقلاني في شخصية الفرد من خلال اتباع الأساليب العلمية في البحث والاستقصاء والحكم على الأشياء.
5. يمنح التفكير الناقد الفرد القدرة على تنمية جوانب التفكير الأخرى في شخصيته كالجانب الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
6. يجعل الفرد قادرًا على تقبّل نقد الآخرين لأفكاره؛ إيمانًا منه بأنّ هذه الآراء النقدية مبنية على أسس علمية صحيحة، وكذلك يجعل الآخرين يتقبلون نقده لهم⁽²⁾.

-1 المرجع نفسه، ص: 241.

-2 الهيئات، مصطفى قسيم: كيف تكون مفكرًا ناقدًا لامعًا، مركز ديونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2013م، ص: 239.

ثانيًا: مراحل تشكّل التفكير الناقد.

نشأ التفكير العلمي في الحضارات الإنسانية منذ أن وطأت البشرية الأرض، فقد حاول الإنسان بمعلومات بسيطة أن يتعايش مع ظروف الحياة ومتطلباتها، وبذلك أعمل الجانب العقلاني فيه من خلال اعتماد آلية التجربة والحكم على الأشياء الصّارة والنّافعة والتمييز بينها، ثم تطورت آليات البحث العلمي شيئًا فشيئًا مع تطور الحياة؛ إذ نجحت الدول في تأسيس حضاراتها من خلال اعتماد أساليب التفكير الصحيحة، وقد توغل ذلك في جميع مجالاتها سواء في الهندسة والطب والفلك والتقويم والحساب⁽¹⁾.

وأما التفكير الناقد، وهو أحد مجالات التفكير العلمي، فلا يوجد تاريخ محدد لنشأته وتشكله؛ لأنّه يعد مهارة من مهاراته المكتسبة، فمن خلاله يستطيع الفرد بعد تحريره الأسلوب العلمي في القضايا المختلفة أن يحكم على مدى صحتها وخطئها، ومدى نفعها وإمكانية الاستفادة منها، وقد ربط بعضهم تاريخ النشأة بالحضارة اليونانية ولاسيما بالفيلسوف (سقراط) الذي اعتمد التفكير العقلاني، ثم تطوّر على يدّ كلّ من (أفلاطون) و(أرسطو) اللذين يؤكّدان على أنّ التفكير التحليلي والمجادلة وإعطاء الأحكام تعدّ السبل الأساسية للوصول إلى الحقيقة.

وزاد الاهتمام بالتفكير الناقد في القرن العشرين بوصفه مهارة أساسية يجب على الفرد أن يمتلكها في الحياة، وأصبح أحد العناصر الأساسية في المناهج التعليمية، كما تشير الدراسات إلى أنّ أول من أشار إلى التفكير الناقد في العصر الحديث هو (جون ديوي) في كتابه الذي أصدره عام (1910م) والذي جاء بعنوان (كيف نفكر؟) والذي تناول فيه التفكير الناقد بوصفه جزءًا من التفكير التأملي، وفي عام (1941م) صمم (جليسر) أدوات تعليمية لتنمية مهارات التفكير عند الطلاب، وبدأ المفهوم يتبلور عند الناس بصفة كبيرة عام 1962م عندما نشر (روبرت إينيس) مقالاً بعنوان: «مفهوم التفكير الناقد»، والذي وضح فيه مفهوم التفكير الناقد، كما قدّم مقترحات للبحث في تقويم التفكير الناقد⁽²⁾.

1- الخولي، يمنى طريف: مفهوم المنهج العلمي، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، د.ط، 2020م، ص: 79-87.

2- القديحي، رودا جعفر: تطوير اختبار كونييل للتفكير الناقد: (المستوى أ) على عينة من طالبات الصف الخامس - الصف التاسع في القطيف، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن، 2006م، ص: 5-6.

المطلب الثالث: التفكير الناقد في الدراسات اللغوية والنقدية عند القدماء والمحدثين.

يقوم التفكير الناقد على مجموعة من الخطوات الأساسية، هي: تحديد المشكلة، ثم جمع المعلومات حولها، ثم طرح الأسئلة المتعلقة بالقضية، ثم بناء الافتراضات التي تتناسب مع طبيعة المشكلة، وتنتهي هذه الخطوات بتقييم المعلومات والوصول إلى حل⁽¹⁾.

1- التفكير الناقد عند القدماء:

نهضت الدراسات اللغوية والنقدية العربية على أسس دقيقة من التفكير الناقد؛ إذ اعتمد اللغويون والنقاد على النظر في المسائل وتمحيصها للوصول إلى حكم مناسب لها، جاء في أخبار علي أبي القالي وطريقة نظره في المسائل: «قرأ على ابن درستويه كتاب سيبويه أجمع، واستفسر جمعه، وناظره فيه، ودقق النظر، وكتب عنه تفسيره، وعلل العلة، وأقام عليها الحجة، وأظهر فضل البصريين على الكوفيين، ونصر مذهبه على من خالفه من البصريين أيضاً، وأقام الحجة»⁽²⁾.

فالنص السابق يوضح بؤادر التفكير الناقد عند أبي القالي ويتجلى ذلك في تحديد المشكلة المتمثلة في (إظهار فضل البصريين على الكوفيين)، فعمد إلى كتاب سيبويه واستفسر جمعه، كما ناظر فيه، وأمعن في فهم منهجه ومسائله حتى كتب تفسيرات عنه ليقيم الحجة على البصريين والكوفيين من خلال الرد عليهم، وفي الوقت نفسه انتصر للبصريين على الكوفيين بإظهار فضلهم عليهم.

وتظهر العناية بأسلوب التفكير الناقد في تحليل المسائل النحوية والصرفية وتصنيف الكتب، وأمثلة ذلك كثيرة، فقد صنف سيبويه مثلاً كتابه (الكتاب) معتمداً على دراسة أساليب الكلام والنصوص اللغوية ليبين سنن العرب في كلامها، وبذلك يكشف عن نسبة الصواب والخطأ فيما يعارضها، أو ليميز الحسن من القبيح من الكلام، أو يوضح قلة بعض أساليب أو أطرادها، وذلك من خلال تقديم مادة نحوية وافرة متكاملة وتوضيح مسلك العرب فيها، ثم توضيح رأيه فيها⁽³⁾.

- 1- مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التفكير العام، ص: 240.
- 2- القفطي، علي بن يوسف (646 هـ): إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، ط2، 1982م، ج: 1، ص: 240.
- 3- أبو حمادة، فؤاد رمضان، منهج التفكير النحوي عند سيبويه من خلال القسم الأول من الكتاب، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان، دت، ص: 102.

أما على الجانب التقدي، فقد تجلّى الاهتمام بالأسلوب العلمي القائم على التفكير الناقد في تحديد جودة الشعر وتقسيم الشعراء إلى طبقات، فقد عمد النقاد والشعراء إلى النظر في الشعر، وتمييز رديء الشعر من جيّد، قال قدامة بن جعفر موضحاً آراء الناس في التعامل مع معاني الشعر: «وأقدم أمام كلامي في هذه الأقسام قولاً يحتاج إلى تقديمه، وهو أني رأيت الناس مختلفين في مذهبين من مذهب الشعر، وهما الغلو في المعنى إذا شرع فيه، والاعتصار على الحد الأوسط فيما يقال منه، وأكثر الفريقين لا يعرف من أصله ما يرجع إليه ويتمسك به، ولا من اعتقاد خصمه ما يدفعه ويكون أبداً مضاداً له، لكنهم يخطون في ظلماء، فمرة يعتمد أحد الفريقين إلى ما كان من جنس قول خصمه فيعتقده، ومرة يعتمد إلى ما جانس قوله في نفسه فيدفعه ويعتقد نقضه»⁽¹⁾.

ثم يستعرض مجموعة من الأمثلة حتى يصل إلى آراء النقاد في قول حسان بن ثابت:

لَنَا الْجَفَنَاتُ الْغُرُّ يَلْمَعْنَ بِالضُّحَى وَأَسْيَافُنَا يَقْطُرْنَ مِنْ نَجْدَةٍ دَمًا

ليرد على المخطئين لحسان بقوله: «فلو أنّهم يحصلون مذاهبهم لعلّموا أن هذا المذهب في الطعن على شعر حسان غير المذهب الذي كانوا معتقدين له من الإنكار على مهلهل، والنمر، وأبي نواس، لأنّ المذهب الأوّل إنما هو لمن أنكر الغلو، والثاني لمن استجاده، فإنّ النابغة - على ما حكى عنه - لم يرد من حسان إلا الإفراط والغلو بتصويره مكان كل معنى وضعه ما هو فوقه وزائد عليه، وعلى أنّ من أنعم النظر علم أنّ هذا الرد على حسان من النابغة - كان أو من غيره - خطأ بيّن، وأنّ حسان مصيب، إذ كانت مطابقة المعنى بالحق في يده، وكان الراد عليه عادلاً عن الصواب إلى غيره»⁽²⁾.

فقد اعتمد (قدامة بن جعفر) على التفكير الناقد في تنفيذ آراء المخطئين لحسان بن ثابت من خلال طرح الأدلة والعلل، والترجيح بينها، للوصول إلى نتيجة أخيرة تتمثل في أنّ حسان بن ثابت لم يكن مخطئاً في شعره بقدر ما أراد النابغة الغلو والإفراط في المعاني الشعرية.

1- قدامة بن جعفر، نقد الشعر، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، ط1، 1302 هـ، ص: 17.

2- المرجع نفسه، ص: 18.

2- التفكير الناقد عند المحدثين:

بناء على البوادر الأولى لظهور التفكير الناقد في الدراسات اللغوية والنقدية ازدادت العناية به في المسائل اللغوية والنقدية، فمع تطوّر الدراسات اللغوية والأدبية في مطلع القرن العشرين برزت اتجاهات عديدة أظهرت أهمية التفكير الناقد في التحليل النقدي أو اللغوي.

ففي الجانب اللغوي، نجد أنّ اللغوي الأمريكي (نعوم تشومسكي) قد أسس نظريته اللسانية في التوليد والتحويل على ضرورة بناء الجمل الصحيحة نحوياً؛ إذ هدف إلى إيجاد نظام لغوي يحكم جميع لغات العالم، وتجرى عليه قواعد التوليد والتحويل لبناء جمل صحيحة مهما كانت طبيعة اللغة، وقد أوجد في سبيل ذلك ثلاثة نماذج معيارية حتى انتهى إلى نظريته المتكاملة في التوليد والتحويل؛ وتوصل إلى أنّ (عملية التوليد في الجمل) هي عبارة عن مجموعة من القواعد التي تعمل من خلال عدد من المفردات على توليد عدد غير محدود من الجمل، أما (التحويل) فيتم من خلال تطبيق مجموعة من قواعد الحذف والاستبدال والإضافة وتغيير الموقعية على الجمل النواة للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة، وقد توصل تشومسكي إلى أنّ هذه النظرية قد تنطبق بشكل أو بآخر على جميع اللغات في العالم⁽¹⁾.

وفي الجانب النقدي، نجد الناقد (تودروف) يرى أنّ الأدب أصبح في خطر نتيجة تجرّده من المعاني ومن الصلة بالواقع، فإنّه ومن خلال كتابه (الأدب في خطر) يقدم نموذجاً واضحاً للتفكير الناقد في الدراسات النقدية، ويتجلى ذلك فيما يلي:

1- تحديد المشكلة:

ينطلق (تودروف) من مشكلة أساسية في الواقع التعليمي في المدارس الثانوية عندما يتعلق الأمر بمادة النصوص الأدبية؛ إذ يرى أنّه لا يوجد اهتمام واضح بهذه المادة من الطلاب لأنّهم لا يفهمون منها سوى المطلوب منهم فهمه، وفقاً للآليات والأساليب التي تم تصميم الدرس على إثرها، فدروس النصوص الأدبية أصبحت مثلاً تركز على عنصر معين (كلاستعارة مثلاً) فإنّ المنهج التعليمي يركز على هذا الجانب بصفة أساسية ويترك الجوانب الأدبية الأخرى ويتم التفصيل في أنواعه بطريقة يشعر الطالب فيها بالملل

1- عبد التواب، رمضان: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م، ص: 188.

والتشويش بدلاً من تذوق النصوص الأدبية، وبذلك أدت المناهج التعليمية إلى نقل الأدب من تجربة وخبرة حياتية إلى قوالب مجردة من المعاني⁽¹⁾.

وعلى ذلك، فإنّ المناهج التعليمية لم تعد تهيئ الطالب لفهم الأدب فهمًا شاملاً بل والتعمق في معانيه وأفكاره ودلالاته؛ لأنّها أصبحت تركز على الأسلوب والآليات التي نادت بها البنيوية وذلك بالتركيز على بناء النص مجردًا من العوامل المحيطة به⁽²⁾.

2- تحليل المشكلة والسعي إلى إيجاد حلول لها:

يحاول (تودروف) أن يجد حلًا للمشكلة من خلال طرح السؤال الآتي: «كيف حدث أن صار التعليم المدرسي للأدب على ما هو عليه؟»⁽³⁾ مستعرضًا تجربته في الدراسات البنيوية وعادًا نفسه أحد الأسباب التي جعلت الأدب في خطر، بل وأسهمت في انحدار الذائقة الأدبية للطلاب، ويرى (تودروف) أنّ حل هذه المشكلة يكمن في تحقيق المقاربة الداخلية للنصوص الأدبية من خلال دراسة علاقة عناصر العمل الأدبي فيما بينها مع محاولة إيجاد مقاربة خارجية، أي أنّ الحل يكمن في إيجاد تكامل بين جوانب العمل الأدبي: الجمالية والتاريخية والإيديولوجية؛ لأن التعامل مع النص الأدبي من جهة واحدة لا يحقق الفهم الكامل له⁽⁴⁾.

ويصل من التحليل السابق إلى ضرورة عدم اعتماد الأسلوب الشكلي في دراسة النصوص الأدبية، ولا سيما إذا أدى ذلك إلى تهميش تذوق النص الأدبي، ومن ثم فهم الغاية والهدف منه؛ لأنّ الشكلائية ترمي بطريقة تحليلها للنصوص إلى فصلها عن الحياة، فالطالب في المدرسة الثانوية لم يعد يشعر بقيمة الأدب لأنه لا يمت بأي صلة بواقعه وحياته وتجاربته⁽⁵⁾.

ويلاحظ من خلال العرض السابق، أنّه وعلى الصعيد (اللغوي والنقدي) تم الاعتماد على التفكير الناقد في تحليل المسائل والحكم عليها وإصدار الآراء اللغوية والنقدية منذ أن نشأت هذه الدراسات عند القدماء وتطوّرت عبر القرون حتى يومنا هذا.

1- تودروف، تزفيتان: الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م، ص: 11.

2- المرجع نفسه، ص: 15-16.

3- تودروف، تزفيتان: الأدب في خطر، ص: 17.

4- المرجع نفسه، ص: 18 - 19.

5- المرجع نفسه، ص: 19.

المبحث الثاني: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات العربية.

المطلب الأول: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات الصرفية.

يُعنى الصرف بدراسة بنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغيرات⁽¹⁾، وقد تبنى اللغويون القدماء في دراسته وتمحيص مسائله الأسلوب العلمي القائم على التفكير الناقد، ويظهر ذلك بشكل جليّ في آراء الخليل وسيبويه و(ابن جني) الذي كانت له عناية خاصة بعلم الصرف وبنية الكلمة، ومن مظاهر نقده

1- ترجيحه أن يكون أصل كلمة (دلامص) ثلاثي لا رباعي اتباعاً لمنهج الخليل بن أحمد الفراهيدي، وقد اعتمد في الترجيح على التفكير الناقد الذي يتضح في النقاط الآتية:

- تحديد المشكلة: هل أصل كلمة (دلامص) ثلاثي أم رباعي؟
- جمع المعلومات وتحليلها: وذلك من خلال عرض آراء الخليل والمازني، فقد ذهب الخليل إلى أن أصلها ثلاثي، أما المازني فيرى أن أصلها رباعي.
- تقييم الآراء وإعطاء حكم: وهو ترجيحه مذهب الخليل القائل بأن أصل كلمة (دلامص) ثلاثي.

قال في المنصف: «مذهب الخليل في هذا أكشف وأوجه من مذهب أبي عثمان، وذلك أنه لما رأى (دلامصاً) بمعنى (دليص)، ووجد الميم قد زيدت غير أول في (زرقم)، و(ستهم)، و(بابهما)؛ ذهب إلى زيادة الميم في (دلامص) فهذا قول واضح كما تراه، والذي ذهب إليه أبو عثمان أغمض من هذا، وذلك أنه لما لم ير الميم قد كثرت زيادتها غير أول، ووجد في كلامهم ألفاظاً ثلاثية بمعنى ألفاظ رباعية، وليس بين هذه وهذه إلا زيادة الحرف الذي كمل أربعة، حمل (دلامصاً) عليه هرباً من القضاء بزيادة الميم غير أول، ألا ترى أن (لآلا) ثلاثي، و(لؤلؤاً) رباعي والمعنى واحد، واللفظ قريب بعضه من بعض، وكذلك (سبّط)، و(سبّظر) وكلا القولين مذهب، وقول الخليل أقيس وأجرى على الأصول»⁽²⁾.

1- الغلاييني، مصطفى بن محمد: جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ط28، 1993م، ج:1، ص:8.

2- ابن جني، عثمان (392 هـ)، المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954م، ص:152.

2- كثرة تصحيح ما أصله (واو) في كلام العرب مقارنة بما أصله (ياء)، وقد استخدم في ذلك منهجية علمية دقيقة في تقصي كلام العرب والقياس عليها ثم الموازنة والتخيير حسب معايير التفكير الناقد؛ فقال في (الخصائص): «ولا تكاد تجد شيئاً من تصحيح نحو مثل هذا في الياء: لم يأت عنهم في نحو بائع وسائر بيعة ولا سيرة. وإنما شذ من هذا مما عينه واو لا ياء نحو الحوكة والخونة والخول والدول، وعلته عندي قرب الألف من الياء، وبعدها عن الواو فإذا صحت نحو الحوكة كان أسهل من تصحيح نحو البيعة. وذلك أن الألف لما قربت من الياء أسرع انقلاب الياء إليها، فكان ذلك أسوغ من انقلاب الواو إليها لبعدها عن الواو عنها.. ولأجل هذا الذي ذكرناه عندي ما كثر عنهم نحو اجتوروا، واعتنوا، واهتوشوا. ولم يأت عنهم من هذا التصحيح شيء في الياء، ألا تراهم لا يقولون: ابتيعوا ولا استيروا»⁽¹⁾.

مما سبق تتضح معالم التفكير الناقد فيما يلي:

- تحديد المشكلة: ما سبب كثرة تصحيح ما أصله (واو) مقارنة بما أصله (ياء) في كلام العرب؟
- جمع المعلومات وتحليلها: ويتجلى ذلك في عرض المعلومات وتحديد مسالك العرب في الكلام والقياس عليها والموازنة بينها.
- تقييم الآراء وإعطاء حكم: وتتمثل في النتيجة التي توصل إليها في النهاية، وهي شدة القرب بين الألف والياء مقارنة بقربها من الواو، فلما بعدت الواو عن الألف كثر في كلام العرب تصحيح الواو مقارنة بتصحيح ما هو من ذوات الياء.

أما في دراسات المحدثين على المستوى الصرفي فإننا نجد أنّ التفكير الناقد أصبح جزءاً لا يتجزأ منها، ومن أمثلة ذلك نقد تصنيف القدماء لأقسام الكلام عند تمام حسان، قال: «من الواضح أنّ أبيات ابن مالك فرقت بين أقسام الكلم تفريقاً من حيث المبنى وأنّ الموقف الذي لخصناه عن النحاة الآخرين قد فرّق بين هذه الأقسام تفريقاً من حيث المعنى، وأنّ التفريق على أساس من المبنى فقط أو المعنى فقط ليس هو الطريقة المثلى التي يمكن الاستعانة بها في أمر التمييز بين أقسام الكلم، فأمثل الطرق أن يتم التفريق على أساس من الاعتبارين مجتمعين، فيبنى على طائفة من المباني ومعها جنباً

1- ابن جني، عثمان (392 هـ)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط4، دت، ج:1، ص:124.

إلى جنب لا تنفك عنها طائفة أخرى من المعاني»⁽¹⁾.

يقودنا القول السابق إلى عملية دقيقة في التفكير الناقد، فتَمَام حَسَّان لم يحكم على أقسام الكلام بأقوال القدماء فحسب، بل ذكر آراءهم، وبيّن أنها تنقسم إلى قسمين: قسم اهتمّ بالمبنى في تقسيمه لأقسام الكلم وآخر اهتمّ بالمعنى، وذكر الأدلة التي تضعف مذهب كل قسم من خلال إشارته إلى أنّ المبنى في اللغة العربية مرتبط بالمعنى ولا يكاد ينفك عنه، وبذلك توصل إلى نتيجة مفادها أنّ تقسيم الكلم في العربية يجب أن يُراعى فيه الأمرين معاً: المبنى والمعنى، وبناء على ذلك قسّم الكلم في العربية إلى سبعة أقسام هي: الاسم، الصفة، الفعل، الضمير، الخالفة، الظرف، الأداة⁽²⁾.

المطلب الثاني: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات النحوية.

امتازت الدراسات النحوية عند العرب بدرجة عالية من التفكير الناقد؛ فقد صُنّفت الكتب النحوية وفق منهجية علمية تعتمد على توضيح المسائل النحوية من خلال بيان عللها وأقيستها ثم إعطاء حكم مناسب لها وفقاً لما تقتضيه أساليب الكلام في اللغة العربية، وعلى ذلك جاءت المصنفات النحوية بدءاً بكتاب سيبويه مبنية على أسس التفكير الناقد الذي يقوم على الموضوعية والمنطقية في الحكم، وكان عندهم ضوابط يستندون إليها في أحكامهم تتصل بالمعنى ووضوحه وبالمبنى واستقامته وفق مقاييس العربية المستقاة من الاستعمالات الفصيحة.

فالنّاظر في كتاب سيبويه (180 هـ) يلاحظ أنّه اعتمد على التفكير الناقد بكثرة عند تحليله المسائل، ومن أمثلة ذلك قوله: «زعم الخليل رحمه الله ويونس جميعاً أنّه يجوز: ما أتاني غير زيد وعمرو، فالوجه الجر. وذلك أنّ غير زيد في موضع إلّا زيد وفي معناه، فحملوه على الموضع كما قال: (فلسنا بالجال ولا الحديدًا) فلما كان في موضع إلّا زيد وكان معناه كمعناه، حملوه على الموضع، والدليل على ذلك أنّك إذا قلت غير زيد فكأنك قد قلت إلّا زيد، ألا ترى أنّك تقول: ما أتاني غير زيد وإلا عمرو، فلا يقبَحُ الكلام، كأنك قلت: ما أتاني إلّا زيد وإلا عمرو.»⁽³⁾

1- حَسَّان، تَمَام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1994م، ص: 87.

2- المرجع نفسه، ص: 88.

3- سيبويه، عمرو بن عثمان (180 هـ)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م، ج: 2، ص: 344.

وتتجلى مظاهر التفكير الناقد في المسألة السابقة فيما يلي:

- تحديد المشكلة: حكم (غير) في الاستثناء.
 - جمع المعلومات وتحليلها: ويتجلى ذلك في عرض المعلومات والأمثلة، وسوق كلام العرب وأدلتهم (الخليل ويونس).
 - تقييم الآراء وإعطاء حكم: وتتمثل في توضيح حكم (غير) في الاستثناء، وهو إجراؤها مجرى (إلا) لاشتراكهما في المعنى وحملًا على الموضع.
- ومنه أيضًا قوله: «وذلك قولك: واثلاثة وثلاثيناه، وإن لم تندب قلت: يا ثلاثة وثلاثين، كأنك قلت يا ضاربًا رجلًا، وليس هذا بمنزلة قولك يا زيد وعمرو؛ لأنك حين قلت: يا زيد وعمرو جمعت بين اسمين كل واحد منهما مفرد يُتوهم على حياله، وإذا قلت يا ثلاثة وثلاثين فلم تُفرد الثلاثة من الثلاثين لتُتوهم على حيالها، ولا الثلاثين من الثلاثة، ألا ترى أنك تقول: يا زيد ويا عمرو، ولا تقول: يا ثلاثة ويا ثلاثون؛ لأنك لم ترد أن تجعل كل واحد منهما على حياله، فصار بمنزلة قولك ثلاثة عشر، لأنك لم ترد أن تفصل ثلاثة من العشرة ليتوهموها على حيالها. ولزمها النصب كما لزم يا ضاربًا رجلًا»⁽¹⁾.

فالمسألة السابقة قائمة في تحليلها على التفكير الناقد الذي يظهر فيما يلي:

- تحديد المشكلة: حكم النداء في نحو: ثلاثة وثلاثين، أو الندبة في نحو: واثلاثة وثلاثيناه.
- جمع المعلومات وتحليلها: وذلك من خلال عرض الأمثلة والمعلومات، وتوضيح أساليب العرب في الكلام وما ينطبق عليها من أحكام في القياس وذلك بمقارنته بين قولهم في النداء: يا ثلاثة وثلاثين، وقولهم: يا زيد وعمرو فيه.
- تقييم الآراء وإعطاء حكم: ويظهر في الحكم الأخير للمسألة؛ إذ يرى أن حكم (يا ثلاثة وثلاثين) أو (واثلاثة وثلاثيناه) يختلف عن حكم (يا زيد وعمرو) في النداء لأنه في الحالة الأولى لا يجوز فصل كل جزء عن الآخر فصار بمنزلة المضاف أو الشبيه بالمضاف في الحكم، وهو وجوب النصب على النداء، أما في الحالة الثانية فيصح فصل كل منادى عن غيره، ولما جاز الفصل جاز الرفع في المسألة.

-1 سيويوه، الكتاب، ج:2، ص: 228.

وقد استمرّ التأليف على هذا الأسلوب في كتب النحاة أمثال: المبرد وابن السراج والزجاجي والسيرافي والزمخشري والرماني وابن يعيش وابن مالك وابن هشام وابن عقيل وغيرهم من النحاة؛ وبذلك يتأصل التفكير الناقد في عمل النحاة، ومن أمثلة ذلك قول ابن هشام (761 هـ): «وحرف معنى لَا مَحَلَّ لَهُ وَمَعْنَاهُ الْخُطَابُ وَهِيَ الْلاحقة لاسم الإشارة نَحْوُ ذَلِكَ وَتِلْكَ وَلِلْضمير الْمُنْفَصِلِ الْمَنْصُوبِ فِي قَوْلِهِمْ إِيَّاكَ وَإِيَّاكُمَا وَنَحْوَهُمَا هَذَا هُوَ الصَّحِيحُ، ولبعض أَسْمَاءِ الْأَفْعَالِ نَحْوُ حِيَهْلَكَ وَرَوَيْدَكَ وَالنَّجَاءَكَ، ولَأَرَأَيْتَ بِمَعْنَى أَخْبَرَنِي نَحْوُ: {أَرَأَيْتَكَ هَذَا الَّذِي كَرِمْتَ عَلَيَّ} فَالتاء فَاعِلٌ وَالْكَافُ حَرْفٌ خُطَابٌ هَذَا هُوَ الصَّحِيحُ وَهُوَ قَوْلُ سَيِّبَوَيْهِ وَعَكْسُ ذَلِكَ الْفَرَاءُ فَقَالَ: التَّاءُ حَرْفٌ خُطَابٌ وَالْكَافُ فَاعِلٌ لَكُونَهَا الْمُطَابَقَةُ لِلْمُسْنَدِ إِلَيْهِ وَيَرُدُّهُ صِحَّةُ الْإِسْتِغْنَاءِ عَنِ الْكَافِ وَأَنَّهَا لَا تَقَعُ قَطَّ مَرْفُوعَةً»⁽¹⁾.

- ملاحظة المشكلة: حكم (الكاف) في أسماء الإشارة والضمير المنفصل المنصوب.
- جمع المعلومات وتحليلها: ويظهر في عرضه آراء سيبويه والفراء والمقارنة بينها، والإتيان بالأدلة التي تؤكد أقواله.
- تقييم الآراء وإعطاء حكم: ويظهر في توضيحه حكم الكاف في المسألة، وهو كونها حرف خطاب لا اسمًا، وبذلك وافق مذهب سيبويه وعارض مذهب الفراء في المسألة، ودليله أن الكاف في مثل هذه المواضع يصح الاستغناء عنها في الكلام، كما أنها لا تكون مرفوعة أبدًا.

أما في دراسات المحدثين النحوية، فقد تنامت العناية بالتفكير الناقد للوصول إلى فهم أقرب لبنية الجملة، ومن أمثلة ذلك ما جاء في كتاب إحياء النحو لإبراهيم مصطفى الذي قال في الاسم الممنوع من الصرف: «جعلوا فيه الفتحة نائبة عن الكسرة... وبيننا أنَّ الفتحة لم تنب عن الكسرة وإثما الذي كان أنَّ هذا الاسم لما حرم التنوين، أشبه في حال الكسر المضاف إلى ياء المتكلم إذا حذفت ياءه، وحذفها كثير جدًا في لغة العرب فأغفلوا الإعراب بالكسرة والتجأوا إلى الفتحة ما دامت هذه الشبهة حتى إذا أمنوها بأي وسيلة عادوا إلى إظهار الكسرة، وذلك إذا بدئت الكلمة بـ (ال) أو أتبعته بالإضافة أو أعيد تنوينها لسبب ما،

1- ابن هشام، عبد الله جمال الدين بن يوسف (761 هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك وآخر، دار الفكر، دمشق، ط6، 1985م، ص: 240.

فليس مع واحد من هذه الأشياء الثلاثة شبهة الإضافة إلى ياء المتكلم كما هو واضح»⁽¹⁾.

يتبع الدكتور إبراهيم مصطفى في نقده للقدماء في إعرابهم (الاسم الممنوع من الصرف) منهجاً مبنياً على التفكير الناقد، فقد أخذ على القدماء تشعبهم في علامات الإعراب الفرعية ما عقّد الدرس النحوي العربي، ويرى أنّ الطريقة المثلى لإعراب الاسم الممنوع من الصرف ومجيء الفتحة في آخره يرجع إلى أنّ هذا الاسم لما منع منه التنوين صار شبيهاً بالاسم المضاف إلى (ياء المتكلم) في حال الجر، وإذا زال هذا العارض رجع الاسم إلى أصله بإمكانية كسر آخره.

وبذلك، اختار الدكتور (إبراهيم مصطفى) طريقة مختلفة عن القدماء، ولجأ إلى التيسير خلافاً للقدماء الذين تشعبوا في إيجاد العلل وتقسيم الحركات إلى أصلية وفرعية، وجعلوا الفتحة في الممنوع من الصرف نائبة عن الكسرة بوصفها علامة فرعية.

المطلب الثالث: الجذور التاريخية للتفكير الناقد في الدراسات النقدية.

ساد التفكير الناقد الدراسات النقدية منذ القدم، فقد كان الشعراء يعرضون أشعارهم على غيرهم للحكم على مدى جودة الشعر من خلال معايير محددة، وعلى الرغم من عدم وجود مناهج نقدية ثابتة في أوائل نشأة علم النقد إلا أنّ المنهجية المتبعة كانت تهدف إلى تمييز الصواب من الخطأ وهو من صميم التفكير الناقد، ومن أمثلة ذلك: «عن أبي عبيدة قال: مر المسيب بين علس بمجلس بني قيس بن ثعلبة فاستنشدوه، فأنشدهم:

وقد أتناسى الهم عند ادكاره بناج عليه الصعيرية مكدّم

فقال طرفه الذي كان صبيّاً يلعب مع الصبيان: «استنوق الجمل»⁽²⁾.

فهذا الموقف يدل على العناية التامة بتمييز الصواب من الخطأ في الأبيات الشعرية من خلال الحكم على ألفاظها ومعانيها.

ومن أهم النقاد الذين اعتنوا بالحكم على جودة الشعر وتقسيم الشعراء: ابن سلام الجمحي، والأصمعي؛ نظرًا لأسبقيتهم عن البقية في تقديم معايير واضحة للحكم على

1- مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، مؤسسة هندواي، يورك هاوس، وندسور، المملكة المتحدة، د.ط، 2014م، ص: 74.

2- ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم (276 هـ): الشعر والشعراء، دار الحديث، القاهرة، د.ط، 1423 هـ، ج: 1، ص: 180 - 181.

جودة الشعر وفحولة الشعراء؛ وإذا أردنا أن نوضح مظاهر التفكير الناقد في هذا المبحث فإنها تظهر فيما يلي:

- ملاحظة المشكلة: ما معيار جودة الشعر وفحولة الشعراء؟
- جمع المعلومات وتحليلها: ويتجلى في عرض الآراء والأمثلة، والمقارنة بين الألفاظ والمعاني عند الشعراء ومدى إجادتهم في التعبير.
- تقييم الآراء وإعطاء حكم: ويظهر في تقديمهم لشاعر على آخر في المرتبة الشعرية أو في بيت على آخر، أو في قصيدة على أخرى وفقاً للمعايير الموضوعية التي وضعوها.
- وبناء على ما سبق، سيتم توضيح هذه المعايير وفقاً لكل من الناقدين: (ابن سلام) و(الأصمعي)؛ إذ يرى (ابن سلام الجمحي) أن معايير الفحولة تتمثل في:
أولاً: جودة الشعر.

يعد معيار (جودة الشعر) من أهم المعايير التي يتم من خلالها الحكم على مدى فحولة الشعراء عند ابن سلام، بل هو المقياس الأول عنده إذ قدّمه على المعيارين الآخرين، ويدل على اعتنائه بمعيار (جودة الشعر) أنه يذكر الشعراء الفحول حسب جودة أشعارهم، ويميّز بينهم بناء على ذلك، ومن ثم يقوم بتصنيفه في طبقة محددة أو يحدد مكانته بين الشعراء.

ومن ذلك أنه يقدّم الشاعر (الأسود بن يعفر)؛ لأنه يرى في شعره الجودة الكافية التي تؤهله على تقديمه على غيره، قال: «وَكَانَ الْأَسُودَ شَاعِرًا فَحَلًا وَكَانَ يَكْثُرُ التَّنْقُلُ فِي الْعَرَبِ يَجَاوِرُهُمْ فَيُحْمَدُ وَلَهُ فِي ذَلِكَ أَشْعَارٌ، وَلَهُ وَاجِدَةٌ رَائِعَةٌ طَوِيلَةٌ لَاحِقَةٌ بِأَجُودِ الشُّعْرِ لَوْ كَانَ شَفْعُهَا يَمِثِّلُهَا قَدَمَانَا عَلَى مَرْتَبَتِهِ»⁽¹⁾.

وبناء على ما سبق، فإنّ الشاعر إذا أجاد في شعره يكون فحلاً، ولو قلّ كমে، وتعدد أغراضه تراجعت مرتبته، لكنه يبقى فحلاً؛ لذا جعل قُرَاد بن حَنْش في ذيل الطبقة الثامنة الإسلامية وقال فيه: «كَانَ قُرَادُ بْنُ حَنْشٍ مِنْ شُعْرَاءِ غُطْفَانَ وَكَانَ قَلِيلَ الشُّعْرِ جَيِّدًا، وَكَانَتْ شُعْرَاءُ غُطْفَانَ تَغْيِرُ عَلَى شِعْرِهِ فَتَدْعِيهِ مِنْهُمْ»⁽²⁾، وقد استخدم ابن سلام عدداً

1- الجمحي، محمد بن سلام (232 هـ): طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، دط، دت، ج:1، ص: 147.
2- المرجع نفسه، ج:2، ص: 733.

من المعايير للحكم على جودة الشعر، ويمكن إجمال هذه المعايير أو المقاييس فيما يأتي:

أ- السبق والابتداع (معيار نوعي): فجعل سبق الشاعر على غيره من الشعراء في فكرة، أو غرض، أو فن مدعاة لتقديمه؛ لذا قدم امرأ القيس وجعل له حق الصدارة على من سواه من الشعراء، بقوله: «فاحتج لامرئ القيس من يقدمه قال ما قال ما لم يقولوا ولكنه سبق العَرَب إلى أشياء ابتدعتها واستحسنتها العَرَب واتبعته فيها الشعراء استيقاف صحبه والتبكاء في الديار ورقة النسيب وقرب المأخذ وشبه النساء بالظباء والبيض وشبه الخيل بالعقبان والعصى وقيد الأوابد وأجاد في التشبيه وفصل بين النسيب»⁽¹⁾.

ب- التفوق في التشبيه: وبناء على ذلك قدّم (امرأ القيس) على غيره من الشعراء في عصره، أو غيره من العصور، كما قدّم ذا الرمة للسبب نفسه، قال: «كَانَ أَحْسَنَ أَهْلَ طَبَقَتِهِ تَشْبِيهَا وَأَحْسَنَ الْإِسْلَامِيِّينَ تَشْبِيهَا ذُو الرِّمَّة»⁽²⁾.

ج- جودة الديباجة والرونق الشعري: ومن أمثلة هذا المعيار في الحكم على الجودة الشعر تقديمه للشاعر (النابعة الذبياني) على غيره من الشعراء؛ نظرًا لجودة ديباجته الشعرية، وجمال رونقه الشعري، قال موضحًا ذلك: «وَقَالَ من احتج للنابعة كَانَ أَحْسَنَهُمْ دِيبَاجَةً شِعْرًا وَأَكْثَرَهُمْ رَوْنَقَ كَلَامٍ وَأَجْزَلَهُمْ بَيِّنَاتًا كَانَ شِعْرُهُ كَلَامَ لَيْسَ فِيهِ تَكَلُّفٌ وَالْمُنْطَقُ عَلَى الْمُتَكَلِّمِ أَوْسَعُ مِنْهُ عَلَى الشَّاعِرِ وَالشَّعْرُ يَحْتَاجُ إِلَى الْبِنَاءِ وَالْعُرُوضِ وَالْقَوَافِي وَالْمُتَكَلِّمِ مُطْلَقٌ يَتَخَيَّرُ الْكَلَامَ»⁽³⁾.

د- الجزالة وعدم التكلف: ومن ذلك حكمه على النابعة الذبياني بقوله: «وَأَجْزَلَهُمْ بَيِّنَاتًا كَانَ شِعْرُهُ كَلَامَ لَيْسَ فِيهِ تَكَلُّفٌ»⁽⁴⁾.

هـ- الحصافة والإيجاز: استخدم (ابن سلام الجمحي) هذين المعيارين للحكم على مكانة الشاعر زهير بن أبي سلمى؛ إذ ارتبط هذا الإيجاز بمعانِ الحكمة التي عرف بها زهير، والثاني فني وهو الإيجاز وهو عماد بلاغة العرب قال: «وَقَالَ أَهْلُ النَّظَرِ كَانَ زُهَيْرٌ أَحْصَاهُمْ شِعْرًا وَأَبْعَدَهُمْ مِنْ سَخْفٍ وَأَجْمَعَهُمْ لِكَثِيرٍ مِنَ الْمَعْنَى فِي قَلِيلٍ مِنْ

1- الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ج:1، ص: 55.

2- المرجع نفسه، ج:1، ص: 55.

3- المرجع نفسه، ج:1، ص: 56.

4- المرجع نفسه، ج:1، ص: 55.

الْمُنْطِق»⁽¹⁾.

و- المبالغة في المديح، وكثرة الأمثال: وهما المعياران اللذان حكم بهما (ابن سلام الجمحي) على مكانة الشاعر زهير بن أبي سلمى أيضًا، قال: «وأشدهم مبالغة في المَدح وأكْثَرهم أمثالًا في شعره»⁽²⁾.

ز- الاقتدار على تنويع البحور الشعرية: يعد (الأعشى) من الشعراء الذين شهد لهم النقاد بجمال الموسيقى الشعرية والتنويع في استخدام البحور الشعرية، قال ابن سلام: «وَقَالَ أَصْحَابُ الْأَعْشَى هُوَ أَكْثَرُهم عُرُوضًا وَأَذْهَبُهم في فنون الشَّعر وَأَكْثَرُهم طَوِيلَةً جَيِّدَةً وَأَكْثَرُهم مدحًا وهجاء وفخرًا ووصفًا كل ذلك عنده»⁽³⁾.

ح- طول النفس الشعري مع الجودة: اعتمد هذا المعيار في تقييمه الشعر وجعله نقطة تفوق للأعشى على غيره من الشعراء، فقال فيه: «وَأَكْثَرُهم طَوِيلَةً جَيِّدَةً»⁽⁴⁾.

ثانيًا: غزارة الشعر (معيار كمّي).

اعتمد (ابن سلام الجمحي) على معيار (الكم) في تصنيف الشعراء إلى طبقات، فكان يقدّم الشعراء المكثرين، ويؤخر الشعراء المقلّين، ومن ذلك قوله في الشعراء أصحاب الطبقة السابعة من الكتاب: «أربعة رهط محكمون مقلون وفي أشعارهم قلة فذاك الذي أخرجهم»⁽⁵⁾؛ إذ يؤكّد (ابن سلام) في النص أعلاه أنّ الشعراء الذين قلّت أشعارهم هم في مرتبة متأخرة عن المكثرين منه.

ثالثًا: تعدد الأغراض الشعرية.

يرى (ابن سلام) أنّ الشاعر الذي تتعدّد أغراضه ويبذل فيها مقدّم دون شك على غيره من الشعراء الذين يتمسكون بغرض واحد أو غرضين فينظمون عليها القصائد ولا يحيدون عنها، فالشاعر حين ينظم في موضوعات الحياة المختلفة كالغزل والرثاء والشبيب والنسيب والفخر والحماسة.. إلخ، يعد مرجعًا لغيره من الشعراء الذين يأخذون عنه ابتكاراته

1- المرجع نفسه، ج:1، ص: 64.

2- الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ج:1، ص: 64.

3- المرجع نفسه، ج:1، ص: 65.

4- المرجع نفسه، ج:1، ص: 65.

5- المرجع نفسه، ج:1، ص: 155.

الشَّعرية، ومن هنا كان مقدّمًا على غيره، وبذلك استشهد على تقديمه العديد من الشعراء على من سواهم بتعدد أغراضهم الشَّعرية، ومن ذلك قوله عن (الأعشى): «وَقَالَ أَصْحَابُ الْأَعْشى هُوَ أَكْثَرُهُمْ عَرُوضًا وَأَذْهَبُهُمْ فِي فَنُونِ الشَّعْرِ وَأَكْثَرُهُمْ طَوِيلَةً جَيِّدَةً وَأَكْثَرُهُمْ مَدْحًا وَهَجَاءً وَفَخْرًا وَوصفًا كُلِّ ذَلِكَ عِنْدَهُ»⁽¹⁾.

ومن الشعراء الذين عدّهم (ابن سلام) من شعراء الفحولة (كثير عزة) للعلة ذاتها، والدليل على ذلك قوله: «وَكَانَ لكَثِيرٍ فِي التَّشْيِيبِ نَصِيبٌ وَافِرٌ وَجَمِيلٌ مُقَدَّمٌ عَلَيْهِ وَعَلَى أَصْحَابِ النَّسِيبِ جَمِيعًا فِي النَّسِيبِ وَلَهُ فِي فَنُونِ الشَّعْرِ مَا لَيْسَ لَجَمِيلٍ»⁽²⁾.

في حين أنّ (ابن سلام الجمحي) أكّد على معيار (تعدد الأغراض الشَّعرية) نجد أن (الأصمعي) يخالفه في المعيار الثالث، ويجعل من (معيار الزمن) أساسًا للحكم على فحولة الشَّعراء وتفضيلهم على غيرهم، وبناء على (معيار الزمن) نجد أنّ (الأصمعي) يقدّم شعراء العصر الجاهلي على غيرهم من الشَّعراء، وعلى ذلك يكون الشاعر الجاهلي فحل دون منازع، وفحولته ظاهرة للعيان لا غبار عليها أبدًا.

ومن أمثلة ذلك نجده يقول حين يحكم على الشَّعراء الإسلاميين الثلاثة الذين ذاع صيتهم في العصر الأموي: (جرير والفرزدق والأخطل): «قلت: فجرير والفرزدق والأخطل؟ قال: هؤلاء لو كانوا في الجاهلية كان لهم شأن، ولا أقول فيهم شيئًا لأنهم إسلاميون»⁽³⁾.

يلاحظ من النص السابق، أنّ (الأصمعي) لا يجعل مرتبة هؤلاء الشعراء الثلاثة في الفحولة كالشَّعراء الجاهليين؛ إذ يؤكد أنّهم لو كانوا من ذلك العصر كان لهم شأن رفيع، لكنه على الرغم من ذلك لا يحكم عليهم بشكل صريح واضح، كما يلاحظ على الأصمعي اعتناؤه بشعر الشعراء الإسلاميين أو غير شعراء الجاهلية بشكل عام؛ لأنّه يجد فيه حلاوة وطربًا وروعة وجمالًا في البنية والقوافي والمعاني السهلة الواضحة، إلّا أنّه وحين يقسمهم إلى طبقات حسب الفحولة يعيد النظر في ذلك كله، فلا تتداخل معايير في الحكم على الشعر، كما أنّ (الأصمعي) لغوي في الدرجة الأولى وحين يقسم الشعراء يتضارب تقسيمه عاملان هما: حجية شعرهم في اللغة، ومكانتهم الشَّعرية، ومن هنا يظهر عنده تقسيم جديد يقوم على:

1- الجمحي، محمد بن سلام: طبقات فحول الشعراء، ج:1، ص: 65.

2- المرجع نفسه، ج:2، ص: 545.

3- الأصمعي، عبد الملك بن قريب (216 هـ): فحولة الشعراء، تحقيق: ش. توري، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط2، 1980م، ص: 12.

- التمييز بين الشاعر الفحل والشاعر غير الفحل.

- التمييز بين الشاعر الحجة في اللغة، والشاعر غير الحجة في اللغة.

وبذلك يصنف الشاعر الجاهلي بأنه (حجة بالغة)؛ لأنه جمع المعايير كلها فلا يعلو شعر آخر على شعره، ونجد أبو عمرو بن العلاء يقول في ذلك: «لو أدرك الأخطل من الجاهلية يومًا واحدًا ما قدمت عليه جاهليًا ولا إسلاميًا»⁽¹⁾، ويبدو أنّ الأصمعي قد اعتدّ بقول أبي عمرو فلم ينفِ ذلك القول عنه بل أكّده من خلال الاستشهاد به.

وعلى الجانب الآخر نجد أنّ الأصمعي قد وضع معايير واضحة لتوضيح أسباب تأخير شاعر على آخر في الفحولة، وإنزاله منزلة متأخرة عن غيره، وعدها من (مفسدات الفحولة)، ويمكن استنتاج هذه المفسدات بالنظر إلى طبيعة المعايير التي وضعها لبيان درجة الفحولة عند الشعراء، وأبرز هذه المفسدات تتمثل فيما يلي من النقاط:

1. التعرض لأعراض الناس والطعن فيهم بالهجاء اللاذع.

2. الزيادة في الشعر والكذب؛ لأنه لا يليق بالشعراء الفحول وذلك لأنه أمر لا أخلاقي.

3. ظاهرة الصعلكة، وتتضمن هذه الظاهرة الشعراء الصعاليك الذين قاموا بالتمرد على العادات والتقاليد السائدة في ذلك الوقت، مما أقصاهم من الفحولة نظرًا لأفعالهم غير المرغوبة في المجتمع.

4. اعتماد الشعراء وتركيزهم على مواقف معينة ومناسبات خاصة واقتصرهم على المكانة الاجتماعية كالكرم والجود، أو الاعتماد على غرض واحد⁽²⁾.

وبرز الاعتماد على التفكير الناقد في العصر الحديث في اتجاهات عديدة في النقد، فأصحاب الاتجاه التكاملي في نقد النص الأدبي وجهوا نقدًا لكل من أصحاب التوجه الداخلي وأصحاب التوجه الخارجي للنص بناء على أسس منهجية واضحة، فقد ذهب الناقد الشكلائي (تودروف) إلى أن القراءة النقدية للعمل الأدبي يجب أن تتمثل تحقيق المقاربة الداخلية للنصوص الأدبية من خلال دراسة علاقة عناصر العمل الأدبي فيما بينها مع محاولة إيجاد

1- الأصمعي، فحولة الشعراء، ص: 13.

2- قدور، منصورية وآخر، تجليات الفحولة في الشعرية العربية القديمة (قصيدة العصماء للفرزدق أنموذجًا)، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2019 - 2020م، ص: 36.

مقاربة خارجية، أي أنّ الحل يكمن في إيجاد تكامل بين جوانب العمل الأدبي: الجمالية والتاريخية والإيديولوجية؛ لأنّ التعامل مع النص الأدبي من جهة واحدة لا يحقق الفهم الكامل له⁽¹⁾.

وقد لاقى الاتجاه التكاملي في نقد العمل الأدبي قبولاً عند عدد من النقاد والباحثين نظراً لقيامه على أسس منهجية سليمة من الموازنة بين الآراء وتقويمها، يقول الباحث (عاشور توامة) مؤيداً الناقد (تودوروف): «يمكن انتقاد أصحاب التوجه الداخلي النصي حيث إنّ العمل الأدبي ليس شكلاً أو بنية أو نظاماً لغوياً فحسب كما يمكن انتقاد أصحاب التوجه الخارجي النصي حيث إنّ العمل الأدبي ليس مضموناً مجتمعيّاً أو انعكاساً لواقع فحسب، إنّ منهجية الجدلية المادية على سبيل المثال كواحدة من المنهجيات التي تتعصب للتوجه الخارجي النصي والتي تطورت عما يسمى بالمنهجيات التقليدية (أي المنهجيات التاريخية) لم تكن تنظر إلى المظهر اللساني للعمل الأدبي إلا على أساس وظيفته التزيينية والبلاغية، وكذلك ليس على أساس أنه منظومة لغوية»⁽²⁾.

الخاتمة ونتائج البحث:

تعد مهارة التفكير الناقد من أهم المهارات التي تقود الفرد إلى مستوى عالٍ من التفكير؛ لأنها تمنحه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والحكم على القضايا والمسائل بموضوعية، وقد اعتمدت الدراسات اللغوية العربية منذ القدم على مهارات التفكير الناقد في تحليل القضايا اللغوية والنقدية وتصنيف المؤلفات والكتب، وبناء على ذلك توصلت في خاتمة هذا البحث إلى النتائج الآتية:

1. امتاز الفكر اللغوي والنقدي عند العرب منذ القدم بدرجة عالية من العلمية والموضوعية في تحليل القضايا اللغوية والنقدية والحكم عليها وذلك باستخدام مهارات التفكير العليا التي يعد التفكير الناقد إحداها، وعلى ذلك، يمكن وصف الدرس العلمي عند العرب بالتطور منذ القدم.

2. تدل كثرة المصنفات العربية التي راعت المنهجية العلمية الدقيقة وتقصي الأدلة والحكم بموضوعية على تطور التفكير الناقد عند العرب، وإنّ جذوره عميقة في

1- تودوروف، الأدب في خطر، ص: 18 - 19.

2- توامة، عاشور، الأبعاد العلمية في النقد الأدبي العربي المعاصر، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009 - 2010، ص: 134.

دراساتهم منذ عصور متقدمة في حين نادت الدراسات اللغوية والنقدية الحديثة في القرن العشرين بضرورة تبني التفكير الناقد والموضوعي في هذا المجال.

3. تشير كتب التراث إلى أنّ العرب قد وظفوا التفكير الناقد في الدراسات الصرفية والنحوية والنقدية خير توظيف، وقد شهدت هذه الكتب وجود تحليلات علمية دقيقة مبنية على أسس موضوعية، وقائمة على خطوات واضحة؛ إذ تبدأ بتحديد المشكلة ثم تحليلها من خلال جمع الأدلة والمعلومات والآراء حولها، ثم إعطاء قيمة أو بيان الرأي في المسألة.

4. في الدراسات الصرفية، برز جمعٌ كبير من اللغويين الذين وظفوا التفكير الناقد، وعلى رأسهم: سيبويه، وابن جني، والمازني، وأبي علي الفارسي، إلا أنّ (ابن جني) كان له السبق في التوسع في هذا المجال فقد اعتنى بتحليل المسائل الصرفية وبنى الكلمات، أما في الدراسات النحوية، فيعد (سيبويه) أشهر من وظف التفكير الناقد في تحليل بنية الجملة العربية، وقد سار من بعده على نهجه في التحليل الموضوعي.

5. امتاز الفكر النقدي عند العرب برؤية موضوعية ونقدية شفافة للحكم على مدى جودة الشعر وفحولة الشعراء، ويعد كل من الأصمعي وابن سلام من أوائل من كتبوا في هذا المجال باستخدام منهجية علمية دقيقة.

6. استمرّ الاعتماد على التفكير الناقد في الدراسات اللغوية والنقدية الحديثة، وتجلّى ذلك في محاولة إيجاد فلسفة جديدة تعنى بإصدار الأحكام بعد الموازنة بين الآراء وتقييمها، وقد اعتمد اللغويون والنقاد العرب على ذلك في محاولة قراءة التراث بطريقة جديدة، وكذلك في سعيهم لتيسير القواعد الصرفية والنحوية على أسس لغوية صحيحة.

سعى النقاد إلى إيجاد نظرية تكاملية لنقد النصوص الأدبية نقدًا شاملاً وإعطائها حكمًا عقلاً عامًا بعد دراسة جميع جوانب النص الداخلية والخارجية، وهذه النظرة التكاملية للنقد الأدبي تشكّلت بعد أن تمت ملاحظة جوانب القصور في الاختصار على النقد الداخلي أو النقد الخارجي للنص.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب العلمية.

- الأَصمعي، عبد الملك بن قريب (216 هـ): فحولة الشعراء، تحقيق: ش. توري، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط2، 1980م.
- البغدادي، قدامة بن جعفر: نقد الشعر، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، ط1، 1302 هـ.
- تودروف، تزفيتان: الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م.
- الجمحي، محمد بن سلام (232 هـ): طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، دط، دت.
- ابن جني، عثمان (392 هـ):
 - الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط4، دت.
 - المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954م.
- حسان، تَمَام: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م.
- الخولي، يمنى طريف: مفهوم المنهج العلمي، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، دط، 2020م.
- سيبويه، عمرو بن عثمان (180 هـ): الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.
- عبد التواب، رمضان: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م، ص: 188.
- الغلاييني، مصطفى بن محمد: جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا-بيروت، ط28، 1993م.

- ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم (276 هـ): الشعر والشعراء، دار الحديث، القاهرة، د.ط، 1423 هـ.
- القفطي، علي بن يوسف (646 هـ): إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، ط2، 1982م.
- مصطفى، إبراهيم: إحياء النحو، مؤسسة هنداوي، يورك هاوس، وندسور، المملكة المتحدة، د.ط، 2014م.
- مصطفى، فهمي: مهارات التفكير في مراحل التفكير العام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2002م.
- ابن هشام، عبد الله جمال الدين بن يوسف (761 هـ): مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك وآخر، دار الفكر، دمشق، ط6، 1985م.
- الهيلات، مصطفى قسيم: كيف تكون مفكرًا ناقدًا لامعًا، مركز ديونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2013م.

ثانيًا: البحوث العلمية والمجلات المحكمة.

- توأمة، عاشور: الأبعاد العلمية في النقد الأدبي العربي المعاصر، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009 - 2010م.
- أبو حمادة، فؤاد رمضان: منهج التفكير النحوي عند سيبيويه من خلال القسم الأول من الكتاب، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان، د.ت.
- قدور، منصورية وآخر، تجليات الفحولة في الشعرية العربية القديمة (قصيدة العصماء للفرزدق أنموذجًا)، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2019 - 2020م.
- القديحي، رودا جعفر: تطوير اختبار كونييل للتفكير الناقد: (المستوى أ) على عينة من طالبات الصف الخامس - الصف التاسع في القطيف، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن، 2006م.

ثالثاً: المعاجم.

- عمر، أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م.
- ابن فارس، أحمد بن فارس (395 هـ): معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، دمشق، د.ط، 1979م.
- أنصح بدمج المصادر والمراجع معا دون تمييز

**خمسة أنساق نقدية لتأطير المشكلة المصطلحية في
النظريات اللسانية العربية
- من تشخيص الواقع إلى إعمال التوقع -**

أ. د. يوسف مكران

المركز الجامعي مرسلبي عبد الله - تيبازة - الجزائر

ملخص

تستعرض ورقتنا خمسة أنساق نقدية يتم التوسُّط بها ضمناً لتأطير المشكلات المصطلحية التي لا يزال المصطلح اللساني يتعرض لها في بيئة الثقافة العربية. يمكن ترتيبها وفق تراتبية بنظام وإحداثيات ترابطها النسقي (وهو ما يفسر إطلاقنا عليها كلمة «النسق»)، كما يأتي: التوليد المصطلحي، التضخم المصطلحي، التوحيد المصطلحي، التأصيل المصطلحي، الرصد المصطلحي. الأطروحة التي نسير على هديها مؤداها أن هذه الأنساق الخمسة قائمة على خلفية أسميناها «العجز المصطلحي»، وهي تعتبر المحرك الذي دفع بعجلة هذه الأنساق وفق الدينامية التي عينا بوصفها وتفسيرها منهجياً. وكذلك تعالج ورقتنا هذه الأنساق بعمق من حيث طبيعتها والعوامل المحيطة بها والأعراض التي واكبتها وتمظهرت من خلالها، والنتائج التي ترتبت عليها. أما المقاربة التي سلكنها في تناول هذه الإشكالية، فهي قائمة على أساس عمليّة التّقابل المنهجي بين الأنساق، بوصفها تمثّل من جهته ما يدعى المقاربة الحوصلية التراكمية وبين ما يمكن تناوله باعتباره يمثل المقاربة الاستشراقية البرمجية. ذلك أنّ المقاربة الثّانية مبنية على نتائج الأولى، وحسب ما تقتضيه البداهة من ضرورة تقديم رصد الواقع ومعاينته وتحليله على كلّ توقّع سيقدر مدى تحصيله لاحقاً.

الكلمات المفتاحية: النظريات اللسانية العربية؛ النسق النقدي؛ العجز المصطلحي؛ التوليد المصطلحي؛ التضخم المصطلحي؛ التوحيد المصطلحي؛ التأصيل المصطلحي؛ الرصد المصطلحي؛ المقاربة الحوصلية التراكمية؛ المقاربة الاستشراقية البرمجية.

Abstract

Our presentation covers five systematic and critical models which are implicitly used to frame the terminological problems that linguistic terminology still faces in Arab culture. We can list them, according to a certain hierarchy, or an order of systematic coordinates (which explains our inclination to favor the word «systematic» model as well), in this way: terminological neologism, terminological inflation, terminological standardization, terminological etymologization and terminological monitoring. The thesis that illuminates our approach assumes that these five models are embedded in a background that can be called a «terminological deficit». This background is considered to be the engine which powers the five models according to a dynamic described methodically in this communication where interest is also taken in the in-depth analysis of these models from the point of view of their natures, the factors which surround their respective and interrelated manifestations, as well as the conclusions drawn from these facts. The approach taken during this analysis is what we could call, for contrast purposes, a «resultive and cumulative» approach associated with the «prospective and programmatic» approach.

Keywords: Arabic linguistic theories; Critical models; Terminological neologism ; Terminological inflation ; Terminological standardization ; Terminological etymologization ; Terminological monitoring ; Resultive and cumulative approach ; Prospective and programmatic approach.

مقدمة

لقد جرى العُرف إذا ما أُريد الحديث عمّا تُحيل عليه كلمة (المشكلة) أن يَقتصر الأمر في ذلك على مفهوم تأزم وتوتر الأوضاع المُفْلَطَة من حولها. والحق أنّ مرّكب (المشكلة المصطلحية) في سياقنا هذا، يجري على معنى «النموذج الإرشادي» في حد ذاته، لأن الأمر لا يتعلق بمجرد تأزم أوضاع المصطلح الذي ينهض بالنظريات اللسانية العربية، التأزم الذي لا ننكر انطواء اللفظة جزئياً على معناه. فالمفهوم الأشمل والأدق في آنٍ والذي ارتأيناه لهذه الكلمة هو مستعار بمعية الحجج المناصرة له، من علامتين هما مالك ابن نبي ومحمد أركون حين طبّقاها بانفراد على موضوعين عزيزين إليهما وهما الثقافة والظاهرة القرآنية. ستلاحظون أيها المستمعون أيتها المستمعات أنني تفاديت استعمال اللسانيات في العنوان أو ما اصطُح عليه باللسانيات العربية، ذلك أنّ لديّ رأياً متحفّظاً بهذا الخصوص سأسهب عنده في وقته.

إنّ تحسّس شأن ارتباط النظريات اللسانية بالمصطلح اللساني أو أي مصطلح يتم استجلابه (Transposition) من ميادين أخرى واحتضانه بإنجاح عملية الإسقاط والتكييف أو بدون ذلك أحياناً، ينطلق من نموذج إرشادي أولي هو العجز المصطلحي الذي يُعتبَر في حدّ ذاته نموذجاً يمكن نعتّه بأنه نموذج استنهاضي تحفيزي استفزازي استنفاري، بحيث على الرغم من أنه يَنمّ عما يوهّم بالفراغ في مجال مقابلة المفهوم بالتسمية التي تلائمه أو يشير إلى فوضى عارمة، فهو يلعب دوراً كبيراً في استنهاض الهمم. إنّ شأن النظريات اللسانية العربية بمختلف صيغها وأصولها ومرجعياتها وتطبيقاتها، مثل ما هو جارٍ في أغلب القطاعات المعرفية العربية الغارقة في واقع الخطاب الغوءاء على حساب الميسم العلمي، لا يخرج عن قاعدة التخبّط في مشكل المصطلح الذي يعاني من ظواهر نادراً ما تُنبئ بالخير. نعرض في هذه الورقة البحثية لخمسة أضربٍ من تلكم الظواهر المصطلحية اللسانية، من منظور تشخيص الواقع ورصد الراهن ثم من منطلق أعمال التوقع لاستشراف المستقبل، وكذلك بوصفها تعكس في مجموعها المتّسق مشروع عمل متماسك الأجزاء: وهنا بيت القصيد من استعمالنا لمصطلح (النموذج الإرشادي) الذي نؤجل تعريفه إلى حين.

دعونا أولاً نبدأ من تعيين وتسمية المقولات التي تمثّل ظواهر مصطلحية دامغة في الواقع، وهي تتمثّل في خمس كلياتٍ متعاقبةٍ تراثيّاً (بالتعميم والتخصيص، وبالإجمال والتفصيل) ضمن أنساق نقدية أو نماذج إرشادية (Paradigmes)، كالآتي: من درجة

الصفّر أو الخلفية، الذي هو إيهامٌ بالفراغ كما ذكرنا سالفًا، يطفو إلى السطح نموذج العجز المصطلحي الذي يُعتبر عتبة النماذج وشرارة انطلاق المشكلة المصطلحية التي نركّز جهودنا عليها في هذه المداخل، ويمكن اعتبار هذا النموذج مدخلًا من حيث أخذت الأمور المتعلقة بالنظريات اللسانية تسوء وتتعمّد، وبالتالي كان لابد أن نشرع في التشريح والعلاج بوضع الإصبع على موضع الجرح. بينما يبدأ الإحصاء الإيجابي بخصوص هذه النماذج المؤطرة بهذا الترتيب السببي، من: 1. التوليد المصطلحي، 2. التضخم المصطلحي، 3. التوحيد المصطلحي، 4. التأصيل المصطلحي، 5. الرصد المصطلحي. وكل ذلك سيؤول بنا إلى ما دَعَوَاهُ بـ (الوعي المصطلحي) الذي سنحاول أيضًا أن نكشف الغطاء عن مدى حضوره المحوري، أو الهامشي حينما يحدث انزياحه من المركز. لذلك فإن وجودها الأفقي غالبًا ما يشفع له، على خلاف تلك النماذج الأخرى التي تتواجد عموديا وفق نظام من العلاقات التي تربط فيما بينها. لذلك فليس من الضروري أن يكون لمقولة (الوعي المصطلحي) ناطقٌ رسميٌّ إذ لا يستند إلى خلفيّة صريحة من حيث يستمدّ الرّاد المَعْرِفِيّ الإستمولوجي المُتَوَقَّع مباشرةً، وإنما هي خلفية من شأنها أن تُشَيِّد بفضل التأمل الذاتي أو الجماعي في شؤون المصطلح اللساني وضروريّاته وكماليّاته. وقد يتعلّق الأمر بحالته بالحلحلة الداخليّة للقضايا المصطلحيّة تعلُّقًا التي تسبق التفكير الشمولي، لكن دون تحديد الإطار المَعْرِفي المنهجي المَعْمول به مصطلحيًّا. ولئن كان الحال كذلك، فهو ذو جدوى فيما يتعلّق بتعقّب خطى نموذج الرصد المصطلحي بالدرجة الأولى.

1. النسق والمصطلحيات النقدية

1.1 في النسق النقدي

نقصد بلفظ (النسق النقدي) البراديجم التفكير الذي من شأنه أن يستجمع القوى النظرية في بؤرة تركيز ينشأ عنها حدثٌ تأسيسيّ لأي مفهوم يحمل في طياته أسباب التغيير والانقلاب في وجه السائد من تنظيم الأشياء وترتيبها، ويمكن حصوله عادةً فيما يتعلّق بموضوعنا بمقتضى انفتاح اللسانيين على النظريات اللسانية الغربية والمناهج المتفرّعة عنها، مع اهتمامها باسترجاع المخطط التأصيلي التراثي. ذلك أنه لا يمكن التوسّع في المفاهيم التي تتولّد عن تلك النظريات المتفاعلة ولا فهمها إلا باستدراج القضايا المصطلحية ضمن مقولات يمكن اعتبارها براديجمات تصنيفية أو نماذج إرشادية تُفيد أيضًا في التكهّن إلى أي مدى يمكن للسانيات العربية أن تتعرّض لسياقات الاحتكاك بالآخر، حيث تتمتع بقيمة

مفهومية (نظرية أساسًا) ذات أصالة في مَرَجَعِيَّاتها المصطلحية على أقلِّ تقديرٍ، علاوةً على الوقوف على خط التواصل المثاقف مع ذلك الآخر.

ويمكن أن نشير به ضمنيًا إلى النموذج اللساني (The language model) الذي يُعتد به لتفسير ظاهرة لسانية ما أو وصف تجليات لغوية معينة، وهو ما يتم عن طريق إعمال الاستجلاب والتصاقب المفهومي الإستمولوجي العملي أي بوساطة تحويل الزاد اللساني النظري وتكييفه لمقتضيات تطبيقية معينة في ميادين هي في حاجة إلى ذلك الزاد نظرًا لمشكلات وإشكاليات يسعى أهلها إلى حلها ومعالجتها؛ على غرار تعليمية اللغات، والحاسوبيات، والمعجميات، والمصطلحيات، والترجميات والنقد... الخ، وهو ضربٌ من إسقاط نموذجي يتم فيه تفعيل التقاطعات والتشابهات الكائنة بين قطاعين معرفيين. في هذا السياق، يطلعنا مازن الواعر برأيٍ يتماشى وهذا الإسقاط النموذجي أو الاستبدالي، فيما أسماه إمكانية إيجاد نظرية لسانية حديثة وواقعية للتراكيب العربية حيث يقول: «تختلف النماذج اللسانية الموضوعة لتحليل التراكيب الأساسية العربية من عالم لساني إلى عالم لساني آخر. ويعتمد هذا الخلاف على النظرية اللسانية التي يأخذ بها كلُّ عالم من هؤلاء العلماء»⁽¹⁾.

ويجدر التعامل مع هذه النماذج على أنها بمثابة أنساق ثقافية ينشُد بعضها إعمال القطيعة مع التراث وإنجازاته بينما يتواصل شقُّها الآخر مع مقولات هذا الأخير إيجابًا بالتكييف أو سلبيًا بالإسقاط، وإما تفعيلًا في سبيل الاستنارة أو احتجاجًا بها لمقتضيات التبدير. يهَمُّ فيها الكلُّ قبل الجزء وإلى جانبه أحيانًا بما يضيفي كلُّ واحدٍ منهما على الآخر من القيم الحسيفة. وتتجلَّى النماذج كما الأنساق حضوريا وغيابيًا واستبداليًا وتجاوريًا؛ وذلك من خلال ما يعم فيها من الفكر الخلافي والاختلافي بالمفهوم السوسيري منبعا ثم الدريدي منبعا (أو بالأحرى «التبايني البياني» كما نقترح من الزاوية التأصيلية)، [التفاضل والتكامل⁽²⁾] ما يعني الفكر المتّسق مع نفسه بدون أيِّ عدولٍ عن نسيج المنظومة التي ينتمي إليها، وكذلك بوصفه يستقي في نطاق الأنساق المعتمدة من كلِّ مشكلة موارد حلّها أو تعديل ما يمكن منها، وذلك بتزكية التقابل الذي سنشرحه في أوانه. سلّمنا بها كذلك، لأنّ النماذج الإرشادية بعضها طبيعية وأخرى مصنّعة؛ كما أن قسمًا منها يُعدّ وقائع (وأسبابًا) وغيرها نتائج (وغايات): فالأولى تُستكشف وتُنقّح والأخرى تُستشرف وتُقترح.

وإذا شئنا تجريب وصفة لتطبيق هذا المفهوم المُتمرّكز حول النسق النقدي أو النموذج

الإرشادي على الإشكالية التي تهّمنا، نعيد الكثرة بخصوص صُنافتها في هذا السياق الإشكالي على هذا المنوال: تأتي على رأس الآفات التي تواجه وضع المصطلح اللساني العربي الميسّر تنظيمًا والمعمول به تطبيقًا، ظاهرة العجز المصطلحي التي يسميها عبد السلام المسدي بـ (أزمة المصطلح). وفَضّلنا مسمّى (العجز) الذي يصف ما يعتري المصطلح اللساني في حاله المبدئي من الافتقار إلى التوليد المصطلحي المؤهّل (Néologie primaire): ذلك أنّ العجز كما في الودائع بادئ الأمر يطال شؤون المفهوم الذي هو متواضع في شعاب النظريات اللسانية العربية؛ ولكون هذا الطراز من المقاربة يُفسّر ما يعقب حتمًا كلّ «عجز لغويّ» من تطعيمٍ شرعيّ يوجد في التوليد المصطلحي المترجم (Néologie traductive) المتفشّي عشوائيًا وغير المستقرّ، علمًا أنّ هذا الأخير هو مظهر من المظاهر العلاجية المستأنس بها لكنه يمكن أن يتحوّل إلى عَرَض من أعراض الهوس المُخلّ أي هو دواء وداء في آن، ذلك أنه يُسفر في الغالب عن نمطٍ آخر من الفوضى المصطلحية العارمة هو ما يمكن صياغته في مفهومه الاقتصادي السلبي بـ (التضخم المصطلحي) الذي يُراد معالجته هو الآخر بوصفه شرًا لا بدّ منه وذلك لأسباب سنقف عندها في ثنايا المداخلة. أما الحل التواصلية الذي يُفترض أن ينزع إليه العاملون في حقل اللسانيات العربية النظرية فهو نسق التوحيد المصطلحي (المكلف) الذي غالبا ما يتعدّد نظرًا لنقص التنسيق بين اللسانيين العرب مع أنه ثمة «مكتب تنسيق التعريب» بالرباط، الذي يُتوقع منه أن يتكفّل بالمهمة المشتركة، وكذلك لعدم قراءة اللسانيين لبعضهم البعض وإهمال تبادل المراجعات، ونظرًا لتدقّق المعرفة اللسانية الدخيلة والتي لا تُمهّل، وللطفرة المصطلحية التابعة والمستعجلة والتي انتقلت من مجال المعرفة العالمية (savoir savant) المَخبرية المتخصّصة نحو المجال التعليمي الجامعي (الأكاديمي).

ومن أجل تعريب المفاهيم والتسميات معا كثيرا ما ركب الأخصائيون في المجال موجة التأصيل المصطلحي الذي استحال كذلك إلى هاجسٍ أصوليّ مجازف؛ ومع ذلك فهو يعتدّ به من جهته نموذجًا إرشاديًا بامتياز وبديلًا عمليًا يبدو أن عبد الرحمن الحاج صالح يعتبر منوال اللساني المقتدى به في هذا التوظيف المصيري. ولتدعيم هذه النظرة المتمايسة التي تؤول آجلًا إلى إنشاء نظرية مصطلحية يحسّن تفعيلها في اللسانيات العربية النظرية والتطبيقية معًا وضمن النتائج المتوقعة، وتحقيقًا لهذا المسعى؛ فقد انتقينا أمثل ما يجسّد تلك النماذج المعنوية والمتشابهة من المدونات التي تمّ استقرارها وقاربنا من خلالها هذه الحقائق التي لا محالة تُنذر بتفاقم الأحوال المصطلحية اللسانية

العربية السيئة في حال تجاهلها. ذلك أن منظورنا يندرج في مداه القصير ومداه البعيد ضمن الرصد والتوقع في آن واحد. وهو مجال يستأثر بالعمل المصطلحي الرائج عالميا ولاسيما على إثر تبني المقاربة المصطلحية الاجتماعية الاستعرافية (Approche socio-cognitive en terminologie) التي بلورتها ريتا تيمرمان (Rita Temmerman) إلى جانب المقاربة اللسانية النصية (Approche linguistique & textuelle). ومن الواضح أنه كلما أثرنا قضية ذات صلة بالأنساق النقدية، تبادر إلى الذهن آلة النقد التي تشتغل في إطار ما يدعى (المصطلحيات النقدية)، واستدعى الأمر التعويل على هذه الأخيرة، فماذا يعني هذا الاهتمام ؟

2.1 المصطلحيات النقدية

لقد كتب فرنسوا غودان في عام 1998 عما يُدعى نحتًا بـ (Terminocritique)، حيث عبّر عن غصة يعاني منها سجلّ العمل المصطلحي الذي كان يُمارسه أخصائيون كلّ من داخل اختصاصه حتى كاد بعضهم أن ينكفئ عليه دون سواه. هي حسرة ناجمة عن تناسي العناية بالكَمّ الهائل من المصطلحات التي توضع هنا وهناك وبطرق عشوائية أحيانًا ومن غير فحص مدى جدواها ومن دون المراهنة على نجوعها⁽³⁾.

ومصادقًا لذلك يرى غودان أنه قليلًا ما اهتمّت السياسات اللغوية بعملية التوثيق للمولّدات التي تُنجز في مخابر الأطروحات الأكاديمية وهي ذات قيمة في مجالاتها المختلفة. وتبعه في ذلك عددٌ ليس بقليلٍ من المصطلحيين، كما فعلت ماريفون هولترم، التي تقدّمت بنظامٍ عتاديٍّ ورقميٍّ من شأنه أن يسمح بوضع مسحٍ للمولّدات المتضمّنة في رسائل الدكتوراه⁽⁴⁾؛ فدقّ الباحثان بذلك ناقوسَ الخطر الذي يتهدّد حال العمل المصطلحي ومصيره في حال استمرار الوضع على التّمط الذي كان عليه⁽⁵⁾، علمًا أنّ صورة هذه الفكرة سبق لها أن تجسّمت فيما يُدعى الرّصد المصطلحي⁽⁶⁾ (Veille terminologique) الذي يراهن على تتبّع مسيرة المصطلحات لحظةً بلحظة وبوصفه أداة لتطوير المصطلح العربي وإشاعته⁽⁷⁾. هكذا، فإنّ العمل المصطلحي والمعجمي في الوطن العربي يحتاج إلى تعبئة موارده اللغوية والعلمية والبشرية، ودعم بنيته التحتية العلمية والمؤسسية، وإنشاء مؤسسات أو أجهزة أو آليات عصرية جديدة تستجيب للحاجات الطارئة والتغيرات الحاصلة؛ وفي مقدمتها ما يستجد يوميًا لكل أقطارنا العربية من مولّدات مصطلحية ومستحدثات معجمية عربية عفوية أو مقصودة في كل المجالات. وكذلك سبق لروجي غوفان (Roger

(Goffin) أن أدلى بمقتراح دعا فيه إلى تحسيس الطلبة المتخرجين من الجامعات بشهادة الليسانس بأن يتقدموا بمذكرة تخرج تُعالج فيها مصطلحات معيّنة تطبيقياً ونظرياً، وتربط في الحالة الأولى بالمجالات التي تتصل بها والتي سيتخصص فيها الطالب صاحب المذكرة، وتُسهم في الحالة الثانية بطريقة أو بأخرى في بناء صرح المصطلحيات⁽⁸⁾ ولاسيما تلك التي تحمل وعياً نقدياً.

لهذا، ولما أصبحت معظم الكتابات اللسانية بمثابة لغة واصفة للمصطلحات التي أشكلت على الكتاب قبل المتلقين، فقد أفرز هذا الوضع مظاهر على مستوى المدونات اللسانية يسودها كثرة المقبلين على وضع المصطلحات أو تقديم بدائل مصطلحية، بل بلغ الأمر ببعضهم إلى حد تفرغ كلمات من دلالاتها القديمة لإعادة تعريفها من جديد. إن هذا الوضع صحي ومرضي في آن. ذلك أنه أدى إلى العدول عن طرق المعضلات اللغوية واللسانية الخطيرة لحساب ما يمكن أن يطلّق عليه (المعالجات المصطلحية «الهامشية»). وهو ما أسهم في انبثاق ما أسميناه في هذه المداخلة (المشكلة المصطلحية) التي نعالج طبيعتها أدناه.

2. المشكلة المصطلحية وطبيعتها

تتمثل المشكلة المصطلحية. وفق الطرح الذي نعتمده في ورقتنا هذه في ذلك العجز (déficit) الذي احتدّت سطوته واجتاح الدرس اللساني العربي من الناحية المصطلحية، وذلك من جهة لأسبابٍ داخلية أي تابعة لجنس هذا الفن ذاته وهو المتعلّق بالتعارض القائم بين اللسانيات والخطاب اللساني وهي الأطروحة التي تحدونا في الأشكّلة (Pro-blématization) التي اقتفينا أثرها، ومن جهةٍ أخرى لعوامل خارجية منها كون الدرس المصطلحي الذي كان من الأولى أن يحتضن ذلك الدرس اللساني، هو في بداية الطريق في حالة الوضع العربي قياساً بغيره من الآلات المعرفيّة الناقدة كنظرية المعرفة التي استشرفت المشكلات المصطلحية اللسانية في الغرب بمعية الاستمولوجيا، وذلك منذ مسيرتها الأولى. في حين بقيت الثقافة اللسانية العربية تتخبط تحت وقع التشخيص الذي أصدره مثلاً علي القاسمي بشيء من التعميم تحت مسمى (تغيب اللغة العربية عن الساحة العلمية والثقافية)⁽⁹⁾ التي طالما عطّلت عجلة اللسانيات (العربية) وأجهّضت مسارها العلمي التطوري وعرضتها لخطر الإفلاس قبل نضجها.

وهذه الأزمة المداهمة التي ينذر بها الخطاب اللساني اندست في مظهر الترويج لجانبٍ

سطحي من أسئلة المصطلح اللساني⁽¹⁰⁾ وانعكست أصدائها على تمييز بعض المفاهيم اللسانية التي كانت يومًا ما موجهة للعلوم الإنسانية بحيث سادت غربيا في النصف الثاني من القرن العشرين ضمن ما يدعى (دور اللسانيات الطليعي) أو العلم الرائد والمرشد (Science pilote)، بينما كانت تتجه في خطواتها الأولى نحو التطور بسرعة فائقة بالمقارنة مع تجلياتها التاريخية القديمة، وقياسًا بإرهاصات الحديثة المتأنية (العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر والعقود الأولى من القرن العشرين)؛ والتي مع ذلك أصبحت عرضة للنقد مبكرا وبشكل سريع وبعمق ضمن تلك الظروف التاريخية والبيئية⁽¹¹⁾. ومع هذا هذه الهوة المتسعة بين الوضعين الغربي والعربي، فقد انبرى من تحسس الخطورة وعدا إلى أن تواجه هذه المشكلة المصطلحية على المستوى العربي بالناية النقدية الجادة كمسألة عضوية وليست مجرد ما يقع على الهامش، ولا سيما في شأن بلورة تلك المفاهيم اللسانية وتلقيها ضمن مصطلحية دقيقة ليتسنى تبنيها تعليميا وتطبيقها ميدانيا.

وقد نجمت المشكلة المصطلحية اللسانية في الثقافة العربية بشكل واضح مما كان عندنا مجرد فرضية صغناها منذ أكثر من عقد من الزمن، وظلت في هذا الركن حتى أخذ الواقع الاختباري يصدّقها للأسف. وهي ما مؤداه أنّ السائد في الثقافة العربية على وجه الخصوص، هو الخطاب اللساني الذي أخذ يتشكّل ويطفو بطفرة متزايدة ولكن على حساب (علم) اللسانيات. بينما شرع مجال هذا الأخير ينحسر (عربيا) شيئا فشيئا، بالكاد قبل أن يشهد ما هو متوقّع من أنّه عقب قيامه (في الغرب) مستويا «علمًا واصفًا لأوضاع اللغة»⁽¹²⁾، ثم بلغ حالة النضج وحظي بشرف الانتشار (عالميا)؛ يكون قد صادف وضعه القانوني الخاص به رصدًا لتطورات واعترافًا بتصوراته وإقرارًا بثوابته (الوضعية والمنهجية والغائية)⁽¹³⁾، مع ما يتحقّق به عادةً من احتمال حلول متغيرات جراء انصراف نتائج العملية الغزيرة نحو مجالات تطبيقية متشعبة ومنبثقة من تطورات ومتأصلة في أعماقه.

وبدل أن يمتح الاختصاص العلمي والأكاديمي والميداني الأخير مقاما في حضن تلك الثقافة الحصينة وعلى مقاس هذه المواصفات الموضوعية ويختلس رواجًا يدعمه رواد متخصّصون فيه بأصالة العمل في إطاره مع إخلاص الانتساب إلى هذه الأخيرة، فقد اكتفي في حقه باصطناع أنصار وقع أغلبهم في الانبهار به بحيث أدمجوه موضّة بغثها وسمينها؛ مع أنّهم نادرا ما كانوا يُسهمون ميدانيا في تقدّم عجلته باستلهاام الإطار المحدّد له والشروط العلمية التي كان قد استوفاه مبدئيا على إثر سمعته العالمية وعمليا في الغرب خصوصا⁽¹⁴⁾. بينما انصرف غريمه أي الخطاب اللساني إلى تشكيل أتباع كثر لكن من

غير وعي كثيرٍ منهم بأنهم قليلًا ما كانوا يشتغلون في صلب اللسانيات بقدر ما يمارسون النشاط الموكول إليهم في دائرة ذلكم الخطاب بصورة كثيفة وفي حدود وهمية لهذه الأخيرة وشرعية بالنسبة لشيء اسمه الخطاب اللساني. ثم إذا اعتبرنا مسألة التكوين وأيّ تكوين لدى هؤلاء ! فيجب الإقرار بأنها لا تكفي حاجتهم للحصول على لقب العالم اللساني، علاوة على دواليب المداومة المطلوبة في هذا المضمار والتي مع أنها لا جدال فيها فقد ظن بعضهم أنهم قد تجاوزوها بمحض تعاطيهم لخطابهم اللساني الذي إن يتفق أنهم وجدوا صالتهم فيه فسرعان ما نكتشف أن هناك من اقتنع تبعًا لعجزهم بمقامه عالٍ على اللسانيات الناشئة⁽¹⁵⁾.

هذا، ناهيك عن ظاهرة المعالجات المصطلحية التي ينصبّ دورها الوظيفي على تعليل اللغة الواصفة، ولكن يتم ذلك أحيانًا على حساب اللغة الموصوفة؛ حيث أنّ هذه الأخيرة أصبحت تمثل عائقًا أمام تطور البحث اللساني ولاسيما العربي منه، بحيث اكتفى معظم اللسانيين بما أتى به القدماء من معطيات، ولم يحاولوا وصف لغة أخرى بالاعتماد على جرد مواد جديدة انطلاقًا من نصوص شفوية أو مكتوبة⁽¹⁶⁾. بيد أنّ التمييز بين اللغة الموصوفة أي اللغة / الموضوع، واللغة الواصفة أي اللغة / العلم، ليس أمرًا هينًا على الإطلاق، لهذا يمكن أن نسأل: كيف يمكن أن تتبين الخطّ الفاصل بينهما ؟ هذا سؤالٌ مغامر؛ لا نريد به سوى الإشارة إلى إضافاتٍ يضيفها دارسون، صار من الواضح لنا أنّها في واقع الأمر ليست إلّا معالجات مصطلحية تصبّ في همّ الفصل بين ما هو واصف وما هو موصوف. وأشبه ما تكون المعالجات المصطلحية تلك العبارات التي تؤدي في اللغة العادية وظيفة الحكي عن اللغة المحكية⁽¹⁷⁾ أو بالتعبير القارّ (Fonction métaline-guistique). وقد سبق للمعنيين باللغات الصورية أن طرحوا تلك التساؤلات، على غرار ما قام به جيل غاستون غرونجي (Gilles-Gaston Granger) على مستوى الرياضيات، وهو متخصص في السيميائيات، حيث عالج المحتوى والبنية والعلاقات، فوجد أنّ اللغة الواصفة بنية تقوم على علاقات قد لا تمتّ بأية صلة إلى المحتوى⁽¹⁸⁾. والطريف في الأمر هو أنّ المصطلحية التي سبق للنحاة أن وضعوها، تقوم على هذه الثنائية التي تستدعي دائمًا التمييز بين الوجهين المتلازمين (الواصف والموصوف). فإذا ما أخذنا في تحليل مصطلح النحو في حدّ ذاته ونبدأ به هنا، نجده قد اكتسب في ظلّ اللسانيات وبطريقة استقرائية لم تغب عن النحاة أنفسهم مفهوميّن أساسيين، وهما متلازمان: المفهوم الأوّل: النظام / القواعد، والمفهوم الثاني: العلم / اللغة (الآلة) الواصفة.

وأخطر من هذا، فإن الكتابة اللسانية اعترها نوعٌ من تأملٍ ذاتي ما هو إلا وجه من وجوه التأزم المصطلحي، وذلك حينما صار البحث اللساني خطابًا في خطاب الخطاب أي لغة مقابلات تفسّر اللغة (العلم) التي تتناول اللغة كموضوع إلى أن صارت المدونات اللسانية مسرّحًا للتطبيق المصطلحي. وقد أجاز عبد السلام المسديّ هذا التأمل الذاتي الداخلي وحلّاه صلاحية⁽¹⁹⁾. لهذا فلنختبر هذا النوع من التأمل لكي نرى ما إذا كان بإمكانه أن يرقى إلى نوع من النقد الذاتي أو على الأقلّ إلى مظهر من مظاهره. لاحظ انشطار مهمة عبد الصبور شاهين وتوزّع مواقفه بين تقديم المفاهيم وتحليلها والتصريح بالتأمل في المصطلحات التي وُظفت بادئ الأمر في اللغة المصدر وتعقّب الحال التي آلت إليها في اللغة الهدف أو إقرار ما ينبغي أن تؤوّل إليه؛ دونك هذا المقتبس المثال، وهو عيّنة من عشرات النصوص العربية المنصّبة في هذا النوع من التأمل:

«هناك مصطلحات يجب فهمها قبل معالجة الأفكار الأساسية في هذا الموضوع، وأول المصطلحات كلمة (Phone) وتعني حين تستخدم في علم اللغة (الصوت المفرد)، أي: الصوت اللغوي البسيط الذي يمكن تسجيله بالآلات الحساسة في المعمل، وقد يستخدم في نفس المعنى كلمة (Son)، ولكن الأولى هي المشهورة: ثم يتولد عن هذا المصطلح مصطلح آخر هو (Phonème)، ويقصد به (الوحدة الصوتية) على مستوى التشكيل أو التنظيم الأدائي، ولقد تقوم هذه الوحدة على صوت واحد (Phone)، وقد يدخل تحتها مجموعة من الأصوات أو الأعضاء، التي يطلق عليها أيضا: (Allophone) ومعناها: صوت آخر، إشارة إلى وجود هذا الصوت الآخر إلى جانب غيره داخل الفونيم. فالفونيم إذن مصطلح فونولوجي، تدور حوله بحوث كثيرة، وربما كان من أعقد ما واجه العلماء من مصطلحات، عندما أرادوا تحديد مفهومه، على الرغم من أن ترجمته إلى العربية واضحة، وتأتي الصعوبة عندما يراد تفسير الأساس الذي تقوم عليه هذه الوحدة الصوتية: أهو أساس عضوي ؟ أم نطقى ؟»⁽²⁰⁾.

وبإمكان الدارس المصطلحي أن يُلاحظ بعد إيراد هذا النصّ المقتبس من طيات كتابٍ خاصّ باللسانيات كيف ينتشر التحليل فيه، وهو يتناول مفهوماً يندرج مباشرة في منظومة المفاهيم اللسانية، ويُطبّق على شبكة من المصطلحات المتشابهة والمتغايرة التي حشدتها صاحب الكتاب الأصلي. ويحدث ذلك كلّهُ بمعونة المصطلح المحوري الذي يتمّ تقديمه بهذه الكيفية التي لا تخرج عن التأمل الصريح ذي الخطوط العصرية، والذي لا يُعدّ غريباً على الدرس اللساني العربي ولا سمةً خاصة به، إذ هو متأصلٌ فيه وممتدٌّ إلى

الدرس اللساني الغربي أو وافدٌ من هذا الأخير، فلا موالاة أحدهما للآخر هنا ولا مناهضة كاملة.

إنّ هذا التصدّر على ما يقرّره حمزة المزيني يصرف المسألة الحضارية عند العرب من سياقها الحقيقي المتمثل في متابعة الاكتشافات العلمية والمساهمة فيها إلى الغرق في موجة الموضوعات الاصطلاحية فتتحول أزمنا الحضارية إلى أزمة في المصطلح⁽²¹⁾. فبذلك يتجلّى اللساني المتأمل على أنّه أوّل مَنْ يُطبّق على عمله ذاك الذي لم يكتمل بعد، نوعًا من تحليل الخطاب (اللساني): ففي كلتا الحالتين (الدلالة على النضج وآية التأزم) نكون إزاء تطبيق لا يقلّ أهميّة من العمل المصطلحي الذي يأتي من الخارج. بل قد نجد ذلك التطبيق أكثر مصداقيّة من هذا العمل الذي يأخذ في إطاره كلّ مَنْ انتبه إلى ظاهرة مصطلحيّة هامشيّة ومرحليّة في الكلام عن تدهور وضع المصطلح اللساني وعن كونه مرشّحًا لمزيد من التدهور. ولا يسعنا في هذا السياق إلّا أن نحيل إلى مثال إحالة خاطفة حيث نجد صاحبه في حالة من اصطناع ظواهر يبدو أنّها لم تعد من مشوار العمل المصطلحي لأنّ اللسانيين ذاتهم بحثوا فيها وقدّموا أجوبة عن الأسئلة التي طرحوها، من ذلك ما يستمرّ العمل المصطلحي في إثارته من ثنائيات (اللسان / اللّغة) و(اللّغة / الكلام) في موضوعات بعيدة تمام البعد عن هذه الأخيرة⁽²²⁾. وهناك حيث تُقارب المسألة باعتبارها مشكلًا يتعلّق بالترجمة، كما أخذ هاني يحيى نصري يشرح لنا القضية باعتبار أنّ الفلاسفة مثلاً يكتبون بلغاتٍ مختلفة، يصرّح بعضهم أنّها من نتاج عملهم الدؤوب على ترجمة نصوص أجنبيّة بعد أن يكونوا قد تأملوا فيها مرارًا⁽²³⁾.

3. خلفية العجز المصطلحي

إذا احتكنا إلى مسار التشخيص الاستشراقي، نطلق من الواقع الذي يجسّد أهمّ معضلة يعاني منها المصطلح اللساني وهي، كما أسلفنا أعلاه، العجز (Deficit) الذي يعدّ خلفية وأرضية طالما تأسست عليها باقي الأنساق النقدية، ذلك لأنها تعتبر أيضًا ظاهرة مستفحلة مع الإرهاصات الأولى لاتصال الدرس اللساني العربي بغيره من الثقافات الرائدة في مجال البحث اللساني. لعل طرافة الانقلابات الثورية التي عرفتها النظريات اللسانية هي التي أسهمت في العجز الذي يعاني منه الدرس اللساني العربي من الناحية المصطلحية، كما هو مرتبط بما أخذه هذا الأخير على عاتقه من قضية نقل المفاهيم اللسانية من معين الدرس اللساني الغربي بالأخص. وبالتالي وجد نفسه في بداية الطريق قياسًا بهذا المعين

وبغيره من الفروع المعرفية التي سبق لها أن تشبعت اقتباسًا وترجمة وتكييفًا. وذلك قد أثر سلبيًا على أدائه بما يثير شكوكًا حول نزعته الاستباقية التي تتقدم على أنها منافسة لذلك الدرس اللساني الغربي. هذا، وإن كان من الصعب تتبّع خطوات هذه الظاهرة وتبيان بداياتها الأولى، لكن يمكن العمل وفق مبدأ الإرهاصات. لذلك بإمكان الالتفات، مثلاً، إلى المدونات الغربية التي سخرها هذا الدرس إما عن طريق التعليم (البعثات) أو الترجمة أو التأليف المباشر والإسهام الأصيل.

وهذه الخلفية لا تزال سائدة إلى يومنا هذا، ذلك أن هناك مفاهيم لسانية متفرعة لا تزال تظهر هنا وهناك في العالم الغربي، وليس لها مقابلات في العالم العربي بلغته وثقافته وأدبياته، والسبب لا يرجع إلى عجز في اللغة ولكن، مع اختلاف في ذلك بين قطر عربي وآخر حجمًا ودرجةً وكميةً، يتعلق الأمر بما هو أعقد: من هنا فإنّ هذه الحالة أفصحت عن مسارٍ مؤداه أن العجز المصطلحي يؤدي اصطناعياً إلى التوليد المصطلحي الذي يؤدي طبيعياً إلى التضخم المصطلحي الآيل مبدئياً إلى التوحيد المصطلحي السائر اختياراً نحو التأصيل المصطلحي. إنّ هذه الدينامية (الحركية) المتدرجة أفرزت جملة من مكاسب كما نجمت عنها مجموعة من المعضلات التي تتفاوت بين طابعها الفعلي وهو ما يجدر تسميته (الواقع) وطابعها الاستشراقي الذي يحسّن إدراجُه في خانة (التوقع). أي ما بين المعمول به في الواقع، والمأمول إليه من باب الاستشراف والتخطيط، كلها طبيعية وصحية؛ إنما تدل على وجود نشاط. بقي على المصطلحيين أن ينظموا شأنه.

هكذا، فالعجز المصطلحي هو ما يميّز الساحة اللسانية العربية، أو بالأحرى هو الطابع الذي أسفر عن الوضعية المتشابكة للأنساق التي تعيننا ههنا. في أيامنا يمكن للمرء أن يزعم أن العجز المصطلحي قد ولىّ عهده ولم يعد يسود بأي شكل من الأشكال. ولكن انطلاقاً من هذا العجز بدأت معظم المشكلات التي يتخبط فيها المصطلح اللساني العربي. ذلك أنّ اللسانيين العرب بدلاً من سد الحاجة إلى التسميات اللسانية ببلورة المفاهيم اللسانية عن طريق التكثيف من الممارسات اللسانية التي تعنى بوصف اللغات، اتجه معظمهم إلى التراث من باب تطويعه للمستجدات في الوقت الذي اتجه بعضهم الآخر إلى معالجة اللغة الواصفة (Métalangage) التي ما هي إلا المصطلحات اللسانية في حدّ ذاتها، وذلك في ضوء معطيات الدرس اللساني الغربي، واشتغل القليل منهم بالمدونات اللغوية الفعلية المستقاة من وقائع استعمال نظام اللغة العربية بمختلف أداءاته.

في خضمّ هذه الإشكالية المزدوجة وجد اللساني نفسه أمام قوالب وصفية جاهزة بتسميات مصطلحية مختلفة ومتضاربة. لذلك أضحي يهتم أكثر بنقد هذه العدة المصطلحية المبتكرة. فأخذت حركته تتراوح بين الحاضر والماضي وبين التراث والحديث والمعاصر مما أنتجه الدرس اللساني الغربي. فالعجز المصطلحي من حيث التعريف التقني البحث هو بمثابة افتقار ميدان ما إلى تسميات يتم بها نقل المفاهيم المستجدة فيه. ما يعني أن هذه المفاهيم تتناقلها لغات اصطناعية دون العناية فعلاً باللغة الطبيعية لتطرح بذلك إشكالية الشرح الكائن بين اللغة الواصفة واللغة الموصوفة أي تلك المعنية بالأوصاف والدراسات اللسانية. هذا يدل أيضاً على أنّ العجز يطال مفاهيم الفنّ أيضاً. ويقاس هذا العجز ويشخص انطلاقاً من التفاوت الذي يلمس بين الثقافة العربية والثقافات التي تكون قد تقدمت وتيرتها في هذا الشأن. وللعجز المصطلحي عوامل ومظاهر ونتائج. أما عوامله فيمكن تلخيصها من منطلق ثلاثة متغيّرات، هي: اللغة العربية، والدرس اللساني النظري ذاته، واللسانيين أنفسهم (أي ما يرجع إلى تكوينهم واجتهاداتهم). بالنسبة للغة العربية، فإنه من الخطأ أن تُرمى بالقصور لأن تقدم اللغة إنما يكون بتقديم أبنائها. ولكن تخص العوامل التي ترجع إلى اللغة بذكر أهم التناظرات التي تكون بين تلكم اللغات واللغة العربية، فمثلاً ترجع اللغات الغربية في وضع وصناعة المصطلح إلى مصدرين لاشتقاقاتها ونحتها وهما اللغة الإغريقية واللغة اللاتينية. بالنسبة للفئة الثانية المتصلة بميدان الدرس اللساني النظري العربي، فإنّ ما يتوفر فيه من الكتابات وبالنظر إلى الأقسام والكليات الجامعية التي أنشئت فإن الركود هو ما طبعه إلى غاية النهضة العربية، ووقعت أثناءها مبادرات لتجديده وعرض عليه القضايا اللسانية المستجدة في الغرب، ولكنها كانت محتشمة من البداية نظراً للأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية والتاريخية التي مرت بها جميع الأقطار العربية. وفيما يخصّ الفئة الثالثة من العوامل المرتبطة باللسانيين، فإنهم على قلتهم في بدايات المشوار ومع اختلاف مشاربهم، فإن معظمهم كان أحادي اللغة والثقافة؛ ثم إن اتصالهم بالتراث كان اتصالاً روحياً، وعليه، كبر في أعينهم المساس بهذا الأخير. والقضية مرتبطة أيضاً بزهد الاستعمال الذي طال اللغة العربي الفصحى التي توقف عليها الدرس اللساني أي ندرة الأمثلة العربية المستجدة وفق مبدأ العناية باللغة الحية وبالشفاهي.

4. الأنساق النقدية في باب المصطلح اللساني

1.4 نسق التوليد المصطلحي

قد يتساءل المتلقي مستغربًا: بعد تأسيس قائمة الأنساق النقدية على خلفية «العجز المصطلحي»، التي هي من صميم تشخيص الواقع، لماذا وكيف يتم تصدير هذه السلسلة بنسق «التوليد المصطلحي» الذي هو من قبيل التوقع واستشراف المستقبل ؟ لذا، نبّه مسبقًا إلى أنّ الواقع المشخّص هو ما أُملى علينا هذا الترتيب. إنّ أولَ مَنْ أَطْلَقَ هذا النموذج في الحقيقة، هو غاستون باشلار حينما أعلن في بيانٍ له أنّه ليس في اللغة العلمية إلا المولدات. وقد كان لهذا الوجه التصنيفي ما يبرّره. فهو يصرّح نصيا بأن: «اللغة العلمية في مبدئها لغة محدثة. لكي يجد المرءُ أذنانًا صاغيةً داخل المدينة العلمية، ينبغي أن يتكلّم علميا لغة العلم، بترجمة ألفاظ اللغة العادية ونقلها إلى اللغة العلمية. وإذا أولينا انتباهنا للغة الترجمة هاته، التي غالبًا ما لا تكون واضحة جلية، فإننا سنلاحظ أن لغة العلم تنطوي على عدد من الألفاظ كثيرٌ منها يُكتَب بين مزدوجتين. وإن وُضع اللفظ العلمي بين مزدوجتين عليه أن يقارَن مع ما يسميه الفينومينولوجيون «الوضع بين هلالين»⁽²⁴⁾. هكذا، فإنّ باشلار يؤكّد على أنّه من شأن هذا الوضع أن يكشف إحدى السمات النوعية للوعي العلمي. ذلك أنّ هذا الوعي بالنسبية إليه إنما يفصح عن وعيٍ منهجيٍّ. ثم إنّ اللفظ عندما يوضع بين مزدوجتين فهو يبرز وتحتدّ نغمته. إنّهُ يأخذ فوق اللغة العادية نغمةً علميّة. ما أن يوضع لفظٌ من ألفاظ اللغة العادية بين مزدوجتين، حتى يكشف عن تغيُّرٍ في منهج معرفة تتعلّق بميدانٍ جديدٍ للتجربة. وبإمكاننا أن نذهب حتى القول من جهة نظر الباحث الاستمولوجي إنّ هذا اللفظ علامة على قطيعة وانفصال في المعنى، وإصلاح للمعرفة⁽²⁵⁾. غير أن المتخصّصين في مبحث التوليد المعجمي من المنظور اللساني الدقيق معظمهم يرى أن التوليد بمثابة انتهاك لنظام اللغة⁽²⁶⁾.

إنّ التوليد المصطلحي هو استحداث وحدات لغوية (موجودة أو غير موجودة)، شأنها أن تواكب المستجد من المفاهيم والأفكار والأشياء، ورسم حدودٍ لهذه الأخيرة. مع العلم أنّ للاستحداث هنا مفهومًا مزدوجًا: الابتكار والتحيين. وبالتالي، فهو عبارة عن عملية اقتراح مقابلات حينما يأتي من المترجمين، ويعتبر عملية ابتكار أو إبداع تسميات من داخل الاختصاص بشتى الوسائل (الآليات اللغوية) حينما يأتي من قبل المشتغلين في رحاب هذا الاختصاص (بحيث أنّ التوليد يكون دلاليًا بالدرجة الأولى)، وذلك لشدة خبرتهم

به وإطلاعهم على أسرار مادّتهم وحسّهم التخصّصي المرهّف. وقد يَستفتي هؤلاء غيرهم من اللسانيين والمصطلحيين والمترجمين، أي يستفسرون هؤلاء عن بعض الظواهر اللغوية ويطلبون منهم خبراتهم في الموضوع وليس أكثر. ولعوامل إيديولوجية وإشهارية وتسويقية يتم ترويج لتسميات على حساب أخرى. سنعود إلى توسيع هذا التحديد على مستوى التمييز بين التوليد التأهيلي والتوليد الترجمي. والتوليد المصطلحي هو أيضًا بمثابة عملية تخصيب ضرورية للغاية وتستدعيها عوامل قبلية للتشخيص والدراسة وتنجز تحت شروط استشرافية أي تندرج في مجال التوقع.

انطلاقًا من هذا التحديد، فقد صار من الطبيعي أن يتمّ التعرّف على المصطلحيّة الخاصّة باللسانيات بواسطة رصد المولّدات التي من المتوقّع أن تكثُر فيها، لكن قد تكمن المشكلة في معاينة المعنى (المفهوم) الجديد وما يمكن أن ينسجم معه من الناحية الصوريّة، قبل أن يُرصد المولّد نفسه كعلامة مميّزة للمصطلحيّة اللسانيّة. وقد سبق أن أثار جون هامبلي (John Humbley) هذه المشكلة بقوله: «واحدة من المشكلات التي تحول دون مشاهدة المولّد لا تكمن في التعرّف على المعنى الجديد فحسب، لكن في الوصف المفهومي واللساني لما تمّت معانيته»⁽²⁷⁾. وأفضل حلّ لملء هذا الفراغ هو خلق فرع يتولّى نقد الاستعمالات المصطلحيّة الراجحة. والحقّ إنّ فردينان دي سوسير قد وضع اللبنة الأولى لنقد الاستعمالات المصطلحيّة وعبر عن تلك الحاجة المسيسة وتنبتاً بأهميّتها منذ إقامته الأسس الأولى لعلم لسانيّ حديث وإقدامه على استبدال مصطلح حديث بآخر قديم غائيًا ما يرى أنّه يعاني من بعض النقائص التي يُبادر من ثمّ إلى نقدها، فيعمد إلى وصف الحالة وتفسيرها⁽²⁸⁾. وكان صاحب نظرة ثاقبة في معالجاته المصطلحيّة كما كان في حقل اللسانيات. والحال إنّ ما جاء ضمن دروس اللسانيات العامّة بصورة مجمّلة ومضغرة قد تطوّر تطوّر اللسانيات ذاتها. وقد تجسّد أكثر فيما توارثه الجيل الذي جاء بعده، ولم يعفيه من نقد لسانياته، لكن قد يخشى أن يكون ذلك التقدّ أقلّ شيوعًا ممّا جاء مقعّرًا أو محدبًا.

وترضى صنفّة التوليد المصطلحي للوهلة الأولى خانتين لا تسودان في واقع المصطلح اللساني العربي بالتوازن، وهما: التّوليد التّأهيلي (Néologie primaire) والتّوليد التّرجمي (Néologie traductive)⁽²⁹⁾. هذا، مع العلم أنّ للتّوليد مُطبّقين يحتكّون به في الميدان وأخصائيّين يُنظّرون له ويَعْتَنون بتفهّم موادّه ومبادئه ووظائفه؛ ما يفضي إلى تقسيماتٍ أخرى له كأن يُقال التوليد الصوري والتوليد الدلالي، أو التوليد بالاشتقاق والتوليد بالمجاز⁽³⁰⁾. وكذلك أدلى الغربيون في هذا الإطار كلّ من منظوره؛ ولاسيما في سياق مُعالجة

ظاهرة احتكاك اللغات⁽³¹⁾، بتقسيمات أكثر ما تُنبئ عنه هو أنّ المصطلح ذو أبعادٍ شتى إذ يرى غي روندو (Guy Rondeau) أنّ التوليد ثلاث كليات: التوليد الصوري والتوليد الدلالي والتوليد عن طريق الاقتراض⁽³²⁾؛ وكذلك يُفرّعه ألان ري (Alain Rey) إلى ثلاثة أنواع بينما يسمّيها بطريقة مُغايرة شيئاً ما⁽³³⁾: التوليد الصوري (بما فيه التوليد عن طريق الاقتراض) والتوليد الدلالي والتوليد التداولي.

2.4 نسق التضخم المصطلحي

يُحيل مفهوم «التضخم المصطلحي» على كلّ ما من شأنه أن يزيد من نموّ التشعبات التسموية زيادةً مشروعة مُستوفية لشروطها أو زيادة غير مؤسّسة بل باطلة في الغالب من حيث أسباب تواجدها. لذا، فقد سبق لأندري مارتيني (André Martinet) أن تصفح ظاهرة الميل إلى الاصطلاح العقيم وصدّر أحد كتبه بتشخيصه، وهو رائعته⁽³⁴⁾ -*Syntaxe générale* nérale. وكذلك عرّج جورج مونان في مقدّمته لـ (Dictionnaire de la linguistique) ضمن سرده للمشكلات المصطلحية المستعصية، على استعمال عبارة المصطلحات المتعدّدة والمتدفّقة التي تحيل على ذات المفاهيم تقريباً على إثر تفرّيع اللسانيات المجاني. لذا فقد ندّد بهذه الظاهرة التي صنفها في التضخم المصطلحي⁽³⁵⁾ أو التخمة المصطلحية على حدّ تعبير صالح بلعيد⁽³⁶⁾. وهو التدفق الذي وصفه ألان ري أحد المطلّعين على المشكلات المعجمية والمصطلحية والمضطّلعين بها، في المقتبس الآتي:

«يتحدّث دي سوسير عن كلمات بسيطة وكلمات مركّبة، أو وحدات تركيبية. أمّا بلومفيلد، فيتكلّم عن مورفيمات (Morphèmes) وكلمات. بينما يورد شارل بالي مصطلح سيموتيم (Sémantèmes)؛ في حين يعلن وورف (Whorf) قيام ما أسماه وحدة معجمية (Lexèmes) بل الكلمة أيضاً. إنّ مثل هذا التدفق المصطلحي (-*pléthore ter* minologique) ينم عن بلاء بالغ: هو مشكل تعريف الوحدة المعجمية. لقد سبق لدي سوسير أن وصف هذه المعضلة المصطلحية»⁽³⁷⁾.

والمعضلة المَقصودة هنا هي المعروفة طبعاً بالمعالجة التي تتعلق بـ (الدليل / الدال / المدلول). وقبل ذلك علينا أن نقّر بأنّه ثمة من أحدث تفاعلاً إيجابياً مع المفاهيم التي قدّرها كلّ من فردينان دي سوسير من منطلقاته المتباينة والمتربّعة على عرش اللسانيات⁽³⁸⁾، وتشارلز ساندرس بيرس من مقتضيات أعماله السيميائية المشعّة، وغيرهما ممّن تشكّلت في مخابريهم نظريات لسانية خالصة⁽³⁹⁾، بحيث أفاد منها وزاد عليها

مما فتح أمامهم مجالاً للعمل من أجل بلورة مصطلحاتٍ جديدة ومراجعة استعمالات جارية، ولاسيما فيما يتعلّق منها بما يدعى الثنائيات التقابلية التي أصبح من عُرف البحث اللساني أن تُسند إلى دي سوسير (Les dichotomies saussurienne) وكذلك ثلاثيات بيرس السيميائية (Les triades de Peirce) التي صارت هي الأخرى تعاني من التضخّم المصطلحيّ على غرار بعض ثنائيات دي سوسير إن لم نقل كلّها. هذا التضخّم الذي يبدو للبعض فيما يراه مراجعة لبعض مسارات الثنائيات والثلاثيات. وقد سبق للنحو أن واجه التضخّم المصطلحي قديماً حيث يخيّرنا بذلك مصطفى النحاس في نصّه الآتي:

«وقد اختلفت التسميات التي تُطلق على هذه الفاء، فسيبويه يكتفي بالآ يُجيز استخدام (الواو) أو (ثمّ) بدلاً منها، وكأنّه يُجرّدها في هذه الحالة من معنى العطف. والأخفش يُسمّيها (فاء الابتداء) حيث يقول: «والفاء إذا كانت جوابَ المُجازاة كان ما بعدها أبداً مُبتدأً، وتلك فاءُ الابتداء لا فاء العطف، ألا ترى أنّك تقول: إن تأتيني فأمرّك عندي على ما تُحبّ، فلو كانت هذه فاءُ العطف لم يَجْزُ السُّكوتُ حتّى تجيء لما بعد (إنّ) بِجواب» ويُطلق عليها ابنُ السراج وابنُ جنّي والجرجاني وابن يَعيش (فاء الإتياع) وبعضهم يُطلق عليها: (فاء الجزاء) و(فاء الجواب) و(علامة الجزاء) و(فاء السببية) و(التعقيب)»⁽⁴⁰⁾.

فلاحظ كيف اختلفت الآراء حول وحدة صوتية وظيفية ك الفاء، فتباينت معها المصطلحات إلى حدّ حدوث نوع من تضخّم صار على النحو المدرسي أن يوفّق بين هذا الكمّ من المصطلحات. فهذا العالم يحاول تجريد الوحدة من معنى العطف والآخر يُسمّيها فاء الابتداء لا فاء العطف، وذلك في سياق (جواب المُجازاة) بينما يُطلق عليها ابنُ السراج وابنُ جنّي والجرجاني وابن يَعيش فاء الإتياع وبعضهم يُطلق عليها: فاء الجزاء وفاء الجواب وعلامة الجزاء وفاء السببية والتعقيب. فهكذا يؤدي اختلاف التسميات التي تُطلق على هذه الفاء، إلى تضخّم مصطلحيّ له من الأسباب ما لا يتسع هذا المقام لعرضه ومن العواقب ما عدّد كبيرٌ نكتفي منها بذكر ما أسمىناه بـ (آفة تضارب المفاهيم) صحيح أنّ موضوع اللّغة الذي تخوض فيه اللسانيات مطّاطي كما لا نفتأ ذكر إذ يقدّم وحدات يمكن معالجتها من مختلف الزوايا ما منح لرواد الخطاب اللساني صكاً مفتوحاً لوضع مفاهيم كلّ من زاويته. ذلك ما أسهم أيضاً بشكلٍ واضحٍ في تضارب بعض المفاهيم ولاسيما في جوّ غياب التنسيق لا نقول التنسيق المصطلحي فحسب بل التنسيق المفهومي هذه المرّة. ثمّ إنّ اللسانيات في وصفها للّغة تقوم على موقع أثريّ يتشكّل من النحو والبلاغة وفقه اللّغة.. الخ. فإذا استأنفنا المثال السابق وانطلقنا منه، نجد أنّ الاختلاف لا ينحصر في

التسمية بل يطال الموضوع (المفهوم أو الشيء) الذي تُحيل إليه وحدة فاء بعد أن تُصيح تدلّ على التسميات التي أُسندت إليها. لاحظ انطلاق العلماء لوصف مقطع واجد يُنتظر أن يكون من الأصوات المهملة أو الألفاظ الدالة على المعنى بالطبع ك (أخ) الدالّ على السعال على حدّ تعبير جلال الدين السيوطي أو الألفاظ المحرّفة والمهملة التي لم توضع إزاء معنى⁽⁴¹⁾، إلى وحدة وظيفيّة اشتغل عليها النحاة بلغتهم الواصفة المتشعّبة. ومن وحدة موضوعيّة رجعت وحدة (حدسيّة) يستعمل كلّ نحويّ المصطلح الفردي الذي يستسيغه إحساسه بالمعنى الذي تُعبّر عنه تلك الوحدة: من هنا الوقوع في التضارب الشديد. وكثيراً ما يردّ القاموس العام كشفيع، وهو الحلّ الأوّل (الخطوة الأولى) في ترجمة المصطلحات (أن تُقارَب مقارنة لفظيّة (Approche sémasiologique)، لكن المشكّل يظهر في طلب من القارئ أن يترجم المصطلح العربي (القاموس العام) فلا يتوصّل إلى ضبط المصطلح كما ورد في اللّغة المصدر إلّا قليلاً. هذا كلّه لكي نبين أنّ التفاوت بين المصطلح كتسمية للشيء والمصطلح كتعيين لذلك الشيء قائم وأنّ الأمرين ليسا سيان. وقد أصدر دي سوسير رأيه في خصوص هذا الموضوع. اللّفت للانتباه هو أن يردّده كثير من اللّسانيين في سياق معالجاتهم المصطلحيّة. وبينما عادةً ما ينطلق اللّساني في وصفه للّغة من المفهوم (المقاربة المفهوميّة) أو من التسمية (المعالجات المصطلحيّة)، لا من الواقع اللّغوي الذي تمثّله اللّغة التي يكون على أهبّة دراستها والذي كان عليه أن يتمثّله. فالالتقاء بين الدّارسين لا يمكن أن يحصل لأنّ المنطلق هو المفهوم أو التسمية وليس الواقعة اللّغويّة المتمثّلة في بياناتٍ يمكن تسجيلها موضوعيّاً ومسبقاً. بيد أن ما يزيد الإشكال حدّة هو أنّ الموضوع (البيانات) في مجال اللّسانيات (الخطاب اللّساني) غير متوقّر مسبقاً. وعدم مراعاة الواقع اللّغوي طال حتّى الشاهد اللّغوي الذي أصبح النموذج الواحد منه هو الأكثر تكريراً. ذلك أنّه يبدو تسخير المدوّن (الواقع اللّغوي إذن) في الاكتفاء بالشاهد المثال الذي يقوم بل يُقام مقام القاعدة، إنّما يقع لأغراض تعليميّة، بما فيها تحقيق الاتّفاق حول القاعدة. وذلك من غير أن توحى المبادرة بأنّه قد تُسحب من هذه الأخيرة (القاعدة) الشرعية القانونيّة باعتبارها المقيمة للنظام اللّغوي والمفسّرة له والمعلّمة.

وكذلك يعبّر التضحّم المصطلحي عن ظاهرة لا تقل خطورة يمكن تلخيصها تحت لاصقة (أزمة المفهوم اللّساني)، ذلك أنّ التزايد المجاني في التسميات قد يدلّ على أزمة داخلية تمسّ المفهوم بالدرجة الأولى، ذلك أنّه إذا وصل أيّ علمٍ إلى نقطة حيث يطبعه العطل في عجلة تطوّره، أخذ ينمّي من مجال ألفاظه ويوسّعه توسيعاً بدون مبرّر فعليّ، أي

لا لاحتواء مفاهيم تلوح هناك ضرورة لإدماجها في مادّته لصلتها بموضوعه أو لوجود مفاهيم في طرف آخر لا يمكن تجاهلها لكن لمجرّد ضمان البقاء، إن لم نقل احتكار السّاحة الفكرية الثّقافيّة العلميّة كما يلاحظ كثيرٌ من الاستيمولوجيين. أما حينما نكون إزاء ورود حالة مؤدّاهَا أنّ أيّ تحوّل يجري على الصعيد المفهوميّ يؤدّي إلى تحوّلٍ آخر هو صدى للأوّل قد يحدث إن على المستوى التطبيقي أو على المستوى التسموي، فالأمر لا محالة لا يعدو إلّا أن يكون طبيعيًا ومستساغًا إلى حدٍّ معقول: لهذا صار الرّصد المفهومي والتسموي معًا جزءًا من انشغال المصطلحيين الذين لم يتردّدوا للتصدّي له لعلّهم يوفّقون في تبين معالم ذلك التطوّر.

وقد حدث ذلك بالفعل حينما ظهرت فروعٌ متعدّد الاختصاصات ومتداخل المواد العلميّة تلتقي كلّها عند اللّسانيات مدعوة بحسب الاختصاص الذي دُفعت إليه هذه الأخيرة أو بالأحرى استُنجد بخدماتها⁽⁴²⁾ ك: اللّسانيات العصبيّة (Neurolinguistique) واللّسانيات الإكلينيكيّة (Linguistique clinique)، واللّسانيات البيولوجية (Linguistique biolinguistique)، واللّسانيات النفسيّة (Psycholinguistique)، واللّسانيات الاجتماعيّة (Sociolinguistique) وكذا اللّسانيات الحاسوبية (Linguistique informatique). وقد رافق ذلك انقلابٌ في المفاهيم وآخرٌ في التسميات⁽⁴³⁾. وفي هذا يقول محيي الدين محسب وهو يرسم مخطّط هذا الانقلاب من نقطة بدايته:

«لقد أصبح البحث في اللّغة في العصر الحديث يحتلّ مكانًا مرموقًا في دائرة اهتمام الفكر والعلم. ومن ثمّ تداخلت عدّة علوم وتضافرت في سبيل الكشف عن جوانب تلك الظّاهرة المتفرّدة: ظّاهرة اللّغة. ومن الواضح أنّ نظرة متعمّقة إلى الخطوط العامّة في هذا السياق المعرفي تكشف عن مؤشّراتٍ واضحةٍ لمركزيّة اللّسانيات وتفاعلاتها التي تنضوي تحت ما شهدته النصف الثاني من القرن العشرين من ظهور موجة معرفيّة أُطلق عليها موجة (العلوم المتداخلة الاختصاصات) [...] في قلب هذا الميل إلى التكامل كانت اللّغة هي البؤرة الجاذبة؛ وذلك بسبب الإدراك الحديث لمركزيّتها في تشكيل تلك الظّاهرة التي تسمّى (الإنسان). ومن ثمّ انخرط علماء الاجتماع في دراسة الطّبيعة الاجتماعيّة للّغة، ولدورها في قيام مجتمع ما، أو جماعة ما، وفي تحديد أنماط علاقات الفاعلين الاجتماعيّين. وبدأ علماء النفس تُشغلهم زاوية تأثير اللّغة على مجمل مظاهر التّنظيم السلوكي، والعمليات النفسيّة المختلفة كالإدراك والتفكير والذاكرة [...] وكان لتأزّر اللّسانيات مع العلوم الأخرى أثرٌ كبيرٌ في تشكيل نظريّة اللّغة وتمحيص مفاهيمها. وعلى سبيل المثال فقد كان من نتيجة هذا

التآزر نشوء هذا التداخل الاختصاصي المائل في علوم مثل: اللسانيات البيولوجية bio-linguistics، أو اللسانيات العصبية neurolinguistics أو اللسانيات الإكلينيكية clinical linguistics، أو اللسانيات النفسية psycholinguistics. وربما كان سوق التعريفات التي يقدمها ديفيد كريستال لهذه المصطلحات في قاموسه (اللسانيات والصوتيات) ملائماً لإعطاء فكرة أولية عن طبيعة الاشتغال المعرفي الذي تنطوي عليه تلك العلوم»⁽⁴⁴⁾.

وهذا التداخل في الاختصاصات التي استقطبتها اللسانيات، فاجتمعت كلها تحت لوائها، يفرض شيوع الظاهرة المسماة انتقال المفاهيم من مجال إلى آخر. لكنها تستدعي من جهة أخرى حصول المعرفة بكل المجالات التي يتم انتقال المفاهيم بينها والاطلاع على المشروع الذي يوازيها والمكون من التطبيقات الممكنة⁽⁴⁵⁾. هذا ما كشفت عنه كذلك ليلي المسعودي حينما رصدت انتقال المفاهيم ومعها التسميات بين مجالي الطب والصوتيات؛ فأجابت عن جملة من أسئلة كانت قد أحسنت طرحها، على غرار: «كيف يُستخدم المصطلح العلمي في غير مجاله؟ وهل يُنقل المصطلح معنىً ومبنىً؟ هل يُحتفظ به دليلاً ومفهوماً في هذا الاستعمال؟ هل يطرأ عليه تغيير في هذا الانتقال؟ وهل توجد مصطلحات أخرى تنافسه في المجال المنقول إليه؟ وألا يحدث هذا الانتقال بليلة واضطراباً في الاتساق الداخلي والتماسك المفهومي للشبكة المفاهيمية من حيث تقطيعها و تسلسلها التراتبي. وهل في هذا الانتقال إغناء وإثراء المصطلح أو إنه تفتير وتقليص وأحياناً تحوير لمفهومه؟»⁽⁴⁶⁾. والحال إنه كثيراً ما لوحظ أن قسماً ما من التسميات وما يُزعم من المفاهيم التي تدلّ عليها لا تمثل إلا مرحلة عابرة في تاريخ اللسانيات، قد تكون اختبارية أو بالأحرى انتقالية، كما هي الدراسات التي كانت سنداً لها وما تكون قد انفتحت عليه من العلوم الأخرى: فبالتالي يبقى من الغرور أن يتم ربط مصير علمٍ بكامله بما لا يمكن إلا أن يُصنّف في عداد حدّث الدراسات الحادثة في المرحلة الانتقالية. ثم تبقى أماننا صعوبة أخرى وهي أهم الصعاب والمتمثلة في التطور الدلالي للمصطلح. فقد يستعمل المصطلح لفترة ونتيجة التغيرات التي تحصل للعلم والظروف المحيطة به ومجموعة المؤثرات التي قد تمتدّ إلى موت المصطلح وانقراضه أو استبداله بمصطلح آخر أو إلى تغيير دلالاته التي كانت عليها. أما قضية موت المصطلح فلا تمثل خطراً كبيراً إذ أن ميلاد مصطلح وموت آخر دليل على قدرة الأول على التعبير الكامل على الدلالة المرادة وانقراض الثاني دليل على عدم وفائه بالدلالة المرجوة منه.

3.4 نسق التوحيد المصطلحي

علاوةً على أنَّ المشتغلين في العالم العربي بالدرس اللساني غير متفقين على معظم المصطلحات المسخّرة في مجاله، فإنَّ من بين النتائج التي أسفر عنها النسق الأول المتعلق بالتوليد المصطلحي المعايين على مستوى واقع الدرس اللساني العربي كما رأينا، هو قيام ظواهر مخلة تمثّلت في التخمّة المصطلحيّة (نسبةً إلى المصطلحات اللسانية) والفوضى المصطلحية (نسبةً إلى واضعي المصطلحات) والطفرة المصطلحيّة (نسبةً إلى المصطلحيات)، وهي المظاهر التي يمكن تلخيصها ضمن نسق نقدي حللناه سابقاً وهو التضخم المصطلحي. ولهذا كان من الطبيعي أن تحصل هناك ردّة فعلٍ تابعة ومستاءة من مجموع هذه الظواهر وتفاصيل صورتها المربكة، مهما تدفع إليه فكرة العلية من رفع عقيرة الدواعي التلفيقية في الغالب.

في الواقع يُعدّ التوحيد المصطلحي النتيجة المباشرة لذلك كلّ وردّة فعل المنتظرة. فكان أحد هموم المجامع اللغويّة أن تحقّق التوحيد المصطلحي لعلّه يحلّ سوء التفاهم على مستوى التواصل ويحقّق وضوح المفهوم على مستوى العلم المعني⁽⁴⁷⁾. ولكن سرعان ما استحال ذلك الهدف بدوره وهو المبرّر هناك إلى ما يُعادل اللّزّمة التي تتردد على مدى كل حركة تجديدية يبادر إليها، بل هوسٍ انجرت عنه ظواهر ثانويّة ك الميل المفرط إلى التأسيس، وإن كان ذلك الميل مفسّراً عند بعضهم بتوصية تقديم المستعمل على المولّد؛ ذلك ما نجده واضحاً لدى عبد الرحمن الحاج صالح حيث لا يزال يعاتب أولئك الذين يتسابقون إلى توليد مصطلحاتٍ كمقابلاتٍ لتلك التي حظي فيها أهلُ المفاهيم بسبق الوضع، بينما كان عليهم أن يبحثوا في التراث ويعيدوا استعمال الموجود⁽⁴⁸⁾. ذلك هو أحد مفاهيم التأسيس الذي يستلزم القيام بـ مسحٍ شاملٍ لتدارك الزمن الضائع بدل الهرولة نحو أسوأ اختيار، كما يقترح عبد الرحمن الحاج صالح. وذلك أنّه من الخطأ أن يعتقد المرء أنّ ضرورة التوحيد تقوم على حقيقة الاستقرار الذي لا بدّ أنّ المصطلح اللساني قد عرفه وعلى كمال العمل الوصفي الذي يقوم به اللسانيون من جهتهم⁽⁴⁹⁾. فالتوحيد ليس غاية في ذاتها، وذلك على الرغم من كونه يتعلّق بالمصطلح، وهو ما تمثّله تسمية (التوحيد المصطلحي) وعلى الرغم من كون غايات المصطلحيات الأساسيّة تكمن كما يلخصها كلّ من علي القاسمي ودانيال غواديق في: 1. صياغة المبادئ التي تحكم وضع المصطلحات الجديدة، 2. توحيد المصطلحات وتقييسها، 3. توثيق المصطلحات ونشرها في شكل معاجم متخصصة⁽⁵⁰⁾. فعلى الرغم من ذلك كلّ فينبغي تفسير أهميّة التوحيد

بالنسبة للخطاب اللساني من حيث تناول دواعيه وأهدافه. وننبّه قبل التعرّض للدواعي إلى أنّ محمود فهمي حجازي أدرج باب التوحيد المصطلحي ضمن آفاق المستقبل⁽⁵¹⁾.

إنّ أشدّ ما يجذب الانتباه بوضوح في رصيد الإنجازات اللسانية العربية النظرية والتطبيقية، هو الالتفاف حول قضية التوحيد المصطلحي التي تظلّ تحظى بالمركزيّة منذ بدء تشخيص الأزمات؛ إذ كان على هذا الرصيد أن يستجيب في ذلك لمقتضيات داخلية أقبحها الفوضى المصطلحية العارمة التي يتحمّس الجميع إلى تشخيصها إمّا جادّين أو من باب الموضة لكنهم سرعان ما يُبدون العجز أمام تحديات حلّلتها. كما كان على ذلك السجل أن يرضخ لشيءٍ من الإكراهات الخارجية ولبعض ضرورات التطبيع مع ما يحدث عالمياً، وذلك لكونه وريث المصطلحيات الكلاسيكية. ذلك أنّ هذه الأخيرة لم تُخفِ يوماً رغبتها في فرض النموذج الإغريقي اللاتيني فرضاً دولياً، إذ يؤكّد أكثر المصطلحيين الذين أعملوا قراءة على أعمال فوستر المصطلحية وهو مؤسّسها بدون منازع وأنّ هذا الأخير قد انقاد لرهان التوحيد المصطلحي بل مارس التخطيط اللغوي (المصطلحي) لأجله عن طريق ما كان يستصدره من توصياتٍ على غرار مادّة (1968) (ISO R704) الخاصّة بـ مبادئ التسمية (Naming principles) التي توصي بتبني تسمياتٍ موحّدة مؤسّسة على تراثٍ مشتركٍ حسب زعمه متمثّل في الحرف اللاتيني المكّرس، وكذا على الصياغة المصطلحية (العالمية) المعتمدة على العناصر اللغوية الإغريقية اللاتينية. فعلى الرّغم من صعوبة إسقاط هذه المادّة المبدئية على اللّغة العربيّة التي يتميّز واقّعها بما يرجع خصوصاً إلى تميّز حرفها وكذا قواعدها الصوتيّة والصرفيّة والتركيبية والمعجميّة وكذلك مجال انتشارها، فقد شهدنا تصاعداً اهتمامات بعض الباحثين بتطويعها (المادّة) بحيث يسلّم تبنيها عربياً بعدما حالفها الرواج أوروبياً بخاصّة وعلى الأقلّ، وذلك تحت دواعي الرقي إلى مستوى هذا الرواج دائماً وبالاعتداد على إمكانيّة التواضع. ذلك أنّ الشرط الذي يجعل الكتابة كتابة صوتيّة بالضرورة، هو التواضع، ومن المعلوم أنّ هذا غير مستحيل مع مرور الزمن⁽⁵²⁾.

ويمكن أن نضرب مثلاً على هذا التسابق نحو الإسقاط من أجل التوحيد المصطلحي أحمد شفيق بمقاله المنشور في الدورية نفسها، ضمن العدد (44)، بعنوان حول توحيد المصطلحات العلمية⁽⁵³⁾، وهو يجادل فيه حول الأمثلة التي وقعت عندها المعاجم العلميّة في الإخلال بمبدأ التوحيد ويتناول بعض عوامله كتعدّد مصادر الفعل.. الخ. هذا، وقد كُثِرَ ترديد الكلام في قضية التوحيد المصطلحي والخوض في مقتضياته وأهميّته وأهدافه.

وذلك بحجة ما يُتناقَل باحْتِثًا عن باحِثٍ من أقوالٍ تذهب إلى التصريح بدون رويّة وبكلّ بساطة بأنّ «مشكلتنا مع المصطلح العلمي الأجنبي لم تعد في تعريبه بقدر ما هي في توحيدهِ»⁽⁵⁴⁾. والحال إنّ ذلك الإصرار يبدو أنّه قد أدخل القضية في حيز التّميع. لذا تردّدنا قبل الوقوف عندها، وإن لم نمتنع بدورنا عن التحريّ فيها كظاهرة في حدّ ذاتها. ولكن في ظلّ التوقّع هذه المرّة حيث سيّضح لنا أنّه لا جدوى من المنحى التوحيدي المكرّس كثيرًا في البحث المصطلحي إذا لم يعد ممكنًا في حال عدم توقّر القنوات الضرورية لنشره ولا ينبغي الدعوة إلى الكفّ عنه كما لا يستقيم الإلحاح عليه أيضًا. فإذا كان الأمر كذلك فما على الباحث إلّا أن يستبق الحلول الممكنة بدل الإصرار على شيء يصعب تحقيقه إن لم نقل يستحيل. وأكثر من ذلك فإنّ البحث المصطلحي في حدّ ذاته لم يدن من القضايا الجوهرية التي كان من المنتظر أن يرتادها. وكان من أهم القضايا التي تمحور البحث حولها قضية التوحيد المصطلحي؛ وكان كلّ تعريف يوضع لـ (علم المصطلح) أو (المصطلحية)⁽⁵⁵⁾ أو حتى (المعجمية) ينطلق من التذكير بضرورة التوحيد ويرتكز على تشخيصه، ويمرّ بذكر المسوّغات، ويقف كذلك عند الدعوة إليه؛ وليس هذا فحسب، كما يُكثر الباحث من الإشارات إليه على سبيل التطبيق وكأنّ التدريب عليه يكفي لحله. ثم لا يفوتنا أن من أجل دواعي التقييس والقياس تتنازع الوصفية والمعيارية. وهذا ما يثبته تاريخ نشأته (القياس) وتطوره في النحو العربي إلى أن بلغ الصياغة التي صاغها الأنباري. إذ نشأ نشأة فطرية مرتبطة بالاستقراء الذي أفضى إلى القاعدة النحوية وملاحظة مدى انطوائها في النصوص اللغوية مروية أو مسموعة وتقويم ما يشذ عنها من نصوص اللغة⁽⁵⁶⁾. ثم أصبح القياس أصلًا في الدرس النحوي ومن أسس الدراسة النحوية التي تنبني عليها القواعد ويوزن بها الكلام.

وهنا يجب الإشارة إلى أهم عامل يقف وراء عطالة غاية التوحيد المصطلحي ألا وهو غياب التّنسيق المصطلحي الذي يعدّ أفدح ما يكّلل هذه الوضعية النموذجية المشخّصة التي هي في الحقيقة مشروع الوضعية في مقابل الوضعية المسبقة وفق الثنائية التي صاغها جان بول سارتر⁽⁵⁷⁾ فيما يخصّ التّوحيد المصطلحي غياب التّنسيق المصطلحي. إنّهُ لَمِنَ المفارقات العجيبة أن يكثر الحديث عن التّوحيد المصطلحي مع درجة الإصرار، ومع ذلك يظلّ التّنسيق المصطلحي مقدّرًا تقديرًا شكليًا إن لم نقل مغيبًا من غير إتباعه الممارسة الفعلية في الميدان. وما يزيد هذه الوضعية سوءًا هو تعدّد الجهات العربية المختصة بالوضع المصطلحي (التّوليد المصطلحي) وتجاهل بعضها بعضًا. نذكر من

أشكال هذه الجهات المَعْنِيَّة بشأن الوضع والتوحيد والتنسيق معًا، المجامع اللغوية والعلمية، المنظمات القطرية والعالمية، الهيئات الوصية، الاتحادات العلمية والجمعيات الثقافية والمهنية والصناعية علاوةً على الجهود الفردية.

وهنا نشدد على أنه مع تعدد هذه المؤسسات وتنوعها، فالمصطلح اللساني العربي يعاني من غياب التنسيق بين هذه الجهات في حد ذاتها. وليس هذا فحسب، بل يعاني المصطلح اللساني العربي من الافتقار إلى منهجية موحدة لكيفية التعامل مع المصطلح الوافد ومقابلته بمكافئ ناجع على الأقل من حيث الفصاحة اللغوية. إضافة إلى تعدد المرجعية اللغوية للمصطلح ما بين المغرب والمشرق، وتنوع الآليات التوليدية ما بين تعريب الدّخيل وتأصيله، وإحياء التراث، والتّوليد الصوري (الاشتقاق) والدلالي (المجاز)، والنحت. وبالإضافة إلى ذلك كلّ، فإنّ البحوث اللسانية والمصطلحية الأكاديمية تفتقر إلى دراساتٍ تقابليّةٍ تغنيم في إطار التّهيئة اللغوية العامّة والخاصّة من المقابلة بين سُنن التّوليد في اللغة العربية واللّغات الغربيّة المختلفة؛ وعدم الفهم الدقيق للمفهوم الذي يرمز إليه المصطلح الأجنبي ممّا ينتج عنه اقتراح مقابلات غير موفّقة في معظم الأحيان؛ وسرعة عملية الترجمة، نتيجة كثرة المنتج المصطلحي الغربي الذي ينتظر التّأصيل. فيضطرّ المعرّب نظرا لضيق الوقت، إلى النّحو نحو أسهل طرق الوضع، مما يفضي إلى تراكم الدخيل. ومع قلة التنسيق تتراكم كلّ هذه المشكلات.

4.4 نسق التّأصيل المصطلحي

يمكن إطلاق على هذا النموذج وصفاً مؤدياً هو (هوس التّأصيل) الذي للأسف لا يقضي بما يجب أن تكون الأمور عليه أي من باب التوقع الهادف، ولكنه ينم عن واقع سائد وكاسح. لقد مرّ علينا سابقاً أنّ أحد هموم المجامع اللغوية أن تُحقّق التّوحيد المصطلحي. وسينتهي بنا المطاف أدناه إلى أنّ الهدف من ذلك التوحيد هو حل مشكلة سوء التفاهم على مستوى التواصل وتحقيق وضوح المفهوم على مستوى العلم المعني. ولكن سرعان ما استحال ذلك الهمّ التوحيدي وهذا الهدف التواصلّي والتفهيمي⁽⁵⁸⁾ بدورهما وهما مُبرّران هناك إلى ما يُعادل لازمة القصيدة التي تتردّد على مدى كلّ البحوث والعروض والمناقشات، بل تحوّل إلى هوسٍ انجرت عنه ظواهر ثانوية ك الميل المفرط إلى التّأصيل. ونجد درجة هذا الهوس متباينة من باحثٍ إلى آخر، وبين من يكتب فيه مباشرة⁽⁵⁹⁾ ومن يوحى به أقساماً من الباحثين، وكلّ يعلّله حسب تقديره للأشياء وتتفاوت العلل بين المقبول والمرفوض.

إذ نجده مفسّرًا عند بعضهم بتوصية تقديم المستعمل على المؤلّد. فالمستعمل الشائع والموجود أفضل من المؤلّد الغائب والمنحصر استعماله في زاوية ضيّقة ومجهولة عادةً والذي لا يعلم حتى واضعه ما المصير الذي ينتظره. ثم إنّ ذلك المستعمل الذي يُؤصّل إلى أن يصبح معروفًا جديرًا بأن يلتفّ حوله عددٌ كبيرٌ من المتعاملين بالمصطلح بحكم تواجده المسبق وتاريخه القديم.

ونلاحظ هنا أنّ التأسيس ليس إحياء القديم ولا مجرد الرجوع إلى القديم لأنّ الإحياء يشمل حتّى المهمّل الذي يدخل هو الآخر في حكم الغائب ويمكن اعتبار التأسيس جزءًا منه. مع العلم أنّ المصطلح القديم يُحيى لما يُتوسّم فيه من الغرض الكبير الذي يؤديه في عصرنا. بل إنّ الإحياء يُعتمد فيه إلى آلية تحويل المعنى اللغوي القديم للكلمة العربية وتضمينها المعنى العلمي الجديد. وهذه العلل وهي مجموعة ومتسلسلة هكذا نجدها واضحة لدى عبد الرحمن الحاج صالح الذي لا يزال يعاتب أولئك الذين يتسابقون إلى توليد مصطلحاتٍ كمقالاتٍ لتلك التي حظي فيها أهلُ المفاهيم بسبق الوضع؛ بينما كان عليهم أن يبحثوا في التراث ويعيدوا استعمال الموجود قبل أن تذهب بهم المذاهب وتتشتّت الجهود بحثًا عن المقالات⁽⁶⁰⁾. ذلك هو أحد مفاهيم التأسيس الذي يستلزم القيام به مسح شاملٍ لتدارك الزمن الضائع بدل الهرولة نحو أسوأ اختيار. كما يقترح الأستاذ الاشتغال على توليد المفاهيم وهو يربط المسألة بضرورة تطوير البحث العلمي. وكذلك يشير إلى هذه النقطة أحدُ المشاركين في ندوة الترجمة في الوطن العربي: نحو إنشاء مؤسسة عربيّة للترجمة (2000)، إذ يقول:

«نجد المصطلح العلمي يعود في نسبه نشأةً وتكوينًا إلى مركز أو موطن النشاط العلمي الاجتماعي. وحيث توجد مراكز البحث العلمي توجد مراكز الإنتاج المعرفي التي تُبدع اللغة أو المصطلح تعبيرًا عن نشاطها الاجتماعي، وتكون هي موطن تصدير المعرفة والفكر والمصطلح. وتظهر هنا مشكلة الانفتاح، التلقي والترجمة والقدرة على الاستيعاب والمواكبة، شريطة أن يعرف المجتمع طريقة ومفاتيح النهوض، ومن ثم تكون له معايير الاختيار»⁽⁶¹⁾.

وبينما اقتصر بعضُ الباحثين على ممارسة التأسيس على المستوى اللفظي إذ استهدفوا تحليل التسميات واستبدال بعضها بأخرى، توجّه بعضهم الآخر إلى تأسيس شيئًا من المفاهيم الحديثة المرفقة بتسمياتها المؤثرة ثقافيًا وعلميًّا وإعلاميًّا؛ إمّا عن طريق

تعليل مردوديتها آتياً أو عبر استرجاع الجهاز المصطلحي القديم للتدليل على جدارتها. يشكّل هذا التوجّه في غالب أبعاده أعرافاً جديدة بتحويلها إلى مجالٍ للفحص والدراسة. غير أنّ هاجس عبد الرحمن الحاج صالح التأصيلي صار مرّكزاً أكثر على رفض التبعية للغرب في مجالات الدرس اللسانيّ، ثمّ إنّنا بعدما فحصنا هذا الرّفص وجدناه مؤسّساً على مبرّرات أعلن عنها الباحث منذ أن اضطلع بدور المعرّف باللّسانيات الحديثة بتحديد رقّعه وتحليل مفاهيمه، وهو تحليلٌ يرجع فضلاً عن أسبابٍ أخرى إلى شعوره «وشعور كلّ من ألّم بشيء من هذا الفن بالفرغ المَهول الذي يوجد الآن [بداية السبعينيات] في صلب الدراسات العربيّة المتعلّقة بعلم اللّسان البشريّ العام»⁽⁶²⁾؛ ولما اقتفينا ذلك الهاجس اكتشفنا له تبعاتٍ وخلصنا إلى نتيجة تقول إنّ هذا الهاجس أوقع اللّسانيّ في حتميّة إعادة الاعتبار للتراث إلى درجة الهوس الذي لا يكاد كلّ من عرف قيمة ذلك التراث أن يفرّ منه؛ وهذا لا ينسبنا من عمل وفق مبدأ التراث من أجل صدّ أبواب التحديث⁽⁶³⁾.

وبفعل هذا الهوس وذاك الهاجس وجدنا الباحث جريئاً في أحيانٍ كثيرة في مواقف انتقاد الأسبقية المعرفيّة التي تُلحِقها بعض الأقلام بعلماء غربيين لكن من غير أن يغمّط فضل من اشتهر منهم، بل أحياناً نلفيه يتعمّد الإشادة بمن يبدو أنّه غمّط حقّه ويقوم بدور بعث تراثهم (الغربيّ) أو (الشرقيّ) في أحسن التعليقات التي يسوقها وبطريقة ملفّقة للانتباه. «[...] أمّا الدراسة العلميّة لهذه الأوضاع فلا يمكن أن تكتفي بالوصف الساذج والتصنيف المشجر لأجزاء اللّغة بالنّظر إلى وظائفها فقط، إذ لا بدّ من أن تميّز بين ما هو مرضيّ عنه في هذه اللّغة عند أصحابها الذين تواضعوا عليها (أصحاب العادة الأولى، حسب تعبير الجاحظ) وبين ما هو مرفوض وإلاّ وقع تخليط فاحش بين النظام والبنية وما هو تحوّل زماني يصاب به فيصيرّه إلى نظام آخر غير الأوّل»⁽⁶⁴⁾. ثمّ وضع في الهامش من الصفحة نفسها ما نصّه: «نلّمح بذلك إلى ما أحدثته مدرسة النحو التوليديّ التحويليّ الأمريكيّة من تمثيل لبنية الجملة بتفريع الفروع على شكل شجرة، وصاحبها نوام تشومسكي». فكذلك على مستوى المصطلحات. فلا يزال يتعقّب مفهوم (الاقتصاد) حتّى يحصّله⁽⁶⁵⁾ مفهوماً وتسميةً ويعمد إلى تأصيله في الدرس اللّغويّ العربيّ، إذ يقول:

«إنّ اللّغة إذا صارت تُكتسب المَلَكَة فيها بالتلقين إذا اقتصر هذا التلقين على صحّة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو أنّه كذلك) واستهان بما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلّصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبيّة محضة وعجزت حينئذ أن تعبّر عمّا تعبّر عنه لغة التخاطب الحقيقيّة سواء كانت

عامة أم لغة أجنبيّة. ونعني بالاقتصاد ههنا ما كان يعنيه العلماء العرب قديماً من كلمة الاستخفاف؛ وهي عبارة عن نزعة المتكلّم الطبيعيّة إلى التقليل من المجهود العضلي أو الذاكري عند إحداثه لعباراته في حالة الاستئناس وعدم الانقباض. فكلّما كان المقام مقام أنيس كان المتكلّم إلى حذف ما هو غنيّ عنه لإبلاغ مراده أَمِيلَ وأكثرَ ارتياحاً. وهذا هو بالذات ما يمنح للغة حيويّتها»⁽⁶⁶⁾.

ونرشّح من المصطلحات: حالة الاستئناس وعدم الانقباض. أمّا إدخال فكرة (المجهود العضلي أو الذاكري) فينتابنا الريب أن تكون أصيلة وألّا يكون الباحث قد طوّع من خلالها معرفته اللسانيّة الحديثة لما يتصوّره أنّه من نسج القدماء ووضعهم: فهذا ما يمكن أن يُعتَبَر تواجد التسمية في التراث وملازمة. ثمّ يستريسل في الحديث على هذا المنوال: (فكلّما كان المقام مقام أنيس كان المتكلّم إلى حذف ما هو غنيّ عنه لإبلاغ مراده أَمِيلَ وأكثرَ ارتياحاً. وهذا هو بالذات ما يمنح للغة حيويّتها). بيد أنّ هذا الهوس قد ابتعد ببعض الدارسين إلى حدّ الاستشهاد بالمحدثين لتعزيز آراء القدماء. هذا ما يصنعه إبراهيم أنيس في المجال الصوتي، حيث يستشهد: «ولقد كان للقدماء من علماء العربية بحوثٌ في الأصوات اللّغوية شهد المحدثون الأوروبيين أنها جليلة القدر بالنسبة إلى عصورهم، وقد أرادوا بها خدمة اللغة العربية والنطق العربي، ولاسيما في الترتيل القرآنيّ، ولقرب هؤلاء العلماء من عصور النهضة العربية، وإيصالهم بفصحاء العرب كانوا مرهفي الحسّ، دقيقي الملاحظة، فوصفوا لنا الصوت العربي وصفاً أثار دهشة المستشرقين وإعجابهم»⁽⁶⁷⁾. فاللجوء هكذا إلى الغير الذي ينفذ الغبار عن الكنز الأصيل (المدفون) لكي نعرف قيمته بعد أن يكون ذلك الغير قد أعمل عليه (التراث) دراسة تقويميّة، هي علامة عربيّة تكاد تكون أصيلة في حدّ ذاتها. في بحثه عن المضامين اللسانيّة يعمد عبد السلام المسديّ إلى عمليّة أولى تتّصل بالتنزيل المنهجيّ، فهناك: «منهج مستحدث محوره استنطاق التراث العربيّ بصفة شاملة، من موقع المنظور اللسانيّ، وباستغلال التصورات اللسانيّة المعاصرة لإخصاب التراث، ثمّ لغاية إثراء العلم اللسانيّ المستحدّث»⁽⁶⁸⁾.

وعادةً ما يُنْزِل الباحثون ذلك التّأصيل مَوْقعين متباينين متكاملين، حسب اعتبار معيارين معروفين في مجال التّرجميات، وذلك تبعاً للحدّ الثاني للإشكاليّة المزدوجة التي تعترض طريق المصطلح اللساني العربي. والمعياران هما: أولاً اعتبار مدى التوافق بين اللّغة المصدر واللّغة الهدف، وثانياً التّثبت من مسألة اظتراد المصطلح. يشير رشيد بن مالك في هذا الباب متحدّثاً عن المصطلح السيميائي، إلى أنّ «الوقوف عند بعض المصطلحات

يرتكز أساسًا على ضبط مفاهيمها في اللغة الأصلية والتحقق، أولًا، من توافقها مع الحالات الدلالية في اللغة الهدف، والتّظر، ثانيًا، فيما إذا كان استعمال هذه المصطلحات مَطرَدًا أم أنّه يشكّل حَرَقًا لما هو جارٍ به العمل في البحوث السيميائية الرَّاهنة»⁽⁶⁹⁾. هذ، مع ضرورة الإشارة إلى أنّ التّأصيل لا يطال المصطلح اللساني العربي فحسب، إنّما يشمل المصطلح الغربي.

5.4 نسق الرصد المصطلحي

إنّ الرصد المصطلحي مقتضى يفرضه البعد الاجتماعي الذي ينطبع به المصطلح. وكذلك أملى هذا البعد زاوية التّخطيط اللّغويّ ثمّ التخطيط المصطلحيّ، التي ما من شكّ في أنّها ذات حسناتٍ من شأنها أن تُقلع الواجد عن الاعتقاد بأنّ التخطيط لا طائل من ورائه بحجة أنّه تخمينيّ بالدرجة الأولى. بيدَ أنّه لا يمكن صنع أيّ خطّة ولا سياسة يُتعامَل وفقها المصطلح، بما فيه المصطلح اللّساني خارج القراءات النقدية التي يتكفّل بها دارسون متطلّعون ومطلّعون على مشكلات ذلك المصطلح من جذورها إلى امتداداتها. وبوصف المصطلحات أنظمة عاكسة لمستوى البحث العلمي: وذلك بما لها من دور كبير في الاتصال اللغوي وما تقوم به من تسجيل الملاحظات، ووضع الفروض، وإثبات النظريات، ووصف عمليات الإنتاج، وتسمية المنتجات؛ وجب أن يتمحور الاهتمام حول تحيين الجذاذات المصطلحية بهدف تكوين منظومة متكاملة للمصطلحات تدل بوضوح على المفاهيم المنشودة، وتكون أداة مفيدة في عملية الاتصال اللغوي. وهذا جانب عملي تزامني ويختلف عن البحث العلمي التاريخي في المصطلحات عبر القرون. وفي إطار الوظيفة الاتصالية للغة وتزايد المفاهيم الحديثة يكون للمصطلحات الموحدة دور حاسم في تنمية المعرفة العلمية.

وإذا ذكرنا أنفسنا بواقع الرّصد المصطلحي على مستوى الدّرس المصطلحي والمعجمي الغربيّين امتثالًا، ألفيناه متطوّرًا معزّرًا مكرّمًا تحت تسمية التّفّ حولها جمهور العلماء والمختصّين وباقي الشّركاء، ولا يزال تُقيلُ عليه أقلامُ الباحثين بالدّراسة والبَيّنة⁽⁷⁰⁾ (Structuration) مطّلقين عليه اسم (La Veille terminologique) هذا إذا اكتفينا بالعرف الفرنسي. ويتولّاه فريق من المهندسين في التخصّصات الحاسوبية بالتنسيق مع اللّسانيين والدّلاليين والمعجميّين والمصطلحيّين، وهم يجتهدون في تجهيز عتادٍ تقنيّ ورقميّ هائلٍ لفائدته. بينما نُلفي واقع حال الأقطار العربيّة لا يزال في وضع تشخيص

للتحديات التي يُتوقَّع النهوضُ بها؛ وذلك لعقلنة مشروع الرِّصد على الأقلّ.

لقد اهتمّ جورج مونان في قاموس اللّسانيات الذي أشرف عليه بتحديد مصطلحيّة أيّ علمٍ بوصفها «مجموع الألفاظ الفنيّة التابعة لأيّ علمٍ أو فنٍّ، والتي تُولّد مع تطوّر التخصّص في المعرفة العلميّة كما في النشاط الصناعي والتجاري.. الخ»⁽⁷¹⁾. فما يهّمنا إبرازه هنا كما فعل صاحب هذا التّحديد هو الطابع الحركي للتخصّص الذي لابدّ أن يوازيه تقصّد بناء صريحٍ مصطلحيّ. ومع ذلك فلا تلبث مصطلحيّة أيّ علمٍ حتى تتغيّر مهما يُسعفها الاستقرار. من هنا تغلب على الكتابات اللّسانية معالجاتٌ مصطلحيّة من شأنه أن تعد ميدانا للرصد المصطلحي. ذلك أنّه ليس من السّهل اقتحام البحث في أيّ مجالٍ علميّ ولا الإقدام على بناء صريحٍ مصطلحيّ بغير إجراء معالجة مصطلحيّة ومن دون إعداد لغة واصفة تتعهّد في الأقلّ التمييز بين ما هو لغة مدروسة وما هو لغة داريّة.

إنّ التركيز على تدقيق المفاهيم هو ما نلفيه بقوة في مجال اللّسانيات حيث تقوم تلك اللّغة الواصفة بالتعليق على المصطلحات اللّسانية في صلب المتن أو في الحدود الهامشيّة المتاحة؛ ما يجيز بعض المصطلحات ويُسقط غيرها ضمن عمل راصد للمصطلح اللساني. فكّرنا مليّاً في مثل هذه اللّغة الثانية فقصدنا الدّراسات التي تعدّ تعليقات على استعمالات مصطلحيّة، فلم نجدها تستغني عن تجهيز مصطلحات ناقدة ودارسة وواصفة لغيرها من المصطلحات. ونجد هذا العمل عند الغربيّين أقرب إلى المقدّمات التي يُعمّد فيها إلى تجهيز مصطلحاتٍ خاصّة وهو عملٌ لا يقلّ أهميّة عمّا يتمّ عادةً في حدود البحوث المعجميّة. لهذا تتكرّر تسمية (Préambules terminographiques) عند بعض اللّسانيين النقاد لتعيين هذه الواجهة النقديّة كما قام به مثلاً كلٌّ من فرانك نوفو (Franck Neveu) وبيتر لوريس (Peter Lauwers) في سبيل تمييز مفهوم ⁽⁷²⁾ tradition grammaticale. بيد أنّه كلّما انتاب اللّساني شكٌّ ما حول إيّ تسمية من حيث (سوء وصفها للمفهوم) بادر إلى النقد واستطرد في استحضار البراهين حول ما يُبديه من الحرص على أن تكون عليه الأمور، هذا لكي تستقيم التسمية التي يرى فيها غالباً أنّها مناطق مشتبّهة.

إنّ اللّغة الواصفة حينما تُوضّع في مقابل اللّغة الطبعيّة هي تلك التي تصف هذه الأخيرة (من هنا يقال للّغة صلاحيات أن تصف نفسها أي اللّغة الطبعيّة) أما اللّغة الموصوفة فهي هذه اللّغة الطبعيّة أو كما يدعوها البعض (Langage mondain) باعتبارها لا تصف نفسها بقدر ما تصف العالم وتدور حوله وتتعلّق به وتشتغل عليه وهو ما يمكن

ترجمته حرفيًا اللّغة حول العالم أو عن العالم. ويُقصد باللّغة الموصوفة في مقابل اللّغة الواصفة المادة اللّغوية أو المعطيات التي يقوم اللّساني بوصفها. وثمة ثلاثة لسانيين قد أولوا عناية خاصّة للّغة الواصفة بل أولعوا بدراساتها من باب معرفة الكيفيّة التي تشتغل بها وهي تسترشد خاصّة بالهدف الأوّل المصنوع تحت مسمى (بناء صرحٍ مصطلحيّ). وهم لويس يلمسلف⁽⁷³⁾ ورومان ياكوبس⁽⁷⁴⁾ وزليغ هاريس⁽⁷⁵⁾؛ إذ يكثر عندهم مقابلة اللّغة الواصفة باللّغة الطبعيّة⁽⁷⁶⁾. فهذا زليغ هاريس يقول: «نسمي الجمل الواصفة تلك الجمل التي تقول شيئًا عن الجمل أو المقطوعات التابعة للغة الطبعيّة»⁽⁷⁷⁾.

كما يَعتبر برتيل المالبيرغ (Bertil Malmberg) من السويد، أنّ أوّل مَنْ أطلق مصطلح لغة واصفة وأدخله في الدّراسات اللّسانية، هو لويس يلمسلف؛ وذلك حينما أدرج مفهومه ضمن مفهوم الدليل اللّغوي على الرّغم من الطّابع الاصطناعي الذي يتحلّى به⁽⁷⁸⁾. وتلحق بهؤلاء الثلاثة جوزيت ري ديبوف (Josette Rey-Debove) من فرنسا بصفتها منظرة للّغة الواصفة. وبينما يزعم كلّ من Joseph Courtés & Algirdas Julien Greimas من فرنسا أيضًا، أنّ مصطلح (Métalangage) قد وُضع أوّل الأمر من قبل مدرسة فيينا وخاصّة الفرع البولندي، ولاسيما العالم ألفريد تارسكي 1902 - 1983 Alfred Tarski من بولندا، وُضع للتفريق تفريقًا كاملاً بين اللّغة التي تتحدّث عنها واللّغة التي تتحدّث بها. وهو ما جاء في قاموسهما كالآتي: «- afin de distinguer nettement la langue dont nous par- lons de la langue que nous parlons» ثم نُقل المصطلح إلى ما اعتبراه (-Sémio- tique) من قبل يلمسلف وإلى اللّسانيات من طرف هاريس⁽⁷⁹⁾. وهذا جزء ممّا ذهب إليه الباحث الجزائري أحمد يوسف حينما أبرز دور أتباع حلقة فيينا من المناطق التي طبعوا هذه اللّغة بطابعهم الخاص، فيُسجّل في هذا الشّأن: «استلهم علماء اللّسانيات مفهوم اللّغة الواصفة من بحوث المناطق؛ ولاسيما من أعضاء حلقة فيينا مثل كارناب، وكذلك العالم الرياضي والمنطقي ألفريد تارسكي (A.Tarski) أحد أبرز أعضاء مدرسة (لفوف وارسو)؛ حيث نلّفنا أنّ هذا المفهوم الذي اصطنعه كارناب في كتاب (التركيب المنطقي للّغة) قد استمدّه من الرياضيات الواصفة (هيلبرت) التي هي لغة منطقيّة منوطة بتحليل الرياضيات وتطهير الحساب من وجود أيّ تناقض فيه؛ وذلك بإقامة قواعد للبنى التركيبيّة الداخليّة المترابطة»⁽⁸⁰⁾.

وأجدر اللّسانيين العرب الذين يمكن الإشادة بفضلهم في مجال الالتفات إلى لغة اللّسانيات الواصفة عبد القادر الفاسي الفهري الذي كثيرًا ما طرح مشاكل الهوية أو

الخصوصية وكذا التماسك الداخلي للخطاب اللساني⁽⁸¹⁾. وكذلك فعل عبد السلام المسدي حينما تناول مشكلات المصطلح مقرونة بالنقد وبالطرح الاستيمولوجي⁽⁸²⁾. ونلاحظ أنّ مصطلح (Métalangage) قد أدخل في الدرس اللساني العربي من مختلف الأبواب المفتوحة: اللسانيات، السيميائيات، المنطق؛ وبمختلف لغات المصدر المتاحة (الفرنسية والإنجليزية أساسًا): من هنا أحد مصادر الاختلاف في ترجمته بمقابلاتٍ عربية كـ اللغة الواصفة أو اللغة الفوقية أو اللغة الماورائية أو حتى بتعريبه إلى الميتالغة⁽⁸³⁾. إلخ، كما يشهد المقتبس الآتي ومجال مرجعه بل وحتى طريقة رسم المصطلح بالحروف اللاتينية المختلفة عن المعتاد: «تفاديا لاستخدام بعض المصطلحات التي يمكن أن توهي ببعد ميتافيزيقي مثل «اللغة الماورائية» أو «ما بعد اللغة» إلخ. كقابل للمصطلح Méta-language، نقترح مصطلح «اللغة الفوقية». وعليه فنستخدم مصطلحي «اللغة الفوقية» أو «اللغة الواصفة» عندما يتعلّق الأمر بالمفهوم العام، ونحتفظ بمصطلحات «لغة اللغة» و «لغة لغة اللغة» إلخ، للحالات التي تستلزم تحديد وتعيين مرتبة اللغة المقصودة في سلم تراتبية اللغة»⁽⁸⁴⁾.

غير أنّه، وعلى الرغم من تركيزنا على الباحثين المذكورين في الساحة العربية، قليلًا ما نثر على كتابًا موضوعًا بالعربية في (اللسانيات)، أو بالأحرى في الخطاب اللساني، لا يفتح فيه صاحبه أقواسًا من أجل وضع ملاحظات تخص اللغة اللسانية الواصفة المتبناة أو المفضلة لديه ولو أبسط ملاحظة: لهذا سنرى أدناه أنّ الكتب المداخل التي تعجّ بها مكاتب كلّ الجامعات (العربية)، من حيث يتمّ الأخذ بعلم اللسانيات، هي التي أشعرت بضرورة الالتفات إلى طرائق صوغ المصطلحات. بيد أنّه، ولما كان جلّ كتاب هذه الأخيرة غير لسانيين بمعنى التكوين والتطبيق والممارسة المستمرة، تسبّب ذلك في مشكلة ثانوية تمثلت في اعتقاد الناس أنّ هذه الأخيرة تجسّد اللسانيات بحق، فتشبّث القراء بنوع من مصطلحية لسانية يُعتقد أنّ فيها نصيب تمثيليّ ما (représentative) ولا تعكس بكلّ جلاء واقع المصطلحية المكّسة التي يغلب عليها البساطة والمباشرة، لأنّها تعليقات عليها وشروح لها ومقارناتٌ ببعضها البعض وهي ما يُصنّف في الخطاب اللساني أكثر منه في اللسانيات. بيد أنّ هذا ما يجعلها بيئة يستفاد منها في الرصد المصطلحي، لكن لا نتوقّع أن يمثّل صورة التماسك المنتظرة. ذلك أنّه كثيرًا ما اعتُقد أنّ التعرّف على المصطلحية الخاصة باللسانيات إنّما يتمّ بواسطة رصد المولّدات التي من المتوقع أن تكثُر فيها، لكن قد تكمن المشكلة في معاينة المعنى (المفهوم) الجديد وما يمكن أن ينسجم معه من الناحية

الصورّية، قبل أن يُرصد المولّد نفسه كعلامة مميّزة للمصطلحيّة اللّسانيّة. وقد سبق أن أثار جون هامبلاي (John Humbley) هذه المشكّلة بقوله: «واحدة من المشكلات التي تحول دون مشاهدة المولّد لا تكمن في التعرّف على المعنى الجديد فحسب، لكن في الوصف المفهومي واللّساني لما تمّت معانيته»⁽⁸⁵⁾.

وأفضل حلّ لملء هذا الفراغ هو خلق فرع يتولّى نقد الاستعمالات المصطلحيّة الراجحة⁽⁸⁶⁾ كما رأينا أعلاه ضمن نقطة (المصطلحيات النقدية). والحقّ إنّ فردينان دي سوسير قد وضع اللّبنّة الأولى لنقد الاستعمالات المصطلحيّة وعبر عن تلك الحاجة المسيسة وتنّبأ بأهميّتها منذ إقامته الأسس الأولى لعلم لسانيّ حديث وإقدامه على استبدال مصطلح حديث بآخر قديم غالبًا ما يرى أنّه يعاني من بعض النقائص التي يُبادر من ثمّ إلى نقدها، فيعمد إلى وصف الحالة وتفسيرها. وكان صاحب نظرة ثاقبة في معالجاته المصطلحيّة كما كان في حقل اللّسانيات. والحال إنّ ما جاء ضمن دروس اللّسانيات العامّة بصورة مجمّلة ومصغّرة قد تطوّر تطوّر اللّسانيات ذاتها. وقد تجسّد أكثر فيما توارثه الجيل الذي جاء بعده، ولم يعفيه من نقد لسانياته، لكن قد يُخشى أن يكون ذلك النّقد أقلّ شيوعًا ممّا جاء مقعّرًا أو محدّدًا.

خاتمة

وفي خلاصة هذه المداخلة، نذكّر بأنّ علاقة العجز المصطلحي بالتوليد المصطلحي علاقة تشخيصية علاجية. وقد يترتب عن هذه الوضعية العلاجية أعراض جانبية، أهمها التضخم المصطلحي الذي يتوزع على مصراعين: التسمية وهو ما يسمى التعددية المصطلحية أو التخمة المصطلحية، والمفهوم وهو ما يسمى التضارب المصطلحي أو اللبس المصطلحي. وكلها تشكل معضلات لأنها لا تستوفي شروط الوحدة المصطلحية التي ينص أهم مبادئها على الأحادية التسمية والأحادية المفهومية. أما علاقة التضخم المصطلحي والتأصيل المصطلحي علاقة وقائية واستثمارية. ذلك أنّ بعض النقاد يتحرون الحذر في التوليد المصطلحي الذي رأينا أنه سببا من أسباب التضخم المصطلحي، وذلك عن طريق آلية التأصيل التي تقيم الفارق بين ما هو موجود في التراث وما هو وافد إلى الثقافة العربية عن طريق الترجمة. وهو ما يؤول إلى العمل وفق مبدأ التنوع أي تخصيص التسميات القديمة لمفاهيم جديدة في حدود الوعي المصاحب. أما علاقة العجز المصطلحي بالتأصيل المصطلحي علاقة تفسيرية. أي كثيرًا ما يفسر العجز المصطلحي باللجوء إلى التأصيل الذي قد يعطل وتيرة الاجتهاد على مستوى المفهوم والتسمية معًا. وأهم ما أدّى إليه العجز المصطلحي كخلفية متجذرة في الممارسات ما قبل التأثير بالدرس اللساني الغربي، هو التوليد المصطلحي.

بناءً على ما سبق نقترح النظر إلى البنية التي تتماسك بها هذه الأنساق بأسرها على أنها تمثل رؤية استشرافية يمكن الإطلاق عليها اسم الوعي المصطلحي الذي يجب أن يسود الثقافة اللسانية العربية بالدرجة الأولى لأنها عصب وجود الأمم، بحيث لن يكون هناك مجالاً للعفوية في التعامل مع المصطلحات اللسانية ولا سيما الوافدة منها، والتي تكون قد انتقلت من الغرب إلى البيئة العربية عن طريق الترجمة والتعريب في بادئ الأمر؛ ولا سبيل إلى الارتجال فيما ينحوه اللسانيون إلى التوالد من داخل اللغة العربية الموسومة بنمائها. وإن كان من الملاحظ، في هذه الجهود الفردية سمة عدم اقتران الترجمة والتعريب بمبادئ منهجية دقيقة، وتعدّر الاتفاق المسبق، وعدم مراعاة الأبعاد النظرية لمشكل المصطلح، أو المقاربة بين اللغات بغية التوصل إلى استنتاج رائع يتمثل في تقارب الأفكار البشرية على المستوى الفكري، أو الأخذ في الحسبان خصوصية كل لغة، فلكل لغة درجة من التعقيد. والأکید أنّ صوغ المصطلحات والمفاهيم مرتبط ارتباطًا وثيقًا بقوانين تفكير المفكرين والنقاد. والمصطلحات واحدة من هذه القوانين: لذا فهي في اللغات، تتطوّر بحسب قدرات أصحابها وعن طريق خبراتهم وممارساتهم.

هوامش ومراجع

- 1- مازن الواعر، دراسات لسانية تطبيقية، دمشق: 1989، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ص51-52.
- 2- إنّ مفهومي (التفاضل والتكامل) مستعاران من ميدان الرياضيات، ينظر: رمضان محمد جهيمة وأحمد عبد العالي هبّ الرّيح، التفاضل والتكامل، ج.1، ط.3، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، (د.ت).
- 3- وهو يطرح الإشكالية في مقاله القيمُ مُراعياً أبعادها المختلفة: F. Gaudin, La politique linguistique par le trou de la serrure ou les aventures du mot-clé, Terminologies nouvelles, n° 18 (Terminotique & documentation, préparé par John Humbley), Rint-AFCFB, Bruxelles, Juin 1998, (p.53-55), notamment p.53.
- 4- وكان ذلك في نفس العدد من دورية Terminologies nouvelles، يُنظر: M. Holzem, La thèse et son auteur : voie d'une nouvelle complémentarité terminologie-documentation, Terminologie et documentation : nologies nouvelles, n° 18, (p.28-35). يُنظر كذلك كتابها: pour une meilleure circulation des savoirs, Ed. ADBS, Paris, 1999.
- 5- F. Gaudin, La politique linguistique par le trou de la serrure, p.54-55.
- 6- ينظر: يوسف مقران، المصطلحية اللسانية: من الوعي المفهومي إلى الرصد المصطلحي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2023. كذلك: يوسف مقران، الرصد المصطلحي ضرورة من ضرورات صناعة المعاجم المصطلحية: التحديات على الصعيد العربي، مجلّة الرّاسخون الدولية، م.06 ع.01، جامعة المدينة العالمية، شاه (ماليزيا)، جوان 2020، (ص.146 174). ISSN: 2462-2508 <http://ojs.mediu.edu.my/index.php/arrasikhun/article/view/2754>
- 7- Jean Perron, Adepte-Nomino : un outil de veille terminologique, Terminologies nouvelles, n° 15, (p.32-47).
- 8- R. Goffin, Le mémoire de terminologie : une forme de rapprochement entre théorie et pratique de terminologie, Meta, vol. 23, n° 4, 1978, (p.303-307), p.303-304.
- 9- ينظر: علي القاسمي، مشكلات التعريب في الوطن العربي، الفيصل، ع32، الرياض، جانفي 1980، ص15-16.
- 10- فهي نقطة تأزم تُسجّل ضدّ الشيوع السريع والمفّرط للمصطلحات اللّسانية، إذ تعطي الوهم أنّ اللّسانيات تتمتع بصحة جيدة، لكن هذه الحالة لا تتماشى وواقع مفاهيمها المتأزّمة، وهي من جهة أخرى تغذي الجدل السطحي (ما دام واقعاً على مستوى التسميات فحسب)، فهي لا تجذب الاهتمام الجادّ ولا تذهب به كليّة، وهذا قد يستدعي تأمّلاً من نوع خاص يسلّط الضوء على خلفيات المشكلة

المصطلحية. كأن الأمر يتعلّق بتصرّف رمزي لا ينتظر أوان النضج فحسب، بل يتخطاه إلى أهم من ذلك. تقارن وضعية الترويج هذه بما صرّح به أحد الإيستيمولوجيين وهو (Thomas Kuhn) من أن: «بعض علامات إصابة العلم بأزمة في مفاهيمه انشغال أهله بتضخيم رصيده المصطلحي وإمعانهم في مناقشة مسائله الهامشية وانصرافهم عن تطوير مفاهيمه». ينظر: Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Traduction Laure Meyer, Ed. Flammarion, Paris, 2008, p.16. وهذه معضلة ينبذها «الراسخون في العلم» إذ تعرّض فئة من الباحثين «المزعومين» إلى إهدار طاقة العقل المسخّر أصلاً للتفكير والتأمل، وذلك بالخوض في جدال عقيم لا يصلح المسائل ولا العلوم ولا العلماء ولا الناس أجمعين بقدر ما يضيّع أوقاتهم وينأى عن الإلتاج العلمي.

11- ينظر الإشادة بفضل اللسانيات على غيرها من العلوم والذي استحال إلى «أوهام العلم الربان»: المقدمة التي ينصح بقراءتها ضمن: G. Mounin, *Introduction aux problèmes terminologiques*, in *Dictionnaire de la linguistique* (Georges Mounin & alii), Ed. PUF, Paris, 1974, p.IX-XXIV. وهو يصف مآل الجو الذي كانت المفاهيم اللسانية تعرض فيه بالتنبويه بدورها الإرشادي الذي أسند إلى اللسانيات قاطبة. وهي الكلمة التي اختارها المترجم منذر عياشي ضمن: أوزوالد ديكر و جان ماري سشايغر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ص.13. وقد ذكر هذا الطموح الذي راود اللسانيات في إحدى طفراتها، أكثر من باحث كلّ لاعتبارات ما، كالتلاق بينها وبين الأدب والنقد، على غرار أسوالد ديكر، وتودوروف، ودومنيك منقيمو. يُنظر مثلاً: D. Maingueneau, *Éléments de Linguistique pour le texte Littéraire*, 3e éd Dunod (revue & augmentée), Paris, 1993.

12- إنّ تسميات (أوضاع اللغة أو أحداثها أو وقائعها) محاولات عربية لترجمة المفهوم الذي أطلقه دي سوسير تحت تسمية (Faits linguistiques) وهو يحاول أن يحيط العلم الجديد بتعريف مانع وشامل، الذي يتجلى، بحسبه، وهو يحمل ثلاثة مظاهر (لغوية) هي اللسان واللغة والكلام. وفصل بعدما أجمل إلى أن حدد موضوع اللسانيات في أحد الثلاثة وهو (Langue) التسمية التي أثير جدل في العربية حول مقابلها المتذبذب بين اللغة واللسان في الوقت الذي حدث الشيء نفسه مع مفهوم (Langage) الذي يؤدّي عربياً بإحدى التسميتين أيضاً. وليس هناك داع إلى التأكيد على ضرورة الاحتفاظ بالتقابل بينهما، من جهة، مهما يكن الاختيار؛ وبين أحدهما ومفهوم الكلام من جهة ثانية.

13- هذه بعض معلّقات تقضي بعلمية أي اختصاص وهي الموضوع والمنهجية والغاية.. الخ.

14- ليس هذا الحكم باطلاً على الرغم من المفارقة الشنيعة التي يسجلها في حق الرواد البارزين.

15- ذلك أنه لا يمكن اعتبار التكوين الذي يحظى به اللساني في اختصاصه مادة ذات شغلٍ قد بلغ غايته فأنتهى إذن، بحيث لن يبقى له بعد ذلك سوى أن يُقبل على أداء وظيفته إذا كانت له وظيفة متفق عليها وبداية للعيان. وذلك أنّ اللساني باحثٌ ويظلّ كذلك طيلة قبوله بهذا المقام كأنّ الدّراسة والعمل الشاقّ هما الوجه الحقيقيّ الوحيد للساني في عالم الشغل والبحث ودنيا العلوم والمعلومات. وقد يظلّ اللساني لهذا السبب عاكفاً على خدمة مصطلحية علمه على الدوام وعلى خلاف كثير من الباحثين والمحترفين، كالمختصين في الرياضيات الذين قد لا ينتبه بعضهم كثيراً إلى مصطلحية علمهم في تركيباتها ومجازاتها باعتبار أنّ مادّتهم جاهزة ومحدّدة سلفاً وأنّ تسمياتهم مستقرّة إلى الأبد. وقد

رَسَّختها الوجهة التَّعليميَّة المتجدِّرة في مجالهم وسخَّرتها المجالات التَّطبيقية التابعة كالفيزياء والكيمياء وغيرهما. لعلَّ هذا ما دفع أيضًا بأحد علماء الرياضيات والمنطق المتهوِّرين وهو داود هيلبرت (1862-1943) (David Hilbert) إلى الرَّعْم بأنَّه إذا عوَّضنا في الهندسة مثلاً مصطلحي النِّقطة والصِّلَع بغيرِهما من الكلمات مثل الكرسي والطاولة فلن تتعرَّض مفاهيم الرياضيات لأدنى تغييرٍ ولا لأيِّ تشوُّهٍ ولا انفصامٍ. وليس من الغريب ولا التعصُّب أن يعلِّق رونييه لافاندوم (-René Lavendhom me) على هذا العبث الصارخ الذي من المفارقة أن يصدر عن ألمع الرياضيين والمناطق، بوصفه مزحة سخيفة ومردودة ولا تليق بعلم دقيق كالرياضيات طبعاً. يُنظَر: R. Lavendhomme, Terminologie mathématique, in Des termes et des choses : questions de terminologie, Centre de Terminologie de Bruxelles, Ed. La Maison du Dictionnaire, Paris, 2000, (p.165-174), p.165 وبعد هذا، فلنا عبرة فيما يؤثِّر عن التابعي سعيد بن جبير رحمه الله (46 95هـ) من قوله: «لا يزال الرجل عالمًا ما تعلَّم، فإذا ترك العلم وظنَّ أنَّه قد استغنى واكتفى بما عنده، فهو أجهل ما يكون».

16- عبد القادر الفاسي الفهري، اللِّسانيَّات واللِّغة العربيَّة: نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر (الدار البيضاء) منشورات عويدات (بيروت)، 1985، ص51.

17- R. Jakobson, Essais de linguistique générale : les Fondations du langage, T.1, Trad. ينظر: de l'Anglais par Nicolas Ruwet, Coll. Arguments, Ed. Minuit, Paris, 1963 [1973], p.213-214.

18- G.-G. Granger, Pensée formelle et science de l'homme, 2e éd. Aubier, Paris, 1967, p.03.

19- عبد السلام المسدي، الأدب وخطاب النقد، دار الكتب الوطنيَّة، بنغازي (ليبيا)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2004، ص144 145.

20- عبد الصَّبور شاهين، في علم اللِّغة العام، ط.4، دمشق: 1984، مؤسَّسة الرِّسالة، ص115.

21- حمزة المزيني، التحيِّز اللِّغوي وقضايا أخرى، مؤسَّسة اليمامة الصحفية (سلسلة كتاب الرياض)، الرياض، 2004. ولاسيما تعليقه على كلام محمد رشاد الحمزاوي: ص204.

22- يُنظَر مثلاً ما أقحم فيه الباحث طاهر جيلالي نفسه وقراءه: طاهر جيلالي، المصطلحات اللِّسانية والأداء البيداغوجي، مجلَّة اللِّغة والاتصال، ع.2، مختبر اللِّغة العربيَّة والاتصال، جامعة وهران، أفريل 2006، (ص19 28).

23- هاني يحيى نصري، منهج البحث العلمي: دعوة للدخول إلى العلم من المنطق ونظريَّة المعرفة، بيروت: 2004، المؤسَّسة الجامعيَّة للدراسات والنشر والتوزيع، ص46.

24- غاسون باشلار، اللِّغة العلمية لغة محدَّثة، ضمن اللِّغة (إعداد وترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي)، ط.4، دار توبقال (سلسلة دفاتر فلسفية / نصوص مختارة رقم 5)، الدار البيضاء (المغرب)، 2005 (ص55 56)، ص55. إحالة على: Gaston Bachelard, Le matérialisme rationnel, Ed. (P.V.F, 1963, (p.216-217).

- 25- غاسون باشلار، اللغة العلمية لغة محدّثة، ضمن اللغة (إعداد وترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي)، ط.4، دار توبقال (سلسلة دفاتر فلسفية / نصوص مختارة رقم 5)، الدر البيضاء (المغرب)، 2005، (ص.55-56)، ص.55-56. إحالة على: Gaston Bachelard, Le matérialisme rationnel, (Ed. P.V.F, 1963, (p.216-217).
- 26- ينظر: جان بريغو وجان فرانسوا سابليرول، المولّد: دراسة في بناء الألفاظ، ترجمة خالد جهيمة ومراجعة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2010، ص.108.
- 27- John Humbley, L'observation de la néologie terminologique : l'expérience du CTN, La banque des mots, n° 05 (numéro spécial), Conseil international de la langue française, 1993, (p.65-73), p.67.
- 28- ولنا قدوة في مثال (الدليل اللّغوي والبدال والمدلول)، يُنظر: فردينان دي سوسير، دروس في الأسنّية العامّة، ترجمة مُحمد الشاوش ومُحمد عجينة بإشراف صالح القرمادي، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، 1985، ص.109-115.
- 29- Andrien Hermans & Andrée Vansteelandt, Néologie traductive, Terminologies nouvelles, RINT, n° 20 (Nouveaux outils pour la néologie), Bruxelles, Décembre 1999, p.37-43.
- 30- رياض قاسم، مستقبل العربيّة الفصحى في تطويرها: رؤية في المنهج، ضمن اللّغة العربيّة: أسئلة التّطور الدّاتي والمستقبل، بيروت: أكتوبر 2005، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ص.214-215.
- 31- وقد سبق أوربيل فاينرايخ (Uriel Weinreich) إلى تفسير ذلك بظاهرة الاحتكاك اللّغوي؛ كما في: Uriel Weinreich, Langage en contact, New York, 1953, p.01.
- 32- G. Rondeau, Introduction à la terminologie, 2e éd Gaëtan Morin, Québec, 1984, p.127. Et Louis Deroy, Néologie et néologisme : essai de typologie générale, Ed. CILF, n° 1, 1971, (p.05-12), p.08.
- 33- A. Rey, Essays on terminology, Trad. du Français par J. C. Sager, Ed. John Benjamins, Amsterdam, 1995, p.68-69.
- 34- A. Martinet, Syntaxe générale, Coll. U, Armand Colin, Paris, 1985, p.08-09.
- 35- G. Mounin & alii, Dictionnaire de la linguistique, Ed. PUF, Paris, 2004.
- 36- صالح بلعيد، اللّغة العربيّة العلميّة، الجزائر: 2002، دار هومة، ص.49.
- 37- A. Rey, La lexicologie, Ed. Klincksieck, Paris, 1970, p.103. Citant : Antoine Meillet, Linguistique historique.

- 38- إنّ الإحالة إلى هذين العالمين بهذه الطريقة الواصلة يوجب علينا التذكير بأنّ ما أفرزته دراسة كلّ منهما لم يحدث على اتصال ببعضهما البعض؛ هذا لم يفت إميل بنفنيست للتنبيه إليه، يُنظر: E. Benveniste, Problèmes de linguistique générale, T.2, Ed. Gallimard, Paris, 1974, p.43.
- 39- إنّ خلوص النظرية لسانياً لا ينفي وقوعها في حدود بين مجالين ك (اللسانيات والسيمياءات) أثبتا معاً تواطؤاً إلى درجة أنّ مسألة انتساب أحدهما إلى الآخر لا تزال محلّ نقاش.
- 40- مصطفى النحاس، من قضايا اللغة، ط.1، الكويت: 1995، مطبوعات جامعة الكويت، ص208.
- 41- جلال الدين السيوطي، المظهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمّد أحمد جاد المولى بك ومحمّد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمّد البجاوي، ج.1، بيروت: (د.ت)، دار الجيل ودار الفكر، ص38 39.
- 42- أمّا اللسانيات التطبيقية فقد أسند إليها العديد من التعريفات، وذلك حسب الموقع الذي تشغله ضمن تشكيلة المعارف البشرية وفي كنف انشغالات الناس المتفاوتة؛ فاعتبرت أولاً كخادمة مجالات معرفيّة أخرى، مثل علم النفس والبيداغوجيا، وعلم الاجتماع والفيزيولوجيا؛ إذ انتقلت عبر اللسانيات التطبيقية وفي ضوء تشعّب المشارب المعرفية معطيات لسانية اقترنت بمعطيات سيكولوجية التعلّم وتناسبت مع طرائق التعليم الخاصة. يُنظر: Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, Ed. Armand Colin, Paris, 1972, p.23-24. وقد تكون اللسانيات التطبيقية حلقة وصل بين عدّة فروع لسانية أو مدعّمة لفروع علمية أخرى تسير في مدار اللسانيات لكونها يُتداول فيها شؤون اللغة Dominique Maingueneau, Aborder la linguistique, Ed. Seuil (Coll. MEMO), Paris, 1996p.57.
- 43- TERENCE Macnamee, La terminologie de la neurolinguistique, Meta, vol. 29, n° 1, (p.91-98).
- 44- محيي الدين محسب، ضمن أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، (ص228 245)، ص228 229. وكان هذا بعض جوابه على سؤال المحاورين: «لقد أشار العالم الأنثروبولوجي كلود ليفي ستراوس إلى أنّ اللسانيات بفضل توجّهاها العلمي ستصبح جسراً تعبّره كلّ العلوم الإنسانية الأخرى إن هي أرادت أن تُحقّق نصيباً من العلم. ولا أحد اليوم يستطيع أن يشكّك في تحقّق هذه النبوءة، ما الذي يجعل اللسانيات تشغل صدارة العلوم الإنسانية وتستأثر بكلّ هذا الاهتمام؟». وقد طرح هذا السؤال ذاته في ثنايا هذا الكتاب على تسعة عشر عالم لساني عربي وكانت أجوبتهم مختلفة ومتنوعة ومثيرة في نفس الوقت. اعتمد الكاتبان أسلوباً مرناً يعكس معاشتهما اليومية للوقائع اللغوية التي يستمدانها من المسموعات والمرويات وتحديداً من أفواه الرواة اللغويين مباشرة.
- 45- F. Rastier, Sémantique et recherches cognitive, Ed. PUF, Paris, 1991, p.205-212.
- 46- ليلى المسعودي، المصطلح الطبّي وتقاطع المجالات، اللسان العربي، ع.43، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1997، (ص34 39).
- 47- محمّد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، منشورات اتحاد الكتّاب العرب

(دراسة)، دمشق: 1998.

48- عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.7، الجزائر، جوان 2008، (ص 09 29).

49- Henri Mitterand, La nomenclature grammaticale (version 1975), Langue française, vol.47 n°01 (La terminologie grammaticale), Ed. Larousse, Paris, 1980, (p.90-99), p.90-91.

50- يُنظر: علي القاسمي، علم المصطلح بين علم المنطق وعلم اللغة والعناصر المنطقية والوجودية في علم المصطلح، اللسان العربي، ع.30، مَكْتَب تنسيق التعريب، الرباط، 1988، ص 81 96. وكذلك: Daniel Gouadec, Terminologie : constitution des données, Ed. AFNOR, Coll. AFNOR Gestion, Paris, 1990, p.04.

51- محمود فهمي حجازي، دور المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة، اللسان العربي، ع.47، 1999، ص 48 50.

52- إنّ تفاصيل المراحل المتلاحقة تلاحقاً منطقياً إلى أن وصلت الكتابة إلى الطور الألفبائيّ مثبتة في: رمزي بعلبكي، الكتابة العربية والسامية: دراسات في تاريخ الكتابة وأصولها عند الساميين، دار العلم للملايين، 1981، ص 69 71.

53- ينظر: أحمد شفيق، حول توحيد المصطلحات العلمية، اللسان العربي، ع.44، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1997، (ص 09 32).

54- المرجع نفسه، ص.11.

55- في مسألة تعدد التسميات الموضوعية للدلالة على العلم الذي يبحث في المصطلحات، يُنظر: يوسف مقران، المصطلحيات: تعدد في التسمية وتطور في المفهوم، الباحث، ع.00، مديرية البحث العلمي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة (الجزائر)، 2007، (ص 157 165)، ص 157 162.

56- علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار الثقافة، بيروت، 1973، ص.13.

57- ينظر: جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، ترجمة عبد المنعم الحفني، مطبعة الدار المصرية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1964.

58- نذكر هنا أحد المقالات التي ركزت على أهمية التوصل والتفهم إلى جانب التوثيق والحوسبة: يُنظر: محمد الديداوي، إشكالية وضع المصطلح المتخصص: توحيد وتوصيله وتفهمه وحوسبته، المترجم، ع.14، مخبر تعليمية الترجمة وتعدّد الألسن، جامعة السانية، وهران، جويلية ديسمبر 2007، (ص 151 174).

59- حُسام الدين كريم زكي، أصول تراثية في علم اللغة، ط.2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985.

- 60- عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، (ص 09 29).
- 61- شوقي جلال محمد، تقرير المسح الميداني لوضع الترجمة الراهن في الوطن العربي، ص 107 108.
- 62- عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، (ص 09 34)، ص 09.
- 63- فضلنا كلمة التحديث على مصطلح (الحدث) لكون هذه الأخير مشحونة بالدلالة، ثم إن ما قصدناه أبعد ما يكون عن اتهام الحاج صالح برفض الحدث، لكنه موقف العرفان بالتراث وشأنه كقوة لا تستدعي التفكير في البدائل التحديثية التي نحن في غنى عنها.
- 64- عبد الرحمان الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، ضمن بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج.1، موفم للنشر، الجزائر، 2007، (ص 64 83)، ص 67 68.
- 65- هو المصطلح الذي قابل به أحمد الحمو المصطلح الفرنسي (Actualisation). وقد خالفه في ذلك سعدي الزبير في ترجمته الاجتعال وهو مصطلح جديد وضعه المترجم بينما فضل أحمد الحمو إعادة استعمال مصطلح ورد في التراث اللغوي العربي. يُنظر: أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة سعدي الزبير، دار الآفاق، الجزائر، (د.ت). ص 112.
- 66- عبد الرحمان الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، ص 68.
- 67- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 05.
- 68- عبد السلام المسدي، المضامين اللسانية في تراث ابن سينا، ضمن ندوة الفكر العربي والثقافة اليونانية، ص 160 161.
- 69- رشيد بن مالك، إشكالية ترجمة المصطلح في البحوث السيميائية العربية التّأهنة، مجلة المترجم، ص 123.
- 70- مصطلح بَنَيْتَة ورد كمقابل لـ (Structuration) عند حسن بحراوي في هذا السياق: «ويعود هذا القصور، في رأي روسم، إلى أنّ الرواية تعتبر في ذاتها كلية مُبَنَيْتَة وذات دلالة -Totalité structurée et signifi- ante»؛ يُنظر: حسن بحراوي، بنية الشّكل الروائي، ط.1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1990، ص.18. أما مصطلح صَوْرَتَة أي (Formalisation) يقال اللّغات المُصَوَّرَة (اسم مفعول) من (فعل) صَوَّرَ فقد جاء استعمالُ مصدره واسمه صَوْرَتَة في: حسان الباهي، اللغة والمنطق: بحث في المفارقات، ط.1، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء) دار الأمان (الرّباط)، 2000، ص. 291 قائمة بالرموز المستعملة والمصطلحات). هذا الهامش مثلاً هو نوع من الرصد المصطلحي العربي في مقابل اللغة الفرنسية وما يُترجم من ثقافتها.

71- Georges Mounin & alii, Dictionnaire de la linguistique, Ed. PUF, Paris, 1974, p.323.

72- يُنظر: Franck Neveu & Lauwer Peter, La notion de «tradition grammaticale» et son usage en linguistique française, Langages, n° 167 (La tradition grammaticale: par Franck

Neveu & Salah Mejri), CNL, Ed. Larousse/Armand Colin, Paris, Septembre 2007, (p.07-26), p.07.

- 73- لويس يلمسلف (Louis Hjelmslev)، 1899 1965: عالم لساني دنماركي، يعتبر وريث التعليم اللساني السوسيري وأحد الأعلام الذين طوّروا البنية في مجال اللسانيات في نظريته المسماة بـ (النسقية / Glossématique)، مستثمرا في مفاهيم مؤسسة كنظامية اللغة، منطلقاً من التحديد السوسيري (نسبة إلى فردينان دي سوسير) للدليل اللغوي القائم عند هذا الأخير على الازدواجية أي الدال والمدلول ومقصيا المرجع من حيز الدراسة، من باب الصرامة العلمية طبعاً، مضيفاً إليه حدّين هما: مضمون (الدال) وشكله، ومضمون (المدلول) وشكله. من أشهر مؤلفاته (Prolégomènes à une théorie du langage).
- 74- رومان ياكوبسون (Roman Jakobson)، 1896 1982: عالم لساني وناقد ومنظّر للشكلانية والترجمة، روسي الأصل، سرعان ما هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية. عُرف ببلورته لما يدعى الوظائف الست للغة والتواصل المقترنة بالعناصر اللغوية التواصلية المحددة فيما يدعى بخطاطة التواصل (Schéma de communication). من بين أهم مؤلفاته (Essais de linguistique générale) في جزأين.
- 75- زليغ هاريس (Z. S. Harris)، 1909 1982: عالم لساني ومحلّل للخطاب، أمريكي، تلميذ العالم اللساني ليونارد بلومفيلد. عُرف بأنه رائد من رواد تحليل الخطاب في بعده اللساني على الأقل. وهو ثاني اثنين المؤسسين للمدرسة التوزيعية (Distributionnalisme) إلى جانب أستاذه بلومفيلد التي تسمى بالعربية أيضاً بـ «الاستعرافية» المصطلح الذي يفصله عبد الرحمن الحاج صالح، وهي التي أثّرت على «التوليدية» المنحازة عنها لاحقاً بشكل واضح. اشتهر بمقال بعنوان (-Discourse analy-sis) نُشر له في 1952 ضمن دورية (Language) الأمريكية العريقة.
- 76- Henri Bessé, Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère, Langue française, vol.47 n°01 (La terminologie grammaticale), (p.115-128), p.116-117.
- 77- Zellig S. Harris, Structures mathématiques du langage, Ed. Dunod, Paris, 1971, p.142.
- 78- Bertil Malmberg, Les nouvelles tendances de la linguistique, Trad. du Suédois par Jacques Gengoux, 3e éd. PUF, Paris, 1972, p.227.
- 79- Joseph Courtés & Algirdas Julien Greimas, article Métalangage, in Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Ed. Hachette Supérieur, Paris, 1993, p.224-225.
- 80- أحمد يوسف، السيميائيات الواصفة: المنطق السيميائي وجبر العلامة، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2005، ص.165 166. ونقل ما يتعلّق بأرسطو عن: Umberto Eco, Sémiotique & philosophie du langage, Trad. Meyriem Bouzaher, Ed. PUF, Paris, 1988, p.10.
- 81- عبد القادر الفاسي الفهري، ملاحظات حول الكتابة اللسانية، تكامل المعرفة، ع.9، جمعية الفلسفة

بالمغرب، الرباط، 1983؛ وكذلك مقاله: عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، ضِمَنَ المَنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية (جماعة من باحثين)، ط.2، الدار البيضاء: 1993، دار توبقال للنشر، (ص43 63).

82- عبد السلام المسدي، التّفكيّر اللّسانيّ في الحضارة العربيّة، ط.2، الدّار العربيّة لِلكِتاب، تونس، 1986، ص41. 09.

83- الفاسي الفهري، المصطلح اللّسانيّ، اللّسان العربيّ، ع.23، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1983، (ص139 147)، ص145. Metalanguage ميتالغة، Metalinguistic ميتالغويّ.

84- حسان الباهي، اللّغة والمنطق: بحث في المفارقات، ط.1، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، 2000، ص21.

85- John Humbley, L'observation de la néologie terminologique, La banque des mots, n° 05, 1993, (p.65-73), p.67.

86- وهو ما أسميناه في موضع آخر التّقّد المصطلحي؛ يُنظَر: يوسف مقران، تقاطعات المصطلحية ونظرية المعرفة (في سبيل ممارسة النقد في مجال اللّسانيات)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.13، الجزائر، جوان 2011، ص121 176.

الأدب الرقمي العربي في محكّ الرصد التجنيسي؛ تأملات ومقارنات

أ. د. بلقاسم الجطاري
أ. عبيد البريكي
جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية

ملخص

تتعرض هذه الورقة البحثية لموضوع الأدب الرقمي العربي من زاوية نظر تجنيسية تبحث في مدى امتلاك نصوصه ما يكفي من الخصائص التي تزكي دعوى اعتباره جنسا مستقلا؛ بمعنى أنها تعود إلى الخوض في سؤال مؤسس، لا يجب القفز عنه تحت أي موجب أو ذريعة.

تقدم الدراسة وجهة نظر في الموضوع، مفادها أن الأدب الرقمي العربي ما يزال في بداية طريق الاستقلال واكتساب الخصوصية والفرادة، وأن الأديب الرقمي العربي ما يزال متمسكا بالنمط الورقي، مشدودًا إلى أجناس الأدب المكتوب، بدليل أنه لا يضمّن نصوصه ما يدل على تمثّل عميق لخصائص الأدب الرقمي، واستيعاب كاف لفضاء إنتاجه وتلقيه، وتمييز واضح بين إمكانات التعبير التي يتيحها الحامل الرقمي، بالقياس إلى ما يتيحها الحامل الورقي.

لقد استمر كثير من المبدعين العرب في اجترار تقنيات الكتابة الأدبية الورقية، ونقلها نقلًا متعسفًا إلى عالم الحاسوب، دون إخضاعها لعمليات تجريب واجتهاد ثلاثم الحامل الجديد، فكان ما أبدعوه من نصوص مجرد نسخ باهتة من نصوص مكتوبة أو معروضة على الحامل الورقي، حتى وإن أظهرت قلة منهم بعض الجرأة في توليف العناصر الفنية المميزة لأجناس تقليدية مختلفة؛ ثم إن أشد النصوص الرقمية العربية تميزًا لم تصل بعد إلى مستوى ما حققه المنجز الأدبي الرقمي الغربي، الذي جعل من الفضاء الرقمي نافذة لابتداع توليفات أدبية غاية في التجديد والطرافة.

أما آخرون فقد استغلوا بعض خصائص التعبير الرقمي، كالمجهولية والتفاعلية، ليخلقوا أشكالًا نصية جديدة تكشف عن مساحات كبرى من الجرأة والحرص على تجاوز بعض الخطوط الحمراء، لكن ذلك ظل حبيس قلة من التيمات المطروقة، كما أن كثيرًا من نصوص هؤلاء ظل مشوبا ببعض الريب على مستوى ملكيته الفكرية، بسبب اشتداد حدة القرصنة والسرقة الأدبية في خضم الفضاء الرقمي.

كلمات مفتاحية: الأدب الرقمي، التجنيس، الانتقال، الأدب المكتوب

Abstract

This paper deals with the topic of Arabic digital literature from a genre perspective, looking at the extent to which its texts have sufficient characteristics to support its classification as an independent genre, by delving into an established question, which should not be skipped under any reason or pretext.

The study contends that Arabic digital literature is still at the beginning of its path towards independence and the acquisition of a foundation that may be deemed unique. The Arabic digital writer still adheres to the paper style, drawn to the genres of written literature, as his texts do not include evidence of a deep assimilation of the characteristics of literature. It also lacks adequate absorption of its production and reception space and a clear distinction between the forms of expression provided by modern digital publishers, compared to what is provided by traditional paper carriers.

Many Arab innovators continued to ruminate on the techniques of paper-based literary writing, arbitrarily transferring them to the computer world, without subjecting them to processes of experimentation and diligence that fit the new carrier. As a result, what they created were stylistically faded copies of texts, as if written or displayed on paper. This holds true despite the fact that few of them showed some boldness in synthesizing the distinctive artistic elements of different traditional genres, which make the digital space a window for creating very innovative and witty literary combinations.

While many have taken advantage of some of the characteristics of digital expression, such as anonymity and interactivity, to create new textual forms that reveal large areas of daring and eagerness to cross some red lines, they have largely remained imprisoned by traditionally forged themes. Many of their texts also unfortunately remain tainted with some suspicion in regard to their legitimacy at the level of intellectual property, due to the intensification of piracy and plagiarism in the midst of the digital space.

المقدمة

1.1 توطئة

عرف التاريخ أحياناً طبعاً مسيرة الإنسان ودفعته إلى اتخاذ مسالك طارئة في الفعل والتفاعل مع عناصر البيئة المختلفة، كما شهدت الحياة البشرية اكتشافات واختراعات يعود لها الفضل في تحويل مسار الشعوب والمجتمعات، وتغيير أنماط السلوك والتفكير، إلى حد يجوز فيه القول إن تاريخ الإنسان هو تاريخ طفرات أكثر منه تاريخ سيرورات، بدليل سعة مساحة المستجدات الثقافية والعلمية والتاريخية التي كانت تنشأ في ظل هذه الانعطافات الحاسمة في غضون مدد زمنية ضيقة، قياساً مع ضيق التحولات التي كانت تجري على امتداد فترات زمنية مديدة.

ولعل أكثر ما ينصرف إليه الذهن، بمناسبة هذا الإحالة إلى التاريخ، هو تلكم الاكتشافات التقنية والمهارية، من قبيل النار، والكتابة، والعجلة، والمطبعة، والمحرك الانفجاري، والمسدد وغيرها؛ فقد أدت هذه الاكتشافات إلى خلق وقائع وتوازنات فردية ومجتمعية جديدة، أولها المؤرخون عناية شديدة، واتبعوا خطوط انتقالاتها وتأثيراتها على الشعوب المختلفة، حيناً في إطار تلاحق ثقافي يجري بفعل الاحتكاك السلمي، وحيناً في إطار الصراع والتنافس على خيرات البيئة والبحث عن توسيع المجال الحيوي.

والثابت في هذا المجال أيضاً أن أكثر ما طبع العصر الحديث، من القفزات الكبرى، هو الثورة الرقمية، التي زلزلت أنظمة الاتصال والتواصل البشري، سواء من جهة السرعة أو الكثافة أو من زاوية ضمان رصد التلقي والأثر والتفاعل؛ فقد مكنت الثورة المذكورة الإنسان من امتلاك حامل جديد قادر على حفظ المعارف وتخزين الوقائع، كما وضعت تحت إمرته حلولاً ومخارج لكثير من المآزق التي كان يجد نفسه إزاءها لأسباب وعوامل طبيعية وثقافية مختلفة.

ولأن التأثير الرقمي انسيابي في أساسه، سيّال من حيث جوهره وتعريفه، فقد استطاع أن يمس كل مجالات التدخل البشري، وأن يؤثر في كافة مجالات الإنتاج والفعل الإنساني، الموصولين إلى العمران والاقتصاد والسياسة وغيرها، بل إن مجال الأدب لم يسلم من تأثيره، إذ بادر المشتغلون بفنون الإبداع الأدبي إلى استغلال ما يتيحه الحامل الرقمي، لتحقيق التواصل مع القراء وشبكات التلقي المختلفة، كما قام آخرون بتجريب الدعامات

الرقمية وتركيب كثير من عناصرها بغية تجديد المكونات البانية للأجناس الأدبية، وخلق أجناس أخرى جديدة، وذلك على قاعدة استغلال مساحة التعبير والتواصل العديدة التي صارت متاحة بفعل الثورة الرقمية وتطبيقاتها المختلفة.

يتناول هذا البحث موضوع الأدب الرقمي⁽¹⁾ العربي من خلال تأمل سريع في خصائص منجزه، وذلك من زاوية مدى امتلاكه هوية تجنيسية متميزة، وقدرًا من الخصوصية والأصالة، وما يتيح من نوافذ لكسر الحواجز الموضوعاتية، في مقابل ما يترتب عن ذلك من إكراهات يفرضها استخدام الحامل الرقمي.

2.1 أهمية البحث وأهدافه

تكمن أهمية البحث في تطرقه لموضوع شديد الصلة بواقع الإبداع الأدبي الراهن، وخوضه في سؤال مشدود إلى ما يعرفه عالم اليوم من تحولات ثقافية كبرى ناتجة عن اشتداد حدة الثورة الرقمية، بمعنى أن قيمته قائمة في ارتباطه بقضية نقدية نعين تجلياتها، وتتابع أوجهها فيما نطالعه عبر منصات الشبكة العنكبوتية من نصوص وإبداعات رقمية.

كما يستمد الموضوع أهميته من ارتباطه بمسارات الأدب المستقبلية، وسعيه إلى توصيف بعض خصائص المنجز الأدبي الرقمي العربي، بحيث يسهم في كشف اللثام عما يمكن أن يفضي إليه الركون إلى تكريس الواقع القائم، وما يمكن فعله حال توفرت الإرادة الثقافية المؤسسية الكفيلة بتجويد مستوى الأدب الرقمي في العالم العربي.

3.1 إشكالية البحث

تحاول الدراسة أن تجيب عن سؤال محدد هو: ما مدى تمثل الأديب العربي لخصائص الأدب الرقمي فيما يبصم عليه من نصوص أدبية؟ ومن ثم فإن المسعى الرئيس الذي يوظف هذا البحث تجنيسي في مبدئه ومنتهاه، وهو تتبع مدى صدقية هذا الأديب، برفعه شعار الخروج من شرنقة الأدب المكتوب، ذي القيود والسمات الخاصة، والارتقاء في حضان فضاء أدبي جديد متميز بمواضيعه وقضاياها، مستقل بمعماره، فريد بحامله.

1- لسنا في محلّ يستوجب تفصيل القول في دلالة الأدب الرقمي، لذا سنكتفي بإيراد تعريف مركز يعرضه فيليب بوتز (Philippe Bootz)، يقول فيه: «نسمي أدبا رقميا كل شكل سردي أو شعري يستعمل الجهاز المعلوماتي وسيطا، ويوظف واحدة أو أكثر من خصائص هذا الوسيط.» -بوتز فيليب، ما الأدب الرقمي؟، تر محمد أسليم، مجلة علامات، المغرب، ع. 35، 2011، ص 103.

4.1 مصطلحات البحث

ينتمي البحث إلى فضاء النقد التطبيقي الموصول إلى نظرية الأجناس الأدبية، من حيث تأصيلها للتمايزات الفنية القائمة بين الأجناس المختلفة، لذا فإن عدة البحث المصطلحية مأخوذة من صميم هذه النظرية، وتحديدًا من معين التصنيف الكلاسيكي الذي يقيم فرقا بين ثلاث فضاءات تعبيرية، هي: الشفهي، والمكتوب، والرقمي.

5.1 منهجية البحث

انسجامًا مع طبيعة الموضوع المدروس، كان لزامًا اقتفاء أثر مقارنة تجنيسية تقيس الفروق القائمة بين فضاءات التعبير الأدبي الثلاثة، علاوة على مقارنة (تقابلية) تبحث عن القرائن الدالة على صحة اتصاف المنجز الرقمي العربي بصفات الجنس المميزة، وتجري موازنة بين موارد القوة التي يتيحها هذا الأدب وموارد الضعف التي تتهدد وجوده وتضعف قيمته.

2. من الكتابي إلى الرقمي؛ مسافة الانتقال

يشير موضوع انتقال الأدب العربي من الحامل الكتابي إلى الحامل الرقمي جملة من القضايا والمشاكل النظرية والمنهجية، بل إن مسألة التحول هذه تدفع الباحث إلى استدعاء انتقال أسبق، هو الانتقال من الشفهي إلى الكتابي، لا بهدف الاستعراض التاريخي المجاني لتفاصيل هذا الانتقال وتأثيراته على جوهر الإبداع الأدبي ومقوماته الفنية المختلفة، ولكن من أجل إثارة الانتباه إلى قضية في منتهى الأهمية، هي عدم جواز الحديث عن حصول انتقال فعلي حاسم ونهائي في تاريخ الأدب العربي، بين ضفتين متباعدين، هما: الشفاهية والكتابية، واستبدالها بالقول إن الأدب العربي عرف انتقالًا تدريجيًا نسبيًا بين الضفتين، ومعنى ذلك أن عددًا من خصائص الشفاهية ظلت لصيقة به لقرون طويلة، رغم طول تجربة الكتابة في الحضارة العربية.⁽¹⁾

إن المقصود بهذا القول أن الشفاهية، من حيث كونها بنيات لسانية وخصائص في التفكير، لم تمت بدخول العربية إلى نادي اللغات الكتابية، والدليل على ذلك نصادفه في

1- «تتميز الشفاهة بالحيوية وإمكان اللجوء إلى وسائل فوق لغوية للتأثير، كالتلوين الصوتي من خلال النبر والتنغيم، ومطّ الكلام واقتضابه، وما يصاحب الحديث من حركات الوجه واليدين والعينين، وجميعها أفعال كلامية. لها دورها الحاسم في تحديد المعنى المنطوق والمسموع.»- علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع. 184، أبريل 1994، ص 277.

كثير من نصوص العصر الوسيط والمعاصر، التي يحرص فيها الأديب على جعل مكتوبه إيقاعيا أقصى ما يستطيع، رابطًا جملة وعباراته بأدوات العطف البسيطة، ميالًا إلى الأسلوب الإطنابي، وتلكم خصائص تميز الخطاب الشفهي، المحكوم بسياق تواصل يجمع المتكلم بمخاطبه، بخلاف النص الكتابي، الذي يفترض وجود مسافة مكانية وزمانية بين لحظة الإبداع، ولحظة التلقي.

يترتب عن هذا المنطق أن نطرح السؤال الآتي: هل يعتبر توظيف الحامل الرقمي علامة على حصول انتقال بين جنسين إبداعيين متميزين؟ أم أن الأمر لا يعدو أن يكون استبدالاً لحامل بآخر، دون أن يكون لذلك أي تأثير على هوية النص الإبداعي الرقمي؟

لا شك أن أول ما يجب أن يثار في هذا الصدد هو تعدد الحوامل التي يتخذها النص الأدبي الرقمي مقارنة مع النص الكتابي، فهو يمزج بين الكتابة والصورة والصوت، ويراهن على التفاعل، بل إن أسناد بعض نصوصه توفر خصائص تفاعلية تضمن تتبع رجوع الصدى وقياس الانطباعات، بخلاف النص الكتابي، الذي لا يتيح ذلك.

وعطفاً على ما سبق ذكره، يمكن القول إن النص الأدبي الرقمي يستوعب أشكالاً من النصوص المختلفة، لا بعرضها على نحو محايد، فمثل ذلك كان متاحاً منذ اختراع المذياع والتلفاز، بل بعرضها على نحو إبداعي قائم على كثير من عمليات الخلق والتركيب المختلفة. ولعل أهم خصائص الأدب الرقمي، التي تكشف عن أصالته التجنيسية، وتمايزه عن الأدب الكتابي، هي خاصية «اللاخطية» التي تفضي إلى تشكيل نص مترابط، يقول عنه سعيد يقطين: «النص المترابط نص يتحقق من خلال الحاسوب وأهم مميزاته أنه غير خطي، لأنه يتكون من العقد والشذرات التي يتصل بعضها ببعض بواسطة روابط مرئية، ويسمح هذا النص بالانتقال من معلومة إلى أخرى عن طريق تنشيط الروابط، التي بواسطتها نتجاوز البعد الخطي للقراءة»⁽¹⁾.

ثم إن النص الأدبي الرقمي متصف بصفة الدينامية وعدم الثبات، بحيث يختلف عن النص الورقي «في كونه قابلاً للتعديل والتطوير وفقاً لتطور البرامج التقنية التي يستخدمها، ووفقاً للنقد الموجه إليها. أما النص المكتوب، فغالبا ما يحظى بشيء من الثبات في اللون

1- يقطين سعيد، من النص إلى النص المترابط، -مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب- لبنان ط 1، 2005 ص 264 - 265.

والخط والظل».⁽¹⁾ هذا، ومن ميزات النص الرقمي امتلاك خاصية التشعب، على نحو يستطيع فيه المتلقي أن يربط بين أي موضع وآخر في داخل النص أو الوثيقة،⁽²⁾ فالنص المتشعب مزود بوصلات تسعف في تنشيط عملية القراءة، والانتقال إلى الشذرات النصية المختلفة، التي يمكن الوصول إليها من خلال النقر على الفأرة، توالي عمليات الانتقال بين النصوص من شأنها أن تحول القراءة إلى متاهة، تجعل من المتعذر على القارئ ضبط المسار بين نقطة الانتقال ونقطة النهاية، فهو يشعر بأنه فقد الاتجاه ولا يعرف أين هو».⁽³⁾

إنها مجموع صفات تجعل من النص الأدبي الرقمي وجهًا تعبيريًا جديدًا يتيح إجراء عمليات تأويلية مركبة تختلف عن تلك التي يتيحها النص الكتابي، حتى أن المتأمل في ما عرضناه من سمات يلاحظ أن النص الرقمي قد استعاد صفة التفاعلية⁽⁴⁾ التي تميز النص الشفاهي، والتي فقدتها النص الكتابي، لكن الأمر لا يتعلق باستعادة على سبيل الاجترار، بل باستعادة إبداعية؛ لأن التفاعل في سياق الإبداع الأدبي الرقمي أضحى تفاعلًا مفتوحًا على إمكانيات جديدة، من قبيل: التفاعل الجماعي، والتفاعل التراكمي، وغيرهما من صنوف التفاعل التي تسمح بالمشاركة في بناء النصوص وهدم أخرى.

بيد أن الملاحظ، في هذا الصدد أن النقاد العرب قلما تنبهوا إلى المسافة التي أوجدتها صفات هذا الأدب وخصائصه، وقلما استوعبوا أن «الأدب الرقمي يطرح العديد من الأسئلة والمعضلات غير المعهودة في الأدب التقليدي، ما يقتضي إعادة النظر في أدوات تحليل النص الأدبي ومناهجه والتفكير في مستقبل الأدب جراء لقائه بالتكنولوجيا. ففيما عدا استثناءات تعدُّ على رؤوس الأصابع، كلُّ نقاد الأدب الرقمي العربي ينحدرون من الورق، ويحللون النصوص الرقمية وينظرون لها بمنظور الاستمرارية، معتبرين الإبداعات الجديدة

- 1- أحمد ملجم إبراهيم، الرقمية وتحولات الكتابة؛ لنظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2015، ص 29.
- 2- علي نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع. 265، يناير، 2001، ص 101.
- 3- المريني محمد، النص الرقمي وإبدالات النقل المعرفي، كتاب الرافد، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دط، مارس، 2015، ص 54.
- 4- «تعد التفاعلية الميزة الأساسية التي تميز الأدب الرقمي عن باقي الآداب الأخرى، ويعني هذا أن الأدب الرقمي يسمح بالعلاقات التفاعلية بين المبدع والقارئ مباشرة عبر وسيط النص الإعلامي»- حمداوي جميل، الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق (نحو المقاربة الوسائطية)، مكتبة المثقف، ط. 1، 2016، ص. 18.

امتدادًا للقديمة، إما بتصنيف الأدب إلى حقبة ثلاثة، هي الشفهية، والكتابة والرقمية، أو بالقول إن الأجناس الأدبية لا تموت، بل تواصل حياتها داخل الأشكال الأدبية الجديدة، والحال أنّ الأمر أعمق من ذلك بكثير، إذ يتعلّق الأمر بانصهار اللّغة في التكنولوجيا على نحو لم يعد ممكنًا معه تحليل المكوّن اللغوي للنص دون مكوّنه المعلوماتي، كما يتعلّق باحتمال تلاشي الأدب في التكنولوجيا، وبالتشكيك في عبقرية المؤلّف ونبوغه، وفي جدوى الاحتفاظ بالآثار الأدبية في مكتبات على نحو ما نقوم به منذ نشأة الكتابة، وما إلى ذلك.⁽¹⁾

3. الأدب الرقمي العربي بين الاتباع والابتداع

لم يدخل العربُ كليًّا إلى العصر الرقمي، لأنّ الرقمية لم تلج بعد إلى كافة مناحي الحياة، وفي مقدمتها المدرسة باعتبارها أحد أعمدة التنشئة الاجتماعية الهامة، إذ لم يتم ربط المؤسسة التعليمية بشبكة الإنترنت، واعتماد الحوامل الرقمية والسبورة الذكية في العملية التعليمية التعلّمية، كما لم يتم ترقية المدن الحالية إلى مدن ذكية.⁽²⁾

ومن الثابت أن الأديب العربي قد تردد كثيرًا في اللحاق بركب الأدب الرقمي العالمي، وذلك لأسباب عديدة، على رأسها تفشي أمية الحاسوب، والخوف من الوافد الجديد، والتعصب للقلم والورقة، علاوة على النظر إلى التجديد بوصفه تهديدًا للتراث وتركه الأسلاف.⁽³⁾ وهكذا فإن دخول الرواية العربية إلى نادي الأدب الرقمي، مثلاً، لم يحصل سوى سنة 2001، بفضل الروائي الأردني محمد السناجلة، وروايته ظلال الواحد، إذ يعد الرجل أول روائي عربي يستخدم تقنية النص المتفرع وخاصة الروابط التي يتيحها لكتابة رواية تفاعلية، تعتمد عدم الخطية في سيرورة أحداثها، وبنائها القصصي.⁽⁴⁾

ومن القضايا المهمة التي يثيرها موضوع الأدب الرقمي العربي نجد مسألة البحث في مستوى تلاؤمه مع البنيات الثقافية العربية، ومدى استجابته لحاجات المجتمع العربي في مضمار الإبداع الأدبي. لقد كان الشعر العربي القديم تعبيرًا عن حاجة جماعية قبل أن يكون

1- أسليم محمد، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (<https://www.aslim.org/?p=2774>)، شوهده يوم 22/06/2023.

2- نفسه.

3- إيمان يونس، الأدب الرقمي العربي، الواقع، التحديات والتطلعات (www.Diwanalarab.com)، شوهده يوم 15/06/2023.

4- البريكي فاطمة، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، المغرب -لبنان، ط. 1، 2006، ص 122.

تجليا من تجليات التعبير الفردي، مثلما شكلت الرواية الغربية منفذا أدبيًا يصور حاجيات الطبقة البورجوازية وهواجسها وأسئلتها الوجودية المختلفة. لذا يحق أن نتساءل عن مدى انسحاب هذا الحكم على الأدب الرقمي العربي، ومدى وعي الأديب العربي بقاعدة التلاؤم الجارية بين الأجناس وبيئاتها، ومدى إدراكه أن تشكل الذائقة وقف على وجود علاقة جدلية تصل الأدب ببيئته الحاضرة.

لا خلاف في القول إن المشروع الحدائي الغربي قد شكل جوابا عن سؤال وحلا لمعضلة، مثلما شكل الأدب الرقمي الغربي وجها من أوجه التفاعل مع مستجدات التقنية الطائرة، في سياق شهد ارتقاء نظم المعلومات على جبهات عديدة، وزيادة في سرعة تنفيذ العمليات الحسابية والمنطقية، علاوة على زيادة في سرعة تخزين الوسائط الالكترونية، ومن زيادة كفاءة ملحقات الطباعة وشاشات العرض ومولدات الصور، ثم زيادة إمكانات لغات البرمجة الراقية التي تقترب رويدًا رويدًا من مرونة اللغات الإنسانية وقدرتها الفائقة على التعبير.⁽¹⁾

ليس هذا فحسب، لقد شكل ظهور الأدب الرقمي جوابا عن أسئلة مؤرقة، وردا على كثير من السيرورات التي يساق إليها الإنسان الغربي في ظل الثورة السيبرانية التي لم يجد سبيلا إلى تجنبها أو تعطيلها أو تأجيل لحظتها التاريخية، بيد أن هذا الكلام لا يعني بأي حال أن التلازم المذكور واقع مجرد من أحكام القيمة، وأن الأمور تتخذ منحى رومانسيا لا تنبثق في خضمه مخاطر وأضرار، والدليل ما يأتي على أفواه الدارسين الذين يتتبعون توظيف الرقميات في الحياة العامة، إذ يضعون الأصبع على ما يمكن اعتباره مدا رقميا «يخطط بعض متطرفيه لتجاوز الإنسان الحالي نفسه بتعديله وتطويره بيولوجيا في أفق خلق نوع بشري جديد. وتمدُّ الرقمية هذا النوع من المشاريع بأداة فعالة للتحقيق، مما يجعل مثل هذه التطلعات تبدو أكبر من مجرد طوباويات كما يظن البعض... وباختصار، كل شيء يحمل على الاعتقاد بأنَّ المثقفين بالمعنى المتعارف عليه قد تجاوزهم الركبُ وأصبحوا «خارج دائرة اللعب»، إن صحَّ التعبير»⁽²⁾

وليس العالم العربي بمنأى عن هذه المخاطر والمضار، ولا محميا من ظاهرة تآكل دور المثقف التقليدي، المكتفي بالأسناد التقليدية (الشفهية والكتابية)، فقد أدت العولمة

1- علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص 76.

2- محمد أسليم، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (2774)، <https://www.aslim.org/?p=2774>، شوهذ يوم 22/06/2023.

الثقافية الجارية في عالم اليوم إلى إشاعة الكثير من الأفكار والقيم، وتتميط العديد من التصورات والتمثلات والصور، علاوة على تعميم مستويات الذوق والتلقي.

لقد خرجت المجتمعات العربية من المحضن التقليدي الذي عاشت فيه لقرون، وشرعت تدق باب التجديد والتحديث شيئاً فشيئاً، لذا كان من الطبيعي أن ينخرط بعض مثقفيها في قضايا هذا الانتقال والتحول، وأن يطرحوا أسئلة الغائيات التي تؤطر الوجود البشري، بإيعاز من خبراتها الحياتية، وجماع معرفتها الدينية والفلسفية، وأن يقفوا في وجه مساعي نزع القدسية عن الإنسان، معتمدين في ذلك السند الرقمي وسيلة للتعبير الأدبي وغير الأدبي.

بيد أن الملاحظ في هذا السياق أن جرأة الأديب العربي قلما تتجاوز حدوداً دنياً أوجدها واقع تقليد الإنتاج الغربي في بداياته، فأدباؤنا الرقميون العرب يقتصرون على إنتاج نصوص متحركة ومتعددة الوسائط ومحكيات تشعبية تخيلية، في حين تتجاوز التجارب الغربية ذلك إلى التوليف وتوليد النصوص بالبرمجة وتحقيق درجة عالية من التفاعل، تبلغ أحياناً حد تمكين القارئ من التدخل في النص المعروض للقراءة على نحو يُفضي إلى إعادة توزيع علاماته في الشاشة استجابة لتلك التدخلات، مما يجعل النص، في هذه الحالة، احتمالاً أكثر منه عملاً مكتملاً، كما يفضي التدخل الآنف إلى اندراج كتابات القارئ في العمل نفسه، بدون رقابة من المؤلف. ففي نص «كتاب الموتى» كزافيي مالبريل (Xavier Malbreil)، على سبيل المثال، يُطالبُ المتلقي بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة لكي يتمكن من بدء القراءة أو مواصلتها. وبعد إجابته عنها، وتقدمه في تلقي النص يجد بعض أجوبته قد أصبحت جزءاً لا يتجزأ مما تعرضه الشاشة أمامه للقراءة، بمعنى أن أجوبته تصير مقاطع من النص الناتج عن تفاعله مع العمل⁽¹⁾، وهي مقاطع لن تظهر لقارئ آخر للنص نفسه، سواء أكانت قراءة هذا الأخير متزامنة مع قراءة القارئ الأول أو لاحقة لها.⁽²⁾

1- المقصود هنا أن يتحول القارئ إلى كاتب مشارك Co-auteur، لا يقتصر دوره على النقر وتنشيط الروابط ومشاهدة المعنى، كأى متفرج من الخارج، بل يساهم إلى جانب الكاتب في بناء هذا المعنى من خلال اختياراته الحرة وتجميعه للشذرات وفق نسقه الخاص متحولاً إلى كاتب من الدرجة الثانية؛ لاشتغاله على اللغة محايلاً وملاعباً إياها. وصولاً إلى ما تخبئه بين طياتها من معانٍ ثاوية. ثم بعد عملية البحث المضنية وإيجاده للمعنى يلجأ إلى اللغة من جديد كمحاولة منه لتسميته والتعبير عنه بالكلمات. - خمار لببية، شعرية النص التفاعلي؛ آليات السرد وسحر القراءة، رؤية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014، ص 195 - 196.

2- محمد أسليم، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (p=2774) <https://www.aslim.org/?p=2774>، شوهده يوم 22/06/2023.

