



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي آفلو



مجلة:

الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية علمية دولية محكمة



المجلد الثالث

العدد الأول

مارس 2021

مجلة: الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية علمية دولية مُحكمة تهتم بنشر البحوث
والدراسات العلمية في ميدان الحقوق والعلوم السياسية،
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم
الإنسانية والاجتماعية الآداب واللغات.

تصدر عن المركز الجامعي آفلو- الجمهورية الجزائرية

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521

المجلد الثالث - العدد الأول مارس 2021.

مدير المجلة:

الدكتور: عبد الكريم طهاري

مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور: الجيلالي جقال

مساعد رئيس التحرير

الدكتور : شاذلي عمر

مجلة: الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية دولية علمية محكمة نصف سنوية

متعددة التخصصات: تصدر عن المركز الجامعي آفلو

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521

مدير المجلة:

الدكتور طهاري عبد الكريم - مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور الجبلالي جقال

هيئة التحرير:

الدكتور أبو بكر بوسالم

الدكتور عمر شادلي

الأستاذة إيمان حمودي

الدكتورة أسيا براهيم

الدكتور محمد الحبيب منادي

الدكتور عبد الكريم خليل

الدكتور مصطفى شطة

البروفيسورة دنيا باقل

الدكتورة زهور شتوح

قرل عبد المالك

الدكتورة زينب لوت

الدكتورة براهيم فطيمة

الهيئة العلمية والاستشارية للمجلة:

من داخل الوطن:

الدكتور كمال محمد الأمين جامعة تيارت
الدكتور فتحي مولود المركز الجامعي آفلو
الدكتور عمارة البشير المركز الجامعي آفلو
الدكتور قطاف عبد القادر المركز الجامعي آفلو
الدكتور عمر شادلي المركز الجامعي آفلو
الدكتورة أسيا براهيمي المدرسة العليا لإدارة الأعمال تلمسان
الدكتور عبد الباسط بن معمر جامعة تلمسان
الدكتور رندي محمد المركز الجامعي آفلو
الدكتور عمر حدوارة جامعة تيارت
الدكتور بنحوصي المجدوب جامعة بشار
الدكتور محسن بن الحبيب جامعة ورقلة
الدكتور خنفوسي عبد العزيز جامعة سعيدة
الدكتور عطا الله بوسالمي المركز الجامعي آفلو
الدكتور قروج بوالقعة المركز الجامعي آفلو
الأستاذ أمحمد بن الساسي المركز الجامعي آفلو
الدكتور عيسى الزاوي المركز الجامعي آفلو
الأستاذ الدكتور كزاي عبد اللطيف جامعة تلمسان
الدكتورة بوخدوني وهبية جامعة البليدة 2
الدكتورة برويس وردة جامعة سكيكدة
الدكتور عثمان علي المركز الجامعي آفلو
الدكتور عثمان عبد الرحمن جامعة سعيدة
الدكتور نور الدين دريم جامعة الشلف
الدكتورة صفية بن زينة جامعة الشلف
الدكتورة براهيمي فطيمة جامعة بلعباس
الدكتورة زينب لوت جامعة مستغانم
الدكتورة حساين عومرية المركز الجامعي آفلو
الدكتور عبد الكريم خليل جامعة الوادي
الدكتور بنحولة بالدين المركز الجامعي آفلو
الدكتور محمد قشني جامعة الجزائر
الدكتورة عون الله خديجة جامعة مستغانم
الأستاذ الدكتور عبد القدر خليف جامعة تبسة

الدكتور طهاري عبد الكريم المركز الجامعي آفلو
الأستاذ الدكتور الطاهر برأيك جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور الهادي خضراوي جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور عبد الوهاب مخلوفي جامعة باتنة 1
الأستاذ الدكتور شامي ياسين جامعة تسمسيت
الأستاذ الدكتور محمود علالي جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور رزق الله العربي بن مهيدي جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور لخضر زازة جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور مقدم عيبرات جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور لعلا رمضان جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور زويبر عياش جامعة أم البواقي
الدكتور محمد حدوارة جامعة تيارت
الدكتور الوكال زارقة المركز الجامعي آفلو
الدكتور عبد المنعم بن أحمد جامعة الحلفة
الدكتور عثمان بولرباح جامعة الأغواط
الدكتور أمحمد لخنازي المركز الجامعي آفلو
الدكتور عيسى جعيرن المركز الجامعي آفلو
الدكتورة قسوري فهمة جامعة باتنة 1
الدكتور شوقي النذير المركز الجامعي تمتازست
الدكتور بالطير تاج جامعة معسكر
الدكتور مجادي مصطفى جامعة الأغواط
الدكتور الأمين سويقات جامعة ورقلة
الدكتور ميلق عبد القادر المركز الجامعي آفلو
الدكتور حمزة بوجمل المركز الجامعي آفلو
الدكتورة سهام موساوي جامعة الشلف
الدكتور قرل عبد المالك المركز الجامعي البيض
الدكتورة فضيلة بلعالم المركز الجامعي آفلو
الدكتور فيصل قريشي المركز الجامعي آفلو
الدكتور شلال لخضر المركز الجامعي فلو
الدكتورة مريم سعداوي المركز الجامعي آفلو
الأستاذ الدكتور بدير محمد جامعة تلمسان

من خارج الوطن :

الأستاذ الدكتور عامر الكيسي المملكة العربية السعودية
الدكتور فارس مناحي سعود المطيري الكويت
الدكتور لطيفة حميد محمد الإمارات العربية المتحدة
الدكتور موني فاطمة جامعة قفصة تونس

الدكتور مشاري خليفة عبد الله العيفان الكويت
الدكتور بدر محمد عادل البحرين
الدكتور محمد الهيبي البحرين
الدكتورة فاطمة الخيثي جامعة اليمن

شروط وقواعد النشر:

* العنوان باللغة العربية (الخط: Traditional Arabic، حجم الخط 15، تباعد أسطر 1,15)

Title in English (Times New Roman; size-13; Interline 1,15)

الإسم الكامل للباحث الأول¹، الاسم الكامل للباحث الثاني²

Full name of the first author¹, Full name of the second author²

¹ مؤسسة الانتماء (البلد)، الإيميل المهني للباحث الأول

² مؤسسة الانتماء (البلد)، الإيميل المهني للباحث الثاني

تاريخ الاستلام: 2020/..../.. تاريخ القبول: 2020/..../.. تاريخ النشر: 2020/..../..

ملخص: 200 (كلمة على الأكثر)

ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين). ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين). ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين). ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين). ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين).

كلمات مفتاحية: ك. م.، ك. م.، ك. م.، ك. م.

تصنيفات JEL:,, (وضع ترميز JEL إجباري)

Abstract:(Do not exceed 200 words)

Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).

Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).

Keywords: keywords; keywords; keywords; keywords; keywords.

JEL Classification Codes: ..., ..., ...

المؤلف المرسل: الاسم الكامل، الإيميل: authorC@mail.com

1. مقدمة:

يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

2.العنوان الرئيسي الأول

1.2 العنوان الفرعي الأول:

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

2.2 عنوان فرعي ثاني

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني ، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الثاني ، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني.

3.العنوان الرئيسي الأول

1.3العنوان الفرعي الأول:

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

2.3 العنوان الفرعي الثاني:

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

مسافة البدء 1 سم تقاس بواسطة مسطرة الـ Word وليس بواسطة Espace

الجدول 1: (Traditionnalarabic, taille 13, Gras ; Centrer)

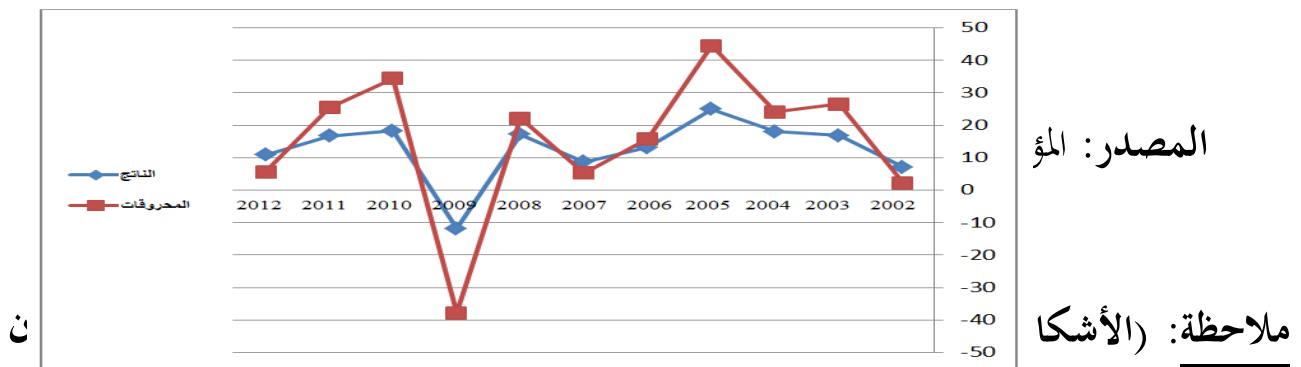
نتيجة 3	نتيجة 2	نتيجة 1	اختبار
15.21	15.21	15.21	15.21
18.58	18.58	18.58	18.58
11.14	11.14	11.14	11.14

المصدر: المؤلف (ة)، السنة، الصفحة، Traditionnalarabic, taille 13,

(Normal ; Centrer)

ملاحظة: (ضع رأس الماوس على الكتابة والأرقام داخل الجدول لتعرف نمط وحجم الخط، نمط وحجم الخط بالنسبة للأرقام).

الشكل 1: (Traditionnalarabic, taille 13, Gras ; Centrer)



تكون (habillage devant le texte). ويجب أن يكون الشكل متوسط الصفحة (Centrer).

المخططات والأشكال المركبة يجب أن تكون مجمعة (Grouper)



4. خاتمة:

ضع في خاتمة البحث تلخيصا لما ورد في مضمون البحث، مع الإشارة إلى أبرز النتائج

المتوصل إليها، وتقديم اقتراحات ذات الصلة بموضوع البحث.

5. قائمة المراجع:

تدوين المراجع يكون في آخر المقال وباعتماد أسلوب: (APA)

https://www.youtube.com/watch?v=AmiKblUQs_A

وذلك بذكر (صاحب المرجع، السنة، الصفحة) في قلب النص (Brown, 2006,

p35) بصفة آلية، على أن يُدون المرجع كاملاً في قائمة المراجع كآتي:

المؤلفات: الاسم الأخير، ثم الاسم الأول للمؤلف(ة)، (سنة النشر)، عنوان الكتاب، الناشر، بلد النشر.

الأطروحات: الاسم الأخير، ثم الاسم الأول للباحث(ة)، (سنة النشر)، عنوان الأطروحة، القسم، الكلية، الجامعة، البلد.

المقالات: لقب واسم المؤلف(ة)، (سنة النشر)، عنوان المقال، اسم المجلة، المجلد (العدد)، الصفحات؛

المدخلات: الاسم الأخير، ثم الاسم الأول للمؤلف(ة)، (تاريخ انعقاد المؤتمر)، عنوان المدخل، عنوان المؤتمر، الجامعة، البلد؛

مواقع الانترنت: اسم الكاتب (السنة) ، العنوان الكامل للملف، ذكر الموقع بالتفصيل:

http://adresse complète (consulté le jour/mois/année)

ملاحظات هامة:

يجب أن لا تتجاوز عدد صفحات المقال (بأي حال من الأحوال) 25 صفحة ولا يقل عن 15 صفحة

ترسل المقالات إلى البريد الإلكتروني للمجلة:

Academic.studies.aflou@gmail.com

يمكن تحميل CODE JEL من الرابط التالي:

<https://www.aeaweb.org/econlit/jelCodes.php>

Academic.studies.aflou@gmail.com

ملاحظة:

- تخضع عملية ترتيب المقالات لاعتبارات فنية .
- المقالات المرسلة للمجلة تُعبّر عن آراء أصحابها ولا تُعبّر عن رأي المجلة أو هيئة التحرير.

افتتاحية العدد



بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وصلى الله وسلم وبارك على رسوله محمد وعلى آله الأئمة؛ وصحبه الأبرار ومن اهتدى بهديه ومن استنّ بسنته إلى يوم الدين، أما بعد :

وعلى بركة الله وحسن عونه وتوفيقه و إلتزاما منا بالنشر الدوري والمنتظم لمجلة الدراسات الأكاديمية"، يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا العدد الجديد "العدد الثالث لشهر مارس "2021" حيث تمّ صدوره في ظل ظروف جد صعبة والتي تمرّ بها البلاد، والعالم عموما بسبب فيروس كورونا المستجد.

إنّ مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية في عددها العدد الثالث تثير إعجاب قرائها وكل المهتمين بالمعرفة من جديد وهو ما جعلها ذات طابع متميز ومتألق من حيث جودة البحث.

لقد أبدعت أقلام المبدعين في هذا العدد بمجلة من المقاربات المعرفية في الاختصاصات المتنوعة لإضفاء التميز وقد أدى هذا التنوع إلى ظهور العديد من المقالات التي ساهمت في تفوق المجلة بجودتها، وذلك بالنظر لجدية أعضاء الهيئة العلمية من جهة، ومن جهة أخرى لطبيعة الأبحاث المقدمة في كل المعارف الاجتماعية ، النفسية ، والشرعية ، والاقتصادية وغيرها... وهذا ما جعلها كمرجع علمي معتمدة من قبل الباحثين.

تعد المقالات والدراسات التي تم اقتراحها في هذا العدد من المجلة هي جملة من الانعكاسات المباشرة والغير المباشرة لجهود باحثين وأساتذة من مختلف الاختصاصات في العلوم الإنسانية ، لما لها من أهمية عند المنشغلين بمجال البحث والعلم. وبالرغم من الصعوبات التي تطرأ على جانب الإخراج في وقته هو نتاج ظروف ما؛ إلا أن مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية أصرت أن تكون في الموعد لباحثيها ولقارئها الذين منحوها ثقتهم وفق مبدأ تشاركي ضمن هيئة المجلة.

وفي هذا المقام أتقدم بكلمات الشكر والامتنان بكل حب لكل من ساهم بورقة بحث أو من خلال هيئة التحكيم للمقالات أو من حيث الدعم للارتقاء بالمجلة نحو النجاح والتألق والتميز في ظل استمرارية العطاء و الإبداع للمجلة.

وكما نجدّد دعوتنا لجميع الباحثين للإسهام بأوراقهم البحثية، والعمل الدؤوب من أجل ترقية مستوى البحث العلمي والنهوض به تحقيقاً لأمال الأمة وطموحها. وفي الأخير نسأل الله العليّ القدير أن يتقبل منا هذا العمل، ويرضى به عنا، ويجعله خالصاً لخدمة البلاد والعباد

عضو هيئة تحرير المجلة

فاطمة مومني/ جامعة قفصة تونس.

محتويات المجلد الثالث، العدد الأول مارس 2021.

الصفحة	عنوان المقال	اسم المؤلف (المؤلفين)
14-01	الأوقاف وبعدها المصلحي في تحقيق التكافل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي .	د. معطي العيد . ، جامعة وهران 1 - الجزائر .
25-15	التراث الجزائري المخطوط المحفوظ في خزائن العراق رسالة في معرفة طالع سنة العالم لأبي العباس أحمد بن علي البوني الجزائري (ت622هـ) نموذجًا .	د. هاجر عدلاني جامعة أحمد زبانة غليزان - الجزائر .
43-26	إسهام التكنولوجيات الحديثة في دعم تدريس التربية الإسلامية.	د. عبد الكريم خليل (جامعة الوادي) - الجزائر .
64-44	مصطلحات المياه في اللغة الأمازيغية بين البعدين اللغوي والثقافي .	د. فتيحة بوتمر. البويرة - الجزائر .
79-65	الأوبئة والأمراض دراسة في ضوء الأحاديث النبوية الشريفة .	أ. د. عقيد خالد حمودي العزاوي مركز المستنصرية - العراق .
88-80	مصطلح الحركة والسكون عند عبد الرحمن الحاج صالح.	د. فاطمة صياد ، د. عجوط محمد . جامعة حسية بن بوعلي - الشلف - الجزائر .
105-89	توظيف المكتسبات اللسانية النظرية في إعداد البرامج التعليمية في المدرسة الابتدائية الجزائرية (مادة التعبير الكتابي أنموذجًا) .	د. خليدة بن عياد . جامعة أمحمد بوقرة بومرداس - الجزائر .
117-106	نظرية التصوير الفني عند سيد قطب بين التنظير والتطبيق.	د. لخضر شارف جامعة الجزائر - الجزائر .
137-118	فاعلية منصات التعليم الرقمي الإلكتروني موودل moodle في تحقيق الجودة العلمية في الجامعات الجزائرية .	رابح بن علي جامعة المسيلة - الجزائر .
162-138	تقليد المرأة العاملة المتزوجة مناصب عالية؛ وأثره في بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية دراسة ميدانية للنساء المتزوجات العاملات بالقطاع العام بمدينة أدرار .	د. محمد بن صفية ، د. محمد الكبير . جامعة أحمد دراية، أدرار - الجزائر .
182-163	أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر .	د. بالعرق عز الدين، د. بن يعقوب مروة . المركز الجامعي نور البشير البيض - الجزائر .
202-183	ما ساغ لغة وجاز ولم يصح في القرآن الكريم .	د. بالطير تاج ، علي رضوان درار (ط.د) . جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر - الجزائر .
220-203	دفع الأحزان .	أحمد شيال غضيب . الجامعة المستنصرية - العراق .

الأوقاف وبعدها المصلحي في تحقيق التكافل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي the Waqf's Reform Dimension in the achievement of Social Solidarity in the Islamic Society

د. معطي العيد

D. mati laid

جامعة وهران 1 أحمد بن بلة ، ma-ati74@windowslive.com

تاريخ النشر: 2021/03/15

تاريخ القبول: 2021/01/25

تاريخ الاستلام: 2021/01/04

من المقاصد العامة التي جاءت شريعة الإسلام لتكريسها في واقع المسلمين تحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المسلمين، فوصفتهم بأنهم كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى، وبالبنيان المرصوص متماسك البنيات، فشرعت لذلك أحكاماً وتشريعات لتجسيد هذا المبدأ، وتحقيق هذا المقصد، ومما شرعته لأجل ذلك الوقف. فالوقف مبدأ عظيم من مبادئ شريعة الإسلام، كفيل - إن استثمر أحسن استثمار - بتحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المسلمين ، وسل الضغائن من قلوبهم، وما شهدته الأمة الإسلامية في مراحلها المختلفة من تحريك عجلة الوقف واستثماره في وجوه الخيرات لخير شاهد على ذلك، وفي هذا المقال بيان لذلك.

كلمات مفتاحية: الوقف؛ التشريع، التكافل الاجتماعي.

Among the general purposes of Islamic jurisdiction the achievement of social solidarity between Muslims. In fact, Islam compared them to a body, if a part suffers; the whole body does as well. Hence, it made a set of rules and dispositions for the realization of this principle. El Waqf is one of these dispositions which, if exploited appropriately, can attend social solidarity between Muslims and to erase hater and grudge. Through history, the Islamic nation witnessed a number of reforms to develop the Waqf. Thus, the present paper comes under

key –words: Waqf, Legislation, Social Solidarity

الحمد لله الذي منَّ علينا بالإسلام وجعلنا من أمة خير الأنام، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له في كل تشريع حكمة وتدبير، وأشهد أن سيدنا محمداً عبد الله ورسوله، البشير النذير، والسراج المنير، صلى الله عليه وعلى آله وصحابه الأطهار ما تعاقب الليل والنهار، وسائر من اقتفى أثرهم إلى يوم تشخص فيه الأبصار، أما بعد:

فإن المستقرئ لنصوص الشريعة الإسلامية وقواعدها ليحزم يقينا بصلاحية الشريعة الإسلامية لكل زمان ومكان، ومواكبتها لكل ما يستجد من أفضية الناس في كل مصر وأوان، ومراعاتها لمصالح الناس بما يكفل تحقيق سعادتهم في العاجل والآجل، وذلك لما قصدت إليه من حكم وغايات فيما سنته من قواعد وأحكام، ومن المقاصد التي رمت إليها شريعة الإسلام، تحقيق مبدأ الأخوة في المجتمع الإسلامي، وتكريس روح التكافل الاجتماعي بين أفرادها، فوصفت المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم بالجسد الواحد، إذا اشتكى منهم عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى، ووصفتهم بالبنين المرصوص، يشد بعضه بعضا، إذا اختلت منه لبنة من اللبنة تهاوى البناء وانهار البنيان، ولأجل تحقيق هذا المقصد العظيم شرع الله عز وجل في كتابه وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم جملة من الوسائل، لو انتهجها المسلمون في حياتهم، وجعلوا منها واقعا عمليا لكانت كفيلة بإقامة مجتمع قوي البنيان، متماسك الأركان، لا تزعزعه مؤامرات الأعداء، ولا كيد أهل الأطماع، ومن هذه الوسائل: الإنفاق في وجوه الخيرات والمبرات ابتغاء وجه رب الأرض والسماوات، سواء كان هذا الإنفاق واجبا أو مستنونا، ومن أعظم النفقات ما عمَّ نفعه وامتدَّ أثره، في الحياة وبعد الممات، وهي الصدقة الجارية التي ذكرها النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: (إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاثة: صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له) ⁽¹⁾، قال الإمام النووي رحمه الله عند شرحه لهذا الحديث: "وكذلك الصدقة الجارية، وهي الوقف.... وفيه دليل لصحة أصل الوقف، وعظيم ثوابه" ²، وقال الإمام الشوكاني رحمه الله في نبيل الأوطار: "وكذا الصدقة الجارية، وهي الوقف، وفيه الإرشاد إلى فضيلة الصدقة الجارية" ³.

ويُعدُّ الوقف تشريعاً إسلامياً أصيلاً، يستمدُّ أصالته ومكانته في التشريع الإسلامي من نصوص الكتاب، والسنة القولية والفعلية، وقواعد الشريعة الإسلامية، الرامية إلى نشر معاني التواد والتراحم بين أفراد المجتمع الإسلامي.

ولقد أولى علماء المسلمين قديماً وحديثاً عناية كبيرة لموضوع الوقف، فألفوا فيه المؤلفات، وأقاموا حوله الدراسات، لاسيما في زماننا الحاضر، فتناولوا مفهومه، وأنواعه، وأركانه، وأبعاده الاقتصادية والاجتماعية، وأسباب انحساره في فترة من الفترات التاريخية، وسبل تفعيله والاستفادة منه إلى أبعد مدى، وذكر نماذج عن الأوقاف في مراحل مختلفة من تاريخ الأمة الإسلامية، وغير ذلك من المباحث التي لها صلة بموضوع الوقف.

وفي هذه الدراسة أركز الحديث عن مفهوم الوقف ودوره في تحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع الإسلامي فعنوانتها ب: (الأوقاف وبعدها المصلحي في تحقيق التكافل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي)، فما هو مفهوم الأوقاف وكيف استطاعت تحقيق التكافل بين أفراد المجتمع الإسلامي؟ هذا ما سوف أجيب عنه في هذا البحث، فقسمته إلى ثلاثة محاور: - مفهوم الوقف في اللغة والاصطلاح. - دليل مشروعية الوقف في ضوء نصوص الكتاب والسنة وإجماع علماء الأمة. - دور الأوقاف في تحقيق التكافل الاجتماعي. سائلاً المولى عز وجل أن يمدني بعونه وتوفيقه (وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب).

- أولاً: معنى الوقف:

أ- لغة: أصل الوقف في اللغة: الحبس والمنع، تقول: وقفت الدار، أي: حبستها في سبيل الله، ووقفت الدابة، أي: منعتها عن السير، وجعلتها تقف⁴.

ب- شرعاً: لقد اختلفت عبارات الفقهاء في تعريف الوقف انطلاقاً من نظرهم للوقف وتصورهم له، هل هو عقد لازم أم لا؟ وهل هو على ملك الله أم على ملك الواقف؟ وهل الوقف عقد تعتبر فيه إرادة المتعاقدين أم هو إسقاط؟ فجاء كل تعريف بحسب ما يعتقده المجتهد ويراه من خصائص عقد

الوقف، وذلك لأن معظم أحكام الوقف إنما هي مبنية على الاجتهاد استناداً على مصادر التشريع الثانوية، كالاستصلاح، والاستحسان، والعرف.

وأجمع هذه التعاريف قولهم في الوقف: " هو تحييس الأصل وتسييل المنفعة " ⁵ ، لأنه موافق لعبارة النبي صلى الله عليه وسلم حينما جاءه عمر رضي الله عنه يستأمره في الوقف، - وسيأتي ذكرها أثناء الحديث عن مشروعية الوقف -.

قال الشيخ محمد أبو زهرة رحمه الله: " أجمع تعريف لمعاني الوقف عند الذين أجازوه أنه حبس العين وتسييل ثمرتها، أو حبس العين والتصدق بمنفعتها " ⁶ .

- ثانياً: أدلة مشروعية الوقف.

لقد ثبتت مشروعية الوقف بنصوص من الكتاب والسنة وإجماع علماء الأمة.

أ- من الكتاب: عموم النصوص المرغبة في الإنفاق في سبيل الله، منها:

* قول الله تعالى: (لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ) [آل عمران: 92]، فهذه الآية الكريمة لما نزلت على النبي صلى الله عليه وسلم وسمعها الصحابي الجليل أبو طلحة رضي الله عنه جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم وعرض عليه حديقة كانت عنده هي أحب ماله، ثم قال له: ضعها حيث أراك الله، فأقره النبي صلى الله عليه وسلم على هذا الصنيع وعده مالا راجحاً، ففي الصحيحين عن أنس رضي الله عنه قال: كان أبو طلحة أكثر الأنصار بالمدينة مالا من نخل، وكان أحب أمواله إليه بَيْرُحاء ⁷ ، وكانت مستقبلة المسجد، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يدخلها ويشرب من ماء فيها طيب، قال أنس: فلما أنزلت هذه الآية: (لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ) قام أبو طلحة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، إن الله تبارك وتعالى يقول: (لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ) ، وإن أحب أموالي إلي بَيْرُحاء، وإنها صدقة لله، أرجو برها وذخرها عند الله، فضعها يا رسول الله حيث أراك الله، قال: فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (بخ ⁸ ذلك مال رابح، ذلك مال رابح، وق.د سمعت ما قلت، وإني أرى أن تجعلها في الأقربين)، فقال أبو طلحة: أفعل يا رسول الله، فقسمها أبو طلحة في أقاربه وبني عمه ⁹ .

* وقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ) [البقرة: 267].

* وقوله تعالى: (مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ) [البقرة: 261].

* وقوله سبحانه: (مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً وَاللَّهُ يَقْبِضُ وَيَبْصُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ) [البقرة: 245].

وغير ذلك من النصوص المرغبة في الإنفاق ابتغاء وجه رب الأرض والسماء.

ب- من السنة:

ولقد وردت نصوص من السنة المطهرة، يمكن القول أنها نص في مشروعية الوقف، منها:

* ما جاء في الصحيحين من حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: أصاب عمر رضي الله عنه أرضا بخير، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم يستأمره فيها، فقال: يا رسول الله، إني أصبت أرضا بخير، لم أصب مالا قط هو أنفس عندي منه، فما تأمرني به ؟ قال: إن شئت حبست أصلها وتصدق بها، قال: فتصدق بها عمر: أنه لا يباع أصلها، ولا يبتاع، ولا يورث، ولا يوهب، قال : فتصدق بها عمر في الفقراء وفي القربى، وفي الرقاب، وفي سبيل الله، وابن السبيل، والضيف، لا جناح على من وليها أن يأكل منه- بالمعروف، أو يطعم صديقا غير متمول منه "10.

* وفي رواية لابن ماجه عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: " قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: يا رسول الله إن مائة سهم التي أصبت بخير لم أصب مالا قط أحب إلي منها، وقد أردت أن أتصدق بها، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: " أحبس أصلها وسبل ثمرها "11.

* وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاثة: صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدع -و له "12، والمراد بالصدقة الجارية في هذا الحديث: الوقف، قال الإمام النووي رحمه الله عند شرحه لهذا الحديث: " وكذلك الصدقة الجارية،

وهي الوقف..... وفيه دليل لصحة أصل الوقف، وعظيم ثوابه¹³، وقال الإمام الشوكاني رحمه الله في نيل الأوطار: " وكذا الصدقة الجارية، وهي الوقف، وفيه الإرشاد إلى فضيلة الصدقة الجارية¹⁴ .

* وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " من أحبس فرسا في سبيل الله إيمانا بالله وتصديقا بوعده، فإن شبعه ورثه وروثه وبوله في ميزانه يوم القيامة¹⁵ .

هذه بعض النصوص الواردة في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم المرغبة في الوقف، ولم يكنف النبي صلى الله عليه وسلم في الترغيب في الوقف بقوله فحسب، بل جسد ذلك بفعله أيضا، ومن ذلك: * ما رواه عمرو بن الحارث أخو ميمونة بنت الحارث أم المؤمنين رضي الله عنها قالت: " والله ما ترك رسول الله صلى الله عليه وسلم عند موته دينارا ولا درهما ولا عبدا ولا أمة ولا شيئا إلا بغلته البيضاء وسلاحه، وأرضا جعلها صدقة¹⁶، وفي لفظ: " وأرضا جعلها لابن السبيل صدقة¹⁷، أي: أرضا حبسها لابن السبيل ينتفعون بها.

* ومن ذلك أيضا فعله صلى الله عليه وسلم في أموال مخيريق، وهي سبعة حوائط بالمدينة أوصى بها لمحمد صلى الله عليه وسلم إن هو قتل يوم أحد أن يضعها حيث أراه الله، فقتل يوم أحد، وهو على يهوديته، فقبض النبي صلى الله عليه وسلم تلك الحوائط السبعة، وجعلها أوقافا بالمدينة لله، وكانت أول وقف بالمدينة¹⁸ .

ج- الإجماع:

أجمع صحابة النبي صلى الله عليه وسلم، ومن بعدهم علماء الأمة على مشروعية الوقف، قال الإمام الترمذي بعد أن ساق حديث عمر رضي الله عنه في الوقف: " والعمل على هذا عند أهل العلم من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم وغيرهم، لا نعلم بين المتقدمين منهم في ذلك اختلافا في إجازة وقف الأرضين، وغير ذلك¹⁹، وعن جابر رضي الله عنه قال: " لم يكن أحد من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم ذو مقدرة إلا وقف²⁰ .

قال أبو الوليد ابن رشد القرطبي رحمه الله: " فالأحباس سنة قائمة عمل بها النبي صلى الله عليه وسلم والمسلمون من بعده، وقد قيل لمالك: إن شريحا كان لا يرى الحبس، ويقول: لا حبس عن

فرائض الله، فقال مالك: تكلم شريح ببلاده، ولم يرد المدينة فيرى آثار الأكابر من أزواج النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه، والتابعين بعدهم، وهلم جرا إلى اليوم، وما حبسوا من أموالهم، لا يطعن فيه طاعن، وهذه صدقات النبي صلى الله عليه وسلم سبعة حوائط، وينبغي للمرء أن لا يتكلم إلا فيما أحاط به خبراً، وبهذا احتج أيضاً مالك رحمه الله لما ناظر أبا يوسف بحضرة الرشيد، فقال: هذه أحباس رسول الله صلى الله عليه وسلم صدقاتها ينقلها الخلف عن السلف قرناً بعد قرن، فقال حينئذ أبو يوسف: كان أبو حنيفة يقول: إنها غير جائزة، وأنا أقول: إنها جائزة، فرجع في الحال عن قول أبي حنيفة إلى الجواز " ²¹، لكن قول ابن رشد حكاية عن أبي يوسف: " كان أبو حنيفة يقول: إنها غير جائزة " يوهم أن أبا حنيفة ينكر مشروعية الوقف مطلقاً، وليس الأمر كذلك، وفي هذا المقام أسوق كلاماً نفيساً للإمام التهانوي يحدد موقف الإمام أبي حنيفة من الوقف يقول فيه: " والحق أن الوقف ينقسم قسمين: - أحدهما: ما تصدق الواقف بأصله، كأرض جعله - مسجداً أو مقبرة، أو خاناً للمارة، أو منزلاً للغزاة، أو مسكناً للحاج.

- والثاني: ما تصدق الواقف بمنفعته دون أصله.

فالأول لا نزاع في صحته ولزومه، وقول أبي حنيفة فيه كقول الجمهور، والثاني لا نزاع في جوازه في حق وجوب التصديق بالفروع ما دام الواقف حياً، حتى إن من وقف غلّة داره، أو أرضه على مسجد، أو على الفقراء يلزم التصديق بغلّة الدار والأرض، ويكون ذلك بمنزلة النذر بالتصدق بالغلّة، ولا خلاف أيضاً في جوازه في حق زوال ملك الرقبة إذا اتصل به حكم الحاكم، أو أضافه إلى ما بعد الموت، بأن قال: إذا مت فقد جعلت داري أو أرضي وقفاً على كذا، أو قال: هو وقف في حياتي صدقة بعد وفاتي، كما في البدائع " ²²، ثم يحدد رحمه الله تعالى محل النزاع بين أبي حنيفة والجمهور فيقول: " والنزاع إنما هو في وقف لم يتصدق الواقف بأصله بل حبس أصله وتصدق بثمرته ومنفعته على نفسه أو ولده أو ولد ولده، وعلى الفقراء بعدهم، أو تصدق به على الفقراء ابتداءً، ولم يضيفه إلى ما بعد الموت، ولم يصرح بكونه وقفاً مؤبداً، ولا حكم حاكم بصحته، فهذا لا يكون لازماً عند أبي حنيفة رحمه الله، حتى كان للواقف بيعه وهبته، وإذا مات بصير ميراثاً، وهذا صريح في أن أبا حنيفة إنما كان يذهب في الوقف إلى ما كان

عليه فقهاء بلاده، وينكر ما أنكره، فكان يجيز ما كان منه صدقة على الفقراء ابتداء وانتهاء، وينكر ما كان وقفا على الولد وولد الولد، ولا يرجع آخره صدقة على الفقراء²³.

وبعد هذا البيان لمنشأ الخلاف وتحرير محل النزاع بين أبي حنيفة ومن نحا منحاه ، وجمهور الفقهاء ترجع المسألة محل وفاق لا محل نزاع، فلا ينكر أحد من الفقهاء أصل مشروعية الوقف، وإن كان ثمت خلاف فهو في بعض الفروع والمسائل الجزئية التي لا تؤثر في أصل مشروعية الوقف.

- ثالثاً: البعد المصلحي للأوقاف في تحقيق التكافل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي.

لما كان الناس متفاوتون في الرزق كما قال تعالى: (وَاللَّهُ فَضَّلَ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ فِي الرِّزْقِ) [النحل: 71]، - فجعل فيهم الغني والفقير ومتوسط الحال-، شرع الله عز وجل ما به يحصل التقريب بين فئات المجتمع، مما يزيل الفوارق الطبقية، ويسود به التواد والتآلف أفراد المجتمع الإسلامي، ويتحقق به قول الباري في المال: (كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ) [الحشر: 07]، ومما شرعه الله سبحانه لتحقيق هذا المقصد الوقف.

فلقد كان للوقف منذ فجر الإسلام إلى يوم الناس هذا دور بارز في تحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع الإسلامي، لما اشتمل عليه من صور متعددة من وجوه البر والإحسان، حسب ما تقتضيه ظروف المجتمع المختلفة، كالوقف على الذرية أو القرابة، أو الوقف على المعوزين وذوي الحاجات، أو الوقف على ابن السبيل الذي انقطعت به الحيل، ولم يجد ما يبلغه مقصده، ويوصله إلى موطنه، أو الوقف لبناء المدارس والمستشفيات، أو دور لطلبة العلم والغرباء، أو الوقف لرعاية الأيتام ووقايتهم من تصاريق الزمان، وغير ذلك من وجوه البر والإحسان.

ولا شك أن مثل وجوه الإحسان هذه كفيلة بنشر المحبة والمودة، وتحقيق روح الإيحاء والتسامح، وتجسيد مبدأ التكافل والتراحم بين أفراد المجتمع الإسلامي، فتزول الحساسية، وتنمحي الأنانية، ويذهب الغل والشحناء، ويحل محلهما الحب والوئام.

ولو رحنا نقرب صفحات تاريخ الأمة الإسلامية لوجدناها حافلة بنماذج ناصعة، وأمثلة رائعة في مجال الأوقاف، تنبئ عن خيرية هذه الأمة، بدءاً من عصر الرسالة، ومروراً بعهد الخلافة الراشدة، ثم العصر

الأموي، فالعباسي، وانتهاء إلى زماننا هذا، نماذج لا تكاد تلفيها عند أرقى الحضارات، وأعرق المجتمعات، في الماضي وفي الحاضر، متمثلة في بناء المساجد، إذ إن المساجد أول ما أولاه المسلمون الرعاية والاهتمام، يحدوهم قول سيد الأنام في تعداد الأعمال التي يستمر مددها مدى الأزمان: (أو مسجدا بناه) ²⁴، وذلك للدور البالغ الذي تلعبه المساجد في بث روح التأخي، ونشر معاني التسامح في أوساط المجتمع الواحد، فضلا عن رسالتها التعليمية والتربوية.

ولا تقل عنها أهمية المدارس بشتى أشكالها، فلقد كان لها الحظ الأوفر من أوقاف المسلمين على مر العصور، ولم يتوقف الأمر عند بناء المساجد والمدارس فحسب، بل تعداه إلى "إنشاء الأربطة ودور للطلاب الغرباء، لإيوائهم وتهيئة الجو المناسب لهم، واستتبع ذلك ظهور الوقف للصرف على هؤلاء الطلاب، باعتبارهم من طلاب العلم المستحقين للمساعدة في دار الغربة، ولا تخلو كل هذه المراحل والأنواع من جوانب اجتماعية لها دلالتها وأهميتها وأثرها في المجتمع بشكل عام" ²⁵.

أضف إلى ذلك إقامة الدور والمكاتب لرعاية الأيتام وإيوائهم، وتعليمهم ما ينفعهم في أمور دينهم ودنياهم، باعتبار الوقف في هذا المجال من أعظم الأسباب الجالبة لرضا الرحمن، ومرافقة سيد ولد عدنان، في يوم لا ينفع فيه المال والولدان، بإخبار خليل الرحمن في قوله: (كافل اليتيم له أو لغيره، أنا وهو كهاتين في الجنة) - وأشار مالك بالسبابة والوسطى- ²⁶.

وقد لفت انتباه الرحالة ابن جبير أثناء رحلته كثرة المحاضر والمدارس التي تعنى بالأيتام وعدها من

مفاخر البلاد الشرقية من العالم الإسلامي، ثم ساق بعض الشواهد لما عاينه منها ²⁷.

ولقد بلغ من حرص بعض الواقفين تحديد حتى مناهج وطرق تدريس الأيتام، وضرورة اختيار

معلم لهم من أهل الدين والتقوى، فقد ورد في نص بعض الوثائق الوقفية: "ويعلمهم - أي: الأيتام -

الأدب أولا، ثم ما يطبقون تعلمه من كتاب الله عز وجل، والخط العربي" ²⁸، وجاء في وثيقة أخرى: "

ويعلمهم الفقيه ما تيسر لكل منهم تعلمه من القرآن، والخط والهجاء، والاستخراج أسوة أمثالهم على

العادة.....ويعاملهم المؤدب بالإحسان والتلطف فيما يرغبون به في الاشتغال، ومن أتى منهم بما لا

يليق أذبه بفعل ما أباحه الشرع الشريف، ولا يضرب الضرب المبرح" ²⁹، وجاء في بعض الوثائق ما ينص

على اشتراط مواصفات معينة في المعلم والمربي، مثل أن يكون " رجلا حافظا لكتاب الله العزيز، ذا عقل وعفة وصيانة وأمانة، متزوجا زوجة تعفه، صالحا لتعليم القرآن والخط والأدب "30.

إلى جانب الوقف على المساجد والمدارس، خصص جانباً من الأوقاف لبناء المستشفيات لمعالجة المرضى من الفقراء والبؤساء وذوي الدخل الضعيف، ودفع أجور الأطباء، وتوفير الأجهزة اللازمة، كما تكفلت بمأكل ومشرب الوافدين إليها من الفقراء والمحتاجين، بل إن بعضها اهتم بتوفير العناية والرعاية بالمرضى حتى بعد خروجهم من المستشفى، ومدّهم بما يتقوتون به ريثما يباشرون أعمالهم، وقد بلغ ببعض المستشفيات عنايتهم بالمرضى حتى بعد موتهم، كما جاء في بعض وثائق الوقف: " بصرف الناظر ما تدعو الحاجة إليه من تكفين من يموت من المرضى والمختلين من الرجال والنساء فيصرف ما يحتاج إليه برسم غسله، وثمن كفنه، وحنوطه، وأجرة غاسله، وحافر قبره، ومواراته في قبره، على السنة النبوية والحالة المرضية "31.

ومن صور الوقف التي شهدتها الأمة الإسلامية عبر مراحلها المختلفة، إقامة الدور لإيواء العجزة والغرباء، والعناية بهم، لاسيما إن كانوا من طلبة العلم، ويكفي أن نلقي نظرة في رحلة ابن جبير لنعرف العناية التي أولاهها الحكام والسلاطين، في مرحلة من المراحل التاريخية للوقف على مثل هذه الدور، ويصف ابن جبير هذه الدور وما يقدم فيها فيقول: " إن الوافد من الأقطار النائية يجد مسكناً يأوي إليه، ومدرسا يعلمه الفن الذي يريد تعلمه،.... واتسع عناية السلطان بهؤلاء الغرباء حتى بتعيين حمامات يستحمون فيها،... ونصب لهم مرستانا لعلاج من مرض منهم،.... ولقد عين لهم السلطان خبزتين لكل إنسان في كل يوم، حاشا ما عينه من زكاة العيد لهم "32.

خاتمة:

إن ما ذكرناه في هذه العجالة من صور الوقف في وجوه البر والإحسان ليدل دلالة واضحة على أهمية الوقف في حياة المسلمين لما له من أثر بارز في تحقيق التكافل الاجتماعي ونشر روح المحبة والتآلف أوساط المجتمع الإسلامي، مما يستلزم ضرورة العناية به بإيجاد الوسائل المثلى لتفعيله واستثماره الاستثمار اللائق، وذلك بالتحسيس المتواصل بأهمية الأوقاف ودورها في تحقيق النهضة الإسلامية في مجاها

الاقتصادي والاجتماعي بعقد البحوث والندوات وإقامة البرامج الإذاعية والتلفزيونية لإبراز مكانة الوقف في حياة المجتمع الإسلامي.

هوامش البحث :

- ¹ أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الوصية، باب ما يلحق الإنسان من الثواب بعد وفاته)-رقم:1631-1255/3.
- ² صحيح مسلم بشرح النووي- المطبعة المصرية بالأزهر-ط1 (1347هـ-1929م)-85/11.
- ³ نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار: محمد بن علي بن محمد الشوكاني- مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر-25/6.
- ⁴ ينظر لسان العرب لابن منظور: مادة (و ق ف)-دار المعارف (القاهرة) تحقيق: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي-4898/6.
- ⁵ المغني: لابن قدامة المقدسي-دار عالم الكتب (الرياض) ط03 (1417هـ-1997م)-تحقيق: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، ود عبد الفتاح محمد الحلو-184/8.
- ⁶ محاضرات في الوقف: للشيخ محمد أبو زهرة- مطبعة أحمد علي مخيمر 1959م-ص47.
- ⁷ من البراح: وهي الأرض الظاهرة. ينظر لسان العرب: مادة (ب ر ح)-247/2.
- ⁸ كلمة إعجاب ورضا بالشيء، وقد تخفف وتثقل، فإذا كررت فلاختيار أن ينون الأول ويسكن الثاني، وهكذا في كل كلام مثني، كقولهم: صبه صه، وطاب طاب، ونحوهما، وفيه أربع لغات: الجزم والخفض والتشديد والتخفيف- ينظر: غريب الحديث: لأبي سليمان الخطابي- جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مركز إحياء التراث الإسلامي بمكة-ط(1403هـ-1983 م)-تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي-610/1.
- ⁹ أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الزكاة- باب الزكاة على الأقارب...) رقم:1392-530/2، و أخرجه في مواضع أخرى من صحيحه تنظر في: 814/2، 1013/3، 1014/3، 1019/3، 1659/4، 2128/5، 2466/6. وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الزكاة-باب فضل النفقة والصدقة على الأقربين والزوج والأولاد والوالدين ولو كانوا مشركين) برقم: 693/2-998.
- ¹⁰ أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الشروط- باب الشروط في الوقف) رقم:2586-982/2، ومسلم في صحيحه (كتاب الوصية باب الوقف) رقم:1255/3-1632.
- ¹¹ أخرجه ابن ماجه في (كتاب الصدقات- باب من وقف) رقم:2396-801/2.
- ¹² أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الوصية، باب ما يلحق الإنسان من الثواب بعد وفاته)-رقم:1631-1255/3.

- ¹³ صحيح مسلم بشرح النووي: 85/11.
- ¹⁴ نيل الأوطار: 25/6.
- ¹⁵ أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الجهاد و السير - باب من احتبس فرسا...) رقم: 1048/3-2698.
- ¹⁶ أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الوصايا - باب الوصايا) رقم: 1005/3-2588.
- ¹⁷ أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب المغازي - باب مرض النبي صلى الله عليه وسلم ووفاته.) رقم: 4192-
- 1619/4.
- ¹⁸ ينظر شرح صحيح مسلم للنووي: 82/12، ونيل الأوطار: 129/6.
- ¹⁹ سنن الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي- (كتاب الأحكام عن رسول الله صلى الله عليه وسلم- باب الوقف) - دار إحياء التراث العربي (بيروت) - تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون-رقم: 659/3-1375.
- ²⁰ المغني: 158/8.
- ²¹ المقدمات الممهدة لما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعية والتحصيلات المحكمات لأمهاات مسائلها المشكلات: لأبي الوليد ابن رشد القرطبي- دار الغرب الإسلامي (بيروت) ط 01 (1408هـ-1988م) -تحقيق: د محمد حجي-
- 418-417/2.
- ²² إعلاء السنن: لأحمد العثماني التهانوي- إدارة القرآن والعلوم الإسلامية (كراتشي - باكستان)- ط 01 (1418هـ
-) تحقيق وتعليق: محمد تقي عثمان-99/13.
- ²³ المرجع نفسه: 100/13.
- ²⁴ جزء من حديث أخرجه ابن ماجة في سننه عن أبي هريرة رضي الله عنه في (باب ثواب معلم الناس الخير) رقم: 224، وأخرجه ابن خزيمة في صحيحه (كتاب الزكاة-باب فضائل بناء السوق لأبناء السابلة....) رقم: 2490.
- ²⁵ الآثار الاجتماعية للأوقاف: لعبد الله بن ناصر بن عبد الله السدحان-مكتبة الملك فهد الوطنية (الرياض)-ص: 22.
- ²⁶ (26) أخرجه مسلم في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه في (كتاب الزهد والرقائق - باب الإحسان إلى الأرملة والمساكين و اليتيم)-رقم: 2287/2-2983.
- ²⁷ رحلة ابن جبیر: لابن جبیر - دار صادر (بيروت)- ص 245.
- ²⁸ الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر: محمد أمين-دار النهضة العربية (القاهرة) 1980م-ص 442.
- ²⁹ الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر: ص 442.
- ³⁰ المرجع نفسه: ص 265.
- ³¹ نقلا عن الآثار الاجتماعية للأوقاف: ص 44-45.
- ³² رحلة ابن جبیر: ص 16.

I. قائمة المصادر والمراجع:

- 01- الآثار الاجتماعية للأوقاف: لعبد الله بن ناصر بن عبد الله السدحان- مكتبة الملك فهد الوطنية (الرياض).
- 02- إعلاء السنن: لأحمد العثماني التهانوي- إدارة القرآن والعلوم الإسلامية (كراتشي - باكستان)- ط01 (1418 هـ)- تحقيق وتعليق: محمد تقي عثمان.
- 03- الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر: محمد أمين- دار النهضة العربية (القاهرة) 1980 م.
- 04- رحلة ابن جبير: لابن جبير- دار صادر (بيروت).
- 05- سنن ابن ماجه: لابن ماجه- دار الفكر (بيروت) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.
- 06- سنن الترمذي: لمحمد بن عيسى الترمذي- دار إحياء التراث العربي (بيروت) - تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون.
- 07- صحيح البخاري : محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي - ط03 (1407 هـ - 1987 م)- تحقيق: د مصطفى ديب البغا- دار ابن كثير، اليمامة (بيروت- لبنان).
- صحيح ابن خزيمة: أبو بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة بن المغيرة بن صالح بن بكر السلمي النيسابوري- المكتب الإسلامي- ط03 (1424 هـ - 2003 م)- تحقيق وتعليق: محمد مصطفى الأعظمي.
- 08- صحيح مسلم بشرح النووي- المطبعة المصرية بالأزهر- ط01 (1347 هـ - 1929 م).
- غريب الحديث: لأبي سليمان الخطابي- جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مركز إحياء التراث الإسلامي بمكة- ط(1403 هـ - 1983 م)- تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي.
- 09- لسان العرب لابن منظور- دار المعارف (القاهرة) تحقيق: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي.
- 10- محاضرات في الوقف: للشيخ محمد أبو زهرة- مطبعة أحمد علي مخيمر 1959 م-

11- المغني: لابن قدامة المقدسي-دار عالم الكتب (الرياض) ط03 (1417هـ-1997 م)-

تحقيق: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، ود عبد الفتاح محمد الحلو.

12- المقدمات الممهدة لما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعية والتحصيلات

المحكّمات لأمّهات مسائلها المشكّلات: لأبي الوليد ابن رشد القرطبي-دار الغرب الإسلامي (بيروت)

ط01 (1408هـ-1988م)-تحقيق: د محمد حجّي.

13- نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار: محمد بن علي بن محمد

الشوكاني- الطبعة الأخيرة- مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

التراث الجزائري المخطوط المحفوظ في خزائن العراق وسالة في معرفة طالع سنة العالم لأبي

العباس أحمد بن علي البوني الجزائري (ت 622هـ) نموذجاً

**Manuscript Algerian heritage preserved in the treasuries of Iraq
A Treatise on Knowing the Horoscope of the Sunnah of the World by
Abu Al-Abbas Ahmed bin Ali Al-Boni Al-Jazaery (d.622 AH) as a
model**

هجرة عدلاني

Hadjira adlani

جامعة أحمد زبانة غليزا (الجزائر) adlanihajira@gmail.com

تاريخ النشر: 2021/03/15

تاريخ القبول: 2021/01/26

تاريخ الاستلام: 2020/12/17

ملخص:

بحث يسلط الضوء على الآثار الخطية الجزائرية المحفوظة في خزائن العراق، ويفرد الحديث عن نسخة نفيسة تعود إلى مؤلف من رجالات القرن السابع الهجري وهو أبو العباس أحمد بن علي البوني الجزائري المتوفى سنة 622هـ. وجاء البحث بمقدمة حول التراث الجزائري المخطوط، ثم المحور الأول وهو ترجمة لصاحب النسخة، ثم المحور الثاني ويختص بالنسخة الخطية، وفيه (الوصف المادي والتاريخي والعلمي للمخطوط)

Abstract:

Research highlights the Algerian written monuments preserved in the coffers of Iraq, and only talk about a valuable copy belongs to the author of the men of the seventh century AH, the father of Abbas Ahmed bin Ali al-Boni Algerian died in 622 AH. The research comes with an introduction on the Algerian heritage manuscript, then the first axis is a translation of the owner of the copy, and then the second axis and specializes in the written version, and therein (the physical, historical and scientific description of the manuscript)

المؤلف المرسل: هجرة عدلاني، الإيميل: adlanihajira@gmail.com

1. مقدمة:

لا يخفى على المختصين أنّ الجزائر تحتوي على عدد غير قليل من التراث المخطوط، فتضم المكتبة الوطنية في الجزائر حالياً نحو الثلاثة آلاف مخطوط ، وهي بحاجة إلى تضافر الجهود لفهرستها وتحقيقها ودراستها بخاصة التي لم تر النور منها.

وإن أول فهرست للمخطوطات العربية والتركية والفارسية بمكتبة الجزائر هذه، صنفه «لميل فانيان» بالفرنسية وطبع بباريس سنة 1893 وعدد صحائفه 680 صحيفة.

وقد بلغ عدد المجلدات المفهرسة في الفهرست المطبوع المذكور 1987 مجلداً، كثير منها يضم عدداً من المخطوطات في المجلد الواحد، وكل ما فقد من هذه المخطوطات لا يتجاوز المئة عن طريق السلب والسرقة.

وخلال الفترة بين طبع الفهرست المذكور وبين استقلال الجزائر عام 1962، دخلت المكتبة الوطنية مخطوطات كثيرة صنع لها السيد عبد الغني أحمد بيوض مسودة فهرست لم يطبع، احتوى التعريف بالمخطوطات من رقم 1977 إلى 2519.

ثم أضيفت مخطوطات مكتبة السيد بن حمودة الخاصة إلى مخطوطات الدار وعددها 219 مجلداً. كما اشترت الدار مؤخراً نحو الثمانين مجلداً مخطوطاً هي قيد الفهرسة.

وتعمل الدار أيضاً على إثراء مخطوطاتها، فمن ذلك أنه توفي عام 1974 عالم قسنطيني جليل هو الشيخ (النعيمي) وخلف مكتبة غنية بالمخطوطات، تجري محالة لشرائها وضمها إلى المكتبة الوطنية. إن فهرست -فانيان- المصنف باللغة الفرنسية، أصبح نادراً للغاية. (المخطوطات العربية في المكتبة الوطنية الجزائر: 8، 9)

وهناك الكثير من التراث الجزائري المحفوظ خارج البلاد الجزائرية، وفي مختلف الدول العربية، ومنها العراق فيحوي العراق كثير من التراث الجزائري المخطوط، وسيركز البحث على إحدى هذه الآثار الخطية. وهي رسالة في معرفة طالع سنة العالم محفوظة في ضمن مجموع برقم (768) في خزانة العتبة العباسية في العراق، وهي خزانة يعود تاريخها إلى سنة 1250 هـ، وتحتوي على أكثر من (5000) مجلد مخطوط. وتعدّ هذه الرسالة من أوائل المؤلفات الجزائرية التي ألّفت في علم النجوم والهيئة، يليها رسالتان بنفس الموضوع الأولى: في حل معضلات علم الهيئة، والثانية: أحكام الكسوف والخسوف.

