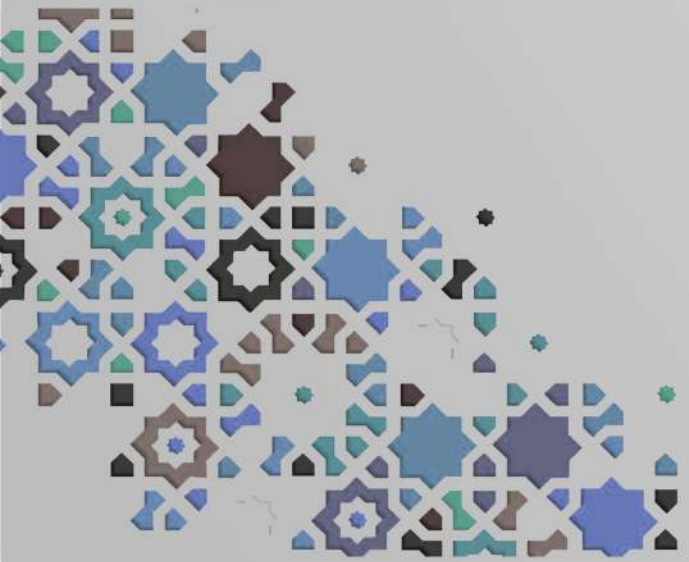
المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
Centre Régional des Métiers de l'Education et de la formation de l'Oriental

سلسلة ندوات وأيام دراسية
- 24 -

النص أفقا للتفكير

إشكالات البناء وإكراهات التنزيل



أعمال ندوة دولية من تنظيم مختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية
بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
يومي السبت 20-21 دجنبر 2024

إعداد وتنسيق:
د. محمد علي الدراوي د. الطاهر قدوري

2025

النص أفقا للتفكير
إشكالات البناء وإكراهات التنزيل

يحضر النص بوصفه تركيبا ومعنى وسياقا في حقول معرفية مختلفة، ويشكل حجر الزاوية في بناء المعرفة البشرية، وعليه يكون مناط العمل والتوجيه، وبين ثناياه تكمن كثير من الأفكار وتتوارى خلف تعابيره العديد من الإيماءات. فيكون النص، بذلك، مدعاة لتأويلات مختلفة، تعكس تباين توجهات المشتغلين به وتضارب مرجعياتهم. وهكذا، ينظر كل مشتغل إلى هذا النص من الزاوية التي يجد فيها ذاته، ويبرر من خلالها أفكاره وتوجهاته، ويضفي عليها الشرعية التي يسحبها من الآخر المخالف له.

تظهر أهمية النص وخطورة توظيفه، حينما تتعدد قراءاته، وتتباين تأويلاته اعتمادا على تركيبه أو سياقه أو دلالة ألفاظه الحمالة لأوجه مختلفة لذلك، وكلما كانت الحبكة اللغوية(متينة) في سبك النص، وواعية بجودة الصياغة من حيث انتقاء المفردات واتساق التراكيب، ومراعاة السياقات إلا صار بمقدورنا إنتاج نص متين البناء، واضح الدلالة، بيِّن المعنى، ينأى إلى حد كبير عن التأويلات المتضاربة.

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-24-

النص أفقا للتفكير

إشكالات البناء وإكراهات التنزيل

أعمال ندوة دولية من تنظيم مختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية
بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

يومي السبت 20-21 دجنبر 2024

إعداد وتنسيق:

د. محمد علي الدراوي د. الطاهر قدوري

2025

مؤلف جماعي محكم

النص أفقا للتفكير

إشكالات البناء وإكراهات التنزيل

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-24-

الناشر:

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

إعداد وتنسيق:

د. محمد علي الدراوي د. الطاهر قدوري

الطبعة الأولى: 2025

الطبع:

مكتبة جسور / وجدة – المغرب

الإيداع القانوني : **Dépôt Légal : 2025MO1989**

ردمك : **ISBN : 978-9920-8956-2-0**

اللجنة العلمية للكتاب:

د. عادل عامري زروالي	د. مصطفى النشاط	د. مصطفى بنعلة
د. محمد بوكلاح	د الطاهر قدوري	د. عبد الله بوغوتة
د. يحيى بولحية	د. الميلود كعواس	د. عبد العزيز غوردو
د. الحسن قايدة	د. إدريس الحافيظ	د. حسن الطويل
د. إدريس بلعا بد	د. محمد الجناتي	د. حميد العساتي
د. عبد اللطيف بوعبدلاوي	د. أحمد الكبداني	د. فريد أمعضشو
د. ايوب الشاوس	د. نجيب العماري	د. علي صديقي
د علي مزيان	د. يوسف لوكيلي	د. حسن أعراب
د. محمد علي الدراوي	د. محمد بلهادي	د. هشام إدرحو

المحتويات:

تقديم 01

النص والمعنى من منظور تأويلي.....د.عبد العاطي فنان 07

النص الشرعي قاعدة البناء المعرفي.....د. حميد العساتي 20

تحقيق النص الصوفي المناقبي.....د. مراد جدي – د. جمال لخلوفي 47

جمالية نصوص السيرة النبوية .....د. محمد الطاهري 70

قراءة النّص النثريّ العربيّ القديم في ضوء بلاغة الحِجَاج

..... د. كريم الطيبي 86

النص الأدبي والمسرح المعاصر أسئلة الغياب ونتائج الإقصاء.

.....د. يوسف أبو عائشة 107

البرهان العقلي وموقعه في تحقيق النص التاريخي

.....د. علي مزيان- د. عبد الحق معزوز 119

المراسلة المخزنية وأهمية استثمارها في بناء المعلومة التاريخية.

.....د. يحي بولحية 143

تحليل النص السردي من وجهة نظر الشكلانيين الروس.....د. موسي التهامي 161

النص التشريعي الجنائي بين إشكالات الصناعة وتحديات التنزيل.

.....د. العربي البوبكري 185

منهج المالكية في قراءة النص الحديثي.....د. الميلود كعواس 201

منهج الأصوليين في تفسير النص الشرعي.....د. محمد بنعمر 217

النص النوازلي أفقا للتفكير

.....د. عبد الله بوغوتة- د. محمد علي الدراوي 233

قواعد معينة في تدبر النص القرآني.....د. نجيب العماري 264

الاستثمار البيداغوجي للنصوص التوليدية لأدوات الذكاء الاصطناعي

بمادة التاريخ بالتعليم الثانوي .....د. مراد الزكراوي 287

منطلقات بيداغوجية في تدريس النصوص الشرعية بالتعليم المدرسي
.....د. عبد اللطيف بوعبدلاوي 303
النص الديداكتيكي في العلوم البحثة - الخصائص والمميزات-
....د. محمد بوكلاح 326
السيادة في التشريع المدرسي .....د. يوسف لوكيلي 352
النص التاريخي في الكتاب المدرسي بين المعايير النصية وضوابط الاستثمار
.....د. الطاهر قدوري – د. إدريس بلعابد 372
النص الحجاجي في كتاب التلميذ لمادة اللغة العربية: المرجعيات النظرية
وإجراءات القراءة .....دة. مريم الزكراوي 383
اعتماد مدخل أنماط النصوص في بناء نصوص الكتاب المدرسي لمادة اللغة
العربية بالسلك الثانوي الإعدادي .....دة. اسمهان الخضري 414
Texte/récit : d'aspects intrinsèques à d'autres extrinsèques
- essai d'une articulation –.....Hassan AARAB 001

تقديم:

يحضر النص بوصفه تركيبا ومعنى وسياقا في حقول معرفية مختلفة، ويشكل حجر الزاوية في بناء المعرفة البشرية، وعليه يكون مناط العمل والتوجيه، وبين ثناياه تكمن كثير من الأفكار وتتوارى خلف تعابيره العديد من الإيماءات. فيكون النص، بذلك، مدعاة لتأويلات مختلفة، تعكس تباين توجهات المشتغلين به وتضارب مرجعياتهم. وهكذا، ينظر كل مشتغل إلى هذا النص من الزاوية التي يجد فيها ذاته، ويبرر من خلالها أفكاره وتوجهاته، ويضفي عليها الشرعية التي يسحبها من الآخر المخالف له .

تظهر أهمية النص وخطورة توظيفه، حينما تتعدد قراءاته، وتتباين تأويلاته اعتمادا على تركيبه أو سياقه أو دلالة ألفاظه الحمالة لأوجه مختلفة لذلك، وكلما كانت الحبكة اللغوية(متينة) في سبك النص، وواعية بجودة الصياغة من حيث انتقاء المفردات واتساق التراكيب، ومراعاة السياقات إلا صار بمقدورنا إنتاج نص متين البناء، واضح الدلالة، بيّن المعنى، ينأى إلى حد كبير عن التأويلات المتضاربة.

لذا فإن بناء النص صنعةٌ لا يتقنها الجميع، ومجال عصي على هواة الكتابة، واقتحامه من قبل حدثان الأسنان مغامرة محفوفة بالكثير من المخاطر. بل إن كل محاولة من أضراب هؤلاء لتحرير النص وصياغته، تكون النتيجة نصا، مهلهل التركيب، كثير التشويش، سقيم المعنى، عاريا عن سياقه، يفتح أبواب التأويلات الفاسدة

المضطربة، فتختل بذلك مستويات تنزيل هذا النص، وتضيع جدواه ضمن مجالات توظيفه واستثماره .

إن قراءة النص وبناءه، أمران في غاية الأهمية، حتى لا تُفتح أبواب التأويلات الفاسدة المضطربة، فتختل بذلك مستويات تنزيل ذلك النص، وتضيع أهدافه ضمن مجالات توظيفه واستثماره.

فالنص القانوني مثلا؛ يشترط اللغة المباشرة الخالية من التعابير المجازية، ويستلزم المفردات الدقيقة الواضحة، كما يستصحب توظيف المصطلحات القانونية بنفس الحمولات المتداولة والمتعارف عليها في أوساط المشتغلين بالحقل القانوني والتشريعي. بحيث يستهدي هذا النص بالمبادئ العامة للعدالة وبروح الدساتير التي تؤطره بشكل عام، من أجل خفض منسوب التأويل الذي لا يقف أثره عند تعدد القراءات، فحسب، وإنما يمتد إلى تضييع الحقوق وتقويض العدالة التي من أجلها صيغت هذه النصوص .

في حين يتطلب النص "العلمي" المنتمي إلى حقول العلوم البحتة، الخاضع لصرامة المنهج العلمي، صحة المعطيات العلمية ودقتها، واللغة العلمية المتسمة بقدر عال من الموضوعية، المتجردة عن تأثير الإيديولوجيا، وغير المتأثرة بالمرجعيات الفكرية والمعتقدات الشخصية. كما يستلزم هذا النوع من النصوص اعتماد الحقائق العلمية

البعيدة عن التعميم المتسرع، حتى لا يختل بناء هذه الحقائق إما بسبب التبسيط المخل، أو التعقيد المبهم. هذه الخصائص مجتمعة تقوي مناعة التأويل في نظائر هذه النصوص.

إذا كان هذا حال المعرفة البحتة، فإن النص المؤطر "بالعلوم الإنسانية" يتسم بطبيعة مغايرة تماما، فهو وليد بيئة تتحكم فيها المرجعيات الفكرية، والخلفيات الثقافية، بحيث يُعد سياق النص عاملا حاسما في تأسيس أركانه، وفهم آلياته، واستيعاب مضامينه، وهي أمور تجعل الأبواب مشرعة أمام تعدد القراءات، وتباين التفسيرات. مما يجعل النص مجالا خصبا لكل تأويل.

وغير بعيد عن هذه الخصوصية، يقف النص "الإبداعي" الذي يستجمع ما تنأى عنه النصوص السابقة ليستوعبها. فهو نص تُعد كثافة اللغة المجازية أسا ركينا فيه، والصور البلاغية المغرقة في الخيال والتصوير من صميم سلامة الذوق فيه. بل إن اللغة المباشرة والتعابير المصاغة بلغة تقريرية، من المثالب التي تُخرج النص الإبداعي عن وظيفته، وسياق استثماره، وتفقده قيمته الفنية والأسلوبية. وعليه فكلما تعددت تأويلات هذا النص إلا زادت خصوبته، وسما فيه مستوى جودة "الإبداع ."

وجدير، في هذا المقام، الإشارة إلى "نص الوحي" باعتباره لونا آخر من النصوص، ففضلا عن مصدره المقدس، إلا أن اقتحامه بالفهم والتفسير والتأويل، لا شك في أنه يستصحب جملة من الاعتبارات؛ بدءا بطبيعة لغته وتراكيبه، وتباين مقاصده بين التعبد والوعظ والتشريع والحديث عن الغيب وذكر أخبار الماضين والنظر في الآفاق

والأنفس... وهو تنوع يجعل منه قبلة الباحثين، يُعملون فيه مناهجهم، ويُخضعونه لأدواتهم البحثية، ويطوعونه وفق مجال بحثهم. مما يجعل منه نصا متنوع المواضيع مفتوحا على إمكانات معتبرة لتعدد القراءات وتباين التأويلات.

إن أي تعامل مع النص يستدعي مراعاة بنيته الداخلية، والعناية بسياقه، والاهتمام بتفسيره، دون التصرف فيه، فكل تصرف فيه بالحذف أو الزيادة أو الاختصار مغامرة محفوفة بمحاذير كثيرة، أقلها التقول على المؤلف وتحميل النص ما لا طاقة له به. فيَضِلّ المعنى عن المقصد الذي ارتضاه المؤلف نفسه، بسبب قطع التعابير عن سياقها، كالوقوف عند عبارة "ويل للمصلين" بعد إسقاط جملة الصلة عنها، أو بسبب لي أعناق المفردات انتصارا لمرجعية المتصرف وتوجهاته. وهذه المحاذير مجتمعة تعرض النص لجرأة زائدة على تأويله.

إذا كان النص، حسب ما أشير إليه أعلاه، يستصحب كل تلك التحديات في سياقه الإبستمولوجي الصرف، المرتبط بالحقل المعرفي التخصصي، فكيف سيصبح حاله ومآله عندما ينقل للاستثمار في السياق التعليمي والمدرسي؟

فالنص المدرسي يُفترض فيه أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الفئة العمرية التي ستشتغل به، وأن يستحضر الخصائص النمائية للمتعلم بمختلف المستويات الدراسية، وينأى عن إكراهات تشويه المعرفة بسبب هاجس تبسيطها وتيسير اكتسابها.

كل ذلك من أجل ضمان الحد الأدنى من الانسجام الداخلي بين أجزاء هذا النص، وتحقيق قدر من الملاءمة بين سياق بنائه ومجال توظيفه .

فالنص، بهذا التوصيف، يوفر معرفة مدرسية تحتاج نقلا ديدكتيكيا، يراعي الفئة العمرية التي ينتمي إليها المتعلم، ويأخذ في الحسبان القدرة على الاستيعاب المرتبط بعوامل الإدراك والاستعداد والرغبة لدى هذا المتعلم، إلى جانب خصوصية الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه هذا النص؛ فالنص الموظف في مادة الفلسفة، يختلف عن غيره في مادة الجغرافيا والرياضيات وسواها من سائر المواد الدراسية .

لهذا، يسعى المشتغلون في حقل التربية والتدريس، أثناء التعامل مع النصوص التعليمية، بناء واستثمارا، إلى استدعاء مقتضيات الأجرأة الديدكتيكية، إلى جانب استحضار جملة من الشروط ذات الصلة بشخصية المتعلم بأبعادها العقلية والمهارية والقيمية الوجدانية، وبسلامة تركيزه من المشتتات والمشوشات، وبمستواه الدراسي. إضافة إلى خصوصيات المجال الذي ينتمي إليه النص سواء كان علميا أم قانونيا أم إبداعيا أم دينيا ... وما يتطلبه هذا التنوع من اختلاف أسلوب الصياغة من التقريري إلى الوصفي إلى الحجاجي.. وما يستدعيه من تباين على مستوى لغة هذا النص من حيث ترددها بين الحقيقة والمجاز، وبين الخبر والإنشاء. كل ذلك، لا يلغي السياق الاجتماعي والتاريخي والنفسي. الذي أُنتج النص في إطاره، من جهة، كما لا يهمل شخص المؤلف بمرجعتيه الفكرية والثقافية، وانتمائه الحضاري والمجالي.. من جهة ثانية

وبالنظر إلى تنوع النص، واختلاف سياقاته، وتباين خصوصيات مجالات توظيفه وأجرأته، وشدة تركيز حمولته التعليمية المدرسية، فإن مقتضيات البحث والدراسة العلمية تدعو إلى وضع هذه النص بين أيدي ثلة من الباحثين والمتخصصين، لتحليل بنيته الداخلية، والتفكير في سبل تنزيله، وقبل ذلك كله، السعي إلى ترشيد تحريره وضبط صياغته، من خلال مراعاة القواعد العلمية الناظمة له، والعناية بأبعاده الفنية، وسلاسة الانتقال بين حقوله الدلالية، فضلا عن الالتفات إلى عتباته؛ قراءة واستثمارا وتوظيفا .

ومن أجل ما سلف، فقد نظم المركز الجهوي لمهن التربوية والتكوين لجهة الشرق يومي 20 و21 دجنبر 2024 مؤتمرا دوليا في موضوع: "النص أفقا للتفكير: إشكالات البناء وإكراهات التنزيل" كان فيه النص أفقا رحبا للتفكير في طرق بنائه ومستويات تنزيله .

د. الطاهر قدوري – د. محمد علي الدراوي

النص والمعنى من منظورتأويلي

عبد العاطي فنان

طالب باحث بسلك الدكتوراه، جامعة أبي شعيب الدكالي

المقدمة

الكفاية من هذه المداخلة هي التفكير في علاقة النص بالمعنى من منظور تأويلي. ليس هناك شك في أن النص بما هو خطاب مثبت بواسطة الكتابة[1] يحمل معنى ما، وإنما الشك يطال طبيعة هذا المعنى، هل المعنى هو ما يفترض أن يكون فعلا ويجب استعادته عبر التأويل، أم المعنى هو المتواري خلف ما يظهر على السطح؟

يضعنا البحث عن المعنى وعلاقته بالنص في الهيرمينوطيقا العامة[2] أمام إمكانيات متعددة ومنظورات مختلفة، لن تعمل المداخلة على حصر شامل لهذه المنظورات، ولكنها تكتفي بعرض نموذجين:

النموذج الأول، يرى هذا المنظور التأويلي أن للنص معنى، يلزم من المؤول التقيد بقواعد محددة للتأويل لبلوغ معنى النص؛ تنفتح الورقة هنا على المشروع التأويلي للفيلسوف فريدريك شلايرماخر(Friedrich Schleiermacher) وتكشف عن قواعده للتأويل وهي القاعدة السيكولوجية واللغوية والدائرة التأويلية[3].

---

[1] بول ريكور، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، مصر، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، طبعة 2001، ص 105.

[2] الاحالة هنا على التحول الذي أحدثه شلاير ماخر في مجال الهيرمينوطيقا حيث نقلها من هيرمينوطيقا خاصة بالنصوص المقدسة إلى عامة تتناول كل النصوص البشرية فلسفية أو قانونية أو أدبية. لمزيد من التوضيح يمكن العودة إلى

Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : And OtherWritings .Author, Andrew Bowie , Cambridge 1998.

[3]نعتمد هنا على:

النموذج الثاني: يقوم هذا المنظور التأويلي على الشك والارتياب[1]؛ فمهمة المؤول هنا هي إزالة القناع وكشف عن المعنى خلف الظاهر والمصرح به؛ للنص معنيين على الأقل؛ الأول واضح ومعطى أمام القارئ، والثاني يتطلب جهدا تأويلياً للكشف عليه.

وعليه، تقترح المداخلة تناول موضوعها عبر النقط الآتية:

1. تحديد معنى النص؛ اعتمادا على تصور بور ريكور (Paul Ricœur) للنص؛
2. عرض خطاطة تبين منهجية تأويل شلايرماخر للنصوص؛
3. تقديم نموذج للتأويلية الارتيابية بالانفتاح على منجز فرديدريك نيتشه (Friedrich Nietzsche) وسيجموند فرويد (Sigmund Freud) .

أولا: النص والتأويل.

انتبه جاك دريدا فيلسوف التفكيك لملاحظة دقيقة تخص تاريخ الفكر الغربي مؤداها؛ أن هذا الفكر مبني على ثنائية الكلام والكتابة، يحتل فيه الكلام مركزا بينما الكتابة تظل هامشا وترجمة "لكلام ممتلئ وحاضر تمام الحضور".[2]

سنقيم في هذه الورقة بجانب الكتابة التي تعمل على تثبيت الكلام[3] وكبح تدفقه وتبعثره؛ ذلك أن هذا التثبيت يضع الكتابة مكان الكلام، ويعلن في نفس الوقت على "شهادة ميلاد النص".[4]

Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : And Other Writings .Author, Andrew Bowie, Cambridge 1998.

[1] تحدث بول ريكو عن هذا الأمر في: بول ريكور، صراع التأويلات دراسات هيرمينوطيقية، ترجمة منذر عياشي، مراجعة جورج زيناتي، بيروت ،دار الكتاب الجديد المتحدة، 2005، ص 194.

[2] جاك دريدا، في علم الكتابة، ترجمة أنور مغيث ومنى طلبة، القاهرة، المركز القومي للترجمة، الطبعة الثانية 2008ص 67.

[3]ريكور، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل، مرجع سابق، ص 105.

[4]المرجع السابق، ص 107.

يبدو من خلال هذا التعريف أن وظيفة الكتابة تجاه الكلام وظيفية مادية صرفه تقوم على التثبيت وتعمل على حفظ الكلام وإبعاده من دائرة النسيان، غير أن الأمر ليس كذلك بالنسبة لبول ريكور فالكتابة لا تقوم بالحفظ وإنما تعمل على تحرير الكلام من صاحبه؛ فهي "تجعل النص مستقلا عن قصد الكاتب".[1] وبالتالي حرا من سياقات إنتاجه، ومنفتح في نفس الوقت على "سلسلة لا محدودة من القراءات المقيمة بدورها في سياقات سوسيوثقافية مختلفة"[2] عن تلك التي أنتجت النص.

مع الكتابة لم يعد هناك وضع مشترك بين الكاتب والقارئ، بل يحصل بينهما "احتجابا مزدوجا"[3]؛ حيث يكون القارئ غائب عن الكاتب لحظة الكتابة، ويكون الكاتب بدوره غائبا عن القارئ لحظة القراءة. وبالتالي فالحديث عن النص والكتابة يستدعي الحديث عن القراءة.

فكيف يمكن قراءة النصوص؟ هل بالإمكان، فعلا، حجب المؤلف وسياقات التأليف عند القراءة؟ وهل هناك قواعد للقراءة كفيلة بكشف معنى النص؟

ثانيا: قواعد التأويل عند شلايرماخر

أسس شلايرماخر رؤية جديدة في تاريخ الهيرمينوطيقا قوامها نقل التأويل من المجال الديني المقدس إلى المجال الإنساني؛ حيث أصبحت الهيرمينوطيقا تتناول كل النصوص الإنسية أدبية وقانونية وتاريخية وفلسفية؛ بوصفها نظرية عامة في الفهم.[4]

---

[1] ريكور، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل مرجع سابق، ص 85.

[2] المرجع السابق، ص 85.

[3] المرجع السابق، ص 106.

[4] سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2002، ص 88.

أقام شلايرماخر منجزه الهيرمينوطيقي على غاية محددة؛ هي تجاوز التصور القديم للهيرمينوطيقا وتأسيس تصور جديد يجعل منها فن للفهم[1]؛ وبالتالي الحاجة ضرورية هنا إلى بناء قواعد لتحصيل الفهم وتجنب سوء الفهم للنصوص، فما هي قواعد الفهم كما حددها شلايرماخر؟

يمكن التمييز في هيرمينوطيقا شلايرماخر بين مستويين: مستوى نقدي يروم درء سوء الفهم بتوسيع قواعد الفهم الصالحة لكل النصوص، ومستوى رومانسي يقضي بتحصيل فهم عن المؤلف أفضل من فهمه لنفسه.[2]

ينطلق شلايرماخر في مشروعه حول الهيرمينوطيقا من ملاحظة أساسية تتعلق بغياب هيرمينوطيقا عامة وحضور في المقابل هيرمينوطيقا بأشكال وفروع متنوعة ومنفصلة عن بعضها البعض[3]، مؤكدا وجود صعوبات كثيرة تعترض أي عمل يروم بناء هيرمينوطيقا عامة وشاملة؛ فإذا كانت الهرمينوطيقا في وقت ما جزء من المنطق وتابعت له فإنها تخلت عنه وانفصلت عليه عندما تم التعامل معها على هذا الأساس، بالإضافة إلى غياب رغبة الفلاسفة في إنشاء نظرية عامة للفهم، واعتمادهم على فقه اللغة لحل إشكالات سوء الفهم.[4]

أمام هذه الصعوبات يضع شلايرماخر تأسيس هيرمينوطيقا عامة هدفا له؛ حيث يتساوى أمامها النص الديني المقدس مع النصوص الأدبية الكلاسيكية والحديثة ومع كل أشكال الكلام والنصوص، متسلحا في ذلك بمنهجية صارمة تروم تجنب كل ما من شأنه إساءة الفهم، والرهان على مجموعة من القواعد النحوية والنفسية والتأويلية[5].

---

[1] عادل مصطفى، فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، المملكة المتحدة، منشورات مؤسسة هنداوي، 2017، ص 56.

[2] خالدة حامد، عصر الهيرمينوطيقا أبحاث في التأويل،بيروت، منشورات الجمل، 2014، ص124.

[3] Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : p 5

[4] Ibed. P 6.7

[5] هانز جورج غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم صالح، بيروت ،دار أويا، 2007، ص 272.

نبدأ بالقاعدة اللغوية، لما كانت كل النصوص مكتوبة بلغة ما، وكانت لكل لغة قواعد وتراكيب خاصة بها، فإن الحاجة ضرورية إلى الإلمام بلغة النص من أجل الفهم وتجنب سوء الفهم. يستند التأويل في هذا المستوى اللغوي على خصائص الخطاب في ثقافة ما؛ حيث يقوم بفحص اللغة[1]، وفق قواعد موضوعية عامة.ومن شأن الإلمام بهذه القواعد تجنب سوء الفهم الذي يمكن أن يحصل بين مؤلف النص والقارئ المؤول، خاصة عند اتساع الهوة الزمنية بين الطرفين وما يتبعها من تغيرات على مستوى اللغة وقواعدها العامة. لذلك يراهن شلايرماخر على السياق، حيث القراءة الجزئية للجمل ومكونات النص بالإضافة إلى غياب معرفة كافية بالأحداث والشخصيات المنتجة للعمل يؤدي بالمؤول إلى سوء الفهم.[2]

غير أن اللغة ليست هدف في حد ذاته، وإنما وسيلة لإخبار والتعبير عن صاحبها؛ أي كشف شخصية المؤلف ونفسيته التي تقف خلف الكلمات، من أجل ذلك أبدع شلايرماخر مفهوم التأويل النفسي؛ الذي يعد مساهمته المتميزة في الهيرمينوطيقا على حد تعبير هانس جورج غادامير.[3]

يهدف التأويل النفسي إلى النظر في العمل في كليته وشموليته لتحقيق الفهم[4]،يسعى عبره المؤول إلى فهم النص كما يفهمه المؤلف ومن تم فهمه بشكل أفضل منه، ويقوم على منهجين الأول مقارن والثاني تنبؤي؛ يشتغل الأول عبر تصنيف المؤلف تحت نموذج عام، ثم يعمد إلى المقارنة بينه وبين أشخاص آخرين، والغرض اكتشاف تفرد وتميز المؤلف عن سواه. أما المنهج الثاني فيروم الاقتراب المباشر من شخصية المؤلف؛ بالإحلال محله والإقامة في داخله من خلال تقمص شخصيته وأفكاره ووعيه.[5] ذلك أن التأويل النفسي

[1] بول ريكور، من النص الى الفعل أبحاث التأويل، مرجع سابق، ص 61.

[2]Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : p31

[3] هانز جورج غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، مرجع سابق، ص 173.

[4] Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : p91

[5] Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : p93/92

عملية حدسية قائمة على إنزال "المرء نفسه ضمن الإطار الكلي للمؤلف، وإدراك للأصل الباطني لعلمية تأليف عمل ما، وإعادة إبداع للفعل الإبداعي."[1]

إن العلاقة بين التأويل اللغوي والتأويل النفسي حسب شلايرماخر؛ ليس علاقة تفاضل بينهما وإنما تساوي، فمن الخطأ اعتبار التأويل اللغوي أدنى مقارنة بالتأويل النفسي الأعلى[2]، فكلاهما يتكاملان لتحقيق الفهم وتجنب سوء الفهم.

يستهدف الفهم عند شلايرماخر إعادة معايشة لمجموع العمليات الذهنية لمؤلف النص أو منتج الخطاب، فيسلك المؤول طريقه نحو ذات المؤلف من خلال نصه أو كلامه معتمدا على تأويل لغوي والأخر نفسي؛ وكلاهما قائمين على مبدأ الدائرة التأويلية التي تعني أن الفهم لا يتحصل عند المؤول إلا بمقارنته بشيء أخر له معرفة به، بمعنى أن فهم الكل يتطلب فهم الأجزاء والعكس صحيح؛ حيث يجد المؤول نفسه داخل دائرة ينتقل من خلالها بين النص والخطاب وحياة المؤلف النفسية فيفهم هذه بتلك.[3]

شكلت مساهمة شلايرماخر في مجال الهيرمينوطيقا تحول نوعيا في هذا المجال؛ فقد انتقلنا من هيرمينوطيقا النص المقدس إلى هيرمينوطيقا عامة تستهدف فهم مختلف مظاهر الفاعلية البشرية نصوص ومحادثات وخطابات، وانتقلنا كذلك من الاهتمام باللغة من أجل الفهم إلى الاهتمام بالبعد النفسي للمؤلف ومنتج الخطاب.

تؤسس تأويلية شلايرماخر لفهم النصوص البشرية، وتحصيل معانيها، غير أن هذه المعاني ستخضع بدورها لمعاودة التفكير من طرف جيل أخر من التأويلية قوامه الشك ومساءلة المعنى لفتح التأويل على إمكانيات متعددة؛ وهذا ما سيتم التطرق عليه في النقطة الآتية.

---

[1] هانز جورج غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، مرجع سابق، ص 274.

[2] Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : p10

[3] عادل مصطفى، فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، مرجع سابق، ص 57

ثالثا: التأويل الارتيابي للنص

أنوي هنا الحديث عن الإمكانات التي فتحتها الفلسفة المعاصرة أمام الهيرمينوطيقا، وسأقتصر على استعادة أنموذجين لتأويل النصوص يجمع بينهما مساءلة العقل الإنساني وانتاجاته، فبدل البحث عن المعنى الذي يظهره العقل ويعلنه، تتجه التأويلية الارتيابية كما سماها بول ريكور[1] إلى كشف المعاني التي يحجبها العقل ويواريها.

في هذا السياق تندرج أعمال كل من الفيلسوف فريدريد نيتشه ومؤسس التحليل النفسي سيجموند فرويد؛ وسنعمل في هذه الفقرة على تتبع قراءتهما للنصوص وتأويلهما للتصورات والمفاهيم، وكذا الأعمال الأدبية والفنية، محاولين الكشف عن الخطوط العامة للتأويلية الارتيابية من خلال أعمالهما.

نبدأ بفرويد الذي عمل بول ريكور على معاودة التفكير في متنه انطلاقا من الهيرمينوطيقا، فعده محاولة تأويلية للنفس لاتزال بعيدة عن الفهم.[2]مستندا في ذلك إلى ثلاثة خصائص: تشير الأولى إلى نوع من التقارب بين ما هو غريزي وما هو لغوي لدى الانسان، فاللاوعي يتكلم بلغته الخاصة. أما الخاصية الثانية؛ فتحيل على الطبيعة التوجيهية للغريزة؛ فعقدة أوديب تفهم عند ارتباطها بالآخر وتوجهها نحوه، أما الخاصية الثالثة؛ فتتعلق بالطابع الحكائي للتجربة التحليلية النفسية؛ فالمريض يأتي لعيادة المحلل من أجل تقديم شذرات وحكايات متناثرة تبدو غفل من المعنى، لكن المحلل بخبرته وتجربته يعمل على تقويمها وتصييرها مفهومة ومتسقة.[3]

---

[1] بول ريكور، صراع التأويلات دراسات هيرمينوطيقية، مرجع سابق ص 194.

[2] المرجع سابق ص 194.

[3] بول ريكور، من التحليل النفسي إلى مسألة الذات، حوار، أجراه فرانسوا أزوفي ومارك دولوني، ترجمة عبد الرحيم الزحوتي، منشور بمجلة فكر ونقد، عدد 21، سنمبر 1999، على الرابط https://www.aljabriabed.net/n21_10zahuti.htm، يوم 15ماي 2024، على الساعة 10 صباحا.

ونفس الفكرة نجدها عند مشيل فوكو (Michel Foucault)الذي يرى في محاولة فرويد الخاصة بتأويل الأحلام إمكانية لقيام تأويل جديد نظير ما أحدثته أفكار فرويد من صدمة وخلخلة في الفكر الغربي عامة.وما تقدمه من إمكانية لتأويل الذات.[1]

يرى ريكور، أن تأويلية فرويد تقوم على وجهة نظر مسبقة غايتها كشف زيف الوعي الإنساني[2]، فتأويلات فرويد لا تستهدف بعض الأفعال الإنسانية وحسب، بل مطبقة على السلوك الإنساني في كليته وشموليته.

تتحدد نظرية فرويد التأويلية وفق سيرورة تتحرك من معنى ظاهر ومعطي إلى معنى خفي ومتواري، تنتظم هذه السيرورة وفق علاقات تجمع بين الكبث وعودة المكبوت، وبين أنظمة الرقابة والانزياح[3]؛ فالمعنى الأول نتاج عن الكبت ورقابة أولا، ثم عودة المكبوت ثانيا مع انحياز وفشل في الرقابة.

تحدث بول ريكور عن نموذجين من تأويلات سيجموند فرويد؛ هما تأويل الأحلام وتأويل الثقافة، فبخصوص تأويل الأحلام بين ريكور أن فرويد يقصد عند حديثه عن الحلم فكرة أو تفكيرا يحقق أمنية ورغبة[4]. غير أنها فكرة غير مفهومة وغير متسقة؛ ولن تكون غير ذلك، إلا عبر التأويل، فالتأويل هو الذي ينقل الحلم من معناه غير المفهوم وغير المتسق إلى معنى مفهوم وواضح فالأمر شبيه بالترجمة حيث الانتقال من النص الأصلي نحو النص المترجم.[5] وإذا كان الحلم يعبر عن لاوعي الفرد؛ فإنه يعبر بالدرجة الأولى عن "الجزء المنحط والتحتي المظلم،وإنه ليمثل شغف الليل"[6].

---

[1] ميشيل فوكو، جينولوجيا المعرفة، ترجمة أحمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي،الدار البيضاء، دار توبقال للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية 2008، ص 46.

[2] بول ريكور، صراع التأويلات دراسات هيرمينوطيقية، مرجع سابق، ص 185.

[3] المرجع السابق، ص 189.

[4] بول ريكور، في التفسير محاولة في فرويد، ترجمة وجيه أسعد،دمشق، منشورات أطلس للنشر والتوزيع، 2003، ص 85.

[5] المرجع السابق، ص 86

[6] بول ريكور، صراع التأويلات دراسات هيرمينوطيقية، مرجع سابق، ص 158.

إلى جانب ذلك اهتم ريكور بتأويل فرويد للثقافة؛ فهو يرى أن التحليل النفسي لا يركز فعاليته التأويلية على ما يسميه نفايات الوجود الإنساني، وإنما يهدف إلى تأويل الثقافة في مجموعها[1]، باعتبارها أداة لتحقيق ثلاثة أهداف كبرى هي:" تخفيف الحمولة الغريزية، وإعادة المصالحة مع المحتوم، والتعويض عن التضحية."[2]

يعني هذا أن الثقافة تخوض " نضالا منظما ضد الطبيعة"[3] فتعمل على تحريم زنى المحارم وكبث اللذة الجنسية، وفي نفس الوقت تفتح الثقافة سبل مقننة لتعويض الإنسان عن هذه التضحيات فتسن الزواج وتحث على الإنجاب والعفة ومكارم الأخلاق.

أما فريديريك نيتشه؛ فقد أسس تأويليته على أساس الاقتدار، يقول نيتشه:" إن حياتنا الغريزية بأسرها "تفرعا وتشكلا عن صورة أصلية واحدة من الإرادة أعني إرادة القدرة."[4] وهذا يعني أن كل إنتاجات البشرية هي نتاج لهذه الإرادة؛ وعليه ينطلق نيتشه في دراساته للنصوص كتلك المرتبط بالأخلاق من ريبة خاصة دبت في حياته على نحو مبكر ويكاد يسميها "مبدئي القبلي".[5]

هذه الريبة والشك جعلت نيتشه يضع قيمة القيم موضع سؤال، فيقطع مع النظر إليها بوصفها معطى ويؤسس لبحث عن "الشروط والظروف التي تولدت عنها، وفي كنفها تطورت وتحورت"[6]. وتبعا لذلك يساءل نيتشه الخير ما إذ كان عامل تخلف لا تقدم، وإذ ما كان يشكل منفعة للإنسان أم خطر عليه[7].

---

[1] بول ريكور، صراع التأويلات دراسات هيرمينوطيقية، مرجع سابق، ص161.

[2] المرجع السابق، ص 165.

[3] المرجع السابق، ص 166.

[4] فريدريش نيتشه، ما وراء الخير والشر تباشير فلسفة للمستقبل، ترجمة جيزيلا فالور حجار، مراجعة موسى وهبه، بيروت، دار الفارابي، الطبعة الأولى 2003، ص 67، 68.

[5] فريدريش نيتشه، في جينالوجيا الأخلاق، ترجمة فتحي المسكيني، تونس، دار سيناترا، طبعة الأولى 2010، ص 33.

[6] المرجع السابق، ص 38.

[7] المرجع السابق، ص 38.

فمهمة التأويل في هذه الحالة ليس فهم النصوص وتوضيح معانيها، وإنما فضحها وكسر أقنعتها، للقيام بذلك، يراهن نيتشه على فقه اللغة؛ فهو الذي يعلمنا "أن نقرأ جيدا، أي بتأن، وبعمق، ومراعاة، وتيقظ.. بأبواب مفتوحة، بأنامل وعيون رقيقة."[1]

إن التأويل عند نيتشه يبدأ بالقراءة الجيدة المتأنية التي ترقي إلى مرتبة الفن، ويقدم مجازا طريفا يشبه من خلاله القراءة بفعل الاجترار عند البقر[2]، وقصده من ذلك، تفادي القراءات المتسرعة والسطحية والتقيد بمعاودة القراءة والتأني في إصدار الأحكام.

بهذا التأني المنهجي يعيد نيتشه قراءة المفاهيم الأخلاقية؛ فإذ ما نظرنا لقراءته التأويلية لمفهوم الخير، فإن أول ما نعثر عليه هو سعيه لتحديد مصدر تصورنا عن ما يعد خيرا، ويجده لا يرتبط بالمنفعة التي تحققها الأفعال غير الأنانية، وإنما مصدره هو " النبلاء وأصحاب المقدرة والمكانة الرفيعة والهمة العالية، إنما هم الذين أحسوا واعتبروا أنفسهم وأعمالهم خيرة(...) هم الأوائل الذين استباحوا لأنفسهم الحق في أن يلقوا القيم"[3]. هذا ما يجعل أحكامنا على الخير شأنها شأن اللغة "تجليا لقدرة أصحاب السيادة"[4].

غير أن الذي حدث؛ هو خضوع هذه الأحكام لتقويمات مضادة من طرف "ميتافيزيقا الكهان المعادية للحواس والتي تورث الكسل والمكر"[5]، فيترتب عن ذلك، كره لأحكام السادة ينتهي بإحداث عملية قلب كبرى للمفاهيم والأحكام الأخلاقية قادها العجزة والضعفاء والقباح والمعذبين ضدا في المحاربين السادة الأقوياء، وبالنهاية انتصر الشعب العامي ومعه أخلاق العامة على أخلاق السادة.[6]

يقتضي التأويل، حسب فريدريك نيتشه، تتبع مسار المفهوم والحكم؛ فقد تبين من خلال مثال الخير والأخلاق؛ أن الأمر يرتبط بحكم غير متعالٍ عن التجربة البشرية، بل

---

[1] فريدريك نيتشه، الفجر، ترجمة محمد الناجي،الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2013، ص 12.

[2] فريدريش نيتشه، في جينالوجيا الأخلاق، مرجع سابق، ص41.

[3] المرجع السابق، ص45.

[4] المرجع السابق، ص 46.

[5] المرجع السابق، ص 53.

[6] المرجع السابق، ص 57.

محايث لها، نابع من الذات الإنسانية وبالضبط السادة الأقوياء، ثم خضعت هذه الأحكام الأخلاقية لتقويمات مضادة من طرف الضعفاء لتتوجه الأخلاق نحو الخارج بدل الذات. هكذا يؤول نيتشه المقولات الأخلاقية بأنها مقولات لا تعبر عن معانيها الظاهرة، بل هي قناع تخفي وراءها مشاعر الكره والحسد والعجز.

ولا يتأتى للمؤول تتبع مسار المفاهيم إلا بمغادرته السطح أي تجاوز المعاني الظاهرة والمعطاة بشكل مسبق، والغوص إلى أعمق نقطة والنفاذ إلى عمق الأشياء؛ أي بلوغ المعاني الخفية والأصلية لأحكامنا ومفاهيمنا.

إن فرويد ونيتشه لم يضيفوا معنى جديدا للتأويل، وإنما عملوا في نظر مشيل فوكو على تغيير "طبيعة الدليل وبدلوا الكيفية التي كان بإمكان الدليل أن يؤول بها."[1] فقد تبين من خلال ما تقدم أن تأويل نيتشه للخير والأخلاق كان عن طريق إحداث تغييرات على الدلائل؛ فبدل أن يتجه المؤول إلى السماء ويستعين بالميتافيزيقا لتأويل نص ما أو مفهوم ما، فإن نيتشه يتوجه نحو عمق هذه الأشياء ليس بهدف استعادتها، وإنما بغرض كشف زيفها، فالعمق بالنهاية هو سطح تم تغليفه وإخفاءه.

[1] ميشيل فوكو، جينولوجيا المعرفة،مرجع سابق، ص 47.

الخاتمة

تعمل النصوص على صون الكلام والحيلولة دون تبعثره ونسيانه، وفي نفس الوقت تعمل الكتابة على تحقيق استقلالية للنص عن مؤلفه وسياقات إنتاجه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

يتيح هذا التثبيت للكلام إمكانية قراءته وإعادة القراءة؛ هنا تبين لنا اختلاف القراءات وتنوعها للنصوص، وقد توقفنا بالمناسبة عند أنموذجين للقراءة التأويلية: الأنموذج الأول؛ مثله الفيلسوف وعالم اللاهوت شلايرماخر؛ الذي عمل على توسيع دائرة التأويل لتشمل بالإضافة إلى النصوص الدينية كل النصوص البشرية فلسفية قانونية كانت أو أدبية.

واكب هذا التوسيع؛ وضع شلايرماخر قواعد للتأويل تمكن المؤول من اكتشاف معنى النصوص وفهمها وهي القاعدة اللغوية والقاعدة السيكولوجية والدائرة التأويلية.

أما الأنموذج الثاني للقراءة التأويلية التي انفتحت عليه هذه الورقة؛ فتخص تأويلية الشك والارتياب كما نجدها عند الفيلسوف فريديرك نيتشه ومؤسس التحليل النفسي سيجموند فرويد؛ وتبين أن القراءة التي اعتمدا عليها نيتشه وفرويد تهدف إلى تقويض المعاني عبر الحفر الفيلولوجي في الأحكام والمفاهيم والخوص في أعماقها عبر القراءة المتأنية لتعريتها وكشف قناعها، وكذلك عبر الممارسة التحليلية النفسية التي تنطلق انتاجات الذات وابداعاتها لكشف ما تحجب عنه وتخفيه بوصفها مسرحا لتمظهرات اللاوعي.

ليس الغرض من عرض هذين الأنموذجين المفاضلة بينهما، وإنما إظهار الإمكانيات التي تتيحها كل قراءة للنص وللقارئ؛ فالتأويل وفقاً لقواعد شلايرماخر يكشف لنا المعنى كما تصوره المؤلف؛ والتأويل الثاني يُسائِل هذا المعنى ويكشف زيفه وسطحيته فيتحرر المؤول من قيود المعنى وينفتح على امكانات متعددة للتأويل وإعادة التأويل.

لائحة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

1. بول ريكور، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، مصر، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2001.

2. بول ريكور، صراع التأويلات دراسات هيرمينوطيقية، ترجمة منذر عياشي، مراجعة جورج زيناتي، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2005.

3. بول ريكور، في التفسير محاولة في فرويد، ترجمة وجيه أسعد، دمشق، منشورات أطلس للنشر والتوزيع، 2003.

4. فريدريك نيتشه، الفجر، ترجمة محمد الناجي، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2013.

5. فريدريش نيتشه، ما وراء الخير والشر تباشير فلسفة للمستقبل، ترجمة جيزيلا فالور حجار، مراجعة موسى وهبه، بيروت، دارالفارابي، الطبعة الأولى 2003.

6. فريدريش نيتشه، في جينالوجيا الأخلاق، ترجمة فتحي المسكيني، تونس، دار سيناترا، طبعة الأولى 2010.

7. Schleiermacher-Hermeneutics-and-Criticism : And Other Writings .Author, Andrew Bowie , Cambridge 1998.

ثانيا: المراجع

1. جاك دريدا، في علم الكتابة، ترجمة أنور مغيث ومنى طلبة، القاهرة، المركز القومي للترجمة، الطبعة الثانية 2008.

2. سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2002.

3. عادل مصطفى، فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، المملكة المتحدة، منشورات مؤسسة هنداوي، 2017.

4. خالدة حامد، عصر الهيرمينوطيقا أبحاث في التأويل، بيروت، منشورات الجمل، 2014.

5. هانز جورج غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم صالح، بيروت، دارأويا، 2007.

6. ميشيل فوكو، جينولوجيا المعرفة، ترجمة أحمد السطاتي وعبدالسلام بنعبدالعالي، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية 2008.

7. موقع الإلكتروني: https://www.aljabriabed.net/n21_10zahuti.htm

النص الشرعي قاعدة البناء المعرفي.

د. حميد العساتي

أستاذ العقيدة والفكر بالكلية المتعددة التخصصات بالناظور.

مقدمة:

يعد النص بأبعاده ومجالاته المختلفة أساس اشتغال الفكر الإنساني، ابتداء أو انتهاء، فيكون الاشتغال به ابتداء باختراعه أو صياغته أو تركيبه، ويكون أساسه انتهاء قراءة وفهما، أو تأويلا للفهم الصحيح، أو تحليلا وشرحا ونقدا، أو قبولا ورفضا، كما يتم كذلك أساسه من خلال توجيه المعارف وضبطها وقياسها على ذلك الأساس. ولكن لا شك أن هذا الاشتغال بالنص كان قديما بقدم القراءة والكتابة، ولا يزال باسطا سطوته على الحقيقة والمجاز، والتوسل والاستغناء.

لقد كان النص ولا يزال قاعدة كبرى، وأساسا أولا لاستئثار اهتمام الفكر الإنساني به، من حيث اعتباره أساس استمداد المعرفة وخلقها، أو من حيث اعتبارها أساس إمداد الفكر الإنساني بالنص الخالق لها، وهكذا انفتحت أبواب الجدل بين كونه قاعدة المعرفة، وبين كون العقل قاعدة إنتاج نصوص المعرفة، كما انفتحت أبواب التأويل على مصراعيها؛ لتخلق بيئة من النقاش المستفيض حول أيهما أليق ببناء المعرفة الإنسانية، وأيهما أصدق في ترجمتها العملية، حينما يكون الجدال بين المدرستين العقلية والنقلية في الفكر الإسلامي خاصة. مما سبق تلوح أهمية هذا الموضوع في أفق التفكير، باعتبار علاقة التفكير ذاته بالنص بمختلف أنواعه، فإذا كان النص بهذه الأهمية البالغة فلا شك أن أي عملية تحليلية وإفهامية لمعاني النص لا بد فيها من بالغ الحذر، وكثير الاحتياط، ودقة المنهج المستعمل في تفسيره وتأويله، حتى لا يحيد عن مقاصد قائله، ولا يحمل ما لا يحتمل. ولهذا كان الوقوف على علاقة اللغة والنص والتأويل وبناء المعرفة وقوفا لازما لجعل النص صالحا ليكون أفقا للتفكير.

لقد مضت على الفكر الإسلامي أزمنة مديدة انقسم فيها أهله إلى من يجعل العقل حاكما على الوحي، وإلى من يجعل الوحي نبراسا لهداية العقل، فتضاربت المدارس، واختلفت الرؤى، حتى صار العقلانيون يفسرون نصوص الوحي بما يرونه عقلا، والنصيون يسلمون عقولهم لظاهرها أو تأويلاتها بما ينسجم مع الخطاب المقدس الحكيم العليم.

وانطلاقا من الإشكالات السابقة الذكر أقول: كيف يمكن الخروج من مأزق الأسر القسري أو الطوعي الذي يسفه العقول ويعطل البناء الحضاري، ويفسد الشهود العقدي والعمراني؛ لاعتناق رحابة سماء النظر الفطري، ووسع الحرية الراشدة، وأصالة المنهج القرآني المنطقي الإيماني؛ لإنتاج فكر إنساني يأخذ بالإنسان إلى مرفأ الأمن واللذة والخلافة والعمران؟ وهل يمكن للعقل أن يستغني بنصوصه عن نصوص الوحي لبناء معرفة قمينة بذلك؟ وهل يمكن للإنسان أن يستغني بالنص الشرعي لإنتاج معرفة تحفظ للعقل كرامته، كما تحفظ للوحي قدسيته وهيمنته؟

المبحث الأول: أساس بناء المعرفة بين نصوص العقل ونصوص الوحي.

إذا كان النص عند أهل اللغة رفع الشيء، وإسناده إلى الرئيس الأكبر، والتوقيف والتعيين، والتحريك حتّى تستخرج من النَّاقة أَقْصَى سَيْرِها "[1]، فإن النص في اصطلاح الفقهاء والأصوليين لا يأخذ مفهوما واحدا، فقد رأى الغزالي أنه: "اسم مشترك يطلق في تعارف العلماء على ثلاثة أوجه: الأول: ما أطلقه الشافعي - رحمه الله - فإنه سمى الظاهر نصا ... الثاني: الأشهر: ما لا يتطرق إليه احتمال أصلا، لا على قرب ولا على بعد ... الثالث: التعبير بالنص عما لا يتطرق إليه احتمال مقبول يعضده دليل"[2].، فيكون عند بعض الأصوليين "النطق الذي انتهى إلى غاية البيان"[3]، أو هو "ما ازداد وضوحًا على الظاهر لمعنى المتكلم"، أو هو "ما لا يحتمل إلا معنى واحدا، وقيل: ما لا يحتمل التأويل"[4]، ويأتي بالتالي عندهم على ثلاث معان: "ماله معنى قطعا، ولا يحتمل غيره قطعا، كأسماء الأعداد. وما يدل على معنى قطعا، ويحتمل غيره كصيغ الجموع في العموم. وما يدل على معنى كيف كان" [5]. وأما معناه عند الفقهاء فيراد به الدليل الشرعي، في مقابل الدليل العقلي. وأما عند المحدثين فيراد به الإسناد؛ لكثرة عباراتهم في كتبهم التي تقول "هذا النص مروي عن فلان".

إن كثرة التعريفات للفظ النص تنم عن أمرين جليلين لا بد من الوقوف عندهما، أولهما أن النص من الأهمية بمكان، حتى يهتم به اللغويون والأصوليون والفقهاء والمحدثون والأدباء، إذ عليه مدار معاني الخطاب الذي يحمله، وثانيهما أنه مسيج بسياج

---

[1] تهذيب اللغة: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ)، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م، باب الصاد والنون، 82/12.

[2] المستصفى: أبو حامد الغزالي (المتوفى: 505هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1413هـ - 1993م، ص: 196.

[3] الواضح في أصول الفِقه: أبو الوفاء، علي بن عقيل البغدادي الظفري، (ت: 513هـ)، تحقيق: عبد الله بن عَبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 1999 م، 8/2.

4 كتاب التعريفات: علي بن محمد الشريف الجرجاني (ت: 816هـ)، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1403هـ-1983م، ص: 241.

[5] نفائس الأصول في شرح المحصول: شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي (ت 684هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، الطبعة الأولى، 1416هـ - 1995م، 611/2.

يحفظه من التحريف. وبالرغم من كثرة تلك التعريفات، فإن الوقوف على التعريف اللغوي له من الأهمية العظيمة ما يستحق النظر، فهو ما منه يستخرج أقصى السير، وهو ما يسند إلى الرئيس الأكبر، وهذان المعنيان يقطعان عن الغالين والمحرفين والمبطلين أي طريق يريدون به تحريف النص عن مقصوده ومعهوده عند العرب، لذلك ما سمي النص نصا إلا لارتفاعه عن ادعاء أي كان إعطاءه معنى غير الذي ينطق به هو، ولظهوره عن كل معنى يراد له، فالنص هنا عند الأصوليين في مقابل الظاهر الذي يحتمل التأويل، لاحتماله أكثر من معنى أحدهما أظهر من الآخر، غير أن النص لا يحتمل إلا معنى واحدا.

بما أن اللغة قالب النصوص والمعاني، فإن الفلاسفة واللغويين وأهل الكلام قد اختلفوا حول قضية نشأة اللغة، أهي مواضعة واصطلاح، أم هي وحي وتعليم، إلى زمن ممتد في التاريخ، ولعل هذه القضية هي الأحرى بالمناقشة ابتداء، قبل مقاربة قضية ابتناء المعرفة على النصوص الشرعية الوحيية، أو على النصوص التي ينتجها العقل المحض. وبما أن اللغة أصل النص باختلاف مصدره، فإن نظرية المعرفة ناقشت قديما مسألة نشأة اللغة، فأنتج هذا النقاش مذاهب وأقوالا عدة، أسفرت على المذهبين المتناقضين السابقين، ينبني على الأول كون العقل قادرا على الاستغناء عن نصوص الوحي في إنتاج المعرفة، ما دام قادرا على إنتاج اللغة التي تصبح قالب المعرفة والفكر، كما ينبني على الآخر كون العقل عاجزا عن إنتاج المعرفة، وإنما أقصى ما يمكنه قراءة النص الشرعي، وفهمه، وتأويله إن اقتضى المعنى العقلي واللغوي والمقاصدي ذلك، وتحليله لتركيب معرفة جديدة على أساسه، وهو ما يسمى في علم المنطق بالعلم الحصولي؛ الذي يتحصل بالنظر والتدبر العقلي.

إن قضية نشأة اللغة خطيرة بمكان، ذلك أن الحسم فيها مناصرة لأحد الرأيين حسم في التاريخ والحاضر والمستقبل، وحسم في السبيل الذي ينهجه الفكر الإنساني، أو الذي ينبغي أن ينهجه؛ حتى لا يحيد إلى الهرطقة والفساد وفوات المصالح، وحتى لا يخلد إلى التقليد والرضى بالموجود؛ وبالتالي إبطال مهمة الإنسان في الأرض التي تتجلى في الخلافة والعمران، أو في السعادة واللذة بالنسبة إلى من لا يؤمن بالمصطلح القرآني.

بالرغم مما سنبينه في هذا البحث مما أجمع عليه كثير من علمائنا، إلا أننا نجد في الاتجاه الآخر، أن الفلسفة قد اختلفت في الوجود والمعرفة والعقل، وجميع القضايا الكبرى اختلافا كبيرا، لا نكاد نجد له حدا ولا منهجا يوحدنا تجاه رأي بعينه، وما دام الأمر كذلك فلم لا نبحث عن ملاذ آمن يحقق لنا الأمن العقلي والفكري والعقدي، ويضمن لنا الرشاد السني؟ بالنسبة إلينا فإن الاعتقاد الجازم بمعرفة تأتينا من الخارج ويقبلها العقل وتوافق الفطرة، وتساير السنن الكونية هو ذلك الملاذ، وبما أن بعض مدارس الفلسفة قد شككت أيضا في الإيمان وما يأتينا من الخارج، مما تسميه عقيدتنا وحيا، فإن رجاءنا في الرسو على مرفأ نظرية معرفية نبني بها تصوراتنا وفكرنا تجاه الأشياء والكون أمر لازم ومطلب ملح، ما دام شيء بداخله يدفعه نحو المسير، ويقذفه بأسئلة لا يجد العقل لها مسلكا ولا جوابا.

لقد أهدت الفلسفة الإسلامية الإنسانية معادلة سننية، فطرية، عقلية، لا تتخلف من أي جهة قلبها الإنسان الحر المنصف. وإن كانت في ظاهرها مختلفة – هي الأخرى – حول كثير من القضايا، غير أنها لا تختلف حول الوحي وضرورته، وكونه المصدر الأول للمعرفة الكبرى اليقينية، فلا تعارض لديها بين العقل والنقل، أو كما يقول ابن رشد: "موافقة الشريعة لمناهج الفلسفة"[1].

قال الأصفهاني: "ونسبة العلوم إلى الحكمة من وجه كنسبة الأعضاء إلى البدن في كونها أبعاضا لها، ومن وجه كنسبة المرؤوسين إلى الرئيس في كونها مستولية عليها، ومن وجه كنسبة الأولاد إلى الأم في كونها مولدة لها وهي في معارف الشرع اسم للعلوم العقلية المدركة بالعقل، وقد أفرد ذكرها في عامة القرآن عن الكتاب، فجعل الكتاب اسما لما لا يدرك إلا من جهة النبوات، والحكمة لما يدرك من جهة العقل. وجعلا منزلين وإن كان إنزالهما من اللَّه تعالى"[2]. وهذا الكلام تأكيد من الأصفهاني وغيره على صحة كون الوحي أساسا للمعرفة الحضورية اليقينية، ومن نصوصه تبنى باقي المعارف الحصولية، بناء عقليا يجعل العقل

[1] فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال: أبو الوليد ابن رشد الحفيد (ت: 595هـ)، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثانية، ص: 29

[2] الذريعة إلى مكارم الشريعة: أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهانى (ت: 502هـ)، تحقيق: أبو اليزيد أبو زيد العجمي، دار السلام، القاهرة، 1428 هـ - 2007 م، ص: 142.

في اطمئنان، ويولد لديه نوع استسلام منطقي وعقلي وبرهاني لحقائق الوحي المختلفة، وبما أن الكلام هنا عن عنصرين يصعب التفريق بينهما لكونهما "قد يكونان مختلفين، وجمع بينهما في الذكر لحاجة كل واحد منهما إلى الآخر، فقد قيل: لولا الكتاب لأصبح العقل حائرا، ولولا العقل لم ينتفع بالكتاب"[1]، فإن نصوص الوحي عندنا غالبا ما تخاطب العقل، وتأمره بإنتاج المعرفة من خلال النظر فيها، وتدبرها، والتفكر في سياقات ذكرها للخلق والأمر، في إشارة قوية إلى أن كلاهما من الله تعالى، فلا العقل يستقل بالمعرفة، ولا الوحي ينفذ إلى عقل جامد ويؤثر فيه؛ ليكون العقل بالتالي منتجا لمعرفة حصولية شبه يقينية، كما يكون مؤطرا وموجها لباقي المعارف والعلوم التي يمكن التسليم بإمكانية استقلال العقل بإنتاجها، مثل علوم الحساب والتقنيات الحديثة والتكنلوجية. أقول يمكن التسليم بذلك، ذلك أن يقيننا في كون نصوص الوحي خالقة للروح والدافعية التي أنتجتها؛ بفضل الإشارات الكثيرة التي استفزت العقل للتفكير في إيجاد ما لم يكن موجودا.

إن الفلسفة بمدارسها المختلفة تبقى عاجزة عن إيجاد الأجوبة الصحيحة، ما دامت حبيسة السؤال، ولست أدري لم تصر أن يكون هدفها طرح السؤال بدلا من محاولة إيجاد الجواب؟ لأن السؤال هو الأصل في بني الإنسان ابتداء، وقد أغنانا القرآن الكريم أيما إغناء عن المرافعة على الأمر، فهو حافل بالأسئلة، ولكنها أسئلة نجد لها بعدها الأجوبة الحاسمة، ولعل الجواب هنا عن السؤال السابق بسيط، وربما مرده إلى كون الفلسفة لم تستطع الخروج بعد من ضيق السؤال إلى رحابة الجواب، الموجود في الكون والإنسان نفسه، ولو حاولت لرجعت على كثير من قضاياها ومبادئها بالبطلان، فكل ما حولنا أجوبة على سؤالات الميتافيزيقيا، والوجود، ومصدر المعرفة الموثوق.

لقد أحدث الفيلسوف الألماني "فنجنشتاين" ثورة حقيقية على الفلسفة وسؤالاتها، واستطاع أن يغلب كفة اللاأسئلة على الأسئلة التي جثمت على أنفاسها لقرون، بما يدعم طرحنا السابق، بحيث يرى أن أغلب المشكلات التي وقعت فيها الفلسفة مردها إلى سوء استعمال اللغة، فيرى أن "موضوع الفلسفة هو التوضيح المنطقي للأفكار، فالفلسفة

[1] المصدر نفسه، ص: 142.

ليست نظرية من النظريات، بل هي فاعلية. ولذا يتكون العمل الفلسفي أساسا من توضيحات. ولا تكون نتيجة الفلسفة عددا من القضايا الفلسفية، إنما هي توضيح للقضايا، فالفلسفة يجب أن تعمل على توضيح وتحديد الأفكار بكل دقة، وإلا ظلت تلك الأفكار معتمة ومبهمة"[1]، ولعل هذا الزعم لديه أقرب إلى النتيجة التي توصل إليها ابن تيمية قبله بقرون، حينما ختم تحليله للخلافات الكلامية بين الفرق الإسلامية لأهل السنة والجماعة، بقوله "ولهذا دخل في " إرجاء الفقهاء " جماعة هم عند الأمة أهل علم ودين. ولهذا لم يكفر أحد من السلف أحدا من مرجئة الفقهاء، بل جعلوا هذا من بدع الأقوال والأفعال، لا من بدع العقائد. فإن كثيرا من النزاع فيها لفظي لكن اللفظ المطابق للكتاب والسنة هو الصواب، فليس لأحد أن يقول بخلاف قول الله ورسوله، لا سيما وقد صار ذلك ذريعة إلى بدع أهل الكلام من أهل الإرجاء وغيرهم، وإلى ظهور الفسق، فصار ذلك الخطأ اليسير في اللفظ سببا لخطأ عظيم في العقائد والأعمال" [2]، وإن كان هذا بين الفرق الإسلامية المؤيد فكرها بالوحي، فإن الخلافات في الفلسفة أعمق وأكبر وأكثر، فالفلاسفة كما يقول ابن تيمية: "لا يجمعهم مذهب ولا يجتمعون على شيء، بل هم أجناس يختلفون كثيرا"[3]، وما دامت نظريات المعرفة لدى الفلاسفة وحتى لدى كثير من المتكلمين لا ترسو على طريق مقطوع بصحته وصوابيته، فإن المنصفين منهم، والعتقاء من نارها وقيودها ملزمون بالتخلي عن أناهم، وتضخمها، والاعتداد بذواتهم، في سبيل تحرير أنفسهم وعقولهم من قيود الأنا، وسوقها ارتضاء نحو المنهج، والطريق الذي يقدمه الوحي جاهزا للأخذ به، ولا أعني هنا جميع الفلاسفة والمفكرين، ولكني أقصد من يكابر المنطق مضخما أناه، ورافعا إياها فوق العقل والوحي، وبالتالي الرسو على نظرية

[1] رسالة منطقية فلسفية: لودفيج فتجنشتاين، ترجمه: عزمي إسلام، مكتبة الأنجلو المصرية، [د. ط]، القاهرة 2018، ص36.

[2] مجموع الفتاوى: أحمد بن تيمية الحراني (ت: 728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، 1416هـ/1995م، 394/7

[3] الاستغاثة في الرد على البكري: أحمد بن تيمية الحراني (ت: 728هـ)، تحقيق: عبد الله بن دجين السهيلي، دار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة الأولى، 1417هـ/1997م، 489/1.

معرفية واحدة لا يمكن للعقل أن يرفضها بشتى طرقه وبراهينه، ولا يمكن للفطرة أن تجد في نفسها حرجا من الأخذ بها.

إن الفطرة الإنسانية تطمئن بقوة العقل إلى أن مصدر المعرفة الأول هو الله، إذا ما سلمت من العوامل الخارجية المفسدة لها. ولقد أودع الله في الإنسان قوة البحث والنهم الذي لا يشبع، فعرف عن طريق ما أودعه الله فيه من قوة التعلم، وحب سبله وعدم الاكتفاء بحال، أن الحواس غير قمينة بإدراك كل شيء، ثم تبين لهم أن العقل كذلك غير قادر على تفسير ما يسيطر عليه أو أن يعرف كنهه، فيأتي الوحي بالوصفة الجاهزة والمعادلة البسيطة لفك جميع الرموز، آنئذ يكتمل كل من العقل والحواس بالوحي، فيطمئن الإنسان إلى نظرية المعرفة الصائبة والفريدة.

إنه توافق عقلي، واستسلام سنني، واطمئنان فطري، واستدلال منطقي على كون نظرية واحدة أصوب من نظريات مختلفة، فما بالك إذا كانت هذه النظرية يحصل بها ومعها اتحاد الذات العارفة بالموضوع الذي يحدث معه الاطمئنان مدعومة بالوحي والسنن الكونية؟ وبهذا وحده تصير النظرية الوحيية التوقيفية قاعدة الفكر، ومنطلق البناء العلمي، ويقينا مدعوما بالوحي لا مجرد نظرية لها في الحظ النفسي أنصبة، فلا مجال لتضخم الأنا والمكابرة والمعاندة والإنكار إذا وضح السبيل، وهذا ما أعابه الغزالي على المعتزلة الذين غالوا في إعلاء العقل على النقل، وهو هنا إعلاء المواضعة على التوقيف.

نظرية المعرفة الوحيية تبني إنسانا عالي الهمة، ثاقب الرأي، جديرا بأن يكون خليفة الله في الأرض، حيث يوجهه الوحي إلى الإحسان في كل شيء، كما يوجهه إلى حسن النظر في الموجودات والمعقولات، ليتحقق له الرشد المنشود من قبله، والمراد له من قبل الشرع، وبالتالي تحصيل العلم الحصولي من خلال استحضار العلم الحضوري في الواجبات والممكنات، وأنى له ذلك دون تعليمه الأسماء كلها. قال تعالى: (وعلم آدم الأسماء كلها) [البقرة: 31]، فيتحد لديه علم الشهادة بعلم الغيب، بالقدر المسموح له به، فيصير خالدا بمعرفة لا تتأثر بالواقع ومتغيراته، بل تؤثر فيه وتغيره. وقيل "في الأسماء التي علمها الله تعالى آدم ثلاثة أقوال: أحدها: أسماء الملائكة، والثاني: أسماء ذريته، والثالث: أسماء

جميع الأشياء، وهذا قول ابن عباس، وقتادة، ومجاهد. ثم فيه وجهان: أحدهما: أن التعليم إنما كان مقصورا على الاسم دون المعنى. والثاني: أنه علمه الأسماء ومعانيها، إذ لا فائدة في علم الأسماء بلا معاني، فتكون المعاني هي المقصودة، والأسماء دلائل عليها"[1]، ولما كان الخلاف حاصلا بين أي الأمرين تلقف آدم من ربه، الأسماء أم حقيقتها؟ وعلاقة هذا بالمعرفة هل تحصل بالتعليم؛ أي التلقف والتوقيف، أم بالعقل؛ أي بالتواطؤ والمواضعة؟ باعتبار أن اللغة معرفة ينسحب عليها من الخلاف في مبدئها، ما ينسحب على نظرية المعرفة ابتداء، كان لا بد للمتكلمين والفلاسفة من الإدلاء برأيهم، ولكن هذا الرأي الذي لم يؤطر بإطار الوحي وحده، أخرج لنا نظريات تزيد المسلم تيها، فكان لابد لهم من مراعاة هذا الأمر، ومناقشة التلقف وحيا ابتداء، ولا بأس بعد ذلك من الخلاف حول حقيقة الأسماء.

انقسم الفلاسفة وبعض المتكلمين كعادتهم حول نشأة اللغة إلى مذاهب كثيرة، يقول أصحاب المذهب الأول إنها نشأت توقيفية أصلها الوحي والإلهام، ولا دخل للإنسان فيها، منهم اليهود والنصارى استنادا إلى نصوص دينية في كتبهم، ومنهم اللغوي ابن فارس، ويرى أصحاب المذهب الثاني أنها مواضعة واصطلاح منهم ابن جني، ومذهب ثالث يقول إنها نشأت من محاكاة الإنسان لأصوات الطبيعة، منهم العالم الألماني "هيردر" (Johann Gottfried Herder) الذي عدل عنها في آخر عمره، وذهب رابع المذاهب إلى القول بأنها نشأت عن طريق التنفيس عن النفس بعد مرحلة الأصوات الساذجة منهم " جوزيف فندريس" (Vendryes Joseph) حيث يرى أنها بدأت بصفة انفعالية محضة، ثم يقول أصحاب المذهب الخامس إنها استعداد فطري في الإنسان، ومنهم " ماكس ميلر"، ثم يرى آخرون أنها جاءت عن طريق الملاحظة، إلى أن صارت إلى مذهب نظرية التطور اللغوي[2].

وأما المتكلمون فلهم رأي آخر، وإن اختلفوا، إلا أن اختلافهم ينحصر بين مذهبين تقل معهما الحيرة والشك، حيث يقول الغزالي في مبدأ اللغات: "وقد ذهب قوم إلى أنها

---

[1] النكت والعيون (تفسير الماوردي): أبو الحسن البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت: 450هـ)، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 98/1.

[2] المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: رمضان عبد التواب، مكتبة الخاشنجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1997م، ص: 110 - 119.

اصطلاحية، إذ كيف تكون توقيفا ولا يفهم التوقيف إذا لم يكن لفظ صاحب التوقيف معروفا للمخاطب باصطلاح سابق، وقال قوم: إنها توقيفية، إذ الاصطلاح لا يتم إلا بخطاب ومناداة ودعوة إلى الوضع، ولا يكون ذلك إلا بلفظ معروف قبل الاجتماع للاصطلاح وقال قوم: القدر الذي يحصل به التنبيه والبعث على الاصطلاح يكون بالتوقيف وما بعده يكون بالاصطلاح. والمختار أن النظر في هذا إما أن يقع في الجواز أو في الوقوع. أما الجواز العقلي فشامل للمذاهب الثلاثة والكل في حيز الإمكان. أما التوقيف فبأن يخلق الأصوات والحروف بحيث يسمعها واحد أو جمع ويخلق لهم العلم بأنها قصدت للدلالة على المسميات والقدرة الأزلية لا تقصر عن ذلك" [1]، ثم يردف قائلا لرفع اللبس عما يمكن عقلا ولا يمكن منه: "أما الواقع من هذه الأقسام فلا مطمع في معرفته يقينا إلا ببرهان عقلي أو بتواتر خبر أو سمع قاطع، ولا مجال لبرهان العقل في هذا ولم ينقل تواتر ولا فيه سمع قاطع فلا يبقى إلا رجم الظن في أمر لا يرتبط به تعبد عملي ولا ترهق إلى اعتقاده حاجة، فالخوض فيه إذا فضول لا أصل له"[2].

ويكاد الرازي يحسم المسألة بقوله: " طريق معرفة اللغات إما العقل وحده وهو محال، وإما النقل المتواتر أو الآحاد وهو صحيح"[3]. ثم يقول في موضع آخر: "لأن العقل لا طريق له إلى معرفة اللغات البتة: بل ذلك لا يحصل إلا بالتعليم، فإن حصل التعليم، حصل العلم به وإلا فلا، أما العلم بحقائق الأشياء، فالعقل متمكن من تحصيله فصح وقوع التحدي فيه" [4]، ويقصد بالتحدي هنا تحدي الله الملائكة بأن تأتي بأسماء مثلما أتى آدم. بل إن الذي حسم الخلاف قبل أن يبدأ هو الوحي بتأكيده أن أصل ومصدر العلم هو الله.

وهكذا علم الله آدم اللغة، وعلم آدم ولديه، حتى صار الإنسان عالما بالوحي، إلى أن تضخمت أناه، ونسي أصله فانقلب على نفسه، فأصبح يعاني من مرض الدهشة من

---

[1] المستصفى: أبو حامد الغزالي (ت: 505هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1413هـ - 1993م، ص: 181.

[2] المستصفى: مرجع سابق، ص: 181.

[3] المصدر نفسه، 41/1.

[4] مفاتيح الغيب: فخر الدين الرازي خطيب الري (ت: 606هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة - 1420هـ، 397/2.

الحقيقة كما قال الفيلسوف "وليم جيمس " (William James)، حين انتقد أصحاب النظرية القائلة بأنه "طالما أن الفكرة لا حقيقة لها فهي غائبة، ومن ثم فلا يمكن أن نصل إلى مشكلة أصلية بصددها، وأخطر من ذلك كله وأفظع أن الدهشة من الوجود اعتبرت مرضا أو حالة من حالات البحث المرضي"[1].

نحاول هنا أن نجمع أصابع الخلاف في قبضة قد تفيد في حمل كتاب المعرفة بقوة، وهو قولنا إن اللغة التي حصل حولها الخلاف قد تعني الأسماء وظواهر الأشياء ودالاتها، وهذه يصدق فيها التواطؤ والمواضعة والتوفيق، نظرا لتغير وتبدل وتعقد الأشياء والألسن، وبعد الزمن والمكان عن الجماعات الإنسانية الملزمة بإنتاج دالات لكل مدلولات جديدة، وأما ما لا يتغير ولا يخضع للمواضعة فهو المدلولات والمسميات وحقيقة الأشياء، إذ هي واحدة وينبغي أن تكون واحدة ما دام مصدرها واحد، وهو ربما ما من شأنه أن يرفع الخلاف بين ابن فارس وابن جني، أو بين الأشاعرة والمعتزلة وغيرهم، وهو ما فعل ابن تيمية برده الخلاف في الصفات إلى الألفاظ[2]، لتبقى المعاني المقصودة في كثير من القضايا المتنازع عنها واحدة، ولكن اللغة تخون صاحبها، أو تخون المخاطَب بها، فيحكم على المخاطِب من خلال لفظ يحتمل معنيين أو أكثر، ومقصوده في الوضع واحد.

إذا كانت القضية الغالبة على نظرية المعرفة تتمحور حول إمكانية بلوغ الإنسان إلى المعرفة الموضوعية الصحيحة ومدى تمكنه من ذلك، في محاولة الرد على من يتخذ الشك مذهبا فلسفيا له في ذلك، فإن الشكاك يرون استحالة استقلال العقل بمعرفة موضوعية، وأن كل ما بإمكان الإنسان بلوغه تلك المعرفة الذاتية المتغيرة بتغير الأحوال والظروف. وهذا أفلاطون صاحب عالم المثل، وأول من نادى بالنظرية العقلانية في المعرفة، يتوصل" إلى التمييز بين المعرفة والظن أو بين المعرفة والاعتقاد؛ لأن السمة الرئيسية للمعرفة هي الصدق المطلق، أما الاعتقاد أو الحكم أو الظن فقد يصدق أو

---

[1] بعض مشكلات الفلسفة: وليم جيمس، ترجمة: محمد فتحي الشنقيطي، مراجعة: زكي نجيب محمود، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1962، ص: 43.

[2] مجموع الفتاوى: أحمد بن تيمية (ت: 728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، 1416هـ-1995، 338/5.

يكذب"[1]، ويرى "ألفريد آير" (A. J. Ayer) أن المعرفة هي "الاعتقاد الصادق الذي يتوفر لدى المعتقد أسس لصدقه"[2]، وهكذا يريان أن الاعتقاد يمكن فيه الصدق والكذب، بل إنه يحتاج إلى أسس للحكم عليه بالصدق. والسؤال الفارض نفسه هنا؛ ما معنى الاعتقاد عندهم؟ وما هي هذه الأسس التي بها نحكم على الاعتقاد؟ لا شك أن الجواب خارج الوحي سيحيلنا على العقل، أو على الفلسفة المتناقضة المختلفة حول كل القضايا. وبهذا نكون أمام خيار العودة من جديد – مع الفلاسفة – إلى العقل أساسا للحكم على الأشياء، وهو ما تختلف حوله الفلسفة نفسها، فما هو السبيل الصحيح إن لم يكن الإيمان؟

ويكاد "ديكارت" كذلك أن يحسم الخلاف في قضية الوجود والعدم، باهتدائه إلى أن المعرفة تأتينا من الوجود الخارجي الذي هو الله، عن طريق نظره المشهور إلى الشمعة، ليستخلص أن الصفة الأساسية لوجود العالم الخارجي هي الامتداد، "رافضا بذلك نظرية الجزء الذي يتجزأ في الفلسفة الطبيعية، أي تكون الأجسام من ذرات صغيرة. ويتميز الامتداد الخارجي عند ديكارت بأنه امتداد هندسي ليس إلا، وهو بذلك يقرر أن العالم مادة ماهيتها الامتداد، وهذه هي صفات المادة التي لا يمكن معرفتها من خلال إدراكنا الحسي لها، بل نعرفها بواسطة الحدس (النور الفطري)، والذي يوفر لنا هذا الإدراك الحدسي للعالم الخارجي بنظر ديكارت هو الله" [3]، وما دامت اللغة في نشأتها وطبيعتها مادة دسمة ضمن مواد نظرية المعرفة ،فإنه كان من اللازم أن نقوم بهذه المرافعة، للربط بين تضخم الأنا لدى الإنسان ومكابرته للحقيقة، وبين كون الوحي يشهد له المنطق العقلي، بما هو مبثوث في الكون، كما تقبله الفطرة السليمة والأنفس الحرة، كي ينشغل الإنسان بالبناء على قاعدة متينة، فقد ضيع أزمنة مديدة في البحث عن القاعدة، فانشغل عن الحقيقة التي هي الخلافة.

---

[1] نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين: محمود زيدان، مكتبة المتنبي – السعودية، 2012م، ص: 21.

[2] المرجع نفسه، ص: 22.

[3] من الآخر إلى الذات: حسن مجيد العبيدي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 2008، ص: 34 - 35.

إن الاعتقاد الصادق عند الفلاسفة المعاصرين يصبح معرفة، وهنا مكمن الخلاف بينهم وبين أفلاطون في نظريته لعالم المثل، ومنه يمكننا القول بأن المعرفة الصادقة هي التي ينبغي أن تبنى على اعتقاد صحيح مقبول عقلا، أي أن الاعتقاد الصحيح ذلك الذي يكون اعتقادا سنيا في بنائه، فطريا في استجابته، عقليا في تقليبه واختباره، فيصبح الاعتقاد مرتبة عليا من المعرفة الموضوعية التي لا يمكنها أن تتغير بحال، بل تصبح المعرفة عن طريق الاعتقاد ميزانا للتصورات والأفكار والحركات.

لقد حاول كل من الفلاسفة والمتكلمين بناء نظرية معرفية تجمع الناس، وتحسم الخلاف، غير أنهم زادوا الخلاف هوة، واتسع بذلك الخرق على الراقع، والأصل أن الوحي يجمع الناس على كلمة سواء، فلا بد فيه من إخلاص القصد، وعدم المكابرة والاعتداد بالأنا التي تتوهم البلوغ والإدراك والسيطرة، قال تعالى: ﴿**وَاتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ**﴾ [البقرة 281]، والتقوى هنا مفهوم عام ينفتح على كل ما من شأنه أن يتقي به الإنسان أسباب الفساد، وأولها أن يتقي الله في عقله فلا ينزله منزلة أكبر منه، كما يتقي الله في الوحي فلا يخضعه لدراسات المذاهب المادية.

ومهما كانت نتيجة الخلاف السابق تشكل زاوية النظر إلى النص، لما يترتب عليها من حكم على المعرفة المنتجة، أو التي يراد إنتاجها انطلاقا منها، فإنه لا بد هنا اتخاذ نصوص الوحي حاكما وميزانا على المعرفة، كما لا بد من الحضور القوي للعقل في توجيه المعرفة وتأطيرها حتى لا تعادي الفطرة، ولا تخلق إنسانا تائها بين نوازع الأنا العقلية، ونداءات الروح المهدئة للاضطرابات، وخلاصا من ذلك التيه لا بد من التوافق على جدوى هذه المعرفة ومقاصدها ويقينيتها. وبعيدا عن سبيل هذا التوافق فإن الإنسان سيبقى أسيرا لتأويلات وفلسفات لا قيمة لها في ميزان البناء، ولن يرى في أفقه سوى الظلام.]. قال الغزالي رحمه الله في حسم المسألة: "اعلم أن العقل لن يهتدي إلا بالشرع والشرع لم يتبين إلا بالعقل فالعقل كالأس والشرع كالبناء ولن يغني أس ما لم يكن بناء ولن يثبت بناء ما لم يكن أس. وأيضا فالعقل كالبصر والشرع كالشعاع ولن يغني البصر ما لم يكن شعاع من خارج ولن يغني الشعاع ما لم يكن بصر فلهذا قال **تعالى**: ﴿**يَهۡدِي بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ**

رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾ [المائدة: 18]"[1].

المبحث الثاني: النص الشرعي بين التأويلات الفاسدة والمقاصد البانية.

إذا كانت نصوص الوحي بهذه الخطورة في خلق عالم يسير فيه الإنسان سيرا ثابتا نحو البناء الشامل لأرض الخلافة وعمرانها، وسعيا يقينيا نحو تربية أجيال تحمل الكتاب بقوة، وسباق لا خسارة فيه نحو صدارة أمة الشهادة لسائر الأمم، فإن النصوص التي ينتجها العقل استنادا إلى نظرها في نصوص الوحي لن تقل خطورة من سابقتها، وإن لم تبلغ الصدارة ولم تقطع المفاوز؛ لضعف العقل بنفسه. ولما كانت النصوص بأنواعها حمالة لمفاهيم وثقافات ومعارف قد تقود الإنسان إلى جنة الإنسانية البانية، أو جحيم الأنانية والتعصب والأدلجة الهدامة، فإنها لا بد فيها من قواعد وقوانين يقينية أو تكاد؛ ليسير وفقها واضعو النصوص، ويهتدي على ضوئها قارئوها؛ لنجب الناشئة ما سقطت فيه الأمم والأجيال السابقة من مهالك ومخاطر نتيجة التأويل الفاسد لها.

لا مجال للخلاف حول كون الغرض الأول للنص ومقصده الأساس مخاطبة المتلقي له، وإبلاغه رسالة واضحة من خلاله، وهذا ينطبق على جميع النصوص بما فيه نصوص الوحي، فالعرب قديما لقت الخطاب الإلهي وعملت به دون أدنى نقاش ولا جدال، سوى ما كان من أسئلة سببه محدودة حول مفهوم بعض الكلمات التي يفهم العرب آنذاك أنها تدل على أكثر من مدلول، فكان معهود العرب كافيا لفهم الخطاب، وما لم يفهم بمعهودهم تم تأويله إلى معنى ثان بدليل شرعي.

لقد أنتج العقل بتوسله إلى الوحي علوما كثيرة كلها تعتمد النص القرآني قاعدة للانطلاق نحو البناء الشامل، بداية من إنتاج علوم خادمة له؛ فهما وتفسيرا وعملا؛ مثل الفقه وأصوله والتفسير وعلومه وغيرها، وانتهاء إلى علوم في مجالات علمية مختلفة، عليها معول الإنسان نحو خلق عالم فكري وعمراني مسيج بسياج الإحسان والإتقان. وحتى لا يقول قائل قولا يتهم فيه علماء الإسلام باحتكار الاجتهاد والتفسير، فإن الأدباء

[1] معارج القدس في مدراج معرفة النفس: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت: 505هـ)، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، 1975، ص: 57.

في العالمين الإسلامي والغربي، اتفقوا على قواعد لا بد منها لتحليل أي نص أنتجه الإنسان؛ أولها الدراية الكاملة بسيرة كاتبه وحياته وظروف عيشه، والإحاطة بمدرسته الفكرية، وكذا الإلمام بجميع ما كتبه هذا الكاتب، وهذا لا يعني سوى أن يكون القارئ للنص متقمصا لشخص كاتبه، شاعرا بما يشعر، فاهما ما يقصده من كلماته فهما تاما. وإذا كانت هذه القواعد لازمة للخطاب البشري، فإنها آكدة وأكثر لزوما للخطاب الإلهي، فلا ينبغي والحالة هذه أن ينبري لتأويل النص الشرعي سوى من كان حتى يكون "ريان من علم الشريعة، أصولها وفروعها، منقولها ومعقولها، غير مخلد إلى التقليد والتعصب للمذهب3، فإنه إن كان هكذا؛ خيف عليه أن ينقلب عليه ما أودع فيه فتنة بالعرض"[1]، وهذا للأسف ما حدث ولا يزال اليوم يتنامى بين صفوف من يدعي الاجتهاد والنظر والتدبر، ويخوض معارك لا هوادة فيها من أجل الظفر بهذا الحق المزعوم، بغير ضوابط علمية مطردة، ولا منهج يسير وفق قانون منضبط، وهؤلاء هم الباطنية وأمثالهم قديما، والحداثيون والقرآنيون وأمثالهم حاضرا، ممن يخضعون نصوص الوحي لتأويلات أجمع الصغار على فسادها قبل كبار العلم.

إن التأويل نظرا لما يكتسيه من خطورة نابعة من ابتناء المعرفة على نتائجه، وبالتالي سير الإنسان والعمران وفقها، فإنه قد عني به أيما عناية، فبين علماؤنا صحيحه من فاسده، وألفوا فيه كثيرا من المؤلفات منها التفاسير المشهورة، وكتاب ذم التأويل لابن قدامة، وغوامض التأويل لأبي سعيد الشَلَوْبين محمد بن يحيى بن أحمد بن خليل الإشبيلي، وألف فيه الشيعة كذلك؛ مثل كتابي ابن حيون القاضي النعمان المغربي "أساس التأويل" و"تأويل دعائم الإسلام"، و"غرائب التفسير وعجائب التأويل" لشمس الدين الكرماني، والتفسير الشهير للزمخشري المسمى " الكشاف عن حقائق التنْزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل "، و"قانون التأويل" لابن العربي وغيرها كثير. كما ألف فيه اليوم كثير من المهتمين به ممن يشكلون طرفي نقيض؛ على رأسهم نصر حامد أبو زيد في فلسفة التأويل، ورسالة في حقيقة التأويل لعبد الرحمن بن يحي المعلمي.

[1] الموافقات في أصول الشريعة: إبراهيم بن موسى الشاطبي (ت: 790هـ): أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الطبعة الأولى 1417هـ/ 1997م، 124/1.

وأيا يكن الخلاف، فإن التأويل غير مذموم في أصله، إلا ما كان منه فاسدا، فقد دعا رسول الله، صلى الله عليه وسلم، لابن عباس رضي الله عنهما فقال: "اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل"[1]، ولهذا فإنه كان من الطبيعي أن يؤلف الربانيون تفاسيرهم وفق منهج المأثور، ومنهج الرأي المنضبط لقواعد التفسير، كما كتبوا كذلك مؤلفات تبين فساد من ذكرت سابقا وعلى رأسهم الباطنية والمعتزلة. قال ابن تيمية: " لسبب تطرف هؤلاء وضلالهم دخلت الرافضة الإمامية ثم الفلاسفة ثم القرامطة وغيرهم فيما هو أبلغ من ذلك وتفاقم الأمر في الفلاسفة والقرامطة والرافضة فإنهم فسروا القرآن بأنواع لا يقضي العالم منها عجبه"[2].

لأجل حفظ المعنى المعهود والمقصود من النص الشرعي، قام العلماء بتسييج حائطه بقواعد ومناهج أخطت من النص الشرعي نفسه، وهذا هو الأصل الذي لا يعرضه عقل، ولا يرده عاقل. وبما أن حقل التربية والتعليم أهم ما ينبغي أن يحفظ من فساد الإيديولوجيات والعقائد والأفكار، التي تهدم ولا تبني، فإنه من الضروري أن يهتم بالنص الشرعي هذا الاهتمام؛ لكي تؤدي البرامج والمناهج وظيفتها الحقيقية، وتحقق مقاصدها الأصلية في بناء المواطن الصالح، الذي يبني الإنسان ويقيم العمران ويحفظ الصلاح. وبدون حفظ النص الشرعي، وكل نص، من التحريف والتأويل الفاسد، فلا مجال للحديث عن الإنسان والعمران وصلاح الأرض.

إذا كان التأويل الفاسد قديما قد تسبب في سفك دماء آلاف المسلمين، ومنهم خلفاء وعلماء، فإن التأويل الفاسد اليوم يتسبب في قتل الأجيال جميعا، وتخريب الفطرة، وتدمير الحضارة، ذلك أن الحضارة يصنعها الفكر السليم، والفكر السليم وليد الإنسان

---

[1] مسند الإمام أحمد بن حنبل (ت: 241هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 1416 هـ - 1995 م، مسند عبد الله بن عباس رضي الله عنهما، حديث رقم: 2397، 95/3. وفي المستدرك على الصحيحين: أبو عبد الله الحاكم النيسابوري (ت: 405هـ)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1411 – 1990، كتاب معرفة الصحابة رضي الله عنهم، ذكر عبد الله بن عباس بن عبد المطلب رضي الله عنهما، حديث رقم: 6280، 615/3.

[2] مجموع الفتاوى: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (ت: 728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، 1416هـ/1995م، 359/13.

السليم، ولما كان الفكر فقها ورأيا في الأمور ذوات البال، ولكي لا يكون هذا الفكر أو الفقه متسيبا كما كاد أن يكون، فقد أخرج له العلماء أصول الفقه لضبطه، كما أخرج علماؤنا ضوابط وقواعد للتأويل تجنب النص الشرعي كل تطفل مفسد لمعناه ومقصوده؛ لتكون سلاحا في وجه "الذين مرقوا من الدين بالتأويل، فكفروا الناس بصغار الذنوب وكبارها"[1]؛ لأنهم علموا أن التأويل الفاسد جناية في حق الإنسانية، قبل أن تكون في حق بعض الأفراد. "وكم جنى التأويل الفاسد على الدين وأهله من جناية. فهل قتل عثمان رضي الله عنه إلا بالتأويل الفاسد! وكذا ما جرى في يوم الجمل، وصفين، ومقتل الحسين رضي الله عنه، والحرة؟ وهل خرجت الخوارج، واعتزلت المعتزلة، ورفضت الروافض، وافترقت الأمة على ثلاث وسبعين فرقة، إلا بالتأويل الفاسد؟"[2]

قال ابن تيمية: "فينبغي للمسلم أن يحذر من هذين الأصلين الخبيثين[3] وما يتولد عنهما من بعض المسلمين وذمهم ولعنهم واستحلال دمائهم وأموالهم. وهذان الأصلان هما خلاف السنة والجماعة فمن خالف السنة فيما أتت به أو شرعته فهو مبتدع خارج عن السنة ومن كفر المسلمين بما رآه ذنبا سواء كان دينا أو لم يكن دينا وعاملهم معاملة الكفار فهو مفارق للجماعة. وعامة البدع والأهواء إنما تنشأ من هذين الأصلين. أما الأول فشبه التأويل الفاسد أو القياس الفاسد: إما حديث بلغه عن الرسول لا يكون صحيحا أو أثر عن غير الرسول قلده فيه ولم يكن ذلك القائل مصيبا أو تأويل تأوله من آية من كتاب الله أو حديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم صحيح أو ضعيف أو أثر مقبول أو مردود ولم يكن التأويل صحيحا وإما قياس فاسد أو رأي رآه اعتقده صوابا وهو خطأ"[4].

---

[1] كتاب الأيمان "ومعالمه، وسننه، واستكماله، ودرجاته": أبو عبيد القاسم بن سلاّم (ت: 224هـ)، تحقيق: محمد نصر الدين الألباني، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1421هـ-2000م، ص: 76.

[2] شرح العقيدة الطحاوية: صدر الدين محمد بن علاء الدين الأذرعي الدمشقي (ت: 792هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعبد الله بن المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة العاشرة، 1417هـ - 1997م، 208/1.

[3] يعني: رد النقل وتأويل المنقول.

[4] مجموع الفتاوى: ابن تيمية (ت: 728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، عام النشر: 1416هـ/1995، 74/19.

وبما أن التأويل الفاسد معلوم الفساد من أهل العلم، ومن أهله كذلك، فإنهم يعمدون إلى تزيينه وتقديمه في حلل بهية آخذة بالقلوب وبعض العقول؛ للتدليس عليها، ولهذا فقد بين علماؤنا؛ ومنهم ابن القيم، الأسباب التي تسهل على النفوس الجاهلة قبول التأويل مع مخالفته للبيان الذي علمه الله الإنسان وفطره على قبوله، في الفصل التاسع عشر من كتابه "الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة"، فقال فيه: " التأويل يجري مجرى مخالفة الطبيعة الإنسانية والفطرة التي فطر عليها العبد فإنه رد الفهم من جريانه مع الأمر المعتاد المألوف إلى الأمر الذي لم يعهد ولم يؤلف وما كان هذا سبيله فإن الطباع السليمة لا تتقاضاه بل تنفر منه وتأباه فلذلك وضع له أربابه أصولا ومهدوا له أسبابا تدعو إلى قبوله"[1].

ثم مضى يبين تلك الأسباب وهي أن يأتي به صاحبه مموها مزخرف الألفاظ ملفق المعاني مكسوا حلة الفصاحة والعبارة الرشيقة فتسرع العقول الضعيفة إلى قبوله واستحسانه وتبادر إلى اعتقاده وتقليده، وأن يخرج المعنى الذي يريد إبطاله بالتأويل في صورة مستهجنة تنفر عنها القلوب وتنبو عنها الأسماع فيتخير له من الألفاظ أكرهها وأبعدها وصولا إلى القلوب وأشدها نفرة عنها فيتوهم السامع أن معناها هو الذي دلت عليه تلك الألفاظ، وأن يعزو المتأول تأويله وبدعته إلى جليل القدر نبيه الذكر من العقلاء أو من آل البيت النبوي أو من حل له في الأمة ثناء جميل ولسان صدق ليحليه بذلك في قلوب الأغمار والجهال، وأن يكون ذلك التأويل قد قبله ورضيه مبرز في صناعة من الصناعات أو علم من العلوم الدقيقة أو الجليلة فيعلو له بما برز به ذكر في الناس ويشتهر له به صيت، فإذا سمع الغمر الجاهل بقبوله لذلك التأويل وتلك البدعة واختياره له أحسن الظن به وارتضاه مذهبا لنفسه ورضي من قبله إماما له، والإغراب على النفوس بما لم تكن عارفة به من المعاني الغريبة التي إذا ظفر الذهن بإدراكها ناله لذة من جنس لذة الظفر بالصيد الوحشي الذي لم يكن يطمع فيه، وتقديم مقدمات قبل

1- الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة: ابن قيم الجوزية (ت: 751هـ)، تحقيق: علي بن محمد الدخيل الله، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1408هـ، 438/2 - 450.

التأويل تكون كالأطناب والأوتاد لفسطاطه فمنها ذم أصحاب الظواهر وعيبهم والإزراء بهم"[1].

ثم انتقل في فصل آخر ليبين الأسباب الجالبة للتأويل ليقول إنها: "أربعة أسباب: اثنان من المتكلم واثنان من السامع، فالسببان اللذان من المتكلم: إما نقصان بيانه وإما سوء قصده، واللذان من السامع: إما سوء فهمه وإما سوء قصده، فإذا انتفت هذه الأمور الأربعة انتفى التأويل الباطل وإذا وجدت أو بعضها وقع التأويل[2]، وهكذا يكون ابن القيم وغيره قد أحاطوا النص الشرعي برعاية شاملة، وبينوا عورة كل من سولت له نفسه إفساد الخلافة والعمران عن المتلقين للأمر والنهي لأجل الإبقاء على صلاح الأرض.

إذا كان فلاسفة الإسلام قد شنوا هجوما على الذات التي تسول لنفسها الغلو في العقل، فإن فلاسفة الغرب قد شنوا هجوما لا هوادة فيه على العقل نفسه، وهذا كانط يبدأ كلامه في نقد العقل المعتمد على التجربة في المعرفة بكلام حاسم يقول فيه: "تبدأ كل معرفتنا مع التجربة، ولا ريب في ذلك البتة؛ لأن قدرتنا المعرفية لن تستيقظ إلى العمل إن لم يتم ذلك من خلال موضوعات تصدم حواسنا، فتسبب من جهة، حدوث التصورات تلقائيا، وتحرك من جهة أخرى، نشاط الفهم عندنا إلى مقارنتها، وربطها أو فصلها... إذن لا تتقدم أي معرفة عندنا زمنيا على التجربة بل معها تبدأ جميعا"[3]، وبالرغم من قوله هذا الذي يبدو معه متأكدا معتدا فيه بنتيجته تلك، يعقب قائلا: "لكن، على الرغم من أن كل معرفتنا تبدأ مع التجربة، فإنها مع ذلك لا تنبثق بأسرها من التجربة، لأنه من الجائز أن تكون معرفتنا التجريبية عينها مركبة مما نتلقاه من الانطباعات الحسية... ثمة سؤال ما زال يحتاج على الأقل إلى بحث أكثر دقة، ولا يجاب عنه فورا من اللمحة الأولى، وهو: هل يوجد نوع من المعرفة مستقل عن التجربة وحتى عن جميع الانطباعات الحسية؟"[4]، هذا الكلام المخلوط بين اليقين والشك، يفتح الحرب على كثير

1- الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة: ابن قيم الجوزية (ت: 751ه)، تحقيق:: علي بن محمد الدخيل الله، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1408ه، 438/2 - 450.

[2] المصدر نفسه، 500/2.

[3] نقد العقل المحض: إيمانويل كانط، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، لبنان، ص: 45.

[4] نفسه، ص: 45.

من الأسئلة الفلسفية التي لم تخدم المعرفة الإنسانية في شيء، وإن كانت الفلسفة منهجا في التفكير لا موضوعا لها، بل كل المواضيع موضوعات لها.

وهكذا يصبح الإنسان بعدما تخلى عن أناه المتوهمة، وتضخيمها بمعرفة زائفة لا يجاوز بها جدولا، بله أن يعبر بها بحارا من المعرفة أولها العلم بحقيقته، وآخرها العلم بمصدره، ذائبا في الجماعة الكبرى التي معها يتحقق أنواع الأمن كلها، ومع حفاظه على نصيب أناه وذاته التي أخذت الكتاب بقوة، يتحقق لديه مبدأ الخلافة، فيصبح بنفسه الطيبة تلك، المعترفة بالحق، القابلة بالصواب، محققا للاستخلاف خالدا به.

إن ابتناء المعرفة على الوحي أو النص الشرعي، يمكن الذات العارفة من الانطلاق من نور الوحي الذي قبله العقل، ووافق الفطرة النورانية، والسنن الإلهية في الخلق والأمر والمنطق والحساب، إلى فعل سنني في الكون، انطلاقة لا ينبغي معها الوقوف عند أيهما أسبق؟ ليصل بمعرفته هذه إلى منازل عالية، أولها الأمن الروحي بفضل ما يمده به الوحي من حقائق، وثانيها تقدير العقل حق قدره؛ ليكون نورا يرى به الحقائق، لا إلها يقيسها به، وهو ما أسميه بالأمن العقلي، وثالثها الأمن الفكري الذي به يصير عارفا بمصدره ومسيره ومصيره، ورابعها ترجمة مراد الفعل السنني الرباني في الكون من خلال استدامة الإصلاح، في بناء الإنسان وإقامة العمران، وتخليد مبدأ الشهادة على الأمم، والوسطية بينها، ومن ثم استحقاق صفة الخلافة،

كون النص الشرعي قاعدة لبناء المعرفة، ومنهجا لتوجيه وضبط باقي المعارف والعلوم، يلغي الصراع بين العقل والنص الشرعي، فلا العقل يستغني عن الوحي، ولا للوحي معنى دون عقل مدرك لقدر الأول وقيمة الثاني، فمن أيهما بدأ لا بد من الانتهاء إلى الثاني ليكون البناء، "فكلاهما يقول شيئا عن الخالق وعن الإنسان وعن الطبيعة وعن المجتمع، ولذلك فدعاة العلمية ودعاة الإيمان هم دائما على صلة"[1]، صلة وإن كانت تختلف تارات وتتفق تارة، كما قال إبراهيم أحمد عمر في ختام النص السابق، إلا أنها صلة لا بد فيها من اتصال بين الذات والوجود الخارجي الذي هو عندنا الله تعالى، وقد

1 العلم والإيمان: مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام: إبراهيم أحمد عمر، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثالثة، 1995، ص: 10.

يكون لنظرية الاتحاد لدى المتصوفة نصيب من الصواب إذا التزموا فيها المعنى الشرعي للاتحاد وهو الاستسلام، والفلسفي الذي هو اتحاد الذات بالموضوع لحصول المعرفة، ولا شيء يفسر هذا الاتحاد بين العقل والنص سوى إرادة المعرفة بقوة. وغير هذا فهو محض هرطقة ولغو، كما قال الفيلسوف الألماني هايدغر مارتن: "إن كل المناقشات الفلسفية التي طالما دارت حول العالم الخارجي هي مجرد لغو فارغ، إذ لا يمكن أن يكون ثمة وجود بشري إلا إذا كانت الذات مرتبطة ارتباطا أوليا جوهريا بحقيقة خارجية هي العالم، وليس ثمة موضوع للقول بوجود أي ضرب من ضروب الانفصال بين الإنسان والكون، ما دامت الكينونة البشرية منفتحة منذ البدء على العالم"[1]، والعجيب في هذا الأمر أن يعترف "كانط" بحاجة العقل إلى مكمل للإدراك، في قوله في القاعدة لرابعة لتأويل النص المقدس: "إذا كانت أعمال الإنسان في نفسه غير كافية لتبريره أما ضميره؛ لأن ضميره يحكم عليه بصرامة، فإن العقل في هذه الحال مخول باتخاذ مكمل فوق طبيعي"[2]، ويبدو الأمر واضحا عند كانط بعدم استقلال العقل بفهم نفسه وتبرير أعماله، بله أن يستقل بإنتاج المعرفة القمينة بالبناء الحضاري، ثم يزيد المسألة وضوحا حين يقول: "أن يمتلك العقل هذه الصلاحية لهو أمر واضح في نفسه؛ لأن الإنسان لا بد أن يقدر على أن يكون كما يطلب منه نداؤه الداخلي، بما يتناسب مع القانون المقدس، وأما إن لم يكن قادرا على فعل ذلك، بشكل طبيعي، من خلال قدراته، فله أن يأمل بتحقيق ذلك من خلال الإعانة الإلهية الخارجية، بأي صورة تأخذها تلك الإعانة، ومن الممكن أن نضيف على ذلك أن الإيمان بهذا المكمل للنقص يضفي قداسة؛ لأنه فقط من خلاله يمكن للإنسان أن يتوقف عن الشك في قدرته على الوصول لهدفه الأخير"[3]، فإذا كان كانط لا يزال يشك في طبيعة هذه الإعانة، بالرغم من يقينه في ضرورة كونها مكملة للعقل الإنساني، فإن الفلسفة الإسلامية تمدنا بالجواب من خلال التأكيد على كون العقل قادرا على التمييز بين الأمرين، فقد "سئل بعض الصالحين عن العقل، قال هو العلم بخير الخيرين وشر الشرين ولما سئل عن العاقل قال العاقل من عقل عن الله أمره

1 من الآخر إلى الذات، مرجع سابق، ص: 44.

2 المبادئ الفلسفية لتفسير النصوص المقدسة: إيمانويل كانط، ترجمة: طارق بن هشام مقبل، ص: 10.

3- نفسه.

ونهيه"[1]، وكأني هنا أقرأ لابن رشد ما به جمع الخلاف وأفحم المعاندين حين قال: "وإذا كانت هذه الشريعة، حقا وداعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق فإنا معشر المسلمين، نعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع. فإن الحق لا يضاد الحق، بل يوافقه ويشهد له. وإذا كأن هذا هكذا، فإن أدى النظر البرهاني إلى نحو ما من المعرفة بموجود ما، فلا يخلو ذلك الموجود أن يكون قد سكت عنه في الشرع أو عرف به. فإن كان مما قد سكت عنه فلا تعارض هنالك، هو بمنزلة ما سكت عنه من الأحكام، فاستنبطها الفقيه بالقياس الشرعي. وأن كانت الشريعة نطقت به، فلا يخلو ظاهر النطق أن يكون موافقاً لما أدى إليه البرهان فيه أو مخا لفاً. فإن كأن موافقاً، فلا قول هنالك. وأن كأن مخالفاً، طلب هنالك تأويله.[2]

المبدأ إذن في العقل أنه آلة لفهم الوحي، وليس مصنعا لاختراع ما يناقضه ويعود عليه بالإبطال؛ لعدم كفايته بنفسه واستحالة قدرته على ذلك، "فإن قيل: لم لا يجوز أن يقال: العقل كاف في إيجاب الواجبات واجتناب المقبحات؟ قلنا: هب أن الأمر كما قلتم. إلا أنه لا يمتنع تأكيد التعريف العقلي بالتعريفات المشروعة على ألسنة الأنبياء والرسل عليهم السلام. فثبت أن كل من منع البعثة والرسالة فقد طعن في حكمة الله تعالى. وكان ذلك جهلا بصفة الإلهية"[3].

لقد أقرت الفلسفة المؤلهة للعقل أن العقل قليل بنفسه، عاجز عن إدراك كل شيء، ولا بد للإنسان من معرفة تأتي من الخارج، وهو ما نسميه وحيا، وهذا ما يفرض على الإنسان الحر أن يعلم "أن العقل بنفسه قليل الغناء لا يكاد يتوصل إلى معرفة كليات الشيء دون جزئياته، نحو أن يعلم جملة حسن اعتقاد الحق، وقول الصدق، وتعاطي الجميل، وحسن استعمال المعدلة، وملازمة العفة، ونحو ذلك من غير أن يعرف ذلك في شيء، والشرع يعرف كليات الشيء وجزئياته، ويبين ما الذي يجب أن يعتقد في شيء شيء. وعلى الجملة فالعقل لا يهدي إلى تفاصيل الشرعيات، والشرع تارة يأتي بتقرير ما استقر

1 - مفاتيح الغيب: مصدر سابق، 422/2.

2- فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال: أبو الوليد محمد بن رشد الحفيد (ت: 595ه)، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثانية، [د س]، ص: 32.

3 المصدر نفسه، 59/13.

عليه العقل، وتارة بتنبيه الغافل وإظهار الدليل حتى يتنبه لحقائق المعرفة، وتارة بتذكير العاقل حتى يتذكر ما فقده، وتارة بالتعليم، وذلك في الشرعيات وتفصيل أحوال المعاد. فالشرع نظام الاعتقادات الصحيحة، والأفعال المستقيمة، والدال على مصالح الدنيا والآخرة، ومن عدل عنه فقد ضل سواء السبيل"[1]. ولكن الفلسفة انقسمت كعادتها في نظرتها إلى العقل والمعرفة إلى مدارس كثيرة، أحسب أن أغلبها تقر بعجز العقل عن إدراك كل الحقائق، سوى المدرسة العقلية التي لا ترى الحقيقة في غير ما أدركه العقل.

خاتمـــــة:

بعد هذا التراكم المعرفي الذي عرفه الإنسان مذ علم الله تعالى آدم الأسماء كلها، إلى تواصله عليه السلام مع زوجه وذريته، مرورا بدعوة الأنبياء ونصائح لقمان وجميع حكماء الأرض، أصبح لزاما على إنسان اليوم الخروج من دائرة الجدال الضيقة، والانفتاح على رحابة دنيا التواطؤ على نظرية تجمع الخلاف بما يعود على الناس بخير، ويجمع عليهم شملهم؛ ليتم التركيز على المقاصد التي من أجلها خلق، وبها أمر، وعلى أساسها جعل أفراده أمة وسطا لو أجمعوا أمرهم على أمر جامع.

مهما بلغ الإنسان بعقله إلى ما يبهر ويعجز، فإنه يبقى بعقله الخارق هذا عاجزا عن الإدراك، ويأتي النص الشرعي الأزلي، بخطاباته الممتدة عبر زمن الأنبياء ليشكل قاعدة عليه بنى العقل جميع معارفه، منطلقا من العلم الحضوري الذي استمده من تلك الأسماء كلها، انتهاء إل العلم الحصولي الذي استمده العقل من خلال ربط العلاقات بين الأسباب والمسببات، والعلل والمعلولات، والنتائج والمقدمات، ليبني عبرها وبها معرفته الحاصلة هذه، التي بها أصبح ينقسم إلى قسمين، قسم يظن أنه مالك للدنيا متحكم فيها، قادر على تغيير نواميسها، فشذ وحاد عن الصواب، فأله العقل، وقلى النص وعارض الشرع، وقسم لا يزال يرى في النص الشرعي إمدادا ونورا وقوة ومصدرا جميع معارفه، إما استمدادا واستنباطا منها ،وإما توجيها بها للعمليات المعرفية العقلية، ومختلف علومها.

---

1 معارج القدس في مدراج معرفة النفس: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، 1975، ص: 58.

إن اعتبار النص الشرعي قاعدة للبناء المعرفي رجوع إلى الصواب، واسترشاد بالهدى، وحفظ للعهد، وإبقاء للعربة على سكتها، ذلك أن النص الشرعي خطاب من حكيم عليم خالق لكل شيء، ومنه العلم الذي علمه بني آدم، نحو إنسان خلقه سبحانه ولم يكن يعلم شيئا، فإذا وقف عالم اليوم منبهرا أمام سلوك الحيوانات والحشرات التي تتقن أعمالها، وتهتدي إلى مواطنها، وتعرف كيفية بناء أوكارها وتعهد صغارها، معترفين بوجود قوة حكيمة علمتهم كل ذلك، فلماذا لا نرى كثيرا منهم مصرين على الجحود والنكران لكل حقيقة تعود بالإنسان إلى خالقه؟

المعرفة الحقة معرفة مصدرها الله تعالى، والعقل المحض السليم هبة ربانية، جعلها الله سبحانه بقوت تلك يبدع في الخلافة والعمران والإحسان، لا في البطالة والنكران والإفساد.

لائحة المصادر والمراجع:

أولا: القرآن الكريم بترقيم ورش عن نافع

1. الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة: ابن قيم الجوزية (ت: 751ه)، تحقيق: علي بن محمد الدخيل الله، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1408ه.

2. فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال: أبو الوليد محمد بن رشد الحفيد (ت: 595ه)، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثانية، [د س].

3. الاستغاثة في الرد على البكري: أحمد بن تيمية الحراني (ت: 728ه)، تحقيق: عبد الله بن دجين السهيلي، دار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة الأولى، 1417ه/1997م.

4. بعض مشكلات الفلسفة: ويليم جيمس، ترجمة: محمد فتحي الشنقيطي، مراجعة: زكي نجيب محمود، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1962.

5. تهذيب اللغة: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت: 370ه)، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.

6. الذريعة إلى مكارم الشريعة: أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهانى (ت: 502ه)، تحقيق: أبو اليزيد أبو زيد العجمي، دار السلام، القاهرة، 1428 ه - 2007 م.

7. رسالة منطقية فلسفية: لودفيج فتجنشتاين، ترجمه: عزمي إسلام، مكتبة الأنجلو المصرية، [د. ط]، القاهرة 2018.

8. شرح العقيدة الطحاوية: صدر الدين محمد بن علاء الدين الأذرعي الدمشقي (ت: 792ه)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعبد الله بن المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة العاشرة، 1417ه - 1997م.

9. العلم والإيمان: مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام: إبراهيم أحمد عمر، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثالثة، 1995.

10. فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال: أبو الوليد ابن رشد الحفيد (ت: 595ه)، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثانية.

11. كتاب الأيمان "ومعالمه، وسننه، واستكماله، ودرجاته": أبو عبيد القاسم بن سلاّم (ت: 224ه)، تحقيق: محمد نصر الدين الألباني، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1421ه -2000م.

12. كتاب التعريفات: علي بن محمد الشريف الجرجاني (ت: 816ه)، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1403ه-1983م.

13. المبادئ الفلسفية لتفسير النصوص المقدسة: إيمانويل كانط، ترجمة: طارق بن هشام مقبل.

14. مجموع الفتاوى: ابن تيمية (ت: 728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، عام النشر: 1416هـ/1995.

15. مجموع الفتاوى: أحمد بن تيمية (ت: 728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، 1416هـ-1995.

16. المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: رمضان عبد التواب، مكتبة الخاشنجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1997م.

17. المستدرك على الصحيحين: أبو عبد الله الحاكم النيسابوري (ت: 405هـ)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1411 – 1990.

18. المستصفى: أبو حامد الغزالي (المتوفى: 505هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1413هـ - 1993م.

19. مسند الإمام أحمد بن حنبل (ت: 241هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 1416 هـ - 1995 م.

20. معارج القدس في مدراج معرفة النفس: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت: 505هـ)، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، 1975.

21. معارج القدس في مدراج معرفة النفس: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، 1975.

22. مفاتيح الغيب: فخر الدين الرازي خطيب الري (ت: 606هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة - 1420 هـ

23. من الآخر إلى الذات: حسن مجيد العبيدي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 2008.

24. الموافقات في أصول الشريعة: إبراهيم بن موسى الشاطبي (ت: 790هـ): أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الطبعة الأولى 1417هـ/ 1997م.

25. نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين: محمود زيدان، مكتبة المتنبي – السعودية، 2012م.

26. نفائس الأصول في شرح المحصول: شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي (ت 684هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، الطبعة الأولى، 1416هـ - 1995م.

27. نقد العقل المحض: إيمانويل كانط، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، لبنان.

28. النكت والعيون (تفسير الماوردي): أبو الحسن البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت: 450هـ)، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت.

29. الواضح في أصول الفِقه: أبو الوفاء، علي بن عقيل البغدادي الظفري، (ت: 513هـ)، تحقيق: عبد الله بن عَبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 1999 م.

تحقيق النص الصوفي المناقبي:

قيمته، وإشكالات تحقيقه (كتاب "التشوف الصغير" نموذجا)

مراد جدي – جمال لخلوفي

ملخص البحث

يتناول هذا البحث بالدراسة والتحليل أهمية كتاب ظل مغمورا في المكتبة المناقبية لتاريخ التصوف في المغرب، وهو الملقب **بالتشوف الصغير**؛ حيث ضاعت معظم نسخه، ممّا جعل مهمّة تحقيقه تعاني الكثير من الصعوبات في ضوء وجود نسخة وحيدة عنه، وهو ما انعكس في كم الأخطاء التي تضمّنتها المحاولة الأولى لتحقيقه. ونحاول إعادة النظر في القيمة التي يمكن أن يقدمها هذا الكتاب للباحثين في تاريخ التصوف المغربي، خاصة المنتمين منهم إلى حقول العلوم الاجتماعية. وذلك، عبر إبراز أهمية بعض التفاصيل التي تضمنها الكتاب، والأضواء التي يلقيها على بعض جوانب تطوّر هذا التصوف، والأشكال التي عرفها، بل وحتى صراعات المشروعية التي حدثت على مستوى الأطر المرجعية لهذا التصوف. وينقسم البحث إلى عنصرين؛ نحاول في الأول إبراز القيمة التاريخية والأنثروبولوجية لهذا الكتاب. وفي الثاني، اقتراح معالم خطة منهجية لتجاوز الأخطاء التي تضمنتها النسخة المحققة عنه، وذلك بتوظيف تقنيات التوطين الخرائطي والطوبونيمي.

الكلمات المفتاحية: الأولياء – التشوف – التادلي – المناقب – الأنثروبولوجيا

مقدمة

ظلّ الباحثون في تاريخ التصوّف المغربي يعتمدون النسخة الوحيدة المخطوطة من كتاب **التشوف في رجال سادات التصوف** لأبي زيد عبد الرحمان بن إسماعيل الصومعي[1]، والموجودة بالخزانة العامّة للمملكة بالرباط (د 1103)، إلى أن حقّق المصطفى بن خليفة عربوش هذا الكتاب[2]. وقد أنجز التحقيق معتمدا على النسخة الوحيدة؛ فجاء التحقيق مقترنا بالعديد من الأخطاء، يتعلّق بعضها بأسماء وأنساب المترجم لهم ومناطقهم. كما يطرح الكتاب مشاكل تجنيسه وقيمته التوثيقية والتاريخية؛ فهو على ما أورده المنوني "عبارة عن مسرد لجماعات من صلحاء المغرب الذين يتّصلون بالمدرسة الصوفية الراجعة إلى الشيخ محمد بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن سليمان الجزولي، فيذكرهم بأسمائهم وأنسابهم ومنازلهم، وترد بين ذلك معلومات جديدة عن بعض الأسماء"[3]؛ فهذا الكتاب، وإن كان يتفوّق على غيره من حيث عدد الصلحاء المترجم لهم، إلا أنّ المعلومات المقدّمة عنهم تبقى شحيحة ومختصرة في أغلبها.

هكذا، ورغم ما يتضمّنه المؤلّف من مادة غزيرة، إلا أنّه يطرح عدة تساؤلات ترتبط باستثماره تاريخيا، كما يتعلّق بعضها بإشكالية التصنيف؛ فهل يتعلّق الأمر بكتاب مناقب وكرامات، أم بكتاب فهرسة[4]؟ وهل هو برنامج شيوخ وإسناد، أم طبقات وتراجم؟ وما هي القيمة التاريخية للأسماء الواردة فيه؟ وما الإضافة المعرفية لتاريخ التصوف بالمغرب التي يقدّمها الكتاب مقارنة بالمصادر الأخرى؟ أمّا الجانب الإشكالي الثاني، فيتعلّق بمسائل تحقيقه، كما يتبيّن ذلك من الأخطاء التي وقع فيها المحقّق؛ ما يطرح مسألة نجاعة مناهج التحقيق المستخدمة عادة في التعامل مع هذا الصنف من

---

[1] الذي كان قيد الحياة في حدود عام 1100 هـ/ 88 – 1689م.

[2] وصدر ضمن سلسلة منشورات الزاوية الصومعية، الكتاب الأول، وطبع في طبعته الأولى في مارس 2014 بمطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.

[3] محمد المنوني، **المصادر العربية لتاريخ المغرب**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط: 1983، ج 1، ص. 165.

[4] يجد السؤال مشروعيته عندما نلاحظ أنّه لا يخُصُّ مترجميه بكرامات إلا فيما ندر.

المؤلّفات. فما هي أفضل مسالك إنجاز تحقيق هذا المخطوط الذي لا نتوفّر منه إلا على نسخة وحيدة؟

نقارب المسألة باقتراح معالم خطة منهجية، تقوم على الحفر في عمق النص المناقبي والسعي إلى إعادة بنائه من خلال اللجوء إلى تقنية التوطين في المجال واستغلال الخريطة الضرائحية بالمغرب، وقد طبقنا هذا النموذج على اثني عشر اسما من صلحاء الريف وردت تراجمهم في هذا الكتاب. وعليه، تمّ تقسيم المداخلة إلى محورين، يقارب الأوّل المشكلات التي يطرحها تجنيس المؤلف وقيمته التوثيقية في حقل البحث التاريخي، ثمّ الكشف عن خصوصيات هذا المؤلف وتقاطعاته مع غيره من مصادر التصوف المغربي، كلّ ذلك من خلال اتّخاذ عنوان الكتاب نقطة انطلاق التحليل. أما المحور الثاني، فيتناول المشكلات التي يطرحها تحقيق الكتاب بالنظر إلى وجود نسخة وحيدة منه، وأنسب الطرق المنهجية للتعامل مع مادّته، والتي لا ترتكن إلى العودة فقط إلى باقي المصادر التاريخية، بل تستعين بأدوات من خارج الحقل التاريخي تتعلّق أساسا بجانب التوطين الجغرافي للأولياء والصلحاء، وتوظيف التقنيات الخرائطية والطوبونيمية.

1- ملاحظات حول العنوان: قيمة علم مغمور ما بين التشوفين "الصغير" و"الكبير"

قد تكون الأسماء المتشابهة مدخلا إلى الشهرة، لكنّ قدر بعضها أن يعيش مغمورا على هامش أسماء أخرى، سواء أكانت هذه الأسماء شخصيات أو عناوين مؤلّفات. ويمكن القول، أنّ الخاصية المرتبطة بهذه الأعلام المغمورة، هي أنّها كثيرا ما تثير العديد من الإشكالات، باعتبار أنّ الاهتمام بها غالبا ما يكون متأخّرا؛ إذ يرتبط غياب الاهتمام وتأخّره، بضياع العديد من التفاصيل، فتنمحي الكثير من الآثار التي لم تتعهّدها الأيادي وتخطّها على حجر ذاكرة التاريخ. والكتاب "المغمور" لمؤلّفه "المغمور"[1] الذي بين أيدينا، اختار له صاحبه، على ما ورد في المخطوط، اسما يثير العديد من الملاحظات، حيث يقول الصومعي عن كتابه: "وسمّيت هذا الكتاب **التشوّف في رجال السادات التصوّف**".

[1] المؤلف غير معروف رغم أن الأسرة معروفة في تاريخ التصوّف بالمغرب.

غير أنّنا نجد أنّ محمد بن جعفر بن ادريس الكتاني، أطلق عليه اسم **التشوف في معرفة أهل التصوّف**[1]. ويأخذ هذا الاختلاف كامل أبعاده عندما نجد أنّ المحقّق عدّل العنوان، "بحذف (ال) في كلمة السادات باعتبارها مضافا معرّفا بالإضافة، فلا يمكن أن تعرّف بأداة تعريف ثانية هي (ال)"[2]. وقد يكون هذا المشكل اللغوي هو الذي دفع صاحب **سلوة الأنفاس** إلى أن يتصرّف في كلمات العنوان. غير أنّه يمكن مقاربة الموضوع من زاوية نظر أخرى، وفق ملاحظتين؛ الأولى، هي أنّه لم تتوفّر نسخ متعدّدة عن هذا المؤلّف، وبالتّالي ربّما قد وقع خطأ بسيط عند ناسخ معيّن، ثمّ وقع تكرار نفس الخطأ عند الناسخين اللاحقين. ويمكن استبعاد احتمال خطأ المؤلّف اللغوي، باعتبار أنّ جدّه كان قد تعرّض إلى محنة بسبب عنوان كتابه **المُعْزى في مناقب الشيخ أبي يعزى**، الذي أثار الكثير من الجدل؛ فقد تعرّض إلى أذى نفسي وجسدي، وأخرج من بلاده، كما أجبر على حذف العنوان من جميع النسخ المخطوطة. وكانت الحادثة واسعة الانتشار، بحيث أوردها الكثير من المؤرّخين، واستتبعت نقاشا ممتدّا في الزّمن، استعاد بعض عناصرها عبد الله كنون في دفاعه عن الصومعي[3]. وعليه، لا بدّ أنّ صاحب "التشوّف الصغير" كان على علم بهذا المعطى، ما يجعلنا نعتقد أنّه كان حريصا على هذه الجزئية، بعد الإشكال الذي وقع فيه جدّه بسبب مشكل لغوي في العنوان.

---

[1] أوردها محمد بن جعفر بن ادريس الكتانيفي مراجع الجزء الثالث من كتابه **سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس**، تحقيق عبد الله الكتاني وحمزة الكتاني ومحمد الكتاني، ط. 1، الدار البيضاء، دار الثقافة، 1425هـ/ 2004م، ج 3، ص. 491. وقد ذكر كتاب الصومعي مباشرة بعد كتاب ابن الزيات.

[2] أورد هذه الملاحظة محقّق الكتاب في الهامش على تقديمه للتحقيق، ص. 11.

[3] " (...) أنّ الأمير زيدان عارض مؤلّف المعزى بأنّه لا يجوز في اللغة أن يقال المعزى بضم الميم وفتح الزاي لأنّه من الرباعي وإنّما قالت العرب عزا فقياسه المعزو. واحتدّ النقاش بينهما وغضب الأمير زيدان فلطم الشيخ الصومعي بنعله على وجهه (...) وصار زيدان يؤذي الشيخ ويسيء معاملته. وشكا به إلى أبيه أحمد المنصور (...) ولم ينصفه، وقال له لو لطمك وهو المخطئ لعاقبته، أمّا إذا كان الصواب معه فلا. وبعد هذه الحادثة نقل المنصور الشيخ أحمد إلى مراكش وألزمه المقام بها. واشتهرت هذه الحادثة بين علماء المغرب وظنّ بعضهم أنّ رأي ابن زيدان هو عين الصواب. (...) وقال عبد الله كنون إنّه ربّما لم يكن يقصد اسم المفعول حين سمى كتابه بهذه التسمية، بل قصد المصدر الميمي وهو على مفعل بفتح الميم من الثلاثي المعتل اللام، وعليه فالمعزى بفتح الميم ومعناه العزو في مناقب ابي يعزى وهو أنسب من اسم المفعول." علي الجاوي في تقديمه لتحقيق كتاب: أحمد التادلي الصومعي، **كتاب المعزى في مناقب الشيخ أبي يعزى**، تحقيق علي الجاوي، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، 1996، ص. 28.

أمّا الملاحظة الثانية، فهي أنّ حذف (ال) من كلمة "السادات" قد يكون صحيحا من الناحية اللغوية، لكنّه ليس كذلك من الناحية الأنثروبولوجية؛ إذ تفيد المعاينات الميدانية استخدام الكلمة معرّفة دائما ب (ال)، ولم يحدث أن صادفناها نكرة أو معرّفة بالإضافة لا إلى مكان أو غيره. هكذا نجد مثلا، بالداجة المغربية "السادات ديال مراكش"، وبالأمازيغية الريفية "السادات أن تمسمان". حيث إنّ السادات هم محور التعريف وليس الأماكن، وإنّما تعرّف الأماكن في الكثير من الأحيان بهم. وجعل "السادات" مضافة إلى كلمة "تصوّف"، يفقدها الكثير من المعاني والدلالات الأنثروبولوجية التي تحيل إليها في الثقافة المحلية. ويتعزّز هذا الرأي، إذا أخذنا بعين الاعتبار المسلك الذي كان قد بدأ يتأسّس باستعمال أساليب اللغة العامية في الكتابة[1]. لذلك، نقترح أن نجعل من العنوان **التشوّف في السادات رجال التصوّف**، مفترضين أنّ الناسخ وقع في خطأ ترتيب الكلمات لا خطأ إضافة (ال). مع الإبقاء على احتمالية أن يكون المؤلّف، كما قد يكون جدّه، قصدا استخدام هاتين الصيغتين اللتين تبدوان غير مناسبتين لغويا؛ فالمتصوّفة هم **"السادات"** في كسر سلطان العادة. لكن بقي علينا أن نتساءل: ما حقيقة مسألة "التشوف الصغير" وبأي معنى هو صغير؟ وهل يحقّ لنا فعلا إطلاق هذا الوصف الذي درج الباحثون على استخدامه؟ يستوجب الجواب عن هذا السؤال المقابلة مع "التشوف الكبير"، مع التعريج على كتاب جدّه **المُعزى**.

يستهلّ ابن الزيات كتابه بمقدّمة يستعرض فيها دوافع تأليف الكتاب، والتي تجلّت بالأساس في التعريف بأولياء المغرب الأقصى الذين يرى أنّه قد أهملت أخبار كثير منهم،"حتّى ظنّ من لا علم له بهم أنّه لم يكن منهم بأقصى المغرب أحد، وأنّه استبعد أن يكون به ولي أو وتد. وهيهات هيهات!"[2]. يتّضح إذن، أنّ مسعى التادلي هو إثبات وجود

---

[1] يبدو أنّ هذا التوجّه لم يرق للعديدين، مثل محمد حجي محقّق كتاب **دوحة الناشر** لابن عسكر حيث يلاحظ في تقديمه للكتاب: "ركاكة الأسلوب ومخالفة قواعد اللغة واستعمال كلمات عامية كان بالإمكان استبدالها بأخرى فصيحة." محمد حجي مقدمة كتاب: محمد بن عسكر الحسني الشفشاوني، **دوحة الناشر لمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر**، تحقيق محمد حجي، الرباط: مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، ط. 2، 1977، ص. ج.

[2] أبو يعقوب بن يحي التادلي المعروف بابن الزيات، **التشوف إلى رجال التصوف وأخبار أبي العباس السبتي**، تحقيق أحمد التوفيق، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط الدار البيضاء، ط. 2، 1997، ص. 31.