لا شك أن واقع التأخر في مجارة السيل الرقمي هو الذي دفع كثيرا من الأدباء والنقاد إلى التوقف عن انتظار ما ستسفر عنه التجربة الرقمية عربيا، وتتبع المخاض الصعب الذي تمرّ به؛ نظرا لأنه لا يمكن إلزام أحد بالكتابة؛ لا سيما وأنها منطقة خاصة، مؤهلاتها ليست متاحة للجميع. صحيح أن البشائر تشير إلى تمرد إبداعيّ وتجديد نقديّ، لكن كيف ينشط النقد الرقمي وليس لدينا نصوص رقمية كافية؟ ولماذا يرتفع سقف توقّعات المتحمسين عربيا ما دام الجهاز المفاهيمي لنظرية الأدب الرقمي لم تتضح معالمه، ولم تثبت تعريفاته، ولم يتحمس الوعي العام لأهميته، ولم ينخرط المبدعون في أنواعه؟! إن الإبداع الرقمي ما زال حذرًا حتى لا يصطدم باشتراطات التلقّي، وإذا سعى إلى الصدام كان ذلك محسوبا عليه بدرجة ما.⁽¹⁾

يمكن القول بإيجاز أن التجربة الإبداعية الرقمية لم تنضج بدرجة جاذبة لكبار المبدعين والنقاد، والأسباب واضحة ومقبولة نسبيا؛ حيث عدم تراكم النصوص الرقمية، والأمية الإلكترونية، وصعوبة التخلص من الالتصاق الحميمي بالإنترنت الورقي، وعدم وضوح الرؤية النقدية للأدب الرقمي، أو أن الإبداع الرقمي يسبق دائما بخطوة، في الوقت الذي يبحث فيه النقد الرقمي عن أدواته أو يعجز عن الملاحقة بشكل جيد.⁽²⁾

4. الانفلات من الرقابة في مقابل إكراهات موازية

يسجل متتبع الإنتاج الرقمي وجود نزوع ظاهر نحو تكسير القيود الاجتماعية وتجاوز ضوابط التعبير ومحاذيره، وذلك بسبب ما يوفره السند الرقمي من إمكانيات للتواري بفعل خيارى المجهولية والجماعية، وما يحيط بالتعبير الرقمي من صعاب في تتبع الخروقات وإثبات المسؤوليات.

وإذا كان ثابتًا أن هامش الانفلات من أصناف الرقابات المختلفة متوفر في مجال الأدب الرقمي العربي أكثر مما هو متوفر في الأدب الورقي، فإن الثابت أيضًا أن نصوص الأدب الرقمي أكثر عرضة للمحو والضياع قياسا بنظيرتها الكتابية، سواء بفعل نيات وأفعال قسدية محكومة باعتبارات مصلحة معينة، أو بفعل خطر الاختراقات والفيروسات التي تهدد كل إنتاج رقمى مهما اشتدت درجة الحرص والسلامة. «ولعل هاجس التعرض

1- وصفي ياسين، المنجز الرقمي العربي؛ مراجعة وتقييم. (<http://www.arab-ewriters.com/ar->)

ticlesDetiles.php?topicId=115 شوهذ يوم 22/06/2023).

2- نفسه.

للاختراق هو ما جعل صاحب مجلة «اتحاد كتاب الأنترنت المغاربة» يختار تسكيناً مجانياً عند إحدى الشركات التي تقدم هذه الخدمة، بدل أن يشتري اسم نطاق ويكتري مساحة استضافة. وإذا كان هذا النوع من التسكين يضمن الحماية من الاختراق، لأنّ الشركات توفر حماية قوية لخوادمها، فإنه في المقابل يعرض المواد المنشورة فيها لخطر الاختفاء في أية لحظة إذا ما ارتأت الشركة إلغاء تلك الخدمة. فقد حذفت شركة ياهو، على سبيل المثال، جميع مدونات موقع «مكتوب»، وكانت تعدّ بالآلاف، بعد أن اشترته من صاحبه الأردني. في حالة ساحات ميدوزا والأمثلة التي ذكرتُ، تأتي القرصنة من جهتين: من شباب معلومانيين عرب يتلذذون بإظهار مهاراتهم المعلوماتية عبر الاختراق، والرسائل التي يتركونها بعد الاختراق لا تدع مجالاً للشك في ذلك، كما تأتي من متدينين إسلاميين يكتنون العداء للثقافة والمثقفين باعتبارهم حداثيين وعلمانيين وما إلى ذلك، وهنا أيضاً تتركّ رسائل معادية للعلمانية والثقافة الحداثية. وبالجملة، لا تعاني من الاختراق إلا المواقع التي لا تتوفر على فريق يؤمن حمايتها، وهو ما تعذر في حالة منتديات ميدوزا لأسباب لا يتسع المجال لذكرها.⁽¹⁾

يبدو، إذاً، أن كثيراً من نصوص الأدب الرقمي العربي تعيش حالة من حالات الوجود الهش، بسبب المخاطر المذكورة، ولعل ما يزيد من حدتها ندرة الجهات والمؤسسات العربية الرسمية المنخرطة في رهان حماية هذا الإبداع، حيناً بسبب عدم اقتناعها بجدية الاتجاه الأدبي الرقمي في عموميته، وحيناً بسبب جهلها بوجوده وحاجته إلى قدر من الحماية والعناية.

ومن الإكراهات الأخرى التي تتهدد الإنتاج الأدبي الرقمي نذكر أيضاً إكراه السرقة الأدبية، إذ يسهل تلمس الجرأة الكبيرة التي تحيط بعملية الإبداع الرقمي العربي، بسبب السهولة الشديدة التي يجدها الأدباء المزيّفون في انتحال نصوص وإبداعات غيرهم ونسبتها إلى أنفسهم، والناتج عن عدم وضوح المساطر المتعلقة بقانون الملكية الفكرية في المجال الإلكتروني، وصعوبة الإثبات جرم السرقة، وارتباط ذلك بعمليات القرصنة النشيطة في عالم الشبكة العنكبوتية. وقد أدى ذلك إلى تشكل منجز رقمي تتفاوت قيمته الفنية، إذ يسجل الدارس وجود نصوص أدبية قيمة ومثيرة للاهتمام، مقابل أخرى تافهة وسطحية، ليست سوى تلحيم هزيل لنصوص ورقية أو رقمية أو تركيباً ممسوخاً لإبداعات الغير.

1- محمد أسليم، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (2774p=)، <https://www.aslim.org/>، شوهذ يوم 22/06/2023).

خاتمة

تناولنا في هذه الورقة البحثية موضوع الأدب الرقمي العربي من خلال تأمل تجنيسي غايته البحث في مدى امتلاك نصوصه الخصائص الكافية التي تسمح للنقاد باعتباره جنسا أدبيا أو تعبيريا مستقلا، وذلك عبر مقارنة تطبيقية تستقي بعض مقولاتها من نظرية الأدب.

وقد انتهت الدراسة إلى أن الأدب الرقمي العربي ما يزال في بداية طريق الاستقلال واكتساب الخصوصية والفرادة، وأن الأديب الرقمي العربي ما يزال عاجزا عن الخروج من شرنقة النمط الورقي، مشدودا إلى أجناس الأدب المكتوب، بدليل عجزه عن تضمين نصوصه ما يدل على تمثّل عميق لخصائص الأدب الرقمي، كما تبلور في العالم الغربي، وعدم تجربته على ابتداع أشكال جديدة للتعبير على غير المنوال الغربي.

لقد استمر كثير من المبدعين العرب في إعادة إنتاج تقنيات الكتابة الأدبية الورقية، ونقلها نقلا حرفيا إلى عالم الحاسوب، دون إخضاعها لعمليات تجريب واجتهاد تلائم الحامل الجديد، فكان ما أبدعوه من نصوص مجرد نسخ باهتة من نصوص مكتوبة أو معروضة على الحامل الورقي، حتى وإن أظهرت قلة من هؤلاء بعض الجرأة في توليف العناصر الفنية المميزة لأجناس تقليدية مختلفة.

أما الذين استغلوا بعض خصائص التعبير الرقمي، كالمجهولية والتفاعلية، ليخلقوا أشكالاً نصية جديدة تكشف عن مساحات كبرى من الجرأة والحرص على تجاوز بعض الخطوط الحمراء، فقد ظلوا حبيسي قلة من التيمات المطروقة، كما أن كثيرا من نصوصهم ظلت مشوبة بالريب على مستوى ملكيتها الفكرية، بسبب ما يحيط بها من شبهة القرصنة والسرقة الأدبية، الذائعتين في الفضاء الرقمي.

توصيات:

يعيش الأدب الرقمي العربي وضعية من الضعف على مستوى معماره وفنياته وموضوعاته، وحالة من التيه على مستوى غاياته ومراميه، ولتجاوز هذا الوضع نوصي بـ:

إعادة النظر في النظرة التقديسية إلى الأدب المكتوب، وتجاوز التصور التراثي الذي يتباكى خوفا على فناء أجناسه؛ لأنها نظرة قاصرة عن الإحاطة بمجريات التاريخ، وعاجزة عن استيعاب مقدار التحول الجاري في جسد المجتمعات العربية وغيرها؛

النظر إلى الأدب الرقمي بوصفه فضاء تعبيريا جديدا فرض نفسه بقوة الواقع، لا ينافس غيره من الفضاءات التقليدية، بل يكملها ويستوعب قدرا من الفراغات التي عجزت عن ملئها؛

لزوم تطوير أداء مؤسسات الرقابة الإلكترونية، بما يسمح بمقاومة خطر القرصنة والوقوف في وجه نقيصة السرقة الفكرية؛

إدماج الأدب الرقمي في المنهاج الدراسي الخاص بالمدرسة العربية؛ فهو السبيل إلى تمهير الأطفال وإكسابهم ما يكفي من الكفايات ذات الصلة بإنتاج نصوص هذا الأدب، وتأويلها، وفهم مختلف الآليات التفاعلية التي تشكل هويتها الانسيابية السيالة.

قائمة المراجع

بيبلوغرافيا:

- أحمد ملجم إبراهيم، الرقمية وتحولات الكتابة؛ لنظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2015.
- البريكي فاطمة، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، المغرب- لبنان، ط. 1، 2006.
- بوطز فيليب، «ما الأدب الرقمي؟»، تر محمد أسليم، مجلة علامات، المغرب، ع. 35، 2011.
- حمداوي جميل، الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق (نحو المقاربة الوسائطية)، مكتبة المثقف، ط. 1، 2016.
- خمار لبيبة، شعرية النص التفاعلي؛ آليات السرد وسحر القراءة، رؤية للنشر والتوزيع، مصر، ط 1، 2014.
- علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، ع. 184، الكويت، أبريل 1994.
- _____، الثقافة العربية وعصر المعلومات؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، ع. 265، الكويت، يناير، 2001.
- المريني محمد، النص الرقمي وإبدالات النقل المعرفي، كتاب الرافد، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دط، مارس، 2015.
- يقطين سعيد، من النص إلى النص المترابط، -مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب- لبنان ط 1، 2005.

ويبوغرافيا:

- أسليم محمد، «وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي»، (<https://www.aslim.org/?p=2774>، شوهد يوم 22/06/2023).

- إيمان يونس، «الأدب الرقمي العربي، الواقع، التحديات والتطلعات»، (www. Diwa- nalarab.com شوهد يوم 15/06/2023).
- وصفي ياسين، «المنجز الرقمي العربي؛ مراجعة وتقويم»، (http: //www.arab- ewriters.com/articlesDetiles.php?topicId=115 شوهد يوم 22/06/2023).

**توظيف الرحلات المعرفية Web Quest
في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب أقسام
المكتبات والمعلومات : أنموذجاً مقترحاً**

أ. د. محمد محمد النجار

أستاذ المكتبات والمعلومات – كلية الآداب جامعة المنوفية

د. أميرة أحمد مصطفى

مدرس المكتبات والمعلومات – كلية الآداب جامعة المنوفية

ملخص

تسعى الدراسة الحالية إلى تصميم موقع إلكتروني يعتمد على استراتيجية الويب كويست Web Quest لتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب أقسام المكتبات والمعلومات، حيث تُعدّ استراتيجية (ويب كويست) من الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على دمج التكنولوجيا والإنترنت في خدمة العملية التعليمية.

تمّ إعداد الدراسة على فرضية مفادها أن (تصميم موقع إلكتروني يعتمد على استراتيجية الويب كويست، سيُنمّي مهارات التفكير الناقد لدى طلاب أقسام المكتبات والمعلومات).

اعتمد الباحثان في إعداد الدراسة على المنهج البنائي لتصميم الموقع، كما اعتمدا على الأسلوب النظري أيضًا.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها:

- ضرورة تحسين طرق الدراسة من خلال البُعد عن الأساليب التقليدية التي تُركّز على اكتساب المعارف والمفاهيم لذاتها، وسلبية الطلاب في تحصيلها، وضرورة التركيز على الأساليب التقنية الحديثة، مثل الويب كويست.
- عقد ورش تدريبية عن تصميم مواقع الإنترنت التي تعتمد على استراتيجية الويب كويست.
- إدراج مهارات البحث عبر الويب ضمن قوائم نواتج التعلم التي يستلزم اكتسابها للطلاب.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية ويب كويست - التفكير الناقد - تعليم علوم المكتبات والمعلومات.

Abstract

The goal of the current study is to create a website that utilizes the Web Quest strategy to help students in library and information departments enhance their critical thinking abilities. The Web Quest strategy is one of the contemporary approaches that depends on utilizing technology and the Internet to support teacher education.

The study was conducted with the notion that students in library and information departments will acquire critical thinking abilities by creating a website using the Web Quest technique.

The researchers relied on the structural approach to designing the website in preparing the study, and relied on the theoretical approach.

The study reached a set of recommendations, the most prominent of which are:

- The necessity to focus on current technological study techniques, like Web Quest, rather than on conventional methods that emphasize information and ideas acquisition for their own purpose and the negative effects that students experience when they do so.
- Conducting training sessions on creating websites that use the Web Quest approach.
- Adding online search proficiency to the lists of knowledge that students need to gain.

Keywords: Web Quest Strategy – Critical Thinking – Library and Information Science Education.

مقدمة

أوصت العديد من المؤتمرات بضرورة إدخال الإنترنت في العملية التعليمية ولعل أبرزها: المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسبات الآلية المنعقد في الرياض عام 2001م الذي أكد على ضرورة توظيف الإنترنت في المناهج وطرق التدريس، والاستفادة من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال، وعلى المستوى المحلي انطلق مشروع «وطني» للملك عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي، الذي يعد من أكبر المشاريع في تقنية المعلومات في المجال التربوي، وله أهداف من أبرزها: رفع مستوى قدرات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في توظيف تقنية المعلومات بكافة الأنشطة التعليمية، وإيجاد بيئة المعلومات الملائمة لاحتياجات الطلاب والمعلمين (موافي، 2003)⁽¹⁾ وكذلك قد كشف تقرير نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبارات (TIMSS2007) عن أثر استخدام الكمبيوتر واتصال الإنترنت في تحصيل الطلاب في مادة العلوم، وأوضحت النتائج أن قرابة 79% من طلاب المملكة الذين تضمنهم التقرير يستخدمون الإنترنت، ويعرض التقرير أن متوسط أداء الطلاب الذين لديهم كمبيوتر واتصال بالإنترنت أعلى من متوسط أداء الطلاب الذين ليس لديهم كمبيوتر وليس لديهم اتصال بالإنترنت، ومن هنا ظهرت الحاجة بضرورة استخدام الإنترنت كوسيلة تعليم في عملية التدريس بصفة عامة. (الشمrani، 1430هـ).⁽²⁾

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- 1- استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم يؤدي إلى توظيف الويب بشكل أفضل في تدريس المقررات النظرية مثل موضوع مهارات التفكير الناقد.
- 2- تقليل الصعوبات التي تقابل الطلاب عند الإبحار عبر الويب، بالإضافة إلى أنها تجعل

1- موافي، سوسن محمد عز الدين. (2003). «أثر استخدام الإنترنت على تنمية بعض المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بجدة». مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع (85) ص 55.

2- الشمrani، صالح علوان. (2007). تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات. الممكة العربية السعودية: وزارة التعليم العالي. ص 39.

- الطالب عنصرًا فعالًا في العملية التعليمية بدلا من كونه متلقياً سلبياً للمعلومات.
- 3- من الممكن أن توجه الدراسة الحالية أنظار أعضاء هيئة التدريس في المجال لاستخدام الرحلات المعرفية في التدريس.

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية على تحقيق الأهداف التالية من خلال التعريف بما يلي:
1. مفهوم الرحلات المعرفية.
 2. مميزات الرحلات المعرفية.
 3. فئات الرحلات لمعرفية.
 4. أسس تصميم الرحلات المعرفية
 5. تصميم رحلة معرفية لمهارات التفكير الناقد لطلاب أقسام المكتبات والمعلومات.

مصطلحات الدراسة:

الرحلات المعرفية:

«أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيا تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة محل البحث بأقل وقت وجهد ممكنين، وإلى تنمية القدرات الذهنية للطلاب، وهي وسيلة تعليمية تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلبة وذلك عن طريق دمج شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، وهي وسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية والجامعية وفي كافة المواد والتخصصات» (الحيلة، نوفل، 2008)⁽¹⁾.

1- الحيلة، محمد، ونوفل، محمد (2008). «أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لطلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الاونوروا)». مجلة العلوم التربوية. ع 4، مج 3. ص 206.

التحصيل الدراسي:

ويعرف بأنه مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية وتعليمية (الشيخ وآخرون، 1430)⁽¹⁾.

حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على المحددات التالية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر البحث الحالي على تصميم رحلة معرفية طويلة المدى عن موضوع «مهارات التفكير الناقد».
- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على قسم المكتبات والمعلومات - كلية الآداب - جامعة المنوفية.

صياغة الاستشهادات المرجعية بالدراسة:

تم الاعتماد على نمط (APA) (American Psychology Association) وهو نمط أمريكي لصياغة الاستشهادات المرجعية حتى تكون الطريقة التي تمت بها صياغة الاستشهادات المرجعية طريقة مقننة قدر الإمكان. وقد تم الاستعانة بهذا النمط دون غيره لما يتميز به من سهولة ومرونة مقارنة بالأنماط الأخرى، وخصوصاً فيما يتعلق بصياغة الاستشهادات المرجعية الخاصة بالمصادر الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت، كما أن هذا النمط هو الأكثر شيوعاً في الإنسانيات. ويوضح الجدول رقم (1) الصياغة المتبعة بداخل الدراسة.⁽²⁾

1- الشيخ، تاج السر عبد الله، وأخرس، نائل محمد، وعبد المجيد، بثينة أحمد. (1430). القياس والتقويم التربوي. الرياض: مكتبة الرشد. ص 13.

2- النجار، محمد محمد (2009) الدليل الإرشادي لصياغة الاستشهادات المرجعية في بيئة البحث العلمي التقليدية والرقمية. الاسكندرية: دار الثقافة العلمية. ص 53.

جدول (1)

الصياغة المتبعة في صياغة الأعمال المستشهد بها بالدراسة

نوع العمل المستشهد به	الصياغة
الكتب	اسم المؤلف. (سنة النشر). العنوان. مكان النشر: الناشر. الصفحة/ الصفحات المستشهد بها.
مقالات الدوريات	اسم كاتب المقال. (سنة النشر). «عنوان المقال» عنوان الدورية. تاريخ النشر. الصفحة/ الصفحات المستشهد بها.
الأطروحات	اسم الباحث. (سنة النشر). «عنوان الأطروحة» الدرجة. اسم الجامعة، سنة الإجازة. الصفحة/ الصفحات المستشهد بها.
أعمال المؤتمرات	اسم الباحث. (سنة النشر). «عنوان البحث» عنوان المؤتمر. مكان انعقاد المؤتمر. تاريخ انعقاد المؤتمر
مواقع الإنترنت	اسم المؤلف. (تاريخ النشر الإلكتروني). العنوان. متاح [على الخط المباشر]. <URL> [تاريخ الوصول]

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج النظري، حيث يعد من أكثر المناهج العلمية استخدامًا في الدراسات العلمية، ومن خلالها يتجه الباحثان إلى العمل النظري دون التطبيقي للوصول إلى النتائج البحثية الدقيقة والسليمة.

أيضًا تم استخدام المنهج البنائي: «وهو المنهج المتبع في إنشاء أو تطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفًا بالكيفية نفسها»⁽¹⁾ واتضح ذلك من خلال تصميم موقع للرحلة المعرفية.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت الرحلات المعرفية، إلا أنه نظرًا لطبيعة أهداف الدراسة التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، فإن الباحثان سوف يستعرضا الدراسات التي تناولت الرحلات المعرفية وتأثيرها على التحصيل الدراسي فقط.

1- إحسان خليل الأغا، محمود حسن. مقدمة في تصميم البحث التربوي. غزة: مكتبة الطالب الجامعي، 2007. ص 83.

دراسات تناولت الرحلات المعرفية وتأثيرها على التحصيل الدراسي:

في عام 2004 درس⁽¹⁾ (Aoki, 2004) تأثير الويب كويست على تحصيل الطلبة المعلمين للمرحلة الابتدائية في مساق علم الحياة في جامعة هيوستن (Houston) أظهرت النتائج أن مواقع ومحركات البحث الخاصة بالويب كويست تركز وبشكل كبير على المراحل الدراسية في أثناء وقبل المرحلة الثانوية، والقليل منها يركز على مرحلة الدراسة الجامعية، وأظهرت الدراسة أيضًا أن الطلبة الذين تعلموا علوم الحياة بواسطة الويب كويست أظهروا تأثيرات إيجابية في مهارات الاستنتاج والمعالجة الخاصة للمقرر.

واستقصى (Brunton, 2005)⁽²⁾ أثر التكامل التكنولوجي باستخدام الويب كويست في تحسين تحصيل طلبة الصف الثامن في العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم وطريقة التدريس، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة يعزى للتكامل التكنولوجي باستخدام الويب كويست، فيما أظهر الطلبة الذين تعلموا باستخدام الويب كويست اتجاهات إيجابية نحو العلوم وطريقة التدريس.

وهدف دراسة (الحيلة، نوفل، 2008)⁽³⁾ إلى استقصاء أثر إستراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) طويلة المدى وقصيرة المدى في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر تعليم التفكير لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وتألفت عينة الدراسة من (90) طالبًا وطالبة، موزعين على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست طويلة المدى، والمجموعة التجريبية الثانية تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، والمجموعة الثالثة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من فترة التطبيق، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مساق تعليم التفكير كمقياس بعدي، واستخدم تحليل التباين المصاحب لاختبار فرضيتي الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح

- 1- Aoki, J. (2004). «The Impact of a Web Quest On-PreService Elementary School Teachers in an Undergraduate Life Science Studies Course, A Snapshot». World Conference on E-Learning in Crop, Gout. Health & Higher Ed. (1), 1614-1621.
- 2- Brunton, G. (2005). The effect of Integrating Technology into an 8th Grade Science Curriculum. A thesis submitted in Partial fulfillment of requirements for the degree of Master of Education in the Department of Teaching and Learning Principles in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida Spring Term 2005.

طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تنمية التفكير الناقد أولاً ثم لصالح طلبة قصيرة المدى ثانياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (طويلة المدى) في تنمية التحصيل الدراسي أولاً ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية (قصيرة المدى) مقارنة بأداء طلبة المجموعة التقليدية.

وفي دراسة (Halat, 2008)⁽¹⁾ والتي استهدفت التعرف على أثر استخدام الويب كويست على تنمية دافعية واتجاهات طلاب شعبة التعليم الأساسي في كلية التربية في مادة الرياضيات البالغ عددهم 202 طالب، وقد تم استخدام استبيان بطريق ليكرت للتعرف على اتجاهاتهم تم تطبيقه قبلها وبعدياً على المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة (الطويل، 2012)⁽²⁾ إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم (الاختبار القبلي والاختبار البعدي) لمجموعة واحدة. وقامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من ستة أبعاد تمثل مستويات بلوم الدنيا والعليا من خلال عمل جدول مواصفات الأهداف للوحدة قيد الدراسة، وهي وحدة الوطن العربي للصف الأول الثانوي، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء تحليل لمحتوى الوحدة إلى مفاهيم وحقائق وتعميمات وقد تم التحقق من صحة أداة الدراسة من خلال إجراء معاملات الصدق والثبات ومعامل الصعوبة والتمييز والتي أظهرت جميعها صلاحية الاختبار للتطبيق على عينة الدراسة وتم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً على عينة الدراسة المكونة من (30) طالبة من طالبات التعليم الثانوي للثلاث المراحل

1- Halat, E (2008). «The Effects of Designing Webquests on the Motivation of Pre-Service Elementary School Teachers International». Journal of Mathematical Education in Science and Technology. v39, n6, pp793-802.

2- الطويل، مرفت. (2012). «أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

(التعليم المشترك) في مدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1433/1434 هـ) وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية قيد الدراسة تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعدئذٍ. وتحليل بيانات الدراسة تم استخدام اختبارات (ت) للمجموعة الوحدة Paire Samples Test للتعرف على الفروق في الاختبار القبلي والبعدي ومربع ايتا (2) للتحقق من أثر استخدام إستراتيجية الوي كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي وعند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا. وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها: استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في أثناء تدريس المواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي لما لها من أثر إيجابي على تنمية التحصيل الدراسي وعند جميع مستويات بلوم المعرفية (الدنيا والعليا) إدراج هذا الأسلوب في المناهج التعليمية لتصبح جزءاً أساسياً من العملية التعليمية والابتعاد عن طرق التدريس التقليدية في أثناء تدريس المواد الاجتماعية، لما تتصف به هذه الطرق من محدودية الفائدة ولعدم توافر عنصر التشويق فيها.

بينما هدفت دراسة (سمارة، 2013)⁽¹⁾ إلى الكشف عن أثر إستراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية، وبالتحديد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية مقارنةً بالطريقة الاعتيادية؟
 - ما أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية مقارنةً بالطريقة الاعتيادية؟
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث طُبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (20) طالبة من مدرسة المحور الدولية الخاصة و(20) طالبة من مدرسة الماسية، وقد وزعت العينة على مجموعتين إحداها تجريبية تكونت من (20) طالبة من مدارس المحور الدولية، والأخرى ضابطة تكونت من (20)

1- سمارة، نسرین بسام فايز. (2013). «استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط.

طالبة من مدرسة الماسية، واستخدمت إستراتيجية الويب كويست في تدريس المجموعة التجريبية، بينما استخدم التدريس الاعتيادي في تدريس المجموعة الضابطة وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام 2012-2013.

وبعد تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب، ظهرت النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المباشر لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية، تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة (الويب كويست، التدريس الاعتيادي)، ولصالح استراتيجية الويب كويست.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية، تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة (الويب كويست، التدريس الاعتيادي)، ولصالح استراتيجية الويب كويست.

ولما كانت الدراسة تسعى إلى وضع إطاراً نظرياً ومقترحاً لمهارات التفكير الناقد، فإنه من الأهمية بمكان أن يستعرض الباحثان نماذج من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد.

دراسات تتعلق بمهارات التفكير الناقد:

عديدة هي الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد ومن ثم سوف يتطرق الباحثان إلى نماذج منها على سبيل المثال لا الحصر:

سعت (الرشيدة، أمل صالح، 2023)⁽¹⁾ إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير الناقد في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الجامعة،

1- الرشيدة، أمل بنت صالح. (2023). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم مهارات التفكير الناقد وأثره على تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع29، 89 - 113. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Re-cord/1371177>

قسمن إلى مجموعتين إحداها ضابطة وقوامها (40)، والأخرى تجريبية وقوامها (40) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وأعدت برنامجًا تدريبيًا لمهارات التفكير الناقد تكون من (18) جلسة تدريبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في القياس البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتابعي لدى المجموعة التجريبية؛ بمها يدل على مدى فاعلية البرنامج.

كما هدفت دراسة (المياح، رنا حسين كاظم، 2023)⁽¹⁾ إلى معرفة فاعلية استراتيجيتي الفورمات وشبكات التفكير البصري في التحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. وذلك من طريق التحقق من صحة الفرضيات البحث، بلغت عينة الدراسة (88) طالبة موزعين على ثلاثة شعب، بواقع المجموعة التجريبية الأولى (27) طالبة تدرس باستراتيجية الفورمات والمجموعة التجريبية الثانية (31) التي تدرس باستراتيجية شبكات التفكير البصري والمجموعة الضابطة (30) التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية لموضوعات الباب الخامس والباب السادس والباب السابع لمادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية. وتحددت الدراسة بطالبات الصف الرابع الأدبي في مديرية تربية محافظة بغداد الكرخ الأولى للعام الدراسي 2018 / 2019 م، اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي، بنت الباحثة أدوات البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي مكون من (45) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وأسئلة مقالیه، واختبارًا للتفكير الناقد، عدد فقراته (51) فقرة موزعة على القدرات الخمسة، وتم استعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لاستخراج نتائج الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة الحالية إن إستراتيجية الفورمات وشبكات التفكير البصري لها أثر في زيادة التحصيل الدراسي والتفكير الناقد ويساعدان طالبات الصف الرابع الأدبي التوصل بأنفسهن إلى مستويات المعرفة والفهم والتطبيق، فضلا عن مستويات التحليل والتركيب والتقويم، وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية استنتجت الباحثة إن استعمال إستراتيجية الفورمات وشبكات التفكير كان أكثر إيجابية وفاعلية في رفع مستوى التحصيل الدراسي والتفكير

1- المياح، رنا حسيب كاظم. (2023). فاعلية استراتيجيتي الفورمات وشبكات التفكير البصري في التحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة الجامعة العراقية، ع58، ج2، 435 - 460. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1361751>

الناقد، وفي ضوء النتائج والاستنتاجات توصي الباحثة اعتماد استراتيجية الفورمات وشبكات التفكير البصري في تدريس موضوعات مادة تأريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وإطلاع مدرسي المادة على خطوات هذه الإستراتيجيات التدريسية لاستعمالهما عند تدريس موضوعاتها.

كما هدفت دراسة (الحوسني، بدرية جمعة محمد، 2023)⁽¹⁾ إلى معرفة فاعلية استخدام برنامج سكامبر في تنمية التفكير الناقد بمادة التربية الإسلامية لدى طالبات الحلقة الثالثة، كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والثانوي الاختبار التحصيلي الخاص بمادة التربية الإسلامية والتفكير الناقد، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بالاعتماد على أداتي الاختبار التحصيلي الخاصة بمادة التربية الإسلامية ومقياس التفكير الناقد، وطبقت الدراسة على عينة من طالبات الحلقة الثالثة بمدرسة بعيا للتعليم الأساسي و الثانوي، على عينة قوامها 160 مفردة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث الضابطة، والمجموعة التجريبية «طالبات الحلقة الثالثة» في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية. ويوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث الضابطة، والمجموعة التجريبية «طالبات الحلقة الثالثة» في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. ويوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات الحلقة الثالثة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمادة التربية الإسلامية لصالح التطبيق البعدي. ومن توصيات الدراسة: يجب توضيح أهمية إستراتيجيات التدريس الحديثة وخاصة استراتيجية سكامبر وذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية والأنشطة اللاصفية والاهتمام بتنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة.

1- الحوسني، بدرية جمعة محمد. (2023). فاعلية استخدام برنامج سكامبر في تنمية التفكير الناقد بمادة التربية الإسلامية لدى طالبات الحلقة الثالثة. المجلة العربية للتربية النوعية، ع26 ، 375 - 402. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1356262>

أما دراسة (شرف الدين، أمة الغفور أحمد عبد الله، 2023)⁽¹⁾ فقد هدفت إلى معرفة «فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية»، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد هذا البرنامج، وتم أيضًا إعداد اختبار، لقياس مستوى طالبات في مهارات التفكير الناقد، وطبق الاختبار على عينة مكونة من (120) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي تم توزيعهن بالتساوي من مدرستين ثانويتين بمديرية شعوب بأمانة العاصمة، قسمن إلى مجموعتين: الأولى ضابطة حيث تكونت من (60) طالبة تم تدريسها بالطريقة التقليدية: والتجريبية تكونت من (60) طالبة تم تدريسها باستراتيجية التدريس التبادلي وفق البرنامج. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة هذا البحث. وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية. ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد، على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية. ج- أن فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي من مرحلة التعليم الثانوي جاءت بدرجة كبيرة. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بالآتي: 1. اهتمام المختصين بشؤون التربية والتعليم عامة، والمناهج وطرق التدريس خاصة بطرائق وأساليب التدريس الحديثة مثل استراتيجية التدريس التبادلي وغيرها، وتنمية مهارات التفكير الناقد، عند تطوير وتحديث المناهج الدراسية. 2. تشجيع المعلمين والمعلمات للغة العربية وتدريبهم على توظيف استراتيجية التدريس التبادلي؛ لأنها أسهمت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية، من خلال عقد دورات تدريبية لهم. 3. تضمين مهارات التفكير الناقد في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. 4. العناية بالنصوص الأدبية لإثارة التفكير لدى الطلبة وعدم الاكتصار على الحفظ والاستظهار. 5. تشجيع المعلم لطلابه على إبداء الرأي والحكم على النص.

1- شرف الدين، أمة الغفور أحمد عبد الله، (2023). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع32، 131 - 168. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1356789>

تعليق عام على الدراسات السابقة:

1- تعددت الدراسات السابقة ما بين دراسات تناولت الرحلات المعرفية وتأثيرها على التحصيل الدراسي، ودراسات تناولت مناهج البحث.

2- حظيت فئة الدراسات المتعلقة بالرحلات المعرفية وتأثيرها على التحصيل الدراسي بالعديد من الدراسات، تلتها الدراسات التي تتعلق بتنمية مهارات مناهج البحث

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة وجد الباحث أن الدراسات السابقة لم تجمع بين الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مهارات التفكير الناقد لدى طلاب تخصص المكتبات والمعلومات مما دعا الباحثان إلى دراسة مقترح لرحلات معرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبهذا تعد هذه الدراسة هي الوحيدة - على حد علم الباحثان - في البيئة المحلية والعربية التي تتناول هذا الموضوع.

وعليه يمكن القول إن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية، رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب، وإن لتنوع الدراسات السابقة وتناولها جوانب كثيرة قد أكسب الباحثين سعة في الاطلاع على كل جوانب الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الناقد

ما أفادت به الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1- بناء الإطار النظري الخاص بالدراسة.

2- بناء أدوات الدراسة.

الإطار النظري للبحث:

مفهوم الرحلات المعرفية عبر الويب

يعرفها زياد يوسف الفار بأنها «أنشطة تربوية استكشافية تعتمد على عمليات البحث الفعالة عبر شبكة الويب بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومات بأقل وقت وجهد ممكنين بهدف تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة والمحددة مسبقاً، وتشجع على العمل الجماعي، وتنمي مهارات التفكير العلمي، وتساعد في بناء شخصية الطالب الباحث،

وتعمل على تحويل عملية التعليم إلى عملية محبة للطلاب، ويمكن دمجها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والعروض التقديمية والأقراص المدمجة والفيديو التعليمي وغيرها». (الفار، 2011)⁽¹⁾.

كما يمكن تعريفها أيضا بأنها طريقة للتدريس والتعلم قائمة على الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفة بين استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرصة أمام الطلاب للاستزادة من المعرفة والبحث والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معنى تساعده على بناء معرفي خاص به (وداد عبد السميع إسماعيل، ياسر بيومي أحمد، 2008)⁽²⁾.

ويعرفها (الحيلة، ونوفل، 2008)⁽³⁾ بأنها «أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيا تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة محل البحث بأقل وقت وجهد ممكنين، وإلى تنمية القدرات الذهنية للطلبة وهى وسيلة تعليمية تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلبة وذلك عن طريق دمج شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، وهى وسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية والجامعية وفي كافة المواد والتخصصات».

من خلال استعراض الباحث للتعريفات السابقة نجد أنه قد تعددت آراء الباحثين حول إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فمنهم من يرى أنها أنشطة تربوية تكنولوجية تقوم على أساس الاستقصاء، والبعض يرى أنها نموذج قائم على التخطيط التربوي، والاستخدام العقلاني للحاسب، ومنهم من يرى أنها لا تتعدى كونها أنشطة استكشافية منظمة تعتمد في المقام الأول على الويب. وفي هذا البحث تعرف الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) إجرائيا بأنها «مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الطلاب من خلال البحث عبر صفحات الإنترنت؛ بهدف التقصي عن المعلومات اللازمة حول موضوع مهارات التفكير الناقد»، ويتم اختيار هذه المواقع من قبل الباحث.

- 1- الفار، زياد، (2011). «مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة. فلسطين. ص 18.
- 2- إسماعيل، وداد عبد السميع، وأحمد، ياسر بيومي. (2008). «أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية». مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس. مج 2، ع1. ص 43.
- 3- الحيلة، محمد، ونوفل، محمد. (2008). مصدر سابق. ص 206.

أهداف ومميزات الرحلات المعرفية:

1. تعد الرحلات المعرفية نمطا تربويا بنائيا بامتياز حيث تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال المستكشف.
2. تقوم بتشجيع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب مع التأكيد على فردية التعلم أيضًا.
3. تستخدم التكنولوجيا الحديثة كأساس في العملية التعليمية
4. تهدف إلى تطوير قدرات الطلاب التفكيرية وبناء طالب باحث يستطيع تقييم نفسه إضافة إلى أن عضو هيئة التدريس يمنح الطلاب فرصة استكشاف المعلومة بأنفسهم وليس فقط تزويدهم بها.
5. تنمي مهارات الطالب في تقويم عمله وتقويم زملائه في مجموعته أو المجموعات الأخرى.
6. تنمي مهارات التعامل مع مصادر المعرفة.
7. تمنح المتعلم إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدرّس.
8. تكسب الطلاب مهارة البحث على شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنتج وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الإنترنت.
9. تحفيز الطلاب على التعلم وإثارة دافعيتهم.⁽¹⁾

1- جاد الله، أحمد. (2006). «تصميم دروس تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان. ص 65.

أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب:

يفرق دودج بين نوعين من الرحلات المعرفية عبر الويب هما: (حسين هيشور، جيفري كوب، 2001)⁽¹⁾.

1- الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى short term web quest:

ومدتها تتراوح بين محاضرة وأربع محاضرات. ويكون الهدف التربوي منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات وفهمها واسترجاعها، ويقدم نتاجها في شكل بسيط، فيكون مثلا في شكل لائحة بعناوين المواقع، تستخدم الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى من قبل المبتدئين غير المتمرسين على استخدام محركات البحث. وتستعمل أيضا كمرحلة أولية للتحضير للإستراتيجية طويلة المدى.

2- الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى Long term web quest⁽²⁾:

ومدتها تتراوح ما بين أسبوع وشهر كامل، وهي تتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم، ويقدم نتاجها في شكل عروض شفوية أو في شكل مكتوب للعرض على الشبكة، وهي تتطلب بجانب الإجابة عن الأسئلة المحورية للمهمة، التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض مثل الباوربوينت، وبرامج معالجة الصور، وبرامج تطوير التطبيقات المتعددة الوسائط.

1- هيشور، حسين وكوب، جيفري. (2001) الرحلات المعرفية على الويب، نموذج المتعلم الرحالة والمستكشف. مشروع (CATT) التكوين التربوي المدعم بالحاسوب الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID). ص 34.

2- يذكر الباحث هنا أنه قام بتصميم الوحدة الدراسية وفقا للرحلات المعرفية طويلة المدى، نظرا لطبيعة المحتوى.

جدول رقم (2)

المقارنة بين إستراتيجيات الرحلات المعرفية خلال الويب (قصيرة المدى – طويلة المدى)

استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب كويست قصيرة المدى⁽¹⁾

وجه المقارنة	استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست قصيرة المدى	استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست طويلة المدى
المدة	من محاضرة إلى 3 محاضرات	من أسبوع إلى شهر كامل
الهدف	الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها	الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة
المتطلبات	عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها	عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقييم
الاستخدام	مع المبتدئين وكمرحلة أولية للتخضير للرحلات المعرفية طويلة المدى	طلاب قادرين على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة
التقويم	يقدم الطالب مصادر الرحلة في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع	يقدم الطالب حصاد الرحلة في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الرحلات المعرفية عبر الويب

تقوم الرحلات المعرفية عبر الويب على مجموعة من الأسس والمبادئ من أهمها:

- الاهتمام في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب بتوفير مصادر تعلم متنوعة على الويب تمكن المتعلم من استكمال معارفه وخبراته بمعنى عدم تقديم كل المعلومات للمتعلم مقدما وإنما يستكمل معلوماته من خلال بحثه واستنتاجاته.
- الاهتمام في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب باستخدام وتوظيف المعلومات وليس مجرد البحث عنها عبر مصادر التعلم التي تم تحديدها.
- أن تكون المهام المقدمة للمتعلم في الرحلات المعرفية عبر الويب غير محددة النتائج أو الحلول بحيث تترك الفرصة لإطلاق خياله وإبداعه وتتيح له فرصة البحث عن

1- جودة، وجدي شكري. (2009). «أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمى لطلاب الصف التاسع الأساسى بمحافظات غزة». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين. ص 43.

المعلومات واستخدامها في التوصل إلى نتائج وحلول تعبر عن آرائه ووجهة نظره في ضوء ما قام بتجميعه من معلومات.

- أن يعتمد تنفيذ الرحلات المعرفية عبر الويب على المشاركة والتفاعل والمناقشة بين أعضاء المجموع لأن نجاح تنفيذ الرحلات المعرفية يرتبط باستخدامها في مجموعات بحيث تكلف المجموعة بمهمة معينة ثم توزيع المسؤوليات أثناء تنفيذ المهمة على أعضاء المجموعة (طلبة، 2010)⁽¹⁾.

تطبيقات الرحلات المعرفية في مجال المكتبات والمعلومات:

قد يتساءل البعض، ما واقع تطبيق الرحلات المعرفية في مجال المكتبات والمعلومات؟ وهو ما سيتناوله الباحثان في الفقرات التالية.

الواقع أن البحث على الانترنت قد أسفر عن وجود العديد من الرحلات المعرفية في مجال المكتبات والمعلومات، والتي من بينها الرحلات المعرفية التالية:

الرحلة الأولى: رحلة معرفية عن ديوى العشري⁽²⁾

A Webquest for Library Students. Who Was Dewey?

How will learning this numbering system help me throughout school and adult life?

Overview

Introduction
Task
Process
Resources
Evaluation
Conclusion
Teacher Page
Credits
Author

Search

Printable View

Share: [Twitter](#) [Facebook](#)

Bookmark: [Add to Bookmarks](#)

The Dewey Decimal Classification (DDC, also called the Dewey Decimal System) is a system of library classifications developed by Melvil Dewey in 1876. This system organizes books on library shelves in a specific order that makes it easy for you to find any book and return it to its proper place. By going through this WebQuest, you will be able to answer:

How will this numbering system help me throughout school and my adult life?

Did you know the whole Dewey Decimal System is based on the number 10?

- 10 main classes
- each main class is divided into 10 subcategories
- each subcategory is divided into 10 subdivisions

You will learn about each of the main categories, subcategories, and subdivisions and be able to locate a specific book when you finish this Webquest.

Snapshot

Topic: Dewey Decimal System

1- طلبة، عبد العزيز. (2010). «الرحلات المعرفية عبر الويب احدى استراتيجيات التعلم عبر الويب». مجلة التعليم الالكتروني. ع 5. ص 12 - 13.

2- <http://my-ecoach.com/project.php?id=14825>

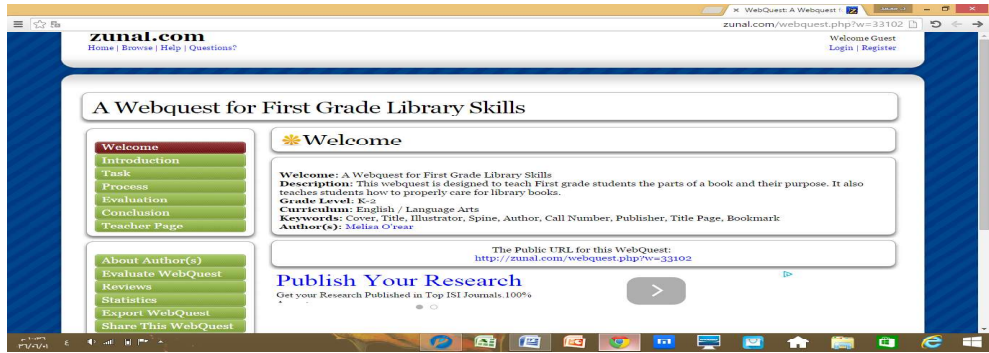
من خلال الإبحار في الرحلة، اتضح للباحث أن مصممة الرحلة هي: Marsha Johan ning والتي تعمل اختصاصية مكتبات في Sullivan Schools.

كما تضح أيضًا من خلال التجول بالرحلة أن الهدف منها تعليم طلاب المكتبات والمعلومات كيفية استخدام تصنيف ديوي العشري من خلال تكليفهم ببعض المهام والتي من بينها كيفية تحديد موضوع الكتاب، كيفية البحث عن رقم التصنيف المناسب في خطة ديوي بالإضافة إلى المهام الأخرى والتي من شأنها في النهاية اختيار رقم التصنيف المناسب للوعاء.

اشتملت الرحلة أيضًا على بعض المصادر المتاحة على الإنترنت والتي تعين الطلاب على فهم طبيعة تصنيف ديوي العشري.

وتنتهي الرحلة كطبيعة الرحلات المعرفية بتقييم الطلاب وصفحة المعلم والتي يستعرض فيها خبراته بالرحلة المعرفية التي قام بتصميمها.

الرحلة الثانية: رحلة معرفية عن تنمية المهارات المكتبية⁽¹⁾



من خلال الإبحار في هذه الرحلة اتضح للباحث أن الغرض الرئيس للرحلة هو مساعدة الطلاب على فهم أن كل كتاب له هدف محدد، كما تنوعت أهداف الرحلة والتي من بينها:

- تعليم الطلاب الطرق السليمة للحفاظ على الكتب.
- المشاركة في عمل جماعي لتحديد أجزاء الكتاب.
- كيفية قراءة محتويات الكتاب.

1- <http://zunal.com/webquest.php?w=33102>

وطبيعة الرحلات المعرفية اشتملت الرحلة أيضًا على بعض المصادر المتاحة على الإنترنت والتي تعين الطلاب على فهم أجزاء الكتاب.

وتنتهي الرحلة كطبيعة الرحلات المعرفية بتقييم الطلاب وصفحة المعلم والتي يستعرض فيها خبراته بالرحلة المعرفية التي قام بتصميمها.

تصميم الرحلة المعرفية عبر الويب عن مهارات التفكير الناقد:

استعان الباحثان بالمعيار النموذجي العالمي (ADDIE)⁽¹⁾ في تصميم الرحلة المعرفية عن مهارات التفكير الناقد:



1- Kruse, Kevin.(2010). Introduction to Instructional Design and the ADDIE Model. available online< www.e-learninggury.com/articles/art2_1.htm>

وتتلخص خطوات التصميم وفقا لهذا المعيار فيما يأتي:

مرحلة التحليل:

- تحليل المحتوى: قام الباحثان بتحليل محتوى المفاهيم المتعلقة بمهارات التفكير الناقد

مرحلة التصميم:

- جمع الموارد: قام الباحث في هذه المرحلة بالبحث في شبكة الإنترنت، ومقاطع الفيديو على اليوتيوب، لجمع الصور والرسومات التي قد تستخدم في تصميم الرحلات المعرفية.

مرحلة التنفيذ:

والتي تتسم بوضع آلية العمل بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب قبل بدء تطبيق التجربة وإرشادهم إلى الاطلاع على مواقع تعمل وفق هذه الإستراتيجية⁽¹⁾.

مرحلة التقويم:

وفيها يتم التقويم عن طريق الاختبار الذاتي بعد انتهاء كل درس.

1- من أمثلة هذه المواقع:

- <http://www.arabworld-webquest.com/Pages/Lessons/default.aspx?L=1&P=1>

- <https://sites.google.com/site/webquestreading1434/home>

- <http://thefrogwebquest.wikispaces.com/%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%81%D8%AD%D8%A9+%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A6%D9%8A%D8%B3%D9%8A%D8%A9>

- <http://hasoob1432.blogspot.com>

تصميم الرحلة المعرفية⁽¹⁾ عن مهارات التفكير الناقد:

الرحلات المعرفية ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى مكوناً محدداً من مكونات الرحلة المعرفية، التي تتم في شكل عدد من الخطوات الأساسية المنظمة.

Introduction	Task	Process	Evaluation	Conclusion	Credits	Teacher Page
Introduction Content أعزائي الطلاب مرحباً بكم في رحلة معرفية عن "مهارات التفكير الناقد" حيث تعرف مهارات التفكير الناقد بأنها: القدرة على التمييز وإصدار الأحكام من خلال التفكير المنضبط الذي يكون واضحاً وعلانياً ومستنداً بالأسئلة. التفكير الناقد يشجعنا على التساؤل والتفكير في معرفتنا وكيف نصل إلى الآراء التي لدينا، واتخاذ القرارات وتحليلها ما إذا كانت موضوعية وحقيقية أم مزيفة.						

وهناك سبعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب،
تتلخص فيما يلي:

1- المقدمة Introduction:

ويتم فيها توضيح الأهداف التعليمية الذي سيتناولها الموضوع باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، وهذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على الخبرات والمعارف والمهارات المتوفرة مسبقاً للطلاب، وقد يحاول عضو هيئة التدريس بطريقة ضمنية تقديم بعض المصطلحات الجديدة: لإعداد الطلاب للمحاضرة، وهنا ينبغي القول بأن هذا الجزء يجب أن يتمتع بالتشويق: من أجل زيادة الدافعية الخاصة بالطلاب.

- 1- لم تخل الدراسات التي تناولت بناء الرحلات المعرفية على المصادر السبع التي تتكون منها الرحلات المعرفية والتي استعان بها الباحث في الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات ما تم عرضه بمحور الدراسات السابقة بالدراسة الحالية، بالإضافة إلى دراسات أخرى من بينها:
 - السيد، هويدا سعيد عبد الحميد. (2011). «أثر اختلاف أساليب البحث في الرحلات المعرفية «Web Quest» على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها». مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. ع 46، ج 3. ص 369 - 410.
 - جودة، وجدي شكري. (2009). «أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين. 323 ص.

Introduction

أعزائي الطلاب

مرحباً بكم في رحلة معرفية عن "مهارات التفكير الناقد" حيث تعرف مهارات التفكير الناقد بأنها :

القدرة على التمييز وإصدار الأحكام من خلال التفكير المنضبط الذي يكون واضحاً وعقلانياً ومستقراً بالأدلة. التفكير الناقد يشجعنا على التساؤل والتفكير في معرفتنا وكيف نصل إلى الآراء التي لدينا، واتخاذ القرارات وتحليلها ما إذا كانت موضوعية وحقيقية أم مزيفة

2- المهام Tasks:

وفيها يتم توضيح المهام التي من المفترض أن يقوم بها الطلاب، والتعليمات التي سيتم إعطاؤها للطلاب، وتتطلب المهام تحليلاً لمصادر المعلومات المتعددة التي يمكن الاستعانة بها، من أجل زيادة دافعية المتعلمين وتحقيق الهدف المطلوب.

Task

: تلخص المهام أعزائي الطلاب في مهام استكشافية عن مهارات التفكير الناقد لتحقيق الأهداف التالية من خلال التعرف على

1. فئات التفكير النقدي
2. أنواع التفكير النقدي
3. خصائص التفكير النقدي
4. مهارات التفكير النقدي
5. معايير التفكير النقدي

3- العمليات Process:

وهي مجموع المراحل، أو وصف للخطوات التي يجب على الطلاب إنجازها أثناء النشاط: حيث يمكن أن يتعلق الأمر بتعليمات أو توجيهات أو نصائح، أو مخططات زمنية أو مفهومية، أو استراتيجيات أو حتى أدوار تعاونية يقوم المتعلم بلعبها. ويتم إدراج الأنشطة المطلوب من المتعلم تنفيذها في العمليات بعد توضيح التعليمات والاستراتيجيات التي تساعد في تنظيم خطواته، التي يجب أن يتبعها في إنجاز الأنشطة والمهام المطلوبة.

Process

: عزيزائي الطالبات

يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية وفي كل مجموعة أربعة أو خمس طلاب ، بحيث يتم اختيار اسم للمجموعة وقائد يكون مسئولاً أمام عضو هيئة التدريس عن مجموعته كما إن عليه أن يقوم بتوزيع الأدوار المناسبة بين لطلاب ، وستكون الأدوار في كل الرحلة المعرفية كالتالي :

. القائد : هو من يكون مسئولاً أمام عضو هيئة التدريس عن مجموعته ويحمل على مراقبة العمل ، ويحضر أعضاء مجموعته على إنجاز العمل في الوقت المحدد-1

. الفارئ : هو من يبحث عن المعلومات المطلوبة في صفحة المصادر-2

. الكاتب : هو من يكتب المعلومات المطلوبة في صفحة المصادر-3

. الشئق : هو من ينسق المعلومات وينقلها في ورقة العمل التي قام عضو هيئة التدريس بإعدادها-4

. ومن خلال زيارتكم للمواقع المحددة ستبحثوا عن المعلومات والحقائق المطلوبة والقيام بتحليلها وربطها وإعادة تركيبها وتلخيصها في ورقة العمل

4- المصادر Resources:

يقوم مصمم الرحلة (عضو هيئة التدريس) بتحديد المواقع الافتراضية وهي بشكل خاص. مواقع ويب موثوق بها تكون منتقاة مسبقاً وبغناية، كما أن هناك العديد من المصادر الأخرى التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات، من بينها المشاركة في مؤتمرات الفيديو التي تتم من خلال الإنترنت وقواعد البيانات على الشبكة العنكبوتية. ويجب أن يختار عضو هيئة التدريس المصادر بعناية: بحيث تناسب مستوى الطلاب وخبراتهم، وينبغي أن يسهل وصول الطلاب إليها، وأن تكون لغتها مناسبة للطلاب.

أعزائي الطلاب :

الآن يمكننا الإبحار عبر الروابط و المواقع التالية لتتعرفوا على مهارات التفكير الناقد

لكي تتجزئ النشاط الأول ببراعة تصفح المصادر التالية :

<https://concordian-thailand.libguides.com/c.php?g=924736&p=6677777>

<https://www.missiontolearn.com/sharpen-critical-thinking-skills/>

<https://www.criticalthinking.org/>

لكي تتجزئ النشاط الثاني ببراعة تصفح المصادر التالية :

<https://www.skillsyouneed.com/learn/critical-thinking.html>

<https://www.mindtools.com/a3ixqae/critical-thinking>

<https://zety.com/blog/critical-thinking-skills>

لكي تتجزئ النشاط الثالث ببراعة تصفح المصادر التالية :

<https://www.criticalthinking.com/>

5- التقييم Evaluation:

لا تناسب أدوات التقييم التقليدية تقويم النتائج عند استخدام الرحلة المعرفية عبر الويب، حيث يعد التقييم معياراً لقياس المهارات التي سيتقنها الطلاب من خلال الأنشطة المختلفة، يقع على عاتق عضو هيئة التدريس ابتكار طرق جديدة للتقويم وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها لتقويم هذه الرحلات بشكل واضح، وإخبار الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم من أجل توجيه جهودهم. ومن المعايير التي يمكن استخدامها: (تحمل المسؤولية – تقويم آراء الأعضاء الآخرين داخل المجموعة – طرق عرض الحصاد النهائي للرحلة).

Evaluation			
سيكون تقييمك عزيمتي الطالبات في هذه الرحلة بناء على ثلاث محاور (تحقيق الأهداف السلوكية – تحقيق المهارات التعاونية – تحقيق المهارات التكنولوجية) حسب جدول التقييم الموضح أدناه .			
م	المعايير	مقبول	جيد
1	تحلل ويفسر المعلومات التي يحصل عليها من صفحات الإنترنت		
2	تركيب المعلومات ويعيد صياغتها بشكل جيد		
3	تلخيص الأفكار وربطها وتحليلها بشكل متكامل وواضح		
4	حل جميع أسئلة النشاط بدقة بطريقة تعاونية		
5	يساعد المجموعة في استنتاج أفكار جديدة تناسب الأنشطة المطروحة		
6	يقدم المساعدة للطلاب لإنجاز المهمة		
7	يساهم بتقديم أفكار ومعلومات كلما دعت الحاجة		

6- الخاتمة Conclusion:

في هذه المرحلة يجب أن توضع مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية وعمل الطلاب والنتائج التي توصلن إليها، وتذكير الطلاب بما قمن به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالمهمة، وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخرى.

Conclusion

الاستنتاجات

وهكذا أعزاني الطلاب توصلت معاً إلى معرفة مهارات التفكير الناقد ، وأنواعه، وفوائده، ومعايير تقييمه.

7- صفحة المعلم Teacher page:

صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية بغية أن يستفيد منها أعضاء هيئة تدريس آخرون، حيث يستطيع عضو هيئة التدريس أن يذكر فيها معلومات مختلفة، وخطة المحاضرة، والنتائج المتوقعة.

أولاً : المقدمة تقوم بتوضيح الفكرة العامة للرحلة الاستكشافية ، والمكان الذي سيتم استكشافه ، ثم تقوم بذكر مقدمة للمحاضرة و تمهيداً له يوضح فكرته وعناصره بطريقة مشوقة وجذابة وبحارات محفزة او بعرض صور مثيرة لاهتمام الطالبات ذات صلة بموضوع المحاضرة ، حيث يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره من اجل وضع الطالبات في تصور مسبق حول ما ستقوم به .

ثانياً : المهام يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد المهام بدقة من خلال عرض الأهداف التعليمية الواجب تحقيقها في الرحلة المعرفية ، ويجب صياغتها بصورة إجرائية سلوكية . ثم عرض هذه المهام المطلوب إنجازها أثناء الرحلة المعرفية على الطالبات وتذكيرهن ان الجارها سيكتبن من تعلم المادة العلمية ، ويجب ان تكون قابلة للتنفيذ ووفرة لاهتمامهن ، وتحدد انواع وأشكال المهام التي تقوم بها الطالبات لتحقيق الأهداف المنشودة من الرحلة المعرفية عبر الويب ومنها : صياغة المادة ، التجميع ، التحقق والتبني الصحفي ، التعميم ، الإنتاج الإبداعي ، الحوار .. والتفاوض ، الخطابة ، معرفة الذات ، إصدار الحكم .

ثالثاً : العمليات يوضح عضو هيئة التدريس في هذه الصفحة أسلوب العمل المتبع ، وقد تم اختيار أسلوب (مجموعات العمل التعاونية) حيث يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية وتوزيع الأدوار فيما بينهم ، وهي (الكاتبة ، ضابطة الوقت ، الميسرة ، المناظرة) ، ومن أجل تحقيق أفضل النتائج البحثية فلابد من تحديد أسئلة استكشافية تقدم من خلال أنشطة تعاونية ، مع ضرورة التأكيد على الالتزام بالأدوار والوقت المحدد لكل نشاط ، ومتابعة المعلمة لسير العمل بين المجموعات حيث يتم تقديم المساعدة إذا تطلب الأمر على شكل تلميحات ، كما تقوم بتقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة ، والعمل على تشجيع الطالبات في حال سير الرحلة كما هو مخطط لها .

توصيات الدراسة:

1. الحث على استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس وحدات تدريسية أخرى غير «مهارات التفكير الناقد» للتغلب على الصعوبات التي تواجه التعلم بالطريقة التقليدية.
2. الاستفادة من الدراسات والبحوث التي تناولت أنواع من الرحلات المعرفية؛ لمعرفة أفضل النماذج المستخدمة وأكثرها ملاءمة لطبيعة المقررات العملية.
3. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام الرحلات المعرفية.
4. تدريب الطلاب على استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.
5. توفير الإمكانيات التقنية التي تساعد في تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية مثل الحاسبات الآلية وتوصيلات شبكة الإنترنت بجميع القاعات الدراسية.

**أثر إستراتيجية هوكنز على التحصيل والتفكير
الناقد لدى طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة**

د. جيهان رشوان

مدارس التسامح، العين، وجامعة شقراء سابقاً

ملخص

استهدفت الدراسة التعرف على أثر إستراتيجية هوكنز على التحصيل والتفكير الناقد لدى طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة، واستخدم البحث المنهج التجريبي التربوي الذي تقوم فكرته على استخدام مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة، وتكونت عينة البحث من (40) طفلًا من المستوى الثاني (KG2) تم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (20) طفلًا درست باستخدام إستراتيجية هوكنز، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية المعتادة، وتكونت مواد البحث من كتيب الطفل وفقًا لإستراتيجية هوكنز، ودليل المعلمة وفقًا لإستراتيجية هوكنز، وتضمنت أدوات الدراسة اختبارًا في التحصيل المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، واختبار مهارات التفكير الناقد (مهارة الاستنباط، ومهارة الاستقراء، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التفسير)، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية هوكنز في رفع مستويات التحصيل لدى طفل الروضة بالمستوى الثاني، وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة، وأوصى البحث بتوظيف إستراتيجية هوكنز في تعليم مهارات التفكير المختلفة الناقد والابتكاري والابداعي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية هوكنز - التفكير الناقد - رياض الأطفال - الإمارات العربية المتحدة.

Abstract

The study aimed to identify the impact of Hawkins' strategy on the achievement and critical thinking of kindergarten children in the United Arab Emirates. The research used the experimental educational approach, whose idea is based on the use of two equal groups: the experimental group, the control group. It was divided into two groups: an experimental group (20) children studied using Hawkins strategy, and a control group taught in the usual traditional way, application, analysis, synthesis, and evaluation), and testing critical thinking skills (deductive skill, induction skill, conclusion skill, and interpretation skill), and the study found the effectiveness of Hawkins' strategy in raising levels of achievement among kindergarten children in the second level, and developing some critical thinking skills among Kindergarten child, and the research recommended employing Hawkins' strategy in teaching different thinking skills, critical, innovative and creative.

Keywords: Hawkins' strategy - critical thinking - kindergarten - United Arab Emirates.

مقدمة

يزخر القرن الحادي والعشرون بالعديد من التغييرات التقنية والمعرفية والمهارية السريعة والمتلاحقة في مختلف ميادين الحياة؛ لذلك تسعى التربية عبر مؤسساتها التربوية المختلفة إلى مساعدة النشء على التفاعل الأمثل مع هذه المتغيرات والتحديات من خلال إكسابهم مهارات التفكير الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) والعليا (التحليل والتطبيق والتقويم) وتعليمهم كيف يتعلمون وكيف يفكرون، وبالتالي يتمكنون من مواجهة ما قد يصادفهم من مواقف ومشكلات وتحديات مختلفة في حياتهم اليومية وذلك خلال مراحل تعليمه المختلفة من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية.

تحظى مرحلة رياض الأطفال بمختلف دول العالم باهتمام كبير؛ لأنها مرحلة تحديد ملامح الشخصية للطفل من البداية حتى آخر العمر من خلال تنمية حواسه، ومهاراته الأدائية والعقلية، وميوله واتجاهاته أي: تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطفل من ناحية، وأحد معايير الحكم على تقدم المجتمع أو الدولة ورفقيها من ناحية أخرى، حيث إنها مرحلة تكوينية ذات أثر في بنائه ونموه، من خلال اكسابه العديد من الخبرات التربوية التي تنمي معارفه ومهاراته وقيمه واتجاهاته، وبناء تفكيره، وتسهم أساليب التعليم والتعلم والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية في تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لمرحلة رياض الأطفال (فهيم، 2007).

ومن الأهداف الرئيسة للتربية في مرحلة رياض الأطفال تنمية بعض مهارات التفكير كأحد الأنشطة العقلية الإنسانية التي تميزه عن باقي المخلوقات، حيث يمثل التفكير قضية مهمة في حياة الأفراد الناجحين، حيث يحتاج إليه الأفراد في حياتهم اليومية، ويمكننا من النظر في الاختلاف بين ما نستطيع فعله وبين ما يتوجب علينا فعله (الراشد، 2019، 81).

وقد اهتمت مناهج رياض الأطفال بتنمية بعض مهارات التفكير بأشكاله المختلفة حيث تظهر مرحلة التفكير الحدسي من سن الرابعة حتى سن السابعة تقريباً، ويتميز تفكير الطفل بأنه متمركز حول ذاته بمعنى عدم قدرة الطفل على فهم الأشياء من أي وجهة نظر غير وجهة نظر الطفل نفسه، بينما ظل التفكير الناقد غائب عن مناهج رياض الأطفال طبقاً لوجه نظر بياجيه التي تري أن بدايات وملاحج التفكير الناقد تظهر في مرحلة العمليات الشكلية المحسوسة (المرحلة الثالثة) وهي المرحلة التالية لمرحلة التفكير الحدسي التي تبدأ من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر، ويظهر بوضوح

بدءًا من مرحلة العمليات الشكلية أي في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، وأن التفكير الناقد ينمو بصورة متتابعة في الفترة العمرية من خمس سنوات إلى ثماني سنوات. (عبد الحميد، 2011).

بينما تؤكد العديد من الدراسات الحديثة أن الطفل يبدأ في التفكير الناقد بمجرد أن تتجمع لديه مجموعة من الخبرات والأفكار يستطيع أن يستند إليها في الوصول إلى حكم بخصوص المناقشات أو الموضوعات التي يتعرض لها، وأن الطفل الذي عمره خمس أو ست سنوات يمكنه أن يفكر تفكيرًا ناقدًا، حيث تنمو المهارات العقلية لديه بكفاءة بداية من مرحلة رياض الأطفال (عادل عبد الله، 2015، 142).

وفي ضوء ذلك اهتم المختصون في المناهج وطرق التدريس بالكيفية التي تمكن الطلاب في تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل، والاهتمام بطرق التدريس التي تجعل الطالب محور عمليتي التعليم والتعلم، ونتيجة لذلك تم البحث عن طرائق تدريسية وإستراتيجيات تعليم وتعلم تسهل عمل المعلم وتقوده إلى تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

وتُعد إستراتيجية هوكنز (Hawkins) إحدى استراتيجيات التعليم والتعلم القائمة على الاستكشاف أو الاستقصاء والتعلم بالعمل، وتنظيم المعرفة بمعنى بناء المعنى ذاتيًا، ويصل للمعرفة بنفسه، وتعمل هذه الطريقة على تحفيز الطالب على التفكير عن طريق اشتراك الطلاب في أنشطة استقصائية تتضمن مهارات تشغيل اليدين، وتشغيل العقل أو الفكر، وتشغيل الرأس أو الدماغ من خلال ثلاث مراحل غير ضروري الترتيب فيها: مرحلة الدائرة، ومرحلة المربع، ومرحلة المثلث، حيث تسهل على الطالب العمل وتحفزه على التفكير، وتساعده على استعمال مستويات تفكير مختلفة. (الحراحشه، 2022).

والتعلم من خلال إستراتيجية هوكنز (Hawkins) من أكثر الاستراتيجيات فاعلية في التعليم والتعلم؛ لأنه يوجه الطلاب للعب بالأدوات، والقيام بالأنشطة، ويكون الطالب مسؤولاً عن تعلمه بواسطة المعلم، حيث يركز التعلم من إستراتيجية هوكنز على البحث عن المعرفة، والتعلم المدعوم بحب الاستطلاع، وتنمية انماط التفكير المختلفة.

مشكلة البحث:

يواجه التربويون في القرن الحادي والعشرين مشكلات غير مسبقة تتعلق بكيفية

إعداد اطفال اليوم لمواجهة المستقبل وتحدياته، وما الذي يجب أن يتعلموه، في القرن الحادي والعشرين مشكلات غير مسبقة تتعلق بكيفية أعداد اطفال اليوم لمواجهة المستقبل وتحدياته، وما الذي يجب أن يتعلموه، وما الذي يجب أن يهملوه حتى يكونوا قادرين على النجاح في المساهمة في تنمية مجتمعهم وتأمين مستقبلهم.

وأشارت بعض الدراسات العربية: دراسة حجازي (2008)، ودراسة الشريدة (2013)، ودراسة إبراهيم (2014)، ودراسة الرفاعي (2015)، ودراسة خفاجي (2018)، ودراسة بدوى (2019) ودراسة الرشيدى (2019) على أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال بالوطن العربي.

واكدت العديد من الدراسات أن هناك قصورًا في مرحلة رياض الأطفال فيما يرتبط بمهارات التفكير الناقد وأن مناهج رياض الأطفال بدولة الامارات العربية المتحدة لا تنمي مهارات التفكير الناقد، وتوجد قلة في الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد بمرحلة رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة رياض أطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة لاحظت وجود قصور من جانب المعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وانعكس ذلك على أن الأطفال لا يستطيعون استخدام مهارات التفكير الناقد في اكتشاف البيئة من حولهم، ومن خلال مقابلة الباحثة لعدد (20) معلمة بمرحلة رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة أكدوا على عدم اهتمامهم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى مرحلة رياض الأطفال سواء بالمستوى أو المستوى الثاني، بالرغم من أن تنمية مهارات التفكير الناقد يعد هدفًا رئيسًا تسعى الدول المتقدمة لتحقيقه.

من هنا برزت الحاجة إلى إستراتيجية لتنمية مهارات التفكير الناقد، وتعد إستراتيجية هوكنز واحدة من هذه الاستراتيجيات المهمة التي تقوم على مبدأ بالاستطلاع، وتري أن الأطفال الصغار يتعلمون أفضل عندما يتبعون فضولهم المعرفي الفطري، ويكتسبون العديد من المفاهيم العلمية، كما يمكن أن تساهم إستراتيجية هوكنز في تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم.

ومما سبق يتضح أن مشكلة الدراسة تكمن في أن هناك قصورًا أو ضعفًا في مستويات التحصيل و بعض مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال بمرحلة رياض الأطفال.

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: (ما أثر إستراتيجية هوكنز على التحصيل والتفكير الناقد لدى طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة؟).

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

- 1- ما مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها لدى اطفال الروضة؟
- 2- ما أثر إستراتيجية هوكنز على التحصيل لدى طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة؟
- 3- ما أثر إستراتيجية هوكنز على التفكير الناقد لدى طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة؟

هدفا البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- 1- رفع مستويات التحصيل لدى أطفال رياض الأطفال
 - 2- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال رياض الأطفال
- وذلك من خلال استخدام إستراتيجية هوكنز.

فرضا البحث:

يسعى البحث الحالي إلى اختبار صحة الفرضين التاليين:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية هوكنز ودرجات أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية هوكنز ودرجات أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي في الآتي:

1. إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن إستراتيجية هوكنز وكيفية توظيفها في قاعة الصف الدراسي.
2. تفيد الإشراف التربوي بمرحلة رياض الأطفال في التعرف على كيفية استخدام وتوظيف إستراتيجية هوكنز بمناهج رياض الأطفال مما يساعد في تحقيق بعض نواتج تعلمها، وتدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.
3. يقدم دروسًا إجرائية لتخطيط وتنفيذ دروس بعض مناهج الطفل باستخدام إستراتيجية هوكنز، الأمر الذي يثري المواقف التعليمية ويشجع الأطفال على التفاعل النشط والفهم للمادة التعليمية التي يدرسونها.
4. قد يساهم البحث في تطوير برامج رياض الأطفال من خلال إغنائها بالأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات التفكير الناقد بمرحلة رياض الأطفال بدولة الامارات العربية المتحدة.
5. يقدم أدوات يمكن الاستفادة منها في تقويم تعلم الأطفال (اختبار التحصيل المعرفي واختبار مهارات التفكير الناقد لطفل رياض الأطفال) مما يفيد في تنوع بعض جوانب تعلم منهج رياض الأطفال.

حدود البحث:

التزمت الباحثة عند إجراء هذا البحث بالحدود التالية:

- 1- الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال رياض الأطفال المستوى الثاني بالإمارات العربية المتحدة بينما اقتصرت عينة البحث على (40) طفلًا تتراوح أعمارهم ما بين عمر (5-6) سنوات بالمستوى الثاني KG2 بمرحلة رياض الأطفال بمدرسة بالإمارات العربية المتحدة
- 2- الحدود الزمنية لهذه الدراسة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1443/1444 هـ.
- 3- الحدود المكانية لهذه الدراسة (امارة أبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة).

4- الحدود الموضوعية: دراسة أثر إستراتيجية هوكنز على تنمية مهارات التفكير الناقد.

مواد و أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد المواد والأدوات التالية:

- 1- إعداد كتيب الطفل باستخدام إستراتيجية هوكنز.
 - 2- دليل المعلمة لتدريس كتيب الطفل وفقاً لإستراتيجية هوكنز.
 - 3- اختبار التخصيل المعرفي عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).
 - 4- اختبار مهارات التفكير الناقد (مهارة الاستنباط، مهارة الاستقراء، مهارة الاستنتاج، مهارة التفسير).
- وكلها من إعداد الباحثة.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي التربوي الذي يعتمد على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، هو أما المتغيرات الخاصة بالبحث فهي: المتغير المستقل: إستراتيجية هوكنز، بينما المتغيرات التابعة: تمثلت في التحصيل ومهارات التفكير الناقد بينما المتغيرات الضابطة للبحث تتضمن العمر، والبيئة المحيطة، والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأطفال.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث اتبع الباحث الخطوات التالية:

أولاً: الإطار النظري:

1. دراسة نظرية عن إستراتيجية هوكنز من حيث ماهيتها، ومميزاتها ومراحلها، ودور المعلم والمتعلم، وأهميتها في تدريس مناهج الطفل وذلك من خلال الرجوع إلى: الأدب التربوي، والاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.

2. دراسة نظرية للتفكير الناقد من حيث ماهيته، وأهميته في التعليم، ومهارات التفكير الناقد، وكيفية تنميته، ودوره في تحقيق أهداف تدريس مناهج الطفل.

ثانيًا: الدراسة الميدانية:

قامت الباحثة في هذا البحث بما يلي:

- 1- إعداد كتيب بعد إعادة صياغته إستراتيجية هوكنز.
- 2- إعداد دليل المعلم وفقًا لإستراتيجية هوكنز.
- 3- إعداد اختبار التحصيل.
- 4- إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد.
- 5- عرض هذه المواد والأدوات على مجموعة من المحكمين بهدف ضبطها طبقا لآراء السادة المحكمين.
- 6- إجراء التجربة الاستطلاعية لاختباري التحصيل ومهارات التفكير الناقد على مجموعة من اطفال رياض الأطفال خارج العينة الأصل وذلك بهدف حساب الصدق والثبات وزمن التطبيق.
- 7- اختبار مجموعتي الدراسة من اطفال رياض الأطفال بأمانة ابوظبي بالأمارات العربية المتحدة (المجموعة الضابطة - والمجموعة التجريبية).
- 8- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.
- 9- تدريس منهج رياض الأطفال لأطفال المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية هوكنز في حين درست المجموعة الضابطة نفس المنهج بالطريقة المعتادة.
- 10- تطبيق الاختبار البعدي لأداتي البحث على اطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 11- رصد نتائج التطبيق ومعالجتها إحصائيا والتوصل إلى النتائج وتحليلها تفسيرها.
- 12- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

مصطلحات البحث:

“Hawkins Strategy”

إستراتيجية هوكنز

عرف العديلي (2019، 413) إستراتيجية هوكنز بأنها «إستراتيجية تدريس تعتمد على منح المتعلم الحرية في التعلم والتساؤل أو ما يطلق عليه تحديدًا الفوضى أو العبث في التعلم، وتمر هذه الإستراتيجية بثلاث مراحل أعطيت كل منها ركزًا هندسيًا هي الدائرة والمثلث والمربع.

يقصد بها في هذا البحث بأنها إستراتيجية تعليمية قائمة على مصطلح الحرية أو الفوضى في وصف الوقت المتاح للطفل في اللعب في الأنشطة والتدريبات من خلال مجموعة خطوات لتدريس منهج رياض الأطفال المستوى الثاني وفق ثلاث مراحل رمز إليها بأشكال هندسية هي الدائرة، والمثلث، والمربع، حيث يقوم الأطفال فيها بأنشطة استكشافية لتحقيق الاهداف المحددة مسبقًا

“Critical thinking”

التفكير الناقد

عرف (Gotoh, 2017, P.281) التفكير الناقد بأنه «مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات بطريقة منطقية، ومحاولة التفكير فيها بشكل مستقل، يقصد بها «نمط من أنماط التفكير الذي يضم مجموعة من المهارات التي تمكن الطفل أن يستخدمها بصورة منفردة أو بصورة مجتمعه كالقدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومات المعطاة له، والتعرف على التفسيرات واستنباط واستنتاج المعلومات واستخلاص نتائج من حقائق معينة ملاحظة، وقبول الفكرة أو رفضها وغيرها من المهارات».

الإطار النظري:

تتناول الباحثة الإطار النظري كالتالي:

أولاً: إستراتيجية هوكنز (Hawkins Strategy):

ترجع إستراتيجية هوكنز إلى الفيلسوف والتربوي الأمريكي ديفيد هوكنز (-1913م) الذي طور في عام 1965م إستراتيجية للتعليم تقوم على ما أسماه اللعب أو الفوضى، وذلك بعد عمله لمدة عامين في برنامج لتدريس العلوم للمرحلة الابتدائية، ويعد من أوائل من ركز على التعلم القائم على حب الاستطلاع (الفضول) حيث أشار إلى أن

الطلبة الصغار يتعلمون أفضل عندما يتبعون فضولهم المعرفي الفطري، والتعلم من خلال إستراتيجية هوكنز من أكثر استراتيجيات التعلم فاعلية في التدريس ؛ لأنها توجه الأطفال للعب بالأدوات، والقيام بالأنشطة، وتركز على البحث عن المعرفة، تؤكد على التعلم المدعم بحب الاستطلاع، خلق بيئة تعليمية تدريبية توفر فرصًا لممارسة مهارات التفكير المختلفة (الاسدي، 2005).

وكان كل اهتمام هوكنز منح التلاميذ الوقت للاستكشاف أثناء التعلم، وقد لمس نجاحًا مما جعله يستمر في التجربة لعدة أسابيع، ولاحظ بعدها متعة الطلاب في الاستكشاف، مما جعله يستخدم مصطلح الحرية والفوضى في وصف الوقت المتاح للتلاميذ في الأنشطة والتدريبات غير الموجهة، وأن مصطلحات الاستكشاف غير الموجه والحر قد نشأت من الطرق التعليمية التي استخدمت في ذلك البرنامج (الشريم، 2014).

وترى الباحثة أن إستراتيجية هوكنز من الاستراتيجيات التي تتميز بسهولة تطبيقها، شموليتها، وقلة تكلفتها، كما أنها أكثر فاعلية في تنمية المهارات والمعارف، وتقويم الإستراتيجية على فكرة أن الأطفال يبدون سلوكيات معينة مواهبهم عند قيامهم بأداء أنشطة معينة، حيث يستخدمون فيها قدراتهم التي تزيد عن المتوسط، ويلزمون بأداء المهام المتضمنة فيها أي تزداد دافعتهم للقيام بذلك.

مفهوم إستراتيجية هوكنز:

عرف الحراشة (2022، 158) إستراتيجية هوكنز بأنها «إستراتيجية تدريس قائمة على مصطلح الحرية عند تنفيذ الأنشطة والتدريبات تتم وفق ثلاث مراحل رمز إليها بأشكال هندسية هي الدائرة، والمثلث، والمربع، ويقوم فيها الطلاب بأنشطة استكشافية في مجموعات صغيرة متعاونة لبلوغ الاهداف المحددة مسبقاً»، ومناقشة تلك الأنشطة لاستنتاج الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ.

وعرف محمد، وكاظم (2019، 4442) إستراتيجية هوكنز بأنها «إستراتيجية تدريس اقترحها ديفيد هوكنز تعتمد على منح المتعلم الحرية في التعلم والتساؤل أو ما أطلق عليه تحديدًا العبث أو الفوضى في التعلم، وتمر هذه الطريقة بثلاث مراحل أعطيت كل منها رمزًا هندسيًا: الدائرة، والمثلث، والمربع.

وتعرف الباحثة إستراتيجية هوكنز بأنها إستراتيجية تعليمية قائمة على مصطلح

الحرية أو الفوضى في وصف الوقت المتاح للطفل في اللعب في الأنشطة والتدريبات من خلال مجموعة خطوات لتدريس منهج رياض الأطفال المستوى الثاني وفق ثلاث مراحل رمز إليها بأشكال هندسية هي الدائرة (التعامل مع الأدوات بحرية)، والمثلث (مرحلة الاستكشاف المهمة)، والمربع (المناقشة والوصول إلي النتائج)، حيث يقوم الأطفال فيها بأنشطة استكشافية لتحقيق الاهداف المحددة مسبقاً

افتراضات إستراتيجية هوكنز:

تستند إستراتيجية هوكنز إلى النظرية البنائية حيث تركز على الافتراضات الرئيسة الآتية: (الهاشم، 2017، 53) (Hawkins,2002, P.46):

- يبني الطالب المعرفة بنفسه معتمداً على خبراته السابقة، لا مستقبلاً لها من الآخرين.
- وظيفة العملية المعرفية هي التكيف بين المعرفة والعالم الخارجي بمعنى أن الطالب يستخدم حواسه وإدراكه وانتباهه ليستطيع المواءمة بين المعرفة التي يكتسبها والواقع من حوله، وليست عملية مقابلة أو مطابقة.
- التعلم عملية بنائية نشطة بمعنى أن البناء المعرفي للطالب ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي، ومن خلال النشاط التعليمي يتبنى المعرفة بنفسه، وهو بذلك يحقق مجموعة من الأغراض التي قد تسهم في حل مشكلة تقابله أو تجيب على أسئلة محيرة لديه، وتكون بمثابة قوة الدفع له لتحقيق أهدافه.
- مواجهة الطالب بمشكلة أو بمهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف التعلم، فالطلاب عندما يواجهون مشكلة يعتمدون على أنفسهم في حل تلك المشكلة، ولا ينتظرون المساعدة أو الحصول على حل المشكلة بصورة جاهزة، وبالتالي يشعرون أن التعلم هو صناعة المعني لا حفظ المعلومات، وتتضمن عملية التعلم إعادة بناء الطالب لمعرفته فمن خلال عملية المناقشة والحوار مع الآخرين تتعدل بعض المعاني لدى الطالب.
- تعد المعرفة السابقة للطالب شرطاً أساسياً لبناء التعلم ذي المعني، حيث تكون هذه المعرفة بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى البنى المفاهيمية للطالب.

- الهدف الجوهرى من عملية التعلم إحداث نوع من التكيف مع الضغوط النفسية والمعرفية التى قد يتعرض لها الطالب نتيجة مروره بخبرة جديدة.

مراحل إستراتيجية هوكنز ودور المعلم والمتعلم فيها:

استخدم هوكنز رموزًا للدلالة على مراحل تنفيذه بدلاً من الأرقام، كي لا يوحي للقارئ بضرورة الترتيب في هذه المراحل، وتنقسم مراحل إستراتيجية هوكنز إلى (سليم، 2021)، (عبد الامير، داوود، 2008):

- مرحلة الدائرة: تعد مرحلة الانفتاح والحرية والاستكشاف، ويشير شكل الدائرة إلى عدم وجود نقطة بداية أو نهاية لها، بمعنى عدم وجود قيود، حيث يترك المجال للطفل للعب بالأدوات والمواد المعطاة بحرية ويفكر في طريقة استخدامها، وماذا يمكن الاستفادة منها دون تدخل المعلم، ويطلب منهم أن يفكروا كيف ينفذون نشاطًا ما، وبالرغم من أهمية العمل الفردي إلا أنه يمكن تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة تتألف من ثلاثة أو أربعة أطفال وبعد فترة زمنية قصيرة تستغرق من 5 - 10 دقائق من الحيرة والتفكير ينتقل المعلم إلى مرحلة المثلث، وفي مرحلة الدائرة يقتصر دور المعلم فقط على مراقبة الأطفال، ومساعدتهم في حالة أي تصرف خاطئ، لتطبيق احتياطات الأمن والسلامة في أثناء العمل.

- مرحلة المثلث: تمثل مرحلة الاستكشاف الموجه، ويرمز شكل المثلث إلى التوجيه والإرشاد، حيث تقوم المعلمة بتوجيه الأطفال وإرشادهم لتنفيذ النشاط أو التجربة، ويعطيهم تعليمات لفظية أو كتابية، ويسمح المعلم للأطفال بتسجيل البيانات، وتستغرق هذه المرحلة زمنًا يعتمد على نوع النشاط أو التجربة من 15 - 20 دقيقة، وفي مرحلة المثلث يقتصر دور المعلم في المساعدة على تنفيذ النشاط أي يتولى توجيه الاستكشاف.

- مرحلة المربع: تمثل مرحلة المناقشة والحصول على النتائج، ويرمز المربع إلى جلوس الأطفال مع معلمتهم للحوار والمناقشة فيما توصلوا إليه من نتائج، ويطلب من الأطفال مراجعة ولتخيض نتائجهم من النشاط العملي، وأن يوجه صياغة المفهوم أو المبدأ بحيث يكون أقرب إلى لغة الأطفال، وطرح بعض الاسئلة لتقويم تعلم الأطفال، وعند طرح الاسئلة لا يسمح بالإجابة إلا بعد مضي وقت كافٍ، ويجب تشجيع الأطفال

على المشاركة وعدم مقاطعة بعضهم بعضًا، وتجنب السخرية من إجاباتهم، واحترام آرائهم، وتستغرق هذه المرحلة من 15 ال 20 دقيقة، وفي مرحلة المربع يتولى المعلم إدارة النقاش وتنظيمه للحصول على الاستنتاجات والتفسيرات، وصياغة المفاهيم والمبادئ صعبة الاستنتاج.

إستراتيجية هوكنز ومناهج رياض الأطفال

لقد تأثرت إستراتيجية هوكنز بمبادئ وأفكار الفلسفة التجريبية حيث حدد هوكنز في مبادئ حرية التعلم والتجريب والاستكشاف والتعلم بالعمل وتشجيع المتعلم على المشاركة وعدم السخرية بأفكاره، واقتصار دور المعلم على التوجيه وتنظيم أفكار المتعلم، وأكد على امكانية التعلم الفردي والتعلم الجماعي من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتألف من ثلاثة أو أربعة متعلمين كما في طريقة المجموعات التعاونية الصغيرة، وأن غياب المعلم عن المجموعات الصغيرة يقدم الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم وربط خبراتهم وتفسيرها ومناقشتها (الرابعة، 2020).

وتري الباحثة أن مراحل إستراتيجية هوكنز تناسب المرحلة العمرية لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية من حيث حاجه الأطفال للحرية والفوضى في اللعب حيث يترك الطفل ليلعب ويتعامل مع الأدوات بحرية وبفكر في استخدامها ثم مرحلة الاكتشاف الموجه من خلال تنفيذ الانشطة والوصول على المعارف والحقائق والمفاهيم وما يترتب عليه من تنمية بعض مهارات التفكير، ثم مرحلة مناقشة النتائج والحوار، وطرح بعض الاسئلة لتقويم تعلم الأطفال وهو ما يدعم بعض مهارات التفكير الناقد، فإستراتيجية هوكنز يتوصل فيها الطفل إلي المفاهيم والمصطلحات العلمية من خلال المراحل الثلاث الدائرة والمثلث والمربع، ويقوم الطفل خلالها باستكشاف المفهوم مع توفير الحرية في عملية الاستكشاف من خلال المخطط التدريسي الذي يصمم لهذه الإستراتيجية.

ثانيًا: التفكير الناقد (Critical Thinking):

أن التفكير الناقد أحد أنواع التفكير المهمة، التي تساعد المتعلم خطوة خطوة في عملية التعلم، وخاصة عملية الفهم، حيث يمد المتعلم بعملية التقويم التي يحتاجها في أثناء التعلم، بل هناك من يري أن العملية التعليمية تعبر في مضمونها الحديث عن عملية التفكير الناقد، كما يزود المهارات البصرية لديه، ويؤدي اكتساب مهاراته إلي الاستقلال في

تفكيره، ويحرره من التبعية والتمحور والضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحري أو استكشاف (الغريان، 2013).

وأن تنمية التفكير الناقد يتطلب استخدام طرائق ونماذج واستراتيجيات تدريس حديثة في عمليتي التعليم والتعلم، وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتجعل المعلم موجهاً وميسراً ومنظماً لعملية التعلم، وتركز على فاعلية التعلم والتفكير في مختلف المراحل التعليمية ومنها مرحلة رياض الأطفال، حيث يمكن القيام بأنشطة تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال السؤال، والاستدلال والتواصل بين الأطفال.

مفهوم التفكير الناقد:

عرف الراشد (2019) التفكير الناقد بأنه «مجموعة من المهارات الفكرية التي يقوم المفكر بتطبيقها بوعي وترو وثقة عندما يواجه بمجموعة من المعلومات التي يجب عليه التوصل منها إلى صيغة أو حل نهائي أو استخدامها لاستنباط الخلاصة أو المناقشة مع طرف ثالث يرغب في أن يقبل تفسيراً لا تحكمه تفسيرات سابقة».

وعرفت الفيفي وصبا (2021) التفكير الناقد بأنه «نمط من أنماط التفكير التي يصل من خلالها الطفل إلى معلومات سليمة يستطيع من خلالها التوصل إلى حل المشكلات التي تواجهه وتفسير الظواهر المختلفة بطرق سليمة علمية عن طريق الاستنباط المنطقي من ربط الأحداث والتفاصيل داخل المشكلة ببعضها».

وتعرفه الباحثة بأنه نمط من أنماط التفكير الذي يضم مجموعة من المهارات التي تمكن الطفل أن يستخدمها بصورة منفردة أو بصورة مجتمعه كالقدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومات المعطاة له، والتعرف على التفسيرات واستنباط واستنتاج المعلومات واستخلاص نتائج من حقائق معينة ملاحظة، وقبول الفكرة أو رفضها وغيرها من المهارات».

أهمية التفكير الناقد:

يرجع الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم إلى: (عابدين، 2022).

- مساعدته على التكيف مع الأوضاع المتغيرة في زمن تواجه به المجتمعات تغيرات

سريعة في جميع المجالات، الأمر الذي يؤدي الى خلق تحديات جديدة تتطلب من الفرد مواجهتها ومعالجتها والتكيف معها، وفهم أعمق للتحديات والمشكلات وربط الخبرات مما يساعده على وضع القرارات المناسبة التي تلبي حاجاته وحاجات المجتمع.

- زيادة قدرته على التمييز بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدق مصادر المعلومات.
- مساعدته على التصدي للأفكار والعادات الهدامة والابتعاد عن التطرف والتعصب والانقياد العاطفي، وزيادة قدرته على التعامل بكفاءة مع المشكلات والمواقف التي تتطلب مهارات التفكير المجرد.
- اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يفضي الى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم والى ربط عناصره المتعلمة بعضها ببعض.

مهارات التفكير الناقد

- أن التفكير الناقد يتكون من مهارات: (عوض، 2022)، (القصاص، 2020)
- التفسير (Interpretation): يشمل مهارات فرعية مثل: التصنيف، واستخراج المعني، وتوضيح المعني.
 - التحليل (Analysis): يشمل مهارات فرعية مثل فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.
 - الاستنتاج (Inference): يشمل مهارات فرعية مثل البحث عن البدائل، والوصول إلى البدائل والاستنتاجات.
 - التقويم (Evaluation): يشمل مهارات فرعية مثل تقدير الادعاءات وتقييم الحجج.

دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات التفكير الناقد

يقع على معلمة رياض الأطفال مهمة التخطيط لعملية التعليم والتعلم، تهيئة المناخ الصفّي المناسب للتفكير الناقد، والمحافظة على التواصل مع الأطفال، والقيام بدورها كأحد مصادر المعرفة، وبدور القدوة، والمفكر الناقد، تهيئة الأنشطة الحركية، والأنشطة الكتابية، والأنشطة الحوارية، وأنشطة التكاليف المنزلية التي تدعم التفكير الناقد.

دور إستراتيجية هوكنز في تنمية مهارات التفكير الناقد

هناك ارتباط وثيق بين مهارات التفكير الناقد: التنبؤ، والتحليل، والشرح، والتفسير، والاستنتاج، والتقويم، ومراحل إستراتيجية هوكنز حيث نجد أن مهارة التنبؤ تقابلها مرحلة الدائرة في إستراتيجية هوكنز، بينما مهارة التفسير والاستنتاج تقابلها مرحلة المثلث في إستراتيجية هوكنز، بينما مرحلة التقويم تقابلها مرحلة المربع في إستراتيجية هوكنز.

الدراسة الميدانية:

اتبعت الباحثة الآتي:

أولاً: مواد وأدوات الدراسة

1- إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد لطفل الروضة:

- الهدف من بناء قائمة مهارات التفكير الناقد تتمثل في تحديد المهارات التي تناسب أطفال الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة، والتي ينبغي عليهم اكتسابها.
- مصادر اشتقاق قائمة مهارات التفكير الناقد لطفل الروضة: تم الاعتماد على المصادر التالية عند اشتقاق قائمة مهارات التفكير الناقد منها نتائج البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بأعداد قوائم بمهارات التفكير الناقد، وكتب المناهج وطرق التدريس الخاصة برياض الأطفال، والإطار النظري الخاص بالبحث الحالي.
- عرض القائمة على السادة المحكمين⁽¹⁾: بعد الانتهاء من إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير الناقد اللازمة لأطفال الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التعرف على: مدى مناسبة المهارات لأطفال الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومدى سلامة ووضوح أسلوب التعبير عن كل مهارات علميًا ولغويًا، وتطوير القائمة وتحسينها بالتعديل أو بالحذف أو كليهما، وبعد عرض قائمة المهارات المقترحة على مجموعة من السادة المحكمين وتعديلها، تم التوصل الى القائمة النهائية لمهارات التفكير الناقد، وقد تم اختيار أربع مهارات من مهارات التفكير الناقد لتطبيقها على عينة البحث تمثلت في مهارة الاستنتاج،

1- ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

والاستقراء، والتفسير والتقويم، وأصبحت القائمة جاهزة في صورتها النهائية⁽¹⁾.

2- إعداد كتيب التلميذ طفل الروضة:

تطلب البحث الحالي إعداد كتيب الطفل يسترشد به في دراسته، ويحتوى هذا الكتيب على صورة متكاملة لدور الطفل في أثناء التدريس باستخدام هوكنز وقد روعي أن يتضمن مقدمة الكتيب، الدروس التعليمية بحيث يتضمن كل درس ما يلي: عنوان الدرس، والاهداف التدريسية، ومحتوى المادة العلمية، والوسائل التعليمية، وأنشطة الدرس، والتقويم من خلال مجموعة متنوعة من الأسئلة، ما بين الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتكملة، كذلك روعي أن يشمل هذا التقويم أسئلة تقيس مستويات التحصيل، ومهارات التفكير الناقد.

استطلاع رأى السادة المحكمين حول كتيب الطالب:

بعد الانتهاء من إعداد كتيب الطفل، تم عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والمشرفين التربويين ومعلمات رياض الأطفال، وذلك للتعرف على آرائهم حول كتيب الطفل من حيث: مدى الدقة في صياغة الأهداف التدريسية، ومدى مناسبة الأهداف التدريسية للمتعلم، ومدى مناسبة الأنشطة التعليمية، ومدى ارتباط أساليب التقويم بالأهداف المقترحة.

وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات حول كتيب الطفل تمثلت في: زيادة الوسائل التعليمية من رسومات وصور، وإعادة صياغة بعض الأهداف التدريسية بصورة مناسبة، وبعد إجراء التعديلات المناسبة لكتيب الطفل طبقا لما أشار إليه السادة المحكمين أصبح الكتب محققاً لأهداف تدريس الدروس التعليمية بما يتناسب وإستراتيجية هوكنز، أصبح كتيب الطفل في صورته النهائية صالحاً للتطبيق⁽²⁾.

3- إعداد دليل المعلمة:

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة للدروس التعليمية، ويعرض الدليل طريقة شاملة لاستخدام إستراتيجية هوكنز، وقد روعي في إعداد الدليل أن يشتمل على ما يلي:

- 1- ملحق (2).قائمة مهارات التفكير الناقد (الصورة النهائية).
- 2- ملحق (3) كتيب الطفل وفقاً لإستراتيجية هوكنز(الصورة النهائية).

مقدمة الدليل: توضح كيفية استخدام الدليل، وتعريف المعلمة بالهدف من الدليل، والدروس التعليمية، وكيفية استخدام إستراتيجية هوكنز في تدريس الدروس التعليمية الخاصة بمنهج (KG2)، والأهداف التدريسية (الأهداف المعرفية، والأهداف الوجدانية، و الأهداف المهارية)، والمحتوى العلمي للدروس التعليمية لمنهج (KG2)، والوسائل التعليمية للمحتوى العلمي للدروس المختارة، كما يمكن للمعلمة أن تستخدم وسائل تعليمية إضافية أخرى تفيد في تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس، والأنشطة التعليمية المصاحبة للمحتوى العلمي للدروس المختارة، كما يمكن للمعلمة أن تستخدم أنشطة إضافية أخرى تفيد في تحقيق الأهداف المرجوة من دروس الوحدة، وأساليب التقويم المقترحة، والخطة الزمنية المقررة لتدريس للمحتوى العلمي للدروس المختارة، وصياغة دروس وحدة الدراسة المختارة وفقا لإستراتيجية هوكنز، حيث اشتمل كل درس من الدروس على ما يلي: عنوان الدرس، والأهداف التدريسية للدرس، ومحتوى الدرس مصاغاً وفقاً لإستراتيجية هوكنز، و الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم حيث يتم فيه الإجابة عن الأسئلة الواردة في كتيب الطفل، وقائمة مراجع وكتب للمعلمة.

استطلاع رأى السادة المحكمين حول دليل المعلمة: تم عرض دليل المعلمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس مناهج الطفل والمشرفات التربوية بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول دليل المعلم في الجوانب التالية: مدى الدقة في صياغة الأهداف التدريسية، ومدى مناسبة الأهداف التدريسية للطفل، ومدى مناسبة الأنشطة التعليمية المطلوبة من الطفل، ومدى ارتباط أساليب التقويم بالأهداف المقترحة، وقد أبدى السادة المحكمين بعض ملاحظات حول كتيب الطفل، وتمثلت في إعادة صياغة بعض الأهداف التدريسية، وبعد إجراء التعديلات المناسبة لدليل المعلمة طبقاً لما أشار إليه السادة المحكمين، أصبح دليل المعلمة في صورته النهائية صالحاً للتطبيق⁽³⁾.

4- إعداد اختبار التحصيل: لإعداد الاختبار التحصيلي قامت الباحثة بما يلي:

تحديد الهدف من الاختبار، وتحديد مستويات الاختبار: يقيس الاختبار المستويات الستة للمجال المعرفي حسب تصنيف «بلوم» للأهداف المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) لدى الأطفال عينة البحث، وتحديد أنواع مفردات

3- ملحق (4) دليل المعلمة وفقاً لإستراتيجية هوكنز(الصورة النهائية).

الاختبار: استعان الباحث بعدد (30) مفردة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل المصورة، بدل واحد منها فقط هو الصحيح، وتوزيع البدائل الصحيحة على كل الأسئلة توزيعاً عشوائياً، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولى (30)، وتم تصحيح أسئلة الاختيار من متعدد بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، وصفر للإجابة غير الصحيحة أو السؤال المتروك دون إجابة.

عرض الصورة الأولى للاختبار على المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولى تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، وأصبح الاختبار يتكون من (24) أربعة وعشرين سؤالاً موزعة على المستويات المعرفية الستة، ويوضح جدول (1) التالي الوزن النسبي لمفردات الاختبار.

جدول (1)

الوزن النسبي لمفردات اختبار التحصيل المعرفي

م	الأهداف الدروس	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	مج	النسبة المئوية
1	ادواتي	1	1	1	1	1	1	6	25%
2	النبات والحيوان	1	1	1	1	1	1	6	25%
3	اسرقي	1	1	1	1	1	1	6	25%
4	صندوق الغذاء	1	1	1	1	1	1	6	25%
	المجموع	4	4	4	4	4	4	24	100%
	الوزن النسبي للأهداف	16.6	16.6	16.6	16.6	16.6	16.6	100%	-

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الصورة الاولى لاختبار التحصيل على عينة ممثلة للعينة الأصل للبحث، وكان عددها (20) طفلاً، وذلك بعد التنبيه عليهم بموعد الاختبار، وبعد الانتهاء من التطبيق التجريبي على عينة البحث، تم تصحيح إجابات التلاميذ ورصد الدرجات⁽¹⁾، وكان الهدف من هذا التجريب للاختبار التأكد من أنه لا توجد شكوى من الأطفال في أثناء تطبيق الاختبار عليهم من الناحية اللغوية أو من الناحية العلمية، وحساب زمن الاختبار من خلال حساب المتوسط الزمني الذي

1- ملحق (5) درجات اطفال التجربة الاستطلاعية في اختبار التحصيل.

استغرقه أول طفل للإجابة عن الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر طفل للإجابة عن الاختبار، ووجد أن الزمن اللازم لاختبار التحصيل (45) دقيقة.

- **الضبط الإحصائي لاختبار التحصيل:** تضمن الضبط الإحصائي للاختبار من خلال حساب الصدق المنطقي للاختبار للتأكد من الصدق المنطقي للاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وقد أجمع أعضاء لجنة التحكيم على أن كل سؤال من أسئلة الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وهذا الاتفاق من السادة المحكمين يُعد صدقاً منطقياً للاختبار، و حساب معامل ثبات الاختبار حيث تم استخدام أسلوب التجزئة النصفية (Split-half) وذلك باعتبار درجات الأسئلة الفردية هي أحد نصفي الاختبار، ودرجات الأسئلة الزوجية هي النصف الثاني للاختبار وذلك لكل مستوى من مستويات الاختبار كل على حدة، والاختبار ككل، وتكمن الميزة المنهجية لهذا الأسلوب الإحصائي في توحيد ظروف الإجراء توحيداً تاماً، وتم استخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية⁽¹⁾ في حساب معاملات ثبات مستويات الاختبار، والاختبار ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط والثبات لمستويات اختبار التحصيل المعرفي، والاختبار ككل

البيانات / المستويات	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (11ر)
التذكر	0.61	0.76
الفهم	0.62	0.77
التطبيق	0.74	0.85
التحليل	0.54	0.70
التركيب	0.61	0.76
التقويم	0.57	0.73
الاختبار ككل	0.82	0.90

يتبين من جدول (2) السابق أن مستويات الاختبار والاختبار ككل تتميز بدرجات مقبولة من الثبات.

1- ملحق (6). المعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث.

- **الصورة النهائية للاختبار التحصيل:** أصبح اختبار التحصيل في صورته النهائية⁽¹⁾ يتكون من (24) أربعة وعشرون سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد موزعة على المستويات المعرفية الستة لاختبار التحصيل المعرفي، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3)

أسئلة اختبار التحصيل المعرفي موزعة على المستويات المعرفية الستة

مستويات الاختبار	أرقام الأسئلة الممثلة له	عدد الأسئلة
التذكر	1, 7, 13, 19	4
الفهم	2, 8, 14, 20	4
التطبيق	3, 9, 15, 21	4
التحليل	4, 10, 16, 22	4
التركيب	5, 11, 17, 23	4
التقويم	6, 12, 18, 24	4
المجموع		24

5- اختبار التفكير الناقد

لإعداد اختبار التفكير الناقد قامت الباحثة بتحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الناقد لدى أطفال المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية هوكنز، والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، تحديد مهارات الاختبار حيث يقيس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التحليل، التفسير، التقويم) لدى الأطفال عينة البحث، وقد قامت الباحثة بكتابة أسئلة الاختبار، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (28) ثمانية وعشرين سؤالاً، موزعة على أربع مهارات رئيسية، وقد تم صياغتها في صورة الاختبار من متعدد روعي أن تكون الاسئلة مرتبطة بكل مهارة ومناسبتها لمستوى أطفال الروضة.

عرض الصورة الأولية للاختبار على السادة المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس و المناهج وطرق تدريس مناهج الطفل والمشرفات التربوية ومعلمات رياض الأطفال؛ وذلك بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول اختبار التفكير الناقد من حيث: مدى

1- ملحق (7). اختبار التحصيل (الصورة النهائية).

مناسبة تعليمات الاختبار، ومدى الدقة العلمية لكل سؤال، ومدى مناسبة كل سؤال لمستوى التلاميذ، ومدى انتماء كل سؤال للمستوى الذي وضع لقياسه، وأشاروا لبعض التعديلات وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، وأصبح الاختبار يتضمن (24) أربعة وعشرين سؤالاً موزعة على المهارات الأربعة الرئيسة المكونة للتفكير الناقد.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الصورة الأولية لاختبار التفكير الناقد على نفس العينة التي طبقت عليها الصورة الأولية لاختبار التحصيل، وذلك بعد التنبيه على الأطفال بموعد الاختبار، وبعد الانتهاء من التطبيق التجريبي، تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات⁽¹⁾، وظهر من التطبيق الاستطلاعي للاختبار أنه لا توجد شكوى من الأطفال أثناء تطبيق الاختبار عليهم من الناحية اللغوية أو من الناحية العلمية.
- **الضبط الإحصائي لاختبار التحصيل:** تم حساب الصدق المنطقي للاختبار: التأكد من الصدق المنطقي للاختبار من خلال إجماع السادة المحكمين على أن كل سؤال من أسئلة الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وهذا الاتفاق من المحكمين يُعد صدقاً منطقيًا للاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار: استخدم الباحث معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية في حساب معاملات ثبات مكونات الاختبار كل على حدة، والاختبار ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (4)

معاملات الارتباط والثبات لمستويات اختبار التفكير الناقد، والاختبار ككل

المهارات	البيانات	
	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ر ²)
التفسير	0.70	0.82
التحليل	0.51	0.67
الاستنتاج	0.63	0.77
التقويم	0.52	0.69
الاختبار ككل	0.80	0.89

1- ملحق (8). درجات اطفال التجربة الاستطلاعية في اختبار التفكير الناقد.

يتبين من الجدول السابق أن مستويات الاختبار والاختبار ككل تتميز بدرجات مقبولة من الثبات، وتم حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار ككل، وذلك باستخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ متوسط زمن الاختبار (45) دقيقة بالإضافة إلى (5) دقائق لقراءة التعليمات، أصبح الاختبار في صورته النهائية⁽¹⁾ مكوناً من (24) أربعة وعشرين سؤالاً موزعة توزيعاً دائرياً على المهارات الاربعة الرئيسة المكونة للتفكير الناقد، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (5)

أسئلة اختبار التفكير الناقد موزعة على المهارات الخمس المكونة له وأوزانها النسبية

النسبة المئوية	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	مكونات الاختبار
25%	6	1, 5, 9, 13, 17, 21	التفسير
25%	6	2, 6, 10, 14, 18, 22	التحليل
25%	6	3, 7, 11, 15, 19, 23	الاستنتاج
25%	6	4, 8, 12, 16, 20, 24	التقويم
100%	24		المجموع

6- إجراءات البحث التجريبية

- **الهدف من تجربة البحث:** يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى اطفال رياض الأطفال بالأمارات العربية المتحدة
- **الاعداد لتجربة البحث:** تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، وبلغ حجم العينة (40) طفلاً، قسمت إلى مجموعة تجريبية عددها (20) طفلاً تدرس بإستراتيجية هوكنز، ومجموعة ضابطة عددها (20) طفلاً تدرس بالطريقة المعتادة، كما تم ضبط العمر الزمني لجميع الأطفال (5-6) سنوات واستبعاد الأطفال الأكبر سناً أو الأقل سناً من واقع سجلات القبول بالروضة، وذلك لضمان تكافؤ مجموعتي البحث من حيث العمر الزمني قبل البدء في تطبيق تجربة البحث.

1- ملحق (9). الصورة النهائية لاختبار التفكير الناقد.

7- الإجراءات العملية لتنفيذ تجربة البحث:

تم تنفيذ تجربة البحث من خلال التطبيق القبلي لأداتي البحث: تم تطبيق أداتي البحث قبليًا للوقوف على المستوى المبدئي لمجموعتي البحث في التحصيل ومهارات التفكير الناقد قبل تدريس الموضوعات (الدروس) المختارة كالتالي:

- **اختبار التحصيل:** تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أطفال مجموعتي البحث التجريبية والضابطة⁽¹⁾ في اختبار التحصيل القبلي بمستوياته الستة (التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم)، وباستخدام اختبار «ت» تم حساب الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي (6):

جدول (6)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل

البيانات المستويات	التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية		التطبيق القبلي للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		0.01	0.05		
التذكر	3.4	3.57	3.1	1.70	38	1.69	2.45	0.38	غير دالة
الفهم	5.7	3.84	5	5.12				0.63	غير دالة
التطبيق	2.2	1.05	2.3	1.18				0.37	غير دالة
التحليل	3.7	3.02	3.2	2.27				0.76	غير دالة
التركيب	2.5	0.88	2.7	1.27				0.39	غير دالة
التقويم	3	1.84	2.7	1.25				0.77	غير دالة
الاختبار ككل	20.7	1.34	19	9.42				0.70	غير دالة

من خلال جدول (7) السابق يتضح أن نتائج اختبار «ت» بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين، حيث بلغت قيم «ت» المحسوبة للمستويات المكونة لاختبار

1- ملحق (10). درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل.

التحصيل المعرفي، وفي الاختبار ككل بالترتيب كالتالي (0.38، 0.63، 0.63، 0.37، 0.76، 0.39، 0.707) بينما وجد قيمة «ت» الجدولية لدلالة الطرفين عند مستوى (0.05) تساوي (2.45)، وعند مستوى (0.01) تساوي (1.69)، ودرجة حرية (38)، وهذا يدل على أن مستوى التحصيل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مستاوي تقريباً قبل بدء التدريس.

- **بالنسبة لاختبار التفكير الناقد:** بعد الانتهاء من تطبيق اختبار التفكير الناقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أطفال مجموعتي البحث التجريبية والضابطة⁽¹⁾ في اختبار التفكير الناقد القبلي بمستوياته الأربعة، وباستخدام اختبار «ت» تم حساب الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي (7):

جدول (7)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد

مستوى الدلالة	قيمة «ت» المحسوبة	قيمة «ت» الجدولية عند مستوى		درجة الحرية	التطبيق القبلي للمجموعة الضابطة		التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية		البيانات المهارات
		0.01	0.05		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
غير دالة	0.42	1.69	2.45	38	4.16	5.0	5.60	6.0	التفسير
غير دالة	0.50				3.58	7	5.90	7.4	التحليل
غير دالة	0.47				4.12	4.5	4.80	5.0	الاستنتاج
غير دالة	0.18				4.65	8	4.40	7.8	التقويم
غير دالة	0.55				13.39	24.5	23.80	32.0	الاختبار ككل

1- ملحق (12) درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملية

من خلال جدول (7) السابق يتضح أن نتائج اختبار "ت" بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد تشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين، حيث بلغت قيم "ت" المحسوبة للمهارات المكونة لاختبار التفكير الناقد، وفي الاختبار ككل بالترتيب كالتالي (0.42، 0.50، 0.47، 0.18، 0.55) بينما وجد قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين عند مستوى (0.05) تساوي (2.45)، وعند مستوى (0.01) تساوي (1.69)، ولدرجة حرية (38)، وهذا يدل على أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مستاوي تقريبًا قبل بدء التدريس

- تدريس الموضوعات المختارة لمجموعتي البحث:

- تدريس الموضوعات المختارة للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية هوكنز.
- تدريس الموضوعات نفسها للمجموعة الضابطة بالأسلوب المعتاد.
- **التطبيق البعدي لأدوات التقويم:** بعد انتهاء الباحثة من تدريس الموضوعات المختارة لمجموعتي البحث (التجريبية - الضابطة)، تم تطبيق أدوات التقويم على أطفال المجموعتين؛ بهدف التعرف على مدى فاعلية إستراتيجية هوكنز على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى اطفال المجموعتين.
- **المعالجة الإحصائية:** بعد تطبيق أداتي التقويم (بعديًا) على مجموعتي البحث (التجريبية- الضابطة) تم تصحيح ورصد الدرجات؛ وذلك تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا باستخدام الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات التجريبية التي تعتمد على أسلوب المقارنة بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات الدرجات التي يحصل عليها أطفال المجموعة الضابطة.

8- نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

1- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه: «لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية التي درست الموضوعات المختارة باستخدام إستراتيجية هوكنز، والمجموعة الضابطة التي درست الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل»،

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لكل مستوى من مستويات اختبار التحصيل، وفي الاختبار ككل، وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لكل مستوى من مستويات الاختبار، وفي الاختبار ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (8)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

البيان المستويات	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية		التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة «ت» الجدولية عند مستوى 0.05	قيمة «ت» المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التذكّر	6.50	0.55	4.00	0.81	38	2.45	18.10	دالة
الفهم	6.41	0.68	3.77	0.71			20.1	دالة
التطبيق	5.50	0.60	3.01	0.68			11.2	دالة
التحليل	6.42	0.65	3.75	0.71			19.1	دالة
التركيب	6.45	0.75	4.19	1.05			10.6	دالة
التقويم	6.38	0.62	3.90	0.78			14.01	دالة
الاختبار ككل	36.11	1.21	22.41	2.36			31.01	دالة

من الجدول السابق يتضح أن قيمة «ت» المحسوبة في الدرجة و الكلية لاختبار التحصيل بلغت (31.01)، وفي المستويات المكونة له حسب الترتيب كالتالي (18.10، 20.01، 11.02، 20.01، 10.06، 14.01) وهى قيم أكبر من قيمة «ت» الجدولية التي بلغت عند مستوى (0.01) تساوي (2.45)، ولدرجة حرية (38)، وهذا يشير الى وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي البحث، وها الفرق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: «يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات اطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية هوكنز، والمجموعة الضابطة التي

درست باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح أطفال المجموعة التجريبية».

2- اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه: «لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية التي درست الموضوعات المختارة باستخدام إستراتيجية هوكنز، والمجموعة الضابطة التي درست الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد»، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير الناقد، وفي الاختبار ككل، وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لكل مهارة من مهارات الاختبار، وفي الاختبار ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (9)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى 0.05	درجة الحرية	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة		التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية		البيان المكونات
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	12.46	2.45	38	0.46	2.29	0.84	4.75	التفسير
دالة	9.83			0.86	2.83	0.74	5.12	التحليل
دالة	6.65			1.14	3.20	0.66	5.01	الاستنتاج
دالة	9.70			0.96	2.66	0.81	5.17	التقويم
دالة	16.74			2.30	11.00	1.30	20.04	الاختبار ككل

من الجدول السابق يتضح أن قيمة «ت» المحسوبة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد بلغت (16.74)، وفي المهارات المكونة له حسب الترتيب كالتالي (12.46،

9.83، 6.65، 9.40) وهى قيم أكبر من قيمة «ت» الجدولية التى بلغت عند مستوى (0.05) تساوي (2.45)، ودرجة حرية (38)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث، وها الفرق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: «يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية هوكنز، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح أطفال المجموعة التجريبية».

3- إجابة السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

ما أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على التحصيل المعرفي لدى أطفال رياض الأطفال بدولة الامارات العربية المتحدة؟ من الطرق المناسبة لحساب حجم الأثر حساب قيمة مربع ايتا (η^2) والتي يمكن حسابها من خلال قيمة "ت"، باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث (η^2): مربع ايتا، وهى قيمة حجم الاثر، t:2: مربع قيمة "ت" المحسوبة، df: درجات الحرية، وتحسب كما يلي: df = ن+1 ن-2 (لاي مجموعتين)، ويوضح الجدول التالي حجم أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على التحصيل

جدول (10)

حجم أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على التحصيل

التحصيل المعرفي	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
التذكر	18.10	38	0.89	كبير
الفهم	20.1		0.91	كبير
التطبيق	11.2		0.76	كبير
التحليل	19.1		0.90	كبير
التركيب	10.6		0.74	كبير
التقويم	14.01		0.83	كبير
الاختبار ككل	31.01		0.96	كبير

يتضح من الجدول السابق، أن التحسن في التحصيل لأطفال مجموعة الدراسة التجريبية يرتبط باستخدام إستراتيجية هوكنز، ويرى الباحث أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ككل، والذي يُعزى إلى استخدام إستراتيجية هوكنز التي تعتمد على تحرك الحرية والانفتاح للاطلاع على المواد والادوات التعليمية لدى الأطفال مما يمهد لمرحلة الاستكشاف مما يساعد على خلق بيئة تعليمية غنية وثرية، مما ساهم في توضيح معاني المفاهيم والحقائق والتعميمات المتضمنة في موضوعات الدراسة، ودعمها بالصور والرسومات مما ساعد على إدراك معانيها من جانب الأطفال، وبالإضافة للأنشطة التعليمية التي يكلف بها الأطفال في أثناء ونهاية كل درس تساعد على رفع مستويات التحصيل لدى الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت تفوق إستراتيجية هوكنز في رفع مستويات التحصيل كدراسة الهاشم (2017)، ودراسة الربابعة (2020).

4- إجابة السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

ما أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على التفكير الناقد لدى أطفال رياض الأطفال؟ ويوضح الجدول التالي حجم أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على التفكير الناقد.

جدول (11)

حجم أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على التفكير الناقد

مهارات التفكير التأملي	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
التفسير	12.46	38	0.80	كبير
التحليل	9.83		0.71	كبير
الاستنتاج	6.65		0.54	كبير
التقويم	9.70		0.71	كبير
الاختبار ككل	16.74		0.88	كبير

يتضح من الجدول السابق، أن التحسن في التفكير الناقد لأطفال مجموعة الدراسة التجريبية يرتبط باستخدام إستراتيجية هوكنز، ويرى الباحث أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد ككل، والذي يُعزى إلى استخدام إستراتيجية

هوكنز يمكن تفسيره في مراحل إستراتيجية هوكنز التي تعتمد في مرحلة المثلث على قيام الطفل باستكشاف ما يراه أمامه، حيث يثير ذلك اهتمام الطفل وتشويقهم بالمادة العلمية من خلال تحديد التفسيرات والتحليل في كل درس و اسبابها لاسيما وان هذه الموضوعات ترتبط بحياة الطفل في الواقع، وفي مرحلة المربع يتم المناقشة والحوار بين المعلمة والأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت تفوق إستراتيجية هوكنز في تنمية التفكير الناقد في بعض المواد الدراسية كدراسة سليم (2021).

9- التوصيات والبحوث المقترحة

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بالآتي:

- إعادة صياغة وتنظيم بعض موضوعات ودروس منهج رياض الأطفال بالإمارات العربية المتحدة، بحيث يصبح الطفل عضوًا إيجابيًا ومشاركًا في مسئولية تعليمية مما يزيد من تحصيله الدراسي، وينمي لديه مهارات التفكير الناقد.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض أطفال في أثناء الخدمة بدولة الامارات العربية المتحدة على طرائق واساليب واستراتيجيات تنمية التفكير الناقد.
- تطوير أساليب التقويم الحالية بحيث تتضمن قياس المستويات المعرفية الدنيا، و المستويات العليا من المعرفة مثل التحليل والتركيب والتقويم، إضافة إلى قياس مهارات التفكير الناقد.
- توفير بيئة تعلم لطفل الروضة تمكنه من الاستكشاف وممارسة الأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات التفكير الناقد.
- ربط مشكلات الطفل الحياتية بدولة الإمارات العربية المتحدة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث الحالي البحوث التالية:

- فعالية استخدام إستراتيجية هوكنز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي وانتقال أثر التعلم لدى طفل الروضة.
- أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على تنمية مهارات التفكير التقاربي وحب الاستطلاع لدى طفل الروضة.
- أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى طفل الروضة.
- أثر استخدام إستراتيجية هوكنز على تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة.

المراجع

- فهمي، عاطف عدلي(2007): تنظيم بيئة تعلم الطفل، الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الراشد، مضايي عبد الرحمن (2019): فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة، العلوم التربوية، مج 27، ع 1، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 78 - 149.
- عبد الحميد، منار (2011): دراسة نمو التفكير الناقد لدى الأطفال في مجموعات عمرية متتابعة من 5 - 8 سنوات، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- الغريان، روان يوسف عثمان (2013): فاعلية منهج قصصي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- الحراشة، كوثر عبود (2022): فاعلية طريقة هوكنز في تنمية مهارات عمليات العلم في مادة العلوم لدى طلاب الصف الرابع الاساسي في الأردن، المجلة التربوية، مج 36، ع 143، يونيو، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، ص ص 145 - 174.
- الهاشم، عبد الله بن عقله (2017): فاعلية إستراتيجية هوكنز من خلال برنامج إثرائي في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، مج 15، ع 1، يناير، جامعة طنطا: كلية التربية، ص ص 36 - 112.
- العديلي، عبد السلام موسي (2019): اثر تدريس مادة العلوم باستخدام طريقة هوكنز في تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طلبة المرحلة الاساسية المتوسطة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج 13، ع 2، ابريل، جامعة السلطان قابوس: كلية التربية، ص ص 408 - 420.
- الأسدي، نعمة (2005): فاعلية طريقة هوكنز في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية في مادة العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية الاساسية، جامعة القادسية.

- الشريم، اسماء (2014): فاعلية إستراتيجية هوكنز في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري من خلال برنامج اثرائي لدى التلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة بالسعودية.
- غالب، خزعل محمد، وكاظم، شيماء داغر (2019): أثر استخدام إستراتيجية هوكنز في التحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (105)، المجلد (25)، جامعة المستنصرية: كلية التربية الأساسية، ص ص 440 - 459.
- سليم، فضل شحدة جراد (2021): أثر طريقة هوكنز في تدريس مادة العلوم في التحصيل العلمي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع الاساسي في الاردن، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- عبد الأمير، محمد، وداود، هالة (2008): استخدام طريقة هوكنز في التحصيل وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، مجلة كلية التربية، العدد (3)، المجلد(20)، جامعة واسط بالعراق: كلية التربية الأساسية، ص ص 251 - 271.
- الربابعة، فاطمة عيسي (2020): فاعلية إستراتيجية هوكنز في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير التوليدي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، المجلد (4)، العدد (9)، إبريل، جامعة تعز: دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، ص ص 72 - 93.
- عابدين، تهاني هاشم خليل (2022): تنمية التفكير الناقد للطفولة المبكرة كهدف عبر ثقافي للتربية المعاصرة، المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، العدد (1)، يناير، القاهرة: مؤسسة تربية الطفولة المبكرة، ص ص 35 - 47.
- يمزش، آلاء عامر رجب (2017): فاعلية برنامج تدريبي مستند إلي ريتشرد بول في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية.

- عوض، فخرية حسن (2022): اثر برنامج تدريبي قائم على مهارات تفكير توسعة مجال الادراك العشرة في برنامج الكورت لتنمية التفكير الناقد لدى أطفال الروضة، المجلة التربوية الأردنية، المجلد(7)، العدد (2)، نيسان، الاردن، عمان: الجمعية الأردنية التربوية، ص ص 290 - 316.
- القصاص، اسراء حسن (2020): مستوى اكتساب الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروزة مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقته بنمو مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة المتفوق دراسيًا، مجلة بحوث ودراسات الطفولة، المجلد (2)، العدد (4)، ديسمبر، جامعة بني سويف، كلية التربية للطفولة المبكرة، ص ص 1455 - 1526.

المراجع الاجنبية:

- Hawkins, D. (2002). The Informed Vision Essays on Learning and Human Nature “Messing About in Science”, Algora Publishing, New York.
- Gotoh, Y.(2017): Development of Critical Thinking with Metacognitive Regulation and Toulmin Model, 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2017), PP. 281-285.

**التربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد
دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا
في تمكين المجتمع الرقمي**

أ. زينب جميل

أ. عادل صيد

(جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي - الجزائر)

ملخص

تعيش المجتمعات في عصر رقمي متسارع التطور، يتطلب من الأفراد مهارات وأدوات جديدة لمواكبة التقدم التكنولوجي، لدى يعتبر موضوع التربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد «دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا في تمكين المجتمع الرقمي» موضوعًا مهمًا للطرح والمناقش، خاصة وأنه يتناول ضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية الرقمية كوسيلة لتزويد الأفراد بالقدرات اللازمة للتعامل بفعالية ومسؤولية مع الوسائط الرقمية في عصر التكنولوجيا المتقدم. كما يركز الموضوع على أهمية تعلم الأفراد كيفية استخدام الشبكات الاجتماعية بأمان، وتحليل المحتوى الرقمي بنقدية، والتعرف على المصادر الموثوقة عبر الإنترنت. ما يستدعي الحاجة الملحة للتفكير الناقد في التعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتاحة عبر الإنترنت. وعليه يعتبر التفكير الناقد أداة أساسية لتحليل المعلومات والمصادر بشكل منهجي ومنصف، مع تفادي الانجراف وراء المعلومات المضللة والكاذبة.

الكلمات المفتاحية: التربية الإعلامية الرقمية؛ التفكير الناقد؛ مهارات التعلم؛ عصر التكنولوجيا المجتمع الرقمي؛ الوسائط الرقمية؛ الاستفادة من التكنولوجيا؛ تحليل المحتوى الرقمي؛ مصداقية المعلومات؛ الوعي الرقمي.

Abstract

Communities are living in a rapidly evolving digital era, requiring individuals to acquire new skills and tools to keep up with technological advancements. Hence, the topic of «Digital Media Education and Critical Thinking: The Role of Learning Skills in Empowering the Digital Society» is an important subject for presentation and discussion, particularly because it addresses the necessity of focusing on digital media education as a means to equip individuals with the essential abilities to interact effectively and responsibly with digital media in the advanced technological age. The topic also emphasizes the significance of individuals learning how to safely use social networks, critically analyze digital content, and identify reliable sources online. This underscores the urgent need for critical thinking when dealing with the vast amount of information available on the internet. Critical thinking is, therefore, a fundamental tool for systematically and impartially analyzing information and sources while avoiding falling into the trap of misleading and false information.

Keywords: Digital Media Education, Critical Thinking, Learning Skills, Technological Era, Digital Society, Digital Media, Technology Utilization, Digital Content Analysis, Information Credibility, Digital Literacy.

مقدمة

تعيش المجتمعات اليوم في عصر رقمي محيط بالتكنولوجيا والإعلام الرقمي، حيث أصبح الوصول إلى المعلومات والتفاعل معها أمرًا لا غنى عنه. واستجابةً لهذا التطور التكنولوجي السريع، نجد أن مهارات التعلم تلعب دورًا حاسمًا في تمكين المجتمع الرقمي وتحقيق التفكير الناقد فيما يتعلق بوسائل الإعلام الرقمية. فإذا كان لدينا تصورًا عامًا للمفاهيم المرتبطة بهذا الموضوع، يمكننا البدء بفهم مفهوم الإعلام الرقمي. الذي يشير إلى جميع الوسائل والمحتويات التي تنشر وتوزع عبر الوسائط الرقمية، مثل الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والتلفزيون الرقمي والراديو عبر الإنترنت، وغيرها. وتشمل هذه الوسائل مواقع الويب، والتطبيقات، والمدونات، والمنصات الاجتماعية. ومن الجدير بالذكر أن التكنولوجيا الرقمية والإعلام الرقمي قد أحدثت تحولًا ثوريًا في كيفية الوصول إلى المعلومات ومشاركتها، وهذا يتطلب من الأفراد والمجتمعات اكتساب مهارات التعلم والتفكير الناقد. فمن المهم فهم دور مهارات التعلم في تمكين المجتمع الرقمي.

مهارات التعلم تشمل مجموعة متنوعة من المهارات مثل قراءة فهم النصوص الرقمية، وتقييم مصداقية المعلومات على الإنترنت، والقدرة على التحليل النقدي للمحتوى الرقمي، ومهارات البحث، والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية بفعالية. تلعب هذه المهارات دورًا حاسمًا في تمكين الأفراد من الاستفادة القصوى من الإعلام الرقمي وفهمه بشكل أفضل. علاوة على ذلك، يأتي التفكير الناقد كجزء أساسي من هذه المعادلة. التفكير الناقد يساعد الأفراد على تقدير المعلومات بشكل منصف، والتفكير بشكل منطقي، وتمييز الحقائق عن الأخبار المزيفة، واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على الأدلة. إذا تم تنمية هذه القدرات العقلية، فإن المجتمع الرقمي سيصبح أكثر ثقة وإنتاجية.

يُظهر الإعلام الرقمي والتكنولوجيا الحديثة إمكانيات هائلة لتحقيق التنمية والتمكين في المجتمعات، ولكنها تتطلب منا تطوير مهارات التعلم والتفكير الناقد للتعامل مع تلك التحديات والفرص بشكل فعال. في هذا السياق، سيكون للتربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد دور حيوي في تحسين فهمنا واستفادتنا من عالمنا الرقمي. لذا تنطلق هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي:

- ما هو دور مهارات التعلم في تمكين المجتمع الرقمي وتعزيز التفكير الناقد في عصر التكنولوجيا والإعلام الرقمي؟

وترفع عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هي أهمية الإعلام الرقمي في حياة المجتمع اليوم وكيف يؤثر على طريقة تفكيرنا وتفاعلنا مع المعلومات؟
- ما هي أبرز مهارات التعلم التي يجب اكتسابها للتعامل بفعالية مع الإعلام الرقمي؟
- كيف يمكننا تقوية مهارات التفكير الناقد عند التعامل مع المحتوى الرقمي، وما هو الفرق بين التفكير الناقد والتقييم السطحي؟
- ما هي أفضل الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها لتعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد في مجتمعنا الرقمي؟
- كيف يمكن للتعليم والمؤسسات التعليمية دعم تطوير مهارات التعلم والتفكير الناقد لدى الأفراد في عصر التكنولوجيا؟
- ما هي تحديات تمكين المجتمع الرقمي وتعزيز التفكير الناقد في ظل تزايد حجم المعلومات وانتشار الأخبار المزيفة؟
- هل هناك تطبيقات عملية لمهارات التعلم والتفكير الناقد في حياتنا اليومية وكيف يمكننا الاستفادة منها في اتخاذ القرارات والمشاركة في الحوارات الرقمية؟
- كيف يمكن للفرد العادي أن يساهم في تعزيز ثقافة التعلم والتفكير الناقد في مجتمعه ودعم التنمية المستدامة من خلال التكنولوجيا ووسائل الإعلام الرقمية؟

وعليه تهدف هذه الدراسة إلى:

- تسعى الدراسة إلى فهم كيفية تشكيل وتأثير الإعلام الرقمي على مجتمعاتنا وثقافتنا، وكيف يمكن لمهارات التعلم والتفكير الناقد أن تساهم في تحليل هذه التأثيرات.
- تحديد المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها الأفراد للتفاعل بفعالية مع الإعلام الرقمي والتفكير بشكل ناقد.
- تهدف الدراسة البحث عن أفضل الطرق والأدوات التي يمكن استخدامها لتعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد في عصر التكنولوجيا والإعلام الرقمي.

- تطوير استراتيجيات لتعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد: ** تهدف الدراسة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية وتدريبية يمكن استخدامها في المدارس والمؤسسات التعليمية والمجتمعات لتعزيز هذه المهارات.
- تهدف الدراسة إلى دعم تطوير مجتمعات تعلم رقمية حيث يمكن للأفراد تبادل المعرفة وتعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد بشكل مستدام.
- تهدف الدراسة أيضًا إلى تطوير استراتيجيات لمساعدة الأفراد في التعرف على الأخبار المزيفة والتعامل معها بشكل فعال.
- الهدف الأساسي هو تمكين الأفراد ليصبحوا مستفيدين من الإعلام الرقمي، وأن يكونوا قادرين على تحقيق النجاح الشخصي والمشاركة الفعالة في المجتمع.
- باختصار، تهدف هذه الدراسة إلى فهم وتعزيز القدرة على التفكير بشكل ناقد واستخدام مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا والإعلام الرقمي من أجل تمكين المجتمع الرقمي وتحقيق التنمية والتقدم.

كما تكن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- هناك العديد من الأسباب التي تجعل دراسة «الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد: دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا في تمكين المجتمع الرقمي» ذات أهمية بارزة:
- **تأثير الإعلام الرقمي على حياتنا:** الإعلام الرقمي أصبح جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، ويؤثر بشكل كبير على كيفية تصفح المعلومات وتبادلها. لذلك، فهم كيفية التعامل مع هذا الواقع والتفكير بشكل ناقد أصبح ضروريًا للجميع.
- **مكافحة الأخبار المزيفة:** في عصر الإعلام الرقمي، انتشار الأخبار المزيفة والمعلومات غير الدقيقة أصبحت تحدّيًا كبيرًا. تعزيز التفكير الناقد يمكن أن يساعد في تمييز الأخبار الحقيقية من الزائفة ومكافحة الانتشار المضر للأخبار المزيفة.
- **تعزيز التعلم الدائم:** في عالم متغير بسرعة، يعتمد النجاح على قدرة الأفراد على التعلم المستمر. مهارات التعلم تمكن الأفراد من اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة بفعالية، مما يعزز فرصهم في سوق العمل وتحقيق النجاح الشخصي.

- **تمكين المجتمع الرقمي:** بتعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد في المجتمع الرقمي، يمكن تمكين الأفراد ليكونوا مشاركين نشطين في الحوارات العامة واتخاذ القرارات المستنيرة. هذا يساهم في بناء مجتمع أكثر وعيًا واستدامة.
 - **التنمية الشخصية والاجتماعية:** مهارات التعلم والتفكير الناقد تعزز القدرة على التفكير بشكل مستقل، وفهم متعدد الزوايا للقضايا، وتقدير التنوع والتعددية. هذا يمكن أيضًا أن يساهم في تعزيز التفاهم والتعاون الاجتماعي.
- يمكن القول إن دراسة هذا الموضوع مهمة لأنها تساهم في تمكين الأفراد والمجتمعات في عالم يتسم بتزايد الاعتماد على التكنولوجيا والإعلام الرقمي، وتعزز الفهم والتفكير الناقد والمشاركة الفعالة في المجتمع.
- في دراسة التربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد: دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا في تمكين المجتمع الرقمي، هناك عدة مفاهيم أساسية يجب شرحها. وهي كالتالي:

1- الإعلام الرقمي Digital Media:

وسائط الإعلام الرقمية تشير إلى جميع أشكال محتوى الوسائط التي يتم إنشاؤها وتخزينها ونقلها باستخدام التكنولوجيا الرقمية. يتضمن ذلك أنواعًا متعددة من المحتوى مثل النصوص والصور والصوت والفيديو، والتي يمكن الوصول إليها وتوزيعها عبر الأجهزة الإلكترونية وشبكات الكمبيوتر.⁽¹⁾ لذا فالإعلام الرقمي هو مفهوم يشير إلى استخدام التكنولوجيا الرقمية في إنتاج وتوزيع المعلومات والمحتوى الإعلامي. يشمل الإعلام الرقمي جميع وسائل الإعلام والاتصالات التي تعتمد على التقنيات الرقمية، مثل الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والتلفزيون والراديو الرقمي والصحف الإلكترونية والمجلات الرقمية والتطبيقات الجوال والألعاب الإلكترونية، وغيرها. يتيح الإعلام الرقمي إمكانية إنتاج وتوزيع المحتوى بشكل أسرع وأكثر فعالية، و يتيح للجماهير الوصول إلى المعلومات بسهولة من خلال الأجهزة الذكية والحواسيب.

1- وسائط الإعلام الرقمية: نقلا عن <https://www.techopedia.com/definition/2132/digital-media>، بتاريخ 2023-09-10، 12: 47.

2- التفكير الناقد Critical Thinking:

التفكير الناقد Critical thinking هو «القدرة على إدراك العلاقة المنطقية بين القضايا وكذلك القدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات بطريقة سليمة وتقويم الأحكام والحجج⁽¹⁾. وعليه فالتفكير الناقد هو عملية تحليل وتقييم للأفكار والمعلومات والأدلة بطريقة منهجية ومنظمة. يهدف التفكير الناقد إلى فهم عميق للموضوع المعني، واستنتاج رؤى وافية ومستنيرة. يشمل هذا النوع من التفكير قدرة على تقدير مصداقية المعلومات، وفحص الأفكار المتعارضة، واستنتاج الاستنتاجات القائمة على الأدلة، وتطوير وجهات نظر مستقلة.

إذا التفكير الناقد يعتمد على السؤال، والبحث، والتحليل، والمناقشة. يمكن استخدامه في مجموعة متنوعة من السياقات مثل الدراسة الأكاديمية، واتخاذ القرارات اليومية، وفهم القضايا الاجتماعية والسياسية، وتطوير مهارات حل المشكلات.

3- مهارات التعلم Learning Skills:

مهارات التعلم هي مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن الفرد من اكتساب المعرفة وفهم المفاهيم بشكل فعال. تتضمن هذه المهارات القدرة على الاستماع والقراءة والتفكير والتحليل والتفاعل مع المعلومات بشكل نقدي وبناء. تشمل أيضًا القدرة على تنظيم المعرفة واستخدامها بشكل منهجي وفعال في حياتك اليومية وفي مختلف المجالات⁽²⁾.

4- التربية الإعلامية الرقمية Digital Literacy:

«الجهود التخطيطية للمؤسسات التربوية والتعليمية الرسمية وغير الرسمية، والتي تهدف إلى تمكين الأفراد من وسائل الإعلام ومنتجاتها، وممارسة حقوقهم الاتصالية عليها من خلال تنمية المعارف والمهارات باختيار الوسائل، والمشاركة الإبداعية في إنتاج الرموز والمعاني لبناء المواطن الصالح الذي يسهم في نمو المجتمع واستقراره، وثبات النظم

1- شكري، ك.، وصرداوي، ن. التفكير الناقد في التراث التربوي. مجلة مجتمع تربوية عمل، 2018، -116-117.

2- مهارات التعلم: مفهوم وأهمية وكيفية تطويرها. «موقع مدرسة التفكير، www.schoolthinking.org، 09-09-2023، 12: 00.

الاجتماعية، ودعم المعايير الثقافية والمشاركة الديمقراطية»⁽¹⁾.

التربية الإعلامية الرقمية هي مفهوم يرتبط بالتعليم والتعلم في العصر الرقمي الحديث. إنها تشمل استخدام التكنولوجيا الرقمية ووسائل الإعلام الرقمية لتعزيز وتحسين العملية التعليمية. يتضمن ذلك استخدام الأجهزة الذكية، والكمبيوتر، والإنترنت، والبرامج التعليمية، ووسائل التواصل الاجتماعي، والمحتوى الرقمي المتاح عبر الويب.

تهدف التربية الإعلامية الرقمية إلى توسيع إمكانيات التعلم وزيادة تفاعل الطلاب مع المواد التعليمية من خلال التفاعل مع الوسائط الرقمية. تشجع على تطوير مهارات البحث والتحليل والتفكير النقدي في طلاب المدارس والجامعات. تعتبر هذه التربية أيضًا وسيلة لتمكين الفرد من التعلم الذاتي والتطوير المستمر في عالم يتغير بسرعة.

1- أهمية الإعلام الرقمي في حياة المجتمع وكيف يؤثر على طريقة تفكيرنا وتفاعلنا مع المعلومات:

الإعلام الرقمي أصبح جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية في العصر الحديث. إنه يمتلك أهمية كبيرة في تشكيل وتأثير المجتمع وطريقة تفكيرنا وتفاعلنا مع المعلومات. وعليه فالإعلام الرقمي هو مصطلح يشير إلى استخدام التكنولوجيا الرقمية ووسائل الاتصال الإلكترونية لنقل وتوزيع المعلومات والمحتوى. يشمل ذلك مواقع الإنترنت ومنصات التواصل الاجتماعي والتطبيقات المتنقلة ووسائل الإعلام الرقمية الأخرى. يُعتبر الإعلام الرقمي تطورًا هائلًا في عالم الإعلام والاتصالات، وله تأثير كبير على حياتنا اليومية والمجتمع ككل.

أحد أهم مظاهر الإعلام الرقمي هو كيف يؤثر على طريقة تفكيرنا وتفاعلنا مع المعلومات. يُمكن تسليط الضوء على النقاط التالية:

تغيير في عمق المعرفة: الإعلام الرقمي يتيح للأفراد الوصول إلى مصادر متنوعة ومتاحة بسهولة من خلال الإنترنت. هذا يعني أننا نمتلك القدرة على البحث عن المعلومات وتوسيع معرفتنا بسرعة، مما يؤدي إلى تغيير في عمق معرفتنا وفهمنا للعالم.

1- محمد عبد الحميد، التربية الإعلامية والوعي بالأداء الإعلامي، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2012، ص118.

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي: منصات التواصل الاجتماعي تلعب دورًا كبيرًا في توجيه آراء الناس وتأثيرهم. يمكن للمعلومات الخاطئة أو الأخبار المضللة الانتشار بسرعة عبر هذه المنصات، مما يؤثر على تفكير الأفراد وقراراتهم.

تفاعل ومشاركة المعلومات: الإعلام الرقمي يمنح الأفراد منصة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم بسهولة من خلال التعليقات والمشاركة في المناقشات عبر الإنترنت. هذا يؤثر على تفاعلنا مع المعلومات ويشجع على تبادل الأفكار والمعرفة.

تحول في وسائل الإعلام التقليدية: الإعلام الرقمي قد أدى إلى تغيير كبير في صناعة الإعلام التقليدي. الصحف والتلفزيون والراديو يعتمدون الآن بشكل متزايد على الوسائط الرقمية لنشر محتواهم، مما يؤثر على تقديم المعلومات والأخبار.

وعليه فالإعلام الرقمي أصبح له دور كبير في تشكيل طريقة تفكيرنا وتفاعلنا مع المعلومات، ويجب على الأفراد أن يكونوا عاقلين ومستنقدين عند التعامل معه للتأكد من استفادتهم الأمثل من هذا الوسيلة القوية.

2- أبرز مهارات التعلم التي يجب اكتسابها للتعامل بفعالية مع الإعلام الرقمي:

- مهارات البحث والتقييم: يجب على الأفراد تعلم كيفية البحث عن المعلومات عبر الإنترنت بشكل فعال والتمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة. هذا يتضمن فهم كيفية التحقق من صحة المعلومات والتحقق من مصداقيتها.
- مهارات التفكير النقدي: يجب تطوير القدرة على التفكير بشكل منطقي ونقدي عند استقبال وتحليل المعلومات الرقمية. يمكن للأفراد تطبيق مهارات التفكير النقدي لتقييم الحقائق والآراء المختلفة واتخاذ قرارات مستنيرة.
- مهارات الفهم والتفاهم: يجب على الأفراد تطوير القدرة على فهم محتوى متنوع من النصوص والوسائط المتعددة، سواء كان ذلك في شكل نصوص مكتوبة أو فيديوهات أو صور. هذه المهارة تساعد في استيعاب المعلومات بشكل أفضل.⁽¹⁾

1- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in Internet skills and uses among members of the «net generation». Sociological Inquiry, 80(1), 92-113.

- مهارات التفاعل والمشاركة: يجب على الأفراد تعلم كيفية التفاعل بفعالية مع وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات المشاركة عبر الإنترنت. هذا يشمل فهم كيفية التعبير عن أفكارهم بوضوح واحترام الآراء الأخرى.
- مهارات إدارة الوقت والمعلومات: يجب على الأفراد تنظيم وإدارة وقتهم والمعلومات التي يجمعونها عبر الإنترنت. هذا يساعد في تحقيق فعالية أكبر في عمليات البحث والتعلم.
- مهارات حماية الخصوصية والأمان الرقمي: يجب على الأفراد تعلم كيفية حماية معلوماتهم الشخصية والتعامل بأمان عبر الإنترنت للحفاظ على خصوصيتهم وسلامة معلوماتهم.⁽¹⁾

3- تقوية مهارات التفكير الناقد عند التعامل مع المحتوى الرقمي، (دراسة الفرق بين التفكير الناقد والتقييم السطحي):

يعيش العالم اليوم في عصر الثورة الرقمية، حيث أصبح الوصول إلى المعلومات والمحتوى الرقمي أمراً سهلاً ومتاحاً بشكل وفير عبر الإنترنت. وفي هذا السياق، تبرز أهمية تطوير مهارات التفكير الناقد عند التعامل مع المحتوى الرقمي كوسيلة أساسية لفهم وتقييم هذا العالم الرقمي المتغير بسرعة. تعد مهارات التفكير الناقد مفتاحاً لاستخدام الإنترنت بشكل فعال واستفادة من محتواها الهائل.⁽²⁾

في هذا السياق، تنبرز أهمية تطوير مهارات التفكير الناقد ودراسة الفروق بينه وبين التقييم السطحي عند التعامل مع المحتوى الرقمي. فالتفكير الناقد يشمل القدرة على تحليل المعلومات، وفهم السياق، واستنتاج الأفكار، والتقييم العميق للمحتوى، بينما التقييم السطحي يتعامل مع المعلومات بطريقة أكثر تسطحاً ودون التفكير العميق.⁽³⁾

1- Adams, N., & McShane, L. (2018). The digital literacies as a postgraduate attribute: The case for doctoral e-skills. Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 9(1), 39-60.

2- الخطيب، عمار. (2019). دور التفكير النقدي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة القدس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(3).

3- علي، محمد. (2017). مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 18(2).

وعليه هذا العنصر يركز على أهمية تطوير مهارات التفكير الناقد عند التعامل مع المحتوى الرقمي، ويقترح دراسة لفهم الفروق بين التفكير الناقد والتقييم السطحي. فالتفكير الناقد هو نوع من التفكير الذي يتضمن تحليل معمق وتقييم دقيق للمعلومات والمحتوى. يتطلب هذا النوع من التفكير استخدام مهارات التحليل والتفكير اللامتحيز لفهم السياق والتوصل إلى استنتاجات دقيقة ومعرفة كيفية استخدام المعلومات بشكل فعال. في حين أن التقييم السطحي هو عكس ذلك، حيث يتم استقبال المعلومات بشكل سطحي دون التفكير العميق أو التحليل الجاد. يمكن أن يؤدي هذا النوع من التقييم إلى اعتماد قرارات سريعة دون النظر الدقيق في الأدلة أو السياق.

الهدف من هذا الطرح هو التشديد على أهمية تطوير مهارات التفكير الناقد، حيث يمكنها مساعدتنا في التعامل بشكل أكثر ذكاء وحذر مع الكم الهائل من المعلومات المتاحة عبر الإنترنت. الدراسة المقترحة تهدف إلى فهم أفضل للفرق بين هذين النوعين من التفكير وكيفية تحسين استخدامهما عند التعامل مع المحتوى الرقمي.⁽¹⁾

4- أفضل الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها لتعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد في مجتمعنا الرقمي:

أفضل الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها لتعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد في مجتمعنا الرقمي، تشمل ما يلي:

- **تعلم عبر الإنترنت:** يمكن استخدام منصات التعلم عبر الإنترنت مثل Coursera و edX للوصول إلى دورات تعليمية متقدمة تعزز التفكير الناقد. مثلما ذكر في مقالة بعنوان «Online Learning and Critical Thinking Skills» التي نُشرت في «The Journal of Interactive Online Learning» في عام 2013، يمكن أن يكون التعلم عبر الإنترنت فعالاً في تطوير مهارات التفكير الناقد.

- **المناهج التعليمية المحسنة رقمياً:** يمكن تطبيق تقنيات التعلم النشط والمناهج التفاعلية في المدارس والجامعات باستخدام الوسائل الرقمية. مثال على ذلك هو مقال بعنوان «Enhancing Critical Thinking Skills through E-Learning: An Experimental Study» الذي نُشر في «Computers & Education» في عام 2021.

1- الشهرستاني، محمد. (2020). التقييم الذاتي ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 21(3).

تطبيقات وألعاب تعليمية: توجد تطبيقات وألعاب تعليمية تستهدف تطوير مهارات التفكير الناقد. مثلاً، تطبيقات مثل Quizlet تساعد في تعزيز مهارات الذاكرة والتحليل.

- **المشاركة في المناقشات الرقمية:** من خلال المشاركة في منتديات الإنترنت ومنصات التواصل الاجتماعي، يمكن للأفراد تبادل الآراء والمناقشة حول مواضيع مختلفة، مما يعزز مهارات التفكير الناقد. يمكن الرجوع إلى مقالة بعنوان «Social Media and Critical Thinking: The Effects of Online Discussions on College Students' Development of Critical Thinking» التي نُشرت في «Educational Psychology» في عام 2017.

- **القراءة الرقمية النقدية:** استخدام مصادر رقمية متنوعة مثل الكتب الإلكترونية والمقالات العلمية يمكن أن يشجع على التفكير الناقد والبحث. مثلاً، يمكن قراءة مقالة بعنوان «Digital Reading and Developing Critical Thinking Skills» التي تسلط الضوء على هذا الموضوع.

باستخدام هذه الأساليب والأدوات، يمكن تعزيز مهارات التعلم والتفكير الناقد في مجتمعنا الرقمي وتمكين الأفراد من التفكير بشكل أعمق وأكثر دقة في عالم يزداد تعقيداً مع تزايد حجم المعلومات الرقمية.

5- دور التعليم والمؤسسات في دعم تطوير مهارات التعلم والتفكير الناقد لدى الأفراد في عصر التكنولوجيا:

في عصر التكنولوجيا الحديث، يلعب التعليم والمؤسسات التعليمية دوراً حاسماً في تطوير مهارات التعلم والتفكير الناقد لدى الأفراد. يمكن توضيح هذا الدور من خلال العوامل التالية:

- **توفير الوسائل والبنية التحتية:** توفر المؤسسات التعليمية الوسائل والبنية التحتية اللازمة لدعم تعلم الطلاب وتطوير مهاراتهم. يشمل ذلك استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية، وتوفير الإنترنت، والتطبيقات التعليمية، والمكتبات الرقمية والموارد الأخرى التي تساهم في تعزيز الوعي والمعرفة.

- **تصميم مناهج تعليمية متجددة:** تقوم المؤسسات التعليمية بتطوير مناهج

تعليمية محدثة تتناسب مع احتياجات العصر الحديث والتقنيات الجديدة. يتضمن ذلك تضمين مفاهيم التعلم النقدي والتفكير النقدي في المناهج لضمان تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.⁽¹⁾

- **توجيه وتشجيع الطلاب:** تلعب المعلمين دورًا مهمًا في توجيه وتشجيع الطلاب على تطوير مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتي. يمكنهم توجيه الطلاب لاستخدام التكنولوجيا بشكل فعال في البحث وجمع المعلومات، وتحليلها بشكل نقدي، واتخاذ القرارات السليمة.⁽²⁾

- **توفير مساحات للتفاعل والمناقشة:** تشجع المؤسسات التعليمية على إنشاء مساحات للتفاعل الاجتماعي والمناقشة حيث يمكن للطلاب تبادل الأفكار والآراء وتحفيز التفكير النقدي من خلال النقاش والتعاون.⁽³⁾

- **التقييم الشامل:** يتضمن دور المؤسسات التعليمية أيضًا تقديم أدوات تقييم شاملة تهدف إلى تقييم مهارات التعلم والتفكير الناقد لدى الطلاب. يمكن أن يساعد التقييم في تحديد نقاط القوة والضعف وتوجيه جهود التحسين.⁽⁴⁾

- من المهم أن نلاحظ أن هذا الدور ليس محصورًا على المدارس والجامعات فقط، بل يمتد أيضًا إلى التعلم مدى الحياة والتدريب المهني. يمكن للأفراد الاستفادة من مؤسسات تعليمية مختلفة وموارد تعليمية عبر الإنترنت لتطوير مهاراتهم وتعزيز تفكيرهم الناقد في عالم متغير بسرعة.

6- تحديات تمكين المجتمع الرقمي وتعزيز التفكير الناقد في ظل تزايد حجم المعلومات وانتشار الأخبار المزيفة:

مع تزايد استخدام التكنولوجيا والوصول السهل إلى الإنترنت، أصبح المجتمع الرقمي يواجه تحديات كبيرة في مجال تمكين الأفراد وتعزيز التفكير الناقد. إليك شرحًا لهذا العنصر

- 1- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- 2- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in entertainment (CIE), 1(1), 20-20.
- 3- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10.
- 4- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by design. ASCD.

مع تقديم بعض المراجع:

- **زيادة حجم المعلومات:** مع كميات البيانات الهائلة المتاحة على الإنترنت، يواجه الأفراد تحديًا في معالجة وفهم هذا الكم الضخم من المعلومات. في كتاب «تفكير سريع وبطيء» للكاتب دانيال كانيمان، يتحدث عن أهمية التفكير الناقد في التعامل مع هذا الزيادة الكبيرة في المعلومات وضرورة اتخاذ قرارات مستنيرة.⁽¹⁾
 - **انتشار الأخبار المزيفة:** مع الوصول السهل إلى منصات التواصل الاجتماعي والإنترنت، أصبح من السهل نشر الأخبار المزيفة والمعلومات غير الصحيحة. هذا يتطلب من الأفراد مهارات تفكير ناقدة للتمييز بين المعلومات الصحيحة والمزيفة. في دراسة نشرتها جامعة ستانفورد بعنوان «تقدير الأخبار والمعلومات على الإنترنت» تم التطرق إلى هذه المشكلة وأهمية تمكين الأفراد لمواجهتها.⁽²⁾
 - **نقص مهارات التفكير الناقد:** يظهر العديد من الأفراد نقصًا في مهارات التفكير الناقد، مما يعيقهم في تحليل المعلومات واتخاذ قرارات مستنيرة. يشير الكاتب إدوارد دي بونو في كتابه «تفكير التصميم: مفاتيح الاستدلال الإبداعي» إلى أهمية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد.⁽³⁾
 - **التحديات الأخلاقية والقانونية:** تزايد استخدام التكنولوجيا يثير أيضًا تحديات أخلاقية وقانونية مثل الخصوصية والأمان الرقمي. في كتاب «أخلاقيات التكنولوجيا الرقمية» للكاتب ميشيل كوين، يتم التطرق إلى هذه التحديات وضرورة التفكير الناقد فيها.⁽⁴⁾
- من أجل تجاوز هذه التحديات وتمكين المجتمع الرقمي، يجب تعزيز التفكير الناقد وتطوير مهاراته لدى الأفراد من خلال التعليم والتوعية بأهميته في تحليل المعلومات واتخاذ قرارات صائبة في عصر الإعلام والمعلومات الرقمية.

1- Kahneman, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. Farrar, Straus and Giroux.
2- Stanford University. (2019). «Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning».
3- De Bono, E. (2017). Design Thinking: Keys to Innovation and Creativity. Penguin.
4- Quinn, M. J. (2011). Ethics for the Information Age. Pearson.

7- تطبيقات عملية لمهارات التعلم والتفكير الناقد في حياتنا اليومية وكيف يمكننا الاستفادة منها في اتخاذ القرارات والمشاركة في الحوارات الرقمية:

مهارات التعلم والتفكير الناقد هي مهارات حاسمة في حياتنا اليومية، حيث تساعدنا على فهم وتحليل المعلومات بشكل أفضل واتخاذ قرارات مستنيرة. يمكننا تطبيق هذه المهارات في العديد من السياقات اليومية، سواء في العمل أو في التواصل مع الآخرين عبر الوسائل الرقمية. فيما يلي مقدمة قصيرة حول كيفية تطبيق مهارات التعلم والتفكير الناقد في حياتنا اليومية وكيف يمكننا الاستفادة منها في اتخاذ القرارات والمشاركة في الحوارات الرقمية.⁽¹⁾

من المهم أن نتعلم كيف نفصل بين المعلومات الصحيحة والمعلومات غير الصحيحة، وهذا يتطلب التفكير الناقد. يمكننا استخدام هذه المهارة في التحقق من مصادر المعلومات على الإنترنت قبل أن نشاركها أو نستخدمها في اتخاذ قراراتنا. على سبيل المثال، يمكننا التحقق من مصداقية المواقع والمصادر التي نستخدمها للبحث عبر الإنترنت.⁽²⁾

بالإضافة إلى ذلك، يمكننا استخدام مهارات التعلم والتفكير الناقد في حل المشكلات اليومية. عندما نواجه تحديات في العمل أو في حياتنا الشخصية، يمكننا تحليل الوضع بشكل دقيق، وتقدير الخيارات المتاحة، واختيار الأفضل بناءً على تفكير منطقي ومستنير.

وفيما يتعلق بالحوارات الرقمية، يمكننا استخدام مهارات التفكير الناقد في فهم وتقدير آراء الآخرين والمشاركة بشكل بناء في النقاشات عبر وسائل التواصل الاجتماعي ومنتديات الإنترنت. يجب علينا أن نكون قادرين على التمييز بين الحقائق والآراء، وأن نعبر عن آراءنا بوعي واحترام للآخرين.⁽³⁾

في النهاية، تعتبر مهارات التعلم والتفكير الناقد أدوات قيمة تمكننا من التفوق في الحياة اليومية والمشاركة الفعالة في العالم الرقمي. من خلال تطبيق هذه المهارات، يمكننا تحقيق فهم أعمق وصنع قرارات أفضل والمساهمة بشكل إيجابي في حواراتنا ومجتمعنا الرقمي.

1- جون ماكفارلان. (2011). التفكير الناقد: دليل للطلبة والمعلمين. المنظمة العربية للترجمة.

2- يتشارد بول. (2014). تعزيز مهارات التفكير الناقد والتحليلي: دليل المعلم. المنظمة العربية للترجمة.

3- مايكل شيرمر ودينيل لوفيت. (2018). الكتابة والتفكير الناقد. دار الكتب العلمية.

8. مساهمة الفرد العادي في تعزيز ثقافة التعلم والتفكير الناقد في مجتمعه ودعم التنمية المستدامة من خلال التكنولوجيا ووسائل الإعلام الرقمية:

يُعتبر الفرد العادي أحد أهم العوامل في تعزيز ثقافة التعلم والتفكير الناقد في المجتمع ودعم التنمية المستدامة من خلال التكنولوجيا ووسائل الإعلام الرقمية. إن تلك المساهمة تعتمد على العديد من العوامل والأفعال التي يمكن للأفراد العاديين اتخاذها:

- **مشاركة المعرفة والمعلومات:** يمكن للأفراد مشاركة المعرفة والمعلومات التي يملكونها على الإنترنت من خلال كتابة المقالات، أو مشاركة الأخبار والمعلومات الهامة عبر وسائل التواصل الاجتماعي. تلك المشاركة تساعد في نشر المعرفة وزيادة الوعي بقضايا التنمية المستدامة.
- **تقديم الملاحظات والتعليقات البناءة:** عند مشاركتهم في مناقشات على الإنترنت أو في وسائل الإعلام الاجتماعية، يمكن للأفراد العاديين تقديم ملاحظات وتعليقات تشجع على التفكير الناقد وتعزز من نوعية الحوارات والمناقشات.⁽¹⁾
- **دعم المبادرات المجتمعية:** يمكن للأفراد المشاركة في المبادرات والأنشطة المجتمعية التي تهدف إلى تعزيز التعلم والتفكير الناقد والتنمية المستدامة. على سبيل المثال، يمكن المشاركة في حملات توعية بالقضايا البيئية أو المشاركة في أنشطة تعليمية للأطفال.⁽²⁾
- **التعلم وتطوير المهارات:** يمكن للأفراد العاديين الاستفادة من الموارد التعليمية عبر الإنترنت وتطبيقها في تطوير مهاراتهم الشخصية والمهنية. هذا يمكن أن يساعدهم على تحقيق التنمية المستدامة والمساهمة في تطوير المجتمع.⁽³⁾
- **التحقق من مصادر المعلومات:** يجب على الأفراد أن يكونوا حذرين وحريصين عند استخدام وسائل الإعلام الرقمية والإنترنت. يمكنهم التحقق من مصادر المعلومات

-
- 1- UNESCO. (2017). Media and Information Literacy for Knowledge Societies: Paris Declaration.
 - 2- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.
 - 3- Hargittai, E., Fullerton, L., Menchen-Trevino, E., & Thomas, K. Y. (2010). Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. International Journal of Communication, 4, 468-494.

والتحقق من صحة الأخبار والمعلومات قبل أن يأخذوها على محمل الجد.

من الجدير بالذكر أن مساهمة الفرد العادي في تعزيز ثقافة التعلم والتفكير الناقد ودعم التنمية المستدامة تعتمد على الوعي والمسؤولية الاجتماعية. يمكن لهذه المساهمة أن تلعب دورًا هامًا في تشكيل مجتمع أكثر تفكيرًا ناقدًا ووعيًا بأهمية التنمية المستدامة.

خاتمة

يمكننا أن نستنتج بأن التربية الإعلامية الرقمية وتطوير مهارات التعلم والتفكير الناقد تلعبان دورًا حيويًا في تمكين المجتمع الرقمي في عصر التكنولوجيا. تزداد أهمية هذه المهارات مع انتشار وتطور التكنولوجيا وازدياد حجم المعلومات المتاحة عبر الإنترنت.

لذا فإن التعلم الرقمي والتفكير الناقد يمكن أن يمكن الأفراد من التحكم في البيئة الرقمية واستخدامها بشكل إيجابي. بحيث يصبح المشترك قادر على فحص المعلومات بحذر وفهم القضايا بشكل أعمق، مما يساعدهم في اتخاذ قرارات أفضل والمشاركة الفعالة في الحوارات العامة ومجالات التنمية المستدامة.

لذلك، يجب على المجتمعات والمؤسسات التعليمية والأفراد العاديين العمل معًا لتعزيز هذه المهارات وتكريس جهود لتحقيق التعلم والتفكير الناقد. إن تحقيق التميز في التربية الإعلامية الرقمية يمكن أن يؤدي إلى تطور المجتمعات وتحقيق التنمية المستدامة في هذا العصر الرقمي المعقد.

إننا في عصر يتسم بالتحولات السريعة وزيادة الوصول إلى المعلومات، ولهذا يجب علينا أن نكون دائمًا على استعداد لتطوير قدراتنا ومهاراتنا للتعلم والتفكير الناقد. إن تحقيق هذا الهدف يمكن أن يمهد الطريق نحو مستقبل أفضل وأكثر وعيًا واستدامة للأجيال القادمة في عالم متصل دائمًا.

توصيات الدراسة:

في الختام نقدم بعض التوصيات حول موضوع «التربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد: دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا في تمكين المجتمع الرقمي». هذه التوصيات موجهة للمعلمين والمربين والجهات المعنية بالتعليم والتكنولوجيا. وتتمثل فيما يلي:

- تعزيز مهارات التعلم النقدي:

- تعزيز مهارات التفكير الناقد والتحليلي بين الطلاب من خلال استخدام أساليب تدريس تشجع على التفكير العميق والاستفسار.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والبحث عبر الإنترنت للعثور على إجاباتها بمساعدة المعلمين.

- تطوير مهارات البحث والتقييم:

- تدريب الطلاب على كيفية إجراء أبحاث عبر الإنترنت بشكل فعال، وتقييم مصادر المعلومات من حيث مصداقيتها وجودتها.
- استخدام أمثلة وتمارين عملية لمساعدة الطلاب على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة أو المضللة.

- تعزيز التفكير الناقد حول وسائل التواصل الاجتماعي:

- مناقشة مخاطر وفوائد وسائل التواصل الاجتماعي، وكيفية التفاعل معها بشكل آمن ومسؤول.
- تشجيع الطلاب على التفكير بشكل ناقد حول المحتوى الذي يتم مشاركته على وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيره على المجتمع.

- تعزيز التعلم التفاعلي والمشاركة:

- استخدام التكنولوجيا لتمكين التعلم التفاعلي من خلال منصات التعلم عبر الإنترنت وورش العمل عبر الإنترنت.
- تشجيع الطلاب على مشاركة محتوى إبداعي وأفكارهم على الإنترنت بأمان.

- تنمية الوعي بالخصوصية والأمان على الإنترنت:

- تعزيز الوعي بأهمية حفظ الخصوصية على الإنترنت والوقاية من الاحتيال والتلاعب.
- تعليم الطلاب حول كيفية إنشاء كلمات مرور قوية والحفاظ على معلوماتهم الشخصية بأمان.

- التعاون بين المعلمين والأهل:

- تشجيع التواصل المستمر بين المعلمين وأولياء الأمور حول التعلم الرقمي وكيفية دعم الأهل لأطفالهم في هذا السياق.
- تقديم ورش عمل وموارد للأهل لمساعدتهم في فهم ودعم احتياجات أطفالهم الرقمية.

- التوجيه المهني وتنمية القدرات:

- توفير فرص للتعلم على مراحل متقدمة للطلاب المهتمين بتطوير مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- تشجيع الطلاب على استكشاف وظائف مستقبلية في مجالات مرتبطة بالتكنولوجيا والإعلام الرقمي.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- الخطيب، عمار. (2019). دور التفكير النقدي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة القدس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(3).
- علي، محمد. (2017). مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 18(2).
- الشهرستاني، محمد. (2020). التقييم الذاتي ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 21(3).
- محمد عبد الحميد، التربية الإعلامية والوعي بالأداء الإعلامي، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2012، ص118.
- جون ماكفارلان. (2011). التفكير الناقد: دليل للطلبة والمعلمين. المنظمة العربية للترجمة.
- يتشارد بول. (2014). تعزيز مهارات التفكير الناقد والتحليلي: دليل المعلم. المنظمة العربية للترجمة.
- مايكل شيرمر ودنيل لوفيت. (2018). الكتابة والتفكير الناقد. دار الكتب العلمية.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in Internet skills and uses among members of the «net generation». Sociological Inquiry, 80(1), 92-113.
- Adams, N., & McShane, L. (2018). The digital literacies as a postgraduate attribute: The case for doctoral e-skills. Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 9(1), 39-60.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in entertainment (CIE), 1(1), 20-20.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by design. ASCD.
- Kahneman, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. Farrar, Straus and Giroux.
- Stanford University. (2019). «Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning».
- De Bono, E. (2017). Design Thinking: Keys to Innovation and Creativity. Penguin.
- Quinn, M. J. (2011). Ethics for the Information Age. Pearson.
- UNESCO. (2017). Media and Information Literacy for Knowledge Societies: Paris Declaration.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.
- Hargittai, E., Fullerton, L., Menchen-Trevino, E., & Thomas, K. Y. (2010). Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. International Journal of Communication, 4, 468-494.

المواقع الإلكترونية:

- وسائل الإعلام الرقمية: نقلا عن <https://www.techopedia.com/definition/2132/digital-media>، بتاريخ 10-09-2023، 12: 47.
- شكري، ك.، وصرداوي، ن. التفكير الناقد في الثرات التربوي. مجلة مجتمع تربية عمل، 2018، 116-117.
- مهارات التعلم: مفهوم وأهمية وكيفية تطويرها. موقع مدرسة التفكير، www.schoolthinking.org، 09-09-2023، 12: 00.

دور معلم المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم

د. محمد خالد محمد الزعبي
الأستاذ المساعد في كلية العلوم التربوية
الجامعة الإسلامية بولاية مينيسوتا الأمريكية

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المعلمين في تنمية التفكير الناقد وتعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة للدراسة (الاستبانة) والتي تكونت من (35) فقرة، طبقت على عينة الدراسة البالغ عددها (300) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دوار معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم قد جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأنواع الاجتماعيات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأنواع المؤهل العلمي، حيث جاءت الفروق لصالح (الدراسات العليا). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأنواع الخبرة التدريسية، حيث جاءت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر).

الكلمات المفتاحية: معلمي المدارس الحكومية، الأردن، مهارات التفكير الناقد، طلبتهم.

Abstract

The study aimed to find out the role of public-school teachers in Jordan in developing critical thinking skills among their students, and to reveal the existence of statistically significant differences between the average estimates of the sample members for the role of teachers in developing critical thinking and which are due to the variables of the study (academic qualification, years of experience). The study followed the descriptive survey method, and to achieve the objectives of the study, the researcher developed a tool for the study (the questionnaire), which consisted of (35) items, and was applied to the study sample of (300) male and female teachers in public secondary schools in Irbid Governorate, where they were selected by a simple random method. The results of the study showed that the role of public-school teachers in Jordan in developing critical thinking skills among their students was moderate. The results also showed that there were no statistically significant differences because of gender. The results also showed that there were statistically significant differences attributed to the effect of academic qualification, as the differences were in favor of (postgraduate studies). There were statistically significant differences due to the impact of teaching experience, as the differences were in favor of (10 years or more).

Keywords: public school teachers, Jordan, critical thinking skills, their students.

المقدمة

إن الاتجاهات الحديثة في التدريس تتجه نحو تنمية مهارات التفكير واكتسابها بشكل عام، ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص لدى الطلبة لمواجهة التحديات التي أخذت تفرض وجودها في كافة مناحي الحياة وميادين المعرفة بأبعادها المختلفة، لاسيما وأن العالم اليوم يشهد تغيرات وتحولات تمس واقعنا بشكل مباشر، إذ لا بدّ من توسيع آفاق الطلبة المعرفية لتمكينهم من النجاح والتعامل والتكيف مع مثل هذه المتغيرات والتحوّلات المتسارعة.

وتزداد أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد على اعتبار أنها من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وأن مواجهة التحديات والمشكلات والتصدي لها لا تتم بنجاح إلا من خلال العمليات العقلية المستخدمة للحصول على المعلومات المتعلقة بتلك المشكلات وجعلها ذات معنى واستخدامها بشكل مناسب، وأنه من دون معرفة عميقة بماهية التفكير لا نستطيع الارتقاء بمنظوماتنا التربوية إذا كان الهدف الرئيس هو الانتقال إلى تعليم مهارات وتلبية احتياجات الطلبة بصورة تنسجم مع أهداف التفكير التي تركز على المهارات الأساسية من ناحية، وتنمية المهارات العقلية العليا من ناحية أخرى (الحر، 2001). وأن تحقيق هدف التفكير يتطلب من المعلم أن يراعي في سلوكه التدريسي التركيز على قضايا طلابه ومجتمعه، وخلق جو من الديمقراطية، وتشجيع النقاش والبحث عن المعلومات، وعليه تقديم شيء فريد لطلابه يخالف ما هو سائد استنادًا إلى مبررات عقلية يقبلها الآخرون (اللقاني، ومحمد، ورضوان، 1990). كما أن المعلم الذي يمتلك هذه القدرة يكون مستقلًا في تفكيره ومراقبًا، له ومتحررًا، من التبعية وقادرًا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وواعيًا للأنظمة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية ولا يسلم بها كما هي، وإنما يحاكمها وفق معايير محددة، ويتخذ منها مواقف واعية بناء على تلك المعايير (Costa, 1988).

ويرى عبد الهادي وآخرون (2005) أن التفكير يمكن تعليمه وتنميته، فالتفكير عملية عقلية يمكن أن تتطور بوساطة التدريب أو الممارسة والتعلم وأن مهارات التفكير لا تختلف عن بقية الجوانب الإنمائية الأخرى، وهذا يعد من الأسس العامة للنمو العقلي. ويرى الطيطي (2007) أنه لا بدّ من رعاية الطالب وإكسابه المعارف والمعلومات ومهارات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والسابر وغيرها، من أجل أن تكون لديه الخلفية العلمية

اللازمة التي تتفاعل مع ذاته وتقوده إلى البحث عن معلومات أحر أبعد وأعمق مستعملًا خبراته ومهاراته، ويصبح متفاعلًا مع بيئته بكل ما فيها من متغيرات وأنشطة ومولدًا منها معرفة جديدة تظهر بأشكال متنوعة مثل تكوين أفكار جديدة أو كتابة نص أدبي معين.

وإن المدرس الناجح هو الذي يستغل كل دقيقة لمداعبة أذهان طلبته ويدربهم على إكتشاف إمكاناتهم العلمية ومهاراتهم في التفكير بمختلف أشكاله وتطويرها (قطاعي، 2005) وإذا أراد أن يساعدكم على تعلم مهارات التفكير الناقد أو السابر مثلاً، فإن عليه طرح أسئلة تعمل على سبر غور تفكيرهم وتجعل منهم مسؤولين معه عن تفعيل تفكيرهم، ليصبح أفضل وأكثر فاعلية (إبراهيم، 2009).

ولقد ظهر في العقدين الأخيرين من القرن الماضي اهتمام متزايد بمهارات التفكير وخاصة التفكير الناقد، والذي يعتبر تفكيراً يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير محددة، ومردّه الأول أن تعليم مهارات التفكير يجلب الفائدة للمتعلم والمعلم والمجتمع. ومن هنا نجد أنه ليس من واجب المعلمين تلقين المعلومات فقط، فقد انتهت فكرة "أن الطفل كتاب متنقل ووظيفة المدرسة زيادة أشرطة التسجيل في ذهنه، بهدف النجاح بالإمتحان" وحل محلها فكرة "أن الطفل عالم مستقل، متنوع، متغير، متعدد ومتطور .." وحتى ننجح بالدخول الى عالمه، لا بدّ من التدريب الكافي وفق خارطة واضحة تقودنا للنجاح (قطاعي، 2005).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلبة على اختلاف مستوياتهم العلمية؛ لما تمثله مهارات التفكير الناقد من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة؛ إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والتقييم، والتي تشكل بمجملها مهارات التفكير الناقد. ومن خلال ما تقدم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

- التعرف إلى دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

- يعد هذه البحث من الأبحاث القليلة التي حاولت التعرف إلى دور معلمي المدارس الثانوية الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد - على حد علم الباحث -، لا سيما وأن الحاجة ماسة للوقوف على هذه المهارات نظرًا لأهميتها في الميدان التربوي في ضوء التوجهات الحديثة.
- تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ببيانات واضحة ودقيقة حول دور معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوع: اقتصرت الدراسة على دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في بداية الفصل الأول 2023/2024.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

- **دور (إجرائيًا):** مجموعة الاستجابات التي سيحصل عليها الباحث من خلال تطبيق أداة الدراسة للوصول إلى دور معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- **المهارة (اصطلاحًا):** هي أداء مهمة ما أو نشاط بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات اللازمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ) نجم وآخرون، 2019: 6).
- **التفكير الناقد (اصطلاحًا):** عبارة عن وسيلة من الوسائل التي تستخدم في تقديم الحلول، والأفكار للمسائل، والمشكلات المعقدة، أو تحتاج إلى استخدام العديد من الأدوات التي تساعد في الوصول إلى النتائج المطلوبة (خضر، 2018: 76).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تنمية التفكير الناقد:

لقد لاقى التفكير الناقد في العصر الحديث اهتمامًا كبيرًا، لما له من أهمية بالغة في جوانب الحياة العلمية والعملية، فهو يعد تذكرة دخول الى عصر العولمة والتكنولوجيا، حيث إنه يعد حجر الأساس في تطوير الكثير من النظريات والاختراعات.

التفكير:

اختلف العلماء في تفسير معنى التفكير؛ فالبعض عرّف التفكير بأنه عبارة عن سلسلة

من النشاطات العقلية يقوم بها الدماغ، والبعض الآخر عرّف التفكير بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية تتم في الدماغ بهدف اتخاذ قرار أو البحث عن حل لمشكلة. ويختلف مستوى هذه النشاطات العقلية من شخص إلى آخر حسب المعلومات التي يخزنها العقل الباطن للشخص عن هذه المشكلة أو موضوع القرار الذي ينوي اتخاذه. وبذلك نستطيع القول بأن هناك أكثر من مستوى أو نوع للتفكير ولكل نوع خصائص معينة، إلا أنه من الممكن تطوير التفكير للارتقاء به إلى الأفضل. وهناك سبع أنماط للتفكير: وهي - التفكير العلمي - التفكير المنطقي - التفكير الناقد - التفكير الإبداعي - التفكير الخرافي - التفكير التسلسلي - التفكير التوفيقى أو المسابير (غانم، 2009).

التفكير الناقد:

عرفه الباحثون بعدة تعريفات نورد أهمها:

- قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي (مصطفى، 2011: 99)
- عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، وتقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، وتعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوفرة للوصول إلى أحكام على المعرفة والمواقف ومن ثم التوصل إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته (ريان، 2011: 79).

الأهمية التربوية للتفكير الناقد:

إن قضية إدخال تعليم التفكير الناقد إلى المدارس، إلى جانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم، ومواجهة التحديات المستقبلية في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن حاجتنا إلى تعليم التفكير لتلاميذنا هي حاجة عظيمة (الكحلوت، 2013).

وتكمن أهمية التفكير الناقد فيما يلي (Ramer 1999; Guzy, 1999):

- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.
- يسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.
- يطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحسًا عاليًا بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعورًا قويًا بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.
- يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
- يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلًا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.
- يكسب الطلبة القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، واستيعاب دور المكان (الجغرافية) في تشكيل الحضارة الإنسانية.
- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.
- يكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.

- يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم.

وتطلق معايير التفكير الناقد على المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير الناقد، والتي يتم أخذها أساسًا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح، وهي بمثابة موجّهات لكل من المعلم والطالب يجب ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص (أبو شعبان، 2010).

معايير التفكير الناقد:

- أشار ريان (2011) إلى أن للتفكير الناقد معايير يجب الالتزام بها، ومنها:
- الوضوح: أن تكون العبارة واضحة نستطيع فهمها ومعرفة مقاصد المتكلم - أي الطالب - منها.
- الصحة: أي أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة.
- الدقة: أي استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بدقة بلا زيادة أو نقصان.
- الربط: أي مدى العلاقة بين السؤال، أو المداخلة، أو الحجج، أو العبارة بموضوع النقاش.
- الاتساع: أي الشمولية بحيث تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.
- المنطق: أي تنظيم الأفكار وتسلسلها وتربطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مرتبة على حجج معقولة.
- ولكي تصبح هذه المعايير جزءًا مكملًا لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، فإنه يجب على المعلم ما يلي:
- أن يراقب نفسه في تواصله مع الطلبة وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، وذلك حتى يكون سلوكه نموذجًا يحتذى به من قبل طلبته وهم يمارسون عملية التفكير.

- أن يتابع استجابات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير، وذلك حتى يمثلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم (أبو شعبان، 2010).

مكونات التفكير الناقد:

- إن التفكير الناقد يتكون من خمس مكونات متكاملة مع بعضها، بحيث أنها تكمل كل منها الأخرى، إذ لكل منها علاقة بباقي المكونات، حيث إن التفكير الناقد يتكون من المكونات الرئيسية التالية (الناقة وصقر، 2019):
- القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي لا بد من وجوده؛ وذلك لإعطاء الفرد الشعور بالتناقض.
- الأحداث الخارجية: وهي المؤشرات التي تثير إحساس الفرد بوجود التناقض.
- النظرة الشخصية: ويستمدّها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له، وهي بمثابة الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيحدث شعور بالتناقض إذا ما كانت الأحداث مخالفة لقاعدته المعرفية.
- الشعور بالتناقض: ويمثل الشعور بوجود التناقض عاملاً دافعاً على إثارة تترتب باقي خطوات التفكير الناقد.
- حل التناقض: وتضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث نجد الفرد يسعى جاهداً إلى حل التناقض بما يشمل خطوات باختلاف الأفراد.

مهارات التفكير الناقد:

- بناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاسوني (Facione, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1. مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد، أو حكم، أو تجربة، أو معلومات، أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية، إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

2. مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً، حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

3. مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية.

4. مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات، أو الصفات، أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

5. مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات، أو الصفات، أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

خصائص التفكير الناقد:

في مراجعة من قبل فيرت (Ferret, 1997) لخصائص المفكر الناقد، أورد الخصائص الآتية للمفكر الناقد:

- يطرح أسئلة وثيقة الصلة بالمادة التي يطالعها، أو يبحث عنها.
- يحكم على التصريحات والمجادلات.
- لديه القدرة على الاعتراف بأن لديه نقص في الفهم أو المعلومات.
- يملك حب الاستطلاع والفضول.
- يهتم باكتشاف الحلول الجديدة.
- لديه قدرة واضحة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار.
- لديه الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.
- الاستماع بحرص شديد إلى الآخرين ولديه القدرة على إعطاء صدى لهذا الاستماع الناقد.
- يرى أن عملية التفكير الناقد عملية دائمة التقدير الذاتي.
- يعدل في آرائه عندما يحصل على حقائق جديدة.
- يبحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات.
- يعلق إصدار الأحكام على الحقائق حتى تتجمع لديه المعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار.

مراحل تعليم التفكير الناقد:

يرى العتوم والجراح وبشارة (2011) أن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من الخطوات المتسلسلة، حيث إن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة، ويمكن توضيح هذه المراحل من خلال ما يلي:

- **الملاحظة:** وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم.
- **الحقائق:** وتتطلب من المتعلم أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز درجة عالية من المصادقية والموضوعية.

- **الاستدلال:** وتتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.
- **الافتراضات:** وتتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع التعلم.
- **الآراء:** وتتطلب من المتعلم أن يطور الآراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
- **الحجج:** وتتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.
- **التحليل الناقد:** وتتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها، ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.

دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير الناقد:

- أشار سعادة (2003) أنه لكي تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير، فإنه لابد من توفر ما يلي:
- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمرشدين النفسيين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إدارياً وتربوياً ونفسياً بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.
- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير حتى يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية.
- ضرورة ممارسة التلاميذ لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية، فكيف يفكر المتعلم بشكل فعال وسليم إذا كان خائفاً من المعلم؟ وكيف يبذل المعلم وهو يخشى المشرف التربوي ومدير المدرسة؟
- فالمدرسة هي وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه ومن واجب المدرسة أن تساير اتجاهات المجتمع وأن تواجه التغيرات المستجدة في المجتمع من تطور وتحدي، ومما لا شك فيه أن هذا يتطلب اهتماماً بالنواحي المختلفة لشخصية الطلاب وخصوصاً النواحي العقلية من حيث القدرة والمرونة على حل المشكلات والتعرف على الفروق في كيفية

التفكير لدى الطلاب داخل غرفة الصف ووعي الأسلوب الخاص بالطالب ومواطن القوة والضعف فيه.

دور المعلم في تعليم مهارات التفكير الناقد:

دور المعلم لا يقتصر فقط على إرسال المعلومة كما هي للمتعلم، بل يمتد أيضًا لتربيته وتنمية مهاراته العقلية والفكرية، وهنا نتعرف على دور المعلم في تنمية مهارة التفكير لدى طلبته. وللمعلم دور مهم ومتميز في تعليم التفكير الناقد، وتحفيز الطلبة على النشاط والتفكير المبدع بدلًا من الجمود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية تعلمية محيرة تثير التفكير، وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار، وفيما يلي بعض المؤشرات العامة للمعلم التي تساهم في تطوير التفكير الناقد لدى طلبته:

- اختيار الأدوات والتجارب الحقيقية المتوافرة في الكتاب حيث ما أمكن ذلك.
- ترك المجال لمشاركة الطلبة في تقويم النشاطات الصفية والمهام التي يكلفون بها من قبل المعلم.
- عرض أعمال الطلبة على لوحة أو مكان العرض البارز لجميع الطلبة.
- تقديم التشجيع المناسب المتواصل للطلبة للبحث عن بدائل للنشاطات الفنية مع تقديم ما يلزم من المواد للتعلم. (الخطاب، 2012).

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم عرضها وفق الترتيب الزمني من الأحدث فالأقدم كما يلي:

أجرى علمي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في درس القراءة بكتب اللغة العربية لطلبة الثانوي التأهيلي في المغرب. اتبعت الدراسة المنهج النوعي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة الدراسة (تحليل المحتوى) لنصوص اللغة العربية وما تتضمنه من المهارات الرئيسة للتفكير الناقد بالإضافة إلى المهارات الفرعية الثانوية، حيث تساهم هذه المهارات في تنمية الحس النقدي لدى الطلبة، وبالرغم من ذلك فلم تعط لها الأهمية وغيببت بشكل كلي. وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن هناك اضطرابًا يشوب هذه الكتب على مستوى بناء المعنى؛ ذلك أن فلسفتها تؤمن بالمعنى الوحيد بعيدًا عن إمكانية تعدده وحتمية بنائه في درس النصوص، ولا تشجع تعدد التأويل، فتسود الانطباعية وأحكام القيمة دون أي تسويغ للرأي في الدرس القرائي، وهذا بالتأكيد يؤدي إلى تعثر في الممارسة القرائية بالتعليم الثانوي التأهيلي في مادة اللغة العربية، مما يؤثر سلبيًا على تحصيل المتعلمين في باقي المواد الأخرى.

وأجرت نجم وآخرون (2019) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (108) معلمًا ومعلمة في محافظة غرب غزة، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثات بإعداد استبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة قيام المعلم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية بنسبة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والسكن، والتخصص العلمي)، كما توجد فروق بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأجرى الناقة وصقر (2019) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه تجريبي، وكانت أداة الدراسة دليل المعلم القائم على نموذج سكامبر واختبار مهارات التفكير الناقد. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: إن البرنامج القائم على نموذج سكامبر يحقق الفاعلية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية، ودرجات أقرانهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد، وفي كل مهارة على حدة.

وأجرى الشيخ والناقة (2017) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في

غزة. تبعت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة (تحليل محتوى) وحدة أجهزة جسم الإنسان من كتاب العلوم والحياة وفق قائمة بمهارات التفكير الناقد، وكذلك اختبارًا لمهارات التفكير الناقد ودليل للمعلم. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وأقرانهن في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو جنبو واللولو (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، وكانت أداة الدراسة قائمة بالمفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد، وكذلك اختبارًا للمفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد ودليل للمعلم وتم تطبيق اختبارين قبليًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية في العلوم واختبار مهارات التفكير الناقد وتعزى لاستخدام نموذج وودز لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد في العلوم تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الحوري وآخرون (2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ. واتبعت الدراسة المنهج الاستقصائي، وتكونت عينة الدراسة من (209) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، وتم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي تكون من (34) فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس) وللتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

وأجرى أبو سنيينة (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية

العلوم التربوية الأونروا في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام اختبار (كاليفورنيا) للتفكير الناقد والذي يتكون من (34) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ومستوى مهارات التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى مرعي ونوفل (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). اتبعت الدراسة المنهج الاستقصائي، وتكونت عينة الدراسة من (510) طالبًا وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (2000). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة دون المستوى المقبول تربويًا والذي حدد بـ (80%) وجاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث.

وأجرت العبدلات (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (50) طالبًا وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (62) طالبًا وطالبة. إذ تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

وأجرى رولاند (Ruland, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (342) طالبًا وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن - جليسر (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربع مساقات تم تصميمها بطريقة

جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

وأجرى تمبل (Temple, 2000) دراسة هدفت لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلمًا من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (12-15) شهرًا. اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنح الطلبة فرصًا أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية أن للمعلمين الدور الأكبر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، لما لهذه المهارات من أثر في تعليم وتعلم الطلبة، ودورها في صنع المفكرين والعلماء والمبدعين.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي؛ كدراسة نجم وآخرون (2019)، والناقة وصقر (2019)، وأبو جليبو واللولو (2015)؛ وفي استخدامها للاستبانة لتكون أداة الدراسة، كدراسة نجم وآخرون (2019). في حين اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، كدراسة أبو سنيينة (2008)، والعبدلات (2003)؛ إذ اتبع المنهج شبه التجريبي. وبعض الدراسات اختلفت في استخدام أدوات الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، كدراسة الشيخ والناقة (2017) التي استخدمت (تحليل المحتوى)، ودراسة الحوري وآخرون (2009) التي استخدمت (اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد).

- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجانب النظري للدراسة، وكيفية بناء أداة الدراسة، واختيار منهجية البحث، وعينة الدراسة، وطرق تحليلها، والإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة نتائجها، كدراسة نجم وآخرون (2019).
- وفي نهاية استعراضنا للدراسات السابقة، نرى أن الدراسة الحالية تنفرد عن غيرها من الدراسات السابقة في تناولها لدور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، بينما معظم الدراسات السابقة تناولت برامج تنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على الطلبة. كما استخدمت معظم الدراسات السابقة أداة الاختبار لقياس مهارات التفكير، بينما في دراستنا فقد اعتمدنا على الاستبانة كأداة لقياس دور معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وطريقة اختيارها، وأداة الدراسة، وإجراءاتها، وتصميمها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائجها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لنمط الدراسات المسحية لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية البالغ عددهم (1504) معلماً ومعلمة، في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم للواء بني كنانة وقصبة إربد ولواء بني عبيد في محافظة إربد، وذلك حسب الإحصائيات الرسمية لأقسام التخطيط التابعة لتلك المديريات للعام الدراسي 2023/2024.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (300) معلمًا ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة مئوية بلغت (20%) من مجتمع الدراسة الكلي. وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) بعد أن تم تحويلها إلى رابط إلكتروني ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني 2023/2024 عن طريق وسائل الاتصال والتواصل لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وتم الإبقاء على الرابط لمدة ثلاث أسابيع حتى تم تجميع كامل عينة الدراسة من دون أي فاقد، والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
56.0	168	ذكر	النوع الاجتماعي
44.0	132	أنثى	
42.0	126	بكالوريوس	المؤهل العلمي
58.0	174	دراسات عليا	
13.3	40	أقل من 5 سنوات	الخبرة التدريسية
23.7	71	من 5 - أقل من 10 سنوات	
63.0	189	10 سنوات فأكثر	
100.0	300	المجموع	

أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة ثم الإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها، تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة نجم وآخرون (2019) لتطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، وقد تكونت بصورتها الأولية من (43) فقرة، وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، وهو (بدرجة مرتفعة جدًا، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا) والتي تم تحويلها إلى قيم عددية كما يلي (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لل فقرات الموجبة و (1، 2، 3، 4، 5) لل فقرات السالبة.

صدق محتوى أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق محتوى الأداة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال هذه الدراسة والبالغ عددهم (11) محكمًا - كما هو موضح في الجدول المرفق رقم (1) - لإبداء آرائهم حول السلامة اللغوية لصياغة الفقرات، ومدى ملاءمة الفقرات للدراسة التي أدرجت ضمنها، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وإعادة صياغة وفقًا لما تم الإتفاق عليه ونسبة اتفاق بلغت (80%)، وأصبحت الاستبانة مكونة في نسختها النهائية من (35) فقرة.

صدق بناء أداة الدراسة:

تم استخراج مؤشرات صدق البناء للأداة، من خلال استخراج معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الصفوف المبكرة في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة ما بين (-0.38، 0.86)، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	(**)72.	13	(**)73.	25	(*)43.
2	(**)75.	14	(**)64.	26	(**)71.
3	(**)64.	15	(*)43.	27	(**)66.
4	(**)62.	16	(**)71.	28	(**)66.
5	(**)74.	17	(*)44.	29	(**)79.
6	(*)42.	18	(*)38.	30	(**)54.
7	(**)78.	19	(**)47.	31	(**)66.
8	(*)39.	20	(*)40.	32	(**)79.
9	(*)42.	21	(**)53.	33	(**)80.
10	(**)54.	22	(**)86.	34	(**)74.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
11	46. (*)	23	60. (**)	35	50. (**)
12	73. (**)	24	53. (**)		

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

يبين الجدول رقم (2) بأن معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة الموجهة لمعلمي ومعلمات الصفوف المبكرة مع المجموع الكلي للأداة قد تراوح ما بين (0.38-0.86)، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبهذا يمكن القول إن الأداة تتمتع بصدق بناء مرتفع ومقبول في مثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.91). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.87) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- النوع الاجتماعي، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وله فئتان (بكالوريوس، دراسات عليا).
- الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 - أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة مرتفعة جدًا، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وللحكم على قيم المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، تم اعتماد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

بالتالي ستكون درجة الالتزام ثلاثة كالاتي:

- درجة منخفضة من (-1 أقل 2.33).
- درجة متوسطة من (2.34 - 3.67).
- درجة مرتفعة من (3.68 - 5).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب لتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائياً، وهي كالاتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على "ما دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.
- للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع

الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (scheffe).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وتفسيرها: والذي نصّ على «ما دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
25	تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تمنحهم فرص الحصول على المعلومات الكامنة في عقولهم واختبارها.	3.98	923.	1	مرتفع
20	توعية الطلبة بضرورة الحصول على المعارف اللازمة لتنمية مهارة التفكير الناقد.	3.60	1.101	2	متوسط
21	أسمح للطلبة بالتعبير عن أفكارهم بحرية ضمن الأطر العامة.	3.46	1.211	3	متوسط
26	الحرص على توزيع الطلبة للعمل ضمن مجموعات، والتي تساعدهم على مشاركة أفكار بعضهم البعض ومناقشتها.	3.17	1.158	4	متوسط
31	أوفر للطلبة الأمن النفسي ليتحدثوا بما يرونه مناسبًا.	3.05	1.212	5	متوسط
23	تحفيز عقول الطلبة، وذلك من خلال وضعهم في مواقف معينة تثير أخیلتهم.	3.01	975.	6	متوسط

الرقم	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
24	تخصيص دروس تفصيلية حول مهارات التفكير النقدي وكيفية تنميتها.	2.96	944.	7	متوسط
3	تحفيز الطلبة على تنمية مهارة النقد المنطقي، وذلك عبر طرح مواضيع أدبية أو علمية مختلفة.	2.95	1.137	8	متوسط
28	أستخدم بعض استراتيجيات التعلم النشط المثيرة لتفكير الطلبة (عصف ذهني، حوار،).	2.92	1.093	9	متوسط
12	إقامة مناظرات بين الطلبة حول قضية معينة، وحثهم على استخدام مهارات التفكير النقدي.	2.86	1.102	10	متوسط
32	أوظف الأسئلة والمشكلات لإثارة دافعية الطلبة نحو التفكير الناقد.	2.79	1.180	11	متوسط
5	تنمية مهارة العصف الذهني لدى الطلبة، والتي تسهم بشكل كبير في تنمية مهارة التفكير الناقد.	2.68	1.186	12	متوسط
14	إتاحة الفرصة للطلبة لتقييم أعمالهم بأنفسهم، وهذا سيني داخلهم مهارة التفكير المنطقي.	2.67	1.139	13	متوسط
4	تنمية حب الاستطلاع والفضول العلمي لدى الطلبة، والذي يعتبر البداية للتفكير الناقد.	2.65	1.041	14	متوسط
18	تشجيع الطلبة على مهارة اتخاذ القرار، والتي تساعد على تنمية مهارة التفكير الناقد.	2.61	1.117	15	متوسط
8	أحفز الطلبة لتدوين أفكارهم وتبريرها كتابيًا.	2.49	1.187	16	متوسط
34	تنمية مهارات الاستنتاج والاستنباط لدى الطلبة.	2.48	1.026	17	متوسط
1	توعية الطلبة بضرورة تعديل آرائهم عند الحصول على حقائق جديدة.	2.40	1.063	18	متوسط
6	تدريب الطلبة على مهارة الاستماع الجيد لأفكار الآخرين، والتي قد تكون سبب في توليد أفكار جديدة.	2.40	1.428	18	متوسط
29	مساعدة الطلبة على البحث عن الأدلة والبراهين لدعم المسلمات والمعتقدات.	2.38	993.	20	متوسط
9	أوظف التحليل والاستنباط في حل المشكلات.	2.35	1.251	21	متوسط
27	تنمية مهارة إصدار الأحكام على الحقائق لدى الطلبة بناءً على اكتمال المعلومات ذات الصلة.	2.28	1.052	22	منخفض
7	خلق أجواء تحث على استخدام التفكير الناقد، وفي نفس الوقت تساعد الطلبة على تنمية مهارة معينة من مهارات التفكير النقدي.	2.27	1.055	23	منخفض
33	أساعد الطلبة على استنتاج المعلومات في ضوء القواعد والمبادئ المتوفرة.	2.17	1.060	24	منخفض

الرقم	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
22	أساعد الطلبة على البحث عن مصادر جديدة ومبتكرة للمعلومات.	2.16	1.054	25	منخفض
2	أنوع طرق التقويم لتناسب كل الممارسات التعليمية والتعلمية.	2.08	994.	26	منخفض
35	أطرح أسئلة على الطلبة تثير التفكير الناقد لديهم.	2.08	1.246	26	منخفض
13	تدريب الطلبة على المواقف التي تتطلب مهارة محددة من مهارات التفكير النقدي.	2.04	1.134	28	منخفض
30	توفير البيئة التعليمية المثيرة لأفكار الطلبة والمحفزة لدافعيتهم نحو التفكير الناقد.	1.98	967.	29	منخفض
10	أشجع الطلبة على صياغة تفسيرات ممكنة للمشكلة.	1.91	1.285	30	منخفض
16	أستخدم التقنيات وأوراق العمل أكثر من الإلقاء في أثناء تدريسي.	1.87	1.016	31	منخفض
11	توعية الطلبة بضرورة التحلي بالمصادقية والموضوعية عند ممارسة التفكير الناقد وعند مناقشتهم لأفكار الآخرين.	1.86	1.022	32	منخفض
17	خلق أنشطة تحث الطلبة على إجراء المقارنات والتحليل والتفكير، وتدوين الملاحظات بغرض إصدار الأحكام.	1.80	935.	33	منخفض
19	تدريب الطلبة على ضرورة تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.	1.74	938.	34	منخفض
15	أزود الطلبة بمشكلات للبحث عن الحل وبطريقة إبداعية.	1.66	1.039	35	منخفض
	الدرجة الكلية	2.51	617.		متوسط

يتبين من جدول (4) بأن «أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام بلغ (2.51) وانحراف معياري (617.)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.66-3.98).

ولعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى عدم المعرفة الكافية بمهارات التفكير الناقد من قبل المعلمين، وطرائق إكسابها للطلبة واستراتيجياته، ويتضح ذلك من خلال عدم الأخذ بها في أثناء تدريسيهم، ومن خلال المواقف الصفية التي عرضت عليهم، كما قد يعزو الباحث ذلك إلى أن نظرة معلمي المدارس الحكومية إلى تدريس المواد الدراسية على أنها نقل للمعرفة فقط، وعدم الإلمام باستخدام طرائق واستراتيجيات التدريس التي تساعد على تحدي التفكير عند الطلبة، بحيث يكون لديهم فهم أعمق للمحتوى المعرفي والذي سيقودهم إلى الاستقلالية في التفكير وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ كافٍ، مما حدا بأن

تكون النتيجة متوسطة حسب وجهة نظرهم.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (25) والتي تنص على "تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تمنحهم فرص الحصول على المعلومات الكامنة في عقولهم واختبارها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (923)، وجاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "توعية الطلبة بضرورة الحصول على المعارف اللازمة لتنمية مهارة التفكير الناقد" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.60) وانحراف معياري (1.101)، بينما جاءت الفقرة رقم (19) ونصها "تدريب الطلبة على ضرورة تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.74) وانحراف معياري (938)، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "أزود الطلبة بمشكلات للبحث عن الحل وبطريقة إبداعية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.66) وانحراف معياري (1.039). وبلغ المتوسط الحسابي لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم ككل (2.51) وبانحراف معياري (617).

وقد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (25) والتي جاءت بالمرتبة الأولى إلى أن مهارة طرح الأسئلة هي من المهارات الأساسية والتي لا بدّ منها لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث إن الأسئلة هي المفاتيح التي تفتح كل أبواب العلم والمعرفة، والطالب الناجح هو من يتقن مهارة استنتاج الأسئلة وطرحها في وقتها المناسب. في حين قد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (20) إلى أن المعارف هي أساس أي تعلم وغاية أي تعليم، ومن دون المعارف لن تتم العملية التعليمية التعلمية، ولن نحصل على المهارات اللازمة لكل متعلم، ومن أهمها مهارة التفكير الناقد.

وقد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (19) إلى أن من أصعب مهارات التفكير الناقد هي مهارة تفحص المعتقدات والمسلمات بطرق علمية رصينة ومستندة إلى الأدلة والبراهين، فهذه المهارة تحتاج من الطلبة إلى مهارات تفكير عليا وتحتاج إلى جهد كبير من الطالب وممارسة مستمرة للوصول إلى مرحلة الاتقان. في حين قد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (15) والتي جاءت في المرتبة الأخيرة إلى أن توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقاً وممتعاً وفعالاً راسخاً، لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم وربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة إلى أنه يتم من خلال عملية المشاركة الفعالة، فمشاركة الطالب الفعالة تساعد في تنمية المهارات والقدرات، وهو أسلوب يشجع الاستقلالية

ويوجه الطالب إلى التعلم الذاتي وينمي القدرة على التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نجم وآخرون (2019) والتي أظهرت قيام المعلم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية بنسبة كبيرة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني وتفسيرها: والذي نصّ على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية «لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم حسب متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
168	639.	2.59	ذكر	النوع الاجتماعي
132	575.	2.41	أنثى	
126	557.	2.34	بكالوريوس	المؤهل العلمي
174	632.	2.63	دراسات عليا	
40	621.	2.26	أقل من 5 سنوات	الخبرة التدريسية
71	465.	2.32	5-10	
189	636.	2.63	10 سنوات فأكثر	

يبين الجدول رقم (4) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية «لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» بسبب اختلاف فئات متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي الموضح في جدول رقم (5):

جدول رقم (5)

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية على أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
371.	803.	275.	1	275.	النوع الاجتماعي
000.	12.768	4.372	1	4.372	المؤهل العلمي
000.	8.159	2.794	2	5.587	الخبرة التدريسية
		342.	295	101.005	الخطأ
			299	113.978	الكلي

يتبين من الجدول رقم (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف (0.803) وبدلالة إحصائية بلغت (0.371). ويرى الباحث بأن «أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» لم تختلف آراؤهم حسب متغير (النوع الاجتماعي)، حيث إن رؤية كل من الذكور أو الإناث متكافئة تجاه الدرجة المتوسطة لتنمية مهارات التفكير الناقد في المدارس الحكومية في الأردن. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة العمل في المدارس الحكومية في الأردن واحدة ومتشابهة في متطلبات المهنة فيها سواء كانت مدارس الذكور أم مدارس الإناث، مما حدا بأن لا تظهر فروق تعزى لمتغير

(النوع الاجتماعي). كما يجب على المعلمين سواء كانوا ذكورا أو إناثا توفير الخبرات التعليمية لدى المتعلمين وتنمية التفكير الناقد الذي يعمل على تنظيمها بشكل يستطيع المتعلمين من خلاله أن يتعلموا تلك الخبرات والتفكير بشكل سهل وفعال.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (12.768) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح (الدراسات العليا). ويرى الباحث بناءً على هذه النتيجة أن معلمي المدارس الحكومية في الأردن قد اختلفت آراؤهم بناءً على متغير (المؤهل العلمي) بين من يحمل درجة البكالوريوس ومن يحمل الشهادات العليا وجاءت النتيجة لصالح الدراسات العليا. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك أصحاب الشهادات العليا المعارف والمهارات اللازمة لتعليم التفكير الناقد لطلبتهم، وأقدر على تهيئة البيئة والظروف المناسبة لممارسته في مواقف ومشكلات تستثير عقول الطلبة وتستدعي منهم الخروج بحلول ابتكارية لتلك المشكلات، لهذا فقد جاءت الفروق لصالحهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة ف (8.159) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين في الجدول رقم (6):

جدول (6)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الخبرة التدريسية على أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم

10 سنوات فأكثر	5-10	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي		
			2.26	أقل من 5 سنوات	الخبرة التدريسية
		06.-	2.32	5-10	
	31.- (*)	37.- (*)	2.63	10 سنوات فأكثر	

• دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين (10 سنوات فأكثر) من جهة وكل من (أقل من 5 سنوات) و (5-9) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر). ويرى الباحث بناءً على هذه النتيجة أن معلمي المدارس الحكومية في الأردن قد اختلفت آراؤهم بناءً على متغير (الخبرة التدريسية) بين المستويات المشار إليها سابقاً، وجاءت النتيجة لصالح الخبرة الأكثر. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة الطبيعية إلى أن المعلم ذا الخبرة الطويلة يمتلك القدرات النقدية اللازمة لتعليم مهارات التفكير الناقد لطلبته، كما يمتاز المعلم صاحب الخبرة الطويلة بالتححرر من التبعية وفقاً لمعايير محددة، وكما أنه قادر على اتخاذ القرارات الصائبة وعلى تحكيم البدائل أكثر من المعلم ذي الخبرة القصيرة، كما قد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة لديهم تجارب سابقة في التعامل مع مثل هذه المهارات، وتم تهيئة البيئة المناسبة لهم لتعلم هذا النوع من التفكير والتعرف إلى مهاراته وممارسته، مما حدا بأن تأتي الفروق لصالح أصحاب الخبرة الطويلة مقابل المستويات الأخرى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحوري وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لأثر استخدام استراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن تعزى لمتغير (الجنس). في حين اختلفت مع نتيجة دراسة مرعي ونوفل (2007) والتي أظهرت نتائجها وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث. كما أنها اختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة نجم وآخرون (2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغير (سنوات الخدمة).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن أفكارهم ونقدتهم لها ولأفكار غيرهم بطرق علمية.
- تنظيم لقاء تربوي للمعلمين والطلبة على حدٍ سواء، يوضح فيه أهمية التفكير الناقد في دعم عملية التعليم والتعلم.
- عرض نماذج ناجحة لمعلمين شجعوا طلبتهم على استثمار مهاراتهم في التفكير لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في الحياة.
- توزيع نشرات توضح فاعلية المعلمين في تحفيز طلبتهم على الاستخدام الأمثل للمعارف والمهارات التي يملكونها من خلال التطبيق العلمي لمهارات التفكير الناقد.
- تضمين برامج إعداد المعلمي مساقات تستهدف تدريبهم على استخدام طرائق التفكير الناقد واستراتيجياته.
- تطوير نماذج الإشراف التربوي بحيث تحتل مهارات التفكير الناقد جزءًا هامًا منها، وخاصة فيما يتعلق بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة لإكسابهم هذه المهارات.

المراجع العربية

- إبراهيم، عطيات. (2009). أثر استراتيجية التعلم التعاون الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، 12(4)، 81-43.
- أبو جنبو، صفاء واللولو، فتحية. (2015). أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة [رسالة ماجستير]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سنيّة، عودة. (2008). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 22(5).
- أبو شعبان، نادر. (2010). أثر استخدام تدريس الاقران على تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر [رسالة ماجستير]. جامعة الأزهر، مصر.
- الحر، عبد العزيز. (2001). مدرسة المستقبل. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحطاب، أمينة. (2012). دور معلمي المرحلة الأساسية في التفكير الناقد [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحوري، مدين وهنداوي، عمر وادعيس، أحمد وشرقاوي، صبحي والقاسم، لينا. (2009). أثر استخدام إستراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ. مجلة العلوم الإنسانية، 6 (41).
- خضر، محمد. (2018). التفكير الناقد [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ريان، محمد. (2011). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعليمها وتعلمها للرقى الحضاري والتقدم العلمي. مكتبة الفلاح.
- سعادة، جودت أحمد. (2003). تدريس مهارات التفكير. غزة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الشيخ، أحلام والناقدة، صلاح. (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة [رسالة ماجستير]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الطيطي، محمد أحمد. (2007). تنمية قدرات التفكير الأبداعي، ط3، عمان: دار المسيرة.
- عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2005). مهارات في اللغة والتفكير. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبدلات، سعاد. (2003). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي [أطروحة دكتوراة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2011). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علمي، مصطفى. (2020). درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في درس القراءة بكتب اللغة العربية بالثانوي التأهيلي. مجلة اللغات والثقافات والمجتمعات، 6(2)، 24-46.
- غانم، بسام. (2009). مقدمة في تدريس التفكير الناقد. عمان.
- الكحلوت، ختام. (2013). مدى تضمن محتوى كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد واكتساب الطلبة لها [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة ورضوان، برنس. (1999). تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 13(4)، 289-341.

- مصطفى، مصطفى. (2011). تنمية مهارات التفكير. دار البداية للنشر والتوزيع.
- الناقة، صلاح وصقر، نجلاء. (2019). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(2)، 1-24.
- نجم، منور وآخرون. (2019). دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Costa, A. (1988). Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, California, ASCD. XI, 1988.
- Facione, P. (1998). Critical Thinking: What is and why it Counts, California Academic Press, 1998.
- Ferret, S. Peak. (1997). Critical Thinking Across the Curriculum Project, Retrieved May 2005, from: [http:// www. kcmetro. cc. mo. us/ Longview/ ctac/ definitions. Htm](http://www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/definitions.Htm), 1997.
- Guzy, A. (1999). Writing in the other Margin: A survey of Guide to Composition Courses and Projects in University Honors Programs. DAI, 60(6), p:2011-A, 1999.
- Ramer, C. A. (1999). The Influence of the Jefferson- Centennial Practicum on the Self- Efficiency of Five Social Studies Student Teachers. DAI, 59 (9), p: 3416-A, 1999.
- Ruland, J. (2000). Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student. DAI, 60(8), p. 745-A, 2000.
- Temple, C. (2000). What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia? Reading Teacher, 54(3), 312-315, 2000.

**التفكير الناقد في منهج التربية الإسلامية
- في دولة الإمارات العربية المتحدة -
(الصف الثاني عشر أنموذجاً)**

د. عائشة مبارك

أ. أمل الشحي

جامعة الوصل - دولة الإمارات العربية المتحدة

ملخص

اهتم هذا البحث بموضوع التفكير الناقد في منهج التربية الإسلامية - في دولة الإمارات العربية المتحدة - (الصف الثاني عشر أنموذجًا)، فقدّم دراسةً استقصائية نقدية تحليلية، وذلك من خلال المنهج الاستقرائي بتتبع الدروس المتعلقة بالفقه الإسلامي وعلومه في منهج الصف الثاني عشر، كذلك المنهج التحليلي ببيان الأمثلة والنماذج المتعلقة بالتفكير الناقد وتحليلها وبيان أثرها.

وتألّف البحث من مقدمة، وثلاثة مباحث رئيسية، حيث اشتمل المبحث الأول على مدخل إلى مفهوم التفكير الناقد باعتباره مفردًا ومركبًا.

وجاء المبحث الثاني فاحتوى على مهارات التفكير الناقد وأثره.

ثم المبحث الثالث وتضمن النماذج التطبيقية من منهج الصف الثاني عشر -مختارة-، ونقدها.

وتوصل البحث إلى نتائج منها:

- بيان أهمية التفكير الناقد وأثره في التعليم.
- توّصل إلى أنّ من أهداف مناهج التربية الإسلامية في دولة الإمارات إكساب المعلم والطالب استراتيجيات التفكير الناقد ومهاراته.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد - الإمارات - مقرر الصف الثاني عشر - التربية الإسلامية - مهارة النقد.

Abstract

This study used grade twelve as a model to examine the topic of critical thinking in the Islamic education curriculum in the United Arab Emirates. It employed an inductive approach to follow the curriculum's lessons on Islamic jurisprudence and its sciences, as well as an analytical approach to present examples and models of critical thinking, analyze them, and discuss their implications.

There was an introduction and three primary components to the research. An introduction to the idea of critical thinking as a distinct and intricate notion was given in the first part. The significance of critical thinking abilities was covered in the second section.

The third component then contained selected applied models from the twelfth grade curriculum along with their critiques.

The study produced findings, such as:

- Explaining the importance of critical thinking and its impact on education.
- Concluding that one of the objectives of Islamic education curricula in the UAE is to provide teachers and students with critical thinking strategies and skills.

Keywords: Critical thinking - UAE - Grade twelve curriculum - Islamic education - Critical skill.

المقدمة

الحمد لله حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على نبي الرحمة وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

من نعم الله العظيمة على الإنسان نعمةُ العقل التي سخرها له ليعرفه ويعبده، والعقل هو آلة التفكير، والشريعة الإسلامية التي جاء بها النبي محمد ﷺ من ربه ﷻ قامت على إعمال الفكر والعقل، حيث جاء الحث على التفكير في مواضع كثيرة من القرآن وختمت سبع آيات بقوله تعالى: ﴿لَقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: 20] مما يدل على أهمية إعمال العقل للوصول إلى الحقائق والنتائج السليمة.

كما جاء في مواضع أخرى من القرآن التوبيخ والذم للذين عطلوا عقولهم وتفكيرهم، كما في قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ [الحج: 46].

إشكالية الدراسة:

في زمن يوصف بأنه زمن السرعة إذ تتسارع فيه الأمور والتطورات بشكل هائل، نجد انتقال المعلومات والمعارف فيه بشكل مبهر من جميع أنحاء العالم، وإزاء هذا التسارع فنحن بحاجة إلى مهارات تمكننا من التمييز والنقد حتى لا نقع فريسة للتيارات الفكرية المخالفة لمعتقداتنا وعاداتنا، ولا نكون عرضة لتلقي المعلومات الخاطئة في جميع المجالات سواء الدينية أو الصحية أو الاجتماعية. فنحن بحاجة ماسة أمام هذه التيارات للتسلح بنوع من التفكير.

ومن أهم أنواع التفكير الذي من الممكن أن نتسلح به التفكير الناقد.

ومن خلال هذه الإشكالية يمكن طرح الأسئلة الآتية:

ما مفهوم التفكير الناقد ؟

ما هي مهارات التفكير الناقد ؟

ما أهمية التفكير الناقد وأثره ؟

ما النماذج التطبيقية للتفكير الناقد في منهج الصف الثاني عشر ؟

أهداف الدراسة:

- بيان مفهوم التفكير الناقد.
- بيان مهارات التفكير الناقد.
- بيان أهمية التفكير الناقد وأثره.
- بيان النماذج التطبيقية للتفكير الناقد في منهج الصف الثاني عشر.

أهمية الدراسة:

الموضوع هو من الأهمية بمكان:

- فموضوع التفكير الناقد له أثر كبير على مخرجات التعليم للمعلم وللطالب، هذا ما دفع كثير من الباحثين المعاصرين بتكريس أوقاتهم وتوجيه جهودهم للبحث والتمحيص في موضوع التفكير الناقد وعمل البحوث الميدانية للاستدلال على أهميته للطالب والمعلم.
 - يُمكن التفكير الناقد الطالب من امتلاك مهارات أساسية في التعلم وتحسين مهارات التفكير، مما يمكنه من النجاح في جميع جوانب حياته.
 - الرد ونقد وفرز تلك الأفكار القادمة من كل اتجاه، وعدم التسليم لكل ما يجده الطالب من معلومات دون التمحيص والتحري والاستكشاف.
 - اكتساب بعض المهارات كمهارة التفكير الناقد قد تمثل دروعًا يتسلح بها الطالب والمعلم والمجتمع.
 - أنه يشجع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وإثراء وتوسيع آفاق الفكر من المعلومات والمعرفة والثقافة، ويدفعه إلى زيادة الرغبة في التعلم والانطلاق إلى مجالات علمية مختلفة.
- وهذا ما تسعى إلى تحقيقه دولتنا دولة الإمارات العربية المتحدة كما جاء في خطة مئوية الإمارات 2071 التي تقوم على رؤية شاملة وطويلة الأمد في جميع المجالات ومن ضمنها مجال التعليم.

وسيجد القارئ من النماذج التطبيقية والآثار الواضحة التطبيقية، ما يوضح له ما ذكرناه في هذا البحث بإذن الله.

منهجية الدراسة:

من خلال المنهج الاستقرائي بتتبع الدروس المتعلقة بالفقه الإسلامي وعلومه في منهج الصف الثاني عشر، كذلك المنهج التحليلي ببيان الأمثلة والنماذج المتعلقة بالتفكير الناقد وتحليلها وبيان أثرها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث:

1. كتاب منهج الصف الثاني عشر التربية الإسلامية (2022 - 2023) المدرسة الإماراتية (وزارة التربية والتعليم دولة الإمارات العربية المتحدة) فريق تأليف مادة التربية الإسلامية.

2. بحث: يوسف سعيد بن سعد الغامدي، مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بأبعاد كفاءة الذات الفقهية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم (المجلد 15 العدد 3 سبتمبر 2022):

استهدف البحث التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة ودرجة امتلاكهم للمهارات، واستخدم اختباراً لقياس مهارات التفكير الناقد.

3. بحث: محمد عزام محمد خليل، أهمية تدريس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطلبة: دراسة نظرية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، 2022م، (المجلد 6 العدد 27).

استهدفت الدراسة توضيح أهمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وأثره في النهوض بالعملية التعليمية في المدارس الحكومية.

4. بحث: عثمان محمد محمد نصر، مهارات التفكير الناقد، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية - دراسات وبحوث تطبيقية، جامعة أسيوط، كلية الخدمة الاجتماعية، 2021م، (المجلد 1 العدد 13).

استهدفت الدراسة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى مجموعة من الطلبة باستخدام مقياس واطسون.

5. بحث: د.أحمد بن محمد بن سعد التويجري، واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية، مجلة العلوم التربوية (المجلد 2016 العدد 8).

استهدف البحث التعريف على واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية من خلال استخدام استبانة وبطاقة ملاحظة.

6. رسالة دكتوراه: لبنى حسين محمد الرشدان، التفكير الناقد في التربية الإسلامية: دراسة تحليلية تأصيلية، 01430هـ - 2009م.

وسيطرح هذا البحث بإذن الله نماذج من الكتاب المدرسي تضمنت مهارات التفكير الناقد وكيفية تطبيقها وأثرها على الطالب والمعلم.

خطة البحث:

اشتمل البحث على مقدمة وثلاثة مباحث:

- المبحث الأول: بيان مصطلحات الدراسة، وفيه مطلبان:
المطلب الأول: مفهوم التفكير والناقد مفردين.
المطلب الثاني: مفهوم التفكير الناقد باعتباره مركبا.
 - المبحث الثاني: مهارات التفكير الناقد: أهميته-آثاره-نتائجه، وفيه مطلبان:
المطلب الأول: مهارات التفكير الناقد.
المطلب الثاني: أثر التفكير الناقد.
 - المبحث الثالث: نماذج تطبيقية مختارة من منهج الصف الثاني عشر، ونقدها، وفيه مطلبان:
المطلب الأول: نماذج تطبيقية.
المطلب الثاني: نقد النماذج التطبيقية.
- وأخيرا خاتمة احتوت على أهم النتائج، والتوصيات، ثم المراجع.

المبحث الأول

بيان مصطلحات الدراسة

المطلب الأول: مفهوم التفكير والناقد مفردين.

- التفكير: لغة: من فَكَرَ يُفَكِّرُ تفكيرًا، أي نظر في الشيء ومَيَّزَه. وتأمله، وهو إعمال الخاطر في الشيء.⁽¹⁾ قال تعالى في محكمه: ﴿إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ﴾ [المدثر:18]. أي تروى وفَكَرَ في الكلام⁽²⁾. يقول الحَسَن (إِنَّ من أفضل العمل الورع والتفكير)⁽³⁾. وهذا يدل على أن التفكير كان له نصيب واهتمام كبير عند العلماء.
- والفكر (ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول)⁽⁴⁾. وهذا أثر من آثار التفكير أنه يوصل لشيء جديد لم يكن موجودا.

أما في الاصطلاح فقد تعددت التعريفات فمنهم من قال التفكير:

(هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض

1- محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منطور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، لسان العرب، الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة - 1414 هـ، باب الراء، فصل الفاء، (5/65). ونشوان بن سعيد الحميري اليمني، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حسين بن عبد الله العمري وآخرين، دار الفكر المعاصر (بيروت - لبنان)، دار الفكر (دمشق - سورية)، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 1999 م، (8/5241).

2- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة، الطبعة الثانية، 1420 هـ - 1999 م، (8/266).

3- ابن المبارك، عبد الله بن المبارك المروزي، الزهد والرقائق، ص96. (قيل: اسْتَعَيَّنُوا على الْكَلَامِ بِالصَّمْتِ وعلى الاستنباط بالفكرة، وَهَذَا لان الفكرة عمل القلب وَالْعِبَادَةُ عمل الجوارح وَالْقَلْبُ أَشْرَفُ من الْجَوَارِحِ فَكَانَ عمله أَشْرَفُ من عمل الْجَوَارِحِ وأيضاً فالتفكير يُوقِع صاحبه من الإيمان على مَا لا يوقعه عَلَيْهِ الْعَمَلُ الْمُجَرَّدُ فَإِن التفكير يُوجب لَهُ من انكشاف حقائق الأمور وظهورها لَهُ وتميز مراتبها فِي الْخَيْرِ وَالشَّرِّ وَمَعْرِفَةُ مَفْضُولِهَا من فاضلها وأقبحها من قبيحها وَمَعْرِفَةُ أسبابها الموصلة إليها وَمَا يُقاوم تِلْكَ الأسباب وَيُدْفَعُ مُوجبها والتميز بَيْنَ مَا يَنْبَغِي السَّعْيِ فِي تصحيله وَيَبِينُ مَا يَنْبَغِي السَّعْيِ فِي دفع أسبابه). ابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر، مفتاح دار السعادة، دار الكتب العلمية، بيروت، (1/180).

4- الجرجاني، علي بن محمد بن علي، كتاب التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1402 هـ - 1983 م، ص168.

لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس⁽¹⁾.

دل التعريف على أن مركّزات التفكير الناقد هو دماغ الإنسان، وما يصل له عن طريق إحدى الحواس الخمس: كالبصر والشم والسمع واللمس والتذوق، وعليه يبني العقل على هذه المؤثرات أنواعا من التفكير يناسب ذلك المؤثر كردة فعل.

كذلك (هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الاثنين معًا إلى الأفكار المجردة)⁽²⁾.

وهذا التعريف يعد من التعاريف العامة للتفكير لدى أهل علم النفس التربوي. فالتفكير عملية ذهنية عقلية زائدة على مجرد إدراك الإنسان وإحساسه بالأشياء والمؤثرات.

• الناقد: لغة: من نقد، التمييز، والضرب، ولدغ الحية⁽³⁾. وهذا هو فعل النقد يميز الكلام والقول، ويقوم الصحيح من الضعيف أو الباطل من العمل، وهذا فيه نوع من الألم للشخص الموجه له النقد كأنها ضربة أو لدغة من حية، وهذا تشبيه بليغ حيث وضع أهل اللغة كلمة (النقد) في محلها ففيها تلکم المعاني التي أوردتها المعاجم من كلام العرب.

المطلب الثاني: مفهوم التفكير الناقد باعتباره مركبا.

أما عن تعريف التفكير الناقد باعتباره لقبًا مركبًا فقد تعددت التعاريف، ومنها: أنه (عملية معرفية قوامها ممارسة الضبط العقلي في موقف تقويم معطيات أو معلومات معينة، بهدف الكشف عن مصداقيتها، ومما يجعلها قابلة للتصديق، كمعلومة صحيحة أو مقبولة أو تقوم على منطق واضح)⁽⁴⁾. إنه إذن عملية يتم خلالها تحليل المعلومات من أفكار وآراء ثم توضيحها وفق قواعد معينة بعيدا عن العاطفة أو الرأي الشخصي المجرد لتقويمها وتميز صحيحها من عقيمها.

كذلك: هو عبارة عن محاولات لمعرفة جدوى المعلومات وصحتها في ضوء الأدلة المتوفرة، للوصول إلى نتائج سليمة وتقويم الحجج بموضوعية، واستخلاص النتائج

1- صلاح صالح معمار، علم التفكير، دار ديونو، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 1427هـ- 2006م، ص18.