وأخيراً أسأل من الله سبحانه وتعالى أن يكون مقالتي هذا قدّم معلومة يستفيد منها أهل التراث المخطوط،
وأن يكون شغل فراغاً في المكتبة الجزائرية. إنّه ولي التوفيق والحمد لله رب العالمين.

2. المحور الأول: ترجمة المؤلف

وقد اعتمد في ذلك على ما نشر في موسوعة (Wikipedia) فلاحظ أحمد بن علي البوني: هو شرف
الدين أو شهاب الدين أحمد بن علي بن يوسف البوني المالكي. ولد في مدينة بونة (عنابة) بالجزائر سنة 520
هـ تقريباً وتوفي بالقاهرة سنة 622هـ.
رحلاته وطلبه للعلم:

قرأ القرآن الكريم بالقراءات في مدينة تونس. تفقه على المذهب المالكي للإمام مالك بن أنس رضي الله
عنه. تفتن في عدة علوم، وأخذ عن جماعة منهم: ابن حرز اللهوابن رزق اللهوابن عوانة الفزاري الأندلسي.
رحل إلى الأندلس حيث لقي هناك أبا القاسم السهيلي وأبى بشكو والفقير أحمد بن جعفر الخزرجي السبتي.
انتقل إلى الإسكندرية ولقي الحافظ أبي طاهر السلفي وأبى الطاهر إسماعيل بن عوف الزهري المالكي. أقام
بالقاهرة زمن الخليفة العاضد لدين الله. ثم خرج من القاهرة إلى مكة لأداء فريضة الحج. وبعده رحل إلى بيت
المقدس ومنها توجه إلى دمشق والتقى بالحافظ أبي القاسم ابن عساكر. ثم دخل واسطوبغداد ولقي الحافظ أبا
الفرج ابن الجوزي. ورجع إلى بيت القدس ومنها إلى مكة وأدى فريضة الحج مرة أخرى وعاد إلى مصر. وقيل
له: "كيف كان سفرك هذا؟"، فقال: "خير سفر بدأناه ببيت الله وختمناه به (يريد الحج)". ثم عاد إلى
تونس مرة أخرى وأقام بها يعلم الصبيان ويؤم الناس بأحد المساجد هناك، ثم ترك التعليم وأقبل على الوعظ.
1.2 مؤلفاته: صنف الشهاب البوني ما يقرب من 40 كتاباً، منها:

1. كتاب في الوعظ، يتداوله الناس في أفريقية كما يتداولون كتب ابن الجوزي في المشرق.
2. شرح أسماء الله الحسنى في مجلدين كبيرين، قال المقرئ: ضمنه فوائد حسنة.
3. شمس المعارف الكبرى.
4. كتاب اللعة النورانية.
5. كتاب الأنماط.

2.2. صفاته ومناقبه:

كان كثير الانقطاع والعبادة، وكان كثيراً ما يقول سيأتي رجلٌ اسمه (بدر) (تهابٌ منه الأمة العباسية وكان كثير التهجد والصيام، ويمسك عن الطعام في أكثر أوقاته، ويؤثر العزلة على مخالطة الناس، ويخرج في أغلب الأحيان إلى جبل (ماكوض) على البحر شرقي تونس على يومين منها فيقيم به، ولم يكن له أولاد ولا أتباع لإعراضه عن ذلك.

3.2. كراماته وأحواله في علوم الحرف

لم يكن في زمنه ببلده أحسن منه خلقاً ولا أكثر معرفة بعلم الحساب والحروف والفلك منه، حتى كان يقال له: كندي الزمان، ويقال: أن الحروف تخاطبه فيعلم منها منافعها ومضارها. تؤثر عنه أحوال عجيبة كطي الأرض في المشي (أي كان من أهل الخطوة)، والاختفاء عن الناس والاحتجاب عنهم، فساعة هو معك تراه وساعة يغيب عنك ويتوارى في الطريق فلا يظهر لك إلا بعد أسبوع وأكثر.

كان كثيراً ما يأتي بما يقترح عليه من الفواكه والخضروات في غير وقت أوانها، ويأتي إلى النساء الحوامل بهذه الفواكه والخضروات في غير حينه، ويقرع أبوابهن ليلاً ونهاراً، ويقول: خذوا شهواتكن لعل الله ينفعنا بسبيكن.

3. المحور الثاني: (الوصف المادي والتاريخي والعلمي للمخطوط)

1.3. الوصف العلمي:

رسالة في معرفة طالع سنة العالم (ق 14).

تأليف: أبي العباس أحمد بن علي البوني (622هـ).

يتحدث المؤلف عن الطوالع المختلفة، وما يدل كل واحد منها على السعادة والنحوسة والشرف، ومعاملة الملوك مع الرعية... وغيرها، تحت فصول كثيرة، ينقل فيها عن بطليموس ودنطاونطوس الكلداني في كتاب «نوسيونس»؟. وقد جاء آخرها: (تمت رسالة في معرفة طالع سال (كذا) العالم للبوني رحمه الله).

أول المخطوطة (ناقصة): «وظهورها يعلم من كون الأدلاء في الأوتاد، وما يتوقع ظهوره من كونها فيما يليها، والحمول والضعف من كونها ساقطا. فصل: النقطة الأربع».

آخر المخطوطة : «وباقى طوابع المبادي منقولة من آراء حكماء الكلدانيين والفرس والهند واليونان، على ما حرره العلماء وقصوا به في الأذهان الخالية ، والله أعلم بالصواب»

ومن الجدير ذكره أن المجموعة ضمت رسالتين بنفس الموضوع وهما كالآتي:

1. رسالة في حلّ معضلات علم الهيئة « 16 ب. 19 » (هيئة / عربي)

تأليف : شمس الدين محمد بن أحمد الخفري (957 هـ) .

تصدى فيها لحلّ معضلات علم الهيئة، وإيضاحها وبيان الخلل فيما قيل، ربّها على بابين، وفي كلّ باب فصول، وهذه النسخة تشتمل على جزء من الباب الأول .

والرسالة هذه غير كتاب « منتهى الإدراك في مدرك الأفلاك » للخفري هذا ظاهراً، حيث إنّ ذلك الكتاب في أربعة مطالب، كما إنّ أوّله يختلف مع أوّل هذه المخطوطة.

أوّل المخطوطة : « بفضلك العظيم تباركت يا ذا العرش العليّ ، وتعاليت يا مبدع السماوات العلّى، صلّ على محمد سيّد الورى، وآله أنوار ملك الورى ».

آخر المخطوطة (ناقصة) : « وقاطعاً لتزوير، فأرى بمركزه يكون تعطياً وط ... الأوسطين لأتّهما » .

2. أحكام الكسوف والخسوف « 20. 23 » (نجوم / فارسي)

مجهول المؤلّف .

مختصر، ذكر فيه أحكام خسوف القمر وكسوف الشمس في الشهور العربيّة.

أوّل المخطوطة (ناقصة) : « چون محرم روز يكشنبه زمستان خوش باشد كشته دارها نيكو باشد و باران بسيار بارد ».

آخر المخطوطة (ناقصة) : « و دشمنان با ایشان حرب نکنند الا بجرعت شوند و اگرستاره نیفتد سيل

بسيار باشد) .

2.3. خصائص المجموعة:

كُتبت بخط نستعليق القديم، في شهر محرم الحرام من سنة 985 هـ (في آخر الكتاب الأوّل)، جاءت فيها أشكال مختلفة ، وفي آخر الكتاب الأوّل وردت جداول لطوابع بلدان مشهورة مع المستولي، وأوراق الكتاب الثاني والثالث اختلطت، وفي آخرها أيضاً فوائد نجومية في ثلاث صفحات بخطّ الناسخ، وقد كُتبت

العناوين والجداول والأشكال بقلم الشنجر .
عدد الأوراق: 23 ، مختلفة السطور، القياسات $9/5 \times 19/6$ سم .

3.3. الوصف التاريخي للمخطوط:

يعدّ الوصف التاريخي للمخطوطات من أهم الأوصاف، كونه يبيّن الحقبة الزمنية التي كُتبت بها النسخة، ومدى نفاستها، وقيمتها المادية، ويمكن إيجاز الجانب التاريخي للنسخة بالآتي:

- 1 يمكن القول إنّ المخطوط من أوائل المصنّفات الجزائرية على مستوى المطالع والنجوم والهيئة.
- 2 فرغ المصنّف من تأليفه نهاية القرن السادس الهجري، والنسخة منسوخة في القرن العاشر الهجري.
- 3 ضمّت النسخة فوائد علمية وتاريخية مختلفة يمكن أن يستفيد منها المتخصصون والمتابعون لشخص البوني.

4.3. الوصف المادي للمخطوط:

- نوع الجلد: جلد غنم/ علمًا أنّ الجلد حديث ليس من زمن الكتاب.
- نوع الحبر: كاربون أسود.
- الصبغات المستخدمة: الشنجر (اللون الأحمر في النص).
- نوع الورق: خراساني، وهو ورق جيّد وسميك وناعم لاحتوائه على القطن والكنف والأقمشة القديمة.
- الشيرازة: لا توجد.
- نوع الخط: نستعليقي، وكان يستخدم في القرن نفسه الذي نُسخ في المخطوط.
- القطع: وزيري.
- حالة الأوراق: مصابة بالحشرات، وقد تمّ معالجتها وترميم الأضرار الأخرى التي أصابت المخطوط.

وضاع الفصحى واسمى الاخبار ورد المياه المالحه وهما الرابع
الرابع القصه ورد الاحار اساره وطبع في التولده هذا هو
الحكم على طالع التولده وباقي طالع المبادئ معقول من اراء حكماء
الكله اسى والفرض والسنه واليونان على ما ورد فى العلماء وقصوا
فى الاذنان الطالب واسم اعلم
جوده فى شهر محرم الحرام 498

أمر الله في حروف طالع سال العالم للبيوتى رحمه الله

طاهر	بلدان	مشهوره	مع المستوفى
کابل	خضر	جنتی	صاف و
کشمیر	لوه	کاشا	خاوند
هند	نیشابور	موس	نیبیر
هنگ	تبریز	کرمان	و شمس
میکن	بدره	بلخ	و صفهان
مکرات	مکرات	سمرقند	و اصفهان
باز	باز	بخارا	و جیبا

در چهل سال از
هم فاصله شد
بر دو سال از وی
کمال شایسته
راستی نامه نام
بجای ۳۴
چون در محل از
دود و داری

5. صور المجموعة الثانية من المخطوط:

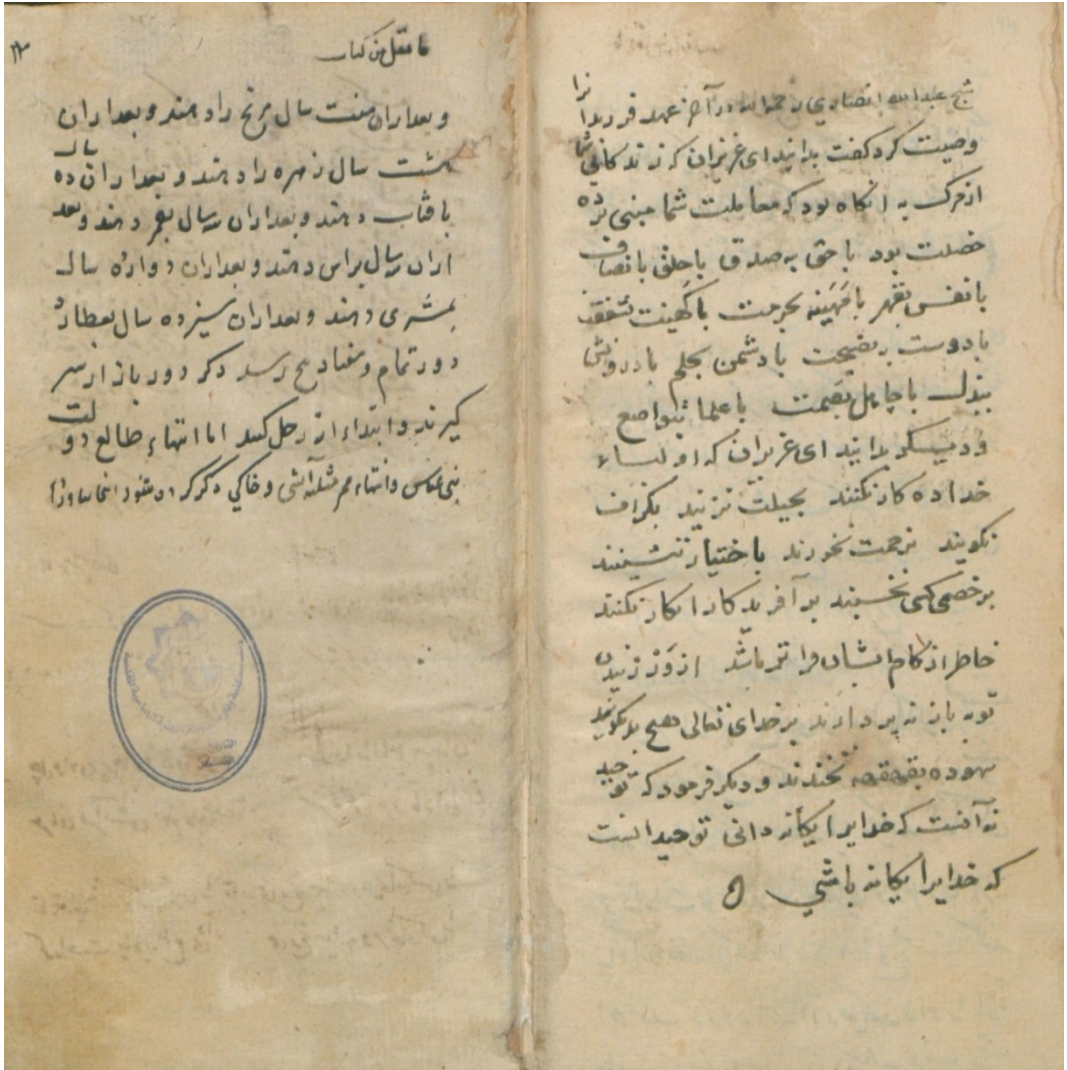
1.5 صورة أول الرسالة الثانية من المجموعة:



2.5 صورة آخر الرسالة الثانية من المجموعة:



3.5. صورة آخر المخطوط الثالثة في المجموعة:



إسهام التكنولوجيات الحديثة في دعم تدريس التربية الإسلامية

The contribution of modern technologies to support the teaching of Islamic education

د. عبد الكريم خليل

(جامعة الوادي)

Dr. Abdelkarim KHELIL

Université d'eloued

تاريخ الاستلام: 2021/..../.. تاريخ القبول: 2021/..../.. تاريخ النشر: 2021/..../..

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى بيان مدى إسهام التكنولوجيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بالمدارس، وسنقدم مقارنتنا لهذا الموضوع مع تقديم نماذج تطبيقية مُستشرفة في تدريس هذه المادة. وذلك من أجل الوصول إلى طريقة أنجع في تلقينها لأبنائنا في المستقبل القريب بإذن الله وستكون طريقة معالجة هذا البحث عبر التعريف بالمصطلحات المفاتيح، وهي: التكنولوجيات الحديثة، والتربية الإسلامية. ثم بعد ذلك نلج في الموضوع مباشرة من خلال بيان الدور الذي تؤديه هذه التكنولوجيات خدمة للتربية الإسلامية وتدريسها في مختلف المراحل والتدرجات التعليمية. كلمات مفتاحية: تكنولوجيا، تربية إسلامية، تدريس، تطور، تعليمية.

Abstract:

This article aims to demonstrate the contribution of modern technologies to the teaching of Islamic education in schools, and we will present our vision of this subject while presenting future-oriented applied models in the teaching of this subject. This is in order to come up with a better way to educate our children in the near future, God willing.

The way to approach this article will be to introduce the key terms, which are: modern technologies and Islamic education. Then, we go directly into the subject by explaining the role that these technologies play in serving Islamic education and teaching it at the different stages of education.

Keywords: Technology, Islamic education, Teaching, Development, Didactics.

مقدمة البحث:

تتم عملية التدريس في المنظومة التربوية في الجزائر —على الأغلب— وفق الطريقة التقليدية المعتمدة منذ عشرات السنين، وهي الطريقة التي تجعل من الكتاب المدرسي هو المحور الأساس الذي تنعقد عليه عملية التلقين. وعلى الرغم من تطوير بعض المناهج، كاعتماد المقاربة بالكفاءات مثلا، لكنها تبقى غير كافية.

إن التربية الإسلامية، كونها تقوم على الأسلمة وتجعل منها هدفا للتلميذ، تحتاج إلى اعتماد مناهج تعليمية تقوم على التكنولوجيات الحديثة، كاعتماد البرامج الحاسوبية، وأجهزة العرض، والأجهزة السمعية البصرية التي يمكن لها أن تسهم في استيعاب أفضل للتلميذ، وبخاصة عند عرض الآيات القرآنية المتضمنة أحكام القراءة والتلاوة والتجويد، وكذلك عند عرض طريقة أداء الصلوات بأحكامها المختلفة، وغير ذلك من الدروس.

ويهدف هذا البحث إلى بيان مدى إسهام التكنولوجيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بالمدارس، وسنقدم مقارنتنا لهذا الموضوع مع تقديم نماذج تطبيقية مُستشرفة في تدريس هذه المادة. وذلك من أجل الوصول إلى طريقة أنجع في تلقينها لأبنائنا في المستقبل القريب بإذن الله. وستكون طريقة معالجة هذا البحث عبر التعريف بالمصطلحات المفاتيح، وهي: التكنولوجيات الحديثة، والتربية الإسلامية. ثم بعد ذلك نلج في الموضوع مباشرة من خلال بيان الدور الذي تؤديه هذه التكنولوجيات خدمة للتربية الإسلامية وتدريسها في مختلف المراحل والتدرجات التعليمية. وقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي، الذي يعتمد على التحليل في بيان أوجه الاستخدامات المتميزة لتكنولوجيات الإعلام والبرمجة، وكذلك عند تعريف المواد اللغوية للمصطلحات المفاتيح.

وكنا نود أن نعتد مصحف الملك فهد للنشر الحاسوبي، وكذلك بعض البرامج والخطوط الكتابية الأخرى في إخراج البحث؛ لكننا أعرضنا عن ذلك، عملا بالملاحظات العامة التي أُسديت إلينا من طرف اللجنة المنظمة للمجلة، والتي تخص ركن المادة البحثية وتدقيقها.

وعلى الرغم من ذلك فإننا أولينا القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف عناية خاصة؛ لأنه لا يمكن التساهل في التعامل معهما، فحركة واحدة قد تقلب المعنى رأساً على عقب، كيف لا؟، والتحو ميزان الكلام وغرياله، وهو الآلة التي تحفظ لغة القرآن الكريم، بعد أن تعرض للتصحيف والتحريف بسبب اللحن.

وقد اقتضت هذه العناية أن نقوم بأخذ الآيات القرآنية من البرامج الحاسوبية التي لا تشترط خطوطاً معينة، واعتمدنا: برنامج الفرقان، كما أننا أخذنا الحديث النبوي الشريف من مصدره في برنامج المكتبة الشاملة مع التأكد من عزوها إلى المصدر ورقم الصفحة في النسخة الورقية المطبوعة. وإننا نميل إلى الدراسات الحاسوبية والبرمجية، وذلك إيماناً منا بالإسهام الكبير لهذه المتغيرات الرقمية في خدمة اللغة العربية والقرآن الكريم وعلومه، ومختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية، على غرار العلوم التطبيقية والتجريبية الأخرى.

أولاً: مفهوم التكنولوجيا.

أشارت بعض المصادر أن أول ظهور لمصطلح "تكنولوجيا" (Technologie) كان في ألمانيا عام 1770م، وهو مركب من مقطعين: (techno) وتعني في اللغة اليونانية "الفن" أو "صناعة يدوية" و(Logie) وتعني "علم" أو "نظرية". وينتج عن تركيب المقطعين معنى "علم صناعة المعرفة النظامية في فنون الصناعة أو العلم التطبيقي". وليس لديها مقابل أصيل في اللغة العربية بل عرت بنسخ لفظها حرفياً "تكنولوجيا". [فضيل دليو، 2010، ص: 19].

ويقترَب معنى التقنية من معنى التكنولوجيا؛ فهي «اسم مؤنَّث منسوب إلى تَقَنَ: [كقولنا]: "تُعَدُّ المعاهد التَّقْنِيَّة خبراء تَقْنِيَّين في مختلف الحقول". [وكذلك] علم التَّقْنِيَّة: التكنولوجيا، [و] علم الصَّناعة». [أحمد مختار عمر وآخرون، 2008م، 296/1].

وقد أشار "حسن الساعاتي إلى أنَّ: "التقنية" اصطلاح تم وضعه كمقابل لكلمة "التكنولوجيا" لأنه يؤدي المعاني المتضمنة فيها، والتي لا يدل عليها كلها الاصطلاح الشائع "التقنية" فالتقنية توحى بالإبداع والحدق ودقة الصنعة وجودتها. [حسن الساعاتي، 1982، ص: 27].

ويختلف مفهوم التكنولوجيا حسب اختلاف التخصصات، فكل اتجاه يعرف هذا المصطلح وفق رؤيته وفلسفته، لذلك تعددت مفاهيم هذه الكلمة، ولكن ما تم الاتفاق عليه هو أنَّ التكنولوجيا قديمة قدم المخترعات البشرية، حيث كانت وسيلة من الوسائل التي اكتشفها الإنسان عند تطويره البدائي

للطبيعة، وبعدها أصبحت أداة يستعملها لخدمته ومساعدته لقضاء حاجياته المتنامية، ثم تطور استعمالها وعمَّ إلى درجة أصبحت فيها مهمة جدا في حياته العامة والخاصة. مما جعل البعض من المفكرين يعتقدون بأنها المسؤولة عن معظم التغيرات التي تحدث داخل المجتمع المعاصر. [فضيل دليو، 2010، ص: 19]. ويرى "ماهر إسماعيل صبري" و"صلاح الدين محمد توفيق" أن التكنولوجيا ليست مجرد علم أو تطبيق العلم أو مجرد أجهزة، بل هي أعم وأشمل من ذلك بكثير فهي نشاط إنساني يشمل الجانب العلمي والجانب التطبيقي. من خلال هذا العرض يمكننا تعريف التكنولوجيا على أنها: جهد إنساني وطريقة للتفكير في استخدام المعلومات والمهارات والخبرات والعناصر البشرية و غير البشرية المتاحة في مجال معين وتطبيقها في اكتشاف وسائل تكنولوجياية لحل مشكلات الإنسان وإشباع حاجاته وزيادة قدراته" [نور الدين زمام، 2013، ص: 165].

وخلال النصف الثاني من القرن العشرين كان هناك تطور تكنولوجي في جميع الميادين سواء الصناعية أو الحربية أو العملية... وغيرها، وقد استفادت التربية والتعليم من التكنولوجيا الحديثة، التي كان من ثمارها عدد كبير من الأجهزة التي سميت بـ: (تقنيات التعليم) وانتشرت هذه الوسائل في المدارس على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

ولن نُطيل الحديث في موضوع التكنولوجيا كثيرا؛ ولن نُكثر من التعاريف، وذلك كي لا نُثقل كاهل البحث، ولذلك سوف نتطرق بعد هذا إلى مفهوم التربية الإسلامية.

ثانيا: مفهوم التربية الإسلامية.

مصطلح التربية الإسلامية مكون من كلمتين: هما: التربية، والإسلام، ومعناه التربية على تعاليم الدين الإسلامي. والتربية مأخوذة من الفعل: "ربا"، فقد ورد في "جهمرة اللغة": « رَبًّا الشَّيْءُ يَرْبُو رَبُوا إِذَا ارْتَفَعَ... والربو والربوة والرباوة وَاحِدٌ وَهُوَ الْعُلُوُّ مِنَ الْأَرْضِ. » [ابن دريد، 1987، ص: 330]. ويقول الأزهري أيضا: يُقال: ربا الشيء يُرَبُّو، إذا زادَ. وَمِنْهُ أَخَذَ الرَّبُّ الْحَرَامَ؛ وَقَالَ اللَّهُ تَعَالَى: [هُمُ الْمُفْلِحُونَ وَمَا أَتَيْنُم مِّن رَّبٍّ لَّيْرُبُوا فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُوا عِنْدَ اللَّهِ (الزُّم: 39)]. [الأزهري، 2001، 195/15].

وقد أشار "الرازي" إلى معنى التربية بقوله: « وَ(رَبَّاهُ تَرْبِيَةً) وَ(تَرْبَاهُ) أَيُّ غَذَاهُ وَهَذَا لِكُلِّ مَا يَنْمِي كَالْوَلَدِ وَالزَّرْعِ وَنَحْوِهِ » [الرازي، 1999م، ص: 117]. ومعنى هذا أن التربية هي تنمية للجسم والعقل معا.

وقد جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة إلى ذلك بقوله: «ربا الولدُ في بني فلان: نشأ وترعرع

فيهم "ربا الولدُ في بيئة ريفية- ربا في النعمة." [أحمد مختار عمر وآخرون، 2008م، 851/2].

وقد ورد معنى هذه الكلمة في القرآن الكريم في قوله تعالى: [وَإِخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِّنَ

الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا] (الإسراء: 24)، وقوله عز وجل: [قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ] (الشعراء: 18).

وعرفت التربية الإسلامية عدة تعاريف منها: «أن التربية هي بناء الإنسان بناء متكاملًا متوازنًا

متطورًا من جميع الوجوه، جسميًا وعاطفيًا واجتماعيًا وخلقيًا وجماليًا وإنسانيًا، كما يكون هذا الإنسان

بشخصيته لبنه حية فعالة في بناء مجتمعه.» [محمد أحمد السيد، 1978، ص: 78].

ومنهم من عرّف التربية الإسلامية بأنها: «إعداد المسلم إعدادًا كاملاً من جميع النواحي وفي جميع

مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.»

[مقداد يالجن، 1989، ص: 20]

كما عُرِّفت بأنها نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والخبرات والمعارف

والمهارات الإنسانية المتغيرة، التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة

الكمال التي هيأهم الله لها، وبذلك يكونون قادرين على القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام

بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

وبنظرة موضوعية إلى التربية الإسلامية نجد أنها في مناهجها وموضوعاتها الإلهية والبشرية تحقق

جانبي القيمة الظاهرية والباطنية، فهي تعنى بسلوك الفرد مع نفسه ومع الناس، وتحتة بأداء العبادات على

طهارة القلب والنفس والجوارح، وتمنحه الوازع الذي يدفعه إلى التضحية والفداء والصبر. وتقترب به في

مثاليتها إلى جوانب الحق والجمال والخير، وتصل به في بعض مواقفها إلى سمو يرفعه فوق تربيته ويدنيه من

عالم الروح، فهي إذن تربية أخلاقية، تشد الوصول إلى الخلق الكامل عند الفرد المسلم، وتساعد بهذا

البناء الأخلاقي على الاهتمام بالجسم والعقل والعلم والعمل، والطفل في حاجة إلى قوة هذه الجوانب

جميعها، كما هو في حاجة إلى تربية الخلق والوجدان والإرادة والذوق والشخصية. [عبد الرشيد عبد العزيز

سالم، 1982، ص: 253].

ثالثاً: مصادر التربية الإسلامية.

تستمد التربية الإسلامية أصولها من أظهر وأعظم المصادر التي تملأ النفس البشرية دائماً بالأخلاق السامية؛ حيث جعل الإسلام مصادر التربية في:

1. القرآن الكريم: وهو كلام الله - سبحانه وتعالى، وهو الوحي المتلو بواسطة جبريل - عليه السلام - إلى محمد - صلى الله عليه وسلم، والذي يضمُّه المصحف الشريف بين دفتيه.
يقول الله عز وجل: [إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ] (الإسراء: 9). لم يدع القرآن شيئاً من أمور الناس في دنياهم إلّا وله فيه ذكر، كما بيّن الله في هذا القرآن ما يقيم أمر الإنسان ويضمن له سعادته في الدنيا، ويضمن له أيضاً فوزه في الآخرة.

ولقد وضع القرآن للإنسان دستور حياته، وهو دستورٌ كاملٌ للإنسانية يشتمل على العقائد والعبادات والمعاملات والآداب الفردية والاجتماعية بأسلوب واضح وحجة قوية؛ بحيث يصلح لكلّ الأجناس ولكل زمان ومكان؛ فمنهجه من صنع الخبير العليم، الذي أحكم كل شيء صنعه، وهو منهج تتضاءل بجانبه قوى العقول البشرية، وتتقاصر دونه كل الجهود البشرية. [كمال الدين عبد الغني المرسي، 1988م، ص: 27].

2. السنة النبوية: وهي أقوال وأفعال وتقريرات وصفات النبي - صلى الله عليه وسلم، عملاً بقول الله - تبارك وتعالى: [وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ] [الحشر: 7].

والسنة تُفصّل ما أجمله القرآن، وكمثال عن ذلك فإننا إذا قرأنا في القرآن مثلاً [إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ] (الحجرات: 10) وجدنا تفصيلاً رحيماً في أحاديث المصطفى - صلى الله عليه وسلم - يقرب للناس كل معاني الأخوة، ويحببها إليهم في أسلوب راقٍ بديعٍ يليق بتفسير كلام رب العالمين.

حيث روي عن أبي هريرة أنه قال؛ قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم: «لا تحاسدوا ولا تفاحشوا ولا تباغضوا، ولا تدابروا، ولا يبيع أحدكم على بيع بعض، وكونوا عباد الله إخواناً، المسلم أخو المسلم، لا يظلمه، ولا يخذله، ولا يحقره، التقوى ها هنا - ويشير إلى صدره ثلاث مرات، بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم، كل المسلم على المسلم حرام: دمه وماله وعرضه.» [أبو الحسن مسلم، د.ت،

[1986/4]

فالحديث يبين الخلق الإسلامي الرفيع، لما يجب أن يكون عليه المسلم تجاه أخيه المسلم في كلمات قليلة؛ حيث نبّه فيه النبي -صلى الله عليه وسلم- على كل أسباب الفرقة والخلاف والشقاق بين الناس، فنهاهم عنها حتى تحقق معنى الأخوة الصافي الذي يريده الله من عباده المؤمنين، كل هذا في كلمات قليلة. [كمال الدين عبد الغني المرسي، د.ت، ص: 48].

3. هدي الصحابة: رضوان الله عليهم، وهم الذين تعلموا من النبي -صلى الله عليه وسلم، وعاصروه وأزروه رجالاً ونساءً؛ إذ كل ما أثر عنهم من كلام وأفعال يعد مصدراً للتربية الإسلامية.

4. هدي التابعين: والتابعون هم الذين أخذوا العلم من صحابة رسول الله -صلى الله عليه وسلم، وهم هداة مهديون، وعلماء أجلاء مخلصون لله، حملوا العلم عن صحابة الرسول -صلى الله عليه وسلم، وأبلغوه مَنْ بعدهم كما وصلهم، وما بدّلوا تبديلاً. [كمال الدين عبد الغني المرسي، د.ت، ص: 27].

رابعاً: إسهام التكنولوجيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية.

كغيرها من المواد المقررة على التلاميذ وطلاب الجامعات، يمكن لمادة التربية الإسلامية أن تُفيد من التكنولوجيات والتقنيات الحديثة، كأنظمة الرقمنة والحوسبة والتوثيق، والاستعانة بالأجهزة السمعية البصرية لتلقي التلاميذ والطلاب مختلف الدروس والمحاضرات. وسوف نبدأ في عرض هذه العناصر تباعاً.

1- نظام الحوسبة والتوثيق:

أ- مفهوم الرقمنة (الحوسبة):

- المفهوم العام:

"الرقمنة" أو "الحوسبة" هي التحويل الإرادي للوثيقة الورقية التناظرية إلى وثيقة رقمية أو حاسوبية لا تقرأ إلا بالحاسوب.

ونجد تعريف "الرقمنة" في القاموس الموسوعي للمعلومات والتوثيق على «أنها عملية إلكترونية لإنتاج رموز إلكترونية أو رقمية، سواء من خلال وثيقة أم أي شيء مادي، أو من خلال إشارات الكترونية تناظرية.» [Serge, CACALY, 2001. P43]

كما أعطت الموسوعة العنكبوتية الحرة "ويكيبيديا" تعريفاً آخر يحقق الهدف نفسه مع إضافة

الوسيط الذي يتدخل في عملية استرجاع المعلومات؛ جاء فيها أن الرقمنة هي «تحويل شيء من حالته

الحقيقية إلى مجموعة من الأرقام، تسمح بعرض هذا الشيء على جهاز الإعلام الآلي أو جهاز إلكتروني رقمي.

يظهر لنا من خلال هذين التعريفين أن كلمة "رقمنة" مشتقة من الفعل "رقمن" الذي يدل في العربية على الصناعة، وهو يستخدم للأفعال العلاجية المطاوعة، وهي تقوم على تحويل الشيء من الصورة الفيزيائية الملموسة إلى صورة أخرى يمكن أن نصلح عليها بأنها صورة "افتراضية" لا تتحقق إلا من خلال الحاسوب، أو غيره من الذواكير.

كما أن كلمة "حوسبة" مشتقة هي الأخرى من لفظ "الحاسوب" أو الكمبيوتر الذي لا تتم هذه العملية إلا به.

- رقمنة كتب ووثائق التربية الإسلامية في الجامعات:

وتتم عبر تحويل الوثائق الورقية المطبوعة إلى قيم رقمية قابلة للمعالجة من طرف الحاسوب، كما يمكن أن نعرفها بأنها تحويل الوثيقة الورقية إلى ملف معلوماتي بغرض الحفظ أو البث الداخلي والخارجي. وتكون عملية الرقمنة أو الحوسبة من خلال أنظمة المسح الضوئي التي تقوم بتصوير صفحات الكتاب واحدة بعد أخرى، ثم يتم بعد ذلك دمجها وتجميعها، ومعالجتها إلكترونياً ببرامج معالجة الصور لزيادة نسبة تباينها ووضوحها بدرجة أكبر.

ولا تتم عملية الحوسبة الإلكترونية الخاصة بالكتب من طريق إدراجها بقيم رقمية حاسوبية قابلة للتعديل، وإنما يكون ذلك باستخدام طريقة القالب الذي تتيحه عملية التصوير الضوئي بجهاز الماسح أو السكاينر.

- فكرة الحوسبة الإلكترونية:

على مر التاريخ، كانت المكتبات والمحفوظات هي المؤسسات الأمانة على التراث الوثائقي للبشرية. وعلى الرغم من أن تغييرات قليلة جداً طرأت على المواد المستخدمة في الكتابة خلال القرون الماضية، فإن القرنين الأخيرين شهدا الظهور المتكرر لوسائل جديدة تتراوح بين عملية التصوير الفوتوغرافي والأشكال الرقمية. [جاسم محمد جرجيس، 2001م، ص: 64].

ويمكن أن نستفيد من الحوسبة في الجامعات عند تدريس مادة التربية الإسلامية، وذلك من طريق رقمنة الوثائق الخاصة بالمادة، مثل البرامج والكتب النادرة والمخطوطات، ويكون ذلك عبر جهاز الماسح الضوئي SCANNER الذي يقوم بتحويل الصور الموجودة على الورق أو على فيلم شفاف إلى صور

إلكترونية، بهدف التحكم في معالجتها ببرامج خاصة مثل فوتوشوب PHOTOSHOP، ثم إخراجها في صورة منتج نهائي إما مطبوعاً لأغراض النشر المكتبي أو مقدماً على الإنترنت.

ب- مراحل الرقمنة الإلكترونية:

يمكن أن نقسم عملية إعداد الصورة الرقمية والمحوسبة إلى مراحل.

- مرحلة التصوير والمسح الضوئي:

قد يعتقد البعض أن عملية التصوير، وهي العملية الأساسية الأولى للرقمنة لا تتم إلا من خلال تصوير كل صورة أو صفحة على حدة، غير أنه بإمكان تقنيي الصورة تصوير عشرات الصفحات دفعة واحدة.

- مراجعة جودة المسح الضوئي وتصحيح الأخطاء:

وفي هذه المرحلة يتم تنقيح الصور وزيادة نسبة وضوحها ومعالجتها ببرامج خاصة بالصور كالفوتوشوب وغيره من البرامج إلى جانب تصحيح الأخطاء التي قد تقع في المرحلة الأولى، كنسيان بعض الصفحات مثلاً وإعادة تصوير صفحات أخرى أكثر من مرة.

- الحفظ والتخزين:

ويكون ذلك عبر الوسائط الحاسوبية، والأقراص المضغوطة والصلبة الخاصة بالذواكير، ويمكن أن تتم عملية الحفظ بصيغ وامتدادات مختلفة. ويتم حفظ الملفات بالصيغ الرقمية التالية : [تشيرل غولد، 2006، ص: 64].

- الصيغة الرقمية الخام Tiff: وهي تصوير الوثائق والكتب الخاصة بمادة التربية الإسلامية بصيغ رقمية عالية الجودة طبق الأصل عن الوثيقة الأصلية على أقراص خاصة، وحفظها بمكان آمن يمكن الرجوع إليها في حال ضياع أو تلف الوثيقة الأصلية، وتكون هذه حقوق هذه الصيغة محفوظة للهيئة التي قامت بعملية التصوير، وتكون الوثيقة حينئذ غير متاحة للجميع.

- الصيغة الرقمية PDF: يمكن استخدامها لاستعراض المخرجات على الشبكة الداخلية دون الحاجة للرجوع للكتاب الأصلي، وبذلك يقلل من إمكانية تعرضه للتلف نتيجة التصفح المستمر.

- الصيغة الرقمية JPG: وهي حفظ الكتاب أو الوثيقة في شكل صور مجمعة في مجلد ملفات أو أكثر، ويمكن من خلال هذه الصيغة الرقمية أن نقوم بالتعديل عليها، بحذف بعض الآثار أو الشوائب التي يخلفها الحبر، أو عملية التصوير الضوئي.

- مرحلة النشر:

وهذه هي المرحلة التي تمكن المتعلمين والطلبة من استغلال تلك الوثائق، ويمكن أن تنشر الوثائق المحوسبة في شبكة الأنترنت ومواقع الجامعات والمؤسسات التعليمية. [تشيرل غولد، 2006، ص: 64]

ج- نموذج جامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة في حوسبة المخطوطات:

تساعد عملية رقمنة المخطوطات على حفظها من التلف، والضياغ، إضافة إلى أن تخزين المخطوطات في قواعد معطيات، وإتاحتها للباحثين سيساعد في التعريف بهذا الرصيد على المستوى الوطني والدولي عن طريق إتاحتها على شبكة الأنترنت.

لذلك فإن جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة سايرت التطور العلمي في مجال الحوسبة الالكترونية للمخطوطات، حيث تم حوسبة 148 مخطوطا من أصل 1025 تم إحصاؤها بمكتبة الجامعة في مختلف التخصصات، كالفقه المالكي، التاريخ واللغة العربية المخطوطات، وتم تحميلها في أقراص مضغوطة من نوع "DVD"، وقد تمت هذه العملية في إطار الإتفاقية التي أبرمتها جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية مع السفارة الأمريكية لكون هذه الأخيرة تمتلك خبرة في هذا المجال، وقد تم من خلالها إنشاء قسم خاص بالمخطوطات بالجامعة، وقد تم تشكيل ثلاث ورشات تعكف على صيانة المخطوطات وإعادة تأهيلها ثم رقمنتها من أجل حفظها، واستغلالها العلمي والبحثي.

ويمكن الإطلاع على عناوين المخطوطات المتوفرة في مكتبة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية من خلال تصفح موقع الأنترنت الخاص بها، ومن أشهر ما تحوز عليه الجامعة من المخطوطات التي تمتلكها مخطوطات الشيخ ابن الفنون، ومخطوطة حمدان خوجة شيخ العلامة عبد الحميد ابن باديس، المخطوطة التي بعنوان: "بشائر أهل الإيمان بفتحات آل عثمان" لصاحبها حسن خوجة، الذي نسخها في عام 1137 للميلاد، وهي نسخة كاملة امتلكها الشيخ بدر الدين محمد بن عبد الكريم الفكون عام 1163 للميلاد، مخطوطة "شرح المشدالي على مختصر ابن الحاجب" في الفقه المالكي، للشيخ محمد بن محمد بن أبي القاسم ابن محمد المشدالي البجائي (نسبة إلى بجاية) المتوفى عام 865 للهجرة الموافق لسنة 1461 للميلاد.

ويظهر لنا من خلال ذلك أن جامعة "قسنطينة" قد أرادت أن يكون للتطور العلمي في مجال التكنولوجيا الحاسوبية حظا وافرا، حيث إنها أمضت إتفاقية شراكة مع سفارة الولايات المتحدة الأمريكية بالجزائر لخرقتها في هذا المجال؛ من أجل توفير البيئة المناسبة والمعلومة اللازمة لمختلف الباحثين والدارسين

المنتسبين للجامعة وغيرهم، في سبيل تطوير وتيسير البحث العلمي، وهذا هو الهدف الأسمى للجامعة والهيئة العلمية والأكاديمية، بل إنه من الأهداف السامية للحياة كلها؛ لأنه يندرج ضمن طلب العلم.

2- الأجهزة السمعية البصرية:

أ- التأصيل الشرعي لأهمية: السمع، البصر.

ورد الجذر اللغوي لكلمة "سمع" أكثر من خمسين ومائة مرة في القرآن الكريم، وقد أمر الله تعالى عباده بالسمع والطاعة، حيث قال: [وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاسْمَعُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ [المائدة:108]، وقال أيضا: [فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَاسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَأَنْفِقُوا خَيْرًا لِّأَنْفُسِكُمْ][التغابن:16]، ويقول سبحانه وتعالى أمرا عباده بالاستماع إليه وتدبر كلماته ومعانيه، قائلا: [وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ][الأعراف: 204].

إن تكرر عدد الآي المتضمنة كلمة "السمع"، لدليل على أهميتها، بل وجوبها على كل مسلم موحد لله تعالى، مؤمن به، بل قد وصف الله تعالى نفسه بـ: "السميع"، وقد أحصينا لهذه الكلمة في القرآن الكريم سبعة وأربعين ورودا في القرآن الكريم، ومن ذلك قوله تعالى: [فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ][البقرة:137].

أما الجذر اللغوي لكلمة "بصر"، فقد أحصينا له ما يقارب أربعين ومائة ذكرا في القرآن الكريم، ومن ذلك قوله تعالى: [إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ] [آل عمران : 13]، وقوله: [وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا] [الأعراف : 179]، وقد وصف الله تعالى أيضا نفسه بالـ"بصير"، ومنه قوله: [وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ] [البقرة : 96].

إن ورود الكلمتين ومشتقاتهما في القرآن الكريم بصفة مطردة، لدليل على أهميتهما بالنسبة للمؤمن، إذ إن بينهما علاقة وطيدة، فكلاهما يتطلب الآخر. فقد أحصينا في القرآن الكريم اجتماع اللفظتين في آية واحدة أكثر من ثلاثين مرة.

ب- تعريف الوسائل السمعية البصرية:

ويُطلقُ عليها في مجال التعليمية عدد من المصطلحات التي تدل عليها، وذلك من مثل "وسائل الاتصال التعليمية" و"الوسائل السمعية البصرية للتعليم" و"الوسائل التعليمية" و"الوسائل المعينة على التدريس".

وُعرِفَتْ أُنْهَا » مختلف الأدوات التي يستخدمها المعلم في العملية التعليمية لكي تعينه أثناء

التدريس على توضيح ما غمض من موضوعات الدروس، وتساعد الطلبة على فهم الدروس وسرعة تعلمها، تلك هي الوسائل المعينة التي تعتمد على الحواس الخمس عامة، لكنها تعتمد أكثر على حاستي السمع والبصر خاصة. [سماح رافع محمد، 1976م، ص: 23].

وهناك تعريف آخر، ونصه: "هي كل ما يستعين به المعلم من الوسائل التوضيحية المختلفة، وهي نوعان، حسية ولغوية، وتهدف إلى تنمية الثروة العقلية وتنمية المهارات اليدوية بحيث يصبح لكل معنى أو حقيقة مفهوم واضح محدد في الذهن، وتستخدم هذه الوسائل إلى جانب الكلمات ليستفاد منها إلى حد كبير في تزويد المعلمين بالخبرات التي تمكنهم من فهم معاني الألفاظ والتراكيب فهما صحيحا كاملا، كل حسب قدراته واستعداداته. [و.ت.و، 1999، ص: 53].

هذا التعريف قسّم الوسائل إلى نوعين، حسية ولغوية. بمعنى أنه يمكن استخدام الكلمات والألفاظ كوسائل [و.ت.و، 1999، ص: 53].. وتتوصل من هذين التعريفين إلى أن الوسائل السمعية البصرية هي كل ما يستخدمه المعلم لإنجاح العملية التعليمية، سواء كان ذا طبيعة حسية أو لغوية. معتمداً على الحواس الخمس عامة وحاستي السمع والبصر خاصة.

ج- نظام عرض المعلومات، باستخدام جهاز (data-show):

- ما هو جهاز الداتاشو؟

هو جهاز يتم توصيله بالكمبيوتر أو أجهزة الفيديو مثل الـ DVD يقوم بدوره بعرض وتكبير صورة العرض على شاشة عرض كبيرة تساعد في إظهار تفاصيل الصورة المعروضة وخاصة إذا كان هناك أعداد كبيرة تشاهد العرض. ويتم توصيل الجهاز مع مجموعة من الأجهزة مثل: جهاز الكمبيوتر، أو الفيديو، أو التلفزيون أو أجهزة العرض البصري، وكاميرات التصوير الثابتة والرقمية وغيرها. ويمكن أن نربط هذا الجهاز بوسائط سمعية، ليكون جهازاً سمعياً بصرياً، حيث تزيد كفاءته التعليمية؛ لأنه يربط الصورة بالصوت.

- استثمار جهاز عرض المعلومات في تدريس مادة التربية الإسلامية.

لعل لهذا الجهاز فائدة عظيمة في تدريس مادة التربية الإسلامية للتلاميذ، سواءً أكان ذلك في المراحل الأولى أم المراحل المتقدمة؛ لأنّ دروس هذه المادة تحتاج إلى تطبيقات عملية.

وعلى الرغم من أن بعض الدروس قد لا يكون استخدام جهاز "الداتاشاو" ضرورياً؛ مثل: الإيمان، والصوم، مثلاً. إلا أنه قد يتوقف فهم التلاميذ لبعض الدروس على إجراء التطبيقات العملية الميدانية، فدرّسنا الصلاة والحج، على سبيل المثال، لا يمكن للتلميذ أن يفهمهما فهماً كاملاً، إلا من خلال إجراء حركات الصلاة أمام عينيه إما إجراءً حقيقياً ميدانياً في القسم، أو عرض صور ثابتة أو متحركة أو فيديو هات توضح ذلك.

د- التلفزيون التعليمي:

يعد التلفزيون عامة والتعليمي خاصة من أهم الوسائل السمعية البصرية ويفوق في مزاياه السينما والمسرح [بشير عبد الرحيم، 1993، ص: 147]، ولا تتطلب مشاهدته أي استعداد مسبق كالتردد على السينما [عاطف عدلي، 1997، ص: 176]. وهو موجود في كل بيت، ويمكن تزويد المدارس به وبالفيديو بسهولة مما يمكن من تقديم دروس من طرف أحسن الأساتذة بأصوات يمكن التحكم في شدتها، ومزودة بشواهد وأمثلة من الطبيعة ومن المصادر الأصلية والمسرحيات إلخ. [بشير عبد الرحيم، 1993، ص: 147]. ويقدم صورة متحركة ومرئية ومسموعة في آن واحد مما يؤثر في المشاهدين، كما يلاحظ مثلاً في بث مناسك الحج، وصلاة التراويح من الحرمين الشريفين فيكون تأثيرها أشد مما لو قدمت في شكل محاضرة [آمنة عوض حمدان، 1996، ص: 241]. ولكن الذي نأسف له أنه لا يكاد يوجد عندنا مؤسسات تعليمية مربوطة بشبكة تلفزيونية تبث عليها البرامج التربوية المختلفة. [حنا غالب، 1950، ص: 271].

وهذا هو الذي نستشرفه في هذا المجال أن يكون بالجامعات -على الأقل- ربطاً واتصالاً مباشراً ببعض البرامج التلفزية التي تدخل ضمن المنهاج المبرمج للطلبة، ويمكن أن يستفاد من ذلك في مراحل الماجستير أو الدكتوراه؛ لأن عدد الطلبة فيهما يقل عن المراحل الأخرى. وما يعزز هذا الطرح هو مدى رسوخ تلك الدروس والمحاضرات التي يقدمها العلماء والدعاة عبر البرامج التلفزية، في مختلف القنوات والأقطار العربية.

3. نموذج تقديم درس "الصلاة" في المرحلة الابتدائية.

يفهمُ التلاميذُ درسَ الصلاة على سبيل المثال باستخدام التكنولوجيات الحديثة، حين تعرض عليهم حركات تكبيرة الإحرام والركوع والسجود، وغير ذلك، ويكون ذلك إما باستخدام جهاز العرض التلفزيوني أو عن طريق جهاز عرض المعلومات، أو غيرها من الوسائل الأخرى الملائمة.

حين نرجع إلى الطريقة المعتمدة في تدريس الصلاة في مدارسنا فإننا نجد التلاميذ لا يستوعبون

الدرس جيداً، بل إن البعض منهم لا يفهم الدرس أصلاً.

إن تدريس الصلاة يجب أن يكون من طريق التدريب في المصلي، ومحاكاة التلاميذ لأستاذهم بعد أن يتوضأ أمامهم أكثر من مرة، ثم يطلب من بعض التلاميذ أن يحاكيه واحداً بعد واحد، ثم مجموعة بعد مجموعة، حتى يطمئن إلى أنهم قد أدركوا جميعاً كيفية الوضوء. وأثناء قيام بعض التلاميذ بالوضوء يشرح المعلم للباقيين ترتيب استعمال الأعضاء وكيفيته، ويناقشهم فيما يفعله زملاؤهم مبيناً لهم الصواب من الخطأ، ويجب أن يكرر ذلك أكثر من مرة وفي أكثر من حصة. حتى يطمئن إلى أن التلاميذ جميعاً أصبحوا يجيدون الوضوء. [عبد الرشيد عبد العزيز سالم، 1982، ص: 142].

وفي درس الصلاة يصلي المدرس أمام التلاميذ مرة أو أكثر، ويشرح قبل أن يصلي، ثم بعد الأداء يطلب من أحد التلاميذ ممن يجيدون الصلاة أن يصلي أمام زملائه، ويقف المدرس مع الآخرين في موقف خاضع. [عبد الرشيد عبد العزيز سالم، 1982، ص: 142].

ثم يشرح لهم ما يفعله زميلهم، ثم يطلب من آخر أن يصلي ويلاحظه بدقة من حيث الركوع والسجود والقيام والعود، ويصلح له خطأ كل فعل أولاً بأول أمام التلاميذ حتى يدركوا مواقع الصواب والخطأ، وهكذا يتابع عملية التعلم من واحد إلى آخر حتى يصلي الجميع أمامه.

وعليه أن يوجههم إلى أن هذه الصلاة تقرب العبد من ربه وتسهل له أمور دينه ودنياه، وتساعد

على النجاح والفوز والسعادة. ويحثهم على أدائها في المنزل وفي المساجد في أوقاتها. ثم يتابع ذلك في حصص متفرقة حتى يطمئن إلى أن التلاميذ أجادوا أداء الصلاة وأصبحوا يحرصون عليها.

ومدارسنا لا تتوفر على أمكنة مخصصة للوضوء، كما أنها لا تتوفر على مصليات؛ لذلك فإنه لا يمكن أن يكون فهم التلاميذ مطلقاً. وعلى هذا الأساس فإن استخدام التكنولوجيا يكون حلاً مناسباً، من خلال عرض فيديوهات أو برامج مرئية تعرض طريقة الوضوء والصلاة.

خاتمة البحث:

للسائل التكنولوجيا دور كبير ومهم في تلقين دروس مادة التربية الإسلامية في المدارس والجامعات، وقد يتوقف فهم الدرس على هذه الوسائط.

يمكن تلخيص الأهداف المرجوة من عملية حوسبة وثائق ودروس التربية الإسلامية فيما يلي:

- حفظ الرصيد الوثائقي، الجامعي والمدرسي، وصيانتها، وذلك بتوفير نسخة رقمية يمكن الرجوع إليها والاعتماد عليها مستقبلاً.

- تشجيع وتسهيل الاطلاع على هذا الرصيد الوثائقي من قبل تلاميذ وطلبة التربية الإسلامية باختلاف مستوياتهم.

- خلق خدمات توثيقية عن بعد والإسهام في نشر المعرفة وتعميمها وضمان لا تتركها، وقد يناسب هذا الأمر طلبة الجامعات، الذين يمكنهم تلقي المحاضرات وفق هذه الطريقة.

- تيسير عملية البحث للدارسين والباحثين في مختلف التخصصات؛ وذلك بتوفير الوقت الثمين والجهد الوفير، دون إغفال الجانب المادي الذي يثقل كاهل الباحث.

- تطوير عملية البحث العلمي من خلال الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال الحاسوب والانترنت، وذلك يزيد حتماً في مردودية الباحثين وقدراتهم التكنولوجية والبحثية، التي تمد الدارسين والباحثين المتلقين فيما بعد بأفكار وتصورات جديدة.

أما الوسائل السمعية البصرية فتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاسبي السمع والبصر كالتلفاز التعليمي والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة والشرائح عندما تستخدم بمصاحبة التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير.