أولياء ببلاد المغرب الأقصى. وقد خطّ في ذلك مقدّمة طويلة نسبيا، تتضمّن أحاديث دالّة على فضل سكان المغرب، كما أورد بعض خصائص الأولياء إلى غير ذلك. ثمّ صمّم كتابه وفق سبعة فصول، تبدأ باستعراض المواضيع التقليدية في التصوّف، وتنتهي بعرض أولياء المغرب الأقصى[1]. ويبدو أنّ تركيز ابن الزيات في كتابه، "كان على صلاح رجاله وبعض ما أثر وروي عنهم، والذي يعزّز ويكسب المشروعية لهذا الصلاح؛ ونسبة الأولياء تكون في الغالب إلى المنطقة أو القبيلة، في حين لا نجد ذلك الاهتمام الكبير بسلسلة النسب إلى ما فوق الجدّ"[2].

بينما يبدأ كتاب الصومعي بمقدّمة، يبتعد فيها عمّا درج عليه المؤلّفون في هذا المجال من التأصيل للتصوّف وللكرامة أو الحديث عن الخضر وغيره. ويكتفي بتقديم صغير أشبه ما يكون بمقدّمة خطبة الجمعة. ثمّ يأتي إلى تسمية كتابه، دون أن يتعرّض إلى التشابه مع كتاب ابن الزيات. ويقرّر في هذه المقدّمة أنّ المشمولين بهذا الكتاب، "**تابعون** طريق إحياء علوم الدين للإمام الشيخ الولي الزاهد أبي حامد محمد بن محمد الغزالي (...) بأثر الإمام الشريف الجزولي السملالي السيد مولاي أبي عبد الله محمد بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن سليمان الجزولي الحسني"[3]. باعتبار أنّ طريقتا الغزالي وعبد القادر الجيلاني هما الوحيدتان في طريق الولوج إلى عالم التصوّف، وبالتالي كانتا هما وحدهما **"الصحيحتان"**[4].

---

[1] جعل الأوّل في صفة الأولياء، والثاني في حفظ قلوبهم وترك النكير عليهم، أمّا الثالث في محبّتهم، والرابع في زيارتهم ومجالستهم، والخامس في حسن الثناء ووضع القبول لهم في الأرض، والسادس في إثبات أحوالهم، والسابع في إثبات كراماتهم ويشتمل على فصول.

[2] لمزيد من التوضيح لطريقة ابن الزيات في الترجمة لأولياء المغرب والمسائل التي ركّز عليها وأسباب ذلك، يمكن الرجوع إلى جمال لخلوفي، **الإسلام المغربي: محاولة في التركيب**، ج. 1، دار القبس، 2017، صص. 85-95.

[3] أبو زيد عبد الرحمن بن إسماعيل الصومعي، **التشوف في رجال سادات التصوف**، تحقيق المصطفى بن خليفة عربوش، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط. 1، 2014، ص. 86. (التشديد على "تابعون" من عندنا).

[4] المرجع نفسه، صص. 88-90.

بعد ذلك، ينتقل إلى الطريق المشمولة ببحثه، وهي طريق الغزالي؛ فيحصر المريدين أشياخ الطريقة في أربعة[1]: الأول سيدي أبو محمد صالح بن عبد الله بن حرزهم[2]، والثاني أبو عبد الله محمد احنين الفاسي، والثالث أبو عمران موسى بن عيسى بن أبي سليمان داود الرفروفي التدلاوي[3]، والرابع أبو بكر بن محمد بن العربي المعافري[4]. ويخصّ أحد تلامذة الغزالي وهو ابن العربي بذكر بعض تلاميذه الكبار، والذين أورد منهم علي بن حرزهم[5]، والقاضي عياض[6]، وعبد الرحمن السهلي[7]، ثمّ ينتقل إلى تلاميذ عبد الرحمن السهلي الكبار. وكان الغرض من هذا التقديم هو الوصول إلى سند طريقة الشاذلي، والذي يورد سلسلة اتّصاله وصولا إلى **اللوح المحفوظ**[8]. ثمّ ترتبط طريقتان بالشاذلية هما التباعية والزروقية[9]، ومنهما تتفرّع الصوفية والمشايخ في المغرب، ويظلّ القاسم المشترك بينهم هو التقاء شيوخهم عند الشاذلي. ثمّ ينتهي إلى ذكر الشيوخ الذين يتّصلون بالشاذلية في مختلف مناطق المغرب. وقد كان الهدف من ذلك هو ربط اتّصال السلسلة من الأعلى والوصول بها إلى الشاذلي من جهة، ثمّ حصر التلاميذ وبالتالي ضبط طرق الانتشار وفي الوقت نفسه اتّصال التصوّف "الصّحيح" من جهة أخرى. لكن كيف يمكن أن نفهم طبيعة **التشّوف** وبالتالي توضيح جنسه وتميّزه عن كتاب ابن الزيات؟

نعتقد أنّ ربط كتاب **التشوف** للصومعي بكتاب **المعزى** قد يكون مفيدا من أجل فهم الهدف من الكتاب وتحديد جنسه؛ فمن خلال كتاب **المعزى** الذي يحوي سبعة أبواب بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة، حاول صاحبه أن يقدّم في الفصول الثلاثة الأولى "نسب أبي يعزى ومجاهداته وأشياخه وكراماته، ودرس في الأبواب المتبقية الأشياخ الآخذين عنه

---

(1) أبو زيد عبد الرحمن بن إسماعيل الصومعي، **التشوف في رجال سادات التصوف**، م.س، صص. 90-91.

(2) توفي سنة 1111م/505هـ.

(3) توفي في القرن. 12م/6هـ.

(4) توفي سنة 1148م/543هـ.

(5) توفي سنة 1163م/559هـ.

(6) توفي سنة 1149م/544هـ.

(7) توفي سنة 1185م/581هـ.

(8) أبو زيد عبد الرحمن بن إسماعيل الصومعي، **التشوف في رجال سادات التصوف**، م.س، صص. 95-101.

(9) المرجع نفسه، صص. 101-102.

وإخوانه من كبار مشايخ الصوفية، وأدب زيارته، وأخيرا اتّصال سلسلة المؤلّف بالشيخ أبي يعزى والشيخ عبد القادر الجيلاني إلى النبي محمد (ص)"[1]. وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّ مشيخة زاوية أبي الجعد كانت قد انتقلت إلى جدّ صاحب كتاب "التشوّف الصغير" عن غير طريق النسب. وعليه، كان غرض **المعزى بمناقب أبي يعزى** هو إظهار اتّصال سلسلة النسب الروحي للصومعي الجدّ إلى الرسول (ص). ويمكن أن نفترض أنّ ذلك كان مرتبطا بالسياق الذي حدث فيه ذلك، والذي كان بدأ **يشهد تقدّم التصوّف المرتبط بالنسب الشريف، في مقابل تراجع أدوار الصلاح بمفهومه الواسع**[2]، فنتجاوز بذلك إشارة محقّق كتاب **المُعزى** إلى أنّ الدافع في كتابة هذا المؤلّف ربما يكون موقف بعض السلاطين المتشدّد من أرباب الزوايا ومشايخ الطرق الصوفية.

ويمكننا أن نستنتج إذن من خلال كلّ ما سبق، أنّ غرض كتاب **التشوف في السادات رجال التصوّف**، وكاستمرار لكتاب **المعزى** وتطوير له، هو ضبط السلسلة الروحية أو النورانية لانتقال التصوّف في المغرب الأقصى. ومن السياق الذي جاء فيه الكتاب، والذي تزامن مع بداية انتشار ضبط الأنساب الشريفة في حركة زكّتها السلطات المركزية[3]، يمكن القول أنّه ربّما جاء بوصفه ردّة فعل في مواجهة السياق الذي كان يقصي شيئا فشيئا اتصال سلسلة النسب الروحي، والذي ترافق أيضا، مع تطوّر أشكال تدخّل الكرامة في هذا الحقل[4]. ومن هنا، جاء الكتاب غنيّا بعدد المشايخ الذين يجسّدون طرق انتقال السلسلة الصوفية في المغرب[5]، أو بالأحرى يمكن القول أنّ هذه الطرق هي الوحيدة الحاملة لمشروعية التصوّف. وهو عمل أشبه بضبط طرق نقل الحديث الذي

---

[1] علي الجاوي في مقدمة تحقيقه لكتاب: أحمد التادلي الصومعي، **كتاب المعزى في مناقب الشيخ أبي يعزى**، م. س.، ص. 2.

[2] نناقش بتفصيل هذه الجزئية التي تهم تطور أشكال الولاية والصلاح ابتداء من المرينيين، واتجاهها نحو النسب الشريف في أطروحتنا المشار إليها سابقا.

[3] لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة، يمكن الرجوع جمال لخلوفي، م. س.، صص. 95-107.

[4] ناقشنا بتفصيل هذه الجزئية والعلاقة التي ربطت بين تطور وجود الكرامة في الحياة الثقافية والدينية في المغرب، وبين تطور النسب الشريف، وقد رأينا في ذلك ارتباطا بالنبوّة من خلال الفعل الأنثروبولوجي الذي هو المحاكاة. يمكن الرجوع إلى: جمال لخلوفي، **الإسلام المغربي**، م. س.، صص. 85-95.

[5] كما يتميّز الكتاب باتساع الفترة التي تهم المشايخ، عكس ابن عسكر مثلا الذي اكتفى بشيوخ القرن العاشر الهجري.

يستخدم "العنعنة"؛ فيبتعد الصومعي عن المجهولين وعجائب أخبارهم التي لم يستبعدها كتاب التادلي[1].

يتّضح إذن، أنّ هناك اختلافا في المنهج كما في الموضوع بين كلّ من التادلي والصومعي، كما اختلفا في الأهداف والسياقات التي وجّهت كلّ واحد منها في تأليف كتابه؛ إذ كان المعيار عند ابن الزيات هو ذكر المناقب، في حين أنّه كان عند الصومعي ضبط السلسلة، حيث يبدو التأثير الفقهي واضحا، كما يظهر أنّ هناك مسعى إلى الابتعاد عن بعض أشكال التصوّف التي يبدو أنّها كانت محطّ جدل، ويمكن الوقوف على ذلك من خلال التأكيد المتكرّر على موافقة الطرق المضبوطة للكتاب والسنة، كما تظهر من خلال الربط والإشارة الدائمة للغزالي باعتبار أنّه كان قد أصبح ممثّل ما اصطلح عليه "بالتصوّف السنّي" في المغرب. ويمكن ملاحظة أنّ السلسلة النورانية، كما يسميها المؤلّف، تتجاوز الرسول إلى "الملائكة الأربعة الكبار"، ثمّ إلى اللوح المحفوظ، فالقلم، فالله سبحانه وتعالى. وفي هذا رغبة في تجاوز مسألة النسب العرقي، إذ السلسلة النورانية سابقة على العرق ولا ترتبط به. ويتعزّز ذلك بما يمكن أن نلاحظه من أنّ سلسلة عبد القادر الجيلاني تتّصل بأبي بكر لا بعلي[2].

من هنا نعود على بدء؛ فقد انطلقنا من دراسة العنوان، وننتهي في هذه الفقرات إلى العودة إليه. بقيت مسألة اختلاف تشوّف الصومعي عن تشوّف التادلي في حرف الجر، حيث استخدم التادلي (إلى)، بينما وظّف الصومعي (في). والأظهر من الناحية اللغوية هو استخدام الحرف (إلى)؛ فالتشوّف بمعنى التطلّع يكون من الأسفل إلى الأعلى، والمسافة التي تجسّد الفصل وفارق المكانة أظهر في الحرف (إلى). غير أنّ حرف الجر (في) قد يفيد في بعض دلالاته التضمّن؛ فيكون القائل (أي الصومعي) ضمن **السادات رجال التصوّف**، وهو واقع الحال؛ فكلّ من الجدّ والحفيد كان يسعى إلى هذا الإثبات في زمن تقدّم فيه دور النسب الشريف في تحقيق وإثبات الولاية الصوفية. وللمتصوّفة في استخدام أساليب الكلام التي تعتمد الرمز والإشارة، ما يزكّي هذا الطّرح.

---

[1] أبو يعقوب بن يحيى التادلي المعروف بابن الزيات، **التشوف إلى رجال التصوف إلى رجال التصوف وأخبار أبي العباس السبتي**، م. س.، ص. 38.

[2] أبو زيد عبد الرحمن بن إسماعيل الصومعي، **التشوف في رجال سادات التصوف**، م. س.، ص. 89.

كما أنّ استحضار ابن الزيات واستبعاده في الوقت نفسه، ربّما كان يوحي بأنّ الصومعي يستهدف **محاكاته** أي النسج على غراره لكن مع التميّز عنه. النسج على غراره من خلال تشابه المسعى في أن يكونا علمين في هذا الفن، حيث سعى ابن الزيات إلى التعريف بأولياء المغرب، في وقت كان يعتقد خلوّ المغرب الأقصى منهم (على حدّ زعم ابن الزيات). وهو المسعى نفسه الذي وجّه الصومعي؛ إذ عمد إلى ضبط سلسلة التصوّف باستخدام العنعنة واتّصال السلسلة الروحية للمشايخ، في زمن اضطربت فيه معايير الولاية، وكثر ادعاءها؛ فوضع كلا من النسب الشريف والكرامة في موضعهما ولم يجعلهما حاسمين. وانحصر ذكرهما في مواضع محدودة لم تتجاوز الستة عشر كرامة، في مقابل الكمّ الكبير من الشيوخ المنتسبين إلى الشاذلي، والذين تجاوز عددهم -على ما أحصيناه- الثلاثمائة وستون شيخا، ينتشرون في مختلف بقاع المغرب. ما يجعل من الكتاب مرجعا أساسيا في ضبط سلسلات التصوّف الروحي في المغرب الأقصى.

وهكذا، ربّما أراد الصومعي من خلال تجنّب الإشارة إلى **تشوف** ابن الزيات أن يؤصّل لمرحلة جديدة من التشوّف إلى (في) صلحاء المغرب، تستحضر الماضي وتلغيه بأن تقوم مقامه، الماضي الذي يتأسّس على الأخبار المنقولة، والتي تجسّد كلّ من الكرامة والنسب الشريف أهمّ أضلاعها، كما يتشكّل من الصلاح المؤسّس على ما تنقله العامة والخاصة عن الأولياء، إلى مرحلة تقوم على الضبط والاتّصال والتحقّق من الأخبار بالتحقق من اتّصال السلسلة النورانية؛ فأصل هذه السلسلة في السماء، وبالتالي تتعالى عن الشروط الدنيوية من النسب وغيره. وعليه، يمكننا القول إنّ نقطة ارتكاز التادلي ابن الزيات كانت الصلاح، ومنه يتمّ تعريف الوليّ، سواء بأصوله أو بمكان إقامته، بينما نلمس هذا القلب الذي أحدثه الصومعي ومن على شاكلته؛ إذ بدأ من الأعلى، أي من النبع، ثمّ أخذ يحفر الأخاديد الموصلة إلى الشيوخ، فمن لم يصله الأخدود لا حظّ له من النبع سواء أكان ذا نسب شريف أم لم يكن. لكن ربّما شاءت الأقدار أن لا يحظى كتاب الصومعي بهذه المكانة، فبقي مجرّد ظلّ لكتاب ابن الزيات، كان قدر الكتاب أن يكون مغمورا وأن يعيش بلقب "التشوف الصغير"، وهو لقب جعله يعيش دائما متواريا في جلباب "التشوّف الكبير".

2- مشكلات تحقيق كتاب "التشوف" ومقاربة منهجية بديلة لتجاوزها

ظل كتاب التشوف، كما أسلفنا، مهملا من طرف المؤلفين والباحثين في حقل التصوف كما باقي الحقول المعرفية الأخرى المرتبطة به، ولا يرجع إليه إلا في مواضع نادرة ليست ذات صلة بالغرض الذي أريد له في الحقل الصوفي المغربي. وقد بقيت النسخة الوحيدة المخطوطة المتواجدة بالخزانة العامة في الرباط الأصل المعتمد عليه[1]، ولم تعرف له نسخ أخرى لحدّ الآن. ثمّ قام الباحث عربوش مصطفى بتحقيق الكتاب معتمدا على هذه النسخة الوحيدة. ويتبيّن من الاطلاع على هذا التحقيق، أنّ صاحبه لم يلتزم، في بعض التفاصيل، بالإجراءات العلمية والمنهجية أثناء إنجاز التحقيق الذي يستهدف هذا النوع من النصوص، الشيء الذي أدّى إلى الوقوع في الكثير من الأخطاء والمتناقضات التي تلقي بظلالها على النصّ المحقق.

هكذا، نروم في هذا العنصر، القيام برصد الأخطاء والثغرات التي اعترت التحقيق، مع اقتراح ملامح خطة منهجية بديلة من أجل التعامل مع أمثال هذه النصوص، والتي تقوم على توظيف أدوات "التوطين الخرائطي" للشخصيات المسرودة داخل المجال الذي تنتمي إليه. وقد اقتصرنا في هذا البحث على التراجم المنتمية إلى منطقة الريف دون غيرها، وذلك من أجل حصر نطاق البحث، كي نتمكّن من تدقيق المعرفة بالشخصيات المترجم لها، ثمّ القدرة على تتبع الأخطاء، في أفق تفعيل المقاربة المقترحة من خلال خطوات عملية. ويمكن إجمال طبيعة الأخطاء والنواقص التي اعترت التحقيق في العناصر التالية:

✓ التصحيف والتحريف: بمعنى التغيير في الحروف أو الحركات، ويطلق الأوّل على "تغيير نقط الحروف المتماثلة في الشكل"، بينما يقصد بالثاني "تغيير في شكل الحروف

---

[1] أبو زيد عبد الرحمان بن إسماعيل بن إبراهيم التادلي العمراني الزمراني الصومعي، **التشوف في رجال السادات التصوف**، مخ. خ.ع. رقم 1103 – د.

المتشابهة في الرسم"[1]. هذا وقد وقع المحقّق في هذا النوع من الأخطاء في الكثير من المواضع، نذكر منها:

المصحف أو المحرف	الصحيح	محل الخطأ وعلته
بن أمرين (ص. 151)	أحمدين فالاسم السابق لا وجود له في المتداول	لم يلتفت إلى شكل كتابة أحمد حيث الحاء والميم متلاصقتان بشكل يصعب تمييزهما، إضافة إلى تشابه حرفي الدال والراء من حيث الرسم
بني توزيين (ص. 151)	بني توزين	إضافة ياء
المطامسة (ص. 152)	المطالسة	تشابه حرفي الميم واللام من حيث الرسم
تلمسان (ص. 154)	تامسمان	تشابه الألف واللام من حيث الرسم وتواري الميم
عين تلبوط (ص. 154)	عين تلنبوط	سقوط النون نظرا لتواريها وهو الأصح في التداول
إمامنا (ص. 155)	كان إمام	زيادة النون والألف دون مبرر
بني تورين (ص. 156)	بني توزين	إسقاط النقطة على الزاي
تانسقت (ص. 156)	تاسفت	زيادة النون حتى تستقيم الكلمة مع غرض المحقق

✓ إدخال تغييرات على النصّ المحقّق دون الإشارة إلى كونها إضافة المحقق؛ مثل كلمة "منهم" التي تسبق ذكر أيّ شخصية مسرودة، وهي غير موجودة في المخطوط، وربما ظنّ المحقّق أنّ هذا التعديل ضروري حتى يستقيم بناء النص اللغوي؛ فكتب ما هو غير موجود في المخطوط، دون تمييز ذلك بوضعه بين قوسين أو معقوفتين أو ذكره في

[1] رمضان عبد التواب، **مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين**، ط. 1، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1985، ص. 124.

الهامش، وهو تصرّف قد يهدّد أمانة التحقيق. كما حدث أن سقطت، في بعض الأحيان، جمل كاملة دون الإشارة إليها، كما في المثال التالي: "ومنهم أبو زيد عبد الرحمان بن الشيخ السيد يعقوب بن أبي مقاتل السهلي الشريف الحسني الوطاطي جده. وانتقل إلى ترغا من ساحل البحر ومن أحفاده السيد إبراهيم الملقب الأعرج الشريف، نزيل فاس من باب الجيسة، وله بذلك نسب"[1]. بينما في النص المخطوط نجده كالتالي: "الشيخ السيد أبا مقاتل السهلي بن أحمد بن أبي مقاتل السهلي ابن محمد بن أبي زيد بن عبد الرحمان بن الشيخ السيد يعقوب بن أبي مقاتل السهلي الشريف الحسني الوطاطي جده وانتقل إلى ترغى من الساحل البحر من أحفاده السيد إبراهيم الملقب الأعرج الشريف نزيل فاس من باب الجيسة وله بذلك نسب"[2]. ويلاحظ في هذا النصّ وجود تكرار لعبارة "أبا مقاتل السهلي"، ربما بسبب انتقال النظر في القراءة، ما يؤدّي إلى سقوط كلمات أو زيادتها، أو عن جهل من الناسخ فأقحمها، وكان من اللازم على المحقّق أن يورد النص كما هو في المخطوط، ثم يصلحه بعد ذلك وفق التقنيات المتعارف عليها في التحقيق.

✓ عدم الوقوف على كثير من الأخطاء اللغوية في النص المخطوط، والذي يبدو أنه قد كتب بلغة أقرب إلى الدارجة المغربية منها إلى الفصحى[3]؛ فتعددت الأخطاء في الجوانب الإملائية والنحوية والتعبيرية، لكن المحقّق تجاهل الإشارة إليها، إما بعدم تصحيحها بالكلية أو القيام بذلك دون لفت النظر إليها، ومن الأمثلة على ذلك: كلمة "الموقيم" كما وردت في المخطوط، وصححها "المقيم"، دون إشارة إلى ذلك. وهناك بعض الأخطاء الإملائية التي لم يتوقّف عندها رغم وقوعها في حالات عديدة، مثل: السحراء والسحراوي التي كتبها بالسين. وهذا النوع من التحريفات والتصحيفات من الكثرة بحيث يتعذّر حصرها في هذا المبحث.

---

[1] أبو زيد عبد الرحمن بن إسماعيل الصومعي، **التشوف في رجال سادات التصوف**، تحقيق مصطفى عربوش، م. س.، ص. 157.

[2] **التشوف في رجال السادات التصوف**، مخ. م.س.، ص. 82.

[3] لا ندري هل هذه الأخطاء من المؤلف نفسه، أو من النساخ الذين تعاقبوا على نسخ المؤلف حتى وصل إلينا، إذ لا توجد لدينا أي مؤشرات حول تاريخ النسخة الموجودة بالخزانة الوطنية هل تعود إلى زمن المؤلف الأصلي أو من النساخ بعده.

✓ عدم ضبط ما يُشْكِلُ من الكلمات؛ فقد وردت في النصّ العديد من الألفاظ والعبارات الملتبسة، والتي أهمل المحقّق الإشارة إليها. وغالبا ما كانت هذه الكلمات من جنس أسماء الأماكن أو الأعلام البشرية، خاصّة ما تعلّق منها بأسماء القبائل وجماعاتها، بل وحتّى بعض الأسماء الشخصية. ومن أمثلة ذلك، نذكر: "أمرين- توزيين-ومولان"[1]، و"المطامسة"[2]،و"دهمان،-وشروين"[3]، و"قلعتي بالي"[4]، و"بني تورين"[5]؛إذ ربما جاءت بعض الأسماء مخالفة لقواعد اللغة والنحو، ولا صلة لها بالمعجم الطوبونيمي المتداول مغربيا؛ فيقع المتلقي في حيرة حول توطين المترجم لهم، ولم يقم المحقق بتصويبها لتأتي متوافقة مع اللغة سواء في تقنياتها المعيارية أو مخزوناتها التداولية. كما تصرّف المحقّق في بعض التسميات، مثل "ترغا" التي وردت في المخطوط "ترغى" دون أن يشير بين قوسين أو في الهامش إلى ما كان الأصل[6].

✓ عدم الإلمام بمختلف مصادر التخريج التي يحتاجها النصّ حتّى يتسنّى إثبات صحة من ورد فيه، أو تصحيح ما وقع فيه من أخطاء؛ خاصّة أنّنا أمام نصّ موسوعي من حيث كمّ أسماء الأولياء والصلحاء المسرودة فيه. في المقابل، لجأ المحقق إلى عدد محدود من المصادر المشهورة الخاصّة ببعض المناطق في الجنوب مكثرا من النقل عنها. وهذه الطريقة أدّت به إلى الوقوع في أخطاء وتناقضات عديدة فيما يخصّ التعريف بالشخصيات المسرودة في "التشوف الصغير"؛ ففي بعض الأحيان، يشير المحقّق إلى أن المترجم له غير معروف بقوله "لم نعثر له على ترجمة"، رغم أنّ العديد من مثل هذه الحالات توجد لها تراجم في المصادر المختلفة. وفي أحيان أخرى، يورد ترجمات

---

[1] أبو زيد عبد الرحمن بن إسماعيل الصومعي، **التشوف في رجال سادات التصوف**، تحقيق مصطفى عربوش، م. س.، ص. 151.

[2] المرجع نفسه، ص. 152.

[3] المرجع نفسه، ص. 154.

[4] المرجع نفسه، ص. 155.

[5] المرجع نفسه، ص. 156.

[6] لا يصح أن يزاد في النص أو ينقص منه شيء، إلا بشرط واحد، وهو أن يكون ذلك أمرا ضروريا لا مفر منه، ولا بد من وضع الزيادة بين قوسين معقوفين، والتنبيه على مكان استجلابها في الهامش. **مناهج تحقيق التراث**، م.س.، ص. 149.

لشخصيات تجعله في تناقض مع المعطيات الواردة في **التشوف**، لا من حيث الاسم أو النسب أو الموطن الجغرافي.

إنّ الكمّ الهائل من الأسماء الواردة في هذا الكتاب، مع الأخذ بعين الاعتبار الخلل الذي حصل، أحيانا، في أنسابها بإدخالها ضمن مشجرات سلالات شريفة أو في أصولها الجغرافية، يجعل من الصعب على أي محقق التثبت من حقيقة الأسماء المترجم لها والمعطيات الواردة بصددها؛ إذ أنّ أوّل ما ينبغي الالتفات له عند التحقيق، هو مراجعة مصادر المؤلّف سواء أكانت مخطوطة أو مطبوعة، إلا أنّ هذه العملية شديدة التعقيد في النصّ الذي بين أيدينا، وتحتاج إلى مجهود كبير، باعتبار أنّه لم يثبت المصادر التي اعتمدها[1]. وإذا سلّمنا بصحة خلوّ النصّ الأصلي من المصادر، فإنّ هذا يجعلنا نعتقد أنه عمد إلى ضبط الأنساب اعتمادا على ما تناهى إلى مسامعه من أسماء الأولياء والصلحاء المشهورين بالمغرب في زمنه. ومن هنا، يمكننا أن نفترض بأنّ كتاب "التشوف" تاريخ مكتوب يؤرّخ أساسا للتصوّف كما تداولته الفئات الشعبية والعامّة، لكن مع استخدام منهج العنعنة الذي أشرنا له في العنصر الأول من هذا البحث. وقد قام المؤلف بإنشائه انطلاقا من تحقيقات ومرويات شفوية ومعاشة غير مكتوبة دون الإحالة إلى المصدر. ما يجعل لهذا النص خصوصية فريدة، تتجلى في كونه سجلا للذاكرة الشعبية المغربية حول الأولياء والصلحاء. وممّا يعزّز هذا الطرح، أنّ هذا النصّ يفتقر، إلا فيما ندر، إلى التأطير الزمني اللازم من أجل موضعة المترجم لهم في الكرونولوجية التاريخية للتصوّف المغربي، الشيء الذي جعل أسماء الأولياء والصلحاء تتداخل فيه دون أيّ اعتبار للترتيب الزمني.

وهكذا، فإن نصّا بهذه المواصفات والخصوصيات، يحتاج إلى اتّباع قواعد منهجية جديدة في تحقيقه، وعدم الاكتفاء بما هو معهود في حقل تحقيق المخطوطات، فهو نصّ حافل بالتعقيد والتنوّع والتركيب، نتيجة انفلاته من أطر التأريخ الكرونولوجي، وعدم خضوعه إلى مسار الزّمن وتعاقبيته؛ إذ نجد أنّ المؤلّف لا يبالي بتوطين مترجميه في موقع زمني محدّد. بل يكتفي بالمكان، بوصفه معيارا وحيدا يستخدمه في رسم معالم هوية

[1] هذا إذا افترضنا أنّ النص الأصلي لم يتضمّن المصادر، وأنّ المسؤول عن ذلك ليس الناسخ.

الصلحاء المترجم لهم، ومساعدا على استيعاب مجال حضورهم. ما يجعل هذا النص يشتغل وفق آلية الزمن المتخيل و"هو زمن دلالة، أو الزمن المعبر عن دلالة"[1].

ونتيجة لكلّ ما سبق، نقترح الاستفادة من منهج "التوطين الخرائطي" من خلال استثمار معطيات الخريطة الضرائحية والصلاحية بالمغرب، من أجل الوقوف على هوية الشخصيات المترجم لها وموقعها ضمن نسق الولاية والصلاح. ولقد قمنا بتطبيقه على البعض من صلحاء منطقة الريف المسرودين في نصّ التشوف، استنادا إلى بيانات العمل الميداني، ما مكّننا من إعادة تحقيق تراجم هؤلاء الصلحاء. ونورد النتائج مبيّنة في الجدول التّالي:

الترجمة كما وردت في النص المحقق.	**الترجمة بعد إعادة التحقيق.**	**البيانات المستند إليها في إعادة التحقيق.**
علي بن مخوخ بن عيسى[2]، لم يعثر له المحقّق على ترجمة.	هو الشيخ علي بن مخوخ التوزيني بحسب البادسي، وله شجرة نسب مختلفة عما ورد في التشوف، ما زال ضريحه قائما.	المقصد الشريف والمنزع اللطيف[3]، وثائق أنساب منشورة في الإبانة عن شرفاء أهل الناظور[4]، الضريح[5].

[1] كورنيليوس كاستورياديس، **تأسيس المجتمع تخيليا**، ترجمة ماهر الشريف، دمشق: دار المدى للثقافة والنشر، 2003، ص. 296.

[2] انظر نص الترجمة تامة في النص المحقق، ص. 151.

[3] عبد الحق البادسي، **المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف**، تحقيق سعيد أعراب، ط.2، الرباط: المطبعة الملكية، 1993، صص. 114 – 117.

[4] البشير بن المختار المنصوري الوكيلي، **الإبانة عن المغمور في نسب شرفاء أهل الناظور ونبذة عن وثائقهم**، ج 1، المحمدية: مطبعة فضالة، 1414هـ/ 1993م، صص. 80، أما الجزء الثاني فهو باسم: **الإبانة عن المغمور في نسب شرفاء أهل الناظور والمنطقة الشرقية (نصوص ووثائق)**، الرباط: المطبعة الملكية، 1425هـ / 2004م، صص. 90، 322، 326.

[5] الضريح جزء من بناية الزاوية الواقعة في دوار سيدي الحاج علي، بتاسفت في قبيلة بني توزين.

أبو عمران موسى بن أحمد[1]، لم يعثر له المترجم على ترجمة.	لم نعثر له على ترجمة أو ضريح.	ما يدل على كونه من الريف، إشارة إلى كونه من أهل العرقوب وهي من قرى قبيلة گزناية.
عيسى الشريف، لعله أبو مهدي عيسى الشريف[2].	عيسى بن محمد الشريف الحسني، من صلحاء گزناية ولا علاقة له بالمشار إليه.[3]	زهرة الأخبار، بنو حازم فرقة من گزناية تنسب إلى الشرفاء أولاد سيدي عيسى.
أبو عثمان سعيد بن مخلوف[4]، لم يعثر له على ترجمة.	سعيد بن مخلوف من الشرفاء ببلاد المطالسة.	ضريح سيدي سعيد بن مخلوف بدوار أولاد موسى، مزكيتام.[5]
أبو يعقوب يوسف البادسي[6]، لم يعثر له على ترجمة.	أبو يعقوب يوسف بن محمد الزهيلي البادسي، وليس الشريف الحسني[7].	المقصد الشريف والمنزع اللطيف. مناقب أبي يعقوب البادسي، ضريح سيدي بويعقوب[8].

[1] انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 152.

[2] المصدر نفسه.

[3] "وفي جزناي (گزناية) أولاد عيسى بن محمد (...) الشريف الحسني". أحمد المقري، **زهرة الأخبار في تعريف أنساب آل بيت النبي المختار**، ط. 1، فاس: المطبعة الجديدة ومكتبتها، 1349هـ، ص. 121.

[4] انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 152.

[5] ضريح هذا الولي بجبل إشإبرشان (القرن الأسود) بدوار أولاد موسى جماعة مزكيتام، قبيلة المطالسة.

[6] انظر نص الترجمة تامة في النص المحقق، ص. 154.

[7] هو يوسف بن محمد بن عبد الله بن علال بن منصور بن سعيد بن عبد الله بن سعيد بن تميم الزهيلي الشهير بابم الغماز، المعروف بأبي يعقوب البادسي، أما شجرة النسب التي ذكرها الصومعي في التشوف فهي متأخرة جاءت في سياق موجة التشرف التي اجتاحت حقل الولاية والصلاح بالمغرب ما بعد القرن 10هـ/ 16م. انظر حول ترجمته: **المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف**، م.س.، صص. 139 – 140. أبو محمد عبد الله بن محمد الأوربي، **مناقب أبي يعقوب الزهيلي البادسي**، ضمن مجموع، خ.م. رقم 9447. عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة**، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ط. 1، دمشق: دار يعرب، 2004، ج 1، ص. 541.

[8] ضريح سيدي بويعقوب البادسي بدوار ثاونيرث قسمة تگيديث بقبيلة بقوية خارج مدينة بادس التاريخية.

الحاج حسون بن علي[1]، لم يعثر له على ترجمة.	هو الحاج حسون بن عبد الحليم الصديقي البقوي[2].	المقصد الشريف، مخطوط مناقب الحاج حسون، الضريح[3].
شعيب بن مفتاح، لم يعثر له على ترجمة[4].	شعيب بن مفتاح ينسب إلى الشرفاء الأدارسة بتمسمان.	شجرة نسب، وبيانات الضريح[5].
يحيى الورداني بن علي[6]، لم يعثر له على ترجمة.	الحاج يحيى بن أحمد الورداني البطوئي الشريف الحسني[7].	مطلب الفوز والفلاح، ضريح سيدي الورداني ببني أوليشك[8].
ورياش بن عيسى[9]، لم يعثر له على ترجمة.	ورياش بن عيسى بن عبد الرحمان الودغيري بقلعية[10].	تقييد نسب قلعية، زهرة الأخبار، ضريح سيدي ورياش[11].

---

[1] انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 154.

[2] **المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف**، م.س.، صص. 63 – 64. امحند البخلاخي، **الجوهر المكنون في عجائب أخبار ولي الريف الحاج حسون**، منشورات الصالون الأدبي لابن الريف، سلسة التراجم رقم: 1، طنجة، 2005، صص. 14 – 21.

[3] ضريح الحاج حسون وسط دوار أدوز بقبيلة بقيوة.

[4] انظر نص الترجمة تامة في النص المحقق، ص. 154.

[5] مراد جدي، (صورة الولي الصالح في المتخيل الرمزي الجمعي: سيدي شعيب أونفتاح بتمسمان أنموذجا)، مساهمة في أشغال اليوم الدراسي جوانب من ثقافة المغرب، من تنظيم فريق البحث في التراث الثقافي والتنمية بكلية الآداب بوجدة، 26 ماي 2014، غير منشورة.

[6] انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 154.

[7] عيسى بن محمد البطوئي، **مطلب الفوزوالفلاح في آداب أهل الفضل والصلاح**، مخ. خ.ح. رقم 1667، ص. 454.

[8] يوجد ضريحه بفرقة بني عبد السلان قبيلة بني أوليشك بجوار سوق السبت.

[9] انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 155.

[10] **زهرة الأخبار في تعريف أنساب آل النبي المختار**، م.س.، ص. 130. تقييد نسب قلعية، مخ. خ.ع. 1275ك.

[11] يقع ضريحه بدوار أولاد سالم فرخانة بقبيلة مزوجة في قلعية قرب مليلية المحتلة.

أبو المعز موسى بن أحمد[1]، لعله موسى بن أحمد التدماوي.	لا علاقة له بالتدماوي من أهل تارودانت فهو نزيل بني ورياغل[2].	لم نعثر له على ترجمة أو ضريح، والقمري نسبة إلى أيث قمرة قرية بقبيلة بني ورياغل.
عمر الشريف بن أحمد الحسني[3]، لعله عمرو بن أحمد البعقيلي.	لا علاقة له بالبعقيلي[4]، فهو من جبل جارت من حوز قبيلة بني توزين.	لم نعثر له على ترجمة أو ضريح، إنما جبل جارت أو كرط وقبيلة بني توزين ضمن الريف.
الحاج علي بن محمد[5]، لعله علي بن أبي القاسم المشترائي.	لا علاقة له بالمشترائي[6]، فهو نزيل جبل بني توزين باتسافت.	اتسافت فرقة معروفة ضمن قبيلة أيث توزين[7].
السيد إبراهيم الملقب الأعرج[8]، لعله إبراهيم بن هلال السجلماسي.	أمر غير صحيح، هو أبو إبراهيم اسحاق بن مطهر الأعرج الورياغلي[9].	من صلحاء بني ورياغل، دفين باب الجيسة بفاس.

---

(1) انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 155.

(2) انظر ترجمة التدماوي في: محمد بن أحمد الحضيكي، **طبقات الحضيكي**، تحقيق أحمد بومزگو، ط. 1، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006، ج 2، ترجمة رقم 509، صص. 384 – 385.

(3) انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 156.

(4) انظر ترجمة البعقيلي في: **طبقات الحضيكي**، م.س.، ترجمة رقم 723، ص. 549.

(5) انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 156.

(6) انظر ترجمة المشترائي في: **طبقات الحضيكي**، م.س.، ترجمة رقم 738، ص. 568.

(7) نيابة الأمور الوطنية، **ضابط حول تنظيم وسير أعمال اللجان القروية للفرق والجماعات في قبائل الريف**، تطوان: مطبعة المخزن، 1952، ص. 92.

(8) انظر نص الترجمة في النص المحقق، ص. 157.

(9) انظر ترجمته في: **المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف**، م.س.، صص. 110 – 112. **سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس**، ج 3، م.س.، صص. 177 – 180.

وكما يظهر من خلال هذا الجدول، فإنّ أنجع طريقة للتعامل مع هكذا نص هو وضع خريطة لمناطق تركز الصلحاء، اعتمادا على ما أورده المؤلف، خاصّة وأن الكتاب يتضمّن صلحاء من مختلف المناطق المغربية وفي أزمنة متباينة، وهذا المنهج يقتضي اتّباع الخطوات التالية:

- ✓ ضبط طوبونيميا المجال الجغرافي والبشري المغربي؛ إذ نجد أنّ أسماء بعض الأماكن والجماعات البشرية تتكرّر في مناطق مغربية مختلفة، لكنّ هذا لا يمنع من امتلاك رؤية شاملة عن المعجم الطوبونيمي المغربي في شقّيه الجغرافي والبشري. وهذا قد يساعد المحقّق على ضبط رسم الكلمات الدالة على الأعلام الجغرافية والبشرية للمواقع التي جاءت في النص، والتحقّق من هذه الأسماء بالرجوع إلى الدراسات التي تناولت هذا الجانب، ما يقود إلى استنباط الاسم الحقيقي المقصود في النص. وعليه، يمكن توطين الصالح ضمن حيز مجالي / بشري معروف، ثم الانطلاق منه إلى تحديد إطاره التاريخي (إن أسعفت المصادر).
- ✓ القيام (أو الاستعانة) بدراسات ميدانية تقوم على جرد الخريطة الضرائحية والصلاحية بالمغرب بوصفه أنجع السبل في توطين المترجم لهم في مناطقهم الأصلية.
- ✓ إن الصعوبة التي يطرحها النصّ المحقق لا تسعفنا في فكّ شفراتها مصادر التخريج التقليدية، بل يقتضي الأمر تنويعا في الاعتماد على مختلف التواريخ المتداولة؛ مكتوبة (كتب ووثائق عائلية ورسمية وأرشيفات)، شفوية (روايات وأقوال ومأثورات)، مسكوكة (نقوش وآثار وبناءات ومواد مختلفة).

خاتمة

إن عمق الإشكالات التي يطرحها نص **التشوف في رجال السادات التصوف** لأبي زيد عبد الرحمان الصومعي، جعلت القيمة التوثيقية التاريخية للمؤلف ضعيفة، وفائدتها قليلة في حقل البحث التاريخي، لكونها لا تقوم على استظهار تواريخ الشخصيات المسرودة ووقائعها ومناقبها ضمن تقويم زمني مضبوط، أو على الأقل ضمن موقع إسنادي محدد كما سارت مختلف كتب المناقب الصوفية، ما جعل هذا النص يدخل في عداد المهمش والمنسي والمغمور سواء على مستوى توظيفه أو حتى على مستوى صعوبة تحقيقه وما

تطرحه من مشكلات، كما كشف عن ذلك العمل الذي أنجزه عربوش مصطفى بتعامله مع هذا النص بأدوات التحقيق التقليدية.

غير أنّ التنقيب في النصّ ومساءلته، تكشف عن الكثير من الجوانب القابلة للاستثمار بما يتجاوز حدود الإشكالات التاريخية؛ إذ أنّه يوفر العديد من المؤشّرات عن سياقات تطوّر التصوّف المغربي والصراعات التي كانت تشرط هذا التطوّر. ونجد أنّ هذا المؤلف لم يهتمّ بالعديد من القضايا التي ربّما شغلت بال المتصوّفة، كما لم يضبط جميع تفاصيل اتّصال السلسلة النورانية للتصوّف في المغرب، لكنّ الأكيد هو أنّه قدّم تصوّرا لمشروعية السلسلة النورانية التي تتجاوز النسب والكرامة إلى مفهوم الاتصال والمشيخة التي تقوم على "العنعنة"، وإن لم ترق هذه "العنعنة" إلى درجة شبيهتها في الضبط الحديثي. لكن، وحتّى لا نظلم الصومعي، ربّما لا يجب أن ننسى أن الضبط بطريقة علماء الحديث هي طريقة أهل **الرسوم**، بينما للمتصوّفة طرقهم في ضبط صحّة الأخبار؛ فكثير منهم صحّح أحاديث بطرق أقل ما يمكن أن يقال عنها بأنّها **عرفانية**.

أمّا من الناحية الأنثروبولوجية، فيمكننا القول أنّنا أمام نصّ فريد، بمثابة سجلّ لذاكرة الأولياء والصلحاء الشعبية العابرة للأجيال[1]، حيث لا يشتغل المتخيّل الشعبي على طريقة السرد التاريخي التعاقبي، بل نجد أنّ الأغلبية الساحقة من الصلحاء المسرودين تنحدر من اللازمن؛، فلا تعرف نشأتها ولا مسارها، وقد تشكّلت وفق حركية المتخيّل المتغيرة وفق شروط وحالات يتداخل فيها الآني بالموروث، ويندمج فيها القديم المتأصّل بالمحلي المعاصر، إنّها حاضرة على مستوى المكان فقط، فهو الذي يحدد هويتها ويستوعب حضورها.

---

[1] أو ما يسميه بول ريكور بتعاقب الأجيال "إذا ما ربطت بشبكة المتعاصرين والأسلاف والأخلاف، بين الزمان الظاهراتي والزمن الكوني" حيث يحل التعاصر كبنية توسطية بين الزمن الخاص القدر الفردي والزمان العام للتاريخ. بول ريكور، **الزمان والسرد، الزمان المروي**، الجزء الثالث، ترجمة سعيد الغانمي، ط. 1، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2006، صص. 167- 169.

المصادر والمراجع المعتمدة

لج الصومعي (أبو زيد عبد الرحمان بن إسماعيل بن إبراهيم التادلي العمراني الزمراني)، **التشوف إلى رجال السادات التصوف**، مخ. خ.ع. رقم 1103 – د.

لج الصومعي (أبو زيد عبد الرحمن بن إسماعي، **التشوف في رجال سادات التصوف**، تحقيق المصطفى بن خليفة عربوش، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط. 1، 2014.

لج الأوربي (أبو محمد عبد الله بن محمد)، **مناقب أبي يعقوب الزهيلي البادسي**، ضمن مجموع، خ.م. رقم 9447.

لج التادلي (أبو يعقوب بن يحيى المعروف بابن الزيات)، **التشوف إلى رجال التصوف وأخبار أبي العباس السبتي**، تحقيق أحمد التوفيق، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط الدار البيضاء، ط. 2، 1997.

لج الصومعي (أحمد التادلي)، **كتاب المعزى في مناقب الشيخ أبي يعزى**، تحقيق علي جاوي، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، 1996.

لج المقري (أحمد)، **زهرة الأخبار في تعريف أنساب آل بيت النبي المختار**، ط. 1، فاس: المطبعة الجديدة ومكتبتها، 1349هـ.

لج البخلاخي (امحند)، **الجوهر المكنون في عجائب أخبار ولي الريف الحاج حسون**، منشورات الصالون الأدبي لابن الريف، سلسة التراجم رقم: 1، طنجة، 2005.

لج الوكيلي (البشير بن المختار المنصوري)، **الإبانة عن المغمور في نسب شرفاء أهل الناظور ونبذة عن وثائقهم**، ج 1، المحمدية: مطبعة فضالة، 1414هـ/ 1993م. أما الجزء الثاني فهو باسم: **الإبانة عن المغمور في نسب شرفاء أهل الناظور والمنطقة الشرقية (نصوص ووثائق)**، الرباط: المطبعة الملكية، 1425هـ / 2004م.

لج ريكور (بول)، **الزمان والسرد، الزمان المروي**، الجزء الثالث، ترجمة سعيد الغانمي، ط. 1، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2006.

لج لخلوفي (جمال)، **الإسلام المغربي: محاولة في التركيب**، ج. 1، دار القبس، 2017.

لج عبد التواب (رمضان)، **مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين**، ط. 1، القاهرة: 1985، مكتبة الخانجي.

لج البادسي (عبد الحق)، **المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف**، تحقيق سعيد أعراب، ط. 2، الرباط: المطبعة الملكية، 1993.

لج ابن خلدون (عبد الرحمن)، **المقدمة**، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ج 1، ط. 1، دمشق: دار يعرب، 2004.

لج البطوئي (عيسى بن محمد الراسي)، **مطلب الفوزوالفلاح في آداب أهل الفضل والصلاح**، مخ. خ.ح. رقم 1667، ص. 454.

لج كاستورياديس (كورنيليوس)، **تأسيس المجتمع تخيليا**، ترجمة ماهر الشريف، دمشق، دار المدى للثقافة والنشر، 2003.

لج مجهول، **تقييد نسب قلعية**، مخ. خ.ع. 1275ك.

لج المنوني (محمد)، **المصادرالعربية لتاريخ المغرب**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط: 1983، ج 1.

لج الحضيكي (محمد بن أحمد)، **طبقات الحضيكي**، تحقيق أحمد بومزگو، ط. 1، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006، ج 2.

لج الكتاني (محمد بن جعفر بن ادريس)، **سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس**، تحقيق عبد الله الكتاني وحمزة الكتاني ومحمد الكتاني، ط. 1، الدار البيضاء، دار الثقافة، 1425هـ/ 2004م، ج 3.

لج الشفشاوني (محمد بن عسكر)، **دوحة الناشرلمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر**، تحقيق محمد حجي، الرباط: مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، ط. 2، 1977.

لج جدي (مراد)، (صورة الولي الصالح في المتخيل الرمزي الجمعي: سيدي شعيب أونفتاح بتمسمان أنموذجا)، مساهمة في أشغال اليوم الدراسي جوانب من ثقافة المغرب، من تنظيم فريق البحث في التراث الثقافي والتنمية بكلية الآداب بوجدة، 26 ماي 2014، غير منشورة.

لج نيابة الأمور الوطنية، **ضابط حول تنظيم وسيرأعمال اللجان القروية للفرق والجماعات في قبائل الريف**، تطوان: مطبعة المخزن، 1952.

جمالية نصوص السيرة النبوية:

محددات وامتدادات

د. محمد الطاهري

مقدمة:

تعد نصوص السيرة النبوية موجها مهما للمسلمين وغيرهم نحو قيم الحق والخير والجمال، ولما كان الجمال في النصوص مصدرا للجمال في النفوس وله أثر في الواقع، فإن من المهم تسليط الضوء عليه.

وفي هذا الصدد يتناول البحث دراسة تحليلية وتأويلية للمحددات والامتدادات التي تجعل نصوص السيرة النبوية مصدرا للجمالية بمختلف تجلياتها، في محاولة للجواب على إشكال يمكن عرضه كالآتي: ما مصدر جمالية نصوص السيرة النبوية وما أثر هذه الجمالية على المتلقي؟

وجوابا عن هذا السؤال الإشكالي الذي يتفرع عنه سؤالين كبيرين أولهما عن المصدرية، والثاني عن الأثر؛ يهدف البحث إلى فهم كيفية تأثير شكل ومضمون النصوص السيرية -سواء تعلق الأمر بالأدب والصدق، أو الفصاحة والمنطق العذب، أو الدقة والبساطة والوضوح، أو النسق البنائي المنهجي للأحداث، أو التنوع في الأساليب الأدبية، أو غيرها-في تفكير وتعبير وتدبير الإنسان وإقامة عمرانه.

المحور الأول: المحددات والمنطلقات والمصادر التي تمد النص السيري بجماله

ثمة محددات ومنطلقات عدة في النص السيري تتداخل وتترابط لتعزز من جماله وجاذبيته، وأبرزها:

<u>أولا: الأدب والصدق</u>

يجد المتصفح لكتب السيرة النبوية نفسه أمام تعابير خاصة يبث من خلالها المؤلف أدبه وصدقه في حق سيدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فصاحب النص السيري

عندما يتحدث لنا عما يرتبط به صلى الله عليه وسلم يسرد الحوادث والقضايا بأسلوب شيق وممتع، لا يخلو من أدب فريد وأسلوب مختلف عن السرد القصصي المعروف، وهو أسلوب تجد من عباراته ما يدلك على صدقه، ويبدو أن السيرة ونظامها يجريان وفق نمط محدد من الجمل المشحونة بالمحبة للجناب النبوي، إلى جانب الفواصل والسجعات، التي يتنقل عبرها المؤلف (صاحب النص السيري) من حادثة إلى أخرى، ومن موقف لآخر بأسلوب إنشائي مبني بصيغة توحي للمتلقي أو القارئ بأن الأمور التي حدثت فيما مضى، وكأنها مستمرة ومتوارثة عبر الأجيال، فكأنها جمل وتعابير ليست لأجل القصة والتعرف على الأحداث والقضايا وفقط، بل لأجل أمر أكبر، يبعث على المحبة والاقتداء، كما أن الأسلوب الإنشائي معتمد في كتب السيرة النبوية لأن أحداثها وشخصياتها لا تحتمل الصدق والكذب، أو مخالفة الواقع المعروف عن تلك الحوادث والشخصيات، ومما يبعث على الدهشة أن التعابير البلاغية في النص السيري لا تقتصر على واضع السيرة وإنما على شخصياتها كذلك، فمن يقرأ مثلا وصف بعض صحابة رسول الله له (صلى الله عليه وسلم)، يلحظ بوضوح أنهم يختارون عباراتهم بدقة، فسيدنا أنس بن مالك رضي الله عنه حين وصف رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال عنه: " كان رَبْعَةً مِنَ الْقَوْمِ لَيْسَ بِالطَّوِيلِ وَلَا بِالْقَصِيرِ أَزْهَرَ اللَّوْنِ لَيْسَ بِأَبْيَضَ أَمْهَقَ وَلَا آدَمَ لَيْسَ بِجَعْدٍ قَطَطٍ وَلَا سَبَطٍ رَجِلٍ "[1] وفر لنا حكاية ومثلا عظيما في البلاغة وتمكن من وصف رسول الله صلى الله عليه وسلم بشكل حسن جميل لا تخفى فيه عبقرية فذة، لأنه اختار ألفاظا مؤثرة في النفس تجعلك تحبه صلى الله عليه وسلم، وقد كان بالإمكان مثلا أن يقول: كان ممتد القامة عظيم الجسم ذا اللون كذا وذا العينين كذا،...إلخ، لكنه لم يفعل لأن في ذلك شيئا من التقصير في حقه صلى الله عليه وسلم، وهو أفضل وأجمل الخلق على الإطلاق.[2]

1 - صحيح البخاري، كتاب المناقب، باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم، حديث رقم: 3547

2 - مقال: كتاب السيرة النبوية لابن هشام (دراسة موضوعية)، أ. م. د. بيداء عبد نجم عزام، م. نور خالد محيي الدين، الجامعة المستنصرية، العراق، من أعمال المؤتمر الدولي عن اللغة العربية وآدابها وتعليمها، قسم الأدب العربي جامعة مالانج الحكومية، MUDALLA، سنة: 2021ص:1505

ثانيا-الفصاحة والمنطق العذب:

لعل الناظر في كلام رسول صلى الله عليه وسلم ابتداء - وهو مركزي في نص سيرته- يجده ذا سمات أسلوبية متعددة، لكن يمكن إجمالها في اثنتين، الأولى فصاحته وهي نابعة من القرآن الكريم الذي تشربه، وهو معجز في بلاغته، ونابعة كذلك من بالبيئة اللغوية التي عاش فيها صلى الله عليه وسلم، وهي ذات ذائقة عالية، وقد عرف عن العرب أجود الشعر وأجمله، وفصاحة النص النبوي في سيرته صلى الله عليه وسلم هي صفة تجمع جمال شكل كلامه مع جمال هيئة نطقه ومضمونه، فقد كان للنبي صلى الله عليه وسلم "**من اللسان العربي أفصحه بهذه النشأة القرشية البدوية الخالصة، (...)وكان جمال فصاحته في نطقه كجمال فصاحته في كلامه، واتفقت الروايات على تنزيه نطقه من عيوب الحروف ومخارجها، وقدرته على إيقاعها في أحسن مواقعها، فهو صاحب كلام سليم في منطق سليم**"[1]، وأما مضمون كلامه فقد جمع المعنى الجليل والجميل، ﴿**وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ، إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ**﴾(النجم:3-4).

أما بالنسبة للمنطق العذب، وهو ما يعطى النص السيري تأثيرا كبيرا، فمن يقف على كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم يجده يجذب الأذن، ويفتح القلب، ويحدث رهافة في العقل والحس، فهو كلام يميزه الوضوح دون تقعر ولا شيء فيه من غموض المعنى أو اللفظ، وفي ذلك يقول ابن القيم: " **إن كلامه يأخذ القلوب، ويسبي الأرواح، ويشهد له بذلك أعداؤه، وكان إذا تكلم تكلم بكلام مفصل، مبين، يعدّه العاد ليس بهذا مسرع، ولا يحفظ، ولا منقطع تخلله السكتات بين أفراد الكلام، بل هديه فيه أكمل الهدي**[2]" وهذا يعني أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان جميل النطق واضح الكلمات بحيث يجعل المنصت له لا يشبع من حديثه، يتكلم بالخير بما قل ودل، وبكلمات تعتصر حكما، وذلك من مضمون قوله صلى الله عليه وسلم: "فُضِّلتُ على الأنبياء بست..." وذكر منها

---

1 - عبقرية محمد، العقاد، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، طبعة إلكترونة، 1943م، يمكن تحميلها على الرابط: https://www.hindawi.org/books/15814636/، ص: 22

2 - زاد المعاد في هدي خير العباد، الإمام شمس الدين بن أبي بكر، بن قيم الجَوزيَة، دار الريان للتراث، القاهرة، ط1، 1407هـ، 1987م، ج1، ص66

أنه أعطي جوامع الكلم[1]، ومن تجليات هذا المنطق العذب ما روته عائشة رضي الله عنها، حيث قالت: "**إِنَّ الْيَهُودَ أَتَوُا النَّبِيَّ ﷺ، فَقَالُوا :السَّامُ عَلَيْكَ، قَالَ :وَعَلَيْكُمْ .فَقَالَتْ عَائِشَةُ :السَّامُ عَلَيْكُمْ وَلَعَنَكُمُ اللهُ وَغَضِبَ عَلَيْكُمْ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ :مَهْلًا يَا عَائِشَةُ، عَلَيْكِ بِالرِّفْقِ، وَإِيَّاكِ وَالْعُنْفَ أَوِ الْفُحْشَ .قَالَتْ :أَوَلَمْ تَسْمَعْ مَا قَالُوا؟ قَالَ :أَوَلَمْ تَسْمَعِي مَا قُلْتُ؟ رَدَدْتُ عَلَيْهِمْ فَيُسْتَجَابُ لِي فِيهِمْ وَلَا يُسْتَجَابُ لَهُمْ فِيَّ**"[2] والناظر في هذا النص السيري – الحديثي يجد منطقا نبويا فريدا يعرض فيه صلى الله عليه وسلم أخلاقا عظيمة وحكمة حاضرة وجوابا ذكيا، من غير وقوع في السباب ولا التلفظ بما تمجه الأذواق وما لا يليق بالشخصية المؤمنة المعظمة لله والمتمثلة آداب الإسلام، فليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش البذيء.[3]

1 - رواه البخاري في صحيحه، حديث رقم:6256

2 - صحيح البخاري، كتاب الدعوات، باب: قول النبي صلى الله عليه وسلم يستجاب لنا في اليهود ولا يستجاب لهم فينا، حديث رقم: 6401

3 - من جماليات السيرة النبوية، د.حمزة بن فايع إبراهيم آل فتحي عسيري، ص: 113، كتاب إلكتروني يمكن تحميلة على الرابط:https://archive.org/details/tvdd2 .

ثالثا: الدقة والبساطة والوضوح:

يتميز تركيب جمل السيرة النبوية عادة البساطة والوضوح، مع التركيز على إيصال الحدث بشكل دقيق وموثوق. وأغلب الجمل في نصوص السيرة تكون مباشرة ومفصحة، وتستخدم تداولاً عاماً تمنح القارئ إحساساً بالتواصل المباشر مع الأحداث التاريخية. ومن الأمثلة على تركيب جمل السيرة النبوية:

- "كان عبد المطلب بن هاشم فيما يذكرون، قد نذر حين لقي من قريش- عند حفر زمزم -ما لقي :لئن ولد له عشرة نفر، ثم بلغوا معه حتى يمنعوه، لينحرن أحدهم لله عز وجل عند الكعبة"[1]

- "غزوة أحد يوم السبت لسبع خلون من شوال، على رأس اثنين وثلاثين شهرا، واستخلف رسول الله صلى الله عليه وسلم على المدينة ابن أم مكتوم" [2].

- "أنزل الله جل وعلا فريضة الصوم في شعبان، فلم يأمرهم رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد فرض رمضان بصيام عاشوراء ولا نهاهم عنه"3.

- "وَاعْلَمْ أَنَّ حُرْمَةَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَعْدَ مَوْتِهِ وَتَوْقِيرَهُ وَتَعْظِيمَهُ لَازِمٌ كَمَا كَانَ حَالَ حَيَاتِهِ.. وَذَلِكَ عِنْدَ ذِكْرِهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَذِكْرِ حَدِيثِهِ وَسُنَّتِهِ، وَسَمَاعِ اسْمِهِ وَسِيرَتِهِ، وَمُعَامَلَةِ آلِهِ وَعِتْرَتِهِ ، وَتَعْظِيمِ أهل بيته وصحابته"[4].

- "أَيّهَا النّاسُ، إنّهُ مَنْ كَانَ يَعْبُدُ مُحَمّدًا فَإِنّ مُحَمّدًا قَدْ مَاتَ، وَمَنْ كَانَ يَعْبُدُ اللهَ فَإِنّ اللهَ حَيّ لَا يَمُوتُ .قَالَ :ثُمّ تَلَا هَذِهِ الْآيَةَ: ﴿**وما مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ**

---

1 - سيرة ابن إسحاق (كتاب السير والمغازي)، محمد بن إسحاق بن يسار المطلبي بالولاء، المدني (ت ١٥١هـ)، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر – بيروت، ط:1، 1398هـ/1978، ص:32

2 - المغازي، محمد بن عمر بن واقد السهمي الأسلمي بالولاء، المدني، أبو عبد الله، الواقدي (ت ٢٠٧هـ)، تحقيق: مارسدن جونس، دار الأعلمي – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1409/1989م، ج:1، ص: 199

3 - السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت ٣٥٤هـ) صحّحه، وعلق عليه الحافظ السيد عزيز بك وجماعة من العلماء، الكتب الثقافية – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1417 هـ ج/1، ص: 175

4 - الشفا بتعريف حقوق المصطفى، عياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي السبتي، أبو الفضل (ت 544هـ)، دار الفيحاء – عمان، الطبعة: الثانية - 1407 هـ، ج:2، ص: 91

الرُّسُلُ، أَفَإِنْ ماتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلى أَعْقابِكُمْ، وَمَنْ يَنْقَلِبْ عَلى عَقِبَيْهِ فَلَنْ يَضُرَّ اللَّهَ شَيْئاً، وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ﴾(آل عمران:144)، قال :فو الله لَكَأَنّ النّاسُ لَمْ يَعْلَمُوا أَنّ هَذِهِ الْآيَةَ نَزَلَتْ حَتّى تَلَاهَا أَبُو بَكْرٍ يَوْمئِذٍ؛ قَالَ :وَأَخَذَهَا النّاسُ عَنْ أَبِي بَكْرٍ، فَإِنّمَا هِيَ فِي أَفْوَاهِهِمْ"[1].

إن ما يميز الجمل في نصوص السيرة النبوية من دقة وبساطة ووضوح يسهل فهم الأحداث التاريخية والمفاهيم الدينية التي تعلقت بحياة النبي محمد صلى الله عليه وسلم وذلك من الجمال، ولا شك أن عكس ذلك سواء كان بالتصنع أو بالغموض والابتعاد عن الدقة والوضوح يضعف في النص السيري الجمال أو يفقده إياه.

رابعا-النسق البنائي المنهجي للأحداث.

إن استخدام فصاحة اللغة وجمالها ومنطقها العذب يمكن أن ينقل القراء إلى العالم الذي تصفه السيرة النبوية، لكن ما يثير الحواس ويجعل النص أكثر إشراقًا، هو تفنن مؤلفي السيرة النبوية العطرة على امتداد العصور، في عرض المضامين السيرية وفق نسق بنائي منهجي تسلسلي، ولعل ابن هشام وهو من أوائل من ألف في السيرة فجسد ذلك من خلال جمالية المنهج في عرضه للسيرة وسرد وقائعها، حيث نجده على طول كتابه الماتع مضفيا الروح والحيوية على النصوص متتبعا لذلك عدة طرائق، إذ يعرضها أحيانا بأسلوب تتابعي منطقي وتارة بشكل تضميني دائري أو فوضوي، فتتلمس من خلال تنظيمه الجمل والفقرات بطريقة منطقية وسلسة أن النص منسجم ومتدفق[2].

1 - الروض الأنف في شرح السيرة النبوية، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي (ت 581هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1412 هـ، ج:7، ص: 550

2 - مقال: بناء الحديث الروائي في نظرية السرد والسيرة النبوية، جعفر جمعة زبون، https://portal.arid.my/Publications/63037dd6-a7a6-4a30-8bf6-94a7bdfa5c13.pdf ، ص: 3 (تمت زيارته 2024/09/07)

وإذا كانت كثير من كتب السيرة النبوية تتبع التسلسل الزمني للأحداث منطلقة من خبر ولادته أو ما قبل ولادته إلى خبر وفاته أو ما بعد وفاته، فإن مما يجعل جمالها متميزا ومختلفا من كتاب لآخر هو ما نجده من براعة الكاتب في عقد علاقات بين مقاطع حكائية مختلفة، بطرق مختلفة، وذلك يحتاج موهبة اختيار الموضع المناسب الذي يعمد فيه إلى توليد القصة، مما يسمح بدوره في نشوء سرد يتفرع عن القصة الأولى فتنمو القصص والأحداث ويتضخم النص وتزداد الدلالة، ويمكن ملاحظة هذا الأمر في كثير من أحداث السيرة ومن نماذج ذلك ما يذكره ابن هشام مثلا في خبر حديث النبي صلى الله عليه وسلم عن عصمة الله له في طفولته وحرب الفجار ونشوب الحرب، وما يورده كذلك في أحداث غزوة بدر وكيفية مقتل أمية حيث نجده يضمن الحدث ذكر شهود الملائكة، ثم يسرد مقتل أبي جهل ثم يضمن الحدث قصة يسرد فيها شعار المسلمين في بدر ويعود بعدها إلى مقتل أبي جهل، فهكذا يعمد المؤلف السيري في نصه إلى اختبار الموضع الذي يسوق فيه قصته الثانية ليثبت من خلالها صدق الخبر في أحداث قصة أخرى.[1]

خامسا- التنوع في الأساليب الأدبية:

أقصد بهذه الأساليب الأدبية المتنوعة التشبيه والاستعارة والمجاز وغيرهم مما يضيف بعدًا فنيًا إلى النص السيري، و يزيد من جاذبيته وجماله، وليس غريبا أن يحظى الكلام الذي يكون حول رسول الله صلى الله عليه وسلم باهتمام أهل البلاغة، وأن تسطر فيه الكتب والمصنفات في كل زمان بأجمل الكلام وأكمل الجمل، فهو رفيع عال، يزداد عطاء وسخاء وحسنا وجمالا كلما تقادم عليه الزمن، ولا شك أن بلاغته الرفيعة العالية إنما هي من بلاغة من كتب عنه وهو رسول الله صلى الله عليه وسلم، أجمل من تحدث بقول، فقال الجاحظ فيه: " ولم يسمع بكلام قط أعم نفعا ولا أقصد لفظا، ولا أعدل وزنا، ولا أجمل مذهبا، ولا أكرم مطلبا، ولا أحسن موقعا، ولا أسهل مخرجا، ولا أفصح معنى، ولا أبين فحوى من كلامه صلى الله عليه وسلم"، وقال مصطفى صادق الرافعي رحمه الله فيه: " هذه هي البلاغة الإنسانية التي سجدت الأفكار لآيتها، وحسرت العقول دون غايتها،

1 - مقال: آليات البينة السردية في السيرة النبوية لابن هشام، د.حلوى فتيحة، مجلة التراث، Vol 07. N04، 2017، ص: 249

لم تُصنع، وهي من الإحكام كأنها مصنوعة، ولم يُتكلف لها، وهي على السهولة بعيدة ممنوعة" ولكل ذلك يحس القارئ للنص السيري إذا ما انقطع إليه بانهدام سلطان الزمن وتلاشيه، حتى إنه ينتقل به قرونا إلى عهده صلى الله عليه وسلم ليعيش فيه بخياله، فيستشعر روحانية عجيبة لا يدركها حق الإدراك إلا من عاش في ظلال نصوص سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم وانقطه إلى ذلك يتفيأ ظله ويتنسم عطره ويطعم بلاغته، ويتحسس بقلبه وعقله أي كلام يسمع، وأي كلام يذوق، إذ الفرق كبير بين أن يقرأ الإنسان الكلام عن حياة أعظم إنسان في هذا الكون وبين أن يقرأه عن غيره من المخلوقات.

المحور الثاني: امتدادات وأثر جمالية النص السيري على مستوى الإنسان والعمران.

<u>أولا-امتدادات و أثر جمالية النص السيري على مستوى الإنسان</u>

ثمة لجمالية النص السيري امتدادات وأثر كبير على مستوى الإنسان وعمرانه، حيث تحظى السيرة النبوية بنصوصها البديعة -التي وقفنا على ما يميزها في المحور السابق-بدور هام في التأثير على الأفراد وتحفيزهم على التأمل والتفكر والتأثر والإحساس والمحبة والعمل وبذل الجهد لتنزيل مضامينها الزاخرة معانٍ وقيما.

ولا شك أن نصوص السيرة النبوية بما يطبعها من جمال وجاذبية وقدرة على الإقناع، تستطيع أن تلهم وتثير المشاعر الإيجابية لدى الإنسان، وتعزز لديه مشاعر الحماس والتقدير والإيمان، فالسيرة النبوية لا تحكي فقط قصصًا قوية وملهمة تجذب اهتمام الناس وتعمق في نفوسهم حب الحق والخير والجمال، بل تسهم إلى جانب ذلك في بناء شخصياتهم وإثراء تجاربهم.

إن من يتأمل نصوص السيرة النبوية، وبخاصة ما يزينها من كلامه صلى الله عليه وسلم يجدها تنقله إلى مثل الحالة التي يتأمل فيها روضة تتنفس على القلب، أو منظرا يهز خياله النفس، أو عاطفة يزيد بها الحياة في الدم، على هدوء وروح وإحساس ولذة، ثم يزيد على

ذلك أن يصلح من الجهات الإنسانية في نفسه، ثم يرزق الله منه من رُزق النور، فإذا هو في ذوق البيان كأنما يرى المتكلم صلى الله عليه وسلم وراء كلامه[1].

فكم من الناس تغيرت أحوالهم بفعل نص أو نصوص من السيرة النبوية، ولذلك نجد في كل تواريخ العظماء والقادة والعباقرة والمصلحين تناقص أتباعهم ومريديهم ومحبيهم مع توالي السنين والقرون، بمن في ذلك الرواد الذين تكونت من حول دعواتهم ومبادئهم وسيرهم ديانات وضعية(...) بل إن هذا القانون قد سرى حتى على أتباع الرسل الذين سبقوا رسولنا صلى الله عليه وسلم، على درب النبوات والرسالات، (....) أما الإسلام وأحباب وأتباع رسول الله صلى الله عليه وسلم (...) فانهم الاستثناء الوحيد-عبر التاريخ والديانات- من هذه الظاهرة، فأتباعه وعشاقه ومريدوه، الذين يتخذونه الأسوة الحسنة والمثال المتسامي، هم وحدهم الذين يتزايدون ويتكاثرون، وتباهي بهم الدنيا[2]

كما أنها بموازاة مع ذلك تعزز فهم الإنسان للقيم والأخلاق الإنسانية، وتعمل على تشجيعه على تطوير ذاته وعلى السعي لتحقيق الإنجازات النافعة له وللناس، "فحياته صلى الله عليه وسلم تقدم إلينا نماذج سامية للشباب المستقيم في سلوكه، الأمين مع قومه وأصحابه، كما تقدم النموذج الرائع للإنسان الداعي إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، الباذل منتهى الطاقة في سبيل إبلاغ رسالته، ولرئيس الدولة الذي يسوس الأمور بحذق وحكمة بالغة، وللزوج المثالي في حسن معاملته، وللأب في حنو عاطفته، مع تفريق دقيق بين الحقوق والواجبات لكل من الزوجة والأولاد، وللقائد الحربي الماهر والسياسي الصادق المحنك، وللمسلم الجامع-في دقة وعدل- بين واجب التعبد والتبتل لربه، والمعاشرة الفاكهة اللطيفة مع أهله وأصحابه. "[3].

---

1 -الرحيق المختوم، صفي الرحمان المباركفوري، الطبعة الشرعية منقحة مع إضافات جديدة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط: 11، 1431هـ/2010م، ص:5.

2 -النور الخالد: محمد مفخرة الإنسانية، محمد فتح الله غولن، دار النيل للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط:5، 1430هـ/2009م، ص:6

3 -فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، محمد سعيد رمضان البوطي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الشرعية الوحيدة في مصر، القاهرة، مصر، 1436هـ/2015م، ص:16

إن نصوص السيرة النبوية ليست في حقيقتها إلا إبرازا لهذه التجليات الإنسانية كلها مجسدة في أرفع نموذج وأتم صورة، ولذلك يعتبر النظر فيها مثمرا، وما كان ليثمر لولا أن "كلامه صلى الله عليه وسلم كلما زدته فكرا زادك معنى، وتفسيره قريب، قريب كالروح في جسمها البشري، ولكنه بعيد كالروح في سرها الإلهي، فهو معك على قدر ما أنت معه، إن وقفت على وقف وقف، وإن مددت مد، وما أديت به تأدى، وليس فيه شيء من كل ما تراه لكل بلغاء الدنيا، من صناعة عبث القول، والرغبة في تكثير سواد المعاني، وترك اللسان يطيش طيشة اللغوي يتعلق بكل ما عرض له، إنما هو كلام قيل لتصير به المعاني إلى حقائقها، فهو من لسان وراءه فكر، وراءه قلب، وراءه إيمان، وراءه الله جل جلاله، وهو كلام في مجموعه كأنه دنيا أصدرها صلى الله عليه وسلم عن نفسه العظيمة، لا تبرح ماضية في طريقها السوي على دين الفطرة، فلا تتسع لخلاف ولا يقع بها التنافر"[1].

ثانيا-امتدادات و أثر جمالية النص السيري على مستوى العمران

تمد نصوص السيرة النبوية من يقبل عليها مستنبطا للرؤية السننية للتحول التاريخي الذي قاده النبي صلى الله عليه وسلم ما به يكون العمران الذي ينفع الإنسان اليوم.

والسيرة النبوية لا تشكل مصدراً معرفياً فحسب، ومن ثم لا يمكن بحال من الأحوال أن تظل مجرد خبر من التاريخ، أو تحقيقا لمخطوط من التراث الإسلامي، أو دراسة وتخريجا لمرويات فقط، بل هي منبع ثري يمكن للفرد والجماعة أن يستقوا منه المعالم والضوابط المنهجية المعينة على تحقيق وإنجاز مشاريع النهوض والإصلاح والعمران البشري.

إن حياته صلى الله عليه وسلم غنية بالعبر والخبرات النافعة لعمران الناس ﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا**﴾ (الأحزاب:21)، فهي تعزز من صلتهم بالتاريخ والثقافة والحضارة. كما تعمل على تعزيز قيمهم الإنسانية السامية المشكلة لجوهر عمرانهم المادي، كما أنها توضِّح لهم حياته - صلى الله عليه وسلم - بدقائقها وتفاصيلها، منذ ولادته وحتى موته، مرورًا بطفولته

1 - الرحيق المختوم، صفي الرحمان المباركفوري، الطبعة الشرعية منقحة مع إضافات جديدة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط: 11، 1431هـ/2010م، ص:6.

وشبابه، فيجدون فيها بُغْيَتهم، لكن ذلك يستلزم منهم دراسة نصوصها على سبيل الفهم والوعي.

إن قراءة نصوص السيرة النبوية من منظور إعادة البناء العمراني الحضاري للأمة من شأنها تزويدنا بما يقتضيه إقامة صرح الحضارة الإسلامية خاصة والإنسانية بشكل عام. فهذه النصوص تحتوي على توجهات وقيم إنسانية واجتماعية ودينية قادرة على الإسهام في بناء حضارة العدل والرحمة والتعاون والتسامح، وذلك من خلال:

* تعزيزها العدل والمساواة بين الناس والإنصاف في جميع الأمور.
* تشجيعها على العلم والتعلم واستكشاف الكون وفهم خلق الله عز وجل.
* تعزيزها للقيم والأخلاق الحميدة مثل الصدق والصبر والتسامح والعفو وغيرها مما يمكن من بناء شخصية إنسانية قوية،
* دعوتها للتعايش السلمي بين الناس بسلام ومحبة وتفهم، دون تمييز قائم على عرق، أو جنس، أو لغة، أو دين مع نبذها للغلو والتطرف والظلم.
* تعزيزها الإبداع والابتكار والعمل.

وبهذه المميزات، يمكن لهذه النصوص السيرية النبوية أن تشكل دليلاً للبشرية على كيفية بناء عمرانها المؤسس على القيم الإنسانية والدينية السامية، والمسهمة في إحداث التغيير الإيجابي في العالم.

وإذا كان العمران في مفهومه العريق وعند علماء العمران كابن خلدون وغيره، هو أعم وأشمل من مفهومه الذي ينصرف اليوم إلى ما هو مادي مما يتعلق بالتمدن والبناء والتشييد وما يتبع ذلك من التهيء المادي والتقدم التقني والتكنولوجي، فإن بحث امتدادات وأثر جمالية النص السيري على مستواه يفرض علينا تناولها في مجالات عدة يمكن عرضها كالآتي:

- **امتدادات و أثر جمالية النص السيري على مستوى العمران من خلال علاقة الإنسان بربه:** فالنص السيري يورث عمرانا روحيا عبر عملية داخلية تتم في الروح والنفس البشرية، وتحقق النمو الذاتي، وهي علاقة يجب أن يحافظ عليها الإنسان ليكون

عمرانه متينا، لأن الخواء الروحي الناتج عن قطع العلاقة بين الإنسان وربه يورث الخراب، فمعرفة الله عز وجل وربط العلاقة به هي المصدر الحقيقي للسلام والراحة والقوة الداخلية التي يقوم عليها العمران المادي.

- **امتدادات و أثر جمالية النص السيري على مستوى العمران من خلال علاقة الإنسان بالإنسان**: ذلك أن العمران يحقق إلى جانب ما سبق تمتين علاقات الإنسان بالإنسان وجعلها في أبهى صورها وذلك من امتدادات وآثار الاقبال على نصوص السيرة، وكل قراءة لها لا تجعل الانسان يحب الخير لغيره هي قراءة مبتورة، ومتى تحققت العلاقة هذه في أكمل أوجهها كان لذلك تجليات منها:

- تعزيز التسامح والتفاهم مع الناس مهما كانت الاختلافات بينهم فيصبح، يصبح الإنسان أكثر قدرة على الاستماع والتعاطف مع غيره ويفهم وجهات نظر الآخر ويتحقق التعارف الذي نص عليه القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ** ﴾(الحجرات: 13).

- تعزيز العطف والمحبة في قلب الإنسان، مما يجعله أكثر استعدادا لبذل المزيد من الحب والرعاية للآخرين.

- تحقيق التواصل الصحيح وتطوير مهاراته الفعّالة، وهو أمر مهم لبناء علاقات صحية وقوية مع الآخرين.

- تقدير قيمة الانسان وجميع ما خلقه الله عز وجل، مما يسهم في بناء علاقات إيجابية مبنية على الاحترام المتبادل مع الإنسان ومع الكون والحياة.

وبشكل عام، يمكن القول بأن نصوص السيرة النبوية لها امتدادات وآثار على عمران الإنسان من خلال علاقاته الإيجابية والمثمرة مع غيره من الناس، مما يجعل العالم مكانا أكثر سلاما وتعاونا.

- **امتدادات و أثر جمالية النص السيري على مستوى العمران من خلال علاقة الإنسان بالأرض**: حيث إن من يقرأ نصوص السيرة النبوية لا يمكنه -إن كان قد قرأها حقا كما ينبغي أن تكون القراءة-إلا أن يكون معمرا للأرض التي هي أصل الحياة الطبيعية

للمخلوقات الحية، ولا قوام للناس إلا بها وبمن عليها من النسل، ولا يمكن له أن يتعرض لها بالإفساد أو التخريب أو الهدم لأن في ذلك تضييعا لركن هام من أركان العمران.

خاتمة:

يتبين مما عرضت له في البحث أن النص السيري يحمل في طياته جماليات عدة لها حدود وامتدادات تتوزع على جوانب مختلفة ولها مستويات تتفاوت، وهذه الجماليات مصدرها من صاحب السيرة عليه الصلاة والسلام، وهو ما يؤكد أن النص السيري ثري بالجمال الظاهر والباطن، وبقدر ما يقتبس القارئ منه بقدر ما تجمل حياته.

إن تأثير شكل ومضمون النصوص السيرية في حال الإنسان وعلاقاته وإقامته لعمرانه، يجعلنا نخلص إلى النتائج الآتية:

- للنص السيري جماليات عدة تظهر من خلال الأدب والصدق، والفصاحة والمنطق العذب، والدقة والبساطة والوضوح، والنسق البنائي المنهجي للأحداث، التنوع في الأساليب الأدبية، وغيرها.
- تحظى السيرة النبوية بنصوصها البديعة بدور هام في التأثير على الأفراد والجماعات.
- تمد نصوص السيرة النبوية من يقبل عليها بما به يقيم عمرانه. وتعزز قيم الإنسانية السامية المشكلة لجوهر هذا العمران.
- تزخر نصوص السيرة النبوية بالعبر والخبرات النافعة لعمران الناس وتعزز من صلتهم بالتاريخ والثقافة والحضارة.
- قراءة نصوص السيرة النبوية من منظور إعادة البناء العمراني الحضاري للأمة من شأنها تزويدنا بما يقتضيه إقامة صرح الحضارة الإسلامية خاصة والإنسانية بشكل عام.

ويوصي البحث ب:

- تسليط مزيد من الضوء على موضوع النص السيري وجمالياته.

- إنجاز أبحاث تجسر معرفيا بين نص السيرة النبوية وحقول معرفية أخرى غير حقل الجمال.
- إبراز خصوصيا أخرى للنص السيري.

وفي النهاية، يمكننا أن نستلخص أن جمالية النص السيري لا تكمن فقط في لفظه وصورته، بل في المحتوى العميق الذي يوجهنا نحو معانٍ إنسانية نبيلة. وبالتالي فهذه الجمالية تعطينا فرصة للتأمل في قيمنا وتوجهاتنا الحياتية، وتدعونا لنكون أفضل في تعاملنا مع بعضنا البعض ومع العالم من حولنا.

لائحة المصادر والمراجع:

الكتب:

- الرحيق المختوم، صفي الرحمان المباركفوري، الطبعة الشرعية منقحة مع إضافات جديدة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط: 11، 1431هـ/2010م.
- الروض الأنف في شرح السيرة النبوية، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي (ت 581هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط:1، 1412هـ.
- زاد المعاد في هدي خير العباد، الإمام شمس الدين بن أبي بكر، بن قيم الجَوزيَة، دار الريان للتراث، القاهرة، ط1، 1407هـ، 1987م.
- سيرة ابن إسحاق (كتاب السير والمغازي)، محمد بن إسحاق بن يسار المطلبي بالولاء، المدني (ت 151هـ)، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر – بيروت، ط:1، 1398هـ /1978م.
- السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت 354هـ) صحّحه، وعلق عليه الحافظ السيد عزيز بك وجماعة من العلماء، الكتب الثقافية – بيروت، ط:3، 1417 هـ، ج:1، ص: 175
- الشفا بتعريف حقوق المصطفى، عياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي السبتي، أبو الفضل (ت 544هـ)، دار الفيحاء – عمان، الطبعة: الثانية - 1407هـ، ج:2، ص: 91
- عبقرية محمد، العقاد، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، طبعة إلكترونة، 1943م، يمكن تحميلها على الرابط: https://www.hindawi.org/books/15814636/
- فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، محمد سعيد رمضان البوطي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الشرعية الوحيدة في مصر، القاهرة، مصر، 1436هـ/2015م.
- المغازي، محمد بن عمر بن واقد السهمي الأسلمي بالولاء، المدني، أبو عبد الله، الواقدي (ت ٢٠٧ هـ)، تحقيق: مارسدن جونس، دار الأعلمي – بيروت، ط:3، 1409هـ/1989م.
- من جماليات السيرة النبوية، حمزة بن فايع إبراهيم آل فتحي عسيري، ص: 113، كتاب إلكتروني يمكن تحميلة على الرابط: https://archive.org/details/tvdd2 .

- النور الخالد: محمد مفخرة الإنسانية، محمد فتح الله غولن، دار النيل للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط:5، 1430هـ/2009م.

المقالات:

- مقال: بناء الحديث الروائي في نظرية السرد والسيرة النبوية، جعفر جمعة زبون، على موقع: https://portal.arid.my/ar-LY/Publications/Details/14559

- مقال: آليات البينة السردية في السيرة النبوية لابن هشام، د.حلوى فتيحة، مجلة التراث، Vol N04. 07، 2017م.

- مقال: كتاب السيرة النبوية لابن هشام (دراسة موضوعية)، أ. م. د. بيداء عبد نجم عزام، م. نور خالد محيي الدين، الجامعة المستنصرية، العراق، من أعمال المؤتمر الدولي عن اللغة العربية وآدابها وتعليمها، قسم الأدب العربي جامعة مالانج الحكومية، MUDALLA، سنة: 2021.

قراءة النّص النثريّ العربيّ القديم
في ضوء بلاغة الحِجَاج: نماذج مختارة

د. كريم الطَّيبي

الكلية المتعددة التخصصات- الناظور

مقدّمة:

شكّل النص النثريّ العربيّ القديم منجما ثرّا، ومنبعا زاخرا، فتح أفق القراءة والتأويل على مصراعيه، قديما وحديثا. وقد أوقدت مناهج النّقد، ومدارس تحليل الخطاب، والمقاربات الحديثة؛ كالسيميائيات والتّداوليّات والحجاج والنّقد الثقافي وغيرها من الرؤى والنّظريات، الرّغبة لدى الباحثين والدّارسين في العودة إلى التّنقيب في التّراث النّثريّ، وتناوله بحثا وقراءة وتحليلا وتأويلا، منتَفِعين بهذه التصورات والمقاربات، التي وجدوها ناجعة في سبر أغوار النصّ التراثيّ، ورصد معالمه وخصوصياته، وتتبّع أبعاده ووظائفه. وتُعدّ بلاغة الحجاج من أبرز الآليات التي اتُّخذت أداة في قراءة التراث النثريّ ودراسته، وذلك بعد أن عملت جهود غربية عديدة على بعث البلاغة القديمة وإحيائها، وأهمُّها ما قدّمه شاييم بيرلمان. وقد وجد الدارسون المعاصرون، في العالم العربي، الفرصةَ مناسِبةً لإحياء حقل خصب في تراثنا، هو حقل البلاغة، وانبروا لتأسيس بنية معرفية جديدة لمفهوم "البلاغة"، تنأى عن المفهوم الذي ضيّق نطاقها، وكبّل آفاقها.

وتسعى هذه الدّراسة إلى تصفح بعض المشاريع العربيّة المهمّة، التي استلهمت مبادئ البلاغة الجديدة أو "بلاغة الحجاج"، وعملت على تطبيق أدواتها ومَقُولاتها في دراسة النّص النّثري العربي القديم؛ انخراطا منها في تأسيس أفق بلاغيّ رحب، يقوم على ربط النص التّراثي بسياقه التّداوليّ ومقامه الحجاجيّ، وعلى استحضار المتكلم والمخاطَب بوصفهما مكوّنين أساسين في قراءة النّص التراثي، إلى جانب رصد وظائفه وأبعاده. ومن ثمّ، فإن هذه الدراسة تحاول تقديم رؤية عن المشاريع البحثية، التي تناولت النّص النثري العربي القديم من منظور بلاغيّ حجاجيّ، يتجاوز الأبعاد الجمالية والمقومات الفنّية إلى

استنطاق البُعد الحجاجيّ، وتحليل المنظومة الإقناعية التي يتأسس عليها، وقد اخترنا أربعة نماذج مثْنًا للدراسة، وهي لكلٍّ من: محمد العمري من خلال دراسته فنَّ الخطبة، ومحمد مشبال من خلال دراسته فنَّ الرسالة، وعبد الله البهلول من خلال دراسته فنَّ الوصيةِ، والباشا العيادي من خلال دراسته فنَّ المناظرة.

1- محمد العمري وبلاغة الخطبة:

يمكن عدّ محمد العمري رائد بلاغة الحجاج في العالم العربي دون منازع ولا مدافع؛ ذلك بأنه من أوائل من اشتغل بمجال البلاغة، واعتكف سنين عددا على إعادة قراءة تاريخها، وتنبّه إلى ضرورة تصحيح مفهومها وتطويره، وهو ما عبّر عنه نفسُه في قوله: "ما البلاغة؟ هذا هو السؤال المحوري الذي يسعى الكتاب إلى الإجابة عنه، بعد أربعين سنة من البحث في جوانبَ وقضايا مختلفة منه.. قضايا كان بعضها معروفا على الإجمال (الصور البلاغية الشعرية)، وبعضها لفَّه النسيان (الأبعاد التداولية والحجاجيّة)"[1]. لقد عمد العمري إلى صياغة تصوّر متين ومؤسّس لبلاغة عامّة، تستوعب البعد الفنّي/ التّخييل والبعد التّداولي/ الحجاج، لتكون وسيلة فعّالة في وصف الخطابات وتحليلها وقراءتها، بعيدا عن النّظرة الجامدة التي أرهقت إمكانات البلاغة، وأخمدت بريقها ووهجها، وحَدَّتْ من امتداداتها لتُقيِّدها في مكوّن الأسلوب، وجمالية العبارة.

إنّ هذا التّصور الموسّع، الذي يقوم على الاحتفال بالمكوِّن الحجاجيّ لمفهوم البلاغة، هو الّذي عمل العمري على استلهامه، وتطبيقه في كتبه عامّة، وفي كتابه الموسوم بـ"في بلاغة الخطاب الإقناعي: مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية الخطابة في القرن الأول نموذجا"[2] على وجه الخصوص، الذي مدارُه على قراءة نوع نثري عربيّ قديم (الخطبة) من منظور حديث، يستمدّ أسسه ومقوّماته من أصول البلاغة العربية، كما ينبني على استلهام النّظريات الحجاجيّة الغربية، ولاسيما نظريّة أرسطو.

---

[1] محمد العمري، **أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة: دراسات وحوارات**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2013م، ص 5.

[2] محمد العمري، **في بلاغة الخطاب الإقناعي: مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية الخطابة في القرن الأول نموذجا**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، 2002م. وجدير بالذّكر أن طبعته الأولى صدرت سنة 1986م، وبهذا يكون أول كتاب - في حدود علمنا - صدر في العالم العربي، يتناول موضوع بلاغة الحجاج.

يقول العمري: "ونحن، إذ نسترشد بالهيكل العام لبلاغة الخطاب عند أرسطو؛ لشموليتها، نحتفظ لأنفسنا بحقّ التعامل مع النصوص العربية بما فيها من خصوصيات، كما نحاول أن نوظف المصطلحات البلاغية العربية؛ بإدخالها في ما يناسبها، ويستوعبها من نظرية أرسطو"[1]. وبما أنّ البلاغة، التي يصْدُر عنها العمري، هي "علم الخطاب المؤثر القائم على الاحتمال"[2]، أو "علم الخطاب الاحتمالي الهادف إلى التأثير أو الإقناع أو هما معا، إيهاما وتصديقا"[3]، فقد سعى، في كتابه، إلى دراسة نصّ "الخطبة"، وحاول أن يفتحص البنية الحجاجية التي تتأسس عليها الخطابة العربية القديمة، استنادا على النظريات الحجاجيّة الغربية؛ قديمِها (أرسطو) وحديثِها (بيرلمان)، وإلى مقولاتٍ من التراث البلاغي (الجاحظ). ومن ثمّ، يمكن القول إنّ كتاب العمري شكّل محاولة مبكّرة في قراءة النصّ النثريّ العربي من منظور حجاجيّ، يتوخى رصد التّقنيات الحجاجيّة والآليات التأثيرية الثاوية في الخُطبة العربية القديمة. وثمة باحث آخرُ أسهم في قراءة التّراث النثريّ العربيّ من منظور بلاغيّ حجاجيّ، هو محمد مشبال؛ على نحو ما سنوضح في النقطة الموالية.

2- محمد مشبال وبلاغة الرسالة:

ينطلق محمد مشبال من تصوّر أساسٍ، يقوم على اعتبار البلاغة مكوّنا مركزيا في تراثنا وثقافتنا. يقول: "البلاغة هي العلم الذي اهتدت إليه الثقافة العربية القديمة في سَعْيها لاكتشاف صناعة الأدب؛ فهي علامة متأصِّلة في هُويتنا الثقافية"[4]. إنّ البلاغة، من هذا المنظور، ليست علما مستوْرَدًا أو منقولا، بل إنّها علمٌ نبت في تربة الفكر العربي، وترعرع في أحضان هذه الثقافة، التي تشكّلت في حوار مع الجدال الدّيني وعلم الكلام والبحث في أسرار القرآن الكريم وإعجازه، ومع السّجال العقدي الذي بلغ أوْجَه في فترات ازدهار الفكر المذكور. ومن ثمّ، فهي علمٌ له أسسه ومقولاته وأدواته ومبادئه، وليست مجرّد قواعد ومفاهيم تتيح رصد الصّور الأسلوبية، وتتتبّع مواطن الجمال والحُسن في

[1] محمد العمري، **في بلاغة الخطاب الإقناعي**، م.س، ص 21.

[2] **أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة: دراسات وحوارات**، ص 18.

[3] **البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص 6.

[4] راجع نصّ الحوار الذي أجرته معه مجلة "البلاغة وتحليل الخطاب"، ع.5، خريف 2014م، ص 121.

النّصوص، بل إنّ "لها القدرة على التفاعل مع مختلف النّصوص والنّظريات؛ الأمر الذي يجعلها تتّسم بالرّحابة في الموضوع والمنهج"[1] معا.

وانطلاقا من هذا التّصور، حاول الباحث تكريس هذه الرّؤية المجدّدة، وتأصيل هذا المفهوم المنفتح للبلاغة، واضعًا قطيعة مع التصوّر الاختزالي الجافّ، الذي تعامل مع البلاغة، بوصفها "علما نظريا ينزع إلى التقنين والتقعيد"[2]؛ لأنّ "المقصود بمفهوم "بلاغة" النّص ليس مظهره الأسلوبي، أو صياغته الأسلوبية، بناءً على تصور سائد يُطابق بين البلاغة والأسلوبية"[3].

كما أنّ البلاغة إمبراطورية واسعة، تنفتح على مختلِف الحقول المعرفية، والرؤى العلمية المجاوِرة لها، وليست مقارَبة منغلقة وجامدة؛ ذلك بأنّ "ربط البلاغة بتحليل الخطابات، في سياقاتها النوعية المختلفة، إجراء يقود بالضرورةِ إلى الاستفادة من نظريات أخرى في تحليل النّص"[4]. ولا يعني بحالٍ انفتاح البلاغة على حقول معرفية وعلمية أخرى غيابَ الفعالية الإجرائية في أدواتها، بقدر ما هو معطى أساس فرضَتْه التحولات المعرفية في عصرنا الحالي، الّذي كسر الحواجز بين العلوم؛ فصار التّكامل المعرفي شعارا تتبنّاه كثير من التّصورات المعاصرة. وعليه، فإنّ في "ربط البلاغة بأنواع الخطاب، وبحقول نظرية مختلفة (الشعرية، والتداوليات، ومناهج تحليل الخطاب، وعلوم الاتصال)، ثراءً نظريّا وإجرائيًّا؛ فلم تعد البلاغة - في تفاعلها مع الخطابات الملموسة - جهازًا مقفلا وحقلا ضيّقًا"[5].

من خلال ما تقدم، يمكن القول إنَّ تجديد الدّرس البلاغي شكّل هاجسا مؤرّقا للباحث. ويبدو هذا الهاجس بوضوحٍ في مُنجَزه المعرفي، الذي راكمه منذ كتاباته الأولى؛

---

[1] نفسه، ص 121.

[2] محمد مشبال، "**بلاغة النص القرآني**"، مجلة "الهدى"، إصدار المجلس العلمي المحلي لعمالة طنجة-أصيلة، ع .2، دجنبر 2010م، ص 275.

[3] **خطاب الأخلاق والهوية في رسائل الجاحظ**، ص 13.

[4] مقدمة كتاب: محمد مشبال (إشراف)، **بلاغة النص التراثي: مقاربات بلاغية حجاجية**، دار العين للنشر، القاهرة، ط1، 2013م، ص 8.

[5] نفسه، ص 8.

إذ على الرغم من اختلاف مؤلّفاته في إشكالاتها، إلا أنَّ هناك خيطا ناظِما يجمعها، وهو محاولة انتشال البلاغة من عزلتها ومآزقها التي سقطت فيها، بعد أن استقر مفهومُها في عَدِّها فنّا للعبارة، وأداة لتجميل الخطاب، و"حُصر موضوعها في تقنين وجوه التعبير"[1]. ويدفعنا ما سبق ذكْره إلى القول إنّ الباحث أعلن عن منظور رحب وممتدّ، يؤطّر رؤيته للبلاغة، وهي رؤية تفسح المجال للوصل بين المكوّنين الجمالي والتداولي، وتهمل الفهم الضّيق، الذي سيّج أفقها زمناً في الجانب الجمالي. وسنسعى إلى تلمّس آفاق هذا المنظور الموسّع في دراسة أحد النّصوص النثرية القديمة، وهو نصّ من فن الرّسالة.

يقدّم مشبال تصوّرا موسّعا لقراءة النّصوص النّثرية القديمة في ضوء بلاغة الحجاج، بوصفها مقاربة ناجعة تقترب من خصوصية تلك النصوص، فإذا كان العمري قد صدر عن رؤية موسّعة، تتواءم مع طبيعة موضوع البحث/ الخطبة، فإنّ محمد مشبال سعى إلى بلورة مقاربة قائمة على مبادئ وأسس تسمح باختراق أنظمة الخطابات، وتتيح إمكانية فهم النّصوص وتحليلها، وهي مقاربة بلاغية حجاجية قامت على تفعيل مقولات البلاغة الأرسطية، وتجديد مفاهيم البلاغة العربية، واستثمار النظريات الحجاجية المعاصرة، فضلا عن الانفتاح على الحقول المعرفية المجاورة؛ كالتداوليات والسرديات والسيميائيات وعلم النفس.

إنّ المقاربة المقترَحة في مشروع محمد مشبال، بنَسَقها الفكري وزادها المعرفي وذخيرتها الإجرائية، تنسجم مع طبيعة النصّ الترسليّ خاصّة، وطبيعةِ النصوص النثرية عموما؛ هذه النصوص التي تكشف عن "انشغال قوي بالمتلقي، سواء بالحرص على الاستحواذ عليه لتلقي النص، أو بالتواصل معه والتأثير فيه"[2]. كما أنّها تلتبس "بمواقف تواصلية محددة؛ إذ تخضع لمقصدية عملية، تتحكم في إنتاجها؛ فهي إما تتوخى المدح، أو الهجاء، أو السّخرية، أو الاتهام، أو الحضّ، أو النّهي، أو التفضيل، أو غيرها من

[1] محمد مشبال، **عن بدايات الخطاب البلاغي العربي الحديث: نحو بلاغة موسَّعة**، دار كنوز المعرفة، الأردن- عمان، ط1، 2020م، ص36.

[2] محمد مشبال، **بلاغة النص النثري العربي القديم: المبادئ والمكونات**، مجلة "أنساق"، كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر، المجلد 1، سنة 2017م، ص 21.

الوظائف الحجاجية والتداولية التي تضطلع بها"[1]. فهذا الفضاء النّصي، الموسوم بالتّفاعل والتّحاور والتحاجج[2]، هو الذي يستدعي مثل هذه المقاربة؛ ذلك بأنّ بلاغة الحجاج تُعنى برصد المظاهر التي يصنع بها الخطاب فعاليّته التّأثيرية، ويبني من خلالها أسسه الإقناعية ودعاماته الحجاجية.

وتقوم هذه المقاربة على مبدإ مركزيّ، يرفض اضطهاد الأشكال التعبيرية، ويحتفي - بالمقابل - بهُويّتها وبلاغتها الخاصّة، ويستحضر نوعها ومقامها التواصليّ؛ إذ لا يمكن رسم خريطة لتحليل النّصوص، وتعرُّف مقوّماتها البنائية، إلا باستحضار هذا المبدإ. يقول مشبال: "إن البلاغة العامّة، في هذه الحال، ينبغي أن تفسح المجال لبلاغات خاصة، تستحضر المقام التواصلي للخطاب، ومكوناته النوعية الثابتة والمتغيرة؛ هذه البلاغة النوعية يُفترض أن تنظر إلى النصوص في علاقتها بسياقها التلفظي؛ أي المقام الذي أنتجت فيه: من هو المتكلم؟ وما موضوع الخطاب؟ ومن هو المخاطَب؟ وما غاية الخطاب؟ وما هو نوع الخطاب؟"[3]. ومن ثمّ، لا يمكن الحديث عن تحليل بلاغيّ حجاجيّ لا ينطلق من هذه الأسس المحوريّة، التي تهدي المحلِّل نحو التّفاعل مع الخطاب؛ لتجلية بنيته ومكوّناته، ورصد المقوّمات التي تُشكّل بلاغته، والإمساك بأبعاده التّواصلية.

وبالنّظر إلى المنجَز التطبيقيّ الذي عمل محمد مشبال فيه على تفعيل مبادئ بلاغة الحجاج، نلمس بوضوحٍ أهميّة استحضار المقام التّواصلي، ومقتضيات النّوع الأدبي؛ ففي قراءته لرسائل أبي عثمان الجاحظ، تعمّق الباحث في الخصوصية الأجناسية لهذه الأخيرة، ووصل إلى أنّ بلاغتها تقوم على سمة "تداخل الأنواع"؛ إذ سمح مقام الترسّل،

---

[1] محمد مشبال، **بلاغة النص النثري العربي القديم: المبادئ والمكونات**، مجلة "أنساق"، كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر، المجلد 1، سنة 2017م، ص 22.

[2] أشار طه عبد الرحمن إلى أن التراث العربي الإسلامي لا يمكن استيعابه وفهمه إلا بتأطيره في مجاله التّداولي المشْبَع بالاستدلال والحجاج والتناظر، يقول وهو بصدد انتقاد القراءات الإسقاطية، التي تعاملت مع التّراث دون استحضار خصوصية هذا المجال: "... فقد غفلت عن تشبّع الفكر الإسلامي، في كل ميادينه، بأدوات الاستدلال المنطقي وأساليب المناظرة، وعن ممارسته لهما بدقّة فائقة، ومهارة نادرة؛ بحيث لا نظُنّ إمكان فهم هذا الفكر حقَّ الفهم، وتفهيمه حقَّ التفهيم، من غير استخراج آليات البناء الاستدلالي لهذا الفكر". أُنظر: **تكامل المعارف: اللسانيات والمنطق والفلسفة**، حوار منشور في مجلة "قضايا إسلامية معاصرة"، بيروت، العدد 19، 2002م، ص 66.

[3] خطاب الأخلاق والهوية في رسائل الجاحظ: مقاربة بلاغية حجاجية، ص 17.

النص أفقا للتفكير ـــــــ

ذمًّا، دافعًا المتلقّين إلى تبنّي وجهات نظره نحو موضوع ما، أو صرفِ اهتمامهم عنه، وذلك عبر استراتيجيات حجاجية وأساليب خطابية، تقوم على إبراز المحاسن في سياق المدح، وتوصيف المساوئ في سياق الذّمّ؛ فما يميّز "الخطاب الاحتفالي سَعْيه إلى بناء صورة نموذجية عُليا لموضوع مدحه، في مقابل بنائه لصورة دُنيا للموضوع الذي يذمّه"[1]. ومن النصوص التي تندرج، في هذا الإطار، مفاخرة "الجواري والغلمان"، التي تقوم على تبادل حواري بين صوتين اثنين، يدافع كلٌّ منهما عن دعواه. ويرى الباحث أن ثمّة مفاخرات أخرى، لدى الجاحظ، يهيمن فيها صوت واحد، ينتصر لدعواه، وهي: مفاخرة "فخر السودان على البيضان"، ومفاخرة " تفضيل النطق على الصمت"، ومفاخرة "ذم أخلاق الكتّاب"، ومفاخرة "تفضيل البطن على الظهر"، ومفاخرة "رسالة الأوطان والبلدان"[2].

وإضافة إلى الرسالة- المناظرة والرسالة- المفاخرة، يقف الباحث عند نمط ثالث، تشكّل نوعيّا وبلاغيًّا في رسائل الجاحظ، وهو "الرسالة- الوصية"، التي لها بنية تكوينيّة مخصوصة، غير أنّها تتقاطع مع النمطين السابقين في حضور المكوّن الحجاجي، على أنّ هذا لا يعني بحالٍ إغفال المكوّن التخييلي؛ فهذه النّصوص "لا تعرى عن الطابع الأدبي، الذي يُخرجها من دائرة الخطابة الشفاهية إلى فضاء الكتابة الأدبية"[3].

اِنطلاقا من هذه الخصائص والمميّزات، سعى محمد مشبال إلى كشف معالم بلاغة النّص النثري عند الجاحظ من منظور بلاغيّ حجاجيّ، يؤمن بأنّ هذه البلاغة تتجلّى في "كلّ ما يسهم في خلق تأثيره، سواء أكان مصدر هذا التأثير صورة أسلوبية مقنّنة أم تقنية

الوعي المعرفي بذلك لم يتبلور في المنظومة الإجرائية التي صدر عنها الباحث! فعدمُ استلهام هذا التّحديد الأجناسي، قاده إلى إغفال التشكّلات النوعية لصورة الذات (الإيتوس)، واعتمد - بالمقابل - معيارا مضمونيا لتصنيفها، حتى تنسجم مع تصوّره العامّ للمناظرة، وقد رصد هنا ثلاث صور، وهي: صورة النظّار المتكلّم، وصورة النظّار الأديب المتفلسف، وصورة المناظر الممتحن. (راجع الفصل الثاني من الباب الثالث، **المناظرة في الأدب العربي**، ص 389 فما بعدها).

[1] محمد مشبال، **خطاب الأخلاق والهوية في رسائل الجاحظ: مقاربة بلاغية حجاجية**، ص 25.

[2] نفسه، ص 24.

[3] نفسه، ص 23.

حجاجية محدّدة"[1]. وتتأسّس هذه المقاربة التحليلية، إضافة إلى ما سبق ذكرُه، على المبادئ الآتية:

- ترتكن مقاربة الباحث إلى كشف المنظومة الحجاجية التي يؤسِّس عليها الجاحظ دعاواه ويدحض دعاوى خصومه؛ وذلك بالوقوف عند عمليات الإقناع، وأشكال الحجاج التي تعود إلى صفات المتكلم الأخلاقية (الإيتوس)، وأهواء المخاطَب (الباتوس)، والحجج العقلية والمنطقية (اللوغوس). إنّ تحليل هذه الاستراتيجيات الخطابية يُسهم في تلمّس بلاغة الخطاب، ونظامه الحجاجي الذي يقوم عليه؛ فاستراتيجية الإيتوس تبرز أثر الذّات في الاضطلاع بمهمة التّأثير. يقول الباحث: "لما كان كل خطاب حجاجي يروم التأثير، وكان كل خطاب يقدم صورة عن الذات، فإن صورة الذات تصبح شكلا من أشكال الإقناع والتأثير"[2]. أما استراتيجية الباتوس، فتتيح تتبّع نمط حجاجيّ، يقوم على استنفار أهواء المخاطب وتأجيجها؛ بهدف استمالته نحو قبول الدّعوى. وعليه، ينحو التحليل البلاغي الحجاجي إلى كشف طرائق بناء الأهواء في الخطاب. في حين تقوم استراتيجية اللوغوس على استثمار جماع من الحجج المنطقية والآليات العقلية؛ إذ يُنظر إلى النّص، من هذه الزاوية، بوصفه "مجموعة من التقنيات الحجاجية، والوجوه البلاغية، والعلاقات الحجاجية اللغوية"[3]. وجديرٌ بالذكر أن هذه الاستراتيجيات لا تأتي منفصلة أو معزولة، بل إنّها مندمجة، تتداخل وتنصهر وتتفاعل فيما بينها.

- النّظر في المكوّنات البنائية والخطابية؛ كالسرد والوصف والحوار والسخرية وغيرها، في سياقها الحجاجي. ويقوم هذا المبدأ على تجاوز التصوّر الذي يَقْرِن السّمات التعبيرية بالبُعد الجمالي التخييلي؛ لأنّ تأطيرها في السياق الحجاجيّ مِن شأنه أن يكشف ما تكتسيه من أبعاد تداوليّة، ويرصد تعالقها مع الاستراتيجيات الحجاجية الأخرى. ففي دراسته سمة "الحوارية" في نصوص الجاحظ، خَلَص د. مشبال إلى أنّها تشكّلت تشكّلا

---

[1] محمد مشبال، خطاب الأخلاق والهوية في رسائل الجاحظ: مقاربة بلاغية حجاجية، ، ص 13.

[2] محمد مشبال، **في بلاغة الحجاج: نحو مقاربة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات**، ص 176. وأُنظر أيضًا: "**نحو تحليل بلاغي حجاجي للخطاب: مقاربة لصورة الخطيب في المراسلات السياسية بين معاوية والحسن بن علي نموذجا**"، مجلة "البلاغة والنقد الأدبي"، العدد 11، ربيع-صيف 2018م، ص 141.

[3] محمد مشبال، **خطاب الأخلاق والهوية في رسائل الجاحظ: مقاربة بلاغية حجاجية**، ص 14.

حجاجيا؛ أي: مبنيا على الحُجج، وبناء صورة للذّات وللآخر[1]. ولم يخرج السرد عن هذه الوظيفة؛ إذ شكّل إحدى التقنيات الحجاجية التي توسّل بها الجاحظ للدفاع عن وجهات نظره[2]. وانشغل الوصف، كذلك، بتفعيل الوظيفة الحجاجية في رسائل الجاحظ، متّخِذا صيغا تداولية عديدة، تهدف إلى دعم دعوى المتكلّم... وبالجملة، فإنه لا تنفصل المكوّنات التعبيرية البنيوية، التي تزخر بها رسائل الجاحظ، عن سياق النّص العامّ؛ بحيث تخدم البناء الحجاجي، وتعضّد الاستراتيجيات الأخرى في إحداث التأثير والإقناع.

- تحليل الوجوه الأسلوبية بوصفها آليات تختزن طاقة حجاجية، تسهم في صُنْع التأثير، وليست فنا لتجميل الخطاب فحسب. ولا تتحقّق هذه الرؤية إلا بربط تلك الوجوه بإطارها النّوعي الذي تشكّلت فيه، وبربطها أيضا بمختلِف المكوّنات التّعبيرية والاستراتيجيات الحجاجية. وقد أقرّ مشبال بهذا الأمر في قوله: "لا يمكن أن نتناول التشبيه والاستعارة وأسلوب الاستفهام والنفي وغيرها من الوجوه الأسلوبية، في رسالة "التربيع والتدوير"، مثلا، بمعزل عن الإطار النوعي لهذا النص، بوصفه مُفاخَرة ساخرة"[3].

لقد كانت هذه المبادئ والعناصر أهمّ المقتضيات التي يقوم عليها تصوّر التّحليل البلاغيّ الحجاجيّ عند محمّد مشبال، وهي - كما يؤكّد الباحث نفسُه - ليست قوالب ثابتة وجامدة، بقدر ما هي مداخل وأدوات، لا غنى للمحلِّل عن التوسّل بها. ويظل الانفتاح على الحقول المعرفية ضرورة منهجية؛ لأنّ المقاربة المنفتحة والمتجدّدة "مطلب تقتضيه تطورات الحقل النظري نفسه؛ فلا يمكن أن نتحدث عن بلاغة واحدة ثابتة، منغلقة على نفسها"[4].

---

[1] نفسـه، ص 64. وأُنظر أيضا: "**بلاغة النص النثري العربي القديم: المبادئ والمكونات**"، م. س، ص 23.

[2] محمد مشبال، "**السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ**"، مجلة "البلاغة وتحليل الخطاب"، المغرب- بني ملال، ع 2، ربيع 2013م، ص 86.

[3] **خطاب الأخلاق والهوية في رسائل الجاحظ: مقاربة بلاغية حجاجية**، ص 17.

[4] من تقديم كتاب: **هشام مشبال، البلاغة والسرد والسلطة في الإمتاع والمؤانسة**، دار كنوز المعرفة، الأردن- عمان، ط1، 2015م، ص 10.

3- عبد الله البهلول وبلاغة الوصيّة:

قدّم عبد الله البهلول إسهامات مهمّة في مَضامير النقد والبلاغة وتحليل الخطاب، على أنّ البحث في التراث النّثريّ العربي مثّل أحد الإشكالات البارزة ضمن انشغالاته؛ بحيث نُلفي له كتبا ودراسات عديدة، انبرى فيها لقراءة النّص النّثريّ من منظور بلاغي حجاجيّ، صادِرا في ذلك عن وعي معرفيّ، يقوم على مبدإٍ أن النصوص الأدبية العربية القديمة "هي نماذج تقدّم صورا عن طرائق اشتغال الحجاج في مجال الأدب، وتشهد بعُمق توغّل الحجاج الجدليّ في طرائق التّفكير والتّعبير عند العرب"[1]. وهذا الاقتناع أوحى إليه بإعادة قراءة هذا التّراث الزاخر من منظورات حديثة، تستفيد من التّصورات المستجِدّة، وتستثمر أدواتها وآلياتها.

ويقف الاستناد على البلاغة الجديدة - بما هي مقاربة في التحليل، تقوم على استشفاف الوظائف والأغراض التأثيرية الثاوية في الخطابات - في مقدّمة الأجهزة النّظرية التي استوعبها الباحث، وتشرّب مباحثها؛ فتنبّه إلى ضرورة تجاوز الأفهام الضّيقة، التي حصرت هذه الإمبراطورية الواسعة في جمالية الأسلوب، وعمل على تجاوز الرؤية الفنّية والجمالية، التي تقتصر على اقتناص الوجوه الأسلوبية، إلى البحث عن بلاغة النّص، وكشف استراتيجياته ووسائله، ورصد مقاصده ووظائفه. يقول البهلول، موضّحا غايته في مقدمة أحد كتبه: "وقد أردنا البحث ارتحالاً في نصوص وآثار من الأدب العربي القديم، زادُ المرتحل فيها مساءلة المفاهيم والعدول عن جاهز الأحكام، ووجهتُه استكشاف ما في نصوص الأدب من سياسة القول واستراتيجيّات الخطاب، يتوسّلها الأديب لبلوغ مقاصده، وبها يحقّق القولُ وظائفَ انتُدب لتأديتها، ومن أجلها رتّب الأديب القول ونضّده وساسه وراضه"[2]. ولم يكن هذا الاختيار النّظري قائما على ذاتية، تطبعها ذائقة الباحث، أو ميلا عاطفيا نحو مسايرة موجة المقاربات الحديثة وإسقاطها على التراث العربي؛ كما يحلو للكثيرين فعله، بقدر ما نبع ذلك الاختيار من صميم التّراث الأدبي العربي نفسه؛ ذلك بأنّ خصوصيته التكوينية، ومقوّماته النّصية، هي التي وجّهت البهلول إلى تبنّي أدوات

[1] الحجاج الجدلي: خصائصه الفنّية وتشكّلاته الأجناسيّة في نماذج من التراث اليوناني والعربي، ص 229.

[2] في بلاغة الخطاب الأدبي، ص 10.

البلاغة الحجاجيّة، بوصفها مقاربة تنسجم مع خصوصيّة التّراث الأدبي موضوعِ التّحليل. يقول إنّ "الذي زيّن لنا البحث في بلاغة الخطاب الأدبي، في نصوص وآثار من الأدب العربي القديم، أمران، أولُهما ما لاحظْناه في تلك النصوص والآثار من طرائق الاستدراج، وسائر أفانين سياسة القول ممّا لم تتّجه إليه هِمَم الدّارسين إلا في مناسبات قليلة، وهي ملاحظة قد يؤكّدها الإجراء العمليّ أو يعدّلها، وثانيهما توسيع حقل الممارسة التّطبيقيّة في الأدب العربيّ القديم وتنويع المداخل إليه قصد الظّفر بمكنون درّه، لاعتقاد راسخ في النّفس قوامه أنّه بتحليل النّصوص والإصغاء إليها نتذوّق الأدب وننصف الأدباء "[1].

إنّ ربط النّصوص الأدبية بسياقاتها، وتحليلها انطلاقا من أدوات تنسجم مع خصوصيّاتها، وتجاوز البعد الفنّي للوقوف عند المقاصد والوظائف.. كل هذه المبادئ تعد من صميم المقاربة البلاغية. ولم يَفُت الباحث أن يسارع إلى تقديم تصوّره للبلاغة؛ بحيث ذكر أنّها "سياسة في القول، تُعنى بالكلام باعتباره فعلا وممارسة عمليّة، لا باعتباره شكلا معزولا عن المقاصد التأثيرية، مدارُها على وظائف الكلام، لا على الأشكال في ذاتها، فيها توظف وسائل التعبير لتحقيق المقصد الإقناعي التأثيري؛ لأنه قطب الرحى فيها"[2].

يتّضح، من خلال ما سبق، أنّ عبد الله البهلول قد استند على خلفية نظريّة بلاغيّة حجاجيّة، تؤمن بضرورة تجاوز النّسق الفني الجمالي، الذي كرّسته بلاغة الأسلوب، واستحضار الجانب الحجاجي التّداولي. وهذا التّصور تحكَّم في صياغته عاملان؛ فأما الأول، فهو المفهوم البلاغي الأصيل، الذي يُعاين الحجج وقوانين تنظيمها في الخطاب، وأما الثاني، فيتمثّل في خصوصية الأدب العربيّ القديم، بوصفه خطابًا يتأسس على المحاجَجَة وفنّ الإقناع والتّأثير.

---

[1] نفسه، ص 10.

[2] **في بلاغة الخطاب الأدبي**، ص 12. ويؤكّد الباحث تطبيقه بلاغة الحجاج، في خاتمة كتابه، قائلا: "وقد أقمنا البحث على منطلق مبدئي، قوامُه النّظر في أساليب التعبير موصولةً بالمقاصد التي انتُدبت لها، وتجاوز الغايات الجماليّة إلى المقاصد التأثيرية والإقناعية (نفسه، ص 157).

وبالوقوف عند إسهامات الرجل ومنجَزه، نلحظ اهتماما كبيرًا لديه بقراءة النّص النثري العربي القديم من هذا المنظور البلاغي الحجاجي المنفتح والموسّع، ونلمس ذلك بجلاءٍ في كتابه "الوصايا الأدبية إلى القرن الرابع هجريا: مقاربة أسلوبية حجاجية"[1]، الذي تصدّى فيه لدراسة الوصيّة، بوصفها نوعًا أدبيا، له سمات مخصوصة وهويّة بنيوية عناصر بنائية ترشِّح منه نصًّا أدبيًّا. واختيارُ المقاربة الأسلوبية الحجاجية أداةً لتحليل الوصايا، ودراستها، هو مبدأ ينسجم مع قواعد هذا النوع وهُويته؛ فالوصيّة خطاب فيه من الخصائص ما يجعله لصيقا بالأدب، كما أنه خطاب حجاجيّ، يروم تحقيق وظائف وغايات محددة. يقول الباحث: "نوجّه البحث في الوصايا وجهةَ رصدِ أدبيّتها، موصولة بأساليب التّعبير وطرائق الإقناع والتّأثير. ولاختيارنا زاوية النّظر هذه مبرّرات مستمَدّة من طبيعة الجنس القوليّ موضوع البحث، ومن تصوّرٍ للأدب مفهوما وتكوينا ووظيفةً؛ ذلك أن الوصيّة تبدو، في الغالب، جنسًا من الكلام، قائما على مجموعة من الظواهر اللغويّة والأسلوبيّة، تتفاعل فيها أساليب التّعبير المتنوّعة؛ من حِكم وأمثال وأقوال مأثورة سارية مسرى الأمثال والحِكَم، وهي أساليب موظّفة لتحقيق جملة من الأعمال المقصودة بالقول؛ كالأمر والنّهي والفرض والإلزام والتّوسّل والاستعطاف والعهد والتّفويض والاسترعاء وغيرها. ثم إن تحقيق التّأثيرات المقصودة في ذات الموصى له يتمّ، في أحايين كثيرة، بطرائقَ استدراجيّةٍ كفيلة بتنزيل الوصيّة في صميم الخطاب الحجاجيّ مبنىً ومقصدًا"[2]. يكشف هذا القول تصوّر عبد الله البهلول، ونظرته للنص النّثري العربي، ممثَّلا في الوصّية؛ إذ تتبّع البحث هُويّة الوصيّة ومكوّناتها من منظور مزدوج، يصرّح بالمنزع البديعي الجمالي الذي تزخر به، دون إقصاء البُعد الحجاجيّ التأثيريّ؛ فالمكوّن الأسلوبي الفنّي يشتغل من أجل غاية تداوليّة، هدفُها التأثير، وإخضاع الموصى له، حتى يذعن لدعاوى الموصي تصديقا وتطبيقا وعملا. وهكذا، يضع الباحث هذا النّوع الأدبي في إطاره الموسّع، الذي يرصد المكوّنات الجمالية، ويقرنها بوظيفتها الحجاجيّة.

---

[1] دار الانتشار العربي-بيروت، ودار محمد علي الحامي- تونس، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقيروان، ط1، 2011م.

[2] **الوصايا الأدبية إلى القرن الرابع هجريا: مقاربة أسلوبية حجاجية**، ص 23.

ومن خلال هذه الرّؤية، عمل الباحث على النبش في التّراث النثري العربي، كاشفا أجناسه الأدبيّة المغمورة، التي تعدّ الوصّية أحدها، وساعيا إلى استخلاص مقوّماتها الفنّية والأسلوبية، ورصد استراتيجيّات التأثير والإقناع المتضمَّنة فيها. وقد انطلق من البحث عن دلالة الوصيّة في اللغة والاصطلاح والنقد، ثمّ انتقل إلى استكشاف المنظومة الأسلوبية التي تتشكّل منها الوصيّة، قبل أن يستخلص الاستراتيجيات الحجاجيّة التي تنصهر في كنفها.

انطلاقا ممّا سبق، يمكن القول إنّ جهود الباحث التونسيّ عبد الله البهلول اتّجهت إلى قراءة النصّ النثري العربي من منظور حداثيّ، قائم على فهمٍ موسّع للبلاغة؛ فهمٍ يستوعب شساعة هذا الحقل ورحابته. وقد لَمَسْنا هذا، بالفعل، في جماع من منجَزاته النقدية، لعلّ أبرزها دراسته الوصيةَ من منظور بلاغيّ حجاجيّ.

4- الباشا العيادي وبلاغة المناظرة:

لم يَغِب التصوّر الموسّع للبلاغة عن قراءة الباشا العيّادي لخطاب المناظرة في التراث العربي؛ لذا، يُفصحُ الباحث عن وعيه بامتزاج الجمالي والحجاجي داخل منظومة البلاغة، معتبرًا أنّ فنّ المناظرة "يجمع بين البيان والبرهان جمعًا تأسيسيّا، وليس تركيبيا؛ بمعنى: لا تتحقق وظيفة أحدهما دون الآخر"[1]. كما أنّه حاول أن يدقّق مفهوم البلاغة "بما هي لفظ فصيح ومعنى شريف من جهة، وبما هي سياسةٌ في القول تراعي أحوال المتكلمين وأقدار المخاطَبين وطبيعة العلاقة بينهما من جهة أخرى، وبما هي أيضًا بصَرٌ بالحجة ومعرفة بمواضع الفرصة من جهة ثالثة"[2]. وأشار، في سياقات عديدة، إلى ديدنه في تجاوز الفصل بين بلاغة الأسلوب وبلاغة الحجاج، بوصفهما مقوّمين ثابتين ومتكاملين، لا يحْسُن الفصل بينهما، بل إنه عدّ هذا الفصل "صراعًا وهميّا"[3]؛ من منطَلَق أنّ البحث البلاغي العربيّ لم يتأسس على الفصل بين الأجناس، ولم يَعزل الجمالي عن الحجاجي؛

---

[1] **فن المناظرة في الأدب العربي: دراسة أسلوبية-تداولية**، ص 347.

[2] **نفسه**، ص 15.

[3] يقول الباحث: "أمَلُنا في ذلك أن نتجاوز صراعًا، بدا لنا وهميا، بين شعرية الكلام أو إنشائيَّته من جهة، وسياسة الخطابة أو البلاغة من جهة أخرى" (**نفسه**، ص 495).

فالبلاغة العربية -في رأيه-"حافظت على وحدتها، ولم تؤمن بأجناس مستقلة، بل اعتبرت ذلك مستويات خطابية، تحضر بتفاوتٍ في النص الواحد؛ فكانت أظهر تماسكا، وأكثر انسجاما في التعامل مع النصوص"[1].

والملاحَظُ أنّ هذا التصوّر المنهجي، الذي آمن به العيادي، ينبع - في الأساس - من طبيعة المناظرة من جهة، وطبيعة الغايات البحثيّة التي راهن على تحقيقها من جهة ثانية، ويُهمّنا، في هذا النطاق، صدور الباحث عن تصوّر موسّع في بحثه، قائم على الوصل بين بلاغتي الأسلوب والحجاج.

وفي ضوء ما ذكرناه، يتبدّى لنا التصوّر الموسّع الذي تأسس عليه نظر الباحث العيادي، وهو يقارب النص النثري العربي القديم، ممثَّلا في المناظرة؛ ذلك بأنه اتّجه إلى دراسة مناظرات أبي عثمان الجاحظ وأبي حيّان التّوحيدي انطلاقا من خلفية نظرية غنيّة، تُضْمر وعيا برحابة البلاغة، القائمة على بُعْدين لا ينفصلان، هما: البعد التخييلي والبعد الحجاجي؛ إذ يعُدّ باشا العيادي كتب هذين الرَّجُلين "مناظرات طويلة"، وهذه رؤية شمولية لا تقصر المناظرة في نوع واضح القسمات ومحدّد العلامات، بل يراها كِيانًا أدبيّا واسعا، لا تحُدّه حدود، يخترق الأجناس الأدبية الأخرى.

وانطلاقا من هذا المبدإ، حاول الباحث تأكيد رؤيته الموسّعة لأدب الجاحظ، بوصفه خطابا تناظُريا؛ فكتابُ "البيان والتبيين" المعروف "لا يعدو أن يكون مناظرة واحدة جامعة، دارت بين الشّعوبي مطاعنه واعتراضاته وأنموذجه بشار بن بُرد وأنصاره من الشعوبيّين، وبين العربيّ بلاغته وخطابته وأنموذجه واصل بن عطاء وصفوان الأنصاري والجاحظ"[2]. وكذلك شأن كتاب "الحيوان"، الذي يمثّل "مناظرة طويلة بين العربي المسلم وغيره من أصحاب المذاهب والديانات الأخرى"[3]. وينخرط كتاب "البخلاء"، أيضاً، في خطاب السّجال؛ مما يجعله أنموذجًا آخر للمناظرة؛ لأنّه "انطلق من حوار ترسُّليّ بين سهل بن هارون يدافع عن البخل ويردّ على أبناء عمّه الذين عابوا عليه ذلك. ثم جاءت

[1] **نفسه**، ص 346.

[2] **نفسه**، ص 107.

[3] **نفسه**، ص 111.

النوادر في الكتاب احتجاجا للبخل أو عليه"[1]. ولا تخرج رسائل الجاحظ عن الحكم نفسِه، ما دامت قد "انعقدت على التناظر؛ فانبنت على حوار بين طرفين أو أكثر"[2].

إنّ حضور الطابع السجاليّ في نصوص الجاحظ، والتباس السياق الحجاجي بدوافع تأليفها، جعلا العيادي يُقرّ بأنّ أدب الجاحظ عبارة عن مناظرات يغلب عليها الطابع الحجاجي. وتحضر هذه الرؤية نفسها في تلقّي الإنتاج الأدبي لدى أبي حيان التوحيدي؛ فما كتبه يمثّل امتدادًا لأستاذه الجاحظ، وهما يشتركان معاً في "تأسيس فن المناظرة في آثارهما بالنقل تارة والمشاركة تارة أخرى وبالتصريح حينا والضمنيّ آخر"[3].

ومما نلحظه، في هذا السياق، أن الباحث لم يُذعن للمعايير التمثيلية الجاهزة كالمضمون[4]، وبعض السّمات الأسلوبية كالحوار[5]، في استنباط المقوّمات البنيوية والخصائص الفنية التي تتشكّل منها مناظرات الجاحظ والتوحيدي، بل إنه تجاوز هذا العائق، الذي يحُول دون تلمّس خصوصيّة خطاب المناظرة لدى الأديبين؛ من خلال التوسّل بمقاربة استقصائية، تنطلق من الداخل، وتفتحص نصوصهما في كُلّيتها، كما لجأ إلى أسلوب توفيقي يجمع بين أكثر من معيار. يقول العيادي: "إنّ المعيار الواحد يقصر - في رأينا - عن تحديد خصوصية المناظرات، وما يجمع بين نصوصها الشديدة التنوّع. لكنّ الجمع بين هذه المعايير، أو بعضها، قد يمكّنُنا من تصنيف مُقْنع لنصوص المناظرات في الأدب العربي عامة، وأدب الجاحظ والتوحيدي خاصة. وهي معايير تشمل المقال والمقام في آن واحد، وتساعد على الجمع بينها وتأكيد خاصية الالتئام فيها"[6]. وقد

---

[1] **نفسه**، ص 114.

[2] **نفسه**، ص 113.

[3] **نفسه**، ص 116.

[4] يقول الباحث في هذا الصدد: "ما هو ديني أو كلامي مختَلِط بما هو سياسي في كثير من الأحيان. وبعض النصوص لا تخضع لهذا التصنيف وتأْبَاه؛ لأنها تجمع بين أكثر من موضوع؛ فتتناول الدين والسياسة، أو اللغة والفلسفة؛ كما في مناظرة السيرافي ومَتّى في المنطق والنحو" (**فن المناظرة في الأدب العربي: دراسة أسلوبية- تداولية**، ص 45).

[5] يقول الباحث إنّ "أسلوب الحوار وحده ليس معيارا كافيا لتصنيف المناظرات؛ لأنه يحضر في أجناس أخرى متنوعة ومتباعدة أحيانا" (**نفسه**، ص 87).

[6] **نفسه**، ص 88.

أفضى به هذا الأسلوب إلى استشفاف نوعين بارزين في المدونة المدروسة من قبله، وهما: المناظرة الكلامية، والمناظرة الامتحانية.