2- المرجع السابق: صلاح صالح معمار، علم التفكير، ص20.

3- محمد الهروي، تهذيب اللغة، (9/50).

4- مريم علي التميمي، تنمية التفكير الناقد: دراسة تجريبية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المنامة، 2002م، بحث محكم، ص7.

والحكم عليها⁽¹⁾.

يستخلص من التعاريف السابقة أن:

التفكير الناقد: عملية تدوير الأفكار والمعلومات الداخلة للذهن وتقويمها وتصنيفها وتحديد جيدها من رديئها، بحسب المعطيات المتوفرة والمحيط، والخروج بنتائج جديدة مبتكرة إبداعية تمثل حلولاً وتحسينات وأحكام قابلة للتنفيذ والعمل بها بشكل إيجابي.

المبحث الثاني

مهارات التفكير الناقد: أهميته-آثاره-نتائجه

تعدُّ مهارات التفكير عملية تمّ تحديدها بشكل دقيق لتستخدم في معالجة معلومة معينة محددة.

ومن خلال هذا المبحث سيتم بيان ما هي مهارات التفكير الناقد المحددة التي تعالج تلك المعلومات التي وصلت للذهن، وبيان أهمية هذه المهارات وأثرها الإيجابي بشكل عام.

المطلب الأول: مهارات التفكير الناقد.

المهارة هي: من الحذاقة والحذق، ومهرت به إذا صرت به حاذقاً، وإذا أحكم الرجل الشيء عُدَّ ماهراً، (وَقَدْ مَهَرَ الشَّيْءَ وَفِيهِ وَبِهِ يَمُهِرُ مَهَرًا وَمُهِورًا وَمَهَارَةً وَمِهَارَةً).⁽²⁾

وعند البحث والتقصي في الكتب والمراجع نجد أن الباحثين قد اختلفوا في بعض تسميات المهارات واتفقوا في بعضها الآخر، واختلفوا في عددها، ومع ذلك لا يعد هذا الاختلاف بالشيء الكبير، ولا مشاحة في الاصطلاح.

وهنا شرح مبسط لبعض المهارات التي اعتمد عليها كثيراً منهج التربية الإسلامية للصف الثاني عشر.

1- المرجع السابق، ص8.

2- الفراهيدي، أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد، كتاب العين، دار ومكتبة الهلال، باب الهاء، (4/51). وأبو بكر محمد بن الحسن الأزدي، جمهرة اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، 1987م، (2/804). ومحمد بن أحمد الأزهرى الهروي، تهذيب اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م، (4/23). وابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414هـ، (5/185).

وكل مهارة من مهارات التفكير الناقد تحتاج إلى بحث مطول وتفصيلات وأمثلة كثيرة ولكن الغرض من هذا البحث هو تطبيق هذه المهارات على منهج التربية الإسلامية للصف الثاني عشر حتى يتمكن القارئ من فهمها والاطلاع عليها.

فمن مهارات التفكير الناقد⁽¹⁾:

1. التصنيف: وهو أن يُطلب من المتعلم تنظيم الأشياء المبعثرة والمفاهيم المختلفة حسب صفاتها المميزة أو استخدامها أو بيان العلاقة بينها. وهي تساعد على تنظيم المعلومات والبيانات وتسهل فهم الدرس للمتعلم.
2. المقارنة: وهي التي يتم من خلالها اكتشاف المتشابهات والاختلافات بين الأحداث أو الأشياء.
3. التتابع: هو عبارة عن عملية يُطلب من المتعلم خلالها ترتيب الأشياء أو الأعداد أو العمليات أو أحداث القصة مثلاً والمواقف بترتيب منطقي.
4. السبب والنتيجة: يتم من خلال هذه المهارة اكتشاف الصلة بين سببين حيث يكون أحدهما سببا لوقوع الثاني.
5. الملاحظة: تمكن الطالب من إجهاد العقل في مراقبة الأحداث أو السلوكيات والتوصل إلى معلومات دقيقة بعد الدراسة والمناقشة.
6. التشبيك (الخرائط الذهنية): وهي طريقة لتنظيم الأفكار من الأصول إلى الفروع.
7. التطبيق: هو القدرة على توظيف المعرفة والمعلومات التي تم دراستها بشكل نظري.
8. التقييم: قدرة المتعلم على التمييز والتقدير لمواطن القوة والضعف في الحكم على قضية معينة دون تحيز.
9. التفسير: القدرة على شرح وتوضيح واقعة معينة أو استخلاص نتيجة معينة من الحقائق.
10. التنبؤ: هو إعطاء المتعلم الحرية في بناء التوقعات حول قضية معينة.

1- عبد الناصر فخرو، مختصر مهارات التفكير للآباء والمعلمين، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت، الطبعة الثالثة، 2005م، ص 95 وما بعدها. ومحمد هاشم ريان، التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى، 2011م، ص 90 - 96.

11. الاستنباط: هو أن يعطى المتعلم معلومات ويطلب منه أن يحدد النتائج المترتبة على هذه المعلومات فهي إذاً عملية استدلال منطقي.
 12. الاستنتاج: القدرة على إيجاد معلومات جديدة من خلال الملاحظة والتدقيق في المعلومات المتوافرة.
 13. التحليل: وهي تجزئة المعلومات إلى أجزاء وتفاصيل مهمة صغيرة ووصف كل منها للوصول إلى حل للمشكلة.
 14. اتخاذ القرار: يعطى للمتعلم موقفاً أو مشكلة أو خيارات مختلفة ويطلب منه تقويم المحاسن والمساوئ للتوصل إلى الخيار الأفضل أو الحل الأفضل.
 15. البحث والتقصي: الرجوع إلى مراجع مختلفة من الكتب والمواقع الإلكترونية للحصول على معلومات للإجابة عن السؤال الموجه مع إجراء ترتيب وتنظيم للمعلومات التي تم الحصول عليها.
- وهذه مجموعة من مهارات التفكير الناقد التي سنذكر نماذج تطبيقية لبعض منها في المبحث التالي بإذن الله لأن المقام لا يتسع لذكر جميعها.

المطلب الثاني: أثر التفكير الناقد.

ورد في الشرح المحكم من الآيات والأحاديث الدالة والحاثة على التفكير والتدبر والتعقل في الأمور المرئية أو الملموسة وغيرها، فمنها:

قول الله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ﴾ [الروم:8]، فهذه آية دالة على النظر والتأمل لخلق الله، واستعمال التفكير للعلم وأنه لم يخلق سدى، فأرشد الله خلقه إلى التفكير بعقولهم في آلائه ونعمه⁽¹⁾. وهذا أثر من آثار التأمل والتفكير ليعرفوا خالقهم.

وقال تعالى ﴿فَاقْصِصْ الْقِصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف:176]، أي لعلمهم يعتبرون من القصص السابقة عند سماعها. وهذا اعتبار آخر من التفكير بحاسة السمع الذي يؤثر في العقل مما سمع من العبر من القصص لتؤثر على قلوبهم ليزدادوا إيماناً وليتركوا عنادهم وكذبهم.

1- -القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1384هـ - 1964م، (8/14).

وقول النبي ﷺ: «ويلٌ لمن قرأها ولم يتفكر فيها» عندما نزلت عليه الآية: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [البقرة:164]⁽¹⁾. وهذا وعيد لمن لم يتفكر في مثل هذه الآيات، وهذا حث على التفكير وأنه موصل لما فيه الخير والصلاح والنجاة للإنسان.

فنحن بحاجة إلى التفكير عموماً، والتفكير الناقد خصوصاً، لمعالجة ما يمر علينا من معلومات بشكل صحيح ومثمر، وإخراج المكنونات الإبداعية لدى الأفراد والطالب خصوصاً في المراحل الدراسية الأولى ليخرج فرداً مبدعاً قادراً على مواجهة المواقف التي يمر بها بفكر متيقظ مبدع ماهر.

ومن الآثار التي أوردتها بعض التربويين للتفكير الناقد بالخصوص⁽²⁾، الآتي:

1. توظيف هذه المهارات في عدة مواقف وإن اختلفت تلك المواقف وتنوعت.
 2. تعتبر حلاً لكثير من المشكلات التي قد يقع فيها الفرد، وحتى المجتمعات عموماً.
 3. تساعد في تقويم الأمور وتعديلها وردها إلى نصابها، فهي عملية من عمليات الذكاء.
 4. تساعد في رفع مستوى المعلم والطالب في معالجة الأمور والمواقف التي يتعرضون لها، وتكون لهم بعد ذلك قدرة في التعامل مع ظروف الحياة المختلفة.
- فالمهارة عموماً تمر بمرحلة أولى وهي المعلومة التي وصلت للذهن، ثم يتم تطبيق هذه المعلومة والتدريب عليها ثم تصبح لديهم مهارة يستخدمونها كلما مر بهم موقف يحتاج لهذه المهارة.

1- أبو حاتم محمد بن حبان، صحيح ابن حبان، المسند الصحيح على التقاسيم والأنواع، تحقيق: محمد علي، دار ابن حزم، بيروت، 1433هـ - 2012م، حديث رقم (7297)، القسم الخامس، النوع السابع والأربعون، باب ذكر البيان بأن المرء عليه... (7/722).

2- صلاح صالح، علم التفكير، ص 28 وما بعدها.

المبحث الثالث

النماذج التطبيقية المختارة من منهج الصف الثاني عشر، ونقدها

المطلب الأول: نماذج تطبيقية.

سيتم عرض ثلاثة نماذج تطبيقية لمهارات التفكير الناقد التي احتواها منهج الصف الثاني عشر، ونقدها بإذن الله. وجاءت كالآتي⁽¹⁾:

النموذج الأول: من درس الفراق بين الزوجين:

1. المهارة الأولى: الاستنتاج:

استنتج: أوجه الخير في صبر الزوج على زوجته إذا كره منها خلقاً معيَّناً

2. المهارة الثانية: الاستنباط:

استنبط وعلل: ختم الآية الكريمة بقوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا كَبِيرًا)

3. المهارة الثالثة: التنبؤ:

أتوقعُ أثر التزام الناس بآداب الطلاق.

4. المهارة الرابعة: التقييم:

- تأمل وانقد: سلوك من يحلف بالطلاق (مثل عليّ الطلاقُ أنْ تأكلَ هذا الطعام).

- أصدر حكماً مع بيان السبب: طلبت امرأة الطلاق لأن زوجها أصيب بمرض الإيدز.

5. المهارة الخامسة: التصنيف:

أرتب: الحالات التي تجوز فيها المخالعة والحالات التي تحرم فيها المخالعة.

1- كتاب منهج الصف الثاني عشر التربية الإسلامية (2022 - 2023) المدرسة الإماراتية (وزارة التربية والتعليم دولة الإمارات العربية المتحدة) تأليف فريق مادة التربية الإسلامية، (55-44/1) و (34-2/44) و (54-48/3). و رعد مهدي رزوقي وآخر، التفكير وأنماطه، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى، 2015م، ص 270 - 275.

6. المهارة السادسة: التشبيك:

أنظم مفاهيمي: ترتيب مواضيع الدرس في خريطة ذهنية.

7. المهارة السابعة: المقارنة:

قارن: بين أنواع الطلاق، والأثر المترتب عليها.

فهذه سبع مهارات مختلفة للتفكير الناقد صيغت بطريقة مناسبة وملائمة للطلاب،
تسهل عليهم حل المشكلات في حياتهم العملية.

النموذج الثاني: من درس: البيوع المحرمة:

1. المهارة الأولى: المقارنة:

أقارن: بين القرض الربوي والقرض الحسن.

2. المهارة الثانية: التنبؤ:

أتوقع: أخطار النجش.

3. المهارة الثالثة: الاستنباط:

استنبط: الحكمة من تحريم القمار.

4. المهارة الرابعة: التقييم:

أصدر حكمًا: اشترك شخص في برنامج تلفزيوني عبر الاتصال الهاتفي الذي يكلف
مبلغًا ماليًا كبيرًا وتدفع هذه المبالغ لتمويل البرنامج ومنها توزع الجوائز على بعض
المتصلين بينما يخسر الآخرون.

النموذج الثالث: من درس: النظام الاقتصادي في الإسلام:

1. المهارة الأولى: التنبؤ:

أتوقع: نتيجة اتباع الأسس والقواعد التي وضعها الإسلام في مجال الاقتصاد.

2. المهارة الثانية: التفسير:

أوضح: أهم القواعد التشريعية للنظام الاقتصادي الإسلامي من خلال النصوص الآتية:

3. المهارة الثالثة: التصنيف:

أصنف: المسائل الاقتصادية التالية بحسب أحكامها إلى أحكام ثابتة وأحكام متغيرة مبينا السبب في ذلك (التسعير - الرشوة - التأمين - الاحتكار - أنصبة المواريث).

وهذه أمثلة مختارة من الكتاب المقرر للصف الثاني عشر، إلا أن التطبيقات الواردة فيه أكثر من أن تحصر في هذا البحث، فمن أراد الاستزادة فليرجع إلى المنهج.

المطلب الثاني: نقد النماذج التطبيقية:

من خلال التطبيقات السابقة يتضح لنا حرص مؤسسات التعليم قسم المناهج على تنمية مهارات التفكير الناقد بأغلب أنواعها من خلال الأسئلة التي طرحت في الكتاب، يتبين ذلك من خلال الآتي:

أ- مهارة الاستنتاج:

من الأمثلة على هذه المهارة: (استنتاج) أوجه الخير في صبر الزوج على زوجته إذا كره منها خلقاً معيناً.

من خلال تعريف الاستنتاج الذي ورد ذكره سابقاً: المعلومة المتوفرة هي على الزوج أن يصبر على زوجته إذا كره منها خلقاً معيناً. والمعلومات الجديدة المطلوب إيجادها هي أوجه الخير. الملاحظ من السؤال أنّ جملة استنتاج أوجه الخير دون التقييد بعدد معين، جعلت السؤال مفتوحاً فأدى إلى إطلاق ذهن الطالب في استنتاج أوجه كثيرة للخير في صبر الزوج على زوجته، مما يجعله يسترسل في ذكر إجابات كثيرة، ويبعد في الأفكار المطروحة.

وهذا بخلاف لو سئل الطالب (لماذا يجب على الزوج أن يصبر على زوجته إذا كره منها خلقاً؟) فهذا تقييد لذهن الطالب بإجابة محددة، فلا يستطيع أن يطلق العنان لأفكاره الإبداعية. وعليه يلاحظ أن أسئلة التفكير الناقد تكسب الطالب مهارة المرونة والطلاقة في التفكير والتدقيق وقوة الملاحظة لإيجاد المعلومات والتبحر فيها.

ب- مهارة الاستنباط:

من الأمثلة على هذه المهارة: جملة استنبط وعلل: ففي ختام الآية الكريمة قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا كَبِيرًا﴾ [النساء:34] استنبط الحكمة من تحريم القمار؟

سبق ذكر معلومة أن الاستنباط عملية استدلال منطقي فحين يعطى المتعلم آية مثل: ﴿وَالَّذِينَ تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَأَهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَأَضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا كَبِيرًا﴾ [النساء:34] ويطلب منه استنباط سبب ختمها بـ ﴿عَلِيمًا كَبِيرًا﴾ فالمتعلم أولاً سيقوم بتحليل الحالة العامة وهي موقف الزوج في حالة نشوز الزوجة، وماهي خطوات العلاج المذكورة في الآية ثم محاولة إيجاد العلاقة التي تربط العناصر (وهي أسماء الله التي ختمت بها الآية) بالحالة العامة ثم تقديم الأدلة والأسباب لتبرير صحة العلاقة التي توصل إليها. فهذه الطريقة تجعل المتعلم يعمل عقله ويجهد فكره ليحصل على المعلومة ويكتسب المهارات التي تفيده في حياته.

وفي المثال الثاني استنبط الحكمة من تحريم القمار بعد شرح درس البيوع المحرمة وتعريف القمار شرحاً مفصلاً أصبح لدى المتعلم معلومات عامة كافية عن القمار يستطيع من خلال هذه المعلومات إيجاد النتائج المترتبة على القمار ومعرفة الحكمة من تحريمها، وهنا يطلق العنان لمخيلته وتفكيره في إيجاد حكم كثيرة من تحريم القمار والربط بالواقع الذي نعيشه.

ج- مهارة التنبؤ:

طريقة السؤال عن مهارة التنبؤ مثلاً (ماذا تتوقع أن ...، أو ماذا يحدث لو ...)

مثلاً: أتوقع: أثر التزام الناس بآداب الطلاق.

أتوقع: أخطار النجش.

أتوقع: نتيجة اتباع الأسس والقواعد التي وضعها الإسلام في مجال الاقتصاد.

يلاحظ في أسئلة التنبؤ أنها لا تحصر التفكير بل تجعل الطالب يتنبأ ويحلل النتائج ويسقط المثال على الواقع الذي يعيشه ثم يذكر النتيجة التي توصل إليها.

ومن خلال هذه الأسئلة يستطيع العلم أن يقيس مدى فهم الطالب للمعلومة وأن

يميز اختلاف الطلاب في الإدراك وسرعة البديهة ويكتشف الطالب الموهوب.

د- مهارة التقييم:

تختلف صيغة السؤال في مهارة التقييم، مثاله السؤال الآتي: أنقذ أو أصدر حكماً أو ما رأيك في الموقف التالي:

- تأمّل وانقذ: في سلوك من يحلف بالطلاق، مثل: عليّ الطلاق أن تأكل هذا الطعام.
- أصدر حكماً مع بيان السبب: طلبت امرأة الطلاق لأن زوجها أصيب بمرض الإيدز.
- أصدر حكماً: اشترك شخص في برنامج تلفزيوني عبر الاتصال الهاتفي الذي يكلف مبلغاً مالياً كبيراً، وتدفع هذه المبالغ لتمويل البرنامج، ومنها توزع الجوائز على بعض المتصلين بينما يخسر الآخرون.

يكتسب المتعلم بعد التفكير في هذه الأسئلة مهارة النقد على السلوكيات من خلال معرفة مواطن الضعف ومواطن القوة ثم إصدار الحكم والرأي المناسب.

وكثيراً ما نجد هذه المهارة في دروس منهج التربية الإسلامية لما لها من أهمية في إكساب الطالب القدرة على الحكم على السلوكيات والمواقف التي تحدث أمامه والقدرة على التمييز والتقدير.

و- مهارة التشبيك:

ويأتي السؤال على هذه المهارة بصيغة (نظّم مفاهيم، أو ارسم خريطة ذهنية، أكمل المخطط التالي).

وهذه المهارة مهمة جداً في تنظيم المعلومات المكتسبة سواء معلوماته، أمور حياته، أفكاره.

ز- مهارة المقارنة:

مثاله: قارن بين أنواع الطلاق والأثر المترتب عليها.

قارن: بين القرض الربوي والقرض الحسن.

من المهارات المهمة للطالب مهارة المقارنة حيث يقارن بين أمرين بينهما متشابهات واختلافات، وهي عمليات تنظيمية مثل مهارة التصنيف والخرائط الذهنية. وتكسب هذه المهارات الطالب القدرة على تنظيم الأفكار وتصنيف الأشياء، ويكون قادرًا على حلّ المشكلات.

وعليه فإن: مهارات التفكير الناقد تقود إلى الإبداع والابتكار وهذا ما تسعى إليه دولة الإمارات العربية المتحدة، وهو بناء جيلٍ مبدع مبتكر منظم في تفكيره وأهدافه، فبدأت بتدريس منهجٍ مصمم بطريقة مميزة يوصل إلى الأهداف من خلال الأسئلة والتمارين والأنشطة .

ح- مهارة التفسير:

تختلف صيغة السؤال على هذه المهارة (وضح - فسر - ناقش).

فمثلاً: وضح أهم القواعد التشريعية للنظام الاقتصادي الإسلامي من خلال النصوص الآتية.

فيستطيع المعلم أن يقيس من خلال هذه المهارة مدى فهم المتعلم للدرس وقدرته على إعادة صياغة المعلومات بطريقته.

ط- مهارة التصنيف:

مثل: صنف المسائل الاقتصادية التالية حسب أحكامها إلى أحكام ثابتة وأحكام متغيرة مبينا السبب في ذلك (التسعير- الرشوة - التأمين - الاحتكار- أنصبة المواريث).

تأتي أهمية هذه المهارة في اكساب المتعلم القدرة على ترتيب وتنظيم الأشياء.

نلاحظ من خلال الأمثلة والنقد عليها أهمية مهارات التفكير الناقد فهي تكسب المتعلم القدرة على تنظيم وترتيب الأفكار والمفاهيم ونقدها والتعليق عليها وعدم قبول أي فكرة دون تحليلها مما يساعد كثيرا على حل المشكلات والإبداع والابتكار.

الخاتمة

فمن خلال العرض السابق نستخلص أهم النتائج والتوصيات، وجاءت على النحو الآتي:

- أهمية التفكير الناقد وأثره في التعليم.
- هدف مناهج التربية الإسلامية في دولة الإمارات إكساب المعلم والطالب استراتيجيات التفكير الناقد ومهاراته.
- تعدد النماذج المطروحة في المنهج الوزاري يساعد المعلم والطالب على توسيع دائرة التفكير الناقد وبالتالي الحصول على نتائج إيجابية من إبداع وخبرات وحل مشكلات ما يتعرض له الطالب والمعلم في حياتهما، مما ينعكس أيضا إيجابا على المجتمعات ويحقق التقدم والتوازن فيها.
- توضيح أهمية هذه المهارات وشروح معناها، والهدف من وضعها في المناهج للطالب وللمعلم، وفائدتها حتى تتحقق النتائج المرجوة بشكل صحيح ومستهدف أكثر.

المراجع

- الجرجاني، علي بن محمد بن علي، كتاب التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1402هـ - 1983م.
- أبو حاتم محمد بن حبان، صحيح ابن حبان، المسند الصحيح على التقاسيم والأنواع، تحقيق: محمد علي، دار ابن حزم، بيروت، 1433هـ - 2012م.
- رعد مهدي رزوقي وآخر، التفكير وأنماطه، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى، 2015م.
- صلاح صالح معمار، علم التفكير، دار ديبونو، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 1427هـ - 2006م.
- عبد الناصر فخرو، مختصر مهارات التفكير للآباء والمعلمين، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت، الطبعة الثالثة، 2005م.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد كتاب العين، دار ومكتبة الهلال.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1384هـ - 1964م.
- ابن كثير أبو الفداء إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة، الطبعة الثانية، 1420هـ - 1999م.
- محمد بن أحمد الأزهرى الهروي، تهذيب اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
- محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى، لسان العرب، الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة - 1414 هـ.
- ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414هـ.
- مريم علي التميمي، تنمية التفكير الناقد: دراسة تجريبية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المنامة، 2002م، بحث محكم.

- محمد هاشم ريان، التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى، 2011م.
- نشوان بن سعيد الحميري اليمني، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حسين بن عبد الله العمري وآخرين، دار الفكر المعاصر (بيروت - لبنان)، دار الفكر (دمشق - سورية)، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 1999 م.

**الذكاء الاصطناعي ومستقبل التفكير الناقد
في علم الفقه بين الإمكانيات التكنولوجية
والضوابط الشرعية**

أ. د. أسماء فتحي عبد العزيز شحاته
أستاذ الفقه المقارن – كلية الشريعة والدراسات الإسلامية
الجامعة القاسمية

ملخص

يهدف البحث إلى بيان أهمية الاعتناء بتحسين التفكير الناقد في علم الفقه الإسلامي، والتأكيد على تفعيل الفقهاء القدماء لهذه المهارة الهامة ودور الذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الناقد في هذا العلم التطبيقي، والتطلع إلى مستقبل مبرر لخدمة الفقه الإسلامي بتعزيز هذه المهارة، مع تسليط الضوء على ما يكتنف الذكاء الاصطناعي من تحديات قد تأتي بنتائج عكسية إذا ما تم إغفال ضبط توظيفها، ووضع ضوابط شرعية حاکمة لتحقيق الاستفادة المثلى والمنشودة.

ويخلص البحث إلى نتائج عديدة، من أهمها قيام كثير من الفقهاء القدماء بتطبيق مهارة التفكير الناقد، وإثبات إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين هذه المهارة، ووجود تحديات تجابه توظيفه، وينص البحث على مجموعة من الضوابط الشرعية التي تحكم هذا التوظيف، منها أن تخضع النتائج المستفادة من أنظمتها للتدقيق الشرعي، وضرورة التأكد من تطابق هذه التطبيقات مع المنهجية الفقهية الصحيحة والقواعد الشرعية المعتمدة، وأن يكون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في علم الفقه بناء على أوامر من المجمع الفقهية.

ويوصي البحث بعدد من التوصيات منها التأكد من كفاءة برامج الذكاء الاصطناعي التي تدعم تفعيل التفكير الفقهي الناقد والعمل على تجريبها، والحرص على تجنب التوظيف السيئ للذكاء الاصطناعي، وحث الدول العربية والإسلامية على تبني اتفاقيات أخلاقية لبرمجيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي، والسعي الحثيث نحو نشرها والعمل بها، والعمل على حماية المعطيات والبيانات المدخلة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتوعية الصحيحة بالمسؤولية المجتمعية تجاه ذلك وفرض عقوبات رادعة على محاولي اختراقها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - التفكير الناقد - الفقه الإسلامي - تحديات الذكاء الاصطناعي - الضوابط الشرعية الحاکمة.

Abstract

The research aims to demonstrate the importance of paying attention to improving critical thinking in the science of Islamic jurisprudence, and to emphasize the activation of ancient jurists of this important skill and the role of artificial intelligence in improving critical thinking in this applied science, and to look forward to a dazzling future in serving Islamic jurisprudence by enhancing this skill, and shedding light on the challenges surrounding Artificial intelligence that may lead to adverse results if one neglects to control its use and establish legal controls to achieve optimal and desired benefit

The research concludes with many results, the most important of which is that many ancient jurists applied the skill of critical thinking, proving the potential of artificial intelligence to improve this skill, and the existence of challenges facing its employment. The research stipulates a set of legal controls that govern this employment, including that the results learned from Its systems for Sharia auditing, and the need to ensure that these applications comply with the correct jurisprudential methodology and approved Sharia rules, and that the use of artificial intelligence applications in the science of jurisprudence is based on orders from jurisprudence academies. The research gives a number of recommendations, including ensuring the efficiency of artificial intelligence programs that support the activation of critical jurisprudential thinking and working on testing them, taking care to avoid bad use of artificial intelligence, urging Arab and Islamic countries to adopt ethical agreements for artificial intelligence software and systems, and striving diligently towards disseminating and implementing them. And work to protect the data and data entered into artificial intelligence applications, raise proper awareness of social responsibility towards this, and impose deterrent penalties on those who attempt to hack them.

Keywords: artificial intelligence - critical thinking - Islamic jurisprudence - challenges of artificial intelligence - governing legal controls

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الذي كرم الإنسان أيما تكريم، ومنحه العقل ذاكراً له في مقام التعظيم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، ذي الخلق العظيم، والعقل القويم، والهادي إلى صراط الله المستقيم، وعلى آله وأصحابه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

وبعد،

فإن التفكير عملية عقلية ميّز الله تعالى بها الإنسان عن غيره من مخلوقاته، قال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾⁽¹⁾، وقال سبحانه: ﴿الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾⁽²⁾.

يمارس الإنسان التفكير عن وعي وإدراك؛ قد يتم بشكل تلقائي في أموره العادية، وقد يكون لأجل أمر ذي بال، وبه يستطيع أن يُنشئ أفكاراً أو يصل إلى استنتاجات، أو يربط بين خبرات متعددة موجودة؛ لينتج خبرة جديدة أو حلاً مناسباً لمشكلة ما، فيتطلب منه الأمر إمعان نظر في مكونات هذا الموقف أو هذه الخبرة، وهذا الأخير لا يتكون تلقائياً، وإنما يفتقر إلى تعليم ومران مستمرين.

ولما كان علم الفقه الإسلامي يُعنى بدراسة الأحكام الشرعية المكتسبة من الأدلة التفصيلية، الكتاب والسنة وما يلحق بهما من الإجماع والقياس، وهذا العلم الشرعي الذي يتمثل الجانب العملي التطبيقي في حياة المسلم يتطلب من الفقيه المجتهد مستوى عال من التفكير؛ لتحصيل الفهم الدقيق للأحكام الشرعية، وكانت تقنيات الذكاء الاصطناعي تؤدي مهاماً فائقة القدرة، كالتحليل الضخم للبيانات المدخلة والمعالجة السريعة لها، والوصول إلى نتائج وقرارات وفق منظومة خوارزميات دقيقة تعالج اللغة الطبيعية، وتسهل الرؤية الحاسوبية، وتساعد في التخطيط واتخاذ القرارات، كان النظر إلى إمكانية الاستفادة منها بتوظيف التقنيات الذكية في التفكير الناقد في علم الفقه الإسلامي من الأهمية بمكان، وتحديدًا إذا تم ذلك بضوابط شرعية، تحكم هذا التوظيف لعدم خفاء ما قد ينتج من أخطاء للآلة، سواء بعدم الفهم للبيانات المدخلة، أو لخلل تقني بها، أو غير ذلك.

-1 سورة الجاثية الآية 13.

-2 سورة الزمر الآية 18.

لذا وبعد استخارة الله تعالى أردت أن أشارك في المؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الوصل بـ دبي الموقرة، والموسوم بـ

«آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية-رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد»

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في تسليط الضوء على مدى إمكانية الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية وتحسين التفكير الناقد في علم الفقه الإسلامي، واستشراف مستقبل التفكير الناقد في علم الفقه بتوظيف هذه الأنظمة الذكية، مع مراعاة التحديات المحتملة وضوابط الشرع.

أسئلة البحث:

يدور البحث حول الإجابة عن سؤال رئيس: هل للذكاء الاصطناعي دور في النهوض بالتفكير الناقد في علم الفقه؟

وهذا السؤال تتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما هو التفكير الناقد؟ وهل كان متوفرًا لدى الفقهاء القدماء؟
2. ما هو الدور الهام للذكاء الاصطناعي في تسهيل مهارة التفكير الناقد؟ وهل يغني عن دور الفقيه؟
3. هل يواجه الذكاء الاصطناعي تحديات حال أعمال برمجياته في التفكير النقدي الفقهية؟
4. هل للتفكير الناقد مستقبل في ظل الذكاء الاصطناعي؟
5. ما هي الضوابط الشرعية الحاكمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في دعم وتعزيز مهارة التفكير الناقد في علم الفقه الإسلامي؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى ما يأتي:

1. بيان أهمية الاعتناء بتحسين التفكير الناقد في علم الفقه الإسلامي.
2. التأكيد على تفعيل الفقهاء القدماء لمهارة التفكير الناقد.
3. إبراز دور الذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الناقد في علم الفقه.
4. تسليط الضوء على ما يكتنف الذكاء الاصطناعي من تحديات.
5. التطلع إلى مستقبل مبهز لخدمة الفقه الإسلامي بتعزيز مهارة التفكير الناقد.
6. النص على الضوابط الشرعية الحاكمة لتحقيق الاستفادة المثلى والمنشودة من توظيف الذكاء الاصطناعي في علم الفقه الإسلامي.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة مستقلة تُعنى بتحسين التفكير الناقد في علم الفقه بواسطة الذكاء الاصطناعي، إلا أنني وجدت بعض الدراسات تناولت مهارة التفكير الناقد عمومًا وبعضها تناول بيان أنظمة الذكاء الاصطناعي في حل بعض المشكلات، ومن هذه الدراسات ما يأتي:

1. تعليم مهارات التفكير الناقد، للباحث عبد الخالق الأسود (جامعة المرقب- ليبيا 2019)، وقد بينت الدراسة أهمية التفكير الناقد وخطواته ومعاييره ومكوناته، ودور المناهج الدراسية في تنمية التفكير الناقد.
2. أثر بناء نظام خبير على شبكة الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار، للباحث أسامة محمد عبد السلام (الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم - مصر 2015)، وقد خلصت الدراسة إلى أن النظام الخبير يتصف بالفعالية في تنمية مهارات حل المشكلات وتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة.
3. التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، للباحث مجدي

صلاح طه المهدي (مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي 2021)، وقد تناولت الدراسة مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي تعليميًا وتحديات التعليم المستقبلية، ومتطلبات تفعيل الذكاء الاصطناعي في مواجهة التحديات.

منهج البحث:

اتبعت في البحث المنهجين الوصفي والاستقرائي، أما المنهج الوصفي فليبيان ماهية التفكير الناقد كمهارة عقلية يمكن اكتسابها، ولتوضيح متطلباته وخطواته الإجرائية والتركيز على الدور الفاعل لأنظمة الذكاء الاصطناعي في تحسين هذه المهارة في علم الفقه تحديدًا والمخاطر المصاحبة للأنظمة الذكية، وأما المنهج الاستقرائي فلتوضيح العلاقة بين علم الفقه والتفكير الناقد، وممارسة الفقهاء له، وصولاً إلى ضوابط شرعية تحكم هذا التوظيف.

خطة البحث:

تنطوي خطة البحث على مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة.

المقدمة: في أهمية الموضوع، ومشكلته، وأسئلته، وهدفه، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطته.

- المبحث الأول: الذكاء الاصطناعي تطور تكنولوجي معاصر.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حقيقة الذكاء الاصطناعي.

المطلب الثاني: تنامي الذكاء الاصطناعي.

- المبحث الثاني: التفكير الناقد والفقه الإسلامي.

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف التفكير الناقد وأهميته التطويرية.

المطلب الثاني: متطلبات التفكير الناقد وخطواته الإجرائية.

المطلب الثالث: التفكير الناقد لدى الفقهاء القدماء.

- المبحث الثالث: إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الناقد في علم الفقه والتحديات المصاحبة.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الناقد في علم الفقه.
المطلب الثاني: التحديات المصاحبة للذكاء الاصطناعي.

- المبحث الرابع: مستقبل التفكير الناقد في علم الفقه، والضوابط الشرعية الحاكمة لتوظيفه.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مستقبل التفكير الناقد في علم الفقه باستخدام الذكاء الاصطناعي.
المطلب الثاني: الضوابط الشرعية الحاكمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التفكير الناقد في علم الفقه.

الخاتمة: وتتضمن أهم نتائج البحث والتوصيات.

المبحث الأول

الذكاء الاصطناعي تطور تكنولوجياي معاصر

المطلب الأول: حقيقة الذكاء الاصطناعي

أصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا لا يتجزأ من حياتنا، يستخدمه الناس باختلاف لغاتهم وثقافتهم وأفكارهم ورغباتهم، يقدم حلولًا سريعة، ونراه في كل مكان وفي جميع المجالات تقريبًا، في الطب، والثقافة، والعلوم والاقتصاد، والطاقة، والترفيه، في تحديد مواقع تواجدنا، في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، والهواتف الذكية ومحركات البحث، وما تتفاعل به مع الآلة عن طريق اللغة، كما في مساعد جوجل Google Assistant، وAlexa، وSiri، وفي السيارات ذاتية القيادة، ومواقع التجارة الإلكترونية، وغير ذلك من التقنيات الحديثة⁽¹⁾.

وقد عُرف الذكاء الاصطناعي بتعريفات عديدة، منها ما يأتي:

1. القدرة على محاكاة الذكاء البشري باستخدام برمجيات متطورة، يُفاد منها في حل المشكلات غير النمطية أو التدريب على حلها، أو اتخاذ قرار مناسب اعتمادًا على منطق مدروس وبدائل مطروحة، تتطلب جهدًا بشريًا متعاظمًا للوصول إليها عن طريق الفرد ذي الذكاء فوق المتوسط⁽²⁾.
2. فرع من علوم الحاسب الآلي الذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني؛ لكي يتمكن الحاسب الآلي من أداء بعض المهام بدلًا من الإنسان، والتي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتحدث والحركة بأسلوب منطقي ومنظم⁽³⁾.

1- الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، د. عبد الله موسى، د. أحمد حبيب بلال ص 33، 34 بتصرف، دار الكتب المصرية، ط 1، 2019م.

2- الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة، د. عبداللاه إبراهيم الفقي ص 32، دار الثقافة، ط 1، 1433هـ - 2012م.

3- الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية، محمد علي الشرقاوي ص 23، مطابع المكتب المصري الحديث 2011م.

3. دراسة القدرات الذهنية والعقلية من خلال استخدام النماذج الحسابية⁽¹⁾.

ويعود هذا العلم إلى العالم الميكانيكي بديع الزمان الجزري، الذي كان من أوائل من فكروا ونجحوا في صنع آلات ذاتية الحركة، تعمل دون تدخل البشر، وهو أول من اخترع آلة على هيئة رجل ذات تنبيه ذاتي تساعد على الوضوء، وإلى عالم الجبر، محمد بن موسى الخوارزمي، الذي اشتق من اسمه كلمة «خوارزمية»⁽²⁾.

وقد نشأ هذا العلم بمفهومه الحديث في خمسينيات القرن العشرين، أثناء قيام العلماء بالنظر في إمكانية محاكاة الآلة للبشر، بمعالجتها بقدرات فكرية مماثلة للقدرات التي يمتلكها البشر، وكان أول من قام بذلك عالم الرياضيات والتشفير والحوسبة البريطاني «آلان تورينغ» Alan Turing؛ حيث قام بإجراء اختبار يحدد فيه مدى احتمالية أن تكون الآلة ذكية من عدمه، عرف باختبار تورينغ، ونشأ مصطلح الذكاء الاصطناعي على يد الدكتور جون مكارثي⁽³⁾ John McCarthy؛ حيث طرح هذا المصطلح بالأساس في عام 1956، وعرفه بنفسه بأنه علم وهندسة صنع الآلات الذكية في معهد ماساتشوستس للتقنية عام 1958؛ ليبدأ بعد ذلك مشروع الذكاء الاصطناعي مع مارفن مينسكي Marvin Minsky، ثم اتسع مجال الذكاء الاصطناعي ليشمل مجالات عديدة أصبح الإنسان لا يمكنه الاستغناء عنها.

المطلب الثاني: تنامي الذكاء الاصطناعي

يتسم الذكاء الاصطناعي بتطوره الملحوظ، فقدرة برنامج الحاسب على حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار في موقف ما، بناءً على وصف لهذا الموقف تعني أن البرنامج نفسه يجد الطريقة التي تتبع لحل المسألة، أو للتوصل إلى القرار بالرجوع إلى عدد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي غذى بها البرنامج، ويعتبر هذا نقطة تحول هامة تتعدى ما هو معروف باسم «تقنية المعلومات» التي تتم فيها العملية الاستدلالية عن طريق الإنسان⁽⁴⁾.

- 1- الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة في المكتبات، زين عبد الهادي ص 20، المكتبة الأكاديمية، ط 1، 2000م، نقلًا عن: C Intrduction To Artificial Intelligence.California: Addison Wesley, 1985.P6
- 2- ثورة الذكاء الجديد - كيف يغير الذكاء الاصطناعي عالم اليوم، د. محمد أحمد نسيم ص 23 وما بعدها، دار أدليس 2021م.
- 3- المرجع السابق.
- 4- الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله، آلان بونيه ص11، ترجمة علي صبري فرغلي، عالم المعرفة 1993.

وقد ظهر هذا التطور للذكاء الاصطناعي بشكل جليّ خلال السنوات القليلة الماضية، منذ عام 2015 بفضل ظهور وحدات معالجة الرسومات (GPU) التي يمكنها إجراء معالجة متوازية بشكل أسرع وأرخص وأقوى بالتوازي مع سعة تخزين غير محدودة فعلياً⁽¹⁾، ثم تطور الذكاء الاصطناعي إلى الاستثمار فيه، ووفقاً لتقرير المنظمة العالمية لأبحاث السوق والاستشارات (Precedence Research) بلغت قيمة سوق الذكاء الاصطناعي العالمي (AI 454.12) مليار دولار أمريكي في عام 2022، ومن المتوقع أن يصل إلى حوالي 2,575.16 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2032⁽²⁾.

وقد تناول الذكاء الاصطناعي أربع موجات:

الموجة الأولى: الذكاء الاصطناعي في الإنترنت (Internet AI)، ويخص الخوارزميات المستعملة بكثرة في تطبيقات الإنترنت مثلاً كما في مواقع الأخبار ومحركات البحث ومنصات التواصل الاجتماعي، وخوارزميات الإعلانات ومواقع الفيديو التي نشاهدها والأخبار التي نراها، والتي تعتمد بشكل كبير على البيانات.

الموجة الثانية: الذكاء الاصطناعي في العمل (Business AI)، وتستخدمه شركات التأمين لتحديد المخاطر ودوريات الشرطة والبنوك لتحديد الائتمان وصناديق الاحتياط والبورصات لتداول الأسهم، وشركات الأدوية.

الموجة الثالثة: الذكاء الاصطناعي القائم على الإدراك (Perception AI)، والذي يمكنه التعرف على الأشياء والأصوات والوجوه من خلال خوارزميات تعلم الآلة والتعلم العميق في إطار التعرف والإدراك الحاسوبي القائم على الثلاثية (الكشف والاعتراف وتحديد الهوية Detection, recognition and identification).

الموجة الرابعة: وهي الموجة الأكثر ضخامة، وهي الذكاء الاصطناعي المستقل (Autonomous AI)، وفيها يمنح الذكاء الاصطناعي المستقل الآلات القدرة على الإحساس بالعالم من حولها والاستجابة له، مما يمكنها من التحرك والعمل بشكل منتج، ومن أمثلته السيارات ذاتية القيادة، التي يعتمد تطويرها غالباً على جمع المزيد من بيانات العالم

1- الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، د. عبد الله موسى، د. أحمد حبيب بلال، مرجع سابق ص 33، 34 بتصرف.

2- منشور على الموقع الإلكتروني لأبحاث الأسبقية (<https://tinyurl.com/y4ccfe86>) (Precedence Research)

وبتوضيح أكثر، في الستينيات والسبعينيات، ركز البحث في مجال الذكاء الاصطناعي على تطوير أنظمة متخصصة، يمكنها محاكاة عمليات اتخاذ القرارات البشرية. وقد أدى هذا إلى إنشاء برامج قادرة على حل المشكلات المعقدة عن طريق تطبيق قواعد منطقية، ومع ذلك، كانت هذه النظم محدودة في قدرتها على التكيف مع الحالات الجديدة، وتوقف تقدم الذكاء الاصطناعي لفترة من الوقت.

وفي الثمانينيات، شهد البحث في مجال الذكاء الاصطناعي تحولاً، مع التركيز على التعلم الآلي والشبكات العصبية. سمحت خوارزميات التعلم الآلي للحواسيب بالتعلم من البيانات وتحسين أدائها، ومع مرور الوقت تمكنت الشبكات العصبونية للحواسيب من التعرف على الأنماط وإجراء الروابط. هذه التطورات أعطت الذكاء الاصطناعي زخمًا جديدًا.

وفي التسعينات، ظهرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف الصناعات. وجدت الأنظمة المتخصصة تطبيقات في الطب والمالية والهندسة، وساعدت الفنيين في اتخاذ قرارات مستنيرة. تقدمت تقنيات معالجة اللغة الطبيعية واستخلاص الكلام أيضًا، مما أدى إلى تطوير مساعدين افتراضيين مثل Siri و Alexa.

وفي الألفية الجديدة، غيّر تحليل البيانات الضخمة وخوارزميات التعلم العميق قدرات الذكاء الاصطناعي، ممكّنًا الآلات من معالجة كميات ضخمة من المعلومات وأداء مهام معقدة، وهذا أدى إلى ظهور السيارات ذاتية القيادة وأنظمة التعرف على الوجوه وتجارب الواقع الافتراضي.

في الوقت الحاضر، تم دمج الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في حياتنا اليومية، تعمل خوارزميات التعلم الآلي على تشغيل خوارزميات وسائل التواصل الاجتماعي، وتوقع تفضيلات المستخدمين وتخصيص المحتوى وفقًا لها، وتتعامل الروبوتات الداعمة بتقنية الذكاء الاصطناعي مع استفسارات العملاء وتوفير الدعم الفوري، وما زال مستقبل الذكاء الاصطناعي يطرح إمكانيات هائلة⁽²⁾.

1- تطور الذكاء الاصطناعي - كشف أسرار تطور التطبيقات الذكية، by in Artificial intelligence, News، منشور على الموقع الإلكتروني <https://tinyurl.com/5dmfwuzx>، بتاريخ 10 سبتمبر 2023.

2- ثورة الذكاء الجديد - كيف يغير الذكاء الاصطناعي عالم اليوم، د. محمد أحمد نسيم، مرجع سابق، ص 46 وما بعدها.

المبحث الثاني

التفكير الناقد والفقه الإسلامي

المطلب الأول: تعريف التفكير الناقد وأهميته التطويرية

أولاً: تعريف التفكير الناقد

التفكير لغة: نشاط ذهني، يُعنى بإعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول⁽¹⁾.

والناقد: اسم فاعل من الفعل نقد، يُقال: نقد الشيء، أي بين حسنه وورثته، وأظهر عيوبه ومحاسنه، ويطلق الناقد على البصير⁽²⁾، يُقال: لا يبصر الدينار غير الناقد، أي لا يبصر حقيقة الأمر إلا الخبير به⁽³⁾.

والتفكير الناقد كمصطلح وصفي لم يرد له تعريف في اللغة العربية، وإنما وردت له تعريفات في المعاجم الأجنبية؛ حيث جاء تعريف التفكير الناقد (Critical thinking) في معجم Oxford Dictionary:

The process of analysing information in order to make a logical decision about the extent to which you believe something to be true or false⁽⁴⁾.

أي عملية تحليل المعلومات من أجل اتخاذ قرار منطقي حول مدى اعتقادك بأن شيئاً ما صحيح أو خطأ.

وفي معجم Merriam-Webster Dictionary:

The act or practice of thinking critically (as by applying reason and questioning assumptions) in order to solve problems, evaluate information, discern biases, etc⁽⁵⁾.

1- معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد، 3/1734، عالم الكتب، ط 1، 1429 هـ - 2008 م.

2- القاموس المحيط، الفيروزآبادي 1/420، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة الثامنة، 1426 هـ - 2005 م.

3- معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد، مرجع سابق، 3/2264.

4- <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

5- <https://www.merriam-webster.com>

أي فعل أو ممارسة التفكير النقدي (كما هو الحال من خلال تطبيق العقل والتشكيك في الافتراضات) من أجل حل المشكلات، وتقييم المعلومات، وتمييز التحيزات، وما إلى ذلك.

واصلاً:

لم يرد لدى الفقهاء القدماء تعريف للتفكير الناقد؛ لعدم تناولهم لهذا المصطلح، وإنما عرفه المعاصرون بتعريفات عديدة، منها ما يأتي:

1. عنصر حيوي للعمليات المعرفية المهمة، مثل حل المشكلات أو اتخاذ القرارات، ولكنه ليس مرادفاً لهما على الإطلاق. ويمكن فهمه على أنه تطبيق حب الاستطلاع والشك والتأمل الانعكاسي (ردود الفعل نتيجة الفعل بأساليب فاحصة)⁽¹⁾.

2. تفكير تأملي يقوم الفرد من خلاله بفحص وتقييم الحلول المعروضة لحل مشكلة ما، والتوصل إلى حكم مناسب لها، مع توضيح مواطن القوة والضعف بأدلة وبراهين، ومن ناحية أخرى فهو عملية ذهنية تتطلب الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم⁽²⁾.

3. مهارة تركز على عمليات ذهنية، تذهب إلى الحقائق المتضمنة ما بين السطور، تتطلب من المتعلم إعادة النظر وتغيير النظرة التي كان ينظر لها من قبل⁽³⁾.

ويلاحظ على جميع التعريفات أنها تتفق على أن التفكير الناقد مهارة من مهارات التفكير، تأتي مرتبته بعد الحصول على المعارف والمعلومات، يتناول فحص هذه المعلومات والحكم عليها.

ومما لا شك فيه أن هناك فرقاً بين مفهومي التفكير ومهارات التفكير، فالتفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار، أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً وتتضمن

1- التفكير الناقد آلية لازمة لمواجهة قضايا التعليم، أ.د. مجدي عزيز إبراهيم ص318، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2010م

2- توظيف التفكير في العملية التعليمية، عبد الله سلامه ص 274، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط 1، 1442هـ - 2021م.

3- التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، د. وليد رفيق العياصرة، مرجع سابق، ص 77.

الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى. أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، مثل مهارات تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل⁽¹⁾.

وقد عبّر جون ديوي John Dewey عن جوهر التفكير الناقد في كتابه (كيف نفكر) بأنه التمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر⁽²⁾.

ثانيًا: الأهمية التطويرية للتفكير الناقد

للتفكير الناقد أهمية تطويرية في توجيه الفكر نحو دراسة جوانب الموضوع والاهتمام بدقائق جزئياته؛ حيث يحتاج المرء إلى النظر في الموضوع بعين ثاقبة وفكر واع.

فعندما توجد مشكلة تتطلب حلًا، أو موقف يتطلب اتخاذ قرار، فإن أهمية التفكير الناقد تتضح فيما يأتي:

يحوّل التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي، يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير.

يقود التفكير الناقد إلى الأحكام الصائبة، واستبعاد الأحكام الخاطئة؛ حيث يعرض المشكلة والافتراضات والحلول الممكنة على العقل ومحك التجربة للتحقق من صحتها أو خطئها، وبذلك لا يسلم المفكر الناقد بأي نتيجة إلا بعد التحقق والتدقيق، والتأكد من وجود شواهد وأدلة تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم على موثوقيتها.

يؤدي إلى مراقبة المفكر لتفكيره وضبطه مما يساعد في أن تكون الأفكار الناتجة أكثر صحة ودقة.

1- تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، أ.د. فتحي عبد الرحمن جروان ص 41، 42، دار الفكر، الأردن - عمان، ط 3، 1428هـ - 2007م.

2- التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي. تأليف: Don Barnes-L.Stanley Wenk -Arkene، نقلًا عن ((Dewey 1982)، ترجمة: سناء العاني ص 13، دار الكتاب الجامعي - العين 2006م.

يحقق التفكير الناقد مزايا عديدة منها أنه يُكسب الطلبة منهجية في دراسة كثير من المواد كالمنطق والأدب والفن والتاريخ بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.

يساعد في صنع القرار الحكيم ويسهل تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة والأدوات ووسائل الاتصال.

يعمل على تطوير القدرة على الاستماع بعقلية منفتحة واحترام وجهات نظر المختلفة.

يساعد على التفكير بحرية، ويسهم في إكساب مجموعة من القدرات الفكرية لفترة طويلة؛ مما يمكن من مواكبة الأحداث والتعايش مع متغيراتها بفاعلية⁽¹⁾.

المطلب الثاني: متطلبات التفكير الناقد وخطواته الإجرائية

أولاً: متطلبات التفكير الناقد

يتطلب التفكير الناقد توفر القدرات الآتية:

1. الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.
2. التقييم الموضوعي للموضوعات والقضايا.
3. توفر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية.
4. النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء التي يتناقلها الناس.
5. عدم النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها.
6. عدم القفز إلى النتائج.
7. التمسك بالمعاني الموضوعية وعدم الانقياد لمعان عاطفية⁽²⁾.

1- ينظر: المرجع السابق ص 274 بتصرف، تعليم التفكير الابتكاري والناقد -دراسة تجريبية، د. فادية عادل الخضراء ص 115 بتصرف، دار ديونو-عمان، ط 1، 1426هـ - 2005م، التفكير الناقد آلية لازمة لمواجهة قضايا التعليم، أ.د. مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص 320، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، د. علي سامي علي الحلاق ص 46، 47 بتصرف، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط 1، 1427هـ - 2007م.

2- اللغة والتفكير الناقد- أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، د. علي سامي الحلاق، مرجع سابق ص 53.

ثانيًا: الخطوات الإجرائية للتفكير الناقد

يأتي التفكير الناقد في قمة هرم بلوم المعرفي، وهو أرقى أنواع التفكير، وينتهي بإصدار حكم وفق معايير محددة، هي معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج.

ويمكن تلخيص الخطوات التي يسير بها المتعلم لكي تتحقق لديه مهارات التفكير الناقد فيما يأتي:

1. جمع سلسلة من المعلومات والدراسات والوقائع المتعلقة بالموضوع.
2. استعراض الآراء المختلفة المتعلقة بالموضوع.
3. مناقشة الآراء وتمحيصها لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.
4. تمييز مواطن القوة ومواطن الضعف في الآراء المطروحة، ومواقع التعارض فيها.
5. تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.
6. البرهنة وتقديم الأدلة والحجج على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.
7. الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى الدليل ذلك⁽¹⁾.

المطلب الثالث: التفكير الناقد لدى الفقهاء القدماء

طبّق كثير من الفقهاء القدماء في تناولهم لمسائل الفقه مهارة التفكير الناقد، مع تفاوتهم فيها دون أن ينصوا على هذا المصطلح صراحة في كتبهم، دل على ذلك الاختلاف الفقهي في المذاهب الفقهية، كما وضحته مناهجهم الفقهية في دراسة المسائل والحوادث واستنباط الأحكام الشرعية، نجد ذلك فيما ذكره الإمام أبو حنيفة عن طريقته في الاستنباط، حيث قال: «إني أخذ بكتاب الله إذا وجدته، فما لم أجده فيه أخذت بسنة رسول الله ﷺ والآثار الصحاح عنه التي فشت في أيدي الثقات، فإذا لم أجد في كتاب الله ولا سنة رسول الله ﷺ أخذت بقول أصحابه من شئت، وأدع قول من شئت، ثم لا أخرج عن قولهم إلى قول غيرهم، فإذا انتهى الأمر إلى إبراهيم والشعبي وابن المسيب وعدّ منهم رجالًا، فلي

1- توظيف التفكير في العملية التعليمية، عبد الله سلامة، مرجع سابق، ص 280، 281 بتصرف.

أن أجتهد كما اجتهدوا»⁽¹⁾.

ويمكن توضيح توفر مهارة التفكير الناقد لدى الفقهاء على النحو التالي:

1. التفتيش عن الشيخ الراسخ في العلم، الذي يتم اعتماده في التلقي والأخذ، وعلى سبيل المثال نجد أن الإمام أبا حنيفة تتلمذ على يد شيخه حماد بن أبي سليمان، وحرص الإمام مالك على ملازمة شيخة ربيعة الرأي في الفقه، كما حرص الإمام الشافعي لما رحل إلى المدينة على تلقي العلم عن الإمام مالك وصحبه ولازمه حتى آخر حياته.

2. القراءة الناقدة الفاحصة، وهي عبارة عن عملية عقلية تمثل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، وتشتمل على العمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل أبعادها؛ بغية تفسير المعاني، والفهم والربط والاستنتاج والنقد والحكم على المقروء، وبواسطتها يتدرب الذهن على عمليات متنوعة، تفضي إلى حل المشكلات، وتشكل خبرة الممارسة وأساليب النقد والتقويم وعدم التوقع في مستوى الجانب المعرفي.

والقراءة الناقدة تبرز دور التفكير بشكل جلي؛ لأن كل العمليات الذهنية التي تسبق النقد والحكم من مكونات التفكير⁽²⁾، فكانت العناية بالنصوص الشرعية عناية بالغة، ووجود اختلاف في التفسير بناء على اختلاف التفكير واختلاف الاستنباط.

3. إمكانية الاستقلال عن الشيخ المعلم حال اختلاف طريقة التفكير في المسألة والنظر فيها، فالإمام الشافعي تفقه على يد الإمام مالك ثم استقل عنه، فأصبح مجتهداً مستقلاً، وتفقه الإمام أحمد بن حنبل على يد الإمام الشافعي ثم استقل عنه، فأصبح مجتهداً مستقلاً كذلك، وهذا يدل على التفاوت في التفكير الناقد لديهم⁽³⁾.

4. الاهتمام بالاجتهاد فيما لم يرد فيه نص، فقد اجتهد الفقهاء في تقريب الأشياء من أمثالها ونظائرها ليعطوا ما لم يرد فيه نص حكم ما فيه نص إن ظهرت فيهما علة

1- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن الثعالبي، 1/424، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، ط 1، 1416هـ - 1995م.

2- التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير النقدي، مرجع سابق، ص 196.

3- المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، أ. د. حسين حامد حسان ص 185، أروقة، عمان - الأردن، ط1، 1438هـ - 2017م.

واضحة مشتركة⁽¹⁾، والاجتهاد يختلف باختلاف القرائح والأذهان وما لها من استعداد، وهو باب القياس، وكانوا يفرعون إليه عند فقدان النصوص⁽²⁾، فقد كان أبو حنيفة شديد الفحص عن الناسخ من الحديث والمنسوخ فيعمل بالحديث إذا ثبت عنده عن النبي ﷺ وعن أصحابه رضي الله عنهم⁽³⁾، وقال سهل بن مزاحم: إن الإمام أبا حنيفة كان يمضي الأمور على قياس، فإذا قبح القياس يمضيه على الاستحسان ما دام يمضي له، فإذا لم يمض له رجع إلى ما يتعامل المسلمون به، وكان يوصل الحديث المعروف الذي قد أجمع عليه، ثم يقيس عليه ما دام القياس سائغاً، ثم يرجع إلى الاستحسان أيهما أوثق رجع إليه⁽⁴⁾.

5. كثرة المناقشات العلمية والمناظرات الفقهية؛ لاختلاف مناهج الفقهاء في الاستنباط وتباين طرائق الاجتهاد التي يلتزمون بها في التفريع؛ مما كان له أكبر الأثر على ازدهار الفقه الإسلامي⁽⁵⁾.

6. التعقيد الفقهي، حيث يتطلب من الفقيه أن يكون خبيراً بأساليب ومناهج تركيب القاعدة وصياغتها، مدرّكاً لحقيقة القاعدة وضوابطها، عناصر تكونها وطرق إيجادها، ويتطلب أن يكون عالماً بفقه الفروع، حاذقاً لمنهج الاستنباط وطرق استخراج الأحكام الشرعية من مصادرها.

والتعقيد الفقهي عمل ينتهي بالفقيه إلى صياغة الفقه قواعد وكمليات تضبط فروعه وجزئياته⁽⁶⁾.

وقد اشتهر عن كثير من الفقهاء اهتمامهم البالغ بصياغة القواعد الفقهية في عبارات موجزة دقيقة، دلالتها على الحكم دلالة قوية، قاصدين منها أن يحكم الفقيه قواعد الأحكام ليرجع إليها عند الغموض وينهض بعبء الاجتهاد أتم نهوض ثم يؤكد بالاستكثار من

-
- 1- تاريخ التشريع الإسلامي، الشيخ محمد خضري بك ص 168، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ط 2، 1417هـ - 1997م.
 - 2- الأشباه والنظائر، تاج الدين السبكي، 1/10، دار الكتب العلمية، ط 1، 1411هـ - 1991م.
 - 3- المسودة في أصول الفقه، ابن تيمية ص 338، دار الكتاب العربي.
 - 4- تاريخ التشريع الإسلامي، محمد الخضري بك، مرجع سابق، ص 145.
 - 5- المرجع السابق.
 - 6- نظرية التعقيد الفقهي وأثرها في اختلاف الفقهاء، محمد الروكي ص 35، دار الصفا - دار ابن حزم، ط 1، 1421هـ - 2000م.

حفظ الفروع؛ لترسخ في الذهن ثمرة عليه بفوائد غير مقطوع فضلها ولا ممنوع، ومن هؤلاء الفقهاء ابن نجيم الحنفي، والسيوطي، والسبكي، وابن رجب الحنبلي، وقد اعتمدوا في طرائق التععيد الفقهي مسلكين: الاستنباط، والاستقراء، والاستنباط هو استخراج المعاني من النصوص بفطر الذهن، وقوة القريحة، وأما الاستقراء فهو الحكم على كليٍّ بوجوده في أكثر جزئياته⁽¹⁾.

وقد اختلفوا في طريقة صياغة القواعد الفقهية، فعلى سبيل المثال نجد ابن رجب الحنبلي صاغ القواعد بما هو أقرب إلى مصنفات الفقه، قائلاً: «هذه قواعد مهمة وفوائد جمّة، تضبط للفقهاء أصول المذهب، وتطلعه من مأخذ الفقه على ما كان عنه قد تغيب، وتنظم له منشور المسائل في سلك واحد، وتقيّد له الشوارد وتقرب عليه كل متباعد»⁽²⁾.

7. تقصيد الأحكام الشرعية، فقد قام الفقهاء القدماء بالنظر إلى مقاصد الشريعة الإسلامية باعتبارات متعددة، كاعتبار جهة صدورها، واعتبار شمولها وخصوصها، وقوتها وضعفها، وتعلقها بعموم الأمة أو ببعضهم، وباعتبار حفظ المكلف وعدمه، وما فعلوا ذلك إلا لإدراكهم أهمية التقصيد في استنباط الأحكام، وفي النظر في النوازل التي لا نص فيها، وأول من اعتنى بالكتابة في المقاصد هو الإمام الشاطبي، قائلاً: «لا يكفي النظر في هذه الأدلة الجزئية دون النظر إلى كليات الشريعة، وإلا؛ لتضاربت بين يديه الجزئيات، وعارض بعضها بعضاً في ظاهر الأمر، إذا لم يكن في يده ميزان مقاصد الشارع، ليعرف به ما يأخذ منها وما يدع؛ فالواجب إذا اعتبار الجزئيات بالكليات، شأن الجزئيات مع كليّاتها في كل نوع من أنواع الموجودات»⁽³⁾.

فالنظر المقاصدي الأصيل يقوم على الموازنة بين الظاهر النص ومقصوده، بين مبناه ومعناه، وفق ميزان الشرع، ومعيّار الاجتهاد الصحيح وضوابطه⁽⁴⁾.

8. افتراض المسائل التي لم تقع، والإمام أبو حنيفة هو أول من قام بفرض المسائل وتقدير وقوعها، وتبيين أحكامها، حتى قيل عن أبي حنيفة أنه توسّع في القياس والاستنباط بما كان له من جودة الفكر الوقّاد، وحسن الاعتبار الصحيح، وسرعة

1- التعريفات، علي الجرجاني ص 18، 22، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط 1، 1403 هـ - 1983 م.

2- القواعد، ابن رجب الحنبلي ص 3، دار الكتب العلمية.

3- الموافقات في أصول الشريعة، الشاطبي 1/6، دار ابن عفا، ط 1، 1417 هـ / 1997 م.

4- علم المقاصد الشرعية، نور الدين بن مختار الخادمي ص 8، مكتبة العبيكان، ط 1، 1421 هـ - 2001 م.

الخطر، وتدقيق النظر، وكمال الإمامة فيه، فلذلك استنبط فروغًا وبيّن أحكامها⁽¹⁾، عسى إن نزلت ظهر حكمها، فزاد علم الفقه اتساعًا ومجاله انبساطًا، على خلاف غيره كالإمام مالك الذي كان يكره فرض المسائل التي لم تقع اقتداءً بالسلف الصالح من الصحابة والتابعين رضوان الله عليهم من أهل الحجاز⁽²⁾، وهذا يدل على اختلاف طريقة تفكيره في انتهاج نهج مدرسة الحديث.

9. النظر إلى الواقع المعيش، وقد غير الإمام الشافعي بعض أقواله حينما نزل مصرًا في مذهبه الجديد لاختلاف تفكيره بأهمية النظر إلى المسألة مع الواقع المعيش، وقد كانت النازلة أو القضية الواحدة تعرض على الفقهاء، فيختلفون فيها تبعًا لاختلاف الأصول التي يرجعون إليها وقواعد الاجتهاد التي يلتزمون بها، مع اختلاف ملكاتهم وتفكيرهم في تخرير الفروع على الأصول، أو استنباط الأحكام من الأدلة⁽³⁾.

هذا بالإضافة إلى ما تمتع به فقهاؤنا القدماء من عدم التعصب للرأي، والرغبة الحقيقية في الوصول إلى الحق، كما في قول الشافعي: «إذا صح الحديث فاضربوا بقولي الحائط»⁽⁴⁾.

وبالجملة، فقد حوى أكثر فقهاءنا الأجلاء خصائص المفكر الناقد، المتمثلة بإيجاز في أن الشخص الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا يتسم بأنه: منفتح على الأفكار الجديدة - لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئًا - يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما - يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة، ونتيجة لا بد أن تكون صحيحة - يعرف بأن لدى الناس أفكارًا مختلفة حول معاني المفردات - يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور - يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له - يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي - يحاول بناء مفرداته اللغوية، بحيث يكون قادرًا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح - يتخذ موقفًا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك - يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية - يبحث عن الأسباب والبدائل - يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة - يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها - يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع

1- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، الثعالبي، مرجع سابق، 1/418.

2- المرجع السابق 1/419، وما بعدها.

3- المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، أ. د. حسين حامد حسان، مرجع سابق، ص 111.

4- مجموع الفتاوى، ابن تيمية، 20/211.

- يعرف المشكلة بوضوح⁽¹⁾.

المبحث الثالث

إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الناقد في علم الفقه والتحديات المصاحبة

المطلب الأول: إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الناقد في علم الفقه

يمكن للذكاء الاصطناعي بقدرته الخوارزمية الفائقة أن يقوم بجملة من المهام، تعمل على تحسين التفكير الناقد في الفقه الإسلامي، ومن هذه المهام ما يأتي:

1. توفير المعرفة الفقهية الهائلة اعتمادًا على الكم الضخم والنصوص الفقهية التي يمكن تخزينها في أنظمتها، مع سرعة الوصول إليها في وقت بسيط، بالإضافة إلى عدم تعرضها للضياع أو التلف، ويتم ذلك بمعالجة اللغة الطبيعية -Natural lan guage processing عن طريق وضع أسس وقواعد لفهم ترابط الكلمات في الجملة المفيدة، وفهم قواعد الإعراب لتحليل الجملة إلى أسماء وأفعال وصفات وأدوات ربط وغيرها⁽²⁾.
2. التفسير الآلي للنصوص الفقهية القديمة ونصوص المعاصرين والفتاوى الشرعية بسرعة فائقة؛ مما يسهل عملية الفهم ويحفظ الوقت من الهدر.
3. تحديد المسائل الفقهية التي تحتاج إلى تفكير نقدي؛ حيث يمكن من خلال خوارزميات الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية الوقوف على المسائل الفقهية الهامة القديمة والمعاصرة وإعمال الآلة في طرح أسئلة تحفيزية لتنمية مهارة التفكير الناقد.
4. تحليل الأدلة الشرعية المتعلقة بالمسائل والقضايا المختلفة تحليلًا منطقيًا؛ مما يساهم في تمكين الباحثين والدارسين للفقه الإسلامي من تنمية مهارة التفكير الناقد، وتعزيز قدرتهم على استنباط الأحكام.

1- تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، د. فتحي عبد الرحمن جروان ص 63، 64، نقلًا عن Ennis,1962
;Harnadek,1976

2- تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، د. عبد الرؤوف محمد إسماعيل، ص 81، عالم الكتب- القاهرة، الطبعة الأولى 2017م.

5. التوثيق الدقيق بالمصادر والمراجع العلمية التي تم تخزينها سابقًا والربط بينها وبين النصوص الفقهية.
6. تقديم مقترحات وتوجيهات تساعد في استنتاج الأحكام الشرعية من أدلة الشرع، ويتم ذلك من خلال عملية البحث والتحسين Research and improvement؛ حيث تبحث الخوارزميات التخطيطية خلال تفرعات من الأهداف الرئيسية والفرعية في محاولة لإيجاد الطريق إلى الهدف، وهي عملية تسمى تحليل الوسائل والغايات⁽¹⁾.
7. دراسة الأدلة العقلية الصرفة الخالية من توجيه الدليل من خلال خوارزميات اللغة والمنطق.
8. إمكانية التعامل مع البيانات الناقصة وغير الدقيقة وتقديم مقترحات لتحسينها، وهذه البيانات يطلق عليها في برامج الذكاء الاصطناعي: البيانات غير الكاملة Incomplete data، إذ يمكن أنظمة الذكاء الاصطناعي التوصل لحل المسائل حتى في حالة عدم توفر البيانات اللازمة وقت الحاجة لاتخاذ القرار، وهذا ولا شك يترتب عليه أن النتيجة تكون غير مؤكدة أو أقل صوابًا مع احتمال خطئها في بعض الأحيان⁽²⁾.
9. توفير معلومات مبتكرة استنادًا إلى قاعدة البيانات الواسعة والخوارزميات.
10. القيام بالتصحيح الإملائي للعبارات في حال وجود أخطاء أثناء عملية الإدخال.
11. توفير الحماية اللازمة لسرية وسلامة محتوى المعلومات المخزنة.

المطلب الثاني: التحديات المصاحبة للذكاء الاصطناعي

على الرغم من فوائد الذكاء الاصطناعي المتعددة وقدرته الفائقة في تحليل البيانات المدخلة وإمكاناته في تحسين التفكير الناقد وتطويره، فإنه يوجد عدد من التحديات تصاحب الذكاء الاصطناعي حال الاستفادة من إمكاناته في تنمية التفكير الناقد في علم الفقه، يمكن تفصيل ذلك كما يأتي:

1. الكم الفقهي الهائل من النصوص الفقهية المطلوب إدخاله إلى برمجيات الذكاء

-1 المرجع السابق ص 75.

-2 أساسيات نظم المعلومات في التنظيمات الإدارية، نبيل عزت أحمد موسى ص 200 بتصرف، تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، عبد الرؤوف محمد، مرجع سابق، ص 114.

الاصطناعي بالتزامن مع كم آخر هائل يتوازي معه من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، بالإضافة إلى المصادر العلمية وضرورة التوصل إلى أفضل اللغات الطبيعية المعالجة لهذه النصوص والمصادر، وهذا يتطلب إنفاقاً كبيراً من الوقت والجهد والمال؛ مما يجعله على رأس التحديات المصاحبة للذكاء الاصطناعي في هذا الخصوص.

2. صعوبة فهم النصوص الفقهية القديمة (نصوص كتب التراث الفقهي)، فعلى الرغم من التحسينات الكثيرة التي امتازت بها برمجيات الذكاء الاصطناعي، إلا أنه من المحتمل بصورة كبيرة أن تواجه هذه البرمجيات مشكلات عديدة في فهم ومعالجة نصوص الفقهاء القدماء.

3. التوصل إلى الرأي الراجح في الفقه الإسلامي أو الجمع بين الأقوال الفقهية يتوقف في بعض المسائل الفقهية على حال الشخص السائل أو الواقع المعيش، وهذا يُشكل تحدياً للذكاء الاصطناعي في عدم التمكن من تصور اختلاف حال الأشخاص أو إدراك الواقع المعيش، مع اختلاف المشكلات والحوادث، ومن ثم يقدم حلولاً يستبعداها العالم الفقيه بتفكيره الناقد؛ الأمر الذي يؤثر على الثقة في ثبات النتائج.

4. إغفال المقارنة بين الجديد والقديم، فقد ناقش الفقهاء القدماء بعض الحوادث بالنظر إلى الأدوات التي كانت متوفرة في زمانهم، ومع التقدم التقني اختلف الحكم الفقهي فيها، ومن هنا فقد يبني الذكاء الاصطناعي عملياته الإجرائية من التفسير والتحليل واتخاذ القرار أو التنبؤ بالنتائج وفقاً لما توفر لديه من معلومات فقهية قديمة صرفة.

5. التعامل مع البيانات الناقصة يشكل تحدياً كبيراً في عملية المخرجات، سواء من حيث القيام بمهارة التفكير الناقد، أو من حيث المقترحات المقدمة من قبل أنظمة الذكاء الاصطناعي.

6. الثراء المعرفي والنقدي السريع لنواتج الذكاء الاصطناعي في التفكير الناقد وما يصاحبه من توفير عدد من الاستجابات، قد يؤثر سلباً على دور الفقيه، فيختفي التواصل بين الفقيه وطلابه، الأمر الذي قد يؤدي إلى الانعزال المعرفي الفقهي وغياب الحلقات العلمية.

7. احتمال حدوث تحيز من أنظمة الذكاء الاصطناعي فيما يُعرف بتحيز الآلة؛ مما قد يؤدي إلى هدم الأحكام الفقهية الصحيحة.

8. احتمالية حدوث أخطاء في التفسير أو التحليل والقرارات الصادرة عن الذكاء الاصطناعي، نتيجة حدوث خلل في أنظمتها، أو قيام الذكاء الاصطناعي بممارسة التعلم الآلي؛ مما يؤدي إلى تشويش لدى المتلقي وقد يؤثر على زعزعة الثقة في أحكام الفقه الإسلامي.

فعدد من أنظمة الذكاء الاصطناعي هي صناديق سوداء إذ يتعذر على البشر الوصول إلى أسباب قراراتها أو فهمها بسهولة، وبالتالي يصعب التشكيك فيها واستكشافها، وفي الواقع فإن المطورين التجاريين يرفضون عمومًا إتاحة شفرتهم للتدقيق؛ لأن نظام الذكاء الاصطناعي يعتبر ملكية فكرية، وهذا يعتبر شكلاً آخر من أشكال عدم الشفافية⁽¹⁾.

المبحث الرابع

مستقبل التفكير الناقد في علم الفقه، والضوابط الشرعية الحاكمة لتوظيفه

المطلب الأول: مستقبل التفكير الناقد في علم الفقه باستخدام الذكاء الاصطناعي

تتوقع الباحثة أن يشهد التفكير الناقد في علم الفقه باستخدام الذكاء الاصطناعي تطورًا مستمرًا، طالما استمر التطور في تطبيقات وبرمجيات الذكاء الاصطناعي، وفي حال تم استخدامه بشكل حكيم وأخلاقي، والتحوط للثروة الفقهية من العبث بها، سواء بوساطة آلة الذكاء الاصطناعي، أو من خلال ضعاف النفوس.

ومما تستشرفه الباحثة ما يأتي:

1. زيادة القدرة الذهنية على فهم المصطلحات الفقهية وأقوال الفقهاء، خاصة في المسائل ذات التوجيه العقلي والتقصيد الشرعي.
2. قدرة التفكير الناقد على التمكين كمهارة أساسية في دراسة المسائل الفقهية في المؤسسات التعليمية وإكساب المعلمين والدارسين به باعتباره ركنًا أساسيًا في بناء المعرفة العلمية بوجه عام والمعرفة الفقهية بوجه خاص.
3. تعزيز مهارة التفكير الناقد بخاصية التعلم الآلي لأنظمة الذكاء الاصطناعي، مع جعل نواتج تعلم الآلة في صدارة قائمة النواتج لتحقيق أعلى استفادة ممكنة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

1- اتجاهات التكنولوجيا الناشئة لعام 2021: الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة لأغراض التنمية 4.0، ص 20، منشورات ITU الاتحاد الدولي للاتصالات، جنيف 2021م.

4. ربط مهارات التفكير العليا بحيث تخدم بعضها البعض من خلال التفكير الناقد؛ ليصبح التفكير الناقد من خلال الذكاء الاصطناعي موجّهًا أساسيًا نحو تعزيز مهارات عديدة كالتمحيص والتدقيق، بما يسمى بمهارة التأمل وتوظيف الإبداع والابتكار.
5. طرح قضايا جديدة افتراضية من خلال دراسة وجهات نظر الفقهاء القدماء القائمة على الاستنتاج العقلي دون اعتمادها على الاستنتاج من النصوص الشرعية.
6. التركيز على التفكير الناقد في القواعد الفقهية وكيفية الاعتناء بها بوساطة الذكاء الاصطناعي.
7. بروز دور فاعل للتفكير الناقد في الألغاز الفقهية، ومدى إمكانية توظيفها الفقهي بما يثري الجانب المعرفي.
8. التعامل مع الانفرادات الفقهية ببيان أسباب وجودها ومرتبعتها من حيث القوة والضعف، والحاجة الحقيقة إلى إعمالها من عدم ذلك.
9. غرلة الأقوال الضعيفة داخل المذاهب الفقهية وحصرها وتحديد مدى الحاجة إليها من خلال التفكير الناقد.
10. إنتاج مسائل افتراضية بإعمال التفكير الناقد عن طريق استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي؛ مما يؤدي إلى توقع الأحكام الشرعية لهذه المسائل.
11. تقييم الاجتهادات الفقهية القديمة والمستجدة بمهارة التفكير النقدي الفعال.
12. وجود دور فاعل للتفكير الناقد في البحث العلمي وتوجيهه باستخدام أنماط التفكير المختلفة؛ مما يقود إلى الاستكشاف والإبداع والابتكار.

المطلب الثاني: الضوابط الشرعية الحاكمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التفكير الناقد في علم الفقه

بالنظر إلى قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي الفائقة في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الدارسين وطلبة العلم الشرعي، إلى جانب ما يواجهه هذه التقنيات من صعوبات حقيقية قد توقف عجلة التقدم، وتمنع من تحقيق الاستفادة المنشودة من هذه الأنظمة، فإنه يمكن القول بأهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التفكير الناقد في علم الفقه الإسلامي، مقيدًا بالضوابط التالية:

1. أن يكون الهدف من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في علم الفقه هو تنمية مهارة التفكير الناقد، وعدم القضاء على دور العقل البشري.
2. أن يغلب على الظن نفع أنظمة الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة التفكير الناقد في علم الفقه.
3. أن يتم تخزين المسائل الفقهية التي يُطلب فيها تنمية مهارة التفكير الناقد بدقة وعناية ومن قبل لجنة مختصة من علماء الفقه المعتبرين الموثوقين، أو بإشرافهم على ذلك إن كان ذلك قاصرًا على مطوري أنظمة الذكاء الاصطناعي.
4. أن تخضع النتائج المستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي للتدقيق الشرعي، والرقابة المستمرة فلا تُقدم للمؤسسات العلمية دون مراجعة دقيقة من أهل الاختصاص الشرعي.
5. ضرورة العناية التامة بالنصوص الفقهية التي تحتل عددا من التأويلات أو وجهات النظر المختلفة من قبل الفقهاء القدماء واختيار القضايا الفقهية التي تتطلب تفكيرًا ناقدًا ووضوح النصوص الفقهية.
6. أن يتم تجنب إدخال النصوص الفقهية التي تحتل تأويلات مختلفة؛ مما قد يؤثر على دقة النتائج الواردة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
7. أن يتم التأكد من تطابق أنظمة الذكاء الاصطناعي مع المنهجية الفقهية الصحيحة والقواعد الشرعية المعتمدة.
8. أن يراعى مدى قدرة الذكاء الاصطناعي على فهم وإدراك مقاصد الشريعة ومدى قدرتها على تنمية وتعزيز التفكير الناقد للتوصل إلى إدراك مقاصد الشرع.
9. أن يكون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في علم الفقه بناء على أوامر من المجامع الفقهية، فلا يُترك المجال للآلة؛ مما يُعرف بتحيز الآلة، ويُغلق باب التلاعب من قبل المطورين في برمجة هذه الأجهزة.
10. المراجعة المستمرة للنصوص الفقهية المدخلة في أنظمة الذكاء الاصطناعي والعمل على تحديث هذه المراجعة بصفة دورية.

11. النظر فيما تؤول إليه التصرفات الناتجة عن آلة الذكاء الاصطناعي فيما يُعرف باعتبار المآلات. قال الشاطبي: "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعا كانت الأفعال موافقة أو مخالفة، وذلك أن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل، مشروعا لمصلحة فيه تستجلب، أو لمفسدة تدرأ، ولكن له مآل على خلاف ما قصد فيه، وقد يكون غير مشروع لمفسدة تنشأ عنه أو مصلحة تندفع به، ولكن له مآل على خلاف ذلك⁽¹⁾.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، الهادي إلى طريق الحق والسعادة والخيرات، وبعد،

فقد توصلت من خلال هذا البحث إلى نتائج عديدة أهمها ما يأتي:

1. يعرف الذكاء الاصطناعي بتعريفات منها أنه يعني القدرة على محاكاة الذكاء البشري باستخدام برمجيات متطورة، يُفاد منها في حل المشكلات غير النمطية أو التدريب على حلها، أو اتخاذ قرار مناسب اعتمادًا على منطق مدروس وبدائل مطروحة، تتطلب جهدًا بشريًا متعاظمًا للوصول إليها عن طريق الفرد ذي الذكاء فوق المتوسط.
2. ما زال تطور الذكاء الاصطناعي مستمرًا، تناول أربع موجات: الذكاء الاصطناعي في الإنترنت (Internet AI)، والذكاء الاصطناعي في العمل (Business AI)، والذكاء الاصطناعي القائم على الإدراك (Perception AI)، والذكاء الاصطناعي المستقل (Autonomous AI).
3. التفكير الناقد عملية ذهنية تتطلب الحكم على قضية، أو مناقشة موضوع، أو إجراء تقييم، وهو تفكير تأملي يقوم الفرد من خلاله بفحص وتقييم الحلول المعروضة لحل مشكلة ما، والتوصل إلى حكم مناسب لها، مع توضيح مواطن القوة والضعف بأدلة وبراهين.
4. للتفكير الناقد أهمية تطويرية في توجيه الفكر نحو دراسة جوانب الموضوع والاهتمام بدقائق جزئياته؛ حيث يحتاج المرء إلى النظر إلى الموضوع بعين ثاقبة وفكر واع، كما أن له متطلبات وخطوات إجرائية.

-1- الموافقات في أصول الشريعة، الشاطبي 5/177.

5. طَبَّقَ كثير من الفقهاء القدماء في تناولهم للمسائل الفقه مهارة التفكير الناقد، مع تفاوتهم فيها دون أن ينصوا على هذا المصطلح صراحة في كتبهم.
6. يتجلى تطبيق الفقهاء القدماء لمهارة التفكير الناقد في أمور عديدة منها: التفتيش عن الشيخ الراسخ في العلم، والقراءة الناقدة الفاحصة، وإمكانية الاستقلال عن الشيخ المعلم حال اختلاف طريقة التفكير في المسألة والنظر فيها، والاهتمام بالاجتهاد فيما لم يرد فيه نص، وكثرة المناقشات العلمية والمناظرات الفقهية، والتععيد الفقهي، وتقصيد الأحكام الشرعية، وافتراض المسائل التي لم تقع، والنظر إلى الواقع المعيش.
7. للذكاء الاصطناعي إمكانات عديدة في تحسين التفكير الناقد في علم الفقه تتمثل في توفير المعرفة الفقهية الهائلة، والتفسير الآلي للنصوص الفقهية القديمة ونصوص المعاصرين والفتاوى الشرعية بسرعة فائقة، وتحديد المسائل الفقهية التي تحتاج إلى تفكير نقدي، وتحليل الأدلة الشرعية المتعلقة بالمسائل والقضايا المختلفة تحليلًا منطقيًا.
8. تجابه تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحديات كثيرة منها صعوبة فهم النصوص الفقهية، وإغفال المقارنة بين الجديد والقديم، وتقليص دور الفقيه، واحتمال حدوث تحيز من أنظمة الذكاء الاصطناعي فيما يُعرف بتحيز الآلة.
9. لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التفكير الناقد في علم الفقه ضوابط عديدة، من أهمها أن يكون الهدف من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في علم الفقه هو تنمية مهارة التفكير الناقد، وعدم القضاء على دور العقل البشري، وأن يغلب على الظن نفع أنظمة الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة التفكير الناقد في علم الفقه، وأن تخضع النتائج المستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي للتدقيق الشرعي، فلا تُقدم للمؤسسات العلمية دون مراجعة دقيقة من أهل الاختصاص الشرعي، ضرورة العناية التامة بالنصوص الفقهية التي تحتل عددا من التأويلات أو وجهات النظر المختلفة من قبل الفقهاء القدماء، وأن يتم التأكد من تطابق أنظمة الذكاء الاصطناعي مع المنهجية الفقهية الصحيحة والقواعد الشرعية المعتمدة، مع مراعاة مدى قدرة الذكاء الاصطناعي على فهم وإدراك مقاصد الشريعة ومدى قدرتها على تنمية التفكير الناقد وتعزيزه، وأن يكون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في علم الفقه بناء على أوامر من المجمع الفقهية، وضرورة المراجعة المستمرة للنصوص الفقهية المدخلة في أنظمة الذكاء الاصطناعي والعمل على تحديثها باستمرار.

التوصيات:

1. التأكد من كفاءة برامج الذكاء الاصطناعي التي تدعم تفعيل التفكير الفقهي الناقد والعمل على تجربتها قبل الإعلان عنها للمؤسسات العلمية.
 2. الوضع في الاعتبار أن الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي هي لإثراء التفكير الناقد وفتح الباب أمام ابتكار مسائل فرعية للقضايا الرئيسية؛ مما يثري الفقه بوجه عام ويشجع العقل البشري نحو التفكير الناقد البناء.
 3. الحرص على تجنب التوظيف السيئ للذكاء الاصطناعي مما قد ينتج عنه أخطاء كارثية تضر بعلم الفقه الإسلامي من جانب وبالجانب المعرفي الفقهي التطبيقي من جانب آخر.
 4. حث الدول العربية والإسلامية على تبني اتفاقيات أخلاقية لبرمجيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي، والسعي الحثيث نحو نشرها والعمل بها.
 5. العمل على حماية المعطيات والبيانات المدخلة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتوعية الصحيحة بالمسؤولية المجتمعية تجاه ذلك وفرض عقوبات رادعة على محاولي اختراقها.
 6. التأكيد على ضرورة الرقابة العلمية والمراجعة المستمرة والتحديث الدائم للبيانات المعرفية والنواتج الاصطناعية من قبل هيئة علمية متخصصة في الجانبين الفقهي والتقني.
- هذا والله من وراء القصد، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

ثبت المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- أساسيات نظم المعلومات في التنظيمات الإدارية، نبيل عزت أحمد موسى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الثالثة، 1432هـ - 2011م.
- الأشباه والنظائر، تاج الدين السبكي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1411هـ - 1991م.
- تاريخ التشريع الإسلامي، محمد الخضري بك، دار المعرفة، بيروت - لبنان، الطبعة الثانية، 1417هـ - 1997م.
- التعريفات علي بن محمد الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، 1403هـ - 1983م.
- تعليم التفكير الابتكاري والناقد -دراسة تجريبية، د. فادية عادل الخضراء، دار ديبونو- عمان، الطبعة الأولى، 1426هـ - 2005م.
- تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، أ.د. فتحي عبد الرحمن جروان، دار الفكر، الأردن - عمان، الطبعة الثالثة، 1428هـ - 2007م.
- التفكير الناقد آلية لازمة لمواجهة قضايا التعليم، أ.د. مجدي عزيز إبراهيم، عالم الكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010م.
- التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، د. وليد رفيق العياصرة، دار أسامة - الأردن، الطبعة الأولى، 2011م.
- التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي. تأليف: Don Barnes-L.Stan- ley Wenk -Arkene Burgdorf، ترجمة: سناء العاني، دار الكتاب الجامعي - العين 2006م.
- تقرير: اتجاهات التكنولوجيا الناشئة لعام 2021: الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة لأغراض التنمية 4.0، منشورات ITU الاتحاد الدولي للاتصالات، جنيف 2021م.

- تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، د. عبد الرؤوف محمد إسماعيل، عالم الكتب- القاهرة، الطبعة الأولى 2017م.
- توظيف التفكير في العملية التعليمية، عبد الله سلامه، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1442هـ - 2021م.
- ثورة الذكاء الجديد - كيف يغير الذكاء الاصطناعي عالم اليوم، د. محمد أحمد نسيم، دار أدليس 2021م.
- الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، د. عبد الله موسى، د. أحمد حبيب بلال، دار الكتب المصرية، الطبعة الأولى، 2019م.
- الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله، آلان بونيه، ترجمة علي صبري فرغلي، عالم المعرفة 1993.
- الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية، محمد علي الشرقاوي، سلسلة علوم وتكنولوجيا حاسبات المستقبل، مركز الذكاء الاصطناعي للحاسبات، مطابع المكتب المصري الحديث 2011م.
- الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة، د. عبدالله إبراهيم الفقي، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1433هـ - 2012م.
- الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة في المكتبات، زين عبد الهادي، المكتبة الأكاديمية - القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
- علم المقاصد الشرعية، نور الدين بن مختار الخادمي، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، 1421هـ - 2001م.
- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن بن العربي بن محمد الحجوي الثعالبي الجعفري الفاسي، دار الكتب العلمية - بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، 1416هـ - 1995م.
- القاموس المحيط، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة الثامنة، 1426 هـ - 2005م.

- القواعد، ابن رجب الحنبلي، دار الكتب العلمية، (د.ت)، (د. ط).
- اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، د. علي سامي علي الحلاق، دار المسيرة، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، 1427 هـ - 2007 م.
- مجموع الفتاوى، ابن تيمية الحراني، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية 1416 هـ - 1995 م.
- المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، د. حسين حامد حسان، أروقة، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، 1438 هـ - 2017 م.
- المسودة في أصول الفقه، ابن تيمية الحراني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، نشر: دار الكتاب العربي.
- معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد عمر، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1429 هـ - 2008 م.
- نظرية التععيد الفقهي وأثرها في اختلاف الفقهاء، محمد الروكي، دار الصفا - دار ابن حزم، الطبعة الأولى، 1421 هـ - 2000 م.

المراجع الإلكترونية:

- <https://tinyurl.com/y4ccfe86>
- <https://www.merriam-webster.com>
- <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
- <https://tinyurl.com/5dmfwuzx>

التفكير الناقد وتدرّيس العلوم الإسلامية

د. مريم المنصوري

جامعة زايد، الإمارات

ملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على تدريس مهارة التفكير الناقد في العلوم الإسلامية، وتحديد الطرق والمراحل التي يمكن بها تحقيق ذلك، وتطبيقه على مختلف الأنماط والمواقف الحياتية لاكتساب التعلم وترسيخ الفهم اعتمادًا على نقاط واضحة ومعينة، وضرورة تنمية وتعزيز تلك المهارة بما يتناسب وتطورات العصر في مجال التربية والتعليم، لإعداد نشء مفكر قادر على التفكير التأملي الذي يرتبط بقدرته على النشاط والمثابرة في التفسير والتحليل والاستنتاج والتقويم بعيدًا عن الحفظ والتلقين، ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين وجمعها بموضوعية وعقلانية، والقدرة على فحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة ومن ثم إصدار الحكم أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار وفق معايير محددة، وهذا الذي يتصدر قمة هرم بلوم، وذلك من خلال التأصيل والتكليف والتحليل التربوي العلمي لمهارات التفكير الناقد وتطبيقه على تدريس مناهج العلوم الإسلامية بشكل دقيق ومفصل.

أما المنهج المرتسم في هذه الدراسة فهو المنهج الاستقرائي والتحليلي والوصفي، وقد استوى هذا البحث على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وقد بسطت هيكله على النحو التالي:

- المقدمة: ضمت بين جناحيها بيانًا لأهداف البحث وأهميته، وبواعث اختيار الموضوع وإشكالات البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث وخطة البحث.
- المبحث الأول: التفكير الناقد؛ مفهومه، ومهاراته، وخصائصه.
- المبحث الثاني: مراحل تعليم التفكير الناقد وأهميته في التدريس.
- المبحث الثالث: التفكير الناقد ومناهج العلوم الإسلامية.
- الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث وبعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التفكير - الناقد - تدريس - العلوم الإسلامية - مهارة - بلوم.

Abstract

Research Summary: This research aims to explore the teaching of critical thinking skills in Islamic sciences, identify the methods and stages through which this can be achieved, and apply it to various patterns and life situations for learning acquisition and solidifying understanding based on clear and specific points. It is essential to develop and enhance this skill in line with the advancements and developments in the field of education, to prepare a generation of thinkers capable of reflective thinking, linked to their ability for active engagement and perseverance in interpretation, analysis, inference, and evaluation, moving away from rote memorization and indoctrination. The research focuses on explaining the considerations related to evidence and proofs, collecting them objectively and rationally, examining available opinions, considering different perspectives, and then issuing judgments, solving problems, or making decisions according to specific criteria. This approach aligns with the top of Bloom's taxonomy. The research involves grounding and adapting the scientific educational analysis of critical thinking skills and applying them accurately and comprehensively to the teaching of Islamic sciences curricula.

The methodology employed in this study is inductive, analytical, and descriptive. The research structure is as follows:

- **Introduction:** It includes the research objectives, significance, reasons for selecting the topic, research questions, previous studies, research methodology, and research plan.
- **Chapter One:** Critical Thinking - Its concept, skills, and characteristics.
- **Chapter Two:** Stages of teaching critical thinking and its importance in education.
- **Chapter Three:** Critical Thinking and Islamic sciences curricula.
- **Conclusion:** It presents the main research findings and some recommendations.

Keywords: Critical Thinking, Teaching, Islamic Sciences, Skill, Bloom.

المقدمة

الحمد لله الذي وهب من شاء عقولاً راشدة قادتهم إلى كل خير، ومنعتهم من الوقوع فيما فيه ضرر عليهم وعلى غيرهم، وأشهد أن لا إله إلا الله؛ جعل مناط التكليف في الإنسان عقله، فمتى زال العقل سقط عنه التكليف، وأشهد أن محمداً عبد الله ورسوله؛ أكمل الناس عقلاً وأرجحهم رأياً وأكثرهم فكراً صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً أما بعد...

يعد العقل أداة التفكير وآلته، إذ لا تفكير في عدم وجود العقل، ولا يصلح حال الإنسان بلا تفكير سديد، ولا شك أن مهارات التفكير أداة لاكتساب المعرفة واستخدامها في الحياة البشرية، لأنها تساعد الإنسان في اتخاذ القرارات السليمة وإصدار الأحكام الصائبة، وابتكار أشياء جديدة ذات قيمة ومعنى، كما أنها الأداة المهمة لحل المشكلات بشكل صحيح بعيداً عن الأهواء والتعصب والانحياز والتفكير في منحى واحد، والتغاضي عن بقية العوامل المؤثرة.⁽¹⁾

ويعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي اهتمت بها التربية قديماً وحديثاً، لما له من أهمية بالغة من تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم؛ إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد -CRITICAL THINKING SKILLS، إذ أن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على إثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم، وتزداد أهميته إذا ما اقتنعنا بوجهة النظر القائلة أن «التعلم تفكير».⁽²⁾

1- واقع تدريس علمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية، د. أحمد التويجري، كلية التربية، جامعة القصيم، ص 5، مجلة العلوم التربوية، المجلد 19، العدد 8، محرم 1438هـ، المملكة العربية السعودية.

2- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، مرعي توفيق ونوفل محمد، مجلة المنارة المجلد 13، العدد 4، ص 290، ط 1، الأردن 2007م.

والتفكير الناقد له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، والتعامل مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، من خلال اكتساب القدرة على الاختيار الجيد، والقدرة على اتخاذ القرار الذي يعتمد على قياس البدائل وتقويمها وهو جوهر التفكير الناقد⁽¹⁾، ذلك أن الفرد يستطيع أن يفكر تفكيرًا ناقدًا إذا كان قادرًا على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام⁽²⁾.

ونصوص القرآن الكريم والسنة النبوية في مجملها تحث العقل على التفكير وتدعو إليه ولا نبالغ أن قلنا إنه ما من أمر أو نهى في القرآن والسنة إلا وتضمن احترام عقل المسلم وتفكيره وذلك ببيان فائدة الالتزام بالمأمور به وترك المنهي عنه أو الحكمة من ذلك كله.

وفي هذا البحث سلطنا الضوء على تدريس مهارة التفكير الناقد في العلوم الإسلامية، وتحديد الطرق والمراحل التي يمكن بها تحقيق ذلك، وتطبيقه على مختلف الأنماط والمواقف الحياتية لاكتساب التعلم وترسيخ الفهم اعتمادًا على نقاط واضحة ومعينة، وضرورة تنمية وتعزيز تلك المهارة بما يتناسب وتطورات العصر في مجال التربية والتعليم، لإعداد نشء مفكر قادر على التفكير التأملي الذي يرتبط بقدرته على النشاط والمثابرة في التفسير والتحليل والاستنتاج والتقويم بعيدًا عن الحفظ والتلقين، ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين وجمعها بموضوعية وعقلانية، والقدرة على فحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة ومن ثم إصدار الحكم أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار وفق معايير محددة، وهذا الذي يتصدر قمة هرم بلوم، وذلك من خلال التأصيل والتكليف والتحليل التربوي العلمي لمهارات التفكير الناقد وتطبيقه على تدريس مناهج العلوم الإسلامية بشكل دقيق ومفصل.

- 1- اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير وتنمية التفكير، أحمد النجدي، ص 272، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة 2005 م.
- 2- واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية، ص 6.

أهداف البحث:

يسعى الباحث من خلال هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- فهم طبيعة التفكير الناقد وخصائصه ومهاراته.
- معرفة مراحل التفكير الناقد ومعاييره ومكوناته.
- التعرف على المهارات اللازمة للتفكير الناقد.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية موضوعاته من عدة اعتبارات أهمها:

1. تشجيع المعلمين على تدريب الطلاب على التفكير الناقد، كالتحريض، والمرونة، والموضوعية في مواجهة المواقف والمشكلات بعقول ناقدة بناءة متفتحة مما يساعد على حلها ومعالجتها علاجًا سليمًا.
2. توجيه نظر العاملين في الميدان التربوي إلى أهمية أسلوب الحوار كإستراتيجية تعليم مفيدة.
3. استفادة الفئات التالية منه:
 - المعلمون: قد تساعد المعلم في تنمية مهاراته التدريسية باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.
 - مخططي المناهج: توجه أنظار القائمين على تخطيط المناهج وبناءها للاستفادة من إستراتيجية ما وراء المعرفة.
 - المتعلمون: قد تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحصيلهم ووعيهم بالخطوات والاستراتيجيات التي تؤدي لحل المشكلات التي تواجههم.

بواعث اختيار البحث:

باعث عام؛ وهو الإسهام بورقة بحثية في مؤتمر الدراسات العليا والبحث العلمي الدولي الثالث من تنظيم جامعة الوصل بدبي، والموسوم بـ «آفاق التفكير الناقد في العلوم

الإنسانية : رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد».

وباعث خاص؛ ينبع من الحاجة الملحة لتعزيز مهارات التفكير النقدي بين طلاب العلوم الإسلامية في ظل التحولات الفكرية والاجتماعية السريعة التي يشهدها العالم اليوم، في عصر يتسم بالانفتاح على الأفكار والمعلومات من مصادر متعددة، فأصبح من الضروري أن يمتلك طلاب العلوم الإسلامية القدرة على تحليل النصوص والتراث الإسلامي بروح نقدية واعية تتسم بالعمق والموضوعية.

إشكالات البحث:

وتكمن إشكالية البحث في الآتي:

- ماهي خصائص ومراحل مهارة التفكير الناقد؟
- هل بالإمكان استخدام مهارة التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية؟
- هل معلمي العلوم الإسلامية لديهم إدراك لمهارات التفكير الناقد؟
- ما هي آلية تعزيز مهارة التفكير الناقد في العلوم الإسلامية؟

الدراسات السابقة:

تظافرت جهود العلماء وتبارت أقلام المؤلفين في الكتابة في موضوع مهارات التفكير الناقد بشكل عام، وهي كثيرة جدًا، أما من كتب في موضوع التفكير الناقد في تدريس العلوم الشرعية فلم أقف على بحث وافٍ مستقل بهذا العنوان.

إلا أنني وجدت بعض ما يتقاطع مع موضوعات هذا البحث - وفي جزئية بسيطة جدًا - في دراسة ميدانية للدكتور أحمد التويجري بجامعة القصيم، ولم يتناول كافة النقاط ولا موضوعات البحث بشكل مفصل، وكانت دراسته ميدانية عملية، أما عن بحثي فقد كانت موضوعاته وعناصره ومحاوره مختلفة عن موضوعات الدكتور التويجري، وبصورة معمقة أكثر في التركيز على مهارات معلمي التربية الإسلامية، وفي جانب آلية تعزيز مهارة التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية.

منهج البحث:

أما المنهج المرتسم في هذه الدراسة فهو المنهج الاستقرائي والتحليلي والوصفي.
أما الاستقرائي فعن طريق: جمع البيانات والمعلومات وتتبعها، وتحليل الأمثلة، والوصول إلى أفضل النتائج.
وأما التحليلي فكان عن طريق: تحليل البيانات والمعلومات والعوامل المؤثرة بالنقد والتقييم.
والوصفي فعن طريق: تحديد الظاهرة التعليمية في البيئة الصفية ووصف تحدياتها ومن ثم تقديم بعض التوصيات.

خطة البحث:

وقد استوى هذا البحث على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وقد بسطت هيكله على النحو التالي:

- المقدمة: ضمت بين جناحيها بياناً لأهداف البحث وأهميته، وبواعث اختيار الموضوع، وإشكالات البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث وخطة البحث.
- المبحث الأول: التفكير الناقد؛ مفهومه، ومهاراته، وخصائصه.
- المبحث الثاني: مراحل تعليم التفكير الناقد وأهميته في التدريس.
- المبحث الثالث: التفكير الناقد ومناهج العلوم الإسلامية.
- الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث وبعض التوصيات.
- الفهارس.

المبحث الأول: التفكير الناقد؛ مفهومه، ومهاراته، وخصائصه

أولاً: مفهوم التفكير الناقد: Thinking Critical

بدأ اهتمام التربية المعاصرة بالتفكير الناقد مع عمل جون ديوي Jon Dewey خلال الفترة (1910 - 1939م) عندما استعمل في كتابه (كيف نفكر) مصطلحات من نوع التفكير التأملي والتساؤل التي اعتمدها في أسلوبه العلمي، ثم جاء إدوارد جالسر Ed-ward Glassier وآخرون وأعطوا معنى أوسع لمصطلحات التفكير الناقد من خلال وضع اختبارات تقيس هذا النوع من التفكير في الفترة (1940 - 1961 م).

إن مراجعة تعريفات التفكير الناقد الواردة في الأدب التربوي تشير إلى توافر زخم كبير من التعريفات له، وأن تعدد تعريفاته يعود إلى اختلاف المنطلقات النظرية للباحثين الذين قاموا بتعريفه، وتعتبر محاولة جون ديوي في عام 1938م ؛ من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد، وقد تباينت نظرة الباحثين لمفهوم التفكير الناقد، وقد انعكس ذلك بشكل واضح على تعريفهم للمفهوم، ومن هذه التعريفات، ما يلي:

- حيث عرفه جون ديوي بأنه: «تفكير انعكاسي (Reflective) يرتبط بالنشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر بالمعتقدات أو بالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقية تدعمها بالاستنتاج».

كما يرى جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقييم للقيم، ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات، ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل.⁽¹⁾

- وعرفه أودال ودانيالز (Daniels & Udall 1991): «بأنه القدرة على التحقيق من ظاهرة ما وتقويمها بالاستناد إلى معايير محددة».⁽²⁾

- وعرفته جمعية علم النفس الأمريكية: «أنها عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج، والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل، والبحث عن

1- أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة اكتسابهم لها، مريم الرضي، ص 35 - 39، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان- الأردن، 2004م.

2- علم النفس المعرفي «النظرية والتطبيق»، عدنان يوسف، ص 244 - 243، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن 2004م.

- وعرفه هيويت (Huitt 1998) على أنه: «القدرة على تحليل الحقائق، وتحرير الأفكار وتنظيمها وتحديد الآراء، وعقد المقارنات، والتوصل للاستنتاجات وتقويمها، وحل المشكلات»⁽²⁾.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة، يمكن الإشارة إلى أن التفكير الناقد هو: تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، وهي عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، كما يعد عملية عقلية مركبة من ميول ومهارات، والمفكر الناقد يعتمد التمحيص الدقيق للمعلومات المتوافرة للفرد وفق قواعد المنطق وبطريقة تدريجية بغية التوصل إلى نتائج سليمة ودقيقة ونجاحها في جميع معايير التدقيق والنقد الذاتي والخارجي.⁽³⁾

وتجدر بنا الإشارة إلى مكونات وقواعد التفكير الناقد الخمسة في معرض الحديث عن تعريفه؛ ليتمكن القارئ من استيعاب الصورة الكاملة لتلك المهارة، وإذا افتقدت إحداها لم تتم العملية بالمرة، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات وهي كالآتي:

1. القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
2. الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
3. النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية)، ثم أن النظرية الشخصية هي التي يتم في ضوءها محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.
4. الشعور بالتناقض أو التباعد: فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه

1- علم النفس المعرفي «النظرية والتطبيق»، ص 244 - 243.

2- المصدر السابق، الصفحات نفسها.

3- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر دياب الجراح، موفق بشارة ص 74، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن 2011م.

بقية خطوات التفكير الناقد.

5. حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.⁽¹⁾

ثانيًا: مهارات التفكير الناقد.

اختلف التربويون حول مهارات التفكير الناقد، واجتهد كل منهم في تحديد هذه المهارات ومن ثم تم وضع قوائم بالمهارات التي يمكن تنميتها من خلال المناهج الدراسية التي تدرس بمختلف مراحل التعليم العام.

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، تبعًا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له ومن هذه التصنيفات:

- صنف سوارتز، وفيتشر، وباركس (Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S) 1999 مهارات التفكير في ثلاث فئات وهي:
 - أ- مهارات توليد الأفكار: وتتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ وتتضمن مهارات الإتيان بأفكار جديدة، وتطوير قدرة التخيل.
 - ب- ومهارات توضيح الأفكار: وتتعلق بمهارات التحليل؛ وبتحسين القدرة على الفهم، والقدرة على استعمال المعلومات.
 - ج- ومهارات عقلانية الأفكار: وتتعلق بعملية تقويم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي.⁽²⁾

وقد قام خبراء التفكير الناقد بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

-
- 1- تعليم مهارات التفكير الناقد، د. عبدخالق الأسود، ص 11، كلية الآداب والعلوم، جامعة الزنتان، الجزائر، ط 1، 2019م.
 - 2- فاعلية الأسئلة الناقدة في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض سلطنة الفالح، ص9، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 17، العدد 2، جامعة البحرين، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مملكة البحرين 2016م.

1- مهارة التحليل: Analysis Skill

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

2- مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً، حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

3- مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

4- مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات، أو الصفات، أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير، كما يقصد بالاستنتاج؛ القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

5- مهارة التقويم Evaluation Skill:

قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل آخر

للتعبير، وتشمل مهارة التقويم مهارتين فرعيتين، هما تقويم الادعاءات والحجج.⁽¹⁾

ويمكن تصنيف مهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له كما في الجدول التالي:

جدول ملخص لمهارات التفكير الناقد

رقم المهارة	المهارة	وصف المهارة
1	الافتراضات	التعرف على درجة صدق المعلومات والحقائق والمغالطات وصياغة الفرضيات، وصياغة التنبؤات.
2	التفسير والفهم	ويعني القدرة على تحديد المشكلة وفهمها وشرحها، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وممارسة التصنيف واستخراج المعنى من المعطيات، وتحديد دقة المعلومات ومصادرها.
3	الاستناد إلى قواعد المنطق	ممارسة الاستنباط والاستنتاج والاستدلال بأشكالهما المختلفة.
4	التقويم	وتشمل تقويم الحجج والبراهين والأدلة والادعاءات وتحديد قوتها وتفنيدها، والتمييز بين الحقائق والادعاءات.

بالإضافة إلى تلك المهارات يجب أن يتصف الشخص المفكر بالعقلية المتفتحة والوضوح والدقة والعدل والمصداقية والأمانة والعمق وسعة الأفق؛ ذلك لأن التفكير الناقد بدون المميزات الشخصية للفرد المفكر قد يؤدي إلى نتائج غير دقيقة، وقد تكون غير أخلاقية أو غير موضوعية.⁽²⁾

ولابد أن يكون المفكر الناقد قادرًا على مايلي:

- إثارة الأسئلة وتحديد المشاكل الهامة وصياغتها بوضوح ودقة.
- تجميع المعلومات ذات العلاقة واستخدام الأفكار المجردة لتفسيرها بفعالية.
- تحديد العلاقات وصحة المعلومات التي يمكن استعمالها لبناء وحل المشكلات.
- التوصل إلى استنتاجات مفسرة سببيًا واختبارها باستخدام معايير ذات علاقة.

-1 مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، ص 289 - 341.

-2 مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، ص 289 - 341.

- التفكير ضمن أنظمة تفكير متعددة وفي جميع الاتجاهات لتقييم الافتراضات والحلول المقترحة.⁽¹⁾

وهذه المهارات حتمًا تحتاج لاستراتيجيات ليتم تطبيقها، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تحاول تعليم التفكير الناقد.

وقد صنف كل من بينكر وجيسنسون وكريكلو (Binker, Jenson and Kerk- 1990) تلك الاستراتيجيات إلى نوعين كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول استراتيجيات التفكير الناقد.⁽²⁾

الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات الانفعالية
▪ استراتيجيات تركز على التعميم والابتعاد عن التبسيط. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير الحجج والبراهين والحقائق. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على عقد المقارنات بين المعتقدات والحجج والأفكار والحقائق ومعرفة أوجه الشبه والتناقض. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على النقد والتقويم للحلول، والأفكار والحقائق والافتراضات. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التساؤل. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير التفكير بالتفكير والوعي به.	▪ استراتيجيات تركز على التفكير باستقلالية تامة. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التبصر. ▪ استراتيجيات تركز على تطور العقل المنفتح. ▪ استراتيجيات توازن بين الانفعالات والأفكار. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير الجرأة والمبادأة. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير سمات الإخلاص والصبر والتحمل. ▪ استراتيجيات تركز على تطوير الثقة بالحجج والبراهين والأسباب.

ثالثًا: خصائص التفكير الناقد.

يحدث التفكير بناءً على دافع معين لتحقيق هدف محدد، وعندما يتجه الفرد إلى أي مجال من مجالات العلم أو الحياة بصفة عامة تنشط لديه بعض الدوافع التي بدورها

1- تعليم مهارات التفكير الناقد، ص 11.

2- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 87 - 88.

تجعله يقوم ببعض الأنشطة العقلية بغية الوصول إلى الهدف.

والتفكير عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياسي الثقافي الذي تتم فيه، وهو نشاط يحدث في عقل الإنسان لأغراض متعددة منها: الفهم والاستيعاب واتخاذ القرار والتخطيط أو حل المشكلات، وكذلك الحكم على الأشياء والإحساس بالبهجة والاستمتاع والتخيل والانغماس في أحلام اليقظة.⁽¹⁾

• حيث يرى باير (Beyer 1995)، في كتابه «التفكير الناقد» مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة لذلك النمط من التفكير تمثلت فيما يلي:

1- توفر القابليات أو العادات العقلية المهمة مثل: التشكك، العقل المتفتح، تقدير الدليل، الاهتمام بكل من الدقة والوضوح، النظر إلى مختلف وجهات النظر، تغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة.

2- توفر المعايير أو المحكات المناسبة: فمن أجل التفكير بطريقة ناقدة سليمة، فإنه لا بد من تطبيق المعايير أو المحكات الملائمة، ومع أنه يوجد جدال حول أن كل مادة دراسية تحتاج إلى معايير خاصة بها، فإن بعض هذه المعايير يمكن تطبيقها على جميع هذه المواد.

3- توفر نوع من المجادلة: والتي تتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل، وهنا فإن التفكير الناقد يتضمن تحديد المجادلات والعمل على تقييمها وتطويرها.

4- الاهتمام بالاستنباط والاستنتاج: حيث من الضروري توفر المقدرة على استنباط أو استنتاج الأحكام أو القواعد النهائية من واحدة أو أكثر من المسلمات، ومن أجل الوصول إلى ذلك، فإن الأمر يتطلب فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوفرة.

5- الاهتمام بوجهات النظر الأخرى: فالمفكر الناقد ينظر إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة، واضعاً الموضوع في الحسبان إنه إذا كانت لديه وجهة نظر في هذه القضية فإن للآخرين وجهات نظر أخرى يجب الاستماع إليها بل والاستفادة منها من

1- مهارات التفكير العلمي بين التعلم والتعليم، مفتاح الشكري، ص 11، مجلة التربوي، العدد 8، الأردن 2016م.

أجل الوصول في نهاية الأمر إلى القرار الأكثر دقةً وصوابًا.

6- توفر إجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات: يتم في التفكير الناقد العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير أو المحكات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة، والتوصل إلى أحكام، وتحديد الافتراضات.⁽¹⁾

• ويرى (مختار 1993) أن من خصائص التفكير الناقد ما يلي:

1- الذاتية: فالتفكير الناقد يتميز ارتباطه بذات الطالب الذي يجري بينه وبين معلمه بشكل فردي.

2- الاستنتاج والاستنباط: حيث يتميز التفكير الناقد باستخدام عمليات التفكير التي تعتمد على الاستنتاج والاستقراء والاستنباط، وأما تحديد الافتراضات للمشكلة، أو الاقتراحات فهي وسيلة لإثارة تفكير الطالب لاستخدام الاستنتاج والاستنباط.

3- التركيز على الفضيلة: يتميز التفكير الناقد بتركيزه على الفضيلة أي أن الغرض الأساسي في النهاية أن يصل الطالب إلى قناعة بقراره الذي يتصف بفضيلة من الفضائل.

4- الحوار: يتسم التفكير الناقد بالحوار الذي يعتمد على الأسئلة والأجوبة، فعن طريق الحوار تثار قدرات التفكير الناقد لدى الطالب فيعمل على التفكير في الأسئلة والبحث عن إجابة لها.⁽²⁾

- وعليه يمكننا القول بأن التفكير الناقد يتميز بخصائص عديدة نوجزها في الآتي:

- عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة.

- يمكن التدرب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد.

- التفكير الناقد نشاط إيجابي خلاق.

1- أثر استخدام تدريس القرآن على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية بغزة، نادر خليل أبو شعبان، ص9، رسالة ماجستير، غزة - فلسطين 2010.

2- دور المعلم في تنمية قدرة التفكير الناقد لدى الطالب، حسن بن علي مختار، ص 49، بحث مقدم في مؤتمر إعداد المعلمين الثاني، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 1993م.

- التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط.
- يتغير التعبير عنه بتغير السياق الذي يظهر فيه.
- يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية.
- يُعتبر نشاطاً انفعالياً وعقلانياً معاً.
- التفكير الناقد مهارة قابلة للتنمية.
- التعاون بين المتعلمين يعزز فرصة تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
- طرح الأسئلة.
- تحديد المشكلة.
- فحص الأدلة.
- تحليل الافتراضات.
- الاخذ باعتبار وجهات النظر والتفسيرات الأخرى للأمور.⁽¹⁾

1- التفكير الناقد، عفاف الشمري - هياء آل رشيد، المجلة العلمية لنشر العلمي، العدد 29، ص 647، المملكة العربية السعودية 2021م.

المبحث الثاني: مراحل تعليم التفكير الناقد وأهميته في التدريس

أ- مراحل تعليم التفكير الناقد:

أن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من الخطوات المتسلسلة حيث أن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة، ويمكن توضيح هذه المراحل من خلال الجدول التالي⁽¹⁾:

رقم المرحلة	المهام
1- الملاحظات	وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم.
2- الحقائق	وتتطلب من المتعلم أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية.
3- الاستدلال	وتتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.
4- الافتراضات	وتتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع التعلم.
5- الآراء	وتتطلب من المتعلم أن يطور آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم
6- الحجج	وتتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.
7- التحليل الناقد	وتتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.

وعلى المتعلم اتباع خطوات التفكير الناقد حتى يحقق مهاراته باحترافية، وهي كالآتي:

- جمع كل ما يمكن جمعه عن موضوع البحث.
- استعراض الآراء المختلفة والمرتبطة بالموضوع.
- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح من الخاطئ.
- تمييز نواحي القوة والضعف في الآراء المتعارضة.
- تقييم الآراء بطريقة موضوعية.

1- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 84.

- البرهنة على صحة الحجج الأدلة.
- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما اقتضى الأمر ذلك.
- الدقة في ملاحظة الآراء من حيث وقوعها.
- البعد عن العوامل الشخصية في التقييم.⁽¹⁾

ب- أهمية التفكير الناقد في التدريس:

يرى الكثير من التربويين أن واحدة من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم حاليًا هو القدرة على تعليم وتدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد، وذلك من أجل بناء شخصية ناقدة، وتحقيق الانتماء، والمواطنة، وتأكيد استعدادهم للنجاح في مجالات الحياة المختلفة كالتيجارة والصناعة وإدارة الأعمال وغيرها والتفكير الناقد كغيره من أشكال التفكير، مهارة مكتسبة وقابلة للتعليم، وإن تعليم التفكير الناقد يعتبر هدفًا أساسيًا يجب السعي لتحقيقه في الوقت الحاضر وذلك لمساعدة الطلبة على معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم وتنمية قدراتهم على الاستكشاف وحل المشكلات وغيرها. ولكن يجب أن لا يغيب على ذهن أحد أن التفكير الناقد لا يمكن تعلمه ذاتيًا من القراءة والمطالعة أو التدريب الذاتي، أو من خلال الانخراط في أنشطة الأسرة أو جماعات الرفاق، حيث لا بد من توافر برامج خاصة على يد مدربين مهرة يتقنون مهارات التفكير الناقد وقادرين على تدريب الطلبة وفق خطط منظمة وهادفة.⁽²⁾

ومن أجل تنمية التفكير الناقد وتعليمه، فقد واكب ذلك تطورًا في حركة قياس هذه الأنواع من المهارات والقدرات واختبارها، وهناك العديد من الاختبارات الشائعة للتفكير الناقد ومن أبرزها: اختبار (إينس - فير) للتفكير الناقد، اختبار كورنال، اختبار كاليفورنيا، اختبار واطسن وجليس؛ وهذا الاختبار الأكثر استخدامًا عالميًا.⁽³⁾

وتكمن أهمية التفكير الناقد في التدريس في عملية تدريب المتعلمين على تلك المهارة، وهناك عددًا من الأهداف التي يجب على المدرب أو المعلم أن يأخذها بعين

1- تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، عبد العزيز سعيد، ص1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط.2، عمان- الأردن 2009م

2- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 81.

3- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 83.

الاعتبار عند تدريب طلابه على مهارات التفكير الناقد وهي:

- تجميع جميع أنشطة المتعلم حول المهمة التي يتعامل معها.
- مساعدة المتعلم على تطوير شعوره بامتلاك النص أو المهمة.
- اختيار مهمات ذات صلة ببيئة المتعلم وثقافته.
- العمل على تحدي قدرات المتعلم.
- تشجيع المتعلم على مقارنة وجهات نظره مع وجهات نظر أخرى.
- توجيه المتعلم إلى تأمل المادة المتوفرة أمامه وعملية التعلم وأهدافها.
- توجيه المتعلم للتمييز بين الحقيقة والرأي.
- توجيه المتعلم لمعاينة الافتراضات المتوفرة أمامه.
- تذكير المتعلم بضرورة أن يكون مرناً ومنفتح العقل أمام أية تفسيرات أو أسباب أو حلول ممكنة.
- توجيه المتعلم لتحسس مواقع الغموض والمتناقضات في المهمة أو النص.
- ضرورة تركيز المتعلم على الصورة الكلية للمهمة مع ضرورة تفحص العناصر الجزئية.
- إبقاء المتعلم منفتحاً ومتقبلاً لجميع مصادر المعرفة الممكنة.
- إعطاء المتعلم حرية اختيار مسار البحث والتقصي.
- توجيه المتعلم إلى ضرورة إجراء تقييم مستمر إلى الأهداف والعمليات والمنتج وما يصاحبه من نجاح وفشل.

ويمكن تعليم التفكير الناقد بعدة طرق منها:

- تعليم التفكير الناقد من خلال المنهاج الدراسي (محاضرات - مختبرات - امتحانات - واجبات).
- تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي (الأنشطة اللاصفية).
- التدريب على مهارة الكتابة⁽¹⁾.

1- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 84 - 88.

وتشير عدد من الدراسات إلى أهمية تعليم التفكير الناقد ولا سيما في التدريس، وهي كالاتي:

- التفكير الناقد؛ يجعلنا أكثر صدقًا مع أنفسنا، وسنتعرف على ما لا نعرفه، ولن نخاف لأن نعترف أننا على خطأ، وأننا يمكن أن نتعلم من أخطائنا وستكون معتقداتنا خاصة بنا، وليس ما يقرره الآخرون لنا، وسنكون أكثر استقلالية.
- التفكير الناقد يساعدنا على أن نتخيل أنفسنا في مكان الآخرين ومن ثم إمكانية أن نفهم وجهات نظرهم وأن نطور قدراتنا على الاستماع لهم بعقلية منفتحة، حتى وإن كانت وجهات نظرهم مخالفة لنا.
- إن تعليم التفكير الناقد يعد مدخلًا مبكرًا للتقليل من الجروح الأخلاقي، والتقليل من فرص الجريمة لأن هذا التفكير يُعد الفرد معرفيًا من إدراك العدالة والأمن وغيرها من المفاهيم.
- إن تعليم التفكير الناقد يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية، والبعد عن التطرف.
- يساعد على تنمية القدرة على التفكير بوضوح وعقلانية، وتغليب التفكير العقلي على التفكير العاطفي مما يساعد على أن تكون القرارات أكثر نجاح وفعالية.⁽¹⁾
- يشجع على ممارسة مهارات كثيرة من مهارات التفكير، كمهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير المتشعب والتفكير الإبداعي.
- يحسن تحصيل الطلاب في مختلف المواد الدراسية، ويشجع المناقشة والحوار وسعة الأفق والقدرة على التواصل والتفاوض بين المدرسين والطلبة.
- يساهم في خلق بيئة صفية تتسم بالحوار الهادف، كما يساهم في خلق أنشطة وبرامج قد تمارس من الطلبة داخل الغرف الصفية وخارجها.
- يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي، ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور.
- يحسن قدرة الفرد فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، كما يساهم في حوار الأديان وحوار الثقافات.

1- التفكير الناقد، عفاف الشمري، هياء آل رشيد، ص 4 - 6.

- يسهل التفكير الناقد تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة والأدوات والآلات ووسائل الاتصال.
- يحسن قدرات العاملين في المجال الطبي، والتمريضي والهندسي، والصناعي وفي التجارة، وفي جميع مجالات الحياة المختلفة.⁽¹⁾
- يعزز مهارات اللغة ليتم عرضها بشكل بناء ومنهجي لدورها الفعال في طريقة التعبير عن الأفكار وتحسين قدرات الفهم والاستيعاب.
- له دور فاعل في التأمل الذاتي من أجل الوصول إلى معنى حقيقي مبني على أفكار قيمة بحال توفر أدوات لازمة لعملية التقييم الذاتي.⁽²⁾
- يطور اتجاهات المعرفة المعلوماتية والتكنولوجية، كما تساعد على نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي، والتقدم العلمي الهائل، ومن ثمة التوصل إلى المعلومات الصحيحة، وتوظيفها لتحقيق أهدافه وأهداف المجتمع.
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد المتعلمين الذين لديهم القدرة على نقد الأفكار الناتجة، والحلول المقترحة للمشكلات، وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق لذلك كان أساس التفكير الناقد فلسفيًا.
- يقود المتعلمين إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، حيث يتحول المتعلم عند توظيف التفكير الناقد في العملية التعليمية من متلقٍ سلبي للمحتوى التعليمي إلى متعلم إيجابي متقن له.
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد المتعلمين الذين يمكنهم تحليل الموضوعات الخاصة بالمناقشة والتحليل الدقيق للوصول إلى الاستنتاج السليم، لمسايرة التقدم العلمي ومتابعته في جميع المجالات دون توقف ومواجهة الظواهر والمستحدثات البيولوجية، وتقويمها تقويمًا سليمًا لتحديد ما يفيد المجتمع، وما لا يفيد واتخاذ القرارات السليمة بشأنها.

1- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 91 - 92.

2- أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة، جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجًا، هالة محمد أبوزيد، ص 43، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن 2018م.

- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول المتعلمين من التأثيرات الثقافية الضارة والمنتشرة في المجتمعات والتي يتعرضون لها في حياتهم.
- يكسب المتعلمين النظرة العقلية الناقدة التي تعتبر من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة الذي يتسم بكثرة التيارات الفكرية والثقافية المتناقضة.
- يحسن التفكير الناقد وعي الطلاب وخصوصًا في الجامعات إذ يجب عليهم أن يتفاعلوا مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية والإقليمية والمحلية، ويكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا بروح ناقدة.
- ينمي لدى المتعلمين روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دونما تحقق وتمحيص.
- يجعل الأفراد متقبلين للتنوع المعرفي، ومرنين بشكل أفضل، وقادرين على توظيف ذلك في سلوكياتهم اليومية.
- يقود الأفراد للتعامل مع الكم الهائل مع المعلومات والبيانات التي يتعرضون لها بكل يسر واقتدار.
- يشجع على خلق بيئة أسرية ومجتمعية دافئة محبة، يسودها الحوار الهادف، الحوار الذي يعد المدخل إلى التواصل والتفاهم بين الناس والجماعات والحضارات.
- يطور التفكير الناقد تربية وطنية مثالية وحسًا عاليًا للتفاعل مع المجتمع ورفقه وتقدمه.
- يولد لدى الفرد حسًا عاليًا بالمجتمع المحيط به، والتفاعل معه والسعي لرفقه وتقدمه، وينمي شعورًا قويًا بالمشاركة بفاعلية في بناء حاضر الوطن ومستقبله.

المبحث الثالث: التفكير الناقد ومناهج العلوم الإسلامية

كما مر بنا في المباحث المتقدمة أن التفكير الناقد؛ هو مهارة ذهنية تقوم بعملية فرز الأشياء وتصنيفها ثم فحصها واختبارها بهدف تمييز واستخراج الصواب والحق من الخطأ والباطل، والإسلام كمنظومة شاملة يشتمل على قواعد وأسس ومهارات وإجراءات التفكير الناقد في معارفه المتعددة، وعليه فإن مناهج العلوم الإسلامية (القرآن الكريم، العقيدة، السنة النبوية، السيرة النبوية، الفقه والشريعة، أصول الفقه) لا تكاد تخلو من مهارات التفكير الناقد، وتتجلى أهمية التفكير الناقد وأثره في تدريس العلوم الشرعية باعتباره ضرورة فكرية للحماية والصيانة من غوائل الأفكار المنحرفة، والشبهات الواردة وأداة للترجيح بين الأقوال المتعارضة، والآراء المتضاربة، ومهارة للتمييز بين الحقيقة والصحة ومقابلها من التزييف والتلبيس والتحريف، ووسيلة للحكم المتزن على المجريات اليومية والأحوال الحياتية، وطريقة فاعلة للمحاسبة والمراجعة والتصحيح والتكميل للذات والفرد والمجتمع.

ومن خلال خبرتنا في تدريس العلوم الإسلامية لمدة تفوق العشرين عامًا - من المرحلة الابتدائية، ومرويًا بالإعدادية والثانوية، ووصولًا للتدريس الجامعي - كنا نسعى جاهدين على الابتعاد عن الطريقة التقليدية الروتينية المعتادة في التدريس من تلقين وحفظ، وحاولنا تغيير أنماط وطرائق التدريس ليتناسب ومتطلبات العصر الحديث والجيل الواعدة، وتمكنا - ولله الحمد - تعزيز مهارات التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية بالخبرة والتجربة والعمل الميداني المكثف، ويمكن إجمال خلاصة تجربتنا المتواضعة كالآتي:

1. مادة القرآن الكريم: بما اشتمل عليه من تقرير أنواع التوحيد بمختلف الأدلة والبراهين، وعرض قصص الأنبياء والمرسلين ودورهم في إبطال التصورات المنحرفة، والدعوة للنظر والتأمل والتفكير والتدبر في الإنسان والكون والحياة، وتنويع طرق الاستدلال والاستنباط والاستقراء والاستنتاج الموصلة للعلم والمعرفة.
2. مادة العقيدة: بتمييز العقائد الباطلة، والتصورات الفاسدة، المعارضة والمخالفة للحقيقة، مثل قوله تعالى: (فَلَمَّا أَفْلَ قَالَ لَا أَحِبُّ الْأَفْلِينَ)، سورة الانعام / آية 76، وقوله تعالى: (صَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا)، سورة الزمر/ آية 29.
3. مادة السنة النبوية: بوضع قواعد وأصول القبول والرد والتصحيح والتضعيف للحديث النبوي.

4. مادة السيرة النبوية: بمناقشة ونقد الأحداث، والوقائع، والأعلام والشخصيات.
 5. مادة الفقه والشريعة: ببيان العبادات المشروعة، والتحذير من البدع والخرافات في الأقوال والأفعال والسلوكيات.
 6. مادة أصول الفقه: وهو أكثر علم من العلوم الإسلامية يشتمل على قواعد وأسس التفكير الناقد لأسباب منها:
 - مجال البحث في الدليل والاستدلال والمستدل.
 - اشتماله على جملة وافرة من القواعد والأصول المعنية على النقد والتمييز والجمع والترجيح بين الأدلة والأقوال عند التعارض.
 - استناد قواعده وضوابطه للأدلة الشرعية الصحيحة (الكتاب، والسنة، والإجماع، والقياس).
 - انضباط واطراد ودقة نتائجه على اختلاف المقدمات والقضايا والمسائل.
 - تعامله مع كافة القضايا الشرعية والحياتية (عقيدة، شريعة، حديث، اجتماع، سياسة، اقتصاد، علاقات...).
 - المرونة والفاعلية في التعامل مع القضايا والمسائل باختلاف المتغيرات والتحولات.
 - كونه الوسيلة الفاعلة والأداة اللازمة للعالم، والمفتي، والمصنف والمجتهد.
- وهنا تجدر الإشارة إلى دور المعلم في العملية التعليمية ولا سيما في تعليم التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية كقدوة، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلبة، ويمكن تحديد دوره في ذلك النطاق على النحو الآتي:
- المعلم مخطط لعملية التعليم: ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية أهداف الأداء، وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.
 - المعلم مشكل للمناخ الصفّي: إن المناخ الصفّي المبني على تفاعل المجموعة والمشاركة هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع.

- المعلم مبادر: وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات وتعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.
- المعلم محافظ على التواصل: إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة وحقيقية، وإنما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم، وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة.
- المعلم مصدر للمعرفة: يلعب المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة، إذ يقوم بإعداد المعلومات وتوفير الأجهزة والمواد اللازمة للطلبة لاستخدامها، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.
- المعلم يقوم بدور السابر: وذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، والتي تتطلب تبريرا أو دعما لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.
- المعلم يقوم بدور القدوة: يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً لشخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف.⁽¹⁾
- وأما عن دور المعلم في تعزيز تلك المهارات، فلا ينبغي أن يقتصر دوره على إلقاء المادة العلمية فحسب وإنما تكوين العقلية المنهجية التي تعمل التفكير فيها والاستفادة من مضامينها، وهناك بعض أساليب الاهتمام بإثارة التفكير في تعليم العلوم الإسلامية ومن أهمها:
- الإكثار من طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التي تفتح طرقاً مختلفة له.
- طرح الأفكار بأسلوب القصة أو حل المشكلة، ومحاولة حلها في ضوء نصوص الشريعة الإسلامية وأحكامها.
- اعتماد أسلوب الاستنتاج والتحليل، ولاسيما في أحداث السيرة والتراجم واستخلاص العبر وترتيب الأحداث وتوقع النتائج.

1- مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 163، 1/784، أبريل 2015 م، القاهرة - مصر.

- تنمية مهارة تحليل المواقف، وتحليل الأحداث، وتقويم النتائج والخبرات.
 - استخدام إستراتيجية التدريب على التفكير (استيعاب المفهوم/ تفسير المعلومات/ الوصول إلى استنتاجات وتنبؤات وتعميمات).
 - تشجيع الطلبة على التساؤل وحفزهم على التعلم والبحث.⁽¹⁾
- ويمكن تطبيق مهارة التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية وفق معايير خاصة⁽²⁾ حددها المختصون في التربية وهي وفق الآتي:**

1- الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، ولن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال، ولكي يدرّب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات يسألهم أحد الأسئلة التالية:

- هل يمكن أن تعبر عن هذه الفكرة بطريقة أخرى؟

- هل يمكن أن تعطي مثالاً على ما تقول؟

- ماذا تقصد بقولك؟

2- الصحة: أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، فقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة أي دون أن تستند إلى إحصاءات رسمية ومعلومات موثقة، ولكي يدرّب المعلم طالبه على مراعاة هذا المعيار يسألهم كالتالي:

- هل ذلك صحيح بالفعل؟

- من أين جئت بهذه المعلومة؟

- كيف يمكن أن نتأكد من ذلك؟

3- الدقة: الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه

1- واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية، ص21.

2- يقصد بمعايير التفكير الناقد، تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد.

بالزيادة والنقصان، ويمكن للمعلم أن يوجه طالبه لهذا المعيار من خلال السؤالين الآتيين:

- في حالة الإسهاب: هل يمكنك أن تكون أكثر تحديدًا؟
- في حالة الإيجاز الشديد: هل يمكن أن تعطي تفاصيل أكثر؟
- 4- الربط: يعني الربط أن الجملة المطروحة في السؤال ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالقضية موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، ومن الأسئلة المساعدة على ذلك:
 - هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفاصيل أو إيضاحات للمشكلة؟
 - هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟
- 5- العمق: تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع.
- 6- الاتساع: ويعني أخذ جميع جوانب الموضوع بالاعتبار، ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها لذلك:
 - هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟
 - هل هناك جهة لا ينطبق عليها هذا الوضع؟
- 7. المنطق: من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقيًا في تنظيم الأفكار وتسلسلها، أي أن الأفكار منظمة ومتسلسلة ومتراصة بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير:
 - هل ذلك معقول؟
 - هل المقدمات تؤدي بالضرورة إلى هذه النتيجة؟⁽¹⁾

الخاتمة والنتائج والتوصيات

1- تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، فتحي عبد الرحمن جروان، ص 8، دار الفكر للطباعة والنشر عمان - الأردن 2002م.

الخاتمة

إن التفكير الناقد ليس موجودًا بالفطرة عند الإنسان فمهاراته متعلمة ومكتسبة وتحتاج إلى مران وتدريب، ولا يرتبط التفكير الناقد بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة، فالتفكير الناقد يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى، ويمكن للمعلم أن يشجع طلابه دومًا على القراءة الفاحصة، وينمي قدرتهم على الملاحظة الدقيقة للرسومات والمعطيات، وألا يتسرع في إصدار الأحكام الصائبة والأحكام الخاطئة التي تصدر كاستجابات من جانب الطلبة، ليشارك الآخرين ويشجعهم على أعمال العقل ويحتفظ المعلم في النهاية بإيجاز الموقف وإغلاقه بصورة مقنعة وليظهر أن هذا القرار الصحيح، هو نتاج للتفكير والمشاركة الجماعية بما فيها المحاولات الخاطئة.

أهم نتائج البحث:

- وكان للبحث نتائج عديدة نوجز أهمها في الآتي:
 - إن عملية تعليم مهارات التفكير عادة تمر بعدة مراحل منها: تعريف الطالب بالمهارة، وتقديم المدرس التعليمات الواضحة حولها، ممارسة المهارة في غرفة الصف بتوجيه من المعلم، تنظيم المدرسة أنشطة لا صفية لتعزيز تلك المهارة.
 - من أجل إتقان أي مهارة ؛ لا بد من ممارستها بصورة منظمة خلال المواد الدراسية المختلفة.
 - من أجل تنمية مهارات التفكير الناقد في مدارسنا وجامعاتنا علينا تهيئة المناخ التعليمي الملائم للطلبة للتدريب على التفكير الناقد والإبداع، بتنمية روح التسامح، والاعتدال، والحكم المنطقي، وتشجيع الطلبة على البحث والاستطلاع والتعلم المستمر، وتهيئة الإمكانيات المادية اللازمة لذلك.
 - أن الفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يمكنه القيام بإصدار الحكم على صدق النتائج في ضوء المعلومات المتاحة، وتجنب أخطاء الاستدلال كسرعة التعميم، أو التسليم بفروض قبل التأكد من صدقها، أو الاستدلال على أساس المقارنة.

- لا بد من التمييز بين التفكير الناقد وبعض المفاهيم المشابهة مثل التفكير الإبداعي أو التفكير الابتكاري.

بعض التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليه البحث؛ أوصي بالآتي:
- التأكيد على مهارات التفكير في برامج إعداد معلمي العلوم الإسلامية وتدريبهم على استخدام طرق التدريس الفعالة والتي تساعد على تنمية مهارات التفكير مثل الطريقة الحوارية والاستنتاجية، والحلقات النقاشية، وإعداد البحوث المبسطة، وتوفير الأنشطة والفعاليات التي تسهم في اكتسابهم لها.
- العناية بمعلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة وتدريبهم لتطوير كفاياتهم المهنية التي تمكنهم من الإعداد الجيد للدروس وتنفيذها، وإثارة دافعية الطلبة للمواقف التعليمية، والإجابة عن أسئلتهم وحسن معاملتهم للطلبة وإدارة الصفوف بمهارة عالية.
- الاهتمام بتدريب المعلمين على طرائق وأساليب التدريس، وأساليب التقويم الحديثة والوسائل التعليمية التي تساعد على تدريس مهارات التفكير في دروس العلوم الإسلامية.
- الاهتمام باللقاءات المشجعة على التفكير، وإبداء الرأي وتقديم الحجج والأدلة بين المعلم وطلابه.
- الاهتمام بالكتاب المدرسي، بحيث يتضمن المحتوى الأسئلة والمواقف، والقصص والأمثلة الهادفة والاستدلال بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، بما ينعكس إيجاباً على مهارات التفكير لدى الطلاب، من قبل إدارة المناهج.
- تهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة مهارات التفكير من فصول ومختبرات وقاعات مصادر تعلم.

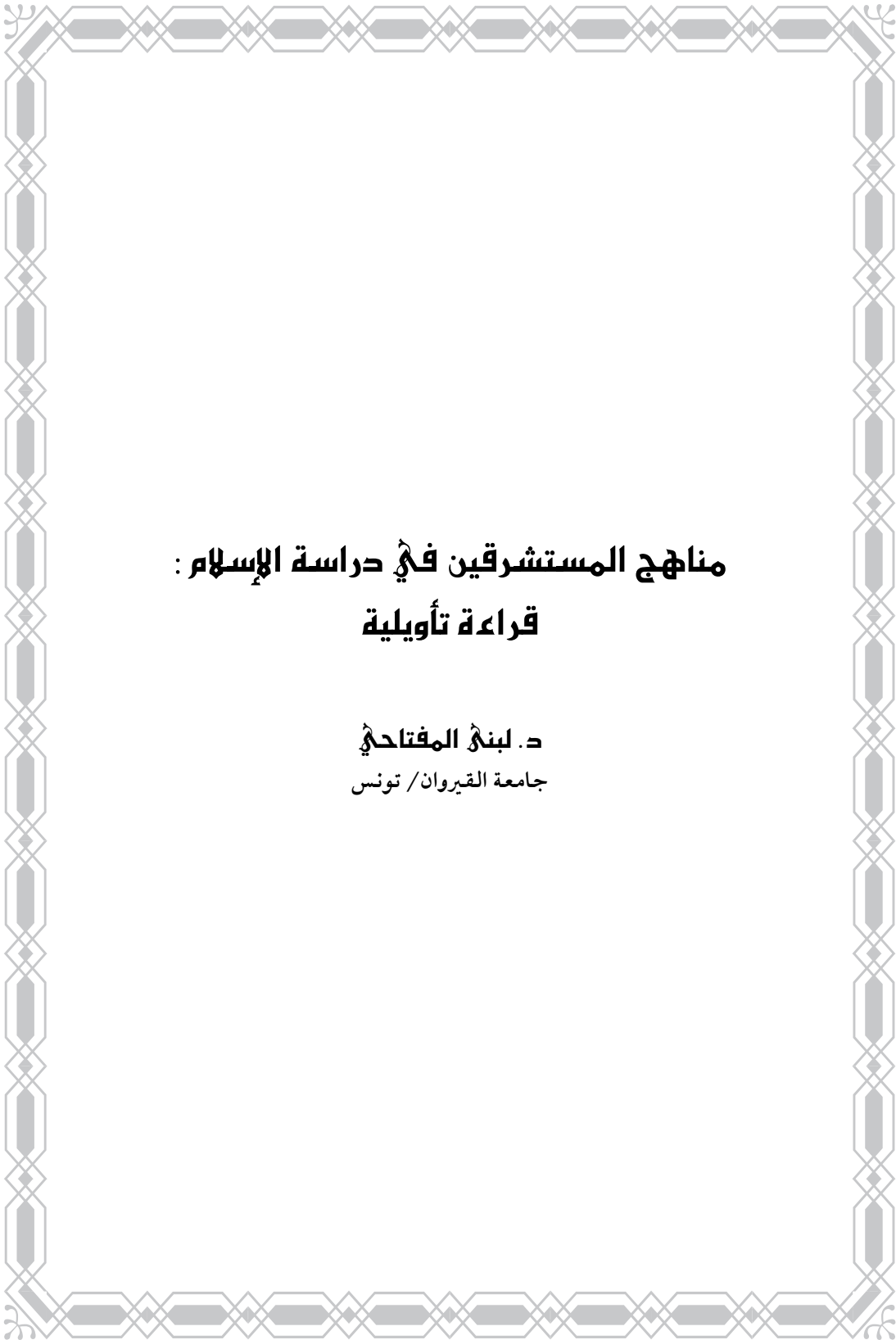
الفهارس

أولاً: فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير وتنمية التفكير، أحمد النجدي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 2005م.
- أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة، جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجاً، هالة محمد أبوزيد، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن 2018م.
- أثر استخدام تدريس القرآن على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر، نادر خليل أبو شعبان، قسم العلوم الإنسانية بجامعة غزة، فلسطين 2010.
- أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة اكتسابهم لها، مريم الرضي، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، 2004م.
- التفكير الناقد، عفاف الشمري، هياء آل رشيد، المملكة العربية السعودية -الرياض 2021.
- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمد فؤاد عبد الباقي، ط، 2 دار الفكر، بيروت، 1981م.
- تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، عبد العزيز سعيد، دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط.2، عمان، الأردن 2009م.
- تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، فتحي عبد الرحمن جروان، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان - الأردن 2002م.
- تعليم مهارات التفكير الناقد، د. عبد الخالق الأسود، كلية الآداب والعلوم، جامعة الزنتان، الجزائر، ط 1، 2019م.

- تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر دياب الجراح، موفق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن 2011م.
- دراسة تحليلية لمقرر المنطق ودوره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالب المرحلة الثانوية شعبة الآداب، عفانة عزو، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر 1998م.
- دور المعلم في تنمية قدرة التفكير الناقد لدى الطالب، حسن بن علي مختار، بحث مقدم في مؤتمر إعداد المعلمين الثاني، كلية التربية - جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 1993م.
- سنن ابن ماجه، تحقيق شعيب الأرناؤوط، عادل مرشد، دار الرسالة العلمية، ط1، 2009م.
- صحيح البخاري، تحقيق مصطفى البغا، دار ابن كثير، دمشق، ط 5، 1993م.
- صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، وشركاه، القاهرة 1955م.
- علم النفس المعرفي «النظرية والتطبيق»، عدنان يوسف، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2004م.
- فاعلية الأسئلة الناقدة في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، سلطنة الفالح، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 17، العدد 2، جامعة البحرين، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مملكة البحرين 2016م.
- مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 163، أبريل 2015 م، القاهرة - مصر.
- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، مرعي توفيق ونوفل محمد، مجلة المنارة المجلد 13، العدد 4، ط1، الأردن 2007م.
- مسند الإمام أحمد، تحقيق شعيب الأرناؤوط، وعادل مرشد، طبعة مؤسسة الرسالة، ط1، 2001م.

- مهارات التفكير العلمي بين التعلم والتعليم، مفتاح الشكري، مجلة التربوي، العدد 8، الأردن 2016م.
- واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية، د. أحمد التويجري، كلية التربية، جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، المجلد 19، العدد 8، محرم 1438هـ، المملكة العربية السعودية.



مناهج المستشرقين في دراسة الإسلام : قراءة تأويلية

د. لبنى المفتاحي
جامعة القيروان / تونس

ملخص

الاستشراق أحد العوامل المهمة التي أثّرت ولا تزال في الفكر الإسلامي، كما لعب دورًا بارزًا في صياغة التصوّرات الغربيّة السليبيّة عن الإسلام، فقلّ أن تجد مجالًا لم يتناولوه بالبحث والدرس، وفي الجملة فقد كان للاستشراق أثرٌ كبيرٌ في خلق أزمة المثقّفين المحدثين في العالم الإسلامي، من خلال تطبيق مناهجه في مؤسساته العلميّة، وعن طريق أعدادٍ كبيرةٍ من الطّلبة تلقّوا تعليمهم في الغرب.

إنّ ثلّة من المستشرقين وقفوا حياتهم لدراسة الدّين الإسلامي في جوانبه كافّة، وأقيم لآرائهم وما انتهوا إليه وزنٌ كبير، فقد أثّروا في قلب قادة العالم الإسلاميّ وجمهرةٍ من مفكّريه الذين درسوا الإسلام في مراكز الغرب وبلغته، شبهاتٍ حول الرّسالة والرّسول، وأحدثوا في نفوسهم يأسًا من مستقبل الإسلام، ومقتًا من حاضره، وسوء ظنٍّ بماضيه انطلق هؤلاء أو كثيرٌ منهم من ثقافتهم الخاصّة، بإسقاطاتٍ غير عادلةٍ عند تناولهم الإسلام، ومن منطلقات الفكر الأوربيّ نفسه في أوج مراحل تفوّقه. وهذه الورقة البحثية الموسومة بـ«مناهج المستشرقين في دراسة الإسلام قراءة تأويلية» جاءت استجابة لواقع لا يمكن إنكاره وهو أنّ للاستشراق تأثيراته القوية في الفكر الإسلامي الحديث أردنا أو لم نرد، ولهذا فلا نستطيع أن نتجاهله أو نكتفي برفضه، لذلك لا مناص من مواجهة المشكلة وطرحها واستخلاص نتائجها، سأحاول جاهدًا تسليط الضوء على تلك المناهج، وفق النقاط الآتية: أولاً تعريف الاستشراق ونشأته، ثانيًا مناهج المستشرقين و منها: منهج (العكس، الأثر والتأثير، العلماني، المادي، الاسقاطي، الانتقائي، الشمولي التعميمي، الفيلولوجي التفكيكي، والشك والافتراض، والبناء والهدم، والمقابلة والمطابقة)، وأخيرًا خاتمة البحث والتي ستضمن أهم نتائج البحث وتوصياته.

الكلمات المفتاح: المنهج - المستشرقين - الإسلام - الأثر

Abstract

Orientalism is one of the important factors that have influenced - and continue to affect - Islamic thought and played a prominent role in shaping Western negative perceptions of Islam. They said to find an area that they did not address with research and lessons. In the sentence, Orientalism had a major impact on creating a crisis of modern intellectuals in the Muslim world. Through the application of its curricula in its scientific institutions, and through large numbers of students educated in the West.

A few orientalists stood their lives to study Islamic religion in all its aspects. And their opinions - and what they ended up with - were weighed down. They raised the heart of the world's Muslim leaders and of his intellectuals who studied Islam in the centres of the West and in its language. And they created a despair for the future of Islam. And a lot of people in his presence, and bad thought of his past, these people - or many of them from their own culture. by unjust projections when addressing Islam, and from the very premises of European thought at the height of its superiority. This paper, tagged «Orientalists' curricula in the study of Islam, interpretive reading» In response to the undeniable reality that Orientalism has a strong influence on modern Islamic thought we wanted or did not respond, and that is why we cannot ignore it or simply reject it, so it is imperative to confront the problem, raise it and draw its conclusions, I will try very hard to shed light on those curricula, according to the following points: first - the definition of Orientalism and its upbringing, second,

Orientalists' curricula, including: curriculum (reverse, effect and effect, secular, material, projective, selective, generalized, physiological, deconstruction, suspicion and assumption, construction and demolition, interview and matching) , and finally the conclusion of the research which will include the most important findings and recommendations of the research.

Keywords: Curriculum - Orientalists - Islam - Impact

مقدمة

يرجع تاريخ الاهتمام بدراسة الإسلام في الغرب إلى العصور الوسطى الأوروبية، ولكن تزايد هذا الاهتمام كثيرًا خلال الربع الأخير من القرن الميلادي الماضي، حيث أسهمت عدة عوامل في دفع الغربيين لدراسة الإسلام ومحاولة إعادة استكشاف مضامينه الأساسية. وأهم تلك العوامل بلا ريب هي مظاهر اليقظة التي عمت العالم الإسلامي، واحتكاك بعض دوله بشكل عنيف مع الغرب، ويمكن التأريخ لبداية ذلك الاحتكاك العنيف بالغرب بقيام بالثورة الإيرانية في عام 1989م التي كان لها دوي شديد لما يهدأ بعد.

وقد كان لاشتداد الصراع العربي الإسرائيلي أثره الكبير في لفت نظر الغرب إلى أثر العامل الديني في ذلك الصراع، كما جاء تصاعد النفوذ السعودي على المستويين الإقليمي والعالمي ليؤكد أهمية دراسة الإسلام الذي يمثل دستور الحكم في تلك الدولة. وعلى الصعيد العالمي أدى سقوط الاتحاد السوفيتي السابق إلى ازدياد اهتمام الغربيين بدراسة الإسلام، إذ اعتقد الكثيرون من المحللين الاستراتيجيين، وكبار الخبراء والمثقفين السياسيين، أن الإسلام سيمثل عنصر التحدي الأيديولوجي الجديد لليبرالية الغربية بعد اندحار المذهب الشيوعي، وبرز ذلك بشكل واضح في كتابات مدرستي «صمويل هنتنجتون» و«فرانسيس فوكاياما»، وكان ذلك دافعًا لمزيد من التقصي في دراسة الإسلام.

وعلى الصعيد الداخلي في المجتمعات الغربية كان لنمو الظاهرة الأصولية الدينية الإنجيلية لاسيما في الولايات المتحدة خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الميلادي الماضي أثره الكبير في الاهتمام بالدين من حيث هو، وتعقب الأديان عامة بالدراسة والمتابعة الوثيقة، ولما كان الإسلام هو أكثر الأديان العالمية نموًا وانتشارًا حتى على مستوى البلاد الغربية فقد أدى ذلك إلى بذل جهود عديدة في دراسة الإسلام من ناحية محتوياته الأصيلة، ومن ناحية الجهود المبذولة في الدعوة له، الأمر الذي أبرز، لأول مرة في تاريخ الغرب الحديث، تكوّن جاليات إسلامية قوية ببعض حواضره الكبرى.

فالاستشراق أحد العوامل المهمة التي أثّرت ولا تزال في الفكر الإسلامي، كما لعب دورًا بارزًا في صياغة التصوّرات الغربيّة السلبيّة عن الإسلام، فقلّ أن تجد مجالًا لم يتناولوه بالبحث والدرس، وفي الجملة فقد كان للاستشراق أثرٌ كبيرٌ في خلق أزمة المثقّفين المحدثين في العالم الإسلامي، من خلال تطبيق مناهجه في مؤسساته العلميّة، وعن طريق أعدادٍ كبيرةٍ من الطّلبة تلقّوا تعليمهم في الغرب.

إنّ ثلّة من المستشرقين وقفوا حياتهم لدراسة الدّين الإسلاميّ في جوانبه كافّة، وأقيم لأرائهم وما انتهوا إليه وزنٌ كبير، فقد أثّروا في قلب قادة العالم الإسلاميّ وجمهرة من مفكّريه الذين درسوا الإسلام في مراكز الغرب وبلغته، شبهاتٍ حول الرّسالة والرّسول، وأحدثوا في نفوسهم يأساً من مستقبل الإسلام، ومقنّاً من حاضره، وسوء ظنٍّ بـماضيهِ»⁽¹⁾.

ولعل هذا ما سنتبيّنه في بحثنا هذا، حيث درسوا المستشرقين الإسلام دراسة عميقة ممنهجة تأويلية أضفت إلى معالم خفية كانت كسحابة ضباب على تنوير الدين الإسلامي، لذلك كانت مناهج المستشرقين في دراسة الإسلام، مناهج متعددة ومتنوعة من بينها المنهج التأويلي الذي سوف نعتمده في بحثنا هذا.

1- مفهوم الاستشراق:

الاستشراق تعريب للكلمة الإنجليزية Orientalism مأخوذ من الاتجاه إلى الشرق، وكلمة الاستشراق مشتقة من مادة شرق، يقال: شرقت الشمس شرقاً وشرقاً، إذا طلعت، وهي تعني مشرق الشمس، وترمز إلى الحيز المكاني من الكون وهو الشرق.

وبالرجوع إلى لفظة «استشراق» نجد أنها مصوغة على وزن استفعال، ولوجدناها مأخوذة من كلمة شرق ثم أضيف إليها ثلاثة حروف هي الألف والسين والتاء، ومعناها طلب الشرق، وليس طلب الشرق سوى طلب علوم الشرق وآدابه ولغاته وأديانه، جاء في لسان العرب: شرق: «شرقت الشمس تشرق شرقاً وشرقاً: طلعت، واسم الموضع: المشرق... والتشريق: الأخذ في ناحية المشرق، يقال: شتان بين مشرق ومغرب، وشرقوا ذهبوا إلى الشرق، وكل ما طلع من المشرق فقد شرق، وفي الحديث: «.. فَلَا تَسْتَقْبِلُوا الْقِبْلَةَ، وَلَا تَسْتَدْبِرُوهَا وَلَكِنْ شَرْقُوا، أَوْ غَرَبُوا»⁽²⁾.

وهناك من يقول إن المقصود بالشرق ليس الشرق الجغرافي؛ وإنما الشرق المقترن بمعنى الشروق والضياء والنور والهداية؛ ويرى البعض أن كلمة استشراق لا ترتبط فقط بالشرق الجغرافي؛ وإنما تعني أن الشرق هو مشرق الشمس؛ ولهذا دلالة معنوية بمعنى الشروق والضياء والنور بعكس الغروب بمعنى الأفول والانتهاء.⁽³⁾

1- أبو الحسن الندوي: بحوث ومقالات حول الاستشراق والمستشرقين، إعداد سيد الغوري، دار ابن كثير، ط1/ 2002م، ص15.

2- بن منظور: لسان العرب، 4/ 2444* الحديث: صحيح وأخرجه البخاري، كتاب بدء الوحي، باب قِبْلَةُ أَهْلِ الْمَدِينَةِ وَأَهْلِ الشَّامِ وَالْمَشْرِقِ، 1/ 109 وأخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الطهارة، باب الاستطابة 2/ 209.

3- السيد محمد الشاهد: الاستشراق ومنهجية النقد عند المسلمين المعاصرين، 1994، ص، 191 - 211.

وعليه فالاستشراق يعنى بالبحث عن علوم الإسلام في بلاد المسلمين عقيدة وشريعة، وتاريخًا ومجتمعًا وتراثًا.

تطلق كلمة الاستشراق في معناها العام على العلم الذي يدرس ما يتعلّق بالشرق عمومًا (أقصاه، ووسطه، وأدناه)، أمّا بالمعنى الخاص فهو: العلم الذي يتناول الشرق الإسلامي في جوانبه كافة (لغته، وتراثه، ومجتمعه) في الماضي والحاضر، والقائم به في المعنيين يسمى «مستشرق»، وهو من تمكّن من تلك الدّراسات»⁽¹⁾، فمفهوم الاستشراق إذًا: «معرفة الشرق ودراسته»، وقد أسهم هذا التّيّار في صياغة التّصورات الغربيّة عن العالم الإسلامي، معبرًا عن الخلفيّة الفكرية للصّراع بينهما، ومن هنا لا يستطيع أي مستشرق أن يتناول موضوعا ما دون أن يخضع للقوالب الفكرية المسبقة؛ التي فرضت عليه نتيجة الثقافة التي ربي عليها.

2- نشأة الاستشراق وأهدافه

أطلقت كلمة مستشرق لأول مرة على أحد أعضاء الكنيسة الشرقية، ثم أطلقت بعد ذلك على من عرف لغات الشرق، وعرف قاموس أكسفورد الجديد معنى المستشرق بأنه:

تطلق كلمة الاستشراق في معناها العام على العلم الذي يدرس ما يتعلّق بالشرق عمومًا (أقصاه، ووسطه، وأدناه)، أمّا بالمعنى الخاص فهو: العلم الذي يتناول الشرق الإسلامي في جوانبه كافة (لغته، وتراثه، ومجتمعه) في الماضي والحاضر، والقائم به في المعنيين يسمى «مستشرق»، وهو من تمكّن من تلك الدّراسات»⁽²⁾، فمفهوم الاستشراق إذًا: «معرفة الشرق ودراسته»⁽³⁾، وقد أسهم هذا التّيّار في صياغة التّصورات الغربيّة عن العالم الإسلامي، معبرًا عن الخلفيّة الفكرية للصّراع بينهما»⁽⁴⁾، ومن هنا لا يستطيع أي مستشرق أن يتناول موضوعًا (ما) دون أن يخضع للقوالب الفكرية المسبقة؛ التي فرضت عليه نتيجة الثقافة التي ربي عليها. أما بالنسبة لنشأته، فلم تتفق كلمة مؤرخيه ودارسيه

1- محمود حمدي زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري، دار المعارف، د/ط، ت، ص 18.

2- محمود حمدي زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري، دار المعارف، د/ط، ت، ص 18.

3- محمود حمدي زقزوق: المرجع السابق ص18.

4- الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة، دار الندوة العالمية (موقع الكاشف)، نسخة موجودة في المكتبة الشاملة، 1/ 132.

على بداية زمنية محددة لظهوره»⁽¹⁾، فربما رُدّ إلى صدر الإسلام، أو تزامن مع طلب رهبان النصرى العلم في الأندلس»⁽²⁾، أو ولد مع الحروب الصليبية»⁽³⁾، أو في القرن الثاني عشر للميلاد حيث كانت أول ترجمة للقرآن الكريم إلى اللاتينية عام (538هـ/1143 م) ومنهم من يجعل بدايته مع فتح القسطنطينية عام (1453هـ)؛ حيث أوقف المد الكنسي وتراجع، فاحتاج الغربيون للوقوف على أسباب قوة المسلمين والرد عليهم»⁽⁴⁾.

II- مناهج المستشرقين

سلك المستشرقون في دراستهم للدين الإسلامي مناهج متعددة وفيما يأتي بيان لأهمها وهي ما طبقوه في أبحاثهم ودراساتهم:

1- منهج العكس:

وهو أن يأتي المستشرق بأوثق الأخبار، فيقلبها متعمداً إلى عكسها ليحقق غاية يرومها، يقول ول ديورانت (ت1885م) ⁽⁵⁾ في كتابه الموسوعي قصة الحضارة عن النبي (ص): «وقد أعانته نشاطه وصحته على أداء واجبات الحب والحرب، لكنه أخذ يضعف حين بلغ التاسعة والخمسين من عمره، وظن أن يهود خبير قد دسوا له السُم في اللحم قبل عام من ذلك الوقت»⁽⁶⁾، فبقوله (ظن) يريد أن ينفي صحة واقعة «السُم» الثابتة؛ ليبرئ اليهود من محاولة قتله.

وأنكر بعض المستشرقين كثيرًا من الإرهاسات والمعجزات، على الرغم من سلامة بعض الآثار الواردة فيها، وصححو قصة الغرانيق»⁽⁷⁾ التي ضعفها علماء الإسلام، بل حكم

1- محمد فتح الله الزيايدي: ظاهرة انتشار الإسلام، المنشأة العامة للنشر (طرابلس)، ط1/ 1983م، ص 62.

2- محمد ياسينعريبي: الاستشراق وتغريب العقل التاريخي العربي، المجلس القومي للثقافة العربية، ط1/ 1991م ص135.

3- فاروق فوزي: الاستشراق والتاريخ الإسلامي، الأهلية (الأردن)، ط1، 1998م، ص 30.

4- محمود حمدي زقزوق: الإسلام والاستشراق ص20، 21.

5- Durant ولد لأب من أصل فرنسي كندي، من أشهر مؤرخي العالم مات عام 1981، من أشهر أعماله موسوعته ذائعة الصيت «قصة الحضارة» وكتاب «قصة الفلسفة»، أقام فترة من الزمن في سوريا. انظر ترجمته في مقدمة كتابه دروس التاريخ، دار سعاد الصباح (الكويت)، ط1/ 1993م، ص 8 18.

6- نفسه، ص 48.

7- لقد أطال المستشرق (وات) نفسه في تقريرها وتفسيرها. انظر: محمد في مكة، ت: عبد الرحمن الشيخ، الهيئة العامة للكتاب، 2002م، ص214 226.

بعضهم بوضعها»⁽¹⁾.

2- منهج التأثر والتأثر:

طبق بعض المستشرقين هذا المنهج بإلحاح شديد، فحكموا بالتأثر عند كل تشابه، وهكذا تعاملوا مع الإسلام على أنه ليس إلا إفرازًا لحضارات سابقة، فجردوه بذلك من أي سمة إبداعية أصيلة، وجعلوا هذه الصفات وقفًا على الحضارات القديمة، والذي دفعهم إلى ذلك أنهم درسوا الإسلام بالمنهج نفسه الذي درسوا من خلاله المسيحية، ولما كانت هذه الأخيرة قد تأثرت بالبيئة التي انتشرت فيها، ولحقها تطور كبير، إذ دخلت فيها عناصر من بعض الأديان والفلسفات السابقة، فالدين الإسلامي في نظرهم كذلك.

وهكذا غدا الفقه الإسلامي عندهم نسخة من القانون الروماني⁽²⁾، وأن الحضارة الإسلامية في أحسن أحوالها ليست إلا شكلاً من أشكال «الهيلينية»، بل إن الإسلام ذاته، هو لون جديد يجمع بين اليهودية والمسيحية⁽³⁾.

ومهما يكن من أمر فالمنهج العلمي الرصين يأبى أن نطبق هذه القاعدة عند كل تشابه؛ لأن العقل البشري قد يصل إلى نتائج مشابهة إذا تماثلت الوقائع والظروف، وفي دراسة الأديان ذات الأصل السماوي نكون أمام حالة خاصة، ذلك أن ما بينهما من تشابه يرجع أساسًا إلى وحدة المصدر، ومعضلة المستشرق أنه تعامل مع الأديان؛ على أنها منفصلة عن بعضها لا يجمع بينها رابط، فلما جاء دور المقارنة سمح لمخيلته أن تنسج إجابات عن تساؤلات بنيت على رؤية سطحية مسبقة: من تأثر بمن؟ وما هي أدلة التأثير، وهكذا بدل أن تكون حالات التشابه بين الأديان عاملاً يوحدتها ويرجعها إلى منبعها الأصلي، ومن ثم يؤكد غايتها المتجسدة في هداية البشر، فقد تحولت بيد المستشرق إلى أداة سطو فكري؛ يتم بواسطتها إفراغ الإسلام من مضمونه، وذلك بإرجاعه إلى مصادر خارجية كالنصرانية، واليهودية، والمجوسية، والبوذية، والبابلية⁽⁴⁾.

- 1- تفسير الطبري: 18 / 663، 667. وابن حجر: فتح الباري، نشرة محب الدين الخطيب، دار المعرفة (بيروت)، د/ت، ط، 8 / 439، والسيوطي: الدر المنثور، دار الفكر (بيروت)، 1993، 7 / 166 169.
- 2- مصطفى السباعي: الاستشراق والمستشرقون ما لهم وما عليهم، ط. المكتب الإسلامي، ص 29.
- 3- محمد بن عبود: منهجية الاستشراق في دراسة التاريخ الإسلامي، مقالة ضمن (ضمن مناهج المستشرقين، المنظمة العربية للعلوم والثقافة، تونس، 1985، 1 / 353).
- 4- عبد الله النعيم: الاستشراق في السيرة النبوية، مرجع سابق، ص 34.

إن عدم الوقوف على الاختلافات الجوهرية بين الإسلام، وبين الأديان الأخرى (فالإسلام رفض التثليث، والصلب، وفكرة الخلاص)»⁽¹⁾ جعلهم لا يرون في الإسلام إلا نسخة منقحة عن غيره، ويعد جولد زيهر Goldziher (ت1921م)»⁽²⁾ المسؤول الأول عن تطبيق هذا المنهج غير العلمي، عندما أخضع الإسلام للتطور؛ مثله مثل الأديان الأخرى، وجعله متأثرًا بها وبالفلسفات المتأخرة عنه»⁽³⁾، وقد اقتفى أثره في ذلك؛ ثلة كبيرة من المستشرقين حتى من وصف بالموضوعية كـ (Watt) مثلًا الذي تصور أن محمدًا لم يكن يعرف حتى أواخر العصر المكي الأبعاد الحقيقية لدعوته»⁽⁴⁾، وفي ذلك ذهول؛ بل غفلة كبيرة عن المعطيات القرآنية التي أكدت منذ البداية عالمية الإسلام، فضلًا عن أن الأنبياء لا يمكن أن يسيروا كالعميان خطوة واحدة، دون أن يملكو مسبقًا استشراقًا شاملاً لما يسعون لتحقيقه»⁽⁵⁾، وهي بلا شك محاولة بغیضة ومتعثرة منه للقضاء على أصالة الإسلام»⁽⁶⁾.

وأمثلة ذلك في هذا الجانب كثيرة: فالقرآن من تأليف محمد e؛ واستعان على ذلك بالوقوف على مصادر أهل الكتاب»⁽⁷⁾ والإفادة من حاشيته اليهودية والمسيحية»⁽⁸⁾ كصهيب وسلمان وابن سلام الذين أسلموا وكانوا في صحبته»⁽⁹⁾، فحالات التشابه تُفسّر بتأثر النبي (ص) بأفكار ورقة بن نوفل، ومن ثم بعد الهجرة أخذ ينقل عن اليهودية والنصرانية لصياغة ديانة الإسلام.

- 1- دومنيك سورديل: الإسلام، دار التنوير (لبنان)، ط2 / 1998م ص 25.
- 2- مستشرق مجري يهودي من أعماله: (الظاهرية مذهبهم وتاريخهم) و (العقيدة والشريعة في الإسلام) و (مذاهب التفسير الإسلامي). وله اهتمام كبير بالدراسات الشرقية، ترك أكثر من (592) بحثًا. انظر بدوي: موسوعة المستشرقين ص 197 - 202.
- 3- العقيدة والشريعة في الإسلام، ت: محمد يوسف موسى وآخرون، دار الكتب الحديثة (القاهرة)، ط2، ص 5 - 9.
- 4- محمد في مكة، مرجع سابق، ص 214، 216.
- 5- عماد الدين خليل: الاستشراق والسيرة النبوية، (ضمن مناهج المستشرقين، المنظمة العربية للعلوم والثقافة، تونس، 1985، 1 / 182).
- 6- محمد خليفة حسن: آثار الفكر الاستشراقي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1 / 1997م، ص 17، 18.
- 7- جولد زيهر: العقيدة والشريعة، مرجع سابق، ص 20.
- 8- التهامي: المستشرقون والقرآن، ضمن (مناهج المستشرقين، المنظمة العربية للعلوم والثقافة (تونس)، 1985، 1 / 35.
- 9- نفسه.

وأمثلة ذلك في هذا الجانب كثيرة: فالقرآن من تأليف محمد (ص)؛ واستعان على ذلك بالوقوف على مصادر أهل الكتاب»⁽¹⁾ والإفادة من حاشيته اليهودية والمسيحية»⁽²⁾، كصهيب وسلمان وابن سلام الذين أسلموا وكانوا في صحبته، فحالات التشابه تُفسّر بتأثر النبي e بأفكار ورقة بن نوفل، ومن ثم بعد الهجرة أخذ ينقل عن اليهودية والنصرانية لصياغة ديانة الإسلام الجديدة، وقد اجتهد Watt في سرد الأشياء التي وقع فيها ذلك التأثير، فتحدث عن فرض صلاة الظهر، والجمعة والتوجه نحو بيت المقدس في الصلاة، وصيام عاشوراء، وتحليل طعام أهل الكتاب، والزواج بالكتابات، والقصص القرآني وفكرة يوم الحساب»⁽³⁾، وبهذا المنطق نفسه تحدث بروكلمان Brockelman (ت1956م)»⁽⁴⁾، فالرسول (ص) في زعمه منذ طفولته تلميذ للنصارى، فقد عرفوه بإنجيل الطفولة، وبحديث أهل الكهف... إلخ»⁽⁵⁾، بل غلا كثيرًا حتى جعل معظم أفكار النبي (ص) منبثقة في الدرجة الأولى عن الديانات السابقة ثم وظفها على نحو يخدم حاجات شعبه الدينية، وأن فكرة التوحيد التي تبناها الإسلام، قد انحدرت من أصول كتابية، ومن كتب الأديان القديمة، وأن التصور الإسلامي عن الملائكة، قد أخذه محمد عن اليهودية»⁽⁶⁾، كما أن فكرته عن الجنة قد أخذها عن معلمين مجهولين؛ تأثروا ببعض الرسومات والفسيفساء المسيحية التي تصور حدائق الفردوس»⁽⁷⁾، وما الحجر الأسود في نظره إلا امتداد لبقايا الأحجار المقدسة في الجاهلية وهو يعد وثناً من أوثانها، إن المرء يعجب حقًا كيف أن النبي (ص) أزال من داخل الكعبة وما حولها الأصنام والرسوم، وأبقى على هذا الوثن!! ويرى بلاشير Blachere على اعتداله في أحكامه أحيانًا أن القصص القرآني ترجع إلى مصدر يهودي مسيحي، معتمدًا في حكمه ذلك على ما زعم من وجود علاقات مستمرة، كانت تربط مؤسس الإسلام بالفقراء المسيحيين في مكة»⁽⁸⁾، وقد أغرب بعضهم عندما زعم أنه اكتشف مصدرًا جديدًا للقرآن،

- 1- جولد زيهز: العقيدة والشريعة، مرجع سابق، ص20.
- 2- التهامي: المستشرقون والقرآن، ضمن (مناهج المستشرقين، المنظمة العربية للعلوم والثقافة (تونس)، 1985، 1/ 35.
- 3- نفسه.
- 4- مستشرق ألماني ولد عام 1868م، من أشهر أعماله: (تاريخ الآداب العربية) و (تاريخ الشعوب الإسلامية)، ونشر عدة أعمال منها عيون الأخبار لابن قتيبة وشارك في تحقيق طبقات ابن سعد، وله كتب عن اللغة السامية. انظر بدوي: موسوعة ص 97 - 105.
- 5- تاريخ الشعوب، ت: منير بعلبكي، دار العلم للملايين، ط5. ص39.
- 6- هنري ماسيه: الإسلام، ت: بهيج شعبان، عويدات (بيروت)، 1960م، ص141.
- 7- دائرة المعارف الإسلامية 12/ ص216، 217.
- 8- عن القرآن لمحمد صبيح، طبعة مصر، 1939م، 144. 147.

هو شعر أمية بن أبي الصلت»⁽¹⁾ لورود بعض أسماء الأقسام السابقة في القرآن والشعر، ولاستخدام بعض المصطلحات، وأن استعانة النبي (ص) بذلك الشعر في نظم القرآن، حملت المسلمين على مقاومته ومحوه؛ ليستأثر القرآن بالجدّة، ولتصح دعوى انفراد النبي (ص) بوحى السماء، ولم يجهد Goldziher نفسه كثيرًا عندما سلّم بإمكان وجود عناصر أفلاطونية محدثة وغنوصية في مادة الحديث النبوي»⁽²⁾، وأن المعتزلة كما يرى هورتن Max Horten (ت1874م)»⁽³⁾ صورة مماثلة لليبرالي الفكر الغربي؛ لأنه وقف على بعض التشابه بين فكريهما»⁽⁴⁾، ولم يتنبه هو ومن شايعه، وأن المعتزلة لم يكونوا أبدًا كحال الليبراليين خصوصًا للدين، أو دعاة خروج عليه، ودفع الحماس بعض المستشرقين لإثبات تأثر علم الكلام الإسلامي باللاهوت المسيحي في مسائل كالجبر والاختيار ونفي الصفات الإلهية، والاعتقاد بقدّم القرآن، ولم يبينوا متى حصل التأثير وكيف»⁽⁵⁾؟

وهكذا الحال بالنسبة للفلسفة الإسلامية، فهي حسب رؤيتهم ليست إلا مختصرًا مردولًا قام به مترجمون غير جيدين للفكر اليوناني القديم، فالعرب مجرد نقلة، وفلسفتهم محاكاة للفلسفة اليونانية، فلم تأت بجديد يحسب لها، سوى المحافظة عليها حتى جاء الوقت الذي تسلمتها أوربة منهم، فأعادت إحياءها على نحو مكتمل»⁽⁶⁾، إن حكمهم هذا ينطلق من نظرية التمييز بين الجنس السامي الذي ينتمي إليه العرب، وبين جنس آري ينحدر منه الأوروبيون، فالأول مقلد تابع والثاني أصيل متبوع.

إن هذه النظرية التي تفرق بن الشعوب على أساس الخصائص البيولوجية تعكس روحًا سياسية استعمارية اعتنقها الغرب ليوافقه الشعوب الأخرى، فهي إذاً تعبر عن إيديولوجية سياسية لا عن علم منهجي، وإن حاولت أن تلبس ثوبًا علميًا، فالعلم الحديث

- 1- التهامي نقرة: المستشرقون والقرآن، مرجع سابق، 1/ 33.
- 2- العناصر الأفلاطونية المحدثة ضمن كتاب د. بدوي: التراث اليوناني ص218 222.
- 3- مستشرق ألماني عني بالفلسفة وعلم الكلام غير أن قلة بضاعته في العربية والمصطلحات الكلامية والفلسفية قد أوقعه في أخطاء، نشر كتاب الفصوص للفارابي، والمشاكل الفلسفية في علم الكلام النظري، انظر بدوي: موسوعة المستشرقين ص618، 619.
- 4- مونتجمري واط: القضاء والقدر في فجر الإسلام وضحاها، ت: عبد الرحمن الشيخ، الهيئة العامة للكتاب، 1998م، ص41.
- 5- ولفسون (هاري): فلسفة المتكلمين، تر: مصطفى لبيب عبد الغني، المجلس الأعلى للثقافة (القاهرة)، 2005م، 1/ 115 - 121.
- 6- انظر في هذا المعنى الفرد جيوم: «الفلسفة والإلهيات» (في) تراث الإسلام: 1/ 223، 224. ودي بور: تاريخ الفلسفة في الإسلام، ت: د. محمد أبو ريّة، مكتبة النهضة العربية، ط5، ص50.

أظهر تهافتها»⁽¹⁾.

ورد بعض المستشرقين النحو العربي إلى أصول يونانية، أو سريانية، أو هندية، أو لاتينية، معتمدين على فرضيات لا ينهض دليل عليها، منها: محاولة إيجاد علاقة تاريخية بين النحاة العرب والنحاة (السريان)، كتلك العلاقة التي زعموها بين أبي الأسود الدؤلي وبين يعقوب الرهاوي، وافترض علاقة موهومة بين حنين بن إسحق وبين الخليل بن أحمد، فعلوا ذلك لمجرد تشابه لا وزن له في منطق العلم، كقولهم: إن تقسيم الكلام عند سيبويه تقسيم يوناني، وأن مصطلحات الإعراب هي مصطلحات يونانية»⁽²⁾، لكن يبدو أن أصحاب هذا الرأي لم يتنبهوا إلى أن صلة النحو العربي باليوناني والسرياني؛ جاءت متأخرة جدًا عن فترة النشوء والتكوين، وأن التأثير اليوناني لا يتعدى استعارة بعض المصطلحات عديمة القيمة، وهذا الرأي يأتي منسجمًا تمام الانسجام مع توجه الفكر الاستشراقي نحو التعصب للثقافة اليونانية، برد كل العلوم إليها، وإنكار أي فضل لأي حضارة أخرى شرقية كانت أو إسلامية»⁽³⁾.

فهذا المنهج الذي طبقه كثير من المستشرقين على الإسلام، بجعل القرآن، بل الإسلام نسخة مأخوذة عن غيره لا يستقيم، فالقرآن الكريم نفى أن يكون النبي (ص) قد تلقى تعليمًا من غيره: ﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾⁽⁴⁾، والقرآن الكريم جاء مرممًا للكتب السابقة ومكملًا لبنائها، فضلًا عن أنه طافح بعدد وافر من الآيات التي تصحح تحريفات الكتب السابقة، أو تعارضها، أو تفندها، وتطرح أيضًا حقائق جديدة تغاير تمامًا ما طرحته تلك الكتب.

- 1- ستيفين روز، علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية، ت: مصطفى فهمي، سلسلة عالم المعرفة، رقم 148، ص 80 - 87.
- 2- خليفة حسن: آثار الفكر الاستشراقي، مرجع سابق، ص 113، 114.
- 3- نفسه، ص 115 - 116.
- 4- النحل: 103.

3- المنهج العلماني:

وهو منهج يستبعد وقوع ظواهر دينية لا تخضع لقوانين الأجسام المادية المعروفة، وبمعنى آخر: اعتقاده القدرة على إخضاع كل ظاهرة تاريخية أو بشرية، لمقولات التحليل العقلي الخالص حتى لو كانت (غيبية) تنبؤ عن التعليل والتحليل»⁽¹⁾، وعلى أساس هذا فقد شكك Watt بحادثة شق الصدر ورؤية النبي (ص) لجبريل عليه السلام»⁽²⁾، بل إنه فسّر النبوة ضرّبًا من التخيل الخلاق، وليست اصطفاء إلهيا، وإلى نحو هذا ذهب Brockel-man حيث جرد النبوة من بعدها الديني عندما زعم أنه قد نضجت في نفس محمد (ص) فكرة أنه مدعو لأداء رسالة، ثم أعلن ما ظنه وحيا، وهذا لم يثر اهتمام أتباعه الذين اعتادوا على وجود كاهن في كل قبيلة، يعزو الأحكام والمشكلات الغامضة إلى صاحب له غيبي، ثم يذيعها في الناس نثرًا مسجوعًا، أما حادثة الإسراء والمعراج فهي ضرب من الرؤى المنامية التي تحصل للعرّاف أثناء تهجده، كما هو حال بعض الشعوب البدائية»⁽³⁾.

أما فلهاوزن Wellhausen (ت1918م) فيرى أن النبي (ص) رجل سياسة، هدفه الاستيلاء على الحكم، وبعد أن حقق غايته» صار الطابع السياسي يزداد بروزًا، والطابع الديني يزداد تراجعًا. إن الذي أوصل Wellhausen إلى هذه النتيجة المتعجلة القاسية إذا سلمنا بحسن نيته أنه وقف على التطور الذي حدث في الجانب السياسي، ولو نظر لذلك على أساس النبوة؛ لأدرك أن هذا التطور لا بد منه، ليس في جانب الحكم والسياسة فقط، بل في جوانب الحياة كافة.

4- المنهج المادي:

ظهر هذا المنهج بوضوح بعد نجاح الثورة الشيوعية في روسيا عام (1917م)، ولكن فيما يبدو أن أبوته الشرعية تمتد لأبعد من ذلك حيث تأثر المستشرقون بالفلسفة الوضعية والمنهج التجريبي الذي ساد في القرن الثامن عشر»⁽⁴⁾، وهو يمنح العامل المادي أهمية قصوى في تفسير الواقعة التاريخية، فقد فسروا من خلاله التوسع المبكر والسريع للإسلام نفسه، «فالجفاف المتزايد في البادية العربية وما أدى إليه من جوع كان العامل

1- انظر عماد الدين خليل، مرجع سابق، 1/ 174.

2- محمد في مكة، مرجع سابق، ص 107.

3- الاستشراق في السيرة النبوية، مرجع سابق، ص 49.

4- الاستشراق والتاريخ الإسلامي، ص 28.

الذي دفع العرب في طريق الغزو»⁽¹⁾، ومن ذلك روح الاعتداء التي اتصف بها البدو من الأعراب، والانحلال الاجتماعي الذي كانت تعاني منه المجتمعات التي دخلت الإسلام، والانفجار السكاني (الديمغرافي) في شبه الجزيرة العربية، وتفوق الأسلحة التي كانت العرب تستخدمها، والصفات النادرة التي كان يتسم بها القادة المسلمون»⁽²⁾، وأن الإسلام كان ردًا على مرض العصر الذي حدث نتيجة انتقال العرب من حياة البداوة إلى اقتصاد حضري، ومن ثم فالتوسع الذي تم عن طريق الغزوات لا يمكن فهمه إلا على أساس العامل الاقتصادي، ذلك أن زيادة السكان، والمحافظة على مستوى المعيشة والبحث عن مصدر جديد للرزق، والطمع بالغنائم لا يتحقق إلا بذلك، فشرع النبي (ص) القتال وشجع أصحابه عليه، وعندما فشل في الحديبية، قاد حملة على مستعمرة (خيبر)، وضم (فدك) إلى ملكه الخاص، ويرى (مرغليوث) أن حياة محمد (ص) بعد الهجرة قائمة على السلب والنهب، وأن استيلاءه على خيبر قد بيّن إلى أي مدى أصبح الإسلام خطرًا على العالم؛ بل إن الصحابة بعد وفاة النبي (ص) شجعوا الكفار للبقاء على كفرهم حتى تستمر جباية الضرائب منهم»⁽³⁾.

فمحمد (ص) لم يكن عند بعضهم يبشر في بادئ الأمر بدين جديد، بل دعا إلى نوع من الاشتراكية، فالإسلام في صورته الأولى لم يكن في حاجة لنرجعه إلى ديانة سابقة تفسر لنا تعاليمه، فهو لم يظهر إلى الوجود كعقيدة دينية، بل محاولة إصلاح اجتماعي تهدف إلى تغيير الأوضاع الفاسدة، وخصوصا إزالة الفوارق الصارخة بين الأغنياء الجشعين والفقراء المضطهدين، لذا نراه يفرض ضريبة معينة لمساعدة المحتاجين، وهو يستخدم فكرة الحساب في اليوم الآخر كوسيلة للضغط المعنوي»⁽⁴⁾، وأن معارضة المكيين [المشركين] للنبي (ص) كما يرى Gibb (ت1971م)، لم تكن بسبب تمسكهم بالقديم أو عدم رغبتهم في الإيمان، بل ترجع إلى أسباب اقتصادية وسياسية، ومن الأمانة أن نذكر أنه مع اتساع إمكانات البحث، وتكشف المزيد من الحقائق المضادة عجز هذا الدافع أن يكون وراء كل ظاهرة، أو أن يفسر كل حدث، مفسحين المجال لفاعلية العوامل الأخرى، ولا ريب أن اعتماد المقاييس المادية لفحص الدوافع التي قادت الناس للانتماء إلى الدين الجديد، أمر

1- محمد في مكة، مرجع سابق: ص52.

2- محمد بن عبود: منهجية الاستشراق في دراسة التاريخ الإسلامي، مرجع سابق، 1/ 354.

3- الاستشراق والتاريخ الإسلامي، مرجع سابق، ص82.

4- التهامي: المستشرقون والقرآن، مرجع سابق، 1/27.

يرفضه واقع التجربة، فلم يكن البحث عن الحق ثم التشبث به أمر مَعِدَة خاوية تبحث عن طعامها، ولا جسد يرنو إلى إشباع لذته بقدر ما هي مسألة نفسية معقدة يلعب فيها الظمأ الروحي والقناعة الفكرية الذاتية دورها الحاسم، بينما تظل الأمور الأخرى الحسية والجسدية ثانوية جدًّا، هذا على المستوى الذاتي، أما على المستوى التاريخي فالمقياس متهافت أصلًا، ذلك أن المسلمين الأول كانوا يمثلون كل طبقات المجتمع آنذاك، بل إن كثيرًا منهم يعمل بالتجارة، وممن له عشائر تحميه وتدافع عنه، فهل تمرّد عثمان على جاهليته وهو في قمة قريش مألًّا وجاهًّا من أجل لعاعة من الدنيا، وما الذي دفع بأي بكر وعشرات الصحابة أن يضحوا بالغالي والنفس، ولماذا رفض سعد وهو الغني المدلل توسلات أمه، وقد أوثقته رباطًا كي يرتد عن دينه، فما زاد في جوابه عن قوله: «لو كان لك مئة نفس؛ فخرجت نفسًا نفسًا ما تركت ديني»⁽¹⁾، أهى الدنيا أم حرارة الإيمان التي أخذت بلباب العقول والقلوب، بل إن وجود المستضعفين والعيبد لا ينهض دليلًا على صحة هذا الرأي، فقد تعرضوا للتعذيب والاضطهاد بسبب عقائدهم، ووعدوا بكثير من الآمال إذا تركوا الإسلام فرفضوا»⁽²⁾، ووجد في المعارك أبناء وآباء وإخوة قاتلوا في صفوف كلا الفريقين، فالدافع الصحيح يتجاوز البعد المادي والصراع الطبقي، ولو وقف المرء على حال أولئك الذين اعتنقوا الدين وسبب ذلك، لن يقف على سبب نفعي مهما اجتهد إلى ذلك سبيلًا، وإنما مرد ذلك إلى عظمة عقيدة انسجمت مع الفطرة، وسحر القرآن الذي ما إن سمعوا به حتى انغسلت ضمائرهم وتزيل الزيغ عن قلوبهم، ونور اليقين بصائرهم.

5- المنهج الإسقاطي:

يقوم هذا المنهج بإسقاط الواقع المعاصر، على الوقائع التاريخية القديمة، فتفسر اعتمادًا على خبرة المستشرق ومشاعره الخاصة، وما يعرفه من واقع حياته ومجتمعه، وهكذا لا يرى الباحث إلا صورته الذهنية دون غيرها من الصور الفكرية التي ربما تخالف ما يذهب إليه، وهنا يحاول جاهدًا إخضاع جميع الصور إلى ما ارتضاه لنفسه ولو جانب الموضوعية»⁽³⁾، أو يسقط قضية (ما) شاعت عند الأديان الأخرى على الدين الإسلامي، ف Watt مثلًا أسقط الرؤية العقلية المعاصرة حول تدرج الأديان، فتحدث عن تدرج الدين الإسلامي، فأقدم الآيات القرآنية في نظره لا تحتوي على أي هجوم على الوثنية، بل كانت

1- الذهبي: سير أعلام النبلاء، حقق بإشراف شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، د/ط، ت، 1/ 87.

2- عماد الدين خليل: المستشرقون والسياسة، مرجع سابق، 1/ 187.

3- ساسي الحاج: نقد الخطاب الاستشراقي، دار المدار الإسلامي (ليبيا)، ط1، 2002م، ص169.

تؤكد على وجود توحيد غامض، ثم أخذ الإلحاح يشتد على وجود إله واحد مع شدة النقد لعبادة الأصنام، وأما عن تحنث النبي ربما تخالف ما يذهب إليه، وهنا يحاول جاهداً إخضاع جميع الصور إلى ما ارتضاه لنفسه ولو جَانَبَ الموضوعية»⁽¹⁾، أو يسقط قضية (ما) شاعت عند الأديان الأخرى على الدين الإسلامي، ف Watt مثلاً أسقط الرؤية العقلية المعاصرة حول تدرج الأديان، فتحدث عن تدرج الدين الإسلامي، فأقدم الآيات القرآنية في نظره لا تحتوي على أي هجوم على الوثنية، بل كانت تؤكد على وجود توحيد غامض، ثم أخذ الإلحاح يشتد على وجود إله واحد مع شدة النقد لعبادة الأصنام، وأما عن تحنث النبي (ص) في غار حراء، فيفسر من قبل Watt على أنه ليس إلا فراراً من حر الصيف، وأن محمداً كان يعرف القراءة والكتابة؛ لأنه عمل بالتجارة، والتاجر لا بد أن يدقق حساباته ويراجعها، وذلك لا يكون إلا بمعرفتهما»⁽²⁾

وقد أظهرت بعض الدراسات الغربية الرسول في صورة رجل القرن الثامن عشر مصلحاً غير مسيحي، أو كما صورته فولتير (ت1778م) رجل سياسة، الغاية عنده تبرير الوسيلة، ولما وقف بعض المستشرقين على كتب الأديان السابقة وتبين لهم أن بعضها ألّف من قبل أشخاص لتحقيق غاية عندهم، أسقطوا ذلك على القرآن نفسه، فمنهم من يتخيل محمداً (ص) رجلاً دفعته طموحاته ووساوسه في سن الكهولة إلى تأسيس دين؛ ليعد في زمرة القديسين، فألف مجموعة من عقائد خرافية وآداب سطحية، وقام بنشرها في قومه، فاتبعها رجال منهم»⁽³⁾، ولا يزال الحجر الأسود موضوع جدل بين المستشرقين، حيث أخذ حيزاً واسعاً في دراساتهم، واعتبر رمزاً على وثنية الإسلام انطلاقاً من أن العرب في جاهليتهم عبدوا الأصنام، فلا بد أن تكون هذه القضية الوثنية قد وجدت طريقها إلى الإسلام أيضاً»⁽⁴⁾

6- منهج المطابقة والمقابلة

استخدم بعض المستشرقين هذا المنهج في تحقيق النصوص التراثية ونشرها، وقد برعوا في ذلك وأجادوا إجادة لا ينكرها منصف، فكتب كثيرة لم تر النور إلا على أيديهم،

- 1- ساسي الحاج: نقد الخطاب الاستشراقي، دار المدار الإسلامي (ليبيا)، ط1، 2002م، ص169.
- 2- عبد المنعم فؤاد: من افتراءات المستشرقين على الأصول العقديّة في الإسلام، مكتبة العبيكان، ط1/ 1422هـ، ص206.
- 3- أنور الجندي: الإسلام والثقافة العربية في مواجهة الاستعمار، مطبعة الرسالة في مصر ص139.
- 4- عبد الله النعيم: الاستشراق في السيرة النبوية، مرجع سابق، ص 275، 276.

وقد ساعدهم على ذلك تضلعهم بعدة لغات وإتقانها»⁽¹⁾، وكذا اطلاعهم على آلاف النسخ المخطوطة، وارتحالهم للوقوف عليها ولا ينبغي أن يقصر اللسان على مدحهم في هذا الجانب؛ فقد عملوا على حفظها وصيانتها من التلف بعناية فائقة، وفهرستها فهرسة نافعة تصف المخطوط وصفًا دقيقًا، وبذلك وضع تحت تصرف الباحثين بلا إجراءات معقدة، وقدر عددها في جامعاتهم وكلها مفهرسة مئات الآلاف»⁽²⁾، كما يحمد لهم صبرهم الدؤوب على البحث والتقصي»⁽³⁾، لكن هذه الطريقة لم تسلم من الخطأ، لأن بعضهم حاول تطويع تلك النصوص؛ لكي تخدم قضية آمن بها وسعى لتقريرها»⁽⁴⁾.

7- المنهج الانتقائي:

يتم من خلال هذا المنهج اعتماد رأي أو فكرة أيًا كان مصدرها؛ ولو كانت من ناحية أخرى شاذة وضعيفة، بشرط أن تخدم وجهة نظر المستشرق ومبدأه الذي يسعى لتقريره، أو بعبارة أخرى: لا يلتفتون إلا إلى الصورة التي تتفق مع موقفهم غير الموضوعي من الإسلام، يقول (مكسم رودنسون)⁽⁵⁾ ناقدًا الباحثين الغربيين: «ينتقون ما يرونه بعناية، ويتجاهلون كل ما لا ينسجم مع الصورة التي كَوَّنوها»⁽⁶⁾؛ فقد أخذوا بالخبر الضعيف الشاذ في بعض الأحيان وحكموا بموجبه، واستعانوا بالشاذ الغريب فقدموه على المعروف المشهور، وعولوا على الشاذ ولو كان متأخرًا أو كان من النوع الذي استغربه النقدة ونبهوا إلى نشوزه، تعمدوا ذلك لأن هذا الشاذ هو الذي يحقق هدفهم في إثارة الشك»⁽⁷⁾، ومثاله ما قاله (ول ديورانت) عن هارون الرشيد مبيِّنًا صلته الوثيقة بالبرامكة: «وكان هارون يحب جعفرًا حبًّا أطلق ألسنة السوء في علاقتهما الشخصية، ويقال: إن الخليفة أمر بأن تصنع له جبة ذات طوقين يلبسها هو وجعفر معًا، فيبدوان كأنهما رأسان فوق جسم واحد،

-
- 1- زهران البدراوي: الاستشراق المشبوه، مجلة المنهل (جدة)، العدد (534)، آب 1996م.
 - 2- محمد فتح الله الزيايدي: ظاهرة انتشار الإسلام، المنشأة العامة للنشر (طرابلس)، ط 1/ 1983م، ص 110، ومحمود حمدي: الإسلام والغرب، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية (القاهرة)، ص 20.
 - 3- محمود حمدي زقزوق: قضايا فكرية واجتماعية في ضوء الإسلام، دار المنار، ط 1/ 1988، ص 176.
 - 4- نقد الخطاب الاستشراقي 1/ 171.
 - 5- العقيلي: المستشرقون 1/ 359، 360.
 - 6- الصورة الغربية والدراسات الغربية الإسلامية (في) كتاب «تراث الإسلام»، سلسلة عالم المعرفة، 1978م.
 - 7- جواد علي: تاريخ العرب في الإسلام، دار الحداثة، د/ت، ط 1/ 10.

ولعلمهما كانا في هذا الثوب يمثلان حياة بغداد الليلية»⁽¹⁾، ف «ديورانت» الذي شكك في صحة روايات ثابتة كواقعة سُم النبي (ص) أتى بهذا الخبر اللقيط الذي لا يعرف له أصل، واتخذ منه مناسبة كي يطعن في خليفة المسلمين، وبعاصمتهم بغداد التي كانت آنذاك حاضرة الثقافة وقبلة العلماء»⁽²⁾، ونتيجة لإلمام بعض المستشرقين بعدد وافر من اللغات الحية والقديمة، فقد عولوا كثيرًا على المنهج الفيلولوجي الذي يركز على الناحية اللغوية في دراسة الوقائع التاريخية.

8- المنهج الشمولي التعميمي:

ويتجلى ذلك بتعميم الواقعة الفردية لتتحول إلى ظاهرة، ومن ثم تقديم تصورات وأحكام عامة، وتجلى هذا المنهج عند المستشرق الألماني (دييور) في دراسته عن الفلسفة الإسلامية، فقد تبنى نظرية رينان Renan (ت1892م) ذات المضمون العنصري في الحكم على الجنس السامي»⁽³⁾، بأن فكره عقيم لا ينتج إلا فلسفة انتقائية قائمة على الاقتباس، وتشرب معارف السابقين، بينما أصالة الفكر من حظ الجنس الآري»⁽⁴⁾، ويقال لهؤلاء: إذا كان الأمر على هذا النحو، فلماذا بذلتم جهودًا مضنية في الاطلاع عليها والكتابة عنها!!

ينبغي ألا نستغرب من صنيع (دييور)، ذلك أن طبيعة الرؤية الاستشراقية ولا سيما في الفلسفة تصدر عن مركزية أوربية شديدة التعصب وتعمل دومًا على تكريسها، فالهدف عند هؤلاء أو بعضهم ليس فهم الفلسفة الإسلامية ذاتها؛ بل استكمال فهمهم للفكر الأوربي»⁽⁵⁾، فالحياة في دار الخلفاء طافحة بالترف والانغماس في الشهوات»⁽⁶⁾، ف«Van Vloten فان فلوطن» (ت1903م) وهو من كبار المتخصصين في التاريخ الإسلامي، وقف عند الطبري على خبر استدانة والي الكوفة سعد بن أبي وقاص من بيت مالها، الذي كان على خزانته عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، فاستقضى الخازن الحاكم واشتد في مطالبته، فاستمهلته سعد -أعني الحاكم - فلم يقبل الخازن، وكان بينهما تلاوم، فوصل

1- قصة الحضارة، ت: محمد بدران، دار الجيل، د/ت، ط، م4/ ج2 ص93.

2- عبد العظيم الديب: المستشرقون والتراث، دار الوفاء (المنصورة)، ط3/ 1413هـ، ص34.

3- تاريخ الفلسفة الإسلامية، ص 13 - 14.

4- نفسه.

5- الجابري: الرؤية الاستشراقية في الفلسفة الإسلامية، ضمن مناهج المستشرقين، أشرنا إليه سابقا، 1/ 324.

6- فاروق فوزي: الاستشراق والتاريخ الإسلامي، مرجع سابق، ص 177.

الخبر إلى عثمان، فلامهما معًا لتلاحيهما أمام الناس فعزل سعدًا وأقر ابن مسعود على عمله، فجعل هذه الحادثة الفردية ظاهرة عامة تمثل المجتمع الإسلامي آنذاك، حيث قال: «وقد فرضت حالة الترف المتصاعدة هذه - نتيجة الفتوح - تغطية دائمة لمواجهة متطلبات جديدة، واللجوء إلى الاستدانة كطريقة فذة من أجل إشباع رغباتهم»⁽¹⁾، فبإحاطته إلى الطبري أخطأ عليه وقوله ما لم يقل، وأنطق بنصومه بما لا تحتل، ولو نظر إلى هذه الحادثة بموضوعية وتجرد؛ لعدّها من مفاخر الإسلام؛ فالحاكم لم يستطع أن ينال من مال الجماعة إلا قرضًا، وأمانة الخازن منعه من السكوت على تأجيل القرض لا التنازل عنه، فلاحى الأمير وأغلظ عليه»⁽²⁾، ونسي Vloten أنه يتكلم عن سعد الصحابي الذي تعددت فضائله ومآثره، فاستدانت، برهان ساطع على نزاهته، ودليل حاجته وفاقته، وهو الذي كان يعيش عيشة الكفاف، ولم يستدن من أجل شهواته، ولا من أجل ليال حمراء.

ومن ذلك أيضًا: ما قرره Watt أن الصلات بين محمد وورقة بن نوفل كانت مستمرة، وأنه تعلم منه أشياء كثيرة»⁽³⁾، مع أن وثائق التاريخ تدل على أن اللقاء كان يتيماً، وليس في كلام ورقة ما يسمح بهذا الاستنتاج المبالغ فيه، ولم يقف الأمر عند هذا الحد، فقد اشتط في المبالغة حين قال: لقد تأثرت التعاليم الإسلامية اللاحقة كثيرًا بأفكار ورقة، دون أن يبين مصداق ذلك.

9- المنهج الفيلولوجي التفكيكي:

يعتمد هذا المنهج في بناء الموضوع على النصوص التي يجتهد في جمعها الباحث من المصادر المتاحة، ويركز على جزئيات الموضوع إذا وجدها جاهزة أو يعمل على تجزئة الموضوع إن كان فيه تركيب، ثم يبحث لكل جزء عن أصل في التراث الإسلامي أو في التراث السابق عليه؛ ثم إذا حان وقت استخلاص النتيجة يتوقف صاحبه أو يتردد خوفًا من أن تكون هناك نصوص لم تكتشف بعد قد لا تؤيد الحكم الذي قرره، فهو إذاً لا يصل إلى نتيجة نهائية؛ بل يترك الباب مفتوحًا أحيانًا، وحسب الظاهر فإن هذا المنهج إيجابي لشدة احتياطه وعدم استسلامه للتخمينات والفرضيات، لكن هذه المزايا لا تلبث أن تتوارى أمام المساوئ الناتجة عنها، ذلك أن لهذا المنهج عند المستشرقين خلفية أيولوجية خاصة،

1- فان فلوتن: أبحاث في السيطرة العربية، ت: إبراهيم بيضون، دار النهضة العربية 1996م ص26.

2- عبد العظيم الديب: المستشرقون والتراث، مرجع سابق، ص37، 38، ط3/ 1413هـ.

3- محمد في مكة، مرجع سابق، ص121.

فتمارس عندئذ النظرة التجزيئية التي يعتمد عليها هذا المنهج عدوانًا خطيرًا على النص وصاحبه، فتفتته وتقتل الحياة في سياقه، وتتزع منه ما تريد وتلقي بالباقي وراء ظهرها، وأخيرًا فحرص هذا المنهج على رد كل فكرة إلى أصل سابق عليها يصدر عن تصور مسبق أن حضارة ما عقيمة؛ وبالتالي فإن مفكرها عاجزون عن الإبداع والتجديد»⁽¹⁾.

تتحدد معالم هذا المنهج بتفكيك القضية الكلية إلى جزئيات متعددة، ثم تعزل تلك الجزئيات عن ذلك المفهوم الكلي، فحكموا على وضع المرأة المسلمة من خلال عناصر معزولة كالحجاب، وتعدد الزوجات، وعدم الاختلاط، إلى غير ذلك من هذه الأشياء التي تبدو سلبية، في إطار النظرة الجزئية السريعة المفصلة عن الرؤية الكلية لوضع المرأة في الإسلام، وبالمقابل تأتي النظرة الاستشراقية للمرأة الغربية في ضوء عناصر جزئية تبدو إيجابية في شكلها المفصول عن الإطار العام، كعلاقاتها المفتوحة مع الرجال، وحريتها غير المنضبطة، والنظرتان مخطئتان لقيامهما على وقائع جزئية لا تقدم تصورًا صحيحًا عن حال المرأة عند الجانبين، وبالمنهج ذاته تعاملوا مع الفلسفة الإسلامية حيث فككوها إلى أجزاء، ثم اجتهدوا في رد تلك الأجزاء بعد أن عزلت عن أصلها إلى الفلسفة اليونانية، بل اعتبروها صورة مشوهة عن مذهب أرسطو ومفسريه ليصلوا إلى نتيجة مؤداها أن القرآن الكريم سجنٌ لحرية العقل وعقبةٌ كؤود منعت من نهوض الفلسفة، بل إن تعاليم الإسلام تتنافى مع البحث والنظر الطليق»⁽²⁾.

1- عابد الجابري: الرؤية الاستشراقية في الفلسفة الإسلامية، ضمن مناهج المستشرقين، 1/ 325.
2- عابد الجابري: الرؤية الاستشراقية في الفلسفة الإسلامية، ضمن مناهج المستشرقين، 1/ 353.

خاتمة

إن مسؤولية الاستشراق في تشكيل تصورات الغرب للإسلام ورسم سياساته في البلاد الإسلامية واضحة جلية والأخطر من ذلك أنه يوجه الرأي العام الشعبى الغربى ضد الإسلام الذى جاء للناس كافة وضد القرآن الكريم الذى حمل الرحمة والهداية للعالمين ويتضح أن هذه الرؤية مهدت السبيل أمام صموئيل هنتنجتون لي طرح نظريته التى أبقى فيها على الإسلام كطرف فى الصدام مع الغرب وهذا الأمر طبيعى ما دام الاستشراق احتفظ بالاسلام كعدو ثابت على مر الزمان. صور هنتنجتون الإسلام كدين عنيف لا يقر التسامح أو التعايش مع غير المسلمين حيث يقول: (الإسلام منذ البداية كان دين السيف والإسلام انتشر بالسيف ويثمن ويعظم القيم والفضائل العسكرية. الإسلام نشأ وظهر بين قبائل البدو المقاتلين. القرآن والأحاديث لا يحتويان إلا على قليل من الحظر على العنف ومفهوم اللاعنف غائب من العقيدة والممارسة عند المسلمين).

كانت أهداف أكثر المستشرقين من وراء ترجمتهم لمعانى القرآن الكريم خدمة مصالحهم وتحقيق مقاصدهم المتمثلة في تشكيك المسلمين في دينهم واستثمار الترجمات كشن مزيد من الهجمات ضد الإسلام وتعاليمه وثقافته كما يهدفون إلى إثبات بشرية القرآن الكريم صراحة لدحض المبادئ والقيم الإسلامية والعمل من أجل التنديد والاستخفاف بالمقومات الثقافية والحضارية للإسلام وكما كان هدفهم تشويه القرآن بشتى الطرق وباسم المناهج والأمانة العلمية ولقد أعلن بعض منهم صراحة عن اهدافهم كما قال جورج سيل في مقدمة ترجمة معانى القرآن الكريم إلى الإنجليزية: (أما أن محمداً كان في الحقيقة مؤلف القرآن والمخترع الرئيسي له).

وبعد أن عرضت لمناهج المستشرقين في دراسة الإسلام يمكن رصد النتائج الآتية:

- إن من السمات الشائعة للفكر الاستشراقي أن كثيراً منهم مالوا لدراسة الإسلام على أنه إفراز لحضارات أخرى، وقد أدى ذلك لتجريده من أية سمة إبداعية أصيلة، ومن جانب آخر حكموا على الإسلام اعتماداً على قيمهم ومقاييسهم الخاصة، بدلاً من اعتمادهم على المصادر التاريخية الصحيحة.
- لم يحقق الاستشراق أهدافه من تشويه الدين الإسلامى والنيل من معتقداته، ولكنه نجح في التهوين من شأن القرآن الكريم والسنة النبوية بإخضاعهما للنقد العقلية،

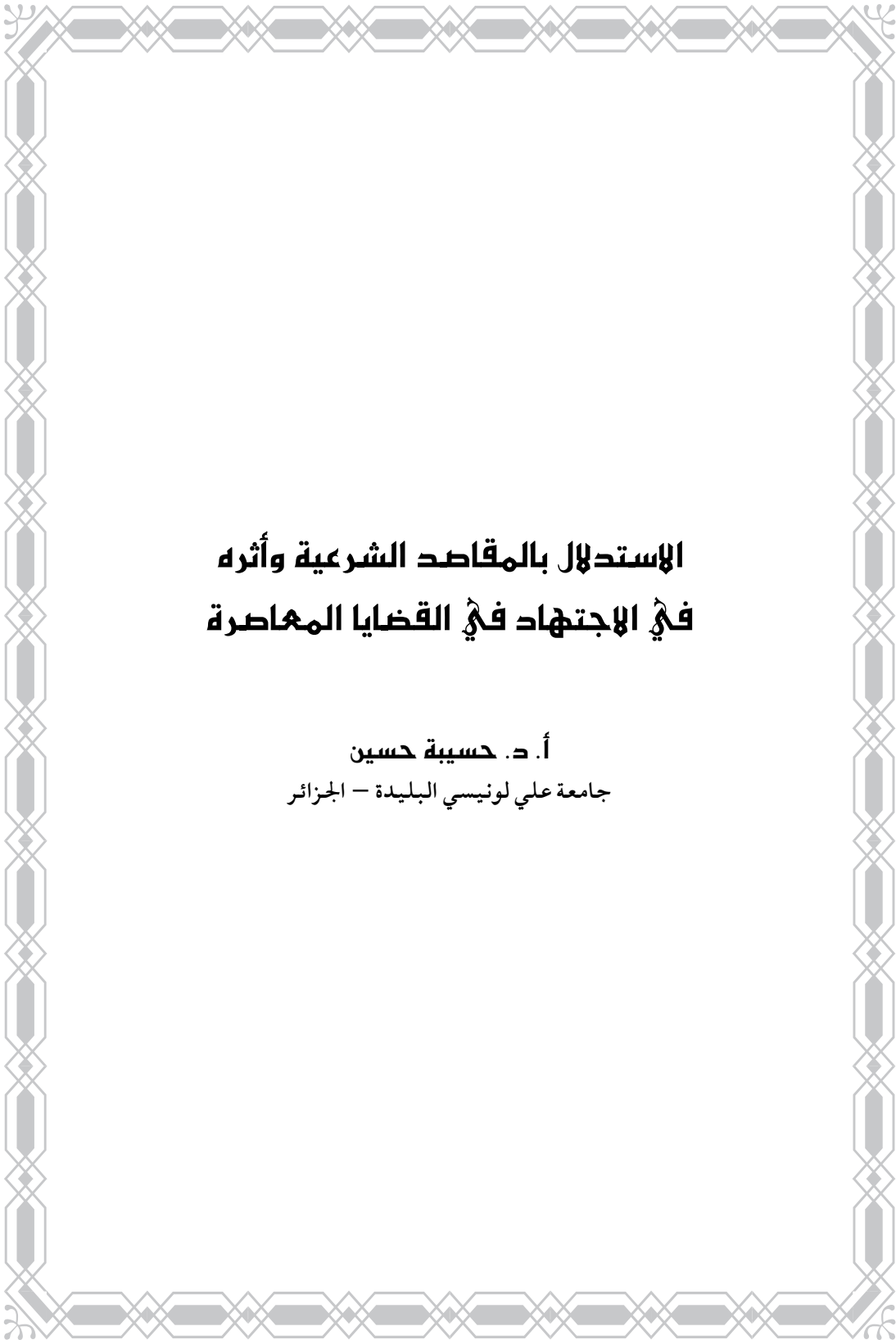
والحز على هجرها واستبدالها بالقوانين الوضعية والقيم الإنسانية التي لا تستند إلى مصدر إلهي، وإثارة بعض القضايا العقدية التي شغلت المسلمين واضطرتهم إلى اتخاذ موقف الدفاع عن الإسلام ضد منتقديه وخصومه، فأثر ذلك على الفكر الإسلامي الحديث؛ حيث اصطبغ بصبغة دفاعية غايتها دفع شبه المشككين، وليس الدراسة المعمقة للتراث الإسلامي.

- عندما أدرك المستشرق عقم ديانتها التي ينتمي إليها، وعجزها عن مواجهة الحقائق العلمية التي أتى بها عصر النهضة، ظن أن هذا ينطبق على الدين الإسلامي أيضًا، فلا بد أن يخضع للعقل، ويفهم من خلاله فقط، فقد جهل هؤلاء ومن سار في ركبهم من مفكري العرب أن الإسلام دين العقل والفطرة، وهو خلو من الطابع الأسطوري والخرافي الذي عرفته بعض الأديان الأخرى.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن منظور: لسان العرب، 4/2444* الحديث: صحيح وأخرجه البخاري، كتاب بدء الوحي، باب قِبَلَةِ أَهْلِ الْمَدِينَةِ وَأَهْلِ الشَّامِ وَالْمَشْرِقِ، 1/109 وأخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الطهارة، باب الاستطابة، 2/209.
- أبو الحسن الندوي: بحوث ومقالات حول الاستشراق والمستشرقين، إعداد سيد الغوري، دار ابن كثير، ط1/2002م.
- أنور الجندي: الإسلام والثقافة العربية في مواجهة الاستعمار، مطبعة الرسالة في مصر.
- التهامي: المستشرقون والقرآن، ضمن (مناهج المستشرقين)، المنظمة العربية للعلوم والثقافة (تونس)، 1985.
- الجابري: الرؤية الاستشراقية في الفلسفة الإسلامية، ضمن مناهج المستشرقين، أشرنا إليه سابقاً، 1/324.
- جواد علي: تاريخ العرب في الإسلام، دار الحداثة، د/ت، ط.
- الذهبي: سير أعلام النبلاء، حقق بإشراف شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، د/ط، ت.
- زهران البدرأوي: الاستشراق المشبوه، مجلة المنهل (جدة)، العدد (534)، آب 1996م.
- ساسي الحاج: نقد الخطاب الاستشراقي، دار المدار الإسلامي (ليبيا)، ط1، 2002م.
- السيد محمد الشاهد: الاستشراق ومنهجية النقد عند المسلمين المعاصرين، 1994.
- الصورة الغربية والدراسات الغربية الإسلامية (في) كتاب «تراث الإسلام»، سلسلة عالم المعرفة، 1978م.
- الطبري، وابن حجر: فتح الباري، نشرة محب الدين الخطيب، دار المعرفة (بيروت)، د/ت، ط، 8/439، والسيوطي: الدر المنثور، دار الفكر (بيروت)، 1993.
- عبد الرحمن الشيخ، محمد في مكة، الهيئة العامة للكتاب، 2002م.

- عبد العظيم الديب: المستشرقون والتراث، دار الوفاء (المنصورة)، ط3 / 1413هـ.
- عبد المنعم فؤاد: من افتراءات المستشرقين على الأصول العقدية في الإسلام، مكتبة العبيكان، ط1 / 1422هـ.
- عماد الدين خليل: الاستشراق والسيرة النبوية، (ضمن مناهج المستشرقين، المنظمة العربية للعلوم والثقافة، تونس، 1985).
- فان فلوتن: أبحاث في السيطرة العربية، ت: إبراهيم بيضون، دار النهضة العربية 1996م.
- محمد بدران، قصة الحضارة، د/ت، ط، م4 / ج2.
- محمد خليفة حسن: آثار الفكر الاستشراقي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1 / 1997م.
- محمد خليفة حسن: آثار الفكر الاستشراقي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1 / 1997م.
- محمد فتح الله الزيايدي: ظاهرة انتشار الإسلام، المنشأة العامة للنشر (طرابلس)، ط1 / 1983م.
- محمود حمدي زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري، دار المعارف، د/ط، ت.
- منير بعلبكي، تاريخ الشعوب، دار العلم للملايين، ط5.
- هنري ماسيه: الإسلام، ت: بهيج شعبان، عويدات (بيروت)، 1960م.



الاستدلال بالمقاصد الشرعية وأثره في الاجتهاد في القضايا المعاصرة

أ. د. حسية حسين
جامعة علي لونيسي البلدية - الجزائر

ملخص

يشهد العالم تطورًا سريعًا في مناحي الحياة ويحتاج المكلف في ذلك إلى معرفة الحكم الشرعي المتعلق بتصرفاته، وفي عصر العولمة، عرف العالم الحديث تحولًا سريعًا فرضته التكنولوجيات الحديثة. وفرضت معه أنواعًا من وسائل التواصل بين الناس الأمر الذي أحدث خلطًا في المفاهيم والرؤى مما جعل من الضرورة ضبط الأحكام الفقهية عند الضرورة الملحة التي تعرضها وقائع جديدة مع العلم بكيفية ضبطها مع ما يناسب مقصد الشارع الحكيم.

فتعالج هذه الدراسة كيفية الاستدلال بالمقاصد الشرعية في معرفة أحكام النوازل وكيفية التعامل معها في العصر الحديث. وتتجلى أهميتها في الوقوف عند جهود العلماء في ضبط الاجتهاد المقاصدي مراعاة لتغيير العصور ومدى الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في ذلك.

الكلمات المفتاحية: الاجتهاد المقاصدي، النوازل، التكنولوجيات، المستجدات، المسائل الفقهية

Abstract

The world is witnessing rapid development in all aspects of life, and the person responsible for this needs to know the legal ruling related to his actions. In the era of globalization, the modern world has witnessed a rapid transformation imposed by modern technologies. With it, types of means of communication between people were imposed, which created confusion in concepts and visions, which made it necessary to adjust jurisprudential rulings when necessary, as presented by new facts, with knowledge of how to adjust them with what suits the intent of the wise legislator. This study addresses how to infer legal objectives in knowing the provisions of calamities and how to deal with them in the modern era. Its importance is evident in examining the efforts of scholars in controlling objective ijtiḥād, taking into account the change in times and the extent of benefiting from modern technologies in this regard.

Keywords: intentional diligence; Catastrophes; technologies; Updates; Jurisprudential issues

مقدمة

يشهد العالم بين الحين والآخر كثيرًا من التغيرات التي تؤدي بشكل مباشر إلى تصرفات الأفراد والجماعات، وتتسارع اليوم الأحداث والعلوم في مجالات الحياة المختلفة حيث تحول العالم إلى نظام واحد أثر في جميع الأصعدة؛ فضلًا عن التسارع المعرفي الذي فرضته التكنولوجيا الحديثة؛ الأمر الذي جعل الكثير بل الكل يتسارع نحو معرفة الجديد؛ والنيل منه دون النظر في حقيقته أو مآله ما أحدث نوعًا من الفوضى في تلقي الأحكام وتكييفها والعمل بها.

وما زاد في تعقيد الأمور ظهور وسائل التواصل التي أثرت بشكل بالغ في حياة الناس، وساهمت في تكور علاقاتهم الإنسانية والأسرية؛ الأمر الذي أحدث صراعات في كثير من الأحيان بسبب وقوع الكل في المنظومة الفكرية والشرعية؛ كما أحدث تصادمًا مع المصطلحات القديمة ما أدى لحدوث الجهل لدى العامة فانصرفوا عن الشرع إلى القوانين التي تسهل حياتهم وتوفر عيشهم.

وقد اهتم العلماء قديمًا وحديثًا بالفتوى، ونظروا إلى ما يطرأ على حياة الناس من تغيرات، واعتنوا بالحكم ومقاصده، ونظروا في معرفة مطابقة الحكم لمراد الشارع الحكيم، واعتمدوا في ذلك على مناهج الاستدلال في الكليات والجزئيات التي سمحت بحفظ صلاحية الشريعة لكل زمان ومكان، ونقلت أحكامها من النظر إلى التطبيق مراعية ظروف الناس وأحوال عصورهم.

والاجتهاد في النوازل لا يخلو من الضبط الذي عني العلماء بوصفه، فجعلوا المقاصد من صميم مرجعياتهم التي ضبّطت فهم النصوص من جهة، والتعامل مع الوقائع عند انعدام النص من جهة أخرى.

وقد صار في هذا العصر من الضروري إحياء الاجتهاد المقاصدي وتفاعله مع مختلف القضايا التي تتسارع وتؤثر في مرجعية المسلمين مع التأكيد على ضبط الأسس الواجب اعتمادها عند تعارض المصالح أو تفاوت درجاتها.

وتتجلى أهمية الدراسة في:

بيان أهمية الاجتهاد المقاصدي وضرورته في العصر الحديث، وبصورة خاصة في عصر

التكنولوجيات.

معرفة أهمية الاجتهاد المقاصدي في فتح باب الاجتهاد وتمكين العلماء من ضبطه بما يناسب كل عصر.

والهدف من الدراسة بيان عظمة الشريعة الإسلامية في تماشيها مع متطلبات كل عصر؛ ومنه فإن إشكالية الدراسة تنبني حول دور الاستدلال بالمقاصد الشرعية في ضبط أحكام القضايا المعاصرة.

فإلى أي مدى يمكن تفعيل المقاصد الشرعية في القضايا المعاصرة ؟ وما مدى الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في ضبط الفتوى ؟

ولذلك اعتمد المنهج الاستقرائي من خلال الوقوف عند حقيقة القضايا المختلفة، وبيان كيفية ضبطها للوقوف عند مبتغى الشرع منها. وللإجابة عن الإشكالية وتساؤلاتها اعتمدت على الخطة التالية:

مقدمة

مفاهيم الدراسة.

أهمية الاجتهاد المقاصدي.

ضوابط الاجتهاد المقاصدي.

مراعاة تغيرات العصر في اعتبار النازلة.

خاتمة تتضمن أهم نتائج البحث

1- الاجتهاد:

لغة: بذل الجهد في فعل شاق، يقال اجتهد الرجل في حمل الرحى ونحوها من الأشياء الثقيلة، ولا يقال: اجتهد في حمل خردلة ونحوها من الأشياء الخفيفة، وهو بضم الجيم وفتحها، يطلق على الطاقة، قال تعالى: «والذين لا يجدون إلا جهدهم» (التوبة 179) وفتحها فقط يطلق على المشقة، يقال: جهد دابته وأجهدا: إذا حمل عليها في السير فوق طاقتها، وجهد الرجل في كذا: أي جد فيه وبالغ.⁽¹⁾

اصطلاحًا: عرفه العلماء تعاريف متقاربة منها:

- هو بذل الجهد في العلم بأحكام الشرع.⁽²⁾
- ومن التعريفات الجامعة، أنه «استفراغ الفقيه الوسع لتحصيل ظن بحكم شرعي».⁽³⁾

2- المقاصد الشرعية:

أ- المقاصد:

لغة: ج. مقصد، -بفتح الصاد المهملة- على وزن مَفْعَل، مصدر ميمي من قَصَدَ بمعنى أم، وتوجه وأتى الشيء، واعتمده، واستقام طريقه واعتدل وتوسط، كقول: قصد الشيء يقصده، وقصد له وإليه، إذا أمه وتوجه إليه وأتاه».⁽⁴⁾

ب- الشريعة:

- لغة: مورد الماء الذي يقصد للشرب، والطريق المستقيمة، تقول العرب: شرعت الإبل إذا ودت شريعة الماء، قال تعالى: «لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا». (المائدة 48)

-
- 1- الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، إعداد وتصنيف نديم مرعشلي، وأسامة مرعشلي، دار الحضارة، بيروت ج 2 ص 460 - 461.
 - 2- ابن خدامة، الإمام موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه، الطبقة السلفية ومكتبتها، القاهرة ط 4 1391 هـ ص 19.
 - 3- علاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري، كشف الأسرار عن فخر الإسلام البردوي، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان ط 1 1394 هـ / 1974 م ج 4 ص 14.
 - 4- جمال الدين ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان 1414 هـ ج 3 ص 353.

قال الفراء: «على دين وملة ومنهاج».⁽¹⁾

- اصطلاحًا: هي «ما شرع الله لعباده من الدين من العقائد والعبادات والأخلاق والمعاملات ونظم الحياة في شعبها المختلفة، لتحقيق سعادتهم في الدنيا والآخرة».⁽²⁾

تعريف مقاصد الشريعة:

ذكر الغزالي أن «مقصود الشرع من الخلق خمسة، وهو أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة ودفعها مصلحة».⁽³⁾

وهي «الحكم الملحوظة للشارع في تشريعاته العامة والخاصة لتحقيق مصالح العباد».⁽⁴⁾

ويرى الشاطبي أن تكاليف الشريعة ترجع إلى حفظ مقاصدها في الخلق، وهذه المقاصد لا تعدو ثلاثة أقسام، أحدها أن تكون ضرورية والثاني أن تكون حاجية، والثالث أن تكون تحسينية».⁽⁵⁾

وعرفها الجادمي بأنها: «المعاني الملحوظة في الأحكام الشرعية عليها، سواء كانت تلك المعاني حكما جزئية أم مصالح كلية أم سمات إجمالية، وهي تتبع ضمن هدف واحد وهو تقرير عبودية الله ومصلحة الإنسان في الدارين».⁽⁶⁾

ومنه فإن المقاصد الشرعية هي تلك الحكم المرادة من تشريع الأحكام إما بجلب منفعة أو دفع مفسدة.

- 1- نفسه ج 2 ص 175.
- 2- مناح بن خليل الفطان، تاريخ التشريع الإسلامي، مكتبة وهبة ط 5 1422 هـ/ 2001 م ص 15.
- 3- الغزالي أبو حامد محمد بن محمد (ت 505): المستصفى من علم الأصول تح د محمد سليمان الأشقر مؤسسة الرماله بيروت ط 1 دت ج 2 ص 491.
- 4- ابن عاشور الشيخ محمد بن الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية طبع مصنع الكتاب للشركة التونسية ط 1 1978 ص 50.
- 5- الشاطبي أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللحمي (ت 790 هـ) الموافقات في أصول الشريعة، تعليق عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت ج 2 ص 8.
- 6- الجادمي نور الدين، علم المقاصد الشرعية ص 17.

الاجتهاد المقاصدي:

هو العمل بمقاصد الشريعة والالتفات إليها والاعتداد بها في عملية الاجتهاد الفقهي وهو عملية ذهنية تقوم على إعمال العقل في تبيان مقصود الشارع من الأحكام وبيان معانيها وضبط فهم النصوص بما يضمن ملاءمتها لمراد الشارع منه.