ومن ميزاتهما أنها تجمع بين الصوت والصورة في الغالب، وهي حركية، بحيث تلفت الانتباه وتجذب المشاهد، وتتميز بطابع التشويق والإثارة، وهي غير تقليدية في برامجها، وإن كانت تقليدية في طريقتها العقلية المعتمدة على التلقين دون التفاعل.

وتتعامل الوسائل السمعية البصرية مع كافة النواحي العقلية والحواس المتعلقة وتقدم ما تعجز المصادر الأخرى عن تقديمه، ولذلك فإنها تُسهم إسهاماً عظيماً في إمداد التلاميذ بكل الكفاءات التي يحتاجون إليها من أجل اكتساب أفضل لدروس مادة التربية الإسلامية.

كما أنه عند استخدام الوسائل السمعية والبصرية في تعليم مادة التربية الإسلامية؛ تتغير أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على المعلم، أين يتحول فيها الطالبُ منفذاً لما يملئ عليه ويجرد متلقٍ. لكن باستخدام هذه الوسائل فإن عملية التدريس تتحول إلى عملية تأملية.

وكذلك لن يكون الطالب متعلماً سلبياً؛ متلقياً فقط، بل سيصبح العنصر الأهم والأنشط في عملية التعلم، بمشاركة الفاعلة، ويتمحور كل أنشطة التعليم حوله.

ويخلص البحث إلى أن العلوم الإسلامية لم تنل حظها من هذه الوسائل، عكس بعض التخصصات الأخرى التي قطعت أشواطاً كبيرة فيها كالعلوم البيولوجية والتجريبية، وعلى هذا الأساس فإن الحين قد أُرِف لإعادة الاعتبار لهذه المادة المهمة جداً بالنسبة للتلاميذ؛ وذلك لأنها ليست كغيرها من المواد، لخصوصيتها بكتاب الله تعالى وسنة نبيه الكريم.

وفي الأخير نوصي الجهات المختصة والمسؤولة عن قطاع التربية الوطنية والتعليم العالي بتوفير النصوص القانونية والآليات الملائمة، وكذلك العناد اللازم من أجل تفعيل استخدام التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية التي تعنى بالتربية الإسلامية وتدريسها، وكذا الجامعات والمعاهد الإسلامية.

المراجع المعتمدة في البحث

المراجع باللغة العربية:

1. عمر أحمد مختار ، وآخرون ، (2008)، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، بيروت، لبنان.
2. الأزهرى أبو منصور ، (2001) تهذيب اللغة، تحقق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
3. الحمدان آمنة عوض ، (1996) الوسائل السمعية والبصرية في التربية الإسلامية، دار الفيصل الثقافية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
4. عبد الرحيم بشير ، (1993) التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. غولد تشيرل ، (2006) البحث الذكي في شبكة الانترنت، تعريب: عبد المجيد بوعاءة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.

6. جرجيس جاسم محمد، وبومعراfi، بحجة مكّي (2008)، التراث العلمي والانترنت، المجلة العربية للمعلومات. تونس.
7. الساعاتي حسن، (1982)، تصميم البحوث الاجتماعية، دار النهضة، بيروت، لبنان.
8. غالب حنا، (1950) مواد وطرائق التعليم في التربية المتحددة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
9. ابن دريد، (1987) جمهرة اللغة، تحق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
10. الرازي أبو بكر، (1999)، مختار الصحاح، تحق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، صيدا، بيروت، لبنان.
11. محمد سماح رافع، (1976)، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي، دار المعارف، القاهرة، مصر.
12. عدلي عاطف، (1997) مدخل إلى الاتصال والرأي العام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
13. سالم عبد الرشيد عبد العزيز، (1982)، طرق تدريس التربية الإسلامية، نماذج لإعداد دروسها، وكالة المطبوعات.
14. دليو فضيل، (2010)، التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، المفهوم الاستعمالات والآفاق، دار الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان.
15. المرسي كمال الدين عبد الغني، (1998)، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، دار المعرفة الجامعية، ط1.
16. السيد محمد أحمد، (1978)، معجزة الإسلام التربوية، دار الكتب العلمية، الكويت.
17. مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، [د.ت]، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
18. يالجن مقداد، (1989)، أهداف التربية الإسلامية وغاياتها، دار الهدى، الرياض، المملكة العربية السعودية.
19. زمام نور الدين، سليمان صباح، (2013)، تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العلمية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

20. وزارة التربية الوطنية، (1999)، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق البيومترية، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية:

21. *Serge, CACALY et all. Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation -Amsterdam: Nathan, 2001- p43.*

مصطلحات المياه في اللغة الأمازيغية

بين البعدين اللغوي والثقافي

**Water terminology in the Amazigh language
Between the linguistic and cultural dimensions**د. فتيحة بوتمر¹**Fatiha BOUTEMEUR¹**¹ جامعة آكلي محمد أولحاج - البويرة (الجزائر)، fbmail.thira@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2021/03/15

تاريخ القبول: 2021/01/08

تاريخ الاستلام: 2021/01/04

ملخص:

المصطلحات تعبيرات لفظية دقيقة اصطلاح عليها المخضون، فهي مفاتيح العلوم ومثابة الركيزة الأساسية لها، ولهذا يفترض أن تصاغ بدقة وبإيجاز وبساطة، والهيدرونيما (Hydronymie) (الهيدرونيما أو الإيدرونيما (Hydronymie) علم يعنى بأسماء مرتبطة بالماء) من أهم المجالات التي هي بحاجة إلى تحديد مصطلحاتها، خاصة في اللغة الأمازيغية.

ينطلق البحث من مدونة مصطلحية باللغة العربية والفرنسية ثم اختيار عينة من هذه المصطلحات ووضع مقابلاتها باللغة الأمازيغية، والتدقيق في مفاهيمها، وتوضيح مدلولاتها بالتركيز على أبعادها اللغوية والثقافية، بهدف التوصل إلى معجم لمصطلحات المياه ثلاثي اللغة.

كلمات مفتاحية: اللغة الأمازيغية، المصطلحات، المياه.

Abstract:

Terminology is accurate verbal expressions that are called by specialists, as they are the keys to science and serves as its main pillar, and for this it is assumed to be formulated accurately, concisely and simply, and hydronymie is one of the most important areas that need to define its terminology, especially in the Amazigh language.

The research starts from a terminological code in Arabic and French, then selecting a sample of these terms and setting up their opposites in the Amazigh language, scrutinizing their concepts, and clarifying their connotations

by focusing on their linguistic and cultural dimensions, with the aim of arriving at a trilingual dictionary of water terms.

Keywords: Amazigh language, Terminology, Water

المؤلف المرسِل: فتيحة بوتمر، الإيميل: fbmail.thira@yahoo.fr

1. مقدمة:

كلمة "المياه" باللغة الأمازيغية "أمان" "aman"، جذرها (م.ن) (m.n) ولحرف الميم في الأمازيغية علاقة بالماء ومواقعها في الأرض، تبين بعض الدراسات أن المصطلحات التي يوجد بها حرف الميم تدل على ظاهرات من أشكال سطح الأرض التي تحتوي على المياه "الطبوغرافية التي تحتوي على المياه". (محمد حمام، 2006، ص 43)

نذكر على سبيل المثال: أديميم admim، أقلميم agulmim، ألما alma".

— أديميم "admim": عبارة عن سهل من الأرض المنخفضة تجتمع فيها مياه الأمطار.

— أقلميم "agulmim": سهل منخفض به ماء.

— ألما "alma": جمع إلما "Ilma" يطلق على مراعي الأودية الرطبة.

لدراسة هذه المصطلحات وغيرها اتبعنا الخطوات الآتية:

— تعريف المصطلح عامة ومصطلح المياه خاصة.

— جرد مصطلحات المياه باللغات (العربية، الفرنسية، الأمازيغية).

— اختيار عينة وتحديد مفاهيمها باللغة العربية.

— دراسة تحليلية لهذه المصطلحات في اللغة الأمازيغية:

— التعرف على جذورها وكيفية اشتقاقها.

— أبعادها اللغوية والثقافية.

2. تعريف المصطلح:

المصطلح مصدر ميمي من "اصطلاح" نقل إلى الإسمية بتخصيصه للمفهوم، والمصطلح أو

الاصطلاح هو اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص . (مدوح محمد خسارة، 2008م، ص13)

ويعرّف محمود فهمي حجازي المصطلح بقوله: «المصطلح كلمة أو مجموعة من الكلمات من لغة متخصصة علمية أو تقنية يوجد موروثاً أو مقترضا للتعبير عن المفاهيم وليدل على أشياء مادية محدّدة». (محمود فهمي حجازي، ص 11).

والمصطلح في رأي ممدوح خسارة «هو لفظ منقول من معناه اللغوي إلى معنى آخر، متفق عليه بين طائفة مخصوصة فاللفظية ونقل المعنى والاتفاق أهم أركان المصطلح» (ممدوح محمد خسارة، 2008م، ص 14) في أي مجال من المجالات وإذا أخذنا كنموذج مصطلحات المياه فهي تلك الألفاظ التي اختصت بمفهوم دقيق في مجال المياه، ويمكن تصنيفها كما يلي: (فتيحة بوتمر، 2015م، ص 215)

— مصطلحات علوم المجال المائي.

— مصطلحات المياه (تسميات الماء).

— مصطلحات مصادر المياه الطبيعية.

قمنا بجرد هذه المصطلحات كما هو موضح في الجدول أدناه (محمد طي، 2005م، ص 221-248) باللغة الفرنسية واللغة العربية ثم وضع مقابلاتها باللغة الأمازيغية (فتيحة بوتمر، 2015م، ص 215) وبعدها أخذنا عيّنة لدراساتها وذلك بالتعرّف على مفاهيمها وأبعادها اللغوية والثقافية.

3. جرد مصطلحات المياه:

الجدول 1: مصطلحات المياه

Antimousse	مضاد للرغوة	Eau	الماء
antioxydant	مضاد للأكسدة	Eaux	المياه
Appareil à distiller	جهاز التقطير	Addition d 'eau	جلب المياه
Appareil à pulvériser	جهاز الرش	Affaissement de terrain	انخفاض الأرض
Appareil d'absorption	جهاز الامتصاص	Affluent	رافد
Appareil d'aération	جهاز تهوية	Affluent (s)	رافد (روافد)
Appareil de chauffage	جهاز التسخين	Afflux latéral	تدفق جانبي

Appareil de mesure des états de surface	مقياس السطحيات	Afflux	تدفق
Approvisionnement en eau	تموين مائي	Affouillement des eaux	جرف المياه تحت بناء
aquaculture	تربية المائيات	Agiter	قلب، رج
Alimentation en eau de surface	إمداد بالمياه السطحية	Agrégat de sol	تكتل التربة
Alimentation en eau	التزود بالماء	Agrégat	تجمعي
Alimentation en eau	تغذية مائية	Aire de base	عرض القاعدة
Alimentation flotteur	تغذية بعوامة	Aire de drainage	مساحة التصريف (المائي)
Alimentation en eau	التزود بالماء	Agrégat	تجمعي
Alimentation en eau	تغذية مائية	Aire de base	عرض القاعدة
Alimentation flotteur	تغذية بعوامة	Aire de drainage	مساحة التصريف (المائي)
Alimentation hydraulique	تغذية مائية (الري)	Algue (s)	طحلب (طحالب)
Aller au fond	ترسب في القاع	A pente raide	شديد الانحدار
Alluvion	غرين (طين)	Abattre à la cote	ألقى على الساحل
Aménagement de l'eau	تنظيم المياه	Abîme	هوة
Aménagement	تهيئة	Absorption	امتصاص
Amerrir	هبط على الماء	Accostage	دنو من الساحل
Amerrissage	هبوط على الماء	Accoster	دنا من الساحل
Amont	عالية النهر	Achromatique	لألوي
Ampèremètre	مقياس شدة التيار	Acide silicique	حمض السيليسيك
Amphibie	برمائي	Acide sulfurique	حمض الكبريت

Analyse statistique	تحليل إحصائي	Acide	حمض
Ancrage dans le sol	تثبيت في الأرض	Acidité	حموضة
Ancre flottante	مرساة عائمة	Anhydre (sel...)	لا مائي (ملح...)
Ancre	مرساة	Anhydriser	فريغ من الماء
Ancrer	أرسي	Année hydrologique	سنة مائية
Avaloir	بالوعة	Anticongélateur	مضاد للتجمد
Aval	يجري نحو الأسفل	Anticorrosif	مضاد للصدأ
Aval	هبوط النهر	Antigène	مولد الضد
Chambre de vapeur	حجرة البخار	Chauffe-bain	سخان الحمام
Chambre de captage	حجرة المصدر	Chauffe-eau	سخان الماء
Champignon d'eaux usées	فطر المياه القذرة	Captage des eaux souterraines	مياه جوفية محبوسة
Compte-gouttes	قطارة	Captage des eaux	التقاط المياه
Compteur à eau	عداد الماء	Capuchon imperméable	غطاء غير منفذ للماء
Compteur automatique	عداد تلقائي	Boue	وحل
Conduit d'eau	يجري الماء	Bouillir	غلي
Confluence	ملتقى المجاري	Bouteille	زجاجة
Congélation	تجمد	Bulles	فقاعة (فقاعات)
Conglomerate de base	تجمع صخري	Burette	قارورة
Consommateur d'eau	مستهلك الماء	Câble immerge	سلك مغمور
Circulation de l'eau	مرور الماء	Cale à eau	خزان الماء (في السفينة)
Circulation inverse	دورة معكوسة	Canal d'assèchement	قناة التجفيف
Circulation naturelle	مرور طبيعي	Canal collecteur	قناة مجمعة
Circulation par pompe	مرور بمضخة	Canal d'écoulement	قناة التصريف
Citerne d'eau	صهريج الماء	Couche aquifère littorale	طبقة مائية ساحلية
Citerne	صهريج	Coupure d'eau	قطع الماء

Clepsydre	ساعة مائية	Courbe de remous	منحنى المياه المتبقية
Eau de cristallisation	ماء التبلور	Consummation d'eau	استهلاك الماء
Eau de fusion	ماء الذوبان	Pollution de l'eau	تلوث الماء
Eaux de la nappe artésienne	مياه ارتوازي	Inondation	فيضان طوفان
Eau de lavage	ماء الغسل	Cours d'eau récepteur	مستقبل مجرى المياه
Eau de mer	ماء البحر	Cours d'eau	مجرى مائي
Eau de mine	ماء منجمي	Chlore	كلور
Eaux de pluie	مياه الأمطار	Chlorhydrique	كلور الماء
Eau de puits	ماء الآبار	Cascade	شلال
Eau de refroidissement	ماء التبريد	Chute de température	هبوط درجة الحرارة
Eau (qualité de l'...)	ماء (نوعية ال...)	Cours inférieur	مجرى سفلي
Eau bouillie	ماء مغلي	Cours souterrain	مجرى مائي تحتي
Eau brut	ماء خام	Critères de qualité de l'eau	معايير نوعية للماء
Eau buvable	ماء شروب	Cycle hydrologique	دورة مائية
Eau captive	ماء محتبس	Déversoir	حاجز مائي
Eau buvable	ماء شروب	Cycle hydrologique	دورة مائية
Eau captive	ماء محتبس	Déversoir	حاجز مائي
Eau chaude	ماء ساخن	Déversoir	عائق مائي
Eau colorée	ماء ملون	Centre hydraulique	محطة مائية
Eau d'égouts	ماء القاذورات	Chaleur de vaporisation	حرارة التبخر

Réseau hydrographique	شبكة المجاري المائية	Eaux de cavernes	مياه قبوية
Saturé d'eau	متشبع بالماء	Eau de chaux	ماء الجير
Saumatre	مياه مالحة	Eau de chlore	ماء الكلور
Sauvegarder des ressources en eau	حماية مصادر الماء	Eaux de compensation	مياه تعويضية
Saveur de l'eau	نكهة الماء	Eau de constitution	ماء التشكيل

Sceau	دلو - سطل	Eaux de remous	مياه متبقية
Rive alimentée par nappe	وادي مومن من الجرف	Epuration d'égouts	معالجة مياه المجاري
Rivière antécédente	وادي سابق	Epuration des eaux d'égouts	تنقية مياه القنوات
Rivière continue	وادي مستمر	Eaux retenues	مياه متجمعة
Rivière interrompue	وادي متقطعة	Eaux souterraines	مياه جوفية
Rivière isolée	وادي منعزلة	Eaux thermals	مياه معدنية
Rivière pérenne	وادي دائمة	Eaux usées domestique	مياه مجاري المنازل
Rivière remblayante	نهر ردمي	Eau	ماء
Ruissellement de surface	جريان سطحي	Ebullition	غليان
Ruissellement de surface	سيل سطحي	Ecaille	شظايا
Source artésienne	ينبوع ارتوازي	Flaque d'eau	بركة صغيرة ماء
Source chaude	ينبوع حار	Géohydrologie	علم المياه الجوفية
Source d'émergence	ينبوع انخفاضي	Goutte d'eau	قطرة ماء
Source d'infiltration	ينبوع تسري	Irrigation	ري
Source de débordement	ينبوع متدفق	Irriguer	روي
Source de déversement	منبع جاذبي	Lac intérieur	بحيرة داخلية
Source froide	ينبوع بارد	Mare	بركة
Source geyser	منبع حار	Marécage fluvial	مستنقع نهري
Source minérale	منبع معدني	marécage	سبخة
Source saline	ينبوع مالح	Lac (s)	بحيرة (بحيرات)
Source thermal	ينبوع حراري	lac	بحيرة
Usine d'eau	مصنع ماء	Limnologie	علم بيئة المياه العذبة

Utilisation d'eau	استعمال الماء	Neige	ثلج
Tube d'eau	أنبوبة الماء	Pollution de l'eau	تلوث الماء
Tube de drainage	أنبوبة صرف المياه	Pollution du sol	تلوث التربة
Vapeur d'eau	بخار الماء	Pluie excédentaire	مطر غزير
vaporisation	تبخر	Pluie fine	رذاذ
Eaux de rinçage	مياه الغسل المرتد	Pluies torrentielles	أمطار عاصفة
Eaux de surface	مياه سطحية	pluie	مطر
Eau de toilette	ماء مطهر	Réseau de distribution d'eau	شبكة توزيع الماء

Eaux superficielles	مياه سطحية	Eau disponible	ماء متوفر
Eau turbulent	ماء هائج	Eau distillée	ماء مقطر
Eau usée	ماء قذر	Eau douce	ماء عذب
Eaux volcaniques	مياه بركانية	Eau du puits	ماء البئر
Eau (...traite)	ماء (... معالج)	Eau du sol	ماء التربة
Eau (alimentation en ...)	ماء (تغذية بال...)	Eaux fossiles	مياه محبوسة
Eau (HO2)	ماء (رمز الماء...)	Eau fraîche	ماء بارد
Eaux intérieures	مياه داخلية	Eau gazeuse	ماء غازي
Eaux boueuses	مياه بالأوحال	Eau glacée	ماء مثلج
Eaux courantes	مياه جارية	Eau importée	ماء مستورد
Eaux d'égouts	مياه المجاري	Eau industrielle	ماء للصناعة
Eaux de diffusion	مياه الانتشار	Eau légère	ماء خفيف
Eaux dystrophies	مياه قليلة المواد المغذية	Eau liée	ماء مرتبط
Eaux lacustres	مياه بحيرات	Eaux météoriques	مياه جوية

Eaux minérales	مياه معدنية	Eau naturelle	ماء طبيعي
Hydronymie	علم تسميات المياه	Eaux polluées	مياه ملوثة
Hydraulique	الري	Eau potable	ماء الشرب
Hydraulique	علم الري	Eau potable	ماء صالح للشرب
Hydraulique	علم حركة السوائل	Eau pure	ماء زلال
Géohydrologie	علم المياه الجوفية	Eau pure	ماء نقي
Hydrophyte	نبات مائي	Eau régale	ماء ملكي
Hydrosphere	غلاف الأرض المائي	Eau salée	ماء ملح
Limnologie	علم بيئة المياه العذبة	Eau saumatre	ماء أجاج
Hydrographie	هيدروغرافيا	Eau saumâtre	ماء ملح
Hydrographie	علم شكل الشبكة المائية	Eaux sous la zone de pergélisol	مياه دائمة التجمد
Hydrodynamique	علم الحركة المائية	Eaux souterraines originaires	مياه جوفية أصلية
Hydrodynamique	هيدروديناميك	Eaux stagnantes	مياه راكدة

المصدر: (محمد طي، 2005م، ص 221-248)

4. مصطلحات المياه من الناحية اللغوية:

ركّزنا في التعريف اللغوي على المصطلحات المرتبطة بالبحار والأنهار والسيول والعيون والغدران والبحيرات والأمطار. (ابن منظور، 1324هـ)، (مدوح محمد خسارة، 2007م، ص 449-463) الأوقية: هبطة يجتمع فيها الماء (جمعها أوق).

البحيرة: الروضة العظيمة مع سعة، الفجوة من الأرض تتسع.

الحسي: سهل من الأرض يستنقع فيه الماء.

- الرَّهْوُ: مستنقع الماء.
- السَّيْلُ: الوادي العريض الواسع ينبت الشجر.
- الغوطّة: مجتمع الماء والنبات.
- القرار والقرارة: القاع المطمئن يجتمع فيه الماء.
- النشيج: مسيل الماء (الجمع أنشاج).
- الناشط: المسيل.
- التبدّح: (الأمطار) تبدّح السحاب.
- البدع: قطر حبّ الماء.
- البرّد: مطر جامد.
- البُسْرُ والبَسْرُ: الماء الطريُّ الحديث العهد بالمطر ساعة ينزل من المزن (الجمع بَسَار).
- البُعُ: الإلحاح بالمطر.
- الباعق: المطر يفاجئ بوابل.
- البَعَّاقُ والبَعَّاقُ: المطر الشديد المندفع.
- البُعُو: هياج النّوّ بالمطر.
- البغرة: قوّة الماء، الدفعة الشديدة من المطر.
- البُعْشُ والبُعْشَة: المطر الضعيف الصغير القَطَر. المطر الضعيفة.
- البَقُّ والابقاق: كثرة المطر وتتابعه.
- البكور: المطر الذي يجيء في آخر الليل وأول النهار.
- سحاب تَرْع: كثير المطر.
- الإثجام: سرعة المطر.
- التمدُّ الماء الذي يظهر في الشتاء ويذهب في الصيف.
- الجليد: ما يسقط من السماء على الأرض من الندى فيجمد، الحليت، الصقيع.

الجماد: السنة التي لا مطر فيها. الأرض التي لم يصبها مطر.
الحفش: أن تمطر السماء ساعة ثم تقلع.
الحفل: اشتداد وقع المطر.
الحَقْبُ: احتباس المطر.
الحميم: المطر الذي يأتي في الصيف بعد أن يشتد الحرّ.
الحيا: المطر الخَدَر.
الحَرْقِي: مطر الخريف.
الخشف والخشيف: الثلج، الثلج الخشن.
الخاشف والحَشْفُ: الماء الخاشف والجامد.
الإدجان: دوام المطر أيامًا.
الدُّثْ: أضعف المطر وأخفه جمع دثاث.
الدِّمِيمُ: الندى.
الإراضة: استنقع الماء في الوادي.
الأضأة: الغدير (جمع: أضوات وإضاء). الماء المستنقع من سيل أو غيره.
الإمَّدَانُ: الماء على وجه الأرض.
البتيل: المسيل في أسفل الوادي.
البحر: الماء الكثير ملحا كان أو عذبا، وهو خلاف البَرّ. كل نهر لا ينقطع ماؤه.
البحيرة: البحر الصغير.
البحرة: الوادي الصغير يكون في الأرض الغليظة.
البحوم: الغدير الكثير الماء.
البخثرة: الكدرة في الماء.
البِرْبَاسُ: البئر العميقة.

البركة: مستنقع الماء.

البقاع: مواضع يستنقع فيها الماء.

الجنة والجنة: حفرة في الهبطة يجتمع فيها الماء.

الحاجر، الحاجر: ما يمسك الماء من شفة الوادي.

القاموس والقومس: قعر البحر وسطه ومعظمه.

الكافر: البحر. الوادي العظيم. النهر العظيم.

النَّبع والنَّبع: تفجر الماء. خروج الماء من العين.

الينبوع: الجدول الكثير من الماء.

المستنقع، المُنْقَع: المكان الذي يجتمع فيه الماء.

النقوع والاستنقاع: اجتماع الماء.

النقاع: قيعان مستديرة يجتمع فيها الماء.

النَّهْر والنَّهْر: مجرى الماء (الجمع أنهار ونهور).

المنهر: موضع النهر.

النهر والاستنهار: جريان الماء.

المورد: منهل الماء.

الوَجْدُ: النقرة في الجبل تمسك الماء. البركة (الجمع وجدان ووجاد).

الوَجِيل: حفرة يستنقع فيها الماء في الجبل.

الحسي والحسا: سهل من الأرض يستنقع فيه الماء.

الحَبْلُ: الماء المستنقع في بطن واد.

الحُبَّة: مستنقع الماء.

الحَدُّ: الجدول (جمع أخذة وخدان).

الحَرَّارة: عين الماء الجارية.

العين: ينبوع الماء.

العيههم: العين العذبة الماء

العوار: البئر التي لا يستقى منها.

الغدير: قطعة من الماء يغادرها ويتركها السيل. جمع غُدر وغُدران. مستنقع الماء من مطر لا يدوم.

الغدق: الماء الكثير.

الغيث: المطر.

الفرات: أشد الماء عذوبة.

القَصْبَةُ: الماء المستنقع.

الفقير: الآبار المجتمعة الثلاث فيما زادت (الجمع فُقُر).

الفوارة: منبع الماء.

المقَرى والمُقَرَأة: الحوض العظيم يجتمع فيه الماء من المطر (حوض طبيعي).

5. دراسة تحليلية لمصطلحات المياه في اللغة الأمازيغية:

اخترنا عيّنة من المصطلحات السابقة لدراستها وتحليلها والتعرّف على أبعادها اللغوية والثقافية في

اللغة الأمازيغية.

1.5. مصطلحات المياه من الناحية اللغوية:

— علم تسميات المياه (Abdlaziz Berkai, 2009, p101) ← tismaman ← مصطلح مركب من

الماء (aman) + إسم (isem) + علم (tusna).

— الرّي ← imeswi ← tisswit أصل المصطلح من كلمة (ssew) أي السقي، فهي تختلف

عن (sew) التي تعني الشرب و (tisswit) إذا أضفنا لها كلمة علم (tusna) يتشكل مصطلح

علم الرّي.

— علم الرّي ← علم حركة السوائل ← tasnaman (Hamid Boutlioua, 2005, p113)

← tasniswit

- علم المياه الجوفية tasnamanxar مصطلح مكون من شقين (tusna) تعني العلم و (anxar) تعني اختراق.
- غلاف الأرض المائي ← aman idyezzin ilbrur – amantmurt marra (Kamal)
(Boumara, 2010, p242)
- علم بيئة المياه العذبة ← tasnamahlawn
- هيدروغرافيا ← علم شكل الشبكة المائية ← tasnitergwaman
- هيدروديناميك ← علم الحركة المائية ← tasnamateddun
- ماء-مياه ← aman (تدل على المفرد والجمع المذكرفي اللغة الأمازيغية) جذر (م،م)
- (Mohand Akli Haddadou ; 2006 2007, p12)
- ماء مغلي ← irekmen – itezdagen – aman yiwlen
- ماء شروب ← aman tissit .
- ماء عذب ← aman hlawn
- ماء طبيعي ← aman tegnawt – aman ugama– aman i genni-
- مياه راكدة ← aman irsen / amen iħebsen
- مياه جوفية ← aman ddaw tmurt/ aman inaxren
- ماء مالح ← aman imelhen / aman imeryen (imelhanen–imeyanen)
- مياه البئر ← aman lbir
- مياه المطر ← aman uguffur
- مياه البحر ← aman lebhar–aman n yill
- ماء القاذورات ← aman tzuliyt
- ماء زلال ← ماء نقي ← aman zeddigen– amen isfan
- ماء الغسل ← aman n terda

- ماء النّهر ← aman nwasif
- ماء مقطّر ← aman ireggen
- ماء ملوّث ← aman iluyen، تلوّث الماء ← asluru n waman
- مياه جوفيّة ← aman n daw akal — inxar- aman i naxren — .anxar
- ترسّب ← azder ← Izder
- مياه سطحيّة ← aman n ufellatmurt — aman n ufellakel
- ثلج ← Adefel / جليد ← Agris / برّد ← abruri
- بخار الماء ← iraggen / تبخر الماء ← afurru / رغوّة ← tikuffa
- ذوبان الثلج ← afsay u dfel-iffesi w edfel
- مطر ← agefur-lehwa — lgerra- مطر غزير ← azeffuf / رذاذ ← agefur
- .aneznez- nnec- arqaq
- هائج ← ihewel- yerwi
- قطرة ماء ← tiqqit
- غليان الماء ← tiwlin n waman /tayzagt n waman / arekem n waman
- تنظيم المياه ← asiweḍ n waman /aseggem n wama
- التزويد بالمياه ← agmay
- تهيئة ← aguer (Hamid Boutlioua,2005 , p19)
- جلب المياه ← tigmin
- جرف المياه تحت البناء ← asufey n waman — asenxar
- سنة مائية ← asegwass n waman
- مفتاح عين الماء ← tibarrint
- بالوعة ← tazuliyt

- صهريج الماء ← tibetit / asarig nwaman
- قناة الري ← targa n teswit
- السدّ ← alnay-asdaw - essad
- حاجز مائي ← acema n targa ← aḥebbas / acemma
- حاجز جليدي ← asalu ← (yarza asalu)
- مجرى مائي ← etiyut n waman / targa / amziab
- البحر، خلاف البرّ، أبحر الماء، أي ملح ← il-ill-illen (ئل، ئلل، ئلان)، (محمد شفيق،
1993-1996-2000، ص 183) ← meryen waman-lebḥar
- النّهر: (أسيف: الجمع إسافن) ← (asif-isaffen) ← tezzalen -iyzer moqren
degswaman kul ass.
- البركة: الحوض أو المستنقع - (آمدا- إمدوان) ويصغر على (ثامدا، ثمذوين، timedwin
(tamda) (شعبان بوعريسة، 2007، ص 25)
- الغدير: (أفرض إفرضان، ألوغ، إيلوغن) afraḍ ifarḍan- aluy iluyan
- الجرف: (أقاذير) - agadir
- ينبوع: (إليغ) - iliy
- التّبع: عين الماء "تالا"، تاهالا، ثيط، أغبالو، أكارو، tala ، ta3wint ، l3inser،aybalu
"أغبالو"، يتميز بكثرة مائه وتليه "ثيط" و"تاهالا" و"تالا" أمّا أكارو؛ فهو منبع النّهر حتّى وإن
جفّ الوادي من ماء النّهر) والتّبع: تحدّثه غزرة الأمطار. (محمد شفيق، 1993-1996-2000)
ص 183)
- واد: iyzer - (itili di catwa mara yilin w aman atass)
- بحيرة/ مستنقع: agulmim, abalma, amruj

— معبر في التهر: asaka ، (ayen if zegran medden ar u gumad n yeyzer nay n)
(wasif

— طوفان، فيضان: ssix

— سيلان الماء: acercur / السيال ← amazzal / المسيل: موضع السيال ← /tiyzert
السيال: ← ahemmel (tahemelt/ihemmula/tihemmelin) — ayen ad ttawin

. waman ma dayli lahwa s watas

— شلال: acacraf / acarcar .

— الساقى: ameswi-السقي، الري: asseswi-tiswit (Hamid Boutlioua,2005,p)

استسقى: yugam ، المستسقى: anagum

— السقاء: سقاء الماء ← ayeddid .

— المسقاة: Imarca/ asagum (محمد شفيق، 1993-1996-2000 ص 522).

— البئر: lbir ، (amdun lqayen iqqazen meden deg akal i wakken adssilin)
(aman

— حوض صغير جدا / tamduct

— نبات مائي ← imyi n waman

2.5. مصطلحات المياه من الناحية الثقافية:

أ **الماء المياه "aman"**: أمان لفظ أمازيغي معناه المياه، لا يكون إلا في صيغة الجمع وهو منتشر في المجال الأمازيغي كله ويبدو أنه قديم جدا إذ يعود إلى البدايات الأولى لبروز اللغة الأمازيغية ويرمز الماء لدى الأمازيغ للحياة فهو لدى التوارك يمثل الإنسان ولدى القبا ئلي (بالجزائر) تعتبر الحقيقة كالماء، كما يرتبط أمان بقيم الاستقامة والحقيقة الشفاهية» . (محمد حمام، 2004م، ص 40)
والأمن والأمان والصفاء وقد ذكر ذلك في بعض الأمثال الشعبية منها:

Aman d laman (Youssef nacib)

Cqani medden ma nnan uliw zeddig am aman

Laman iwint waman
Serrah i waman ad lhun
Ibra i tbal deg aman
Iwint waman deg sawen
Yuflawed am zzit yaf aman

يرتبط الماء aman ببعض العادات والطقوس فبعض هذه الممارسات الطقوسية تجرى وقائعها في يوم عاشوراء وتتمثل في رشّ الناس بعضها بالماء . (محمد حمام، 2004، ص 44) «ويبدو أن الطقوس المتعلقة بالاغتسال بمياه الأنهار وعيون وآبار معينة كان يهدف الإخصاب أو الزواج أو طرد النّحس والعين الشريرة والسّحر». (محمد حمام، 2004، ص 41) فالعروس في بلاد القبائل تذهب لجلب الماء من النّبع (ثالة، tala) في اليوم السابع من زواجها باستعمال إناءين من الفخار وتستغل هذا الماء في الطبخ بعد أن يشرب منه الأطفال خاصة الذكور.

وبالنسبة للمرأة التي وضعت مولودها فيطلب منها جلب الماء من النّبع باستعمال الجرة (ثقدورث، tagdurt) إضافة إلى ذلك تملأ فمها بالماء ولا تتحدث إلى أحد حتى تصل إلى بيتها فترش وتغتسل لولدها بالماء الذي جلبته وهذه الطقوس حسب بعض الروايات تستعمل للمولود المصاب بالعين أو كثير البكاء وتعرف بـ"ثقدورث نتسوسمي" (tagdurt n tsusmi) الجرة الصماء.

ب - أذميم (admim): من الناحية اللغوية مصطلح مرتبط بالكلمات التي تشتبك في جذر الميم (م.م) وهو عبارة عن سهل من الأرض المنخفضة التي تجتمع فيها مياه الأمطار نتيجة طبيعة صخرها ونوع تربتها. (محمد حمام، 2004، ص 13)

ج - أكلميم (aklmim): سهل منخفض مثلاً: أكلميم نسيدي علي وهو بحيرة أو برك مشهورة في جبال الأطلس المتوسط. (محمد حمام، 2006، ص 13)

د أليم (almim): وهي الأضواء وجمعها أضواء وإضاء (محمد حمام، 2006، ص 13) إلى جانب النهر وهو الماء المستنقع من سيل أو غيره. (ابن منظور، 1374هـ، ص 90)

وقد ورد في معجم محمد شفيق أليم أو أكوليم أو إكلمام - أكولمام وجمعها ثكلميمين تكلمامين (محمد شفيق، 1993-1996-2000، ص 146). وهذه التسمية موجودة أيضاً في منطقة تكعدة

بالبويرة "tamda ugelmim" وهي عبارة عن بحيرة أو بركة وكلمة "أقوليم" "agelmim" بالأمازيغية تعني مكان عميق يتجمع فيه الماء. (Mohand Akli Haddadou, p55)

هـ - (أَلْمُو - أَلْمَا) (alma- almu) جمع إِلْمَا (ilma): يطلق على المراعي والأودية الرطبة والجبال حيث تقاد قطعان الماشية خلال فصل الصيف بعد ذوبان الثلوج. (محمد حمام، 2004، ص 19) (Mohand Akli Haddadou, p56)

و المَطَر "ageffur": ورد في لسان العرب لابن منظور المطر هو الماء المنسكب من السحاب والمطر ماء السحاب والجمع أمطار. (ابن منظور، 1374، ص 4224)

هناك عادات مرتبطة بالمطر (tislit n wanzar) و«من الطقوس العتيقة عروس المطر (ثيسليث ن ونزار) التي تقام لاستجلاب المطر في المغرب والتي كانت بل ولا زالت تمارس وهي طقوس سحرية على شكل موكب لأجل الاستسقاء، كان الموكب يتحول بـ"أغنجا" وهي ملعقة كبيرة من الخشب ترمز للأرض المتعطشة إلى الماء تغطي بثياب على شكل دمية يطلق عليها إسم "ثيسليث ن ونزار" وتتم هذه الطقوس على شكل زواج رمزي بين الأرض والمطر من أجل الخصوبة وتحديد حياة النبات والزرع». (محمد حمام، 2004، ص 43) وفي الجزائر، خاصة منطقة القبائل يتغنى هذا الموكب بأغنية أنزار التي يختلف نصّها نوعاً ما من منطقة إلى أخرى (حسب روايات أهالي المنطقة في البويرة و تيزي وزو وأخرى):

Anzar anzar rabi switid ar azar ad myin yerden t mzin aken lxir ad yeččar
Anzar anzar rabi switid ar azar atesaw nna3ma n wadrar aternu tin u zaɣar
Anzar anzar rabi switid ar azar di la3naya n jeddi lmuxtar
Anzar anzar rebbi ssw it ar azar adeffay yemma 3antiṭ ated ssaw s teyaṭiṭ
ayenga itegrib

6. خاتمة: من خلال هذا البحث المصطلحي نستخلص ما يلي:

- وضع المصطلحات يحتاج دراية كافية بتقنيات صياغتها وإتقان اللغة المنقول منها والمنقول إليها.
- التعرف على البعدين اللغوي والثقافي يساعد في دقة ترجمة المصطلحات المرتبطة بتسميات الماء والمصادر الطبيعية.

- يمكن تصنيف مصطلحات المياه كما يلي:
 - مصطلحات علوم المجال المائي.
 - مصطلحات المياه (تسميات الماء).
 - مصطلحات التغيرات التي تطرأ على الماء.
 - مصطلحات علم الري.
 - مصطلحات مصادر المياه الطبيعية
 - تأليف معجم في هذا المجال باللغات الثلاث (الأمازيغية والعربية والفرنسية) يجب أن يشترك فيه كل من المصطلحي واللساني والمتخصص في الحقل العلمي المعين.
 - التحدث عن البعد الثقافي قد قادنا إلى التعرّف على بعض العادات والطقوس المرتبطة بالماء والتي يمكن أن تشكل مواضيع لبحوث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا.
7. قائمة المراجع:
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، 1374هـ.
 - شعبان بوعريسة، قاموس ثلاثي اللغات أمازيغي عربي فرنسي، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.
 - فتيحة بوقمر، "أسماء المصادر المائية في البويرة رؤية معجمية"، مجلة معارف، ع 19، ، جامعة آكلي محمد أولحاج البويرة، الجزائر، 2015م.
 - محمد طيبي، "معجم مصطلحات المياه"، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، ع 59، 2005م.
 - محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر.
 - المصطلحات الأمازيغية في تاريخ المغرب وحضارته، إشراف: محمد حمام، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المملكة المغربية، ج1 ع2، 2004، 2006م.

- المعجم العربي الأمازيغي، تصنيف: محمد شفيق، أكاديمية المملكة المغربية، مطبعة المعارف، ج 1، ج2، ج3، (1993-1996-2000).
- ممدوح محمد خسارة، معجم الكلمات المصطلحية في لسان العرب، الطب العلوم العمارة، الجغرافية والجيولوجية والفلك، الصناعة والثقافة، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2007م.
- ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، 2008م.
- Abdlaziz Berkaï, lexique de la linguistique Français-Anglais, tamazight, Edition Achab, 2009.
- Hamid Boutlioua, lexique Bilingue, Français-tamazight, Edition 2005, Algérie.
- Kamal Boumara, issin Asegzawal n teqbaylit s teqbaylit, édition l'odyssée, Tizi-Ouzou, 2010.
- Mohand Akli Haddadou, dictionnaire des racines berberes communes, haut commissariat alamazghite, 2006-2007.
- Mohand Akli Haddadou, dictionnaire toponymique et historique de l'Algérie, editions Achab.
- Youssef Nacib, proverbes et dictons kabyles, edition zyriab, Alger, 2009.

الأوبئة والأمراض دراسة في ضوء الأحاديث النبوية الشريفة

Epidemics and diseases are a study in the light of the noble prophetic hadiths

أ. د. عقيد خالد حمودي العزاوي

مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، جمهورية العراق

تاريخ الاستلام: 2021/01/07 تاريخ القبول: 2021/02/24 تاريخ النشر: 2021/03/15

ملخص: إنَّ أعظم وظيفة للإنسان وأشرف دور يؤديه على الأرض وأكبر مسؤولية يتحملها هي إخضاع الأرض لمنهج الله الخالد وشرعه الحكيم في كل جزئيات الحياة ومختلف مستوياتها، وتحقيق الهدف الأكبر وهو الاستخلاف في الأرض والتمكين لدينه إلى يوم البعث، حتى تنعم البشرية بأرقى درجات الرقي والسعادة والحياة الجميلة في كل جوانبها.

كلمات مفتاحية: كورونا، فايروس كورونا، جائحة، وباء، مرض.

Abstract:

The greatest job for man and the most honorable role he plays on earth and the greatest responsibility he bears is subjecting the earth to the eternal method and law of God in all parts of life and its various levels, and achieving the greatest goal which is the succession on earth and empowering his religion until the day of resurrection, so that humanity can enjoy the highest levels of sophistication, happiness and beautiful life in All its aspects.

Keywords: Corona, Coronavirus, Pandemic, Epidemic, Disease.

1. مقدمة:

الحمد لله رب العالمين الذي وعد بالتمكين لدينه والغلبة لعباده المتقين والصلاة والسلام على إمام المتقين وقائد الغر المحجلين المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آل بيته الطاهرين وأصحابه الغر الميامين وعلى التابعين وتابع التابعين وعلى من سار على نهجه واهتدى بمهديه إلى يوم الدين ، وبعد .

فإن أعظم وظيفة للإنسان وأشرف دور يؤديه على الأرض وأكبر مسؤولية يتحملها هي إخضاع الأرض لمنهج الله الخالد وشرعه الحكيم في كل جزئيات الحياة ومختلف مستوياتها ، وتحقيق الهدف الأكبر وهو الاستخلاف في الأرض والتمكين لدينه إلى يوم البعث ، حتى تنعم البشرية بأرقى درجات الرقي والسعادة والحياة الجميلة في كل جوانبها.

وبتضييع المنهج الرباني وهجره في قيادة الحياة، تعاني البشرية اليوم من التردّي في أخلاقها وكثرة الإراقة لدمايتها والتضييع لثرواتها وعدم استثمارها في أفضل الميادين خدمة لواقعها وإعداداً لمستقبل أفضل ينتظرها ولا سيما العالم الإسلامي الذي أكرمه الله بكل مقومات النهضة من المال الوفير والموقع التجاري المتميز والأرض الصالحة للزراعة والوفرة للمياه من الأنهار وغيرها هذا مع إكرامها بأفضل منهج وأعظم دستور وأنقى عقيدة واختيارها من بين الأمم وجعلها الطليعة في ذلك ، لكن الواقع اليوم يشهد بالتخلف عن ركب الأمم وتأخرها في كثير من جوانب الحياة فضلاً عن تسلط الأعداء والوهن الذي ملأ قلوب أبنائها والانقسام الذي عم أركانها ومن الواجبات الملقة على عاتق أبنائها هو إعادتها إلى سابق عزها وريادتها ومنزلتها بين الأمم ، وذلك أمر عظيم ومطلب جسيم يتطلب عملاً دؤوباً وجهداً جهيداً متواصلاً غير منقطع في كافة مستوياتها .

ومن هذه المسؤولية العظيمة ينبغي للعلماء في شتى التخصصات التصدي للأوبئة المنتشرة في العالم من قبيل الكورونا وغيرها من جميع الجوانب الطبية والشرعية.. الخ، ولعل بحثنا الموسوم (**الأوبئة والأمراض دراسة في ضوء الأحاديث النبوية الشريفة**) أن يكون إضافة علمية بسيطة لتقدم الوعي الشرعي لاجتياز هذه النازلة العظيمة .

ولذلك للنهوض بالأمة والتقدم والارتقاء بكافة مستوياتها لتخطي آثار الأوبئة العالمية، من خلال رسم الخطط وتحديد للأهداف وبيان للوسائل وتحديد الزمن إلى غير ذلك من مسالك الدراسات العلمية. وهذا الواجب الإسلامي والإنساني يحتم علينا الاهتمام الكبير بهذه النازلة، وهذا لا يقتصر على المسلمين بل ينبغي التعاون مع الدول كافة ، وخاصة مع الدول التي قطعت شوطاً كبيراً في محاربة هذه الجائحة

وغيرها من الأوبئة، ولعل أحد أسباب اجتياز هذه الجائحة هو الاهتمام بهذه الدراسات - بمختلف أنواعها- وجعل معيار النجاح في اجتياز هذه الجائحة هو ما تحمله تلك الدراسات العلمية من رؤيا علمية وأهداف تسعى لتحقيقها على وفق خطوات منتظمة.

2. التمهيد: التعريف بالوباء والأمراض

ينبغي التعريف بمصطلحات الموضوع والتي تتمثل بمصطلح الوباء أو الأمراض المعدية :
الوباء مهموز مقصور: مرض عام وجمعه الأوباء ولا يجوز مده وجمعه أوبئة. (ينظر: محمد بن أحمد بن يوسف، أبو عبد الله، الكاتب البلخي الخوارزمي (المتوفى: 387هـ)، (د.ت، ص: 190)
وقيل هو : المرض الذي تفشى وعم الكثير من الناس، كالجذري والكوليرا وغيرهما (ينظر: محمد رواس قلعجي - حامد صادق قنبي، ، 1408 هـ - 1988 م، ص: 498)
المرض: كيفية بدنية غير طبيعية تصدر الأفعال عنها مؤوفة أي ذات آفة وتغير وضده الصحة ولا واسطة بين المرض والصحة والنزاع بين المثبتين والنافين لفظي لأننا إن عنيينا بالمرض كون الحي بحيث يختل جميع أفعاله وبالصحة كونه بحيث تسلم جميعها فالواسطة ثابتة قطعاً وهو الذي تسلم بعض أفعاله دون بعض وفي بعض الأوقات دون بعض وإن عنيينا كون الفعل الواحد في الوقت الواحد سليماً أو لا فلا واسطة قطعاً - وقيل المرض عارض غير طبيعي يستدعي حالة غير طبيعية. قولهم غير طبيعي احتراز عن عارض طبيعي كالصحة فإنها عارض طبيعي بخلاف المرض ولهذا يداوي لدفعه. وقولهم يستدعي احتراز عن عارض طبيعي لا يستدعي حالة أصلاً كحمرة الخجل وصفرة الوجل. وقوله حالة غير طبيعية احتراز عن عارض غير طبيعي يستدعي حالة طبيعية كالكيفية الحاصلة من استعمال الدواء أعني الصحة والعلّة عندهم ترادف المرض (ينظر: القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمدي نكري (المتوفى: 12هـ، 1421هـ - 2000م، 168/3)

1.2 تاريخ الأوبئة في العالم الإسلامي :

تعاقبت الأزمات والابتلاءات والحن التي أصابت البشرية عبر تاريخها الطويل، ونزلت بالناس صنوف شتى من الابتلاء؛ كالطواعين والجاعات والفيضانات والزلازل والجفاف وغير ذلك. وبالطبع، فقد نال المسلمين من ذلك البلاء والجوائح الكثير، وسجل تاريخهم أحداثها ووقائعها وآثارها. ولعل أكثرها فتكاً كان مرض "الطاعون" الذي انتشر أكثر من مرة في مصر والشام والمغرب والعراق والأندلس وقتل ألوفاً من

سكانها.

وقد قدم المؤرخون الذين عاصروا تلك الأحداث صوراً متنوعة عن تلك الأوبئة وآثارها وعواقبها في سائر أرجاء الأرض، مثل المقرئزي وابن تغري بردي وابن كثير وابن إياس وابن بطوطة وابن عذارى المراكشي، كما بحثت في ذلك كتب النوازل الفقهية للونشريسي وابن رشد وغيرهم... ونظراً لما تركت تلك الأوبئة من آثار في التاريخ الإسلامي نظراً لانعكاسها على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية للمجتمع الإسلامي والإنسانية ككل، فلا بد من تناولها والاهتمام بدراساتها. وقد مات بطاعون عمواس بالشام مات فيه أبو عبيدة بن الجراح ومعاذ بن جبل ويزيد بن أبي سفيان وشرحبيل بن حسنة والحارث بن هشام بن المغيرة (أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري البصري (المتوفى: 240هـ)، ص1397 : 138)

وأكثرها شهرةً وتأثيراً هي:

فبعد حدث طاعون عمواس (18 هـ / 693م). وطاعون الجارف (69 هـ / 688م) وطاعون الفتيات أو الأشراف (87 هـ / 705م). وطاعون مسلم بن قتيبة (131 هـ / 748م). فضلاً عن الأوبئة والطواعين في العصر العباسي والمملوكي والأيوبي في المشرق الإسلامي والأوبئة والطواعين في المغرب الإسلامي.

2.2 صيانة حقوق المرضى في الحديث الشريف:

ينبغي التقديم بدراسة بعض الاحاديث الشريفة التي تحفظ حقوق المريض عامة ، وينبغي التركيز على هذا الجانب للتخفيف عن كاهل مرضى الأوبئة ، والتأكيد على حقوقهم وذلك من خلال دراسة بعض الاحاديث الشريفة التي تحت المجتمع على صيانة هذه الحقوق والآداب .

ومنها عيادة المريض :

حثت الأحاديث الشريفة على عيادة المريض ، لكن من الفقه بمذه النازلة التي ذكر أهل الاختصاص أنّ هذه الوباء ينتشر بالتلامس بين المريض والسليم ، كان على الفقهاء إنزال هذه الأحاديث على الأمراض التي لا تنتقل بالعدوى ، لذلك لا يمكن حمل هذه الأحاديث الشريفة على مرضى الأوبئة التي تنتشر بين الناس وتصيب أعداد كبيرة منهم . ومن أبرز الأحاديث على فضل عيادة المريض ما روي: . قال الإمام مسلم . رَحِمَهُ اللَّهُ . :

((حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ حَاتِمٍ بْنُ مَيْمُونٍ : حَدَّثَنَا بِهِ : حَدَّثَنَا حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ ، عَنْ ثَابِتٍ ، عَنْ أَبِي

زَافِع ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ، قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ . صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ . :

إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ يَقُولُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ : يَا ابْنَ آدَمَ مَرِضْتُ فَلَمْ تُعِدْنِي ، قَالَ : يَا رَبِّ كَيْفَ أَعُوذُكَ وَأَنْتَ رَبُّ الْعَالَمِينَ ؟ قَالَ : أَمَا عَلِمْتَ أَنَّ عَبْدِي فُلَانًا مَرِضَ فَلَمْ تُعِدَّهُ ، أَمَا عَلِمْتَ أَنَّكَ لَوْ عُدْتَهُ لَوَجَدْتَنِي عِنْدَهُ .

يَا ابْنَ آدَمَ اسْتَطَعْمْتُكَ فَلَمْ تُطْعِمْنِي ، قَالَ : يَا رَبِّ وَكَيْفَ أُطْعِمُكَ وَأَنْتَ رَبُّ الْعَالَمِينَ ؟ قَالَ : أَمَا عَلِمْتَ أَنَّهُ اسْتَطَعَمَكَ عَبْدِي فُلَانٌ فَلَمْ تُطْعِمْهُ ، أَمَا عَلِمْتَ أَنَّكَ لَوْ أَطْعَمْتَهُ لَوَجَدْتَ ذَلِكَ عِنْدِي .

يَا ابْنَ آدَمَ اسْتَسْقَيْتُكَ فَلَمْ تَسْقِنِي ، قَالَ : يَا رَبِّ كَيْفَ أَسْقِيكَ وَأَنْتَ رَبُّ الْعَالَمِينَ ؟ قَالَ : اسْتَسْقَاكَ عَبْدِي فُلَانٌ فَلَمْ تَسْقِهِ ، أَمَا إِنَّكَ لَوْ سَقَيْتَهُ وَجَدْتَ ذَلِكَ عِنْدِي)) .

تخريج الحديث :

الحديث رواه مسلم . (صحيح مسلم : 4/1990 ، رقم (2596))

الحكم على الحديث :

الحديث صحيح لوروده في صحيح مسلم .

شرح الحديث :

يحدث الرسول . صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ . عن ربه تعالى بعض ما يحاسب به عباده يوم القيامة .

قوله . صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ . : (إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ يَقُولُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ : يَا ابْنَ آدَمَ مَرِضْتُ فَلَمْ تُعِدْنِي ، قَالَ : يَا رَبِّ كَيْفَ أَعُوذُكَ وَأَنْتَ رَبُّ الْعَالَمِينَ ؟ قَالَ : أَمَا عَلِمْتَ أَنَّ عَبْدِي فُلَانًا مَرِضَ فَلَمْ تُعِدَّهُ ، أَمَا عَلِمْتَ أَنَّكَ لَوْ عُدْتَهُ لَوَجَدْتَنِي عِنْدَهُ) إنما أضاف المرض إليه سبحانه وتعالى ، والمراد العبد تشريفاً للعبد وتقريباً له ، ومعنى وجدته عنده : أي وجدت ثوابي وكرامتي ، ويدل عليه قوله تعالى في تمام الحديث : (لَوْ أَطْعَمْتَهُ لَوَجَدْتَ ذَلِكَ عِنْدِي) ، (لَوْ سَقَيْتَهُ وَجَدْتَ ذَلِكَ عِنْدِي) ، أي : ثوابه (ينظر : شرح صحيح مسلم : 16/125 .)

أهم ما يرشد إليه الحديث :

1. الحديث خرج مخرج التنبيه على شرف المؤمن والتعريف بحظوته عند الله تعالى .