يؤكّد الباحث أن المناظرة الكلامية ليست صيغة تحيل إلى مضمونها، بل إنّها نمط من التناظر، و"طريقة مخصوصة في القياس والموازنة والمشابهة"[1]، وقد تتوافق هذه الطريقة مع المضمون الكلامي، الذي يعالج فيه المُناظِر قضايا من صميم علم الكلام والعقيدة؛ كصفات الله وخَلق القرآن ودخول أطفال المشركين النار وغيرها. بيد أنّ هذا المضمون الصّريح قد يغيب في بعض المناظرات الكلامية. ومن ثمّ، عمد الناقد إلى ضبط معالم هذا النّوع من المناظرات انطلاقا من "المؤشرات الفنّية"، لينتهيَ إلى أنّها تقوم على "بلاغة المفاضلة"؛ بحيث استخلص أهمّ سمة فنّية، تُميّز هذه المناظرات، وهي "(أفعل) التّفضيل"، التي "هيمنت عليها وغلبت؛ فتحوّلت الظاهرة الأسلوبية إلى ميزة أجناسية، وأضحى أسلوب الأداء جنسَ بناءٍ"[2]. واستقصى بنية التّفضيل فيها، وتتبّع مواطنها، وكشف عن تشكّلاتها وصيغها، ورصد دلالاتها ووظائفها.

أما النّوع الثاني، الذي اهتدى الباحث إلى كشف معالمه، فهو المناظرة الامتحانية، وهذه التّسمية لا تحيل، كذلك، إلى المضمون، بل إنّها تؤشّر على "صناعة لها أسلوب وطريقة، تخالف بهما الأنموذج الأوّل، القائم على المفاضلة"[3]. والملاحظُ أنّ هذه المناظرات تتقاطع مع المناظرات الكلامية في المضمون؛ فهي أيضًا تتصدّى لمسائل عقدية وسياسيّة، والضابط الذي يميّزها هو مؤشّر فنّي، يتجلّى في المساءلة؛ فـ"السؤال والجواب أهمّ أداة فنّية ميّزت المناظرات الامتحانية"[4]. وعليه، نستخلص أن المناظرات الكلامية تؤسسّ كينونتها على بلاغة المفاضلة، في حين أنّ المناظرات الامتحانية تقوم هُويتها على بلاغة المساءلة. وهذا ما دفع الرجل إلى أن يتفرّغ للبحث عن طبيعة السؤال في المناظرة وأشكاله وصُوره ووظائفه وأبعاده.

---

[1] **نفسه**، ص 172.

[2] **نفسه**، ص 191.

[3] **نفسه**، ص 265.

[4] **نفسه**، ص 272.

يتّضح، ممّا سبق، أنّ باشا العيادي انبرى، في مشروعه، لرسم معالم خطاب التّناظر في أدب الجاحظ والتّوحيدي، واستنباط مقوّماته الأجناسية ومكوّناته البنيوية، كما سعى إلى وضع اليد على مواطن الأدبية فيه، ورصد أبعاده الحجاجية. وقد أبان الباحث عن تمكّن واضح، وجهد رصين، أهّلاه ليكتشف مناطق بحث مهجورة في التراث النّثري العربي. وهو ما سيفسح المجال أمام الدّارسين؛ من أجل إعادة قراءة الموروث الأدبي العربي قراءة تبتعد عن المعتاد والإسقاط، وتقترب من عمقه وخصوصيته وأصالته.

لقد آمن الباحث بجدوى دراسة نصوص الأدب العربي القديم انطلاقا من خلفيةِ عَدِّ هذه النصوص مشبعة بالتناظُر والتحاجُج.. هذا المبدأ أوحى إليه بعَدِّ التراث الأدبي عند أبي عثمان وأبي حيّان صورة بارزة للمناظرة. ويشكّل هذا المشروع لبنة مهمّة في مقاربة النص التراثي من منظور جديد يراعي خصوصيتها؛ فكتاب الباشا العيادي يمثل امتدادا للمدرسة التونسية، وبحوثها الأكاديمية المهمّة، التي دأبت على قراءة النص النثري العربي القديم قراءة متجدّدة، تقف عند خصائص النصوص النثرية؛ عبر افتحاص مكوناتها البنائية، ورصد قوانين تكوينها، وكشف مبادئها، وكذا تتبّع وظائفها وأبعادها. إن بحثه هو حلْقة مترابطة، في سلسلة حلقات البحوث العلمية التي استهدفت إرساء مشروع قراءةٍ للتراث النثري، ومن أبرز المشتغلين بهذا المشروع نذكر - تمثيلا فقط - حمادي صمود، وصالح بن رمضان، ومحمد القاضي، ومحمد الخبو، وحاتم عبيد، وعبد الله البهلول وغيرهم[1]...

على سبيل الختم:

لقد حاولت هذه الدّراسة أن تكشف جهود بعض الباحثين المعاصرين الذين تصدّوا لقراءة النص النّثري العربي القديم من منظورات حديثة، مع المحافَظة على خصوصيّة هذا التّراث، واستحضار هُويّته وأصالته؛ بحيث وقفنا عند أربعة باحثين

[1] يصرّح الباحث بهذا، في دراسته، قائلا: "إن البحث يطمح، من هذه الجهة، إلى أن يكون لبنة أخرى، تنضاف إلى عدد من البحوث العامة، التي حاولت أن تدْرس أدبية النثر عند العرب القدامى؛ من خلال بعض فنونه، ومنها: "الخبر في الأدب العربي" لمحمد القاضي، و"الرسائل الأدبية" لصالح بن رمضان، و"بلاغة الهزل" و"بلاغة الانتصار" لحمادي صمود، و"الوصية في الأدب العربي: دراسة أسلوبية حجاجية" لعبد الله البهلول، وغيرها" (**فن المناظرة في الأدب العربي: دراسة أسلوبية- تداولية**، ص 16).

مرموقين، نرى أنهم أسهموا، بنصيب مهمّ، في إعادة قراءة ذلك النص. وقد شكّلت بلاغة الحجاج إطارا نظريّا ومنهجيا لهؤلاء الباحثين في تأمّلاتهم وتحليلاتهم وقراءاتهم للنّثر العربي القديم. وبالنّظر إلى نتائج أبحاثهم المهمّة، يمكن القول إنّ المقاربة البلاغية الحجاجية قد تمكّنت، فعلا، من ملامسة خصوصيّة النص المذكور، وكشف ملامحه وهُويّته المائزة، كما أفصحت عن وظائفه ودلالاته وأبعاده.

لائحة المراجع:

1- الكتب:

- الباشا العيادي، فن المناظرة في الأدب العربي: دراسة أسلوبية تداولية، دار كنوز المعرفة، عَمّان، ط1، 2014م.
- عبد الله البهلول:

– الحجاج الجدلي: خصائصه الفنّية وتشكّلاته الأجناسيّة في نماذج من التراث اليوناني والعربي، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م.

– في بلاغة الخطاب الأدبي: بحث في سياسة القول في نصوص من الأدب العربيّ القديم، التسفير الفني، صفاقس، ط1، 2007م.

– الوصايا الأدبية إلى القرن الرابع هجريا: مقاربة أسلوبية حجاجية، دار الانتشار العربي، بيروت - دار محمد علي الحامي، تونس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقيروان، ط1، 2011م.

- محمد العمري:

– أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة: دراسات وحوارات، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2013م.

– البلاغة بين التخييل والتداول، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2005م.

– في بلاغة الخطاب الإقناعي: مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية - الخطابة في القرن الأول نموذجا، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، 2002م.

- محمد مشبال:

– بلاغة النص التراثي: مقاربات بلاغية حجاجية (إشراف)، دار العين للنشر، القاهرة، ط1، 2013م.

– خطاب الأخلاق والهوية في رسائل الجاحظ: مقاربة بلاغية حجاجية، دار كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2015م.

– في بلاغة الحجاج: نحو مقاربة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات، دار كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2017م.

– عن بدايات الخطاب البلاغي العربي الحديث: نحو بلاغة موسَّعة، دار كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2020م.

2- المقالات:

– طه عبد الرحمن، تكامل المعارف: اللسانيات والمنطق والفلسفة، حوار منشور في مجلة "قضايا إسلامية معاصرة"، بيروت، ع.19، 2002م.

– محمد مشبال:

- بلاغة النص القرآني، مجلة "الهدى"، مجلة المجلس العلمي المحلي لعمالة طنجة-أصيلة، ع.2، دجنبر 2010م.
- بلاغة النص النثري العربي القديم: المبادئ والمكونات، مجلة "أنساق"، من منشورات كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر، مج.1، سنة 2017م.
- السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، مجلة "البلاغة وتحليل الخطاب"، المغرب- بني ملال، ع.2، ربيع 2013م.
- نحو تحليل بلاغي حجاجي للخطاب: مقاربة لصورة الخطيب في المراسَلات السياسية بين معاوية والحسن بن علي نموذجا، مجلة "البلاغة والنقد الأدبي"، الرباط، ع.11، ربيع- صيف 2018م.
- نصّ الحوار الذي أجرته معه مجلة "البلاغة وتحليل الخطاب"، ونُشر في العدد 5، خريف 2014م.

النص الأدبي والمسرح المعاصر

أسئلة الغياب ونتائج الإقصاء

"تجربة مسرح المقهورين"

يوسف أبوعائشة

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس

abouaychayoussef@gmail.com

ملخص

يتميز المجال المسرحي بمرونة تساعده على احتواء الأشكال الفرجوية بتعدد غاياتها وأهدافها، حيث ثبت استخدام المسرح حتى في مجالات حيوية علمية كالطب، وعلم الأعصاب، والتكنولوجيا (لاسيما، بعد معاناة المسرح في العالم بأسره من تداعيات جائحة كورونا، هذه الأخيرة جعلته ينضم كباقي الفنون إلى الوسائط بعد أن كان الجمهور يحج لمشاهدة العرض المسرحي إلى القاعة أو المكان المخصص للعرض). وليس غريبا على هذا النوع الفني امتداده إلى مساع أخرى، اعتبر المكون الاحتجاجي أحدها، والذي يسعى عبر قناة المسرح وتقنياته لتشكيل وعي معين وتكريس قيم ورفض أخرى وفق قوالب فنية وقواعد جمالية تم تعديلها من قبل أصحاب المسرح الاحتجاجي لتلائم سياقه وتتوافق مع غاياته، حيث اختار أصحاب هذا التوجه الفني التخلي على عديد الثوابت المسرحية الكلاسيكية التي سنها أرسطو منذ زمن المسرح الإغريقي، أهمها النص الأدبي الذي اقترن بالمسرح لزمن طويل.

الكلمات المفتاحية:

النص الأدبي، المسرح المعاصر، مسرح المقهورين.

مقدمة

يسلط مشروع هذه الورقة الضوء على تجربة من التجارب المسرحية الاحتجاجية التي تنصلت في إطار مشروعية التجريب المسرحي من القواعد المسرحية الكلاسيكية الصلبة، كالتخلي عن البعد الأدبي وقدسية النص المسرحي كمنطلق رئيس للعرض المسرحي، رغم ما يضفيه هذا المكون الأدبي على العرض من جمالية وانسيابية وأصالة ورصانة، محتفظة بالمفاهيم المسرحية الأخرى التي تبقي ولو بقدر صغير على هوية المسرح، كالجسد والصوت والحوار والديكور... معلنة تملصها من السرد التقليدي، واعتماد إيقاعات جديدة في الحوار المسرحي، بل استقدام فاعلين مسرحيين جدد، فمن من المتابعين للفعل المسرحي توقع يوما تحول دور الجمهور المسرحي من موقع المتلقي إلى المشارك في حوار العرض رغم عدم توفر مقومات فنية في الجمهور المشارك؟ إلى أن تحقق هذا المنجز في إطار الدينامية المسرحية التجريبية وتفاعلها مع مستجدات المسار المجتمعي عبر نظرية أوغوسطو بوال المسرحية المتمثلة في "مسرح المقهورين".

انتصرت تجربة مسرح المقهورين، بوصفها واحدة من الحساسيات الجديدة في المسرح، للموضوع على حساب الشكل، ما استدعى التخلي عن النص الأدبي كمنطلق للعرض المسرحي، وتعويضه بظواهر واقعية يتم مناقشتها قي شكل خطاب مباشر وتقريري من لدن الممثلين المحترفين للمسرح مع "الجمهور-الممثل" "spect-acteur" بتعبير أوغسطو بوال وقد كان قصده بهذا المصطلح الجديد إشراك عموم الأفراد في الصياغة الآنية للحوار المسرحي أثناء العرض منهيا بذلك قاعدة النص الأدبي كمنطلق أساس للعرض المسرحي.

سمح عامل التجريب للمسرحيين المعاصرين بأن يبحثوا عن مجالات تجريبية جديدة، وإدخالها للمختبر المسرحي قصد توخي نتائج ليست من أجل الفن أحيانا، بل تكريسا للممارسة المسرحية من أجل أشياء وأهداف أخرى، من بين هذه التجارب نجد مسرح المقهورين باعتباره نوعا مسرحيا معاصرا غير من الشكل المسرحي التقليدي على عديد من المستويات، وانتفض كنظائره من التجارب المسرحية المعاصرة على سلطة النص والهيمنة الأدبية، رافعا لواء الاحتجاج والتغيير الاجتماعي بواسطة الفن المسرحي. فما هي

خلفيات وتقنيات ونتائج تخلي مسرح المقهورين عن النص الأدبي كمنطلق للعرض المسرحي؟

1. خلفيات تخلي مسرح المقهورين عن النص

أكيد أن المتتبع للحركة النقدية العربية في مختلف تخصصاتها ومستوياتها، سينتبه منذ الوهلة الأولى إلى هيمنة سلطة المكتوب على حساب البصري والتشكيلي، فهناك تطور واضح في الدراسات النقدية التي تهتم بحقول إبداعية تعتمد أساسا على اللغة الأدبية في التعبير والتواصل، وخلافا لذلك، تقل الدراسات التي تهتم بالإبداعات التي تعبر بلغات أخرى بصرية وحركية وسمعية وعلاماتية، كالمسرح على وجه الخصوص، فإنها لا تولي المكونات الجمالية الأخرى كبير اهتمام، وتركز على مضمون النص استنادا إلى بعض عناصره الأدبية، وقليلة هي الدراسات النقدية التي تنظر إلى تلك المكونات التعبيرية ضمن بنية كلية للعمل الإبداعي.

وربما كان المسرح أكثر حظا من غيره من تلك الإبداعات ذات الطابع المشهدي، حيث بدأ الدارسون يدركون ضرورة النظر إلى العمل المسرحي باعتباره فرجة تتوحد فيها كل العناصر المكونة للعرض، واعتبار النص عنصرا ضمن تلك العناصر فقط. ولكنه إدراك لا يراوح المجال النظري في عمومه، فجل الدارسين واعين نظريا بضرورة التعامل مع العمل المسرحي باعتباره فرجة، ولكن واقع الحال عمليا يؤكد عكس ذلك تماما، إذ تهيمن الكتابات النقدية النظرية على مثيلاتها التطبيقية.[1]

لا شك أن النص الأدبي موضوع ثابت لا يتغير في صيغته النهائية، فحتى لو حوره المخرج أثناء الإعداد للعرض، فإنه يظل في صيغته الأصلية خالدا أبدا. أما العرض المسرحي، فإنه حدث فرجوي حي ومباشر، وموضوع فريد يقدم للمتلقي في اللحظة الحاضرة، ويستحيل تكراره في أي لحظة أخرى.[2]

---

[1] . مصطفى رمضاني: المقاربة الدراماتورجية للنص المسرحي، الدراماتورجيا الجديدة الأشكال الخاصة بطلائع الألفية الثالثة، منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة، سلسلة دراسات الفرجة (32)، 2014، ص 71.

[2] . فهد الكفاط: تدوين الفرجة المسرحية، دار توبقال للنشر، الطبعة الاولى، 2013، ص9.

من هذا المنطلق تتأرجح علاقة المسرح بالنص الأدبي بين رأيين، أولهما التيار الكلاسيكي المؤيد لاقترانهما، وثانيهما التيار التجريبي المعاصر المنتصر لتخلي المسرح عن النص الأدبي، هذا الرأي الذي يطرح أسئلة كثيرة ومتعددة بخصوص إيجاد مسرح بلا نص، ولقد تمت بالفعل محاولات في هذا الشأن، والتي مثلت في رأي التيار الكلاسيكي أنه من الممكن إيجاد استعراض فني أو فرجة أو شيء آخر شبيه بالمسرح، ولكن كل ذلك لا يمكن أن يؤسس مسرحا حقيقيا.[1]

إن تاريخ المسرح هو بالأساس تاريخ الكتابة المسرحية[2]، لأن الإخراج حديث العهد، وتاريخ ابتداعه هو القرن العشرين، لذلك فإن استمرارية المسرحية، وتجددها، لا يمكن أن يتحققا إلا بوجود نص يمكن تقديمه في كل زمان ومكان، وذلك انطلاقا من رؤى جديدة ومتجددة...

"وكما أنه لا يمكن إيجاد زراعة بدون زرع، فكذلك لا يمكن إيجاد مسرح بدون نصوص مسرحية؛ نصوص تختزن داخلها فرجات شعبية وأحداثا مسرحية وشخصيات وحالات ومواقف، وهذا ما يجعل المسرح الغربي مسرحا حقيقيا، فهو يحيا وجوده ويعيش كينونيته، وذلك لكونه يستند إلى مكتبة مسرحية، مكتبة يمكن أن تجد فيها أسماء مؤلفين وشخصيات وأحداثا ذات طبيعة معينة فعندما نتحدث عن المسرح اليوناني – مثلا- فإننا نقصد بالضرورة أسخيلوس وسوفوكليس ويوربيدس وأريسطوفان. ولا أحد يمكن أن يتذكر اليوم كيف كانت تقدم تلك المسرحيات ولا طبيعة إخراجها، فالنص هو الوثيقة الوحيدة المتبقية من هذا المسرح، فهو ذاكرة حية، وإن أي مسرح لا يتوفر على مثل هذه الذاكرة فهو مسرح محكوم عليه بالموت والجمود وبالانتهاء عند حدود زمن العرض ومكانه."[3]

---

[1] . مصطفى رمضاني: المقاربة الدراماتورجية للنص المسرحي، م س، ص 73.

[2] . فهد الكفاط: تدوين الفرجة المسرحية، م س، ص 12.

[3] . عبد الكريم برشيد: المسرح وجدلية الكتابة والقراءة، منشورات وزارة الثقافة، الرباط، أعمال المائدة المستديرة " النص المسرحي بين الكتابة والقراءة والعرض 14-16 ماي 2002، ص 54.

فمنذ القدم –مع أرسطو- إلى حين أصبح الإخراج منهجا منظما في أواخر القرن الماضي، وباستثناء العروض الشعبية أو المسرحيات الضخمة الإخراج، كان المسرح منغلقا ضمن مفهوم مركزي، سواء كان هذا الموقف مميزا للدراماتورجيا الكلاسيكية أم الأرسطوية، أو التقليدية الغربية.[1]

وفي السياق المحلي؛ يقيم الأستاذ حسن يوسفي وضع التأليف المسرحي منطلقا من إحدى مقولات أنطون فيتز التي يعتبر فيها "أن المؤلف دائما هو مصدر التحولات في المسرح"[2]، حيث تسري هذه القولة بقوة على مسرحنا المغربي، ففي غياب تقليد مسرحي منتظم وراسخ في المشهد اليومي يسمح ببروز فرجات مثيرة أو مخرجين قادرين على صنع الحدث مسرحيا، تبقى إشارات الكتاب المبدعين هي ما يخلق الطفرة ويصنع التحول بين الفينة والأخرى، على صعيد الكتابة والتخييل على الأقل.

وهنا لابد أن نعود إلى إحدى القضايا الشائكة التي طالما تذرع بها مخرجونا، وخصوصا، من الجيل الجديد لتبرير ابتعادهم عن النص الدرامي المغربي، وتتمثل في اعتقادهم أن مؤلفينا يكتبون "نصوصا أدبية" وليس "نصوصا مسرحية"[3] مما يعقد إمكانية مسرحتها، وهذا اعتقاد مردود، في تقديرنا، لأن كتابنا لو استحضروا يوما مختلف الإكراهات المحيطة بالمسرح المغربي لما كتبوا كلمة واحدة، "إن قوتهم ربما هي تبديد وهم ارتهان الكتابة بالعرض والتأليف بالإخراج المسرحي، مما يسمح لهم بتحرير خيالاتهم واستثمار ذاكرتهم واستحضار مقروءاتهم في نصوصهم بالشكل الذي يسمح لإبداعاتهم بأن تكون قادرة على التعبير عن نفسها بنفسها دون أن تنتظر المخرج الذي قد يأتي أو لا يأتي. وعليه فإذا كان أنطون فيتز المخرج الشهير صاحب المقولة المعروفة: "بإمكاننا مسرحة كل شيء" لا يحتقر المؤلفين الدراميين، فلأنه مقتنع بأن الكاتب الدرامي الحقيقي هو الذي يحمل مسرحا داخله، ولا يعرف كيف ستتم مسرحته، أو بالأحرى يتخيل نمطا

---

[1] .باتريس بافي: معجم المسرح، ترجمة ميشال ف.خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الاولى، 2015، ص 532.

[2] . حسن يوسفي: النص المسرحي بالمغرب: آفاق الكتابة والتخييل، أعمال المائدة المستديرة " النص المسرحي بين الكتابة والقراءة والعرض، م س، ص70.

[3] . المرجع السابق نفسه، الصفحة نفسها.

من العرض لا أحد في مستوى تقديم له، ويكتب من أجله، ويقول تصرفوا أنتم مع هذا... ونعتقد أن كثيرا من كتابنا المسرحيين يتمثلون هذا التصور جيدا وينطلقون منه في إبداء نصوص تحمل إضافات نوعية مثيرة للانتباه."[1]

2. تقنيات تخلي مسرح المقهورين عن النص

يمتاز المجال المسرحي بقابليته لاحتواء عديد الأشكال الفرجوية بتعدد غاياتها وأهدافها، حيث ثبت استخدام المسرح حتى في مجالات حيوية علمية كالطب، وعلم الأعصاب، والتكنولوجيا (لاسيما، بعد معاناة المسرح في العالم بأسره من تداعيات جائحة كورونا، هذه الأخيرة جعلته ينضم كباقي الفنون إلى الوسائط بعد أن كان الجمهور يحج لمشاهدة العرض المسرحي إلى القاعة أو المكان المخصص للعرض)، وليس غريبا على هذا النوع الفني امتداده إلى مساع أخرى، اعتبر المكون الاحتجاجي أحدها، والذي يسعى عبر قناة المسرح وتقنياته لتشكيل وعي معين وتكريس قيم ورفض أخرى وفق قوالب فنية وقواعد جمالية محددة لا يجد الاحتجاج بدا للحياد عنها. فقبل الحديث عن الموضوع الاحتجاجي المتناول أو القيم السياسية المعروضة داخل العرض المسرحي الاحتجاجي، وجب أولا، الانصياع للقواعد الفنية المتعارف عليها بالنظرية المسرحية قيد التطبيق، وهذا الواقع ينسحب على جل الأنواع المسرحية تحت طائلة نقدها وتكييفها خارج نطاق النظرية المسرحية قيد الدراسة، هذا الإشكال يفرضه تضارب طبيعة كل من الاحتجاج من حيث هو لغة جافة مباشرة تحمل رسالة واضحة من جهة، وطبيعة الفن وما يعتريها من استبطان وتعبير رمزي؛ جمالي؛ أدبي... عن الموضوع المعالج، وبين صراحة الرسالة المباشرة، والاستخدام الجمالي للنص الأدبي، ينحرف التوليف العقلاني للجمع بينهما داخل قالب فني يسهل تكييفه ومعرفته.

من هذا المنطلق يمكننا أن نعاين تجارب مسرحية احتجاجية تنصلت في إطار مشروعية التجريب المسرحي من القواعد المسرحية الكلاسيكية الصلبة، كالتخلي عن البعد الأدبي وقدسية النص المسرحي كمنطلق رئيسي في العرض، رغم ما يضفيه هذا

[1] . حسن يوسفي: النص المسرحي بالمغرب: آفاق الكتابة والتخييل، أعمال المائدة المستديرة " النص المسرحي بين الكتابة والقراءة والعرض، م س، ص60.

المكون الأدبي على العرض من جمالية وانسيابية وأصالة ورصانة، محتفظة بالمفاهيم المسرحية الأخرى التي تبقي ولو بقدر صغير على هوية المسرح، كالجسد والصوت والحوار والديكور... معلنة تملصها من السرد التقليدي، واعتماد إيقاعات جديدة في الحوار المسرحي، بل استقدام فاعلين مسرحيين جدد، فمن من المتابعين للفعل المسرحي توقع يوما تحول دور الجمهور المسرحي من السلبية إلى الإيجابية والمشاركة في حوار العرض رغم عدم توفر مقومات فنية في الجمهور المشارك؟ "إلى أن تحقق هذا المنجز في إطار الدينامية المسرحية التجريبية وتفاعلها مع مستجدات المسار المجتمعي عبر نظرية أوغوسطو بوال المسرحية المتمثلة في مسرح المقهورين".[1]

ويتمثل الهدف الأساس من هذه التجربة المسرحية، في تغيير وعي جماهير الشعب وتحويل شكل الجمهور وتفاعله، الذي عادة ما يكون متفرجا سلبيا في الظاهرة المسرحية التقليدية إلى مشاركين إيجابيين وممثلين يغيرون مسير الحدث الدرامي ويشكلونه، "حيث تختلف هذه التجربة اختلافا جذريا عن النظريتين الرئيسيتين في تاريخ المسرح، وهي نظرية أرسطو وبريشت، ففي نظرية أرسطو يسلم المتفرج نفسه إلى الشخصية الدرامية بحيث تقوم هذه الشخصية بأداء الفعل بالنيابة عنه. أما في نظرية بريشت فإن المتفرج يسلم نفسه أيضا للشخصية الدرامية لتقوم بأداء الفعل بالنيابة عنه، ولكن يحتفظ المتفرج لنفسه بحق التفكير، وغالبا ما يكون هذا التفكير متعارضا مع فكر الشخصية الدرامية. والنتيجة في حالة أرسطو، هي حدوث "التطهير"، وفي حالة بريشت يصبح الهدف هو إيقاظ الوعي النقدي لدى المتفرج. ."[2]

بينما يركز مسرح المقهورين على الفعل أو الحدث ذاته، والمتفرج في هذا النوع المسرحي لا يسلم نفسه للشخصية الدرامية أو الممثل ليقوم بأداء الفعل أو الفكر نيابة عنه، وإنما العكس هو الصحيح، فالمتفرج يقوم بنفسه بدور البطولة فيغير من مجرى الحدث الدرامي ويقترح الحلول ويناقش احتمالات التغيير، وباختصار فهو يدرب نفسه على

[1] . الجوذري وسام عبد العظيم، المسرح التفاعلي من الصفر إلى العرض، سوريا، دار مؤسسة رسلان للنشر والتوزيع، 2019، ص 45.

[2] الجوذري وسام عبد العظيم، المسرح التفاعلي من الصفر إلى العرض، م س، ص 45.

القيام بالفعل الحقيقي في الحياة. ولذلك كما يقول أوغسطو بوال: "إذا لم يكن هذا المسرح ثوريا بالمعنى الكامل فهو على الأقل يمهد جمهوره للثورة، ومسرح المقهورين يعتبر المسرح سلاحا وليس مجرد فن من الفنون، وهو سلاح لابد للشعب من أن يشهره ويستخدمه."[1] وهنا يطفو للسطح عنوان الفن من أجل أهداف أخرى، فكما يمكن للفن أن يعالج المرضى، بإمكانه في مسرح المقهورين أن يغير القيم الاجتماعية السائدة عبر الاحتجاج وإحلال قيم بديلة مكانها.

هذا الخروج عن النمطية المسرحية أشار إليه أوغوسطو عندما سرد طريقة اشتغاله مع بعض الشباب، ونجاح التجربة في تحقيق الخصوصية، والابتعاد عن التقليد قدر الإمكان،" كما فعل عندما أخرج عمل « Le Tartuffe » بعد العملية الانقلابية العسكرية سنة 1964، والتي دمرت البرازيل".[2]

كما يعود المخرج البرازيلي في تطرقه لدواعي خروجه عن النمط المسرحي التقليدي للأصل المسرحي، ليبين أن فعل فصل الممثل عن الجمهور- التي سيعيدها إلى الواجهة- تدخلت فيه الطبقات المهيمنة لتشكيل نوع مسرحي خاص بها، حيث قسموا أولا، الشعب بدرجة كبرى، بفصلهم الممثلين عن المتفرجين.

عند مراجعة التجارب الحديثة في المسرح العالمي، والتي بدأت منذ مطلع القرن العشرين، نجد أن هناك عددا من المرجعيات الفكرية والتقنية التي استفاد منها مسرح المقهورين بشكل مباشر أو غير مباشر في تجاربه المسرحية، حيث لا شيء جديد في مجالات الثقافة والعلوم لا نجد له جذورا في القديم، فالجديد دائما ينبع من القديم ويتقدم عليه. ومن الناحية المسرحية فالمسرح التفاعلي وليد صيغ مسرحية عديدة سبقته، وإن حركة الإبداع في المسرح لم تتوقف عند تيار أو اتجاه مسرحي أو عند مخرج أو منظر محدد، بل لازال أمام المعنيين الذين يؤمنون بخوض غمار الابتكار والإضافة

---

(1) سرحان سمير،" تجارب جديدة في الفن المسرحي"، (هلا للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2006) ص265.

2) . Augusto Boal, ***Théâtre de l'opprimé***, traduit de l'espagnol par Dominique Lémann,(Paris , La Découverte/ poche, 2007), p 5.

كثيرا ليكتشفوا أشكالا وأنواعا أخرى من الصيغ الإبداعية، فقد برزت أسماء عديدة لازالت تعمل في المجال المسرحي وتقدم الإضافات، والتي شكلت بمجملها إرثا للمسرح المعاصر، حاولت هذه الأسماء بث روح جديدة في التجارب المسرحية المعاصرة، من خلال عديد العوامل المساعدة، والتي أرست دعائمها بفضل مشروعية التجريب المسرحي.

حاول المسرحيون إدخال صيغ جديدة على التنظيرات المسرحية وممارساتها، فجربوا تقاطعات المسرح مع مجالات فكرية وعملية أخرى، وانتظروا النتائج عبر التجربة وتفاعل المتلقي، فالعمل الفني متغير بتغير العوامل المتدخلة في إخراجه لحيز الوجود،

عامل التجريب إذن، سمح للمسرحيين المعاصرين بأن يبحثوا عن مجالات تجريبية جديدة، وإدخالها للمختبر المسرحي قصد توخي نتائج ليست من أجل الفن أحيانا، بل تكريسا للممارسة المسرحية من أجل أشياء وأهداف أخرى.

من بين هذه التجارب نجد مسرح المقهورين باعتباره نوعا مسرحيا معاصرا غير من الشكل المسرحي التقليدي على عديد من المستويات، وانتفض كنظائره من التجارب المسرحية المعاصرة على سلطة النص والهيمنة الأدبية، رافعا لواء الاحتجاج والتغيير الاجتماعي بواسطة الفن المسرحي، فماهي أبرز خصائص وتقنيات هذا النوع المسرحي؟

تعود إرهاصات مشاركة الجمهور في المساهمة الإيجابية في العمل الفني "وانخراطه في عمليات الحوار والمناقشة والتفاعل من خلال حضوره الذهني والمادي كعنصر فعال فى بنية العمل الفني، إلى فن الحدث Happening وعروضه، حيث عرف ألان كابرو Kaprow Allan لفظ الحدث عام 1919م بالشيء الذي يحدث أو يقع، وقد ظهر هذا المسمى أول مرة في الستينيات من القرن العشرين لوصف العروض والأحداث والمواقف الفنية التي تعتمد على الارتجال والعفوية لإثارة تفاعل الجمهور."[1]

يقول أوغسطو بوال مجيبا عن السؤال التالي: هل يمكننا أن نبقى متفرجين فقط في عرض لمسرح المقهورين؟ "حسب تجربتي، أجيب بلا، في عرض لمسرح المقهورين لا يبقى

---

(1) . هبة عبد المحسن، "الأسس المفاهيمية لفنون المشاركة في ضوء نظرية التلقي"، ***مجلة امسيا***، (ع 13.14، أبريل، 2018)، ص 302.

أحد متفرجا فقط، لأن جميع المتفرجين يعلمون مسبقا أنه بإمكانهم إيقاف العرض متى أرادوا ذلك. بإمكان المتفرج الصراخ "توقف" والإدلاء بمواقفه ديمقراطيا، مسرحيا."[1]

وليصل العرض لتحقيق تفاعل الجمهور الإيجابي لينتقل من المشاهدة السلبية إلى أخذ الكلمة أمام الملأ، ينبغي في نظرنا تحقيق عدة مطالب قبل الوصول إلى تدخل المتفرج المقهور ليصير بطلا مقهورا مشاركا في العرض، أول هذه المطالب إيصال المتفرج المقهور إلى حالة التقمص من طرف الممثلين وعلى رأسهم الجوكر، أي أن يتلمس المتفرج ذاته المقهورة أثناء متابعته لأولى مشاهد العرض والتي تعرض وضعية قهر معينة، ثاني هذه الأمور تتمثل في قدرة الجوكر على استمالة الجمهور للمشاركة بعد أن يتعرف الجوكر على من يريد التدخل من الجمهور، وحتى الجمهور الذي يواجه عوائق نفسية للمشاركة أمام الملأ رغم إحساسه بالقهر ورغبته في الإدلاء برأيه داخليا، حيث تؤدي لغة الجسد دورا مهما في إيجاد الجمهور وتحفيزه على المشاركة.

ومن بين أهم المقومات التي أسس عليها مسرح المقهورين تجربته، خاصية الارتجال، ليس كمفهوم أصيل أو لصيق بمسرح المقهورين، حيث إن الارتجال يمثل خاصية من خصائص قوة كل المسارح، غير أنه يجد حيزا تطبيقيا أوسع في تجربة مسرح المقهورين، لكون هذا المسرح ينفتح على عامة الناس وعديد الأمكنة، حيث يجد نفسه مطالبا بالتكيف مع كل الظروف، وأول إكراه يواجه تطبيق تقنيات مسرح المقهورين، هو قلة الثقافة المسرحية لعموم الناس ما يجعل الممثلين والجوكر أمام ارتجال دائم ومتكرر للحوار، وعلى مستوى ثان، تقتضي وظيفة مسرح المقهورين وخصوصيته إشراك الجمهور في الحوار الأمر الذي يجعل الممثل لا يعرف مضمون تدخل الجمهور، وبالتالي، وجب عليه التوفر على حدس فني، وقدرة ارتجالية ضمانا لاستمرار أطوار العرض في إطار مسرح المقهورين.

وبحديثنا عن الارتجال كخاصية أساسية في مسرح المقهورين، نستحضر الابتعاد عن النص أو الحوار المسرحي، حيث لا يتم إعداده في صورته النهائية قبل العرض المسرحي،

---

(1) . Augusto Boal, "***Jeux pour acteurs et non-acteurs pratique du Théâtre de l'opprimé***", Traduit par Régine Mellac, (Paris, La découverte, 2004), p278.

بل يتم الوصول لصيغته النهائية بتدخل الجمهور-الممثل في تكوينه، خلاف باقي الأنواع المسرحية التي تبقي الحوار المسرحي حكرا على الممثلين، وبالتالي، فهامش الارتجال يكون فيها ضعيفا، في حين يتسع هذا الهامش ونحن بصدد الارتجال.

خاتمة

يتضح مما سبق كون مسرح المقهورين يعرض تجربته الفنية بمعزل عن النص الأدبي لتوخيه مشاركة الجمهور للتعبير عن مواطن القهر بكل ما تحمله الواقعية من معنى، حتى لو كلف ذلك الخروج أحيانا كثيرة عن الأبعاد الفنية والجمالية التي هي المسعى الأساسي وراء التجارب الفنية، حيث ينتصر أصحاب تجربة مسرح المقهورين لقاعدة الفن من أشياء أخرى، وليس الفن من أجل الفن، وبالتالي، فالتجربة تستغني عن الجانب الأدبي والجمالي لصالح عرض المتفرج المقهور قضاياه للنقاش وفق تقنيات تساعد على تدخله في العرض المسرحي باعتباره البطل الأول في العرض.

لائحة المراجع:

- مصطفى رمضاني: المقاربة الدراماتورجية للنص المسرحي، الدراماتورجيا الجديدة الأشكال الخاصة بطلائع الألفية الثالثة، منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة، سلسلة دراسات الفرجة (32)، 2014.
- فهد الكغاط: تدوين الفرجة المسرحية، دار توبقال للنشر، الطبعة الاولى، 2013.
- عبد الكريم برشيد: المسرح وجدلية الكتابة والقراءة، منشورات وزارة الثقافة، الرباط، أعمال المائدة المستديرة " النص المسرحي بين الكتابة والقراءة والعرض 14-16 ماي 2002.
- باتريس بافي: معجم المسرح، ترجمة ميشال ف.خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الاولى، 2015.
- حسن يوسفي: النص المسرحي بالمغرب: آفاق الكتابة والتخييل، أعمال المائدة المستديرة " النص المسرحي بين الكتابة والقراءة والعرض 14-16 ماي 2002.
- سرحان سمير: " تجارب جديدة في الفن المسرحي"، هلا للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2006.
- هبة عبد المحسن: "الأسس المفاهيمية لفنون المشاركة في ضوء نظرية التلقي"، *مجلة امسيا*، ع 13.14، أبريل، 2018.
- . الجوذري وسام عبد العظيم، المسرح التفاعلي من الصفر إلى العرض، سوريا، دار مؤسسة رسلان للنشر والتوزيع، 2019.

- Augusto Boal, *Théâtre de l'opprimé*, traduit de l'espagnol par Dominique Lémann, Paris , La Découverte/(poche, 2007).
- Augusto Boal: "*Jeux pour acteurs et non-acteurs pratique du Théâtre de l'opprimé"*, Traduit par Régine Mellac, Paris, La découverte, 2004.

البرهان العقلي

وموقعه في تحقيق النص التاريخي

علي مزيان• – عبد الحق معزوز•

مقدمة:

نشأ التاريخ متأثرا بالبيئة الثقافية التي ظهر فيها، وصار يتطور ضمن السياقات الثقافية التي وسمت سائر الحقول المعرفية الأخرى. فحينما أصبحت آليات علم الحديث؛ جرحا وتعديلا، والوعي بطبقات الرجال مهيمنا على البيئة الثقافية الإسلامية. بشكل تحولت فيه تلك الآليات معيارا لتوثيق الأخبار قياسا على الحديث الشريف. صيانة لها من التحريف، ونأيا بها عن افتراءات الوضاعين، وانتحال المبطلين. وهكذا تحولت العناية بالإسناد إلى قضية مركزية على أساسها حاولت الأخبار أن تؤسس يقينها، وتضبط قواعدها وهي تستشعر الآفة ذاتها التي تسللت إلى الحديث والمتمثلة في الكذب. لذلك صاغ سفيان الثوري) ت 128ه)[1] تلك المقابلة القائمة بين الإسناد والكذب فقال: "لمَّا استعملَ الرُّواةُ الكَذِبَ، استعملنا لهم التَّاريخ"[2].

غير أن التأليف في السيرة النبوية، شكل أولى إرهاصات الوعي بخصوصيات التأليف في التاريخ بشكل يزايل، بفضل خصوصياته، أحكام المحدثين. فالإسناد أثبت نجاعة مطردة في تحييد الأباطيل التي ألصقت بالحديث النبوي الشريف اعتمادا على المعاصرة وثبوت اللقيا بين الراوي والمروي عنه لإمكان توثيق ذلك. بالنظر إلى قرب العهد بين كل جيل وبين قابله وسابقه، وهي النجاعة ذاتها التي حققتها دراسة الأسانيد في مبحث المغازي والمبعث من السيرة النبوية. بل إن المغازي نفسها بدأت تستعين بأدوات البحث بعيدا عن

• أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة محمد الأول بوجدة.

• أستاذ باحث، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق.

[1] . الطبقات الكبرى، ابن سعد، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر – بيروت، ط1، 1968م. 6/ 327.

[2] . الخطيب البغدادي، الكفاية، ص 193.

حدود الإسناد. وهكذا، صار بعض المؤلفين في السيرة يعتمدون على شهود الوقائع والحوادث خارج شروط المحدث الصارمة في اعتبار العدالة على الأقل. فابن إسحاق ورغم نشأته بالمدينة المشبعة بثقافة الحديث وخصوصياته، إلا أن تنقلاته بين الكوفة والاسكندرية وبغداد، بوصفها حواضر تباينت ثقافاتها، واختلفت الحقول المعرفية التي انتشرت فيها، أثرت في طريقة تعاطيه مع مجمل حوادث السيرة النبوية في تفاصيلها وحيثياتها. فهو لم يقتصر في شهود السيرة على من يعتد به عند أهل الحديث؛ عدالة وضبطا، بل ضم إلى جملة شهوده، من لا اعتبار له عند المحدثين. فابن إسحاق وهو يتتبع "غزوات النبي صلى الله عليه وسلم من أولاد اليهود الذين أسلموا وحفظوا قصة خيبر وقريظة والنضير"[1] يستعين به لسد الفراغات التي تحول دون بناء الحوادث بتفاصيلها الدقيقة.

إذا كان هذا حال ابن إسحاق وهو يوثق حوادث المغازي وهي قريبة عهد بالنبي صلى الله عليه وسلم. فإن المبدأ الذي تضرب حوادثه في أعماق التاريخ، أضحى تحديا وقف الإسناد عاجزا عن تحقيق النصوص الواردة في هذا المبدأ، ورد الوقائع المؤطرة له وتوثيقها.

بناء على قصور الإسناد في تحقيق أخبار المبدأ وأضرابه، صارت الحاجة ماسة إلى أدوات تستجيب لخصوصية هذه الأخبار، وتنسجم والمناخ الثقافي الذي شرع يتشكل ابتداء من مطلع القرن الثالث الهجري؛ قرن الكلام والمتكلمين، وبداية التمكين للنظر والجدل الكلامي. ولما كان التاريخ ابن بيئته الحضارية، تأثر إلى حد كبير بهذه التحولات، وتوسل المؤرخون بالبرهان العقلي، بوصفه أداة تحقيق الخبر التاريخي، والنظر فيه، وإخضاعه لقوانين المقدمات التي عليها يتأسس هذا البرهان؛ حسا وتجربة وعرفا..

من أجل تجلية موقع هذا البرهان العقلي بوصفه أداة منهجية، نهضت معيارا في رد الأخبار أو قبولها، فإنه سيكون مجديا مقاربة هذا الموضوع من خلال محطتين، تروم الأولى وضع البرهان العقلي ضمن سياقه الثقافي مع ازدهار علم الكلام وعلاقته بالمعرفة التاريخية. بينما تتغيى المحطة الثانية بيان الجوانب العملية في تنزيل مبادئ البرهان

[1] . الخطيب البغدادي، الكفاية، ص 193.

العقلي في حقل المعرفة التاريخية من خلال نماذج تطبيقية تعزز توظيف هذه الأداة في مجال البحث التاريخي.

1. علم الكلام والمعرفة التاريخية:

مع إطلالة القرن الثالث، صار النظر ثقافة العصر، بفضل تشجيع الجدل العقلي على نحو صار عادة سائدة، وقُدم أهل الكلام والمناظرة، حتى نالوا حظوة عظمى عند خلفاء بني العباس. وعلى امتداد النصف الأول من القرن الثالث شكل المتكلمون ملأ سلاطين العباسيين يتناظرون ويتجادلون، بل إن المأمون (ت218هـ) "رغَّب الناس في صنعة النظر، وتعلموا البحث والجدَلَ"[1].

وتأسيسًا على متانة منهج المتكلمين، وقوة البناء المعرفي فيه، تشوفت العلوم إليه، لتتخذه نموذجًا معرفيًّا على أساسه تبني أنساقها النظرية، فكانت العقيدة أولى تلك العلوم. ورام التاريخ نيل نصيب من هذا التشوف. كان من نتيجة ذلك، أن بعض قضايا الأخبار والتواريخ شرعت تتسرب بشكل تدريجي إلى البحث الكلامي، الذي ميح من مفردات المنطق وفلسفة اليونان. فكان البحث في الأخبار والسير المؤسس على أشهر قضيتين من قضايا الجدل الكلامي وهما "الاكتساب والاختيار" علامة فارقة في نشوء معرفة تاريخية متأثرة بنتائج البحث الكلامي، بناء على حدود تصرف الأفراد وصناعة أفعالهم. وفضلًا عما يواريه هذا الإقرار من اعتقاد متعلق بالموقف من خلق أفعال العباد.

تلقفت الأخبار هيمنة النظر وسلطانَه على سائر مصادر المعرفة. إذ على الرغم من تباين تلك المصادر بناء على طبيعة المعرفة وخصوصيتها، فإن النظر يدخل على بعض الحقول المعرفية دخول اضطرار؛ تسديدًا وتوثيقًا حين تضمر موثوقية مصدر المعرفة ومظانها. كما هو شأن الأخبار عند الماتريدي(ت333هـ) حين عدَّ "الأصل في لزوم القول بعلم النظر وجوه: أحدهما الاضطرار إليه في علم الحس والخبر"[2]. لأن الخبر الصادق لا تثبت قيمته المعرفية صحة واستدلالًا، إلا لكونه علمًا "يستفاد بسماع ومرأى كتب من

[1]. المسعودي، **مروج الذهب**، ج4، 277.

[2]. أبو منصور الماتريدي، **التوحيد**، تحقيق: فتح الله خليف (الإسكندرية، دار الجامعات المصرية، 1970م)، 9.

أنباء قرون ماضية، وأمور مكانية من غير برهان إن كان الخبر بنفسه صدقًا"[1] أما ما كان دون ذلك، مما يطرأ عليه الغلط من أفعال الخوارق على سبيل التمثيل، فإن النظر يصبح ضرورة لتبين الحق من الباطل في هذه الأخبار. من جهة تأمل قوى البشر الذين عنهم صدرت تلك الأفعال، ومن جهة أحوال ناقلي هذا الخبر[2]. فالنظر من جهة قوى البشر يستلزم قياس ما صدر من الأفعال على قدرة البشر على الإتيان بها، بناء على ما يسع البشر العاديون القيام به. وإلا ألحقت بالخوارق التي لا يأتي بها إلا الأنبياء المنتجبون، فتأكد حينئذ زيفها وبطلانها. أما من جهة الناقلين، فلعلها الخطوة اللاحقة حال التأكد من إمكان صدور تلك الأفعال عن البشر العاديين، لينصرف التأمل والنظر إلى أحوال الناقلين من حيث العدالة والضبط. وهذا الترتيب له وجاهته من حيث إعمال نقد المتن بوصفه نظرًا داخليًّا، يسبق نقد السند باعتباره تمحيصًا خارجيًّا، في التعامل مع التواريخ والأخبار.

إذا كانت المعرفة التاريخية، تتأثر بالبيئة الثقافية العامة، فإن القرن الرابع شهد، إلى جانب انتشار الفكر الكلامي الاعتزالي الذي مازال حاضرًا ومؤثرًا، نبوغَ المتكلمين من قبيل الأشعري والماتريدي بالإضافة إلى الفلاسفة المسلمين كالفارابي وإخوان الصفا ومسكويه والنوبختي. فكانت البيئة العربية مفعمة بروح النظر العقلي والمنطق. رغم أن أحوال الناس صارت تطمئن إلى الأساطير وتركن إليها، وأضحى العامة كما الخاصة قد تشوفت نفوسهم إلى الإيمان بالخرافة، واستمرأت تصديق الأعاجيب من الأخبار. ولما لم يكن بين أيدي المهتمين بالتاريخ من أدوات لتمحيص هذا الخبر، إلا عبر بيان غلطه وتهافته، اعتمادًا على النظر العقلي والقياس المنطقي، أقبلوا يوظفون النظر وآلاته لتحقيق الخبر وتدقيقه. وهي الأدوات التي تتوافق مع طبيعة المناخ الثقافي العام الذي شهده القرن الرابع الهجري.

---

[1] . متغبي بن فريعون، **كتاب جوامع العلوم**، تحقيق: قيس الجنابي، (القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، 2002م)، 234.

[2] . الماتريدي، **التوحيد**، 9.

هذه الوضعية أحدثت حالة من الاستنفار في صفوف المهتمين بالتاريخ، بعد أن استلهموا روح ثقافة العصر وتصدوا لموجة من إفساد العقول بالترهات والأباطيل، فاستيقنوا "أن مفزع الكل، عند النوائب واعتراض الشبه، إلى النظر في ذلك والتأمل، فدل على أنه يدل على الحقائق"[1]. وما يلفت الانتباه، في هذه المرحلة، أن صار الكلام والمعرفة التاريخية يتقاسمان القضية نفسها التي عبْرها دخل الفساد إلى العقول، ومن خلالها "تسلّق الزائغون عن المحجّة في التلبيس على الضعفاء وتعلّق المنحرفون عن نهج الحقّ"[2] وهي قضية "مبادئ الخلق ومبانيه"[3]. التي أضحت موضوع المعرفة الكلامية والتاريخية، التي عني بها المتكلمون والمؤرخون على حد سواء. فتعلقها بالمعتقد، إنما من جهة كونها غيبًا ماضيًا لا سبيل إلى إدراكه إلا بواسطة الخبر. أما تعلقها بالمعرفة التاريخية فمن جهة أنها خبر وحوادث. فصارت، بذلك، العناية إلى "إثبات القديم المبدئ المعيد ثمّ ابتداء الخلق"[4]. غير أن أخبارًا مختلطة تسللت إلى هذا المبتدأ فأفسدت معتقد العامة حتى تعذر إخضاع كثير منها لقوانين السند لبعد الأمد، ولارتباط تلك الأخبار بكتب أهل الكتاب. وهكذا، فلا سبيل إلى تخليص العقائد وتحقيق الخبر إلا عبر النظر. لأن اتحاد الحقلين بهذا البيان ظل معضلة البحث التاريخي لعهود طويلة. فهذا ابن خلدون في القرن الثامن يلخص ذلك قائلًا: "وكثيرًا ما وقع للمؤرّخين والمفسّرين وأئمّة النّقل من المغالط في الحكايات والوقائع لاعتمادهم فيها على مجرّد النّقل غثًّا أو سمينًا"[5].

سعى أهل التاريخ في القرن الرابع، قبل إعمال النظر في المعرفة التاريخية، وقبل بيان مسالك هذا الإعمال، إلى تشخيص حالة الاستلاب التي أصابت الناس، حتى تحولوا أُسارى متصدري المجالس من الأخباريين بعد أن استغلوا ذلك الميل الفطري إلى سماع الأخبار ونقلها كما سبق بيانه. فشرعوا يستحلبون أفئدة العامّة، ويفسدون عليهم

---

[1] . الماتريدي، **التوحيد**، 72.

[2] . المطهر المقدسي، **البدء والتاريخ**، (بور سعيد، مكتبة الثقافة الدينية، ب.ت)، 95.

[3] . المصدر نفسه.

[4] . المصدر نفسه.

[5] . عبد الرحمن بن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، تحقيق: خليل شحادة، ط2، ج1، (بيروت، دار الفكر، 1988م)، 13.

أذهانهم، بما يقصّون عليهم من غرائب يردها العقل، ويحجبها الفهم، حتى شحنت الصدور بترّهات الأباطيل، وتغيرت فطر النفوس بالأسمار والأساطير[1]. فجَمَع هؤلاء الأدعياء، إلى جانب إعلاء شأن هذه الترهات، إطراءَ مذاهبهم الفاسدة.

واعتادوا رد الحق، والنفور من اليقين، وتكذيب الحجج والدلائل و"ردّ العيان وجحد البرهان"[2]. وصاروا إلى أن عطلوا عقولهم واستسلموا للوهم، وبعدت بهم الشقة عن الاجتهاد، وبسبب ذلك "دخلت عليهم شُبه بَعْد ذلك، لتركهم البحث واستعمال النظر، ومالت نفوسهم إلى الدَّعَة، وما تدعو اليه الطبائع من الملاذِّ والتقليد"[3].

فهل، بعد هذا كله، مازال في عقول هؤلاء وفي ضمائرهم ما يقدح جذوة صدق يردون بها الباطل، ويصدون بها خوارق النقول؟ أم أن أضراب هذه النفوس في حاجة إلى هزة تنبه كل حالم، وتوقظ كل غافل. وعليه، فنشر المعرفة التاريخية وإحلالها محل ما تشبعت به العقول المستحلبة، وتشربته النفوس المستلبة، لا طائل من ورائه، ما لم ينجل عوار العيون وغبش البصائر، وهو الأمر الذي سيتحقق بتخليص ما استشرى من الأخبار التاريخية التي امتزجت بالمعتقد، عبر "تحكيمِ النَّظرِ والبصيرةِ في الأخبارِ"[4]. وهو التحكيم القائم على عرض الأخبار على أصولها، وقياسها بأشباهها، وسبرها بمعايير الحكمة، والوقوف على طبائع الكائنات[5]، وهذه مسالك لا أثر لقوانين الرواية فيها، لأن المعول فيها على قوانين النظر والجدل.

ومن أجل ذلك، رجّح بعض مؤرخي القرن الرابع أن لا سبيل إلى تحصيل المعرفة التاريخية ذات الصلة بأخبار الأمم البائدة القريبة العهد بالمبتدأ كنوح وغيره، وهي المعرفة المتصلة بذِرْو من معتقد الناس الذي لا يمكن الركون فيه إلى "خرافات العجائز وتزاوير القصّاص وموضوعات المتّهمين من المحدّثين"[6]، إلا عبر البحث والنظر، لتعذر إعمال

---

[1] . المقدسي، **البدء والتاريخ**، ج1، 4.

[2] . المصدر نفسه.

[3] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج2، 124.

[4] . ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، ج1، 13.

[5] . المصدر نفسه.

[6] . المصدر نفسه، ج1، 6.

قوانين السند فيها. فتَكامَل في هذا المنهج أمران اثنان: الأول ينطلق من الذود عن العقائد الإسلامية والتصدي للدخيل الباطل منها. والثاني يتصدى لزيف الأخبار التي يتناقلها الناس بحيث لا يقبلها عقل سليم ولا منطق سوي، مما له صلة بالمبتدأ. حتى أصبح هذا الوضع مألوفًا عند مؤرخي القرن الرابع أن يصدروا أخبارهم بعبارات من قبيل "لا خلاف بين أهل البحث والنظر من الشرعيين أن جميع من ذكرنا من هؤلاء الأمم[...]أشد هؤلاء الأجناس بأسًا، وأمنعهم هيبة، وأكثرهم عدة، وأوسعهم ملكًا، واكثرهم مدنًا"[1]. لأن بيان أحوال هؤلاء؛ في شدة البأس، وكثرة العدة، وسعة الملك، وانتشار التمدن، غير متاح إلا بناء على مبادئ المنطق العامة، التي تُخضِع الأمور لقوانين العقل وما به "أعوان الأسباب على درك الحقّ والتمييز بينه وبين ما يضادّه"[2].

إن ما سبق عرضه من التحولات التي شهدها القرن الرابع من سيادة علم الكلام على نحو أثر في عموم الحياة العلمية في هذه المرحلة، لم يكن العامل الوحيد الذي حمل المعرفة التاريخية على أن تستعير أدوات الكلام من قبيل النظر والتأمل العقليين، بل إن تحولًا كبيرًا طرأ على مستوى الكتابة التاريخية، كان له الأثر البالغ في اعتماد هذه الأدوات، لا سيما وأن المعرفة التاريخية شهدت تطورًا؛ موضوعًا ومنهجًا. فعلى مستوى الموضوع، انتقل الاهتمام بالتاريخ المحلي الذي اقتصر منذ البعثة على المجال الإسلامي الذي يعنى بالسيرة النبوية مبعثًا ومغازيَ، إلى عالم أرحب زمانًا وأوسع مجالًا، إلى التاريخ العالمي الذي يبدأ من آدم ويستوعب الطوفان وأمم الهند والصين وسائر من ساد وباد، أو من الشعوب والأجناس الباقية كالفرس واليمن وغيرها.. فظهر الدينوري[3](ت282هـ) بمصنفه "الأخبار الطوال" الذي حوى الكثير مما سبق.

وعلى مستوى المنهج شهد النصف الثاني من القرن الثالث ظهور أولى محاولات جمع المعرفة التاريخية، بناء على وحدة الموضوع، وليس على السنين التي تستلزم تقطيع الحوادث والانتقال من مكان إلى آخر بناء على وحدة الزمن المشترك؛ فصنف اليعقوبي

---

[1] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج2، 5.

[2] . المصدر نفسه.

[3] . هو أبو حنيفة الدينوري، الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ج6، 373. صلاح الدين الصفدي، **الوافي بالوفيات**، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، ج6، (بيروت دار إحياء التراث، 2000م)، 233.

(ت292هـ) تاريخه ورتبه وفق موضوعات مختلفة. إلى جانب هذا المستجد المنهجي، زايل اليعقوبي منهج السند، وشرع يجمع المعرفة التاريخية مترسلًا من غير إسناد، ليتوجه نحو الموضوع التاريخي يناقشه ويتأمل درجة مطابقته لقوانين النظر العقلي والمنطق.

وهكذا، لما كانت المعرفة التاريخية مؤسسة على قوانين السند والرواية، فقد وجدت ضالتها في علم الحديث ومنهج المحدثين. غير أنها حين انفصلت عن السند، كان لا بد من أدوات تمحص الخبر، وتستبين صدق المادة التاريخية، وهي أدوات النظر المستلهمة من علم الكلام. فانتقلت اصطلاحات المنطق إلى المعرفة التاريخية؛ فمصطلح الفصل في علم المنطق، عند اليعقوبي، ما هو إلا "الفصل بين الخبر الممكن وغير الممكن"[1] حتى احتمل الخبرُ اليقينَ، ووسِعه استيعاب الدليل والحجة، و"أما البرهان، فهو الحجة على تحقيق الخبر"[2]. لذلك، عمد اليعقوبي إلى ما بين يديه من المعرفة التاريخية يقلِّبُها، ويُعمل فيها النظر العقلي؛ فهو حينما بلغته أخبار بعض ملوك فارس ممن زيد في خلقتهم، ونسبت إليهم القدرة على دفع الموت عن الناس وطول العمر، ردها بقوله " ذلك مما تدفعه العقول ويجري فيه مجرى اللعبات والهزل ومما لا حقيقة له"[3]. في إشارة منه إلى أن ما سيق من أخبار هؤلاء، إنما يمجها العقل بصرف النظر عن ناقليها. وكي يدفع كل توهم بخصوص طبيعة العقل الذي يأبى قبول ما نقل من تلك الأخبار، فهو لا يشترط عقلًا بسمات معينة، أو بشروط مخصوصة، إنما مطلق العقل. لذلك أصّل تقريره السابق بقوله: "ولم يزل أهل العقول والمعرفة من العجم[...]لا يحققون هذا، ولا يصححونه، ولا يقولونه"[4] فمنطق العقل واحد، ومعايير حكمه على القضايا لا اعتداد فيه بعقل العرب أو العجم أو سائر الأعراق والأجناس.

وغير بعيد من هذا التوجه، أسس المسعودي، خلال النصف الأول من القرن الرابع، تصوره للمعرفة التاريخية، التي ما استوت قائمة على سوقها إلا بعد أن عولجت بالنظر العقلي والبحث المنطقي وإلحاق قضاياها بأشباهها، وقياس الغائب فيها بالشاهد. فهو لا

---

[1] . أحمد بن إسحاق اليعقوبي، **التاريخ**، ط6، (بيروت، دار صادر، 1995م)، 120.

[2] . المصدر نفسه.

[3] . المصدر نفسه، 158.

[4] . المصدر نفسه.

يورد من أخبار الهند وآرائها وبدء ممالكها وملوكها، إلا ما ذكَرَه "جماعة من أهل العلم والنظر والبحث الذين وصلوا الغاية بتأمل شأن هذا العالم وبدئه"[1]. ويبدو أن ابن خلدون في القرن الثامن تفهم طبيعة المناخ الثقافي السائد في القرن الرابع، وأظهر وعيًا بهيمنة النظر على البحث التاريخي، بل إنه سوَّغ هذا الإقبال على البرهان والتأمل العقلي، لما نظر في أحوال المشتغلين بالمعرفة التاريخية في هذه المرحلة حين ألفاهم قد "ضلّوا عن الحق وتاهوا في بيداء الوهم والغلط ولا سيّما في إحصاء الأعداد من الأموال والعساكر إذا عرضت في الحكايات، إذ هي مظنّة الكذب ومطيّة الهذر ولا بدّ من ردّها إلى الأصول وعرضها على القواعد"[2].

فلا قواعد تعلو على النظر العقلي، الذي به انتُقدت المعرفة التاريخية، وبه اعتُرض على كثير مما أورده المؤرخون. فلا يشفع لهؤلاء تخصُّصهم، فقط، للاطمئنان إلى مادتهم الخبرية. حتى إنهم توجسوا من المشتغلين بالنظر لكثرة انتقادهم، على نحو أضحى المشتغلون بالتاريخ، كلما هموا بتصنيف في هذا الحقل استصحبوا اعتراضًا منشؤه النظر، وهم يلهجون متضجرين: "أهل النظر والبحث والمستعملون لقضية العقل والفحص يمتنعون مما ذكرناه، ويأبون ما وصفنا"[3]. فبدون إعمال أدوات النظر، التي صارت تحاصر كل مشتغل بالتاريخ، وأمام إغفال انتقادات أهل النظر، وتحفظاتهم، لا شك أن المؤرخ يستحيل حاطب ليل على حد تعبير المسعودي.

إن سلطان النظر الذي بدا متعاظمًا، هو ما حمل المسعودي على السعي للانفلات من إسار هذا النظر صيانة للمعرفة التاريخية، وحماية لهويتها من التغير والتحول، بعد أن استشعر خطورة سيطرة النظر وهيمنته، فقال في سياق تصنيف هذه المعرفة: "فنورد منه لمعًا على طريق الخبر والحكاية للمذهب، لا على طريق النظر والجدل، لئلا يخلو كتابنا مما تدعو الحاجة إلى ذكره"[4]. إذ تيقن أنه لو استسلم لتيار الجدل والنظر لخرج

---

[1] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج1، 91.

[2] . ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، ج، 13.

[3] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج،2، 138.

[4] . المصدر نفسه، ج1، 111.

به عن جادة المعرفة التاريخية، ومال عما يتطلبه البحث التاريخي، وصار الكتاب أقرب إلى المناظرة والجدل منه إلى التاريخ.

غير أن توجس المسعودي من سلطان النظر، وتحذيرَه من سطوته على مجال المعرفة التاريخية، لم يمنع دخوله على التصنيف التاريخي، حتى تسيَّد هذا السلطانُ البحثَ التاريخي عند المقدسي، الذي لم يقف عند حدود توظيف النظر العقلي منهجًا لنقد المعرفة التاريخية، بشكل استشرى معه توظيف التأمل العقلي في رد الخبر أو قبوله، حيث إن "أهل النظر لا يثبتون كثيرا من هذه القصّة"[1]. وإنما استهل مصنفه" البدء والتاريخ" بفصول مطولة خصها لتثبيت النظر وتهذيب الجدل، عرج فيها على حدود العقل والمعقول، ومراتب الجدل، والتمييز بين البرهان والدليل، والحس والمحسوس. إعدادًا للقارئ للتزود بما يلزم من قواعد النظر، وأدوات الجدل مما سيوظفها في متن مصنفه، علما أنه وسَّع أفق المعرفة التاريخية بدوره، زمانًا ومجالًا، إلى جانب تخليه عن السند وهو يورد الأخبار مرسلة.

وكأن منطق العقل والنظر أضحى منهجًا يتوافق وتحول فضاء البحث التاريخي إلى مجال أرحب؛ يتجاوز موضوعات "المجال الإسلامي" بثقافته وخصوصيته وأخباره، ضمن زمن قريب، وهو الأمر الذي يناسبه منهج دراسة السند، وأحوال رجاله ردًّا أو قبولًا. ليسع أخبار العالم الرحب، ضمن زمن أوسع، يستوعب أجناسًا أكثر ويمتد على مجال أكبر. وهذا وضع يصير فيه اعتبار السند واشتراط اتصاله غير ذي بال.

2. البرهان العقلي والمعرفة التاريخية:

وعلى الرغم من اقتصار الضروري من العلم على الخبر المتواتر، إلا أنه يجوز "أن يخلق العلم الضروري على أثر إخبار الواحد"[2] وإن كان ذلك على خلاف العوائد، فإن ضم هذا الضرب من الخبر إلى العلم الضروري لا يُسلَّم به "إلا أن يقترن به ما يوجب تصديقه مثل أن يوافق دليلًا عقليًّا"[3]. فكان هذا الحرص على إلحاق الخبر بالعلم

---

[1]. المقدسي، **البدء والتاريخ**، ج3، 14.

[2]. المصدر نفسه.

[3]. المصدر نفسه، 435.

الضروري، رغبة في إعلاء قيمته المعرفية، وتوثيق مظانه، وتعزيز منزلته من جهة اليقين، حتى صارت بمنزلة العيان، فدرج من عَلِمَ شيئًا بالأخبار أن يسلم بما قرره الجرجاني كما سبقت الإشارة إلى ذلك[1]. فـ"لا يستريب عاقل في أن في الدنيا بلدة تسمى بغداد وإن لم يدخلها"[2].

أما ما تقاصر من الأخبار عن درجة التواتر، وكان دون الضروري "مما يُعلم نظرًا واستدلالًا، ولا سبيل إلى العلم بصحته، مما يمكن أن يكون صدقًا ويمكن أن يكون كذبًا"[3] بعد أن تسلل إليه الشك، واتُّهم في ثبوته، وضمر اليقين فيه. فإن المعرفة التاريخية في سياق هذا الضرب من الخبر، تُبحث ضمن ثنائية التصديق والتصور.

فإذا كانت المعرفة التاريخية مما يتوصل به إلى ذِرْو من العلم الضروري، كما أشير إلى ذلك، بحيث لا مساغ للشبهة فيه، ولا يمكن دفعه بشكٍّ[4]. من قبيل ما تحصل من طريق التواتر من جهة ركون النفس واطمئنانها، فإن ما دون ذلك من المعرفة التاريخية -التي انحطت عن مرتبة التواتر- يُنظر في سبل تعزيز قيمة اليقين فيها، بعد أن فارقت مجال العلم الضروري ودخولها في باب العلم النظري بسب انتسابها إلى دائرة التصديق.

إن الوهن الذي طرأ على المعرفة التاريخية في مقام التصديق وإمكان طروء الشك عليها، يستلزم النظر المفضي إلى الكشف عما يعلي من قيمتها، ويخفض منسوب الشك فيها اعتمادًا على البرهان، الذي يتوصل به إلى العلوم التصديقية المطلوبة بالنظر[5]. بناء على أن البرهان مقدّمات الحجّة على تحقيق الخبر[6]. إذ المشتغلون بالتاريخ، حسب إخوان الصفا، ما وجدوا بين أيديهم، دائمًا، معرفة تاريخية خالصة وموثقة، وإنما "سمعوا

---

[1] . إشارة إلى ما أورده قائلا: "علِمتُه حتى كأني شاهدته" الجرجاني، **درج الدرر**، ج1، 436.

[2] . أبو حامد الغزالي، المستصفى، تحقيق: محمد الشافي (بيروت، دار الكتب العلمية، 1993م)، 106.

[3] . الباقلاني، **تمهيد الأوائل**، 433.

[4] . الحميري، **شمس العلوم**، ج6، 3894.

[5] . ابن قدامة المقدسي، **روضة الناظروجنة المناظرفي أصول الفقه**، ط2، ج1، (بيروت، مؤسسة الريّان، 2002م)، 69.

[6] . إخوان الصفا، **الرسائل**، عني بتصحيحها: خير الدين الزركلي، ج2، (مصر، المطبعة العربية، 1928م)، 411.

بالأخبار عن شيء متوهم وتخيلوا شيئًا"[1] فتسلل الشك إلى المعرفة التاريخية المتحصلة؛ إما من جهة الوهم الحاصل في الحوادث والوقائع، أو من جهة ما يطرأ على المؤرخ نفسه من الشبه والخيالات التي تشوش على وضوح تصوره وسداد حكمه.

إن وعي المشتغلين بالتاريخ حملهم، ما سبق، على أن يتوقفوا عن حسم النسبة المتحققة في التصديق، فلم يسارعوا إلى إثبات الحادثة أو إلى نفيها و"غالبًا لم يحكموا على صحته وعلى بطلانه إلا بعد الحجة والبرهان على تحقيقه أو بطلانه"[2].

ومن أشد ما يدعو إلى ضرورة استحضار البرهان في هذا السياق، هو شساعة حقل البحث التاريخي الذي وسع الزمن والمجال والإنسان، بشكل أضحت حدود هذه المعرفة ممتدة في الزمن البعيد لتستوعب "التواريخ؛ وكلّ ما يتعلّق معرفته ببدء الخلق وأحوال القرون السالفة"[3]. وهو الأمر الذي أنتج تحديات معرفية ومنهجية، بحيث يلزم من ذلك مراعاة طبيعة هذه المعرفة، وأدوات البحث فيها. حتى وجد المشتغل بالتاريخ نفسه أمام مجال "مختلط بتزويرات وأساطير لبعد العهد به، وامتداد الزمان بيننا وبينه، وعجز المعتنى به عن حفظه وضبطه"[4]. فحينما صار التاريخ عالميَ التوجه تجاوز المجال العربي، وامتد في الزمن إلى المبتدأ، دخله الوضع والكذب والباطل، على نحو عجز السند عن أداء مَهمته لتعلقه بالزمن القريب والمجال المحلي. وهي اعتبارات وقف المشتغل بالتاريخ عاجزًا عن نخل هذا الركام الهائل، وتخليص الحق من الباطل فيه، ولو "بأقل شرائط الثقة في الظّن الأغلب"[5].

---

[1] . المصدر نفسه، ج4، 22.

[2] . المصدر نفسه.

[3] . البيروني، **الآثار الباقية**، 19.

[4] . المصدر نفسه.

[5] . المصدر نفسه.

ولما كان البرهان "بالجملة هو قياس يقيني يفيد علم الشيء على ما هو عليه"[1]، فإن تحصيل هذا اليقين الذي ليس سوى "الاعتقاد الجازم المطابق للواقع الثابت"[2]، الكفيل بأن يجعل الحكم الذهني الذي توصل إليه المشتغل بالحادثة التاريخية -إبطالًا أو إقرارًا في صيغة نسبة تصديق- ينطبق تمامًا مع الصورة الحقيقية لتلك الحادثة على أرض الواقع. وهي المطابقة المحققة للصدق، التي تتأتى بناء على أن البرهان إنما يتأسس على مقدمات ضرورية ينشأ عنها يقين، من قبيل الأوليات والمشاهدات، والمحسوسات، والمجربات وغيرها. فالخبر المحال هو"الممتنع، المعلوم بطلانه وإحالته؛ بقضايا الحواس، وموضوع العادات، وأوائل العقول والضرورات. وهذا الخبر لا يقع أبدًا إلا كذبًا ممن وقع منه لثبوت العلم ببطلان مخبره وتناوله له على غير ما هو به"[3].

وهكذا، أعمل المشتغلون بالتاريخ هذه المقدمات لاستبعاد المتهافت من الأخبار، وتقوية ما وهن منها. فأحالوا أقيستهم على ما أسسه أهل النظر. علمًا أن مؤرخي العرب الأوائل أدركوا أن هذا المنهج دخيل على الثقافة العربية الأصيلة، وأن الأصل عند العرب في الجمع بين "المعرفة والتاريخ" والإحاطة بـ "أخبار الزمان" و"الأخبار الطوال" وحفظ " الآثار الباقية عن القرون الخالية" يلزمه منهج يقوم على "تهذيب الآثار" و"تلقيح فهوم أهل الأثر" وتفادي "المحن" وتمييز "العواصم من القواصم" لتحقيق "العبر بأخبار من غبر" لأنّ أكثر ما ذُكر، إنما هي أحوال مأثورة عنهم، ورسوم باقية من رسومهم ونواميسهم، مما تلزمه معرفة أخبار الأمم السالفة، ونقل أنباء القرون الماضية[4]. أما سبيل التوصل إلى تحقيق المعرفة التاريخية بالبرهان "من جهة الاستدلال بالمعقولات، والقياس بما يشاهد من المحسوسات، [فليس] سوى التقليد لأهل الكتب والملل، وأصحاب الآراء

---

[1] . ابن رشد، **تلخيص كتاب البرهان**، 38.

[2] . محب الله البهاري، **سلم العلوم في المنطق**، ضبطه: مجاهد صودهوري، (لاهور، مطبعة الرفاه العام، 1831م)، 211.

[3] . الباقلاني، **تمهيد الأوائل**، 435.

[4] . البيروني، **الآثار الباقية**، 6.

والنّحل، المستعملين لذلك وتصيير ما هم فيه أسًّا يبنى عليه بعده"[1] تأثرًا بما كان عند المتكلمين والفلاسفة مما أشير إليه آنفا.

3. إعمال البرهان في المعرفة التاريخية.

شرع المشتغلون بالتاريخ يُخضعون الأخبار لمبادئ البرهان السابقة، فاقتبسوا من أهل النظر صورًا من قياساتهم وعززوا بها تصانيفهم، على وجه الإجمال من غير إفصاح عن المبدأ الذي على أساسه حققوا الخبر. فكان أولَ ما تصدوا له من أخبار الماضين من أهل القرون البائدة التي لا سبيل لإعمال السند فيها، وضمان تواتر النقول فيها، الإيغالُ في تصوير ضخامة منشآت الأقوام الماضين "وما عليها من الأبنية المعظمة والهياكل المشيدة"[2] كسد ذي القرنين الذي نقل المسعودي ما وجده في كتاب "صور الأرض" أن "مقدار ذلك من الجبل إلى الجبل خمسون ومئة فرسخ"[3]. غير أنه لما نظر في طول المسافة الكبير، لم يطمئن إلى ضخامة هذا الرقم المقدر بأزيد من سبعمئة وعشرين (720) كلم، مال إلى مبدأ "العقليات" المؤسس للبرهان فقال: "وهذا عند جماعة من أهل النظر والبحث مستحيل كونه"[4].

ونقل، أيضًا، عن أهل النظر ردهم لخبر عِظَم أجسام بعض أقوام الأزمنة الغابرة فقال "وقد أبى، ما ذكرنا من عظم أجسام الناطقين في صدور الزمان، كثير من أهل النظر والبحث ممن تأخر"[5]. غير أن تحليل كلام المسعودي يشي بأن من ردوا هذا الخبر إنما اعتمدوا "المشاهدات"؛ لأن المساكن وسائر الديار الباقية، والممرات المشاهدة، وأبواب البيوت في عموم آثار عمرانهم لا تدل على ذلك. وعليه، فقد حفروا "في الصخر الصلد بيوتًا صغارًا وأبوابًا لطافًا"[6]. ولو أنهم كانوا عظام الأجسام لتناسبت إنشاءاتهم، علوًّا واتساعًا، مع ضخامة هذه الأجساد. ولانعكس "تأثيرهم في بنيانهم وما ظهر في الأرض

---

[1] . البيروني، **الآثار الباقية**، 6.

[2] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج1، 348.

[3] . المصدر نفسه.

[4] . المصدر نفسه.

[5] . المصدر نفسه. ج2، 166.

[6] . المصدر نفسه.

من أعمالهم"[1]. فكانت نتيجة هذا القياس أن استبعد هذا المعطى التاريخي، وانتصب مبدأ "المشاهدات" برهانًا "على صغر أجسامهم، وأنها كانت كأجسامنا"[2].

أما على وجه التفصيل، فقد بين المشتغلون بالمعرفة التاريخية مبدأ البرهان الذي أعملوه في الأخبار التي أوردوها، وسأقتصر في هذا المقام التفصيلي على مبدأين: هما التجربة والحس.

إذا كان المسعودي توسل بالبرهان لدحض المبالغات في تقدير عظم المنشآت والأجساد، فإن ابن عذاري المراكشي(665هـ) اعتمد على البرهان المؤسس على التجربة في إثبات الخبر الذي نقله عن عالم المغرب القاضي عياض (ت544هـ) بشأن "سبتة"[3] المدينة المغربية باعتبارها ثغرًا صادًّا لكل عدوان، محميًا من كل اقتحام، بفضل موقعها داخل البحر. وهو الوضع الذي "تشهد بصحته التجربة، فإنها مازالت محمية عند من وليها من الملوك، وقُلْ: وما أحدث أحد منهم فيها حدثَ سوء إلا هلك"[4]. ولما كان التاريخ هو حقل التجربة، وكانت التجربة بمنزلة تكرار الوقائع حد الاستفاضة، عمد المراكشي إلى استقصاء تاريخ سبتة وما شهدته من إغارات منذ ما قبل الفتح الإسلامي، إلى حدود عصره. وكيف كانت الدبرة، في كل ذلك، على المهاجمين. حتى استتب الأمن لهذه المدينة، وتحققت لها منَعَة امتدت إلى حدود بداية القرن التاسع الهجري حيث سقط هذا الثغر في يد المحتل البرتغالي.

وعلى مبدأ "المجربات" ذاته، أسس ابن خلدون برهانه لإثبات الخبر الذي يربط بين اختلاف أحوال العمران من حيث الخصب والجوع وما ينشأ عن ذلك من الآثار في أبدان البشر وأخلاقهم[5]. فانبرى يقارن بين سكان الأقاليم المعتدلة، وميز فيها بين أهل الرغد

---

[1] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج2، 166.

[2] . المصدر نفسه.

[3] . سبتة: مدينة تقع في أقصى شمال المملكة المغربية، مازالت تحت الاحتلال منذ سنة 818هـ الموافق لـ1415م، خلال حكم بني مرين. محمد بن تاويت، تاريخ سبتة، (الرباط، دار الثقافة، 1982م)، 175.

[4] . ابن عذاري المراكشي، **البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب**، تحقيق: جورج كولان وليفي بروفنسال، ط3، ج1، (بيروت، دار الثقافة، 1983م)، 203.

[5] . ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، ج1، 110.

والخصب من سكان التُّلول، وبين من يحيى شظف العيش من أهل القفار، ليخلص إلى أنه برغم حالة الإقلال التي تحول بين سكان القفار وبين سدِّ خُلتهم، إلا أن طبيعة أقواتهم صيَّرتهم إلى حال من سلامة الجسوم والأخلاق، "فألوانهم أصفى، وأبدانهم أنقى، وأشكالهم أتم وأحسن، وأخلاقهم أبعد من الانحراف، وأذهانهم أثقب في المعارف والإدراكات"[1]. ولكي يستدل ابن خلدون على ما قرره، نظر في أحوال المنطقتين، وتتبع نظام أقوات قاطنيها، ووسَّع من النماذج التي ساقها على سبيل الاطراد الذي ينأى بها عن الاستثناء والشذوذ. فمثَّل بأهل الحجاز وجنوب اليمن، وعرج على الملثمين في صنهاجة ببلاد المغرب، والتفت إلى البربر وأهل السودان حتى اطمأن يقينًا في دعواه. وخلص إلى أن النسبة المتحصلة في هذا التصديق إنما هي "أمر تشهد له التّجربة في كلّ جيل منهم"[2].

يبدو أنه بقدر توسيع مجال التجربة التي أرساها ابن خلدون، مكانًا، ليشمل أجناسًا بشرية متعددة، تنتمي إلى أقطار متباينة، امتدت التجربة لتنسحب، زمانًا، على أجيال كثيرة، ولم يكتف بجيل دون غيره. ففي سعيه لتقوية برهانه الذي أسسه على التجربة، وسَّع دائرة استقصائه، والتفت إلى جنس آخر، فنظر في أحوال الحيوان أيضًا. بعد أن تتبع خصائص حيوانات القفر وموطن الجدب كالغزال والنعام والمها... وقابلها بنظرائها من حيوانات التُلول والمراعي الخصبة كالماعز والحمر والبقر... وجد البَوْن بعيدًا بين المجموعتين من جهة "صفاء أديمها وحسن رونقها وأشكالها وتناسب أعضائها وحدة مداركها"[3].

أما اعتماد الحس، فالمسعودي حكَّمه من أجل تحصيل البرهان، وتوثيق الأخبار. وأعمله في رد ما لا يتوافق مع هذا المبدأ. فبعد أن استعرض خبر ولادة إحدى الشخصيات من أم فقط دون أب فيما بلغه، فإنه لم يلبث طويلًا في مناقشة صحة هذا الخبر، ولم يعبأ به كثيرًا. وإنما بادر إليه، فحاصره ورده بعبارة حاسمة قطع بها كل شك فقال: "وهذا مما يدفعه العقل، ويأباه الحس، ويخرج عن العادة، وتنبو عنه المشاهدة، إلا ما خص

---

[1]. ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، ج1، 110.

[2]. المصدر نفسه.

[3]. المصدر نفسه. ج1، 111.

الله تعالى به السيد المسيح عيسى بن مريم عليه السلام"[1]. كان بإمكان المسعودي أن يقتصر على الحس مبدأ للبرهان في إبطال هذا الخبر، غير أن ما زعمه الناس ليس نقلًا عاديًّا كسائر النقول المعهودة، بل هو بهتان وفرية عظيمة، لذلك حشد لها المسعودي أقوى المبادئ وأعلاها حتى لا يترك للقارئ من مدخل يُسوّغ له، ولو احتمالًا ضئيلًا، الشك في بطلان الخبر. ففنده بأن جعل العقل يدفعه، وكأنه يطعن في سلامة عقل كل معتقد في ذلك، ويُخرجه عن دائرة العقلاء الأسوياء. ثم انتقل إلى الحس الذي يأبى الركون إلى تلك المعرفة؛ إذ المجنون الفاقد لعقله، لن يعدم الحواس دليلًا على إسقاط أضراب هذه الأخبار. وأردف بالعادة التي لا تسعف في إقرار هذا النقل المردود. ثم عزز برهانه بالمشاهدة بوصفها أقوى الحواس؛ فإذا كانت الباصرة داخلة في مسمى الحس، إلا أن المسعودي خص المشاهدة، بالذكر تحديدًا، لكونها سببًا في الإحاطة بالشيء علمًا، وطريقًا إلى صحة الإخبار عنه[2] حضورًا ومعاينة، لا عن تخمين وحسبان[3]. فالمشاهدة تنبو، بذلك، عن قبول الخبر وتستيقن تهافته. ليختم المسعودي سلسلة برهانه، بما قد يسوقه المعترض، من وقوع مثل هذه الحادثة في التاريخ على غرار ما نقله الوحي، ليقرر أن ما وقع للمسيح مجرد استثناء خرق الله تعالى به العادة، وخص به نبيه دون سواه، ولا يصح القياس عليه. لأنها خارجة عن دائرة الحس والتجربة والعوائد. وما كان الله تعالى ليحدث ذلك إلا "ليُرِي آياته ودلائله الخارجة عن العادة، وعما ذكرنا من المشاهدات"[4] وهي المعجزات التي يؤيد بها أنبياءه ومرسليه، مما يمتنع على البشر الإتيان بأمثاله. وهكذا ارتفع كل احتمال لقبول هذا الخبر وروايته. وبذلك تخلصت المعرفة التاريخية مما يشوب صفاءها ويخرم يقينها.

إذا كان المسعودي قد ضم مبادئ البرهان بعضها إلى بعض لرد الخبر السابق وتوثيق المعرفة التاريخية التي يسعى لتحصيلها، إلا أن ابن خلدون كان أكثر توافقًا مع مقتضيات

---

[1] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج1، 263.

[2] . أبو البقاء الكفوي، **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، ط2، (مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998م)، 79.

[3] . قاسم القونوي، **أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء**، (جدة، دار الوفاء، 1406ه)، 235.

[4] . المسعودي، **مروج الذهب**، ج1، 263.

البرهان القائم على مبدأ واحد، وكان أكثر وعيًا بطبيعة المعرفة التاريخية التي تشترك مع بعض حقول المعرفة الشرعية المؤسسة على غلبة الظن، فاكتفى بالحس منفردًا للقطع بصحة النقول مادام الحس يعضدها ويشهد بصحتها، فقال: "وأما الخبر عن الواقعات المستندة إلى الحس فخبر الواحد كاف فيه إذا غلب على الظن صحته"[1]. ومن فرط أُنس ابن خلدون بقوة الحس في تحقيق قدر معتبر من اليقين في المعرفة التاريخية، فإنه -وعلى خلاف معهوده- لم يستدل بالحس على واقعة معلومة بعينها، وإنما تغيى بناء قانون عام سحبه على كل الواقعات والأحداث، وصيَّره أداة لكل مشتغل بالتاريخ، يُعملها في سبر المعرفة التاريخية واختبارها.

وما كاد القرن التاسع الهجري يمضي، وقبل انصرام خمسين عامًا على وفاة ابن خلدون، تلقف تلميذه ابن حجر العسقلاني (ت852هـ) "قانون العلامة" ليعمله في بعض الأخبار ردًّا وقبولًا، ويضمن لمعرفته التاريخية اليقين الذي به تحققت قيمتها على المستوى المعرفي، وهو الأثري الإسنادي المحقق. فحينما شرع ابن حجر يفتش في حوادث سنة 838هـ التي شهدت ارتفاع منسوب نهر النيل؛ وهو الارتفاع الذي أقر به، بادر يُعمل مبدأ الحس فيه، حينما بلغه مقدار هذا المنسوب المقدر بعشرين (20) ذراعًا ونصف الذراع. لا سيما وأنه المصري الذي عاش بجانب النيل عمرًا طويلًا، وشهد مرارًا غزارة مياهه، وحضر تكرار فيضانه. لذلك لم يتردد في الجزم قائلًا: "وانتهت زيادة النيل على ما زعم القياس إلى عشرين ذراعًا ونصفًا، والحس لا يقبل ذلك"[2]. وأي قوة لهذا اليقين الناشئ عن البرهان المؤيد بالحس، سماعًا ومشاهدة وعادة وتجربة، مما قدمه ابن حجر على آلات القياس[3] وفاضله على تلك الآلات، حتى يرد به نتائجها، ويدفع به أحكامها،

---

[1] . ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، ج2، 116.

[2] . ابن حجر العسقلاني، **إنباء الغمر بأبناء العمر**، تحقيق: حسن حبشي، ج3، (مصر المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1969م)، ج3، 540.

[3] . أشار المسعودي إلى المقاييس الموضوعة على امتداد نهر النيل بمصر، وأرجع تاريخها إلى زمن نبي الله يوسف عليه السلام، واستعرض تطورات تلك المقاييس عبر التاريخ. تفاصيل أخرى، تنظر في: **مروج الذهب**، ج1، 380.

ويقذف بها ناحية الزعم المستصحب للشكوك والظنون وهو المستيقن المتأكد بقوله: "بل لم يكمل العشرين"[1].

وليس من باب المبالغة، أن يُلحق بعض ما سبق بيانه من مسالك البرهان عند بعض المشتغلين بالمعرفة التاريخية بـ"السبر والتقسيم"، لا سيما تلك التفاصيل التي ساقها ابن خلدون، من خلال "تتبع الأوصاف وإبطال بعضها لتعيين الباقي"[2] بوصفه سبرًا وتقسيمًا وفق تصور المناطقة. حيث يتضح أن ابن خلدون نظر في أوصاف سكان مناطق الخصب، ومناطق الجدب، وتتبعها فحصًا وبيانًا من جهة ما يتعلق بالألوان والأبدان والأشكال، وبالأخلاق والأذهان والمعارف، فانتهى إلى إثبات صفاء ألوان سكان البدو والقفار، ونقاء أبدانهم، وحسن أشكالهم، وسلامة أخلاقهم من الانحراف، في مقابل انتفائها عن سكان الخصب من أهل التلول. وليس بمستبعد أن يوظف هذا المنهج في المعرفة التاريخية، إذ غالبًا ما "يقع السبر في الأخبار"[3].

ومن النماذج التي وظف فيها ابن خلدون مسلكه، هو البحث عن المصلحة في اشتراط النسب. فلما قلَّب ما يمكن أن يصير مناسبًا لهذا الشرط، واستعرض جملة من المصالح من جملتها التبرك. استبعد هذا التعليل لأنه غير معتبر في قيام الدول ونشوئها. إذ لا علاقة بين حصول التبرك واشتراط النّسب. فالتبرك مقصد يحرص عليه السالك دروب التقرب من الخالق، بينما اشتراط النسب غايته تحقيق ما يقيم عرى الأمة ويحفظ تماسكها، بحيث تستكين لمن شرف نسبه، وإلا افترقت الكلمة، وتنازع الناس. فكان القصد، بعد السبر والتقسيم حسب ابن خلدون، من اشتراط النسب هو تحصل اللحمة والعصبية. لأن ابن خلدون يقر بأنه "إذا سبرنا وقسمنا لم نجدها إلّا اعتبار العصبيّة الّتي تكون بها الحماية والمطالبة ويرتفع الخلاف والفرقة بوجودها لصاحب المنصب فتسكن إليه الملّة وأهلها وينتظم حبل الألفة فيها إذا بحثنا عن الحكمة"[4].

---

[1]. ابن حجر، **إنباء الغمر بأبناء العمر**، ج3، 540.

[2]. البهاري، **سلم العلوم في المنطق**، 210.

[3]. ابن حبان، **الثقات**، ج8، 278.

[4]. ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، ج1، 244.

فبالسبر والتقسيم، ترتفع الظنون وتتلاشى، نتيجة الاختبار والتجريب والتنقير عن تبين اليقين وتخيره، تمييزًا له عن المتهافت المتداعي. حتى درج عند المشتغلين بالمعرفة التاريخية قولهم، تعليقًا على بعض ما يرد عليهم من الأخبار "فتحقّقت بعد السَّبْرِ والتَّنقير أنّ الأمر عَلَى خلاف المظنون"[1]. ولعلهم بذلك التفتوا إلى ما يتحقق سبرًا وتقسيمًا. لا سيما وقد يردهم ما حقه التوسع والكثرة، على النحو الذي يلزم منه استقصاء أفراد الشيء، والالتفات إلى صفاته، فيثبتون ما كان منها أليق وأنسب، واستبعاد ما ليس كذلك. لأن طريق السبر والتقسيم، بوصفه من قواطع الأدلة، "هو أن يبحث الناظر عن المعاني في الأصل، ويتتبعها واحدًا واحدًا وبين خروج آحادها عن الصلاح للتعليل به إلا واحدًا يرضاه"[2].

وهكذا، شغل اليقين المشتغلين بالمعرفة التاريخية، وسعوا لتحصيله، وسلكوا لذلك مسالك اعتمدوا على النظر باعتباره برهانًا عقليًّا، يميزون به بين المقطوع بثبوته، وبين المظنون بوقوعه. علمًا أنهم قبل ذلك ميزوا بين أنواع المعارف بناء على ما يحقق قيمة كل معرفة، من خلال ثنائية العلم الضروري والنظري، وغيرها من سائر قضايا البحث المعرفي.

خاتمة:

تعززت مكانة التاريخ في المناخ الثقافي العربي والإسلامي، وأصبح يعكس روح الحضارة التي ينتمي إليها. فحينما ساد علم الحديث وتصدر المشهد المعرفي خلال القرنين الثاني والثالث، امتد تأثير منهج المحدثين ليشمل سائر حقول الثقافة العربية الإسلامية. بحيث لم يكن التاريخ بعيدا عن هذا التأثير، وتأطرت المعرفة التاريخية بالإسناد في قبول الأخبار أو ردها. غير أن توسع التاريخ؛ مجالا وهو يضم مجالات أوسع من شبه الجزيرة وما حولها، وزمانا ليمتد إلى أزمنة غابرة من التاريخ البشري، وجد في الإسناد قصورا عن استيعاب تلك الأزمنة الممتدة من التاريخ الإنساني. لذلك لم يكن بين يدي التاريخ إلا ما

[1] . الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ج35، 117.

[2] . الجويني، **الإرشاد إلى قواطع الأدلة، ج2**، 159.

حوله من ثقافة العصر وعلومه ليمتح منه ما يمكن به أن يتغلب على التحدي المعرفي والمنهجي الذي صادفه.

فكان النظر والاستدلال اللذان تطورا في المعرفة الكلامية من أنسب ما يفك به التاريخ معضلته المنهجية على وجه التحديد. لذلك استفاد من البرهان العقلي لنقد المعرفة التاريخية ورد الباطل منها والزائف.

فكانت الأخبار المنقولة عن الماضين تعرض على مقدمات هذا البرهان، وتقاس عليها. فما وافقها من تلك الأخبار، التي يتعذر إعمال الإسناد فيها، أُقر وقُبِل. وما عارض تلك المقدمات رُدّ ورُفض. فما من سبيل لتخليص التاريخ من أعاجيب الأخبار ومستغربها، إلا بتلك المقدمات التي تطمئن إليها الفِطَر السليمة والنفوس السوية، بل لا يكاد يجحدها صاحب عقل.

وهكذا ظهرت محاولات اتخذت من غير الإسناد منهجا خلال القرن الثالث. نظرت في الأخبار من حيث انسجامها مع الأوليات باعتبارها بديهيات تنتمي إلى قسم من المقدمات اليقينية الضرورية التي لا يجحدها عقل. أو من حيث انضباطها للمجربات بوصفها تضم ما يُدرك بتكرار وقوعها واطرادها على نحو يركن العقل إليها ولا يتسلل الشك إلى صدق موثوقيتها. أو من حيث ثبوتها بالحواس مما لا ينكره أحد؛ حيث تشهد المعاينة بتوثيقه. فما يصل إليه اللمس كما العين يتسم بدرجة من اليقين مستمدة من إجماع الناس على ذلك، بالنظر إلى أن ذلك لا يتطلب شهادة فئة بعينها ممن يشترط فيها ما لا يشترط في غيرها. إذ يقترن بتلك المشاهدات ما لا قيد فيه ولا استثناء حين توصف بكونها "مما لا تخطئها عين" بصرف النظر عن طبيعة هذه العين وصاحبها. أو من حيث تحقق وقوعها بالعادات، التي يشهد بها اعتياد الناس على حدوثها، بالشكل الذي يورث اطمئنانا في النفوس. فلا شك في أن ظهورها بفعل معاودتها يُركن إليها، ويحكم بها ويعمل بمقتضاها.

إن تحكيم البرهان العقلي في بعض قضايا المعرفة التاريخية وفق ما سبق بيانه، لا شك في أن النتائج المتحصلة منه، سيفتح الآفاق واسعا أمام الباحثين لمرحلة جديدة لبلورة منهج نقدي في المعرفة التاريخية، تتيح مباشرة عملية التفتيش التي مازالت مظان

التاريخ تنتظر تدشينها لتخليصها مما علق بها من تزييف المنتحلين، وجرأة المتأولين، ومغالاة المحرفين.

المصادر والمراجع:

1. ابن حجر العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، تحقيق: حسن حبشي، مصر المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1969م.
2. ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق: جورج كولان وليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، ط3، 1983م.
3. ابن قدامة المقدسي، روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه، مؤسسة الريّان، بيروت، ط2، 2002م.
4. أبو البقاء الكفوي، الكليات، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، ط2، (مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998م.
5. أبو الريحان البيروني، الآثار الباقية عن القرون الخالية، تحقيق: برويز أذكابي، مركز بزوهشي ميراث مكتوب، طهران، 2001م.
6. أبو الوليد ابن رشد، تلخيص كتاب البرهان، تحقيق محمود قاسم، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1982م.
7. أبو بكر الباقلاني، تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل، تحقيق: عماد الدين حيدر، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1987م.
8. أبو حامد الغزالي، المستصفى، تحقيق: محمد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993م.
9. أبو منصور الماتريدي، التوحيد، تحقيق: فتح الله خليف، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1970 م.
10. أحمد بن إسحاق اليعقوبي، التاريخ، دار صادر، بيروت، ط6، 1995م.
11. إخوان الصفا، الرسائل، عني بتصحيحها: خير الدين الزركليالمطبعة العربية، مصر، 1928م.
12. الحسين بن علي المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق: أسعد داغر، دار الهجرة، قم، 1409هـ.
13. الخطيب البغدادي، الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، تحقيق: ماهر الفحل، دار ابن الجوزي، الدمام، 1432هـ
14. صلاح الدين الصفدي، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، 2000م.
15. عبد الرحمن بن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط2، 1988م.

16. عبد القاهر الجرجاني، دَرْجُ الدُّرر في تفسير الآيِ والسُّور، تحقيق: طلعت الفرحان، عمان، دار الفكر، 2009م.

17. عبد الملك الجويني، الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، تحقيق: محمد موسى وعلي عبد الحميد، دار السعادة، مصر، 1950م.

18. قاسم القونوي، أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، دار الوفاء، جدة، 1406هـ.

19. متغبي بن فريعون، كتاب جوامع العلوم، تحقيق: قيس الجنابي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2002م.

20. محب الله البهاري، سلم العلوم في المنطق، ضبطه: مجاهد صودهوري، مطبعة الرفاه العام، لاهور، 1831م.

21. محمد بن تاويت، تاريخ سبتة، دار الثقافة، الرباط، 1982م.

22. محمد بن حبان البُستي، الثقات، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، 1973م.

23. محمد بن سعد، الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر – بيروت، ط1، 1968م.

24. المطهر المقدسي، البدء والتاريخ، مكتبة الثقافة الدينية، بور سعيد، ب.ت.

25. نشوان الحميري، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حسين العمري وآخرون، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1999م.

26. شمس الدين الذهبي، تحقيق: عمر التدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط:2، 1993م.

النص التاريخي/المراسلة المخزنية المغربية
وأهمية استثماره في بناء المعلومة التاريخية

يحي بولحية[1]

مقدمة.

تتعدد أنواع الشواهد والنصوص التاريخية باعتبار مصادر إنتاجها، فقد تكون رسالة أو تقريرا أو وصفا ضمن متن رحلة محددة أو نقشا في الصخور والكهوف والأهرامات، من هنا اختلفت مضامينها ودرجة موضوعيتها، وهي من الأدوات الرئيسة التي يشتغل عليها المؤرخ، وهو يبحث عن مصادر كتابته وتدوينه التاريخي؛ كما أنه يتوخى، أثناء تنزيلها وكتابتها، استثمارَها في تمتين قواعد الخطاب التاريخي، وفي تقليب أوجه النظر بخصوص سلامتها الموضوعية وفائدتها العلمية أثناء التداول التحليلي للوقائع والأحداث.

أهمية الموضوع.

يؤدي النص التاريخي وظيفة متعددة الأوجه والأبعاد، إذ يمثل وثيقة مهمة تمكن من الكشف عن أحداث سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية في فترات تاريخية متعاقبة. وإذا كان هذا النص متباينا في مصدره ومقاصده، فإنه يشكل مادة أو شاهدة، تتفاوت موضوعيتها حسب نوعه وأغراضه.

يمكن للنصوص أن تكون متن رحلة سفارية، أو تقريرا سياسيا، أو وصفا لحالة محددة، أو تحليلا لوقائع وأحداث، أو انطباعات ذاتية بخصوص معطيات موضوعية معينة، كما يمكنها أن تكون مراسلات صادرة عن أجهزة الدولة المختلفة تبتغي من خلالها تحقيق أهداف سيادية معينة.

[1] - يحي بولحية، أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الشرق بوجدة.

ضمن هذه الأنواع المذكورة وغيرها، تمثل النصوص التاريخية الواردة في الرسائل السلطانية قيمة تاريخية مهمة يمكن استثمار مضامينها في تشييد اللبنات التاريخية.

من هنا يكتسي الموضوع دلالاته وأولويته، من حيث كونه مصدرا لا يمكن الاستغناء عنه أثناء جمع المعلومات والمقابلة بينها وترجيح بعضها على بعض باستخدام المنهج النقدي استبصارا للموضوع وتنقية له من الشوائب الذاتية. كما أن الأحكام ذات المرجعية الفكرية والإيديولوجية، لا تأخذ قيمتها الموضوعية إذا لم تتأسس على مرتكزات نصية محددة المعالم والمقاصد.

إشكالية الموضوع.

تثير إشكالية الموضوع أهمية النص/الرسائل في بناء الدرس التاريخي، بتمحيص المعلومات التقريرية الحديثة الخاصة بقضايا تحديثية عاشها المغرب خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر(مسألة انتماء أفراد البعثات التعليمية المغربية، وموقف الفقهاء منها كآلية تحديثية) وعرضها على متون النصوص الأصلية الخاصة بالموضوع ، والخروج، بعد المقارنة والنقد، بمشروع إجابة نصية حول المسألة.

كيف نوظف النص التاريخي في مسألة التحديث، ونستثمر مضامينه لنقد بعض النصوص المعاصرة ذات البعد الإيديولوجي؟ أي منهج نصي نتبعه للكشف عن تناقضات الموقف من دور الفقهاء في تعطيل المشاريع التحديثية بالمغرب خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر؟

مصادر الموضوع ومناهجه.

حاولت في تناول الموضوع الاعتماد على النصوص التاريخية الأصلية سواء كانت مراسلات سلطانية أو مذكرات شخصية. كما أوردنا، بالموازاة مع ذلك، النصوص التاريخية المعاصرة، في وحدتها الموضوعية، للكشف عن تناقضاتها الداخلية، ولإبراز دور النص التاريخي في تجلية الغموض، وفي التأسيس للموضوعية التاريخية.

وتجلية للإشكالية بحثنا في النصوص الرحلية، لتبيين أثر الانطباع الذاتي في مفارقة مبدأ الموضوعية أثناء تقديم الوقائع والأحداث التاريخية. واستعملنا ذلك كمرآة تعكس،

بالمقابلة والمقارنة، مدى أهمية النصوص/المراسلات في توضيح هذه الوقائع وهذه الأحداث.

اتبعنا المنهج الاستقرائي التحليلي للنصوص والمقابلة بين الأضداد النصية والمقارنة بينها، للخروج بمجموعة من الاستنتاجات، التي تروم توظيف النص الموضوعي للحكم على النص الذاتي الانطباعي. كما وظفنا المنهج النقدي لمحاولة تأسيس قواعد المعرفة التاريخية القائمة على منطق التمحيص وعلى إثارة التساؤلات التي تفيد في بناء المعرفة التاريخية.

أولا، النص التاريخي، ضمن الوثائق المكتوبة.

ترجم العروي نصا للوسيان فيفر، قال فيه هذا الأخير: "لا شك أن التاريخ يُكتب اعتمادا على الوثائق المكتوبة إن وجدت. لكن يمكن، بل يجب، أن يُكتب اعتمادا على كل ما يستطيع الباحث، بمهارته وحذقه، أن يستنبطه من أي مصدر: من المفردات والرموز، من المناظر الطبيعية ومن تركيب الآجر، من أشكال المزارع ومن الأعشاب الطفيلية.."[1] ولاشك أن النصوص المكتوبة(على الأوراق، والأحجار وفي الكهوف والمغارات) مصدر أساس لقراءة منابع المعرفة التاريخية، ووسيلة مهمة لتناول تاريخ الإنسانية ومسارات الأمم والشعوب. من هنا كان فك حروف النص الهيروغليفي، إثر الحملة الفرنسية على مصر، عملية تحول كبيرة في الكشف عن تاريخ مصر القديمة وعن تاريخ الإنسانية جمعاء، حيث مكن ذلك من قراءة الإرث الحضاري لمصر الفرعونية، ومن معرفة ما كان مجهولا في المعرفة التاريخية.

وإذا كان حقل التاريخ والمعلومات المتناثرة فيه قابلة للتأويل من زوايا نظر مختلفة ومتباينة، فإن بعض الوثائق التاريخية/المراسلات المخزنية الرسمية تحتمل، في ظننا، قدرا كبيرا من الموضوعية، كما نرى لاحقا؛ ومن هنا تمثل نصا تاريخيا جديرا بالتوظيف، وحقيقا بأن تُفحص في مرآته الكتابات التاريخية المختلفة والمتباينة.

[1]- عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، الجزء الأول، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، 1997 بيروت، لبنان، ص: 81.

إذا كان النص التاريخي بهذا المعنى والدلالات، فإن الكتابة التاريخية الممزوجة بالذات المنتجة للخبر قد تقع في تعارض في المعلومات والتأويلات بخلاف منطوق النص. فكيف السبيل إلى تجاوز التعارض وتأكيد ما يمكن تسميته بالحقيقة التاريخية؟

أولا: النص التاريخي/المراسلة المخزنية، المفهوم والأدوار.

نقصد بالنصوص المخزنية مجموع المراسلات التي أنتجتها مؤسسة السلطان في تاريخ المغرب، سواء في مسارها الأفقي بكتابة تعليمات وتوصيات وأوامر صادرة من قبل السلطان وممثليه المختلفين(النواب السلطانيون والوزراء والقواد)، أو بشكل عمودي من السلطان وأعوانه إلى ممثلي الدول الأجنبية.

يتصف النص التاريخي/ المراسلة المخزنية، بقدر كبير من الموضوعية، ويضم أخبارا تفصح عن وقائع حقيقية دالة على أحداث شاهدة من جهة، وتكشف، من جهة أخرى، عن الذهنية المنتجة للخطاب التاريخي. وهو ما سنوضح معالمه في هذا البحث.

تزخر فترة القرن التاسع عشر بالمغرب بالعديد من الوثائق التاريخية التي تتضمن نصوصا تاريخية أو مراسلات مخزنية مبثوثة في المكتبات العامة (الخزانة الحسنية بالرباط، والخزانة العامة بتطوان ومديرية الوثائق الملكية....)، وهي نصوص تفيد الباحثين والمهتمين في تمتين زوايا النظر بخصوص التعامل مع النصوص التاريخية والمراسلات المخزنية، وتشكل مرآة حقيقية تفيد في استجلاء ما يمكن تسميته بالحقيقة التاريخية.

من جانب آخر ورد موضوع التحديث في عهد محمد الرابع(1859م-1873م) وابنه الحسن الأول(1873-1894)، ونتوفر على العديد من المراسلات الرسمية التي أبرزت إجراءات التحديث، والعقبات التي كانت تعرضها من قبل الممثلين الدبلوماسيين الأجانب، من جهة، ومن أطراف الإدارة المخزنية ومن بعض القبائل المغربية من جهة اخرى.

يعتبر موضوع البعثات التعليمية من أبرز منافذ التحديث التي رامت الدولة المغربية إدخالها إلى مؤسساتها المختلفة، وخاصة في الجوانب العسكرية والأمنية. وبخصوص

الموضوع نتوفر على مراسلات مخزنية مختلفة، ومنها ما ورد في دورية الوثائق، وفي الخزانة العامة بتطوان التي نعتقد أهمية رصيدها في موضوع البعثات حيث ترد أسماء أبرز المتدخلين في الموضوع، بدءا بالسلطان، ومرورا بالنائب السلطاني من قبيل الحاج محمد بن العربي الطريس، خلال عهد الحسن الأول وعهد الوصاية، وفترة حكم المولى عبد العزيز.

وتتوفر مديرية الوثائق الملكية على رصيد مهم من المراسلات المخزنية المتعلقة بموضوع البعثات التعليمية، أنجزت حسب ترتيب زمني عام، وحسب موضوع المحفظات. ويتطلب التنقيب عنها فحصُ عشرات الآلاف من المراسلات المخزنية التي تمت فقط خلال عصر الحسن الأول (1873م-1894م).

من جهة أخرى، تتوفر الخزانة الحسنية على رسائل مخزنية أصلية، وأخرى منسوخة من رصيد مديرية الوثائق الملكية والخزانة العامة بتطوان، وأغلبها وضع حسب ترتيب زمني تسلسلي. ويحتاج الباحث، لجرد أكثر من مائتي ألف وثيقة خاصة بعهد الحسن الأول، إلى حيز زمني وتفرغ يفيان موضوع البعثات والتحديث حقه من التفصيل والتدقيق. كما توجد بالخزانة الحسنية مجموعة من الكنانيش تتعلق بصفقات السلاح وذات العلاقة غير المباشرة بالموضوع.

بالموازاة مع ذلك، أورد ابن زيدان في كتاب إتحاف أعلام الناس بجمال حاضرة مكناس[1] العديد من الوثائق المخزنية، كما ضم كتابه العز والصولة[2] مجموعة من الوثائق المهمة، بالنظر لموقعه من السلطة واستفادته من رصيد مهم من الوثائق. وتشكل مجموع هذه النصوص مادة نصية مهمة، تفيد عملية الاستقراء التاريخي، وترميم بياضات الأحداث والوقائع السياسية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة بالفترة موضوع الدراسة.

ثانيا: نماذج للتحليل وفق مبدأ التعارض في النصوص.

---

[1] - عبد الرحمان بن زيدان، إتحاف أعلام الناس بجمال حاضرة مكناس، الجزء 2، المطبعة الوطنية، ط:2، 1990.

2- عبد الرحمان بن زيدان ، العز والصولة في معالم نظم الدولة، الجزء الأول والجزء الثاني، المطبعة الملكية، الرباط، 1382هـ/1962م

تعددت مواضيع المراسلات المخزنية من ذكر الحملات التأديبية، والإجابة على المراسلات الأجنبية، وتنظيم الحقل السياسي والإداري، وتدبير العلاقات الداخلية والخارجية.

لكن نقتصر على ذكر بعض المراسلات ذات العلاقة بمواضيع تحديثية، رامت الدولة المغربية إدخالها في أجهزتها العسكرية، ونهدف من ثنايا ذلك قراءة بعض الأحكام التاريخية المعاصرة قراءة نقدية.

أصدر العروي حكما قطعيا بخصوص معايير انتقاء أفراد البعثات التعليمية المرشحين للدراسة بالخارج، فقال عن "اهتمام الحسن الأول بتكوين الشبان المنتمين للعائلات الكبيرة بالمغرب"[1] وهو قول يحتاج إلى تمحيص وتدقيق؛ ونحن إذ نحلل الموضوع ونصدر حكما بخصوصه، نسلك سبيل عمل المؤرخ وهو يدقق في إيراد الأخبار وتمحيصها ومقارنة أضدادها النصية، في أفق إعادة تركيب المعرفة التاريخية.

بداية فإن الذي جعل العروي يورد هذا الحكم وينتصر له هو نوع المصادر التي اعتمدها في كتابه المذكور، وفي مقدمتها **إتحاف أعلام الناس بجمال حاضرة مكناس** لابن زيدان، **ومظاهر يقظة المغرب في العصر الحديث** لمحمد المنوني[2]، **ومذكرة الزبير اسكيرج**.[3]

ضمن هذا السياق، ذكر عبد الغني اسكيرج أن أسباب انتقال الطالب الزبير اسكيرج من فاس إلى الرباط هي الخوف عليه من التجنيد الذي كان سيفرض على المغاربة إذ ذاك. وكان الذي تكلف به هو عمه الشيخ المكي البرنوصي، وتولى رعايته من بعد أبو عبد الله الجباص، نائب الملك آنذاك، ويختم قائلا: "ولعل هذا سبب اختياره ضمن الطلبة الذين

---

[1]- Abdallah, Laroui, Les origines sociales et culturelles du nationalisme Marocaine (1830-1912), centre culturel Arabe, Casablanca 1993, p : 289.

[2] - المنوني محمد، مظاهر يقظة المغرب الحديث، الجزءان الأول والثاني، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، 1985.

[3] - سكيرج عبد الغني، مذكرة الزبير سكيرج (1850-1932): وثيقة جديدة حول البعثات الطلابية إلى أوربا في عهد المولى الحسن، مجلة دار النيابة، السنة الثانية، العدد الثامن، 1985.

توجهوا إلى أوربا لإتمام دراستهم هناك"[1]. ويدل ذلك على ارتباط عملية الانتقاء، **في هذا الموقع** بالانتماء إلى دائرة الفئات المخزنية، كما يمكننا استنتاج خيط الانتماء لدائرة الشرف وعلاقته بالتعلم بالخارج من ثنايا ما ذكره أحد أعضاء البعثة الإيطالية (1305هـ/1888م) الحسين الزعري، مقررا: "أصلي منذ جدي الشريف الحسيني العيدوني الإدريسي: سيدي عبد الله بن عبد الوهاب الجبلي الذي أجداده منتمون للذرية المباشرة لثامن أبناء السلطان مولاي إدريس..."[2]. كما نقرأ في رسالة السلطان الحسن الأول إلى الحاج محمد العربي الطريس، قال فيها:"...، وبعد وصل كتابك بأن الخديم عبد الصادق كان رتب بأمرنا الشريف ستة متعلمين من **أبناء أمناء** طنجة للطب الصبنيولي يعلمهم الطب.."[3].

بعد أن أوردنا قول عبد الله العروي، كان لزاما علينا، انطلاقا من التصور الذي صدّرنا به الموضوع، إخضاعُ الحكم المذكور على مرآة المراسلات المخزنية في ذات المسألة. فهل في هذه المراسلات ما يشير إلى ما ذهب إليه العروي من أحكام بخصوص انتماء أفراد البعثات التعليمية المغربية إلى فئة الأعيان؟ أم إن هناك تعارضا بين نص العروي والوثائق المغربية ذات العلاقة بالموضوع؟ وإذا كان كذلك فكيف السبيل للخروج من هذا التعارض؟

ثالثا: الرسالة المخزنية تناقض حكم العروي.

علاقة بما سبق، نتوفر على نصوص تاريخية كثيرة، وهي عبارة عن مراسلات مخزنية تتحدث عن نقيض ما ذكره العروي، ومنها أن مذكرة محمد بن الكعاب الشرقي والوثائق

---

[1]- سكيرج عبد الغني، مرجع سابق، ص: 29.

[2]- أوردها، بوشعراء مصطفى، الاستيطان والحماية بالمغرب (1863-1894) الجزء الرابع، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1989.ص: 1392.

[3]- رسالة الحسن الأول إلى الحاج محمد العربي الطريس بتاريخ 25 ذي الحجة 1310هـ /10 يوليوز 1893م، خ.ع. ت، مح:131/11.

الأجنبية تتحدث عن مشاكل مالية عويصة اعترضت عددا مهما من المتعلمين ببلجيكا وفرنسا[1].

يمكن، في هذا الإطار، إيراد شواهد تشكك في الانتماء **المطلق** لأفراد البعثات التعليمية المغربية إلى ما يسمى بـ«البورجوازية»، ومنها رسائل تبادلتها المفوضيات الأجنبية والدوائر المخزنية؛ فقد كتب نائب إيطاليا إلى غريط سنة 1891م، قائلا إن متعلمي "اللغة الإيطاليانية بطنجة بقصد توجيههم لإيطاليا لإتمام قراءتهم فهم **تقريبا عريانين**. هذا نحو عام ونصف قبل قدومهم لطنجة قبضوا كسوة للواحد من عامل الرباط، ومن ذلك الوقت لم يقبضوا كسوة أخرى. المطلوب منك تطلع بذلك علم الحضرة الشريفة... بإصدار أمر للأمناء أن يكسوا عاجلا المتعلمين.. إن هذه المتعلمين في طنجة للقراءة فقط ولا يمكن لهم جعل شغل آخر ليكسوا أنفسهم بأنفسهم بمالهم"[2]. لم يكن الطلبة قد غادروا إلى أوربا بعد، وكانت السبل سالكة لإيصال المدد والعون العائلي لهؤلاء المتعلمين، لو كانوا من الميسورين على وجه الحقيقة.

ووردت رسالة من النائب محمد بن العربي الطريس إلى المولى عبد العزيز ذكر فيها: "إن هؤلاء المتعلمين صبيان صغار، **و آباؤهم فقراء مساكين**، طالبين من مولانا إعانتهم بما تجود به العواطف السنية"[3].

ويرد في رسالة سلطانية: "...، وصل كتابك وطيه نسخة من ما كتب لك به نائب الطليان في شأن المختار والصديق الموجهين بأمرنا الشريف للتعلم عندهم بأنهما أدخلا في المرتبة الثالثة من التعلم، وزيد لهما على الثلاث سنين سنة رابعة لإكمال ما وجها لأجله، وأنه عين لهما مهندس خاص بتعليمهما مع ما تتحمله المدرسة من الصوائر لذلك، اعتناء بجانب المخزن... وطلبت إعانة والديهما بصلة **لفقرهما** وصار بالبال"[4].

---

[1]- إبراهيم حركات، التيارات السياسية والفكرية بالمغرب خلال قرنين ونصف قبل الحماية، مطبعة الدار البيضاء، الدار البيضاء، الطبعة الأولى1405هـ-1986م.ص: 39.

[2]- رسالة كانطاغالي إلى غريط، في فاتح يونيو 1891، م.و.م محفظة إيطاليا .

[3]- رسالة محمد الطريس إلى المولى عبد العزيز بتاريخ 28 شوال 1324هـ/15 دجنبر 1906م، م.و.م.م، الكناش 2720، ص: 228.

4- رسالة السلطان في 15 حجة 1324هـ/30 يناير 1907، نصها في الكناش 1695، م.و.م.م، ص:83.

من جانب آخر، وحتى بالنسبة للمتعلمين بفرنسا وإيطاليا وإنجلترا، كانت أعداد مهمة من التجار والميسورين المغاربة تمارس أنشطتها بالخارج بفرنسا وإيطاليا وبريطانيا وألمانيا، وكانت الفرص متاحة لإيصال العون والمدد المالي للطلبة الذين ضاقت بهم سبل الحياة بالبلدان الغربية.[1]

من هنا نظن أن المراسلات المخزنية المذكورة تفصح بما لا يدع مجالا للشك، أن ما قاله العروي لا يتطابق مع الواقع التاريخي، وأن الأحكام التي أخذها لا تنسجم مع حقيقة المراسلات الإدارية ومضامينها العامة، خاصة خلال عهد السلطان الحسن الأول. ونحن إذ نقول ذلك نحتكم إلى النص التاريخي الأصلي المبثوث في المراسلات المخزنية.

تعتبر الوثيقة الإدارية المخزنية ذات قيمة تاريخية مهمة، من حيث إنها تتناول الوقائع والأحداث، بأسلوب وصفي تقريري، بعيد عن الانطباعات الذاتية. ولعل ذلك ما يجعلها مصدرا أساسيا في بناء المعلومة التاريخية، وبنفس الآن وجب أن تُفحص المدونات التاريخية بأسلوب نقدي تشكيكي، يروم الوصول إلى ما يقترب من الحقيقة بعيدا عن التمثلات الفكرية والإيديولوجية التي قد تنال من صدقية الخبر التاريخي.

رابعا: غياب الوثيقة/ النص التاريخي، واضطراب الأحكام.

مثال ذلك ما قاله مجموعة من الباحثين في التاريخ وفي قضايا التحديث بالمغرب خلال اواخر القرن التاسع عشر، في مسألة اتهام الفقهاء بكونهم وقفوا ضد مآلات البعثات التعليمية المغربية أثناء أوبتها إلى المغرب، وتتعلق المسألة بالتعامل مع النصوص وتأويل مقتضياتها، على غير ما تحتمله الوثائق النصية المكتوبة.

وجب في بداية الأمر القول إن الحكم بموقف سلبي للفقهاء من مسألة البعثات التعليمية المغربية نحو أوربا، يحتاج إلى أدلة محكمة، نفترض وجودها ضمن الأدبيات التاريخية التي تناولت الموضوع.

ضمن هذا السياق، نؤكد على أن الباحث لا يستغني في موضوع البعثات التعليمية المغربية عن مصنفات عبد الرحمن بن زيدان ومنها إتحاف أعلام الناس بجمال حاضرة

1 - أنظر دراستنا، المغاربة في أوربا خلال القرن التاسع عشر، مجلة كان التاريخية، المجلد السابع، العدد 25، 2014 .

مكناس، والعز والصولة في نظم معالم الدولة، والعلائق السياسية للدولة العلوية، والدرر الفاخرة؛ ويمكن ملء بعض فراغاتها من ثنايا ما مذكرات بعض الطلبة كالزبير سكيرج وابن طوجة وأحمد العيدوني ومحمد بن الكعاب الشركي، وما ورد في المراسلات المخزنية بخصوص موضوع البعثات التعليمية في دورية الوثائق ومديرية الوثائق الملكية بالرباط، وفي الخزانة العامة بتطوان.

انسجاما مع مقتضيات النقد التاريخي نوردُ الأحكامَ الخاصة بالموضوع، ونثير الأسباب/النصوص التي جعلت مجموعة من الدراسين يحملون الفقهاء بعض أسباب فشل عملية التحديث بالمغرب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

هل يمكن اعتبار الفقهاء "فئة محافظة ومتشددة في أغلب الأحيان"[1]. كما قال سبيلا؟ هل نتوفر على نصوص واضحة المعالم أو على فتاوى فقهية تؤكد المقولات السابقة؟

حاول محمد أعفيف تفسير بعض أسباب الفشل الإصلاحي بالمغرب خلال القرن التاسع عشر في سياق تحليله لأصول التحديث الياباني.[2] وتحدث عن دور الدين والكهنة في مفارقة التحديث بالمغرب خلال القرن التاسع عشر.

يقول أعفيف: "تشكل في وعينا إحباط تاريخي قوي وأسى عميق لعدم استفادتنا على عهد محمد علي والسلطان المولى الحسن الأول من الفرصة التاريخية التي لا يمكن أن تعوض والمتمثلة في عدم استفادتنا من البعثات العلمية الموفدة إلى أوربا للمتح من معين الحضارة ومنابع التقدم الذي نجح فيه غيرنا (اليابان)"[3]، علما أن المقارنة الفاعلة تقتضي تناول الموضوع من زاوية الاستقراء الثنائي. وبالتالي فإن إصدار الأحكام بدون مقومات المقارنة وشروطها تنأى به عن الموضوعية المطلوبة في مثل هذا اللون المعرفي.

حاول أعفيف، في بداية بحثه ونهايته، الخروج ببعض الاستنتاجات، ومنها قوله، إن: "المجتمع الياباني تميز عن بعض دول "الشرق" بعدم خضوعه لديانة ذات تشريعات

1- محمد سبيلا، المغرب في مواجهة الحداثة، منشورات الزمن، الكتاب الرابع، يوليوز 1999، ص: 29.

2 - محمد أعفيف، أصول التحديث في اليابان (1568-1868)، أطروحة لنيل دكتوراة الدولة في التاريخ، جامعة محمد الخامس أكدال، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، شعبة التاريخ، 2004-2005

صارمة تقيد حرية الإنسان وتفرض عليه سلوكا معينا. فجوهر ديانة الشنتو هو استرضاء قوى الطبيعة لتحقيق رفاهية الإنسان، بينما اتخذت البوذية في اليابان صيغة هدفها تهدئة أرواح الموتى ومنعها من العودة ثانية إلى دنيا الآلام. فهاتان الديانتان اللتان تعايشتا في المجتمع الياباني على نحو مثير، لم تشكل أي واحدة منهما معايير تقاس بها أو تخضع لها القرارات السياسية وغيرها. فعندما أقدم زعماء الإصلاح على الأخذ بمبادئ الحضارة الغربية لم يجدوا أمامهم كهانا أو رجال دين يمكن أن يقفوا في وجههم أو يعترضوا على قراراتهم. بل على النقيض من ذلك وجدوا في ديانة الشنتو عونا على تحقيق دولة مركزية يرأسها إمبراطور يحظى بتقديس في تلك الديانة"[1]. وهو نفس ما ذهب إليه علي المجذوبي قائلا: : "لم تكن الديانات السائدة باليابان، كالشنتوية والكنفوشية والبوذية عقبة أمام التفتح على الغرب والأخذ بأسباب قوته"[2]. ولا شك أن مثل هذه المواقف حملت الفقهاء والدين مسؤولية التأخر والفشل، في إنجاح سيرورة التحديث بالمغرب خلال القرن التاسع عشر.

أثناء التنقيب والبحث لا نعثر على ما يفيد أن الفقهاء عرقلوا عمليات التحديث بالمغرب خلال الفترة موضوع الدراسة حيث نعدم نصوص/فتاوى خاصة بالموضوع. نورد هذا الانطباع ونحن نعرف أن الفقهاء، عندما كانوا يعبرون عن موقف إزاء قضايا الدولة والمجتمع المختلفة من ضرائب(ضريبة الترتيب نموذجا)، فإنهم كانوا ينصون على ذلك بفتاوى ومواقف واضحة المعالم. ففي مسألة الحماية القنصلية، على سبيل المثال، وما أنتجته من فوضى اجتماعية واقتصادية وسياسية وأمنية بالمغرب خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، نجد نصوصا جلية المقاصد في رفضها مطلقا للحمايات الفردية، ومنها كتاب الفقيه أبي الحسن الفاسي، الذي صدر بعنوان: "إيقاظ السكارى المحتمين بالنصارى"، وكتاب "الويل والثبور لمن احتمى بالباسبور" من تأليف الحاج العربي المشرفي، كما ألف كتابا ثانيا بعنوان: "الرسالة عن أهل الباسبور الحثالة"، وكتاب آخر

1- محمد أعفيف، مرجع سابق، ص- ص 21-22، كرر أعفيف ذلك في ص: 538.

2- علي المحجوبي، النهضة الحديثة في القرن التاسع عشر، لماذا فشلت بمصر وتونس ونجحت باليابان، سراس للنشر، تونس 1999ص: 198.

للفقيه محمد السباعي المراكشي بعنوان: "كشف النور عن حقيقة كفر أهل الباسبور" الذي صدر سنة 1914، بعد إمضاء عقد الحماية بسنتين.

يمثل النص التاريخي/الفتوى الفقهية دليلا يمكننا من ترجيح الآراء والمقابلة بينها، ونقد مضامينها بهدف الوصول إلى مظان الحقيقة التاريخية. من هنا كانت مواقف بعض المفكرين المغاربة غير منسجمة مع حقيقة النصوص التاريخية، إذ لا يمكن البتتة الحكم بوجود رأي فقهي يرفض مقتضيات التحديث بالمغرب خلال القرن التاسع عشر، ونحن لا نتوفر على شواهد تاريخية تثبت ذلك.

ضمن هذا السياق نبحث في النصوص المقابلة التي دفعت هؤلاء إلى القول بذلك، فقد تحفظت بعضُ النخب الفكرية من نتائج هذه البعثات، بالنظر لبعض نتائجها المتمثلة فيما ذكره الناصري، قائلا: "من أهم ما يعتنى به في شأنهم أن لا يتخلقوا بأخلاق العجم، ولا يسلكوا سبيلهم في اصطلاحاتهم ومحاوراتهم وكلامهم وسلامهم، وغير ذلك، فقد عمت المصيبة في عسكر المسلمين بالتخلق بخلق العجم، فيريدون تعلم الحرب ليحفظوا الدين فيضيعون الدين في نفس ذلك التعلم، فلا تمضي على أولاد المسلمين سنتان أو ثلاث حتى يصيروا عجما متخلقين بأخلاقهم متأدبين بآدابهم، حتى أنهم تركوا السلام المشروع في القرآن وبدلوه بوضع اليد خلف الأذن"[1]. فهل يمكن اعتبار النص موقفا فقهيا مكتمل الأركان؟ نؤسس من خلاله لموقف محدد في تاريخ التحديث بالمغرب، ونحمل فئة معينة أسباب فشلنا التحديثي.

لتقديم مشروع إجابة حول الموضوع أورد شهادة أحد أبرز أفراد البعثات التعليمية المغربية، وهو ينتقد أفرادا من الجهاز المخزني وظفوا الشعارات الدينية لصرف السلطان عن كفاءاتهم التقنية، و كانوا يرون في هذا العمل التحديثي خطرا على مواقعهم ومراكز نفوذهم؛ فالطاهر بن الحاج الأوديي- أحد أعضاء هذه البعثات- كتب كتابا سماه "الاستبصار في عجائب الأمصار والجبال والأنهار..." ذكر فيه "أنه نصح بالاستعداد لمواجهة التدخل الأجنبي، ولكن الوزراء والكتاب رموه بالإلحاد، و في سنة 1888م يتحدث

1- أحمد بن خالد الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق وتعليق، جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1956، الجزءان الثامن و التاسع ص: 106.

الأودي، بلغة ركيكة، قائلا: "وفي عام 1305هـ بفاس رءيت بعين القلب وزراء وكتاب وأمناء دائرة النفاق، كفار بالرزة والشاشية، حين قالوا لأمير المسلمين: كنا ببر النصارى سنين جئنا منها حمور متنصرين، وتصدروا لنا الأعادي الموروتين إلى هد الساعة..."[1].

ترتبط القضية بالمصالح والمغارم التي كانت تجنيها البيروقراطية المخزنية من مستنقع الأزمة ومعارضتها أي توجه إصلاحي يهدد كينونتها، وينال من رأسمالها الرمزي والمادي. ومن هذه الزاوية أثار موضوع البعثات سخط تيار المحافظين، الذين اعتبروها مروقا عن الدين، واتصالا ببلاد الكفر.