النوازل

لغة: النازلة: هي المصيبة الشديدة التي تنزل بالقوم والعياذ بالله، فالنوازل ترادف الشدائد، قال ابن فارس: النون والزاي واللام كلمة صحيحة تدل على هبوط شيء ووقوعه... والنازلة الشديدة من شدائد الدهر تنزل»⁽¹⁾

وقال الفيومي: النازلة هي المصيبة الشديدة تنزل بالقوم.⁽²⁾

اصطلاحًا: «هي القضايا والوقائع الجديدة التي لم يسبق فيها نص أو اجتهاد»⁽³⁾.

فالنازلة تطلق على الوقائع الجديدة والوقائع التي تطرأ على المجتمع والتي تحتاج إلى نظر واجتهاد وأعمال نظر؛ كونها لم يسبق الحكم فيها من قبل، واصطلح عليها بعدة مصطلحات منها: الوقائع، القضايا المعاصرة، القضايا المستجدة.

أهمية الاجتهاد المقاصدي

«الشريعة الإسلامية لم تترك شيئًا إلا وضعت له قانونًا أساسه المصلحة المادية والأدبية، وقوامها الفضائل الإنسانية»⁽⁴⁾.

وقد اهتمت الشريعة الإسلامية عند وضع الأحكام الشرعية بمصالح العباد، فكان لزامًا على المجتهد حين النظر في الحكم أن يعرف مراد الشارع، فكان الاحتكام إلى مقاصد

1- أحمد بن فارس بن زكرياء (ت395هـ) معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط 1399هـ/1979م ج5 ص 417.

2- أحمد بن محمد بن علي الفيوسي (ت770هـ) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، دون تحقيق مطبعة التقدم العلمية مصر ط 1322هـ ج2 ص 126.

3- د مسفر بن علي بن محمد القحطاني، منهج استنباط أحكام النوازل الفقهية المعاصرة، دار ابن حزم، ط 2003 ص 90.

4- عبد الرحمن الجزيري، الفقه على المذاهب الأربعة، دار الكتب العلمية بيروت ط 1424هـ/ج5 ص 357.

الشريعة في استنطاق الأحكام الشرعية حتمًا ولازمًا للمجتهد، ولا يكون ذلك إلا لمن أوتي أدوات فهم الشريعة والواقع.

قال الإمام الغزالي: وإذا فسرنا المصلحة بالمحافظة على مقصود الشرع فلا وجه للخلاف في اتباعها، بل يجب القطع بكونها حجة».⁽¹⁾

واهتمام الفقه الإسلامي عمومًا بمشكلات المجتمع، وما فيه من تشريعات وقوانين تضبط حياة الناس، جعله يستحدث عدة مسالك لتحصيل مقصود هذه العقود والتصرفات، فتظهر أهمية الاجتهاد المقاصدي عند تعذر الاجتهاد بالقياس فيرجع المجتهد إليه في استنباط الحكم الشرعي، «وكما أن المقاصد منجلية وبادية في أصلها ولبها على وجه العموم، فإنها تتجلى أيضًا في أحكامها الفرعية وأبوابها الجزئية على وجه الخصوص، سواء كان ذلك في أحكام العبادات أو المعاملات أو الجنايات أو أحكام الأسرة وغيرها، والإنسان لا تتحقق له المصلحة على الوجه الأفضل إلا إذا أسلمت أحواله في دوائرها الأساسية الثلاثة: دائرة الفرد، دائرة الأسرة ودائرة المجتمع، فالشريعة بنت أحكامها على مقاصد تتعلق بكل دائرة من تلك الدوائر، حتى إذا ما جرى التطبيق الفعلي لتلك الأحكام تحقق للإنسان النفع ودفع عنه الضرر باعتباره فردًا، وباعتباره مجتمعًا، وتلك ميزة من ميزات شرع الإسلام لا تتوفر في غيره».⁽²⁾

ومنه فإن أحوال العباد الدينية والدنيوية هي محل البحث الفقهي تحت منظومة المقاصد الشرعية ومدى ملاءمتها للحكم والأغراض الشرعية.

يقول الغزالي: «فرعاية المقاصد عبارة حاوية للإبقاء، ودفع القواطع، وللتحصيل على سبيل الابتداء، وجميع أنواع المناسبات ترجع إلى رعاية المقاصد، وما انفك عن رعاية أمر مقصد فليس مناسبًا، وما أشار إلى رعاية أمر مقصود فهو المناسب».⁽³⁾

فالتشريع الإسلامي يرتبط ارتباطًا أكيدًا بالمقاصد والغايات التي تجعل من الفقه الإسلامي أقوى شأنًا وأكثر حيوية ومرونة وواقعية من خلال مسايرته لكل المستجدات

1- الغزالي، المستصفى ص179.

2- عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة في أحكام الأسرة (توجيها لأحكام الأسرة المسلمة في الغرب) المجلس الأردني للإفتاء والبحوث ص1.

3- الغزالي، شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل تح: الكبيسي في أطروحته، مطبعة الإرشاد بغداد ط1 1390 هـ ص159.

والنوازل التي تطرأ على الأمة في جميع أطوارها، حتى في العصر الذي كثرت فيه، وتسارعت الأحداث بسبب التقارب العولمي، والتقدم التكنولوجي الذي جعل من العالم قرية صغيرة كثرت فيها الاختلافات أحياناً، والتقاربات أحياناً أخرى، واختلطت المفاهيم والآراء، وتباينت الرؤى حول الأمر الواحد، فاستدعى الأمر لزوم الاجتهاد المقاصدي الذي صار ركناً من أركان العلوم الفقهية باعتبارها مساعدة على الفهم الصحيح والتكيف والتأطير الجيد للوقائع، وقد وصف ابن القيم الاجتهاد الفقهي بأنه «الفقه الذي يدخل إلى القلوب بدون استئذان»⁽¹⁾، فصارت الحاجة إلى اعتماد البعد المقاصدي في الفقه؛ ليستمر بمرونته في التعامل مع المستجدات، وليس ذلك إلا لمن رسخت قدمه في العلم فجعل الشاطبي درجة الاجتهاد لمن اتصف بوصفين، فهم مقاصد الشريعة على كمالها والتمكن من الاستنباط بواسطة معرفة العربية ومعرفة أحكام القرآن والسنة، فهي أدوات الاجتهاد التي يتطلب تحققها في المجتهد والباحث»⁽²⁾.

وقد بذل العلماء جهوداً جمة في استنباط الأحكام الشرعية على مر العصور، وكان للفقه المالكي سبق في هذا المجال من حيث ربط الاجتهاد الفقهي بالمقاصد والنظر إلى الأحكام ومدى تعلقها بها، حيث يزداد التأكيد على الاجتهاد المقاصدي في الأحكام التي تتجدد باستمرار، وتشابه الكثير من الظواهر التي تؤدي إلى تداخل المصالح وتدافع المفساد يجعل المجتهد أمام حتمية اللجوء إلى المقاصد:

- إما بوضع ثلة من المقاصد القطعية اليقينية التي يعود إليها العلماء والمجتهدون في حسم الخلاف وتمديد حكم معين في قضية معينة لم ينص عليها أو يجمع عليها.

- وإما باعتماد المقاصد في الترجيح عندما يكون هناك تعارض، ولا يمكن الجمع فيقع الاختيار في ضوء المرجحات الشرعية.

وقد بين العلماء أنه من أحسن طرائق التجديد الطريقة المعتدلة القائمة على أساس مراعاة مقتضيات التطور القائم على المصلحة بما فيها الأعراف العامة، عملاً بروح النص ودون مصادمة النصوص.

1- أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، ابن قيم الجوزية، إعلام الموقعين عن رب العالمين تح محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية بيروت ط1 1411هـ/1991م ج3 ص63.

2- الشاطبي الموافقات ج4 ص105.

ضوابط الاجتهاد المقاصدي:

مما لا يخفى على المنشغلين بمجال الفتوى والأحكام الشرعية أن الاجتهاد يتم من جهتين أساسيتين:

- استنباط الحكم من دليل تفصيلي.
- تنزيله وتطبيقه على أفراد الوقائع.

وتضبط هذه المقاصد وفقاً لمجموعة من القواعد تضمن تحقيقها لمقصد الشارع، وأهمها:

1- عدم مخالفتها لنص سواء قطعي أو ظني.

حيث لا يجوز للمجتهد تقديم العمل بالمصلحة على نص قطعي سواء من القرآن الكريم أو السنة المتواترة كالنصوص المتعلقة بالعقائد كقوله تعالى: «قل هو الله أحد». (الإخلاص1).

فإذا اتضحت قطيعة دلالة النص اتضح سقوط احتمال المصلحة المضمونة في مقابله.

أما النصوص الظنية فمرجع العمل فيها إلى الفهم، من حيث دلالتها المرادة، والتي تكون أقرب إلى مقصد الشارع من تنزيل النص، ويمكن تقديم فهم على آخر

2- عدم معارضتها لإجماع سابق أو قياس، فالاجتهاد القائم على المصلحة مجاله المسائل التي لم يرد فيها نص، أو مسائل مشابهة يقاس عليها، «فالمصلحة المرعية ليست هي ما تتوهم بعض العقول أنه مصلحة، وإنما هي المصلحة الشرعية التي اعتبرت الشريعة جنسها، والتي تتضمن حفظ الضروريات الخمس المقصودة للشارع ابتداء بالدين وانتهاء بالمال»⁽¹⁾.

ومتى تأكدت قطعية الإجماع فهو بمثابة نص قطعي، فالمصلحة الشرعية الحقيقية قد أجراها الشارع الحكيم على وفق قطعية الإجماع التي لا تتبدل على مر الزمان، بل التي تتسم بالثبات والدوام في كل الأحوال والعصور.

1- الغزالي، الستصفى ج1 ص 438.

وقد أكد العلماء حجية وإلزامية الحكم بالإجماع، يقول الغزالي: «إذا اتفقت الأمة ولو في خطة، انعقد الإجماع ووجب عصمتهم من الخطأ».⁽¹⁾

3- عدم تفويتها مقصد أهم أو مساوياً له.

حيث تتفاوت المقاصد باعتبار قوتها، يقول ابن تيمية «إن هذا فصل عظيم ينبغي الاهتمام به، فعند اجتماع المصالح والمفاسد والمنافع والمضار، وتعارضها، فإنه يحتاج إلى الموازنة والتدقيق، ويقول: «الواجب تحصيل المصالح وتكميلها وتعطيل المفاسد وتقليلها، فإذا تعارضت كان تحصيل أعظم المصلحتين بتفويت أدناها، ودفع أعظم المفسدتين مع احتمال أدناها وهو المشروع».⁽²⁾

والاجتهاد المقاصدي تتعدد مجالاته، قال الشاطبي: «مجال الاجتهاد والمعتبر هي ما ترددت بين طرفين، ووضح في كل واحد منهما قصد الشارع في الإثبات في أحدهما والنفي في الآخر، فلم تنصرف ألبتة إلى طرف النفي ولا طرف الإثبات».⁽³⁾

وحدد العلماء 3 مجالات للاجتهاد المقاصدي:

- الأول: مجال النصوص وهو متعلق بالفهم والتنقيح والتخريج.
- الثاني: مجال العلل والمعاني، وهو متعلق بالاستنباط والأحكام حيث لا اجتهاد مع النص.
- الثالث: مجال تنزيل الأحكام بتحقيق مناطقها العامة والخاصة.⁽⁴⁾

ومن أهم الأحكام التي تستجد باستمرار نجد:

- الأحكام المتغيرة بسبب تغير الأعراف وتطراً عليها التطورات وتغير المصالح فيها.
- الأحكام المتغيرة بسبب النوازل وما يطرأ على الأفراد من تغيرات قد تكون خارجة عن نطاقهم كالحوادث والآفات، والتقدم التكنولوجي وغيره، حيث صارت الحوادث في

1- الغزالي، المستصفى ص 152.

2- ابن تيمية، أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، فتاوى ورسائل ابن تيمية تح عبد الرحمن محمد قاسم النجدي، مكتبة ابن تيمية، دط، دت، ج 28 ص 284.

3- الشاطبي، الموافقات ج 5 ص 114.

4- الشاطبي، الموافقات ج 5 ص 23.

حركة دائمة ومتجددة باستمرار، وقد وضع العلماء ضوابط للاجتهاد في هذه النوازل:

* التأكد من وقوع النازلة وفهمها فهماً دقيقاً، فلا يمكن افتراض حادثة لم تقع بعد. ولا يمكن الاجتهاد في وجود اجتهاد سابق في نفس المسألة، أو مسألة فيها نص.

* فقه الواقع الذي ينزل عليه الحكم الشرعي، حيث ترجع أهميته إلى قدرة المجتهد على تنزيل الأحكام على مواقعها تنزيلاً صحيحاً موافقاً لمقصود الشارع وإرادته.

واشترط الشاطبي فهم الواقع للحكم في النازلة، «لا بد للفقيه أن يأخذ بالدليل على وقف الواقع بالنسبة إلى كل نازلة»⁽¹⁾

وهو شرط أساسي لمنع الوقوع في الفساد، بحيث يعرف المجتهد عادات الناس وأنماط عيشتهم وأعرافهم، وما استجد فيها من تغيرات، يقول ابن القيم: «معرفة الناس أصل عظيم، يحتاج إليه المفتي والحاكم، فإن لم يكن فقيهاً فيه كان ما يفسد أكثر ما يصلح... بل ينبغي له أن يكون فقيهاً في معرفة مكر الناس وخداعهم واحتيالهم وعوائدهم وعرفياتهم»⁽²⁾.

والفقيه لا يمكن أن يفتي بعيداً عن معرفة قضايا الناس والتحقق من حقائقها، وسؤال أهل التخصص عنها حتى يكون تنزيله للحكم الشرعي مراعيًا لحاجاتهم وأعراضهم الصحيحة، ومتفقاً لمقصود الشارع. والنوازل تتعدد من حيث نوعها وتأثيرها في الناس لذا رأى الشاطبي أنه لا بد للقضية أن يأخذ بالدليل على وقف الواقع بالنسبة إلى كل نازلة.⁽³⁾

- وأضاف ابن القيم أنه «لا يتمكن المفتي، ولا الحكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم، أحدهما فهم الواقع والفقه فيه واستنباط حقيقة ما وقع بالقرائن، والأمارات، والعلاقات، حتى يحيط به علماً، والنوع الثاني فهم الواجب في الواقع، وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه أو على لسان قوله في هذا الواقع ثم يطبق أحدهما على الآخر»⁽⁴⁾.

1- الشاطبي، الموافقات ج 3 ص 83.

2- ابن القيم الجوزية، إعلام الموقعين عن رب العالمين دار الكتب العلمية، بيروت ط 1411 هـ/1991م ج 6 ص 113.

3- الشاطبي، الموافقات ج 2 ص 83.

4- ابن القيم إعلام الموقعين ج 4 ص 265.

- اعتبار مآل الاجتهاد والتنزيل: حيث لا بد على الفقيه أن يتيقن أن اجتهاده مؤد لمقصده الشرعي وهو تحقيق مصلحة أو دفع مفسدة، يقول الشاطبي: «النظر في مآلات الأفعال مقصود شرعاً، كانت الأفعال موافقة أم مخالفة، وذلك أن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك العقل، فقد يكون مشروعاً لمصلحة فيه تستجلب، أو لمفسدة تدرأ، ولكن له مآل على خلاف ما قصد فيه، و قد يكون غير مشروع لمفسدة تنشأ عنه، أو مصلحة تندفع به، ولكن له مآل إلى خلاف ذلك»⁽¹⁾.

والأصل في النظر إلى هذا الأمر يرجع إلى مآل الفعل حيث ينظر المجتهد في كيفية الموازنة بين مصلحة الأصل، ومفسدة التطبيق أو العكس، «من خلال الالتفاف إلى مآلات الأفعال ونتائجها عن طريق الموازنة بين آثارها المصلحية والمفسدية، والحال مبدأ الاستثناء عند قيام موجبه المقتضي لذلك، أو ذلك حتى يكون تطبيق الأحكام موافقاً لقصد الشارع وإرادته»⁽²⁾.

وذكر التجار أنه للنظر في مآلات الأفعال يمكن تحقيق النظر في أحد أمرين:

- أ- التحقيق في العوامل المؤثرة في أيلولة المقاصد قبل وقوع وذلك بمراعاة، الخصوصية الذاتية، والخصوصية الظرفية، والخصوصية العرفية، والخصوصية الواقعية
- ب- التحقيق في مسالك الكشف عن مآلات المقاصد به، وهي كمسلك الاستقراء الواقعي، ومسلك الاستبصار المستقبلي، ومسلك الاسترشاد بالعادة الطبيعية⁽³⁾.
- ضبط المصلحة من حيث قوتها والعمل بالراجحة منها، إذ الأصل في المصلحة هو معرفة مدى موافقتها لمقصود الشارع وتحديد مراقبتها حيث يقدم الضروري على الحاجي على التحسيني.
- اعتماد الاجتهاد الجماعي في الاجتهاد المقاصدي باعتباره «اجتهاداً يصدر من عدد من العلماء الباحثين الذين وصلوا إلى درجة الاجتهاد الجزئي، وذلك بعد عرض مسألة أو

1- الشاطبي، الموافقات ج4 ص 194 - 195.

2- ينظر الكيلاني، التطبيق المقاصدي للأحكام الشرعية ص 23.

3- ينظر د عبد المجيد النجار، أثر تحقيق المناط في وفق تنزيل الأحكام، بحث مقدم لمؤتمر تحقيق المناط المنعقد بالكويت 18 - 20 فبراير 2013م.

قضية ودراستها ومناقشتها وإبداء الرأي فيها واتفاق الحاضرين أو أغلبهم عليها»⁽¹⁾. وهو الاجتهاد الذي صار ضرورة ملحة في عصر تشبعت فيه العلوم، وكثرت الاكتشافات، وتعددت مذاهب الناس في العيش، وتداخلت، وتشعبت.

ويظهر ذلك من خلال المجامع الفقهية المحلية أو العالمية التي تعمل على ضبط الفتوى اعتمادًا على تبادل الرؤى بين المجتهدين، وأخذ الخبرة العلمية من أهل التخصص، «فكلما تعددت آراء الخبراء اتضحت الرؤى في المسألة أكثر وكانت آمن من الخطورة، ولئن تصور هذا الأمر في المسائل الدنيوية، فتصوره في قضايا الشرع من باب أولى، ولذا يرى بعض الباحثين المعاصرين أن المجامع الفقهية ينبغي ألا يقل الخبراء المستشارون في النازلة المعينة عن ثلاثة خبراء؛ لأن ذلك أكمل في استفراغ الوسع في فهم القضية المرادة»⁽²⁾.

ومن ذلك ما أصدره مجلس الإمارات للإفتاء الشرعي من أنه: «قد يحرم شرعًا على كل من أصيب بهذا المرض (كورونا) أو يشتبه بإصابته به الوجود في الأماكن العامة، أو الذهاب إلى المسجد لحضور صلاة الجماعة، أو الجمعة أو العيدين، ويجب عليه الأخذ بكل الاحتياطات اللازمة بدخوله في الحجر الصحي، والتزامه بالعلاج الذي تقررته الجهات الصحية في الدولة؛ وذلك حتى لا يسهم في نقل المرض إلى غيره»⁽³⁾.

ومقتضى هذه الفتوى يرجع إلى حقيقة الوباء، وما يترتب عنه من مشقة كبرى مؤدية إلى هلاك الأرواح، الأمر الذي أكدته منظمة الصحة العالمية وهيئة كبار العلماء، حيث تبين أنه «يحرم على المصاب بكورونا شهود الجمعة والجماعة، ومن خشي أن يتضرر أو يضر غيره خير خصاله في عدم شهود الجمعة والجماعة لقول النبي محمد صلى الله عليه وسلم: «لا ضرر ولا ضرار»⁽⁴⁾، وفي كل ما ذكر إذا لم يشهد الجمعة فإنه يصلّيها ظهرًا أربع ركعات؛

1- غانم غالي غانم، المجامع الفقهية وأثرها في الاجتهاد المعاصر والتطلعات لمجمع فقهي منشود، راجعه د محمد عساف، أستاذ الفقه والأصول لجامعة القدس، الكتاب مرقم آليا (الشاملة).

2- ينظر د أسامة بن عبد الرحمن الخميسي، رأي المخبر في توصيف النازلة والحكم الشرعي، مطبوع في السجل العلمي لمؤتمر الفقه الإسلامي الثاني (قضايا طبية معاصرة) بجامعة محمد بن سعود 2/1281.

3- ينظر فتوى رقم 11 لسنة 2020 بخصوص ما يتعلق بأحكام أداء العبادات الجماعية مع انتشار فيروس كوفيد 19 (كورونا).

4- ابن حجة في سننه، كتاب الأحكام رقم 2340 ج3 ص 754.

ومن ثم فالمسلم المصاب بفيروس كورونا معذور التخلف عن الجمعة والجماعة»⁽¹⁾.
والمقصد من ذلك هو حفظ الأرواح لقوله تعالى: ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة (البقرة 184).

مراعاة تغيرات العصر في اعتبار النازلة:

قال الله تعالى: وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم (إبراهيم 4).
وهو أساس التعامل مع النوازل والمطلوب في الاجتهاد النوازلي تماشيًا مع العصر
ومستجداته في مختلف القضايا ويمكن إجمال التغيرات فيما يلي:
أ- التغيرات الاجتماعية والسياسية المحلية والعالمية.

ب- معارف العصر وعلومه.

ج- متعددات العصر وحاجاته.

ومنه فإنه لتحقيق الاجتهاد ينبغي:

- مخاطبة الناس بلغة عصرهم (كمخاطبة الناس بلغة التكنولوجيا).
- استعمال الوسائل الحديثة لاستكمال البحث في المسألة كاستعمال الكمبيوتر للبحث والتحقيق.

حيث نص قرار مجمع الفقه الإسلامي بخصوص الاستفادة من النوازل الفتاوى
أنه ينبغي للمتصدرين للفتيا مواكبة أحوال التطور الحضاري الذي يجمع بين المصلحة
المعتبرة والالتزام بالأحكام الشرعية.⁽²⁾

وتجدر الإشارة إلى أنه صار من الضروري النظر في أسباب تحول العلاقات وتأثرها

1- ينظر موقع منظمة الصحة العالمية:

www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel.coronavirus2019

ومجمع الفقه الإسلامي المنبعث عن منظمة التعاون الإسلامي، توصيات الندوة الطبية الثانية التي
انعقدت بتقنية مؤتمرات الفيديو في 18 أبريل 2020 تحت عنوان: فيروس كورونا المستجد وما
يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية.

2- نص قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم 104/11/7.

بتداعيات التحول العالمي، وما صاحبه من تطور هائل في وسائل التواصل الأمر الذي أحدث تغييرًا عميقًا وخطيرًا في العادات والأعراف وتماسك المجتمعات، وإن المرجعية التي يراها كثير من عامة المسلمين اليوم تتمثل في وسائل التواصل الاجتماعي التي جعلت التواصل عليه سهلة ونوع الخطاب أكثر تشويقًا ومرونة، فالإنترنت يعرض المعلومات بمنطق السوق، ويبحث عن مستهلك وعن طريق التماس معه يحتك المستخدم بأنماط من الاهتمامات شديدة البعد عن واقعه، فيختل ميزان الاختيار، وتضيع معايير التحكيم.⁽¹⁾

والعلم بهذه التحولات أمر لازم حيث «أدرك العلماء اليوم أن الأزمة حاليًا هي أزمة القدرة على مواكبة التغيرات، ولن تحل إلا بتصحيح مسار العقل المسلم، وتصحيح متطلبات الفكر السليم».⁽²⁾ ويمكن استغلال هذه التكنولوجيات في إيصال الأحكام للناس عبر الفضائيات مستوعبة كل المصطلحات الحديثة، حيث يمكن «مراعاة أحوال العصر ومنجزاته ومستحدثاته والإفادة بها كالاتماد أو الاستئناس بالمنجزات العلمية كالإنترنت والمحطات الفضائية لضمان إيصال الخطاب إلى أكبر عدد ممكن».⁽³⁾

وإذ تختص الشريعة الإسلامية بالصلاحية لكل زمان ومكان، فإنه يتعين الاجتهاد في المسائل الجديدة التي يكون فيها دور المجتهد هو بيان الأحكام بالنظر إلى مصالح العباد، «و يتعين ذلك في المسائل الطبية والمعاملات الشائعة والمسائل المفقودة وفي النقل... كما هو سائغ في إيجاد البدائل الإسلامية للمصاريف الإسلامية في تطوير النظر إلى بعض المعاملات». هذا وقد «أثبتت المجامع الفقهية أهمية الاجتهاد في الوقت الحالي كإفتائها في المعاملات البنكية والتأمين... كما يعتبر تقديم الاجتهادات في المسائل المستحدثة هو النتيجة الحتمية لقاعدة صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان».

ويلزم المجتهد بمخاطبة العقول وإقناعها بالمصلحة الشرعية المترتبة عن الحكم حتى يتم قبولها ويتحقق بها الاستقرار، ومن ذلك العمل بمبدأ سد الذرائع من حيث:

- النظر في مقصد التصرف.

- النظر في حال التصرف.

1- جهاد سعد، حضارة الصدام والثقافة المقاومة، دار الهادي بيروت، لبنان د.ت ص 254.

2- عبد الحميد أحمد أبو سلمان، أزمة العقل المسلم، دار الهدى عين، مليلة الجزائر، ط2، 1992 ص 65.

3- عمار طالبي، أثار ابن باديس، دار العرب، بيروت، لبنان، ط2، 1403هـ، ج1، ص 418.

وقد توسع الإمام مالك في العمل بسد الذرائع حتى عم أكثر أبواب الفقه، يقول الشاطبي: «قاعدة سد الذرائع التي حكم بها مالك في أكثر أبواب الفقه هي في تحقيقها التوصل بما هو مصلحة إلى مفسدة»⁽¹⁾.

وأصل سد الذريعة ضمان منهجية لاستمرار مقاصد الشريعة في أدائها لوظيفتها العامة القائمة على جلب المصالح ودرء المفساد، بل إن فقهاء المالكية وسعوا في هذا الأصل كل ما ترجح لديهم الظن بتفويت منفعة محققة، كقضائهم بعدم جواز الصلاة على الميت الذي دفن قبل أن يصلى عليه حتى لا يصلى على القبور⁽²⁾.

ويعتبر العمل بالاجتهاد المقاصدي من ركائز الفقه الحديث، ويزداد تأكيداً في الحوادث التي تتجدد بتجدد الزمان، فتتداخل المصالح وتدافع المفساد، حيث يلجأ المجتهد إلى:

- إما وضع ثلة من المقاصد القطعية اليقينية التي يعود إليها العلماء والمجتهدون في حسم الخلاف، وتمديد حكم معين في قضية معينة لم ينص عليها أو يجمع عليها.
- وإما باعتماد المقاصد في الترجيح، عندما يكون هناك تعارض ولا يمكن الجمع، فيقع الاختيار في ضوء المرجحات الشرعية.

ومن ذلك الإفتاء بطوابق الطواف والرجم في أداء مناسك الحج لتيسير أداء المناسك، ورفع الضرر المترتب عن التزاحم، ودرء المشقة المؤدية أحياناً إلى الموت.

ومنها الإفتاء في زراعة الأعضاء، فمن أجازته نظر إلى المصلحة المقررة منه، ومنافع الاستفادة من العضو.

هذا وقد شدد العلماء في تحديد شروط الاجتهاد، من حيث كونه لا يستغني في مسائل الاجتهاد ومسالكه وطرقه عن ملاحظة المقاصد ومراعاتها، ولا يمكن ذلك إلا لمن تحصل شروط المجتهد.

وقد بين الطاهر بن عاشور أن تصرف المجتهد يقع على خمسة أنحاء:

النحو الأول: فهم أقوالها واستفادة مدلولات تلك الأقوال بحسب الاستعمال اللغوي،

1- الشاطبي الموافقات ج 4 ص 195.

2- أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، المقدمات الممهدة تح محمد حجي دار الغرب الإسلامي بيروت لبنان ط 1 1988 ص 234.

وبحسب النقل الشرعي بالقواعد اللفظية التي بها عمل الاستدلال الفقهي، وقد تكفل بمعظمه علم أصول الفقه.

النحو الثاني: البحث بما يعارض الأدلة التي لاحت للمجتهد والتي استكمل أعمال نظره في استفادة مدلولاتها، ليستعين أن تلك الأدلة سليمة مما يبطل ويقضى عليها بالإلقاء والتنقيح، فإذا استيقن أن الدليل سالم عن المعارض، اعمله...

النحو الثالث: قياس ما لم يرد حكمه في أقوال الشارع على كل ما ورد حكمه فيه، بعد أن يعرف على التشريعات الثابتة بطريق من طرق مسالك العلة المبينة في أصول الفقه.

النحو الرابع: إعطاء حكم لفعل أو حادث للناس لا يعرف حكمه فيما لاح للمجتهدين من أدلة الشريعة دلالة نظير للنقاش عليه.

النحو الخامس: تلقي بعض أحكام الشريعة الثابتة عنده تلقى من لم يعرف علل أحكامها، ولا حكمة الشريعة في تشريعها.⁽¹⁾

من: وفضلا عن توفر شروط المجتهد فيه

- معرفة كتاب الله وما يتعلق به من الأحكام.
- معرفة السنة وما يتعلق بها من أحاديث الأحكام.
- معرفة اللغة العربية وقواعدها وأسرارها.
- معرفة الناسخ والمنسوخ من الكتاب والسنة.

وقد أضاف العلماء جملة من الشروط أهمها:

- تقرير الأدلة ومقوماتها: ويقصد به «معرفة كيفية الاستدلال، ويتحقق به كيفية نصب الدليل، ووجه دلالة على المطلوب».⁽²⁾
- «فهم مقاصد الشريعة على كمالها».⁽³⁾

1- محمد الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة ص 15.

2- الغزالي، المستصفى 342.

3- الشاطبي، الموافقات ج 5 ص 41 - 42.

وبيان ذلك أن معرفة مقصود الشارع من كلامه لا يتأتى إلا لمن كان خبيراً بمقاصده العامة والخاصة، عارفاً بما يوافقها ويعارضها، «وهذا المساق يختص بمعرفته العارفون بمقاصد الشرع»⁽¹⁾.

وهذا الشرط يكسبه قوة فهم مراد الشارع من الحكم.

- المعرفة بواقع الناس وأعرافهم ومستجدات حياتهم.
- وأضاف بعض علمائنا أنه يصح الاجتهاد لمن توفرت فيه الشروط بشرطين هما:
- أن تكون لديه الأهلية والقدرة على الاستنباط.
- أن يستجمع ما يتعلق بهذه الجزئية من أدلة وقواعد، وأن يكون ملماً ومتبحراً في الموضوع مدار البحث.⁽²⁾

وللوصول إلى الحكم في النازلة يتبع المجتهدون مجموعة من الخطوات:

- 1- تصوير النازلة: ويقصد به التحقق بتشخيص واقعها كما هو، وذلك بعد تصور حقيقتها في ذهن الباحث دون لبس بما يشته به.⁽³⁾
- وفي هذه الخطوة يعمل المجتهد على التعريف بالواقعة ومعرفة ماهيتها، (خصائصها وحقيقتها)، حتى تكتمل صورتها في ذهنه، مع إمكان الاستعانة بأهل التخصص عند الحاجة كالاستعانة بأهل الطلب أو الإقتصاد أو غيرهم.
- «فلاجتهاد يمر بمرحلة فهم الواقع، ثم إنزال الحكم الشرعي المناسب لها، وهو ما يسمى بتحقيق المناط في أصول الفقه».⁽⁴⁾

- 2- التوصيف الفقهي للنازلة: وهو إلحاقها بما يشابهها من المسائل الفقهية بحسب أبواب الفقه المعلومة، وهي إما مسألة معلومة لها أصل في الشرع أو مستجدة حيث

1- الشاطبي، الموافقات ج3 ص 276.

2- ينظر، محمد بن بهادر الزركشي، البحر المحيط تح عبد القادر عبد الله العالي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت ط 2 1413هـ/1992م ج6 ص210.

3- عبد رب النبي النكري، دستور العلماء، دار الكتب العلمية بيروت 1421هـ ج2 ص 182.

4- أبو البصل عبد الناصر موسى عبد الرحمن، المدخل إلى فقه النوازل، أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة اليرموك ع1 مجلة 13 1418 ص 614 - 615.

يكون المجتهد أمام مسلكين:

أ- أن تكون من المسائل المسماة شرعًا أو فقهاً، ففي هذه الحالة يكون توصيفها الفقهي بإلحاقها بما يماثلها شرعًا، أو فقهاً بعد ما تفعل شرائط الإلحاق، وهو ما يسمى بتخريج الفروع على الفروع.

ب- أن تكون مسألة جديدة لم يسبق لها ذكر بذاتها، لا في النصوص الشرعية ولا في المصنفات، وحينئذ يصدق عليها اسم: النازلة الفقهية من جميع جوانبها، في هذه الحالة يستأنف الفقيه لها نظرًا جديدًا مراعيًا أصول الشريعة وقواعدها وأدلتها العامة.⁽¹⁾

3- التدليل الفقهي: وهو استحضار الأدلة على التوصيف الفقهي للنازلة سواء الأدلة الأصلية أو التبعية.

قال القرطبي: «الذي ينبغي للعالم أن يشتغل به هو بسط الأدلة وإيضاح سبل النظر وتحصيل مقدمات الاجتهاد وإعداد الأدلة المعينة على الاستمداد، فإذا عرض نازلة أتيت من بابها، ونشدت في مظانها، والله يفتح في صوابها».⁽²⁾

كما يلزمه مراعاة: القواعد الفقهية التي لها أهمية بالغة في ضبط النظر الفقهي في مرحلة التوصيف والتنزيل، ومنهم فقد «اشتراط جمع من الأصوليين في الفقه المجتهد ملكة الاقتدار على استنباط الفروع المتجددة التي لا ثقل فيها على صاحب المذهب، من الأصول التي مهدها صاحب المذهب».

ومن جهة أخرى أن يكون ملوِّغًا للمقاصد الشرعية التي لا بد له من مراعاتها بحسب مراتبها.

«فمراعاة حفظ النظام العام، وجلب المصالح ودفع المفاسد وعمارة الأرض وإقامة العدل بين الناس وحسم الشجار، وجعل الشريعة مهابة مطاعة نافذة، وجعل الأمة قوية

1- ينظر، د خالد بن عبد الله المزيني، مراحل النظر في النازلة الفقهية، ورقة بحثية مقدمة إلى الحلقة البحثية التي ينظمها مركز التميز البحثي في فقه القضايا المعاصرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ص 11.

2- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع في أحكام القرآن، تح: أحمد الجردوني وإبراهيم طيفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة ج 6 ص 222 ط 2 1384 هـ/1964 م.

مرهوبة الجانب، مطمئنة البال»⁽¹⁾.

كما يلزم المجتهد أيضًا اعتماد النقول الفقهية على اختلافها، فيرجع إلى أصول المذاهب الفقهية الأربعة.

- القرارات المجمعية الفقهية المعاصرة ومؤسسات الإفتاء كفتاوى دار الإفتاء بالأزهر الشريف، ومجتمع منظمة المؤتمر الإسلامي، فضلا عن اجتهادات العلماء المعاصرين، كفتاوى الشيخ الزرقا التمهيدي.

4- تنزيل الأحكام على الوقائع، وهو «إيقاع الحكم على النازلة، وهو ما يعرف عند الأصوليين «بتحقيق المناط»⁽²⁾، وهي من أهم هذه المراحل.

وفي هذه المرحلة، يقوم الفقيه ببيان توفر متعلق الحكم في النازلة، وقد يكون المتعلق علة أو سببًا أو شرطًا أو مانعًا أو حكمًا أو معنى تضمنه الحكم بالمأمور به، أو المنهي عنه، أو معنى تعلق به لفظ التعريف، أو اللفظ العام أو المطلق، وله أفراد ينظر في اندراجها تحته⁽³⁾.

5- العرض وتداول النتائج، وذلك باستشارة أهل عصره في الحكم المنزل على الواقعة، ولعل مرجع ذلك إلى الاجتهاد الجماعي؛ إذ تتعدد الملكات النازلة في المسألة، وقد تتفاوت رؤاهم في ذلك، فتعمل هذه المناقشات بينهم على تقريب وجهات النظر.

«فإن أي قصور في الفتاوى العامة يصيب أثره عموم الناس، كما أن النظر القاصر من شأنه أن يغرز فتوى قاصرة، وعليه فإن رعاية الفتوى في مثل هذه النوازل تستدعي إخضاعها للاجتهاد الجماعي الذي تتوافر له الرؤية الجماعية والخبرة والاختصاص، ومن هنا يظهر الدور العظيم الذي يقوم به الاجتهاد الجماعي في ضبط الفتوى والوصول بها إلى المقصود الأمثل، وهو إصابة الحق»⁽⁴⁾.

وتتحقق الشورى بين أهل الاجتهاد في المسألة مع إمكان الرجوع لأهل الخبرة وتداول الحوار وتبادل الرأي في الواقعة، يقول الزرقا رحمه الله: «من مصلحة الفقه الإسلامي نفسه

1- ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية ص 306 - 307.

2- الزركشي البحر المحيط ج5 ص 256.

3- صالح العقيل، تحقيق المناط مقالة منشورة بمجلة العدل وزارة العدل، الرياض ع20 1420 ص 93.

4- مسفر القحطاني، منهج استنباط أحكام النوازل الفقهية، جار الأندلس الخضراء، جدة د ط ص 234 - 239.

أن يقوم فيه اجتهاد من نوع آخر، وهو اجتهاد الجماعة عن طريق الشورى»⁽¹⁾.

ويعتبر هذا النوع من الاجتهاد هو الضامن لوحدة الأمة في هذا العصر من التفرق والتعصب والزيغ عن الحق، إذ إن تعدد النوازل يحتاج إلى تعدد أداء العلماء وتدقيق تخصصاتهم حتى يكمل بعضهم البعض.

خاتمة

لا ينفك البحث في موضوع العلم بالأحكام الشرعية يتوقف إذ يعترض حياة الناس كثير من القضايا التي تتجدد بتجديد ظروف حياتهم ورهاناتها؛ فكان من البديهي استلزام الأحكام من النصوص الشرعية، وما انبثقت عنها من مقاصد؛ ومن اجتهاد أهل العلم والاختصاص بما يحقق غرض الشارع الحكيم؛ ومنه فقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها:

تشريع الأحكام لمقاصد عظيمة فيها تحقيق مصلحة العباد وإبعاد الفساد عنهم.

وجوب تتبع كل القضايا المعاصرة والوقوف عند جزئياتها من أجل الوصول إلى الحكم المناسب لها.

ضرورة تهيئة علماء متخصصين في مجال التكنولوجيا والرقمنة الحديثة والاستفادة من الميزات المختلفة في المجال الإلكتروني في ضبط فتاوى النوازل.

تحرص الشريعة الإسلامية على حفظ المقاصد العامة للناس؛ لذلك فإن باب الاجتهاد يبقى مفتوحًا في كل العصور.

تأثير وسائل التواصل السلبي في قضايا الناس وفكرهم جعل من الضروري بذل أقصى الجهود من العلماء والمؤسسات الفقهية والمجامع لإظهار مقصد الشارع من الأحكام الحديثة ورفع اللبس عنها.

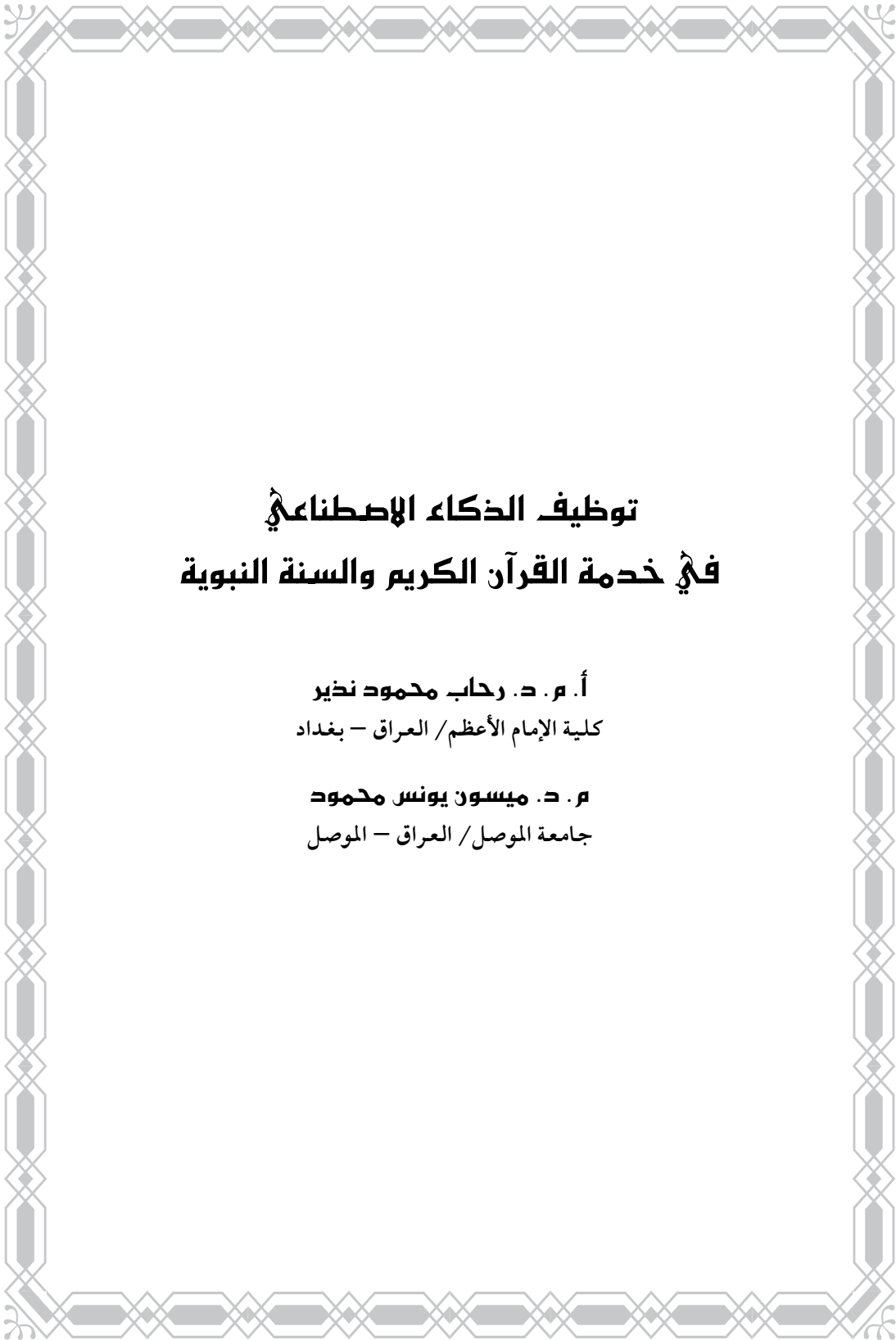
1- مصطفى الزرقا، المدخل الفقهي العام (الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد) دار الفكر 1997 ص 206.

فهرس المصادر والمراجع

- ابن تيمية، أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، فتاوى ورسائل ابن تيمية تح: عبد الرحمن محمد قاسم النجدي، مكتبة ابن تيمية، دط، دت، ج28.
- ابن حجة في سننه، كتاب الأحكام، رقم 2340، ج3.
- ابن عاشور محمد بن الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية طبع مصنع الكتاب للشركة التونسية ط1 1978.
- ابن قدامة، الإمام موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه، الطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، ط4 1391هـ.
- ابن قيم الجوزية أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، إعلام الموفقين عن رب العالمين تح محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية بيروت ط1 1411هـ/1991م ج3 ج4، ج6.
- أبو البصل عبد الناصر موسى عبد الرحمن، المدخل إلى فقه النوازل، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة اليرموك، ع1، مجلة 13 1418 ص 614 - 615.
- أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، المقدمات الممهديات، تح: محمد حجي دار الغرب الإسلامي بيروت لبنان ط1 1988.
- أحمد بن فارس بن زكرياء (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط1 1399هـ/1979م ج5.
- أحمد بن محمد بن علي الفيوسي (ت770هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، دون تحقيق، مطبعة التقدم العلمية، مصر ط1 1322هـ ج2.
- أسامة بن عبد الرحمن الخميسي، رأي المخبر في توصيف النازلة والحكم الشرعي، مطبوع في السجل العلمي لمؤتمر الفقه الإسلامي الثاني (قضايا طبية معاصرة) بجامعة محمد بن سعود 1281/2.
- الجادمي نور الدين، علم المقاصد الشرعية.

- جمال الدين ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان 1414هـ ج 3.
- جهاد سعد، حضارة الصدام والثقافة المقاومة، دار الهادي بيروت، لبنان د.ت.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، إعداد وتصنيف نديم مرعشلي، وأسامة مرعشلي، دار الحضارة، بيروت، ج2.
- خالد بن عبد الله المزيّني، مراحل النظر في النازلة الفقهية، ورقة بحثية مقدمة إلى الحلقة البحثية التي ينظمها مركز التميز البحثي في فقه القضايا المعاصرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ص 11.
- الزركشي البحر المحيط ج5.
- الشاطبي أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي (ت790هـ) الموافقات في أصول الشريعة، تعليق عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت ج2، و3، و4، و5.
- صالح العقيل، تحقيق المناط، مقالة منشورة بمجلة العدل وزارة العدل، الرياض ع20، 1420، ص 93.
- عبد الحميد أحمد أبو سلمان، أزمة العقل المسلم، دار الهدى عين، مليلة الجزائر، ط2، 1992.
- عبد الرحمن الجزيري، الفقه على المذاهب الأربعة، دار الكتب العلمية، بيروت ط2، 1424هـ/ج5.
- عبد المجيد النجار، أثر تحقيق المناط في وفق تنزيل الأحكام، بحث مقدم لمؤتمر تحقيق المناط المنعقد بالكويت 18 - 20 فبراير 2013م.
- عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة في أحكام الأسرة (توجيهها لأحكام الأسرة المسلمة في الغرب)، المجلس الأردني للإفتاء والبحوث.
- عبد رب النبي النكري، دستور العلماء، دار الكتب العلمية بيروت 1421هـ ج2.
- علاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري، كشف الأسرار عن فخر الإسلام البردوي، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان ط1 1394هـ/1974م ج4.
- عمار طالبي، آثار ابن باديس، دار العرب، بيروت، لبنان، ط2، 1403هـ، ج1.

- غانم غالي غانم، المجمع الفقهي وأثرها في الاجتهاد المعاصر والتطلعات لمجمع فقهي منشود، راجعه د محمد عساف، الكتاب مرقم آيا (الشاملة).
- الغزالي أبو حامد محمد بن محمد (ت 505هـ): المستصفى من علم الأصول، تح: د محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرماله بيروت ط 1 دت ج 2.
- الغزالي، شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل تح: الكبيسي في أطروحته، مطبعة الإرشاد بغداد ط 1 1390هـ.
- فتوى رقم 11 لسنة 2020 بخصوص ما يتعلق بأحكام أداء العبادات الجماعية مع انتشار فيروس كوفيد 19 (كورونا).
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع في أحكام القرآن، تح: أحمد الجردوني وإبراهيم طفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط 2، ج 6، 1384هـ / 1964م.
- الكيلاني، التطبيق المقاصدي للأحكام الشرعية ص 23.
- محمد بن بهادر الزركشي، البحر المحيط، تح: عبد القادر عبد الله العالي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت ط 2، 1413هـ / 1992م ج 6.
- مسفر بن علي بن محمد القحطاني، منهج استنباط أحكام النوازل الفقهية المعاصرة، دار ابن حزم، ط 1 2003.
- مصطفى الزرقا، المدخل الفقهي العام (الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد) دار الفكر 1997.
- مناح بن خليل الفطان، تاريخ التشريع الإسلامي، مكتبة وهبة ط 5 1422هـ / 2001م.
- موقع منظمة الصحة العالمية: www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel_coronavirus_2019، ومجمع الفقه الإسلامي المنبعت عن منظمة التعاون الإسلامي، توصيات الندوة الطبية الثانية التي انعقدت بتقنية مؤتمرات الفيديو في 18 أبريل 2020 تحت عنوان: فيروس كورونا المستجد وما يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية.
- نص قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم 104، 11/7.



توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية

أ. م. د. رحاب محمود نذير
كلية الإمام الأعظم / العراق – بغداد

م. د. ميسون يونس محمود
جامعة الموصل / العراق – الموصل

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية، وذلك من خلال تحليل التطبيقات والتقنيات الحديثة التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي في التعامل مع النصوص الشرعية. يُعتبر الذكاء الاصطناعي من أهم التطورات التكنولوجية التي يمكن أن تسهم في تبسيط وتحليل النصوص الدينية، ولكن هذه التقنية لا يمكن أن تعمل بشكل فعال إلا إذا تم تزويدها ببيانات دقيقة ومرتبطة.

تناول البحث تعريف الذكاء الاصطناعي وفروعه المختلفة، وأوضح كيف يتم استخدامه في مجالات مثل تَعَرُّف الأنماط، ومعالجة اللغات الطبيعية، والتعلم الآلي. كما تم التركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم، مثل برامج تفسير النصوص القرآنية، وخدمات البحث عن الآيات، وتطبيقات أخرى تهدف إلى تحسين فهم النصوص. كذلك تم استعراض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة السنة النبوية، كتَعَرُّف الأحاديث الصحيحة وتحليلها، بالإضافة إلى نظم الفتاوى الذكية التي تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: (الذكاء الاصطناعي، القرآن الكريم، السنة النبوية، التطبيقات التكنولوجية، معالجة اللغات الطبيعية)

Abstract

This research aims to study the employment of artificial intelligence (AI) in serving the Quran and the Sunnah by analyzing the modern applications and technologies that rely on AI to interact with religious texts. AI is considered one of the most significant technological developments that can contribute to simplifying and analyzing religious texts. However, this technology can only function effectively if it is provided with accurate and well-organized data.

The research addresses the definition of AI and its various branches, explaining how it is used in fields such as pattern recognition, natural language processing, and machine learning. The focus is placed on AI applications serving the Quran, such as programs for interpreting Quranic texts, search services for specific verses, and other applications aimed at improving the understanding of the scriptures. Similarly, AI applications in serving the Sunnah are reviewed, including the identification and analysis of authentic hadiths, in addition to intelligent fatwa systems that rely on AI technologies.

The research concludes that AI opens wide horizons for developing new tools that can contribute to the preservation and understanding of religious texts. Nevertheless, there are challenges regarding the accuracy of these applications and the need for human oversight to ensure their compliance with Islamic law.

Keywords: Artificial Intelligence -The holy Quran -The Sunnah- Technology Application- Natural Language Processing)

المقدمة

إن العالم اليوم ينحو منحى متسارعاً في رقمنة جميع مجالات الحياة الإنسانية المعاصرة، ويعد الذكاء الاصطناعي من أهم التقنيات التكنولوجية الحديثة، فلم يترك أي مجال من مجالات الحياة إلا وطرق بابه. فنجد استخدامه في كل شيء: الصحة، والتعليم، والصناعة، والتجارة، والحياة الاجتماعية والمهنية والاقتصادية والبيئية. وأما ما يخص القرآن الكريم والسنة النبوية، فلا يمكن للذكاء الاصطناعي أن يخدمهما إلا من خلال تزويده ببيانات كافية مرتبة ترتيباً جيداً، بحيث يمكن لبرمجيات الذكاء الاصطناعي التعامل معها والإفادة منها. ويتم ذلك من خلال مجموعة من قواعد بيانات القرآن الكريم والسنة النبوية.

وفي هذا البحث، نسعى إلى الإجابة عن عدة أسئلة مهمة، منها: كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يسهم في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية؟ ما التطبيقات الأكثر شيوعاً في هذا المجال؟ وكيف يمكن تقييم دقتها وفعاليتها؟ وما التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في هذا السياق؟

أما أهداف البحث فتتمثل في:

1. تحليل التطبيقات الحالية التي توظف الذكاء الاصطناعي في خدمة النصوص الشرعية.
2. تقييم دقة وفعالية هذه التطبيقات.
3. استشراف آفاق وتحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في هذا المجال.

ولتحقيق هذه الأهداف، تم اعتماد منهج بحث وصفي تحليلي يعتمد على دراسة وتحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعي الموجودة بالفعل، مع إجراء مقارنات بين تلك التطبيقات في مختلف جوانبها. كما تم استخدام أدوات بحث متعددة، مثل تحليل البرمجيات، للوصول إلى نتائج دقيقة تساهم في فهم أفضل لكيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية.

وسنعرض في هذا البحث نبذة مختصرة عن الذكاء الاصطناعي وفروعه الأساسية وأشهر تطبيقاته التي تخدم الشريعة الإسلامية. وقد قسم البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، ويختتم بالمصادر والمراجع.

- المبحث الأول: التعريف بالذكاء الاصطناعي وفيه أربعة مطالب:
 1. تعريف الذكاء البشري والاصطناعي.
 2. الفروع الأساسية للذكاء الاصطناعي.
 3. كيفية تعلم الآلة.
 4. أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- المبحث الثاني: توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية وفيه مطلبان:
 1. الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم.
 2. الذكاء الاصطناعي في خدمة السنة النبوية.

المبحث الأول: التعريف بالذكاء الاصطناعي

المطلب الأول: تعريف الذكاء البشري والاصطناعي.

أولاً: مفهوم الذكاء البشري:

يُعرف بأنه مجموعة شاملة من القدرات والمهارات العقلية التي يتمتع بها الإنسان يتضمن ذلك القدرة على التعلم والتفكير والحس الاجتماعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات والإبداع. يعتمد الذكاء البشري على مجموعة متنوعة من العوامل مثل الوراثة والبيئة والتعليم، وهو يمكن أن يتطور ويتحسن على مر الزمن⁽¹⁾.

الذكاء الاصطناعي:

هو مجال في علوم الكمبيوتر والذكاء الحاسوبي يهدف إلى تطوير أنظمة وبرمجيات تكنولوجية تمتلك القدرة على محاكاة وتنفيذ الأنشطة التي تتطلب ذكاءً بشرياً ويشمل الذكاء الاصطناعي استخدام تقنيات مثل: التعلم الآلي ومعالجة اللغة الطبيعية والشبكات العصبية الاصطناعية لتمكين الأنظمة من فهم البيانات واتخاذ القرارات والتفاعل مع البيئة. يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجموعة متنوعة من التطبيقات مثل تطوير الروبوتات الذكية، وتحليل البيانات الضخمة، وتحسين عمليات الإنتاج والتنبؤ بالأحداث⁽²⁾.

المطلب الثاني: الفروع الأساسية للذكاء الاصطناعي⁽³⁾:

1. التعلم الآلي (Machine Learning): يركز هذا الفرع على تطوير نماذج حاسوبية تستطيع التعلم من البيانات وتحسين أدائها بمرور الوقت. يشمل ذلك تقنيات مثل: الشبكات العصبية الاصطناعية والتعلم العميق والتعلم العالي التعلم.
2. معالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing - NLP) يعتني هذا الفرع بتطوير أنظمة وبرمجيات قادرة على فهم وتحليل اللغة البشرية. تطبيقاته تشمل الترجمة الآلية واستخراج المعلومات والتحليل النصي.

1- ينظر: مفهوم الذكاء، غادة الحلايقة، 17/ يوليو/ 2018 موقع إلكتروني mawdoo3.com.

2- ينظر: أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم، أ.م.د. هناء رزق محمد، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الثاني والخمسون 2021 ص 573.

3- ينظر: الذكاء الاصطناعي، فريق عمل معرفة، marifeh.com.

3. رؤية الحاسوب (Computer Vision): يتعلق هذا الفرع بتطوير أنظمة قادرة على التعرف على الصور والفيديو وفهم محتواها. يستخدم في تطبيقات مثل التعرف على الوجوه والسيارات ذاتية القيادة.
 4. الروبوتات الذكية (Robotic Intelligence): يركز على تطوير الروبوتات والأنظمة الذكية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي لأداء مهام متنوعة، مثل: الروبوتات الصناعية والروبوتات الخدمية.
 5. تعلم الآلة التعزيزي (Reinforcement Learning): يتعلق هذا الفرع بتطوير نماذج تتعلم من تفاعلها مع البيئة وتتخذ قرارات بناءً على تجاربها، مما يجعلها مفيدة في تطبيقات مثل الألعاب والتحكم في الروبوتات.
 6. ذكاء اصطناعي تطبيقي (Applied AI): هذا الفرع يتعلق بتطوير حلول مبتكرة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجموعة متنوعة من المجالات مثل: الصحة والمالية والتسويق.
 7. تعلم الآلة الإشرافي (Supervised Learning): يتعلق هذا الفرع بتدريب النماذج باستخدام مجموعة من البيانات التي تحتوي على إجابات صحيحة معروفة، وهو مفيد في تصنيف البيانات وتنبؤ القيم.
 8. تعلم الآلة غير الإشرافي (Unsupervised Learning): يتعلق بتدريب النماذج باستخدام بيانات غير مصنفة، مما يتيح للنماذج اكتشاف الأنماط والهياكل في البيانات بشكل تلقائي، مثل تجميع البيانات واكتشاف المجموعات المتشابهة.
- هذه بعض الفروع الرئيسية للذكاء الاصطناعي، ويمكن الجمع بينها لتطوير حلول متقدمة وتطبيقات مبتكرة في مجموعة متنوعة من المجالات.

المطلب الثالث: كيفية تعلم الآلة.

تعتمد عملية تعلم الآلة على تدريب الأنظمة الحاسوبية على تحليل البيانات واستخلاص الأنماط والمعرفة منها بحيث يمكن للنظام أن يتنبأ بالمستقبل أو يقوم بأداء مهام معينة بشكل ذكي، هنا هي الخطوات الأساسية لعملية تعلم الآلة⁽¹⁾:

- جمع البيانات: (Data Collection) يتطلب التعلم الآلي وجود مجموعة كبيرة ومتنوعة من البيانات. هذه البيانات تكون غالبًا مكونة من الإدخال (input) والإجابة الصحيحة أو المخرجات المرغوبة (output).
- تنظيف البيانات (Data Preprocessing): يتم تحسين جودة البيانات من خلال إزالة البيانات المفقودة أو غير الصالحة وتحويل البيانات إلى تنسيق مناسب للتدريب.
- انتقاء السمات (Feature Selection): تحديد السمات أو الخصائص التي ستستخدم في تدريب النموذج. هذا يتطلب فهم عميق للمجال والمشكلة.
- انقسام البيانات (Data Splitting): يتم تقسيم البيانات إلى مجموعتين: مجموعة تدريب (Training Set) ومجموعة اختبار (Test Set)، حيث يتم استخدام المجموعة التدريبية لتدريب النموذج والمجموعة الاختبارية لاختبار أدائه.
- اختيار نموذج التعلم (Choosing a Learning Algorithm): يجب اختيار النموذج الذي سيتم استخدامه لتدريب النظام. يمكن استخدام مجموعة متنوعة من الخوارزميات مثل: الشبكات العصبية والدعم اللوجستي وأشجار القرار والعديد من الخيارات الأخرى.
- تدريب النموذج (Model Training) يتم تدريب النموذج باستخدام المجموعة التدريبية، وهذا يتضمن تعديل معلمات النموذج بحيث يكون قادرًا على تمثيل العلاقة بين الإدخال والإخراج.
- تقييم الأداء (Performance Evaluation): بعد التدريب، يتم اختبار أداء النموذج باستخدام المجموعة الاختبارية لقياس مدى قدرته على التنبؤ بالنتائج بدقة. يُستخدم مقاييس مثل الدقة والانحراف المعياري لتقييم الأداء.
- تحسين النموذج (Model Tuning): إذا كان أداء النموذج غير مرضٍ، يمكن تحسينه عبر تعديل معلماته أو تغيير الخوارزمية المستخدمة.
- استخدام النموذج (Model Deployment): بعد تدريب وتحسين النموذج، يمكن استخدامه في التطبيقات الحقيقية للتنبؤ بالنتائج أو حل المشكلات.
- التحقق والصيانة (Validation and Maintenance): يجب مراقبة وتقييم النموذج بشكل دوري وتحديثه حسب الحاجة للمحافظة على أدائه.

عملية تعلم الآلة تتطلب فهمًا عميقًا للمجال والبيانات والتحليل الإحصائي، وهي تقنية مهمة في تطبيقات مثل تعرّف الصور والترجمة الآلية وتحليل البيانات الكبيرة، والكثير من التطبيقات الأخرى.

المطلب الرابع: أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الذكاء الاصطناعي يعتبر تقنيةً قوية ومتعددة الاستخدامات، وله العديد من التطبيقات في مختلف المجالات، ومن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

1. تعرّف الصور ومعالجتها: يُستخدم الذكاء الاصطناعي لتطوير نظم قادرة على تعرّف الأشياء والأشكال والوجوه في الصور والفيديو. هذا يُفيد في تصنيف الصور تعرّف الأماكن وتطبيقات الواقع المعزز.
2. معالجة اللغة الطبيعية (NLP): يُستخدم الذكاء الاصطناعي في فهم ومعالجة اللغة البشرية، وتطبيقاته تشمل الترجمة الآلية، والتحليل النصي، وتوليد النصوص الطبيعية، ومساعدات الذكاء الاصطناعي مثل المساعد الشخصي⁽¹⁾.
3. القيادة الذاتية للمركبات: تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير سيارات ذاتية القيادة وأنظمة النقل الذاتي، مما يزيد من أمان الطرق ويقلل من حوادث السير⁽²⁾.
4. التشخيص الطبي والرعاية الصحية: يُستخدم الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات الطبية والتشخيص الطبي وتوجيه العلاج ويمكنه أيضًا توفير تنبؤات حول تفشي الأمراض والأوبئة⁽³⁾.
5. تحليل البيانات والتنبؤ: يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل كميات هائلة من البيانات واستخراج أنماط مفهومة منها. يُستخدم في التنبؤ بالسلوكيات الاستهلاكية، والتنبؤ بأسواق المال، والتنبؤ بالطقس، وتحليل البيانات العلمية.
6. التحكم الصناعي والتصنيع: يُستخدم الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة التحكم الصناعي والروبوتات الذكية لتحسين عمليات التصنيع وزيادة الإنتاجية والكفاءة.

1- للمزيد عن المقصود بمعالجة اللغة الطبيعية زيارة الموقع الإلكتروني oracle.com

2- ينظر: المسؤولية الجنائية عن جرائم الذكاء الاصطناعي، د. يحيى دهشان، مجلة الشريعة والقانون، العدد 82، إبريل 2020، ص 112-113.

3- استخدام البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة فيروس كورونا المستجد جبريل بن حسن العريشي، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد 36، 2020

7. أمن المعلومات: يُستخدم الذكاء الاصطناعي في اكتشاف ومكافحة التهديدات الأمنية عبر تحليل سلوك المستخدمين وكشف الاختراقات والبرمجيات الخبيثة.
8. الألعاب الذكية: يُستخدم الذكاء الاصطناعي في تطوير ألعاب الفيديو الذكية وإنشاء خصوم ذكية لزيادة تجربة اللعب.
9. التفاعل الاجتماعي: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين تجارب التواصل الاجتماعي وتقديم توصيات شخصية عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتوجيه التفاعل الاجتماعي.
10. أسهم الذكاء الاصطناعي في نشر المعلومات التي تقوم المؤسسة الإعلامية والصحفية بإنتاجها على مدى واسع، حيث إن تقنيات الذكاء الاصطناعي تمثل تطورًا كبيرًا في بيئة العمل الإعلامي لقدرتها على التغلب على المشاكل الأساسية التي تواجه الصحافة المعاصرة، وكذلك وسائل الإعلام المختلفة، ومكافحة الأخبار المزيفة، وتحرير الأخبار وفقًا لسياسة التحرير⁽¹⁾.
11. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يلعب دورًا مهمًا في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية من خلال تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، عن طريق تحسين عمليات البحث والتصنيف والترجمة والتحليل للنصوص الدينية. يمكن أن يستخدم صيغًا رقمية قابلة للبحث والاستخدام السهل، كما يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتطوير تطبيقات ومنصات تفاعلية تسهل الوصول إلى المعلومات الدينية، وتوفر تفسيرات متعمقة للنصوص الدينية، بالإضافة إلى ذلك يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير أدوات تعليمية مبتكرة تساعد على فهم وتفسير القرآن والسنة بطرق مبسطة ومفهومة وبهذه الطريقة، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تعزيز الدراسة والتفهم العميق للقرآن الكريم والسنة النبوية

هذه مجرد بعض الأمثلة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهناك العديد من الاستخدامات الأخرى في مختلف المجالات التي تتطور باستمرار مع تطور التقنيات والبحث.

1- الأثر المجتمعي لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بوسائل الإعلام التقليدية والحديثة، أسامة السيد عبد العزيز، ومروة رضوان إبراهيم، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد 80 2022.

المبحث الثاني: توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية.

المطلب الأول: الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم.

إن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون أداة قيمة في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية. وقد ارتبطت توظيف تقنيات التعليم الحديثة بتحقيق الجودة في التعليم بشكل العام، ويمكن استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير تطبيقات وأدوات تساعد المستخدمين على فهم ودراسة القرآن والسنة بطرق مبتكرة وفعالة، على سبيل المثال، يمكن للذكاء الاصطناعي توفير ترجمات فورية ودقيقة للنصوص القرآنية، وتحليل النصوص وتوفير تفسيرات وشروح مفصلة، وإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالتفسير والحديث النبوي، ويمكن أيضًا استخدام الذكاء الاصطناعي لتطوير تطبيقات لتحفيز القرآن وتعليمه بطرق تفاعلية وشيقة، لتحقيق الجودة الشاملة كضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم لخدمة المتعلم، والتركيز على الاستفادة منها في مناهج التعليم وبرامجه، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريب من بعد الوصول إلى المتعلمين والمعلمين في أي مكان وفي أي وقت، وفقًا لظروف كل منهم⁽¹⁾. ومع ذلك، يجب أن نتذكر أن الذكاء الاصطناعي لا يمكن أن يحل محل الفهم البشري والتفسير العميق للنصوص الدينية، بل يمكن أن يكون مساعدًا للمستخدمين في استكشاف وفهم القرآن والسنة بشكل أفضل، لكن الحاجة في استخدام التقنيات المعاصرة في تعلم القرآن الكريم وتعليمه تبرز من خلال عدة أمور أهمها:

- 1- جعل تعلم القرآن الكريم متمركزًا حول المتعلم نفسه وليس حول البيئة المحيطة به، فكثيرًا ما يربط المتعلمون في الواقع الحالي عملية تعليمهم بالبيئة التي يتعلمون فيها، فإن وجدت البيئة وجد التعليم، وكذلك يتم دعم ضرورة التعلم بأكثر مما هو موجود في البيئة المحيطة مثل الكتاب أو المنهاج، اللذين لا يمكنهما أن يقدم كل المعرفة الضرورية للتعلم القرآني بالإضافة إلى عدم قدرة البيئة على الاستمرار في تقديم مكان للتعلم القوي والملائم، إذ إن المؤثرات في البيئة تزداد يومًا بعد يوم.
- 2- الانتباه على حاجات المتعلم الفردية، إذ إن الطرق المستخدمة حاليًا لا تفي بحاجة المتعلم لإثراء الدروس والموضوعات بالمحاكاة أو الصور المتحركة التي تخدم الهدف

1- ينظر: عمليات تكنولوجيا التعليم: محمد عطية خميس، دار الكلمة-القاهرة- 2003، ط 1، ص 271.

والموجودة على الإنترنت، ولا الاتصال المباشر مع الخبراء، ولا حتى التفاعل بين المتعلم والآخرين مع اختلاف المكان.

3- الحاجة إلى جعل التعلم حقيقة واقعية، فغالبًا ما نرى أن المناهج أو الكتب المستخدمة في التعليم تنتهي بانتهاك موضوعاتها، دونما تفصيل أو استزادة بسبب عوامل عدة، وعند استخدام التقنيات المعاصرة في التعليم نجد أن المتعلم يستطيع أن يأخذ قدرًا أكبر من المعلومات حول الموضوع في أي وقت وأي زمان.

4- يعتبر هذا التعليم رافدًا كبيرًا للتعليم المعتاد فيمكن أن يُدمج هذا الأسلوب مع التدريس الاعتيادي فيكون داعمًا للمتعليم فيحيله إلى بعض الأنشطة والواجبات التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية⁽¹⁾.

ومن نعم الله علينا أنه أنزل القرآن الكريم وتكفل بحفظه من أي نقص أو طعن أو عيب، قال تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ} [الحجر: 9]، وكما نعلم أن القرآن الكريم مصدر التشريع ومنبع الطمأنينة، وبه حياة القلب، وهو ركن أساسي في حياة المسلم، وقراءة القرآن الكريم جزء من الشعائر اليومية التي لا يستقيم دين المسلم إلا به، فالإنسان مأمور بقراءة القرآن في كل صلاة، وهو مأمور بالمحافظة على تلاوته وتدبره والعمل بأحكامه، وقد عني المسلمون على مر العصور بالقرآن الكريم حفظًا وتعليمًا وخدمة، وعندما دخلت التقنية الحديثة في مجالات الحياة المعاصرة، كانت البرامج الإسلامية بوجه عام، وما يخص القرآن الكريم بوجه خاص من البرامج التي اهتم بها العاملون في مجال الحاسوب⁽²⁾، ولهذه الأهمية فقد بدأ التقنيون الأوائل في استخدام هذه التقنيات منذ وقت مبكر، وتنوعت استخداماتها لتشمل نشر وتوزيع النسخ الإلكترونية من القرآن وتمكين الباحثين من عمليات النسخ واللصق للآيات القرآنية وفق الرسم العثماني، ثم ما تلا ذلك من ربط هذه النسخ بكتب التفسير وأسباب النزول وغيرها من كتب علوم القرآن، إضافة إلى خدمات الفهرسة والبحث الموضوعي والربط مع القراءات المسجلة للقراء المشهورين، وغيرها من الخدمات التي قدمتها وتقدمها برامج وتطبيقات القرآن الكريم.

1- ينظر: توظيف التقنية للارتقاء بالمواطنة: سميحة عبدالله القاري، السعودية 2005-، ص 5، 6.

2- ينظر: دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم: عبد الواحد حميد الكبيسي، دار ديونو للنشر والتوزيع- عمان-الأردن 2009-، ط 2، ص 118، 119.

من أهم التقنيات المساهمة في الاستماع وحفظ القرآن الكريم:

1- الأقراص المدمجة: التي تحوي على النص الكامل للقرآن الكريم وبرسم المصحف وبتلاوة أشهر المقرئين بأحسن الأصوات وبدقة صوت متناهية، وبجانبه عدد من التفاسير وكتب أسباب النزول والترجمة إلى عدة لغات، ومن أمثلة هذه الأقراص المصحف المعلم الأسطوانة وهو عبارة عن برنامج ذاتي، تمكن المستخدم من تصفح المصحف والبحث فيه مع إمكان التلاوة المتتابعة وإمكان إعادة وتكرار الآيات مع تلوين الآيات أثناء التلاوة لتسهيل المتابعة والحفظ في شكل وأسلوب ميسر⁽¹⁾. كما في الشكل أدناه:



2- قارئات الـ MP3 والـ MP3/MP4 Player: تفيد في سماع آيات الذكر الحكيم عندما تكون بعيدًا عن جهاز الكمبيوتر (في المواصلات أو السوق أو العمل والساعات الكبيرة التي تؤمنها قارئات اليوم (1) أو 2 (جيجا) تتيح سماع عدة تلاوات للمصحف الكامل. كما في الشكل أدناه:



1- ينظر: التقنيات الحديثة وأثرها في خدمة القرآن الكريم: عبد الواحد حميد الكبيسي، ومحمد سامي فرحان، العراق- المؤتمر العلمي الثاني للعلوم الإسلامية -جامعة الأنبار2012، ص11.

3- أجهزة القرآن الكريم الكفية: تؤمن شاشة عرض ملونة باللغة العربية لعرض النص الكامل للقرآن الكريم وبالرسم العثماني للمصحف، وبحجم صغير ووزن خفيف وتؤمن تلاوة بصوت أشهر المقرئين، مع ميزات لتكرار الآيات للمساعدة على الحفظ، وفي بعضها ترجمة إلى عدة لغات مع العديد من التفاسير وكتب الحديث إضافة إلى بعض البرامج المساعدة كمواقيت الصلاة واتجاه القبلة وبعض الأدعية، وفي القليل منها إمكان لقراءة ملفات الصوت والصورة مما يتيح إضافة تلاوات أخرى، وتتميز بسهولة التعامل مع الأشخاص الذين لا يملكون الخبرة الكافية للحواسيب، وتفيد في السفر، واستخدام المواصلات، والحج والعمرة، كما في الشكل أدناه:



4- برامج القرآن الكريم على الهاتف المحمول: هذه البرامج تحتاج إلى أجهزة متطورة تؤمن إظهار النص كاملاً للقرآن الكريم، أو النص كاملاً مع التلاوة. كما في الشكل أدناه:



5- أجهزة القرآن المخصصة للتلاوة اثناء الصلاة: يكثر استخدامها في صلاة التراويح، وتتميز بشاشة كبيرة، ويمكن التحكم بتقليب الصفحات بواسطة جهاز تحكم صغير يحمل باليد أثناء الصلاة. كما في الشكل أدناه:



أما أهم التطبيقات المساهمة في الاستماع وحفظ القرآن الكريم لا على سبيل الحصر:

1- تطبيق آية: هو تطبيق متكامل لتلاوة وتدبر القرآن الكريم، يجمع بين جمال التصميم وسهولة الاستخدام. يمتاز تطبيق آية بواجهة بسيطة تقدم لك تجربة قراءة مريحة وفريدة من نوعها؛ خالية من أي مشتتات بصرية.

2- تطبيق ترتيل: من أهم التطبيقات الاسلامية التي تساعد على قراءة القرآن الكريم بشكل صحيح والمساعدة على حفظ الآيات وتسجيل الصوت وتصحيح الأخطاء عند التلاوة.

3- تطبيق مصحف المدينة النبوية: صادر عن مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، يدعم 13 لغة عالمية يحتوي على خاصية البحث السريع والتفسير الميسر.

4- تطبيق تسميع: تسميع هو ببساطة التطبيق الأول بتقنية الذكاء الاصطناعي، والوحيد الذي يمكّنك من اختبار حفظك لآيات القرآن الكريم عن طريق التسميع⁽¹⁾.

1- ينظر: التقنيات الحديثة في تعلم وتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف: المجلة المعرفية لشركة التحول التقني، الإصدار الثاني - يونيو 2021، ص6.

المطلب الثاني: الذكاء الاصطناعي في خدمة السنة النبوية.

إن الحديث النبوي له مكانة سامية ومنزلة رفيعة في الإسلام، فيعدّ المصدر الثاني للتشريع بعد القرآن الكريم، وقد دلّت الآيات القرآنية على وجوب اتباع النبي صلى الله عليه وسلم، قال تعالى: { وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمُ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ } [الحجر: 7]. وقد قدم علماء الحديث جهود عظيمة وتنافسوا من أجل الحفاظ على السنة النبوية في شتى علوم الحديث، كرواية السنة وجمعها وتصنيفها والتععيد لها، وشرحها وتوضيحها، وبيان صحيحها وسقيمها، وصنّفوا في ذلك تصنيفات مفيدة⁽¹⁾، وبظهور التقنيات الحديثة أصبح الوصول إلى المعلومات أمرًا يسيرًا في شتى العلوم وفي مختلف المجالات، فانتشار هذه التقنيات أحدث تحولًا كبيرًا في كافة نواحي الحياة، وأصبحت مصدرًا لتلقي العلوم واكتساب المعرفة لجميع فئات المجتمع⁽²⁾. فتنوعت الوسائل التقنية في عصرنا، وانتشرت هذه الوسائل على نحو طغى على العمل البشري، وإذا كان عصرنا الحاضر يفتقر إلى عدم وجود الحفاظ للأثبات، فإن الله تعالى قد من علينا بنعمة تعوضنا عن ذلك، من خلال الحاسوب وبرامجه المختصة بالسنة النبوية المطهرة⁽³⁾. وفي هذا الميدان قام أهل الاختصاص بدورهم الفعال، فقاموا بوضع برامج وتطبيقات لخدمة علوم الحديث الشريف، وذلك عن طريق شركات ومؤسسات تقنية⁽⁴⁾.

وقد نالت البرمجيات المختصة بالسنة النبوية المطهرة نصيبًا وافرًا من انتاج شركات التقنية؛ إذ بلغت أعداد تلك البرمجيات العشرات، وبإصدارات متنوعة⁽⁵⁾، وسنذكر بعض هذه البرامج الحاسوبية لتمييزها، وحصول النفع منها، هذا وإن من الصعوبة حصرها

- 1- ينظر: الرسالة: الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (ت 204هـ)، تحقيق: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي- مصر 1358-1940هـ-م، ط1، ص91.
- 2- ينظر: التقنيات الحديثة في تعلم وتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف: المجلة المعرفية لشركة التحول التقني، ص6.
- 3- ينظر: التقنية الحديثة في خدمة السنة والسيرة النبوية بين الواقع والمأمول: د. إبراهيم بن حماد بن سلطان الرئيس، ص12.
- 4- ينظر: توظيف التقنيات الحديثة في خدمة الحديث الشريف والسنة النبوية: محمد خالد مصطفى، وعباس علي سليمان، المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية، المجلد 4، العدد 2، حزيران 2016-، ص11.
- 5- ينظر: التقنية الحديثة في خدمة السنة والسيرة النبوية بين الواقع والمأمول: ص12.

والإحاطة بها، ولكن مالا يدرك كله لا يترك جُله. ومن هذه الشركات التي خدمت السنة النبوية والحديث النبوي الشريف:

1- شركة حرف لتقنية المعلومات⁽¹⁾: من أهم الشركات الإلكترونية التي وضعت البرامج الحاسوبية في علم الحديث الشريف، تأسست في عام (1997م)، وهي من أوائل الشركات التي عملت على إنتاج البرامج الحاسوبية التي تخدم العلوم الشرعية، ومن أهم البرامج المتعلقة بالسنة مما أنتجته هذه الشركة ما يلي:



أ- موسوعة الحديث الشريف⁽²⁾: موسوعة حديثة ضخمة يتضمن الكتب التسعة في الحديث الشريف وهي: (صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن النسائي، وسنن ابن ماجه، وموطأ الإمام مالك، ومسنند الإمام أحمد، وسنن الدارمي)، عدد أحاديث هذه الكتب نحو اثنين وستين ألف حديث، ويناhez عدد صفحاتها نحو خمسة وعشرين ألف صفحة، بالإضافة إلى شروحها.



ب- موسوعة السيرة النبوية⁽³⁾: موسوعة إلكترونية عن السيرة النبوية تشمل أبرز المؤلفات التي عنيت بسرد وتدوين سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصفاته وأخلاقه. وتبلغ الكتب في الموسوعة أربعة عشر مؤلفًا.

1- موقع الشركة: <http://www.harf.com>

2- <http://www.harf.com/Products/ARB/hadith.htm>

3- <http://www.harf.com>

2- شركة مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي⁽¹⁾: مؤسسة أردنية أنشئت عام 1993 م، قامت بخدمة كتب التراث، وتسهيل الاستفادة منها بواسطة الحاسوب، وقد نالت إعجاب كثير من طلبة العلم لما تميزت به من كثرة في الكتب وتوثيق في النقل وسهولة في البحث⁽²⁾. وقد وضعت برامج إلكترونية في خدمة الحديث الشريف وهي كما يأتي:



أ- الموسوعة الذهبية للحديث النبوي الشريف وعلومه عام 1997، يعتبر أضخم عمل موسوعي في التاريخ الإسلامي لخدمة كتب الحديث النبوي الشريف وعلومه عمان - المملكة الأردنية الهاشمية⁽³⁾.



ب- المكتبة الألفية للسنة النبوية⁽⁴⁾: وهي مكتبة ضخمة «تحتوي على أكثر من (3500) مجلد حاسوبي، وهذا البرنامج لا غنى لطالب العلم عنه حيث اشتمل على جميع كتب السنة المشهورة والمهمة، وكذا كتب التراجم والجرح والتعديل وشرح الحديث والمعاجم وغيرها⁽⁵⁾.



3- شركة مكة للبرمجيات⁽⁶⁾: ومن أهم برامجها:

أ- موسوعة صحيح البخاري: أضخم موسوعة للسنة النبوية مسموعة ومقروءة بالمتن والسند بها أكثر من 7000 حديث مع الشرح.

1- موقع الشركة: <http://www.turaht.com>

2- لقاء ملتقى أهل الحديث مع مسؤول مركز التراث للبرمجيات، تاريخ الزيارة، 20-8-2015 <http://www.ahlalhdeth.com>

3- موقع الشركة: <http://www.turaht.com>

4- <http://uqu.edu.sa/page/ar>

5- ما يهم طلبة العلم من برامج الحاسب الآلي: أحمد القصير، <http://www.tafsir.net>

6- <http://www.makka soft.com>



ب- موسوعة صحيح مسلم: أضخم موسوعة للسنة النبوية مكتوبة ومقروءة بالمتن والسند.

4- شركة العريس للكمبيوتر⁽¹⁾: من الشركات العربية رائدة في مجال البرمجيات الإلكترونية باللغة العربية، كانت سباقاً ضمن هذا المجال إذ برعت في إنتاجها واستطاعت سد الفراغ الناتج عن غياب برامج الكمبيوتر العربية. وقد ضمت العديد من البرامج التي من أهمها:



أ- مكتبة الحديث الشريف: وتتضمن أكثر من (2100) مجلد وكتاب، إضافة إلى بعض كتب الرجال، والتراجم، واللغة والمعاجم.

ب- مكتبة التراجم والرجال: وهو برنامج يعرف بالأعلام والشخصيات، وبشمل عددًا كبيرًا من تراجم الرواة للحديث النبوي⁽²⁾.

5- مؤسسة عبد اللطيف للمعلومات⁽³⁾: وهي مؤسسة تختص بالبرامج العربية، تم العمل في إعداد البرامج الإسلامية في هذه الشركة في عام (1997 م)، ومن أبرز منتجات هذه المؤسسة التي تختص بعلم الحديث الشريف:



أ- برنامج الموسوعة الماسية للحديث النبوي وعلومه⁽⁴⁾: يشتمل على أحاديث قرابة (300) مجلد وكتاب، مع إمكان التخرج الآلي لكل الآيات والأحاديث والآثار.

1- رابط الموقع: www.elariss.com

2- التقنية الحديثة في خدمة السنة النبوية: حنان إبراهيم النوشان، 1435هـ، ص 17.

3- <http://www.afi-soft.com>

4- <http://www.afi-soft.com/Diamond.htm>

الخاتمة

- 1- تعتمد عملية تعلم الآلة على تدريب الأنظمة الحاسوبية على تحليل البيانات واستخلاص الأنماط والمعرفة منها بحيث يمكن للنظام أن يتنبأ بالمستقبل أو يقوم بأداء مهام معينة بشكل ذكي.
- 2- يعتبر الذكاء الاصطناعي تقنية قوية ومتعددة الاستخدامات، وله العديد من التطبيقات في مختلف المجالات.
- 3- يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا مهمًا في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية من خلال تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، عن طريق تحسين عمليات البحث والتصنيف والترجمة والتحليل للنصوص الدينية.
- 4- استخدام تقنيات الحاسوب جاء وسيلة للتغلب على المشاكل التي تواجه الباحث سواء كان في التفسير، أو البحث عن المتون في مصادرها الأصلية أو البحث عن تراجم الرواة ومعرفة أحوالهم، وأقوال العلماء فيهم من حيث الجرح والتعديل.
- 5- سرعة البحث في تلك المصادر واستخراج البيانات المطلوبة من قبل الباحث.
- 6- دقة النتائج إلى حد كبير لاستيعاب المنظومة لكل المصادر والمراجع فتزيد بذلك نسبة الصواب والدقة في المادة التي يجري الباحث التحري عنها.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الأثر المجتمعي لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بوسائل الإعلام التقليدية والحديثة، أسامة السيد عبد العزيز، مروة رضوان إبراهيم، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد 80، 2022.
- استخدام البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة فيروس كورونا المستجد: جبريل بن حسن العريشي، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد 36، 2020.
- أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم، أ.م.د. هناء رزق محمد، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الثاني والخمسون 2021.
- التقنيات الحديثة في تعلم وتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف: المجلة المعرفية لشركة التحول التقني، الإصدار الثاني - يونيو 2021.
- التقنيات الحديثة وأثرها في خدمة القرآن الكريم: عبد الواحد حميد الكبيسي، ومحمد سامي فرحان، العراق- المؤتمر العلمي الثاني للعلوم الإسلامية -جامعة الانبار - 2012.
- التقنية الحديثة في خدمة السنة النبوية: حنان إبراهيم النوشان، 1435هـ.
- التقنية الحديثة في خدمة السنة والسيرة النبوية بين الواقع والمأمول: د. إبراهيم بن حماد بن سلطان الرئيس.
- توظيف التقنيات الحديثة في خدمة الحديث الشريف والسنة النبوية: محمد خالد مصطفى، وعباس علي سليمان، المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية، المجلد 4، العدد 2، حزيران- 2016.
- توظيف التقنية لارتقاء بالمواطنة: سميحة عبدالله القاري، المملكة العربية السعودية - 2005.

- دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم: عبد الواحد حميد الكبيسي، دار ديونو للنشر والتوزيع - عمان - الأردن - 2009، ط2.
- الذكاء الاصطناعي، فريق عمل معرفة، marifeh.com.
- الرسالة: الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلب القرشي المكي (ت 204هـ)، تحقيق: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي- مصر- 1358هـ - 1940 م، ط1.
- عمليات تكنولوجيا التعليم: محمد عطية خميس، دار الكلمة - القاهرة - 2003، ط1.
- ما يهم طلبة العلم من برامج الحاسب الآلي: أحمد القصير، <http://www.tafsir.net>.
- المسؤولية الجنائية عن جرائم الذكاء الاصطناعي، د. يحيى دهشان، مجلة الشريعة والقانون، العدد 82، إبريل 2020.
- مفهوم الذكاء، غادة الحلايقة، 17/يوليو/ 2018 موقع إلكتروني mawdoo3.com

المواقع والروابط:

- 1 codinghero.ai
- 2 <http://www.harf.com>
- 3 <http://www.harf.com/Products/ARB/hadith.htm>
- 4 <http://www.turaht.com>
- 5 [/http://uqu.edu.sa/page/ar](http://uqu.edu.sa/page/ar)
- 6 <http://www.makka soft.com>
- 7 www.elariss.com
- 8 <http://www.afi-soft.com>
- 9 <http://www.afi-soft.com/Diamond.htm>

النقد الفقهي بين التنظير والتطبيق

أ.د. إبراهيم رشاد

أستاذ أصول الفقه بكلية الآداب بقنا – جامعة جنوب الوادي بمصر

ملخص

النقد الفقهي له أهميته، حيث إنه ضروري لمعرفة مدى التزام المجتهد بالمعايير الأصولية السليمة، وبخاصة في مجال الاستدلال. وبحثي هذا يتناول النقد الفقهي بين التنظير والتطبيق، وقد اعتمدت فيه على المنهج الاستنباطي التحليلي وانقسمت خطة الدراسة إلى مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة والمصادر. المقدمة اشتملت على أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، والمنهج، وتساؤلات البحث، وخطة الدراسة.

المبحث الأول، تعريف النقد الفقهي والمصطلحات ذات الصلة.

المبحث الثاني، أهمية النقد الفقهي ومجالاته.

المبحث الثالث، أدلة مشروعية النقد ومقاصده.

المبحث الرابع، ضوابط النقد الفقهي وقواعده.

المبحث الخامس، نماذج تطبيقية في النقد الفقهي.

الخاتمة، وتشتمل على أهم نتائج البحث والتوصيات.

ومن النتائج التي توصل إليها البحث:

1. النقد الفقهي منهج تقويمي تنقيحي للمادة الفقهية، يعتمد على أصول وقواعد شرعية.
2. للنقد الفقهي أهمية كبيرة في فهم الأحكام الشرعية، والوقوف على أسباب الاختلاف.
3. يمكن تمييز مجموعة من المجالات الأساسية في عملية النقد الفقهي وهي، نقد الأقوال والروايات، نقد الأصول والأدلة، نقد المصنفات وطرائق التدوين، نقد الأحكام والفتاوي.

الكلمات المفتاحية: النقد - الفقهي - التنظير- التطبيق

Abstract

Jurisprudential criticism is important, as it is necessary to know the extent of the mujtahid's commitment to sound fundamentalist standards, especially in the field of reasoning.

The first section is the definition of jurisprudential criticism and related terms.

The second section: the importance of jurisprudential criticism and its fields.

The third section: Evidence of the legitimacy of criticism and its shortcomings.

The fourth section: controls and rules of jurisprudential criticism.

The fifth section: applied models in jurisprudential criticism.

The conclusion includes the most important research results and recommendations.

Among the results reached by the research:

- 1- Jurisprudential criticism is an evaluative and revisionist approach to jurisprudential material, based on Sharia principles and rules.
2. Jurisprudential criticism is of great importance in understanding legal rulings and identifying the reasons for disagreement.
3. A group of basic areas can be distinguished in the process of jurisprudential criticism, which are: criticism of sayings and narrations, criticism of principles and evidence, criticism of works and anecdotes of codification, criticism of rulings and fatwas.

Keywords: Criticism - jurisprudence - theory - application

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ومعلم البشرية أجمعين (ﷺ).

وبعد،

فالفقه يعتبر من أكثر العلوم التي تحتاج إلى وضع مناهج نقدية، لكيفية التوصل إلى الحكم، لأن الاستدلال جهد عقلي يحتاج إلى كفاءة عالية، وموهبة في دقة الفهم وسلامة الاستدلال.

ولا يستقيم الاستنباط إلا بوضع منهج نقدي سليم يمكن الباحث من معرفة الضوابط والمعايير المتبعة في استنباط الحكم.

فالاستنباط عمل علمي دقيق، يحتاج إلى موهبة عالية، وفهم عميق للنصوص وللمقاصد الشرعية، والترجيح بين الآراء يحتاج إلى معايير، وهذا هو النقد الفقهي.

والنقد الفقهي له أهمية كبيرة، حيث إنه ضروري لمعرفة مدى التزام المجتهد بالمعايير الأصولية السليمة، وبخاصة في مجال الاستدلال، كما أنه يقرب بين المذاهب الفقهية، ويضعف ظاهرة التعصب المذهبي، ويعيد الاعتبار للنصوص النقلية، وهذه غاية مرجوة.

ولا ينبغي أن نخاف من النقد الفقهي، فكل ما يوصلنا إلى الحقيقة فهو محمود ومطلوب، وليس كل ما في الفقه من الآراء يجب الاعتداد به.

فالرأي الذي لا دليل عليه، لا حاجة إليه، والرأي الذي يناقض الثوابت التي يقوم عليها الفقه، لا يمكن الأخذ به، ولا مبرر لافتراض ما لا يمكن أن يكون.

لذا كان هذا البحث الذي أتقدم به للمؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الوصل، والمعنون بـ«آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية: رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد».

وقد سميت ورقة البحث «النقد الفقهي بين التنظير والتطبيق».

أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

1. للنقد الفقهي أهمية في التجديد والنهضة الفقهية من خلال تصفية الفقه من الآراء الضعيفة والشاذة.
2. تحرير العقل من التقليد والتعصب، والتقريب بين المذاهب الفقهية.
3. تنمية ملكة الاجتهاد.
4. تمكين الفقيه من معرفة المعايير المتبعة في دراسة النصوص النقلية والأقيسة المتبعة في إلحاق الفروع بالأصول.
5. معرفة مدى التزام الفقيه بالمعايير الأصولية السليمة، وبخاصة في مجال الاستدلال.

أهداف البحث:

1. بيان معنى النقد الفقهي وأهميته.
2. فتح مجالات جديدة في الفقه للبحث والتنقيب.
3. تنمية ملكة الاجتهاد لدى المختصين.

الدراسات السابقة:

هناك مجموعة من الدراسات السابقة التي تكلمت عن النقد الفقهي منها:

1. منهج الخلاف والنقد الفقهي عند الإمام المازري، عبد الحميد عشاق، طبع بدار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث بدبي (2005م).
2. النقد الفقهي في المذهب المالكي، عبد الحميد عشاق، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل 2012م.
3. نظرية النقد الفقهي: معالم لنظرية تجديدية معاصرة، أبو إمامة نوار بن الشلي، طبع دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع بمصر، 2010م.
4. منهج النقد في الفقه الإسلامي، المذهب المالكي أنموذجًا، دراسة تحليلية، صرموم رابح، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الإسلامية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة وهران 2014، 2015 م.

5. النقد الفقهي مفهومه وأهميته، صرموم رابح، مقال منشور بمجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، العدد 12 لسنة، سنة 2014م.

6. النقد الفقهي عند الإمام ابن الفخار القرطبي، قطب الريسوني، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، مجلة (17)، عدد (2)، ديسمبر سنة 2020م.

هذه الدراسات تناولت موضوع النقد الفقهي من جانب بيان حقيقته، أو التطبيق على أحد الفقهاء لكنها لم تتناول أدلة مشروعيتها، وقواعده، وضوابط النقد الفقهي، ومقاصده.

وفي الجانب التطبيقي تناولت فقيها واحدا، في حين هذه الدراسة تناولت عدة فقهاء، وتوسعت في الدراسة العملية، للجمع بين التنظير والتطبيق.

منهج البحث:

اعتمدت المنهج الاستنباطي التحليلي، وذلك باستنباط أهم مجالات النقد الفقهي، وأدلة مشروعيتها، وضوابطه، ومقاصده ومحاولة تحليلها.

تساؤلات البحث:

1. ما المقصود بالنقد الفقهي ؟ وما أهميته ؟
2. كيف يتم تحرير العقل من التقليد والتعصب ؟
3. ما المعايير المتبعة في دراسة النصوص النقلية والعقلية؟
4. كيف يمكن إلحاق الفروع الفقهية بالأصول؟
5. ما مدى التزام الفقيه بالمعايير الأصولية في مجال الاستدلال؟

خطة الدراسة:

تنقسم الدراسة إلى مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة، والمصادر.

أما المقدمة: فتشتمل على أسباب اختيار الموضوع وأهميته، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطة الدراسة.

المبحث الأول: تعريف النقد الفقهي والمصطلحات ذات الصلة.

المبحث الثاني: أهمية النقد الفقهي ومجالاته.

المبحث الثالث: أدلة مشروعية النقد ومقاصده

المبحث الرابع: ضوابط النقد الفقهي وقواعده.

المبحث الخامس: نماذج تطبيقية في النقد الفقهي.

الخاتمة: وتشتمل على أهم نتائج البحث والتوصيات.

وصلى الله على رسوله الأمين

المبحث الأول: تعريف النقد الفقهي والمصطلحات ذات الصلة

المطلب الأول: تعريف النقد الفقهي:

يمكن تعريف النقد الفقهي باعتبارين، الاعتبار الأول باعتباره مركبًا وصفيًا يتكون من كلمتين النقد والفقّه، فنعرّفها لغة واصطلاحًا والثاني باعتبار العلمية.

أولاً: - تعريف النقد الفقهي باعتباره مركبًا وصفيًا:

أ- النقد لغة:

تستعمل كلمة النقد في معاجم اللغة للدلالة على عدة معان منها:

1. التمييز والاختبار: قال ابن منظور: والنقد والنقاد: تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها⁽¹⁾. وقال ابن فارس: «ومن الباب نقد الدرهم، وذلك أن يكشف عن حاله في جودته أو غير ذلك»⁽²⁾.

وقد نقدها ينقدها نقداً، وانتقدها وتنقدها، إذا ميز جيدها من رديئها⁽³⁾.

2. المناقشة: جاء في الصحاح: «..وناقدت فلانا إذا ناقشته في الأمر»⁽⁴⁾.

3. النظر والتفحص: قال ابن منظور: «ونقد الرجل الشيء بنظره ينقده نقدًا، ونقد إليه: اختلس النظر نحوه، وما زال فلان ينقد بصره إلى الشيء، إذا لم يزل ينظر إليه، والإنسان ينقد الشيء بعينه، وهو مخالسة النظر لئلا يفطن له»⁽⁵⁾.

4. تقشير الشيء والكشف عنه والإظهار: قال ابن منظور: «والنقد، تقشر في الحافر، وتآكل في الأسنان»⁽⁶⁾، والنقد في الضرس: تكسره، وذلك يكون بتكشاف ليطه عنه»⁽⁷⁾.

5. إظهار العيوب: جاء في لسان العرب: وفي حديث أبي الدرداء أنه قال إن نقدت الناس

1- لسان العرب، لابن منظور، مادة (نقد).

2- معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، مادة (نقد).

3- تاج العروس، الزبيدي، ح9 ص230.

4- الصحاح تاج اللغة، للجوهري، مادة (نقد).

5- لسان العرب، مادة (نقد).

6- المصدر نفسه.

7- معجم مقاييس اللغة، لابن فارس مادة (نقد).

نقدوك، وإن تركتهم تركوك، ومعني نقدتهم أي عبتهم واغبتهم قابلوكم بمثله⁽¹⁾». ومن خلال ما سبق ذكره يتبين أن معاني النقد تدور حول تمييز الشيء، ومناقشته، والنظر فيه، والكشف عنه، وإظهار عيوبه ونقائصه.

ب- النقد اصطلاحاً:

عرف النقد اصطلاحاً بعدة تعريفات منها:

1. النقد: عملية محاكمة وتقويم، تهدف إلى التصحيح والترشيد من خلال بيان مواطن الخطأ والصواب، بناء على مقاييس متفق على جُلها أو كلها، كقواعد فهم النصوص الشرعية، أو قواعد الاستنباط، أو قواعد الجرح والتعديل.
 2. النقد: النظر في الأقوال والأفعال، وتمييز صحيحها وحسنها من سقيمها ومعييها، وإخراج الزيف منها، والإبقاء على الصحيح الحسن مع تثبيته والتركيز عليه.
 3. النقد: بيان أوجه الحسن والعيوب في شيء من الأشياء بعد فحصه ودراسته.
- من خلال هذه التعريفات يتبين أن النقد يتوجه إلى كل إنتاج بشري اجتهادي يعتريه النقص والخطأ.
- كما أن النقد لا يكون إلا بعد دراسة وتمحيص للموضوع، فليس وليد رؤية سطحية، ولا بد أن يكون من شخص متخصص في ذلك العلم يعرف أصوله وقواعده.
- وبالرجوع إلى المعني اللغوي لكلمة النقد، نجد ترابطاً واضحاً بينه وبين المعني الاصطلاحي إذ تشكل المعاني اللغوية لكلمة النقد مراحله ووظيفته الاصطلاحية⁽²⁾.
- فالنقد بمعناه الاصطلاحي يتضمن معانيه ودلالته اللغوية من تمييز واختيار وكشف ومناقشة ونظر للإنتاج البشري الاجتهادي.

فعملية النقد تتطلب:

- تفحص ودراسة الموضوع المراد نقده والنظر إليه.

1- لسان العرب، مادة (نقد).

2- انظر منهج النقد في الفقه الإسلامي (المذهب المالكي أنموذجاً) دراسة تحليلية، صرموم رابح، أطروحة دكتوراه في العلوم الإسلامية، ص33.

- الكشف عن الموضوع وتشريحه من جميع جوانبه.
- إظهار النقائص والعيوب الموجودة فيه.
- المناقشة العلمية لهذه الأخطاء والعيوب بالحجج والبراهين، لتقويمها وتصحيحها⁽¹⁾.
- ومن خلال هذه المراحل يتضح أن عملية النقد تتطلب مجموعة مهارات تتمثل في:
- مهارة التأويل، التحليل، الاستدلال، التفسير، التقويم⁽²⁾، وغيرها من المهارات الأخرى.
- فهو بالتالي عملية مركبة تقوم على أساس الملاحظة والفحص الدقيق لموضوع المناقشة، وما يتبعها من تحليل وتفسير وتركيب، ثم تقييم هذا الموضوع للوصول إلى جوانب الخطأ والخلل، ثم الحكم عليه، وتصحيح المفاهيم الخاطئة⁽³⁾.

ج- الفقه لغة:

العلم بالشيء والفهم له، ويطلق أيضا على الفطنة⁽⁴⁾، وقد يكون ذلك من باب أن الفطنة من لوازم الفقه وعمق العلم.

د- الفقه اصطلاحاً:

عرف الأصوليون الفقه بتعريفات متعددة منها:

1. العلم الحاصل بجملة من الأحكام الشرعية الفرعية بالنظر والاستدلال⁽⁵⁾.
2. العلم بأحكام التكليف⁽⁶⁾.
3. العلم بالأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية⁽⁷⁾.

-
- 1- المصدر السابق، نفس الصفحة.
 - 2- انظر التفكير الناقد، خالد أحمد وآخرون، مجلة جامعة الملك سعود، ع18، ص29.
 - 3- المرجع السابق ص34.
 - 4- لسان العرب، مادة (فقه).
 - 5- الإحكام في أصول الأحكام، للآمدي، ح1 ص6.
 - 6- البرهان في أصول الفقه، للجويني، ح1 ص8.
 - 7- البحر المحيط، للزركشي، ح1 ص34.

ثانيا: تعريف النقد الفقهي باعتباره مصطلحا علميا:

مصطلح النقد الفقهي مصطلح علمي حديث، ولا يوجد من العلماء القدامى من عرفه تعريفاً بمحدداته المعرفية، لكن هناك اجتهادات لبعض الباحثين المعاصرين في وضع تعريف علمي له منها.

1. النقد الفقهي: هو العملية البحثية التي تروم تحرير مسائل المذهب، سواء من حيث الروايات والأقوال، أو من حيث توجيهها والتخريج عليها، بتمييز أصحابها وأقواها من ضعيفها ومرجوحها، وذلك باعتماد طرق معلومة ومصطلحات مخصوصة⁽¹⁾.

- ويؤخذ على هذا التعريف أنه يتناول جانباً واحداً من جوانب النقد، وهو النقد الداخلي في المذهب الذي يعني بتحميم الروايات والأقوال داخل المذهب.

لكنه يغفل نوعاً آخر وهو النقد الخارجي للمذهب، وهو الذي يعني بحجاج المذاهب الأخرى ضمن ما يعرف بالردود ومسائل الخلاف.

- كما أنه لم يتناول جوانب أخرى تدخل ضمن النقد الفقهي تتجاوز دراسة الروايات والأقوال إلى دراسة الاستدلالات والمؤلفات، وطرق تدريس المادة الفقهية⁽²⁾.

2. النقد الفقهي: هو تبيان الصحيح والضعيف من فروع المذهب، انطلاقاً من عرضها على أصوله وضوابطه⁽³⁾.

- ويؤخذ على هذا التعريف حصر موضوع النقد الفقهي في دراسة فروع المذهب ومسائله، وأهم الجوانب الأخرى المتعلقة بالمادة الفقهية، وهي جانب الاستدلال والمؤلفات الفقهية، وطريقة عرض المادة الفقهية وتدريسها، وهذه الجوانب كلها تعرض الفقهاء لها بالنقد والتقويم، ولذلك تعتبر جانباً مهماً في النقد الفقهي لا ينبغي إغفاله⁽⁴⁾.

3. النقد الفقهي: هو مطلق التباين في الرأي، فلا تقتصر دائرته على الأحكام، ولذلك فقد

1- منهج النقد والخلاف الفقهي عند المازري، عبد الحميد عشاق، ج1 ص9.

2- منهج النقد في الفقه الإسلامي، صرموم رابح، ص103.

3- الإمام أبو الحسن اللخمي وجهوده في تطور الاتجاه النقدي في المذهب المالكي، محمد المصلح، ج1 ص9.

4- المصدر السابق ج1 ص103.

يتعلق بالنظريات، أو القواعد الأصولية، أو الحدود والاصطلاحات، أو غير ذلك من فنون الفقه⁽¹⁾.

ويؤخذ على هذا التعريف: أن فيه إطناب، فلا يحدد مفهوم النقد الفقهي بدقة، ولا يشير إلى موضوع النقد الفقهي الذي هو المادة الفقهية، وإنما يصلح تعريفاً للنقد بمفهومه العام⁽²⁾.

4. النقد الفقهي: هو عملية دراسة وتقويم الإنتاج الفقهي لمذهب من المذاهب⁽³⁾.
 5. النقد الفقهي: هو دراسة النتاج الفقهي من مختلف جوانبه المعرفية، تحليلاً وتقويماً، وفق موازين علمية، وقواعد شرعية متفق عليها⁽⁴⁾.
 6. النقد الفقهي: هو النظر العلمي المتفحص لمختلف أدوات الصناعة الفقهية، وبيان آراء تقومها، وتسدد ثغراتها ونقائصها، وتساعد على تسديد الوصول إلى مقاصدها⁽⁵⁾.
 7. النقد الفقهي: هو ما يتوصل به إلى تصحيح نتاج الفقهاء، أو تكميله، أو درء اللبس عنه، سواء كان النتاج على مذهب صاحب النقد أو على مذهب مخالفه⁽⁶⁾.
 8. النقد الفقهي: هو دراسة منهج الاستنباط، وتأهيل هذا المنهج، ودراسة المنهج الذي اعتمد عليه المجتهد في استنباط الحكم من دليله⁽⁷⁾.
- من خلال هذه التعريفات نستخلص أن: النقد الفقهي هو: منهج تقويمي تنقيحي للمادة الفقهية، يعتمد على أصول وقواعد شرعية، قصد إحياء التراث الفقهي، وتفعيل أدوات الصناعة الفقهية⁽⁸⁾.

-
- 1- العقل الفقهي، نوار بن الشلى ص 17.
 - 2- منهج النقد في الفقه الإسلامي، صرموم رابح، ص 102.
 - 3- المرجع السابق ص 103.
 - 4- العقد الفقهي، عثمان بلخير، ص 31.
 - 5- المصدر السابق، ص 31.
 - 6- النقد الفقهي عند الإمام ابن الفخار القرطبي، قطب الريسوني، مجلة جامعة الشارقة، مجلد 17 ع 2 ص 527.
 - 7- منهج النقد الفقهي، فاروق البنهان، موقع الدكتور فاروق البنهان <http://www.dr.mpalnbhan.com>.
 - 8- النقد الفقهي مفهومه، قواعده، التجاني عاد، نقلاً من كتاب النقد الفقهي في المذهب المالكي نظرية وتطبيقاً، تأليف جماعي، مخبر الدراسات الفقهية والقضائية، ص 26.

المطلب الثاني: المصطلحات ذات الصلة بالنقد الفقهي:

هناك جملة من المصطلحات لها علاقة بمصطلح النقد الفقهي أو مرتبطة به، حيث توجد قواسم مشتركة بينهما وكذلك فروقات واضحة، ومن أبرزها ما يلي:

أ- الاختلاف الفقهي: ومعناه: «تغاير أحكام الفقهاء المجتهدين في مسائل الفروع⁽¹⁾. والاختلاف الفقهي وإن كان يشترك مع النقد الفقهي في كون كل واحد منهما له مسلكا اجتهاديا يعتني ببيان مواطن الخطأ والصواب، إلا أن النقد الفقهي أوسع مجالا، فهو ينقد الأقوال والأدلة، وطريقة الاستدلال كما ينقد الكتب والمصنفات وطرائق التدريس.

ب- الجدل: ومعناه: «رد الخصم عن رأيه على غيره بالحجة والدليل⁽²⁾، أو هو عبارة عن: «دفع المرء خصمه عن فساد قوله بحجة أو شبهة، وهو لا يكون إلا بمنازعة غيره، والنظر قد يتم به وحده⁽³⁾ ومن خلال هذين التعريفين يظهر أن علم الجدل هو رد وإبطال لقول المخالف ولو كان صوابا في نفسه، بخلاف النقد الفقهي، ولهذا كان فيه المحمود والمذموم.

أما النقد الفقهي فإنه يرد ما كان خطأ، ويستفيد مما كان صوابا⁽⁴⁾، ومع هذا فهو يشترك مع النقد الفقهي في رفض الأقوال المرجوحة التي لا تستند إلى دليل⁽⁵⁾.

ج- المناظرة: ومعناها: «هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهارا للصواب، وقد يكون مع نفسه⁽⁶⁾.

والمناظرة تشترك مع النقد الفقهي في أن الغرض منهما مناقشة الأقوال والاستدلالات، ثم الوصول إلى الصواب⁽⁷⁾، ولكن النقد الفقهي أوسع منها مجالا كما سبق في تعريفه.

1- أنواع الخلاف الفقهي، أحمد البوشيخي، مجلة هدي الاسلام، ع 2 م 56، ص 92.

2- عليم الجدل في علم الجدل، للطوفي، ص 4.

3- الكليات، أبو البقاء الكفوي، ص 353.

4- النقد الفقهي: مفهومه وأهميته، رابح صرموم، ص 57.

5- انظر نظرية النقد الفقهي، معالم وضوابط، ص 39.

6- الكليات، ص 849.

7- تاريخ الجدل، محمد أبو زهرة، ص 5.

المبحث الثاني: أهمية النقد الفقهي ومجالاته

المطلب الأول: أهمية النقد الفقهي:

يعتبر الفقه من أكثر العلوم التي تحتاج إلى وضع مناهج نقدية لكيفية التوصل إلى الحكم الصحيح، ولا يستقيم الاستنباط إلا بوضع منهج نقدي سليم يمكن الباحث من معرفة الضوابط والمعايير المتبعة في دراسة النصوص النقلية، والأقيسة العقلية لاستنباط الحكم الشرعي، ومدى التزام المجتهد بهذه المعايير وبخاصة في مجال الاستدلال.

إن غاية النقد هو تسديد الأقوال الفقهية بما يتوافق مع الأدلة الشرعية، وينسجم مع الأصول.

وباعتبار الفقه جهدا بشريا فهو لا يخلو من قصور، لذلك احتاج إلى التقويم والنقد، وتبرز أهمية النقد الفقهي فيما يلي⁽¹⁾:

أولا: معالجة كل أشكال الخلل والقصور أو الاستنباط أو الاستدلال أو التنزيل، كنزعة تجديدية متميزة

ثانيا: ضبط المعايير المتبعة في دراسة النصوص النقلية، والاستدلالات العقلية في استنباط الأحكام ومدى التزام المجتهد بها.

ثالثا: يعين على فهم الأحكام الشرعية، ويسمح بالتعرف على كيفية تناول كل مجتهد للمسألة، وكيفية تصويره وتكييفه، والمصادر والأدلة التي اعتمدها لتأسيس حكمه وطريقة توجيهه، ثم يقيم دقة النظر والتحقيق فيها.

رابعا: الوقوف على أسباب الاختلاف والتمييز بين الخلاف المعتبر وغيره.

خامسا: النقد إحياء للمذهب، وتوسيع لآفاقه من خلال الجدل والمحاورة.

سادسا: تصفية الفقه من الآراء الشاذة والضعيفة، من خلال تنقيح الكتب.

المعتمدة والاحتياط عند النقل، ومراجعة المسائل والأحكام، والنظر في مدى ملاءمتها

1- انظر: الاتجاهات النقدية في المذهب الملكي، نورالدين بو حمزه وغيره، نقلا من كتاب النقد الفقهي في المذهب المالكي نظرية وتطبيقا، تأليف جماعي، أبحاث الندوات والمؤتمرات العلمية (5)، إصدار مخبر الدراسات الفقهية والقضائية، ص126.

منها لقواعد المذهب.

سابعًا: تكوين الملكة الفقهية وتنميتها، حيث يعتبر دربة للدارس على المناقشة والجدل والترجيح، كما يساهم في إصلاح وتجديد المنظومة الفقهية من خلال إثراء البحث الفقهي.

ثامنًا: تحرير العقلية الفقهية من التقليد، ويسمح بمراجعة أقوال أصحاب المذهب وكتبه، ومحاربة التعصب المذهبي، وتشجيع الحركة الفقهية، والاطلاع والاستفادة من المذاهب الأخرى، والانتصار للحق بدلا من الانتصار لأئمة المذهب⁽¹⁾.

تاسعًا: يساعد على الإلمام بأصول وقواعد المذهب والأدلة التي استند عليها في تحرير الأحكام، وفهم الأحكام الفقهية بطريقة أفضل، ومعرفة كيفية استنباط الأئمة للأحكام، وعلي أي أساس قام كل منهم بدراساتها واستخراجها.

عاشرًا: الوقوف على آراء الفقهاء داخل المذهب وخارجه، وأسباب الاختلاف، وكيفية نشوئه، ودليل كل مجتهد، ومدى قوته.

الحادي عشر: يساهم النقد الفقهي في تجديد وإصلاح المنظومة الفقهية، بما يتوافق مع مقتضيات العصر ومستجداته، كما يعمل على إحياء المذهب وتمحيصه من الشوائب.

المطلب الثاني: مجالات النقد الفقهي:

يمكن تمييز مجموعة من المجالات الأساسية في عملية النقد الفقهي وهي:

أولًا: نقد الأقوال والروايات:

وهذا ما يتبادر إلى الأذهان عند سماع مصطلح النقد الفقهي، لغلبته وشيوعه⁽²⁾.

وقد ظهر هذا النوع في الفقه الإسلامي منذ مراحله الأولى، وهذا لتمايز المدارس الفقهية وتشعبها، وكذلك اختلاف المذاهب، بل إننا نجد في المذهب الواحد اختلافًا في الروايات والأقوال، وهذا ما جعل هذا النوع هو الغالب في النقد الفقهي.

1- انظر: منهج النقد في الفقه الإسلامي، رابح صرموم، ص103.

2- النقد الفقهي: مفهومه وأهميته، رابح صرموم، ص56.

والنقد الفقهي إما أن يكون خارجياً متوجهاً من فقهاء المذاهب المختلفة إلى رد القول أو تضعيفه في مذهب معين، ونجد هذا النوع من النقد في الكتب التي تعنى بالردود على المذاهب المخالفة، أو كتب الخلاف العالی.

وإما أن يكون للأقوال داخلياً، وهذا الذي يمارسه علماء المذهب نفسه في دراسة مسائل المذهب وفروعه، من خلال تحرير الأقوال والروايات في المذهب أو توجيهها، وتمييز أصحابها وأقواها من ضعيفها ومرجوحها، ووضعوا لذلك مصطلحات في كل مذهب مثل: الراجح، والمشهور، والأشهر، والظاهر والأوجه، والمعتمد - الخ⁽¹⁾.

ثانياً: نقد الأصول والأدلة:

ويتجه عمل الفقهاء في هذا النوع إلى نقد الأصول والقواعد التي تم وضعها لتبنى عليها الفروع في مرحلة ثانية.

ومن الأمثلة على ذلك: الانتقادات التي وجهت لعمل أهل المدينة الذي قال به الإمام مالك، وكذلك الأدلة: سد الذرائع، والاستصلاح، والاستحسان الذي قال به الحنفية.

وقد تطلب هذا النوع كثيراً من العناء والجهد، لطبيعة الأصول ذاتها وما تقتضيه من تداخل وتركيب للجزئيات أو استقراءاتها.

ثالثاً: نقد المصنفات وطرائق التدوين:

ومن مجالات النقد الفقهي التي عنى بها الفقهاء، تنقيح دواوين الفقه وكتبه، فلم يألوا جهداً في نقد وتمييز جيدها من رديئها، سواء تعلق الأمر بالمضمون أو بالشكل.

فمن حيث المضمون اعتنى الفقهاء ببيان الكتب التي يصح الاعتماد عليها في الحكم والفتوى، وتلك التي لا يصح الاعتماد عليها، إما مطلقاً، أو في مواضع معينة، فوضعوا شرطين للاعتماد على الكتب وهما⁽²⁾:

1. صحة نسبتها إلى مؤلفيها.

2. صحتها في نفسها.

-1 نفسه.

-2 الاختلاف الفقهي في المذهب المالكي، عبد العزيز الخليلي، ص221.

رابعًا: نقد الأحكام والفتاوى:

وهذا الاتجاه يتبادر أيضًا للأذهان عند سماع مصطلح «النقد الفقهي»، وساعد على انتشارها تمايز المدارس الفقهية واستقلالها، وكان لعامل الأخذ بالرأى بين موسع ومضيق في ذلك، اثر بليغ، فقد نقلت لنا كتب الطبقات وتاريخ المذاهب، مدي اعتداد كل واحدة من مدرسة الرأى بالعراق، ومدرسة الأثر بالحجاز، بما عندها، وعدم قبول أي نقد صادر من الطرف المخالف.

وكان الحجازيون إذا جاءهم سؤال على نمط فقه الكوفة رفضوه واتهموا. صاحبه بكونه «عراقيا»، كما أن أحكام القضاء التي انحرفت عن الجادة، لم تسلم من النقد والتزييف.

المبحث الثالث: أدلة مشروعية النقد ومقاصده

المطلب الأول: أدلة مشروعية النقد

يقوم النقد على جملة من الأصول والقواعد الكلية، منها يستمد مشروعيته، وعليها يرتفع بنيانه.

مع العلم بأنه لم يرد في كتاب العزيز كلمة النقد بأي من اشتقاقاتها، وكذلك في الروايات حسب الظاهر بالمعني الذي نريده.

ولكن هذا لا يعني عدم وجود حالات من النقد في الكتاب والسنة بلغت حدًا من الكثرة تجعل النقد أمرًا مشروعًا في الجملة، وإنما يبقى الكلام في الشروط المعتمدة فيه، فإنه من الواضح أنه لا يحق لكل إنسان أن ينقد أيًا كان وكيفما كان بحجة مشروعيته.

أولًا: القرآن الكريم

انتقد الله تعالى في كثير من آيات الكتاب العزيز أقوامًا في عقائدهم وسلوكياتهم، وبين زيف ما يعتقدون وما يعملون، ودعاهم إلى النظر والتفكر فيما هو الحق واتباعه بعقل وروية ودراية.

وللنقد القرآني طريقته وأساليبه، فتارة يكون نقدًا لعقيدة بنحو الاستفهام الاستنكاري، وأخرى بطريقة الاستدراج إلى سواء السبيل، وثالثة غير ذلك، ومن الأمثلة ما يلي⁽¹⁾:

1. ينتقد الله تعالى كفر الكافرين بالله، من خلال إلفات نظرهم إلى أن ما يمرون به من حياة وموت وحياة بعد الموت إنما هو من الله القادر، فكفرهم لا مبرر له، ولا وجه له حينئذ، قال تعالى: كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ⁽²⁾».

2. انتقاده تعالى عقيدة أهل الكتاب في جملة من الآيات، كما في سورة آل عمران، قال تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ، يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُحَاجُّونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنزِلَتِ التَّوْرَةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلَّا مِن بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَلْبِسُونَ الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾⁽³⁾.

3. انتقاد قول من أنكر المعاد أو شكك فيه، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْآبِغِثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاهُ مِن نُّرَابٍ ثُمَّ مِّن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِّن عِلَاقَةٍ ثُمَّ مِّن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَّن يُّتَوَفَّىٰ وَمِنْكُمْ مَّن يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَىٰ الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ»، ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّهُ يُحْيِي الْمَوْتَىٰ وَأَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ، وَأَنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ لَا رَيْبَ فِيهَا وَأَنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ مَن فِي الْقُبُورِ⁽⁴⁾.

إن الأسلوب القرآني من أول الأمر قد قام على انتقاد السلوكيات والأفكار والعادات السيئة التي تخالف الفطرة السليمة والصراط المستقيم، وفي كثير من النصوص القرآنية إرشاد إلى منهج النقد وآدابه، وهو ما تتلمسه في حوار الأنبياء مع أقوامهم، ودعوتهم لهم بالحسني، مع الصبر على جهالاتهم وتعنتهم وتعصبهم للرأي.

1- النقد الفقهي، مشروعيته، شروطه، موارده، إسماعيل إبراهيم حريز، مجلة اللقاء، العدد 17.

2- سورة البقرة (28).

3- سورة آل عمران (64-66).

4- الحج (5-7).

ثانيًا: السنة النبوية:

وقد حفلت السنة الشريفة بالنصوص الكثيرة، التي فيها تقرير منهج النقد، وتصويب المخطئين بالرفق والحسنى.

- كقوله صلى الله عليه وسلم لما أخبره الرجل أنه يتأخر عن الصلاة مما يطيل بهم فلان، فقال صلى الله عليه وسلم: «يا أيها الناس إن منكم منفرين، فمن أمّ الناس فليتجاوز، فإن خلفه الضعيف والكبير وذا الحاجة⁽¹⁾»، وأمثال ذلك كثير.

ثالثًا: أقوال الصحابة رضوان الله عليهم.

نقلت دواوين السنة الشريفة والآثار تلك الانتقادات التي وجهها الصحابة رضوان الله عليهم لبعضهم البعض، ولم يكن في ذلك أدنى غضاظة لأحد منهم، بل الذي أثر عنهم حبهم للنقد، ورعاية صدورهم له،

1. كما قال أبو بكر رضي الله عنه لما ولي الخلافة: «أيها الناس إني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني...»⁽²⁾.
2. ولعل أشهر ما نقل عنهم في هذا الشأن ما كانت السيدة عائشة رضي الله عنها تستدركه عليهم⁽³⁾، كما في قولها معلقة على فتوى عبد الله بن عمرو للنساء أن ينقضن شعر رؤوسهن في الاغتسال من حيض أو نفاس أو جنابة: «يا عجباً لابن عمرو هذا، يأمر النساء إذا اغتسلن أن ينقضن رؤوسهن، أفلا يأمرهم أن يحلقن رؤوسهن، لقد كنت أغتسل أنا ورسول الله صلى الله عليه وسلم من إناء واحد، ولا أزيد على أن أفرغ على رأسي ثلاث إفراغات»⁽⁴⁾.
3. ومن الأمثلة أيضاً: أنه لما منع عمر رضي الله عنه من زيادة المهور، قامت امرأة منتقدة عليه قراره هذا، محتجة بقوله تعالى «وآتيتم إحداهن قنطاراً...»⁽⁵⁾ فقال عمرو: كل أحد أفقه منك يا عمر حتي النساء، وفي بعض الروايات، امرأة أصابت، ورجل

1- صحيح البخارى كتاب الجماعة، باب من شك إمامه إذا طول، ح رقم (704).

2- السيرة النبوية، لابن كثير، ت مصطفى عبد الواحد 4/492.

3- جمع الزركشي ذلك كله في كتابه «الإجابة فيما استدرسته عائشة علي الصحابة».

4- صحيح البخاري: كتاب الغسل، باب تخليل الشعر، حديث رقم (272).

5- جزء من آية (20) من سورة النساء.

رابعاً: القواعد الكلية:

وإلى جانب الأصول السابقة، انبنى النقد على جملة من القواعد الكلية التي ساهمت بمجموعها في تشكيل صرحه، وترسيخ أسسه، منها:

1. تجويز الخطأ على المجتهدين: فقد قال صلى الله عليه وسلم: «إذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد فأخطأ فله أجر⁽²⁾»، فقد جوز الخطأ على الحاكم المجتهد، ولا شك أن النقد والاختلاف هو الذي يظهر ذلك، ويكشف عنه.
2. بناء الأحكام على الظن: فقد تقرر عند الفقهاء العمل بغلبة الظن والاحتكام إلى الظنون الراجحة، لتعذر اليقين والقطع في أغلب مسائل الشريعة، قال العز بن عبد السلام في هذا المعنى: «لا يجب الأخذ باليقين في الإيجاب والتحريم، ولا الكراهة والندب، ولا الإباحة والتحليل، بل يكفي في ذلك الظن المستند إلى الأسباب الشرعية، وكذلك لا يشترط اليقين في وجود العلل الشرعية ووجود شرائطها، وانتفاء موانعها، كذلك لا يجب القطع بصدق الراوي والمفتي، ولو شرط ذلك لفات معظم الأحكام في حق العلماء والعوام⁽³⁾».
3. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر: وهو أصل كبير تضافرت النصوص بتأييده، بما هو مشهور متداول، ولا شك أن النقد مهما كان متعلقه هو نوع من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إذ غايته إصلاح ما يراه الناقد خطأً، فيدل غيره على وجه الحق والصواب فيه، أو يبين له ما كان أغفله، أو يرشده إلى ما هو الأولى، وكل ذلك من المعروف.
4. مشروعية الشورى: فالشورى مشروعة بالكتاب والسنة والإجماع، ولا يحتاج ذلك إلى تذكير، وينبني على ذلك جواز النقد ومشروعيته، لما تستلزمه الشورى من حرية كاملة في إبداء الرأي ومناقشة الآراء الأخرى.

1- جامع بيان العلم 1/159.

2- صحيح البخاري: كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب أجر الحاكم إذا اجتهد، ح رقم (7352).

3- شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال، للعز بن عبد السلام 423 نقلا من كتاب نظرية التقريب، للريسوني، ص 87.

المطلب الثاني: مقاصد النقد الفقهي

إن للمنهج المقاصدي، المبني على رعي المصالح، ودرء المفساد، حضور قوي في الاختيارات الفقهية، سواء تعلق الأمر بتقدير الأحكام اجتهادًا واستنباطًا وترجيحًا، أو نقدًا واستدراكًا، فما أكثر الأحكام التي يستنصر فيها اعتبار المقاصد، وما أكثر الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى الفقهاء اعتبارًا للمقاصد.

إن الاعتبار المقاصدي أحد المحددات المهمة في الاجتهادات والاختيارات والانتقادات لأي فقيه يدخل مضمار النقد الفقهي.

إن الكشف عن مقاصد الانتقاد وأغراضه متعددة، لكن المهم أن تكون بريئة من كل هوى وشهوة لإظهار الخلاف، أو البحث عن الذات، بل يجب أن تكون خلافا علميا مع أدب جم، وانتقادا موضوعيًا مع خلق رفيع، ويمكن أن نشير إلى ثلاثة مقاصد أساسية وهي⁽¹⁾.

المقصد الأول: مقصد التصحيح والتقويم.

ويعتبر هذا المقصد أحد الأغراض العلمية لمنهج النقد بشكل عام، وليس هناك خلاف عليه، بل اتفاق على مشروعيته ووجوبه.

فالتصحيح والتقويم مشمول بالتواصي بالحق، والتناصح بالخير الذي وردت بمشروعيته والتكليف به نصوص القرآن الكريم والسنة المطهرة، قال تعالى: «إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت»⁽²⁾، ومن المصطلحات المعبرة عن هذا المقصد: «الاستدراك الذي يعني من ضمن ما يعنيه إصلاح خطأ أو تقويم إشكال»⁽³⁾.

ومن موارد استعمال التصحيح، التنبيه على أسباب الخطأ، والخطأ إما أن يكون بسبب اللغة، أو يكون بسبب عدم التثبيت في نقل المذهب مثلاً، أو يكون التصحيح بسبب المخالفة للمذهب، أو بسبب المخالفة للدليل، أو بسبب فهم الدليل واستنباط الحكم.

المقصد الثاني: مقصد التكميل والتميم:

وهو من الأغراض العامة في التأليف، خاصة في الشروح والتعليقات التي لم يتمكن

1- انظر: اختيارات اللخمي وتوظيفها النقدي في المذهب المالكي، ريان سعيد ص 158.

2- هود (88).

3- الاستدراك الفقهي تأصيلاً وتطبيقاً، رسالة ماجستير، مجمول أحمد، جامعة أم القرى، ص 88.

أصحابها من إكمالها⁽¹⁾.

فكما أن التكميل من أغراض التأليف، فهو أيضًا من أغراض النقد ومقاصده.

المقصد الثالث: مقصد نبذ التعصب والتقليد:

إن النزعة النقدية عند أي فقيه، لا بد أن يكون دافعها الأعظم محاربة التعصب، ونبذ التقليد، والمقبل على النقد والمتقبل له، رجل ألقى التعصب والتقليد وراءه ظهريًا، لأن المفتقر لروح النقد ممارسة وقبولًا متعصب أعمى، متمسك بما ورثه وتعلمه ولو كان مخالفًا للحق والصواب.

المبحث الرابع: ضوابط النقد الفقهي وقواعده

المطلب الأول: ضوابط النقد الفقهي:

الضوابط هي الأسس المنظمة لعملية النقد، فلا يخرج الناقد عن المقاصد والمساعى السامية للعملية النقدية، فالضوابط عبارة عن أطر منظمة للعملية النقدية، وخادمة للحقيقة والمعرفة المجردة ليس إلا، وتلك الضوابط على النحو التالي:

1- أهلية الناقد العلمية:

فيجب في الناقد أن يكون كفؤًا، قال الباجي: ولا يتكلم على معالم يقع له العلم به من جهته، ولا يستدل إلا بدليل قد وقف عليه وخبره وامتحنه قبل ذلك وعرف صحته وسلامته، لأنه ربما يستدل بما لم يُمعن في تأمله، ولا تصحيحه، فيظفر به خصمه ويبين انقطاعه⁽²⁾.

فالنهي عن الخوص فيما لم يقع للناقد من علم، بل حتي إيراد الأدلة وسوقها يحتاج إلى سبر وتمحيص، فليس كل دليل صالح للإيراد، فلربما انقلب الدليل على الناقد، وصار حجة للخصم.

وتقرير هذا الضابط، حتي يؤتي النقد أكله، ويثمر نقدًا وتجديدًا وتصحيحًا لمسار المعرفة.

1- مثل شرح مهذب الشيرازي.

2- المنهاج في ترتيب الحجاج، لأبي الوليد الباجي، ص 10.

2- التحلي بأخلاقيات النقد العلمي:

إن التحلي بجملة الأخلاق الحسنة ساعة النقد والحوار أمر لازم، لتظهر الحقيقة المرجوة على لسان أحد طرفي الحوار، فثمار النقد هو جلاء الحقيقة، وكشف اللبس، وإزاحة الحجب عنها، مع تقويم للإعوجاج الظاهر.

فهمة الناقد هو إبراز الخلل في سلاسة عبارة، ورفي كلمة، وأدب جم. إن الرسالة البديعة المشهورة بين عالم المدينة مالك بن أنس، وفقه مصر الليث بن سعد، وما حملته من معان للنقد والاستدراك والأخلاق الجمّة، إذ كان في كل نقد واستدراك يصفه بالإمامة والصلاح وعلو المكانة والقدر، مع التواصي بالحق وخوف الله تعالى، لدليل على وجوب التحلي بالخلق الحسن⁽¹⁾.

إن تقوى الله تعالى، وصدق النية، وحسن الظن، وتوقير الطرف الآخر، ووصفه بعبارات الإجلال وعلو التقدير والمكانة، واختيار العبارات الحسنة الخلوقة⁽²⁾.... كل هذا يعد من لوازم هذا الضابط، الذي نراه ضابطاً أساسياً يشد العملية النقدية ويثمرها.

3- تحديد موطن النقد:

أثر عند علماء السلف قولهم «كل يؤخذ من قوله ويرد إلا صاحب هذا القبر»⁽³⁾، وهي عبارة جامعة لمعنى النقد، قاضية بالتسليم لما ليس يدخله النقد، فكلام الناس جهد بشري إلا ما جاء عن طريق الوحي فله العصمة من حيث هو وحي علوي مقدس، وليست العصمة في أفهام الناس إلا ما كان طريقه الإجماع الصحيح.

إن تحديد موطن النقد في العملية الاستدراكية ضابط أساسي مهم، لأنه ليس من العدل والإنصاف أن نهيل التراب على الحقيقة ونتغافلها لسبب من الأسباب، ولهذا جرى من أدب المناظرة: لا يتكلم المناظر إلا على المقصود من كلامه، ولا يتعرض لما لا يقصده مما جرى في خلاله.

فالناقد وهو الملتزم بتقصي الحقيقة والإفصاح عنها يثمن الجهود المبذولة والحقائق البينة في كلام منقوده، ويضعها ضمن المتداول المتفق عليه، في الوقت نفسه يضع أصابعه

1- انظر: ترتيب المدارك، للقاضي عياض 1/41.

2- انظر المنهاج في ترتيب الحجاج ص 10.

3- المصدر نفسه، ص 15.

على مواطن العجز، دالاً عليها بحسن عبارة، ووضوح فكرة، وخلق عظيم.

فإن كان الكلام على الأدلة من حيث هي محل نزاع أو خارجة عنه فإنه من الإنصاف أن لا يتطرق الناقد إلى عقيدة المنقود، أو مذهبه الفقهي أو الفكر الاجتماعي، فذلك بعيد (1).

4- نقد المناهج والأفكار بدل الأشخاص:

لقد كان خلاف الشافعي لشيخه مالك خلاف منهج ورؤية علمية، جعلت الأستاذ كبيراً في عين تلميذه، والتلميذ مجدداً لآراء شيخه، منتقداً لما يراه سبيلاً للانتقاد، وهو القائل: «مالك أستاذي، وعنه أخذت العلم، وما أحد آمن على من مالك، وجعلت مالكاً حجة بيني وبين ربي، وإذا ذكر العلماء فمالك النجم الثاقب، ولم يبلغ أحد مبلغ مالك في العلم لحفظه وإتقانه وصيانيته».

فهل هذا الوصف من مجدد الفقه، وناصر السنة، وواضع علم أصول الفقه حالت بينه وبين النقد؟ وهل مواطن النقد التي يراها في منهج شيخه العلمي جعلته يتعسف في العبارة النقدية: كلا أبداً.

5- التزام العدالة والإنصاف في النقد:

العدالة والإنصاف يدوران حول محور التوسط والاعتدال، والالتزام بهما في المهمة النقدية يعطيها حقها وقدرها.

6- قبول النتائج وإن خالفت المذهب:

وهذا الضابط عصارة الضوابط السابقة، والتي من أجلها كانت العملية النقدية، فقبول النتائج دلالة وعي الناقد والمنقود على السواء يقول الباجي: «وإذا بان له الحق أذعن له وإنقاد إليه، فإن الغرض بالنظر إصابة الحق (2)، فظهور الحق يوجب التسليم، وعلى أي لسان ظهر لا يهم، فالعقل الناقد له هدف وهو: إمطة اللثام على الحقائق الناصعة لينتفع بها، فإن عدل على هذا المنحى صار النقد عبثاً وإثماً وزلاً وضياًعاً للوقت (3).

1- انظر: النقد الفقهي: قواعده وضوابطه، ص 53.

2- المنهاج في ترتيب الحجج، ص 10.

3- انظر: النقد الفقهي: قواعده وضوابطه، ص 56.

المطلب الثاني: قواعد النقد الفقهي

النقد الفقهي ليس من قبيل التشهي والتقول، بل له قواعد أساسية يبنى عليها، من ذلك:

1- جواز الخطأ على المجتهدين:

فالمجتهد الذي يقوم بعملية النقد، يطرأ على اجتهاده الخطأ والصواب، لأن إبداء رأيه وترجيحه يتبين له من قوة الأدلة ووجه الاستدلال فيها يخضع لميزان القبول والرفض والأخذ والرد، لأنه جهد بشري ينتابه النقص.

2- بناء الأحكام على غلبة الظن:

فالمقرر عند الفقهاء عامة العمل بغلبة الظن، والاحتكام إلى الظنون الراجعة، لتعذر اليقين والقطع في أغلب مسائل الفقه، يقول الشاطبي "والحكم بغلبة الظن أصل في الأحكام"⁽¹⁾.

والظن ليس على مرتبة واحدة بل هو على درجات ومراتب، لأن مراتب الظن في النفي والإثبات تختلف بالأشد والأضعف حتي تنتهي إما إلى العلم، وإما إلى الشك⁽²⁾.

وهذا التفاوت في الدرجات هو الذي يفتح باب النقد والاختلاف، وغلبة الظن على الأحكام الفقهية تجعل صاحب الاجتهاد يخضع للمراقبة والمتابعة والمراجعة الفقهية لآرائه واختياراته وترجيحاته.

3- لا يتناول النقد نصوص الشريعة:

إن النظر في نصوص الشريعة ليس بمعنى نقده ومعارضته وتعطيله وابتكار رؤى جديدة مبطلّة لأحكامه ومقاصده، بل النظر في فقه تنزيله على وقائع المكلفين، وإمكانية مطابقة حكم النص القطعي على ذات المسألة المراد البت فيها، لأن كنوز المعاني الدفينة في النص تصيره إلى نص حي تتفاعل معه أقضية المكلفين فيسعها تنزيلا، وهذا الفقه يحتاج إلى مجتهد ملك آلة الاجتهاد، وتزود بالمعرفة الشرعية وغيرها⁽³⁾.

1- الاعتصام، للشاطبي 3/53.

2- انظر: الموافقات، للشاطبي 5/115.

3- انظر: النقد الفقهي، وقواعده وضوابطه، بلقاسم بن أحمد، ص 47.

4- لا يتناول النقد كليات الشريعة ومقاصدها:

إن النقد الذي تتكلم عنه لا يخرج عن كليات الشريعة ومقاصدها، بل ينطلق منها معتبراً إياها مصدراً مهماً لقد انطلقت نظرة الفقهاء للقضايا الإسلامية المختلفة من كليات ثابتة بنصوص قطعية لا تحتمل النسخ ولا التأويل.

المبحث الخامس: نماذج تطبيقية في النقد الفقهي

في هذا المبحث نسعى للكشف عن ملامح المنهج النقدي عند مجموعة من العلماء كنوع من التطبيق العملي بعد أن انتهينا من الجانب النظري في المباحث السابقة لأنه لا بد لنا أن نستقي من ينبوع ومصدر النقد الفقهي، وهو الموروث الفقهي العظيم الذي تزخر مصنفاته بالمجهود والعناية من أصحابها، وقد اصطفينا صفوة من علمائنا.

وقد قسمت كل نموذج إلى مطلب مراعيًا الاختصار قدر الإمكان.

المطلب الأول: ملامح المنهج النقدي عند الإمام النووي من خلال كتابه المجموع

من خلال استقراء انتقادات الإمام النووي بأنواعها في كتابه المجموع، تتجلى جهوده في خدمة مذهبه الشافعي، والعناية به تصحيحاً وتقويماً، بكل ما يتمتع به من عقلية فقهية فذة، حيث أحكم وأجاد وفق نسق منهجي متكامل⁽¹⁾.

ومن خلال تتبع انتقادات النووي، ظهر أنها اتخذت أشكالاً وصوراً متنوعة، بدأ من النقد الموجه لفقيه أو مذهب، مروراً ببيان الخلل في الدليل، وما يتفرع منه، أو الخطأ في الصياغة الفقهية، وفق نسق يحكي تضلع وبراعة صاحبه، وتمكنه من النقد الفقهي، على وجه لم يغفل كل ما له متعلق بالنتائج الفقهي.

فأنواع النقد الفقهي عند الإمام النووي تنقسم إلى⁽²⁾.

1. النقد باعتبار الأشخاص، وينقسم إلى: نقد داخلي، ونقد خارجي.
2. النقد باعتبار الأقوال والروايات، وينقسم إلى: النقد بسبب الخطأ في العزو، والخطأ بسبب الشذوذ.

1- انظر، منهج النقد الفقهي عند الإمام النووي من خلال كتابه المجموع، إسماعيل كاظم العيسوي وغيره مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، مجلد 19 عدد 1، ص 547.

2- انظر تفصل ذلك المصدر السابق ص 548.

3. النقد باعتبار الأحكام والمسالك، وينقسم إلى: نقد بسبب خطأ الدليل، ونقد بسبب خطأ في الاستدلال.

4. النقد باعتبار الصياغة الفقهية، وينقسم إلى النقد بسبب قصور في العبارة الفقهية، والنقد بسبب الخطأ في الإطلاق والتقييد.

• ومثال النقد الخارجي (أي خارج المذهب): مسألة حكم سجود التلاوة: ذهب النووي إلى أنه سنة، ومما احتج به حديث زيد بن ثابت رضي الله عنه أنه قال: قرأت على رسول الله صلى الله عليه وسلم والنجم فلم يسجد فيها⁽¹⁾. وهنا افترض النووي اعتراضاً قد يوجه للدليل، فقال: فإن قالوا: لعله سجد في وقت آخر، قلنا: لو كان كذلك لم يطلق الراوي نفي السجود، فإن قالوا: لعل زيداً قرأها بعد الصبح أو العصر، ولا يحل السجود ذلك الوقت بالاتفاق، قلنا: لو كان سبب الترك ما ذكره، لم يطلق زيد النفي زمن القراءة⁽²⁾.

ولعله قصد بالرد أبو حنيفة - رحمه الله - وأصحابه، فقد ذهبوا إلى أن سجود التلاوة واجب على القارئ والمستمع⁽³⁾.

المطلب الثاني: منهج النقد الفقهي عند الإمام الرجراجي من خلال كتابه «مناهج التحصيل».

الإمام الرجراجي فقيه مالكي، شارح كتاب المدونة للإمام مالك ابن أنس، من خلال كتابه «مناهج التحصيل ونتائج لطائف التأويل في شرح المدونة وحل مشكلاتها».

والمنهج النقدي للإمام أبي الحسن على بن سعيد الرجراجي يظهر في هذا الكتاب من خلال ثلاث نقاط.

1. نقده للأقوال والروايات الضعيفة.

2. نقده لأدلة وأصول الفقه.

1- أخرجه البخاري في صحيحه: باب من قرأ السجدة ولم يسجد. برقم 1023.

2- انظر: المجموع، النووي 4/69.

3- انظر: بدائع الصنائع، الكاساني 1/180، وانظر عدد من الأمثلة والمسائل في بحث النقد الفقهي عند الإمام النووي من خلال كتابه المجموع، فقد ذكره صاحبه العشرات من الأمثلة.

3. نقده لأسباب اختلاف الفقهاء.

أما منهجه في نقد الأقوال والروايات تفریعًا وتأصيلًا، فقد تعامل معها من وجهين:

أ- نقد القول والرواية من حيث الثبوت والصحة والشهرة.

ب- ونقده من حيث التدليل عليه والتأصيل له.

ومثال نقده القول لعدم الدليل قال: هل يجوز أن ينحر في غير محل النحر للضرورة ؟ قولان:

أحدهما: أنها لا تؤكل بغير الذبح والنحر في محله، وذلك ما بين اللبة والمذبح.

والثاني: أنه يجوز ذلك في جميع الجسد، حيث ما يمكن منه لأنها ذكاة ضرورة، وهو قول ابن حبيب، وسبب الخلاف، هل هذه الضرورة تنقل الحكم من محله فيباح في جميع الجسم، أو لا تنقله فيبقى كل واحد من النوعين على أصله.

وأما ابن حبيب فقد جعل الضرورة تنقل الحكم عن محله فيجوز أن ينتقل - أي النحر - إلى سائر الجسد - ولا تخصيص لموضع دون موضع إلا بدليل. أما ابن القاسم قال: الضرورة تنقل الحكم عن محله الذي هو الذبح والنحر، وخصص به موضعًا بعينه، فعلق الرجراجي على قول ابن حبيب إنه قول قياس، وانتقد قول ابن القاسم لعدم الدليل⁽¹⁾.

المطلب الثالث: النقد المنهجي عند القاضي عبد الوهاب البغدادي (ت 422 هـ)

تتجلى متعلقات النقد المنهجي ووسائله عند القاضي عبد الوهاب البغدادي في جملة من الأمور، نوردتها كالتالي:⁽²⁾

1. النقد بالاستناد إلى القرآن الكريم، والحديث الشريف.

2. النقد بالاستناد إلى عمل أهل المدينة.

1- مناهج التحصيل 3/229، وانظر عشرات الأمثلة في بحث منهج النقد الفقهي عند الإمام الرجراجي من خلال كتابه «مناهج التحصيل»، نور الهدى طيبي، مجلة المدونة، مجمع الفقه الإسلامي بالهند، مجلد (7) عدد (29) لسنة 2021 م ص 125.

2- انظر: النقد المنهجي في المدرسة المالكية العراقية، القاضي عبد الوهاب البغدادي (ت 422) أنموذجًا، سعيد الشورة، نقلًا من كتاب «النقد الفقهي في المذهب المالكي نظريةً وتطبيقًا» تأليف جماعي، إصدار نجد الدراسات الفقهية والقضائية ص 26.

3. النقد بالاستناد إلى القواعد الأصولية، والقواعد الفقهية.

4. النقد بالاستناد إلى الكليات الفقهية.

5. النقد بالاستناد إلى المصلحة (المقصد) واللغة.

ومثال النقد بالاستناد إلى الكليات الفقهية: حيث تميز القاضي عبد الوهاب البغدادي بقدرته على إحكام صياغة الكليات الفقهية وإعمالها واستثمارها، إذ لا نجد صفحة من صفحات كتابيه: «الإشراف على نكت مسائل الخلاف، والمعونة على مذهب المدينة»⁽¹⁾ خالية من ذلك.

وقد مكنت القاضي حنكته العلمية من إبراز براعته في النقد بالكليات الفقهية والتعليل بها، حيث يستشف جانب من هذا من خلال هذا النموذج:

لقد نص القاضي عبدالوهاب في معرض كلامه عن إحدى المسائل الفقهية من كتاب النكاح، على أن عقد النكاح ينعقد من غير إظهار، منتقداً بذلك الإمامين أبي حنيفة والشافعي القائلين بعدم انعقاده بدونه⁽²⁾، واعتمد في انتقاده هذا على جملة من التعليقات الفقهية، ختمها بكليتين فقهيتين، فقال: «ولأنه عقد من العقود فلم يكن الإظهار شرطاً في انعقاده كسائر العقود، ولأنه معنى يقصد به التوثيق فلم يكن شرطاً في انعقاد النكاح كالرهن والكفالة، ولأن كل شخص لا يحتاج إليه في إيجاب ولا قبول، لم يكن حضوره شرطاً في انعقاد النكاح، كالزوجة وسائر الأجانب، ولأن كل شخص لم يحتاج إلى حضوره في عقد البيع مع حضور الموجب والقابل، لم يحتاج إلى حضوره في عقد النكاح كالفاسق»⁽³⁾.

1- ما يقال عن كتابه «الإشراف» الذي أورد فيه أزيد من 400 كلية فقهية، وكتابه «المعونة» فيه أزيد من 300 كلية فقهية. انظر بحث: النقد الفقهي في المدرسة المالكية العراقية، القاضي عبد الوهاب البغدادي (ت 422 هـ) أنموذجاً، سعد الشوبة، حيث حوي البحث أيضاً عشرات الأمثلة على النقد الفقهي، نقلاً من كتاب «النقد الفقهي في المذهب المالكي» ص 97.

2- الإشراف 2/691.

3- المصدر نفسه.

المطلب الرابع: مجالات النقد عند الإمام القرافي:

تنوعت مجالات النقد عند القرافي إلى أنواع ثلاثة:

النوع الأول: نقده للأقوال والآراء، وهذا النقد على قسمين:

- الأول: نقده المذاهب المخالفة لمذهب مالك (النقد الخارجي)، وهذا النوع من النقد ظاهر وطبيعي باعتباره مالكي المذهب، ولكن نقده هذا يستند إلى الأدلة والقواعد الشرعية المعتمدة، مع إنصاف المخالفين.
- مثال ذلك: حكم من لم يجد ما يستتر عورته، هل يصلي قاعدًا يومئ إيماء أو يصلي قائمًا بركوع وسجود؟ مذهب مالك فيه. أنه يصلي قائمًا يركع ويسجد، ورجحه القرافي، واستدل له بعدد من الأدلة، منها النصوص الدالة على وجوب الركوع والسجود، وأنها أركان متفق عليها، والسترة شرط مختلف فيه، والأركان مقدمة على الشروط، والمجمع عليه مقدم على المختلف فيه، كما أن النظر المصلحي يؤيد هذا، لأن الركوع والسجود مقصودان في الصلاة، والسترة وسيلة إليها، والمقصود مقدم على الوسيلة، لأن الوسيلة أخفض رتبة من المقاصد⁽¹⁾.
- الثاني: نقد الأقوال داخل المذهب (النقد الداخلي)، فنجد للقرافي اختيارات فقهية خالف فيها مذهب إمامه، أو المشهور في مذهبه⁽²⁾.
- مثال: مسألة التيمم هل يرفع الحدث أم لا؟ ذهب إلى بطلان القول بأن التيمم لا يرفع الحدث، ورد على الاعتراضات التي أوردها المخالفون⁽³⁾.

النوع الثاني: نقده للمصنفات الفقهية وله صور:

- أولاً: نقده لطريقة التصنيف في الفقه.
- ثانياً: نقده للمصنفات الفقهية غير المشهورة.
- ثالثاً: جمعه بين مدارس الفقه المالكي.

1- انظر: الذخيرة 2/107.

2- انظر العديد من الأمثلة: النقد الفقهي عند الإمام القرافي، توفيق عفون ص 219.

3- انظر: الذخيرة 1/35.

النوع الثالث: نقده لمنهج التعامل مع الفقه

حيث إنه اجتهد مجتهد معرض للخطأ والصواب، ولهذا على الفقيه أن يتعامل على هذا الأساس، لا أنه معصوم لا يجوز مخالفته، ولهذا انتقد بعض أتباع المذهب في منهج تعاملهم مع مذاهبهم الفقهية، نذكر منها:

1. نقده للتقليد الذي أضعف مدركه.

2. نقده للجمود على المنقول عن الأئمة⁽¹⁾.

المطلب الخامس: أصول وأدوات النقد الفقهي عند ابن العربي (ت 543) من خلال كتابه (أحكام القرآن)

إن الناظر في تفسير «أحكام القرآن» لابن العربي، يجد أن الأصول التي اعتمد عليها في اعتراضاته وانتقاداته لا تكاد تخرج عن أدوات الاجتهاد التي يجب توافرها في كل من يتصدر للفتوي، وهذه الأصول هي مجموع القواعد النظرية والمعارف اللغوية والشرعية التي تُكسب الفقيه القدرة على النظر الفقهي الاجتهادي، تمهيداً لاستنباط الأحكام وتنزيلها على واقع الناس بما يحقق مصلحتهم في العاجل والآجل.

ولما كان الإمام ابن العربي له إحاطة واسعة بعلم أصول الفقه، فقد كانت أغلب الأدوات التي بني عليها ردوده وانتقاداته مأخوذة من هذا العلم، لذلك كثيراً ما نجده يحيل على كتابه «المحصول في على الأصول» باعتباره الكتاب الذي بسط فيه قواعد هذا العلم. وبالنظر الاستقرائي في الأدوات التي استند عليها في اعتراضاته، نجدها كثيرة جداً، وحصراً متعذراً في بحث صغير، لذا سنقتصر على ذكر بعضها.

وهذه الأدوات منها ما يستند إلى نصوص الشريعة، ومنها ما يستند إلى القواعد الأصولية واللغوية، ومنها ما يرجع إلى آليات وأدوات أخرى.

أولاً: أصول النقد المستندة إلى نصوص الشريعة.

1- النقد بالقرآن الكريم:

وهي كثيرة عنده، منها ما أورده في تفسير قوله تعالى «﴿وَالَّذِينَ يَرْمُونَ أَزْوَاجَهُمْ وَلَمْ

1- انظر أمثلة على ذلك: النقد الفقهي عند الإمام القرافي ص 222.

يَكُنْ لَهُمْ شُهَدَاءُ إِلَّا أَنْفُسُهُمْ فَشَهَادَةُ أَحَدِهِمْ أَرْبَعُ شَهَادَاتٍ بِاللَّهِ إِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ ﴿١﴾، فقد تعرض في هذه الآية لمسألة البداءة في اللعان، وذكر أنها للزوج وجوبًا ولا يجوز البدء بالمرأة قبله، ثم نقل عن أبي حنيفة قوله بالإجزاء، ثم عقب على ذلك بقوله: «وهذا باطل، لأنه خلاف القرآن، وليس له أصل يردده إليه، ولا معني يقوى به، بل المعنى لنا، لأن المرأة إذا بدأت باليمين فتنفي مالم يثبت، وهذا لا وجه له»⁽²⁾.

2- النقد بالسنة.

ثانيًا: الأصول المستندة إلى القواعد الأصولية واللغوية.

والقواعد الأصولية كثيرة في تفسيره، وقد توسل بها في نقد وإبطال بعض الآراء الاجتهادات منها:

1. قاعدة «النكرة في سياق النفي تفيد عموم نفي الجنس».
2. قاعدة «الأمر المطلق يغير اقتضاء الفعل، ولا يحمل على الوجوب».
3. قاعدة، «مفهوم الشرط يقيد مفهوم الغاية».
4. قاعدة «اللفظ المشترك يدل على جميع متناولاته».
5. قاعدة «الاستثناء إذا تعقب جملا عاد إلى جميعها»⁽³⁾.

ثالثًا: الأصول المعتمدة على آليات وأدوات أخرى:

1. النقد بالإجماع.
2. النقد بالقياس.
3. النقد بمراعاة العرف والعادة.
4. النقد بمقاصد الشريعة⁽⁴⁾.

1- النور آية 6.
2- أحكام القرآن، لابن العربي، دار الكتب العلمية، ط (3) ١٤٢٤ هـ، 3/357.
3- استخدم القاعدة في الرد علي أبي حنيفة الذي ذهب إلي القول بأن التوبة لا تُسقط عدم قبول الشهادة، فهي تبقي مردودة عنده. انظر: أحكام القرآن لابن العربي 31/348.
4- المسائل التي انتقدها بناء على هذا الأصل كثيرة جدًا، وهي موزعة حسب التقسيم الثلاثي للمقاصد

بالإضافة إلى ما سبق، فإن أبا بكر بن العربي قد استعمل في نقده الفقهي آليات أخرى: كعمل أهل المدينة، والاستحسان، والاستصحاب، وسد الذرائع، وقول الصحابي، وشرع من قبلنا، ومراعاة الخلاف، واعتبار المآل، والنسخ، وأسباب نزول الآيات، وورود الأحاديث، وملاحظة العلل والمناسبات والسياقات وغيرها من الأدوات الأخرى والتي بلغت حسب إحصائي الأولي لها أكثر من سبعة وثلاثين آلية.⁽¹⁾

(الضرورة والحاجة والتحسينية)، لذلك نجده في بعض الأحيان يرد القول لما يعتقد فيه من إخلال بالضرورات الخمس أو إحداها، وأحياناً يرد لما يترتب عليه من الحرج والمشقة المرفوعين شرعاً.
1- انظر: أصول المنهج الاستدلالي النقدي عند ابن العربي من خلاله كتابه أحكام القرآن محمد الدردادي ص 377.

الخاتمة

وتتضمن أهم العناصر التي توصل إليها الباحث وهي:

1. النقد الفقهي هو منهج تقويمي تنقيحي للمادة الفقهية، يعتمد على أصول وقواعد شرعية، قصد إحياء التراث الفقهي، وتفعيل أدوات الصناعة الفقهية.
2. هناك مصطلحات لها علاقة بالنقد الفقهي، حيث توجد قواسم مشتركة بينهما، وكذلك فروقات واضحة، ومن أبرزها: الاختلاف الفقهي، الجدل، المناظرة
3. للنقد الفقهي أهمية كبيرة في فهم الأحكام الشرعية، الوقوف على أسباب الاختلاف، وتصفية الفقه من الآراء الشاذة وغير ذلك.
4. يمكن تمييز مجموعة من المجالات الأساسية في عملية النقد الفقهي وهي:
نقد الأقوال والروايات، ونقد الأصول والادلة، ونقد المصنفات وطرائق التدوين، ونقد الأحكام والفتاوي.
5. النقد الفقهي له مستند من الكتاب والسنة، وأقوال الصحابة، والقواعد الكلية
6. للنقد الفقهي مقاصد شرعية منها، مقصد التصحيح والتقويم، ومقصد التكميل والتتميم، ومقصد نبذ التعصب والتقليد.
7. للنقد الفقهي ضوابط عبارة عن أطر منظمة للعملية النقدية.
8. النقد الفقهي ليس من قبيل التشهي بل له قواعد معلومة يبنى عليها.
9. تتنوع أنواع النقد الفقهي عند الإمام النووي باعتبار عدة منها، الأشخاص، الأقوال والروايات، الأحكام والمسالك، الصياغة اللغوية
10. المنهج النقدي للإمام الرجراجي يظهر في كتابه مناهج التحصيل، من خلال ثلاث نقاط هي، نقده للأقوال والروايات الضعيفة، ونقده لأدلة وأصول الفقه، ونقده لأسباب اختلاف الفقهاء.
11. تتجلى متعلقات النقد المنهجي عند القاضي عبد الوهاب البغدادي في نقده بالاستناد إلى القرآن الكريم، والحديث الشريف، وعمل أهل المدينة، وكذلك القواعد الأصولية،

والقواعد والكليات الفقهية، والمصلحة واللغة.

12. تنوعت مجالات النقد عند الإمام القرافي إلى أنواع ثلاثة، نقده للأقوال والآراء، ونقد الأقوال داخل المذهب، ونقده للمصنفات الفقهية.

13. استند الإمام ابن العربي في نقده إلى أدوات كثيرة لا يمكن حصرها منها ما يستند إلى نصوص الشريعة، ومنها ما يستند إلى القواعد الأصولية واللغوية، ومنها ما يرجع إلى آليات وأدوات أخرى مثل الإجماع، والقياس، والعرف، ومقاصد الشريعة.

التوصيات:

- الاهتمام بالدراسات النقدية في فقهنا العظيم.
- إدراج مادة ضمن العلوم الشرعية تعني بالنقد الفقهي وقواعده ومناهجه.
- الاهتمام بإبراز علمائنا النقاد لُنجدد دعوتهم في عصرنا.

مصادر البحث

- أبجديات البحث في العلوم الشرعية - فريد الأنصاري - الدار البيضاء - ط (1)، 1417 هـ.
- أحكام القرآن - لابن العربي - دار الكتب العلمية، بيروت / ط (3) 1424 هـ، 2003 م.
- الأحكام في أصول الأحكام - للآمدي - ت عبد الرازق عفيفي - المكتب الإسلامي، بيروت.
- الاعتصام - للشاطبي - ت سليم الهلالي - دار ابن عفان السعودية، ط (1) 1412 هـ / 1992 م.
- الإمام أبو الحسن اللخمي وجهوده في تطوير الاتجاه النقدي في المذهب المالكي بالمغرب الإسلامي - محمد المصلح - دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي الإمارات العربية المتحدة - ط (1) 1428 هـ / 2007 م.
- البرهان في أصول الفقه - للجويني - ت صلاح محمد عويضة- دار الكتب العلمية بيروت ط (1) 1418 هـ / 1997 م.
- التفكير الناقد ما بين غموض المعنى عند من كتب فيه وتوجيهات التدريس المضللة - خالد أحمد - مجلة جامعة الملك سعود، ع 18، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1) 1426 هـ / 2005 م.
- شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال - للعز بن عبد السلام - ت أحمد فريد - دار الكتب العلمية، بيروت ط (1)، 2003 م / 1424 هـ.
- العقل الفقهي معالم وضوابط - نوار بن الشلي - دار السلام، القاهرة، ط (1)، 1429 هـ / 2008 م.
- لسان العرب - لابن منظور - دار صادر بيروت، ط (3) 1414 هـ.
- مختار الصحاح - للرازي - ت يوسف الشيخ - المكتبة العصرية، بيروت، ط (5) 1420 هـ / 1999 م.

- معالم المنهج النقدي في المذهب المالكي، قراءة في مسلك أبي البركات الدردير (1201 م) - محمود إسماعيل - مجلة الشريعة والقانون - ع 34 ج 2، 1441 هـ / 2019 م.
- منهج الاستدلال والنقد والترجيح عند القاضي عبد الوهاب - محمد جميل - بحوث الملتقى الأول للقاضي عبد الوهاب - دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، الإمارات، ع 1425 هـ / 2002 م.
- منهج النقد الفقهي عند الإمام الرجراجي من خلال كتابه مناهج التحصيل - نور الهدي طيبي - مجلة المدونة - مجمع الفقه الإسلامي بالهند - 72 عدد 29.
- منهج النقد الفقهي عند الإمام النووي من خلاله كتابة المجموع - إسماعيل كاظم العيساوي - مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية - م 19 عدد (1)، 1443 هـ / 2022 م.
- منهج النقد في الفقه الإسلامي، المذهب المالكي أنموذجًا، دراسة تحليلية - صرموم رابح - أطروحة دكتوراه - كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية - جامعة وهران 2014 م.
- منهج النقد والخلاف الفقهي عند المازري - عبد الحميد عشاق - دار الموطأ للنشر - ط (2)، 2017 م.
- الموافقات - للشاطي - ت أبو عبيدة مشهور آل سلمان - دار بن عفان - ط (1)، 1417 هـ / 1997 م.
- النقد الفقهي عند الإمام ابن الفخار القرطبي - قطب الريسوني - مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية - مج 17 ع 2 ديسمبر 2020 م.
- النقد الفقهي في المذهب المالكي نظرياً وتطبيقاً - تأليف جماعي - إصدار مخبر الدراسات الفقهية والقضائية - جامعة الوادي الجزائر.
- النقد الفقهي مفهومه ومقاصده - عثمان بلخير - مجلة الاستيعاب - ع 2، 2019 م.
- نظرية النقد الأصولي - الحسان شهيد - المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، 2012 م.

- نظرية النقد الفقهي - نوار بن الشلي - دار السلام، مصر، ط (1) 1431 هـ / 2010 م.
- النقد مفهومه، مشروعيته، شروطه، موارده - إسماعيل إبراهيم - مجلة اللقاء - هيئة علماء بيروت، ع 17.
- النقد مفهومه وأهميته - رابح صرموم - مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية - جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، ع 12، 2014 م.
- النقد وحكاية الذات - عائشة العاجل - مجلة الرافد، قطر ع 195، 2013 م.

**الإسهامات التطبيقية للتدخل السيكلولوجي
في تنمية التفكير الناقد :
دراسة مقارنة بين البرامج التدريبية والإرشادية
في البيئة العربية باستخدام منهجية التحليل البعدي**

د. سليمان عبد الواحد يوسف

نائب رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية لصعوبات التعلم
أستاذ صعوبات التعلم المساعد - جامعة قناة السويس - مصر

د. أمل محمد غنايم

أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة قناة السويس - مصر

ملخص

استهدفت الدراسة الحالية تبيان الإسهامات التطبيقية لبرامج التدخل السلوكي في تنمية التفكير الناقد، والتعرف على حجم تأثير البرامج التدريبية في تنمية التفكير الناقد ومقارنتها بالبرامج الإرشادية الأخرى في البيئة العربية خلال ربع قرن ونيف وتحديداً في الفترة من (1996 - 2023م) وذلك باستخدام منهجية التحليل البعدي، إضافة إلى الوقوف على التباين في حجم تأثير برامج التدخل السلوكي (تدريبية - إرشادية) في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية باختلاف كل من: (المجال العام للبحث - المرحلة التعليمية - نوع جنس المفحوص - حجم العينة). واستخدمت في هذه الدراسة أداة عبارة عن بطاقة (استمارة) تحليل المحتوى، وبمراجعة (189) بحثاً ودراسة تجريبية عربية سابقة منشورة ومتوفرة بقواعد المعلومات العربية المتخصصة تناولت التفكير الناقد باستخدام برامج التدخل السلوكي (التدريبية - الإرشادية) لتنميته أو تحسينه، وكانت في عشرة دول عربية هي: (الكويت، ومصر، والسعودية، والأردن، والجزائر، وسلطنة عُمان، والإمارات، وفلسطين، والعراق، والسودان) خلال الفترة من (1996 - 2023م) باعتباره أحد أهم المتغيرات في مجال علم النفس وأكثرها تأثيراً بالحقل التربوي والتعليمي العربي، وذلك بعينة من الدوريات العلمية والأوعية الإلكترونية المتخصصة المحكّمة، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية لكل محور من محاور أداة الدراسة، أشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير دال لاستخدام كل من البرامج التدريبية والإرشادية في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، وأن أكثر برامج التدخل السلوكي استخداماً وتأثيراً هي البرامج التدخلية التدريبية يليها الإرشادية الأخرى، إضافة إلى عدم اختلاف حجم تأثير برامج التدخل السلوكي (تدريبية - إرشادية) في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية باختلاف: (المجال العام للبحث - المرحلة التعليمية - نوع جنس المفحوص - حجم العينة).

كلمات مفتاحية: التفكير الناقد؛ برامج التدخل السلوكي؛ التحليل البعدي - حجم

التأثير.

Abstract

The current study aimed to demonstrate the applied contributions of psychological intervention programs in the development of critical thinking, and to identify the size of the impact of training programs in the development of critical thinking and to compare them with other counseling programs in the Arab environment during the period (1996-2023 AD) using the dimensional analysis methodology, in addition to standing on The variation in the size of the effect of psychological intervention programs (training - counseling) on the development of critical thinking in the Arab environment according to each of the following: (the general field of research - the educational stage - the gender of the subject - the size of the sample). In this study, a tool consisting of a content analysis card (form) was used, and (189) Arabic research and experimental studies were reviewed, and they were in ten Arab countries. Training and counseling programs in the development of critical thinking in the Arab environment, and that the most used and influential psychological intervention programs are the training intervention programs followed by the other extension programs, in addition to the lack of difference in the size of the effect of the psychological intervention programs (training - counseling) in the development of critical thinking in the Arab environment according to the variables under study.

Keywords: Critical thinking, Psychological intervention programs, Meta-analysis, Effect size.

مقدمة

اهتم الإسلام بالتفكير وجعله أساس العلم والإيمان، قال الله تبارك وتقدس في كتابه العزيز: «إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب، الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانه ففنا عذاب النار» (سورة آل عمران، الآيتان: 190 - 191).

وفي موضع آخر قال رب العزة سبحانه في كتابه الكريم: «وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذي من الجبال بيوتاً ومن الشجر ومما يعرشون ثم كلي من كل الثمرات فاسلكي سبل ربك ذللاً يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون» (سورة النحل، الآيتان: 68 - 69).

وقد وردت (16) آية في القرآن الكريم تدعو إلى التفكير و(48) آية تدعو إلى التبصر؛ الأمر الذي يشير إلى أهمية التفكير في حياة الإنسان.

ولقد استخدم الباحثون أوصافاً عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير، وربما كان تعدد أوصاف التفكير ومسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير، ذلك المفهوم المعقد الذي ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للمخ البشري (غنايم ويوسف، 2023).

واستطاع الباحثون في مجال التفكير أن يميزوا بين مستويين للتفكير هما: تفكير من مستوى أدنى أو أساسي Basic \ Lower - Level Thinking، وتفكير من مستوى أعلى أو مركب Complex \ Higher - Level Thinking؛ ويتضمن التفكير الأساسي مهارات كثيرة من بينها المعرفة، والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل الانتقال لمستوى التفكير المركب وهو المستوى الثاني والأعلى للتفكير والذي يندرج تحت مظلته خمسة أنواع من التفكير هي: التفكير الناقد Criterial Thinking، والتفكير الإبداعي Creative Thinking، وحل المشكلات Problem Solving، واتخاذ القرارات Decision Making، وما وراء التفكير Meta Cognitive Thinking (جروان، 2010، 40 - 46).

ويُعد التفكير الناقد- كأحد أنماط التفكير- ضرورة في هذا العصر الذي يتميز بالتقدم السريع في جميع المجالات، وظهور العديد من المشكلات التي تواجه الأفراد؛ مما يتطلب

منهم اختيار أفضل الحلول، وهذا يلقي على عاتقهم مسؤولية الاختيار واتخاذ القرار، والقدرة على الاختيار الجيد واتخاذ القرار تتضمن بالضرورة القدرة على المفاضلة بين البدائل، وتقييمها تقييماً صحيحاً، ويعد هذا جوهر التفكير الناقد (يوسف، 2010، 343).

وفي هذا السياق؛ أشارت غنايم ويوسف (2023، 76) إلى أن إنسان العصر الحالي أصبحت حاجته إلى التفكير الناقد ضرورة حتمية، يفرضها عليه واقعه الذي تعددت فيه وتنوعت مصادر المعارف والمعلومات ما بين وسائل إعلام، وانترنت، وشبكات العلاقات الاجتماعية، وكتب، وجرائد، ومجلات... إلخ، فأصبح يتسم بفيض غزير من المعلومات، والمعارف، والبيانات، والإحصاءات، والتي قد يصعب تمييز طيبها من خبيثها، وجيدها من رديئها، وحقيقتها من زيفها، فتختلط الأمور وتضيع الحقائق، ومن هنا جاءت أهمية التفكير الناقد التي تنطوي على البحث والتدقيق والتقصي والفحص وتنقية المعلومات والمعارف وترشيحها والتأكد من مصادرها المختلفة وصولاً إلى الحقائق، ووضع الأمور في نصابها السليم.

ويساعد التفكير الناقد المتعلمين على أن يصبحوا متفتحي العقل وأن يحترموا وجهات نظر الآخرين وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعطيات الجديدة وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة وفوق كل شيء أن يبحثوا عن أسباب لقبول الأفكار المختلفة (يوسف، 2023، 118).

كما يعتبر التفكير الناقد جماعاً لأنماط التفكير المختلفة، فهو يحتوي على العمليات المتضمنة في أنماط التفكير الصحيحة (حل مشكلات، تفكير علمي، إبداعي... إلخ)، كما أنه يستبعد العمليات المتضمنة في أنماط التفكير غير الصحيحة وأساليبه (كالتفكير الخرافي، والإحيائي، والخيالي، وتفكير أحلام اليقظة... إلخ) (يوسف، 2011، 177).

ولذا يعتبر التفكير الناقد أحد أهم أنواع التفكير التي يجب أن ينال اهتماماً من قبل القائمين على العملية التعليمية سواء بالنسبة للمعلم أو المنهج، حتى يستطيع المتعلم أن يميز بين الصالح والطالح من المعلومات والأفكار التي يتلقاها وعدم تقبل أي عادات وتقاليد موروثة أو وافدة إلا بعد إعادة النظر فيها وإصدار الأحكام المنطقية عليها «العقلية الجدلية» من حيث مناسبتها لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده (يوسف، 2011، ب، 247 - 248).

وهذا يجعل من تعلم التفكير الناقد للمتعلمين ضرورة قصوى في ظل ما يعيشه العالم الآن من تقدم علمي وتكنولوجي؛ حتى يستطيعوا التعرف على المعلومات الصحيحة والمفيدة وتوظيفها في دراستهم الأكاديمية ومشكلاتهم الحياتية؛ مما يساعد في تحقيق أهدافهم وأهداف مجتمعهم «لذلك أصبح تعليم التفكير الناقد وتنمية مهاراته لدى المتعلم من أهم الأهداف التربوية والمهام الأولية التي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها بمختلف مراحل التعليم» (يوسف، 2012، أ، 336).

وينظر البعض لمكونات القدرة على التفكير الناقد باعتبارها مهارات، لكن الباحثان الحاليان يريا أن مصطلح «قدرات» عند الحديث عن التفكير الناقد ومكوناته هو الأفضل، وذلك لأن القدرة Ability تعرف بأنها مستوى التمكن من المعارف وتوظيفها في المواقف المختلفة، فهي تتضمن معارف Knowledge، ومهارات Skills- تعكس القدرة على استخدام هذه المعارف؛ لذا فالاهتمام ينصب على ما يستطيع أن يقوم به الفرد فعلاً نتيجة لمعرفته واستخدامه لهذه المعرفة معاً.

ولقد تباينت آراء الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد والنابع من تباين تعريفاتهم لمفهوم التفكير الناقد، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن يوسف (2015، 89) حدد أوجه الاتفاق بين الباحثين حول مهارات التفكير الناقد؛ حيث إنها تتكون من: (مهارة معرفة الافتراضات والمسلمات، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التفسير، ومهارة الاستدلال، ومهارة تقويم الحجج).

ولكي نستطيع أن نحكم على شخص ما بأنه يفكر تفكيراً ناقداً لابد أن يكون ذلك الحكم قائماً وفقاً لمعايير ومحددات وسمات يمتلكها ذلك الشخص ومن هذه السمات امتلاك الخصائص الكبرى المتمثلة في العوامل الكبرى مثل عامل التقويم، والعامل المعرفي، وعامل الفهم لقواعد المنطق، وعامل القدرة على التفسير، والعامل الوجداني، وعامل الحساسية للمشكلات ومدى تأثر هذه الشخصية بالثقافة السائدة في المجتمع، وكذلك الثقافة الفرعية داخل الأسرة المتمثلة في التنشئة الاجتماعية وما تتضمنه من عادات وتقاليد يقدمها الآباء والتي بدورها تؤثر في عادات التفكير الناقد (يوسف، 2014، 81 - 82).

ومن ثم فإن التفكير الإبداعي كنمط من أنماط التفكير الفعال، يمكن القول أنه أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في مختلف المجالات والأنظمة التربوية في العالم،

وانصبت عليه الاهتمامات الواسعة من قِبَل العلماء والباحثين والمفكرين خصوصًا في مجال التربية والتعليم؛ إذ وضعت له استراتيجيات عدة وأساليب مختلفة لتنفيذها على أرض الواقع وفق قواعد وشروط يتوجب مراعاتها. (البرقعاوي، 2012، 18).

ومن ناحية أخرى؛ فقد شهدت العلوم الإنسانية- وبخاصة علم النفس- زيادة هائلة في البحوث المنشورة في النصف الثاني من القرن الماضي والعقدين الأول والثاني من القرن الحالي، مما جعل آلاف الباحثين يدرسون نفس الموضوعات مع اختلاف النتائج وغالبًا ما تكون متناقضة، الأمر الذي أدى لبحث العلماء عن أفضل السبل لتلخيص البحوث والدراسات وتحديد أشكال متماسكة منها في مجالات متعددة (غنايم، 2021، 112).

ويعد منهج التحليل البعدي ⁽¹⁾ Meta- Analysis* أحد المناهج المتقدمة للتلخيص الإمبريقي للدراسات والبحوث (Shercliff et al., 2009, 413)، حيث إنه يساهم بقدر كبير في مسألة تفسير هذا الكم الهائل من الأدبيات الذي أصبح يتجاوز الشأن الأكاديمي (Hunter & Schmidt, 2004, 29).

وفي هذا السياق أشار كل من يوسف (2012، ب، 76)؛ والكلية (2015، 323)؛ وغنايم (2017، 98 - 99، 2021، 112) إلى أن التحليل البعدي يُعد منهجًا وصفيًا تحليليًا بدأ ينمو وبصورة متزايدة في أوروبا وأمريكا وبلدان أخرى من العالم منذ عام 1976، وبالرغم من هذا الانتشار الكبير فإنه لم يلق الاهتمام الكافي في البحث النفسي والتربوي العربي، ومن ثم يجب الاهتمام بهذه النوعية من الدراسات والبحوث.

وقد تزايدت أهمية منهج التحليل البعدي بصورة ملحوظة بين الباحثين؛ لأنه يعد طريقة جديدة في البحث والأسلوب الكمي لمراجعة البحوث والدراسات السابقة، حيث من الممكن بواسطته تحديد مدى الحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث في مجال معين، وكذلك فحص نتائج الدراسات والبحوث التي تم التوصل إليها باستخدام عينات مختلفة (Carson et al., 1990, 234; Lin, 2017; Liu et al., 2019, 44).

1- (*) التحليل البعدي، وما وراء التحليل، وتحليل التحاليل، التحليل الما ورأي، والتحليل الفوقي، وتحليل التحليل، والتحليل اللاحق، والتحليل التركيبي، والتقويم البعدي: مصطلحات بديلة أو ربما تستخدم كمتراصة في الأدب السيكلوجي العربي، وترى الباحثة الحالية أن مصطلح «التحليل البعدي» هو أدق المصطلحات السابقة، وأكثرها استخدامًا لدى المتخصصين في القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي في الأدب السيكلوجي، ولذا تبناه الباحثان في الدراسة الحالية.

وأشار أبو حطب وصادق (1996، 128) إلى أن هذا المنهج- التحليل البعدي- عرّف في بداياته بأنه تحليل التحاليل Analysis of Analysis، ويهدف إلى دمج مجموعة كبيرة من النتائج التي توصلت إليها دراسات وبحوث سابقة منفصلة بغرض تكاملها.

ويقوم منهج التحليل البعدي على الجمع بين نتائج الدراسات والبحوث المماثلة والتي تتم بشكل مستقل وتفسيرها بشكل أكثر اتساقاً، والتقويم الدقيق للمواد التي نشرت بالفعل، إذ تتناول بالتنظيم، والتكامل، والتقويم البحوث والدراسات السابق نشرها، وذلك من خلال: تحديد المشكلة وتوضيحها، وتلخيص البحوث السابقة لتعريف القارئ بالوضع الحالي للبحث، والتعريف بالعلاقات، والتناقضات، والفجوات التي قد توجد في البحوث السابقة، واقتراح الخطوة أو الخطوات التالية لحل المشكلات (أبو علام، 2004، 587؛ Turgut & Turgut, 2018، 664؛ ومحاسنة، 2019، 4؛ وعامر، 2020، 23).

وفي هذا الصدد اتفق كل من الكناني (2002)، وأبو هاشم (2005) على أهمية تطبيق منهجية التحليل البعدي كأحد الأساليب الإحصائية التي تساعد على تحليل وتركيب نتائج البحوث والدراسات، من أجل التعرف على مدى فاعلية الأساليب التي تُستخدم في الدراسات التربوية والنفسية؛ حيث يتفق المشتغلون في مجال دراسة الظواهر النفسية والتربوية على أنها ظواهر تتصف بالتعقيد مما دفعهم إلى تبني تعريفات إجرائية متعددة.

ولقد استخدم منهج ما وراء التحليل للإنتاج العلمي في العلوم النفسية والتربوية في العديد من الدراسات والبحوث العربية، منها: (أبو هاشم، 2003؛ 2005؛ وسكران، 2006؛ ويوسف، 2012 ب؛ وأبو هاشم، 2015؛ والكلية، 2015؛ وغنايم، 2017؛ وأبو هاشم، 2020؛ وغنايم، 2021؛ Ramadan, 2021؛ وإبراهيم وآخرون، 2022؛ والفضلي، 2023)، ورغم تعدد هذه الدراسات وتنوعها فإن المجال لا يزال في حاجة إلى عدة دراسات حتى يكتمل الفهم العميق لهذا الإنتاج العلمي، وحتى تتضح معالم صورته بشكل جلي، وتبين جوانبه وخطاياه، وتأتي الدراسة التحليلية الحالية لتكمل جهود تلك الدراسات السابقة بتناولها لمجال من أهم مجالات علم النفس المعرفي ألا وهو التفكير الناقد؛ وبذلك تحاول الإسهام من خلال التحليل البعدي في مهمة مراجعة وفحص الإنتاج العلمي في الأدب النفسي والتربوي العربي في أحد أهم أساليب التفكير وأشهرها على الإطلاق وهو التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة:

منذ أن ظهر التفكير الناقد كمجال مستقل من مجالات علم النفس المعرفي من خلال مناهي نظرية (نماذج) متعددة، وبدأت تتنامى العناية بهذا الموضوع على المستوى العربي؛ فزاد عدد الدراسات والبحوث التي عالجت هذا المتغير السيكلولوجي المهم من زوايا بحثية متباينة، وضمن تخصصات نفسية وتربوية متنوعة، ويمكن القول دون مبالغة أن عشرات الرسائل العلمية تُناقش في أروقة كليات التربية والآداب والعلوم الاجتماعية كل عام، وأن عشرات الدراسات والبحوث - تُنشر - في وقت متزامن - في مجلات ودوريات علمية محكمة عربية اتخذت من التفكير الناقد موضوعاً لها؛ ورغم ذلك فإن معظم تلك الرسائل والدراسات والبحوث العلمية لم تجد مراجعة شاملة لنتائجها عبر إجراء دراسة تحليلية يمكن الاعتماد عليها للخروج بحكم موضوعي دقيق عن أهمية هذا المتغير الهام - التفكير الناقد - وذلك للوصول إلى ممارسات تربوية وتعليمية فاعلة؛ وتوفير قاعدة يمكن أن تنطلق منها مستقبلاً دراسات جديدة بناء على تلك النتائج.

وفي هذا الإطار فإن الاهتمام بتوظيف نتائج التفكير الناقد يُعد من القضايا المهمة في ميدان علم النفس عامة والمعرفي على وجه الخصوص، لأنَّ الكثير مما توصلت إليه البحوث في مجال التفكير الناقد له تطبيقات واسعة في العملية التربوية والتعليمية وقد تمتد إلى تحديد السلوك الناجح في الحياة بعد الدراسة، الأمر الذي جعل من المرغوب فيه أن يكون التربويون ومعدو البرامج التعليمية والمعلمين معاً أكثر معرفة ودراية واهتماماً بأهمية التفكير الناقد وضرورة تحسينه وتنميته داخل حجرات وقاعات الدراسة وخارجها ووضع موضع الاعتبار عند بناء البرامج التعليمية واختيار طرق وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية، لما لذلك من تأثير على العائد من العملية التعليمية وأهدافها.

ولما كانت مراجعة الدراسات السابقة في موضوع التفكير الناقد - على المستوى العربي - به ندرة لمثل هذا الموضوع من الدراسات والبحوث؛ فإننا لا نزال بحاجة قائمة ومُلحة لمزيد من الدراسات في هذا المجال.

وتأسيساً على ما سبق؛ تأتي الدراسة الحالية التي تبلورت فكرتها حول تناول البحوث التجريبية في مجال التفكير الناقد بالبيئة العربية في ضوء منهجية التحليل البعدي لنتائج البحوث المنشورة خلال الفترة من (1996 - 2023م)؛ حيث إنه - في حدود إطلاع الباحثان - لم يتم إجراء بحث تطبيقي في البيئة العربية في إطار منهجية أو أسلوب التحليل البعدي

في موضوع التفكير الناقد؛ لذا تأتي الدراسة الحالية كتطبيق في هذا المجال الخصب والمهم، ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد حجم تأثير دال لاستخدام البرامج التدريبية في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية؟.
2. هل يوجد حجم تأثير دال لاستخدام البرامج الإرشادية الأخرى في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية؟.
3. ما أكثر برامج التدخل السلوكي (تدريبية - إرشادية) تأثيرًا في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية؟.
4. هل يختلف حجم تأثير برامج التدخل السلوكي (تدريبية - إرشادية) في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية باختلاف كل من: (المجال العام للبحث - المرحلة التعليمية - نوع جنس المفحوص - حجم العينة)؟.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على حجم تأثير البرامج التدريبية في تنمية التفكير الناقد ومقارنتها بالبرامج الإرشادية الأخرى في البيئة العربية خلال الفترة من (1996 - 2023م) وذلك باستخدام منهجية التحليل البعدي، وأيضًا التعرف على حجم تأثير استخدام البرامج التدريبية في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، وكذا الكشف عن حجم تأثير استخدام البرامج الإرشادية في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، وأيضًا معرفة أكثر البرامج تأثيرًا في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، إضافة إلى الوقوف على التباين في حجم تأثير برامج التدخل السلوكي (تدريبية - إرشادية) في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية باختلاف كل من: (المجال العام للبحث - المرحلة التعليمية - نوع جنس المفحوص - حجم العينة).

أهمية الدراسة:

تشكل هذه الدراسة خطوة ضرورية نحو تدعيم بحوث التفكير الناقد في البيئة العربية وتكاملها من أجل تقديم تفسيرات أكثر إقناعًا للكثير من الظواهر النفسية والتربوية بأسلوب إحصائي مهم وهو أسلوب التحليل البعدي.

تُعد الدراسة الحالية محاولة واجتهادًا على أساس علمي جاد من الباحثين في كونه يؤرخ لتطور حركة النشر العلمي في مجال التفكير الناقد في البيئة العربية بالبحث النفسي والتدريبي التجريبي العربي ليقدم دليلًا مختصرًا لواقع البحوث التجريبية التي تم تنفيذها في مجال التفكير الناقد في البيئة العربية خلال ربع قرنٍ ونيفٍ وتحديداً في الفترة من (1996 - 2023م).

مصطلحات الدراسة:

1- التفكير الناقد Critical Thinking:

هو عملية عقلية أساسها التأمل والتمعن فيما يملكه الفرد وما يرد إليه من معارف ومعلومات من البيئة المحيطة وتقويمها قبل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات (غنايم ويوسف، 2023، 80).

2- منهج التحليل البعدي Meta- Analysis Method:

هو مدخل منهجي وصفي يهدف إلى التحليل الإحصائي للتراث البحثي الذي تناول الفرضية ذاتها، ويشتمل على تحليل كامل من جميع الدراسات والبحوث ذات الصلة التي تصف نتائج كل دراسة من خلال مؤشر كمي لقياس حجم الأثر، بحيث يقدم التقدير الدقيق لتأثير المعالجة على متغير ما من خلال الجمع بين هذه التقديرات عبر الدراسات والبحوث، ويوفر إطارًا منطقيًا لمراجعة بحثية لدراسات وبحوث لها إجراءات مماثلة وقابلة للمقارنة» (غنايم، 2021، 116).

3- برامج التدخل السلوكي (تدريبية - إرشادية) Psychological Intervention Programs (Training - Guidance):

يقصد بها في الدراسة الحالية «عملية منظمة ومخططة من قبل القائم بالتدريب/ الإرشاد، وتشمل مجموعة من الجلسات (التدريبية/ الإرشادية)، والأنشطة والمواقف والإجراءات والوسائل بهدف تنمية أو تحسين التفكير الناقد ومكوناته».

4- حجم التأثير Effect Size:

هو مقياس لقوة العلاقة بين المتغير المستقل (التجريبي)، والمتغير التابع، ويُعتبر مقياسًا للأثر الفعلي للمتغير المستقل على المتغير التابع (خطاب، 2009، 641).

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة الحالية وفق الحدود التالية:

1. الحدود الزمانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على البحوث التجريبية العربية التي تناولت التفكير الناقد المنشورة في بعض الدوريات العلمية والأوعية الإلكترونية العربية المتخصصة المحكّمة خلال الفترة من (1996 - 2023م).
 2. الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على البحوث المنشورة في بعض الدوريات العلمية والأوعية الإلكترونية العربية المتخصصة المحكّمة، ولم تتطرق لرسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه وملخصاتها والندوات العلمية، والتقارير والملخصات، وعروض الكتب.
 3. الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على البحوث التجريبية العربية التي كانت عيناتها طلابًا وطالبات عاديّين وذوي احتياجات خاصة في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال - الابتدائية - الإعدادية «المتوسطة» - الثانوية) والتعليم العالي (بكالوريوس - ليسانس).
 4. الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على موضوع التفكير الناقد في ضوء التحليل البعدي لنتائج الدراسات المنشورة في الدوريات العلمية العربية المحكّمة والتي تناولت التفكير الناقد وعالجته عبر برامج تدخلية سيكولوجية (تدريبية - إرشادية) مختلفة سواء كانت تقليدية أم عبر الحاسوب وبرمجياته.
- الطريقة والإجراءات: وتشمل أهم الخطوات التي تم اتباعها، والمعالجات الإحصائية، ونتائج التحليل.

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على استخدام أسلوب التحليل البعدي الكمي لإعادة تحليل الأدبيات السابقة في مجال التفكير الناقد.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تصدت الدراسة الحالية إلى تحليل (189) بحثًا ودراسة تجريبية عربية سابقة تناولت

التفكير الناقد باستخدام برامج التدخل السلوكي (التدريبية - الإرشادية) لتنميته أو تحسينه، وكانت في عشرة دول عربية هي: (الكويت، ومصر، والسعودية، والأردن، والجزائر، وسلطنة عُمان، والإمارات، وفلسطين، والعراق، والسودان) خلال الفترة من (1996 - 2023م)، بشرط أن يحتوى البحث أو الدراسة التي يشملها التحليل على البيانات التالية: (المجال العام للبحث- المرحلة التعليمية- نوع جنس المفحوص- حجم العينة- والبيانات اللازمة لحساب حجم التأثير)، وأن تكون الدراسة منشورة في أحد الأوعية الإلكترونية العربية المتخصصة المحكّمة سواء كانت مؤتمرات علمية أو مجلات علمية معروفة.

ثالثاً: خطوات الدراسة:

1. اختيار الموضوع: تحدد موضوع الدراسة الحالية في التفكير الناقد وذلك لكونه أحد أهم المتغيرات السلوكية وأكثرها تأثيراً بالحقل التربوي والتعليمي العربي.
2. اختيار الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالموضوع: وذلك وفق المحددات التالية:
 - أ- الدراسات والبحوث التي تناولت التفكير الناقد المنشورة في بعض الدوريات العلمية والأوعية الإلكترونية العربية المتخصصة المحكّمة خلال الفترة من (1996 - 2023م).
 - ب- الدراسات والبحوث التجريبية التي استخدمت في تصميمها التجريبي برنامجاً تدريبياً أو إرشادياً أو معيئاً لتنمية أو تحسين التفكير الناقد.
 - ج- الدراسات والبحوث التي اشتملت على البيانات اللازمة لحساب حجم التأثير مثل قيمة الاختبار الإحصائي والمتوسطات والانحرافات المعيارية وأحجام العينات.
3. تصنيف الدراسات والبحوث السابقة وفقاً للمتغيرات: بعد أن تم اختيار البحوث المرتبطة بالموضوع «التفكير الناقد»، وعددها (189) بحثاً ودراسة⁽¹⁾.*

وأيضاً تم تصنيف البحوث تبعاً للمتغيرات التالية:

- أ- التدخل السلوكي المستخدم لتنمية التفكير الناقد: (البرامج التدريبية، والبرامج الإرشادية).

1- * ملحق (1) قائمة بدراسات وبحوث التفكير الناقد التجريبية التي تم إخضاعها للتحليل في الدراسة الحالية.

- ب- المجال العام للبحث: صنفت البحوث إلى خمسة مجالات هي: (علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والتربية الخاصة، ودراسات الطفولة، والتربية البدنية والرياضية).
- ج- المرحلة التعليمية: صنفت البحوث إلى خمسة مستويات هي: (رياض الأطفال، والابتدائية، والإعدادية «المتوسطة»، والثانوية، والجامعية).
- د- نوع جنس المفحوص: صنفت البحوث إلى ثلاثة مستويات: (ذكور، وإناث، وذكور وإناث معًا).
- هـ- حجم العينة: صنفت البحوث تبعًا لحجم العينة في البحث إلى ثلاثة مستويات هي: حجم صغير (أقل من 30 فرد)، حجم متوسط (من 30 - 60 فرد)، وحجم كبير (أكثر من 60 فرد).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو «هل يوجد حجم تأثير دال لاستخدام البرامج التدريبية في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية؟». قام الباحثان بفحص الدراسات والبحوث التي استخدمت برامج تدريبية في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية ف لوحظ أن القليل منها اهتم بحساب حجم التأثير وأن جُل هذه الدراسات لم يتطرق لحساب حجم التأثير واكتفت فقط بمستويات الدلالة الإحصائية للاختبار المستخدم، وبحساب حجم التأثير كانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (1) حجم تأثير البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية

م	حجم العينة	قيمة الإحصائي	حجم التأثير	م	حجم العينة	قيمة الإحصائي	حجم التأثير	م	حجم العينة	قيمة الإحصائي	حجم التأثير
1	60	14.520	0.796	42	86	9.390	2.040	83	30	26.201	3.405
2	30	10.84	0.807	43	40	3.620	0.830	84	35	16.322	5.604
3	25	3.241	0.402	44	40	21.051	0.921	85	62	47.901	0.970
4	30	10.84	0.807	45	21	10.880	0.573	86	70	7.941	0.914
5	16	121.587	0.771	46	18	4.701	0.590	87	29	16.322	5.604
6	13	7.270	1.980	47	23	24.907	0.995	88	45	7.328	1.439
7	66	0.883	0.635	48	55	11.610	0.702	89	20	3.921	0.530

0.802	4.592	24	90	0.483	2.981	42	49	0.584	4.702	14	8
0.863	3.827	20	91	0.671	3.806	20	50	0.901	11.610	29	9
0.739	صفر	29	92	0.975	29.135	27	51	0.621	11.351	28	10
0.573	10.880	21	93	0.915	11.225	30	52	0.540	3.85	14	11
0.991	44.740	31	94	0.862	5.732	22	53	1.980	7.270	56	12
6.986	83	58	95	0.101	0.771	21	54	0.151	40	40	13
0.796	14.520	60	96	0.930	1460.28	68	55	0.540	3.85	14	14
1.258	صفر	22	97	0.622	4.230	23	56	1.814	8.103	24	15
0.668	3.617	18	98	0.998	65.258	24	57	1.438	6.930	59	16
4.501	28.187	20	99	0.846	5	12	58	0.862	4.703	16	17
0.742	5.845	27	100	0.890	15.110	25	59	0.470	3.604	60	18
0.948	15.031	19	101	1.265	صفر	20	60	0.920	19.658	35	19
0.389	3.193	60	102	0.786	5.740	22	61	0.970	47.901	62	20
1.003	60.012	19	103	0.910	16.904	64	62	0.914	7.941	70	21
2.274	17.997	29	104	0.470	3.604	60	63	5.604	16.322	29	22
0.917	23.658	25	105	0.920	19.658	35	64	1.439	7.328	65	23
0.437	8.550	26	106	5.938	22.182	56	65	0.530	3.921	20	24
1.684	17.387	58	107	0.926	13.291	30	66	0.802	4.592	24	25
0.970	47.901	62	108	0.849	4.958	12	67	0.863	3.827	20	26
0.926	13.291	30	109	0.218	2.801	29	68	0.739	صفر	29	27
0.631	9.954	60	110	0.530	3.921	20	69	0.573	10.880	21	28
1.170	16.054	45	111	0.370	36.940	64	70	0.991	44.740	31	29
0.923	19.617	28	112	0.495	5.945	38	71	6.259	83	58	30
0.914	7.941	70	113	5.604	16.322	29	72	0.975	29.135	27	31
5.938	22.182	56	114	5.604	16.322	29	73	0.739	صفر	29	32
0.540	3.85	14	115	0.621	11.351	28	74	0.920	19.658	35	33
0.970	47.901	62	116	1.980	7.270	13	75	0.530	3.921	20	34
0.101	0.771	21	117	0.921	21.051	40	76	0.101	0.771	21	35
0.998	65.258	24	118	0.910	16.904	64	77	0.890	15.110	25	36
0.830	3.620	40	119	0.802	4.592	24	78	1.003	60.012	19	37
0.101	0.771	21	120	0.990	65.19	52	79	0.38	3.19	60	38
0.470	3.604	60	121	0.25	1.9	53	80	1.21	24.93	22	39
0.991	44.740	31	122	0.992	59.20	45	81	0.97	28.5	52	40
0.995	24.907	23	123	0.739	صفر	29	82	5.938	22.182	56	41

يتضح من جدول (1) وجود تأثير موجب دال إحصائي للبرامج التدريبية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، ولكن تختلف قيم حجم التأثير بين هذه البحوث والدراسات حيث تراوحت ما بين (0.101: 0.6986). وبالرجوع إلى تصنيف كوهين Cohen يمكن أن يتم رصد أحجام تأثير البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية على النحو التالي:

جدول (2) تصنيف أحجام تأثير البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية

حجم التأثير	عدد البحوث	النسبة المئوية %	التصنيف
صفر - أقل من 0.50	18	14.63%	ضعيف
من 0.50 - أقل من 0.85	37	30.09%	متوسط
أكبر من 0.85	68	55.28%	كبير
المجموع	123	100%	

يتضح من جدول (2) وجود أحجام تأثير مختلفة ما بين الضعيف والكبير للبرامج التدريبية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث التي حققت حجم تأثير ضعيف (من صفر - أقل من 0.50) (18) بحوث بنسبة مئوية قدرها (14.63%)، بينما بلغ عدد الدراسات والبحوث التي حققت حجم تأثير متوسط (من 0.50 - أقل من 0.85) (37) بحثاً ودراسة بنسبة مئوية قدرها (30.09%)، في حين بلغ عدد الدراسات والبحوث التي حققت حجم تأثير كبير (أكبر من 0.85) (68) بحثاً ودراسة بنسبة مئوية قدرها (55.28%) من إجمالي عدد الدراسات والبحوث والذي بلغ (123) بحثاً ودراسة استخدمت برامج تدريبية لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو «هل يوجد حجم تأثير دال لاستخدام البرامج الإرشادية الأخرى في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية؟» قام الباحثان بفحص الدراسات والبحوث التي استخدمت برامج إرشادية في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية فلو حظ أن القليل منها اهتم بحساب حجم التأثير وأن جُل هذه الدراسات لم يتطرق لحساب حجم التأثير واكتفت فقط بمستويات الدلالة الإحصائية للاختبار المستخدم، وبحساب حجم التأثير كانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (3) حجم تأثير البرامج الإرشادية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية

م	حجم العينة	قيمة الإحصائي	حجم التأثير	م	حجم العينة	قيمة الإحصائي	حجم التأثير	م	حجم العينة	قيمة الإحصائي	حجم التأثير
1	45	4.69	0.58	23	25	صفر	صفر	45	40	27.06	4.41
2	35	10.80	0.07	24	16	121.5	0.75	46	20	3.80	0.66
3	56	4.94	0.68	25	12	4	0.80	47	16	صفر	صفر
4	20	3.80	0.66	26	20	3.79	0.66	48	22	5.71	0.77
5	48	8.54	0.43	27	53	1.9	0.25	49	18	3.62	0.64
6	32	4.22	0.61	28	18	صفر	صفر	50	63	7	0.30
7	66	0.89	0.11	29	64	18.25	2.30	51	40	27.03	4.48
8	45	صفر	صفر	30	8	2.55	0.72	52	56	0.16	1.24
9	40	27.03	4.48	31	12	5	0.84	53	64	16.8	0.90
10	32	5.83	0.73	32	20	3.80	0.66	54	24	4.58	0.80
11	45	59.20	0.99	33	25	صفر	صفر	55	40	2.9	0.42
12	60	4.58	0.61	34	60	3.19	0.38	56	42	2.96	0.18
13	67	0.75	0.08	35	22	24.93	1.21	57	28	صفر	صفر
14	60	3.63	0.45	36	52	28.5	0.97	58	36	4.23	0.59
15	52	65.16	0.86	37	30	11.17	0.90	59	40	3.52	0.50
16	68	3.25	0.40	38	48	8.54	0.43	60	52	65.19	0.99
17	20	3.80	0.66	39	20	3.80	0.66	61	53	1.9	0.25
18	22	5.71	0.77	40	35	10.80	0.07	62	45	59.20	0.99
19	18	صفر	صفر	41	52	65.19	0.99	63	60	4.58	0.61
20	16	121.5	0.75	42	32	4.22	0.61	64	20	3.80	0.66
21	12	4	0.80	43	66	0.89	0.11	65	64	18.25	2.30
22	22	5.71	0.77	44	66	0.89	0.11	66	32	4.22	0.61

يتضح من جدول (3) وجود تأثير موجب دال إحصائي للبرامج الإرشادية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، ولكن تختلف قيم حجم التأثير بين هذه الدراسات والبحوث حيث تراوحت ما بين (صفر: 4.48). وبالرجوع إلى تصنيف كوهين Cohen يمكن أن يتم رصد أحجام تأثير البرامج الإرشادية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية على النحو التالي:

جدول (4) تصنيف أحجام تأثير البرامج الإرشادية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية

حجم التأثير	عدد البحوث	النسبة المئوية %	التصنيف
صفر - أقل من 0.50	23	34.85%	ضعيف
من 0.50 - أقل من 0.85	28	42.42%	متوسط
أكبر من 0.85	15	22.73%	كبير
المجموع	66	100%	

يتضح من جدول (4) وجود أحجام تأثير مختلفة ما بين الضعيف والكبير للبرامج الإرشادية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث التي حققت حجم تأثير ضعيف (من صفر - أقل من 0.50) (23) بحثًا ودراسة بنسبة مئوية قدرها (34.85%)، بينما بلغ عدد الدراسات والبحوث التي حققت حجم تأثير متوسط (من 0.50 - أقل من 0.85) (28) بحثًا ودراسة بنسبة مئوية قدرها (42.42%)، في حين بلغ عدد الدراسات والبحوث التي حققت حجم تأثير كبير (أكبر من 0.85) (15) بحثًا ودراسة بنسبة مئوية قدرها (22.73%) من إجمالي عدد الدراسات والبحوث والذي بلغ (66) بحثًا ودراسة استخدمت برامج إرشادية لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية.

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهو «ما أكثر برامج التدخل السيكلوجي (تدريبية - إرشادية) تأثيرًا في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية؟» قام الباحثان بفحص الدراسات والبحوث وتصنيفها وفقًا لبرامج التدخل السيكلوجي المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية إلى قسمين هما: (برامج تدريبية، وبرامج إرشادية)، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (5) برامج التدخل السيكلوجي الأكثر تأثيرًا في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية

نوع التدخل السيكلوجي	عدد البحوث	النسبة المئوية	متوسط حجم التأثير
برامج تدخلية تدريبية	123	65.08%	1.195
برامج تدخلية إرشادية	66	34.92%	0.892
المجموع	189	100%	1.043

يتضح من جدول (5) تنوع برامج التدخل السيكلوجي المستخدمة في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية ما بين برامج تدخلية تدريبية، وبرامج تدخلية إرشادية، حيث كان أكثر برامج التدخل السيكلوجي استخدامًا وتأثيرًا هي البرامج التدخلية التدريبية بمتوسط حجم تأثير (1.195) ونسبة (65.08%) وبواقع (123) بحثًا ودراسة، يليها البرامج التدخلية الإرشادية بمتوسط حجم تأثير (0.892) ونسبة (34.92%) وبواقع (66) بحثًا ودراسة بالرغم من أهميتها، وذلك من إجمالي عدد الدراسات والبحوث والذي بلغ (189) بحثًا ودراسة استخدمت برامج تدخل سيكلوجي لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية.

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة وهو «هل يختلف حجم تأثير برامج التدخل السيكلوجي (تدريبية - إرشادية) في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية باختلاف كل من: (المجال العام للبحث - المرحلة التعليمية - نوع جنس المفحوص - حجم العينة)؟» قام الباحثان بتصنيف الدراسات والبحوث وفقًا للمجال العام للبحث إلى خمسة مجالات هي: (علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والتربية الخاصة، دراسات الطفولة، والتربية البدنية والرياضية)، فجاءت أحجام التأثير على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (6) حجم التأثير وفقًا وفقًا للمجال العام للبحث

المجال العام للبحث	عدد البحوث	متوسط حجم التأثير
علم النفس التربوي	99	1.756
الصحة النفسية	35	0.914
التربية الخاصة	23	0.996
دراسات الطفولة	20	1.116
التربية البدنية والرياضية	12	0.857
المجموع	189	1.127

يتضح من جدول (6) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان لبرامج التدخل السيكلوجي التي طُبقت في علم النفس التربوي بمتوسط حجم تأثير (1.756)، يليها برامج التدخل السيكلوجي التي طُبقت في مجال دراسات الطفولة بمتوسط حجم تأثير (1.116)، ثم برامج التدخل السيكلوجي التي طُبقت في مجال التربية الخاصة بمتوسط حجم تأثير (0.996)، ثم برامج التدخل السيكلوجي التي طُبقت في مجال الصحة النفسية بمتوسط

حجم تأثير (0.914)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة برامج التدخل السيكلوجي التي طبقت في مجال التربية البدنية والرياضية بمتوسط حجم تأثير (0.857).

وبشكل عام يمكن القول أن حجم التأثير للدراسات والبحوث التي طبقت بالمجالات الخمس: علم النفس التربوي، ودراسات الطفولة، والتربية الخاصة، والصحة النفسية، والتربية البدنية والرياضية يقع في حدود التأثير الكبير حيث بلغت قيمته (1.756)، (1.116)، (0.996)، (0.914)، (0.857) على الترتيب، وعليه يمكن القول بأن حجم تأثير برامج التدخل السيكلوجي التي طبقت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية لا يختلف باختلاف المجال العام للبحث؛ مما يحقق توافر المسلمات الأساسية لبناء برامج التدخل السيكلوجي والتي أشار إليها الدريني وكامل (2006، 405 - 406) على النحو التالي:

1. أن يسعى البرنامج إلى مساعدة المشاركين «كأفراد» على تغيير سلوكهم في اتجاه معين يحقق لكل منهم النمو الفردي.
 2. أن يُصمم البرنامج وينفذ على أساس وجود فروق فردية بين المشاركين.
 3. أن يكون للبرنامج أساس نظري (نظرية، فرض علمي،... إلخ) يبرر بناؤه ويوجه إجراءاته ويُرشد تنفيذه وتقويمه.
 4. لا يجب أن يكون تركيز البرنامج حول نوع المعلومات التي تحدث التغيير بل يكون حول عملية التغيير ذاتها والتي تسهم فيها المعلومات والخبرات.
 5. أن تكون للخبرات التي يتضمنها البرنامج علاقة بعملية التعلم.
 6. يجب أن يتضمن برنامج التدخل أنشطة قصيرة الأمد وأخرى طويلة الأمد.
- مما سبق يمكن القول بأن حجم تأثير برامج التدخل السيكلوجي (تدريبية - إرشادية) في تنمية التفكير الناقد في البيئة العربية لا يختلف باختلاف المجال العام للبحث.
- كما قام الباحثان بتصنيف الدراسات والبحوث وفقاً للمرحلة التعليمية وجاءت أحجام التأثير على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (7) حجم التأثير وفقًا للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	عدد البحوث	متوسط حجم التأثير
رياض الأطفال	26	1.697
الابتدائية	73	1.969
الإعدادية «المتوسطة»	22	0.861
الثانوية	30	0.877
الجامعية	38	0.867
المجموع	189	1.145

يتضح من جدول (7) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان لبرامج التدخل السلوكي التي طُبقت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية على عينات بالمرحلة الابتدائية بمتوسط حجم تأثير (1.969)، يليها برامج التدخل السلوكي التي طُبقت على عينات بمرحلة رياض الأطفال بمتوسط حجم تأثير (1.697)، ثم برامج التدخل السلوكي التي طُبقت على عينات بالمرحلة الثانوية بمتوسط حجم تأثير (0.877)، ثم برامج التدخل السلوكي التي طُبقت على عينات بالمرحلة الجامعية بمتوسط حجم تأثير (0.867)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة برامج التدخل السلوكي التي طُبقت على عينات بالمرحلة الإعدادية «المتوسطة» بمتوسط حجم تأثير (0.861).

وبشكل عام يمكن القول أن حجم التأثير للدراسات والبحوث التي طُبقت بالمرحلة التعليمية الخمس: الابتدائية، ورياض الأطفال، والثانوية، والجامعية، والإعدادية «المتوسطة»، يقع في حدود التأثير الكبير حيث بلغت قيمته (1.969)، (1.697)، (0.877)، (0.867)، (0.861) على الترتيب، وعليه يمكن القول بأن حجم تأثير برامج التدخل السلوكي التي طُبقت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية لا يختلف باختلاف المرحلة التعليمية.

كما قام الباحثان بمراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت برامج التدخل السلوكي التي طُبقت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية، للتعرف على نوع جنس المفحوص لكل برنامج فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (8) حجم التأثير وفقاً لنوع الجنس المفحوص (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)

نوع الجنس المفحوص	عدد البحوث	متوسط حجم التأثير
ذكور	31	0.901
إناث	22	0.931
ذكور وإناث معاً	136	1.585
المجموع	189	1.139

يتضح من جدول (8) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان لبرامج التدخل السيكلوجي التي لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية وطُبقت على عينات من الذكور والإناث معاً بمتوسط حجم تأثير (1.585)، يليها برامج التدخل السيكلوجي التي طُبقت على عينات من الإناث فقط بمتوسط حجم تأثير (0.931)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة برامج التدخل السيكلوجي التي طُبقت على عينات من الذكور فقط بمتوسط حجم تأثير (0.901).

وبشكل عام يمكن القول أن حجم التأثير لبرامج التدخل السيكلوجي التي استخدمت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية لدى المشاركين في هذه البرامج سواء كانوا ذكوراً فقط أم إناثاً فقط أم ذكوراً وإناثاً معاً فهو حجم تأثير كبير حيث تراوحت قيمته ما بين (0.901 - 1.585). ومن ثم لا يختلف حجم تأثير برامج التدخل السيكلوجي التي استخدمت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية باختلاف نوع الجنس المفحوص.

كما قام الباحثان بتصنيف الدراسات والبحوث وفقاً لحجم العينة في الدراسة إلى ثلاثة مستويات هي: حجم صغير (أقل من 30 فرد)، حجم متوسط (من 30 - 60 فرد)، وحجم كبير (أكثر من 60 فرد)، وبحساب حجم التأثير لكل مجموعة على حدة كانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (9) حجم التأثير وفقاً لحجم العينة

حجم العينة	عدد البحوث	متوسط حجم التأثير
صغير (أقل من 30 فرد)	91	1.590
متوسط (من 30 - 60 فرد)	75	1.884
كبير (أكثر من 60 فرد)	23	0.899
المجموع	189	1.457

يتضح من جدول (9) أن أعلى متوسط حجم تأثير كان لبرامج التدخل السيکولوجي التي استخدمت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية وُطبقت على عينات متوسطة الحجم بمتوسط حجم تأثير (1.884)، يليها برامج التدخل السيکولوجي التي طبقت على عينات صغيرة الحجم بمتوسط حجم تأثير (1.590)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة برامج التدخل السيکولوجي التي طبقت على عينات كبيرة الحجم بمتوسط حجم تأثير (0.889). وجميعها تدل على حجم تأثير كبير ومن ثم لا يختلف حجم تأثير برامج التدخل السيکولوجي التي استخدمت لتنمية التفكير الناقد في البيئة العربية باختلاف حجم العينة.

وأخيرًا يرى الباحثان الحاليان أن دراسات وبحوث التفكير الناقد رغم السيل الجارف في تناولها؛ فإنه لا يزال هناك الكثير لتعلمه وبحثه في هذا المجال الخصب، ولكن إن كانت المعرفة غير مكتملة، فيجب عدم تجاهل ما تمت معرفته والتوصل إليه حول هذا الأسلوب المهم من أساليب التفكير.

خاتمة

إن تنمية التفكير الناقد من أكثر القضايا التي شغلت كافة الباحثين بل والهيئات والمؤسسات في مختلف المجالات والميادين (التربية، والعلوم، والصناعة، والتجارة، والإدارة... إلخ)، ولدى كل أفراد المجتمع لا فرق في ذلك بين عاديين، ومعاقين، وموهوبين، ومتفوقين، وذلك لما يجنيه الأفراد والمجتمعات من ثمار وخيرات تلك العقول الناقدة، وبناءً عليه تعالت الأصوات التي تنادي بضرورة الاهتمام بالعقل النقدي والتفكير الناقد، وتنوعت الأساليب والطرق والإستراتيجيات والبرامج المستخدمة في تنميته على المستويين القومي والعالمي. فالاهتمام بالتفكير الناقد وتعليمه وتنميته لدى المتعلمين بالمرحلة التعليمية المختلفة كهدف تربوي ليس مسئولية مجال دراسي معين، أو مستوى دراسي معين بل هو هدف من أهداف التنمية البشرية تسعى الجهود التربوية إلى تحقيقه لمسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة والمستقبلية، ويجب أن يبدأ مع أولى سنوات العمر ويستمر طوال حياة الإنسان.

وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية؛ فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية لعل من أهمها ما يلي:

1. إنشاء مركز متخصص بوزارات التربية والتعليم بالوطن العربي لتجميع بحوث التفكير الناقد على شاكلة مركز معلومات المصادر التربوية الأمريكي (ERIC)، ليكون بمثابة بنك للبحوث المنشورة في المجلات والمؤتمرات العلمية واللقاءات السنوية للجمعيات والروابط العلمية العربية مثل الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ورابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ورابطة التربويين العرب، والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

2. ضرورة الاهتمام باستخدام حجم التأثير أو الدلالة العملية جنبًا إلى جنب مع الدلالة الإحصائية عند تحليل بيانات بحوث التفكير الناقد، وعدم الاكتفاء بالدلالة الإحصائية فقط عند اختبار الفروض أو الفرضيات العلمية من أجل اتخاذ القرار نحو تبني نتائج هذه البحوث من عدمه.

3. أن يكون للتفكير الناقد موضوع مستقل له دبلوم مهني أو خاص في كليات التربية، وأن يدرج ضمن مناهج كليات التربية كأحد الفروع الهامة للدراسة لجذب انتباه الدارسين لهذه الفئة- المُفكرين الناقدين- ومن يرغب في المزيد يمكن أن يلتحق بالدبلوم المهني أو الخاص السابق ذكره.

المراجع

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، الشيماء إسلام؛ وخاطر، شيماء؛ وصلاح، يُمنى (2022). التحليل البعدي لمدى فاعلية برامج الإرشاد النفسي التكاملي لمرضى الاكتئاب ومقارنتها بالعلاجات الإرشادية الأخرى. المجلة العلمية بكلية الآداب، جامعة طنطا، 47، 637 - 664.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف؛ وصادق، آمال مختار (1996). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط 2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء محمود (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط 4). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد محمد (2003). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين «دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من 1990 - 2002». مجلة أكاديمية التربية الخاصة، 3، 31 - 72.
- أبو هاشم، السيد محمد (2005). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، 238.
- أبو هاشم، السيد محمد (2015). واقع البحوث العربية في مجال الذكاءات المتعددة: دراسة باستخدام منهج التحليل البعدي. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 16، 1، 1 - 34.
- أبو هاشم، السيد محمد (2020). الهوية البحثية لرسائل الماجستير والدكتوراه في قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق «تصور مقترح». دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، جامعة الزقازيق، 107، 1، 1 - 28.
- البرقعاعي، جلال عزيز (2012). التفكير الناقد والإبداعي «دراسات نظرية - ميدانية». عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2010). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط 5). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- خطاب، علي ماهر (2009). الإحصاء الاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الدريني، حسين عبد العزيز؛ وكامل، محمد علي (2006). معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السلوكي. المؤتمر السنوي الخامس «دور كليات التربية في التطوير والتنمية»، في الفترة من 15 - 17 أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، 402 - 421.
- سكران، السيد عبد الدايم (2006). ما وراء التحليل «Meta-Analysis» كمنهج وصفي تحليلي لتجميع نتائج البحوث وتكاملها في مجال التربية وعلم النفس. مجلة كلية التربية بالقازيق، جامعة الزقازيق، 53، 1 - 38.
- عامر، عبد الناصر السيد (2020). ما وراء التحليل للعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية (الأسس النظرية والمنهجية والتطبيقات). القاهرة: مكتبة العبيكان الرقيمة.
- غنايم، أمل محمد (2017). واقع البحث المصري والعربي في مجال التعلم المستند إلى الدماغ خلال الفترة من (2003 - 2016م) لدى العاديين وذوي الإعاقة والموهوبين (دراسة تقييمية للبحوث التجريبية باستخدام المنهجين البليومتري البليوجرافي وما وراء التحليل). مجلة التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 5 (18)، 92 - 131.
- غنايم، أمل محمد (2021). العبء المعرفي في السياق العربي: دراسة تحليلية من واقع البحوث النفسية والتربوية في مجال التربية الخاصة والعاديين باستخدام أسلوب التحليل البعدي خلال عقدين من الزمان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 138، 107 - 140.
- غنايم، أمل محمد؛ ويوسف، سليمان عبد الواحد (2023). الموهبة والتفوق والإبداع «رؤى وتوجهات معاصرة في إطار التربية المعرفية والوجدانية». الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الفضلي، هدى ملوح (2023). التحليل البعدي لمدى فعالية البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني ومقارنتها بالبرامج التدريبية الأخرى في البيئة العربية. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2، الجزائر، 13 (2)، 42 - 60.

- الكلية، نجلاء عبد الله (2015). التحليل البعدي لنتائج الإنتاج العلمي في مجال التخصص والتكامل الوظيفي لنصفي المخ في البحث النفسي المصري والعربي خلال الفترة من (1982 - 2015). مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 26 (104)، 1، 318 - 364.
- الكنانى، ممدوح عبد المنعم (2002). الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم السلوكية والاجتماعية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- محاسنه، نور مفلح (2019). ما وراء التحليل لنتائج الرسائل الجامعية التي تناولت فاعلية منحى التعلم البنائي في الجامعات الأردنية خلال الفترة من 2010 - 2017. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (2010). علم النفس العصبى المعرفى Cognitive Neuropsychology «رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية». القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (2011 أ). الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (2011 ب). المرجع في علم النفس المعرفى «العقل البشرى وتجهيز ومعالجة المعلومات». الكويت: دار الكتاب الحديث.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (2012 أ). الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (2012 ب). التحليل البعدي لبعض البحوث والدراسات العربية في مجال صعوبات التعلم خلال ربع قرن في إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكلوجي «دراسة مسحية تحليلية في اثني عشرة دولة عربية». مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 23 (92)، 3، 68 - 138.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (2014). المهارات الحياتية «مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية». القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

- يوسف، سُليمان عبد الواحد (2015). المهارات الحياتية LIFE SKILLS. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد (2023). الدماغ وطرق التفكير عند البشر «نظريات ودراسات تطبيقية لتطوير البنية العقلية». القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- Carson, K., Schriesheim, C. & Kinicki, A. (1990). The Usefulness Of The «Fall-Safe» Statistic In Meta- Analysis. Educational and Psychological Measurement, 50 (2) , 233-243.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (2004). Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings (2nd ed.). Thousand Oaks California: Sage Publications, Inc.
- Lin, L. (2017). Statistical methods for meta-analysis. Doctoral Dissertation, The University of Minnesota.
- Liu, L., Du, X., Zhang, Z., & Zhou, J. (2019). Effect of problem-based learning in pharmacology education: A meta-analysis. Studies in Educational Evaluation, 60, 43-58.
- Ramadan, H. A. (2021). Predictors of Obsessive-Compulsive Disorder in clinical an non- clinical samples: A Meta- Analysis. Journal of Education, Faculty of Education, Sohag University, 81, 2, 69-92.
- Shercliffe, R. J., Stahl, W. & Tuttle, M. P. (2009). The use of meta-analysis in psychology: A superior vintage or the casting of old wine in new bottles?. Theory & Psychology, 19 (3), 413-430
- Turgut, S., & Turgut, I. (2018). The effects of cooperative learning on mathematics achievement in Turkey: A meta-analysis study. International Journal of Instruction, 11 (3), 663-680.

المناهج النقدية وتأثيرها في نظريات العلوم الإنسانية قديما وحديثا

د. بلقاسم مارس

مخبر الدراسات السردية كلية الآداب بمنوبة، جامعة تونس، تونس

ملخص

لا ريب في أنّ المناهج النقديّة على تنوّعها وتعدّدها قد جعلت من أبرز غاياتها ومقاصدها تدبّر فهم أعمق للموضوعات ولمختلف الظواهر الفنيّة، ذلك أنّ طرائق التحليل هذه من شأنها أن تساعد على تبين القصديّة واستدعاء الدّلالة، فمختلف العلوم الإنسانيّة يمكن أن تستبطن موضوعات تستجيب لمقاربات عديدة، والدّراسة من هذه النّاحيّة محاولة لتدبّر أثر المناهج النقديّة في نماذج من هذه العلوم الإنسانيّة.

ولكي نتدرّج من العامّ إلى الخاصّ نروم من خلال هذه الدّراسة تقليب النّظر في أثر المناهج النقديّة في فرع من فروع العلوم الإنسانيّة وهو الظّاهرة الأدبيّة، ونقصد الأدب بمفهومه الشّامل والواسع وليس بمفهومه الضيق أي ما يشتمل عليه من رموز وأساطير وعادات وتقاليد وفنون.. وغيرها، أي تفسير تلك النّصوص الأدبيّة وفهمها وتحليل مختلف الرّموز الموجودة فيها، فقد ظلّ التّساؤل عن الأدب ووظائفه شاغلًا قائمًا في الأذهان، ولعلّ الإجابة عن ذلك ستُسهم في فهم الثّقافة والتّحولات الاجتماعيّة والتّاريخيّة والثّقافيّة، إنّ مُقاربة المناهج النقديّة بهدف دراسة النّصوص الأدبيّة وفهمها وتحليلها هي عمليّة ستسمح بتوجيه البحوث وفهم الظّواهر المختلفة وتطوير الحوار في العلوم الإنسانيّة وأخيرًا العمل على كشف المعاني العميقة والرّمزية في الأعمال الثّقافيّة والفنيّة.

Abstract

By critical approaches, we mean the various methods and approaches that researchers and critics follow in studying and analyzing cultural, artistic, literary, and human works and phenomena. There is no doubt that these critical approaches, despite their diversity and multiplicity, have made one of their most prominent goals and objectives a deeper understanding of subjects and various artistic phenomena, because these methods of analysis are among the most important. It would help to reveal intentionality and evoke significance. This is because the various human sciences can contain topics that respond to many approaches. From this point of view, the study is an attempt to manage the impact of critical approaches on models of the humanities, and gradually from the general to the specific. The question about literature and its functions has remained a preoccupation in the minds, and perhaps the answer to that will contribute to understanding culture and social, historical, and cultural transformations. Revealing deep and symbolic meanings in cultural and artistic works.

المقدمة

نقصُ بالمناهج النَّقدية [méthodes critiques] تلك الأساليب والمقاربات المتنوعة التي يتبعها الباحثون والنقاد في دراسة الأعمال والظواهر الثقافية والفنية والأدبية والإنسانية وتحليلها، ونستعمل كلمة المنهج في هذه الدراسة باعتباره مصطلحاً فلسفياً، تمييزاً له عن (اتجاه) أو (نظرية)، وبالعودة إلى ديكارت Descartes (ت1650) في مقالته (discours de la méthode) «مقال في المنهج» نجده يعرف كلمة (منهج) [méthode]- بأنه «فن البرهان العقلي الذي يمكن استخدامه في العلوم الرياضية والطبيعية على السواء»⁽¹⁾. ويضيف ديكارت بأن المنهج هو «الفن والقدرة على إدارة أفكار المرء وتفكيره واستدلاله بالترتيب»⁽²⁾.

وقد توسل النقاد بمختلف المناهج النَّقدية لمقاربة العلوم الإنسانية المختلفة باعتبارها نظاماً من العلامات وحاولوا تبين مواطن الجودة والطرافة فيها غايتهم تمييز الجيد من الرديء، وقد امتد هذا التأثير ليشمل مجالات أوسع من العلوم الإنسانية، حيث تطورت النظريات النَّقدية المتعلقة بالهيمنة والسلطة والطبقة الاجتماعية والجنس والعرق وغيرها، وقد أثرت هذه النظريات في تحليل الظواهر الأدبية والاجتماعية وفهمها، من ذلك ما نفق عليه في المدونة النَّقدية القديمة من رؤى ومواقف نقدية واجتماعية تربط بين الأدب والمجتمع تلك التي يتردّد صداها في مؤلفات الجاحظ⁽³⁾ (ت 255 هـ) وصوتية عند ابن سنان الخفاجي⁽⁴⁾ (ت 466 هـ) وأخلاقيّة عند ابن قتيبة⁽⁵⁾ (ت 276 هـ) وجمالية عند عبد القاهر الجرجاني⁽⁶⁾ (ت 471 هـ) من خلال نظريته في النظم وذوقيّة تأثريّة عند ابن طباطبا العلوي⁽⁷⁾ (ت 322 هـ) في عيار الشعر⁽⁷⁾ وتطبيق للمناهج اليونانية على الشعر ونظرية المحاكاة

1- ديكارت، «مقال عن المنهج» ترجمة محمود الخضيرى، تقديم: عثمان أمين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000 ص. 71-72.