2. حث الخلق على المواصلة لذاته ، والتحبب فيه ، والإحسان .
 3. أن عيادة المؤمن لأخيه عيادة الله تعالى من حيث إنها إنما فعلت لوجهه .
 4. سر هذا الإكرام أن المريض لا يروح إلى أحد ، بل يأتي الناس إليه فناسب قوله: (لَوْجَدْتَنِي عِنْدَهُ) بخلاف ذينك، فإنهما قد يأتیان لغيرهما من الناس.(ينظر : فيض القدير : 312/2 . 313)
 5. الحديث خرج مخرج الحث على عيادة المرضى المصابين بامراض غير معدية ، أما الامراض المعدية فلا يحمل الحديث عليها.
- . قال الإمام البخاري . رَحْمَةُ اللَّهِ . :
- ((حَدَّثَنَا مُحَمَّدٌ : حَدَّثَنَا عَمْرُو بْنُ أَبِي سَلَمَةَ ، عَنْ الْأَوْزَاعِيِّ ، قَالَ : أَخْبَرَنِي ابْنُ شِهَابٍ ، قَالَ : أَخْبَرَنِي سَعِيدُ بْنُ الْمُسَيَّبِ : أَنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ . ، قَالَ : سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ . صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ :

حَقُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ خَمْسٌ : رَدُّ السَّلَامِ ، وَعِيَادَةُ الْمَرِيضِ ، وَاتِّبَاعُ الْجَنَائِزِ ، وَإِجَابَةُ الدَّعْوَةِ ، وَتَشْمِيتُ الْعَاطِسِ .

تَابَعَهُ عَبْدُ الرَّزَّاقِ ، قَالَ : أَخْبَرَنَا مَعْمَرٌ ، وَرَوَاهُ سَلَامَةُ عَنْ عُقَيْلٍ)) .

تخريج الحديث :

الحديث متفق عليه . (صحيح البخاري ، 418/1 ، رقم (1183) ، وصحيح مسلم ، 1704/4 ، رقم (2162) ، 1705/4 ، رقم (2162))

الحكم على الحديث :

الحديث صحيح لوروده عند الشيخين ، ولتلقى الأمة كتابيهما بالقبول .

غريب الحديث :

تَشْمِيتٌ : بالشين والسين : الدعاء بالخير والبركة ، يقال : شمت فلاناً ، وشمت عليه تشميتاً ، فهو مُشْمِتٌ . واشتقاقه من الشؤم وهي القوائم كأنه دعا للعاطس بالثبات على طاعة الله تعالى وقيل معناه أَبْعَدَكَ اللَّهُ عَنْ الشَّمَاتَةِ . (ابن سلاّم : 183/2 ، ، ولسان العرب : مادة (شمت) 51/2 .)

وَيَعُودُهُ: العَوْدُ: هو تثنية الأمر عودًا بعد بدء ، تقول : بَدَأْتُمْ عاد ، والعَوْدَةُ المَرَّةُ الواحدة ؛ وقولهم : عادَ فلانٌ بمَعْرِفِهِ ، وذلك إذا أَحَسَّنَ ثم زاد ، ومن الباب العِيادة أن تعود مريضًا (يُنْظَرُ : ابن فارس)
ت 395 هـ (1399 هـ . 1979 م : 2/139 ، ابن منظور : مَادَّةُ (عود) 3/319 .)

شرح الحديث :

يبين الحديث الشريف بعض حقوق المسلمين ، وهي خمس ، وفي رواية مسلم عن أبي هريرة .
رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ . : ((حَقُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ سِتٌّ)) ، وزاد : ((وَإِذَا اسْتَنْصَحَكَ فَانصَحْ لَهُ))
(صحيح مسلم ، 4/1705 ، رقم (2162)

وقوله . صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ . (حَقُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ خَمْسٌ) ، معنى الحق هنا : الوجوب
خلافًا لقول ابن بطال : يحتمل أن يكون الأمر على الوجوب بمعنى الكفاية كإطعام الجائع وفك الأسير ،
ويحتمل أن يكون للندب للحث على التواصل والألفة ، وجزم الداودي بالأول فقال: هي فرض يحملها
بعض الناس عن بعض . والمراد حق الحرمة والصحبة ، والظاهر أن المراد به هنا وجوب الكفاية ، وقال
الجمهور: هي في الأصل ندب، وقد تصل إلى الوجوب في حق بعض دون بعض . ونقل النووي الإجماع
على عدم الوجوب، يعني على الأعيان . (ينظر : شرح ابن بطال : 3/257 ، وشرح صحيح مسلم :
14/143 ، وفتح الباري : 3/113 .)

(رَدُّ السَّلَامِ) ، أي يقول له السلام عليكم ، والسلام سنة ، والابتداء بالسلام أفضل من الرد لما فيه من
التواضع والتسبب لأداء الواجب ، وأما رد السلام ففرض كفاية (يُنْظَرُ : شَرْحُ سُنَنِ ابْنِ مَاجَهَ للسيوطي :
1 / 104 ، وَفَيْضُ الْقَدِيرِ : 5/291)

(وَعِيَادَةُ الْمَرِيضِ) ، أي : يزوره إذا مرض ، مسلماً كان أم ذمياً قريباً للعائد بصلة رحم أو حقاً لجوار .
وزوره ولو كان مرضه من الأمراض اليسيرة كصداع خفيف، وحمى يسيرة ، وكذا الرمد على الأرجح ، ولا
يتوقف على مضي ثلاثة أيام على الأصح . والحديث يدل على أن العيادة من حقوق المخصوص
بالصحبة ، ويفهم أنها من حقوق الصحبة ، فإن المسلمين كلهم كانوا في عهد رسول الله . صلى الله عليه
وسلم . أصحابه بالمعنى الأعم (يُنْظَرُ : شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104 ، وَفَيْضُ الْقَدِيرِ :
5/291 .)

والعيادة لكل مريض، لكن استثنى بعضهم الأرمد لكون عائده قد يرى ما لا يراه هو، وهذا الأمر خارجي قد يأتي مثله في بقية الأمراض كالمغمى عليه، ويلتحق بعيادة المريض تعهده وتفقد أحواله والتلطف به، وربما كان ذلك في العادة سبباً لوجود نشاطه وانتعاش قوته (ينظر : شرح صحيح مسلم : 143/14 ، وفتح الباري : 113/3).

(وَأَتَّبَاعُ الْجَنَائِزِ) ويتبع بتشديد التاء من الاتباع ، ويجوز أن يكون بسكونها وفتح الموحدة ، أي : يشهد ويشيع (يُنْظَرُ : تُحَقِّقَةُ الْأَخَوَذِيِّ : 6/8).

والمراد به ما يشمل صلاحها ، فإنها فرض كفاية ، وذكر الاتباع اهتماماً وإشارة ألى أنه ينبغي أن يتوقف بعد الصلاة ويتبعها ، والتوقف إلى الدفن أفضل (ينظرُ : شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104 ، وقَيْضُ الْقَدِيرِ : 291/5).

(وَإِجَابَةُ الدَّعْوَةِ) ، أي إلى دعوة لضيافة إذا لم يكن هناك بدعة من الملاهي والمناهي ومن جملتهما طعام المباهاة والمفاخرة ، فإن السلف كانوا يكرهونها. ويحتمل يجيبه إذا ناداه بأن يقول : ما شأنك أو نحوه ؟ (يُنْظَرُ : شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104 ، وقَيْضُ الْقَدِيرِ : 291/5 ، وَتُحَقِّقَةُ الْأَخَوَذِيِّ : 5/8). (وَتَشْمِيتُ الْعَاطِسِ) أي أن يقول العاطس : الحمد لله ، فيقول له السامع : يرحمك الله ، وخصّ عموم الأمر بتشमित العاطس جماعة ، هم :

الأول . من لم يحمد .

الثاني . الكافر . ويؤيد هذا ما روي عن أبي موسى الأشعري . رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ . قال : ((كانت اليهود يتعاطسون عند النبي . صلى الله عليه وسلم . رجاء أن يقول : يرحمكم الله ، فكان يقول : يهديكم الله ويصلح بالكم)) (سُنَنِ التِّرْمِذِيِّ : 298/4 باب ما جاء كيف تشميت العاطس رقم (2739) . وقال الترمذي : حديث حسن صحيح .)

ونقل عن ابن دقيق العيد قوله : إذا نظرنا إلى قول من قال من أهل اللغة : أن التشميت الدعاء بالخير ، دخل الكفار في عموم الأمر بالتشميت وإذا نظرنا إلى من خص التشميت بالرحمة لم يدخلوا ، قال : ولعل من خصّ التشميت بالدعاء بالرحمة بناء على الغالب ؛ لأنه تقييد لوضع اللفظ في اللغة (يُنْظَرُ : فَتْحُ الْبَارِي : 10 / 604 ، و شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104).

قال ابن حجر معلقاً : وهذا البحث أنشأه من حيث اللغة ، وأما من حيث الشرع فحديث أبي موسى . رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ . دال على أنهم يدخلون في مطلق الأمر بالتشميت ، لكن لهم تشميت مخصوص وهو الدعاء

لهم بالهداية وإصلاح البال ، ولا مانع من ذلك ، بخلاف تشميت المسلمين ، فإنهم أهل الدعاء بالرحمة بخلاف الكفار (يُنْظَرُ : فَتْحُ الْبَارِي : 10 / 604 ، و شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104 ، وَثُحْفَةُ الْأَحْوَذِيِّ : 5/8 .)

الثالث . المزكوم ، إذا تكرر منه العطاس فزاد على الثلاث ، فإن ظاهر الأمر بالتشميت يشمل من عطس واحدة أو أكثر ، يؤيد هذا ما روي عن سلمة بن الأكوع . رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ . أنه سمع النبي . صلى الله عليه وسلم أوعطس عنده رجل فقال له : يرحمك الله ، ثم عطس أخرى فقال له رسول الله . صلى الله عليه وسلم . (: الرجل مزكوم)) (صَحِيحُ مُسْلِمٍ : 2292/4 كتاب التوبة ، باب تشميت العاطس وكراهة التناوب رقم (2993) ؛ سُنَنِ أَبِي دَاوُدَ : 308/4 باب كم مرة يشمت العاطس رقم (5037))

الرابع . من يكره التشميت ، ذهب بعض أهل العلم إلى أن من عرف من حاله أنه يكره التشميت أنه لا يشمت إجلالاً للتشميت أن يؤهل له من يكرهه ، فإن قيل : كيف يترك السنة لذلك ؟

قيل : هي سنة لمن أحبها ، فأما من كرهها ورغب عنها ، فلا . ويترد ذلك في السلام والعيادة ، وروي عن ابن دقيق العيد قوله : والذي عندي أنه لا يمتنع من ذلك إلا من خاف منه ضرراً ، فأما غيره فيشمت امتثالاً للأمر ، ومناقضة للمتكبر في مراده ، وكسراً لسورته في ذلك ، وهو أولى من إجلال التشميت .

وقال ابن حجر : ويؤيده أن لفظ التشميت دعاء بالرحمة ، فهو يناسب المسلم كائناً من كان (يُنْظَرُ : فَتْحُ الْبَارِي : 10/606 ، و شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104 ، وَثُحْفَةُ الْأَحْوَذِيِّ : 6/8) . الخامس . يستثنى أيضاً من عطس والإمام يخطب ، فإنه يتعارض الأمر بتشميت من سمع العاطس ، والأمر بالإنصات لمن سمع الخطيب والراجح الإنصات لإمكان تدارك التشميت ، ولا سيما إن قيل بتحريم الكلام والإمام يخطب ، وعلى هذا فهل يتعين تأخير التشميت حتى يخلو الخطيب أو يشرع له التشميت بالإشارة ؟

فلو كان العاطس الخطيب فحمد واستمر في خطبته ، فالحكم كذلك وإن حمد فوقف قليلاً ليشتت ، فلا يمتنع أن يشرع تشميته (يُنْظَرُ : فَتْحُ الْبَارِي : 10/607 ، و شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104 .) السادس . من كان عند عطاسه في حالة يمتنع عليه فيها ذكر الله كما إذا كان على الخلاء ، أو في الجماعة ، فيؤخر ، ثم يحمد الله ، فيشتت فلو خالف فحمد في تلك الحالة ، هل يستحق التشميت ؟ فيه نظر (يُنْظَرُ : فَتْحُ الْبَارِي : 10/607 ، و شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 1 / 104 ، وَثُحْفَةُ الْأَحْوَذِيِّ : 6/8)

أهم ما يرشد إليه الحديث :

وفي إطلاق الحديث أن العيادة لا تتقيد بوقت دون وقت، لكن جرت العادة بها في طريقي النهار (ينظر : فتح الباري : 113/3 ، و شرح سنن ابن ماجه للسيوطي : 104/1 ، وفيض القدير : 297/4).

الحديث خرج مخرج الحث على تسميت العاطس لكن لما كانت عدوى كورونا تنتقل بالعطاس ، كان ينبغي على الفقهاء المعاصرة التنبيه على الابتعاد عن هؤلاء المرضى وتجنب الاقتراب منهم .

3.2. أخبار النبي (عليه الصلاة والسلام) عن أمراض تصيب الأمة في آخر الزمان:

بيّنت الأحاديث الشريفة أن في آخر الزمان ستظهر أمراض جديدة ينبغي على الأمة الاستعداد لها والحذر من عواقبها واخذ الحيطة لها.

ومن تلك الأحاديث :

. قال الإمام البخاري :

حدثنا الحُمَيْدِيُّ حَدَّثَنَا الْوَلِيدُ بْنُ مُسْلِمٍ حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ الْعَلَاءِ بْنِ رَبْرِ قَالَ سَمِعْتُ بُسْرَ بْنَ عُبَيْدِ اللَّهِ أَنَّهُ سَمِعَ أَبَا إِدْرِيسَ قَالَ سَمِعْتُ عَوْفَ بْنَ مَالِكٍ قَالَ أَتَيْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي غَزْوَةِ تَبُوكَ وَهُوَ فِي قُبَّةٍ مِنْ أَدَمَ فَقَالَ: ((اغْدُدْ سِتًّا بَيْنَ يَدَيِ السَّاعَةِ مَوْتِي ثُمَّ فَتَحْ بَيْتَ الْمَقْدِسِ ثُمَّ مَوْتَانِ يَأْخُذُ فِيكُمْ كَقُعَاصِ الْغَنَمِ ثُمَّ اسْتِفَاضَةُ الْمَالِ حَتَّى يُعْطِيَ الرَّجُلُ مِائَةَ دِينَارٍ فَيُظَلُّ سَاحِطًا ثُمَّ فِتْنَةٌ لَا يَبْقَى بَيْتٌ مِنَ الْعَرَبِ إِلَّا دَخَلَتْهُ ثُمَّ هُدْنَةٌ تَكُونُ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ بَنِي الْأَصْفَرِ فَيَعْدِرُونَ فَيَأْتُونَكُمْ تَحْتَ ثَمَانِينَ غَايَةً تَحْتَ كُلِّ غَايَةٍ أَثْنَا عَشَرَ أَلْفًا)) (سبق تخريجه: ص 112 من البحث .)

3. بعض معاني ألفاظ الحديث

(موتان) : بضم الميم ويقال بفتحها والضم لغة تميم والفتح لغة غيرها وهو اسم للطاعون والموت

(ينظر : مشارق الأنوار : 1 / 390)

(قعاص الغنم) : بضم العين وتخفيف القاف : هو داء يأخذ الدواب فيسيل من أنوفها شيء فتموت

فجأة . قال أبو عبيدة : ومنه اخذ الاقعاص وهو القتل مكانه وقال ابن فارس : القعاص داء يأخذ في

الصدر كأنه يكسر العنق (ينظر : مشارق الأنوار : 1 / 390 ، وفتح الباري : 6 / 278 .)

شرح الحديث :

من الأمراض التي أصابت الأمة وأدت إلى وفاة آلاف من المسلمين ، ويقال أن هذه الآية ظهرت في

طاعون عمواس في خلافة عمر وكان ذلك بعد فتح بيت المقدس (ينظر : فتح الباري : 6 / 278) ، ففي

سنة ثمانى عشرة للهجرة على المشهور الذي عليه الجمهور (ينظر : البداية والنهاية : 7 / 90 .) وقع طاعون في كورة عمواس ، ثم انتشر في ارض الشام ، فمات فيه خلق كثير من الصحابة τ ومن غيرهم وقيل بلغ عدد كم مات فيه خمسة وعشرون ألفا من المسلمين ، ومات فيه من المشهورين أبو عبيدة عامر بن الجراح أمين هذه الأمة τ (ينظر : معجم البلدان : 4 / 157 . 158 ، والبداية والنهاية : 7 / 94) . وعمواس : بلدة في فلسطين على ستة أميال من الرملة على طريق بيت المقدس (ينظر : معجم البلدان : 4 / 157 .)

وأما الطاعون فقد عرفه الإمام النووي رحمه الله : (فهو قروح تخرج في الجسد فتكون في المرافق أو الآباط أو الأيدي أو الأصابع وسائر البدن ويكون معه ورم وألم شديد وتخرج تلك القروح مع لبيب ويسود ما حواليه أو يخضر أو يحمر حمرة بنفسجية كدرة ويحصل معه خفقان القلب والقيء) (ينظر : شرح النووي لصحيح مسلم : 14 / 204 .)

وفي تعريف آخر لصاحب معجم الرائد : انه مرض خبيث وحمى شديدة الحرارة ينتقل إلى الإنسان من الفئران (معجم البلدان : 2 / 96 .)

في مرض الطاعون وردت عدة أحاديث منها :

عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ : ((الطَّاعُونُ شَهَادَةٌ لِكُلِّ مُسْلِمٍ)) (صحيح البخاري رقم الحديث 2675 ، كتاب الجهاد والسير ، باب الشهادة سبع سوى القتل : 3 / 1041 . وصحيح مسلم رقم الحديث 1916 ، كتاب الإمارة ، باب بيان الشهداء : 3 / 1522 .)

وَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : ((الطَّاعُونُ رَخْسٌ أُرْسِلَ عَلَى طَائِفَةٍ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ أَوْ عَلَى مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ فَإِذَا سَمِعْتُمْ بِهِ بِأَرْضٍ فَلَا تَقْدُمُوا عَلَيْهِ وَإِذَا وَقَعَ بِأَرْضٍ وَأَنْتُمْ بِهَا فَلَا تَخْرُجُوا فِرَارًا مِنْهُ قَالَ أَبُو النَّضْرِ لَا يُخْرِجُكُمْ إِلَّا فِرَارًا مِنْهُ)) (صحيح البخاري رقم الحديث 3286 ، كتاب أحاديث الأنبياء ، باب حديث الغار : 3 / 1281 . وصحيح مسلم رقم الحديث 2218 ، كتاب السلام ، باب الطاعون من الطيرة : 4 / 1737 ، وسنن أبي داود رقم الحديث 3103 ، كتاب الخراج والإمارة ، باب الخروج من الطاعون : 3 / 186 ، وسنن الترمذي رقم الحديث 1065 ، كتاب الجنائز عن رسول الله ، باب ما جاء في كراهية الفرار من الطاعون : 3 / 378 ، وسنن النسائي رقم الحديث 7524 ، باب الخروج من الأرض التي لا ثلاثه : 4 / 362 .)

وفي حديث : ((أَنَّهُ عَذَابٌ يَبْعَثُهُ اللَّهُ عَلَى مَنْ يَشَاءُ وَأَنَّ اللَّهَ جَعَلَهُ رَحْمَةً لِلْمُؤْمِنِينَ لَيْسَ مِنْ أَحَدٍ يَنْفَعُ الطَّاعُونَ فَيَمُوتُ فِي بَلَدِهِ صَابِرًا مُحْتَسِبًا يَعْلَمُ أَنَّهُ لَا يُصِيبُهُ إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَهُ إِلَّا كَانَ لَهُ مِثْلُ أَجْرِ شَهِيدٍ)) (صحيح البخاري رقم الحديث 5402 ، كتاب أحاديث الأنبياء ، باب حديث الغار : 5 / 2165). وقال الشيخ أبو محمد بن أبي حمزة في قوله فلا تقدموا عليه : (فيه منع معارضة متضمن الحكمة بالقدر وهو من مادة قوله تعالى ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة وفي قوله فلا تخرجوا فرارا منه إشارة إلى الوقوف مع المقدور والرضا به قال وأيضا فالبلاء إذا نزل إنما يقصد به أهل البقعة لا البقعة نفسها فمن أراد الله إنزال البلاء به فهو واقع به ولا محالة فأينما توجه يدركه فأرشدته الشارع إلى عدم النصب من غير أن يدفع ذلك المحذور وقال الشيخ تقي الدين بن دقيق العيد الذي يترجح عندي في الجمع بينهما أن في الإقدام عليه تعريض النفس للبلاء ولعلها لا تصبر عليه وربما كان فيه ضرب من الدعوى لمقام الصبر أو التوكل فمنع ذلك حذرا من اغترار النفس ودعواها ما لا تثبت عليه عند الاختبار وأما الفرار فقد يكون داخلا في التوغل في الأسباب بصورة من يحاول النجاة بما قدر عليه فأمرنا الشارع بترك التكلف في الحالتين ومن هذه المادة قوله صلى الله عليه وسلم لم لا تتمنوا لقاء العدو وإذا لقيتموهم فاصبروا فأمر بترك التمني لما فيه من التعرض للبلاء وخوف اغترار النفس إذ لا يؤمن غدرها عند الوقوع ثم أمرهم بالصبر عند الوقوع تسليما لأمر الله تعالى) (فتح الباري : 10 / 189)

وحقيقته أن يوجد حديثان متضادان في المعنى بحسب الظاهر فيجمع بينهما بما ينفي التضاد بينهما كحديث لا عدوى ولا طيرة مع حديث فر من المجذوم فراك من الأسد (الحديث عن سَعِيدِ بْنِ مِينَاءَ قَالَ سَمِعْتُ أَبَا هُرَيْرَةَ يَقُولُ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : ((لَا عَدْوَى وَلَا طِيْرَةٌ وَلَا هَامَةٌ وَلَا صَفَرٌ وَفِرٌّ مِنَ الْمُجْدُومِ كَمَا تَقَرُّ مِنَ الْأَسَدِ)) ، صحيح البخاري رقم الحديث 5380 ، كتاب الطب ، باب الجذام : 5 / 2158 .)

وحديث لا يورد ممرض على مصح (الحديث عَنْ أَبِي سَلَمَةَ سَمِعَ أَبَا هُرَيْرَةَ يَقُولُ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : ((لَا يُورِدَنَّ مُمْرِضٌ عَلَى مُصِحٍّ)) ، صحيح البخاري رقم الحديث 5437 ، كتاب الطب ، باب لا هامة : 5 / 2177 .)

فإن ظاهرهما التضاد لكن قد جمع بأن هذه الأمراض لا تعدى بطبعها ولكن الله تعالى جعل مخالطة المريض للصحيح سببا لإعداء به بما قد يختلف ذلك عن سببه كما في سائر الأسباب ففي الأول نفى ما يعتقده الجاهل من كونه يعدي بالطبع ولهذا قال فمن أعدى الأول وفي الثاني أعلم بأن الله تعالى جعل

ذلك سببا لذلك وحذر من الضرر الذي يغلب وجوده عند وجوده بفعل الله تعالى وهذا أي إمكان الجمع هو أحد القسمين المشار إليهما (ابن الجزري ، السخاوي ، 2001 م ، 1 / 230 . 231) .

والدراسات الحديثة في معالجة الأمراض تثبت لنا إن هنالك بكتريا خاصة هي التي تقوم بنقل الأمراض من خلال الهواء أو إحدى الوسائل الأخرى مثل الماء أو الملابس أو التماس مع شخص بطريقة أو أخرى وتوضح لنا أن المرض بحقيقته لا ينتقل من شخص إلى آخر إلا إن هذه البكتريا هي التي تساعد على ذلك وجاء في الحديث : ((فر من المجذوم فرارك من الأسد)) و ((لا يورد ممرض على مصح)) والذي يبدو إن الطاعون من الأمراض الخطرة التي تهدد الأمة وواجب الاحتراز منه قدر المستطاع ، فلا يخرج من مدينة قد وقع فيها خوفا من نقله إلى مدينة أخرى وكذلك عدم الدخول إلى تلك المدينة إن كان خارجها وكل ذلك من الأخذ بالأسباب في الحفاظ على أبناء الأمة وهو أشبه بكرامية تمني لقاء العدو وإن ابتليت به مدينة وأصاب بعض أهلها فلهم عظيم الأجر والثواب وهو اجر الشهيد في سبيل الله . وعند المقارنة بين المرضين الخطيرين لم نجد ذلك التشابه الكبير في أعراضهما ، إلا أنهما يتشابهان في النتيجة وتلك إحدى مميزات السنة النبوية أنها شمولية التحذير من كل الأمراض وعلى مدار الزمان وإلى قيام الساعة ، وفي هذا الباب أحاديث كثيرة قد صنف العلماء وكتبها وشرح الفقهاء في مواضع وأبواب من كتب العلم .

الخاتمة والنتائج

تعرضت الأمة الإسلامية في تاريخها الطويل إلى ابتلاءات كثيرة وأمراض شتى راح ضحيتها الكثيرين ولاسيما في البلاد الفقيرة التي تقل فيها الرعاية الصحية .

وما نجده في الحديث هو أخبار بخطر يهدد الأمة لا يقل خطرا عن الحروب والفتن العظيمة فلا بد من عدة تقلل نتائج ذلك الخطر ومنها دعوة إلى الاهتمام بالجانب الصحي واخذ جميع الأسباب في ذلك مثل:

- الاهتمام بعلم الطب وتهيئة المتخصصين في ذلك .
- إنشاء المستشفيات الحديثة التي تسد حاجة الأمة .
- التوعية الصحية لعموم الأمة بالابتعاد عن أماكن التلوث والأمراض وإذا حدثت في منطقة ما فواجب الحفاظ عليها والأخذ بكافة التدابير الصحية حتى لا تصاب مناطق أخرى.

- بعد الأخذ بجميع الأسباب تعليم الأمة وتربيتها على العقيدة الربانية (لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٌ) ومن ابتلي بالمرض فعليه الصبر والهدوء وعدم الجزع وله عظيم الأجر فهو يحشر في قوافل الشهداء والأخذ بأسباب العلاج والوقاية من المرض لا يتعارض مع العقيدة الربانية بل هو جزء منها .
 - يؤكد الحديث الشريف على الاحتياط والتحوط من نقل العدوى في الامراض المعدية التي حذرنا منها الحديث الشريف .
 - هذه الأحاديث الشريفة تمثل استعدادا نفسيا للتعامل مع الاوبئة التي تصيب الناس .
- والله العاصم .

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ)، 1408هـ - 1988 م، البداية والنهاية ،، المحقق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي
2. أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري البصري (المتوفى: 240هـ)، 1397هـ، تاريخ خليفة بن خياط، المحقق: د. أكرم ضياء العمري، الناشر: دار القلم ، مؤسسة الرسالة - دمشق ، بيروت
3. أبو العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري (المتوفى: 1353هـ)، (د.ت)، تخفة الأحوزي بشرح جامع الترمذي،، دار الكتب العلمية - بيروت
4. القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري (المتوفى: ق 12هـ، 1421هـ - 2000م جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية - لبنان / بيروت.
5. أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السَّجِسْتَانِي (المتوفى: 275هـ)، سنن أبي داود، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت
6. أبو عيسى الترميذي (المتوفى: 279هـ)، 1998 ، سنن الترميذي محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، المحقق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي - بيروت
7. أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (المتوفى: 303هـ)، 1406 - 1986، سنن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب
8. ابن بطلال أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (المتوفى: 449هـ) ، 1423هـ - 2003م ، شرح صحيح البخاري لابن بطلال، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد - السعودية، الرياض.

9. محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، 1422هـ، صحيح البخاري، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)
10. مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، (د.ت)، صحيح مسلم، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت
11. السخاوي، 2001 م،، الغاية في شرح الهداية في علم الهداية لابن الجزري، تحقيق: أبو عائش عبد المنعم إبراهيم، مكتبة أولاد الشيخ للتراث
12. أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، 1379هـ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة - بيروت، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز
13. زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، 1356، فيض القدير شرح الجامع الصغير، المكتبة التجارية الكبرى - مصر
14. محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منطور الأنصاري الرويفعالإفريقي (المتوفى: 711هـ)، 1414، لسان العرب، دار صادر - بيروت
15. عياض بن موسى بن عياض بن عمرو اليحصبي السبتي، أبو الفضل (المتوفى: 544هـ)، (د.ت)، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، المكتبة العتيقة ودار التراث
16. شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: 626هـ)، 1995 م، معجم البلدان، دار صادر، بيروت
17. محمد رواس قلعجي - حامد صادق قنبي، 1408 هـ - 1988 م، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع
18. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، (ت 395 هـ)، 1399هـ. 1979م، مُعْجَمُ مَقَائِيسِ اللُّغَةِ، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت
19. محمد بن أحمد بن يوسف، أبو عبد الله، الكاتب البلخي الخوارزمي (المتوفى: 387هـ)، مفاتيح العلوم، (د.ت)، المحقق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي
20. مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى: 606هـ)، 1399هـ - 1979م، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية - بيروت

مصطلح الحركة والسكون عند عبد الرحمن الحاج صالح

The terms of «HARAHKA » and « SKOUNE » in Abdelrrahmen haj salah studies

فاطمة صياد¹ * محمد عجوط²Fatima Sayed¹, Mohamed ADJOUT²¹ جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف (الجزائر)، f.sayed@univ-chlef.dz² جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف (الجزائر)، m.adjout@univ-chlef.dz

تاريخ النشر: 2021./03/15

تاريخ القبول: 2021./02/12

تاريخ الاستلام: 2021./01/03

ملخص:

إنّ تتبع نظام الأصوات اللغوية لتحديد مخارجها وصفاتها بدقة، يكشف لنا العلاقات الوظيفية للوحدات الصوتية التي تربطها ببعضها البعض، إذ يحمل هذا النظام اللغوي وظيفة معينة، داخل التركيب الصوتي للغة، فيأتي هذا البحث لتحديد مصطلح الحركة والسكون عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح رحمه الله، وآليات توظيفهما في الدراسات الصوتية الوظيفية.

الكلمات المفتاحية: المصطلح - الحركة - السكون - الدراسة الصوتية - التكنولوجيا الحديثة.

Abstract:

Folowing the system of languagesounds to determinetheir exact exits and qualitiesreveals to us the functionalrelationships of the vocal units thatconnectthem to eachother. This language system has transmit function, within the phoneticstructure of the language. This researchcomes to determine the termof HARAKA and SOKOUN of Dr. Abdurrahman Al Hajj Saleh Rahmullah and the mechanisms for their employment in phonologicalstudies.

Keywords : the term-phonological-studies- HARAKA and SOKOUN.

¹ المؤلف المرسل: فاطمة صياد، الإيميل: f.sayed@univ-chlef.dz

² المؤلف المرسل: محمد عجوط، الإيميل: m.adjout@univ-chlef.dz

1. مقدمة:

لقد تطرق عبد الرحمن الحاج صالح للنظريات اللسانية الحديثة ، التي ظهرت فيها النزعة البنيوية في النصف الأول من القرن العشرين، ودرس الوظيفة الأساسية للغة، التي هي **التبليغ والبيان** (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 240) وتحديدها في تفسير الظواهر اللغوية (حتى الزمانية منها)، كما درستها المدرسة الوظيفية الفرنسية.

كما حاولت اللسانيات البنيوية أن تعمل بمبدأ الافتراض : بأن أصوات اللغة تشكل نظاماً منسجماً، ويقوم هذا النظام الصوتي للغة من هذا الأساس الفونولوجي، على فكرة التقابل والاختلاف بين عناصره "الفونيمات" (بكوش، 2004، صفحة 103)، فالفونيم لا يتحدد بما هو مادة فيزيائية، بل بما هو سلسلة من الملامح المميزة المتوزعة داخل السلسلة الكلامية، يتحدد بالرتبة و الموقع والتجاور الصوتي. ونجد الدكتور تمام حسان يعطي تعريفاً للفونولوجيا، أو كما سماها "التشكيل الصوتي" فقال: «إن هذا العلم يعنى بالقواعد التي تخضع لها الأصوات في تجاورها، وفي ارتباطاتها، ومواقعها، وكونها في هذا الحرف أو ذاك، وإمكان وجودها في هذا الموقع أو ذاك، وكثرة ورودها وقلتها، ثم دراسة الظواهر التي لا ترتبط بالأصوات (الصباح والعلل) من حيث هي؛ بل بالجموعة الكلامية بصفة عامة كالموقعية والنبر والتنغيم» (حسان، 1990، صفحة 111)، (بلعيد، دت، صفحة 44)، (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012).

فالوحدات الصوتية من خلال هذا التعريف هي حزمة فيزيائية موزعة ضمن السلسلة الكلامية

فتؤدي وظيفة تبليغة بحسب التوزيع لكل حزمة من الوحدات الصوتية .

علماً أنّ الصوت هو ظاهرة فيزيائية معروفة، متكوّن في سلسلة من الموجات والاهتزازات التي تنتقل عبر الأوساط المادية، وهي المواد الصلبة، والغازية، والسائلة، إلا أنّه لا ينتقل في الفراغ، بل ينتقل عن طريق اهتزاز المادة، فينشأ الصوت جرّاء اهتزاز الجزيئات، ويتجمّع في الأذن فنسمعه.

2. مفهوم الحركة والسكون:

تعتبر محاولة عبد الرحمان الحاج صالح في ضبط "مفهوم الحركة والسكون، من أهم الجهود الصوتية التي توصل إليها، وذلك من خلال تتبعه، واستقراءه، وشرحه لأقوال العلماء قصد إحياء التراث العلمي اللغوي الأصيل، ومحاولة ربطه بأهم ما توصلت إليه الصوتيات الحديثة في التكنولوجيا، لذا كان على الباحث أن يدرك مفهومها- الحركة والسكون-، ولكن عبد الرحمان الحاج صالح قبل أن يتطرق لهذا، بيّن لنا سبب تسمية العرب المصوت بالحركة فقال: « لا ينظر النحاة العرب إلى التسلسل الصوتي في الكلام، على أنه مجرد توالي المقاطع صوتية، وأن كل مقطع من مصوت وغير ذلك- وهو أصغر ما يمكن أن ينطق به عندهم- يتكون من مصوّت على الأقل أو صامت مع مصوّت وغير ذلك، فإنهم لاحظوا أن للكلام مظهرين مظهر يخص الكلام كأصوات، ومظهر يخص حراكه وكيفية تسلسله؛ فيحب أن لا يخلط الباحث عندهم بين ما هو راجع إلى الصوت كظاهرة تخص السمع وبين الآليات التي يُبنى عليها تسلسل الكلام، ولكل جانب قوانينه الخاصة به، هذا مع وجود علاقة بين القوة الاندفاعية للحركة المحدث للصوت، وما يتصف به الصوت اللغوي من قوة أو ضعف، وهذا سبب تسميتهم المصوّت حركة؛ لأن المقصود منها عند الخليل هو الحركة العضوية الهوائية التي تحدث الحرف من جهة، وتمكن من الانتقال من مخرجه إلى مخرج آخر ويرافقها في الغالب مصوت» (صالح ع..، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 64)، (الاستراباذي، 1358)، (صالح ع..، منطق العرب في علوم اللسان، 2010).

ويفهم من ذلك أنه على الباحث أن يميّز بين نوعين من الحركة:

- الحركة التي تخص السمع- صوت مسموع- والتي أطلق عليها العرب بالمصوّت.

- الحركة التي تمكن من الانتقال من مخرج حرف إلى مخرج حرف آخر.

ومن هذا المنطلق صاغ عبد الرحمن الحاج صالح مفهوم الحركة والسكون، مستوحياً إياها من التراث اللغوي العربي الأصيل، إذ يرى بأنهما: «مفهومان اختص بهما النحاة، ولا يوجد ما يماثلهما في الصوتيات الغربية الحديثة، اللهم إلا فيما أثبتته المهندسون المختصون في العلاج الآلي لأصوات اللغة» (صالح ع..،

بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 64)، (النحوي، 2016)، (صالح ع.، الحركة والسكون عند الصوتيين العرب، دت)؛ لذا يعتقد عبد الرحمان الحاج صالح أن ثنائية الحركة والسكون في اللغة العربية خاصية تمييزية لا نظيرة لها في اللغات الطبيعية الأخرى، إذ تركز عليها القاعدة الصوتية الفنولوجية للغة مما قد تسهل عملية التمثيل الفيزيائي لنمذجة الصوت العربي وحوسبته لاعتباره إشارة فيزيائية أكوستيكية قابلة للتعرف الآلي، ذات بعدين أساسيين هما : إشارة فيزيائية ذات قيمة: 1 لها وظيفة آلية هي (الحركة) وإشارة فيزيائية ذات قيمة : 0 لها وظيفة عدمية ممثلة في فراغ دال هي في الأصل التلغظ:السكون.

الأمر الذي نجده جليا في العمليات التقنية والالكترونية لعلم المعالجة الآلية للإشارة، والتعرف الآلي على المنطوق العربي في ميدان التكنولوجيا اللغوية. من خلال محلل الطيف الإلكتروني الذي يحدد الموجات الترددية الطيفية للصوت في حالة الحركة أو السكون، فهو تقنية مهمة في استخراج المرجعية الأكوستيكية والفيزيائية للأطياف الصوتية التي تميز لون الصوت وبصمته، ناهيك عن قياس درجة الاهتزاز لحركة الصوت، ومركز ثقله في الثبوت والوقف ليؤدي وظيفة السكون باعتبارها قيمة فيزيائية ضمن الوحدات الصوتية الموزعة داخل الموجة الصوتية.

3. آليات النطق بالحركة و السكون:

إن علم الأصوات النطقي *articulatoryphonetics*، يُعنى بدراسة آلية النطق، وكيفية إنتاج الأصوات اللغوية، وحركات أعضاء النطق أثناء الإنتاج الصوتي، وكيفية توليده للموجة الهوائية خلال نطق الصوت وتحديد، واتجاه حركته، وتصنيف الأصوات تبعاً لذلك، ومواقع نطق الأصوات الأصلية والمترحلة، وخصائص الأصوات من حيث سيروية تيار الهواء أو توقفه، والخصائص الأخرى التي تميز كل مجموعة من الأصوات، ثم خصائص كل صوت في كل مجموعة. ويدرس توزيع الأصوات اللغوية إلى صوامت وحركات وأصناف حركات فهي قوائم منتهية ينتقى منها زمرا صوتية لتشكيل سلسلة كلامية ذات علاقات ووظائف داخلية وخارجية تمثلها الحركة بصوامتها والسكون بفراغه الدال.

وقد بيّن عبد الرحمان الحاج صالح ما ذكره العلماء القدامى في قوله: « لا يتكلم بحرف واحد حتى يوصل بغيره فالوصل هو الأصل في الكلام» (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 284)، و أن الحرف لا يمكن أن يحدث إلا موصولاً مع غيره، والوصل هنا يعني الإدراج أي الاحتواء مع التنقل فالحرف لا يحدث إلا في مدرج صوت، أي في سياق متسلسل من الحروف، والحركة هي التي تمكن من إخراج الحرف، و«تحريك الحرف اقتضى الخروج منه إلى حرف آخر، فالوصل يقتضي التحريك ويقول أيضاً:» يقتضي الوصل التحرك لتمكين الحرف الذي بعده متحركاً كان أو ساكناً، ففي هذه الحالة الصوت الذي مع الحركة لا دور له في تحصيل الحرف وتحصيل الوصل بينه وبين الذي يليه» (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 65).

فحركية الصوت تستدعي الوصل بالاحتواء مع الهواء المقرون بالصوت ثم الاندفاع من الموضع للتلفظ.

وبهذا يستنتج الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح ، «أن الخروج من حرف إلى حرف آخر» أي الانفصال من حيز إلى آخر كما يقول من جاء بعده، هي الميزة الحقيقية التي تميز الحرف المتحرك من الساكن، فإن الحركة في الأول ليست أي حركة عضوية وهوائية بل تلك التي يرتفع بها العضو وينتقل بها الهواء من موضع إلى موضع آخر، وهذا خلاف الحرف الساكن الذي يمتنع فيه العضو والهواء معه من الانتقال من الموضع (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 185). ومن الخصائص التمييزية الآلية التي تميز الحرف الساكن عن المتحرك هي "الانفصال أي خلو الموضع من الهواء.

لهذا يرى عبد الرحمان الحاج صالح أن الحركة في الحرف المتحرك أخص من الحركة العضوية الهوائية؛ لأنها حركة إطلاق لا حركة حبس للعضو والهواء، فالرفع للعضو والترجئة للصوت لا يكونان إلا مع هذه الحركة، التي تمكن من الخروج إلى حرف آخر، فتحريك العضو والهواء أعم من تحريك الحرف، لأن تحريك الشفتين في الواو الجامدة (القابلة للتحريك)، مثلاً قد يحدث في هذا الحرف سواء كان متحركاً أو ساكناً،

أما إذا كان متحركا فبإطلاق الشفتين أي رفعهما عن الحالة التي كانتا عليهما قبل ذلك وهو الانضمام،
وأما في التسكين فهو انضمام الشفتين جزئيا (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،
2012، صفحة 185)..

يظهر جليا من هذا الشرح أن العملية الميكانيكية لتموضع الحركة و السكون في النطق تسهم
بالدرجة الأولى في إنتاج ظواهر صوتية تتجسد في أحكام القراءات القرآنية مثل الروم و الإشمام والوقف
والإطباق. و الإدغام (الجزري، 2000) و غيرها .

4. أهمية مصطلح الحركة والسكون في الوظيفة الكلامية:

يمكننا أن نُميّز بين الحركة والسكون من خلال قول الرماني: « لأن الحركة تمكن من إخراج الحرف
والسكون لا يمكن من ذلك » (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة
179).. ؛ فالحركة ليست بالضرورة صوتا أي مصوتا ، وإن كانت في غالب الأحيان مصحوبة بمصوّت،
والدليل على ذلك هو "ظاهرة الإخفاء" (الخاصة بالحركة لا بحرف النون)، فإن الحركة المخفأة هي التي يتم
توهين صوتها حتى يظن أن الحرف المتحرك بها ساكن، وذلك في مثل اسم "موسى" و "دلو واقد"، فهنا لا
يجوز إسكان الميم والواو (لسكون ما قبلهما)، ويحصل الإخفاء في اللهجات العربية الحديثة كثيرا وذلك
مثل (كتاب) بإخفاء الكسرة، فالكاف تختلس حركتها حتى لا يظهر صوتها وهي بزنة متحرك " (صالح ع.،
بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 284).

وبناء على هذا ، فإن الحركة هي قبل كل شيء الدفعة والنقلة العضوية والهوائية، التي يتم بها
الإدراج؛ فهي إطلاق الهواء بعد احتباسه في البواني الصوتية، فليزِم من ذلك الانتقال؛ أي "التحرك إلى
مخرج آخر، وأما السكون فهو حبس بعد إطلاق، وهو وقف لا يلزم منه الانتقال (إلا بتحريك جديد)،
والحركة كصوت هو جانب آخر (إذا لم يحصل بإخفاء)، ومن هذا الجانب الحركة المصوتة المسموعة هي من
جنس الحرف، أما حرف المدّ فهو امتداد لصوت الحركة الفيزيولوجية، فهو حرف ساكن لأنه لا يستلزم

الانتقال منه إلى حرف آخر" (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 184).

حيث يرى عبد الرحمان الحاج صالح أن هذه الوجهة من النظر يمكن أن يُعتمد عليها في إجراء عملية التركيب للكلام الاصطناعي، إذ أثبت الإحصائيون في هذا الميدان أن "حدوث الكلام لا يتم بضم الحرف إلى مصوت ثمّ ضم المصوت إلى حرف آخر وهكذا، بل بإدراج الحرف؛ أي بتحريكه مع الإتيان بحرف ساكن بعده أو استئناف حرف متحرك آخر متلو بحرف ساكن وهكذا". (صالح ع.، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، صفحة 285).

وأما الحرف المتحرك والحرف الساكن فهذا له وجود محسوس في هذا المدرج، إذ الذي أثبتته العلماء اليوم هو أن الإدراك السمعي أو الآلي للحروف لا يحصل بإدراك الحرف على حدى، إنما الذي يدرك هو الانتقال من مخرج إلى مخرج آخر أو الوقف عليه، فالنظرية العربية الخليلية هي نظرية دينامية، صورية محضة تتجلى في الأنماط الرياضية التي وضعتها في التنظير لحوسبة اللغة العربية بصفة خاصة وإعادة النظر في مناهجها التطبيقية بصفة عامة، وتحتّ على كيفية إدراج عناصر الكلام في سياق متسلسل.

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة التي تناولها العديد من الباحثين تبينت النتائج التالية:

1. أهمية ربط علم الأصوات التشريحي وعلم النطق الآلي بعلم التجويد.
2. التحليل الصوتي للغة العربية هو عبارة عن معادلات فيزيائية تنبني على القوة والضعف والحركة والاندفاعية والسكون....
3. تترتب عن المفاهيم المصطلحية للحركة والسكون عند عبد الرحمن الحاج صالح نمذجة هندسية لتحليل الصوت اللغوي، تمثّلت في تلك المصطلحات المؤلدة عن هذه الدراسة على سبيل المثال مايلي :

الوصل: فصل الصوت عن القيمة 0 و التي تساوي الحركة.

الفصل: فصل الصوت عن القيمة 1 والتي تساوي السكون.

التموقع: أخذ الصوت لموقع معين ليمثل زوج مركب داخل الدالة الصوتية .

التوزيع: توزيع الأصوات في السلسلة الكلامية .

السكون: يمثل الفراغ الدال في الإشارة الضوئية في علم المعالجة الآلية .

الموضع : نقطة انطلاقا القيمة صفر في دالة التدرج الصوتي .

الاحتواء: احتواء الحركة ذات قيمة 1 (الذي هو المصوت) في الهواء الساكن ذو القيمة 0 ليؤدي وظيفة الفونيم.

الترتيب : قواعد وشروط ترتيب الأصوات في السلسلة الكلامية (قواعد التلفظ).

وأخيرا يمكن القول أن عبد الرحمن الحاج صالح رحمه الله كان وسيظل من مؤسسي الدراسات الآلية والتكنولوجية للغة العربية من خلال دعوته لقراءة التراث العربي واستثماره في التكنولوجيا الحديثة.

قائمة المراجع:

- 1) حسان تمام ،(1990)، مناهج البحث في اللغة، دط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 2) الاستراباذي رضي الدين، (1358هـ) ، "شرح الشافية"، ط القاهرة.
- 3) النحوي الرماني (2016) ، في ضوء شرحه لكتاب سيبويه لمازن مبارك ، دط، مطبعة جامعة دمشق.
- 4) ابن الجزري شمس الدين أبو الخير ، (1421هـ - 2000م)، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833هـ) تحرير التيسير في القراءات العشر ،. المحقق: د. أحمد محمد مفلح القضاة ، الطبعة 1، الناشر: دار الفرقان - الأردن / عمان .
- 5) بلعيد صالح ، مقالات لغوية.
- 6) الحاج صالح عبد الرحمان ، (2010)، منطق العرب في علوم اللسان"، دط، منشورات الجمع الجزائري للغة العربية، دار راجعي للنشر.

(7) -، الحركة والسكون عند الصوتيين العرب <http://mogasaqr.com/>

(8) -، (2012)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج2، د.ط، موفم للنشر، الجزائر.

فاطمة الهاشمي بكوش، (2004)، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ط 1، إيتراك للنشر

والتوزيع، القاهرة.

توظيف المكتسبات اللسانية النظرية في إعداد البرامج التعليمية في المدرسة الابتدائية الجزائرية
(مادة التعبير الكتابي أنموذجا)

Employing the theoretical linguistic gains in the preparation of educational programs in the Algerian elementary school (Written expression subject as an example)

د. خليدة بن عياد

Khalida benayad

جامعة امحمد بوقرة بومرداس k.benayad@univ-boumerdes.dz

تاريخ الاستلام: 2020/12/25 تاريخ القبول: 2021/01/07 تاريخ النشر: 2021/03/15

الملخص: الكتابة مهارة تميز الإنسان عن باقي المخلوقات، وسواء كانت لأغراض فنية أو وظيفية فإنه من الضروري تدريب الفرد عليها منذ مراحله الدراسية الأولى. ولا شك أن للقراءة دور كبير في تجسيد هذه المهارة وتطورها فقد أصبح من البديهي الواضح أن علاقة تفاعلٍ وطيدة تجمع بين مهارتي القراءة والكتابة، ذلك أن التفاعل المتبادل بينهما هو الذي يسمح للمتعلمين بالتدرج في نمو قدراتهم. ومنه يعد النص انعكاسا منطقيًا لوقائع اجتماعية معينة، ما يجعل عملية اختيار النصوص التعليمية المناسبة للتلاميذ مهمة صعبة خاصة في المراحل التعليمية الأولى، وعليه تتطلب الكتابة الجيدة قراءة جيدة مراعية أمور عديدة منها ما هو نصي ومنها ما هو لغوي .

الكلمات المفتاحية: النص – التعليم – التعبير الكتابي-المدرسة –الجزائر

Abstract: Writing is a skill that distinguishes a person from other creatures, and whether it is for technical or functional purposes, it is necessary to train the individual in it from his early school stages. There is no doubt that reading has a major role in embodying and developing this skill.

Hence, the text is a logical reflection of certain social realities, which makes the process of selecting appropriate educational texts for students a difficult task, especially in the early stages of education, and therefore good writing requires a good reading taking into account many things, including what is textual and some that is linguistic

Key words: text - education - written expression - school – Algeria

المؤلف المرسل: خليدة بن عياد، الإيميل: k.benayad@univ-boumerdes.dz

1. مقدمة:

كانت العملية التعليمية ولا تزال الشغل الشاغل الذي يؤرق الآباء والمربين ويهق المعلمين والمدرسين، وهي الميدان المعرفي والمحور العلمي الذي يجتمع عليه اللساني والنفساني والاجتماعي... وضرور من العلوم الأخرى. وما كل هذه العلوم المختلفة إلا دليل على تعقد العملية التعليمية نتيجة عظم أهميتها وبالع خطورتها، فهي تستثمر معارفها وتجاربها في النشء، والخطأ فيها لا يُغتفر بل هو إن وقع تجرعت ويلاته المجتمعات أجيالا وأجيالا حتى يزول العيب أو يندثر ومع ذلك فهو يترك ندبا وآثارا جانبية. ومن أجل ذلك توصي النصوص الدينية الشرعية بضرورة القراءة لعظم فائدتها على الفرد في تدفعه للتدبر في نفسه وفيما يحيط حوله؛ استنادا لقوله تعالى: " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2)"(سورة العلق، الآية 2.1)

وأما عن تعليم اللغة تحديدا - فلوظيفتها التواصلية ولأهميتها التفكيرية والإبداعية - لا يمكن لأي مجتمع كان أن يتخلى عنها، وقد اجتهدت المناهج التربوية عالمياً لإيجاد كيفية تيسر وتبسط طريقة تعليمها واكتسابها. وعلى غرار ذلك تسعى المنظومة التربوية الجزائرية جاهدة لمواكبة التغيرات العالمية من أجل جيل قادر على تحمل تحديات الكينونة في عصر العولمة بمقومات الهوية الوطنية وثوابت الأمة الجزائرية، وتعليم اللغة العربية في مدارسها أمر ضارب في الجذور ينبع من عمق مجتمع وأصالة شعب يفرض لنفسه مكانة بين شعوب العالم.

ويعتبر التعليم الابتدائي مرحلة هامة في حياة التلميذ لما له من دور في إكساب الأبجديات الأولى للغة، وقد اعتمدت المنظومة التربوية مبدأ المقاربة بالكفاءات للتدريس ومنه فإن تدريس اللغة يتم وفق تحصيل مجموعة من الكفاءات موزعة عبر حصص مختلفة هي: فهم المنطوق -القراءة - القواعد النحوية - التعبير (الشفوي والكتابي).

وهنا يطرح سؤال محوري مفاده: كيف يمكن الجمع بين درس القراءة والكتابة مما يجعلهما متفاعلين فتنمي إحداها الأخرى؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية حاولنا في هذه الورقة الاستفادة من منجزات علم النص في قراءة النصوص تصنيفا وتحليلا، متخذين من كتب المنظومة التربوية نموذجا للتحليل والدراسة، وبالتحديد توظيف المنتج الكتابي في المستوى الثالث ابتدائي من خلال المنجزات القرائية المعدة سلفا في الكتاب وذلك بالاعتماد على دراسة النصوص وفق ثلاثة مستويات: 1-مستوى البنى الصغرى للنص 2-ومستوى البنى الكبرى في النص 3-مستوى الاستعمال في مختلف التفاعلات.

ونخلص في الأخير إلى السبب الحقيقي لانسجام النصوص التي تعد انعكاسا منطقيا لوقائع اجتماعية معينة، ما يجعل عملية التعليم مهمة صعبة في اختيار النصوص المناسبة للتلاميذ خاصة أولئك الذين لا يحملون تجربة كافية عن عالمهم، وعليه تتطلب الكتابة الجيدة قراءة جيدة مراعية أمور عديدة منها ما هو نصي (الوحدة الموضوعية والترابط المعنوي) ومنها ما هو لغوي (متعلق بالمعجم والتركيب).

2. ماهية التعبير وأهميته:

وهو كفاءة تحصيلية ختامية يتدرب عليها التلميذ في نهاية كل محور، يوظف التلميذ فيه رصيده المعجمي وفق أساليب معينة وموظفاً لرصيد نحوي مكتسب سلفاً.

وهذه الكفاءة اللغوية تدعيم للمجال التعبيري البسيط الذي يمتلكه التلميذ وحثه على الإنتاج الكتابي بمساعدة مخزونه اللغوي من جهة وما تلتقطه حواسه مختلفة من البيئة المحيطة به من جهة أخرى.