عاشت مدّالينا شيزوتي[2] فرارا تجربة التحديث بالمغرب من خلال تأسيس دار الماكينة بفاس من قبل الإيطاليين، وخبرت الموضوع جيدا، وتأكدت من حجم العراقيل المحلية التي عطلت المشروع بالمغرب. وهي إن أبدت إعجابها بحكم الحسن الأول، واعتبرته حاملا لمشروع تحديثي ، فإنها وجهتْ النقد المبطن للإدارة المخزنية الجديدة ممثلة في عهد الوصاية وفترة حكم باحماد والمولى عبد العزيز، بل إنها تصرح بذلك عندما قالت" وخلافا للطبع الفاسد للأمير الشاب كان باحماد يعارض بقوة من منطلق وطني كل ما هو أوربي وبالتالي كان يعتبر ألا جدوى من مصنع ، كما نلمس المرارة التي كانت تشعر بها جراء العراقيل التي وضعتها الإدارة المغربية أمام المشروع الإيطالي المذكور فنراها تقول:

إن تحول الشعوب بطيء لأنه من الصعب ثنيها عن الأفكار الموروثة غير أن المغرب الذي يسير أولا بعقل مستقل لكنه خشن وضيق مثل باحماد ثم بطفل فاسد مثل المولى عبد العزيز.[3]

1- الطاهر الأودي، الاستبصار، أورده جمال حيمر، البعثات التعليمية في عهد السلطان مولاي الحسن ، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في التاريخ الحديث والمعاصر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس، 1407-1408هـ/1987-1988م، ص: 225.

[2] - مدّالينا شيزوتي فرارا، زوجة المسؤول الثاني عن دار المكينة بفاس.

[3] - مدالينا فرارا شيزوتي، ذكريات شخصية لحياة حميمة بالمغرب، مصطفى نشاط وناصح رضوان(مترجمان)، الرباط، مطابع الرباط نت، 2019.ص: 132.

يبدو من خلال الموضوع، ومن ثنايا المقابلة بين النصوص التاريخية، أن تمثلات بعض الباحثين المغاربة لم تفحص النصوص بالكيفية العلمية المناسبة. وأن مصدر الخطأ في الحكم بدور سلبي للفقهاء في تعطيل عملية التحديث، يكمن في وقوفهم عند الشعارات الدينية التي تم توظيفها في هذا الحكم، ظانين أنها مواقف فقهية، ومثال ذلك ما ورد لدى أحمد بن خالد الناصري، وعند الطاهر الأوديي الذي فصل في طبيعة الذهنيات المخزنية التي عرقلت سيرورة التحديث باستعمال الشعارات الدينية.

من المعلوم أن معمل الأسلحة عانى من معارضة منظمة وعنيفة، من رجالات الدولة في المغرب(وليس من الفقهاء)، تجلت في مظاهر متعددة ومتباينة، ويبدو، من خلالها، موقف شيزوتي العنيف من من العراقيل التي وضعها رجال محيط السلطان، ورأت فيهم عقبة ذهنية وإدارية أمام نجاح المشروع الإيطالي بفاس.[1]

ضمن هذا السياق، قالت شيزوتي إن زوجها "طالب باستقدامها(الآلات) من إيطاليا، محددا مصاريفها مسبقا، لكن المقري تردد في ذلك، بسبب الخوف من غضب رؤسائه المباشرين، إن هو اتخذ مبادرة غير مرخص بها من حكومته، وبالتالي لم يتمكنْ من استقدام المعدات إلى المعمل." (ص: 148)؛ وتشير بذلك إلى أسلوب إدارة داخلية، في المناورة وممارسة الانتظارية.

علاقة بما سبق، يمثل النص التاريخي، سواء كان مراسلة مخزنية أو فتوى دينية وثيقة، مهمة لا يمكن تجاوزها في إثبات الوقائع والأحداث. كما أنها عنصر محكّم يسمح لنا بقراءة الأحكام النمطية المعاصرة، برؤية نقدية بنائية، تروم التأسيس للأوراش البحثية المتزنة والموضوعية.

خاتمة.

حاولنا بناء موضوع إشكالي فككنا من خلاله علاقة النص التاريخي، والرسالة المخزنية في موضوع التحديث مع مقولات معاصرة(عبد الله العروي، سبيلا، ومحمد أعفيف...)

[1] - يحي بولحية، قضايا تاريخية وإشكالات تحديثية في كتاب "ذكريات شخصية لحياة حميمة بالمغرب" لمدّالينا شيزوتي فرارا، مجلة أسطور، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، العدد 20، 2024، ص:.143

وكان هدفنا من ذلك البحث عن مظان الحقيقة التاريخية، باستعمال المنهج النقدي والمقابلة بين النصوص وتحليل مضامينها والتعرف على خلفيات إصدارها.

ومن ثنايا النصوص/المراسلات المخزنية تبين لنا أنها وثائق تاريخية لا محيد عنها للباحثين في قضايا التاريخ وفي مآلات التحديث التي عرفها المغرب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

اهتمت الوثائق المذكورة بوصف الأحوال الخاصة، مثلا، لعدد مهم من المتعلمين، في مسألة انتماءاتهم الاجتماعية، وتواترت المراسلات في ذلك، وأكدت على أن معيار النسب لم يكن الحالة السائدة في الموضوع، كما قال العروي، حيث أن عددا كبيرا من المتعلمين كانوا **"فقراء مساكين"** وهو ما تفصح عنه المراسلات المذكورة، كما أن النصوص التي اعتمدها قليلة الفائدة، إذا ما قورنت بالنصوص التاريخية المصدرية المباشرة من دائرة الفعل السلطاني.

يفهمنا ذلك أن من واجب الباحث في التاريخ أن يمحص الأحكام ويخضعها لسلطة النص الأصلي، باعتباره محكما ومجليا لمظنة الحقيقة التاريخية.

من جانب آخر يمكن للإيديولوجيا أن تُغيّب عنا الأحكام الموضوعية، وتقحمنا في سجالات فكرية لا تتأس على ركائز تاريخية متينة، ومن ذلك توجيه التهم للفقهاء بعرقلة مسيرة التحديث بالمغرب خلال القرن التاسع عشر. ضمن هذا السياق، يعتبر تأويل النصوص التاريخية على غير ما تحتمله من معاني، مفارقا لمبدأ الموضوعية. ففي غياب النصوص/الفتاوى، ذات المرجع الفقهي الواضح، لا يمكن البتة إطلاق الأحكام الذاتية والتأسيس، بمقتضاها، لسجالات فكرية آنية.

ورد الحديث عن دور الفقهاء في تعطيل مسيرة التحديث بالمغرب خلال النصف الأخير من القرن التاسع عشر، ضمن نصوص تاريخية وردت فيها عبارات تحيل إلى المرجع الديني. سوء لدى أحمد بن خالد الناصري، أو في مذكرة الطاهر الأوديي. وأثناء فحص الموضوع تبين أن الموقف الرافض لمآلات التحديث ولموضوع البعثات التعليمية المغربية

بأوربا، نبع أصلا من بعض الرؤوس المعارضة داخل الإدارة المغربية، وظفت الشعارات الدينية لتسويغ ذلك ومنحته المشروعية الدينية.

لائحة المصادر و المراجع.

أولا، الرسائل السلطانية.

- رسالة الحسن الأول إلى الحاج محمد العربي الطريس بتاريخ 25 ذي الحجة 1310هـ /10 يوليوز 1893م، خ.ع. ت، مح:131/11.

- رسالة كانطاغالي إلى غريط، في فاتح يونيو 1891، م.و.م محفظة إيطاليا .

- رسالة محمد الطريس إلى المولى عبد العزيز بتاريخ 28 شوال 1324هـ/15 دجنبر 1906م، م.و.م.م، الكناش 2720.

- رسالة السلطان في 15 حجة 1324هـ/30 يناير 1907، ، م.و.م.م، الكناش 1695

ثانيا، الكتب المصادر .

- الطاهر الأودي، مخطوط الاستبصار، أورده جمال حيمر، البعثات التعليمية في عهد السلطان مولاي الحسن ، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في التاريخ الحديث والمعاصر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس، 1407-1408هـ/1987-1988م.

- سكيرج عبد الغني، مذكرة الزبير سكيرج (1850-1932): وثيقة جديدة حول البعثات الطلابية إلى أوربا في عهد المولى الحسن، مجلة دار النيابة، السنة الثانية، العدد الثامن، 1985.

- مداليا فرارا شيزوتي، ذكريات شخصية لحياة حميمة بالمغرب، مصطفى نشاط وناصح رضوان(مترجمان)، الرباط، مطابع الرباط نت، 2019.

- عبد الرحمان بن زيدان، إتحاف أعلام الناس بجمال حاضرة مكناس، الجزء 2، المطبعة الوطنية، ط:2، 1990.

- عبد الرحمان بن زيدان ، العز والصولة في معالم نظم الدولة، الجزء الأول والجزء الثاني، المطبعة الملكية، الرباط، 1382هـ/1962م

ثالثا، المراجع المعاصرة.

- عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، الجزء الأول، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، 1997 بيروت، لبنان.

- المنوني محمد، مظاهر يقظة المغرب الحديث، الجزءان الأول والثاني، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، 1985.

- بوشعراء مصطفى، الاستيطان والحماية بالمغرب (1863-1894) الجزء الرابع، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1989.

- إبراهيم حركات، التيارات السياسية والفكرية بالمغرب خلال قرنين ونصف قبل الحماية، مطبعة الدار البيضاء، الدار البيضاء، الطبعة الأولى1405هـ-1986م.

- يحي بولحية، المغاربة في أوربا خلال القرن التاسع عشر، مجلة كان التاريخية، المجلد السابع، العدد 25، 2014 .

- محمد سبيلا، المغرب في مواجهة الحداثة، منشورات الزمن، الكتاب الرابع، يوليوز 1999.

- محمد أعفيف، أصول التحديث في اليابان (1568-1868)، أطروحة لنيل دكتوراة الدولة في التاريخ، جامعة محمد الخامس أكدال، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، شعبة التاريخ، 2004-2005

- علي المحجوبي، النهضة الحديثة في القرن التاسع عشر، لماذا فشلت بمصر وتونس ونجحت باليابان، سراس للنشر، تونس 1999.

- أحمد بن خالد الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق وتعليق، جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1956، الجزءان الثامن و التاسع .

- يحي بولحية، قضايا تاريخية وإشكالات تحديثية في كتاب "ذكريات شخصية لحياة حميمة بالمغرب" لمدّالينا شيزوتي فرارا، مجلة أسطور، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، العدد 20، 2024.

رابعا، المراجع باللغة الأجنبية.

Abdallah, Laroui, Les origines sociales et culturelles du nationalisme Marocaine (1830-1912), centre culturel Arabe, Casablanca 1993.

تحليل النص السردي:

من وجهة نظر الشكلانيين الروس

التهامي موسي. مختبر الدراسات الأدبية واللسانية وعلوم الاعلام والتواصل

كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

قبل التوسع في استعراض بعض جوانب المشروع الشكلاني، ودوره الكبير في تحليل النص السردي، لابد من الإشارة إلى أن نشأة الشكلانيين الروس ترجع إلى تكامل الإنجازات المنهجية لحلقتين علميتين كبيرتين، كانتا وراء القوة الدافعة للتنظير الشكلاني، وهما: "حلقة موسكو اللسانية" بزعامة "ياكبسون" و"حلقة سان بترسبورغ"، أو ما اصطلح على نعت أصحابها ب "أبوياز"، المختصة في دراسة اللغة الشعرية لدى "المستقبليين الروس" خاصة، وكان يتزعم هذه الحلقة المنظر الأدبي الكبير "شلوفسكي".

وإذا عدنا إلى رصد أهم مجال شكل انشغالا كبيرا للحلقة الأولى، وجدناه في اهتمامها بتأسيس علم لساني جديد، يعمل على إخراج الدرس اللغوي الروسي من النفق الذي كان يتخبط فيه، والذي ظل، ولفترة غير قصيرة، منحصرا داخل مقولات وافتراضات علم اللغة المقارن، وخاضعا، بالتالي، لتنضيدات علوم شتى، كعلم النفس وعلم الاجتماع ومختلف الدراسات التاريخية والأنطربولوجية، وقد تبدد هذا الانشغال، وتم التحكم في كل القضايا التي يثيرها، بفضل توظيف الفرضيات والأسس النظرية التي وضعها "دي سوسير" لدراسة اللغة، ولتحليل أنساقها وأنظمتها الدلالية، حيث يعد "ياكبسون" من أهم اللسانيين الذين استوعبوا المنهج العلمي الذي وضعه "دي سوسير"، والذي حدد فيه موضوع اللسانيات وبين فيه الغاية المتوخاة من دراسة هذا العلم، كما تجلى ذلك في كتابه المعروف "دروس في اللسانيات العامة".

أما الجماعة الثانية، فقد حصرت مجهوداتها، في دراسة الشعر، حيث تعاملت مع اللغة الشعرية من منظور وصفي جديد يقارب خصيصة "الفنية" التي تميز الشعر من جهة، ويزيح عنها ثقل البلاغة التقليدية من جهة ثانية، مما كان يعني حدوث انقلاب كبير

داخل تحليل اللغة الشعرية، إذ تمت الاستعاضة عن منهج الانعكاس الذي كان يحدد استعمال اللغة في مجالين فقط:

الأول نفعي (غير جمالي)، والثاني إبداعي فني (جمالي)، بمنهج جديد يقوم على مساءلة صفة التوالد التي تطبع الشعر، والتي تنص على أن كل تركيب شعري يمكن أن يحتوي على امتدادات دلالية كثيرة متضمنة ومتداخلة في النص، فداخل اللغة الشعرية، واعتبارا لهذه الملاحظة، يمكن إحصاء العديد من الأشكال المجازية والاستعمالات البيانية المختلفة والظواهر الصوتية واللسانية ، كما يتم توظيف مراتب أسلوبية متنوعة، وتأليف وبناء العديد من المقامات الكلامية، وتفجير شحنات فنية نووية داخل التعبير الشعري، مهما بلغت محدودية ملفوظاته من النقص والاختزال. هذا من جهة، أما من جهة ثانية، فإن التفاعل بين كل هذه الظواهر وغيرها، لا يعد مؤسسا لخصوصية اللغة الشعرية، لذلك لم يكن بمستطاع الدرس البلاغي التقليدي، الذي هو في الأصل مجموعة من القواعد الجامدة ومجرد أدوات تفسيرية لبنية النص، أن يستوعب كل تلك الظواهر والعلاقات، ويقوم بتنظيمها وتأطيرها، أو بشكل أدق لم يستطع الدرس البلاغي التقليدي أن يحول أدواته إلى وحدات استتيقية وظيفية في الأثر الأدبي.

ولهذا كان لابد من اقتراح تصور جديد ينطلق من استيعاب خصوصية اللغة باعتبارها وحدة بنائية داخل الأثر، وخاضعة لقوانين تنظمها بشكل جمالي، وهو ما عملت حلقة "سان بترسبورغ" على بلورته من خلال دراستها لأشعار المستقبليين الروس.

كان لابد من الإشارة إلى هذه المجهودات التي قام بها الشكلانيون الروس، ولو بشكل عابر، في دراسة اللغة، لسبب واضح وهو أن أفكارهم في هذا المجال هي النواة التي ستنطلق منها أبحاثهم في دراسة فنون أدبية أخرى، وبصورة خاصة ما عبرت عنه دراستهم لمختلف بنيات الأنماط السردية، حيث حافظوا على نفس التصور القائم على تفجير بنية النص، والكشف عن العلاقات التي تحدد الوحدات السردية، ومعاينتها من منظور علمي جديد.

وأشير إلى أن الأبحاث الشكلانية التي تطورت بفضل التعاون العلمي بين تجمعي "موسكو" و"سان بترسبورغ"، شككت ومنذ البداية في فعالية المنهج الإيديولوجي أثناء

تفسير الظواهر الأدبية، كما هاجمت مؤرخي الأدب الكلاسيين واعتبرتهم مجرد رجال شرطة فاشلين لا يتمكنون من المجرم، وكل ما يظفرون به هو الأشياء المحيطة به، مما يعني، بالنسبة للشكلانيين، أن مؤرخي الأدب قلما يفلحون في تصنيف النصوص، ومعرفة نوعية تطورها وتجليات التجانس فيما بينها. وقد انعكست هذه الأفكار والمواقف سلبا على الشكلانيين، خصوصا بعد النجاح الذي حققه البلاشفة إثر إسقاطهم للنظام القيصري، في روسيا، وتبنيهم للإيديولوجية الماركسية وسيلة للحكم، وللواقعية الاشتراكية، في صورتها المشوهة، منهجا للأدب والنقد الروسيين، وهكذا وبعد الإعلان الشهير ل "جدانوف" وزير الثقافة في عهد "ستالين"، أمام مؤتمر الأدباء السوفييت سنة 1934 اعتبار الواقعية الاشتراكية منهج الأدب والنقد للثورة، ظهرت نزعة مناهضة لأفكار الشكلانيين وتعرض أهم كتابهم للنفي والإبعاد والتدجين.

وسنعالج أهم إنجازات الشكلانيين في بناء نظرية أدبية جديدة لتحليل النص السردي من خلال تتبع الحصيلة المعرفية والمنهجية في الإرث الشكلاني، كما هي ممثلة في أهم المفاهيم والمنطلقات النقدية عند الشكلانيين، وهي: مفهوم الأدبية، مفهوم القيمة المهيمنة، المبنى والمتن، نظرية الحوافز.

1-مفهوم "الأدبية"

منذ عقود عديدة، أطلق ياكبسون قولته الشهيرة:

"إن البحث يجب أن يكون في الأدبية وليس في الأدب"[1].

أي أن موضوع الأدب هو البحث في العناصر المميزة للأدب عن الأشكال التعبيرية الأخرى، ثم دراسة كل ما يجعل من أثر ما، أثرا أدبيا، وقد اعتبر الدارسون هذا الموقف بمثابة ثورة داخل الدرس الأدبي، وإعلان عن قيام علم جديد ذي أصول ومرتكزات واضحة وذي إطار معرفي مضبوط قادر على استيعاب خصوصية الفعل الأدبي، وعلى مقاربته دون السقوط في خيار الاعتماد الفج على إنجازات علوم أخرى.

[1] - Todorov Tzvetan : « Les catégories du récit littéraire ». in communication 8 , éd. Seuil 81. P 131.

وبذلك كانت سنوات العشرين والثلاثين من هذا القرن، البداية الفعلية لرؤية نقدية جديدة تقصي التصورات التقليدية لموضوع النقد الأدبي، خصوصا وأن ذلك ظل يتحرك، لفترة طويلة، بشكل عشوائي خارج محيط النص الأدبي، ولم يستطع أن يؤسس لذاته القدرة الكافية التي تجعله يقترب من قضايا النص اللغوية والجمالية، فتوجهت العناية، نتيجة لهذا الوضع، إلى تأسيس نظرية أدبية تستقطب كل العناصر البنائية، وتنظم أنساقها وتؤطر حدود اشتغالها. وهنا أصبح من المستهجن بالنسبة للشكلانيين، اعتماد التحليلات السيكولوجية أو التاريخية أو الاجتماعية لتفسير العمل الأدبي، فالفن، تبعا لذلك، كما يقول "شلوفسكي" نسق. وهذا ما يلح عليه "اخنباوم" كثيرا في مقالته المعروفة "نظرية المنهج الشكلي":

إن ما يسمى المنهج الشكلي لم ينتج عن بناء نظام "منهجي" خاص، ولكن عن جهود لخلق علم مستقل وملموس، لقد أصبح لمفهوم المنهج على وجه العموم، أبعاد غير محدودة، وهو يعني الآن الجم الكثير من الأشياء. أما بالنسبة للشكلانيين فليس المهم منهج الدراسات الأدبية، بل منهج للأدب كموضوع للدراسة"[1].

وتقوم "الأدبية" في أثر ما، على تحليل الخصائص الصوتية ثم تحليل مشاكل الدلالة وأخيرا إدماج الصوت والمعنى، أي عدم التمييز بين الشكل والمضمون، مما يفيد أن الشكلانيين كانوا يرومون تقديم أنموذج تحليلي غير قابل للإلغاء أو المصادرة من طرف خصومهم، ولعل هذه "الأدبية" هي التي ستتطور وستتسع مفاهيمها لتستوعب جنسا إبداعيا كبيرا، هو الرواية، و تجلى ذلك في استثمار موقع المتكلم وتحديد مجالات صوته، وفي تفسير الأصوات الأخرى المصاحبة له وربطها بالرؤية السردية المنتجة لدلالة النص، إضافة إلى أن الخطاب الروائي، كما ناقشه الشكلانيون، تمحور داخل دائرة واسعة تشمل مجموعة من الوظائف والحوافز تنجزها كائنات وهمية، هي الشخصيات، وتلك الوظائف والحوافز تتوازى وتتقاطع فيما بينها، لتعطي ،في نهاية المطاف، صورة جمالية عاكسة لألفاظ النص، وبصورة أوضح للغته.

[1] - نظرية المنهج الشكلي. "نصوص الشكلانيين الروس": ت. الخطيب إبراهيم. ط.1. 1982. ص: 30.

وهكذا شكل هذا المفهوم أرضية علمية لبناء نظرية الشكلانيين في تحليل النصوص السردية، فالاعتبار النظري الذي تقوم عليه "الأدبية" يحدد الغاية من تفكيك أنظمة النص من ناحية، وهي رصد الملامح الجمالية لتلك الأنظمة وتحديد أدبيتها. كما يساعد على تصنيف ومعرفة الإشارات والدلالات العالقة بها من ناحية أخرى قصد التمكن من إدراك موقع أدبية النص المدروس ومعرفة العناصر الثابتة فيه، والتي يكمن دورها في الحفاظ على كينونة النص الأدبي؛ والعناصر المتحولة، والتي تنجز دورا تحليليا بواسطته يستطيع النص أن يتضمن بذورا جديدة لنصوص أخرى.

إن هذه الصفة العلمية في مساءلة النصوص هي التي ساعدت الشكلانيين، وغيرهم من الباحثين الذين تبنوا أفكارهم، على تخليص الدراسة الأدبية من كل الشوائب الخارجية، وحصرت مجالها داخل نطاق معروف هو توضيح "أدبية" النص. وبهذا المعنى نعتقد بأن مفهوم "الأدبية" يمثل منطلقا ضروريا لكل باحث في هذا المجال، لما يضعه أمامه من أدوات ومسلمات تؤسس له القدرة على تحليل النص وكشف دلالاته.

إلا أنه ورغم كل المجهودات التي بذلها الشكلانيون قصد ضبط الأجهزة المفاهيمية والاصطلاحية المقترحة في دراساتهم، فإنهم لم يتفقوا كثيرا في تحديد تلك المفاهيم والمصطلحات وتعيين حدود اشتغالها. ولعل ذلك يعود إلى مجموعة من العوامل أهمها: أصالة الرؤى التي قدموها لتطوير الأسئلة الجديدة التي نشأت عن ذلك، وهي قضية اهتمت بها العديد من المشروعات المرتكزة على الإرث الشكلاني والتي حاولت مساءلة هذا الإرث والانطلاق من النتائج المتوصل إليها، بعد ذلك، في تأسيس ما يسمى بعلم الأدب.

وتأسيسا على الملاحظة السالفة، نستطيع أن نثبت بأن مفهوم "الأدبية" عند الشكلانيين، قد اتسم بنوع من الغموض وعدم الدقة الإجرائية في بعض الأحيان، إذ أنهم كانوا ينظرون إلى العمل الأدبي باعتباره معطى موجودا، ووظيفة النقد هي وصف هذا المعطى، وتحسس كل الروابط الجامعة بين أبنيته، وهذا ما يعني أن الأمر سيزداد صعوبة أثناء تحديد المقصود بالأدبية، إذا سلمنا باعتراف الشكلانيين أنفسهم بعدم القدرة على إعطاء تعريف واحد لمفهوم الأدب، رغم المجهود المضني الذي قام به "تينيانوف" في هذا الإطار، والذي أصبحت تعريفاته للمفاهيم والظواهر الأدبية مرجعا لكل باحث يتوق إلى

الضبط والموضوعية في دراسته؛ إن صعوبة تحديد ماهية "الأدب" ستحيل حتما على صعوبة إجرائية أخرى قد تؤدي إلى تكسير "علمية الأدب"، ذلك أن "الأدبية"، اعتبارا لهذا الاقتضاء، ستتحول إلى مجموعة لا تحصى من "الأدبيات"، وذلك ارتباطا بالتعريفات المتباينة التي ستعطى للأدب، واعتبارا، كذلك، للشروط والظروف التي يعيش فيها القارئ، وإقحام فعل القراءة هنا لازم، لأن القارئ و الذي يحقق للعمل صفته "الأدبية"، وإلا اعتبر مجرد كلام عاد وبسيط مألوف ومتداول بين الناس.

ولابد من الإشارة إلى أن "تينيانوف" و"ياكبسون" كانا قد انتبها إلى التهافت الذي قد يمس نظريتهم في "الأدبية"، أو في علم الأدب، فحذرا من هذا المأزق الذي وصلت إليه :

"إن مشاكل العلم الأدبي واللساني الحالية، في روسيا، يستلزم أن توضع فوق قاعدة نظرية واضحة، إنها تستلزم أن نقطع صلتنا بأساليب الحشد الميكانيكية التي يتنامى ورودها، والتي تضيف المنهجية الجديدة إلى المناهج القديمة البالية، مدخلة بلطف النزعة النفسية الساذجة ونزعات رثة أخرى تحت غشاء مصطلح جديد"[1].

لكن رغم كل تلك التخوفات و"التناقضات" فقد استطاع هذا المفهوم أن يصمد في مختلف مجالات الدراسات الأدبية، فكان مدخلا وقناعة لازمين لتأسيس أي خطاب نقدي يروم العلمية، ويسائل كل المستويات البنائية التي تؤطر "أدبية" النص وتكشف عن تجلياته، فالدراسات الحديثة بأنواعها البنيوية والسيميولوجية والأسلوبية (في بعض مدارسها)، قد ارتكزت في بناء دعائمها على نفس القناعة التي كانت لدى "ياكبسون"، وإن برؤى مختلفة، وحتى إن كان هناك اختلاف بين نظرة الشكلانيين ونظرة بعض الدارسين المنحدرين من حقول معرفية جديدة مثل السميولوجيا، فإن ذلك الاختلاف لا يمس الصفة الإجرائية لمفهوم "الأدبية"، ولكن يمس مستوى حدود تلك الإجرائية فقط.

---

[1] - تينيانوف وياكبسون: "مشاكل الدراسات الأدبية واللسانية: "نظرية المنهج الشكلي" نصوص الشكلانيين الروس". ت.الخطيب إبراهيم. ط 1. 1982. ص: 101.

2-مفهوم القيمة المهيمنة

يقترح ياكبسون لدراسة النص الأدبي، الشعري خاصة، مفهوما جديدا يسميه ب "القيمة المهيمنة"، والتي يعرفها بقوله:

"ويمكننا تعريف المهيمنة باعتبارها عنصرا بؤريا للأثر الأدبي: إنها تحكم، وتحدد وتغير العناصر الأخرى، كما أنها تضمن تلاحم البنية"[1].

وقد طبق "ياكبسون" هذا المفهوم لتجاوز هفوات ثنائية الشكل والمضمون والتي تجزئ الأثر الأدبي وتخلخل بنيته، فكل العناصر المكونة لما يسمى ب "الشكل" والعناصر المكونة لما يسمى ب "المضمون" عند الشكلانيين، تتلاقى في هدف واحد هو إبراز النسيج الجمالي للإبداع وفق نسق دلالي محدد، وبعبارة أخرى؛ إن الإبداع إذا تجزأ افتقد إلى أهم خصيصة جمالية فيه، وهي التماسك، والذي بدونه يعرقل التواصل بين الإبداع والمتلقي.

وقد وسع "ياكبسون" من الحيز الإجرائي لاشتغال هذا المفهوم، فجعله لا يشمل نصا إبداعيا واحدا، بل يمكنه أن ينسحب، وفي ظل شروط جمالية محضة، على مجالات تعبيرية واسعة، فقد نجد قيمة مهيمنة عند مدرسة شعرية، أو في شعر حقبة بعينها، كما يمكن أن نعثر على جنس إبداعي مثل قيمة مهيمنة في عصر من العصور، ويعطي "ياكبسون" أمثلة لذلك، فيورد، مثلا، أن الفنون البصرية في عصر النهضة، شكلت قيمة مهيمنة، كما أن الموسيقى شكلت قيمة مهيمنة عند المدرسة الرومانسية، ويمكن أن نغني هذا المثال، بالإبداع الروائي الذي مثل قيمة مهيمنة في الإبداع العربي خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي وبداية هذا القرن بعد تراجع دور الشعر، ويجوز التمثيل، كذلك، للقيمة المهيمنة بتطور الصورة العقلية في شعر أبي تمام، في الادب العربي القديم ، وبسيطرة فن "الكاريكاتور" على باقي الفنون التصويرية الأخرى كالرسم والنحت والنقش في العصر الحاضر.

[1] - ياكبسون: نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلانيين الروس .ت. الخطيب إبراهيم. نشر مؤسسة الأبحاث العربية والشركة المغربية للناشرين المتحدين. ط. 1.ص 82.

أما عن إجرائية هذا المفهوم، فتتجلى في ملمحين: الأول داخلي بنيوي والثاني خارجي تاريخي، ذلك أن "ياكبسون" اعتبره وسيلة لرصد مدى التأثير المتبادل بين الأشكال والخطابات الأدبية، كما أن هذه "القيمة المهيمنة" تستطيع ،حسب ما يرى ياكبسون، إبراز مختلف الوظائف اللسانية للأثر الأدبي، وتحدد الوظيفة الأكثر هيمنة فيه وهي "الوظيفة الجمالية" التي تكون "قيمة مهيمنة" تستقطب اللغة وتبرز من خلالها، وهي في الأصل وظيفة دنيا ، مقارنة مع الوظيفة السابقة ،التعبيرية، ووظيفة عليا بالنسبة للوظيفة "الإحالية المرجعية"، وليس مؤدى هذا أن كل وظيفة تشتغل داخل الأثر الأدبي بمعزل عن الوظائف الأخرى، بل هناك تكامل جمالي ودلالي بين كل الوظائف، وهذا التكامل يتم من خلال هيمنة وظيفة ما ،أو ما يسمى قيمة مهيمنة، على الوظائف الأخرى المشكلة لأدبية النص، وتتم هته الهيمنة من خلال خضوع أنساق ومكونات وخصائص الوظائف المذكورة للوظيفة المهيمنة. ولتوضيح هذا الأمر، يمكن إدراج مثال معاكس، ففي إطار الكلام العادي، غير الشعري، يحدث التواصل بين الباث والمستقبل (المرسل والمرسل إليه) بواسطة هيمنة الوظيفة الشعرية الجمالية، وإن كانت مضمنة داخل الخطاب، فهي لا تملك القدرة على الهيمنة على مضمون النص، فتصبح نتيجة لذلك، خاضعة للوظيفة التعبيرية المهيمنة على مضمون النص وبنيته، وبصورة أخرى، إن الوظيفة الجمالية؛ التي هي من خصائص اللغة الشعرية، تصبح غير ذات قيمة داخل كلام مبتذل ومع مستقبل غير آبه بالصور الاستعارية أو الكنائية.

ومن الملاحظات الإجرائية التي يمكن استنتاجها من هذا التصور الذي اقترحه "ياكبسون" لدراسة اللغة الشعرية، أن هيمنة الوظيفة لا تتأتى انطلاقا من الجنس الإبداعي، بل انطلاقا من مستوى اشتغالها ومدى فعاليته داخل بنية النص، فيمكن ل "قصيدة شعرية" أن تسيطر فيها وظيفة غير شعرية، فتكون النتيجة أن تتحول القصيدة إلى مجرد كلام عاد ومبتذل، كما يمكن لهذا الكلام العادي والمبتذل أن يحتوي على شحنات شعرية موغلة في الرمز والمجاز، ويبقى المتلقي هو القادر على معرفة أي الوظائف أكثر هيمنة، من خلال تأثير كل وظيفة في عملية التلقي المرتبطة به، دون أن يعني هذا أن القارئ يتدخل بصورة مطلقة ليفرض صوته على النص، فالنص، ومنذ البدء، مستقل

عن كل تأثير خارجي مباشر، فهو يملك حصانة فنية جمالية تقيه كل تفسير عشوائي أو تأويل ذاتي.

أما الأمر الثاني الذي تتجلى فيه إجرائية هذا المفهوم، فيتمثل في تفسير عملية التطور التي تلحق الأجناس الأدبية، فإذا كانت النظرية التاريخية تعتقد أن الأشكال الإبداعية خاضعة للتطور الزمني الذي يحدد ظهورها ويؤسس خصائصها وينبئ بتلاشيها وبانتهائها، فإن الموقف الشكلاني يبقي على فكرة التطور، ولا يقصيها كما ظن خصوم الشكلانيين، ولكنه يحصر هذا التطور داخل الأثر الأدبي بدون إقحام أي عنصر خارجي، مهما بلغ ارتباطه بالأثر، ونتيجة لذلك فكل تغيير هو ناتج من الداخل، أي في تغيير العلاقات الضابطة لأنساق الأثر الأدبي، وما ينتج عنه من تغيير في هيمنة وظيفة أو نظام على الأنظمة الأخرى.

ويرى "ياكبسون" بأن تطور شكل معين لا يعني قيام عناصر جديدة، بديلة عن العناصر القديمة، بل يعني حدوث انزلاق في العلاقات المتبادلة بين العناصر المؤسسة للشكل ذاته:

"لقد كانت للأبحاث حول المهيمنة نتائج مهمة فيما يتعلق بالمفهوم الشكلاني للتطور الأدبي، ففي تطور شكل إنشائي، لا يتعلق الأمر كليا بزوال بعض العناصر و انبعاث عناصر أخرى بقدرما يتعلق بانزلاقات في العلاقات المتبادلة لمختلف عناصر النظام، بعبارة أخرى: بتبدل في المهيمنة"[1].

ويمكن أن نجد لهذه الانزلاقات صورة مماثلة في جنس أدبي معين كالرواية، فالكاتب وإن كان يوظف بنيات مختلفة وضرورية لتشييد معمارية النص الروائي، فهو ينطلق من وظيفة ما ويجعلها محورا لكتابته، فينشأ عن ذلك حدوث قيمة مهيمنة في الرواية، ف "يوسف القعيد" مثلا، في الكتابة الروائية العربية ، يركز كثيرا في كتاباته على "الشخصية" وبالذات على مستواها الاجتماعي ، و "جمال الغيطاني" على الزمن و"عبده

[1] - ياكبسون: نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلانيين الروس. ت. الخطيب إبراهيم. ط 1.ص 182-184-185.

جبير" على الفضاء، إلياس خوري على الحدث، ولعل هذا ما يجعل دراسة نصوص هؤلاء تمر عبر قناة دقيقة هي: الوظيفة أو القيمة المهيمنة.

3-المبنى والمتن

إلى جانب المقترحات التي وضعها "ياكبسون" و"إخنباوم" و"تينيانوف" وغيرهم من الشكلانيين الروس، فقد تطورت مجهودات "توماشفسكي" الباحث الكبير، أساسا، في دراسة النصوص السردية من خلال مرقيين تأسيسيين لكل نص قصصي، عكستهما مقالته "نظرية الأغراض"[1].

يرى توماشفسكي، في المقالة المذكورة، أن السيرورة الأدبية تتطور اعتبارا لمرحلتين حاسمتين: الأولى هي اختيار الغرض، والثانية هي إعداده، وتتحقق المرحلة الأولى عند توماشفسكي بالقبول الذي يلاقيه الاختيار عند المتلقي، وهو قارئ مفترض يساهم بفعالية في تحقق "الفعل الإبداعي"، ويتم ذلك كلما كانت صلته به وطيدة بفضل إثارة انفعاله وإحساسه.

أما المرحلة الثانية، فيتم فيها إعداد الموضوع، والموضوع عند "توماشفسكي" عبارة عن بنية دلالية كبرى تتشكل من مجموعة من الجمل المنظمة وفق نسق معين، وهذا النسق إما أن يخضع لعنصر السببية في ترتيب متوالياته أو لا يهتم بهذا العنصر، فتصبح السببية بذلك عنصرا غير حاسم في تنظيم وإعداد الموضوع.

وهذا الاختلاف في التعامل مع مبدأ السببية قد نتج عنه عند توماشفسكي، بروز نمطين تعبيريين كبيرين، النمط الأول: ويقوم على مبدأ السببية ويتميز بتوفره على مبنى، أما النمط الثاني: فهو غير قائم على المبدأ المذكور، لذلك فلا مبنى له. أما النصوص السردية، وانطلاقا من هذا الاختلاف، ولأنها ذات مبنى، فهي تصنف ضمن النمط الأول.

ونستطيع أن نعتبر هذا التقسيم الثنائي الذي وضعه "توماشفسكي" مؤسسا على قاعدة لسانية " سوسيرية"، تطورت مع "شومسكي" في النحو التوليدي، وأقصد بذلك مفهومي القدرة والإنجاز، كما نجد لها صدى في التقسيم الذي سيضعه "باختين" لكيفية

[1] - توماشفسكي: نظرية الأغراض، نظرية المنهج الشكلي. ص: 175.

حدوث النص، حيث رأى بأنه يتحدد انطلاقا من مستويين: الأول هو مستوى النية والثاني هو مستوى تنفيذ هذه النية، وإن كانت رؤية "باختين" مختلفة فيما يتعلق بالقارئ، إذ أن "توماشفسكي" يرى بأن المرحلة الأولى يفرضها القارئ، أما "باختين" فيرى أن الخصائص اللغوية هي التي تحدد ذلك، وهذا أمر طبيعي، لأن "باختين" باحث مهتم بسوسيولوجيا الإبداع الروائي، والتي يمثل فيها القول اللغوي طرفا رئيسا في تحديد "القيمة الإيديولوجية" السائدة في المجتمع، ولعل الناقد المغربي د. حميد الحمداني كان أكثر فهما لقضية دقيقة جدا في دراسات "باختين" لما قال:

"باختين يدمج ما هو اجتماعي في مكونات النص الدالة بحيث لا يفرق بين ما هو إيديولوجي وما هو لغوي"[1].

بعد هذه الإشارات، سنعرض الآن لأهم مفهومين ولدا في دراسات "توماشفسكي" وهما المتن والمبنى الحكائيان:

أ- المتن الحكائي:

يحدد توماشفسكي المتن الحكائي بقوله:

"إننا نسمي متنا حكائيا مجموع الأحداث المتصلة فيما بينها، والتي يقع إخبارنا بها خلال العمل، إن المتن الحكائي يمكن أن يعرض بطريقة عملية حسب النظام الطبيعي، بمعنى النظام الوقتي السببي للأحداث، وباستقلال عن الطريقة التي نظمت بها "تلك الأحداث" أو أدخلت في العمل"[2].

والواقع أن المتن الحكائي مفهوم تأسيسي لمقاربة النصوص السردية، فهو يتضمن قيمة إجرائية كبيرة تهافتت عليها الدراسات السردية المعاصرة، وإن كانت قد أخضعتها لنوع من التجزيء والتغيير، حتى يلائم الشروط السياقية التي استعمل فيها، ويلائم بشكل أخص الأنواع السردية التي وظف فيها.

---

[1] - د. لحمداني حميد: النقد الروائي والإيديولوجيا. منشورات المركز الثقافي العربي. ط. 1. س. 91. ص 48.

[2] - توماشفسكي: نظرية المنهج الشكلي: ت. الخطيب إبراهيم. ط 1. س 82. ص: 180.

ويتضح من خلال تحديد "توماشفسكي" للمتن الحكائي، أنه يتقيد بشرطي الزمان والترتيب، زمن وقوع الأحداث وتتابعها السببي في سلسلة من الوقائع غير المنفصلة، وهو بذلك أنموذج مختزل للقصة، يلتقط المادة المحكية من النص، دون أن يعنى بساردها، أو بكل أحداثها، إذ يمكننا أن نضيف هنا؛ أن المتن الحكائي لا يقصد به أحداث غير قابلة للاستثناء أو الحذف، لأن كل عمل قصصي قد يطرأ عليه مثل هذا التغيير، ولكن المقصود أن التغيير لا يجب أن يخل بالبنية الأساس للقصة، ولا بحركتها الداخلية، لأن كل إخلال بتلك الحركة معناه الانحراف بالمتن الأصلي نحو متن حكائي جديد.

ويجب أن نشير إلى أن معرفتنا بالمتن الحكائي تحتم توضيح قضية أخرى، وهي أن المتن لا يقصد به الموضوع، كما هو مستعمل في الدراسات التي نحت في اتجاه "موضوعاتي"؛ لأن داخل المتن الواحد يمكن إحصاء عدد كبير من الموضوعات، ففي رواية واحدة يمكن لمجموعة من الدارسين معالجة العديد من الموضوعات، وإن انطلقوا من متن واحد، فالمتن استنادا إلى هته الملاحظة، قد يستقطب موضوعا واحدا أو عدة موضوعات، ولا يمكن لموضوع واحد أن يظهر في متون كثيرة، داخل عمل سردي واحد، فكل عمل سردي يتوفر على متن واحد، مشكل من مجموعة من الحوافز[1] المنظمة والتي لا تقبل التجزيء أو التفكك[2].

وفيما يتعلق بإجرائية هذا المفهوم، فقد مثل المتن الحكائي منذ ظهور الدراسات السردية الحديثة ظاهرة قابلة لملاحظة النقاد والمحللين، ويعتبر "بروب"، إلى جانب "توماشفسكي"، من أهم الدارسين الرواد الذين أولوه عناية كبيرة، فقد استثمره بدقة بالغة في تصوراته وفرضياته العامة التي انطلقت منها نظريته في دراسة الخرافة الروسية. لقد كان المتن الحكائي بالنسبة له، أول إشارة موحية بوجود تشابه واتصال بين الخرافات الروسية المتخصصة، عمليا، في نسق لغوي مشحون بحمولات دلالية عاكسة لخصائص سياقات اجتماعية وثقافية وأنتربولوجية متباينة. ولعل هذا ما يجعل المتن عنصرا مساعدا في مقاربة كل الأشكال الحكائية من منظور "مورفولوجي"، خصوصا وأن "بروب"

---

[1] - يسمي توماشفسكي هذه الحوافز كذلك بجزئيات المادة الغرضية غير القابلة للتفكيك.

[2] - يختلف "بروب" عن "توماشفسكي" فيما يتعلق بهذه الملاحظة إذ يرى أنه يمكن للحافز أن يتجزأ.

في دراسته للأساطير والخرافات، كان يعالج محكيا أقرب إلى فطرة الإنسان وبداياته الأولى، وهذه الفطرة هي التي رسخت أنماط محددة من المتون، كانت بدون ريب، حافلة بالعديد من الأسئلة والملاحظات العاملة على محاولة تفسير علاقة الإنسان بالوجود الذي يحتويه، وهي نفسها الأسئلة التي تكون لحمة المتون المعاصرة، كما أن الأجوبة العجيبة والشخصيات الغريبة التي كونت الأساطير القديمة، ما زلنا نجد لها ملامح في الكتابات الروائية الحديثة ذات الطابع "الفانطاستيكي"[1].

أما الدارسون المعاصرون، فقد حولوا المتن إلى مادة إجرائية للقيام بتصنيف الروايات ووضع "أنمذجة" لها، لاقتراب تلك المتون من تحديد الرؤية العامة للتصنيف العلمي، إذ أن المتن حتى ولو كان غير قابل للإحصاء، فإنه يحصر آليات الحكي ويبرز أنساقها العامة. فبفضل المتن يمكن الحديث داخل الرواية العربية عن رواية قديمة ورواية جديدة، أو عن رواية تاريخية ورواية غرائبية ورواية تسجيلية وغيرها. والسبب يعود إلى أن كل متن يتطلب، وبشكل تلقائي، طرائق الحكي الملائمة له وسيروته السردية وطبيعة فضائه وخصوصية زمانه وأنماط شخصياته، وهذه الميزات لا تجعله قابلا لحمل كل الموضوعات والتعبير عنها، فالمتن الواقعي مثلا لا يعبر عن مضمون غرائبي، والمتن الغرائبي لا يعبر عن عالم غريب. أما تأويلات القراء والنقاد فذلك مستوى آخر يلجأ إليه بعد التصنيف والتمييز بين المتون.

ب-المبنى الحكائي:

لقد تبلور هذا المفهوم، الذي يمثل طرفا مهما في ثنائية "المتن الحكائي" و"المبنى الحكائي"، داخل النظرية التي اقترحها "توماشفسكي"، لتحليل النصوص السردية، وحدد لكل طرف مجاله وحيزه الذي يشتغل داخله في التحليل السردي، فإذا كان المتن، في إطار الأنواع الحكائية، يعني في أبسط تعريفاته: المادة المحكية الموجودة في النص مع الاستناد إلى زمن وقائعها وترتيب أحداثها، فإن المبنى الحكائي، وكما حدده "توماشفسكي" في مقالته "نظرية الأغراض" هو الكيفية التي يعرض بها السارد تلك الأحداث:

[1] - من أهم هؤلاء الكتاب في الأدب العربي الروائي السوري سليم بركات والروائي المغربي الميلودي شغموم ....

"في مقابل المتن الحكائي، يوجد المبنى الحكائي الذي يتألف من نفس الأحداث بيد أنه يراعي نظام ظهورها في العمل، كما يرعي ما يتبعها من معلومات تعينها لنا"[1].

وانطلاقا من هذا التحديد، فإن مفهوم المبنى الحكائي ينسحب على كل استعمال، مهما كان فرديا، للمتن وعلى كل توظيف للأحداث مهما كان ترتيبها، ومهما تم العبث بتاريخ وقوعها، حيث يفرض السارد سيطرته على المتن ويضيف إليه ملفوظات جديدة قابلة للتغير، فتنشأ عن ذلك عملية تلفظ جديدة تفصل بطريقة ملحوظة بين المتن الذي هو عبارة عن متواليات من الأحداث، والمبنى الذي هو صياغة حرة وجديدة لتلك الأحداث، مما يؤكد أن المبنى الحكائي يشغل مرتبة أرقى داخل السرد، بالمقارنة مع المتن، وبشكل آخر، فإن جمالية النص السردي تتحقق من خلال المبنى، أما المتن فلا ينجز غير دور ثانوي في هذا التحقق. وبسبب ذلك فإن المقاربات السردية عند الشكلانيين، وعند غيرهم من البنيويين ك"تودوروف" و"جيرار جنيت" و"بارث"، اهتمت بالمبنى أكثر من اهتمامها بالمتن، لأن المتن كما هو متفق على تحديده: هو مجموعة من الوحدات اللغوية المتواترة في إطار دلالي منسق، وتلك الوحدات هي التي تعطي للإبداع خصوصيته.

وإذا كانت آراء "توماشفسكي" قد حاولت أن تنهج هذا المنحى المعياري، فإن "بروب" لم يخف انزعاجه، كلية، من مفهوم المبنى الحكائي، وإن كان هذا الانزعاج قد ورد في سياق معين هو "تصنيف الخرافة" حين قال:

"وإذا كنا قد وجدنا صعوبات حينما يتعلق الأمر بالتقسيم إلى مقولات، فإننا سنجد أنفسنا في فوضى تامة بصدد التقسيم إلى أبنية حكائية، فلننصرف عن القول بأن مفهوما معقدا وسائبا مثل المبنى الحكائي إما أن يبقى فارغا أو أن يملأ من طرف كل كاتب حسب هواه. ولنستبق الوقت قليلا لنقول بأن تقسيم الخرافات العجيبة وفق المبنى أمر مطلق الاستحالة مبدئيا، ولذلك تجب مراجعته شأن التقسيم إلى مقولات"[2].

---

[1] - توماشفسكي: نظرية المنهج الشكلي. تـ الخطيب إبراهيم. ط.1. س 82. ص: 180.

[2] - بروب فلاديمير: مورفولوجية الخرافة: تـ الخطيب إبراهيم. نشر شركة المغربية للناشرين المتحدين. ط 1. س 1986. ص: 23.

ويبدو أن هذا الأمر صحيح، في إطار تصنيف الخرافات، لأن كل تصنيف من هذا النوع سيحيل على مئات المباني الحكائية، فالحكاية الواحدة قد تتوفر على عدد من المباني يساوي عدد ساردها.

لذلك لجأ "بروب" إلى تصنيف الخرافة الروسية على أساس المتون المتشابهة، إضافة إلى أن هذه المتون هي التي تحافظ على نسق الخرافة وأحداثها، وهو أمر يعجز عنه المبنى الحكائي.

وقد استفاد علم السرد المعاصر، وبالذات مع "جيرار جينت" و"كلود بريمون" و"غريماس"، من مفهوم المبنى الحكائي وأعطاه أبعاد إجرائية، لكن أهم باحث استثمر ثنائية المتن والمبنى أثناء تحليل النصوص القصصية ومن منظور جديد، يقوم على الفصل بين القول والخطاب، هو الباحث الكبير "تيفيتان تودوروف".

4-نظرية الحوافز.

نستطيع أن نعتبر الإطار الإجرائي الذي وضعه "توماشفسكي" للمتن الحكائي والمبنى الحكائي منطلقا لفهم نظريته في الحوافز، والتي اعتبرها قانونا منظما لطرائق تحليل النص السردي، ذلك أن هذا الباحث توسل بالمفهومين المذكورين لتقديم نظرية جديدة ستركز، انسجاما مع الرؤية الشكلانية لتحليل الأعمال السردية، على البحث في القواعد الداخلية التي تحكم تركيب بنية النص.

وللتعريف بآراء "توماشفسكي" في أنظمة الحوافز وكيفية اشتغالها في النص، تجدر بنا العودة إلى فكرة مركزة بدأ بها أبحاثه، وهي أن كل سيرورة أدبية لن تتم إلا بتظافر لحظتين حاسمتين هما: اختيار الغرض وصياغته، ولعل القاسم المشترك بين اللحظتين هو حضور الغرض، والذي سيكون مدخلا لفهم النظرية، فالغرض، الذي هو بنية كبرى شاملة لكل النص، يمكنه أن ينقسم إلى مجموعة من الأجزاء، لكل جزء وحدة غرضية، ويمكن لكل جزء أن ينقسم إلى أجزاء أخرى، إلى أن نصل إلى الجزء الذي لا يتجزأ، وهو ما يسميه "توماشفسكي"، حافزا:

"عن طريق تفكيك العمل إلى وحدات غرضية، نصل في النهاية إلى الأجزاء غير القابلة للتفكيك، أي إلى الجزئيات الصغيرة للمادة الغرضية (...) إن غرض هذا الجزء غير القابل للتفكيك يسمى حافزا، وكل جملة تتضمن في العمق، حافزا خاصا بها"[1].

إن الحافز، اعتمادا على هذا التصور، هو أصغر وحدة سردية في النظام العام للنص الحكائي، أما عن العلاقة بين الحوافز والمتن والمبنى الحكائيين فتتجلى في كون المتن مجموعة من الحوافز المتتابعة، والخاضعة لشرط السببية، أما المبنى، فهو الحوافز ذاتها، لكن بترتيب جديد يراعي كيفية انتظامها في العمل.

وقد لاحظ "توماشفسكي" أن حوافز الأعمال السردية، تنقسم إلى نوعين: حوافز ثابتة، لا يمكن الاستغناء عنها، وكل تحريف أو تغيير لها يخل بالبنية السببية للأحداث، وهناك حوافز أخرى ثانوية، يمكن الاستغناء عنها دون أن يخل ذلك بالعمل، فأطلق على النوع الأول "حوافز مشتركة" وعلى النوع الثاني "حوافز حرة"، واستنتج أن الحوافز الأولى تخص المتن، أما الحوافز الثانية فهي مرتبطة بالمبنى.

وتفيد هذه الاستنتاجات، المركزة، التماسك القوي الذي يميز نظرية "توماشفسكي" والتي حافظت على قسط واف من الموضوعية والدقة:

"إن الحوافز المشتركة تتصف وحدها، بالأهمية بالنسبة للمتن الحكائي، فالحوافز الحرة هي التي تقوم، على وجه خاص، بدور مهيمن محددة بناء العمل"[2].

والظاهر أنه ليس هناك أي حكم قيمة بين النوعين، إذ لا يجوز، مثلا، اعتبار الحوافز الرئيسة أساس الأعمال الكبرى، وأن الحوافز الثانوية غير ذات أهمية في تلك الأعمال، أو هي خاصة بالأعمال القصيرة، لأن كيفية استغلال الحوافز لا يتحدد من خلال النوع السردي فقط بل يتحدد، كذلك، من خلال بنيات اجتماعية وفكرية وفنية تهيمن على المجتمع وتفرض وعيا محددا على المتلقي، لذلك فالمبنى الحكائي في "الرواية الجديدة"،

---

[1] - توماشفسكي: نظرية المنهج الشكلي. نصوص الشكلانيين الروس. تـ الخطيب إبراهيم. ط 1. 1982. ص 180-181.

[2] - توماشفسكي: نظرية المنهج الشكلاني: مرجع سابق. ص: 182.

مثلا ومقارنة بالأعمال الكلاسية، قد لا يتشكل إلا من حوافز حرة -حسب تصنيف توماشفسكي- وهو أمر لم يكن مستساغا في الكتابات التقليدية، والدليل على ذلك؛ أن نظام الحوافز كما ظهر مع الشكلانيين الروس، كان بمثابة استجابة واعية وعلمية، في آن واحد، للدرس اللساني الوصفي، الذي انطلق، أولا، من ملاحظة التشابه الحاصل في الخرافات، مما يفيد أن التركيز والاهتمام توجه، بصورة أدق، نحو الحوافز المشتركة، وهو أمر بالغ الاستحالة اليوم، بالنسبة لدارس الرواية المعاصرة. ولعل هذا ما جعل بارث يقترح تصنيفا جديدا للوحدات السردية، تجاوز به آراء "توماشفسكي"، ويقوم على التمييز بين الوحدات التوزيعية والإدماجية.

ويبدو لنا من خلال الإشارات الكثيرة التي تضمنها "الفصل الأول" من كتاب "مورفولوجية الخرافة" أن "توماشفسكي" كان مسبوقا في العديد من النتائج العلمية التي حققتها "نظرية الحوافز" في مجال السرد، إذ يورد "بروب" كلاما ل "فيسيولوفسكي" كتبه سنة 1883، يكتشف منه أن هذه القضايا كانت معروفة لديه، يقول "فيسيولوفسكي":

"السلة من الحو افز تشكل مبنى حكائيا، والحافز يتطور إلى مبنى حكائي"[1].

ثم يقول كذلك:

"إنني أفهم من مبنى حكائي غرضا Thème تحاك فيه أوضاع متباينة -هي الحو افز"[2].

كما أن التقسيم الذي وضعه "توماشفسكي" للحوافز بين قارة ومتغيرة، يمكن أن نجد له ملمحا في التقسيم الذي أعده "بيدييه"، كما يشير إلى ذلك "بروب"، حين قسم الخرافة بين قيم قارة وقيم متغيرة[3].

---

[1] - بروب فلاديمير: مورفولوجية الخرافة: مرجع سابق. ص: 27.

[2] - نفسه.

[3] - نفسه. ص: 28.

لكن هذه الملاحظات لا تعني الشك في قيمة مشروع "توماشفسكي"، والذي يمكن أن نناقشه من زاوية أخرى تضفي عليه طابعا علميا رصينا، فقد كان توماشفسكي ينظر إلى العمل القصصي من ركن تحقيق القارئ له.

فالقارئ هو الذي يقر إبداعية النص، ولا ريب أن هذه الحساسية التي امتلكها توماشفسكي كانت تسعى لإيجاد علاقة مشروعة بين الفنون الإبداعية وجمهور القراء، وهو موضوع قلما أولته النظريات والأطروحات التقليدية اهتماما خاصا، والكتابة الإبداعية، من هذا المنظور الشكلاني، لا تكتسب إبداعيتها من أنظمة العلامات والرموز والملفوظات اللغوية المتعددة فقط، أو حتى من المواقف الإيديولوجية، حيث يتدنى النص ويصبح شعارا فارغا أو نشرة إعلامية ضيقة الرؤية، كما كان يدعو لذلك خصوم الشكلانيين، بل يتأسس النص من قناعة القارئ بتوفر العمل على صفته الأدبية الجمالية، ولعل أهم مقوم جمالي في العمل القصصي خاصة، عند "توماشفسكي"، هو التناسق بين مختلف الأبنية الحكائية، وبعبارة أقرب إلى لغة الشكلانيين، هو التناسق بين مختلف الحوافز المشكلة لبنية النص، فالنص القصصي لا يتأسس إلا بواسطة توافر الحوافز وخضوعها لنظام بنائي خاص:

"يجب على نظام الحوافز، التي تشكل نسيج أغراض عمل ما، أن يعبر عن وحدة جمالية، فإذا كانت الحوافز، أو مركباتها، غير متسقة اتساقا كليا داخل العمل، أو بقي القارئ غير راض عن الصلة فيما بين هذا المركب والعمل بأجمعه، فإنه يقال، إذ ذاك بأن هذا المركب لا يلتحم بالعمل. إذا كانت أجزاء العمل سيئة الاتساق، فإن العمل ينحل"[1].

وبسبب ذلك، فإن الكاتب مطالب بأن يعمد، وفي كل لحظة يريد إقحام حافز جديد في القصة، أن يبرز قيمة وفعالية ذلك الإقحام، ويجعل القارئ يتهيأ لقبوله، وهذه العملية هي التي تسمى عند "توماشفسكي" "تحفيزا"، ويتنوع هذا التحفيز عنده إلى ثلاثة أشكال:

[1] - توماشفسكي: نظرية المنهج الشكلي. مرجع سابق. ص 193.

أ-التحفيز التأليفي؛

ب-التحفيز الواقعي،

ج-التحفيز الجمالي.

أ-التحفيز التأليفي:

يرتبط هذا النمط من التحفيزات بمجال الوصف البصري، وبطبيعته السكونية الوصفية التي تجعله أقرب إلى الحوافز الحرة، ورغم أن هذه الحوافز ذات البعد البصري تبدو -في بعض الأحيان- بدون أي قيمة جمالية مقارنة مع الحوافز الأخرى، فإن وجودها داخل العمل السردي يجب أن يكون مبررا، فأي إشارة في بداية السرد، مهما كانت بسيطة، يجب أن توظف في مستقبل الحكي، فإذا ذكر الكاتب أن هناك مزهرية فوق منضدة، فعليه أن لا يهمل وظيفة المزهرية داخل النسق العام للوحدات السردية في القصة، فشرط الانسجام والتماسك ضروري بين الحوافز، ويفرض أن لا يشذ أي منها عن إيقاع السرد، ويستشهد "توماشفسكي" في هذا المجال ب "تشيكوف"، والذي كان على وعي بهذا النوع من التحفيز لما قال:

"إذا ما قيل لنا، في بداية قصة قصيرة، بأن هناك مسمارا في الجدار، فعلى البطل أن يشنق نفسه فيه في النهاية"[1].

ومن هنا فإن كل "الإكسسوارات" التي تؤثث فضاء النص لابد وأن تقوم بدور بنائي في القصة.

غير أن هذا النوع من الحوافز ليس من المفروض أن يؤدي وظيفته الأصلية دائما، إذ كثيرا ما يحدث في الروايات البوليسية خاصة، كما لاحظ "توماشفسكي"، أن يحرف الكاتب انتباه القارئ عن حبكة الرواية فيجعله لا يعي مسير الأحداث وكيفية تواترها بالشكل المألوف لديه، فالشخص الذي أخرج مسدسا من درج مكتبه لا يعني بانه سيرتكب جريمة، كما قد يتبادر للذهن لأول مرة، فربما فعل ذلك قصد تنظيفه أو تجريبه أو إصلاحه أو التخلص منه، ولكن القارئ يظل معتقدا بأن الجريمة التي حدثت في القصة قد تمت بواسطة المسدس ذاته، حتى لو أن أحداث القصة لا توحي بذلك،

[1] - توماشفسكي: نظرية المنهج الشكلي. مرجع سابق. ص: 195.

ولكن القارئ الذي اعتقد مثل ذلك قد يفاجأ بعدم صدق افتراضه، خصوصا إذا تدخل الكاتب في نهاية القصة وكشف عن خيوط الجريمة وعن مدبرها الحقيقي.

ب-التحفيز الو اقعي:

ويتصل هذا الوع من التحفيزات بأهمية توفر العمل القصصي على حوافز توهم بأنها وقعت فعلا، والقارئ، مهما كانت ثقافته القصصية، ومهما كان على وعي بأن هذه الأحداث مجرد أفعال متخيلة ووهمية، فإنه يطالب الكاتب دائما بأفعال تتوفر على حد أدنى من احتمالية الوقوع. وقد تميزت الأعمال الروائية التقليدية بشيوع هذا النوع من الحوافز، فالقارئ المقيد سيكولوجيا بشخصية البطل، لا يرفض أن يطرأ أي وضع جديد على الأحداث بما يساهم في تخليص بطله من الموت الذي يتربص به، لذلك يجتهد الكاتب كثيرا في البحث عن حافز مفاجئ يمتلك قسطا من الواقعية، وبفضله قد ينجو البطل من الموت أو من الورطة التي كانت ستؤدي به إلى الاختفاء عن القارئ، والقارئ لا يرفض هذا الحافز متى كان مقبولا بل، وفي أحيان أخرى، يعمل على تبرير وجود أي حافز مهما ابتعد عن هذه الصفة الواقعية. ويتجلى هذا في الحكايات الشعبية، حيث ينجو البطل من الموت في اللحظات الأخيرة بعد أن تكتشف هويته، إذ كثيرا ما يكون أميرا تدخلت عدة عوامل فأبعدته عن مملكته، ونجد هذا في أغلب الخرافات العالمية، فينتصر بعد كل المواقف المحرجة التي صادفها، والقارئ من جهته، يقتنع بتلك الحوافز التي تجعله كذلك، حتى لو كانت غاية في الغرائبية، وفي أحيان أخرى، يلجأ القارئ المتمرس إلى تبرير تلك المقبولية، فيعتبر تلك الأحداث الخارقة وسيلة تعكس حقيقة الكون الجوهرية، والتي ربما، لا تعكسها الأحداث الواقعية، والتي تقوم فيها الوقائع اللامعقولة بدور أساس في تطوير الفعل السردي، وكثيرا ما تفسر تلك الروايات من زوايا مختلفة، كارتباطها ببنية المجتمع، أو تعبيرها عن وعي زائف، سائد بين الأفراد، أو إعطاء تلك الغرائبية بعدها التمردي الرافض لرتابة الواقع، إلى غير ذلك من التأويلات الكثيرة.

ويشغل هذا النوع من التحفيزات، اليوم، حيزا وافرا داخل مجال سردي جديد هو: حكايات الخيال العلمي، حيث نجد البطل ينجو في اللحظات الأخيرة، وينتصر على كل الكائنات الغريبة بفضل خطة نهائية، غاية في الذكاء، أو بفضل عمل انتحاري يوحي بشجاعة نادرة، وفي كل الحالات فإن القارئ لا يفاجأ بهذه النتيجة، بل يهيأ له، كل ذلك

يتم بفضل قاعدة بنائية يشكلها التحفيز الواقعي الذي يلح على ضرورة إكساب الحوافز للصفة الواقعية والمقبولية، مما يعطيها الفعالية في تأسيس النص وإحداث التماسك بين كل محفزاته.

وقد تطور هذا النوع من التحفيز في الكتابات الجديدة نتيجة إقحام بعض المكونات غير السردية في النص، وجعلها تأخذ طابعا سرديا بعد إدماجها في الوحدات البانية للنص، وتقديمها في شكل سردي يحظى بالمشروعية لدى القارئ. ومن هذه المكونات: تضمين الرسائل داخل الحكي، وتوظيف الصورة، وعناوين الموضوعات الصحفية، وهذه كلها عناصر تحفيزية تندمج في العمل الروائي وتصبح جزءا منه.

ج-التحفيز الجمالي:

إن الأصل في كل عمل إبداعي أن يكون جميلا، وهذا ما تتفق عليه كل النظريات الأدبية، وقد شكك النقاد الكلاسيون كثيرا في جمالية الأجناس المستحدثة كالقصة والرواية. لذلك، ألح "توماشفسكي" على أهمية هذا التحفيز الذي يضمن الصفة الجمالية للقصة ويجنبها الهجنة والابتذال، وهما نتيجتان تطرآن على القصة إن استقبلت حوافز أو أحداث لا تحمل أي علامة من علامات الجمال، ولهذا الهدف فقد رفض "توماشفسكي" أن يقحم الكتاب حوافز ناشزة لا تساير إيقاع الحوافز الأصلية، المكونة لبنية النص:

"إن كل حافزو اقعي يجب أن يدرج بطريقة معينة في بناء المحكي، ويجب أن يتمتع بإضاءة خاصة، كما أن اختيار الأغراض الو اقعية نفسه يجب أن يبرر من وجهة جمالية"[1].

وليس المقصود بالجمال هنا: الحفاظ على الخصائص التصويرية للإبداع وإعطائها سمة استعارية مجازية، ولكن الجمالية تعني، بشكل أخص في هذا النطاق: انتظام الحوافز في نسق متماسك مقبول لدى القارئ.

* ملاحظات:

[1] - توماشفسكي: نظرية المنهج الشكلي: مرجع سابق. ص: 201.

بعد عرض موقف "توماشفسكي" وتحديده لعملية التحفيز في الكتابة القصصية، يمكن الوصول إلى مجموعة من النتائج التي تعكس غنى النظرية الشكلانية بشكل عام، ودورها في بناء طرائق تحليل النص السرد ي:

- الملاحظة الأولى: إن هذه التحفيزات ليست مستقلة أو منعزلة، لأن التحفيز التأليفي مثلا، لكي يقبل في عمل قصصي، لابد وأن يكون واقعيا وجماليا، أما التحفيز الجمالي فهو بالضرورة يحمل خصائص التحفيز التأليفي والواقعي معا، وهكذا يمكن أن نعتبر هذا التصنيف تصورا نظريا لمقومات الحافز وطرق اشتغاله في بناء النص، وهذه قرينة دالة على أن أي نص سردي لا يلغي حوافزه الأصلية، كما أنه لا يقبل أي حافز جديد إلا إذا أنجز وظيفة معينة في الحكي.

- الملاحظة الثانية: ومبدؤها أن عملية التحفيز نظرية تقصد إلى محاولة البحث في البنيات الحكائية ومعرفة نظامها وتفسير كيفية تطورها، ثم تقديم رؤية جديدة لاكتشاف أبنية أكثر أهمية من الحوافز كما لاحظ ذلك د. حميد لحمداني:

"إن دراسة الحو افز من طرف الشكلانيين تعتبر بداية حقيقية لدراسة بنية الحكي بشكل عام، غير أن البحث لم يقف عند حد دراسة الحو افز لأن الأمر كان يتعلق باكتشاف أبنية أساسية أكثر أهمية من الحو افز بإمكانها أن تقدم تفسيرا أكثر علمية لطبيعة التركيب الداخلي للفن الحكائي، وفي هذا لنطاق بدأ الحديث عن أبنية جديدة أطلق عليها اسم الوظائف"[1].

- الملاحظة الثالثة: رغم كل الانتقادات التي وجهت لعمل "توماشفسكي"، فإن نظام التحفيز قد يكون قادرا على تأسيس التصور الأولي لكيفية انتظام الوحدات السردية وطريقة اشتغالها داخل النص السردي، وذلك رغم التغييرات التي طرأت على النظرية الشكلانية، وبخاصة على مجهودات "توماشفسكي"، لأن ذلك لم يمنع هذه النظرية من التطور واكتساب فعالية إجرائية حفظت لها مكانتها داخل التوازن المنهجي الهادف إلى تحليل الرواية، والدليل على ذلك أن نظرية التحفيز شكلت رافدا مهما للعديد من الأبحاث السردية المعمقة ويمكن أن نشير، في هذا الصدد، إلى استفادة "بارث" من هذه

[1] - د. لحمداني حميد: بنية النص السردي. مرجع سابق. ص: 23.

النظرية في تصنيفه للوظائف، ومحاولة وضعه لما يسمى بنحو تركيب الوظائف، إضافة إلى استفادة "بريمون" من النظرية ذاتها في منطق الحكي، و"غريماس" في نظام العوامل، وإن كانت اكتشافات "بروب" بالنسبة ل "بريمون" و"غريماس" لم تسلم من النقد وانعدام الدقة[1].

وفي الختام نشير إلى أنه ورغم مضي عقود على ظهور الشكلانيين الروس، فإن مجهوداتهم مازالت تنبئ بقوة نظريتهم، ومازالت العديد من الدراسات المعاصرة التي تعنى بالشعر والقصة والرواية والنقد، تدين بالشيء الكثير للشكلانيين الروس، رغم أنهم اعتبروا في بداية ظهورهم مجرد صدى منظم لأفكار مدرسة "الفن للفن" التي اهتمت بجوهر الفن وحقيقته السيكولوجية خاصة، وهذا حكم مجانب للصواب، فقد انشغل الشكلانيون بكيفية تشكل العناصر الفنية داخل الأثر الأدبي، كما حملوا رؤية نسبية عن رسالة الفن وعن الغاية منه، عكس الرؤية المطلقة عند دعاة "الفن للفن"، وهذه الرؤية النسبية هي التي أكدت توجههم العلمي، وجعلت أبحاثهم متسمة بالحيوية والدقة، في حين أن دراسات خصومهم أقامت تصنيفات وقواعد هجينة تدجن المبدع والإبداع معا، وربما سيأتي يوم ما تكتشف فيه كنوز المرحلة الشكلانية، وهذا سيساعد كثيرا على توضيح ما غمض من أفكارهم وعلى إعادة الاعتبار لهم، إذ أن العديد من الأبحاث التي أنجزوها تعرضت للسطو والقرصنة، وقد قام بذلك باحثو أوربا الشرقية خاصة، الذين هاجروا إلى العواصم الغربية، وأسسوا بعد ذلك مجموعة من التصورات والنظريات التي لا يخفى أصلها الشكلاني .

---

[1] - COURTES (Joseph)Introduction à la sémiotique narrative et discursive (Préface de A.J. Greimas) 2. Hachette. 1976. P : 6.

- BREMOND (Claude) : Logique du récit. Seuil. 1973. Logique du récit. P : 7.

لائحة المصادر والمراجع:

1- الخطيب إبراهيم، نظرية المنهج الشكلي. "نصوص الشكلانيين الروس": ت. الخطيب إبراهيم. مؤسسة الأبحاث العربية بيروت لبنان والشركة المغربية للناشرين المتحدين الرباط المغرب. 1982.

2- لحمداني حميد: النقد الروائي والإيديولوجيا. منشورات المركز الثقافي العربي1991

3- بروب فلاديمير: مورفولوجية الخرافة: ت: الخطيب إبراهيم. نشر شركة المغربية للناشرين المتحدين. ط 1. س 1986.

4- توماشفسكي: نظرية الأغراض، نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس "ت.الخطيب إبراهيم. ط 1. 1982.

5- تينيانوف وياكبسون: "مشاكل الدراسات الأدبية واللسانية: "نظرية المنهج الشكلي" نصوص الشكلانيين الروس". ت.الخطيب إبراهيم. ط 1. 1982.

6- ياكبسون: نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلانيين الروس .ت. الخطيب إبراهيم. نشر مؤسسة الأبحاث العربية والشركة المغربية للناشرين المتحدين. ط. 1.س 1982

7- BREMOND (Claude) : Logique du récit. Seuil. 1973.

8- COURTES (Joseph) Introduction à la sémiotique narrative et discursive (Préface de A.J. Greimas) 2. Hachette. 1976

9- Todorov Tzvetan : « Les catégories du récit littéraire ». in communication 8, éd. Seuil 81.

النص التشريعي الجنائي،

بين إشكالات الصناعة وتحديات التنزيل السليم

د. العربي البوبكري

أستاذ باحث بكلية الحقوق، جامعة محمد الأول

مقدمة

يتفرد النص الجنائي بمجموعة من السمات والخصائص الدقيقة التي تميزه عن غيره من النصوص التشريعية الأخرى؛ فهو من جهة محكوم بمبدأ لا يوجد إلا في المادة الجنائية، ألا وهو مبدأ الشرعية الذي يرتب آثار دقيقة على مستوى تطبيقه ، لعل من أبرزها منع القياس والتفسير الضيق لنصوص التجريم والعقاب. من جهة ثانية ينصرف هذا النص عموما إلى تحقيق غايتين أساسيتين تتمثلان في حماية أمن واستقرار المجتمع، وفي صون حقوق وحريات الافراد؛ وهذا تحد كبير يواجه مختلف التشريعات الجنائية المقارنة ، لأن التوفيق بين الغايتين صعب التحقق ، ويشكل امتحانا حقيقيا لها ، بسبب تدخل مجموعة من العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية في توجيه السياسات الجنائية والعقابية لمختلف الدول .

لذلك فإن صناعة النص الجنائي ليس بالأمر الهين، حيث تلقى على عاتق واضعيه التزامات جسيمة وتواجههم تحديات كبرى وهم يسعون بهذه الصناعة إلى تحقيق الأمن القانوني للمواطنات والمواطنين ، لذلك لا تخلو صناعته من إشكالات وتحديات **(فقرة أولى)**.ثم إن تنزيل هذا النص من طرف القضاء وتطبيقه على الوقائع المادية لا يخلو من إشكالات، حيث تبقى ضرورة التطبيق السليم والعادل لهذا النص هاجس كل ممارس، لا سيما وأن عمله محكوم بمبدأ الشرعية الجنائية، وتحقيق الأمن القضائي رهين بمدى توفر الأمن القانوني؛ بالتالي ففعالية الممارسة القضائية بما تقتضيه من جودة في المقررات القضائية و كفالة حقوق المتقاضين وضمان المحاكمة العادلة لهم، رهين

بمجموعة من العوامل التي يوجد في مقدمتها تحدي جودة النص الجنائي، اعتبارا لكونه منطلق وأساس المحاكمة الجنائية **(فقرة ثانية)** و هو ما سنبحثه في الواقع المغربي .

الفقرة الأولى: و اقع وإشكالات صناعة النصوص الجنائية بالمغرب.

إن المتأمل والباحث في النصوص الجنائية المغربية، سواء تلك المتعلقة بمجموعة القانون الجنائي أو بالنصوص الزجرية المتناثرة في مجموعة من القوانين الخاصة، أو حتى تلك المضمنة في قانون المسطرة الجنائية ، يقف على جملة من الإشكالات التي ترتبط بصناعة هذه النصوص؛ وعموما نستطيع التميز في هذه الإشكالات بين ما هو مرتبط بصناعة المفهوم في المادة الجنائية **(أولا)** والتي تتسم بخصوصيات تكاد تميز المادة الجنائية عن غيرها من باقي فروع القانون، و ما يخص الصياغة، أي صياغة الفصول و المواد المشكلة للقوانين الجنائية ، موضوعية كانت أو إجرائية **(ثانيا)**.

أولا: خصوصيات صناعة المفهوم في المادة الجنائية.

تتردد كثيرا على لسان الباحثين عبارة مفادها أن المفهوم من وضع الفقه واختصاصه، ونقصد بكلمة المفهوم في هذا الصدد تعريف المصطلحات التي يضعها المشرع في نصوصه القانونية؛ لكن إذا كان لهذه العبارة صدى بالنسبة لمجموعة مهمة من النصوص القانونية، مع وجود استثناءات معتبرة بطبيعة الحال، حيث يتولى المشرع تحديد بعض المفاهيم في مجموعة من النصوص القانونية دون تركها للفقه، فإن التشريع الجنائي يخرج عن هذا التوجه، و تتسم مقاربته لجهازه المفاهيمي بمجموعة من الخصوصيات التي تميزه عن باقي التشريعات، وعلى العموم يمكن أن نميز في توجه المشرع الجنائي بين ثلاث صور كما يلي :

الصورة الأولى: تتمثل في تدخل المشرع الجنائي بوضع مفاهيم خاصة به، وذلك في مجموعة من الحالات التي يوظف فيها القانون الجنائي مصطلحات تستعملها قوانين أخرى ، مثل الموظف العمومي والمنزل والسلاح والليل وغيرها ؛ وتدخل القانون الجنائي في مثل هذه الحالات يكون من أجل ملاءمة هذه المفاهيم مع طبيعة تدخله الذي يختلف عن تدخل التشريعات الأخرى. ونظرا لهذا الاختلاف فليس من الضروري أن يتبنى القانون

الجنائي نفس التحديد والتأطير الذي تضعه قوانين أخرى لمجموعة من المفاهيم المشتركة بينه وبينها؛ لذلك كان من اللازم أن تصطبغ هذه المفاهيم بالصبغة الجنائية؛ فكما هو معلوم يتميز القانون الجنائي بذاتيته واستقلاليته عن باقي فروع القانون الأخرى، كما أن تدخله ذو طابع احتياطي ، حيث إن الحماية التي يوفرها لمصلحة من المصالح – عامة كانت أو خاصة -عادة ما تأتي بسبب تقدير المشرع نفسه عدم كفاية أو فعالية الحماية التي توفرها القوانين الأخرى لنفس المصلحة .

فإذا أخذنا على سبيل المثال مصطلح الموظف العمومي ، نجد القانون الجنائي قد وضع له تعريفا مختلفا عن ذلك الذي يضعه القانون الإداري له [1]؛ فالتعريف الجنائي أوسع نطاقا من التعريف الإداري ، حيث لم يتبن المشرع الجنائي المعايير الإدارية لتحديد هذا الأخير ، وهذا أمر طبيعي لاختلاف فلسفة و توجهات القانونين ، فالقانون الجنائي يضع نصب عينيه بهذا التعريف الموسع حماية الأموال العامة والافراد وحماية الثقة العامة التي ينبغي أن تسود في المرافق و المؤسسات التابعة للدولة و لأشخاص القانون العام من شطط و تعسف واعتداءات الأشخاص المكلفين بمقتضى القانون بتمثيل الدولة فيها ،وهم الموظفون العموميون؛ لذلك فكل شخص يعهد إليه في حدود معينة بمباشرة وظيفة أو مهمة ، ولو بدون أجر، بشكل دائم أو مؤقت ، ويساهم بذلك في خدمة هذه المرافق و المؤسسات يعد موظفا عموميا في نظر القانون الجنائي، و تنطبق عليه المقتضيات الزجرية المنصوص عليها في القانون الجنائي ، مثل الاختلاس و الغدر و الرشوة و استغلال النفوذ [2] حتى و لو لم تتوفر فيه الشروط الدقيقة المنصوص عليها في القانون الإداري.

والفلسفة نفسها تنطبق على مجموعة من المفاهيم الأخرى المشتركة بين القانون الجنائي وبعض القوانين الأخرى. فقد وسع القانون الجنائي من مفهوم السلاح بشكل مخالف للمقتضيات القانونية المنظمة لهذا المفهوم؛ حيث نجده يضيف إلى ما يسمى

[1] - جاء في الفصل الثاني من القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية أنه : " يعد موظفا كل شخص يعين في وظيفة قارة ويرتب في إحدى رتب السلم الخاص بأسلاك الادارة التابعة للدولة ".

[2] - الفصول من 241 الى 256-2 من القانون الجنائي.

سلاحا بالطبيعة، وهو المشترك الذي يجمع القانون الجنائي بهذه القوانين، أشياء أخرى اعتبرها أسلحة بحسب الاستعمال، وهو ما يميز القانون الجنائي عن هذه القوانين، مثل العصا والحجرة وغيرها[1]. ثم إن مفهوم المنزل المسكون في القانون الجنائي أوسع نطاقا منه في المجالات الأخرى المدنية والإدارية والتجارية، حيث يمتد حتى إلى ملحقاته مثل الساحات والحظائر والاصطبلات وباقي البنايات الداخلة في نطاقه مهما كان استعمالها[2].

الصورة الثانية: وتعد حديثة مقارنة بالصورة السابقة، كما أنها تعكس التحولات التي أصبحت تشهدها التشريعات الجنائية الحديثة، وذلك بفعل الأبعاد الدولية والإقليمية التي أضحت تتخذها مجموعة من الظواهر الاجرامية، مما فرض تعاونا دوليا وإقليميا في مواجهتها، عبر إبرام مجموعة من الاتفاقيات الدولية . ونتيجة لهذا الوضع صارت مجموعة من المفاهيم التي يتبناها المنتظم الدولي أو الإقليمي ومؤسساته ملزمة تارة [3]، وفي حكم الملزمة تارة أخرى للتشريعات الجنائية الوطنية. ومن الأمثلة على ذلك نذكر مفهوم التعذيب ومفهوم الاتجار بالبشر ومفهومي غسيل الأموال وتمويل الإرهاب... الخ، حيث يبدو تأثر المشرع الجنائي المغربي واضحا بالمواثيق الدولية ذات الصلة بهذه المواضيع والتي صادق عليها . وغني عن البيان أن هذا التوجه في تحديد المفاهيم، وإن كان

---

[1] - ينص الفصل 303 من القانون الجنائي على أنه : " يعد سلاحا في تطبيق هذا القانون ، جميع الاسلحة النارية والمتفجرات وجميع الاجهزة والادوات أو الاشياء الواخزة أو الراضة أو القاطعة أو الخانقة ".

[2] -جاء في الفصل 511 من القانون الجنائي : " يعد منزلا مسكونا كل مبنى، أو بيت، أو مسكن، أو خيمة، أو مأوى ، ثابت أو متنقل ، سواء كان مسكونا فعلا أو معدا للسكنى ، وكذلك جميع ملحقاته ، كالساحات وحظائر الدواجن والخزين والاصطبل أو أي بناية داخلة في نطاقه مهما كان استعمالها ، حتى ولو كان لها سياج خاص بها داخل السياج أو الحائط العام ".

[3] - في هذا الصدد كتب الدكتور عبد الحفيظ بلقاضي بخصوص الجريمة الإرهابية : " وهكذا ، خلافا للتشريعات السابقة الصادرة خلال العقد الأخير من القرن التاسع عشر أو النصف الثاني من القرن العشرين ، فإن النصوص الجديدة المتخذة في مجال مكافحة الإرهاب ليست في جوهرها نتاج مبادرات داخلية مستقلة بعضها عن بعض باعتبارها جزءا من أعمال السيادة الوطنية ، وإنما أصبحت تفرض فرضا من قبل المؤسسات الدولية كهيأة الأمم المتحدة ومجموعة الدول السبع و المجلس و الاتحاد الأوروبيين ... مما أدى إلى تعميم نماذج محددة من تلك النصوص و الموضوعة رعاية للمصالح الدول الصناعية الكبرى أساسا على مجموع دول العالم ، بما فيها تلك التي لم تشهد أحداثا إرهابية على الاطلاق أو التي تقتضي معالجة الإرهاب فيها اعتماد خيارات مغايرة على صعيد السياسة الجنائية الوطنية " . عبد الحفيظ بلقاضي ، دراسات جديدة في القسم الخاص من القانون الجنائي المغربي والمقارن ، الطبعة الأولى ، مكتبة دار الأمان للطباعة والنشر والتوزيع ، الرباط، 2021 ، ص 114.

يطرح مشكل السيادة على مستوى صناعة النص الجنائي، لكنه يعبر عن انخراط المغرب في الجهود الدولية لمكافحة هذه الأصناف الإجرامية، التي تعد في مجملها عابرة للحدود الوطنية؛ لكنه توجه لا يخلو من إشكالات على مستوى التنزيل والممارسة العملية .

الصورة الثالثة: لا يتعرض فيها المشرع الجنائي لتحديد المفهوم، تاركا هذه المهمة للفقه والقضاء ، وهذه هي الصورة الغالبة والتي يتقاطع فيها القانون الجنائي مع أغلب التشريعات ؛ لكنها تنطوي على صعوبات جمة وتثير جملة من الإشكالات، لعل أبرزها فتح الباب على التضارب والاختلاف في العمل القضائي وفي بعض الحالات السقوط في التوسع في تفسير النص الجنائي ، مما قد يؤدي إلى مخالفة المبادئ المؤطرة للقانون الجنائي ،خاصة مبدأ الشرعية والنتائج المترتبة عليه .

ومن المفاهيم التي تندرج ضمن هذا المنحى، يمكن أن نذكر على سبيل المثال مفهوم الخيانة الزوجية، فالمشرع جرم الفعل من غير أن يقوم بتعريفه ؛ غير أن الثورة التكنولوجية التي أصبحنا نعيشها في الوقت الحاضر، ولا سيما ما يرتبط بأجهزة وأدوات الاتصال من هواتف وحواسيب محمولة وما تتضمنها من تطبيقات رقمية للتواصل الافتراضي، طرحت على القضاء إشكاليات تتعلق بالزجر عن الممارسات الجنسية الافتراضية غير المشروعة .

فقبل أن يحدث هذا التحول التكنولوجي لم يكن مفهوم الخيانة الزوجية يثير إشكالا، وكان الفقه والقضاء متفقان بشأنه على تطلب شرط الاتصال الجنسي المادي بين الطرفين، كما أن ما كان يميز هذه الجريمة عن جريمة الفساد المنصوص عليها في الفصل 490 من ق.ج هو صفة الزوجية لأحد طرفي العلاقة الجنسية على الأقل[1]. لكن بعد هذا

[1] - جاء في قرار للمجلس الأعلى (محكمة النقض حاليا) أن " إدانة المطلوب في النقض بتهمة الفساد على الرغم مما تفيده أوراق الملف من كونه متزوجا وأبا لعشرة أطفال، يجعل النص الواجب التطبيق هو الفصل 492 من القانون الجنائي بعد توافر شروطه " . قرار عدد 3708 صادر عن المجلس الأعلى بتاريخ 1991/5/8 في الملف الجنحي عدد 89/1981 ، منشور بمجلة المحاكم المغربية عدد 64 و65 ، ص 108 وما يليها. و جاء في قرار آخر أنه " كان على المحكمة وهي غير متأكدة من حالة الظنين العائلية أن تؤجل البت في القضية لمزيد البحث و تمنح العارض فرصة للإدلاء بما يثبت ما صرح به في سائر الأطوار من أنه متزوج حتى تتأكد من النص القانوني الواجب تطبيقه في النازلة نظرا لكون المشرع ميز بين المتزوج و غير المتزوج و أعطى للعلاقة الجنسية غير المشروعة في كل حالة من الحالتين وصفا خاصا بها

التحول التكنولوجي تخلى القضاء، متمثلا في محكمة النقض المغربي، عن هذا الشرط بدافع الزجر عن الممارسات الجنسية الافتراضية التي تمس بواجب الوفاء والإخلاص في العلاقة الزوجية [1]، وبمبرر أن النص الجنائي المجرم للخيانة الزوجية لا يشترط الاتصال الجنسي المادي، وأن الخيانة الزوجية الواردة في القانون الجنائية ليست هي جريمة الزنا كما ينظمها الفقه الإسلامي كما ذهب إلى ذلك بعض الفقه القضائي [2].

وكمثال آخر على هذا التوجه في القانون الإجرائي، قانون المسطرة الجنائية، نجد مفهوم ضرورات البحث أو ضرورات التحقيق التي تخول لكل من ضابط الشرطة القضائية وقاضي التحقيق اتخاذ بعض الإجراءات الماسة بالحرية أو المقيدة لها [3]؛ ومفهوم الضرورة في الحالتين معا غير مؤطر بالقانون، مما يجعلها متروكة للسلطة التقديرية للمتدخل المعني بها في حقل العدالة الجنائية وفي منأى عن أية رقابة قضائية . لكن من شأن عدم التقييد هذا أن يفسح المجال للتعسف أو على الأقل للاختلاف في تقدير هذه الضرورة، وقد يتحول الاستثناء الذي هو المتابعة أو البحث مع الأشخاص في حالة اعتقال إلى قاعدة، وسيكون المتضرر من هذا هو المشتبه فيه أو المتهم بارتكاب جريمة الذي جاء المشرع الإجرائي بمجموعة من المقتضيات لتعزيز حقوقه وتقوية ضمانات المحاكمة العادلة بشأنه[4].

" (قرار عدد 7134 ، صادر عن المجلس الأعلى ، بتاريخ 1985/6/27 ، في الملف عدد85/12267 ، منشور بمجلة رابطة القضاة عدد 16و 17 ص 85 و ما يليها ، أورده محمد بفقير في كتابه : مجموعة القانون الجنائي و العمل القضائي المغربي ، الطبعة الأولى 2007 ، ص 232-233.

[1] - قرار عدد 1386، صادر بتاريخ 14 أكتوبر 2020، في الملف الجنائي عدد 2019/3/6/4287، منشور بالبوابة القضائية للمملكة المغربية: **www.juriscassation.cspj.ma**

[2] - محمد بن حمو، " النشاط المادي لجريمة الخيانة الزوجية " مقال بمنشور بمجلة قضاء محكمة النقض ، العدد 85 ، سلسلة دراسات ، سنة 2020 ، ص 187 وما بعدها .

[3] - المادة 66 من ق.م.ج بالنسبة لضابط الشرطة القضائية و المادة 160 من القانون نفسه بالنسبة لقاضي التحقيق.

[4] - كانت هذه الإشكالية مثار نقاش واسع في بلدنا من طرف الباحثين والمتدخلين والمعنيين بحقل العدالة الجنائية ، وتحديدا ضمانات المحاكمة العادلة ، مما حدا بواضعي مشروع قانون المسطرة الجنائية المعروض حاليا على أنظار البرلمان ، إلى التدخل لضبط تقدير هذه الضرورة للسماح بجعلها خاضعة للرقابة القضائية ، حيث جاء في المادة ....

من المؤكد أن المشرع ليس في مستطاعه، أيا كان النص القانوني، أن يقوم بتعريف وضبط كل المفاهيم الواردة فيه؛ فهذه مهمة مستحيلة لا يمكن للمشرع الجنائي أن يتصدى لها بمفرده ، لذلك يعول على القضاء والفقه لتكملة الجهد التشريعي المبذول ؛ غير أن التقصير في ضبط المصطلحات ذات الأثر المحتمل على حقوق وحريات الأفراد من شأنه أن يفرز لنا تشريعات جنائية قابلة للتأويل والاختلاف في التقدير .

ثنيا: إشكالات صياغة النص الجنائي

يفترض في النص الجنائي، موضوعيا كان أو إجرائيا، أن يكون مصوغا بطريقة واضحة غير قابلة للتأويل، وأن يكون توقعيا؛ لأنه يتضمن في شقه الموضوعي نواهي وأوامر موجهة لعموم الأفراد المتواجدين فوق إقليم الدولة[1]، وفي شقه الاجرائي يؤطر الإجراءات المتبعة لتنظيم رد فعل الدولة ضد الجريمة، في إطار المبدأ الناظم للتشريع في المادة الجنائية الذي هو مبدأ الشرعية .

ولا شك أن الهدف من مراعاة هذه الشروط وغيرها هو حماية الأمن القانوني للأفراد والجماعات، حتى يكونوا على علم مسبق بالالتزامات الملقاة على عاتقهم وبالحقوق المكفولة لهم، وحتى يكيفوا سلوكاتهم وتصرفاتهم وفق هذه الضوابط القانونية؛ والغاية من ذلك بطبيعة الحال هو تعزيز الثقة في القانون وتبعا لذلك في أحكام القضاء؛ هذا فضلا عن تكريس مجموعة من المبادئ الدستورية مثل: المساواة أمام القانون والمحاكمة العادلة.

إن النص الجنائي الواضح غير القابل للتأويلات المختلفة، المصوغ بمصطلحات دقيقة وبلغة سليمة يشكل في حد ذاته ضمانة أساسية للمحاكمة العادلة، وسدا منيعا في مواجهة التعسف في استخدام السلطة، وتبعا لذلك حماية كبيرة للحقوق والحريات. لكن عندما يحصل العكس يفتح المجال للتعسف وللتوظيف السيء للنص الجنائي، ويمكن أي يؤدي هذا الوضع إلى الانزياح بهذا النص عن الأهداف الأساسية التي يوضع

[1] - استعملنا مصطلح الافراد بدل المواطنين هنا لأن النص الجنائي في أي بلد لا ينطبق فقط على مواطنيه وإنما على كل من يتواجد فوق إقليمه، مواطنا كان أو أجنبيا أو حتى عديم الجنسية ، مع مراعاة الاستثناءات المنظمة بالدستور والقانون .

من أجلها، ألا وهي مكافحة الجريمة وحماية الحقوق والحريات، وقد يسخر لتحقيق أغراض أخرى تتنافى والمهام المشروعة والنبيلة الموكولة لهذا النص ؛ لذلك قيل وبحق أن النص الجنائي يعكس درجة التقدم في البلد على مستوى حفظ الحقوق والحريات وهامش الحرية المخول للمواطنين والمواطنات .

بالرجوع إلى القانون الجنائي المغربي بشقيه الموضوعي والاجرائي ، نجد أنه بالرغم من الجهود المبذولة لتجويده من أجل تحقيق الغايات المشار إليها أعلاه ، ما زالت تعتريه جملة من النواقص التي من شأنها التأثير على الامن القانوني وتبعا لذلك الأمن القضائي للمواطنين والمواطنات ، ويمكن تحديدها فيما يلي :

1 - كثرة التوظيف للمصطلحات الفضفاضة

إن العبارات والكلمات التي تمت بها صياغة عدد مهم من فصول ومواد مجموعة القانون الجنائي ومجموعة من القوانين الجنائية الخاصة وكذلك قانون المسطرة الجنائية تعد فضفاضة غير دقيقة، وبالتالي قابلة للتفسير والتأويل وكذلك للتوظيف المختلف والمتعدد حسب الظروف والسياقات. وإذا كان توظيف العبارات والكلمات الفضفاضة أمرا غير محبذ في أي نص قانوني، فإن الأمر ينطوي على خطورة بالغة في المادة الجنائية؛ والرهان على تنقية النصوص الجنائية من شائبة الصياغة الفضفاضة أكبر وأشد من غيره من النصوص القانونية الأخرى، أخذا بعين الاعتبار خصوصية التدخل وطبيعة الجزاء الجنائي والآثار الوخيمة التي قد تترتب عليهما.

إن هذا الوضع له مخاطره الجمة في النص الجنائي، فكثرة المصطلحات الفضفاضة والمطاطة أو التي تحتمل أكثر من معنى يعد مدخلا واسعا للتعسف في استخدام الآلة الجنائية ؛ كما أن توظيف مثل هذه المصطلحات يؤدي إلى الخروج عن توجهات السياسة الجنائية المرسومة وإلى حدوث اختلالات كبيرة على مستوى تنفيذها .

2- مدى قدرة المصطلحات الموظفة على استيعاب المستجدات الطارئة

من المبادئ الثابتة في القانون أن القاعدة القانونية قاعدة عامة ومجردة ، بمعنى أنها تخاطب كافة أفراد المجتمع ، وأنها لا تخص واقعة بعينها ،وإنما تنطبق على مختلف

الوقائع التي تتوفر فيها الشروط والمواصفات المحددة في النص القانوني. إذا كان هذا المبدأ يهم جميع القواعد القانونية، فإن ضرورة خضوع النص أو القاعدة القانونية الجنائية له أهم وأشد للاعتبارات التي سبق بيانها فيما سبق، ولا سيما المخاطر التي قد تشكلها القاعدة الجنائية على حريات وحقوق الافراد عندما لا تكون مصوغة بشكل جديد .

بالرجوع إلى النصوص الجنائية المغربية، وبشكل خاص النصوص الموضوعية منها، سواء مجموعة القانون الجنائي أو النصوص الجنائية الخاصة كظهير 1974 المتعلق بزجر الإدمان على المخدرات السامة ووقاية المدمنين عليها أو مدونة الجمارك و الضرائب غير المباشرة وقوانين أخرى ، نجد نصوصها قد صيغت في السنوات القليلة التي أعقبت حصول المغرب على الاستقلال، وقد عرف المجتمع المغربي تحولات هامة على جميع الأصعدة منذ تلك الفترة إلى الآن، كما أن الجريمة وطرق ووسائل ارتكابها خضعت بدورها لهذا المنطق من التطور و التحول، لكن هذه النصوص لم تخضع لمراجعة جذرية حتى تكون أكثر ملاءمة للوقت الحالي، وإنما طالتها تعديلات جزئية و اضيفت إليها مقتضيات جديدة اقتضاها التطور، فاختلفت الصياغة داخل النص الواحد، وصارت عندنا ما يمكن أن نصطلح على تسميته بأجيال مختلفة للمقتضيات القانونية داخل النص الواحد .

نتيجة لهذا الوضع أصبح المصطلح الموظف في النصوص الجنائية في مواجهة تحد جديد أفرزته التحولات التكنولوجية و الرقمية التي يشهدها وقتنا الحالي، و هو تحد مرشح للتعقيد و التطور بسبب سرعة هذه التحولات؛ يتعلق الأمر بقدرة المصطلح الجنائي على استيعاب هذه التحولات، وهوما يدخل في إطار ما يسمى بمبدأ التوقعية، المبدأ الذي يشكل ركيزة أساسية لتحقيق الأمن القانوني؛ ويكفي أن نذكر في هذا الصدد بما تثيره الممارسات الجنسية الافتراضية و الانتهاكات الافتراضية للأخلاق العامة وبعض صور الاعتداء على الحياة الخاصة التي تتم في الفضاء الرقمي – كالابتزاز – والاعتداءات التي تتم بشكل الكتروني- رقمي - على الأموال و الممتلكات من تحديات على مستوى التكييف و مدى إمكانية، بل مدى "صوابية" تطبيق النصوص التقليدية عليها، علما أن

النص الجنائي الموضوعي لا يقبل التوسع في التفسير ولا القياس؛ وهذا الوضع بطبيعة الحال ستكون له انعكاسات سلبية على مستوى الممارسة القضائية .

الفقرة الثانية : انعكاسات صياغة النص الجنائي على الممارسة

تطبيقا للمبدأ الدستوري المتمثل في الفصل بين السلط الثلاث : السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية والسلطة القضائية [1]، فإن وظيفة القضاء الجنائي تنحصر في تطبيق القانون الجنائي الذي يصدره المشرع على الوقائع والنوازل التي تعرض عليه ؛ من هنا فالممارسة المهنية التي سنمثل لها في هذه الدراسة بالقانون رقم 88.13 المتعلق بالصحافة والنشر [2] **(أولا)** والممارسة القضائية فيما يتعلق بتطبيق القانون الجنائي على النوازل والوقائع المختلفة **(ثانيا)** لا بد أن تتأثر إيجابا أو سلبا بدرجة الجودة التي يتسم بها النص الجنائي على مستوى المفهوم والصياغة .

أولا : أثر الصياغة القانونية على الممارسة المهنية، القانون رقم 88.13 المتعلق بالصحافة والنشر على سبيل المثال.

صدر القانون رقم 88.13 المتعلق بالصحافة والنشر سنة 2016 في سياق حقوقي احتدم فيه النقاش حول حرية الصحافة والنشر والضمانات التي ينبغي توفيرها للصحافيين والمواطنين في مجتمع ديموقراطي يكفل حرية التعبير المؤطرة بالقانون، لا سيما بعد صدور دستور 2011 الذي يعتبر بحق دستور الحقوق الحريات ، خاصة وأنه تضمن بابا كاملا خصصه لهذا الأمر وعنونه ب"الحقوق والحريات الأساسية"، وهو الباب الثاني منه .

وقد جاء هذا القانون لتجاوز الاختلالات التي كانت تعتري النصوص المؤطرة للممارسة الصحافية التي سبقته، وكان الرهان الأساسي المعول عليه في هذا القانون هو حذف

---

[1] - جاء في الفقرة الثانية من الفصل الاول من الدستور : " يقوم النظام الدستوري للمملكة على أساس فصل السلط ، وتوازنها وتعاونها ، والديمقراطية المواطنة والتشاركية ، وعلى مبادئ الحكامة الجيدة وربط المسؤولية بالمحاسبة ".

[2]-ظهير شريف رقم 1.16.122 ، صادر في 6 ذي القعدة 1437 (20أغسطس 2016) ، بتنفيذ القانون 88.13 المتعلق بالصحافة والنشر ، منشور في الجريدة الرسمية عدد 6491 ، الصادر بتاريخ 11 ذو القعدة 1437 (15 أغسطس 2016) ، ص 5966 وما يليها.

العقوبات السالبة للحريات من قانون الصحافة وعدم متابعة الصحفي بمقتضيات القانون الجنائي؛ وبعد صدوره بشر وزير الاتصال الناطق الرسمي بالحكومة وقتها بالقطع مع متابعة الصحفي بالقانون الجنائي ومع معاقبته بعقوبات سالبة للحرية.

لكن الصياغة التي جاء فيها القانون المذكور تبدو – في اعتقادنا المتواضع – بعيدة عن تحقيق هذه " البشرى"، بل إنها عززت الجدل القائم بخصوص هذه النقطة، وفتحت الباب واسعا على التأويلات المتعددة، وبالتالي الاختلاف في فهم هذا القانون من طرف الصحافيين أنفسهم وكل من يقوم بنشر محتويات، خاصة ما يتعلق بالنشر الالكتروني، وللتدليل على موقفنا هذا يمكن أن نذكر بما يلي :

من الأسئلة الإشكالية التي تثيرها الصياغة التي جاء عليها القانون 88.13 والتي هي محل تأويلات مختلفة ، نذكر الأسئلة التالية :

-هل القانون 88.13 هو قانون للصحافة والنشر الصحفي ؟ أم هو قانون للصحافة وللنشر ؟ بمعنى هل يسري هذا القانون على كافة أنواع النشر ؟ أم إنه ينطبق فقط على النشر الصحفي ؟

وعلاقة بالسؤال الأخير يطرح سؤال فرعي آخر : من هو الصحفي الذي تنطبق عليه مقتضيات هذا القانون ؟ هل هو الصحفي الذي يقوم بالنشر في مطبوعات دورية مكتوبة أو صحف الكترونية ؟ أم إن الصحفي تنطبق عليه مقتضيات القانون 88.13 أيا كان المجال الذي تم فيه النشر متى نشر هذا الأخير بصفته الصحافية ؟

نعتقد أن سبب هذه الأسئلة التي لا نجد لها جوابا حاسما في القانون 88.13 هو صياغة القانون نفسه، لا سيما المادتان الأولى والثانية منه؛ وزيادة على ذلك فالصياغة التي وردت بها بعض المواد التي تتعلق بالشق الخاص بالتجريم والعقاب في هذا القانون تعزز هذا اللبس ، حيث صيغت هذه المواد بعبارات تفيد العموم ، بما يبعث على الاعتقاد بعدم شمولها للصحافي فقط ؛ من قبيل استهلال النص المتضمن للفعل المجرم بعبارات : "كل من.." أو "كل شخص..." ، وكذلك كثرة توظيف المصدر في هذه المواد بدل الفعل ،

من قبيل : "كل تعرض... ، النشر ، الإساءة ، انتهاك"؛ وأيضا بناء الفعل للمجهول مثل : " يرتكب" بضم الياء و تسكين الراء و فتح التاء .

ومن المرجح أن تثير الصياغة الحالية لهذا القانون اللبس لدى المهنيين الممارسين في مجال الصحافة والنشر وتعددا في الفهم لديهم؛ والمتتبع لبعض القضايا المرفوعة أمام القضاء في الوقت الراهن، خاصة ما يتعلق بالصحافة الالكترونية، يقف على هذا الاشكال ؛ كما أن احتمال تضارب الأحكام القضائية بشأن هذه القضايا وارد .

ثانيا: أثر صياغة النص الجنائي على العمل القضائي.

هناك ترابط وثيق بين النص والممارسة القضائية، بل هو أشد وأوثق في المادة الجنائية، حيث القاضي الجنائي محكوم بمبدأ الشرعية وآثاره ، لذلك فقيمة وجودة النص الجنائي تؤثر بالتأكيد على العمل القضائي . وفي المقابل لا يمكن للممارسة القضائية أن تساهم في تجويد النص القانوني – في التشريعات المتبعة للنظام اللاتيني – إلا بشكل غير مباشر، عن طريق دفع المشرع إلى تعديل القانون ، من خلال ملاحظات ودراسات وتقارير الممارسين والمؤسسات التي ينتمون لها ، كما هو الشأن بالنسبة للتقارير التي يصدرها المجلس الأعلى للسلطة القضائية في بلدنا ؛ لكن ليس للقاضي الجنائي أن يتجاوز النص القانوني أو يحكم بما يخالف مقتضياته .

ومن تداعيات النص الجنائي المعيب أو غير الدقيق من حيث الصياغة أو المتضمن لمفاهيم فضفاضة أو قابلة للتأويل، أن يفرز لنا تضاربا في العمل القضائي بخصوص الواقعة الواحدة، بسبب اختلاف تقديرات القضاة والمحاكم وتعدد فهومهم أو قراءاتهم لهذا النص الجنائي؛ مما يؤدي إلى التأثير على الأمن القضائي للمواطنات والمواطنين ، وبالتالي تدني منسوب الثقة في القضاء .

وكثيرة هي الأمثلة على حالات التضارب التي شابت العمل القضائي بسبب إشكالات الصياغة في النص الجنائي، لكننا نقتصر في هذه الدراسة على نموذجين : الأول يتعلق باللبس الحاصل بخصوص نوع الجريمة من حيث مدى اعتبارها جنحة أو جناية بسبب نص القانون في الفصل 436 من ق.ج المتعلق بجريمة الاختطاف، حيث استعمل هذا

النص مصطلح الحبس الذي يفيد العقوبة السالبة للحرية في الجنح[1]، لكن العقوبة المنصوص عليها تتجاوز سقف ما هو محدد للجنح طبقا للقواعد العامة وتدخل في نطاق الحد المخصص للجنايات[2] ؛ مما أفرز تضاربا قضائيا ، فهناك من يعتبر هذه الجريمة جناية[3] استنادا إلى العقوبة المخصصة لها[4]، وهناك من يعتبرها جنحة استنادا إلى مصطلح الحبس الذي يفيد العقوبة السالبة للحرية المطبقة على الجنح بخلاف السجن الذي يفيد العقوبة السالبة للحرية المطبقة على الجناية [5].

والمثال الثاني الذي نسوقه في هذه الدراسة يتعلق بمفهوم المصلحة ذات النفع العام التي أوردها المشرع في الفصل 224 من ق.ج، واعتبر العاملين فيها موظفين عموميين

---

[1] - جاء في الفقرة الاولى من هذا الفصل أنه : " يعاقب بالحبس من خمس إلى عشر سنوات كل من يختطف شخصا أو يقبض عليه أو يحبسه أو يحجزه دون أمر من السلطات المختصة وفي غير الحالات التي يجيز فيها القانون أو يوجب ضبط الاشخاص ".

[2] - جاء في الفصل 17 من ق.ج أن : " العقوبات الجنحية هي :

1- الحبس ؛

2- الغرامة التي تتجاوز 1200 درهم

وأقل مدة الحبس شهر وأقصاها خمس سنوات ، باستثناء حالات العود أو غيرها التي يحدد فيها القانون مددا أخرى ".

[3] - نص الفصل 16 من ق.ج على أن : " العقوبات الجنائية الاصلية هي :

1- الاعدام ؛

2- السجن المؤبد ؛

3- السجن المؤقت من خمس سنوات إلى ثلاثين سنة ؛

4- التجريد من الحقوق الوطنية ؛

5- الاقامة الاجبارية".

[4] - قرار عدد 61 ، صادر عن محكمة الاستئناف بالرباط ، بتاريخ 9 فبراير 1998 ، في الملف الجنائي عدد 97/697 ، منشور بمجلة الاشعاع عدد 24 ص 177 و ما يليها ؛ أورده محمد بفقير في كتابه : مجموعة القانون الجنائي و العمل القضائي المغربي ، الطبعة الأولى ، 2007 ، ص 2005.

[5] - قرار عدد 5508 ، صادر عن المجلس الاعلى -محكمة النقض حاليا- بتاريخ 25 يونيو 1992 ، في الملف الجنحي عدد 91/27452 ، منشور بمجلة قضاء المجلس الاعلى عدد 47 ص 216 وما يليها ، أورده محمد بفقير في كتابه : مجموعة القانون الجنائي والعمل القضائي المغربي ، م س ، ص 204.

بالمفهوم الجنائي لهذه الصفة[1] ، فالمشرع المغربي لم يقدم تعريفا لهذه المصلحة، مما حدا بالقضاء ممثلا في المحكمة الخاصة للعدل الملغاة إلى البحث عن معايير لتحديدها، وتمثلت أهم المعايير التي اعتمدتها هذه المحكمة لتحقق صفة مصلحة ذات نفع عام في مؤسسة معينة : طبيعة الخدمات التي تؤديها المصلحة، والتكليف بالخدمة من طرف السلطة العامة، وخضوع المصلحة للقانون العام، و الاعتراف القانوني للمصلحة بهذه الصفة – أي بكونها مصلحة ذات نفع عام- ثم مساهمة الدولة في رأسمال المؤسسة ؛ لكن أحكام المحكمة الخاصة للعدل تضاربت بخصوص هذا المعيار، حيث ذهبت في أحد أحكامها إلى أنه متى ساهمت الدولة بنصيب معين في رأسمال المؤسسة اعتبرت ذات نفع عام [2] ، بينما استبعدت هذا المعيار في أحكام أخرى[3] .

إن سبب هذا التضارب يرجع ، في مجموعة من النوازل المتعلقة بالمادة الجنائية ، بالدرجة الأساسية إلى النص الجنائي الذي قد يتضمن تعابير عامة وفضفاضة لم يتصد المشرع لتحديدها ، أو بسبب الصياغة التي يعتريها بعض الاضطراب ، كما هو الحال بالنسبة للفصل 552 من ق.ج المتعلق بجريمة استغلال حاجة قاصر، والذي أورد فيه المشرع عبارة " قاصر دون الواحد و العشرين " و لا يزال يبقي على هذه الصياغة إلى وقتنا هذا في الوقت الذي صارت فيه سن الرشد محددا في ثمانية عشرة سنة بمقتضى نصوص مدونة الأسرة [4] ، وهذا من شأنه أن يفضي إلى اختلاف في العمل القضائي، حيث

---

[1] - جاء في الفقرة الاولى من هذا الفصل : " يعد موظفا عموميا في ، في تطبيق أحكام التشريع الجنائي ، كل شخص كيفما كانت صفته ، يعهد إليه في حدود معينة بمباشرة وظيفة أو مهمة ، ولو مؤقتة ، بأجر أو بدون أجر ، ويساهم بذلك في خدمة الدولة ، أو المصالح العمومية ،أو الهيئات البلدية ، أو المؤسسات العمومية ،أو مصلحة ذات نفع عام".

[2] - حكم عدد 395 ، صادر عن المحكمة الخاصة للعدل ، بتاريخ 10 يوليوز 1975 ، منشور بمجلة المحاماة ، العدد 13، ص171.

[3] - منها الحكمان التاليان :

- حكم عدد 574 ، صادر عن المحكمة الخاصة للعدل ، بتاريخ 10 مارس 1978 ، منشور بمجلة المحاماة ، عدد 13 ، ص175 ؛

- حكم عدد 995 ، صادر عن المحكمة الخاصة للعدل ، بتاريخ 16 ابريل 1980 ، أورد الدكتور أحمد الخمليشي جزءا من حيثياته في كتابه : القانون الجنائي الخاص ،الجزء الاول ، الطبعة الاولى ،مكتبة العارف ، الرباط ، المغرب ، سنة 1981 ، صص 213-214.

[4] - المادة 209 من هذه المدونة

قد نصادف توجهات قضائية تستند على حرفية النص ، وبالتالي اعتبار من تجاوز ثمانية عشرة سنة و لم يتجاوز إحدى وعشرين سنة من عمره قاصرا تنطبق عليه مقتضيات هذا الفصل، و توجهات قضائية أخرى تستند إلى نصوص مدونة الأسرة في التمييز بين الرشد و القصور ، وبالتالي عدم استفادة من تجاوز سن 18 سنة الذي تم استغلاله من مقتضيات هذا الفصل ، اخذا بعين الاعتبار أن تاريخ صدور مقتضيات مدونة الأسرة المعدلة لسن الرشد (سنة 2004) لاحقة على تاريخ صدور الفصل 552 من ق.ج الذي يعود لسنة 1962، ويعتبر المسألة غياب تحيين في النص الجنائي، وقس على ذلك بالنسبة لنصوص قانونية أخرى .

كلمة أخيرة

نختم كلامنا في هذه الدراسة بالقول إن صياغة النص القانوني عموما والنص الجنائي على وجه الخصوص تكتسي أهمية بالغة، بالنظر إلى تعلقها الشديد بالأمنين القانوني و القضائي للمواطنين والمواطنات؛ والتداعيات التي تترتب عن الاختلالات التي تعتري النصوص الجنائية من هذه الزاوية نراها أشد خطورة مما قد يترتب على الاختلالات التي تشوب باقي النصوص القانونية الأخرى، أخذا بعين الاعتبار طبيعة النص الجنائي، سواء من حيث الجزاءات التي يتضمنها والتي تعد أخطر من باقي الجزاءات في القوانين الأخرى و التي تمس بحرية الافراد و بأموالهم وحتى بحياتهم – عقوبة الإعدام بالنسبة للتشريعات التي لا زالت تحتفظ بها وتطبقها – أو من حيث الإجراءات المتخذة في حق المشتبه فيهم أو المتهمين بارتكاب جريمة؛ و بالتالي فمن الواجب إيلاء النص الجنائي من حيث صياغته و مفاهيمه عناية فائقة .

ومن المؤكد أن صياغة النص القانوني هي صناعة ، بالتالي ينبغي أن تتوفر في صانعي النص الجنائي مواصفات متعددة لغوية وعلمية، هذا فضلا عن ضرورة مراعاة الارتباطات التي تجمع النص الجنائي بباقي النصوص القانونية الأخرى عند أية مراجعة له، اعتبارا لحضور النص الجنائي في مختلف فروع القانون الأخرى .

لكننا مع ذلك نلمس ، باطلاعنا على مسودات أو مشاريع تعديل كل من القانون الجنائي و قانون المسطرة الجنائية و بعض القوانين الأخرى المرتبطة بهما أو التي ضمنت

مقتضياتها فيهما، كالقانون 43.22 المتعلق بالعقوبات البديلة مجموعة من الاختلالات التي تحدثنا عنها سابقا، كما أن هذه المبادرات التشريعية لم تخل بدورها من المفاهيم الفضفاضة ومن العبارات الركيكة ، ومن عدم مراعاة القواعد العامة في توظيف مجموعة من المصطلحات كتلك المتعلقة بنوع الجريمة وعقوباتها، حيث يوظف الحبس للدلالة على السجن و توظف المخالفة للدلالة على الجريمة كفعل مجرم لا كصنف منها ، هذا فضلا عن الأخطاء النحوية و الإملائية التي تعتري مجموعة من المواد فيها، وهو ما يجب الالتفات إليه قبل صيرورة هذه المسودات و المشاريع قوانين نافذة .

منهج المالكية في قراءة النصوص الحديثية

د الميلود كعواس

الكلية متعددة التخصصات بالناظور

مقدمة:

لا مراء بأن السنة هي المصدر الثاني للتشريع الإسلامي؛ فهذا أمر مقرر إجماعا، لكن ما ينبغي التنبيه عليه هو أن الأحكام لا تؤخذ مباشرة من السنة، بل تحتاج إلى نظر وتفقه، أي إن التعويل على ظواهر النصوص قد يفضي إلى فهوم لا تتسق مع مقاصد النصوص ومراميها؛ كما أن الإيغال في التعلق ببواطنها مفض إلى تجاوز المعاني المرجوة منها إلى غيرها.

وبناء على هذا يتبين بأن ثبوت النص لا يغني ألبتة عن فقهه من أجل إقامة الشريعة على سوقها، ولذلك صح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: «**مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ**»[1]؛ لذلك وجب الحذر من الاعتماد على النص الحديثي مجردا عن الفقه؛ فذاك من تلبيسات إبليس، يقول ابن الجوزي (إن قوما استغرقوا أعمارهم فِي سماع الحديث والرحلة فيه، وجمع الطرق الكثيرة، وطلب الأسانيد العالية، والمتون الغريبة، وهؤلاء على قسمين؛ قسم قصدوا حفظ الشرع بمعرفة صحيح الحديث من سقيمه، وهم مشكورون على هذا القصد، إلا أن إبليس يلبس عليهم بأن يشغلهم بهذا عما هو فرض عين من معرفة ما يجب عليهم، والاجتهاد في أداء اللازم، والتفقه فِي الحديث)[2]. ولهذا كان الاقتصار على الرواية دون الدراية غلطا كبيرا، وقد شنع العلماء

[1] - صحيح البخاري، كتاب العلم، باب من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين، ح: 71.

[2] - تلبيس إبليس، ص: 103.

على من فعله، حتى قال أنس بن مالك رضي الله عنه: «**إِنَّ الْعُلَمَاءَ هِمَّتُهُمُ الْوِعَايَةُ، وَإِنَّ السُّفَهَاءَ هِمَّتُهُمُ الرِّوَايَةُ**»[1].

ولأجل هذا فقد حرص علماء المالكية، وغيرهم من الفقهاء، على الجمع بين الرواية والدراية في التعامل مع النصوص الحديثية، وهو ما يفضي إلى الجمع بين النصوص والعمل بها جميعا، وأحيانا قد يرجحون بعضها على بعض، بل إنهم في بعض الأحيان قد يتوفقون عن العمل بالنص، ولو كان صحيحا، لمقتضيات اقتضت ذلك، وهو ما قد يعتبره بعض المبتدئين مخالفة للنصوص الحديثية الثابتة، وردا للسنة النبوية الشريفة، والواقع أن هؤلاء يتكلمون فيما لا يحسنون، ويخوضون فيما لا يعلمون، فالمالكية وغيرهم من الفقهاء لا يتركون العمل بالحديث إلا لدواع شرعية استوجبت ذلك، ولذلك سئل ابن الماجشون تلميذ مالك: لِم رويتم الحديث ثم تركتموه؟، قال: (**لِيُعلَم أنّا على عِلمٍ تركناه**)[2].

وعموما يمكن القول بأن علماء المالكية كان لهم منهج في قراءة النص الحديثي تتجلى معالمه في الآتي:

- **أولا: قراءة النص في ضوء عمل أهل المدينة**

من أشهر ما عرف به الإمام مالك هو أنه قد أعطى لعمل أهل المدينة مقاما سنيا، على اعتبار أنه هو العمل المتوارث، والمنقول جمعا عن جمع منذ عصر النبوة، لذلك لا يمكن أبدا الغفلة عنه في فهم النصوص وتفسيرها؛ يقول ابن خلدون: (وأما أهل الحجاز، فكان إمامهم مالك بن أنس الأصبحي، إمام دار الهجرة رحمه الله تعالى، واختص بزيادة مدرك آخر للأحكام غير المدارك المعتبرة عند غيره، وهو عمل أهل المدينة)[3].

---

[1] - جامع بيان العلم وفضله، ح: 1226، 694/1

[2] - سير أعلام النبلاء، 164/13.

[3] - مقدمة ابن خلدون، 949/3.

وعمل أهل المدينة معناه: ما اتفق عليه العلماء والفضلاء بالمدينة كلهم أو أكثرهم في زمن مخصوص، سواء أكان سنده نقلا أو اجتهادا[1]. وقد كان هذا الأصل معتمد الإمام مالك في كثير من آرائه، وقد أحال عليه حوالي مائتين وثلاثة وثلاثين مرة[2]، وقد عبر عليه بألفاظ كثيرة منها: ما عليه العمل عندنا، هو الأمر المجتمع عليه عندنا، هذا الأمر الذي أدركت عليه الناس ببلدنا، السنة عندنا، ليس العمل على هذا... وغيرها.

وهذا الأصل أصيل جدا؛ حيث أقر به جمع من الصحابة رضي الله عنهم، وأكدوا على قوته في الاستدلال، قال زيد بن ثابت: (إذا رأيت أهل المدينة على شيء، فاعلم أنه السنة. قال ابن عمر: لو أن الناس إذا وقعت فتنة ردوا الأمر فيه إلى أهل المدينة، فإذا اجتمعوا على شيء -يعني فعلوه- صلح الأمر، ولكنه إذا نعق ناعق تبعه الناس)[3]. ثم تواطأ الناس من بعدهم على اعتماد هذا الأصل؛ فقد كان عمر بن عبد العزيز يكتب إلى الأمصار يعلمهم السنن والفقه، ويكتب إلى المدينة يسألهم عما مضى، لعله يعمل بما عندهم. وقال رجل لأبي بكر بن عمر بن حزم في أمر: والله ما أدري كيف أصنع في كذا؟ فقال أبو بكر: يا ابن أخي إذا وجدت أهل هذا البلد قد أجمعوا على شيء فلا يكن في قلبك منه شيء. وقال الشافعي أيضاً: أما أصول أهل المدينة فليس فيها حيلة من صحتها[4].

ويمكن تجلية علاقة عمل أهل المدينة؛ وخاصة ما كان منه على طريق الحكاية والنقل[5]، بالنص الحديثي في مظاهر ثلاثة، نص عليها القاضي عياض، وهي[6]:

---

[1] - - أصول فقه مالك النقلية، ص: 1042

[2] - العرف والعمل، ص: 325.

[3] - ترتيب المدارك، 38/1.

[4] - ترتيب المدارك، 39/1-40.

[5] - ينقسم عمل أهل المدينة إلى قسمين: الأول ما كان على طريق الحكاية والنقل؛ أي ما نقله الجمهور عن الجمهور، وعمل به عملا لا يخفى متواترا من زمن النبوة إلى زمن التابعين؛ كالصاع، والمد، وأنه عليه الصلاة والسلام كان يأخذ به منهم الصدقة وزكاة الفطر، وكالأذان، والإقامة، وترك الجهر بالبسملة في الصلاة، وغيرها... وهذا حجة يلزم المصير إليه بلا خلاف عند المالكية. والثاني: ما كان طريقه الاجتهاد والاستدلال؛ وجمهور المالكية يقولون بعدم حجيته، لكنه معتمد عندهم في الترجيح. ينظر: ترتيب المدارك، 47/1 وما بعدها.

[6] - ترتيب المدارك، 51/1 وما بعدها.

- أن يكون عمل أهل المدينة مطابقاً للحديث: أي أن يرد عمل أهل المدينة مؤكدا لنص من الحديث الشريف، فهذا يعمل به من غير خلاف، ولا إشكال في العمل بهما، كتحديد الصاع والمد، الذي كان يعتمده النبي عليه الصلاة والسلام في أخذ صدقاتهم وفطرتهم، وكترك أخذ الزكاة من الأوقاف والأحباس، وكذا من الخضروات، مع علمه عليه الصلاة السلام بكونها عندهم كثيرة، وإلى هذا رجع أبو يوسف وغيره من المخالفين ممن ناظر مالكاً وغيره من أهل المدينة في هذه المسائل، حين علم بهذا النقل وتحققه، وإنما خالف في تلك المسائل من لم يبلغه ذلك[1].

- أن يعضد عملُ أهل المدينة أحدَ الحديثين المتعارضين: فالعمل حينها يكون بالنص الذي يدعمه العمل؛ قال القاضي عياض: وهو (أقوى ما ترجح به الأخبار إذا تعارضت، وإليه ذهب الأستاذ أبو إسحاق الاسفراييني، ومن تابعه من المحققين من الأصوليين والفقهاء من المالكية وغيرهم)[2]، وخالف في ذلك الأحناف وبعض الحنابلة[3]. ومثاله صيغة الأذان؛ فقد ورد فيها حديثان؛ أحدهما ينص على التربيع، والآخر ينص على الترجيع؛ وقد (اختار المتأخرون من أصحاب مالك الترجيع، وهو أن يثني الشهادتين أولا خفيا، ثم يثنيهما مرة ثانية مرفوع الصوت)[4]. ومستندهم في ذلك العمل المدني؛ ولذلك (قال مالك لمن ناظره في المسألة: ما أدري أذان يوم ولا ليلة، هذا مسجد رسول الله صلى الله عليه وسلم يؤذن فيه من عهده، ولم يحفظ عن أحد إنكاره على مؤذن فيه)[5].

ويمكن أن يمثل لهذا أيضا بما ورد في تحية المسجد والإمام يخطب؛ وهي من قضايا الخلاف كما هو معلوم؛ حيث ذهب الشافعي وأحمد وإسحاق إلى أن تحية المسجد مطلوبة ولو كان الإمام يخطب، وحجتهم: ما في الصحيحين فقد روى جابر بن عبد الله، قَالَ: « **جَاءَ سُلَيْكٌ الْغَطَفَانِيُّ يَوْمَ الْجُمُعَةِ، وَرَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَخْطُبُ،**

---

[1] - ترتيب المدارك، 49/1. تفضيل مذهب الإمام مالك وأهل المدينة وصحة أصوله، لابن تيمية، ص: 39-43

[2] - ترتيب المدارك، 52/1.

[3] - تفضيل مذهب الإمام مالك وأهل المدينة وصحة أصوله، لابن تيمية، ص: 47.

[4] - بداية المجتهد، 113/1.

[5] - ترتيب المدارك، 50/1.

فَجَلَسَ، فَقَالَ لَهُ: «يَا سُلَيْكُ قُمْ فَارْكَعْ رَكْعَتَيْنِ، وَتَجَوَّزْ فِيهِمَا»[1]. غير أن هذا الحديث معارض بحديث آخر ، وهو حديث عبد الله بن بسر، قال: **«جَاءَ رَجُلٌ يَتَخَطَّى رِقَابَ النَّاسِ يَوْمَ الْجُمُعَةِ، وَالنَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَخْطُبُ، فَقَالَ لَهُ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «اجْلِسْ فَقَدْ آذَيْتَ»**[2]. فلو كانت تحية المسجد مشروعة لنبهه إليها قبل الجلوس، كما أنه معارض بحديث آخر وهو: **«إِذَا قُلْتَ لِصَاحِبِكَ: أَنْصِتْ، وَالْإِمَامُ يَخْطُبُ يَوْمَ الْجُمُعَةِ، فَقَدْ لَغَوْتَ»**[3].

نظر المالكية في هذه النصوص ورجحوا الجلوس، بناء على عدة أدلة، أهمها عمل أهل المدينة؛ قال ابن عبد البر: (واختلف الفقهاء في المسألة، فذهب مالك وأبو حنيفة وأصحابهما، والثوري والليث بن سعد، إلى أن من جاء يوم الجمعة، والإمام يخطب، ودخل المسجد، أن يجلس ولا يركع، لحديث ابن شهاب هذا، وهو سنة وعمل مستفيض في زمن عمر وغيره)[4].

- أن يعارض عمل أهل المدينة نصا من الحديث النبوي: مذهب المالكية في هذه المسألة هو العمل بما أجمع عليه أهل المدينة، وترك الحديث، وإن صح؛ يقول القاضي عياض: (وإن كان مخالفاً للأخبار جملة؛ فإن كان إجماعهم من طريق النقل، ترك له الخبر بغير خلاف عندنا في ذلك، وعند المحققين من غيرنا على ما تقدم، ولا يجب عند التحقيق تصور خلاف في هذا ولا التفات إليه، إذ لا يترك القطع واليقين لغلبات الظنون)[5]. وهذا التوجه الذي تبناه المالكية قد صار إليه جمع من العلماء من لدن الصحابة الكرام؛ فقد روي أن عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه قال على المنبر: احرج بالله على رجل روى حديثاً العمل على خلافه. وقد كان رجال من أهل العلم من التابعين يحدثون بالأحاديث وتبلغهم عن غيرهم فيقولون: ما نجهل هذا، ولكن مضى العمل على غيره. وكان محمد بن أبي بكر ابن عمر بن حزم إذا قضى في قضية جاء فيها الحديث مخالفاً للقضاء، يعاتبه

---

[1] - صحيح مسلم، كتاب الجمعة، باب التحية والإمام يخطب، ح: 875.

[2] - سنن أبي داود، كتاب أبواب الجمعة، باب تخطي رقاب الناس يوم الجمعة، ح: 1118.

[3] - الموطأ، كتاب السهو، ما جاء في الإنصات يوم الجمعة والإمام يخطب، ح: 104.

[4] - الاستذكار، 24/2. بداية المجتهد، 173/1.

[5] - ترتيب المدارك، 52/1.

أخوه، ويقول له: ألم يأت في هذا حديث كذا؟ فيقول بلى. فيقول أخوه: فما لك لا تقضي به؟ فيقول: فأين الناس عنه، يعني ما أجمع عليه من العلماء بالمدينة، يريد أن العمل بها أقوى من الحديث. وقال ربيعة: ألف عن ألف أحب إلي من واحد عن واحد؛ لأن واحداً واحد ينتزع السنة من أيديكم[1].

ومن المسائل التي يستدل بها في هذا السياق: مسألة النيابة في الصوم، فقد ذهب جمع من الفقهاء إلى جوازها بناء على أحاديث نبوية شريفة[2]؛ منها الحديث الصحيح: «**مَنْ مَاتَ وَعَلَيْهِ صِيَامٌ صَامَ عَنْهُ وَلِيُّهُ**»[3]، وحديث ابن عباس رضي الله عنه قال: «**جَاءَ رَجُلٌ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ أُمِّي مَاتَتْ وَعَلَيْهَا صَوْمُ شَهْرٍ، أَفَأَقْضِيَهُ عَنْهَا، قَالَ: «نَعَمْ فَدِينُ اللَّهِ أَحَقُّ أَنْ يُقْضَى»**[4].