2- Jilani Chabih. <https://www.oujdacity.net/national-article-99608-fr/la-methode-chez-descartes>.

3- الجاحظ، كتاب البخلاء: تح: طه الحاجري، دار المعارف، مصر، ط 7، 1990م.

4- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية الطبعة: الطبعة الأولى 1982.

5- ابن قتيبة، الشعر الشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار التراث العربي، القاهرة، ط 3، 1977.

6- عبد القاهر الجرجاني، عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ط 2.

7- ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق: محمد زغلول سلام، (د.ت)، ط 3، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص 11.

عند حازم القرطاجني⁽¹⁾ (ت 684هـ) وغير ذلك كثير ممّا لا يتّسع المجال لذكره.

أمّا في مجال المناهج الحديثة فالتّطور ههنا لافت للانتباه، حيث العلاقة بين المناهج النّقديّة والطّاهرة الأدبيّة وطيدة، وقد تجلّت أساسًا في بروز مدارس نقديّة عديدة وسمناها بالمناهج السياقيّة (المنهج الاجتماعي، المنهج التاريخي، المنهج النفسي، المنهج السّوسيوولوجي...) ليمرّز فيما بعد ما يُعرف بالمناهج الأنساقية (المنهج الشّكليّ، المنهج البنيوي، المنهج التّداولي، المنهج الإنشائي...) وقد تجلّت هذه المحاولات النّقديّة في كتابات النّقاد على اختلاف مدارسهم وتنوّعها من ذلك ما نعثر عليه في دراسة جاكوبسن «-Jakopson» (ت 1982) للنصّ الشّعريّ وفي أعمال تودروف «Todorov» (ت 2017) الدائرة على القصص من اهتمام بنحو الشّعْر عند الأوّل⁽²⁾ ونحو القصص عند الثّاني⁽³⁾، وهو ما شكّل تحوّلًا واضحًا في الرّؤية النّقديّة وفي التّقنية الفنيّة التي بواسطتها تُقارَب الطّاهرة الأدبيّة، وبظهور «الانفتاح على الاتّجاهات النّقديّة الحداثيّة أصبحت الطّاهرة الأدبيّة تشكّل محورًا من محاور الجدال الثّقافيّ في الوطن العربيّ بمشرقه ومغربيه حيث انقسمت بين منبهر ورافض»⁽⁴⁾، حيث تعلّقت همّة بعض النّقاد بالدلالات والمعاني وانصرف بعضهم الآخر إلى استنباط مقوّمات الأدب في النّصّ السّرديّ وآلياته والنّظر في مقوّمات الشّكل الفنيّ الذي ينهض عليه النّصّ الأدبيّ، وحاول بعض النّقاد العرب⁽⁵⁾ الإفادة من مختلف النّظريّات

- 1- ابن حازم القرطاجني، «منهاج البلغاء وسراج الأدباء» تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، عن دار الغرب الإسلامي - تونس، الطبعة الثّالثة، سنة 1986.
- 2- Roman Jakobson - huit questions de poétique éd Seuil - coll. point Paris 1977 p89.
- 3- Tzv etan Todorov - Poétique de la prose éd Seuil coll. poétique Paris 1971- p 118.
- 4- زهيرة بارش- الدرس السّرديّ في الخطاب النّقدي مقارنة تحليليّة في نموذج سعيد يقطين رسالة ماجستير الجامعة الجزائريّة 2014.
- 5- تعددت الدراسات وتنوّعت في هذا المجال: أنظر عل سبيل المثال:
 - محمد القاضي: - تحليل النصّ السّرديّ بين النّظرية والتّطبيق دار الجنوب للنشر 1977.
 - الخبر في الأدب العربي، دراسة في السّردية العربيّة الطبعة الأولى كلية الآداب بمنوبة تونس ودار الغرب الإسلامي بيروت 1998.
 - محمد الخبو، الخطاب القصصيّ في الرواية العربيّة المعاصرة دار صامد للنشر والتوزيع 2003.
 - مداخل إلى الخطاب الإحالي-مكتبة علاء الدين صفاقس 2007.
 - محمد رشيد ثابت، روايات عبد الرحمان منيف: أشكالها ودلالاتها: كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة منوبة 1990 مرقونة.
 - البنية القصصية ومدلولها الاجتماعي في حديث عيسى ابن هشام: الدار العربيّة للكتاب 1975.
 - أحمد السّماوي، فنّ السّرد في قصص طه حسين. صفاقس. مط. التّفسير الفنّي. 2000.
 - محمود طرشونة، إنشائية المنهج في النّقد الأدبي - دار المعارف للطباعة والنشر سوسة تونس 2000.

النقدية التي تتخذ من الأدب مجال بحث لها، بما أنها نظريات نقدية بها يُقارب النص الأدبي وتؤسس في نفس الوقت لإقامة خطاب أدبي ونقدي متميزين ينهلان من مختلف التجارب الأدبية ويحاورانها ويحاولان أن يؤسسا لهيئات تعبيرية يمكن الوقوف عندها.

إنّ الخطاب النقديّ بما بلغه من تطوّر جوهريّ في مختلف مجالاته يسعى بدوره إلى تأسيس أدب جديد متعدّد في مبادئه ومتنوّع في معانيه ودلالاته الفنيّة، بل إنّنا نعتقد أنّ هذه الوظيفة «وظيفة تأسيس خطاب أدبيّ جديد» هي مبرّر وجوده و مبعث تطوّره، لكونه يبحث فيما تتفرّد به الذات المتلقّظة لتُخبر عن وجوه تميّزها وهيئة جريان اللّغة لديها على نحو مخصوص يجوزُ معه أن تُنسب الكلام المتلفظ به إلى هذا الكاتب لا لغيره، ولكونه يشتمل على مظاهر التلقّظ «فقد أُعتبر ذلك من أبرز الأسباب التي جعلت الخطاب غير ذي حظّ كبير من الدّرس»⁽¹⁾.

إنّ هذه المناهج النقدية تُروم الخوصّ في قصديّة المؤلّف ولا سيّما قصديّة المتلفظ. وهو ما يستوجبُ النّظر في تأويل المُسرود من خلال تبيين المُنطلقات النّصيّة وطرائق التعبير عنها، وما يُمكن أن يلتبس بها من رؤى إيديولوجيّة توجّه عملية التلفظ وتأويلها في الوقت نفسه باعتبارهما موازيات خارجيّة بانيّة للمعنى وداعمة للتأويل وبالتالي مفسّرة لمختلف الطّواهر في العلوم الإنسانيّة، ونزعم أنّ ذلك يمكن أن يعدّ من الوظائف المُشتركة بين مُنشئ الملفوظ ومُتلقيه «القارئ»، فالعلاقة وطيدة بين المتلفظ والمُؤوّل صاحب الفعل القرائيّ والمُنتج للمعنى أثناء عمليّة التأويل تأكيدا لغاية جمالية التقبل القائمة على تحويل الانتباه من الشائبة كاتب / نص إلى شائبة نص قارئ⁽²⁾.

أولا: أثر المناهج النقدية القديمة في الظاهرة الأدبية:

غنيّ عن البيان أنّ تأثير المناهج النقدية في نظريات العلوم الإنسانيّة موضوع اهتمامنا في هذه الدّراسة يعود إلى فترة قديمة، ويمكن إدراجه ضمن ما يُعرف بالدّراسات البينيّة وتأثير الحقول المعرفيّة بعضها في بعض، «وهو تأثير وتأثر مازال مستمرا حتى الوقت

1- Pierre Van Den Heuvel- parole - mot - silence- pour une poétique de l'énonciation librairie José Corti- 1985- pp22.

2- أحمد الودرني، نظرية المعنى، ط1، مركز النشر الجامعي، تونس 2007، ص 95.

الراهن ولن يتوقف»⁽¹⁾، ففي العصور القديمة، تأثرت العديد من النظريات الفلسفية والأدبية بالمناهج النقدية، وأصبح هذا التوجه في النقد جزءاً أساسياً من النظرية الأدبية والفلسفية نفسها، بل شرطاً من شروط وجودها، من ذلك ما فعله أرسطو حين طور نظرية النقد الأدبي وكتب عنها في مؤلفاته، وقد أثرت هذه النظرية في العديد من النظريات والتوجهات اللاحقة في العلوم الإنسانية.

ويمكن القول أنّ المناهج النقدية القديمة على اختلافها وتنوعها كان لها دورٌ فاعلٌ في تطوير الأدب وفهم القيم الجمالية والأخلاقية للمجتمعات القديمة، باعتبار أنّ الأدب (شعراً ونثراً) مهارات نوعية مؤثرة في الجمهور يمكن عدّه من أبرز الوسائل المتاحة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والقيم، وفضلاً عن ذلك فإنّ هذه المناهج النقدية ستسمح بتنوع الأساليب والأدوات، ممّا يسمح بتطبيقها لفهم مختلف الظواهر الإنسانية، ولا شك أنّ هذا التنوع سيُساهم بدوره في تقديم رؤى متعدّدة وشاملة للموضوعات المدروسة، وللوقوف عند مختلف التأثيرات التي أحدثتها المناهج النقدية في الظاهرة الأدبية رأينا أنّ نتوقف عند نماذج⁽²⁾ من المناهج النقدية القديمة التي يمكن أن تساعدنا على تتبع تأثيرها في الظاهرة الأدبية باعتبارها علماً من العلوم الإنسانية.

أولاً: ابن طباطبا العلوي... عيار الشعر، الفهم الثاقب:

يعتبر «ابن طباطبا العلوي» صاحب نظرية مستقلة عمادها الذوق ولا شك أنّه قد صاغها متأثراً في ذلك بمختلف التيارات الفلسفية السائدة في عصره، وجعل لهذه النظرية مقاييس ومعايير تحدّد مفهوم الشعر وماهيته ووظيفته وأدواته وكيفية صناعته من خلالها

1- يُجمع أغلب النقاد الذين تناولوا مسألة المناهج النقدية في علاقتها بالعلوم الإنسانية على أنها محكومة بالتأثير والتأثر، وأن دراسة هذه المسألة تنضوي تحت ما يُعرف بالدراسات البينية، وأنّ هذه العلاقات تبدو متداخلة ومتشابكة عصيّة على التحديد بالرغم من محاولة الدارسين محاصرة هذه المفاهيم وتمثّلها، فهي مفاهيم إشكالية... ينظر: من هؤلاء النقاد نذكر:

- الخبو، محمد: مدخل إلى الشعر العربي الحديث، دار الجنوب للنشر، 1995، ط1، ص 37.
- محمد الهادي الطرابلسي: في مفهوم الإيقاع، حوليات الجامعة التونسية، العدد 32، سنة 1991، ص، ص، 8، 9.

2- اقتصرنا في هذه الدراسة على ثلاثة نماذج من المناهج القديمة وهي: عيار الشعر لابن طباطبا العلوي، وابن قتيبة في الشعر والشعراء، والموازنة بين أبي تمام والبحري، إذ لا يتسع المجال للوقوف عند كلّ النظريات النقدية القديمة، فهي مقاربات عديدة ومتنوعة حفل بها القرن الثاني وكذلك ثالث والرابع للهجرة وما بعدهما.

يستطيع الناقد تمييز الشعر الجيد من الرديء، والشعر عنده «كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطباتهم بما خص به من التّظم الذي إذا عدل به من جهته مجته الأسماعُ وفسد على الذّوق ونظمه معلوم محدود، فمن صحّ نظمه وطبعه ولم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه ومن اضطرب عليه الذّوق لم يستغن من تصحيحه وتقويمه بمعرفة العروض والحدق به حتى تعتبر معرفته المستفادة كالطّبع الذي لا تكلف معه»⁽¹⁾.

وتنهض نظرية «ابن طباطبا» الجماليّة على معيار العقل، فالناقد بعقله المُدرك لأسرار الجمال يمتلك ما يسمّيه «ابن طباطبا» بالفهم الثاقب، على أنّه يربط هذا الفهم بفعل الحواس (التذوّق، السّمع، البصر...) «فللشعر الموزون إيقاع يطرّب الفهم لصوابه»⁽²⁾ متى توقّرت معادلة (تركيب الوزن وصحة المعنى وسلامة اللفظ)، إنّ الحواس في عرف ابن طباطبا هي معيار الحكم على الشعر بالجودة أو الرداءة، ذلك أنّ الشعر عنده «يعود إلى انتظام عناصره والكلام الذي لا معنى له كالجسد الذي لا روح فيه كما قال بعض الحكماء: الكلام جسد وروح فجسده النطق وروحه معناه»⁽³⁾.

وتنهض نظرية «ابن طباطبا العلوي» في قسم كبير منها على تلك الحالة النفسيّة والخلفيّات الثقافيّة التي سيكون لها دور حاسم في عمليّة التّمييز والحكم على جودة النّص الشعريّ من عدمها، «فللشعر أدوات يجب إعدادها قبل مراسه وتكلف نظمها فمن تعصت عليه أداة من أدواته لم يكمل له ما يتكلّفه منه وبان الخلل فيما ينظمه ولحقته العيوب من كلّ جهة»⁽⁴⁾، وربّما لهذا السّبب أفرد «ابن طباطبا» لعمليّة التّلقي حيّزا مهمّا في نظريته حتى عدّت جماليّات الإيقاع في النّص الشعريّ على سبيل المثال ودراسة طرائق تشكّلها صوتًا مُنظمًا لتأدية المعنى، إذ يُحدث التّفُس الإيقاعيّ أثرًا في ذات المتقبّل يُشاكل المعاني ويغضدها، و يؤسّس لتفرّدها، فكأنّ الصّوت (الإيقاع) في نظرية ابن طباطبا يفصح المعنى ويؤسّسه في آن. وتُصبح آنذاك حركة الوزن طبقاً لهذا المفهوم متماهيّة مع حركة المعني ومتشاكله معها، ومحدّدة لها في أحيان كثيرة. حتّى أنّها تتدخّل في طرائق تشكيل التّسيج

1- ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق: محمد زغلول سلام، (د.ت)، ط3، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص 7.

2- م، ن، ص 53.

3- ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، ص 11.

4- م، ن، ص 04.

الصوتيّ والدلاليّ على حدّ سواء. وفي طرائق النّظم وسُبل بناء النّصّ وبالتالي المساهمة في جمالية التقبل وتفعيلها من خلال الربط بين البناء الشعري واللّذة، «فإذا خلا الشّعْر من الموسيقى أو ضعفت فيها إيقاعاتها خَفَّ تأثيره واقترب من مرتبة النثر»⁽¹⁾.

إنّ علم الشّعْر، بما أنّه صنعة لها قواعدها وأدواتها عند ابن طباطبا فهو يستوجب ثقافة نقدية تلم بقواعد التلقّي وأصولها. «ومن هنا يتجلّى مستوى التّضح الفكريّ الذي بلغه نقد القرن الرّابع هجريّ حين راح يتجاوز الأحكام الانطباعية إلى ممارسة التّحليل والإقناع جامعًا بين الثقافتين التّقليّة والعقليّة في تحديد المفاهيم»⁽²⁾.

إنّ الغاية الأساسيّة التي ننشدها من خلال هذا العرض لمنهج «ابن طباطبا» الوقوف على تأثير هذا المنهج في الظّاهرة الأدبيّة حيث يساهم المنهج النقديّ في توجيه البحث والتّحليل والفهم للظواهر الإنسانيّة المختلفة. ولعلّها هي الغاية نفسها التي يرومها صاحب «عيار الشّعْر» حين أقر بأنّ صناعة الشّعْر تستوجب «التّوسّع في علم اللّغة والبراعة في فهم الإعراب والرّواية لفنون الآداب والمعرفة بأيّام النّاس وأنسابهم ومناقبهم ومثالبهم»⁽³⁾، وهو ما سيُتيح للشّاعر والمتلقّي على حدّ سواء «الوقوف على مذاهب العرب في تأسيس الشّعْر والتّصرف في معانيه في كلّ فنّ قالته العرب فيه وسلوك مناهجها وإيفاء كلّ معنى حظه من العبارة وإلباسه ما يشاكلة من الألفاظ حتى يبرز في أحسن زي وأبهى صورة واجتناب ما يشينه حتى لا يكون متفاوتًا مرقوعًا، بل يكون كالسّبيكة والوشم المنمنم والعقد المنظّم واللّباس الرّائق»⁽⁴⁾، فكأنّ هذا المنهج النقديّ الذي سلكه «ابن طباطبا» يقدّم لنا إطاراً منهجياً من شأنه أن يساعد الباحثين والعلماء على توجيه بحوثهم وتحليلها بشكل منهجيّ ومنظّم تعمل من خلاله هذه المناهج في تحديد الأسئلة المهمّة والجوانب الرئيسيّة التي يجب دراستها في المجال الإنسانيّ ولا سيّما الظّاهرة الأدبيّة.

ثانياً: ابن قتيبة كلّ قديم كان جديداً في عصره:

ما من شكّ في أنّ عصر ابن قتيبة قد تميّز بتنامي الخصومات بين مختلف الشّعراء وهو ما أفرز في الوقت نفسه خصومات نقدية وأدبية ذكّت روح الحوار والجدال بين مختلف

- 1- السلطاني، محمد علي: العروض وموسيقى الشعر العربي، جامعة دمشق 1982 ص 07.
- 2- محمد القروي، نظرية التلقّي عند ابن طباطبا في كتابه عيار الشعر، منشورات معهد اللغة والأدب العربي، الجزائر، 2012 ص 46.
- 3- ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، ص 04.
- 4- م، ن، ص 04.

التيارات النقدية وفي هذا الإطار عرض ابن قتيبة آراءه في كتابه «الشعر والشعراء» وذكر مشاهير من الشعراء معددا أخبارهم وأنسابهم وإبداعهم الشعري وطبقاتهم، وعرض من خلال هذا المؤلف ما يمكن تسميته بـ«نظرية المعنى» وهي رؤى ومواقف تضبط النص الشعري مطبوعا كان أو متكلفا، ولعل المتأمل في مختلف تفاصيلها وأدواتها يجدها تُخبر عن علو كعبه في مجال النقد وشغفه برصد الظاهرة الأدبية في عصره ومحاولة مقاربتها.

وقد قسم ابن قتيبة الشعر إلى أربعة أنواع معتمدا في ذلك على موقفه من ثنائية «اللفظ والمعنى» باعتبارهما أساس الإبداع الأدبي، وعلى هذا الأساس سيحاول صياغة نظرية أدبية ونقدية تسعى إلى مقارنة النص الأدبي وتأخذ بعين الاعتبار مناسبة اللفظ للمعنى وضرورة التكمال والتوافق بين الشكل والدلالة، وواضح لدينا أن دلالة المعنى عند ابن قتيبة تُحيل في المقام الأول على تلك الفكرة المجردة العقلية⁽¹⁾ التي قد تتماهى مع الصورة الشعرية وما يمكن أن يحدثه ذلك من سبل التواصل بين الباث والمتقبل عن طريق الخطاب الشعري، أما اللفظ عند ابن قتيبة فيمثل الشكل الخارجي للكلام⁽²⁾، وبناء على هذه الثنائية يذكر ابن قتيبة أنه «تدبر الشعر فوجده أربعة أضرب»⁽³⁾، مقياسه في ذلك ثنائية أخرى متصلة شديد الاتصال بثنائية اللفظ والمعنى وهي الحسن والجودة: أما الضرب الأول فهو نوع يمثل ما حسن لفظه وجاد معناه، وأما الضرب الثاني فهو ما حسن لفظه وقصر معناه، والنوع الثالث ما حسن معناه وقصر لفظه، أما الضرب الرابع فهو نوع قصرت ألفاظه ومعانيه وهو ما اعتبره ابن قتيبة شعرا رديئا.

واضح من خلال ما تقدم أن ابن قتيبة يقدم لنا معيارا آخر في مقارنة النص الأدبي قوامه المعيار الأخلاقي، فبواسطته تقاس جودة الشعر وجمالياته وردائه وسليباته، ولما كان كلام ابن قتيبة في الشعر والشعراء هو بمثابة النظرية فقد استدعى الكلام في جودة الشعر وحسنه الحديث عن طريقتين في قول الشعر وهما الطبع والتكلف (أنصار المتكلف وأنصار المطبوع من الشعراء).

إن موضوع التكلف في الشعر عند ابن قتيبة يكاد لا يختلف كثيرا عن موضوع الصنعة الشعرية «فالتكلف بالمعنى الذي ذكره ابن قتيبة يختلط بفكرة الصنعة الفنية فلا يناقضها

1- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص 12.

2- م، ن، ص 12.

3- م، ن، ص 13.

ولا يجافيه⁽¹⁾، وهو معنى نستشف منه معنى «التنقيح والتّهذيب ومعاودة النّظر في الشّعر»⁽²⁾، فالمتكلف عند ابن قتيبة هو الذي «قوّم شعره بالتثقيف ونقّحه بطول التّفتيش وإعادة النّظر فية كزهير والحطيئة»⁽³⁾، إنّ البيت المصنوع عند ابن قتيبة هو البيت الذي وقع تهذيبه وتنقيحه ومعاودة النّظر فيه كأشعار زهير والحطيئة اللذين نقّحا أشعارهما ولم يذهبا فيهما مذهب المطبوعين على ما يذكر بن قتيبة⁽⁴⁾، وغاية هذا التّنقيح والتّهذيب أن يخرج للناس وقد استكمل عناصر الجودة والحسن فيستملحونه ولا يستقبحونه.

أمّا الطّبع في ميزان ابن قتيبة فهو يكاد يتّصل بالموهبة والالهام والملكة والقدرة على قول الشّعر والاقتدار على القوافي، أي أنّه شعر على السّجية كيفما كان دون مراجعة وتهذيب أو تحوير، وهذه القدرات على قول الشّعر متفاوتة ومختلفة اختلاف قدرات الشّعراء وتباينها، فالشّاعر قد يخونه الطّبع في غرض شعريّ ويحسن في غرض آخر، على أنّ ابن قتيبة قد وضع شروطًا كثيرًا ما يتطلّبها الشّعر المطبوع قوامها امتلاك الشّاعر لطبع سليم وإطلاعه على صناعة الشّعر وفنونه وعدم إثقال المنجز الشعريّ بالمحسنات البديعية والابتعاد على وحشي الكلام والمعاني البسيطة.

ثالثاً: الموازنة بين أبي تمام والبحرّي للآمدي:

لم يخرج الآمدي (ت 371 هـ) في موازنته بين الشّاعرين عن الثنائية السابقة (الشّعر المصنوع والشّعر المطبوع) وقدم لنا في موازنته مذهبين فنيين: الأوّل مذهب أبي تمام (مذهب الصّناعة) والمذهب الثّاني للبحرّي (مذهب الطّبع)، والموازنة هنا فعل نقديّ غايته مقارنة معاني الشّاعرين ومعرفة مذهبهما في فنون الشّعر والأدب في محاولة منه لإثبات فحولة الشّاعرين وتصنيفهما بالنّظر في نظمهما، ومن أجل هذه الغاية عمد الآمدي إلى اتّباع منهج مخصوص في هذه الموازنة نستشفه من خلال قوله «وأنا أبتدأ بذكر مساوي هذين الشّاعرين لأختم بمحاسنهما»⁽⁵⁾، ويتدرّج الآمدي في ذكر مختلف المراحل التي يسلكها للموازنة بين الشّاعرين «وأذكر طرفاً من سرقات أبي تمام وإحالاته وغلطه وساقط شعره

1- عبد السلام عبد الحفيظ عبد العال، نقد الشعر بين ابن قتيبة وابن طباطبا، دار الفكر العربي، مطبعة دار القرآن، ميدان الأزهر الشريف، القاهرة، 1978، ص 169.

2- م، ن، ص 178.

3- ابن قتيبة، الشعر والشّعراء، ص 122.

4- م، ن، ص 21، 21.

5- الآمدي، أبو القاسم، الموازنة، تحقيق السيد أحمد صقر، ط. دار المعارف. مصر 1961 م، ج 1، ص 54.

ومساوئ البحتري في أخذ ما أخذه من معاني أبي تمام وغير ذلك من غلظه في بعض معانيه ثم أوازن من شعريهما بين قصيدة وقصيدة، إذ اتفقتا في الوزن والقافية وإعراب القافية ثم بين معنى ومعنى، ثم أذكر ما انفرد كل واحد منهما وأفرد بابا لما وقع في شعريهما من تشبيه ثم أتبع ذلك باختيار المجرد من شعرهما»⁽¹⁾.

لعل المتأمل في مختلف الأفعال النقدية التي ذكرناها في هذا الشاهد يلحظ بما لا يدع مجالا للشك أن الموازنة بين الشاعرين تروم الكشف عن الشعر الجيد وتمييزه عن الرديء، وأن الهدف الأسمى لدى الناقد ومنهجه هو الارتقاء بالظاهرة الأدبية وتطويرها وتجويدها وإثراء التيارات النقدية الفاعلة آنذاك حتى تلقى إقبالا لدى قراء الشعر العربي والوقوف على وجوه التفرد والتميز فيه.

غير أن محاولة الأمدي تقنين هذه الموازنة لم تمنعه من انحيازه لشاعر دون آخر والذي بدا واضحا وجليا من خلال تفضيل البحتري على أبي تمام، والمرجح أن هذه الموازنة بين الشاعرين قد قامت على مدى التزام كل منهما بعمود الشعر الذي انزاح عنه أبو تمام في حين كان البحتري أكثر التزاما به، ومأتى الموازنة خصومة نشبت حول الطائيين وهو ما ذكى تفاعل النقد واصطفاف بعضهم إلى شاعر دون آخر، ولا يختلف الأمدي عن هؤلاء النقاد وإن حاول ادعاء الموازنة بين الشاعرين وتوظيف منهج علمي مفيد من خبرته النقدية وشيوع معايير الجودة والرداءة المختلفة في ذلك العصر، غير أننا لا نختلف في أن هؤلاء النقاد على اختلافهم وتنوع اتجاهاتهم ولا سيما الأمدي كانوا على وعي بتطور الظاهرة الأدبية (الشعر خاصة) وضرورة صياغة ميثاق نقدي هو بمثابة المنهج الذي من خلاله يدرك المتلقي فحولة الشاعر ويتعرف إلى المعاني الشعرية قديمها وحديثها، ولا شك أن لهذه الموازنات والمقاربات التي طالت النص الشعري قد أسهمت بقسط كبير في تمييز جيد الشعر من رديئه ووضعت مقاييس على أساسها يقع التمييز والحكم على المنجز الشعري.

وحرى بنا في هذا المقام أن نؤكد على أن الغاية الأساسية هي تتبع أثر فعل الموازنة على الظاهرة الأدبية في عصر الأمدي، فقد أسهم ذلك في تطوير الشعر العربي وجعله أغنى وأعمق من الناحية الفنية والأدبية، فجاءت الموازنة بين الشاعرين بشكل دقيق ومتقن - برغم محاولة الانحياز لشاعر على آخر - ساهم في إبراز جمال اللغة الشعرية وإظهار الأفكار

والصور البلاغية من خلال مذهبين شعريين يأتلفان ويختلفان في آن، وما كان للمتلقي أن يتعرّف على مظاهر الجودة والحسن في هذه المذاهب الشعرية والنصوص الإبداعية لولا شيوع هذه النظريات النقدية ومقاربتها للنص الشعري وللظاهرة الأدبية بصفة عامة.

ولا شك أنّ تقنين الظاهرة الأدبية ومحاولة المناهج النقدية وضع أسس منهجية لها - سواء في منهج ابن قتيبة أو في عيار الشعر لابن طباطبا العلوي أو في موازنة الآمدي أو في غيرها من المناهج النقدية القديمة التي لم نعرض لها - قد أتاح تقويم العملية الأدبية وإثرائها من خلال العمل على تحليل المنجز الأدبي ومحاولة فهمه وتفسيره وتحليله والوقوف على وجوه التفرد والتميز ومقارنته من حيث الجودة والرداءة، كما أنّ تقنين الظاهرة الأدبية ووضع شروط لها قد مكّنا من دراسة تأثير المنجز الأدبي على المتلقي / القارئ الجمعي، ذلك الذي يعمل من خلال فعل القراءة والتأمل على تبين أثر الظاهرة الأدبية على الثقافة والذوق والفهم الإنساني.

إنّ تقنين الظاهرة الأدبية على شاكلة ما أورده النقاد العرب القدامى من شأنه أن يساعد على إثراء فهمنا للأدب والتفكير فيه بعمق. فعملية التقنين (عمود الشعر مثلا) أداة مهمة في البحث الأكاديمي والدراسات الأدبية للكشف عن العديد من الجوانب الرمزية والثقافية والتاريخية التي تتضمنها مختلف الظواهر الأدبية شعراً ونثراً، ومن ثمة تطوير آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية ومحاولة إثرائها من خلال:

- تطوير عملية التأقّف: ذلك أنّ المناهج النقدية من شأنها أن تساهم في تطوير عملية النقاش والحوار في مختلف الظواهر الأدبية ولا سيّما ظاهرة الشعر من خلال توفير أطر تحليلية ونظرية يصبح معها بالإمكان تقديم آراء وافتراضات محدّدة تُسهم في توجيه عملية فهم الأدب وتطوير الفكر ونقده وطرح بديل إبداعي لا يقطع مع الموروث الشعري لكنه يكمله ويثريه.

- استدعاء المعاني المستحدثة: إنّ المناهج النقدية التي تقارب الظاهرة الأدبية من شأنها تطوير النص الشعري من خلال الكشف عن جماليات مستحدثة لم يتداولها الأوائل، فتتزاخ هذه المعاني المستحدثة عن سابقتها وتسهم في قراءات متعدّدة للنص الشعري قد لا تتوافق مع قراءات النقاد القدامى للظاهرة الشعرية.

- توسيع النظريات النقدية: إنّ محاولة صياغة مناهج نقدية تقارب الظاهرة الأدبية هو

في نفس الوقت إثراء لهذه المناهج والأحكام النقدية وبيان أثرها في العلوم الإنسانية بصفة عامة ولا سيما الظاهرة الأدبية، فمن خلال هذه المناهج يمكن توسيع دائرة الفهم للأدب وتدعيمها وتطوير أساليب الكشف عن المستحدث فيها من حيث الأسلوب والمعاني.

- أثر المناهج في عملية التلقي: لا ريب في أنّ المناهج النقدية على تنوعها واختلافها قد ساهمت في تدبّر طرائق التلقي للنص الأدبي، فيسّرت فهمه ووضّحت غاياته ورغبت في عملية القراءة التي ستقود بدورها إلى التقويم والتّقد والموازنة بين مختلف النصوص الشعريّة، وهو ما تنشده أيضًا تلك المناهج من خلال مقاربتها للظاهرة الأدبية بهدف توجيهها وتحليلها وفهمها باستعمال تلك الأحكام والرؤى النقدية، ذلك أنّ تلك الأفكار قد تحوّلت تدريجيًا من مجرد انطباعات عابرة حول قصيدة أو خطبة أو رسالة إلى دراسات ومناهج نقدية وافية شاملة لها تطبيقاتها الدقيقة على الظاهرة الأدبية من قبيل النصّ القرآني والحديث النبوي ودواوين الشعراء والأجناس المختلفة شعرًا ونثرًا، لنصل في النهاية إلى ما يُشبه الموازنة والميزان الذي نزن به الكلام.

ونحن نختتم عرضنا لمناهج القدماء حريّ بنا أن نشير إلى مسألة مهمّة في ثقافتهم فحواها الطابع الموسوعيّ لثقافة القدماء، فالحواجز لديهم بين العلوم والاختصاصات رقيقة جدا إنّ لم تكن منعقدة فابن طباطبا اتّسع الطرح لديه من الشعر والشّاعر إلى الفنّ والفنّان، وابن قتيبة من الشعر والشّعراء إلى الأخلاق والبرقمية في الشعر والأدب، والآمدي من النصّ الأدبيّ إلى الفلسفة والتّاريخ وقضيّة الأصالة والتجديد (الجانب البيني (interdisciplinaire).

ثانيا: أثر المناهج النقدية الحديثة في الظاهرة الأدبية:

ونحن ننتقل من مقارنة أثر المناهج النقدية القديمة في العلوم الإنسانية إلى أثر المناهج الحديثة فيها لا يسعنا إلّا أن نوّكد على أمرين مهمّين وهما:

- علاقة الاستمراريّة والتّواصل بين المناهج القديمة والحديثة، بل أنّنا لا نستطيع الحديث عن مناهج نقدية حديثة ما لم نصلها بتلك المحاولات الجوهرية والمهمّة التي سادت في عصور مختلفة عند العرب واليونانيين، فالعلاقة بين القديم والحديث قائمة على المحاورّة والمثاقفة والتّواصل وإفادة من العلوم السابقة لها وتلاحق

المناهج النقدية بعضها من بعض، غير أنّ هذه العلاقة الحوارية لا تمنع من الإقرار بأنّ المناهج النقدية الحديثة قد أصبحت أكثر تعقيداً وتنوعاً ممّا سيسمح بالتّسع المجالات الإنسانية التي ستتأثر بها حتى أنّها طالت تحليل الظواهر وفهمها ومعرفة خصائصها وتأثيرها في غيرها من المجالات.

- ثانياً: إنّ الظاهرة الأدبية بحكم قانون التأثير والتأثر قد عرفت بدورها مزيداً من التطوّر والانفتاح بالتوازي مع هذه الثورة التي عرفتها المناهج النقدية الحديثة من ذلك أنّ تقاليد النقد الاجتماعيّ على سبيل المثال أتيح لها أن تستتبّ في البلاد الأوروبية بعد صراع بالغ العنف والضرارة، وقد قامت الأعمال الأدبية بدور بارز في هذا الصراع منذ وقت مبكر⁽¹⁾.

ففي مقارنة الظاهرة الأدبية عملت هذه المناهج النقدية الحديثة على مواكبة التطوّر الكبير الذي بلغته محاولات تجديد آليات التّقد الغربيّ والعربيّ على حدّ سواء ومحاولات تطويع جهازها المفاهيميّ لمقاربة نصوص أدبية مختلفة، خاصّة بعد الإفادة من تطوّر الدّرس النقديّ الغربيّ وتنامي نظريّات التّلقي والتّأويل التي تحاول أن تقارب النّص الأدبيّ من زوايا مختلفة، وهو ما يسّر لهذه المناهج التّعامل مع مختلف نصوص الأجناس الأدبية القديمة منها والحديثة. ولا شك أنه بهذا التطوّر يمكن أن يسهم التّقاد بمناهجهم النقدية المتباعدة في تجديد الفكر الأدبيّ، فيفتحون أفاقاً رحبة تتفاعل مع الفكر الإنسانيّ فتثريه وتجعله قادراً على المواكبة والاستمرار.

أولاً: المناهج السياقية الخارجية:

نقصد بالمناهج السياقية الخارجية تلك الأحكام والرؤى التي تهدف إلى دراسة الظاهرة الأدبية من الخارج، إنّها مناهج نقدية تروم مقارنة الأدب من زاوية تلك الظروف الخارجة عن النّص وكيف أسهمت هذه الظروف في تكوينه وإنتاجه، ولعلّ من أبرز هذه المناهج السياقية الخارجية نذكر:

1- المنهج التاريخي: يُعتبر من أوّل المناهج النقدية الحديثة، وهو منهج يروم استخدام الأساليب والأدوات التاريخية لفهم وتحليل الأحداث والتطورات ذات الطابع التاريخي. أمّا في علاقته بالظاهرة الأدبية فهو منهج يُحاول أن يدرس النص الأدبيّ من خلال

1- السيد ياسين، التحليل الاجتماعي للأدب، ط2، مكتبة مدبولي، 1992، ص 207.

الظروف التاريخية التي أحاطت به وقت إنتاجه ومدى تأثيرها فيه ويُعتبر المنهج التاريخي من المناهج الخارجية لكونه يهتم بدراسة الأدب من الخارج أي من خلال تلك الظروف الخارجة عن النص وكيف أثرت فيه وفي إنتاجه فهو من هذه الناحية منهج سياقي خارجي.

ويعود ظهور المنهج التاريخي إلى نشأة المدارس الرومانسية خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر تلك التي أسهمت ظروف عديدة في نشأتها وأهمها الثورة الفرنسية سنة 1789 والتي نادت بالحرية وظهور بعض الأفكار والنظريات الإبداعية سريعا ما انتقلت إلى الحقل الأدبي، فظهر التمرّد على نظرية المحاكاة الأرسطية والتقاليد الجامدة التي هيمنت قرونا عديدة، كما ساهمت الطباعة في تطوير المنهج التاريخي وإثرائه، ولعلّ من أبرز رواد المنهج التاريخي نجد سانت بييف ؛ هيوليت تين ؛ جوستاف لانسون، العقاد، طه حسين، أحمد أمين، محمد مندور، وشوقي ضيف، ولا شك أن للمنهج التاريخي تأثيرات وإسهامات متعدّدة أفادت منها الظاهرة الأدبية والعلوم الإنسانية بشكل عام ولا سيّما النقد الأدبي لعلّ أبرزها:

- تقسيم نوعي للأجناس الأدبية: قسّم المنهج التاريخي الأجناس الأدبية إلى شعر ونثر كما قسّم كلاّ منها إلى أنواعه فالشعر غنائيّ وملحميّ ومسرحيّ والنثر قصصي ؛ روائيّ ؛ مسرحيّ.

- كتابة تاريخ الآداب: من ذلك التأكيد على العلاقة الوطيدة للظاهرة الأدبية بالأحوال السياسية والاجتماعية ومن ثم ربط أتباع المنهج التاريخي الظاهرة الأدبية بالعصور التاريخية وتبعاً لذلك فقد عمدوا إلى تقسيم الأدب على سبيل المثال إلى أدب العصر الجاهليّ، أدب العصر الأمويّ، أدب العصر الإسلاميّ، أدب العصر العباسي...الخ، وهو ما سمح لهم بالحديث عن أبرز الظروف السياسية للعصر والتي أسهمت بدورها في رسم معالم الظاهرة الأدبية وقسموها إلى عصور الانحطاط وعصور الازدهار.

- التعريف بالمذاهب الأدبية المختلفة: كان للمنهج التاريخي دور بارز في شيوع مذاهب نقدية مختلفة من قبيل الكلاسيكية والكلاسيكية الجديدة والرومانتيكية والواقعية والطبيعية والوجودية والعبثية...الخ.

غير أن هذا المنهج التاريخي في علاقته بالظاهرة الأدبية لم يسلم من الانتقادات

والرفض في أكثر من مناسبة لعلّ أبرزها:

- إغفاله للقيم الجمالية والدلالية والفنية للنص الأدبي لأنّ أغلب اهتماماته كان منصبّة على الظروف التاريخية التي أسهمت في نشأة المنجز الإبداعيّ شعراً ونثراً.
 - صعوبة الحصول على البيانات والحقائق التاريخية التي صاحبت كل نص أدبيّ.
- ولا شك في أنّ المنهج التاريخيّ كان له الأثر الكبير في الكشف عن الظاهرة الأدبية وتطويرها من خلال البحث في المصادر والوثائق والمخطوطات والسجلات وتوثيقها وإضفاء الطابع الإبداعيّ والفنيّ عليها ووضعها في السياق الزمنيّ والثقافيّ والسياسيّ، وهو ما أتاح للمتلقيّ التعرّف على كيفية تأثيرها على المجتمعات والثقافات.

2- المنهج الاجتماعيّ:

ظهر النقد الاجتماعيّ للأدب كردّ فعل على النقد النفسيّ محاولاً تجاوز مظاهر النقص التي تجلّت عند أصحاب المنهج النفسيّ، فالظاهرة الأدبية حسب رواد النقد الاجتماعيّ عادة ما تعكس المجتمع والثقافة والظروف الاجتماعية التي نشأ فيها الكتاب والمؤلفون، فالمنهج من هذه الناحية يمزج ما هو مضمونيّ وما هو شكليّ، وقد تمّ التركيز في النقد السوسيولوجيّ وفقاً للمنهج المتّبع على مجال للدراسة بعينه ومعنى ذلك أن كل منهج ركّز على مجال من ذلك مثلاً:

1. المنهج الاجتماعيّ الوضعيّ: وهو الذي يهتمّ بالأديب وظروفه الخاصّة والعامّة؛ فهذا كلّه يشكّل هويته الاجتماعيّة، ومجال الدّراسة هنا متّصل بالحياة الاجتماعيّة للأديب، وتبعاً لذلك فإنّ الظاهرة الأدبية متّصلة بشدّة الاتصال بالحياة الشخصيّة للأديب ثم المجتمع.

2. المنهج الاجتماعيّ الجدليّ: يربط رواه بين مضامين الأعمال الأدبيّة بأشكال الوعي الإيديولوجيّ للمجتمع وطبقاته، ويعتمد هذا المنهج على مقولات الفكر الماركسيّ كالبنية التحتيّة والبنية الفوقيّة باعتبار علاقة الانعكاس والترابط الجدليّ بين الإنتاج الأدبيّ، والواقع الاجتماعيّ والسياسيّ والاقتصاديّ.

3. المنهج البنيويّ التكوينيّ: يبحث هذا المنهج في مستوى التناظر والتماثل بين البنيات والأشكال الأدبيّة والبنيات الذهنيّة المُشكّلة للوعي الجماعيّ، يهتمّ هذا

المنهج بمستوى الفهم أي تحليل البنية الداخلية للنص بتفكيك عناصره المكوّنة ومساءلتها، وبمستوى التفسير، أي ربط العمل الأدبي بالواقع الذي يؤول إليه.

4. المنهج السوسيولوجي التجريبي للأدب: وهو منهج يهتم بمجال إنتاج الأدب وتسويق الأعمال الأدبية وما يرتبط بها من وسائل الاتصال والتّشّير والتّلقي.

لقد أثر هذا المنهج في الظّاهرة الأدبية شعراً ونثراً تأثيراً بالغ الأهميّة، فقد يّسر هذا المنهج إقبال القراء على الأدب وتحليله وفهم علاقة الأدباء بالمجتمع والجمهور والقارئ بدليل أنه قد ركز على هذه العناصر الفاعلة في المنجز الأدبي وهي:

أ- سوسيولوجيا الكاتب: يدرس نشأته وأصوله الاجتماعية ومظاهر البيئة التي عاش فيها.

ب- سوسيولوجيا الكتاب: يهتم بعملية إنتاج الكتاب وتوزيعه ومدى نجاحه.

ج- سوسيولوجيا القراء: يدرس انتماء القارئ الطبقي والاجتماعي، وحجمه ونوعية قراءاته وظروفها.

5. سوسيولوجيا النصّ الأدبي: عمل «بيير زيمّا» على الاهتمام ببنية النصّ الأدبي اللّغوية والرمزيّة محاولاً التخلص من النظرة الايديولوجيّة الأحاديّة ومن مفهوم الانعكاس بوجهيه الالّي والجدليّ.

ولعلّ من إسهامات هذا المنهج أنّه يعتني بالجانب الشّكليّ للرّسالة من حيث الوحدات المعجميّة والتركيبيّة دون إلغاء جانب المحتوى.

لقد سعت المناهج الاجتماعيّة على تباينها وتعدّدها إلى مقارنة الظّاهرة الأدبيّة من خلال تجاوز نقاط الخلل التي سقطت فيها المقاربة النفسيّة عندما أوّلت الاهتمام لزاوية المرسل إليه دون الرّوايا الأخرى في الظّاهرة الإبداعيّة.

ونذهب إلى أنّ للمنهج الاجتماعيّ تأثيراً في الظّاهرة الأدبيّة، فهو يمكن أن يؤثّر على اختيار موضوعات الأعمال الأدبيّة. وقد تظهر قضايا اجتماعية مهمّة مثل الطبقات الاجتماعيّة، أو العدالة الاجتماعيّة، أو الصّراعات السياسيّة في الأعمال الأدبيّة. كما أنّ المبدع يمكن أن يجسّد في أعماله الأدبيّة مختلف الطّبقات الاجتماعيّة والعادات والتّقاليد من خلال شخصيات قصصيّة تنهض بهذا الدّور وذلك من شأنه أن يكشف عن استخدامات

لغويّة مختلفة ومعبرة عن قضايا اجتماعيّة بعينها، ومن تأثير المنهج الاجتماعيّ على الأدب أن تكون الأحداث التاريخيّة مثل الحروب والثورات والتّغيرات الاجتماعيّة مصدر إلهام للمبدعين والشّعراء والكتاب ممّا يُساعد على رسم موضوعات ثريّة في مختلف الأعمال الأدبيّة. فالظاهرة الأدبيّة في عرف رواد المنهج الاجتماعيّ تعكس بشكل عام التّغيرات والتّحولات في المجتمع والثّقافة، ويمكن أن يكون وسيلة لفهم وتحليل هذه التّغيرات، وعليه، فإنّ المنهج الاجتماعيّ بوسعه أن يلعب دورًا مهمًا وفاعلًا في تشكيل الأدب وتوجيه محتواه نحو التّعبير عن مختلف جوانب الحياة الاجتماعيّة والثّقافيّة.

ثانيا المناهج الأنساقية الداخليّة:

نورد في هذا القسم الثاني من الدّراسة بعضًا من آراء النّقاد الغربيّين تتعلّق بأثر المناهج النّقديّة الحديثة في الظّاهرة الأدبيّة وقد تناول هؤلاء النّقاد على اختلافهم وتنوّع مدارسهم التّقديّة مسألة المناهج وأثرها في الظّاهرة الأدبيّة إنطلاقًا من رؤيتهم وفهمهم لهذا المنجز الأدبي، وهوما قادهم إلى ضرورة إعادة الاعتبار للنّص وصياغة نظريّة انطلقًا من بنائه الدّاخلي، فهذا «إخنباون» يبرّر اعتراض الشّكلانيين على تلك المناهج السياقية الخارجيّة السابقة بقوله «إنّ الشّكلانيين في اعتراضهم على المناهج أنكروا ولا يزالون ينكرون، ليس تلك المناهج في حدّ ذاتها، وإنّما الخلط اللّامسؤول فيها بين علوم مختلفة.. لقد اعتبرنا ولا نزال نعتبر كشرط أساسي، أنّ موضوع العلم الأدبيّ يجب أن يكون دراسة الخصيصات النوعيّة للموضوعات الأدبيّة التي تميّزها عن مادة أخرى...»⁽¹⁾، فالبناء التّصفي في علاقة بمفاهيم حوارية يمكن أن تحاكيه من قبيل الخطاب والملفوظ والتلفّظ، إنّ مفهوم إشكاليّ نظرًا لتعدّد الزّوايا التي يُنظر من خلالها إليه «فهو مصطلح شائع في مجالات من البحث عديدة وإنّ كان ذلك بتنوّع مفهوميّ كبير فتصوّرات الفلاسفة للنّص لا تطابق تصوّرات دارسيّ الأدب وإنّ نظروا جميعًا في المكتوب. أمّا علماء الإنسانيّات فلا يرون النّص حكرًا على الكتابة ويتحدّثون عن النّصوص الشّفويّة، وقد نجد توسّعًا آخر يجعل المفهوم شاملًا لإنتاجات سيميائية غير لغويّة كالنّص الفلميّ والنّص الموسيقيّ»⁽²⁾.

1- نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدّين، مؤسسة الأبحاث العربيّة، الطبعة الأولى، 1982، ص 35.

2- القاضي، محمد وآخرون: معجم السرديات، ص 452.

1- المنهج الشكلي:

تبه الشكليون الروس منذ البداية إلى أنّ موضوع الأدب هو الأدبية حين أكد جاكوبسن على «أنّ موضوع علم الأدب ليس الأدب، وإنّما هو الأدبية وليس الشعر وإنّما هو الوظيفة الشعرية»⁽¹⁾، وتبعاً لذلك فقد رفض الشكليون أغلب المقاربات الفلسفية أو الاجتماعية أو النفسية التي تحاول تحليل الظاهرة الأدبية، ومعلوم أنّ ما ذكره «جاكوبسن» في شأن أدبية النص قد عدّ منطلقاً وقاعدة أساسية من خلالها أسّس الشكليون مقاربتهم للنصوص الأدبية، والأدبية في عرف الشكليين «لفظ ولید النقد الحديث يُطلق على ما به يتحوّل الكلام من خطاب عاديّ إلى ممارسة فنية إبداعية»⁽²⁾ أي ما الذي يجعل من الأدب أدباً «أهو ما يقوله (وهو ما قد تشاركه به خطابات أخرى غير أدبية) أم هو كيف يقول ما يقوله (وهو ما يميّزه كخطاب أدبيّ عن سائر الخطابات الأخرى»⁽³⁾. وبهذا المعنى «فإنّ الشعرية لا تقف عند حدّ ما هو منجز وظاهر في البناء اللغويّ للنص الأدبيّ، وإنّما تتجاوزه إلى سبر ما هو خفيّ وضمني»⁽⁴⁾.

إنّ الأدب في عرف الشكليين الروس ينشأ من الأدب الذي يسبقه وليس من أيّ مصدر غير أدبيّ، وربّما لهذا السبب يفقد الواقع عندهم قيمته ومنزلته، فالأعمال الفنية لديهم تفسّر وفق قوانين الفنّ، باعتبارها ممارسة فنية وإبداعية ولا تتدبّر مبررات وجودها وكينونتها من إنتسابها إلى الواقع الماديّ. فما هو خارج النصّ (الواقع الفعليّ) ليس مسألة مهمة في كتابة الأدب عند الشكليين لا من حيث دراسته ولا من حيث تحليله، فهم يثمنون قيمة (الشكل الأدبي) من خلال تغريباته، وليس من خلال قدرته على المحاكاة والمشابهة، وأنّ التبدّل في الواقع والتغيير الذي يشهده بين الفينة والأخرى لا يستدعي بالضرورة التبدّل في الشكل الأدبيّ وإعادة تشكيله وفقاً لتلك المتغيّرات التي شهدها الواقع الماديّ، فلا علاقة للشكل بالبنية التي أنتج في سياقها، أي: بما هو خارج النصّ، و بالتالي فإنّ مسألة الدلالة والخطاب المرجعيّ بصفة عامّة مسألة مُهملة أو غير مطروحة بقوة في تقاليد الشكليين الروس النقديّة. فليس للمعنى والتاريخ قيمة في أدبيّاتهم.

1- Roman Jakobson: Huit questions de poétique, Collection Poelats, 1977, p16.

2- عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط2، 1998 ص 132.

3- يمنى العيد، فن الرواية العربية، بين خصوصية الحكاية وتمييز الخطاب، يمنى العيد، فن الرواية العربية: بين خصوصية الحكاية وتمييز الخطاب، دار الآداب، بيروت، 1988، ص 8.

4- عبد الله الغدامي، الخطيئة والتكفير، من البنيوية إلى التشريحية، كتاب النادي الأدبي الثقافي، السعودية، الطبعة الأولى، ص20.

والمعنى من هذه الناحية يتماهى مع مقولة الواقع الخارجيّ من حيث عدم الإهتمام به وتحليله. فالشكل وهو يتطور ويتشكّل في عرف الشكلايين الروس هو محور إهتمامهم ومدار نظريّتهم. فعلى الشكل يتوقّف المضمون في نظرهم.

إنّ غاية المنهج النقديّ كما وضعت معالمه النّظريّة الشّكليّة هي الكشف عن سبل تطوير الدّراسات الشّعريّة وبيان أثرها في الشّعريّة المعاصرة من خلال إعادة صياغته مفاهيمها ومنهجها ومختلف أدواتها الإجرائيّة. كما ساهم المنهج النقديّ الشّكليّ في الجدل الدّائر بين مختلف المدارس النقديّة حينما أثّرت قضيّة «أدبيّة الأدب»، فكما انحاز النّقاد إلى هذه النّظريّة عارضها فريق آخر واعتبرها مجانية للصّواب من ذلك ما ذهب إليه «هنري ميشونيك» و«جورج مونان» حينما استنقصا من نظريّة «جاكوبسن» واعتبراها نظريّة جامدة ولا تختلف كثيرًا عمّا كتبه فردينان دي سوسير (ت 1913) في نظريته اللغوية حول (اللغة واللسان والكلام والعلامة والدال والمدلول)، أو ما ذهب إليه «باختين» فيما بعد حين أقرّ بضرورة التّلازم بين الشكل والمضمون باعتبار أنّ كلّ منهما مكمل للآخر لا ينفصلان كما سنعرض لذلك لاحقًا.

2- المنهج البنيويّ:

حافظت المدرسة البنيويّة تقريبا على نفس التوجّه الذي أشرنا إليه عند الشكلايين، إذ رأت أنّ الأدبيّة في النّص الأدبيّ شكلٌ محضٌ. فلا تُعبر إهتمامًا كبيرًا للتّاريخ والمرجع والمعنى. فأدبيّة الأثر الأدبيّ متّصلة شديدة الإتيصال بالشّكل، بل هو شرط توقّفها، وقد عمد البنيويّون إلى عزل النّص الأدبيّ عن المرجعيّ الخارجيّ، فهو بالنسبة إليهم وحدة مُكتفية بذاتها، وهو بمثابة النّسق المُغلق أمام العالم الماديّ الخارجيّ «هذا النّسق له حياته المُستقلّة. ولن يكون رهن إشارة المقاصد الفرديّة. والقول أنّ لدى البنيويّة مشكلة مع الدّات الفرديّة هو طرح لطيف للأمر. فقد تمت تصفيّة تلك الدّات فعليًا وأُختزلت إلى وظيفة لبنية لا لشخصيّة»⁽¹⁾، وقد تتبع الناقد أحمد الوديني شيوع هذه المناهج وأثرها على الساحة النقدية حين أشار إلى ظهور النقد البنائي في الستينات ونتائجه فأقر بتأثير ترجمة أعمال الشكلايين الروس وهو ما ذكّى «الاهتمام بعنصر الزمن في فن القصة بعامة وفي الرواية بخاصة فظهرت محاولات جديدة لتحليل الزمن في الرواية من حيث الشكل ومن أهمها

1- تيري إيجلتون، مقدمة في نظرية الأدب، ترجمة أحمد حسان، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 1991، ص 139.

دراسة جيرار جينات حول الزمن في البحث عن الزمن الضائع لبروست واهتم عبد الفتاح ابراهيم بالبنية والدلالة في القصة من خلال مجموعة «حيدر حيدر» في ضوء منهج تودروف أساسًا وفي ضوء آراء «جيرار جينات» واهتمت «سيزا قاسم» ببناء الرواية من خلال ثلاثية نجيب محفوظ وطبقت آراء جيرار جينات على هذا المنجز⁽¹⁾.

غير أنّ هذا التوجّه في عزل النَّص واعتباره وحدة مُكْتَفِيّة بذاتها سوف تقعّ مراجعته من قبل ما أطلق عليه «تّيار ما بعد البنيويّة». وهو تّيار مثّله كثيرٌ من المناهج التّقديّة لعلّ أبرزها «السّيميائية، نظريات القراءة، التّأويل»، وهي مناهج أقرّت بفتح النَّص على سياقات خارجيّة، من ذلك ما أقرّ به «تودروف» من «أنّ التّواصل بين النّاس بواسطة اللّغة يقتضي أن يُعيّن المتخاطبون الأشياء التي يتحدّثون في شأنها وبذلك يكتسي الكلام وظيفة مرجعيّة حاصلة بفعل الإحالة على هذه الأشياء»⁽²⁾.

وفي هذا الإطار تّبّعت الناقدة «كاترين كاربرات أركيوني» Catherine Kerbrat Orecchioni إلى أنّ فعل الإحالة على ما هو خارج نصّي نافية بذلك زعم اللّسانيين بأنّ المعاني هي مجرّد إنبثاق عن اللّغة «فكلّ نصّ يحيل أي يُرجع إلى عالم موضوع خارج اللّغة و إلّا قادت اللّغة إلى أصوات فارغة»⁽³⁾، كما أنّ النَّص الأدبيّ عند «إميل بنفنيست» Emile Benveniste «(ت1976) على سبيل المثال لا تكون له وظيفة مرجعيّة تتّصل أساسًا بما هو خارج النَّص (المرجعيّ) بإعتبار أنّ الجمل عنده وحدات دلاليّة لا تتصوّر إلّا في سياق إستعمالها وإنّما تكون إحالة النَّص ههنا على ذاته، فهي إحالة ذاتيّة أو داخلية «au- référence interne» «to-référentielle» كما يسمّيها، والإحالة في النَّص الأدبيّ تكون على حدث التّلّفظ والقائمين به في الوقت ذاته، بصفتهم أفرادًا مقدّودين في اللّغة وبها. ويستحيلون من صورة إلى صورة كلّما حصل فعل للتّلّفظ جديد»⁽⁴⁾، وهذا التّصوّر لمسألة الإحالة وعلاقة النَّص بالمرجع عند «بنفنيست» مأتاه تعريفه للخطاب بإعتباره «تلفّظًا يقتضي متكلّمًا وسامعًا وفي تّية الأوّل أن يُؤثّر في الثّاني بطريقة ما»⁽⁵⁾.

1- أحمد الوديني، نظرية المعنى، ط1، مركز النشر الجامعي، تونس 2007، ص 17.

2- Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éd. Seuil 1972, p317.

3- Catherine Kerbrat Orecchioni: L'énonciation de la subjectivité dans la langue, éd. Librairie, Armand colin, Paris 1980.p.101.

4- Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale ; éd, Gallimard, Paris ; 1974 TII. pp.224.225.

5- Ibid, pp.224.225.

وفي وجهة نظر مختلفة حرص بعض النقاد على ضرورة اعتبار النص الأدبي مجرد وعاء يمكن أن يعكس مختلف الصراعات الاجتماعية و التطبيقية، من ذلك ما أشار إليه «جورج لوكاتش» متمثلاً في بيان العلاقة بين العمل الأدبي و الخلفيات الاجتماعية و الفكرية السائدة في سياق تاريخي محدد، مشيراً إلى مسألة «التماثل و التشابه بين الإبداع و الضمير الاجتماعي لا على مستوي المضمون و إنما على مستوى القيم و البنية التركيبية في كل منهما، وخاصة على مستوى التماسك بينهما»⁽¹⁾.

ويؤكد لوكاتش «Lukacs» (ت 1971) صاحب كتاب «نظرية الرواية» «La théorie du roman» على «أن الشكل هو العنصر الاجتماعي الحقيقي في الأدب»⁽²⁾ وأن الواقع المعيش ينعكس في أشكال الرواية. وهو مبدأ تأسست عليه نظرية الرواية عنده. إذ يقول «إن التصور الذي ينبنى عليه كتاب نظرية الرواية قوامه وهنا أن مسألة الشكل الروائي تتمثل في كونها انعكاساً للعالم متهافت»⁽³⁾.

وقد توسل أصحاب نظرية الانعكاس بالتصوص الأدبية ولا سيما النصوص الروائية لاستنباط ملامح المجتمع من ذلك ما أشار إليه «لويس مارين» «Louis Marin» «من أن القصص بصفة عامة من أبرز وظائفه تمثيل الواقع»⁽⁴⁾ «représentation» فمن وظائف اللغة أن تنوب عن الأشياء أي أن تحيل على واقع غير لغوي «ومن هذا المنطلق عُدَّت الكلمات علامات تمثل أشياء العالم. فالوظيفة المرجعية في اصطلاح (رومان جاكوبسن) لا تعدو أن تكون تسمية جديدة لوظيفة التمثيل عند (ك- بهلر k- buhler)»⁽⁵⁾.

وقد عمد بعض النقاد إلى الموازنة بين أصحاب نظرية الانعكاس الآتي للواقع داخل النص الأدبي وبين النقاد الذين اعتبروا النص بنية شكلية مُغلقة على ذاتها لا صلة لها بالواقع الخارجي. وقد تجسّد هذا الدور مع «باختين» M, Bakhtine (ت 1975) في مرحلة أولى. ثم مع «بنفنيست» في مرحلة ثانية وبعض النقاد الآخرين الذين اعتبروا أن المجتمع موجود داخل النص ولسنا في حاجة لفرضه من قبيل ما أشار إليه «ميشال زرافة» في كتابه

1- Georges Lukacs, La théorie du roman, éd . Gonthier, 1963, p. 12.

2- Ibid, p12.

3- Ibid, p12.

4- Louis Marin: de la representation. Recueil établi par: Daniel Arasse. Alain Cantillon, Giovanni Careri, Daniél Cohn, Pierre Antoine Fabre et Francoise Main. Ed: Gallimard: Seuil, 1994. p.128.

وقد تصدّى باختين «صاحب نظرية الحوارية وتعدّد الأصوات في الملفوظ الروائيّ المشبع بأصداء فئات مختلفة وبيديولوجياتهم»⁽²⁾ لهذه الأفكار الواردة في الآراء السابقة. وبرّر ذلك بتلازم الشكل والمضمون كي تتحقّق أدبيّة النصّ إذ «ينبثق الواحد منهما من الآخر». فالشكل عنده شكل لمضمون والمضمون قائم بالشكل. فهو القائل «إنّ من الأهميّة بمكان أنّ نفهم الموضوع الجماليّ بطريقة تأليفية أي أنّ نفهمه في كليّته. وإنّ من الأهميّة أيضًا أنّ نفهم الشكل والمحتوى وهما متعالقان تعالفاً أساسياً وضروريّاً ومن الجدير أيضًا أنّ نفهم الشكل باعتباره شكلًا للمضمون والمضمون باعتباره مضمونًا متأصلًا في الشكل»⁽³⁾.

كما يؤكّد على هذه الفكرة في مناسبة أخرى بقوله «إنّي أغنيّ في الشكل وبه، وفيه أحكي الحكايات و أمثّل الأشياء وبواسطة الشكل أعبر عن حبيّ وعن شكّي وإقتناعي»⁽⁴⁾، على أنّ «باختين» يكتفي في دراسته لبنية النصّ الداخليّة فقط دون تجاوز ذلك إلى تفسير البنية الاجتماعيّة كما ذهب «غولدمان» ومما يقرب أفكار «باختين» من الشكلايين أكثر هو قوله بأنّ الأيديولوجيات المتعدّدة و المتناقضة و المتصارعة تدخل النصّ كعناصر بنائيّة و جماليّة فقط دون أنّ يرى هذا التسق البنائيّ المُشكّل من الأيديولوجيات و الأصوات المتعدّدة.

كما أنّ القول بمبدأ الحوارية وتعدّد الأصوات داخل العمل الأدبيّ لا يجعل من النصّ مجرد مركز لإستقطاب أشلاء النصوص الأخرى، بل أنّ النصّ خلق وتركيب وإستثمار لإمكانات اللّغة من أجل الوصول إلى الموقف الجديد دلاليّاً وجماليّاً. وهذه الآراء المتعلّقة بالخطاب المرجعيّ عند «باختين» تكاد تتفق مع ما ذهب إليه «ستاروبنسكي» «Starobinski» الذي شدّد على متانة العلاقة بين الشكل الأدبيّ من ناحية والمضمون من ناحية ثانية إذ «يعدّ الأوّل أساسًا للثاني ومجسّدًا له في آن»⁽⁵⁾.

1- MICHEL ZÉRAFFA- ROMAN ET SOCIETE, COLLECTION SUP, PRESSES UNIVERSITAIRES DE France-LE SOCIOLOGUE SECTION DIRIGÉE PAR GEORGES BALANDIER, PP, 56, 74.

2- محمد الخبو، مداخل إلى الخطاب الإحالي في الرواية العربية، ص 17. مرجع مذكور سابقاً.

3- Mikhaïl Bakhtine : Esthétique et théorie du roman , éd Gallimard (pour la traduction française) 1978, Traduit du Russe par Daria Olivier, Préface de Michel Aucouturier, p81.

4- Ibid p70.

5- Jean Starobinski, L'œil vivant, II, la relation critique, éd, Gallimard, 1970, pp17-19.

كما أشار «هوجوم أولسن» «Haugom Olsen» إلى هذه الفكرة حين تعرّض إلى علاقة النّص الأدبيّ بالواقع بقوله «مّا هو محلّ إتّفاق عميق بين الفلاسفة ومنظّري الأدب كون الخطاب القصصيّ (التّخييليّ) صيغة تعبيريّة مستقلّة لا تدّعي لنفسها قول الحقيقة، ولكنّها من جهة أخرى تختصّ بعلاقة غير مباشرة بالواقع»⁽⁶⁾.

لقد كان هذا عرضاً لأهمّ المدارس النّقدية العربية والغربيّة، وما لهذه المناهج النّقدية من أثر في تجليات الظّاهرة الأدبيّة ووظائفها ودلالاتها تراوح أساساً بين إكتفاء النّص الأدبيّ بعالمه الدّاخلّي وعدم إنتسابه إلى ما هو خارج عنه وبين إنفتاحه على الواقع الماديّ وعلاقته الوطيدة به لكونه يفتّح على عوالم اعتقاديّة ممكنة ومفترضة، بل هو تعبّر عنها وتُصوّر وإصلاح لها في آن.

6- Stein Haugom Olsen, The end of literary theory, ed. Cambridge University press 1999.p. 157.

الخاتمة

لقد تأثرت العلوم الإنسانية ولا سيما الظاهرة الأدبية بالمناهج النقدية المختلفة قديما وحديثا، فهذه المناهج اغتنت أكثر عندما تعاملت مع الأدب باعتباره ظاهرة ثقافية تشمل الدين والأخلاق والعادات والأعراف والأساطير وكلّ معارف الإنسان ومظاهر سلوكه المتعددة، ممّا يجعل الظاهرة الأدبية ذات طابع أنثروبولوجي يكسر النظرة الضيقة للأدب.

إنّ بروز هذه المدارس النقدية المختلفة من قبيل النقد البنيوي والنقد الثقافي والنقد النسوي والنقد الاجتماعي قد ساعدت على تفسير الظاهرة الأدبية في مفهومها الواسع وأبعادها المختلفة وفهمها وتحليل مقاصدها وتفسير مختلف الرموز الموجودة فيها، ممّا سيُسهم في فهم ثقافات مختلفة ومعرفة التحولات الاجتماعية والتاريخية التي ما فتئت الظاهرة الأدبية تتابعها وتسهم في رسم معالمها، وإجمالاً يمكن القول بأنّ المناهج النقدية على اختلافها قديما وحديثا لها تأثير كبير على مختلف العلوم الإنسانية يمكن أن نلخصه في ما يلي:

- تساعد المناهج النقدية على تنمية مهارات التحليل النقدي لدى الباحثين في العلوم الإنسانية ولا سيما الظاهرة الأدبية، كما تعزز هذه المناهج قدرة الباحث على التفكير النقدي وتفكيك وحدات الملفوظ والتمييز بين التصوص المختلفة الجيدة والرديئة والوقوف على مبررات الفريدة والتميز.
- في علاقة المناهج النقدية بالثقافة يمكن أن نؤكد على أنّ هذه الأحكام النقدية أداة قويّة لفهم وتحليل النظم الثقافية والوقوف على مدى تأثيرها في المجتمعات ذات الثقافات المتباينة، فبواسطة التحليل المنهجي نتعرّف إلى عادات الشعوب، وتقاليدهم ورؤاهم الثقافية وهوياتهم.
- أمّا في الظاهرة الأدبية موضوع اهتمامنا في هذه الدراسة، فإنّ المناهج النقدية قد أسهمت بقسط وفير في تحليل التصوص نثرية وشعرية وشرحها والتعرّف إلى البنى الدّاخلية التي تحكمها والصّوابط التي ترسم أشكالها ومعانيها وأساليبها وتيسر تحاورها مع بقية الأجناس الأدبية وهو ما كان له أثر كبير على عمليّة التّلقّي شريطة أن يكون المتلقّي على ثقافة نموذجيّة مخصوصة على ما يزعم «أمبيرتو إيكو» في حدود التّأويل⁽¹⁾.

1- Umberto Eco, les limites de l'interprétation, Ed Bernard Grasset Paris 1992- p76.

- أما على المستوى الفنّي فإنّ ثورة المناهج قد أتاحَت فرصًا لفهم الأعمال الفنّية وتحليل رموزها وألوانها ومقاصدها فبرزت مفاهيم فنّية جديدة تتّصل بالإيقاع والتّرميز والموسيقى.

- وأخيرا فإنّ أثر المناهج النّقديّة يمكن أن نرصد نتائجه لدى الباحثين في مجال العلوم الإنسانيّة ولا سيما الظّاهرة الأدبيّة فيهرعون إلى الاستنتاج والنّقد والرّفص والقبول والنقاش والحوار، وهو ما سمح بتوظيف مناهج أخرى مثل المنطق والاستدلال والموازنة والتذوّق والتقييم وبالتالي الوصول إلى النتائج الصّحيحة والمرجّوة، وما كان لذلك أن يتوفّر لولا تسلّح القارئ والنّاقد على حدّ سواء بهذه الأدوات المنهجية.

المصادر

- الآمدي (أبو القاسم) الموازنة، تحقيق السيد أحمد صقر، ط. دار المعارف. مصر، 1961.
- الجاحظ (أو عثمان)، كتاب البخلاء: تح: طه الحاجري، دار المعارف، مصر، ط 7، 1990م.
- الجرجاني (عبد القاهر)، عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ط، 2.
- الخفاجي (ابن سنان)، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية الطبعة: الطبعة الأولى 1982.
- العلوى (ابن طباطبا)، عيار الشعر، تحقيق: محمد زغلول سلام، (د.ت)، ط 3، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- ابن قتيبة (أبو محمد عبد الله)، الشعر الشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار التراث العربي، القاهرة، ط 3، 1977.
- القرطاجني (ابن حازم)، «منهاج البلغاء وسراج الأدباء» تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، عن دار الغرب الإسلامي - تونس، الطبعة الثالثة، سنة 1986.

المراجع العربية:

- إيجلتون (تيري)، مقدمة في نظرية الأدب، ترجمة أحمد حسان، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 1991.
- بارش (زهيرة) - الدرس السردى في الخطاب النقدي مقارنة تحليلية في نموذج سعيد يقطين رسالة ماجستير الجامعة الجزائرية 2014.

ثابت (محمد رشيد):

- روايات عبد الرحمان منيف: أشكالها ودلالاتها: كلية الآداب والعلوم الإنسانية منوبة 1990.
- البنية القصصية ومدلولها الاجتماعي في حديث عيسى ابن هشام: الدار العربية للكتاب 1975.

- الخبو (محمد): - الخطاب القصصي في الرواية العربية المعاصرة دار صامد للنشر والتوزيع 2003.
- مدخل إلى الشعر العربي الحديث، دار الجنوب للنشر مفاتيح، ط1، 1995.
- مداخل إلى الخطاب الإحالي-مكتبة علاء الدين صفاقس 2007.
- السلطاني (محمد علي): العروض وموسيقى الشعر العربي، جامعة دمشق 1982.
- السماوي (أحمد): فنّ السرد في قصص طه حسين. صفاقس. مط. التفسير الفني. 2000.
- الطرابلسي (محمد الهادي): في مفهوم الإيقاع، حويات الجامعة التونسية، العدد 32، سنة 1991.
- طرشونة (محمود) - إنشائية المنهج في النقد الأدبي - دار المعارف للطباعة والنشر سوسة تونس 2000.
- عبد العال (عبد السلام عبد الحفيظ)، نقد الشعر بين ابن قتيبة وابن طباطبا، دار الفكر العربي، مطبعة دار القرآن، ميدان الأزهر الشريف، القاهرة، 1978.
- العيد (يمنى)، فن الرواية العربية، بين خصوصية الحكاية وتميّز الخطاب، يمنى العيد، فن الرواية العربية: بين خصوصية الحكاية وتميّز الخطاب، دار الآداب، بيروت، 1988.
- الغدامي (عبد الله)، الخطيئة والتكفير، من البنيوية إلى التشريحية، كتاب النادي الأدبي الثقافي، السعودية، ط1.

القاضي(محمد):

- تحليل النص السردى بين النظرية والتطبيق دار الجنوب للنشر 1977.
- الخبر في الأدب العربي. دراسة في السردية العربية الطبعة الأولى كلية الآداب بمنوبة تونس ودار الغرب الإسلامي بيروت 1998.
- القروي (محمد)، نظرية التلقي عند ابن طباطبا في كتابه عيار الشعر، منشورات معهد اللغة والأدب العربي، الجزائر، 2012.
- المسدي (عبد السلام)، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط2، 1998.

- الودرنى (أحمد)، نظرية المعنى، ط1، مركز النشر الجامعي، تونس 2007.
- ياسين (السيد)، التحليل الاجتماعي للأدب. ط2، مكتبة مدبولي، 1992.
- المعاجم:
- القاضي (محمد) وآخرون: معجم السرديات، إشراف محمد القاضي، دار محمد علي وآخرون، تونس، ط1، 2010م.

الكتب المترجمة:

- الخطيب (إبراهيم)، نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلايين الروس، ترجمة إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناسرين المتحدين، مؤسسة الأبحاث العربية، الطبعة الأولى، 1982.
- ديكارت، «مقال عن المنهج» ترجمة محمود الخضيرى، تقديم: عثمان أمين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000.

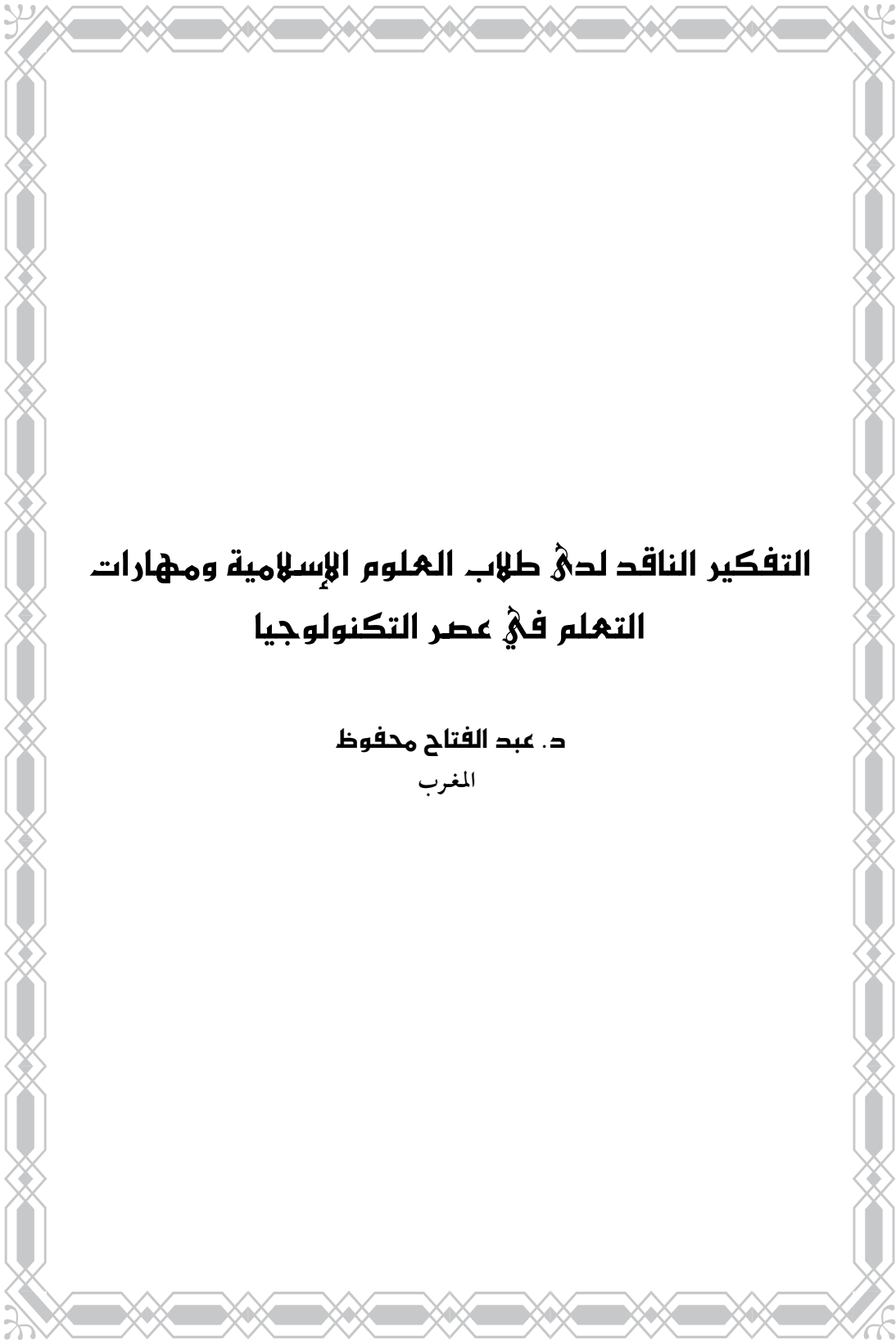
المراجع الأجنبية:

- Bakhtine (Mikhaïl): Esthétique et théorie du roman, éd Gallimard (pour la traduction française) 1978, Traduit du Russe par Daria Olivier, Préface de Michel Aucouturier.
- Benveniste(Emile), Problèmes de linguistique générale; éd, Gallimard, Paris; 1974.
- Eco (Umberto), les limites de l'interprétation, Ed Bernard Grasset Paris 1992.
- Lukacs (George)s, La théorie du roman, éd. Gonthier, 1963.
- (Heuvel) Pierre Van Den - parole - mot - silence- pour une poétique de l'énonciation librairie Corti - 1985.
- Jakobson (Roman): Huit questions de poétique, Collection Poelats, 1977.

- (Jilani) Chabih. <https://www.oujdacity.net/national-article-99608-fr/la-methode-chez-descartes>.
- Marin (Louis): de la représentation. Recueil établi par: Daniel Arasse. Alain Cantillon, Giovanni Careri, Daniel Cohn, Pierre Antoine Fabre et Françoise Main. Ed: Gallimard: Seuil, 1994.
- Orecchioni (Catherine Kerbrat): L'énonciation de la subjectivité dans la langue, éd. Libraries, Armand Colin, Paris 1980.
- Olsen (Stein Haugom), The end of literary theory, ed. Cambridge University press 1999.
- Starobinski (Jean i), L'œil vivant, II, la relation critique, éd, Gallimard, 1970.
- Todorov(Tzv etan) - Poétique de la prose éd Seuil coll. poétique Paris 1971.
- (ZÉRAFFA(MICHEL) - ROMAN ET SOCIETE, COLLECTION SUP, PRESSES UNIVERSITAIRES DE France-LE SOCIOLOGUE SECTION DIRIGÉE PAR GEORGES BALANDIER.

Dictionnaire:

- (Oswald) Ducrot eh (Tzvetan) Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Ed. Seuil 1972, p317.



التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية ومهارات التعلم في عصر التكنولوجيا

د. عبد الفتاح محفوظ
المغرب

ملخص

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن أهمية التفكير الناقد في تنمية مهارات التعلم في العصر التكنولوجي وتحسينها لدى طلبة العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية، وسعت لتقديم جملة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتنمية تلك المهارات التي تمكنهم من مواكبة تطورات العصر التكنولوجي ومواجهة تغيراته. وكان من نتائج هذه الدراسة:

- على الجامعات الإسلامية تبني رؤية استراتيجية وبيداغوجية قوامها الاعتماد على إكساب الطالب المهارات التعليمية اللازمة للتعامل مع تحديات التطور التكنولوجي، والتخلي عن أسلوب الحفظ والتلقين اللذين يؤديان في أحيان كثيرة إلى التقليد والجمود.
- تجديد مناهج وبرامج التعليم وأساليب تدريس العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية من أجل ضمان مواكبتها للمستجدات التربوية الفعّالة والمتجدّدة، وفي مقدمتها اعتماد مقاربة التفكير الناقد في بناء التعلّلات وتقويمها.
- لا بد من تضافر جهود القائمين على الجامعات الإسلامية؛ بقصد تدريس مهارات التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الإسلامية؛ لأنّ تلك المهارات هي الكفيلة بتمكّن الطالب من تملك مهارات التعلم التي تعينه على الاندماج في واقعه ومحيطه، كذا تمكنه من القدرة على فهم التحديات وسبل مواجهتها.
- تأهيل الأستاذ الجامعي باعتباره ركيزة أساسية في أي إصلاح للجامعة الإسلامية، نظرا لتأثيره العلمي والقيمي والمنهجي، وتقوية مهاراته وكفاياته التدريسية؛ التي تؤدي إلى تفعيل مهارات التفكير النقدي في المواقف والأنشطة التعليمية والتعلمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد، مهارات التعلم، العصر التكنولوجي.

Abstract

The purpose of this study was to highlight the value of critical thinking for Islamic students pursuing higher education in order to enhance their technologically learning abilities. In order to build these abilities and prepare people to meet the challenges of the changing technological landscape, it attempted to offer a series of suggestions and procedural approaches. The study's findings were:

- Islamic universities need to change their pedagogical and strategic approach so that students can deal with the problems of technological growth by developing the learning skills they need instead of relying on memory and indoctrination, which frequently result in imitation and stagnation.
- Updating university curriculum, programs, and teaching strategies for Islamic programs to stay up to date with sustainable and successful educational advancements; most notably, implementing a critical thinking approach to learning construction and assessment.
- It is imperative that Islamic university administrators work together to develop critical thinking abilities in Islamic students. This is because these abilities allow the student to acquire the learning skills that enable him to comprehend obstacles and how to overcome them, as well as to integrate into his surroundings and reality.
- Considering the scientific, moral, and methodological influence of university professors, they should be qualified as a fundamental pillar of any reform of Islamic universities. They should also strengthen their teaching abilities and competencies, as this encourages the use of critical thinking in a variety of educational and learning contexts and activities.

Keywords: critical thinking, critical thinking skills, learning skills, technology era.

المقدمة

إن تنمية التفكير الناقد من خلال المناهج الدراسية يعد من ركائز المقاربة التربوية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية -بدءا بالمرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الجامعية- تزود الطالب بالأدوات التي يحتاجها في التعامل بفعالية مع الكم الهائل من المعارف والمعلومات التي يتلقاها أثناء دراسته، كما تمكنه من مجابهة ومواكبة العصر التكنولوجي الذي يتسم بتطوراته وتغييراته السريعة في جميع المجالات.

ولهذا بات التفكير الناقد من أهداف ومقاصد التدريس المعاصر، فتدريب الطالب على توظيف العمليات العقلية القائمة على التفكير يكسبه القدرة على امتلاك مهارات التعلم التي تبقى معه طيلة حياته؛ فمهارة حل المشكلات، ومهارة معالجة البيانات وتحليلها منطقيا واقتراح البدائل والحلول، ومهارة اتخاذ القرارات الصائبة والمناسبة وغيرها تسهم وتؤثر بشكل كبير في اندماج وتفاعل الطالب في واقعه ومحيطه، وفي انفتاحه على كل التغيرات العلمية والتكنولوجية التي تحدث حوله، وفي قدرته على الإنتاج والابداع والابتكار واتخاذ القرارات الملائمة في حياته المهنية والشخصية.

وقد أوصت العديد من المؤتمرات العالمية حول تدريس العلوم الإسلامية في المرحلة الجامعية بضرورة تضمين مناهجها ومحتوياتها التفكير الناقد؛ لما لذلك من أهمية في تعليم الطلبة وتأهيلهم لمجابهة تطورات العصر، فقد أوصى المؤتمر الدولي الذي نظمته رابطة الجامعات الإسلامية بتعاون مع رابطة العالم الإسلامي، الذي دار حول «دور الجامعات في خدمة المجتمع وترسيخ القيم (...) بتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم لتصبح قائمة على تنمية الفكر النقدي المنطقي لا على أساس التلقين، وعقد دورات تطوير مهني لشباب هيئتي التدريس ومساعدتهم، وورش تدريبية للطلاب للتدرب على التفكير الناقد المعزز للوعي في كل الجامعات والكليات...»⁽¹⁾.

ومن هذا المنطلق سعت هذه الورقة العلمية الموسومة بـ «التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية ومهارات التعلم في عصر التكنولوجيا» لمقاربة موضوع أهمية تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في تنمية وتطوير مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا؛

1- البيان الختامي للمؤتمر الدولي: دور الجامعات في خدمة المجتمع وترسيخ القيم: مجلة رابطة العالم الإسلامي، العدد: 649، صفر 1442هـ/أكتوبر 2020م، ص5.

وذلك من خلال الكشف عن مدى تأثير تعليم مهارات التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية في تجاوز البيداغوجيات التقليدية القائمة على شحن عقول الطلاب بدل تدريبهم وتمهيرهم على ما يحتاجونه من مهارات وقدرات وكفايات تخول لهم مواجهة عصرهم ومواكبة تطورات التكنولوجيا المتجددة، وكذا امتلاكهم القدرة على الإبداع والتجديد في مجالات تخصصهم، الشيء الذي يساهم في تمكين هؤلاء الطلبة من اتخاذ القرارات المناسبة والملاءمة لمتغيرات عصرهم، وحل مشكلاته بطريقة فعالة ومجدية.

مشكلة الدراسة:

فمن خلال تتبع الدراسات الميدانية وغيرها التي قامت بتشخيص واقع تدريس العلوم الإسلامية نجد أنها أشارت إلى استئثار المقاربة التقليدية المبنية على حشد المعلومات والحفظ والتذكر والتلقين، ولهذا كان من اقتراحات هذه الدراسات للتغلب على هذا الإشكال تضمين وإدراج مهارات التفكير الناقد في المناهج والبرامج وطرق التدريس للعلوم الإسلامية؛ لما لذلك من أهمية في مساعدة الطالب على تنمية مهاراته التعليمية الكفيلة لمواجهة تحديات العصر التكنولوجي، كما أنها تساهم في تحسين مخرجات التعلم ونتائج؛ وعليه فإن إشكالية هذا البحث تدور حول مدى إسهام التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية في تحسين المهارات التعليمية للطلبة وتنمية تفكيرهم وتحسين مستواهم الأكاديمي في ظل تحديات العصر التكنولوجي.

أهمية الدراسة:

يستمد هذا البحث أهميته من حيث إنه يسعى:

أولاً: إدراك أهمية التفكير الناقد في إكساب المعرفة الإسلامية من خلال فهمها وتحليلها والتمهيد للإنتاج والابداع أثناء البحث فيها، وهذا يساهم في إعداد طالب قادر على إعمال عقله لحل مشكلاته ومشكلات محيطه الاجتماعي، والتعامل مع القضايا المستجدة بعقلانية وواقعية.

ثانياً: تحويل العناية في تدريس طلاب الجامعة الإسلامية العلوم الإسلامية من الاقتصار على أسلوب الإلقاء والمحاضرة التي تستهدف حشو عقل الطالب بالمعلومات إلى طرق تدريس حديثة قائمة على تنمية التفكير الناقد لدى الطالب.

ثالثاً: الوقوف على الصعوبات والإشكالات التي تحول دون حضور وتمثل التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية بالجامعة الإسلامية.

رابعاً: تقديم حلول ورؤى إجرائية لتفعيل مقاربة التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية بالجامعة؛ لما لذلك من فائدة وأهمية في تدريس المعرفة الإسلامية وتطويرها والنهوض بها بيداغوجيا ومنهجيا، وإكساب الطلاب القدرة على تملكها وتوظيفها وربطها بواقعهم وما يشهده من تحديات.

أهداف الدراسة:

يروم البحث استيفاء الأهداف الآتية:

- أ- بيان أثر تفعيل التفكير الناقد في تنمية وتطوير المهارات والقدرات التعليمية لدى طلاب العلوم الإسلامية.
- ب- تقديم رؤى واقتراحات إجرائية لتضمين وتفعيل التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية لتطوير المهارات التعليمية في العصر التكنولوجي.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- التفكير الناقد (Critical thinking):

تناول عدد من الباحثين في الشأن التربوي عدة تعريفات لمصطلح التفكير الناقد؛ إذ عرفه جراون بأنه من المفاهيم التربوية المركبة، وله ارتباطات لعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم، فينظر إليه مرة على أنه مواز للتفكير المجرد عند بياجيه، أو مستوى التقويم عند بلوم، ومرة أخرى على أنه متشابه مع استراتيجية حل المشكلات⁽¹⁾.

وعرف كذلك بأنه عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، تقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، تعتمد أدلة كافية وبراهين

1- أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، ناصر أحمد ضاعن الخوالدة، المجلد 42، العدد: 3، (31 ديسمبر/كانون الأول 2015)، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، الأردن، ص 988.

مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام على المعرفة والمواقف، ومن ثم التوصل إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته⁽¹⁾.

حسب الباحث تيسير القيسي فالتفكير الناقد هو: «ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التمحيص الدقيق لكافة المقدمات والأدلة، ثم يستند إلى التدرج البطيء خطوة خطوة، وتتسم بالموضوعية إلى أقصى حد ممكن بهدف التوصل إلى نتائج سليمة تتصف بالصحة والثبات والصدق»⁽²⁾.

فمن خلال هذه المعاني نستشف أن التفكير الناقد هو عبارة عن عمليات عقلية تستهدف إصدار حكم حول تقييم الشيء أو الوصول إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل مشكلة ما، وبالتالي فهو عبارة عن مجموعة من المهارات العقلية المختلفة منها على سبيل المثال مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقويم الأدلة والاستنباط، والاستنتاج⁽³⁾، وقدرة الطالب على التمييز بين الأفكار المتضمنة، والتمييز بين الحقائق والآراء والخيال، وعلى الاستنتاج والربط بين الأسباب ونتائجها، والحكم على الأمور في ضوء الشواهد، وإدراك العلاقات بين الأشياء...⁽⁴⁾، وهذه المهارات يمكن للفعل التعليمي التعليمي تنميتها وتطويرها لدى الطلاب من خلال التعلم والممارسة والتدريب، وتوفير البيئة الملائمة والمواءمة لذلك.

- 1- التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقى الحضاري والتقدم العلمي، محمد ريان، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2008، نقلا عن: فعالية برنامج تدريبي قائم على التفائل المتعلم في تنمية التفكير الناقد لدى المراهقين ضعاف السمع، حازم ثابت عيد محمد، جامعة بني سويف مجلة كلية التربية، العدد، أبريل / ج 2، 2020، ص 253.
- 2- أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات، تيسير خليل بخيت القيسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، 2006، ص 128.
- 3- أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، ناصر أحمد ضاعن الخوادة، مرجع سابق، ص 987.
- 4- تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى الثالث من التعليم الإعدادي القصة نموذجاً، بحث لنيل دبلوم مفتشي التعليم الثانوي التأهيلي تخصص اللغة العربية، المهدي الفزني، 2016م 2017، ص 15.

2- مهارات التعلم (Learning skills):

عرفت مهارات التعلم في التراث التربوي بأنها عمليات عقلية مختلفة ووظيفتها هي مساعدة الفرد على أن يتكيف مع البيئة المحيطة بأبسط طريقة ممكنة له⁽¹⁾.

ويعرفها الباحث خالد العصفور بأنها: «مجموعة من المهارات التي تزيد من جودة تعلم الطالب وكفاءته بما يساهم في تطوير أدائه في حياته اليومية والعملية»⁽²⁾.

فمهارات التعلم إذن هي قدرة الفرد على تنمية شخصيته من خلال الاعتماد على ذاته أثناء اكتساب المعرفة وتغيير سلوكه، وتمكنه من الثقة بقدراته في عملية التعلم لمواجهة كل التحديات، ومن أمثلة هذه المهارات مهارات التعلم الرقمي (Digital learning skills)، التي تتأسس على مهارات التفكير الناقد القائمة على النقد والحكم على الأشياء، والقدرة على التلخيص، والمقدرة على التحليل والاستنتاج، واتخاذ القرارات وحل المشكلات، واستخدام وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها من مهارات التعلم التي يفرضها العصر التكنولوجي ومستجداته.

3- مهارات التفكير الناقد (Critical thinking skill)

اختلف الدارسون والمنظرون لمفهوم التفكير الناقد في تحديد المهارات المرتبطة بهذا النوع من التفكير، فقد حددها باير (Beyer) في عشر مهارات تجلت في التمييز بين الحقائق والادعاءات، وتحديد دقة الخبر وصدقه، وتحديد صدق المصادر، والقدرة على التنبؤ، وتمييز المعلومات ذات العلاقة من غيرها، وتعريف الفرضيات غير الواضحة، وفهم الأخبار والمناقشات الغامضة والمتداخلة، ومعرفة التناقضات المنطقية، وتحديد قوة المناقشة وأهميتها، والتمييز بين الادعاءات ذات القيمة، والادعاءات غير ذات القيمة المعتمدة وغير المعتمدة⁽³⁾.

- 1- أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي، مجدي محمد أحمد الشحات، مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد الثالث، العدد (1)، السنة 2011، ص32.
- 2- توظيف التقنية في العملية التعليمية لتنمية مهارات التعلم للقرن 21 لدى طلاب المدارس بالمملكة العربية السعودية، خالد بن عبد العزيز بن محمد العصفور، مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس، العدد الخامس والأربعون، الجزء الثالث 2021، ص128.
- 3- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 169، الجزء الثالث، يوليو لسنة 2016م، ص761.

ويشير الباحث ستيرنبرج (Sternberg) إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة⁽¹⁾.

وذهب فتحي جروان إلى أن التفكير الناقد هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير، التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين، للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو إقرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام⁽²⁾.

ونخلص مما سبق أن مهارات التفكير الناقد هي تلك المهارات التي يجب أن يوظفها الطلبة في بناء تعلماتهم وفي حياتهم اليومية، بحيث لا يقبل الطالب التعامل مع الأشياء أو الموضوعات بصورة سطحية ونمطية، بل إنه يتفحصها ويحاول أن يكتشف الافتراضات التي تتضمنها واستنتاج الوقائع العلمية المحتملة والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى حل المشكلات التي تعترضه، ومن هنا فإن التفكير الناقد له علاقة وطيدة بأسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات بصورة منطقية.

عصر التكنولوجيا:

يتألف مصطلح تكنولوجيا (Technologie) من مقطعين: (Techno) وتعني في اللغة اليونانية «الفن» أو «صناعة يدوية» و(logie) وتعني علم أو دراسة، ومن هنا فإن كلمة تكنولوجيا تعني: «علم صناعة المعرفة النظامية في فنون الصناعة أو العلم التطبيقي، وليس لها مقابل في اللغة العربية بل عربت بنسخ لفظها حرفياً «تكنولوجيا»⁽³⁾، وتعني أيضاً: «علم الأداء أو علم التطبيق أو الطريقة الفنية لتحقيق غرض معين»⁽⁴⁾.

1- Educational Psychology, Sternberg, Robertj, &Williams, Wendy M, Allyn &Bacon, 2004

2- تعليم التفكير، فتحي جروان، دار الكتاب الجامعي، العين 1999، ص35.

3- تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية، نور الدين زمام، صباح سليماني، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، العدد الحادي عشر، جوان 2013، ص165.

4- إدارة تكنولوجيا المعلومات، محمد الصرفي، طبعة 1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية-مصر، 2009، ص13.

وهناك من عرفها بأنها: «مجمل المعارف العلمية المستخدمة في المجال الصناعي خاصة المدرسة لدراسة وتحقيق وإنتاج وتسويق السلع والخدمات السلعية لاستبدال العمل اليدوي بآلات حديثة ومتطورة»⁽¹⁾.

وبالنسبة للباحثة نبيلة بخوش فالتكنولوجيا: «هي جهد إنساني، وطريقة للتفكير في استخدام المعلومات والمهارات والخبرات والعناصر البشرية والغير بشرية المتاحة في مجال معين وتطبيقها في اكتشاف وسائل تكنولوجيا لحل مشكلات الإنسان وإشباع حاجاته وزيادة قدرته»⁽²⁾.

فعصر التكنولوجيا إذن هو عصر العولمة والثورة المعرفية والعلمية والانتشار الثقافي والرقمي السريع، وقد ظهرت آثار هذا العصر على جميع مجالات الحياة، بما فيها المجال التربوي حيث تأثرت كافة مكونات المنظومة التعليمية من طالب ومعلمين ومنهج بما جاء بهذا عصر التحولات والتغيرات التكنولوجية⁽³⁾، ولكي يواكب الطالب روح هذا العصر لابد أن تزوده المؤسسات التربوية بمهارات التعلم الذاتي التي تمكنه من توظيف تكنولوجيا التربية في تعلمه مدى الحياة.

المنهج المعتمد:

ترسم البحث منهجا وصفيا؛ وذلك من خلال رصد وتتبع مدى إسهام مقارنة تدريس العلوم الإسلامية بالتفكير الناقد في تطوير وتنمية مهارات التعلم لدى طلاب الدراسات الإسلامية في ظل التحولات التكنولوجية، كما نهج البحث المنهج التحليلي من خلال تحليل وتفسير الصعوبات والإشكالات التي تحول دون حضور مهارات التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية؛ كل ذلك بغية الوصول إلى تصور بيداغوجي ومنهجي لتطوير تدريس العلوم الإسلامية حتى تؤدي أدوارها المنشودة، خصوصا على مستوى إكساب طلبة العلوم الإسلامية مهارات التفكير الناقد التي تمكنهم من تطوير أدائهم التعليمي.

1- دور تكنولوجيا التعليم في تحسين العملية التدريسية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، نبيلة بخوش، بحث شهادة الماستر، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 2015/2016، ص32.

2- المرجع السابق، ص33.

3- مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية لجامعة بنها في العصر الرقمي «الواقع وسناريوهات المستقبل»، محمود ولاء محمود عبد الله 2018، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ع90، م2، ص89.

الدراسات السابقة والإضافة العلمية:

يعد موضوع التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية ودوره في تنمية وتطوير مهارات التعلم في العصر التكنولوجي من المواضيع التي لم تبحث بشكل كبير، باستثناء بعض الدراسات والبحوث التي حاولت مقارنة هذا الموضوع، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- «مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية»، من إنجاز الباحثين محمد عاشور صادق، ويحيى محمود النجار، وقد هدف هذا البحث إلى استقصاء مستوى التفكير الناقد ومستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية الثلاث (الأقصى، الإسلامية، الأزهر)، والكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد وفقا لمتغيرات (الجنس-التخصص-الجامعة)، وإمكانية التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية من خلال مستوى التفكير الناقد، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أنه ينبغي العمل على رفع مستوى الكفاءة الذاتية البحثية لطلبة الدراسات العليا، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على تدريس مهارات التفكير النقاد، والاهتمام في التعليم الجامعي بمهارات الاستنتاج والتقييم والتحليل بخاصة، ومهارات التفكير بصفة عامة.
- «مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود»، من إنجاز الباحث ناصر محمود إسلیم، كان الغرض من هذه الدراسة الكشف عن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه ينبغي توظيف استراتيجيات وطرق تدريس حديثة تركز على العمليات العقلية العليا، وضرورة تضمين مقررات الدراسات الإسلامية بالأنشطة والمواقف التي تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما دعت هذه الدراسة إلى تنويع طرق وأساليب التدريس ذات الصلة باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وعدم الاعتماد على طريقة التلقين والحفظ.
- «منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي»، من إنجاز الباحث عبد السلام العزوزي، حيث تطرق إلى واقع تدريس العلوم الشرعية بالمعاهد والجامعات وما يواجهه من صعوبات ومشاكل ديدكتيكية وبيداغوجية؛ من بينها طغيان أسلوب

المحاضرة والإلقاء في تدريس البرامج والمناهج الدراسية في العلوم الإسلامية، وعدم خضوع كثير من أساتذة التعليم العالي لأي تكوين بيداغوجي وتدريب تربوية من قبل مدربين متخصصين... وهذا الأمر أسهم في تخريج طلبة لا يمتلكون لمهارات تعلمية قوامها الاستكشاف والتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات ومعالجة الأفكار والمعلومات التي يحتاجونها لاندماج في واقعهم وعصرهم.

- «التفكير الناقد ومهارات التعلم في العصر الرقمي «الواقع والمأمول»، من إنجاز الباحث رشا صالح حسين المحلاوي، وقد تطرق هذا البحث إلى دور مهارات التفكير الناقد في تطوير قدرة الطالب عموماً على التعلم في العصر الرقمي، وكما اقترح البحث جملة من التوجيهات الأساسية لتنمية مهارات التفكير الناقد كمتطلبات مهمة وأساسية للتعلم الرقمي.

- «دور مقررات الفقه والسلوك في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات الصفوف العليا»، للدكتور مفلح دخیل مفلح الأكلبي، حيث سعت هذا الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمن أهداف مقررات الفقه والسلوك ومحتواها التعليمي بالصفوف العليا في المرحلة الابتدائية «بنين وبنات» مهارات التفكير الناقد، كما توصل الباحث إلى قائمة مقترحة لمهارات التفكير الناقد التي ينبغي إدراجها ضمن أهداف ومقررات العلوم الشرعية ومحتواها التعليمي بالمستويات التعليمية المستهدفة، ودعا إلى ضرورة مراجعة مقررات ومناهج ومحتويات العلوم الشرعية بالتعليم العام، وتضمين مهارات التفكير الناقد في مقررات العلوم الشرعية، وتأهيل معلمي العلوم الشرعية بما يمكنهم من معرفة مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في الفعل التعليمي.

والحاصل أن الإضافة العلمية التي أنشدها لبحثي هذا تتجلى في تفصيل القول في أهمية وفائدة تضمين مناهج وبرامج وأساليب وطرق تدريس العلوم الإسلامية بجامعاتنا الإسلامية في تنمية وتطوير مهارات التعلم لدى الطلبة في ظل العصر التكنولوجي، ولا ننكر أن الجهود السابقة أشارت وقاربت هذا الموضوع، لكن دون التفصيل فيه والتطرق إليه من كل جوانبه.

خطة البحث:

وزعت خطة البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة:

المقدمة: فيها بيان لأهمية الموضوع، إشكالية البحث وأسئلته، أهداف البحث، المنهج المعتمد، الدراسات السابقة، وخطة البحث.

المبحث الأول: تناول الحاجة إلى تضمين التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية.

والمبحث الثاني: تطرق إلى أثر التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية في تنمية مهاراتهم التعليمية في عصر التكنولوجيا..

والمبحث الثالث: فيه بعض الرؤى والتوجيهات الإجرائية لتطوير مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا من خلال اعتماد مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس العلوم الإسلامية..

والخاتمة: فيها استخلاص لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

المبحث الأول: الحاجة إلى تضمين التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية

يعيش العالم في هذا العصر تحولات كبيرة أدت إلى ثورة معرفية وتطور تكنولوجي ورقمي في شتى مناحي ومجالات الحياة، ولم يسلم المجال التربوي من تأثيرات وانعكاسات هذا التحول، ولذلك انبرى الباحثون في الشأن التربوي إلى تكييف العملية التعليمية التعليمية حتى تواكب وتنفذ على ما يشهده العالم من تقدم وتطور على كافة الصعد، من خلال البحث عن البدائل والحلول المناسبة لخلق سياسة تعليمية تتشوف إلى تمهيد المتعلمين والمتعلمات في اكتساب المهارات التي تنمي التفكير، واكتساب القدرات التي تمكنهم من التعلم مدى الحياة.

ومن هذا المنطلق دعا كثير من رواد العلوم التربوية من دارسين وباحثين إلى العناية والاهتمام بتنمية التفكير النقدي لدى المتعلم في جميع مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية؛ لكي يمتلكوا القدرة على مواكبة واستيعاب محيطهم ومواجهة تحدياته؛ وقد عزی بعض الباحثين سبب الاهتمام بالتفكير الناقد في مجال التربية والتعليم عموماً إلى ضعف مخرجات العملية التعليمية ونتائجها التي لا تتلاءم وتتناسب مع متطلبات العصر وتحولاته؛ فالتفكير الناقد: «أشبه بعملية تنفس الأفراد فكون الفرد بحاجة للتنفس ليعيش فهو أيضاً بحاجة إلى التفكير؛ لأن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا يمكن أن يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية، لذلك فإن الفرد بحاجة لأن يتعلم مهارات التفكير، وذلك نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي الذي شهدها ويشهدها العالم، وما نجم عنه من تحديات، لابد من أن يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وخاصة أن ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، وخاصة أن ما يتعلمه الفرد في المدرسة والجامعة لا يكفي لضمان مستقبل زاهر له»⁽¹⁾.

ولهذا فإن الحاجة إلى تنمية وتحسين التفكير الناقد لدى المتعلمين على اختلاف مستوياتهم أصبح أمراً ملحاً ومطلباً ضرورياً في العملية التعليمية التعليمية؛ ذلك «أن تنمية التفكير الناقد باتت مهمة ضرورية في هذا العالم السريع التغير؛ لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع وتكسب المتعلمين الخبرات التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات

1- أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، ناصر أحمد ضامن الخوالدة، مرجع سابق، ص 987.

الحياة المعاصرة وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، لذا فإن تنمية التفكير الناقد ليست خياراً تربوياً إنما هي ضرورة تربوية لا غنى عنها، ويعزى ذلك إلى أسباب منها أنها تؤدي إلى فهم عميق للمحتوى المعرفي؛ لأن التعلم أساسه عملية تفكير وأن توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وإلى ربط عناصره بعضها ببعض»⁽¹⁾.

وبناء على ذلك؛ أصبح من الضروري معاودة النظر في منظومتنا التعليمية السائدة بجامعاتنا؛ ذلك أن التعليم الجامعي يعتبر أحد الركائز الأساسية لبناء الإنسان بناء علمياً وثقافياً واجتماعياً وأخلاقياً، سواء من حيث فلسفته أو أهدافه أو نظمه أو مناهجه أو وسائله أو أنشطته حتى يواكب التطورات الحاصلة في عالمنا المعاصر، ومن هنا أكد العديد من الباحثين أن تعلم التفكير النقدي في السنة الجامعية الأولى سيرفع من وعي الطلاب بأهمية هذا النوع من التفكير وحاجتهم إليه، كما سيمكنهم من استعمال وإدماج مهارات التفكير النقدي خلال السنوات القادمة من دراستهم، إذ أن من دواعي تعليم التفكير الناقد تنمية قدرة الطالب على تحليل المعلومات، وإصدار الأحكام المناسبة، وتنمية القدرة على اتخاذ المواقف، وتنمية التفكير الناقد بطريقة تساعد على التساؤل حول ما تم تحقيقه⁽²⁾.

وإذا كان تدريس العلوم الإسلامية بجامعاتنا تعثره وتواجهه كثير من الصعوبات والعوائق البيداغوجية والديداكتيكية التي تحول دون تحقيق الغاية من تدريس هذه العلوم؛ وفي مقدمتها طغيان أساليب وطرائق التدريس التقليدية التي يتم الاشتغال بها في التدريس والتقييم مثل طريقة الإلقاء والتلقين وأسلوب المحاضرة، وعدم إيلاء أهمية كبرى لمدارك الطلبة وقدراتهم الفكرية وما تقتضيه من ضرورة تنويع طرق التدريس منهجياً وبيداغوجياً، وقد أكد هذا الأمر الدكتور حسام الدين فرفور في قوله: «تعاني أغلب الجامعات الإسلامية من مشكلات خطيرة أهمها: الطريقة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، بعيداً عن عمق الفهم، والاستنباط، والدليل والنقد البناء»⁽³⁾، وأكد أيضاً أن معالجة مشكلات الجامعة تتم عن طريق أخذها بالمنهج الإسلامي الصحيح الراشد في التعليم، حتى تستطيع تنمية

1- مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للصفوف -الرابع، الخامس، السادس-، للمرحلة الأساسية في الأردن، ص63.

2- مستويات التفكير النقدي لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية، نوال بريقل وبركو مزوز، مجلة دراسات نفسية تربوية، مجلد 12، العدد: 2، جوان 2019، ص40.

3- مجلة رابطة العالم الإسلامي «الرابطة»، العدد: 649، صفر 1442هـ/أكتوبر 2020م، ص20.

الفكر، وبناء الإنسان الصالح المعاصر⁽¹⁾.

فهذه الإشكالات والصعوبات التي تعاني منها الجامعات الإسلامية أسهمت في وجود تمثلات حول تدريس العلوم الإسلامية عند الطلبة من قبيل أنها مواد تعتمد على الحفظ، والاستظهار السلبي، والتلقين وغير ذلك، فتحوّلت هذه العوامل للأسف الشديد إلى عوائق للتعلم تسببت في ضعف الدافعية والحافزية ونفور من دراسة هذه العلوم، وتعطيل ملكة التفكير والعقل لدى طلاب العلوم الإسلامية.

يضاف إلى ذلك طغيان الكم المعرفي في المقررات الدراسية المتعلقة بالعلوم الإسلامية؛ الذي يؤدي إلى حصول تكدس ويسبب عبئاً ثقیلاً للأستاذة والطلبة على حد سواء، فيصبح الأستاذ محور العملية التعليمية التعلمية ومصدرها، وبالتالي يكون الطالب متلقٍ سلبي لا يبنّي تعلماته بنفسه، وفي هذا السياق تؤكد الباحثة فريدة صادق زرز ما سبق بقولها: «فإن المتأمل في واقع الدراسات الإسلامية ومناهجها الدراسية، ووسائلها التعليمية، ومساقاتها، وموادها لمفصلة، يلحظ النزعة التقليدية في الطرح والإلقاء والتدريس والتلقي، فينتج عن ذلك اتجاه الطلاب إلى تلقي الدرس بطريقة مملة لا توحى في نفس الطالب إلا بالحفظ في الصدور ثم الحفظ في السطور عند التقويم والامتحان، وبذلك تغيب النزعة الإبداعية والتفكير الناقد الذي يعين على الاستنباط والتحليل والنظر في مستجدات الأمور ونوازلها»⁽²⁾.

فإذا كان الأمر كذلك فإن من الحلول الناجعة المقترحة من لدن الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي بتدريس العلوم الإسلامية لهذه الإشكالات والصعوبات المنهجية والبيداغوجية لتدريس العلوم الإسلامية اعتماد بيداغوجيات فعالة ومتجددة قائمة على تنمية التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية، وتضمينه في المناهج والبرامج والأساليب التدريسية؛ ذلك أن التعليم القائم على التلقين والشحن والإلقاء وحشو العقل بالمعلومات لم يعد مواكباً ومسائراً للتحوّلات الاجتماعية والعلمية والاقتصادية التي يشهدها العالم؛ ولا يتناسب ويتساق مع طبيعة طلبة هذا العصر، ولا يهيئ الطالب لحل مشكلاته والتعامل مع تحديات عصره؛ خصوصاً إذا استحضرن أن مفهوم التعلم قد تغيّر: «من مجرد نقل للمعرفة من طرف المتعلم من خلال عملية الحفظ والاسترجاع

1- المرجع نفسه، ص20.

2- التفكير الإبداعي في مناهج الدراسية لمواد العلوم الشرعية، د.فريدة زوز، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مجلد 11، العدد: 41، 2005، ص9.

للمعلومات، إلى مفهوم بناء المعرفة من طرف المتعلم إلى مجموعة من التغيرات في العملية التعليمية التعلمية، فالنمو المعرفي حسب المدرسة البنائية، تغيرات في البنية المعرفية من خلال عمليتي الاستيعاب والمواءمة، وهو اكتساب تدريجي للقدرة على التفكير، والتي بموجبها يستطيع المتعلم بناء فهم أكثر للعالم الذي يعيش فيه، من هنا يمكن استنتاج المبادئ التربوية المستمدة من هذه النظرية، والتي تؤكد على أن التعلم يجب أن يكون شيئا نشيطا، متيحا الفرصة أمام المتعلم ليقوم بتعلم ذاتي، فلا نستطيع تنمية التفكير بالتكلم فقط دون أن نضع المتعلم في موقف تعليمي، حيث يختبر بنفسه الأشياء، ويستخدم الرموز، ويضع الأسئلة ويفتش عن الإجابات رابطا ما يجده هنا بما يجده في مكان آخر مقارنا اكتشافاته مع اكتشافات الآخرين، فأهمية التفاعل تسمح للمتعلم بأن يرى نسبية إدراكه لكي لا يبقى سجين وجهات نظره الأنوية»⁽¹⁾.

كما أن تفعيل مقارنة التفكير الناقد في تدريس العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية يعتبر أداة مهمة لتحقيق مخرجاتها وغاياتها وأهدافها وفلسفتها، حيث يسهم التفكير النقدي في إعداد طالب ممتلك لمجموعة من المهارات التعليمية التي تسهم في تعلمه الذاتي أو تعلمه مدى الحياة، ف«التفكير الناقد أصبح موضوعا رئيسا في التعلم المعاصر، بل يعد مطلبا مسبقا للتوافق الشخصي، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من العمليات العقلية، مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقيا واقتراح البدائل، إذ يعد متطلبا رئيسا لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، واختلاف أعمالهم ووظائفهم، فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلا في تفكيره وقادرا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعيا للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من التغيرات في وطنه»⁽²⁾.

وبناء على ما سبق فإن تدريس العلوم الإسلامية بجامعاتنا الإسلامية في حاجة ماسة للاستجابة للمستجدات التربوية والبيداغوجية الحديثة والفعالة، وعدم الاقتصار على المقاربات التقليدية المعتمدة على حشد المعلومات والحفظ والتذكر والتلقين، ذلك أن

1- تعليم مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية، محمد بن يخلف، محمد خلايفية، من منشورات: جامعة الجزائر، ص160.

2- فاعلية الأسئلة التباعية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر، علاء غبراهيم رزوقي مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 2015، ع22، جامعة بابل، ص476.

المقاربة البيداغوجية التي تركز على توظيف التفكير الناقد أثناء التدريس من بين أهم الطرق البيداغوجية الفعالة والمتجددة التي من شأنها : «تنمية التفكير العلمي ومحاربة التفكير العامي الذي لا يركز على منهجية سليمة، ومحاربة ظواهر الجهل والخرافة والإلحاد التي أصبحت تنتشر من خلال اختراق منظومة الأمن الثقافي للأمة الإسلامية وتستهدف شبابها»⁽¹⁾، وتمهيد الطلبة على التفكير النقدي بصفة خاصة بما يحقق الانسجام مع ذواتهم وواقعهم ويسعفهم في الانفتاح المفيد على الآخر فعلا وتفاعلا، ويكسبهم مهارات تعليمية تعينهم على مجابهة متاعب الحياة ومستجدات العصر من خلال تحسين إمكانياتهم التفكيرية الناقدة التي هي أسس التفكير الإبداعي ومناطه، وهذا النوع من التعليم يعود على المجتمع بالأثر الإيجابي.

المبحث الثاني: أثر التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية في تنمية مهاراتهم التعليمية في عصر التكنولوجيا.

إن التطور والتحول الذي يشهده عصرنا الحاضر يتطلب من الجامعة التفاعل الإيجابي بكل الوسائل المتاحة لإعداد طالب له القدرة على الاندماج في مجتمعه؛ وبحيث يكون مساهما لتحويلات وتحديات تكنولوجيا الإعلام والاتصال؛ خاصة إذا علمنا أن : «تغلغل كل ما هو رقمي واتساع انتشاره قد تسارع على مدى الأعوام العشرين الماضية، وهو مستمر في النمو بشكل كبير تتحول التكنولوجيا الرقمية بشكل متزايد نحو التشابك مع الحياة اليومية؛ من التعليم المدرسي والتربية، إلى الانخراط السياسي وحتى الإدارة المالية والصحية، إن التطورات في التكنولوجيا الرقمية وسرعة نشوئها تدفع الابتكار والتطبيقات الجديدة التي تلامس حياتنا بطرق مختلفة في أحيان كثيرة، بطرق عميقة، بينما توجد العديد من الفرص والتطلعات التي ترتبط بالرقمنة، فإن هناك حاجة أساسية أيضا لفهم التحديات التي تمثلها بالنسبة للمجتمع والتخفيف منها»⁽²⁾.

1- مقتطفات من كلمة الدكتور عبد الناصر أبو البصل، وزير الأوقاف والمقدسات الدينية السابق الأردن، في المؤتمر الدولي: «دور الجامعات في خدمة المجتمع وترسيخ القيم»، مجلة رابطة العالم الإسلامي «الرابطة»، العدد 649، صفر 1442هـ/أكتوبر 2020م، ص13.

2- التعلم الرقمي-التربية والمهارات في العصر الرقمي، سارة غران-كليم، لمحة عامة حول الندوة الاستشارية المعنية بالتعلم الرقمي التي عقدت كجزء من برنامج معهد كورشام، للقيادة الفكرية لعام 2017 Corsham Institute Thought Leadership Programme، ص1.

ثم إن الفترة القليلة الماضية من القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة (القرن الحادي والعشرين) شهدت أشكالاً وأنواعاً من تكنولوجيا المعلومات ما يتضاءل أمامه كل ما تحقق في عدة قرون سابقة، ولعل من أبرز مظاهر تكنولوجيا المعلومات الرقمية ذلك الاندماج الذي حدث بين ظاهرتي تفجر المعلومات وثورة الاتصال وتنتج عنه ما يسمى بالعصر الرقمي⁽¹⁾.

فنحن نعيش حالياً عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي والتكنولوجي، ولقد أحدثت هذه التطورات بأدواتها ووسائلها تأثيراً بارزاً على مختلف مناحي الحياة، وقد تم استغلال نتائجها وتطبيقاتها في كل المجالات وبموجب هذه الظاهرة طرأت تغيرات جذرية على مختلف الأنشطة التي يقوم بها الإنسان وهذه الاستفادة تزداد يوماً بعد يوم وأصبحت الحاجة ملحة للرقمنة...⁽²⁾.

وهذا التحول والتغير الذي يعرفه العالم من خلال هذه الثورة العلمية والتكنولوجية في كافة مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والثقافية يتطلب من الجامعة تطوير نظامها التعليمي واعتماد بيداغوجية متجددة وفعالة لمواكبة هذا التطور التكنولوجي ومسايرة تغيراته في مجال التربية والتعليم والتدريب بتطوير المناهج والبرامج الدراسية، خصوصاً إذا علمنا أن كثيراً من الدراسات الميدانية التي أجريت في البلدان العربية حول أنماط التفكير كشفت أن مستوى طلاب الجامعات العربية في مهارات التفكير الناقد دون المستوى المطلوب... ولا يمكن تطوير التعليم بصفة عامة وتطوير الموهبة بصفة خاصة في الوطن العربي دون تطوير التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في إطار منظومة تربوية متكاملة ذات رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية واضحة⁽³⁾.

وإن من شأن تفعيل وأجراً التفكير الناقد في التدريس عموماً وفي تدريس العلوم الإسلامية على وجه الخصوص والبعد عن التعليم القائم على تلقين المعلومات، والتركيز على تنمية وتطوير المهارات التعليمية الأساسية لدى الطلاب، التي تساعدهم على امتلاك

1- الأسرة العربية وتحديات العصر الرقمي، الطائي جعفر جاسم، مجلة الفتح، ج1، العدد: 51، 2012، ص277-278.

2- التحديات التي تواجه اللغة العربية في عصر الرقمنة، عيساوة وهيب، مجلة اللغة العربية المجلد: 24، 2022، ص226.

3- مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية: الجزائر والسودان نموذجاً، دراسة ميدانية، لمصطفى عشوي، وآخرون، ص1.

القدرة على الاستجابة لتطورات عصر التقدم التكنولوجي والعلمي السريع وتحولاته وتحدياته، خاصة إذا علمنا أن هذا العصر يشهد تغيرات سريعة ومتطورة على مستوى الذكاء التكنولوجي والعلمي، الشيء الذي أدى إلى ظهور مشكلات كثيرة في المجال التربوي والتعليمي والحياة اليومية، فاشتدت الحاجة الى ضرورة بناء العقلية المفكرة الناقدة لدى المتعلم، فطالب اليوم غير الطالب العصور السابقة، حيث المطلوب من الطالب المعاصر أن يكتسب المهارات الضرورية سواء أكانت معرفية أم علمية التي تعينه على فهم الواقع والاندماج فيه، فالمعلومة يمكن الحصول عليها اليوم بسهولة ويسر، لكن الإشكال يكمن في كيفية التعامل معها خاصة إذا روعي ما تمرره الكثير من المواقع الإلكترونية من قيم وأفكار لا تتماشى مع خصوصيات مجتمعهم، ولذلك صار خطرا عليهم انفتاحهم الكبير عليها دون شروط ولا قيود ولا حدود، وأصبحت شخصياتهم مهددة في أبعادها الفكرية فضلا عن الأبعاد القيمية، حيث يتلقون المعرفة الجاهزة، ولا يستطيعون غربلتها وانتقاء ما يفيدهم منها⁽¹⁾.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن التفكير الناقد يعد أحد أهم أهداف التربية الحديثة، والتحول الحالى تحتم «على كليات التربية إعادة النظر في برامجها وتقويمها في ضوء مستحدثات العصر، وتغير دور المعلم والوقوف على مدى اشتغال برامجها على مهارات التعلم الإلكتروني، والتعلم عن بعد الذي سيحل عاجلا أم آجلا محل التعلم التقليدي حتى بعد انتهاء جائحة كورونا، وذلك لحاجة المجتمعات الحديثة وحاجة سوق العمل لمهارات التعلم الإلكتروني، وإذا لم تقم كليات التربية ببرامجها وتعيد النظر إليها وتضمنها مهارات التعلم الإلكتروني فستكون بذلك قد ظلمت الطالب المعلم وانعزلت به عن الواقع، ولم تقدم له المهارات الحديثة التي تؤهله لسوق العمل»⁽²⁾.

كما أن التعلم الإلكتروني في المؤسسات الجامعية باعتباره منهجا تربويا داعما أصبح «أمرا ضروريا، فقد ورد في التقرير الذي صدر بعنوان السعي نحو تحقيق الهدف أن الطلبة وأعضاء التدريس اتفقوا على أن التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد يزيل العوائق

1- تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى الثالث من التعليم الإعدادي القصة نموذجا، بحث لنيل دبلوم مفتشي التعليم الثانوي التأهيلي تخصص اللغة العربية، المهدي الفزني، 2016/2017، ص27.

2- تقويم برنامج الإعداد التربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية بكلية التربية في ضوء مهارات التعلم الإلكتروني، حجاج أحمد عبد الله محمد، العدد130، فبراير، 2021، ص179.

التي سببها التعليم التقليدي مثل: بعد المسافة أو قلة الوقت المتاحة، وتكلفة الانتقال والمواصلات، أو تضارب المواعيد، أو رعاية الأبناء»⁽¹⁾.

ولهذا فتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم الإسلامية يؤثر بشكل كبير في استيعاب الطالب للمحتويات الدراسية وصقل مهاراته على التفكير، وتطوير مستواه الدراسي؛ وذلك من خلال تحفيزه على توظيف مهارات التفكير المتنوعة حتى يصل لفهم صحيح للمعرفة التي يدرسها، وأن هذه المهارات المنبثقة عن التفكير الناقد كمهارة (الاستنتاج والاستدلال والتحليل والمقارنة والنقد...) تساعد الطلبة على التغلب على الصعوبات الأساسية في التعليم الجامعي، خصوصاً تلك المواد التي يجدون فيها صعوبات في فهمها واكتسابها، وإتقانها لتحقيق النجاح في حياتهم الخاصة العملية.

وبذلك فدمج هذه المهارات المنبثقة عن التفكير الناقد وتنميتها من خلال البرامج والمناهج الدراسية والأساليب والطرق الدراسية الأكاديمية للعلوم الإسلامية ينبغي تكون من المقاصد الكبرى التي يجب السعي إلى تحقيقها؛ لأنها السبيل الأمثل لتمهيد الطالب على التفكير بمختلف أنماطه، وتهيئته لمواجهة مواقف ووضعية حياتية مختلفة، وهذا هو المقصد الأسمى من التعليم الحديث اليوم، حتى لا نضل حبيسي البيداغوجيات التقليدية القائمة على التلقين وشحن عقول الطلبة بالمعلومات التي سرعان ما تنسى وتتبخر دون الاستفادة منها.

فتعليم التفكير للطلبة عموماً يمهد لتعلم مهارات وقدرات مهمة لمجابهة ما يحدث في العالم من تطورات ولهذا يعرف دي بونو التفكير بأنه: استكشاف الخبرة من أجل الوصول إلى هدف⁽²⁾:

- فالتفكير يطور الفهم.
- والتفكير يطور مهارة اتخاذ القرار.
- والتفكير تخطيط.
- والتفكير يحل المشكلات.
- والتفكير تقويم.

1- المرجع السابق، ص179.

2- المرجع في تعليم التفكير، الأستاذ يوسف قطامي، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة: الأولى 1435-2014هـ، ص228.

وبالنسبة للباحثين أحمد عودة وحكم رمضان فمهارات التفكير تعد بمثابة الأدوات التي يحتاجها الطالب حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من أنواع المعلومات أو المتغيرات التي قد تظهر في المستقبل، ولكي تنمي المستويات العليا من التفكير لدى الطلاب مهما ساعدتهم على اكتساب مهارات التفكير الناقد التي تشير إلى الوعي والتحكم بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفاعلية أكثر، لذا يعد امتلاك هذه المهارات هدفا تعليميا وضروريا ومطلبا تربويا يسعى المربون إلى تنميته لدى الطلاب في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا والمعلوماتية والاتصالات»⁽¹⁾.

ونخلص مما سبق أن مسابقة التطور العلمي والتكنولوجي يقتضي تمكين طلاب الدراسات الشرعية من المهارات التعليمية اللازمة لمواجهة التحديات من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم الذي تعتبر غاية أساسية للتربية الحديثة، وتوجيههم نحو امتلاك مهارات التفكير، فكل هذا يساهم في مجال العمل وتطور المجتمع، ويساهم كذلك في بناء شخصية الطلاب، ومساعدتهم على التعامل مع الوسائل التكنولوجية المعاصرة، ف: «تنمية التفكير من خلال المنهاج الدراسي عامة، ومنهاج ومقررات الدراسات الإسلامية خاصة، يعد بمثابة تزويد الطلبة بالأدوات التي يحتاجونها للتمكن من التعامل بفاعلية مع الكم الهائل من المعارف والمعلومات التي يتلقاها الطالب أثناء دراسته في مختلف مراحل، ولهذا فإن النجاح في عملية التعليم والتلم في المرحلة الجامعية يتطلب من عضو هيئة التدريس توظيف الأنشطة التي تعمل على تنمية التفكير ما وراء المعرفة، أثناء تدريسه لمقررات الدراسات الإسلامية، وهذا يتطلب منه توظيف استراتيجيات وطرق تدريس حديثة تركز على العمليات العقلية العليا، وعدم الاقتصار على أسلوب وطريقة الإلقاء، وربط الطالب بواقعه وما يشهده من مستجدات تتطلب إعمال العقل في استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، فالاستدلال بالحجة العقلية أمر في غاية الأهمية بعد الاستدلال بالنص، وتعليم ذلك مهم جدا؛ لأنه أصبح ضروريا العناية بالحجة العقلية في عرض مقررات الدراسات الإسلامية بشكل كبير فعالية في ظل ازدياد الشبهات العقلية»⁽²⁾.

1- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 169، الجزء الثالث، يوليو لسنة 2016م، ص752-751.

2- مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 182 ج2، أبريل 2019، ص440.

المبحث الثالث: رؤى ومقترحات إجرائية لتطوير مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا من خلال مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس العلوم الإسلامية.

لقد أشارت عدة دراسات علمية التي اهتمت بدراسة تنمية التفكير الناقد عند الطلبة الجامعيين إلى جملة من النتائج والاستنتاجات العلمية التي تفيدنا في بيان الإجراءات العملية التي ينبغي الاقتداء بها من أجل تفعيل وتنزيل التفكير الناقد في التعليم الجامعي، وتدريس العلوم الإسلامية لا يمكن فصلها وعزلها على التطورات البيداغوجية الحديثة، وفي مقدمتها اعتماد التفكير النقدي في التدريس، ونجمل هنا أهم الرؤى والاقتراحات التي يمكن العمل بها لتنمية مهارات التعلم لدى طلبة العلوم الإسلامية بجامعاتنا الإسلامية من خلال تضمين التفكير الناقد في تدريس هذه العلوم:

أولاً: تضمين مناهج وبرامج ومقررات العلوم الإسلامية التفكير الناقد.

تعد مناهج التدريس عبارة عن التصورات العامة والأهداف الأساسية والغايات المتوخاة من تدريس مادة ما، وقد اتسمت بعض مناهج وبرامج الدراسات الإسلامية ومقرراتها أحياناً بالتركيز على عرض المعلومات والمعارف الأستمولوجية دون مراعاة سيرورتها وملابساتها، والاعتماد في التقويم على اختبار الذاكرة (الحفظ) وليس على الفهم والتحليل والنقد البناء، وهذا يكاد يمس جل الشعب والتخصصات الجامعية للأسف الشديد، مما يترتب عنه انخفاض مستوى عدد من الجامعات العربية في التصنيف الدولي للجامعات⁽¹⁾، وكذلك تدني مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين.

ومن هنا فإن التطورات والتغيرات الحاصلة في المجال التربوي تستوجب ضرورة إعادة النظر في المناهج التربوية التعليمية المرتبطة بالعلوم الإسلامية بالجامعة الإسلامية، ومن بين المقاربات التي تتبع في تجديد مناهج العلوم الإسلامية الاستناد إلى التفكير الناقد في سيرورة التعلمات وبنائها وكذا تقويمها، وتضمين مهارات التفكير النقدي في المقررات الدراسية وتمييزها لدى الطلبة وعدم التركيز كلياً على المهارات البسيطة المعتمدة على الحفظ والتلقين والاسترجاع، واستحضار مواصفات الطالب الذي نريده من تدريس العلوم الإسلامية، وفي هذا السياق يقول الباحث ناصر محمود: «إن الطلبة الذين يملكون مستويات عالية للتفكير...هم الأكثر قدرة على ضبط عملية التعليم والتعلم، وأكثر فعالية في تنظيم

1- انظر: المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل-دراسة على عينة من الخريجين بالحضر-، ليلي البهنساوي، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة المجلد 78، العدد:1، يناير 2018، ص 37.

تعلمهم، علاوة على قدراتهم الفائقة في الانسجام والتوافق في مواقف الحياة المختلفة، والقضايا المستجدة، وهذا ما يحتاجه طالب الدراسات الإسلامية في تقويم مدى تحقق الأهداف ودقة النتائج وسلامة خطوات العمل، والاستراتيجيات المستخدمة أثناء دراسته لمقررات الدراسات الإسلامية ومناهجها، وعلاوة على تحري الدقة وإصدار الأحكام، ووعيه بخصائص المهمة التي يتعامل معها والتي من أبرزها، الفهم الدقيق لمجمل محتويات مقررات الدراسات الإسلامية، والتي يعد مصدرها القرآن الكريم والسنة المطهرة»⁽¹⁾.

ثانياً: إعداد مدرسي العلوم الإسلامية في موضوع تنمية مهارات التفكير الناقد.

إن الاهتمام بإعداد وتأهيل الأستاذ الجامعي مهنيا وعلميا وبيداغوجيا وإكسابه كفايات ومهارات فعالة وناجعة ترفع من أدائه وعمله يعد مطلباً أساسياً وجوهرياً في نجاح التعليم الجامعي؛ بغية مواكبة مستجدات العصر وتحدياته وتحولاته المتجددة، وكذا مسايرة النظريات التعليمية الجديدة التي تسعى إلى الرفع من مردودية التدريس وجودته، ومن خلال ذلك نسهم في الحد من التركيز على المقاربات البيداغوجية غير المجدية، والتي تؤدي إلى عدم تطوير وتكوين الطلبة وتأهيلهم لمواجهة إشكالات وصعوبات مجتمعهم⁽²⁾.

وعلى الرغم من توجيهات وتوصيات التقارير البحثية والدراسات الميدانية المؤتمرات العلمية حول ضرورة إعادة تأهيل الأساتذة الجامعيين لمسايرة واقعهم وتحولاته مازالت الطريق شاقة ووعرة وتحتاج إلى وقت وجهد؛ لكي يوظف المدرسون المقاربات البيداغوجية المعتمدة أساساً على التفكير الناقد في التدريس والتقويم، واجتناب التركيز بشكل مبالغ فيه على أسلوب المحاضرة والإلقاء، واستهداف المهارات البسيطة المعتمدة على الحفظ والتلقين والاسترجاع دون المهارات المركبة والتي تستدعي التفكير، ولهذا أرجأ كثير من الباحثين سبب تدني مهارات التفكير لدى الطلبة إلى عدم توفر المدرس الجامعي على الكفايات الأساسية لتنمية تلك المهارات أثناء التدريس؛ فبسبب ملاحظة تدني قدرات التفكير النقدي والإبداع لدى طلاب المدارس والجامعات العربية التي تجمع معظم الدراسات على أن مناهجها وقراراتها تركز غالباً على سرد المعلومات أثناء شرح الدروس، وعلى اختبار الذاكرة (الحفظ) وليس الفهم والتحليل والنقاش أثناء الاختبارات والامتحانات،

1- مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 182، ج2، أبريل 2019، ص441.

2- انظر: تقويم برنامج الإعداد التربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية بكلية التربية في ضوء مهارات التعلم الإلكتروني، حجاج أحمد عبد الله محمد، العدد130، فبراير، 2021، ص179.

وقد برزت هذه المشكلة مثلاً في عدة ملاحظات قدمها الممتحنون الخارجيون حول ضعف قدرات الطلاب بالجامعة العربية المفتوحة في التفكير النقدي مثلاً... وأن الضعف ناشئ عموماً عن ضعف قدرات المعلمين والأساتذة في هذا المجال في شتى مراحل التعليم⁽¹⁾.

ومن هنا فمن بين الكفايات والمهارات التي يحتاجها أستاذ العلوم الإسلامية القدرة على التفاعل بإيجابية مع نوعية التعليم التي يفرضها عصر المستجدات التكنولوجية، بحيث يكون قادراً على فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة، وتوظيفها التوظيف الأمثل في العملية التعليمية، وامتلاك استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة للتعامل مع تعليم العصر الرقمي.

وإن تأهيل وتدريب مدرسي العلوم الإسلامية لامتلاكهم القدرة على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب يتطلب البعد عن الاتجاه التقليدي في الإعداد والتأهيل لمدرسي هذه العلوم، الذي يركز غالباً على الجانب المعرفي والنحو بهذا التكوين والإعداد لامتلاك كفاءات وقدرات ترتبط أكثر بتطوير الإبداع والتفكير النقدي لدى الطلاب في التعليم الجامعي، وهذا الإعداد لا يشمل المدرسين الذين في طور التكوين من أجل الالتحاق بالجامعة للتدريس به، بله يشمل كذلك المزاولين والممارسين للتدريس داخل الجامعة الذين هم في حاجة ماسة لتطوير قدراتهم لتنمية التفكير النقدي لدى طلابهم؛ سواء من خلال تنظيم الدورات التدريبية المتخصصة، أو التكوين الذاتي المستمر؛ خاصة إذا علمنا: «أن أساتذة التعليم العالي يتسلمون مهام التدريس دون خضوعهم لأي تكوين بيداغوجي على الإطلاق، فقد آن الأوان لتصحيح الوضعية! لأنه حقيقة هناك افتقار أساتذة الجامعات إلى الإعداد التربوي القبلي، فالتخصص العلمي وحده غير مؤهل للتدريس، إذ لابد من معرفة طرق التدريس الحديثة المبنية على فلسفة أن الطالب الجامعي هو الذي ينبغي أن يبحث بنفسه عن المعلومات المتعلقة بالمقرر، مما يدفعه للبحث عنها في مصادرها، فالتدريس الجامعي المتميز هو العملية التي تثير دافعية الطلبة للتعلم بطرق تحدث تأثيراً جوهرياً ودائماً وإيجابياً على الطريقة التي يفكرون ويتصرفون ويشعرون بها، إن الذي أدى إلى الممارسات السلبية في أساليب التدريس في الجامعات، هو عدم توافر دورات تربوية للأستاذ الجامعي، أثناء الخدمة من قبل مدرّبين متخصصين»⁽²⁾.

1- انظر: مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية: الجزائر والسودان نموذجاً، دراسة ميدانية، مصطفى عشوي، نوال بريقل، إيهاب الضوي.

2- منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي، عبد السلام السلام العزوي، شبكة ضياء، الموقع الأكاديمي المفتوح، بموقع: [\(https://diae.net/59745/\(15/08/2023\)\)](https://diae.net/59745/(15/08/2023)).

ثالثاً: استحضار خصائص وحاجيات متعلمي القرن الحادي والعشرين.

لقد شهد القرن الواحد والعشرين ثورة تكنولوجية كبيرة أثرت بشكل كبير في كافة مجالات الحياة، حيث هيمنت الرقمنة على جميع الميادين، بما فيها المجال التعليمي، الذي أصبح ملزماً بمعاودة التفكير في طرق إعداد النشء لمسايرة ما جاء به القرن الحادي والعشرين من تحولات وتغيرات على مستوى التدفق المعرفي والرقمي والعلمي والقيمي، ومن ثمة إعادة النظر في وظيفة المؤسسة التعليمية ودور المدرس والإدارة التربوية والمناهج التعليمية وطرق التدريس وأساليب التقويم.

وإن الوعي بهذه التحولات التي يشهدها عالمنا يقتضي طرح جملة من التساؤلات الموجهة للسياسية التعليمية التي ينبغي اعتمادها وتبنيها بجامعتنا الإسلامية، من قبيل ما الذي يجب أن يتعلمه الطلبة اليوم؟ وعن أي طالب نتحدث؟ وفي أي سياق ثقافي واجتماعي واقتصادي يعيش؟ وما الذي ينبغي أن يتعلم الطلبة اليوم، مهما كانوا وأينما وجدوا، وفي أي سياق يعيشون؟ وما هي معايير تصميم المناهج التعليمية، وفق مهارات القرن الحادي والعشرين؟ وما هي كفايات التدريس وأساليبه، وفق مهارات القرن الحادي والعشرين؟ وكيف ندرس العلوم الإسلامية بما يحقق مهارات القرن الحادي والعشرين؟ وهل تدريس العلوم الشرعية يساعد على الاندماج في المجتمع؟⁽¹⁾

كما يقتضي ذلك كذلك القضاء على البيداغوجية التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والاستظهار عوض الاستيعاب والنقد ومهارات التفكير العليا، وتهيئ طالب يستطيع التعلم مدى الحياة، ويكون إنساناً مرناً ومنفتحاً على التغيير، وهذا ما أشارت إليه مجموعة من الدراسات في مقدمتها ما توصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (سنة 2010 / 2011) حول المهارات التي يمتلكها الطلاب والقيم التي يتحلون بها والبيئات التمكينية المحيطة بهم، وصنفت هذه المهارات إلى مهارات معرفية ووجدانية واجتماعية⁽²⁾.

1- انظر: قراءة في كتاب «بيداغوجية فعالة ومتجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، للدكتور أحمد أوزي»، محمد زمراني، سعاد الخياط الدري، العدد: 11، السنة: 6، مجلة أبحاث ودراسات تربوية، 2020/2442، ص 261.

2- بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد: 44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2017، ص 81، 88.

وهو الأمر الذي يتطلب بلا شك اعتماد بيداغوجية فعالة ومتجددة قائمة على التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وقاصدة لتمهير المتعلمين في امتلاك القدرات والكفايات اللازمة لمواكبة عصرهم ومستجداته، متوفرين على مهارات التعلم الذاتية التي تخول لهم التمييز بين المعلومات المتدفقة صحيحها وسقيمها، وهذا الأمر هو عام بين جميع الطلبة سواء طلبة العلوم الإسلامية أو غيرهم.

رابعاً: تجديد الطرائق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

لا شك أن التطور التكنولوجي الذي نعيشه يفرض علينا التجديد في الوسائل التعليمية وطرائق تدريس وتقويم العلوم الإسلامية بالجامعة حتى تنتقل من أساليب التعليم التقليدية التي تركز على نقل المعلومات والمعارف وتلقينها للطلبة إلى تعليم التفكير الناقد الذي يقوم على إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تساعد على نقد المعلومة وبنائها وتحليلها وغير ذلك.

ومن هنا وجب الاهتمام بالأنشطة الممتعة والنشطة في تدريس العلوم الإسلامية؛ لأن: «العناية بتفكير المتعلم تعني تقديم الأنشطة التربوية الممتعة والمشوقة، فبعض الأنشطة التربوية سواء أكانت أنشطة فردية أم جماعية فإنها تحث الفرد أن يبذل جهده في حل النشاط أو إثبات قدرته على ذلك النشاط بمشاركة المجموعة؛ وذلك من أجل تحقيق الذات، لذلك فإن توفير أنشطة إضافية أو إثرائية تكون مشوقة ومرتبطة بالمادة التعليمية، أصبح ضرورة لكل تربوي يريد أن يعمل على تنمية التفكير وبناء الشخصية المتكاملة للفرد سواء العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو النفسحركية...»⁽¹⁾.

وهذا الأمر متوقف على أن يعي مدرسو هذه العلوم كيف يفكر المتعلم؟ وكيف يبني المتعلم تعلماته ومعارفه؟ والجواب عن هذه الأسئلة تجيبنا عنها نظريات التعلم، وبحوث التي اشغلت على كيفية اشتغال العقل وآلياته، وفي هذا السياق يمكن الاستناد إلى مجموعة من البرامج التي تعلم مهارات التفكير والتدرب عليها، من قبيل برنامج (Cort) لديونو، وبرنامج البناء العقلي لـ (جيلفورد)، وبرنامج الاكتشاف وغيرها من الاستراتيجيات والأنشطة التي تعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد المختلفة، وتحفز الطلبة على اكتساب مهارات التعلم.

1- استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 169، الجزء الثالث، يوليو لسنة 2016م، ص 752.

ومن هنا لابد من استخدام الوسائل التعليمية والطرق البيداغوجية الفعالة التي تثير تفكير طلبة العلوم الإسلامية وتحفزهم على التساؤل وإعمال العقل في بناء تعلماتهم وتقويمها، «فاستراتيجيات التعلم من التوجهات الحديثة المتعلقة بدراسة التعلم، ومساعدة الطالب على اتقان كيفية حدوثه، فهي كما يذكر تقرير اليونسكو (2010) تركز على جعل الطالب متعلما نشطا عبر تعليمه كيفية تعلمه، وكيفية استخدام تعلمه، ليحقق النجاح في حياته»⁽¹⁾.

خامسا: تصحيح تمثلات الطلبة والمدرسين حول العلوم الإسلامية بالجامعة الإسلامية.

للأسف الشديد تسود بعض التمثلات الخاطئة حول العلوم الإسلامية التي تكون عائقا خطيرا للتعامل مع هذه العلوم، من قبيل أنها مواد تعتمد على الحفظ ولا تستدعي الانتباه والتركيز وإعمال الفكر، وأن حصصها حصص عفوية بدائية أو إملائية وغير ذلك، مما يحول دون تحقيق الغاية من تدريس العلوم الشرعية، ويتسبب في غياب الجودة في التدريس، وطغيان البيداغوجية التقليدية، ونفور العديد الطلبة مما يتعلموه.

ولا ريب أن هذا التمثل يتنافى مع ما أوصانا به ديننا الحنيف، الذي دعا إلى التفكير بشتى أنواعه، وجعل العقل مناط التكليف، وقد نبهت نصوص شرعية عديدة لضرورة استخدام التفكير، منها قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعْطُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَشْتَرِئًا قَلِيلًا ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِّنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ﴾ [سورة سبأ: 46]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ * الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ [آل عمران: 190 - 191].

ومن هذا المنطلق فالاتجاه الذي ينبغي اتباعه للتغلب على هذه الصعوبات والمعوقات هو تنمية توجهات إيجابية لدى طلبة هذه العلوم نحو تعلم وتعليم التفكير الناقد، وإكسابهم قدرات ومهارات التعلم الذاتي وقادرين على التعلم مدى الحياة، ويكونوا مرنين ومنفتحتين على التغيير، وكذا تطوير قدرات المدرسين لتدريس التفكير الناقد وتضمينه طرق تدريسهم وتقويمهم، وتهيئة المناخات المناسبة لتعليم هذا النوع من التفكير وممارسته.

1- مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 182، ج2، أبرسل 2019، ص439.

سادسا: إعادة النظر في أساليب تقويم العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية.

يعد التقويم التربوي أحد المكونات الجوهرية في العملية التعليمية التعليمية؛ فمن خلاله يتم الكشف عن مواطن القوة ومواطن القصور، ورصد صعوبات التعلم التي ينبغي تجاوزها وتفاديها، كما تمكن هذه العملية مكونات الفعل التعليمي من اتخاذ قرارات مناسبة ودقيقة بشأن تنمية كفايات ومهارات المتعلم وتطويرها، خصوصا على مستوى تقويم أساليب وطرق التدريس المعتمدة من أجل تطويرها وتجديدها.

وبذلك فعملية التقويم التربوي تعتبر أداة مهمة لتقويم مهارات المتعلم وتطويرها، وكذا معرفة ما إذا كان مستوى إنجاز هذه المهارات قد تحقق بالشكل المطلوب أم لا؟ ورصد الصعوبات التي تعترض ذلك، وقد انتقد التعليم الجامعي بأنه يركز في الاختبارات التي يمتحن فيها الطلاب على الحفظ والتذكر ورد المعارف مما أسهم في تدني مستوى مهارات الطلاب الجامعيين⁽¹⁾، ولهذا فالاختبارات والامتحانات التي تقاس بها تعلمات طالب العلوم الإسلامية وإتقانه لها بالمرحلة الجامعية ينبغي ألا تعتمد في مجملها على قياس المهارات الدنيا كمهارة الحفظ والاسترجاع والتذكر والأسئلة المعرفية المباشرة، الشيء الذي يتطلب تجديد طبيعة التقويمات البيداغوجية المعتمدة بتوظيف الوضعيات الحية والأنشطة التفاعلية في التقويم؛ لمساعدة الطلاب على رفع مستوى تحصيلهم، وتطوير مهارات التفكير الناقد لديهم وفق منهجية تربوية تقييمية مستمرة وقاصدة.

فهذه بعض الرؤى والاقتراحات المستنبطة أساسا من نتائج وتوصيات العديد من الدراسات البحثية والتقارير العلمية التي قاربت وعالجت موضوع التفكير الناقد وأهميته في تنمية مهارات التعلم عند طلبة العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية، ويمكن اعتبارها منطلقات ومرجعيات أساسية وضرورية لتطوير مهارات التعلم في العصر التكنولوجي من خلال اعتماد التفكير النقدي كأساس لبناء التعلم وتقييمها.

1- انظر: لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟، مصطفى عوشي، مؤتمر: «الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم»، مملكة البحرين، 23-22 أبريل، 2015، ص30.

خاتمة

بفضل من الله وتوفيقه، توصلنا في هذا البحث إلى جملة من النتائج، يحسن بنا تلخيصها في النقاط الآتية:

أولاً: إن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية يعد من بين أهم الأدوات الأساسية للرفع من مستوى امتلاك مهارات التعلم لدى الطلبة، وإعداد جيل يتميز بالاستقلالية، والوعي، واتخاذ القرار، والسعي نحو الإبداع والابتكار، والتجديد، والانفتاح على محيطه وبيئته الاجتماعية.

ثانياً: إن تضمين مناهج ومقررات تدريس العلوم الإسلامية مهارات التفكير الناقد من بين السبل الكفيلة لمجابهة التغيرات والتحديات والتطورات العلمية والتكنولوجية؛ ذلك من خلال رفع قدرات الطالب في حل المشكلات، وامتلاك المهارات التعليمية اللازمة لمواكبة تطورات العصر التكنولوجي.

ثالثاً: إن تنمية التفكير الناقد لدى طالب الدراسات الإسلامية يتطلب اعتماد أنشطة واستراتيجيات للتفكير تركز على التعلم الذاتي المتمركز حول الطالب على اعتبار أن المعرفة تبنى ولا تعطى، وهذا يتطلب العمل على تأهيل أساتذة التعليم العالي وتدريبهم على امتلاك الطرق والأساليب التي تثير تفكير الطالب وتنمي مهاراته وقدراته العقلية كالتحليل والاستنتاج والنقد والمقارنة والتصنيف...، وتمكين هؤلاء الأساتذة من توظيف طرق تدريسية بيداغوجية متجددة وفعالة تقوم على اعتبار الطالب ركيزة أساسية لبناء تعلماته من خلال المشاركة، وإبداء الرأي، وتحمل المسؤولية، من قبيل: (التعلم التعاوني/ استراتيجيات التعلم النشط التي ترفع الدافعية للطالب للتعلم والاستمرار في بناء التعلم/ حل المشكلات...).

رابعاً: إن واقع تدريس العلوم الإسلامية في الجامعة يحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث التقويمية للوقوف على آليات تطوره واستجاباته للظروف المستجدة خاصة فيما يتعلق بتطوير مهارات التعلم من خلال التفكير النقدي، ومن بين المواضيع المهمة ذات الأولوية التي يظهر أنها في حاجة للدراسة والبحث طرق التقويم المعتمدة؛ لما لها من أهمية في تطوير طرق تدريس العلوم الإسلامية بالمرحلة الجامعية واستراتيجياته وأساليبه.

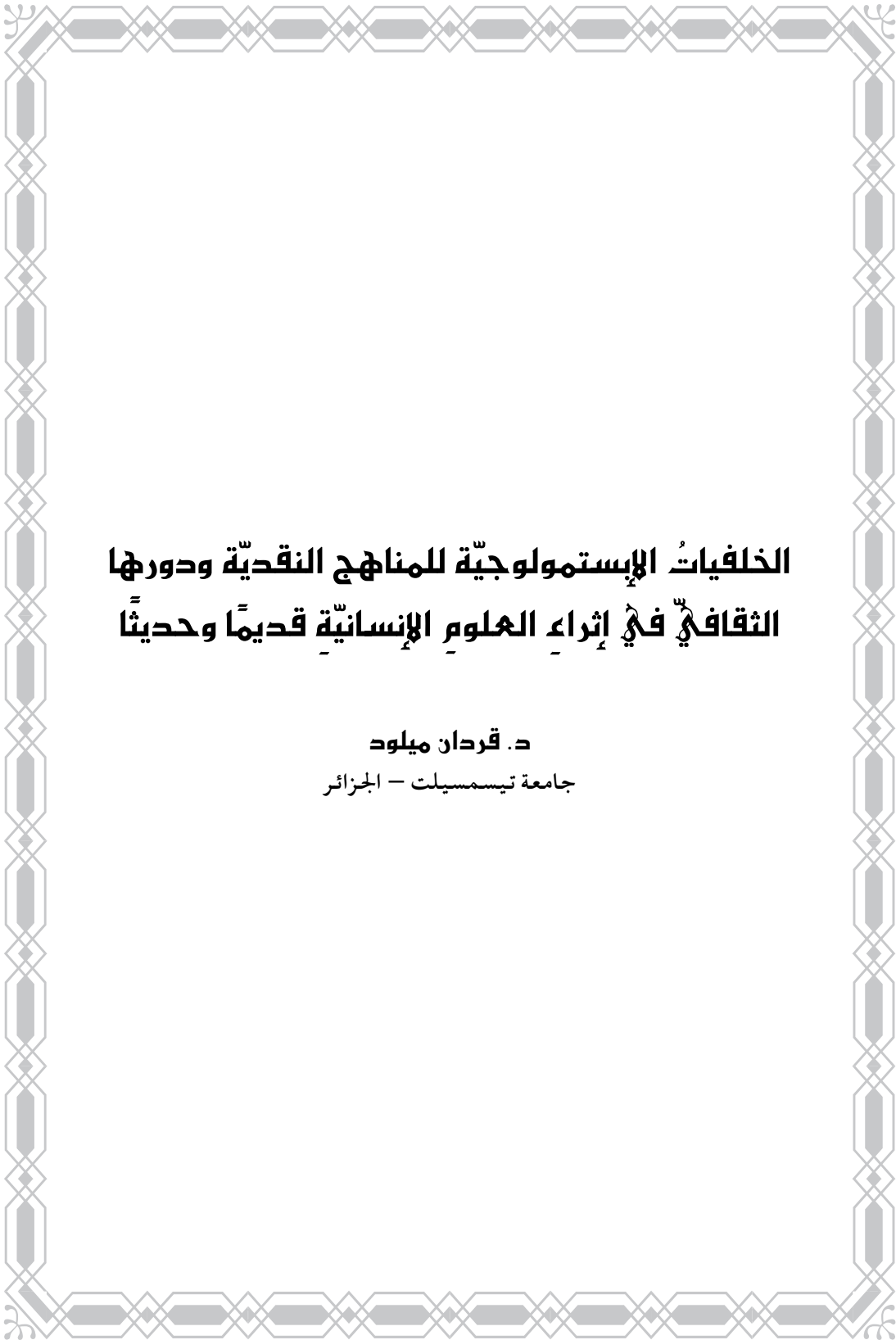
لائحة المصادر والمراجع

- أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، ناصر أحمد ضاعن الخوالدة، المجلد 42، العدد 3 (31 ديسمبر/كانون الأول 2015)، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، الأردن.
- أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي، الدكتور مجدي محمد أحمد الشحات، مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد الثالث، العدد (1)، السنة 2011.
- أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات، تيسير خليل بخيت القيسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، 2006.
- الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، أحمد سليمان و خليل أحمد الخليلي، (2013)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر العدد 169 الجزء الثالث، يوليو لسنة 2016م.
- إدارة تكنولوجيا المعلومات، محمد الصرفي، طبعة 1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية- مصر، 2009.
- الأسرة العربية وتحديات العصر الرقمي، الطائي جعفر جاسم (2012)، مجلة الفتح، 1(51).
- البيان الختامي للمؤتمر الدولي: «دور الجامعات في خدمة المجتمع وترسيخ القيم: مجلة رابطة العالم الإسلامي «الرابطة»، العدد 649، صفر 1442هـ/أكتوبر 2020م.
- بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2017.
- التحديات التي تواجه اللغة العربية في عصر الرقمنة، أ عيساوة وهيبة، مجلة اللغة العربية المجلد 24، 2022.

- التعلم الرقمي-التربية والمهارات في العصر الرقمي»، سارة غران-كليم، لمحة عامة حول الندوة الاستشارية المعنية بالتعلم الرقمي التي عقدت كجزء من برنامج معهد كورشام، للقيادة الفكرية لعام 2017 Corsham Institute Thought Leadership Programme.
- تعليم التفكير، فتحي جروان، دار الكتاب الجامعي، العين 1999م.
- تعليم مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية، محمد بن يخلف، محمد خلايفية، من منشورات: جامعة الجزائر.
- التفكير الابداعي في مناهج الدراسية لمواد العلوم الشرعية، د.فريدة زوز، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مجلد 11، عدد 41، (2005).
- التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقى الحضاري والتقدم العلمي، محمد ريان، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2008.
- تقويم برنامج الإعداد التربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية بكلية التربية في ضوء مهارات التعلم الإلكتروني، حجاج أحمد عبد الله محمد، العدد 130، فبراير، 2021.
- تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى الثالث من التعليم الإعدادي القصة نموذجاً، بحث لنيل دبلوم مفتشي التعليم الثانوي التأهيلي تخصص اللغة العربية، المهدي الفزني، 2016 / 2017.
- توظيف التقنية في العملية التعليمية لتنمية مهارات التعلم للقرن 21 لدى طلاب المدارس بالمملكة العربية السعودية، خالد بن عبد العزيز بن محمد العصفور، مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس، العدد الخامس والأربعون، الجزء الثالث 2021.
- دور تكنولوجيا التعليم في تحسين العملية التدريسية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، نبيلة بخوش، بحث شهادة الماستر، جامعة العربي بن مهيدي -أم البواقي-، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 2015 - 2016.
- فاعلية الأسئلة التباعية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر، علاء إبراهيم رزوقي مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 2015، ع22، جامعة بابل.

- فعالية برنامج تدريبي قائم على التفاؤل المتعلم في تنمية التفكير الناقد لدى المراهقين ضعاف السمع، حازم ثابت عيد محمد، جامعة بني سويف مجلة كلية التربية، العدد، أبريل / ج 2، 2020.
- قراءة في كتاب «بيداغوجية فعالة ومتجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، للدكتور أحمد أوزي»، محمد زمروني، سعاد الخياط الدري، العدد: 11، السنة 6، مجلة أبحاث ودراسات تربوية، 2020 / 1442هـ.
- لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معاً؟، مصطفى عوشي، مؤتمر: «الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم»، مملكة البحرين، 22 - 23 أبريل، 2015.
- مجلة رابطة العالم الإسلامي «الرابطة»، العدد: 649، صفر 1442هـ / أكتوبر 2020م.
- المرجع في تعليم التفكير، الأستاذ يوسف قطامي، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة: الأولى 2014 - 1435هـ.
- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، مجلة المنارة، المجلد 13، العدد 4.
- مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، ناصر محمود إسماعيل، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 182 ج 2، أبريل 2019.
- مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية: الجزائر والسودان نموذجاً، دراسة ميدانية، مصطفى عشوي، نوال بريقل، إيهاب الضوي.
- مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية لجامعة بنها في العصر الرقمي «الواقع وسناريوهات المستقبل»، محمود ولاء محمود عبد الله 2018، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ع 90، ج 2.
- منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي، عبد السلام السلام العزوي، شبكة ضياء، الموقع الأكاديمي المفتوح، بموقع: <https://diae.net/59745>.
- مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للصفوف (الرابع، الخامس، السادس) للمرحلة الأساسية في الأردن.

- المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل - دراسة على عينة من الخريجين بالحضر، ليلي البهنساوي، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة المجلد (78) العدد(1)، يناير 2018.
- De Bono, R, (1997) Lateral Thinking: A textbook of Crativity. Pelican, NY.
- Educational Psychology, Stenberg, Robertj, &Williams, Wendy M, Allyn & Bacon, 2004



الخلفياتُ الإستمولوجيّة للمناهج النقدية ودورها الثقافيّ في إثراء العلوم الإنسانية قديمًا وحديثًا

د. قردان ميلود
جامعة تيسمسيلت - الجزائر

ملخص

تأخذُ كلُّ معرفةٍ إنسانيةٍ محلّها ومكانها بسنّة التدافع الثقافية التي تُوجدها نشاطات المعارف الفلسفية الحضارية، وتحققها إجراءات المناهج النقدية المختلفة قديمها وحديثها.

وهذه الخلفيات تُؤكد على أنّ النقد عملية تراكمية معقدة تتجاوز الانطباعية والذوقية إلى معارف تقوم على أسس فكرية فلسفية وإيديولوجية وثقافية؛ تأسست عبر عصور طويلة من التحول، والتطور لتحقيق الموقف الوجودي الشامل. والرجوع إلى تقصي الخلفيات والمرجعيات الإبتيمية التي أقامت النقد وفرضت وجوده، وأمدته بالقوة التأثيرية ضرورة مؤكدة تفسر سر تأثير هذا النشاط الإنسانيّ في نظريات العلوم الإنسانية التي تحولت مع مرور الزمن إلى سرديات كبرى علقت بفكر الإنسان ووجدانه، ولا يمكن أن تزعج من مربعها الحضاري إلا بنشاط نقدي جديد يتسلح بترسانة الخلفيات الإبتيمولوجية الفلسفية التي تهدمه وتبني في أعقابه صرحاً ثقافياً يواكب سنة التدافع ويستجيب لسنة التطور والتحول السمة المتجددة لنظام المعرفة الإنسانية.

ومنه نستمد شرعية طرح الإشكالية التي تتساءل إلى أي مدى ساهمت الخلفيات المرجعية الفلسفية في نظريات العلوم الإنسانية المختلفة بخاصة التاريخ والفن والأدب؟

الكلمات المفتاحية: (الخلفية المعرفية، نظرية المعرفة، العلوم الإنسانية، المقاربات النقدية، المقاربات الثقافية).

Abstract

Any human knowledge is placed according to the cultural scramble course, created by activities of civilizational philosophical knowledge and implemented by different old and contemporary critical approaches' processing.

Those backgrounds state that the criticism is a complicated and cumulative process going over impressionism and gustatory aspects to a knowledge relying on cultural, ideological, philosophical and intellectual basis; set up through long ages of transformation and development for concreting the complete existential position. Referring to the epistemological backgrounds and references which established and imposed the criticism giving it an impressionistic potential, is a proven need for interpreting the secret of this human activity's impact on human sciences' theories which have been transformed to metanarratives over time, etched in the human's thought and conscience, and they only can be removed from their civilizational frame by a new critical activity armed with an arsenal of philosophical and epistemological backgrounds, that demolishes that frame and builds in the aftermath a cultural foundation going with the scramble course, and responding to the updated aspect of human knowledge system; development and transformation.

Thus, we deduce the legitimacy of bringing up the following issue: What is the extent of participation of philosophical referential backgrounds in energizing the diverse human sciences' theories of history, art and literature?

Keywords: (Knowledge background, Epistemology, human sciences, critical approaches, cultural approaches).

مقدمة

البحث في المعارف الإنسانية تراث إنساني كان رفيقا ملازما لتساؤلات التصور والهوية التي أفلقت أنطولوجيا هذا الكائن المتميز المتسلح بالعقل. فمنذ أن وجد الإنسان وهو يسعى باستمرار ويفكر بقلقل وإلحاح ليجيب ويفسر منطقيا أسرار وجوده وتجلياته في علاقاته بالمجتمع وبغيره من الكائنات وبالكون الذي يحيط به وبالقوى الميتافيزيقية التي استعصت على الفهم والتفسير. ونجد في كل الثقافات القائمة والبائدة على حد سواء هذه التساؤلات الأنطولوجية عن أصل العلوم والمعارف وكيف وصلت إلينا؟ ولماذا يحتاج الناس إليها؟ وما علاقتها بالأشياء التي تبحث فيها؟ وما هو نظامها المنطقي الذي نكتسبه بها؟ وما هي الآليات الإجرائية لفهمها؟ وكيف استطاعت الخلفيات المعرفية الفلسفية وغيرها دمنكتها بخاصة العلوم الإنسانية كالفن والتاريخ والأدب وغيرهم ممن يستعصي على المنطق والتصورات المخبرية ذات النتائج القطعية الدلالة؟ ويتبعها كم هائل من التساؤلات التي لا يمكن للإنسان أن يعيش معرفيا دون أن يجد لها إجابات مقنعة أو تُوهم الإقناع. ومن جهة مقابلة تركت لنا الحضارات الإنسانية المتعاقبة بشكل تراكمي منسق ومتواصل تراثا ثرا من المعارف والمفاهيم التي لولاها ما أمكننا جمع التصورات لفهم مكنون هذه المعارف والكشف عن خلفياتها الإستيمية بسبب ضياع الموقف الإستيمولوجي التاريخي الذي يرسم بدقة معالم ما يجمع بين المعارف الإنسانية وخلفياتها الفلسفية أو النفسية؛ لأن الفلسفة كخلفية معرفية تؤسس لكل العلوم التجريبية منها والإنسانية، فكانت يميز بين مفهومين للفلسفة في علاقتها بباقي المعارف الأول مفهوم مدرسي والثاني مفهوم كوني؛ حسب المفهوم الأول: ليست الفلسفة سوى نسق للمعرفة. وهو نسق مطلوب لذاته، دون هدف آخر غير تلك الوحدة النسقية للعلم، وبالتالي فغايته تحقيق الكمال المنطقي للمعرفة، وهذا لأن النسق وحدة جزئية تعبر عن وحدة معرفية كبرى لها أنساق متعددة متداخلة ومتشابكة لكل أهميته في بلورة المعنى والدلالة العامة. أما بحسب المفهوم الكوني فالفلسفة هي العلم بالعلاقات بين جميع المعارف والغايات الأساسية للعقل الإنساني؛ والفيلسوف حسب هذا المعنى، ليس فنان العقل بل المشرع له.⁽¹⁾ أي أن الفلسفة إستيمولوجيا هي البحث في أصل المعرفة الإنسانية وثباتها ونطاقها ثم التأصيل لها بما يتوافق وقواعدها النظرية والعملية.

1- ينظر، عماد الحسناوي، التعليم الفلسفي عند كانط، الحوار المتمدن مجلة إلكترونية، العدد -5781 2018، المقال الرابع.

ويُعد البحث في معارف العلوم الإنسانية كالفن والتاريخ والأدب على سبيل المثال محاولة محفوفة بالمطبات والزلل لما تحتويه من إشكالات تصورية مفاهيمية ومنهجية. على اعتبار أن هذه المعارف وخلفياتها تنطلق من سياق معرفي مختلف عن السياق الذي وصلت إليه المعارف اليوم فهي تكونت وقامت على سوقها مستمدة وجودها من العصر الذي ظهرت فيه فتية ثم كبرت وقوي عضدها؛ وفلاسفة كل حقبة زمنية يدونون مداركهم ويؤصلون لمعرفهم انطلاقاً من وجهة معارف عصرهم بمكوناته الإستيمية فهذه القراءة لا يمكن أن تخرج على نمط تفكيرنا، وتصورنا الذي فرضه عصر النهضة الحديثة وما تلاه من تصورات الحداثة وما بعد الحداثة.

والعلوم الإنسانية لها أهمية كبيرة في التاريخ الإنساني، لأنها تُمثل المعرفة الإستيمية، التي تهتم بكل ما يتعلق بالإنسان، من توجهاتٍ فكرية، ومعتقدات دينية وتجارب حياتية، وخبرات مكتسبة ومتوارثة، وثقافة مادية وغير مادية، وتواصل بشري، وإنجازات مختلفة، وغيرها من النشاطات التي يتكلفها الإنسان في مسيرته التصورية لفهم الحياة والكون وأنظمته التي جبل عليها، بالإضافة لفهم طبيعة علاقته مع الآخرين، ولا يخفى أن هذا الفهم يحتاج إلى وسائل معرفية هي كذلك من صميم العلوم الإنسانية في مقدمتها الفلسفة أم المعارف كلها الإنسانية والطبيعية، تصنف الفلسفة على رأس المدارك الإستيمولوجية، باعتبار أنها تلح بالأسئلة على مختلف نشاطات الحياة، بقصد فهمها، يضاف إلى ذلك، أن الفلسفة تتسم بالمرونة في تناولهما للقضايا المختلفة في العالم بخلاف العلوم العقلانية.

الخلفيات المعرفية في العلوم الإنسانية تجاوز للموضوعية وتقصّ للنجاعة الإجرائية:

الموضوعية مفهوم يرافق مجموعة من المفاهيم المعرفية ذات الدلالات العامة والخاصة؛ العامة تسع كل ما يمت إلى حقل دلالي معين من مقولات، كمصاحبة اللغة كظاهرة إنسانية لعلم النفس اللغوي وفلسفة اللغة... والخاصة ما يميز اللغة من قواعد صرفية ونحوية وصوتية. كما تمتزج وتتداخل معها معارف خارجة عن نطاق الخاص والعام منها ما هي إجرائية وأخرى تصورية متعلقة بالخلفيات الفلسفية المترعة بالأفكار التي تستدعي معها الانتماءات التصورية وقيمية، والتي غالباً ما تدور في فلك الرؤى الغربية للحياة والكون؛ والمهم في هذا أن الوعي بها يكشف عن كذبة القول بالموضوعية ويؤكد «لا موضوعيتها».

وعند البحث والحديث عن الخلفيات الفلسفية للعلوم الإنسانية يتكشف لنا استحالة

تثبيت الموضوعية لأن مجالها قيمي مرتبط بعبادات الإنسان ومعتقداته ومشاعره وعلاقاته مع محيطه الإنساني الذي يصعب الحكم عليه بالصدق أو الكذب، وهذا يؤدي إلى عسر التزام المشتغلين بها بمبدأ الحياد الموضوعي على صورة ما نجده في العلوم الطبيعية «والصواب أن تحصيل تمام الموضوعية غير ممكن، وكل ما تفعله هذه الممارسة العقلانية هو أنها تستبدل بالمعاني الأخلاقية الدينية معاني وقيم أخرى غير دينية وغير أخلاقية بما فيها الموضوعية نفسها.»⁽¹⁾

ومن الصعوبة بمكان أن نتحدث عن العلوم الإنسانية كإنتاج فكري ومعرفي في مرحلة زمنية معينة بوصفها منجزا مكتملا موضوعيا، لتعصي القول بها إلا إذا كنا ندرس تاريخ هذه العلوم والمعارف والفنون، وتقصي مراحل نشأتها وتطورها، وهو ما يضطلع به - في العادة - التاريخ العلوم الإنسانية بخاصة تلك التي رافقت تطور الحياة اليومية للإنسان ككائن يفكر ليعيش بعيدا عن الغريزة فالجوع مثلا دفعه إلى الصيد كأبي كائن لكن التفكير هو ما هداه إلى الطهي، وهنا عندما نتجاوز التأريخ بموضوعيته نستدعي الخلفيات الإستيمية في مقدمتها المرجعيات الفلسفية لتأصل لتأريخ الحياة الفكرية والاجتماعية وما رافقها من مذاهب دينية وأدبية ونقدية وثقافية، وبالأخص ما تعلق منها بإدراك الوجود الحياتي الذي فرضه الإنسان على أخيه الإنسان كالقوانين والتأويلات السلوكية وفهم الرغبات وغيرها. ووظيفة الفلسفة فهم كل هذه المعارف الإنسانية من خلال تتبع مسارات تشكلها وتحولاتها، وعلاقتها بعضها ببعض، ومدى تأثير بعضها في بعض ووظيفتها بالإضافة إلى تقييمها ومحاولة استرجاعها استرجاعا نقديا يحتضن الجيد منها ويستبعد السلبى فيها، ويقترح البديل الأمثل لها كل هذا بعيدا عن الموضوعية، بتقصي الآليات الإجرائية ونقول جيدا الآليات الإجرائية؛ لأن استبعادها يعبر عن فقدان التوازن بين التكامل المعرفي الذي يطبع العلاقات بين مجموع المعارف التي تسمى بالعلوم الإنسانية، منه تمثيلا فهم الإبداع الذي قد لا نجد له تعليلا فلسفيا إلا من خلال إجراءاته المادية التي تختلف من إنسان إلى آخر ومن عصر إلى غيره «الإبداع يعني أن ليس في الغرب ولا في التراث حلول جاهزة، لأن كل الحلول هي ثمرة مشاكل وظروف وأوضاع وموازين قوى اجتماعية و تاريخية، وما يصلح لجماعة أو لعصر لا يصلح لغيرهما، وأن لكل زمان حلوله التي يستطيع العقل أن يخترعها. وأن بالإمكان دائما إيجاد حلول جديدة وأصيلة، ولهذا فإن الإبداع يفترض الإيمان بالعقل

1- طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق - مساهمة في النقد الأخلاقي للحدثة الغربية: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص 67.

المبدع الذي لا يشكل ترددا للحاضر أو الماضي، والذي يقوم خارجهما»⁽¹⁾

ونحن إذ نستبعد الموضوعية ونقدم الإجراء نحاول أن نرد الاعتبار للممارسة العملية بوصفها الإطار المرجعي للممارسة العلمية والتنظيرية في كل المعارف حتى الإنسانية منها وهذا ما تحاول الفلسفة إثباته دائما خصوصا عندما تطرح المسائل العلمية؛ لكنها تعجز عن فهم المحيط الخارجي الذي يجزم بصحة الدليل العلمي نظريا، ولكن إجرائيا فلا يمكن الشك فيه «إن المشكلات التي تواجه العلماء ليست فقط تجريبية، وإنما هناك مشكلات مفاهيمية بحتة لا علاقة لها بالتجريب، لكن حلّها يساوي في الأهمية تلك التجريبية أيضا، فمثلا كان أكثر ما لفت انتباهه لوك، وبيركلي، وليبنيتز تجاه نظرية نيوتن ليس مدى دقة نتائجها التجريبية، لكن ظهور بعض الغموض المفاهيمي الخاص بالنظرية، فكانت تساؤلهم هي: ما الفضاء المستقل؟ وما هو الزمن المطلق؟ وكيف أمكن تصور التأثير عن بعد بين الأجسام عبر الجاذبية؟ وما هي تلك القوة التي يقصدها نيوتن؟»⁽²⁾

لقد سعت الفلسفة عبر تبنيها للمعرفة البحث في كل الاتجاهات فهي لا تؤمن بالاتجاه النظري الخالص كأدوات العقلانية المنقولة، إنما لها تعلق راسخ بـ «بعمق الحقيقة المعرفية» ذلك أنها تغوص في أعماق من ذلك لتطوف في كل ما يتصل بالمعارف خصوصا محيط العلوم تأخذ ما جاء به العقل لكنها لا تفصله عن النفس تؤمن بالمحسوس لكنها لا تهمل غير المحسوس وتساءل عن علاقتهم ببعضهما البعض فما كان ما كان ليكون لولا التعاون الذي حدث بينهما، نعم قد لا تدرك الموضوعية العلمية ذلك لكن الإجراء يشي به وكلما حاول الفصل بينهما جانب الصواب، «لقد أدى إغفال الجانب العملي أو التطبيقي وربطه بالإطار النظري في جل أبحاثنا إلى رفض كثير من النتائج الفكرية والثقافية وتسطيحه، يتجلى ذلك في تعاملنا مع الشعر الجاهلي كما طرحه طه حسين ومن تبعه، وكما تجلى في نظرة المستشرقين وكثير من الذين ساروا على منهجهم في تبعية الثقافة الإسلامية أثناء قراءتها أو التأريخ لها، فقرؤوها مجتزأة من ملابسها الاجتماعية، أو بعيدا عن تطبيقاتها وممارساتها اليومية الاجتماعية، كما أدى ببعض النقاد العرب إلى الانتقاص من الإبداع... العربي»⁽³⁾

1- برهان غليون، اغتيال العقل، المركز الثقافي العربي، ط4، 2006، ص280.

2- ينظر، أبو علي أحمد عبد الفتاح محمد، إشكالية التقدم العلمي: دراسة في فلسفة لاري لودان. التفاهم، 2012، مج. 10، ع. 38، ص. 305.

3- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، ص26.

إن المعارف في جانبها الفكري محققة بالفعل بعد أن تحققت بالقوة في الممارسة الإجرائية. وإذا كان حديثنا هنا هو الكشف عن الخلفيات الإستمولوجية وتأصيلها للعلاقة بين الإجراء والموضوعية فإنه، -وبناء على ما تقدم- لا حاجة للتأكيد بأن الإجراء شرط أساس سابق على المعرفة في الوجود، في العلم والفن على السواء، هذه الممارسة الإجرائية التي ترتبط ابتداء بالعمل بالمعنى الذي يطرح الفكر الماركسي على اعتبار أن الإنسان «كائن عامل منتج وعملية الراعي الهادف هو حقيقته وهو مصدر كل صور ثقافته، فنية وفكرية وتطبيقية و علمية، فالفكر العلمي يحدد «الجوهر الإنساني» أو «الطبيعة الإنسانية» بتفاعل الإنسان مع الطبيعة وسعيه إلى السيطرة عليها وإخضاعها بتوجيه قواها ومواردها لصالح وجوده و أدواته في كل ذلك هي عمله»⁽¹⁾. إن العمل بهذا المعنى هو عمل مادي، والدافع إليه في مبتدأ الأمر هو دافع غريزي يشترك فيه الإنسان مع غيره من الحيوانات؛ لأنه محاولة بدائية لتحقيق ضرورات سبل العيش وتكييف الطبيعة لصالحه وهذا لا يتم دون فكر ولا ممارسة، غير أنه «وفي الوقت الذي يغير فيه الإنسان بالعمل الطبيعة ويكيفها حسب أهدافه، فإنه يخلق طبيعة ثانية، طبيعة إنسانية، هي طبيعته.»⁽²⁾ فلقد تكونت بفعل هذا الإجراء للإنسان خصائصه ونمت قدراته وزادت قوته وتفجرت إمكانياته؛ أي أن العمل في صورته الإجرائية - باعتباره ممارسة يومية- هو الذي حقق للإنسان الانتقال المهم والضروري من الطبيعة إلى الثقافة، من الغريزة إلى التعقل، من الأداء إلى الاكتشاف، وهذه نقطة تحول مهمة وفارقة في حياة الإنسان، وفي طريقة تفكيره وعمله، لأنه بها يحقق اكتشاف نفسه وتعرفه على ذاته ومقدراته؛ عندما تتحول العلاقة بين العمل ومنتجاته إلى علاقة جدلية في شكل حركة متأرجحة نقطة انطلاقها الأولى العمل إجرائيا باتجاه منتجاته المادية والمعنوية أو عائداته المعنوية. وقد كشفت الفلسفة عن ذلك حين قالت: «أول الفكر آخر العمل وأول العمل آخر الفكر» أي هناك علاقة جدلية بين النظري -المعرفة- والتطبيقي-الإجراء؛ إذن ثمة علاقة دائمة مستمرة بين الإجراء والفكر، بين الممارسة والنظرية، هذه العلاقة غنية بالتوتر والدينامية والحركية والتفاعل الجدلي، وفي مجال العلوم الإنسانية تؤكد المرجعيات الفلسفية أن تقصي الإجراء هو ما يثبت صحة الفكر ولكن لا يجزم بموضوعيته. بخلاف المعارف العلمية التجريبية حيث يكون الإجراء دليل يقيني على موضوعية المعرفة.

1- عبد المنعم تليمة، مقدمة في نظرية الأدب، دار التنوير، القاهرة، ط1، 2013، ص05.

2- المرجع نفسه، ص06.

خلاصة القول: العلوم الإنسانية تختلف جذريًا عن العلوم الطبيعية، إن هذه الأخيرة تسمح بتطبيق المنهج التجريبي عليها بحضور موضوعية ظاهرة مقيسة، خاصة عند قياسها في المادة الجامدة، لكنها تصطدم بصخرة صماء حين تتعامل مع العلوم الإنسانية، لأنها أشد تعقيدا عما وجدته الفلسفة في المعارف الطبيعية، إنها متداخلة بحيث لا يمكن أن ينفرد علم واحد بدراستها، فالإنسان موضوع لدراسة علوم كثيرة العلوم التجريبية واحدة منها، يضاف إليها علوم أخرى تدرس النشاط الإنساني وردود أفعاله، وتأثير ذلك على حياته في حاضره ومستقبله، دون أن تنسى ماضيه، والنتائج المسجلة مختلفة بين علم وآخر. يقول كلود ليفي ستروس: «يصادر كل بحث علمي ثنائية الملاحظ والموضوع، ففي العلوم الإنسانية يلعب الإنسان بدور الملاحظ، بينما يعتبر العالم بمثابة الموضوع إن المجال الذي يتم فيه التحقق من هذه الثنائية ليس لها حدودا بدون شك...إذا كانت العلوم الاجتماعية والإنسانية علوما بالفعل، فينبغي عليها أن تحافظ على هذه الثنائية، وأن تعمل على نقلها داخل الإنسان وبذلك ترسخ القطيعة التي تفصل بين الإنسان والملاحظ، والإنسان أو الناس الملاحظين. ولكن ينبغي لهذه العلوم ألا تتجاوز احترام مبدأ الثنائية، لأنها إن هي أرادت أن تتخذ من العلوم الحقة والطبيعية نموذجا لها، فلا ينبغي أن تتخذ الناس الذين تلاحظهم موضوعا لتجربتها وحسب، بل ينبغي أيضًا ألا يشعر هؤلاء الناس بأنهم موضوعات للتجربة، وإلا غير حضور وعيهم مسار التجربة بطريقة غير مرئية. وهكذا يبدو أن الوعي هو بمثابة العدو الخفي لعلوم الإنسان، إنه وعي عفوي يتخذ مظهرين: أحدهما يرتبط بالموضوع والملاحظة وثانيهما يرتبط بالفكر، أي بالوعي المفكر أو وعي الوعي لدى العال»⁽¹⁾.

ومنه ندرك أن العلوم الإنسانية تستعصي على الموضوعية وإذا أرادت أن تكون شبيهة العلوم الأخرى فعليها المحافظة على شرط الموضوعية، وهذا ما أكدت الدلائل على استحالة من خلال البحث في الخلفيات الإبتيمية وهذا ما نحاول تتبعه من خلال التطرق لثلاثة علوم إنسانية، علم التاريخ والأدب والفن.

أولاً: الفن.

تموضع محتوى الفن والخلفيات المعرفية المشكلة له:

الفن إكسير العلوم الإنسانية وحجر الفلسفة الذي يضمن لشاربه شبابه الأبدي، إقترن عبر مختلف العصور بالبيئة الطبيعية وبالحيات الدينية والاجتماعية، يعبر الإنسان من

1- Levi -Strauss. Anthropologie structurale. Ed. plon 1973.p.343.

خلاله عما يختلج في نفسه اتجاه ما يحيط به بصورة فريدة مباشرة وغير مباشرة فيها من الجمال المختزن والإيحاء المخفي ما يشعر متلقيه بالنشوة الصوفية بما فيها من ابتهاج غامر مؤدٍ إلى غياب العقل عن إدراك ما حوله، والحيرة بما فيها من ارتباك وتردّد واضطراب سببه سؤال وجودي ملح كيف استطاع هذا الفنان أن يعبر بهذه الصورة الجميلة الملونة فيما يعجز غيره؟

والفن - في العلوم الإنسانية - نمط فريد في التعبير عن الحياة، فإذا كانت اللغة العادية اليومية التي تستخدم في التواصل تعبيراً مباشراً، فإن اللغة الفنية تعبير غير مباشر لاعتمادها على التخيل، «فالفن تعبير عن الأفكار والانفعالات من خلال إبداع بعض الخصائص الجمالية المحددة وبواسطة لغة بصرية»⁽¹⁾

لقد تنوعت أشكال التعبير الإنساني، التي عرفها الإنسان منذ بداية خلقه، وعبر التاريخ الطويل الذي مر عليه، والظروف المختلفة التي عاشها، ولذلك نظر إليه «تياس إليوت» على أنه تنظيم غير شخصي، وترتيب المواد التي تؤلفه وقد عبر عن هذا المعنى الفنان الفرنسي «لجيه بقوله عن إحدى لوحاته: «موضوع اللوحة بالنسبة لي ليس إلا عذراً أتخله من أجل ابتداء مجموعة من الأشكال والألوان التي تعبر عن مشاعري، بغض النظر عن الحقيقة الماثلة في الموضوع الخارجي. وبهذا يكون الفن هو الشكل الفني والعمل الفني في ذاته دون النظر لما هو خارج نطاق ما وجد فيه أي أن الفن لا ينبغي مقارنته كتجربة جمالية بعالم الموضوعات الطبيعية»⁽²⁾، لهذا يبدو صعباً التفسير الشامل للفن الذي يبدو أنه ظاهرة لها القدرة على الحضور المؤثر في الفنان والمتلقي، فما الدلالة الإجرائية للفن وكيف أصلت له الخلفيات الفلسفية التي تناولته تعريفاً؟

يعطي لنا الكاتب الروسي «تولستوي» وصفاً فلسفياً عميقاً للفن محدداً العلاقة المتبادلة التي تنشأ بين الفنان والمتلقي «الفن نشاط إنساني يعبر من خلاله الفنان عن خبرة عاطفية معينة، فتنقل للآخرين شعوريا باستخدام الإشارات»⁽³⁾ أي أن الفن أداة اتصال بين الناس لنقل الخبرات العاطفية. ولا يخرج المفكر الألماني «كاسيرر» عن هذا القول حين يرجع الفن إلى «النشاط الذي في مظهره التكاملي بوصفه نشاطاً حضارياً لا

1- ينظر، سعيد حمدي القطان، مدونة فنون بصرية. 11-2013 <https://selkattan.blogspot.com/2013-11-11-archive.html>

2- ينظر، محسن محمد عطية. أفاق جديدة للفن، دار المعارف، مصر، ط1، 1995، ص 165، 166.

3- المرجع نفسه، ص 168.

يقتصر على نسخ الواقع أو محاكاة الطبيعة، بل يقوم أصلاً على تمثيل الواقع في صورة مركزة لأن إدراك الأشكال الخالصة للأشياء ليس منحة طبيعية أو هبة فطرية، بل هو درس نتلقاه على أيدي كبار الفنانين»⁽¹⁾ يقر كاسيرر أنّ الخبرة الفنية مكتنزة بالإمكانات الفردية اللامتناهية التي لا يمكن أن تتحقق في مجال التجربة الحسية العادية، وأما في العمل الفني، فإنها تستحيل إلى وقائع.

وبهذا فالخلفيات الإستيمية تؤكد أن الفن مظهر حضاري يعبر عن وعي إنساني يسعى لإظهار الحقيقة الخارجية من خلال عمل داخلي.

ثانيًا: الأدب

الإبستمولوجيا وهوية الضابط الفكري للأدب والنقد.

المعرفة الفلسفية هي علم القوانين العامة للوجود تتناول كل ما تعلق بالطبيعة والمجتمع والإنسان وطرق تفكيره وعملية اكتسابه للمعرفة⁽²⁾، فإذا كان الأديب أو الناقد يريد أن يبني نسقًا معرفيًا يوطر حدود تفكيره ويوجه إبداعه فعليه أن يقف عند الفلسفة، لأنّ الأديب ما يتحكم فيه عادة هي سلوكيات إنسانية لا يمكن السيطرة عليها كالخيال والعاطفة، وعندما نستقري التاريخ أول من يصادفنا من الفلاسفة أفلاطون صاحب مثالية المدينة الفاضلة الذي درس الخلفيات المعرفية للشعر وبين أن هذا الأخير ليس حقًا نرجع إليه في ميدان المعرفة، وفي ميدان الأخلاق؛ لأنه يغذي العواطف الضارة، ثم عقبه تلميذه أرسطو فجاء بنظرية «التطهير» لتكون تبريرًا أخلاقيًا يرد على أفلاطون، ويقر بأن الشعر مفيد نافع.⁽³⁾ ومسيرة الأدب كظاهرة إنسانية بدأت متصلة بالجزئيات كالبيت في الشعر والسطر والجملة في النثر وما يتصل بهما من بلاغة وقوانين الصياغة؛ والفلسفة اليونانية شغلت كثيرًا الناس بالكلية والجزئيات على نحو ما نجده في المنطق الأرسطي الذي يعبر عن الصياغة بكلية أي لا علم إلا بالكلية، والفلسفة الرواقية التي تؤمن بالقضايا أي لا علم إلا بما هو جزئي مشخص.⁽⁴⁾ إذا لقد كان للفلسفة كخلفية معرفية مرجعية حضورًا لافتًا في

1- Cassirer Ernst, essai sur l'homme, éd de minuit, paris, 1975, p 195.

2- ينظر، روزنتال، الموسوعة الفلسفية، تر: سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1974، ص 309.

3- أرسطوطاليس، فن الشعر، تر: عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة بيروت، ط2، 1973، ص 18.

4- ينظر، أحمد يوسف، الدلالات المفتوحة - مقارنة سيميائية في فلسفة العلامة -، منشورات الاختلاف، دار العربية للعلوم ببيروت، ط1، 2005، ص 32.

التطور الفكري والثقافية لصياغة نظريات كبرى أثرت في الأدب والنقد وسنحاول ونحن نبحث عن هذه المرجعيات التركيز على الأدب الحديث والمعاصر؛ لأن النشاط المعرفي في هذه الحقبة أوضح وأنشط لاتساع المعرفة وانفتاح النشاط الأدبي والنقدي العربي على الثقافة الغربية خصوصاً بعد عصر النهضة والتنوير.

منذ القديم أي من العصور القديمة والوسيطة سيطرت النزعة العقلية على الفن والأدب، واستطاعت الفلسفة الأرسطية السيطرة على الفنون الإنسانية حتى عصر النهضة عند ظهور وتشكل النزعة الكلاسيكية ذات التوجه اليوناني اللاتيني خلال القرن السابع عشر وبداية الثامن عشر، والتي أعلنت ولاءها لفلسفة ديكارت ونقد باولو وقد تعمقت هذه النزعة في السيطرة على التوجه الأدبي بتوجيهه نحو النزعة العقلية، وتخضع الذوق والجمال إلى نظرتها وكان من أبرز شعاراتها ما رفعته جماعة «البيلايد» بزعامة «رونسار» حين أعلنت أنه يجب على الأدباء الناشئين أن يتمرسوا بشعر قدماء اليونان واللاتين من أجل بلوغ الإبداع الحقيقي⁽¹⁾، ومع بداية القرن التاسع عشر بدأت المدرسة الرومانسية تسيطر على الحياة الأدبية وترفع شعاراً مضاداً للكلاسيكية ترفع من خلاله من شأن الخيال وحرية الإبداع وإعلان الحرب على العقلانية متأثرة بفلسفة «كانط» الذي بين أن العقل يقوى على تفسير العالم المادي وفض أسرارهِ وحجبه، إلا أنه أداة فاشلة لفهم الروح والنفس والانفعال والعواطف، وهو في هذا متأثر بفلسفة الفيلسوف الفرنسي «جون جاك روسو» الذي كان يصغي إلى العفوية في تقبل مظاهر الوجود ويكرس العاطفة، وعاد إلى الطبيعة وامتزج بها ودعا إلى التعبير عن رعشتها وسكناتها⁽²⁾، ولقد سار اتجاه أدبي بأكمله وراء آراء هذا الفيلسوف حيث «حمل الرمانسيون مبادئ روسو في تمجيد الفرد والطبيعة والعاطفة، وفي رفض العبودية الاجتماعية والقسر الفكري، ومن هنا كان رفضهم للشكلية الذهنية وللذهنية وللسكونية الكلاسيكية، وإحيائهم للشعر الغنائي وتحطيم نظرية الأنواع الأدبية»⁽³⁾.

وجاء العصر الحديث بالتطور العلمي واهتمام العالم بالعلوم الطبيعية، فتأثر الأدب بدوره بالوافت الجديد من النظريات المعرفية واتجه الأدب والنقد إلى الأدب الملتزم

1- محمد مندور، النقد والنقاد المعاصرون، مطبعة النهضة، القاهرة، ص288.

2- إيليا الحاوي، الرومانسية في الشعر الغربي والعربي، دار الثقافة للنشر والتوزيع بيروت، ط2، 1983، ص20.

3- المرجع نفسه، ص10.

الذي سيتزعم في أحضان توجه معرفي جديد هو الواقعية، ولأن كل مذهب صادر عن فلسفة معينة هي التي تسند خلفياته المرجعية فقد تأثرت الواقعية بالفلسفة الوضعية الاجتماعية التي تبحث في القوانين الكامنة وراء الوقائع والمعطيات مما جعل الأديب الفرنسي «إيپوليت أدولف تين» يتبنى النهج التاريخي النصاني ويقول بالنص الوثيقة، أي النص الذي يدرس في إطار الوثيقة المرجعية التي تحيل على المرسل، وقد تأثر «تين» في هذا بالفيلسوف «هيجل» الذي دعا إلى دراسة الأدب وفق معايير الجنس والزمن والبيئة، حيث يقول: «ينتمي كل عمل فني إلى عصر وإلى شعب وإلى بيئة، ويتعلق مع بعض التمثلات والغايات التاريخية وغيرها، بحيث إن كل من يتوجه إلى دراسة الفن ملزم بامتلاك معارف تاريخية كثيرة وجدت خاصة متآنية، باعتبار أن الطبيعة الفردية للعمل الفني تشتمل على تفاصيل جد خاصة لا يمكن فهمه وتأويله بدونها». أما الجنس «فيقصد به «تين» الفطرة الموروثة في الأمة، إذ لكل أمة منحدر من جنس معين خصائصها الفطرية التي يشترك فيها السلف والخلف دون استثناء» وأما البيئة فيقصد بها «الوسط الجغرافي والمكاني الذي ينشأ فيه أفراد الأمة نشوءاً يعدهم ليمارسوا حياة مشتركة في العادات و الأخلاق والروح الاجتماعية»، في حين يدل مفهوم العصر أو الزمن على «الظروف السياسية والثقافية والفنية والدينية»، ويدل الزمن إجمالاً على السلطة التي تمارسها النماذج القديمة على آثار وأعمال راهنة، على أن تأثير هذا العامل -في منظور تين- يظل ضعيفاً بالقياس إلى أثر الجنس والبيئة.⁽¹⁾

وفي بداية القرن العشرين حدث تحول هائل في النقد والأدب حيث تحول من الاهتمام بالسياق الذي فرضته المذاهب الأدبية إلى الاهتمام بالنسق الذي فرضه التطور العلمي في مجال العلوم التجريبية، وقد بدأ هذا المشروع النقدي مع العلم «فردينا ندي سوسير» متأثر بما قدمه الفيلسوف «جون لوك» عند إبرازه لأهمية الحواس في الإدراك، وكانت بداية توجه النقد الأدبي نحو التجريب «إن المذهب التجريبي الذي تبنته الدراسات اللغوية كان الجسر الذي عبر النقد الأدبي ليحقق علميته»⁽²⁾ وظهر هذا التوجه المعرفي الجديد فيما عرف بالدراسات اللغوية البنيوية، التي اهتمت بتحديد العناصر النوعية التي تجعل من عمل ما عملاً أدبياً في مقدمتها اللغة كبنية عضوية صغرى مكونة للعمل الأدبي، وتبعا لهذا التفسير الجديد لوظيفة اللغة، دفعت المعرفة بالفيلسوف «مارتين هديجر» إلى

1- ينظر، محمد مندور، الأدب وفنونه، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط5، 2005، ص142-139.

2- عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، الكويت، 1998، ص180.

إثارة تساؤلات منها ما الذي يسبق الآخر الكينونة أم اللغة؟ ليخلص إلى أن اللغة والتفكير يكشفان عن الكينونة التي تحتاج إلى اللغة لتعبر عنها بسبب افتقارها إلى الوجود المادي المحسوس.⁽¹⁾

واستمر النشاط الفلسفي في استثمار المنهج التجريبي لدراسة اللغة على يد كبار الفلاسفة مثل: «هيوم، ديكارت، وسبينوزا» حتى جاء الشكلاونيون الروس حيث تعاملوا مع اللغة كنظام خاضع للتجريب، وأمام عجز اللغة كنظام نسقي في الكشف عن دلالة النصوص ظهرت البنيوية التكوينية ذات التوجه اليساري متأثرة بالماركسية القائلة بأن «الفن هو مرآة الحياة الاجتماعية» أي أن الفن بنية فوقية خاضعة لحتمية البنية التحتية، وبالتالي فالأدب مثلاً ما هو إلا انعكاس للحياة المادية والاقتصادية، ثم تبلورت هذه النظرة مع الفيلسوف «لوسيانغولد مان» الذي قال: أن الأعمال الأدبية لا تعبر عن الأفراد بقدر ما تعبر عن الوعي الطبقي للمجتمع في حركة التاريخ الاجتماعي⁽²⁾، والأكد أن البنيوية ما كانت لتسيطر على الحياة الأدبية والنقدية إلى اليوم لولا أنها «تستند على أساس فلسفي عجل في اكتمال مشروعها البحثي» إن البنيوية كانت لها جذور فلسفية أقدم بكثير من العصر الذي ظهرت فيه – وأهم هذه الجذور هي فلسفة كانط فالبنائية مثل فلسفة كانط تبحث عن الأساس الشامل اللازماني الذي تركز عليه مظاهر التجربة وتؤكد بوجود نسق أساسي تركز عليه المظاهر الخارجية للتاريخ⁽³⁾ 47

وخلاصة القول أن الأدب كعلم إنساني لم يخرج على سنة باقي المعارف الإنسانية في خضوعه للنظريات النقدية والفنية التي تأسست، وأطرت خلفياتها الإستيمولوجية الفلسفة وأمدتها بالتصورات التي حققت وجودها وفرضته كعلم لا يمكن الاستغناء عنه لفهم الحياة والإنسان.

1- عبد العزيز حمودة، المرجع السابق، ص 222.

2- شحيد جمال، البنيوية التكوينية، دراسة في منهج لوسيان غولدمان، دار التكوين دمشق، ط1، 2013، ص 14.

3- ينظر، بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، المركز العربي الثقافي بيروت، ط1، 2001، ص54.

ثالثاً: علم التاريخ

الخلفيات المعرفية لعلم التاريخ وحضور فلسفته

التاريخ علم إنساني عريق عرفه ابن خلدون بقوله: «إنَّ فنَّ التَّاريخ من الفنون التي تتداوله الأمم والأجيال وتشدُّ إليه الركائب والرحال... إذ هو في ظاهره لا يزيد على أخبار عن الأيام والدول والسَّوابق من القرون... وفي باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق» وهذا التعريف يشير إلى ارتباطه في عمقه وحقيقته بالفلسفة وليس فقط بكونه تتبع لتاريخ الفكر البشري وتقلُّباته، بل من حيث هو فلسفة التاريخ؛ أي من وظائفه التفكير في تطوُّر التاريخ وحركته ومحاولة البحث عن القوانين التي تتحكم في هذا التطوُّر أو ذاك وإلى هذا يشير الكاتب مصطفى النشار في تعريفه: «التاريخ اصطلاح براق نشير به إلى الأحداث التي حدثت على مدى الحياة البشرية على كوكب الأرض»⁽¹⁾، وذلك بصرف النظر عن تفاوت النظرة إلى تلك الأحداث بين تقدير وتوهين، ذلك أن نظرة التوهين التي ينظر بها البعض إلى التاريخ تدلُّ على تشوُّش مقاربتهم لسيرورة الزمن وتقسيماته بين الماضي والحاضر والمستقبل، وللعلامة التي تربط هذه الأقسام ببعضها، ذلك أنَّ وعي الإنسان لحاضره لا ينفكُّ عن وعيه بأحداث الماضي، وهي بدورها لا تنفكُّ عن أحداث المستقبل، ويضيف «النَّشَّار» إلى عناصر تعريف التَّاريخ خاصية «توقع المستقبل»⁽²⁾.

فالتاريخ ليس فقط عملية تدوين وتوثيق مجموعة الأحداث التي حصلت في الماضي من المؤرخين، بل هو أيضاً توقُّع للمستقبل بالاستفادة من تلك المعلومات المدوَّنة. «فالتاريخ ذاته ليس رصدًا مميَّتًا لأحداث الزمن الماضي عبر مسارها التاريخين؛ بل يرجع إلى ظروفها التاريخية وتعبيرها عن روح العصر؛ بل هي معرفة التجارب البشرية الفردية والاجتماعية والتاريخية التي خرجت منها نعم نحن لا نجزم بأن التاريخ هو فلسفة لأنَّ المؤرخ يختلف عن الفيلسوف» فهو لا يبحث في الأسباب القريبة والمباشرة، إنما يحاول الوصول إلى العلَّة الكلية التي تفسِّر الظاهرة موضوع التأمل. وإذا احتسبنا أنَّ التَّاريخ هو العلم الذي يدرس الأحداث، والظواهر الإنسانية ليسجلَّها وفق معايير الدقة والنزاهة

1- النشار، مصطفى، فلسفة التاريخ، إصدارات سلسلة الشباب، شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة:

ط12004، ص9.

2- المرجع نفسه، ص11.

ويحاول تفسيرها وربطها بأسبابها، فإنّ فلسفة التاريخ هي محاولة فهم سيرورة الأحداث التاريخية للإنسانية عمومًا من أجل الوصول إلى محرّكها وإلى علّتها الكلية، واستخلاص القواعد العامة أو السنن التي يسير بموجبها تاريخ الإنسانية.» لكن التقارب بينهما يحصل فيما يعرف بفلسفة التاريخ فتاريخ الفلسفة هو تاريخ الروح البشري في التصدي للواقع عبر التاريخ؛ لذلك تشكل نوعان من تاريخ الفلسفة؛ الأول هو تتبع الكمي لتاريخ الأفكار بلا خلفيات معرفية واضحة، والثاني العمل للدخول في أعماق التاريخ والغوص فيما وراء الأفكار لمعرفة دلالاتها على عصورها وظروف نشأتها والتجارب التي وراءها، وصلتها بالمرحلة التي قبلها وتمهيدها للمرحلة التي بعدها.

وهنا عند تداخل التاريخ بفلسفة التاريخ يظهر السؤال محل البحث وهو ما هي الخلفيات الفلسفية التي يستند إليها التاريخ عند تناوله لمشكلة سيرورة تاريخ الإنسان ونشاطه في الحرب والسلم في الحل والترحال، وقد ظهر هذا السؤال «بعد انهيار نظرية الوجود الإغريقية، ومن ثم انهيار النظرية الكلاسيكية عن الإنسان»⁽¹⁾ وجوابه في سؤال داخلي آخر هل بالإمكان بناء أنثروبولوجيا فلسفية جديدة؟ تطرح بدورها سؤالاً فلسفياً من هو الإنسان؟

لقد انقسمت المعرفة إلى فكر «الوجود» وفكر «الصيرورة» هو انقسام حصل داخل اللوغوس الإغريقي منذ ما قبل سقراط، الأمر الذي جعل الفكر الفلسفي اليوناني يتأرجح بين أحد طرفي المعادلة داخل ثنائية الوجود والصيرورة، الوحدة والكثرة، وغيرها من الثنائيات المتقابلة التي شكلت النظرية الأساسية للفلسفة اليونانية ومنها إلى الفلسفة الغربية على امتداد عهود طويلة. وما قام به «أفلاطون» في هذا الصدد أنه «أول من تعرف على الوجود لا كشكل لموجود خاص، وإنما الوجود كمشكلة» في كون السؤال الأساسي لا يتعلق بكيفية انتظام الوجود أو معرفة تكوينه وبنيته بقدر ما يتعلق الأمر بالوجود كمفهوم وبمغزى هذا المفهوم⁽²⁾.

1- ينظر بالعالية دومة ميلود، التاريخ كشكل رمزي، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد 8 جانفي 2018.

2- ينظر، بلعالية دومة ميلود، المرجع السابق.

وظل الصراع حول هذه الثنائية حتى جاء كانط الذي رد هذا الخلاف بين الثنائيتين إلى خلاف منهجي «لم يعد ينظر إلى هذا الانقسام كما لو كان ميتافيزيقيا أو أنطولوجيا بقدر ما صار ينظر إليه على أساس منهجي فقط، ومن ثم اعتبار مبدأي الوجود والضرورة بمثابة مقولتين متلازمتين للنشاط العلمي، فلا تعارض فعلي بينهما في الفلسفة الكانطية، لأنهما لا يعبران عن اختلاف أنطولوجي أساسي، أي اختلاف في طبيعة الأشياء في ذاتها وماهيتها. إنهما يمثلان بالأحرى مصلحة مزدوجة للعقل الإنساني. فلا يمكن للمعرفة الإنسانية الاهتداء إلى غايتها إلا إذا اتبعت الطريقتين معا، واعتنت بهما معا. فعلى المعرفة أن تعمل وفقا لمبدأين «ناظمين» مختلفين: مبدأ المشابهة ومبدأ الاختلاف، مبدأ التجانس ومبدأ التنوع».

ضمن حدود هذه النظرة التي أشار إليها كانط «ينظر إلى التاريخ من حيث أنه عالم التنوع الذي يسم كل أشكال التجربة الإنسانية، إلا أنه لا يمكن أن يكون مفهوما ومؤولا بلغة التغير المحض، أو التنوع اللانهائي لأحداثه إذا لم يفترض الفكر مسبقاً ضرباً من النسقية الصورية أو الوحدة الشكلية تكون علامة على مفهوم الوجود التاريخي ذاته. ومع ذلك» قال ينبغي أن ننظر إلى هذه الوحدة كما لو كانت تتمتع بالحضور منذ بداية حركة هذا الوجود، بل إن وحدة هذا الوجود ليست ممكنة إلا إذا اعتبرناها هدفا نسعى لبلوغه»، وبهذا الاعتبار يستبعد «كاسيرر» التصور الساذج لعلاقة الفكر بالوجود كما تفصح عنه نظرية الانعكاس أي ذلك التصور الذي يعد الفكر كما لو كان مجرد مرآة عاكسة لظواهر الوجود، سواء كانت ظواهر الوجود الطبيعي الفيزيائي أو ظواهر الوجود الإنساني التاريخي، بل إن العلم الطبيعي نفسه يدحض مثل هذه النظرية الساذجة، إن المعرفة التاريخية، مثلها مثل أي معرفة إنسانية أخرى، نشاط فكري لا يمكن أن يشذ عن نظام الوساطة الرمزية من حيث هي وساطة يبلغ من خلالها الإنسان معرفة بذاته ككائن مبدع أو بالأحرى «كحيوان رامز». ولكن كيف يمكن اعتبار التاريخ نسقا رمزيا؟ وهل يمكن لخاصية التنوع التاريخي لأشكال التجربة الإنسانية أن تحول بين المعرفة التاريخية وبين المعرفة النسقية الرمزية؟ يجيب «كاسيرر» عن هذه المفارقة المنهجية بقوله «أن عالم التاريخ هو عالم ينطوي، بنفس القدر، على مبدأ جوهري أو عنصر وجود ليس له، مع ذلك، نفس المعنى الذي نجده في عالم الفيزياء. فبدون هذا العنصر لا يمكننا الحديث عن التاريخ كنسق»⁽¹⁾.

1- ينظر، بلعالية دومة ميلود، المرجع السابق.

لقد بدا التاريخ مع «يوهان جوتفريد هيردر» كما لو كان شيئًا يعج بالحياة، وبالرغم من أنه لم يتمكن من إقامة نسق موحد وكامل في ذاته للتاريخ، إلا أنه أحدث ثورة في علم التاريخ أشبه بالثورة الكوبرنيكية التي أحدثها كانط في الفلسفة، «فكما أراد كانط أن يعد كوبرنيك الفلسفة، كذلك يمكن أن نطلق على 'هيردر' لقب» كوبرنيك التاريخ فقد رأى تفسير التاريخ اعتمادا على طبيعة الإنسان وحدها، وتصوره شيئًا يكشف فيه. كان يكفي مجرد هذا التصور لقلب رؤيتنا لحقيقة الطبيعة لكشف النقاب عن الإنسانية» والتاريخ معا، إذ لم يعد ينظر للإنسان بأن له تاريخ لأن ليس له طبيعة، بل «للإنسان تاريخ لأن له طبيعة»، وهذا هو الشعار الذي سيرفعه الكثير من المؤرخين المحدثين، حيث كانوا يأملون جميعًا في اكتشاف، تحت التدفق الزمني وخلف تعدد أشكال الحياة الإنسانية، الملامح الثابتة للطبيعة البشرية»⁽¹⁾

إن نظرة «هيردر»، ومن ثم في النزعة الرومانتيكية التي تبنت أفكاره في علم التاريخ هي التي ستسطر على نظرية الأفكار التاريخية في أوروبا خلال القرن التاسع عشر، بسبب التأثير الذي مارسه على كثير من المؤرخين الكبار أمثال «رانكه» و«نيبور» و«هيمولدت»، وذلك على الرغم من تباين أطروحاتهم فيما يتعلق بمنهج الكتابة التاريخية ومبادئها.

وتقوم فكرة فلسفة التاريخ عند «هيردر» على فكرتين أساسيتين: أولاً: «فلسفة تاريخ تهتم بالتكوين الإنساني» وثانياً: «أفكار عن فلسفة التاريخ الإنساني» إن فلسفة هيردر في التاريخ فريدة من نوعها بالنظر لتطويره تصورًا غائبًا للتاريخ بوصفه إدراكًا تقدميًا لـ «العقل» و«الإنسانية» وهو مفهوم مهّد لظهور هيغل وأثر به تأثيرًا قويًا بجانب آخرين، وعلى كل حال فإن هذا التصور ملتبس جدًا عند التمعّن فيه، وليس من منجزات هيردر الهامة في هذا الحقل؛ ولعل منجز هيردر الأكثر أهمية هو تطويره للأطروحة السالف ذكرها والتي عارض بها بعض فلاسفة التنوير كهيوم وفولتير، وهو وجود الاختلافات الجذرية في المفاهيم بين الحقب التاريخية والثقافات والأفراد، فمفاهيم الناس ومعتقداتهم وقيمهم وإحساساتهم وغيرها من أمور، تختلف بصورة عميقة بين حقبة زمنية وأخرى، وبين ثقافة وأخرى. تسود هذه الأطروحة في «حول تغير الذائقة» 1766 وتستمر طوال مشوار هيردر الفكري، وأثرت بشكل بالغ فيمن تبعه كالأخوين شليجل وشلايرماخر وهيغل وتتشه

1- بلعالية دومة ميلود، المرجع السابق.

ودلتاي⁽¹⁾.

ونكتفي بهذه النظرة الموجزة التي تشير إلى أهم خلفية مرجعية أصلت لعلم التاريخ
وكونت مرجعيته الفلسفية وشكلت نظرة المؤرخين للأحداث وساهمت في بناء فلسفة
التاريخ.

1- مايكل فورستر، يوهان جوتفريد فون هيردر، تز: طريف بن عيد السليطي، موقع حكمة، // <https://hekmah.org/هيردر/>

خاتمة

إنَّ البحثَ عن الخلفيات المعرفية الساندة للعلوم الإنسانية عمومًا وعلم التاريخ والأدب والفن خصوصًا تحتلُّ مكانة مهمة ضمن النسق المعرفي الذي جسده بامتياز المرجعيات الفلسفية لهذه المعارف، وتكمن أهمية البحث في بيان جوهر الإنسان ذاته ضمن شروط وجوده الأنطولوجي الطبيعي. إنه بحث لمدى تأثير الفلسفة بمعارفها المختلفة في فهم الإنسان لوجوده ككائن يمتلك ملكة لا تملكها غيره من الموجودات، وعمق فهمه لطبيعة وجوده تنقله من مجال المعرفة إلى مجال الحضارة.

إنَّ أية معرفة نظرية أو إجرائية نابعة من خلفية مرجعية فلسفية قادرة على تعميق فهم الإنسان لمعارفه، ولذاته وهي كفيلة بضبط مساره وتوجهه في بناء تصور وجودي يحقق له استقلاليته ككائن شعاره أنا أفكر إذا أنا موجود تأكيدًا لأهمية التفكير في الحياة.

ومنه، يتضح أن:

- الخلفيات المعرفية الإبستمولوجية تتبعها في العلوم الإنسانية يعمق فهم الخلفيات المرجعية التي اعتمدت عليها، ويقوي فهمنا النظري لها، ويثبت نجاعتها الإجرائية.
- تتجاوز معرفة الخلفيات الفلسفية كنه الإدراك العلمي إلى القناعة الوجودية، وتحقق الموضوعية، وصحة الطرح المنهجي.
- تحافظ الخلفيات الفلسفية على بساطة الطرح الموضوعي وتخلصه من التعقيد الدلالي الذي نجده في العلوم الطبيعية والبحوث المادية.
- تسهل الخلفيات المعرفية بأبعادها الفلسفية فهم الواقع الاجتماعي بتعدد أبعاده وفهم الذات الإنسانية، وتثبت فاعليته التوليدية.
- تتناول العلوم الإنسانية بعض القضايا التي تتجاوز الإدراك بسبب بعدها الميتافيزيقي كالأساطير والخرافات مثلاً، فتعمل المعارف الفلسفية على تقريب فهمها وإثبات شرعية البحث فيها ونشرها.
- تكشف الخلفيات المعرفية عمومًا والفلسفية خصوصًا على أسرار إقبال المجتمع العلمي على العلوم الإنسانية حتى تزول الفوارق بين العلوم الطبيعية ذات التوجه المادي والعلوم الإنسانية ذات التوجه الاجتماعي.

قائمة المصادر والمراجع

- إيليا الحاوي، الرومانسية في الشعر الغربي والعربي، دار الثقافة للنشر والتوزيع بيروت، ط2، 1983.
- أحمد يوسف، الدلالات المفتوحة - مقارنة سيميائية في فلسفة العلامة-، منشورات الاختلاف، دار العربية للعلوم بيروت، ط1، 2005.
- أرسطوطاليس، فن الشعر، تر: عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة بيروت، ط2، 1973.
- بالعالية دومة ميلود، التاريخ كشكل رمزي، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد8، جانفي 2018.
- برهان غليون، اغتيال العقل، المركز الثقافي العربي، ط4، 2006.
- بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، المركز العربي الثقافي بيروت، ط1، 2001.
- روزنتال، الموسوعة الفلسفية، تر: سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1974.
- سعيد حمدي القطان، مدونة فنون بصرية. <https://selkattan.blogspot.com/2013-11-11-archive.html>
- شحيد جمال، البنيوية التكوينية، دراسة في منهج لوسيانغولدمان، دار التكوين دمشق، ط1، 2013.
- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2.
- طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق - مساهمة في النقد الأخلاقي للحدثا الغربية: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2000.
- عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، الكويت، 1998.

- عبد المنعم تليمة، مقدمة في نظرية الأدب، دار التنوير، القاهرة، ط1، 2013.
- أبو علي أحمد عبد الفتاح محمد، إشكالية التقدم العلمي: دراسة في فلسفة لاري لودان. التفاهم، 2012، مج. 10، ع. 38.
- عماد الحسناوي، التعليم الفلسفي عند كانط، الحوار المتمدن مجلة إلكترونية، العدد 5781 - 2018.
- محسن محمد عطية، أفاق جديدة للفن، دار المعارف، مصر، ط1، 1995.
- محمد مندور، الأدب وفنونه، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط5، 2005.
- محمد مندور، النقد والنقاد المعاصرون، مطبعة النهضة، القاهرة.
- مايكل فورستر، يوهان جوتفريد فون هيردر، تر: طريف بن عيد السليطي، موقع حكمة، <https://hekmah.org/هيردر/>
- النشار، مصطفى، فلسفة التاريخ، إصدارات سلسلة الشباب، شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة: ط1 2004.
- Cassirer Ernst, essai sur l'homme, éd de minuit, paris, 1975.
- Levi -Strauss. Anthropologie structurale. Ed. plon 1973.

مبادئ نمو التفكير الإبداعي من منظور التحليل النفسي

أ. شهيدة جبار

جامعة وهران ٢ وجامعة رنيه ديكارت - السوربون

أ. فايزة صحراوي

جامعة محمد بن أحمد وهران ٢

ملخص

التفكير الناقد الإبداعي، مهارات معرفية تتضمن القدرة على تحليل المعلومات والخبرات بموضوعية، في تعرّف العوامل التي تؤثر في موقف أو سلوك أو معلومة وتقييمها، وهذا يبدأ من قدرة الأنا على التقييم الذاتي واحتواء المعلومة، من إدراك القيم والمواقف والمعايير والمعتقدات والعوامل التي تتناول هذه المعلومة، فالتفكير النقدي هو محصلة التفكير الإبداعي، الذي يساهم في اتخاذ القرار وحل المشكلات من خلال السماح بإدخال المعلومة كموضوع، واستكشاف البدائل الممكنة والعواقب المختلفة لها، إلى ما هو أبعد من التجربة أو الخبرة الخاصة بالأنا. وفي هذا البحث، سنسلط الضوء على نشأة السيرونة والعملية البنائية للتفكير الإبداعي ومبادئه، في تقاطع لجميع محصلات النمو النفسي لذلك، تركيزاً على إسهامات أهم التنظيرات النفسية التحليلية، من «سيغموند فرويد» حول طبيعة نمو الأنا والعلاقة بالأم (النهد الأمومي) كأول موضوع نفسي خارجي للطفل، نحو أهمية القدرة على الترميز لـ«ميلاني كلاين» من خلال استمرارية الموضوع الوجداني (النهد الأمومي)، ونشأة الفضاء النفسي الانتقالي لـ«فينيكوت»، كمجال للفكر الإبداعي له عوامل ومبادئه في كيفية استثمار الموضوع كمعلومة من طرف الأنا وضبطها كقدرة واعية ومتحكمة.

الكلمات المفتاحية: نمو التفكير الإبداعي، الأنا، الموضوع النفسي، الفضاء النفسي الانتقالي - التحليل النفسي.

Abstract

The creative critical thinking is cognitive skills that include the ability to analyze information and experiences objectively, to identify factors that influence a situation, behavior or information and evaluate it, and this starts from the ego's ability to self-assess and contain information, from realizing values, attitudes, standards, beliefs and factors that deal with this information. The critical thinking is the outcome of creative thinking, which contributes to decision-making and problem-solving by allowing the introduction of information as a subject and exploring possible alternatives and their various consequences, beyond the experience or expertise of the ego. In this research, we will shed light on the genesis of the constructive process of creative thinking and its principles, at the intersection of all the outcomes of psychological growth for that, focusing on the contributions of the most important theories of analytical psychology, from «Sigmund Freud» on the nature of ego growth and the relationship with the mother (maternal breast) as the first subject External psychological of the child, towards the importance of the ability to code for «Melanie Klein» through the continuity of the affective theme (the maternal breast), and the emergence of the transitional psychological space of «Finnicott», as a field of creative thought, it has its factors and principles in how to invest the subject as information by the ego and control it as a conscious and controlling ability.

Keywords: the growth of creative thinking, ego, psychological subject, transitional psychological space- psychoanalysis

مقدمة: في أهمية التفكير والتفكير الإبداعي

تحوز مسألة التفكير في الحياة عمومًا وفي علم النفس خصوصًا أهمية قصوى لكون التفكير يمثل عملية جوهريّة في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع باستمرار، ممّا يدفعه للبحث دومًا عن طرق وأساليب تفكير جديدة تمكّنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز أمامه مما يتيح له فرص التقدم والارتقاء. فالتفكير يعدّ عنصرًا أساسيًا في البناء العقلي-المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميّز بطابعه الاجتماعي الذي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والتصور والذاكرة وبجوانب الشخصية العاطفية، والانفعالية والاجتماعية، وبالتالي يمثل التفكير نوعًا معقدًا من أنواع السلوك البشري الذي يأتي ترتيبه في أعلى مستويات النشاط العقلي، فهو عملية معرفية تنقسم إلى ثلاثة مستويات رئيسة هي: المستويات الدنيا والمستويات الوسيطة والمستويات العليا. وتشمل هذه الأخيرة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التأملي واتخاذ القرار وحل المشكلات. ولعل التفكير الإبداعي هو إحدى أنماط التفكير التي ينبغي العمل على تنميتها لدى الأفراد لكونها مدخلًا لمواكبة التطور والتقدم في عصرنا الحالي⁽¹⁾.

من هذا المنطلق، ومع الاعتراف المتزايد بضرورة تعزيز الإبداع والتفكير الإبداعي باعتبارهما نتائج ذات قيمة للتعليم، إما في حدّ ذاتها، أو كجزء من مجموعة ما يسمى بـ«مهارات القرن الحادي والعشرين»⁽²⁾، يولي علماء النفس عناية خاصة وكبرى بمسألة تحسين وتطوير مستوى وأداء التفكير الإبداعي بين أوساط الأفراد والمتعلمين، وبالتالي، تمثل أسئلة من قبيل: هل هناك نمط منتظم في عملية الإبداع؟ وهل هناك مراحل محددة تنمو من خلالها الفكرة الإبداعية؟ وما هي تلك المراحل؟ وكيف تنشأ وتنمو الفكرة الإبداعية؟ كنه القضايا الأساسية التي ينطلق منها علم النفس في مجال تحليل نشأة ومسار الأفكار الإبداعية. وقد استطاع الجهد المنظم منذ فترة مبكرة أن ينجح بالفعل في وضع إجابات حاسمة على كثير من تلك الأسئلة، حيث يجد السيكلوجيون أن متابعة نشأة الأفكار الإبداعية وتفسير عملياتها ونموها عمل على درجة كبيرة من الأهمية. فهي تطلعننا على

1- بيان كمال الدين وسماح حسن رمضان، «التفكير الإبداعي: تعريفه، مراحلها والعوامل المؤثرة في تنميته»، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية. المجلد2، العدد 6، 2022، ص.102.

2- Dara Ramalingam & Others، «Creative Thinking: Definition and structure»، Report. Australian Council for Educational Research، 2020، p.1.

كثير من الشروط الهامة المتعلقة بنشأة الأفكار، كما تطلعنا بنفس الدرجة من الأهمية على الشروط التي تساعد على التقدم بتلك الأفكار بعد نشأتها إلى أهدافها الأساسية⁽¹⁾.

بناءً على ما تقدّم، وبالنظر إلى جدوى وأهمية المتغير النفسي في عملية التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة، نحّد الإشكالية الرئيسية لدراستنا هذه في التساؤل البحثي الآتي:

- فيم تتمثّل الأطر النظرية المعرفية الأساسية لمبادئ نمو التفكير الإبداعي وفقاً لمنظور التحليل النفسي؟

وللإجابة عن الإشكال المطروح والإلمام بموضوع البحث والدراسة، سنتطرق في هذا الإطار إلى العناصر البحثية التالية:

1. مفهوم التفكير الإبداعي
2. نمو التفكير من المنظور النفسي التحليلي
3. سيروية التفكير من منظور التحليل النفسي
4. مبادئ التفكير الإبداعي من المنظور النفسي التحليلي
5. مراحل النشاط الفكري الإبداعي

1- مفهوم التفكير الإبداعي:

من خلال مراجعة أدبيات التفكير والتفكير الإبداعي اتّضح لنا أنه لا توجد حدود فاصلة بين التفكير والإبداع، فكلاهما عمليتين مترابطتين ومتكاملتين إلى حدّ كبير، وبالتالي، فإذا ما أردنا أن نحّد المفهوم الدقيق للتفكير الإبداعي فإن ذلك يتطلب أولاً وقبل كل شيء ضبط مفاهيم التفكير والإبداع قبل الخوض في تعريف مفهوم التفكير الإبداعي في حدّ ذاته.

التفكير (Thinking):

لغة، جاء في لسان العرب لابن منظور أن الفكر (بالفتح) والفكر (بالكسر) هو إعمال الخاطر في الشيء، والفكرة كالفكر، وقد فكر في الشيء وأفكر فيه وتفكّر بمعنى⁽²⁾. وفي

1- صلاح الدين وصيف العمرية، التفكير الإبداعي. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ودار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط.1، 2015، ص.45.

2- ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، د.س.ن.ص.3451.

المعجم الوسيط، فكر في الأمر، يفكر فكرياً: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر، وفكر في الأمر مبالغة في فكر وهو الأكثر شيوعاً في الاستعمال، وهو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها⁽¹⁾. وورد في التنزيل الكريم: «قُلْ لَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلَا أَقُولُ لَكُمْ إِنِّي مَلَكٌ إِنْ أَتَيْتُ إِلَّا مَا يُوْحَىٰ إِلَيَّ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ»⁽²⁾.

أما اصطلاحاً فيشار إلى التفكير على أنه «مهارة ذهنية كلية يتم عن طريقها معالجات ذهنية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة التي عن طريقها تكتسب الخبرة معنى»⁽³⁾. ويعرفه «أبو المعاطي» بأنه «عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم الموقف بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها»⁽⁴⁾. كما يعرف التفكير أيضاً على أنه «استخدام الوظائف النفسية لحل مشكلة من المشكلات حيث تصاغ لها عدة حلول محكمة ثم يفاضل بينها العقل لاختيار الحل النهائي»⁽⁵⁾. وعموماً يرى علم النفس المعرفي أن التفكير يشير إلى «المعالجة العقلية للوارد الحسي بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها»⁽⁶⁾.