1.2. تعريف لغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور من عبر الرؤيا يعبرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها وعبر عما في نفسه: أعرب وبين بالكلام والعبارة: ما يبين ما في الضمير من الكلام "(ابن منظور ، صفحة مادة عبر) جاء في معجم المعاني أنّ عَبَّرَ فعل فنقول: عَبَّرَ / عَبَّرَ عن يعبّر، تعبيراً، فهو مُعَبِّرٌ، والمفعول مُعَبَّرٌ-عَبَّرَ عَمَّا في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام، تعبير: اسم الجمع: تعبيرات وتعابير مصدر عَبَّرَ / عَبَّرَ عن يَمْتَنَزُ بِقُوَّةِ التَّعْبِيرِ :الصِّيَاغَةُ ذَاتُ نَبَرَةٍ وَدَلَالَةٍ.....إِذَا جَارَ التَّعْبِيرُ إِذَا جَارَ وَصَحَّ الْقَوْلُ وَالْكَلَامُ لِكُلِّ شَخْصٍ الْحَقُّ فِي حُرِّيَّةِ الرَّأْيِ وَالتَّعْبِيرِ، قول، أسلوب تعبير جميل / موفق، هذا الرجل يُحَسِّنُ التَّعْبِيرَ عن نفسه، إن جاز التَّعْبِيرُ :إن صَحَّ الْقَوْلُ، بتعبير آخر: بكلام آخر يدلُّ على المعنى نفسه(المعاني، 2020، صفحة مادة عبر؛ المعاني، 2020). إذن هو تفسير لما في ذهن الفرد ووسيلة ينقل بها خبراته وتجاربه ومشاعره للآخر.

2.2 تعريف اصطلاحى:

هو وسيلة لتعويد الطلاب على التعبير عن أفكارهم في أسلوب سليم كما أنه الطريقة التي تزودهم بالكثير من المفردات ، وبواسطتها يتعودون على صوغ الأفكار(التراسي، 1971، صفحة 69) ويعرف أيضاً على أنه العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته .وعرفه بعضهم " هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون " (وليد، 2002،

صفحة 23) وهو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة بلغة سليمة، وفق مستوى فكري معين" (سعاد ، 2004، صفحة 77). من خلال هذه التعريفات يبدو أن التعبير في منظور الأكاديميين هو الكيفية التي ندرب بها التلميذ لكي يمتلك تلك المهارة المهمة التي تعينه داخل المدرسة وخارجها.

3.2. أهمية مادة التعبير:

يعتبر التعبير الغاية القصوى التي تسعى إليها تعليمية اللغات لأنه وسيلة الإفهام ووسيلة الاتصال بين الأفراد كما أنه أداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد " إن للعجز عن التعبير أثر كبير في إخفاق الأطفال وفقد الثقة بالنفس وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري." (إبراهيم ، 1991، صفحة 145)

وقبل الوصول بالمتعلم إلى حصة التعبير الكتابي يمر بعدة مراحل تبدأ بالنص حيث يبدأ التمهيد للمقطع والميدان التعليمي الذي يحمل جملة من الأفكار والمفردات التي تنتمي لنفس الحقل المعرفين إذن هو نشاط إدماجي توظف وتدمج فيه جميع المكتسبات القبلية. (وزارة التربية والتعليم الجزائرية، 2020) "تختلف وظائف نصوص القراءة في كتب الطور الابتدائي بحسب مواضيعها، وتتراوح عموماً بين التواصلية / العلمية والإيحائية، إضافة إلى مجموعة من المنظومات ذات الهدف التربوي، وتجمع هذه المنظومات بصورة عامة أشكالاً تجديدية في منظور الحداثة العربية تمس أساساً بجانب البناء والروي." (مرابي، 2007) وبذلك يظهر لنا جلياً أن مادة التعبير كنشاط مهم وضروري لجميع الفئات والمستويات التعليمية، ناهيك عن المستوى الابتدائي فهو المرحلة الحساسة والخطيرة أين يأخذ التلميذ المبادئ الأولى للتعبير.

3. العوامل المساعدة على التعبير الكتابي:

إن المتأمل للكتب اللغوية والتعليمية عامة يجد أن مادة التعبير تتأخر دائماً عن دروس لغوية سابقة، فالمعلم يسبق حصة التعبير بمحضر تحضيرية تجعل المتعلم فرداً شاعراً ومحسناً بالسياق الذي يكتب عنه وهذا بعدة طرق تطرحها المقاربة النصية المعتمدة في المنظومة التربوية، إذ يمكن أن تكون:

- نص القراءة الذي كون بأسلوب شيق ممتع للمتعلم.
- اعتماد مهارة السماع مع نص فهم المنطوق.
- اكتشاف المكتوب وتوظيف حاسة الرؤية وفك الشفرة مع نص فهم المكتوب.

- اعتماد المهارة البصرية بتأمل الصورة المرافقة لكل نص، إذ ترسم عادة بيئة شاملة للنص المرافق " موضوع التعبير يمكن أن يكون صورة تستقبلها العين أو كلمة تلتقطها الأذن، أو فكرة تثير الفضول أو ظاهرة تسترعيها العين...، بهذه الصورة يمكننا نعدد إمكانيات وفرص لا حصر لها لإثارة موضوع ما، ومن ناحية الأداء التربوي يمكن أن يكون حادث سقوط مطر خرج القسم أو صورة مطرية على الجدار، أو إماءة لقشعريرة بدن موضوع تعبير يستقطب فكرة واحدة ويصورها بأكثر من صورة". (مرابعي، 2007) ومنه فإن مهارتي الاستماع والحديث كخطوتين حسييتين هامتين يجب أن توظفا بصورة جيدة ليحصل الإفهام والتعبير، وتتجسدان في حصتي (فهم المنطوق والتعبير الشفوي) «يعتبر الاستماع والتحدث ميدانين أساسيين للتواصل الشفوي ففيهما يتم التركيز على الإصغاء والحوار تنمية مهارات الاستماع والحديث". (بن عزوز ، 2017) وإن كانت المهارتان تبدوان من الذات الشاعرة العميقة للفرد، فإن ذلك ما ذهبت إليه بعض المدارس والنظريات اللسانية التي اجتهدت وسعها في تحليل ذات المتعلم لمعرفة مصادر خروج اللغة وكيفية تشكيلها داخله.

"ظهر مجموعة من اللسانيين مثل سايبروسكينر حاولوا ربط اللغة بعلم النفس وكذا تطبيق الأبحاث اللسانية في مجال تعليم اللغة وتعلمها نظريا ومنهجيا" (حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، 2000). تنظر هذه المدرسة إلى المتعلم على أنه مجرد مستجيب لتغيرات ومثيرات طارئة تطرأ عليه في الجو التعليمي وبالتالي فدوره غير فعال إذا كان مجرد مستقبل فقط. بينما الدور الإيجابي والفعال يملكه الأستاذ الذي يملك المعرفة ويحركها. "تولي المدرسة السلوكية أهمية بالغة لتعزيز الاستجابة الصحيحة وهي الأنماط اللغوية المرغوب في اكتسابها، ونظرا لتوجه معلمي اللغة العربية السلوكيين إلى السوك اللفظي الظاهري، فإننا نجد أن جهودهم في مجال التعلم اللغوي انصبت على المهارات اللغوية الشفهية ولذلك ينعت هذا النمط من التعليم بالتعليم اللغوي الآلي". (غول ، 2017) أما النظرية المعرفية فترى أن منبع المعرفة هو الإدراك الحسي الذي يعتمد على مبدأ التنظيم والفهم. وبذلك تعطي أهمية كبيرة للعمليات الذهنية في التعلم وهذا عبر مرحلتين هي: مرحلة الاستكشاف: تفاعل المتعلمين المباشر والخبرات الهدف بالبحث والتقصي. مرحلة الإبداع: ونعني بها سعي المتعلم إلى توظيف خبراتهم الحسية والممارسات الفعلية لها عبر أنشطة ومشاريع يقدمها في الحصة بإشراف المعلم.

مرحلة التوسع: ونعني بها الاستخدام الفعلي للمفاهيم عبر الإسقاط الخارجي بتطبيق المكتسبات في الحياة العادية.

"ومن أهم الأسس التي تعتمد عليها النظرية المعرفية أثناء تدريس اللغة، الكفايات اللغوية والتي هي قدرات مكتسبة تضم جملة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات المتداخلة، والتي تسمح للمتعلم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة" (دباغ - ترزوتي، 2003، صفحة 25)

إن التلميذ (المتعلم) أثناء أداء مهام التعلم أمام عمليات كثيرة معقدة تتشابك مع بعضها البعض من أجل التحصيل المعرفي وهو الهدف المنشود، لذلك فالتلميذ يوضع أمام سياقات مختلفة تجعله يتخيل الموقف الذي يكتب عنه، كأن يلتقي بمجاهد ويتكلم عن حوار دار بينهما أو يزور حديقة الحيوانات ويعبر عما شاهده هناك أو يعرض له المعلم مشاهد متسلسلة ويعبر عنها وذلك بتحويلها من الصورة الجامدة إلى الصورة اللغوية الناطقة، ولذلك فمسألة المنبع والمصدر الذي يدفع بالتلميذ إلى التعبير فرضيات تطرحها المدارس اللسانية فمنها من تعيده إلى فكرة الشكل والمضمون (الدال والمدلول) أي صورة خارجية تتحول إلى صورة ذهنية ثم إلى صورة أكوسيتيكية صوتية، كما ذهبت إليه المدرسة البنوية السوسورية، ومن المدارس من تؤمن بفكرة الخلق المتجدد بعد أن يتلقى التلميذ المبادئ الأولى من المصدر (المعلم) وقد أشارت إليها المدرسة التوليدية التحويلية مع تشومسكي، وقد لاقت الفكرة الثانية رواجا بين الباحثين واعتمدت على أساس فكرة الفرد المبدع. "ويبدو أن للفرضية الثانية نسبة من الصحة وذلك من خلال تتبع مسألة التعبير الكتابي وإنتاجه على أرض الواقع التعليمي فالفرد ينتج - أو يطلب منه - أن ينتج مالا حصر له من التعابير الجديدة على نسق ما تعلمه سالفاً وبمعاينة بسيطة منا للواقع الإبداعي نلمس الحضور الفعلي للفرضية الثانية على اعتبار نتائج التحويل الدلالي الباهر الذي أفرزته الثورة الحداثيّة، من هذا المنطلق ينبغي لنا أن نثق في مثل هذه القدرات على أن نتوقعها بحسب المستويات التي تنتجها" (مرابعي، 2007).

وعليه فإن فكرة التحويل لحمل المعطيات التي يتلقاها المتعلم تبقى قائمة كأساس تعليمي ما لم تكن هناك عوائق فيزيولوجية مرضية أو هنّات نفسية تعيق المتعلم على الإنتاج التعبيري والكتابي.

4. نظرة المدرسة الجزائرية قديماً وحديثاً إلى مادة التعبير الكتابي:

1.4 قديماً:

لا شك أن أهمية مادة التعبير الكتابي وإنتاجه في المدرسة الجزائرية يستمد ويستلهم من أهمية المادة الأم نفسها؛ (اللغة العربية) وما مدى العناية التي تالقيها في التعليم الابتدائي "إن مادة اللغة العربية من أهم المواد المقررة على تلاميذ السنة الأولى بحيث تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية ومكوناً رئيسياً للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث" (وزارة التربية الجزائرية، 2016، صفحة 08)

ومن خلال ذلك استمد التعبير أهمية قصوى بالعناية فهو الدليل الساطع على حسن تحكم التلميذ باللغة، وجاء في المنهاج تصريح بأهميته وأهمية تلم المرحلة التعليمية "وأهميته في نظر المنظومة التربوية والهيئات المتخصصة في البلاد وهي المرحلة التي يجب أن يتحكم فيها الطفل جيداً باللغة من حيث القدرة على التعبير الشفهي وفهم المقروء والقدرة على التحرير" (وزارة التربية والتعليم الجزائرية، 2020) ونظراً لأهمية التعبير كمادة توظف المكتسبات اللغوية فقد اهتمت به المدرسة منذ القدم ، وتحديدًا منذ تأسيسها بعد الاستقلال ، وهو المعبر عنه قديماً بالإنشاء وقد ورد في مرجع اعتمدته المدرسون آنذاك أن "الإنشاء من أهم الدروس المدرسية وهو ما يعادل من حيث أهميته درس القراءة ، إنه يساعدنا على كتابة ما نعرفه بكلمات صحيحة ومختصرة ، إنه يسمح لنا بالتعبير عما نشاهده ، ونفكر فيه ، ونشعر به ، ونتمناه، ونشتهي ، إنه يسمح لنا" (عضاضة ، 1972) وقد تبين أن هذه المادة لها تأثير قوي في الحياة اليومية والعادية للفرد "إن التلاميذ لا يشعرون بمدى أهمية الإنشاء إلا ساعة يخرجون إلى الحياة الاجتماعية ، وهم عندما يعودون إلى المدارس المسائية ليتابعوا دراستهم ، فإن أول شيء يطلبونه درسه هو كتابة الرسائل، حتى إنهم يفضلون هذا الدرس على سائر الدروس " (عضاضة ، 1972)

وقد عمدت الحكومة الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة بإعطاء الأهمية والعناية لتعليم اللغة الوطنية، بعدما بقيت رهنا من الزمن حبيسة الكتابات الصغيرة، ومطاردة منبوذة من طرف المستعمر، ناهيك عن اكتساح لغة المستعمر (الفرنسية) جميع الإدارات الحكومية، والتعاملات اليومية، حينها أصبح الأمر يستدعي تكثيف الجهود الداخلية، وكذا الخارجية بتلقي يد العون من الدول العربية سواء بالمعلمين أو بالكتب الدراسية.

2.4 حديثا:

وبقيت المناهج الحديثة تسير على نفس النمط في العناية بتعليم اللغة العربية ثقافة ولغة وهوية، وسعت في الآن نفسه إلى مواكبة الحديث المستحدث فقد حاولت المناهج الدراسية التي نصّبت سنة 2003/2004 الإجابة عن السؤال الآتي: " كيف نضمن في أحسن الظروف نجاح الانتقال من النموذج القديم إلى نموذج بيداغوجي جديد في القسم بضمان إلى نموذج بيداغوجي جديد في القسم بضمان خصوصية أحدهما وتكامل الآخر؟ " (وزارة التربية والتعليم الجزائرية، 2020).

وينبغي ألا يغيب عن أذهاننا أنّ روح هذه المناهج تطرح بصورة واضحة في فلسفتها القاعدية العلاقة الاجتماعية بكلّ تعقيداتها، والطموح المتمثل في تزويد التلاميذ بكفاءات فكرية عالية. وتصميم المناهج وإنجازها يركّز على درجة التنسيق قصد ضمان الوحدة والانسجام النسقي: الانسجام بين مناهج مختلف المراحل التعليمية. وكان لزاما في بناء مضامين المناهج أن تتوخى المصمّمات التالية: -تحديد المعارف الهيكلية للمادّة التي تضمن الانسجام الداخلي المعارف والمفاهيم والمبادئ الهيكلية للموادّ. درجة الانسجام العمودي للموادّ.

تقديم وظيفي للمواد يبرز مساهمة المادّة في تحقيق الملح الشامل..... (وزارة التربية والتعليم الجزائرية، 2020)

"أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي. ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها (مهما كان المستوى والنوع) ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي(اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009).

ولقد اعتمدت المنظومة التربوية المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي مستوحى من النظرية البنائية والمقاربة النسقية، والتي تقوم على تنشيط المتعلمين في حصص الدرس وترغيبهم في التحصيل بالإقبال عليها تفكيراً وممارسة وفعلاً.

ويعتبر ميدان إنتاج المكتوب من الكفاءات الختامية لكل محور تعليمي حيث يتدرب المتعلم على كتابة النصوص المنسجمة أو تلخيصها بأسلوبه الخاص وإما مناقشة فكرة معينة والغرض من ذلك توسيع الفكر وابداء الرأي الخاص وقد ورد في المنهاج ما يلي: " في ميدان الانتاج الكتابي يكون المتعلم متحكماً في كتابة

نص منسجم في إطار مشروع الكتابة المختار أو المقترح من الأنماط المقررة وفي سياق وضعية تؤطر المهمة المطلوبة - تلخيص نص مناسب لمستوى المتعلم - توسيع فكرة أو نقدها والتعليق عليها. .." (اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009)

ويهدف البرنامج في نهاية كل مقطع إلى أن نتحصل على تلميذ يحسن " كتابة نصوص متوسطة الطول منسجمة تتكون من 40 إلى 60 كلمات أغلبها مشكولة، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط السردى في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية " (وزارة التربية الجزائرية ، 2016 ، صفحة 26)

مميزات دروس اللغة العربية في المستوى الابتدائي:

يقسم التعليم الابتدائي الجزائري إلى ثلاثة أطوار وهي:

الطور الأول: السنتان الأولى والثانية.

الطور الثاني: السنتان الثالثة والرابعة.

الطور الثالث: السنة الخامسة.

وكل تلك السنوات تحتوي على كتاب للقراءة ومجموعة من الأنشطة والتمارين اللغوية المرافقة لكل سند قرائي ويختتم عادة بنشاط إدماجي يتوافق وموضوع المقطع التعليمي المقصود، وتتميز تلك الكتب بنصوص مختلفة المواضيع ومتدرجة في مستواها اللغوي بحسب التدرج في الطور التعليمي "يتميز الكتاب بنصوص ثرية تظهر فيها خطاطة النمط السردى وتعزز مكتسبات المتعلم اللغوية في تدرجها وتنميتها خلال السنة، بالإضافة إلى احتوائه على أكثر من خمسين بالمائة من نصوص جزائرية..... مستمدة من محيط المتعلم هادفة إلى تنمية طاقاته الفكرية والسلوكية معززة للقيم ، تتميز بالحدثا والوجاهة ومناسبتها لسن المتعلمين كما تتوفر على درجة عالية من القابلية للقراءة من الناحيتين اللسانية والخطية " (وزارة التربية الجزائرية لجنة من المؤلفين، 2017-2018 ، صفحة المقدمة)

عرضت المفاهيم وفق نظام منسجم يتلاءم مع ما يتلقاه التلميذ في سنوات تدرجه، ويتجزأ برنامج اللغة في كل السنوات إلى محاور موزعة إلى وحدات وأساليب مستقاة وتراكيب نحوية وكذا الصيغ الصرفية والظواهر الإملائية والرصيد اللغوي ثم المحفوظات والإدماج (نص الإدماج + المشروع) نذكر من هلك مثال كتاب السنة الثالثة ابتدائي: المقطع الثاني مثلا: الحياة الاجتماعية

الوحدات: العيد- ختان زهير -التاجر والشهر الفضيل.

الأساليب: مؤشرات زمنية (بعدها -لما -عندما) /الصيغ والظروف الدالة على المكان (أمام بجانب على يمين على يسار / الأسماء الموصولة (التي-الذي -الذين)

التراكيب النحوية: المفرد وجمع التكسير.

الصيغ الصرفية: اسم الفاعل.

الظواهر الإملائية: التاء المفتوحة في الأسماء.

الرصيد اللغوي: الرصيد الخاص بالحلي.

المحفوظات: رمضان - الفتاة الجزائرية.

الإدماج: فرحة العائلة - إنجاز بطاقة دعوة.

5.المقاربة النصية وسيلة تعليمية:

تعتبر المقاربة النصية وسيلة علمية معتمدة تنظر إلى اللغة ككل متكامل وكعنصر شامل يدركه التلميذ من خلال النصوص القرائية المنجزة ، " تتيح المقاربة النصية للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكونة للنص التي تجعله يفهم المعاني، ويستوعب العلاقات الداخلية المتحركة في اتساقه وانسجامه ويدرك دلالة الزمان والمكان، وفق خطة منهجية متدرجة ومنظمة تضمن له إمكانية تفكيك النصوص وإعادة بنائها بمختلف أنواعها وحسب خصائصها البنائية والمعجمية." (شريف ، 2017) وتدخل المقاربة النصية في تفاعل مستمر ومتجدد مع المقاربة بالكفاءات التي تعتبر عنصرا مهما في مناهج التعليم الجزائري " كما أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا لغويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته" (وزارة التربية الوطني اللجنة الوطنية للمناهج، جانفي 2005). ومنه فالنص نقطة جوهرية تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية و الصوتية و الدلالية و النحوية والصرفية و الأسلوبية ، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية ، ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة : (فهم المنطوق ، التعبير الشفهي ، فهم المكتوب ، الإنتاج الكتابي) "بمجرد فهم المتعلم للطريقة التي تتكون بها النصوص والمنطق الذي يحكمها يستثمرها في إعادة بناء النصوص خاصة التي تتضمن عناصر الاتساق والانسجام، وتتيح له تلقي الموضوعات بشكل جيد، وإدراك الترابط بين البنيات الفرعية للنص ثم البنية الكلية للنص، أما قدرة الإنتاج فتتمكن من إنتاج موضوعات وذلك بوضع مخطط يحمل للموضوعات المبتكرة مع الحرص على

ترتيب عناصره ترتيبا منطقيا سليما، وعلى مطابقته للأنماط والنماذج النصية " (بن هادية ، 1979). ويتم تناول النص في الدرس بمعالجة البنيتين:

. **البنية الدلالية:** وذلك بمعالجة وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ لا يكون النص سوى شبكة جمل مركبة ومتراصة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل فكرة واضحة.

. **البنية النحوية:** ونعني بها الجانب التركيبي لوحداث الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا ، يُحدد الدور الوظيفي لكل كلمة.

1.5 أنماط النصوص في التعليم الابتدائي:

يقترح المنهاج مجموعة من أنماط النصوص في التعليم الابتدائي على النحو التالي:

الطور	الطور الأول		الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
النمط المعتمد	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي	الحجاجي والتفسيري

وتعتبر تلك الأنماط أهم الأنواع التي تهمّ التلميذ، فيستفيد من معرفة خصائصها ومميزاتها، ويتعلم أكثر العبارات والصياغات المناسبة في تلك المواقف كي يستعملها في الحياة اليومية، فيعتمد الطور الأول على الحوار والتوجيه، ولعل الحوار في تشكيل لغة الطفل مرحلة سابقة وضرورية في تعامله مع الغير، ويأتي بعده التوجيه الذي يعينه على أن يكون عنصرا فعالا في المجتمع بإبداء الرأي، وينتقل في الطور الثاني إلى مرحلة السرد والوصف حتى يتمكن من التعبير عما حدث له ولغيره ويصف ما رآه في بيئته فهو نوع من تطوير الإدراك وتنمية الوعي بذاته وما حوله.

6. أهمية العملية التعليمية المتكاملة:

وإذا كانت القراءة هي ما يعني المتعلمين في أهم مراحلهم التعليمية الأولى، فإن الوصول إلى مرحلة الكتابة وتطويع اللغة لأغراض شخصية وممارستها بالتعبير عن العالم الداخلي للفرد، لا يكون بإنتاج الكلمات المنعزلة أو الجمل السليمة المحدودة والمبتورة بل بتسلسل الفكرة وترباط الجمل وفق نص منسجم. ولذلك فيرى البعض أن النص لا يكفي لوحده من باب التزام المقاربة النصية منعزلة عن المقاربات الأخرى

ولا يوفر النص جميع متطلبات الكفاءة التعبيرية في التلميذ " والإشكال المطروح أن النص المحوري المقرر لا يستطيع أن يوفر الأوجه المختلفة التي تتطلبها دروس قواعد اللغة والقراءة والتعبير " (لوصيف، 2008-2007)

ولذلك نشير إلى كفاءة الأستاذ في استحضار الأساليب المساعدة في تفعيل نشاط التعبير ولا تنحصر مهمته في تمكين المتعلم من التحكم -كتابة في أنماط نصية كيفما اتفق بل عليه الحرص في توجيهه بما يجعل التلميذ قادرا على إنتاج نص وظيفي يحمل دلالة ويتوفر على مبدأ التماسك، تماشيا مع المقاربة بالكفاءات؛ الأساس التي تؤثر أن تكون التعلّيمات التي يتلقاها المتعلم ذات منفعة تأخذ بيده في حياته المدرسية والعملية.

وبعد اطلاع شامل وتحليل دقيق، قمنا بهما لجمل البرامج المقترحة في المستوى الابتدائي بأطواره الثلاث تبين لنا أهمية إيجاد عملية تعليمية متكاملة تحافظ على مبدأ التدرج والتسلسل المنطقي في تكوين لغة الطفل وبالأحرى حياة الطفل من خلال النصوص المقترحة والتعابير الموظفة في المدرسة تؤهله للحياة خارجها.

وتعتبر السنة الخامسة كنتيجة حتمية للأطوار السابقة ومرحلة ختامية للكفاءات المكتسبة سلفا تظهر فيها جميع المهارات المحصلة، لذلك يروم المنهاج الجزائري إلى طريقة أكثر نشاطا وإثارة لمخزون الطفل بمعية المعلم الذي يشجعه على السؤال من أجل امتلاك الكفاءة المستهدفة بواسطة " المقاربة النصية التي توفر الشمولية والإدماج وترفض -تفتيت- المعرفة اللغوية إلى عناصر يصعب إدراجها في سياق واحد وتساهم بيداغوجيا الإدماج في هذا التحصيل المتكامل الذي يجعل المعرفة كلاً مركباً؛ فالمتعلم الذي يدرس ظاهرة لغوية معينة من خلال نص، لا يكتشف من ورائها القاعدة النحوية فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد لغوي وإلى توظيف آليات لغوية في إنتاجه الشفهي والكتابي " (تزروتي، 2011-2012، الصفحات 162-163)

وتساهم النظرية الرصينة والمتبعة في عملية الاكتساب على ترسيخ المنهج والمعرفة لذلك يهتم المنهاج بنوعية النص وطريقة تركيبه وفق ما يعرف بلسانيات النص لبحث مدى تحقيق تلك النصوص للخواص التواصلية التداولية بمستوياته الثلاثة " تحديد البنى الصغرى (الاتساق والانسجام) وتحديد البنى الكبرى بمعرفة أنواع النصوص (الحواري-الوصفي) ثم تحديد الوظيفة والاستعمال (مدى وملاءمتها للسياقات الاجتماعية). وبعد تمحيص في هذه المستويات ندرك أهمية التدرج في التعليم وكيف أن العقل يلجأ إلى

تقسيم المعطيات من أجل تخزينها وإعادة توظيفها مرة أخرى، وبقدر ما ينشأ المتعلم على قراءة النصوص المنسجمة والمتناسكة بقدر ما تتولد لديه عناصر الربط والاسترجاع لمعطيات التعبير الكتابي. وبالاطلاع على آراء علماء المعرفة نجدهم يصرون على "اعتبار التعبير مظاهر فيزيقية تستقبل بواسطة الحواس" (فضل، 1995) وهو تعريف أقرب منه إلى التحليل الفلسفي حيث يجعل النشاط عملية غير واعية. ومن المظاهر الفيزيكية التي تعتبر ممهدة للتعبير "الكلمة المنطوقة والمرسومة" وهي تبعا لذلك تستقبل إما بواسطة الأذن أو بواسطة العين، وهنا لابد "للكلمة المنطوقة والمرسومة" من مثير يستفزها للتحقق ولن يكون هذا المثير إلا صورة أو صوتا " (مراي، 2007) وبذلك يكون التعبير حصيلة الحواس وإن سجل المعلم ضعفا أو نقصا في التلميذ استكماله وساعد على تخطي الصعوبات بتوجيه العين أو الأذن (الحواس) إلى أهم النقاط التي قد تكون أساسية في إلهام التلميذ بمادة تعبيرية. لذلك تصر المناهج الجزائرية على بيداغوجيا الإدماج حيث تتكاثف المعارف وتتحد الأنشطة التعليمية الأخرى ببعضها البعض لتخرج في النهاية طاقة تعبيرية خلاقة كامنة في الطفل يكون إما قد خزنها من قبل وإما من كفاءة طبيعية هو مستعد لها بالفطرة حسب ما أشارت إليه النظريات اللسانية المختلفة.

7. خاتمة:

وأخيرا فإن المعطيات اللسانية والنظريات اللغوية تتشكل في صورة متكاملة تظهر جليا في العملية التعليمية في كل أقطابها الثلاثة (المعلم - المتعلم - المحتوى). فمن جانب المعلم نرى أنه يتوجب عليه الاطلاع والمعرفة بكل ما يجد ويستجد في ميدان اللسانيات لأنها ذات أهمية قصوى لما لها من علاقات وارتباطات عديدة مع شتى صنوف المعرفة الإنسانية "وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية. ولذلك فإنّ الإفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة، وطرائق التلقين البيداغوجي من جهة أخرى. وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية إذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية: المتعلم-المعلم-طريقة التعليم" (حساني، 2012، الصفحات 17-18)

وأما عن المتعلم والمحتوى معا؛ فهما يتفاعلا معا وينسجما، إذ المتعلم في المستوى الابتدائي تجده يقرأ نصوصاً سردية، لأن السرد يساعده في الانسجام النفسي والعقلي مع النصوص القرائية، ولا يخفى على أحد مدى تأثير القصة على المتعلم عامة والطفل خاصة كونها تسهم في توسيع الخيال وتقوية الذهن والذاكرة فيمكن له إعادة سردها بسلاسة لغوية مع ملاحظة تثبت بعض الصيغ اللغوية المستخدمة في النصوص بكل عفوية.

"وما يمكن قوله في الأخير هو أن فعلي القراءة والكتابة، إذا ما أدرجا في سيرورة تعليمية نشطة وذات خطوات منهجية واضحة ومستندة إلى نظرية متينة، يصبحان وسيلة جيدة للتعلم، ويكتسب التلميذ من خلالهما كفاية نصية عالية على المستويين القرائي والإنتاجي" (الصبيحي، 2008، صفحة 130) ومنه فإن هذه الخطوة التعليمية - المستوى الابتدائي - تعزز من مكتسبات التلميذ وتنميها خلال مراحل متدرجة في أطواره بواسطة النصوص المشوقة المستمدة من محيطه وعالمه. فالنص ضرورة ملحة يجب الاهتمام به من عدة نواحي لكي يأتي بثماره على المعلم والمتعلم:

- تخصيص الحجم الساعي الكافي لدراسته.
- اختيار النصوص بعناية مطلقة.
- الاهتمام الشديد بحصة القراءة.
- لفت انتباه التلميذ لأهمية القراءة والمطالعة في حياته المستقبلية.
- ترغيب المتعلم في القراءة بشق الوسائل.
- الاستعداد المسبق لحصة القراءة.
- استخدام الصور المساعدة للنصوص وكل الوسائل المتاحة لذلك.

8. المصادر والمراجع:

- 1-وزارة التربية الجزائرية لجنة من المؤلفين. (2018-2017). كتاب التلميذ السنة الثالثة ابتدائي (اللغة العربية). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 2-أحمد حساني. (2000). دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 3-أحمد حساني. (2012). دبي: كلية الدراسات الإسلامية والأدبية.

- 4- أحمد مختار عضاضة . (1972). *التربية العملية التطبيقية (في المدارس الابتدائية والتكميلية)*. لبنان: مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر ط.03
- 5- الطاهر لوصيف. (2007-2008). *تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري*. رسالة دكتوراه. الجزائر، جامعة بن يوسف بن خدة.
- 6- الطاهر مرابي. (2007, 10 20). *المقاربة النصية-قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي*. تم الاسترداد من الحوار المتمدن:
www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=112483
- 7- اللجنة الوطنية للمناهج. (مارس 2009). *المرجعية العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 23 يناير 2008*. الجزائر .
- 8- المعاني. (11 04 , 2020). *المعاني لكل رسم معنى* . تم الاسترداد من معجم المعاني:
<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar>
- 9- جابر أحمد وليد. (2002). *تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الفكر ط.01
- 10- حفيظة تزروتي. (2012-2011). *تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح 2003- نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا*. رسالة دكتوراه . الجزائر ، كلية الآداب واللغات الشرقية - جامعة الجزائر ، الجزائر.
- 11- حليلة بن عزوز . (2017). *تشخيص واقع التربية والتعليم في الجزائر (من بيداغوجيا الكفاءات إلى الإصلاحات التربوية*. *المحتوى التعليمي في كتب الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية* (صفحة 78). تلمسان الجزائر: منشورات وحدة البحث تلمسان.

- 12-سورة العلق. (بلا تاريخ). القرآن الكريم.
- 13-سيدي محمد دباغ+ حفيظة دباغ - تزويقي. (2003). كتاب في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجزائر: دار القصبة ط.01
- 14-شهرزاد غول . (سبتمبر , 2017). تعليمية التعبير الشفهي في ضوء الدرس اللساني الحديث - مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا-. مجلة تاريخ العلوم، صفحة 101.
- 15-صلاح فضل. (1995). أساليب الشعرية المعاصرة. بيروت لبنان : دار الأدب .
- 16-عبد العليم إبراهيم . (1991). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . القاهرة: دار المعارف ط01 .
- 17-عبد الكريم الوائلي سعاد . (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة. رام الله: دار المشرق ط.01
- 18-علي وآخرون بن هادية . (1979). القاموس الجديد. تونس: الشركة التونسية للنشر والتوزيع ط.01
- 19-ليلي شريفي . (ديسمبر , 2017). المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط. مجلة الممارسات اللغوية العدد 25، الصفحات 43-44.
- 20-محمد ابن منظور . (بلا تاريخ). لسان العرب.
- 21-محمد الأخضر الصبيحي. (2008). مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه . الجزائر : منشورات دار الاختلاف ط.01
- 22-موسى ابراهيم الترابسي. (1971). دراسات في أساليب تدريس اللغة العربية . بغداد: دار الآداب ط.1
- 23-وزارة التربية الجزائرية . (2016). منهاج اللغة العربية . الجزائر.

24-وزارة التربية الجزائرية. (2016). منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. الجزائر.

25-وزارة التربية الوطني اللجنة الوطنية للمناهج. (جانفي 2005). مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب. الجزائر.

26-وزارة التربية والتعليم الجزائرية. (22 12 , 2020). أهداف ومناهج الجيل الثاني . تم الاسترداد من

www.education.gov.dz

نظرية التصوير الفني عند سيد قطب بين التنظير و التطبيق

The artistic photography theory of Sayed Qutb between theorizing and application

لخضر شارف

Lakhdar charef

جامعة الجزائر 1 كلية العلوم الاسلامية خروبة ، Chareflakdar5@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/12/18 تاريخ القبول: 2021/02/27 تاريخ النشر: 2021/03/15

ملخص: إن نظرية التصوير الفني تعد بحق من أبرز النظريات الحديثة في الإعجاز البياني للقرآن الكريم، وقد لعبت دورا بارزا في كشف مكامن الجمال الفني فيه، ولئن تباينت آراء النقاد والدارسين في شأن سيد قطب رحمه الله، إلا أنه يجب الاعتراف بأن الرجل كان له قدم السبق ورائدا في اكتشاف هذه النظرية. لقد اعتبر سيد قطب التصوير الفني أداة مفضلة في أسلوب القرآن الكريم، فأولاه اهتماما كبيرا سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية، وتأثرت هذه الدراسة لبيان حقيقة التصوير الفني عند سيد قطب ومراحل اكتشافه لهذه النظرية، وهو الذي أمضى حياته يبحث في جماليات النصوص وينتقد أساليبها، ويبحث عن أسرارها البيانية والبلاغية. **كلمات مفتاحية:** القرآن الكريم، التصوير الفني ، سيد قطب .

Abstract: The theory of artistic photography is truly one of the most prominent modern theories in the graphic miracle of the Holy Qur'an, and it played a prominent role in revealing the artistic beauty in it, and while the opinions of critics and scholars differed regarding Sayyid Qutb, may God have mercy on him, but it must be recognized that the man had a foot A forerunner and pioneer in discovering this theory.

Sayyid Qutb considered artistic photography as a preferred tool in the style of the Noble Qur'an, and he gave it great attention, both theoretically.

1. مقدمة:

لقد بلغت الصورة الفنية مبلغا عظيما في الدراسات النقدية والأدبية الحديثة، حتى صارت شغل النقاد الشاغل، فلا يستحسن نص ولا يستهجن إلا وفقا لها واعتمادا عليها، وأضحت ركنا ركينا وأساسا متينا في المفاضلة بين النصوص الأدبية، وصارت أداة مثلى في إبراز ما وراء المعاني من ظلال وصور. ويعد سيد قطب رحمه الله من أوائل الأدباء والنقاد المعاصرين الذين اهتموا بالصورة الفنية شكلا ومضمونا، فراحوا ينظرون لها ويضعون لها الحدود والتعريفات والأسس والأركان. وبعد صولات وجولات لسيد قطب في ميادين اللغة والأدب تطلعت نفسه وهفت إلى قراءة جمالية فنية للقرآن الكريم من خلال الصورة الفنية وأبعادها وظلالها، فخرج على الناس بكتابه "التصوير الفني في القرآن" وفي هذا الكتاب عرض نظريته والتي خلص من خلالها إلى أن الصورة هي القاعدة المثلى والمطرقة للقرآن الكريم، وأسلوبه المفضل في عرض وبسط موضوعاته وتحقيق أهدافه. يقول رحمه الله: "...إن حقيقة جديدة تبرز لي وهي أن الصورة في القرآن ليست جزءا منه يختلف عن سائره، إن التصوير هو قاعدة التعبير في هذا الكتاب الجميل..." [سيد قطب ص9] ومن خلال هذا تبرز بين أيدينا إشكالت عدة أبرزها: ما حقيقة التصوير الفني عند سيد قطب رحمه الله؟ وكيف تبلورت هذه النظرية عنده؟ وما هي أهم مراحل تطور البحث في جماليات القرآن عند سيد قطب؟

2. الصورة الفنية:

إن مصطلح الصورة الفنية كان قد ظهر في المناهج النقدية الغربية في بدايات القرن العشرين، أما في الأدب العربي فلعل سيد قطب رحمه الله هو رائد هذا النوع من النقد بلا أدنى شك، وإن حاول الكثير من المفكرين والأدباء ولدواعي فكرية وسياسية نسبة هذا الفضل لغيره، ولا يعذر من هؤلاء إلا من يرى أن سيد قطب استعمل هذا الاصطلاح في حدود ضيقة لم تلم بجميع حيثيات الصورة. وقبل هذا وذاك لابد من الوقوف على الصورة الفنية وأهم تعريفاتها.

1.2 تعريف الصورة في اللغة:

تستعمل مادة (ص و ر) في معانٍ عدّة مختلفة ومتباينة حتى قال ابن فارس (395 هـ): "وليس هذا الباب بباب قياس ولا اشتقاق" اهـ فهي تطلق على الخلق والشكل والنوع والصفة والحقيقة (ابن فارس ص580)... ومعانٍ أخرى كثيرة لكن تبقى أهمها بالنسبة لموضوعنا هذا: التمثال والتمثّل والوهم

والتوهم لما لهما من علاقة وطيدة بالمفهوم الاصطلاحي، يقال تصورت الشيء إذا مثّلت صورته وشكله في الذهن و توهمته فيه.

الصورة في القرآن الكريم:

وردت مادة (ص و ر) ست مرات في القرآن الكريم مرتين بصفة الفعل الماضي، الأول: (صوركم) في قوله تعالى: (الله الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ قَرَارًا وَالسَّمَاءَ بِنَاءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُورَكُمْ وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ) (غافر) 58

الثاني: (صورناكم) في قوله تعالى (وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ لَمْ يَكُن مِنَ السَّاجِدِينَ) (الاعراف) 11

ومرة بصيغة اسم الفاعل (المصور) كما في قوله تعالى: (هو الذي يصوركم في الأرحام كيف يشاء لا إله إلا هو العزيز الحكيم) (آل عمران) 06

ومرة بصورة الجمع (صوركم) في آية سورة غافر السابقة، ومرة بصيغة المفرد (صورة) في قوله تعالى (في أي صورة ما شاء ركبك) (غافر) 58

ومجمل كلام المفسرين أن هذه الألفاظ تدور حول معنى الخلق والإيجاد والتركيب والشكل والهيئة

والصفة ولكن ما ينبغي تسجيله ها هنا أنّ التشكيل والتصوير مرحلة متباعدة وتالية للخلق إذا أريد بهما معان مختلفة، ولعل التصوير في غالب استعماله متعلق بصفات زائدة على مطلق الآدمية من ذكورة وأنوثة وحسن وقبح وسعادة أو شقاء.

2.2 تعريف الصورة في الاصطلاح:

إنّ المتتبع لتعريفات الصورة الفنية المتداولة بين المفكرين والأدباء والنقاد المنتشرة في الكتب والبحوث والدراسات الأدبية والبلاغية يأخذ العجب من تعددها وكثرتها أولاً، ومن تباينها واختلافها ثانياً، حتى ليصعب على الواحد منا أن يقف على المعنى الحقيقي والمفهوم القاعدي (المبدئي) للصورة الفنية من خلال هذه التعريفات فقط

يقول الأستاذ إبراهيم أمين الزرزموني: " يكاد يكون هناك إجماع على صعوبة إيجاد تعريف شامل للصورة... (الزرزموني ص91)، ويقول الأستاذ علي علي صبح: " فالوصول لمعنى الصورة ليس باليسير الهين، ولا السهل اللين، ومن قال ذلك، فقد احتجبت عنه أسرار اللغة وجمالها المكون المستتر، وروحها المتجددة النامية، وليس لها — كما عند المنطقة — حدود جامعة، ولا قيود مانعة " (علي صبح ص5)

وهناك تعريفات عدة للصورة نورد منها:

1. الدكتور علي البطل عرفها ب: "تشكيل لغوي مكوّن من الألفاظ والمعاني العقلية والعاطفة والخيال" (علي البطل ص30)
 2. الدكتور عبد القادر الرباعي عرفها ب: "مظهر خارجيّ جلّبه الشاعر أو الكاتب ليعبر به عن دوافعه وانفعالاته" (عبد القادر الرباعي ص14)
 3. علي صبح عرفها أيضا ب: "الصورة الأدبية هي التركيب القائم على الإصابة في التنسيق الحي لوسائل التعبير التي ينتقيها وجود الشاعر - أعني خواطره ومشاعره وعواطفه- المطلق من عالم المحسات ليكشف عن حقيقة المشهد والمعني في إطار قوي تام محس مؤثر على نحو يوقظ الخواطر والمشاعر في الآخرين". (علي صبح ص149)
 4. محمد حسن عبد الله عرفها ب: "صورة حسية في كلمات، إستعارية إلى درجة ما، في سياقها نغمة خفيضة من العاطفة الإنسانية، ولكنها أيضا شُحنت - منطلقة إلى القارئ - عاطفة شعرية خالصة، أو انفعالا". (محمد حسن عبد الله ص32)
 5. عبد القادر الرباعي عرفها أيضا ب: "والصورة ابنة للخيال الشعري الممتاز الذي يتألف - عند الشعراء- من قوى داخلية تفرق العناصر وتنشر المواد ثمّ تعيد ترتيبها وتركيبها لتصبها في قالب خاص حين تريد خلق فن جديد متحد منسجم والقيمة الكبرى للصورة الشعرية في أنها تعمل على تنظيم التجربة الإنسانية الشاملة للكشف عن المعنى الأعمق للحياة والوجود المتمثل في الخير والجمال من حيث المضمون والمبنى بطريقة إيجابية مخصصة". (عبد القادر الرباعي ص9)
- هذه جملة من التعريفات يستطيع المطلّع عليها التأكد من تعددها وتباينها وصعوبة الجمع بينها حتى ليكاد يشعر الواقف عليها أنها تُعرّف أشياء متعددة ومختلفة لا مُعرّفًا واحدًا.
3. أسس نظرية التصوير الفني وأركانها:

التصوير الفني عند سيد قطب قائم على أربعة أسس: التخيل والتجسيم، التناسق بين مختلف جزئيات الصورة، الحياة الشاخصة، الحركة المتجددة لكن سيد قطب عليه رحمة الله لما أراد تفصيل نظريته،

جعل هذه الأسس الأربعة ركنين اثنين، أولهما التخيل والتجسيم، وأدرج تحته الحياة الشاخصة والحركة المتجددة، وثانيهما التناسق الفني الذي توسّع في بحثه وفصّل في جزئياته.

1.3 التخيل والتجسيم:

والمقصود به ما تشعّه العبارات من صورٍ متخيلة، ومن أفكار ومواقف وحوادث مشخصة ومجسمة، تنبض بالحركة والجدّة والحياة ...

يقول عليه رحمة الله: (قليل من صور القرآن هو الذي يعرض صامتاً ساكناً - لغرض في يقتضي الصمت والسكون - أما أغلب الصور فيه حركة يرتفع بها نبض الحياة، وتعلو بها حرارتها. وهذه الحركة ليست مقصورة على مشاهد القصص والحوادث، ولا على مشاهد القيامة، ولا صور النعيم والعذاب، أو صور البرهنة والجدل. بل إنها لتلحظ كذلك في مواضع أخرى لا ينتظر أن تلحظ فيها.

ويجب أن ننبه إلى نوع هذه الحركة، فهي حركة حيّة مما تنبض به الحياة الظاهر للعيان، أو الحياة المضمرّة في الوجدان. هذه الحركة التي نسميها " التخيل الحسي "، وهي التي يسير عليها التصوير في القرآن لبث الحياة في شتى الصور، مع اختلاف الشيات والألوان. (سيد قطب ص 72)

فالتخيل الحسي الذي يقوم عليه التصوير في القرآن، يُقصد به حياة النص والحركة التي تشعها العبارة ... أما التجسيم فهو ما يلحق المعنويات المجردة، فيبرزها النص القرآني في شكل أجسام وأشخاص ومحسوسات، وقد يجتمع في النص الواحد كل من التخيل والتجسيم، وهذا هو الغالب على التصوير في القرآن، وفي الأسلوبين كليهما نبض الحياة والجدّة والحركة، يقول عليه رحمة الله: (وظاهرة أخرى تتضح في تصوير القرآن وهي " التجسيم ": تجسيم المعنويات المجردة، وإبرازها أجساماً أو محسوسات على العموم. وإنه ليصل إلى مدى بعيد، حتى ليعبر به في مواضع حساسة، يحرص الدين الإسلامي على تجريد كل التجريد، كالذات الإلهية وصفاتها، على أن طريقة ' التجسيم ' هي الأسلوب المفضل في تصوير القرآن، مع الاحتراس والتنبيه إلى خطورة التجسيم في الأوهام. (سيد قطب ص 87)

2.3 التناسق بين جزئيات الصور:

هذه هي القاعدة الثانية التي يقوم عليها التصوير الفني في القرآن الكريم، فالتناسق والتناسب في القرآن الكريم بين سورته المختلفة، وبين بداية ذات السورة ونهايتها، وبين آياتها، وبين فواصلها، والتناسق بين الألفاظ والمعاني، وبين المواضيع والأغراض المختلفة وغيرها من أنواع التناسق العجيب، الذي لن نجد لفظاً ولا عبارة أو اصطلاحاً لوصفه سوى كونه معجزاً، يستحيل أن يصل إليه كلام البشر أو يبلغ مستواه

... وقد تعرض له القدماء وتحدثوا عنه طويلا، وسيد يقر بهذا سبق، وهذا الفضل، ولكنه كما قال، وقف هذا الجهد دون الوصول إلى نماذج أخرى من التناسق أكثر عمقا ودقة، وأكثر بيانا وبلاغة وإعجازا. يقول عليه رحمة الله: (والتناسق ألوان ودرجات، ومن هذه الألوان ما تنبه إليه بعض الباحثين في بلاغة القرآن، ومنها من لم يحسسه أحد منهم حتى الآن). (سيد قطب ص77)

منها ذلك التنسيق في تأليف العبارات، بتخير الألفاظ، ثم نظمها في نسق خاص، يبلغ في الفصاحة أرقى درجاتها. وقد أكثروا من القول في هذا اللون، وبلغوا غاية مداه، بل تجاوزوا الصحيح منه، إلى التملح الذي لا ضرورة له !

ومنها ذلك الإيقاع الموسيقي الناشئ من تخير الألفاظ ونظمها في نسق خاص. ومع أن هذه الظاهرة واضحة جد الوضوح في القرآن، وعميقة كل العمق في بناؤه الفني، فإن حديثهم عنها لم يتجاوز ذلك الإيقاع الظاهري، ولم يرق إلى إدراك التعدد في الأساليب الموسيقية، وتناسق ذلك مع الجوّ الذي تطلق فيه هذه الموسيقى، ووظيفتها التي تؤديها في كل سياق.

ومنها تلك النكت البلاغية التي تنبّه لها الكثيرون، من التعقيبات المتفكة مع السياق، كأن تجيء الفاصلة: " وهو على كل شيء قدير " (الملك1) (بعد كلام يثبت القدرة، والفاصلة: " إن الله عليم بذات الصدور" (آل عمران ص119) بعد كلام في وادي العلم المستور وكأن يعبر بالاسم الموصول لتكون جملة الصلة بيانا لعلّة الجزاء مثل: " إن الذين كذبوا بآياتنا واستكبروا عنها لا تفتح لهم أبواب السماء ولا يدخلون الجنة حتى يلج الجمل في سم الخياط.."(الاعراف 40) وكأن يعبر بلفظ " الرب " في مواضيع التربية والتعليم مثل: "اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علّم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم"(العلق من 1 إلى 5) بينما يعبر بلفظ: "الله" في مواضع التأييد والتعظيم مثل: "إن الله عنده علم الساعة وينزل الغيث ويعلم ما في الأرحام" (لقمان 34).. وكما يظهر اسم الجلالة، أو يضمّر لغرض يقتضيه السياق. وكما يقدم ويؤخر، ويصل أو يفصل، ويطلق أو يقصر، ويستفهم أو يقرر... إلى آخر المباحث البلاغية المعروفة... وفيهم من يعد هذا أقصى مظاهر البلاغة في تعبير القرآن !

ومنها ذلك التسلسل المعنوي بين الأغراض في سياق الآيات، والتناسب في الانتقال من غرض إلى غرض. وبعضهم يتمحل لهذا التناسق تمحلاً لا ضرورة له، حتى يصل إلى حد من التكلف، ليس القرآن في حاجة إلى شيء منه".

ويستمر رحمه الله في سرد أمثلة للتناسق التي طالها بحث القدماء ثم يخلص للقول: "ومع أن الخصائص التي طرقوها حقيقة وقيّمة، فإنها لا تزال أولى مظاهر التناسق التي يلمحها الباحث في القرآن، ووراءها آفاق أخرى لم يتعرضوا لها أصلاً، فيما عدا ظاهرة الإيقاع الموسيقي، فهي أحد هذه الآفاق العالية. ولكنهم كما قلت، وقفوا عند مظاهرها الخارجية". (سيد قطب ص 89)

وفي ختام بحثه يذكر أنّ الذي يهيمه من هذا التناسق الذي يمتاز به القرآن الكريم كله، هو ما وقف دونه القدماء، وهو على وجه الخصوص ما يتعلق منه بالتصوير الفني فقط حيث يقول: "ولما كان التصوير في القرآن مسألة لم يعرضوا لها قط، بوصفها أساساً للتعبير القرآني جملة، فقد بقي التناسق الفني في هذا التصوير بعيداً عن آفاق بحثهم بطبيعة الحال". (سيد قطب ص 90)

والمتعلق بالتصوير الفني أدقّ واعمق من جميع ما تكلموا فيه. ولكن هذا كله إنما ينتهي إلى تناسق المعاني والأغراض. والبحث في هذا النطاق مهما دق وارتفع يبقى في معزل عن أجمل وأبدع وسائل القرآن في التعبير، وهو التصوير.

3.3 مراحل في النظر في جماليات النص القرآني:

بحث سيد هاته المراحل في فصل خاص تحت عنوان (كيف فهم القرآن) في إحدى عشرة صفحة

ويمكن حصرها في مراحل ثلاث :

أ/ مرحلة النزول أو مرحلة التذوق الفطري: لقد شعر العرب بإعجاز البيان القرآني، ولكنهم لم يعبروا عنه باسم التصوير أو البلاغة أو نحو ذلك وإنما سمّوه سحراً وشعراً وكهانة وهم أكثر الناس - وأولهم - معرفة و يقيناً أنّ هذه التسميات لا تناسبه، بل إنّ الذي يمتاز به القرآن الكريم شيء آخر فوق هذا وذاك، عزفوا عن تسميته، حتى لا يثبتوا ويقرّوا بعجزهم عن مبارات القرآن في الميدان الوحيد الذي يحسنونه، ألا وهو ميدان البيان وجودة الكلام ... أمّا المؤمنون، فقد أخذ بيان القرآن بلبهم، فأقروا بإعجازه، ولّبوا ندائه، فأسلموا، واكتفوا في معرفة مكن الإعجاز وسببه بأن علموا أنه كلام الله سبحانه وتعالى خالق البشر، فهو ولا بدّ فوق كلامهم، يقول رحمه الله: "لقد تلقوه مسحورين، يستوي في ذلك المؤمنون والكافرون: هؤلاء يسحرون فيؤمنون، وهؤلاء يسحرون فيهربون. ثم يتحدث هؤلاء وهؤلاء عما مسّهم منه، فإذا هو حديث غامض، لا يعطيك أكثر من صورة المسحور المبهور، الذي لا يعلم موضع السحر فيما يسمع من هذا النظم العجيب، وإن كان ليحس منه في أعماقه هذا التأثير الغريب.

فهذا عمر بن الخطاب يقول في رواية: " فلما سمعت القرآن رَقَّ له قلبي فبكيت ودخلت الإسلام " ويقال في رواية عنه إنه قال: " ما أحسن هذا الكلام وما أكرمه !".