غير أن المالكية خالفوا في هذا، ولم يعملوا بما ورد في الحديثين؛ لأن العمل المدني قد جرى بخلاف ذلك؛ قال الشاطبي معللا ذلك: (إنه لم ينقل استمرار عمل به ولا كثرة، فإن غالب الرواية فيه دائرة على عائشة وابن عباس، وهما أول من خالفاه، فروي عن عائشة أنها سئلت عن امرأة ماتت وعليها صوم، فقالت: "**أَطْعِمُوا عَنْهَا**"، وعن ابن عباس؛ أنه قال: "**لَا يَصُومُ أَحَدٌ عَنْ أَحَدٍ**". قال مالك: ولم أسمع أن أحدا من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا من التابعين بالمدينة أمروا أحدا أن يصوم عن أحد، ولا يصلي أحد عن أحد، وإنما يفعل ذلك كل أحد عن نفسه)[5].

- **ثانيا: قصر اللفظ على ما دل عليه زمن النبوة.**

من المعلوم بأن الألفاظ زمن النبوة كانت لها دلالاتها المقصورة عليها؛ إما من جهة اللغة أو العرف أو الشرع؛ لذلك وجب فهم معاني الألفاظ على ما دلت عليه زمن التشريع؛ ولا ينبغي توسعة الدلالة فيها، لأن ذلك سيؤدي إلى انخرام المدلولات، فمثلا

---

[1] - ينظر هذه النقول في: ترتيب المدارك، 1/45-46.

[2] - التمهيد، 20/27.

[3] - صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب من مات وعليه صوم، ح: 1952.

[4] - صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب من مات وعليه صوم، ح: 1953.

[5] - الموافقات، 3/276.

لفظ السيارة الوارد في قوله تعالى: (**وَجَاءَتْ سَيَّارَةٌ فَأَرْسَلُوا وَارِدَهُمْ فَأَدْلَى دَلْوَهُ قَالَ يَابُشْرَى هَذَا غُلَامٌ**)[1]، فلو حمل اللفظ على دلالته المعروفة اليوم؛ لأنتج ذلك فهما سقيما للنص، إذ السيارة، التي تعني المركبة التي تسير على عجلات، لم تعرف إلا في الزمن المتأخر، فكيف يصح تفسير النص المتقدم بما هو متأخر.

إن هذا المنهج هو الذي صار عليه المالكية، وغيرهم من الفقهاء، في عدد من المسائل، وبه فسرت نصوص كثيرة من الحديث النبوي، ومن ذلك لفظ التصاوير؛ فقد ذهب بعض المعاصرين إلى توسيع مدلول هذه اللفظة لتشمل الصور بالمعنى المعاصر؛ سواء أكانت مصنوعة باليد أم بالآلة، ونزلوا على صانعها الأحاديث الصحيحة الواردة في الترهيب من التصوير، مثل قوله صلى الله عليه وسلم؛ «**أَشَدُّ الناسِ عَذابًا يَوْمَ القِيّامَةِ المُصَوّرون**»[2]، وقوله صلى الله عليه وسلم: «**إِنَّ الَّذِينَ يَصْنَعُونَ هَذِهِ الصُّوَرَيُعَذَّبُونَ يَوْمَ القِيَامَةِ، يُقَالُ لَهُمْ: أَحْيُوا مَا خَلَقْتُمْ**»[3]، وغيرهما من الأحاديث؛ واعتبروا ذلك من كبائر الذنوب؛ فقد جاء في فتاوى اللجنة الدائمة للإفتاء: (تصوير ما فيه روح من إنسان أو حيوان حرام، بل من كبائر الذنوب، سواء كانت الصور مجسمة أم ألوانا في قماش أو ورق أو على جدار ، أم كانت نسيجا بخيوط ملونة أم غير ذلك)[4]. ولم يجوزوا من ذلك إلا ما كان لضرورة، وما يباح للضرورة لا يخرج عن دائرة الحرام أيضا. والواقع أن هذا التوسع في دلالة اللفظ لا مسوغ له، لأن التصاوير عند القدامى هي المنحوتات والتماثيل، أو كل ما له جرم وظل[5]، فحمله على التصوير المعاصر مخالف لمدلول النص ومقاصده.

- **ثالثا: التمييز بين التصرفات النبوية**

يقصد بالتصرفات النبوية: عموم ما صدر عنه صلى الله عليه وسلم من تدابير وأمور عملية، من قول أو فعل أو تقرير، سواء أكانت للاقتداء أم لم تكن، وسواء كانت في أمور

---

[1] - يوسف: 19

[2] - أخرجه البخاري في كتاب اللباس، باب عذاب المصورين يوم القيامة، ح: 5950.

[3] - صحيح البخاري، كتاب اللباس، باب عذاب المصورين يوم القيامة، ح: 5951.

[4] - فتاوى اللجنة الدائمة للإفتاء، 182/6، 701/1-702.

[5] - شرح ابن بطال على صحيح البخاري، 180/9.

الدين أو الدنيا[1]. ومعنى هذا: أن ما نقل عن النبي صلى الله عليه وسلم ليس على درجة واحدة، فهناك أمور يجب على المسلم الاقتداء به فيها، وهناك أمور يحرم التأسي به فيها. ولأجل ذلك ميز العلماء بين ما صدر عنه صلى الله عليه وسلم، وقد كان من أوائل من فصل الكلام عن هذا هو الإمام القرافي في كتابه الماتع: الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، وكتابه الفروق، ومما قاله في هذا الموضوع: (إن رسول الله صلى الله عليه وسلم هو الإمام الأعظم، والقاضي الأحكم، والمفتي الأعلم، فهو إمام الأئمة، وقاضي القضاة وعالم العلماء. فما من منصب ديني إلا وهو متصف به في أعلى رتبة، غير أن غالب تصرفها بالتبليغ، لأن وصف الرسالة غالب عليه. ثم تقع تصرفاته؛ منها ما يكون بالتبليغ والفتوى إجماعاً، ومنها ما يجمع الناس على أنه بالقضاء، ومنها ما يجمع الناس على أنه بالإمامة، ومنها ما يُختلف فيه لتردده بين رتبتين فصاعداً، فمنهم من يُغلب عليه رتبة ومنهم من يغلب عليه أخرى)[2].

ومفاد هذا الكلام هو أن غالب ما نقل عن النبي صلى الله عليه وسلم هو من باب التبليغ عن الله سبحانه، فالنبي صلى الله عليه وسلم مجرد رسول ومبلغ، ومطلوب من كل مؤمن الامتثال لأمر الله سبحانه ورسوله صلى الله عليه وسلم فيه، غير أن هناك تصرفات أخرى لا يمكن الأخذ بها والعمل بها على إطلاق، فأفعاله صلى الله عليه وسلم الخاصة مثلا، كصيام الوصال والزواج بأكثر من أربع نساء وعدم قبول الصدقة وغيرها، يحرم التأسي به فيها. وقد تتبع العلماء هذه التصرفات النبوية وميزوا فيها بين أنواع عدة، أوصلها الطاهر بن عاشور إلى اثني عشر نوعا وهي: التصرف بالتشريع، والفتوى، والقضاء، والإمارة، والهدي، والصلح، والإشارة على المستشير، والنصيحة، وتكميل النفوس، وتعليم الحقائق العالية، والتأديب، والتجرد عن الإرشاد[3].

والتمييز بين هذه التصرفات له تأثير في الأحكام، (فكل ما قاله أو فعله على سبيل التبليغ كان ذلك حكماً عاماً على الثقلين إلى يوم القيامة؛ فإن كان مأموراً به أقدم عليه كل أحد بنفسه، وكذلك المباح. وإن كان منهياً عنه اجتنبه كل أحد بنفسه. وكل ما تصرّف

---

[1] - تصرفات الرسول صلى الله عليه وسلم بالإمامة، ص: 13.

[2] - الفروق، 206/1

[3] - الفروق، 206/3

فيه عليه السلام بوصف الإمامة لا يجوز لأحد أن يُقدِم عليه إلا بإذن الإمام، اقتداء به عليه السلام، ولأن سبب تصرّفه فيه عليه السلام بوصف الإمامة دون التبليغ يقتضي ذلك. وما تصرّف فيه صلى الله عليه وسلم بوصف القضاء لا يجوز لأحد أن يُقدِم عليه إلا بحكم حاكم، لأن السبب الذي لأجله تصرّف فيه صلى الله عليه وسلم بوصف القضاء يقتضي ذلك)[1].

وهذا التمييز بين التصرفات النبوية ليس بدعا من القول؛ وإنما هو تأسيس نبوي؛ ويشهد لذلك نصوص عدة، أقتصر منها على اثنين؛ الأول هو قوله صلى الله عليه وسلم: «**إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ، وَ إِنَّكُمْ تَخْتَصِمُونَ إِلَيَّ، وَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ أَلْحَنَ بِحُجَّتِهِ مِنْ بَعْضٍ، وَ أَقْضِيَ لَهُ عَلَى نَحْوِ مَا أَسْمَعُ، فَمَنْ قَضَيْتُ لَهُ مِنْ حَقِّ أَخِيهِ شَيْئًا فَلاَ يَأْخُذْ، فَإِنَّمَا أَقْطَعُ لَهُ قِطْعَةً مِنَ النَّارِ**»[2]. فدلالة الحديث أنه يمكن للنبي صلى الله عليه وسلم أن يقضي للظالم على المظلوم بناء على الحجج التي بين يديه. والحديث الثاني هو حديث بريرة؛ فعن ابن عباس رضي الله عنه «**أَنَّ زَوْجَ بَرِيرَةَ كَانَ عَبْدًا يُقَالُ لَهُ مُغِيثٌ، كَأَنِّي أَنْظُرُ إِلَيْهِ يَطُوفُ خَلْفَهَا يَبْكِي وَدُمُوعُهُ تَسِيلُ عَلَى لِحْيَتِهِ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِعبَّاسٍ: «يَا عَبَّاسُ، أَلاَ تَعْجَبُ مِنْ حُبِّ مُغِيثٍ بَرِيرَةَ، وَمِنْ بُغْضِ بَرِيرَةَ مُغِيثًا» فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «لَوْ رَاجَعْتِهِ» قَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، تَأْمُرُنِي؟ قَالَ: «إِنَّمَا أَنَا أَشْفَعُ» قَالَتْ: لاَ حَاجَةَ لِي فِيهِ**»[3]. فلو كان أمره صلى الله عليه وسلم على سبيل التبليغ لما ترددت بريرة رضي الله عنها في الامتثال، لكنه لما كان على سبيل الشفاعة لم تستجب.

ولأجل هذا توقف العلماء عند بعض النصوص من السنة، واختلفوا في تصرف النبي صلى الله عليه وسلم فيها، ومن ذلك حديث هند بنت عُتْبَة لَمَّا اشتكت من أن أبا سفيان رجل شحيح، لا يعطيها وولدها ما يكفيها، فقال لها صلى الله عليه وسلم: «**خُذي ما يكفيكِ وولَدَكِ بالمعروف**»[4]. فهل هذا النص يحمل على إطلاقه، فيجوز لكل امرأة أن تأخذ من

---

[1] - مقاصد الشريعة، 99/3

[2] - صحيح البخاري، كتاب الأحكام، باب موعظة الإمام للخصوم، ح: 7168

[3] - صحيح البخاري، كتاب الطلاق، باب شفاعة النبي صلى الله عليه وسلم في زوج بريرة، ح: 5283

[4] - صحيح البخاري، كتاب النفقات، باب إذا لم ينفق الرجل فللمرأة أن تأخذ بغير علمه ما يكفيها وولدها بالمعروف، ح: 5364.

مال زوجها ما يكفيها، من غير إذنه، إذا بخل عنها، أم أن هذا التصرف منها يحتاج إلى حكم القاضي من أجل نفاذه؟ قال القرافي: (قال جماعة من العلماء: هذا تصرُّفٌ منه صلى الله عليه وسلم بالفُتيا، لأنه غالبُ أحواله عليه الصلاة والسلام. فعلى هذا: مَنْ ظَفِرَ بجنسِ حَقِّهِ، أو بغير جنسه مع تعذُّر أخذِ الحق ممن هو عليه، جازَ له أخذه حتى يستوفي حقه. ومشهور مذهب مالك، وقاله جماعة من العلماء، أنه لا يأخذ جنس حقه إذا ظفر به، وإن تعذر عليه أخذ حقه ممن هو عليه)[1]. أي إن رأي المالكية هو أنه لا بد من صدور حكم القاضي في الموضوع، ولا يجوز لكل من ضاع حقه أن يسعى لاسترداده بأي وجه؛ لأن ذلك مؤذن في خراب الأسر وحدوث الفوضى فيها، خاصة وأن الأزواج والزوجات ليسوا على شاكلة واحدة.

- **رابعا: ترك القياس على الرخص التي وردت في نصوص السنة:**

معلوم بأن القياس هو إلحاق فرع بأصل لعلة جامعة بينهما؛ وأما الرخص فهي ما شرع من الأحكام تخفيفا على العباد؛ ومعلوم بأن القياس له أركان يقوم عليها، وهي: الأصل والفرع والحكم والعلة، ومن شروط الأصل ألا يكون متفرعا عن غيره، وإلا صار فرعا[2]. وبناء على هذا منع المالكية القياس على الرخص؛ لأن شرط القياس في هذه الحالة منخرم، كما أنهم قالوا: (إن الرخص مخالِفَة للدليل، فالقول بالقياس عليها يؤدي إلى كثرة مخالفة الدليل، فوجب ألاَّ يجوز)[3].

ومن المسائل التي يمكن التمثيل بها في هذا الباب مسألة المسح على الجوربين في الوضوء؛ إذ من المعلوم أن المسح على الخف ثابت بلا خلاف، بدليل الحديث الصحيح المروي عن المغيرة بن شعبة قال: «**كُنْتُ مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي سَفَرٍ، فَأَهْوَيْتُ لِأَنْزِعَ خُفَّيْهِ، فَقَالَ: دَعْهُمَا، فَإِنِّي أَدْخَلْتُهُمَا طَاهِرَتَيْنِ. فَمَسَحَ عَلَيْهِمَا**»[4]. فهل يصح قياس الجوربين

[1] - الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، ص: 112

[2] - الإحكام في أصول الأحكام، للآمدي، 194/3.

[3] - شرح تنقيح الفصول في علم الأصول، ص: 416.

[4] - صحيح البخاري، كتاب الوضوء، باب إذا أدخل رجليه وهما طاهرتان، ح: 206

على الخفين؟ قال ابن رشد: (واختلفوا في المسح على الجوربين؛ فأجاز ذلك قوم، ومنعه قوم. وممن منع ذلك: مالك والشافعي وأبو حنيفة، وممن أجاز ذلك: أبو يوسف ومحمد، صاحبا أبي حنيفة، وسفيان الثوري)[1]. ومبررات المالكية عديدة، منها عدم جوز القياس على الرخص، يقول المازري: (لأن الآثار إنما جاءت بالمسح على الخفين، والجوربان لا يسميان خفين، والحاجة إلى الخفين فوق الحاجة إليهما، فلا يقاس حكمهما على الخفين، فإن جلدا، فقد اختلف فيهما؛ لأنهما أشبها بالتجليد الخفين، فقاسهما مرة عليهما ومرة لم يقس على الرخصة، ولم يبعد ما جاءت به الآثار)[2]. ولأجل هذا استقر الرأي المشهور عند المالكية في الممسوح عليه أن يكون مستوفيا لشروط خمسة، نص عليها خليل بن إسحاق فقال: (بشرط جلد طاهر خرز وستر محل الفرض وأمكن تتابع المشي به)[3]. قال الخرشي موضحا: (يشترط في الخف الذي يمسح عليه خمسة شروط؛ منها: أن يكون جلدا، لا ما صنع على هيئة الخف من قطن ونحوه. ومنها: أن يكون طاهرا لا نجسا؛ كجلد ميتة، ولو دبغ على المشهور، ولا متنجسا. ومنها: أن يكون خرزا، لا ما لصق على هيئة بنحو رسراس للسنة. ومنها: أن يكون ساترا لمحل الفرض، وهو الكعبان، لا ما نقص عنه؛ لأنه إن اقتصر عليه في المسح نقص البدل عن مبدله، والأصل المساواة، وإن جمع معه الغسل جمع بين البدل والمبدل منه، وهو لا يجوز. ومنها: أن يتمكن من المشي به؛ بحيث لا يكون واسعا ولا ضيقا جدا)[4].

- **مراعاة مقاصد الشارع في فهم النصوص الحديثية**

لا مراء بأن الشريعة تروم من وراء تطبيق النصوص في الواقع تحقيق مقاصد وغايات محددة؛ إذ (المقاصد أرواح الأعمال)[5]؛ ولذلك كان لزاما على الفقيه مراعاة تحقق تلك المرامي؛ وألا يسلك مسلك أهل الظاهر الذين يحرصون على درك "ماذا قال الشارع"،

[1] - بداية المجتهد، 26/1

[2] - شرح التلقين، 316/1.

[3] - مختصر خليل، ص: 23-24.

[4] - مختصر خليل، ص: 23-24.

[5] - الموافقات، 261/2.

وإنما المطلوب أن يسلك مسلك الذين يحرصون على درك "ماذا أراد الشارع"، وهذا هو المسلك الذي كان عليه الصحابة الكرام رضي الله عنهم، الذين (كانوا يدندنون حول معرفة مراده ومقصوده، ولم يكن أحد منهم يظهر له مراد رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم يعدل عنه إلى غيره ألبتة)[1].

إن الجمود على النص والغفلة عن مقصوده يولد لنا مجتمعا شكليا لا جوهريا، إذ تبدو فيه رسوم الشارع قائمة، لكن روحه وقيمة غائبة، وهو ما ينذر بانقلاب الموازين، وانعكاس المقاييس؛ وهذا ليس من الشريعة لا من قبيل ولا دبير.

ومن نماذج ما يذكر في هذا السياق، تناول المالكية لحديث «**الْبَيِّعانِ بالخِيارِ ما لَمْ يَتَفَرَّقا**»[2]، حيث ذهبوا إلى حمل الفرقة على معنى الانفصال في الكلام عن البيع فقط، لا على معنى افتراق الأشخاص من المجلس؛ كما ذهب إلى ذلك غيرهم من الفقهاء، (وعلّلوا ذلك بمنافاته لمقصد الشارع من بتّ العقود)[3]؛ خاصة أن البقاء في المجلس لا حد له أحيانا[4].

ومما يمكن التمثيل به هنا أيضا مسألة المفطر في رمضان بأكل أو شرب عمدا؛ فمذهب مالك وأصحابه، أن عليه القضاء والكفارة؛ قال ابن أبي زيد: (والكفارة على من أفطر متعمدا بأكل أو شرب أو جماع مع القضاء، والكفارة في ذلك إطعام ستين مسكينا، لكل مسكين مد بمد النبي صلى الله عليه وسلم، فذلك أحب إلينا، وله أن يكفر بعتق رقبة أو صيام شهرين متتابعين)[5]. وهو قول مستند إلى حديث أبي هريرة رضي الله عنه حيث قال: «**بيْنَما نَحْنُ جُلُوسٌ عِنْدَ النبيّ صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ، إذْ جَاءَهُ رَجُلٌ فَقَالَ: يا رَسولَ اللَّهِ هَلَكْتُ. قَالَ: ما لَكَ؟ قَالَ: وقَعْتُ علَى امْرَأَتي و أَنَا صَائِمٌ، فَقَالَ رَسولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ: هلْ تَجِدُ رَقَبَةً تُعْتِقُهَا؟ قَالَ: لَا، قَالَ: فَهلْ تَسْتَطِيعُ أنْ تَصُومَ**

---

[1] - إعلام الموقعين، 298/1

[2] - صحيح البخاري، كتاب البيوع، باب إذا بين البيعان ولم يكتما ونصحا، ح: 2097.

[3] - مقاصد الشريعة الإسلامية، 72/1.

[4] - الموطأ، كتاب البيوع، باب بيع الخيار، ح: 2073، 117/2.

[5] - الرسالة، ص : 61.

شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ، قَالَ: لَا، فَقَالَ: فَهلْ تَجِدُ إِطْعَامَ سِتِّينَ مِسْكِينًا»[1]. وذهب الشافعي وأحمد وأهل الظاهر إلى أن الكفارة إنما تلزم في الإفطار من الجماع فقط؛ لأن هذا هو منطوق الحديث. وأما المالكية فقد استحضروا مقصود النص الذي هو الاستخفاف بقدسية شعيرة الصوم؛ وقالوا: إن المفطر عمدا بأكل أو شرب يجب عليه (الكفارة عقابا لانتهاك الحرمة. فإنها أشد مناسبة للجماع منها لغيره، وذلك أن العقاب المقصود به الردع، والعقاب الأكبر قد يوضع لما إليه النفس أميل، وهو لها أغلب من الجنايات، وإن كانت الجناية متقاربة؛ إذ كان المقصود من ذلك التزام الناس الشرائع، وأن يكونوا أخيارا عدولا)[2]. بمعنى أن المالكية نظروا إلى مقصود الشارع من صيانة عبادة الصيام، وحفظ هيبتها، ولم يتوقفوا عند منطوق النص وملفوظه الظاهر.

خاتمة:

وبعد فهذه كلمات عجلى حاولت من خلالها أن أبين منهج المالكية في قراءة نصوص السنة النبوية الشريفة، ولا أزعم أني قد وفيت الموضوع حقه، وإنما اعتبر هذا الذي ذكر مجرد إثارات تنبه طلاب العلم إلى أن المالكية يقدرون نصوص السنة النبوية كغيرهم من الفقهاء، وأنهم لا يقصدون قط التفريط فيها، كما يروج لذلك بعض الناس اليوم، وإذا ظهر لبعضهم بأنهم تركوا العمل بحديث ما فإن ذلك كان لمبرر شرعي اقتضى ذلك، وأنه لا يمكن أن يكون ألبتة تشهيا واتباع لحظوظ النفس وانسياقا وراء الهوى. والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

[1] - صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب إذا جامع في رمضان، ولم يكن له شيء، فتصدق عليه فليكفر، ح: 1936.

[2] - بداية المجتهد، 65/2.

قائمة المصادر والمراجع

المصحف الشريف.

- الإحكام في أصول الأحكام، سيف الدين الآمدي، عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق.
- الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام وتصرفات القاضي والإمام، لأبي العباس أحمد بن إدريس القرافي، تح: عبد الفتاح أبي غدة، المطبوعات الإسلامية بحلب، مكتب دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط: 2، 1995م.
- الاستذكار لمذاهب فقهاء الأمصار، لانب عبد البر النمري، تح: عبد المعطي أمين قلعجي، دار قتيبة ودار الواعي، دمشق، القاهرة، ط:1، 1993م.
- أصول فقه الإمام مالك: أدلته النقلية، لعبد الرحمن بن عبد الله الشعلان، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط: 1324هـ
- إعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن قيم الجوزية، تح: عصام فارس الحرستاني وحسان عبد المنان، دار الجيل، بيروت، ط:1، 1419هـ/1998م
- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لأبي الوليد بن رشد الحفيد، تح: علي معوض وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1997م
- ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، للقاضي عياض، تح: محمد بن تاويت الطنجي وآخرون، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، دط، دت .
- تصرفات الرسول صلى الله عليه وسلم بالإمامة: الدلالات المنهجية التشريعية، لسعد الدين العثماني، دار الكلمة، ط: الثانية، 1434هـ/2013م.
- تفضيل مذهب الإمام مالك وأهل المدينة وصحة أصوله، لابن تيمية، تح: أحمد مصطفى قاسم الطهطاوي، دار الفضيلة، القاهرة.
- تلبيس إبليس، جمال الدين بن الجوزي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط: الأولى، 1421هـ/ 2001م.
- التمهيد لما في الموطإ من المعاني والأسانيد، لابن عبد البر، تح: مصطفى بن أحمد العلوي وآخرون، منشورات وزارة الأوقاف، الرباط، ط: 1967-1992م

- جامع بيان العلم وفضله، لأبي عمر يوسف ابن عبد البر، تح: أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، دون ذكر المكان والطبعة والتاريخ
- الرسالة، لابن أبي زيد القيرواني، د تح، المكتبة الثقافية، بيروت، دط، دت سنن أبي داود،
- سنن أبي داود، اعتنى به أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط:2، 1424هـ
- سير أعلام النبلاء، لشمس الدين الذهبي، تح: شعيب الأرناؤوط، محمد نعيم العرقسوسي، ط:1، 1985م
- شرح ابن بطال لصحيح البخاري، تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، الرياض، دط، دت
- شرح التلقين، محمد بن علي المازري، تح: سماحة الشيخ محمَّد المختار السّلامي، دار الغرب الإسلامي، ط: الأولى، 2008م.
- شرح تنقيح الفصول في علم الأصول، لشهاب الدين، تح: طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، ط: الأولى، 1393 هـ - 1973 م
- صحيح البخاري، تح: عبد العزيز بن باز، المكتبة التوفيقية، القاهرة، د ط، د ت.
- صحيح مسلم، تح: فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دط، دت
- العرف والعمل في المذهب المالكي، لعمر الجيدي، مطبعة فضالة، المحمدية، ط: 1982م
- فتاوى اللجنة الدائمة للإفتاء. جمع وترتيب: أحمد بن عبد الرزاق الدويش، منشورات: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء - الإدارة العامة للطبع، الرياض.
- الفروق، لأحمد بن إدريس القرافي، تح: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1998م
- مختصر خليل، صححه وعلق عليه: أحمد نصر، المكتبة المالكية، ط: الأخيرة، 1981م
- مقاصد الشريعة الإسلامية، لمحمد الطاهر ابن عاشور، تح: محمد الحبيب ابن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425 هـ - 2004م.
- مقدمة ابن خلدون، تح: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، القاهرة، د ط.

- الموافقات، لأبي إسحاق الشاطبي، تح: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الناشر: دار ابن عفان، ط: الأولى 1417هـ/ 1997م
- الموطأ، للإمام مالك بن أنس، تح: محمد مصطفى الأعظمي، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية، أبو ظبي، ط: الأولى، 1425هـ-2004م.

منهج الأصوليين في تفسير النص الشرعي

د. محمد بنعمر

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة

ظل البحث عن المعنى، والعمل على تلقيه ومقاربته، وتأمين الطريق للوصول إليه، من أبرز المشاغل والقضايا الكبرى، ومن الاهتمامات الأساسية في العلوم الاسلامية بشكل عام، وعلم أصول الفقه بشكل خاص ،بحيث كان المشترك والجامع بين العلوم الاسلامية هو البحث عن المعنى، وبيان مسالك وطرق تلقي هذا المعنى من النص، وتأمين الطرق والمسالك للوصول الى هذا المعنى بمنهج سديد، وبمسلك سليم يقره منطق اللغة العربية في التخاطب وتؤكده سننها في التفاهم .

و لقد كانت مشاركة علماء الأصول مشاركة متميزة، ومساهمة رائدة بشكل خاص، بحيث اعتبر علم أصول الفقه عند الكثير من الباحثين، من أبرز العلوم الاسلامية التي اختارت جهة الاشتغال على النص في جهة التوثيق والتحقيق، وفي جهة التفسير، والتلقي والبيان.

فكانت عناية علماء الأصول متجها إلى تأسيس المقتضيات، وعرض الشروط، وبيان المسالك التي يتوقف عليها الفهم والتفسير، ويتأسس عليها البيان المؤدي الى تلقي المعنى السليم والسديد من النص القرءاني والحديثي بشكل اجمالي.

وانطلاقا من هذا الاعتبار العلمي والمنهجي، فإن علماء الأصول اتجهوا الى الاشتغال على اللغة، من خلال ما وضعوه من الأسس الضابطة، وما رسموه من الشروط الناظمة للتفسير، وما عرضوه من القواعد والكليات المعينة والمساعدة على قراءة النص و تلقي معانيه وتحقيق مقاصده، وفق المقتضى الناظم للتخاطب في اللغة العربية، دون أن

يغفلوا أو يهملوا موقع السياق والمقتضى، والقرائن المسددة والمعينة على توجيه وتسديد البيان والتفسير.

وهذه الورقة العلمية محورها الأساسي هو البحث والحديث عن أسس المنهج الأصولي في تلقي المعنى وتفسير النص، وإظهار أهم المسالك المشكلة لمنهج الأصوليين في تفهم وتفسير النصوص الشرعية.

-أهداف البحث

-إظهار الأسس المنهجية الأصولية في التفسير والبيان.

-تشخيص الأسس والمكونات والمسالك التي يتأسس عليها المنهج الاصولي في التفسير والبيان والتلقي .

- ابراز خصوصية المنهج الأصولي في محور في التفسير والبيان والتلقي.

-منهج البحث

اقتناعا منا بهذا الاعتبار العلمي المحدد في " أن النص آو الموضوع المدروس، هو الذي يفرض المنهج في البحث ،بحيث ينبغي أن ينسجم ويتوافق المنهج مع طبيعة الموضوع المختار في البحث " [1].

ونظرا لكون المنهج هو المادة الناظمة للبحث العلمي، وهو الموجه للباحث والمعين والمساعد في الإجابة على مختلف أسئلة البحث أو على فرضياته ان كان بحثا ميدانيا.

فإننا قد أخذنا فيه بالمنهج الوصفي في هذه الورقة العلمية، لكون المنهج الوصفي يقوم على استقراء وتتبع المادة العلمية التي تخدم إشكالا محوريا ،أو قضية رئيسة في موضوع البحث" [2].

---

[1]- إعداد الأطروحات الجامعية في ضوء نظام مدارس الدكتوراه تقنيات البحث وضوابط الكتابة: للدكتور العياشي محمد حدوش اصدار مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء الطبعة الأولى السنة :2012 ،ص 28

[2]- أبجديات البحث في العلوم الشرعية "محاولة في التأصيل المنهجي " ضوابط – مناهج – آفاق – تقنيات :للدكتور فريد الأنصاري دار السلام الطبعة الثانية 2010 ص: 81:.

كما يعمل هذا المنهج على عرض موضوع البحث عرضا إخباريا وتوصيفيا، وعليه عملنا على الاستئناس بالتعليل والتفسير في عرض النقول والشواهد التي لها صلة بالبحث.

وبحكم صعوبة الفصل بين المنهج والموضوع في أي تخصص علمي أو معرفي ،فقداعتمدت في هذه الورقة العلمية على المنهج الوصفي .

1-علم اصول الفقه الموقع -الاهمية

يعتبر علم أصول الفقه من أهم العلوم التي أنتجتها الحضارة العربية الإسلامية، وقد تحدث ابن خلدون ت808ه في المقدمة عن علم أصول الفقه وعن قيمته العلمية والمنهجية فقال" اعلم أن أصول الفقه من أعظم العلوم الشرعية واجلها قدرا، وأكثرها فائدة، وهو النظر في الأدلة الشرعية، من حيث تؤخذ منها الأحكام الكلية...."[1].

من جهة اخرى اعتبر ابن خلدون 808ه علم أصول الفقه، من العلوم المستحدثة في الملة، بحيث "لم يكن المتقدمون في حاجة إليه...وإنما نشأت الحاجة إليه بعد فساد الألسنة ،واختلاط المسلمين بغيرهم من أهل الديانات الأخرى...."[2].

وتأسيس هذا العلم يرجع الى الامام الشافعي ت204ه ، بحيث كان مسعاه ،أن يكون علم اصول الفقه علما مسددا للفهم ،ومعينا على تفهم النصوص الشرعية، والتحقق من مقاصدها ،وعلى الاستدلال على النوازل الجديدة ،بإرجاعها الى الأصول والكليات التشريعية الاصلية او التبعية ،وهو ما كشف عنه، وبينه في كتابه المشهور "الرسالة".[3]

[1] -المقدمة لابن خلدون تحقيق علي عبد الوافي مطيعة النهضة مصر السنة :1980ج:1 ص:583.

[2] -المصدر نفسه

[3] -طبعت **الرسالة** بتحقيق أحمد محمد شاكر وصدرت عن دار الرسالة بلبنان سنة :1980

وأكد على هذه الأهمية العلمية لعلم أصول الفقه الدكتور طه عبد الرحمان عندما قال: "إن علم أصول الفقه الذي يعد بحق أعظم علم أنشأته الحضارة العربية الإسلامية..."[1].

ومن اشاراته تصريحه ان علم أصول الفقه من مفاخر العلوم في الحضارة العربية الاسلامية بحيث لا نجد له مثيلا في الحضارات والثقافات الأخرى.

وذهب الدكتور محمد حميد الله أن علم اصول الفقه هو مجموعة من القواعد والكليات التي يتوسل بها من أجل الفهم والاستدلال على الاحكام الشرعية.[2]

فأهم العلوم في الاسلام، هي تلك العلوم التي اجتمع فيها المنقول مع المعقول، وألتحم فيها النص مع الرأي، واجتمع النظر والاجتهاد، جاء في مستصفى الإمام الغزالي ت 505هـ، في سياق حديثه عن علم أصول الفقه: "فأشرف العلوم ما ازدوج فيه العقل مع السمع. واصطحب فيه الرأي مع الشرع. وعلم أصول الفقه من هذا القبيل" [3].

وهذا المعنى نفسه أكده صاحب كتاب قواطع الأدلة الإمام السمعاني الشافعي ت الذي نص أن علم أصول الفقه:"هو أصل الأصول، وقاعدة العلوم:"[4]

وقد مر هذا العلم بعدة مراحل، من أبرزها تواصل علم أصول الفقه مع علم المنطق، اذ عمل مجموعة من العلماء على استثمار المنطق وتقريبه إلى مباحث علم أصول.

بحيث اشترط الامام ابن حزم ت456هـ على الفقيه والمستنبط أن يكون على معرفة بالمنطق، وبمقدماته، وهو ما تدل عليه مقدمة كتاب "التقريب لحد المنطق"، إذ اشترط على الفقيه والمستنبط أن يكون متمكنا من آليات المنطق، ومن جهاته، لأنه الأداة المعينة، والوسيلة المساعدة على تفهم الخطاب الشرعي، وعلى الاستنباط والاستدلال.

---

[1] -تجديد لمنهج في تقويم التراث لطه عبد الرحمان المركز الثقافي العربي ط-2- السنة 1990 : ص:93

[2] -المعتمد في علم اصول الفقه لابي الحسين البصري مقدمة المحقق محمد حميد الله وحسن حنفي اصدار المعهد الفرنسي للدراسات العربية دمشق سوريا السنة 1980ج:1ص:174

[3] - قواطع الادلة للإمام السمعاني: تحقيق محمد حسن الشافعي، اصدار دار الكتب العلمية، 1997:ج:1ص17

[4] -" "التقريب لحد المنطق لابن حزم تحقيق احسان عباس إصدار الدار العربية للنشر بيروت السنة 1980 ،ص:13

فقد اشاد الامام ابن حزم بكتابه "التقريب في المنطق" الذي خصصه للمنطق فقال: "فهو كتاب جليل المنفعة عظيم الفائدة ،لا غنى لطالب الحقائق عنه ،فمن أحب أن يقف على الحقائق فليقرأه".

و المرحلة الذهبية في علم أصول الفقه، كانت مع ظهور هذه المصنفات الأربعة، التي تعد الاساس والقطب في هذا العلم: وهي المستصفى لأبي حامد الغزالي ت505ه، والبرهان لإمام الحرمين الامام الجويني ت478ه، والعمد للقاضي عبد الجبار الهمداني ت415ه ،والمعتمد لأبي الحسين البصري ت(436ه):"[1].

- **علم اصول الفقه وظائفه ومهامه**

يعتبر علم اصول الفقه علما منهجيا كاشفا ومجليا لطرق الاستدلال، ومعينا على الاستنباط، وهو علم مسدد لفهم وتفهم النصوص الشرعية، والوقوف على معانيها ،وهو محصن للنص عن التفسيرات التحريفية ، وعن التأويلية الفاسدة ، "فقد كان عالم الأصول مندفعا برغبة أكيدة في حماية النص وصيانته ،من أن يصير مجالا للتزيد والاقحام ،ومطية للتحريف و التعسف ، وإسقاط الذات على النص...[1].

هذه الوجهة الاستنباطية والاستدلالية في هذا العلم، جعلت علماء الأصول يشتغلون على القواعد اللغوية والدلالية، فالقواعد الأصولية تحضر بجميع أنواعها وفروعها وأشكالها في مباحث الأصوليين ،لأن هذه القواعد تعين على الفهم ،و تساعد الاستنباط والاستدلال.

فالغاية من هذه القواعد الأصولية، هو أن تعصم عقلية الفقيه من الزلل، وأن تحفظ العقل من الوقوع في الخطأ، و تعمل على توجيه السبيل السليم، والطريق السديد إلى الفهم والاستدلال والتفسير ، لكل من اختار النظر والاجتهاد في القضايا والمسائل الشريعة.

[1] -اللفظ والمعنى عند علماء أصول الفقه لمصطفى بنحمزة ضمن ندوة المصطلح وعلاقته بالعلوم منشورات كلية الآداب ظهر المهراز فاس –ط-2 -السنة :1990 :ص456.

وعلم أصول الفقه من جهة أخرى يجسد ويظهر مدى حضور المسالة المنهجية في العلوم الاسلامية عامة، وفي علم أصول الفقه بشكل خاص، لأن المنهج في أصله مجموعة من القواعد والمسالك الناظمة للنظر والتفكير، والكاشفة للضوابط المعينة والمساعدة على الوصول الى الحقائق .

ولقد أكد على هذه المهمة والوظيفة حديثا الشيخ الإمام الطاهر ابن عاشور، وظيفة علم أصول الفقه فقال: "إن علم الأصول يضبط قواعد الاستنباط ويفصح عنها، فهو آلة للمفسر في استنباط الآيات الشرعية من آياتها..."[1].

وعلم أصول الفقه بصفة اجمالية، هو علم منهجي غايته مساعدة الفقيه على تفهم النصوص الشرعية، وعلى الاستدلال على تلك النصوص للوقوف على الاحكام الشرعية المحمولة فيها قصد تنزيلها على الواقع.

ومن ابرز الجهات التي نالت عناية الاصوليين جهة تلقي المعنى واستمداد الدلالة من النص الشرعي، وكان هذا المحور من أبرز مشاغل علماء أصول الفقه، ومن تم فمن أهم المقدمات والمداخل عند الأصوليين، اشتغالهم على المعنى والدلالة، و استحضارهم للمباحث اللفظية. باعتبار أن اللغة في المنظور الأصولي تتحدد في الألفاظ المبينة لمسمياتها.

وهو ما جعل مؤلفات الأصوليين تحمل كثيرا من المباحث التي لها صلة مباشرة بقضايا اللغة، والتركيب والدلالة والمعجم. لها تعلق وصلة بتفسير النصوص وقراءتها وتأويلها2.

-النص وموقعه في الثقافة العربية الإسلامية:

يحظى النص بموقع خاص في التراث العربي الإسلامي، لأن النص الشرعي الذي يتحدد في القرآن الكريم والسنة النبوية يشكل الإطار المرجعي، والمدار الأساسي التي تقوم عليه العلوم الاسلامية ،وهو المدار في معرفة الأحكام ،والقيم الإسلامية.

[1] -التحرير والتنوير للطاهر ابن عاشور إصدار الدار التونسية للنشر السنة 1986 :ج:1 ص :25

[2]-علم أصول الفقه وعلاقته بالدرس اللغوي لفؤاد بوفجيج مجلة دعوة الحق المغربية العدد:366.ابريل :2002ص:23

هذا الموقع الخاص الذي ناله النص في الثقافة الإسلامية، هو الذي كان من وراء اجتماع كثير من العلوم، والتحامها من أجل خدمة النص الشرعي، سواء في مستوى التوثيق والضبط، أو في مستوى الفهم والتفسير والتأويل.

ذلك أن جميع الاتجاهات الفكرية، والعلمية التي تطورت في أحضان التراث العربي الإسلامي، كان همها الاول هو الوصول الى المعنى في النص، واستمداد معانيه قصد تنزيل تلك المعاني على تصرفات المكلف، في الواقع الذي يعيش فيه.

من هنا يمكن القول والاعتراف بأن هناك خلفية دينية تحكمت في توجيه الدراسات اللغوية والقرآنية، وجعلت العلماء على اختلاف تخصصاتهم، وتنوع اختياراتهم يلحون جميعا على الصلة القوية والجامعة التي يجب أن تكون حاضرة وقائمة بين اللغة العربية وعلومها وبين والنص الشرعي.

ما يعني" أن جميع العلوم التي ظهرت في الإسلام، إنما وضعت لخدمة القرآن الكريم والسنة النبوية توثيقا وتفسيرا واستمدادا"[1].

فكان النص هو مدار العلوم وهو المقصود بذاته، العلوم البيانية متداخلة معه، ومن نتائج واثار وتداعيات هذا التداخل القائم بين النص الشرعي والمعارف اللغوية والبيانية، هو ذلك التطور الذي عرفته كثير العلوم مثل علم النحو، وعلم التصريف، وعلم التفسير، وعلم البلاغة، وعلم الدلالة، وعلم المعجم.

ما يدل بشكل صريح أن في أحضان النص الشرعي عامة، والقرءاني خاصة تطورت كثير من المعارف والعلوم ذات الجهة اللغوية والبيانية والدلالية والمعجمية، بحيث كانت له طريقة خاصة في تحديد المعنى واستنباطها من النص.[2]

ويمكن توزيع وتفريع وتقسيم وتفريع خدمات العلوم العربية والبيانية والدلالية للنص الشرعي في قسمين أساسيين:

---

[1]- اللغة والنحو لمحمد عون: ص 32.

[2] -اللغة العربية معناها ومبناها لتمام حسان :ص:24

- مستوى التوثيق والتحقيق والضبط.
- مستوى التفسير والتأويل والفهم.

وبهذا نقول وبدون تردد ،أن الاصوليين حاولوا بناء نظرية دلالية متماسكة ومنسجمة، تسعى الى اظهار المستويات المشكلة لنظام الدلالة المحمول في النص الشرعي.

- اللغة في مدونات وكتب علم أصول الفقه

من المحاور الكبرى التي اشتغل عليها علماء الأصول، محور اللغة العربية وعلومها ،من نحو وتصريف، وبلاغة ومعجم ،اشتقاق ودلالة ونبر، وعلم أصوات ،كما حضر النحو ومباحثه بقوة في كثير من كتب الأصول، والداعي الى هذا الاستحضار هو أن علم النحو من الأدوات المعينة ، والوسائل الضرورية في التفسير، فمثلا علم النحو علم ضروري لمن قصد التفسير، واختار الفهم لكتاب الله ،قال ابن حزم 456هـ "ففرض على كل فقيه أن يكون عالما بالنحو الذي هو ترتيب العرب لكلامهم الذي به نزل القرآن"[1]، فهو من العلوم الضرورية للمفسر "بحيث لو سقط علم النحو لسقط فهم القرآن الكريم"[2].

وفي جهة اخرى صرح ابن حزم:" بآنه لا بد للفقيه أن يكون نحويا ولغويا ،وإلا فهو ناقص، ولا يحِل له أن يفتي، لجهله بمعاني الأسماء"[3].

وتذكر الروايات أن الامام الفقيه الجرمي ت225 هـ وهو من فقهاء المالكية العراقيين، كان يعتمد على النحو في عملية الافتاء، فكان يفتي بكتاب سبويه، واستغرق في هذه العملية أزيد من ثلاثين سنة، وهذه القولة الموجودة في طبقات النحاة، تعني بشكل صريح

[1]-الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم: تحقيق أحمد محمد شاكر -الدار العربية للنشر بيروت ط:1-السنة :1980 ج5/ص:126

[2]- رسائل ابن حزم تحقيق احسان عباس اصدار الدار العربية للنشر بيروت السنة: ج:3ص:161

[3]-الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم الأندلسي : ج:1 ص: 51

،أن الامام الجرمي كان يستعين ويستشهد بالتخريجات والقواعد النحوية الموجودة في كتاب سبويه ت180ه ،ويعتمدها في بناء استدلالاته الفقهية.

والقصد من هذه الاستعانة ،هو تفهم النصوص الشرعية ،والاستدلال على النوازل والاقضية التي لا تحمل نصوصا صريحة .

وكان لجمال الدين السنوي الاصولي الشافعي ت772 ه، كتاب بعنوان "الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية"، وهو ايضا اعتمد على قواعد النحو في استدلالاته وتخريجاته الفقهية.

وهذا الأمر نفسه أكده ابن جني العالم اللغوي ت392ه عندما قال:"وذلك أن أكثر من ضل من أهل الشريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطريقة المثلى إليها، فإنما استهواه واستخلف حلمه ضعفه في هذه اللغة الكريمة الشريفة"[1].

ولم يشد عن هذا المعنى الحامل لمبدأ التوافق والانسجام بين ما هو لغوي وما هو شرعي، وضرورته في الفهم والاستدلال على الاحكام الشرعية ،الامام نجم الدين الطوفي ت 716 ه الذي قال "فمن لا يعرف اللغة ،لا يمكنه استخراج الأحكام من الكتاب والسنة"[2].

وعلى هذا الطريق والمسار ذاته اختاره أبو حيان الأندلسي ت:754 ه في مقدمة كتابه: "البحر المحيط" عندما صرح قائلا بأن "النظر في تفسير كتاب الله تعالى يكون من عدة وجوه – أولها – علم اللغة اسما وفعلا وحرفا، والحروف لقلتها تكلم على معانيها النحاة، فيؤخذ ذلك من كتبهم، وأما الأسماء والأفعال فيؤخذ ذلك من كتب اللغة". [3]

فهذه العناية بجهة العلوم الصانعة للبيان تعني ،أن لغة القران مبنية ،ومؤسسة على نظام فريد، يحضر فيه الانسجام والتناسق بين جميع الوحدات والعناصر والمكونات

---

[1] -الخصائص لابن جني : ج3ص:345

[2]- :شرح مختصر الروضة لنجم الدين الطوفي تحقيق عبد الله التركي مؤسسة الرسالة السنة: 1980ج:1ص:76: 469/3.

[3] -البحر المحيط في التفسير أبي حيان الاندلسي حقق هذا التفسير عبد السلام عبد الشافي محمد إصدار وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية قطر الطبعة الثانية:2007 السنة :ج:1 ص :105

المشكلة لهذا النظام ،فنظام القرءان في لغته واسلوبه يحمل بناء خاصا ينتشر في كل نصوصه ، يزيده ترابطاً وتماسكاً تراكيب وتناسق الألفاظ ، إذ يحكم القرءان الكريم نسقا واحدا متجانسا متعلق بعضه بعض ، فالنظام الصرفي يخدم النظام النحوي ،والنظام الدلالي يخدم جهة المعجم، والأصوات تنسجم مع جميع المكونات الأخرى الناظمة للتخاطب والتواصل في لغة القرءان الكريم، وهذا التشابه والتجانس في أسلوب القرآن الكريم من أبرز تجليات الاعجاز البياني الواقع في القرآن الكريم.[1]

وبصفة اجمالية فان الناظر في كتب علم أصول الفقه لا سيما الامهات منها، يلاحظ بشكل جلي بأنها حاملة لكثير من البحوث والدراسات التي تنتمي الى علم اللغة ،وهذا مؤشر واضح على مدى توجه علم اصول الفقه نحو الوجهة البيانية والتفسيرية .

ومن أبرز هذه الجهات جهة الدلالات، فعلماء الاصول قاموا باحتضان الدراسات التي تدول حول الألفاظ والمعاني، فلا تجد كتاب أصوليا الا وهو حامل لهذه البحوث ذات الصلة بمبحث الدلالات.[2]

علم أصول الفقه والتفسير

من المتفق عليه بين جميع علماء التفسير قديما وحديثا أن تحقيق البيان، وتحصيل الفهم السليم من المقتضيات الأساسية ،ومن الشروط الضرورية في تفهم النص القرآني وتحصيل معناه ودلالته، بناء أن الأصل في النص الشرعي هو البيان، وانه لا تكليف إلا ببيان، فتحقيق هذا القصد هو من أبرز مقاصد علماء الاصول في اشتغالهم على التفسير للقرءان الكريم والسنة النبوية ، ليكون هذا المعنى المحمول والمحصل في القرءان الكريم والسنة النبوية من مقدمات التكليف، لأن من شرط التكليف ومقتضياته ولوازمه البيان والوضوح ،وإفهام المكلف ما كلف به ،استنادا الى هذه القاعدة "لا تكليف الا ببيان ".

[1] -التفسير البياني ومسائل نافع بن الازرق لعائشة بنت الشاطئ اصدار دار المعارف مصر السنة 1981ص:31

[2] -علم الدلالة بين العرب والغرب لعبد الكريم مجاهد مجلة أقلام العدد:5السنة 1981ص:60

ما يعني "أنه لما كانت معظم التكاليف الشرعية لها استمداد من علم العربية وعلومها، فقد أولى حذاق هذه الشريعة علم العربية ما يستحق من العناية والاهتمام، واستعانوا على ما هم عليه بالقواعد الخادمة والصانعة للمعنى[1].

ولقد أكد على هذه المهمة والوظيفة لعلم أصول الفقه حديثا الشيخ الإمام الطاهر ابن عاشور عندما قال: "إن علم الأصول يضبط قواعد الاستنباط ويفصح عنها، فهو آلة للمفسر في استنباط الآيات الشرعية من آياتها..."[2].

و تحقيق هذا المبتغى، والوصول إلى هذا الهدف والأخذ بهذا القصد في الفهم للنص الشرعي ،فهما سليما تقره ضوابط اللغة العربية في التخاطب ،وتشهد لها قوانينها في الأداء ،و مقتضياتها في الإبلاغ ،وأعرافها ومعهودها في ايصال المعنى الى السامع والمتلقي، ينبغي ان يتأسس على أصولها وسننها ومنطقها في التخاطب .

و عليه من أبرز المساعي والبواعث التي يقوم عليها هذا العلم :

-السعي نحو تفهم النص الشرعي وفق ما تقتضيه اللغة العربية، وهو المسعى الذي كان من وراء استحضار الأصوليين للمباحث اللغوية والدلالية والبيانية، ومباحث المعجم بشكل موسع في ثنايا مصنفاتهم وكتبهم،

-تحصين النص وحمايته من التعسف ومن تحريف المعنى الاصلي، ومصادرة كل تفسير لا ينضبط للأصول ،ولا تتقيد بالقواعد ،ولا تحترم الكليات .

فحماية النص القرءاني من جميع أشكال الفهم والتفسير الذي لا يتقيد بمقتضيات اللغة العربية في الفهم ولا تستند الى لغتها في التخاطب، كان من أبرز المهام والوظائف التي اشتغل عليها علماء أصول الفقه ،فسعيهم هو المحافظة على المعاني الاصلية في النص الشرعي.....[3].

---

[1] -المقاصد اللغوية بين التقصيد الدلالي وفهم الخطاب الشرعي للدكتور عبد الحميد العلمي: -ضمن كتاب مناهج الاستمداد من الوحي .إصدار الرابطة المحمدية للعلماء:2008. ص: 67

[2] -التحرير والتنوير للطاهر ابن عاشور :ج1-ص:25

[3] -تفسير القرءان الكريم أصوله وضوابطه للدكتور علي العبيد -مكتبة التوبة الرياض السعودية ص::1418هـ. ص:55

وهذا ما يدفعنا الى التصريح والقول بأن لا قيمة لأي نص، لا تحميه ضوابط القراءة والتفسير والبيان، ولا يفهم بالقواعد الناظمة والصانعة للمعنى المحمول فيه.

على هذا الاعتبار المشار إليه، نقول ان من المبادئ الأساسية التي ينبني عليها التفسير، هو وجوب أن تكون اللغة العربية هي المنطلق والأساس في التفسير، وأن يكون المفسر على علم بها ودراية بعلومها وإلا تعذر عليه الفهم والتفسير للنص الشرعي.

وعلم أصول الفقه في مجمله، إنما هو بحث في الدلالات لفظا ومعنى ونصا وسياقا، وذلك بوضع المعايير الناظمة، والضوابط الحاكمة، والقواعد الهادية التي بها تفهم النصوص، وهذا من تجليات التلازم بين قوانين اللغة في فهم الخطاب وضوابط السياق في تحديد وترجيح المعنى المتعدد على نحو مخصوص"[1].

-قواعد التفسير عند الأصوليين

ومن أهم المجالات والجهات اللغوية التي كانت موضع اشتغال الاصوليين هو موضوع اللغة والمعنى وطرائق تحصيل المعنى، ومراتبه ومستوياته، وتحول الدلالة وانتقالها من الوضع اللغوي الى الوضع الشرعي..

لهذا الغرض وضع علماء الاصول عددا من القواعد والضوابط والكليات لاستخلاص المعنى من النص وكيف يتحصل هذا المعنى ومستويات المعنى من حيث الدلالة .

ومن مستلزمات الفهم عند الاصوليين، تقيد كل اسم بمسماه الذي يختص به في المعنى والدلالة والتخاطب، لان هذا التقييد يفضي الى "يتبين المراد ليقع به التفاهم والبيان، ولو لم يكن ذلك ،لما كان تفاهم أبدا، ولبطل خطاب الله تعالى لنا...."[2].

واعتناء علماء الأصول بالقواعد اللغوية التفسيرية مؤشر واضح وجلي على مدى اعتناء علماء الأصول بمنهج الفهم والاستمداد والتلقي، مما يدل أن منهج الفهم كان هو

[1]- الدلالات وأثرها في تفسير القرآن لمحمد سالم أبو عاصي، دار علي للطباعة والنشر: 1997. ص:122

[2] -الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم الأندلسي :ج:8ص:20

المنهج السائد والغالب في علوم التراث العربي الإسلامي عامة وعلم اصول الفقه بشكل خاص.

وهذه القواعد في أصلها صالحة لقراءة وتفسير النص الشرعي، فهي ايضا صالحة لا ستتمار حتى النص القانوني المدون والمكتوب باللغة العربية، وهومن اختيار كثير من علماء الاصول في الفترة المعاصرة، بحيث طبق كثير منهم هذه القواعد على النصوص القانونية واستمدوا منها المضامين المحمولة في المواد القانونية والتشريعية .

فالغاية من القواعد الأصولية هو أن تعصم عقلية الفقيه من الزلل، وأن تحفظ العقل من الوقوع في الخطأ، و تعمل على توجيه السبيل السليم، والطريق السديد إلى الفهم والاستدلال والتفسير ، لكل من اختار النظر والاجتهاد في القضايا والمسائل الشريعة.

ومن قبيل القواعد الاصولية:

- الأصل في اللفظ أن يحمل على الظاهر.
- الأصل في الخطاب أن يحقق الفائدة.
- الأصل في الكلام أن يحمل على الحقيقة.
- المجاز خلاف الأصل.
- الأصل في الخطاب إعمال الدلالة الحقيقية.
- إذا تعذر الحمل على الحقيقة صير إلى المجاز.
-لايصار إلى المجاز إلا بقرينة.
-المكلف يفهم من اللفظ حقيقته هدن مجازه.
- النص هو ما استغنى فيه التنزيل عن التأويل.
-السياق والمعنى.
- العبرة بالقصد لا باللفظ.

ومن الجهات التي اعتنى بها علماء الأصول جهة الدلالات ،ذلك أن الاهتمام بالدلالات بجميع أقسامها وفروعها وأنواعها، جعلت علماء الأصول يتجهون إلى البحث في السياق، باعتبار السياق أداة إجرائية لتحديد المعنى، وسببًا معينًا في الترجيح بين الدلالات المحتملة، والأقوال المتعددة التي يحتملها المعنى المحمول في النص الشرعي[1].

والعناية بهذه الجهة ، تحضر في معظم كتب الأصول ،ف الناظر في كتب الأصوليين قديمها وحديثها ،يجدها غنية بالمادة اللغوية ، بجميع فروعها وأقسامها ،لأن النسبة الكبيرة من علماء الأصول ،كانوا في الأصل علماء لغة لهم تمكن كبير من اللغة العربية وعلومها.

ما يعني أن لالة الألفاظ تابعة لقصد المتكلم وإرادته، ومن ثم لا بد من معرفة القصد، والإرادة في التخاطب، من خلال تحكيم السياق، وإعمال القرائن والمقتضيات المحيطة بالنص، لأن السياق حاكم، وموجه للمعنى ،كما صرح بذلك علماء الأصول.

وعليه وجب اعتبار اللغة المتداولة في زمن التنزيل هي المرجع والأداة في تفسير القرءان الكريم، فلا ينبغي إخراج النص القرءاني عن لغته ومعجمه و بلاغته ومعهود خطابه ،فلا بد من جعل لغة التنزيل متلازمة مع سياق التنزيل في تفسير الفاظ القرءان الكريم[2].

بالمقابل حذر علماء الاصول من اهمال او تغييب السياق في الفهم والتفهم للنص الشرعي، ونصوا أن السياق حاكم في توجيه المعنى.[3]

خاتمة

إن هذا العرض يكشف لنا أن علم أصول الفقه ،كان من أهم العلوم الإسلامية التي اشتغلت على صناعة المعنى، وحملت نظرية متكاملة ومنسجمة تتعلق بمنهج الفهم والتلقي والتفسير للنص .

---

[1]-أهمية اعتبار السياق في المجلات التشريعية. مقدمة أحمد عبادي ،كتاب مشترك من إصدار الرابطة المحمدية للعلماء المغرب2007.ص:16

[2] كيف نتعامل مع القرءان الكريم للدكتور يوسف القرضاوي ص :232

[3] --نظرية السياق: دراسة أصولية، عبد القادر زنكي، اصدار دار الكتب العلمية بيروت 2006.ص:14

فلقد كان مسعى علماء الأصول والفقهاء من استحضار المباحث اللغوية والدلالية والبيانية والمعجمية في مصنفاتهم وكتبهم، هو فهم وتفهم النص الشرعي وفق ما تفتضيه قواعد اللغة العربية ، وما يلزمه معهودها ومنطقها وسننها في البيان والتخاطب .

فهذا العلم ،علم حامل لمادة لغوية شاسعة وواسعة يجب استحضارها في فهم وتفهم النص وقراءته، وبالتالي فإن علماء الأصول قدموا نظرية منسجمة ومتكاملة تخص تفسير النص وبيانه، لأن موضوع هذا العلم هو التفسير والبيان وتحصيل المعاني من النصوص، والمقتضى هو الاخذ بضوابط اللغة العربية، والتقيد بقواعدها وأصولها في البيان، ما جعل هذا العلم حافلا بالقواعد اللغوية البيانية، وهذه القواعد هي طريق في التفسير، وأداة مساعدة على البيان، لأن هذه بالقواعد اللغوية التي تم تحصيلها باستقراء أساليب اللغة العربية، وإدراك مدلول العبارة الصحيحة في لسان العرب.

وفي الختام نقول ان علم أصول الفقه يعد من أهم العلوم الإسلامية التي اشتغلت على صناعة المعنى، وتلقي الدلالة ،فهو علم حامل لمادة لغوية واسعة تتعلق في معظمها بمحور تفهم النصوص الشرعية ،مما يلزم عنه استحضار هذه المادة واستثمارها في فهم النص وقراءته.

-لائحة المصادر والمراجع

- أهمية اعتبار السياق في المجلات التشريعية. مقدمة الكتاب وهو مشترك من إصدار الرابطة المحمدية للعلماء المغرب السنة :2007

-الإحكام لابن حزم تحقيق أحمد محمد شاكر اصدار الدار العربية للنشر بيروت لبنان ط:1- السنة :1980.

[1]- إعداد الأطروحات الجامعية في ضوء نظام مدارس الدكتوراه تقنيات البحث وضوابط الكتابة: للدكتور العياشي محمد حدوش اصدار مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء الطبعة الأولى السنة :2012.

- البحر المحيط في التفسير "لأبي حيان الاندلسي اصدار طبعة دار الكتب العلمية، بيروت السنة :1982.

-تجديد لمنهج في تقويم التراث لطه عبد الرحمان المركز الثقافي العربي ط-2- السنة 1990.

- التحرير والتنوير للطاهر ابن عاشور اصدار الدار التونسية للنشر السنة 1986.

- التفسير البياني ومسائل نافع بن الازرق لعائشة بنت الشاطئ اصدار دار المعارف مصر1983.

-تفسير القرءان الكريم أصوله وضوابطه للدكتور علي العبيد -مكتبة التوبة الرياض السعودية ص::1418هـ.

"التقريب لحد المنطق لابن حزم تحقيق احسان عباس إصدار الدار العربية للنشر بيروت 1980.

- الدلالات وأثرها في تفسير القرآن لمحمد سالم أبو عاصي، دار علي للطباعة والنشر: 1997.

-الخطاب الشرعي وطرق استثماره لإدريس حمادي المركز الثقافي العربي المغرب1994.

- قواطع الادلة للإمام السمعاني: تحقيق محمد حسن الشافعي اصدار دار الكتب العلمية 1997.

- علم أصول الفقه وعلاقته بالدرس اللغوي لفؤاد بوفجيج.مجلة دعوة الحق المغربية العدد:366.ابريل :2002.

-علم الدلالة بين العرب والغرب لعبد الكريم مجاهد مجلة أقلام العدد:5السنة 1981.

- نظرية السياق: دراسة أصولية، عبد القادر زنكي، دار الكتب العلمية بيروت 2006.

-المقدمة لابن خلدون تحقيق علي عبد الوافي مطيعة النهضة مصر السنة :1980.

النص النوازلي... أفقا للتفكير والبحث

د. عبد الله بوغوتة[1] - د. محمد علي الدراوي[2]

مقدمة

ظل النص النوازلي، إلى حدود الربع الأخير من القرن الماضي، خارج دائرة اهتمام مجموعة من الحقول المعرفية باستثناء الفقه وما ينتمي إليه، نظرا لصبغة ذلك النص شبه المتخصصة في الأحكام الفقهية، إلى أن تبين بأنها تتضمن معطيات وإشارات تعد مادة خام للباحثين في مختلف التخصصات من أجل توظيفها وتسخيرها للإحاطة بأحداث وتطورات فتراتها، سواء تعلق الأمر بالجانب الفقهي، أو الاجتماعي، أو السياسي، أو الثقافي، أو الحضاري... والتي نفتقدها في معظم المصادر الإخبارية. وهي بذلك تعد من بين الأصناف المصدرية التي تمدنا بمعلومات قيمة عن بعض القضايا التي أبقتها معظم المصادر الإخبارية التقليدية في الظل والتي ترمم بعض الحلقات المغيبة.

ومن ثم تتبين أهمية النص النوازلي في إحاطته بمختلف مجريات الحياة اليومية والمعاملات بين الناس، وما يترتب عليها من مشاكل وتحديات الحياة؛ وبالتالي تشكل تلك النصوص النوازلية للباحثين مادة تاريخية لا تقل أهمية عن المصادر التاريخية، بل تفوقها في أحيان كثيرة، لأنها ترتبط بالواقع الملموس ارتباطا وثيقا، وتتعامل معه وتحاول إصلاحه، فضلاً عن أنها لم تتلون بلون أيديولوجي أو سياسي، لا سيما مع ابتعاد المفتي عن السلطة الحاكمة؛ مما يجعل النازلة نصا محايدا. ومن هنا تبدو قيمة النوازل وأهميتها ليس في المجال الفقهي وحده، وإنما فيما تقدمه من معلومات مهمة تكاد تخلو منها الكتب التاريخية حول الحياة الاقتصادية والاجتماعية والذهنية.

ولإبراز هذه القيمة والأهمية للنص النوازلي، ارتأينا أن نتناول في هذه المقالة الالتقائية

[1] أستاذ باحث في التاريخ والتربية والتكوين، أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق.

[2] أستاذ باحث في الدراسات الإسلامية والتربية والتكوين، أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق.

والتكاملية التي يحققها النص النوازلي بصفته مصدرا للمعلومات والمعطيات التي يمكن استثمارها في مختلف الحقول المعرفية والتخصصات العلمية والعملية

الأهمية والأهداف

تتجلى أهمية البحث في هذا الموضوع، أي إثارة التفكير من البحث في ما يمكن أن يكون إضافة نوعية لحقل الدراسات العلمية في مجال الالتقائية والتكامل بين مختلف العلوم، نظرا لما يتميز به النص النوازلي من فوائد جمة باعتبار النظر إليه من زوايا مختلفة، تاريخيا واجتماعيا واقتصاديًا وعمرانيا ودينيا وثقافيًا، ولذلك تناولته أقلام الباحثين والعلماء بالبحث والدراسة والتحقيق والتصنيف والتأليف وصار لزاما على من يريد البحث من جديد أن يتناوله من جوانب وزوايا جديدة وفريدة لم يتطرق من قبل ليُشكل بذلك إضافة نوعية يُثري بها هذا الموضوع الغني والمهم، والذي لم يوف حقه كاملا من البحث والتنقيب والتفكير لإخراج مكنوناته وخباياه وتصحيح مجموعة من الصور النمطية التي رسمت للمجتمع.

ويهدف البحث إلى تحقيق الأمور الآتية، قدر الوسع والإمكان:

* بيان مفهوم النص النوازلي، وأهميته وعلاقته بالحقول المعرفية المختلفة؛

* ذكر الأسس والقواعد والضوابط التي يجب اعتمادها لاستقراء النص النوازلي حسب المجال والحاجة؛

* الإشارة إلى أن دراسة النص النوازلي تقتضي الدراسة الشاملة لجميع ما يتعلق بالنازلة من كافة أبعادها الشرعية، والتاريخية، والقانونية، والاجتماعية، والنفسية، ومن ثم استكمال الصورة الحقيقية لمجتمع النازلة.

* محاولة سد بعض الثغرات وإيجاد الأجوبة لمجموعة من الأسئلة التي ما زالت عالقة.

* بيان أهمية النص النوازلي في الالتقائية والتكاملية بين مختلف الحقول المعرفية والتخصصات العلمية.

الدراسات السابقة

وقد أسعفتنا بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت الموضوع من زوايا معينة، وهي أبحاث لها مكانتها؛ كونها لامست بعض الجوانب التي قمنا بإبرازها والإشارة إليها. لكن الذي نشير إليه في هذا المقام هو أننا لم نجد من أفرد هذا الموضوع في بحث مستقل، يتناول فيه كيف شكل النص النوازلي مركز اشتغال واهتمام لمختلف الحقول المعرفية في إطار الالتقائية والتكاملية... وفيما يأتي نذكر أهم ما تمكنا من الوصول إليه، مع علمنا اليقين أن هذا الموضوع يحتاج إلى فريق من الباحثين المتخصصين ليسهموا جميعا، كل من تخصصه، للوصول إلى نتائج قد تضطرنا جميعا إلى ضبط وتنقيح وتعديل جل ما كتب عن المجتمع وقضاياه في تلك الأزمنة التاريخية.

الدراسة الأولى: ماهية كتب النوازل ومدى ارتباطها بحياة الناس، لنبيل قرحيلي[1].

سعى الباحث في هذه الدراسة إلى توضيح كيفية تناول القضايا والقواعد التي ينبغي اتباعها للوصول إلى الحكم الشرعي الصحيح في كتب النوازل، مشددًا على كفاءة الفقه الإسلامي في تقديم حلول مناسبة. وقد تم ذلك عبر استعراض مفهوم النازلة، ومراحل تطور كتب النوازل، وخصائصها، وأهم الكتب في هذا المجال.

الدراسة الثانية: النوازل الفقهية والعلوم الإنسانية "علم التاريخ مثالاً"، لأحمد السعيدي[2].

سلط الباحث في هذا المقال الضوء على أهمية نصوص النوازل في دراسة العلوم الإنسانية، وخاصة في مجالات التاريخ الديني، والاجتماعي، والاقتصادي، وتاريخ الذهنيات. كما قدم أمثلة من متون مخطوطة ومطبوعة لإبراز قيمتها. وذكر أنه هدف التنبيه إلى أهمية هذه النصوص للباحثين المعاصرين، مشددًا على ضرورة إعادة الاعتبار لها بالاهتمام بها، خاصة في ظل الاعتماد الكبير على النصوص والوثائق الأجنبية في كتابة

---

[1] - قرحيلي، نبيل. **ماهية كتب النوازل ومدى ارتباطها بحياة الناس**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 35، العدد 8، سنة 2013؛

[2] - السعيدي، أحمد، **النوازل الفقهية والعلوم الإنسانية "علم التاريخ مثالاً"**، مجلة كان التاريخية، المجلد 2، العدد6، ديسمبر 2009، ص 17-21؛

تاريخنا لتحقيق التوازن وإعطاء الأولوية لمصادرنا مع عدم إهمال المصادر الأجنبية.

الدراسة الثالثة: كتب النوازل بين الاستعمال الفقهي والتوظيف التاريخي - المعيار المعرب للونشريسي أنموذجا لمسعود كربوع[1].

سعى الباحث في هاته الدراسة إلى التأكيد على أن كتب النوازل تُظهر المخزون المعرفي الهائل الذي تمتلكه الشريعة الإسلامية، وقدرتها على التكيف مع التغيرات الزمنية والمكانية، مما يجعلها مصدراً مهماً لدراسة مختلف الوضعيات المجتمعية والأحداث التاريخية. ولذلك تعتبر هذه الكتب منجماً غنياً يجب استثماره في الأبحاث التاريخية المتعلقة بالغرب الإسلامي.

الدراسة الرابعة: استقراء الأحداث التاريخية من كتب النوازل الفقهية (سقوط الأندلس نموذجاً)، منال موسى راجي العنزي[2].

يركز هذا البحث على الأحداث التاريخية في أواخر العهد الأندلسي، خاصة الاضطهاد الذي تعرض له المسلمون بعد سقوط الأندلس، وإجبارهم على اعتناق المسيحية. كما يتناول النوازل الفقهية التي واجهها المسلمون في تلك الفترة التي تطلبت استشارة العلماء لإصدار أحكام شرعية بشأنها. ومن بين هذه النوازل: أداء الصلاة تحت الإكراه، سقوط فرض الحج لعدم الاستطاعة، والهجرة من بلاد الكفر إلى بلاد الإسلام.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: ضرورة قراءة التاريخ لاستخلاص العبر منه وتطبيقها على الواقع المعاصر، وأهمية علم فقه النوازل في كل عصر للتعامل مع القضايا المستجدة.

---

[1] - كربوع، مسعود، **كتب النوازل بين الاستعمال الفقهي والتوظيف التاريخي - المعيار المعرب للونشريسي أنموذجا**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 9، مارس 2014؛

[2] - العنزي، منال موسى راجي، **استقراء الأحداث التاريخية من كتب النوازل الفقهية (سقوط الأندلس نموذجاً)**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بدمنهور، العدد 4، ج5، 2019؛

الدراسة الخامسة: المهمشون في الأندلس من واقع كتب النوازل (المعيار للونشريسي أنموذجًا)، عبد الباقي السيد عبد الهادي حسين القطان[1].

أبرزت الدراسة بأن كتب النوازل تعد من أبرز المصادر التي تملأ الكثير من البياضات والفجوات التاريخية وتفتح أفقًا جديدًا للباحثين لمعالجة قضايا غير مغطاة في المصادر التقليدية. وقد سلطت الضوء على المعلومات القيمة التي تحتويها كتب النوازل حول المهمشين بفئاتهم المختلفة، بالإضافة إلى إبراز دور العلوم البينية، ومنها الفقه، في تدوين التاريخ. لذا، يمكن القول بأن كتب النوازل تمثل مصدرًا أساسيًا لتاريخ المهمشين.

الدراسة السادسة: الأشربة والطب في الغرب الإسلامي من خلال النوازل الفقهية، مجيد انوزلا [2].

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور المصادر غير المباشرة، مثل النوازل الفقهية، في فهم مختلف جوانب مجتمع الغرب الإسلامي خلال الفترة الوسيطية، بما في ذلك الجانب الطبي. وبذلك؛ تقدم النوازل معلومات قيمة حول تطور الطب والعلاقة بين الفقه والطب، حيث كانت مسائل طبية تُعرض على الفقهاء للاستفادة من العلاجات والمنافع الطبية.

كما أن الدراسة تشير إلى أن تنوع الأشربة الطبية في الغرب الإسلامي يوفر معطيات تاريخية مهمة حول تطور الطب. كما تكشف عن كيفية ارتباط الفقهاء بالطب والصيدلة، مما دفع بعضهم لممارسة الطب والصيدلة بأنفسهم. بالتالي، فإن استقراء النوازل الفقهية يساعد في دراسة تطور الطب والأشربة تاريخيًا، ويوضح العلاقة بين المجتمع والفقه، حيث كان الفقه المالكي هو الإطار القانوني الذي نظم الأنشطة الطبية والاجتماعية.

---

[1] - القطان، عبد الباقي السيد عبد الهادي حسين، **المهمشون في الأندلس من واقع كتب النوازل (المعيار للونشريسي أنموذجًا)**، مجلة حولية سمنار التاريخ الإسلامي والوسيط، الهيئة العلمية للكتاب بمصر، العدد 8، 2020؛

[2] - أنوزلا، مجيد، **الأشربة والطب في الغرب الإسلامي من خلال النوازل الفقهية** ، دورية كان التاريخية، السنة 16، العدد 60، يونيو 2023؛

الدراسة السابعة: الزواج في الأندلس، دراسة وثائقية في كتب النوازل، أحمد صالح محمد عبد الغني[1].

حاول الباحث في هذه الدراسة تتبع ظاهرة الزواج بالمجتمع الأندلسي، وما يرتبط بها من خطبة ومهر وتوثيق للعقد وغيرها من الأمور الأخرى. وقد تناول الباحث الزواج باعتباره ظاهرة اجتماعية وقضية حتمية ومصيرية لا غنى عنها في ترسيخ الروابط الاجتماعية، وحاول تتبع كل مقتضياته من خلال النوازل المعروضة على الفقهاء بالأندلس.

الإشكالية

إلى أي مدى يمكن استثمار النص النوازلي بشكل التقائي وتكاملي بين مختلف الحقول المعرفية والتخصصات العلمية لبيان الصورة الحقيقية لمجتمع زمن النازلة، وكيفية الاستفادة منه في إعادة تصحيح الصورة النمطية التي دونتها المصادر الإدارية.

المنهج والأدوات

لمعالجة هذا الموضوع، والإجابة عن الأسئلة المتفرعة عن السؤال الإشكالي، اعتمدنا المنهج التاريخي، وذلك بجمع المادة المصدرية أو تلك التي أنتجها مجموعة من الباحثين الذين تناولوا الموضوع كل من زاوية تخصصه، ثم القيام بعملية الاستقراء والتحليل، باستعمال منهجية تحليل المضمون.

[1] - صالح محمد عبد الغني، أحمد، **الزواج في الأندلس، دراسة وثائقية في كتب النوازل**، مجلة المؤرخ العربي، أكتوبر 2016؛

أولا: التحديد المفهومي.

1.1- مفهوم النص

إنّ المتتبع لكلمة "النص" في المعاجم العربية، يجدها تدور حول معاني الرفع والظهور والانتهاء في الشيء، فقد جاء في مقاييس اللغة: "النون والصاد أصل صحيح يدل على رَفْعٍ وَارْتِفَاعٍ وَانْتِهَاءٍ فِي الشَّيْءِ... ونصصت الرجل: استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده. وهو القياس، لأنك تبتغي بلوغ النهاية"[1]. ويقول ابن منظور: "النص: رفْعُك الشَّيْءَ. نَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ، فَقَدْ نُصَّ.....وأَصل النَّصّ أَقصى الشَّيْءِ وغايتُه"[2]. وفي تاج العروس "أَصْلُ النَّصِّ: رَفْعُك لِلشَّيْءِ وإظهاره فهو من الرفع والظهور ومنه المنصة.... نَصَّ الشَّيْءَ (يَنُصُّهُ) نَصّاً: حَرَّكَهُ"[3]. يقول أيضا "النَّصُّ: الإِسْنَادُ إِلى الرَّئِيسِ الأَكبَر. والنَّصُّ: التَّوقِيفُ. والنَّصُّ: التَّعْيِينُ على شَيْءٍ مَا، وكُلُّ ذلِكَ مَجَازٌ، من النَّصِّ بمَعْنَى الرَّفْعِ والظُّهُورِ"[4].

أما اصطلاحا فتتعدد تعريفات النص حسب التوجهات المعرفية والنظرية للباحثين واختلاف مقارباتهم، وهذا التنوع في تعريف النص "يدل على عدم استقرار المفهوم من جهة وتباين طرقه الإجرائية في حقول معرفية مختلفة من جهة أخرى"[5]، بل "إن مسألة وجود تعريف جامع مانع للنص مسألة غير منطقية من جهة التصور اللغوي. ويؤكد ذلك الاختلاف بين علماء اللغة الذين ينتمون إلى مدارس لغوية مختلفة، حول حدود المصطلحات التي ترتكز عليها بحوثهم"[6].

---

[1] - ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979م، ج5، ص357.

[2] - ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين، **لسان العرب**، دار صادر - بيروت، ط3، 1414 هـ، ج7، ص98 وما بعدها.

[3] - الزبيدي، أبو الفيض، محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، **تاج العروس**، مجموعة من المحققين، دار الهداية، دط، دت، ج18، ص 179.

[4] - المرجع نفسه، ج 18، ص180؛

[5] - خمري، حسين، **نظرية النص من بنية المعنى الى سيمائية الدال**، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2007، ص35.

[6] - بحيري، سعيد، **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات**، مكتبة لبنان ناشرون - لونجمان، ط 1، 1977، ص107.

ويرى محمد مفتاح أن النص "وحدات لغوية طبيعية منضدة متسقة منسجمة"[1]، ويعرفه أيضا من خلال بعض المقومات الأساسية، فالنص عنده مدونة كلامية، وحدث تواصلي، وتفاعلي، وله بداية ونهاية، أي أنه مغلق كتابيا، لكنه توالدي معنويا لأنه "متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية...وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له"[2].

والنص نصان، نص إلهي بمميزاته وخصوصياته، ونص بشري يجري عليه ما يجري على الإنتاج البشري، وباعتبار النص النوازلي بشري من حيث إنتاجه وطبيعته وخصائصه، قد يكون في مجال معين يقتضي منهجا وتقنيات وأدوات محددة لاستقرائه واستنباط مكنوناته، وبما أن النص النوازلي عابر للتخصصات، وإن كان في ظاهره، يتناول أجوبة عن أسئلة موجهة إلى الفقيه/المفتي، فهو في الأصل نص كتبه المُستَفْتَى في نازلة معينة، لكن بحكم صياغته ومضامينه المرتبطة بحياة الناس فرادى أو جماعات، وبذلك فهو عابر للتخصصات في موضوعاته ومكنوناته.

1.2- النوازل

النازلة من الناحية اللغوية، كما وردت في معجم لسان العرب: الشديدة التي تنزل بالقوم، وهي من شدائد الدهر تنزل بالناس[3].

واصطلاحا فقد شاع واشتهر عند الفقهاء إطلاق النازلة على المسألة الواقعة الجديدة التي تتطلَّب اجتهادًا، قال ابن عبد البر: "باب اجتهاد الرأي على الأصول عند عدم النصوص في حين نزول النازلة"[4]. وقال النووي: "وفيه اجتهادُ الأئمة في النوازل، وردّها إلى الأصول"[5]. وقال ابن القيم: "وقد كان أصحاب رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يجتهدون

---

[1] - مفتاح، محمد، **التشابه والاختلاف**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط1، 1996، ص15.

[2] - مفتاح، محمد، **تحليل الخطاب الشعري: استراتيجية التناص**، المركز الثقافي العربي، البيضاء/ بيروت، ط3، 1992، ص 120.

[3] - ابن منظور، لسان العرب، ج 11، ص 659؛

[4] - ابن عبد البر، أبو عمر يوسف، **جامع العلم وفضله**، تحقيق أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، ط11، 1435هـ، ج 2 ص55.

[5] - النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط2، ج 1 ص213.

في النوازل"[1].

وعلى هذا الأساس كانت تعريفات النازلة من الناحية الفقهية تعني المشكلات اليومية التي تحدث للناس وتستدعي حلاً حسبما تقتضيه الشريعة الإسلامية، وبما يتلاءم وقيم المجتمع. وهي أيضاً "الأحكام الصادرة عن الفقهاء في الوقائع الجزئية[2]، أو هي كما يذهب إلى ذلك البعض "مشكلة عقائدية أو أخلاقية أو ذوقية يصطدم بها المسلم في حياته اليومية، فيحاول أن يجد لها حلاً يتلاءم وقيم المجتمع بناء على قواعد شرعية "[3]. وعموما فهي تشمل المسائل أو المستجدات الطارئة على المجتمع بسبب توسع الأعمال، وتعقد المعاملات، والتي لا يوجد نص تشريعي مباشر، أو اجتهاد فقهي سابق ينطبق عليها وصورها متعددة ومتجددة ومختلفة بين البلدان أو الأقاليم الاختلاف العادات والأعراف المحلية[4].

ولا تكون النازلة كذلك إلا إذا كانت خلوا من حكم أو نص شرعي، ولذلك عرفها مسفر القحطاني بأنها "الوقائع الجديدة التي لم يسبق فيها نص أو اجتهاد"[5].

---

[1] - ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ج1، ص203.

[2] - الجيدي، عمر، **محاضرات في تاريخ المذهب المالكي في الغرب الإسلامي**، منشورات عكاظ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1987، ص 94؛

- مزين، محمد، **فاس وباديتها، مساهمة في تاريخ المغرب السعدي**، منشورات كلية الآداب، الرباط، 1986، ج1، ص25؛

[3] - الزحيلي، وهبة، **سبل الاستفادة من النوازل والفتاوى والعمل الفقهي في التطبيقات المعاصرة**، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، 2011، ص9؛

[4] - الزحيلي، وهبة، مرجع سابق، ص9؛

[5] - القحطاني، مسفر بن علي بن محمد، منهج استنباط **أحكام النوازل الفقهية المعاصرة: دراسة تأصيلية تطبيقية**، دار الأندلس الخضراء، ط1، 2003م، ص 90.

- الزحيلي، وهبة، **سبل الاستفادة من النوازل والفتاوى والعمل الفقهي في التطبيقات المعاصرة**، دار المكتبي، دمشق، ط1، 2001م، ص9.

- أبو البصل، عبد الناصر موسى، **مدخل إلى فقه النوازل**، منشور ضمن أعمال ندوة: النوازل الفقهية وأثرها في الفتوى والاجتهاد، منشورات كلية الآداب جامعة الحسن الثاني عين الشق، 2001م، ص11.

- الجيزاني، محمد حسين، **فقه النوازل، دراسة تأصيلية تطبيقية**، ج1، ص24

ويبدو أن تعريف الدكتور القحطاني أدق من غيره، لذلك فإننا نتبناه ونقول به مع إضافة قيد: "الصريح" لكلمة "النص"، وحذف كلمة: "الجديدة"، فيصير التعريف بعد ذلك كالآتي: النوازل: هي الوقائع التي لم يرد فيها نص صريح، ولم يسبق فيها اجتهاد.

وتتميز النصوص النوازلية بعفويتها لأنها لم تصدر من سلطة رسمية، ولم تتلون بلون إيديولوجي أو سياسي.

فابتعاد المفتي في غالب الأزمنة عن السلطة الحاكمة، والتزامه بنصوص الوحيين، وفّر مناخاً من الحرية لفكره دون تدخل سافر من الجهات الرسمية. وبذلك؛ يعكس النص النوازلي من خلال السؤال والجواب أوضاعاً تاريخية دقيقة.

1.3- النص النوازلي: الخصائص والاستمدادات.

بالرجوع إلى كتب ومصنفات النوازل، نجدها عبارة عن مؤلفات فقهية بالأساس، حرّر مادتها العلمية قضاة أو مفتون أو مُشَاوَرون في موضوع أحداث واقعية رفعت إليهم للبث فيها، أو لبيان الحكم الشرعي فيها على مذهب أهل البلد عموما، أو رفعت إليهم لإبداء رأيهم في صحة أو عدم صحة التطبيقات العملية للنصوص الفقهية من قبل قاض أو مفت آخر.

وتبتدئ كل نازلة بسؤال يُختصر غالبا من طرف المفتي أو جامع الفتاوى، وقد يطول حين يُترك بصيغته الأصلية على ما فيه أحيانا من ضعف لغوي وتركيبي، فيكون أفيد لتصوير تفاصيل النازلة المتحدث عنها. وتتوالى الفتاوى في بعض كتب النوازل بحسب صدورها عن الشيخ دونما ترتيب، وتصنف في كتب أخرى بحسب الموضوعات التي تتحدث عنها تصنيفا فقهيا من عبادات أو معاملات على ما هو المعهود من كتب الفقه العامة.

ولكتب النوازل فائدة كبيرة للمشتغلين بالفقه وأصوله، بل يمكن أن تتعداهم إلى غيرهم من المختصين في سائر العلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وانطلاقا مما كتب هنا وهناك، يمكن القول بأن كل عمل تاريخي يتجاهل هذا النوع من المصادر يعتبر عملا غير تام، وينطبق القول نفسه على كل عمل كان محور عمله

مجتمع النازلة باعتبار السياق الزماني والمكاني ومكونات النازلة... لأن فقه النوازل يتحرك بحركة المجتمع والحضارة، وكلما تطور المجتمع وتطورت الحضارة تطور معها هذا النوع من الفقه، وكلما عرفت الحركة الحضارية سكونا وجمودا جمد هذا النوع من الفقه، فهو يتطور بتطور الحياة.

1.4- نسبته وواضعه

ينتسب فقه النوازل إلى منظومة العلوم الشرعية، ويشكل درة من الدرر التي تنظم عقدها، إن لم نقل إنه واسطته وفريدته، وذلك لما له من أهمية عظمى في التصدي للحوادث والنوازل الطارئة، وتحقيق الاستجابة التشريعية المناسبة لها، ولذلك عد القيام بهذا الفقه قياما بالنبوة. قال الشاطبي (ت 790هـ): إن "المفتي مخبر عن الله كالنبي"[1]، وموقع للشريعة على أفعال المكلفين بحسب نظره كالنبي، ونافذ أمره في الأمة بمنشور الخلافة كالنبي، وما ذلك إلا لأنه مفزع الناس في نوازلهم، والحكم في نزاعاتهم، والقاضي في أمورهم، والمستأمن على دينهم ودنياهم[2].

وبالرجوع إلى تاريخ الفتيا أو السؤال والجواب في الإسلام، نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، هو أول من جلس للإجابة عن أسئلة الناس، يقول ابن القيم (ت751هـ): "أول من قام بهذا المنصب الشريف -يقصد الفتوى- سيد المرسلين وإمام المتقين وخاتم النبيئين"[3]. وكان ذلك اجتهادا منه صلى الله عليه وسلم في النوازل التي تَرِد عليه، وعملا على استنباط حكمها الشرعي، ولقد ترجح عند العلماء أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقضي بالاجتهاد فيما لم ينزل عليه فيه شيء من الوحي، واحتجوا على ذلك بقوله صلى الله عليه وسلم: " إِنَّما أنا بَشَرٌ وإِنَّكُمْ تَخْتَصِمُونَ إِلَيَّ، ولَعَلَّ بَعْضَكُمْ أنْ يَكونَ ألْحَنَ بحُجَّتِهِ

[1] - الشاطبي، الموافقات، ج 4 ص 179؛

[2] - كعواس، الميلود، **المدخل إلى فقه النوازل**، شعبة الدراسات الإسلامية بالكلية متعددة التخصصات بالناظور، مطبعة الجامعة، سلوان، الناظور، ط1، 2015، ص 14؛

[3] - ابن القيم، إعلام الموقعين، ج 1 ص 15-16؛

مِن بَعْضٍ، فأقْضِي علَى نَحْوِ ما أسْمَعُ، فمَن قَضَيْتُ له مِن حَقِّ أخِيهِ شيئًا، فلا يَأْخُذْهُ فإنَّما أقْطَعُ له قِطْعَةً مِنَ النَّارِ"[1].

1.5- موضوعه وأهميته

تناولت كتب النوازل في طياتها مواضيع شتى بحكم ارتباطاتها بالمجتمع وقضاياه، وإذا رجعنا إليها نجد أن أبرز المواضيع هي الاعتقادات وما يلحق بها، والعبادات وخاصة في شقها العملي، والمعاملات المالية، والأحوال الشخصية وقضايا الأسرة والمرأة، والمسائل الطبية، والأطعمة والأشربة واللباس والزينة، والفن والرياضة والأحكام العامة[2]...

وتكمن أهميته في أنه يوفر لنا الأجوبة عن مجموعة من القضايا المستجدة في كل عصر من العصور، باعتبار مجموعة من الضوابط والشروط، وكذا منهجية استنباط الأحكام، وسرعة الاستجابة لأي واقعة مستجدة مما يدل على الكمال والشمول للشريعة الإسلامية وقدرتها على استيعاب تحديات ومستجدات أي عصر من العصور، مراعاة واقع الناس، لتنير السبيل أمامهم في توضيح الحكم الشرعي للنازلة ليعبدوا الله على هدى وبصيرة.

1.6- أسماؤه و أنواعه

لم يرد في مؤلفات العلماء الأقدمين تعريف دقيق للنوازل[3]، فقد أعطوا تصورا عاما عن النوازل؛ حيث تم ذكرها بدون تفصيل[4]، وبالرجوع إلى مختلف كتب النوازل

---

[1] - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الأحكام، باب موعظة الإمام للخصوم، (رقم 7168)، ومسلم في صحيحه بلفظ: «إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ، وَإِنَّهُ يَأْتِينِي الْخَصْمُ، فَلَعَلَّ بَعْضَهُمْ أَنْ يَكُونَ أَبْلَغَ مِنْ بَعْضٍ، فَأَحْسِبُ أَنَّهُ صَادِقٌ، فَأَقْضِي لَهُ، فَمَنْ قَضَيْتُ لَهُ بِحَقِّ مُسْلِمٍ، فَإِنَّمَا هِيَ قِطْعَةٌ مِنَ النَّارِ، فَلْيَحْمِلْهَا أَوْ يَذَرْهَا»، كتاب الأقضية، بَابُ الْحُكْمِ بِالظَّاهِرِ، وَاللَّحْنِ بِالْحُجَّةِ، (رقم 1713) .

[2] - الجيزاني، ص 100-124

[3] - القحطاني، مسفر بن علي بن محمد، **منهج استخراج الأحكام للنوازل الفقهية المعاصرة دراسة تأصيلية تطبيقية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في أصول الفقه، إشراف حمزة بن حسين الفعر، قسم الدراسات العليا الشرعية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1421هـ/2000م ، ج1، ص94؛

[4] -القاضي عياض وولده محمد، **مذاهب الحكام في نوازل الأحكام**، تحقيق محمد بن شريفة، ط2 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، 1997 م ، ص 29.

والدراسات التي تناولتها، نجد أنه قد ورد بأسماء متعددة منها: الفتاوى، والوقائع أو الواقعات، والحوادث، والأسئلة، والأجوبة أو الجوابات، والأحكام، والمستجدات أو القضايا المستجدة أو المعاصرة.

وفيما يخص تعريف المعاصرين من الباحثين في الفقه المالكي، فيعرفها الدكتور محمد حجي بأنها: "مسائل وقضايا دينية ودنيوية تحدث للمسلم، ويريد أن يعرف حكم الله فيها"[1].

والنوازل هي القضايا والوقائع التي يفصل فيها القضاة طبقا للفقه الإسلامي، وبهذا فهي تعني الأقضية، وهي نوازل الأحكام من المعاملات المالية والإرث ونحو ذلك مما تتعلق به حقوق وتقع فيه خصومات ونزاع[2]، وعليه يمكن القول أن مصطلح الأقضية يطلق على النوازل عندما تستفحل ويحكم فيها القضاة.

ويمكن تقسيم النوازل بالنظر إلى موضوعها إلى نوازل فقهية، وهي ما كان من قبيل الأحكام الشرعية العملية. ونوازل غير فقهية مثل النوازل العقدية؛ كظهور بعض الفرق والنحل والصور المستجدة للشرك، ومثل المسائل اللغوية المعاصرة؛ كتسمية بعض المخترعات الجديدة، وهنالك قضايا تربوية حادثة، واكتشافات علمية مبتكرة. وبهذا يعلم أن مصطلح فقه النوازل يشمل جميع النوازل؛ فقهية كانت أو غير فقهية. أما إطلاق مصطلح (فقه النوازل) على النوازل الفقهية خصوصاً وقصره عليها دون غيرها فهو أمر غير دقيق، بالرغم من شيوعه. والأولى أن يسمى هذا القسم من النوازل بالنوازل الفقهية أو نوازل الفقه[3].

1.7- حكمه واستمداده

يعد فقه النوازل مجمع العلوم الإسلامية وفريدة عقدها؛ فهو قائم بمجموعها، ومستمد حياته من روحها؛ ذلك بأنه علم محتاج إلى كل روافد منظومة العلوم الإسلامية،

---

[1] - حجي، محمد، **نظرات في النوازل الفقهية**، منشورات المغربية للتأليف والترجمة والنشر، ط1، 1999، ص 11.

[2] - الجيزاني، فقه النوازل دراسة تأصيلية تطبيقية، مرجع سابق، ج1 ص 20-21؛

[3] - نفسه، ص 28؛

من فقه وأصول ومقاصد وعقيدة وعلوم حديث ومنطق وجدل ولغة وتاريخ، وغيرها[1].

والفقيه النوازلي يستمد أجوبته واستنباطاته من العلم الذي له علاقة بموضوع النازلة، فإذا كان الأمر يتعلق بقضايا عقدية فيكون الاستمداد من علم العقيدة والكلام، وإن كان الأمر يتعلق بأمور الفقه، كان الاستمداد من علم الفقه، وهكذا.

أما حكمه، فهو يدخل في حكم فروض الكفاية؛ إذ لا يسقط عن الأمة إلا بقيام بعضها بالواجب، "فإن لم يكن في القطر متأهل له إلا واحد، تعين عليه"[2].

1.8- مسائله ومجالاته

لا يختص فقه النوازل بدراسة مسائل معينة، وإنما المسائل التي يدرسها مفتوحة على الزمان والمكان والإنسان فكل ما يحل بالإنسان من الحوادث والوقائع على مدار الزمن، وفي مختلف ظروفه وأحواله، فهي محط نظر الفقيه النوازلي؛ أي إن مسائل فقه النوازل هي شؤون الحياة كلها.

والمطالع لكتب النوازل يلحظ تنوع المسائل التي يتناولها الفقيه واختلافها، وتناوله ذاك ليس اختيارا من عنده، وإنما هو اضطراري؛ لأن الوقائع التي تنزل بالناس وتحل بهم، تفرض عليه دراستها، وإرشاد الناس إلى حكمها. وعموما، يمكن تقسيم المسائل التي تناولتها كتب النوازل إلى خمسة أقسام كبرى[3]، تتعلق بمسائل العقيدة، والعبادات، والمعاملات، والأخلاق، وأخرى علمية...

ثانيا: مظاهر الالتقائية وتكاملية النص النوازلي مع العلوم الأخرى.

إن موضوع النوازل الفقهية والفتاوى الشرعية يعد من أهم الموضوعات الدينية والمباحث العلمية التي اهتم بها علماء الإسلام، واعتنى بها أئمتهم الأعلام في كل عصر ومكان، فدرسوها وبحثوها، وفحصوها ومحصوها، وخصصوا لها حيزا من أوقاتهم

---

[1] - كعواس، مرجع سابق، ص 38؛

[2] - اللقاني، إبراهيم، **منار أصل الفتوى وقواعد الإفتاء بالأقوى**، تقديم عبد الله الهلالي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المغرب،2002، ص 237؛

[3] - كعواس، مرجع سابق، ص 46-48؛

الثمينة، وقسطاً كبيراً من جهودهم الحميدة، وحرصوا على جمعها وتدوينها، وتأليفها وتبويبها في مؤلفات خاصة بها حتى يسهل الرجوع إليها والانتفاع بها، وسلكوا في ذلك مسلكاً لطيفاً ومنهجاً طريفاً يقوم على عرض السؤال وبسط الإجابة الفقهية الدقيقة، المعتمدة على نصوص الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وأقوال السلف الصالح من الأئمة المجتهدين، والنقول المنسوبة إلى كبار الفقهاء المتمكنين على اختلاف مذاهبهم الفقهية السنية التي تلقتها الأمة الإسلامية بالرضى والقبول.

إن الناظر بعين فاحصة ونظرة شمولية في هذا النوع من النصوص النوازلية، وما كان فيها للعلماء والفقهاء من مؤلفات جليلة متكاملة مع بعضها، واستفادة اللاحق من السابق فيها يجد تلك الحقيقة جلية بارزة للفكر والعيان... فلقد أبرزوا أهمية هذا النوع من التأليف، ومكانته بين المؤلفات الفقهية الأخرى، وأوضحوا ما ينبغي أن يتوفر عليه الفقيه المفتي والفقيه القاضي بين الناس من مؤهلات علمية وثقافية، ومن مواصفات خلقية وفكرية تجعله أهلا للنظر في النازلة والقضية المعروضة عليه، والبحث لها بعناية ودقة عن النصوص الشرعية والنقول الفقهية التي تساعد على الوصول من خلالها إلى الفتوى الشرعية السليمة المرضية، وتمكن من الاهتداء إلى الحق والصواب في حكم القضية الواردة.

2.1- النص النوازلي والعلوم الشرعية.

تعد النوازل لونًا جديدًا من المسائل لم يسبق حدوثها، كما يهدف فقهها إلى الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الناس وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التي تتعلق بحياتهم اليومية؛ إذ لا تخلو هذه الأخيرة من تغيرات وتقلبات وطعم خاص تمتاز به، فيقبل عليه الناس بشوق، ويتلهفون إليه لمعرفة كل جديد وللإحاطة بالحلول المناسبة لمشكلاتهم وأحوالهم المتقلبة، ومن ثم فإن لكتب النوازل أهمية عظيمة في جوانب متعددة، وعلى الخصوص: الجانب الديني والفقهي، والتاريخي، والاجتماعي، والاقتصادي. ومن تجليات اهتمام العلماء المسلمين حديثا، بالنص النوازلي، نذكر على سبيل المثال ما جاء في القرار

104 (11/7)[1]، الصادر عن مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي في دورة انعقاد مؤتمره الحادي عشر بالمنامة في مملكة البحرين، من 25-30 رجب 1419هـ، الموافق 14- 19 تشرين الثاني (نوفمبر) 1998م، بعد اطلاعه على الأبحاث المقدمة إلى المجمع بخصوص موضوع (سبل الاستفادة من النوازل)، واستماعه إلى المناقشات التي دارت حوله، قرر ما يلي:

* الاستفادة من تراث الفتاوى الفقهية (النوازل) بمختلف أنواعها لإيجاد حلول للمستجدات المعاصرة سواء فيما يتعلق بمناهج الفتوى في ضوء ضوابط الاجتهاد والاستنباط والتخريج والقواعد الفقهية، أو فيما يتعلق بالفروع الفقهية التي سبق للفقهاء أن عالجوا نظائر لها في التطبيقات العملية في عصورهم.

* تحقيق أهم كتب الفتاوى، وإحياء الكتب الفقهية المساعدة مثل كتاب (التنبيهات على المدونة) للقاضي عياض، وبرنامج الشيخ عظوم، وفتاوى الإمام الغزالي، وتقويم النظر لابن الدهان، وكتب العمل في المذهب المالكي وعواصمه العلمية كفاس والقيروان وقرطبة ومعروضات أبي السعود وغيرها من الكتب التي تكون طريقا لإبراز حيوية الفقه.

* إعداد كتاب مفصل يبين أصول الإفتاء ومناهج المفتين ومصطلحات المذاهب الفقهية المختلفة، وطرق الترجيح والتخريج المقررة في كل مذهب، بما في ذلك جمع ما جرى به العمل في المذهب المالكي وغيره ونشر كتاب (المدخل إلى فقه النوازل) لرئيس المجمع.

* إدراج بقية كتب الفتاوى في خطة معلمة القواعد الفقهية للوصول إلى القواعد التي بنيت عليها الفتاوى ولم تشتمل عليها المدونات الفقهية.

2.2- الأهمية التاريخية للنص النوازلي.

من المعروف أن التاريخ داخل في عداد العلوم الإنسانية، بتخصصاته الدقيقة، كما هو معلوم وفق المفهوم الحديث للتاريخ على عكس المفهوم التقليدي الذي يعني كتابة الوفيات، والتراجم، والطبقات، والفهارس... أي تجاوز التاريخ الخبري القائم على الرواية

[1] - منظمة التعاون الإسلامي، مجمع الفقه الإسلامي الدولي، القرار 104 (11/7)، صادر في مجلة المجمع (العدد الحادي عشر، 1998، ج2، ص281).

الشفهية فقط إلى التاريخ العلمي ومادته المبثوثة في الوثائق المحفوظة، أي المصادر المكتوبة التقليدية (الفهارس، والمناقب، والتراجم، والوفيات...) وغير التقليدية (مثل: النوازل، ووثائق الأحوال الشخصية والوثائق الإدارية والجبائية، والصحف، والجرائد، والنقوش، والنقود، والصور...). يقول عبد الله العروي: إن القارئ غير راض عما يجده اليوم في السوق من الكتب حول تاريخ المغرب، إذا رجع إلى المؤلفات القديمة وجدها مليئة بالحروب والثورات والخرافات وأشعار المناسبات. وإذا التفت إلى الرسائل الجامعية تاه في نظريات مبهمة عن المنهج أو في تحليلات دقيقة حول منطقة أو أسرة أو تنظيمة اجتماعية. وإذا التجأ إلى كتب الأجانب رآها تزخر بأحكام استعمارية تعكر عليه صفو يومه فيسخط ويقول: أين مؤرخونا؟ لماذا لا يعيدون كتابة تاريخنا؟[1]

وصحيح أن كتب فقه النوازل لم تقصد إلى تسجيل الحوادث والوقائع التاريخية، لكنها مع ذلك لا تخلو من فائدة عميمة بالنسبة إلى الباحث التاريخي[2]، وذلك لما "تحفل به من الإشارات التاريخية، وما تحيل عليه من النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية"[3]، تسمح بتتبع كثير من الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية التي تغض الطرف عنها الحوليات التاريخية، مما يتيح الفرصة لاستكمال الرؤية التاريخية للأحداث والوقائع. ولعل هذا ما جعل بعض المؤرخين منذ عقود من الزمن يهتمون بكتب النوازل الفقهية اهتماما بالغا، إلى درجة عدوا فيها أي عمل تاريخي يتجاهل هذا النوع من المصادر عملا ناقصا[4]. بل إن بعضهم ذهب إلى أبعد من ذلك فنادى بإعادة صياغة البناء التاريخي للأمة، انطلاقا من كتب النوازل والفتاوى[5] ومستندهم في ذلك: أنها "لم تصدر من سلطة رسمية، ولم تتلون بلون إيديولوجي أو سياسي. فابتعاد

---

[1] - مفتاح، محمد، **من أجل تلق نسقي، ضمن "نظرية التلقي"**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1993؛

[2] - كعواس، الميلود، المدخل إلى فقه النوازل، مرجع سابق، ص 14؛

[3] - المنوني، محمد، **المصادر العربية لتاريخ المغرب**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، د.ط، 1404هـ/1983م، ج1، ص 8-32؛

[4] - الحايك التطواني، عبد الرحمن أبو زيد، **فقه النوازل بالغرب الإسلامي**، مجلة الإحياء، ع 19، ص 113؛

[5] - مزين، محمد، **البحث في تاريخ المغرب، حصيلة وتقويم**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ص 73؛

المفتي عن السلطة الحاكمة وفر مناخا من الحرية لفكره، دون تدخل سافر من الجهات الرسمية، مما يجعل النازلة نصا تاريخيا محايدا، يفوق أحيانا قيمة النص التاريخي نفسه"[1].

ولقد عرف البحث في هذا المجال خلال العقود الأخيرة تراكما مهما ورصيدا متنوعا لا يستهان به، ويشهد على هذه العناية الخاصة بتلك المصادر ذلك الكم من المؤلفات والأطروحات الجامعية التي ما فتئت تدعم هذا الاتجاه وترسخه. كما يتجلى أيضا في المحصلات الباهرة لتلك الدراسات ومساهمتها في الكشف عن جوانب خفية ومهمة من واقع المجتمعات الإسلامية الوسيطية، وإماطة اللثام عن الكثير من الحقائق التي لم يكن يتأتى لها ذلك لولا الغوص في النصوص النوازلية واستقرائها، متجاوزة بذلك الكتابات التقليدية والحوليات[2].

إن تطور البحث التاريخي وانفتاحه على أنواع جديدة من الوثائق المهمة، ومنها النصوص النوازلية، والتي ظلت مهملة إلى وقت قريب من شأنه أن يغني هذا البحث ويرسم أمامه آفاقا رحبة، ظلت تعوقه عن ارتيادها محدودية إمكانيات المصادر التقليدية، فقد برهنت هذه الكتب عن جدارتها بالاهتمام، وأصبحت متنفسا حقيقيا لبحث مواضع جديدة، خاصة بعد أن طور المؤرخون أساليب تعاملهم مع المعطيات التي تقدمها وكيفية استغلالها واستخراجها[3].

ولا شك أن تلك الجهود التي بذلت تعكس مدى أهمية كتب النوازل الفقهية باعتبارها مصدرا تاريخيا أساسيا لا يقل أهمية عن أي مصدر آخر من جهة، كما تحيل إلى حقيقة منهجية مهمة هي عدم إمكانية الاستغناء عنها من جهة ثانية، كما أنها تكشف عن منحى تطوري في الخبرات المكتسبة في التعاطي مع هذا الصنف من الوثائق، ومدى قدرتها على

---

[1] - بوتشيش، إبراهيم القادري، **النوازل الفقهية وكتب المناقب والعقود العدلية، مصادرهامة لدراسة تاريخ الفئات العامة بالغرب الإسلامي**، مجلة التاريخ العربي، ع 22، 2022، ص 254؛

[2] - كريب، عبد الرحمن، **النص النوازلي بين حاجة المؤرخ إليه، وصهوبة التعاطي معه**، مجلة عصور، ع 37، أكتوبر-ديسمبر 2017، ص 20-15؛

[3] - عمر بن حمادي، **من مشاكل كتاب المعيار للونشريسي**، مجلة دراسات أندلسية، ع 25، يناير 2001، المطبعة المغاربية، تونس، ص 69؛

تذليل العديد من الإكراهات التي واجهت الباحثين وهم يقتحمون غمار هذا الحقل المعرفي الجديد.

لكن وجب الانتباه إلى أمر بالغ الأهمية، وهو ما ذكره مصطفى الصمدي بقوله: "إن المؤرخ في تعامله مع كتب النوازل يدرك أن البضاعة التاريخية وحدها لا تكفي، والتحليل السوسيولوجي والأنثروبولوجي وحده لا يكفي، والاكتفاء بالسؤال الوارد في النازلة دون الالتفات إلى الجواب لا يجدي. بل ينبغي من الناحية المنهجية لمن يشتغل بمثل هذه النصوص إما أن يكون مؤرخا فقيها أو أن يستعين بخبرة الفقيه وأهل الاختصاص من العلوم الشرعية اللازمة في إطار العمل الجماعي الموحد لتحقيق التوظيف الجيد للنصوص وحسن استغلالها"[1].

وبناء عليه، فإن الاستفادة التاريخية من النص النوازلي عميمة، لكن لا تتاح إلا لمن امتلك الحد الأدنى للتعامل مع هذا النص، من حيث لغته ومصطلحاته ومناهجه...

2.3- الأهمية الاجتماعية للنص النوازلي

يعتبر النص النوازلي من أهم المسائل التي تعرف من خلالها واقعية الشريعة الإسلامية، ومدى مراعاتها لأحوال المكلفين، وطبيعة البيئة الزمانية والمكانية، فالنوازل من الناحية الفقهية، كما هو معلوم، هي ما يُلتبس على الناس من أمور ومسائل وقضايا يبتلون بها الأفراد أو الجماعات في حياتهم اليومية العادية[2].

وقد ارتبطت كتب النوازل بحياة الناس ارتباطا وثيقا جعلها تحتل الصدارة من ناحية الأهمية فيما يخص دراسة المجتمعات، وهو ما جعل الكثير من المؤرخين ينوهون بها، ويدعون إلى ضرورة دراستها، واستخراج مكنوناتها عساها تغطي النقص الكبير في مصادرنا التي يغلب عليها التاريخ العام، والتي في معظمها غطت الجوانب السياسية

---

[1] - الصمدي، مصطفى، **فقه النوازل عند المالكية**، مكتبة الرشد، الرياض، 2007، ص 41؛

[2] - استينو، محمد، **النوازل وطبيعة مصادرها وحدود توظيفها في الكتابة التاريخية**، مجلة كلية الآداب، جامعة محمد الأول، وجدة، ع5، 1995، ص 129 .

والعسكرية[1]. لذا فإن النص النوازلي يميط اللثام عن العديد من القضايا والمسائل التي تناولتها بعفوية وتلقائية، والتي أغفلتها المصادر التقليدية أو تحاشت التطرق إليها أو تعمدت التغاضي عليها لسبب من الأسباب[2].

ومع تصاعد منحنى الاهتمام بالتاريخ الاجتماعي والاقتصادي وتاريخ الذهنيات ارتفع ايقاع استثمار وتوظيف النص النوازلي باعتباره نصا متميزا يجيب عن العديد من نقاط الاستفهام التي يطرحها المؤرخ[3]. وبخصوص المجتمع الإسلامي، فلقد تميز تطوره ببروز وانتعاش فقه النوازل الذي كان بمثابة نوع من الاجتهاد المباشر في القضايا التي يطرحها المجتمع أثناء تحوله، وكان على الفقهاء مواجهة العادات والأعراف الجديدة التي لم تكن معروفة[4]، وما يزيد من قيمة النص النوازلي أنه سمح للباحث بكشف النقاب عما كان يعتبر من الطابوهات في المجتمع، مثل القضايا التي حرمها الشرع الإسلامي، أو تعارف المجتمع على تحريمها من قبيل الخمور والانحراف الجنسي والبغاء والرشوة والغش... وقد اعتبر إبراهيم القادري بوتشيش أنه"لولا النوازل الفقهية لظلت هذه القضايا نسيا منسيا تقبع في زوايا وهوامش التاريخ "، مما يؤكد على أهميتها في الكشف عن التاريخ المخفي[5].

ولقد تميزت بتجدد مضمونها بخلاف كتب الفقه العادية التي تظل نصوصها كما دونت فيها لأول مرة. ذلك أن النوازل ترتبط بحياة الناس المتغيرة باستمرار؛ بحيث لا تكاد نازلة تطابق الأخرى[6].

---

[1] - حسبلاوي، نسيم، **كتب النوازل والتاريخ الاجتماعي، حدود التوظيف والمحاذير**، مجلة معارف، ع23، جامعة آكلي محمد أولحاج، البويرة، ديسمبر 2017، ص47؛

[2] - استيتو، مرجع سابق، ص 128؛

[3] - بوتشيش، إبراهيم القادري، **النوازل الفقهية في الأطروحات الجامعية، التوجهات والإضافات المعرفية، والإشكاليات المنهجية**، مجلة عصور جديدة، جامعة وهران، ع 16-17، 2014، ص 45؛

[4] - بلبشير، عمر، **جوانب من الحياة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية بالمغربين الأوسط والأقصى، من القرن 6 إلى القرن 9 هـ (12-15م)**، من خلال كتاب "المعيار" للونشريسي، أطروحة لنيل الدكتوراة، قسم التاريخ والآثار، جامعة وهران، الجزائر، 2010، ص 80.

[5] - بوتشيش، مرجع سابق، ص 55-56؛

[6] - حجي، محمد، نظرات في النوازل الفقهية، مرجع سابق ص 55؛

وبناء عليه، فإنه من الناحية الاجتماعية رفعت كتب النوازل الحجب عن مجتمع الغرب الإسلامي، وذلك بالتعريف بتركيبته المتنوعة وبطبقاته المتجذرة وطوائفه المختلفة، وقد رسمت عاداته وتقاليده وأعرافه كما لم تغيب الحديث عن ذكر بعض الآفات من بدع وجرائم، والتي شكلت محاور قضاياه المطروحة على المستفتين عبر حركية ومتغيرات المجتمع[1].

وتكمن أهمية الفتاوى كذلك في إمكانية اعتبارها تدوينا للتاريخ من قبل المفتي؛ بحيث يجد المؤرخ بذلك القضية المفتى فيها جاهزة وموثقة، بشكل رسمي لا يتطرق إليه الشك من حيث الوقوع أو عدمه.

وبالرجوع إل مختلف كتب النوازل نجدها قد غطت مجموعة من الوضعيات والظواهر الاجتماعية، وخاصة تلك المسكوت عنها في المصادر المباشرة، سواء تعلق الأمر بالسلوك الاجتماعي العام، أو عملية التأثير والتأثر الناتجة عن التواصل الثقافي والحضاري بين مختلف الأمم والشعوب...

2.4- الأهمية التربوية للنص النوازلي

يعتبر المجال التربوي من الجوانب الأخرى التي يمكن أن تفيد فيها كتب النوازل وتقدم فيها إضافات نوعية، ذلك أنها مصنفات تتضمن أسئلة وأجوبة لا يستهان بها في قضايا متعلقة بالآداب التي ينبغي أن يتحلى بها الإنسان في مختلف ظروفه وأحواله، سواء في تعامله مع ربه أو مع الناس والمخلوقات من حوله، أو في طلب العلم، أو في التصدي للفتوى، أو في غيرها من الآداب.

[1] - بلهواري، فاطمة، **النص النوازلي مصدرًا لدراسة التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للغرب الإسلامي**، أشغال الملتقى الدولي السادس حول الكتابة التاريخية في العالم العربي الإسلامي في العصر الوسيط من الخبر والرواية إلى النص والوثيقة. مخبر تاريخ العالم العربي الإسلامي الوسيط، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس 2010، ص 500،

ولأهمية التربية والعلم والتعليم والتعلم وضع فقهاء المالكية خاصة كتبا في "الفتاوى" تتعلق بالمعلمين والمتعلمين، وكتبا في كيفية تعليم الصبيان منها: كتاب "آداب المعلمين"[1] لمحمد ابن سحنون الذي كان له السّبق بتصنيف مُؤَلَفه، و"الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين"[2] لأبي الحسن القابسي الذي اعتمد فيها على كتاب "الموازية" وآراء الإمام مالك وسحنون، وابنه، وابن حبيب، وغيرهم[3]. وكتاب "نوازل" لأبي عمران موسى بن أبي الحاج الفاسي وكتاب "فتاوى" للإمام المازري، وكتاب "فتاوى" لابن رشد. وقد نقل عن هؤلاء من جاء بعدهم كالمازوني في كتابه "الدرر المكنونة"[4]، والونشريسي في كتابه "المعيار المعرب والجامع المغرب من فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب"، والبرزلي في كتابه "جامع مسائل الأحكام لما نزل من القضايا بالمفتيين والحكام"[5].

---

[1] - ابن سحنون، محمد، **آداب المعلمين**، حققه حسن حسني عبد الوهاب ومحمد العروسي المطوي وراجعه إبراهيم بن مراد، ط.3، وزارة الثقافة والمحافظة على التراث، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون" بيت الحكمة"، تونس، 1432هـ- 2010م.

[2] - القابسي، أبو الحسن، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، دراسة وتحقيق أحمد خالد، المكتبة التونسية، تونس، 1986م، ص.122.

[3] - القابسي، **الملخص**، رواية ابن القاسم عن الإمام مالك، تح. وتع. ونشره محمد علوي بن عباس المالكي، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 2004م؛

- الدباغ، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري الأسدي، **معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان**، أكمله وعلق عليه، ابن ناجي، أبو الفضل أبو القاسم بن عيسى، تحقيق محمد ماضور، ج3، ص136،

- بوعقادة، عبد القادر، **دورعلماء الغرب الإسلامي في مجال التربية والتعليم**، مجلة التاريخ العربي، تصدرها جمعية المؤرخين المغاربة، ع56، ربيع 1432هـ-2011م، ص328-330.

[4] - المازوني، أبو زكريا يحي بن موسى بن عيسى بن يحي المغيلي، مخطوط بالمكتبة الوطنية الجزائرية، يحمل 518 ورقة، تحت رقم 1335، وحقق عدد من أجزائه منها: "مسائل الطهارة ومسألة النزاع بين طلبة غرناطة" تح. بركات إسماعيل، إشراف عبد العزيز فيلالي مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2009-2010م؛ "مسائل الجهاد والأيمان والنذور"، تح. ودرا. قموح فريد، إشراف إبراهيم بحاز، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2010-2011م.

[5] - لوزري، سعيدة، **دور فقهاء مالكية المغرب الأوسط في إثراء التأليف خلال العصر الحمادي ما بين 395-547هـ/1005-1153م**، إشراف لطيفة بشاري حرم بن عميرة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، 2018م.

وبعد البحث والتنقيب واستخراج مجموعة من الإشارات ذات الطابع التربوي من بعض الكتب النوازلية، وخاصة تلك التي تناولت مختلف مكونات العملية التعليمية التدريسية كالمعيار والنوازل الكبرى والنوازل الصغرى، ارتأينا أن نرتبها في أربعة محاور، وهي: نوازل تتعلق بالمعلم شروطا وممارسة، ونوازل تتعلق بالمتعلم حقوقا وواجبات وآداب، ونوازل تتعلق بأماكن التعليم ومحاضنه، ونوازل تتعلق بالبرامج التعليمية وطرق التدريس وبعض الآداب المرتبطة بها.

2.5- الأهمية القانونية للنص النوازلي

باعتبار النوازل في الغرب الإسلامي بمعنى الأقضية، وهي نوازل الأحكام، فقد قصد جمع من فقهاء المالكية إلى جمع وتقريب هذا النوع من المسائل؛ كما صنع أبو الوليد القرطبي في كتابه: المفيد للحكام فيما يعرض لهم من نوازل الأحكام[1].

ومن هنا فقد اعتمد القضاء المغربي طائفة من الكتب المؤلفة في النوازل، مثل: نوازل المهدي الوزاني، ونوازل الشريف العلمي[2]، ونوازل عبد القادر بن علي الفاسي الفهري[3]. وقد كانت كتب النوازل - بهذا الاصطلاح - محل عناية الباحثين المغربيين ومثاراً للدراسة والتوثيق.

2.6- الأهمية الاقتصادية للنص النوازلي

أسهمت كتب النوازل بما تتضمنه من عقود متنوعة ونصوص ثمينة في بيان الأنشطة الاقتصادية والألوان التجارية المتعلقة بالمجتمعات الإسلامية، ومن ذلك ترميمها لجوانب مهمة من النشاط الفلاحي للغرب الإسلامي؛ حيث أفادت قضايا المزارعة والمغارسة

---

[1] - القرطبي، أبو الوليد هشام بن عبد الله بن هشام الأزدي القرطبي المالكي، **المفيد للحكام فيما يعرض لهم من نوازل الأحكام**، تحقيق ودراسة أعدها سليمان بن عبد الله بن حمود أبا الخيل، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، 1433هـ؛

[2] - العلمي، الشيخ عيسى بن علي الحسني، **كتاب النوازل**، تحقيق المجلس العلمي بفاس، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1403هـ/1983م،

[3] - هداية الله، عبد اللطيف، النوازل الفقهية في العمل القضائي المغربي، ص 321؛

والمساقاة في إماطة اللثام عن مظاهر تنظيم البوادي في الغرب الإسلامي من مختلف الأوضاع والعلاقات[1].

ومثلا، يستطيع الباحث التاريخي من خلال نوازل المعيار أن يستخرج الكثير من المظاهر الحياة الاقتصادية في شتى مجالاتها، سواء في المعاملات المالية من قرض وصرف ورهن[2]، والعملات التي كانت سائدة في تلك الفترة[3]، أو معاملات تجارية من بيوع، ورد في السلع المعيوبة[4]. كذلك ما يتعلق بالزراعة وما يصحبها من تنظيم في مجال السفي وطرق المياه، واستئجار الأراضي الزراعية[5].

.7- الأهمية السياسية للنص النوازلي

كما هو معلوم، تعد كتب النوازل من أهم مصادر الفقه الإسلامي في الغرب الإسلامي؛ حيث لعبت دورًا محوريًا في تشكيل الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمعات الإسلامية هناك. وتكم أهمية كتب النوازل إجمالا في ما يأتي:

* **حل المشكلات العملية**: تُعنى كتب النوازل بتقديم حلول عملية للمشكلات التي تواجه المسلمين في حياتهم اليومية، ومن ذلك القضايا السياسية، سواء تعلق الأمر بتدبير الشأن المحلي كأمور الجماعة أو القبيلة، أو ما تعلق بتدبير الشأن العام والعلاقة بين الشعب والسلطة الحاكمة.

* **تكييف الفقه مع الو اقع**: ساهمت كتب النوازل في تكييف الفقه الإسلامي مع الواقع الاجتماعي والسياسي للبلدان التي انتشر فيها الإسلام؛ حيث تناولت قضايا جديدة لم تكن موجودة في العصور السابقة.

---

[1] - فؤاد علي، محمد، **فرق العمل العلمية في الحضارة الإسلامية**، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، العدد 639، يوليو 2018م، ص 59،

[2] - الونشريسي، المعيار، ج6 ص36-42-43-44-45-53-103-105-150؛

[3] - الونشريسي، المعيار، ج5 ص 77-78-79-80-81-82-83؛

[4] - الونشريسي، المعيار، ج5 ص 41-51-68-77؛

[5] - الونشريسي، المعيار، ج6 ص36-42

* **تحديد مصادر التشريع**: تُقدم كتب النوازل تفسيرات واضحة لمصادر التشريع الإسلامي ومنها ما يتعلق بالسياسة الشرعية، مما ساعد على فهم وتطبيق أحكام الشريعة بشكل دقيق.

* **تثبيت مبادئ الفقه السياسي**؛ بحيث أسهمت كتب النوازل في تثبيت مبادئ الفقه الإسلامي، وحفظها من التشويه أو التغيير، خاصة في ظل التفاعل مع الثقافات الغربية وبروز أنظمة سياسية قد تتناقض مع محكمات نصوص الشريعة.

* **توجيه الحكام والعلماء**: كانت كتب النوازل تُستخدم كمرجع رئيسي للحكام والعلماء في حل القضايا السياسية والاجتماعية، مما ساهم في استقرار المجتمعات الإسلامية.

مثلا: يشير الونشريسي من خلال نوازل المعيار إلى بعض الوقائع السياسية ببلاد المغرب الإسلامي، فعلى سبيل المثال وليس على سبيل الحصر، ما سئل عنه ابن عرفة عما يجري من أحكام البيعة للملوك، الذي يكتب لخليفة بالبيعة هو في قطر أمير آخر والخلافة شرعية، وأجاب بأن ذلك خلع للطاعة، وصار حكمه حكم المحارب بمعنى خروج عن الطاعة[1].

وباختصار، تُعد كتب النوازل من أهم مصادر الفقه الإسلامي في المجال السياسي؛ حيث لعبت دورًا محوريًا في تشكيل الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمعات الإسلامية.

[1] - الونشريسي، المعيار، ج10ص5؛

خاتمة

إن المخزون المعرفي الذي تختزله كتب النوازل يبرز قدرة المجتمع الإسلامي على مسايرة المتغيرات الزمانية والمكانية، إذا رجع إلى أصوله الحضارية بنفس تجديدي يقوم على الاعتزاز بالذات والانفتاح على كل ما هو مفيد من مكتسبات الحضارة الإنسانية.

وإن كتب النوازل مع ما توفره من دراسة لمختلف المعاملات والأحداث التاريخية، تعتبر منجمًا بكرًا يجب الرُجوع إليه والاستفادة منه في جل الأبحاث التاريخية والاجتماعية والتربوية...، ومن ذلك ما تناولنا في هذه العجالة، لأنه لا يمكن أن ننطلق إلى المستقبل المنشود إلا بالرجوع إلى قراءة واعية متبصرة للتاريخ وخاصة انطلاقا من المصادر الدفينة ومن أهما كتب النوازل، ولا يخفى على ذي بال أن هذا الرجوع ليس للتلذذ أو البكاء على الأطلال، وإنما للاستمداد الإيجابي من أجل البناء...

قائمة المصادر والمراجع

أولا: مصادر ومراجع باللغة العربية

* ابن سحنون، محمد، **آداب المعلمين**، حققه حسن حسني عبد الوهاب ومحمد العروسي المطوي وراجعه إبراهيم بن مراد، ط.3، وزارة الثقافة والمحافظة على التراث، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون" بيت الحكمة"، تونس، 1432هـ- 2010م.

* ابن عبد البر، أبو عمر يوسف، **جامع العلم وفضله**، تحقيق أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، ط11، 1435هـ،

* ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979م، ج5، ص357.

* ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت،

* ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين، **لسان العرب**، دار صادر - بيروت، ط3، 1414 هـ، ج7، ص98 وما بعدها.

* أبو البصل، عبد الناصر موسى، **مدخل إلى فقه النوازل**، منشور ضمن أعمال ندوة: النوازل الفقهية وأثرها في الفتوى والاجتهاد، منشورات كلية الآداب جامعة الحسن الثاني عين الشق، 2001م،

* استينو، محمد، **النوازل وطبيعة مصادرها وحدود توظيفها في الكتابة التاريخية**، مجلة كلية الآداب، جامعة محمد الأول، وجدة، ع5، 1995،

* بحيري، سعيد، **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات**، مكتبة لبنان ناشرون - لونجمان، ط 1، 1977،

* بلبشير، عمر، **جوانب من الحياة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية بالمغربين الأوسط والأقصى، من القرن 6 إلى القرن 9 هـ (12-15م)**، من خلال كتاب "المعيار" للونشريسي، أطروحة لنيل الدكتوراة، قسم التاريخ والآثار، جامعة وهران، الجزائر، 2010،

* بلهواري، فاطمة، **النص النوازلي مصدرًا لدراسة التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للغرب الإسلامي**، أشغال الملتقى الدولي السادس حول الكتابة التاريخية في العالم العربي الإسلامي في العصر الوسيط من الخبر والرواية إلى النص والوثيقة. مخبر تاريخ العالم العربي الإسلامي الوسيط، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس 2010،

* بنعبد الله، عبد العزيز، **معلمة الفقه المالكي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: 1، 1983م،

* بوتشيش، إبراهيم القادري، **النوازل الفقهية في الأطروحات الجامعية، التوجيهات والإضافات المعرفية، والإشكاليات المنهجية**، مجلة عصور جديدة، جامعة وهران، ع 16-17، 2014،

* بوتشيش، إبراهيم القادري، **النوازل الفقهية وكتب المناقب والعقود العدلية، مصادر هامة لدراسة تاريخ الفئات العامة بالغرب الإسلامي**، مجلة التاريخ العربي، ع 22، 2022،

* بوشيت، عبد الرحيم، **الأدوار الاجتماعية لفقهاء بلاد البيظان من خلال النوازل الفقهية**، مجلة ليكسوس، العدد 42، ماي 2022،

* بوعقادة، عبد القادر، **دور علماء الغرب الإسلامي في مجال التربية والتعليم**، مجلة التاريخ العربي، تصدرها جمعية المؤرخين المغاربة، ع56، ربيع 1432هـ-2011م،

* الجيدي، عمر، **محاضرات في تاريخ المذهب المالكي في الغرب الإسلامي**، منشورات عكاظ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1987،

* الحايك التطواني، عبد الرحمن أبو زيد، **فقه النوازل بالغرب الإسلامي**، مجلة الإحياء، ع 19،

* حجي، محمد، **نظرات في النوازل الفقهية**، منشورات المغربية للتأليف والترجمة والنشر، ط1، 1999،

* حسبلاوي، نسيم، **كتب النوازل والتاريخ الاجتماعي، حدود التوظيف والمحاذير**، مجلة معارف، ع23، جامعة آكلي محمد أولحاج، البويرة، ديسمبر 2017،

* خمري، حسين، **نظرية النص من بنية المعنى الى سيمائية الدال**، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2007،

* الدباغ، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري الأسدي، **معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان**، أكمله وعلق عليه، ابن ناجي، أبو الفضل أبو القاسم بن عيسى، تحقيق محمد ماضور،

* الزبيدي، أبو الفيض، محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، **تاج العروس**، مجموعة من المحققين، دار الهداية، دط، دت، ج18،

* الزحيلي، وهبة، **سبل الاستفادة من النوازل والفتاوى والعمل الفقهي في التطبيقات المعاصرة**، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، 2011،

* الزحيلي، وهبة، **سبل الاستفادة من النوازل والفتاوى والعمل الفقهي في التطبيقات المعاصرة**، دار المكتبي، دمشق، ط1، 2001م،

* السعيدي، أحمد، **النوازل الفقهية والعلوم الإنسانية "علم التاريخ مثالاً"**، مجلة كان التاريخية، المجلد 2، العدد6، ديسمبر 2009،

* الشاطبي، الموافقات،

* صالح محمد عبد الغني، أحمد، **الزواج في الأندلس، دراسة وثائقية في كتب النوازل**، مجلة المؤرخ العربي، أكتوبر 2016؛

* الصمدي، مصطفى، **فقه النوازل عند المالكية**، مكتبة الرشد، الرياض، 2007،

* ضيف، أبو عاصم بشير، **مصادر الفقه المالكي أصولا وفروعا في المشرق والمغرب قديما وحديثا**، دار ابن حزم، بيروت، ط 1، 2008م،

* العبادي، الحسن، **فقه النوازل في سوس قضايا وأعلام**، منشورات كلية الشريعة بأكادير، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط: 1، 1420هـ/1999م،

* العلمي، الشيخ عيسى بن علي الحسني، **كتاب النوازل**، تحقيق المجلس العلمي بفاس، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1403هـ/1983م،

* عمر بن حمادي، **من مشاكل كتاب المعيار للونشريسي**، مجلة دراسات أندلسية، ع 25، يناير 2001، المطبعة المغاربية، تونس،

* العنزي، منال موسى راجي، **استقراء الأحداث التاريخية من كتب النوازل الفقهية (سقوط الأندلس نموذجاً)**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بدمنهور، العدد 4 ، ج5، 2019؛

* فؤاد علي، محمد، **فرق العمل العلمية في الحضارة الإسلامية**، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، العدد 639، يوليو 2018م،

* القابسي، أبو الحسن، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، دراسة وتحقيق أحمد خالد، المكتبة التونسية، تونس، 1986م،

* القابسي، **الملخص**، رواية ابن القاسم عن الإمام مالك، تح. وتع. ونشره محمد علوي بن عباس المالكي، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 2004م؛

* القاضي عياض وولده محمد، **مذاهب الحكام في نوازل الأحكام**، تحقيق محمد بن شريفة، ط2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997م،

* القاضي عياض، وولده محمد، **مذاهب الحكام في نوازل الأحكام**، تقديم وتحقيق وتعليق، محمد بن شريفة، دار الغرب الإسلامي، ط2، 1997؛

* القحطاني، مسفر بن علي بن محمد، **منهج استخراج الأحكام للنوازل الفقهية المعاصرة دراسة تأصيلية تطبيقية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في أصول الفقه، إشراف حمزة بن

حسين الفعر، قسم الدراسات العليا الشرعية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1421هـ/2000م،

* القحطاني، مسفر بن علي بن محمد، منهج استنباط **أحكام النوازل الفقهية المعاصرة: دراسة تأصيلية تطبيقية**، دار الأندلس الخضراء، ط1، 2003م،

* قرحيلي، نبيل. **ماهية كتب النوازل ومدى ارتباطها بحياة الناس**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 35، العدد 8، سنة 2013؛

* القرطبي، أبو الوليد هشام بن عبد الله بن هشام الأزدي القرطبي المالكي، **المفيد للحكام فيما يعرض لهم من نوازل الأحكام**، تحقيق ودراسة أعدها سليمان بن عبد الله بن حمود أبا الخيل، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، 1433هـ؛

* كربوع، مسعود، **كتب النوازل بين الاستعمال الفقهي والتوظيف التاريخي - المعيار المعرب للونشريسي أنموذجا**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 9، مارس 2014؛

* كرم، إدريس، العلاقات الاجتماعية من خلال النوازل الفقهية بالمغرب، مطبعة: IDGL، الرباط، ط: 1، 1426هـ/2005م،

* كريب، عبد الرحمن، **النص النوازلي بين حاجة المؤرخ إليه، وصهوبة التعاطي معه**، مجلة عصور، ع 37، أكتوبر-ديسمبر 2017،

* كعواس، الميلود، **المدخل إلى فقه النوازل**، شعبة الدراسات الإسلامية بالكلية متعددة التخصصات بالناظور، مطبعة الجامعة، سلوان، الناظور، ط1، 2015،

* اللقاني، إبراهيم، **منار أصل الفتوى وقواعد الإفتاء بالأقوى**، تقديم عبد الله الهلالي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المغرب،2002،

* لوزري، سعيدة، **دور فقهاء مالكية المغرب الأوسط في إثراء التأليف خلال العصر الحمادي ما بين 395-547هـ/1005-1153م**، إشراف لطيفة بشاري حرم بن عميرة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، 2018م.