- 1- أمل زهير صوالحة، «مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بأنماط الاتصال لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات»، أطروحة ماجستير مقدمة إلى جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، تخصص الإدارة التربوية، نابلس، 2014، ص.12.
- 2- القرآن الكريم، سورة الأنعام. الآية 50.
- 3- نانسي محمد جميل الخرابشة، «أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في الدارس الخاصة في العاصمة عمان»، رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، تخصص المناهج وطرق التدريس، عمان، نيسان 2018، ص.12.
- 4- المرجع نفسه.
- 5- نفس المرجع.
- 6- محمد عبد السلام، التفكير الإبداعي: بين النظرية والتطبيق. د.ب.ن. د.د.ن. 2020، ص.11.

الإبداع (Creativity):

لغة، الإبداع مصطلح مشتق من الفعل «بدع»، وبدع الشيء يبدعه بدعًا، وابتدعه أي أنشأه وبدأه، والبديع والبدع (بالكسر): الشيء الذي يكون أولًا⁽¹⁾، وأبدع الشيء أي ابتكره وأوجده على غير مثال بمعنى جاء بشيء بديع⁽²⁾. وفي القرآن الكريم ورد: «قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعًا مِّنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرِي مَا يُفْعَلُ بِي وَلَا بِكُمْ إِنَّا نَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيْنَا وَلَا تَذِيرُ مُبِينٌ»⁽³⁾ أي ما كنت أول من أرسل. ويرى «جون يونغ» John Young أن مصطلح الإبداع يرجع أصله إلى الاصطلاح اللاتيني Créativité، بمعنى يصنع To make أو إلى الكلمة اليونانية Kainein بمعنى ينجز أو يحقق Fulfill⁽⁴⁾.

واصطلاحًا يعرف «تورانس» الإبداع على أنه «تحسس المشكلات وإدراك لمواطن الضعف والقوة والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول جديدة»⁽⁵⁾. كما يعتبر «سيد خير الله» الإبداع بأنه «قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجًا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة بالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير»⁽⁶⁾. بينما يرى «سميث» أن «العملية الإبداعية هي التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات»⁽⁷⁾.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

يمكن تعريف التفكير الإبداعي بأنه مجموعة كاملة من الأنشطة المعرفية التي يستخدمها الأفراد وفقًا لموضوع أو مشكلة أو حالة معينة، أو نوع من الجهد تجاه حدث

- 1- ابن منظور، مصدر سبق ذكره. ص. 229.
- 2- بيان كمال الدين وسماح حسن رمضان، مرجع سبق ذكره. ص. 102.
- 3- القرآن الكريم، سورة الأحقاف. الآية.
- 4- بن حميدة يوسف، «التفكير الإبداعي وعلاقته بالأداء المهاري والتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لطلبة ليسانس تخصص كرة القدم للسنة الجامعية 2018 - 2019 - ورقة)»، مذكرة ماستر مقدمة إلى جامعة ورقلة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية، 2018 - 2019، ص. 9.
- 5- أمل زهير صوالحة، مرجع سبق ذكره. ص. 13.
- 6- بن حميدة يوسف، مرجع سبق ذكره. ص. 9.
- 7- عبد الله محمد هنانو، «مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب»، دراسة. 2008، ص. 3.

معين ومشكلة معينة بناءً على قدرة الأفراد. يحاولون استخدام خيالهم وذكائهم وبصيرتهم وأفكارهم عندما يواجهون مثل هذه المواقف. بالإضافة إلى ذلك، يحاولون اقتراح تصميم أصيل وجديد، وتوليد فرضيات مختلفة، وحل المشكلة بمساعدة اكتشاف وإيجاد تطبيقات جديدة، حيث يدرك كل فرد عجزه المعرفي ويحاول سد هذه الفجوة مع الحصول على وجهات نظر جديدة من خلال النظر إلى المشكلة من وجهات نظر متعددة بمساعدة إجراء اتصالات غير عادية والمجازفة بناءً على رؤاهم لإنتاج حلول بديلة تجاه المشكلة أو الموقف بصبر وتصميم كبيرين⁽¹⁾.

أفضل وصف للإبداع هو القدرة على التوصل إلى أفكار أصلية ذات قيمة. ومن وجهة نظر تربوية، يمكن النظر إلى الإبداع على أنه مزج بين التفكير الإبداعي والتفكير النقدي Critical Thinking،⁽²⁾ إذ يشير التفكير الإبداعي إلى توليد أفكار جديدة وعادة ما يقترن ببعض التفكير النقدي حيث يقوم المبدع بتقييم ما إذا كانت الفكرة لها قيمة أو لا.⁽³⁾ لقد تم دحض التخمين القائل بأن فئات معينة فقط من الناس يمكن أن يكونوا مبدعين بفضل التطورات التعليمية لأن التفكير الإبداعي لا يعتمد فقط على الأنشطة القائمة على الفن مثل: الرقص والموسيقى والدراما وما إلى ذلك، كما كان مفترضاً سابقاً.

1- Bengi Birgili, «Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments», Journal of Gifted Education and Creativity. 2(2), Genç Bilge Publishing, December, 2015, p.72.

2- يعرف «عصر» التفكير الناقد على أنه «الحكم على موثوقية شيء وقيمه ودقته، والشيء المراد الحكم عليه قد يكون نوعاً من المعلومات أو نوعاً من الجدل أو تأكيد من التأكيدات أو مصدر من مصادر المعلومات». وبشكل عام، التفكير الناقد هو نوع من القدرة على النظر إلى الأحداث أو الظروف أو الأفكار بعين ثاقبة وإبداء التعليقات والقرارات ودراسة موثوقية وصحة المعرفة وفقاً لمعايير المنطق والعقل. توفر قدرة التفكير العليا هذه الفرصة للتفكير في المعرفة أو الموقف الموجود لتصحيح الأخطاء واستكمال العجز من أجل الوصول إلى المواقف المناسبة. في الواقع، تتضمن مهارات التفكير النقدي تحديد مصادر المعلومات وتحليلها من أجل المصادقية، مع الإشارة إلى المعرفة السابقة وإقامة الروابط والاستنتاجات. وباختصار، يمكن سرد الخصائص العامة للتفكير الناقد في: الاستدلال والشك، النظر إلى المواقف من وجهات وأبعاد نظر متعددة، الانفتاح على التغييرات والابتكارات، النظر إلى الأفكار دون أحكام مسبقة، التفكير التحليلي والاهتمام بالتفاصيل. انظر في:

- مختار بروال، «دور تعليم التفكير الناقد ومهاراته في تجويد العملية التربوية»، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 04، العدد 02، ديسمبر 2021، ص.686.

- Bengi Birgili, Op-cit. p.74.

3- Edith Cowan University (ECU), Centre for Learning and Teaching, «Creative Thinking», Version 1, 01/05/2018, p.1.

في السنوات الأخيرة، تم تقييم الإبداع باعتباره قدرة عالمية يمكن تطبيقها في مواقف الحياة اليومية، يتم تفسيرها على أنها قدرة الذكاء البشري بدلا من الموضوع. يعرف «ستيرنبرغ» الإبداع بأنه عمل خيالي تم تصميمه لإنتاج نتائج أصلية وذات قيمة في نفس الوقت، مع ذلك إن الجودة ضرورية بدلا من الأصالة بمعنى أن «فكرة شخص ما لا يجب أن تعكس تفكيراً لم يفكر فيه أحد من قبل»، وينبغي أن يكون هذا التفكير جديداً بالنسبة لهذا الفرد، وليس بالضرورة بالنسبة للمجتمع ككل⁽¹⁾. إن التفكير الإبداعي لا يقتصر فقط على عملية خلق شيء ما. ويمكن استخدامه أيضاً في التوصل إلى طرق جديدة للعمل. على سبيل المثال، طريقة جديدة للنظر إلى الوضع؛ طريقة جديدة لحل المشكلة؛ تحديد التفسيرات البديلة؛ عملية جديدة لتحقيق شيء ما؛ أو طريق جديد نحو هدف معين. وبالتالي، قد يتخذ التفكير الإبداعي أشكالاً مختلفة في سياقات مختلفة⁽²⁾.

بشكل عام، يرتبط التفكير الإبداعي بالتفكير النقدي وحل المشكلات. وفي الواقع، هناك ثلاثة أبعاد للتفكير الإبداعي، وهي التوليف والتعبير والخيال. (1) التوليف: يتضمن هذا البعد أنشطة مختلفة مثل الاستفادة من التفكير المماثل، واستنباط النتيجة الأصلية من أجزاء صغيرة، وتقديم اقتراحات جديدة وحقيقية لحل المشكلة. (2) التعبير: يتضمن تكوين المعرفة القديمة والجديدة أو توسيع المعرفة الحالية بمساعدة المعرفة الجديدة، وبناء علاقة غير عادية لإنتاج حلول أصيلة وجعل الأفكار ملموسة بمساعدة الخيال واستخدام المواد. (3) الخيال: يتكون هذا البعد من بناء علاقة بين الأفكار الصحيحة والموثوقة، وتقديم طرق تفكير مرنة بمساعدة الخيال، للتوصل إلى رؤى مختلفة أثناء عملية إنتاج الفكرة. وبناء على أبعاد التفكير الإبداعي يمكن حصر خصائصه العامة في عدّة عناصر أساسية أهمها: المرونة، والأصالة، والتفكير المتعدد، والتساؤل، والتفكير بسرعة واستقلالية، والانفتاح على النقد، والعقلانية، والشك، والتوصل إلى حلول مختلفة، وإدراك المشكلة وتحديدها، واقتراح الحلول الممكنة⁽³⁾.

يتم تعريف الإبداع على أنه طريقة للنظر إلى المشكلات وحلها من منظور فردي، وتجنب الحلول التقليدية والتفكير خارج الصندوق. تتيح لنا هذه العملية الإبداعية اكتشاف الروابط ومواجهة التحديات الجديدة والبحث عن حلول غير شائعة ومبتكرة وجديدة. علينا

1- Bengi Birgili, Op-cit. p.73.

2- Edith Cowan University (ECU), Centre for Learning and Teaching, Op-cit. p.1.

3- Bengi Birgili, Op-cit. pp.72-73.

أن نكون جاهزين لكسر الأنماط وطريقة التفكير التقليدية لنكون مستعدين لبدء التفكير بطريقة إبداعية. تسهل علينا هذه الطريقة إنشاء نهج جديد تمامًا لموقف أو مشكلة محددة. إذن التفكير الإبداعي هو: طريقة لمراقبة المشكلات أو المواقف من منظور جديد، مما يعني حلولاً غير تقليدية (والتي قد تبدو مقلقة في البداية). غالبًا ما يتم تحفيز التفكير الإبداعي من خلال عملية غير منظمة مثل العصف الذهني، ومن خلال عملية منظمة مثل البرنامج الإرشادي. علاوة على ذلك، قد يعني ذلك ملاحظة شيء ما بطريقة جديدة. إنه تعريف «التفكير خارج الصندوق». في كثير من الأحيان، يتضمن الإبداع بهذا المعنى ما يسمى بالبرنامج الإرشادي، أو القدرة على إدراك الأنماط غير الواضحة. يستخدم المحقق الخيالي «شيرلوك هولمز» برنامجًا إرشاديًا في إحدى القصص الشهيرة عندما يدرك أن عدم نباح الكلب يعد أمرًا مهمًا للغاية يوحي بقضية قتل⁽¹⁾.

غالبًا ما تعني كلمة «الإبداع» خلق وابتكار شيء لم يكن موجودًا من قبل. مع ذلك، ما ينبغي إدراكه هو أن كلمة «الإبداع» تشتمل مجموعة كبيرة من المهارات المتنوعة، أي المهارات الإبداعية اللازمة لتغيير المفاهيم والتصورات. في معظم أوصاف حل المشكلات، عادة ما تكون هناك خطوة تسمى «البحث عن بدائل». وهذا يشير إلى أن الإبداع مطلوب خلال هذه الخطوة. إن الإبداع ليس مفهومًا بشكل جيد ويصعب إظهاره، ولكن هناك تقنيات إيجابية يمكن للجميع تعلمها. يشير «إدوارد دي بونو» إلى التقنيات الإبداعية مثل التركيز والتحدي والبدائل والمفاهيم وما إلى ذلك. يجب أن يأخذ الإبداع مكانه إلى جانب أساليبنا الأخرى في التعامل مع المعلومات. الشخص الذي يجلس بنية متعمدة لتوليد مفهوم في منطقة معينة للغاية ثم يشرع في استخدام أسلوب تفكير بارع بشكل منهجي يجب أن يمثل حالة تقليدية. التفكير الإبداعي سيجعل الفرد يتحرك «جانبًا» للقيام بتصورات مختلفة ومفاهيم مختلفة ونقاط دخول مختلفة. سوف يستخدم أساليب مختلفة بما في ذلك الاستفزازات لحل المشكلات. يرتبط التفكير الإبداعي بشكل كبير بالإدراك لطرح وجهات نظر مختلفة. وجهات النظر المختلفة لا تستمد كل منها من العكس ولكنها تنتج بشكل مستقل. في هذا المعنى، يجب أن تتعلق القدرة بالاستكشاف، كما يجب أن يتعلق الإدراك بالاستكشاف⁽²⁾.

1- Ola W. A. Gafour & Walid A. S. Gafour, «Creative Thinking skills - A Review article», May, 2020, pp.2-3.

2- Ibid. pp.3-4.

وفقًا لمجموعة من المهارات يتميز التفكير الإبداعي عن التفكير التحليلي والعملية. ومع ذلك، يتم إجراء الاختيارات والتقييمات النقدية من قبل المشاركين والمراقبين كجزء من عملية الإبداع. ويشير رايت أيضًا إلى أن الإبداع يدمج كلا من مهارات تحديد المشكلات وحل المشكلات مع حلول ذات معنى. بالإضافة إلى ذلك، وفقًا لـ «نيوبيل» و«باوم» بالنسبة لعالم اليوم المليء بالمشاكل والمعتمد على التكنولوجيا، تعد مهارات التفكير الإبداعي والنقدي أمرًا حيويًا للطلاب الذين يواجهون مواقف. في هذا الغرض، هناك حاجة إلى توليد الأفكار، والحكم التأملي، والتنظيم الذاتي، والتصرف في المواقف، وهي أمور بديهية وقابلة للتعليم. على سبيل المثال، في مرحلة توليد الأفكار، يمكن للأطفال الحصول على فرصة للنظر إلى فكرتهم من وجهات نظر مختلفة وتوسيعها حول موضوع ما. في الحكم التأملي، يتم استخدام تحليل وتوليف وتقييم الأفكار من مرحلة توليد الفكرة بما يتوافق مع قدرة التفكير العليا. إنه يوسع قدرة المشاركين على التفكير الإبداعي خارج منطقة الراحة الخاصة بهم. بينما في مرحلة التنظيم الذاتي يتم تقدير المراقبة والتفكير في التقدم والمنتج، خلال جزء التصرف في الموقف، يقدم شخص ما الفكرة بينما لا يستمع الآخرون فحسب، بل يضيفون إلى الفكرة أيضًا⁽¹⁾.

2- نمو التفكير من المنظور النفسي التحليلي:

إن الفكر الإنساني لا يتوافق بأي حال من الأحوال مع صورة الإنسان الآلي أو الذكاء الاصطناعي الذي يسجل ويحسب ويرمم؛ إنه، على العكس من ذلك، هو عمل نفسي للتحريف بمعنى التغيير المسجل، كما ذكر كلود لوجوين Claude Le Guen: «يتم تعريف التحليل النفسي على وجه التحديد من خلال تشويه الذاكرة في الذاكرة، من خلال إخفاقاتها ونسيانها. لا يتركز اهتمامه على النص المحتفظ به، بل على المحو والحذف والتغييرات؛ فهو لا يركز كثيرًا على النص الأولي المحتمل بقدر ما يركز على الأسباب التي أدت إلى تحريف هذا النص: فإذا فرضنا وجود كتابة، فإن المعنى ليس في الكتابة، بل في تحريفاتها⁽²⁾. فحالات الجهل، وحتى الإنكار، هي جوهرية مع الفكر، فيما يتعلق بالعلوم المعرفية، وهذا يعد انقلابًا جذريًا لوجهة النظر: إذا كان على الجهاز النفسي أن يعرف الواقع، فهذه ليست وظيفته الأساسية ولا هدفه النهائي؛ بل من الضروري فقط إشباع الرغبة، وهو ما أصر عليه المحللون النفسيون من خلال تقديمه كأطروحة أساسية في التحليل النفسي.

1- Bengi Birgili, Op-cit. pp.73-74.

2- Le Guen Claud. (1981), «Quand je me méfie de ma mémoire, Bloc magique», Revue française de psychanalyse. Paris, PUF, p.1121.

ويشير جرين (A Green 1995)، أن الجهاز النفسي ليس في الأساس جهازًا للتعرف وتسجيل إدراكات الواقع، بالقدر ما هو قادر على الحلم، الخيال والإبداع: [النفس اللاواعية] ليست مسؤولة فقط عن الأخطاء والأوهام التي يمكن أن تؤثر في الوعي، لأنه أيضًا أحد المصادر المهمة لإبداعه⁽¹⁾. لذلك، لم يعد من الممكن دراسة الإدراك، التفكير الإبداعي الناقد وآليات الاكتشاف والاختراع، ناهيك عن الإبداع الفني، مع إهمال دور الجهاز النفسي وميتاسيكولوجيته في انبثاق النمو الفكري.

ميتاسيكولوجية الجهاز النفسي والتوظيف النفسي:

يولد الطفل البشري عاجزًا نفسيًا، وجدانيًا وفكريًا، مقارنة بما يحدث في الأنواع الأخرى من الكائنات، فهو يحتاج بالتأكيد إلى وجود خصائص البالغين كمساعدين له في سلسلة كاملة من وظائفه الأساسية. وهذا واضح بالنسبة للحاجات الجسدية: فهو يحتاج إلى أمه لتوفير غذائه وسلامته ونظافته وصحته وما إلى ذلك من الأمان والحب والاحتواء النفسي، وشيئًا فشيئًا، في محاولة الانفصال والاستقلال، سوف يستوعب هذه الوظائف المختلفة ويتولى مسؤوليتها حتى يتمكن في النهاية من تنفيذها بنفسه.

الشيء نفسه ينطبق على التفكير. في البداية، يحتاج الطفل إلى شخص آخر يفكر في تصورات الخاصة، شخص آخر يعيره، إذا جاز التعبير، «جهاز التفكير في الأفكار» بمفرده، سيكون عاريًا ويواجه العالم المحيط به مباشرة، ومن وجهة النظر هذه، تنمو القدرة على التفكير موازاة مع نمو الجهاز النفسي.

وكما هو معروف في التحليل النفسي الفرويدي، قدم س. فرويد (1923) تحليلًا لعناصر تكون الجهاز النفسي، سماها بميتاسيكولوجية هذا الجهاز، والتي حددها حسب ثلاث نواحٍ، كالآتي:

- من الناحية الموضوعية، يتكون من ستة أركان نفسية أساسية: اللاوعي، ما قبل الوعي والوعي في مقابل الهو، الأنا والأنا الأعلى.

بحيث يمثل اللاوعي، موضع ومكان النزوات والمحتويات النفسية التي تخضع لمبدأ اللذة، في سيرورات أو عمليات نفسية أولية، بينما الوعي هو مكان تسجيل المعلومات

1- Green A. (1995), La Causalité psychique. Entre nature et culture, Paris, Odile Jacob, p.317.

القادمة من الواقع الداخلي للفرد أو الخارجي وهو يخضع لمبدأ الواقع، أما ما قبل الوعي فهو مكان تحول المكونات والمحتويات اللاواعية التي تقع تحت الرقابة censorship والذي لا يجيز مرورها إلى الوعي، إلا بعد تحويلها.

أما الهو؛ فهو مستودع النزوات والرغبات اللاواعية، التي ما دامت تخضع لمبدأ اللذة، تعتبر سيرورات نفسية لا واعية، بينما يمثل الأنا الأعلى، المتطلب الأخلاقي والضمير الذي يفترض أن يراقب النزوات والرغبات، وإذا تحقق ذلك، تعتبر هذه العمليات أو السيرورات؛ ثانوية باستدخالها لمبدأ الواقع الذي يعيش فيه الفرد، أما الأنا فهو ممثل للجهاز النفسي، فهو الأنا المتحدث والمعايش للواقع الداخلي لذاته ولواقعه النفسي.

من الناحية الديناميكية:

في حال نتج الصراع النفسي، كمحصلة لوجود التسوية بين قوى الأركان النفسية للجهاز النفسي، كواقع داخلي أو مع الواقع الخارجي العلائقي مع الآخر؛ يتدخل الأنا من خلال الآليات الدفاعية التي من شأنها تخفيض التوتر النفسي الناتج عن الصراع النفسي الداخلي، و/أو العلائقي.

من الناحية الطاقوية والاقتصادية:

الجهاز النفسي للفرد، يحتاج إلى طاقة، يستمد منها جميع نشاطاته؛ الوجدانية، الفكرية والاجتماعية. اعتبر سيغموند فرويد (1923)، كل نشاطات الفرد أو الجهاز النفسي الإنسانية؛ هي نشاطات نزوية جنسية، كمحصل أولي للفرد بالمفهوم العام، فالنزوة في نظره؛ ذات مصدر جسدي، ولكن هدفها نفسي إنساني، يسعى لها من خلال وسيلة أو كما سماها س فرويد (1923) الموضوع؛ الذي عن طريقه يخفف الإثارة النزوية التي يثيرها الدافع. فمثلاً: نشاط الأكل عند الإنسان هو إنساني، فمن خلال الجوع كدافع؛ يفرز إثارة نزوية، مصدرها جسدي للجهاز الهضمي، سيبحث الفرد عن وسيلة أو الموضوع الذي يبلغ به هدفه وهو خفض إثارة الجوع، والأنا كركن نفسي، هو المكلف باختيار الوسيلة أو الموضوع لتحقيق الهدف.

وفي أدبيات التحليل النفسي، للطاقة النزوية قسمين؛ قسم خاص بالأنا، وتسمى بالنرجسية أو للبيدو الأنا، وقسم خاص بالموضوع أو الآخر، وتسمى بالبيدو الموضوع، وحدد معيار توجه الطاقة الليبيدية بمفهوم الاستثمار.

نمو ونشأة النرجسية:

اشتق مصطلح النرجسية من أسطورة الفتى نرجس الذي وقع في حب ذاته، وهي السبب وراء تسمية النرجسية التي تعتبر إحدى مراحل النمو التي يمر بها جميع الأفراد ففي السنة الأولى نجد الطفل الصغير متمركزًا حول ذاته، وبعد عدة سنوات ينتقل ليمركز حول الآخرين، أي يبدأ بحب ذاته ثم حبه للآخرين، كما يوصف الشخص النرجسي مندمج مع الآخرين، ويعاملهم كما لو كانوا امتدادًا له، وتنقسم حسب س فرويد (1914)، إلى:

النرجسية الأولية:

يصفها بالحالة البدائية، فهي النرجسية الأولية لبداية وجود الفرد حيث تتميز بالغياب الكلي للعلاقة مع المحيط وبحالة من اللاتمايز التام ما بين الأنا والهو، وتجد هذه الحالة نموذجها الأول في الحياة الرحمية التي يمثل النوم استعادة لها. فالنرجسية الأولية تمثل في رأيه مجالًا يطغى فيه تلاقي بين النرجسية المتولدة لدى الطفل والنرجسية الصادرة عن الآباء وفي هذا المجال تسجل الصور والأحداث الأبوية ويقول عن نرجسية الآباء، إنها تظهر في اتجاه حبه نحو الطفل.

فنرجسية النمو أو التطور، كما يسميها فرويد (1914)، تمثل محتوى التوظيف النفسي، حيث يكون الأنا مستعدًا لنشاط الاجتياف⁽¹⁾ -introjection- قبل أن تسجل أي علاقة بالموضوع، أي قبل أن يستثمر الطفل أمه (النهد الأمومي) كآخر، حيث يكون في حالة ثنائية للذات -Trans-narcissism- وهنا يعتبرها فرويد كحركة ذات طبيعة نرجسية وشهوانية ذاتية Narcissistic and auto-erotic ويكون الاستثمار النرجسي في البعد الاقتصادي للطاقة، دائم النشاط، كأساس كل التوظيف النفسي، فمفهوم للبيدو الأنا، يعني النرجسية، في شكلها السوي، يعبر استثمارها عن قدرة تمايز الأنا عن الأم كموضوع خارجي (التعرف على أن النهد الأمومي منفصل عن ذاته)، وقدرته على حب الذات واحترامها، كما أن جزءًا منها يصبح نمطًا لا شهواني، Desexualization track، حيث يخص نشاط التفكير والتسامي.

1- آلية دفاعية، تتمثل في استدماج النهد الأمومي، كدلالة على الغذاء للإشباع الفيسيولوجي والامتلاء والاشباع النفسي العاطفي الوجداني لأنا الطفل.

النرجسية الثانوية:

وتتميز بعودة اللبيدو الموضوع نحو الأنا، وانسحاب الطاقة النفسية من الموضوع نحو الذات، بعد اجتياف واستدماج موضوع الحب «النهد الأمومي» كرمز في الفضاء النفسي للفرد، لكن في حالة فشل اجتياف الرمزي لهذا الموضوع (نظرًا لعدم تحقيقه للأمان)، يعبر عن استعادة اللبيدو أنا ضعيف ومتصدع، ليعبر عن الشكل المرضي للنرجسية فهي تعبر عن سحب الاستثمار النرجسي، كشكل من أشكال التصدع النرجسي أو تهديم جزئي أو كلي للذات، كما أن الإفراط في الاستثمار النرجسي قد يعبر عن الشذوذ النرجسي أو حالة من حالة البرانويا.

بناء العلاقة بالموضوع: بناء فكري:

ونشير في هذا السياق التحليلي، حسب رودينسكو (Rondinesco E. 1997)، أن الموضوع مفهوم استعمل من طرف س فرويد وأتباعه لتحديد النماذج الاستهامية الخيالية لعلاقة الفرد مع العالم الخارجي، وهو مفهوم أساسي لنمو الفرد كما أشرنا سابقًا، فالأم في استقبالها لطفلها ككائن بحاجة نفسية إلى التعرف إلى ذاته ومحيطه، سوف تستثمر الأم ذاتها كموضوع. تبدأ رمزيته ودلالته النفسية، انطلاقًا من النهد الأمومي، كأول موضوع نفسي، يفترض أن يؤسس الطفل علاقة معه، ابتداء من إمكان توفير الأم الرعاية والاهتمام، وقدرات الطفل للاجتياف والاحتفاظ بهذا الموضوع كجزء من نرجسيته وذاته، في الفترة الأولى من نموه المبكر، حيث يكون أنا الطفل غير واع ولا يميز بين جسده وجسد أمه.

ويرى س. فرويد أن اللبيدو موضوع، يعبر عن العلاقة بالموضوع أو الآخر، كشخص، شيء أو وضعية ما مادية، أو كتصور واع أو غير واع للآخر، أي أن هذا الموضوع قد يتموضع في الفضاء الخارجي أو في الفضاء النفسي الداخلي للفرد كتصور نفسي، أو خيال بفضل تطور قدرات الاجتياف والإسقاط إلى إمكان الإدخال والإدماج. وفي حال اللبيدو موضوع مستثمر، يعبر هذا عن أوجه حب الموضوع في شكله السوي، كما قد يعبر عن حالة مرضية عندما يكون إفراطًا في استثمار اللبيدو موضوع، كشكل من أشكال التبعية الوجدانية والتعلق المرضي بالآخر، أو عن سحب استثمار الموضوع، من طرف أنا ضعيف في حالات الفقدان، الانفصال والحزن المرضي.

ويرى أيضًا (1923) أن مسألة العلاقة بالموضوع تتبع المراحل التطورية للفرد

حسب التنظيم المتتابع للعلاقة النزوية والجنسية مع الموضوع، الذي يقوم على أساس نمط الإشباع، كأمثال النزوة الفمية؛ حيث يشكل علاقة الموضوع الفمية، فالموضوع هنا ما يغذي، بمعنى يقوم نشاط الإدماج، وخلال النزوة الشرجية؛ يكون أنا الطفل علاقة اتكالية مع هذا الموضوع، بازدواج الصور الإستهامية، والنزوة التناسلية؛ أين يستدخل موضوع الأب، كرمزية سلطوية، ويكون بذلك علاقة تناسلية، حيث يكبت رغباته اتجاه الموضوع الأول المتمثل في الأم نتيجة قلق الخصاء.

أما المحللة النفسية البريطانية، ميلاني كلاين، (1943) (M. Klein) فتعتبر أن علاقة الطفل بالنهد الأمومي، تتميز بالاجتياف كموضوع طيب يحقق الإشباع، وكذلك بالإسقاط كموضوع سيئ يسقط الطفل عليه عدوانيته وإحباطاته في حدود المرحلة الفمية النشطة (بظهور الإنسان)، وفي هذه الفترة التي تتميز بانشطار الموضوع، يعيش الطفل الوضعية الاكتئابية التي يتجاوزها بإمكان توحيد الموضوع للدخول في الوضعية شبه-فصامية-برانويدية، وبعد تحقيق مفهوم استمرارية الموضوع الوجداني استهاميًا، بمعنى أن حضور الأم كناية عن النهد الأمومي موجودة في فضاءه النفسي بالرغم من غيابها، يسمح للأنا بتجاوز والإعداد النفسي لهذه الوضعية.

وبالنسبة للمحلل النفسي البنيوي، جاك لكان J. Lacan، فيرى أنه لا بد من البحث في أعماق الشخصية الإنسانية، حيث الذات كصورة أو كعلاقة مع الآخر، فالموضوع بكونه مستدمجًا، مسقطًا، مضطهدًا، أو على العكس من ذلك مشبع، يطرح مسألة العلاقة بالموضوع في مفاهيم النقص، الفقدان، وبأسلوب قياسي أعطى لمفهوم العلاقة بالموضوع نماذج علائقية -الحرمان، الإحباط، الإخصاء- المتسلسلة حسب ثلاث أصناف السجل الواقعي، والخيالي والرمزي، فالحرمان يعرفه كنقص واقعي- حقيقي للموضوع، والإحباط كنقص خيالي للموضوع الحقيقي، أما الإخصاء فيعرفه كنقص رمزي للموضوع الخيالي.

ومما سبق ذكره، نلاحظ أن كل من الاتجاه الكلايني واللاكاني، نقطة مشتركة في التركيز على الحياة الاستهامية واللاشعورية للفرد؛ لإعطاء الأولية لدور الأم في تكوين الموضوع لدى الطفل.

ويضيف في هذا السياق، المحلل النفسي البريطاني، دونالد واب فينيكوت، (D.W. Winnicott 1971)، مفهوم الموضوع الانتقالي، وهو موضوع ملموس يختاره الرضيع (ما بين 6 أشهر و10 أشهر)، خاصة عند لحظة النوم، قد يتمثل في؛ قطعة قماش، جزء من

غطاء- منشفة- حيث يمتلكه الرضيع كبديل عن النهد كموضوع أصلي، للإشباع النفسي؛ يقوم من خلاله بالعديد من الحركات ومن النشاطات الفمية كالمناغاة مثلاً، إذ يقول⁽¹⁾: «أما من الناحية الليبيدية فيأخذ هذا النشاط ذو الطابع الفمي مفهوم الابتكار الأولي؛ إذ خلال النشاط الفمي المبكر مع النهد يعيد خلق هذا النهد، بمعنى تأسيس علاقته بهذا الموضوع».

كما يوضح (1971) وضعية الموضوع هي وحدها التي تتغير، فامتلاكه كبديل عن النهد، يكون فترة مرور الطفل من حالة أين يكون موحدًا مع جسم الأم إلى حالة إدراك الأم كموضوع متمايز، ويفترق عنها منتقلا من العلاقة التكافلية- لا أنا- إلى المرحلة الرمزية للواقع الموضوعي، حيث يشكل- الأنا- وتبقى قيمة هذا الموضوع مهمة لاحقًا في نمو الظواهر والمساحة الانتقالية، إذ تعطي قدرة الفرد على التوضع في مجال الوهم، باتمائه المزدوج إلى الخيال والواقع، خاصة في نشاطات الإبداع الثقافية، الفنية، الدينية والعلمية، كما نلاحظ أن بداية تشكل الأنا توافق بداية تشكل التفكير الأولي، كما كان ترميز المفقود أو لا شيء كأول إبداع.

وخلاصة القول أن كل من النرجسية والعلاقة بالموضوع تحدد القطب النفسي الداخلي والعلائقي للتوظيف النفسي كبنية نفسية وديناميكية واقتصادية للفرد، ولا يمكن الإشارة لأحدهما دون الآخر، لتوضيح وشرح نمو التفكير للأنا كنواة أساسية يتحدد على أساسها، كل نشاطات التفكير الإبداعي الانتقادي.

3- سيرورة التفكير من منظور التحليل النفسي:

تكوين التصورات والترابطات:

يرى فرويد (1980) أن الإدراكات تسجل الآثار الذاكرة في الجهاز النفسي، لتستخدمها آليات نفسية مختلفة لبناء «التصورات»، والشئ المهم هو أن التصورات تكون دائماً نتيجة للعمل النفسي للتحويل. وهذا ما يعرف بـ «ميتاسيكولوجية أو علم ما وراء النفس» الفرويدي، الذي يرى أن الظواهر النفسية، تتكون حصريًا من الزيادات والتحويلات والنقصان في طاقة التصورات، وأن هذه الطاقة اللاواعية في حد ذاتها، تصبح تأثيرات واعية فقط في مقابل الإحساس بالمتعة واللذة أو الألم والاستياء الذي تولده، بحيث يقول: «الوعي، هو نوع من أعضاء الحس لفهم الصفات النفسية، يمكن أن يخضع في حياة اليقظة، لنوعين من

1- Winnicott, D. W. (1971), Playing and reality. New York: Basic Books, p.65.

الإثارة: من ناحية، وقبل كل شيء، الإثارة الطرفية؛ إثارة الجهاز الإدراكي الحسي ومن ناحية أخرى، فإن إثارة اللذة والألم، والتي تبين أنها تقريريًا الصفات النفسية الوحيدة التي تميز تحول الطاقة داخل الجهاز»⁽¹⁾. لذلك، يمكن للتصور أن يجد نفسه مشحونًا مؤقتًا بالطاقة؛ والتي يُطلق على تأثيرها الواعي للمتعة أو الاستياء اسم «الأثر الوجداني» أو «العاطفة». ولكن، وفقًا لمبدأ الحتمية، فإن هذا الحدث، على الرغم من أنه لحظي، فإنه ليس صدفة، بل وجد نفسه يحمل الطاقة فقط لأنه كان في وضع يسمح له بتلقيها من تصور آخر.

ولتوضيح هذا المبدأ الترابطي المطروح وظيفيًا، استخدم فرويد مفهوم «التوالد»، وهو تكوين اتصال، لدعم التنظيم التقدمي للجهاز النفسي، وهو التنظيم الذي يسمح بالاحتفاظ بالذكريات واستحضارها. يذهب فرويد، في هذه الحالة، إلى حد اقتراح الآلية التي يتم من خلالها إنتاج هذه الروابط الترابطية، وقبل كل شيء تعزيزها. هذه الآلية هي آلية تكرار الارتباط، حيث يقول: «أثناء مرور الكمية (Q)، تتم إزالة المقاومة ثم إعادة إنشائها - ولكن فقط إلى مستوى معين يتناسب مع الكمية (Q) التي مرت، بحيث يمكن في المرة القادمة أن تعبر كمية أصغر وهكذا»⁽²⁾.

ومع ذلك، فقد اقتصر فرويد (1980) مرة أخرى على الجانب الوظيفي للارتباط، تاركًا ربطها بدليل مادي، حيث يقول: «سوف نرى قريبًا بوضوح ما هو الجهاز النفسي. ولكن من فضلك لا تسأل مما هو مصنوع، وهذا ليس له أهمية نفسية، ويظل غير مبال بعلم النفس كما هو الحال بالنسبة للبصريات سواء كانت جدران التلسكوب مصنوعة من المعدن أو الورق المقوى»⁽³⁾.

الرغبة كأساس ودافع نزوي للتفكير ونظام واقٍ للإثارة النزوية:

يتطلب الأمر بعض التعلم، لمعرفة كيفية إشباع الرغبة؛ التعلم الذي يسمح بالرضا والإشباع، بمجرد عودة الرغبة، ليبدأ الإدراك، فحسب فرويد (1980)، وضع خطة عمل مناسبة، هي مسؤولية الفكر، لا يمكن تحقيقه إلا من خلال أثر تجارب الماضي، لكن الرغبة وحدها هي التي تتمكن من تحريك الجهاز؛ إذ لا يوجد فكر بدون رغبة، ولا رغبة بدون جسد. ولأي محاكاة ظواهر النفسية، حتى المحاكاة الحاسوبية. يتمتع مثل هذا الجهاز النفسي

1- Freud S. (1980), Psychopathologie de la vie quotidienne. Paris, Payot, p.488.

2- Ibid. p.335.

3- Ibid. p.109.

بخصوصية تتمثل في أن إنتاجاته لا يمكن تمييزها تمامًا عن بنائها: فهي بالضرورة فردية، تاريخية وديناميكية، من وجهة نظر تصوراتها، في مقابل وجهة نظر شبكة الارتباطات التي تنسجها فيما بينها.

وفي الواقع، وحسب رأي فرويد هذه هي سمة أي جهاز «مصمم للارتباط»، طالما أن لديه القدرة على جمع واستغلال تجارب جديدة باستمرار، مما سيثري ما تم الاحتفاظ به من التجارب السابقة. ومن منطلق خاصية التحسين الدائم للتنظيم النفسي للفرد، أطلق فرويد عليها اسم autopoiesis أي التكاثر الذاتي، في نمذجة الجهاز النفسي، بشكل منظم، وإلا فإنه سيكون غير قادر على الاستجابة لتاريخية تطوره.

كما لاحظ أن حقيقة تعديل معرفة الفرد وأفعاله لتحقيق هدف أفضل وأفضل، يمكن مقارنتها بآلية التغذية الراجعة، وهكذا نعود إلى المجال الذي هو أصل العلوم المعرفية: لعلم التحكم الآلي cybernétique في الأربعينيات.

والجديد الذي يقدمه فرويد هو أنه يشير إلى سبب هذه التغذية الراجعة البناء المتمثلة في التفكير، لا تؤدي في رأيه، إلا إلى إشباع الرغبات النزوية. بعبارة أخرى؛ النزوة تتضمن شقين، شق وجداني، يختزل للرغبة، الانفعال والعاطفة، يتطلب شق التصور، كصورة أو خيال لهذا الوجدان والرغبة، فالارتباط بينهما هو ارتباط فكري أولي (لا واعي)، يشكل في سياقه العام، بارتباطاته مع نزوات أخرى ما يسمى بالتفكير الذي يأخذ معناه في مقابل الواقع. وهذه السيرة ذاتها تشكل ما يسمى بنظام حماية الإثارة النزوية للوجدان الرغبة.

في نظر المحلل النفسي والطبيب العقلي بارنارد غولس (Bernard Glose 2010)، يتكون نظام حماية الإثارة لدى الطفل من شقين: جزء واحد يتم الاعتناء به من قبل الشخص البالغ الذي يضمن وظيفة الأمومة (الإمساك، والحماية، وما إلى ذلك) بينما يتم الاعتناء بالجزء الآخر على الفور من قبل الطفل نفسه من خلال تنظيم حركته؛ وحالات اليقظة، وذلك بفضل عمليات التعود التي أظهرها بوضوح مقياس التقييم الوليدي لبرازيلتون Brazelton⁽¹⁾، من خلال قدرات «التفكير» هذه، وأيضا من خلال قدراته المبكرة على التصور النفسي الأولي الذي يضمن مواجهة وسيطة مع الواقع.

1- Brazelton TB. Echelle d'évaluation du comportement: néonatal. Neuropsychiatrie de l'enfance, 1983.

قدرة الأنا على الترميز والاحتواء الوجداني-المعرفي:

أشار فرويد (1923) إلى مفهوم فور-دا، بمعنى حضور-غياب، للترجمة الألمانية؛ For-Da، في ملاحظة طفل في مسرحية بألمانيا، سنة 1920، يلعب بالبكرة the coil، تتمثل في أن الطفل، من خلال سحبه للخيط، تظهر البكرة تارة ليصرخ الطفل «دا» ثم تختفي تارة أخرى، ليسمع فرويد «o-o-o-o» الذي يفهمه على أنه «اختفى بعيدًا». ربط فرويد هذه المسرحية بلحظات حضور وغياب الأم، التي يعيشها الطفل، على شكل تخلٍ وضيق مما يعكس وضعية اللعبة، من خلال البكرة؛ فيتخيل أن الأم الغائبة لا تزال موجودة في مكان ما وستعود. فحالة فقدان النقص هذه هي التي تؤدي إلى تطوير وظيفة الترميز.

ووفقًا لبياجيه (Piaget 1960)، في خلال النمو المعرفي الطفل، يتم الوصول إلى التصور والتمثيل خلال السنة الثانية من الحياة. في الواقع، يجب أن تكتمل الفترة الحسية الحركية للسماح للطفل بالوصول إلى التصور بفضل الصورة التي أصبحت ذهنية، بالمفهوم التجريدي، بفضل القدرة على استمرارية الموضوع المدرك؛ أي أن غياب الموضوع المدرك لا يعني انعدامه، فمثلًا عندما يرمي الطفل كرة تحت الطاولة، فسيستوقع انتظارها من الجهة المقابلة ولا يعني غيابها أنها انعدمت، ثم يدخل الطفل في فترة تعرف بالذكاء الرمزي ما قبل العمليات، ليصبح الطفل قادرًا على التعامل مع الصور كبدايل للموضوع وسيكون قادرًا على التفكير من خلال إنشاء روابط بين الصور. سوف يتصرف مع الصور بنفس الطريقة التي يتصرف بها مع الأشياء في المرحلة الحسية الحركية.

وتبنى الصورة الذهنية على حسب إدراك الفرد وفهمه، كما تعتمد على ما أدمجه الطفل من الواقع واستوعبه. مثل أي بناء في مجال الذكاء، بحيث يشير بياجيه (1960) أن الصور الذهنية تنتج عن تقليد مدخل، وقياسها مع الإدراك لا يشهد على البنية المباشرة، بل على حقيقة أن هذا التقليد يسعى إلى تقديم نسخة نشطة من الصور الإدراكية. وبالتالي فإن القدرة على التصور النفسي تصبح تدريجيًا جزءًا من نفسية الفرد. نفس المثال، قدمته ميلاني كلاين، للاستدلال على القدرة على استمرارية الموضوع الوجداني (القدرة على الترميز)، بالنسبة لغياب النهد الأمومي، كموضوع استهامي؛ غيابه لا يعني انعدامه بل سيستمر استهاميًا في ذهن أو في الفضاء النفسي للطفل، كما أن هذه القدرة على الترميز تمت بفضل إمكان التقمص الاجتماعي؛ أي التماهي المستدخل للموضوع الأمومي الطيب، (يقابله المفهوم البياجي للتقليد المدخل).

ويجدر الإشارة إلى أن العلاقة مع الأم أساسية في هذا الاكتساب، فجودة اللقاءات المبكرة جدا مع الأم ومن حولها ستسمح للطفل بدمج قدرات الأم الرمزية داخل نفسه.

كما يؤكد فينيكوت (1971) على دور المرأة البدائية التي يقدمها وجه الأم في كل حضورها كانعكاس لطفلها، وفي نفس السياق، يشير المحلل النفسي البريطاني ويلفرد بيون (Wilfred Bion 1967)، إلى وظيفة «حلم الأمومة» وقدرتها على استقبال وإزالة مخاوف الطفل البدائية، التي تساعد في ما بعد على تحمل الإحباط والفقدان، إذ يعبر بيون (1962-1967)، أن الطفل لا يبدأ التفكير إلا حينما يتحمل الإحباط، وبهذا التحمل فهو يشكل الأنا الحاوي، الذي يحتوي المعلومة، يدخلها، يفحصها ويطور منها، وفي هذه المناسبة يتحدث عن جهاز الفكر، كمحصلة للجهاز النفسي، من خلال علاقته بالأم كحاوٍ أولي للطفل، ينعكس آثاره على أنا الطفل. بيون (1962، 1967) الذي أوضح نشوء الفكر من التجارب الجسدية والعاطفية اعتمادًا على العلاقة مع الأم.

وفي نفس المنوال، يمثل أنزيو (1985)، أنا الطفل الحاوي بمفهوم أنا جلد، مع استهمام الجلد المشترك بين الأم والطفل في بداية العلاقة، الذي يسمح له بفهم كيف يجب على الأم أن تحافظ على الإثارة التي يتلقاها الطفل عند مستوى مقبول، وبالتالي ممارسة وظيفة الحماية ضد الإثارة، لدى الطفل في العلاقة المبكرة، ليستطيع التماهي بها، إلى أن تصبح جزءًا من ذاته، بتشكيل أنا جلد مقاوم للإثارة النفسية النزوية.

الأنا كفاعل متصارع للفكر:

«الأنا» بتمثيله للجهاز النفسي، والمسؤول عن توظيفه النفسي، هو تلك السلطة، الأساسية فيما يتعلق بالعلوم المعرفية؛ فهو الذي له دور تجنب الألم والاستياء والبحث عن كيفية إشباع الرغبات من خلال عمل الفكر، فهو مسؤول عن اختبار الواقع، لاختيار أسلوب الإشباع، وعلى هذا النحو، يحقق الأنا المفكر مكان للصراع:

- الصراع مع الرغبات غير الملائمة، وبالتالي المكبوتة، ولكنها تستمر في المشاركة في عمل الفكر من خلال تصورات بديلة، وأكثر قبولًا من الناحية الأخلاقية.
 - الصراع بين متطلبات الرغبات المقبولة أخلاقيًا والقيود التي يفرضها الواقع لإشباعها.
- على هذا النحو، نلاحظ أن نمو التفكير يتطلب أنا قادر على حل صراعات دائمة،

لعمليات التفكير؛ يتكون التفكير بالتأكيد من اتباع الارتباطات الموجودة، ولكن من خلال الاختيار الاختياري بين هذه الارتباطات: «[...] في التفكير، علاوة على ذلك، هناك نقد وهذا النقد يلغي بعض الأفكار التي تظهر بعد الإدراك، ويقطع مسار ترابط إدراكي حتى لا يتمكن حتى من تجاوز عتبة الوعي ويتم قمعه قبل إدراكه»⁽¹⁾.

ومن ثم، فإن التفكير في ظل هذه القيود يعد مهمة صعبة، وله تأثير للتسبب في أخطاء الاستدلال والتي يمكن أن تظهر في شكل الأخذ بالوعي (من قبل المتحدث أو المحاور) بعدم الاتساق في تسلسل الأفكار، وعدم الاتساق بسبب التأثير الطفيلي للتصورات أو الارتباطات اللاواعية. ومع ذلك، يجب على الأنا أن يأخذ مسافة وبعدًا مع مكوناته النفسية، في بعد فكري نقدي، يكون قادرًا على استغلال جميع الذكريات اللازمة للتنفيذ السليم لمبدأ الواقع، بما في ذلك تلك غير السارة أو غير المناسبة. بحيث يكون لدى الأنا القدرة على أن يأخذ في الاعتبار التطور المحتمل للاستياء والألم، ثم التصرف بناءً على تصور مصدر الاستياء، من أجل منع هذا التطور، وهذا ليس جوهر آلية القمع فحسب، بل جوهر كل آليات الدفاع. ولهذا تستغل الأنا، هنا مرة أخرى، فكرة التطهير: إنها مسألة خلق ارتباطات من شأنها تحويل الطاقة عن التصورات التي إذا تم شحنها، من شأنها أن تولد الاستياء.

ولهذا هناك مصيران محتملان للمادة النفسية:

- النسيان التدريجي والعادي، والذي يحدث بسبب عدم استخدام مسارات الارتباط المتعلقة بالتصور.
- النسيان الدفاعي، عندما تمنع عملية الدفاع الاتصالات.

4- مبادئ نمو التفكير الإبداعي من المنظور النفسي التحليلي:

تخضع العملية النفسية الأساسية للتفكير الإبداعي إلى خصائص فردية. فبعض الأفراد لديهم قدرات إبداعية أكثر وضوحًا بينما يجد آخرون صعوبة في ذلك، إطارهم المرجعي محدد وصارم للغاية بحيث لا يشجع على ظهور الأفكار الأصلية أو الإبداعية من إيجاد حلول ممكنة بإضافة شيء جديد لما يمارسونه من أفكار وسلوكيات فنية مثمرة أو اتجاهات، من شأنها احتواء وضعية معينة وضبطها بالأسلوب الذي يطور التفاعل معها.

1- Freud S. Op-cit. p.95.

لهذا الغرض، يعتبر النهج الديناميكي النفسي إطارًا ومرجعًا هامًا في توضيح وشرح عملية الإبداع، انطلاقًا من مبادئ النمو الخاصة بها، فهو يعتبر التفكير الإبداعي، وظيفة نفسية ثابتة على حسب طريقة تحديد التنظيم النفسي للشخصية. وجل مؤسسي ومؤلفي الديناميكية النفسية للتوظيف النفسي للفرد اهتموا بالكشف عن طبيعة نمو العمليات أو السيرورات النفسية الكامنة وراء الإبداع، باعتباره وظيفة إنسانية تميز الفرد بتفرده ككائن مفكر عن بقية الكائنات. بحيث تدعم المقاربة النفس-تحليلية، فكرة تأثير الأركان النفسية للجهاز النفسي المختلفة في تفاعلاتها مع بعض آليات التكيف، المشاركة في الإنتاج والتفكير الإبداعي، والتي سيأتي ذكرها، توضيحها وتحديد وظيفتها نحو التفكير الإبداعي.

القدرة على التوازن النرجسي:

يتفق المحلل النفسي الأمريكي هانز كوهوت (Hanz Kohut 1974-1991) مع رأي فرويد، في أهمية الدور الأساسي للنرجسية في الإنتاج الإبداعي. كما يصر على عدم توافق الإفراط النرجسي نحو العملية الإبداعية التي لا تظهر إلا بعد تجاوز الأنا للوضع النرجسية، حيث يشير إلى أن «القدرة على التعاطف، بعد تجاوز الإفراط النرجسي، من شأنها إيقاظ الإبداع الحقيقي»⁽¹⁾.

من جهته، أرتيير (1984) يتبنى موقف كل من فرويد (1914) وكوهوت (1974) من خلال توضيح العلاقات بين الأنا والنرجسية والعملية الإبداعية. ويؤكد أن الإبداع والخلق خيار نفسي يضطر الفرد إلى اتخاذه للحفاظ على توازنه عندما تتأذى نرجسيته. فهو يجمع ويربط بين الإنتاج الإبداعي سواء كان فكريًا أو سلوكيًا مع آلية التكيف والتعويض، ويشير إلى إمكان استخدامها بفعالية أكثر أو أقل، حسب توازن أو قصور بنية شخصية الفرد، كما لا حظ أن المبدعين أكثر قدرة في السيطرة على اكتساح نرجسيتهم، خلال الصدمات النفسية، قائلاً:

Creatives have this possibility, that everyone who has suffered trauma»
narcissist does not share, to invest a search or an Object on which the libido
goes to be able to reinvest»⁽²⁾.

- 1- Kohut, H. (1974/1991), Le Soi. (2ème éd.) Collection le Fil Rouge. Paris: PUF, p.332.
- 2- Artière, M. (1984), Menace d'objet et saisie du motif: Essai psychanalytique sur l'oeuvre de Cézanne. Paris, Topique Revue Freudienne, p.35.

من ناحيته، مورهاين (Morhain 1991) يدعم فكرة أرتير، أن للعملية الإبداعية بعدًا علاجيًا، يقدم إمكان إعادة تشكيل وبناء الموضوع، الذي يساهم بعد ذلك في ترميم التصدع النرجسي المتأصل في التجربة البدائية للفرد، وفي هذا، يعتبر الإبداع جزءًا أساسيًا فيما يتعلق بخصوصيات أسلوب تنظيم النرجسية. فمن المعقول جدًّا، القول بأن الذات أو التنظيم النفسي للفرد مرهون وبشكل مفرط، بقوة أو ضعف النمو النرجسي الذي بدوره مقيد بإمكان الإبداع. فالتوازن النفسي النرجسي، يحفّز الأنا على الإنتاج الإبداعي المرتفع.

القدرة على التسامي:

يَصّر العديد من المحللين النفسيين، على التقارب بين مفهوم الإبداع والتسامي. في هذا الصدد، قدّم مؤسس التحليل النفسي، سيغموند فرويد في كتابه «الحياة الجنسية» (1914-1957) فكرة أنه هناك علاقات وثيقة بين عملية التسامي والإبداع، بحيث يصوغ الفرضية القائلة بأن التسامي يسمح للفرد بإدراك وتحقيق الاحتمالات الممكنة حتى نحو تثبيط نزواته أو جعلها كامنة كطريقة مناسبة لإشباع رغباته، مضيّفًا أن هذا التحول التكيفي يسمح بظهور بقايا التأثيرات العدائية وآثار المقاومة لتسامي الدوافع والرغبات النزواتية الجنسية.

يرى فرويد (1923-1989) أن العملية الإبداعية تنظم في داخل اللاوعي من خلال التسامي، حيث يتطلب الإنتاج الإبداعي انسحاب الرغبة الجنسية من الأنا، لتتفصل هذه الطاقة عن الرغبة النزوية والجنسية للمضي قدّمًا نحو أنشطة منزوعة الجنس (-activi ties desexualized)، بمعنى متسامية. وبالتالي فإن العملية الإبداعية تعدل وتغير مسار وهدف النزوة، من طاقة لبيدية نحو موضوع نزوي، نحو طاقة فكرية ثقافية، فالشخص المبدع، من خلال عملية التسامي، يعطي لتخيلاته نمط و قالب جديد، موازاة مع واقعه الذي يعيش فيه. وبالتالي فإن الإبداع والتسامي يجعل من الممكن؛ إعادة تنظيم تصور الواقع لبناء هيكله صلة وعلاقة جديدة تعزز تكيفه الإيجابي مع البيئة. وهذا ما نشاهده عادة في ميول الأطفال للعب من خلال صنع وتهديم أشياء ثم تركيبها حسب تصورهم الخاص الذي يخدم تكيفهم.

وفي هذا يشير س فرويد، أن العمليات الإبداعية والتسامي تحقق الرضا والإشباع للأنا، ما يحول دون إثارة الانحراف المرضي لمسار النزوة والرغبات في مجال الواقع. هذا ما قاله

سيغموند فرويد من خلال ما رواه «فوسي»⁽¹⁾: «وهكذا بطريقة معينة، هل يصبح حقًا البطل، والملك، والخالق، والمفضل الذي أراد أن يكون، دون المرور عبر المنعطف الضخم الذي يتطلب تحويل فعلي للعالم الخارجي». وفي نفس السياق، يعتبر كل من براكونيه ومارسيلي (1988) أن التسامي يربط بين البعد النزوي والبعد النفس-معرفي للشخصية، بحيث يوضح أن التسامي، يتضمن تحول الطاقة الليبيدية من الأهداف الجنسية-النزوية، إلى الأهداف الفكرية والمعرفية، حيث يرتبط هذا الفضول الفكري الجديد بالإبداع، وبالتالي ستسمح عملية التسامي بالوصول إلى الطاقة الجديدة المتاحة للتفكير المبدع.

كما يرى ديدي أنزيو (1995) أن هذه الطاقة النزوية الجديدة، النشطة والمتاحة، تسير عادة نحو الأنشطة الإنسانية-البشرية، كسلوكيات إبداعية، بدلاً من تفريغها النزوي عبر المرور إلى الفعل دون إتاحة فرصة إرضائها وإعدادها النفسي؛ عندما يكون أنا الفرد مرنة قادرة على صد الإثارات النزوية الداخلية للفرد أو الخارجية المتعلقة بواقعه الخارجي.

وهذا يعني؛ أنه بدلاً من توجه التفريغ النزوي نحو المرور إلى الفعل، بشكل عشوائي، يضع التسامي الدافع النزوي، موضع التنفيذ، ويوجهه من خلال إنشاء نشاط فكري أو عملي ملموس وحقيقي. كما يرى أن لاستخدام قدرات التسامي والإنتاج الإبداعي دورًا رئيسًا في عملية النضج حيث يمكن للطفل أن يخرج اندفاعاته، وغضبه، ومعارضاته وتوتره النفسي وحتى أحلامه ونقلها وتحويلها من خلال التسامي إلى طاقة إيجابية مثمرة.

ومن هذا المنطلق نجد أنزيو (1995) يؤيد رؤية فرويد، أن التسامي هو آخر آليات التكيف التي يتم إعدادها النفسي، خلال التطور النفسي الجنسي. باعتبارها آلية ما بعد أوديبية تنشأ من خصوصيات الاقتصاد التناسلي، مما يعني تحقيق إنجازات كبيرة على الأبعاد العاطفية والاجتماعية والعلائقية، خلال مرحلة الطفولة ويصبح أكثر وضوحًا خلال فترة المراهقة. ويدعم بيرجيريه (1985) هذا الموقف من خلال تقديم مفهوم سمات الشخصية للتسامي، وهو مفهوم يربطه بإشباع الدوافع النزوية عن طريق تجنبها باللجوء إلى الكبت، بحيث تعزز سمات وطباع الشخصية المتسامية، التكيف بربط بنياتها بأسلوب متوازن ووظيفي. فالتسامي بمفهوم آخر هو قدرة الأنا على الدمج بين مجموعتين من الدوافع النزوية، الليبيدية والعدوانية للفرد، ويرى أيضًا أن الفضول يصبح مرتبطًا بالتسامي من خلال إثارة الاهتمامات المتعلقة بالمجالات الاجتماعية أو الثقافية أو الفنية، بعدما

1- Fossi, G. (1985). «Psychoanalytic theory and the problem of creativity», International Journal of Psycho-Analysis. p.216.

كان تناسلياً في المرحلة الأدبية الأولى. هذا الفضول يمكن أن يرتبط بمفهوم الحساسية للمشاكل التي قد يتعرض إليها الطفل في مراحل نموه النفسي-الاجتماعي، والتي تم تطويرها كواحدة من المهارات الثمانية الأساسية للإنتاج الإبداعي، حسب جيلفورد-Guild (1973).

إمكان النكوص لخدمة الأنا:

يرى المحلل النفسي، كريس (1952)، أن الإنتاج الإبداعي، يرتبط بشكل مباشر بالتفاعل ما بين السيولة الأولية والسيولة ثانوي، فهو يربط الإبداع بحالة من تراجع ونكوص للأنا، بمعنى تراجع نمو بنية الشخصية بالتركيز على تنقلية ودينامية الأركان النفسية للجهاز النفسي. فهو يلاحظ بأن الأفراد المبدعين هم أكثر قدرة على التناوب بين العملية الأولية والعملية الثانوية، وبالتالي فالإنتاج الإبداعي في نظره، هو مزيج من مرحلتين: الإلهام والإعداد النفسي. تتضمن المرحلة الأولى من الإلهام التراجع والنكوص إلى حالة الوعي الخاصة بالعملية الأولية؛ حيث يسمح الطابع الترابطي، للعملية الأولية باكتشاف تركيبات عقلية جديدة. ولذلك فإن الفرد المبدع لديه الأمن والتوازن النفسي للتعامل مع المجال اللاوعي دون التعرض لاكتساح أو لهيمنة السيولة الأولية. وفي المرحلة الثانية من الإعداد النفسي، يصبح الوصول إلى المادة النزوية لللاوعي، سهلاً دون رقابة ويصبح الأنا مسؤولة عن تنظيمها، من خلال العملية الثانوية، بصياغة روابطها في طابع اجتماعي، بربط وإدماج مبدأ الواقع، الذي يسمح في النهاية بالتواصل بإنتاجية إبداعية.

وباختصار لهذا الطرح، قدرة النكوص والتراجع لخدمة الأنا هو طريقة وأسلوب وظيفي للأنا، يسمح لها بالوصول إلى مكونات الهو مع الحفاظ والسيطرة على العمليات الأولية. هذا النكوص لا يخدم الهروب من الواقع بل بالأحرى إثرائه، بأفاق جديدة. كما أن العديد من الباحثين والمحللين النفسيين، من المجتمع العلمي من أمثال (شيفر، 1958؛ شنتوب، 1981؛ فيرو، 1978)، يدعم هذه الرؤية التحليلية النفسية التي طوّرها كريس (1952).

وفي نفس سياق المنظور الديناميكي النفسي، نجد المحلل النفسي كوبي (1958)، الذي يقبل مفهوم النكوص ولكنه يستبعد المفهوم الفرويدي ومفهوم كريس لتربط الإبداع مع البنية النفسية، مشيراً إلى أن الإبداع يحدث في مجال ما قبل الوعي، بدلاً من اللاوعي كما تصوّرها فرويد (1957-1914، 1989-1923). فوفقاً له، محتوى اللاوعي من (الصراعات، المواضيع، الأهداف، الدوافع غير المقبولة) صارم للغاية ونمطي

بالنسبة للفرد، ولا يمكن حدوث التمثيل الرمزي في خلاله. ومن جانبه، فإن ما قبل الوعي هو قسم إبداعي في بناء الشخصية، حر في التراكم، التجمع، والمقارنة وخلق الأفكار. ويرى كوبي (1958)، أن العقل الباطني عبارة عن أرض غنية بقدر ما هي مرنة، مواتية نحو ظهور الإمكانيات الإبداعية.

ويحافظ أريتي (Aritie 1976، 1980)، على الفكرة الأساسية المتمثلة في النكوص لخدمة الأنا بين السيرورة الأولية والسيرورة الثانوية ولكنه يضيف مفهوم السيرورة الثالثة، والتي تتشابه مع العقل الباطن أو ما يسمى بما قبل اللاوعي الذي قدمه كوبي (1958) وفوسبي (1985)، بحيث تعتبر السيرورة الثالثة؛ بمثابة فضاء انتقالي، يتم فيها تحويل التجربة الذاتية إلى تجربة موضوعية من خلال تدخل كل من العمليات الأولية والثانوية. في حين تؤيد شنتوب (Shentoub 1981) نظرية النكوص لخدمة الأنا في شرح العملية الإبداعية، وهي تؤكد بشكل خاص على شرطين أساسيين إلزاميين أثناء الإنتاج الإبداعي، يتمثلان في القدرة على النكوص والتراجع نحو المكونات اللاواعية، والقدرة على الاستهام والتخيل؛ هذه الحركة المزدوجة، التي تتم في خدمة الأنا، تلعب الدور الرئيسي في العملية الإبداعية، فهي تتطلب استقرارًا ثابتًا نسبيًا للبنية العاطفية والوجدانية، ما دام توجد في مخاطر علائقية خاصة بالموضوع.

كما تحدد مفهوم التسامي بنفس أسلوب عمل الإبداع⁽¹⁾: «إمكان التراجع والنكوص، قد تواجه خطر أن تصبح غير منظمة أو مضطربة، أو ما إلى ذلك من إعادة تنظيم باستخدام الآليات فعالة وذات امتياز؛ قادرة على الغوص إلى أعماق ما يمكن في المحتوى الكامن للصورة لإيجاد في الاستهام؛ الحافز والتناغم، والعودة بهذه المواد لتحويلها نحو الآخرين».

وتشير شنتوب (1981)، مرة أخرى، إلى أن الأنا تلعب دورًا حاسمًا لتحويل المواد الأولية إلى نشاط فكري إبداعي، ليتم نقله وتحويله إلى الآخرين، فالوظائف الدفاعية والتكاملية للأنا في الواقع، تسمح بحدوث طفرة في المحتويات اللاواعية لمجال الأحلام وأحلام اليقظة أو الوهم في مجال التواصل بين الأشخاص. وبهذا الصدد، نجد شنتوب (1981)، تتفق مع رأي كريس (1952) على مستوى تفاعل السيرورة الأولية (للمحتوى الكامن) والسيرورة الثانوية (الإنتاج الفكري أو الاتصال في مجال الواقع العلائقي للفرد).

1- Shentoub, V. (1981). TAT: Test de créativité. Psychologie Française, Paris, p.67.

5- مراحل النشاط الفكري الإبداعي:

يرى أنزيو (1995) أن الإنتاج الإبداعي يمر بخمس مراحل متميزة، تتمثل في الصدمة الإبداعية، يليها الوعي النفسي، ووضع الكود أو الرمز، التكوين وأخيرًا الإظهار الخارجي.

تتوافق المرحلة الأولى من الصدمة الإبداعية مع أزمة داخلية محفوفة بالمخاطر، للتوازن الليبيدي، مما يؤدي إلى النكوص الجزئي والتفكك المؤقت، هذا الأخير يكون أقل تدميرًا من ذلك الذي يؤدي إلى اللاتنظام المرضي. وفي الواقع، هذه الأزمة هي تنويع للعمل التحضيري المكثف (الحضانة)، فخلال هذه المرحلة يتم تخصيص جزء من الأنا للسيرورات التراجعية أو النكوصية لتتنقل في السيرورة اللاواعية الأولية، بينما يبقى الجزء الآخر واعيًا، ويظل نشيطًا من خلال ضمان الحفاظ على الانتباه، والإدراك والملاحظة والحدود بين ما طبيعي ومرضي للأنا، تظل هشة ومتعرجة خلال هذه المرحلة، إلى أن يساهم الفعل الإبداعي في الحفاظ على التوازن النفسي، بحيث يقول «أنزيو»⁽¹⁾: «يمكن للعمل الإبداعي أن يسمح للأنا بتجنب الاضطراب النفسي، العضوي أو السلوكي الأكثر خطورة؛ لكن يكون هذا إلا على شكل تأخير مؤقت للنشأة النهائية للاضطراب». وبهذا يؤيد أنزيو موقف كوهوت (1974-1991)، الذي عززه مورهاين (1991) الذي يرى في العملية الإبداعية تأثيرًا تكيفيًا وترميميًا في مواجهة هيكله وبنية النرجسية.

وفي خلال المرحلة الثانية، لأخذ الوعي النفسي بالتصورات النفسية اللاشعورية؛ الجزء المنقسم من الأنا والمكلف بمراقبة الذات، يبقى واعيًا أثناء عملية النكوص والتفكك، ويدمج التصورات النفسية اللاواعية، التي تم قمعها وكتبها وبالتالي تعبثتها، ومن ثم إزاحتها في ما قبل الوعي، باستخدام تغيير موضعي ثابت.

وبذلك يرتبط الإنتاج الإبداعي بالقدرة على إحالة كبت الذات ليصبح واعيًا بالمحتوى اللاواعي مع السماح لما قبل الوعي، بتقديم هذا المحتوى وإخضاعه للترميز.

أما المرحلة الثالثة لأنزيو (1995)، فتتمثل في وضع الكود وجعله يأخذ حيز ومجالاً للإنجاز، ففي هذه المرحلة، يمارس تفكير ما قبل الواعي نشاط الربط؛ بتحويل المنتجات النفسية الأولية (التصورات اللاواعية) في قلب التنظيم المركزي للإبداع المحتمل. تعمل هذه النواة التنظيمية كرمز من خلال السماح لفك تشفير بيانات معينة بطريقة جديدة من الواقع الخارجي أو الداخلي، ولا يمكن تحقيق الكود أو الرمز، إلا من خلال وجود الأنا الحاوي

1- Didier Anzieu. (1995). Le Moi Peau. Paris, Dunod, p.95.

لتسلم المحتوى.

وتبقى المرحلة الرابعة من النشاط الإبداعي، التكوين الفعلي، لعمل الأنا المبدع، حيث يتم فيها؛ الإعداد النفسي للمكونات النفسية وإعادة تشكيل الإنتاج الإبداعي، وهذا لا يمنع من حدوث اكتساح لا واعٍ، لكن من الممكن التغلب عليه بالدعم المستمر من الأنا العليا، كمتطلب أخلاقي اجتماعي.

أما المرحلة الخامسة والأخيرة فتتكون من إنتاج النشاط والعمل الإبداعي خارجيًا، والملاحظ أن في هذه الفترة الأخيرة؛ تدخل شديد للمقاومة اللاواعية في بعض الأحيان، وتبقى مهمة الإعلان عن انتهاء الإنتاج الإبداعي من خلال إخضاعه للأحكام الخارجية. وفي هذا السياق، يرى أنزيو (1995) أن المبدع يجب أن يتغلب على موانعه النهائية ومشاعر الخجل أو الذنب لتجاوز هذه المرحلة الأخيرة.

ويضيف أيضًا، أن القدرات الإبداعية تختلف من فرد إلى آخر، فالإبداع يتطلب ديناميكية ومرونة في تناوب سجلات التوظيف خلال تطور الإنتاج الإبداعي. بحيث يرى أن المرحلة الأولى للصدمة الإبداعية، هي الأكثر تحديدًا، ومع ذلك تحقق الأقل سهولة في الوصول إليها لبعض تنظيمات الشخصية، حيث يقول «أنزيو»⁽¹⁾: «يتم إبطاء وكبح النكوص الإبداعي بسبب الصلابة الدفاعية والطباع الشديدة، من خلال الدرع العصبي للموضوع (...). مقاومة النكوص هو شكل من أشكال مقاومة التغيير: الخوف من المجهول، من الغرابة المزعجة ومن التحول». فالشخصيات ذات الطبع العصبي، وحتى ذات الطباع النرجسية، من المرجح أن تعاني من قصور في القدرة على النكوص الإبداعي، فالنكوص من دون شك يجبر الشخص على التفاوض بشكل فعال مع تصوراته النفسية اللاواعية، لتجنب أي من الكبت (فشل النكوص الإبداعي) أو اكتساح الأنا نحو التجزؤ.

1- Ibid. p.98.

الخاتمة

يعتقد كثير من الناس أن التفكير الإبداعي الناقد، يتطلب عقلانية فائقة تقتضي البعد عن الخيال وتجنب الغوص في الأحلام؛ لأن هذا يجعله غير عملي ووهمي، ومع ذلك، فإن ملكة الخيال والتصور مقدسة في كليتها النفسية، فالحلم إبداع؛ يعطي الرغبة للواقع الذي نعيش فيه والأشياء التي نرغب فيها ونأملها، فرؤيتنا للواقع ليست مجرد معلومات مستهلكة على مستوى الأنا لينفدها بأسلوب عقيم. في الواقع، كل ما تم إنجازه في الحقيقة كان حلمًا وتصورًا في بدايته، بل هو الموضوع الذي يحتمل أن يجد أنا حاليًا ليعيد هضمه وصياغته من جديد حتى يبرر مهمة الأنا التفكيرية والنقدية.

في هذا الصدد، وجدنا أن المنظور النفسي التحليلي، من خلال محاولة فهم الجهاز النفسي وميتاسيكولوجية توظيفه النفسي، قد وضح مسار نمو التفكير الإبداعي ومبادئه، لنقول؛ إن الإنسان مفكر بفطرته، وأول بواذر فكره الإبداعي نمو الأنا النفسي، ما دام قد جبل أن يتصور غير المتصور ذهنيًا، ليرتقي عن الموضوع الملموس بتصوره الذهني الإبداعي، فالأنا النفسي؛ لا يمكن أن تنسب له مهمة الربط بين المدركات ومسؤولية الترميز إلا أنه وجد لذلك حتى وإن أجبر على العمل في بيئة غير سارة أو غير مواتية.

بناءً على ذلك، فمهمة الأنا التفكيرية الإبداعية والناقدة، ليست إلا لتقوية مهارات إدخال الواقع أو اجتيافه، فيفتح على الأفكار والمعلومات الجديدة ويدرك الأشياء من وجهات نظر مختلفة، تساعد في تمحيص معطياته ونقدها لحل مشكلاته، حتى يكون أكثر إنتاجية بمنحه الثقة بالنفس، فيتعمق في فهم واستيعاب عالمه وفهم علاقته مع الآخر.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، د.س.ن.

ثانياً: المراجع:

أ. باللغة العربية:

- أمل زهير صوالحة، «مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بأنماط الاتصال لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات»، أطروحة ماجستير مقدمة إلى جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، تخصص الإدارة التربوية، نابلس، 2014.
- بيان كمال الدين وسماح حسن رمضان، «التفكير الإبداعي: تعريفه، مراحلہ والعوامل المؤثرة في تنميته»، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية. المجلد 2، العدد 6، 2022.
- بن حميدة يوسف، «التفكير الإبداعي وعلاقته بالأداء المهاري والتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لطلبة ليسانس تخصص كرة القدم للسنة الجامعية 2018 - 2019 - ورقة»)، مذكرة ماستر مقدمة إلى جامعة ورقلة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية، 2018 - 2019.
- صلاح الدين وصيف العمرية، التفكير الإبداعي. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ودار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط.1، 2015.
- عبد الله محمد هنانو، «مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب»، دراسة. 2008.
- محمد عبد السلام، التفكير الإبداعي: بين النظرية والتطبيق. د.ب.ن. د.د.ن. 2020.
- مختار بروال، «دور تعليم التفكير الناقد ومهاراته في تجويد العملية التربوية»، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. المجلد 04، العدد 02، ديسمبر 2021.

- نانسي محمد جميل الخرابشة، «أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في الدارس الخاصة في العاصمة عمان»، رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، تخصص المناهج وطرق التدريس، عمان، نيسان 2018.

ب. باللغة الأجنبية:

- Arieti, S. (1976). Creativity: The magic synthesis. New York: Basic Books Publishers.
- Arieti, S. (1980). New psychological approaches to creativity. Contemporary Psychoanalysis.
- Artière, M. (1984). Menace d'objet et saisie du motif: Essai psychanalytique sur l'oeuvre de Cézanne. Paris, Topique Revue Freudienne.
- Bengi Birgili. (2015). «Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments», Journal of Gifted Education and Creativity. 2(2), Genç Bilge Publishing, December.
- Bergeret, J. (1985). La personnalité normale et pathologique. Paris: Dunod.
- Bergeret, J. (1985). La personnalité normale et pathologique. Paris: Dunod.
- Bernard Glose. (2010), le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Paris, Masson, 4ed Masson.
- Braconnier, A., Marcelli, D. (1988). Psychopathologie de l'adolescent. Paris: Masson. universitaires de France.
- Dara Ramalingam & Others. (2020). «Creative Thinking: Definition and structure», Report. Australian Council for Educational Research.
- Didier Anzieu. (1995), Le Moi Peau. Paris, Dunod.

- Edith Cowan University (ECU), Centre for Learning and Teaching, «Creative Thinking», Version 1, 01/05/2018.
- Elisabeth Roudinesco et coll. (1997), Dictionnaire de psychanalyse. Fayard, Paris.
- Green A. (1995), La Causalité psychique Entre nature et culture. Paris, Odile Jacob.
- Lacan J. (1978), «Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse», Le Séminaire livre II. Paris, Le Seuil.
- Fossi, G. (1985). «Psychoanalytic theory and the problem of creativity», International Journal of Psycho-Analysis.
- Freud S. (1980), Psychopathologie de la vie quotidienne. Paris, Payot.
- Freud, S. (1914/1957). La vie sexuelle. In: S. Freud (Éd.), Pour introduire le narcissisme. Paris: PUF.
- Freud, S. (1923/1989). Le Moi et la ça. In: S. Freud (Éd.), Essais de psychanalyse. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Guilford, J. P. (1973). La créativité. In A Beaudot (Éd.) La créativité: Recherches américaines. Paris: Dunod.
- Kohut, H. (1974/1991). Le Soi. (2ème éd.), Collection le Fil Rouge. Paris: PUF.
- Kris, E. (1952). Psychoanalytic exploration in art. New York: International Universities Press.
- Kubie, L. S. (1967). Blocks to creativity. In: R. L. Mooney & T. A. Razik (Eds), Explorations in creativity. New York: Harper.
- Le Guen Claud. (1981), «Quand je me méfie de ma mémoire, Bloc magique», Revue française de psychanalyse. Paris, PUF.

- Melanie Klein (1943), la psychanalyse de l'enfant. Puf, Paris.
- Morhain, Y. (1991). L'adolescence à l'épreuve du Rorschach. Marseille: Éditions Hommes et Perspectives.
- Ola W. A. Gafour & Walid A. S. Gafour. (2020). «Creative Thinking skills - A Review article», May.
- Piaget Jean. (1960), Le développement des perceptions chez l'enfant. In: Bulletin de psychologie. tome 13 n°171, Paris.
- Schafer, R. (1958). Regression in the service of the ego: The relevance of a psychoanalytic concept for personality assessment, In G. Lindzey (Ed.). Assessment of human motive, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Shentoub, V. (1981). TAT. Test de créativité. Psychologie Française, Paris.
- Wilfred Bion. (1967), Aux sources de l'expérience. Paris, Puf.
- Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality. New York: Basic Books.

المناهج النقدية الغربية والشعر العربي^٣
من الشك إلى الهدم والتقويض

د. محمد رندقي
جامعة تيسمسيلت - الجزائر

ملخص

لا أحد ينكرُ الإضافة التي قدمتها المناهج النقدية الغربية لأدبنا العربي، لكن مع الأخذ في الحسبان أن ثمن هذه الإضافة كان باهظًا، بسبب تشكيك هذه المناهج في جزء مهم من موروثنا الشعري، كما فعل عميد الأدب العربي، الدكتور طه حسين في عشرينيات القرن الماضي، عندما توسل المنهج النقدي التاريخي للتشكيك بل لإنكار وجود الشعر الجاهلي، مدعيًا أن المسلمين انتحلوه بعد الفتح لأسباب دينية وسياسية. لتتوالى بعدها حملات التشكيك في تراثنا الشعري حتى طالت أغراضًا بأكملها، فنفى صادق جلال العظم عن الشعر العذري عذريته مستعملًا في ذلك المنهج النقدي النفسي، شأنه في ذلك شأن علي البطل الذي اعتمد المنهج النقدي الأسطوري، للطعن في الشعر العذري، قبل أن يأتي عالم الاجتماع التونسي الطاهر لبيب ويجهز على ما تبقى من قداسة الظاهرة العذرية بنفيه عفتها وطهارتها، باعتماد المنهج البنيوي التكويني الذي استعاره من لوسيان غولدمان.

والمثير للانتباه أن هذه المناهج الغربية، خاصة في طورها النسقي (البنيوي، التفكيكي، السيميائي...) لم تكتفِ بالتشكيك في وجود بعض الشعر العربي، أو في حقيقة نسبته إلى هذا الشاعر أو ذاك، أو إلى هذا العصر أو ذاك، إنما ذهبت أيضًا في تجريد شعرنا من عديد قيمه الفنية والجمالية، ناهيك عن معايير جودته، فتخلّى في البداية عن بنائه التقليدي (القصيدة العمودية) لمصلحة القصيدة الحرة وبعدها قصيدة النثر، ومعها تخلّى النقد العربي عن الكثير من معايير، فسقطت جنح السرقات الأدبية تحت ذرائع التناص، ولقى فحول الشعراء حتفهم تحت مقصلة المنهج البنيوي ودعوى (قتل المؤلف)، ليرتهن بذلك شعرنا العربي إلى إكراهات هذه المناهج وهو ما يحتم اليوم على الناقد العربي إعمال فكره في عصر الانفجار الرقمي هذا، لتجاوز مطبات هذه المناهج النقدية وتجنب مآزقها.

الكلمات المفتاحية: (المناهج النقدية، السياقية، النسقية، طه حسين، الطاهر لبيب، المنهج التاريخي، المنهج البنيوي التكويني، الشعر العذري، الشعر الجاهلي).

Abstract

No one denies the addition made by Western critical approaches to our Arabic literature, while the price of this contribution was high. Because these approaches questioned an important part of our poetic heritage as what the Dean of Arabic literature, Dr. Taha Hussein, did in the twenties of the last century when he begged the historical critical approach to question the existence of most pre-Islamic poetry claiming that Muslims plagiarized it after the conquest for religious and political reasons. Campaigns of questioning our poetic heritage continued considerably. Sadiq Jalal al-Azm denied the virginity of «virgin poetry» using the psychological critical approach. Similarly, Ali Elbattal who adopted the mythical critical approach to challenge the virgin poetry. This was before the Tunisian sociologist Tahar Labib who came and finished off what was left of the sanctity of the virgin phenomenon by adopting the structural formative approach that he borrowed from Lucien Goldman.

What is interesting is that these Western approaches (structural, de-constructive, semiotic...) not only questioned the existence of some Arabic poetry, or the fact that it was attributed to this or that poet or to this or that era, but also went on to strip our poetry of many of its artistic and aesthetic values, not to mention its quality standards. First, it abandoned its traditional construction (the vertical poem) in favour of the free poem then the prose poem. And with it, Arab criticism abandoned many of its standards, so the misdemeanors of literary theft fell under the pretexts of intertextuality and the great poets died under the guillotine of the structural approach and the claim (death of the author), so that our Arab poetry depends on the constraints of these approaches that makes it imperative today for the Arab critic to think deeply in this era of digital explosion to overcome the pitfalls of these critical approaches and avoid their predicaments.

Keywords: critical, contextual, systemic approaches, Taha Hussein, Tahar Labib, historical method, the structural formative approach, virgin poetry, pre-Islamic poetry.

مقدمة

هل ما زال «الشعر ديوان العرب»⁽¹⁾؟ سؤال طالما خطر ببال المهتمين بأمر الشعر العربي، في زمن التحولات التكنولوجية الرهيبة التي يشهدها العالم، والتي اكتسحت حياة المواطن العربي وحاصرته حتى أصبح عاجزا عن الالتفات إلى الورا ليمسك بتلك اللحظات الهاربة من الذاكرة، اللحظات التي يتوق فيها إلى صوت الوجدان وهو ينبض بعذب الكلام، كما كان يفعل أسلافه ممن كان «الشعر معدن علمهم، وسفر حكمتهم، وديوان أخبارهم، ومستودع أيامهم، والسور المضروب على مآثرهم، والخندق المحفور على مفاخرهم، والشاهد العدل يوم النّفار، والحجة القاطعة عند الخصام، ومن لم يقم عندهم على شرفه وما يدعيه لسلفه من المناقب الكريمة والفعال الحميدة بيتٌ منه شذّت مساعيه وإن كانت مشهورة، ودرست على مرور الأيام وإن كانت جسامًا. ومن قيدها بقوافي الشعر وأوثقها بأوزانه، وأشهرها بالبيت النادر، والمثل السائر، والمعنى اللطيف، أخلدها على الدهر، وأخلصها من الجحد، ورفع عنها كيد العدو، وغض عين الحسود.»⁽²⁾

فهؤلاء كان الشعر ديوانهم حقًا، منه ينطلقون وإليه يعودون، هو خزانة أفكارهم ومصدر معارفهم في غياب مصادر أخرى للمعرفة لديهم، وهو ما عناه الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) حين قال: «كان الشعر علم قوم ليس لهم علم أصح منه»⁽³⁾ فالشعر لم يكن مجرد فن بالنسبة للعرب، إنما كان علما بكل ما تعنيه الكلمة من معان، وبهذه الوظيفة العلمية وضعوا قواعد لغتهم العربية (الشواهد النحوية) وضبطوها، وهي وظيفة لم يضطلع بها حتى القرآن الكريم، رغم قداسته وإعجازه. لكن هل ما زال للشعر العربي كل هذه الخطوة، وكل هذه المكانة بعد كل الذي تعرض له من تشويه وتشكيك وتفكيك على مدار حقب من الزمن، وهن فيها تارة وضعف، ونهض تارة أخرى واستعاد

1- مقولة أطلقها ابن عباس (رضي الله عنهما) (قال: الشعر ديوان العرب فإذا خفي علينا الحرف من القرآن، الذي أنزله الله بلغة العرب، رجعنا إلى ديوانها فالتمسنا معرفة ذلك منه. ثم أخرج عن طريق عكرمة عن ابن عباس، قال: إذا سألتموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشعر، فإن الشعر ديوان العرب (الحافظ جلال الدين السيوطي: الاتقان في علوم القرآن، ج2، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، ط1، ص55).

2- ابن قتيبة: عيون الأخبار، ج2، تح: منذر أبو شعير، ط1، المكتب الإسلامي، بيروت، 2008، ص207 و208.

3- محمد بن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، شر: محمود محمد شاكر، ج1، دار المدني، جدة، السعودية، د.س، ص24.

عافيته، تبدد حيناً، وتجدد أحياناً أخرى، أصبح مجرد جنس أدبي من بين عديد الأجناس التي أخذت منه الريادة، حتى أصبحت هي التي تطمح لتكون ديوان العرب الجديد، على غرار الرواية التي أخذت الحيز الأكبر من اهتمامات النقد، رغم حداثتها بالقياس إلى الشعر، الذي يستحوذ على تراثنا النقدي برمته، بما يتسم به هذا النقد من أصالة في الرؤى وفي المعايير المستمدة من روح هذا الشعر.

نشأة النقد العربي وتطوره عبر العصور:

1- معايير النقد العربي القديم.

من الطبيعي جداً أن ترافق أية عملية إبداعية، حركة نقدية تتخذ أشكالاً وأساليب مختلفة، قبل أن تنتضج وتتطور وتأخذ شكلها النهائي الذي تصلنا عليه، والنقد الأدبي القديم لم يشذ عن هذه القاعدة، ورغم تعدد المرويات التي تؤرخ له مما وصلتنا، إلا أنه يمكننا أن نؤرخ لإرهاصاته بالقبة التي كانت تُضرب للنابعة بسوق عكاظ، فيأتيه الشعراء يعرضون عليه قصائدهم ليبيدي رأيه فيها. يذكر أبو الفرج الأصفهاني عن حبيب بن نصر، وأحمد بن عبد العزيز أنه: «كان يُضرب للنابعة قبة من أدَم بسوق عكاظ، فتأتيه الشعراء فتعرض عليه أشعارها. قال: وأول من أنشده الأعشى ثم حسان بن ثابت، ثم أنشده الشعراء ثم أنشدته الخنساء بنت عمرو بن الشريد⁽¹⁾».

وإن صخرا لتأتُم الهداة به كأنه علم في رأسه نارٌ
فقال: والله لولا أن أبا بصير أنشدني أنفا لقلت إنك أشعر الجن والإنس. فقام حسان فقال: والله لأنا أشعر منك ومن أبيك، فقال له النابعة: يا ابن أخي أنت لا تحسن أن تقول:

فإنك كالليل الذي هو مدركي وإن خلت أن المنتأى عنك واسع
خطاطيفُ حجنٍ في حبال متينة تمد بها أيديك نوازع
قال: فخنس حسان لقوله.⁽²⁾

ما يمكن أن نلاحظه، إذا سلمنا بصحة هذه المروية، هي أن الناقد كان من الشعراء أنفسهم إن لم يكن أشعرهم كما جاء في رواية صاحب كتاب الأغاني، الذي ذكر أنه كان من

1- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، ج1، ط01، مطبعة دار الكتب المصرية، مصر، 1938، ص06.

2- المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

الطبقة الأولى المقدمين على سائر الشعراء، مستدلاً في ذلك بقصة تنسب إلى الخليفة عمر بن الخطاب، مفادها أنه سأل عن شعرٍ فلما أخبروه أنه للنابعة قال: إنه أشعر العرب⁽¹⁾، الملاحظة الثانية التي يمكن أن نخرج بها تتعلق بالمعيار الذي اعتمدته النابعة في تقييم أو في نقد الشعر، وهو معيار ذاتي يعتمد على ذوق الشاعر وعلى معرفته بفنون كتابة الشعر، وهو معيار مازال بعض النقاد يعتمدونه حتى يومنا هذا من خلال المنهج (التأثري أو الانطباعي)، وهو منهج لا يستند على أية خلفية علمية أو فلسفية، اللهم إلا ذوق صاحبه ودربته التي تتسع من خلال القراءة والاستماع، أو حتى من خلال الكتابة. لكن ربما كان للنقاد مذاهب أخرى في نقد الشعر، كما فعلت أم جندب التي احتكم لها زوجها امرؤ القيس وعلقمة ابن عبدة، الذي يقال له علقمة الفحل، فطلبت منهما أن يقولوا شعراً في وصف الخيل على روي واحد وقافية واحدة، وبعد أن فعلا حكمت بالشعرية لعلقمة، فقالت لزوجها امرئ القيس: علقمة أشعر منك. سألها كيف؟ قالت: أنت قلت:

فَلِلسَّوْطِ الْهُوْبُ وَلِلسَّاقِ دَرَّةٌ وَلِلزَّجْرِ مِنْهُ وَقْعٌ أَخْرَجَ مُهْذِبٍ
فَجَهَدَتْ فَرَسَكَ بِسَوْطِكَ، وَمَرَيْتَهُ بِسَاقِكَ، أَمَا عَلْقَمَةُ فَقَالَتْ:

فَأَدْرَكْهُنَّ ثَانِيًا مِنْ عِنَانِهِ يَمْرُكُمُ الرَّايِحُ الْمُتَحَلِّبُ
فأدرك طريدته وهو ثان من عنان فرسه، لم يضربه بسوط، ولا مرأه بساق، ولا زجره. فقال امرؤ القيس: ما هو بأشعر مني ولكنك له وامق، فطلقها فخلف عليها علقمة، فسمي بذلك «الفحل»⁽²⁾

والملاحظ على المعيار الذي اعتمدته أم جندب، أنه أكثر تطوراً من المعيار الذي كان يعتمدته النابعة الذبياني، (رغم أنهما عاشا في نفس الفترة الزمنية) فهو معيار لا يقوم على الذوق والتأثر فحسب، إنما يقوم على تحليل الصورة الشعرية ومقارنتها (موازنتها) بغيرها من الصور المشابهة، فصورة الفرس في شعر امرئ القيس تبدو كما تراها الناقدة أم جنب مضطهدة مقهورة تتعرض للضرب والزجر والتعنيف حتى تدرك طريدتها، أما صورة فرس علقمة فتبدو متمتعة بعدوها مزهوة به لا تتعرض لأي أذى من صاحبها، وهو ما رشح علقمة للتفوق على امرئ القيس، في بناء الصورة الشعرية، وهذا المعيار (المقارنة

1- المرجع نفسه، ص 03.

2- ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ج 01، تح: أحمد محمد شاكر، ط 02، دار المعارف، مصر، 1958، ص 218 و 219.

والموازنة) أخذ به حتى المتأخرون من نقاد العصر العباسي كما فعل الآمدي حين وازن بين البحتري وأبي تمام.

مظهر آخر من مظاهر النقد الأدبي في العصر الجاهلي، جسدته مجالس يثرب ومكة، فقد عُرف أهل يثرب بفصاحة اللسان، وبتذوق الشعر ونقده، ومما يروى في هذا الصدد أن الشاعر الكبير النابغة الذبياني كان في شعره عيب الإقواء⁽¹⁾ فأرادوا أن ينبهوه إلى عيبه دون تجريح، فأمرُوا جارية أن تغني قصيدته التي فيها هذا الإقواء، وتمد صوتها في آخر الأبيات ليظهر جلياً، فغنت قوله:

أمن آل مية رائح أو معتدي عجلان ذا زادٍ وغير مزودٍ
زعم البوارح أن رحلتنا غداً وبذاك خبرنا الغرابُ الأسودُ
وقوله أيضاً في القصيدة نفسها:

بمخضب رخص كأن بنانه عنم يكاد من اللطافة يعقدُ

فتنبه النابغة للعيب وعدل الأبيات ليتخلص من الإقواء فجعل الشطر الأخير من البيت الثاني (وبذاك تنعابُ الغرابِ الأسود) والشطر الأخير من البيت الثالث (عنم على أغصانه لم يقعد) فزال الإقواء.⁽²⁾ وإذا أردنا أن نقف عند المعيار الذي اعتمده الثوريون في نقد النابغة الذبياني، وهو من يكون شاعراً وناقداً فإننا سنجد أنه يعتمد على تحليل المستوى الصوتي، الذي بات يشكل حجر الزاوية في الدراسات النقدية المعاصرة، خاصة التي تعتمد المناهج البنيوي.

مجلس (شعري نقدي) آخر أكثر أهمية من مجلس يثرب، وهو مجلس مكة، أو مجلس قريش، الذي كان يعتبر مرجعاً أساسياً للعرب، تعرض فيه أشعارها، فما قبلته قريش نال التزكية والقبول، وانتشر وشاع، وما رفضته انحصر ورُدَّ على صاحبه، ومما يحكى عن هذا المجلس أن قدم عليهم علقمة بن عَبْدَةَ فأنشدهم قصيدته التي يقول فيها:

هل ما علمت وما استودعت مكتوم أم حبلها أن نأتك اليوم مصرومُ

1- الإقواء هو اختلاف حركة حرف الروي في أحد الأبيات عن بقية حركته في بقية الأبيات.

2- عبد الباسط بدر: التاريخ الشامل للمدينة المنورة، ج1، ط01، المدينة المنورة، السعودية، 1993، ص124.

فقالوا: هذا سمط الدهر، ثم عاد إليهم العام المقبل فأنشدهم:

طحا بك قلب في الحسان طروب بُعَيْدَ الشباب عصرَ حان مَشِيبُ

فقالوا: هاتان سمطا الدهر.⁽¹⁾

ما يستشف مما سبق هو أن المعيار المعتمد في الحكم على الشعر أو في نقده هو الذوق، وهو معيار لا يختلف عن معيار النابغة الذبياني، مع فرق المكانة التي كانت تتبوؤها قريش مقارنة ببقية القبائل، فقريش هي رأس اللغة والبلاغة العربية، وإليها ترجع بقية القبائل في أخذ وتصويب اللغة العربية، لذلك لا غرابة أن توكل لها مهمة تمييز رديء الشعر من جيده ... ولأننا لا نهدف من وراء هذا المبحث إلى الكشف عن كل حيثيات وتفاصيل النقد الأدبي الجاهلي، فإننا سنكتفي بهذين المجلسين ولن نتطرق إلى معايير هذا النقد في مجالس وأندية أخرى، كانت منتشرة في الأرض العربية قبل ظهور الإسلام.

2- تطور النقد الأدبي العربي بعد ظهور الإسلام:

المعيار الديني لنقد الشعر في عصر صدر الإسلام

مع مجيء الإسلام تغيرت نظرة العربي إلى عديد الأشياء بسبب تأثير العقيدة الجديدة التي قلبت كيانه وحولته من وثني يعبد الأصنام، إلى موحد يعبد الله عز وجل وحده دون شريك، ومع ذلك فإن نظرتة إلى

الشعر لم تتغير كثيرا، فظل ديوانه، وظل علمه الذي ليس له علم أصح منه، على حد تعبير الخليفة الراشد عمر بن الخطاب، ولعل السبب الرئيس الذي سمح للشعر بالمحافظة على مكانته وسط المجتمع الإسلامي الجديد، هو موقف النبي (صلي الله عليه وسلم) منه، حين قال: إنما الشعر كلام مؤلف، فما وافق الحق منه فهو حسن، وما لم يوافق الحق منه فلا خير فيه. كما ينسب إليه قوله: إنما الشعر كلام، فمن الكلام خبيث وطيب⁽²⁾، ولم يقتصر الموقف الإيجابي من الشعر على نبي الرحمة، إنما تجاوزه أيضًا إلى مواقف الخلفاء الراشدين، والذين كانوا يجيدون كتابة الشعر، فقد ذكر صاحب «الريحان

1- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، ج21، تح: عبد الكريم العزباوي ومحمود غنيم، ط01، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1993، ص201.

2- ابن رشيق، العمدة، ج01، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط05، دار الجيل، سوريا، 1981، ص27.

والريعان»⁽¹⁾ عن سعيد بن المسيب أنه قال: «كان أبوبكر وعمر وعلي يجيدون الشعر، وعلي أشعر الثلاثة»⁽²⁾

فإذا صحت هذه الرواية، فمن الطبيعي جدا أن يكون لهؤلاء دراية بالشعر ومعرفة بفنونه ما داموا يقرضونه، ورغبة في التشجيع عليه، خاصة إذا كان هذا الشعر يتوافق مع مقومات العقيدة الإسلامية، ولا يتعارض مع تعاليمها السمحة، ومما يروى عن الخليفة الأول، أبي بكر الصديق أن لبيدا أنشده قوله:

ألا كل شيء ما خلا الله باطل وكل نعيم لامحالة زائل

فتفاعل الصديق مع فكرة الشطر الأول لانسجامها مع الدين، وأنكر عليه فكرة الشطر الثاني وقال له: كذبت، فعند الله نعيم لا يزول»⁽³⁾ وبغض النظر عن مدى صدق هذه المروية، وبغض النظر عن مدى صحة موقفه من شعر لبيد، فالثابت هو أن أراء أبي بكر الصديق تنطلق من المعيار الديني في نقد الشعر، وذلك بغض النظر عن الجوانب الفنية، وهذا المعيار (الديني) يشترك فيه جميع الخلفاء الراشدين، فهذا عمر ابن الخطاب ثاني الخلفاء الراشدين، كان من أشد المعجبين بشعر زهير بن أبي سلمى، لما فيه من حكم وفضائل ومواعظ تتماشى مع تعاليم الدين الحنيف، حتى أنه ذات مرة طلب من عبد الله بن عباس أن ينشده شيئاً من شعر أشعر الناس الذي لا يعاظم بين القوافي، ولا يتبع حوشي الكلام، قال من ذلك يا أمير المؤمنين؟ قال: زهير بن أبي سلمى فلم يزل ينشده من شعره حتى أصبح.⁽⁴⁾

ولم يكتفِ الفاروق عمر بالاستماع إلى الشعر وبتتبع قصائد فحوله ممّن لا يتعارض شعرهم مع مبادئ العقيدة، إنما دعا إلى تعلمه وحث على تعليمه، كما فعل في رسالته إلى أبي موسى الأشعري: «مُرْ مَنْ قَبْلَكَ بتعلم الشعر فإنه يدل على معالي الأخلاق، وصواب

- 1- إشارة إلى صاحب مخطوطة ربحان الألباب وريعان الشباب في مراتب الاداب، أبي القاسم محمد بن إبراهيم بن خيرة (المواعيني الإشبيلي).
- 2- أبو العباس أحمد القلقشندي، صبح الأعشى، ج01، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1922، ص 272.
- 3- نوال بن صالح: رفقة النديم في النقد القديم، محاضرات في تاريخ وقضايا النقد الأدبي، ط01، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2017، ص 92 و93.
- 4- ابن عبد ربه الأندلسي: العقد الفريد، ج06، تح: عبد المجيد الترحيني، ط01، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ص: 119.

الرأي، ومعرفة الأنساب»⁽¹⁾. ومن الواضح أن الشعر الذي يدعو الخليفة عمر إلى تعلمه ليس هو مطلق الشعر، إنما الشعر الذي يستوفي الشروط الثلاثة التي ذكرها، أي (الدلالة على معالي الأخلاق وصواب الرأي ومعرفة الأنساب)، وهي شروط لا تتوفر في كل قصيدة، إنما تتوفر فقط في القصائد التي تلتزم الرؤية الدينية التي تحددها الشريعة الإسلامية، ومن هنا نلاحظ كيف أن الخليفة عمر بن الخطاب الذي يعتبر أكثر الخلفاء اهتماماً بنقد الشعر، يعتمد معياراً وحيداً دون غيره، وهو معيار الدين، فهو يمتدح كل من وافق شعره آداب وتعاليم الإسلام، حتى ولو كان من شعراء الجاهلية، ويذم كل من خالف هذه الآداب والتعاليم حتى ولو كان مسلماً، كما فعل مع الحطيئة، حين قال:

مَتَى تَأْتِيهِ تَغْشَوِ إِلَى ضَوْءِ نَارِهِ تَجِدُ خَيْرَ نَارٍ عِنْدَهَا خَيْرُ مَوْقِدٍ

فرد عمر بقوله: «كذب، بل تلك نار موسى نبي الله صلى الله عليه وسلم»⁽²⁾ ومن هنا تظهر أهمية المعيار الديني عند الخلفاء الراشدين في الحكم على الشعر، فبعد أبي بكر وعمر، يأتي الدور على علي كرم الله وجهه، والذي كان أشعر الخلفاء الراشدين كما ذكر صاحب «الريحان والريعان»، وقد حملت لنا كتب التاريخ الكثير من الشعر المنسوب إليه ومن بينها ديوانه المطبوع⁽³⁾، وله عديد القصائد المشهورة التي يتغنى بها الناس، كتلك التي تتغنى بفضل العلم، والتي مطلعها:

النَّاسُ مِنْ جِهَةِ التَّمَثَالِ أَكْفَاءُ أَبُوهُمْ آدَمُ وَالْأُمُّ حَوَاءُ.⁽⁴⁾

فضلاً عن قصائد أخرى لا يتسع المجال لذكرها، وهي قصائد تضعه في مصاف كبار شعراء عصر صدر الإسلام، هذه المعرفة بالشعر سمحت له بتأسيس آرائه النقدية ليس وفق المنظور الديني فحسب كما فعل سابقوه، لكن أيضاً وفق المنظور الفني، فقد كان نقده للشعراء كما يقول عباس محمود العقاد «نقد عليم بصير، يعرف اختلاف مذاهب القول، واختلاف وجوه المقابلة والتفضيل على حسب المذاهب»⁽⁵⁾، ويمكننا أن نستشهد على مذهبه النقدي هذا بتفضيله لشعر امرئ القيس، فقد أورد ابن رشيق القيرواني في

1- ابن رشيق، العمدة، ج1، ص28 (مرجع سابق).

2- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، ج2، تح: عبد الكريم العزباوي ومحمود غنيم، ط01، مطبعة دار الكتب المصرية، مصر، 1928، ص200.

3- ديوان الإمام علي، جمعه وضبطه وشرحه: نعيم زرزور، ط01، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1985.

4- الديوان: ص 05.

5- عباس محمود العقاد: عبقرية الإمام، ط08، نهضة مصر، 2006، ص115.

كتابه العمدة، رواية عن عبد الكريم أنه قال: «وامرؤ القيس يمانى النسب، نزارى الدار والمنشأ، وفضله علي رضي الله عنه، بأن قال: رأيته أحسنهم نادرة، وأسبقهم بادرة، وأنه لم يقل لرغبة ولا لرغبة»⁽¹⁾

هذا الموقف النقدي، والذي لم يكذبه النقد العربي منذ نشأته إلى يومنا هذا، حتى وهو يستعين بمختلف المناهج والنظريات المعاصرة، يعكس عمق رؤية علي كرم الله وجهه النقدية، فهو لم ينتصر لحكمة زهير كما فعل عمر ابن الخطاب، ولا لنبوغ الذبياني كما فعل أبوبكر الصديق، إنما انتصر لروح الفن في شعر امرئ القيس، حتى وإن كانت ثمة أحاديث تجرم هذا الشاعر إن صحت، مثل: «امرؤ القيس صاحب لواء الشعراء إلى النار» وهو الحديث الذي لا يتسع المقام لمناقشته. ولقد أوردناه فقط للتأكيد على أهمية الجانب الفني في التأسيس للموقف النقدي عند علي بن أبي طالب، بعيدا عن أي تأثير خارجي. وهو موقف تطور مع الوقت وتبلور أكثر مع نقاد العصر الأموي كما سنرى.

النقد الأدبي في العصر الأموي وبداية ظهور النقد المعلن.

لقد كان للتحولات السياسية والاجتماعية التي عرفها المجتمع الإسلامي مع بزوغ فجر الدولة الأموية، انعكاسه المباشرة على الحركة الأدبية عامة وعلى النقد الأدبي خاصة، فخلفاء بني أمية الذين كانوا على درجة عالية من الذوق والحس الأدبي فتحو أبوابهم للشعراء والنقاد، وأجزلوا لهم العطايا والهدايا في مجالس كانوا يحضرونها بأنفسهم، مما أوجع روح التنافس بينهم فكان لذلك أثره البالغ في تطور النقد العربي مقارنة بما كان عليه في عصر صدر الإسلام، وفي العصر الجاهلي، فقد بدأ مع هذا العصر التأسيس للنقد التعليلي، الذي لا يكتفي بإصدار الأحكام، إنما يسعى إلى تعليلها وتبريرها. ويمكننا أن نميز في هذا العصر ثلاث بيئات نقدية أساسية، وهي: الحجاز، الشام، والعراق.

أ- النقد في الحجاز: وقد تمحور هذا النقد كله تقريبا حول دراسة الظاهرة الشعرية الجديدة التي جاء بها عمر بن أبي ربيعة، وهي ظاهرة الغزل الماجن، التي شكلت تجربة جديدة في البيئة الحجازية تفاعل معها الشعراء قبل النقاد، ومن هنا يمكن الحديث عن أول صورة من صور النقد الأدبي في العصر الأموي، وهي نقد الشعراء بعضهم بعضا، خاصة نقد الشعراء (نصيب بن رباح والفرزدق وجريير وجميل)، للشاعر عمر بن أبي

1- عبد العزيز عتيق: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ط2، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 1972، ص82.

ربيعة الذي قلنا أن شعره كان يشكل ظاهرة شعرية جديدة، فهذا الشاعر نصيب بن رباح مثلاً يقول عن عمر بن ربيعة: لقد كان أوصفنا لربات الحجال⁽¹⁾. وهو القول الذي يزكيه عميد الأدب العربي طه حسين في كتابه حديث الأربعاء، حيث يقول: «ولم يخطئ نصيب حين قال عمر بن أبي ربيعة أوصفنا لربات الحجال، فلم يعرف العصر الأموي كله شاعراً وصف المرأة جملة وتفصيلاً بمثل ما وصفها عمر بن أبي ربيعة جودة وكثرة ودقة بنوع خاص»⁽²⁾ ولم يقتصر النقد في هذه البيئة على نقد الشعراء بعضهم بعضاً، إنما ظهر بعض النقاد المتخصصين ولعل أشهرهم: الناقد ابن أبي عتيق، والناقدة سكينه بنت الحسين.

1- الناقد ابن أبي عتيق، وتغليب المعيار الفني على المعيار الديني: وقد اعتمدت رؤيته النقدية على معايير فنية دقيقة، كما يوضحه صاحب الأغاني، عند الحديث عن المفاضلة بين شعر عمر بن ربيعة وشعر الحارث بن خالد، يقول: «أخبرني الحرمي قال حدثنا الزبير قال حدثني عبد الملك بن عبد العزيز بن الماجشون، عن عمه يوسف، قال: ذكر شعر الحارث بن خالد، وشعر عمر بن أبي ربيعة عند ابن أبي عتيق في مجلس رجل من ولد خالد بن العاصي بن هشام، فقال صاحبنا يعني الحارث بن خالد أشعرهما، فقال له ابن أبي عتيق بعض قولك، يا ابن أخي، لشعر عمر بن ربيعة نوبة في القلب، وعلوق بالنفس، ودرك للحاجة ليست لشعر، وما عَصِي الله جل وعز بشعر أكثر مما عَصِي بشعر ابن أبي ربيعة، فخذ عني ما أصف لك: أشعر قریش من رق معناه، ولطف مدخله، وسهل مخرجه، ومتن حشوه، وتعطفت حواشيه، وأنارت معانيه، وأعرب عن حاجته»⁽³⁾ وهنا يتضح بما يبدع مجالا للريب أن الناقد ابن أبي عتيق لا يعير اهتماماً للمعيار الديني في نقده الشعر، فهو يعتمد رؤية فنية خالصة في نقد الشعر، نوجزها فيما يأتي:

- تمكن الشعر من النفوس والقلوب وتأثيره فيها، حتى يحس السامع بما أحس به الشاعر.
- قدرة الشاعر على نقل مشاعره إلى غيره نقلاً أميناً، بطريقة فنية تصور عواطفه وتوصل

1- عبد العزيز عتيق: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص: 114 (مرجع سابق).

2- المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

3- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، تح: دار إحياء التراث، ج01، ط01 دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1994، ص 108 و109.

تجربته إلى السامع.

- التمييز بين الجمالي الفني الذي تتجمع فيه خصائص الشعر الجيد، ومخالفة مبادئ الدين التي لا تنفي عن هذا الشعر جمالياته.
- الاحتكام إلى مجموعة من المقاييس الفنية للمفاضلة بين الشعراء وهي: دقة المعنى، رقة اللفظ ولطفه، سهولة المخرج أي سلاسة الانتقال من غرض إلى آخر، ومتانة الحشو، بمعنى ترابط النص الشعري وتماسك أجزائه.⁽¹⁾ وإذا كان لهذه الرؤية النقدية ما يبررها في بيئة حجازية كانت الحاضنة الأولى لميلاد الطبقة المخملية التي لا يهمها من الحياة إلا ترفها ولهوها ومجونها، فإن السؤال المطروح وهو إلى أي مدى كان لهذه البيئة تأثيرها على الناقدة الثانية الأكثر أهمية بعد ابن أبي عتيق، والمقصود هنا سكينه بنت الحسين.

2- الناقدة سكينه بنت الحسين والمعيان الذاتي في نقد الشعر: يتصل نسبها ببيت النبوة مباشرة، حيث وُلدت وترعرعت، فهي ابنة الحسين بن علي بن أبي طالب كرم الله وجهه، سيدة نساء عصرها وواحدة من أكثر النساء العربيات اللواتي اهتم المؤرخون بتدوين سيرهن، ليس فقط بسبب نسبها الشريف أو بسبب شخصيتها القوية التي تحدت السلطة السياسية والدينية في زمنها، ولكن أيضًا بسبب منزلتها الأدبية، فهي الشاعرة والناقدة التي كانت تفتتح منزلها للأدباء والشعراء، تسمع منهم وتقول رأيها في أشعارهم، بل و تختبرهم أحيانًا في أشعار غيرهم، فكما تذكر الروايات أنها كانت تستقبل الشعراء في بيتها، وتضع بينهم وبينها حجابا حيث تراهم هي ولا يرونها هم، ثم ترسل بوصيفة تلعب دور الوسيطة بينها وبين ضيوفها في نقل الكلام منها إلى ضيوفها والعكس، وقد أنشدت مرة قول الحارث بن خالد في وصف النساء في الحج:

ففرغن من سبع وقد جهدت أحشاؤهن موائل الخمر

وسألت من بالمجلس أحسن عندكم ما قال؟ قالوا: نعم.

قالت وما حسنه؟ فو الله لو طافت الإبل سبعا لجهدت أحشاؤها.⁽²⁾ مما يُظهر ذكاءها ودقة ملاحظاتها في الانتباه إلى ما يخفى عن الآخرين. ويذكر صاحب الأغاني رواية أخرى

1- مصطفى عبد الرحمن: في النقد الأدبي القديم عند العرب، ط01، مكة للطباعة، 1998، ص 109.

2- بنت الشاطئ: سكينه بنت الحسين (نقلا عن الأغاني)، ط01، دار الهلال، مصر دت، ص: 175.

عنها، نحاول أن نختصرها، وهي تتعلق باستضافتها خمسة شعراء هم: جرير، الفرزدق، كثير، جميل، ونصيب. قعدت حيث تراهم وتسمع كلامهم ولا يرونها. وكانت في كل مرة ترسل وصيفتها إلى أحدهم، تنقل إليه رأيها فيما اختارته من شعره، فكان أن أنكرت على الفرزدق إفشاء سره وسر صاحبته، وأثبتت على جرير لعفة شعره وإن أنكرت ضعف أسلوبه في مخاطبة زائرتة، وأعجبتها أبيات كُتِبَ في وصف صاحبته، لما لمحت فيه من دقة التعبير عن عزة الأنثى وطبيعة حواء.⁽¹⁾

ما يمكن أن نستخلصه من هذه الأحكام النقدية التي يحدثنا عنها صاحب الأغاني، أن الناقدة سكينة بنت الحسين، كانت تحتكم بالدرجة الأولى إلى ثقافتها الشعرية، وتتلقى الشعر وفق هذه الثقافة التي صنعت ذوقها، بمعنى أن نقدها كانت تتحكم فيه أحاسيسها بالدرجة الأولى، لأننا بمراجعة بعض أحكامها النقدية فإننا نجد أنها مخالفة حتى للمنطق، وهو ما يؤكد الطابع الذاتي لنقدها.

وخلاصة القول أنّ النقد الأدبيّ في الحجاز تمحور حول موضوع الغزل، سواء العفيف منه أو الماجن، فإذا كان الشاعر عمر بن أبي ربيعة هو محور النقد الذي تسيّده ابن أبي عتيق، فإن شعراء الغزل العفيف أمثال جميل بثينة، وكثير عزة، ونصيب، وجرير، والفرزدق، كانوا هم محور النقد الذي تسيّده سكينة بنت الحسين، وإذا كان النقد في البيئة الحجازية قد انشغل بغرض الغزل عامة، فأبي الأغراض انشغل بها نقد البيئة الشامية؟ هذا ما سنحاول أن نجيب عنه.

ب- النقد في الشام: عندما نتحدث عن الشام، فإننا نتحدث عن عاصمة الخلافة الإسلامية دمشق التي كان يقصدها الشعراء والأدباء والنقاد والعلماء والفقهاء من كل حذب وصوب، فقد كانت مجالس الخلفاء تعج بالشعراء الذين يتنافسون على مدح الخلفاء، وبالنقاد الذين يحكمون على هذا المديح أو ذاك فيستحسنونه أو يستهجنونه، بل إن من الخلفاء أنفسهم من كان على معرفة كبيرة بقواعد الشعر، وعلى درجة عالية من تذوقه، فكانوا يضطلعون بمهمة النقد بأنفسهم، ولكن قبل أن نسرد نماذج من نقود هذه البيئة، نود أن نشير إلى أن الكثير من شعر الشام، ونحن هنا نتحدث عن المديح بالدرجة الأولى، كان سمجا رديئا يمجّه الذوق، ومع ذلك كان الأمراء يجازون أصحابه عنه اتقاء هجائهم، وهنا نورد قصة زياد بن أبيه الذي سمع شاعرا يمدح معاوية بقوله:

1- المرجع نفسه، ص 186 و 187.

معاوية التقي السـ ري أمير المؤمنين
أعطى ابن جعفر مالا فقضى منه الديونا

فأجزل له العطاء فقيل له: أتعطي على مثل هذا الشعر؟ فقال: نعم. إن الشعر كذب وهزل، وأحقه بالتفضيل أهزله، ولكن الحقيقة أنه لم يعطه لهذا ولو كان صريحا لقال: إن الشعر فن وسياسة، فأنا أعطيته الآن للسياسة لا للفن.⁽¹⁾ هذا السلوك يمكن أن يوحي لنا بمعايير النقد المتبعة في هذه البيئة، وهي معايير لا علاقة لها بالجانب الفني كما كانت معايير النقد في الحجاز، ولا علاقة لها بالجانب الديني كما كانت معايير النقد في عصر صدر الإسلام، إنما لها علاقة بالجانب السياسي، وهو أمر طبيعي مادام الغرض يتعلق بالمدح. لكن هذا لا يعني أن النقد في الشام لم يكن يحتكم للمعايير الفنية، ويمكن أن نستدل على ذلك بأبيات يوردها صاحب الموشح للشاعر النميري أنشدتها لعبد الملك بن مروان، فعندما بلغ قوله:

أَخْلِيفَةُ الرَّحْمَنِ إِنَّا مَعْشَرٌ حُنَفَاءُ نَسْجُدُ بُكْرَةً وَأَصِيلًا
عَرَبٌ نَرَى لِلَّهِ مِنْ أَمْوَالِنَا حَقَّ الزَّكَاةِ مُنْزَلًا تَنْزِيلًا

فقال له عبد الملك: ليس هذا شعرا، هذا شرح إسلام، وقراءة آية.⁽²⁾

وعبد الملك بن مروان لا يحتاج منا إلى تعريف، فكتب التاريخ تجمع على أنه المؤسس الثاني لدولة بني أمية، وقد كان مضربا للمثل في الفصاحة، معروفا بالعلم، خبيرا بالأدب والشعر، نجده في حكمه النقدي هذا يستبعد المسائل الدينية لأنها ليست من وظائف الشعر، إنما هو شعور وإحساس يعبر عنهما في بيان جميل، ونغم بديع وتصوير مفتن.⁽³⁾ لكن النقد في الشام ليس عبد الملك بن مروان فحسب، إنما هو أيضًا مجموع الأدباء والشعراء الذين كانوا يترددون على مجلسه، فيتيح لهم فرصة التعبير عن آرائهم في أشعار بعضهم بعضا، ومما يروى في هذا الصدد، أن: «كُتِبَ عَزَّةٌ دَخَلَ عَلَى عَبْدِ الْمَلِكِ ابْنِ مَرْوَانَ، وَعِنْدَهُ الْأَخْطَلُ،

فأنشده، فالتفت عبد الملك إلى الأخطل فقال: كيف ترى هذا الشعر؟ فقال: حجازي

1- أحمد أمين: النقد الأدبي، ط01، مؤسسة هنداوي، مصر، 2012، ص 373.

2- المرزباني: الموشح، تح: محمد شمس الدين، ط01، دار الكتب العلمية، لبنان، 1995، ص191.

3- مصطفى عبد الرحمن: في النقد الأدبي القديم عند العرب، ص: 116 (مرجع سابق).

مَجَّوعٌ مَقْرُورٌ، دَعَنِي أَضَعَمُهُ يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ. فَقَالَ كُنْتُيَر من هذا يا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ؟ فَقَالَ
له هذا الأَخلَط. فَقَالَ له كُنْتُيَر: مهلاً، هَلَا ضَعَمْتَ الَّذِي يَقُول:

لا تَطْلُبَن خُئُولَةً مِنْ تَغْلِب فَالزَّنج أَكْرَمَ مِنْهُمْ أَخْوالاً
والتَّغْلِبِي إِذَا تَنَحَّنَحَ لِلْقَرَى حَكَ اسْتَةً وَتَمَثَّلَ الْأُمَثَالاً⁽¹⁾
فَسَكَتَ الْأَخْطَلُ فَمَا أَجَابَهُ بِحَرْفٍ.

قال أبو العباس: سمعت من ينشد هذا الشعر: والتَّغْلِبِيُّ إِذَا تَبَّحَ لِلْقَرَى وهو أبلغ.⁽²⁾

والواضح هنا هو انتقاص الأَخلَط من قيمة شعر كُنْتُيَر، واستئذانه عبد الملك بن مروان ليسفهه ويحط من قيمته، ويكشف عن عيوبه، لكن كُنْتُيَر لم يمهله وذكره بيتين شهيرين هجاه بهما جرير، وقال له كان الأَجْدَر بك تسفيه هذا الشعر الذي يطعنك، فلم يجد الأَخلَط ما يرد به. ولم تقتصر المجالس الأدبية على مجلس عبد الملك بن مروان، إنما امتدت لتشمل مجالس عديد الخلفاء، حيث سار أبنائُه الوليد ومسلمة وسليمان على نهجه، باستضافة الشعراء وإجزال العطاء لهم نظير مدحهم، ومن هنا نستطيع القول أنَّ النقد في البيئَة الشامية تمحور حول غرض المدح، على خلاف البيئَة الحجازية التي طغى فيها غرض الغزل، فكان موضوعاً للنقد، ليبقى التساؤل المطروح عن هوية الغرض الشعري الذي تمحور حوله النقد في العراق، وهو ما سنحاول أن نجيب عنه.

ج- النقد في العراق: أرض العراق هي البيئَة الثالثة التي شكلت إحدى الحواضن الرئيسة للنقد الأدبي في العصر الأموي، إذ يمكننا القول أن هذه البيئَة كانت الأكثر تنوعاً والأكثر خصوبة، لأن الشعر في العراق لم يقتصر على غرض واحد كما حدث في الحجاز (غرض الغزل) وفي الشام (غرض المدح) إنما تنوعت أغراضه بين فخر وهجاء وبدرجة أقل غزل ووصف، حتى باتت القصيدة الأموية في العراق أقرب إلى نمطها الجاهلي، الأمر الذي أسفر عن رؤية نقدية تعتمد المفاضلة والموازنة بين الأعمال الشعرية، كما كان لبداية ظهور الحركات السياسية في هذه البيئَة (العراق) دور في ابتعاد الشعراء عن التكسب بمدح الخلفاء والأمراء، وهذا ما نجم عنه أيضاً ظهور حركة نقدية تلتزم بالمعايير الدينية

1- ابن عبد ربه: العقد الفريد، ج5، ص: 297.

2- المبرد: الكامل في اللغة والأدب، ج2، علق عليه محمد إبراهيم، ط3، دار الفكر العربي، مصر، 1997 ص: 117.

والخلقية.⁽¹⁾، وهو ما يعني في نظر البعض العودة إلى معايير النقد في صدر الإسلام، لكنها عودة مشروطة بأخذ الجوانب الفنية والجمالية بعين الاعتبار، خاصة مع وجود الكثير من الشعراء الذين ذاع صيتهم في تلك البيئة، ومنهم ثالث النقائض (الفرزدق، جرير والأخطل).

هؤلاء الشعراء الثلاثة أعادوا للقصيدة العربية بعض بريقها الذي خفت في مرحلة صدر الإسلام، وقد كان للمنافسة الدائمة بينهم أثرها في ظهور عديد النقاد الذين وازنوا بين أشعارهم حتى أن بعض هذه الموازنات جاءت في شكل منظوم، كما فعل الصلتان العبدي حينما حكم بين الفرزدق وجرير فجاء حكمه بينهما منظوما في قصيدة يقول فيها:

أنا الصّلتاني الذي قد علّمتُم	متى ما يُحكّم فهو بالحقّ صَادِعُ
سأقضي قضاءً بينهم غير جائر	فهل أنت للحكم المُبين سامِعُ
أرى الخطفى بَدَّ الفرزدقَ شعْرُهُ	ولكن خيرا من كليب مُجاشعُ
فيا شاعرا لا شاعر اليوم مثله	جرير، ولكن في كليب تواضع
جرير أشدّ الشاعرين شكيمة	ولكنّ علتُهُ الباذخات الفَوَارع
ويرفع من شعر الفرزدق أنه	له باذخ لذي الخسية رافع ⁽²⁾

يتضح مع هذه المقطوعة الشعرية التي تحمل أحكاما نقدية ظهور نوع جديد من النقد يعتمد على الموازنة، التي تطورت أكثر في العصر العباسي مع الآمدي. مع أن هذه الموازنة لم تقتصر على الشعراء الثلاثة سالف الذكر (جرير، والفرزدق، والأخطل) إنما تجاوزتهم إلى شعراء آخرين أمثال: كعب بن جعيل، النابغة الجعدي، ذي الرمة، وغيرهم. وغير بعيد عن معسكر هؤلاء، كانت حركة الخوارج وحراكها الأدبي المغاير، حركة بطابع سياسي كان لها شعرها القوي الذي لا يعتمد مديحا ولا غزلا ولا هجاء، إنما هو شعر يقصد به أصحابه إرضاء عواطفهم بالاستهانة بالموت في سبيل الله (كما يعتقدون) والحث على الشجاعة والاقدام والموت وبيع النفس، وقد كان من الطبيعي أن يواكب هذا الشعر نقد من صميمه، نقد يستهزئ بمن يتمسحون بالملوك والأمراء، ويتكسبون بشعرهم، نقد يرى أن الشاعر الحق من صدق في قوله، واتقى الله في شعره، ومن نماذج نقدهم قول عمران بن حطان في الفرزدق عندما مر به وهو ينشد والناس حوله:

1- مصطفى عبد الرحمن: في النقد الأدبي القديم عند العرب، ص: 119 (مرجع سابق).

2- القالي: الأمالي، ج 02، دار الجيل، ط 02، بيروت، لبنان، 1987، ص: 141 و 142.

أيها المادح العباد ليعطي إن لله ما بأيدي العباد
فاسأل الله ما طلبت إليهم وارج فضل المقسم العواد
لا تقل في الجواد ما ليس فيه وتسم البخيل باسم الجواد⁽¹⁾

اتجاه نقدي آخر ظهر في العراق، وقد مثله اللّغويون، الذين كانت لهم بصمتهم على النقد الأموي، ونذكر من بين رواد هذا الاتجاه، الأصمعي، حماد الراوية، خلف الأحمر، المفضل الضبي، أبو عبيدة، الحضرمي، وغيرهم، وقد استند نقد هؤلاء على أمور اللغة والنحو والإعراب، ناهيك عن الذوق الموسيقي والأثر اللغوي.

وخلاصة القول أنّ النقد الأدبي في العصر الأموي، توزع على ثلاث بيئات رئيسة (الحجاز، الشام، العراق) ولئن كان النقد في الحجاز محوره الغزل وفي الشام محوره المدح، فإنه في العراق كان ثريا ومتنوعا، استطاع أن يعيد للشعر العربي بريقه بظهور إرهاصات عدة اتجاهات نقدية، تبلورت أكثر وتشكلت في العصر العباسي كما سنرى.

النقد الأدبي في العصر العباسي وبداية التأسيس للمنهج:

إذا كان العصر الأموي ببيئاته الثلاث، (الحجاز، الشام، والعراق) يشكل الإرهاصات الأولى لميلاد النقد الأدبي العربي، فإن العصر العباسي يشكل مرحلة التأسيس المنهجي لهذا النقد، الذي انتقل من طور الرواية والمشافهة إلى طور التأليف والتدوين، فمع بداية القرن الثالث الهجري بدأت الكتب النقدية بالظهور، بداية بكتاب فحولة الشعراء، للأصمعي (ت216هـ)، وبعده طبقات فحول الشعراء، لابن سلام الجمحي (231هـ)، البيان والتبيين، للجاحظ (ت255هـ)، الشعر والشعراء، لابن قتيبة (276هـ)، أدب الكاتب، لنفس المؤلف، قواعد الشعر، لأبي العباس ثعلب (291هـ)، البديع في البديع، لابن المعتز (ت296هـ)، عيار الشعر، لابن طباطبا العلوي (ت322هـ)، شرح القصائد السبع الطوال، لابن الأنباري (ت328هـ)، نقد الشعر، لقدامة بن جعفر (ت337هـ).

لنتعزز في القرن الرابع الهجري بمؤلفات جديد مثل: كتاب الأغاني، لأبي الفرج الأصفهاني (ت356هـ)، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، للآمدي (ت371هـ)، الموشح، للمرزباني (ت384هـ)، الوساطة بين المتنبي وخصومه، للقاضي الجرجاني (ت392هـ)، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، لأبي هلال العسكري (ت نحو 395هـ)، زهر الآداب وثمر الألباب، لأبي إسحاق

1- أحمد أمين: النقد الأدبي، ص: 371 (مرجع سابق).

القيرواني (ت413هـ)، أما كتب القرن الخامس الهجري فنذكر منها: شرح ديوان الحماسة، للمرزوقي (ت421هـ)، العمدة في صناعة الشعر ونقده، لابن رشيق (ت463هـ)، أسرار الفصاحة، للخفاجي (ت466هـ)، دلائل الإعجاز، لعبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، وكتب القرنين السابع والثامن: كالجامع الكبير في صناعة المنظوم لابن الأثير (ت630هـ)

منهاج البلغاء وسراج الأدباء، لحازم القرطاجني (ت684هـ)، الروض المريع في صناعة البديع، للمراكشي (ت721هـ)، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، للسجلماسي (ت نحو 730هـ). وغيرها من الكتب التي لا يتسع المقام لذكرها جميعها، لأن ما يهمنا هو الوقوف على التطور الذي عرفه النقد في هذا العصر، والذي تجاوز الذاتية والانطباعية إلى الموضوعية والمنهجية.

قضايا النقد الأدبي في العصر العباسي:

رأينا كيف ساهمت بيئة العراق في التقدم بالنقد الأدبي العربي خطوات إلى الأمام، بتجاوز الكثير من المعايير السابقة، كمعيار الدين ومعيار الذوق، وابتدعوا معايير جديدة تعتمد الموازنة بين الشعراء بما يسمح بالمقارنة والمفاضلة بينهم، وهو المعيار الذي تطور أكثر مع بدايات العصر العباسي عندما ظهر كتاب طبقات فحول الشعراء.⁽¹⁾ الذي صنف فيه الشعراء الجاهليين عشرة طبقات، وضع في كل طبقة أربعة شعراء، ففي الطبقة الأولى مثلاً وضع: النابغة الذبياني، زهير بن أبي سلمى، امرأ القيس، والأعشى.⁽²⁾ أما الطبقة الثانية فوضع فيها الشعراء: أوس بن حجر، بشر الأسدي، كعب بن زهير، الحطيئة.⁽³⁾ وهكذا إلى أن وصل إلى الطبقة العاشرة. ونفس الشيء فعله مع الشعراء الإسلاميين الذين صنفهم إلى عشرة طبقات أيضاً، ووضع على رأسهم طبقة تتكون من (جرير والفرزدق والأخطل والنميري)، كما ذكر تسعة من شعراء مكة، وخمسة من شعراء الطائف وثلاثة من شعراء البحرين، وعدداً من شعراء اليهود.⁽⁴⁾

هذا التصنيف ولا شك أنه لم يكن اعتباطياً، إنما اعتمد صاحبه مجموعة من المعايير التي يعتبر بعضها امتداداً لمعايير النقد الأموي والجاهلي، أما بعضها الآخر فيعتبر تجديداً،

- 1- ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، السفر الأول، تح: محمود شاكر، دار المدني، جدة، السعودية.
- 2- المرجع نفسه: ص51 و52.
- 3- المرجع نفسه: ص 97.
- 4- يُنظر ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، السفر الثاني.

ساهم النقاد اللاحقون في تطويره أكثر، خاصة مع اتساع رقعة الدولة الإسلامية واحتكاكها بحضارات وثقافات الدول والأجناس الأخرى، فبدأت تتشكل ملامح النقد الأدبي الجديد الذي تحول إلى فن وصناعة بعد أن كان يصدر عن طبع وسليقة.⁽¹⁾ هذا التحول حمل معه رؤية جديدة تهتم بدراسة مجموعة من القضايا التي يمكن أن نوجزها فيما يأتي:

أولاً: قضية اللفظ والمعنى: وهي من أهم القضايا التي خصص لها النقد العباسي حيزاً كبيراً، رغم أن جذورها تعود إلى النقد الجاهلي كما يذكر صاحب «الموشح»، عندما تحاكم شعراء بني تميم إلى ربيعة بن حذار الأسدي، ليقضي بينهم أيهم أشعر، فقال ربيعة للزبرقان: أما أنت فشعرك كلحم أسخن لا هو أنضج فأكل ولا ترك نيئاً فينتفع به. أما أنت يا عمرو (يقصد عمرو بن سنان) فإن شعرك كبرود حبر يتلأأ فيها البصر، فكلما أعيد فيها النظر نقص البصر، أما أنت يا مخبل فإن شعرك قصّر عن شعرهم، وارتفع عن شعر غيرهم. وأما أنت يا عبدة فإن شعرك كمزادة أحكم خرزها فليس تقطر مالم تمطر.⁽²⁾

فالملاحظ هنا هو تركيز ربيعة على الألفاظ التي اعتمدها كل شاعر، وما توحى به من معان، فوجد أن اللفظ في شعر الزبرقان فقد جزأته وقوته، ففترت عاطفته وعجزت عن توصيل المعنى المراد، أما شعر عمرو بن سنان، فوجد أن لفظه مما يلفت الانتباه عند أول نظرة لكنه سرعان ما تتضح بساطته فلا تجده ينطوي على كبير معنى، كذلك الألفاظ التي اعتمدها المخبل السعدي، والتي وإن كانت لا تحط من شعره إلا أنها لا ترفعه إلى درجة الفحول، على عكس اللفاظ التي استعملها الشاعر الأخير عبدة، والتي فيها إحكام وجزالة وقوة ترفع من درجة شاعرية صاحبها.

قضية اللفظ والمعنى في العصر العباسي أخذت منحى آخر يختلف عن ذلك الذي اتخذته في العصر الجاهلي، أو حتى في العصر الأموي، فمعالجة هذه القضية تنطلق من فصل اللفظ عن المعنى، مع اختصاص كل غرض شعري بألفاظ معينة لا يمكن أن تختص بغرض آخر، بمعنى أن الألفاظ التي تختص بغرض الهجاء مثلاً، لا يمكن استعمالها لغرض المديح، ومن هنا كان انتقاد الكلام الذي فقد التلاؤم والانسجام بين لفظه ومعناه.⁽³⁾ وهو موقف مجموعة من النقاد نذكر منهم: ابن رشيق ابن الأثير وعبد القاهر الجرجاني، في حين نجد فريقاً آخر ينتصر للمعنى على حساب اللفظ وعلى رأس هذا الفريق قدامة بن جعفر،

1- أحمد أمين: النقد الأدبي، ص: 379 (مرجع سابق).

2- المرزباني: الموشح، ص93 (مرجع سابق).

3- محمد الباكير: النقد العربي القديم، مؤسسة الرسالة، ط01، بيروت، ص: 272.

أما الذين يؤثرون اللفظ عن المعنى نذكر منهم الجاحظ، وأبا هلال العسكري.

ثانيًا قضية السرقات الشعرية: وهي من أكثر القضايا إثارة للجدل بسبب عدم اتفاق النقاد على مفهوم موحد وثابت لها، فثمة من يقصرها على سرقة ألفاظ الشعراء الآخرين فقط، ومنهم من يتجاوزها إلى أخذ المعاني التي قصد إليها الآخرون في أشعارهم، ومنهم من يبصم على حدوثها باقتران أخذ الألفاظ ومعانيها، وهو أمر يُصعّب لامحالة من مأمورية الشعراء في تجاوزها، لذلك قال ابن رشيق إنّه ليس بوسع أحد من الشعراء أن يدّعي السلامة من السرقات الشعرية، لأنّ فيها أشياء غامضة إلا عن البصير الحاذق بالصناعة، وأخرى فاضحة لا تخفى على الجاهل المغفل.⁽¹⁾ وربما كان هذا الغموض الذي لا ينكشف إلا للبصير الحاذق بالصناعة، هو النوع المحمود من السرقات، لأنه غير مقصود، وهو ما ذهبت إليه بعض الآراء التي لا يتسع المجال لذكرها هنا.

آفة السرقات الشعرية وُصِمَ بها العديد من كبار شعراء العصر العباسي أمثال: المتنبي، أبو تمام، البحتري، أبو نواس، وبشار وغيرهم، وهو ما يوحى بصعوبة تحديد مفهوم للسرقات المقصودة، والتي لا يستثني البعض منها حتى الاقتباس والتضمين والاستشهاد، في حين لا يرى بعض النقاد بأسًا فيها إذا التزم أصحابها بتطوير الفكرة وتحسينها، كما يرى ابن طباطبا الذي يقول: وإذا تناول الشاعر المعاني التي قد سبق إليها، فأبرزها في أحسن من الكسوة التي عليها، لم يُعَبَّ بل وَجِبَ له فضل لطفه وإحسانه فيه... ويحتاج من سلك هذه السبيل إلى إلفاد الحيلة، وتدقيق النظر في تناول المعاني واستعارتها، وتلبيسها حتى تختفي على نقادها البصراء بها، وينفرد بشهرتها كأنه غير مسبوق إليها»⁽²⁾.

وهو الرأي نفسه الذي ذهب إليه نقاد آخرون، فهذا أبو هلال العسكري لا يجد مانعًا في أخذ هذا الشاعر عن ذاك، لكن شريطة أن يزيد على ما أخذه من شعر الآخرين إذ يقول: «ليس لأحد من أصناف القائلين غنى عن تناول المعاني ممن تقدّمهم، والصب على قوالب من سبقهم، ولكن عليهم إذا أخذوها أن يكسوها ألفاظا من عندهم ويبرزونها في معارض من تأليفهم، ويوردونها في غير حليتها الأولى، ويزيدوها في حسن تأليفها، وجودة تركيبها، وكمال حليتها ومعرضها، فإذا فعلوا ذلك فهم أحق بها ممن سبق إليها، ولولا أن القائل

1- ابن رشيق، العمدة، ج 02، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط 05، دار الجيل، سوريا، 1981، ص 280.

2- ابن طباطبا: عيار الشعر، تح: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص 79 و 80.

يؤدي ما سمع، لما كان في طاقته أن يقول، إنما ينطق الطفل بعد استماعه من البالغين»⁽¹⁾ والواضح من رأي أبي هلال العسكري أنه ليس ضد الأخذ (السرقات الشعرية) عندما تكون تحسينا وتهذيبا للأصل، بمعنى أن الأولوية للأسلوب وليس للمعنى، لأن المعنى موجود وهو في متناول الجميع وليس من حق أحد أن يزعم امتلاكه لوحده.

ثالثاً قضية القديم والجديد: قضية نقدية أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها وهي قضية الصراع بين القديم والجديد، وهي قضية تعود إلى انحراف الشعر العربي عما كان عليه زمن الجاهلية، وقد كرس لهذا الانحراف بصورة أكبر الشاعر أبو تمام، فكما هو معلوم فإن تقاليد كتابة القصيدة الجاهلية كانت تبدأ بالوقوف على الأطلال والبكاء عليها، ثم يأتي الشاعر على وصف رحلته وما ناله فيها من تعب وسهر في الصحراء، واصفا حالته النفسية بسبب رحيل حبيبته التي يتفنن في وصف جمالها، ثم ينتقل إلى الغرض الرئيس للقصيدة مراعيًا مجموعة من القواعد، مثل تصوير الواقع على حقيقته دون مبالغة في الوصف، والاهتمام بالتشبيه مع تضمين القصيدة مجموعة من الحكم وغيرها من القواعد الأخرى التي لا يتسع المقام لذكرها.

هذا التقليد انحرف عنه بعض شعراء العصر العباسي مثل أبي نواس وأبي تمام والمتنبي، فكان أن انتصر لهم البعض من أنصار التجديد، كما كان أن هاجمهم أنصار القديم، والذين كان أغلبهم من علماء اللغة الذين انعكس حفظهم لأشعار الجاهليين على طبائعهم وأذواقهم وكانت قناعتهم أن اللغة العربية هي لغة البداوة التي لا يمكن أن تكتمل أو تنضج خارج البادية، وأن الإقامة في الحضر تُفسد الملكة وتُنقص البيان، وتجلب اللحن، وحجتهم في ذلك أنه ما لحق بالبيان العربي من الضعف والوهن، إلا بعد أن خرج العرب من الجزيرة العربية.⁽²⁾ وإذا كان أنصار القديم هنا يقدمون الحجج التي تجعلهم ينتصرون للقديم، فإنهم في مواضع أخرى يتعصبون له حتى وإن كان أقل جودة من الجديد، كما حدث مرة مع ابن الأعرابي الذي انشده رجل شعرا لأبي نواس أحسن فيه، فسكت، فقال له الرجل: أما هذا من أحسن الشعر؟ قال: بلى، ولكن القديم أحب إلي.⁽³⁾

- 1- أبو هلال العسكري: كتاب الصناعتين، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط01، القاهرة، مصر، 1952، ص 196.
- 2- طه أحمد إبراهيم: تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، دار الكتب العلمية، ط01، بيروت، لبنان، 2006، ص 98.
- 3- المرجع نفسه، ص 99.

وإذا كانت هذه حجج أنصار القديم، فإن الجديد كان له أيضًا أنصاره، والذين يمكن أن نذكر منهم الجاحظ، وابن رشيق، وابن قتيبة، فهذا الأخير يذكر في كتابه (الشعر والشعراء) أنه لم يسلك فيما ذكره من شعر كل شاعر مختاراً له، سبيل من قلد، أو استحسّن باستحسان غيره، ولا نظرت إلى المتقدم منهم بعين الجلالة لتقدمه، وإلى المتأخر منهم بعين الاحتقار لتأخره، بل نظرت بعين العدل إلى الفريقين، وأعطيت كلا حظّه، ووقّرت عليه حقّه.⁽¹⁾ وهذا يعني أن معيار الشعر عند ابن قتيبة لم يكن القدم أو الحداثة إنما كان الجودة، وهو موقف مستمد من موقف الجاحظ الذي رفض التعصب للشعر القديم بقوله: «إن القضية التي لا أحتشم منها، ولا أهاب الخصومة فيها أن عامة العرب، والأعراب والبدو والحضر من سائر العرب، أشعر من عامة الأمصار»⁽²⁾، وفي حكم الجاحظ هذا انتصار للعنصر العربي، بغض النظر عما إذا كان قديماً أو محدثاً، وهو معيار فيه الكثير من التحيز لأن تاريخ الشعر العربي يحفظ لنا أسماء شعراء من غير العرب جادت قرائحهم بأجمل القصائد، على العكس من شعراء عرب لم يكن شعرهم على درجة عالية من الجودة الفنية.

ولم تقتصر القضايا التي عالجها النقد العربي في العصر العباسي على ما ذكرناه، إنما تجاوزته إلى قضايا أخرى كالطبع والصنعة، والانتحال، ومقومات عمود الشعر، ونظرية النظم، وقضية الصدق والكذب، وغيرها من القضايا التي لا يتسع المجال لذكرها لأنها ليست من صميم إشكالية هذا البحث. إنما كان الهدف من ذكر هذه القضايا التي عالجها النقد العربي القديم، هو الوقوف على التشوهات التي لحقت بالقصيدة العربية، بعد احتكامنا للمناهج النقدية الغربية الحديثة والمعاصرة دون تمحيص كما سنرى.

المنهج التاريخي وبداية التشكيك في الشعر العربي:

رأينا كيف تجاوز النقد العربي في العصر العباسي الرؤية الذاتية للعمل الأدبي، وكيف بدأ يؤسس لنفسه رؤية منهجية تأخذ في الحسبان الأسباب والمبررات والعلل التي يستند عليها أي عمل نقدي، الأمر الذي هياكل الظروف لظهور نظرية نقدية عربية خالصة، لولا تلك الأوضاع التي مرت بها الدولة العباسية وانتهت بسقوط بغداد العام 656، لتغرق بعدها الأمة العربية في حالة من الركود والسُّبات استمرت حوالي ستة قرون ونصف وهي ما يُصطلح عليها عصر الضعف، إلى أن بزغ فجر عصر النهضة العربية، والذي استعار أهم

1- ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ج1، ص62 (مصدر سابق).

2- أبو عثمان الجاحظ: الحيوان، ج1، تح: عبد السلام هارون، ط02، دار إحياء الكتب العربية، ط01، القاهرة، مصر، 1965، ص: 130.

مقوماته من الحضارة الغربية، فاستسلم لها استسلاما يكاد يكون مطلقا، فمع بدايات القرن العشرين بدأ يأخذ عنها الأجناس الأدبية التي لم يرثها عن أسلافه، كالرواية والقصة القصيرة، كما أخذ عنها المناهج النقدية، بداية بالمناهج السياقية التي تلقاها بطرق عدة، كالمثاقفة والترجمة.

فهذا عميد الأدب العربي طه حسين، يتبنى المنهج التاريخي في قراءة تراثنا الشعري، من خلال كتابه الموسوم: «في الشعر الجاهلي»⁽¹⁾، الصادر سنة 1926 وهو العنوان الذي أصبح «في الأدب الجاهلي» سنة 1927، بعد الضجة التي أثارها وبعد التعديلات التي مست محتوياته، في الكتاب الأصلي يظهر من أول صفحة، بل من أول سطر، أن طه حسين كان يعرف درجة الزلزال الذي سيخلفه كتابه ذلك، فهو يتحدث عن طريقة جديدة في البحث لم يألّفها الناس من قبل، وهو واثق منذ البداية أن الناس لن يتقبلوا هذه الطريقة، يقول: إن فريقا من الناس سيلقونه ساخطين، وفريقا آخر سيزوّدون عنه ازورارا»⁽²⁾، ومع ذلك فإن العميد يمضي في مشروعه، ويصدر الكتاب الذي يشكك في الشعر الجاهلي بل ينكره، يقول: «ذلك أني لا أنكر الحياة الجاهلية، وإنما أنكر أن يمثلها هذا الشعر الذي يسمونه الشعر الجاهلي، فإذا أردت أن أدرس الحياة الجاهلية فلست أسلك إليها طريق امرئ القيس والنابغة والأعشى وزهير لأنني لا أثق بما ينسب إليهم»⁽³⁾،

فالمثير للانتباه وهو أن العميد لا ينكر جزء فقط من أشعار هؤلاء إنما ينكر أشعارهم كلها، مع أن منطق البحث العلمي الذي يتبنى منهجه كان يفرض عليه أن ينكر هذا الشعر مُجتزأً مع التبدير والتعليل، لا أن ينكره جملة وتفصيلا وبدون تبرير، خاصة وأن الأمر يتعلق بكبار الشعراء كما أسلفنا، فامرؤ القيس هو رأس الشعر العربي وكذلك النابغة والأعشى وزهير. وإنكار شعر هؤلاء الكبار الذين يشكلون الطبقة الأولى من طبقات فحول الشعراء الجاهليين كما صنفهم ابن سلام الجمحي في كتابه (طبقات فحول الشعراء)، سيترتب عنه إنكار هذا الكتاب النقدي الهام أيضاً، وسيترتب عنه إنكار كل الروايات التي كانت تتحدث عن مجالس النابغة الذبياني النقدية، وإنكار أمر القبة التي كانت تُضرب له في سوق عكاظ، بل إنكار سوق عكاظ ذاتها، وإنكار الروايات التي تحدثت عن زوج امرئ القيس (أم جندب)، وهكذا سنجد أنفسنا أمام عملية هدم للتراث لم يشهد لها التاريخ مثيلا. بل إن الهدم مس

1- طه حسين: في الشعر الجاهلي، مطبعة دار الكتب المصرية، ط01، سنة 1926.

2- المرجع نفسه، ص01.

3- المرجع نفسه، ص15.

حتى آيات القرآن الكريم، عندما اعتبر طه حسين قصة سيدنا إبراهيم وسيدنا إسماعيل عليهما السلام في القرآن، أنها مجرد أسطورة شاعت بين العرب في العصر الجاهلي، واستغلها الإسلام لأسباب سياسية، وغير ذلك، وهو الفصل الذي هيج الدنيا ضده وعد كلامه فيه مروقاً من الإسلام فحذفه من الطبعة الثانية من كتابه⁽¹⁾، والمفارقة أن كل هذا يتم تحت غطاء اعتماد المنهج العلمي (المنهج التاريخي) وهو منهج سياقي يعتمد على استنطاق الشواهد التاريخية، (من بيانات ووثائق ومعلومات) لكن هذا الاستنطاق من الصعب إخضاعه للتجربة لأن الأمر يتعلق بوقائع مر عليها زمن طويل، ومن هنا كانت دقة النتائج المتوصل إليها نسبية، لذلك ما كان ينبغي المغامرة ببحث خطير يتعلق بذاكرة الأمة باعتماد منهج يفتقد للصرامة العلمية.

هذا لا يعني أننا مع تقييد الحرية العلمية، بالعكس تماماً، فالحرية العلمية مقدسة، لكن الحرية التي تعتمد الحجج والبراهين لتبدير النتائج المتوصل إليها، وليست الحرية التي تقوم على الشك وحده، وهنا نريد أن نكشف كيف يُناقض عميد الأدب العربي نفسه، وهو يُعلن الأسباب التي جعلته يشك في أشهر الرواة: (حماد الراوية، خلف الأحمر، وأبو عمر الشيباني)، إنه يتهمهم بالمجون والإسراف في اللهو والعبث، والانصراف عن أصول الدين وقواعد الأخلاق، يقول عن حماد الراوية وخلف الأحمر: «وكان كلا الرجلين مسرفاً على نفسه ليس له حظ من دين ولا خلق ولا احتشام، ولا وقار. كان كلا الرجلين سكيراً فاسقاً مستهترا⁽²⁾ وهنا يناقض طه حسين نفسه عندما يحتكم لهذه الاعتبارات الدينية والأخلاقية وهو الذي دعا في بداية الكتاب إلى ضرورة التنصل منها، والاحتكام فقط لصوت العلم يقول: «نعم! يجب حين نستقبل البحث عن الأدب العربي وتاريخه أن ننسى قوميتنا وكل مشخصاتها، وأن ننسى ديننا وكل ما يتصل به، وأن ننسى ما يضاد هذه القومية وما يضاد هذا الدين، يجب ألا نتقيد بشيء ولا ندعن لشيء إلا مناهج البحث العلمي الصحيح»⁽³⁾

إذا كان طه حسين يدعو في بداية كتابه إلى ضرورة أن ننسى ديننا وما يتصل به من معايير أخلاقية، ومن سلوكيات محرمة، وأن ننسى قوميتنا وما يضادها، وألا ندعن لشيء

1- إبراهيم عوض: معركة الشعر الجاهلي بين الرافعي وطه حسين، مطبعة الفجر الجديد، ط01، مصر، 1987 ص 13.

2- طه حسين: في الشعر الجاهلي، ص 119 (مرجع سابق).

3- المرجع نفسه، ص 12.

إلا مناهج البحث العلمي الصحيح، فلماذا نجده هنا يشكك في صحة روايات حماد الراوية وخلف الأحمر، بحجة أنهما غير ملتزمين دينيا، فهما حسب مسرفان في اللهو والفسوق والاستهتار؟ الأسوأ من هذا التناقض كان في موقفه من الراوية أبي عمر الشيباني فعلى الرغم من اعتراف خصومه له بالثقة فإنه يطعن في رواياته على سبيل الظن فقط، حيث يقول عنه: «وهناك راوية كوفي لم يكن أقل حظا من صاحبيه في الكذب والانتحال، كان يجمع شعر القبائل حتى إذا جمع شعر قبيلة كتب مصحفا بخطه ووضعه في مسجد الكوفة. ويقول خصومه: إنه كان ثقة لولا إسرافه في شرب الخمر، وهو أبو عمرو الشيباني... وأكبر الظن أنه كان يُأجّر نفسه للقبائل، يجمع لكل واحدة منها شعرا يضيفه إلى شعرائها. وليس هذا غريبا في تاريخ الأدب فقد كان مثله كثيرا في تاريخ الأدب اليوناني والروماني»⁽¹⁾، مثل هذه الأحكام التي لا يعضدها إلا الظن ولا يسندوها غير الشك، تتعارض كلية مع المنهج العلمي الذي يتبناه العميد، ولذلك فإن كل ما توصل إليه من نتائج في كتابه الموسوم: «في الشعر الجاهلي» إنما هي نتائج غير يقينية لأنها تقوم على الشك الذي عجز عن تحويله إلى يقين.

وخلاصة القول، فإن اعتماد المنهج التاريخي في دراسة تراثنا الشعري، أفضى إلى نتائج عكسية قوضت المدونة الشعرية الجاهلية وقزمتها، لأنها شككت في معظم شعرها، واعتبرته شعرا من صميم العصر الإسلامي، وهو ما ترتب عنه نسفا للمدونة النقدية الجاهلية، مع التشكيك في المدونات النقدية التي ظهرت في العصرين الأموي والعباسي. ولم تتوقف آثار اعتماد المناهج الغربية في دراسة تراثنا الشعري على التشكيك في نسبة الشعر الجاهلي، إنما شككت أيضا في أهم ظاهرة عرفها الشعر العربي، وهي ظاهرة العذرية.

المنهج البنيوي التكويني ونفي العذرية عن شعرنا العذري: في كتابه سوسيولوجيا الغزل العربي (الشعر العذري نموذجا) الذي ألفه أصلا باللغة الفرنسية⁽²⁾، وتمت ترجمته إلى اللغة العربية أربع ترجمات مختلفة⁽³⁾ آخرها ترجمة المؤلف ذاته لعمله. يخلص

1- طه حسين: في الشعر الجاهلي، ص 121 و122 (مرجع سابق).

2- العنوان الأصلي للكتاب: La poésie amoureuse des arabes : Le cas des udriles contribution a une sociologie de la littérature arabe.

3- الترجمة الأولى كانت لحافظ الجمالي العام 1981، الترجمة الثانية اضطلع بها مصطفى المسناوي سنة 1987، الترجمة الثالثة وضعها حافظ دياب سنة 1994، قبل أن يتكفل المؤلف ذاته الطاهر لبیب بالترجمة الرابعة العام 2009.

عالم الاجتماع التونسي الطاهر لبيب في هذا الكتاب إلى نفي فكرة أن الشعراء العذريين مجموعة من ذوي العفة الذين تشربوا الإسلام على نحو عميق، وابتعدوا عن تحقيق مآثر جنسية محظورة، فهؤلاء الشعراء حسب النتائج التي توصل إليها بتطبيقه المنهج البنيوي التكويني بمباركة من صاحب المنهج ذاته لوسيان غولدمان Lucien Goldmann وبإشراف من المستشرق جاك بيرك، إنما يستبحون كل شيء، باستثناء العملية الجنسية المباشرة، فالسيناريو العذري للعفة هو أن يقضي عاشقان معا ليلة بلا منكر، والمنكر هنا من الطبيعي أن نفهم منه الزنى⁽¹⁾ وهو ما يعني في نظر الطاهر لبيب أن العفة المقصودة إنما هي الامتناع عن ممارسة العملية الجنسية، مع استباحة أية ممارسة أخرى، فالشعراء العذريون حسب الباحث دائما كانوا يتمتعون بالنصف العلوي من أجساد حبيباتهم، وهو ما تؤكده أشعار هؤلاء، إضافة إلى أنهم لا يتوقفون عند هذا الحد، فالأوصاف (الإيروسية) تُغْتَرَفُ من باقي الجسم، وخاصة ما أحاط منه بالعضو الجنسي⁽²⁾، يظهر جليا كيف يسعى الطاهر لبيب إلى فصل مفهوم العفة عند الشعراء العذريين، وهو ينطلق في ذلك من موقف الدين من مثل هذه العلاقة غير الشرعية أصلاً، فليس من العفة أن يمضي الرجل ليلة كاملة مع حبيبته يتبادلان العناق والأشواق والقبل:

وكان التفرق عند الصباح عن مثل رائحة العنبر

خليلان لم يقربا ريبة ولم يُستخفاً إلى منكر⁽³⁾

ثم يحاول الطاهر لبيب أن يستفيد من إجراءات المنهج البنيوي التكويني، ليفسر بعض الظواهر المتعلقة بالظاهرة العذرية، خاصة ظاهرة الحببية الواحدة، التي يستمر الهيام بها، والتعلق بها حد الجنون حتى بعد زواجها من رجل آخر، وهنا يجنح الباحث إلى فكرة التماثل بدل (فكرة الانعكاس)، بين العمل الأدبي ومعطيات الواقع الاجتماعي، بمعنى أن العمل الأدبي باعتباره بنية ذهنية متولدة عن بنية اجتماعية، يتضمن بنية دالة تتماثل مع الواقع الاجتماعي، وبالتالي فإن فكرة الحببية الواحدة عند العذريين تتماثل مع فكرة الإله الواحد اجتماعيا، يقول الطاهر لبيب: «لقد عارض الإسلام تعدد الآلهة، بإله واحد يتماثل كل عابديه أمامه... وقد نما بالتوازي مع هذا الإيمان بوحداية الإله عبادة للحببية الواحدة

1- الطاهر لبيب: سوسيولوجيا الغزل العذري، تر مصطفى المسناوي، ط01، دار الطليعة، لبنان، 1987، ص116 و117.

2- المرجع نفسه، ص119 (مرجع سابق).

3- ديوان جميل (شعر الحب العذري): تح: حسين نصار، ط01، دار مصر للطباعة، 1979، ص: 106.

لدى العذريين»⁽¹⁾، ويحاول ليبب أن يبرهن على صحة رأيه هذا بالعودة إلى أشعار هؤلاء العذريين ليستشهد بها خاصة تلك التي بلغ فيها التذلل والتودد للحبيبة منتهاه، ليخلص في النهاية إلى أن الظاهرة العذرية لا علاقة لها بالعفة كما ننظر إليها من الوجهة الدينية، إنما هي فقط امتناع عن الاتصال الجنسي بسبب المتغيرات الاجتماعية التي أفضت إلى وقائع انعكست على مكانة المحبوبة فأصبحت تتمتع بقداسة تماثل قداسة الإله الواحد.

والواقع أن كل ما توصل إليه الطاهر ليبب من نتائج كان يمكن أن نتقبله ونناقشه لو أنه فعلاً التزم بجميع إجراءات المنهج البنيوي التكويني، دون تعطيل لجهازه المفاهيمي الذي اكتفى فيه بعناصر دون أخرى، ولعل أهم ما أهمله الباحث هنا هو القراءة المحايثة (Immanence) للمتن الشعري العذري برمته، بل إننا نجده حتى عندما يلمح إلى ذلك فإنه ينتقي ما يناسبه ويخدم رؤيته، فالطاهر ليبب «يتبنى بنيوية لوسيان غولدمان، ويطبّقها على الشعر العذري دون أن يزودنا بنموذج واحد من نصوص الغزل العذري، ويكتفي بالاستشهاد بأبيات معدودة منتقاة ليدعم بها حجته، علماً أن النص الشعري، وسلطته في الدراسة، ليس بالأمر الضروري فحسب، بل هو مطلوب»⁽²⁾ وهو ما يعني في نظرنا أن الباحث وضع نصب عينيه نتائجاً مسبقة وسعى إلى البرهنة عليها بكل الوسائل، كما فعل سابقوه ممن حاولوا أن ينزعوا عن الظاهرة العذرية طابعها الذي ترسخ في أذهان الأجيال، ومن بين هؤلاء الذي سبقوا الطاهر ليبب في الحديث عن الحب العذري، المفكر السوري صادق جلال العظم من خلال كتابه «في الحب والحب العذري» الذي استهله بكلمة للشاعر السوري المعروف نزار قباني جاء فيها:

«قبل هذا الكتاب، كان العشاق العذريون في تصورنا أنقياء كالملائكة، معصومين كالقديسين ويأتي صادق جلال العظم، في هذا الكتاب ليمزق القناع عن وجوه العشاق، العذريين، وليكشف بالمنطق والفكر الفلسفي العميق أنهم كانوا في حقيقتهم نرجسيين وشهوانيين...»⁽³⁾.

هذا الكتاب ظهر قبل ظهور كتاب الطاهر ليبب بحوالي خمس سنوات، وهو يكاد يتطابق معه في بعض أفكاره، لكن المفارقة أن الطاهر ليبب لم يشر إليه لا من قريب ولا من

1- الطاهر ليبب: سوسيولوجيا الغزل العذري، ص90 (مرجع سابق).

2- محمد بلوحي: الشعر العذري في ضوء النقد العربي الحديث، ط01، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000، ص149.

3- صادق جلال العظم: في الحب والحب العذري، ط05، دار المدى، سوريا، 2002، ص06.

بعيد، وقد حاول جلال العظم في بحثه هذا أن يمزج بين عدة مناهج: التاريخي، الوصفي، النفسي، الأسطوري في دراسة الظاهرة العذرية، دون أن يخلص إلى أي من هذه المناهج، فهو يعتمد الرواية التاريخية دون مناقشة، ويحكم مباشرة على أن الحب العذري «قائم على الزنى، وعلى الخرق الفاضح لمؤسسة الزواج، فالشاعر العذري يزور عشيقته المتزوجة في عقر دارها ويقضي الليالي مختبئاً عندها، بالرغم من أنف زوجها وأهلها⁽¹⁾ ثم يستشهد بقصتين تنتصر الأولى لجميل على حساب زوج بثينة المخدوع والثانية لعروة على حساب زوج عفراء المخدوع، متسائلاً: «أين حقيقة العشاق العذريين من الأوهام التي ينسجها الكتاب والمعلقون حول الطهارة والبراءة والعفة؟ ألم يشبوا بصواحبهن ويشهروا بهن؟ ألم تستمتع العشيقات بدورهن، بهذا الهيام والتشبيب⁽²⁾»

مثل هذه التساؤلات التي تطعن في طهارة وبراءة وعفة العذريين كان يمكن أن تتقبلها ونعتبرها فتحاً جديداً في دراسة الظاهرة العذرية، لو أنها أثبتت صحة الروايات التي أحاطت بالظاهرة، فبعض هذه الروايات كما تحتمل التصديق فإنها تحتمل التكذيب، أما بعضها الآخر فهي إلى التكذيب أقرب لأنها أبعد من أن يصدقها عاقل، كما هو الحال بالنسبة للقصص التي يسوقها جلال العظم. والتي يحاول من خلالها إدانة العذرية وتقبيحها... ولئن كانت نتائج تلقي المناهج النقدية الغربية هي التشكيك في نسبة الشعر الجاهلي بل وإنكاره، ومحاولة ضرب كل القيم النبيلة التي يحملها الشعر العذري من جهة أخرى، فإن تأثير هذه المناهج لم يتوقف عند هذا الحد، بل وصل إلى درجة ضرب معمارية القصيدة العربية أو ما كان يصطلح عليه عمود الشعر، لهدمه وتقويضه كما سنرى.

المناهج البنيوية ومحاولات هدم القصيدة العربية: لم يكن انفتاح الأدب العربي عامة والشعر العربي خاصة على المناهج الغربية كله خيراً، فبقدر ما أفاد من هذا الانفتاح، بقدر ما دفع ضريبته غالياً، كانت في النهاية هي معمارية القصيدة العمودية ذاتها، التي تصدع بناؤها وتهدم لمصلحة القصيدة الحرة وبعدها قصيدة النثر، فإذا كان أحمد شوقي مثلاً قد استفاد من رحلته إلى فرنسا التي مكنته من الانفتاح على آثار أعلام الشعر الفرنسي أمثال: لافونتين، وفيكتور هيجو ولامرتين وألفريد دي موسيه مما سمح له بالوقوف على الفرق بين أشعار هؤلاء وشعرنا العربي، فتغيرت نظرتهم لرسالة الشاعر، وتاقت نفسه إلى التجديد محلقاً في الآفاق الرحبة التي خلق فيها الشعر الفرنسي، وقد صرح بذلك في المقدمة التي

1- المرجع نفسه، ص: 65 و66.

2- المرجع نفسه، ص 68.

كتبها بنفسه (الشوقيات) حين قال: إن إنزال الشعر منزلة حرفة تقوم بالمدح ولا تقوم بغيره تجزئة يجل عنها ويتبرأ الشعراء منها⁽¹⁾ هذا الانفتاح على الثقافة الغربية وعلى أدبها وشعرها ونقدها، سمح لأحمد شوقي فيما بعد بتقديم الإضافة للقصيدة العربية دون أن يمس بنائها، فكان الشعر المسرحي الذي يعتبر رائده، والذي نجح في تقديمه وفق نموذج القصيدة العمودية العربية، وليس وفق نموذج القصيدة الغربية.

وما يُقال عن أحمد شوقي، يُقال أيضًا عن شعراء مدرسة الديوان، شكري العقاد والمازني، والمجددين من شعراء المهجر، أمثال ميخائيل نعيمة وجبران وأبي ماضي، ومن شعراء أبولو أمثال محمود طه والشابي والهمشري وصالح جودت وأبي شادي⁽²⁾ وغيرهم من الشعراء الذين حاولوا التجديد في القصيدة العربية، ولكن دون المساس بجوهرها، كما فعلت نازك الملائكة وبدر شاكر السياب، اللذان مس تجديدهما جوهر القصيدة العربية، فنازك الملائكة اتصلت بالثقافة الغربية اتصالاً وثيقاً، إذ درست اللغة اللاتينية في جامعة برنستن في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك درست اللغة الفرنسية والإنجليزية، وأتقنت الأخيرة وترجمت بعض الأعمال الأدبية عنها، ثم التحقت بجامعة ويسكونسن ماديسون لدراسة الأدب المقارن، الأمر الذي مكنها من الاطلاع على أخصب الآداب العالمية (الإنجليزي، الفرنسي، الألماني، الإيطالي، الروسي، الصيني، الهندي...) فهذا الاطلاع الواسع هو الذي أوحى لها بإمكانية تغيير الشكل العمودي للقصيدة العربية، الأمر الذي تبناه شعراء آخرون أمثال السياب (الذي ينازعها ريادة الشعر الحر) والبياتي وصلاح عبد الصبور وخليل حاوي وغيرهم من الشعراء الذين وقعوا تحت تأثير الشاعر الإنجليزي المعروف «ت.س.إليوت»⁽³⁾.

والواقع أن بعض هؤلاء الشعراء لم يقعوا تحت تأثير إليوت فحسب، إنما انبهروا به حد الهوس، وهو ما دفع كاتباً كبيراً مثل لويس عوض ليكتب في جريدة الأهرام (عدد 07/09/1962): «نحن لانزال نتحدث عن ت.س.إليوت كأنما الإنجليز قد توقفوا عن كتابة الشعر منذ إليوت»، كما كتب محمد إبراهيم أبو سنة في مجلة الثقافة عدد (14/04/1964) مؤكداً أن الاهتمام بإليوت في السنوات الأخيرة قد حجب عن عين الحركة الشعرية في بلادنا

1- نفوسة زكريا سعيد: خرافات لافونتين في الأدب العربي، ط1، مؤسسة الثقافة الجامعية، دت، ص74.

2- أنس داود: الأسطورة في الشعر العربي الحديث، ط1، مكتبة عين شمس، مصر، 1975، ص 160.

3- المرجع نفسه، ص 163.

كثيراً من أغنى وأخصب العناصر الشعرية الأخرى في العالم⁽¹⁾، هذا الافتتان بإليوت هو في الحقيقة افتتان بفكره النقدي، خاصة وأنه جمع بين كتابة الشعر وممارسة النقد، حتى أننا نجد نقدنا العربي لم يغفل عن مقالاته النقدية التي ترجمها وقدمها للقارئ العربي في خمسينيات القرن الماضي، كما هو الحال مع مقالته الشهيرة (الموروث والموهبة الفردية)، وقد ترجمت هذه المقالة على العربية سنة 1956 أكثر من مرة، بواسطة محمد مصطفى بدوي، في مجلة الأدب، كما ترجمها رشاد رشدي في كتابه «مختارات من النقد الإنجليزي الحديث» وترجمتها لطيفة الزيات في كتاب «مقالات في النقد الأدبي»⁽²⁾.

هذا ما يؤكد أن الهوس بإليوت لم يكن شعرياً فحسب، ولكن قبل ذلك كان هوساً فكرياً، وهنا يصبح من السهل تبني جميع هذه الأفكار ومحاولة تطبيقها على القصيدة العربية التي بدأت تظهر خدوشها مع نازك الملائكة والسياب، لكن تشوهات الحقيقة بدأت مع مشروع (أدونيس ويوسف الخال) الذي كشف عنه في «مجلة شعر» وهي المجلة التي نشرت في عددها الأول أولى قصائد النشر لعدد من الشعراء العرب أمثال: سعدي يوسف، نذير عظمة، يوسف الخال، إبراهيم شكر الله، وغيرهم⁽³⁾، والملاحظ هو تطعيم هذا العدد الأول من مجلة شعر بمجموعة من القصائد المترجمة لشعراء عالميين معروفين أمثال الشاعر الإسباني الشهير خوان رامون خمينيث، والشاعر الأمريكي عزرا باوند وغيرهم، كل ذلك لاستدراج القارئ إلى ذوق شعري جديد لم يألّفه من قبل، شعر لا يعتمد البحور الخليلية التقليدية، ولا أوزانها ولا قوافيها، شعر لا فرق مطلقاً بينه وبين النشر، بل إن النشر أحياناً يكون أقوى إيقاعاً منه، وهو ما يمكن أن نستشفه مع الجيل الجديد من شعراء قصيدة النشر أمثال أنسي الحاج، وشوقي أبو شقرا، وفؤاد رفقة وعصام محفوظ ومحمد الماغوط.

هذا التشويه المقصود للقصيدة العربية كان الغرض منه الابتعاد عن عمود الشعر العربي بما يحمله من دلالات فنية وثقافية واجتماعية وحتى عقديّة، وتبني النموذج الغربي الذي لم يلق القبول حتى في موطنه، لأن قصيدة النشر كما تقول سوزان برنار: هي قصيدة المتناقضات ليس في شكلها فحسب ولكن أيضاً في جوهرها، فهي تجمع بين النشر والشعر، ما بين الحرية والقيّد، ما بين الفوضى والنظام... ومن هنا يبرز تباينها الداخلي وتنبع

1- ماهر شفيق فريد: المختار من نقد ت. س. إليوت، ج 01، ط 01، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ص 09.

2- المرجع نفسه، ص 41.

3- ينظر العدد الأول من مجلة شعر: السنة الأولى، كانون الثاني 1957.

تناقضاتها العميقة الخطيرة والغنية، ومن هنا ينجم تواترها الدائم وحيويتها⁽¹⁾ ومما زاد الطين بلة ليس فقط هذه التناقضات التي تحدثت عنها منظرتها، إنما أيضًا هذه التقاطعات الكبيرة التي نجدها بين قصائد النثر، بسبب اعتماد أصحابها توظيف نفس الرموز والأساطير والأقنعة، وهي الظاهرة التي كان يصنفها نقدنا العربي كسرقة شعرية، لكن المناهج النقدية المعاصرة أبحاثها، وأدرجتها في خانة «التناص» واعتبرتها ظاهرة جمالية تزيد القصيدة العربية رونقا وجمالا، فالتناص في نظر البعض «يتميز بالتعددية والتنوع في الأداء الشعري وفقا لطبيعة العلاقة بين النص المركزي ومقتبساته، وما تنتجه من مستويات تناصية تهدف إلى التوظيف الجمالي. وقد يتخذ موقف السجال أو الصراع في مواجهة السائد أو الموروث، حتى يبدو أن النص يسعى إلى موضعة نفسه وتحقيق مكانة مرموقة في السياق التاريخي لجنسه الأدبي⁽²⁾»

نلاحظ كيف حولت المناهج النقدية الغربية التناص من عملية سرقة يرفضها الذوق وتأبأها الأخلاق إلى آلية فنية، ووسيلة جمالية يُنصح بها ويُشجع عليها، وهذا الأمر جنى على الشعر العربي الذي تشوه بناؤه وأُبْذِلت مواضعه، فأصبح قوله في تناول الجميع، مادام نقلا وسرقة وتلفيقا، وهو ما يضع هذه المناهج موضع المساءلة، على الأقل كما تمت مساءلتها في بيئتها، بل حتى رفضها والتنكر لها أحيانا كما فعل الناقد الفرنسي «ريمون بيكار» الأستاذ في جامعة السوربون الذي كتب مقالا صادما تحت عنوان «نقد جديد أم دجل جديد؟». وهو ما يعني رفض هذه المناهج حتى من أبنائها عوض الانبهار بها، والتلهيل لها، فنحن لسنا ضد هذه المناهج، ولسنا ممن ينكر أهميتها في التوصل إلى بعض النتائج الباهرة عند تطبيقها على النصوص الأدبية، ولكن ذلك مرهون بتمثّل هذه المناهج، ووعي خلفياتها الفلسفية والإبستمولوجية، حتى تقدم الإضافة المنشودة لأدبنا.

1- سوزان برنار: قصيدة النثر من بودلير إلى أيامنا، تر: زهير مجيد مغماس، مر: علي جواد الطاهر، الهيئة العامة لقصور الثقافة، العراق، ط02، 1996، ص129.

2- أحمد جبر شعث: جماليات التناص، ط01، مجدلوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص213.

خاتمة

لا شك أننا نعيش عصر الانفجار التكنولوجيّ الرهيب، وما له من تداعيات على جميع مجالات الحياة بما في ذلك الفكر النقدي الذي بات يحتاج إلى تجديد مرتكزاته، وتغيير طرائقه، وتحديث آلياته، لمواجهة تحديات الرقمنة، وغرلة إفرازاتها وما تتيحه من معطياتها ومعلومات وأرقام في جميع مجالات المعرفة وفي مختلف حقولها، ولا شك أن النقد الأدبي هو أحد هذه الحقول التي لم تأخذ حقها من التدقيق والتمحيص في عالمنا العربي، لأنها لم تُخضع النتائج التي توصلت إليها المناهج النقدية الغربية (السياقية منها والنسقية) المستوردة إلى المساءلة كما تستدعيه شروط وآليات الفكر الناقد، ولذلك فقد حاولنا من خلال دراستنا هذه أن نكشف عن ملابس ومغالطات هذه المناهج بعد تطبيقها على النص الشعري العربي، والتي خلصت إلى إنكار وجود جزء كبير من تراثنا الشعري (الشعر الجاهلي)، كما نفت هذه المناهج عن (الشعر العذري) عفته وعذريته وشككت في جميع قيمه النبيلة، بل وفضلت عنه حتى شعر اللهو والمجون، ولم تتوقف الآثار المدمرة لتبني المناهج النقدية الغربية عند هذا الحد، بل امتدت لتصيب هيكل القصيدة العربية العمودية، وتدمر معمارها بعد تجريدها من معظم خصائصها العروضية التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي، وحلت محلها القصيدة الحرة التي سرعان ما تحولت إلى قصيدة النثر، فأصبحت بذلك القصيدة العربية في مقتل، ليس هذا فحسب، بل إن هذه المناهج النقدية استباححت الكثير من الممارسات التي كانت مذمومة في تراثنا العربي، كالسرقات الشعرية وشَرْعنها وشجعت عليها تحت مسمى التناص.

ولقد كشفنا باعتماد منهجية التفكير الناقد عن مغالطات وتناقضات عميد الأدب وهو يشكك في الشعر الجاهلي، باعتماد مبدأ الشك دون إخضاعه للتجربة من أجل البرهنة عليه بسبب استحالة استعادة الأحداث التاريخية وإخضاعها للتجربة، والأكثر من ذلك أنه يشير في مستهل كتابه (في الشعر الجاهلي) على ضرورة أن ننسى ديننا وما يتصل به من معايير أخلاقية، ومن سلوكيات محرمة، وأن ننسى قوميتنا وما يضادها، وألا ندعن لشيء إلا مناهج البحث العلمي الصحيح، ولكنه بالمقابل يشكك في صحة روايات حماد الراوية وخلف الأحمر، بحجة أنهما مسرفان في اللهو، والفسوق، والاستهتار؟ أي اعتماد الحجة نفسها التي دعا إلى عدم التحجج بها.

كذلك الأمر بالنسبة للطاهر ليبب الذي خلص في كتابه «سوسيولوجيا الغزل العربي» إلى نفي العفة عن الشعر العذري، وذلك باعتماد المنهج البنيوي التكويني، الذي لم يكن مخلصاً لجهازه المفاهيمي فتجاوز الدراسة للمتن العذري واكتفى فقط بانتقاء أبيات من أشعار العذريين للبرهنة على أطروحاته. وهذا يعني أننا لسنا من المعارضين لوجود المناهج الغربية، ولكننا ضد تسخيرها لخدمة أهواء هذا الناقد أو ذاك، ثم أن هذه المناهج وُجدت في بيئة غير بيئتنا ومن أجل أدب غير أدبنا، لذلك فهي قد تصلح لتطبيقها على بعض النصوص العربية وقد لا تصلح على البعض الآخر، وهو ما يستوجب مراعاة خصوصية هذا النص ومع إعادة النظر في عديد الآراء النقدية التي باتت من المسلمات، وأول هذه الآراء المتعلقة بالتأريخ للشعر الجاهلي المحدد فقط بـ 150 سنة قبل البعثة، فهذا أول إجحاف في حق شعرنا الجاهلي، لأننا لن نصدق أن القصائد التي وصلتنا، وهي تعود إلى: 150 سنة قبل البعثة، لم تكن لها إرهاصات وهي على ذلك النضج وعلى تلك الجودة.

مكتبة البحث

أ- المراجع التراثية:

- ابن رشيق، العمدة، ج01، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط05، دار الجيل، سوريا، 1981.
- ابن رشيق، العمدة، ج02 (المعلومات البيبلوغرافية نفسها).
- ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، السفر الأول، تح: محمود شاكر، دار المدني، جدة، السعودية. د.ت.
- ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، السفر الثاني (المعلومات البيبلوغرافية نفسها).
- ابن طباطبا: عيار الشعر، تح: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د.ت.
- ابن عبد ربه الأندلسي: العقد الفريد، ج05، تح: عبد المجيد الترحيني، ط01، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.
- ابن عبد ربه: العقد الفريد، ج06 (المعلومات البيبلوغرافية نفسها).
- ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ج01، تح: أحمد محمد شاكر، ط02، دار المعارف، مصر، 1958.
- ابن قتيبة: عيون الأخبار، ج02، تح: منذر أبو شعير، ط01، المكتب الإسلامي، بيروت، 2008.
- أبو العباس أحمد القلقشندي، صبح الأعشى، ج01، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1922.
- أبو عثمان الجاحظ: الحيوان، ج01، تح: عبد السلام هارون، ط02، دار إحياء الكتب العربية، ط01، القاهرة، مصر، 1965.
- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، تح: دار إحياء التراث، ج01، ط01، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1994.

- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، ج2، (المعلومات البيبلوغرافية نفسها).
- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، ج11 (المعلومات البيبلوغرافية نفسها).
- أبو الفرج الأصفهاني: كتاب الأغاني، ج21، (المعلومات البيبلوغرافية نفسها).
- القالي: الأمالي، ج2، دار الجيل، ط02، بيروت، لبنان، 1987.
- المبرد: الكامل في اللغة والأدب، ج2، علق عليه محمد إبراهيم، ط03، دار الفكر العربي، مصر، 1997.
- المرزباني: الموشح، تح: محمد شمس الدين، ط01، دار الكتب العلمية، لبنان، 1995.
- أبو هلال العسكري: كتاب الصنائع، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط01، القاهرة، مصر، 1952.

ب- المراجع العادية:

- إبراهيم عوض: معركة الشعر الجاهلي بين الرافعي وطه حسين، مطبعة الفجر الجديد، ط01، مصر، 1987.
- أحمد أمين: النقد الأدبي، ط01، مؤسسة هنداوي، مصر، 2012.
- أنس داود: الأسطورة في الشعر العربي الحديث، ط01، مكتبة عين شمس، مصر، 1975.
- بنت الشاطئ: سكينه بنت الحسين (نقلا عن الأغاني)، ط01، دار الهلال، مصر د.س.
- ديوان الإمام علي، جمعه وضبطه وشرحه: نعيم زرزور، ط01، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1985.
- ت ديوان جميل (شعر الحب العذري): تح: حسين نصار، ط01، دار مصر للطباعة، 1979.
- سوزان برنار: قصيدة النثر من بودلير إلى أيامنا، تز: زهير مجيد مغماس، مر: علي جواد الطاهر، الهيئة العامة لقصور الثقافة، العراق، ط02، 1996.

- صادق جلال العظم: في الحب والحب العذري، ط05، دار المدى، سوريا، 2002.
- الطاهر لبيب: سوسيولوجيا الغزل العذري، تر مصطفى المسناوي، ط01، دار الطليعة، لبنان، 1987.
- طه أحمد إبراهيم: تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، دار الكتب العلمية، ط01، بيروت، لبنان، 2006.
- طه حسين: في الشعر الجاهلي، مطبعة دار الكتب المصرية، ط01، سنة 1926.
- عباس محمود العقاد: عبقرية الإمام، ط08، نهضة مصر، 2006.
- عبد الباسط بدر: التاريخ الشامل للمدينة المنورة، ج01، ط01، المدينة المنورة، السعودية، 1993.
- عبد العزيز عتيق: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ط02، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 1972.
- ماهر شفيق فريد: المختار من نقد ت.س. إليوت، ج01، ط01، المجلس الأعلى للثقافة، مصر د.ت.
- مجلة شعر: العدد الأول، السنة الأولى، كانون الثاني 1957.
- محمد الباكير: النقد العربي القديم، مؤسسة الرسالة، ط01، بيروت، د.ت.
- محمد بلوحي: الشعر العذري في ضوء النقد العربي الحديث، ط01، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000.
- مصطفى عبد الرحمن: في النقد الأدبي القديم عند العرب، ط01، مكة للطباعة، 1998.
- نفوسة زكريا سعيد: خرافات لافوتتين في الأدب العربي، ط01، مؤسسة الثقافة الجامعية، د.ت.
- نوال بن صالح: رفقة النديم في النقد القديم، محاضرات في النقد الأدبي، ط01، الكتاب الأكاديمي، عمان، 2017.

**صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد
في التعلم لدى طلبة المدرسة العليا
للأساتذة بقسنطينة بالجزائر**

د. مخلوفي اسعيد

المدرسة العليا للأساتذة جامعة قسنطينة

د. ساعد طباح

قسم علم النفس - جامعة بسكرة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (312) طالبا وطالبة، منهم (258) من الإناث و(54) من الذكور اختيروا بطريقة عرضية، للسنة الدراسية 2022 / 2023. تم استخدام استبيان صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى أفراد العينة كان متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسطات الحسابية للمجالات (2. 15)، وبنسبة مئوية (71%) وهذه الدرجة تُعد متوسطة، حيث جاء المجال الأول الصعوبات الخاصة بالمنهج في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في الدرجة الكلية لصعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية في هذه الصعوبات تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي. وفي ضوء النتائج صيغت جملة من التوصيات التي يمكن أن تؤدي إلى الاهتمام بالتفكير الناقد عملية عقلية عليا.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التفكير الناقد، التعلم، طلبة المدرسة العليا بقسنطينة.

Abstract

This study aimed to reveal the difficulties of employing critical thinking skills in learning among students at the Higher School of Teachers in Constantine, Algeria in light of some variables, the study sample consisted of (312) male and female students, of whom (258) were females and (54) were males. In an occasional manner, for the academic year 2022/2023. The results of the study showed that the level of difficulties in employing critical thinking skills in learning among the sample members was average, as the value of the arithmetic averages of the fields was (2.15), With a percentage of (71%) and this degree is average, where the first area of difficulties related to the curriculum ranked first with a high degree, and the results showed that there are statistically significant differences among the sample members in the total degree of difficulties in employing critical thinking skills due to the gender variable and in favor of females, While the results showed that there were no statistically significant differences in the total score in these difficulties according to the variable of academic specialization. In the light of the results, several recommendations have been formulated that could lead to interest in critical thinking as a higher mental process.

Keywords: thinking, critical thinking, learning, Students of the Higher School of Constantine.

مقدمة

يعد التفكير من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة من تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم؛ إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills) إذ إنّ الهدف الأساسي من تعليم التفكير الناقد وتعلّمه هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم، وتزداد أهميته إذا ما اقتنعنا بوجهة النظر القائلة أن التعلم تفكير، وتتعاظم أهمية تعليم التفكير الناقد وتعلّمه في هذا البحث إذا ما تناول شريحة مهمة من الطالبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة الذين يؤمل فيهم أن يُعلّموا في المستقبل أبنائنا كيف يفكرون.

ويرجع الاهتمام بتنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ بمهارات التفكير إلى زمن بعيد في تاريخ التربية، حيث أدرك (Dewey, 1933) بأن الأفراد يولدون ولديهم القدرة على التفكير، وأقر بدور المعلمين في تدريب المتعلمين على التفكير الجيد، أما (Piaget, 1958) فقد أقر بأن الهدف الرئيسي للتربية هو بمثابة خلق إنسان قادر على فعل أشياء جديدة وليس على تكرار ما فعلته الأجيال السابقة، أما الهدف الثاني للتربية في مفهوم Piaget فهو تشكيل العقول الناقدة والمغايرة لا العقول المستقبلية سلباً ما يعرض عليها (Akan, 2003, 05).

وعن طريق التفكير يمكن تحسين الطريقة التي يفكر بها الطلاب والطالبات وتطوير قدراتهم العقلية العليا. وقد باتت مطلباً ملحا للتربية مما جعل التربويين يؤكدون على أهمية تنمية مهارات التفكير في تحقيق هذا الهدف الذي يؤدي بالعملية التعليمية إلى نتائج فعالة، لذلك جاءت برامج التفكير أحد أولويات التطوير في الأنظمة التعليمية نظراً لقدرتها على تهيئة الطلاب للتعامل مع تحديات الحياة بكفاءة عالية تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات وصناعة الإبداع، مستلهمين في ذلك قيم الدين الإسلامي الحنيف التي تدع وللتفكير والتأمل والتفكير. قال تعالى: ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا

مِنْ حَسْبَةِ اللَّهِ تِلْكَ الْأَمْثَالُ لِنُصْرِبَهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» (الحشر: 21). والوصول إلى المستويات العليا من التفكير عند الطلاب ليس بالأمر الصعب، فيمكن للجميع أن أي مهارة يمكن تعلمها ونقلها للآخرين حسب آخر الدراسات بلوغه طالما أن مهارات التفكير والبحوث في هذا المجال.

ويتحقق التفكير الناقد عند الطلبة بعدد من الطرق، ثم تبني توظيف المنهاج ليحقق مهاراته التي من الممكن تعلمها وتطويرها عند الفرد عن طريق إعداد الخبرات والمهارات اللازمة لتحقيق ذلك وتوافر مشرف خبير مستخدم لمادة دراسية محددة يسهم في إنجاح برنامج التدريب على التفكير الناقد، إضافة إلى وجود تسهيلات مادية ويتضمن هذا التفكير عددا من القابليات مثل قابلية البحث عن صيغة واضحة لموضوع السؤال والبحث عن الأسباب والوصول إلى المعلومة الضرورية واستخدام مصادر هامة ومحاولة الارتباط بالنقطة الرئيسية، وأخذ الموقف كاملا هو الاحتفاظ في ذهنه بالقضية الأساسية والبحث عن البدائل وتفتح الذهن والاهتمام بوجهات النظر المغايرة وأخذ موقف وتغييره إذا لم تكن الأدلة كافية والتحلي بالدقة والسيطرة بطريقة منتظمة في معالجة الأجزاء ضمن المشكلة المعقدة ككل والحساسية تجاه الآخرين.

ويرى القواسمة وغزالة (Abu Al-Qawasmah & Ghazaleh, 2012)، أن تعليم التفكير الناقد يعد هدفا تعليميا يمكن تحقيقه وتنميته لدى المتعلمين، ومطلبا رئيسا يسعى المربون إلى ترسيخه لدى المتعلمين في عالم يتسم بالتطور في مجال العلم والتكنولوجيا، وتتزايد فيه المعرفة. فالمتعلم الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يكون مستقلا في تفكيره، قادراً على اتخاذ القرارات، وإصدار الحكم على الأمور وفق معايير واضحة ومحددة، كما أن تعليم مهارات التفكير الناقد يسهم في تعليم المتعلم الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وربط عناصرها معاً؛ مما يساعد في إعداد المتعلم للنجاح (Qaraan, 2016).

فالتفكير الناقد هو نوع من التفكير الذي تسأل فيه وتحلل وتفسر وتقيم وتحكم على ما تقرأه أو تسمعه أو تقوله أو تكتبه؛ وأصل مصطلح النقد من الكلمة اليونانية kritikos التي تعني القادر على الحكم أو التمييز، ويتعلق التفكير الناقد الجيد بإصدار أحكام موثوقة بناءً على معلومات موثوقة.

ويرى جود (Good) بأنه يقوم على أساس التقويم الدقيق للمعلومات بهدف الوصول إلى أفضل النتائج. ويذهب رسل (Russell) بأنه عملية تقويم وتصنيف وفق معيار سابق متفق عليه وهو اختيار منطقي للوقائع بعيدا عن المؤثرات العاطفية. ويرى جليسر وواطسن (Glasser & Watson) بأنه محاولة مستمرة لاختيار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تقدمه أو تدعمها بدلا من القفز المتسرع للنتائج بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقلب المنطقي التي لا تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحته أو تقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (عبد العزيز، 2013، 135)

ومن بين التعريفات التي قدمها المفكرين في هذا المجال ما يلي:

وعرفته مجيد (2003، 33) التفكير الناقد بأنه: هو تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد باستخدام التفكير التأملي التحليلي العقلاني الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقد أنه يعمل به.

وعرفته أب وعاذرة (2012، 182) بأنه: تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخاذ قرار بشأن ما، نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله. وعرفته سليمان (2011، 230) بأنه: هو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشته أو تقويمها، والتقييد بإطار العلاقات الصحيحة التي ينتمي إليها هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة مع مراعاة الموضوعية.

كما يعرفه العتوم وآخرون (2007، 20) بـ: أنه نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، وبذلك فهو يعطى معنى ودلالة للمثيرات البيئية تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه.

فالتفكير الناقد هو مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة (قطامي، وقطامي، 2000، 405).

ويعبر جون ديوي عن جوهر التفكير الناقد في كتابه كيف تفكر بالقول: «أنه التمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر» (Dewey, 1982). وهناك: من يرى

بأن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد عند بياجيه (Meyer, 1991)، ويتألف من ثلاثة مكونات هي: (جروان، 2007).

- صياغة التعميمات بحذر، والنظر والتفكير في الاحتمالات والبدائل، وتعليق الحكم عن الشيء أو الموقف.

كما ينظر إلى التفكير على أنه ميزة فريدة امتاز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى، فهو يمثل سلوكًا معقدًا يمكنه من التعامل والسيطرة على الموجودات والمواقف المختلفة التي يواجهها أثناء تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، إذ يعمل على تمكينه من اكتساب المعارف والمعلومات، وتطوير أنماط السلوك، وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها، وحل المشكلات، والاكتشاف، والتخطيط، واتخاذ القرارات.

أهمية التفكير الناقد:

إن أهمية التفكير مرتبطة بأهمية الإنسان وحضارته، وتعليم التفكير ليس محاولة لحل لغز ما بل هو القدرة على وضع الأمور في نصابها واستغلال ما يمكن من القدرة الإنسانية، كما أنه محاولة لتعليم مهارات عقلية موجودة لدى الإنسان لكنها غير مفعلة أو مستغلة بشكل مناسب.

والفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتمامًا كبيرًا في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة، ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تتم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، أنَّ هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من أوجه عدة، حيث وُجد أنَّها (عبوي، 2008، 70):

1. تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم.
2. تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره، وتحرره من التبعية، والتمحور حول الذات.
3. تشجع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ كافٍ.

4. تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى، وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.

5. ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.

6. تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.

7. تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

8. تزيد من ثقة المتعلم في نفسه، وترفع من مستوى تقديره لذاته.

9. تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

وباختصار يمكن القول: بأنَّ تنمية مهارات التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير؛ لأنَّها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية، وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون على حقهم في الاختيار الحر، فإنَّ هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير.

وبناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاشيون وفاشيون (-Fasion & Fa-sion, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1- مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

2- مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه

المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبنياً على تنبؤ واحتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف وأحداث، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

3- مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، وتضمنت هذه المهارة (12) فقرة.

4- مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة (4) فقرات.

5- مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

مبررات دمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج المدرسي: (عفانة؛ ونشوان، 2018م، 152 - 153).

1. يحقق الدمج هدفين؛ الأول: هو اكتساب الطلبة المعلومات المتضمنة بالمحتوى عند مستويات معرفية عليا، أما الهدف الثاني: فهو اكتساب الطلبة مهارات تفكير تساعدهم على التعلم الذاتي.

2. وضع أساس لتنمية مهارات التفكير من خلال سياق معرفي.

3. تعليم مهارات التفكير، ومحتوى المقرر الدراسي (خطوتان في خطوة واحدة).
4. النظر للتفكير باعتباره عنصرًا أساسيًا في الحياة.
5. التفكير لا يحدث في فراغ أو دون محتوى، ولا بُدَّ له من وجود محتوى (محتوى لتعليم مهارات التفكير).

كما يرى الباحث أنَّ دمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج المدرسي، من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم، إذ أنَّ من أهداف التربية تنمية الجانب المهارى لدى المتعلمين، ولا سيَّما المهارات العقلية الأساسية التي تكسب الطلبة شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات التي تعترضهم، واتخاذ القرارات في مواقف معقدة، وتحليل المعلومات لتحديد مدى صدقها.

خصائص التفكير الناقد (الخزندار، والبنّا، 2006، 130):

- 1- الاستقلال العقلي: هو الاستعداد والالتزام بالتفكير المستقل، وتفكير المرء في مصالحه الخاصة، ولسوء الحظ، فالعقل البشري لا يقدر غريزيًا قيمة استقلال التفكير.
- 2- حب الاستطلاع العقلي: هو الاستعداد للتعجب من أحوال العالم، فمعظم الناس لسوء الحظ يفقدون حب الاستطلاع في عمر مبكر، ويحتاج المفكر الناقد إلى أن يكون محبًا للاستطلاع إزاء بيئته، وهو بحاجة إلى البحث عن تفسيرات للتناقضات الظاهرة، وإلى التأمل في أسباب هذه التناقضات، وكذلك هو بحاجة إلى أن يهتم بمعرفة كيف أصبح على ما هو عليه، وهو يحتاج إلى التساؤل عن طبيعة حياته واتجاهاته، وهو أيضًا بحاجة إلى أن يقدر لغز الحياة الإنسانية، وكيف أصبح النوع البشري نوعًا مليئًا بالتناقضات، وكيف نكون قادرين على بلوغ الذروة في تفكيرنا والهبوط إلى الحضيض في أفعالنا، ويحتاج أن يكون محبًا للاستطلاع فيما يتعلق باللغة وبآلياتها، وكيف نعيش بها وخلالها.
- 3- الشجاعة الفكرية: الوعي بالحاجة إلى المواجهة العادلة للأفكار والمعتقدات ووجهات النظر التي نشعر نحوها بمشاعر سلبية قوية، ولم نعطاها حقها من التحميص، وترتبط الشجاعة العقلية بالاعتراف بأنَّ الأفكار التي نعتبرها عمومًا خطيرة وعبثية، يكون لها أحيانًا مبررات عقلانية (كلها أو بعضها)، وأنَّ الاستجابات والمعتقدات التي

نكون متشربين بها قد تكون أحياناً خاطئة، ولكي نحدد لأنفسنا أيها الحقيقي وأيها الزائف والمضلل، ينبغي ألا نقبل بسلبية ودون نقد ما تعلمناه، بشجاعة العقلية؛ لأننا بالضرورة سنجد بعض الصدق في الأفكار التي كنا نعدها خطيرة وعبثية، كما سنجد تشويقاً وزيماً في بعض الأفكار التي تعتنقها بشدة جماعتنا الاجتماعية، ونحن نحتاج إلى الشجاعة لكي نكون أمناء مع أنفسنا في مثل هذه الظروف، فعقوبة عدم الانصياع قد تكون شديدة.

4- التواضع الفكري: الوعي بحدود معرفتنا، ويتضمن ذلك الحساسية للظروف التي قد يخدمنا فيها تركزنا حول ذواتنا، كذلك الحساسية لتحيزات وتحامل ومحدودية وجهات نظرنا، ويقوم التواضع العقلي على أن ندعي أكثر مما نعرف بالفعل، وهي لا تعني الخضوع والغرور.

5- التعاطف الفكري: الوعي بالحاجة إلى أن نتخيل أنفسنا مكان الآخرين لكي نفهمهم حق الفهم، وهذا يتطلب وعياً صريحاً بميولنا المتمركز حول ذواتنا لتعريف الحقيقة في ضوء إدراكاتنا المباشرة أو معتقداتنا وأفكارنا الراسخة، وترتبط هذه السمة بالقدرة على تصور وجهات نظر الآخرين وأفكارهم بدقة، وأن ننتقل في تفكيرنا من مقدمات وافتراسات وأفكار لا نعتنقها.

6- النزاهة العقلية (الفكرية): هي الوعي بالحاجة إلى الإخلاص للمعايير الفكرية والأخلاقية المتضمنة في أحكامنا على سلوك ووجهات نظر الآخرين، وأن نكون متسقين في اختبار المعايير الفكرية التي نطبقها، وأن نطبق على أنفسنا المعايير الصارمة نفسها فيما يتعلق بالأدلة والبراهين التي نطبقها على معارضينا (في الفكر)، وأن نمارس ما ندعو إليه الآخرين، وأن نعترف بأمانة بالتناقضات وعدم الاتساق في تفكيرنا وفعلنا.

7- المثابرة العقلية: هي الوعي بالحاجة إلى متابعة الاستبصارات، والبحث عن الحقائق رغم الصعوبات والعوائق والإحباطات التي تواجهنا، والرغبة في ذلك، والالتزام الصارم بالمبادئ العقلانية رغم المعارضة غير العقلانية من الآخرين، والإحساس بالحاجة إلى محاربة الخلط والأسئلة غير المحسوسة عبر فترة ممتدة من الزمن لتحقيق فهم واستبصار أعمق.

8- الإيمان بالعقل: هو الثقة بأن مصلحنا العليا ومصالح النوع البشري بوجه عام سوف

تستفيد على المدى البعيد بإعطاء الحرية المطلقة للعقل، وبتشجيع الناس على الخروج باستنتاجاتهم الخاصة من خلال تنمية ملكاتهم العقلية، والإيمان بأنّ الناس، بالتشجيع والرعاية الملائمين؛ يستطيعون تعلم أن يفكروا لأنفسهم، ويكونوا وجهات نظر عقلانية، ويخرجوا باستنتاجات معقولة، ويفكروا بطريقة متماسكة ومنطقية، ويقنعوا بعضهم البعض بالعقل، ويصبحوا أناساً معقولين، رغم العقبات المتمكنة في صميم العقل البشري، وفي المجتمع كما نعرفه.

9- العدالة الفكرية: هي الوعي بالحاجة إلى أن نعامل كل وجهات النظر بالتساوي دون الرجوع إلى مشاعرنا، ولا إلى مصالحنا، أو إلى مشاعرنا ومصالح أصدقائنا، أو مجتمعنا، أو أمتنا، وهذا يتضمن أن نتمسك بالمعايير العقلية وحدها دون النظر إلى مصالحنا، ولا مصالح الجماعة التي ننتمي إليها.

مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة إذا افتقد أحدها، لا تتم العملية بالمرة إذ لكل مكون منها علاقته الوثيقة ببقية المكونات هي: (جاسم، 2022).

1. القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

2. الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.

3. النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدّه الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له وجهة نظر شخصية، ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوءه محاولة تفسير الأحداث الخارجية فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

4. الشعور بالتناقض أو التباعد: فبمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

5. حل التناقض: وهي مرحلة تضمن كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.

أدوار المعلم في تعليم التفكير الناقد:

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة، يجب أن ندرك دوره كقدوة من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد لدى المتعلمين ومن هذه الأدوار ما يأتي: (جاسم، 2022).

1. المعلم مخطط لعملية التعليم: ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية أهداف الأداء وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.

2. المعلم مشكل للمناخ الصفّي: إن المناخ الصفّي المبني على ديناميات المجموعة والمشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير والرأي والاستكشاف الحر والتعاون والدعم والثقة بالنفس والتشجيع.

3. المعلم مبادر: وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات، وتدريب الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.

4. المعلم محافظ على التواصل: إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة وحقيقية، وإنما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة.

5. المعلم يقوم بدور السابر: وذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبرير أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

6. المعلم يقوم بدور القدوة: يقوم المعلم بوصفه نموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف، راغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة.

وفي هذا السياق أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى الطلبة والمتعلمين، كما هدف البعض منها إلى محاولة الكشف عن أثر بعض البرامج التدريبية المعتمدة لتنمية هذه القدرات الخاصة بالتفكير الناقد.

منها دراسة كل من الصوافية والحضرمي، والبوسعيدية (2023) التي هدفت إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان، ومع مستوى توافرها في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، السنة الدراسية، المعدل التراكمي، نسبة الدبلوم العام / الثانوية العامة)، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (أ) بعد التقنين ل (فراج، 2009) على عينة تكونت من (487) طالب وطالبة من جامعة الشرقية، توصلت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية دون المستوى المقبول تربوياً، وذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والسنة الدراسية في جميع المهارات الخمس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

كما هدفت دراسة كل من جمعة، والسوافية، والعلوي (2023) إلى قياس مستوى ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية التدريسية المرتبطة بتوظيف مهارات التفكير الأساسية في مدارس محافظة مسقط في ضوء المتغيرات التالية (الجنس-المؤهل العلمي-الدورات التدريبية)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (334) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة مسقط، حيث تم تطبيق مقياس توظيف مهارات التفكير الأساسية من إعداد الباحثون. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية التدريسية المرتبطة بتوظيف مهارات التفكير الأساسية جاء مرتفعاً، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح حضور دورات تدريبية حول مهارات التفكير، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتوصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة داخل الغرفة الصفية، وإجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أهمية توظيف مهارات التفكير الأساسية في خلال العملية التعليمية.

وكشفت دراسة بن دب، ولبوز (2023) عن مدى توفر مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثمانية ثانوي ببعض ثانويات مدينة الأغواط (الجزائر)، حيث طبقت على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة، منهم (43) تلميذاً و(57) تلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة

في اختبار التفكير الناقد الذي أعده (محمد أنور إبراهيم، 2001) وكيّفه على البيئة الجزائرية (زيوش، 2013)، وقد توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الرئيسية التالية: مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بشعبة آداب وفلسفة بمدينة الأغواط لم تصل للمستوى المقبول تربوياً والمتفق عليه من قبل الباحثين وهو نسبة (60%) لتلاميذ المرحلة الثانوية، حيث كانت ضعيفة في مهارات (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، التطرف في الرأي)، ومتوسطة في مهارة (إطار العلاقة الصحيح)، وضعيفة في التفكير الناقد ككل. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في مهارات التفكير الناقد ككل، وفي كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

كما هدفت دراسة الذرعاني، والحدادي، والورفلي (2021) إلى التعرف إلى معوقات التفكير الناقد (مهارة التفكير نفسها) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم في مدينة المريج، وكذلك التعرف على معوقات تنمية التفكير الناقد (المعوقات الإدارية) وأيضاً التعرف على معوقات تنمية التفكير الناقد (المعوقات المتعلقة بالتلميذ) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم بمدينة المريج، وكذلك التعرف على معوقات تنمية التفكير الناقد (المعوقات المتعلقة بالمعلم) من وجهة نظر المعلمات، تم تطبيق استبيان من إعداد (ثابت، 2003) على عينة من معلمات التعليم الأساسي بلغ عددها (82) معلمة، بعد التأكد من خصائصه السيكمترية، ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه أكثر ملائمة للبحث الحالي، أظهرت نتائج البحث الحالي أن معوقات التفكير الناقد (مهارة التفكير الناقد نفسها) كان مرتفعاً، كما أبرزت نتائج البحث أن جميع أبعاد معوقات تنمية التفكير كانت مرتفعة عند مستوى دلالة (0.001).

وهدف دراسة خماد (2021) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) لدى تلاميذ الرابعة متوسط، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في درجة امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد، ولتحقيق ذلك تم اعتماد مقياس مهارات التفكير الناقد بعد التأكد من خصائص السيكمترية (الصدق والثبات) على عينة قوامها (90) تلميذ وتلميذة السنة الرابعة من التعليم متوسط بمدينة الوادي بالجزائر، أظهرت النتائج أن عينة البحث تمتلك مهارات التفكير الناقد بمستوى دون المتوسط، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في جميع المهارات.

كما قام المعولية والكاف (2020) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر. ولتحقيق ذلك؛ أعدت الباحثتان موقعا تعليميا باسم أنيسة للأرب والأدباء، ودليلا إرشاديا لتدريس النصوص الأربية باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية واختبارا مهاريا في ضوء قائمة مهارات التفكير الناقد تم توزيعهن على التي أعدتها الباحثتان. بلغ عدد أفراد الدراسة (51) طالبة مجموعتين: الأولى تجريبية تألفت من (25) طالبة؛ درسن النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest)، والثانية ضابطة ضمت (26) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل، لقياس بقاء أثر التعلم.

وسعت دراسة الشديفات (2018) إلى التعرف على معوقات التفكير الناقد من وجهة نظر الأساتذة الأكاديميين في جامعة نجران، على عينة قوامها (46) أستاذ أكاديميا في جامعة نجران، تم الاعتماد على استبيان من إعداد صاحب الدراسة، أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بالتعلم جاءت في المرتبة الأولى، من ضمنها معوقات متعلقة بالمعلم، وأخرها معوقات خاصة بالبيئة.

وهدف دراسة الحدابي، والفلفلي، والعلي (2010) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الأقسام العلمية في المستوى الرابع في كلية التربية والعلوم التطبيقية-مدينة حجة، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالب وطالبة من الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية (كيمياء-فيزياء-أحياء)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار واطسون وجلاس لقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج-التعرف على الافتراضات-الاستنباط-التفسير-تقويم الحجج) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في مدى توافر مهارة الاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق دالة إحصائية في مدى توافر مهارة التعرف على الافتراضات والتفسير واختبار التفكير الناقد ككل لصالح الإناث في مهارة التفسير ولصالح الذكور في مهارة التعرف على الافتراضات واختبار التفكير

الناقد ككل، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة الاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج تعزى لمعرفة التخصص (كيمياء-فيزياء-علوم الحياة) ووجود فروق دالة إحصائية في مهارة التعرف على الافتراضات لصالح قسم الفيزياء ولصالح قسم الأحياء في مهارة التفسير ولصالح قسمي الفيزياء والأحياء في اختبار التفكير الناقد ككل. كما أظهرت النتائج أن مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية متوافرة بدرجة ضعيفة.

وتناولت دراسة المبيريك (2007) ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بالبيئة الجامعية، كان من أهم أهدافها الكشف عن أهم الصعوبات والمعوقات التي تحول دون ممارسة أساليب التفكير الناقد ومهاراته في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية توصلت الدراسة إلى المعوقات والصعوبات التي تحول دون ممارسة مهارات التفكير الناقد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأهمها الآتي: صعوبات تتعلق بالبيئة الجامعية وأهمها: قلة فرص التدريب، وقلة توافر الحرية الأكاديمية، وقلة توافر مصادر تعلم ومراجع كافية للمواد الدراسية وصعوبات تتعلق بالأنشطة وأهمها: عدم توافر الأماكن المناسبة، وعدم التنسيق بينها وبين التدريبات العملية وعدم تعود بعض المتعلمين على ممارستها صعوبات تتعلق بالطلاب وأهمها: تعود المتعلمين على التعليم التلقيني، وجمود التفكير عند بعض المتعلمين، وتذمر بعض الطلاب من التقويم الذي يركز على مهارات التفكير العليا، وصعوبات تتعلق بالمعلم وأهمها: الأعباء التدريسية، وحذر المعلم من طرح أي قضية قد تدخله في مشاكل، وعدم التدريب الكافي على استخدام التفكير الناقد.

وقامت الرضي (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستها لها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج، (California Critical Thinking Skills, 2000)، كما طورت الرضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37%)

بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضاً.

وهدفت دراسة سرحان (2000) إلى التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس، حيث تكونت العينة من (199) طالبة وطالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، وبيت لحم، وبيز زيت، والنجاح)، تم تطبيق مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد عينة في مستوى مهارات التفكير الناقد حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، إذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (17.4%)، والمستوى المنخفض شكل (13.4%)، في حين شكل المستوى المتوسط (69.2%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين بأن بعضها تناولت معوقات توظيف مهارات التفكير الناقد حيث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسات السابقة اختبارات مختلفة كالتحصيل والتفكير الناقد واستبانة عادات العقل، كما اختارت الدراسات السابقة طلبة الدارس والكليات كعينة لدراسة مهارات استخدام مهارات لتفكير الناقد.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث تناولها مهارات ومعوقات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم والحياة المدرسية من طرف المعلمين والطلبة والتلاميذ، واعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي، واختيار عينتها من طلبة المدارس والجامعات، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وما يميز هذه الدراسة عن سابقتها هو عينة الدراسة المتمثلة في طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، كون هذه الفئة تمثل نخبة النجباء المتحصلين على شهادة البكالوريا بملاحظة جيد فما فوق.

مشكلة البحث وأسئلته:

تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلبة بعامّة، والطلبة في المستوى الجامعي بخاصة؛ لما تمثله من أهمية بالغة في تحصيلهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة؛ إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والتقييم، والتي تشكل بمجملها مهارات التفكير الناقد.

ويُعد التفكير الناقد أحد أهم مُميزات التفكير العلمي لكونه جزءاً مهماً في كل عملية يمر بها التفكير العلمي؛ حيث أن التفكير الناقد يعتبر بمثابة الأصل الذي انبثقت منه مناهج ومعايير البحث العلمي الحديث، كما أن تدخل إرادة الإنسان في التأثير على المعطيات التي تجمعها الحواس أو في النظريات والقناعات أو المفاهيم التي يكونها العقل. ويتفق المربون على أن مسألة إدماج مهارات التفكير في التعليم ومناهجه يعتبر هدفاً تربوياً مهماً يجب أن تعطى له الأولوية، وعلى المؤسسة التربوية ينبغي فعل ما تستطيع فعله من تعليم مهارات التفكير، من خلال تعزيزه في مناهج التعليم ومقرراته الدراسية على إن التعليم الواضح المباشر لمهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة المهنية في التفكير عند الطلبة وعلى تحسين وضع تحصيلهم العلمي (فهيم، 2002).

وتعتبر الحاجة إلى تنمية التفكير الناقد ضرورة ذات أهمية بالغة، خاصة أن الدراسات التربوية كما يؤكد ذلك النجدي والشيخ (2011) - تشير أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، وليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر (الفنيخ، 2022).

وضمن مناهج المدارس العليا للأساتذة بالجزائر تعد مسألة إدماج مهارات التفكير مطلباً تربوياً يساير الاتجاه التربوي الحديث في الاهتمام بتعليم تلك المهارات، وحتى تتهيأ الظروف المناسبة لتلك العملية يصبح من الأهمية بمكان إجراء الدراسات والبحوث حول ذلك الإدماج، بالإضافة إلى تشخيص صعوبات توظيفها في عملية التعلم، وبحكم الأهمية التي يكتسبها تكوين هذه الفئة في النظام التعليمي فإن مسألة توظيف مهارات التفكير الناقد في هذه المرحلة باتت أمراً لا مفر منه ضمن المهارات العليا لنجاح أي أستاذ في المهام

التعليمية والتربوية المسندة إليه وعليه يحاول هذا البحث استقصاء مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة، حيث إن هؤلاء الطلبة لا تقل معدلاتهم في شهادة البكالوريا عن (75%) من معدل النجاح العام، وبالتالي يشكلون فئة مهمة من فئات الطلبة الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة في المجتمع.

فمشكلة البحث الحالية تتحدد في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطلاب الأستاذ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- التعرف إلى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؟
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطلاب الأستاذ.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول ظاهرة علمية عقلية تؤثر في مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، وهي من الدراسات القليلة (في حدود علم البحث) التي حاولت تقصي معوقات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

بقسنطينة، كونهم نخبة الطلبة الملتحقين بالجامعة، كما يلعب التفكير دور هام لدى الطالب الأستاذ في التعامل مع المشكلات العلمية على مختلف منابعها.

كما يستمد هذا البحث أهميته في أنه يوفر استبيان يتمتع بالخصائص السيكمترية على عينة مهمة من طبقات المجتمع وهم نخبة طلبة الجامعة؛ مما يعطي الثقة في استخدامه مستقبلاً لغايات البحث العلمي. كما يمكن أن يكون لهذا البحث امتداد بحثي مستقبلي من خلال ترقب النتائج التي سيسفر عنها هذا البحث، حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق ببرامج التدريب المتبعة في الجامعة، أو الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية التي يتبعها المدرسون، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد في المستوى الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- التفكير: عرفه باريل (Barell, 1991) بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس، وأنه عملية بحث عن معنى في الموقف والخبرة (خليل، 2007، 19).
- مهارات التفكير: إنها عبارة عن «عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة، تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقدير الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات» (سعادة، 2003، 45).
- معوقات مهارات التفكير: هي كل ما تتضمنه من عوامل مؤثرة تعيق من توظيف طلبة المدرسة العليا مهارات التفكير الناقد حسب آراءهم. وفي هذه الدراسة يقصد بمعوقات تعليم مهارات التفكير الناقد كافة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية المدرسية، والمرتبطة بالأستاذ وإدارته، وكذلك المرتبطة بالمنهج الدراسية، والبيئة المدرسية الصفية.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد الإجابة على الاستبيان المعد لذلك، حيث تتراوح درجته ما بين (32 - 96) درجة.

- طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة: هم الطلبة الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي بنجاح وبتفوق، والتحقوا بالمدرسة لغرض تكوين متخصص أكاديمي للالتحاق برتب التعليم العام، التي تمتد فيها الدراسة من (3) إلى (5) سنوات.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: جامعة قسنطينة (3)
- الحدود البشرية: طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، جميع التخصصات.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة أثناء السداسي الثاني من العام الدراسي (2022/ 2023).
- الحدود الموضوعية: كما تحدد هذه الدراسة بالأداة المطبقة لجمع البيانات، وطريقة تحليلها.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الوصفية ويذكر (العساف، 2010: 177) أن المنهج الوصفي هو: «الذي يقوم فيه الباحث بدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها».

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المدرسة العليا للأساتذة بجامعة قسنطينة (3)، وقد بلغ عدد هؤلاء الطلبة (986) طالبا وطالبةً وفقاً لإحصائيات إدارة المدرسة العليا للسنة الجامعية 2022/ 2023 وتكونت عينة البحث من (312) طالبا وطالبةً، منهم (258) من الإناث و(54) من الذكور اختيروا بطريقة عرضية حيث بلغت نسبتها أكثر من (31%) من مجتمع البحث، والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة البحث.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة بناء على متغيراتها الأساسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	54	3.17
	أنثى	258	7.82
	المجموع	312	100
التخصص الأكاديمي	التخصصات العلمية	147	11.47
	التخصصات الأدبية	165	9.52
	المجموع	312	100

أداة الدراسة:

تم استخدام استبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي وصفا تفصيليا لذلك.

وصف الاستبيان:

بعد الرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة المشابهة لمتغيرات الموضوع (عبد الكبير، 2008؛ الحموري، 2013؛ Akan, 2015)، وبعض المقاييس السابقة التي اهتمت بموضوع الدراسة (الحدابي وآخرون، 2010؛ خليل، 2007، والذرعاني وآخرون، 2021، العتوم، 2007). تم تحديد أبعاد الاستبيان، حيث تم تحديد (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي: (12) فقرة لبعء الصعوبات المتعلقة بالمعلم، (10) فقرات لبعء الصعوبات المتعلقة بالطالب، (10) فقرات لبعء الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي.

صدق الاستبيان:

تم الكشف عن صدق الأداة بالطرق الآتية:

أ- صدق المحتوى: تم عرض الاستبيان على (05) محكمين من المختصين في مجالات علم النفس التربوي وصعوبات التعلم بهدف تحكيمه من حيث مناسبته للمرحلة العمرية، ومدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحه، ومدى ملاءمتها للهدف الذي تقيسه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، حيث إجراء بعض التعديلات

اللغوية على بعض الفقرات.

ب- صدق البناء: لحساب صدق البناء تم استخراج مؤشر عن صدق البناء للاستبيان من خلال إيجاد معاملات الارتباط المصححة لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية من جهة، وعلى البعد الذي تنتمي له من جهة أخرى؛ وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (27) طالبا وطالبة من خارج عينة البحث، حيث تراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية ما بين (0.38 - 0.74)، وما بين (0.49 - 0.87) على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وتعد هذه المعاملات مقبولة كمؤشر على صدق البناء لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات الاستبيان:

فيما يتعلق بثبات الاستبيان فقد تم التحقق منه بحساب نوعين من الثبات.

أ- معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة: لاستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة تم استخراج عينة الصدق المكونة من (27) طالبا وطالبة. حيث تم تطبيق الاستبيان للمرة الأولى، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة للمرة الثانية بعد أسبوعين، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.80 و 0.93)، وللأداة الكلية (0.87).

ب- الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا: تم حساب معامل ثبات الاستبيان وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، من خلال تطبيقه على العينة السابقة، حيث تراوح معامل ألفا للأبعاد (0.76 و 0.94)، وتكون الاستبيان بصورته النهائية من (32) فقرة، مقابل كل فقرة تدرج ثلاثي: بدرجة كبيرة تعطى الدرجة 3، بدرجة متوسطة تعطى الدرجة 2، بدرجة ضعيفة تعطى الدرجة 1، حيث تراوحت الدرجة الكلية على الاستبيان ما بين (32 و 96) درجة، بمتوسط حسابي (64).

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الإجراءات التالية:

1. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، لغايات الصدق والثبات.
2. تم اختيار عينة الدراسة وعددها (312) طالبا وطالبة.

3. تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وقد استغرقت عملية التطبيق الميداني أسبوع واحد.

4. ولتصحيح إجابات السؤال الأول تم اعتماد معيار القياس وهو: الحد الأعلى - الحد الأدنى/3 فيكون المعيار هو: أقل من (1. 67) مستوى منخفض لتوظيف مهارات التفكير الناقد؛ ويكون مستوى توظيف مهارات التفكير الناقد متوسطاً، إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (1. 67 - 2. 34)؛ ويكون مستوى توظيف مهارات التفكير الناقد مرتفعاً، إذا كان المتوسط الحسابي أكثر من (2. 34).

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستفادة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (28) أي: $0.67 = \frac{1-3}{3}$ متخدماً الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- اختبار «ت» للعينات المستقلة (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (الفروق التصنيفية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة، في كل بعد من أبعاد الاستبيان المعد لهذا الغرض والمبينة في الجداول (2-5) الآتية، حيث يبين الجدول (2) صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى عينة الدراسة.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالمعلم لدى طلبة المدرسة العليا

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	15	قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد.	46.2	643.0	مرتفع
2	19	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التفكير الناقد.	37.2	693.0	مرتفع
3	24	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد في الحصة.	34.2	724.0	مرتفع
4	32	ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التفكير الناقد.	30.2	775.0	مرتفع
5	6	نوع الأسئلة التي يثيرها المعلم في الدرس غير مفتوحة.	26.2	812.0	متوسط
6	29	ضعف مقدرة المعلم على التنسيق في العلاقات الاجتماعية أثناء الحوار بين المتعلمين.	19.2	699.0	متوسط
7	27	نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد.	17.2	803.0	متوسط
8	2	صعوبة توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف في أثناء التفكير الناقد.	05.2	985.0	متوسط
9	9	افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد.	96.1	588.0	متوسط
10	20	ضعف إلمام المعلمين باستراتيجيات التفكير الناقد.	88.1	845.0	متوسط
11	16	نقص الدورات التدريبية لمهارات تفكير الناقد الخاصة بالمعلم.	84.1	767.0	متوسط
12	8	غياب تعزيز روح المبادرة وتعزيزها من طرف المعلم	79.1	845.0	متوسط
		المتوسط العام	16.2	388.0	متوسط

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالمعلم لدى طلبة المدرسة العليا مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2. 46- 1. 79)، وحصلت العبارات (15، 19، 24، 32) على درجات مرتفع كان أعلاها العبارة (15) (قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمتها (46.2)، بينما حصلت باقي العبارات على موافقة متوسطة كان أدناها العبارة (08): (غياب تعزيز روح المبادرة

وتعزيها من طرف المعلم)، بمتوسط حسابي قيمته (1. 91).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالطالب لدى طلبة المدرسة العليا

رقم العبرة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	7	افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها ادعاء ما.	542.2	672.0	مرتفع
2	11	غموض أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة.	474.2	641.0	مرتفع
3	25	ضعف التجانس الفكري بين الطلبة.	140.2	738.0	متوسط
4	17	ضعف مقدرة الطالب على المناقشة الإيجابية وأسلوب الإقناع	882.1	746.0	متوسط
5	1	صعوبة التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط	779.1	642.0	منخفض
6	28	ضعف ثقة الطالب بنفسه.	616.1	565.0	منخفض
7	10	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين.	428.1	856.0	منخفض
8	5	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي	401.1	485.0	منخفض
9	21	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية غير المناسبة.	326.1	785.0	منخفض
10	14	إثارة بعض الطلبة للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد	288.1	852.0	منخفض
		المتوسط العام	94.1	36.0	متوسط

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات لمتعلقة المتعلقة بصعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالطالب لدى طلبة المدرسة العليا مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2. 54- 28)، وحصلت العبارات (7. 11) على درجات مرتفع كان أعلاها العبرة (07) (افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها ادعاء ما.)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2. 54)، بينما حصلت باقي العبارات على موافقة متوسطة كان أعلاها العبرة (25): (ضعف التجانس الفكري بين الطلبة.)، بمتوسط حسابي قيمته (2. 14)، بينما حصلت العبرة رقم (14) على أصغر متوسط حسابي (1. 28)، بدرجة منخفضة.

جدول (4)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة
حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد
المتعلقة بالمنهج الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا**

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	22	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد.	89.2	3100 .	مرتفع
2	12	افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد.	75.2	562.0	مرتفع
3	30	ندرة وجود أمثلة يوفرها المنهاج تسهل تطبيق مهارات التفكير الناقد.	68.2	752.0	مرتفع
4	26	افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد.	58.2	635.0	مرتفع
5	18	افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر.	47.2	532.1	مرتفع
6	4	خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث للوصول إلى الحل المطلوب.	38.2	7080 .	متوسط
7	23	ضعف تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التفكير الناقد.	29.2	7070 .	متوسط
8	31	افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة في مهارات التفكير الناقد.	95.1	7610 .	متوسط
9	3	عدم تعميق أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم.	88.1	7160 .	متوسط
10	13	اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر.	85.1	7230 .	منخفض
المتوسط العام			35.2	35.0	مرتفع

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بصعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالمنهج الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2. 89- 1. 85)، وحصلت العبارات (22، 12، 30، 26) على درجات مرتفعة بمتوسط حسابي أعلاه العبارة (22) بمتوسط حسابي (2. 89) افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد، بينما حصلت العبارات (13. 3. 31. 23. 4) على موافقة متوسطة كان أعلاها العبارة (4): (خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث للوصول إلى الحل المطلوب)، بمتوسط حسابي قيمته (2. 38)، بينما حصلت العبارة رقم (13) على أصغر متوسط حسابي (1. 85).

من معطيات الجداول السابقة يمكن ترتيب صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة كما هي مبين في الجدول الآتي:

الجدول (5)

ترتيب مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى عينة الدراسة تبعاً لأبعاد الاستبيان

الرقم	البعد	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقويم
1	الصعوبات المتعلقة بالمنهج	35.2	35.0	78%	مرتفع
2	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	16.2	38.0	72%	متوسط
3	الصعوبات المتعلقة بالطالب	94.1	36.0	64%	متوسط
الدرجة الكلية		15.2	32.0	71%	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (5) أن صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى عينة الدراسة المتعلقة بالمنهج الدراسي هي أكثر عبءاً في ممارسة عملية التفكير الناقد، بمتوسط حسابي (2.35)، حيث كانت هذه النتيجة مرتفعة، بينما حصلت الأبعاد: (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالطالب) على موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي تراوح بين (1.2-16.94).

كما تبين أيضاً من خلال نتائج الجدول (5) أن (78%) من أفراد عينة الدراسة يرون أن من بين أسباب صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد هي المتعلقة بالمنهج الدراسي، خاصة وأن المادة المعرفية التي تقدم للطلبة الأساتذة بالمدارس العليا محددة وفق مقرر وزاري معين، لذا فإن مناقشة بعض القضايا العلمية والفكرية يُعد أمراً صعباً بالنسبة للطلبة.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم تصميم المناهج المدرسية تصميماً يشجع على التفكير الناقد، وإلى عدم استخدام المدرسين لمهارات التفكير الناقد، ناهيك عن صعوبة امتلاك مهارات التفكير الناقد وممارستها. كما يمكن تفسيرها كذلك؛ بأن أنظمة الامتحانات السائدة والمبنية على الامتحانات التقليدية قد أسهمت بشكل أو بآخر في إعاقة عملية تعليم مهارات التفكير بشكل عام، فالأسئلة في غالبها تكون ضمن المستويات الدنيا من مستويات الأهداف المعرفية دون غيرها حتى وإن اختلفت آليات صياغتها من سؤال

لآخر ومن مقياس لآخر، إلى جانب عدم اضطلاع المعلمين أو تدريبهم على آليات إعداد الامتحانات السداسية وفق طرق وأساليب تحفز المهارات العليا العقلية ومنها التفكير الناقد.