وهذا الوليد بن المغيرة يقول وهو كافر بمحمد والقرآن، لا يهتم بحبه أو بموالاته: " والله إن له لحلاوة، وإن عليه لطلاوة، وإنه ليحطم ما تحته، وإنه يعلو وما يعلى ". ثم يقول: " ما هو إلا سحر يؤثر. أما رأيتموه يفرِّق بين الرجل وأهله وولده ومواليه؟ ". (سيد قطب ص 25)

ثم يقول: " هذا كله يقال، وهذا كله يقع، فلا تجد فيه صورة واضحة عن الجمال الفني في القرآن الكريم. فالقوم في شغل عن بيان هذه الصورة بما يملونه منها في نفوسهم، وما يحسونه منها في شعورهم. وهم حيارى مضطربون، أو ملبون مهعطون. وتلك مرحلة التذوق الفطري للفنون ". (سيد قطب ص 26)

ب/ مرحلة البدايات الأولى للتفسير والنظر في النص القرآني: في هذه المرحلة ابتعد الأوائل عن البحث في جماليات النصّ القرآني، لأن الكثير منهم كان يخشى ويتحاشى التفسير أصلاً، مخافة الوقوع في الإثم، والتقول على الله ما لم يقله أو يقصده، واقتصر من تكلم في التفسير على بيان أسباب النزول، وتفسيرات موجزة مقتضبة تفي بغاية المعنى الإجمالي للنص... وحتى القليل الذين تعرضوا للحديث عن أسلوب القرآن وروعة بيانه تناولوه بطريقة ذوقية ذاتية، بعيدة عن النقد العلمي المؤسس، خاصة وأن تلك المرحلة لم يكن النقد الأدبي قد تقعد وانضبط بقوانينه واصطلاحاته ومبادئه، بل كان في غالب الأحيان أحكاماً ذوقية، تعبر بكلام عام عن إعجابها أو استهجانها للنص الأدبي، دون بيان وجه هذا الحكم وسببه...

ج/ مرحلة العلوم المتخصصة (التفسير والبلاغة): أما التفسير فيرى سيد أنه أضعاف فرصة الوقوف على سرّ الجمال الفني للقرآن الكريم، بسبب خوضه وتوسعه في المباحث الفقهية والكلامية والنحوية وغيرها من العلوم الذهنية المجردة، التي صرفتهم عن الوقوف على أسرار جمال القرآن الكريم. يقول عليه رحمة الله: "ثم أخذ التفسير ينمو ويتضخم ابتداءً من أواخر القرن الثاني، ولكن بدلاً من أن يبحث عن الجمال الفني في القرآن الكريم أخذ يغرق في مباحث فقهية وجدلية، ونحوية وصرفية، وخلقية وفلسفية، وتاريخية وأسطورية. وبذلك ضاعت الفرصة التي كانت مهيأة للمفسرين لرسم صورة واضحة للجمال الفني في القرآن. واستثنى من هؤلاء المفسرين الزمخشري وذكر أنه وقف مرات عدّة، وفي آيات كثيرة وشئ على بعض جوانب جماليات النصّ القرآني، لكنه لم يتوصل إلى معرفة القاعدة التي تجمع ذلك الجمال كلّ ألا وهي التصوير..." (سيد قطب ص 27)

أما البلاغيون وعلماء الإعجاز فيذكر سيّد رحمه الله أنّه كان من المفروض أن يكتشفوا سرّ جمال القرآن بحكم تخصصهم، ولكن ذلك لم يحدث، لأنهم شغلوا أنفسهم بمباحث "عقيمة" حول اللفظ والمعنى وأيّهما تكمن فيه البلاغة، كما أنّ غلبة القواعد المنطقية، والتوسع في التفريعات والاصطلاحات والحدود .. كلّ ذلك حال دون الوقوف والوصول إلى مكن وسرّ جمال النصّ القرآني، يقول رحمه الله: "بقي الباحثون في البلاغة وفي إعجاز القرآن، وكان المنتظر أن يصل هؤلاء - وقد خلّى بينهم وبين البحث في صميم العمل الفني في القرآن- أن يصلوا إلى ما يصل إليه المفسرون، ولكنهم شغلوا أنفسهم بمباحث عقيمة حول " اللفظ والمعنى" أيهما تكمن فيه البلاغة، ومنهم من غلبت عليه روح القواعد البلاغية، فأفسد الجمال الكلي المنسّق، أو انصرف عنه إلى التقسيم والتبويب، ووصلوا في هذا وذلك في بعض الأحيان، إلى درجة من الإسفاف لا تطاق". (سيد قطب ص 29)

ويضرب أمثلة وشواهد لبلاغيين كيف تعاملوا مع بعض النصوص فائقة الجمال، وكيف لم ينتبهوا للتصوير فيها، وعدّلوا عنه لمعانٍ لا ترتقي لجمال وأهمية التصوير. يقول رحمه الله: "فانظر إلى تعبير جميل كهذا التعبير: " ولو ترى إذ المجرمون ناكسو رؤوسهم عند ربهم " (السجدة 11) هذا التعبير الذي يرسم صورة حيّة للخزي في يوم القيامة، ويصوّر هؤلاء المجرمين شخوصاً قائمة يتمالها الخيال، وتكاد تبصرها العين لشدة وضوحها وتسجيل هيئتها "ناسكو رؤوسهم" وعند من؟ " عند ربهم" فيخيّل للسامع أنّها حاضرة لا متخيلة ... هذه الصورة للهلل لا تساوي من باحث في البلاغة إلا أن يقول: " وأصل الخطاب أن يكون لمعيّن، وقد يترك إلى غير معيّن، كما تقول: فلان لقيم إن أكرمته أهانك، وإن أحسنت إليه أساء إليك. فلا تريد مخاطبا بعينه، بل نريد أن أكرم وأحسن إليه، فتخرجه في صورة الخطاب ليفيد العموم، أي إن سوء معاملته غير مختص بواحد دون واحد. وهو في القرآن كثير كقوله تعالى: " ولو ترى إذ المجرمون ناكسو رؤوسهم عند ربهم " أخرج في صورة الخطاب لما أريد العموم للقصد في تفضيع حالهم، وأنها تناهت في الظهور حتى امتنع خفاؤها فلا تختص بها رؤية راء، بل كل من يأتي منه الرؤية داخل في هذا الخطاب " (سيد قطب ص 29 30)

وبهذا تطوى تلك الصورة الفنية الحية، وتنتهي إلى أن يكون " تفضيعاً لحالهم التي تناهت في الظهور".

ثمّ كما فعل مع المفسرين يستثني رجلا واحدا يقول رحمه الله: "الذي ذكرناه هناك، بلغ غاية التوفيق المقدر لباحث في عصره، هو " عبد القاهر الجرجاني". فلقد أوشك أن يصل إلى شيء كبير في كتابه " دلائل

الإعجاز" لولا أن قصة " المعاني والألفاظ" ظلت تحايل له من أول الكتاب إلى آخره، فصرفته عن كثير مما كان وشيكا أن يصل إليه، ولكنه على الرغم من ذلك كله كان أنفذ حساً من كل من كتبوا في هذا الباب على وجه العموم، حتى في العصر الحديث .." (سيد قطب ص 29 30) ثم ضرب سيد أمثلة لبعض دراسات عبد القاهر الجرجاني ومباحثه البلاغية كحديثه الرائع والشيّق عندما تعرض لقوله تعالى (اشتعل الرأس شيباً) وقوله (وفجّرنا الأرض عيونا) ويعلق سيد على كلّ ذلك بقوله: رحم الله "عبد القاهر" لقد كان النبع منه على ضربة معول فلم يضربها. إن الجمال في " اشتعل الرأس شيباً" (مرم 04) " وفجّرنا الأرض عيونا" (القمر 12) هو ذلك الذي قاله من ناحية النظم، وفي شيء آخر وراءه، هو هذه الحركة التخيلية السريعة، التي يصورها التعبير: حركة الاشتعال التي تتناول الرأس في لحظة، وحركة التفجير التي تفور بها الأرض في ومضة. فهذه الحركة التخيلية تلمس الحسّ وتثير الخيال، وتشرك النظر والمخيلة في تذوق الجمال، وهي في " اشتعل الرأس شيباً" أوضح وأقوى، لأن حركة الاشتعال هنا حركة ممنوحة للشيب، وليست له في الحقيقة، وهذه الحركة هي عنصر الجمال الصحيح، ويدل على ما نقول، إن الجمال في قولك: " اشتعل البيت نارا" لا يقاس ولا يقرب من قول القرآن: " اشتعل الرأس شيباً"، ففي التعبير بالاشتعال عن الشيب جمال، وفي إسناد الاشتعال إلى الرأس جمال آخر، يكمل أحدهما الآخر، كان هذا الجمال الباهر! وهذا هو الذي وقف دونه عبد القاهر، وإن كان يبدو أنه كان يحسّه في ضميره، ولا يصوّره كاملاً في تعبيره. وليس لنا على أية حال أن نطالبه بالتعبير في لغة عصرنا الأخير ... يرحمه الله !

ويخلص إلى الحديث عن السبب الكامن وراء عدم اكتشاف القدماء للتصوير الفن، الذي يعتبره سيد السر الأول والعنصر الأساسي في جمال القرآن، ويقر أنه تناول النص القرآني بطريقة مجزأة، وعدم البحث عن نظرية جمالية عامة تشمل القرآن كله... يقول رحمه الله: "وأياً ما كانت تلك الجهود التي بذلت في التفسير، وفي مباحث البلاغة والإعجاز، فإنها وقفت عند حدود عقلية النقد العربي القديمة، تلك العقلية التي تتناول كل نص على حدة، فتحلله وتبرز الجمال الفني فيه إلى الحد الذي تستطيع —دون أن تتجاوز هذا إلى إدراك الخصائص العامة في العمل الفني كله. (سيد قطب ص 34).

4. خاتمة:

إن سيد قطب رحمه الله، قد توصل دون من سبقه من علماء البلاغة والنقد العرب إلى اكتشاف أسلوب التصوير الفني في القرآن الكريم، أو على الأقل إلى هذا التوسع الكبير والتفصيل الدقيق في الحديث عن التصوير، سواء من الناحية النظرية، بما سطره من تعريف التصوير وبيان أركانه ودوره في النقد الأدبي

الحديث في كتابه: "التصوير الفني في القرآن الكريم" و "النقد الأدبي أصوله ومناهجه" أو من الناحية التطبيقية لما حاول تتبع تصوير القرآن في جميع سوره وآياته في كتابه "في ظلال القرآن" و "مشاهد القيامة في القرآن".

لقد أمضى سيد حياته يبحث في جماليات النصوص وينتقد أساليبها، ويبحث عن أسرارها البيانية والبلاغية، ولما أراد أن يقرأ القرآن الكريم قراءة جمالية فنية لم يجد وسيلة مثلى كالتصوير الفني ويمكننا تحديد معالم نظريته في نقاط ثلاث :

- 1- التصوير هو قاعدة التعبير القرآني الأولى والأساسية، وأن الصور في القرآن ليست جزءا منه يختلف عن سائره، بل هي القاعدة الأساسية المتبعة في جميع الأغراض، فيما عدا غرض التشريع .
- 2- التصوير هو الأسلوب المفضل للقرآن، فالقصة، ومشاهد القيامة، والنماذج الإنسانية، والمنطق الوجداني في القرآن، مضافا إليها تصوير الحالات النفسية، وتشخيص المعاني الذهنية، وتمثيل بعض الوقائع التي عاصرت الدعوة المحمدية ... تؤلف على التقريب أكثر من ثلاثة أرباع القرآن من ناحية الكم. وكلها تستخدم طريقة التصوير في التعبير. فلا يستثنى من هذه الطريقة إلاّ مواضع التشريع.
- 3- التصوير هو مكن الإعجاز البياني في القرآن الكريم، وإن الإعجاز في موضوعات وأغراض القرآن الكريم عند سيد قطب عليه رحمة الله كامن في طريقة عرضها التصويرية.

5. قائمة المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم برواية ورش عن نافع .

- 1- إبراهيم أمين الزرزموني، الصورة الفنية في شعر علي الجارم، دار قباء للطباعة

القاهرة، ط 1، 2000م

- 2- ابن فارس، معجم المقاييس في اللغة ، دار الفكر لبنان، كتاب الصاد باب الصاد

..

والواو وما يمثلها

- 3- سيد قطب , مشاهد القيامة في القرآن , دار الشروق , بيروت — دار الثقافة

الدار البيضاء .

- 4- سيد قطب، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق القاهرة/ ط 19 2002م

1423 هـ.

- 5- سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، دار الشروق، الطبعة الثانية. 2002م

- 6-عبد القادر الرباعي، الصورة الفنية في النقد الشعري دراسة في النظرية والتطبيق، دار العلوم للطباعة الرياض، ط1 س 1989م
- 7-عبد القادر الرباعي، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، دار العلوم للطباعة، الرياض ط1 1989م
- 8-علي البطل، الصورة في الشعر العربي حتى أواخر القرن الثاني للهجري، دار الأندلس بيروت الطبعة الثانية 1983م
- 9-علي علي صبح: الصورة الأدبية تاريخ ونقد دار إحياء الكتب العربية القاهرة.
- 10-محمد حسن عبد الله، الصورة والبناء الشعري، دار المعارف القاهرة، (د ط)، (د.س.).

فاعلية منصات التعليم الرقمي الإلكتروني موودل moodle في تحقيق الجودة العلمية في
الجامعات الجزائرية

—جامعة محمد بوضياف المسيلة أنموذجا—

The effectiveness of digital e-education platforms moodle in achieving
scientific quality in Algerian universities
- University Muhammad Boudiaf Al-Masila-

رابح بن علي

Rabah Ben Ali

كلية الآداب واللغات-جامعة المسيلة-الجزائر

Rabah1055@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/02/17 تاريخ القبول: 2021/03/02 تاريخ النشر: 2021/03/15

ملخص:

شهدت اللغة العربية انفجارا هائلا وتقدما ملحوظا في مختلف مجالاتها العلمية؛ فأصبح من الحتمي أن تواكب التطور التكنولوجي، ويعدّ الحقل التربوي التعليمي أهم المجالات التي تستوجب إيجاد بيئة رقمية تفاعلية غنية بالتطبيقات الإلكترونية المعتمدة على أسس وآليات الحاسوب التي تيسر عملية التعليم والتعلم من خلال وسائل التعليم الإلكترونية المختلفة كالكتب الإلكترونية والمكتبات الرقمية، وقد لاقت هذه التقنية استحسان كثير من الباحثين في الجامعات العربية عامة والجزائرية على وجه الخصوص لما له من أهمية بالغة في رفع مؤهلات وكفاءة المتعلمين التنافسية، ولا يكون ذلك إلا باستخدام المنصات الإلكترونية منها منصة موودل التي تمثل أفضل بيئات التعلم الإلكتروني.

كلمات مفتاحية: الحقل التعليمي، التعليم الإلكتروني، كفاءة المتعلمين، الجامعات العربية، منصة موودل.

Abstract:

The Arabic language witnessed a huge explosion and noticeable progress in its various scientific fields, so it is inevitable to keep pace with the technological development, and the educational field is considered the most important magazine that requires the creation of interactive digital

environment rich in electronic applications ,it is based on computer bqses and mechanisms that facilitate learning and education, through various e-learning methods such as e-books and digital libraries, this technology has been favored by many scholars in Arab universities in general and in Algeria in particular, because of its great interest in raising the qualifications and only by targeting electronic platforms, including the MOODLE platform, which represents the best of e-learning environments.

Keywords: educational field, e-learning, learner competence, Arab universities, Moodle platform.

المؤلف المرسل: رابح بن علي، Rabah1055@gmail.com

1. مقدمة:

إنّ البحث في كنهه تطوّر الأمم والحضارات التي يشهد لها التاريخ بتقدّمها العلميّ والفكريّ، وانطلاقا من المسلّمات التربويّة التي سطرّها المشتغلون في الحقل التربويّ والتي تبحث في معايير تطوير التعليم؛ حظي تعليم اللّغة العربيّة بحصة الأسد، وكان محطّ اهتمام كثير من الباحثين في الحقل العلميّ التعليميّ، لما له من أهميّة بالغة في تربية الأجيال، وتطوير العلم يقتضي بالضرورة تطوير الأمم، فقد بذل العاملون في المجال التعليميّ جهودا كثيرة لتطوير التعليم ومواكبتها مع متطلّبات العصر، وإيجاد الحلول لنقائص كثيرة شهدها التعليم بشتى أنواعه، وضع الباحثون في حقل تعليم اللّغات مختلف المعايير العلميّة التي ترمي إلى تحقيق معايير الجودة، والتهوؤ بالتّعليم في المؤسسات الجامعيّة، وتزامن ظهور التّغيرات العلميّة على التّعليم مع استمراريّة النّقائص التي ما انفك العلم يشهدها وكان بمثابة الدّافع الرئيس للتّفكير في إيجاد الحلول والاستراتيجيّات التي تدعو إلى ترقية التّعليم العالي، وتزامنا مع جائحة كورونا انتشر التّعليم الإلكترونيّ على نطاق واسع، وأصبح الحلّ الوحيد لاستمرار التّعليم، لذا سعى بعض الباحثين إلى دراسة حيثيّاته وجعله ركيزة أساسيّة لاستمراريّة التّعليم والتّعلّم في ظلّ هذه الظروف الصحيّة، وتمثّل منصّات التّعليم الإلكترونيّ مودل، نقلة نوعيّة علميّة عرفها التّعليم الإلكترونيّ، فهي وسيلة علميّة تقنيّة تجمع بين أقطاب العمليّة

التعليمية التعليمية في جانب إلكتروني علمي، من شأنه تقريب المحاضرات للباحثين، بصورة علمية تواكب مستواهم العلمي، ومتطلبات العصر، ونسعى من خلال هذا المقال إلى البحث في فاعلية منصات التعليم الإلكتروني موودل في تطوير التعليم الإلكتروني وتعليم اللغة العربية، كإجابة للإشكالية التالية: كيف تسهم منصات التعليم الإلكتروني موودل في ترقية التعليم وتحقيق الكفاءة اللغوية بالجامعة الجزائرية؟ وقد شملت الدراسة مجموعة من المستجوبين في فئة الطلبة من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كنموذج لهذه الدراسة، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي، والتحليل والإحصاء كإجراء لهذه الدراسة.

2. مفهوم التعليم الإلكتروني :

التعليم الإلكتروني نوع من أنواع التعليم التي تتسم بالحدثا والمعاصرة، وهو التعليم عن بعد «ويعرف على أنه عملية اكتساب المهارات والمعرفة خلال تفاعلات مدروسة مع المواد التعليمية التي يسهل الوصول إليها عن طريق استعمال برنامج للتصفح مثل برنامج نتسكيب Netscape أو برنامج إنترنت إكسبلورير (Internet Explorer بن سليمان الخليفة، دت)، «وهو تعليم قريب من مفهوم التعليم المعتمد على الإنترنت ولكنه يختلف عنه في أنه يستخدم تقنية الإنترنت، ويضيف إلى ذلك أدوات يتم فيها التحكم في تصميم و تنفيذ وإدارة وتقويم عملية التعليم والتعلم، باستخدام برامج مثل WebCT، وهو في حقيقته شكل من أشكال التعليم عن بعد، و يمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب و الشبكات و الوسائط المتعددة و بوابات الإنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين» (الهيقي، دت، صفحة 4)، فهو نوع من أنواع التعليم التي من شأنها تقريب المعلومات للمتعلمين، حتى يتفاعل المطلع عليها مع الدروس عن بعد في صورة أسبوعية مبتكرة وفي وقت قياسي «ولاشك في أن التعليم الإلكتروني هو الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتي تسخر أحدث ما توصل إليه التقنية من أجهزة وبرامج في عمليات التعليم، بدءا من استخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية و استخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الفصلي والتعليم الذاتي، وانتهاء ببناء المدارس الذكية و الفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور

والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال تقنيات الإنترنت والتلفزيون التفاعليّ» (الهيّتي، دت، صفحة 4)، فهو بديل علميّ عن التّعليم الحضوريّ التقليديّ، ووجوده لا يحذف التّعليم الإلكترونيّ ولا ينكر ميزاته العلميّة التي شهدتها الأجيال السابقة، ولا يمكن الابتعاد عنه أو تجاوزه، لكن من الأفضل المزاوجة بين التّوعين، وكان ظهور التّعليم الإلكترونيّ متزامنا مع متطلّبات العصر، والتكنولوجيا الحديثة التي شهدها العالم والتي استوجبت تطوير التّعليم في الجامعات، لما يعرفه من نقائص، ناتجة عن المنهاج والمادّة العلميّة المقدّمة في المحاضرة، والتّعليم الإلكترونيّ «منظومة تعليميّة لتقدم البرامج التّعليميّة أو التدريبية للمتعلّمين أو المتدريّين في أيّ وقت وفي أيّ مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتّصالات التفاعليّة لتوفير بيئة تعليميّة تعلّمية تفاعليّة متعدّدة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدّراسيّ أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدّد اعتمادا على التعلّم الذاتيّ والتّفاعل بين المتعلّم والمعلّم تلازم التّطوّر التكنولوجيّ المتسارع وثورة في المعلومات أفضت إلى التّراكم المعرفيّ الأمر ترك بصماته على مناحي الحياة المختلفة ولعلّ التّعليم الإلكترونيّ كان أبرزها في إطار الأنظمة التّعليميّة المختلفة لقد تسارعت خطى هذا الشّكل التّعليميّ حيث أصبح منافساً جدياً لأشكال التّعليم الأخرى وفي مقدّماتها التّعليم إيّاها في بعض المفاصل الأساسيّة تماشيّاً مع التقليديّ بل متجاوزا المتغيّرات الهائلة التي وفرتها وسائل الاتّصالات الحديثة التي كانت إحدى ثمار ثورة التكنولوجيا الحاصلة في زمن المتغيّرات الحديثة» (الحوالي و الحولي، 2012، الصفحات 6-8)، ويرجّح بعض الباحثين سبب هذه التّناقض إلى طبيعة الطريقة التي تقدّم بها الدروس في الجامعة، ونلاحظ إقبال بعض المتدريّين على الأجهزة الذكيّة والتّكنولوجيا لذا لا بدّ من تقريب التّعليم للباحث، وجعله مصاحبا له في كلّ الأوقات حتّى يكون في قلب الحدث، مطّلا على كلّ حيثيات البحث العلميّ، وتطلّعاته المستقبلية التي من شأنها تكوين إطار في مجالات علميّة مختلفة.

3المراحل التي مر بها التعليم الالكتروني:

مرّ مفهوم التّعليم الإلكترونيّ بعدّة مراحل؛ هي كالآتي:

1.3 المرحلة الأولى؛ التعلّم عن بعد :

وهي أولى المراحل التي شهدتها التّعليم الإلكتروني؛ والتي تهدف أساسا إلى تحصيل المعرفة اللغوية عن بعد باستخدام مختلف الوسائط التّعليميّة؛ «حيث تمّ توظيف تقنية الاتّصال في التّعليم عن بعد منذ ظهور الإذاعة فخصّصت الإذاعات العالمية برامج تعليميّة، مثل هيئة الإذاعة البريطانيّة BBC، كذلك استغلّت منظمة الصّحة العالميّة الإذاعات الإقليميّة في الدّول الفقيرة لنشر التّوعية الصّحية والبيئيّة عبر موجات الأثير، وتطوّر الأمر بعد ذلك إلى ظهور إذاعات تعليميّة، ثمّ ظهر التلفزيون في الخمسينات من القرن التاسع عشر، ووظف في نفس السياق، ثمّ وظّفت التّقنيّات الأخرى مثل السّينما والفيديو والتّسجيلات الصّوتية، وأصبح ما يطلق عليه التّعليم عن بعد باستخدام حقائب التّدريب والتّعليم، وظهرت الجامعة المفتوحة والتي تقدّم التّعليم عن بعد، وأوّل جامعة في هذه المجال الجامعة البريطانيّة المفتوحة في بريطانيا في نهاية الستينات من القرن التاسع عشر» (الحولي و الحولي، 2012، الصفحات 6-7).

2.3 المرحلة الثانية؛ التّعليم المعتمد على الحاسب:

يعتمد التّعليم الإلكترونيّ في هذه المرحلة على الحاسوب كأهمّ وسيلة علميّة تعليميّة، «وقد اتّسع هذا المفهوم بعد ظهور أجهزة الحاسب الدّقيق في مطلع الثمانينات من القرن الماضي، وظهرت عدّة استخدامات للحاسب في التّعليم» (الحولي و الحولي، 2012، صفحة 7) ومنها ما يلي: (الحولي و الحولي، 2012، صفحة 7)

- التّعلّم المعزّز بالحاسب: وهو تفاعل بين المتعلّم ونظام الحاسب يصمّم لتعلّم الطّالب، وقد كان مقتصرًا على برمجيات التّدريب والممارسة، ثمّ تطوّر ليشمل العديد من أنماط وصيغ التّعليم الأخرى.

- التّعليم المدار بالحاسب: وهو عبارة عن استخدام الحاسب كمادّة تعليميّة يتمّ فيه تدريس الحاسب كمادّة تعليميّة وهو مجال يخصّ -في الغالب- فئة مهتمّة بعلوم الحاسب والمعلوماتيّة، كالمختصّين في كليّات علوم وهندسة الحاسب الآلي.

• استخدام الحاسب كأداة: ويعني استخدام المعلّم للحاسب كأداة تدريس، واستخدام الطالب للحاسب كأداة تعلّم وهذا يشتمل على تشكيلة واسعة من العتاد الماديّ والبرمجيات ومن أمثلة البرمجيات؛ برامج معالج النصوص، وقواعد البيانات، والجداول الرياضية، وغيرها من البرمجيات الأخرى، يضاف إلى ذلك أجهزة الماسح الضوئيّ، والكاميرا الرقمية، وغيرها من أجهزة العتاد الماديّ.

3.3 المرحلة الثالثة؛ التّعليم المعتمد على تقنية الإنترنت:

مع الانتشار الواسع لمستخدمي الشبكة العالمية أصبح من الحتميّ توظيفها في مختلف المجالات العلميّة، واعتمادها في العمليّة التّعليميّة؛ «ونظرا لأنّ الإنترنت مجموعة من الشّبكات العالمية المتّصلة بملايين الأجهزة حول العالم والتي تنقل المعلومات الهائلة بسرعة فائقة، فإنّ أبرز ما تقدّمه شبكة الإنترنت في العمل التربويّ الخدمات الآتية:

- البريد الإلكترونيّ (Mail Electronic)
- نظام المجموعات الإخبارية (new News Groups, Usenet, Net)
- برامج المحادثات (Internet Relay Chat)
- التّحاور بالصّوت والصّورة (Conferencing Video)
- الأبحاث المعزّزة بالحاسب (Assisted –Computer Research)
- الشبكة العنكبوتيّة (www)
- خدمة نقل الملفات (FTP)، وقد تمّ توظيف هذه الخدمات وغيرها الكثير والتي توفرّها شبكة المعلومات العالمية لتوصيل المعلومة من المعلّمين إلى المتعلّمين» (الحولي و الحولي، 2012، الصفحات 7-8)

4.3 المرحلة الرّابعة؛ التّعليم الإلكترونيّ:

وهو الأكثر استخداما في الجامعات، خصوصا في الفترة التي عرفت انتشار جائحة كورونا، «وهو تعليم قريب من مفهوم التّعليم المعتمد على الانترنت ولكنّه يختلف عنه في أنّه يستخدم تقنية الانترنت،

ويضيف إلى ذلك أدوات يتمّ فيها التّحكم في تصميم وتنفيذ وإدارة وتقويم عمليّة التّعليم والتّعلم، باستخدام برامج مثل WebCT أو Blackboard...إخ» (الحولي و الحولي، 2012، صفحة 8)

4. خصائص تكنولوجيا التعليم :

تتميز تكنولوجيا التعليم بمميّزات عديدة نذكرها كما يأتي: (الزاجي، 2012م، الصفحات 38-

39)

1.4 التفاعليّة:

تعني الحوار بين طرفي العملية التّعليميّة للمتعلم والبرنامج، ويتمّ التّفاعل بين المستخدم والعرض من خلال واجهة المستخدم التي يجب أن تكون سهلة، حتى تجذب انتباه المستخدم فيسير في المحتوى ويتلقى تغذية راجعة كما أنّ هذه الخاصية توفّر بيئة اتّصال ثنائيّة على الأقلّ.

2.4 الفرديّة:

من الخصائص الهامة وهي تمثّل التّغلب على الفروق ما بين المتعلّمين، والوصول بهم إلى مستوى تعليميّ واحد من الإتقان وفق لقدرات ولاستعدادات كلّ منهم، وذكائه والقدرة على التّفكير والتذكّر والاسترجاع.

3.4 التنوع:

توفير مجموعة من البدائل والخيارات التّعليميّة أمام الطّالب، وتمثّل في الأنشطة والمواد التّعليميّة كما تتمثّل في مستويات المحتوى، وتعدّد أساليب التّعليم.

4.4 التّكامل:

يؤثّر بشكل مباشر على نتائج الطّلبة، فالاعتماد على هذه التكنولوجيا ومعرفة التّنسيق فيما بينها من خلال عرض الصّور والرّسومات والصّور...إلخ، ممّا يشكّل مزيجاً متجانساً يجذب انتباه المتعلّم ويحقّق الهدف التّعليميّ.

5.4 الكونية:

تتيح فرصة الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم، وذلك باستخدام شبكة الإنترنت كما مكّنت تكنولوجيا التعليم من تطوير العمليّات التّعليميّة المفتوح ومختلف أنواع التّعليم عن بعد.

5. أسباب الاعتماد على التّعليم الإلكترونيّ:

يلجأ بعض الدّارسين والباحثين للتّعليم الإلكترونيّ من أجل تيسير عمليّة التّعليم، وتقريبها من القارئ في صورة عصريّة مبسّطة، لذلك «فإنّ ثقافة المعلومات المبنية على الحاسوب تغزو كلّ مرفق من مرافق الحياة، فاستطاعت هذه الثقافة أن تغيّر أوجه الحياة المختلفة في زمن قياسيّ، ثم ولدت الشبكة العالميّة الإنترنت من رحم الثقافة فأحدثت طوفانا معلوماتيّاً، وأصبحت المسافة بين المعلومة والإنسان تقترب، وأمّا زمن الوصول إليها فأصبح بالدّقائِق والثواني، فكان لزاماً على كلّ مجتمع يريد اللّحاق بالعصر المعلوماتيّ أن ينشئ أجيالاً لتعلّم الحاسوب وتقنياته ويؤهلها مع التّغيرات المتسارعة في هذا العصر (الشريفي، دت، صفحة 2)، ويمكن استخلاص هذه الأسباب فيما يأتي: (عبد العزيز، 2004م، صفحة 8)

- ضرورة مواكبة التّربية لتطورات العصر المتسارعة.
- أدّت ثورة المعلومات والاتّصالات إلى مراجعة شاملة ودقيقة لأسس عملية التّعليم والتّعلّم، فلم يعد الهدف تحصيل المعرفة والمعلومات لفترة محدودة، بل أصبح تحصيلها واستمرارية الاستفادة منها وتوظيفها في حلّ مشكلات المجتمع هو الأهمّ.
- تغيير دور المعلّم جذرياً من كونه مصدراً، إلى منسّق للمعرفة ومثير لحبّ الاطّلاع لدى الطّلاب.
- أصبح التّعلّم ذاتياً فخرج من مجرد كونه تلقّي للمعلومات إلى البحث عنها.
- استخدام شبكة الإنترنت يحدث مخاوف من إحداث تمازج ثقافيّ وفقدان للهويّة الوطنيّة والتّحدي هنا قدرة التربية على الحفاظ على الهويّة الوطنيّة والثقافيّة أمام كلّ هذا الانفتاح.

• أن تكون الدول العربية منتجة للتكنولوجيا التي تستعملها بكل ما تحتويه من برمجيات ونظم تشغيل مواقع وتعليمية ومحركات بحث.

6. الدراسة الميدانية:

قمنا في هذه الدراسة بإعداد استبانة علمية، تحوي مجموعة تساؤلات حاولنا من خلالها جسّ النبض وتقصّي مختلف النتائج التي من شأنها إيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي يطرحها التعليم الإلكتروني عبر منصات مودول كنموذج وعينة لهذه الدراسة، شملت عينة الدراسة استجواب مختلف الطلبة من جامعة المسيلة، كونها الرائدة في المجال الرقمي في الجامعات الجزائرية على غرار مختلف الجامعات الأخرى.

1.6. تحليل البيانات الشخصية:

النسبة	العدد	الجنس
29,41	5	ذكر
70,58	12	أنثى
%100	17	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول المرفق أعلاه، أنّ نسبة الإناث المستجوبين في هذه الاستبانة تفوق نسبة الذكور، وهو ما تشهده بعض الجامعات، حيث أنّ أغلبية الذكور لا يختارون الأدب لدراسته في الجامعة، لذلك نلاحظ نقصهم الملحوظ في أغلب الجامعات، ويتراوح سنّ المستجوبين في هذه الاستبانة بين 20، 22، 26، إلى 27، وسنمثل لها في هذه الدائرة النسبية:

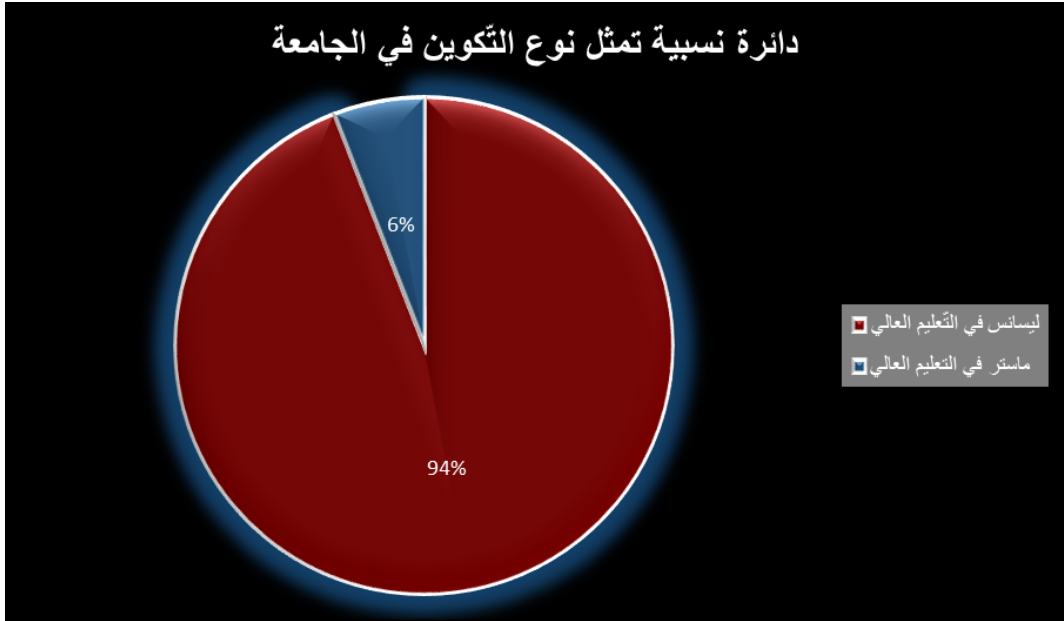
دائرة نسبية تمثل جنس المستجوبين ونسبته المئوية



النسبة	العدد	نوعية التكوين العلمي والتربوي
94,11%	16	ليسانس في التعليم العالي
5,88%	1	ماستر في التعليم العالي
100%	17	المجموع

يمثل الجدول المرفق أعلاه نوعية التكوين في الجامعة، وقد تنوّع بين شهادة الليسانس في التعليم العالي، وتكوين في الماستر في التعليم العالي، حيث يفوق عدد المستجوبين الذين يحضّرون لشهادة الليسانس، عدد المستجوبين الذين يحضّرون لشهادة الماستر في التعليم العالي، إذ بلغ عدد طلبة الليسانس المستجوبين 16 طالبا، وقد بلغت نسبتهم المئوية 94,11%، في حين تم استجواب طالب واحد فقط من الطلبة الذين يحضرون لشهادة الماستر، وتقدر نسبته المئوية 5,88%، وكان اختيار طلبة الليسانس متعمّدا كونهم من يمارسون التعليم الإلكترونيّ بصفة كبيرة، كما نعلم بأن طلبة الماستر يدرسون سداسيا واحدا فقط، كون

السداسي الثاني مخصّص لإعداد مذكرة التخرج، لهذا ركّزنا على طلبة الليسانس، وقد أضاف بعض المستجوبين تكوينا آخر مارسوه في حياته العملية من قبيل: أستاذ تعليم ابتدائي بالمدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، ومنهم من يملك شهادة مدربة أطفال، وينتمي كل المستجوبين إلى تخصص علمي واحد هو اللسانيات العامة، وفيما يلي تمثيل للنسب المئوية في دائرة نسبية:



2.6 تحليل الأسئلة الخاصة بالتعليم الإلكتروني وفق منصات موودل الرقمية:

المؤشر	العدد	النسبة
جيد	6	35,29%
ممتاز	00	00%
متوسط	11	64,70%
المجموع	17	100%

يمثل الجدول أعلاه تقييم الطلبة للتعليم الإلكتروني وفق منصات موودل، والملاحظ أن أغلب

الطلبة وصفوا التعليم الإلكتروني وفق منصات موودل بالمتوسط، وبلغ عددهم 11 طالبا لتكون النسبة

المثوية لهذا العدد 64,70%، أما بقية الطلبة فقد كانت رؤيتهم للتعليم الإلكتروني بواصلة منصات موودل جيدة وبلغ عددهم 6 طلبة، لتبلغ نسبتهم المثوية 35,29%، في حين صفة الممتاز لم يتم اختيارها من قبل الطلبة، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّ التعليم الإلكتروني لا يمكن وصفه بالبديل النهائي أو الكلي الذي يعوض التعليم التقليديّ.

يهدف التعليم الإلكترونيّ إلى تحقيق جملة من المهام العلمية التي من شأنها خدمة الباحثين في شتى التخصصات العلمية، وقد قمنا بسؤال الطلبة عن هذه الأهداف؛ فأجمع الطلبة على أن التعليم الإلكترونيّ يهدف إلى تسهيل عملية البحث العلمي، التعلّم عن بعد دون الحاجة إلى التنقل، تسهيل إيصال المعلومة، وتكمن الأهداف أيضا في الاطلاع على العديد من الثقافات لكونه يحمل كثيرا من المعلومات، بالإضافة إلى توسيع دائرة البحث العلميّ إلى التقنيّات الإلكترونيّة.

سألنا الطلبة عن تقييمهم للتعليم الإلكترونيّ بجامعتهم مقارنة بالجامعات الأخرى، وهل التعليم في الجزائر مواكب لتطورات العصر مقارنة مع التجارب العلميّة في الدول المتقدّمة، فكانت الإجابات كما يلي:

- بالنسبة لجامعة المسيلة فهو ممتاز، والتعليم في الجزائر مزال بعيد عن مواكبة تطورات العصر.
- جيّد نوعا ما وهو فكرة جيدة لكن يعاني الطلبة من صعوبة في الفهم، لكن من ناحية أخرى عدم الذهاب إلى المكاتب.
- نعم التطور الذي يلحق بالنسبة للجامعات الأخرى ضعيف وأرى أنّ التعليم في الجزائر بدأ يتواكب مع مقارنة التجارب العلمية المتقدمة
- التعليم الإلكترونيّ بجامعة محمد بوضياف ممتاز مقارنة مع جامعات أخرى أمّا بالنسبة للتعليم في الجزائر فهو في الدرجات الأخيرة مقارنة بالدول المتقدمة.

أدت ثورة المعلومات والتكنولوجيات الحديثة إلى مراجعة دقيقة وشاملة لأسس عملية التعليم، ذلك أنّ الهدف لم يعد منكبا على تحصيل المعرفة وجمع المعلومات فقط، بل أصبحت منبعًا وظيفيًا في حلّ

مشكلات المجتمع وهو الأهم"، وقد سألنا الطلبة - من خلال هذا القول- إلى إبراز أهم المشكلات التي ذللتها تكنولوجيا التعليم، فكانت معظم إجاباتهم ترمي إلى أن التعليم الإلكتروني كان الحل الأمثل لتقصير المسافة البعيدة، وتذليل صعوبة البحث وتوفير الوقت، وتعدّ منصة موودل فكرة جيدة للتواصل مع الأساتيد، بحيث عرف التعليم الجامعي مشكلات كثيرة ذللتها تكنولوجيا التعليم، من خلال منصات رقمية تعليمية عديدة، منها التقليل من المجهودات الكتابية الورقية، التي تجعل الباحث يكتسب الكم الهائل من المعلومات، وقد أضاف بعض الطلبة اقتراحات لتطوير التعليم الإلكتروني، تجسد في تطبيق المعلوماتية في المدارس ولكن على الدّول حل المشكلات الأصل، وتوفير مراكز مجانية للطلبة والتلاميذ من أجل التّواصل مع الأساتيد.

3.6 تحليل نتائج السؤال الخاص بتقديم الاقتراحات الاستشارية المناسبة وذات الجودة الدقيقة

لإنتاج برمجيات علمية من شأنها تطوير التعليم الإلكتروني وتحسين منصات موودل:

قدّم الطلبة المستجوبين مجموعة من المقترحات تمثلت في الاستعانة بطلبة الإعلام الآلي في الإشراف على منصات موودل، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على وجود بعض النقائص في منصات موودل، والتي تستوجب اهتمام المسؤولين بحلّ هذه المشكلات، أضاف الطلبة أيضا بعض الاقتراحات كإضافة فيديوهات للأساتذة وشرح الدروس في المنصة، مع تطوير شبكات الاتصال الإنترنت، وإنشاء قاعات إنترنت مجهزة ومكيفة بأجهزة وبرمجيات في الجامعات لدعم الباحث وتعليمه.

4.6 تحليل نتائج السؤال الخاص بالمزاوجة بين التعليم الإلكتروني والتعليم العادي:

النسبة	العدد	المؤشر
70,58%	12	نعم
29,41%	5	لا
100%	17	المجموع

يمثل الجدول المرفق أعلاه رأي الطلبة في المزاوجة بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، إذ بلغ عدد الطلبة الذين يشجعون المزج بين التعليمين 12 طالبا، حدّدت نسبتهم المئوية ب 70,58%، وهي نسبة لا بأس بها، أم عدد الطلبة الذين أجاب بلا فقد بلغ عددهم 5 طلبة، قدّرت نسبتهم المئوية ب 29,41%، وهو يرون عدم الاعتماد على التعليم الإلكتروني بصفة كلية كونه لا يؤدي الغرض والهدف التعليمي، وكان تحليلهم على ذلك عدم استيعابهم للكّم الهائل من المحاضرات المقدمة في المنصّات التعليميّة الرقمية.

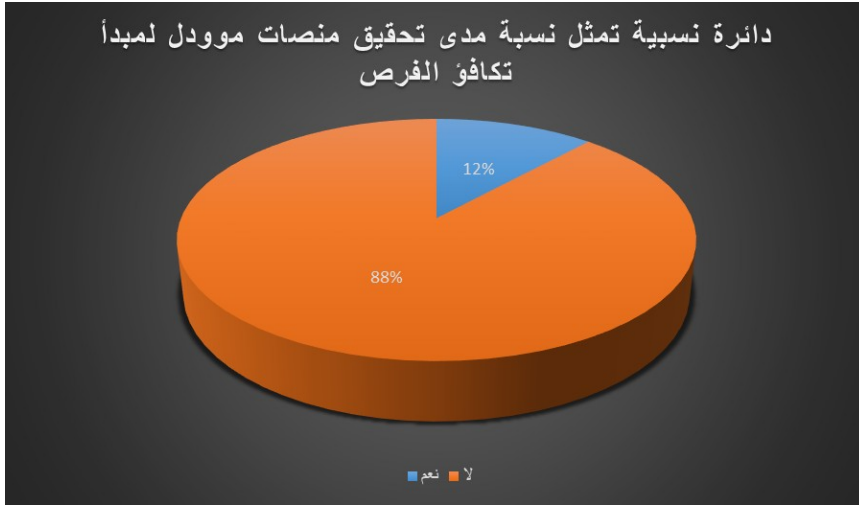
5.6 تحليل نتائج السؤال الخاص بتوضيح كيفية تسهيل منصّات التعليم عن بعد عمليّة التّواصل مع الأساتيد :

أجمع الطلبة على أنّ المنصّات تساعدنا على التّواصل مع الأساتذة دون الحاجة إلى التنقّل والبحث عن الأستاذ في الجامعة، من خلال التّواصل معه عبر البريد الإلكترونيّ وصفحات مودل، إيصال البحوث سريعا فسهّل علينا العمليّة، بالإضافة إلى إرسال العروض والبحوث العلميّة والدروس دون التنقّل إلى الجامعات، ومن مميّزاتها أيضا تقليص وتخفيف معاناة الباحث والأستاذ، مع جودة المطبوعات والدروس.

7.6 تحليل نتائج السؤال الخاصّ بكيفية استخدام منصّات مودل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والفروق الفردية بين الطلبة:

المؤشر	العدد	النسبة
نعم	2	11,76%
لا	15	88,23%
المجموع	17	100%

يمثل الجدول المرفق أعلاه رأي الطلبة في إمكانية توظيف منصات مودول في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وكان عدد الطلبة الذين يوافقون هذا الرأي طالبين فقط، قدّرت نسبتهم المئوية ب 11,76%، أما بقية الطلبة فقد كان رأيهم معارض لهذه الفكرة وبلغ عددهم 15 طالبا، إذ يمثلون نسبة 88,23%، وهو ما يفتد الفرضية القائلة بضرورة توظيف منصات مودول لتحديد الفروق الفردية بين الطلبة الجامعيين، وسنمثل لهذه النسب المئوية بالدائرة النسبية الآتية:



8.6 تحليل نتائج الأسئلة الخاصة بالأستاذ ومواكبته لمعايير التعليم الرقمي:

• الأستاذ مكّون فعلا ومؤهل للتدريس عن بعد:

إجاب الطلبة بأنّ هذه الفرضية تتحقّق حسب الأستاذ وكفاءته، فنعم يستطيع الأستاذ الاستعانة بالتدريس عن بعد ولكن إن كان مؤهّلا للعمل بأجهزة الكمبيوتر والإنترنت، وكانت آراء الطلبة نسبية، لأنّ بعضهم يرى أنّ الأستاذ غير مكّون، ولا بدّ من إقامة تكوين تعليمي في هذا المجال.

• ضرورة تكوين الأستاذ في مجال التعليم الرقمي:

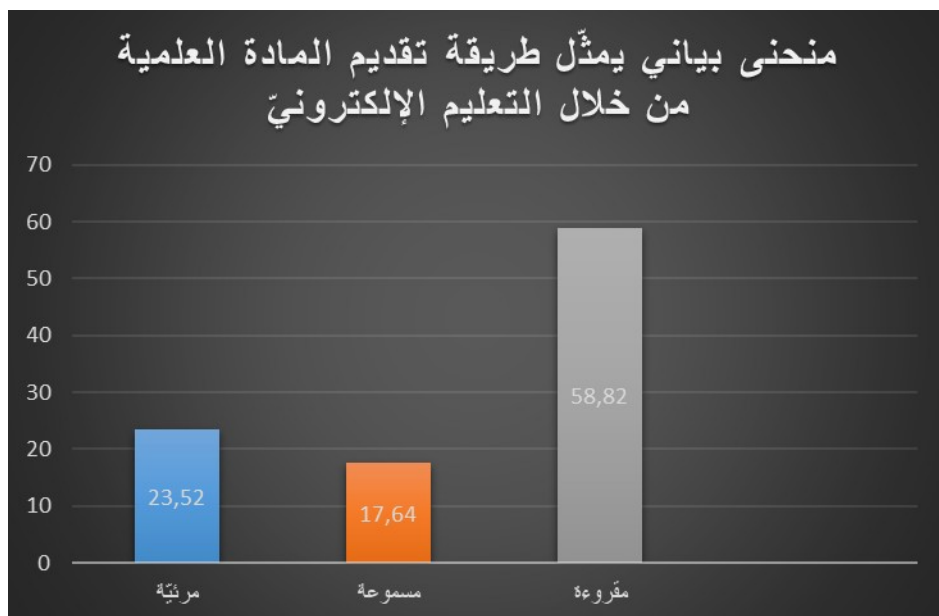
أيد الطلبة هذه الفرضية كونها تمثل شرطا أساسيا لنجاح التعليم الإلكتروني، وتحقيق الكفاءة اللغوية للطلبة، نعم فهذا وهو ما تسعى وزارة التعليم العالي لتحقيقه.

• الطريقة التي يقدّم بها الأستاذ المادة العلمية تكون:

الطريقة	العدد	النسبة
مرئية	4	23,52%
مسموعة	3	17,64%
مقروءة	10	58,82%
المجموع	17	100%

يمثل الجدول السابق الطريقة التي يقدم بها الأستاذ مادته العلمية عبر المنصات الرقمية، حيث

أجاب بعض الطلبة أن الأستاذ يقدم مادته العلمية بطريقة مرئية وبلغ عددهم 4 طلبة، قدرت نسبتهم المئوية ب 23,52%، أما تقديم المادة العلمية سمعا (بطريقة مسموعة)، فقد وقع الاختيار عليها من قبل " طلبة، بلغت نسبتهم المئوية 17,64%، لتحظى الطريقة المقروءة ببقية العدد وقدر ب 10 طلبة، بلغت نسبتهم المئوية 58,82%، ومن الأفضل اجتماع الكيفيات الثلاث؛ (المرئية، المسموعة، المقروءة) حتى تترسخ المعلومة للطلّاب، وسنمثل لهذه النسب المئوية في المنحنى البياني التالي:



9.6 تحليل نتائج السؤال الخاص بالطريقة التي يراها الطالب مناسبة وتعود بالنفع على الطالب:

يرى الطلبة أن هناك طرق عديدة ولكن طريقة المشروع هي الأنسب وهذه تعتمد على التجارب

وعلى المسموع والملموس والمرئي.

10.6 تحليل نتائج الفرضية القائلة بإمكانية تفعيل منصّات موودل لعملية التفاعل بين المتعلمين

والمعلمين من خلال تبادل الخبرات العلمية :

أثبت الطلبة المستجوبين في الاستبانة صحة هذه الفرضية، إذ يرى أغلبهم أن منصّات موودل

تقول بتسهيل التواصل بين طرفي العملية التعليمية، لأنه عبر منصة يكتسب الطالب خبرة ومعلومات

جديدة تمكّنهم من الإقبال الكبير والفهم اليسير للمادة المعرفية.

11.6 تحليل نتائج الأسئلة الخاصة بمستوى الطالب:

• تحليل نتائج السؤال الخاص بمدى اطلاع الطالب على منصّات موودل فقط، وإمكانية اطلاعه

منصّات رقمية أخرى:

النسبة	العدد	المؤشر
29,41%	5	نعم
70,58%	12	لا
100%	17	المجموع

يمثل الجدول المقدم أعلاه عدد الطلبة الذين يكتفون بالاطلاع على منصّات موودل فقط، وعدد

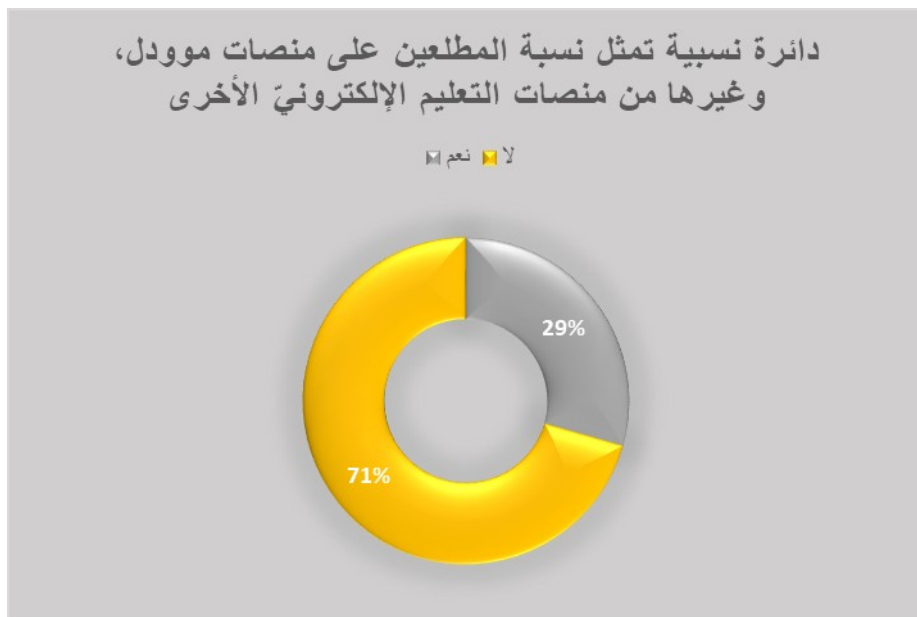
الطلبة الذين لا يكتفون بهذه المنصّات بل يطلعون على غيرها من منصّات التعليم الإلكتروني، حيث بلغ

عدد الطلبة الذين يكتفون بمنصّات موودل في التعلّم 5 طلبة، قدرّت نسبتهم المئوية بـ 29,41%، في

حين خصّصت النسبة المتبقية للطلبة الذين لا يكتفون بالاطلاع على منصّات موودل فقط، بل ينكبّون

علة منصّات رقمية أخرى، وقدرّ عددهم بـ 12 طالبا، بلغت نسبتهم المئوية 70,58%، وفيما يأتي

دائرة نسبية تمثّل النسبة المئوية لعددهم.



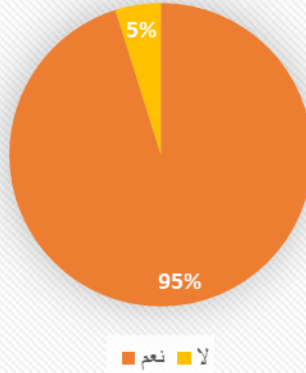
12.6 تحليل نتائج السؤال الخاص بمعرفة مدى تحسّن المستوى مقارنة بالتّعليم حضورياً:

النسبة	العدد	المؤشر
23,52%	4	نعم
76,47%	13	لا
100%	17	المجموع

يمثّل الجدول المرفق أعلاه، معرفة آراء الطلبة حول تحسّن المستوى التّعليميّ في المنصّات الرقميّة

من عدمه مقارنة بالتّعليم حضورياً، وبلغ عدد الطلبة الذين أجابوا بنعم 4 طلبة، إذ قدّرت نسبتهم 23,52%، في حين يرى بعض الطّلبة أنّ المستوى لم يتحسّن وقدّر عددهم بـ 13 طالبا، وقدّرت نسبتهم بـ 76,47%، وقد يعود ذلك لكثرة الدّروس على المنصّات الرقميّة وتضخّمها، وفيما يأتي تمثيل لهذه النسب المئويّة في دائرة نسبيّة.