* مزين، محمد، **البحث في تاريخ المغرب، حصيلة وتقويم**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط،

* مزين، محمد، **فاس وباديتها، مساهمة في تاريخ المغرب السعدي**، منشورات كلية الآداب، الرباط، 1986،

* مفتاح، محمد، **التشابه والاختلاف**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط1، 1996،

* مفتاح، محمد، **تحليل الخطاب الشعري: استراتيجية التناص**، المركز الثقافي العربي، البيضاء/ بيروت، ط3، 1992،

* مفتاح، محمد، **من أجل تلق نسقي، ضمن "نظرية التلقي"**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1993؛

* المنصور، محمد، والمغراوي، محمد، **التاريخ وأدب النوازل**، منشورات كلية الآداب الرباط، ط1، مطبعة فضالة المحمدية: 1995 م،

* منظمة التعاون الإسلامي، مجمع الفقه الإسلامي الدولي، القرار 104 (11/7)، صادر في مجلة المجمع (العدد الحادي عشر، 1998،

* المنوني، محمد، **المصادر العربية لتاريخ المغرب**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، د.ط، 1404هـ/1983م،

* النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2،

* هداية الله، عبد اللطيف **النوازل الفقهية في العمل القضائي، ضمن النوازل الفقهية وأثرها في الفتوى والاجتهاد**، من إصدارات جامعة الحسن الثاني، عين الشق، مطبعة المعارف الجديدة، الدار البيضاء، 2001،

* هداية الله، عبد اللطيف، النوازل الفقهية في العمل القضائي المغربي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000،

قواعد مُعينة على تدبّر النّص القرآني

نجيب العماري

أستاذ باحث بالكلية متعددة التّخصصات بالنّاظور

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على خير خلقه نبينا محمد وعلى آل بيته وصحابته والتّابعين بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد؛

فإن الوحي الربّاني قرآنا وسنّة، أسمى أنموذج للدّراسة والبحث في جمالية المفردة وإعجازها وقوتها في التّعبير، سواء تعلق الأمر بالمعنى الأول الذي سيقت لأجله فدلّت عليه بتركيب حروفها أو المعنى الثّاني الذي يُدرك من خلال التّلفظ بها، أو المعنى الثّالث الذي تحمله من خلال رسمها وكتابتها.

فهذه بعض القواعد المعينة على تدبّر النّص القرآني، الذي أودع الله عزّ وجلّ فيه مراده لعباده، فأدركوا معناه بالتأمّل والتّدبر والتّفسير، وغاب عنهم جزء منه استأثر الله تعالى بعلمه إلى يوم لقائه.

فقضية الوحي القرآني وما يحمله من دلالات عميقة لا تتناهى، وأسرار خفية لا تُدرك، دفعت الكثير من العلماء إلى توظيف علوم حاولوا من خلالها تلمّس وجها دلاليا من أوجه معانيه المتعددة.

أهداف الورقة البحثية

تهدف الورقة البحثية إلى الوقوف عند بعض القواعد المعينة في الكشف عن معاني الوحي القرآني وبيان دلالته المحتملة بتوظيف آليات مساعدة تكشف عن العمق المعنوي للمفردة بوصفها حمّالة أوجه في الاستعمال القرآني، سواء تعلق الأمر ببيان حكم فقهي أو عقدي، أو تعلق الأمر ببيان معنى تفسيري...

كما تسعى إلى بيان أثر توظيف بعض آليات التعدّد الدّلالي للوحي الربّاني وتنويع معانيه انسجاما مع السيّاق القرآني ودون العدول عنه، فكانت هذه الآليات المساعدة هي: القراءات القرآنية ـ الوقف القرآني ـ والرّسم العثماني.

وقد اشتغلت على بعض نصوص القرآن العظيم، مبيّنا اختلاف القراءات، وما نتج عنه من دلالات متعددة مبنية على أسس علمية دقيقة؛ تجعل من علم القراءات القرآنية آلية من آليات التّنزيل والاشتغال على المفردة القرآنية، فتُسهم في إغناء الدّلالة وإثراء المعنى دون إخلال بالمبنى، مع مراعاة السّياق الذي سيقت لأجله والمشهد الذي وردت فيه، فتؤدي وظيفتها الدّلالية والمعنوية دون عناء أو تكلف، ممّا يبرّر إعجاز القرآن؛ رسما وأداءً وتركيبا....

كما خصّصت المبحث الثّاني لبيان أثر اختلاف الوقف في تعدد المعنى بمجرّد أن يقف القارئ على موضع، لا أن يقف على موضع آخر، حيث المعاني تتغيّر وتتكاثف.

وأمّا المبحث الأخير، فبيّنت فيه كيفية توظيف الرّسم القرآني في تعدد المعنى واتّساعه عند مقارنة النّظائر التي تختلف في كتابتها باختلاف مواضعها من القرآن العظيم، مبرزا أهمية العناية بالرّسم القرآني باعتباره ثابتا من ثوابت الأمّة الإسلامية.

فما مدى إمكانية تنويع معاني الوحي وتوسيع دلالاته بالاعتماد على القراءات القرآنية الواردة فيه؟

وإلى أي حدّ استطاع الوقف القرآني إثراء الوحي وتغيير معناه بتغيّر موضع علامته؟

وكيف أسهم الرّسم القرآني في توسيع معنى الوحي وإيضاح أسراره؟

إجابة عن هذه الأسئلة، انتظمت محاور ورقتي البحثية في ثلاثة مباحث؛ تتغيّ هدفا واحدا هو بيان مناهج وطرق الكشف عن اتّساع دلالات الوحي وتكاثف معانيه.

المبحث الأول: توظيف المنهج القرائي في البحث عن تعدد معاني الوحي واتّساع دلالته.

تمثل لنا القراءات القرآنية الوحي المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم كاملا دون تجزءٍ، ولذلك لا غنى للمفسّر لخطاب الله تعالى، على الإلمام بها والعناية باختلاف القراء في تفسيره، وإيضاح أثره ومغزاه حتى يكون تفسيره بيانا لكل مراد الله، لا لجزء منه.

ولا شك أن المفسّر لكتاب الله تعالى، يستند في بيان مراد الله من كلامه للعباد، على آليات جليلة تترجم تكامل المعارف والعلوم والفنون عامة؛ بل على وجه الخصوص ذلك التكامل المعرفي بين علم القراءات القرآنية وعلم التّفسير، وهذا ما يبرّر لنا ذلك الالتحام والتّعالق والتّشابك بين العِلمين إلى حدّ عدم الاكتفاء بأحدهما عن الآخر.

فالقراءات القرآنية عامّة والمتواترة منها خاصّة، هي إحدى الآليات التي عُني بها أهل اللّغة في معالجة الكلمة القرآنية للكشف عن اتّساع دلالاتها ومعانيها، هذا الاتّساع الذي يفتح باب التأويل والتّفسير، بحسب ما يحتمله الرّسم القرآني وما تحتمله ألفاظ الوحي القرآني وما تحتمله علاقاته بعلوم اللغة العربية التي لا يُفهم مقصود الشّرع إلاّ بها.

ولذلك كان من فوائد هذا العلم على سبيل المثال لا الحصر، "ما في ذلك من نهاية البلاغة وكمال الإعجاز وغاية الاختصار، وجمال الإيجاز؛ إذ كل قراءة بمنزلة الآية؛ إذ كان تنوع اللّفظ بكلمة تقوم مقام آيات ولو جعلت دلالة كل لفظ آية على حدّتها لم يخْفَ ما كان في ذلك من التطويل.

ومنها إعظام أجور هذه الأمة من حيث إنهم يفرغون جهدهم ليبلغوا قصدهم في تتبع معاني ذلك واستنباط الحكم والأحكام من دلالة كلّ لفظ، واستخراج كمين أسراره وخفي إشارته، وإمعانهم النّظر والكشف عن التّوجيه والتّعليل والتّرجيح، والتّفصيل بقدر ما يبلغ غاية علمهم، ويصل إليه نهاية فهمهم قال عزّ من قائل: ﴿ فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لاَ أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى ﴾[1] والأجر على قدر المشقّة"[2].

فهذا ديدن القراءات التي أولاها المفسرون عناية ما بعدها مزيد، لبيان مراد الله تعالى من كلامه للعباد، فلا تكاد تجد تفسيرا من التّفاسير المعتبرة إلاّ وللقراءات حُضور وافر وحظّ أوفى، باعتبارها وحيا من جهة وبوصفها آلية لها الصّدارة في التّفسير من جهة أخرى، ومن ثمّة نكون إزاء تفسير وحي بوحي أو وحي لوحي، أو ما يعرف بتفسير القرآن للقرآن أو تفسير القرآن بالقرآن.

بعد هذا التّوضيح النّظري، يجدر بنا أن نقدّم توضيحا تطبيقيا كافيا شافيا، مبيّنين أثر الآلة القرائية في تعدد معاني الوحي واتّساع دلالته، باعتبارها منهجا علميا رصينا لا غنى للمفسّر عنه، وإلاّ اعتبر تفسيره تفسيرا ـ ناقصا ـ لجزء من مراد الله، لا المراد كلّه.

نماذج تطبيقية

أ ـ قال تعالى: ﴿**وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّن بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُون**﴾[3].

قرأ ابن عامر وحفص "لِتُحْصِنَكُمْ" بالتاء، وقرأ شعبة "لِنُحْصِنَكُمْ" بالنون.

وقرأ الباقون وهم: نافع وابن كثير وأبي عمرو وحمزة والكسائي "لِيُحْصِنَكُمْ" بالياء[4].

---

[1]) سورة آل عمران، جزء من الآية: 195

2) النشر في القراءات العشر، الحافظ ابن الجزري ج: 1، ص: 47 ـ 48

[3]) سورة الأنبياء عليهم السلام، الآية: 79

[4]) التيسير في القراءات السبع، ص: 155

إن الاختلاف بين القراء يعطيك الحرية لتتفكر في كلام الله، بل إنه يحثك على أن تتعمق في تدبرك له، وأنت حين محاولة استخراجك مراد الله من كلام الله انطلاقا من مذاهبهم في الاختلاف، لابد من اعتبار أمر ذا بال، ألا وهو المساواة بين أجزاء الآية التي اختلفوا في قراءتها، وحين تأخذ بالاعتبار هذه المساواة تكون لك حرية كبيرة في تأويل الآية، وسنلاحظ أن هذه الحرية مكنتك من الغوص عميقا، وأعطتك الحجة على أن الآية القرآنية متعددة المعاني على الدوام.

وانطلاقا من العناصر المكونة للآية، فالعناصر الكبرى الموجودة قبل الحرف الذي وقع الخلاف فيه هي:

العنصر الأول: ﴿عَلَّمْنَاهُ﴾ الضمير فيه يعود على الحق سبحانه وتعالى الذي منّ على آل داوود هنا بثلاث نعم.

الإنعام الأول: يتمثل في الآية التي وقع الخلاف في قراءتها.

الإنعام الثاني: ويتمثل في قوله تعالى:[1] ﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ عَاصِفَةً تَجْرِي بِأَمْرِهِ إِلَى الأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا ﴾ أي: جعلناها طائعة منقاذة له.

وأما الإنعام الثالث: فيتمثل في قوله تعالى:[2] ﴿وَمِنَ الشَّيَاطِينِ مَن يَغُوصُونَ لَهُ وَيَعْمَلُونَ عَمَلاً دُونَ ذَلِكَ ﴾ يغصون في البحار ويستخرجون منها له الجواهر ويبنون له المدن والقصور ويخترعون.

العنصر الثاني: ﴿ صَنْعَةَ ﴾ ومن فوائدها أن الإنسان يكف نفسه عن الناس ويدفع عن نفسه الضرر والبأس، وفي الحديث " إن الله يحب المؤمن المحترف الضعيف المتعفف ويبغض السّائل الملحف" وهذه الآية هي أصل في اتخاذ الصنائع و الأسباب، وعلى هذا

1) سورة الأنبياء عليهم السلام، جزء من الآية: 80

2) السورة نفسها، جزء من الآية: 81.

الشرع صار الأنبياء عليهم السلام؛ فآدم كان حراثا وداوود كان يصنع الدروع ونوحا كان نجارا ولقمان كان خياطا ولوطا كان دباغا .

العنصر الثالث: ﴿ لَبُوسٍ ﴾ وهو كل ما يُلبس.

يمكن وأنت في قراءتك لهذه الآية أن تختار الذي تريد أن يعود إليه الفعل" لِيُحصنكم "، إن أعدته على الضمير الموجود في العنصر الأول " علمناه " والضمير الذي هو للحق سبحانه وتعالى قلت " لنحصنكم" وحينئذ تكون قد أجريت الفعل على نظام واحد؛ فالله عزّ وجلّ يخبر عن نفسه، فهو الذي علّم داوود عليه السلام صنعة الدروع، وهو الذي يحصّنه من كلّ شيء؛ من السيوف والسهام والرماح ومن أي نوع من الأنواع، ولكن إن أعدت الفعل إلى العنصر الثاني "صنعة" قرأت "لتحصنكم"؛ فالصّنعة حصّنته بفعل الدّروع، أما إن أعدت الفعل على العنصر الثّالث "لبوس" وهو مذكر؛ قرأت "ليُحصنكم هذا اللّباس.

ولتلخيص الأمر، وتبسيطه أكثر نقول: من قرأ ﴿لِنُحْصِنَكُمْ﴾ فهو يقصد به الحق سبحانه وتعالى المذكور في الفعل "علّمناه". ومن قرأ ﴿لِتُحْصِنَكُمْ﴾ قصد الصنعة. ومن قرأ ﴿لِيُحْصِنَكُمْ﴾ قصَد اللباس.

ووجه تعظيم الحق سبحانه وتعالى من خلال تنوع القراءات المتواترة؛ هو أن الله تعالى هو المحصّن الفعلي والحقيقي للإنسان، وإنما الصّنعة أو اللّبوس والدروع تحصّن بقدرة الله تعالى وإرادته التي لا تُقهر، لا بذاتها وعينها...

جمع الإمام الشاطبي هذه القراءات في حرزه[1]:

.....ونُونُهُ ليُحصِنَكم (صَ)افى وأُنّث (ع)ن (كِ)لا

[1]) البيت: 890

ب. قال تعالى[1]: ﴿وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ حَتَّى إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالاً سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَنزَلْنَا بِهِ الْمَاء فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ كَذَلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَى لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُون﴾، اللفظ الذي يحمل أكثر من دلالة بفضل رسمه الذي يتسع لأكثر من قراءة، فتتعدد معانيه بتعدد رواياته المتواترة هو: ﴿نشرا﴾. معنى هذا أن الرسم العثماني لابد أن يتوفر بشكل موحد لا يتغير، وإن تغير الأداء من قراءة متواترة إلى أخرى مثلها.

حوى هذا الرسم أربع قراءات هي كالآتي:

الأداء الأول: نجده في قراءة؛ الأئمة: " نافع المدني وابن كثير المكي وأبو عمرو البصري؛ ﴿نُشُراً﴾"[2] "بضم النون والشين؛ جمع (نَشُور) كقولنا: (رسول ورُسُل)؛ والعرب تقول: " هذه رياح نُشُرٌ " قال أبو عبيد: "الرّيح النَّشور التي تهُب من كلّ جانب وتجمع السحابة الممطرة" وقال غيره: "الريح النّشور التي تنشر السحاب."[3]

الأداء الثاني: نجده في قراءة الإمام: "ابن عامر الشامي؛ ﴿نُشْراً﴾،"[4] "بضم النون وسكون الشين؛ أراد نُشُراً فخفّف مثل: (رُسُل ورُسْل)"[5] وحجته في اختياره هذا كحجة ما قبله.

الأداء الثالث: نجده في قراءة الإمامين: "حمزة والكسائي؛ ﴿نَشْراً﴾،"[6] "بفتح النون وسكون الشين؛ قال الفراء: (النَّشر من الرياح: الطيّبة اللّيّنة التي تنشئ السحاب)، فكأن الفراء ذهب إلى أن: (النشر) صنف من صنوف الرياح ونوع من أنواعها.

---

[1]) سورة الأعراف، الآية: 56.

[2]) التيسير في القراءات، ص: 110.

[3]) حجة القراءات، ص: 285

[4]) التيسير في القراءات، ص: 110

[5]) حجة القراءات، ص: 285

[6]) التيسير في القراءات، ص: 110

ويجوز أن يكون قوله: ﴿نَشْراً﴾، مصدر (نشرت الريح السحاب نَشْرًا) فكأن معنى ذلك على هذا التأويل: (وهو الذي يرسل الرياح ناشرة للسحاب)، ثم اكتفى بالمصدر عن الفاعل؛ كما تقول العرب: (رجل صَوْمٌ ورجل فِطْرٌ) أي: صائم."[1] وحجتهما في هذا الأداء قوله تعالى[2]:

﴿ وَالنَّاشِرَاتِ نَشْرًا ﴾.

الأداء الرابع: نجده في قراءة الإمام: "عاصم الكوفي؛ ﴿بُشْراً﴾،"[3] " بالباء وإسكان الشين، أخذه من البشارة، وحجته؛ قوله تعالى[4]: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَن يُرْسِلَ الرِّيَاحَ مُبَشِّرَاتٍ﴾؛ وذلك أن الريح تُبشِّرُ بالمطر، وكان "عاصم" ينكر أن تكون الريح تنشر، وكان يقول: (المطر ينشر)، أي: يحي الأرض بعد موتها؛ يقال: نشر وأنشر إذا أحيا".[(5)]

جمع هذه القراءات الإمام الشاطبي في حرزه[(6)]

..... ونُشْــرا سُكون الضمّ في الكلّ (ذُ)لّلا

وفي النون فتح الضمّ (شـ)اف وعاصمٌ روى نُـونَـه بالبـاء نُقـطةٌ أســـفـلاَ

ج ـ قال تعالى[7]: ﴿ وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُون ﴾.

تنوعت القراءات في أداء اللفظة: ﴿درست﴾، ـ ومنشأ هذا التّنوع؛ هو الرسم العثماني الذي أسلفت الحديث عنه آنفا ـ فقرأ: "ابن كثير وأبو عمرو ﴿دَارَسْتَ﴾ بالألف وفتح التاء

---

[1]) حجة القراءات، ص: 285 ـ 286

[2]) سورة المرسلات، الآية: 03

[3]) التيسير في القراءات، ص: 110

[4]) سورة الروم، جزء من الآية: 45

[5]) حجة القراءات، ص:286

[6]) البيتان: 688 ـ 689

[7]) ـ سورة الأنعام الآية: 105.

النص أفقا للتفكير ـــــــ

المبحث الثاني: توظيف الوقف القرآني في تعدد معاني الوحي ودلالاته.

لعلم الوقف أهمية كبيرة إذ به تتبين معاني القرآن العظيم ويزول الالتباس والتداخل بين مفردات الوحي بعضها ببعض، ويتبين تكاثف المعاني ودلالاتها الحاملة لمراد الله، فعند الوقف هنا أو هناك تتغير الدّلالة وتصبح الآية متعددة المعاني.

ومما يدل على الصّلة الوطيدة بين الوقف والمعنى، ما قاله ابن النحاس: "قد صار في معرفة الوقف والاستئناف التفريق بين المعاني، فينبغي لمن قرأ القرآن أن يتفهم ما يقرأه ويشغل قلبه به ويتفقد القطع والاستئناف ويحرص على أن يُفهِم المستمعين في الصلاة وغيرها، وأن يكون وقفه عند كلام مستغن أو شبيه وأن يكون ابتداؤه حسنًا"[1].

وروى ابن النحاس مستندا عن عدي بن حاتم الطائي قال: "جاء رجلان إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فتشهد أحدهما فقال: من يطع الله ورسوله فقد رشد ومن يعصهما "[2]. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم بئس الخطيب أنت فقم كان ينبغي أن تصل كلامك «ومن يعصهما فقد غوى» أو تقف على «رسوله فقد رشد». فعدم مراعاة هذا الخطيب لموضع الوقف أدى إلى تغيير المعنى، فإذا كان هذا مكروهًا في الخطب وفي الكلام الذي يكلم به بعض الناس بعضًا، كان في كتاب الله جل وعز أشد كراهية وكان المنع من رسول الله في الكلام بذلك أوكد".[3]

وهذا يدل على أن تعليم الوقف التّام توقيف من النّبي صلى الله عليه وسلم، وهو دأب السّلف إذ نقلوا روايات عنه صلى الله عليه وسلم في ذلك، حرصا منهم على مراعاة المعاني المرادة من خطاب الله لعباده.

وقد حث العلماء على تعلم الوقف لمن أراد معرفة معاني القرآن واستنباط الأدلة منه، وجعلوا ذلك ممّا يعين على الغوص على فرائد القرآن ودرره، فمن أقوالهم:

---

[1]) القطع والاستئناف لأبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس،التحقيق: عبد الرحمن بن إبراهيم المطرودي، الطبعة الأولى، سنة النشر: 1413هـ - 1992م، مكان النشر: دار عالم الكتب المملكة العربية السعودية، ص:97، نقلا عن: فضل علم الوقف والابتداء وحكم الوقف على رؤوس الآيات لعبد الله بن علي الميموني، ص:12

[2]) أخرجه الإمام أحمد بن حنبل في المسند، رقم الحديث: 18892، ج:4 ص: 379

[3]) القطع والائتناف لأبي جعفر النحاس، تحقيق عبد الرحمن بن إبراهيم المطرودي ص: 13.

أ ـ قول ابن الأنباري رحمه الله تعالى: "من تمام معرفة القرآن ومعانيه، وغريبه معرفة الوقف والابتداء فيه، فينبغي للقارئ أن يعرف الوقف التام، والوقف الكافي الذي ليس بتام، والوقف القبيح الذي ليس بتام ولا كاف".[1]

ب ـ قول علَم الدين السخاوي رحمه الله: "ففي معرفة الوقف والابتداء الذي دونه العلماء تبيين معاني القرآن العظيم وتعريف مقاصده وإظهار فوائده، وبه يتهيأ الغوص على درره وفرائده".[2]

ج ـ قول الصفاقسي: "ومعرفة الوقف والابتداء متأكدة غاية التأكيد إذ لا يتبين معنى الكلام ويتم على أكمل وجه إلا بذلك"[3].

كل هذا يدل على أن العناية والعلم بعلم الوقف لابد منه لإظهار المعنى القرآني، إذ من الخطأ أن يقف القارئ على وقف يفسد به المعنى، وعليه أن يتخير حسن الوقف حتى يفهم المعنى.

أمثلة عن توظيف الوقف والابتداء في الكشف عن دلالات الوحي واتّساع معانيه

أ ـ قوله تعالى: ﴿ **هُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ في قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاء الْفِتْنَةِ وَ ابْتِغَاء تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الألْبَاب** ﴾ [آل عمران: 8]

---

[1]) إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عز وجل لمحمد بن القاسم بن محمد بن البشار أبو بكر الأنباري، تحقيق محيي الدين عبد الرحمان رمضان، سنة النشر: 1390هـ ـ 1971م مكان النشر: مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ج:1 ص:108

[2]) جمال القراء وكمال الإقراء للسخاوي علم الدين ، تحقيق: عبد الحق عبد الدايم سيف القاضي، الطبعة: الأولى، سنة النشر: 1419 هـ - 1999 م ، مكان النشر: مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت. ج:2 ص:53.

[3]) تنبيه الغافلين وإرشاد الجاهلين لعلي بن محمد بن سالم أبي الحسن النوري الصفقاسي، تحقيق: محمد الشاذلي النيفر، مكان النشر: مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله ص:128

يرى الإمام الداني رحمه الله أن الوقف على: ﴿وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللّهُ﴾ تام، لمن زعم أن الراسخين في العلم لم يعلموا تأويله. وهو قول أكثر أهل العلم[1]، وقرأ ابن مسعود: (و ما يعلم تأويله إلا الله، ويقول الراسخون في العلم آمنا به". أما مجاهد فيقول: "الراسخون في العلم يعلمون تأويله، يقولون آمنا به". وقال بذلك أيضا جماعة من العلماء.

ذهب الإمام الداني مذهب مجاهد فقال: "فعلى مذهب مجاهد ﴿وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ﴾؛ لأن (الراسخين) نسق على اسم الله عز وجل. و في الأول ـ من قال (الراسخون في العلم لم يعلموا تأويله) ـ هم مرفوعون بالابتداء، والخبر في قوله تعالى: ﴿يَقُولُونَ ﴾"[2].

وقد نبه المفسرون لهذا: منهم الفخر الرازي الذي قال: " واختلف الناس في هذا الموضع، فمنهم من قال: تم الكلام هاهنا، ثم الواو في قوله والراسخون في العلم واو الابتداء، وعلى هذا القول: لا يعلم المتشابه إلا الله، وهذا قول ابن عباس وعائشة ومالك بن أنس والكسائي والفراء، وهو المختار عندنا.

والقول الثاني: أن الكلام إنما يتم عند قوله والراسخون في العلم وعلى هذا القول يكون العلم بالمتشابه حاصلا عند الله تعالى وعند الراسخين في العلم وهذا القول أيضا مروي عن مجاهد والربيع بن أنس وأكثر المتكلمين"[3].

وبناء على ما ذكره الإمام الداني يكون تقدير المعنى على الوقف على لفظ الجلالة (الله) أن المتشابه لا يعلم تأويله إلا الله وحده فقط، والراسخون في العلم يؤمنون به كما جاء، ويكلون علمه إلى الله. وعلى ذلك فجملة "الرّاسخون" مبتدأ وجملة "يقولون" خبر فالجملة هذه مقطوعة إذن عما قبلها.

---

[1]) ذكر القرطبي أن هذا القول هو الصحيح وقال به أكثر أهل السلف، منهم ابن عمر وابن عباس وعائشة وعروة بن الزبير وعمر بن عبد العزيز وغيرهم، وقال ابن النحاس رويناه عن نيف وعشرين من الصحابة والتابعين والقراء والفقهاء وأهل اللغة.

[2]) المكتفى للداني ص:55.56

[3]) مفاتيح الغيب التفسير الكبير لأبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الرأي، الطبعة: الثالثة، سنة النشر: هـ 1420، مكان النشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت ج1 ص 19.

ويكون تقدير المعنى على الوقف على (العلم) أن "الراسخون في العلم" يعلمون أيضا تأويل المتشابه من القرآن الكريم، ويقولون آمنا به، وعليه فإن "الراسخون في العلم" ليس مقطوعا عما قبله ولكن معطوفا عليه، "فالواو للعطف والراسخون معطوف على لفظ الجلالة، ويقولون حال"[1].

ومن هنا نعلم أن تفسير الآية قد اختلف بناء على اختلاف القراء حول موضع الوقف فيها، وإن شئت قلت إن موضع الوقف قد اختلف حسب اختلاف نظرة العلماء إلى تفسيرها، فالتلازم واضح وظاهر بين موضع الوقف والتّفسير.

ب ـ قوله تعالى: ﴿الم ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِين﴾[2]، تباينت وقوف القراء على قوله تعالى "لاريب فيه" منهم من وقف على "لاريب" وابتدأ ب"فيه هدى" ومنهم من وقف على "لا ريب فيه" وابتدأ ب "هدى للمتّقين" وهذا الوقف يسمى في عرف العلماء بوقف المعانقة أو المراقبة؛ وهو" أن يجتمع في آية كلمتان يصح الوقف على كلّ منهما، لكن إذا وقف على إحداهما امتنع الوقف على الأخرى"[3]، فالكلمتان: (ريب) و (فيه) يصح الوقف على كلّ منهما، لكن إذا وقف على كلمة (ريب) امتنع الوقف على كلمة (فيه) بل يتعيّن وصلها بما بعدها، وإذا أريد الوقف على كلمة (فيه) امتنع الوقف على كلمة (ريب)، بل يتعيّن وصلها بكلمة (فيه). فالقارئ مخيّر بين الوقف على الأولى أو الثانية، ولا يصح له الوقف عليهما معا.

قال الزمخشري(538ه) "الوقف على "فيه" هو المشهور، وعن نافع وعاصم أنهما وقفا على (لا ريب) ولا بد للواقف أن ينوي خبرا، ونظيره قوله تعالى:(قالوا لا ضير)، وقول العرب: (لابأس) وهي كثيرة في لسان أهل الحجاز.

---

[1]) ينظر روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني لشهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، تحقيق: علي عبد الباري عطية، الطبعة: الأولى، سنة النشر: 1415 هـ، مكان النشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ج2 ص 81

[2]) سورة البقرة، الآيتان: 1 . 2

[3]) معالم الاهتداء إلى معرفة الوقوف والابتداء، محمود خليل الحصري، دار ابن الهيثم ـ القاهرة ـ ص: 33 . السنة 1430ه 2009.

والتّقدير (لا ريب فيه) ثمّ قال: " والذي أرسخ في البلاغة أن يضرب عن هذا المحالّ صفحا، وأن يُقال (ألم) جملة برأسها، أو طائفة من حروف المعجم مستقلّة برأسها، (وذلك الكتاب) جملة ثانية، و(لا ريب فيه) جملة ثالثة، و(هدى للمتّقين) جملة رابعة، وقد أصيب بترتيبها مفصل البلاغة وموجب حسن النّظم، حيث جيء بها متناسقة من غير حرف نسق، وذلك لمجيئها متآخية، آخذا بعضها برقاب ببعض"[1].

ومن المفسّرين الذين قالوا بالوقف على "فيه" الفخر الرّازي حيث نجده يقول[2]:" واعلم أن القراءة الأولى أولى، لأن على القراءة الأولى يكون الكتاب نفسه "هدى" وفي الثانية لا يكون الكتاب نفسه "هدى"، بل يكون فيه "هدى".

وأمّا الشيخ الطاهر ابن عاشور، فقد وجّه معنى الوقف على القراءتين بقوله[3]: " وجملة "لا ريب" إن كان الوقف على قوله" لا ريب"، تعريض بكل المرتابين فيه من المشركين وأهل الكتاب، أي: إنّ الارتياب في هذا الكتاب نشأ من المكابرة، وأنّ "لا ريب" فهو الكتاب الكامل.

وإن كان الوقف على قوله "فيه" كان تعريضا بأهل الكتاب، بتعلّقهم بمحَرَّف كتابيْهم، مع ما فيهما من مثار الرّيب والشك والاضطراب الواضح، الدال على أنه من صنع الناس".

فأهمية العلم بالوقف القرآني ضرورة ملحّة لتلمّس الوقوف المساعدة على تبيين معاني القرآن واستنباط فوائده وبيان مقاصده وأسراره... ليتحقّق فهم المراد من كلام الله الذي لا يدرك معناه ولا تتعدد دلالاته إلاّ بتكامل مجوعة من العلوم.

المبحث الثالث: توظيف الرّسم القرآني في بيان أسرار الوحي وتعدد معانيه.

لقد أجمع العلماء على وجوب كتابة النّص القرآني على هيئته التي هو عليها في اللّوح المحفوظ وفق الكتْبة الأولى التي كتب بها الصحابة رضي الله عنهم الوحي بين يدي الرسول

---

[1] . الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، لجاري الله محمود الزمخشري، الطبعة الثالثة، دار الكتاب العربي، بيروت 1407هـ ج1 ص: 115. 121

[2] . مفاتيح الغيب ـ التفسير الكبير لأبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين خطيب الرأي، الطبعة: الثالثة، سنة النشر: هـ 1420، مكان النشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

[3] ـ التحرير والتّنوير للطاهر ابن عاشور ، الدار التونسية، ج1 ص: 2028

صلى الله عليه وسلم[1]، وفي مقدمتهم الصحابي الجليل" زيد بن ثابت" رضي الله عنه وأقرّهم النبي صلى الله عليه وسلم عليه ثم استمرت كتابته بنفس الرسم في عهد "أبي بكر الصدّيق "رضي الله عنه ثم بعده "عثمان بن عفان" رضي الله عنه وأن" زيدا بن ثابت "هو الكاتب في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وفي عهدي "أبي بكر" و"عثمان" رضي الله عنهما، فكان هو الكاتب والشاهد على الرسم في العهود الثلاثة، لحكمة أرادها الله سبحانه وتعالى؛ لعلّها تكمن في حفظ رسم وحْيِه.

وفي عصر التابعين وتابعيهم لم يتغير هذا الرسم بل وقع الإجماع عليه، وعلى وجوب اتّباعه لأن رسمه سنة متّبعة، فكانوا متشدّدين في ضرورة الالتزام به وعدم مخالفة شيء منه، من واو أو ياء أو ألف...

وفي هذا قال الإمام الخراز: (ت718هـ)

فواجب على ذوي الأذهان أن يتّبعوا الرسوم في القرآن[2]

هذا الاتّباع في الرّسم وعدم مخالفته، دفع ببعض العلماء ممّن فتح الله بصائرهم لتدبر كلامه والكشف عن أسراره وكنوزه... إلى إبداء محاولات اجتهادية . أعتقد أنها . رصينة ومحكمة بضوابط وقواعد علمية أسّسوها لسبر أغوار علم الرّسم القرآني والوقوف على ما أودعه الله تبارك وتعالى من أسرار ولطائف في وحْيه، تفتح للعقل مجالا واسعا للتأمل والتدبر في أسرار كتابته، التي لا شكّ تحمل مفاتيح الولوج إلى فهم النص القرآني المقدس رسما وأداء، فتكشف عن كنوز ولآلئ تفسيرية تزيد من روعة القرآن جلالا وجمالا.

من هؤلاء العلماء ابن البناء المراكشي العددي(ت721هـ)، الذي كان له قصب السّبق في التّقعيد والتّأسيس لفك رموز وشفرات الرّسم القرآني وتيسير الولوج إلى فهم مقصود

1 . سئل الإمام مالك (ت179هـ)، "أرأيت من استكتب مصحفا اليوم أترى أن يكتبه على ما أحدثه الناس من الهجاء اليوم؟ قال: "لا أرى ذلك ولكن يكتب على الكتبة الأولى". علّق الإمام الداني على هذا الحكم قائلا: "ولا مخالف له في ذلك من علماء الأمة". المقنع في رسم مصاحف الأمصار مع كتاب النقط، أبي عمرو الداني: 19. وقال الإمام السيوطي: "رسم المصحف متبع لاتباع السلف رضي الله عنهم"، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع في علم العربية: 243/2.

2 . دليل الحيران على مورد الظمآن، ص:13

الله تعالى من كلامه المخبوء وراء رسمه. متّبعا منهجا سار على اقتفائه كل من خاض الكشف عن أسراره بعده.

أمثلة عن توظيف الرّسم القرآني في اتّساع دلالة الوحي وبيان أسراره

ونحن نسبر أغوار هذا البحر اللجّي الزاخر بالدرر واللآلئ نؤكد أن محاولات توجيه الرّسم القرآني والكشف عن دلالات المفردة المغايرة كتابتها لكتابة نظائرها تبقى غير مطّردة المعاني؛ إذ لكل مشهد وآية قرآنيين وضعهما وسياقهما الخاص بهما.

والرسم اصطلاحا: " هو تصوير الكلمة بحروف هجائها، بتقدير الابتداء بها والوقف عليها، أو هو مخالفة الخط للفظ ببدل أو زيادة أو نقصان أو فصل أو وصل أو غيره، وهذا النوع هو ما يعرف بالرسم الاصطلاحي"[1] .

وإلى هذا المعنى أشار الإمام السّيوطي في آخر ألفيته في النحو[2]، ناظما:

الخط رسم لفظة بأحرف هجائها إن تبتدي أو تقف

فالرسم هو السواد الذي كتب به الصحابة الكرام رضوان الله عليهم القرآن الكريم في حضرة الرسول صلى الله عليه وسلم بعد أن طوّع الله تبارك وتعالى أيديهم لكتابته على الهيئة التي هو عليها في اللوح المحفوظ؛ وهو توقيفي ولا دخل للبشر فيه فهو الصّوامت فقط، دون سواها.

وقد عدّ العلماء فوائد جمّة للرسم القرآني منها على سبيل المثال لا الحصر؛ الدّلالة على معنى خفي دقيق؛ كزيادة الياء في قوله تعالى: ﴿ وَالسَّمَاء بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ ﴾ بياءين إيماء إلى قدرة الخالق جلّ وعلا التي بنا بها السماء وأنها لا تشبهها قوة على حدّ القاعدة المشهورة "زيادة المبنى تدل على زيادة المعنى"[3].

1 .شرح الكافية الشافية، ج3، ص: 315

2 .ألفية السيوطي النحوية، جلال الدين السيوطي، د ت، دار إحياء الكتب العربية، ص: 75

3 .مناهل العرفان، ج367/1

لذلك سأمثل بنموذجين على سبيل المثال لا الحصر، من توظيف الرّسم في التّفسير لبيان أثره في كشف سرّ من أسرار الله التي يحملها رسم وحيه المنزل على نبيّه عليه الصلاة والسلام؛ انطلاقا من قاعدة " الهمز" المعضد.

أ ـ قال تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاء اللّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُم بِذُنُوبِكُم بَلْ أَنتُم بَشَرٌ مِّمَّنْ خَلَقَ يَغْفِرُ لِمَن يَشَاء وَيُعَذِّبُ مَن يَشَاء وَلِلّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَإِلَيْهِ الْمَصِير ﴾ [سورة المائدة آية 20]

ورد اللفظ ﴿أَبْنَؤُاْ﴾ معضدا همزه بالواو لأن اليهود والنصارى زعموا أنهم "أرفع طبقة في الناس عند الله تعالى وأنهم مكرمون عنده يغذيهم وينعم عليهم ولا يواخذهم بذنب" [1]

وفي هذا دلالة على شدة بطلان الوصفين اللذين ادعوهما وهما لبنوة لله تعالى والمحبة عنده، فلو كان ادعاؤهم وزعمهم صحيحين لما عذبهم الله تعالى.

بالرجوع إلى أقوال المفسرين، نجد إجماعا على إنكار ما قالت اليهود والنصارى ممّا يدل دلالة قاطعة على غباوتهم في الكفر والعناد والضلال...

قال أبو حيان الغرناطي (ت745هـ): ظاهر اللفظ أن جميع اليهود والنصارى قالوا عن جميعهم ذلك، وليس كذلك بل في الكلام لفّ وإيجاز معناه قالت كل فرقة من اليهود والنصارى عن نفسها خاصة: ﴿ نَحْنُ أَبْنَاء اللّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ ﴾"[2] ويدلّ على ذلك قوله تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَىَ شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ ﴾[3] ولا شكّ هذا قول صحيح قالوه، فلا أحد منهم على شيئ.

والبنوة هنا بنوة حنان ورأفة قال الزمخشري (ت 538 هـ) "أن قولهم ﴿ أَبْنَاء اللّهِ ﴾على حذف مضاف أي نحن أشياع الله."[4]

1. عنوان الدليل، ص: 43. 44

2. البحر المحيط، ج:3 ص: 450

3. سورة البقرة جزء الآية 112

4. الكشاف، ج:1 ص: 451

قال ابن عباس رضي الله عنهما:" إنهم طائفة من اليهود خوّفهم الرسول صلى الله عليه وسلّم من عذاب الله فقالوا أتخوّفنا بالله ونحن أبناؤا الله وأحباؤه."[1] وما أقدموا على هذا الكلام الشنيع إلاّ لأنّه في عقيدتهم المحرّفة، فقد ورد في التوراة: "أنتم أولاد للربّ إلهكم"[2]، وهذا طبعا مناف للعقيدة الصحيحة التي جاءت في سورة الإخلاص، التي تنفي عن الله تعالى الوالد والولد...

وعليه، فهي مرسومة مخالفة للقياس، تبعا لمخالفتها للعقيدة الصحيحة التي ينبغي أن يكون عليها أهل التوحيد الخالص.

ب ـ قال عز من قائل[3]: ﴿ قَالَ الْمَلأُ مِن قَوْمِهِ إِنَّا لَنَرَاكَ فِي ضَلاَلٍ مُّبِين ﴾

وقال تعالى[4]: ﴿ فَقَالَ الْمَلأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن قَوْمِهِ مَا هَذَا إِلاَّ بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُرِيدُ أَن يَتَفَضَّلَ عَلَيْكُمْ وَلَوْ شَاء اللَّهُ لأَنزَلَ مَلآئِكَةً مَّا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي آبَائِنَا الأَوَّلِين ﴾

قال تعالى[5]: ﴿ قَالَتْ ياأَيُّهَا المَلأُ إِنّي أُلْقِيَ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيم ﴾

وقال أيضا على لسانها[6]: ﴿ قَالَتْ ياأَيُّهَا المَلأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُون ﴾

وقال على لسان سيدنا سليمان عليه السلام[7]: ﴿{ قَالَ ياأَيُّهَا المَلأُ أَيُّكُمْ يَأْتِينِي بِعَرْشِهَا قَبْلَ أَن يَأْتُونِي مُسْلِمِين ﴾.

ورد اللفظ ﴿الملؤا﴾ معضدا همزه بالواو في أربعة مواضع من القرآن الكريم، ثلاثة منها في سورة النمل، بينما ورد غير معضد وبصورته العادية ﴿الملأ﴾ في ثمانية عشر موضعا.

1. البحر المحيط، ج: 3ص: 451
2. سفر التثنية. إصحاح 145، الآية: 01
3. سورة الأعراف، الآية: 60
4. سورة المومنون، الآية: 24
5. سورة النمل، الآية: 29
6. سورة النمل، الآية: 32
7. سورة النمل، الآية: 38

ولقد جاء رسم: ﴿الملؤا﴾ على هذه الهيئة في سياق مخالف تماما للسياق الذي ورد فيه: ﴿الملأ﴾ على صورته العادية؛ ليبيّن لنا الحق سبحانه وتعالى أن هؤلاء ﴿الملؤا﴾ هم أشراف القوم ووجهاؤهم وسادتهم وكبراؤهم وزعماؤهم الذين يرجع إليهم في المشورة قبل اتخاذ القرار، نظرا لمكانتهم وقيمتهم عند أقوامهم.

ف(الملؤا) المعضد همزه بالواو، جاء للدّلالة على أن معنى الكلمة ظاهر للفهم في قسم الملك من الوجود فهؤلاء ﴿الملؤا﴾ هم أرفع الطبقات وهم أصحاب الأمر المرجوع إليهم في التّدبير فقوي معنى الهمزة فعضدت وزيدت الألف بعد الواو تنبيها على أنهم أحد قسمي ﴿الملأ﴾ فظهورهم هو بالنسبة للقسم الآخر في الوجود إذ منهم التابع والمتبوع قد انفصلا في الوجود ويدلّ على هذا التأويل، ما جاء في قصة نوح في وصف ﴿الملأ﴾ بالذين كفروا وبعده نسبوا إلى قومه وقالوا في الآية يريد أن يتفضّل عليكم وآخرها فتربصوا به حتى حين فلهم الأمر في قومهم ولا يرون أحدا من البشر فوقهم لقولهم ولو شاء الله لأنزل ملائكة، فهؤلاء الطبقة العليا في الملأ. ثم طبقة أخرى دون هؤلاء يدلّ عليها ما في قصّة نوح أيضا في سورة هود، فإنهم وصفوا بالذين كفروا وبعدها نسبوا إلى قومه مثل أولئك وقال هؤلاء في الآية:" وما نرى لكم علينا من فضل بل نظنكم كاذبين"، فهؤلاء جوّزوا أن يكون غيرهم من البشر أفضل منهم طبقة دون أولئك ثم طبقة أخرى يدلّ عليها ما في قصّة نوح أيضا في الأعراف لم يصفوا ولم يذكروا تفصيلا فهم بمعنى أشرف قومه من غير مزيد اعتبار فهم أخفض الطبقات في اعتبار ﴿الملأ﴾ فأرفع طبقة وأظهرها في الوجود هم الذين عضدت همزتهم، وما في سورة النمل فظاهر بيّن أنهم أصل المشورة والفتوى لأنهم شوورا في أمر سليمان عليه السلام."[1]

هذا عن المعنى الإجمالي للفظ المعضد همزه بالواو الملحق بألف ساكنة: ﴿الملؤا﴾ وإذا ما أردنا تخصيص معنى لكلّ منها حسب سياق ورودها في المشهد القرآني، وكشف السرّ الرباني وراء رسمها، نقول: " إنّ ﴿الملؤا﴾ في سورة: ﴿المؤمنون﴾ جاءت لتعبّر عن رؤوس الكفر وأساطينه وليس عن ﴿الملأ﴾ الكفار العاديين من عوامّ القوم، "ولذلك قالوا: ﴿ مَا

1. عنوان الدليل، 38.37.36

هَذَا إِلاَّ بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ ﴾ ولم يقولوا: ما هذا إلاّ بشر مثلنا؛ ممّا يفيد العلو الذي كانوا يعيشون فيه فوق قومهم"1.

وأمّا: ﴿الملؤا﴾ الوارد على لسان "بلقيس" ملكة سبأ، فقد جاء في سياق مخاطبتها لهيئة مستشاريها ونواب مجلسها وبرلمان مملكتها، الذين هم ذووا الرأي السّديد وأولو القوة والبأس الشديد، ولذلك قالوا لها: ﴿ قَالُوا نَحْنُ أُوْلُوا قُوَّةٍ وَأُولُوا بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالأَمْرُ إِلَيْكِ فَانظُرِي مَاذَا تَأْمُرِين ﴾. لاشك أن مثل هذا الحماس الزائد لا يصدر إلاّ عن الوجهاء والأشراف والزعماء والسادة والكبراء الذين يستشارون في أمر أوطانهم، وشؤون بلدانهم وأقوامهم... هكذا إذن، هذا ﴿الملؤا﴾ له مكانته وقيمته عند الملكة "بلقيس" فهم محل الثقة والمشورة ...

وما ﴿الملؤا﴾ الذين خاطبهم سيدنا سليمان عليه السلام، إلاّ أمثالهم في العظمة والقوة والأمر المطاع، وما يزيد من كون ﴿الملؤا﴾ غير عاد على مستوى الرسم والهيئة المكتوب عليها، أنه غير عاد كذلك في بنيته التي يتشكّل ويتألف منها مجلس سليمان، إنه ﴿الملؤا﴾ من الإنس والجن والطير... وليس الإنس العادي وإنما الذي عنده علم من الكتاب. وقد حكى الله تعالى على لسانهم طاعتهم وأمانتهم وقوتهم: ﴿قَالَ عِفْرِيتٌ مِّنَ الْجِنِّ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَ وَإِنِّي عَلَيْهِ لَقَوِيٌّ أَمِين قَالَ الَّذِي عِندَهُ عِلْمٌ مِّنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ فَلَمَّا رَآهُ مُسْتَقِرًّا عِندَهُ قَالَ هَذَا مِن فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ ﴾.

1. إعجاز رسم القرآن وإعجاز التلاوة: 155.

خاتمة

كلما تعدّدت آليات الاشتغال على النّص القرآني، كلما ازداد إعجازا وجلالا... إنّه كلام الخالق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد.

لقد تضافرت كل المعارف وتكاملت كل العلوم والفنون، لاستكشاف مكنوناته واستجلاء خبايا مفرداته أداء ووقفا ورسما...فلم تبلغ من أسراره ولطائفه العظيمة إلاّ نزرا يسيرا... فهو معين لا ينضب وجنة فيحاء معطاء، لا تنقضي عجائبه، بل تتوالى بتوالي التّأمل في آياته ومفرداتها و والتدبّر في سوّره ومشاهدها...

لقد فسّرت القراءات القرآنية معانيه وكشفت عن بعض من أحكامه... كما بيّنها الوقف وكشف عنها، وزاد من سبر أغواره وكنه أسراره الرّسم العثماني، الذي أخرج لآلئ ودررا من أعماق مفرداته المرسومة على غير هيئتها المعهودة.

هذه بعض الآليات التي توظف في الكشف عن تنويع معاني الوحي القرآني واتساع دلالته والتي تفي بالغرض المطلوب والمرغوب شرعا، وهو تقريب العباد من مراد الله الذي أودعه في كتابه المنزّل على رسوله المصطفى الكريم صلّى الله عليه وسلّم.

توصيات

. يوصي البحث بضرورة الاعتناء بأدوات الكشف عن معاني الوحي في أبعد تجلياته بوصفه حمّالا لدلالات شتّى وفوائد جمّة.

.وجوب اعتماد الدّرس القرائي في استنباط معاني المصطلح القرآني.

. ضرورة توظيف الوقف القرآني في الكشف عن مراد الله تعالى من كلامه للعباد.

.وجوب اتباع الرّسم القرآني لأنه سنة متّبعة.

. الحثّ على البحث في مكوّناته للكشف عن أسراره ومعانيه...

المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق

القرآن الكريم، برواية الإمام حفص عن الإمام عاصم

ألفية السيوطي النحوية، جلال الدين السيوطي، د ت، دار إحياء الكتب العربية،

أحكام القرآن، القاضي أبوبكر بن العربي المعافري، (ت543هـ)، علي محمد البجاوي، مكتبة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، د ت.

إعجاز رسم القرآن وإعجاز التلاوة، محمد شملول، تقديم علي جمعة، ط2، 1428هـ/2007م.

البحر المحيط، لأثير الدين أبي عبد الله محمد بن يوسف بن حيان الغرناطي (745هـ) دار الفكر الطبعة الثانية 1403هـ دمشق، سوريا.

تنبيه الغافلين وإرشاد الجاهلين لعلي بن محمد بن سالم أبي الحسن النوري الصفقاسي، تحقيق: محمد الشاذلي النيفر، مكان النشر: مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله ص:128

التيسير في القراءات السبع، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، دار الكتاب العربي بيروت، ط3، 1406هـ/1985م.

جمال القراء وكمال الإقراء للسخاوي علم الدين، دراسة وتحقيق: عبد الحق عبد الدايم سيف القاضي، الطبعة: الأولى، سنة النشر 1419 هـ - 1999 م، مكان النشر: مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت.

حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السّبع للإمام الشاطبي(ت590هـ) ضبطه وصحّحه وراجعه محمد تميم الزعبي الطبعة الثالثة: 1417هـ - 1996محجة القراءات، لأبي عبد الرحمن ابن زنجلة: (ت403هـ)، تحقيق سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى: 1435هـ 2014م.

دليل الحيران على مورد الظمآن في فنّي الرسم والضبط، إبراهيم بن أحمد المارغني التونسي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1415هـ/1995م.

روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني لشهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، تحقيق: علي عبد الباري عطية، الطبعة: الأولى، سنة النشر: 1415 هـ، مكان النشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

شرح الكافية الشافية لابن الحاجب، محمد بن الحسن الإستراباذي الرضي، تح حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، يحي بشير مصطفى، ط1، 1414هـ/1993م.

عنوان الدليل من مرسوم خط التنزيل، أبو العباس أحمد بن البناء المراكشي، تح هند شلبي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 1990م.

الفصل في الملل والأهواء والنحل، ابن حزم الشهرستاني، مكتبة السلام العالمية، دت.

القطع والائتناف لأبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس، التحقيق: عبد الرحمن بن إبراهيم المطرودي، الطبعة الأولى، سنة النشر: 1413هـ - 1992م، مكان النشر: دار عالم الكتب المملكة العربية السعودية.

الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، لجاري الله محمود الزمخشري، الطبعة الثالثة، دار الكتاب العربي، بيروت 1407هـ،

معالم الاهتداء إلى معرفة الوقوف والابتداء، للشيخ محمود خليل الحصري، الطبعة: 1430هـ - 2009م. دار ابن الهيثم القاهر.

مفاتيح الغيب - التفسير الكبير لأبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين خطيب الرأي، الطبعة: الثالثة، سنة النشر: هـ 1420، مكان النشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

المقنع في رسم مصاحف الأمصار مع كتاب النقط، أبو عمرو الداني، تح محمد الصادق قمحاوي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة.

المكتفى في الوقف والابتداء لأبي عمرو الداني ت444هـ، تحقيق: سارة جمال سليم حسن، راجعه: فرغلى سيد عرباوى. مكتبة: أولاد الشيخ للتراث، طبعة الأولى 2010.

مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط3.

النشر في القراءات العشر، للحافظ أبي الخير محمد بن محمد بن الجزري، صححه محمد علي الضباع، دار الكتب العلمية.

همع الهوامع في شرح جمع الجوامع في علم العربية، جلال الدين السيوطي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ت.

الاستثمار البيداغوجي للنصوص التوليدية لأدوات الذكاء الاصطناعي بمادة التاريخ في التعليم الثانوي

مراد الزكراوي (طالب باحث بسلك الدكتوراه، مختبر تاريخ، لغات، تراث وعمارة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة)

mourad.zekraoui@ump.ac.ma

تميزت الثورة الصناعية الرابعة[1] بظهور تقنيات حديثة، مثل الذكاء الاصطناعي، وأنترنيت الأشياء، والعالم الافتراضي "الميتافيرس." لكن ما ميز هذه الثورة بشكل ملفت، هو تطور أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، خاصة مع انتشار استخدام "ChatGPT" بشكل واسع في مختلف المجالات العلمية والعملية والشخصية، منذ شهر نونبر من عام 2022.

لقد أثار ظهور هذه الأدوات المتطورة، تخوفات وتساؤلات حول مستقبل العديد من المهن. كما طرحت أسئلة جوهرية حول دور المدرس والمدرسة، وكذا صلاحية مختلف بيداغوجيات ونظريات التعلم وطرائق التدريس، ومدى مواكبتها للتطورات السريعة التي تعرفها هذه التطبيقات.

ولأن النص، هو الوسيلة الأساسية للتواصل مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، فإننا نحتاج إلى فهم نوعية النصوص التي يتواصل بها، وخصائصها، وإمكانية توظيفها في الميدان التعليمي.

سننطلق في هذه الورقة، من إشكالية بحثية، وهي كالآتي: ماهي إمكانية استثمار نصوص الذكاء الاصطناعي التوليدي في درس التاريخ بالتعليم الثانوي؟

[1] تم الإعلان عن الثورة الصناعية الرابعة، من طرف "كلاوس شواب"، ضمن أشغال المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس بسويسرا، عام 2016

سنعتمد للبحث في هذه الإشكالية على نموذج تطبيق ChatGPT. كما سنقوم بشرح طريقة إنتاج النصوص، مع تدقيق مكوناتها، والبحث في فرص استثمارها في تخطيط، أو إنجاز وتدبير وتقويم التعلمات، في درس التاريخ.

1. تعريف الذكاء الاصطناعي التوليدي

منذ ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي في منتصف القرن العشرين، تعددت التعريفات المرتبطة به. ومع ذلك، لا يوجد حتى اليوم تعريف شامل ودقيق يحظى بإجماع المتخصصين. لذا، سنقتصر على تقديم بعض هذه التعريفات، مصحوبة بخلاصة تركيبية لها.

يرى "Holland" [1] أنه العلم الذي يساعد على ابتكار آلات تتوفر على ذكاء قريب من الذكاء البشري، قادرة على إنجاز مهام معقدة. أما "زونغ"[2] فيعرفه أنه فرع من العلوم والتكنولوجيا الحديثة، يهدف إلى استكشاف أسرار الذكاء البشرية وزرعه في الآلات قدر الإمكان، كي تكون قادرة على أداء الوظائف البشرية قدر المستطاع. وتعرفه "رفعت شحاتة" [3]، أنه العلم الذي يهتم بجعل الأنظمة المعلوماتية ذات ذكاء مشابه للذكاء البشري، مما يجعلها قادرة على التفكير واتخاذ القرارات والعمل عليها، وذلك بسرعة تفوق سرعة البشر بكثير. أما لجنة اليونسكو العالمية لأخلاقيات المعرفة العلمية والتكنولوجيا[4]، فتعرفه بكونه آلات قادرة على تقليد وظائف معينة للذكاء البشرية، بما في ذلك ميزات مثل: الفهم، والتعلم، والتفكير، وحل المشكلات، والتفاعل اللغوي. وتضيف شركة "Microsoft" الرائدة في هذا المجال، أن الذكاء الاصطناعي هو مزيج بين المنطق والرياضيات، يتم من خلاله جعل أجهزة الحاسوب من محاكاة الذكاء البشري،

[1] Holland, J.H. Hidden Order. How adaptation builds complexity. Addition Welsey, reading, MA.1995

[2] اليونسكو، الذكاء الاصطناعي والتعليم، إرشادات لواضعي السياسات، 2021, ص 9

[3] تشوى رفعت شحاته، توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ص 205-214

[4] COMEST (UNESCO World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology) 2019. Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367823.(Accessed 28 December 2020)

عبر تخزين المعلومات، والمهارات، واتخاذ القرارات. كما أن الذكاء الاصطناعي يسمح لنفسه بالتعلم من أخطائه وتطوير أدائه بطريقة ذاتية.[1]

من خلال التعاريف السابقة، نخلص أن الذكاء الاصطناعي، هو تكنولوجيا متطورة، تهدف إلى جعل الآلات تتصرف وتفكر وتعمل بمنطق الذكاء البشري. كما تنجز عمليات أسرع مما قد يقوم بها البشر. ومن أجل ذلك، حاول علماء الذكاء الاصطناعي، إلى فهم طبيعة ذكاء الإنسان، بواسطة برامج معلوماتية قادرة على محاكاة السلوك الإنساني وذكائه. وبذلك يكون قادرا على اتخاذ قرارات في مواقف معينة.[2] كما نستنتج أن برامج وأدوات الذكاء الاصطناعي، تستثمر في كل ما أنتجته التكنولوجيا والرقمنة، وكذا ما راكمته قواعد البيانات الضخمة، مع تطوير خوارزميات تجعل الآلة أو الجهاز يعمل بذكاء قريب للذكاء الإنساني، وليس فقط برمجة معدة سابقا كما هو الشأن في التطبيقات والبرامج المعلوماتية.

وينقسم الذكاء الاصطناعي لعدة أصناف أو مجالات، ولكل صنف مجموعة أخرى من الأصناف الفرعية. فحسب "Microsoft" [3]، يوجد ثلاث أنواع رئيسية للذكاء الاصطناعي. وهي: الذكاء الاصطناعي الضيق (Narrow AI)، ويطلق عليه اسم الذكاء الاصطناعي الضعيف. ويشمل هذا النوع أقصى ما حققته البشرية من تطور في هذا المجال. ويعمل هذا النوع من الذكاء الاصطناعي لأداء مهمة واحدة، لكن بفعالية كبيرة مع إمكانية اتخاذ القرار وتطوير الأداء باستمرار. أما النوع الثاني فهو الذكاء الاصطناعي العام (Artificial General Intelligence – AGI)، أو ما يعرف بالذكاء الاصطناعي القوي. ويشير هذا النوع إلى الذكاء الاصطناعي الذي يفوق القدرات التفكيرية للبشر، حيث يقوم بحل المشاكل المعقدة، ودمج المعارف السابقة في وضعيات جديدة، كما يمكن أن يقوم بمهام متنوعة، عكس الذكاء الاصطناعي الضيق (Narrow AI). أما النوع الثالث، فهو الذكاء الاصطناعي

---

1 https://azure.microsoft.com/fr-fr/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-artificial-intelligence .(Accessed 10 June 2024)

2 ألان بونييه، الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله، ترجمة علي صبري فرغلي، مجلة عالم المعرفة، العدد 172، ص 11

3 https://azure.microsoft.com/fr-fr/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-artificial-intelligence

الفائق (Superintelligence AI). ويتميز بقدرته على فهم المشاعر، وإنجاز مهام لا محدودة، يستحيل للذكاء البشري إنجازها.

ويشمل كل نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي، أنواعا فرعية أخرى. ومن بين أهم الفروع والتي نالت اهتماما كبيرا، وانتشارا واسعا في الاستعمال، هو الذكاء الاصطناعي التوليدي (Intelligence artificielle générative)، والذي يصنف ضمن الذكاء الاصطناعي الضيق (Narrow AI).



الشكل رقم 01 : تموقع الذكاء الاصطناعي التوليدي داخل باقي أنواع الذكاء الاصطناعي[1]

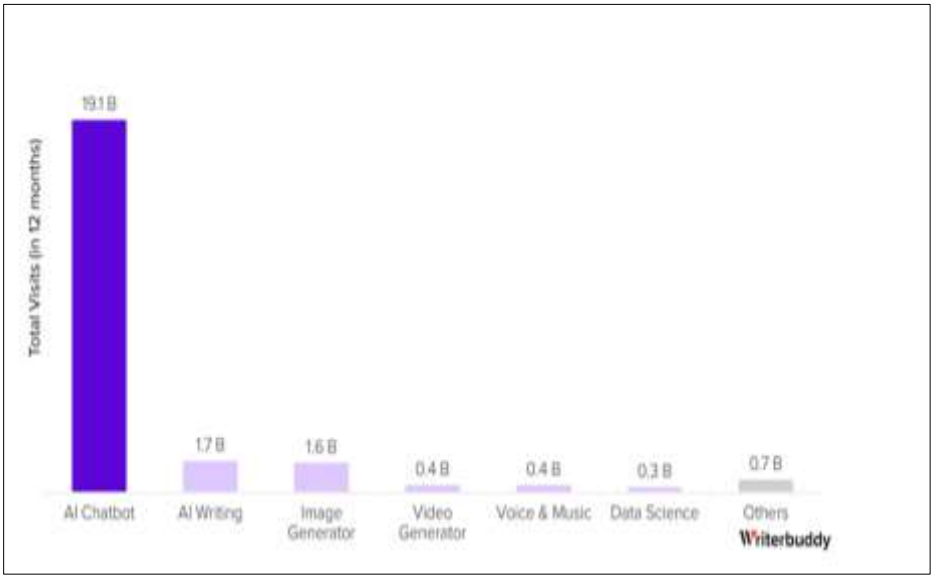
من خلال هذا الشكل، يتضح أن الذكاء الاصطناعي التوليدي، ما هو إلا نوع واحد من أشكال أخرى قد تبدو أكبر وأكثر تعقيدا، من التعلم العميق، وتعلم الآلة. كما نستنتج

[1] Valentina Alto, Modern Generative AI with ChatGPT and OpenAI Models, mai 2023 : https://www.packtpub.com/product/modern-generative-ai-with-chatgpt-and-openai-models/9781805123330

أن الذكاء الاصطناعي التوليدي، يستمد منهجيته في العمل، من ما يعرف بالتعلم العميق (Deep Learning) ، وكذا تعلم الآلة (Machine learning)[1].

2. مكونات نصوص أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي

مع تطور أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ظهرت أصناف عديدة أخرى جديدة، حسب الدور الذي تنجزه. وبذلك تخصصت البعض منها في توليد الصور، أو الفيديوهات، أو المقاطع الصوتية، أو غيرها من الملفات الرقمية. لكن تبقى أدوات توليد النصوص (Ai Chatbot)، الأكثر استعمالا من بين هذه الأدوات والتطبيقات (أنظر المبيان رقم 01).



مبيان رقم 01 : أكثر أدوات الذكاء الاصطناعي استعمالا (حسب الفئات)، إحصاء 2023 [2]

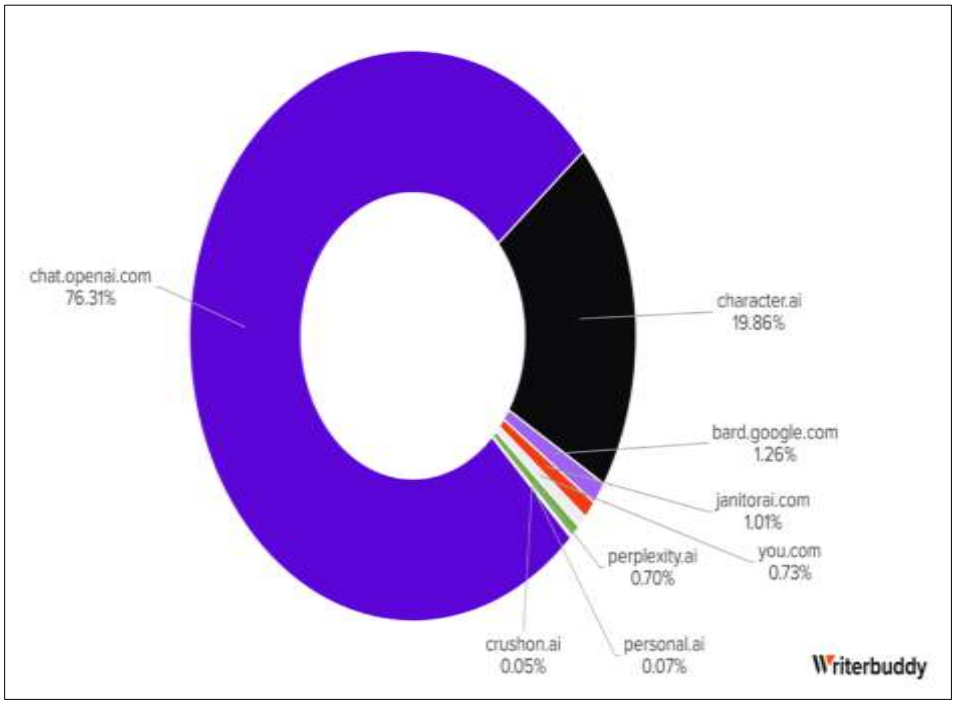
اخترنا في هذه الورقة البحثية، العمل على تطبيق ChatGPT (النسخة المجانية 3.5)[3]. وما يبرر هذا الاختيار، هو كونه من بين أكثر التطبيقات المستعملة في توليد النصوص

[1] https://learn.microsoft.com/ar-sa/azure/machine-learning/concept-deep-learning-vs-machine-learning?view=azureml-api-2

[2] https://writerbuddy.ai/blog/ai-industry-analysis

[3] تم تجريب هذا التطبيق لإنجاز هذه الورقة العلمية في الفترة ما بين 10 ماي و 05 يونيو 2024 (نسخة ChatGPT 3.5) عبر الحاسوب.

والملفات، حيث احتل المرتبة الأولى عالميا من حيث عدد الزيارات (أنظر المبيان رقم 02)، حسب دراسة أنجزتها مؤسسة "Writerbudd " على 3000 تطبيق للذكاء الاصطناعي (أنجزت الدراسة في الفترة ما بين شتنبر 2022 وغشت 2023)[1]. إضافة ذلك، تعتبر هذه الأداة أحد أفضل ابتكارات شركة رائدة في هذا المجال، وهي شركة "OpenAI". كما أنه يتوفق بشكل جيد في إنتاج النصوص باللغة العربية، بشكل سليم وصحيح، لغة ونحوا وأسلوبا.



المبيان رقم 02 : أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي (فئة توليد النصوص) الأكثر استعمالا، 2023 [2]

ويتميز الذكاء الاصطناعي التوليدي عن باقي أنواع الذكاء الاصطناعي الأخرى بسهولة استعماله، وسرعة إنجازه للمهام، وكذا الامكانيات التي يقدمها للمستعمل. حيث تقتصر الطريقة على كتابة المطلوب بلغة عادية (formuler des requêtes)، وذلك باستعمال

[1] https://writerbuddy.ai/blog/ai-industry-analysis

[2] https://writerbuddy.ai/blog/ai-industry-analysis

نصوص بلغة طبيعية (يقصد بلغة طبيعية اللغة المستعملة من طرف الانسان، وليس لغات البرمجة المعلوماتية)، لكي تقوم أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بإنتاج المطلوب. سواء كان ذلك عبارة عن نصوص، أو مقاطع صوتية، أو فيديوهات، بل حتى الجداول والمبيانات، وملفات أخرى متنوعة.[1] دون أن يتطلب ذلك تعقيدات برمجية، أو التمكن من مستويات عليا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أو التوفر على أجهزة حاسوب متطورة. وهذا ما يفسر سرعة انتشار استعماله لدى الجميع.

تعد روبوتات المحادثة نماذج لغوية كبيرة، تستخدم خوارزميات لتحليل مجموعة ضخمة من النصوص التي تجمعها من تلك المصادر على الأنترنيت، بمعنى آخر، أن النصوص التي تنتجها روبوتات الدردشة (GenAI) ما هي إلا نصوص، وبيانات، مخزنة في قواعد ضخمة، يتم استثمارها عبر خوارزميات جد معقدة، مرتكزة على منطق الذكاء الاصطناعي (التعلم العميق، التعلم الآلي...).[2]

ويمكن لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، إنتاج نصوص بلغات طبيعية (ومنها اللغة العربية)، تحقق مجموعة من الأهداف للمستعملين في المجال التعليمي والتربوي، سواء للمتعلمين، أو الطلبة الجامعيين، أو للمدرسين والأساتذة الباحثين. ومن بينها، الكتابة وصناعة المحتوى النصي، البحث في المعلومات والمعارف العامة، الترجمة، العصف الذهني والمساعدة في التخطيط، إدخال البيانات ومعالجتها، والقيام بأنواع مختلفة من التحليل، وكذا إعادة صياغة الفقرات والنصوص، بل حتى إمكانية إنجاز بحوث علمية كاملة.

بعد تجريب العمل على تطبيق ChatGPT،[3] سجلنا مجموعة من الملاحظات بخصوص مكونات النصوص التي تنتجها هذه الأداة، من بينها:

[1] https://www.adobe.com/lu_fr/products/firefly/discover/how-generative-ai-work.html

[2] ماجد بن محمد الجهني، سيف يوسف السويدي، خطوة بخطوة مع chatgpt، ص 52

[3] تم العمل على تطبيق ChatGPT 3.5 لمدة أسبوع، من 03 يونيو إلى 10 يونيو 2024

- **الإبداع والابتكار:** تتمكن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي من إنتاج نصوص إبداعية ومبتكرة، تتخطى النماذج التقليدية للكتابة. حيث يمكنها ابتكار أفكار جديدة، وتوليد محتوى فريد من نوعه.
- **الواقعية والمصداقية:** بفضل قدرتها على معالجة كميات هائلة من البيانات، تستطيع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي إنتاج نصوص واقعية وموثوقة، تتوافق مع السياق الذي يتم استخدامها فيه.
- **التخصيص:** يمكن لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي إنتاج نصوص مخصصة تلبي احتياجات كل مستخدم على حدة. حيث يمكنها تحليل بيانات المستخدم وفهم تفضيلاته لإنشاء محتوى يناسب ذوقه واحتياجاته.
- **الإنتاجية:** تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على تحسين الإنتاجية، من خلال أتمتة مهام الكتابة، وتوليد محتوى سريع ودقيق.
- **تعدد اللغات:** تتميز بعض أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بقدرتها على إنتاج نصوص بلغات متعددة، إلى جانب تمكنها من الترجمة للغات عديدة.

ومع ذلك، يمكن تسجيل مجموعة من الجوانب السلبية لهذا النوع من النصوص، ومن بينها:

- **الافتقار إلى المشاعر الإنسانية:** قد تفتقر النصوص التي ينتجها الذكاء الاصطناعي، إلى المشاعر الإنسانية، والدفء، التي تميز الكتابة البشرية.
- **الأخطاء الواقعية:** على الرغم من قدرتها على معالجة كميات هائلة من البيانات، إلا أن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي قد تقع في بعض الأحيان في أخطاء معرفية أو منهجية، أو لغوية.
- **التحيز:** قد تعكس النصوص التي ينتجها الذكاء الاصطناعي، تحيزا للبيانات التي تم تدريبها عليها، مما قد يؤدي إلى نتائج غير عادلة أو تمييزية.

- **الاعتماد على البيانات:** تعتمد أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل كبير على جودة البيانات التي يتم تدريبها عليها. فإذا كانت البيانات غير دقيقة أو ناقصة، فقد ينعكس ذلك على جودة النصوص التي يتم إنتاجها.

خلاصة القول، يتعبر النص وسيلة تواصلية رئيسية مع روبوتات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وذلك عبر مستويين أساسيين، وهما:

- النص باعتباره مدخلات: يعتبر النص، أمرا بإنجاز مهمة من طرف المستعمل نحو أداة الذكاء الاصطناعي، وبذلك يجب على المستعمل أن يتقن اللغة التي يدون بها التعليمية (Requête)، ويدقق في صياغة النص ومحتوياته، من أجل الحصول على النتائج المطلوبة.
- النص باعتباره مخرجات: المنتج النهائي لأداة الذكاء الاصطناعي التوليدي هو عبارة عن نص. يختلف محتواه وحجمه وأسلوب كتابته حسب المدخلات التي اعتمدها المستعمل.

3. استثمار نصوص أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس مادة التاريخ

تزايد الاهتمام بالذكاء الاصطناعي في السنوات الأخيرة من طرف جميع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية، بما في ذلك قطاع التعليم. مما دفع بالمهتمين بالتربية إلى البحث في الفرص المتاحة لاستثمار الإمكانيات التقنية التي توفرها أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي. وفي هذا السياق، وبسبب الأهمية الكبيرة للعلاقة بين التعليم والذكاء الاصطناعي، سارعت شركات كبرى إلى تطوير أدوات وتطبيقات مخصصة للتربية والتعليم. ومنها على سبيل المثال، تطبيق Math من Copilot التابعة لشركة مايكروسوفت، أو Copilot Education لنفس الشركة، أو GPT Edu التابع لشركة OpenAI. وتقوم هذه التطبيقات والأدوات بإنجاز مجموعة من المهام الخاصة بالمدرس، من إعداد الدروس، والتمارين، ومختلف أنواع التقييم، وكذا تصميم الوثائق والدعامات الديدكتيكية. أما بالنسبة للمتعلم، فيمكنه الاستعانة بأي تطبيق دردشة للذكاء الاصطناعي (مثل ChatGTP) وذلك للقيام بمجموعة من المهام اليومية، مثل البحث عن المعلومات، أو الإجابة عن التمارين، أو التدرب على مهارة معينة، أو الترجمة.

رغم هذا الاهتمام، وبناء على مجموعة من الدراسات والأبحاث[1]، يتضح عدم وجود توافق لحد الآن، حول مستويات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وطرق إدماجه. كما أن المؤسسات التعليمية في أغلب دول العالم لم تصل بعد إلى مرحلة تعميم الدمج الواضح، وبذلك لا تزال معظم المبادرات فردية، إما لأشخاص أو لمنظمات وجمعيات متخصصة.

لقد خلصنا سابقا إلى أن النص هو أهم وسيلة للتواصل مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. وبذلك، نتساءل عن الفرص التي يمكن أن تقدمها هذه التطبيقات في درس التاريخ، بالتعليم الثانوي. سواء من حيث القيمة العلمية، أو وثوقية المضمون، وصلاحيته للفئة المستهدفة.

---

[1] فادية كمال حسين، سناء شباني، معارف الطلاب ومعتقداتهم حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، كتاب جماعي "الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم"، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية بألمانيا، 2024، ص 18

عند الحديث عن النص في درس التاريخ، فالتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا[1] تعتبره أحد الدعامات الديدكتيكية، إلى جانب الدعامات الكلاسيكية الأكثر استخداما (مثل السبورة). وبذلك نستنتج أن النص يحتل مكانة هامة ضمن الدعامات الديدكتيكية في شكلها التقليدي. وهو بذلك مرتبط بالكتاب المدرسي، أو الوثائق التي يمكن للمدرس أن يستثمرها في الحصة الدراسية. لكن التوجيهات التربوية لم تتطرق للنصوص المولدة من طرف الذكاء الاصطناعي، حيث أن تاريخ إصدار هذه التوجيهات يعود لسنة 2007، دون تحيين أو تجديد.

علاقة بأهمية النص في درس التاريخ، تتحدث التوجيهات التربوية، عن مجموعة من التدابير الديدكتيكية لاستثمار النصوص. من بينها، قراءة النص وتحديد المفاهيم والمصطلحات، وتحديد نوعية النص، وإطاره الزماني والمكاني، مع التعريف بصاحبه، واستنتاج الأفكار الرئيسية وتفسيرها، ثم تركيبها في خلاصات عامة، وربطها بعناصر الدرس. وفي الأخير، تقييم مضمون النص من خلال تحديد نقط ضعفه وقوته، مع تعيين الحجج والدلائل على ذلك.[2] أما مواصفات المطلوبة في النصوص التاريخية، فيشترط معاصرتها للأحداث، أو قريبة منها، لتكتسب أهميتها العلمية. إضافة إلى مناسبتها من حيث المضمون، وكذا لمستوى المتعلمين، وارتباطها بشكل وثيق مع موضوع الدرس والكفايات والقدرات المستهدفة.

انطلاقا من هذه الشروط، نتساءل عن الفرص التي توفرها أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، من أجل إنتاج نصوص تاريخية تتوفر فيها الشروط السالفة الذكر في التوجيهات الرسمية.

بعد قيامنا بتجريب إنتاج نصوص تاريخية، أو دعامات ديدكتيكية خاصة بتدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي، على تطبيق ChatGPT (نسخة 3.5). نسجل الملاحظات التالية:

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا ، 2007، ص 36

[2] نفسه، ص 37

- نجح التطبيق في إنتاج نصوص تاريخية، وفق المتطلبات المحددة في التعليمة "Requête" (حجم النص، أهميته التاريخية...)، لكنه لم يوفق في تقديم مصدر النص بشكل صحيح. إضافة إلى تقديمه أخطاء في عملية التوثيق، حيث لم نجد ترجمة لهذا الكتاب، للمترجم الذي قدمه ChatGPT (أنظر الصورة رقم 01).



الصورة رقم 01: تصوير الشاشة، لنتائج عملية توليد نص تاريخي من طرف تطبيق ChatGPT 3.5 (إنجاز الباحث)

- طلبنا من التطبيق، إنتاج نص تاريخي، مع تحديد مصدره الأصلي، مع اعتماد التوثيق العلمي المتعارف عليه. ورغم نجاحه في القيام بالعملية، إلا أن المعطيات كانت كلها خاطئة. (أنظر الصورة رقم 02).



الصورة رقم 02: تصوير الشاشة، لنتائج عملية توليد نص تاريخي من طرف تطبيق ChatGPT 3.5 (إنجاز الباحث)

بعد عملية البحث، لم نجد أي كتاب بهذا العنوان، للمؤرخ عبد الرحمن بن زيدان. كما إن باقي المعلومات التي تهم دار النشر، ورقم الطبعة، كلها مغلوطة.

- تمكن التطبيق من استثمار نص تاريخي بشكل جيد، وفق التوجهيات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا.

من خلال ما سبق، يمكن القول، إن تطبيق ChatGPT نجح في عملية تحليل النصوص التاريخية، أو اقتراح وضعيات تربوية لتوظيف النص التاريخي. مقابل ذلك، لم ينجح في إنتاج نصوص تاريخية تستند إلى المصادر الأصلية، بل اعتمد فقط على مواقع الإنترنت.

أما بالنسبة للمتعلم، فإن فرص الاستفادة من ChatGPT كثيرة ومتنوعة، ومنها:

- يقدم التطبيق المساعدة في تحليل النصوص التاريخية، وشرح مضامينها، وكذا تعريف بالشخصيات والأماكن. كما يمكنه وضع النص في سياقه التاريخي، وكذا اقتراح خلاصات عامة لمحتوى النص.

- يساعد في تحفيز التفكير النقدي، عن طريق طرح أسئلة توجيهية، وفتح نقاش مع المتعلمين حول مضمون النص في علاقته بالدرس. كما أنه يتفاعل بشكل سلس، مع مستوى المتعلمين، ويتدرج معهم في بناء المعلومة.
- يمكن للتطبيق أن يقوم بتصحيح أجوبة التلاميذ حول أسئلة مرتبطة بنص تاريخي.

خلاصة وتوصيات:

يمكن الاستفادة من التكنولوجيا المتطورة لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس مادة التاريخ في التعليم الثانوي. لكن وجب التعامل معها بحذر، خاصة عندما يتعلق الأمر بإنتاج نصوص تاريخية، قد تكون وهمية، أوبدون مصدر تاريخي موثوق.

مقابل ذلك، وجب التفكير في إدماج هذه التكنولوجيا في التدريس والتعلم الذاتي للمتعلمين، عبر مجموعة من العمليات أو الأنشطة، سواء كانت صفية أو لاصفية. ومن أجل استثمار سليم لهذا النوع المتطور من التكنولوجيات الحديثة، اقترح بعض التوصيات، ومنها:

- التحسيس بأهمية استثمار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس مادة التاريخ، في صفوف المدرسين، والمفتشين، والمؤطرين.
- تنظيم دورات تكوينية متخصصة حول الذكاء الاصطناعي في التعليم بصفة عامة، وفي تدريس مادة التاريخ بصفة خاصة.
- تنظيم دورات تكوينية لفائدة المتعلمين، من أجل تمكينهم من الاستفادة بشكل آمن وصحيح من أدوات الذكاء الاصطناعي، بدل الاعتماد عليه في الغش أو إنجاز الواجبات المدرسية دون منهجية تربوية سليمة.
- تشجيع مدراء المؤسسات على الانفتاح على هذا النوع من التكنولوجيات، وتوفير الدعم المادي من أجل اقتناء البرامج والتطبيقات ووضعها رهن إشارة المتعلمين والمدرسين.

- تشجيع البحث العلمي في مجال تدريس التاريخ باعتماد الذكاء الاصطناعي، من طرف الجامعات، وكذا مراكز تكوين الأطر، والمراكز البحثية الأخرى.
- تطوير البرامج والتطبيقات التي تخدم مادة التاريخ في التعليم الثانوي بالمغرب، بمستجدات الذكاء الاصطناعي بجميع أنواعه.

بيبليوغرافيا

باللغة العربية:

1) ألان بونييه، الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله، ترجمة علي صبري فرغلي، مجلة عالم المعرفة، العدد 172

2) فادية كمال حسين، سناء شباني، معارف الطلاب ومعتقداتهم حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، كتاب جماعي "الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم"، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية بألمانيا، 2024

3) نشوى رفعت شحاته، توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 2023

4) وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، 2007

5) اليونسكو، الذكاء الاصطناعي والتعليم، إرشادات لواضعي السياسات، 2021

باللغات الأجنبية:

6) COMEST (UNESCO World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology) 2019. Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence

7) Holland, J.H. Hidden Order. How adaptation builds complexity. Addition 1995 Welsey, reading, MA.

8) https://azure.microsoft.com/fr-fr/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-artificial-intelligence

9) Valentina Alto, Modern Generative AI with ChatGPT and OpenAI Models, mai 2023

10) writerbuddy.ai/blog/ai-industry-analysis

11) www.adobe.com/lu_fr/products/firefly/discover/how-generative-ai-work.

منطلقات بيداغوجية في تدريس النصوص الشرعية بالتعليم المدرسي.. نماذج تطبيقية

عبد اللطيف بوعبدلاوي

أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة:

من القضايا البيداغوجية الملحّة في السياق التربوي الإسلامي المعاصر: قضية ضبط عملية اختيار النصوص الشرعية المناسِبة للاستثمار في مختلف الموضوعات والمواقف التعليمية وتوجيهِها، بحيث تُسعف مدلولاتها في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في إطار الوضوح، والاتّساق، والتكامل، والانسجام مع الاختيارات التربوية المحددّة في الوثائق المؤسِّسة للفعل التربوي.

وغيرُ خَاف أن النصوص الشرعية ليست على درجة واحدة من حيث ثبوتها ووضوح دلالاتها؛ ففيها النصّ القطعي الثبوت، والنص الظنيّ الثبوت، وفيها النص القطعيّ الدلالة، والنص الظنيّ الدلالة، وفيها ما تفيد بِنْيتُه اللغوية طبيعةً قانونية متعالية، وفيها ما له طبيعة سياقية خاصّة ونسبية لا تقبل التعميم والإطلاق...إلخ.

وأمام هذا المعطى الموضوعي ينبغي أن يكون لدى المشتغلين بوضع المناهج والبرامج التعليمية والكتب المدرسية، وكذلك لدى عامة المدرّسين، درايةٌ كافية بالمرتكزات والأسس المعرفية والمنهجية والبيداغوجية، التي يتمّ على أساسها انتقاء النصوص الشرعية من مصادرها الأصلية، وتوظيفها في المواقف التربوية والتعليمية المختلفة، لتكون أساسَ المعرفة الشرعية التي تُعَلَّمُ للنّاشئة.

هذا أمر لا مناص منه إذا أردنا تأسيس وعي ديني صحيح في الواقع التربوي والاجتماعي، وبناء شخصية الإنسان بناء متوازنا، قائما على تصوّرات مبدئية واضحة إزاء القضايا الأساسية التي يتشكّل على أساسها الوعي الديني، وتُبْنى على هديها الممارسة التديُّنيّة.

وإنه بغير احتكام إلى هذه المرتكزات والأسس الحاكمة والضابطة، سنقع في فوضى الاستشهاد بالنصوص، ومن شأن ذلك أن يُفضيَ إلى اضطراب في الفهم والتصوّر لدى بعض المتعلّمين، حيث يظلّ المتعلّم أسيراً لاختيارات الأستاذ وميوله في انتقاء النصوص، وفي توجيه مضامينها وأبعادها الوجهةَ التي تتّفق مع خلفيتِهِ الفكرية والثقافية، وهذا الوضع يجعل المتعلّم رهينة بأيْدي أساتذته على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والثقافية..

وستحاول هذه الورقةُ البحثية أن تناقش بعض الجوانب المتعلّقة بهذا الإشكال المنهجي والبيداغوجي، محاوِلَةً الإسهامَ في ضبط عملية اختيار النصوص الشرعية، واستثمارها في خدمة التعلّمات المنشودة، وإزاحة بعض الغموض البيداغوجي التي يمكن أن يكتنِف هذه العمليّة.

وقد كان اعتماد الباحث في هذا الجهد البحثي على المنهج التحليلي، حيث عمد إلى تحليل جملة من المواقف والأفكار، وردِّها إلى جذورها الفكرية التي تكشف طبيعتها المعرفية الأصْلية، ونقْدِ بعض الاتّجاهات غير المنضبطة في استدعاء النصوص وتوظيفها في سياقات تربوية واجتماعية مختلفة، وكشْف جوانب العوَار فيها.

وقد اختار الباحث قضيّتينِ لهما حضور قويّ في السجال الثقافي المعاصر، لتكونا أنموذجينِ تطبيقيينِ، هما: قضيّة "حريّة الاعتقاد"، وقضيّة "حقوق المرأة ومكانتها في المجتمع".

هذا، وقد أُجْمِلت أفكار هذا البحث ومضامينه في ثلاثة محاور هي:

-بناء التصوّرات الكبرى على مجموع النصوص المُحْكَمة؛

-إعطاء الأولوية للنصوص "القوانين" في العمل التعليمي؛

-المرويات المُشوّشة على المبادئ والتصوّرات الكبرى بين الاحتواء والاستبعاد.

أولا: بناء التصورات الكبرى على مجموع النصوص المحكمة

إن من المسلّمات البديهية في الثقافة الشرعية أن حقائق الإسلام الكبرى على مستوى التصوّر والاعتقاد، وعلى مستوى السلوك والعمل؛ تقوم على جملة من النصوص المحكمة الواضحة في دلالاتها، التي تتضافر على بناء التصوّرات والمبادئ الأساسية الموجّهة لفكر المسلم وسلوكه، وتحظى بقوّة مرجعية مؤسَّسة ومتينة، لا تقبل أن يتمّ التطويح بها، والتشكيك في مبدئيتها ومرجعيتها اعتمادا على نصوص ظنيّة، أو بناء على فهوم بعض أهل العلم من السلف والخلف. يقول محمد الغزالي في بيان هذا الأساس المنهجي والبيداغوجي: "الآيات المحكمات تناولت عزائم الرسالة، ومعاقد التشريع، ومناهج التربية والتوجيه، ولذلك سُمّيت "أم الكتاب"، (...) من أجل ذلك لم أجشم نفسي مشقة البحث في المتشابه، مكتفيا في تكوين عقيدتي، وتربية نفسي، وأداء حقّ ربّي، بالآيات المحكمات، فهنّ أمّ الكتاب ولبابه".[1]

ولو أردنا أن نطبّق هذا المحدّد المنهجي والبيداغوجي -مثلا- على موضوع "حرية الاعتقاد"؛ فسنجد جملة من النصوص القرآنية الواضحة في دلالتها، التي تنصّ على أن الإيمان والاعتقاد مسألة شخصية، تقوم على الاختيار، ولا تقبل الإكراه، وكل إنسان يتحمّل مسؤولية اختياره في هذا الباب أمام الخالق سبحانه وحده، ولا تملك جهة أخرى -أيّا كانت- أن تتدخّل في هذا الأمر بالفرض والقسر والإكراه. والدعوةُ إلى الإيمان تحمل معنى العرض والبيان والترغيب وإقامة الحُجّة، ولا تتعدّى ذلك إلى أيّ شكل من أشكال الإكراه. ومن النصوص القرآنية التي ترسّخ هذا التصوّر:

-(لاَ إِكْراهَ فِي الدِّينِ قد تبيَّنَ الرُّشْدُ من الغَيِّ) [سورة البقرة: 256].

-(فَمَن شاءَ فَلْيُومِن وَمن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ) [سورة الكهف: 29].

-(أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النّاسَ حتَّى يكُونُوا مُؤْمِنِينَ) [سورة يونس: 99].

-(لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِي) [سورة الكافرون: 6].

-(فَذَكِّرْ إِنَّمَا أنتَ مُذَكِّرٌ لَسْتَ عَلَيْهِم بِمُسَيْطِر) [سورة الغاشية: 21-22].

[1] - الغزالي محمد، المحاور الخمسة للقرآن الكريم، دار الشروق، القاهرة، د ت، ص16 و17.

-(فَإِنَّما عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَعَلَيْنَا الْحِسَابُ) [سورة الرعد: 40] ...إلخ.

فهذه النصوص تؤسِّس بمجموعها حكما عامّا لا يقبل النقض، وهو: ضمان حرية الاعتقاد، وعدم الإكراه على اعتناق عقيدة الإسلام واتّباع ملّته.

ونعتمد نفس المقاربة المنهجية والبيداغوجية في تحديد التصوّر الإسلامي إزاء قضيّة "حقوق المرأة ومكانتها في المجتمع"؛ إذ نجد نصوصا عديدة في القرآن الكريم، تثبت أن المرأة شقيقة للرجل، ومساوية له في طبيعة النشأة، وفي تحمّل مسؤوليات الحياة، وفي صنع المصير، واستحقاق المثوبة أو العقوبة...، ومن هذه النصوص القرآنية التي تؤسِّس هذا التصوّر المرجعي في موضوع المرأة:

-(يَا أَيُّها النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم من ذَكَر وَأُنثَى وَجَعَلْنَكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللهِ أَتْقَاكُمْ) [سورة الحجرات: 13].

-(يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الذِي خَلَقَكُم من نَفْس وَاحِدَة وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَها وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً) [سورة النساء:1].

-(مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِن ذَكَر أو أنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُم أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) [سورة النحل: 97].

-(فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُم أَنِّي لا أُضيعُ عَمَلَ عَامِل مِنكُم مِن ذَكَر أو أُنثَى بَعْضُكُم من بَعْض) [سورة آل عمران: 195].

-(وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُم أَوْلِيَاءُ بَعْض يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عنِ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَكاةَ وَيُطِيعُونَ الله وَرَسُولَهُ أُولئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللهُ إِنّ اللهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) [سورة التوبة: 71] ... إلخ.

ينبغي أن تتّجه الخطط التعليمية إلى التركيز على هذه النصوص وما يشبهها عند التطرّق إلى قضايا ثقافية أو اجتماعية لها علاقة بموضوع "المعتقَد" أو موضوع "المرأة"، وأن تكون هي العمدة في تأطير المتعلّمين، وفي بناء مفاهيمهم وتصوّراتهم التي على أساسها يَبْنون مواقفهم الفكرية والأخلاقية تجاه الوقائع والأحداث التي تصادفهم في الواقع ممّا له علاقة بهذين الموضوعين. ولا ينبغي أن يقع الاكتفاء بتحفيظهم هذه النصوص

واسترجاعها استرجاعا عامّا، دون تغلغل في ما تحفل به من تأسيس مبدئي للاتّجاهات الفكرية والسلوكية الضابطة للتصوّر والموقف إزاء هذه القضايا؛ وإنّما المطلوب هو أن يتمّ العمل البيداغوجي على أن تشكّل هذه النصوص بوْصلة منهجية توجّه فكرهم إلى مقاربة القضايا والإشكالات الواقعية المتّصلة بهذين الموضوعين الكبيرين، على ضوء الاتّجاهات التي تهدي إليها هذه النصوص.

كما ينبغي السعي إلى أن تُكَوِّن هذه النصوصُ المرجعيةُ حصانة فكرية لدى المتعلّمين، تحميهم من أن يخضعوا لتأثير بعض النصوص الظنّية المجتزأة من سياقاتها الخاصّة، والتي لا تمضي في الاتّجاه العامّ التي الذي أرْسَتْه النصوص المُحْكَمة، وتحميهم كذلك من تأثير بعض الفهوم والأفكار التي ظهرت في أجواء التخلّف الحضاري الذي اعترى أمّتنا في بعض مراحلها التاريخية.

ثانيا: إعطاء الأولوية للنصوص "القوانين" في العمل التعليمي.

إن العمل على تشكيل الوعي الديني الصحيح لدى المتعلّمين، ينبغي أن يتوسّل بالنصوص الشرعية المحكمة في صياغتها، والواضحة في دلالتها؛ فهذا النوع من النصوص هو الذي يتعيّن أن يكون العمدة في برامج التعليم والتثقيف الإسلامي، وأن يقع الاعتماد عليه في تأليف الكتب التعليمية، بالنظر إلى ما تختزنه هذه النصوص في طيّاتها من قوّة فكرية، ومن قدرة على توجيه الفكر والسلوك. وبعبارة أخرى: "إن هذه النصوص الشرعية الجامعة يمكن اعتبارها من الناحية البيداغوجية "قوانين" ضابطة للفكر، ومسدّدة للنظر، وموجّهة للسلوكات والمواقف والاتّجاهات".[1]

وسأورد في ما يأتي نماذج من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تندرج ضمن هذا النوع من النصوص، مع الإتيان بما يشهد لها بهذه الخاصية المرجعية:

[1] - بوعبدلاوي عبد اللطيف، أوجه استثمار النص الشرعي في بناء التعلّمات، ضمن كتاب جماعي: النص الديداكتيكي: إشكالية التناول ومستويات التوظيف، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، المغرب، سلسلة ندوات وأيام دراسية 8، ط 1، 2020م، ص 311.

-(وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي ءَادَمَ وَحَمَلْنَاهُم فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ ممَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلا) [سورة الإسراء: 70]

فهذه الآية نصٌّ في التكريم الإلهي للإنسان تكريما مبدئيا. قال الألوسي: "أي جعلناهم قاطبة، بَرّهم وفاجرهم ذوي كرم، أي شرف ومحاسن جمّة لا يحيط بها الحصر"[1]. وقال القشيري: "لم يقل المؤمنين، أو العابدين، أو أصحاب الاجتهاد، توضيحا بأن التكريم لا يكون مقابل فعل، أو معَلّلا بعلّة، أو مسبَّبا باستحقاق يوجب التكريم"[2].

-(لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّين قَد تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ) [سورة البقرة: 256]

تعدُّ هذه الآية نصّا حاسما في ضمان حرية الاعتقاد. قال ابن كثير في تفسيرها: "أي لا تُكرهوا أحدا على الدخول في دين الإسلام، فإنه بيّن واضح جليّ دلائله وبراهينه، لا يحتاج إلى أن يكره أحد على الدخول فيه"[3]. وقال القاسمي: "عُلم من هذه الآية أن سيف الجهاد المشروع في الإسلام، والذي لا يبطله عدل عادل ولا جور جائر، لم يستعمل للإكراه على الدخول في الدين"[4].

-(إِنَّ اللهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذكَّرُونَ) [سورة النحل:90].

عدَّ العزّ بن عبد السلام هذه الآية" أجمع آية في القرآن للحثّ على المصالح كلّها، وللزجر عن المفاسد بأسرها"[5].

-(فَمَن يعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّة خَيْراً يرَه وَمَن يعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّة شرّاً يرَه) [سورة الزلزلة: 7-8].

---

[1] -الألوسي شهاب الدين، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1415هـ، ج 8، ص 112.

[2] -القشيري أبو القاسم عبد الكريم، لطائف الإشارات، تحقيق: إبراهيم بسيوني، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 2000م، المجلد 2 ص 359 و360.

[3] -ابن كثير أبو الفداء اسماعيل، تفسير القرآن العظيم، دار الجيل، بيروت، ط 2، 1990م، ج1 ص294.

[4] -القاسمي محمد جمال الدين، محاسن التأويل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، 2003م، ج2 ص194.

[5] -ابن عبد السلام عز الدين، القواعد الكبرى الموسوم ب قواعد الأحكام في إصلاح الأنام، تحقيق نزيه كمال حماد وعثمان جمعة ضميرية، دار القلم، بيروت، ط 1، 2000م، ج 2 ص315.

رُوي عن عبد الله بن مسعود قوله: "هذه أحكم آية في القرآن"[1].

-(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) [سورة المائدة: 2].

تدل هذه الآية الجامعة على أن "الأمر بالتعاون على البر والتقوى من أركان الهداية الاجتماعية في القرآن؛ لأنه يوجب على الناس إيجابا دينيا أن يعين بعضهم بعضا على كل عمل من أعمال البرّ التي تنفع الناس أفرادا وأقواما في دينهم ودنياهم"[2].

-حديث (إنّما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى)[3].

قال ابن رجب الحنبلي: وهذا الحديث أحد الأحاديث التي يدور الدين عليها[4].

-حديث (لا ضرر ولا ضرار)[5].

وقد ذكر أبو داود أن هذا الحديث من الأحاديث التي عليها مدار الفقه[6].

-حديث (كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه)[7].

وهذا الحديث ممّا كان النبي صلى الله عليه وسلم "يخطب به في المجامع العظيمة؛ فإنه خطب به في حجّة الوداع يوم النحر، ويوم عرفة، واليوم الثاني من أيام التشريق"[8].

-حديث (إنّما بعثت لأتمّم حسن الأخلاق)[9].

---

[1] -القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الله عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 2006م، ج22 ص423.

3-رضا محمد رشيد، تفسير المنار، دار الكتب العلمية، بيروت، د ت، ج6 ص107.

[3]-أخرجه البخاري عن عمر بن الخطاب، كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، رقم 1، ومسلم في كتاب الإمارة، باب قوله صلى الله عليه وسلم إنما الأعمال بالنية، رقم 1907.

[4] -ابن رجب الحنبلي أبو الفرج عبد الرحمان، جامع العلوم والحكم، دار الجيل، بيروت، 1987م، ص 11.

[5] -رواه ابن ماجة في كتاب الأحكام، باب من بنى في حقّه ما يضر بجاره، رقم 2340، والدارقطني في كتاب الأقضية، 228/4، رقم86.

[6]-ابن رجب الحنبلي، جامع العلوم والحكم، ص 330.

[7] -أخرجه مسلم عن أبي هريرة في كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم ظلم المسلم وخذله واحتقاره ودمه وعرضه وماله، رقم2564.

[8] - ابن رجب الحنبلي، جامع العلوم والحكم، ص 363.

[9] -رواه مالك في الموطأ في كتاب حسن الخلق، باب ما جاء في حسن الخلق، وذكره الألباني في السلسلة الصحيحة (45).

وقد بيّن الطاهر ابن عاشور منزلة هذا الحديث ضمن المنظومة التشريعية فقال: "جعل أصل شريعته إكمال ما يحتاجه البشر من مكارم الأخلاق في نفوسهم"[1].

ويُعدّ الشيخ محمد الغزالي من الباحثين المسلمين المعاصرين الذين تنبّهوا إلى أهمّية التركيز في مجال التربية والتعليم على النصوص الشرعية التي تختزن في عمقها التوجّهات الإسلامية الكبرى وتحمل في بنيتها اللغوية الصبغة القانونية المتعالية والمتجرّدة من نسبية السياقات الاجتماعية والثقافية الخاصّة؛ فقد استعمل مصطلح "القوانين" في وصف هذه الفئة من النصوص. وقد ورد ذلك في قوله: "أوّل ما قرأت في المصحف الشريف (وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ) [البقرة: 190]، وبعد سطور قليلة: (وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) [البقرة: 195]. هذه **قوانين عامّة** يجب أن تضبط مسالك الناس جميعا"[2]. ثم ساق مجموعة من هذه القوانين العامّة في القرآن الكريم، منها:

-(إِنَّه لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ) [سورة الأعراف: 31].

-(إِنَّ اللهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ) [سورة القصص: 76].

-(إِنَّ اللهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ) [سورة البقرة: 190].

-(واللهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ) [سورة المائدة: 64].

-(إِنَّ اللهَ لَا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ) [سورة الأنفال: 58].

-(إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) [سورة المائدة: 42].

-(إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) [سورة البقرة: 195].

-(إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ) [سورة آل عمران: 146] ... إلخ[3].

---

[1] -ابن عاشور محمد الطاهر، التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ج 29، ص 64.

[2] -الغزالي محمد، المحاور الخمسة للقرآن الكريم، ص 161.

[3] -نفسه، ص 194 وما بعدها.

ومن النماذج المفيدة التي يمكن أن نستأنس بها في دعم هذا التوجّه البيداغوجي الذي يركّز على النصوص "القوانين"، في استمداد المفاهيم الإسلامية الكبرى، والمحدّدات المنهجية الأساسية: ما صنعه قطب مصطفى سانو حين اعتمد على النص الحديثي المشهور، المعروف بحديث جبريل[1]، والذي يحدّد المفاهيم الكبرى في الدين، وهي مفاهيم "الإسلام"، و"الإيمان"، و"الإحسان"، في استمداد الأهداف التعليمية الكبرى التي ينبغي - من وجهة نظره- أن تؤطّر المنهاج التعليمي الإسلامي. وهي محصورة عنده في ثلاثة معالم كبرى: الالتزام العلمي، والالتزام العملي، والالتزام الخلقي.. وقد نظّر لهذا الاقتراح على النحو الآتي: "من المعلوم أن الأهداف التعليمية في المنظور الإسلامي تتمثّل في ترسيخ مجموع القيم العليا، والمبادئ الثابتة، التي نصّ عليها الشرع في الكتاب والسُّنة نصّا قطعيّا، وتمثّل ما يعرف اليوم بثوابت الدين وكلّياته، ولا تتغيّر بتغيّر الزمان والمكان، ولا تتأثّر بالأحوال والظروف بتاتا.

ومن تلك القيم الخالدة والمبادئ الثابتة: الالتزام العلمي، والعملي، والخلقي بالدّين. ويتحقّق الالتزام العلمي بالدّين من خلال تمثّل الإيمان بأركانه الستّة المعروفة (...)، كما يتحقّق الالتزام العملي بالدين من خلال تمثّل الإسلام بأركانه الخمسة (...)، وأمّا الالتزام الخلقي بالدين، فيتحقّق من خلال تمثّل الإحسان بفضاءاته المستوعبة فضائل الأخلاق الكونية الثابتة كالصدق، والعدالة، والأمانة، والوفاء، والاستقامة، والرجاء، وعدم اليأس، وغيرها من أمّهات الفضائل والأخلاق"[2].

إن الذي صنعه الدكتور قطب مصطفى سانو في هذا الاقتراح البيداغوجي، هو استثمار للمفاهيم الثلاثة الكبرى التي تضمّنها هذا الحديث النبوي- والتي أشرنا إليها آنفا- في بلورة معالم برنامج تربوي تعليمي، يركّز على الأبعاد الأساسية التي تحيل عليها هذه

[1] -أخرجه مسلم عن عمر بن الخطاب في كتاب الإيمان، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان ووجوب الإيمان بإثبات قدر الله سبحانه وتعالى، رقم 8.

[2] -سانو قطب مصطفى، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيّرات العالمية، كتاب الأمة، الدوحة، العدد 160، 1435هـ، ص 109 و110.

المفاهيم، والتي تمسّ الشخصية الإنسانية في مقوّماتها الجوهرية، وهي: البعد التصوّري الإيماني، والبعد العملي السلوكي، والبعد الخلقي القيمي.

وهذا الصنيع إنّما تأتّى لهذا الأستاذ الباحث؛ لأنّ النصّ الحديثي الذي انطلق منه، يحمل في بنيته طبيعة قانونية مرجعية، تسعف بهذا الاستمداد والاستثمار، بخلاف نصوص أخرى لا تتضمّن في بنيتها هذه الطبيعة القانونية التي نتحدّث عنها.

ثالثا: المرويات المشوّشة على المبادئ والتصوّرات الكبرى بين الاحتواء والاستبعاد

إن انتقاء النصوص الشرعية وبرمجتها ضمن البرامج التعليمية، ينبغي أن تخضع لمنطق بيداغوجي محدّد المعالم، حتى تأخذ موقعها الصحيح في بناء شخصية المتعلم وفق الغايات والأهداف التربوية الكبرى المسطّرة في الوثائق الموجّهة للعمل التربوي التعليمي، بحيث تسهم هذه النصوص في بلورة وعي المتعلّم في إطار من الاتّساق المنهجي والتوازن الفكري والنفسي، وتغدو نظرته إلى نفسه، وإلى محيطه القريب والبعيد نظرة إيجابية، ومُؤسَّسة على مبادئ منهجية وفكرية وأخلاقية واضحة ومتجانسة؛ إذ لا شيء يخلخل التوازن الفكري والنفسي في الشخصية الإنسانية مثل تناقض التصوّرات، واضطراب الرؤى والأفكار الحياتية الكبرى وغموضها.

وإن ما يمكن تسميته ب "فوضى الاستشهاد بالنصوص والمرويات"، في السياقات التعليمية المختلفة، قد تنتج عنه بلبلة فكرية تمسّ تمثّلات المتعلّمين، ونظرتهم إلى مكوّنات الواقع الذي يعيشون فيه.

وسأسوق المثال الواقعي الآتي، لأبيّن بعض أبعاد هذه المشكلة المنهجية والبيداغوجية المَخُوفة في المجال التعليمي:

دخل أحد الأطر الإدارية بإحدى المؤسسات التعليمية قاعةَ الدرس، فقام التلاميذ احتراما له، جريا على العادة التي علّمهم إيّاها أساتذتهم منذ المستويات التعليمية الأولى، وهي عادة حسنة تفيد معنى الترحيب والاحترام. بيْد أن هذا الإطار الإداري قابل هذا السلوك المهذّب من التلاميذ بموقف صادم؛ إذ أمرهم بالجلوس، ونهاهم عن العودة إلى

هذا السلوك، لأنه مخالف للحديث الشريف: "من أحبّ أن يتمثّل له الرجال قياما فليتبوّأ مقعده من النار"[1].

إن هذه النازلة الواقعية تنمّ عن مشكلات مركَّبة؛ فعلاوة على افتئات هذا الشخص على الأستاذ في فصله الدراسي، والتدخّل في شأن من اختصاصه، وعلاوة كذلك على رفضه لسلوك أخلاقي راق يحرص المدرّسون على تربية تلاميذهم عليه؛ فإنّه فعل ذلك اعتمادا على فهم معلول للحديث، ونزّله في غير موضعه الصحيح.

فالنص الحديثي الذي احتجّ به يتوجّه بالخطاب إلى الشخص الذي يحبّ أن يقوم له الناس تعاظما في نفسه، ويغضب إن لم يفعلوا. والحديث ينْعي أن يقمع فيه هذه النزعة التجبّريّة، ويردّه إلى الطبيعة الإنسانية السويّة الميّالة إلى التواضع، وترك التكبّر. ولا يدخل في هذا النهي والوعيد السلوكُ التلقائي الذي يصدر عن الناس، حين يقومون من تلقاء أنفسهم لمقْدم شخص له مكانته الاعتبارية، مثل الأستاذ، أو الشيخ الكبير، أو الوالد...إلخ.

ونحن نقرأ في السيرة النبوية أنه عليه الصلاة والسلام، وجّه أصحابه عند مقْدم الصحابي الجليل سعد بن معاذ بقوله: (قوموا إلى سيّدكم)[2]. فهذا قيام مبعثه التقدير لهذا الشخص الذي لم يطلبه لنفسه، وإنما كان بمبادرة القائمين.

وقد تنبّه الإمام النووي إلى الفرق بين الحالين، فقال: "وأمّا إكرام الداخل بالقيام، فالذي نختاره أنه مستحبّ لمن كان فيه فضيلة ظاهرة من علم، أو صلاح، أو شرف، أو ولاية مصحوبة بصيانة، أو له ولادة أو رحم مع سنّ، ونحو ذلك. ويكون هذا القيام للبرّ والإكرام والاحترام، لا للرياء والإعظام، وعلى هذا الذي اخترناه استمرّ عمل السلف

[1] -رواه أبوداود عن معاوية بن أبي سفيان في أول كتاب الأدب، باب الرجل يقوم للرجل يعظمه بذلك، رقم 5229.

[2] -أخرجه البخاري عن أبي سعيد الخدري في كتاب الاستئذان، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم قوموا إلى سيدكم، رقم 6262.

والخلف. وقد جمعت في ذلك جزءا جمعت فيه الأحاديث والآثار وأقوال السلف وأفعالهم الدالّة على ما ذكرته"[1].

إن خطورة هذا المثال الواقعي تكمن في استسهال خلخلة قواعد إنسانية واجتماعية راسخة بناء على استحضار بعض المرويات المفصولة عن سياقاتها، والمفهومة على غير الوجه الصحيح الذي ينبغي أن تفهم عليه. ومكمن الخطورة في هذا الموقف هو التسلّح بقوّة النصّ الديني من أجل تمرير أفكار غير مُحَرَّرة من الناحية الشرعية، ومُهدِّدة لبعض قواعد السلوك الإيجابي من الناحية الاجتماعية.

والواقع أن هذه النازلة التي سقتها في هذا المقام، لها نظائر كثيرة في واقعنا الإسلامي، حيث يعمد كثير من الناس إلى استحضار مرويات ومأثورات في سياقات اجتماعية وإنسانية مختلفة، من أجل التعبير عن بعض المواقف، أو دعم بعض التوجّهات الاجتماعية والثقافية، وقد يكون الأثر المَسُوق وردَ في أصله في ملابسات وظروف إنسانية خاصة، هي التي تسمّى في الثقافة الشرعية "أسباب الورود"، ويتطلّب التحرّي العلمي والدقّةُ الموضوعية، إيرادَهُ محاطا بالظرف الإنساني الذي قيل فيه، حتى لا يقع التمحّل في الاستدلال به وتوظيفه للدفاع عن موقف قد لا يكون صحيحا ومحرّرا من الناحية الشرعية.

وسأورد بعض النصوص والآثار التي تروج على ألسنة بعض الناس في مجتمعاتنا الإسلامية دعما لبعض المواقف الثقافية والاجتماعية المتخلّفة، وغير المعبّرة عن الرؤى الإسلامية الأصيلة. وهذه العيّنة من هذه المرويات التي سأسوقها تتعلّق بالقضيتين اللّتين اتّخذناهما أنموذجيْنِ للدراسة، وهما: قضية "حرية الاعتقاد" وقضية "حقوق المرأة ومكانتها في المجتمع". وأشير إلى أنّني سأوردها كما يتمّ تداولها على الألسنة، على أن أذكر في الهامش الألفاظ التي وردت بها في المصادر الحديثية:

[1] -النووي يحيى بن شرف، الأذكار من كلام سيّد الأبرار، عني به صلاح الدين محمد مأمون الحمصي وزميلاه، دار المنهاج للنشر والتوزيع، جدّة، ط 1، 2005م، ص 437.

- (النساء ناقصات عقل ودين)[1].

- (لن يفلح قوم ولّوا أمرهم امرأة)[2].

- (خلقت المرأة من ضلع أعوج)[3].

- (لولا حوّاء لم تخن أنثى زوجها الدهر)[4].

- (من بدّل دينه فاقتلوه)[5].

- مقولة: "الكفر ملّة واحدة"[6]...

ومثل هذه المرويات إذا راجت في الأوساط الاجتماعية والتربوية بالحمولة القيمية السلبية التي توظَّف بها؛ فإنها تنسف كل الجهود العلمية والفكرية التي بذلت في تقديم رؤى شرعية، وتصوّرات إسلامية معبّرة عن حقيقة الموقف الإسلامي الإيجابي من هذه القضايا المصيرية في الحياة المعاصرة.

وقد استشعر عدد من الباحثين المسلمين المعاصرين حجم الخطورة الفكرية والثقافية التي تمثّلها هذه المرويات، والمدى الواسع من التشويش الفكري الذي يمكن أن تَبْلُغَه في واقع المجتمعات المسلمة؛ فحملهم ذلك الاستشعار على إعادة قراءة هذه

---

[1] -أخرجه مسلم عن عبد الله بن عمر في كتاب الإيمان، باب نقصان الإيمان بنقص الطاعات..، رقم 79. ولفظ الحديث: (.. وما رأيت من ناقصات عقل ودين أغلب لذي لبّ منكن، قالت (أي امرأة): يا رسول الله؛ وما نقصان العقل والدين؟ قال: أمّا نقصان العقل؛ فشهادة امرأتين تعدل شهادة رجل، فهذا نقصان العقل، وتمكث الليالي ما تصلّي، وتفطر في رمضان، فهذا نقصان الدين).

[2] -أخرجه البخاري عن أبي بكرة في كتاب المغازي، باب كتاب النبي صلى الله عليه وسلم إلى كسرى وقيصر، رقم 4425.

[3] -أخرجه مسلم عن أبي هريرة في كتاب الرضاع، باب الوصيّة بالنساء، رقم 1468. ولفظ الحديث: (.. واستوصوا بالنساء خيرا، فإنهن خُلقن من ضلع، وإن أعوج ما في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تقيمُه كسرتَه، وإن تركته لم يزل أعوج، فاستوصوا بالنساء خيرا).

[4] -أخرجه البخاري في كتاب الأنبياء، باب قول الله عز وجل (وواعدنا موسى ثلاثين ليلة)، رقم 3218، ومسلم في كتاب الرضاع، باب لولا حواء لم تخن أنثى زوجها الدهر، رقم 1470.

[5] -أخرجه البخاري في كتاب استتابة المرتدين والمعاندين وقتالهم، باب حكم المرتد والمرتدة واستتابتهم، رقم 6922.

[6] - هذه المقولة ليست حديثا نبويّا، وإنما هي مقولة رائجة في كتب التراث الفقهي.

المرويات في ضوء النصوص المحْكَمة والقواعد العامة للشريعة الإسلامية، وربطها بأسباب ورودها والملابسات الاجتماعية والإنسانية التي احتفّت بها.

ففي ما يتعلّق بحديث (النساء ناقصات عقل ودين)، نجد الأستاذ عبد الحليم أبو شقة حاول أن يضع النص في السياق الذي ورد فيه، ليستخلص أنه لا يفيد قاعدة عامّة أو حكما شاملا، كما قد يتصوّر بعض الناس. فنصّ الحديث كما ورد في الصحيحين: (ما رأيت من ناقصات عقل ودين، أذهب لِلُبِّ الرجل الحازم من إحداكنّ). وقد "قيل النصُّ خلال عِظَة للنساء في يوم عيد، فهل نتوقّع من الرسول الكريم صاحب الخلق العظيم، أن يغضّ من شأن النساء، أو يحطّ من كرامتهنّ، أو ينتقص من شخصيتهنّ في هذه المناسبة البهيجة ؟ (...).

والنصّ ليس صيغة تقرير قاعدة عامّة، أو حكم عامّ (...)، وإنّما هي أقرب إلى التعجّب من حكمة الله، كيف وضع القوّة حيث مظنّة الضعف، وأخرج الضعف من مظنّة القوّة.."[1].

كما عمل الأستاذ أبو شقة على إعطاء حديث (إن المرأة خلقت من ضلع...) معنى مستساغا من الناحية الأخلاقية، ولا يحطّ من مكانة المرأة وإنسانيتها؛ فنصّ الحديث هو: (استوصوا بالنساء خيرا، فإن المرأة خلقت من ضلع، وإن أعوج ما في الضلع أعلاه...)، وقد حاول أبو شقة أن يدفع عن الحديث أيّ فهم ينطوي على نظرة انتقاص أو دونية، حيث رأى أن المقصود هو الإشارة إلى ما تتميّز به المرأة من انفعال عاطفي زائد، يتناسب مع أعظم أدوارها الوجودية، وهو دور الأمومة. فهو يفهم من الحديث أن فيه "توجيه الرجل إلى الصبر على ما يصدر من المرأة من سلوك يتميّز بسرعة الانفعال وشدّته، فليصبِرْ ولْيكن سمحا كريما، ولْيعلم أن هذه الخاصّية من خصائص المرأة يمكن أن يكون لها أثر طيّب في إقدارها على أداء مهمّتها الأساسية من حمل وإرضاع وحضانة؛ إذ تحتاج إلى عاطفة بالغة، وحساسية مرهفة"[2].

[1] -أبو شقة عبد الحليم، تحرير المرأة في عصر الرسالة، دار القلم، الكويت، ط 8، 2010م، ج1 ص275.

[2] -نفسه، ج 1 ص289.

وأمّا حديث (لن يفلح قوم ولّوا أمرهم امرأة)، فقد قرأه الشيخ محمد الغزالي قراءة خاصّة، لا يفهم منها إصدار حكم عامّ بأن أيّ قوم حكمتهم امرأةٌ، فإن مصيرهم الخسران والبوار؛ وإنّما مقصود الحديث هو توصيفٌ واقعي لحال الإمبراطورية الفارسية في خريفها، حيث تولّت حكمَها -وهي غارقة في المعضلات المستعصية- امرأةٌ لا خبرة لها بتدبير الدولة زمنَ الأزمة المستحكمة. وممّا يؤكّد -حسب وجهة نظر الشيخ الغزالي- أنّ الحديث هو توصيف لواقع محدّد لا يفيد حكما عامّا، أنّ حديث القرآن الكريم عن بلقيس حاكمة سبأ جاء حديثا ملؤُهُ الإشادة بأداء هذه المرأة في تسيير شؤون قومها.

وحديث محمد الغزالي في هذا المقام هو أشبه بالمرافعة الفكرية من أجل تبرئة ساحة الإسلام من تهمة التطويح بالمرأة. يقول مرافعا عن الإسلام والمرأة في آن واحد: ".. وقد تأمّلت في الحديث المروي في الموضوع، مع أنه صحيح سندا ومتنا، ولكن ما معناه؟

عندما كانت فارس تتهاوى تحت مطارق الفتح الإسلامي، كانت تحكمها ملكية مستبدّة مشؤومة؛ الدين وثنيّ، والأسرة المالكة لا تعرف شورى ولا تحترم رأيا مخالفا، والعلاقات بين أفرادها بالغة السوء (...). وقد كان في الإمكان، وقد انهزمت الجيوش الفارسية أمام الرومان الذين أحرزوا نصرا مبينا بعد هزيمة كبرى، وأخذت مساحة الدولة تتقلّص، أن يتولّى الأمر قائد عسكري يقف سيل الهزائم؛ لكنّ الوثنية السياسية جعلت الأمّة والدولة ميراثا لفتاة لا تدري شيئا، فكان ذلك إيذانا بأن الدولة كلّها إلى ذهاب.

(...) إن النبي عليه الصلاة والسلام قرأ على الناس في مكة سورة "النمل"، وقصّ عليهم في هذه السورة قصة ملكة سبا التي قادت قومها إلى الإيمان والفلاح بحكمتها وذكائها، ويستحيل أن يرسل حكما يناقض ما نزل عليه من وحي"[1]

وأمّا حديث (لولا حوّاء لم تخن أنثى زوجها الدهر)، فقد خصّصت له الباحثة نماء محمد البنا دراسة مستقلّة تناولته من جوانب مختلفة، من أجل احتواء دلالة هذا النصّ الحديثي ضمن الأصول الشرعية والقواعد العامّة، التي لا تُقرّ ظاهرَ هذا الأثر المروي[2].

---

[1] -الغزالي محمد، السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث، دار الشروق، القاهرة، د ت، ص 56 و57.

[2] -البنا نماء محمد، نحو منهجية للتعامل مع الأحاديث المنتقدة في الصحيحين: حديث (لولا حوّاء لم تخن أنثى زوجها) نموذجا، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 67، السنة 2012م، ص 12 وما بعدها.

وقد أوردتْ مواقف بعض الباحثين المسلمين الذين رفضوا المعنى المتبادر من هذا الحديث، أمثال محمد سعيد حوى ومحمد الغزالي ويوسف القرضاوي الذين اعتبروا هذا الحديث معلول المتن، لمخالفته لمنطوق القرآن؛ إذ يقول: (فَأَكَلاَ مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْءَاتُهُما وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصَى ءَادَمُ رَبَّهُ فَغَوَى) [طه: 121]؛ فالقرآن يذكر أنهما أكَلا معا، ويحمّل آدم مسؤولية الأكل من الشجرة، ولا يقول إنه وقع ضحيّة خيانة زوجته؛ بل يقول إن الشيطان هو الذي أغواه، (فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا ءَادَمُ هَل أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْك لَا يَبْلَى) [طه: 120].

ولم تنْحُ الباحثة نحْوَ هؤلاء العلماء في ردّ الحديث بسبب ما رأوه من اشتماله على علّة قادحة؛ بل حاولت أن تعطي للفظة "الخيانة" الواردة في الحديث معنى مقبولا ومستساغا من الناحية الشرعية والمبدئية، فوجدت بُغْيتها في تأويل ابن الجوزي لهذه اللفظة بأن المقصود بها التقصير في بذل النصح والتنبيه، حيث يقول: "وأمّا خيانة حوّاء زوجها، فإنها كانت في ترك النصيحة في أمر الشجرة لا في غير ذلك"[1].

وبذلك استطاعت الباحثة أن تُبْعِد عن الحديث الدلالة القدحية التي تشير إلى تأصّل الخيانة في بنات حوّاء، وكفى بتلك الدلالة إساءةً للمرأة وانتقاصا من مكانتها الإنسانية والأخلاقية.

وفي ما يتّصل بحديث (من بدّل دينه فاقتلوه)، فقد بذل بعض الباحثين جهدا فكريا ومعرفيا من أجل ألّا يقع في الوعي الإسلامي تصادم بين المبدأ الإسلامي الثابت الذي يضمن "حرية الاعتقاد" ويحميها من عوامل القسر والإكراه، وبين ما يفيده ظاهر هذا الحديث من الأمر باستعمال القوّة المادية في قضيّة الاعتناق الديني.

وأشير هنا إلى الجهد الفكري المتميّز الذي بذله عبد المتعال الصعيدي في كتابه "الحرية الدينية في الإسلام"، حيث عمل على درء الفُهوم التي تميل إلى نقض مبدأ "حرية الاعتقاد"، وحاجج بأن "إكراه المرتدّ على الإسلام بالقتل أو الحبس داخل قطعا في عموم قوله تعالى (لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ)[البقرة:256]، لأن الإكراه في الدين كما يكون في الابتداء

[1] -ابن الجوزي أبو الفرج عبد الرحمان، كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق علي حسين البواب، دار الوطن، الرياض، ط 1، 1997م، ج 3 ص 504.

يكون في الدوام، وكما لا يصحّ الإكراه على الدين في الابتداء؛ لأن الإسلام الذي يحصل به يكون فاسدا، كذلك الإكراه على الدين لا يصحّ في الدوام، لأن الإسلام الذي يحصل به يكون فاسدا. وإذا كان من محاسن الإسلام أنه جاء بحرية الاعتقاد، فلا يدعو الناس إليه بوسائل الإكراه، بل يدعوهم إليه بالحكمة والموعظة الحسنة؛ فإنه يكون من محاسنه أيضا أن يأخذهم بعد إسلامهم بهذا الأصل، فلا يحيد عنه في الابتداء والدوام، ولا يأخذهم إذا ارتدّوا عن الإسلام إلا بالحكمة والموعظة الحسنة، وإلا بالجدال بالتي هي أحسن. والخلاصة أن قوله تعالى: (لَا إِكْرَاهَ فِي الدّين) وقعت فيه كلمة "إكراه" نكرة في سياق النفي، ووقوع النكرة في سياق النفي من صيغ العموم، فيدخل فيه إكراه المرتدّ على الإسلام، كما يدخل فيه إكراه الكافر الأصلي عليه"[1].

وانطلاقا من هذا التحديد المبدئي، فقد أعطى للحديث الآنف تأويلا ينسجم مع المبدأ العامّ، ولا ينقضه. ومفاد هذا التأويل أن المرتدّ المقصود في الحديث ليس هو مطلق الشخص الذي يرتدّ عن ملّة الإسلام، وإنما المقصود هو الذي يلتحق بأعداء الإسلام، ويناصب المسلمين العداء، ويتربّص بهم الدوائر، ويقاتلهم.

وبناء على هذا التأويل، فقد قال ب "تخصيص حديث (من بدّل دينه فاقتلوه) بالمرتدّين المقاتلين، فيكون قتلهم جزاء لهم على قتالهم لا على ارتدادهم"[2].

ونصل إلى مقولة " الكفر ملّة واحدة"، التي ترِد على كثير من الألسنة، وتحضُر في بعض الكتابات التراثية والمعاصرة، ويشوب استعمالَها كثيرٌ من الخلط والخبط؛ إذ تُدرج -في بعض الأحيان- في سياقات لا علاقة لها بالسياق الأصلي الذي وردت فيه، وهو السياق الاعتقادي التصوّري؛ حيث يُعدّ الإنسان الذي لا يؤمن بالله تعالى، ولا يوحّده، إنسانا كافرا سواء عبَد حجرا، أو شجرا، أو بشرا، أو كان ملحدا ...إلخ، فالكفر من هذه الناحية التصوّرية جنس واحد يصدق على جميع أنواعه نفسُ الحكم. لكنّ هذا الحكم لا ينطبق على جميع الكافرين من ناحية المعاملات الإنسانية، والعلاقات الاجتماعية والسياسية؛

[1] -الصعيدي عبد المتعال، الحرية الدينية في الإسلام، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، القاهرة -بيروت، 2012م، ص 106 و107.

[2] -نفسه، ص 108.