وعليه يجب على القائمين على المناهج الدراسية صياغة المقاييس العلمية بما يتناسب مع الأبحاث الحديثة في كيفية تعلم المتعلم وإتاحة المجال للإبراز كل قدراته، وذلك يستوجب إعادة تنظيم المواد الدراسية ليقدم البناء المعرفي رؤية أساسية جديدة لما يجب أن تتضمنه المناهج انطلاقاً من مراحل التعليم الابتدائي (مجدي، 2005). وعليه فإن منهج تنمية مهارات التفكير يستوجب تأكيد أن كل تعلم حقيقي يتضمن تفكيراً، وهذا التفكير يمكن أن يُغذي ويُصل داخل كل متعلم، وعليه فالبرنامج التعليمي ككل لا بد أن يعاد تحليله بما يتناسب وبيئة المتعلم والطالب.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسة كل من: (الصوافية، والحضرمي، والبوسعيدية، 2023؛ بن دب، ولبوز، 2023؛ الذرعاني، والحدادي، والورفلي، 2021؛ خماد، 2021؛ الحدادي، والفلفلي، والعلي، 2010؛ الربضي، 2004؛ سرحان، 2000) التي بينت في مجمل نتائجها أن مستوى ممارسة والاعتماد على مهارات التفكير الناقد كان دون المستوى المطلوب، الأمر الذي يؤدي إلى محدودية في التعامل المشكلات معرفياً وعملياً.

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة عن ما توصلت إليه دراسة كل من: (جمعة، والسوافية، والعلوي، 2023؛ الشديفات، 2018؛ المبيريك، 2007) التي بينت أن مستوى اعتماد مهارات لتفكير الناقد كان بمستوى مقبول، وقد يعود ذلك إلى عينة الدراسة المعتمد عليها من معلمين والأكثر خبرة في التعامل مع مهارات حل المشكلات وأسلوب إقناع المتعلمين على اختلاف فروقات الفردية.

كما جاءت الصعوبات المتعلقة بالمعلم والطالب قريبة من المرتفعة، بسبب تعود معظم الطلبة على التعليم التقليدي، وجمود التفكير عند بعضهم وتذمر بعض الطلاب من التقويم الذي يركز على مهارات التفكير العليا، إضافة إلى الدور السلبي لبعض الوسائل العلمية منها (الآلة الحاسبة)، في ضمور مهارة التفكير، بالإضافة إلى الدور السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي في العزوف عن البحث والمعرفة، النظرة السلبية للطلاب للمواد المجردة ومن أهمها الرياضيات وهي محور بناء عمليات التفكير.

فالعملية التعليمية الحديثة تهدف إلى تعليم المُتعلّم كيف يفكر، أو بعبارة أخرى كيف يتقن الأسلوب العلمي في التفكير، ويتطلب ذلك عرض الحقائق عليه مصحوبة بأساليب اكتشافها وطرق صياغة النظريات ووسائل توصل العلماء إليها، وليس حشد رُكام من المعلومات في ذهن المتعلم؛ لكن للأسف لا تزال المناهج الحالية في عمومها تركز على نقل الحقائق والمعلومات مُجرّدة عن ذلك؛ فالمعلم عندما يمارس عملية التدريس عادةً ما نجده مُلتزماً بنقل محتوى المنهج الدراسي كما هو، وفي أغلب الأحيان يقتصر الهدف من ذلك على مُجرّد الاستيعاب وهو ما يُمثل أدنى مستويات التفكير؛ مما يجعل المتعلم غير مُدرك للعلاقة بين ما يدرسه وبين ما يعيشه من مواقف وأحداث يومية وتحديات، وهذا بدوره يُشكل سببا آخر يستدعي تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم، وأن تقدم له مشيرات تتحدى تفكيره؛ ليكون المتعلم محورا للعملية التعليمية مبدعا ومُنتجا لا ناقلا للمعرفة وحافظا لها فحسب؛ حيث أن التفكير الناقد يساعد على التعلم الفعال من خلال مساعدة المتعلم على تطوير فهم أعمق وأكثر عقلانية للأفكار والمفاهيم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ ثم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، بغية التعرف إلى الفروق في مجالات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	الذكور (54)		الإناث (258)		المجال
		الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	
1810 .	341 .1	33 .1	57 .11	21 .1	82 .11	الصعوبات المتعلقة بالمنهج
0420 .	051 .2	68 .1	69 .12	87 .1	21 .13	الصعوبات المتعلقة بالمعلم
2450 .	166 .1	45 .2	36 .10	13 .2	74 .11	الصعوبات المتعلقة بالطالب
1420 .	101 .3	18 .1	11 .76	27 .1	30 .12	الدرجة الكلية

يتضح من نتائج الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية في درجات طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؛ لمستوى صعوبات مهارات التفكير الناقد في الدرجة الكلية لعينة البحث؛ باستثناء الصعوبات المتعلقة بمجال المعلم، إذ بلغ مستوى الدلالة المحسوب على هذه المجالات أعلى من (0.05)، ومستوى الدلالة المحدد بالفرضية؛ مما يدل على أنه توجد فروق في مستوى توظيف مهارات التفكير الناقد بين الذكور والإناث وكانت هذه الصعوبات أكثر بروزا لدى الإناث منه عند الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدى الإناث (12.30) بانحراف معياري (1.27)؛ في حين كان المتوسط الحسابي لدى الذكور (11.76) بانحراف معياري (1.17)، مما يعني بأن الإناث أكثر معاناة في توظيف مهارات التفكير الناقد أثناء عملية التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الفروقات بين الجنسين في توظيف مهارات التفكير الناقد تعود في أساسها إلى مصدر المعرفة؛ حيث أن جل مناهج التعليم تعتمد على المهارات العقلية الدنيا ومنها عملية الحفظ والتخزين ومن ثما التذكر، وهذه الأخيرة تبرز أكثر لدى فئة الإناث أكثر منها لدى الذكور مما يبرز مهارة على حساب أخرى فاعتماد آليات الحفظ والاسترجاع أثناء المذاكرة والتحضير لامتحانات يُضمّر نمو مهارات التفكير العليا منها التحليل والاستنتاج والاستدلال والبرهنة، لذا كانت النتيجة منطقية إلى حد بعيد، فالذكور غالبا ما يعتمدون على قدرات التحليل والاستدلال والبرهنة كما هو واضح من خلال التكوين ضمن التخصصات الجامعية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أن للجانب الوجداني العاطفي دور مهم لدى الجنسين (ذكور-إناث) في توظيف مهارات التفكير الناقد، وأن في تكوين المجموعات والنوادي العلمية والرياضية دور في تنشيط مهارة القدرة على الحوار والاستنتاج والاستدلال، التي تبرز لدى الذكور عنه لدى الإناث اللائي هنا محدودات في غالبا الأحيان للعلاقات الاجتماعية والتي غالبا ما تتعدى مستوى العائلة والمحيط الجامعي.

بشكل عام، الذكور أفضل في القدرات والتوجهات المكانية التي تنطوي على المهارات العقلية الخاصة، أما الإناث فيتفوقن في المهارات اللفظية اللغوية، لفظية متفوقة، وقد ثبت أن كلا من هرمون الأستروجين والتستوستيرون يؤثران على الوظيفة الإدراكية

ويرى كثير من التربويين أن واحدة من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم حالياً هو القدرة على تعليم وتدريب المتعلمين (ذكور، وإناث) على اكتساب مهارات التفكير الناقد؛ لتأكيد استعدادهم للنجاح في مجالات الحياة المختلفة، وجدير بالذكر أن التفكير الناقد يعتبر قوة تحررية في مجال التعليم ومصدراً غنياً في حياة الفرد الشخصية، وأن نجاح الإنسان لا يقاس بالامتحانات الورقية فقط بل بالمحكات الواقعية التي تقيس النجاح في الحياة بشكل عام، بالإضافة إلى أنه من البديهي أن نأخذ في الاعتبار أهمية تنمية المتعلم شخصياً واجتماعياً؛ فالحياة ليست محدودة بحدود المؤسسة التعليمية وسوق العمل، ولكنها تتضمن كذلك الحياة النفسية والاجتماعية التي تجعل من المتعلم حالة من التفاعل والفاعلية في التكوين الشخصي الاجتماعي (عابدين، 2022).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسة كل من: (الصوافية، والحضرمي، والبوسعيدية، 2023؛ بن دب، ولبوز، 2023؛ الذرعاني، والحدادي، والورفلي، 2021؛ خماد، 2021؛ سرحان، 2000) التي بينت في مجمل نتائجها عدم وجود فروق في توظيف مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس (ذكر، إناث) مما يعني أن نفس صعوبات التعلم الخاصة بالتفكير الناقد يعاني منها طلبة الجامعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مجال مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة تعزى لمتغير التخصص الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ ثم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، بغية التعرف إلى الفروق في مجال التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعا لمتغير التخصص الجامعي

المجال	التخصصات العلمية (147)		التخصصات الأدبية (165)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات		
الصعوبات المتعلقة بالمنهج	69.10	32.1	71.10	32.1	163.-0	871.0
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	92.12	74.1	97.12	74.1	197.-0	844.0
الصعوبات المتعلقة بالطالب	60.10	11.2	50.10	21.2	306.-0	760.0
الدرجة الكلية	13.11	54.1	25.11	36.1	107.0	915.0

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد تنمية التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص العملي، حيث بلغت قيمة اختبار $T=0.05$ تساوي (0.513) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05) عند درجات حرية (310) ومستوى دلالة مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزى للتخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة التخصصات الأكاديمية المدرسة وذات التشابه الكبير، التي تكاد تكون متقاربة لدى التخصصين (التخصصات العلمية، التخصصات الأدبية)، ضمن التكوين المهيكّل بالمدرسة العليا للأساتذة الأمر الذي لم يظهر فروقاً في توظيف هذه المهارات لدى أفراد عينة البحث.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن محور الاهتمام في برنامج إعدادهم الأكاديمي والتربوي، بصفة عامة هو التلقين أكثر من تعليم الطالب كيف يفكر، وأن هذه البرامج مازالت تركز على تلقين لحقائق والمعلومات، والمبالغة في الاهتمام بالتحصيل الدراسي المعتمد على الحفظ، واعتماد عملية التدريس بصورة رئيسية على أسلوب المحاضرة والإلقاء والاعتماد على الملخصات أو المطبوعات في أغلب الأحوال، كوسيلة لفهم عميق

للمحاضرة، وهذه الأخيرة لا تثير تفكيراً ولا تعمقا علما وسرعان ما تنسى، بالإضافة إلى اقتصار عملية التقويم على الامتحانات الجامعية التي تركز في أغلبها على توظيف العمليات المعرفية في مستوياتها الدنيا والمتمثلة في التعرف والتذكر، أكثر من اهتمامها بالكشف عن مدى قدرة الطالب على التفكير الإبداعي والتحليل النقدي واستنباط النتائج.

وأن كلا التخصصين لهم حجم المقررات الدراسية ذات الكثافة العالية التي لا يمكن أي من هذه التخصصات تخصص (علمية، أو أدبية) استيعابها، كما أن دراستهم تعتمد على القدرات الشخصية والاستذكار، فضلا عن الدراسات الميدانية التي يتم تكليفهم بها من طرف أساتذة المقاييس، إلى جانب الامتحانات السداسية المبرمجة في كل سداسي، وقد لا تتوفر هذه القدرات لدى البعض لهم مما يسبب لهم صعوبة في الدراسة والاستذكار والحصول على درجات تؤهلهم للانتقال إلى المستوى الأعلى، فالتخصص العلمي للطالب الأستاذ المتكون بالمدرسة العليا لا يؤثر في قدراته في تعلم مهارات التفكير الناقد، فكلا من التخصصات العلمية أو الأدبية تملك نفس القدرات العقلية.

وفي هذا السياق أكد مارزانو وآخرون (Marazano, et al, 1996)، أنه من الضروري توجيه أسئلة متنوعة للطلبة، والتركيز على الأسئلة المفتوحة النهائية، والتي تتطلب من المتعلم أن يفكر تفكيراً تحليلياً يؤدي إلى إعادة تنظيم المعرفة لدى الطالب. فتحليل الأخطاء يعني تحديد الأخطاء في التفكير عند الفرد وعند الآخرين وتمحيصها، واعتماد التجريد العقلي للظواهر العلمية والمعرفية والذي يقصد به تحديد الفكرة أو النموذج العام وراء المعلومات أو البيانات.

ولدى مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة المشابهة لها، نجد أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة كل من: (الصوافية، والحضرمي، والبوسعيدية، 2023؛ بن دب، ولبوز، 2023؛ الذرعاني، والحدادي، والورفلي، 2021؛ خماد، 2021؛ سرحان، 2000) التي بينت في مجمل نتائجها عدم وجود فروق في توظيف مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير العلمي، لأن كل التخصصات متقاربة من حيث المناهج التي تقدم للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- الاهتمام بوضع المادة التعليمية في صورة مهام أو ومشكلات من شأنها أن تتحدى قدرات الطلبة الأساتذة، الأمر الذي يؤدي إلى توظيف كل القدرات العقلية من طرف الطالب أثناء الحوار والمناقشة.
- تضمين البرنامج لدراسي المعتمد أثناء التكوين لطلبة مساقاً أو أكثر في تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص.
- الاهتمام في مرحلة التعليم الجامعي بمهارات الاستنتاج والتقييم والتحليل بخاصة وبقية مهارات التفكير بشكل عام.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي.

خاتمة

إن التفكير الناقد أصبح موضوعاً رئيسياً في التعلم المعاصر، بل يعد مطلباً مسبقاً للتوافق الشخصي، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من العمليات العقلية، مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقياً واقتراح البدائل، إذ يعد مطلباً رئيسياً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، واختلاف أعمالهم ووظائفهم فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعياً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من التغيرات في وطنه.

ووفقاً لدراسة (Lee, 1998) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان «التفكير للألفية الجديدة ضرورة للعملية التعليمية» فإن الهدف الرئيس للعملية (التعليمية – التعلمية) هو العمل على إعداد المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام والقراءة بطريقة ناقدة؛ بهدف الدخول في الألفية الجديدة؛ حيث أن والاستكشاف يؤدي إلى توسيع الآفاق المعرفية؛ وهو ما يعمل على ثراء الأبنية المعرفية لدى المتعلم وزيادة التعلم النوعي لديه (نوفل، وأبوعواد، 2010).

إن مناهج التفكير لا تنادي بانتماء التعليمات المباشرة أو تعلم الحقائق، ولا تنكر أهمية المهارات التعليمية التقليدية، ولكنها تؤكد أن تلك المهارات يتحقق أقصى اكتساب لها في نص خبرات تعليمية ذات معنى، حيث ترتبط الطبيعة الاكتسابية لدى المتعلم بالأداء، وعليه فإن تعلم كيفية التفكير وتعلم محتوى المادة الدراسية ليس بمعزل عن بعضهما، وإنما العكس هو الصحيح، إذ أنهما وجهان لعملة واحدة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أب وعاذرة، سناء. (2012). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بن دب، محمود ولبوز، عبد الله. (2023). مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي (دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الأغواط - الجزائر). دراسات نفسية تربوية، 1(16)، 113 - 123.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط(03)، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جمعة، أمجد والسوافية جوخة محمد والعلوي، سلمى. (2023). مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الأساسية في العملية التدريسية بمدارس محافظة مسقط. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(03)، 536 - 549.
- الحدابي، داود عبد الملك والفلفلي، هناء والعلبي، تغريد. (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الأقسام العلمية في المستوى الرابع في كلية التربية والعلوم التطبيقية-مدينة حجة. المجلة العربية لتطوير التفوق، 1(1)، 114 - 145.
- الخزندار، نائلة والبنّا، أنور. (2006). تنمية التفكير. غزة، مكتبة آفاق.
- خليل، كمال محمد. (2007) مهارات التفكير التباعدي دراسة تجريبية، جيلفورد بلبوم. الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الذرعاني، فخرية والحدادي، عائشة والورفلي، حواء. (2021). معوقات التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم في مدينة المرج. مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، 20(04)، 106 - 112.
- الربضي، مريم سالم. (2004). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات

ودرجة ممارستهم لها. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- سرحان، إبراهيم. (2000). مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سعادة، جودت أحمد. (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة، نابلس فلسطين، دار الشرق للنشر والتوزيع.
- سليمان، سناء. (2011). التفكير: أساسياته، وأنواعه، تعليمه، وتنمية مهاراته، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- الصوافية، جوخة والحضرمي، أحمد والبوسعيدية، هدى. (2023). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية وفق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 77(20)، 222 - 245.
- عابدين، تهاني هاشم خليل. (2020). أثر تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم في تحسين مخرجات التعليم. مجلة العلوم وأفاق المعارف، 1(02)، 165 - 178.
- عبد العزيز، سعيد. (2010). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: دار الثقافة.
- عبوي، زيد. (2008). التفكير الفعال. عمان، الأردن: دار البداية.
- العتوم، عدنان يوسف. (2007)، تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح. (2010) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، دار الزهراء.
- عفانة، عزو ونشوان، تيسير. (2018). استراتيجيات حديثة في تعليم التفكير. غزة، فلسطين، مطبعة منصور للنشر والتوزيع.
- الفنيخ، لمياء بنت سليمان. (2022). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، 196(03)، 60 - 95.

- فهميم، مصطفى. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. مصر، دار الفكر العربي القاهرة.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق.
- مجدي، عزيز إبراهيم. (2005). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- مجيد، سوسن. (2003). تنمية مهارات التفكير الناقد. عمان الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المعولية، وهيبة والكاف، فاطمة. (2020). فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(02)، 143 - 153.
- نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد. (2010). التفكير والبحث العلمي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- واطسون وجليس. (د. ت). اختبار التفكير الناقد، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، ويحيى هندام، القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Akan, S. O. (2003). Teachers' perceptions of Constraints on Improving Student Thinking in High Schools (unpublished master's thesis) the Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University Ankara, Turkey.
- Al-Qawasmah, A. & Abu Ghazaleh, M. (2012). Developing teaching, thinking and research.
- Facione, P. A. & Facione, N. C. (2002). California Critical Thinking Skills Test, California Academic Press. USA. for Publishing and Distribution.
- Qaraan, M. (2016). Teaching thinking, training theory and practice. Amman: Dar Al Ayyam.

- skills. Amman: Dar Safaa for Publishing & Distribution.
- Marzano, R. (1998). 'What are the General Skills of Thinking and How do you Teach them?', Clearing House, 71(5): 323-345.

أداة البحث:

- البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر أنثى

- تخصص مستوى التكوين ابتدائي متوسط ثانوي

- اختصاص التكوين:.....

- التعليمات:

- يهدف هذا الاستبيان للتعرف على صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم.

- يتكون الاستبيان من 32 عبارة تصف هذه الصعوبات أثناء عملية التعلم.

Ã الرجاء منك قراءة كل عبارة من هذه العبارات، واختيار البديل الذي تراه ينطبق عليك فعلا بوضع إشارة (x) في الخانة المقابلة له.

Ã ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق على وضعك حقا (فعلا).

استبيان صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم

الرقم	الفقرة:	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة
المحور الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم				
01	ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التفكير الناقد.			
02	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التفكير الناقد.			
03	نوع الأسئلة التي يثيرها المعلم في الدرس غير مفتوحة.			
04	ضعف إمام المعلمين باستراتيجيات التفكير الناقد.			
05	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد في الحصة.			
06	نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد.			
07	ضعف مقدرة المعلم على التنسيق في العلاقات الاجتماعية أثناء الحوار بين المتعلمين.			
08	غياب تعزيز روح المبادرة وتعزيزها من طرف المعلم.			
09	صعوبة توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف في أثناء التفكير الناقد.			
10	قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد.			
11	افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد.			
12	نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة بالمعلم.			
المحور الثاني: الصعوبات المتعلقة بالطالب				
13	غموض أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة.			
14	افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها ادعاء ما.			
15	ضعف مقدرة الطالب على المناقشة الإيجابية وأسلوب الإقناع			
16	ضعف ثقة الطالب بنفسه.			
17	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين.			
18	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي.			
19	ضعف التجانس الفكري بين الطلبة.			
20	صعوبة التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط.			
21	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية غير المناسبة.			
22	إثارة بعض الطلبة للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد.			
المحور الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي				
23	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد.			
24	ضعف تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التفكير الناقد.			

			افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر.	25
			افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد.	26
			خلل في المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث للوصول إلى الحل المطلوب.	27
			افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد.	28
			افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة في مهارات التفكير الناقد.	29
			ندرة وجود أمثلة يوفرها المنهاج تسهل تطبيق مهارات التفكير الناقد.	30
			عدم تعميق أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم.	31
			اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر.	32

**الاستدلالُ الأصوليُّ بين الاجتهادِ والتقليدِ :
دراسةٌ في بيانِ نقدِ الأصوليينَ للاستدلالِ المنطقيِّ
الأرسطيِّ**

د. أنس القزّاص

دكتوراه في أصول الفقه والمنطق من جامعة عبد المالك السعدي
كلية أصول الدين ، المغرب

ملخص

يروم هذا البحثُ النظرَ في طبيعة العلاقة الكائنة بين الاستدلال الأصولي، والاستدلال المنطقي، والكشفَ عن الكيفية التي تفاعل بها علماء الأصول مع آليات الاستدلال الأرسطي (القياس، التمثيل، الاستقراء)، وعليه فإشكال البحث هو: هل اعتمد الأصوليون على آليات الاستدلال المنطقي الأرسطي؟ أم أنهم أبدعوا طرقًا منهجية ومسالك استدلالية تناسب طبيعة البحث في المجال الأصولي؟

الذي يفترضه البحثُ كدعوى سيُدلل عليها في متنه، هو أن جل النظائر الأصوليين لم يعتمدوا على المسالك الاستدلالية الأرسطية، حتى إنهم قاموا بنقدها، وبيان ما فيها من المثالب والعيوب.

الكلمات المفتاحية: أصول الفقه - المنطق الأرسطي - الاستدلال - النقد - القياس - الاستقراء.

Abstract:

This the research aims to consider the nature of the relationship between Inference of «Usul Al Fiqh» and Logical inference, And to reveal how the scholars in «Usul Al Fiqh» interacted with the methods of Aristotelian inference (Syllogism, induction), Therefore, the problem of the research is: did the scholars of «Usul Al Fiqh» rely on the methods of Aristotelian logical reasoning, Or did they create methodological and evidentiary methods that fit the nature of research in the field of «Usul Al Fiqh» ?

The research assumes that most of the scholars of «Usul Al Fiqh» did not rely on the Aristotelian deductive methods, even they criticized them, and indicated their shortcomings.

Keywords: «Usul Al Fiqh», logic of Aristo, Inference, criticism, Syllogism, induction.

تمهيد إشكالي

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على سيدنا ومولانا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد:

فلا جرم أن الإنتاج المعرفي الإسلامي مرده إلى تبصر العقل الإسلامي في الوحي الإلهي، ذلك أن علماء الإسلام نظروا في نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، وتفحصوا دلالاتهما وإشاراتهما، فاستطاعوا أن ينتزعوا ويستنبطوا منهما كثيرًا من العلوم؛ كالقراءات، والتفسير، وأصول الدين، والفقه، وأصوله، والتاريخ والقصص، والأمثال، وأصول التعبير، والمواريث والفرائض، والمواقيت، وغير ذلك من المعارف والفنون.

ولا شك أن من أعظم العلوم التي أنتجها العقل الإسلامي من خلال تبصره في الوحي، علم أصول الفقه، وهو العلم الذي لا تكاد تجد له نظيرًا أو مثيلًا أو شبيهًا في سائر الثقافات الأخرى، وسبب إنتاج هذا العلم هو احتياج العقل الإسلامي إلى بناء نظري وقانون كلي يضبط العملية الاستدلالية والاستنباطية، ويعصمها من الاختلال والاضطراب والانفلات.

وقد كان للإمام الشافعي يد السبق في تلبية هذا الاحتياج؛ إذ كان غرضه الأساس من وضع «الرسالة»، تقنين الاستدلال وضبطه وإحكامه وتلقيه.

ولما كان مدار أصول الفقه على الاستدلال وما يتعلق به، صح القول: إن علم الأصول يشكل علم الاستدلال الشرعي، وإذا كان المنطق الصوري الأرسطي يبحث في قوانين الاستدلال الفكري على وجه العموم، فإن علم الأصول يبحث في قوانين الاستدلال الشرعي على وجه الخصوص.

من هنا ينقدح في الذهن إشكالات وتساؤلات كثيرة، أهمها: ما طبيعة العلاقة الجامعة بين الاستدلال الأصولي والاستدلال المنطقي الأرسطي؟ وكيف تفاعل علماء الأصول مع الآليات الاستدلالية المنطقية؟ وهل كان تفاعلهم معها إيجابيًا أو نقديًا؟ وهل يصح الزعم القائل بأن الاستدلال الأصولي ما هو إلا تقليد ومحاكاة للاستدلال المنطقي الأرسطي؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا البحث، عبر الخطة الآتية:

- تمهيد إشكالي.
- المطلب الأول: نظرية الاستدلال بين المنهج الأصولي والمنهج المنطقي الأرسطي.
- المطلب الثاني: نقد علماء الأصول للاستدلال المنطقي الأرسطي.
- خاتمة: وضمنتها أهم النتائج.

المطلب الأول: نظرية الاستدلال⁽¹⁾ بين المنهج الأصولي والمنهج المنطقي الأرسطي.

إن من أبرز النظريات المعرفية التي تتقاطع فيها الدراسات الأصولية مع الدراسات المنطقية، نظرية الاستدلال، فمن المعلوم أن الأصوليين عُنوا عناية فائقة بالحديث عن الاستدلال وقوانينه وشروطه، وصوره وأنواعه، والأمر نفسه ينطبق على المشتغلين بالمنطق الأرسطي.

وإذا كان الأمر كذلك، فما مدى اعتماد الأصوليين على آليات الاستدلال المنطقي الأرسطي؟ وما موقفهم من القياس المنطقي؟ وهل صحيح أن القياس الفقهي والأصولي هو عينه التمثيل الأرسطي؟ وهل الاستقراء حجة عند الأصولي أم لا؟

من المعلوم أن الدليل (الاستدلال غير المباشر) ينقسم في المنطق الأرسطي إلى ثلاثة أقسام: قياس، واستقراء وتمثيل، فإذا تم الانتقال في الحكم من الكلي إلى الجزئي، فهو القياس، وإذا تم من الجزئي إلى الكلي فهو الاستقراء، وإذا كان من جزئي إلى جزئي فهو التمثيل، وأقوى هذه الأدلة في المنطق هو القياس؛ وذلك لأن القياس البرهاني عند المنطقيين هو الوسيلة الأساسية لاكتساب العلوم البرهانية⁽²⁾.

أما بخصوص القياس المنطقي الأرسطي الذي يسمونه القياس البرهاني، فنجد الإمام ابن تيمية ينص ويؤكد في كتابه الشهير «الرد على المنطقيين»، أن النظار المسلمين (أصوليين وغيرهم) من مختلف المذاهب والطوائف رفضوا منطق أرسطو، وعابوا طريقته ومنهجه سواء في مبحث الحد أو مبحث القياس، ويرى كذلك أن الإمام الغزالي هو أول من دمج بين المنهجية المنطقية الأرسطية والعلوم الإسلامية، يقول ابن تيمية في هذا الصدد: «إن نظار المسلمين ما زالوا يصنفون في الرد عليهم -الفلاسفة- في المنطق وغير المنطق، ويبينون خطأهم فيما ذكروه في الحد والقياس جميعاً، كما يبينون خطأهم في الإلهيات وغيرها، ولم يكن أحد من نظار المسلمين يلتفت إلى طريقته، بل المعتزلة والأشعرية والكرامية والشيعة وسائر طوائف النظر، كانوا يعيبونها ويثبتون فسادها، وأول من خلط

1- الاستدلال المنطقي الذي نعينه في هذا المطلب، هو الاستدلال المنطقي غير المباشر (القياس، والاستقراء، والتمثيل).

2- الهداية في المنطق، لأبي علي، الحسين بن عبد الله بن سينا (تحقيق: محمد أحمد عبد الحليم، ط: دار الكتب العلمية، ط1، 2016م)، 1/ 439.

منطقهم بأصول المسلمين أبو حامد الغزالي»⁽¹⁾.

وفي السياق ذاته يقرر تلميذه ابن القيم أن أئمة الإسلام وعلماءهم أصوليين ولغويين ومفسرين وغيرهم، لم يكونوا يراعون حدود المنطق الأرسطي وأشكاله وأوضاعه - يقصد القياس وما يتعلق بشروط تركيبه وأشكاله وضروبه -، وأن علومهم التي أسسوها مستغنية عن الصناعة المنطقية الأرسطية، فهم على حد تعبيره كانوا «أجل قدرًا وأعظم عقولًا من أن يشغلوا أفكارهم بهذيان المنطقيين، وما دخل المنطق على علم إلا أفسده، وغير أوضاعه، وشوش قواعده»⁽²⁾.

وما ذهب إليه الإمام ابن تيمية وتلميذه ابن القيم، من أن مصنفي العلوم الأوائل، لم يعتمدوا على الأشكال الأرسطية أو الأوضاع الاستدلالية المنطقية في بناء معارفهم واستدلالاتهم، هو أمر لا يمكن إنكاره ولا النزاع فيه، فهذا الشافعي واضع علم الأصول جاءت رسالته الأصولية خالية بتأناً من أشكال القياس «البرهاني» الذي هو قياس الشمول، بل في مقابل ذلك، جاءت رسالته الأصولية مبنية على آليات استدلالية أخرى، على رأسها القياس الفقهي أو الأصولي، وهو غير التمثيل الأرسطي كما سنبين بعد قليل.

وعلى منهج الشافعي توالى التأليف والتصانيف الأصولية التي جاءت بعده، إذ لم تُشر ولم تتطرق إلى القياس المنطقي، فضلاً عن أن تكون قد وظفته في قضاياها واستثمرته في استدلالاتها، فحتى أبو حامد الغزالي الذي عد المنهجية المنطقية الأرسطية ضرورية لسائر العلوم، لم يعتبر القياس المنطقي من الأدلة الكلية والبراهين الاستدلالية التي يُحتاج إليها في الصناعة الأصولية. وممن عد القياس المنطقي حجة من الحجج الاستدلالية الأصولية، سيف الدين الآمدي (ت636هـ)، وذلك أثناء حديثه عن مسمى «الاستدلال» - الذي هو عنده ما ليس بنص، ولا إجماع، ولا قياس-؛ حيث جعل من أقسامه وأنواعه القياس المنطقي، فقال في هذا: «ومنها: - من أنواع الاستدلال - الدليل المؤلف من تسليمها لذاتها أقوال يلزم من تسليمها لذاتها تسليم قول آخر»⁽³⁾.

1- الرد على المنطقيين، لأبي العباس، أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية (طبعة: دار المعرفة، بيروت، لبنان، بدون تاريخ)، ص: 337.

2- مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، لأبي عبد الله، محمد بن أبي بكر، المعروف بابن قيم الجوزية (تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، الطبعة: الأولى، 1432 هـ)، 1/449.

3- الإحكام في أصول الأحكام، لأبي الحسن، علي بن أبي علي الآمدي (تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، ط: المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، لبنان، بدون تاريخ)، 4/120.

ثم شرع عقب ذلك في بيان المفاهيم والقضايا التي لها صلة بالقياس الأرسطي، مثل الحمل، والاقتران والمقدمتين، والحد الأكبر والأوسط والأصغر، والشكل، وأنواعه، والضروب المنتجة من كل نوع، وغير ذلك. ومع هذا فقد اعترف الآمدي في ختام حديثه عن القياس المنطقي أنه لا يسلم من الاعتراضات والقوادح التي تقدح في مقدماته أو في أدلته⁽¹⁾.

ولأجل هذه الاعتراضات والقوادح التي أشار إليها الآمدي، لم يعتمد الأصوليون على القياس المنطقي في بناء المعرفة الأصولية، وقالوا: إنما هو دعوى دليل، وليس دليلاً بنفسه، فهو « بمثابة أن يقال: وجد دليل الحكم فيوجد الحكم، ولا يكون دليلاً ما لم يعين، وإنما الدليل ما يستلزم الحكم أو المدلول »⁽²⁾.

فالدليل عند الأصوليين لا يكون إلا معيناً ومحددًا، وهذا التعيين والتحديد لا يتحقق ولا يحصل إلا باستلزام الدليل للحكم أو للمدلول.

ولعل من الأسباب التي جعلت الأصوليين ينأون عن القياس الشمولي الأرسطي ويستبعدونه، أنه ليس دليلاً شرعياً يمكن من خلاله استنباط الأحكام وإثباتها، وهذا ما أكده الشيخ البناني حيث بين أن القياس المنطقي الأرسطي لا يعد دليلاً شرعياً عند علماء الأصول؛ ذلك لأن القياس المنطقي لم يوضع لاستنباط الأحكام، وإنما وضع لبيان «التلازم العقلي» بين المقدمات والنتائج، وهذا أمر لا دخل فيه للاجتهد⁽³⁾.

وعموماً، فإن الأصوليين على الجملة، لم يميلوا إلى استعمال القياس المنطقي الشمولي - الذي هو الوسيلة الوحيدة الموصلة إلى البرهان كما هو مقرر في التصور الأرسطي-، بل إن الأصوليين إضافة إلى ذلك وجَّهوا إليه انتقادات لاذعة واعتراضات متينة، سنبينها في إبانها.

1- انظر: المصدر نفسه، 4/120، وما بعدها.

2- انظر: الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب، لأبي عبد الله، محمد بن محمد البابرتي الحنفي (تحقيق: ضيف الله العمري، وترتيب الدوسري، ط: مكتبة الرشد ناشرون، الطبعة: الأولى، 1426 هـ - 2005 م)، 2/649، وشرح العضد على مختصر المنتهى الأصولي، لعبد الرحمن، عضد الدين الإيجي، بحاشية سعد الدين التفتازاني، والشريف الجرجاني وغيرهما، (تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، طبعة: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1424 هـ - 2004 م)، 3/551، وإرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، لمحمد بن علي، الشوكاني (تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية، طبعة: دار الكتاب العربي، الطبعة: الطبعة الأولى 1419 هـ - 1999 م)، 2/174.

3- انظر: حاشية البناني على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع (بدون طبعة وبدون تاريخ)، 3/129.

هذا فيما يتعلق بالموقف الأصولي من القياس الشمولي الأرسطي، أما القياس التمثيلي فالذائع والشائع أن القياس الأصولي هو نفسه التمثيل الأرسطي، فإلى أي حد يصح هذا القول؟

من المعلوم أن القياس الأصولي الفقهي هو من الآليات الاستدلالية الأصلية التي نجد أثر استعمالها واستثمارها عند المسلمين الأوائل، وذلك حتى قبل أن يضع الإمام الشافعي علم أصول الفقه بسنوات وعقود، فالصحابه رضي الله عنهم كانوا يستدلون بالقياس الفقهي والأصولي في النوازل والحوادث التي ليس فيها نص محكم، فكانوا يلحقون النضير بالنضير والشبيه والشبيه، ولذا، فإن من أصولهم المنهجية في الاستدلال الشرعي أنهم كانوا «يقيسون الأشباه بالأشباه منهما، وينظرون الأمثال بالأمثال بإجماع منهم، وتسليم بعضهم لبعض في ذلك، فإن كثيراً من الوقائع بعده صلوات الله وسلامه عليه، لم تدرج في التصوص الثابتة، فقاوسها بما ثبت وألحقها بما نص عليه بشروط في ذلك الإلحاق، تصح تلك المساواة بين السببيين أو المثلين؛ حتى يغلب على الظن أن حكم الله تعالى فيهما واحد، وصار ذلك دليلاً شرعياً بإجماعهم عليه، وهو القياس»⁽¹⁾.

ومع أن آلية القياس الأصولي تعد من الآليات الاستدلالية التي تم استلهاها واستنباطها من داخل المجال المعرفي الإسلامي، إلا أن التشابه الواقع بينها وبين آلية التمثيل الأرسطية، يدفعنا إلى التساؤل عما إذا كانتا متطابقتين في أسسهما المنهجية وقيمتهم المعرفية.

وإن المتفحص للأسس المنهجية والقيمة الاستدلالية التي بُني عليها كل من القياس الأصولي والتمثيل الأرسطي، يلحظ أن القياس الأصولي يفترق عن نظيره الأرسطي في قضيتين رئيسيتين⁽²⁾:

الأولى: أن التمثيل الأرسطي لا يفيد إلا الظن، وهو في المنزلة الاستدلالية دون الشمول والاستقراء، أما القياس الأصولي قد يفيد الظن، وقد يفيد القطع واليقين، وذلك في الحالات التالية:

1- كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، لأبي زيد، عبد الرحمن، بن خلدون (تحقيق: خليل شحادة، ط: دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1408 هـ - 1988 م)، 574-573/1.

2- انظر: مناهج البحث عند مفكري الإسلام، لعلي سامي النشار (ط: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1404هـ-1984م)، ص: 112، وما بعدها.

أ- إذا احتفت بها قرائن وشواهد تعضده وتؤيده⁽¹⁾.

ب- إذا كانت المواد التي أُلّف منها يقينة، فإنه يفيد اليقين بغض النظر عن صورته الاستدلالية.

قال تقي الدين ابن تيمية في سياق مقارنته القياس الأصولي بالقياس الشمولي: «إن إفادة الدليل لليقين أو الظن ليس لكونه على صورة أحدهما دون الآخر، بل باعتبار تضمن أحدهما لما يفيد اليقين، فإن كان أحدهما اشتمل على أمر مستلزم للحكم يقيناً حصل به اليقين، وإن لم يشتمل إلا على ما يفيد الحكم ظناً لم يفد إلا الظن»⁽²⁾.

ولهذا نبه بعض الأصوليين إلى أن القياس الفقهي يمكن إرجاعه إلى القياس المنطقي الشمولي، وذلك أن قولك: النبيذ مسكر كالخمر، فهو حرام، يمكن صياغته في شكل مقدمتين ونتيجة، وذلك بأن تقول:

- النبيذ مسكر (مقدمة صغرى).

- وكل مسكر حرام (مقدمة كبرى).

- النبيذ حرام (نتيجة).

وليس في الصورة الأولى زيادة على الصورة الثانية -كما نص الطوفي-، إلا التصريح بالأصل الذي قيس عليه على جهة الأُس⁽³⁾.

الثانية: أن طرق مسالك تحديد العلة عند الأصوليين لا نجد لها مثيلاً أو نظيراً في المنطق الأرسطي، وذلك كالسبر والتقسيم، والطرْد والدوران، وتخرِج المناط، وتنقيح المناط، وتحقيق المناط، وغيرها. وهذه المسالك الدقيقة إنما وضعها علماء الأصول لأجل تحديد علة الحكم وتنقيحها مما قد يعتريها ويشوبها من العوارض والأوصاف التي لا صلة لها بالعلية، والظاهر أننا إذا جزمنا وقطعنا بعد توظيف هذه المسالك والطرق، أن علة

1- انظر: البحر المحيط في أصول الفقه، لأبي عبد الله، محمد بن بهادر الزركشي (ط: دار الكتبي، الطبعة: الأولى، 1414 هـ - 1994 م)، 7/38.

2- انظر: مجموع الفتاوى، لابن تيمية (تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، ط: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، 1416 هـ - 1995 م)، 9/199.

3- شرح مختصر الروضة، لأبي الربيع، سليمان بن عبد القوي، الطوفي، (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط: مؤسسة الرسالة، 1، 1407 هـ - 1987 م)، 3/227-228.

الحكم في (أ) هي (ب) وأن حكمها هو (ج)، وأن علة الحكم في (د) هي (ب) أيضاً، فإن حكم (ج) هو حكم (د) قطعاً وقيناً.

هذا فيما يتعلق باختصار بالتمثيل الأرسطي والفرق بينه وبين القياس الأصولي.

ولم يبق لنا الآن سوى المقارنة بين الاستقراء الأرسطي، والاستقراء الأصولي.

يقصد بالاستقراء في المنطق الأرسطي استخلاص حكم كلي، انطلاقاً من تتبع جزئياته، فهو عبارة عن «تصفح أمور جزئية لنحكم بحكمها على أمر يشمل تلك الجزئيات»⁽¹⁾.

والاستقراء كما عند أرسطو ينقسم إلى قسمين، تام وناقص، أما التام فهو عنده «أن يبرهن بأحد الطرفين أن الطرف الآخر في الواسطة موجود، ومثال ذلك أن تكون واسطة [أ] و [ح] هي [ب]، وأن تبين بـ [ح] أن [أ] موجودة في [ب]؛ لأن على هذا النحو يعمل الاستقراء ... وينبغي أن نفهم من [ح] جميع جزئيات الشيء العام، لأن الاستقراء لجميع جزئيات الشيء العام يبين النتيجة»⁽²⁾، وأما الناقص فقد قال عنه بأنه هو «الطريق من الأمور الجزئية إلى الأمر الكلي»⁽³⁾.

والفرق بينهما يتجلى في كون الاستقراء التام يتتبع فيه جميع الجزئيات، بينما لا يتتبع في الاستقراء الناقص سوى بعض الجزئيات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الاستقراء التام عند المنطقيين الأرسطيين، يفيد اليقين، وأما الثاني وهو الناقص فلا يفيد إلا الظن في جميع الأحوال⁽⁴⁾.

1- انظر: محك النظر في المنطق، لأبي حامد، محمد بن محمد، الغزالي (تحقيق: أحمد فريد المزيدي، ط: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، بدون تاريخ)، ص: 239، والمستصفي، له أيضاً (تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ - 1993م)، ص: 41.

2- وقد مثل له أرسطو بقوله: «مثال ذلك أن يكون [أ] طويل العمر و [ب] قليل المرارة، و [ج] الجزئيات الطويلة الأعمار كالإنسان، والفرس، والبغل. ف [أ] موجودة في كل [ج]؛ لأن كل قليل المرارة فهو طويل العمر و [ب] -أي قليل المرارة - موجود في كل [ج]»، انظر: منطق أرسطو، لأرسطو (تحقيق وتقديم: عبد الرحمن بدوي، ط: دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1980م)، 307/1.

3- مثل أرسطو لهذا النوع بقوله: «مثال ذلك أنه إن كان الربان الحاذق هو الأفضل، فالأمر كذلك في الفارس، فيصير بالجملة الحاذق في كل واحد من الصنائع هو الأفضل»، انظر: المصدر نفسه، 507/2.

4- انظر: معيار العلم، للغزالي (تحقيق: الدكتور سليمان دنيا، ط: دار المعارف، مصر، 1961م)، ص: 163-165، والمستصفي، ص: 41.

أما الاستقراء عند الأصوليين فهو يباين نظيره الأرسطي في المفهوم والدلالة؛ إذ الاستقراء عند علماء الأصول، هو تتبع الجزئيات - ما عدا صورة النزاع - ليثبت حكمها للكلي، وهذا هو الاستقراء التام عندهم.

قال جلال الدين المحلي: «الاستقراء بالجزئي على الكلي، بأن تتبع جزئيات كلي ليثبت حكمها له، إن كان تامةً بكل الجزئيات إلا صورة النزاع، فهو دليل قطعي في إثبات الحكم في صورة النزاع»⁽¹⁾.

وذكر صاحب نشر البنود، الفرق بين الاستقراء الأصولي والاستقراء المنطقي قائلاً: «الاستقراء هو الاستدلال بثبوت الحكم للجزئي على ثبوته للكلي هو الموافق لاصطلاح المناطق، فإنه عندهم عبارة عن الاستدلال بالجزئيات على الكلي، وعند الأصوليين الاستدلال بحال ما عدى صورة النزاع من الجزئيات المعلوم بالتتابع على صورة النزاع»⁽²⁾.

فالاستقراء الأصولي يباين الاستقراء المنطقي الأرسطي من جهة:

- أن الاستقراء التام في المنطق الأصولي هو استقراء ناقص في المنطق الأرسطي؛ لأن إحدى جزئياته (محل النزاع) غير داخلية في التتابع الاستقرائي.
- أن الاستقراء التام في المنطق الأصولي يفيد القطع، بينما في المنطق الأرسطي يفيد الظن.
- أن محل الحكم في الاستقراء التام عند الأصولي هو صورة النزاع، بينما هو عند المنطقي الأرسطي هو الكلي.

أما الاستقراء الناقص عند الأصوليين، فلا يختلف عن نظيره عند المنطقيين الأرسطيين في الدلالة؛ إذ إن كل واحد منهما يفيد الظن - مع مراعاة أن الظن الأصولي هو غير الظن الأرسطي -، إلا أن الاستقراء الناقص عند المنطقيين أعم من الاستقراء عند الأصولي؛ إذ يشمل الاستقراء الناقص الأرسطي، الاستقراء الأصولي بنوعيه: التام والناقص.

1- شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع، بحاشية العطار(ط: دار الكتب العلمية، بدون طبعة وبدون تاريخ)، 2/385.

2- نشر البنود على مراقي السعود، لعبد الله بن إبراهيم الشنقيطي (مطبعة فضالة بالمغرب، بدون طبعة، وبدون تاريخ)، 2/258.

وعلى العموم، فالذي نخلص إليه في هذا المطلب أن نظرية الاستدلال عند الأصوليين تبين نظرية الاستدلال عند المنطقيين، وذلك أن:

- الأصوليين المتقدمين لم يعتبروا القياس المنطقي الأرسطي دليلاً شرعياً أو حجة شرعية.
- ممن جعل القياس المنطقي الأرسطي دليلاً شرعياً سيف الدين الآمدي، مع إقراره بأن هذا النوع من الاستدلال لا يخلو من اعتراضات وانتقادات.
- أكثر الأصوليين لا يعدون القياس المنطقي الأرسطي دليلاً بنفسه، وإنما يعدونه دعوى دليل.
- سبب استبعاد بعض الأصوليين لقياس الشمول المنطقي راجع إلى كونه وضع أساساً لبيان التلازم العقلي، لا لاستنباط الحكم الشرعي.
- القياس الأصولي يباين التمثيل الأرسطي من جهة أن هذا الأخير لا يكون إلا ظنيّاً، أما القياس الأصولي فقد يكون ظنيّاً وقد يكون قطعياً، كما أن القياس الأصولي يعول في تحديد العلة المشتركة بين الأصل والفرع على مسالك وطرق منهجية، لا نجد لها مثيلاً في التمثيل الأرسطي.
- الاستقراء الأصولي التام يباين الاستقراء الأرسطي التام في المفهوم والدلالة؛ حيث إن الأول هو عبارة عن تصفح جميع الجزئيات ما عدا صورة النزاع وهو مفيد للقطع، بينما الثاني لابد فيه من تتبع جميع الجزئيات وهو مفيد للظن، وعليه، فالاستقراء التام الأصولي هو استقراء ناقص في المنطق الأرسطي، وهو قطعي عند الأصوليين، وظني عند المنطقيين.
- محل الحكم في الاستقراء التام عند الأصولي هو صورة النزاع، بينما هو عند المنطقي الأرسطي هو الكلي.
- الاستقراء الناقص عند المنطقيين أعم من الاستقراء عند الأصوليين؛ إذ يشمل الاستقراء الناقص الأرسطي، الاستقراء الأصولي التام والناقص معاً.

المطلب الثاني: نقد الأصوليين للاستدلال المنطقي الأرسطي.

انتهينا في المطلب السابق إلى أن أغلب الأصوليين رفضوا استعمال الآليات الأرسطية في المعرفة الأصولية، بما في ذلك القياس الشمولي الذي هو القياس المنطقي البرهاني (الأرسطي)، فلم يجعلوه ضمن الأدلة والحجج الشرعية؛ لأنه في نظر أكثرهم مجرد دعوى دليل، وليس دليلاً حقيقياً، ولأنه كذلك لا يفيد في عملية استنباط الأحكام الشرعية، إذ القصد منه بيان التلازم العقلي بين المقدمات والنتائج، وهو الأمر الذي لا يفيد في الاجتهاد أو الاستنباط.

ولأن القياس البرهاني يعد أقوى الأدلة المستعملة في المنطق - لأنه هو الوسيلة الأساسية لاكتساب العلوم البرهانية كما يقول ابن سينا⁽¹⁾ -، فإننا سنركز في هذا المطلب على بيان مناحي النقد الأصولي لهذه الآلية الاستدلالية المنطقية، وذلك أن الأصوليين لم يكتفوا بمجرد تجاوز المنهج القياسي المنطقي وعدم إعماله واستثماره في الدراسات الأصولية، بل إنهم وجهوا له انتقادات قوية واعتراضات وجيهة، سنبينها من خلال عرض آراء النقاد الأصوليين في القياس المنطقي.

1. نقد أبي المعالي الجويني للقياس المنطقي الأرسطي.

من الأصوليين المتقدمين الذين نقدوا القياس الأرسطي ورفضوا استعماله نظراً لعدم فائدته، إمام الحرمين أبو المعالي الجويني (ت474هـ)، فقد أورد نقده للقياس المنطقي عقب تحديده لمفهوم القياس الشرعي أو القياس الفقهي، فحدد أولاً دلالة القياس عند المناطق، ومثل له بمثال، ثم بين ثانياً أن القياس المنطقي لا يمكن عده قياساً وفق موجب اللغة؛ إذ القياس في مدلوله اللغوي يقتضي وجود تمثيل أو حمل بين شيئين، وهذا منعدم في قياس المناطق، قال الجويني معبراً عن هذا المعنى: «وقد زعمت الفلاسفة أن القياس قرينتان مقدمتان ونتيجة، ومثلوا ذلك بأن قالوا: إذا قال: القياس، كل حي قادر فهذه مقدمة، فإذا قال بعدها: وكل قادر فاعل، فهذه مقدمة أخرى، وإذا قرن بينهما فهما قرينتان مقدمتان، ونتيجتهما أنه إذا كان كل حي قادراً وكل قادر فاعل، فكل حي فاعل، وهذا ما أطلقه الفلاسفة والمنطقيون. فيقال لهؤلاء: القياس كلمة عربية، وإذا سئلنا عن تحديده لم نجد بداً من تحديده على قضية اللغة وموجب العربية، وما ذكرتموه خارج عن

1- الهداية في المنطق، لأبي علي، الحسين بن عبد الله، بن سينا (تحقيق: محمد أحمد عبد الحليم، دار الكتب العلمية، ط1، 2016م)، 1/439.

قضية اللغة، فإن القياس ينبئ عن تمثيل بين شيئين أو حمل بين معلومين، وهذا ما لا يتحقق فيما ذكرتموه من المقدمتين والنتيجة أصلاً»⁽¹⁾.

فهذا النقد الذي قدمه الجويني للقياس المنطقي هو نقد يقوم على أساس لغوي؛ إذ إن مدلول القياس في اللغة يقتضي وجود تمثيل أو شبه بين شيئين، فالقائس إنما يقيس شيئاً على شيء آخر، والقياس المنطقي لا توجد فيه هذه العملية، وبالتالي لا يصح أن نسميه قياساً.

ويقدم الجويني بعد ذلك نقداً آخر للقياس المنطقي، وهذه المرة نجد النقد متجهاً إلى فائدة القياس المنطقي ومنفعته، فيرى الجويني أن هذا القياس لا جديد فيه، ولا فائدة ترجى منه؛ لأن النتيجة المتحصلة منه مذكورة في المقدمات. يقول مؤكداً ما سبق: «إنا نقول أن ما ذكرتموه من النتيجة بعد المقدمتين، لا معنى لها، وإنما هي إعادة موجب المقدمتين بعبارة أخرى، وبيان ذلك أنا إذا قلنا: كل حي قادر، وكل قادر فاعل، فقد صرحنا بأن كل حي فاعل، فلا معنى لتقدير ذلك نتيجة زائدة على المقدمتين»⁽²⁾.

ويتابع في السياق نفسه قائلاً: «ولو ساع تقدير هذا نتيجة وفائدة جديدة، لتصور من هذا القبيل ضروب منها أن نقول: إذا ثبت أن كل حي قادر وكل قادر فاعل، فنتيجة ذلك أن كل قادر حي، وكل فاعل قادر وكل قادر حي إلى غير ذلك من ترديد العبارات»⁽³⁾.

فالجويني يبين هنا أن نتيجة القياس المنطقي لا جديد فيها؛ لأن هذه النتيجة مضمنة في المقدمتين أساساً، فذكرها والتنصيص عليها؛ إنما هو تنصيص لما تضمنته المقدمتين بعبارة أخرى زائدة غير ضرورية، وبيان ذلك أنا إذا قلنا: سقراط إنسان وكل إنسان ميت، فإن النتيجة التي هي سقراط ميت، هي معلومة بالضرورة من خلال المقدمة الثانية (كل إنسان ميت)، فلا يكون في ذكر النتيجة والتصريح بها أي فائدة جديدة.

وقصد الجويني من هذا النقد إبراز أن القياس الشرعي / الأصولي، إنما يقوم على نوع من الجهد والبحث بغرض التوصل إلى أمر جديد وفائدة جديدة، فالمجتهد إذا أثبت من خلال عملية القياس أن النبيذ الذي لم يرد فيه حكم مثل الخمر في الإسكار -فيأخذ

1- التلخيص في أصول الفقه، لأبي المعالي، عبد الملك بن عبد الله، الجويني (تحقيق: عبد الله جولم النبالي وبشير أحمد العمري، ط: دار البشائر الإسلامية، بيروت، بدون تاريخ)، 3/ 152-151.

2- المصدر نفسه، 3/152، بتصرف يسير.

3- المصدر نفسه.

النبیذ حیثیئذ حکم الخمر الذی هو الحرمة-، یرکون حیثیئذ قد حصّل فائدة جدیدة ومعرفة مستحدثة، أما فی قیاس الشمول الذی هو القیاس المنطقی، فإنک لا تستفید فائدة جدیدة؛ لأن النتيجة تكون معلومة مسبقاً.

ولأجل هذا، لم يعد أبو المعالی فی الإرشاد، القیاس المنطقی ضمن الأدلة العقلية التي يحتاج إليها فی العلوم، فالأدلة عنده «هي التي يتوصل بصحيح النظر فيها إلى ما لا يعلم في مستقر العادة»، وهي عنده نوعان: سمعية، وعقلية، فالعقلي منها «ما دل بصفة لا زمة هو في نفسه عليها، ولا يتقرر في العقل تقدير وجوده غير دال على مدلوله؛ كالحدث الدال بجواز وجوده على مقتضى يخصه بالوجود الجائر، وكذلك الإتيان والتخصيص الدالان على علم المتقن وإرادة المخصص»⁽¹⁾.

فأبو المعالی فی رفضه لمسالك المنطقة في طرق التدليل والاستدلال، يتابع ويوافق ما عليه النظار والأصوليون من قبله كأبي بكر الباقلاني، الذي لم يكن يرتضي انتهاج مسالك أهل المنطق وطريقهم في بناء الأدلة، حتى أنه ألف كتاباً في الرد عليهم يدعى «دقائق الكلام والرد على من خالف الحق من الأوائل ومنتحلي الاسلام»؛ حيث رجع فيه أفضلية المنطق الأصولي والكلامي على المنطق اليوناني⁽²⁾.

وبهذا يتضح صحة ما ذهب إليه ابن تيمية من أن «أبا المعالی ومن قبله من النظار لا يسلكون طريقة المنطقيين ولا يرضونها»⁽³⁾، وابن تيمية بتحديدده للجويني، يريد أن يبين أن التصنيف الأصولي - ومعها الكلامي - قد مر بمرحلتين: مرحلة الجويني ومن قبله، وتتميز هذه المرحلة بعزوف الأصوليين والمتكلمين عن الآليات والاستدلالات المنطقية، ومرحلة ما بعد الجويني أو مرحلة الغزالي ومن بعده، وتتميز هذه المرحلة بإدخال المسالك والطرق المنطقية في البحث الأصولي والكلامي.

2. نقد أبي الوليد الباجي للقياس المنطقي الأرسطي.

يعدّ أبو الوليد الباجي من أوائل الأصوليين الذين رفضوا مشروعية المنطق الأرسطي، واعترضوا -تبعاً لذلك- على إدراج آلياته ومسالكه في البحث الشرعي والأصولي، ولعل من

1- الإرشاد إلى قواطع الأدلة في الاعتقاد، لأبي المعالی الجويني (ط: السعادة، مصر، 1369 هـ - 1950م)، ص: 29.

2- انظر: مجموع الفتاوى، لابن تيمية، 3/ 230.

3- الرد على المنطقيين، ص: 118، بتصرف.

أبرز القضايا التي تسببت في نشوء الخلاف والنزاع بين أبي الوليد الباجي وغيره ابن حزم، قضية استثمار المنطق الأرسطي في تحليل الخطاب الشرعي.

فابن حزم يرى أن المنطق الأرسطي مشروع؛ لأنه يفيد في جميع المعارف والعلوم، وينفع كذلك في فهم آيات القرآن الكريم، وأحاديث الرسول ﷺ، وفي معرفة الحلال والحرام عند الإفتاء، فالمنطق الأرسطي حسب ابن حزم مفيد «في فهم الأشياء التي نص الله تعالى ورسوله ﷺ، عليها، وما تحتوي عليها من المعاني التي تقع عليها الأحكام وما يخرج عنها من المسميات، وانتسابها تحت الأحكام على حسب ذلك، والألفاظ التي تختلف عبارتها وتتفق معانيها»⁽¹⁾. ويرى كذلك أن عدم معرفة هذه الأشياء من قبل المجتهد توجب بعبءه عن إدراك المطلوب في الخطاب القرآني والحديثي، ولا تجيز ولا تحل له الإفتاء «لجهله بحدود الكلام، وبناء بعضه على بعض، وتقديم المقدمات، وإنتاجها النتائج التي يقوم بها البرهان وتصديق أبدأ، أو يميزها من المقدمات التي تصدق مرة، وتكذب أخرى»⁽²⁾.

أما الباجي فلا يقر بمشروعية المنطق الأرسطي؛ إذ يرى أنه شديد الصلة بالفلسفة اليونانية التي تخالف في جوهرها أصول المعرفة الإسلامية، كما أنه يرى كذلك أن مسالك المنهجية الأرسطية ليست صحيحة، وأن نتائجها ليست سليمة، فلا يمكن بالتالي التعويل عليها والاستناد إليها.

وعن هذا الأصل، تفرع الخلاف والنزاع بين ابن حزم والباجي في الاستدلال بالقياس المنطقي الأرسطي، فابن حزم اعتبر في إحكام الأحكام⁽³⁾، القياس المنطقي الأرسطي دليلاً برهانياً يفيد القطع واليقين، وجعله ضمن الأدلة الشرعية الكلية التي تفيد في الاستنباط، حيث عده قسمًا من أقسام «الدليل» عنده.

أما الباجي فقد خالفه في ذلك، حيث لم يجعل القياس المنطقي ضمن الأدلة الشرعية الكلية التي تفيد المجتهد في الاستنباط؛ لأنه لا يعتد به ولا يعول عليه، وإنما يعتد بالقياس الفقهي الأصولي.

1- التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامة والأمثلة الفقهية، لأبي محمد، علي بن حزم (تحقيق: إحسان عباس، ط: دار مكتبة الحياة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1900م) ص: 10.

2- التقريب لحد المنطق، لابن حزم، ص: 10.

3- انظر: إحكام الأحكام في أصول الأحكام، لأبي محمد، علي بن حزم (تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط: دار الآفاق الجديدة، بيروت، بدون تاريخ)، 107-106/5.

ودليل ذلك أن الإمام الباقي بين في الفصل الذي خصصه للحديث عن القياس، أن القياس يطلق على أنماط كثيرة من أنماط الاستدلال، إلا أنه في العرف الأصولي والجدلي ينصرف إلى نمط محدد من هذه الاستدلالات، يقول الباقي: «اسم القياس يجري على أكثر أنواع الاستدلال من جهة المعنى، إلا أن العرف قد جرى بين أهل الجدل بإطلاق القياس على نوع مخصوص من الاستدلال»⁽¹⁾.

والنوع المخصوص الذي يقصده الباقي هو القياس الأصولي الفقهي، الذي هو: حمل أحد المعلومين على الآخر لإثبات حكم أو نفيه، لجامع بينهما⁽²⁾.

وقصد الباقي من خلال هذا التحديد والتدقيق، إبعاد القياس المنطقي الأرسطي عن الأنماط الاستدلالية الشرعية، إذ بين عقب تحديده لمفهوم القياس الأصولي، أن الفلاسفة والمنطقيين يرون أن القياس الصحيح المنتج لابد فيه من توفر مقدمتين فأكثر، وأن القياس إن كان يتكون من مقدمة واحدة، فإنه لن يكون منتجًا حينئذ، وإلى هذا أشار الإمام الباقي بقوله: «وقد زعمت الفلاسفة أن القياس لا يصح ولا يتم من مقدمة واحدة، ولا يكون عنها نتيجة، وإنما ينبني القياس من مقدمتين فصاعدًا؛ إحداهما قول القائل: «كل حي قادر» والثانية: «كل قادر فاعل» [فتنتج: كل حي فاعل]، والمقدمة عندهم: مقال موجب شيئًا لشيء أو سالب شيئًا عن شيء؛ فالموجب كقولنا: «كل حي قادر»، والسالب كقولنا: «كل حي ليس بميت»، وهذا ليس من القياس بسبيل ولا له به تعلق»⁽³⁾.

ثم يبين أبو الوليد الباقي عقب ذلك⁽⁴⁾، كيف أن هذا الضرب من الاستدلال لا يمكن عده قياسًا؛ وذلك بتأكيد أنه القياس وفق ما قرره أهل النظر وأصحاب اللغة، يطلق على حمل شيء على شيء آخر لجامع بينهما، فيسوى بينهما في الحكم لأجل هذا الجامع، وأن القياس المنطقي لا يتحقق فيه هذا؛ لأنه عبارة عن ضم قول إلى آخر مثله، ينتج عن هذا الضم قول آخر، وذلك من غير أن يحمل شيء على شيء آخر أو يقاس عليه، ولأجل هذا، فإنه لا يمكن من جهة اللغة عد القياس المنطقي قياسًا؛ لأن طبيعة الحمل والقياس منعدمة فيه.

1- إحكام الفصول في أحكام الأصول، لأبي الوليد، سليمان بن خلف الباقي (تقديم وتحقيق: عبد المجيد تركي، ط: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1407هـ - 1986م)، ص: 534.

2- انظر: المصدر نفسه.

3- المصدر نفسه، ص: 535.

4- انظر: المصدر نفسه، ص: 535-536.

ويذهب الباجي بعد هذا النقد اللغوي إلى النقد المنهجي للقياس المنطقي الأرسطي، حيث يثبت أن المقدمة الواحدة قد تنتج، خلافاً لما قرره أهل المنطق الأرسطي، من أنه لا إنتاج من مقدمة واحدة، وأن الإنتاج لابد فيه من مقدمتين فصاعداً، وهو ما نص عليه الباجي بقوله: «وما يبين ذلك اتفاقنا نحن وهم على أن قولنا: «زيد حي» يقتضي أنه ليس بميت، وينتج منه: سلب الموت عنه، ومع ذلك؛ فليس بقياس، وكذلك قولنا: «زيد عالم» ينتج منه: نفي الجهل عنه، وليس بقياس»⁽¹⁾.

فالباجي يقرر هنا أن المقدمة الواحدة قد تنتج، وقد أثبت ذلك من خلال قضيتين:

- القضية الأولى: وهي «زيد حي» (مقدمة)، فنتنتج: «زيد ليس بميت». (نتيجة)
 - القضية الثانية: وهي «زيد عالم» (مقدمة)، فنتنتج: «زيد ليس بجاهل». (نتيجة)
- وأما تقرير إنتاج هاتين القضيتين وفق الطريقة المنطقية القياسية أن تقول في القضية الأولى:**

- «زيد حي» (مقدمة صغرى)، و«كل حي ليس بميت» (مقدمة كبرى)، فنتنتج «زيد ليس بميت» (نتيجة)

وأن تقول في القضية الثانية:

- «زيد عالم» (مقدمة صغرى) و«كل عالم ليس بجاهل» (مقدمة كبرى)، فنتنتج «زيد ليس بجاهل» (نتيجة)

فالملاحظ هنا، أن نتيجة المقدمة الواحدة هي نفسها نتيجة المقدمتين معاً، وأنه لا فرق بين إنتاج المقدمة الواحدة وإنتاج المقدمتين من حيث الإنتاج، وهذا يُظهر أن اشتراط المسلك المنطقي الأرسطي في القياس ضرورة وجود مقدمتين، ما هو في حقيقة الأمر إلا تطويل وتمديد للعبارات، لا غير.

ثم يواصل الإمام الباجي نقده لقول المنطقيين بضرورة وجود مقدمتين لحصول الإنتاج، موضحاً أن الإنتاج قد يحصل من مقدمة واحدة، وذلك عبر مسلك القسمة، وهو ما أكدّه الإمام الباجي بقوله: «ومما يدل على ذلك - أي: إمكان الإنتاج من مقدمة واحدة - أنه قد تنتج لنا القسمة الصحيحة للأمر العام شيئاً معلوماً من غير أن تكون القسمة المنتجة

1- إحكام الفصول، ص: 536.

من مقدماتهم ولا معدودة في مقاييسهم، وذلك أننا إذا قلنا: «الموجود قسمان: قديم ...»؛ علم كل سامع أن القسم الآخر ليس بقديم، وتنتج هذا من جهة القسمة وتحديد أحد القسمين، وهذا بين في فساد ما ذهبوا إليه»⁽¹⁾.

وختم الباجي نقده للقياس المنطقي الأرسطي⁽²⁾، ببيان أن سبب إيراده لهذا النقد في كتابه الأصولي، مرده إلى اشتغال بعض «الأغمار» و«الأحداث» - على حد تعبيره، والظاهر أنه يقصد غريمه ابن حزم-، بالأساليب اليونانية والطرق المنطقية الأرسطية، واعتقادهم سلامتها وصحتها، دون أن يرجعوا في ذلك إلى ما قرره النظار من المتكلمين والأصوليين الذين نقدوا تلك الطرق والأساليب، مبينين ما فيها من الاختلالات والاضطرابات.

3. نقد أبي عبد الله المازري للقياس المنطقي الأرسطي.

من الأصوليين الذين انتقدوا القياس الأرسطي كذلك الإمام أبو عبد الله المازري، وقبل أن نورد نقده للقياس المنطقي، نبه إلى أن المازري أبان في سياق حديثه عن الفرق بين مسالك الأصوليين والمتكلمين في الاستدلال، وبين المنطقيين والفلاسفة، عن معرفته الدقيقة بطبيعة القياس المنطقي وما يتصل به من شروط، وما يتبعه من لوازم، فقال في هذا الصدد: «أهل المنطق يزعمون أن المقدمة الواحدة لا تنتج، كما لا ينتج ذكر دون أنثى، وأنثى دون ذكر، وإنما تكون النتيجة بازدواج مقدمتين، ويسمون اللفظة الأولى من المقدمة موضوعاً، والثانية محمولاً ويجعلون محمول الأول موضوعاً للثانية، وتكون النتيجة موضوع الأول، ومحمول الثانية، مثل أن يقول القائل: كل إنسان حيوان، وكل حيوان حساس، فالنتيجة: كل إنسان حساس، على ما عرف في كتبهم من تفصيل القول في المقدمات وتنويعها إلى الصغرى والكبرى، والسالبة والموجبة إلى غير ذلك من اشتراطهم، وإنما ذكرنا هذا لما ذكرنا الفئة التي يغلب هذا اللفظ على ألسنتهم، وأما المتكلمون من أئمتنا، فلا يكادون يلمون بهذه العبارة، ولا يشيرون إلى هذه المعاني التي ذكرنا عن أهل المنطق»⁽³⁾.

فالمازري إذن، يعلم ماهية القياس الأرسطي ويعرف شروط مقدماته، وقواعد تأليفه وتركيبه، وقوانين إنتاجه، وكيفية تطبيقه، ومن ثم فإن نقده للقياس المنطقي -كما

1- إحكام الفصول، ص: 536.

2- المصدر نفسه، ص: 536-537.

3- إيضاح المحصول من برهان الأصول، لأبي عبد الله، محمد بن علي، المازري (تحقيق: د. عمار الطالبي، طبعة: دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، بدون تاريخ)، ص: 108-107، بتصرف يسير.

سنعرضه بعد قليل-، مبني على معرفة تامة بكل ما له علاقة وصلة بالقياس المنطقي الأرسطي.

إن نقد الإمام المازري للقياس المنطقي، أوردته أثناء تحليله لقول رسول الله ﷺ كما جاء في مسلم: «كلّ مسكر خمر وكلّ خمر حرام»⁽¹⁾؛ حيث بين أنهما مقدمتان تنتجان حسب قوانين المنطق أن «كل مسكر حرام»، لكن المازري تعقب الغزالي وإن لم يسمه، بأن الشريعة في استدلالها، لا تلتفت إلى مثل هذه الطرق، ولا تلجأ إلى مثل هذه المسالك، وإن وُجد بعض هذه الطرق أو المسالك في استدلالها فذلك محض اتفاق اعتباطي لا يسري على سائر الاستدلالات الشرعية، قال المازري مفصلاً هذا الذي أجملناه: «وأما قوله في كتاب مسلم «كلّ مسكر خمر وكلّ خمر حرام»، فإن نتيجة هاتين المقدمتين أن كلّ مسكر حرام، وقد أراد بعض أهل الأصول أن يمزج هذا بشيء من علم أصحاب المنطق، فيقول: إن أهل المنطق يقولون لا يكون القياس ولا تصحّ النتيجة إلا بمقدمتين، فقوله: «كل مسكر خمر» مقدمة لا تنتج بانفرادها شيئاً، وهم يسمّون اللفظة الأولى من المقدمة موضوعاً، واللفظة الثانية محمولاً، بمعنى أنّ اللفظة الأولى وضعت لأن تحمل الثانية عليها، فيكون المحمول في المقدمة الأولى هو الموضوع في المقدمة الثانية، وتكون النتيجة موضوع المقدمة الأولى ومحمول الثانية، فيصير كل مسكر حرام، ويجعل أصحاب المنطق هذا أصلاً يسهّلون به معرفة النتائج والقياس، وهذا وإن اتفق لهذا الأصولي ها هنا وفي موضع أو موضعين في الشريعة، فإنّه لا يستمرّ في سائر أقيستها»⁽²⁾.

ويوضح المازري بعد ذلك أن الأقيسة الشرعية الفقهية أو الأصولية لا يسلك فيها مثل مسلك الفلاسفة والمنطقيين، لأنها في نظره ليست مسالك حقيقية، وإنما هي عبارة عن صيغ لغوية وصور تعبيرية، لا تفيد الأصولي في صناعته، ولا الفقيه في عمله.

1- أخرجه بهذا اللفظ مسلم، في صحيحه، كتاب «الأشربة»، باب «بيان أن كل مسكر خمر وأن كل خمر حرام»، رقم: 2003 (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط: دار إحياء التراث العربي - بيروت، بدون تاريخ)، وبنحوه البخاري في صحيحه، كتاب الوضوء، باب «لا يجوز الوضوء بالنبيذ ولا المسكر»، رقم: 242 (تحقيق: محمد زهير الناصر، ط: دار طوق النجاة، مصورة عن السلطانية، بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، 1422هـ).

2- المعلم بفوائد مسلم، لأبي عبد الله، محمد بن علي، المازري (تحقيق: محمد الشاذلي النيفر، ط: الدار التونسية للنشر، والمؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر، ط2، 1988 م، والجزء الثالث صدر بتاريخ 1991م)، 106-105/3.

ويضرب المازري مثلاً على ما ذكرناه، بأننا «لو علّنا تحريمه صلى الله عليه وسلم التفاضل في البرّ بأنه مطعوم كما قال الشافعي، لم يقدر أن يعرف هذه العلة إلا ببحث وتقسيم، فإذا عرفناها، فللشافعي أن يقول حينئذ: «كل سفرجل مطعوم»، و«كل مطعوم ربوي»، فتكون النتيجة «السفرجل ربوي» على حسب ما قلناه من كون النتيجة موضوع الأولى ومحمول الثانية، ولكن هذا ما يفيد الشافعي فائدة؛ لأنه إنّمَا عَرَفَ هذا وصحة هذه النتيجة بطريقة أخرى، فلمّا عَرَفَهَا من تلك الطريقة أراد أن يضع عبارة يعبر بها عن مذهبه فجاء بها على هذه الصيغة، ولو جاء بها على أي صيغة أراد مما تؤدي عنه مراده، لم يكن لهذه الصيغة مزية عليها»⁽¹⁾.

وهذا المثال الذي ضربه المازري يوضح حقيقة القياس المنطقي الأرسطي، إذ هو ليس دليلاً قائماً بذاته كما نبه عليه الأصوليون، وبيان ذلك: أن المتمذهب بمذهب الشافعي إذا استدل بالقياس المنطقي مثلاً لبيان حكم «السفرجل» وإثبات أنه من الأصناف الربوية، فقال:

- «كل سفرجل مطعوم» (مقدمة صغرى)

- و«كل مطعوم ربوي» (مقدمة كبرى)

- ف«السفرجل ربوي» (نتيجة).

لاعترض غيره على المقدمة الكبرى، وقال له: من أين لك أن كل مطعوم ربوي؟ فيجيب المتمذهب بمذهب الشافعي: إنما عرفتُ هذا من خلال دليل السبر والتقسيم، حيث حصرتُ الأوصاف التي يمكن أن يعلل بها التفاضل في صنف البر، ثم أبطلتُ ما لا يصلح منها للعلية، فخلصتُ إلى أن عليّة التفاضل في البر هي الطعمية، فقلتُ: كل مطعوم ربوي.

فظاهرٌ أن دليل الشافعي في هذه القضية هو السبر والتقسيم، لا القياس المنطقي الشمولي، وإنما استعمل الشافعي صورة القياس المنطقي الشمولي ليعبر عن مراده ومقصوده، ولو شاء أن يعبر بطريقة أخرى لما ضره ذلك، مثل أن يقول: السفرجل مطعوم، فهو ربوي، أو يقول: السفرجل ربوي لأنه مطعوم، وغير ذلك من العبارات الدالة على المقصود والمراد.

ومن هنا صرح ول ديورانت بأن القياس المنطقي الأرسطي لا يفيد في معرفة الحقائق

1- المعلم بفوائد مسلم، لأبي عبد الله المازري، 3/106.

أو الكشف عنها، فهو على حد تعبيره «ليس نظامًا آليًا لكشف الحقيقة بقدر ما هو توضيح للعرض والفكرة»⁽¹⁾.

وعموماً، فالذي ينص عليه المازري ويؤكد، أن الشريعة الإسلامية لم تبني استدلالاتها على المسالك المنطقية الأرسطية، وهو بهذا يرد بشكل واضح على الغزالي الذي ادعى أن الأقيسة المنطقية مستعملة في الوحي الإلهي، وأن القرآن الكريم والسنة النبوية أخذاً بهذه الأقيسة في استدلالاتها وخضعا لقوانينها. ولهذا نبه المازري إلى أن السبب الذي يجعله ينقد هذا النمط من الاستدلال المنطقي، أنه وجد بعض المتأخرين - يقصد الغزالي على وجه التحديد - ألف مصنفاً أصولياً «أراد أن يردّ فيه أصول الفقه لأصول علم المنطق، وقد وقع في بعض طرق مسلم «كلّ مسكر حرام»، وهذا نتيجة تينك المقدمتين من غير أن تذكر، وتأنك المقدمتان ذكرتا في طريقة أخرى من غير نتيجة، وفي طريق ثالثة «كلّ مسكر خمر وكلّ مسكر حرام»، وهذا ذكر فيه إحدى المقدمتين مع نتيجةهما لو اجتمعتا، وهذا يشعرك بأنّ الشرع لا يلتفت إلى الناحية التي نحا إليها هذا المتأخر»⁽²⁾.

وقد وافق الإمام الشاطبي في الموافقات المازري فيما ذهب إليه، حيث بين أنه «لما كان قوله ﷺ كل خمر حرام «مُسَلِّماً؛ لأنه نص النبي؛ لم يعترض فيه المخالف، بل قابله بالتسليم، واعترض القاعدة بعدم الاطراد، وذلك مما يدل على أنه من كلامه عليه الصلاة والسلام أمر اتفاقي، لا أنه قصد قصد المنطقيين»⁽³⁾.

وعموماً، فالذي نخلص إليه هنا، أن الإمام المازري أكد أن القضايا الشرعية لم تتقرر وفق القواعد المنطقية الأرسطية، وأن الشريعة لم تبني استدلالاتها على الأقيسة الشمولية، وإن وقع في بعض استدلالاتها بعض التشابه مع الصور الاستدلالية المنطقية، فهو أمر اتفاقي واعتباطي. كما وضح المازري أن المسالك الاستدلالية التي يعتمدها الأصوليون والفقهاء هي مباينة للمسالك الاستدلالية التي يعول عليها الفلاسفة والمنطقيون، وأثبت أن القياس الأرسطي ليس دليلاً بذاته أو حجة بنفسه، إذ هو عبارة عن صورة لغوية أو طريقة تعبيرية، يستعملها المستدل في التعبير عن مقصوده ومراده.

- 1- قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي، لول ديورانت (ترجمة: فتح الله محمد المشعشع، طبعة: مكتبة المعارف، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1435هـ - 2014م)، ص: 58.
- 2- المعلم بفوائد مسلم، للمازري، 3/106.
- 3- الموافقات، لأبي إسحاق، إبراهيم بن موسى، الشاطبي (تحقيق: أبو عبدة مشهور بن حسن آل سلمان، ط: دار ابن عفان، الطبعة الأولى، 1417هـ - 1997م)، 5/421.

خاتمة

بعد دراستنا لهذا الموضوع، يمكن القول: إننا توصلنا إلى النتائج الآتية:

- 1- التراث الأصولي هو تراث غني بالمادة النقدية، وهو ما يعني أن المنهج الأصولي هو في حقيقة الأمر منهج نقدي؛ حيث إنه يمد الأصولي بمجموعة من الآليات والأدوات التي تتيح له تقويم الاستنباطات المعرفية والاستدلالات العلمية.
- 2- عدم اعتماد جمهور الأصوليين على المسالك الاستدلالية المنطقية، واعتمادهم في مقابل ذلك مسالك استدلالية أصيلة، يعكس مدى حضور الروح الإبداعية والتجديدية في الدراسات الأصولية.
- 3- النقد الأصولي للاستدلال المنطقي الأرسطي - وخاصة القياس البرهاني منه - يوضح بجلاء العقلية النقدية التي تميز علماء أصول الفقه.
- 4- الاستدلال الأصولي يبين الاستدلال المنطقي من جهة أن:
 - أ- أغلب الأصوليين لم يعدوا القياس المنطقي دليلاً شرعياً.
 - ب- القياس الأصولي والفقه هو غير القياس التمثيلي الأرسطي.
 - ج- الاستقراء الأصولي يخالف الاستقراء المنطقي في المفهوم والدلالة.
- 5- موجبات النقد الأصولي للاستدلال بالقياس المنطقي الأرسطي راجعة إلى كون:
 - أ- القياس المنطقي لا جديد فيه؛ لأن نتيجته مضمنة في المقدمتين أساساً.
 - ب- الإنتاج قد يحصل من مقدمة واحدة، خلافاً لما قرره أهل المنطق الأرسطي، من أنه لا إنتاج إلا من مقدمتين.
 - ج- القياس الأرسطي ليس دليلاً بنفسه، وإنما هو عبارة عن صورة لغوية أو طريقة تعبيرية، يستعملها المستدل في التعبير عن مراده ومقصوده.

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

- إحكام الأحكام في أصول الأحكام، لأبي محمد، علي بن حزم (تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط: دار الآفاق الجديدة، بيروت، بدون تاريخ).
- إحكام الفصول في أحكام الأصول، لأبي الوليد، سليمان بن خلف الباجي (تقديم وتحقيق: عبد المجيد تركي، ط: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1407 هـ - 1986م).
- الإحكام في أصول الأحكام، لأبي الحسن، علي بن أبي علي الآمدي (تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، ط: المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، لبنان، بدون تاريخ).
- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، لمحمد بن علي، الشوكاني (تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية، طبعة: دار الكتاب العربي، الطبعة: الطبعة الأولى 1419 هـ - 1999م).
- الإرشاد إلى قواطع الأدلة في الاعتقاد، لأبي المعالي الجويني (ط: السعادة، مصر، 1369 هـ - 1950م).
- إيضاح المحصول من برهان الأصول، لأبي عبد الله، محمد بن علي، المازري (تحقيق: د. عمار الطالبي، طبعة: دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، بدون تاريخ).
- البحر المحيط في أصول الفقه، لأبي عبد الله، محمد بن بهادر، الزركشي (ط: دار الكتبي، الطبعة: الأولى، 1414 هـ - 1994م).
- التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، لأبي محمد، علي بن حزم (تحقيق: إحسان عباس، ط: دار مكتبة الحياة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1900م).
- التلخيص في أصول الفقه، لأبي المعالي، عبد الملك بن عبد الله، الجويني (تحقيق: عبد الله جولم النبالي وبشير أحمد العمري، ط: دار البشائر الإسلامية، بيروت، بدون تاريخ).
- حاشية البناني على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع (بدون طبعة وبدون تاريخ).

- الرد على المنطقيين، لأبي العباس، أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية (طبعة: دار المعرفة، بيروت، لبنان، بدون تاريخ).
- الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب، لأبي عبد الله، محمد بن محمد البابرتي الحنفي (تحقيق: ضيف الله العمري، وترحيب الدوسري، ط: مكتبة الرشد ناشرون، الطبعة: الأولى، 1426 هـ - 2005م).
- شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع، بحاشية العطار (ط: دار الكتب العلمية، بدون طبعة وبدون تاريخ).
- شرح العضد على مختصر المنتهى الأصولي، لعبد الرحمن، عضد الدين الإيجي، بحاشية سعد الدين التفتازاني، والشريف الجرجاني وغيرهما، (تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، طبعة: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1424 هـ - 2004م).
- شرح مختصر الروضة، لأبي الربيع، سليمان بن عبد القوي، الطوفي، (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط: مؤسسة الرسالة، ط1، 1407 هـ - 1987 م).
- صحيح البخاري، لأبي عبد الله، محمد بن إسماعيل، البخاري، (تحقيق: محمد زهير الناصر، ط: دار طوق النجاة، مصورة عن السلطانية، بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، 1422 هـ).
- صحيح مسلم، لأبي الحسين، مسلم بن الحجاج النيسابوري (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط: دار إحياء التراث العربي - بيروت، بدون تاريخ).
- قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي، لول ديورانت (ترجمة: فتح الله محمد المشعشع، طبعة: مكتبة المعارف، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1435 هـ - 2014م).
- كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، لأبي زيد، عبد الرحمن، بن خلدون (تحقيق: خليل شحادة، ط: دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1408 هـ - 1988 م).
- مجموع الفتاوى، لابن تيمية (تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، ط: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، 1416 هـ - 1995م).

- محك النظر في المنطق، لأبي حامد، محمد بن محمد، الغزالي (تحقيق: أحمد فريد المزيدي، ط: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، بدون تاريخ).
- المستصفى، لأبي حامد، محمد بن محمد، الغزالي (تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ - 1993م).
- المعلم بفوائد مسلم، لأبي عبد الله، محمد بن علي، المازري (تحقيق: محمد الشاذلي النيفر، ط: الدار التونسية للنشر، والمؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر، ط2، 1988 م، والجزء الثالث صدر بتاريخ 1991م).
- معيار العلم، لأبي حامد، محمد بن محمد، الغزالي (تحقيق: الدكتور سليمان دنيا، ط: دار المعارف، مصر، 1961 م).
- مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، لأبي عبد الله، محمد بن أبي بكر، المعروف بابن قيم الجوزية (تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، الطبعة: الأولى، 1432 هـ).
- مناهج البحث عند مفكري الإسلام، لعلي سامي النشار (ط: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1404هـ - 1984م).
- منطق أرسطو، لأرسطو (تحقيق وتقديم: عبد الرحمن بدوي، ط: دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1980م).
- الموافقات، لأبي إسحاق، إبراهيم بن موسى، الشاطبي (تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، ط: دار ابن عفان، الطبعة الأولى، 1417هـ - 1997م).
- نشر البنود على مراقي السعود، لعبد الله بن إبراهيم الشنقيطي (مطبعة فضالة بالمغرب، بدون طبعة، وبدون تاريخ).
- الهداية في المنطق، لأبي علي، الحسين بن عبد الله بن سينا (تحقيق: محمد أحمد عبد الحليم، ط: دار الكتب العلمية، ط1، 2016م).

**صناعة التفكير الناقد في
الدّرس اللّغويّ عند عبد الرحمن الحاج صالح
(1927 - 2017م)**

د. عمر بو شنة
جامعة تامنغست - الجزائر

ملخص

التّفكيرُ في ميدان المعرفة الإنسانيّة ضرورة لا يمكنُ إنكارُها، وتزداد هذه الصّورة حين يكون مشتملا على نقد هذه المعرفة، بغرض تقييم التّجارب الإنسانية وتعديلها، وإلغاء بعضها وإضافة آخر إذا دعت الصّورة إلى ذلك، في سياق تراكم الخبرات والمعارف ضمن الزّمن. ولهذا يصبح التّفكير النّاقِد صناعةً قائمة بذاتها، لها ضوابطها، ومميزاتها التي تحفظ كيانها، وتثبت أركانها.

ولعلّ مجال البحث في علوم اللّغة أحد هذه المجالات المعرفيّة التي يوظّف فيها التّفكير النّاقِد بُغية تجاوز بعض الأطروحات التي لم تعدّ صالحة لتفسير اللّغة، أو تعديلها، وإضافة رؤى نظريّة تخلفها، على جميع مستويات الدّرس اللّغوي. ولأجل تحقيق هذا الغرض نجد اللّساني الجزائريّ عبد الرحمن الحاج صالح، قد أولى أهميّة كبيرةً للجانب المنهجيّ الذي يحدّد طريقة الاشتغال بالتّفكير النّقدي، وعدّه صناعةً مثل باقي الصّناعات داخل حقل الدّراسات اللّغويّة، وهو الهدف الذي سنركّز على بيانه في ورقتنا البحثية هذه محاولين الإجابة عن الإشكالية التالية: ما المقصود بصناعة التّفكير النّاقِد في الدرس اللّغوي؟ وما ضوابطه عند عبد الرحمن الحاج صالح؟

وأما عن الخطّة المتّبعة فهي عبارة عن تصفّح لأعمال الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح، بهدف استخلاص ما وضعه من ضوابط تخصّ صناعة التّفكير النّاقِد في حقل الدّراسات اللّغويّة. وفق منهج متكامل حسب كل سياق وموضع في البحث.

أهمّ النتائج المتوصّلة إليها:

انطلاقاً من المبادئ (الأصالة والتّجريب) والأصول الإجرائيّة (فقه مصادر المدوّنة وفقه مقاصد المدوّنة) التي وضعها عبد الرحمن الحاج صالح مع الضوابط المنوطة بها استطاع أن يضع نظريّته الخليليّة الحديثة، ويصحّح بعض الأوهام في الدّرس اللّغويّ العربيّ، وينبّه على المقاصد الفعلية لأصحاب النّصوص، وهو ما مثّلنا له في مواضعه. ونزعم أنّها صالحة للارتقاء بالتّفكير النّاقِد في الدّرس اللّغويّ العربيّ إلى منزلة الصّناعة.

الكلمات المفتاحية: (الحاج صالح، الدّرس اللّغويّ، التّفكير، النّقْد، الصّناعة).

Abstract

Thinking in the field of human knowledge is an undeniable necessity, and this necessity increases when it includes criticizing this knowledge, with the purpose of evaluating and modifying human experiences, abolishing some and adding others if necessity calls for that, in the context of accumulating experiences and knowledge over time. Thus, critical thinking becomes an independent craft, with its own controls and characteristics that preserve its entity and establish its pillars.

Perhaps the field of research in linguistics is one of those cognitive fields in which critical thinking is employed in order to overcome some propositions that are no longer valid for explaining or modifying the language, and to add theoretical perspectives that follow it, at all levels of linguistic study. For this purpose, we find that the Algerian linguist Abdelrahman El Hadj Salah has given great importance to the methodological aspect that determines the way of working with critical thinking and considered it a craft like other crafts within the field of linguistic studies, which is the goal we will focus on in this research paper, trying to answer the following problematic:

What is meant by the craft of critical thinking in linguistic study? And what are its controls according to Abdelrahman El Hadj Salah?

As for the followed plan, it consists of browsing the works of Dr. Abdelrahman El Hadj Salah, in order to extract the controls he put in place regarding the craft of critical thinking in the field of linguistic studies, according to an integrated approach appropriate for each context and topic in the research.

The most important results obtained:

Based on the procedural principles set by Abdul Rahman Al-Haj Saleh, he was able to formulate his modern Khalilian theory, correcting some misconceptions in Arabic linguistic studies, and drawing attention to the actual purposes of the texts, as we represented in their positions. We argue that it is valid for advancing critical thinking in Arabic linguistic studies to the level of an industry.

Keywords: (El Hadj Salah, linguistic study, thinking, criticism, craft).

مقدمة

إنَّ التَّفكيرَ في ميدان المعرفة الإنسانية ضرورةٌ لا يمكن إنكارها، وتزداد هذه الصَّورة حين يكون مشتملاً على تمحيص ونقد هذه المعرفة وفق منهج سليم، يرمي إلى تقييم بعض التجارب الإنسانية المختلفة وتعديلها، وإلغاء بعضها وإضافة آخر إذا دعت الصَّورة إلى ذلك، في سياق تراكم الخبرات والمعارف ضمن الزَّمن. ومنه يمكن أن نرتقي بالتفكير الناقد ليصير صناعةً قائمة بذاتها، لها مبادئها وضوابطها، ومميَّزاتها التي تحفظ كيانها، وتثبت أركانها في ميدان المعرفة.

ولعلَّ مجالَ البحث في علوم اللُّغة أحدُ هذه المجالات المعرفية التي يوظف فيها التفكير الناقد بغية تجاوز بعض النظريات التي لم تعدْ صالحةً لتفسير اللُّغة، أو تعديلها، وإضافة رؤى نظرية تخلفها، مبرهنٌ على صلاحيتها وجدواها، فيما يتعلَّق بجميع مستويات الدرس اللُّغوي. ولأجل تحقيق هذا الغرض نجد اللسانيَّ الجزائريَّ عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م) النموذجَ الكُفء في هذا السياق؛ فقد أولى أهمية كبيرة للجانب المنهجي الذي يحدّد طريقة الاشتغال بالتفكير التقدي، بغية الارتقاء به إلى منزلة الصناعة مثل باقي الصناعات داخل حقل الدِّراسات اللُّغوية، وهو ما دفعنا لبيان ذلك في ورقتنا البحثية هذه، بهدف الوقوف على المبادئ والأصول الإجرائية الثَّابِتة خلف بناء تفكير نقدي سليم، في الدرس اللُّغوي كما تصوّرها، وبرهن على صحتها منهجياً ومعرفياً، من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية:

ما المقصود بصناعة التفكير الناقد في الدرس اللُّغوي؟ وما مبادئه وأصوله عند عبد الرحمن الحاج صالح؟

وأما عن الخطة المتبعة فإنّها تقوم على التّصفّح الشّامل لأعمال اللّسانيّ عبد الرحمن الحاج صالح، لأجل استخلاص ما وضعه من أصولٍ وضوابط تحُصّ صناعة التفكير الناقد في حقل الدِّراسات اللُّغوية. وفق منهج متكاملٍ حسب كلّ سياقٍ وموضعٍ في البحث، ضمن التّقاط الآتية:

1. بيان الجهاز المفاهيمي للدراسة وحدودها.
2. مسوِّغ النموذج (عبد الرحمن الحاج صالح) ووجاهته الإجرائية في الدِّراسة.

3. مبادئ صناعة التفكير الناقد في الدرس اللغوي داخل النموذج.

4. الأصول المنهجية الإجرائية في صناعة التفكير الناقد داخل النموذج.

أولاً: بيان الجهاز المفاهيمي للدراسة وحدودها:

من أدبيات البحث العلمي المتواترة الوقوف على بيان الجهاز المفاهيمي للبحث المطروق، حتى يتم حصر حدود الدراسة وإحداثياتها التي يدور النقاش حولها، ولعل أهم المفاهيم التي تركز عليها هذه الدراسة هي: الصناعة، التفكير الناقد.

1- مفهوم الصناعة:

في اللغة:

يطلق هذا اللفظ على الحرفة التي تتم مزاولتها باليد، كيفما كانت نجارة أو تجارة أو حدادة، وصيغتها الصرفية المختصة بدلالاتها هي (فَعَالَة). قال أبو منصور الأزهري (ت370هـ): «وكلُّ مَا كَانَ مُشْتَمِلًا عَلَى الشَّيْءِ فَهُوَ مَبْنِيٌّ عَلَى فِعَالَةٍ نَحْو: الْغِشَاوَةِ وَالْعِمَامَةِ وَالْعَصَابَةِ، وَكَذَلِكَ أَسْمَاءُ الصَّنَاعَاتِ لاشتغال الصناعة على كلِّ مَا فِيهَا نَحْو الْخِيَاطَةِ وَالْقِصَارَةِ»⁽¹⁾.

في الاصطلاح:

جاء في كشاف اصطلاحات الفنون: «الصناعة في عرف العامة هي العلم الحاصل بمزاولة العمل كالخياطة والحيكة والحجامة ونحوها ممّا يتوقّف حصولها على المزاولة والممارسة. ثمّ الصناعة في عرف الخاصة هي العلم المتعلّق بكيفية العمل؛ ويكون المقصود منه ذلك العمل سواء حصل بمزاولة العمل كالخياطة ونحوها أولاً؛ كعلم الفقه والمنطق والتّحوي والحكمة العملية ونحوها ممّا لا حاجة فيه إلى حصوله إلى مزاولة الأعمال»⁽²⁾.

ومفهومها الثاني في عرف الخاصة هو الذي لديه تعلّق كبير بما نحن بصدد بيانه في هذه الدراسة، وذلك من خلال عدّها ملكة حذق استخدام الوسائل والآليات قبل الاشتغال بها، والتصرّف فيها على المضامين العلميّة، في فنّ من فنون المعرفة. وهذا ما عناه

1- الأزهري، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م، 8/145.

2- التّهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م، 2/ 1097.

السَّديف الجرجانيّ (ت816هـ) في شرحه على المفتاح من «أنَّها قد تطلق على ملكة يقتدر بها على استِعمالِ مَوْضُوعَاتٍ مَا على وَجْه البصيرة ليحصل غَرَضٌ من الأَغْرَاضِ بِحَسَبِ الإِمْكَانِ»⁽¹⁾.

فهو يعني بالموضوعات هذه الآليات والوسائل التي تضبط الفنّ، وتُحكم صناعته عند أهله ليتميز غيرهم عنه، كصناعة النّحو وصناعة الصّرف. قال ابن جنّي (ت392هـ) في معرض بيان أنّ ابن الأعرابيّ (ت231هـ) كانت صناعته اللّغة والرّواية لا المقاييس وصنعة التّصريف: «ولكنّ الذي يدلّ على أنّ اللّام من مائة ياءً، ما حكاه أبو الحسن [الأخفش] من قولهم: رأيت مئياً؛ في معنى مائة فهذه دلالة قاطعة على كون اللّام ياءً، ورأيت ابن الأعرابيّ قد ذهب إلى ذلك أيضاً فقال في بعض أماليه: إنّ أصل مائة مئبة فذكرت ذلك لأبي علي [الفارسيّ] فعجب منه أن يكون ابن الأعرابيّ ينظر من هذه الصّناعة في مثله؛ لأنّ علمه كان أكثف من هذا، ولم ينظر من اللّطيف الدّقيق في هذه الأماكن، وإن كان بحمد الله والاعتراف بموضعه جبلاً في الرّواية وقُدوةً في الثّقة، ولعلّه أن يكون وصلّ إليه ذلك من جهة أبي الحسن [الأخفش] أو من الجهة التي وصل ذلك منها إلى أبي الحسن»⁽²⁾.

1- مفهوم التّفكير النّاقِد:

التّفكير في اللّغة:

إنّ مفهوم التّفكير أو التّفكّر أو الفكر لا يخرج في دلالته اللّغويّة عن إنعام النّظر وإمعانه بغيةً استِجلاء الحقائق والمعاني، وكلّ هذه المصطلحات بمعنى واحد⁽³⁾ وإن اختلفت صيغتها الاشتقاقية أو حقائقها المنشودة من مجال إلى آخر.

التّفكير في الاصطلاح:

يمثّل التّفكير عمليةً انتقاليّة من حالٍ كانت فيها الذات الإنسانية تشهد فراغاً معرفيّاً بمجموعة من المجاهيل، إلى حال أخرى يكشف فيها النقاب عن ذلك المجهول أو كما يعرفه عبد الكريم بكار على أنّه: «ذلك النوع من عمل الدّماغ الذي يستهدف حلّ مشكلة

1- الأحمّد نكري، جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2000م، 2/182.

2- ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، دار القلم، دمشق، ط1، 1985م، 2/605.

3- ينظر: الأزهريّ أبو منصور، تهذيب اللّغة، مرجع سابق، 10/116. والفيّوميّ أبو العبّاس، المصباح المنير، تح: عبد العظيم الشّناوي، المكتبة العلميّة بيروت، 2/474.

أو الوصول إلى شيء مجهول أو اكتشاف علاقة غير ظاهرة⁽¹⁾».

والناقد: في اللغة⁽²⁾ على صيغة اسم الفاعل من الفعل (نقد)؛ وتعني الشخص الذي يميّز صحيح الدّراهم من زيفها. فكأنّه بخبرته يقوم بفرز الجيد عن الرديء منها. وأمّا التفكير الناقد فهو وصفٌ للعملية العقلية التي يقوم بها الإنسان في بحث موضوع معين بالتّقد، من خلال التّمحيص والتّدقيق والمراجعة من أجل الوصول إلى الحقيقة المنشودة. ومما تقدّم يمكننا الخُوص إلى أنّ التفكير الناقد عبارة عن «تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتّحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعدّدة، كمعرفة الافتراضات، والتّفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، والتّفكير الناقد عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقيّ في التّعامل مع المتغيّرات، كما يعدّ عملية عقلية مركّبة من مهارات وميول، والمفكّر الناقد يعتمد التّمحيص والتّدقيق للمعلومات المتوفرة للفرد وفق قواعد المنطق وبطريقة تدريجيّة بغية التّوصل إلى نتائج سليمة ودقيقة»⁽³⁾.

2- حدود الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة للارتقاء بالتّفكير الناقد من منزلة الممارسة الاعتيادية غير المنضبطة بقواعد وأُسُس، إلى منزلة الصّناعة كباقي الصّناعات، فتكون له آليّاته وأدواته التي توجّه الناقد وتعصم عمله من الزّيغ في أثناء ممارسة عملية التّفكير؛ لا سيما داخل المجال التّداولي العربيّ، فإنّ الممارسات التّقديّة في شتى حقول المعرفة تتخبّط في سلبيّات ثلاث هي كالآتي:

- الاستعجال في الكتابة قبل القراءة.
- القُصور في العُدّة المنهجية لممارسة التّقّد.
- الرّغبة في الهدم والتّجاوز.⁽⁴⁾

- 1- عبد الكريم بكار، تكوين المفكر، دار السّلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط1، 2010م، ص47.
- 2- ينظر ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط3، 1414هـ، 3/425.
- 3- علي كاظم ياسين المحنة، التفكير الناقد والقدرة اللغويّة رؤية جديدة في طرائق التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص63.
- 4- ينظر: طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1 ص 2011م، ص110.

غير أننا سنحصر إحدائيات الدراسة في حقل الدرس اللغوي العربي، سواء ما تعلّق بالتطبيقات اللسانية الحديثة، وسياق تلقّيها داخل الوطن العربي، أم الدراسات اللغوية التراثية، كما أننا اخترنا من بين المشتغلين بهذا الحقل نموذجاً نرغم أنّ له وجهته في الاختيار، ومناسبته للقضية المطروقة وهي صناعة التفكير الناقد، نعني به اللساني عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م)، وفيما يلي مسوّغات اختيار النموذج بعد لمحة تعريفية وجيزة عنه.

ثانياً: مسوّغ النموذج (عبد الرحمن الحاج صالح) ووجهته الإجرائية في الدراسة.

1- بين يدي النموذج:

وُلد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح سنة 1927م، بولاية وهران، دولة الجزائر، حيث التحق بالكفاح المسلّح ضدّ الاستعمار الفرنسيّ في جبهة التحرير الوطنيّ؛ فكان مسؤولاً عن منظمة المناضلين بالرباط. وبعد أحداث مجازر ماي 1945م، ضيق المستعمر الخناق على الشعب الجزائريّ، ممّا اضطرّه إلى السّفر إلى مصر حيث التحق بالجامع الأزهر، فشكّل ذلك منعطفاً حاسماً في حياته العلميّة، بعد أن كان يدرّس تخصّص الرياضيات بالجزائر، وجد نفسه أمام تخصّص آخر وهو اللّغة العربيّة، مكتشفاً تراثاً لم يحظَ بالعناية اللاّزمة من لدن أهله، ولم يستثمر كما ينبغي.

وبعد رجوعه من مصر، وسفره إلى فرنسا من أجل إكمال دراساته العليا، اطلع على ميدان جديد في تلك الحقبة، وهو ميدان اللسانيّات وفقه اللّغة المقارن، غير أنّه لم يقع في شرك الاستلاب والانبهار بالآخر، بل وقف من هذا العلم موقف المتأمّن المتحرّج، وهو ما عبّر عنه بقوله: اكتشفت وأنا طالب في فرنسا بعد رجوعي من مصر ميداناً عظيماً؛ ازدهر في أوروبا أيّما ازدهار، هو ميدان اللسانيّات وفقه اللّغة المقارن، ولكنّ تحرّجي وميلي الشّديد إلى الموضوعيّة، جعلني أتحفّز تحقّقاً كبيراً في تحليل النّصوص القديمة، وذلك تجنّباً للتطبيق الأعمى للمفاهيم الغربيّة على التّراث العلميّ العربيّ، فقد كنت متيقّناً أنّ التّصورات العلميّة العربيّة، كانت تمتاز من التّصورات الغربيّة بشيء كبير من الخصوصيّة، فكان يجب ألاّ أسقط على حسب تعبير علماء التّفنّس على أقوال الخليل وسيبويه أقوال سوسير وأتباعه لمجرد شبّه ألاحظه بين هذه وتلك».⁽¹⁾

1- بشير إبرير، الخليل وسيبويه سبقا عصرنا في دراسة الصوتيات، مجلة الفيصل، العدد 245، ص51.

ولقد أثرتُ نقل كلامه الآنف الذكر على لسانه، لما له من أهمية بصدد تسويق اختياره نموذجًا للدراسة الإجرائية، المتعلقة بصناعة التفكير الناقد، ولتكون عتبةً نصية حاكمةً على التصورات اللاحقة التي ستأتي في ثنايا البحث.

المؤهلات العلمية:

- دبلوم اللغة العربية من معهد الدراسات العليا بالرباط سنة 1953م.
- دبلوم الدراسات العليا في فقه اللغة الفرنسية واللسانيات من الجامعة نفسها سنة 1960م.
- شهادة التبريز في اللغة العربية وآدابها من جامعة باريس سنة 1961م.
- دبلوم العلوم السياسية من كلية الحقوق بالرباط سنة 1961م.
- دكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة السوربون سنة 1979م.⁽¹⁾

الوظائف الإدارية:

- عمل أستاذًا مساعدًا بكلية الآداب بالرباط من سنة 1960 إلى 1962م.
- تقلّد منصب رئيس قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة الجزائر من 1963 إلى 1965م.
- ثمّ مديرًا لمعهد العلوم اللسانية والصوتية بجامعة الجزائر من 1966 إلى 1984م.
- ثمّ مديرًا لوحدة البحث في علوم اللسان وتكنولوجيا اللغة من 1986 إلى 1992م.
- ثمّ مديرًا لمركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية من 1992 إلى 2006م.
- ثمّ رئيسًا للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000م.
- ثمّ رئيسًا للمجمع الجزائري للغة العربية من سنة 2000 إلى 2017م.

1- ينظر بشير إبرير، اللسانيات العربية وأبعادها المعرفية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح اللسانية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ط1، 2021م، ص61.

اللجان العلمية:

- اشتغل رئيسًا للجنة الوطنية لمشروع الرّصيد اللّغويّ، من 1975 إلى 1984م. ثمّ رئيسًا للجنة الدّوليّة لمشروع الدّخيرة اللّغويّة العربيّة التي تشرف عليها المنظمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، من 1991 إلى 2004م.
- اشتغل عضوًا في كلّ من مَجْمع دمشق 1978م، ومجمع بغداد 1980م، ومجمع عمان 1984م، ومجمع القاهرة 1988م.
- حصل على جائزة الملك فيصل عام 2010م؛ تقديرًا لجهوده العلميّة المتميّزة في تحليله النّظريّة الخليّية وعلاقتها بالدراسات اللّسانية المعاصرة، ودفاعه عن أصالة النّحو العربيّ، وجهوده البارزة في التّعريب.⁽¹⁾

وفاته ومؤلفاته:

تُوفيَّ عبد الرحمن الحاج صالح يوم 05 مارس 2017م، الموافق لـ: 06 جمادى الآخرة 1438هـ، في العاصمة الجزائريّة عن عمرٍ ناهز 90 سنة. تاركًا مجموعةً من المؤلّفات النفيسة، التي تضمّ عددًا كبيرًا من المقالات والكتب، أشهرها سلسلة علوم اللّسان العربيّ، التي هي أصلُ رسالته للدكتوراه⁽²⁾، المطبوعة باللغة الفرنسيّة في جزّائين، وقد فضّل إخراجها على شكل سلسلة مع بعض الإضافات والتنقيحات، حتى تفهم أطروحاته بدقّة، ولا تشوّه التّرجمة المقاصد الحقيقيّة من النّص الأصليّ، وتتكوّن هذه السّلسلة من العناوين الآتية:

- كتاب السّماع اللّغويّ العلميّ عند العرب ومفهوم الفصاحة.
- منطق العرب في علوم اللّسان.
- الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة.
- البنى النّحويّة العربيّة.
- الصّوتيات العربيّة. (وافاه الأجل قبل أن يرى النّور).

1- ينظر بشير إبرير، اللسانيات العربية وأبعادها المعرفية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح اللسانية، المرجع السابق، ص 62 - 63.

2- عنوانها: (علم اللسان العربي وعلم اللسان العام دراسة تحليلية لنظرية المعرفة العلمية عند الخليل وأتباعه) وهي مطبوعة بالفرنسية.

إضافة إلى كتابين اثنين اشتملا على مجموعة من الدراسات والمقالات في شتى صنوف المعرفة اللسانية، وهما:

- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية في جزأين.
- بحوث ودراسات في علوم اللسان.⁽¹⁾

هذه عناوين أهم مؤلفاته باختصار شديد مركّزين على ما هو مطبوع في المتناول، ونريد أن ننبّه على أنّ له الكثير من الدراسات والمقالات المنشورة في عدد كبير من المجلات العلميّة العربيّة والأجنبيّة، باللّغات الأربع؛ الفرنسيّة والإنجليزيّة والألمانيّة والعربيّة. وقد جمعها في كتابه الآنف الذّكر: «بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة».

2- مسوّغ التّموذج ووجاهته الإجرائيّة في الدراسة.

ليس من نافلة القول أنّ نبسط القول في المسوّغات الثّاوية خلف اختيارنا لنموذج عبد الرحمن الحاج صالح، والعمل إجرائيّاً على أطروحاته التي قدّمها من أجل صناعة التّفكير النّاقّد في حقل الدّراسات اللّغويّة، ولكنّ ذلك نتيجة حتميّة للجلد العلميّ الذي امتاز به، والتّمحيص والتّدقيق في المعرفة اللّغوية بشقيها؛ الثّرائيّ والحدائيّ، وإطلاعه على الاثنين وإلمامه الواسع بتفاصيلهما.

فشخصيّة عبد الرحمن الحاج صالح من حيث التّكوين، مزيج بين الثّرائيّ والحدائيّ والتّقنيّ الرّياضيّ، وهذه المؤهّلات هي التي سمحت له بالغوص في دقيق الفكر اللّغويّ، واستنباط النّظريّة الخليليّة الحديثة، فمن خلال الحوار الذي أجراه معه تلميذه «بشير إبرير»، ونُشر في مجلة الفيصل، صرّح لنا بالروافد العلميّة الكامنة في تأهيله اللّسانيّ، وتمكّنه من الدّرس اللّغويّ تراثاً ونظرياتٍ لسانيةً حديثةً، إذ يقول: «إنّ الطّروف المؤدّيّة إلى ذلك تضافرت في حياتي، فكوني درستُ اللّسانيات، ثمّ علوم اللّغة في الأزهر، ثمّ اطلاعي على الرّياضيّات التّطبيقيّة، وإشارة صديق حميم يسمى: «مبروك العوادي» إلى أن أكتسب كتاب سيبيويه وأنا شابّ، كلّ ذلك جعلني أنظر لأقوال الخليل وسيبيويه نظرة خاصّة، فوضعتُ نُصبَ عيني أن أسلّط على هذه الأقوال الأضواء اللائقة بها، وبعبارة أخرى حاولت

1- لمزيد من التفاصيل حول مؤلفات عبد الرحمن الحاج صالح ينظر الدراسة المستفيضة التي أجراها حوله تلميذه الدكتور بشير إبرير، اللسانيات العربية وأبعادها المعرفية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح اللسانية، المرجع السابق، ص 67 - 68 - 69.

أن أضع منهجيةً دلاليةً أستخرج بها التّصوّرات الخاصة بهما، وفي الوقت نفسه أبرهن على صحتها، وذلك بالموازنة الدائمة بينها وبين المفاهيم والتّصوّرات والنّظريّات اللّسانيّة الغربيّة الحديثة دون أي ظلم لهذه أو تلك، كلّ واحدة أعطيها حقّها مع بيان حقيقتها وخصوصيّاتها، وإن اقتضى الحال مواطن نقصها وضعفها. وكلّما حاولت أن أستدلّ على خطأ ما ذهباً إليه، تبين لي غلطي على اختباراتي الكثيرة فيما يخضّ الأصوات مثلاً في أكثر مخابر أوروبا وأمريكا»⁽¹⁾.

وهذا الكلام يدلّ دلالةً قاطعة على أنّ عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م) كان مستوفياً لشروط المقاربة اللّسانيّة الصحيحة، التي تتفادى الإسقاط وتنشُد الإقسط في التّعامل مع الظّاهرة اللّغويّة، فهو لا ينطلق من نظريّة بعينها ليجعلها حكماً على ما في التّراث، ولا يتعصّب للتّراث ويسلّم بكلّ ما فيه دون تمحيص، وبين هذا وذاك يبحث عن شيء جديد عن طريق الإجراءات العلميّة القائمة على الموازنة واستثمار الجانب التّقني الحديث في البحث العلميّ.

وإذا كان ما تقدّم معنا من مسوّغات اختيار النّموذج، من داخل النّموذج نفسه، فإننا سنستدلّ على وجاهته من خارجه، من خلال كفاءتين هما: الكفاءة المنهجية والكفاءة اللّسانية، وذلك بسوق شهاداتٍ لعلماء لهم منزلتهم في حقل المعرفة اللّسانية ومناهجها.

1- الكفاءة المنهجية:

وضع المفكر طه عبد الرحمن أربعة معايير للمقاربة اللّسانية السليمة⁽²⁾، وأعطى لها نموذجاً قريباً منه وهو زميله اللّساني أحمد المتوكّل، المختصّ في المنهج الوظيفيّ في اللّسانيّات، وهو كما قال؛ فمشروع المتوكّل الوظيفيّ استطاع أن يحقّق الشّروط الأربعة في كتاباته اللّسانية منهجاً وإجراءً كما نراها قد توافرت جميعها في نموذجنا الإجماليّ الحاليّ، ولو اطلع طه عبد الرحمن على كتابات عبد الرحمن الحاج صالح لما وسعه إلا أن يقرّ بتلك الحقيقة، وهذه المعايير هي:

- إحاطة الباحث اللّغويّ إحاطة كافية بالنّماذج النّظريّة اللّسانية تركيباً وتصنيفاً.
- الإحاطة بالأصول النّظريّة، المنطقيّة منها والرياضيّة الثّاوية خلف هذه المناهج، والتي

1- بشير إبرير، (الخليل وسيبويه سبقاً عصراً في دراسة الصوتيات)، مرجع سابق، ص52.

2- ينظر طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، مرجع سابق، ص81.

تتطلب تكويننا نظريًا في غاية المتانة والعمق.

- تلافي المحاكاة الآلية للنماذج اللسانية الموجودة، مع القدرة على اصطناع نماذج من عنده مستوفية للشروط النظرية ومضاهية للنماذج المنقولة عن الغرب.
- أن يكون الباحث اللغوي عالمًا بالنحو العربي متمرسًا بأدق آلياته الوصفية والتحليلية، ومتحققًا من أسبابه التاريخية وشرائطه النظرية.

2- الكفاءة اللسانية:

يجعل اللسانيان مازن الوعر (1952 - 2008م) و«حسن خميس الملق» عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م) من اللسانيين العرب الذين صنعوا الاستثناء في الدرس اللغوي، وقدموا خدمةً جليةً في حقل اللسانيات العربية، وذلك من خلال الإشادة بكفاءته النظرية والإجرائية داخل هذا الحقل. وشهادتهما هذه صرّحا بها في كتاب: «أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية»، من خلال أسئلة المقابلة التي وجّه بها الباحثان حافظ إسماعيلي علوي ووليد العناتي إليهما من بين تسعة عشر باحثًا لسانيًا في الوطن العربي، فمعرفة السياق الذي أدليا فيه بشهادتهما، يعزّز من كفاءة النموذج الإجرائي لهذه الدراسة.

فأما اللساني مازن الوعر (1952 - 2008م) وهو أقرب الناس إليه بحكم عامل التلمذة على يديه، فيقول عنه: «هناك بعض المحاولات القليلة والتادرة جدًّا في الوطن العربي، تحاول منفردة أن تملأ هذه الفجوة العلمية، وأذكر على سبيل المثال العالم المصري الدكتور سعد مصلوح، والعالم الجزائري الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح؛ فالباحث الحاج صالح يعدّ ظاهرةً فريدةً من نوعها في الوطن العربي، لأنّه تتلمذ حتّى مرحلة الدكتوراه في جامعة الأزهر، فهضم وفهم النظرية اللغوية التراثية القديمة، وبعدها ذهب إلى جامعة باريس فتتلمذ على أساتذتها في موضوع اللسانيات الحديثة، فهضمها وفهمها على نحو دقيق جدًّا، وبذلك استطاع أن يعالج بعض القضايا اللغوية العربية المعاصرة ذات الإشكاليات المعرفية».⁽¹⁾

وأما اللساني حسن خميس الملق فقد زكّى أعمال عبد الرحمن الحاج صالح، وعدّها استثناءً بالنسبة لغيرها من الأعمال، لما بلغته من النضج في الفكر اللساني داخل الوطن

1- حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م، ص115.

العربي، وهو يعيش أزمة تلقٍّ وممارسة لهذا الفعل، وذلك في موضعين من الحوار الموثوث في الكتاب السابق؛ الأول حين قال: «الفكر اللسانيّ العربيّ لم يدخل في حوار علميّ حقيقيّ مع الفكر اللسانيّ الحديث؛ ليحدّد موقعه منه، وقد نستثني من هذا الحكم القاسي إلى حدّ ما أعمال الدّكتور عبد السّلام المسديّ والدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح»⁽¹⁾.

والثّاني في قوله: «إذن يوجد في العالم العربيّ لسانيّون ولا توجد لسانيّات، وتوجد لسانيّات ولا يوجد لسانيّون، وهاتان نتيجتان لا تكامل بينهما، فعندما وجد اللّسانيّون وكثّروا غابت الصّيغة العلميّة التي تبيّن للقارئ العربيّ المتخصّص والمثقف مفهوم العلم اللّسانيّ، لأنّها تجاوزت هذه النّقطة إلى طرح القضايا التفصيليّة، وقد نستثني من هذا المأزق كتب مازن الوعر التي تلت أطروحته (نحو نظرية لسانيّة عربيّة) وكتب عبد الرحمن الحاج صالح»⁽²⁾.

ولا بأس أن نختم بشهادةٍ ثالثة لأحد تلامذته اللّسانيّين وهو غازي مختار طليّمات (1935 - 2020م)، ضمن كتابه (في علم اللغة) الذي يقول فيه وهو يتحدّث عن مزيّة إدخال الجانب التّقني الفيزيائيّ في دراسة علم اللّغة: «وإقرارًا بالحقّ، ومن باب عزو الفضل إلى ذويه يحسن بنا ههنا أن ننوّه بالبحوث الصّوتية المخبريّة التي اضطلع بها أستاذنا الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح، وعرض فيها على محكّ هذه الآلات ما جاء في كتب علمائنا المتقدّمين، ولا سيما ما رواه سيبويه عن شيخه الخليل بن أحمد في مخارج الحروف وصفاتها، فتبين له أنّ كثيرا من آرائهم بلغت الحصافة، وأنّ غرائزهم أوتيت من الرهافة ما جعل نتائجهم تقارب النتائج التي توصلت إليها الآلات»⁽³⁾.

إذا يكاد يكون شبه إجماع عند هؤلاء الباحثين اللّسانيّين على كفاءة التّموذج في الجانب الإبتيمولوجي في الدّرس اللّغوي العربيّ، بأبعاده المعرفيّة والمنهجية التي تحكم ممارسته النّظريّة والإجرائيّة، ولم يقع الاختيار على هؤلاء اعتباطًا، ولكن رغبةً في تحقيق الموضوعيّة، فجميعهم ليسوا من الجزائر، وإلاّ لكنّنا أوردت في هذا السّياق شهادة تلامذته الجزائريين، خاصة الدّكتور بشير إبرير الذي خصّه بكتاب كامل يتعلّق بهذا الموضوع.

1- حافظ إسماعيلي علوي، ووليد العناتي، المرجع نفسه، ص328.

2- المرجع نفسه، ص318.

3- غازي مختار طليّمات، في علم اللغة، دار طلاس، دمشق، ط2، 2000م، ص34.

ثالثاً: مبادئ صناعة التفكير الناقد في الدرس اللغوي داخل النموذج.

أ- الأصالة ونبذ التقليد:

إنّ المتصفح لمؤلفات عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م) سيكتشف أنّ له مبدأً جوهرياً يبنى عليه فكره اللسانيّ، يقوم على الأصالة ونبذ التقليد بشتى أنواعه، فهو يمقت المقلّدين في حقل البحث العلميّ عموماً، وفي الدرس اللغويّ على وجه الخصوص، ولذلك تراه يجول بك في بحوثه بحسّه التقدي الذي يسلّطه على التراث، بعد اطلاعه المستفيض عليه، كما يسلّطه على النظريّات الغربيّة الحديثة وهو الملمّ بها، في أصولها.

وفي هذا السياق، نجده يصحّح مفهوم الأصالة، ويرفض أن تكون مقابلاً للمعاصرة، فالأصيل عنده هو الشّيء الجديد، والأصالة هي الإبداع بلا نظير سابق، ومثلما توجد في الدرس اللغويّ الحديث توجد في الدرس اللغويّ القديم، فلا علاقة لمعيار الزّمن في تحديد الأصالة من عدمها؛ وهو ما أشار إليه بقوله «الأصالة تقابل في الحقيقة التقليد أيّاً كان المقلّد المحتذى به سواء كان العلماء العرب القدامى أو العلماء الغربيّين، إذ الأصيل هو الذي لا يكون نسخةً لغيره. فكأنّ هؤلاء المثقّفين بجعلهم الأصالة في مقابل المعاصرة لا يتصوّرون هذه الأصالة إلاّ بالرجوع إلى القديم، فالأصيل في الواقع هو المبدع الذي يأتي بشيء جديد لم يسبق إليه مهما كان الزّمان الذي يعيش فيه، والأصالة في زماننا هذا وعلى هذا الأساس هي الامتناع من تقليد الغربيّين خاصّة»⁽¹⁾.

ولا يفهم من هذا الطرح لفكرة الأصالة أنّه على الباحث أن يتجاوز ما تقع عليه عينه من أفكار وعلوم، إذ يستحيل أن ينطلق من فراغ أو يستغني بما لديه عما في يد غيره، ولكن عليه أن يتحرّى في التلقّي، ويتجنّب الاقتباس السلبي في مجال العلم، «والعلم بهذا الاعتبار هو أحوج الأشياء إلى التفاعل والتّداخل والأخذ بما يأتي به الآخرون، إلّا أنّ الأصالة في هذا الأخذ تكمن في عدم الاطمئنان مقدّماً وقبل التّ نظر إلى كلّ ما يصدر عن الغير حتى يقوم الدّليل الذي يحمل الإنسان بل يجبره على تقبّل أقوال غيره، فهذا موقف العالم ذي الأصالة، وكثّاً وما يزال الكثير ممّا نقلد القدامى من علمائنا ثم جاء ممّا من يقلد الآن الغربيّين، فاستبدلوا تقليداً بتقليد»⁽²⁾.

1- الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، 1/11

2- المرجع نفسه، ص12.

والتقليد مذموم في المعرفة والسلوك الإنسائيين عموماً قديماً وحديثاً، لما ينطوي على المتّصف به من خطر الوقوع في تقليد زلل الشخص المقلّد، وسحب صفة العلميّة عنه، فقديماً قال ابن القيم (ت751هـ): «ولا خلاف بين الناس أنّ التّقليد ليس بعلم، وأنّ المقلّد لا يطلّق عليه اسم عالم».⁽¹⁾ لأنّه تسليم بلا دليل أو حجة، وقد قال الإمام الزّمخشريّ (ت538هـ) عند تفسير قوله تعالى: ﴿فَلَا يَصُدُّكَ عَنْهَا مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَى﴾⁽²⁾: «يعنى: أنّ من لا يؤمن بالآخرة هم الجّم الغفير... فلا يهولئك وفور دهمائهم ولا عظم سوادهم، ولا تجعل الكثرة مزلة قديمك، واعلم أنّهم وإن كثروا تلك الكثرة فقدوتهم فيما هم فيه هو الهوى واتباعه، لا البرهان وتدبره. وفي هذا حثّ عظيم على العمل بالدليل، وزجرٌ بليغ عن التّقليد، وإنذارٌ بأنّ الهلاك والرّدى مع التّقليد وأهله».⁽³⁾

وقال في موضع آخر: «ما أقبح التّقليد والقول المتّقبل بغير برهان، وما أعظم كيد الشّيطان للمقلّدين حين استدرجهم إلى أن قلّدوا آباءهم في عبادة التّمائيل، وعفروا لها جباههم، وهم معتقدون أنّهم على شيء، وجادّون في نصرة مذهبهم، ومجادلون لأهل الحقّ عن باطلهم، وكفى أهل التّقليد سبّةً أنّ عبادة الأصنام منهم».⁽⁴⁾

هذا فيما يخصّ ذمّ علمائنا قديماً للتّقليد وبيان مغبّته، أمّا حديثاً فيقول طه عبد الرحمن عن أهل تقليد المنقول الحداثيّ الغربيّ في الفكر الفلسفيّ العربيّ المعاصر: «انظر كيف أنّ المتفلسفة العرب المعاصرين» يؤوّلون «إذا أول غيرهم، و «يحفرون» إذا حفر، و «يفككون» إذا فكّك... سواء أصاب في ذلك أم أخطأ... كما لو أنّ أرض الفكر لم تكن واسعةً، فيفسحوا فيها، وقد يتقلّب الواحد منهم بين هذه المنازع المتباينة من غير أن يجد غضاضة في ذلك، ولا أن يستحي من نفسه، بل مع وجود الاعتزاز بفعله، وحصول الاغترار بعلمه، كل ذلك بحجة أنّه ينهض بواجب الانخراط في الحداثة العالمية أو أنّه ينهض بواجب الاستجابة للشموليّة الفلسفيّة».⁽⁵⁾

1- ابن القيم، إعلام الموقعين، دار الجيل، بيروت، 1973م، 1/45.

2- سورة طه، الآية 16.

3- الزّمخشري، الكشف، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ، 57.3/56.

4- المرجع نفسه، 3/122.

5- طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة 2 القول الفلسفي كتاب المفهوم والتأثيل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2005م، ص12.

فالأصل المعتبر في كل معرفة إنسانية أن تعامل بمبدأين، مبدأ الانتقاد ومبدأ الاعتقاد، والضابط الموجّه لهذين الأصلين داخل المجال التداولي العربيّ هو أنّ الأصل هو الاعتراض على كل معرفة منقولة من خارج هذا المجال حتى يقوم الدليل على صحتها وجدواها ومناسبتها داخله، والاعتقاد بكل معرفة داخل المجال التداولي العربيّ حتّى يثبت الدليل القائم على فسادها وعدم جدواها، وبغرض تحقيق مبدأ الأصالة في البحوث اللغوية يضع عبد الرحمن الحاج صالح مجموعة من الصّوابط ينبغي أن يركّز عليها الباحث اللّغويّ، وهي:

الضابط الأول: التّأثيل التّراثي.

وذلك من خلال استثمار التّراث اللّغويّ العربيّ بشكل جيّد، والانطلاق منه للوصول إلى الفكرة البكر، إذ يقول بهذا الصّد: «فالذي نريده هو أن نجعل هذه التّركة العظيمة منطلقاً لبحوث جديدة، ونفتح باب الاجتهاد فيها حتى لا نبقي مقلّدين للغربيّين التّقليد الأعمى؛ لأنّهم وإن كانوا السّباقيين الآن في ميدان الإبداع، إلّا أنّنا متيقّنون أنّ الادميين أبيّضهم وأحمرهم كلّهم من طينة واحدة، ولا يتصوّر أن تكون الأمّة منهم أكثر من غيرهم مواهبٌ وذكاءٌ، إنّما المواهبُ تظهرُ بإعطائها الفرصة في ميدانها الخاصّ».⁽¹⁾

ويحصر هذا المجال التداوليّ زمنياً في قوله: «فالذي لا يمكن أن ينكره أحدٌ هو أنّ عصر الإبداع في تاريخ الحضارة الإسلاميّة هو الخمسة القرون الأولى، أمّا ما جاء بعده فهو عالّة عليه في بعضه، بل تحريفٌ وتراجعٌ من حيث القيمة العلميّة في غالب الأحيان إلّا ما شدّ ممّا نجده عند العلماء الذين كانوا غُرَباء في عصرهم؛ كالسّهيليّ والرّضيّ الأستراباذي»⁽²⁾ وهذا الأخير قد استحوذاً على إعجاب عبد الرحمن الحاج صالح، لنفاذهما وغوصهما على الدّقائق التي خفيت على كثير ممّن تقدّمهما، فأساء فهم كلام المبدعين في التّراث اللّغويّ.

ولأجل تحقيق هذا المبدأ فقد جعل له قيّدا منهجياً، يتمثّل في تجاوز حجاب الأحكام الجاهزة للمتأخّرين على المتقدّمين؛ إذ كثيراً ما يترك الباحث اللّغويّ المتن ويستروح بالشرح، ولا يكلف نفسه عناء إنعام النّظر في الأصل، يقول: «وقد رأينا أنّ هناك حجاباً يحجبنا عن معرفة ما أبدعه علماؤنا، وهو تمسّكنا بما كتبه المتأخّرون من النّحاة، وعدم خوضنا في

1- الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المرجع السابق، 1/116.

2- الحاج صالح، المرجع نفسه، 1/183.

التراث الأصيل الأول، أو عدم فهمنا له؛ لإسقاطنا عليه تصوّرات المتأخّرين»⁽¹⁾ ومن أمثلة هؤلاء المتأخّرين ابن مالك الأندلسي (ت672هـ) وابن هشام الأنصاري (ت761هـ)، فهو شديد الاحتراس مما قدّمه من مفاهيم وتصورات يراها تباين قصد المتقدّمين، وتحرف ما عنوه. كما يسوّغ ذلك بما شهدته الساحة الفكرية اللغوية من وركود وجمود بسبب انصراف الناس للمنظومات وشروحها، وغفلتهم عن كتاب سيبويه، وشروحه، ولذلك لا تجد لكتاب سيبويه أو شروحه تحقيقاً مرضياً. بعكس المنظومات وشروحها.

الضابط الثاني: الاعتدال والتحرّر.

ونقصد به الاعتدال والتحرّر في عقيدة الولاء والبراء في التّلقّي، إذ يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنّ من عوائق الإبداع في الدّرس اللّغويّ، عقيدةُ الولاء والبراء للنّظريّات والمناهج الغربيّة⁽²⁾، والتّلقّي غير الواعي لها، بما يجعل الباحث الواقع في شَرَكِ هذه المعضلة لا يرى إلّا ما هو داخل النّمودَج النّظريّ الذي تلقّاه عن شيخه في الغرب، وينكر ويسفّه ما خالفه سواءً من نظريات معاصرة له أو قضايا في التراث اللّغويّ القديم، فيحمل معول التّقويض والهدم، وتهوين المضامين التي لا تستجيب لنموذجه، باعتباره الحقّ المطلق الذي لا يقبل المراجعة.

ويغفل هؤلاء أنّ هذه النّظريّات والمناهج قد تعرّضت للنّقد والتّمحيص والمراجعة في منبئها الأصليّ الذي جاءت منه. فلا يكفّون أنفسهم الاطلاّع على نقدها، ولا محاولة نقدها بأنفسهم وفي ذلك يقول: «يجب علينا أن نمحص جميع المفاهيم والتّصورات، وخصوصاً مفاهيم اللّسانيّات الغربيّة، التي ربما يتحمّس لها بعضهم تحمّساً مفرطاً لجديتها، ولأنّه تلقّاها من أستاذه، في البلدان الغربيّة، فتصير عنده كالعقيدة الصّماء. وقد رأينا أنّ هذه النّظريّات التي لها قيمة عظيمة مهما كانت عيوبها ونقائصها، تتعرّض وهو شيء طبيعي لانتقادات العلماء الغربيّين أنفسهم، فيجب أن نلتفت إلى تلك الانتقادات بكيفيّة موضوعيّة بل ونتنقد بدورنا ما نراه غير صالح. وإلّا كان عملنا مجرد تقليد للمدارس الغربيّة كما كان عمل بعض من سبقنا مجرد تقليد لما قاله ابن مالك وابن هشام»⁽³⁾.

1- المرجع نفسه، 1/ 263.

2- ينظر أيضاً المرجع نفسه، 1/104، 1/107. وبحوث ودراسات في علوم اللسان، المرجع السابق، ص20.

3- الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المرجع نفسه، 1/263.

ويضرب مثالا عن ذلك بما قام به الباحثون العرب المنتسبون إلى المنهج البَنَوِي الوصفي، من تَوفِيدٍ لمفاهيمه واصطلاحاته كما هي، وحاكموا التَّحو العربي على أساسها محاكمة، يسائلونه فيها عن وجود ما استبضعوه إن كان غائبا أم حاضرا، ومحاكمة تقييم إسقاطي فُج يفتقر إلى أدنى معايير المقاربة العلميّة السليمة، فكانت النتيجة أنهم استبدلوا تقليدا بتقليد، كما يقول: «وكل ما لم يجدوه في النظريات الغربية استصغروه وقللوا من قيمته، بل حكموا عليه بالبدائية أو التخيل الخاطئ، وذلك مثل مفهوم الحرف (وحرف المد بالخصوص) وكذلك الحركة والسكون، وتساءلوا لماذا لم يعرف النّحاة العرب الفونيم، ثم المقطع والمصوّتات القصيرة والطويلة، وغير ذلك من المفاهيم التي يرجع غالبها إلى التراث اليوناني، ولماذا جاؤوا بمفهوم الابتداء والمبتدأ وفرّقوا بينه وبين الفاعل مع أنّ كلّ واحد منها subject»⁽¹⁾. ويتعجّب من صنيعهم هذا، ولا يجد لهم عذرا، إلا الاستكانة والاستماتة لكل وافد جديد، بغض النظر عن جدواه وصلاحيته داخل المجال التّداولي العربي.

ب- التّجريب والتّجريد:

من المبادئ التي يعتقدها عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م)، ويعوّل عليها في صناعة تفكير ناقد سليم داخل الدّراسات اللّغوية، مبدأ التّجريب والتّجريد العلميين؛ فبحكم تكوينه في بدايات مسيرته العلميّة في حقل الرّياضيّات، فإنّه يَروُزُ كلّ فكرة نظريّة على مِحَاكِ التّجريب من أجل التّأكد من صَحَّتِها، سواءً كانت هذه الفكرة أصيلةً في تراثنا اللّغويّ أم وافدة، وذلك من خلال التّوسّل بحقول المعرفة العلميّة التقنيّة، بالاعتماد على التّجربة داخل المختبرات والتّحليل الإحصائيّ والصّيغة الرّياضيّة، والغاية من ذلك كما يقول هي: «التّوصّل إلى نظريات ومناهج تحليليّة تبنى على مبدأ البحث المتكامل، والتّصحيح النّظريّ المشترك وبذلك تضمن موضوعيّة البحث، ونجاعة الوسائل المنهجية»⁽²⁾.

ويصحّح عبد الرحمن الحاج صالح وهُما سائدا بين الباحثين، انطلاقا من هذا المبدأ، وهو مفهوم العلميّة فيقول إنّه: «لا يصحّ أبدا أن يوصف بحثٌ من البحوث بالبعد عن العلم أو النّقص لأصوله بدعوى أنّه يرمي من وراء هدفه القريب وهو التفسير للواقع، إلى أهداف أخرى تتعلّق تعلّقا كبيرا أو قليلا ببعض المصالح الحيويّة»⁽³⁾. لأنّ عماد كلّ معرفة

1- المرجع نفسه، 1/ 282 - 283.

2- الحاج صالح، المرجع السابق، 1/117.

3- المرجع نفسه، 1/ 143.

علميّة موضوعيّة هو نَجوع الوسائل التجريبيّة وقوة مناهج الصّياغة الصّورية، «وقد يصحّ الشّيء علميًا إذا ثبت الدّليل على ذلك على الرّغم من مخالفته لما جاء في نظرية حديثة، لأنّ التّظريّات ليست حقائق مسلّمة من كل جوانبها»⁽¹⁾ لأنّها وسائل مصنّعة، وجدواها تتحدّد بمدى فعاليتها ومناسبتها للموضوع المسلّطة عليه، فليست غاية في حدّ ذاتها.

ومن هنا تأتي نسبيّة العلم، بالنّظر للوسائل المستخدمة فيه، فما كان قديما حقّا مع تقدّم الوسائل التّقنيّة ربما يظهر بطلانه، إذا قام الدّليل على ذلك، يقول طه عبد الرحمن بهذا الشأن: «أرى أنّ ما هو علمي إنّما قدرة الباحث على صنع الأداة الملائمة لموضوعه، فالعلميّة لا تقوم في الأداة المصنوعة بقدر ما تقوم في قدرة الدّارس على إيجاد الآلة التي تناسب موضوعه، والتي تترتّب على تطبيقها النتائج المطلوبة له؛ إذ يكون قد حدّد مجموعة من التّنتاج، أو على الأقلّ حدّد أفقا لهذه التّنتاج، واستطاع أن يتوسّل بآلة وضعها من عنده للوصول إلى تلك التّنتاج، وهكذا تكون صفة العلميّة قائمة في العلاقة القائمة بين مطلب الباحث وفائدة الأداة»⁽²⁾.

وأما التّجريد أو الاقتصاد فهو سمة من سمات الكتابة العلميّة؛ ينزع فيها الباحث إلى استخدام الاختصارات والرّموز المنطقيّة والرياضيّة، كي يضبط الطّواهر المدروسة ضبطا دقيقا وفق قوالب تتيح استغلالها في الجانب التّقنيّ، كمعالجة اللّغة آلياً، وإلى هذا المبدأ تّبه عبد الرحمن الحاج صالح في مقدّمة آخر كتاب من سلسلة علوم اللّسان العربي حين قال: «ولا يمكن أن نتجاهل ما جدّ من صحيح المناهج التحليليّة، والمعارف العلميّة العامّة ولذلك سيكون موقفنا الاعتداد بالمفاهيم العلميّة المجمع على صحتّها، والمصطلحات العالميّة التي وضعت في عصرنا هذا للدّلالة عليها، وبوضع الرّسوم والمُخطّطات التي يستعان بها الآن للتّوضيح، وكذلك الرّموز التي عمّ استعمالها في عصرنا هذا وما نضطر إلى وضعه»⁽³⁾.

وبالاعتماد على هذه المبادئ السّابقة، والأصول المنهجيّة الإجرائيّة اللاحقة التي وضعها من أجل صناعة تفكير ناقد داخل الدّراسات اللّغويّة، أثمر نظرية أصيلة سمّاها، بالنّظرية الخليّيّة الحديثة، نسبة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ) على وجه

1- الحاج صالح، البنى النحويّة العربيّة، منشورات المجمع الجزائري للغة العربيّة، 2016م ص18

2- طه عبد الرحمن، الحوار أفقا للفكر، الشبكة العربيّة للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2013م، ص137.

3- الحاج صالح، البنى النحوية العربيّة، مرجع سابق، ص19.

التَّغْلِب، وما أتى به عباقرة القرون الخمسة الأولى في الدِّرس اللُّغويِّ العربي. من أمثال: سيويوه (ت180هـ) وأبو علي الفارسي (ت377هـ) والزَّجَّاجي (ت340هـ) وابن جني (ت392هـ) والسَّهيلي (ت581هـ) والأسَتر باذي (ت686هـ) وغيرهم.

رابعاً: الأصول المنهجية الإجرائية في صناعة التفكير الناقد داخل النموذج.

بعد التَّصفح الشَّامل لمؤلفات عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م) تبيَّن لنا أنَّ الأصول المنهجية الإجرائية المتبعة فيها، لا تخرج عن شقين؛ شقٌّ يتعلَّق بطبيعة مصادر المدونة اللُّغوية، والشَّق الآخر بكيفية تحليل نصوص هذه المصادر، وفهم ما قصده أصحابها منها فعلاً، وهو ما اقترحنا أن نصلِّح عليه ب: فقه مصادر المدونة اللُّغوية. وفقه مقاصد المدونة اللُّغوية.

أ- فقه مصادر المدونة اللُّغوية:

وأغلبها يتعلَّق بكيفية التَّعامل مع مصادر البحث، والرواية والتَّثبت قبل الحكم، وفق آليات منهجية تتقدَّم تلقي النصوص وفهمها وتحليلها، حتَّى لا يبني الباحث الناقد أحكاماً على نصوص هشة لا تثبت أمام ميزان الجرح والتَّعديل.

1- أهلية المصدر اللُّغوي.

يفرّق عبد الرحمن الحاج صالح في كتاباته من التَّاحية المنهجية، بين المصدر العلميِّ المعتمد به في الحقائق والأحكام المتعلقة باللُّغة وظواهرها، وبين المصدر الأدبيِّ الذي وضعه صاحبه لأغراض غير علمية، للتَّسلية والسَّمر وإزْجاء الملل، فهذه الأخيرة لا يعوّل عليها في نصرة حقٍّ أو إبطال باطل، ويمثّل لها بمجموعة من الكتب وهي: كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني (ت356هـ)، وكتاب العقد الفريد لابن عبد ربه (ت328هـ) وكتاب الموسّح للمرزباني (ت384هـ).⁽¹⁾

ويعود السَّبب في نظره إلى عدم تفريق بعض كتب الطَّبقات بين ما رواه اللُّغويِّ الثَّقة صاحب الصُّنعة، وما رواه الأخباريِّ، كما فعل أبو الطَّيِّب اللُّغوي (ت351هـ) في كتابه مراتب النُّحويِّين، وهو ما خالفه فيه ابن النِّديم (ت438هـ) في كتابه الفهرست، إذ خَصَّص باباً للُّغويِّين المتخصِّصين في الرواية، وباباً آخر للأخباريِّين والنَّسابين وأصحاب السَّير. ولعلَّ

1- الحاج صالح، السماع اللُّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ص16.

أهم سبب يجعل رواية اللغويين أوثق من رواية الأخباريين أن اللغويين لم يحفلوا بما كان موجودا في الصحف آنذاك؛ لأن مؤلفيها مجهولون أو أخباريون لا يوثق بروايتهم، وقد بين ابن سلام الجُمحي (ت231هـ) ما في هذه الكتب من أساطير وخرافات وشعر منحول، يقول عبد الرحمن الحاج صالح: «فلم يأخذ العلماء اللغويون أي شيء من الصحف إلى غاية سيبويه والأخفش والفراء وابن السكيت والطوسي والسكري، ... وخالف ابن قتيبة كل اللغويين (وكان أقرب إلى الأخباريين) فرجع إلى تلك الصحف وأضاف إليها روايات وحكايات أخذها من حيث لا ندري، وظهر بعده بعض الأخباريين المتخصصين في أخبار الشعراء، فأدمجوا ما ادّعوا أنه من كلام اللغويين في رواياتهم وحكاياتهم التي أخذوها عن الأخباريين السابقين منها ما قاله ابن قتيبة نفسه»⁽¹⁾.

2- قوادح وفروق.

قد يردّ اعتراض على الكلام السابق في إسقاط الاعتداد بكتب الأدب والسمر من الناحية العلمية، بما تضمنته كتب الأمالي والمجالس المنسوبة للغويين، والجواب عن هذا الاعتراض أن الأولى وإن تضمنت كلام الأعراب، ونُسب إلى أحد اللغويين، فإن سياق ومقام ورودها كان غرضه التسلية لا العلم، لأجل ذلك يقول عبد الرحمن الحاج صالح إنه لا يمكن «أن نثق بما تحكيه هذه الكتب من الأخبار ممّا جاء في المُلح والطُرف، وقد اتّبعتهم في ذلك الكثير من مؤلفي الأمالي والمجالس. وأدلّ دليل على ذلك هو الشّكل القصصي الذي تتّصف به غالبا الحكايات المنسوبة غالبا إلى الأصمعيّ. فالذي نأخذ به من هذه الحكايات هو [ما] في كتب الأدب [من] الموضوعات التي تطرّق إليها الأعراب في مختلف مخاطباتهم لا مضمون الحكايات، وتختلف المجالس والأمالي عن هذه الكتب الأدبية في أنّها كتب لغة قبل كلّ شيء، وما روي فيها من اللغة أكثره موثوق به، وكذلك هي الموضوعات الخطابية، ولكن لابد من التحفّظ فيما يخصّ الأخبار التي تروى فيها بشكل القصص ومنها المُلح»⁽²⁾.

ولا يمكن أن نغفل نوعا آخر من المؤلفات التي حذّر منها عبد الرحمن الحاج صالح، وهي كتب الطبقات التي ألفها المتأخرون، «فقد جمعوا الغثّ والسمين، وأدخلوا في كتبهم كلّ ما سمعوه أو قرأوه بدون تمحيص وأي تحرّج، فكيف يمكن أن يعتمد عليهم في إثبات الوقائع، وكل هذا راجع إلى عدم التحرّج وعدم التشدّد في انتقاء الصحيح وطرح الضعيف

1- المرجع نفسه، ص302.

2- المرجع نفسه، ص381.

والمنكر من الأخبار»⁽¹⁾.

3- آليات الاشتغال بالرواية:

من الواجب على من يتعامل مع روايات ونصوص علماء اللغة ألا يكتفي بما نقله المتأخرون عنه، أو ينقل حكماً علمياً بالواسطة ولا يكلف نفسه عناء العودة إلى نص القائل نفسه، ليتأكد، وعند انعدام نضه يعود إلى ما رواه عنه تلامذته الملازمون له، وهنا لا يكتفي بقول واحد منهم، دون الآخرين.

فالعودة لأصل صاحب الكلام في مظانّه، أو عن واسطة معتبرة من أصحابه، معيار أساس في قبول الأحكام الواردة في مصادر اللغة، وهنا يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة تشغيل مبدأ: «سمع من أكثر من وجه»، في كل أنواع السماع (حديث، قراءات، لغة...الخ) وهو أهم مبدأ في علم التاريخ في الوقت الحاضر، وكان له دور كبير قديماً في التمييز بين ما كان يُروى من الأحاديث خاصة في زمان الإمامين البخاري ومسلم، وترفض كل رواية، بالتالي ينفرد بها راوٍ واحد ولا سيما إذا خالف بها الروايات الأخرى، أو كان فيها طعن يمسّ عرض القائل أو يحطّ من قيمته العلمية روايةً ودرايةً⁽²⁾.

ويمثل لهذا الأصل في التثبت مما روي بما نسب لأبي عمرو بن العلاء (ت154هـ) من أنه كان لا يحتجّ بشعر الإسلاميين، وهذا الحكم وصل عن طريق رواية منفردة عن الأصمعي (ت216هـ) أوردها الجاحظ (ت255هـ) في كتابه البيان والتبيين، وبعد التحريّ والتتبّع بالعودة إلى المصدر الأصل؛ كتاب الإبل⁽³⁾ وكتاب الاشتقاق للأصمعيّ، ظهر أنّ الأصمعيّ نفسه روى عن أبي عمرو بن العلاء أشعاراً للإسلاميين، وأخرى للفرزدق وجريز، وذلك بالعودة إلى كتاب الديباج لأبي عبيدة معمر بن المثنى (ت209هـ) والأضداد لابن السكيت (ت244هـ)، فهل يُعقل أن تُقبل رواية منفردة وتردّ رواية هؤلاء مجتمعة من أكثر من وجه؟⁽⁴⁾

1- الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، 1/16.

2- الحاج صالح، تحديث أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد2، مج2، 2006م، ص15.

3- ينظر: الأصمعي، الإبل، تح: حاتم صالح الضامن، دار البشائر، دمشق، ط1، 2003م، ص76.

4- ينظر: الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، مرجع سابق، ص13 14. وص70.

ب- فقه مقاصد المدونة اللغوية.

ونعني به الأطر المنهجية والآليات العقلية التي ينطلق منها الباحث اللغوي، في أثناء تلقيه لنصوص مصادر المدونة اللغوية، وكيفية فهم مقاصد أصحابها، واستنباط المفاهيم الثاوية بين مضامينها، وأدوات التحليل المسهمة في فتح مغاليق ما استبهم منها.

لأنّ فقه مقاصد النصوص هي الركيزة التي ينطلق منها في جميع كتاباته، كما يقول عن نفسه في مقدمة كتابه البنى النحوية العربية: «ولذلك سيأتي كلّ ما نعرضه على القراء الكرام من قول أو تحديد أو تفسير مصحوبا بما صرّح به هؤلاء العلماء أنفسهم عن الموضوع، ولن يصدر أي قول منا إلا مرفوقا بهذه الحجج فلا نريد أن نأتي بنظرية جديدة تتجاوز أقوالهم، إنما الذي نقصده هو الفهم الصحيح لما قصدوه بالفعل، وبيان المفاهيم الأصلية التي صدرت منهم مع التنبيه على ما طرأ على ممر الأيام من تطور أو مجرد تحوّل لهذه المفاهيم الأصلية»⁽¹⁾.

1- كشف حجاب الشارح.

يقول عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م): «ونعني بذلك أنّه لا بدّ من الفحص في النص الأصلي بطريقة علمية معينة، ... قبل أي لجوء إلى ما جاء بعد صدور هذا النص من تأويل المتأولين، وما قاله الشارح، قد يكون في ذلك خطرٌ التأثير بأقوالهم إلى حد إسقاط هذه الأقوال على ما في النص فيكون هذا الذي نقل من الشرح إذا كانوا أساؤوا الفهم كالحجاب المانع من الفهم الصحيح، وبصفة عامة يكون المانع تماما من الفحص المباشر للنص، والبحث عن معانيه المقصودة بالفعل»⁽²⁾.

فالاطمئنان لأقوال المتأخرين حول نصوص المتقدمين، وأخذها جاهزة سبب أوهاما كثيرة في الدرس اللغوي، تناقلتها الأجيال دون شعور، لأنّ الباحثين الجادين قليلون، ولا سيما من يكون له جلد وصبر حديدان على تتبع الأصول والتفاصيل في مظانها، وعدم الاسترواح والركون إلى كلام الشروح والحواشي.

ومن الأمثلة التي يوردها على ذلك تغيير وتشويه مفهوم الحرف عند سيبويه، بسبب التصرف في كلامه من قبل من جاء بعده من النحاة، يقول سيبويه (ت180هـ) في بيان

1- الحاج صالح، البنى النحوية العربية، مرجع سابق، ص19.

2- الحاج صالح، تحديث أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، مرجع سابق، ص15 - 16.

أقسام الكلام: «فالكَلِم: اسمٌ، وفِعْلٌ، وحَرْفٌ جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل»⁽¹⁾.

وفيما يلي كلام النحاة الذين جاؤوا من بعده، سأورده تباَعًا ليظهر الفرق بين الكلامين عن طريق المقارنة والتحليل:

قال المبرّد (ت285هـ): «فَالْكَلَامُ كُلُّهُ اسْمٌ وفِعْلٌ وحرف جاء لِمَعْنَى لَا يَخْلُو الْكَلَامُ عَرَبِيًّا كَانَ أَوْ أَعْجَمِيًّا مِنْ هَذِهِ الثَّلَاثَةِ»⁽²⁾ وقال ابن السّراج (ت316هـ): «الكلام: يأتلف من ثلاثة أشياء: «اسم» «وفعل» «وحرف»⁽³⁾.

فالمتمأل للنقول السابقة يكتشف أنّ أول شيء حدث، هو التصرّف في عبارة سيبيويه وهو يحدّد أقسام الكلام، فانتقلت إلى تحديد أقسام الكلام⁽⁴⁾، والشيء الثاني هو اجتزاؤها وحذف آخرها (وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل) الذي إنما أورده سيبيويه للاحتراز؛ لأنه يوجد من الأسماء والأفعال ما يدلّ على معنى مماثل لمدلول الحرف، كأسماء الاستفهام والشرط والتواسخ.

ويشرح عبد الرحمن الحاج صالح عبارة سيبيويه السابقة مبينًا لمعنى اصطلاح الحرف عند سيبيويه عامّة، والمقصود منه في سياق تحديده لأقسام الكلام في عدة مواضع من كتبه، منها: «فالكلم هنا بمعنى العناصر والمكونات، وكذلك هو معنى لفظة «حرف» حيث قال «وحرف جاء لمعنى» أي عنصر ثالث زائد عن العنصرين الآخرين اللذين هما الاسم والفعل والدليل على ذلك هو استعمال سيبيويه نفسه للفظ «حرف» للدلالة على أصوات اللّغة وصورها الكتابيّة وهي عناصر غير دالّة، وكذلك للدلالة على الكلمة وهي عنصر من العناصر الدالّة»⁽⁵⁾.

فلم يخصّص سيبيويه مصطلح «الحرف» علمًا على حروف المعاني، بل هو مصطلح شائع عنده تدخل فيه أقلّ كلمة دالّة على معنى، وحروف المبانيّ التي تتشكّل منها الكلمة، وهي لا معنى لها. وفي ذلك يقول: «وعلى هذا فاختصار هذه الجملة المصدّرة في الكتاب

1- سيبيويه، الكتاب، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م، 1/12.

2- المبرّد، المقتضب، تح عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، 1/3.

3- ابن السّراج، الأصول في النّحو، تح عبد الحسين القتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1/36.

4- ينظر الحاج صالح، البنى النحوية العربية، مرجع سابق، ص7. ومنطق العرب في علوم اللسان، مرجع سابق، ص116 - 117.

5- الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، مرجع سابق، ص70، وينظر أيضًا بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، 1/242.

على يدي النّحاة الذين ألفوا المختصرات ابتداءً من القرن الرّابع في قولهم: «الكلام اسم وفعل وحرف» هو تحريف خطير، كما قلنا بل وإجحاف؛ لأنّ سيبويه لم يسمّ هذا القسم الثّالث من الكلم حرفاً؛ أي لم يخصّص هذا اللفظ كتسمية لحرف المعنى، لأنّ الحرف عنده هو أقلّ ما يدل على معنى وهو الكلمة أو أقل ما تبنى عليه الكلمة ممّا لا يدلّ على معنى⁽¹⁾ وبناءً عليه فإنّ الأفعال والأسماء هي أيضاً حروف في اصطلاح سيبويه؛ فلاجل ذلك احترز لها بما احترز في تحديده لأقسام الكلم.

كما يضرب لنا مثالا آخر بابن الأنباريّ (ت577هـ) صاحب كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف، الذي يعتمد عليه أكثر النّاس، ويستروحون لما فيه من آراء تخصّ المدرستين، منذ القديم، ولكن لا أحد كلّف نفسه عناء الرجوع إلى كتب أصحاب المدرستين الأصيلة، وهي موجودة بين أيديهم للتأكّد مما نسبته إليهم، فنجمت عن ذلك أوهام جسيمة، وهو ما بيّنه بالدليل القاطع محمد خير الحلواني في كتابه: «الخلاف النّحوي بين البصريين والكوفيين وكتاب الإنصاف». وقد عقد له عبد الرحمن الحاج صالح حيّزا من الدّراسة في كتابه «منطق العرب في علوم اللسان»، وقال إن: ما جاء في كتاب محمد خير الحلواني يعدّ القول الفصل في المسألة.⁽²⁾

إذاً حرّىّ بالباحث النّاقد في الدّرس اللّغويّ أن يعود إلى النّصوص الأصول في مظانّها، ككتاب سيبويه (ت180هـ) ومعاني الفراء (ت207هـ) والأخفش (ت215هـ)، ويحاول تفهّم ما قصده، ويستخرج آراءهم ومقاصدهم، لأنّ تبدّل الآراء والمفاهيم متأثّر بعامل الزّمن، بل كثيرا ما تشوّه النظرة الأصيلة لمفهوم محدّد وتذوّب في دوامة حدثان الزّمان، وهي تتقلب بين العصور في بطون الكتب وأفهام النّاس، حتّى تندثر وتحوّل إلى شيء آخر لم يعنه صاحب القول الأوّل.

فالباحث الأصيل كما يقول عبد الرحمان الحاج صالح: «هو الذي إذا طرق موضوعا قصد منابعه الأصليّة، وأمعن النّظر في مظانّه الأولى؛ أي فيما تركه المعنيّ بهذا الموضوع نفسه، لا فيما رواه عنه غيره بعد مضي خمسة قرون. هذا وما بالك بمن يحكم على آراء إمام النّحاة سيبويه من خلال ما قيل عنه وما رواه مؤلفو الطّبقات. وهذا خطير جدّا أن يُترك الكتاب وهو ضخم يستطيع الباحث أن يجد فيه بغيته، ويعتمد الأساطير والخرافات

1- الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، المرجع السابق، ص70.

2- ينظر الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، مرجع سابق، 258 - 259.

التي حكاها الناس، بل المجهولون منهم حول هذا الرجل»⁽¹⁾.

2- التصفح الشامل والمقارنة القياسية الدلالية:

من الآليات التي وضعها عبد الرحمن الحاج صالح من أجل بلوغ مقاصد النصوص اللغوية التي عناها أصحابها، تقنية التصفح الشامل للنص بغية حصر جميع الألفاظ الواردة في سياقاتها التي وردت فيها، داخل المصدر الواحد أو المصادر المختلفة، ومن ثم تأتي عملية المقارنة القياسية الدلالية التي تسعى لإعمال النظر في السياقات التي وردت فيها هذه اللفظة بعد التصفح لاستنباط المعنى القصد لا المعنى الفحوى اللغوي الوضعي لها.

ويبين عبد الرحمن الحاج صالح طريقة تشغيل هذه الآلية بقوله: «غير أننا نريد بطريقتنا شيئاً آخر وهو الكشف لا عن الأغراض الذاتية البلاغية التي يريد المتكلم والكاتب تحصيلها في خطابه، بل المعنى الموضوعي (غير الذاتي) الذي هو مراد المتكلم عند استعماله لمفردة معينة. وعلى هذا فالذي نريد أن نستغله بالتّمام هو ما يحصل من التّناسب بين تغيّر السياقات التي تحيط بمفردة معينة من جهة (ما تحتمله من المواقع) ومن جهة أخرى تغيّر مدلول هذه المفردة»⁽²⁾.

وبعد اكتشافه للمعنى المقصود من اللفظة أو المصطلح في المتن الأصلي، عن طريق هذه العملية العقلية، يمكنه أن يستأنس بالشّروح للاطلاع على تفسيراتهم لذلك اللفظ أو المصطلح، تفادياً لحجاب الشّارح في كشف المعنى، أو الانطلاق من فكرة مسبقة. بل ينطلق الباحث من النظر المباشر في الوقائع اللغوية داخل المتن الأصلية، فذلك أقرب لاستخدام التجربة والحس والمشاهدة من التعويل على التخمين والظن. يقول عبد الرحمن الحاج صالح: «فعلى الرغم من كل هذا فقلّمن يرجع إلى النصوص الأصلية في زماننا، وأقلّ من ذلك من لا يخشى أن يتصفّحها ورقة ورقة وسطراً سطرًا، ويصبر على مشقّة التصفح الواسع الكامل للنصوص»⁽³⁾.

وبواسطة هذه الآلية العقلية استطاع عبد الرحمن الحاج صالح أن يكتشف جوهر الكثير من المفاهيم الأصلية في التراث اللغوي العربي، ويفدّ أوهاما كثيرة سببها سوء التلقّي للنصوص، والتساهل في قبول أحكام المتأخرين على أقوال المتقدمين، منها

1- الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، 1/17.

2- المرجع نفسه، 1/18.

3- الحاج صالح، تحديث أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، مرجع سابق، ص 17.

على سبيل المثال: مفهوم القياس ومفهوم العلة ومفهوم الباب ومفهوم اللفظة ومفهوم الموضوع ومفهوم الأصل والفرع، وغيرها من المفاهيم الأصيلة التي شكّلت أسس نظريته الخليلية الحديثة.

فمثلاً: اشتهر في مفهوم القياس النحوي ذلك التعريف الذي وضعه له ابن الأنباري (ت577هـ)، في كتابه اللّمع، فجعل القياس النحوي مثل القياس الفقهي؛ لأنّه بنى كتابه أصلاً على طريقة الفقهاء⁽¹⁾، وغيّر المادة العلمية فقط، فجعل للقياس النحوي أربعة أركان: مقيس ومقيس عليه وحكم وعلة. ولكن باستخدام آلية المقارنة القياسية الدلالية توّصل إلى أنّ مفهوم القياس النحوي مبني على تكافؤ البنى اللغوية ومجاريها،⁽²⁾ كما أنّ مفهوم القياس النحوي لا يشتمل على مفهوم العلة، فالعلة مفهومها الحقيقي هي سبب تغيير الوحدة وخروجها عن الأصل، فهي عبارة عن عنصر تفسيري وعامل اضطراب ومانع للاطراد في داخل الباب. ويستأنس لهذا المعنى المستنبط بتعريف الخليل بن أحمد لها.⁽³⁾

خلاصة

مما تقدّم في هذه الورقة البحثية نستطيع أن نستنتج أنّ التفكير الناقد في الدّرس اللّغويّ، هو صناعة لها آلياتها ووسائلها التي يتوجّب على الباحث اللّغويّ أن يحذقها، حتى يكون نقده اللّغويّ نقدًا علميًا، وبعد تصفّح كتب التّموذج المقترح الذي قمنا بالاستدلال على وجاهته من خلال كفاءتين هما الكفاءة المنهجية والكفاءة اللّسانية، تبين لنا ما يلي:

يقوم التفكير الناقد عند عبد الرحمن الحاج صالح على مبدأين اثنين هما: الأصالة ونبذ التقليد، حيث إنّ الأصل هو الجديد الذي لم يسبق إليه، ولا علاقة له بعامل الزّمن، وينضبط هذا المبدأ بضابطين هما: التّأثيل التراثيّ والاعتدال والتّحرّر؛ فالتّأثيل التراثيّ يقضي باستثمار التّراث اللّغويّ والانطلاق منه لأجل اكتشاف الجديد، والاعتدال والتّحرّر مبنيان على عقيدة الولاء والبراء للأفكار والنّظريّات الحديثة، فلا ينبغي أن يقع الباحث في شرك الاقتباس السّلبيّ، والتّعصّب لمذهب واحد يجعله الحكم على ما سواه، بل عليه أن يتحرّر في الاعتقاد والانتقاد.

1- ينظر الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، مرجع سابق، ص326 - 327.

2- ينظر المرجع نفسه، ص159 و165.

3- المرجع نفسه، 331.

وأما بخصوص المبدأ الثاني، فإنه يتعيّن على الباحث اللّغويّ أن يتوسّل بما جدّ واستحدث في الجانب العلميّ التقنيّ، من أجل فحص المعرفة اللّغويّة وتأكيدّها أو نفيها، مواكبة لروح العصر. مع استخدام التجريد في الصّياغة داخل اللّغة الواصفة من رموز منطقيّة ورياضيّة، تسمح بحصر الطّواهر في قوالب تتيح لها إمكانيّة المعالجة الآليّة.

تنقسم الأصول المنهجية الإجرائية التي يقوم عليها التّفكير النّاقد عند عبد الرحمن الحاج صالح إلى أصليّن: الأصل الأوّل يتعلّق بفقه مصادر المدوّنة اللّغويّة، وفيه تحدّد أهلية المصدر اللّغويّ العلميّ المعتقد به، والفرق بينه وبين غيره من المصادر شبه العلميّة، مع بيان القوادح والعلل التي تعتريها. وأخيرا طرق الاشتغال بالرواية اللّغوية، والآليات التي يتوجّب اتباعها في بيان ثبوتها من عدمه. وكيفية التّأكد من صحتها.

وأما الأصل الثّاني، فيتعلّق بفقه مقاصد المدوّنة اللّغويّة، وكيفية بلوغ الباحث لفهم ما قاله أصحابها، وما عنوه فعلاً، وذلك ما لا يتسوّى إلا بشيئين اثنين: أوّلهما كشفُ حجاب الشّارح، ومواجهة النّص الأصليّ كفاً، وبعد ذلك يمكن الاستئناس بكلام المتأخّرين حوله للتّأكد من الفهم الذي توصل اليه. وثانيهما هو طريقة التّصفّح الشّامل للنّص في سياقاته المتعدّدة وإجراء المقارنة القياسية الدلاليّة بعد التّصفّح للوصول للمقاصد الفعلية (الخاصّة) لأصحاب النّصوص لا اللّغويّة الوضعيّة.

انطلاقاً من تشغيل هذه المبادئ والأصول الإجرائية استطاع عبد الرحمن الحاج صالح أن يضع نظريته الخليليّة الحديثة، ويصحّح بعض الأوهام في الدّرس اللّغويّ، وينبّه على المقاصد الفعلية لأصحاب النّصوص، وهو ما مثّلنا له فيما تقدّم في مواضعه. ونزعم أنّها صالحة للارتقاء بالتّفكير النّاقد في الدّرس اللّغويّ إلى منزلة الصّناعة.

قائمة المصادر والمراجع

- الأحمد نكري، جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.
- الأزهرّي أبو منصور، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
- الأصمعي، الإبل، تح: حاتم صالح الضامن، دار البشائر، دمشق، ط1، 2003م.
- التّهائوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م.
- ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، دار القلم، دمشق، ط1، 1985م.
- ابن السّراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ابن القيم، إعلام الموقعين، دار الجيل، بيروت، 1973م.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط3، 1414هـ.
- الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012م.
- الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012م.
- الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2012م.
- الحاج صالح، البنى النحويّة العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2016م.
- الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012م.
- الزمخشري، الكشاف، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ.
- الفيّومي أبو العبّاس، المصباح المنير، تح: عبد العظيم الشّاوي، المكتبة العلميّة بيروت، 2/474.

- المبرد أبو العباس، المقتضب، تح عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت.
- بشير إبرير، اللسانيات العربية وأبعادها المعرفية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح اللسانية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ط1، 2021م.
- حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م.
- عبد الكريم بكار، تكوين المفكر، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط1، 2010م.
- علي كاظم ياسين المحنة، التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.
- سيبويه، الكتاب، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.
- طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1 ص 2011م.
- طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة 2 القول الفلسفي كتاب المفهوم والتأثيل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2005م.
- طه عبد الرحمن، الحوار أفقا للفكر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2013م.
- غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس، دمشق، ط2، 2000م.
- المقالات:
- بشير إبرير، (الخليل وسيبويه سبقا عصرنا في دراسة الصوتيات)، مجلة الفيصل، العدد 245.
- الحاج صالح، (تحديث أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد2، مج2، 2006م.

List of sources and references used in the research:

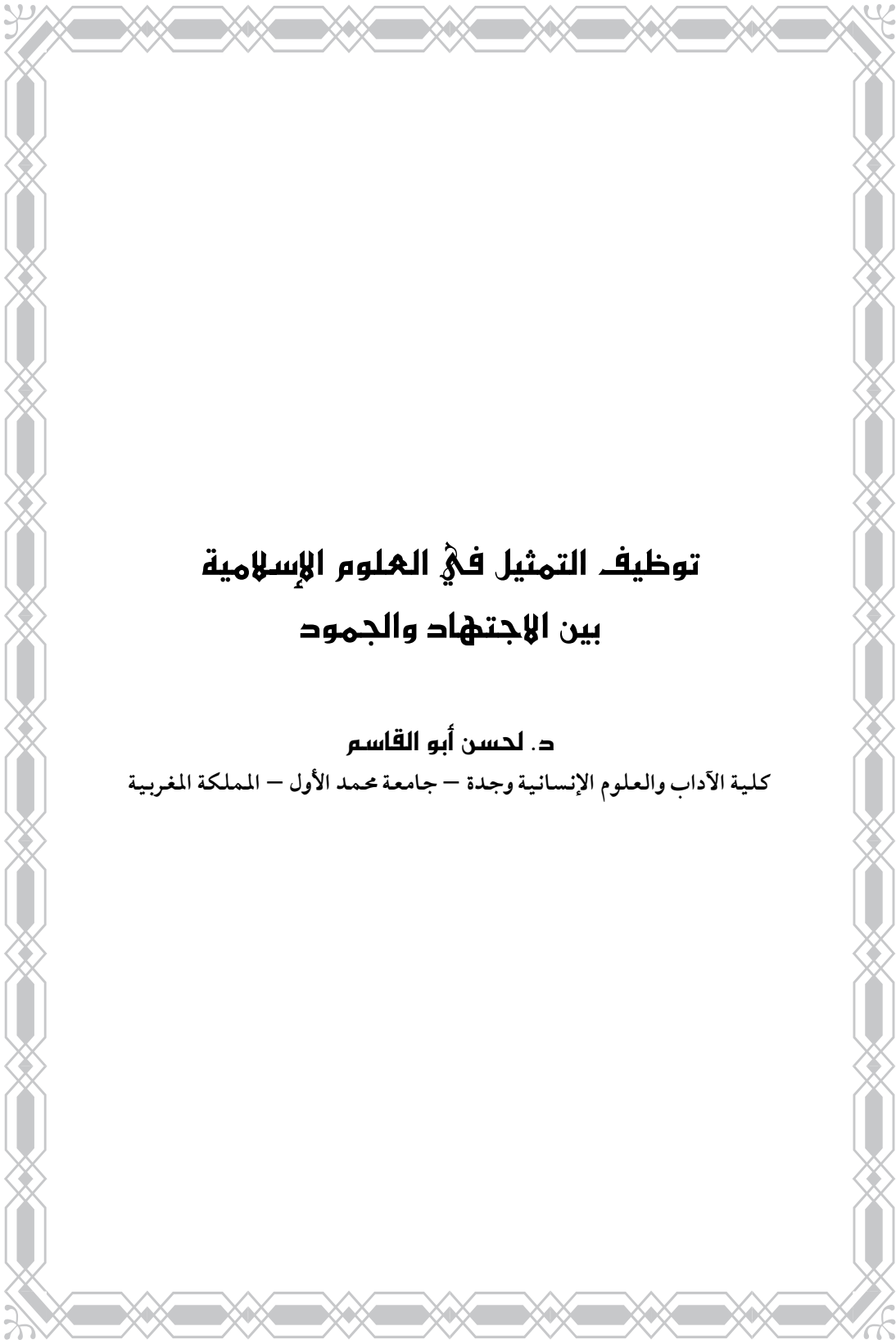
- Al-Ahmad Nakri, «Collector of Sciences in the Terminology of Arts», Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah, Beirut, 1st edition, 2000.
- Al-Azhari Abu Mansur, «Tahdhib al-Lughah», Ed. Muhammad Awad Mara'bah, Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi, Beirut, 1st edition, 2001.
- Al-Asma'i, «Al-Ibil», Ed. Hatem Saleh Al-Damin, Dar Al-Bashair, Damascus, 1st edition, 2003.
- Al-Tihani, «Encyclopedia of the Terms of Arts and Sciences», Ed. Ali Dahrouj, Lebanon Publishers, Beirut, 1st edition, 1996.
- Ibn Jinni, «Sirr Sina'at al-l'rab», Dar Al-Qalam, Damascus, 1st edition, 1985.
- Ibn al-Sarraj, «Al-Usul fi al-Nahw», Ed. Abdul Hussein Al-Fatli, Dar Al-Risalah, Beirut.
- Ibn al-Qayyim, «l'lam al-Muwaqqi'in», Dar Al-Jil, Beirut, 1973.
- Ibn Manzur, «Lisan al-Arab», Dar Sader, Beirut, 3rd edition, 1414 AH.
- Al-Haj Saleh, «Research and Studies in Arabic Linguistics», Mofem Publishing, Algeria, 2012.
- Al-Haj Saleh, «Research and Studies in the Sciences of Language», Mofem Publishing, Algeria, 2012.
- Al-Haj Saleh, «Scientific Linguistic Audition Among Arabs and the Concept of Eloquence», Mofem Publishing, Algeria, 2012.
- Al-Haj Saleh, «Arabic Syntactic Structures», Publications of the Algerian Academy for the Arabic Language, 2016.
- Al-Haj Saleh, «The Logic of Arabs in the Sciences of Language», Mofem Publishing, Algeria, 2012.

- Al-Zamakhshari, «Al-Kashaf», Dar Al-Kitab Al-Arabi, Beirut, 3rd edition, 1407 AH.
- Al-Fayyumi Abu Al-Abbas, «Al-Misbah Al-Munir», Ed. Abdul Azim Al-Shannawi, Al-Maktaba Al-Ilmiyya, Beirut, 2/474.
- Al-Mubarrad Abu Al-Abbas, «Al-Muqtadab», Ed. Abdul Khaliq Adhamah, Alam Al-Kitab, Beirut.
- Bashir Ibrir, «Arabic Linguistics and Its Cognitive Dimensions in the Writings of Abdul Rahman Al-Haj Saleh», Publications of the Algerian Academy for the Arabic Language, Algeria, 1st edition, 2021.
- Hafez Ismaili Alawi and Walid Ahmed Al-Anati, «Language Questions, Linguistics Questions: Half a Century of Linguistics in Arab Culture», Publications of Al-Ikhtilaf, Algeria, 1st edition, 2009.
- Abdul Karim Bakar, «Formation of the Thinker», Dar Al-Salam for Printing, Publishing, Distribution, and Translation, Cairo, 1st edition, 2010.
- Ali Kazem Yassin Al-Muhanna, «Critical Thinking and Linguistic Ability: A New Vision in Teaching Methods», Dar Al-Ridwan for Publishing and Distribution, Oman, 1st edition, 2015.
- Sibawayh, «Al-Kitab», Ed. Abdul Salam Harun, Maktabat Al-Khanji, Cairo, 3rd edition, 1988.
- Taha Abdul Rahman, «Dialogues for the Future», The Arab Network for Research and Publishing, Beirut, 1st edition, 2011.
- Taha Abdul Rahman, «Philosophy Jurisprudence 2: Philosophical Discourse Book of Concept and Theophil», The Arab Cultural Center, Casablanca, 2nd edition, 2005.
- Taha Abdul Rahman, «Dialogue as a Horizon for Thought», The Arab Network for Research and Publishing, Beirut, 1st edition, 2013.

- Ghazi Mukhtar Tilmāt, «In Linguistics», Dar Talas, Damascus, 2nd edition, 2000.

Articles:

- Bashir Ibrir, «Al-Khaleel and Sibawayh: Anticipating Our Era in Phonetics Study», Al-Faisal Magazine, Issue 245.
- Al-Haj Saleh, «Updating the Foundations of Research in Scientific Arabic Linguistic Heritage», Journal of the Algerian Academy for the Arabic Language, Issue 2, Vol. 2, 2006.



توظيف التمثيل في العلوم الإسلامية بين الاجتهاد والجمود

د. لحسن أبو القاسم

كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة - جامعة محمد الأول - المملكة المغربية

ملخص

تهدف هذه الورقة البحثية للمساهمة في تحقيق الأهداف الرئيسة للمؤتمر والقيام بجزء من الواجب الشرعي علي في خدمة البحث العلمي قدر المستطاع. وتنطلق الورقة البحثية من إشكالية ترمي إلى الإجابة عن سؤالين:

- 1- ما مدى إدراكنا بأن تجديد الأمثلة الموظفة في العلوم الإسلامية وتنويعها أمر ضروري؟
- 2- إلى أي حد استشعرنا عواقب الجمود على نفس الأمثلة في مختلف العلوم الإسلامية لقرون دون تجديد ملموس؟

لمقاربة الإجابة عن السؤالين السابقين أعتمد خطة مكونة مما يأتي:

- مقدمة ممهدة لمضمون الورقة بالخطوط العريضة والعناصر الأساسية للموضوع.
- عرض مفصل مكون من محورين.

المحور الأول: مكانة التمثيل في مجال العلوم الإسلامية والبحث العلمي عموماً.

والتفصيل في هذا المحور من خلال مجموعة من المطالب الأساسية.

المحور الثاني: الجمود على مستوى التمثيل وأثره السلبي في قتل الإبداع ومنع التجديد.

وسأحاول التفصيل في ذلك عبر مجموعة من المطالب الضرورية.

سأحاول اعتماد منهجين الوصفي والتحليلي.

سأحاول تلخيص ما تم التوقف عنده في شكل نقاط مركزية أساسية والربط بينها ومحاولة الخروج بنتائج مركزة مع الانطلاق منها لطرح مجموع من التوصيات الممكنة في الموضوع؛ في ضوء أهداف المؤتمر.

الكلمات المفتاحية: العلوم - الأمثلة - الاجتهاد - التجديد - الجمود - البحث - العصر

- الذكاء الاصطناعي

Abstract

This research paper aims to contribute to achieving the main objectives of the conference and to do part of the ultimate legitimate duty in the service of scientific research as much as possible. The paper proceeds from a problem that aims to answer two questions:

- 1- To what extent do we realize that the renewal and diversification of examples employed in Islamic sciences is necessary?
- 2- To what extent have we felt the consequences of the stagnation on the same examples in various Islamic sciences for centuries without tangible renewal ?

To approach the answer to the previous two questions, I adopt a plan consisting of the following:

- An introduction leading to the content of the paper with an outline and basic elements of the topic.
- Detailed two-axis view.

The first axis: the status of representation in the field of Islamic sciences and scientific research in general. An elaboration of this axis sets its basic demands.

The second axis: stagnation at the level of representation and its negative impact on killing creativity and preventing renewal. An elaboration of this axis sets its basic demands.

Both the descriptive and analytical approaches are adopted.

I will try to summarize what has been stopped at in the form of basic central points, link them, and try to come up with focused results, starting from them to put forward a set of possible recommendations on the subject, in light of the objectives of the conference.

Keywords: Science - Examples - Diligence - Renewal - Stagnation - Research - Age - Artificial Intelligence

المقدمة

الحمد لله الذي ليس كمثله شيء، وهو الواحد الأحد الفرد الصمد؛ جعل خلقه أزواجا يحتاج بعضهم بعضا، وجعل منهم أمما بعضها مثل بعض، فقال جل شأنه: وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَقْنَاهُ فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ [الأنعام: 38].

وهو الذي أرسل للبشرية رسلا متماثلين، فقال تعالى: إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ [آل عمران: 59].

وأُنزل على رسله كتباً ختمت بالقرآن الكريم؛ الذي وصفه جل شأنه بالحسن والتشابه وربط ذلك بخشيته، فقال تعالى: اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ [الزمر: 23].

وجعل من أساليب كتابه البيانية البلاغية المعجزة أسلوب التمثيل، فظهر بذلك لعلمائنا الربانيين الراسخين ما لتوظيف أسلوب التمثيل من الأهمية في التبليغ والتعليم، والشرح والتوضيح.

فكان مختلف الكتب المدونة منذ فجر التأليف في القرن الثاني الهجري في المجالات العربية والإسلامية وغيرها إلى يومنا هذا تعتمد بشكل كبير أسلوب التمثيل؛ وخاصة في الجوانب التعليمية والتربوية والتواصلية.

غير أن المتتبع لأبرز مجالات العلوم الشرعية يلحظ نوعا من الجمود عند بعض المعاصرين على مستوى التمثيل، ويظهر ذلك في تكرار نفس الأمثلة الموروثة، في مختلف الأزمنة والأمكنة، وفي معظم فروع العلوم الشرعية، وللأجيال البشرية المتتالية؛ مما قلل من إكساب واكتساب ملكة كافية لدى الباحث العربي، في مختلف العلوم الإسلامية والأدبية؛ أو حتى في مختلف زوايا ومباحث علم معين بحد ذاته؛ من هذه العلوم.

وهذا ما سأعمل على تفصيل الحديث حوله؛ وفق ما يسمح به المقام، ويتضح به المقال، وأرجو أن أوفق في تحقيق الهدف من هذا البحث في هذا المجال النافع.

أولاً: أهداف الورقة البحثية

تهدف هذه الورقة البحثية للإسهام في تحقيق الأهداف الرئيسة للمؤتمر، والقيام بجزء من الواجب الشرعي في خدمة البحث العلمي قدر المستطاع.

وذلك من خلال مباحث مضامين الورقة؛ انطلاقاً من الإشكالية التي أرى أنها تطرح نفسها بقوة؛ في هذا الإطار.

ثانياً: الإشكالية

تنطلق الورقة البحثية هذه من إشكالية ترمي إلى الإجابة عن سؤالين مهمين:

- 1- ما مدى إدراكنا بأن تجديد الأمثلة الموظفة في العلوم الإسلامية وتنويعها أمر ضروري؟
- 2- إلى أي حد استشعرنا عواقب الجمود على نفس الأمثلة في مختلف العلوم الإسلامية لقرون دون تجديد ملموس؟.

سأحاول بإذن الله مقارنة هذين السؤالين من خلال منهجية بحثية يقتضيها التصور العام للموضوع، وهي منهجية مكونة من عرض مفصل مشكل من محورين أساسيين معتمداً في ذلك المزاوجة بين المنهجين الوصفي والتحليلي.

المحور الأول: مكانة التمثيل في مجال العلوم الإسلامية والبحث العلمي عموماً

وقبل الشروع في الحديث عن التمثيل وأهميته وأدواره، ومكانته في الاجتهاد والتجديد في الخطاب الديني، واستحضار ما عرفه من الجمود في معظم الكتابات العربية، وفي مختلف المجالات الشرعية، لا بد أن نقف عند تعريف التمثيل ومعناه والمقصود به.

تعريف التمثيل لغة:

التمثيل في اللغة العربية مأخوذ من أصل مثل، ويقول ابن فارس: «مثل الميم والثاء واللام أصل صحيح يدلّ على مناظرة الشيء للشيء، وهذا مثل هذا، أي نظيره».⁽¹⁾

1- مقاييس اللغة (5/ 296) / المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت 395هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399هـ - 1979م.

ويضيف الفيومي بعض الوجوه لهذا الأصل، فقال: «إن لهذا الأصل معاني متفرعة، فقال: «المثل يستعمل على ثلاثة أوجه، بمعنى الشَّبه، وبمعنى نفس الشيء وذاته، وزائدة، والجمع أمثال، ويوصف به المذكَر والمؤنَّث والجمع؛ فيقال: هو، وهي، وهما، وهم، وهنَّ مثله»⁽¹⁾.

والمرتضى الزبيدي قارن بين المماثلة والمساواة، فقال: نقلا عن ابن بري: «الفرق بين المماثلة والمساواة أنَّ المساواة تكون بين المختلفين في الجنس والمتَّفقين؛ لأنَّ التساوي هو التكافؤ في المقدار لا يزيد ولا ينقص، وأمَّا المماثلة فلا تكون إلَّا في المتَّفقين، تقول: نحوه كنحوه، وفقهه كفقَّهه، ولونه كلونه، وطعمه كطعمه، فإذا قيل: هو مثله، على الإطلاق، فمعناه أنَّه يسدُّ مسدَّه، وإذا قيل: هو مثله في كذا، فهو مساو له في جهة دون جهة»⁽²⁾.

وبخصوص الفعل المضعف من فعل مثل جاء في قاموس المعاني العربي المعاصر ما مفاده: أن «مَثَّلَ الشيء بالشيء: شَبَّهه به وقَدَّرَه على قدره»⁽³⁾.

المبحث الأول: التمثيل في علوم القرآن الكريم

إن القرآن الكريم بوصفه الأصل الأول للشرعية الإسلامية؛ فإنه منذ استكمال تدوينه في المصحف العثماني أصبح منبعاً لمختلف العلوم الشرعية؛ من تفسير، وإعجاز، وبلاغة وغيرها، من العلوم ذات الصلة بالبحث المباشر في القرآن الكريم، ومضامينه، ويقول الواحدي في مقدمة كتابه أسباب النزول: «علوم القرآن غزيرة، وضروبها جمّة كثيرة، يقصر عنها القول؛ وإن كان بالغاً، ويتقلَّص عنها ذيله؛ وإن كان سابقاً»⁽⁴⁾.

1- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير (2/ 563): / المؤلف: أحمد بن محمد بن علي الفيومي الحموي، أبو العباس (ت نحو 770 هـ)، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت.

2- تاج العروس من جواهر القاموس (30/ 380): / المؤلف: محمّد مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق: جماعة من المختصين، من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت.

3- <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AA%D9%85%D8%AB%D9%8A%D9%84/>

4- أسباب نزول القرآن (ص8)، المؤلف: أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (ت 468 هـ)، المحقق: عصام بن عبد المحسن الحميدان، الناشر: دار الإصلاح - الدمام، الطبعة: الثانية، 1412 هـ - 1992 م.

ولعل من العلوم القرآنية التي نحتاج إليها في عصرنا هذا؛ عصر التواصل، علم الأساليب الراقية للتواصل، التي هي محط اهتمام العالمين اليوم، ومن أساليب القرآن الكريم وبيانه المعجز في هذا الباب «ضرب الأمثال التي كانت حكمة العرب في الجاهلية والإسلام، إن لم نقل حكمة الأمم كلها، إذ بها كانت العرب تعارض كلامها فتبلغ بها ما حاولت من حاجاتها في المنطق بكناية غير تصريح: فيجتمع لها بذلك ثلاث خصال: إيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه وهو من أبلغ الحكمة»⁽¹⁾.

ومن أمثلة القرآن الكريم أن الله ضرب المثل بالبعوضة رغم صغر حجمها لحكم ربانية لعل منها: أن «البعوضة على صغر حجمها خلق الله فيها جميع ما خلق في الفيل مع كبره، وزيادة عضوين آخرين»⁽²⁾.

وإذا كان علماء علوم القرآن من السلف اهتموا بأسلوب التمثيل وأعطوا في ذلك أمثلة كثيرة فليس من الصواب للخلف الجنوح للجمود على نفس الأمثلة؛ على مر العصور، وتوالي الأجيال، وبنفس اللفظة التي وظف علماء السلف، ومن ذلك توظيفهم للفظ الأسد في ضرب الأمثلة في المجاز والتشبيه؛ فكل من جاء في العصور المتلاحقة يستعمل لفظة الأسد، وهذه نماذج من ذلك.

أولاً: عند عبد القاهر الجرجاني

1- نجد عند عبد القاهر الجرجاني في القرن الخامس في كتابه دلائل الإعجاز؛ عند الحديث عن الاستعارة، يقول: «فالاستعارة: أن تريد تشبيه الشيء بالشيء، فتدع أن تفصح بالتشبيه وتظهره، وتجيء إلى اسم المشبّه به فتعيّره المشبّه وتجرّيه عليه؛ تريد أن تقول: رأيت رجلاً هو كالأسد؛ في شجاعته وقوة بطشه سواء، فتدع ذلك وتقول: رأيت أسداً»⁽³⁾.

2- وفي موضوع آخر يقول: «إنّ قولنا «المعنى» في مثل هذا، يراد به الغرض، والذي أراد

1- ظاهرة المثل في القرآن الكريم، علي آيت علي، العدد 300 ربيع 1 - ربيع 2 1414 / شتنبر - أكتوبر 1993.

2- مجمع البيان، ج 1- 2، (ص165)؛ الفضل بن الحسن الطبرسي (469).

3- دلائل الإعجاز في علم المعاني، (1/ 67)، المؤلف: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (ت 471هـ)، المحقق: محمود محمد شاكر أبو فهر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة 1413هـ - 1992م.

المتكلم أن يثبت أو ينفيه، نحو أن تقصد تشبيه الرجل بالأسد، فتقول: زيد كالأسد، ثم تريد هذا المعنى بعينه؛ فتقول: كأن زيدا الأسد، فتفيد تشبيهه أيضا بالأسد، إلا أنك تزيد في معنى تشبيهه به، زيادة لم تكن في الأول، وهي أن تجعله من فرط شجاعته وقوة قلبه»⁽¹⁾.

ثانيا: عند تقي الدين ابن تيمية

وعند ابن تيمية في القرن الثامن الهجري نجد اللفظة نفسها موظفة، فقال: «فالأصوليون حين قالوا: من علامات المجاز أنه يجوز نفيه، وقال لهم المعارض: إن المجاز كذب إذن، أجابوا على قول المعارض بجواب مقنع جدا، فقالوا: حين نقول للبليد حمارا، وللشجاع أسدا، يصح أن يقال: ليس هو بحمار؛ وإنما هو إنسان، وليس هو بأسد؛ وإنما هو رجل، وهذا من إمارات المجاز عندنا، ولكنه لا يحيل المجاز إلى كذب؛ لأن هذا النفي منصب على «إرادة الحقيقة»⁽²⁾.

ثالثا: عند بدر الدين الزركشي

وفي نفس القرن الهجري نجد عند الإمام بدر الدين الزركشي التمثيل بنفس اللفظة في كتابه البرهان، يقول: «أعلى مراتب التشبيه في البلاغة ترك وجه الشبه، وأداته نحو زيد أسد؛ أما ترك وجهه وحده فكقوله زيد كالأسد؛ وأما ترك أداته وحدها فكقوله: زيد الأسد شدة»⁽³⁾.

رابعا: عند الحافظ ابن حجر العسقلاني

نجد عند الحافظ ابن حجر العسقلاني في القرن التاسع الهجري، في كتابه التلخيص، قوله: «التشبيه هو الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى، والمراد هاهنا ما يكون على وجه

- 1- دلائل الإعجاز في علم المعاني، (ص227)، المؤلف: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (ت 471هـ) المحقق: ياسين الأيوبي، الناشر: المكتبة العصرية- الدار النموذجي، الطبعة: الأولى.
- 2- المجاز عند الإمام ابن تيمية وتلاميذه بين الإنكار والإقرار، (ص58)، المؤلف: عبد العظيم إبراهيم محمد المطعني (ت 1429هـ)، الناشر: مكتبة وهبة، الطبعة: الأولى 1416 هـ - 1995 م.
- 3- البرهان في علوم القرآن (3/ 424)، المؤلف: أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت 794هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة: الأولى، 1376 هـ - 1957 م، الناشر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه.

الاستعارة التحقيقية، والاستعارة بالكناية، والتجريد؛ فدخل فيه نحو قولنا زيد أسد».⁽¹⁾

خامسا: عند الإمام السيوطي

في القرن العاشر الهجري يواصل الإمام السيوطي في كتابه المعترك، يقول: «والبيانون يجعلون المجاز استعارة، لأنهم يقولون: زيد كالأسد تشبيهه، وزيد أسد استعارة، ورأيت أسدا يكر ويفر في الحرب فيه خلاف عندهم، وكذلك زيد مثل الأسد».⁽²⁾

سادسا: عند عبد الخالق عزيمة

وينقل عن هؤلاء العلماء السلف خلفهم من المعاصرين نفس الأمثلة، ويوظفونها حيث نجد الدكتور عبد الخالق عزيمة ينقل عن المفسر ابن عطية، لفظ الأسد وتوظيفه، فقال: «وهو يتحدث على النعت بإسقاط أداة التشبيه:» فقال: كما تقول: مررت برجل أسد، التقدير: مثل أسد».⁽³⁾

وهؤلاء العلماء الكبار حتى لو اقتصرنا على الأمثلة نفسها فالأمر مقبول منهم، لكون بعضهم من أوائل من استعملها، ولكونهم جميعا لديهم القدرة على الاستيعاب، ولا يؤثر ذلك في بلوغهم الذروة في المكانة العلمية، ولكن الآن بدأ الاستيعاب مع نفس الأمثلة يقل، ويضعف، والاكتفاء بهذه الأمثلة قد يظن البعض من المتعلمين أنها الوحيدة المتاحة؛ أو أنه لن يستطع صياغة غيرها؛ ما دام يرى أنه لم يفعل ذلك من سبقه، وقد يبرر هذا عند المعاصرين بالخوف من الوقوع في الخطأ، غير أن أكبر خطأ هو الجمود على هذه الأمثلة.

ولعل من لطائف ما يذكر هنا أن معظم شبابنا وأطفالنا اليوم الذين يقبلون على تعلم قواعد تجويد القرآن الكريم وترتيله، معظمهم يجودون فقط سورة الضحى أو سورة التكويد لأنهما اللتان سمعهما بشكل معين من القارئ الكبير؛ عبد الباسط عبد الصمد رحمه الله.

1- الزيادة والإحسان في علوم القرآن (5 / 467): / المؤلف: محمد بن أحمد بن سعيد الحنفي المكي، شمس الدين، المعروف كوالده بعقيلة (ت 1150 هـ)، المحقق: أصل هذا الكتاب مجموعة رسائل جامعية ماجستير للأساتذة الباحثين: (محمد صفاء حقي، وفهد علي العندس، وإبراهيم محمد المحمود، ومصلح عبد الكريم السامدي، خالد عبد الكريم الاحم)، الناشر: مركز البحوث والدراسات جامعة الشارقة الإمارات، الطبعة: الأولى، 1427 هـ.

2- معترك الأقران في إعجاز القرآن (2 / 491): / المؤلف: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1408 هـ - 1988 م.

3- دراسات لأسلوب القرآن الكريم (11 / 134): المؤلف: محمد عبد الخالق عزيمة (ت 1404 هـ)، تصدير: محمود محمد شاكر، الناشر: دار الحديث، القاهرة.

المبحث الثاني: التمثيل في علوم السنة النبوية

لقد تفرع علم السنة النبوية، وتتطور بتطور البحث والتأليف فيه؛ عبر القرون، منذ القرن الثاني الهجري، ولا يزال في تطور إلى يومنا هذا، حتى أصبح هناك عدد من العلوم الخادمة للحديث النبوي الشريف، وبعضها مستمد من بعض، والعلماء المشتغلين بهذه العلوم بنوا مجهودهم البحثي والعلمي على مجهود سابقٍ لأسلافهم.

ومن أهم ما قام به كل هؤلاء العلماء الأجلاء شرح ما حرره من سبقهم؛ بقصد مساعدة الخلف على بلوغ الذروة العلمية، في كل عصر، ولصالح كل جيل، وكلهم عند قيامهم بالشرح يعتمدون أسلوب التمثيل، ويوظفون أمثلة في شرح كل قضية؛ ولكن شأن العلماء في مجال الحديث النبوي الشريف شأنهم في المجالات العلمية الأخرى؛ من حيث إعطائهم الأمثلة وفق تصور عصرهم؛ كما أن شأن من نقل عنهم كشأن من نقل في المجالات الأخرى؛ حيث كرر بدوره الأمثلة نفسها في عصور متتالية؛ مما أصبح يدعو حتما للتجديد والاجتهاد؛ على مستوى التمثيل؛ في علم الحديث النبوي الشريف، لمساعدة الجيل الحالي على التعمق في فقه السنة النبوية؛ وفق ما يقتضيه عصره، وعن صورة الحاجة لهذا التجديد احضرت بعض النماذج عن الأمثلة المتداولة في بعض زوايا علوم الحديث النبوي؛ منها:

أولا: الأمثلة المتكررة في المرسل

1- أعطانا ابن الصلاح في مقدمته مثالا بابن المسيب، فقال في معرض حديثه عن المراسل الأقوى من حيث الحجة: «وصورته التي لا خلاف فيها: حديث التابعي الكبير، الذي لقي جماعة من الصحابة وجالسهم، كعبيد الله بن عدي بن الخيار، ثم سعيد بن المسيب، وأمثالهما»⁽¹⁾.

وكل من جاء بعد ابن الصلاح يعطي المثال بابن المسيب وهناك طبعا غيره من التابعيين أمثاله في الدرجة كثر لا يضرب بهم المثال منهم قيس بن أبي حازم، ومسروق بن الأجدع، وسويد بن غفلة، وعمرو بن ميمون الأودي؛ بل «المشهور: التسوية بين التابعين أجمعين في ذلك رضي الله عنهم.

1- مقدمة ابن الصلاح = معرفة أنواع علوم الحديث - ت عتر (ص51)، المؤلف: عثمان بن عبد الرحمن، أبو عمرو، تقي الدين المعروف بابن الصلاح (ت 643هـ)، المحقق: نور الدين عتر، الناشر: دار الفكر- سوريا، دار الفكر المعاصر - بيروت، سنة النشر: 1406هـ - 1986م.

- 2- ونجد عند الجعبري في القرن الثامن إعطاء المثال بالتابعي نفسه، فقال عند حديثه عن المرسل: فلا يقدح في الأظهر إرسال ابن المسيب وعطاء ونحوهما»⁽¹⁾.

ثانيا: الأمثلة المتكررة في المدرج

- 1- ومن الأمثلة المتكررة في المدرج نذكر ما جاء عند الخطيب البغدادي في القرن الخامس عن المدرج من خلال كتابه الفصل، قال: «وكذلك حديث أبي هريرة: أسبغوا الوضوء ويل للأعقاب من النار...»⁽²⁾.

- 2- وفي القرن التاسع نجد عند الحافظ العراقي أثناء حديثه عن المدرج إعطاء المثال بالحالة نفسها، فقال: ومنه أي: من المدرج من القسم الأول: مدرج قبل أي: قبل آخر الخبر أي: في أوله، أو أثناؤه قلب بالنسبة للمدرج آخره، وهو تأكيد لقبل، مع إشارة إلى أكثرية المدرج آخر الخبر، مثل خبر: أسبغوا أي: أكملوا الوضوء، ويل للعقب من النار، وفي لفظ - وهو الأكثر - للأعقاب»⁽³⁾.

- 3- وبعد الحافظ العراقي بقليل ورد عند الحافظ ابن حجر العسقلاني رحمه الله إعطاء المثال بالمقطع نفسه من الحديث نفسه، فقال: «وحديث أبي هريرة عند الخطيب مرفوعا: «أسبغوا الوضوء، ويل للأعقاب من النار». فقلوه: «أسبغوا الوضوء مدرج»⁽⁴⁾.

-
- 1- رسوم التحديث في علوم الحديث (ص69) المؤلف: برهان الدين أبو إسحاق إبراهيم بن عمر بن إبراهيم بن خليل الجعبري (ت 732هـ)، المحقق: إبراهيم بن شريف الميلي، الناشر: دار ابن حزم - لبنان، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ - 2000م.
- 2- الفصل للوصول المدرج في النقل (1/ 86): / المؤلف: أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت البغدادي (ت 463 هـ)، المحقق: محمد بن مطر [بن عثمان] الزهراني، أصل التحقيق: رسالة دكتوراة، الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، بإشراف د أكرم ضياء العمري 1407 هـ، الناشر: دار الهجرة، الطبعة: الأولى، 1418 هـ - 1997 م.
- 3- فتح الباقي بشرح ألفية العراقي (1/ 277): / المؤلف: زين الدين أبي يحيى زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري السنيكي (ت 926 هـ)، المحقق: عبد اللطيف هميم - ماهر الفحل، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1422هـ، 2002م.
- 4- اليواقيت والدرر شرح شرح نخبة الفكر (2/ 78): / المؤلف: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (ت 1031هـ)، المحقق: المرتضي الزين أحمد الناشر: مكتبة الرشد - الرياض، الطبعة: الأولى، 1999م.

ثالثاً: الأمثلة المتكررة في المسلسل

- 1- وفي تناول مصطلح المسلسل في الحديث غالباً ما يتم التمثيل بحديث تشابك الأصابع حيث ورد عند محمد حسن عبد الغفار في شرح البيقونية عن المسلسل فقال: «ومثال المسلسل بأحوال الرواة الفعلية كتشبيك الأصابع، وكالابتسامة، أما تشبيك الأصابع؛ فكما قال أبو هريرة: شبك أبو القاسم بيدي وقال: (خلق الله الأرض يوم السبت)، ثم أخذ أبو هريرة أخذ بيد الراوي عنه وشبك بيده وقال: شبك رسول الله بيدي هكذا وقال: (خلق الله الأرض يوم السبت)، ثم شبك الراوي عن أبي هريرة يده بالراوي الذي تحته وقال: شبك أبو هريرة بيدي هكذا، وشبك رسول الله صلى الله عليه وسلم بيد أبي هريرة، وقال: (خلق الله الأرض يوم السبت)»⁽¹⁾
- 2- وأتي محمد الطحان⁽²⁾ في كتابه تيسير مصطلح الحديث بنفس المثال، فقال: «المسلسل بأحوال الرواة الفعلية: مثل: حديث أبي هريرة قال: شبك بيدي أبو القاسم صلى الله عليه وسلم، وقال: (خلق الله الأرض يوم السبت)»⁽³⁾، فقد تسلسل بتشبيك كل من رواه بيد من رواه عنه»⁽⁴⁾

المبحث الثالث: التمثيل في علوم اللغة العربية

يعتبر مجال علوم اللغة العربية من أكبر المجالات استعمالاً لأسلوب التمثيل؛ وخاصة في مراحل تعلم أبجدية اللغة العربية، ولهذا حضرت فيها ظاهرتان: تكرار الألفاظ نفسها في الأمثلة، وظاهرة عدم ملائمة بعض الألفاظ الموضفة في الأمثلة، وثقافة وطبيعة هذا العصر. وهنا سنقف مع مجموعة من نماذج أمثلة عن الظاهرتين السالفتي الذكر، اخترتها بشكل مجمل من مختلف المدونات العربية؛ عبر مختلف العصور.

- 1- شرح البيقونية، (7/ 8)، المؤلف: محمد حسن عبد الغفار، مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية.
- 2- محمود بن أحمد الطحان (1354 - 1444 هـ / 1935 - 2022 م) عالم سوري سني ومحدث، مدير برنامج الحديث في الدراسات العليا بكلية الشريعة في جامعة الكويت سابقاً. اشتهر بكتابه «تيسير مصطلح الحديث» و«أصول التخريج ودراسة الأسانيد».
- 3- معرفة علوم الحديث (ص42)، المؤلف: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (ت 405هـ)، المحقق: السيد معظم حسين، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الثانية، 1397 هـ - 1977 م.
- 4- تيسير مصطلح الحديث» (ص230).

أولاً: من كتاب شرح ألفية ابن مالك لابن عقيل

1- ورد في هذا الشرح ضمن حديث الشارح عن نائب الفاعل قوله: «وخرج بقولنا على طريقة فعل ما أسند إليه فعل على طريقة فعل وهو النائب عن الفاعل، نحو: ضرب زيد»⁽¹⁾ وأضاف: «إذا كان خبر المبتدأ فعلاً، لم يجز البصريون تقديمه على المبتدأ، لئلا يلتبس المبتدأ بالفاعل، فلا يقولون ضرب زيد»⁽²⁾

2- وإذا ما ذهبنا إلى الجزء الثاني من هذا الشرح نصادف في كثير من المواضع الشيء نفسه؛ من ذلك قوله: «فمثال الفاعل المحصور بأنما قولك: إنما ضرب عمرا زيد، ومثال المفعول المحصور بأنما، إنما ضرب زيد عمرا، ومثال الفاعل المحصور بـ إلا، ما ضرب عمرا إلا زيد، ومثال المفعول المحصور بـ إلا، ما ضرب زيد إلا عمرا، ومثال تقدم الفاعل المحصور بـ إلا، قولك ما ضرب إلا عمرو زيدا»⁽³⁾

3- وأضاف في موضوع آخر: «مذهب البصريين إلا الأخفش أنه إذا وجد بعد الفعل المبني لما لم يسم فاعله مفعول به، ومصدر، وظرف، وجار ومجرور، تعين إقامة المفعول به مقام الفاعل، فتقول ضرب زيد ضرباً شديداً يوم الجمعة؛ أمام الأمير في داره»⁽⁴⁾

والغريب هنا ربط الضرب بيوم الجمعة؛ الذي هو بمثابة عيد المؤمنين، ويوم استجابة الدعاء والساعة المباركة، ويوم الخطبة حول أخلاق الإسلام، وقيم الشريعة الإسلامية السمحاء.

ثانياً: من كتاب قطر الندى وبل الصدى لابن هشام النحوي

جاء في هذا الكتاب عند حديث صاحبه عن حالة وجوب تأخير المفعول قوله: «وقد يجب تأخير المفعول كـ «ضربت زيدا» و «ما أحسن زيدا» و «ضرب موسى عيسى»»⁽⁵⁾

1- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، (2/ 75) المؤلف: ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (المتوفى: 769هـ)، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، الطبعة: العشرون 1400 هـ - 1980 م.

2- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (1/ 278).

3- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (2/ 101).

4- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (2/ 121).

5- متن قطر الندى وبل الصدى (ص14)، المؤلف: جمال الدين، عبد الله بن يوسف بن هشام النحوي (ت 761 هـ) الناشر: دار الصميعي للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى 1420 هـ - 1999 م.

ولعل الملفت للانتباه هنا أيضا ربط الضرب بأسماء الأنبياء، في هذا المثال، وهما موسى كلیم الله، وعيسى بن مريم عليهما السلام؛ اللذان يفترض أن ننسب لهما قيم التسامح والتراحم.

المبحث الرابع: التمثيل في علم أصول الفقه

علم أصول الفقه من العلوم الدقيقة التي تبحث في عمق دلالات اللغة العربية، والعمل على ربطها بمقاصد الشريعة الإسلامية، وهي ذلك المجال الذي يناط به تجديد الخطاب الديني؛ بتنزيل الأحكام الشرعية، على النوازل الاجتماعية.

ولا يمكن أن يتحقق ذلك بشكل فعال وصحيح، مادام أهم وسائله الكامنة في الأمثلة قاصرا وجامدا لا يتجدد؛ وخاصة ما يتعلق بالأعراف والعادات التي يحكمها الشرع، ويغيرها الزمن، ومن هذا الجانب اخترنا بعض النماذج لعلها توضح المقال في الصد.

أولا: الأمثلة الموظفة في فعل الأمر

1- أورد ابن حزم رحمه الله في القرن الخامس الهجري في كتابه الإحكام أمثلة فعل الأمر، فقال: «الأوامر الواجبة ترد على وجهين: أحدهما بلفظ افعَل؛ أو افعَلُوا، والثاني بلفظ الخبر؛ إما بجملة فعل وما يقتضيه من فاعل أو مفعول؛ وإما بجملة ابتداء وخبر؛ فأما الذي يرد بلفظ افعَل أو افعَلُوا فكثير واضح مثل: وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ [البقرة: 110]، وما أشبه ذلك»⁽¹⁾.

2- وفي القرن الثامن الهجري نجد عند الإمام الأسنوي المثال نفسه عن فعل الأمر في كتابه نهاية السؤل، فقال: «في صيغته - أي فعل الأمر - وفيه مسائل؛ الأولى: أن صيغة افعَل ترد لستة عشر معنى، الأول: الإيجاب مثل: وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ [البقرة: 110]»⁽²⁾.

1- الإحكام في أصول الأحكام (3/ 32)، المؤلف: أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم (ت 456 هـ)، قوبلت على الطبعة التي حققها: الشيخ أحمد محمد شاكر، قدم له: الأستاذ الدكتور إحسان عباس، الناشر: دار الآفاق الجديدة، بيروت.

2- نهاية السؤل شرح منهاج الوصول، (ص160)، المؤلف: عبد الرحيم بن الحسن بن علي الأسنوي الشافعي، أبو محمد، جمال الدين (ت 772 هـ) الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1420 هـ - 1999 م.

ثانيا: الأمثلة الموضفة في فحوى الخطاب

1- ورد عند ابن حزم في القرن الخامس في مناقشته لأقسام مفهوم الخطاب نقلا عن أسلافه وبعض أقرانه فقال: «فقالوا دليل الخطاب على مراتب فمناها ما يفهم منه أن ما عدا القضية التي خوطبنا بها فحكمها كحكم هذه التي خوطبنا، ومنه ما لا يفهم منه أن ما عدا القضية التي خوطبنا بها فحكمها بخلاف حكم هذه التي خوطبنا، ومنه ما لا يفهم أن ما عدا القضية التي خوطبنا بها موافق لحكم هذه التي خوطبنا بها ولا مخالف.

ومثلوا القسم الأول بقوله تعالى: فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا [الإسراء: 23].⁽¹⁾

2- ونجد عند أبي الحسن الآمدي في القرن السابع الهجري في كتابه الإحكام في أصول الأحكام حين كان بصدد الحديث عن مفهوم الخطاب، فقال: «أما مفهوم الموافقة فما يكون مدلول اللفظ في محلّ السكوت موافقا لمدلوله في محلّ النطق، ويسمى أيضا فحوى الخطاب، ولحن الخطاب، والمراد به معنى الخطاب... ومثاله تحريم شتم الوالدين وضربهما من دلالة قوله تعالى: فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا [الإسراء: 23].⁽²⁾

3- واستعمل نفس المثال الصفي الهندي⁽³⁾ في القرن الثامن الهجري في الموضوع نفسه أثناء مناقشته تسمية الإمام الشافعي فحوى الخطاب بالقياس، فقال: «إن مفهوم الموافقة هو القياس الجلي، بل هو «عندهم» أخص منه، ولو سمي به لكان من باب تسمية الخاص العام، وعليه ينزلون تسمية الشافعي رحمه الله إياه بالقياس الجلي.

ثم اعلم أنه ينقسم إلى قطعي: وهو الذي دل النص على حكمه بفحواه، وسياق الكلام، ومعرفة المقصود منه في محل النطق، نحو قوله تعالى: (فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا) [الإسراء: 23].

1- الإحكام في أصول الأحكام - ابن حزم (7 / 3).

2- الإحكام في أصول الأحكام، (3 / 67)، المؤلف: علي بن محمد الآمدي، علق عليه: عبد الرزاق عفيفي، الناشر: المكتب الإسلامي، (دمشق - بيروت)، الطبعة: الثانية، 1402 هـ.

3- الشيخ صفي الدين الهندي الأرموي (644 هـ - 715 هـ = 1246 م - 1315 م) هو إمام وفقه أصولي شافعي ومتكلم على مذهب الأشاعرة. ولد بالهند سنة 644 هـ.

لَهُمَا قَوْلَا كَرِيمًا) [الإسراء: 23]، فإنه إنما يدل على تحريم الضرب والشتيم⁽¹⁾.

المحور الثاني: الجمود على مستوى التمثيل وأثره السلبي في قتل الإبداع ومنع التجديد

من المعلوم أن الجمود بكل أشكاله لا يناسب شريعة الإسلام، وليس منها، بل يعارض أهم خصائصها التي جعلتها شريعة صالحة لكل زمان ومكان، وفي مقدمتها خاصية المرونة، وعلوم الشريعة الإسلامية كلها مطلوب فيها تغذية قيم الشريعة والكشف عن مرونتها؛ بالاجتهاد من أجل مواكبة مستجدات الحياة العامة والخاصة.

ولهذا سمي الله عز وجل على لسان رسوله محمد صلى الله عليه وسلم علماء المسلمين البارزين بالمجددين؛ بل كان هذا سببا لتمييز العلماء المسلمين الراسخين من الأمة الإسلامية، وكان ذلك أيضا مدعاة لمدحهم والثناء عليهم.

ونقل لنا عن مجلس أبي العباس بن شريح أنه «قام إليه شيخ يمدحه، فسمعتة يقول: عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: (إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا)⁽²⁾ فَأَبْشُرْ أَيُّهَا الْقَاضِي، فَإِنَّ اللَّهَ بَعَثَ عَلَى رَأْسِ الْمِائَةِ عَمْرَ بْنَ عَبْدِ الْعَزِيزِ، وَبَعَثَ عَلَى رَأْسِ الْمِائَتَيْنِ مُحَمَّدَ بْنَ إِدْرِيسَ الشَّافِعِيَّ، وَأَنْتَ عَلَى رَأْسِ الثَّلَاثِ مِائَةٍ»⁽³⁾.

والتجديد لا يعني الزيادة في الدين ولا الاتيان بعبادة جديدة؛ بل هو اجتهاد في سبيل تجديد علاقة العباد بدين ربهم؛ كما أمر به؛ عبادة ومعاملة وأخلاقا وقيما.

ويقول الدكتور مجدي محمد: «إن المجدد المؤهل لهذا العمل لا يخترع ولا يبتكر دينا جديدا إنما يصلح ويحيي ويقوم ويظهر ما اندرس من الدين، ويدفع عنه البدع والشبهات والزيغ والضلال»⁽⁴⁾.

ولا شك أن مهمة التجديد في الخطاب الديني تحتاج إلى تبحر في كل العلوم؛ ذات الصلة المباشرة بالشريعة الإسلامية، وذلك يحتاج إلى أساليب فعالة في التعليم، وأفضل تلك

1- نهاية الوصول في دراية الأصول (5/ 2037).

2- مختصر المقاصد، (ص215).

3- المستدرك على الصحيحين، (4/ 568).

4- التجديد في علم أصول الفقه حقيقته ودواعيه ضوابطه بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول تجديد العلوم العربية والإسلامية بين الأصالة والمعاصرة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بدستوق جامعة الأزهر 20/03/2021 الجزء الأول، إعداد الدكتور مجدى محمد عبد الرحمن منصور.

الأساليب بلا خلاف هي التي وظفها القرآن الكريم، والسنة النبوية، وعلى رأسها التمثيل، والتمثيل بالقدر الذي هو مفيد في التجديد والاجتهاد، فهو بالقدر نفسه مضر إذا حصل فيها الجمود، أو الخلل، وهذا ما سأحاول تفصيل الكلام حوله في المباحث الآتية:

المبحث الأول: عدم ملائمة بعض الأمثلة لهذا للعصر علميا وتربويا

لا شك أن معظم الأمثلة التي توظف في أي مجال من المجالات تكون متصلة ومتأثرة بالزمن والمكان؛ الذين وظفت فيهما، ولا يمكن بلوغ غايتها العلمية كلية، أو الاستفادة من فوائدها التربوية كاملة، إلا إذا إخذنا بعين الاعتبار مختلف المستجدات الثقافية والاجتماعية؛ في ذلكما الزمن والمكان.

أولا الغايات العلمية

حين تتمعن في مختلفة الأمثلة التي وظفت من قبل العلماء القدامى؛ وخاصة في العلوم الشرعية؛ من علوم القرآن، وعلوم الحديث، وعلوم اللغة العربية، وعلوم الفقه وأصوله؛ يظهر لنا جليا أن التعليم عندهم هو الغاية الأصل، والمبتغى الأساس؛ في حين يكون الاهتمام بنقل اللون الثقافي، والحس الاجتماعي، عندهم في الدرجة الثانية، باستثناء الجانب العقدي؛ الذي يستحضر دائما، وكذلك بعض الآثار السياسية التي تظهر ملاحظتها بشكل ما في بعض الكتابات العربية.

وعدم الاهتمام باللون الثقافي، والحس الاجتماعي بالدرجة نفسها التي حظي بها الجانب التعليمي لدى علمائنا القدامى طبعا لا يعني الخطأ؛ من هؤلاء العلماء الأفذاذ؛ بقدر ما يعني الاختلاف بين زمنهم وزمننا، وهذا الاختلاف حاضر حتى على مستوى الحاجة إلى الأمثلة؛ حيث تميز زمنهم ببعض الأمور التي ساعدت في النبوغ العلمي عندهم؛ رغم محدودية تنويع الأمثلة، ومن هذه الأمور المساعدة في زمنهم ما يأتي:

علو الهمة؛ حيث لا يمكن مقارنة همة هؤلاء سواء كانوا معلمين أو متعلمين بمعلمي ومتعلمي اليوم، فكان همهم الوحيد خدمة الشريعة الإسلامية؛ تعليما وتبليغا ولو على حساب حياتهم، وحياة أسرهم.

محدودية العلوم المشتغل بها، حيث إن معظم العلوم الشرعية الحالية لم تنشأ بعد في العصور الأولى، أو لم تفرد علوما مستقلة بالتدريس والتأليف.

قلة الفتن المادية، والانشغالات اليومية الدنيوية في زمنهم؛ والتي تفرض نفسها اليوم، وتأخذ من أوقات الدرس والبحث، والتعليم والتعلم.

وكل هذا اليوم بخلاف تلك العصور تماما، وأصبح من الواجب الاجتهاد والتجديد على مستوى الأمثلة التي نوظفها في التعليم، والتعلم، والتبليغ؛ سواء من حيث الكم بالرفع منها، أو من حيث كيف بتجديدها، مع التقليل من استعمال الأمثلة الموروثة، لأن الغرض أن نرث القدرة على صناعة الأمثلة، وليس على تكرارها، أو نقلها كما هي.

ثانيا: الفوائد التربوية

الفوائد التربوية في الأمثلة التعليمية لا نعني غيابها عند العلماء القدامى في كتبهم ومناهجهم وإنما تلاشيها أو تقلصها في أمثلتهم؛ بفعل الفارق الزمني، والتغيرات الثقافية، والتحول الاجتماعي، فأصبح ما كان مفيدا تربويا في زمنهم لم يعد كذلك الآن في زمننا، ولذا علينا لزاما أن نجتهد ونستبدل ببعض الأمثلة القديمة غيرها من الأمثلة الجديدة؛ المستوحاة من عصرنا المعيش، مع تحري الأمثلة التي يمكن أن تحقق الغاية التعليمية نفسها؛ ومع الأخذ بعين الاعتبار اللون الثقافي، والحس الاجتماعي، في العصر الحالي؛ وخاصة أن هذا العصر عصر التفاعل العالمي، والانفتاح الثقافي بشكل قل نظيره، ومن غير الملائم أن نكرس فيه ثقافة متجاوزة؛ وخاصة العنف والعبودية والكراهية والتخويف.

أولا: العنف

1- ولعل من أوضح صور الأمثلة التي لا تلائم عصرنا هذا ما يتداول اليوم في النحو والصرف من التركيز على استعمال فعل ضرب؛ وخاصة للمبتدئين الذين يفترض أنهم اليوم غالبا أطفال؛ في حين أنهم في العصور الأولى غالبا ما يكونون متعلمين كبار السن، ومن ذلك قول ابن آجروم رحمه الله في أمثلة الضمائر: «فإن كان الفعل ماضيا: ضمّ أوله وكسر ما قبل آخره، وإن كان مضارعا: ضمّ أوله وفتح ما قبل آخره، وهو على قسمين: ظاهر، ومضمر؛ فالظاهر نحو قولك: ضرب زيد ويضرب زيد وأكرم عمرو ويكرم عمرو، والمضمر اثنا عشر، نحو قولك: ضربت، وضربنا، وضربت، وضربت، وضربتما، وضربتم، وضربتَن، وضرب، وضربت، وضربا، وضربوا، وضربن»⁽¹⁾.

1- الأجرومية (ص12)، المؤلف: ابن آجروم، محمد بن محمد بن داود الصنهاجي، أبو عبد الله (ت 713هـ) الناشر: دار الصميعي الطبعة: 1419هـ - 1998م.

وتكرار لفظة الضرب للطفل قد ترسخ معناها وثقافتها لديه، ونحن نقرأ هذه الأمثلة في هذا النقل ونلاحظ كم من مرة تكررت فيه لفظة الضرب هنا؛ كأن العربية -وهي أعظم لغة- عاجزة عن توفير أفعال حسنة الذكر ومحمودة المعنى.

2- ونجد أيضا عند ابن حزم إعطاء المثال بلفظ القتل عند حديثه عن الاستثناء؛ نقلا عن سلفه، فقال: «إن الاستثناء هو تخصيص بعض الشيء من جملة أو إخراج شيء ما مما أدخلت فيه شيئا آخر إلا أن النحويين اعتادوا أن يسموا بالاستثناء ما كان من ذلك بلفظ حاشا، وخلا، وإلا، وما لم يكن، وما عدا، وما سوى، وأن يجعلوا ما كان خبرا من خبر كقولك: اقتل القوم ودع زيدا؛ مسمى باسم التخصيص لا استثناء، وهما في الحقيقة سواء على ما قدمنا»⁽¹⁾.

ثانيا: الرق

ومن ذلك إعطاء الأمثلة اليوم في مجال الفقه بجمل تعود لزمن الرق والعبودية التي لم تعد اليوم موجودة، ولا مقبولة شرعا ولا قانونا، حيث نجد بعض الباحثين يوظفون مثل هذا الأمثلة ناقلين لها من الكتب القديمة؛ التي تلاءمها لكونها موجودة في واقعهم، ونجد في مختصر المزني مثلا قوله: «ولو ادّعى رجلان الوديعة، مثل: عبد أو بغير، فقال: هي لأحدكما ولا أدري أيكما هو... قيل لهما: هل تدعيان شيئا غير هذا بعينه؟ فإن قالا: لا... أحلف المودع بالله ما يدري أيهما هو، ووقف لهما جميعا، حتى يصطلحا فيه، أو يقيم أحدهما بينة، وأيّهما حلف مع نكول صاحبه كان له»⁽²⁾.

المبحث الثاني: الأثر السلبي لجمود التمثيل شكلا وموضوعا

إن الجمود مذموم على مختلف المستويات، وإذا كان في مستوى معين سيسبب الخلل في كل ما له صلة لذلك المستوى، ولهذا فإنه في أي علم شرعي كان الجمود وعلى أي مستوى فهو يسيء لمكانة الشريعة الإسلامية، ولسمعة الأمة الإسلامية؛ فما بالنا إذا

1- الإحكام في أصول الأحكام - ابن حزم (4 / 10).

2- مختصر المزني، (1 / 763)، المؤلف: أبو إبراهيم إسماعيل بن يحيى المزني (ت 264 هـ)، تصحيح وتعليق: أبي عامر عبد الله شرف الدين الداغستاني، ومعه: مقدمات منهجية بين يدي المختصر للإمام المزني، وملحق: كتاب الأمر والنهي على معنى الشافعي رحمه الله من مسائل المزني رضي الله عنه، برواية أبي إسحاق إبراهيم بن إسحاق عنه، الناشر: دار مدارج للنشر - الرياض، الطبعة: الأولى، 1440 هـ - 2019 م.

حضر في الشكل والموضوع.

أولاً: الأثر السلبي لجمود التمثيل من حيث الشكل

الجمود من حيث الشكل يتجسد في تكرار الأمثلة نفسها يعني الاعتماد على الحفظ على حساب الفهم؛ حيث يحفظ المتعلم الأمثل ويعلمها نفسها حين يصيرا معلما، وهذا فيه خطورة كبيرة على مستقبل المتعلم ومستقبل العلم برمته؛ في هذا العصر، وذلك لأمر منها:

1- ضعف القدرة على الحفظ لدى المتعلمين، حيث اليوم لم تعد القدرة على الحفظ، بنفس القدرة عند المتعلمين في العصور الأولى للإسلام.

يقول الدكتور أحمد زكي⁽¹⁾: «ولقد كان العلماء وقتئذ يفاخر بعضهم بعضا بالحفظ، وقلما يكون لأحدهم كتاب واحد يعتمد عليه فيما يزاو، وكان بعضهم يهلك كتبه خوفا من الاتكال عليها، يؤيد ذلك أن أول ما اشتغل به علماء العرب من العلوم هو تفهم القرآن، وحفظ الحديث وكلام العرب، وقد أجمع العلماء أمرهم على أن هذه الأشياء الثلاثة لا بد فيها من السماع والسند الصحيح، فمن لم يسمعها بإسناد، لا يعد عاملا فيها؛ ولذلك لا يعترف أئمة الحديث واللغة الذين حصلوا علمهم بالرواية، كالإمام الحافظ المرحوم الشيخ محمد محمود التركي الشنقيطي، نزيل القاهرة في آخر أيامه، لا يعترف مثل هؤلاء لمصري بعلم الحديث واللغة؛ لانقطاع السماع عنا في هذه البلاد، وإذ كان السماع هو العمدة في صدر الإسلام، كانت الكتب بالضرورة غير معتد بها، ولا معول عليها في شيء؛ إذ المسألة مسألة حفظ محض»⁽²⁾.

2- تراكم العلوم الفرعية

وحتى لو كانت لدى المتعلم أو الباحث اليوم نفس القدرة التي كانت للسابقين على الحفظ فإن عدد العلوم تضاعف اليوم، في هذا العصر، وأصبح ذلك يضاهي ما في العصور السابقة بأضعاف مضاعفة، وبهذا لم يعد لدينا من يمكن لهم أن يسمون بالعلماء الموسوعيين؛ ممن يمكن الاعتماد عليه وحده؛ بصفته عالما في مجالات مختلفة؛

1- أحمد زكي عاكف (1312 - 1395 هـ، 1894 - 1975 م) هو كيميائي مصري، ومؤسس أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في مصر. من أعلام النهضة الأدبية الحديثة في العالم العربي.

2- الحضارة الإسلامية أحمد زكي ص 84 دار النشر مؤسسة هنداوي 2017.

بل أصبحت هناك تخصصات وحدها يصعب الإلمام بها، وأقصى ما يمكن الرجوع فيه لشخص معين أو عالم بمفرده هو تخصصه، وهذا طبعاً إذا ضبطه بشكل جيد؛ بل حتى في تخصصات معينة أصبح من الضروري الاعتماد فيها على مجامع بحثية، أو مختبرات علمية، وأصبحت الفتوى من اللازم إسنادها لمؤسسة رسمية، قادرة على امتلاك تصور عام، بما تتوفر عليه من أرقى وأنضج الوسائل لبناء ذلك التصور حول قضية معينة؛ وخاصة القضايا العامة.