دائرة نسبية تمثل نسبة مدى تحسّن المستوى التلاميذ من خلال التّعليم الإلكترونيّ مقارنة بالتّعليم الحضوريّ



13.6 تحليل نتائج السؤال الخاص بمعرفة مدى موافقة المحتوى المقدم في منصّات موودل

لمعايير الجودة العلميّة التي سطرها المتخصّصون في تكنولوجيا التّعليم:

يرى بعض الطّلبة أنّ منصّات موودل توافق معايير الجودة العلميّة، في حين يرى البعض الآخر،

أنّها لا توافق معايير الجودة، وكان تعليلهم على ذلك وجود بعض النّقائص في هذا المجال وعدم وجود مبدأ

تكافؤ الفرص سواء على مستوى الباحثين أو المدرّسين، لذا وجب النظر في هذا الأمر وإيجاد الحلول

لذلك.

7. الخاتمة :

في الأخير وانطلاقاً ممّا سبق يمكن القول أنّ منصّات التّعليم الإلكترونيّ موودل تعدّ أهمّ المنصّات

الرقميّة، التي يعتمد عليها المتخصّصون في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، والتي تهدف إلى تيسر العمليّة التّعليميّة

وتسهيلها، وتقريب المادة العلميّة للباحثين في صورة استبصارية مبتكرة، من شأنها تحقيق الكفاءة العلميّة

للطّلبة الجامعيّين، وخلق روح التّفاعل بينهم وبين الأستاذ والمادّة المعرفيّة، لكن لا تتحقّق هذه الأهداف إلّا

باعتماد معايير الجودة العلميّة العالميّة الخاصّة بالتّعليم الجامعيّ، في تصميم المنصّات العلميّة التّعليميّة

الرقميّة، مع ضرورة المزاوجة بين التّعليم الإلكترونيّ والتّعليم التّقليديّ والربط بينهما، حتة تتحقّق الكفاءة العلميّة للطلبة الجمعيّين.

8. قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد مختار الشريفي. (دت). ندوة التّعليم الإلكترونيّ العربيّ بمدارس فيصل، مشروع مقترح للكتاب الإلكترونيّ العربيّ. 2.
2. حليلة الزاجي. (2012م). التّعليم الإلكترونيّ بالجامعة مقوّمات التجسيد وعوائق التّطبيق دراسة ميدانيّة جامعة سكيكدة. 38-39. الجزائر.
3. عبد الستار ابراهيم الهيتي. (دت). التّعليم التّقليديّ والتّعليم الإلكترونيّ ورقة عمل تلقي الضوء عن تجربة التّعليم الإلكترونيّ لمقرر الثقافة الإسلاميّة. جامعة البحرين: قسم اللغة العربية والدراسات الإسلاميّة.
4. عليان عبد الله الحولي، وفادي عبد الله الحولي. (2012). التّعليم الإلكترونيّ ودوره في تعزيز مجتمع المعلومات في فلسطين. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التّعليم العالي، (الصفحات 8-6). فلسطين.
5. مها عبد العزيز. (2004م). دراسة تقويميّة لتجربة التّعليم الإلكترونيّ بمدارس البيان التّمودجيّة للبنات بجدة (الرياض). السعودية.
6. هند بن سليمان الخليفة. (دت). الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التّعليم الإلكترونيّ دراسة مقارنة بين النماذج الأربعة للتّعليم الإلكترونيّ. تم الاسترداد من htm.index2/school-future/seminars/sa.edu.ksu.

تقليد المرأة العاملة المتزوجة مناصب عالية؛ وأثره في بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية

دراسة ميدانية للنساء المتزوجات العاملات بالقطاع العام بمدينة أدرار.

- The Impact of High Positions of Married Working Women in Building Authority within the Algerian Family

- د. محمد بن صافية¹، د. محمد بالكبير²- Mohamed BENSEFIA¹, Mohammed BENLEKBIR²- ¹ جامعة أحمد دراية، أدرار، boybein32@gmail.com- ² جامعة أحمد دراية، أدرار، blk.mohamed@univ-adrar.edu.dz

- تاريخ الاستلام: 2020/12/15 تاريخ القبول: 2021/02/20 تاريخ النشر: 2021/03/15

- ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر عمل المرأة و شغلها مناصب وظيفية عالية في بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية وكذا سلطة اتخاذ القرارات داخل الأسرة ، أجريت هذه الدراسة باستخدام منهج المسح الاجتماعي واعتمدت على استخدام الإستبانة في جمع البيانات في مدينة أدرار ومرت مرحلة اختيار العينة بعدة محطات انتهت بإنشاء قاعدة بيانات خاصة بالنساء العاملات المتزوجات بالاتصال بكل مؤسسة أو مديرية بسحب سجل الموظفين و تحديد العناصر المرغوب في دراستها (النساء العاملات المتزوجات) ، و لاستخراج حجم العينة في دراستنا اعتمدنا على تطبيق معادلة الباحثين كرجسي و مورغن الخاصة بمجتمع معلوم ، و قدرت العينة ب (297) عاملة من مجموع العاملات المتزوجات بمدينة أدرار المقدّر ب 1300 عاملة متزوجة . إنّ تقلد المرأة العاملة المتزوجة زاد من مشاركتها في اتخاذ القرارات الأسرية و بالتالي قلل من سلطة الرجل داخل الأسرة ، و بروز المبدأ التشاركي بين الزوجين في اتخاذ القرارات الأسرية ، و أن العلاقات الزوجية أصبح يسودها الاحترام المتبادل و الاستشارة في جميع القضايا التي تخص الزوجين .

– كلمات مفتاحية: المرأة العاملة ، السلطة الأسرية ، مناصب وظيفية عالية ، عمل المرأة

– **Abstract:**

- This study aims to identify the impact of woman's job in establishing authority within the Algerian family as well as making decisions. This study was conducted using the social survey method and relied on using the questionnaire tool in collecting data in the city of Adrar. The process of selecting the sample went through several stages and ended up with the creation of a reliable database for married working women. Through the research, we contacted all institutions or directorates where they work by withdrawing the employee record and selecting the desired participants of the study (married working women). We adopted Kerjcie and Morgan's table to extract the sample size in our study which is estimated to (297) among (1213) female workers in Adrar. The study found that women occupying higher positions at work get more involved in taking family decisions. Consequently, men's authority decreased. On the other side, the emergence of a participatory principle between spouses in family decisions, the mutual respect between them, and the collaborative counseling on all couple issues.
- **Keywords:** woman's job, Family authority, working woman, High positions.

– المؤلف المرسل: محمد بن صافية، الإيميل: boybein32@gmail.com

توطئة (مقدمة):

تعد السلطة ظاهرة اجتماعية اهتم بها الإنسان منذ القدم من سقراط وأفلاطون وابن خلدون مروراً بهوبز ولوك وماكس فيبر وإلى عصرنا هذا ، لكن هذا الاهتمام يختلف من عصر إلى آخر، فالسلطة تعرف ضمن مفهوم أو طابع واحد وهو مفهوم التسلط لأشخاص على مجموعة من الأفراد بحكم أنهم

أقوياء جسدياً أو عقلياً، فالسلطة ظاهرة نظامية داخل الحياة الاجتماعية في كافة أشكالها وممارستها وأثارها الاجتماعية، فهي تعتبر قوة لخدمة فكرة معينة، و قوة مخصصة لقيادة جماعة لتحقيق الصالح العام، وتأثير وإقناع الأعضاء التابعين على الالتزام بالمواقف التي يحددها المجتمع ، لكي يتحقق الاستقرار والتوازن داخل البناء الاجتماعي.

ومنذ فجر التاريخ و الرجل والمرأة يشكلان نواة هذا البناء الاجتماعي بما يقيمانه من علاقات بينهما من أجل بناء الأسرة، والتي تعتبر ظاهرة عالمية وجدت في جميع المجتمعات وفي جميع العصور، مع وجود اختلافات في دور كل من الرجل والمرأة داخلها، وكانت المرأة وما زالت من أهم أعمدتها بل هي العمود الذي لا يمكن أن تقوم الأسرة بدونه ولقد شهد العالم العربي منذ وقت طويل تحولات أصابت مختلف مجالات الحياة و مظاهرها، و انعكست نتائجها على بنائه عموماً، ومؤسساته الاجتماعية خصوصاً الأسرة، أما السلطة في الأسرة الجزائرية شأنها في المجتمعات الحديثة قد تغيرت كثيراً عما كانت عليه سابقاً حيث الأدوار التقليدية للأب و الأم تغيرت، فلم تعد الأم تتخصص فقط في الوظائف المنزلية وإنما اتسعت وظائفها خارج المنزل فضلاً عن مشاركتها بإدارة شؤون الأسرة وتقرير مصيرها .

فمن خلال دراسة أجراها الدكتور مصطفى بوتفنوشت حول العائلة الجزائرية توصل فيها إلى أن المرأة تعمل بهدف تحسين ميزانية الأسرة وتحسين أوضاعها الشخصية، حيث شكلت نسبة العاملات بهذا الدافع أكبر نسبة من مجموع عينة البحث والتي قدرت ب % 28,8 من اللواتي يساهمن بجزء من مرتبهن في ميزانية الأسرة . (Boutefnouchet, 1982, p. 38) ونفس الحقيقة توصل إليها أحمد الخولي حيث يرى توزيع الأدوار أصبح يتسم بطابع ديمقراطي حيث تشارك المرأة في بعض الأدوار الأساسية من خلال التحاقها بالعمل ومساهمتها في توفير بعض الاحتياجات المادية للأسرة، حيث أصبح الزوجان يتقاسمان الأدوار اتجاه أبنائهما (الخولي، دراسات في علم الاجتماع العائلي، 1991) ، فهاته التغيرات في وضع المرأة في المجتمع، وأهمها خروجها للعمل، واكتسابها خبرات جديدة من المجتمع الخارجي، مع حصولها على عائد نقدي مستقل عن الزوج و شغلها مناصب وظيفية عليا أدى إلى تأكيد وجود مكانة لها داخل

الأسرة وهو ما يجرنا إلى سؤالنا الرئيسي والذي مفاده : ماهو أثر عمل المرأة المتزوجة الشاغلة لمنصب عال على بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية ؟

1 الفرضيات : الفرضية العامة :

- تقلد المرأة العاملة المتزوجة منصب وظيفي عالي يجعلها تتمتع بسلطة اتخاذ القرارات داخل الأسرة الجزائرية .

أهمية الدراسة :

بالرغم من كثرة الكتابات التي تناولت موضوع المرأة إلا أننا نجد أنها قد مالت إلى دراسة موضوعات معينة كأثر عمل المرأة على شخصيتها، ودوافع خروجها للعمل، ودراسات تناولت أثر عمل المرأة على الأبناء والأسرة ككل واتجاهات المرأة نفسها نحو العمل وأخرى باتجاه الرجل نحو عمل المرأة، والقليل من الدراسات اهتمت بدراسة عمل المرأة وأثره على السلطة داخل الأسرة والتي كانت أغلبها دراسات أجنبية، ومن هنا تأكدت الحاجة إلى المزيد من البحوث لإثراء فهمنا لموضوع عمل المرأة وبناء السلطة ونمطها وعوامل تشكل هذه السلطة وهذا حين خروجها للعمل، وكذا التعرف على أثر التفاعل بين المرأة العاملة وزوجها على بناء السلطة داخل الأسرة.

أهداف الدراسة :

- 1 التعرف على أثر عمل المرأة المتزوجة في بناء السلطة داخل الأسرة .
- 2 التعرف على أثر التفاعل بين المرأة العاملة وزوجها في بناء السلطة في الأسرة .
- 3 تغير بناء السلطة داخل الأسرة أثناء عمل المرأة المتزوجة و تقلدها رتب وظيفية عالية.
- 4 نتائج عمل الزوجة و تقلدها رتبة وظيفية عالية على مركزها في الأسرة .

تحديد مفاهيم الدراسة :

1- عمل المرأة :

وهو التحاق المرأة بأحد مراكز العمل الحكومية منها أو الخاصة في أوقات محددة باليوم أو بالأسبوع نظير مبلغ مالي معين و محدد قابل للزيادة. (كاميليا، 1984، صفحة 110)

ويقصد بالمرأة العاملة المرأة التي تؤدي عملاً سواء يدوياً أو غير يدوي مقابل أجر من صاحب العمل الذي تعمل تحت سلطته أو إشرافه .

أما المفهوم الإجرائي لعمل المرأة فهو العمل الذي تقوم به المرأة المتزوجة بشكل رسمي ومنتظم في مجالات عدة كالتدريس والطب والتمريض وفي الأعمال الإدارية في القطاع العام وذلك مقابل أجر تتقاضاه من ذلك العمل الذي تقوم به وهذا بالإضافة إلى أدوارها داخل بيتها المتمثلة في دور الزوجة.

2- الأسرة : هي الوحدة الأساسية التي تعمل على تشكيل الفرد خلال حياته الأولى كما أنها الوحدة التي تتضمن علاقات إنسانية مختلفة بين الرجل والمرأة و الأبناء وهذه العلاقات لا تنشأ على نحو عفوي. (كاميليا، 1984، صفحة 131)

أما التعريف الإجرائي للأسرة فهو مجموعة من الأفراد (الزوج و الزوجة و الأبناء) يجمعهم سكن واحد تتميز بتقسيم الأدوار و الواجبات و التماسك و التضامن والعمل المشترك والاتجاه نحو غايات و أهداف واحدة والتكتل لدرء أي خطر يهدد كيانها، وتخضع لعادات و أعراف و قوانين المجتمع و تتأثر علاقتها مع بعضها (الزوجان و بينهما الأولاد) بما يحيط بها من ظروف وتغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية.

3- السلطة : يعتبر مفهوم السلطة مفهوم حساس ومتفرع . حيث اختلفت فيه آراء المنظرين والمفكرين باختلاف مشاربهم ، وأهم من تحدث عن السلطة هم علماء الاجتماع لارتباط هذا المفهوم بالحكم و السياسة، واستطاعوا أن يميزوا بين مفهوم السلطة والقوة.

حيث عرف دينكن متشيل السلطة بأنها " نوع من أنواع القوة التي تنظم واجبات وحقوق الأفراد، تكون فعالة عندما تصدر عن أشخاص شرعيين حسب اعتقاد الأشخاص الخاضعين لمشيئتها". أما التعريف الإجرائي للسلطة الأسرية إنها القوة المطلقة والتحكم في اتخاذ القرارات التي يمارسها الأب أو من يحتل مكانه في حالة غيابه و التي تحدد مسيرة الأسرة و مستقبلها.

4- بناء السلطة : إن بناء السلطة يحتوي على ثلاثة مفاهيم هي القوة والتأثير والمبادرة ، لذلك لابد أن نفرق بين هذه المفاهيم.

التعريف الإجرائي للقوة في هذه الدراسة فيمكن القول أن الشخص ذا القوة، هو ذلك الشخص في الأسرة الذي يستطيع فرض إرادته على الآخرين ويلزمهم بقبول أفكاره، وآرائه وقراراته. (قاسيمي، دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل، 2011، ص 103)

أما التعريف الإجرائي للتأثير في هذه الدراسة يمكن القول أن الشخص ذو التأثير، هو ذلك الشخص في الأسرة الذي تجد أفكاره قبولا و موافقة من جانب شخص آخر بلا إكراه.
أما التعريف الإجرائي للمبادرة في هذه الدراسة يمكن القول أن الشخص الذي يقوم بدور المبادرة في الأسرة هو الشخص الذي يبادر بتقديم الأفكار والحلول والآراء بمعنى المبادرة بالفعل للآخرين في الأسرة.

سابعا : منهجية الدراسة :

1- منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي في دراستنا يصف ويحلل بعض أثر عمل المرأة على بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية.

2- مجالات الدراسة:

أ- المجال الزمني :

استعمال مقابلات مع موظفات في قطاع التربية بمدينة أدرار وفي قطاع الصحة وقد دامت هذه المرحلة الاستكشافية ما يقارب 9 أشهر . قمنا أيضا بتوزيع 20 استمارة للتجريب على المبحوثات . وتوزيع 300 استمارة على العاملات المتزوجات و اعتمدنا على العاملات بالمؤسسات الوطنية العمومية وكذا المديرات المختلفة بمدينة أدرار .

ب- المجال المكاني :

التسمية :

ولاية أدرار بالإنجليزية Adrar ، أطلق اسم أدرار على الإقليم بعد دخول الاستعمار الفرنسي للمنطقة خلال مطلع القرن 20 م، حيث كانت تعرف المنطقة في كتب المؤرخين و الرحالة ب (قورارة،

توات الوسطى، تيديكلت) (مديرية السياحة لولاية أدرار، 2013 ، صفحة 6) ، هي ولاية تقع في الجنوب الغربي للجزائر، وهي الولاية رقم (1) في تصنيف الولايات حسب تنظيم الدولة الجزائرية

ج- المجال البشري : مجموع العاملات المتزوجات ولهن اولاد بمختلف القطاعات بمدينة أدرار هو 1300 عاملة عبر كل مديريات والمؤسسات على مستوى الوظيف العمومي بمدينة أدرار، كما هو موضح في عينة الدراسة و أسس اختيارها .

3- عينة الدراسة وأسس اختيارها :

مرت مرحلة اختيار العينة بعدة محطات نوجزها في النقاط التالية :

- انشاء قاعدة بيانات معلوماتية خاصة بالنساء العاملات المتزوجات حسب معطيات مصلحة الوظيف العمومي بمقر ولاية ادرار والبالغ عددها 109 مؤسسة مع احصاء عدد الموظفين بها .
- انتقاء المؤسسات التابعة لبلدية أدرار فقط و البالغ عددها 52 مؤسسة .
- انشاء قاعدة بيانات خاصة بالنساء العاملات المتزوجات بسحب سجل الموظفين من كل مؤسسة أو مديرية وتحديد العناصر المرغوب في دراستها (النساء العاملات المتزوجات و لها اولاد
- بعد مرحلة اعداد القاعدة المعلوماتية الخاصة بموظفي قطاع الوظيف العمومي لبلدية أدرار تم إدخال المعطيات لبرنامج التحليل الاحصائي SPSS من أجل انتقاء عينة عشوائية صحيحة مختارة على أساس احتمالي متناسبة حسب حجم كل مؤسسة .
- مرحلة تحديد حجم العينة : ولاستخراج حجم العينة في دراستنا اعتمدنا على تطبيق معادلة الباحثين كرجسي ومورغن الخاصة بمجتمع معلوم .

نحسب S حجم العينة المطلوبة بتطبيق معادلة كرجسي و مورغن :

$$S = \frac{X^2 N \cdot P(1-P)}{D^2 (D-1) + X^2 \cdot P(1-P)} \text{ و عليه :}$$

ومنه نصل إلى النتيجة 296.7085 بالتقريب S = 297 .

عنوان المقال: تقليد المرأة العاملة المتزوجة مناصب عالية؛ وأثره في بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية
دراسة ميدانية للنساء المتزوجات العاملات بالقطاع العام بمدينة أدرار.

4- أدوات جمع البيانات :

4-1- الاستبانة :

اعتمدت الدراسة لجمع البيانات والمعلومات الرئيسية من مجتمع الدراسة على أداة الاستبانة والتي تعدّ أفضل طريقة لجمع البيانات نظراً لكبر مجتمع الدراسة.
الدراسة الميدانية:

أثر عمل المرأة المتزوجة الشاغلة لمنصب عال على بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية :

جدول رقم (01)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة و الشعور بأن العلاقة الزوجية يسودها الإحترام المتبادل

المجموع	هل تشعرين أن العلاقة الزوجية يسودها الإحترام المتبادل			الشعور بأن العلاقة الزوجية يسودها الإحترام المتبادل		
	الرتبة المهنية					
	أبداً	أحيانا	دائما			
103	1	27	75	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
100.0%	1.0%	26.2%	72.8%	%		
128	1	39	88	التكرار	عاملة مؤهلة	
100.0%	0.8%	30.5%	68.8%	%		
66	1	31	34	التكرار	عاملة بسيطة	
100.0%	1.5%	47.0%	51.5%	%		
297	3	97	197	التكرار	المجموع	
100.0%	1.0%	32.7%	66.3%	%		

من خلال الجدول يظهر أن نسبة 66.3% من المبحوثات يشعن دائما أن العلاقة الزوجية يسودها

الاحترام المتبادل ، بنسبة أكبر ذات الرتبة المهنية اطار 72.8% ، أما العاملة المؤهلة بنسبة 68.8% ، ثم

العاملة البسيطة بنسبة 51.5% هذا يدل على أنه كلما زادت الرتبة الوظيفية زادت نسبة الشعور بأن

العلاقة الزوجية يسودها الاحترام المتبادل بين الزوجين ، هذا التناسب ينعكس في حالة الإجابة بأحيانا أو

أبدا ، حيث تمثل نسبة 32.5% يشعرون أحيانا بأن العلاقة الزوجية يسودها الاحترام المتبادل بين الزوجين ، بنسبة أكبر للعاملة البسيطة 47%، و نسبة 30.5% للعاملة المؤهلة، و نسبة 26.2% للعاملة الإطار في حين من أجبن أنهم لايشعرون أبدا بأن العلاقة الزوجية لايسودها الإحترام المتبادل بنسبة 1% موزعة كما يلي : 1.5% للعاملة البسيطة، 1% للعاملة الاطار، 0.8% للعاملة المؤهلة، من خلال هذه النتائج يظهر أنه كلما زادت الرتبة الوظيفية علوا كلما زاد الشعور بأن العلاقة الزوجية يسودها الاحترام المتبادل قد يكون ذلك راجع للمستوى التعليمي والثقافي للزوجة واكتساب خبرة في كيفية ادارة شؤونها وحل المشاكل من تحمل مسؤوليات قيادية في عملها، واكتساب المهارات التحليلية والقدرة على اتخاذ القرارات والذكاء الاجتماعي والعاطفي ومهارات التأثير في الآخرين ، ومهارات الإصغاء وإدارة الخلافات والمهام المتعددة والتوازن بين الحياة والعمل والمهارات التفاوضية وحل المشكلات والتحدث أمام الجمهور والقدرة على اتخاذ المبادرات كلها مهارات ساعدتها على اكتساب احترام الآخرين سواء كان ذلك في عملها أو داخل بيتها من طرف زوجها وأبناءها .

جدول رقم (02)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة وإهتمام الزوج برأي الزوجة وإستشارتها في مشاكله المهنية

المجموع	في الزوجة وإستشارتها برأي الزوج إهتمام المهنية مشاكله			اهتمام الزوج برأي الزوجة وإستشارتها في مشاكله المهنية		
	أبدا	أحيانا	دائما	الرتبة المهنية		
103	17	55	31	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
100.0%	16.5%	53.4%	30.1%	%		
128	24	73	31	التكرار	عاملة مؤهلة	
100.0%	18.8%	57.0%	24.2%	%		
66	12	44	10	التكرار	عاملة بسيطة	
100.0%	18.2%	66.7%	15.2%	%		
297	53	172	72	التكرار	المجموع	
100.0%	17.8%	57.9%	24.2%	%		

من خلال الجدول يظهر أن نسبة 57.9% من المبحوثات يهتم الأزواج برأيهن و يستشرنهن في مشاكلهم المهنية أحيانا موزعة كما يلي : 66.7% للعاملة البسيطة، 57% للعاملة المؤهلة، و 53.4% للعاملة الاطار، في حين المبحوثات اللواتي يهتم يهتم الأزواج برأيهن ويستشرنهن في مشاكلهم المهنية دائما فنسبتهن 24.2% و أكثرهن المرأة العاملة الاطار بنسبة 30.1%، و 24.2% للمرأة العاملة المؤهلة، و 15.2% للمرأة العاملة البسيطة، أما العاملات اللواتي لا يهتم الأزواج برأيهن ولا يستشرنهن في مشاكلهم المهنية أبدا نسبتهن 17.8% موزعة كالتالي : 18.8% للعاملة المؤهلة، 18.2% للعاملة البسيطة، و 16.5% للعاملة الاطار، المتتبع لهذه النتائج يرى أن العاملة الاطار والمؤهلة هي أكثر من يهتم الزوج برأيها ويستشيرها في مشاكله المهنية قد يعود ذلك لحكم رتبته الوظيفية التي أكسبتها خبرة في التعامل مع المشاكل وإيجاد الحلول فالملاحظ من خلال الجدول المدروس أنه كلما زادت رتبة الزوجة العاملة كلما زاد اهتمام الزوج برأيها واستشارتها في مشاكلها المهنية فقد يجد فيها المعين لحل هذه المشاكل،

جدول رقم (03)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة بمشاركة زوجها مشاكلها المهنية

المجموع	المهنية للزوجة المشاكل الزوج مشاركة			مشاركة الزوج المشاكل المهنية للزوجة		
	أبدا	أحيانا	دائما	الرتبة المهنية		
103	11	59	33	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
100.0%	10.7%	57.3%	32.0%	%		
128	8	83	37	التكرار	عاملة مؤهلة	
100.0%	6.2%	64.8%	28.9%	%		
65	12	40	13	التكرار	عاملة بسيطة	
100.0%	18.5%	61.5%	20.0%	%		
296	31	182	83	التكرار	المجموع	
100.0%	10.5%	61.5%	28.0%	%		

من خلال الجدول يظهر أن 61.5% من المبحوثات يشاركن الزوج في مشاكلهن المهنية أحيانا هذه النسبة مرتبة تنازليا ، العاملة المؤهلة 64.8%، تليها العاملة البسيطة بنسبة 61.5% والعاملة الاطار بنسبة 57.3%، في حين أن نسبة 28% من المبحوثات يشاركن الزوج في مشاكلهن المهنية دائما وهي النتيجة التي

تھمنا أكثر يظهر فيها أنه بنسبة أكبر العاملة الاطار ب 32%، ثم العاملة المؤهلة 28.9%، و العاملة البسيطة 20% وعليه فكلما زادت الرتبة الوظيفية زادت مشاركة الزوجة زوجها مشاكلها المهنية زوجها ولأنها متعودة على المسؤولية ومعالجة مثل هذه المواقف فهي لا تخشى من ردة فعل الزوج بقدر ما تخشاه العاملة البسيطة من تعرضها المنع من العمل من طرف زوجها أو تفاقم المشكلة ما قد يعرضها للإيقاف من رب العمل و بالتالي تحاول العاملة البسيطة اخفاء ما تتعرض إليه من مشاكل في عملها، وحتى نظرة المجتمع للمرأة ذات العمل البسيط كعاملة نظافة هي نظرة دونية فمثل هذه الاعمال لا تقبل على العمل فيها إلا النساء ذوات مستوى تعليمي ضعيف، أما بقية النسبة من المبحوثات 10.5% لا يشاركن أزواجهن مشاكلهن المهنية أبداً و أغلبهن من فئة العاملة البسيطة 18.5%، ولعل النتائج و الأسباب التي ذكرتها سابقا تفند ذلك، ثم تأتي فئة العاملة الاطار ب 10.7%، و العاملة المؤهلة 6.2%، وعليه فالرتبة الوظيفية تزيد من ثقة المرأة العاملة بنفسها والتي تحدث العوائق التي كادت تحول بينها وبين وصولها للمناصب القيادية ما يطلق عليه (السقف الزجاجي)

الجدول رقم (04)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة بالتعامل بتوتر وعصبية مع الزوج عند العودة من العمل

المجموع	زوجك مع وعصبية بتوتر تتعاملين هل العمل من عودتك عند			التعامل بتوتر و عصبية مع الزوج بعد العودة من العمل		
	احيانا	لا	نعم	الرتبة المهنية		
103	47	48	8	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
100.0%	45.6%	46.6%	7.8%	%		
128	43	78	7	التكرار	مؤهلة عاملة	
100.0%	33.6%	60.9%	5.5%	%		
66	20	44	2	التكرار	بسيطة عاملة	
100.0%	30.3%	66.7%	3.0%	%		
297	110	170	17	التكرار	التكرار	
100.0%	37.0%	57.2%	5.7%	%		

من خلال الجدول يظهر أن ما نسبته 57.2% من المبحوثات يقررن أنهن لا يتعاملن بعصبية مع الزوج عند العودة من العمل منهن 66.7% للعاملة البسيطة، 60.9% للعاملة المؤهلة، 46.6% للعاملة الاطار، يلاحظ

عنوان المقال: تقليد المرأة العاملة المتزوجة مناصب عالية؛ وأثره في بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية

دراسة ميدانية للنساء المتزوجات العاملات بالقطاع العام بمدينة أدرار.

أنه هناك تناسبا عكسيا كلما قلت الرتبة الوظيفية زادت قراراتها بعدم التعامل مع زوجها بعصبية عند العودة من العمل، هذا التناسب يتغير الى تناسبا طرديا في الحالتين الأخريتين حيث نجد أن نسبة 37% من المبحوثات يتعاملن بعصبية مع الزوج أحيانا عن د العودة من العمل مرتبة تنازليا من الأعلى رتبة وظيفية العاملة الاطار 45.6% ، و العاملة المؤهلة 33.6% ، ثم 30.3% للعاملة البسيطة، وهذا منطقيا قد يعود لضغوط العمل فكلما زادت الرتبة الوظيفية زادت مسؤولية العاملة و بالتالي تزيد ضغوط العمل وقد تحملها معها العاملة إلى بيتها، و هو ما تأكده نتيجة من يتعاملن بعصبية مع أزواجهن عند العودة من العمل بنسبة 5.7% ولو أنها نسبة قليلة ولكنها تبرز أن ذوات الرتبة المهنية الاطار أكثر تعامللا بعصبية بنسبة 7.8%، و العاملة المؤهلة بنسبة 5.5%، و أخيرا العاملة البسيطة بنسبة 3%، وعليه فمن خلال النتائج يظهر أن للرتبة الوظيفية تأثير على المرأة العاملة المتزوجة من حيث تعاملها مع زوجها حيث تزداد عصبيتها كلما كانت ذات رتبة وظيفية عالية ومسؤولية أكبر .

جدول رقم (05)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة و من يتخذ القرارات في الانجاب وتنظيم النسل

المجموع	وتنظيم الانجاب في القرارات يتخذ من النسل			اتخاذ قرارات الانجاب و تنظيم النسل		
	بالتشاور	الزوجة	الزوج	الرتب المهنية		
103	89	10	4	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
%100.0	86.4%	9.7%	3.9%	%		
128	113	10	5	التكرار	مؤهلة عاملة	
%100.0	88.3%	7.8%	3.9%	%		
66	32	8	26	التكرار	بسيطة عاملة	
%100.0	48.5%	12.1%	39.4%	%		
297	234	28	35	التكرار	المجموع	
%100.0	78.8%	9.4%	11.8%	%		

يظهر من خلال الجدول أن نسبة 88.3% من العاملات المؤهلات يتشاورن مع أزواجهن في اتخاذ قرارات الانجاب وتنظيم النسل تليها نسبة 86.4% من النساء الاطارات و هو ما يظهر مدى الثقافة الصحية لهاته

الفئة زد على ما نسبته 9.7% من النساء الاطارات هن من يتخذن قرارات الانجاب و تنظيم النسل أكثر من الرجال بنسبة 3.9% نفس الملاحظة نجدها عند العاملات المؤهلات بنسبة 7.8% للزوجة و نسبة 3.9% للزوج في حين يختلف الأمر عند العاملات البسيطة فيظهر أن نسبة 78.8% يتشاورن مع أزواجهن في تنظيم النسل و اتخاذ قرارات الانجاب في حين أن نسبة 39.4% يقرن بأن الزوج هو الذي يتخذ هذه القرارات مقابل نسبة 12.1% من يتخذن مثل هذه القرارات، وكل هذه النتائج تدل على ان النساء العاملات يملن الى تنظيم النسل و يظهر كذلك من عدد الاولاد و الذي يتراوح ما بين 1 و 4 و هو ما سيظهره جدول عدد الاولاد حسب الرتب المهنية فمَنْصب الزوجة العال منحها القوة في مجالات محددة كتحديد حجم الأسرة كما أن العلاقات بينهما بدأت تأخذ المنحى الديمقراطي التشاوري في مثل هذه القضايا وهو ما أشارت إليه الكثير من الدراسات (سميحة عليوات ، بن حسان ينة ، عوامل تشكيل بناء السلطة في الأسرة المعاصرة) و دراسة (عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية) والتي أظهرت أن هناك ارتباطا عكسيا بين الوضع الاقتصادي والطبقي والثقافي و حجم الأسرة .

جدول رقم (06)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة باتخاذ القرارات المتعلقة بالمنزل من تأييث كراء و شراء

المجموع	كراء تأثيث من بالمنزل المتعلقة القرارات اتخاذ و شراء			اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنزل الرتب المهنية		
	بالتشاور	الزوجة	الزوج			
103	72	19	12	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
100.0%	69.9%	18.4%	11.7%	%		
128	101	14	13	التكرار	عاملة	
100.0%	78.9%	10.9%	10.2%	%	مؤهلة	
66	42	6	18	التكرار	عاملة	
100.0%	63.6%	9.1%	27.3%	%	بسيطة	
297	215	39	43	التكرار	المجموع	
100.0%	72.4%	13.1%	14.5%	%		

يظهر من خلال الجدول أن نسب عالية من العاملات من مختلف الرتب المهنية يتشاورن مع أزواجهن في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنزل من تأثيث و كراء و شراء و غيرها، قدرت ب 72.4% موزعة كما يلي :

78.9 % من العاملات المؤهلات و 69.9 % اطارات و 63.6 % عاملات بسيطات، أما نسبة 14.5% من المبحوثات يرين أن الزوج هو من يقوم باتخاذ هذه القرارات موزعة كما يلي : 27.3 % للعاملة البسيطة، 11.7% للعاملة الاطار، 10.2% للعاملة المؤهلة ، أما ما نسبته 13.1% من المبحوثات هن من يتخذن قرارات تتعلق بالمنزل من تأثيث كراء و شراء موزعة كما يلي : 18.4% من العاملات الاطار، تليهن النساء المؤهلات بنسبة 10.9 % ثم العاملات ذوات عمل بسيط بنسبة 9.1 %، من خلال كل هذه النتائج يظهر أن حتى اتخاذ قرارات تتعلق بالمنزل من تأثيث وكراء وشراء والتي كانت حكرا على الرجال هي الأخرى أخذت المنحى التشاوري الديمقراطي ولا دخل للرتب الوظيفية ولا المناصب العليا في مثل هذه القرارات وهو ما يوافق دراسة (د. جهاد ذياب الناقلولا، الآثار الأسرية الناجمة عن خروج المرأة السورية للعمل).

جدول رقم (07)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة و من يقوم اتخاذ قرارات متابعة الأطفال ومراقبة نشاطهم

المجموع	نشاطهم ومراقبة الأطفال بمتابعة يقوم من				اتخاذ قرارات متابعة الأطفال و مراقبة نشاطهم			
	الزوجة	معا	اخر		الرتب المهنية			
103	5	39	57	2	التكرار		اطار	المهنية الرتبة
34.7%	1.7%	13.1%	19.2%	0.7%	%			
128	6	46	74	2	التكرار		مؤهلة عاملة	
43.1%	2.0%	15.5%	24.9%	0.7%	%			
66	1	25	39	1	التكرار		بسيطة عاملة	
22.2%	0.3%	8.4%	13.1%	0.3%	%			
297	12	110	170	5	التكرار		المجموع	
100%	4.0%	37.0%	57.2%	1.7%	%			

يظهر من خلال الجدول أن اتخاذ قرارات متابعة الأطفال ومراقبة نشاطهم يتشارك فيه الزوجان بنسبة 57.2% موزعة كما يلي : 24.9% للعاملة المؤهلة تليها نسبة 19.2% من الاطارات ثم النساء ذوات العمل البسيط بنسبة 13.1%، في حين أن نسبة 37% من المبحوثات يرين أن الزوجة هي من تقوم باتخاذ مثل هذه القرارات مقسمة كما يلي : 15.5% من الزوجات العاملات المؤهلات هن من يتابعن أطفالهن تليها الزوجة الاطار بنسبة 13.1% والعاملة البسيطة بنسبة 8.4%، أما الأزواج فنسبهم متدنية في تحمل مسؤولية واتخاذ قرارات متابعة الطفل ومراقبة نشاطهم حسب رأي المبحوثات بنسبة 2% لأزواج العاملات المؤهلات و 1.7% لأزواج العاملات الاطار ثم 0.3% لأزواج العاملات ذوات العمل البسيط وهذا ما يدل على أن المرأة العاملة المتزوجة هي من تتحمل مسؤولية متابعة الأطفال ومراقبة نشاطهم وبالأخص المرأة العاملة الاطار والمؤهلة التي تريد أن ترفع مكانة أبنائها مثل مكانتها وتظهرهم بالمظهر اللائق مثل ظهورها فهي تجسد شخصيتها في أولادها، ففي كل الحالات و كيفما كانت رتبته المهنية، هي مسؤولة مثلها مثل الرجل على رعاية أبنائها.

جدول رقم (08)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة واتخاذ قرارات متابعة الأعمال المدرسية للأطفال

المجموع	للأطفال المدرسية الأعمال اتخاذ قرارات متابعة				اتخاذ قرارات متابعة الأعمال المدرسية		
	آخر	معا	الزوجة	الزوج	الرتب المهنية		
103	1	47	50	5	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
34.7%	0.3%	15.8%	16.8%	1.7%	%		
128	0	66	51	11	التكرار	مؤهلة عاملة	
43.1%	0.0%	22.2%	17.2%	3.7%	%		
66	1	29	22	14	التكرار	بسيطة عاملة	
22.2%	0.3%	9.8%	7.4%	4.7%	%		
297	2	142	123	30	التكرار	المجموع	
100%	0.7%	47.8%	41.4%	10.1%	%		

من خلال الجدول يظهر أن ما نسبته 47.8% من المبحوثات يتشاركن مع أزواجهن في متابعة الأعمال المدرسية للأطفال مقسمة كالتالي : 22.2% للعاملة المؤهلة ، 15.8% للعاملة الاطار، و 9.8% للعاملة البسيطة، في حين أن نسبة 41.4% من المبحوثات يرين أن الزوجة هي من يقوم باتخاذ قرارات متابعة الأعمال المدرسية للأطفال وهي نسبة كبيرة تقترب من نسبة تشارك الزوجين في العملية ، مقسمة ما يلي : 17.2% للعاملة المؤهلة، 16.8% للعاملة الاطار و 7.4% للعاملة البسيطة ، أما مشاركة الزوج في اتخاذ قرارات متابعة هذه الأعمال فنسبته 10.1% حسب رأي المبحوثات وهي نسبة صغيرة مقارنة بمشاركة الزوجة في العملية مقسمة كالتالي : 4.7% رأي العاملة البسيطة، 3.7% للعاملة المؤهلة، 1.7% للعاملة الاطار، أحيانا قد يتدخل شخصا آخر للقيام بمتابعة الاعمال المدرسية للأطفال (الجد، الجدة، الأخوة أو أحد الأقارب) و هي نسبة صغيرة جدا 0.7% مقسمة كما يلي : 0.3% رأي العاملة الاطار، و 0.3% العاملة البسيطة، هذه النتائج تظهر مبدأ التشاركي في اتخاذ قرارات متابعة الأعمال المدرسية للأطفال وبنسبة أكثر الزوجة وهو ما يدل على مدى حرصها على هذه القرارات وهو حرص نابع من مؤهلاتها الوظيفية والتعليمية والتي تريد أن تظهر على أبنائها ما يجعلها أكثر حرصا من الزوج، فالمرأة العاملة المؤهلة والاطار وحتى العاملة البسيطة طموحة إذ تعمل مكانتها الوظيفية ومستواها التعليمي على الرفع في زيادة تطلعاتها في رؤية أبنائها ناجحون ومتفوقون في دراستهم من أجل شغل مناصب و وظائف راقية حسب مؤهلاتهم العلمية و في سؤال طرح لهيئة التدريس في مؤسسات تعليمية أظهرت إجاباتهم أن المرأة هي الأكثر زيارة للمعلمين و الأساتذة و السؤال عن حال طفلها في الدراسة ولا نكاد نرى الأباء إلا نادرا .

جدول رقم (09)

علاقة الرتبة المهنية للزوجة و اتخاذ قرارات متابعة الجانب الصحي للأطفال

المجموع	للأطفال الصحي اتخاذ قرارات متابعة الجانب				اتخاذ قرارات متابعة الجانب الصحي للأطفال		
	الزواج	الزوجة	معا	اخر	الرتب المهنية		
103	11	32	59	1	التكرار	اطار	الرتبة المهنية
34.7%	3.7%	10.8%	19.9%	0.3%	النسبة المئوية		
128	2	38	88	0	التكرار	مؤهلة عاملة	
43.1%	0.7%	12.8%	29.6%	0.0%	النسبة المئوية		
66	3	18	44	1	التكرار	بسيطة عاملة	
22.2%	1.0%	6.1%	14.8%	0.3%	النسبة المئوية		
297	16	88	191	2	التكرار	المجموع	
100.0%	5.4%	29.6%	64.3%	0.7%	النسبة المئوية		

من خلال هذا الجدول يظهر أن نسبة 64.3% من المبحوثات يتشاركن مع أزواجهن في اتخاذ قرارات متابعة الجانب الصحي مقسمة حسب الرتب المهنية إلى : نسبة 29.6% للعامة المؤهلة ، 19.9% للعامة الاطار، 14.8% للعامة البسيطة، في حين أن مانسبته 29.6% من المبحوثات يرين أن الزوجة هي من تتخذ قرارات متابعة الجانب الصحي للأطفال مقسمة كما يلي : 12.8% للعامة المؤهلة، 10.8% للعامة الاطار و نسبة 1% للعامة البسيطة، و هذا منطقي ما يتناسب مع غريزة المرأة وما تتمتع به من عطف وحنان اتجاه أولادها ويدل كذلك على الثقافة الصحية للزوجين والوعي الصحي المنتشر في المجتمع وتعليم المرأة متابعة أبناءها صحيا عن طريق الدفتر الصحي أو الحملات التوعوية في هذا المجال من طرف وسائل الاعلام او المصالح الصحية، أما نسبة 5.4% من المبحوثات يرين أن الزوج هو من يقوم باتخاذ قرارات متابعة الأطفال صحيا مقسمة حسب الرتب المهنية : 3.7% للعامة الاطار ، 1% للعامة البسيطة، و 0.7% للعامة المؤهلة، في حين قدرت نسبة تدخل شخص آخر في هذه العملية بنسبة ضئيلة 0.7% موزعة بين العامة الاطار 0.3% والعامة البسيطة 0.3%، النتائج تدل على مدى حرص الوالدين على

عنوان المقال: تقليد المرأة العاملة المتزوجة مناصب عالية؛ وأثره في بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية
دراسة ميدانية للنساء المتزوجات العاملات بالقطاع العام بمدينة أدرار.

متابعة أبناءهم صحيا وهو ما يدل على انتشار الوعي بين الأزواج والثقافة الصحية و لقد أسهمت البرامج التوعوية الصحية في تغيير رؤية الأباء اتجاه رعاية الصحية للأطفال والواضح من خلال النتائج المرأة العاملة الاطار والعاملة المؤهلة هن أكثر حرصا على اتخاذ قرارات متابعة الجانب الصحي لأطفالهن .

جدول رقم (10)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة واتخاذ قرارات تأديب الأطفال وتوجيههم

المجموع	وتوجيههم الأطفال اتخاذ قرارات تأديب				اتخاذ قرارات تأديب الأطفال		
	الزوج	الزوجة	معا	اخر	وتوجيههم الرتبة المهنية		
103	6	16	80	1	التكرار	اطار	المهنية الرتبة
100.0%	5.8%	15.5%	77.7%	1.0%	النسبة المئوية		
128	5	24	98	1	التكرار	عاملة	
100.0%	3.9%	18.8%	76.6%	0.8%	النسبة المئوية	مؤهلة	
66	11	13	41	1	التكرار	عاملة	
100.0%	16.7%	19.7%	62.1%	1.5%	النسبة المئوية	بسيطة	
297	22	53	219	3	التكرار	المجموع	
100.0%	7.4%	17.8%	73.7%	1.0%	النسبة المئوية		

من خلال الجدول يظهر أن نسبة 73.7% من المبحوثات يتشاركن هن وأزواجهن في اتخاذ قرارات تأديب الأطفال وتوجيههم مرتبة تنازليا، 77.7% للعاملة الاطار، 76.6% للعاملة المؤهلة، و 62.1% للعاملة البسيطة، فكلما زادت الرتبة الوظيفية للمرأة زادت مشاركتها لزوجها في اتخاذ قرارات تأديب الأطفال و توجيههم، و أنا من نسبته 17.8% من المبحوثات يرين أن الزوجة هي تقوم باتخاذ قرارات تأديب الأطفال وتوجيههم موزعة كما يلي 19.7% للعاملة البسيطة، 18.8% للعاملة المؤهلة، 15.5% للعاملة الاطار، في حين أن ما نسبته 7.4% من المبحوثات ترى أن الزوج هو من يقوم باتخاذ قرارات تأديب الأطفال

وتوجيههم موزعة كما يلي، 16.7% للعاملة البسيطة، ونسبة 5.8% للعاملة الاطار، ونسبة 3.9% للعاملة المؤهلة، و أحيانا قد يكون هناك من يساعد الزوجة في اتخاذ قرارات تأديب الأطفال وتوجيههم بنسبة 1% مقسمة كما يلي : 1.5% للعاملة البسيطة ، 1% للعاملة الاطار، 0.8% للعاملة المؤهلة، هذه النتائج تظهر أن رتبة الوظيفية العالية تزيد من مشاركة الزوجة في اتخاذ قرارات تأديب الأطفال وتوجيههم، فمبدأ التشاوري التشاوري يظهر في مثل هذه القرارات وبنسبة أكثر عند الموظفات ذوات الرتب الوظيفية العالية .

جدول رقم (11)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة و كيف يتم اتخاذ القرار في تحضير الولايم وزيارة الأقارب والمعارف

المجموع	في القرار اتخاذ يتم كيف الأقارب وزيارة الولاثم تحضير والمعارف			الأقارب وزيارة الولاثم تحضير في القرار اتخاذ والمعارف		
	بالتشاور	الزوجة	الزوج	الرتبة المهنية		
103	88	8	7	التكرار	اطار	المهنية الرتبة
100.0%	85.4%	7.8%	6.8%	النسبة المئوية		
128	113	8	7	التكرار	مؤهلة عاملة	
100.0%	88.3%	6.2%	5.5%	النسبة المئوية		
66	51	6	9	التكرار	بسيطة عاملة	
100.0%	77.3%	9.1%	13.6%	النسبة المئوية		
297	252	22	23	التكرار	المجموع	
100.0%	84.8%	7.4%	7.7%	النسبة المئوية		

من خلال الجدول يظهر أن نسبة 84.8% من المبحوثات يتشاورن مع أزواجهن في اتخاذ قرارات تحضير الولايم والعزائم وزيارة الأقارب والمعارف وبنسب أكبر للنساء ذوات الرتب المهنية العالية، 88.3% للعاملة المؤهلة، 85.4% للعاملة الاطار، و 77.3% للعاملة البسيطة، وبالتالي مازال مبدأ التشاوري الديمقراطي يخيم على معظم العلاقات الأسرية بعدما كان حكرا على الرجال في الأسر القديمة، ثم نجد أن هذه القرارات

مقارنة بين الزوجين، 7.7% من المبحوثات ترى أنه من اختصاص الرجال و أقرت بها نسبة كبيرة 13.6% للعاملة البسيطة، و 6.8% للعاملة الاطار، و 5.5% للعاملة المؤهلة، وهذا يظهر مدى تأثير الرتبة الوظيفية في اتخاذ مثل هذه القرارات ، في حين نجد المبحوثات اللواتي أقرنا أنا الزوجة هي من يتخذ هذه القرارات نسبته 7.4% موزعة كما يلي : 9.1% للعاملة البسيطة ، 7.8% للعاملة الاطار، 6.2% للعاملة المؤهلة، من خلال النتائج يظهر أن الزوجان يتشاوران في اتخاذ قرارات تحضير الولائم والعزائم وزيارة الأقارب والمعارف وبقدر أكبر تشارك المرأة العاملة ذات الرتبة المهنية العالية كإطار أو عاملة مؤهلة، وبقدر أقل للعاملة البسيطة، قد يرجع هذا لأن المرأة ذات الرتبة الوظيفية العالية قد تكون اكتسبت خبرات اجتماعية من احتكاكها بجماعة العمل تخول لها المشاركة في مثل هذه القرارات أو حتى توكيد الذات بحكم عملها ودخلها و حتى مستواها التعليمي الذي أهلها لتولي مناصب عالية .

جدول رقم (12)

يوضح هل تقلد المرأة رتبة وظيفية عالية تجعلها مركز السلطة داخل الأسرة

النسبة المئوية	التكرارات	الأسرة داخل السلطة بمركز و علاقته رتبة وظيفية عالية المرأة تقلد
12.5%	37	نعم
47.1%	140	لا
40.4%	120	أحيانا
100.0%	297	المجموع

من خلال هذا الجدول تظهر أن نسبة 47.1% من المبحوثات لا يرين أن تقلد المرأة رتبة وظيفية عالية تجعل منهن مركزا للسلطة داخل الأسرة، و نسبة 40.4% أنه أحيانا قد تكون المرأة هي مركزا للسلطة اذا كانت تشغل رتبة وظيفية عالية، في حين أن نسبة 12.5% يرين أن تقلد المرأة رتبة وظيفية عالية تجعل منها مركز للسلطة داخل الأسرة من خلال هذه النتائج يظهر أن مازال هناك نسبة لا بأس بها من النساء تؤمن بأن الرجل هو مركز السلطة مهما كانت رتبتهن الوظيفية، و هذا راجع للأسباب التي ذكرناها آنف كالموروث الثقافي بأن الأنثى تأتي دوما في الدرجة الثانية بعد الذكر و أن السلطة وظيفية ذكورية، وكذا

القوامه التي جاء بها الدين في الآية المشار إليها آنفا، ولكن الملفت للإنتباه أن هناك نسبة لابأس بها من النساء المتزوجات العاملات ترى أنهن أحق بمركز السلطة قد يرجع ذلك لرتبتهن الوظيفية، أو حتى العمل وكذا دخل العاملة، وقد تكون رؤيتهن للسلطة كوظيفة كامنة ما أشار إليه تالكوت بارسونز لذلك أجابت نسبة كبيرة منهن تكاد تكون قريبة من نصف العينة بأنهن أحيانا قد تكون المرأة التي تتقلد مراتب وظيفية عالية هي مركز السلطة داخل الأسرة الجزائرية، ففي دراسة (حفصي آسية، الممارسة المهنية للمرأة و علاقتها بإنتاج مكانتها الاجتماعية) بينت أن مكانة المرأة مرتبطة بالمهنة التي تمارسها في السياق المهني والاجتماعي الذي تنتمي إليه و تتفاعل معه، فهي تلعب دورا كبيرا و حاسما في إبراز مكانتها الاجتماعية وبناء علاقاتها التفاعلية التي تربطها بالآخرين، التي تشكل لها مجالا من المجالات التفاعلية بالنسبة لها التي تؤثر وتتأثر بها بعد المؤسسة الاجتماعية الأولى في بناء مكانة اجتماعية من خلال دورها السوسيو مهني الذي تقوم به .

جدول رقم (13)

يوضح علاقة الرتبة المهنية للزوجة بمن هو صاحب السلطة داخل الأسرة

المجموع	الأسرة داخل السلطة صاحب				صاحب السلطة داخل الأسرة		
	من اكثر أنا زوجي	وزوجي أنا	اكثر زوجي مني	الزوج دائما	الرتبة المهنية		
103	18	35	34	16	التكرار	اطار	المهنية الرتبة
100.0%	17.5%	34.0%	33.0%	15.5%	النسبة المئوية		
127	20	40	48	19	التكرار	عاملة	
100.0%	15.7%	31.5%	37.8%	15.0%	النسبة المئوية	مؤهلة	
66	8	18	22	18	التكرار	عاملة	
100.0%	12.1%	27.3%	33.3%	27.3%	النسبة المئوية	بسيطة	
296	46	93	104	53	التكرار	المجموع	
100.0%	15.5%	31.4%	35.1%	17.9%	النسبة المئوية		

يظهر من خلال الجدول أن نسبة 35.1% من المبحوثات يرين أن الزوج هو صاحب السلطة أكثر منها داخل الأسرة موزعة كما يلي 37.8% من العاملات المؤهلات، و نسبة 33.3% من فئة عاملة بسيطة، و نسبة 33% من فئة العاملة الاطار وهو كما أشرنا سابقا للأسباب الدينية و الموروث الثقافي، في حين ما نسبته 31.4% من المبحوثات ترى أن صاحب السلطة هي و زوجها أي يشتركان في السلطة وهنا تظهر أن العاملات الاطار أكثر نسبة ب 34% تليها العاملة المؤهلة بنسبة 31.5%، و العاملة البسيطة بنسبة 27.3% و بالتالي كل مازادت رتبة المرأة الوظيفية زادت تشاركيته للسلطة مع زوجها، أما جواهن أن الزوج دائما مركز السلطة جاءت نسبته 17.9% موزعة كمايلي : 27.3% للعاملة البسيطة، ونسبة 15.5% للعاملة الاطار، و نسبة 15% للعاملة المؤهلة وهذا يدل عل أن كلما كانت المرأة تشغل وظيفة سامية زادت سلطتها داخل الأسرة، و هو ما تظهره نسبة أن تكون هي مركز السلطة أكثر من زوجها ب 15.5% موزعة من الأكبر إلى الأصغر 17.5% للعاملة الاطار، 15.7% للعاملة المؤهلة، و 12.1% للعاملة البسيطة، هذه النتائج تدل أن سلطة المرأة تزداد بزيادة ربتها الوظيفية و تكون أكثر مشاركة فيها .