فقد فرّق النبي عليه الصلاة والسلام في معاملته للمخالفين له في العقيدة، ولم يعاملهم جميعا من الناحية الإنسانية الدنيوية على أساس أنهم جميعا سواء، بناء على أنّ "الكفر ملّة واحدة". ونحن نقرأ في السيرة النبوية أنه صلى الله عليه وسلم، أرشد أصحابه في مرحلة الاضطهاد إلى الهجرة إلى الحبشة، وقال مبرّرا هذا الاختيار: "إن بها ملكا لا يظلم عنده أحد"[1]، يقصد النجاشي وهو يومئذ ليس على دين الإسلام، فلماذا لم يرشدهم -مثلا- إلى التوجّه إلى بلاد فارس عند كسرى؟

ونقرأ في السيرة الشريفة كذلك أنه عليه الصلاة والسلام طلب من مطعم بن عديّ أن يُدْخله في جواره إلى مكّة، حتى لا يبطش به مجرمو قريش بعد رجوعه من رحلة الطائف[2]، وكان مطعم على ما كان عليه أغلبُ أشراف مكّة يومئذ من الشرك والوثنية؛ فلماذا لم يَخْتر النبي صلى الله عليه وسلم -مثلا- جوار أبي جهل أو أميّة بن خلف..، واختار جوار مطعم؟

التفسير الوجيه لهذا التصرّف النبوي، هو أنه صلى الله عليه وسلم كان لا يطبّق مقولة "الكفر ملّة واحدة"، في المجال الاجتماعي والسياسي، وما يتعلّق بتدبير مشكلات الحياة العملية؛ لأنه لو فعل ذلك لعزل نفسه وصحابته عن العالم من حولهم، ولوَقعُوا جميعا في حرج شديد.

وبناء على ما تقدّم، فإنّ ترويج هذه المقولة في بعض الخطابات بحمولة عدائية تجاه كل مخالف للمسلم في العقيدة، يمكن أن تترتّب عليه نتائج وخيمة على مستوى التصوّر والممارسة؛ إذ ستكون القاعدةُ في معاملة غير المسلم هي التوجّس والرفض والانعزال..، وهذا مخالف مخالفةً صريحة للمقصد الإنساني التَّعارُفي الكبير الذي أرْساه القرآن الكريم في قوله: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِن ذَكَر وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا) [الحجرات: 13].

والواقع أنه رغم الجهود الفكرية التي تُبذل في سبيل احتواء هذه المرويات ضمن الأصول العامّة والقواعد الكبرى المَرْعيّة في الشريعة الإسلامية، وحملها على محامل

[1] -ابن هشام أبو محمد عبد الملك، السيرة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، 1990م، ج1 ص349.

[2] -ابن سعد محمد بن منيع، كتاب الطبقات الكبير، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، 2001م، ج1 ص181.

مقبولة بإعطائها تأويلات ومعانيَ مستساغةً من الناحية المبدئية، وتتساوق مع الأصول والقواعد، ولا تضادّها ولا تخرِمها.. إلا أن الملاحَظ أن الذين يستدعون هذه المرويات، ويستشهدون بها في سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة، إنّما يفعلون ذلك -في الغالب- لتمرير مواقف منافية لِمَا ترسّخ من تصوّرات ومبادئ كبرى مأخوذة من مجموع النصوص الشرعية، وليس من آحادها.

إنهم يستحضرون هذه النصوص والمرويات ليُثبِّتوا مواقف حاسمة وأحكاما عامّة تجاه بض القضايا الحسّاسة في الاجتماع الإنساني المعاصر، مثل قضية "حقوق المرأة"، وقضية "حرية الاعتقاد" اللتين جعلناهما أنموذجين في هذه الورقة البحثية، ويتبنّون إزاءها آراء متطرّفة يغلّفونها بغطاء ديني عبر الاستشهاد بمثل هذا النوع من النصوص بعد أن يجرّدوها من حيثياتها وسياقاتها الخاصّة التي وردت فيها.

من أجل ذلك، فإنّنا نرى أنه لا يجدي من الناحية البيداغوجية بإزاء هذا الأسلوب في استدعاء مرويات محتملة في دلالاتها، ونسبية في أسباب ورودها، للاحتجاج لمواقف إنسانية واجتماعية متخلّفة من الوجهة الحضارية، وغير صحيحة من الناحية الشرعية.. لا يجدي إزاء ذلك إلا العمل على استبعاد هذا النوع من النصوص من المجال التداولي، وعدم السماح بترويجها في الحقل التربوي والتعليمي، داخل المؤسسات التعليمية وخارجها؛ لأن السماح بترويج مثل هذه المرويات سيفضي إلى إحداث تشويش فكري ونفسي لدى الناشئة، تضطرب معه نظرتهم إلى قضايا مجتمعية خطيرة الشأن، لا تحتمل الرؤى الضبابيةَ والمواقفَ الرمادية في التعاطي معها.

وإنّنا نؤكّد في هذا المقام أن هذا الاستبعاد البيداغوجي الذي ندعو إليه، قائم على اعتبارت شرعية ومنهجية وبيداغوجية وجيهة، ولا يترتّب عليه انتقاص شيء من المقوّمات والمرتكزات الشرعية التي تبنى عليها الحقائق الإسلامية، ولا يُفضي إلى ثلْم تديّن الإنسان المسلم في شيء من أسس هذا التديّن ومصادر تكوينه.

خاتمة:

خلص هذا العمل البحثي إلى جملة من النتائج، يمكننا أن نُجْملها على النحو الآتي:

-إن بناء التصوّرات الكبرى التي تؤطّر فكر المتعلّم في ما يتعلّق بوعيه الديني وممارسته التديُّنيّة، ينبغي أن يقوم على مجموع النصوص المُحْكَمة، وليس على آحاد النصوص الظنيّة، حتى تكتسب هذه التصوّرات الصبغة المرجعية "القانونية" التي تشكّل القاعدة الفكرية، والخلفية الثقافية المؤطِّرة لرؤى المتعلّمين ومواقفهم تجاه مختلف الوقائع والأحداث التي تصادفهم في واقعهم المعيش، ممّا يدخل تحت سلطان هذه التصوّرات المبدئية، ويخضع لنفوذها الفكري التوجيهي.

وقد طبّق الباحث هذا المحدّد المنهجي والبيداغوجي على قضيّتين مهمّتين، هما: قضيّة "حريّة الاعتقاد"، وقضيّة "حقوق المرأة ومكانتها في المجتمع".

-لفَت الباحث أنظار المهتمّين بوضع البرامج التعليمية، إلى التركيز على النصوص الشرعية التي لها طبيعة خاصّة من حيث بِنْيتها اللغوية، والقوة الفكرية والأخلاقية التي تختزنها مضامينها، ما يعطيها وضعا اعتباريا خاصّا يجعلها أشبه ب "القوانين"، من حيث قدرتها على ضبط الفكر، وتسديد النظر، وتوجيه السلوكات والاتّجاهات والمواقف...

-أشار الباحث إلى طائفة من المرويات، سمّاها "مرويات مشوّشة"، لأنها لا تتماشى مع التوجّهات المبدئية التي أرْسَتْها النصوص المحكمة بمجموعها، ولا تخضع للأصول الكبرى والقواعد العامّة، بل يوحي ظاهرها بأفكار مناقضة لِمَا تأسّس من أفكار مرجعية وأحكام أساسية.

وقد ذكر الباحث أن هناك مُقاربتَيْنِ في التعامل مع هذا النوع من المرويات: تَعْمد المقاربة الأولى إلى محاولة احتواء هذه المرويات ضمن الأصول والقواعد العامّة بناء على تأويلات تحملها على محامل مقبولة ومنسجمة مع المبادئ الشرعية الأوّليّة. وقد ساق الباحث مجموعة من النماذج المعبّرة عن هذا التوجّه.

وهناك مقاربة ثانية تَعْمد إلى استبعاد هذا النوع من المرويات من المجال التداولي، وقد أيّد الباحث هذه المقاربة باعتبارها قائمة على مسوّغات بيداغوجية ومنهجية وجيهة، ولا يمسّ اعتمادُها شيئا من الحقائق الإسلامية بالانتقاص.

لائحة المصادر والمراجع:

- الألوسي شهاب الدين، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1415هـ.

- البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، ط 1، 2002م.

- البنا نماء محمد، نحو منهجية للتعامل مع الأحاديث المنتقدة في الصحيحين، حديث (لولا حوّاء لم تخن أنثى زوجها) نموذجا، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 67، سنة 2012م.

- بوعبدلاوي عبد اللطيف، أوجه استثمار النص الشرعي في بناء التعلّمات، ضمن كتاب جماعي: النص الديداكتيكي: إشكالية التناول ومستويات التوظيف، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، المغرب، سلسلة ندوات وأيام دراسية 8، ط 1، 2020م.

- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمان، كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق: علي حسين البواب، دار الوطن، الرياض، ط 1، 1997م.

- رضا محمد رشيد، تفسير المنار، دار الكتب العلمية، بيروت، د ت.

- سانو قطب مصطفى، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيّرات العالمية، كتاب الأمة، الدوحة، العدد 160، 1435هـ.

- السجستاني أبو داود سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وزميليه، دار الرسالة العالمية، دمشق، ط 1، 2009م.

- ابن سعد محمد بن منيع، كتاب الطبقات الكبير، تحقيق: علي محمد عمر، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، 2001م.

- أبو شقة عبد الحليم، تحرير المرأة في عصر الرسالة، الناشر: دار القلم، الكويت، ط 8، 2010م.

- الصعيدي عبد المتعال، الحرية الدينية في الإسلام، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، القاهرة-بيروت، 2012م.

- ابن عاشور محمد الطاهر، التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس.

- ابن عبد السلام عز الدين، القواعد الكبرى الموسوم ب قواعد الأحكام في إصلاح الأنام، تحقيق: نزيه كمال حماد، وعثمان جمعة ضميرية، دار القلم، دمشق، ط 1، 2000م.

- الغزالي محمد، السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث، دار الشروق، القاهرة، د ت.

- الغزالي محمد، المحاور الخمسة للقرآن الكريم، دار الشروق القاهرة، د ت.

- القاسمي محمد جمال الدين، محاسن التأويل، ضبطه وصحّحه: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، 2003م.

- القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الله عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 2006م.

- القشيري أبو القاسم عبد الكريم، لطائف الإشارات، تحقيق: إبراهيم بسيوني، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 2000م.

- ابن كثير أبو الفداء إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، دار الجيل، بيروت، ط 2، 1990م.

- ابن هشام أبو محمد عبد الملك، السيرة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، 1990م.

- النووي يحيى بن شرف، الأذكار من كلام سيّد الأبرار، عني به صلاح الدين محمد مأمون الحمصي وزميلاه، دار المنهاج للنشر والتوزيع، جدّة، ط 1، 2005م.

- النيسابوري مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، الرياض، 1998م.

النص الديداكتيكي في العلوم البحثة

- الخصائص والميزات -

محمد بوكلاح،

أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة

تُعتبر **العلوم البحتة** كالرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، وعلم الأحياء الركيزة الأساسية لفهم الكون من حولنا وتفسير الظواهر الطبيعية وفق منهجية علمية دقيقة. إن أهمية هذه العلوم تكمن في تقديم المعرفة المبنية على **المنطق، التجربة، والبرهان**، مما يتيح للبشرية التقدم في مختلف المجالات التقنية والتكنولوجية. ويُعد **النص التعليمي** في العلوم البحتة الوسيلة المثلى لنقل هذه المعرفة وتبسيطها للمتعلمين من مختلف المستويات، حيث يهدف إلى تقديم المعلومات العلمية المعقدة بأسلوب ممنهج، واضح، وموضوعي.

يرتكز النص التعليمي في العلوم البحتة على مجموعة من الأسس والخصائص التي تميزه عن النصوص الأخرى، فهو يعتمد على **الدقة، الوضوح، والموضوعية** في عرض الأفكار العلمية، كما يستخدم أدوات توضيحية مثل **المعادلات الرياضية، الرسوم البيانية، الجداول، والتجارب العملية** لتسهيل استيعاب المفاهيم المجردة وتحويلها إلى حقائق ملموسة. ويُبنى هذا النص وفق **تسلسل منطقي** يبدأ بطرح الإشكاليات، مرورًا بتقديم الفرضيات، ثم عرض التجارب والنتائج، وصولًا إلى استخلاص الاستنتاجات، مما يُنمي مهارات التفكير النقدي والتحليل العلمي لدى المتعلم.

إن للنص التعليمي دورًا كبيرًا في **بناء عقلية علمية متزنة** لدى المتعلمين، فهو لا يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل يسعى إلى تطوير قدراتهم على **الاستقراء والاستنتاج** وحل المشكلات العلمية بأسلوب منهجي. من خلال هذا النص، يتم تحفيز

المتعلمين على البحث والاكتشاف، وتعزيز فهمهم للظواهر الطبيعية ضمن إطار علمي دقيق قائم على الأدلة والبراهين.

وفي ظل التطور المتسارع للمعرفة العلمية والتكنولوجية، أصبح النص التعليمي في العلوم البحتة أكثر تطورًا وارتباطًا بواقع المتعلم، حيث يعتمد على توظيف **التقنيات الحديثة والمحاكاة الرقمية** كأدوات مساعدة لتحسين جودة التعليم وفهم الظواهر العلمية بطرق تفاعلية أكثر فعالية.

وبالتالي، فإن النص التعليمي في العلوم البحتة يُعد حلقة وصل أساسية بين المعرفة العلمية المجردة والفهم التطبيقي لها، مما يسهم في تكوين جيل قادر على التفكير العلمي المنظم والإسهام في تطور مجتمعه وبناء مستقبله وفق أسس علمية متينة.

الكلمات المفاتيح: النص الديدكتيكي، العلوم البحتة، بناء النص.

I. خصائص النص الديدكتيكي

النص الديداكتيكي (التعليمي) هو نص وظيفي يهدف إلى تعليم أو توجيه القارئ حول موضوع معين، سواء كان معرفيًا، علميًا، أو أخلاقيًا. يتميز هذا النوع من النصوص بعدة خصائص، وهي:

1. الهدف الواضح

- يركز على **التوجيه والإفهام**، حيث يهدف إلى تبسيط المفاهيم أو نقل المعرفة بطريقة مباشرة وواضحة.

2. اللغة المبسطة والواضحة

- يستخدم لغة **سهلة الفهم**، بعيدة عن التعقيد اللغوي.
- يغلب عليه الأسلوب المباشر، لتوصيل المعلومة بوضوح دون غموض.

3. الأسلوب الموضوعي والمنطقي

- يخلو من العاطفة والأسلوب الأدبي، ويعتمد على **المنطق والحقائق**.

- التنظيم الجيد للمعلومات بطريقة منهجية (مقدمة - عرض - خاتمة).

4. تقديم معلومات دقيقة

- يقدم معلومات **موثوقة ودقيقة** مرتبطة بالموضوع المطروح، سواء كانت معرفية، علمية أو تربوية.

5. استخدام أدوات التوضيح

- يمكن أن يتضمن أدوات مساعدة مثل:
  - الرسوم البيانية والجداول.
  - الشروحات والملاحظات الجانبية.
  - الأمثلة والتجارب لتبسيط المحتوى.

6. الوظيفة التعليمية

- يخدم غاية تعليمية واضحة، كالتعريف بموضوع ما أو شرح مفاهيم بطريقة تربوية.

7. التنظيم الهيكلي

- يتبع بنية واضحة ومنظمة:
  - **المقدمة** :تهيئة القارئ وطرح الموضوع.
  - **العرض** :شرح الموضوع وتقديم المعلومات بتسلسل منطقي.
  - **الخاتمة** :تلخيص ما تم تقديمه أو تقديم نتائج واستنتاجات.

8. التوجيه والإرشاد

- غالبًا ما يحتوي على **نصائح أو توجيهات** لتعليم مهارة أو تبسيط فكرة معينة.

أمثلة على النصوص الديداكتيكية:

- نصوص الكتب المدرسية.

- المقالات التعليمية.
- النصوص الإرشادية والتوجيهية.

بهذه الخصائص، يتميز النص الديداكتيكي بأنه أداة فعالة في **نقل المعرفة وتعليم المهارات** بشكل منظم وواضح.

II. خصائص النص الديداكتيكي في العلوم البحثة

النص الديداكتيكي في **العلوم البحتة**)كالرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، وعلوم الحياة) يتميز بخصائص خاصة تميزه عن غيره من النصوص التعليمية نظرًا لطبيعة المادة العلمية التي يتناولها:

1. الدقة العلمية

- يعتمد على **مفاهيم دقيقة** ومصطلحات علمية محددة.
- يُقدم الحقائق العلمية المثبتة بأسلوب خالٍ من الغموض.

2. المنطق والترابط

- يُبنى النص وفق **تسلسل منطقي**، حيث تُطرح الأفكار والمفاهيم بشكل مترابط ومنهجي.
- ينتقل من **المقدمة العامة** إلى التفاصيل والنتائج خطوة بخطوة.

3. اللغة الموضوعية والمباشرة

- تُستخدم لغة **علمية محايدة** تركز على نقل الحقائق والمعلومات بعيدًا عن الأساليب الإنشائية والعاطفية.
- تُوظف المصطلحات العلمية بشكل دقيق مع شرحها عند الحاجة.

4. التبسيط والتوضيح

- يهدف النص إلى **تبسيط المفاهيم العلمية** المعقدة وشرحها للمتعلم بطريقة سلسة.

- يعتمد على تقسيم النص إلى عناصر رئيسية وأفكار ثانوية لتسهيل الاستيعاب.

5. الاعتماد على الأمثلة والتطبيقات

- استخدام **الأمثلة التطبيقية** والتجارب العلمية لتوضيح المفاهيم النظرية.
- يُدمج بين **النظري والتطبيقي**، خاصة في العلوم التجريبية مثل الفيزياء والكيمياء.

6. التوضيح بالأدوات المساعدة

- الاستعانة بوسائل توضيحية مثل:
  - الرسوم البيانية.
  - الجداول.
  - المعادلات الرياضية.
  - المخططات التوضيحية والتجارب العملية.

7. الاختصار والإيجاز

- التركيز على **المعلومة الأساسية** دون إطناب، لأن العلوم تتطلب الإيجاز والدقة.
- تقديم المعلومة بوضوح مع تجنب التفاصيل غير المهمة.

8. الاعتماد على الأدلة والبرهان

- استخدام **المنهج العلمي** القائم على التجربة والملاحظة والبرهان لإثبات صحة المعلومات.
- تُطرح النظريات والقوانين مع توضيح كيفية الوصول إليها.

9. بنية منظمة

- يتبع النص بنية منهجية واضحة:
  - **المقدمة** :تهيئة الموضوع وطرح المشكلة العلمية.

- **العرض** :شرح النظريات، القوانين، أو الظواهر مع الأمثلة والأدلة.
- **الخاتمة** :تلخيص النتائج العلمية أو تقديم الاستنتاجات.

10. الوظيفة التعليمية والمهارية

- يهدف إلى **تعليم المفاهيم العلمية** وترسيخها لدى المتعلم.
- يُساهم في تنمية المهارات التحليلية، الاستنتاجية، والتطبيقية لدى القارئ.

أمثلة على النصوص الديداكتيكية في العلوم البحتة:

- شرح قانون في **الفيزياء**)مثل قوانين نيوتن للحركة.(
- تحليل معادلة رياضية أو حل مسائل تطبيقية.
- تقديم تجربة في **الكيمياء** وشرح خطواتها.
- دراسة ظاهرة علمية في **علوم الحياة** مثل عملية التمثيل الضوئي.

باختصار، النص الديداكتيكي في العلوم البحتة يتميز بالدقة، الموضوعية، التنظيم، والتوضيح، ويهدف إلى **نقل المعرفة العلمية** بأسلوب يوازن بين النظري والتطبيقي لتسهيل الفهم والاكتساب العلمي.

III. بناء النص الديدكتيكي في العلوم البحثة

بناء النص الديداكتيكي في العلوم البحتة يتم وفق هيكلة منهجية ومنظمة، حيث يتم تصميمه لتبسيط المفاهيم العلمية المعقدة وتسهيل استيعابها من قبل المتعلم. يعتمد هذا النوع من النصوص على **التسلسل المنطقي** واتباع **مراحل واضحة** تتماشى مع طبيعة الموضوعات العلمية. وفيما يلي مراحل بناء النص الديداكتيكي في العلوم البحتة:

1. المقدمة (طرح الإشكالية)

- تهدف المقدمة إلى تهيئة القارئ و**تقديم موضوع النص** بشكل عام.
- تتضمن:

- **طرح سؤال** أو إشكالية علمية.
- تحديد موضوع الدراسة أو المفهوم الذي سيتم شرحه.
- التمهيد للعرض عبر تقديم السياق أو أهمية الموضوع العلمي.

- تُشجع المقدمة على **إثارة الفضول العلمي** لدى القارئ من خلال طرح تساؤلات تدفعه للتفكير والبحث.

2. العرض (شرح وتفصيل المحتوى العلمي)

يُعد العرض الجزء الأساسي في بناء النص الديداكتيكي، حيث يتم تفصيل المعلومات وتقديم المفاهيم العلمية. وينقسم إلى:

أ .تقديم المفاهيم الأساسية

- تعريف المصطلحات العلمية بدقة.
- عرض المفاهيم والنظريات بشكل تدريجي ومنطقي.
- استخدام اللغة العلمية الواضحة والموضوعية.

ب .توضيح العلاقات والقوانين

- شرح العلاقات بين الظواهر العلمية المختلفة.
- تقديم **القوانين والنظريات** مدعومة بالأدلة العلمية.
- عرض المعادلات الرياضية إن وُجدت، مع شرح خطوات حلها.

ج .التجربة والتطبيق

- دمج الجانب النظري مع **التجارب العلمية** أو الأمثلة التطبيقية:
  - عرض تجربة مختبرية أو ميدانية.
  - تقديم خطوات التجربة، الأدوات المستخدمة، والنتائج المتوقعة.

- استخدام الرسوم البيانية، الجداول، المخططات، والصور التوضيحية لشرح المفاهيم.

د .**الأمثلة والتطبيقات العملية**

- تقديم أمثلة واضحة وواقعية تساعد على ترسيخ المفهوم العلمي.
- استخدام مسائل تطبيقية أو حالات عملية لتوضيح الأفكار النظرية.

هـ .**التسلسل المنطقي**

- ترتيب المعلومات بشكل متدرج:
  - **من العام إلى الخاص**.
  - **من البسيط إلى المعقد**.
  - **من النظرية إلى التطبيق**.

3. الخاتمة (الاستنتاج والتلخيص)

- تهدف إلى **تلخيص المعلومات** الرئيسية التي تم تقديمها في النص.
- تتضمن:
  - إعادة صياغة الإشكالية أو السؤال المطروح.
  - إبراز النتائج والاستنتاجات المستخلصة من الشرح.
  - التأكيد على القوانين أو النظريات المهمة التي تم شرحها.
  - يمكن أن تُطرح تساؤلات جديدة لتشجيع البحث المستمر والتفكير العلمي.

4. الأدوات المساندة في بناء النص

لزيادة فعالية النص الديداكتيكي في العلوم البحتة، يتم الاعتماد على أدوات توضيحية، مثل:

- **الرسوم البيانية** لتوضيح العلاقات بين المفاهيم.

- **الجداول** لتنظيم البيانات والمقارنات.
- **المعادلات الرياضية** لتحليل العلاقات الكمية.
- **المخططات والرسوم التوضيحية** لتبسيط الظواهر العلمية.
- **الأمثلة العملية** أو التجارب للتوضيح التطبيقي.

5. المنهجية المعتمدة في بناء النص الديداكتيكي

يعتمد بناء النص على:

- **المنهج الوصفي** :لشرح الظواهر ووصف الحقائق العلمية.
- **المنهج التجريبي** :لتقديم نتائج مبنية على التجربة والملاحظة.
- **المنهج الاستنتاجي** :لاستنباط القوانين والنظريات من الظواهر المدروسة.
- **المنهج التحليلي** :لتحليل العلاقات والربط بين المعلومات.

مثال تطبيقي لبناء نص ديداكتيكي في العلوم البحتة (الفيزياء):

1. **المقدمة:**

- طرح سؤال :*كيف يؤثر الضغط على حجم الغاز عند ثبوت درجة الحرارة؟*
- تقديم الموضوع: دراسة قانون بويل.

2. **العرض:**

- **المفهوم** :تعريف الضغط وحجم الغاز.
- **القانون** :بيان نص قانون بويل (العلاقة العكسية بين الحجم والضغط).
- **التجربة** :عرض خطوات تجربة عملية لدراسة العلاقة بين الضغط والحجم.
- **الأمثلة** :تقديم حسابات تطبيقية على القانون باستخدام المعادلة الرياضية.

3. **الخاتمة:**

- تلخيص: العلاقة بين الضغط والحجم.
- استنتاج: قانون بويل يُعبر عن توازن الغازات.
- تساؤل إضافي: ماذا يحدث عند تغيير درجة الحرارة؟

خلاصة:

بناء النص الديداكتيكي في العلوم البحتة يتطلب **تنظيمًا دقيقًا للمعلومات**، والانتقال من طرح الإشكالية إلى الشرح والتحليل، ثم إلى النتائج. يتميز بوضوحه، اعتماده على التجارب، الأمثلة التطبيقية، والأدوات المساعدة، ليُسهّل على المتعلم استيعاب المفاهيم العلمية بأسلوب تربوي منهجي.

IV. مميزات النص في العلوم البحثة

النصوص في **العلوم البحتة** مثل الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، وعلوم الحياة تتميز بعدة مميزات تجعلها ملائمة لنقل المعرفة العلمية بدقة ووضوح. هذه المميزات ترتبط بطبيعة المادة العلمية وما تتطلبه من تنظيم، دقة، وموضوعية:

1. الدقة والموضوعية

- تعتمد النصوص العلمية على **الدقة التامة** في المصطلحات والبيانات المقدمة.
- تكون **موضوعية** وخالية من أي انحياز شخصي أو عاطفي، إذ ترتكز على الحقائق العلمية الموثقة.

2. وضوح اللغة والأسلوب

- يستخدم النص لغة **واضحة ومباشرة** بعيدة عن التعقيد والإنشائية.
- تُشرح المصطلحات العلمية بدقة، خاصة إذا كانت جديدة أو متقدمة.
- تتميز بوضوح الأفكار وسهولة تتبعها.

3. التسلسل المنطقي للمعلومات

- تُبنى النصوص العلمية وفق **تسلسل منطقي ومنهجي**:
  - البدء بالمفاهيم العامة.
  - الانتقال إلى التفاصيل الأكثر تعقيدًا.
  - عرض المعلومات تدريجيًا من الأسهل إلى الأصعب.
- هذا التنظيم يُسهّل على المتعلم فهم المحتوى العلمي.

4. الاعتماد على الأدلة والبرهان

- تستند النصوص العلمية إلى **المنهج العلمي** القائم على:
  - **الملاحظة**.
  - **التجربة**.
  - **الاستنتاج** والبرهان الرياضي أو التجريبي.
- يتم دعم المعلومات والنظريات العلمية بأمثلة عملية ونتائج موثوقة.

5. استخدام الرموز والمعادلات

- تُستخدم **الرموز الرياضية** والمعادلات للتعبير عن العلاقات العلمية بدقة (خاصة في الفيزياء والكيمياء والرياضيات).
- هذه الرموز تُسهّل تلخيص المعلومات وتمثيلها بشكل مختصر ومفهوم.

6. الإيجاز والاختصار

- يتسم النص العلمي بالإيجاز بعيدًا عن الحشو، حيث يُركز على **المعلومات الأساسية** فقط.
- يتم استخدام **الجداول والرسوم البيانية** للتلخيص والتمثيل البصري للمعلومات.

7. التوضيح باستخدام الأدوات المساعدة

- يتضمن النص أدوات توضيحية مثل:
  - الرسوم البيانية.
  - الجداول والمخططات.
  - الصور التوضيحية (خاصة في علوم الحياة).
  - التجارب العلمية التطبيقية.
- تساعد هذه الأدوات على **تبسيط المفاهيم** وتجعل النص أكثر فهمًا.

8. التجرد من الذاتية والعاطفية

- النص في العلوم البحتة خالٍ تمامًا من العواطف والانفعالات الذاتية.
- يرتكز على **الحقائق المجردة** والمعرفة العلمية بعيدًا عن الأسلوب الإنشائي أو الأدبي.

9. التكرار الوظيفي

- قد يُستخدم التكرار أحيانًا بشكل **وظيفي** لتأكيد المفاهيم الأساسية أو القوانين العلمية المهمة.
- يُسهم في ترسيخ المعلومات لدى المتعلم.

10. إبراز العلاقات بين المفاهيم

- توضيح العلاقات بين الظواهر العلمية والقوانين بشكل مترابط ومنهجي.
- يساعد ذلك على بناء فهم شامل للمادة العلمية.

11. التوجه نحو التطبيق

- لا يقتصر النص العلمي على الجانب النظري فقط، بل يتضمن **تطبيقات عملية** وتوظيف المفاهيم في مسائل وتطبيقات واقعية.

- يُسهم في ترسيخ المعلومات من خلال ربطها بالواقع.

12. الدعوة إلى التفكير والتحليل

- يُشجع النص على **التفكير النقدي والتحليلي** من خلال طرح تساؤلات علمية أو إشكالات تحفز المتعلم على البحث والاكتشاف.

خلاصة:

نصوص **العلوم البحتة** تتميز بالدقة، الموضوعية، والوضوح، مع اعتماد كبير على الأدلة العلمية والبرهان. يُوظف النص أدوات التوضيح مثل الرسوم والجداول والمعادلات، ويُركز على إيجاز المعلومات وتسلسلها المنطقي، مما يجعلها نصوصًا وظيفية تهدف إلى **تعليم المفاهيم العلمية** وتبسيطها، بالإضافة إلى ربطها بالتطبيقات العملية لتحفيز التعلم الفعال.

V. دراسة مقارنة بين النص الأدبي والنص العلمي في العلوم البحثة

دراسة مقارنة بين النص الأدبي والنص العلمي في العلوم البحتة من حيث الشكل والمضمون والوظيفة:

1. من حيث التعريف

- **النص الأدبي**:

هو نص إبداعي يعتمد على **الخيال، والعاطفة، والتعبير الجمالي**، ويهدف إلى التأثير في المتلقي وإثارة مشاعره.

- **النص العلمي**:

هو نص **موضوعي** يقدم **المعرفة العلمية** الدقيقة بأسلوب منطقي ومباشر، ويستند إلى الحقائق والبراهين العلمية.

2. من حيث اللغة والأسلوب

- **النص الأدبي**:

- يستخدم لغة **مجازية وصورًا بلاغية**)الاستعارة، التشبيه، والكناية.(
- يتميز بالأسلوب الجمالي المليء بالعاطفة والانفعال.
- قد تكون اللغة **غير مباشرة** أو رمزية.

- **النص العلمي:**

- يعتمد على لغة **واضحة ودقيقة** خالية من المجاز والبلاغة.
- أسلوبه **مباشر وموضوعي** يعتمد على الدقة في التعبير.
- يستعمل مصطلحات علمية محددة ومعرفة مسبقًا.

3. من حيث الهدف

- **النص الأدبي:**

- يهدف إلى **التأثير الجمالي** وتحفيز الخيال والعاطفة لدى القارئ.
- يسعى إلى **الإمتاع والتأثير الوجداني**.

- **النص العلمي:**

- يهدف إلى **تقديم المعلومات** والمعرفة العلمية بشكل دقيق وموضوعي.
- يسعى إلى **التفسير والتوضيح** وتعليم القوانين والنظريات.

4. من حيث المحتوى

- **النص الأدبي:**

- يتمحور حول **المشاعر، القيم، والخيال**.
- يتناول موضوعات إنسانية أو اجتماعية أو وجدانية.
- قد يكون محتواه ذاتيًا أو انطباعيًا.

- **النص العلمي:**

- يقدم **الحقائق العلمية** والمعلومات الموثوقة.
- يتناول **المفاهيم، القوانين، النظريات، والنتائج العلمية**.
- محتواه **موضوعي** وخالٍ من الذاتية.

5. من حيث المنهجية

- **النص الأدبي**:
- يعتمد على **الأسلوب الإبداعي** وحرية التعبير.
- قد لا يخضع لتنظيم صارم أو تسلسل منطقي في الأفكار.

- **النص العلمي**:
- يتبع **منهجًا دقيقًا** ومنظمًا: (المقدمة ⟵ العرض ⟵ الاستنتاج).
- يقدم المعلومات وفق **التسلسل المنطقي** والتدريجي من العام إلى الخاص أو من النظرية إلى التطبيق.

6. من حيث الأدوات المستخدمة

- **النص الأدبي**:
- يستخدم الأدوات البلاغية مثل **الصور الفنية، التشبيهات، والرموز**.
- يعتمد على الخيال والعاطفة في تشكيل المعاني.

- **النص العلمي**:
- يستخدم **الجداول، الرسوم البيانية، المعادلات الرياضية** والمخططات التوضيحية.
- يعتمد على الأدلة والبراهين العلمية والتجارب.

7. من حيث التأثير في المتلقي

- **النص الأدبي**:

- يهدف إلى إثارة **العاطفة والخيال** لدى القارئ.
- يُعزز الجانب الجمالي والفني ويترك **أثرًا وجدانيًا**.

- **النص العلمي**:

- يهدف إلى تعزيز **الفهم والتحليل** لدى المتلقي.
- يُسهم في **تنمية التفكير النقدي والمنطقي**.

8. من حيث الجمهور المستهدف

- **النص الأدبي**:

- موجه إلى جمهور واسع من مختلف الفئات العمرية والاهتمامات.
- يمكن أن يفهمه المتخصص وغير المتخصص.

- **النص العلمي**:

- موجه إلى جمهور متخصص أو طلاب العلم المهتمين بالموضوع.
- يتطلب **خلفية علمية** مسبقة لفهم المصطلحات والمفاهيم.

9. من حيث التوثيق والدقة

- **النص الأدبي**:

- يعتمد على الإبداع الشخصي والخيال.
- لا يتطلب التوثيق العلمي أو الدقة في الحقائق.

- **النص العلمي**:

- يعتمد على **الدقة والموضوعية** في نقل المعلومات.
- يتطلب التوثيق العلمي والبراهين التجريبية.

جدول مقارنة بين النص العلمي والنص الادبي

الجانب	النص الأدبي	النص العلمي
اللغة والأسلوب	مجازي وجمالي	دقيق وموضوعي
الهدف	إثارة العاطفة والخيال	نقل المعرفة العلمية وتوضيح الحقائق
المحتوى	ذاتي ووجداني	موضوعي وحقائقي
الأدوات	صور بلاغية ورمزية	جداول، رسوم، معادلات
التسلسل	حر وغير مقيد	منهجي ومنظم
التأثير	وجداني وجمالي	معرفي وتحليلي
الدقة والتوثيق	غير ملزم بالدقة	دقيق وموثق

الخلاصة:

النص الأدبي يعبر عن المشاعر والخيال ويستخدم لغة جمالية وبلاغية بهدف التأثير الوجداني والإمتاع.

بينما النص العلمي في العلوم البحتة يتميز بالدقة والوضوح، ويقدم المعلومات والمعرفة بشكل موضوعي بهدف تفسير الظواهر وتعليم القوانين والنظريات العلمية.

VI. المقارنة بين النص العلمي في المعرفة العالمة والمعرفة المُدرّسة في العلوم الحقة

يُعد النص العلمي في العلوم الحقة، سواء كان موجهًا للمتخصصين أو للمتعلمين، وسيلة أساسية لنقل المعرفة العلمية وتطويرها. ومع ذلك، هناك اختلاف جوهري بين **النص العلمي في المعرفة العالمة** و**النص العلمي في المعرفة المُدرّسة** من حيث البناء، الهدف، والجمهور المستهدف.

المعرفة العالمة هي تلك المعرفة التي تُبنى من خلال البحث العلمي والأكاديمي المتخصص. يُنتج العلماء هذه المعرفة في إطار البحث عن تفسير الظواهر الطبيعية أو وضع قوانين ونظريات جديدة تساهم في تطور العلوم. يُنشر هذا النوع من المعرفة عادة في المجلات العلمية المُحكمة والأبحاث الأكاديمية والمؤتمرات المتخصصة، وهو موجه إلى جمهور من العلماء والباحثين. لذلك، يتسم النص العلمي في المعرفة العالمة بلغة دقيقة ومجردة تعتمد على المصطلحات التقنية المعقدة التي تتطلب مستوى عالٍ من التخصص والفهم العميق. كما يتميز النص بتقديم التفاصيل الدقيقة للظاهرة المدروسة، مع الاستناد إلى البيانات الكمية، التجارب المخبرية، والمعادلات الرياضية المعقدة. والغاية الأساسية هنا هي إنتاج معرفة جديدة تُسهم في تطور العلم ذاته.

في المقابل، يتم تحويل المعرفة العالمة إلى **معرفة مُدرّسة** بهدف تقديمها للمتعلمين داخل المؤسسات التعليمية. وتعد هذه العملية إعادة صياغة للمعرفة العلمية بطريقة مُبسطة تُراعي قدرات المتعلم ومستواه الدراسي. يهدف النص العلمي في المعرفة المُدرّسة إلى تسهيل فهم المفاهيم العلمية وتنمية التفكير العلمي لدى الطالب من خلال التدرج في عرض المعلومات وتوظيف الأمثلة التطبيقية والرسوم التوضيحية مثل الجداول، الرسوم البيانية، والتجارب العملية. تتميز لغة النص المُدرّس بالوضوح والبساطة، حيث تسعى إلى تقريب المفاهيم العلمية المجردة من المتعلمين باستخدام لغة تربوية بعيدة عن التعقيد.

إن النص العلمي في المعرفة المُدرّسة مُنظم وفق تسلسل منطقي مدروس يبدأ من البسيط إلى المُعقد، مما يساعد المتعلم على استيعاب المعرفة تدريجيًا. كما يركز النص على ربط المفاهيم العلمية بالحياة اليومية عبر أمثلة عملية تُظهر للمتعلمين أهمية العلم في تفسير الظواهر الطبيعية وحل المشكلات الواقعية. وبهذا، يُصبح الهدف من المعرفة المُدرّسة ليس فقط إيصال المعلومة العلمية، بل أيضًا تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل العلمي لدى الطلاب.

بالتالي، يمكن القول إن النص العلمي في المعرفة العالمة هو نص إنتاجي يهدف إلى تطوير العلم نفسه، بينما النص العلمي في المعرفة المُدرّسة هو نص تعليمي يهدف إلى نقل

المعرفة وتبسيطها بما يخدم الأهداف التربوية. على الرغم من أن كليهما ينطلق من نفس المحتوى العلمي، إلا أن الفرق بينهما يكمن في صياغة المعرفة، طريقة عرضها، وجمهورها المستهدف. إن هذه العلاقة التكاملية بين النصين تُسهم في نقل المعرفة العلمية من المختبرات والأبحاث المتخصصة إلى المؤسسات التعليمية، مما يُسهّل بناء جيل واعٍ قادر على التفكير العلمي السليم وتطبيق المعرفة في واقع حياته.

VII. الآليات والأدوات الموظفة في فهم النص العلمي في العلوم البحثة

الآليات والأدوات الموظفة في فهم النص العلمي في العلوم البحتة تهدف إلى تسهيل استيعاب المعلومات العلمية المعقدة وتحقيق التعلم الفعال. تعتمد هذه الآليات على مجموعة من الوسائل المنهجية والأدوات التوضيحية التي تساعد في تنظيم الأفكار وفهم المفاهيم بدقة. فيما يلي أبرز **الآليات والأدوات**:

1. المنهجية العلمية

- تعتمد العلوم البحتة على **المنهج الاستقرائي والاستنتاجي** لفهم الظواهر العلمية:
  - **الاستقراء** :يبدأ بالملاحظة والتجربة لاكتشاف القوانين العامة.
  - **الاستنتاج** :ينطلق من المبادئ العامة نحو تطبيقات خاصة لفهم العلاقات.
- المنهجية العلمية تُستخدم كإطار مرجعي لفهم النصوص العلمية وتفسيرها.

2. استخدام المصطلحات الدقيقة

- المصطلحات العلمية تُعد أساس النص العلمي، ويجب فهمها بدقة.
- يتم توضيح المفاهيم الجديدة أو المصطلحات التقنية في النصوص العلمية من خلال **تعريفات دقيقة** أو أمثلة تطبيقية.
- يمكن توظيف **المعاجم العلمية المتخصصة** لفهم المصطلحات الجديدة.

3. الرسوم البيانية والمخططات التوضيحية

- تُستخدم الرسوم البيانية لتبسيط وتوضيح البيانات والمعطيات العلمية.
- تساعد المخططات في:
  - **شرح العلاقات بين المفاهيم العلمية**)مثل مخططات الطاقة في الكيمياء.(
  - **تمثيل الظواهر بشكل مرئي**)مثل الدوائر الكهربائية في الفيزياء.(
- تساعد هذه الأدوات على تحويل النص من مجرد كلمات إلى **معلومات مرئية واضحة**.

4. الجداول والمعطيات الرقمية

- تُنظم الجداول البيانات بطريقة **مقارنة** لتسهيل قراءتها وتحليلها.
- تُستخدم لإظهار **العلاقات الكمية** بين المتغيرات العلمية (مثل المقارنات بين الكتل، السرعات، التركيزات).
- تجعل الجداول المعطيات العلمية **منظمة وملخصة**.

5. المعادلات الرياضية

- تُعد المعادلات أداة أساسية في العلوم البحتة (الرياضيات، الفيزياء، والكيمياء):
  - تُستخدم لتمثيل **العلاقات الرياضية** بين المتغيرات.
  - تسهم في إيجاد حلول للمشكلات العلمية بدقة.
- يُمكن إعادة ترتيب المعادلات أو تفسيرها لفهم النص العلمي بشكل أعمق.

6. التجارب العلمية والتطبيقات العملية

- تعتبر التجارب أداة فعالة لفهم النصوص العلمية، حيث يتم:
  - **تطبيق النظريات عمليًا** للتحقق من صحتها.
  - توضيح المفاهيم المجردة من خلال خطوات ملموسة ونتائج قابلة للقياس.

- تساعد التجارب على ربط **النظرية بالتطبيق** وترسيخ المعرفة لدى المتعلم.

7. الأمثلة التطبيقية

- استخدام الأمثلة التطبيقية لتوضيح القوانين والمفاهيم العلمية.
- تعمل الأمثلة على تقريب المفاهيم من الواقع وتسهيل فهمها.
- مثال: توضيح قانون نيوتن من خلال أمثلة على حركة الأجسام.

8. الرموز العلمية والوحدات

- تُستخدم الرموز العلمية للتعبير عن المفاهيم والظواهر بشكل مختصر ودقيق.
- مثال:
  - القوة(F) ، السرعة(V) ، الكتلة.(m)
- **الوحدات القياسية**)مثل المتر، الكيلوغرام، والثانية) تُساعد على توحيد قياس الكميات العلمية وفهم النصوص بدقة.

9. التلخيص والخطاطات الذهنية

- تلخيص النص العلمي وتحويله إلى **خطاطات أو خرائط ذهنية** تُسهم في:
  - ترتيب الأفكار وفهم العلاقات بينها.
  - تسهيل استرجاع المعلومات.
- هذه الطريقة تُعد فعالة لتبسيط النصوص الطويلة والمعقدة.

10. التسلسل المنطقي للأفكار

- النص العلمي يُبنى وفق تسلسل منطقي:
  - **المقدمة** :تقديم المشكلة أو الفكرة العامة.
  - **العرض** :شرح النظريات والتفاصيل العلمية بالاعتماد على الأدلة والبراهين.

- **النتيجة** :استخلاص الاستنتاجات وتقديم الحلول.

- هذا التنظيم يساعد القارئ على متابعة النص وفهمه خطوة بخطوة.

11. الربط بين النص والواقع

- ربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات العملية والظواهر في الحياة اليومية.
- هذا الربط يعزز الفهم ويسمح بتوظيف المعرفة العلمية في مواقف عملية.
- مثال: شرح ظاهرة **الطفو** بربطها بالسفن والغواصات.

12. المقارنة والتحليل النقدي

- إجراء مقارنات بين الظواهر أو النظريات المختلفة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف.
- التحليل النقدي للمعلومات والأفكار يساعد على **فهم أعمق** للنص العلمي.

13. التقنيات الرقمية والمحاكاة

- استخدام البرامج الرقمية مثل **المحاكاة العلمية** والبرمجيات الهندسية.
- تساعد في:
  - عرض الظواهر العلمية بشكل تفاعلي.
  - تسهيل فهم العمليات المعقدة (مثل المحاكاة في الكيمياء لفهم التفاعلات).

14. طرح الأسئلة والإجابات

- طرح أسئلة حول النص العلمي يسهم في:
  - التركيز على الجوانب المهمة.
  - تحليل المعلومات واكتشاف العلاقات بين الأفكار.
- تقنية **العصف الذهني** تُشجع على التفكير النقدي وفهم النص بعمق.

15. التفسير العلمي المبني على الأدلة

- فهم النصوص العلمية يعتمد على الأدلة والنتائج الموثقة.
- يتم التركيز على **الاستدلال المنطقي** والاستنتاج القائم على المعطيات الملموسة.

خلاصة:

تُعد الآليات والأدوات الموظفة في فهم النص العلمي عناصر ضرورية لتسهيل استيعاب المعلومات العلمية المعقدة في العلوم البحتة. تشمل هذه الآليات استخدام المصطلحات الدقيقة، الرسوم البيانية، التجارب العلمية، الأمثلة التطبيقية، والمعادلات الرياضية. كما تساهم **الخطاطات الذهنية، المقارنات، والبرمجيات الرقمية** في تعزيز التعلم الفعّال وفهم الظواهر العلمية بشكل عميق وملموس.

خاتمة

في ختام هذا الموضوع، يتضح أن **النص العلمي** في العلوم الحقة يُعتبر أداة جوهرية وفعالة لنقل المعرفة العلمية الدقيقة وتوضيح المفاهيم والقوانين التي تُفسّر الظواهر الطبيعية وتُسهم في تطوير العلوم. يتميز النص العلمي بخصائص فريدة تميّزه عن باقي أنواع النصوص الأخرى، فهو يعتمد على **الدقة والموضوعية والوضوح**، ويستند إلى **الملاحظة، التجريب، والتحليل المنطقي**، مما يجعله وسيلة لإنتاج المعرفة العميقة والمساهمة في تطورها المستمر.

إن العلوم الحقة مثل الرياضيات، الفيزياء، والكيمياء ترتكز بشكل أساسي على نصوص علمية دقيقة تسعى إلى تقديم **المعرفة العالِمة** كما هي، ولكنها تتطلب في الوقت ذاته إعادة تكييفها لتتحول إلى **معرفة مُدرّسة** تُناسب مستويات المتعلمين المختلفة. وهنا يظهر التحدي الكبير في النص العلمي :**تحقيق التوازن بين التجريد العلمي والدقة الأكاديمية من جهة، وبين الوضوح والبساطة في العرض من جهة أخرى.**

كما أن النص العلمي في العلوم الحقة يمتلك دورًا مزدوجًا؛ فهو من جهة يمثل **وسيلة بحثية** تُستخدم في إنتاج واكتشاف المعرفة، ومن جهة أخرى يتحوّل إلى **وسيلة تعليمية** تساعد في نقل هذه المعرفة للمتعلمين بطريقة منظمة ومنهجية. وتُسهم هذه النصوص

في تطوير التفكير العلمي والمهارات التحليلية من خلال ما تتضمنه من قوانين، معادلات، تجارب، وأمثلة تطبيقية تعكس العلاقة الوثيقة بين العلم والواقع.

علاوة على ذلك، فإن النص العلمي في العلوم الحقة يُشجع على تنمية مهارات التفكير العليا مثل **الاستقراء، الاستنباط، النقد، وحل المشكلات**، مما يجعله نصًا هادفًا يتجاوز حدود نقل المعلومات ليُسهم في بناء عقلية علمية قادرة على فهم العالم الطبيعي وتوظيف المعرفة في مختلف المجالات.

في ظل التطورات العلمية المتسارعة، يُصبح من الضروري مواكبة المستجدات والعمل على تطوير النصوص العلمية بحيث تكون دقيقة وموضوعية، وفي الوقت نفسه مرنة وسهلة الفهم. وهذا يتطلب من القائمين على إنتاج النصوص العلمية سواء في المجال البحثي أو التعليمي أن يضعوا في الاعتبار أهمية **التبسيط دون الإخلال بالمضمون العلمي**، بما يضمن نقل المعرفة بشكل فعّال ومستدام.

ختامًا، يمكن القول إن النص العلمي في العلوم الحقة هو حجر الأساس في بناء المعرفة العلمية وتطويرها، كما أنه يُمثل جسرًا يصل بين العلماء والباحثين من جهة، وبين المتعلمين والمهتمين بالعلوم من جهة أخرى. إن الاستثمار في تطوير النصوص العلمية من حيث الصياغة، العرض، واستخدام أدوات توضيحية حديثة يُعد خطوة أساسية نحو تحقيق تعليم علمي فعّال يُلبي احتياجات العصر ويُسهم في إعداد أجيال واعية وقادرة على مواجهة التحديات العلمية المستقبلية.

يمكننا التأكيد على أن **النص الديداكتيكي** في العلوم البحتة يمثل حلقة وصل حيوية بين المعرفة العلمية المتخصصة والمعرفة التعليمية التي تُقدّم للمتعلمين داخل الفصول الدراسية. فالنص الديداكتيكي ليس مجرد عملية نقل للمعرفة العلمية، بل هو إعادة صياغة ممنهجة تهدف إلى **تكييف المفاهيم العلمية المجردة والمعقدة** لتُصبح ملائمة لمستوى المتعلم من حيث قدراته المعرفية والفكرية.

إن العلوم البحتة كالرياضيات، الفيزياء، والكيمياء تعتمد بطبيعتها على **الدقة، التجريد، والمنهجية الصارمة**، مما يجعل فهمها عملية تتطلب أدوات بيداغوجية

وديداكتيكية خاصة. وهنا يبرز دور النص الديداكتيكي في العلوم البحتة، حيث يُعيد ترتيب المفاهيم العلمية وفق **تسلسل منطقي** ومنهجي يُراعي التدرج التعليمي للمتعلمين. كما يعتمد على أدوات توضيحية متعددة مثل **الرسوم البيانية، الجداول، المعادلات الرياضية، والتجارب العملية**، بهدف تسهيل استيعاب المتعلم للمفاهيم العلمية وترسيخها في ذهنه بشكل عملي وفعّال.

ومن جهة أخرى، يُسهم النص الديداكتيكي في العلوم البحتة في تطوير مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين، فهو لا يكتفي بتقديم المعلومة الجاهزة، بل يُشجعهم على **التحليل، الاستقراء، حل المشكلات، والتجريب** .وبهذا، يُساهم النص في بناء شخصية علمية واعية قادرة على التعامل مع التحديات العلمية والمعرفية التي يواجهها الفرد في حياته اليومية.

لا يمكن إغفال التحديات التي تواجه النص الديداكتيكي في العلوم البحتة، ومنها ضرورة التوفيق بين **المعرفة العالمة**، التي تتميز بالدقة والتجريد المفرط، و**المعرفة المُدرّسة** التي تحتاج إلى التبسيط والتوضيح. كما أن تطور العلم بشكل سريع يفرض تحديًا إضافيًا على المناهج التعليمية في ضرورة مواكبة المستجدات العلمية باستمرار.

في الختام، يمكن القول إن النص الديداكتيكي في العلوم البحتة يُعد أداة فعّالة لنقل المعرفة العلمية وتكوين الفكر العلمي لدى المتعلمين. فهو يربط بين **المعرفة النظرية والتطبيق العملي**، ويسعى إلى بناء عقلية علمية ناقدة قادرة على الإبداع والابتكار. ومن هنا تبرز أهمية تطوير النصوص الديداكتيكية بشكل مستمر، بما يتناسب مع التطور العلمي والتربوي، لتحقيق الهدف الأسمى من التعليم العلمي، وهو إعداد أجيال تمتلك مهارات التفكير المنهجي وتستطيع المساهمة في بناء مستقبل علمي مشرق.

المراجع

1. **Astolfi, J.-P. & Develay, M."La didactique des sciences :** Épistémologie, savoirs, formation".Éditions PUF, 1995.

2. Giordan, A., & Girault, Y."Transposition didactique et enseignement des sciences".Éditions De Boeck, 2002.

3. Chevallard, Y."La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné" .Éditions La Pensée Sauvage, 1985.

4. Martinand, J.L."Enseigner les sciences : Épistémologie, didactique et pédagogie".Éditions Hachette, 1992.

5. Fabre, M."Penser l'enseignement des sciences" .Éditions De Boeck, 2011.

6. Halliday, M.A.K., & Martin, J. R."Writing Science: Literacy and Discursive Power".Routledge, 1993.

7. Lemke, J. L."Talking Science: Language, Learning, and Values"Ablex Publishing, 1990.

8. Latour, B., & Woolgar, S."Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts".Princeton University Press, 1986.

9. Hodson, D."Teaching and Learning Science: A Guide to Recent Research and Its Applications".Open University Press, 1998.

10. Fensham, P. J."Defining an Identity: The Evolution of Science Education as a Field of Research".Springer, 2004.

11. Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P."Young People's Images of Science"Open University Press, 1996.

السيادة في التشريع المدرسي

القانون الإطار51.17 أنموذجا

يوسف لوكيلي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين- الشرق

السيادة التشريعية هي السلطة العليا في الدولة التي تتمتع بالحق في إصدار القوانين وتعديلها. وتعد هذه السلطة من أبرز عناصر النظام السياسي في أي دولة ذات سيادة، حيث ترتبط بالقدرة على ممارسة التشريع بعيدًا عن أي تدخل خارجي أو داخلي غير قانوني. وقد شهد مفهوم السيادة التشريعية تطورًا كبيرًا، من السلطة المطلقة التي كانت بيد الحاكم إلى السلطة الشعبية التي يمارسها البرلمان المنتخب في معظم الدول الحديثة. كما أضحى هذا المفهوم يشمل فصل السلطات والرقابة القضائية، ويأخذ في اعتباره المعايير الدولية في مختلف القضايا.

والمغرب، كغيره من دول المنطقة، مر بمراحل مختلفة فيما يتعلق بالسيادة التشريعية، تعكس التغيرات السياسية والدستورية التي شهدها عبر العصور. منذ الحقبة ما قبل الاستعمارية، مرورًا بالفترة الاستعمارية، وصولًا إلى مرحلة الاستقلال والإصلاحات الدستورية المتعاقبة .

وفي هذا السياق، كان دستور 2011 نقطة تحول هامة، حيث تعزز دور البرلمان باعتباره سلطة تشريعية حقيقية، مع تأكيد مبدأ فصل السلط وتعزيز الدور الرقابي للبرلمان على الحكومة، ورغم هذا التطور، لا تزال بعض التحديات قائمة، خصوصًا فيما يتعلق بتوزيع السيادة التشريعية بين مختلف المؤسسات الدستورية، وكذلك الموازنة بين السيادة التشريعية الداخلية وسيادة الاتفاقات الدولية التي قد تؤثر على التشريع الوطني.

ومع أهمية السيادة التشريعية في كافة مجالات التشريع، فإن أثرها في التشريع المدرسي يعد من أهم أنواع التشريع، لما لهذا المجال من علاقة مباشرة بمستقبل البلاد، حيث يشكل التعليم الأساس الذي يُبنى عليه تقدم المجتمع وتطوره. ولعل أهم تشريع يرسم التوجهات الكبرى للمدرسة في المغرب هو القانون الإطار 51.17.

أهمية الموضوع:

تتجسد أهمية الموضوع في أن التشريع المدرسي يشكل ركيزة أساسية لمستقبل الأمة. فهو لا يؤثر فقط على الأفراد بشكل مباشر من خلال التعليم، بل يؤثر أيضًا على التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في البلاد. لذا، تعد السيادة التشريعية في هذا المجال محورية في تحديد توجهات النظام التعليمي وتحقيق العدالة الاجتماعية عبر التعليم في كافة أنحاء المغرب.

إشكالية الموضوع:

تتمثل إشكالية السيادة التشريعية في التشريع المدرسي في التحديات التي يواجهها المغرب في تحقيق توازن فعال بين السيادة التشريعية الداخلية والالتزامات الدولية، وكذلك التوزيع السليم للسلطات بين المؤسسات الدستورية في مجال التشريع التربوي. ولما كان القانون الإطار 51.17 دستور منظومة التربية والتعليم بالمغرب كانت إشكالية هذا البحث حول مدى تعبير القانون الإطار 51.17 عن السيادة في التشريع المدرسي.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر السيادة التشريعية على التشريع المدرسي في المغرب من خلال القانون الإطار 51.17، وتحليل التحديات والفرص التي يطرحها هذا المجال في ظل التحولات السياسية والدستورية التي شهدها المغرب. ومن خلال البحث، سيتم التركيز على الأهداف الرئيسية التالية:

1. دراسة تطور السيادة التشريعية في دستور 2011.
2. تحليل العلاقة بين السيادة التشريعية الداخلية والالتزامات الدولية.

3. استكشاف مظاهر السيادة في التشريع المدرسي من خلال القانون الإطار 51.17.

منهج البحث

سأعتمد المنهج الاستقرائي التحليلي، باستقراء مختلف الفصول دستور2011، واستقراء مختلف مواد القانون الإطار 51.17 لتحليلها واستنباط مظاهر السيادة من خلالها.

خطة البحث

سأعتمد في البحث الخطة التالية:

مقدمة، ومبحثين؛ أخصص الأول لمظاهر السيادة في دستور 2011، والثاني للمظاهر السيادة في التشريع المدرسي من خلال القانون الإطار51.17، ثم أختم بخاتمة للبحث.

المبحث الأول: السيادة التشريعية في دستور2011

يمنح الدستور المغربي للسيادة التشريعية **مفهومًا مزدوجًا** يوازن بين **الشرعية الداخلية** (الفرع الأول)، وبين **شرعية الاتفاقيات الدولية (الفرع الثاني)**

الفرع الأول: الشرعية الداخلية

تتوزع الشرعية الداخلية في التشريع بين الامة ومن يمثلها (1)، وبين الملك (2)

1- سيادة الأمة

عزز دستور2011[1] مبدأ سيادة الأمة من خلال تأكيده في فصله الثاني على أن " السيادة للأمة، تمارسها مباشرة بالاستفتاء، وبصفة غير مباشرة بواسطة ممثليها" والأمة هنا تدل على بعدين؛ بعد سياسي قانوني يحيل إلى معنى الإرادة العامة المستقلة عن الأفراد باعتبار الأمة كائنا مجردا مستقلا عن الأفراد المكونين لها[2].

وبعد ثقافي يدل على معنى "الجماعة المؤلفة من أفرادٍ لهم رابطة تضمهم، ووحدة يكونون بها كالأعضاء في بنية الشخص؛ سواء أكانت كبيرة أو صغيرة، ويختلف هذا الرابط باختلاف مفهوم الأمة، فأمة الإسلام تربطها عقيدة الإسلام"[3].

ويؤكد هذا البعد الثاني ما جاء في الفقرة الثالثة من الفصل الأول من الدستور " "تستند الأمة في حياتها العامة على ثوابت جامعة، تتمثل في الدين الإسلامي السمح، والوحدة الوطنية متعددة الروافد، والملكية الدستورية، والاختيار الديمقراطي".

وهذا يعني أن سيادة الامة في مجال التشريع مؤطرة بثوابت هي في الحقيقة جزء من هذه السيادة لا يمكن مخالفتها ولا تعديلها، جاء في الفصل 175:

---

[1] - الظهير الشريف 1.11.91 الصادر بتنفيذ دستور 2011 بتاريخ 29 يوليوز 2011، الصادر في الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر بتاريخ 30 يوليوز 2011، الصفحة:3600.

2 - عاصم أحمد عجيلة، محمد رفعت عبد الوهاب، النظم السياسية، طبعة خامسة، دار الطباعة الحديثة، القاهرة، 1992، ص .55.

[3]- رشيد رضا، تفسير المنار، الطبعة الثانية 1948، دار المنار، ج30/4.

"لا يمكن أن تتناول المراجعة الأحكام المتعلقة بالدين الإسلامي، وبالنظام الملكي للدولة، وبالاختيار الديمقراطي للأمة، وبالمكتسبات في مجال الحريات والحقوق الأساسية المنصوص عليها في هذا الدستور".

وتمارس الامة هذه السيادة التشريعية إما بالاستفتاء وهو الطريقة المباشرة لممارسة السيادة، وتقديمها في الفصل الثاني دليل على انها الأصل، وإما بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثلي الامة، وشرط تحقق السيادة غير المباشرة أن " تختار الأمة ممثليها في المؤسسات المنتخبة بالاقتراع الحر والنزيه والمنتظم"[1].

وهذا يحيلنا إلى دور البرلمان باعتباره يستمد مشروعيته من النيابة عن الأمة، وهذا ما أكده الفصل 60 من الدستور الذي جاء فيه: "يتكون البرلمان من مجلسين، مجلس النواب ومجلس المستشارين؛ ويستمد أعضاؤه نيابتهم من الأمة، وحقهم في التصويت حق شخصي لا يمكن تفويضه".

وقدر ارتقى دستور 2011 بالبرلمان ليجعله سلطة تشريعية، كما وصفه الباب الرابع من الدستور وقد أكد ذلك الفصل 70 الذي جاء فيه "يمارس البرلمان السلطة التشريعية "؛ فيكون بذلك البرلمان صاحب الاختصاص – بحسب الأصل- في التشريع، فالقوانين لا تصبح شرعية إلا بعد مصادقة البرلمان عليها، سواء تعلق الأمر بمشاريع قوانين تأتي بها الحكومة، أم مقترحات قوانين تقدمها الفرق البرلمانية، أو أفراد من البرلمانيين وهذا ما تؤكده الفقرة الثانية من الفصل 70" يصوت البرلمان على القوانين"

ووسع الفصل 71 مجال التشريع في القانون، ومن هذه المجالات ما له علاقة بالتشريع المدرسي، إذ جاء في الفصل المذكور " يختص القانون، بالإضافة إلى المواد المسندة إليه صراحة بفصول أخرى من الدستور، بالتشريع في الميادين التالية :

- النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية؛
- الضمانات الأساسية الممنوحة للموظفين المدنيين والعسكريين؛
- علاقات الشغل، والضمان الاجتماعي، وحوادث الشغل، والأمراض المهنية؛

[1] - الفقرة الثانية من الفصل الثاني من دستور2011.

- تحديد التوجهات والتنظيم العام لميادين التعليم والبحث العلمي والتكوين المهني؛
- إحداث المؤسسات العمومية وكل شخص اعتباري من أشخاص القانون العام؛

للبرلمان، بالإضافة إلى الميادين المشار إليها في الفقرة السابقة، صلاحية التصويت على قوانين تضع إطارا للأهداف الأساسية لنشاط الدولة، في الميادين الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والثقافية.

2- الملك

تعد الملكية أحد العناصر الأساسية في النظام السياسي المغربي، ولها دور أساسي في التشريع سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذا ما أكدته مختلف الدساتير التي عرفها المغرب منذ دستور 1962 إلى دستور 1996 بحيث خُصص الفصل 19 لتأكيد على هذه المكانة للملك إذ جاء فيه:" الملك أمير المؤمنين، ورمز وحدة الأمة، وضامن دوام الدولة واستمرارها، وهو حامي حمى الملة والدين، والساهر على احترام الدستور، وله صيانة حقوق وحريات المواطنين والجماعات والهيئات، وهو الضامن لاستقلال البلاد وحوزة المملكة في دائرة حدودها الحقة"[1].

ولم يخرج دستور 2011 عن هذا التوجه غير أن الجديد الذي جاء به هذا الدستور هو التمييز بين السلطة الدينة للملك والسلطة الرئاسية؛ بحيث جاء في الفصل 41: " الملك، أمير المؤمنين وحامي حمى الملة والدين، والضامن لحرية ممارسة الشؤون الدينية.

يرأس الملك، أمير المؤمنين، المجلس العلمي الأعلى، الذي يتولى دراسة القضايا التي يعرضها عليه. ويعتبر المجلس الجهة الوحيدة المؤهلة لإصدار الفتاوى المعتمدة رسميا، بشأن المسائل المحالة عليه، استنادا إلى مبادئ وأحكام الدين الإسلامي الحنيف، ومقاصده السمحة.

تحدد اختصاصات المجلس وتأليفه وكيفيات سيره بظهير.

---

[1] - ظهير شريف رقم 1.96.157 صادر في 23 من جمادى الأولى 1417(7 أكتوبر 1996) بتنفيذ نص الدستور المراجع، الجريدة الرسمية عدد 4420 بتاريخ 26 من جمادى الأولى 1417(10أكتوبر 1996) ص.2281.

يمارس الملك الصلاحيات الدينية المتعلقة بإمارة المؤمنين، والمخولة له حصريا، بمقتضى هذا الفصل، بواسطة ظهائر".

في حين حدد الفصل 42 الاختصاصات الرئاسية للملك حيث جاء فيه: " الملك، رئيس الدولة، وممثلها الأسمى، ورمز وحدة الأمة، وضامن دوام الدولة واستمرارها، والحكم الأسمى بين مؤسساتها، يسهر على احترام الدستور، وحسن سير المؤسسات الدستورية، وعلى صيانة الاختيار الديمقراطي، وحقوق وحريات المواطنين والمواطنات والجماعات، وعلى احترام التعهدات الدولية للمملكة.

الملك هو ضامن استقلال البلاد وحوزة المملكة في دائرة حدودها الحقة.

يمارس الملك هذه المهام، بمقتضى ظهائر، من خلال السلطات المخولة له صراحة بنص الدستور.

تُوقع الظهائر بالعطف من قبل رئيس الحكومة، ماعدا تلك المنصوص عليها في الفصول 41 و44 (الفقرة الثانية) و47 (الفقرة الأولى والسادسة) و51و57و59 و130 (الفقرة الأولى) و174".

وانطلاقا من هذين الفصلين يمكننا أن نسجل الملاحظات التالية:

- تمسك النظام السياسي في المغرب بالطابع التقليدي المتمثل في إمارة المؤمنين بما تحمله من دلالة شرعي فهي في الحقيقة "خلافة عند صاحب الشرع في حراسة الدين وسياسة الدنيا به"[1]، مع الانفتاح على مقومات الدولة الحديثة المتمثلة في رئاسة الدولة، أي أن شرعية السيادة في المغرب تقوم على بعدين؛ بعد تقليدي شرعي، وبعد عصري تعاقدي.

- السيادة في التشريع المرتبط بالمجال الديني محصورة في الملك بصفته أمير المؤمنين ورئيس المجلس العلمي الأعلى، وهذا ما أكدته الفقرة الأخيرة من الفصل 41 والتي جاء فيها: " يمارس الملك الصلاحيات الدينية المتعلقة بإمارة المؤمنين، **والمخولة له حصريا**، بمقتضى هذا الفصل، بواسطة ظهائر".

[1] - ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ص 191

ومن أمثلة ذلك الظهير المتعلق بإحداث المجلس العلمي الأعلى والمجالس العلمية الإقليمية[1].

- يتدخل الملك بصفته رئيس الدولة في مجال التشريع – من غير الشأن الديني- من زوايا متعددة، ومن أهمها:

✓ للملك أن يطلب من كلا مجلسي البرلمان أن يقرأ قراءة جديدة كل مشروع أو مقترح قانون .تُطلب القراءة الجديدة بخطاب، ولا يمكن أن ترفض هذه القراءة الجديدة[2].

✓ للملك، بعد استشارة رئيس المحكمة الدستورية وإخبار رئيس الحكومة ورئيس مجلس النواب، ورئيس مجلس المستشارين، أن يحل بظهير المجلسين معا أو أحدهما[3].

✓ للملك أن يخاطب الأمة والبرلمان، ويتلى خطابه أمام كلا المجلسين، ولا يمكن أن يكون مضمونه موضوع أي نقاش داخلهما[4].

✓ للملك حق حل مجلسي البرلمان أو أحدهما بظهير، طبق الشروط المبينة في الفصول 96 و97و98[5].

✓ يصدر الملك الأمر بتنفيذ القانون خلال الثلاثين يوما التالية لإحالته إلى الحكومة بعد تمام الموافقة عليه .ينشر القانون الذي صدر الأمر بتنفيذه، بالجريدة الرسمية للمملكة، خلال أجل أقصاه شهر ابتداء من تاريخ ظهير إصداره[6].

✓ يمكن للملك، وكذا لكل من رئيس الحكومة، أو رئيس مجلس النواب، أو رئيس مجلس المستشارين، أو خُمس أعضاء مجلس النواب، أو أربعين عضوا من أعضاء

---

[1] - ظهير شريف رقم 1.80.270 بتاريخ 3 جمادى الآخرة 1401(8أبريل 1981) يتعلق بإحداث المجلس العلمي الأعلى والمجالس العلمية الإقليمية، الجريدة الرسمية عدد 3575 بتاريخ فاتح رجب 1401 (6مايو 1981)، ص 543.

[2] - الفصل 95 من دستور 2011.

[3] - الفصل 96 من دستور 2011.

[4] - الفصل 52 من دستور 2011.

[5] - الفصل 51 من دستور 2011.

[6] - الفصل 50 من دستور 2011.

مجلس المستشارين، أن يحيلوا القوانين، قبل إصدار الأمر بتنفيذها، إلى المحكمة الدستورية، لتبت في مطابقتها للدستور[1].

كما أن مشاريع القوانين الاستراتيجية تمر ضرورة عبر المجلس الوزاري الذي يرأسه الملك[2]، ويُطلع رئيس الحكومة الملك على خلاصات مداولات مجلس الحكومة[3]. بما فيها مشاريع القوانين.

وهكذا فإن للملك دور أساسي في التشريع سواء قبل صدور القوانين أو بعدها، وهذا راجع إلى أنه الممثل الأسمى للدولة ورمز وحدة الأمة.

الفرع الثاني: شرعية الاتفاقيات الدولية

لقد أعطى دستور 2011 مكانة متقدمة للاتفاقيات الدولية، فقد افتتح تصدير الدستور بالتأكيد على أن " المملكة المغربية، ووفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل إقامة مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة، وإرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة، وتكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية، ومقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة".

وهذا يؤكد الالتزام ببناء دولة حديثة وفق المعايير المتعارف عليها دوليا، وتقديم هذا الالتزام على تحديد هوية الدولة عكس دستور 1996 مؤشر مهم في المكانة المتقدمة التي أراد أن يعطيها دستور 2011 للمعايير الحديثة في بناء الدولة، وأن هوية الدولة لا تتناقض مع أسس الدولة الحديثة؛ لذلك مباشرة بعد تحديد هوية الدولة عاد التصدير ليؤكد على: "تشبث الشعب المغربي بقيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار، والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية جمعاء".

[1] - الفصل 132 فقرة 3 من دستور 2011.

[2] - الفصل 48 من دستور 2011.

[3] - الفصل 92 من دستور 2011.

ثم يعلن الدستور بعدها على تعهد الدولة بالالتزام بما تقتضيه مواثيق المنظمات الدولية من مبادئ وحقوق وواجبات، ويؤكد تشبثها بحقوق الإنسان، كما هي متعارف عليها عالميا[1].

والملاحظ أن النص استعمل عبارة التعهد قبل الالتزام بما تفيده هذه العبارة من معنى العناية والتفقد دون معنى القطع واليقين، وذلك مثل عبارة عزمها[2]، وعبارة " تسعى الدولة إلى تحقيق مبدأ المناصفة بين الرجال والنساء"[3].

فهذه الألفاظ كلها تفيد التطلع وبذل الجهد؛ بما يعني أن التزام الدولة بالاتفاقيات الدولية، وحقوق الإنسان كما هو متعارف عليها دوليا هو طموح وغاية تسعى الدولة لإدراكه، لكن بمجرد أن تصادق على اتفاقية دولية تسمو على التشريع الوطني وفق شروط حددتها الفقرة الأخيرة من التصدير، والتي جاء فيها: "جعل الاتفاقيات الدولية، كما صادق عليها المغرب، وفي نطاق أحكام الدستور، وقوانين المملكة، وهويتها الوطنية الراسخة، تسمو، فور نشرها، على التشريعات الوطنية، والعمل على ملاءمة هذه التشريعات، مع ما تتطلبه تلك المصادقة".

واستعمال المشرع الدستوري لعبارة سمو الاتفاقيات الدولية على التشريع الوطني، يعد تطورا مهما في تعاطيه مع الاتفاقيات الدولية، هذه العبارة التي لا نجد لها مثيلا في الدساتير السابقة جعلت الدستور المغربي يقترب كثيرا من التشريعات الدستورية العريقة، كما هو حال الدستور الفرنسي في المادة 55 التي جاء فيها: "يكون للمعاهدات والاتفاقيات التي يتم التصديق أو الموافقة عليها حسب الأصول، وعند نشرها، قوة تفوق قوانين البرلمان شريطة أن يطبقها الطرف الآخر فيما يتعلق بهذا الاتفاق أو هذه المعاهدة"[4].

غير أن الدستور المغربي ربط مبدأ السمو بمجموعة من الشروط في مقدمتها:

---

1 - تصدير دستور 2011.

2 - التصدير.

3 - الفصل 19 من دستور 2011.

4 - أنظر الدستور الفرنسي 1958 (المعدل 2008).

- المصادقة؛ على خلاف الدستور الفرنسي لم يقتصر الدستور المغربي على شرط التوقيع على الاتفاقية، لأن التوقيع مجرد موافقة أولية وممهدة للمصادقة، بل تعداه إلى المصادقة، وقد بين الفصل 55 من الدستور أن الملك يوقع على المعاهدات ويصادق عليها غير أنه لا يصادق على معاهدات السلم أو الاتحاد، أو التي تهم رسم الحدود، ومعاهدات التجارة، أو تلك التي تترتب عنها تكاليف تلزم مالية الدولة، أو يستلزم تطبيقها اتخاذ تدابير تشريعية، أو تتعلق بحقوق وحريات المواطنات والمواطنين، العامة أو الخاصة، إلا بعد الموافقة عليها بقانون.

وللملك أن يعرض على البرلمان كل معاهدة أو اتفاقية أخرى قبل المصادقة عليها.

- النشر؛ ويقصد به النشر بالجريدة الرسمية وفق الشكليات التي تنشر بها النصوص التشريعية.

- ألا تخرج عن نطاق أحكام الدستور، ولا تعارض الهوية الوطنية الراسخة، وهذا يعني أن الاتفاقيات الدولية لا ينبغي أن تخالف أحكام الدستور وإلا وجب تعديل الدستور وهذا ما أشارت إليه الفقرة الأخيرة من الفصل 55 "إذا صرحت المحكمة الدستورية، إثر إحالة الملك أو رئيس مجلس النواب، أو رئيس مجلس المستشارين، أو سدس أعضاء المجلس الأول، أو ربع أعضاء المجلس الثاني، الأمر إليها، أن التزاما دوليا يتضمن بندا يخالف الدستور، فإن المصادقة على هذا الالتزام لا تقع إلا بعد مراجعة الدستور".

غير أن الثوابت الدستورية غير قابلة للمراجعة وهذا ما نص عليه الفصل 175:

"لا يمكن أن تتناول المراجعة الأحكام المتعلقة بالدين الإسلامي، وبالنظام الملكي للدولة، وباختيارها الديمقراطي، وبالمكتسبات في مجال الحريات والحقوق الأساسية المنصوص عليها في هذا الدستور".

المبحث الثاني: السيادة في القانون الإطار51.17[1]

يعد القانون الإطار 51.17 نصا تشريعيا ملزما يؤطر منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب، سواء من حيث تحديد مبادئ المنظومة وتوجهاتها أم من حيث تدقيق اختياراتها، ورغم أنه على مستوى الشكل يعبر عن السيادة التشريعية الداخلية، إلا أنه مضمونا جاء استجابة لإرادات وطنية وسياقات دولية، ولذلك سأعمل على إبراز جوانب السيادة الداخلية في هذا التشريع، ومظاهر الاستجابة للسياقات الدولية.

الفرع الأول: مظاهر السيادة الداخلية للقانون الإطار51.17

لقد أكد القانون الإطار على المرجعية الوطنية من خلال ديباجته التي جاء فيها "أنه يستند إلى مقتضيات دستور المملكة.." وأنه جاء تفعيلا لتوصية الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 التي أقرها جلالة الملك محمد السادس نصره الله والداعية إلى تحويل اختياراتها الكبرى إلى قانون – إطار." وأنه " يجسد تعاقدا وطنيا يلزم الجميع، ويلتزم الجميع بتفعيل مقتضياته".

وأكد هذا الأمر فعليا، عندما نص في مادته الثالثة على أنه: " تعمل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على تحقيق الأهداف الأساسية التالية: - ترسيخ الثوابت الدستورية للبلاد المنصوص عليها في الدستور وفي المادة 4 من هذا القانون -الإطار، واعتبارها مرجعا أساسيا في النموذج البيداغوجي المعتمد في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل جعل المتعلم متشبثا بروح الانتماء للوطن ومعتزا برموزه، ومتشبعا بقيم المواطنة ومتحليا بروح المبادرة.."

وقد أكدت أيضا المادة 4 على المرجعية الدستورية والوطنية لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بحيث جاء فيها:

---

1 - الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019، بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذي الحجة 1440 (19غشت 2019)، ص. 5623.

" تستند منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي من أجل تحقيق الأهداف المنصوص عليها في المادة 3 من هذا القانون - الإطار إلى المبادئ والمرتكزات التالية :
- الثوابت الدستورية للبلاد المتمثلة في الدين الإسلامي الحنيف، والوحدة الوطنية متعددة الروافد، والملكية الدستورية، والاختيار الديمقراطي؛
- الهوية الوطنية الموحدة المتعددة المكونات، والمبنية على تعزيز الانتماء إلى الأمة، وعلى قيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية؛

- تحقيق الانسجام مع الخيارات المجتمعية الكبرى، وضمان الانفتاح الضروري، والمواكبة اللازمة لمستجدات العصر في مجال الإبداع والابتكار؛"

ومن أجل تحقيق الأهداف المشار إليها في المادة 3 أعلاه، في إطار من التكامل والتناسق والالتقائية بين مختلف مكوناتها ومستوياتها، تقوم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالوظائف التالية :

-التنشئة الاجتماعية والتربية على قيم المواطنة والانفتاح والتواصل والسلوك المدني؛

-تحقيق الاندماج الثقافي للمتعلم، وتيسير اندماجه وتفاعله الإيجابي مع محيطه؛

-إدماج البعد الثقافي في البرامج والمناهج والتكوينات والوسائط التعليمية، بما يكفل تعريف الأجيال القادمة بالموروث الثقافي الوطني بمختلف روافده وتثمينه، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتنمية الثقافة الوطنية.

كل ما سبق يؤكد على أن وظيفة المنظومة الأولى هي ترسيخ الهوية الوطنية وفق الثوابت التي حددها الدستور، لذلك فإن القانون الإطار رغم انفتاحه على النظم الحديثة للتعليم، تمسك بالنظام التقليدي للتعليم في المغرب وهذا ما أكدته المادة 9 والتي جاء فيها: " يساهم التعليم العتيق، باعتباره مكونا من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، في تحقيق هدف تعميم التعليم وفرض إلزاميته، أخذا بعين الاعتبار خصوصيته ومميزاته ووظائفه التربوية والتكوينية والدينية .وتعمل الدولة على

مواصلة تأهيله على مختلف المستويات وتقوية الجسور بينه وبين التعليم العمومي، مع مراعاة شروط الإنصاف والجودة".

وبما أن للغة جزء جوهري من السيادة الوطنية، ذلك أنها تشكل عنصرًا محوريًا في الهوية الثقافية والسياسية للأمة، فقد خصص لها القانون الإطار 51.17 حيزا مهما، سواء من خلال تعريفه لتناوب اللغوي باعتباره مفهوما مركزيا في هذا القانون، إذ جاء في المادة2: " التناوب اللغوي: مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي متدرج يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية"، أو من خلال "اعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلم على التواصل، وانفتاحه على مختلف الثقافات، وتحقيق النجاح الدراسي المطلوب"[1].

وقد دعت المادة 31 إلى اعتماد سياسة لغوية ترتكز على إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة الهادف إلى ترسيخ الهوية الوطني، و تمكين المتعلم من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية ولا سيما في التخصصات العلمية والتقنية، مع اعتماد اللغة العربية لغة أساسية للتدريس، وتطوير وضع اللغة الأمازيغية في المدرسة ضمن إطار عمل وطني واضح ومتناغم مع أحكام الدستور، باعتبارها لغة رسمية للدولة، ورصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء؛ وذلك بإرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية ومتوازنة تهدف إلى جعل المتعلم الحاصل على الباكالوريا متقنا للغتين العربية والأمازيغية، ومتمكنا من لغتين أجنبيتين على الأقل.

كما يتعين على المؤسسات التربوية الأجنبية العاملة بالمغرب الالتزام بتدريس اللغة العربية واللغة الأمازيغية لكل الأطفال المغاربة الذين يتابعون تعليمهم بها على غرار المواد

[1] - المادة 3 من القانون الإطار 51.17.

التي تعرفهم بهويتهم الوطنية، مع مراعاة أحكام الاتفاقيات الثنائية الدولية المبرمة من قبل المملكة المغربية والمتعلقة بوضعية هذه المؤسسات.

وألزمت المادة 32 من القانون الإطار بإدراج وحدة دراسية تلقن باللغة العربية في المسالك المدرسة باللغات الأجنبية في التعليم العالي.

رغم هذا الحضور القوي للغتين الرسميتين في القانون الإطار، إلا أن المسألة اللغوية كانت من القضايا الأكثر إثارة للجدل بين الفرقاء السياسيين، بحيث اعتبر بعضهم أن القانون الإطار بهذه الصيغة فتح الباب واسع لسيادة اللغات الأجنبية (خاصة اللغة الفرنسية) في تدريس المواد لاسيما المواد العلمية والتقنية.

الفرع الثاني: الاستجابة لسياق الدولي

بالإضافة للمرجعية الدستورية أشار القانون الإطار- في ديباجته – إلى أنه يستند أيضا على الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، واشترط فيها مصادقة الدولة عليها أو انضمامها إليها، والملاحظ أن القانون الإطار كان أكثر تساهلا فيما يتعلق بمرجعية الاتفاقيات الدولية، فلم يشر إلى النشر في الجريدة الرسمية، وقد يكون تخفيف هذه الشروط المقيدة للاستناد للاتفاقيات الدولية مقرونا بالتركيز على تلك التي لها صلة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي والتي في الغالب ما تكون في شكل إعلانات لا تخلق توترات كبيرة مع الثوابت الدستورية.

وقد أكد القانون الإطار هذا التوجه في عدد من مواده من بينها المادة 4 التي جاء فيها أنه من المبادئ التي تستند عليها منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي:

- قيم ومبادئ حقوق الإنسان كما هو منصوص عليها في الدستور والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها المملكة أو انضمت إليها، ولاسيما منها الاتفاقيات ذات الصلة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي؛

لكن أثر الاتفاقيات الدولية يبدو أكبر من ما أعلن عنه القانون الإطار، فهذا القانون إنما جاء تفعيلا لتوصيات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 والتي بدورها ليست سوى ترجمة حرفية لما جاء في "**إعلان إنشيون**" بكوريا الجنوبية سنة 2015، والذي كان

تحت شعار التعليم بحلول 2030 "نحو التعليم الجيّد المُنصف والشامل والتعلُّم مدى الحياة للجميع"[1].

يظهر أن الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 ليست إلا تنزيلا "لإعلان إنشيون" الذي يأتي بدوره تنزيلا لأهداف التنمية المستدامة التي يسعى المنتظم الدولي إلى تحقيقها، وخاصة الهدف الرابع الذي ينص على أن " تحقيق التعليم الجيد والشامل للجميع يؤكد على القناعة بأن التعليم هو أحد أكثر الوسائل قوة وثباتا لتحقيق التنمية المستدامة. ويكفل هذا الهدف أن يكمل جميع البنات والبنين التعليم الابتدائي والثانوي المجاني بحلول عام 2030. كما يهدف إلى توفير فرص متساوية للحصول على تدريب مهنية تكون في متناول الجميع، والقضاء على الفوارق في إتاحة التعليم بسبب الجنس أو الثروة، وتحقيق حصول الجميع على تعليم عالي الجودة"[2].

وواضح التطابق بين السقف الزمني للرؤية الاستراتيجية من جهة، والهدف الرابع من الأهداف العالمية للتنمية المستدامة و"إعلان إنشيون" من جهة أخرى (2015 – 2030)،

ويلاحظ أيضا تشابه الشعار المؤطر لإعلان إنشيون " نحو التعليم الجيد والمنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع" مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 " من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء" [3].

و باعتبار القانون الإطار تفعيلا لتوصية الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 فهو لم يبتعد كثيرا عن هذه التواريخ ولا هذه الشعرات ولا عن الأهداف التي سطرها "إعلان إنشيون"، فجوهر هذا القانون -الإطار "يكمن في إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع، تتوخى تأهيل الرأسمال البشري، مستندة إلى ركيزتي المساواة وتكافؤ الفرص من جهة، والجودة للجميع من جهة أخرى، بغية تحقيق الهدف الأسمى المتمثل في الارتقاء بالفرد وتقدم المجتمع"[4].

---

[1] - " إعلان إنشيون"، المنتدى العالمي للتربية 2015.

[2] -الأهداف العالمية للتنمية المستدامة 2015-2030.

[3] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

[4] - ديباجة القانون الإطار 51.17.

فبتأمل هذه العبارات نجدها تُفصل ما جاء في شعار "إعلان إنشيون"؛ فالتعليم الجيد والمنصف اللذان نص عليهما "إعلان إنشيون"، ليسا سوى ركيزتي المساواة وتكافؤ الفرص، والجودة التي جاء القانون الإطار ليجعلهما أساس المدرسة المغربية، كما أن القانون الإطار 15.17 أكد في المادة 4 على ما جاء في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة و إعلان "إنشيون"؛ حيث نص على أن تستند منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي إلى المبادئ والمرتكزات التالية:

- التقيد بمبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص في ولوج مختلف مكونات المنظومة وفي تقديم خدماتها لفائدة المتعلمين بمختلف أصنافهم؛

- اعتبار الاستثمار في التربية والتكوين والبحث العلمي استثمارا منتجا في الرأسمال البشري، ورافعة للتنمية المستدامة ودعامة أساسية للنموذج التنموي للبلاد".

ويظهر أيضا أثر "إعلان إنشيون" في القانون الإطار من خلال التطابق بين عدد السنوات التي حددها الإعلان للتعليم المدرسي، فقد دعا الإعلان إلى "توفير 12 عاما من التعليم الابتدائي والثانوي الجيد والمنصف والمجاني، ومنها 9 أعوام على الأقل من التعليم الإلزامي"[1].

وهذا ما اعتمده القانون الإطار 51.17 في مادته 8 إذ تم ربط التعليم الابتدائي بالتعليم الإعدادي في سلك التعليم الإلزامي:" ربط التعليم الابتدائي بالتعليم الإعدادي في إطار **سلك للتعليم الإلزامي**؛

بالإضافة لذلك فقد دعا الإعلان إلى ترسيخ مبدأ التعلم مدى الحياة والانفتاح على تكنلوجيا الاتصال وتحفيز النبوغ والابتكار، وأوصى بوضع نظام شامل للرصّد والتقييم من أجل الحصول على البيانات السليمة اللازمة لصياغة السياسات وإدارة نظم التعليم وضمان المساءلة.

[1] - إعلان **إنشيون**"، ص2.

وقد استجاب القانون الإطار 51.17 لكل هذه التوجيهات وإن اختلفت ألفاظه في التعبير عنها..[1]

بالإضافة إلى ما سبق فإن لتوصيات البنك الدولي –أيضا- أثر مهم على السياسة التعليمية في المغرب؛ بحيث يعد شريكًا رئيسيًا في الإصلاحات التعليمية في المغرب من خلال ما يقدمه من دعم مالي وفني، وفي هذا الإطار "وافق البنك الدولي على تقديم تمويلٍ إضافيٍ بقيمة 250 مليون دولار لبرنامج مساندة التعليم في المغرب، إضافة إلى البرنامج الأصلي الذي تمت الموافقة عليه في عام 2019 بقيمة 500 مليون دولار"[2].

ومعلوم ان البتك الدولي لا يقدم أموالا إلا مصحوبة بشروط في شكل توصيات فنية لها آثار على مستويات مختلفة منها الجانب التشريعي.

ورغم أن أهداف "إعلان إنشيون"، وتوصيات البنك الدولي لا تثير توترات كبرى مع الثوابت الدستورية، إلا أن اعتمدها بشكل حرفي يثير بشدة سؤال السيادة التشريعية، ويثير أيضا إشكال مرجعية التربية والتعليم والتكوين المغربية بين ما هو منصوص عليه دستوريا، والمعلن في نص القانون الإطار وبين الأهداف الفوق وطنية المحركة لمثل هذه التشريعات.

1 - أنظر المواد 2-3-4-5 -8- 10-28- الباب التاسع

2 - انظر تقرير البتك الدولي عن المغرب ***"تهيئة بيئة داعمة لجودة التعلم من جانب الجميع ولصالح الجميع وعلى جميع المستويات"، موقع البنك الدولي: https://www.albankaldawli.org/*** (اطلع عليه بتاريخ 06 يناير 2025 على الساعة 16:37).

خاتمة

رغم أن الدستور المغربي والقانون الإطار 51.17 يؤكدان على المرجعية الوطنية للتشريعات المدرسية، مما يضمن السيادة الوطنية في هذا المجال، إلا أنه عند مقارنة مضامين القانون الإطار 51.17، الذي يعد بمثابة دستور لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، مع مضامين الاتفاقيات والإعلانات الدولية، يتضح وجود تطابق شبه كامل بينهما. ورغم أن هذه المضامين لا تثير توترات كبيرة مع الثوابت الوطنية، فإنها تثير تساؤلات حول مدى تمثيل هذه التشريعات لإرادة الأمة، ومدى تلبيتها للاحتياجات الحقيقية للمجتمع المغربي.

لائحة المراجع:

الكتب

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.
- رشيد رضا، تفسير المنار، الطبعة الثانية 1948، دار المنار.
- عاصم أحمد عجيلة، محمد رفعت عبد الوهاب، النظم السياسية، طبعة خامسة، دار الطباعة الحديثة، القاهرة، 1992.

النصوص القانونية

- ظهير شريف رقم 1.80.270 بتاريخ 3 جمادى الآخرة 1401(8أبريل 1981) يتعلق بإحداث المجلس العلمي الأعلى والمجالس العلمية الإقليمية، الجريدة الرسمية عدد 3575 بتاريخ فاتح رجب 1401 (6مايو 1981)، ص 543.
- ظهير شريف رقم 1.96.157 صادر في 23 من جمادى الأولى 1417(7 أكتوبر 1996) بتنفيذ نص الدستور المراجع، الجريدة الرسمية عدد 4420 بتاريخ 26 من جمادى الأولى 1417(10أكتوبر 1996) ص. 2281.
- - الظهير الشريف 1.11.91 الصادر بتنفيذ دستور 2011 بتاريخ 29 يوليوز 2011، الصادر في الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر بتاريخ 30 يوليوز 2011، ص.3600.
- الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019، بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذي الحجة 1440 (19غشت 2019)، ص. 5623.
- الدستور الفرنسي 1958 (المعدل 2008).

الوثائق الاستراتيجية

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

التقارير والإعلانات الدولية

- إعلان إنشيون، المنتدى العالمي للتربية 2015.
- الأهداف العالمية للتنمية المستدامة 2015-2030.
- تقرير البتك الدولي عن المغرب "تهيئة بيئة داعمة لجودة التعلم من جانب الجميع ولصالح الجميع وعلى جميع المستويات"، موقع البنك الدولي: (https://www.albankaldawli.org/).

النص التاريخي في الكتاب المدرسي

بين المعايير النصية وضوابط الاستثمار الديداكتيكي

د. ادريس بلعابد - د. الطاهر قدوري

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

يعد النص الديداكتيكي بمثابة دعامة مشتركة ونقطة تلاقي بين مختلف المواد الدراسية، فهو مكون استراتيجي حامل لمعطيات ومعارف تتطلب جوانب منهجية وبيداغوجية لإعطاء فعالية أكبر لسيرورة التعلم، خاصة في مجال اللغات والعلوم الإنسانية. ويصنف مكون التاريخ من بين المواد التعليمية التي ترتكز على النص في بناء التعلمات، فبموازاة الأهمية التي أولتها التوجيهات التربوية للشق المنهجي، ظهرت قيمة النص التاريخي باعتباره آلية لبناء المعرفة التاريخية المدرسية من قبل قطبي العملية التعليمية التعلمية: المدرس والمتعلم على حد سواء.

وقد مكن التدريس بالوثيقة والاشتغال عليها من إقامة تواصل معرفي فعال بين المتعلم والمادة التاريخية. وبرز الإسهام الفعال للمتعلم في بناء المعرفة التاريخية بدل الحصول عليها جاهزة. وتعددت بذلك الفوائد البيداغوجية والتكوينية للنص التاريخي، فتوظيفه ديدكتيكيا يتيح فعالية أكبر للتواصل وتحقيق التعلم الذاتي، والمشاركة في بناء المعرفة التاريخية، وترسيخ جوانب مهارية انطلاقا من استكشاف الحدث التاريخي وصولا إلى بناء مهارة التفكير التاريخي لدى المتعلم، وإكسابه الحس النقدي .

وترسم المناهج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ خطوات تحقيق ذلك، فهي تعتبر التاريخ المدرسي مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، وذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي. ولبلوغ ذلك تم تحديد مجموعة من التدابير الديدكتيكية لاستثمار النصوص التاريخية، نتطرق لنماذج منها في هذه الورقة البحثية التي تتضمن محورين يعالج المحور الأول خصوصيات النص التاريخي من حيث البنية والمضمون، أما المحور الثاني فيتطرق للاستثمار الديدكتيكي للنص التاريخي بين التنظير والأجرأة.

أولا ـ النص التاريخي ومعايير البنية والمضمون

أ ـ الإطار المفاهيمي: النص ـ النص الديدكتيكي ـ النص التاريخي

تتعدد التعريفات التي اعطيت للنص بصفة عامة بسبب تباين التوجهات المعرفية والنظرية للباحثين، واختلاف مقارباتهم، غير أن هذه التوجهات تتوافق ولو جزئيا في تحديد مواصافاته، إذ تعتبر " أن **النص** هو حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير، وهي: الاتساق، الانسجام، القصدية، المقبولية، الإخبارية، الموقفية، والتناص[1]."

ولم يعد مفهوم النص حبيس كينونته النصية، بل اتسع مداه المفهومي نتيجة تعدد الاستخدامات الوظيفية للنصوص في مختلف المجالات المعرفية، وبذلك أضيفت غايات أخرى إلى التماسك والاتساق والانسجام، من قبيل تثبيت المعلومات وترسيخ السلوك، ولهذا صار النص أساسا في المجال القانوني والديني والأدبي والتعليمي[2].

وفي المجال التربوي والديدكتيكي، النص هو خطاب ذو معنى، مثبت بالكتابة ويتشكل من ملفوظات مترابطة ومتراصة، تتضمن رموزا دلالية وتشكل بنية قابلة للفهم والتحليل[3]. أما **النص التاريخي** فهو بمثابة وثيقة مكتوبة شاهدة على الماضي شريطة أن تكون أصلية، لان الوثيقة تشكل على العموم المادة الأولية في التاريخ، أي أنها تحمل طابع فترة زمنية معينة[4].

([1]) ـ علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ـ دراسة تطبيقية على السور المكية ـ إبراهيم صبحي الفقي، الجزء1، ط1، 2000م، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ص33.

([2]) ـ المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، محمد مفتاح، ط1، 1999، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص17.

([3]) ـ تدريسية النصوص، محمد الدريج، الجزء3، الدليل التربوي، 1993، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص8.

([4]) ـ وثائق ونصوص: الإسلام منذ الانطلاقة الأولى إلى نهاية الدولة الأموية، محمد زنيبر، 1973، مطابع المغرب الكبير، الرباط، ص45.

ويعتبر هنري مارون " H. Marron" أن النص التاريخي هو كل مصدر للإخبار يتمكن من خلاله فكر المؤرخ من استخلاص شيء لمعرفة الماضي البشري[1]. ومن خلال هذه التعاريف يتضح أن للنص التاريخي مقومات هي الأصالة والإخبار ومتن قابل للفهم والتحليل.

وبيداغوجيا حددت التوجيهات التربوية " أهم المواصفات التي ينبغي توفرها في النصوص التاريخية وهي على الخصوص: معاصرتها للأحداث ـ ما أمكن ـ أو قريبة منها لتكتسب أهميتها العلمية، ومناسبتها من حيث الحجج والمضمون، بالتركيز على الفقرات الأساسية، ودون الإخلال بمعناها العام أو الوظيفة التي أعدت من أجلها، ومناسبتها لمستوى المتعلمين[2]."

ب ـ خصوصيات الوثيقة/ النص التاريخي:

تحتل الوثيقة دورا محوريا في البحث التاريخي، فهي المادة التي يستند عليها المؤرخ لبناء المعرفة التاريخية. ورغم تباين مفهوم الوثيقة ووضعها ضمن البحث التاريخي من مدرسة تاريخية لأخرى، فهي لم تفقد قيمتها، إذ يعد الاستكشاف الوثائقي من المهام الأساسية للمؤرخ، فدوره لا يقتصر على صياغة الإشكالات وبناء الفرضيات، بل لابد له من التوفر على برنامج عملي يمكنه من إبراز وثائق عديدة وأكثر موثوقية وأكثر كشفا. والتاريخ يصنع من وثائق، "وحيث لا وثائق، فلا تاريخ[3]."

واستمر الاتجاه الوثائقي في اعتبار النصوص أداة أساسية للبحث التاريخي، فعلى سبيل المثال كان فوستيل دي كولانج "يردد دوما على تلامذته سؤال الشهير: هل لديكم نصوص؟ معتبرا أنه لا تاريخ بدون نصوص، لأنه كما قال علم لا يتخيل بل يرى. [4]"

---

1) – De la connaissance historique, Henri Irene Marron, 1975, Ed seuil, Paris, P. 73-74.

(2) ـ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م، ص31.

(3) ـ النقد التاريخي، أنجلو وسينوبوس وآخرون، ترجمة عبد الرحمان بدوي، ط4، 1981، وكالة المطبوعات، الكويت، ص5.

(4) ـ التاريخ هل هو علم ، شاكر مصطفى، مجلة عالم الفكر، المجلد الخامس، العدد الأول، 1974، مطبعة حكومة الكويت، ص188.

وأصبحت بذلك النصوص أداة للمؤرخ لكونها المادة الأولية التي يبنى التاريخ بواسطتها، وهي دليل علمية التاريخ [1].

واعتبرت بعض المدارس التاريخية، وخاصة المدرسة الوضعية أن " المعرفة التاريخية لا تكتسب مشروعيتها إلا عبر الصرامة المنهجية التي يتم إعمالها في دراسة الوثائق وتحليلها [2]." وارتكزت هذه الصرامة على اعتماد مرحلتين أساسيتين في تحليل النصوص هما مرحلة الاستكشاف ومرحلة النقد التاريخي والتي يستعين فيها المؤرخ بالعلوم المساعدة لدراسة الوثيقة.

ثانيا ـ الاستثمار الديداكتيكي للنص التاريخي بين التنظير والأجرأة

صنفت التوجيهات التربوية النصوص التاريخية ضمن الدعامات الديدكتيكية الشائعة الاستخدام، وتعتبرها دعامة أساسية لإعمال النهج التاريخي وترسيخ اكتساب الكفايات المنهجية، لذلك يعد التوظيف الأنسب لهذه الدعامة هو الكفيل بتنمية قدرات المتعلم وفي مقدمتها إكسابه الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي. وتضمنت التوجيهات التربوية كذلك إشارة إلى مبادئ وشروط عامة، من قبيل التدابير الديدكتيكية لاستثمار النصوص، والمواصفات التي ينبغي توفرها في النص التاريخي.

ويظهر أن إيراد الدعامات والوثائق في التوجيهات التربوية انحصر في العموميات البيداغوجية، ولم تتم الإشارة إلى الفوائد الديداكتيكية وكيفية الاستعمال في الفصل، وكيفية الإعداد [3]. غير أن المصوغات التكوينية، وبعض الأبحاث التربوية تمكنت من تغطية هذا القصور، وأشارت إلى أهمية النص التاريخي وفوائده بالنسبة للدرس التاريخي. وتتجلى هذه الأهمية في:

ـ " إن النص التاريخي يعتبر المادة الأساسية في إنتاج المعرفة التاريخية.

([1]) ـ مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية، صهود محمد، مجلة التدريس، العدد8، 2016م، كلية علوم التربية بالرباط، ص93.

([2]) ـ مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية، صهود محمد، م.س، ص93.

([3]) ـ مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية، صهود محمد، م.س، ص104.

ـ إن دراسة التاريخ قائمة على النقد والتمحيص والتحقيق والتدقيق بقصد التعرف على الحقيقة.

ـ إن المؤرخ يتبع منهجية تتوافق مع خصائص النص والمتمثلة في: الزمان، المكان، والأحداث والوقائع المتضمنة لحقائق ومفاهيم ومصطلحات وأعلام...

ـ إن كلا من المؤرخ والمدرس، ومعهما المتعلم، يهدفون إلى الوصول إلى الحقيقة التاريخية, لهذا فالمدرس يستعير أدوات المؤرخ ويعدلها وفق مقاييس ديدكتيكية تتماشى ومستوى المتعلم. [1]" وقد أكسبت هذه الأهمية للنص التاريخي فوائد ديدكتيكية مختلفة.

على مستوى أجرأة التدابير الديداكتيكية لاستثمار النصوص والتي أشارت لها التوجيهات التربوية، تبرز بعض الاختلالات التي يمكن أن تكون عائقا أمام بناء مهارة التفكير والحس النقدي لدى المتعلم، فتفحصنا لبعض مضامين مكون التاريخ الخاصة بمرحلة الثانوي التأهيلي، وتحديدا مضامين بعض الكتب المدرسية [2] المعتمدة في تدريس التاريخ بالسنة الثانية باكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ومن خلال الممارسة الصفية مع المتعلمين، يمكن الوقوف عند إشكاليات مرتبطة أساسا بانتقاء وتوظيف النص التاريخي لبناء المعرفة التاريخية.

وتعد نوعية النص المعتمد من الإشكالات التي يمكن رصدها في هذا الإطار، إذ انطلاقا من دراسة منجزة حول عينة من وحدات من برنامج التاريخ للسنة الثانية باكالوريا، يتضح حجم التباين بين أصناف النصوص المكتوبة التي تم انتقاؤها واعتمادها، وهو ما تبرزه معطيات **الجدول1**. إذ تكشف معطياته أن النصوص المرجعية

([1]) ـ المصطفى الخصاصي، تدريس التاريخ والجغرافيا، حقل التاريخ المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012.، ص89-90.

([2]) ـ الشامل في التاريخ، جماعة من المؤلفين، دار نشر المعرفة، الرباط، 2007.

ـ في رحاب التاريخ، جماعة من المؤلفين، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2007.

تشكل نسبة مهمة (64%) مقارنة مع الوثائق الأصيلة(14%) والنصوص المصدرية(22%).

والتباين بهذا الشكل ينعكس سلبا على التحليل الديدكتيكي للنص التاريخي، والتوظيف الأنسب للمنهج التاريخي، والذي ينصب أساسا على الوثائق الأصيلة والنصوص المصدرية، والتي تقع فيها محاكاة منهج المؤرخ لإنتاج المعرفة التاريخية[1]. وهو ما لا يتحقق من خلال النصوص المرجعية والتي هي لباحثين ومؤرخين، وبالتالي تعتبر هي نفسها تحليلا وقراءة نقدية للنصوص المصدرية والوثائق الأصيلة.

الجدول1: توزيع أصناف النصوص التاريخية من خلال عينة من وحدات برنامج التاريخ للسنة الثانية باكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية

الكتب المدرسية	نوع النصوص التاريخية		
	وثيقة أصيلة	نص مصدري	نص مرجعي
في رحاب التاريخ	14(20%)	18(26%)	38(54%)
الشامل في التاريخ	03(6%)	8(16%)	39(78%)
المجموع	17(14%)	26(22%)	77(64%)

المصدر: **محمد صهود ، « مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية»، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بالرباط،2016، العدد8، ص113.**

ويعد النص التاريخي كذلك آلية لبناء وترسيخ كفايات منهجية وتواصلية لدى المتعلم، وذلك عبر سلسلة من العمليات الفكرية والتي تنمي القدرة على "معالجة المعطيات/ المعلومات المجمعة (التصنيف، الانتقاء، التعريف، التحليل، التفسير،

[1] ـ محمد صهود، « مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية»، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بالرباط،2016، العدد8، ص113.

التركيب و النقد)[1]" وتحليل الوثيقة وفق النهج التاريخي يتم عبر خطوات هي: الإشكالية والاستكشاف الوثائقي والتعريف والتفسير والتركيب.

وأجرأة هذه الخطوات لتحليل النص التاريخي هي الوسيلة الفعالة لبناء وترسيخ التفكير التاريخي والحس النقدي لدى المتعلم، وتحقيق هذه القدرة لدى المتعلم تمر بدورها عبر سلسلة من الخطوات يمكن تحديدها في الإشكالية والاستكشاف الوثائقي والتعريف والتفسير والتركيب والمفهمة[2]. ولا تتخذ هذه الخطوات بالضرورة شكلا خطيا، بحث يمكن اعتمادها بشكل لولبي لا بشكل تعاقبي.

وتحليل النصوص التاريخية اعتماد على هذه الخطوات هو أجرأة للتفكير التاريخي في المناهج الدراسية، والذي استحضرته المرجعية الديداكتيكية لمادة التاريخ التي اعتبرت أن "التجديد الإبستمولوجي الذي يعرفه التاريخ كمادة عالمة في موضوعه وأدواته ومفاهيمه المهيكلة، يستدعي التعامل معه كمعرفة منظمة يستطيع المتعلم فهمها وامتلاكها وتوظيفها في وضعيات جديدة." [3]

وتم بذلك اعتماد النهج التاريخي مقوما رئيسا لمادة التاريخ، وعرفته التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بأنه" المسار المعتمد في دراسة جزء معين من الماضي، ويتم عبر التعريف والتفسير والتركيب."[4] فالتعريف يعطي معنى للمعطيات التاريخية المتناولة بهدف الفهم وفك الترميزات. أما التفسير فينطلق من تأويل المعطيات التاريخية، في حين يرتكز التركيب على إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلي، وبين الكلي والجزئي.

---

(1) ـ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م، ص31.

(2) ـ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافيا: تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية ووضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديدكتيكية، نونبر 2009م، ص31.

(3) ـ وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض: المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات، الجزء 5، يونيو 2002، ص241.

(4) ـ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و تكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ و الجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص5.

وهذه الخطوات الثلاث، تستمد مرجعيتها من الأدبيات الإبيستمولوجية التي أشار لها المؤرخ المغربي عبد الله العروي في كتابه مفهوم التاريخ. واعتبر التعريف بمثابة عملية توضيحية، وبعدها "يأتي دور الاستيعاب بشتى أشكاله (الاستحضار، التفسير، التعليل)"[1] أما المرحلة الموالية، فتشمل الجمع والضم والتي تسمى اصطلاحا بالتألفة.[2]

والتألفة مرحلة مهمة، "فالاكتفاء بمرحلتي التعريف والتفسير في التاريخ المدرسي شيء غير مجد، والتوصل إلى مرحلة التركيب مسألة ضرورية وأساسية، لأنها تمكن التلميذ من التوصل إلى استنتاجات، والخروج باقتراحات أساسية في بناء المعرفة[3]." وهي المرحلة التي يمكن من خلالها بناء وترسيخ مهارة التفكير والحس النقدي لدى المتعلم.

---

(1) ـ مفهوم التاريخ، عبد الله العروي، الطبعة4،2005، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص242.

(2) ـ المكان نفسه.

(3) ـ محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، واهمي خديجة،2002، دار القرويين، الدار البيضاء، ص50.

خاتمة

إجمالا، نعتبر أنه بالرغم من وجود عُدَّة نظرية تحدد شروط ومواصفات توظيف النص التاريخي في بناء التعلمات، فإن مرحلة أجرأة هذه العدة غالبا ما تعتريها نواقص تحول دون بلوغ أهداف استثمار ديداكتيكي فعال للنص التاريخي. فإذا **كانت التوجيهات التربوية قد اعتبرت أن إكساب التلاميذ الفكر التاريخي** يرتكز على التحكم في مجموعة من الآليات المنهجية، فإن هذه الغاية يصعب بلوغها في غياب أجرأة لآليات التفكير التاريخي في مرحلة بناء التعلمات وتحليل النص التاريخي.

وخلال تحليلنا لأصناف النصوص الموظفة، وطريقة استثمارها استنتجنا غياب الإجرأة الفعلية لآلية **إكساب المتعلم القدرة على بناء الإشكالية، أي إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ باعتباره مادة إشكالية تطرح الأسئلة أكثر مما تتطلب الأجوبة. وبالمقابل أصبح الطرح الإشكالي في درس التاريخ عبارة عن تمهيد يتكون من أسئلة جامدة وغير محفزة لذاكرة المتعلم وبعيدة عن تحقيق أحد أهم غايات المرجعية الديدكتيكية في تدريس التاريخ وهي ضرورة إكساب المتعلم مسار إنتاج المعرفة التاريخية عوض التركيز على منتوجها.**

المراجع

1 ـ العربية

. أنجلو وسينوبوس وآخرون، النقد التاريخي، ترجمة عبد الرحمان بدوي، ط4، وكالة المطبوعات، الكويت،1981.

. جماعة من المؤلفين، الشامل في التاريخ، الناشر الأطلسي، الدار البيضاء، 2007.

. جماعــة من المؤلفين، في رحاب التاريخ، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2007.

. خريشه علي كايد سليم،"مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية/جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة19، العدد21، 2004.

. الخصاضي المصطفى، تدريس التاريخ و الجغرافيا:حقل التاريخ المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012.

. الدريج محمد، تدريسية النصوص، الجزء3، الدليل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993.

. زنيبر محمد ، وثائق ونصوص: الإسلام منذ الانطلاقة الأولى إلى نهاية الدولة الأموية، مطابع المغرب الكبير، الرباط.1973.

. شاكر مصطفى،التاريخ هل هو علم ، مجلة عالم الفكر، المجلد الخامس، العدد الأول، مطبعة حكومة الكويت، ، 1974.

. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ـ دراسة تطبيقية على السور المكية ـ الجزء1، ط1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م.

. صهود محمد، « مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية»، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بالرباط،2016، العدد8.

. العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، الطبعة4، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2005.

. محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1999.

. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب، لجنة الاختبارات والتوجيهات التربوية، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج وبرامج تكوين الأطر، مارس 2001.

. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة،

لجنة تركيب المشاريع الجهوية، مارس 2002.

. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض: المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات، الجزء5، يونيو 2002.

. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافيا: تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية ووضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديدكتيكية، نونبر 2009م.

. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م.

. واهمي خديجة، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء،2002.

2 ـ الأجنبية

. Hassani Idrissi Mostapha , Pensée historique et apprentissage de l'histoire , L'Harmattan , 2005.

. Henri Irene Marron , De la connaissance historique, Ed seuil, Paris, 1975.

. Henri Moniot , Didactique de L''Histoire, Nathan, Paris , 1993.

النص الحجاجي في كتاب التلميذ(ة) لمادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي: المرجعيات النظرية وإجراءات القراءة

د. مريم الزكراوي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بني ملال - خنيفرة

ملخص:

يصطدم تدريس النص الحجاجي في مرحلة الثانوي التأهيلي بإشكالات معرفية ومنهجية، تظهر على مستوى التنميط واختيار المفاهيم، فضلا عن إجراءات القراءة، التي تتجاذبها مرجعياتٌ متباينة، تراثية وحداثية، تفضي إلى الالتباس أحيانا. من هذا المنطلق، تروم الدراسة بيان الأسس النظرية، والأصول المعرفية للمفاهيم المؤطِّرة لقراءة النص الحجاجي؛ سعيا إلى تحقيق التجانس بين النص المدروس ومنهج تحليله. وعليه، فإن الدراسة ستعْمِد إلى جرد أنماط النصوص الحجاجية، وتوصيفاتها في كتاب التلميذ(ة)، تمهيدا لمناقشة معايير تصنيفها، ثم تتبُّع إجراءات القراءة المقترَحَة؛ لكشف مدى توافُقها والمرجعية النظريةَ المؤطرة لها، وكذا انسجامها والشروط التداولية المنتِجَة لذلك النص.

الكلمات المفاتيح: النص، الحجاج، النص الحجاجي، المرجعيات النظرية، القراءة، كتاب التلميذ(ة).

مقدمة:

يشْغَل الخطاب الحجاجي حيزا مهما في منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي؛ فهو حاضر في جُل المكوّنات، بأقدار متفاوتة، وضمن أنساق متباينة، تفْرضها طبيعة المكون وأهدافه. ومردُّ ذلك إلى ما يكتسيه الحجاج من أهمية قصوى في بناء الشخصية العلمية الناقدة، فضلا عن كونه مدخلا إلى التربية على الاختيار، وترسيخ قيم التسامح، وتعزيز ثقافة الحوار؛ ذلك أنه يمكّن المتعلم من آليات تشكيل المواقف، وبناء التصورات، كما يزوّده بطُرق الدفاع عنها.

ويعدّ مكوّن "درس النصوص" المجال الأرْحَب لاشتغال نظرية الحجاج منهجًا ومفاهيمَ؛ نظرا لما يتيحه من إمكانات التطبيق والتحليل والنقد، ولما يتضمنه النص - في حد ذاته - من بنى لغوية ومنطقية، تفتح آفاقا واسعة للقراءة والتأويل، وتجعله ميدانا خصبا للدراسة الحجاجية.

غير أن المتأمِّل في تدريسية النص الحجاجي بالثانوي التأهيلي يستشفُّ أن أهدافه التعليمية تقف عند حدود تأطير النص ضمن نمط "الحِجاج"، وتعرُّف موضوعه، ثم تفكيك بنيته الاستدلالية، واستخلاص عناصرها، المتمثلة في الأطروحة المتبَنّاة، والأطروحة النقيض، ووسائل الحجاج، والتركيب. ولا شك في أن هذا النهج من شأنه تزويد المتعلم بالمبادئ الأولية لتحليل النص الحجاجي. لكن هذه المعرفة، التي يكتسبها عبر مقاربة نصوص هذا النمط، تستعصي عن التحول إلى مهارات تواصلية، يستعين بها المتعلم في مختلف الوضعيات التخاطُبية. ويظهر هذا الأمر بجلاءٍ، في "درس التعبير والإنشاء"، الذي يوازي نمط النص الحجاجي؛ حيث لا يتمكن المتعلم -غالبا- من تجاوز مرحلة تلقي النص الحجاجي إلى مرحلة إنتاجه، كما يعجز عن تدبير اختلافه مع الآخَر حِجاجيا، وانتهاج مسلك واضح، يحتكم إلى العقل والمنطق في وضعيات تواصلية مختلفة. إن هذا الوضع يدعو إلى البحث عن مكامن الخلل في تدريسية النص الحجاجي على مستوي آليات التحليل والقراءة، ثم على مستوى مضامين النصوص نفسِها.

مشكلة الدراسة:

تطرح قراءة النص، المصنف حِجاجا، إشكالية النقل الديدكتيكي للمعرفة الحجاجية؛ من حيث جهازها المفهومي، وأدواتها التحليلية المعتمَدة في عملية القراءة. ويرتبط ذلك بعملية التنميط والتصنيف التي يخضع له النص الحجاجي في كتاب التلميذ(ة).

بيانا لهذه المشكلة نطرح التساؤلات الآتية:

- ما المرتكزات التي تم اعتمادها في تنميط النص الحجاجي؟ وما مدى نجاعتها التعليمية؟
- ما المرجعيات النظرية التي انطلق منها منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي في تدريس النص الحجاجي؟ وما مدى توافقها مع إجراءات القراءة المقترحة في كتاب التلميذ(ة)؟
- إلى أي حد تنسجم النصوص المختارة والأهدافَ المتوخاة، قيميا وسلوكيا، من الدرس الحجاجي إجمالا بالثانوي التأهيلي؟

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف ومقاصد، لعل أبرزها، ما يأتي:

- مناقشة التصنيف المعتمَد للنص الحجاجي في كتاب التلميذ(ة) لمادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، ومحاولة تقديم تصور بديل في هذا الشأن.
- التعريف بالمنطلقات النظرية لتدريسية النص الحجاجي في الثانوي التأهيلي.
- الاستفادة من منْجَز الدرس اللغوي القديم، وكذا الدرس الحديث في نظرية الحجاج، وَفق رؤية تكاملية، لا تعزل المفاهيم عن سياقها المعرفي والثقافي؛ وذلك بتحقيق الانسجام بين منهج القراءة والمجال التداولي للنص.
- اختيار النصوص الحجاجية بما يتوافق والأهداف المتوخاة من الممارسة الحجاجية، وكذا بما يتلاءم ومدخل القيم في المنهاج.

عينة الدراسة:

وتتجلى في:

- مجزوءة "الحجاج" في جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية.
- محور "أنماط حجاجية" ضمن مجزوءة النثر العربي القديم في السنة الأولى باكالوريا/ مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.

منهج الدراسة:

تلاؤما مع موضوع الدراسة، تم التوسل بمنهج وصفي يستند إلى إجراءات التفسير والمقارنة، وذلك عبر استقراء النصوص المنضوية تحت عينة الدراسة، وجمع المعطيات المتعلقة بها من كتاب التلميذ(ة)، إضافة إلى الوثائق الرسمية المؤطرة لمنهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، ثم تحليلها وتنظيمها وفق ما استدعته أسئلة الدراسة وأهدافها.

1. تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة:

1.1 مفهوم "النص":

تدور مادة (ن ص)، في اللغة العربية، حول معانٍ، أبرزها الرفع والظهور والانتهاء. يدل على ذلك قول ابن فارس (ت395ه): "النُّونُ وَالصَّادُ أَصْلٌ صَحِيحٌ، يَدُلُّ عَلَى رَفْعٍ وَارْتِفَاعٍ وَانْتِهَاءٍ فِي الشَّيْءِ. ومِنْهُ قَوْلُهُمْ: نَصَّ الْحَدِيثَ إِلَى فُلَانٍ: رَفَعَهُ إِلَيْهِ. وَالنَّصُّ فِي السَّيْرِ أَرْفَعُهُ، يُقَالُ: نَصْنَصْتُ نَاقَتِي، وَسَيْرٌ نَصٌّ وَنَصِيصٌ. وَمِنَصَّةُ الْعَرُوسِ مِنْهُ أَيْضًا. وَبَاتَ فُلَانٌ مُنْتَصًّا عَلَى بَعِيرِهِ؛ أَيْ مُنْتَصِبًا. ونَصُّ كُلِّ شَيْءٍ: مُنْتَهَاهُ"[1].

وقال ابن منظور (ت711ه): "النَّصُّ: رفْعُك الشَّيْءَ. نَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ فَقَدْ نُصَّ. وَقَالَ عَمْرٌو بْنُ دِينَارٍ: مَا رأَيت رَجُلًا أَنَصَّ لِلْحَدِيثِ مِنَ الزُّهْرِي؛ أَي أَرْفَعَ لَهُ وأَسْنَدَ. يُقَالُ: نَصَّ الْحَدِيثَ إِلى فُلَانٍ؛ أَي رفَعَه، وَكَذَلِكَ نصَصْتُه إِليه... ووُضِعَ عَلَى المِنَصَّةِ؛ أَي عَلَى غَايَةِ الفَضِيحة وَالشُّهْرَةِ وَالظُّهُورِ. والمِنَصَّةُ: مَا تُظْهَرُ عَلَيْهِ العروسُ لتُرَى... والنَّصُّ والنَّصِيصُ: السَّيْرُ الشَّدِيدُ والحثُّ... النصُّ أَصلُه مُنْتَهَى الأَشياء، ومَبْلغُ أَقْصاها... وَفِي حَدِيثِ هِرَقْلَ: يَنُصُّهم؛ أَي يستخرجُ رأْيهم ويُظْهِرُه؛ وَمِنْهُ قَوْلُ الْفُقَهَاءِ: نَصُّ القرآنِ، ونَصُّ السنَّة؛ أَي مَا دَلَّ ظاهرُ لَفْظِهِمَا عَلَيْهِ مِنَ الأَحكام..."[2].

تشير عبارة ابن منظور الأخيرة إلى بعض أوجُه الاستعمال الاصطلاحي للنصّ، في علاقته بالأصل المعنوي اللغوي، الدال على الظهور والارتفاع، وهو ما تكشف عنه المعاجم الاصطلاحية؛ ففي "التعريفات"؛ النص هو "ما ازداد وضوحًا على الظاهر لمعنى المتكلم، وهو سَوْق الكلام لأجل ذلك المعنى؛ فإذا قيل: أحْسِنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي، ويغْتَمُّ بِغَمّي، كان نصًّا في بيان محبته"[3]. وجاء في "الكليات": "النص: ما لا يحتمل إلا معنىً واحدًا. وقيل: ما لا يحتمل التأويل. وَالنَّص قد يُطلق على كَلَام مَفْهُوم الْمَعْنى،

---

[1] - أحمد ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، 1979م، مادة "ن ص ص".

[2] - جمال الدين بن منظور، لسان العرب، وضع حواشيه: اليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر، بيروت، ط.3، 1993م، مادة "ن ص ص"، بتصرف.

[3]- الشريف الجرجاني، التعريفات، ضبطه وصححه: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط.1، 1983م، ص.241.

سَوَاء كَانَ ظَاهرا أَو نصّا أَو مُفَسرًا، اعْتِبَارا مِنْهُ للْغَالِب؛ لِأَن عَامَّة مَا ورد من صَاحب الشَّرِيعَة نُصوص"[1].

لقد استعمل الفقهاء والأصوليون مصطلح "النص" في سياق تفصيلهم مراتب الدلالة من حيث الوضوح والخفاء. وهو عندهم يشمل كلام الله تعالى ورسوله ﷺ، بوصفه دليلا من أدلة الفقه وأصوله، إلى جانب الإجماع والقياس. وهكذا، يتبين أن الاستعمال الاصطلاحي للنص، في المجال التداولي العربي الإسلامي، قد استمد من معانيه اللغوية المتعددة معنى الظهور والبيان؛ فكلما دل الكلام بظاهره على المعنى، من غير حاجة إلى التأويل، سُمّي نَصّا. وإطلاقه على كلام الله ورسوله ﷺ إنما لقيامه دليلا يحصل به البيان، والإفصاح عن مراد الشارع وقصْده.

أما في الدراسات الأدبية واللغوية المعاصرة، فقد اختلفت تعريفات النص (Le texte) باختلاف الأصول المعرفية، والمرجعيات النظرية التي يتأطر ضمنها، وحسْبُنا - في هذا المقام - أن نورد ما ينسجم وموضوعَ الورقة؛ أي ما له علاقة بالجانب الوظيفي للنص في السياق التربوي والتعليمي.

اتجه التعريف البنيوي للنص إلى معنى الترابط والتواشُج بين أجزاء الكلام؛ وهو معنى مأخوذ من الأصل اللاتيني (textus) الذي يعني "النسيج" أو "الأسياخ المظفرة"[2]، فالنص - عند برينكر Brinker- هو "تتابع مترابطٌ من الجمل"[3]، وعند رولان بارت Roland Barthe هو "السطح الظاهري للأثر الأدبي، وأنه نسيج الكلمات المشتبِكة والمنظمة بطريقة تفرض معنى متيناً وراسخاً ووحيداً"[4]. بمعنى أن ما يسم النص بسمة النصية؛ هو تعالق

---

[1]-أبو البقاء الكفوي، الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، ص. 908 .

[2] - فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط.1، 1999م، ص.4.

[3]- نقلا عن: برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية: دراسة الأسلوب - البلاغة - علم اللغة النصي، ترجمه وقدم له وعلق عليه: محمود جاد عبد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، ط.1، 1987م، ص.188.

[4]- محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط.1، 2001م، ص. 18.

عناصره والتحام أجزائه على نحو يسهم في توجيه الدلالة وتعضيدها. فضلا عن ذلك، يعتبر التصور البنيوي النص عالما مكتفيا بذاته، وبنية مغلقة، تنفصل عن سياقها وشروط إنتاجها، وهو ما يلح عليه تودوروف todorov في تعريفه للنص، حيث يقول: "النص إنتاج لغوي منغلق على ذاته، ومستقل بدلالاته، وقد يكون جملة، أو كتاباً بأكمله"[1].

كما يقدم عبد الفتاح كِليطو، ضمن دراسته البنيوية "الأدب والغرابة"، تصورا لمفهوم "النص"، يربطه بأدواره التعليمية وأبعاده الثقافية؛ فيستحضر في تحديده مقابِلَه "اللانص"، الذي لا يرقى إلى مرتبة النصية؛ كالمكالمات الهاتفية والحوار اليومي والإعلانات. إن النص - من منظوره - يمتلك تنظيما فريدا، يعزله عن اللانص. كما يحمل مدلولا ثقافيا، يرفعه إلى مقام التدوين والتعليم والتفسير والتأويل، وكذا الاستشهاد به حينما يُنسب إلى مؤلف حُجّة، يُعْتَدّ بكلامه؛ لقيمته الأدبية والفكرية، ومكانته العلمية والثقافية[2].

وفي لسانيات النص، اتجهت بعض التعريفات نحو التعميم، مُغيِّبة المحددات التي يمكن أن تقوم فواصل بين ما هو نص، وما هو غير ذلك؛ كتعريف هارتمان Hartman و ستورك Stork النصَّ بأنه "متتالية من الكلمات، تكوّن ملفوظا منجزا"[3]. واتجهت محاولات أخرى إلى الإحاطة بمفهوم النص، على نحو أخصّ وأدقّ، بتحديد سمات النص أو معايير النصية؛ كما فعَلَ دي بوجراند de Beaugrande ، في كتابه "النص والخطاب والإجراء"؛ حيث حدّد سبعة معايير للنصية، هي: السبك والالتحام والقصد والقبول ورعاية الموقف والتناص والإعلامية[4].

---

[1] - المرجع نفسه، ص. 14.

[2]- عبد الفتاح كليطو، الأدب والغرابة: دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط.3، 2006م، ص ص. 17- 18.

[3]- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2001م، ص. 82.

4- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1998م، ص ص. 103-105.

بَسْطا لدلالات هذه المعايير، فإن السبك والالتحام سمتان مميّزتان لبنية النص الداخلية، تحققان تواشج عناصره؛ عن طريق وسائل التضامّ وتفاعل مكونات النص. ويعد القصد والقبول ورعاية الموقف، عناصر سياقية ومعطيات تداولية، تشير - على وجه الترتيب - إلى كلٍّ من منْتِج النص ومتلقيه وسياقه. أما التناصُّ، فهو مظهر لحوارية النص وتعالقه مع نصوص أخرى، يفترض وجود معرفة مشتركة بين مبدع النص ومتلقيه. وأخيرا ثمة الإعلامية، التي تشكل وظيفة النص، وما يترتب عنها من إفادة وإبلاغ.

وبالنظر إلى العلاقة التفاعلية بين اللغة، بتجلياتها المختلفة، وبين البيئة الاجتماعية، التي نص عليها علم اللغة الاجتماعي، ربط النقاد وعلماء اللغة الاجتماعيون النص الأدبيَّ بالمجتمع، وبأنساقه الثقافية؛ فعرّفوا النص بأنه "بنية دلالية، تنتجها ذات ضمن بنية نصية منتجة، في إطار بنية أوسع؛ اجتماعية وتاريخية وثقافية"[1].

نتبين مما سبق، أن النص الجدير بهذا الوسم، الخليق بأنْ يكون مادة تعليمية، هو ذلك النص المتسق، المنسجم بنيويا ودلاليا، الذي تتوافر فيه شروط الكتابة العلمية الرصينة، أو سمات الإبداع الأدبي والصياغة الجمالية، وهو النص الذي يسير على هدي قوانين اللغة نحوا ودلالة وتداولا، كما يجدر به أن يكون حاملا لقيم ثقافية، تنسجم والرؤية التعليمية والتربوية المؤطِّرة للمنهاج التعليمي.