3- تضاعف المشاغل الدنيوية

في العصور الأولى الهجرية لم يكن بعد العالم منفتحاً، وكان معظم الناس لا ينشغلون إلا بمحيطهم المحدود، لا يفتنون بفتن غيرهم، ولا يتأثرون بمؤثرات غيرهم من المجتمعات المختلفة، والأمم الأخرى.

يقول أحمد زكي: في كتابه الحضارة الإسلامية: «قد علمنا أن الأمة العربية في زمن الجاهلية لم تكن من الكتابة في شيء، ونزید الآن أنها لم تكن منذ برأها الله حتى منبثق فجر الإسلام تعرف من العلوم إلا ما تقضيه أدنى معيشة، كتربية بعض الدواب، وانتجاع منازل الغيث، والعلم بالأنساب، وبرمي السهام، والحداء، وغير ذلك من المبادئ التي لا يسع البدوي جهلها... فلم يبلغوا فيها إذ ذاك مبلغاً يضطرهم إلى التدوين، فكانوا يكتفون فيها بالحفظ، ولم يفتنوا للتدوين لقلة حاجتهم إليه».⁽¹⁾

أما هذا العصر فالكل مفتون إلا من رحم الله، ولا يختلف في ذلك العالم والامي، ولا الذكر والأنثى، والا الصغير والكبير، ولا العربي والعجمي؛ وخاصة بعد ما تفتقت الثورة التكنولوجية وتطورت وسائل التواصل بشكل كبير، فانشغل الجميع، وانشغل العالم والمتعلم، والقادم أكبر ولعل الذكاء الاصطناعي سيتقل بنا بخطوات مضاعفة في الاستباق مع الزمن في هذا المسعى، والأهم في هذا الصدد هو أن نعي جيداً أن كل ثقافتنا وكل ثروتنا سنشاركها مع العالم بشكل أكبر ومباشر؛ مما يتطلب تطوير بعض أساليبها ومناهجها بالرقى بوسائلها المتغيرة، وفق مقاصد قيمها الثابتة.

1- الحضارة الإسلامية أحمد زكي ص 83 دار انشر مؤسسة هنداوي 2017.

ثانيا: الأثر السلبي لجمود التمثيل من حيث الموضوع

إن المثال كلما تعلم به متعلم ينبغي له العمل على منواله، وصياغة مثال جديد لمتعلم جديد، بالقيمة العلمية نفسها، وكذلك العمل على الرفع من عدد الأمثلة حول قضية واحدة حتى تفيء بالغرض التعليمي، كما هو الشأن مثلا في علم الفراض قديما وحديثا، وعلم الرياضيات والفيزياء حديثا.

إن القدرة على الاجتهاد والتجديد العلمي، والإبداع الفكري مرتبطة ارتباطا وثيقا بنوع الأمثلة التي درس بها الباحث؛ ما لم يفلح في المجهود الفردي للتوسيع في دائرة الأمثلة؛ كما هو الحال عند معلمي ومتعلمي الرياضيات حاليا.

ومن الملفت أن تجد معظم المؤلفات في تدريس اللغة العربية يمثلون لحرف التمني ليت بيت شعري واحد كأنه هو وحده الذي وظفت فيه ليت «نحو: ألا ليت الشباب يعود يوما فأخبره بما فعل المشيب»⁽¹⁾.

صحيح أن هذا البيت فيه درس بليغ ولكن لا ينبغي أن يؤثر ذلك في الوظيفة التعليمية اللغوية التي هي الأساس، والتي تتحقق تجديد الأمثلة وتنويعها.

المبحث الثالث: نماذج من الأمثلة الملائمة من حيث الغاية العلمية والدلالة التربوية

هناك محاولات جيدة ومشكورة للخروج من هذا النمط التقليدي؛ في توظيف التمثيل في بعض المجالات، من قبل بعض الباحثين، سواء من حيث الغاية العلمية؛ أو من حيث الدلالة التربوية.

أولا: نماذج من الأمثلة الجديدة الملائمة من حيث الغاية العلمية

يقول محمد حسن عبد الغفار⁽²⁾ في معرض حديثه عن العرف في كتابه تيسير أصول

1- شرح الورقات في أصول الفقه (ص94)، المؤلف: جلال الدين محمد بن أحمد بن محمد بن إبراهيم المحلي الشافعي (ت 864هـ)، قدّم له وحققه وعلّق عليه: الدكتور حسام الدين بن موسى عفانة، صف وتنسيق: حذيفة بن حسام الدين عفانة، الناشر: جامعة القدس، فلسطين، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999 م.

2- ولد بالإسكندرية في 29 ربيع أول سنة 1386 هـ الموافق 17 يوليو 1966 م عمل مدرّس للعلوم الشرعية منذ سنة 1998.

الفقه: «ويكون العرف عاما شائعا؛ كما تقول العامة للطبيب دكتورا، وكما يصطلحون على أزياء معينة يلبسونها.

ويكون خاصا بفريق من المجتمع، كأصحاب الحرف من الصّناع والفلاحين وغيرهم، أو أصحاب العلوم المتخصصة كالمحدثين، والمفسرين، والأصوليين، والفقهاء، والأطباء، والمهندسين، والصّيادلة، وعرفهم هو اصطلاحاتهم الخاصّة بعلومهم أو مهنتهم التي تعارفوا عليها ممّا يستعملونه بينهم من الأقوال والأفعال»⁽¹⁾.

ويضيف: «ومن مثاله: تعارف الناس على دفع أثمان المبيعات باستخدام بطاقات الدّفع، وتعارفهم على بيع العملات، وتعارفهم على التّجارة بالأسهم، وعلى ألفاظ عرفيّة في التّحيّة مع لفظ السّلام»⁽²⁾.

ثانيا: نماذج الأمثلة الجديدة الملائمة من حيث الدلالة التربوية

اخترنا هذه النماذج من مجال اللغة العربية لكونها أكثر المجالات اشتراكا بين عامة العالمين والمعلمين والمتعلمين العرب، ووجدنا هذه المحاولة في تجديد الأمثلة والرفع من قيمتها وشكلها لدى علي الجارم، في كتابه النحو الواضح نذكر منها»

1- أمثلة الفعل الماضي:

- (وقف الرّجل)، هذا مثال في اللغة من حيث التعلم؛ وفي نفس الوقت مرر رسالة ربط الرجولة بالوقوف.
- (ضاع الكتاب)، هذا مثال في اللغة من حيث التعلم؛ وفي نفس الوقت مرر رسالة التنبيه للعزوف عن القراءة.
- (دقّت السّاعة) هذا مثال في اللغة من حيث التعلم؛ وفي نفس الوقت وظف مصطلحا جديدا له دلالة الجد والجدية.

1- تيسير علم أصول الفقه (ص211).

2- تيسير علم أصول الفقه (ص212).

2- أمثلة الفعل المضارع

- (أغسل يديّ)، مفيد في اللغة من حيث التعلم؛ ومفيد في الصحة من حيث التذكير بالنظافة.
- (ألبس ثيابي)، مثال مفيد في اللغة من حيث التعلم، ومفيد في الأخلاق حيث الستر ضد العري
- (ينتبه الحارس)، مثال مفيد في اللغة العربية من حيث التعلم، ومفيد يذكر بدور الحارس الأساس.

3- أمثلة فعل أمر

- (أطعم قطّك)، مثال مفيد في اللغة العربية؛ من التعلم، ومفيد في مجال مهم في هذا العصر، وهو الرفق بالحيوانات.
- (نم مبكرا)، مثال مفيد في اللغة العربية؛ من حيث التعلم، ومفيد في الحث على تنظيم الحياة الخاصة.
- (تمهل في السير)، مثال مفيد في اللغة العربية؛ من حيث التعلم، ومفيد في مجال في غاية الأهمية في هذا العصر وهو آداب الطريق، وتفادي السرعة، وخاصة في حالة السياقة⁽¹⁾.

خاتمة

ختاما إن ما توقفنا عنده من خلال مباحث هذه الورقة البحثية، وما استحضرنّا من الأقوال المؤصلة، والنصوص المستثمرة، والمقارنة بين مضامينها العلمية، وتحليل دلالاتها التربوية، يمكن القول: إننا خرجنا برؤية عامة حول ما لتوظيف أسلوب التمثيل من الأهمية؛ وخاصة في المجالات التعليمية والتربوية.

كما أنه من خلال جمعي لنماذج متنوعة من هذه الأمثلة؛ من مختلف فروع العلوم الشرعية ومقارنتها مع بعضها، نستطيع القول: إننا توصلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات، يمكن إجمالها فيما يأتي:

1- النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، (1/ 33) / المؤلف: على الجارم ومصطفى أمين، الناشر: الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع.

- أن التمثيل أسلوب تعليمي تربوي فعال، وظفه القرآن الكريم، والسنة النبوية المشرفة، واعتمده علماء اللغة العربية، وفقهاء الشريعة الإسلامية؛ في مختلف العصور.
- أن الاجتهاد والتجديد من لوازم خاصية المرونة؛ التي تتميز بها الشريعة الإسلامية الغراء، وبها كانت وستظل صالحة في كل زمن ومكان.
- أن أخطر مجال يكون فيه الجمود هو الأساليب، وفي مقدمها التمثيل؛ من حيث الكم بقلة وجودها في التطبيق، وبمتخلف أشكالها وتقدم دلالتها الثقافية والاجتماعية.
- أن الأولى بإرثه من العلماء السلف القدرة على صياغة الأمثلة الملائمة، في كل عصر، والمفيدة لكل جيل، وليس الأمثلة نفسها وتكرارها.
- أن كل العلوم الشرعية مرتكزة بشكل كبير على توظيف الأمثلة، ومن خلالها نعمل على تقريب مضامينها للمتلقي، والاجتهاد والتجديد على مستوى توظيفها أمر مرجعي وضروري؛ لتحقيق النفع منها في كل حين، وفي كل قطر.
- أن هذا الجمود لا يمكننا أن نواجه به جما من التحديات التي تلوح في الأفق أمام ثقافتنا، بسبب التقدم التكنولوجي العالمي، الذي بدأ يدخل مرحلة الذكاء الاصطناعي بشكل سريع.
- وانطلاقاً من هذه الاستنتاجات أ طرح مجموعة من التوصيات الممكنة في هذا الموضوع؛ وأكفتي بثلاث توصيات أرى أن الحاجة إليها ماسة، وهي:
- أولاً: العمل على اعتماد المناهج التعليمية والتربوية الملائمة لثقافة السلام والتراحم؛ وخاصة الموجهة للأطفال، والتخلص من الألفاظ ذات دلالة العنف والكرهية والتخويف.
- ثانياً: العمل على تقديم العلوم الشرعية والعربية في حلة جديدة؛ تليق بشرح نصوص الشريعة الإسلامية؛ من القرآن الكريم، والسنة العطرة والكشف عن قيمهما النبيلة، ومقاصدهما الحسنة.
- ثالثاً: العمل على حصر واستقراء معظم الأمثلة التي تجاوزها الزمن، وتغيرت دلالتها الثقافية والاجتماعية بتغير الزمن والمكان، وخاصة التي تحمل دلالات الضرب والقتل، ونعمل على تدارك الأمر بتنقيح تراثنا منها ما أمكن.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم
- <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AA%D9%85%D8%AB%D9%8A%D9%84/>
- الأجرومية، المؤلف: ابن آجُرُّوم، محمد بن محمد بن داود الصنهاجي، أبو عبد الله (ت 713هـ) الناشر: دار الصميعي الطبعة: 1419هـ - 1998م.
- الإحكام في أصول الأحكام، المؤلف: أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم (ت 456هـ)، قوبلت على الطبعة التي حققها: الشيخ أحمد محمد شاكر، قدم له: الأستاذ الدكتور إحسان عباس، الناشر: دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- الإحكام في أصول الأحكام، المؤلف: علي بن محمد الآمدي، علق عليه: عبد الرزاق عفيفي، الناشر: المكتب الإسلامي، (دمشق - بيروت)، الطبعة: الثانية، 1402هـ..
- أسباب نزول القرآن، المؤلف: أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (ت 468هـ)، المحقق: عصام بن عبد المحسن الحميدان، الناشر: دار الإصلاح - الدمام، الطبعة: الثانية، 1412هـ - 1992م.
- البرهان في علوم القرآن، المؤلف: أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت 794هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة: الأولى، 1376هـ - 1957م، الناشر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه.
- تاج العروس من جواهر القاموس، المؤلف: محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق: جماعة من المختصين، من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت.
- التجديد في علم أصول الفقه حقيقته دواعيه ضوابطه بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول تجديد العلوم العربية والإسلامية بين الأصالة والمعاصرة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بدستوق جامعة الأزهر 20/03/2021 الجزء الأول، إعداد الدكتور مجدى محمد عبد الرحمن منصور.

- تيسير مصطلح الحديث.
- الحضارة الإسلامية أحمد زكي دار النشر مؤسسة هنداوي 2017.
- دراسات لأسلوب القرآن الكريم (11 / 134) / المؤلف: محمد عبد الخالق عزيمة (ت 1404هـ)، تصدير: محمود محمد شاكر، الناشر: دار الحديث، القاهرة.
- دلائل الإعجاز في علم المعاني، المؤلف: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، الجرجاني الدار (ت 471هـ)، المحقق: محمود محمد شاكر أبو فهر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة 1413هـ - 1992م.
- رسوم التحديث في علوم الحديث، المؤلف: برهان الدين أبو إسحاق إبراهيم بن عمر بن إبراهيم بن خليل الجعبري (ت 732هـ)، المحقق: إبراهيم بن شريف الملي، الناشر: دار ابن حزم - لبنان، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ - 2000م.
- الزيادة والإحسان في علوم القرآن: / المؤلف: محمد بن أحمد بن سعيد الحنفي المكي، شمس الدين، المعروف كوالده بعقيلة (ت 1150 هـ)، المحقق: أصل هذا الكتاب مجموعة رسائل جامعية ماجستير للأساتذة الباحثين: (محمد صفاء حقي، وفهد علي العندس، وإبراهيم محمد محمود، ومصلح عبد الكريم السامدي، خالد عبد الكريم اللاحم)، الناشر: مركز البحوث والدراسات جامعة الشارقة الإمارات، الطبعة: الأولى، 1427 هـ.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، المؤلف: ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (المتوفى: 769هـ)، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، الطبعة: العشرون 1400 هـ - 1980 م.
- شرح البيقونية، المؤلف: محمد حسن عبد الغفار، مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية.
- شرح الورقات في أصول الفقه، المؤلف: جلال الدين محمد بن أحمد بن محمد بن إبراهيم المحلي الشافعي (ت 864هـ)، قدّم له وحققه وعلّق عليه: الدكتور حسام الدين بن موسى عفانة، صف وتنسيق: حذيفة بن حسام الدين عفانة، الناشر: جامعة القدس، فلسطين، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999 م.

- ظاهرة المثل في القرآن الكريم، علي آيت علي، العدد 300 ربيع 1 - ربيع 2 1414 / شتنبر - أكتوبر 1993.
- فتح الباقي بشرح ألفية العراقي: / المؤلف: زين الدين أبي يحيى زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري السنيكي (ت 926 هـ)، المحقق: عبد اللطيف هميم - ماهر الفحل، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الطبعة الأولى، 1422 هـ، 2002 م.
- الفصل للوصل المدرج في النقل، المؤلف: أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت البغدادي (ت 463 هـ)، المحقق: محمد بن مطر [بن عثمان] الزهراني، أصل التحقيق: رسالة دكتوراة، الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، بإشراف د أكرم ضياء العمري 1407 هـ، الناشر: دار الهجرة، الطبعة: الأولى، 1418 هـ - 1997 م.
- مباحث في علوم القرآن / المؤلف: مناع بن خليل القطان (ت 1420 هـ)، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الطبعة: الطبعة الثالثة 1421 هـ - 2000 م
- متن قطر الندى وبل الصدى، المؤلف: جمال الدين، عبد الله بن يوسف بن هشام النحوي (ت 761 هـ) الناشر: دار الصميعي للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى 1420 هـ - 1999 م.
- المجاز عند الإمام ابن تيمية وتلاميذه بين الإنكار والإقرار، المؤلف: عبد العظيم إبراهيم محمد المطعني (ت 1429 هـ)، الناشر: مكتبة وهبة، الطبعة: الأولى 1416 هـ - 1995 م.
- مجمع البيان، الفضل بن الحسن الطبرسي.
- مختصر المزني، المؤلف: أبو إبراهيم إسماعيل بن يحيى المزني (ت 264 هـ)، تصحيح وتعليق: أبي عامر عبد الله شرف الدين الداغستاني، ومعه: مقدمات منهجية بين يدي المختصر للإمام المزني، وملحق: كتاب الأمر والنهي على معنى الشافعي رحمه الله من مسائل المزني رضي الله عنه، برواية أبي إسحاق إبراهيم بن إسحاق عنه، الناشر: دار مدارج للنشر - الرياض، الطبعة: الأولى، 1440 هـ - 2019 م.
- مختصر المقاصد الحسنة في الأحاديث المشتهرة على الألسنة، محمد عبد الباقي الزرقاوي، تح: إبراهيم عثمان، سلسلة تراث الأزهريين، مصر.

- المستدرك على الصحيحين، الحاكم النيسابوري، عبد السلام علوش، بيروت، دار المعرفة.
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المؤلف: أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (ت نحو 770 هـ)، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت.
- معترك الأقران في إعجاز القرآن، المؤلف: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1408 هـ - 1988 م.
- معرفة علوم الحديث، المؤلف: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (ت 405 هـ)، المحقق: السيد معظم حسين، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الثانية، 1397 هـ - 1977 م.
- مقاييس اللغة، المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت 395 هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399 هـ - 1979 م.
- مقدمة ابن الصلاح = معرفة أنواع علوم الحديث - ت عتر، المؤلف: عثمان بن عبد الرحمن، أبو عمرو، تقي الدين المعروف بابن الصلاح (ت 643 هـ)، المحقق: نور الدين عتر، الناشر: دار الفكر - سوريا، دار الفكر المعاصر - بيروت، سنة النشر: 1406 هـ - 1986 م الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1420 هـ - 1999 م.
- النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، (1/ 33) المؤلف: علي الجارم ومصطفى أمين، الناشر: الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع.
- نهاية السؤل شرح منهاج الوصول، المؤلف: عبد الرحيم بن الحسن بن علي الأسنوي الشافعي، أبو محمد، جمال الدين (ت 772 هـ).
- نهاية الوصول في دراية الأصول، صفي الدين محمد بن عبد الرحيم الهندي، تحقيق صالح بن سلمان اليوسف وسعد بن سالم السويح، مكة المكرمة المكتبة التجارية، (د.ت).

- اليواقيت والدرر شرح نخبة الفكر، المؤلف: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (ت 1031هـ)، المحقق: المرتضي الزين أحمد الناشر: مكتبة الرشد - الرياض، الطبعة: الأولى، 1999م.

الضابطُ السياقيُّ في الدراساتِ النحويّةِ التراثيّةِ وأثره في التطوّرِ الدلاليِّ وتعيينِ المعنى

د. شفاء مأمون ياسين

جامعة زايد سابقاً - الإمارات العربية المتحدة - أبو ظبي

ملخص

هذا بحثٌ بعنوان «الضابط السياقيّ في الدراسات النحوية التراثية وأثره في التطور الدلاليّ وتعيين المعنى»، يحاولُ الكشف عن أهمية السياق في فهم التطور الدلالي، ويهتم بإظهار نماذج من التطور الدلالي في بعض الألفاظ الواردة في الدراسات النحوية التراثية، وأثرها في تعيين المعنى؛ ليسبر أغوار التطور في تلك النماذج، ويقف على توضيح أهمية الربط في فهم اللاحق للسابق، (الحداثة والتقليد)، وعدم اعتماد واحد دون الآخر؛ لأنهما يتخذان التطور سبيلاً إلى فهم اللفظ؛ ما يعني أن الألفاظ طَيَّعةٌ للتطور، لما تحمله من قوة وسعة عبارة، وتكمن فرضية البحث في مدى معرفة المتلقي الضابط السياقي، وأثره في التطور الدلالي وفهم المعنى، وعلاقته بين الحداثة والتقليد؛ أما مشكلة الدراسة؛ فتتجلى في الاحتراس مما قد يفهمه أبناء العربية للنص التراثي، وهم يعتقدون أن بعض ألفاظه تعني اليوم (في الزمن المعاصر)، ما كانت تعنيه بالأمس، معتمدين على ما خلده فكرهم الأول في لمح الصفة، ومعرفة دلالات الكلمات معرفة معاصرة، ويحاول البحث الإجابة عن مدى أهمية فهم الضابط السياقي وأثره في فهم التطور الدلالي الحديث، بين المعنى السابق والحادث، وبين الحداثة والتقليد.

الكلمات المفتاحية: الضابط السياقي، الدراسات النحوية التراثية، التطور الدلاليّ

Abstract

This study attempts to unveil the importance of context for understanding linguistic development by providing some patterns embedded in traditional studies and their impact on meaning identification to explore the roots of development by highlighting the correlation of present meaning and the subsequent counterpart, Modernism and Traditionalism, and not to rely on one and exclude the other. They both consider development a means for understanding expressions. This implies that expressions are susceptible to development due to their potential and malleability.

The research hypothesis lies in how much the recipient knows about contextual control and its impact on semantic development and meaning identification, besides the correlation between traditional and modern meanings. As for the statement of the problem, it is evident in being careful about how people of Arabic might take the traditional text, believing that some contemporary expressions have the same connotations of the past when relying on the aforethought implications they have about those expressions viewed with a modern perception.

The research tries to answer the importance of understanding the modern semantic control and the correlation between old and contemporary meanings, between Modernism and Traditionalism.

Keywords: Contextual control; Semantic development; Traditional syntactic studies

المقدمة

أدى التطور الدلالي في بعض الألفاظ العربية إلى وجود مسافة جلية بين اللفظ ودلالته، والخطورة أن كثيرًا من أبناء العربية يردون على النصّ التراثي، وهم يظنون أن بعض ألفاظه تعني اليوم ما كانت تعنيه بالأمس، معتمدين في ذلك على ما خلده فكرهم الأول في لمح الصفة، ومعرفة دلالة الكلمات معرفة معاصرة، وقد رصد المعجميون بذكائهم وحنكتهم تلك الألفاظ المتوالدة، وما وقع فيها من تطور دلالي بعد عصر الاحتجاج، وذلك من خلال لمح الصفات المشتركة بين الألفاظ، وما يتولد منها من صفات جديدة، مستندين إلى علل التسمية في الاشتقاق اللغوي عند المعجميين، ويبدو أن ثمة اشتراكًا بين اللفظ الأصلي القديم والحادث المأخوذ منه، ومن هنا تولدت بعض الألفاظ اتساعًا، ورقيًا، أو انحطاطًا... وفي ذلك كله دلالة على سعة اللغة العربية، وثرائها، وعمق معانيها ودلالاتها... ويسعى هذا البحث إلى الوقوف على بعض تلك الألفاظ التي تولدت منها ألفاظ أخرى، والذي اشتق منها معان متعددة قد تُلمح منها صفات تعود إلى اللفظ الأول المتولد منه، والحكم الفصل في ذلك هو الضابط السياقي.

التمهيد

سيتم في باب التمهيد تناول أهمية البحث، ومشكلة الدراسة، وأسئلة البحث، وأهدافه، ومنهجه:

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة في الوصول إلى أثر لزوم السياق في فهم التطور الدلالي من خلال لمح الصفة بين الدلالة المتقدمة، والأخرى المتولدة منها بهدف الاحتراس من فهم السابق وفق مفهوم اللاحق، والربط بين الحداثة التقليد، وبيان التطور الدلالي: بواعثه، وأعراضه، احتراسًا من أن يقع المرء في محذور يرد عليه عند التجافي عن ملح التطور الدلالي، وتبيانًا لما جاء في الدراسات النحوية التراثية، وأهمها ما جاء في القرآن الكريم، وتبيان أثر هذا التطور على المعجم العربي في ثراء معانيه، وغزارة ألفاظه، ويبقى الضابط السياقي هو الأساس لفهم المعنى.

مشكلة الدراسة: أدى التطور الدلالي في الألفاظ العربية إلى وجود تراخ بين اللفظ ودلالته، وهذا بدوره أفضى إلى تعدد آراء العلماء في موضوع التطور الدلالي، فثمة من أيده، ومن عارضه، وهناك من وقف بين بين، وتكمن مشكلة الدراسة في أن كثيرًا من أبناء

العربية يردون على النصّ القديم، وهم يظنون أن بعض ألفاظه تعني اليوم ما كانت تعنيه بالأمس، معتمدين في ذلك ما خلده فكرهم الأول في لمح الصفة ومعرفة دلالة الكلمات معرفة معاصرة، ويبدو أن ثمة اشتراكًا بين أصل الوضع والمأخوذ منه، ومن هنا تولدت معان جديدة في بعض الألفاظ اتساعًا، وتضييقًا، ورقياً، أو انحطاطًا، ونقلًا، وفي ذلك كله دلالة على سعة اللغة العربية، وثرائها، وعمق معانيها.

أسئلة البحث: تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التي تتجلى في:

- كيف تتطور الدلالة من المعنى المتقدم إلى المعاني الحادثة التي خرجت إليها اللفظة؟
- ما أثر الضابط السياقي في التطور الدلالي وتعيين المعنى؟ ومعرفة الكلمات معاصرة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى بيان أثر الضابط السياقي في التطور الدلالي في الألفاظ الواردة في بعض الدراسات النحوية التراثية، وكيفية تطور الدلالة من المعنى الأصلي «القديم» إلى المعاني الأخرى «الحادثة» التي خرجت إليها اللفظة، ومدى أهمية فهم التطور الدلالي اللاحق «الحديث» للمعنى السابق «المتقدم»، وأهميته بين الحادثة والتقليد.

منهج البحث: تتخذ هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي أساسًا في سيرها؛ للوصول إلى الهدف المنشود، وذلك من خلال بيان: ما يقع من تطور دلالي التفت إليه العلماء اللغويون القدماء، فأثبتوه، وأشاروا إليه، وأقرّوه، وتحليل ما يقع من تطور دلالي بلمح صفة مشتركة بين الحادثة التقليد، وقد سار هذا البحث وفق المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب مثل هذه الدراسة، واعتمد المصادر والمراجع الأصيلة ذات الصلة؛ للتوضيح والتبيين؛ للوصول إلى الهدف المنشود.

ويسعى هذا البحث إلى الوصول إلى نتائج نراها مهمة، تتجلى في أن ثمة اشتراكًا بين أصل الوضع، والمأخوذ منه، وضرورة فهم اللاحق للسابق، بين الحادثة والتقليد، ومراعاة الضابط السياقي الذي يخضع إلى التطور في الحياة بما فيها من ظروف وبيئات وتطور.

الدراسات السابقة: ثمة دراسات تناولت التطور الدلالي للألفاظ في القرآن الكريم عند القدماء والمحدثين، إلا أن مجملها ركز على الجانب التفسيري، أو البلاغي، وكان تناولها للتطور الدلالي وإشكالياته محدودًا، ومنها:

- أبو عودة، عودة خليل، «التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم

دراسة دلالية مقارنة»، فقد تناول د. عودة أبو عودة التطور الدلالي في بعض الألفاظ الإسلامية بشكل عام، ووزعها في فصول: إلا أن هذه الدراسة تمتاز أنها جاءت بألفاظ مختلفة عما جاء بها عودة، كما أنها درست ملامح التطور الدلالي في كثير من الألفاظ التي لم يتناولها عودة في دراسته.

- عرار، مهدي، «التطور الدلالي الأشكال والإشكال والأمثال»، تناول د. مهدي عرار في كتابه التطور الدلالي في الألفاظ العربية والإسلامية، وبين أثر استشراف التطور الدلالي في فهم النص القرآني، وتختلف هذه الدراسة عن دراسات عرار أنها اهتمت بأثر السياق والملح الدلالي بين المعنى المتقدم والحادث. وهناك دراسات أخرى قد تكون مماثلة منها، لكن كلها لم يتناول الضابط السياقي وأهميته في دلالة الألفاظ، وهذه الدراسة تمتاز من غيرها في الربط بين الحداثة التقليد ضمن ملح دلالي يربط بينهما.

موضوعات البحث:

سأقوم بإثبات عناوين جانبية؛ للتسهيل، والتوضيح، والتبيين، والتحليل، والتمثيل، وذلك على النحو الآتي:

الضابط السياقي: لا يمكن أن ننكر ما للضابط السياقي من أهمية بالغة في فهم المعنى الذي تدل عليه الألفاظ، وضبط الشيء هو القوة على أدائه، ويقال: «فلان لا يضبط عمله، إذا عجز عن ولاية ما وليه، و«الضبط: لزوم الشيء، والضابط: القويُّ عَلَى عَمَلِهِ. وَيُقَالُ: فُلَانٌ لَا يَضْبُطُ عَمَلَهُ إِذَا عَجَزَ عَنْ وِلَايَةِ مَا وَلِيَهُ. وَرَجُلٌ ضَابِطٌ: قَوِيٌّ عَلَى عَمَلِهِ»⁽¹⁾، والسياق هو الذي «يُعَيِّنُ أَحَدَ الْمَعَانِي الْمَشْتَرَكَةِ لِلْفِظِ الْوَاحِدِ، وَهَذَا السِّيَاقُ لَا يَقُومُ عَلَى كَلِمَةٍ تَنْفَرِدُ وَحْدَهَا فِي الذَّهْنِ، وَإِنَّمَا يَقُومُ عَلَى تَرْكِيبٍ يَوْجِدُ الْارْتِبَاطَ بَيْنَ أَجْزَاءِ الْجُمْلَةِ، فَيُخْلَعُ عَلَى الْفِظِ الْمَعْنَى الْمُنَاسِبَ»⁽²⁾، فالسياق ما دل عليه الكلام في تمامه، وفهم من درج الكلام من خلال ربطه ببعضه.

التطور الدلالي: تعد ظاهرة التطور اللغوي ظاهرة طبيعية شائعة في جميع اللغات، وهي ظاهرة ذات ملمح إيجابي، «إذ إنها تعطي تطوراً ومعاني دلالات أخرى في كلمات اللغة؛

-1 الفراهيدي، العين، 7/23، وابن منظور، لسان العرب، (ضبط)، 7/341.

-2 الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللغة، ط6، 16، 2004م، دار العلم للملايين، بيروت، ص308.

فتجعلها تواكب التطور الحضاري، لكن ذلك يحصل في أزمان وعصور»⁽¹⁾، ولا مندوحة من بيان معنى التطور، ولو بإشارة سريعة، «فكلمة التطور اشتقت في هذا العصر من كلمة: «طور» على وزن التفعّل، وهي كلمة احتيج إليها؛ للتعبير عن معنى جديد غير التبدل والتغير، وهو الانتقال من طور إلى طور»⁽²⁾، والتطور غالبًا ما يدل على التغير التدريجي الذي يؤدي إلى تحولات متلاحقة، (تطور): تحول من طور إلى طور»⁽³⁾، «فالتطور الدلالي يماثل مصطلح تغير المعنى، من غير أن يحمل صفة تقويمية تشير إلى الحكم على التطور بالخطأ أو الصواب»⁽⁴⁾. وتغير المعنى ليس إلا جانبًا من جوانب التطور اللغوي»⁽⁵⁾. والجدير بالذكر أن استخدام اللغويين المحدثين لكلمة «التطور» لا يعني تقييم هذا التطور، والحكم عليه بالحسن أو القبيح، فإنه لا يعني عندهم أكثر من مرادف لكلمة التغير»⁽⁶⁾، ولا يشترط أن يكون ذلك الانتقال من حال إلى حال أفضل، إنما قد يُقصد به مجرد التغير، كما ذهب محمد المبارك إلى أن «التطور الدلالي هو تغير المعنى»⁽⁷⁾. ويعد الجانب المعجمي أقرب الجوانب جميعًا إلى الدلالة الاجتماعية؛ لأن المفردات ودلالاتها لا تدوّن في المعجم إلا بعد اتفاق اجتماعي يقوم على المواضعة والعرف، وتمثل هذه الدلالة نقطة البدء للدلالات الأخرى التي تضيف إليها ما تكتسبه من معان تتصل بالاستعمال، إضافة إلى معاني الصيغ والمواقع السياقية⁽⁸⁾، ومن هنا كان لا بد من الإشارة إلى بواعث التطور الدلالي ومظاهره؛ لما له من علاقة في فهم الصفات التي تلمح في بعض الكلمات التي ترتبط وبواعث تطورها، وما أقر عليه مجمع اللغة العربية الحديث.

بواعث التطور الدلالي ومجالاته، ومظاهره: تعددت الآراء حول بواعث التطور الدلالي، ومن أهم تلك البواعث «ما يرجع إلى الظواهر الاجتماعية التي تضم ثقافة المجتمع وسلوكه،

- 1- المرداوي، عبد الكريم، «علم اللسان العربي فقه اللغة العربية»، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009م، ص212
- 2- المبارك، محمد، «فقه اللغة وخصائص العربية»، دار الفكر، ط7، بيروت، 1981م، ص36-31.
- 3- الزيات، أحمد، وآخرون، مجمع اللغة العربية «المعجم الوسيط»، دار الدعوة، القاهرة، 2/569.
- 4- قدّور، أحمد محمد، مصنفات اللحن والتثقيف اللغوي، ص296.
- 5- أولمان، دور الكلمة، ص153.
- 6- عبد التواب، رمضان، التطور اللغوي، مظاهره وعلمه وقوانينه، ط2، 1999م، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص14.
- 7- المبارك، فقه اللغة، ص32.
- 8- ينظر: قدّور، أحمد محمد، «في الدلالة والتطور الدلالي»، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية مج13، ع36، 1989م، ص116، وص119.

وطرائق الحياة فيه، وفي اللغة العربية الفصحى جمع غفير من الألفاظ التي حافظت على صيغها مع أنها غدت تدل على مسميات جديدة تطورت بتطور الحضارة، كالقطار والسيارة والجرار ونحوها، وللأسباب النفسية تأثيرها في تغير المعنى، وتشير كثير من المشاعر الإنسانية كالتفاؤل والتشاؤم والخوف والرجاء ونحوها إلى آثار مهمة في هذا المجال. من ذلك ما ذكره الجواليقي من أن «العرب ما زالت تسمي الناهضين في ابتداء الأسفار قافلة تفاؤلاً بأن ييسر الله لها القفول وهو شائع في كلام فصحاءهم»⁽¹⁾، ومنها ما هو معروف في العربية، نحو إطلاق لفظ «السليم» على الملدوغ تفاؤلاً، ولفظ المفازة على الصحراء المهلكة تفاؤلاً بالنجاة من أهوالها»⁽²⁾، وهنا تبقى المسألة التي مضمارها: ما المجال الذي يشهد التطور الدلالي؟

إن المجال الذي يكتنفه التطور الدلالي هو دلالة الألفاظ، «وذلك وفق خصائص الأصوات والبنى الصرفية وقوانينها، والمحافظة على النسب الذي لا ينقطع بين الجديد من الدلالات والأصول القديمة»⁽³⁾، ومجمل القول: إنه يعود لبواعث داخلية تتصل باللغة، كالبواعث الصوتية والاشتقاقية والنحوية والسياقية، في مدار الاستعمال الذي يؤثر عبر تلك الأسباب في تطور المعاني، «فقد يفضي سوء النطق -لصوتين متقاربين في كلمتين مختلفتين- أو سرعته إلى تحريف يجعلهما بعد ذلك من كلمات المشترك اللفظي الناشئة من تطور الأصوات، وقد رأى «دي سوسير» أن العلامة اللغوية «Sign» تتكون من دال «Significant» (صورة صوتية)، ومدلول «Signify» (فكرة)، ويشبه العلاقة بينهما بمركب كيميائي يتألف من عناصر معينة تذوب في بعضها، وتفتقد خصائصها الأولى»⁽⁴⁾، ويبدو أن التغير الصوتي قد يعمل على تطور دلالة الألفاظ، فقد يؤدي الانحراف في نطق بعض الأصوات إلى اتجاه عكسي، فتغدو للكلمة الواحدة صورتان لفظيتان أو أكثر، ما قد يؤدي إلى الترادف وهو منسوب إلى اللهجات، كالصقر والزقر والسقر التي تدل جميعها على

- 1- الجواليقي، موهوب بن أحمد بن محمد، «شرح أدب الكاتب لابن قتيبة (ت549هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت. ص93.
- 2- ينظر: قدور، أحمد محمد، «في الدلالة والتطور الدلالي»، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية مج13، ع36، 1989م، ص129.
- 3- الداية، فايز، الجوانب الدلالية، ص5.
- 4- ينظر: «دي سوسير، فردناند، فصول في علم اللغة العام، تز: أحمد نعيم الكراعين، و: واد باسكين، 1985م، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص123، وقاسم، عدنان حسين، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، ص174.

مسمى واحد»⁽¹⁾، وبالاستناد إلى تلك هذه الجوانب الصوتية يمكن للباحث أن يحل كثيراً من مظاهر التطور الدلالي.

وهناك بواعث صرفية اشتقاقية تفضي إلى الانحراف الذي يشيع؛ فيصير ظاهرة عامة تفسر معنى اللفظ بشكل بعيد عن المعنى الأصلي، والسبب في ذلك هو الخلط بين أصليين من أصول الاشتقاق، «ومن ذلك قولهم: ضربه فأشواه، يعنون أنه أحرقه بالضرب كما يشوي اللحم في النار، وليس كذلك، إنما معناه: أشواه، أصاب شواه، والشوى: أطراف الجسد، كاليدين والرجلين، ومنه قول الله تعالى ﴿نَزَّاعَةً لِّلشَّوَى﴾»⁽²⁾، وفي التثقيب: الشوى: جلدة الرأس، والشوى أيضاً: رذال المال، ويقال: شوى ما أخطأ دين الإنسان، أي: هين»⁽³⁾.

ولا شك أن في التقارب الصرفي بين كلمتي «الشوى»: «شوى» بمعنى أحرق، و«الشوى» بمعنى أطراف الجسد، أو جلدة الرأس، بعث ذلك الوهم في أنهما من أصل اشتقائي واحد، يدل على الإحراق، «ويبدو أن الصيغ الفعلية المشتركة بين هذين الأصلين المختلفين دلالة هي التي رشحت لهذا الوهم الذي سمي بالجناس الاشتقائي»⁽⁴⁾. والجدير بالذكر أن للبواعث النحوية والموقعية والسياقية دوراً كبيراً في التطور الدلالي الذي ينجم من استعمال لفظ في موضع معين، وليس من مهمات البحث الخوض في تلك البواعث جميعها، ومن هنا كان لا بد من الوقوف على الضابط السياقي الذي يحدد المعنى المراد ويبين أهميته:

الضابط السياقي، وأثره في المعنى والدلالة:

إن الضابط السياقي موضوع مهم، له أثر كبير في الكشف عن دلالات الألفاظ، لذلك اهتم العلماء بهذا الموضوع، إذ «تُعد فكرة السياق في الدراسات الأسلوبية من أهم الأدوات التي تعمل على استشراف الدلالات التي تحملها الألفاظ ضمن سياقاتها اللغوية والاجتماعية والحضارية والسياسية عامة، «فإذا كانت المفردة منعزلة عن سياقها، قادرة على حمل أكثر من دلالة؛ فإن السياق هو الذي يخصصها بدلالة معينة»⁽⁵⁾. وهذا يدل

1- ينظر: قدّور، أحمد محمد، «في الدلالة والتطور الدلالي»، ص127.

2- المعارج: 16.

3- ابن مكي، عمر بن خلف أبو حفص (ت501هـ)، «تثقيب اللسان وتلقيح الجنان»، دار الكتب العلمية، ط1، 1990م، ص248.

4- ينظر: قدّور، أحمد محمد، «في الدلالة والتطور الدلالي»، ص128.

5- قاسم، عدنان حسين، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، ص195.

على أن بعض الألفاظ قد تحمل أكثر من دلالة، ويعود ذلك إلى السياق الذي يُظهرها، وفي هذا يقول فندريس: «والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة على الرغم من المعاني المتنوعة التي في وسعها أن تدل عليها، والسياق - أيضًا - هو الذي يُخلص الكلمة من دلالات الماضي التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها، وهو الذي يخلق لها قيمة حضورية»⁽¹⁾. وهذا يؤكد أهمية الضابط السياقي الذي يُظهر دلالة اللفظ فالكلمة، إذن، لا تحمل المعنى المعجمي فقط، بل تحمل جملة من المترادفات والدلالات والكلمات الممزوجة من الأصوات والاشتقاقات؛ فتفضي بها إلى الدلالات المرادة؛ ويتحقق الهدف فيها.

الضابط السياقي في تطور الدلالة بين الحداثة والتقليد: تباينت آراء اللغويين بين منكر ومجيز:

أ. موقف اللغويين القداماء من التطور الدلالي:

رأى بعض العلماء القدامى في عصور الاحتجاج، أن الألفاظ لا بد أن تلتزم دلالتها في الأصل، فلم يعبؤوا بتطور معانيها؛ فاهتموا بتصحيح بعض الألفاظ، وتشبثوا «بالنظرة المعيارية: التي قالها الحريري: إن «كلا اللفظين معرّة لصاحبه والمتلفظ به»⁽²⁾، وغايتهم في ذلك الحفاظ على قدسية اللغة التي لا يجوز أن تتجاوز عصور الاحتجاج، أما ما جاء بعد عصور الاحتجاج؛ فقد تباينت الآراء فيه، وكانت على موقفين بين منكر ومجيز: فمن الذين اهتموا إلى تطور الدلالات وانتقالها، أبو بكر الصولي (ت335هـ)، إذ إنه ألمح إلى ذلك في حديثه عن «التوقيّع»، وعن «المِداد»، وعن «الكَزُف»، وغير ذلك مما يجلي اهتمامه للتطور الدلالي»⁽³⁾، ولعل في قول الصولي ملمحًا دلاليًا متقدمًا، يربط بين المعنيين برباط جامع هو التأثير الخفيف من خلال اختصار العبارة، وإيجاز الكلام»⁽⁴⁾. وأما أصحاب المعجمات، فقد

1- فندريس، اللغة، ص321.

2- الحريري، درة الغواص، ص45.

3- الصولي، محمد بن يحيى (ت335هـ)، أدب الكتاب، تح: محمد الأثري، 1241هـ، المكتبة السلفية، مصر، المكتبة العربية، بغداد، ص134. «ففي حديثه عن التوقيع، نجده يقول: «يقال: وقعت في الشيء أوقع توقيعا، وكتاب موقع فيه، ورجل موقع فإذا أمرت قلت: وقع فيه، وحقه في اللغة التأثير القليل الخفيف، يقال: دَفَّ هذه الناقة موقع إذا أثَّرت فيه جبال الأحمال - والدَّفُّ الجُنْب - تأثيرًا خفيفًا، ويذكر قول جعفر بن يحيى لكتّابه، إن استطعتم أن تكون كتبكم كالتوقيعات فافعلوا»، يريد بذلك حضهم على الإيجاز والاختصار»، ص134.

4- عرار، جدل اللفظ، ص151.

كانوا حريصين -كما تقدم ذكره- على تسجيل كلام العرب الأقحاح الخُلص، فكانوا لا يأبهون بمعرفة ما وقع على الألفاظ من تطور في الدلالات واكتشافها، ولعل حرصهم على نقل اللغة من مشاربها شغلهم دون ذلك، ولكن لا يعني ذلك أن إرهابات التطور الدلالي لم تكن موجودة آنذاك، فهناك معاجم ظهرت فيها تلك الإرهابات، ولكنها لا تحمل المسمى نفسه، ويبدو أن لابن دريد (321هـ) في جمهرته ما يشير إلى إيمانه بهذا التطور، فقد عقد بابًا سماه «الاستعارات» يتحدث فيه عن انتقالات دلالات الألفاظ»⁽¹⁾، فقد كانت هذه الكلمة تدل على الضم للشيء، ثم صارت تدل على التلخيص، أو الاختلاط، وسنعرض بعض الأمثلة في التطور الدلالي بين الحداثة والأصل فيما بعد.

ب. موقف اللغويين المحدثين من التطور الدلالي:

تباينت آراء اللغويين المحدثين في التطور الدلالي، فمنهم من حذا حذو القدماء في تمسكهم بالأصول المعيارية، وتشبثوا بها؛ خوفًا على استئثار الخلل إلى اللغة، فقالوا: «إنه خروج عما نُقل عن أهل اللغة الذين كانوا يتكلمونها سليقة، وهم بذلك يرمون إلى إلزام الألفاظ دلالتها المنقولة»⁽²⁾، وهناك أمثلة كثيرة، نذكر منها ما ذهب إليه العدناني بقوله: «إن قولنا: «تفاني في العمل» خطأ، وصوابه: «ضحى»، وسبب ذلك في رأيه أن الفعل «تفاني» يفيد المشاركة، ومعناه: «أفنى بعضهم بعضًا»⁽³⁾، ويرى مهدي عرار «أن هذه التخطئة يمكن أن تُنقص من وجهتين، أولاهما: أن القالب التصريفي «تفاعَلْتُ» قد يأتي من واحد؛ كما ذكر ابن قتيبة في باب: «تفاعَلْتُ» ومواضعها: «وتأَيَّ تَفَاعَلْتُ من واحدٍ، كما جاءت فاعَلْتُ من واحد، تقول: «تَفَاعَضَيْتُهُ» و «تَرَاءَيْتُ» له و «تَمَارَيْتُ في ذلك»، و«تَعَاظَيْتُ منه أمرًا قبيحًا»⁽⁴⁾، وثانيهما أن المعجم الوسيط أجاز هذا التعبير، فقيل: تفانى القوم: أفنى بعضهم بعضًا في الحرب، وتفانى في العمل: أجهد نفسه فيه حتى كاد يفنى»⁽⁵⁾. ومما يلاحظ عند أصحاب اللغات المختلفة أن هناك ميلًا واضحًا إلى تسمية بعض الكلمات التقليدية القديمة للدلالة على مسميات حادثة متطورة لم يكن لها دلالة فيما مضى، كأسماء المخترعات، «فأكثر أصحاب اللغات يطلقون على الآلة المخترعة في حالات كثيرة، اسمًا

- 1- ابن دريد، جمهرة اللغة، 1/476. ولعل التطور الدلالي ظاهر في تلك العبارة: «نسج الريح التراب» لانزياحه عن المعنى الأصل، فتطورت باستعمال استعاري.
- 2- انظر: عرار، مهدي، التطور الدلالي الإشكال والأشكال، ص12.
- 3- العدناني، محمد، معجم الأخطاء الشائعة، ص197.
- 4- ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص465، وعرار، جدل اللفظ، ص156.
- 5- الزيات، أحمد، المعجم الوسيط، 2/704. «وفي المعجم الوسيط ليس بالضرورة أن يكون حجة أولى».

من كلامهم المؤلف الذي كان مستعملاً قبل ظهور هذا الاختراع، وهذا الاسم يكتسب بهذا معنى جديداً لم يكن له، وقد ينسخ هذا المعنى الجديد المعنى القديم، وفي معظم الأحوال، ومن ذلك كلمة «دبابة» في اللغة العربية: إذ إننا نستعملها في الوقت الحاضر للدلالة على السيارة المصفحة المعروفة التي تتحرك بطريقة آلية، والتي تهجم على صفوف الأعداء، وترمي منها القذائف، والدبابة كلمة قديمة، وكانت تدل على آلة قتالية كذلك⁽¹⁾، ولعل السبب المباشر في هذا النوع من التطور الدلالي هو التغيرات العارضة في العالم الخارجي، لا تغيرات، أو بواعث نفسية داخلية، ولكن على الرغم من ذلك يظل للبواعث النفسية أثرها، فمرد استعمال الكلمات القديمة إلى نزعة المحافظة والإبقاء على القديم، كما يلاحظ أن كثيراً من المفردات «التكنولوجية» في معظم اللغات مفردات قديمة تغيرت معانيها، فهناك حركة مستمرة للألفاظ، وهذا يتطلب أن تُبذل الجهود، وتتضافر القوى للنهوض بمعجم تاريخي حتى يُخرج الأمور من تلك الشبهات التي تستعصي على اللغويين بين تصويب وتخطئة، فالكلمة يعتريها بعض ما يعتري الكائن الحي، فتضعف، أو تذبل، أو تقوى، وللباعث الاجتماعي دور كبير في هذا، وهناك جمهرة من الاستعمالات قد جَدَّتْ وتطورت، وشاعت في العربية المعاصرة، وفيما يأتي بعض الألفاظ في دلالاتها المعاصرة، -وهي غيض من فيض⁽²⁾:

نماذج من التطور الدلالي في بعض الألفاظ الواردة في الدراسات النحوية التراثية، وأثرها في تعيين المعنى:

تسهم الأسباب المعجمية، والنحوية والصرفية والسياقية في كثير من أمثلة التطور الدلالي الذي قد يكون منشؤه كثرة استعمال لفظ في موضع معين، أو غيره، ومن ذلك: تردد المعنى بين المتقادم والحادث في كلمة الحوب التي استعملها القرآن الكريم بمعنييها:

حَوْبٌ: فعند النظر في جذر كلمة «الْحَوْبُ» بمعناها الأصل، نجد أن الْحَوْبُ: الْإِثْمُ، قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَىٰ أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا﴾⁽³⁾، وذهب السمين إلى أن

1- السعران، محمود، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ط2، 1997م، دار الفكر العربي، القاهرة، ص234، ووظا، حسن، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، ط2، 1990م، دار القلم، والدار الشامية، دمشق، بيروت، ص101-99.

2- هناك جمهرة من الألفاظ تطورت في دلالتها بين القديم والحديث، ولا يتسع هذا البحث لاستقصائها؛ لأنها كثيرة، وقد أوردت نماذج منها بما يخدم البحث، ويحقق الهدف.

3- النساء: 2.

الأصل في الحوب «من قولهم: حوب، لجزر الإبل»⁽¹⁾، وفي الحديث: «رَبَّ تَقَبَّلْ تَوْبَتِي، وَاعْفُزْ حَوْبَتِي»⁽²⁾، وَيُقَالُ: «التَّحَوُّبُ التَّوَجُّعُ، وَيُقَالُ: أَلَحَقَ اللَّهُ بِهِ الْحَوْبَةَ، وَهِيَ الْحَاجَةُ وَالْمَسْكَنَةُ، وَالْحُوبُ الْجُهدُ وَالشَّدةُ، وَالْهَلَاكُ»⁽³⁾، فالضابط السياقي ههنا هو التوجُّع، ذلك أن تطوُّراً دلاليّاً قد أصاب تلك الكلمة، فأصبحت تدل على الإثم، ولعل المعنى الجامع في دلالة الوصل الذي يجمع بينهم هو من إشفاق الإنسان على نفسه، بدليل ما ذهب إليه ابن دريد، أن الحوب «من التحوب، وَبَاتَ فَلَانَ بِحَيِّيةٍ سَوْءٍ، إِذَا بَاتَ بِحَالٍ سَوْءٍ، وَقَدْ قَالُوا حَوْبَةً سَوْءٍ، وَالْحَوْبَاءُ: النَّفْسُ. وَالتَّحَوُّبُ أَيْضاً: تَرْجِيعُ الْحَنِينِ وَالْبُكَاءِ»⁽⁴⁾، وكأن الآثم يصبح في حالة من السوء، والشدة، فيبكي لحاله، ويشفق على نفسه من الوقوع في الهلاك، فيتحوَّب لذلك، أي: يتوجع، ويشفق على حاله، ولعل الملمح الجامع بينهما هو التوجع والإشفاق.

ركض: ومن الأمثلة الدالة أيضاً: قوله تعالى في الركض: ﴿أَرْكُضْ بِرَجْلِكَ هَذَا مُغْتَسِلٌ بَارِدٍ وَشَرَابٌ﴾⁽⁵⁾.

«وَالرَّكْضُ: الضَّرْبُ بِالرَّجْلِ، ثُمَّ كَثُرَ ذَلِكَ حَتَّى لَزِمَ الْمَرْكُوضُ الرِّكْضُ، وَإِنْ لَمْ يَحْرُكِ الرَّابِطُ رِجْلَهُ، فَيُقَالُ: رَكَضَتِ الدَّابَّةُ، وَدَفَعَ هَذَا قَوْمٌ فَقَالُوا: «رُكْضَتِ الدَّابَّةُ لَا غَيْرَ، وَهِيَ اللُّغَةُ الْعَالِيَّةُ»⁽⁶⁾. ومنها قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا أَحَسُّوا بَأْسَنَا إِذَا هُمْ مِنْهَا يَرْكُضُونَ * لَا تَرْكُضُوا وَارْجِعُوا إِلَى مَا أُتْرِفْتُمْ فِيهِ﴾⁽⁷⁾، أي لا تنهزموا، فإن كان ماشياً فالمعنى ركض برجله، أي: وطئ الأرض وضربها بها»⁽⁸⁾، ويقال لراكب الدابة ركضها: أي: حثها، فالضابط السياقي ههنا هو الركل والضرب، ذلك أن تطوُّراً دلاليّاً قد أصاب تلك الكلمة، فأصبحت تدل على الضرب، ولعل المعنى الجامع في دلالة الوصل الذي يجمع بينهم هو الركل، والتحريك، ولعل تردد الدلالة بين معنيي الركض: الانهزام، والركل، أو الضرب، هو الذي يوقع الدارس في اللبس،

1- السمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 1/461.

2- ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، 1/455.

3- الأزهرى، التهذيب، 5/174، وابن فارس، مقاييس اللغة، (حوب)، 2/113، وابن منظور، لسان العرب، (حوب)، 1/338.

4- ابن دريد، محمد بن الحسن الأزدي (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، ط1، 1987م، دار العلم للملايين، بيروت، 2/1018.

5- ص: 42.

6- ابن دريد، جمهرة اللغة، 3/1256.

7- الأنبياء: 12-13.

8- السمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/109.

فقد يقيم أحدهما مكان الآخر، ومن هنا كان استشراف الضابط السياقي في التطور الدلالي وفهمه مهمًا للخروج من أي إشكال قد يقع.

سَكَّرَ: ومما يُجلى أهمية هذه المباحثة دلالة «السَّكَّرَةِ» في قوله تعالى: ﴿وَجَاءَتْ سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ ذَلِكَ مَا كُنْتَ مِنْهُ تَحِيدُ﴾⁽¹⁾، ففي المعنى (المتقادم)، فإن أصل «السَّكَّرِ»، هو السد: «السَّكَّرُ: مصدرٌ سَكَّرْتُ النهرَ أَسْكُرُهُ سَكْرًا، إذا سَدَدْتَهُ. وَسَكَّرَتِ الرِّيحُ، سَكَنْتْ بعد الهبوب، وسكر الماء حبسه»⁽²⁾، ثم تطور هذا المعنى وانتقل، فصار «يُقَالُ لِلشَّيْءِ الْحَارِّ إِذَا خَبَا حَرُّهُ، وَسَكَنَ فَوْرُهُ: قد سَكَّرَ يَسْكُرُ»⁽³⁾، ثم تطورت تلك الدلالة فأضحت تدل على الحبس، كحبس النظر ومنعه، وقد وردت آية بهذا المعنى، قوله تعالى: ﴿وَلَوْ فَتَحْنَا عَلَيْهِم بَابًا مِّنَ السَّمَاءِ فَظَلُّوا فِيهِ يَعْرُجُونَ. لَقَالُوا إِنَّمَا سُكِّرَتْ أَبْصُرُنَا بَلْ نَحْنُ قَوْمٌ مَّسْحُورُونَ﴾⁽⁴⁾، فالضابط السياقي ههنا هو الحبس والمنع، ذلك أن تطورًا دلاليًا قد أصاب تلك الكلمة، فأصبحت تدل على السد، ولعل المعنى الجامع بين المتقادم والحادث هو دلالة السكر ههنا التي تفيد الحبس والمنع، والتحير، كما تقدم، ويقال: «سَكَّرَ بَصْرُهُ»، أي: غُشِيَ عَلَيْهِ، وحبست عن النظر وحُيرت، وذهب مجاهد، ومعه السمين إلى أن: الأبصار «سدت ومنعت النظر، وقال ابن عرفة: حبست عن النظر»⁽⁵⁾، وقد وردت آيات في دلالة مادة «سكر» بمعان تطورت عن سابقها، ومنها قول الحق تبارك وتعالى: ﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَقْرُبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ﴾⁽⁶⁾، وكلمة السَّكَّرِ ههنا كما فسرهما اللغويون: كالأزهري، والجوهري: «السَّكْرَانُ: خلافُ الصَّاحِي، والجمع سَكْرَى»⁽⁷⁾، أما المفسرون فذهب الطبري، ومعه الماوردي إلى أن للآية وجهين: ف«وَأَنْتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ» فيه قولان: أحدهما: سكارى من الخمر «من الثمالة»، والقول الثاني: وأنتم سكارى من النوم، وأصل السُّكْرِ: السَّكَّرُ، وهو سد مجرى الماء، فالسُّكْر من الشراب يسد طريق

1- ق: 19.

2- الأزهري، تهذيب اللغة، 9/67، الجوهري، الصحاح، (سكر)، 2/687، وابن فارس، مقاييس اللغة، 2/687، والراغب، المفردات في غريب القرآن، ص416، والزمخشري، أساس البلاغة، 1/425، والسمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/207.

3- الأزهري، تهذيب اللغة، 10/34.

4- الحجر: 14-15.

5- الجوهري، الصحاح (سكر)، 2/687، وابن فارس، مقاييس اللغة، (سكر)، 2/687، وابن منظور، لسان العرب (سكر)، 4/374، والسمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/207.

6- النساء: 43.

7- الجوهري، الصحاح، 2/687، وابن منظور، لسان العرب (سكر)، 4/37.

المعرفة»⁽¹⁾، وقد يظن المرء أن دلالة «سكارى» تفيد المعنى اللغوي السابق التعرّيج عليه آنفاً «الحبس، أو السد»، إلا أن قوله تعالى في الآية الكريم: ﴿وَتَرَى النَّاسَ سُكَارَىٰ وَمَا هُمْ بِسُكَارَىٰ وَلَٰكِنَّ عَذَابَ اللَّهِ شَدِيدٌ﴾⁽²⁾، يُنبئ بأن المعنى مختلف، «فهم سُكَارَى من الْعَذَاب والخوف وَمَا هُمْ بِسُكَارَى من الشَّرَاب، يدلُّ عَلَيْهِ الضابط السياقي في قَوْلِهِ تعالى: ﴿وَلَٰكِنَّ عَذَابَ اللَّهِ شَدِيدٌ﴾»⁽³⁾، «وَسَكِرَ من الشَّرَاب يسْكُرُ سُكْرًا، وسَكِرَ من الغَضَبِ يسْكُرُ سَكْرًا إذا غَضِبَ»⁽⁴⁾، «أي داهشين مختلطي العقول لشدة الهول. «وما هم بسكارى» السكر الذي يعرفونه، وهو ما يلحق السكران لشدة الطرب وتزايد السرور»⁽⁵⁾، ويبدو أن الإنسان آنذاك «يكون بمنزلة أهلكى والجرحى، وليس بمذهب النشوان والنشأوى»⁽⁶⁾، وعلى الرغم من أن السكر حالة تعرض بين المرء وعقله، فإنها تسد تفكيره يوم القيامة؛ وما هو «السكر الذي يعرفونه -وهو ما يلحق السكران لشدة الطرب، وتزايد السرور- لا بل إن ذلك «السكر الذي هو السد في الأصل إنما هو في ذلك اليوم؛ «لأنه سد عنه عقله ومنع منه»⁽⁷⁾، لهول ذلك اليوم وتبعاته، ولعل الملمح الجامع بين الداليتين هي تسكير العقل وانسداد تفكير المرء يوم القيامة؛ يحدد ذلك الضابط السياقي في الآيات؛ لما فيه من أهوال يعجز العقل عن استيعابها؛ فيذهل ويسكر، ولعل أبرز ما يتجلى فيه التطور الدلالي بشكل جلي، قوله تعالى: ﴿وَجَاءَت سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ ذَٰلِكَ مَا كُنْتَ مِنْهُ تَحِيدُ﴾⁽⁸⁾، فقد ذهب الطبري إلى القول: «لعله «سكرة الحق بالموت»؛ فإنها قراءة الصديق -رضي الله عنه- إلا أن تكون القراءة الأخرى رويت عنه أيضًا»⁽⁹⁾، ولعل المعنى سكرة يوم الحق. ولعل ثمة تطورًا دلاليًا اعتري هذا المعنى، يحدده الضابط السياقي في الآية، إذ إن هذا المعنى الحادث، ليس هو المتقدم نفسه، فقد تطور من خلال النقل إلى المعنى المجازي، بدليل ما ذهب الزمخشري إلى أن «من المجاز: غشيته سكرة الموت. وران به سكر النعاس»، وسكرة الموت، «وسكرات

- 1- انظر: الطبري، جامع البيان، 22/346، والماوردي، علي بن محمد بن محمد (ت450هـ)، تفسير الماوردي، تح: السيد بن عبد المقصود، دار الكتب العلمية، بيروت، 1/489.
- 2- الحج، 2.
- 3- الحج، 2، والأزهري، تهذيب اللغة، 10/35.
- 4- الأزهري، تهذيب اللغة، 10/34.
- 5- السمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 4/207.
- 6- الفراء، يحيى بن زياد بن عبد الله (ت207هـ)، معاني القرآن، تح: أحمد ناجي، ط1، 1955م، دار المصرية للتأليف، مصر، 2/215.
- 7- انظر: السمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 4/207.
- 8- ق: 19.
- 9- الطبري، جامع البيان، 22/346.

الموت: شدائده لما يلحق صاحبها من الغشي وغيوبة العقل»⁽¹⁾، ويذهب السجستاني إلى أن «سكرة الموت اختلاط العقل لشدة الموت، أي «سكرة المميت غشيته التي تدل الإنسان على أنه مميّت. وقوله بالحق أي بالموت الحق. قال ابن الأعرابي: السكرة الغضبة»⁽²⁾، ويُلاحظ من خلال الضابط السياقي أن ثمة تطوراً دلاليّاً اعتري كلمة «السكر»، وهيئة تلك الدلالة النقل إلى المجاز والاستعارة، فشدائد الموت وتبعاته تذهب بالمرء إلى حالة يغيب فيها العقل عن استيعاب ما يجري حوله، ولعل الخيط الجامع بين الدالتين، هي: شدة الموقف عند الموت، فيكون المرء في حالٍ تعرض بين المرء وعقله، إلا أنها تسد تفكيره في تلك اللحظة.

سَطَو: «يَسْطُون»: تكمن دراسة هذه المباحثة في دلالة كلمة «يَسْطُون» في قوله تعالى: ﴿يَكَادُونَ يَسْطُونَ بِالَّذِينَ يَتْلُونَ عَلَيْهِمْ آيَاتِنَا﴾⁽³⁾، إذ يلقي المرء في أثناء وقوفه عند مادة «سطا» معاني متعددة تكتنف هذا الأصل العريض، ومن أبرزها: «البطش»، فقد ذهب الراغب، وابن منظور، والسمين إلى أن: «سطا السطوة: البطش برفع اليد، يقال: سطا به. قال تعالى: ﴿يَكَادُونَ يَسْطُونَ بِالَّذِينَ يَتْلُونَ عَلَيْهِمْ آيَاتِنَا﴾»⁽⁴⁾، وأصله من: سطا الفرس على الرمكة يسطو إذا أقام على رجله رافعاً يديه إما مرحاً، وإما نزواً، وتستعار السطوة للماء كالطغو، و«سطا» السين والطاء وَالْحَرْفُ الْمُعْتَلُّ أَصْلٌ يَدُلُّ عَلَى الْقَهْرِ وَالْعُلُوِّ. يُقَالُ سَطَا عَلَيْهِ يَسْطُو، وَذَلِكَ إِذَا قَهَرَهُ يَبْطِشُ. وَيُقَالُ فَرَسٌ سَاطٍ، إِذَا سَطَا عَلَى سَائِرِ الْخَيْلِ. وَالْفَحْلُ يَسْطُو عَلَى طُرُوقَتِهِ. وَيُقَالُ سَطَا الرَّاعِي عَلَى الشَّاةِ، إِذَا مَاتَ وَلَدَهَا فِي بَطْنِهَا فَسَطَا عَلَيْهَا فَأَخْرَجَهُ»⁽⁵⁾، ومنه الحديث الشريف: «لا بأس أن يسطو الرجل على المرأة إذا لم تُوجد امرأة تعالجها وخيف عليها»⁽⁶⁾، و«وسطا الماء: كثر، وفلان يسطو على فلان، أي: يتطاوُلُ عَلَيْهِ، وأمير ذو سطوة، والسطوة: شدة البطش»⁽⁷⁾. «وَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: يَسْطُونُ يَبْسُطُونَ إِلَيْهِمْ

- 1- الزمخشري، أساس البلاغة، 1/465. والسمين الحلي، عمدة الحفاظ، 4/207.
- 2- السجستاني، محمد بن عزيز (ت330هـ)، نزهة القلوب في تفسير غريب القرآن العزيز، تح: يوسف المرعشلي، 2013م، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر. دار المعرفة، بيروت، ص269، والجوهرى، الصحاح، 2/687، وابن منظور، لسان العرب، (سكر)، 4/373.
- 3- الحج: 72.
- 4- الحج: 72.
- 5- ابن فارس، مقاييس اللغة، (سطو)، 3/71-72، والراغب، المفردات في غريب القرآن، ص410. ابن منظور، لسان العرب، (سطو)، 14/383-384.
- 6- ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، 2/366.
- 7- ابن منظور، لسان العرب، (ريب)، 14/383-384.

أَيْدِيَهُمْ، وَقَالَ مُحَمَّدُ بْنُ كَعْبٍ: أَيُّ: يَقْعُونَ بِهِمْ، وَذَهَبَ الصَّحَّاحُ إِلَى أَنَّ الْمَعْنَى: يَأْخُذُونَهُمْ أَخْذًا بِالْيَدِ، وَالْمَعْنَى وَاحِدٌ. وَأَصْلُ السَّطْوِ الْقَهْرُ، وَذَهَبَ السَّمِينُ إِلَى أَنَّ: «بَطَشَ بِهِ» أَيُّ سَطَا بِهِ وَعَلَيْهِ بِمَعْنَى. وَالسَّطْوُ: الْبَطَشُ بِالْيَدِ، وَأَصْلُهُ مِنْ سَطَا الْفَحْلُ عَلَى رَمَكَةٍ⁽¹⁾، وَفِي عَرَبِيَّتِنَا الْعَرَبِيَّةِ الْمَعاصرةُ الْيَوْمَ -مَعْنَاهَا الْحَدِيثُ-: «سَطَا، سَطَوًا وَسَطَوَةً» فَهُوَ سَاطٍ، وَالْمَفْعُولُ مَسْطُوبٌ بِهِ، وَ«سَطَا عَلَى الشَّيْءِ: سَرَقَهُ، انْتَهَبَهُ فِي بَطَشٍ «سَطَا اللَّصُّ عَلَى مَنْزِلٍ، وَسَطَا عَلَى مَوَلَّاتِ الْأَدِيبِ: انْتَحَلَهَا»⁽²⁾، وَيَبْدُو أَنَّ ثَمَّةَ تَطَوُّرًا دَلَالِيًّا وَقَعَ، فَأَفْضَى إِلَى تَغْيِيرِ دَلَالَتِهَا، وَهَيْئَتِهِ التَّخْصِيسِ، وَلَعَلَّ الضَّابِطَ السِّيَاقِي بَيْنَ الْمَعْنَى الْمُتَقَادِمِ وَالْمَعْنَى الْحَادِثِ، قَائِمٌ عَلَى وَجُودِ تَشَابُهٍ بَيْنَ الْحَالَتَيْنِ، وَهُوَ سُرْعَةُ الْأَخْذِ.

سِيح: تَكْمُنُ دَرَاةُ هَذِهِ الْمَبَاحِثَةِ فِي دَلَالَةِ كَلِمَةِ «السَّائِحُونَ» فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الْعَبِيدُونَ الْأَحْمَدُونَ الْأَشْجُونَ﴾⁽³⁾، وَيُقَالُ: سَاحَ فِي الْأَرْضِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَسِيحُوا فِي الْأَرْضِ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ﴾⁽⁴⁾، وَالسَّيْحُ: الْمَاءُ الْجَارِيُّ⁽⁵⁾، وَالسِّيَاحَةُ: الذَّهَابُ فِي الْأَرْضِ. وَأَصْلُهُ مِنْ: سَاحَ الْمَاءُ يَسِيحُ: إِذَا جَرَى وَانْبَسَطَ مِنْ غَيْرِ نَهَائَةٍ، وَلَا حَدٍّ، وَ«السِّيَاحَةُ فِي هَذِهِ الْأُمَّةِ الصُّومُ، وَقَالَ غَيْرُهُ: وَجْهٌ ذَلِكَ أَنَّ الَّذِي يَسِيحُ فِي الْأَرْضِ مُتَعَبِدًا يَسِيحُ وَلَا زَادَ لَهُ، فَحِينَ يَجِدُ يَطْعَمُ. وَالصَّائِمُ يَمْضِي نَهَارَهُ وَلَا يَطْعَمُ شَيْئًا، فَشَبَّهَ بِهِ، وَسَاحَ فَلَانٌ: مَرَّ مَرُورَ الْمَاءِ السَّائِحِ. وَيُقَالُ: سَاحَ سَاحٌ وَسَاحٌ»⁽⁶⁾. وَإِلَى ذَلِكَ ذَهَبَ الْقُرْطُبِيُّ فِي قَوْلِهِ: «السَّائِحُونَ» الصَّائِمُونَ، وَقَدْ قِيلَ: إِنَّهُمْ الَّذِينَ يُدِيمُونَ الصِّيَامَ. وَقَالَ عَطَاءٌ: السَّائِحُونَ الْمُجَاهِدُونَ⁽⁷⁾، وَالسَّائِحُونَ: هُمُ الصَّائِمُونَ بَلْغَةً هَذِيلٌ⁽⁸⁾. وَلَعَلَّ فِي هَذَا إِشَارَةً تَارِيخِيَّةَ جَلِيَّةَ، «فَالْقُرْآنُ الْكَرِيمُ يَجْمَعُ بَيْنَ تِلْكَ اللَّهْجَاتِ: الْفَصْحَى وَالْفَصِيحَاتِ الْأَخْرِيَّاتِ، وَهَذَا نَوْعٌ مِنْ أَنْوَاعِ الْمَرْوَنَةِ اللَّغْوِيَّةِ، أَنَّ يَكُونُ هُنَاكَ أَكْثَرُ مِنْ لَهْجَةٍ، وَلَكِنَّهَا فِي النِّهَايَةِ فَصِيحَةٌ، وَهِيَ تِلْكَ الْعَرَبِيَّةُ الشَّمَالِيَّةُ الْمُبِينَةُ الَّتِي نَزَلَ بِهَا الْقُرْآنُ الْكَرِيمُ فَقَدْ يَأْتِي؛ لِتَحْدِثِ اللُّغَاتِ، بِاللُّغَةِ الْفَصِيحَةِ»⁽⁹⁾.

- 1- السمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/198.
- 2- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، 2/1065.
- 3- التوبة: 112.
- 4- التوبة: 2.
- 5- ابن فارس، مقاييس اللغة، 3/120، والسمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/244.
- 6- السمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/244.
- 7- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، 8/269-270.
- 8- الكيلاني، إيمان محمد أمين، الاحتجاج بلغة كنانة وهذيل في ضوء صحيفة أبي نصر الفارابي، ص 129.
- 9- ينظر: الكيلاني، إيمان محمد أمين، الاحتجاج بلغة كنانة وهذيل في ضوء صحيفة أبي نصر الفارابي، ص 129.

ويقتضي الضابط السياقي في الانتقال من الدلالة المتقدمة إلى المعنى الحديث هو وجود تشابه بين الحالتين، وهو الذهاب في الأرض تعبداً؛ ذلك أن الصائم يسير في الأرض طالباً رضى الله، لا يشغله شيء، فيسعى إلى ذلك بدأب، طالباً مرضاة الله، لا يثني من عزمته شيء، فيتابع الصوم دون انقطاع، كجريان الماء دون توقف، ولعل ذلك ما ذهب إليه الراغب في قوله: «وقيل: الصوم ضربان: حكي، وهو ترك المطعم والمنكح، وصوم حقيقي، وهو حفظ الجوارح عن المعاصي، كالسمع والبصر واللسان، فَالسَّائِحُ هو الذي يصوم هذا الصوم دون الصوم الأول»⁽¹⁾، بمعنى أنه يديم حفظ جوارحه عن معصية الله على نحو مستمر جارٍ سائح كالماء، ويسيح في طاعة الله، لقوله تعالى: ﴿فَسِيحُوا فِي الْأَرْضِ﴾⁽²⁾.

ويبدو أن المعنى الحادث للسياحة اليوم هو ما ذهب إليه أحمد مختار عمر في معجمه: إذ يقول: «والسائح: مَنْ ينتقل في البلاد للتَّنَزُّه أو للاستطلاع والبحث والكشف، أو غير ذلك «بلد يؤمُّه السَّيَّاح من مختلف أنحاء العالم»⁽³⁾. ولعل الخيط الجامع بين الدالتين هو ذلك الضابط السياقي بينهما وهو: التنقل والاستمرار،

صدف: وردت كلمة «يصدفون» في قوله تعالى: ﴿سَنَجْزِي الَّذِينَ يَصْدِفُونَ عَنْ آيَاتِنَا سُوءَ الْعَذَابِ بِمَا كَانُوا يَصْدِفُونَ﴾⁽⁴⁾، فقد ذهب السمين إلى أنها بمعنى: يعرضون إعرافاً شديداً، وأصله من صدف الجبل، وهما ناحيتاه؛ قال أبو عبيد: الصدف والهدف: كل بناءٍ عظيم مرتفع. وقيل: هو مأخوذ من الصدف في رجل البعير، وهو الميل، وقيل: من الصلابة. ومنه: صدف الجبل لصلابته. وقيل: من الصدف الذي يخرج من البحر، يعني: في صلابته أيضاً. قوله: ﴿بَيْنَ الصَّدَقَيْنِ﴾⁽⁵⁾، أي: ناحيتي الجبل، لأن كل جبلٍ يصادف -أي: يقابل- الآخر»⁽⁶⁾، ويبدو للمتأمل في هذه المادة أن ثمة تطوراً دلاليًا وقع فأفضى إلى تغير دلالتها، ويبدو أنها من المواضع المرشحة أيضاً: لأن يفهم الحديث ألفاظ القديم كما يفهمها في عصره، ظاناً أنها تعني اليوم ما كانت تعنيه عند القديم؛ إذ إن لها دلالة متقدمة ليست كالتى عند الحديث، فقد تطورت دلالة كلمة «الصدف» اليوم؛ وانتقلت من معناها في

1- الراغب، المفردات في غريب القرآن، ص431، والسمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/244.

2- التوبة: 2.

3- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، 2008م، عالم الكتب، القاهرة. 2/1146.

4- الأنعام: 157.

5- الكهف: 96.

6- السمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 2/325.

الأصل، وهو الميل، إلى معناها في النقل، والذي هو الإعراض الشديد، أما معناها الحادث اليوم، فإننا نجد أن السامرائي يقول: «وهذا مما جد في العربية المعاصرة، ومعناه معروف، أيما يراه الإنسان ويعرض له، دون أن يسعى إليه، أو يفكر فيه، كقولهم: حدث هذا مصادفة، إلا أن الأصل في صدْفٍ صدْفًا وصدوفًا أنه الميل عن الشيء»⁽¹⁾، أما أحمد مختار فيذكر دلالة الصدْف بين القديم والحديث بقوله: «الصدفة: ما يحدث عَرَضًا دون اتِّفاق أو موعد» رآه صُدْفَةً- صُدْفَةً سعيدة- والصدْفَة: دون موعد، أو قصد- بطريق الصدفة: بلا توقع أو انتظار»⁽²⁾، ولعل الضابط السياقي بين المعنى المتقادم والمعنى الحادث، قائم على وجود خيط جامع بين المعنيين، وهو الاستعلاء والقسوة، وانحراف الأمر عن واقعه إلى أمر آخر غير متوقع، إذ إن من يُصادف الآخر دون موعد أو توقع قد يصدر منه نوع من حركات الجسد كميل الرأس، أو الرقبة، أو إحدى ناحيتي جسده اندهاسًا لتلك الصدفة المفاجئة.

فرط: ومن ذلك أيضًا كلمة «مفرطون» في قوله تعالى: ﴿لَا جَرَمَ أَنَّ لَهُمُ النَّارَ وَأَنَّهُمْ مُّفْرَطُونَ﴾⁽³⁾، ففي كلمة «مفرطون» تطور دلالي حَمَال لمعانٍ متنوعة: إذ إن المعنى الأصلي المتقادم للفظ «فَرَطَ» أن الفارِط هو: المتقدِّم السابق، وفي التنزيل: «وَأَنَّهُمْ مُّفْرَطُونَ»، قال الفراء: معناه منسيُّون في النار، وقيل: منسيُّون مضَيِّعون، متروكون، قال: والعرب تقول أَفْرَطْتُ مِنْهُمْ نَاسًا أَي خَلَفْتَهُمْ وَنَسَيْتَهُمْ، قال: وَيُقْرَأُ مُفْرَطُونَ، يقال: كانوا مُفْرَطِينَ على أَنفُسِهِمْ فِي الذُّنُوبِ، وَأَفْرَطْتُ فِي الْقَوْلِ أَي أَكْثَرْتُ، وَفَرَطَ فِي الشَّيْءِ وَفَرَطَهُ: ضَيَعَهُ وَقَدَّمَ، وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: ﴿أَنَّ تَقُولَ نَفْسٌ يُحَسِّدُنِي عَلَىٰ مَا قَرَّطْتُ فِي جَنْبِ اللَّهِ﴾ [الزمر: 56]، أَي: مَخَافَةَ أَنْ تَصِيرُوا إِلَىٰ حَالِ النَّدَامَةِ لِلتَّفْرِيطِ فِي أَمْرِ اللَّهِ»⁽⁴⁾، وقوله: «وَأَنَّهُمْ مُّفْرَطُونَ»: منسيون في النار، والعرب تقول: أَفْرَطْتُ مِنْهُمْ نَاسًا، أَي: خَلَفْتَهُمْ وَنَسَيْتَهُمْ»⁽⁵⁾، ومُفْرَطُونَ، أَي: متروكون، أو مُعْجَلُونَ. ومعنى الفرط في اللغة: «التقدم، وقد فرط إليَّ منه قول، أَي: تقدَّم، والمُفْرَطُونَ: المُقَدَّمُونَ إِلَى النَّارِ، أَبَدًا المتروكون فيه»⁽⁶⁾، قال القطامي:

- 1- السامرائي، إبراهيم، معجم ودراسة في العربية المعاصرة، الطبعة الألفية، ط1، 2000م، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ص29.
- 2- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، 2/1281.
- 3- النحل: 62.
- 4- ابن منظور، محمد بن مكرم جمال الدين (ت711هـ)، «لسان العرب»، (فرط). 7/65.
- 5- الفراء، يحيى بن زياد بن عبد الله (ت207هـ)، «معاني القرآن، تح: أحمد نجاتي، دار المصرية للتأليف، ط1، مصر، 2/107-108.
- 6- ينظر: الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، 3/207.

فَاسْتَعْجَلُونَا وَكَانُوا مِنْ صَحَابَتِنَا كَمَا تَعَجَّلَ فَرَّاطٌ لِرُؤْرَادٍ⁽¹⁾.

ومنه الحديث: «أنا فرطكم على الحوض»⁽²⁾، أي: متقدمكم، ومُفرطون: مخلفون متروكون في النار؛ وقُرئ: مُفرطون بكسر الراء، من أفرط حقيقة، أي: متجاوزون الحد في معاصي الله، وقرأ أبو جعفر: مُفَرَّطون مشدداً من فرط، أي: مقصرون مضيعون، وتقول: «اللهم اغفر لي فرطاتي، ولا تؤاخذني بسقطاتي؛ أي ما فرط مني»⁽³⁾، ولعل الضابط السياقي بين معاني الفرط بين الحداثة والقديم: أن «مفرطون» هم مقدمون للعذاب، لا منسيون فيه، فالله تعالى أرحم بعباده، وهو القائل سبحانه: ﴿اللَّهُ لَطِيفٌ بِعِبَادِهِ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْقَوِيُّ الْعَزِيزُ﴾⁽⁴⁾.

فشل: فعند النظر في دلالة كلمة «فشل» الواردة في القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿إِذْ هَمَّتْ طَّائِفَتَانِ مِنْكُمْ أَنْ تَفْشَلَا﴾⁽⁵⁾، نجد أن السمين قد ذهب فيها إلى أن: «الفشل ضعف القلب، وخور الجنان»⁽⁶⁾، وأصل التفشل: يَقُولُونَ: تَفَشَّلَ الْمَاءُ: سَالَ، وقيل: الفشل: ضعف مع جبن»⁽⁷⁾، وقد وردت آيات كريمات منها قول الحق سبحانه: ﴿حَتَّىٰ إِذَا فُشِلْتُمْ وَتَنْزَعْتُمْ فِي الْأَمْرِ﴾⁽⁸⁾، وقوله سبحانه: ﴿وَلَوْ أَرَىٰ كَثِيرًا لَّفَشِلْتُمْ وَتَنْزَعْتُمْ فِي الْأَمْرِ﴾⁽⁹⁾، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَنْزِعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ﴾⁽¹⁰⁾، ويبدو هنا أن الضابط السياقي المتعين في الآيات هو الضعف، فالفشل ضعف القلب، وخور الجنان، وهو الفزع والجبن والضعف»⁽¹¹⁾، قَالَ الرَّجَّاجُ: «أَيَّ تَجَبُّنُوا عَنْ عَدُوِّكُمْ إِذَا اخْتَلَفْتُمْ، أَخْبَرْنَا أَنَّ اخْتِلَافَهُمْ يُضْعِفُهُمْ، وَأَنَّ الْأَلْفَةَ تَزِيدُ

- 1- القطامي، عمير بن شبيب التغلبي، ديوان القطامي، تحقيق د.محمود الربيعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 2001. ص213.
- 2- المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله المرادي المصري المالكي (ه749)، الجنى الداني في حروف المعاني، تح: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 1992م، والحديث: إِيَّيَّ قَرِطَ لَكُمْ»، انظر مثلاً: صحيح مسلم 4/1795، حديث رقم: (2296)
- 3- ابن فارس (ت395هـ)، «مقاييس اللغة»، 4/491.
- 4- الشورى: 19.
- 5- آل عمران: 122.
- 6- ينظر: الطبري، جامع البيان، 6/15، والسمين الحلبي، عمدة الحفاظ، 3/231.
- 7- ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، (فشل)، 4/504، والراغب، المفردات في غريب القرآن، ص637.
- 8- آل عمران: 152.
- 9- الأنفال: 43.
- 10- الأنفال: 46.
- 11- ابن منظور، لسان العرب، (فَشَلَ)، 11/520.

فِي قُوَّتِهِمْ؛ لِأَنَّهُ يَتَسَبَّبُ عَنِ التَّنَازُعِ الْفَشَلُ وَهُوَ الْخَوَرُ وَالْجُبْنُ عَنْ لِقَاءِ الْعَدُوِّ وَدَهَابِ الدَّوْلَةِ بِاسْتِيْلَاءِ الْعَدُوِّ»⁽¹⁾، ولعل الضابط السياقي بين معاني الفرط بين الحداثة والقديم يتجلى في التطور الدلالي الذي أصاب هذا المعنى وانتقل، فغدا «الفشل» اليوم يدل على الإخفاق، فَتَمَّةُ انزياح عن إلفنا اللغوي، المستحكم عندنا، ومن هنا فقد ظهرت دلالة جديدة لكلمة «الفشل» فغدت تدل على المعنى الحادث اليوم. والفشل في عربيتنا المعاصرة: كما يذكره السامرائي، وأحمد مختار عمر: «الفشل» بمعنى «الخيبة»، والفاشل هو الخائب الخاسر، والفعل: «فَشِلَ»، ولكن الفشل كما تقدم أنفاً: «هو الضعف والجبن والتعب، وفَشِلَ فشلاً بمعنى كَسِلَ وضعف وجبن، «مُني بالفشل: خاب ولم ينجح، «وفشِلَ في تحقيق أهدافه: أخفق»⁽²⁾، قال تعالى: ﴿وَلَا تَنْزَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ﴾⁽³⁾، وفي حديث علي -رضي الله عنه- يَصِفُ أبا بكر -رضي الله عنه-: «كُنْتُ لِلدِّينِ يَعْسُوبًا أَوَّلًا حِينَ نَفَرَ النَّاسُ عَنْهُ، وَآخِرًا حِينَ فَشِلُوا»⁽⁴⁾، ويبدو أن الضابط السياقي بين المعنى المتقادم والمعنى الحادث، قائم على وجود خيط جامع بين المعنيين، ذلك أنه عندما تخور القوي، ويسري الضعف عند الإنسان؛ فإن هذا قد يفضي إلى الكسل، فيستثقل المرء أداء مهماته، ويستشري الوهن، وهذا يؤدي إلى الإخفاق، فالخيط الجامع بين تلك المعاني مؤداه في سرعة سريان الضعف الذي يسيل كالماء بين صفوف المتنازعين، لأن سيلان الماء خفي، لا صوت له، ولا يكاد يشعر به المرء إلا بعد فوات الأوان، وهكذا حال من يفشل، إذ إنه يضعف فيجبن فيُخفق ويخيب.

كبت: قد يظن المرء أن «الكبت» الوارد في التنزيل العزيز: ﴿لَيَقْطَعَ طَرَفًا مِّنَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَوْ يَكْبِتُهُمْ﴾⁽⁵⁾، هو «الكبت»، بناء على المعنى الحادث الذي ران عليه إلفنا اليوم، إلا أننا إذا تأملنا معناه في الأصل، وجدنا الاختلاف بيّناً، فقد ذهب ابن فارس إلى أن «كَبَتَ، الْكَافُ وَالْبَاءُ وَالتَّاءُ كَلِمَةٌ وَاحِدَةٌ، وَهِيَ مِنَ الْإِذْلَالِ وَالصَّرْفِ عَنِ الشَّيْءِ، يُقَالُ: كَبَتَ اللَّهُ

1- يُنظر: السابق نفسه، وأبو حيان، البحر المحيط، 5/332.

2- السامرائي، إبراهيم، معجم ودراسة في العربية المعاصرة، ص27، وعمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، 3/1.

3- الأنفال: 46.

4- ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، 3/234. «وَالْيَعْسُوبُ: السَّيِّدُ وَالرَّئِيسُ وَالْمُقَدَّمُ. وَأَصْلُهُ فَخْلُ النَّخْلِ».

5- آل عمران: 127.

الْعَدُوَّ يَكْبِتُهُ، إِذَا صَرَفَهُ وَأَذَلَّهُ»⁽¹⁾، وأما الراغب، فقد فسر «الْكَبَت: الرَّدُّ بعنف وتذليل»⁽²⁾، ففي قوله تعالى: «كَبِتُوا»، أي غيظوا شدة الغيظ، وقيل: أذلوا وأخزوا، وقيل: الأصل فيه كبدوا؛ أي أصيب كبدهم بما لا يقدر عليه من الهموم والآلام فقلبت الدال تاء لقرب مخرجهما، كقولهم: سبت رأسه وسبدها، أي: حلقها، وقيل: هو الحزن، وقيل: أشد الحزن، وهو الصحيح، ويدل عليه أنه أخص من الحزن أنه -صلى الله عليه وسلم- «رأى طلحة حزيناً مكبوتاً»، وقيل: الكبت: الرد بعنف، قوله تعالى: «أَوْ يَكْبِتُهُمْ»⁽³⁾، قال أبو عبيدة: أو يهزمهم، وقيل: يُحْزِنُهُمْ»⁽⁴⁾، «فالكبت: الصرع، وَكَبَّتْهُ يَكْبِتُهُ كَبْتًا: صرعه فانكبت، والكبت شدة الحزن»⁽⁵⁾، وفي التنزيل: «﴿إِنَّ الَّذِينَ يُحَادُّونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ كُبِتُوا كَمَا كُبِتَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾»⁽⁶⁾، والكبت شدة الحزن، وفي الصحاح: الكبت، هو الصرف والإذلال، وكبت الله العدو، أي صرفه، وأذله»⁽⁷⁾، ويبدو أن الضابط السياقي بين المعنى المتقادم والمعنى الحادث، قائم على وجود خيط جامع بين المعنيين، فالكبت في العربية المعاصرة اليوم: مصطلح في علم النفس، ويعني: صرف الأمر والتكتم عليه وعدم إظهار ما يدل عليه، والغالب للأمر المكبوت أن يكون مكروهاً ومؤلماً، فالكبت: ابتعاد الإنسان عن بعض الشهوات، أو التزعات فتنجس وترسب في اللاوعي، ونبذ المخاوف، أو الرغبات أو الدوافع المزعجة من العقل المدرك دون وعي «كَبَتَ عقدةً نفسيّةً»⁽⁸⁾، ويبدو أن الضابط السياقي الحاصل من خلال التطور الدلالي ههنا، أن الإذلال يفضي لا محالة إلى الغيظ، والغليظ يتبعه حزن، وقد يفضي إلى الهم، والهم يؤدي بطبيعة الحال إلى الحزن الشديد، ومن هنا فلا مرد له؛ فيكتمه صاحبه، فالتطور الدلالي الحاصل ههنا هيئته التخصيص.

- 1- ابن فارس، مقاييس اللغة، 5/152.
- 2- الراغب، المفردات في غريب القرآن، ص695.
- 3- آل عمران: 127.
- 4- السمين الحلي، عمدة الحفاظ، 3/364.
- 5- ابن منظور، لسان العرب، (كَبَتَ)، 11/520.
- 6- المجادلة: 5.
- 7- الجوهري، الصحاح، (كبت)، 1/262.
- 8- السامرائي، إبراهيم، معجم الفرائد، ص158، وعمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، 3/1893.

الخاتمة

سَعَتْ هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال جوهري: ما أهمية الضابط السياقي في التطور الدلالي؛ لتبين من خلالها أن التطور الدلالي حقيقة لا مفر منها، تتجلى في مستويات اللغة: الصوتي، والصرفي، والتركيبى، والمعجمي، والأسلوبي. إن دلالات الألفاظ في حركة دائمة، فمن تعميم إلى تخصيص، ومن رقي إلى نقل، فاللغة وسيلة التفكير وأداته، والفكر في حركة دائمة، وما ينسحب على الفكر ينسحب على اللغة، وقد تتراخى اللغة أحياناً، وتنزاح بعض الألفاظ عن دلالاتها قليلاً، ولكن هذا لا يخل بالمعنى الأصلي، وكان من شأن هذا أن يعقبه بعض الغموض في كثير من المواقف الكلامية؛ كأن يُفهم المعنى الحادث كما يُفهم من القديم، فيؤدي ذلك إلى اللبس؛ فقد تُفهم تلك الدلالات السابقة كما قد تُفهم في دلالاتها اليوم، إذ لا يمكن قراءة النصوص التراثية، أو المعاصرة قراءة منعزلة عن سياقاتها وأنساقها الفنية الداخلية والخارجية، ولا عن مناسبة إنتاجها، أو ظروف دلالاتها، دون الرجوع إلى الضابط السياقي الذي هو الحكم الفصل بين القديم والحديث.

ولا شكَّ أنَّ هذا الانزياح الدلالي، فيه لمح للصفات المشتركة بين الحداثة والتقليد تأتلف، ولا تختلف، تثرى المعنى وتقويه، وتزيده قوة ومتانة، وفي هذا دليل كبير على سعة اللغة العربية، وعالميتها وشمولها؛ إذ إنها لا تضيق عن أن تشمل مفردات الكون مهما تطور العالم، وسار في ركب الحضارة.

جاءت خاتمة هذه الدراسة؛ لتشير إلى أهم النتائج والتوصيات التي حققتها، ولعل من أهمها:

1. ضرورة إعادة قراءة النص الترائي قراءة ناقدة حديثة، وذلك عن طريق فهم آلية التطور الدلالي، وضرورة استيعاب الضابط السياقي في النص القديم.
2. إن التطور اللغوي لا يحدث من تلقاء نفسه، «فالتطوير جهد واع يقوم به الأدباء والمفكرون، أو تقوم به المجامع والهيئات المختصة بالتعليم والمصطلح الفني».
3. الضابط السياقي هو الأساس في فهم المعنى بين القديم والحديث.
4. مهما تطورت الألفاظ في معانيها ودلالاتها فإن اللحمة والتعلق تبقى ما بقي الدهر، فأصل الركض الضرب، والركض تحريك الرجل... وغيرها من الألفاظ التي تطورت في دلالاتها، والمعنى المتقازف بين القديم والحديث يحدده الضابط السياقي.

5. أجابت هذه الدراسة عن تساؤلات البحث في مبعث أهمية الضابط السياقي، وأثره في التطور الدلالي بين القديم والحديث (التقليد والحدائثة).
6. تطور الألفاظ يفيد بأن الحديث قائم على أساس القديم، مرتبط به، مستفيد منه، يعينه على استيعاب الحدائثة بما تحمله الألفاظ القديمة ومعانيها من ذخيرة ودلالات تسهم في التطور الدلالي دون أن يلغي القديم؛ لأنه أفاد منه، وبني عليه.
7. التطور يعني أن اللغة ثرية غنية ولادة، واسعة في المعاني، وفيها قوة العارضة من حلال الاشتقاقات والدلالات القديمة والحديثة في اللفظة الواحدة، دون تلغي أي منهما الأخرى، وتصبح الحاجة ملحة إلى وضع معجم لغوي تاريخي في التطور الدلالي، يخدم اللغة، ويحفظها، ويبين سعتها وجمالها، إذ إنه مطلب من مطالب العربية الخالدة.

ثبت المصادر والمراجع

- ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد بن محمد (ت606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: طاهر الزاوي وآخر، 1979م، المكتبة العلمية، بيروت.
- الأزهري، محمد بن أحمد الهروي (ت370هـ)، تهذيب اللغة، ط1، 2001م، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- الجواليقي، موهوب بن أحمد بن محمد، شرح أدب الكاتب لابن قتيبة (ت549هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي (ت393هـ)، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، 1987م، دار العلم للملايين، بيروت.
- الحريري، القاسم بن علي بن محمد (ت516هـ)، درة الغواص في أوهام الخواص، تح: عرفات مطرجي، ط1، 1998م، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.
- أبو حيان، محمد بن يوسف (ت745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تح: صدقي محمد جميل، 1426هـ، 2005م، دار الفكر، بيروت.
- الداية، فايز، الجوانب الدلالية في نقد الشعر في القرن الرابع الهجري، ط1، 1978م، دار الملاح، دمشق.
- ابن دريد، محمد بن الحسن (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، ط1، 1987م، دار العلم للملايين، بيروت.
- دي سوسير، فردناند، فصول في علم اللغة العام، تر: أحمد نعيم الكراعين، وآخر، 1985م، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد أبو القاسم (ت502هـ)، المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان الداودي، ط1، 1412هـ، دار القلم، الدار الشامية، دمشق، بيروت.
- رمضان عبد التواب، التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه، ط2، 1999م، مكتبة الخانجي، القاهرة.

- الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد (ت538هـ)، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ط1، 1998م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الزيات، أحمد، وآخرون، مجمع اللغة العربية المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة.
- السامرائي، إبراهيم، معجم ودراسة في العربية المعاصرة، الطبعة الألفية، ط1، 2000م، مكتبة ناشرون، بيروت.
- —، معجم الفرائد، فرائد لغوية قديمة حديثة من المعجم العربي التليد، ط1، 1984م، مكتبة لبنان، بيروت.
- السجستاني، محمد بن عزيز (ت330هـ)، نزهة القلوب في تفسير غريب القرآن العزيز، تح: يوسف المرعشلي، 2013م، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر. دار المعرفة، بيروت.
- السعران، محمود، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ط2، 1997م، دار الفكر العربي، القاهرة.
- السمين الحلبي، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم (ت756هـ)، عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، تح: محمد باسل عيون السود، ط1، 1996م، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت.
- الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللغة، ط16، 2004م، دار العلم للملايين، بيروت.
- الصولي، محمد بن يحيى، أدب الكتاب، تح: محمد الأثري، 1241هـ، المكتبة السلفية، مصر.
- الطبري، محمد بن جرير (ت310هـ)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: عبد الله التركي، ط1، 1422هـ، دار هجر - ظاظا، حسن، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، ط2، 1990م، دار القلم، والدار الشامية، دمشق، بيروت.
- العدناني، محمد معجم الأخطاء اللغوية، ط2، 1980م، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- عرار، مهدي أسعد، التطور الدلالي الإشكال والأشكال والأمثال، 2003م، دار الكتب العلمية، بيروت.

- ———، جدل اللفظ والمعنى، دراسة في علم الدلالة العربي، رسالة ماجستير، 1995م، الجامعة الأردنية، عمان.
- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، 2008م، عالم الكتب، القاهرة.
- أبو عودة، عودة خليل، التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم دراسة دلالية مقارنة، ط1، 1985م، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن.
- ابن فارس، أحمد بن فارس الرازي (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، 1991م، دار الفكر، 1979م.
- الفراء، يحيى بن زياد بن عبد الله (ت207هـ)، معاني القرآن، تح: أحمد نجاتي، ط1، 1955م، دار المصرية للتأليف، مصر.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت170هـ)، كتاب العين، ط، 1985، دار ومكتبة الهلال، بغداد.
- فندريس، جوزيف، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد قصاص، 1950م، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- قاسم، عدنان حسين، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، ط1، 2001م، الدار العربية، مصر.
- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري (ت276هـ)، أدب الكاتب، أو أدب الكتاب، تح: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط1، 1988م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (ت671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وآخر، ط2، 1384هـ / 1964م، دار الكتب المصرية، القاهرة.
- القطامي، عمير بن شبيب التغلبي، ديوان القطامي، تحقيق د.محمود الربيعي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة 2001.
- الماوردي، علي بن محمد (ت450هـ)، تفسير الماوردي، تح: السيد بن عبد المقصود، دار الكتب العلمية، بيروت.

- المبارك، محمد، فقه اللغة وخصائص العربية، ط7، 1981م، دار الفكر، بيروت.
- المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله المرادي المصري المالكي (749هـ)، الجنى الداني في حروف المعاني، تح: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 1992م.
- المرداوي، عبد الكريم مجاهد، علم اللسان العربي فقه اللغة العربية، ط1، 2009م. دار أسامة، الأردن.
- مسلم بن الحجاج النيسابوري، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، 1955م، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة.
- ابن مكي، عمر بن خلف أبو حفص، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ط1، 1990م. دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن منظور الإفريقي، محمد بن مكرم جمال الدين (ت711هـ)، لسان العرب، ط3، 1414هـ، دار صادر، بيروت.

الدوريات:

- عرار، مهدي أسعد، أثر استشراف التطور الدلالي في فهم النص القرآني: نماذج جزئية وموجهات كلية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني - الأردن، مج29، ع68، 2005م.
 - قذور، أحمد محمد، في الدلالة والتطور الدلالي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني مج13، ع36، 1989م.
 - الكيلاني، إيمان محمد أمين، الاحتجاج بلغة كنانة وهذيل في ضوء صحيفة أبي نصر الفارابي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج34، ع1، (120-151)، الأردن، 2007م.
- وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

منطق النقد؛ أسسه ومفترضاته وتطبيقاته

د. يونس الخليشي
المغرب

ملخص

تبرز أهمية البحث عند خوضه في منطق النقد من حيث أسسه وفلسفته القبليّة المتحكّمة فيه، ومن حيث مفترضاته القبليّة وشبكته المفاهيمية التي تؤثته مثل التقويم والتقييم، وما يستجلب ذلك من أدوات وقواعد تتشخص في آليات الواقع والتوقُّع والموقع. كل هذا بغرض رصد النقد منهجيا وإسناده بفلسفة منطقية تكون مقدّمة لبناء منطق مفهومي متراص لمفهوم النقد، وبناء منطق استدلالي متراص للنقد يشكل إسناده الأساس في باب منطق التصديقات.

الكلمات المفتاحية: النقد، منطق النقد، التقييم، التقويم، الواقع، المتوقَّع، الموقع.

Abstract

The importance of research emerges when it engages in the Logic of Criticism in terms of its foundations and a priori philosophy controlling it, and in terms of its a Priori Assumptions and conceptual network that furnishes it, such as Correction and Evaluation, and the tools and rules that this entails that identify the mechanisms of Reality, Expectation, and Location. All of this is for the purpose of systematically monitoring Criticism and supporting it with a philosophy of Logic that is an introduction to building a compact conceptual Logic for the concept of Criticism, and building a compact inferential Logic for criticism whose attribution forms the basis in the section on the Predicate Logic.

Keywords: criticism, logic of criticism, evaluation, assessment, reality, expected, location.

مقدمة

موضوع البحث وأهميته:

إن النقد ضرورة علمية، ضرورة لبناء المعرفة، وضرورة لتأسيسها وفق أسس راسخة، وضرورة لمعالجتها من الأخطاء التي تتراكم طي أي عجلة معرفية كيفما كانت، وضرورة لإزالة الزوائد التي تعلق بحركة العلم أثناء حركته، وضرورة لنقض الأوهام التي تنشأ في هوامش العلم وشوارده. فالنقد بهذا بناء وهدم، تأسيس ونقض.

لكن النقد -كل النقد- ليس يمتلك الحرية التامة التي تجعله ينفلت عن أية ضوابط، بل ينتمي النقد إلى عائلة العلم. وعندما ينتمي إلى جماعة العلم شأنه شأن كل أدوات العلم ومفاهيمه؛ فإنه بذلك يتقيد بقواعده وينحدُّ بحدوده. وبهذا يكون النقد ليس مجرد مصطلح اعتباطي كسفي ينقذف في الذهن فجأةً بدون مقدمات ولا أسباب، بل يصير النقد متشكلاً طي نسق أو طي منظومة. لكن انتماء النقد إلى سجل النسق لا يعني اكتمال هويته وانتهاء بنيته، إذ كل هذا لا يفي النقدَ حقّه، ذلك أنه يعسر حده بين كونه آليةً أو منهجاً أو مضموناً، إذ يتبدى كل حين على أحد الأنماط الثلاثة.

من هنا؛ رام هذا البحث التنقيب في النقد كموضوع للنظر من عدة جهات، وأبرزها جهة كونه منطقاً وما يتفرع عن ذلك من كونه أداةً، ومنهجاً، فمضموناً كنقد تطبيقي ينتمي إلى مجال الأقوال عامةً.

تبرز أهمية هذا البحث عند خوضه في منطق النقد من حيث أسسه وفلسفته القبلية المتحكمة فيه، ومن حيث مفترضاته القبلية وشبكته المفاهيمية التي تؤثته مثل التقويم والتقييم، وما يستجلب ذلك من أدوات وقواعد تتشخص في آليات الواقع والتوقع والموقع. كل هذا بغرض رصد النقد منهجياً وإسناده بفلسفة منطقية تكون مقدمةً لأمرين طموحين:

الأمر الأول: بناء منطق مفهومي متراص لمفهوم النقد يشكل دعامة الأساس في باب منطق التصورات طي منطق أعم منه رأساً، وهو منطق المفاهيم، مع:

1. إدراج مفهوم النقد طي شبكته،
2. كيفية جعل منطق المفاهيم دعامةً لمفهوم النقد.
3. كيفية الاستدلال التصوري بالنقد وتطبيقاته على المناهج والموضوعات.

الأمر الثاني: بناء منطق استدلاي متراص للنقد يَشْكَّلُ إسناده الأساس منطقُ التصديقات، طي منطق أعم منه رأساً، مع:

1. التأسيس لاستدلال نقدي متراص.
2. كيفية جعل المنطقيّات المعاصرة دعامةً للاستدلال النقدي يستفيد منها ويفيد.
3. كيفية استثمار الاستدلال النقدي في المناهج المختلفة والموضوعات المتنوعة.

بهذا يكون هذا البحث قد حاول بناء منطق يتمحور حول الاستدلال النقدي.

إن الاستدلال النقدي ضرورة علمية لجعل المعرفة تتقدم إلى الأمام، ذلك أن الأسس الميتافيزيقية للعلم هي النقد، وأجلى أنواع النقد هو الاستدلال النقدي. لكن هذا النقد الاستدلاي له حد وأنواع وتقاسيم وأفانين. كما أن له آفاقاً تشي بحقائقه وبتطبيقاته. وفي الآن نفسه، لديه أسس تحويه وتجعله ممكناً ومقبولاً. يهدف هذا البحث إلى تكوين مفهوم منطق النقد كمقدمة لتأسيس الاستدلال النقدي فمحاولته تععيده وتقينه فيما بعد.

إشكال البحث:

إذا كان هذا البحث يلتف على موضوع النقد باعتباره أداة بناء ونقض؛ فإن إشكال البحث الأساس يمكن صياغته في الآتي: إذا كان النقد أداة نقض كما يتبادر ذلك إلى الذهن عادةً عند إطلاقه؛ فكيف يمكن بناؤه كأداة للتقييم والتقويم -مع سمات وأدوات خاصة بكل منهما- تُلِمح إلى بصيص أمل حول بناء منطق نقدي خاص يسمى «الاستدلال النقدي»؟

منهج البحث:

إن منهج البحث مركب من مستويين، وهما:

المنهج الجينالوجي: وهو منهج يروم التنقيب عن الأصول الأولى للمفهوم وتشعباتها، مع التفتيش في قليات المفهوم نفسها.

المنهج الأنطوتأسيسي: وهو منهج يروم البحث في الأصول الأنطولوجية الأولى للشيء عبر التفرع في اشتقاقاته وتقسيماته، وتتبع امتداداته القبلية ومقتضياته البعدية، وتجذراتها في مختلف العلوم الممكنة.

الدراسات السابقة للموضوع:

قد تمت دراسة مفهوم النقد بشكل مكثف على مختلف المستويات، لكننا هنا نروم استئناف النقد في حلة جديدة، ترجع به إلى أصوله وتقدم من جديد بما يعيد التفكير فيه مرةً أخرى. فلا ندري إن كان لهذا الموضوع الذي طرّقه البحث طرق سابق حسب علمنا، إلا ما كان متشظياً في عدة كتب عنه من جرد آرائه وسردها دون تأويلها وتأصيلها.

تصميم البحث:

إن خطة هذا البحث كالآتي:

مقدمة

المبحث الأول: منطق النقد؛ أسسه ومفترضاته

المطلب الأول: أسس منطق النقد

المطلب الثاني: منطق النقد بين التقييم المنطقي والتقويم المنهجي؛ نحو بناء مفترضاته الثلاثة: الواقع والموقع والمتوقع

المبحث الثاني: فلسفة النقد التطبيقي والمضموني؛ بين أنواع المضمون النقدي وأنواع النقد التطبيقي

المطلب الأول: النقد باعتباره مضمونا

المطلب الثاني: النقد التطبيقي وأنواعه

خاتمة

توصيات

المبحث الأول: منطق النقد؛ أسسه ومفترضاته

المطلب الأول: أسس منطق النقد

إن للنقد أسسا فلسفيةً وغير فلسفية يقوم عليها، وهي كالآتي:

1- الأساس السيكولوجي:

النقد فطري في كل إنسان، غريزي في البشرية، إنه فطرة قائمة. لكنها فطرة قد تطمس كما تطمس البدهيات والمبادئ والأصول، بحكم الاعتياد أو التغيير الطبيعي. فكل إنسان نقاد بطبعه.

لكن النقد من حيث هو نقد، له طابع:

- أ- الكونية، حيث هو عام.
- ب- عدم الظرفية، حيث يبرز النقد في كل حين مهما كانت الظروف، فيقع بدون شروط ظرفية.
- ج- عدم الوقتية Timeless، حيث النقد لا شروط زمانية له.

2- الأساس الأنطولوجي:

إن النقد يعكس بُعد العدم، كما يعكس البناء جانب الوجود. وكلاهما يعكسان جانب التأسيس. فالتأسيس ما كان فيه هدم وبناء، نقد وترميم. فيكون بالإزالة والإبادة، بالتحلية والتزكية. وإذا تأسس النقد منطقيًا؛ كان له رجلان؛ رجل البناء ورجل النقض نحو التأسيس.

3- الأساس الشرعي:

إن استئناف كلمة التوحيد بـ «لا إله إلا الله» حيث النفي مقدمة لها، يعني أن نقد الآلهة الباطلة نحو إله واحد حق هو غاية الأديان الحقّة، فابتداء التوحيد بالنقد للباطل يعكس لنا أهميته في بناء التأسيس الديني الصحيح في أهم كلمة فيه وهي كلمة التقوى.

4- الأساس المنطقي للنقد:

إن النقد يأتي في عدة صيغ، منها صيغة النفي لغويًا ومنطقيًا، ولهذا مظاهر كثيرة، منها:

- أ- النفي لسائياً.
- ب- الرفض حجاجياً.
- ج- الاستدلال بالخلف -بفتح الفاء أو ضمها- منطقياً
- د- الاستدلال بالعكس منطقياً.
- هـ - الاستدلال بالضديد منطقياً.
- و- الاستدلال بالنقيض منطقياً، حيث النقد في صيغته الأولى يكون بالاستدلال بالتناقض، حيث يناقض استدلال ما بنقيض له.
- ز- الشك منهجياً باعتباره آلية نقدية.
- ن- فالنقد بهذا منطقي، لأنه كلام أو مفهوم يضم وراءه جبلاً من المعاني وجبالاً من الاستدلالات المتوالية.
- ح- فإذا كان العالم المنطقي المتوخي مثالياً وعالمنا الذهني القاصر تقليد؛ فإن حقيقة النقد تكمن في إيجاد الفرق بين العالمين، وإلحاق الثاني بالأصلي إلحاقاً منطقياً واستدلالياً لا عيب فيه. فالنقد يحمي من الزيف، ومن التقليد، ومن الفرعي. فهو إذا أداة تمييز، وأداة حماية وحفظ. أي أنه مستكمل هوية التعريف، حيث يميز ويعرف، ويحمي ويحفظ، فهو جامع بالجنس والضم، مانع بالحماية والحصار.
- ط- إذا كان النقد يصل إلى هذا المستوى؛ فهو بذلك أداة خلاقة لتوليد المعنى، أي أنه منهج. لذا، كان النفي المنطقي مع فريدريك هيغل يشكل النظرية والأطروحة المنطقيتين، حيث إن الأطروحة يتم سلبها نفياً ونقدها انتزاعاً؛ فتولد لنا نتيجة هي المكملة للمقدمتين وتجاوز لهما معاً في الآن ذاته.
- فالنقد إذا منطق ومنهج.

المطلب الثاني: منطق النقد بين التقييم المنطقي والتقييم المنهجي؛ نحو بناء مفترضاته الثلاثة: الواقع والموقع والمتوقع

إذا كان النقد منطقاً ومنهجاً كما تقدم معنا؛ فإننا من هنا نقدم تعريفاً له وفق الآتي:

التقييد الأول: تعريف النقد:

النقد آلية تروم تقييم الشيء أو تقويمه بنزعه عن الخطأ إلى إلباسه الصواب. أو هو آلية تروم تقويم الشيء أو تقييمه برفعه عن صواب أقلي إلى صواب أكثر، أو تقويمه برفعه عن كذب أكثر إلى كذب أقلي. أو رفعه من واقع كاذب إلى موقع صادق، أو من موقع صادق إلى موقع أصدق.

إن هذا التعريف يحوي جهات طيه، تختلف في تحديد النقد باختلاف جهات النظر فيه. وسنقتصر هنا على الجهة المنهجية المنتمية للمنطق، والجهة المضمونية ذات بُعد الافتراض المسبق Presuppose والمنتمية لفلسفة المنطق.

التقييد الثاني: جهة كون النقد منهجاً

إن النقد باعتباره آلية يمكن تحديده في الصيغة الآتية:

أولاً: مفترضات النقد الثلاثة: الواقع والموقع والمتوقع:

إن النقد يتضمن ثلاثة مفاهيم:

المفهوم الأول: واقع المنقود

إن واقع المنقود هو الحال الذي هو عليه من حيث هو. فإن كانت لدينا جملة لاحنة مثلاً، ولتكن «قام زيداً» بنصب المفعول به؛ فإن واقعها هو نصب المفعول. إذ الواقع هو ما عليه الشيء في حاله الواقعي من حيث كونه عيناً.

المفهوم الثاني: موقع المنقود

إن موقع المنقود هو حال المنقود الذي هو عليه من حيث مكانه ونسقه، فإن كانت لدينا جملة لاحنة في واقعها مثلاً؛ فإن ذلك لا يعني أنها لاحنة في موقعها بالضرورة، فمثلاً:

يقول الشاعر العربي:

أردت لكَيْما أن تطيرَ بقِربتي فترَكْتها شَنّا ببيداءٍ بلقع⁽¹⁾
فينص هنا النحاة البصريون على إضمار «أن» بعد «كي» وجوبا، ومن أظهرها لَحَنَ.
فالجملَة في واقعها لاحتة، ويؤوّل النحاة البصريون هذا اللحن وغيره بعدة آليات، منها:

- كونه نادرا،

- قليلا،

- شاذًا،

- لضرورة الشعر،

- ونحو ذلك.

لكننا هنا نؤوله بتأويل آخر، وهو الفصل بين واقع الشيء وموقعه، فقد يكون الشيء صحيحا على مستوى موقعه، رغم كونه خطأ على مستوى واقع. فالجملَة فوق في الشعر لاحتة الواقع، لكن موقعها في نسق شعري جعلها صائبةً على مستوى المكان والمنزل. فموقعها جعلها صائبةً، وهو موقع الشعر.

المفهوم الثالث: متوقع المنقود

إن متوقع المنقود هو الغاية التي يراد للمنقود بلوغها به، فالمنقود اللاحن يراد جعله صائبا، والمنقود الصائب يراد جعله أصوب، وهكذا.

فالنقد إذا؛ يكون على مستوى واقع الشيء وموقعه ومتوقعه.

1- أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، (بيروت: المكتبة العصرية، 1993) ص: 3 / 580.

ثانيا: النقد تقويم أو تقييم:

إن النقد إما تقويم أو تقييم. والفرق بينهما كالآتي:

1- التقييم:

أولا: تعريف التقييم

إن التقييم هو الحجاج على الشيء، وتسويغ صدقه من كذبه، أو تعليل كذبه من صدقه، أو تفسير أصدقائه من صدقه، وهكذا. فهو عملية تسويغية، يقصد منه تسويغ الشيء الكاذب لم هو كاذب، والصادق لم هو صادق، والأصدق لم هو أصدق، وهكذا. ويتضمن ثلاثة أمور:

1- النظر في واقع قيمة الشيء؛ أصادق هو أم كاذب من حيث واقعه، مع إلباسه القيمة المناسبة له والموافقة لواقعه بالحجاج عليه.

2- النظر في متوقع قيمة الشيء، أي الصيغة التي يراد جعل الشيء عليها، والأفق الذي يراد له بلوغه.

أ- فإن كان واقعه:

أ- كاذبا؛ فيتوقع له أن يصير صادقا بتحويله وبقلبه إلى صيغة تمنحه الصدق، مع الحجاج على ذلك.

أ-ب- وإن كان واقعه صادقا؛ فيتوقع له أن يصير أصدقا، مع الحجاج على ذلك.

أ-ج- وإن كان واقعه أصدقا؛ فيتوقع له أن يصير أكثر أصدقياً مما هو عليه، وهكذا.

3- النظر في موقع قيمة الشيء. فإن كان صادق الواقع، فينتقل إلى موقعه، فإن كان:

أ- كاذب الموقع؛ فيراد منه جعله صادق الموقع أو يتوقع له جعله صادق الموقع، والحجاج على ذلك.

ب- وإن كان صادق الموقع فيتوقع له جعله أصدق الموقع، وهكذا.

ج- وإن كان موقعه أصدقا؛ فيتوقع له أن يصير أكثر أصدقياً مما هو عليه في موقعه هذا، وهكذا.

ثانيا: التقييم باعتبار المنقود شيئا:

إن التقييم باعتبار المنقود شيئا قد يكون:

أ- كاذبا يراد له:

أ-أ- الحجاج على كونه كاذبا، وجهة الحجاج على كذبه من حيث:

ابتكار الحجج الدالة على كذبه من حيث واقعه أو موقعه.

أ-ب- جعله صادقا، وذلك من حيث:

ابتكار الحجج الدالة على صدق الصيغة الجديدة له من حيث واقعه أو موقعها.

وعليه؛ فالتقييم يعمل على المنقود باعتباره عينا كاذبا، فيراد الحجاج على كذبه،
والحجاج على صدق صيغته الجديدة.

ب- صادقا يراد له:

ب-أ- الحجاج على كونه صادقا، وجهة الحجاج على صدقه من حيث:

ابتكار الحجج على كونه صادقا من حيث واقعه أو موقعه.

ثالثا: أنواع التقييم التسويغي الحجاجي

إن التقييم التسويغي الحجاجي إما:

1- عيني، حيث يتم يكون الحجاج على صدق الصيغة الجديدة للمنقود من حيث هي في ذاتها، فتحليلها عين صدقها.

2- نسقي، حيث يتم إظهار صدقها ليس من حيث ذاتها، بل من حيث علاقاتها بالنسق برمته، فتكون صادقة الموقع بغض النظر عن صدق الواقع، أي صدق موقعها.

رابعا: تقييم متوقع المنقود

قد يقال إنه لم يدخل التقييم على المتوقع، لأن المستقبل لا تدخله القيم وفق المنطق الأرسطي. لكننا نرى أن القيم تدخل الاستقبال، حيث كل هيئة وصل إليها المنقود يتوقع لها هيئة أفضل منها، وكل قيمة صادقة أردفت له إلا وتمت مناشدة قيمة أصدق منها، وهكذا.

2- التقويم:

أولاً: تعريف التقويم

إن التقويم هو النظر في قوام الشيء كله بإصلاح ما شذ منه بتحليل كذبه وإظهاره، وإبراز القلب له من الكذب إلى الصدق، بإبلاج صيغته الجديدة الصادقة وتحليلها، فهو عملية تفسيرية.

ثانياً: التقويم باعتبار بعض من المنقود شيئاً:

إن التقويم باعتبار بعض من المنقود:

1- معوّجاً أو كاذباً يراد به:

أ- إبراز كونه كاذباً على مستوى واقعه الحالي أو موقعه، وذلك من حيث:

أ-إ- إظهار زيفه عبر تحليله وتفكيك جهات كذبه وكشفها للقارئ الحصيف.

أ-ب- قلبه إلى عين صادق آخر وتحليل هذا القلب.

أ-ج- إبراز كون صيغته الجديدة صادقةً وتحليلها وكشفها بحيث تبدو صادقة للذهن الصافي.

2- والتقويم باعتبار المنقود شيئاً صادقاً يراد به:

ب- إبراز كونه صادقاً على مستوى واقعه أو موقعه، وذلك من حيث:

ب-أ- إظهار صدقه عبر تحليله وتفكيك جهات صدقه وكشفها للقارئ الحصيف.

ب-ب- قلبه إلى صيغة أصدق، وتحليل هذا القلب.

ب-ج- إبراز كون صيغته الجديدة أصدقياً، وتحليلها وكشفها بحيث تبدو أصدقياً للذهن الصافي.

ثالثاً: التقويم التحليلي التفسيري إما:

1- عيني، حيث يتم إما:

- أ- إظهار كذب المنقود من حيث هو في ذاته، فتحليله عين تكذيبه، فهو كذلك في الواقع.
- ب- إظهار صدق المنقود من حيث هو في ذاته، فتحليله عين تصديقه، فهو صادق في الواقع.

ويسمى هذا التقويم بالتقويم العيني.

2- نسقي، حيث يتم إظهار كذبه ليس من حيث هو في ذاته، بل هو من حيث علاقاته بالنسق كله، فهو إما:

- أ- كاذب الموقع، لا كاذب العين.
- ب- صادق الموقع بغض النظر عن صدق الواقع أو كذبه، ويسمى هذا التقويم النسقي. مثاله:

لنفترض أن لدينا معطى رياضياً حتمياً، وهو رقم 8. ومقدماته تتكون من ثلاثة أرقام، منها رقمان هما 1، و1، حتماً، قد قدما لنا كمعطى ثابت. ولدينا معادلة ادّعي أن المعطى السابق تتاجها، وهذه المعادلة هي كالآتي:

$8=1+1+7$. فالنتيجة هي 8 كمعطى لا يتغير لنا، ورقماه المعطيان لنا هما 1، 1 لا يتغيران. فيتحصل لدينا أن التغير حتمي في رقم 7. فرقم 7 هو في ذاته صحيح. لكنه خطأ في رمة المعادلة، وصوابه أن يكون هو رقم ستة. فتكون الحصيلة هي: $8=1+1+6$.

فَتَحَصَّلَ إِذَا لَدِينَا نَوْعَانِ مِنَ النِّقْدِ، وَهُمَا:

النقد النسقي، وهو الذي لا ينتقد الجزئية، بل ينتقدها وهي في رمة النسق، فيخطئ الموقع ويقوم النسق، ويتجاهل دقة المعلومات من عدمها، كما يتجاهل صحتها التاريخية. فهو نقد ينظر إلى بناء المعلومات المنطقية الكلية لا ذاتها الجزئية.

النقد العيني، وهو الذي ينظر في عين المنقود مفصلاً عن نسقه ومنظومته.

رابعاً: التقويم للمتوقع:

إن المتوقع لا يمكن بلوغه، فكلما كان الشيء على هيئة إلا وتُوقَّعت لها هيئة أكمل من هيئته وأصدق. فلكل نقد هنالك مثال Ideal له، يريد النقد أن يصل إليه، وهذا المثال له سمات، منها، أنه:

- 1- ينتمي إلى الفن Art.
- 2- متعال.
- 3- يختلف عن الواقع، أي يختلف المتوقَّع عن الواقع، ويريد النقد جعل المنقود إما:
 - أ- مكافئاً للفن المتعالي.
 - ب- أو مقاربا له على الأقل.

فبهذا، يكون الواقع غير مَرْضِيٍّ عليه، لكن لب النقد يكون إما في:

أ- جعله المنقود أو الواقع متماهيا مع المتوقَّع أو الفن أو الرؤية التي نريد للواقع بلوغها والرتبة التي نريدها منه نيلها.

أ-ب- جعل المنقود مقاربا فحسب، إذ ليس هنالك جوهر للفن. وعليه؛ فكل نقد للواقع هو لتعزيذه إلى فاضل فأفضل...وهكذا، دون بلوغ نهاية كاملة. فيكون غرض النقد هو الظهور الكامل للواقع، أو بلوغ النسخة الكاملة له والمتجددة دوما، نحو رؤية أكمل والتي لا يتم التوصل إليها أبدا. فهنا ننتقل من فلسفة «إمكان التحقق» إلى فلسفة «استحالة التحقق». فالنقد يتحقق، والمتوقَّع لا يتحقق أبدا.

- 4- هذا الفن أو المتوقع قل من يراه من الناس إلا المجتهدون أو نحوهم.
- 5- العمل الواقع أو المنقود مرتبط بقانون الطبيعة وتعقيدات الذهن وتراكماته. والمتوقَّع أو النقد أو الفن مرتبط بجمال الطبيعة ومثالها أو بجمال الحقيقة ووسعها. فهو نموذج نحو «الروح الكونية».

المبحث الثاني: فلسفة النقد التطبيقي والمضموني؛ بين أنواع المضمون النقدي وأنواع النقد التطبيقي

المطلب الأول: النقد باعتباره مضمونا:

إن أي نقد يوجه إلى أي عمل أو إنتاج أو واقع أو نظرية أو فكرة أو جهة أو رأي কিفما كان حاله، لهو نقد ذو خصائص، ويفترض مسلماته. وإن نقد الناقد لكتاب ما لا يخرج عن هذا المنوال. وأنواعه كالآتي:

1- النقد الانطباعي الآني:

إن النقد الانطباعي الآني نقد لا يحتمل أدوات قبلية قصدية تؤطر نقده وتُحرّكه، فهو نقد اعتباطي بالأساس، من حيث قصديته. أعني أنه نقد ليس واعيا بذاته، وليس واعيا بموضوعه، فهو نقد غير علمي إطلاقا، فليس فيه تقويم ولا تقييم. إذ للنقد فلسفته، وذاتيته وافتراضاته المسبقة الضرورية.

2- النقد الواعي بذاته، لكنه ليس واعيا بموضوعه.

وصفته:

أ- أنه لم ينفصل عن المنقود بعد، ففي نقد الشيء افتراض لهذا الشيء نفسه، وتعزيز له. وسمّة هذا النقد أن:

ب- ينتقد الشيء وهو يحمل خصائصه، ويعتمل بآلياته، ويشتغل وإيّاها تحت براديجم Paradigm واحد. وذلك كالذي ينتقد الحداثة بأدواتها، أو الذي ينتقد الفلسفة بالفلسفة وآلياتها، وكثيرا ما يفترض السؤال جوابه، والنقد منقوده وهكذا.

ج- ومن نتائجه:

ج-أ- أنه نقد يخدم المنقود ويسبح في فلكه. فهو خادم للمنقود كما هو عليه في الواقع، لا كما يجب أن يكون عليه في نفس الأمر.

ج-ب- أنه نقد لا يقوم المنقود لكنه يقيمه، لأنه يحتاج على المنقود كما هو ذلك المنقود، يحتاج له كما يريد المنقود، دون أن يكشف المنقود كما هو في نفس الأمر ويحلله كما هو هناك.

3- النقد الواعي بذاته والواعي بموضوعه، وهو الذي ينتقد الموضوع، مع الوعي به.

وسماته:

أ- أنه ينفصل عن منقوده.

ب- أنه ينتقد الشيء ولا يحمل خصائصه ولا يشتغل تحت برادغمه.

ج- من نتائج:

ج-أ- أنه يخدم الموضوع كما يجب أن يكون، لا كما هو عليه في الواقع.

ج-ب- أنه يقيم الموضوع ويقومه معا.

4- النقد الذي لا يعي ذاته ولا موضوعه.

وسماته أنه:

أ- اعتباطي، ذلك أن النقد الاعتباطي لا يراعي المفترضات المسبقة، ويهرع نحو النقد «بالبادئ ذي بدء» مثلا، أو النقد بالتبادر الذي هو في «أمانة الحقيقة» كما يقال عادةً، لكن هذه القاعدة (التبادر أمانة الحقيقة) تصح في حالة كان صاحب هذا التبادر ذا ملكة قويمية فيما تبادر إليه منه، وذا صنعة محتسبة في موضوعه وأدواته. فتبادر معنى من لفظ لغوي أمانة الحقيقة مثلا عند ذهن حصيف اللسان، مالك زمام اللغة، أديب الذوق، حسن السبك، جزيل النظم، قوي الذائقة، مرن الرائعة، وهكذا.

ب- خارج ذاته وموضوعه، فنقد الناقد، لعالم ما، نقدا خارج موضوع العالم يدخل في هذا الباب. وكذلك كل نقد لم يراع مقروءه مبدئيا.

ج- نقد خارج البنية المعرفية، وذلك كنقد الناقد مثلا لعالم لا يفكر ضمن السقف المعرفي للمنقود، فهو منتقد له من خارج دائرته. وذلك مثل الذي ينتقد تعدي فعل Verb في اللغة الإنجليزية، انطلاقا من لزوم معنى نفس الفعل في اللغة العربية، أو الذي يجعل معاني Lecture في الفرنسية هي نفسها معاني القراءة في العربية، فيسقط معاني لفظ فرنسي على ترجمته العربية ومعانيها حذو القذة بالقذة.⁽¹⁾

1- وهذه من طرائق أخطاء المترجمين كذلك.

المطلب الثاني: النقد التطبيقي وأنواعه

أولاً: النقد باعتباره تطبيقاً على فكرة

إن نقد الناقد لفكرة ما، ولتكن فكرة «منع النظر المنطقي في الفقه»، بمنعه لها يعني أن هذا النقد غير مربوط بنسق يعتمد عليه. فهذا النقد لا يعتمد آليات فقهية ولا أصولية، بل ينطلق من:

1- فرضية خاصة به، وهي أن «ما لا يباشر موضوعات علم ما، ليس من داخل ذلك العلم».

2- مسلمتين مفترضتين، وهما:

أ- مسلمة انغلاق علوم الشريعة عن إضافة شيء إليها، ولهذه المسلمة جهات، وهي:

أ-1- جهة منع زيادة العلم:

وهي جهة منع إضافة علم إلى علوم الشريعة، فالعلوم الشرعية مغلقة، وهي حاصلة فيما سطره الأقدمون. وهذه بذاتها تفترض مقولة أنه «ليس من العلوم الشرعية منها في الإمكان أبدع مما سطره الأقدمون وكان». علماً أنه قد دأب العلماء على إضافة علوم متواصلة، تزدان وتزداد بتوسع الأنظار في الوحي واتساع أفق التلقي منه، فقد زيد علم الاشتقاق وعلم الوضع وعلم المقاصد وعلم التناسب وعلم أصول التفسير، بما لم يك معروفاً قبل.

أ-2- جهة منع الزيادة في العلم:

وهي انغلاق إضافة جزء إلى العلم الواحد، فالقواعد العامة في العلم قررت، والضوابط الخاصة بالأبواب فيه اكتملت، إلا ما كان من إعادة صياغة قواعد من لب جزئيات العلم أو ترجيح رأي داخل العلم على آخر ونحو ذلك.

أ-3- جهة منع زيادة العلاقة:

وهي منع إضافة علم إلى آخر وتكميل علم بآخر، بشكل مخالف لما يفعله الأقدمون أو بشكل لم يفعله الأقدمون.

إن هذه المسلمة تفترض مسلمةً أخرى لها، وهي:

ب- مسلمة انغلاق باب الاجتهاد في العلوم، على غرار إغلاقه في الفروع. أعني أن فتور الشريعة وموتها خصص لموت الاجتهاد في الفروع عبر سده، مع الإعلان الرسمي لابن الصلاح. وأما باب الاجتهاد في الأصول؛ فقد أقفل فعلياً قبل الإغلاق الأول بقرون عدداً، وذلك مع موت أجيال المتقدمين أمثال سفيان الثوري والأئمة الثلاثة وأحمد ابن حنبل وابن جرير الطبري وأبي ثور البغدادي وداوود بن علي الظاهري ونحوهم. فإن أغلق باب الاجتهاد في الفروع؛ فإغلاقه في الأصول من باب أولى وأحرى. واجتهاد الناظر الذي ينظر في الفقه بنظر منطقي مثلاً هو نظر في فتح باب الاجتهاد في أصول العلم، أعني الاجتهاد في أصول أصول الفقه، ومقاصد مقاصد الشريعة، وكلام الكلام، وأخلاق أخلاق الشريعة، وهكذا.

ثانياً: النقد باعتباره تطبيقاً على عالم

إذا افترضنا أن فقيهاً انتقد تدخل فيلسوف إسلامي ناقد في شؤون الفقه؛ فإن اعتبار نقد الناقد نقداً، يلفتنا إلى كونه نقداً يجعل الصراع بينهما إحياءً لصراع الفقيه والفيلسوف القديم، لكن هذا الصراع عبر التاريخ ليس إلا متخيلاً، ذلك لأنه:

أولاً: دور الفقه بنيةً أو من حيث هو بنية، لا دخل له في الحثثيات المتعالية للعلوم.

ثانياً: دور الفقيه اشتغالا، هو حفظ الجزئيات وتنظيمها وترتيبها وتبويبها، أعني أن عمله يدخل في ممارسة الشكل Template، لا التأسيس ولا الاستنباط. فاجتهاده اجتهاد جمالي يتعلق بالاستطبيق، لا اجتهاد ذاتي يتعلق بالحقيقة، وهذا التنظيم منه، أعني الفقه والفقيه معاً، يكون ليسهل على المفتي أخذ هذه المعرفة العالمية وإفتاء الخلق بها.

إنما يكون الذي يواجهه الفيلسوف الناقد أو يقابله ويكافئه هو الأصولي هنا ليس غير، والأصوليون أقسام؛ فمنهم:

1- أصولي فقه المذهب،

2- وأصولي الفتوى،

وهذان معا لا يخرجان عن:

- أ- تطبيقات قواعد أصول فقه المذهب في الجزئيات،
 - ب- ترجيح قاعدة في باب فقهى على آخر،
 - ج- صياغة ضابط في باب من أبواب الفقه،
 - د- تحديد نجاة ضابط في باب دون آخر، أو توسعة قاعدة في أبواب لما تكُ مطروقة بها بعدُ.
- 3- أصولي المقارن وهو الذي ينتقل بين أصول المذاهب ويصفها ويحللها، فعمله هو التفسير.
- 4- أصولي التعليل، وهو الذي يسوغ القواعد وينقدها وينشئ منافسيها، فعمله هو التأسيس والتسويغ أو التعليل. وهذا الأصولي هو الذي يكافئ الفيلسوف الناقد، أعني أنه هو الأصولي الذي يبتكر القواعد الأصولية ويفكر في أسس العلم وما قبلياته وإوالياته. بينما الفيلسوف الناقد عند تفكيره في أصول العلوم لا يفكر في القواعد والضوابط أساسا، بل ينتج المعايير، ومنها يشتق القواعد التي هي لصيقة بالجزئيات أكثر منها بالأصول القبلية الأولى.
- ثالثا: إن الفقيه لا يستنبط، لا يتنفس من النص، بل يتنفس من استنباط الأصولي له. أعني أنه مقلد له، وعمله يختلف عن عمل الأصولي، الذي في أعلى درجاته يلتقي مع الفيلسوف الناقد في إنتاج المعايير وتأسيس التسويغات.
- رابعا: عمل الفقيه هو أخذ الجزئيات الفقهية التي استنبطها الفقيه، وإحاقها بالوقائع؛
- 1- فملكة حكمه تتمثل في إحاق الجزئيات الذهنية الشعيرية والكيانات الفقهية بالجزئيات الخارجية، بينما الأصولي في أرق درجاته يبتكر القواعد، ويطبقها على النصوص، ويلحق النصوص والفروع بأصولها وأدلتها الإجمالية،
 - 2- فملكة حكمه هي إحاق الجزئيات بالكمالات.
- خامسا: بذلك، عمل الأصولي والفيلسوف الناقد استقرائي، بينما الفقيه عمله تمثيلي.

سادساً؛ بهذا يمد الفيلسوفُ الأصوليُّ بالقبليات، والأصولي يمد الفيلسوف بالدلالات، وكلاهما يمدان الفقيه بالجزئيات، الذي يحفظها ويرتّبها وينزلها على النوازل المستحدثة أو الوقائع الحادثة، لينقلها إلى المفتي والواعظ والخطيب ونحوهم.

ثالثاً: النقد باعتباره تطبيقاً على النظرية

إن النقد العلمي لنظرية ما يتطلب -زيادةً على ما ذكر فوق- النظر فيها من حيث:

- 1- التأني فيها وانتظار اكتمالها وتأسسها بالتمام على مستوى بنائها النظري.
- 2- تهيئة متخصصين فيها يشتغلون عليها ويشتقون منها قواعد عملية، ويستنبطون بها جزئياتها، وينزلون هذه الجزئيات على وقائع ونوازل بما يؤدي إلى:
- 3- توليد فكر جديد، غير ناقصة شرعيته، لا يُختلف فيه من حيث حصفه الكيفي على مستوى قدرته التحليلية والعدة الآلية.

وهنا تنجلي لنا جدوى أعمال المنظرين الناقدين، إذ جدوى إنتاج المنظر النقدي بعدي، حيث التنظير يتطلب تؤدةً ومهلةً، لأن ما بعده من صروح يبنى عليه، فيتطلب اجتهاداً. وأما التطبيق فيتطلب عمليات تطبيقية ومهارةً وجهاداً. وبين الاجتهاد النظري والجهاد العملي ملكة حكم تتمثل في كفايات الاستدلال.

والنقد الذي ينبغي أن يوجه إلى كل فيلسوف مقوم أو منظر ناقد ينبغي أن يأتي بعد:

- 1- التصريح بالمسلمات القبلية التي تهندس بعض التراكمات والمسلمات والاشتقاقات والملزومات التي أوردها المنظر الناقد في كتبه كلها وليس من كتاب واحد له فحسب.
- 2- الدفع بقواعده ومسلماته ولزوماته إلى أقصى مداها واستخراج نتائجها فقهياً، وتسطير استتبعاتها ولزوماتها أصولياً وفقهياً.

وإذا استوى منزل النظرية وفحصت مكنوناتها القبلية مع الكشف عن النتائج الفقهية المحتملة والضرورية من قواعدها، وإبراز هذا النقد؛ فقد يكون أي نقد لها بعد ذلك نقداً واعياً بذاته وبموضوعه.

خاتمة

يمكن تلخيص عمل البحث في الآتي:

- 1- تحديد أسس النقد في:
 - أ- الأساس السيكولوجي وعلاقة النقد بالفطرة.
 - ب- الأساس الأنطولوجي وعلاقة النقد بالعدم.
 - ج- الأساس الشرعي وعلاقة النقد بالنفي في كلمة التوحيد «لا إله إلا الله».
 - د- الأساس المنطقي للنقد من حيث:
 - أ-أ- النفي النفي لسانياً.
 - أ-ب- الرفض حجاجياً.
 - أ-ج- الاستدلال بالخلف -بفتح الفاء أو ضمها- منطقياً.
 - أ-د- الاستدلال بالعكس منطقياً.
 - أ-هـ- الاستدلال بالضديد منطقياً.
 - أ-و- الاستدلال بالنقيض منطقياً، حيث النقد في صيغته الأولى يكون بالاستدلال بالتناقض، حيث يناقض استدلال ما بنقيض له.
 - أ-ز- الشك منهجياً باعتباره آلية نقدية.
- 2- النقد بين التقييم والتقويم باعتباره منطقاً ومنهجاً.
- 3- تعريف النقد بكونه النقد آلية تروم تقييم الشيء أو تقويمه بنزعه عن الخطأ إلى إلباسه الصواب، أو هو آلية تروم تقويم الشيء أو تقييمه برفعه عن صواب أقلّي إلى صواب أكثرّي، أو تقويمه برفعه عن كذب أكثرّي إلى كذب أقلّي. أو رفعه من واقع كاذب إلى موقع صادق، أو من موقع صادق إلى موقع أصدق.

- 4- تعريف التقويم والتقييم باعتبارهما مشكّلات رئيسان في منطق النقد، حيث التقويم تفسيري تحليلي، والتقييم حاجي تسويغي، مع سرد سمات كل منهما.
- 5- منطق النقد يقوم على شبكة مفهومية تتمثل في:
- أ- واقع المنقود، وهو الحال الذي هو عليه من حيث هو هو.
- ب- موقع المنقود، وهو حال المنقود الذي هو عليه من حيث مكانه ونسقه.
- ج- متوقع المنقود هو الغاية التي يراد للمنقود بلوغها به، فالمنقود اللاحق يراد جعله صائبا، والمنقود الصائب يراد جعله أصوب، وهكذا.
- 6- وهذه المفاهيم الثلاثة يتم تعريفها وسرد سمات كل منها.
- 7- سرد النقد التطبيقي باعتباره مضمونا مع جرد أنواعه التي منها:
- أ- النقد الانطباعي الآني. مع تعريفه وذكر سماته.
- ب- النقد الواعي بذاته، لكنه ليس واعيا بموضوعه. مع جرد سماته ونتائجه.
- ج- النقد الواعي بذاته والواعي بموضوعه، وهو الذي ينتقد الموضوع مع الوعي به. وجرّد سماته.
- د- النقد الذي لا يعي ذاته ولا موضوعه. مع جرد سماته ونتائجه.
- هـ- النقد التطبيقي باعتباره تطبيقا على فكرة، وتسطير مسلمات بعض أمثله.
- 8- النقد باعتباره تطبيقا على عالم؛ الفقيه والمنطقي مثالين.
- 9- النقد باعتباره تطبيقا على النظرية؛ الفقيه والفيلسوف الناقد نموذجين.
- 10- طرق نقد الفيلسوف الناقد نفسه أو المنظّر المقوّم.

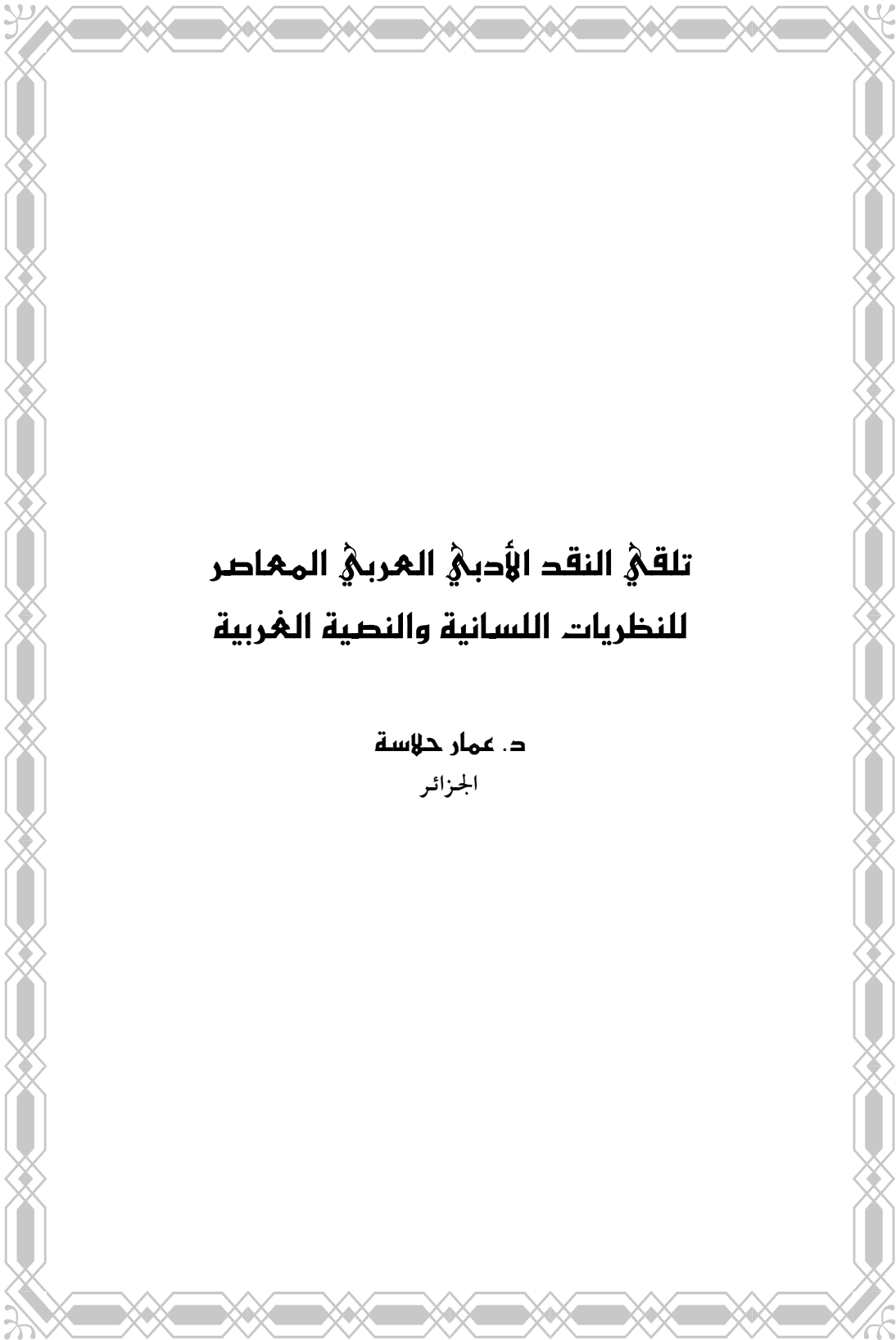
توصيات:

يوصي البحث بالآتي:

- ضرورة النظر في النقد من حيث هو أداة نقض وبناء معا.
- ضرورة تجاوز النقد العفوي الانطباعي.
- ضرورة بناء منطق للنقد، ينطلق بالنقد من آلية جزئية أو فكرة ساذجة إلى منطق ذي منهج واستدلال يقعر النقد ويقويه لبناء استدلال نقدي تام.
- تخصيص مركز أو مجلة على الأقل يتمحور موضوعها كليا حول موضوع النقد، من حيث تاريخه الإنساني وتاريخه في التراث الإسلامي، وتجزئاته في مختلف العلوم والتخصصات مع جرد سمات كل نقد بحسب التخصص الذي يشتغل فيه.
- صياغة خارطة طريق ابيستمولوجية نحو تشكيل منطق استدلال نقدي ينهض بالنقد ويجعله علميا.

المصادر والمراجع

- أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، (بيروت: المكتبة العصرية، 1993) ص: 3 / 580.



تلقّي النقد الأدبي العربي المعاصر للنظريات اللسانية والنصية الغربية

د. عمار حلاسة
الجزائر

ملخص

لقد أحدث الدرس اللساني الحديث ابتداء من دوسوسير رجة وضجة، على المستوى اللساني والنقدي الغربي، وغدا التوجه الذي يحمل فكرة الانسحاب نحو الداخل، والفكر الذي يمثل الدراسة الحداثيّة للغة، وللنصوص الأدبية، لينتقل هذا التوجه للدرس اللساني العربي، ويحمله النقد العربي فلسفة يمارس منهجيتها على النصوص الأدبية. فإلى أي مدى استطاع الدرس اللساني الغربي، أن يؤثر في الممارسة النقدية العربية المعاصرة ؟ هذا ما ستحاول أن تجيب عنه هذه المداخلة.

الكلمات المفتاحية : النظريات اللسانية - النظريات النقدية - النقد العربي المعاصر

Abstract

The study of the modern linguist, beginning with Dussucer, caused a stir and uproar at the Western linguistic and critical level. It had become the trend that bears the idea of withdrawing towards the interior is the thought that represents the modernist study of language and literary texts. This trend is transferred to the Arabic linguistic study, and the Arab criticism carries it as a philosophy that exercises its methodology on literary texts. To what extent The Western linguistic study was able to influence the contemporary Arab critical practice. This is what this intervention will try to answer

Keywords: linguistic theories - critical theories - contemporary Arab criticism

النظرية النقدية الغربية ومميزاتها

إن ما يميز المناهج النقدية الغربية هو منهجيتها وتعاضدها وقدرتها على استيعاب الفلسفة العامة التي تحكم المجتمع الذي تنتمي إليه. وبالتالي فهي ليست مناهج نقدية فحسب، وإنما هي فلسفة مجتمع، رسم طريقه، وحدد مساره الذي يوصله للرفق والازدهار. ومن هذا المنطلق فإن اختيار النقد الحداثي لفلسفة الانسحاب نحو الداخل، هو في الحقيقة استجابة لمطلب قومي، يفرض أن يكون الغرب هو العالم الأول الذي يسود العالم. ولذلك ينبغي أن تكون كل المناهج النقدية التي تمثل هذه الفترة، تدور في فلك هذه الفكرة. وهذا الذي جعل النقد الغربي يرتقي من مستوى الرؤى والأفكار، إلى مستوى النظرية والمنهج.

ولأهمية هذه الفكرة في فاعلية النقد وأهميته في النهضة القومية، ارتأيت بادئ ذي بدء أن أقف عند تماسك النظرية الغربية وسيرها في الاتجاه الفلسفي العام الذي رسمته سياسة هذا المجتمع. لقد استطاعت المناهج النقدية الحديثة، أن تفرض نفسها على الساحة الأدبية، حين تبنت فلسفة الانسحاب نحو الداخل، متبينة شعار النص ولا شيء خارج النص، حتى تستطيع أن تلبي المطلب العام للسياسة الغربية، والمتمثل في علمنة كل التوجهات البحثية، بما فيها التوجهات الانسانية، وإخضاعها للفلسفة التجريبية، التي لا تؤمن إلا بالمادي والمحسوس. فكانت الآلة هي النموذج الذي ينبغي أن يحتذى على جميع الأصعدة، والذي بلورته البنيوية في ما بعد تحت مصطلح النظام.

«ولسنا هنا بحاجة إلى إعادة التذكير بما حققه العلم وتطبيقاته العملية من سطوة، دفعت الشكلايين الروس في انبهارهم الواضح بإنجازات العلم والتكنولوجيا، إلى مقارنة العمل الإبداعي بالآلة. ولهذا كان الاتجاه العام في بداية الستينات هو محاولة تحقيق نوع من الهدنة بين العلم والأدب. هدنة تقوم على ضرورة استخدام منهجية علمية محددة، تمكن الناقد من التعامل مع النص الأدبي، باعتباره عملاً مستقلاً يستطيع تحليله في حد ذاته ومن داخله⁽¹⁾». لقد استطاعت هذه المناهج النصية، ابتداء من مدرسة النقد الجديد، ومروراً بالشكلاية الروسية، ثم البنيوية والسميائية، وغيرهم من التوجهات النقدية، التي تبنت النصية فلسفة لها، في مقارنة النصوص أن تحقق العلمية، من خلال تبني فلسفة الانسحاب الكلي نحو الداخل، لتتمكن من الوصول إلى علمية النص الأدبي.

1- عبد العزيز حمودة - المرايا المحدثبة من البنيوية إلى التفكيك - عالم المعرفة - عدد 232 - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت - ص 143، 144.

وقد حتمت هذه العلمية على أصحاب التوجه النصي، الاضطرار إلى تجفيف كل منابع المعنى في النص، من خلال إعلان موت المؤلف، والتاريخ، والإنسان، وكل العلوم ذات الصبغة الانسانية، لتبقى اللغة اللاعب الوحيد، الذي ينشئ النص، بعيدا عن كل الروافد، التي يمكن أن تنشئ المعنى. ولهذا فقد أصبح من الضرورة بمكان، البحث عن نموذج لساني يحقق هذه العلمية. وقد وجدت الحداثة ضالتها في النموذج اللغوي الذي بشر به دوسوسير. ومن هنا أخذت اللسانيات أهميتها في الدراسات الأدبية الحداثية.

«ولما كان حلم العلمية هو ما يراود البنيوية في بحثها، فقد التفت حولها لتستعين بنموذج تستند عليه في خطوها... فما كان أوفق لها من هذا النموذج الذي يقوم عليه علم اللغة الحديث، أو ما يعرف بالألسنية أو اللسانيات... ومن هنا قدمت اللسانيات أسسا ومعايير ونموذجا للمنهج البنيوي في حقل الدراسات الأدبية⁽¹⁾». لقد استطاع النموذج اللغوي أن يخرج الدراسات الأدبية من عنق الزجاجة، بعد أن كان من الاستحالة بمكان أن تتحقق العلمية المنشودة، فقد كان النموذج اللغوي الذي قدمه دوسوسير، يعتبر لقية فريدة، استطاعت أن تجعل النص يجسد العلمية التجريبية.

كان الانسحاب نحو الداخل حتمية منهجية تفرضها علمية النص الأدبي، الذي أصبح ملزما بأن ينتهج كل السبل التي تجعله في الطريق الصحيح، لتحقيق العلمية التجريبية. ولذلك لا نعجب حين نجد هذا التوجه يجفف كل السبل التي يمكن أن يتسلل من خلالها المعنى، باعتباره كائنا لا يستطيع أن يخضع للتجريب. وبالتالي فهو لا يستطيع أن يحقق العلمية. ولذلك كان لزاما إبعاد المعنى، وإعلان موت المؤلف وموت التاريخ وموت الذات، لتبقى اللغة وحدها النظام القابل للقياس والتجريب. وبذلك تحقق الدراسات الأدبية طابعها العلمي.

«إن النتيجة المنطقية للتخلي عن المعنى، عند أتباع مدرسة بلومفيلد، هو الاهتمام بالنماذج الصورية فقط. أي الصياغة الشكلية المجردة عن أي سياق أو تأويل. وعلى هذا فهم يعاملون الجمل المفرغة من المعنى، والجمل الكاذبة أو القضايا الكاذبة، كما يسميها المناطق على حد سواء، مع الجمل الصحيحة معنى ومبنى⁽²⁾». ومن هذا المنطلق أصبح

1- محمود العشيري - الاتجاهات الأدبية والنقدية الحديثة - ط 3 - 2003 - ميريت للنشر والمعلومات - القاهرة - مصر - ص.59.

2- عبد الله إبراهيم - معرفة الآخر - ط 2 - 1996 - المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء - المغرب - ص 54.

النموذج اللغوي لقية فريدة في النقد الحدائي، علق عليه الحداثيون كل آمالهم في تحقيق العلمية المنشودة. وهذا الذي قذف بدي سوسير إلى الواجهة، وأصبح مرجعية يعود إليها، ويعتمد عليها، كل الحداثيين على اختلاف مشاربهم. اعترافاً، وتقديرًا، للجهد الذي بذله، وإشادة بالفتح الذي حققه حين اهتدى للنموذج اللغوي.

إن مزية دي سوسير تكمن في تمكنه في وقت مبكر جدًا، من أن يدرك أن الجزء الذي يمكن أن ينطبق عليه التجريب العلمي، هو جزء الدال، لأنه الجزء الوحيد القابل للقياس، أما جزء المدلول فهو جزء معنوي، لا يمكن القبض عليه، ولا الحصول على جزء مادي منه، يمكن إخضاعه لمدرجات العقل الحسية. وهذا الذي يبعده عن العلمية. ولذلك فقد عمل دي سوسير على تجفيف كل مصادر المدلول المعنوية واعتبرها تمثل الخارج الذي يثقل كاهل الدراسات اللغوية ويبعدها عن العلمية. ولذلك فقد تلقفت الدراسات الأدبية النموذج اللغوي، واعتبرته السبيل الأمثل في نقل العلوم الإنسانية إلى علوم تقنية.

وهكذا عن طريق النموذج اللغوي، أصبح الآن يمكن تحقيق التقنية والآلية البحتة في العلوم الإنسانية. ولعلنا سنجد الشكلائية تأخذ زمام المبادرة في تطبيق هذه الآلية على النص الأدبي، حيث تعد الرائدة في هذا الاتجاه من خلال احتفائها بحركية الآلة، التي كانت شعار الثورة البلشفية من أجل تحديث روسيا. ولعل احتفاءهم بالآلة، وانبهارهم بالمحرك، كان الدافع الأساس الذي فرض عليهم العمل بكل ما أوتوا من قوة على التخلص من المعنى، الذي يتعارض مع فكرة آلية المحرك. لقد انبهر الشكلاونيون بالنظام الآلي الدقيق، واقتنعوا أن الأنظمة التي تخضع لها الآلة، هي التي تشغل المحرك. ولا شيء غير ذلك.

«لقد دفع انبهار الشكليين بإنجازات العلم والتكنولوجيا، إلى تبني صورة الآلة كمداخل لتحليل النص، في محاولة لاكتشاف العلاقات بين مكوناته، ومحاولة اكتشاف المبادئ العامة التي تحكم الاستخدام الأدبي للغة، من نظم الجملة في البنى الروائية، والاستبدالات الشعرية. أي أن الشكليين في حقيقة الأمر، هم الذين بدأوا التحرك في اتجاه التعامل مع اللغة كنظام⁽¹⁾». انطلاقاً من مفهوم الكهرباء، وهو الشعار الذي احتفت به الثورة البلشفية. حيث لا يهمنا ما هي الكهرباء، ولا وما هي ماهيتها، بقدر ما تهمننا القوانين والأنظمة التي تخلق كهرباء تضيء الكون بعد عتمته. لقد أخذت الكهرباء وجاهتها في فلسفة الشكلانيين. هذه الفلسفة التي جعلتها أسيرة العلمية الصارمة، التي لا تعترف إلا بالأنظمة والقوانين،

1- عبد العزيز حمودة - المرايا المحدث - ص 184.

ولا تتعامل إلا مع التجارب العلمية المخبرية. وقد حتمت عليها هذه الفلسفة أن تنقل هذه العلمية إلى العلوم الإنسانية، ليكون شعارها في ذلك لا يهمننا ما يقول النص، ولكن يهمننا كيف يقول.

ولما كانت النظرية الغربية واضحة المعالم، ثابتة الخطوات، لم تجد البنيوية أي مشقة أو عناء في تجسيد هذه العلمية المنشودة، فتذهب مباشرة إلى قتل مصدر المعاني، وإعلان نهايته. وبذلك تضمن عدم إمكانية تسرب الأفكار للخطاب. فكانت فلسفة موت الانسان، كما يحلو لرجاء غارودي أن يسميها. والتي حولها رولان بارت في النقد إلى موت المؤلف، وبذلك جففت كل المنابع التي يتخذها الانسان، مصدرا لخلق المعاني، كالدين، والفلسفة، والاجتماع، والتاريخ. ولم تقف عند هذا وحسب، بل قصدت الانسان في حد ذاته، الذي هو المصدر الأساس لهذه العلوم الإنسانية. من خلال رفض الذات، لتعم هذه الفلسفة على كل مناهج الحداثة وتجعلها تسلك نفس المسلك.

ومن هذا المنطلق وجدنا الحداثة، تخلق جَوْاً جنائزياً رهيباً، تقتل من خلاله كل الروافد، التي يمكن أن يستغلها الإنسان ليسرب من خلالها المعنى. وقد كانت البداية مع إعلان موت الإله. وهي الفلسفة التي كرسها نيتشه، لتتوالى بعد ذلك إعلانات الموت متتالية، وتخلق ذلك الجو الجنائزي الرهيب، لتطال الانسان، والفلسفة، والتاريخ، والجغرافيا، والمؤلف. وليت الأمر قد توقف عند هذا الحد، بل يستمر حديث النهايات ليشمل الحداثة في حد ذاتها.

«ومع نهاية الحداثة أعلنت نهايات أخرى، نهاية الإله، نهاية الإنسان، نهاية المؤلف، نهاية الجغرافيا، نهاية المثقف، نهاية الفلسفة، نهاية الكتاب، نهاية المكتبة، نهاية الأدب المقارن، نهاية الفيزياء، نهاية الذاكرة، نهاية المعجم الورقي⁽¹⁾». وإذا كانت البنيوية قد انطلقت في موقفها من المعنى من هذا الجو الجنائزي، الذي خلقتة الحداثة، فليس من العجيب إذا، أن نجد بنيويا يحدد علاقة هذا الاتجاه بالمعنى، من خلال اقراره بعدم إمكانية الحديث عن شيء يسمى المعنى، لأنه ببساطة غير موجود، لأن الإنسان غير موجود. حيث «يرى بارت أن النص لا يتكون من مضمون وشكل كما عهد البشر، ولكن المضمون نفسه شكل. ويضرب بارت مثلا على ذلك، إذ يشبه النص بحبة البصل. إن حبة البصل

1- عمر زرقاوي - الكتابة الزرقاء - كتاب الوافد - دائرة الثقافة والإعلام - العدد 56 - أكتوبر 2013 - الشارقة - ص. 23.

ليست شكلا نعرفه، ثم لها بعد ذلك طعم، ومادة معينة، وهيئة، وصفة، ولكنها مجموعة من الأغشية المتراكمة. فثمة غشاء خلفه غشاء، من خلفه غشاء، فإذا نزع الأغشية كلها، فلا وجود لحبة البصل. إن شكل الحبة ومضمونها، يتمثلان في هذه الأغشية، التي ترتد في النهاية إلى شكل. كذا هو النص إذا، شكل لا معنى له، صورة لا مضمون لها ولا دلالة⁽¹⁾».

وبهذا لم تعد البنيوية مجرد منهجية علمية، وإنما أصبحت فلسفة وإيديولوجيا، تكرر فلسفة أسبقية النظام عن الماهية. وبهذا التوجه الجديد يصبح كل ما يمكن أن يعيق النظام على الاشتغال، عدو لدود محكوم عليه بالإعدام مسبقا. ومن هنا تحدد موقف البنيوية من المعنى. ومن هذه الركيزة حكمت البنيوية على الإنسان، والتاريخ بالموت. ولذلك لا نعجب حين نجد ليفي شتراوس يختار مجتمعات بدون تاريخ، ليقنعنا بأن النظام وحده من يخلق الأساطير، ولا وجود لذات إنسانية فاعلة، يمكن أن يكون لها دور في نشأة هذه الأساطير.

إذا هي هكذا النظرية الغربية، واضحة منذ البداية، محددة الفلسفة والأهداف والغايات. فلسفة لا تقتصر على مجال دون آخر، وإنما هي فلسفة عامة تستغل كل إمكاناتها البشرية بشقيها العلمي والإنساني، لتجعل الكل يدور في فلك الفلسفة التي وضعها هذا المجتمع. ولكم أن تعودوا إلى عصر النهضة، حين قرر هذا المجتمع أن يخرج من برائن التخلف والإقطاع والعبودية، فقد اختار الرومانسية التي تعتمد على الذات. وقد تبنت أوروبا هذه الفلسفة في جميع مجالاتها، فكانت ثمرتها الثورة الفرنسية، التي حررت أوروبا من كل مظاهر الاستعباد. ولذلك لا نعجب حين نجد فكتور هيجو يجيب عن سؤال ما الرومانسية ؟ فكان جوابه الثورة الفرنسية مجسدة في الأدب.

«إن المناخ الفكري الجديد الذي قام على نبذ الخرافة والتفكير الغيبي والحق الإلهي للملوك في نهاية المطاف، خلق اتجاهًا جديدًا يشجع على التفكير العلمي، الذي يستند إلى المنطق من ناحية، والتجريب من ناحية أخرى. معنى هذا أن الثنائية التي تواجهنا في العصر الحديث وحتى اليوم، وسوف تظل معنا لأجيال قادمة، ونقصد بها ثنائية التجريب العلمي، والإيمان بالإمكانات اللامحدودة للعقل البشري، بدأت متزامنة مع عصر النهضة، وفي نفس الوقت كانت تلك الثنائية سببا ونتيجة لفكر فلسفي جديد»⁽²⁾

1- وليد قصيبات - من ترهات النقد الحدائي الغربي - شبكة الألوكة - موقع الدكتور وليد قصيبات - تاريخ الإضافة : 27 - 05 - 2015.

2- عبد العزيز حمودة - المرايا المحدبة - ص 92.

تلقي النقد العربي للنظرية النقدية الغربية

لنحاول أن نرى نظرية بهذه القوة، وبهذا الثقل، كيف سيتلقاها النقد العربي الحديث ؟ و هل تستطيع هذه النظرية أن تحرك ساكنا في النقد العربي الحديث ؟ كيف سيكون أثرها في النقد العربي الحديث ؟ هل تستطيع هذه النظرية التي غيرت وجه أوروبا، أن يكون لها أثرا عميقا وفعالا في أدب تفتح عليها، ينشد الرقي والازدهار ؟ ولعل أول قضية سأقف عندها في هذا الموضوع هي قضية كيفية تلقي النقد الأدبي العربي الحديث لهذه النظرية. وقد ارتأيت أن أُمهد لهذا العنصر بالمقارنة بين تلقي النقد الغربي للرومانسية، وبين التلقي العربي لهذا الاتجاه، على الرغم من أن الرومانسية لا تتدرج ضمن المناهج اللسانية ولا النصية، ولكنني تعمدت ذلك لأنها المثال الأوضح الذي يبين البون الشاسع بين التلقي العربي والتلقي الغربي.

فإذا كانت النظرية الغربية قد استمدت معالمها وفلسفتها من رحم الأحداث، والواقع المعيش لهذا المجتمع، ومن هذا المنطلق كان اختيارها للرومانسية. فقد كان هذا المجتمع يعيش أبشع أنواع الاستعباد وسلب الحرية، حيث كان الإقطاع يمارس أبشع أنواع العبودية، من خلال نظام السخرة الجائر الذي فرضه على الناس، بالإضافة إلى أبشع أنواع السخرة الدينية، التي كانت تمارسها الكنيسة مقابل صكوك الغفران، التي كانت تضحك بها على هؤلاء المغلوبين عن أمرهم. ولذلك كان التوجه الرومانسي ضرورة اجتماعية، لتحياي موات الانسان الذي قتله الإقطاع والدين. ومن هنا كان شعار الرومانسية، اشنقوا آخر قسيس بأمعاء آخر إقطاعي. وقد اختارت أدبياتها على أساس السمات التي تدفع الذات للواجهة. فكان شعار الثورة الفرنسية الحرية والإخاء والمساواة.

وإذا كان النقد العربي قد فر للرومانسية من هذا المنطلق ؛ لأن مجتمعه هو الآخر كان يعاني من إقطاع الاستغلال الاستعماري، ومن استغلال الأفكار الدينية الرجعية، القائمة على عقيدة اعتقد ولا تنتقد. غير أن كيفية التلقي يختلف بين الحضارتين. فالغرب فر إلى الرومانسية ليكتشف ذاته، ويفجر عبقرياته، فيكتشف العالم ويستعمره. بينما كان النقد العربي يفر من الذات. فما إن تلقف النقد العربي الرومانسية، حتى راح يناصر ذاته العدا. حيث يألف الشابي كتابه الخيال الشعري عند العرب الذي يسلب الذات العربية كل مزية عندها، حتى راح عنده بيتا واحدا يقوله لمارتين، خير مما قالته العرب من أولها إلى آخرها. لنرى النتيجة فالذين فروا إلى الذات، استطاعوا أن يفجروا كوامنها، وينتقلوا إلى الانجاز

والإبداع، فتركوا الرومانسية، وانتقلوا إلى يقينية العلم التي لا تؤمن إلا بالنظام العلمي الدقيق، الذي تجسده الآلة.

وقد انبثقت على إثره المناهج اللسانية والنصية، التي نحن بصدد دراستها. بينما كانت الرومانسية عند العرب، تقليد لأعلام الرومانسية. فكانت عندنا رومانسية هازلية، ورومانسية لامرتين وغيرها من الرومانسيات. فشتان بين رومانسية الإبداع ورومانسية التقليد. وإذا فهمنا هذه المقارنة، أمكننا أن نقف على البون الشاسع بين تلقي النقد الغربي للمناهج النصية واللسانية، والتلقي العربي لهذه المناهج. ولعلنا ونحن نريد أن نميط اللثام عن كيفية التلقي العربي للنظريات اللسانية والنصية، سنقف عند مقولة لأحد المشتغلين في الساحة الأدبية والنقدية العربية، وهو يشخص لنا كيف يتلقى الناقد العربي هذه النظريات الغربية، حين يقول : «هناك شيء في بلداننا لا يسير وفق السير الطبيعي للأشياء... كلما ضاق علينا الحال، نتخلى عن النظام، ونبحث عن بدائله التي أفنى الآخرون عمرا لكي يصلوا إليها. هناك عطب كبير فينا نحن الذين ننتهي صناعة هذه المستحيلات. كل شيء يشبهنا. حتى حادثتنا تحمل قدرًا كبيرًا من تخلفنا. بعضنا يقفز إلى ما بعد الحادثة، وهو لم يصف حسابه مع حادثته الخاصة⁽¹⁾».

إن تعاملنا مع النظرية الغربية، تعامل غير طبيعي. فنحن لا نذهب إلى هذه النظريات بناء على دراسة تحدد مواطن الثغرات عندنا، وإنما نتجه إلى الساحة العالمية، وما وجدناه معروضا أخذناه دون أن نفكر، إذا كان بالفعل هو ما نحن بحاجة إليه أم لا. فنحن لم نقف من الغرب موقف التلميذ الذي يتعلم ليبدع، وإنما وقفنا من الغرب موقف الزبون الذي يشتري ليستهلك. ولهذا كان من السهل عندنا أن نبدل ونغير ونطوي صفحات مناهج واتجاهات بين عشية وضحاها، وقد أفنى أصحابها أعمارًا، ومات من أجلها الآلاف إن لم نقل الملايين، وعندنا من السهل جدا أن ينتقل المرء من الحادثة إلى ما بعد الحادثة، ولم يصف بعد حساباته مع الحادثة. فالحادثة عندنا تقليد وتمثل للآخر. «كان من آثار النهضة الحديثة في مصر والشرق العربي، أن سلك دارسوا الأدب العربي نفس المسالك التي انتهجها الغربيون في دراسة آدابهم. وأن يخضعوه لبعض الطرق العلمية التي خضعت لها الآداب الأجنبية⁽²⁾».

1- وسيني الأعرج شرفات بحر الشمال دار الآداب 2003 بيروت لبنان ص. 114.

2- بري فوزي أبو الحسن الحادثة في النقد الأدبي تعريفًا وتصنيفًا موقع kenanaonline.com

وبهذا المسلك فقد تحول التجديد إلى تقليد. وتحول الابداع إلى تكديس. وقد تكرر هذا السلوك عندنا منذ جيل التحديث الأول، الذي كان غاية ما يلهث وراءه هو أن يكون صورة من الناقد الغربي. فهذا جبران أخيراً يهدأ له بال ويقر له قرار حين استطاع أن يصل إلى أن يكون صورة من وليام بليك. وبهذا «يصبح الوافد الغربي مرجعاً تحرص الكتابة على تملك منجزه، لاسيما أن الافتتان بصورة الآخر، سيدفع الذات في بعض الأحيان إلى درجة من الفتنة، عبر عنها جبران خليل جبران حين لا حظ أن تجربة وليام بليك تشبه تجربته إلى حد التماهي⁽¹⁾». والشابي يفرح كثيراً ويعبر عن ارتياحه ورضاه على نفسه، حين رأى نفسه هو الآخر صورة من سانت بيف و صديقه الحلوى صورة من لا مارتين. والنص الكامل يوثقه الشابي في رسائله. هذه الصورة المأسوية التي جعلت من الشابي مجرد مقلد ومحتذ أدت بالأستاذ علي سعيد وهو يقلب طرفه في أدب الشابي، إلى أن يصرح بأنه «من ضياع الوقت البحث عن مقومات شاعرية الشابي في أسلوبه وأفكاره، فإننا لا نجد فيهما إلا رسوبات لقراءاته، وظلال لآلهته الأدبية من قوته إلى جبران ومن لا مارتين إلى نيتشه من خلال جبران⁽²⁾».

هكذا تلقى جيل التحديث الوافد الغربي، وهو وافد يحمل من الأهمية بمكان، إلا أن أثره في هذه الثقافة لم يكن ذا بال، لأن أهلها حولوه إلى تقليد، وتحول التجديد عندهم إلى سباق إلى من يكون أكثر مماثلة وتمثيلاً من غيره للغرب. ولعل هذا ما يفسر لنا سبب التنافر بين الديوان وأبوللو، رغم أنهما يمثلان نفس الاتجاه إلا أن الخصومة بينهما كانت على أشدها. أما بالنسبة للمناهج اللسانية والنصية، كان من المفروض أن تنقلنا إلى عتبة الحضارة، ذلك أن هذه المناهج تتمتع بصرامة حادة، تجعل الباحث لا يعترف بأي شيء غير النظام، الذي ينبغي أن نبحت عنه كي نحسن تشغيله. وبالتالي لا يهمننا ما ذا قال النص، ولكن الذي ينبغي أن يهمننا هو كيف يقول، انطلاقاً من يقينية حتمية، أننا إذا عرفنا كيف يقول، أمكننا إعادة تركيب النظام الذي يشغل الآلة، لتكون الآلة ونظامها هو الغاية التي تصبو إليه المناهج الحداثية، وتفرضه على كل المستويات، لتحقيق الثورة الصناعية.

ومن هذا المنطلق لا نعجب حين نجد شاعراً مثل وليام كارلوس وليامز يقول: «دعونا نقدم تصريحين جريئين: الآلة لا تعرف العاطفة، والقصيدة آلة صغيرة مصنوعة من كلمات.

1- محمد لطفي اليوسفي فتنه المتخيل ج 2 ط 1 2002 المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت لبنان ص. 275.

2- نعمات أحمد فؤاد شعراء ثلاث ط 1 1987 الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة مصر ص. 232.

وحيثما أقول إن القصيدة لا تعرف العاطفة، فإنني أقصد كما في الآلة لا يوجد جزء زائد⁽¹⁾». إن فلسفة بهذه القوة، وبهذه الصرامة، لجديرة بأن تغير الواقع العربي، حين يقرر الانسحاب نحو الداخل، ويتبنى المناهج اللسانية. وهنا نعود مرة أخرى لمقولة وسيني الأعرج، التي يصف فيها الحدائي العربي، الذي سرعان ما ينتقل من الحادثة، إلى ما بعد الحادثة دون أن يصفى حساباته مع الحادثة. وكأن الأمر غدا لعبة تتسلى بها. فالحدائي العربي يقف من هذه النظرية التي انفق عليها الغربي من وقته وجهده وروحه الشيء الكثير، موقف الزبون الذي ينتقل من متجر إلى آخر، ليقتني حاجته.

ولهذا لا نعجب حين نجد الناقد العربي، يقتني المناهج الحداثية كما يقتني حاجاته من المتاجر. فكثيرا من الأحيان ما يقتني أشياء لم يكن يتقصدها، إلا لأنها اعترضت طريقه، ولفتت انتباهه على غرار ما نجد عند صاحب كتاب العزف على أوتار النص. فعلى سبيل المثال وهو يقدم مقاربة بنيوية لقصيدة أبي نواس - لئن هجرتك أروى - نجده يقول: «يشير الشاعر سؤالاً، يتعلق بإصراره على خرق القيم الأخلاقية لمجتمعه العربي الإسلامي، مع سبق إصراره على التعبير الصريح عن هذا الخرق، وعلى التحدي والجرأة. وهذه الظاهرة تحتاج منا إلى تفسير خلال التحليل⁽²⁾». إن نصا على هذه الشاكلة، ليعكس عقلية الزبون الذي لا يعرف من البضاعة التي يقتنيها إلى علبتها المبهجة، حيث يعكس النص الجهل الكلي لهذا الأستاذ مع كلي احتراماتنا له - للبنوية وفلسفتها في مقاربة النصوص.

حيث لا يزال الكاتب في عهد التفسير والشرح والتحليل، كما يوضح نصه سالف الذكر. وما درى أن البنوية قد انتقلت إلى عهد المقاربات. ولا يزال الكاتب يعتمد على الخارج الذي ثارت عليه البنوية، حيث اختارت النص المغلق، حتى لا تترك أي منفذ للخارج، الذي يؤثر على العلمية التي تنشدها البنوية، بينما نرى الكاتب في تحليله البنيوي هذا، يضع كل ثقله في الخارج، وهو يدافع عن أخلاق المجتمع وقيمه ودينه. بالإضافة إلى أن البنوية الذي يهتمها، هو كيف يقول أي البحث عن الأنظمة التي تحكم الدلالة في النص. أما ماذا يقول فهي تتبرأ منه نهائيا. وقد وضعت كل الاحتياطات، لتبقى الدلالة في درجة الصفر على حد تعبير رولان بارت، فانسحبت نحو الداخل، وغلقت النص على نفسه، وقتلت المؤلف، لتجفف كل منابع المعنى.

1- عبد العزيز حمودة المرايا المحدثة ص. 123.

2- عمر محمد الطالب تحليل بنيوي لقصيدة لئن هجرتك لأبي نواس - ط 1 - 2000 - اتحاد الكتاب العرب - دمشق سوريا - ص. 120.

ولذلك كان من الغرابة بمكان، أن نجد هذا الكاتب في تحليله البنيوي هذا، يتحدث عن الكاتب ومقصديته، ليفتح الباب على مصراعيه أمام الخارج، الذي يقف عائقاً أمام العلمية التي حملتها البنيوية، لتحقيق من خلالها ثورة تكنولوجية عارمة، على غرار ما وقع في أوروبا. وإنني لأشفق على ليفي شترواس وهو هائم على وجهه باحثاً في القبائل البدائية، ليقنعنا أن لا شيء غير النظام. ومن ناحية أخرى أتعجب من هذا الأستاذ أن يقول ما قال، والناقد البنيوي يؤمن بأن لا شيء خارج النص. والأمر لا يتعلق بالمبتدئين والمغمورين فقط، ولكننا نجد من تعددهم الساحة النقدية أعلاماً وفاتحين ومبتكرين ومجهدين من أمثال : كمال أبو ديب وجابر عصفور ومحمد بنيس وعبد الفتاح كيليطو وخالدة سعيد ويمنى العيد وعبد المالك مرتاض وغيرهم كثير.

ومع ذلك لم يقدموا لنا النظرية الغربية كمشروع، ينبع من احتياجات المجتمع، بقدر ما قدموا لنا تطبيقات منهجية جافة، لا تحمل من النظرية الغربية إلا جانبها الشكلي الجاف، حيث تتحول القصيدة عندنا إلى معادلات رياضية، وخطوط طول وعرض، ورسومات، وخرائط لا تربطها بالرياضيات، والتاريخ والجغرافيا أي علاقة، على غرار ما نجد عند كمال أبو ديب، وهو يضع معادلاته التي لا تخضع لأي علم، ولا لأي منطق. ولنا أن نقف معه مع هذه المعادلة التوضيحية، إذا استطعنا أن نصل معها إلى أي حق أو باطل، في إيجاد العلاقة التي تربط بين طرفيها، ثم من أي قاموس علمي، استقى هذه الرموز الرياضية، التي يستعملها في هذه المعادلة حيث يقول :

يتشكل إذا المخطط البسيط التالي لجملة الطلول (م 1)

$$م1 = (ب 2 / ب 1) ^{(1)}$$

ضمن أي تخصص يمكننا أن ندرج هذه المعادلة ؟ أي نظام يحكمها ؟ وأي قانون يضبطها ؟ إن هذه المعادلة لتضعنا بالفعل أمام الفرق الشاسع بين الناقد الغربي والناقد العربي. فإذا كان الناقد الغربي فعلاً، قد حقق العلمية المنشودة من خلال البحث عن النظام العلمي، الذي يحكم النص وفقاً لعلم من العلوم اللغوية المتعارف عليها، والتي تمتلك نظاماً علمياً صارماً، لا يختلف فيه اثنان، فإننا نجد الناقد العربي يدخل من باب العلمية، ليكرس الخيال بل قل الوهم، الذي لا يخضع لأي قانون كما رأينا في هذه المعادلة. إن السطحية التي تلقى بها الناقد العربي المنجز الغربي، جعلت ناقداً مثل أدونيس وهو من

1- كمال أبو ديب جدلية الخفاء والتجلي ط 3 1984 دار العلم للملايين بيروت لبنان ص 194.

هو في موقفه من الحادثة، يدرك أن الخطأ الذي وقعت فيه الحادثة العربية، هو تسطيحها للنظرية النقدية الغربية، وتحويلها إلى مجرد أشكال فارغة، ورسومات جوفاء.

إذ يصرح بأن «نظرة الحداثيين العرب قد اقتصرَت على منجزات الابداع الأدبي والفني، بوصفها أبنية وتوصيفات شكلية، دون وعي بالأسس النظرية والعقلانية الكامنة وراءها. ومن هنا غابت... دلالتها العميقة في الكتابة والحياة على السواء⁽¹⁾» فالناقد الأوروبي حين يلجأ إلى هذه الأشكال، فهو لا يختار أشكالاً خيالية، وإنما ينطلق من نظرية عقلية، تعكس العلمية التي تبنتها المناهج اللسانية لفلسفة لولوج عالم الحادثة، وسماع صوت المحرك في الآلة. ولكن هل كان الناقد عندنا يلتفت إلى مجتمعه، أو يهتم قضية مواكبته للركب الحضاري؟ فالناقد العربي يعيش واقعين. واقع ينطلق فيه من واقعه العربي الذي يعيش على هامش التاريخ، وواقع حداثي يفرضه عليه قرار تبنيه أطروحات الحادثة. ولذلك حتى يستطيع أن يجمع بين طرفي المعادلة، يقفز على السياقات التاريخية والاجتماعية والفلسفية، ويذهب مباشرة للنتائج، يحاول أن يتمثلها، مما يجعلها أشكالاً بلا روح.

«وإذا كانت الحادثة الغربية، وهي النسخة الأصلية التي نقل عنه العرب حداثتهم، تعبر عن واقع اجتماعي معين، وتتفاعل مع طبيعة السياقات التاريخية الخاصة، التي نشأت في محيطها، فإن الحادثة العربية المعاصرة وهي النسخة المقلدة، تعاني من أزمة انفصام وتناقض حقيقي. ذلك أن الحداثيين العرب تعاملوا مع المنجز الحداثي الغربي، بوصفها لبنة مستقلة عن سياقاتها التاريخية والاجتماعية، ومنفصلة عن منظوماتها المعرفية. بمعنى أننا تبيننا منها النتائج النهائية، دون أن نعيش مقدماتها⁽²⁾». فالحدائي العربي له حضوران متناقضان. حضور عربي يقدمه في حقيقته الفكرية والفلسفية الجامدة والمتوقفة منذ عصور القرون الوسطى. وبالتالي فهي عاجزة أن تقدم للناس شيئاً. فارغة جوفاء تعيش على هامش التاريخ.

وحضور غربي يتجسد من خلال قراره دخول عالم الحادثة، ولكن هذا الحضور كان خارج المنظومة الحداثية، مما يجعل المنظومة الحداثية عاجزة على أن تمده بروح الحادثة، وتضخ في قلبه الدماء التي تبعث في عروقه نبض الحياة. وبالتالي يصاب بالاختناق، ويعيش الموت المحقق، مما يحول كتاباته إلى أشكال جامدة، ورسومات جوفاء، لا هي تحمل روح الحادثة، ولا هي صورة صادقة للمجتمع الذي يعيشه. بهذه الازدواجية المتناقضة، عاش

1- علي أحمد سعيد أدونيس النص القرآني وآفاق الكتابة دار الآداب 1993 بيروت لبنان ص. 94، 95.

2- لطفي فكري محمد الجودي نقد خطاب الحادثة ط 1 2011 مؤسسة المختار القاهرة مصر ص. 86.

الحداثي العربي النظرية النقدية الغربية. وقد سجل شكري عياد هذه الملاحظة عن الحداثة العربية، حين يقول : «فالكاتب العربي منتم بفكره أو الأنا العليا إلى العالم الغربي الحديث، بينما هو منتم بعلاقاته الاجتماعية أي بالأنا إلى المجتمع العربي. وبناء على ذلك فلن يكون أمامه خيار حين يكتب، إلا أن يكتب لقارئ على شاكلته. قارئ عربي ينتمي إلى العالم الغربي الحديث⁽¹⁾».

هذا الشرخ الذي يعيشه الناقد بين فكره وواقعه، كان له الأثر البالغ في الكتابات النقدية العربية الحديثة. فإذا كان منظرًا، حضرت الثقافة الغربية في رقيها وعمقها. وإذا ما ذهب ليطبق قناعاته النظرية على النص العربي، حضرت الأنا العربية في عجزها وتخلفها وبعدها عن الواقع والحياة. ولذلك لا نعجب حين نجد رجلا في مستوى كمال أبو ديب، يعيش هذا الشرخ. يعيشه حقيقة وواقعا. فحين يتكلم عن النظرية الغربية تنظيرا فإنك تجد فكرا راقيا ومستوى عميقًا، ونظرية واعدة، فهو على سبيل المثال في جدلية الخفاء والتجلي، قبل أن يقدم مقارباته التطبيقية يقدم مدخلا نظريا في مستوى النظرية الغربية، التي يريد نقلها، ينم عن فهم عميق للبنىوية، وما تهفو إليه، وطبيعة التغيير الذي تنشده.

يقول : «ليست البنىوية فلسفة، لكنها طريقة في الرؤية، ومنهج في معاينة الوجود. ولأنها كذلك فهي تثوير جذري للفكر، وعلاقته بالعالم، وموقعه منه وبإزائه. في اللغة لا تغير البنىوية اللغة. وفي المجتمع لا تغير البنىوية المجتمع. وفي الشعر لا تغير البنىوية الشعر. لكنها بصرامتها وإصرارها على الاكتناه المعمق، والإدراك متعدد الأبعاد، والغوص على المكونات الفعلية للشيء، والعلاقات التي تنشأ بين هذه المكونات، تغير الفكر المعايين للغة، والمجتمع، والشعر، وتحوله إلى فكر متسائل، قلق، متوثب، مكتنه، متقص⁽²⁾» فهم في غاية الدقة والعمق في معرفة الغاية والهدف من هذه المناهج عند الغرب. فهي ليست للترف الفكري، ولا للتسلية، ولا حتى للتراكم المعرفي، وإنما هذا المنهج، يحاول أن يربط بين أقطاب مهمة، تلعب الدور الأساس في نجاح النظرية البنىوية.

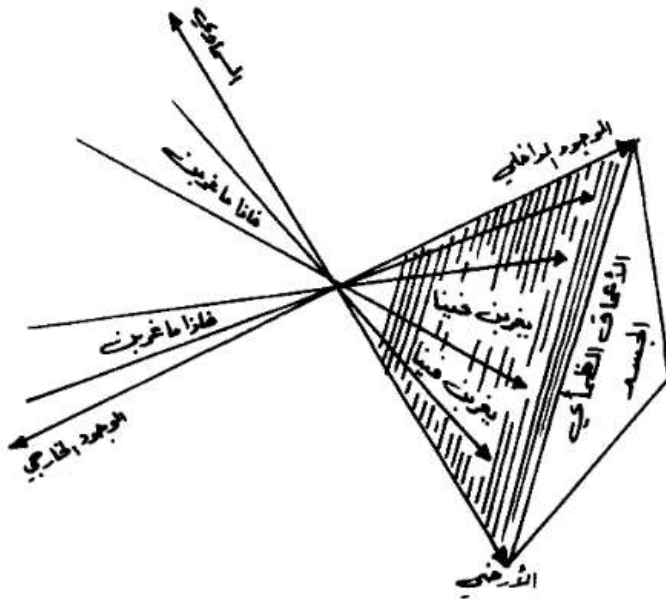
فالمدخل الوحيد للعلوم الانسانية هي اللغة، لأنها الشيء الوحيد القابل لتطبيق النظرية البنىوية. ولذلك عملت على سحبها إلى الداخل، وغلقها على كل ما يبعدها عن العلمية، وهو الجهد الذي اضطلع به دوسوسير. حيث بدأ بتخليصها من كل العلوم التي كانت تثقل

1- شكري محمد عياد المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين عالم المعرفة عدد 177 سنة 1993 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ص 13.

2- كمال أبو ديب جدلية الجلاء والتخفي ط 3 1984 دار العلم للملايين بيروت لبنان ص. 07.

كاهلها، وتبعدها عن العلمية. حتى إذا استوت آن الأوان لتخرج البنيوية من البنيوية اللغوية إلى البنيوية غير اللغوية. وهو الدور الذي اضطلع به ليفي اشترواس، حين نقل البنيوية من اللغوية إلى الأثرولوجيا، لتعم بعد ذلك البنيوية جميع تخصصات العلوم الانسانية. القطب الثالث هو المجتمع إذ نجد أن كل الجهود السابقة هدفها النسق الاجتماعي، الذي سيتلقف النظرية البنيوية ويحولها إلى نسقه الخاص، لأنه النسق المتسائل القلق المتوثب المكتنه المتقص. حيث تختفي البادهييات، والمقدسات والخطوط الحمراء حيث تتجراً بصرامتها العلمية، لتغوص في المكونات الفعلية للأشياء، وتكتشف أنظمتها لتعيده أنظمة تكنولوجية قابلة للتشغيل، يسمع منها القاصي والداني، هدير الآلة المتعالي.

هكذا هي البنيوية الغربية فعالة منتجة كما فهمها كمال أبو ديب. لكن انظر إلى كمال أبو ديب حين ينتقل في النظرية إلى جانبها التطبيقي، حيث تحضر الأنا العربية في خلفها وجمودها وبعدها عن الحقيقة والواقع، حيث تختزل النظرية البنيوية في مجموعة من المعادلات، لا يربطها أي رابط بالرياضيات، أو مجموعة من الدوائر والأقواس والأشكال المختلفة، لتنتهي العملية برسم غريب توضيحي، يحمل من الغموض ما لو اجتمع عابرة الدنيا، ما استطاعوا أن يحلوا طلاسمه. ولك أن تتأمل هذا الرسم التوضيحي لكمال أبي ديب، من كتابه الذي عرض فيه تصويره العميق للنظرية البنيوية.⁽¹⁾



1- كمال أبو ديب جدلية الخفاء والتجلي ص. 210.

ما دلالة هذه الخطوط وهذه المثلثات وهذه الحراب وهذه الزوايا. هذا ما نود أن يجيبنا عنه أبو ديب. إن النظرية الحداثية واضحة ناصعة البياض، واضحة المعالم والأهداف. ما الداعي لهذه الرسومات التي لا تربطها أي علاقة بالعلمية التي تنشدها الحداثة الأوروبية ؟ حبذا لو وحد الناقد العربي المشهد، وقدم لنا النظرية الغربية انطلاقاً من واقع المجتمع العربي، حتى يستطيع هذا المجتمع أن يتفاعل معها، ويحولها إلى نظرية عملية، تنقله من الخرافة والخيال، إلى عالم الحقيقة والعلم.

تلقّي النقد العربي للمصطلح النقدي الغربي

المصطلح في النقد العربي، موضوع يفرض نفسه دائماً، بما يثيره من جدل، واختلاف، قد يصل في بعض الأحيان حد التناقض. ولهذا ارتأيت أن أقف وقفة عند كيفية تلقّي النقدي العربي للمصطلح النقدي اللساني والنصي. ولعلنا ونحن بصدد الحديث عن النقد العربي المعاصر، لا نستطيع أن ننكر نحن ولا غيرنا، ما قدمه هذا النقد للساحة النقدية العربية. يكفي أن نقر له في هذا المقام بالجهد الجبار الذي بذله، ليجعل النقد العربي يخرج من شرقة النقد العربي القديم، والانحباس في دائرة الذات، ليخلق في أجواء العالمية، حيث مكن الناقد العربي من التفتح على الآخر، وتلقف ما عنده انطلاقاً من فلسفة غدت قناعة عند جيل التحديث، تمثلت في قناعته أن ما عند الغرب لقية فريدة، ومتميزة، لا مناص منها. فراح جيل التحديث يستنسخ ما عند الغرب، حلوه ومره، على حد رأي طه حسين.

«وإذا كان الجيل الأول قد وضع مشروعا لتحقيق النهضة، من خلال استنساخ المشروع الغربي، وفرضه على الثقافة العربية، فإن الجيل الذي جاء بعدهم لم يحمل مشروعا، وإنما اعتبر نفسه جزءا من الثقافة الغربية⁽¹⁾». ولعلنا نستطيع أن نستنبط من هذه المقولة، أن المصطلح النقدي الغربي، سيف ذو حدين. فمن ناحية، فقد مكن النقد العربي من التفتح على الآخر، من خلال الاستفادة مما عنده، وإدخال النقد العربي الساحة العالمية، ووضعه أمام مفاتيح العلوم الحديثة. وهذا ما عمل من أجله جيل التحديث الأول.

بينما تمثل الحد الثاني في ما انجزه الجيل الثاني، الذي نقل الغرب بحذافره، دون تمييز أو تمحيص، مما أوقع الأجيال اللاحقة في إشكالية المصطلح. إذ «ليس ثمة من يجادل في أن معرفة المصطلح، مفتاح من أهم مفاتيح العلم أي علم⁽²⁾». لكننا من ناحية أخرى

1- 2016 مطبعة الرمال الوادي الجزائر ص. 23 عمار حلاسة الأنا والآخر في النقد العربي الحديث ط1.

2- أحمد محمد ويص - الانزياح وتعدد المصطلح - عالم الفكر - العدد - 3 - 1997 - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت - ص57.

نجد المصطلح النقدي العربي المعاصر المأخوذ من النقد الغربي، انطلاقاً من كونه غريباً عن البيئة العربية، قد ترتبت عليه آثار سلبية أبرزها: تشتت الأفكار، وبلبلتها، بدل توحيد المفهوم وعلمته.

«إننا حين نستخدم مفردات الحداثة الغربية، ذات الدلالات التي ترتبط بها، داخل الواقع الثقافي والحضاري الخاص بها، نحدث فوضى دلالية داخل واقعنا الثقافي والحضاري. وإذا كنا ننشد الأصالة، فقد كان من الأحرى بنا، أن ننحت مصطلحنا الخاص بنا، النابع من واقعنا بكل مكوناته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، لأن الهوية بين الواقعيين الغربي والعربي واسعة حقيقة، لا يكفي الادعاء الأجوف بإقامة جسور فوقها، لأن ينسينا إدراك الاختلاف. وحينما ننسى ذلك الشعور بالاختلاف، نقع في المحذور، لأننا نتناسى مجموعة من المحاذير، التي تجيء مع هذا الاحساس بالاختلاف⁽¹⁾».

وقد أدى ذلك إلى أن تشيع فوضى المصطلح في النقد العربي الحديث، وتختفي الصرامة العلمية، التي كانت أهم خاصية تميز المصطلح. «وإذا كان قدماؤنا قد تداولوا بينهم أن لا مشاحة في الاصطلاح، ثم كان أن ذهب هذا القول منهم مذهب المثل، فإن الناظر في العصر الراهن، يرى من أمامه مشاحات كثيرة، غدت إزاءها قضية المصطلح عندنا وربما عند غيرنا أيضاً، إحدى مشكلات العمل النقدي، التي كثيراً ما تصدم الناقد الأدبي المختص، بل القارئ العادي⁽²⁾». وقد تكاثفت أسباب كثيرة في إيصال المصطلح لهذا المأزق الخطير. ولعل أهم عامل في ذلك يتمثل في جهل تلك الجهود الفردية بطبيعة المصطلح النقدي الحداثي.

ولعل هذا الاستنتاج، يسوقنا مباشرة للسمة الثانية، التي يتميز بها المصطلح النقدي الحداثي وهي: حمله رصيذاً فكرياً، وفلسفياً متحيزاً، يخدم جهات وأفكاراً أخرى أكبر من النقد نفسه. حيث لا وجود للمصطلح البريء لأن واضع المصطلح يبقى أولاً وأخيراً ابن بيئته، ولن يستطيع أن يخرج من جلده. ولذلك لا غرابة أن نجد مثلاً دريداً قد اختار مصطلح التشتت والانتشار، وهو اختيار لم يكن بريئاً، ولا شك أنه يحمل صبغة لوغوس متمركز في ذهن دريداً نفسه. وإذا كنا ننشد مصطلحاً بريئاً، فنحن ننشد أملاً في سراب. فلا بد من لوغوس متمركز، يلعب لعبته لتمير ما يريد تمريره، والانحياز لما يريد أن ينحاز له.

1- عبد العزيز حمودة المرايا المحدثه ص.34.

2- أحمد محمد ويص الإنزياح وتعدد المصطلح - ص 57.

ولهذا سنكون من السذاجة بمكان، إذا اعتقدنا أن المصطلح الخارج من هذه البيئة، سيكون بريئا من الفلسفات التي تحكمه. وقد كان دريدا ابن مجتمعه، ومتشبع بأفكار هذا المجتمع، التي تنقلها لغة هذا المجتمع، وهو الذي يعترف بأنه لا يعرف لغة غير اللغة الفرنسية، يصوغ مصطلحه وفقا للثقافة السائدة في هذا المجتمع. وبالتالي نحن لا نلوم دريدا عن ذلك، وإنما علينا أن نفكر بطريقة ايجابية، وهي كيف نستفيد من دريدا ومن مصطلحاته ؟ دون أن تؤذينا اللوثة الفكرية العالقة بهذا المصطلح.

أما قضية الشذوذ وعلاقته بمصطلح التشئت التي أثارها مونسي، وهو ينعى على دريدا وبارت وفوكو استغلال المصطلح النقدي، لتمرير المثلية، فاعتقد أنها دعوة تحمل كثيرا من المبالغة. صحيح أنها بالنسبة إلينا غير لائقة، لأنها تتنافى وقيم مجتمعنا، ولكن بالنسبة إليهم فإنها تمثل صميم أفكار مجتمعهم، وإذا ما عرفنا طبيعة المجتمع الغربي، وعرفنا الزخم الكبير من الهيئات والجمعيات والنوادي التي فتحت خصيصة للدفاع عن المثلية، أمكننا أن نعرف طبيعة مصطلح هذا المجتمع، والذي لا يمكن له أن ينتقل إلى أي بيئة، دون أن يصحب معه حمولته الفكرية، والفلسفية. فالقضية لا تتعلق بالترويج للمثلية كما فهم، ولكن هذه هي لغة ذلك المجتمع ونظرته للقيم والأخلاق.

ولعل هذه الحمولات الفكرية المصاحبة للمصطلح، كانت من أبرز الأسباب التي أدت إلى فوضى المصطلح في النقد العربي. ولعلي سأختار نموذجين أبين من خلالهما، كيف أحدث تلقي المصطلح النقدي الغربي هذه الفوضى الاصطلاحية. أولهما مصطلح الانزياح الذي خصه المسدي بدراسة، حاول أن يجمع فيها فقط المصطلحات التي ترجمت عن النقد الفرنسي. حيث أورد له «الانزياح - التجاوز - الانحراف - الإطاحة - المخالفة - الشناعة - الانتهاك - خرق السنن - اللحن - العصيان - التحريف»⁽¹⁾ وتتوسع الدائرة الاصطلاحية لهذا المصطلح لتبلغ رقما قياسيا لا يدل إلا على معنى واحد، وهو فوضى المصطلح في النقد العربي الحديث «سنرى وشيكا أن هذه المصطلح تجاوز الأربعين مصطلحا»⁽²⁾.

والنموذج الثاني هو مصطلح التفكيك DECONSTRUCTION. ولعلنا سنبدأ بالناقد السعودي عبد الله الغدامي، باعتباره من النقاد الأوائل الذين تصدوا لهذا المصطلح

1- عبد السلام المسدي - الأسلوب والأسلوبية - دار سعاد الصباد - ط 1 1993 - القاهرة - مصر - ص 101، 100.

2- أحمد محمد ويص - الانزياح وتعدد المصطلح - ص 58.

تنظيرا، وتطبيقا، من خلال كتابه الخطيئة والتكفير. وهو بذلك يعتبر من النقاد، الأوائل الذين ترجموا مفهوم (Deconstruction) من اللغة الإنجليزية، إلى اللغة العربية، وقد رأى الغدامي أن أقرب ترجمة لهذا المصطلح هو مصطلح التشريرية.

حيث. يقول «احترت في تعريب هذا المصطلح، ولم أر أحدا من العرب تعرض له من قبل - على حد اطلاعي - وفكرت له بكلمات مثل (النقض/والفك)، ولكن وجدتهما يحملان دلالات سلبية تسيء إلى الفكرة، ثم فكرت باستخدام كلمة (التحليلية) من مصدر (حل) أي نقض، ولكنني خشيت أن تلبس مع (حلل) أي درس بتفصيل، واستقر رأيي أخيرا على كلمة (التشريحية أو تشريح النص). والمقصود بهذا الاتجاه هو تفكيك النص من أجل إعادة بنائه، وهذه وسيلة تفتح المجال للإبداع القرائي كي يتفاعل مع النص.⁽¹⁾».

غير أن طرح الغدامي لهذا المصطلح، أدى إلى ظهور اعتراضات كثيرة من النقاد العرب، انطلاقا من رفضهم لهذه الترجمة من ناحية، لاعتبارها غير قادرة على حمل المفهوم الفلسفي الذي يعنيه دريدا من هذا المصطلح هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يبدو أن الغدامي لم يكن على دراية كافية بأطروحات الفلسفة التفكيكية، مما أوقعه في الخطأ، وجعله يتجاهل المركزية الأساسية لفلسفة دريدا وهي الهدم. ويذهب إلى إعادة بناء النص، وهي فكرة تتنافى نهائيا مع ما تهدف إليه تفكيكية دريدا.

«ولا شك أن القارئ قد لاحظ أن «التشريحية» التي يتحدث عنها الغدامي، تختلف كلياً عن «تفكيكية» دريدا. فالتشريحية عند الغدامي، تسعى نحو تفكيك النص من أجل إعادة بنائه، وهذا يتنافى مع مبادئ التفكيكية، ويزداد الأمر تعقيدا حين يبين الغدامي، بعد أن يستعرض أهم مفاهيم التفكيك عند دريدا، أن تشريحه تختلف عن تشريحية دريدا. وأن تشريحية دريدا لا تعني الدارس الأدبي في شيء، لأنها تشريحية تسعى إلى «نقض منطق العمل المدروس من خلال نصوصه، لذلك لم يعمد إليها لأنها لا تنفعه في هذه الدراسة.⁽²⁾».

1- عبد الله الغدامي - الخطيئة والتكفير - ط 1 - 2006 - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - مصر - ص. 52.

2- معرفة للكتاب العربي الجامعي الرقمي - المجلد 1 - العدد 1 - عدد هارس 2009 - المنظمة العربية للترجمة - ص 18 - منصة علي صديقي - اشكالية ترجمة مفاهيم التفكيك.

وقد رأينا بوضوح من خلال هذه المقولة، كيف ابتعد الغدامي عن جادة الطريق، حين غير الفلسفة التي أعلن عنها صاحب الفلسفة، ونسف بأهم ركن فيها، وهو الهدم الذي يمكن هذه الفلسفة من فضح اللوغوس المتمركز، وبالتالي يصبح البناء الذي أعلن عنه الغدامي، لا جدوى من ورائه، إذا كان الهدم يفي بالمهمة التي من أجلها أسست هذه الفلسفة. ومن هذا المنطلق فقد اعتبر عبد الكريم عوفي الغدامي قد انحرف عن جادة الطريق. وما يقدمه لا علاقة له بتفكيكية دريدا، لا من قريب ولا من بعيد. وما يقدمه الغدامي هو منهج آخر، مغاير تماما لما عرفه النقد عن المنهج التفكيكي. وإذا كان لا بد من البحث عن منهج أقرب يتخذ فيه الغدامي، فإن منهج عبد المالك مرتاض له أقرب.

وقد جنت هذه التسمية على الغدامي كثيرًا، للدرجة التي جعلت البعض يتهمه بالجهل، وعدم الاطلاع، والافتقار إلى العلمية، وغلبة الذاتية، والنزوة الذاتية، التي ابعده عن الموضوعية والعلمية، واعتبر الجهد الذي قدمه أوهاما، لا علاقة لها بالعلمية. بل هناك من اتهمه بعدم التمكن من اللغة الأجنبية، التمكن الذي يؤهله للترجمة، وصوغ المصطلح النقدي العلمي، على غرار ما ذهب إليه عادل خميس الزهراني حين يقول: «إن استعجال بعض النقاد في نقل المصطلحات من غير إلمام بشروط الترجمة، ومن غير اهتمام كاف بالمرجعيات الثقافية العلمية لهذه المفاهيم، يمثل عاملا من العوامل التي قادت إلى هذه المشكلة. أعتقد أن ناقدنا الفذ عبد الله الغدامي يمكن أن يكون مثالا جيدا في هذا السياق، خصوصًا بعد ما بث عبر قنواته على اليوتيوب مقطعًا، يشرح فيه مصطلحه الشهير التشريرية الذي يظن واهما أنه يمكن أن يكن ترجمة للمفهوم المعقد deconstruction... رغم أن المختصين في النقد الحديث في الترجمة، يدركون أن ترجمته خاطئة، وأن فهمه للمصطلح ليس دقيقًا... لا شك لدي أن الغدامي أحد أهم النقاد في الثقافة العربية، لكني لا أعتقد أنه مترجم ناجح، لذلك لا أثق في ترجماته أبدا⁽¹⁾».

إن ما يسميه الغدامي تشريرية، كتابة نقدية لا علاقة لها بتفكيكية دريدا، ولا بمنهج بارت التفكيكي. وما يدعيه الغدامي في اختياره للتفكيكية البارتية بدلا من التفكيكية الدريدية، انطلاقا في نظره من اعتبار تفكيكية بارت تفكيكية أدبية، وبالتالي فهي الأصلح لمقاربة النص الأدبي، بخلاف التفكيكية الدريدية التي تنحو منحى فلسفيا. وما يمكن تسجيله حول تلقي الغدامي للمصطلح الدريدي التفكيك، هو اتفاق النقاد حول خطأ

1- al-madina.c0m المدينة أون لاين - صحيفة يومية تصدر عن مؤسسة المدينة للصحافة النشر - السعودية.

الغدامي في اختيار هذه التسمية. وهذا ما جعل البازعي يبحث في الأسباب التي أدت إلى مثل هذا الخطأ، حيث رد ذلك إلى حرص الغدامي على إبراز النوايا الحسنة التي جاء بها هذا المنهج، وإلى خشيته في أن يقع القارئ ضحية للمصطلح، ويفهم أن دريدا أراد التخريب والتدمير وبالتالي فإن مصطلح التشريح يعطيه السمة الإيجابية، التي تجعله يندرج ضمن قائمة التحليل، والتوضيح، وبالتالي فإن اختيار مصطلح التشريح هو اختيار ينطلق من أسباب أخلاقية بالدرجة الأولى. «فالحهدف الأخلاقي أو الأيديولوجي، يبرز في سعي الناقد المعرب إلى اختيار لا يحمل دلالة سلبية تسيء إلى الفكرة. بمعنى أنه يسعى إلى أن لا يظن الناس بذلك المصطلح الظنون، بينما هو مصطلح برئ لا يحمل إلا الخير للأدب ودارسيه⁽¹⁾».

ومن النقاد العرب من تلقى هذا المصطلح تحت اسم التفكيك، وقد تشيع لهذا المصطلح أكثر نقاد العرب شهرة، من أمثال الناقد عبد الله إبراهيم، وعبد العزيز حمودة، والفيلسوف طه عبد الرحمان، محمد عناني، حميد الحمدياني وغيرهم كثير. ومع أن الغالبية قد مالت إلى هذا المصطلح، ومع ذلك فقد ظهر في الساحة العربية من يخطئها، ويتهمها بالترجمة الخاطئة، ويقترح بدل ذلك مصطلح التقويض، على اعتبار أن التقويض يشير نوعاً ما، إلى عدم إمكانية الرجوع إلى الأصل. وهو بهذا يقرب مفهوم الهدم عند دريدا. وهذا الذي يجعله أكثر دقة من التفكيك. ولأن التفكيك يحمل بين طياته إمكانية التركيب من جديد، والعودة الأولية للأصل كما كان. وهذا الذي يبعده عن المقصود الدريدي في نظر هؤلاء. فهم بذلك يقدمون البديل لما رفضوه من مصطلح التفكيك، باعتباره مصطلحاً مضللاً، يحمل بين طياته مفهوم القدرة على إعادة التركيب كما أشرنا. فأنا عندما أفك آلة على سبيل المثال، فكل ما أفعله هو أنني أحول هذا الكيان الموحد إلى جملة مكوناته. وبإعادة كل جزء إلى مكانه، ستعود الآلة الموحدة إلى ما كانت عليه، وستستغل ككيان موحد له خصائصه ومميزاته، التي تميزه عن غيره من الكائنات الأخرى.

وهكذا يتبين لنا من خلال هذا المثال أن مصطلح التفكيك يهمل خاصية أساسية في مصطلح deconstruction وهي الهدم، والتي بموجبها يصبح إعادة البناء مستحيلاً، ولذلك فقد انصب اهتمامهم في البحث في الثقافة العربية عن المصطلح الذي يمكن أن يضيف هذه الجزئية، فوق اختيارهم على مصطلح التقويض. وقد تحمس البازعي كثيراً

1- سعد البازعي - استقبال الآخر في النقد العربي الحديث - ط - 2004 - المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء - المغرب - ص.226.

لمصطلحه، واعتبره الأكثر دقة من التفكيك، ولذلك راح يقارن بينه وبين التفكيك ليبين الفروق الجوهرية بين المصطلحين، حتى يتبين للقارئ أي المصطلحين الأكثر دقة. حيث يقول : «المفترض هنا أن عبارة «تفكيك» هي المقابل الدقيق لكلمة «Deconstruction» ولكنها ليست كذلك، فيما أن الكلمة الأجنبية تعني نقض البناء أو هدمه، De-Construct ion (أي اللابنائية)،... فعبارة «التقويضية» هي الأدق.⁽¹⁾».

ولكن يبدو أن التجربة والمراس، قد علما البازعي، أن حتى مصطلحه الذي تحمس له وفضله على التفكيك، يحمل هو الآخر من النقائص، ما يجعله يفتقر للدقة التي تجعله قريبا جدا من المعنى الذي أراده دريدا. فحين ألف كتابه دليل الناقد الأدبي مع زميله الرويلي، وعلى الرغم من تمسكه بمصطلح التقويض، إلا أنه لم يعد عنده يحمل تلك الدقة التي تجعله قادرا على التعبير على المفهوم الذي أراده دريدا بـ deconstruction. ولهذا يبدأ أثناء طرحهما لمصطلحهما بالمعنى الكامل الذي أراده دريدا من مصطلحه، حتى يتبين للقارئ المعنى الناقص الذي لم يستطع مصطلح التقويض أن يحمله يقول :

«التقويض هو المصطلح الذي أطلقه الفيلسوف الفرنسي المعاصر جاك دريدا على القراءة النقدية (المزدوجة)، التي اتبعها في مهاجمته الفكر الغربي الماورائي، منذ بداية هذا الفكر حتى يومنا هذا. وقد حاول بعضهم نقل هذا المصطلح إلى العربية تحت مسمى «التفكيك»، لكن مثل هذه الترجمة لا تقترب من مفهوم دريدا، حالها في هذا حال مصطلح التقويض. على أن «التقويض» أقرب من «التفكيك» إلى مفهوم دريدا. التقويض على نقصه لا يلتبس بمفهوم رينيه ديكارت، وميكانيكية تفكيكه للمفاهيم. إضافة إلى ذلك، فالتقويض لا يقبل مثل ما يذهب إليه أهل «التفكيك» في مقولة «البناء بعد التفكيك». كما أن مفهوم التقويض، يتناسب مع الاستعارة، التي يستخدمها دريدا في وصفه للفكر الماورائي الغربي. إذ يصفه باستمرار بأنه «صرح» أو معمار يجب تقويضه. ولئن انطوى مفهوم التقويض على انهيار البناء، فإن إعادة البناء تتنافى مع مفهوم دريدا للتقويض، إذ يرى في محاولة إعادة البناء، فكرا غائيا لا يختلف عن الفكر الذي يسعى دريدا إلى تقويضه⁽²⁾».

- 1- سعد البازعي - ما وراء المنهج تحيزات النقد الأدبي الغربي - ط 3 - 1998 - المعهد العالمي للفكر الإسلامي - الولايات المتحدة الأمريكية - ص 190.
- 2- سعد البازعي، ميجان الرويلي - دليل الناقد الأدبي - ط 3 - 2002 - المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء - المغرب - ص. 107، 108.

وهكذا يبدو لنا من خلال هذا النص، ما استدركه البازعي عن مفهوم التقويض كما كان يتصوره قبل تأليفه النقد الأدبي. إذ لم يعد المصطلح يحمل تلك الدقة التي كان يتصوره بها، قبل تأليف دليل الناقد الأدبي، بل هو الآخر ينتابه ما ينتاب غيره من المصطلحات من النقص وعدم الدقة، ولكنه يفرض نفسه لأنه أقرب المصطلحات لما أراد دريدا. وقد تشيع لهذا المصطلح أيضا الدكتور عبد المالك مرتاض، الذي ذهب كعادته يصب جام غضبه على النقاد العرب، الذين كانت تنقصهم الخبرة في اختيار المصطلح الأنسب، فغلب عندهم مصطلح التفكيك، على الرغم من أن مصطلح التقويض هو الأقرب. إذ يقول «ولقد شاع لدى النقاد العرب الحدائين استعمال مصطلح «التفكيك»، والأشيع من ذلك مصطلح «التفكيكية»، وهو مصطلح من الصعب أن نوافق عليه، لأنه لا يستند في الاستعمال إلى أي علاقة دلالية مما يودون... من أجل كل ذلك نقترح استعمال مصطلح «التقويض»، مقابلا للمصطلحين الانجليزي والفرنسي: (Deconstruction, Déconstruction) عوضا عن مصطلح «التفكيك» الذي بدأ يشيع بين النقاد العرب، لأنه لا يستطيع أن يحتمل، ولا أحد يستطيع أن يجعله يحتمل دلالة المصطلح الأجنبي من الوجهة المعرفية.⁽¹⁾».

ولعل هجوم مرتاض على النقاد العرب ومصطلحاتهم التي اختاروها، وتقديمه البديل المتمثل في مصطلح التقويض، دون الإشارة للبازعي وزميله، يدل دلالة قاطعة على أن مرتاض، لم يطلع على ما كتب البازعي وزميله.

ونحن نعالج اشكالية مصطلح التفكيك في النقد العربي المعاصر، لا يفوتنا أن نقف عند قمة الأزمة، والتي تتمثل في عدم مراعاة شروط المصطلح. إذ المتعارف عليه عند علماء هذا العلم هو أن يلجأ المختصون إلى الاشتقاق أو النحت، لصياغة مصطلح عربي مناسب، لما استجد على الساحة. ولم يرد عند أهل هذا العلم أن يلجأوا إلى أحد صفات هذا المستجد ويتبنوها مصطلحا له. غير أننا في الساحة النقدية العربية، وفي ظل فوضى المصطلح، وجدنا من يلجأ إلى أحد صفات التفكيك، ويصوغ منها مصطلحا له، على غرار ما فعل عبد الوهاب المسيري، حين اختار الانزلاقية مصطلحا للتفكيك. ولم يدر أنه بهذا المصطلح، قد ميع المصطلح، وأدخله في دائرة الغموض. إذ الانزلاق صفة تشترك فيها الكثير من المصطلحات الأدبية، والنقدية، والفنية، كالشعرية، والأدبية، والخيالية، والعجائية وغيرها.

1- عبد المالك مرتاض - نظرية التقويض مقدمة في المفهمة والتأسيس - مج 10 - ج 34 - 1999 - مجلة علامات في النقد - النادي الأدبي الثقافي - جدة - المملكة العربية السعودية - ص 279، 280.

يقول المسيري: «كل هذا يوصلنا إلى الفعل التفكيكي الأكبر (deconstruct) ... وقد ترجمها الدكتور سعد البازعي وميجان الرويلي في دليل الناقد الأدبي بالتقويسية، كما يمكن ترجمتها بالانزلاقية، وذلك إن أردنا ترجمة المفهوم الكامن وراء الكلمة، لا الكلمة ذاتها فقط. وهذه إشكالية حقيقية، تواجه المترجم العربي من اللغات الأوروبية، حيث يتبدى من خلال المفردات نموذج حضاري متكامل، تعجز الترجمة الحرفية عن نقله، بل إنها تطمس معالمه أحيانا، وتفصل المصطلح عن النموذج الحضاري الكامن وراءه.⁽¹⁾».

ولعل هذه الجولة مع مصطلح التفكيك وتقلباته في النقد العربي، لتضعنا أمام طبيعة الأزمة التي يعيشها النقد الأدبي العربي المعاصر، والتي جعلته بالفعل يتميز بفوضى وضع المصطلح النقدي. وإذا كانت هذه الجولة قد وضعتنا أمام فوضى المصطلح النقدي العربي، وعرت المؤسسة الثقافية، وبينت عجزها في الاتفاق على مصطلح موحد. بهذا الشكل غير العلمي، تلقى النقد العربي المصطلح الغربي كما تلقى النظرية الغربية. ليتجلى لنا بوضوح، تخطيط الناقد العربي وحيرته، في التوفيق بين حضوره في النقد الغربي، الذي آمن به فلسفة، وبين حضوره في النقد العربي، الذي يعيشه واقعا، مما جعل هذا الناقد يسمح لنفسه، أن ينتقل من الحادثة إلى ما بعد الحادثة، دون أن يصفى حسابه بعد مع الحادثة.

1- عبد الوهاب المسيري، فتحي التريكي - الحادثة وما بعد الحادثة - ط 1 - 2003 - دمشق - سوريا - ص. 111.

قائمة المصادر والمراجع

- أحمد محمد ويص الانزياح وتعدد المصطلح عالم المعرفة العدد 3 1997 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.
- سعد البازعي استقبال الآخر ط 1 2004 المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب .
- سعد البازعي، ميجان الرويلي دليل الناقد الأدبي ط 3 2002 المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب.
- سعد البازعي ما وراء المنهج تحيزات النقد الأدبي الغربي ط 3 1998 المعهد العالمي للفكر الإسلامي الولايات المتحدة الأمريكية.
- شكري عياد المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين عالم المعرفة العدد 177 1993 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.
- صبري فوزي الحداثة في النقد العربي تعريفا وتصنيفا موقع konanaonline.com
- كمال أبو ديب جدلية الخفاء والتجلي ط 3 1984 دار العلم للملايين بيروت لبنان.
- لطفي فكري محمد الجودي نقد خطاب الحداثة ط 1 2011 مؤسسة المختار القاهرة مصر.
- محمد لطفي اليوسفي فتنة المتخيل ج 2 ط 1 2002 المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت لبنان.
- محمود العشيري الاتجاهات الأدبية والنقدية الحديثة ط 3 2003 - ميريت للنشر والمعلومات القاهرة مصر.
- نعمات أحمد فؤاد شعراء ثلاث ط 1 1987 الهيئة المصرية الهامة للكتاب القاهرة مصر.
- عبد السلام المسدي الأسلوب والأسلوبية ط 1 1993 دار سعاد الصياد القاهرة مصر.
- عبد الله إبراهيم معرفة الآخر ط 2 1996 المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب.

- عبد الله الغدامي الخطيئة والتكفير ط 1 2006 الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة مصر.
- عبد المالك مرتاض نظرية التقويض مقدمة في المفهمة والتأسيس المجلد 10 الجزء 34 - 1999 مجلة علامات في النقد النادي الأدبي الثقافي جدة المملكة العربية السعودية.
- عبد العزيز حمودة المرايا المحدثه العدد 232 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.
- عبد الوهاب المسيري، فتحي التركي الحداثة وما بعد الحداثة ط 1 2003 دمشق سوريا.
- علي صديقي اشكالية ترجمة مفاهيم التفكيك منصة معرفة للكتاب العربي الجامعي الرقمي المجلد 1 العدد 1 - المنظمة العربية للترجمة.
- عمار حلاسة الأنا والآخر في النقد العربي الحديث ط 1 2016 مطبعة الرمال الوادي الجزائر.
- عمر زرفاوي الكتابة الزرقاء مجلة الرافد عدد 56 أكتوبر 2013 دائرة الثقافة والإعلام الشارقة الامارات العربية المتحدة.
- عمر محمد الطالب عزف على وتر النص تحليل بنيوي لقصيدة لئن هجرتك لأبي نواس ط 1 2000 اتحاد الكتاب العرب دمشق سوريا.
- وليد قصيبات من ترهات النقد الحداثي الغربي شبكة الالوكة موقع الدكتور وليد قصيبات.
- وسيني الاعرج شرفات بحر الشمال دار الآداب 2003 بيروت لبنان.
- المدينة أون لاين صحيفة يومية تصدر عن مؤسسة المدينة للصحافة والنشر السعودية al-madina.com

فهرس الموضوعات

م	اسم الباحث	عنوان البحث	الصفحة
1	د. إيناس نظمي الزيناتي	التفكير الناقد بين جذوره التاريخية وضوابطه (اللغوية والتقدية) الحديثة- دراسة تحليلية مقارنة	7
2	أ. د. يوسف مقران	خمسة أنساق نقدية لتأطير المشكلة المصطلحية في النظريات اللسانية العربية . من تشخيص الواقع إلى إعمال التوقع .	37
3	أ. د. بلقاسم الجطاري أ. عبير البريكي	الأدب الرقمي العربي في محك الرصد التجنيسي؛ تأملات ومقارنات	83
4	أ. د. محمد محمد النجار د. أميرة أحمد مصطفى	توظيف الرحلات المعرفية Web Quest في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب أقسام المكتبات والمعلومات: أنموذجاً مقترحاً	101
5	د. جيهان رشوان	أثر إستراتيجية هوكنز على التحصيل والتفكير الناقد لدى طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة	131
6	أ. زينب جميلي أ. عادل صيد	التربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا في تمكين المجتمع الرقمي	169
7	د. محمد خالد محمد الزعبي	دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم	193
8	د. عائشة مبارك أ. أمل الشحي	التفكير الناقد في منهج التربية الإسلامية - في دولة الإمارات العربية المتحدة - (الصف الثاني عشر أنموذجاً)	231
9	أ. د. أسماء فتحي عبد العزيز شحاته	الذكاء الاصطناعي ومستقبل التفكير الناقد في علم الفقه بين الإمكانيات التكنولوجية والضوابط الشرعية	255
10	د. مريم المنصوري	التفكير الناقد وتدریس العلوم الإسلامية	289
11	د. لبنى المفتاحي	مناهج المستشرقين في دراسة الإسلام: قراءة تأويلية	323
12	أ. د. حسبية حسين	الاستدلال بالمقاصد الشرعية وأثره في الاجتهاد في القضايا المعاصرة	349
13	أ. م. د. رحاب محمود نذير م. د. ميسون يونس محمود	توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية	377
14	أ. د. إبراهيم رشاد	النقد الفقهي بين التنظير والتطبيق	401

441	الإسهامات التطبيقية للتدخل السيكلوجي في تنمية التفكير الناقد: دراسة مقارنة بين البرامج التدريبية والإرشادية في البيئة العربية باستخدام منهجية التحليل البعدي	د. سليمان عبد الواحد يوسف د. أمل محمد غنايم	15
471	المناهج النقدية وتأثيرها في نظريات العلوم الإنسانية قديما وحديثا	د. بلقاسم مارس	16
503	التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية ومهارات التعلم في عصر التكنولوجيا	د. عبد الفتاح محفوظ	17
539	الخلفيات الإستيمولوجية للمناهج النقدية ودورها الثقافي في إثراء العلوم الإنسانية قديما وحديثا	د. قردان ميلود	18
563	مبادئ نمو التفكير الإبداعي من منظور التحليل النفسي	أ. شهيدة جبار أ. فايزة صحراوي	19
599	المناهج النقدية الغربية والشعر العربي من الشك إلى الهدم والتقويض	د. محمد رندي	20
637	صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بالجزائر	د. مخلوفي اسعيد د. ساعد صباح	21
681	الاستدلال الأصولي بين الاجتهاد والتقليد: دراسة في بيان نقد الأصوليين للاستدلال المنطقي الأرسطي	د. أنس القزّاص	22
709	صناعة التفكير الناقد في الدرس اللغوي عند عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م)	د. عمر بو شنة	23
745	توظيف التمثيل في العلوم الإسلامية بين الاجتهاد والجمود	د. لحسن أبو القاسم	24
777	الضابط السياقي في الدراسات النحوية التراثية وأثره في التطور الدلالي وتعيين المعنى	د. شفاء مأمون ياسين	25
807	منطق النقد؛ أسسه ومفترضاته وتطبيقاته	د. يونس الخمليشي	26
833	تلقي النقد الأدبي العربي المعاصر للنظريات اللسانية والنصية الغربية	د. عمار حلاسة	27

شارع زعبيل - دبي - الإمارات العربية المتحدة
هاتف: +97143961777، فاكس: +97143961314، ص. ب: 50106
البريد الإلكتروني: info@alwasl.ac.ae
موقع الجامعة: www.alwasl.ac.ae