2.1 مفهوم "الحجاج ":

يذهب ابن فارس إلى أن للجذر اللغوي "ح ج" أصولا أربعة، أولها الْقَصْدُ، وَكُلُّ قَصْدٍ حَجٌّ... ثُمَّ اخْتُصَّ بِهَذَا الِاسْمِ الْقَصْدُ إِلَى الْبَيْتِ الْحَرَامِ لِلنُّسُكِ... وَمِنَ الْبَابِ الْمَحَجَّةُ، وَهِيَ جَادَّةُ الطَّرِيقِ... ثم يُرَجِّحُ أن تكون الحجة منضوية تحت هذا الأصل؛ لِأَنَّهَا تُقْصَدُ، أَوْ بِهَا يُقْصَدُ الْحَقُّ الْمَطْلُوبُ. يُقَالُ: حَاجَجْتُ فُلَانًا فَحَجَجْتُهُ؛ أَيْ غَلَبْتُهُ بِالْحُجَّةِ، وَذَلِكَ الظَّفَرُ يَكُونُ عِنْدَ الْخُصُومَةِ. وَالْجَمْعُ حُجَجٌ. وَالْمَصْدَرُ الْحِجَاجُ[2].

---

[1]- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي: النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، ط.2، 2001م، ص32.

[2]- مقاييس اللغة، مادة "ح ج".

ويقول ابن منظور: "حاجَجْتُه أُحاجُّه حِجاجاً ومُحاجَّةً حَتَّى حَجَجْتُه؛ أَي غَلَبْتُه بالحُجَجِ الَّتِي أَدْلَيْتُ بها... والمَحَجَّةُ: الطَّرِيقُ... والحُجَّة: البُرْهان، وَقِيلَ: الحُجَّة مَا دُوفِعَ بِهِ الْخَصْمُ... وَهُوَ رَجُلٌ مِحْجاجٌ؛ أَي جَدِلٌ. والتَّحاجُّ: التَّخاصُم... وحاجَّه مُحاجَّةً وحِجاجاً: نَازَعَهُ الحُجَّةَ. وحَجَّه يَحُجُّه حَجّاً: غَلَبَهُ عَلَى حُجَّتِه. وَفِي الْحَدِيثِ: فَحَجَّ آدمُ مُوسَى؛ أَي غَلَبَه بالحُجَّة. واحْتَجَّ بالشيءِ: اتَّخَذَهُ حُجَّة"[1].

من خلال هذه التحديدات المعجمية، نخلص إلى أن الأصل في الحجاج هو القصد، وضمن هذا المعنى تندرج المعاني الأُخَر، وهي:

- الغلبة والظفر عند المحاجة والمجادلة؛
- التخاصم والمنازعة؛
- البرهنة والاستدلال.

إن الحجة يقصد إليها بالمحجة؛ أي: بالمقصد والمسلك لبلوغ الغاية في المحاجة، وهي تحقيق الغلبة والظفر؛ فالحجة دليل وبرهانٌ يحقق من خلاله المتكلم الظفر عند المنازعة. وهذا الطابع التفاعلي للحجاج نلْمَحُه كذلك، في صيغته الصرفية (المُحاجَجَة والتّحاجّ)، الدالة على معنى المطاوعة والمشاركة؛ أي إن الحجاج يقتضي وجود طرفين، يتبادلان الحجج بطريقة موجهة ومقصودة؛ من أجل بلوغ هدف الإقناع.

وقد ورد الحجاج، في التراث اللغوي العربي، بتصريفات اشتقاقية متعددة؛ كالاحتجاج والتحاجّ والمحاجّة والتحاجُج والمحاججة (بفكِّ الإدغام)، كما استعملت في الدلالة على معناه مصطلحات مُقارِبة، تحضر فيها المعاني اللغوية المذكورة آنفا؛ كالبرهان والجدل والاستدلال. وارتبط الحجاج في التراث بالخلاف والاختلاف، الذي طبع شُعَب المعرفة العربية الإسلامية، بين الفرق والتيارات والمذاهب، ضمن أشكال تفاعلية، تأتي في مقدمتها المناظَرات.

فقد استعمل أبو الوليد الباجي (ت 474هـ) الحجاج، بلفظه ومعناه الاصطلاحي، في كتابه "المنهاج في ترتيب الحجاج"؛ حيث رادَفَ بين الحجاج والجدل في مقدمة الكتاب،

[1]- لسان العرب، مادة "ح ج".

مبرزا قيمة هذا العلم - أي الجدل- بقوله: "هذا العلم من أرفع العلوم قدرا، وأعظمها شأنا؛ لأنه السبيل إلى معرفة الاستدلال، وتمييز الحق من المحال. ولولا تصحيح الوضع في الجدل، لما قامت حجة، ولا اتضحت محجّة، ولا عُلم الصحيح من السقيم، ولا المُعوج من المستقيم"[1].

أما في العصر الحديث، فيعُدّ كل من "شاييم بيرلمان"Chaïm Perelman و"لوسي أولبريخت تيتيكا"Lucie Olbrechts-Tyteca ، ضمن مشروعهما في "البلاغة الجديدة"، موضوع نظرية الحجاج هو "درس تقنيات الخطاب، التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يُعْرض عليها من أطروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم"[2]. وفي الحقل التداولي العربي، يعرف طه عبد الرحمن الحجاج بقوله: "حد الحجاج كل منطوق به، موجَّه إلى الغير؛ لإفهامه دعوى مخصوصة، يحق له الاعتراض عليها"[3]. كما يؤكد طابعه التواصلي والتداولي؛ فيصفه بأنه "فعالية جدلية"، و"فعالية استدلالية خطابية"؛ إذ لا خطاب بغير حجاج، ولا مخاطب من غير أن تكون له وظيفة المدعي، ولا مخاطب من غير أن تكون له وظيفة المعترض[4].

يقتضي الحجاج إذن، وجود طرفين متحاجَّيْن، ضمن سياق جِدالي وتناظُري، لا يبلغ فيه أحد الطرفين غايته إلا بامتلاك القدرة على رَصْف الحجج، وحَشْد الأدلة، وانتهاج طرق في التعبير مخصوصة؛ من أجل إقْناع المخاطَب وإفْحامه. وهو بذلك فعل قَصْدي، يحصل عن وعي وإدراك لوسائله وأهدافه، وعملية منظمة، لها تقنياتها وأساليبها، التي تتضافر لتستدرج المخاطَب إلى التسليم بالحُكْم.

---

[1]- أبو الوليد الباجي، المنهاج في ترتيب الحجاج، تح: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.3، 2001م، ص. 36.

[2]- عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفارابي، بيروت، ط.1، 2001م، ص. 27.

[3]- طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط.1، 1998م، ص. 221.

[4] - المرجع نفسه، ص.221.

2. إشكاليات تصنيف النص الحجاجي في كتاب التلميذ(ة):

للتصنيف فوائدُ بيداغوجية، وأهميةٌ بالغة في ميدان التعليم. وتظهر هذه الأهمية حين يتعلق الأمر بتصنيف النصوص؛ إذ يعد ذلك من أهم المداخل المحدِّدة لمنهج القراءة وطرقها؛ نظرا لدوره في رسم الإطار الأولي للاشتغال، ولما يقدمه من أدوات ووسائل تتضافر في تشكيل الخطة التعليمية والقِرائية، التي توجه تدريسية النص.

ونظرا لهذا الدور، الذي تحظى به عملية التصنيف، تم التوسع في أجرأتها في كتاب التلميذ(ة) حتى طالت النمط الواحد كذلك؛ كما هو شأن النص الحجاجي موضوع هذه الدراسة. وقد اختلفت معايير التصنيف، ومنطلقاته النظرية، بين جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، وبين مستوى السنة الأولى بكالوريا/ مسلك الآداب والعلوم الإنسانية كما سنُبيّن.

2. 1 تصنيف النص الحجاجي في جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية:

يستند تصنيف النص الحجاجي، في هذين الجذعين، إلى معيار النمط، وهو "الطريقة التقنية المستخْدَمة في إعداد النص وإخراجه؛ بغية تحقيق غاية المرسِل منه. ولكل فن أدبي نمطٌ يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية وترسيمة تتلاءم مع الموضوع المطروح"[1]. وقد جُعلت هذا الأنماط ثلاثا، نعرضها فيما يأتي، مُرْفَقةً بتعريفاتها وشروحها في كتاب التلميذ(ة):

- **النمط الأول: الإخبار**

النص الإخباري هو نص يحمل خبرا موجّها؛ فهو لا يقتصر على تقديم المعلومات، وتزويد المتلقي بأخبار وأنباء لمساعدته على فهمها، ومعرفة أسباب حدوثها، بل يسعى

[1]- إيمان البقاعي، المتقن: معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص.83.

أيضا إلى إقناعه بصحة هذه الأخبار، وأهميتها وإدراك مراميها، أو بصحة وجهة النظر التي تحْمِلها[1].

ومن مقاصد تعرف هذا النمط حثُّ المتعلم على تحري خلفيات الخبر، وتقصي أبعاده المختلفة، التي تتستر وراء غاية الإخبار أو الإعلام. كما تزوده مقاربة نصوص هذا النمط بأدوات التحليل، التي تمكنه من تتبع المؤشرات الدالة على حضور ذات المتكلم، وتوجيهها لسيرورة الخطاب؛ فالخبر عادةً لا يتسم بالحياد، ولا يكون مجردا عن قصد التأثير والإقناع؛ لكونه غير منفصل عن شروطه التداولية.

❖ **النمط الثاني: التفسير**

يتوخى النص التفسيري إقدار المتلقي على فهم أطروحة أو موقف، يتبناه الكاتب من قضية أو مذهب أدبي أو فكري أو علمي... كما يسدّ حاجته إلى المعرفة، ويساعده على تجاوز عوائق فهمها؛ وذلك بتوفير المعلومات الضرورية والكافية للإحاطة بتلك المعرفة. وإذا كان النص التفسيري، في عرضه لقضية أو فكرة، وتفسيرها، يعمل على حمل المتلقي على اعتناقها، والوقوف منها موقفا إيجابيا، مستغلا حُسْن العرض ووضوح التفسير، سمي حينئذ "نصّا تفسيريا حجاجيا"[2].

أدرج النص التفسيري إذن، ضمن الحجاج، بوصفه نصّا لا يقف عند حدود البيان والإيضاح، وإنما يتجاوز ذلك إلى قصد الإقناع بصحة مفهوم أو تصور، وهذا من شأنه تعويد المتعلم على تجاوز المعاني الظاهرة، واستبطان المقاصد الخفية، والدلالات المضْمَرة، الثاوية خلف المضامين التفسيرية؛ من خلال آليات تحليلية، تستهدف رصد المؤشرات اللغوية الدالة على مواقف المتكلم، وآرائه الخاصة بشأن الموضوع المفسَّر.

---

[1]- في رحاب اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء،2005م، ص. 57.

[2]- المرجع نفسه، ص. 72.

❖ النمط الثالث: الإقناع

عرّف نمط الإقناع، في كتاب التلميذ(ة) بأنه النمط الذي يصرح فيه المتكلم بمواقفه، ساعيا إلى الإقناع بالحجة والبرهان، عِوَضَ الاستعانة بالإخبار أو التفسير[1]. كما أنه يعرف بوظيفته الكلية، المبنية على الحوار والمناقشة واستعمال الحجج والحجج المضادة؛ لاستدراج المخاطَب إلى الاقتناع بصواب الأطروحة التي يدافع عنها[2].

إن المراد بهذا النمط هو كل نص تُنتهج فيه مسالك الاستدلال؛ كالقياس والاستنباط والاستقراء، ويَحْفِل بحُجج مستقاة من مصادر مختلفة؛ كالشرع والتاريخ والواقع... كما يبدو فيه قصد المتكلم واضحا جليا، دون موارَبة أو تمويه، إضافة إلى وجود تعارض بين طروحات طرفي الحجاج. وهكذا، يتمكن المتعلم، عبر هذا النمط، من امتلاك المبادئ الأولية لتحليل النص الحجاجي، والاقتدار على رصد عناصر البنية الحجاجية للنص، واستخراج الحجج ثم تصنيفها، وكذا توظيف المعرفة اللغوية في تحديد الوظائف الحجاجية للدليل اللفظي، مفردا ومركّبا.

تعليقا على هذا التصنيف، فإن مصطلح "الإقناع" يكتسي طابع العموم والشمول؛ ذلك أنّ كل نص حجاجي هو نص إقناعي، ما دام الإقناع غاية الحجاج، وقصده الأسمى. وعليه، فما من مسوّغ لاستِئْثار نمط حجاجي بهذا الاصطلاح دون سواه. وإن في ربطه بنمط معين، مهما كانت سماته الأسلوبية وبنيته الاستدلالية، وأصناف حُججه، مدْعاة للبس والغموض!

صحيحٌ أن طبيعة السياق التعليمي تستدعي النقل الديدكتيكي للمعرفة بسْطا وتفكيكا، لكنّ التكلُّف في التقسيم، والتمحُّل في التفريع، قد يُفْضيان إلى نتائج عكسية! ويظهر هذا الأمر في الاختلاف بين كتب التلميذ(ة)، على مستوى اختيار النصوص؛ حيث تتلاشى أحيانًا الحدود الفاصلة بين الأنماط الثلاثة.

---

[1]- المنير في اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة سوماكرام، الدار البيضاء، ط.4، 2008/ 2009م، ص. 86.

2 - في رحاب اللغة العربية، ص.87.

تدليلا على ذلك، نجد في كتاب "النجاح في اللغة العربية" نصا إخباريا، عنوانه "الغزل الطبيعي"[1]، وُضع نصّا للانطلاق في مكون التعبير والإنشاء لمهارة "إنتاج نص حجاجي إخباري"، بيد أن الملاحظ هو غياب القصة أو الخبر، واستجابة النص لخصائص النص الإقناعي بالأحرى؛ كما تم تحديدها من قبْلُ. وفي المقابل، تم اختيار نص يستجيب لنمط الإخبار في نص الانطلاق، الذي يخُصّ مهارة "إنتاج نص حجاجي إقناعي"! ولا يُحتاج إلى كبير عناء لتبيُّن ذلك؛ فالنص عبارة عن خبر مَرْوِيّ، يبتدئ هكذا: "قال إسماعيل: وسمعت الكندي يقول"[2].

أما النصوص التفسيرية في الكتاب نفسه، فتبدو الحدود بينها وبين النصوص الإقناعية مبهمة، ونضرب لذلك مثالا بنصين؛ الأول نص "القديم والجديد"[3] المصنف تفسيريا، والثاني نص "إنهاء التمييز في المعاملة بين الجنسين في العالم العربي"[4] المصنف إقناعيا؛ فكلاهما يناقش قضية هي مثار جدل، ويتّبع في ذلك مسارا حجاجيا واضح المعالم، كما يتوسل بآليات التفسير، بالموازاة مع الحُجج ووسائل الإقناع.

وبخلاف ذلك، نلاحظ، في كتابي "المنير في اللغة العربية" و"في رحاب اللغة العربية"، توافقا أكثر بين سمات النمط؛ كما حُددت في المدخل، وبين النصوص المختارة؛ إذ إن معظمها يستجيب لمعايير التصنيف.

إضافة إلى ما تقدم، فإن التصنيف المعتمَد في المنهاج يُبْقي كثيرا من النصوص خارج التصنيف، كالنصوص الشعرية مثلا؛ لأنه لا يستند إلى معيار موحد، تتمايز بموجبه الأنماط الثلاثة (الإخبار والتفسير والإقناع)؛ إذِ الملاحظ تداخلُ معيارَيِ الشكل والوظيفة؛ فنَمَطَا الإخبار والتفسير يتحدّدان بناء على معيار الشكل، أو الخصائص البنائية؛ كنوع الحجج والأساليب الحجاجية الموظفة. وبيانُ ذلك أن النمط الأول يعتمد الخبر أو القصة حجة ووسيلة فنيةً لتأكيد أطروحةٍ ما، في حين يعتمد النمط الثاني

1- النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.2، 2006م، ص. 65.

2- المرجع نفسه، ص. 86.

3- المرجع نفسه، ص. 69.

4- المرجع نفسه، ص. 84.

أساليب الشرح، وطرائق التفسير؛ كالتعريف والوصف والسرد. أما نمط الإقناع، فالظاهر - من خلال الاصطلاح - أنه يتحدد استنادا إلى وظيفته، غير أن تعريفه، في كتاب التلميذ(ة)، ركز - هو الآخر - على معطى شكلي، هو نوعية الحجج؛ فإذا كانت هذه الحجج جاهزة؛ كالحجج النقلية، أو مصنوعة عن طريق أساليب الاستدلال المنطقية، استحق النص أن يسمى "نصا حجاجيا إقناعيا"!

لئن كانت وظيفة الإقناع تتحقق بمخاطَبة العقل، واستهداف ملكات التحليل والتركيب والمقارنة، والتركيز على المرجعية المشتركة، فإن قسيم الإقناع، الذي يمكن اعتماده في هذا المقام، هو الاستمالة والتأثير؛ أي ذلك الأثر النفسي والانفعالي، الذي يحْدُث عن طريق دغدغة العاطفة والوجدان بضُروبٍ من البلاغة، وفنونٍ من البيان. بهذا المعنى، تنضوي تحت النوع الأول النصوص الفكرية والأدبية والفلسفية، التي تعتمد بنية استدلالية منطقية؛ كالاستنباط والاستقراء والقياس... في حين تنضوي تحت النوع الثاني الأشكال الخطابية ذات السمت البلاغي؛ كخطب الوعظ والقصائد والمقامات والسِّير والخواطر. وعليه، فإن الإقناع يشمل النص الإقناعي، إضافة إلى النص التفسيري حسب تحديدات الكتاب المذكور. أما التأثير، فيمكن أن نُدْرج ضمنه النص الإخباري؛ لطابَعِه الوعظي، ومنزعه التوجيهي، وتركيزه على إثارة عاطفة المتلقي/ المتعلم.

يمكن أيضًا، اعتمادُ تقسيم بديل، يقوم على طبيعة القصد الحجاجي من حيث الظهور والخفاء؛ فهناك حجاج صريح، وحجاج ضمني؛ ذلك أن بعض النصوص حجاجية صِرْفة، تعلن عن غايتها الإقناعية؛ من خلالها نَسَقها الاستدلالي الصريح، وقصدها المعْلَن، فضلا عن الصيغ القولية التي تطفح بطاقة تأثيرية، ويندرج ضمن هذا النوع النمط الإقناعي. وبعض النصوص حجاجيةٌ ضِمْنيا، تتوارى خلف غايات الإبلاغ والإفهام، لكنها تستعين بوسائل توجِّه موقف المتلقي نحو غاية محددة سَلَفا، ويندرج ضمن هذا النوع نمطَا الإخبار والتفسير.

2.2 تصنيف النص الحجاجي في السنة الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية:

يستند تصنيف النص الحجاجي، في هذا المستوى الدراسي، إلى نظرية الأجناس الأدبية، بوصفها إطارا مرجعيا، يقوم على الفصل بين أجناس النصوص بناء على

مضامينها ومقوّماتها الفنية؛ ذلك أن الجنس الأدبي يتحدد بـ"وجود قواسم مشتركة أو مختلفة بين مجموعة من النصوص، باعتبارها بنيات ثابتة متكررة ومتواترة من جهة، أو بنيات متغيرة ومتحولة من جهة أخرى. وهذا ما يجعل تلك النصوص والخطابات تصنَّف داخل صيغ قولية أو جنس أو نوع أو نمط أدبي معين. لكن عناصر الاختلاف الثانوية لا تؤثر بشكل من الأشكال، على الجنس الأدبي؛ لأن المهم هو ما يتضمنه من عناصر أساسية قارّة وثابتة"[1].

إن معيار "الجنس الأدبي" يركز على ما يَطّرد ويَتواتَر في النص الأدبي من خصائص فنية، يشترك فيها مع نصوص أخرى، ضمن شكل تعبيري موحد. من هنا، تبرز قيمة نظرية الأجناس الأدبية في المقام التعليمي؛ من حيث انبناؤها على أسس تصنيفية، تساعد المتعلم على تحديد هُوية النص ثم فَهْمه. ومن ثمة، تغدو وظيفة مقولة "الجنس الأدبي" استكشافية معرفية. يقول جميل حمداوي في هذا السياق: "الأجناس الأدبية مقولات مجردة نظرية وسيطة، تربط النص بالأدب من جهة، وتصله بالمتلقي من جهة أخرى. كما أن هذه المقولات هي التي تُسْعِفنا في فهم الأعمال الأدبية وتأويلها وتقويمها، وتساعدنا على تصنيف النصوص وتجنيسها وتنميطها، وهي التي تخلق أفق انتظار القارئ أثناء التعامل مع النصوص والأعمال الفنية. وبهذا، تتحول هذه المقولات المجردة إلى بنيات ثابتة متعالية، وأشكال تصنيفية جاهزة، تعتمد عليها المؤسسات الاجتماعية: الثقافية والتربوية والأدبية وغيرها من المؤسسات المجتمعية، في التمييز بين النصوص والخطابات والأشكال التاريخية، وتصنيفها إلى أنواع وأشكال وأنماط، ضمن خانات وأقسام ونظريات مجردة، تقوم بعمليات الوصف والتفسير والتأويل"[2].

ونظرا لطبيعة برنامج السنة الأولى بكالوريا (آداب وعلوم إنسانية)، الذي يتجه إلى التعريف بالأدب القديم، فقد اختيرت ثلاثة أجناس أدبية، تتميز بطابعها الحجاجي

---

[1]- جميل حمداوي، من أجل قوانين جديدة لتحديد الجنس الأدبي، مقال منشور في موقع "ديوان العرب": www.diwanalarab.com

[2] - (المرجع نفسه).

ومقاصدها الإقناعية. وتم التركيز على هذه الأبعاد؛ خلال التعريف بها، مثلا، في كتاب "النجاح في اللغة العربية"، بتحديد بنياتها الاستدلالية؛ كما يتضح في الآتي:

❖ **فن الرسالة:**

تنبني الرسالة عادة من الأجزاء الآتية:

- التحية واسترضاء القارئ، ويتعلقان بـ"مقدمة" الرسالة؛

- الطلب، ويتعلق بالحجاج؛

- السرد والخاتمة[1].

❖ **فن الخطابة:**

وتتكون من:

- المقدمة، التي تتجلى غايتها في جعل السامع منتَبِها متقَبّلا؛
- السرد/ الحكي: ومن خلاله تقدَّم الوقائع إلى المستمع تقديما مختصَرا واضحا مقبولا؛
- الحِجاج؛
- الخاتمة: وتضم تلخيصا موجَزا للبرهنة المقدَّمة[2].

❖ **فن المناظرة:**

هي حوار بين متناظِرين، يسعيان إلى بلوغ الحق والصواب. وتقوم بنيتها الشكلية على أركان وشروط وضوابط، أهمها:

- وجود جانبين متناظرين (عارض معلل، ومعترض سائل)؛
- موضوع المناظرة (الدعوى أو الادّعاء)؛

[1] - النجاح في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.1، 2006م، ص. 174.

[2] - المرجع نفسه، ص. 174.

- المآل[1].

إن هذا التصنيف، القائم على نظرية الأجناس الأدبية، يُبْقي التُّخوم بين أصناف النص الحجاجي قائمة، رغم تداخلها على مستوى الأنماط والأساليب. فلكل صنف حجاجي بنيته الاستدلالية المتفردة، ومنهجه الخاص في الحجاج، كما أن لكل صنف سياقاته التداولية، التي توجه عملية إنتاج النص وتلقيه.

ورغم ما وُجِّه إلى هذه النظرية من انتقادات، وما رافقها من جدل بخصوص مدى جدواها ونجاعتها، فإنها تظلّ الأنسب للمقام التعليمي؛ لكونها تُسْفر عن تصنيف بَيِّن المعالم، واضح الحدود، ليس مقصودا لذاته، وإنما لأجل تمييز أجناس النصوص الأدبية، وتوصيفها مضمونا وشكلا. وهو ما يسهم في تحقيق الكفاية الثقافية؛ من خلال تعرف المتعلم سمات كل جنس أدبي وتمثلها، إضافة إلى الكفاية التواصلية؛ بإقداره على التواصل مع التراث الأدبي فهما وتذوقا، فضلا عن الكفاية المنهجية، التي تتحقق بالتمكن من آليات القراءة والتأويل، وفق تصور نظري واضح، يسعف المتعلم في إدراك بنيات النصوص، واستخلاص وظائفها.

3. مرجعيات قراءة النص الحجاجي في كتاب التلميذ(ة):

تمتح منهجية قراءة النص الحجاجي وإقرائه من مرجعيات مختلفة، وتنفتح على نظريات متنوعة، تظهر بجلاءٍ خلال مرحلة التحليل، بوصفها مرحلة استكناه البنية العميقة للنص؛ كما سيتبين من خلال الجدول أسفله:

المستوى الدراسي	نمط الحجاج أو صنفه	إجراءات القراءة المقترحة (مرحلة التحليل)	مرجعيتها النظرية
جذع التعليم الأصيل وجذع	الإخبار	- تحديد المسلّمة؛ - نص الخبر؛ - القصة المؤطِّرة؛ - القصة المؤطَّرة.	السرديات (علم السرد)

[1] - المرجع نفسه، ص. 174.

الآداب والعلوم الإنسانية		- الروابط الحجاجية.	نظرية الحجاج اللغوي
		- الصور البيانية.	البلاغة العربية
		- القصد الحجاجي.	التداوليات
	التفسير	- الأساليب التفسيرية (التعريف - المقارنة - التمثيل - القياس).	نظرية البيان
		- الاستفهام؛ - التكرار؛ - أغراض الخبر.	البلاغة العربية
	الإقناع	- الحُجج؛ - الأساليب اللغوية (الخبر - الإنشاء - الشرط -النفي - التوكيد - الاستفهام)؛ - الصيغ الصرفية؛ - الاقتباس.	نظرية البيان
الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية	**الرسالة**	- الحجج والبراهين؛ - أغراض الخبر والإنشاء؛ - جماليات الأسلوب (الازدواج - السجع - الموازنة - التصوير البياني).	نظرية الحجاج اللغوي/ البلاغة العربية
	الخطابة	- الحجج النقلية (القرآن والحديث)؛ - بنية الخطبة (الاستهلال - العرض - الخاتمة)؛ - قياس التمثيل؛ - الصيغ الصرفية.	نظرية البيان
		- المحسِّنات البديعية (الطباق - السجع - الموازنة بين الجمل)؛ - الصور البلاغية (التشبيه - الاستعارة).	البلاغة العربية
	المناظرة	- أنواع الحجج من حيث القطعية والظنية؛ - بنية المناظرة (الادّعاء - العرض - المعترض)؛	علم الجدل

		- أساليب الحجاج (القياس - التمثيل - الاستشهاد).	
		- الأساليب المجازية والبديعية.	البلاغة العربية
		- السلم الحجاجي.	نظرية الحجاج اللغوي

يظهر من هذا الجدول، اتجاه كتاب التلميذ(ة) -عموما- إلى محاولة الملاءمة بين المجال التداولي، الذي أنتج النص الحجاجي، وبين إجراءات القراءة المقترَحَة؛ من منطَلَق الوعي بنجاعة المقاربات التي واكبت ذلك النص تنظيرا ونقدا، وهو ما أطلق عليه طه عبد الرحمن "شرط المجانسة"، و"المقصود به أن يكون المنهج من جنس الموضوع"[1]. لكن المرجعيات النظرية، المؤطرة لتلك الإجراءات، لم توظَّف على النحو الأمثل، الذي يمكّن من استثمار إمكاناتها التحليلية، وتشغيل أدواتها بفعالية. وفيما يأتي تعريف بهذه المرجعيات، وبواقع توظيفها في كتب التلميذ(ة)، مع بعض المقترحات لاستثمارها على نحو أفيد وأنجع.

- **السرديات المؤطرة:**

هي عبارة عن حالات سردية، تُسرد فيها الأحداث من خلال شخصية، وليس من خلال السارد الأول، أو عندما تحكي الشخصية قصة تحتوي على رسالة خُلُقيّة للمستمع داخل القصة، على الرغم من أنها غير متصلة بالقصة الرئيسة[2]. ويحفل التراث الإنساني بهذا الضرب من السرد كحكايات "كليلة ودمنة"، و"ألف ليلة وليلة". فالغاية منه تقديم النصح، ووعظ السامع بطريقة غير مباشرة اتقاء شره أو نفوره.

وقد وظفت هذه المرجعية في دراسة النص الإخباري؛ لكونها تلائم طبيعته التوجيهية، وغايته التربوية؛ حيث يتكون النص من قصتين: قصة مؤطِّرة، وقصة مؤطَّرة؛ فالأولى تحدد سياق الحجاج ومسلّمته، والثانية للاعتبار والتدليل على وَجاهة رأي ساردها.

[1] - طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-بيروت، ط.2، 2000م، ص.23.

[2] - أحمد صبرة، مفاهيم سردية، مجلة "سياقات اللغة والدراسات البينية"، ع.3، غشت 2016، ص. 27.

- **نظرية البيان:**

هي "نظرية لسانية"[1] اهتمت بطرق الإقناع وآلياته. فالجدير بالذكر أن البيان قبل أن يشيع استعماله اسما لأحد أبواب البلاغة إلى جانب المعاني والبديع، قد كان يطلق على كل ما يتحقق به الإفصاح والإبلاغ من جانب المتكلم، وكذا ما يتم به الفهم والتبين من جانب المتلقي. وقد أرسى دعائم مفهوم البيان؛ الشافعي (ت204هـ) في كتابه "الرسالة"، ثم نقله الجاحظ (ت 255هـ) إلى ميدان اللغة والأدب؛ حيث أخرج البيان من دائرة الخطاب الشرعي إلى مجال القول، بشتى صنوفه وألوانه، مُعَمِّما بذلك مجال اشتغال الأدلة البيانية. "وكأنه كان يريد أن يقوم في مجال تحديد شروط إنتاج الخطاب البياني، بمثل ما قام به الشافعي في مجال وضع قوانين لتفسير ذات الخطاب، ولكن بطريقته الخاصة في الكتابة، الطريقة التي تستمد التوجيه من ذات النظرية البيانية التي أراد تأسيسها في ميدان إنتاج القول الأدبي"[2].

لقد اهتم الجاحظ في نظريته البيانية بالوظيفة الحجاجية للوسائل الإبلاغية، مركزا على اللفظ، وما يمارسه من سلطة إذا توفرت فيه شروط البيان والإفصاح، يقول محمد العمري: "إن تحليل استراتيجية كتاب البيان والتبيين للجاحظ، تكشف بكل وضوح أن هذا الكتاب محاولة لوضع نظرية لبلاغة الإقناع، مركزها الخطاب اللغوي الشفوي، وهامشها كل الوسائل الإشارية والرمزية"[3].

ثم دعم ابن وهب الكاتب (ت335هـ) هذه النظرية في كتابه "البرهان في أوجه البيان" حيث احتفى بطرق البيان ذات المنزع الاستدلالي العقلي كالقياس، الذي جعله من أهم طرق بناء المعرفة مركزا على بعده الحجاجي؛ أي المتعلق باللغة الطبيعية، ويتضح ذلك في قوله: "وإنما يُكتفى في لسان العرب بمقدمة واحدة على التوسع وعلم المخاطب"[4].

---

[1]- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط.2، 1988م، ج1، ص ص. 759- 760.

[2] - الجابري محمد عابد، بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط.1، 1986م، ص.24.

[3] - المقام الخطابي والمقام الشعري، محمد العمري، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، العدد: 5، 1 دجنبر 1991، ص: 11.

[4]- ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح: حنفي محمد شرف، مطبعة الرسالة، 1969م، ص: 68

وقد تجلى حضور المرجعيةالبيانية في أنشطة تعليمية تستهدف جرد أساليب الاستدلال العقلي، كالقياس والمقارنة، إضافة إلى إبراز حجاجية الدليل اللفظي؛ من خلال دراسة الأساليب اللغوية، واستخلاص وظائفها البيانية والحجاجية؛ كالتوكيد والنفي والتكرار. كما بدت في الوقوف عند دلالات بعض الصيغ الصرفية. لكن معظم الأنشطة التعليمية تقتصر على جرد هذه الأساليب، دون تحديد وظائفها التعبيرية، ومقاصدها الحجاجية.

والملاحظ أيضا، التركيز على صنف من أصناف الأدلّة البيانية، هو الدليل اللفظي، غير أنه يمكن توسيع الدائرة؛ بتوظيف الدليل الإشاري ودليل النصبة، وهما دليلان سيميائيان يُدْرسان حديثا ضمن ما يطلق عليه "لغة الجسد" أو "التواصل غير اللفظي". ويشملان الحركات والألوان والأحوال الظاهرية التي تعتري الإنسان؛ فتنطق بحاله، وتخبر عنه. ولعل هذا الأمر سيمكّن المتعلم من اكتساب ثقافة تواصلية، تتعدى المستوى اللفظي؛ بإقداره على التقاط القرائن الحافّة بالقول، وتطويع خطابه ليتناسب مع ما يقتضيه السياق.

- **فن الجدل:**

اِرتبط الجدل في التراث العربي الإسلامي بالتدافع المذهبي، الذي عرفته الحضارة العربية الإسلامية، بعد زمن النبوة؛ نتيجة الاختلاف في تأويل الآي المتشابِهات. وقد عرفه ابن خلدون (ت808ه) بأنه "معرفة بالقواعد من الحدود والآداب في الاستدلال، التي يُتوصل بها إلى حفظ رأي أو هدمه، كان ذلك في الفقه أو غيره"[1]. وبهذا، يكون الجدل ممارسة حجاجية، تتأطر ضمن سياق تخاطبي موسوم بالاختلاف، لكنه مقنن بضوابط أخلاقية ومعرفية، تسمح للمجادِل بأن يُقوم رأيا أو يبطله، اعتمادا على قوة الدليل وبيانه.

ضمن هذا الإطار المعرفي، وُضعت قوانين الجدل وآدابُه. وممن برع في هذا النطاق الباجي، في كتابه "المنهاج في ترتيب الحجاج"؛ حيث بين ما يجب أن يلتزم به المناظر من

[1]- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص.579.

آداب وسَمْت[1]. كما استعرض طه عبد الرحمن هذه الضوابط في سِفْره "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام"؛ حيث بين أخلاقيات المناظرة وشروطها[2]، بوصفها ممارسة حجاجية، يُراد منها تحصيل المعرفة وتبليغُها.

ومن تجليات توظيف هذه المرجعية في كتاب التلميذ(ة) مفاهيم: "الادعاء" و"الدعوى" و"الاعتراض"، وهي العناصر المكوِّنة للبنية الحجاجية، التي شاعت في المناظرات التراثية، بمختلف الشُّعب المعرفية. ويمكن تجويد هذا الاستثمار ديدكتيكيا باعتماد ترسيمة توضيحية على النحو الآتي:



- **البلاغة العربية:**

يستحضر كتاب التلميذ(ة) المعرفة البلاغية التراثية في دراسة النص الحجاجي، مع تركيز بادٍ على علم المعاني، وحضور يسير لعلم البديع. أما علم البيان، فلم يستثمر كثيرا في تحليل النصوص الحجاجية. ولعل في هذا الأمر تكريسا لفكرة سائدة، تربط وظيفة الصورة البيانية بالتحبير والتنميق، وتُجرّدها من سمة الاستدلال؛ وهي فكرة مُجانِبة

1- المنهاج في ترتيب الحجاج، ص ص. 34-35.

2- في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص ص. 74- 75.

للصواب، يفنّدها المنجَز البلاغي والحجاجي قديما وحديثا؛ ذلك أن الالتفات إلى الجانب الحجاجي للصورة البيانية ليس بدْعا في الدرس اللغوي، فقد ألحَّ الجرجاني على الطبيعة الحجاجية للاستعارة؛ من منطلق أنها تركيب تداولي، وأنها مشتمِلة على بنية تدليلية، تجعل القول الاستعاري بمزلة "دعوى"، كما يعد صاحبه مدّعيا، وعملُه ادعاءً[1]. وجعل السكاكي متلقي الصورة البيانية مستَدِلا، "يسلك، في شأن متوخّاه، مسلك صاحب الاستدلال"[2]؛ وذلك بالربط بين حجج أو استلزامات، ليصل إلى النتيجة، التي تطابق قصد المتكلم ومُراده. واتجهت الدراسات المنطقية والحجاجية المعاصرة إلى تخصيص مباحث لرصد الأبعاد الحجاجية للصورة البيانية، ومن بينها دراسة طه عبد الرحمن "اللسان والميزان"[3]، وكذا دراسة أبي بكر العزاوي "الخطاب والحجاج"[4]. ويمكن لمثل هذه الدراسات أن تفيد في التحليل الحجاجي للصور البيانية الاستعارية أو التشبيهية أو الكِنائية.

- **نظرية الحجاج اللغوي:**

تقوم نظرية الحجاج اللغوي على مبدإ عام، مفادُه "أننا نتكلم عادةً بقَصْد التأثير"[5]؛ من منطلق أن اللغة تحمل - بصفة ذاتية وجوهرية - وظيفة حجاجية؛ أي إن هذه الوظيفة مؤشر لها في بنية الأقوال نفسها، وفي المعنى وكل الظواهر: الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية[6]. وبناء على ذلك، يقصد بالحجاج، في هذه النظرية، تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية

---

[1]- اللسان والميزان، ص. 306.

[2]- يوسف أبو يعقوب السكاكي، مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط.2، 1987م، ص ص. 504-505.

[3]- اللسان والميزان، ص. 304.

[4] - أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط.1، 2010م، ص.47.

[5] - اللغة والحجاج، أبو بكر العزاوي، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط.1، 2006م، ص.8.

[6] - المرجع نفسه، ص.8.

داخل الخطاب. وبعبارة أخرى، يتمثل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة حُجج لغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تُستنتج منها[1].

وعلى أهمية هذه النظرية، وطابعها التطبيقي، وبُعدها الإجرائي، إلا أن مبادئها ومفاهيمها لم توظف إلا في نطاق محدود، ويتعلق الأمر بالروابط الحجاجية، وآلية السلم الحجاجي، التي اقترحت ضمن مرحلة التحليل لدراسة الحجج، وتمييز قوتها الإقناعية في نموذج وحيد، ورد في كتاب "الممتاز في اللغة العربية"[2]. وهذا مثال يمكن الاشتغال عليه، والاستفادة منه في بناء أنشطة تعليمية معززة لما يُقترح في الكتب الأخرى.

- **التداوليات:**

هي علم يدرس الجانب الوظيفي والتداولي و السياقي للغة في النص أو الخطاب، ويتناول مجمل العلاقات بين المتكلم والمخاطَب، مع التركيز على البعد الحجاجي والإقناعي[3]؛ بمعنى أن التداوليات تدرس لغة النص ضمن سياقها الاستعمالي، وتحتفي بقصد المتكلم ومراده، وتُولي العناية لحال المخاطَب، كما تنظر في القرائن الحافّة بالقول. ونجد في كتاب التلميذ(ة) إشارات محدودة إلى هذه المقاربة، من خلال عناصر تداولية؛ كالقصد والمرسِل والمتلقي.

إن التداوليات أكثر المرجعيات النظرية تلبيةً لحاجات المتعلمين؛ لأنّ مِن شأنها أن تُسْعف في اكتساب فكر تداولي، يراعي تباين المقامات، ويجعل لكل مقام مقالا، ولكل حادث حديثا. لذا، فلا بد من التوسع في توظيفها؛ من خلال أنشطة تعليمية مختارة بعناية، تركز على عناصر الفعل التواصلي في النص، إضافة إلى الأسس الاستعمالية التي يقوم عليها، وما لذلك من أبعاد حِجاجية.

---

[1] - المرجع نفسه، ص. 16.

[2] - الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة الأمة، الدار البيضاء، 2006م، ص. 187.

[3] - جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، الناشر: شبكة الألوكة، (https://www.alukah.net/books/files/book_6662/bookfile/tadawil.pdf)، ص.8.

3- مضامين النصوص الحجاجية في كتاب التلميذ(ة) وغايات المنهاج (دراسة حالة):

يحتل كتاب التلميذ(ة) مكانة مرموقة في المنهاج؛ نظرا لإسهامه في بلورة الرؤية التعليمية، التي تحددها الفلسفة التربوية للمجتمع، ولدوره في تحقيق الأهداف والغايات المرتبطة بالقيم والمثل والأفكار، المراد نقلها إلى المتعلم. وقد بات من المهم النظر إلى كتاب التلميذ(ة) في علاقته بالمنهاج، وذلك بمراعاة المداخل الأساسية المعتمدة في وضع البرامج، وهي:

- تنمية الكفايات؛
- التربية على الاختيار؛
- التربية على القيم[1].

من هذا المنظور، يتوخى إدراج النص الحجاجي ضمن المنهاج تقوية روح الانفتاح، وتعزيز قيم الحرية والحوار والتسامح؛ عن طريق استثمار الحَمُولات التي تزخر بها النصوص القرائية الحجاجية[2]. غير أن اختيار بعض النصوص في كتاب التلميذ(ة) يتعارض وهذه الغاية، ومن ذلك نص "المفاضلة بين العرب والعجم" لأبي حيان التوحيدي، الذي ورد في كتاب "النجاح في اللغة العربية"[3].

يعرض هذا النص حديثا، جرى في الليلة السادسة، عن مسألة المفاضلة بين العرب والعجم، وذلك إجابة عن سؤال الوزير ابن سعدان لأبي حيان التوحيدي: "أتُفضِّل العرب على العجم؟ أم العجم على العرب؟"؛ فتجنب أبو حيان الإجابة المباشرة، واستدعى مناظرة في الموضوع نفسه، جرت بين ابن المقفع وأشراف من العرب، وفيها

[1]- التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007، ص.9.

[2]- النجاح في اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص.55.

[3]- النجاح في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ص. 193.

انتصر ابن المقفع الفارسي للجنس العربي؛ لأنهم "أعقل الأمم؛ لصحة الفطرة، واعتدال البنية، وصواب الفكر، وذكاء الفهم"[1].

إن أطروحة التفاضل الأجناسي، واعتبار الانتماء العرقي معيارا للصلاح أو النبوغ أمست متجاوَزَة في عصر العولمة والتّقانة وحقوق الإنسان؛ حيث تراهن المجتمعات الحديثة، من خلال مناهجها التعليمية ومشاريعها الفكرية، على ترسيخ قيم المساواة والعدالة بين البشر، وتجاوز الفروقات العرقية والثقافية والدينية؛ وحيث قيمة المجتمعات والأمم ترتبط بإنتاج المعرفة، وبما تقدمه للبشرية من خدمات جليلة، في شتى ضروب العلوم ومناحي الحياة؛ إسهاما في بناء الحضارة الإنسانية. وعليه، يكون تمرير مثل هذه الأفكار، التي تنتصر للهوية والحضارة من مُنْطَلَق عرقي، نكوصا وتقهقرا، واستغاثة بالماضي، تَفضح حالة العجز والضعف التي تعيشها الذات في حاضرها.

كما أن اختيار هذا النص لم تُراعَ فيه الشروط التداولية، ومن أبرزها المتلقي/ المتعلم، الذي لم يصل بَعْدُ إلى مرحلة القدرة على نقد مضامين النصوص ومساءلتها، بل إنه ما زال في طور تكوين هُويته الفكرية؛ ذلك أن من شأن هذه المضامين أن تغذي نزعات العنصرية، في ظل تنوع روافد الهوية الوطنية، لاسيما في بعض المناطق، التي ينحدر فيها المتعلمون من أصول عرقية مختلفة (العرب والأمازيغ)، مع احتمالِ أنْ تزُجَّ هذه المعطيات بالمدرّس في مشكلات تربوية عويصة، إذا لم يكن على وعي بالإيديولوجيات السائدة في تلك المناطق.

وبناء على ذلك، فإن اختيار النص الحجاجي، وإدراجه ضمن كتاب التلميذ(ة)، يجب أن يتماشيا ومقاصدَ الحجاج من ناحية المضامين والقيم المعبَّر عنها؛ فيكون أدعى إلى الحوار والتواصل والانفتاح وقبول الاختلاف؛ ترسيخا للقيم الإيجابية، ونَبْذا لثقافة الانغلاق والتمركُز على الذات.

[1] - المرجع نفسه، ص.193.

خاتمة:

خلَصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج، يمكن إيجاز أهمّها في النقط الآتية:

- إنّ تنميط النص الحجاجي يجب أن ينأى عن التضييق والحصر في أنماط خطابية بعينها، وأن ينزع، بالمقابل، نحو مزيد من الشمول؛ درءًا للتمحُّل والتعسُّف في عملية التصنيف. وحتى لا يُفهم أن الحجاج حِكْرٌ على نوع محدد من النصوص.

- كلما كانت منهجية دراسة النص الحجاجي مستقاةً من مجاله التداولي، ومن النظام المعرفي الذي أنتجه، ماتَّةً إليهما بصلة من الصلات، كانت أنجع وأقدر على استبطان أغوار النص، واستكناه دلالاته، وتعرف طروحاته المختلفة.

- يسهم الدرس الحجاجي في تعزيز قيم التعددية، والانفتاح على الآخر، وقبول الرأي المخالف دون تعصب أو صدود؛ لأن مجال الحجاج هو الظني المحتمل، وليس اليقيني القطعي. لذا، فإن اختيار النصوص الحجاجية يجب ألّا يقف عند حدود المستوى اللغوي والمستوى البنائي، بل ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى المستوى الدلالي والتداولي؛ عن طريق انتقاء المحتوى الثري بالقيم المنشودة، والمتوائم مع أهداف المنظومة التعليمية ومَراميها.

لائحة المصادر والمراجع:

❖ **كتب التلميذ(ة):**

- في رحاب اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2005م.
- المنير في اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة سوماكرام، الدار البيضاء، ط.4، 2008م/ 2009م.
- النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، ط.2، 2006م.
- النجاح في اللغة العربية،السنة الأولى من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، ط.1، 2006م.
- الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة الأمة، الدارالبيضاء، 2006م.

❖ **الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة:**

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، حسان، الرباط، نونبر 2007.

❖ **المعاجم:**

- ابن فارس أحمد، مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م.
- البقاعي إيمان، المتقن: معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، لبنان، (دط)، (دت).
- الجرجاني الشريف، التعريفات، تح: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط.1، 1983م.
- الكفوي أبو البقاء، الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د ط)، (د ت).
- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، وضع حواشيه: اليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر، بيروت، ط.3، 1993م.

❖ **الكتب:**

- الباجي أبو الوليد، المنهاج في ترتيب الحجاج. تح: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.3، 2001م.

- دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1998م.

- الجابري محمد عابد، بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1986م.

- ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط.2، 1988م.

- السكاكي يوسف أبو يعقوب، مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط.2، 1987م.

- الشافعي محمد بن إدريس، الرسالة، تح: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، مصر، ط.1، 1940م.

- الشاوش محمد، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2001م.

- شبلنر برند، علم اللغة والدراسات الأدبية: دراسة الأسلوب- البلاغة – علم اللغة النصي، ترجمه وقدم له وعلق عليه: محمود جاد عبد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، ط.1، 1987م.

- صالح عبد الله عبد الرحمن، المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية، الرياض، ط.1، 1986م.

- صولة عبد الله، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفارابي، بيروت، ط.1، 2001م.

- طه عبد الرحمن:

- في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط.2، 2000م.

- اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط.1، 1998م.

- عزام محمد، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط.1، 2001م.

- العزاوي أبو بكر،

- الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط.1، 2010م.

- اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط.1، 2006.

- فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1999م.

- كليطو عبد الفتاح، الأدب والغرابة: دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط.3، 2006م.

- ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح: حنفي محمد شرف، مطبعة الرسالة، 1969م.
- يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي: النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط.2، 2001م.

❖ **المقالات:**

- حمداوي جميل،
- من أجل قوانين جديدة لتحديد الجنس الأدبي، مقال منشور في موقع ديوان العرب: www.diwanalarab.com
- التداوليات وتحليل الخطاب، الناشر: شبكة الألوكة: www.alukah.net
- صبرة أحمد، مفاهيم سردية، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، ع.3، غشت 2016.
- العمري محمد، المقام الخطابي والمقام الشعري، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، ع.5، 1 دجنبر 1991م.

اعتماد مدخل أنماط النصوص، في بناء نصوص الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي الإعدادي، أفقا لتنزيل بيداغوجي سليم.

الطالبة الباحثة: اسمهان الخضري

الكلية متعددة التخصصات سلوان _الناظور.

الملخص:

تروم المقالة تقديم تشخيص لواقع بناء النصوص (القرائية خاصة)، ببرنامج مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، في المنهاج المغربي، انطلاقا من تجربة الممارسة المهنية وما تكتشفه من اختلالات في البناء والتنزيل. ويقترح البحث اعتماد مدخل أنماط النصوص، في بناء نصوص الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي الإعدادي، بدل مدخل الوحدات والمجالات المعتمد حاليا؛ حيث يحقق ذلك إقراءا Faire-lire منهجيا للنصوص، يتسم بالإجرائية والفاعلية المنشودتين في كل نشاط بيداغوجي. كما يجسر الروابط بين مكونات المادة (النص القرائي، الدرس اللغوي، التعبير والإنشاء)، مما يسهم في بناء متوالية ديدكتيكية واضحة المعالم، وتنزيل بيداغوجي سليم للنصوص القرائية.

الكلمات المفاتيح:

القراءة المنهجية – الإقراء المنهجي– البحث التدخلي– أنماط النصوص.

مقدمة:

تعد القراءة نشاطا ذهنيا يمكن المتعلم من استنفار قدراته العقلية والوجدانية للاندماج في محيطه التعلمي، كما أنها تيسر أيضا تعلمه باقي المواد الدراسية.و لم تعد مجرد مكون في تدريس اللغات فحسب، وإنما هي كفاية أساس في كل المواد/التخصصات الدراسية. ولا نبالغ إن اعتبرنا القراءة وسيلة تتجاوز أسوار المدرسة، إلى تحقيق التعلمات الحياتية.

ورغم هذه المكانة المركزية التي تحظى بها القراءة في المجال البيداغوجي، ودورها المحوري ضمن منهاج اللغة العربية، فإن درس اللغة العربية وضمنه درس القراءة، يعاني اختلالات مزمنة متعددة الأسباب والعوامل؛ إذ يسهم فيها كل من المدرس والتلميذ، والكتاب المدرسي والتوجيهات الرسمية المحددة لطرائق القراءة وأشكالها.

إشكالية البحث:

من جملة الاختلالات التي يعاني منها درس القراءة،تلك المتعلقة ببناء النصوص القرائية في مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي وبتنزيلها. فما طبيعة هذه الاختلالات؟ ومالسبيل لإصلاحها ،وتجويد مداخل النص القرائي بهذا السلك التعليمي؟.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تنفتح على واقع الممارسة العملية لتدريس النصوص القرائية بمادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي الإعدادي ،وما يعرفه مكون القراءة من اختلالات بناءا وتنزيلا. لذا يمكن عدها دراسة تطبيقية، تنطلق من واقع مهنة التدريس، لاقتراح بدائل إصلاحية لمداخل الدرس القرائي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تشخيص واقع بناء النصوص القرائية ببرنامج ماده اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي في المنهاج المغربي،ورصد اختلالات التنزيل ،مع اقتراح اعتماد أنماط النصوص مدخلا في بناء مكون القراءة بهذا السلك التعليمي.

فرضيات البحث:

يفترض البحث أن اعتماد مدخل الأنماط النصية في بناء النصوص القرائية لمادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي الإعدادي في المنهاج المغربي، بدل مدخل المجالات القيمية، من شأنه معالجة اختلالات بناء هذا المكون وتنزيله، مما يضمن الإقراء والقراءة المنهجيين لدرس القراءة.

الدراسات السابقة:

حسب اطلاع البحث، لم تطالعنا دراسات ذات صلة مباشرة بموضوع هذه الدراسة، وإن كانت بعض الدراسات قد تتقاطع في محاور منها مع الموضوع بشكل جزئي أو غير مباشر، مثل دراسة **"الكتاب المدرسي وسؤال النقل الديداكتيكي، القراءة المنهجية بالسنة الثالثة الإعدادية نموذجا"** للأستاذ عبد العالي احميد. ودراسة "**أهمية تصنيف النصوص في بناء الكفاية التواصلية للمتعلمين**" للباحثين: بن بوزه محمود وكادة ليلى.

منهجية البحث:

اقتضت طبيعة البحث وإشكالاته توظيف مناهج متعددة منها: توظيف المنهج الوصفي لتشخيص اختلالات بناء النصوص القرائية وتنزيلها ضمن منهاج مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي، وكذا اعتماد منهج الإحصاء لجرد توزيع أنماط النصوص في مكون القراءة الوظيفية ببرنامج مادة اللغة العربية ،من خلال نماذج كتب مدرسية. كما اعتمد البحث منهج التحليل ، في بيان أثر اعتماد مدخل الأنماط النصية في بناء النصوص القرائية لمادة اللغة العربية،في معالجة الاختلالات بهذا المكون.

المحور الأول: مصطلحات الدراسة

يأتي تحديد مصطلحات الدراسة وبيان أوجه توظيف مفاهيمها وسياقه، لأجل تأسيس أكبر قدر ممكن من التفاهم حول منطلقات الدراسة النظرية والإجرائية. والمصطلحات المقصودة بالتحديد هي بالترتيب كالآتي: **(القراءة المنهجية – الإقراء المنهجي– البحث الإجرائي /التدخلي – أنماط النصوص). وفيما يلي تحديد مفاهيمها:(على وجه الاختصار).**

القراءة المنهجية:

تعرف الجريدة الرسمية للتربية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية)القراءة المنهجية بأنها" **قراءة مدروسة ومعدة بإحكام، تمكن التلاميذ من إثبات، أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء .ويستدعي اختلاف أنواع النصوص ...منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان يسمى، عادة، شرح النص(أو تفسيره.)"**[1]. وبهذا تكون القراءة المنشودة للنصوص قراءة محكمة، وتفاعلية ومرنة في الآن نفسه، وفي سياق مشاريع قرائية.

الإقراء المنهجي:

هذا المصطلح ترجمة لمفهوم **faire- lire** ،لفيالاوشميت / Alain Viala et M– P.Schmitt. في كتابهما " FAIRE-LIRE "[2] . ويعرف بأنه "**إجراء بيداغوجي بنائي، يقوم على مجموعة من الخطوات المنهجية المدروسة لنقل فعل القراءة من مجاله العمومي الشاسع إلى المجال الديدكتيكي الممأسس**".[3] وهو من المهام المنوطة بالمدرس،في إطار بيداغوجيا الإقراء.

---

[1] - عبد الرحيم كلموني، **مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي**، منشورات صدى التضامن، طبعة2006م، ص: 12.

[2] - Alain Viala et M–P.Schmitt ,FAIRE-LIRE,Didier .Paris ,1993.

[3] - محمد حمود، **دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص**، سلسلة دراسات تربوية، منشورات الدار العالمية للكتاب ومكتبة السلام الجديدة، الطبعة الأولى،2005م، ص 3.

البحث الإجرائي التدخلي:

"البحث الاجرائي هو نمط من البحوث يمكن المعلمين وعموم التربويين الممارسين من دراسة وفحص أدائهم، ومواجهة المشكلات التي تعترض عملهم داخل الصفوف والمدارس وحلها .إن البحث الإجرائي هو بحث عملي-تطبيقي يكون فيه الباحث ممارسا أيضا(المعلم)، ويحاول استخدام البحث كطريقة للتأمل فيما يقوم به من أنشطة واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسين الأداء."[1]

ويترجم بالبحث التدخلي أو البحث الفاعل أي عندما يتدخل الباحث أثناء البحث بتنظيمات جديدة واجراءات _حلول، لتعديل الحالة الظاهرة، وملاحظة وتحليل آثار ذلك التدخل والتعديل[2] .

أنماط النصوص:

النمط مقولة لتمييز النصوص بناء على معايير لغوية قابلة للملاحظة داخل النص وتصنيفها في مجموعات تتميز بخصائص مشتركة. وفي علاقة النص بالنمط وبالنوع، يربط ر شيد يحياوي بينها بقوله: **"النمط هو النموذج والمثال الذي يختزن مجموعة من السمات الأسلوبية. والنوع هو المتصرف بطريقة أو بأخرى في تلك السمات .أما النص فهو المنجز أو المظهر الملموس للنمط والنوع"**[3].وهو التصور الذي تتبناه الدراسة في مقاربة أنماط النصوص.

المحور الثاني: اختلالات بناء النصوص القرائية وتنزيلها مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي:

المطلب الأول: اختلالات البناء.

وتتمثل هذه الاختلالات في جانبين أساسيين:

---

[1]- محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(أليكسو ALECSO) مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، السنة الجامعية2011 م،ص:8.

[2] - نفسه،ص:9.

[3] - رشيد يحياوي، **مقدمات في نظرية الأنواع الأدبية**،ط1،أفريقيا الشرق،الدار البيضاء،1991،ص:8.

أ-اختلالات في بناء المنهاج وتصوراته:

يلمس المتتبع لمسار درس القراءة، ضمن المنهاج التعليمي المغربي، اضطرابا في الرؤى والتصورات، وتعدد المقاربات المؤطرة، لتدريس هذا المكون، وقبله، تنظيمه وتقديمه للإقراء والقراءة؛ حيث أدى تعاقب المداخل الديدكتيكية المتعددة، إلى فرض مسار من التجريب لم يفض إلى مأسسة مدخل منهاجي مضبوط ، يمكن من التقييم البيداغوجي للدرس القرائي خلال مساراته بالتعليم المغربي.

تميزت مرحلة ما قبل بيداغوجيا الأهداف، بالاشتغال بشرح النص والتعليق عليه من حيث الشكل والمضمون. وعرفت مرحلة "الكتاب الأزرق"، الخاص بالتوجيهات التربوية والمقررات التدريسية الخاصة بالسلك الإعدادي، خلال منتصف الثمانينات، إدخال بيداغوجيا الأهداف، واعتماد صنافة بلوم للأهداف البيداغوجية، في أنشطة القراءة (القراءة التحليل التركيب التقويم)، بوصفها مراحل القراءة الصفية. مما أسهم في إرساء نموذج تعليمي بواسطة الأهداف" الذي تم على مقررات دراسية كانت معتمدة، ولم يتم وضعها بناء على المقاربة بالأهداف، بل تكييفها بطريقة لم تخل من الشطط والتعسف"[1]. وهذا التصور بقي مسيطرا، حتى مع نظام التدريس بالكفايات. بل ظل مفروضا على السلك الإعدادي.

ب-اختلالات في بناء مداخل النصوص القرائية بالكتاب المدرسي للغة العربية، بالسلك الإعدادي.

لقد أدى الاعتماد على مدخل المجالات المضمونية، التي تختار على أساسها النصوص القرائية، أي تنظيم محتوى المادة الدراسية، وفق مجالات قيمية ستة: مجال القيم الإسلامية، ومجال القيم الوطنية والإنسانية، والمجال الحضاري، والمجال الاجتماعي الاقتصادي، والمجال السكاني، والمجال الفني الثقافي، إلى جعل مكون القراءة، ضمن نظام الوحدة الدراسية الواحدة، مجرد تجميع لمجموعة من النصوص، وتلفيقها

[1] - عبد الرحيم كلموني، **إشكالية تدريس القراءة في التعليم المغربي، ضمن مؤلف النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي** (مجموعة من الباحثين)، تنسيق د. محمد بازي، إصدار المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة-إنزكان، مكتبة قرطبة، فبراير 2019م، ص:16.

لمجال قيمي دون آخر، في ظل غياب تصور واضح للوحدة الدراسية، التي تتطلب، على مستوى اختيار مضامينها، "معايير دقيقة وواضحة، وترتبط بالمشروع المراد بلورته للقراءة المنهجية".[1]

وهو ما نعدمه في تصورنا للوحدات الدراسية في برنامج اللغة العربية، بالسلك الإعدادي؛ إذ تحضر النصوص في هذه الوحدات، في الغالب، دون مسوغ منهجي أو ديدكتيكي. كما ترخي عناوين هذه الوحدات بثقلها على اختيار النصوص في التقويمات الإشهادية، فتصير" معايير "للإبقاء على نصوص، ورفض أخرى قد تكون أجود، لكنها لا تحيل مباشرة على مجال معين من تلك المجالات المبرمجة.

وهكذا تنوء سلطة المؤسسات بثقلها على البرامج والمقررات، التي تحدد معاييرها مسبقا، فيصبح مجال الاختيار المتاح لمؤلفي الكتب المدرسي محدودا عموما. كما يؤثر تحديد دفاتر التحملات الخاصة بالكتب المدرسية (بعد تحرير إنتاج الكتب المدرسية)[2] ،لعدد الصفحات التي لا يجب تجاوزها، على جودة النصوص المختارة، وحجمها، تأثيرا سلبيا فيجعلها عرضة للتصرف (إما بالحذف أو التلخيص مثلا)، والذي يكون في معظم الأحيان متعسفا وجائرا، في حق معانيها ومقاصدها التربوية التعليمية، وعلى حساب جماليتها واتساقها .

ومع هيمنة التقويم على النظام التربوي المغربي؛ إذ يعد الهدف الأساس من العملية التعليمية التعلمية، هو اجتياز الامتحانات، فإن مكون القراءة يخضع بدوره لهذه الهيمنة، فيتحدد "نمط القراءة بواسطة شبكة قرائية قارة اكتسبت مع الوقت قوة الشيء القاهر، الذي يصعب الانفلات من أسره".[3]

إن الكتاب المدرسي يؤدي دور العائق، وليس المحفز لفعالية المتعلم القرائية، في ظل الهاجس السلوكي المحرك للمنهاج التعليمي وللكتاب المدرسي. مما يؤثر على جودة الفعل القرائي لدى المتعلم، من خلال تسطيح فعل القراءة، عبر أنشطة تكون في الغالب عبارة

---

[1] - عبد الرحيم كلموني، **مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي**، ص:7.

[2] - نفسه، ص: 90

[3] - عبد الرحيم كلموني، "إشكالية تدريس القراءة ..."، مرجع سابق، ص:31.

عن أسئلة سطحية ومحددة، وجاهزة الجواب، فالكتاب المدرسي لا يقدم جهاز قراءة منهجية للمتعلم.

ومن هنا نلمس تواضع التصور المنهاجي للقراءة وضعفه، وهو ما تعكسه أنماط القراءة المقترحة للسلك الإعدادي والمتمثلة في "القراءة الوظيفية"، "والقراءة المسترسلة"، و"القراءة الاستماعية"، و"درس المؤلفات".[1]

ولنا أن نتساءل عن معايير تصنيف أنماط القراءة، وضمنها النصوص، إلى وظيفية، وأخرى غير وظيفية!! إن جاز لنا هذا التصنيف، بما أننا في سياق تربوي، يفترض فيه أن كل نمط أو قسم من هذه الأقسام القرائية، يتسم بالوظيفية. كما يجدر بنا أن نتساءل أيضا، عن معايير تصنيف نص معين ضمن مجال قيمي دون آخر، فالنص الذي نصنفه ضمن مجال القيم الاجتماعية والاقتصادية، هل يخلو من القيم الإنسانية؟ أو ذلك المصنف ضمن مجال القيم الإسلامية، أليس متضمنا قيما إنسانية؟.

ويكشف توزيع الأنماط النصية ضمن نصوص" القراءة الوظيفية "،عدم التوازن في توزيع الأنماط النصية بين المجالات الدراسية المتضمنة في برنامج الكتاب المدرسي،بمستويات لمادة الثلاثة،حيث تسجل هيمنة حضور النمط السردي على باقي الأنماط ب (24 نصا) بالإضافة إلى نصوص القراءة المسترسلة التي تتخذ نمطا سرديا، متبوعا ب النمط الحجاجي ب(21 نصا)،وحضور ضعيف للنمط التفسيري ب(8 نصوص)،مع شبه غياب للنمط الوصفي(02نصان) .

كما يبين إحصاء عدد أنماط النصوص بهذه المستويات:

المستوى الدراسي	النمط النصي	عدد النصوص
السنة الأولى ثانوي إعدادي	القرآني	06
	الحديثي	06
	السردي	13
	الوصفي	01

[1] - مديرية المناهج والحياة المدرسية، البرامج والتوجيهات التربوية -مادة اللغة العربية-، غشت 2009م،ص22-23.

الكتاب المدرسي: المفيد في اللغة العربية[1]	الحواري	00
	التفسيري	00
	الحجاجي	06
	الإخباري	00

المستوى الدراسي	النمط النصي	عدد النصوص
السنة الثانية ثانوي إعدادي الكتاب المدرسي :المرجع في اللغة العربية.[2]	القرآني	06
	الحديثي	06
	السردي	10
	الوصفي	01
	الحواري	00
	التفسيري	03
	الحجاجي	07
	الإخباري	00

المستوى الدراسي	النمط النصي	عدد النصوص
السنة الثالثة ثانوي إعدادي الكتاب المدرسي: الأساسي في اللغة العربية.[3] مكون القراءة الوظيفية	القرآني	06
	الحديثي	06
	السردي	01
	الوصفي	**00**

[1] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة،الكتاب المدرسي" المفيد في اللغة العربية :للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،2012م.

[2] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ، الكتاب المدرسي "المرجع في اللغة العربية؛ للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي؛الدار المغربية للكتاب،الدار البيضاء،2005م.

[3] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ،الكتاب المدرسي" الأساسي في اللغة العربية :للسنة الثالثةمن التعليم الثانوي الإعدادي؛ المعارف الجديدة ، الدار البيضاء،2014م.

	الحواري	00
	التفسيري	05
	الحجاجي	08
	الإخباري	01

المطلب الثاني :اختلالات التنزيل:

ونقصد بالتنزيل في هذا السياق، مجموع الممارسات الصفية الديدكتيكية والبيداغوجية، التي تسعى إلى إقراء النصوص إقراءا منهجيا سليما. وبتشخيص واقع تدريس مكون القراءة بهذا المفهوم، فإننا نسجل وجود مجموعة من الممارسات الصفية المنغلقة على نفسها، والتي تفتقد للضوابط المنهجية والمسوغات البيداغوجية الواضحة المعالم؛ حيث تميل أغلبها إلى اعتماد الممارسة التلقينية، خلافا لما تتطلبه القراءة المنهجية. وبما أن النصوص مختارة سلفا ضمن مقرر الكتاب المدرسي، فالمدرس أصبح في غالب الأحيان، يجد نفسه مضطرا، لمعالجة تلك النصوص بطريقة نمطية مكرورة، في إطار أسئلة سطحية محددة، يجيب عنها هو بدل التلميذ، أحيانا أو ويقدم إجاباتها المتعلم، نقلا عن المدونات الرقمية، التي تنشر تحضير النصوص القرائية على الشبكة العنكبوتية، في أحايين كثيرة...

ومن ناحية أخرى، ترك حرية اختيار النص القرائي من طرف الأستاذ، دون الاعتماد على موارد نصية بالكتاب المدرسي، أو بموارد رقمية موحدة، يجعل مهمته في اختيار نصوص قرائية ملائمة، شديدة التعقيد وتستنزف جهوده في التخطيط الجيد للدرس القرائي.

وينضاف إلى ذلك، إسهام التحليل التجزيئي للنصوص، المبني على الهاجس السلوكي، وهو الإجابة عن الأسئلة، وتجميع المعطيات اللغوية أو الأسلوبية والسردية مشتتة وفاقدة للمعنى، في الإجهاز على قدرات المتعلم على فهم النصوص، مما يسقط فعل التعلم لديه في اللامعنى واللا جدوى. وهو ما يعرقل مساره القرائي في الأسلاك

اللاحقة؛ إذ" يأتي التلميذ المغربي إلى السلك الثانوي التأهيلي، وهو لا يمتلك معرفة نوعية كافية وذات قيمة بالتصنيف النصي والأشكال الخطابية والأجناس الأدبية، ولا يتحكم في الوسائل القرائية الخاصة والمرتبطة بالتنوع النصي"[1].

المحور الثالث: اعتماد مدخل الأنماط النصية في بناء النصوص القرائية لمادة اللغة العربية، في معالجة الاختلالات:

المطلب الأول: أهمية مدخل الأنماط النصية في إرساء مبادئ القراءة المنهجية للنصوص.

يحتل النص بوصفه "مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة"[2]، في المجال البيداغوجي مكانة مهمة، تتمحور حوله الأنشطة القرائية المنجزة في مكون القراءة، ويجسر التفاعل بين سائر مكونات مادة اللغة العربية، (مكون الدرس اللغوي، ومكون التعبير والإنشاء)، كما يؤكد ذلك تصور منهاج اللغة العربية الذي لا يفصل بين النصوص القرائية ودرس التعبير والانشاء، "إلا على مستوى التنظيم الشكلي، ومن ثم فإن كل وحدة تتكون بالضرورة من درس قرائي، ودرس لغوي، ودرس للتعبير والإنشاء".[3]

ويسمح بناء النصوص القرائية وفق مدخل الأنماط النصية ،بتقديم النصوص وفق مشاريع بيداغوجية قرائية، وهو ما تنص عليه مقاربة القراءة المنهجية ،حيث تنظر إلى القراءة باعتبارها نشاطا مركزيا لوحدات التعلم المندرجة في إطار مشروع بيداغوجي[4]. "وتلعب الخصائص الأجناسية والطبائع التصنيفية للنصوص والبنى التماتية... دورا بارزا في توجيه المشروع القرائي وبلورة الخطة وصياغة الأهداف والأسئلة القرائية الإقرائية".[5] فيتيح مدخل التصنيف النصي، اختيار النصوص وفق خطة محكمة محددة، انسجاما

---

[1] - عبد الرحيم كلموني، **مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي**، ص:100.

[2] -محمد مفتاح، **تحليل الخطاب، استراتيجيات التناص**، منشورات المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة،1992م، ص:120.

[3] - مديرية المناهج والحياة المدرسية، البرامج والتوجهات التربوية ، غشت 2009م، ص 14.

[4] - عبد الرحيم كلموني، **مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي**، ص 20

[5] - نفسه، ص 24.

مع طبيعة النص وصنفه "لأن الإشكالية النصية هي التي تخلق الخطة الديدكتيكية وتتحكم في تنميتها" [1].

وتأسيسا على هذا يمكن دراسة **النصوص القرائية بالسلك الاعدادي**، وفق مشاريع قرائية بيداغوجية **للأنماط النصية**، فيتم تأطير كفايات التلميذ القرائية بيداغوجيا،" في مشاريع قرائية موسومة بالطابع البنائي المميز للصنف -موضوع الاشتغال، (مشروع قراءة نصوص سردية، مشروع قراءة نصوص حجاجية..).[2]

المطلب الثاني: أهمية مدخل الأنماط النصية في تطوير الإقراء المنهجي للنصوص.

تطرح أهمية المعرفة بالنصوص وبأنماطها وبتصنيفها، لدى مدرس اللغات وضمنها اللغة العربية، فهو مدرس لكل أنماط النصوص، ولكل أجناس الخطاب. فتصير عملية التصنيف النصي ضرورة مهنية، وكفاية أساسية، من كفايات المدرس التي تستدعيها الممارسة الصفية السليمة. فهي عملية تهدف إلى تحقيق قراءة منهجية للنصوص بطريقة ناجعة وملائمة، (أي تحقيق القراءة وبناء المعنى)، وإلى التمكن من إنتاج نصوص، بطريقة ناجعة وسليمة أيضا، على مستوى مكون التعبير والإنشاء.

وهو ما يتطلب كفاءات منهجية لمدرس القراءة لتحققه، "فمدرس القراءة ينبغي أن يكون باحثا، لأنه يواجه وضعيات بيداغوجية صعبة ومتجددة، تستدعي منه البحث العلمي في المجال التربوي.. إنه مطالب باتساع الثقافة وشساعة الأفق المعرفي، وحضور البديهة والاستعانة بالتجربة الحياتية كذلك، معززة بثقافة نوعية موسومة حول أشكال الخطاب والتصنيف النصي والأجناس الأدبية."[3] فالمدرس ليس مجرد منفذ للمنهاج الدراسي بمفهومه العام،وللسياسة التربوية للدولة،بل يفترض فيه أن ينخرط في البحث عن سبل تطوير ممارسته المهنية،وتحسين النتائج الدراسية والرفع من جودة المؤسسات التربوية ومردوديتها. وتحقيقا لهذه الغاية تم اعتماد **البحث التدخلي /الإجرائي في مجال**

---

[1] - نفسه، ص 21.

[2] - محمد حمود، **دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص**، سلسلة دراسات تربوية، منشورات الدار العالمية للكتاب ومكتبة السلام الجديدة، الطبعة الأولى،2005م، ص 3.

[3] - عبد الرحيم كلموني، **مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي**، ص:115.

التربية :وهو إجراء يقوم به الممارس لمعالجة مشكلات فعلية قصد تطوير الأداء وتحسين جودة التعلمات[1]. وباستحضار السياق التربوي المغربي فقد تم "توطين" تجربة البحث التدخلي بالمنظومة التربوية المغربية ،على نحو ممأسس، فمنذ **2009** تم إرساء بنيات إدارية أُنيطت بها مهام تدبير أعمال البحث التربوي، وتنسيق أنشطة فرق البحث على الصعيدين الجهوي والمحلي وملاءمته مع أولويات قطاع التعليم المدرسي، ونشر نتائج البحوث والتعريف بها واستثمارها، ويتعلق الأمر **بالوحدة المركزية للبحث التربوي على المستوى المركزي، والمختبرات الجهوية للبحث التربوي التي تم توطينها ضمن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين** .كما أُعيد عام **2012** ، تنظيم مراكز تكوين المدرسين وأُدرج ضمن مهامها القيام بالبحث العلمي التربوي، وأُدمجت **مجزوءات البحث العملي-التدخلي** ضمن عُدَّة تكوين المدرسين وأطر الإدارة التربوية قصد الرفع من جودة تكوين وتأهيل الأطر التربوية.[2]

وفي سياق البحث والتكوين بالممارسة المنوطين بالمدرس، يسعى هذا الأخير في بيداغوجيا الإقراء ،إلى تركيز اهتمامه على تنمية وتطوير مسارات التلاميذ القرائية، بدل الاشتغال بالمنتوج أي بالمعاني الناجزة الجاهزة. فيساعده **اعتماد مدخل الأنماط النصية** على **الانتقال من الممارسة الصفية الكلاسيكية**، إلى الاشتغال وفق تصنيفات لسانية حديثة أكثر عمقا وأثرا في الممارسات التعليمية، كما يسمح هذا المدخل ببناء الاستراتيجيات التعلمية التعليمية لتدريس النصوص قرائيا وكتابيا.[3] و يكسب المتعلم التفكير المنهجي القياسي التدريجي، ويساعده على مواجهة صعوبات فهم النصوص، التي تعزى في كثير من الأحيان، إلى غياب شبه كلي لتمثلاته عن خصائص الأنماط النصية.

---

[1] -ثرية اقصري، **دليل منهجية البحث التدخلي**، الطبعة 1،تطوان،2023م

[2] -عزيز بوستا ويوسف العماري، **البحث العملي التدخلي في المجال التربوي بمنظومة التربية والتكوين المغربية، حدوده، معوقاته، و آفاقه.** مجلة معارف تربوية، العدد الرابع.

[3] - بن بوزه محمود وكادة ليلى، **أهمية تصنيف النصوص في بناء الكفاية التواصلية للمتعلمين**، مجلة قراءات، العدد الأول، 2022م، ص 960.

ولذلك يسهم تمكينه من الأدوات التحليلية المنهجية المناسبة لكل نمط نصي في إنارة دروب النصوص المعتمة، دون مصادرة حريته في الفهم واستقلالية بناء المعنى لديه.

إن اعتماد مدخل الأنماط النصية، في مكون النصوص القرائية يخدم المدرس والمتعلم معا: فالأول يستفيد منه على مستوى التخطيط وبناء الوضعيات التعلمية. والثاني ويستفيد من تعلم واع وذي معنى. فتمهير كل من المدرس والتلميذ على الوفاء للخصوصيات البنائية للنصوص المدروسة، خاصة عندما يكون المدخل المعتمد في بناء برنامج مكون النصوص مرتكزا على **الصنافات** النصية التي تقيم الاعتبار للمؤشرات اللسانية ولوضعيات التلفظ وللخطاطات الخطابية من شأنه أن يطبع فعل الإقراء بالإجرائية والفعالية المطلوب توافرهما في كل نشاط بيداغوجي."[1]

المحور الرابع: معايير التصنيف النصي، ونموذج التصنيف المقترح اعتماده في بناء النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي

المطلب الأول: معايير التصنيف النصي

تخضع عمليات التصنيف النصي، بوصفها ممارسة عالمة عارفة يقوم بها المختصون بناء على معايير محددة، لأربعة ضوابط:

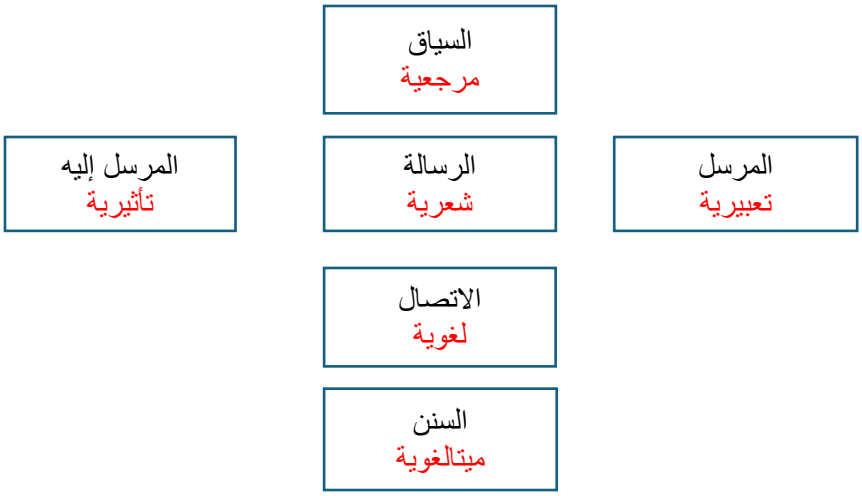
- **المقصد**: النص الإخباري، النص الأمري، النص الإقناعي،
- **التنظيم**: البنية الكبرى السردية، التفسيرية، الحجاجية، الحوارية...
- **التلفظ**: من خلال رصد وضعيات التواصل داخل النصوص.
- **الجنس**: الأجناس الأدبية والأجناس غير الأدبية.

ومن نماذج التصنيفات النصية نذكر:

نموذج تصنيف النصوص على أساس وظيفي؛ حيث يتم التمييز بين النصوص وفق الوظيفة الأكثر بروزا فيه، وهو تصنيف مستوحى من خطاطة وظائف اللغة لياكوبسن Jakobson.

[1] - محمد حمود، **دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص**، ص:5.

خطاطة جاكوبسون[1]:



تصنيف فيرليش Ergon Werlich (1975): للنص خمسة أصناف:

1. النص الوصفي: (مرتبط بإدراك الفضاء)
2. النص السردي: (مرتبط بإدراك الزمن)
3. النص العرضي (مرتبط بتحليل وتركيب تمثلات مفهومية)
4. النص الحجاجي: (مرتبط بحكم واتخاذ موقف)

- النص التعليمي (مرتبط بتوقع تصرف أو فعل ما).

تصنيف النصوص بناء على معيار الأنماط:

❖ تصنيف ميشيل آدم J-M. Adam :

يعتمد ثمانية أنماط نصية مرتبطة بأفعال الخطاب الكبرى

النمط السردي: ينبني على إثبات أقوال مرتبطة بالفعل (التحقيق/ الواقعة الصحافية/الرواية / الأقصوصة/ الإشهار الحكائي...

النمط الوصفي: ينبني على إثبات أقوال دالة على الحالة: الوصف/ الدليل السياحي...

[1] - عبد الرحيم كلموني، النقل الديدكتيكي للتصنيف النصي، (عرض مقدم في لقاء تكويني)، بمفتشية اللغة العربية بالمديرية الإقليمية تاوريرت، بالجهة الشرقية، السنة الدراسية 2014/2015م.

النمط التفسيري: ينبني على الفعل الخطابي «التفسير»: ويتحقق في الخطاب التعليمي والعلمي...

النمط الحجاجي: ينبني على الفعل الخطابي «الإقناع»: ويتحقق في الخطبة، الخطاب السياسي/المحاولة essai، الإشهار...

النمط الأمري: ينبني على فعل الخطاب «الأمر» ويدفع به السامع/القارئ إلى الفعل: وصفة الطبخ، توجيهات تركيب جهاز...

النمط التنبئي: ينبني على فعل الخطاب «التنبؤ»، مثل التنبؤات، النشرة الجوية، الأبراج...

النمط الحواري : ينبني على أفعال خطابية مختلفة منها: الاستفهام، التعبير، الالتزام... ويتحقق في الحوار الصحافي، الحوار(الروائي والمسرحي).

النمط البلاغي أو الشعري: وهو لا ينبني على فعل خطابي محدد، بل يرتبط بنوع من التنظيم النصي الخاص. ويتميز بلزومية التعبير أي أن التركيز ينصب على شكل الخطاب نفسه: القصيدة، نثر شعري، الشعار...

سيتخلى ج .م. آدم انطلاقا من سنة 1992 عن المقاربة بالنمط النصي مقترحاً مقاربة جديدة بواسطة جنس الخطاب، انطلاقا من نظرية المقاطع(les séquences) . وقد حصر آدم المقاطع النصية في خمسة أنماط: المقاطع السردية، والوصفية، والتفسيرية، والحجاجية، والحوارية.

«إن التقطيع التصنيفي جد الشامل الذي يتحدث عن «النص السردي» والنص «النص الوصفي» و «النص الحجاجي»...إلخ، لا يسمح بأخذ عدم التجانس الخاص بالإخراج النصي في الحسبان. وهذا، دون شك، هو وضع التصنيفات النصية الموجودة ومن ثم محدوديتُها»[1].

[1]- voir Adam (J-M.), *Éléments de linguistique textuelle* (Bruxelles-Liège: Mardaga, 1990).

وهو ما يمكن الاستفادة منه في الحقل التربوي، واستثماره على نحو مختزل، لغاية النقل الديدكتيكي السليم.

المطلب الثاني : مقترح بناء النصوص وفق مدخل الأنماط النصية، بمكون القراءة لمادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي

نقترح توزيع مدخل الأنماط النصية، على برنامج النصوص الدراسية، بمستويات السلك الإعدادي الثلاثة، على النحو الآتي، متبوعا بنماذج صنافات نصية، مقترحة إجرائيا، يستعان بها في تصنيف النصوص في السياق المدرسي، حسب الأنماط المهيمنة بها:

السنة الدراسية	النمط النصي المعتمد
السنة الأولى إعدادي	النمط السردي
السنة الثانية إعدادي	النمط الوصفي والنمط التفسيري
السنة الثالثة إعدادي	النمط الحجاجي

النمط التفسيري	الأجناس الكبرى والصغرى	الخصائص	البنية والوظيفة
يستهدف تنوير القارئ وتفسير المشكلات له ليسهل فهمها، وغالبا ما يقترح حلا لمشكلة ما وتفسيرها، كما يقوم على تحليل ظاهرة وشرحها واستخلاص النتائج .	المؤلفات العلمية في مختلف العلوم بعض مقالات الصحف صفحات الجرائد الخاصة بالإعلانات نصوص إشهارية وتاريخية الكتب المدرسية الموسوعات المعاجم ....إلخ	1-يقدم معلومات جديدة للقارئ، و يقوم بتوسيعها وعرض أسبابها و نتائجها، تبعا للخطاطة التالية : واقعة / لماذا ؟ كيف؟ / الشرح/الخلاصة. 2- الإكثار من الأدلة والبراهين ؛ 3- اعتماد ضمير المتكلم والنفي والإثبات والاستنتاج ؛ 4- يقوم على التوضيح ويركز على الأدلة والوقائع 5- التركيز على الأمثلة والتعاريف...	يكون إجابة عن أسئلة صريحة أو ضمنية. ويوظف للإخبار، والتعليم، والحجاج... البنية التفسيرية: مرحلة التساؤل مرحلة التفسير التركيب

يبرز الجدول خصائص النمط التفسيري ووظائفه وبنيته، للاستئناس بها في دراسة النصوص التفسيرية بالكتاب المدرسي.

النمط الحجاجي	الأجناس الكبرى والصغرى	الخصائص	البنية والوظيفة
ويسمى البرهاني هو نص يحدد فيه صاحبه وجهة نظره وذلك بإقناع القارئ بها لإحداث تغيير فيه	خطب مناظرات افتتاحيات الصحف مقالات وتعاليق الصحف منشورات سياسية وإشهارية ....إلخ	- يستخدم في النقاشات الحادة بغرض الدفاع عن الآراء والأطروحات ودحض الأخرى 2-يغلب عليه الطابع الجدلي 3-توظف فيه الحجج والبراهين والأمثلة من الواقع 4-من قرائنه النصية (الصبغة واعتماد الروابط المنطقية في خطاباته) 5- اعتماد ضمائر المتكلم 6-النفي والإثبات والاستنتاج 7- التكرار والنعوت 8-الترابط المنطقي 9- كثرة الأساليب البرهانية والحجج العقلية	يسعى إلى الإقناع ويقدم لذلك الحجج والبراهين والأدلة التي تسمح بانتصار رأي أو موقف على آخر. البنية: الأطروحة المرحلة الحجاجية: الحجج/ خلاصات ثانوية/ وحجج مضادة) المرحلة التركيبية

يبرز الجدول خصائص النمط الحجاجي ووظائفه وبنيته، للاستئناس بها في دراسة النصوص الحجاجية بالكتاب المدرسي.

النمط الوصفي	الأجناس الكبرى والصغرى	الخصائص	البنية والوظيفة
الوصف هو أن نمنح للقارئ إمكانية تمثل موضوع ما: جماد/ إنسان / مكان...إلخ	كتب الطب الواصفة للمظاهر الجسمية والخارجية مقاطع من روايات مقاطع من حكايات بعض فقرات الدلائل السياحية .....إلخ	- يتيح الوصف رؤية خصائص شخص أو شيء أو مكان...كما يرسم له صورة متموضعة داخل مكان ما (فضاء ما) و لكن في انفصال عن الزمن. -2يغلب فيه استعمال الأفعال الناقصة 3- الموضوع فيه ينمو من الرئيسي إلى الثانوي 4-غزارة ووفرة الصفات وكذا ظروف المكان (تحت- فوق) - استعمال الأساليب الانفعالية	ينقل الأشياء الموصوفة ويعرضها، ينقلها من المجرد الذهني إلى المحسوس بواسطة الكلمة كوصف منظر طبيعي، أو وصف شخص أو حركة... ومن وظائفه أيضا: الزخرفية ، والتعبيرية ، والتفسيرية ، والإخبارية ، و المحاكاة ، والإيهام

يبرز الجدول خصائص النمط الوصفي ووظائفه وبنيته، للاستئناس بها في دراسة النصوص الوصفية بالكتاب المدرسي.

النمط السردي	الأجناس الكبرى والصغرى	الخصائص	البنية والوظيفة
ما يميز الصنف السردي هو وجود شخصية واحدة على الأقل تقوم بالأفعال في الزمان المكان	روايات – قصص – مذكرات – يوميات - سير (ذاتية وغيرية) – حكايات – خرافات – أساطير – أحداث ووقائع عارضة – مقاطع من رواية ...إلخ	1- استعمال الأفعال الماضية البسيطة غالبا 2- تنمو فيه الأحداث بأسلوب خطي أفقي (بنفس الوتيرة) 3-وفرة الظروف والقرائن الدالة على الزمان والمكان 4-الاعتماد على الأسلوب الخبري 5- يتحدد فيه الزمان والمكان 6-اعتماد الاسترجاع	للعبرة/ الإمتاع/ التفسير/ الحجاج... وتختزل في الخطاطة السردية: الوضعية الأولية: التوازن

يبرز الجدول خصائص النمط السردي ووظائفه وبنيته، للاستئناس بها في دراسة النصوص السردية بالكتاب المدرسي.

خلاصات وتوصيات:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات:

1-اعتماد مدخل الأنماط النصية ،له فوائد منهجية وبيداغوجية،من شأنها معالجة بعض اختلالات البناء والتنزيل للنص القرائي المدرسي ضمن منهاج اللغة العربية بالسلك الإعدادي.

2- إصلاح الدرس القرائي يظل فقط جزءا من الإصلاح الشامل للمنهاج، الذي يجب إعادة النظر في بعض مرتكزاته، ومعالجة اختلالات التقويم.

3-يجب الحسم في النماذج البيداغوجية المعتمدة في مقاربة المحتويات التعليمية. هذه الأخيرة يتعين مراجعتها خاصة تلك المتعلقة بالقراءة، وتحيينها بما يتلاءم وحاجيات المتعلمين التعلمية والنفسية والاجتماعية.

4-يجب التفكير بجدية في وضع استراتيجيات لدعم القراءة في المدرسة وفي المجتمع، خاصة مع بروز النص الرقمي ومنافسته للقرائية الكلاسيكية، فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار المؤثرات السوسيو ثقافية التي تسهم في تشكيل ملامح الفعل القرائي للتلميذ المغربي.

لائحة المراجع المعتمدة:

لائحة المراجع باللغة العربية:

1. بن بوزه محمود وكادة ليلى، **أهمية تصنيف النصوص في بناء الكفاية التواصلية للمتعلمين**، مجلة قراءات، العدد الأول، 2022م

2. ثرية اقصري،**دليل منهجية البحث التدخلي**،الطبعة 1،تطوان،2023م

3. رشيد يحياوي، **مقدمات في نظرية الأنواع الأدبية**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى ،1991م

4. عبد الرحيم كلموني، **النقل الديدكتيكي للتصنيف النصي**، (عرض مقدم في لقاء تكويني)، بمفتشية اللغة العربية بالمديرية الإقليمية تاوريرت، بالجهة الشرقية، السنة الدراسية 2014/2015م،

5. عبد الرحيم كلموني، **مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي**، منشورات صدى التضامن، طبعة 2006م.

6. عزيز بوستا ويوسف العماري،**البحث العملي التدخلي في المجال التربوي بمنظومة التربية والتكوين المغربية،حدوده،معوقاته، و آفاقه.** معارف تربوية، العدد الرابع.

7. فرنسوا راستيي، **فنون النص وعلومه**، ترجمة ادريس الخطاب، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى ،2010م.

8. مجموعة من المؤلفين، تنسيق د. محمد بازي، **النص القرائي اشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي**، إصدار المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة-إنزكان، مكتبة قرطبة، فبراير 2019م.

9. محمد أبحير، **تدريسية النص الحجاجي في التعليم الثانوي التأهيلي: النص المناظري نموذجا**، المجلة المتخصصة في التربية والتكوين، إصدار المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش-اسفي، العدد الأول، نونبر 2023م.

10. محمد حمود، **دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص**، سلسلة دراسات تربوية، منشورات الدار العالمية للكتاب ومكتبة السلام الجديدة، الطبعة الأولى،2005م.

11. محمد الدريج وآخرون، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس** ،منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(أليكسو ALECSO) مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، السنة الجامعية2011 م.

12. محمد مفتاح، **تحليل الخطاب، استراتيجيات التناص**، منشورات المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة،1992م.

13. مديرية المناهج والحياةالمدرسية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الاعدادي، -مادة اللغة العربية-، غشت 2009 م.

14. - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ،الكتاب المدرسي" الأساسي في اللغة العربية ؛للسنة الثالثةمن التعليم الثانوي الإعدادي؛ المعارف الجديدة ، الدار البيضاء،2014م.

15. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ، الكتاب المدرسي "المرجع في اللغة العربية؛ للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي؛الدار المغربية للكتاب،الدار البيضاء،2005م.

16. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة،الكتاب المدرسي" المفيد في اللغة العربية ؛للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،2012م

لائحة المراجع باللغة الأجنبية :

Adam (J-M.), *Éléments de linguistique textuelle* (Bruxelles-Liège: Mardaga, 1990).

Adam Jean-Michel : *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle de discours*, Paris, A. Colin, coll. Cursus2005

Alain Viala et M—P.Schmitt ,FAIRE-LIRE,Didier .Paris ,1993.

[16]) Wolfgang Iser, La fiction en effet, in Poétique, Théorie de la réception en Allemagne, n° 39, Septembre 1979.

[17]) Karlheinz Stierle, Réception et fiction, in Poétique, Théorie de la réception en Allemagne, n° 39, Septembre 1979.

[18]) Charles Grivel, H. R Jauss, Entretient : Au sujet d'une nouvelle défense et illustration de l'expérience esthétique, revue des sciences humaines, Université Lille III, n°177, 1980.

[19]) Michel Collot, Le thème selon la critique thématique, in, Communication n°47,1988, éd Seuil.

[20]) H. R. Jauss, pour une esthétique de la réception, éd, Gallimard, 1978.

[21]) Jacques Leenhardt, Introduction à la sociologie de la lecture, in, revue sciences humaines, Université Lille III, n°, 177, 1980.

Bibliographie

[1]) Rainer Warning, Pour une pragmatique du discours fictionnel, in Poétique, Théorie de la réception en Allemagne, n° 39, Septembre 1979.

[2]) Oswald Ducrot/Tzventan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Éd, du Seuil, 1972.

[3]) Pierre Dufayet- Robert Van Cleef, De la rédaction à la production de texte, De la maternelle au cycle des approfondissements, Éditions Retz, Paris, 1990, 1993.

[4]) Vers une théorie partielle du texte, Paiere zur telxtlinguistik, vol. 9, éditeur Janos Petöfi, Hamburg, 1975.

[5]) Manuel Musial, André Tricot, Précis d'ingénierie pédagogique, Ed, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2020

[6]) Bruner J. S. : ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris, ESHEL. 1991.

[7]) R. Barthes, L'aventure Sémiologique, Éd, du Seuil, 1985.

[8]) T. Todorov, La poétique de la prose, Éd, du Seuil, 1971.

[9]) Mikhail Bakhtine, esthétique et théorie du roman, Éd, Gallimard, 1978, p. 249

[10]) J.M ADAM. Le texte descriptif, Édition, Nathan, 1989.

[11]) J. Pouillon, cité par J. Lintvelt, Essais de typologie narrative, Éd, Librairie José Corti-1981.

[12]) G. Genette, Figure III, Éd, Seuil, 1972.

[13]) Ph. Lejeune. Je est un autre, Éd. Seuil, 1980.

[14]) Umberto Eco, L'œuvre ouverte, éd, de Seuil, 1965.

[15]) J. Kristeva, Recherches pour une sémanalyse, éd, Seuil, 1969.

compte, la constitution des « horizons d'attente », des phénomènes génériques et stéréotypiques, dont l'importance, dans le champ littéraire, n'est plus à démontrer »[52]

La production du texte du récit fait appel à une réception marquée par les besoins et les intérêts du lecteur. Une variation de réception enrichit la production textuelle au niveau thématique et discursif. Toute interaction entre production et réception introduit un échange entre ces dernies ou pour mieux dire : « la dichotomie production-réception, qui instaure chez vous la circularité du processus littéraire, alors que pour moi production et réception ont besoin d'un intermédiaire, la communication »[53]

Une articulation de l'intrinsèque et l'extrinsèque n'est réalisable qu'à travers : « le triple rapport de la production, de la réception et de la communication ».[54]

Pourrais-je finir par dire que celle-ci pourrait générer, d'une part, un certain contraste : producteur/ récepteur, destinateur/destinataire, explicite/implicite, narrateur/narrataire et d'autre part une certaine identification et implication du lecteur dans le texte aussi qu'une production d'effets de ce dernier sur le lecteur. D'où, il est acceptable d'admettre que :

« Le lecteur n'est pas un tiers par rapport au texte, il est lisible dans le texte »[55]

---

[52]) Idem, p. 11.

[53]) idem, p. 20.

[54]) H. R. Jauss, pour une esthétique de la réception, éd, Gallimard, 1978, p. 136.

[55]) Jacques Leenhardt, Introduction à la sociologie de la lecture, in, revue sciences humaines, Université Lille III, n°, 177, 1980, p. 42.

propres caractéristiques. Se constituant en s'ouvrant l'un sur l'autre. Le premier pourrait s'expliciter en s'extériorisant, Quant au second, il s'implicite en s'intériorisant.

Il n'y a pas de texte intériorisé et d'autre extériorisé. Tout ce qu'il y a, c'est que le phénoménal du texte du récit s'alterne continuellement en marquant tantôt des aspects intrinsèques tantôt d'autres aspects extrinsèques. Verbalement, le jeu est mis sur le « je » pour marquer une certaine clôture, comme sur le « tu » pour inscrire une certaine ouverture. Réversiblement, le « je » devient « tu » et le « tu » devient « je », impliquant une certaine transformation de ce qui est clôt à ce qui est ouvert et vice-versa.

L'usage alterné du « je » et « tu » facilite la communication entre des personnages du récit au niveau interne et entre ces dernies et le « lecteur » au niveau externe. Cet acte communicatif introduit une nouvelle relation d'« identification, pièce maîtresse, puisque celle-ci détermine tout usage et toute lecture de l'objet littéraire »[50]

Tout échange visant la compréhension, l'explication et l'interprétation du texte par le lecteur nécessite un certain positionnement démarquant ce dernier du premier. Sachant que : « la communication littéraire ne devient dialogue qu'à partir du moment où l'interprète connaît et reconnaît l'altérité du texte à l'horizon de ses propres attentes »[51]

Grâce à cet horizon, l'accès au sens porté par le texte du récit devient une chose réalisable. Et sans lui : « il est impossible d'expliquer sans en tenir

---

[50]) Charles Grivel, Hans-Robert Jauss, Entretien : Au sujet d'une nouvelle défense et illustration de l'expérience esthétique, in, Revues des sciences humaines, n° 177, 1980, université Lille III, p.14.

[51]) Idem, p. 10.

contemporains disposent d'un répertoire commun, qu'il existe une différence fondamentale entre la situation de leur communication et la situation asymétrique de la réception ultérieure. »[48]

CONCLUSION :

La distinction entre l'intrinsèque et l'extrinsèque du texte du récit marque implicitement leur autonomie au niveau organisationnel et constructif.

Cependant, la compréhension de leur signification nécessite leur mise en relation à travers un mouvement circulaire. C'est la seule voie, soit pour comprendre soit pour faire comprendre la construction/production d'un texte du récit. Pour certains, cette voie pourrait être très utile à tout savoir tant que :

« Faire comprendre un savoir, c'est :

- Expliciter son contenu et son utilité au travers d'une

• mise en lien intrinsèque : c'est-à-dire une mise en relation des éléments internes au savoir (afin de former un TOUT)

• mise en lien extrinsèque : c'est-à-dire le situer par rapport à d'autres savoirs faisant partie du même réseau (en tant que partie au sein d'un TOUT), en s'appuyant sur des processus d'enseignement et des procédés favorisant la compréhension.»[49]

Le dedans a ses propres particularités comme le dehors a, lui aussi, ses

[48]) Karlheinz Stierle, Réception et fiction, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 314.

[49]) Manuel Musial, André Tricot, Précis d'ingénierie pédagogique, Ed, De Boeck Supérieur, 2020, Louvain-la-Neuve, p. 98.

horizon : « L'autoréflexivité du texte de fiction implique que le récepteur thématise, à partir de l'horizon du contenu, les structures formelles du texte »[46]

L'autoréflexivité tient donc à l'implication du récepteur dans la construction d'un univers textuel, en thématisant son tissage et en se positionnant sur l'horizon de son contenu.

Tout lecteur s'interagit en lisant un texte du récit. Il se réfère à sa propre expérience afin de faciliter la compréhension de ce dernier. Ce qui introduit implicitement dans toute activité de lecture l'aspect subjectif du lecteur :

« Lorsque le lecteur lit un texte de fiction, il fonde, plus ou moins inconsciemment, sa lecture sur le réseau de son expérience… »[47]

En développant le parcours de l'activité de réception, on trouve une certaine progression par l'inclusion des éléments nouveaux comme : « Le producteur et le récepteur de la fiction disposent, dans l'horizons de l'expérience, d'une couche commune, qui rend possible une communication sémiotique multiple et connotative. Le producteur de la fiction, aussi loin qu'il s'écarte de la représentation de la réalité, ne peut plus dépasser son horizon d'expérience que le récepteur. C'est pourquoi précisément, une communication connotative est possible entre le producteur et le récepteur de la fiction : et cette communication préexiste aux rôles respectifs de la situation interlocutoire fictive. C'est parce que récepteur et producteurs

[46]) Karlheinz Stierle, Réception et fiction, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 311.

[47]) Karlheinz Stierle, Réception et fiction, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 314.

Autrement dit : « Le thème a une *structure* (textuelle) et un *horizon* (exra-textuel) »[43].

Peut-être, C'est ce mouvement thématique de l'interne vers l'externe qui fait dire que : « toute forme de thématique suppose un tel débordement de la *clôture* du texte. »[44].

Une nouvelle dimension de la réception surgit en se décrivant comme :

« la seule à être réellement ajustée à son nouvel objet, la fiction, se caractérise par un renversement généralisé du rapport entre thème et horizon tel que ce rapport apparaît dans la perspective d'une réception « naturelle », c'est-à-dire pragmatique ou quasi pragmatique. Alors que le signifiant ne se représente dans celle-ci que comme horizon du signifié thématique, celui-ci peut maintenant devenir à son tour- c'est ce qu'on appelle la logique du cercle herméneutique- l'horizon du signifiant thématiques et des processus de production qui mènent du premier signifiant concret et matériel au dernier signifié de l'« illusion » référentielle. »[45]

Ce rapport : thème et horizon, a connu un renversement impliquant les deux constituants de la signification : le signifiant et le signifié, en glissant d'irréversible au réversible. Très préoccupés par ce même rapport, certains dépassent sa dualité : thème et horizon, à une trilogie : thème, récepteur,

---

[43]) Michel Collot, Le thème selon la critique thématique, in, Communication, Éd, du Seuil, n° 47, 1988, p.89.

[44]) Michel Collot, Le thème selon la critique thématique, in, Communication, Éd, du Seuil, n° 47, p. 89, 1988.

[45]) Karlheinz Stierle, Réception et fiction, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, ÉD, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 305.

La signification d'un thème pourrait se comprendre à partir d'une panoplie de relations thématiques. Sachant que toute transformation du sens de l'une conduit à une modification du sens de l'autre. Percevant que : « le sens d'un thème varie : il se modifie à la fois en lui-même selon *l'horizon* des sens qui l'entourent, le soutiennent et le font exister »[40].

C'est ces deux horizons : l'un interne et l'autre externe, qui participent essentiellement à la formation du signifiant thématique.

Décrivant les : « Le sens d'un thème résulte d'une part de la somme des différents signifiés qui le représentent dans le texte qui constituent ce que j'appellerai son « *horizon interne* » ; et d'autre part de son rapport aux autres thèmes de l'œuvre qui constituent son « *horizon externe* »[41].

L'aspect thématique et l'aspect textuel se sont tellement chevauchés à tel point qu'ils sont devenus indissociable formant une unité et une seule : « La logique thématique « informe » le fonctionnement textuel, mais celui-ci en donnant forme aux thèmes, en infléchit aussi la signification. »[42]. Leur indissociabilité n'exclut pas leur particularité. L'aspect thématique se construisant à travers une simple combinaison du textuel et l'extratextuel.

---

[40]) Michel Collot, Le thème selon la critique thématique, in, Communication, Éd, du Seuil, n° 47, 1988, p.86.

[41]) Michel Collot, Le thème selon la critique thématique, in, Communication, Éd, du Seuil, n° 47, 1988, p.86.

[42]) Michel Collot, Le thème selon la critique thématique, in, Communication, Éd, du Seuil, n° 47, 1988, p.88.

Un simple changement du texte ou du lecteur ou des deux en même temps, introduit une transformation significative au niveau thématique et discursif.

La vision traditionnelle opposant la fiction à la réalité admet que : « La fiction et la réalité s'articulent de façon que l'une vaille comme horizon de l'autre : le monde apparaît comme l'horizon de la fiction, et la fiction comme celui du monde. C'est dans cette double perspective qui doit être pensée, si l'on veut circonscrire le champ de la réception des textes fictionnels »[37]

Le lien du fictif et du réel est marqué, ici, par une certaine réversibilité. Devenant ainsi un principe incontournable délimitant la réception de tout objet fictif.

L'évolution de l'activité de réception s'est marquée par une certaine substitution : « la dichotomie classique fiction/ réalité se résolvait en rapport dialectique thème/horizon ; la fiction littéraire était désormais horizon de la réalité historique, le monde réel horizon des mondes fictifs. »[38]

Afin de bien amener une activité de réception, tout récepteur doit savoir qu'il :

« a affaire à une relation entre thème et horizon qui est préconstituée, théorisable, se constituant elle-même en thème. »[39]

---

[37]) Karlheinz Stierle, Réception et fiction, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 313.

[38]) Charles Grivel, H. R Jauss, Entretient : Au sujet d'une nouvelle défense et illustration de l'expérience esthétique, revue des sciences humaines, Université Lille III, n°177, 1980, p. 8.

[39]) Karlheinz Stierle, Réception et fiction, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 310.

En symétrie à une diversité des angles de perception surgit une multiplicité d'horizons. Chaque angle de conception a ses propres horizons qui le caractérisent et le distinguent des autres angles. Toute vision se fait sous un angle en se focalisant sur quelques et non pas sur tous les aspects. C'est l'angle de la perception qui délimite le champ de la vision en réduisant les entrées à tout objet perçu. Admettant que : « Chaque perspective se profile sur un horizon de renvois qui provoque la modification des accès aux textes. »[34]

Qui change d'horizons, change les aspects de l'objet perçu aussi que le sens de l'activité perceptive. Le sens ne demeure, pas uniquement, dans le texte du récit, mais, il reste lié étroitement à l'horizon d'où il est perçu. Effectivement, seule une activité de lecture permettant de dévoiler le sens du texte tant qu'il : « se constitue de ce qu'il offre lui-même à lire »[35].

En lisant, on cherche avant tout à « comprendre un texte, ce n'est donc rien d'autre qu'être pris dans la situation qui s'instaure, par les effets de retour, entre ce texte et son lecteur. Ou, pour le dire comme Eco, que le texte de fiction met en scène son propre code »[36]

C'est autour de la signification textuelle qu'une interaction se produit entre lecteur et texte. Le premier fait tout pour saisir le sens du second, quant à ce dernier, il utilise toute forme verbale pour avoir un effet sur le premier.

---

[34]) Wolfgang Iser, La fiction en effet, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 281.

[35]) Wolfgang Iser, La fiction en effet, in Poétique, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 282.

[36]) Wolfgang Iser, La fiction en effet, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 282.

perfection d'organisme exactement calibré, est « ouverte » au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons sans que son irréductible singularité en soit altérée. »[30].

L'échange entre le texte du récit et ses lecteurs implique une ouverture constructive générant un sens multiple. Qui dit échange dit implicitement ce principe dialogique annoncé et réclamé par M. Bakhtine : «« tout discours est dirigé sur une réponse, et ne peut échapper à l'influence profonde du discours-réplique prévu »[31].

Pour se spécifier, le texte s'ouvre à l'autre pour le faire participer à la construction du produit textuel : « Le sujet de la narration, par l'acte même de la narration, s'adresse à un autre, et c'est par rapport à cet autre que la narration se structure »[32]

Ce glissement d'une clôture à une ouverture inclut un mouvement réversible entre le « dedans » et le « dehors » de l'univers textuel. Les significations de cet univers génèrent par et à travers l'interaction entre ses aspects internes et externes. Ces derniers, ce sont tellement chevauchés à tel point que l'un pourrait devenir l'horizon de l'autre. Chacun d'eux, est un horizon permettant de percevoir l'autre.

b) Multiplicité d'horizons

Le texte du récit se lit et s'interprète différemment. D'où il est nécessaire d'« éviter qu'une interprétation unique ne s'impose au lecteur »[33]

---

[30]) Umberto Eco, L'œuvre ouverte, Éd, du Seuil, 1965, p.17. »

[31]) M. Bakhtine, esthétique et théorie du roman, Éd, Gallimard 1978, p. 103.

[32]) J. Kristeva, Recherches pour une sémanalyse, Éd, du Seuil, 1969, p. 94.

[33]) Umberto Eco, L'œuvre ouverte, Éd, du Seuil, 1965, p.22

tirets, aucune confusion n'étant possible »[27]

Quant au discours indirect libre on constate, d'après d'autres théoriciens que :

« L'énoncé rapporté est intégré au discours du narrateur »[28]

Certes, la construction d'un texte du récit varie selon la position de celui qui voit et/ou parle. Autrement dit, l'un comme l'autre pourrait se manifester comme impliqué ou pas dans le texte du récit. Justement, c'est leur implication ou pas qui schématise ses séquences thématiques et discursives. L'horizon de l'énonciation se développe en symétrie avec celui de la focalisation.

II) **Aspects extrinsèques**

a) D'une clôture à une ouverture :

En symétrie à cette démarche qui perçoit le texte comme un système clos. Autrement dit :

« Le texte..., il se définit par son autonomie et par sa clôture »[29]

Une autre démarche prétend de le traiter comme un produit ouvert sur une hétérogène panoplie de récepteurs. Ces derniers se mettent en interaction avec le produit textuel tantôt subissant ses effets, tantôt agissant pour déchiffrer sa signification. Ce qui conduit à le percevoir autrement : « ..., toute œuvre d'art, alors même qu'elle est forme achevée et « close » dans sa

[27]) Ph. Lejeune. Je est un autre, Éd, du Seuil, 1980, p. 18.

[28]) Ph. Lejeune. Je est un autre, Éd, du Seuil, 1980, p. 18.

[29]) Oswald Ducrot/Tzvetan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Éd, du Seuil, 1972, p. 375.

l'énonciateur peut paraître comme l'un des personnages de l'histoire ou le contraire. Ainsi, la première personne « je » répond, dans une certaine mesure, aux choix narratif correspondant à la décision du narrateur de s'impliquer comme personnage dans le texte du récit. Mais dans le cas où il n'est pas impliqué dans le récit, il se désigne par la troisième personne « il ».

Dans ce sens, certains théoriciens ont distingué entre deux genres de discours qui caractérisent le récit : l'un concernant le discours indirect libre où :

« le narrateur assume le discours du personnage, ou si l'on préfère, le personnage parle par la voix du narrateur, et leurs deux instances sont alors confondues »[25]

et l'autre concernant le discours immédiat où :

« le narrateur s'efface et le personnage se substitue à lui »[26]

À ce point-là, on signale que la parole ou le discours du personnage peut être rapporté de différentes façons, autrement dit, il peut être rapporté soit au style direct soit au style indirect. Par-là, il semble qu'il préférable de distinguer entre ces deux styles.

En effet, le style direct, selon certains théoriciens, se distingue par le fait que :

« l'énoncé rapporté serait cité dans son texte, sans transformation, mais il serait nettement séparé du discours qui le rapporte par des guillemets ou des

[25]) G. Genette, Figure III, Éditions du Seuil, 1972, p. 200.

[26]) G. Genette, Figure III, Éditions du Seuil, 1972, p. 200.

Et il est essentiel de distinguer entre deux types de vision : la vision intérieure et la vision extérieure, en signalant que la perspective narrative dite intérieure, contient deux sortes de visions : l'une est appelée par J. Pouillon « vision avec » reprise par G. Genette sous la nomination de « Focalisation interne », l'autre est appelée par le premier « vision par derrière », reprise par le second sous la nomination de « Focalisation Zéro ».

Face à ces deux visions intérieures, il existe une vision qui est extérieure. Une variété de focalisation permet d'organiser l'univers fictif du texte du récit selon des horizons multiples. Déclenchant ainsi une grande dynamique aux niveaux : thématique, discursif et relationnel. Un changement d'horizon traduit une transformation dans le champ de la vision qui détermine celui des relations. Le changement de l'un conduit, par conséquent, au changement de l'autre. Et par là, la signification d'un texte du récit varie et se multiple selon qu'on se profile sur tel ou tel horizon. Le dedans du texte du récit comporte ses propres horizons qui l'organisent, le caractérisent et le distinguent en tant que type de texte. Il n'*y* a pas de texte sans aucun horizon. Chaque horizon pourrait s'enraciner tantôt dans le dedans tantôt dans le dehors d'une construction textuelle. Cette dernière en s'ouvrant sur des horizons nous donne accès à ses significations qui deviennent objet de compréhension, d'explication et même d'interprétation.

- **Horizons discursifs**

La perception du déroulement des événements se verbalise et se formule sous forme d'un texte du récit. C'est pour cette raison que cette interrogation : qui parle ? se substitue à une autre : qui voit ?

À ce niveau, il semble qu'à travers le choix de la perspective narrative,

- La vision du dehors :

Se caractérise cependant par la perception externe de l'objet perçu »[22]

Quant à G. Genette, il a adopté la nomination de « focalisation » au lieu de celle de vision et il établit trois genre de récit en se basant sur certains types de focalisation :

« - Le récit non focalisé ou à focalisation zéro

- Le récit à focalisation interne

- Le récit à focalisation externe »[23]

Que ce soit le terme « vision » ou « focalisation », tous les deux déterminent la position du narrateur aussi que son degré de connaissance par rapport à ce qu'il raconte. Justifions-le, en faisant, ici, appel à Japp LINTVEL :

« - Vision par derrière :

Narrateur > Personnage

Le narrateur en sait plus que l'acteur.

- Vision avec : Narrateur = Personnage

Le narrateur en sait autant que l'acteur.

- Vision dehors : Narrateur < Personnage

Le narrateur en sait moins que l'acteur »[24]

---

[22]) J. Pouillon, cité par J. Lintvelt, Essais de typologie narrative, Éd, Librairie José Corti- 1981, p. 45.

[23]) G. Genette, Figure III, Éd, du Seuil, 1972, pp. 206-207.

[24]) J. Lintvelt, Essais de typologie narrative, Éd, Librairie José Corti- 1981, p. 46.

réflexion spontanée. Quant à une réflexion raisonnée des autodidactes de la narratologie porte tout l'intérêt sur : vision /focalisation, discours/énonciation. C'est ce qu'on va traiter d'une manière approximative et surtout concise.

1- **Horizons de visions/focalisations**

Le traitement d'un texte du récit se focalise sur le déroulement des événements aussi que sur ses divers angles de perception. Autrement dit, il s'intéresse, en symétrie, à celui qui fait l'action comme à celui qu'il la perçoit. Sachant que « l'objet décrit n'existe pas en soi, il est forcément donné par un regard particulier »[21]

De là, on déduit que la précision du regard, à travers lequel nous sont raconter les faits d'une histoire, s'impose nécessairement à tout modèle analytique du récit. Dans le but de bien préciser la situation du narrateur dans un texte du récit, certains théoriciens ont établi une distinction entre trois types de visions :

« - La vision avec :

On choisit un seul personnage qui sera le centre du récit, à qui l'on s'intéressera. C'est avec lui que nous voyons les autres protagonistes. C'est avec lui que nous voyons les événements racontés.

- La vision par derrière :

Il n'est pas dans le monde qu'il décrit, mais « derrière » lui...soit comme un spectateur privilégié qui connaît le dessous du conte.

[21]) J.M ADAM. Le texte descriptif, Édition, Nathan, 1989, p. 48.

Au niveau de l'histoire :

- il raconte le déroulement des événements,

- il décrit les différents personnages en les situant dans l'espace,

- il dévoile les souvenirs des personnages en les positionnant dans un temps passé,

- il alterne les différents types d'ordre mentionnés au-dessus etc.

Au niveau de discours :

- il rapporte le discours des personnages que ce soit en style direct ou indirect,

- il donne la parole aux personnages en faisant recours au dialogue,

- il extériorise l'image interne du personnage en faisant appel au monologue,

- il glisse d'un discours à un autre : de l'informatif à l'explicatif, à l'argumentatif et l'interprétatif etc.

Dès que le narrateur surgit dans le texte du récit, il fait sans cesse objet de questionnement :

- Raconte-t-il sa propre histoire ? Ou celle des autres personnages ?

- S'implique-t-il dans les événements ? Ou les décrit-t-il de l'extérieur ?

- Lequel de ces deux aspects discursifs : dialogique/monologique, domine-t-il chez lui ?

Et pourquoi ?

Ce modeste questionnement sur le narrateur est le résultat d'une

Bruner J. S, a cerné la troisième composante, pour une mise en œuvre du récit, dans l'interaction qui conduit à découvrir : « ce qui est « normal » et à ce qui ne l'est pas dans l'interaction humaine. »[19]

Tout phénomène verbal : récit/discours/texte, inclut une interaction mouvementée assurant sa progression du début à la fin. Durant la progression textuelle l'interaction se traduit à des niveaux multiples : interaction verbale, interaction non-verbale, agir/réagir, le dit et le non-dit etc. Chercher dans une interaction, le « normal » et l'«anormal », signifie qu'elle est appréciable et évaluable. Jouer sur ce contraste ou même cette opposition : normal/anormal, conduit implicitement, d'une part, à la génération du sens et d'autre part à la production d'un certain effet.

d) Narrateur

Quant à la dernière composante, il l'incarne dans le personnage du narrateur :

« *Enfin, le récit a besoin de la perspective du narrateur : dans le jargon des spécialistes de la narration, il ne peut être « sans voix* ». »[20]

L'importance du narrateur se justifie par les multiples fonctions qu'il remplit dans toute construction textuelle. Ceci le qualifie de devenir analogique à la voix du récit.

Certes, c'est lui qui fait tout :

---

[19]) Bruner J. S. « ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle », Paris, ESHEL. 1991, p. 89.

[20]) Bruner J. S. « ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris, ESHEL. 1991, p. 89.

Un simple glissement de propositions au discours donne accès à un autre type d'ordre qui est cette fois : « L'ordre temporel se constitue par la succession des faits évoqués par le discours ; il ne sera donc présent que dans le cas du discours référentiel (représentatif) qui tient compte de la dimension temporelle, comme c'est le cas pour l'histoire ou le récit ; il sera absent aussi bien du discours non représentatif (par exemple la poésie lyrique) que du discours descriptif (par exemple l'étude sociologique synchronique »[17]

En cas d'absence de ces deux types d'ordre : logique et temporel, surgit un autre type :

« On parlera enfin, d'ordre spatial lorsque la relation entre propositions ne sera ni logique ni temporelle, mais de ressemblance et de dissemblance, ce type de relation dessinant du même coup un certain « espace ».[18]

Une construction interne du texte du récit alterne continuellement les divers ordres pour atteindre une certaine clarté au niveau significatif et un certain éclat au niveau du message transmis. Pour avoir un déroulement des évènements cohérent et un mouvement discursif enchaîné, le recours à l'enchaînement que ce soit chronologique ou logique devient une chose inévitable. Grâce à l'alternance de ces divers enchaînements et ces multiples ordres qu'une production textuelle s'offre son autonomie.

c) Interaction

[17]) Oswald Ducrot/Tzventan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Éd, du Seuil, 1972, p. 377-378.

[18]) Oswald Ducrot/Tzventan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Éd, du Seuil, 1972, p. 378.

participer à la construction de la signification textuelle. D'où Bruner J. S insiste sur le fait qu'« Il faut ensuite qu'un ordre séquentiel soit établi et maintenu (les événements et les états doivent être « linéarisés » selon certains standards). »[13]

Tout l'intérêt est accordé à l'ordre séquentiel avec un grand souhait qu'il soit linéaire. Cette réduction de l'«ordre » ne tient pas compte du fait que :

« Les cas suivants sont possibles : **enchaînements**, lorsque les séquences sont disposées dans l'ordre 1-2 ; **enchâssement** : ordre 1-2-1 ; **entrelacement** (ou alternance) : ordre 1-2-1-2. »[14]

Une variété d'ordre séquentiel génère un sens multiple et irréductible à un sens unique. Objectivement, l'ordre ne se délimite pas au niveau séquentiel, mais, il enveloppe aussi le niveau textuel où on trouve : « trois ordres du texte »[15]

La construction textuelle accorde beaucoup d'intérêt à l'aspect logique afin d'assurer minutieusement sa cohérence et son organisation. Ainsi, une fonction s'est facilement remplie : « L'ordre logique réunit toutes les relations logiques entre propositions : causalité ; disjonction ; conjonction ; exclusion ; inclusion. »[16]

---

[13]) Bruner J. S, « ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle », Paris, ESHEL. 1991, p. 89.

[14]) Oswald Ducrot/Tzventan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Éd, du Seuil, 1972, p. 379,

[15]) Oswald Ducrot/Tzventan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Éd, du Seuil, 1972, p. 377.

[16]) Oswald Ducrot/Tzventan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Éd, du Seuil, 1972, p. 377

production textuelle. La première vise le personnage en tant qu'élément central de tout produit textuel. En lui attribuant le concept d'«agent », nous fait penser qu' :

« En général, l'analyse structurale ne classe pas les actions (...) avant de les avoir spécifiées par les personnages qui en est l'agent ou le patient » [10]

C'est dans ce sens que surgit une relation réciproque et complémentaire entre ces deux éléments : Action/Personnage

« Qu'est-ce qu'un personnage sinon la détermination de l'action ? Qu'est-ce que l'action sinon l'illustration du personnage ?...La liaison indéfectible des différents constituants du récit : les personnages et l'action. Il n'y a pas de personnage hors de l'action, ni d'action indépendamment du personnage. »[11]

La deuxième interrogation se préoccupe de la localisation du lieu où se déroulent les événements. Sachant que la signification d'une action/événement est déduite à partir du lieu : où elle a eu lieu.

La troisième se focalise sur l'aspect temporel qui est étroitement lié à l'espace tant que tous les événements se déroulent en symétrie dans un espace-temps. C'est ce que M. Bakhtine nous a fait savoir par l'usage du mot « chronotope »[12].

b) L'ordre

L'action poursuit un ordre que ce soit chronologique ou logique afin de

[10]) R. Barthes, L'aventure Sémiologique, Éd, du Seuil, 1985, p. 215.

[11]) T. Todorov, La poétique de la prose, Éd, du Seuil, 1971, p. 78.

[12]) Mikhail Bakhtine, esthétique et théorie du roman, Éd, Gallimard, 1978, p. 249

Contentons-nous de cette simple déclaration :

« [] le récit exige quatre composantes grammaticales pour être effectivement mis en œuvre » [8].

La mise en œuvre du récit dépend d'un nombre de composantes qui s'est réduit, ici, à quatre. Leurs sens nécessitent un respect total de l'ordre dans lequel elles ont été classées. Poursuivons -le à la lettre.

a) **L'action** :

« Il requiert d'abord un moyen de mettre en lumière l'action de l'individu ; c'est l'« agentivité » (une action dirigée vers un but, contrôlée par des agents). »[9]

L'attention s'est focalisée clairement sur l'action aussi que sur l'instrument qui la représente. Toute action a besoin d'un agent qui l'a accomplie. Qui dit action dit événement. Celui-ci, il n'est perceptible qu'en relation avec d'autres constituants du texte du récit. La nature des liens qui s'établissent entre ces composants peut se résumer à partir de ce questionnement :

- À qui arrivent ces événements ?

- Où se déroulent-t-ils ?

- Quand est-ce qu'arrivent-ils ?

Ces trois interrogations renvoient aux trois constituants de toute

[8]) Bruner J. S. « ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle », Paris, ESHEL. 1991, p. 89.

[9]) Bruner J. S. « ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle », Paris, ESHEL. 1991, p. 89.

pas sur tous les aspects du texte du récit. Vouloir tenter de le percevoir ici, juste comme un tout subdivisé à des aspects, à la fois, intrinsèques et extrinsèques. Autrement dit, l'activité de conception du texte du récit se joue dans une interaction entre deux niveaux facilement identifiables : l'un concernant ses aspects intrinsèques, l'autre envisageant ses aspects extrinsèques. Cette caractérisation intrinsèque et extrinsèque du texte du récit implique et délimite un ensemble de tâches pour chacune :

« La première consiste à présenter ses propriétés, ses caractéristiques, ses composants les plus importants, sa structure, son organisation, etc. La seconde précise les relations qu'il entretient avec d'autres savoirs (en tant que partie d'un tout) comme l'appartenance (ou l'exclusion), l'opposition, la causalité, la temporalité, antériorité, etc. »[7]

Cette subdivision évoque un questionnement qui peut se formuler ainsi : le sens du texte du récit demeure-t-il dans ce qui est « intrinsèque » ou « extrinsèque » ou ni dans l'un ni dans l'autre ?

Méthodiquement, c'est après un exposé concis décrivant les quelques aspects intrinsèques et extrinsèques du texte du récit que des réponses hypothétiques pourraient surgir dans l'horizon.

I) Aspects intrinsèques

Le fait de sélectionner certains aspects et non pas d'autres, nous expose au risque de basculer plus du côté « subjectif » que du côté « objectif ». D'où, le recours à une ou plusieurs référence (s) devient une chose inévitable.

[7]) Manuel Musial, André Tricot, Précis d'ingénierie pédagogique, Ed, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2020, p. 91.

d'une lettre. »[5]

Le récit a des sens multiples, et son utilisation en tant que mot peut glisser d'un sens à un autre selon sa position dans la structure discursive. Ainsi, il enveloppe plusieurs concepts : tantôt une histoire, tantôt un discours et tantôt un texte. Formulant ceci, en articulant ces trois derniers éléments ainsi : le récit se construit habituellement sous forme d'un texte relatant une suite d'événements/histoire par la bouche d'un narrateur/discours. Ici, l'intention n'est pas de cerner la notion du récit, mais d'attirer l'attention sur sa polysémie. A ce propos se génère une certaine symétrie au niveau significatif entre des termes aussi que des formules tels que : récit/histoire, récit/discours, récit/texte, texte du récit/texte narratif, discours du texte/discours textuel etc.

Traiter le texte du récit comme un « tout » dans un seul article reste une chose inimaginable et irréalisable. Prétendre d'aborder tous les constituants d'un texte que ce soit récit ou autre, pourrait basculer plus de côté d'échec que de celui de son opposé : du succès. Pour cette raison, il est acceptable d'admettre ou au moins de rappeler que : « La recherche théorique sur le texte, si elle vise à prendre en considération tous les aspects de traitement du texte ne peut réussir à atteindre le même degré d'exactitude que les recherches ayant des buts plus modestes »[6]

Cet essai tient à mettre l'accent, approximativement, sur quelques et non

---

[5]) Pierre Dufayet- Robert Van Cleef, De la rédaction à la production de texte, De la maternelle au cycle des approfondissements, Éditions Retz, Paris, 1990, 1993, p. 37.

[6]) Vers une théorie partielle du texte, Paiere zur telxtlinguistik, vol. 9, éditeur Janos Petöfi, Hamburg, 1975, p. 107.

envisageant la structure narrative. Autrement dit : « Il y a donc d'abord les deux niveaux des fonctions et des actions qui organisent le récit en tant qu'histoire, et il y a enfin le niveau narrationnel qui organise le récit en tant que discours »[1].

D'autres croient à son appartenance à la textualité en le percevant ainsi : «Le récit est un texte référentiel à déroulement temporel »[2].

S'ajoute à ceci, une tentative combinatoire reconnaissant : « ...l'identité du texte en tant que discours situé »[3]

Percevoir un phénomène langagier ou pas, c'est le regarder à travers sa forme qui le particularise et le distingue. Toute forme porte en elle-même une charge cognitive qui se transmet à travers une interaction visuelle. La production textuelle, purement verbale, pourrait, parfois, prendre forme d': « un texte apparaît avant toute chose, et surtout avant toute lecture, dans sa matérialité. [] tirer grand profit de l'observation de la forme du texte, qui est elle aussi, porteuse de sens. »[4]

L'une des rares particularités du texte est de pouvoir totalement s'adapter à la forme du produit poétique en prenant sa transmission en charge :

« ...le texte pourra prendre la forme d'un récit, mais aussi d'un poème,

---

1) Rainer Warning, Pour une pragmatique du discours fictionnel, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 321.

2) Oswald Ducrot/Tzventan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p. 378, Éd, du Seuil, 1972

3) Rainer Warning, Pour une pragmatique du discours fictionnel, « Théorie de la réception en Allemagne », in, Poétique, Éd, du Seuil, n° 39, Septembre 1979, p. 328.

4) Pierre Dufayet- Robert Van Cleef, De la rédaction à la production de texte, De la maternelle au cycle des approfondissements, Éditions Retz, Paris, 1990, 1993, p. 47.

Texte/récit : d'aspects intrinsèques à d'autres extrinsèques
- essai d'une articulation –

Hassan AARAB

Introduction :

Le texte du récit tient une place capitale dans le parcours d'apprentissage dès la maternelle jusqu'à l'université. Il a un grand effet, à l'oral, sur l'auditeur à travers l'écoute aussi qu'à l'écrit sur le lecteur durant la lecture. Tout discours n'est pas un récit, mais tout récit est un discours transmettant un message. Cette même fonction, s'exerce de manière différente en utilisant des outils divers. En dominant la structure thématique aussi que discursive des manuels scolaires, le texte du récit a entièrement préoccupé l'attention des chercheurs dans différents champs de recherche : pédagogique, didactique, linguistique, sémiotique, stylistique etc. Il a eu aussi un grand succès chez l'enfant/apprenant comme chez l'adulte/enseignant, tous lui interagissent vivement et positivement en lui accordant beaucoup d'intérêt. Sa propre construction aussi que le chevauchement de son tissage intéressent forcement les diverses approches d'analyse. La richesse de sa texture conduit au traitement de ses aspects sous des angles différents et pour des objectifs variés.

Sa polysémie signifie la possibilité de le percevoir différemment et de lui attribuer plusieurs significations. Certains le considèrent en fonction de son rôle à deux niveaux : l'un concernant le déroulement des événements, l'autre