خاتمة:

نتائج الدراسة والتوصيات:

ان هذا البحث ليس إدانة لعمل المرأة فهي التي أثبتت جدارتها و كسبت ثقة رؤسائها في العمل و زوجها و أسرتها في البيت ، هي من اللائي يعتمد عليهن في كل الميادين ، بقدر ما هو تسليط نقطة ضوء على معاناة المرأة اجتماعيا جراء تألقها عمليا رغم تطور المساءلة الاجتماعية في المجتمع الجزائري إلا أنه كغيره من المجتمعات الذكورية يحمل المرأة وحدها المسؤولية خاصة في حالات الفشل و يحتاج إلى مراجعة فكرية قد تستغرق عقودا ووقتا طويلا ...

وسعرض في هذه الخاتمة بعض النتائج التي خلصت إليها الدراسة عليها تسهم ولو بقسط قليل في تسليط الضوء على قضية هامة وضرورة ملحة ألا وهي عمل المرأة و تقلدها مناصب عليا في الشغل و أثر ذلك في بناء السلطة داخل الأسرة الجزائرية :

- النساء العاملات يملن الى تنظيم النسل ويظهر كذلك من عدد الأولاد والذي يتراوح ما بين 1 و 4، فمنصب الزوجة العالمي منحها القوة في مجالات محددة كتحديد حجم الأسرة كما أن العلاقات بين الزوجين بدأت تأخذ المنحى الديمقراطي التشاوري في مثل هذه القضايا.
- اتخاذ قرارات تتعلق بالمنزل من تأنيث وكراء وشراء والتي كانت حكرًا على الرجال هي الأخرى أخذت المنحى التشاوري الديمقراطي ولا دخل للرتب الوظيفية ولا المناصب العليا في مثل هذه القرارات .
- المرأة العاملة الاطار والمؤهلة أكثر تحملاً لمسؤولية اتخاذ قرارات متابعة الأطفال ومراقبة نشاطهم .
- مبدأ التشاركية في اتخاذ قرارات متابعة الأعمال المدرسية للأطفال وبنسبة أكثر الزوجة وليست حكرًا حتى على أي مرتبة وظيفية أو منصب، فالمرأة العاملة المؤهلة و الاطار وحتى العاملة البسيطة طموحة إذ تعمل على الرفع في زيادة تطلعاتها في رؤية أبنائها ناجحون ومتفوقون في دراستهم من أجل شغل مناصب ووظائف راقية حسب مؤهلاتهم العلمية .
- المرأة العاملة الاطار والعاملة المؤهلة هن أكثر حرصًا على اتخاذ قرارات متابعة الجانب الصحي لأطفالهن - مازال هناك نسبة لا بأس بها من النساء تؤمن بأن الرجل هو مركز السلطة مهما كانت رتبتهن الوظيفية .
- سلطة المرأة تزداد بزيادة رتبتهن الوظيفية وتكون أكثر مشاركة فيها .
- الرتبة الوظيفية العالية تزيد من مشاركة الزوجة في اتخاذ قرارات تأديب الأطفال و توجيههم ، فالمبدأ التشاركي التشاوري يظهر في مثل هذه القرارات و بنسبة أكثر عند الموظفات ذوات الرتب الوظيفية العالية - الزوجان يتشاوران في اتخاذ قرارات تحضير الولائم و العزائم وزيارة الأقارب و المعارف وبقدر أكبر تشارك الزوجة العاملة ذات الرتبة المهنية العالية كإطار أو عاملة مؤهلة مقارنة بالزوجة ذات العامل البسيط .
- للرتبة الوظيفية تأثير على المرأة العاملة المتزوجة من حيث تعاملها مع زوجها حيث تزداد عصبيتها كلما كانت ذات رتبة وظيفية عالية ومسؤولية أكبر.
- كلما زادت الرتبة الوظيفية علوا كلما زاد الشعور بأن العلاقة الزوجية يسودها الاحترام المتبادل قد يكون ذلك راجع للمستوى التعليمي والثقافي للزوجة و اكتساب خبرة في كيفية ادارة شؤونها وحل المشاكل من خلال تحمل مسؤوليات قيادية في عملها.

- العاملة الاطار والمؤهلة هي أكثر من يهتم الزوج برأيها و يستشيرها في مشاكله المهنية .
- كلما زادت الرتبة الوظيفية زادت مشاركة الزوجة لمشاكلها المهنية مع زوجها .

التوصيات :

- تقديم الخدمات الصحية التي تحتاجها المرأة العاملة و ذلك لضمان حسن أدائهن و مشاركتهن في التنمية الاجتماعية .
- اكساب النساء العاملات ثقافة قانونية حتى يكن على اطلاع بحقوقهن و واجباتهن .
- زيادة خبرة العاملات و ذلك بتدريبهن و تأهيلهن ، وكذا منحهن مراتب تتناسب مع مستوى الخبرة و الانتاجية .
- الحد من أثر العادات و التقاليد التي تكرس الأدوار النمطية للزوجين .
- نشر التوعية بالصحة الانجابية لدى العاملات المتزوجات وتنظيم الأسرة بما يتناسب مع طبيعة عملهن .
- توعية و تثقيف النساء العاملات المتزوجات خاصة بأهمية تنظيم الوقت بهدف التوفيق بين الواجبات الوظيفية و الواجبات المنزلية حتى لا يكون على حساب الأسرة .
- ضرورة توفر دور الحضانه و رعاية الأطفال لأبناء العاملات في المؤسسات التي يعملن بها أو قريب منهن
- تأمين خدمات النقل و المواصلات من و إلى مكان العمل .
- إعطاء العاملات الفرص المتساوية مع الرجل في الترقى في المناصب .
- تشديد الحماية القانونية للمرأة العاملة إزاء الكثير من الظواهر (الاغتصاب و التحرش ، منع التعلم ، الإكراه على الزواج المبكر و دون رضا المرأة ، خفض سن التقاعد ...) .

-قائمة المصادر والمراجع:

- كاميليا ،عبد الفتاح ، 1984، سيكولوجية المرأة العاملة ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، دون طبعة ، بيروت ، لبنان .

- الخولي، أحمد حسن، 1991، دراسات في علم الاجتماع العائلي ، دار المعرفة الجامعية ،
بدون طبعة ، الإسكندرية ، مصر ..

- مديرية السياحة لولاية أدرار ، 2013، أدرار واحات الفن و قصور الأمان ، دون طبعة، أدرار
، الجزائر .

- ناصر قاسيمي ، دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل ، ديوان المطبوعات الجامعية ،
بدون طبعة ، الجزائر ، 2011.

المراجع الأجنبية :

- ، La famille algérienne1982Boutefnouchet , Mostefa ,
Evolutions et caractéristiques récentes. Sned .2^{ème} édition. Alger.
1982.

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

The impact of IMF programs on monetary policy performance in Algeria

بالعرق عز الدين، بن يعقوب مروة.

¹المركز الجامعي البيض (الجزائر)، a.belarg@cu-elbayadh.dz²المركز الجامعي البيض (الجزائر)، marwabnyk32@hotmail.com

تاريخ النشر: 2021/03/15

تاريخ القبول: 2021/02/26

تاريخ الاستلام: 2021/02/16

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تتبع مسار السياسة النقدية في الجزائر من خلال الاتفاقيات المختلفة مع صندوق النقد الدولي، إضافة إلى توضيح مبررات اللجوء إلى سياسات التثبيت الاقتصادي والتعديل الهيكلي لما شهدته الجزائر من اختلالات اقتصادية داخلية وخارجية وكيف تحولت الجزائر من اقتصاد التخطيط المركزي إلى اعتماد آليات السوق في تطبيق الإجراءات المالية والنقدية، كما سنقوم بمعرفة تأثير السياسة النقدية على المتغيرات الاقتصادية للاقتصاد الجزائري ومدى فعاليتها في تحقيق أهداف السياسة الاقتصادية

الكلمات المفتاحية: صندوق النقد الدولي، السياسة النقدية، الاقتصاد الجزائري. النمو الاقتصادي

تصنيفات JEL : E52.E58.F33

Abstract:

This research paper aims to trace the path of monetary policy in Algeria through the various agreements with the International Monetary Fund, in addition to clarifying the justifications for resorting to economic stabilization and structural adjustment policies due to the economic imbalances that Algeria has witnessed internally and externally and how Algeria has shifted from a central planning economy to adopting market mechanisms. In the application of financial and monetary measures, we will also know the impact of monetary policy on the economic variables of the Algerian economy and its effectiveness in achieving the objectives of the economic policy.

Key words: IMF, Monetary policy, Algerian economy, Economic growth.

JEL Classification Codes: E52.E58.F33

¹ المؤلف المرسل: بالعرق عز الدين، الإيميل: a.belarg@cu-elbayadh.dz

1. مقدمة:

منذ أزمة النفط التي تعرضت لها الدول النامية ونتج عنها عدة اختلالات ومشاكل اقتصادية مع عدم القدرة على تسيير اقتصادياتها خلال هاته الفترة لاعتمادها على الإيرادات النفطية بنسبة كبيرة وجدت هاته الدول نفسها عاجزة على الخروج من هاته الأوضاع الاقتصادية الحرجة رغم أنها اعتمدت العديد من الاستراتيجيات والمخططات التي من شأنها الدفع بعجلة نمو اقتصادياتها لكن سوء الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة والتحديد غير الدقيق للأهداف وغياب مبدأ الرشادة الاقتصادية حال دون تحقيق أي ففزة اقتصادية تخرجها من دائرة المديونية والتخلف، فابتجعت العديد من الدول إلى دعم ومساعدات المنظمات الدولية كصندوق النقد الدولي والبنك العالمي .

كغيرها من الدول عرفت الجزائر أوضاعا اقتصادية حرجة تميزت بضعف النمو الاقتصادي واختلال التوازنات الداخلية والخارجية خاصة خلال أزمة النفط 1986، للخروج من هذا الوضع تبنت الجزائر العديد من السياسات الإصلاحية الذاتية و المدعمة باللجوء إلى المنظمات المالية الدولية على غرار صندوق النقد الدولي والبنك العالمي التي أجبرت الجزائر على تبني اقتصاد السوق والتخلي عن التخطيط المركزي ذو النهج الاشتراكي وقد استخدمت هاته السياسات ضمن آليات السياسة النقدية كوسيلة لتحقيق التوازن الاقتصادي والتنمية الاقتصادية من خلال استعادة توازن ميزان المدفوعات و تقليص حجم المديونية بالإضافة إلى كبح التضخم الذي شهد ارتفاعا كبيرا سنوات التسعينيات.

2. إشكالية البحث:

من خلال ما تقدم تجسدت لدينا العديد من التساؤلات حول محتوى هذه السياسات الإصلاحية المدعمة ومستوى أداء السياسة النقدية في تحقيق الأهداف الاقتصادية المرجوة ومنه نطرح إشكالية بحثنا كالتالي:

ما مدى تأثير إصلاحات السياسة النقدية المدعمة من طرف صندوق النقد الدولي على بعض

المتغيرات الاقتصادية الكلية؟

3. أهمية البحث:

السياسة النقدية أهمية كبيرة باعتبارها وسيلة في يد الدولة لتحقيق أهداف اقتصادية، من خلال ما تلعبه من دور مركزي في تنشيط وتحريك عجلة الاقتصاد الوطني ، حيث التحكم في كمية النقود المتداولة يعتبر من الأدوات الضرورية لنجاح السياسة النقدية، حيث يعيش الاقتصاد تحولات هامة تلعب السياسة النقدية دورا هاما في إنجاح هذه التحولات للتكيف مع ميكانيزمات الاقتصاد العالمي في ظل العولمة الاقتصادية.

4. أهداف البحث: نهدف من خلال هذا البحث إلى:

- ✓ معرفة وتتبع مسار السياسة النقدية في الجزائر في ظل دخولها إلى اقتصاد السوق.
- ✓ التغيرات التي طرأت على المتغيرات النقدية جراء هذا التحول.
- ✓ تأثير وصفات صندوق النقد الدولي الهيكلية على الاقتصاد الوطني.
- ✓ أدوات السياسة النقدية المستعملة من طرف بنك الجزائر بعد صدور قانون النقد والقرض 10/90.
- ✓ إيجابيات وسلبيات تطبيق الإصلاحات النقدية والاقتصادية المدعومة من طرف صندوق النقد الدولي.

5. منهج البحث والأدوات المستعملة

للإجابة على الإشكالية المطروحة قمنا باستخدام المنهج الوصفي التاريخي لإبراز التحولات والإصلاحات النقدية التي اتخذتها السلطات النقدية الجزائرية قبل وبعد تطبيق إصلاحات صندوق النقد الدولي ، كما اعتمدنا على المنهج التحليلي من خلال الجداول، والإحصاءات الرسمية للدولة .

سياسات وبرامج صندوق النقد الدولي:

أنشئ صندوق النقد الدولي استجابة لإحداث الكساد الكبير والحرب العالمية الثانية باعتباره وسيلة لتشجيع التعاون النقدي وتحقيق الاستقرار العالمي والنمو الاقتصادي لجميع البلدان .(ضياء مجيد الموسوي، 2015، صفحة 69)

أولاً: مؤتمر بريتون وودز مهد صندوق النقد الدولي

على اثر الاضطرابات التي سادت نظام النقد الدولي خلال فترة الحرب العالمية الثانية وقبلها أجمعت الدول رأياً على تسليم أمرها إلى منظمة دولية تأخذ على عاتقها مهمة الإشراف على حق تغيير أسعار صرف عملات دول العالم، وبالفعل ففي يوليو سنة 1944 انعقد مؤتمر بريتون وودز في الولايات المتحدة الأمريكية ضم الكثير من رجال الاقتصاد والسياسة لدراسة إمكانية الوصول إلى نظام نقدي جديد يمكن أن يسير عليه العالم بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وقد كان هذا المؤتمر وليد الظروف التي سادت التجارة العالمية قبل نشوب الحرب العالمية الثانية . (ضياء مجيد الموسوي، 2008، صفحة 301)

قبل انعقاد المؤتمر كان قد طرح مشروعين أحدهما تقدمت به المملكة المتحدة على لسان مبعوثها جون مينارد كينز و الثاني المشروع الأمريكي على لسان مبعوثها هاري وايت والذي استهدف إيجاد مؤسسة دولية تعمل على رفع القيود على التجارة الخارجية وتسيير النظام النقدي العالمي وكان هذا المشروع مشابهاً لحد ما مع المشروع البريطاني، غير أن قوة الولايات المتحدة الأمريكية الاقتصادية والسياسية والعسكرية مكنتها من كسب أصوات الكثير من الدول خاصة دول أمريكا اللاتينية، وت مخض عن مناقشات المؤتمر إنشاء ثلاث منظمات دولية صندوق النقد الدولي وبنك عالمي للإنشاء والتعمير ومنظمة التجارة العالمية وذلك بغية وضع الأنظمة اللازمة لقواعد التبادل الدولي وقواعد القروض والاستثمار . (فاطمة الزهراء خبازي، 2016، صفحة 86)

صندوق النقد الدولي : International Monetary Fund

هو وكالة متخصصة من وكالات منظومة الأمم المتحدة، أنشئ بموجب معاهدة دولية في عام 1945 للعمل على تعزيز سلامة الاقتصاد العالمي. ويقع مقر الصندوق في واشنطن العاصمة، ويديره أعضاؤه الذين يشملون جميع بلدان العالم تقريباً بعددهم البالغ 189 بلداً. وصندوق النقد الدولي هو المؤسسة المركزية في النظام النقدي الدولي - أي نظام المدفوعات الدولية وأسعار صرف العملات الذي يسمح بإجراء المعاملات التجارية بين البلدان المختلفة (www.imf.org, 2020)

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

يستهدف الصندوق منع وقوع الأزمات في النظام عن طريق تشجيع البلدان المختلفة على اعتماد سياسات اقتصادية سليمة، كما أنه كما يتضح من اسمه صندوق يمكن أن يستفيد من موارده الأعضاء الذين يحتاجون إلى التمويل المؤقت لمعالجة ما يتعرضون له من مشكلات في ميزان المدفوعات .
(www.imf.org, 2020)

تتمثل مهام الصندوق في : (سعود جاسد مشكور العامري ، 2010، صفحة 86)، مراقبة تطور نظام النقد الدولي وتشجيع التعاون النقدي الدولي.

- المساعدة في استقرار المبادلات وأسعار الصرف.
- مساعدة البلدان في الدفاع عن عملاتها النقدية حينما يكون لديها عدم توازن مؤقت في ميزان مدفوعاتها وذلك منحها تمويل قصير ومتوسط الأجل.
- تشجيع حرية تداول الأموال والسلع بين البلدان.
- المساعدة في وضع أنظمة مصرفية فاعلة ومراقبة القواعد في البلدان ذات الأسواق الناشئة والبلدان النامية التي هي في طريقها للتحويل إلى بلدان صناعية

ثانيا: صندوق النقد الدولي وبرامج الإصلاح الاقتصادي في الدول النامية

بدأ الصندوق عمله كمؤسسة "نخبة" تتعامل بدرجة أكبر مع الدول الصناعية لضمان استقرار أسعار الصرف وتوفير حرية تحويل العملات ومع مرور الزمن بدأت الدول تحل مشاكلها النقدية خارج إطار الصندوق وخاصة في إطار الترتيبات الأوروبية، ومع صدمة النفط الأولى 1973-1974 ظهرت مشكلة تدوير الفوائض المالية ثم سرعان ما ظهرت مديونية دول العالم بشكل كبير في الثمانينيات وقد حدد البنك الدولي 17 من دول العالم الثالث من أثقل البلدان مديونية في العالم (حازم الببلاوي، 2000، صفحة 166)

تعتبر وصفاً صندوق النقد الدولي لعلاج المشكلات الاقتصادية في الدول النامية، نابغة من فكر المدرسة النيوكلاسيكية، لذلك فإن أي دولة تلجأ إلى صندوق النقد الدولي تطلب المساندة لحل مشكلاتها الاقتصادية فإن الصندوق يطرح أمامها الأدوات التالية: (www.imf.org، 2020)

1. اتفاقات الاستعداد الائتماني: (Stand-By Arrangements)

وتمثل هذه الاتفاقات جوهر سياسات الإقراض في الصندوق. ويعتبر اتفاق الاستعداد الائتماني بمثابة تأكيد للبلد العضو بأنه يستطيع السحب من موارد الصندوق إلى حد معين، يغطي هذا الاتفاق بين سنة أو سنتين لمعالجة ما يواجهه من مشكلات قصيرة الأجل في ميزان المدفوعات.

2. تسهيل الصندوق الممدد: (Extended Fund Facility)

استحدث الصندوق هذه الآلية سنة 1974 (Robert j barro, jong-wha lee، 2020، صفحة 4)، يعتبر الدعم الذي يقدمه الصندوق للبلدان الأعضاء طبقاً لتسهيل الصندوق الممدد بمثابة تأكيد للبلد العضو بأنه يستطيع السحب من موارد الصندوق إلى حد معين، على مدى فترة تتراوح بين ثلاثة إلى أربع سنوات في العادة، لمساعدته في معالجة المشكلات الاقتصادية الهيكلية التي تتسبب في إيجاد مواطن ضعف خطيرة في ميزان مدفوعاته.

3. تسهيل النمو والحد من الفقر. (Poverty Reduction and Growth Facility)

4. تسهيل الاحتياطي التكميلي (Supplemental Reserve Facility)

5. خطوط الائتمان الطارئ (Contingent Credit Lines)

6. مساعدات الطوارئ. (Emergency Assistance)

6. مسار السياسة النقدية في ظل برامج الثبوت الاقتصادي لصندوق النقد الدولي في

الجزائر

إن المرحلة الانتقالية التي عرفها الاقتصاد الجزائري من خلال تبني نظام اقتصاد السوق كان لها أثر كبير على تطور الأوضاع والمؤشرات النقدية الداخلية، من خلال فرض صندوق النقد الدولي عدة إجراءات صارمة في مقدمتها إعادة تقييم لقيمة الدينار الجزائري بتخفيضه بمعدلات كبيرة، أضف إلى ذلك تحول تطبيق البنك المركزي لأدوات السياسة النقدية من شكلها المباشر إلى استخدام الأدوات غير المباشرة في إدارة الائتمان وتوجيهه، وكلها إجراءات وتدابير تدفعنا للتساؤل عن مدى تغير طبيعة تطبيق السياسة النقدية شكلاً و مضموناً بعد تغير توجهه الاقتصادي.

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

قبل صدور قانون النقد والقرض 10/90 كان القطاع المالي الجزائري صغيرا ومجزئا، إذ عمل في واقع الأمر كأداة مالية لاستثمارات القطاع العام بينما لم تكن الأسواق المالية موجودة على الإطلاق، ولم تكن البنوك التجارية تمارس أي نشاط تجاري، بل كانت تجمع مدخرات قطاع العائلات وقطاع المؤسسات من خلال شبكة واسعة من الفروع، وتوجه هذه الموارد نحو تمويل الواردات وعمليات المؤسسات العامة. وقد لعبت الخزينة حينها الدور الرئيسي في القطاع المالي إذ احتكرت معظم المدخرات الوطنية من خلال حسابات التوفير البريدية وإصدار السندات الاستثمارية، وقد استخدمت هذه الموارد أساسا لتمويل المشاريع الجديدة في المؤسسات العمومية، التي كانت تعاني على العموم من قصور الرسملة معتمدة على الاقتراض من البنوك لتمويل استثماراتها .

وقد لعب البنك المركزي الجزائري دورا ثانويا، وحددت معدلات الفائدة بقرارات إدارية عند مستويات نتجت عنها أسعار فائدة حقيقية سالبة، مما دفع المديرين نحو الاستثمارات ذات التركيز الرأسمالي العالي. وفي هذه الحالة لم يمارس البنك المركزي أي نشاط ملموس في مجال الرقابة المصرفية ولم تكن وظيفته في إعادة الخضم سوى أداة لتزويد البنوك بالسيولة اللازمة.

هذا ما عجل بظهور مرحلة جديدة بعد الإصلاح المالي والنقدي لسنة 1970-1971 حيث

لم تعد النقود كـرأس مال فقط وإنما أضحت كوسيلة لتداول الدخول المحصل عليها من ريع البترول) ظاهرة عددية لحساب الكميات الرأسمالية المحصل عليها من جراء التغير النقدي للبترول). لذلك تفتنت السلطات العامة في نهاية الثمانينات إلى هذا الدور الحيادي والسلبي للنقود وإعطائها مفهوم جديد يتمثل في اعتبار النقود وسيلة لتداول رأس المال والعمل على الرجوع إلى نظام تعبئة الموارد النقدية الوطنية، وكان ذلك محتوى ترتيبات قانون 1986 وإنشاء المجلس الوطني للقرض والنقد، فأصبحت النقود كأداة للقرض والتنمية بين أيدي السلطات العامة النقدية والمالية، وبالتالي ظهر دورها الإيجابي وتأثيرها المباشر على الإنتاج والتوزيع والاستهلاك. أي أنها أصبحت أداة إستراتيجية مهمة لدى المخطط والسلطات العامة.

وعلى العموم يمكن أن نرجع سبب الحالة التي آلت إليها النقود خلال الفترة التي تبنت فيها السلطات العامة في الجزائر لنظام اقتصادي اشتراكي انعكس على دور وفعالية السياسة النقدية، وذلك للأسباب التالية: (أسمهان, بقبق ليلي، 2003، صفحة 63)

- تسيير إداري لمعدلات الفائدة المثبتة عند مستويات دنيا.
 - تسيير نقدي إداري لئلا يوحى بالخضوع التام للسلطة النقدية إلى السلطة السياسية وأجهزتها.
 - عرض نقدي خارجي غير مرتبط بالنشاط الاقتصادي وتابع كلياً لرغبة زبائن القطاع العمومي.
 - طلب القرض غير مرن لمعدلات الفائدة.
 - الدور المهم للبنك المركزي الجزائري في إعادة تمويل البنوك.
 - تأطير القروض الذي يشكل الأسلوب المفضل لتنظيم النشاط النقدي للبنوك .
- إن السياسة النقدية في الجزائر خلال الفترة الممتدة من سنة 1962 إلى غاية عام 1990 كانت حيادية بسبب الدور السلبي للنقود في الاقتصاد الوطني، إذ لم تتمكن تلك السياسة من تحقيق الأهداف والمهام المنوطة بها والسبب في عدم فعاليتها خلال تلك الفترة يرجع أيضاً إلى كون تلك الأخيرة لم تكن تعدوا كونها مفهوم نظري منصوص عليه في القوانين التشريعية بعيداً عن الواقع التطبيقي، أضف إلى ذلك اعتماد البنك المركزي على الأدوات المباشرة في الرقابة والتحكم في الائتمان على مستوى جهاز مصرفي هش بعيد كل البعد عن الدور المنوط به من خلال تحقيق التنمية الاقتصادية في الجزائر. وقد اعتبر البنك المركزي مجرد ملجأ لتمويل عجز الميزانية العامة، إذ كانت الخزينة العمومية هي المكلفة بمهمة إصدار النقد والتحكم في حجم تداوله، مما دفع بالسلطات الجزائرية إلى تبني برنامج اقتصادي باللجوء إلى صندوق النقد الدولي على اثر عقد عدة اتفاقيات مع صندوق النقد الدولي.

➤ الاستعداد الائتماني الأول 1989:

بعد التوترات التي شهدتها السوق النفطية بالإضافة إلى تفاقم أزمة الديون الخارجية في الجزائر في 1989/05/31 تحصلت الجزائر بموجبه على 155.7 مليون وحدة حقوق سحب خاصة ما يعادل 200 مليون دولار أمريكي، كما استفادت من تسهيل تمويلي تعويضي يقدر ب 315.2 مليون وحدة

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

حقوق سحب خاصة ما يعادل 360 مليون دولار أمريكي نظرا لانخفاض أسعار الحبوب المستوردة سنة 1988، إذن فالمبلغ الإجمالي للقرض بلغ 560 مليون دولار أمريكي (شنوف محمد، 1996-1995، صفحة 35)

وكان هذا الاتفاق يهدف إلى ما يلي : (بوزعرور عمار، 2007-2008، صفحة 254)

➤ مراقبة توسع الكتلة النقدية وتقليص حجم الموازنة العامة.

➤ تحرير الأسعار وتجميد الأجور وتطبيق أسعار فائدة موجبة.

➤ الحد من التضخم وتخفيض قيمة الدينار.

➤ تحرير التجارة الخارجية والسماح بتدفق رؤوس الأموال الأجنبية.

➤ إلغاء عجز الميزانية وإصلاح النظام الضريبي الجمركي.

➤ وقد أدى هذا الاتفاق إلى مجموعة من النتائج أهمه : (بوزعرور عمار، 2007-2008،

صفحة 197)

➤ رفع معدل إعادة الخصم من 7.5% إلى 10.5% بغية التأطير الشامل للقروض.

➤ رفع معدل سعر الفائدة من 5% إلى 8% بهدف جعل سعر الفائدة الحقيقي موجب ومن ثم

رفع حجم المدخرات.

➤ ارتفاع الكتلة النقدية M2 بين سنة 1989 و 1990 بنسبة 11.32% في حين زاد

الناتج المحلي الإجمالي بمقدار 0.8% مما يعني وجود مؤشر للتضخم نظرا لعدم وجود تناسب

بين الكتلة النقدية والناتج المحلي الخام .

➤ ارتفاع معدل التضخم من 9.3% سنة 1989 إلى 16.7% سنة 1990.

➤ ارتفاع حجم النقود المتداولة خارج قطاع البنوك بنسبة 12.57%.

➤ انخفاض معدل صرف الدينار مقابل الدولار فقد انتقل إلى من 6.73 % في سنة 1988 إلى

8 دج، ثم ارتفع إلى 13 دج في سنة 1990.

➤ إدخال سوق تعامل بين البنوك.

من خلال هذه النتائج المحققة تتبين الاختلالات الواضحة في مؤشرات الاقتصاد الكلي في الاقتصاد الجزائري جراء التحول من اقتصاد التخطيط المركزي الموجه إلى اقتصاد السوق، وكذلك تأزم الأوضاع الأمنية والاجتماعية حال دون تحقيق الأهداف المسطرة خلال تطبيق برنامج الاتفاق مع صندوق النقد الدولي وهو ما دعا إلى وجوب الاستئجد مجددا بالصندوق.

➤ برنامج الاستعداد الائتماني الثاني جوان 1991:

تم الاتفاق بين الجزائر وصندوق النقد الدولي على تنفيذ برنامج الاستعداد الثاني وذلك في 27 أبريل 1991 إذ تم بموجبها تقديم 400 مليون دولار أمريكي وهي مقسمة على أربعة شرائح وتمتد إلى غاية مارس 1992 (خليل عبد القادر، 2007-2008، صفحة 262)، ولم تجد الجزائر غير التوجه إلى صندوق النقد الدولي للمرة الثانية بحيث لم يكن لديها خيار آخر بسبب الاضطرابات الأمنية والسياسية التي شهدتها البلاد بداية التسعينيات ووجهت الدولة هذا البرنامج لضبط الأوضاع الاقتصادية على المستوى الكلي لا سيما الجانب النقدي والمالي و استهدف البرنامج ما يلي : (بن عبد الفتاح دحمان، 2014، صفحة 4)

✓ تقليص حجم الكتلة النقدية بعد النمو الكبير وجعلها تتراوح في حدود 41 مليار دج وذلك لزيادتها بمستوى 13.94% سنة 1990 و 21.30% سنة 1991، ويمكن توضيح هذا النمو الكبير في الكتلة النقدية من خلال معرفة وظيفة الخزينة العمومية قبل 1990 وطبيعة ميكانيزمات تمويل الاقتصاد.

✓ تعديل المعدلات المطبقة على إعادة التمويل، حيث تم رفع معدل الخصم في أكتوبر 1991 من 10.5% إلى 11.5%.

✓ لحد من استمرار انزلاق الدينار الجزائري والحد من ارتفاع نشاط السوق الموازية نتيجة للفرق الشاسع بين سعر الصرف الرسمي وسعر الصرف الموازي مما يعني وجود تسر بنقدي خارج القنوات الرسمية بحيث بلغ سعر الصرف الرسمي للدولار الواحد 10 دج ليرتفع سنة 1991 إلى 17.72 بينما في السوق الموازية نجد أن الدولار الأمريكي الواحد يباع مقابل 32.050 دج.

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

وقد سجلت المؤشرات النقدية خلال هذا البرنامج ما يلي : (بوزعرو عمار، 2015، صفحة 265)
استمرارية سلبية معدل الفائدة.

ارتفاع التكلفة المتوسطة لإعادة التمويل لدى بنك الجزائر إلى 14 . %

التوسع في القروض المقدمة للاقتصاد بنسبة 31.90%.

نمو الكتلة النقدية M2 بنسبة 21.3% بعدما بلغت 11.3% سنة 1990.

تراجع معدل السيولة إلى 53% بعدما بلغ 6.4% خلال سنة 1990.

استمرار ارتفاع معدل التضخم بمؤشر أسعار الاستهلاك حيث وصل إلى 22.8%.

من خلال نتائج برنامج الاستعداد الائتماني الثاني نلاحظ أن الإجراءات النقدية التي انتهجها

بنك الجزائر من خلال قانون النقد والقرض 90-10 لم تحقق المستوى المرغوب وذلك لارتفاع معدلات

التضخم وعدم تحكم أدوات السياسة النقدية في التحكم فيه نتيجة العجز الموازي الذي يمول من

الإصدار النقدي والقروض المباشرة الموجهة للحكومة وليس للاقتصاد من أجل تمويل المؤسسات

العمومية ، بالإضافة إلى استمرار هبوط قيمة الدينار الجزائري بشكل كبير ابتداء من الشروع في تطبيق

برامج تثبيت الاقتصاد بالاتفاق مع صندوق النقد الدولي.

➤ برنامج الاستعداد الائتماني الثالث 1995/1994.

نظرا لتفاقم الأزمة الأمنية والسياسية وتزايد السخط الاجتماعي في الجزائر بداية سنة 1994،

إضافة إلى العراقيل والقيود التي اعترضت مسار إعادة تحقيق التوازن الاقتصادي الداخلي والخارجي في

الجزائر لجأت الحكومة الجزائرية مرة أخرى إلى صندوق النقد الدولي من أجل إبرام برنامج تكييفي ثالث

لمدة سنة واحدة ابتداء من تاريخ 1994/04/01 إلى غاية 1995/03/31 هذا الاتفاق الذي يضم

البنود التالية : (بوزعرو عمار، 2015، صفحة 265)

✓ تحقيق نمو مستقر ومقبول عند حدود 3 % في سنة 1994 و معدل 6 % سنة 1995.

✓ تخفيض معدلات التضخم.

✓ تحرير التجارة الخارجية من أية عوائق ممكنة.

- ✓ كما يهدف الاتفاق أيضا إلى :
- ✓ رفع معدل إعادة الخصم إلى 15. %
- ✓ جعل معدل تدخل البنك المركزي في السوق النقدية عند مستوى 20. %
- ✓ معدل السحب على المكشوف للبنوك على بنك الجزائر يعادل 24. %
- ✓ التخلي عن استعمال وسائل المراقبة المباشرة لقروض الاقتصاد في 1994، تحضيراً للاستعمال التدريجي لوسائل الرقابة غير المباشرة.
- ومن أهم النتائج النقدية المحققة على مستوى الاقتصاد الجزائري يمكن تقديمها في العناصر التالية :
- (بوزعرور عمار، 2015، صفحة 265)
- ارتفاع نسبة السلع التي حررت أسعارها إلى 84% من إجمالي السعر المدرجة في مؤشر أسعار الاستهلاك.
- تحقيق نمو سلبي على مستوى الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي بمعدل 0.4% سنة 1994 مقارنة بمعدل النمو المقدر في البرنامج 0.3%.
- تسجيل معدل تضخم بالأرقام القياسية العامة بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي بمعدل 4.4% مقابل 5.7% المقدرة في البرنامج الحكومي.
- تمكن الحكومة من تخفيف مديونيتها اتجاه الجهاز المصرفي بمبلغ 22 مليار دج
- ارتفاع الائتمان المحلي بنسبة 10% في عام 1994، في حين أن الزيادة المقدرة في البرنامج كانت عند مستوى 14.2% وهذا يعكس تباطؤ معدل نمو الائتمان المحلي عن النسبة المستهدفة.
- إلغاء السقف على الفوائد المدينة كما تم فرض 25% كمعدل احتياطي إلزامي على الودائع بالعملة الوطنية كما باشرت الخزينة إصدار السندات بأسعار فائدة تبلغ 16.5. %
- تم اعتماد سعر إعادة الخصم للبنوك التجارية من أجل السماح لهم بالقيام بعملية التوسع الائتماني.
- تحسين احتياطات الصرف بمبلغ 2.64 مليار دولار.

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

انطلاقاً من هاته النتائج نرى أن السلطات النقدية في الجزائر قد قلصت من استعمال أدوات السياسة النقدية المباشرة واتجهت نحو اعتماد وتفعيل أدوات السياسة النقدية غير المباشرة من خلال زيادة تدخل البنك المركزي في السوق النقدية بعد طرح الخزينة لسندات بمعدل فائدة 16.5% أما بالنسبة لمعدلات الفائدة فشهدت ارتفاعاً وذلك من خلال الهدف لتعبئة المدخرات وتوجيهها نحو الاستثمار حيث كانت معدلات الفائدة تسير وفق معدلات سلبية خلال برنامج الثبيت الاقتصادي قصير الأجل الأول والثاني، وما يفسر أيضاً نية بنك الجزائر لاعتماد آلية السوق للسير نحو نظام مالي ونقدي فعال في التأثير على المتغيرات الاقتصادية حيث فرض بنك الجزائر معدل الاحتياطي القانوني 25% على كافة الودائع بالعملة الوطنية.

7. مسار السياسة النقدية في ظل برنامج التعديل الهيكلي 1998/1995

دخلت الجزائر نطاق الإصلاح الهيكلي بعد أن عاش الاقتصاد الجزائري الاختلالات في كل جوانب الاقتصاد الكلي والناجمة عن ضيق وتيرة النمو والتسيير غير الفعال للموارد، إلى جانب مشكل المديونية، إضافة إلى معدلات التضخم المرتفعة مع التدني المستمر لسعر صرف الدينار الجزائري مقارنة بالدولار، فرضت هذه الاختلالات الدخول في مفاوضات جديدة مع صندوق النقد الدولي إذا ما أرادت الدولة الجزائرية إعادة جدولة ديونها وإعادة توجيه الاقتصاد لتحقيق معدلات نمو اقتصادي مرتفعة.

❖ اتفاقية الجزائر مع صندوق النقد الدولي في إطار التسهيل التمويلي الموسع

في تاريخ 09 أبريل 1995 قامت السلطات بإرسال رسالة النية السنوية المرفقة بوثيقة إطار السياسات الاقتصادية لبرنامج التعديل الهيكلي الحامل لفترة 3 سنوات تم إيداعها رسمياً بمقر الصندوق في نفس التاريخ بناء على الاتفاق التمهيدي أثناء مفاوضات جينيف، ومع نهاية شهر ماي وافق الصندوق على إمضاء اتفاق موسع مع السلطات الجزائرية (سهيلة دحو، صفحة 12)، وأتاح أمامها حق استخدام موارده والاستفادة من دعمه المالي في إطار التسهيل التمويلي الممدد لدعم عمليات الإصلاح التي يستخدمها البلد حسب ما ورد في البرنامج، وقد حدد مبلغ الاتفاق 1169.28 مليون

وحدة حقوق سحب خاصة بحيث قامت الجزائر بسحب القسط الأول وقدره 325.28 مليون وحدة سحب خاصة واستخدام المبلغ المتبقي 844.08 مليون وحدة سحب خاصة على أقساط قبل تاريخ 21 ماي 1998 . (بوزعرور عمار، 2015، صفحة 262)

عملت الحكومة الجزائرية في تنفيذ هذا البرنامج بانتهاج سياسة صارمة تمثلت في تقليص الإنفاق الحكومي والزيادة في نطاق الضرائب بتوسيع الضريبة على القيمة المضافة، أما من الناحية النقدية فكانت هي الأخرى متشددة بتفعيل أدوات السياسة النقدية غير المباشرة (معدل الاحتياطي القانوني، تخفيض معدل إعادة الخصم) و هدف هذا الاتفاق إلى تحقيق ما يلي : (بن بوزيان محمد ، مليكة ستيتو، 2009، صفحة 12) رفع معدل النمو الاقتصادي بغية زيادة استيعاب الزيادة في القوى العاملة وخفض البطالة تدريجيا من خلال إعطاء الأهمية لقطاع السكن وقطاع المؤسسات الصغيرة والمتوسطة المنفتحة على الخارج.

— الإسراع في تحقيق التقارب بين معدلات التضخم السائدة في الجزائر مع تلك السائدة في البلدان الصناعية في حدود 4.37 % سنة 1997.

— خفض التكاليف الانتقالية للتصحيح الهيكلي على القطاعات السكنية الأكثر تضررا.

— استعادة القوة في ميزان المدفوعات مع تحقيق مستويات ملائمة من احتياطات النقد الأجنبي.

— السعي لإرساء نظام سعر صرف مستقر وإرفاقه بإنشاء سوق ما بين البنوك للعمليات الصعبة مع

إنشاء مكاتب للصرف ابتداء من تاريخ 01 جانفي والعمل على تحويل الدينار الجزائري لأجل

المعاملات الجارية الخارجية.

— توجيه الجهود نحو توزيع الموارد مع مراعاة القطاع الإنتاجي وفتح المجال للاستثمار الأجنبي المباشر.

❖ نتائج تطبيق برنامج التعديل الهيكلي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

تبنى بنك الجزائر خلال هذه الفترة سياسة انكماشية صارمة وذلك لتخطي مرحلة التحول من

اقتصاد السوق بأقل التكاليف، وقد حققت التعديلات النتائج التالية الموضحة في الجدول:

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

الجدول 1: نتائج تطبيق برنامج التعديل الهيكلي

البيان: المؤشر / السنوات	1994	1995	1996	1997	1998
النمو الاقتصادي	-0.9%	3.9%	4%	1.1%	4.5%
GDP/M ₂	15.3	10.5	15.0	18.2	19.1
معدل إعادة الخصم	15%	14%	13%	11%	11%
معدلات الفائدة الحقيقية	-14.4%	-14.78%	-5.76%	5.27%	4.55%
معدل الاحتياطي الإجمالي	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%	6.25%
التضخم / CPI	29%	29.8%	18.7%	5.7%	5%
السيولة	52.8	40.7	35.7	38.9	56.3
القروض الموجهة للاقتصاد / GDP	22.3	28.8	30.3	133.7	105.1

من إعداد الباحث بالاعتماد على: <https://www.imf.org/en/Countries/DZA>

الأخضر أبو علاء عزي، الواقعية النقدية في بلد بتزولي، دار اليازوري، للنشر والتوزيع، 2014.

النشرات الثلاثية الإحصائية لبنك الجزائر، 1994-2009-2014-2017.

[/https://www.bank-of-algeria.dz](https://www.bank-of-algeria.dz)

إن هذه النتائج المحققة عكست مدى احترام وحرص السلطات الجزائرية على تنفيذ وتطبيق ما

ورد في الاتفاقية مع صندوق النقد الدولي لاسيما فيما يتعلق بجوانب السياسة النقدية وسوف نستعرض

أثر أهم التغيرات في مؤشرات السياسة النقدية غير المباشرة التي أقرها بنك الجزائر بموجب قانون النقد

والقرض: الكتلة النقدية:

ارتفعت الكتلة النقدية بمعدلات مرتفعة خلال تطبيق برنامج التعديل الهيكلي بحيث ارتفعت سنة

1998/1997 إلى 19.1/18.2 على التوالي بالرغم من أهداف الاتفاق التي كانت تسعى إلى

إبقائها في حدود 14% ويرجع هذا الارتفاع إلى الإصدار النقدي الذي خصص لتمويل العجز في

الميزانية العامة جراء انخفاض أسعار البترول سنة 1994 وليس لتمويل الاقتصاد وهذا ما يبرر انخفاض

القروض المقدمة للاقتصاد في السنوات الثلاثة 1994/1995/1996 وهو ما نلاحظه في الجدول ، ويعتبر الارتفاع في الأسعار أيضا عاملا في نمو الكتلة النقدية وذلك للاحتياج للسيولة في الاقتصاد نتيجة زيادة الطلب على النقود من طرف الوحدات الاقتصادية والأسر والعائلات .

(1) **تطور معدل إعادة الخصم:** تعتبر هاته الأداة من أكثر الأدوات أهمية ومن حيث استخدامها وتأثيرها على الائتمان المصرفي، وقد نص قانون النقد والقرض بأنه يمكن للبنك المركزي أن يقوم بعمليات إعادة معدل الخصم كما تم توضيح السندات التي يمكن إعادة خصمها فيما يلي : (تومي فتيحة بن عليّة صالح، 2020، صفحة 55)

1. سندات تجارية مضمونة من قبل الجزائر أو دولة أجنبية ناتجة عن تبادل حقيقي للسلع والخدمات.
2. سندات قرض قصيرة الأجل لمدة أقصاها ستة أشهر ويمكن تجديد هاته العمليات على أن لا تتعدى ثلاث سنوات يجب أن تحمل السندات توقيع شخصين طبيعيين ناو معنويين ذوي ملاءة ويجب أن تهدف هذه القروض إلى تطوير وسائل الإنتاج وتحويل الصادرات أو انجاز السكنات.
3. السندات العامة التي لا تتعدى الفترة المتبقية لاستحقاقها ثلاثة أشهر.

يرجع الارتفاع المسجل في معدل إعادة الخصم في السنوات الأولى من تطبيق البرنامج إلى السياسة النقدية الصارمة المطبقة من طرف بنك الجزائر في الحد من الطلب على حجم الأوراق المالية للحد من التوسع في الائتمان وذلك لاستهداف التضخم والسعي للتحكم في مستويات ارتفاعه وهذا ما نلاحظه من خلال انخفاض معدل التضخم ابتداء من سنة 1997 وبلغه 5.7 % إلى 5 % سنة 1998.

(2) **تطور معدلات الفائدة ومعدل الاحتياطي القانوني:**

ارتفع معدل إعادة الخصم ومعدل تدخل البنك المركزي في السوق النقدية نتيجة لتطبيق برنامج التعديل الهيكلي مما جعل أسعار الفائدة الحقيقية تتجه نحو الصعود الايجابي وذلك راجع إلى استخدام البنك المركزي معدل الفائدة كأداة فعالة في التأثير على سلوك المستثمرين والأفراد نحو زيادة الادخار وتوجيهها نحو الاستثمار بحيث بلغت سنة 1997 أول معدل ايجابي بنسبة 5.27 % بحيث كان لا بد

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

من الرفع في المعدلات الفائدة الاسمية حتى لا يكون المعدل الحقيقي سالبا، أما بالنسبة للاحتياطي الإجباري فيلتزم كل بنك تجاري بالاحتفاظ بجزء أو نسبة من أصوله النقدية وودائعها في شكل رصيد دائم لدى البنك المركزي وقد حدد قانون النقد والقرض 90-10 في المادة 93 (تومي ف.، 2020) أنه لا يجب أن يتعدى الاحتياطي الإلزامي 28% وفي سنة 1994 التعليم رقم 16-94 التي تلزم المصارف والمؤسسات المالية بالاحتفاظ بمبالغ معينة من الاحتياطيات لديها في شكل ودائع لدى البنك المركزي وتم تحديد معدل الاحتياطي الإلزامي في هذه التعليم من الاحتياطيات ب 2.5% على مجموع العناصر المذكورة في المادة الثانية من هذه التعليم والجدول أعلاه يوضح تطور معدل الاحتياطي القانوني على ودائع المدخرين لدى البنوك التجارية.

3) السياسة النقدية والتضخم:

كان أهم أهداف السياسة النقدية خلال هذه المرحلة خلال تطبيق إجراءات التصحيح الهيكلي وهو تقليص معدل التضخم وجعله عند مستوى مستقر ومقبول (Aoudi kahina, Nait Mohamed، 2017، صفحة 12) وهو ما نلاحظ من خلال الجدول أن تطبيق السياسة النقدية الصارمة بتنفيذ أدوات السياسة النقدية غير المباشرة، بحيث وصل معدل التضخم إلى مستوى 5% بالرغم أن الاختلالات التي يشهدها الاقتصاد الجزائري طبيعتها مؤسسية وهيكلية بالدرجة الأولى وليست نقدية فقط وهو ما يبرر عدم نجاح برامج الاستعداد الائتماني الثلاثة من 1989 إلى غاية 1995، حيث سجل ارتفاع مستوى التضخم إلى 29% و 29.8% خلال سنوات 1994 و1995 والسبب في هذا الارتفاع هو عدم استحداث وسائل تمويل جديدة لتمويل العجز في الميزانية والاعتماد فقط على الإصدار النقدي الذي ساهم كذلك في نمو الكتلة النقدية بشكل متزايد ومستمر بالرغم من أن هذا الارتفاع لا يتفق وأهداف برنامج التعديل الهيكلي التي اقراها صندوق النقد الدولي من خلال إجراءات صارمة ومتشددة.

8. الخاتمة:

من خلال ما سبق نرى اهتمام الجزائر بالسياسة النقدية خلال الاتفاقيات المبرمة مع صندوق

النقد الدولي ودخولها مرحلة التحول نحو اقتصاد السوق وخاصة بعد إصدار الجزائر لقانون النقد

والقرض 10/90 الذي أعطى استقلالية كبيرة للبنك المركزي في توجيه السياسة النقدية والتحكم في

أدواتها، لاسيما استخدام الأدوات النقدية غير المباشرة في التأثير على النشاط الاقتصادي كمدل إعادة

الخصم ونسبة الاحتياطي القانوني وقد تم استعمال هاتين الأداتين للحد من الضغوط التضخمية التي

كانت تعيق نمو الاقتصاد الوطني وتزيد من هبوط أسعار صرف العملة الوطنية .

إن من أهداف الاتفاق مع الصندوق في الجوانب النقدية كان استهداف التضخم وكبح جماحه

خاصة في فترة التعديل الهيكلي طويل المدى سنوات 1996/1995، سجل أداء السياسة النقدية نتائج

إيجابية ولكن هاته النتائج لم ترتقي إلى المستوى المطلوب ولم يكن لها الأثر الواضح على التوازنات الكلية

وبالتالي نقول أن أدائها كان محتشما خلال الفترة لأن آلياتها لم تؤثر على المتغيرات الاقتصادية والتوازنات

الداخلية والخارجية لأن هذه الأخير ترتبط بمستوى أسعار النفط التي أدت عودة ارتفاعها إلى أعلى

مستوى في السداسي الثاني من سنة 1999 بعدما انخفضت سنة 1998 إلى مستوى أقل من 12

دولار للبرميل.

قائمة المراجع:

I. الكتب:

1 حازم الببلاوي، النظام الاقتصادي الدولي المعاصر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،

2 ضياء مجيد الموسوي، اقتصاديات النقود والبنوك، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2008.

3 .سعود جاسد مشكور العامري، المالية الدولية نظرية وتطبيق، دار زهران للنشر والتوزيع، الطبعة

الأولى، 2010.

4 ضياء مجيد الموسوي، التنمية الاقتصادية في التكيف والإصلاح الهيكلي والاقتصاد، بيت كنوز الحكمة

للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2015.

5 عمار بوزعرور، السياسة النقدية وأثرها على المتغيرات الاقتصادية الكلية - حالة الجزائر - الطبعة الأولى

، 2015، الجزائر.

أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء السياسة النقدية في الجزائر

- 6 فاطمة الزهراء خبازي، النظام النقدي الدولي (المنافسة أورو-دولار)، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2016.

II. أطروحات الدكتوراه والماجستير :

- 1 محمد شنوف، أثر برامج صندوق النقد الدولي على مديونية الدول المتخلفة، دراسة حالة الجزائر 1995.1990، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير علوم اقتصادية، جامعة الجزائر، 1996/1995.
- 2 بقبق ليلي أسهمان- "ميكانيزمات انتقال أثر السياسة النقدية في الاقتصاديات السائرة في طريق النمو والانتقالية نحو اقتصاد السوق- حالة الاقتصاد الجزائري"- رسالة ماجستير- جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان- 2003.
- 3 عمار بوزعرور، السياسة النقدية وأثرها على المتغيرات الاقتصادية الكلية، دراسة حالة الجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، جامعة الجزائر 03، 2008/2007.
- 4 عبد القادر خليل، محاولة تقييم فعالية السياسة النقدية في ظل الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر للفترة (1990-2006)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، جامعة الجزائر، 2008/2007.

III. المجلات والمواقع الالكترونية:

- 1 ستيتو مليكة، بن بوزيان محمد، مسار السياسة النقدية في الجزائر وأثارها على التحول الاقتصادي، les Cahies du MECAS، 2009.
- 2 Aoudi kahina, Nait Mohamed, Efficacité de la politique monétaire en Algérie (1990/2017)، المجلة العلمية لجامعة الجزائر العدد 09، ديسمبر 2017.
- 3 فتيحة بن علي، صالح تومي، تحليل وتقييم أدوات السياسة النقدية وفعاليتها في تحقيق أهداف السياسة الاقتصادية الكلية دراسة حالة الجزائر الفترة 1990-2017، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا المجلد 16، العدد 22، 2020، ص55.

4 بن عبد الفتاح دحمان، أثر برامج صندوق النقد الدولي على أداء الجهاز المصرفي في الجزائر، مجلة جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .

5- دحو سهيلة، الاقتصاد الجزائري في إطار برنامج الاستقرار والتعديل الهيكلي **Revue d'économie et statistique ,volume 1,**

ما ساغ لغة وجاز ولم يصح في القرآن الكريم

Correct in the Arabic language and not true in the Holy Quran

د. بالطير تاج (مشرف)¹، علي رضوان درار (طالب دكتوراه علوم)²D.Bettir tadj¹, Ali redoune derrar²¹ جامعة مصطفى اسطمبولي - معسكر، tadj.bettir@univ-mascara.dz² جامعة مصطفى اسطمبولي - معسكر، aredoune.derrar@univ-mascara.dz

تاريخ الاستلام: 2021/01/17

تاريخ القبول: 2021/01/26

تاريخ النشر: 2021/03/15

هذا بحث في ما ساغوصح لغة وجاز ولم يصح في القرآن الكريم دراسة تأصيلية تهدف إلى بيان ما يذكر في بعض الكتب من قراءات جائزة في اللغة ، وسائغة في اللغة العربية إلا أنها لم يقرأ بها ولم ترد بها الرواية ، عند التأمل في هذا الصنيع تظهر بعض المبررات التي يمكن أن تكون عذراً لأصحابها ومن نظر لهذا الأمر بمنظار آخر وأنه تجتّم لما لا فائدة فيه، وأنه فتح لباب الاجتهاد إذ قد يفهم منه أن كل ما يصح بحث يجوز القراءة به ويقبل.

كلمات مفتاحية: القرآن الكريم، القراءات، صح لغة، جاز، قراءة.

This is a study of what is valid and correct in a language, and it is not valid in the Holy Qur'an an authentic study aimed at explaining what is mentioned in some books of permissible readings in the language Arabic. When contemplating this matter and looking at the methods calling for it, some justifications may appear that may be an excuse for their owners, especially that they are scholars who have noble intentions and lofty goals in what they write and want from issues and who looked at this matter with another viewpoint and that it has taken. As it may be understood from him that whatever is valid research may be read by it and accepted.

Keywords: The Holy Quran, readings, true language, jazz, reading.

د. بالطير تاج، علي رضوان درار ، الإيميل: tadj.bettir@univ-mascara.dz

الحمد لله الحق حمده، والصلاة والسلام على خير خلقه، نبينا محمد وآله وصحبه ومن اهتدى بهديه، وسار على نهجه.

أما بعد: فهذا بحث في ماساغوصح لغةوجازولميصحفيالقرآنالكريم دراسة تأصيلية تهدف إلى بيان ما يذكر في بعض الكتب من قراءات جائزة في اللغة ، وسائغة في اللغةالعربية إلا أنها لم يقرأ بها ولم ترد بها الرواية ، وغالباً ما تذكر هذه الجائزات في معاني كتب القرآن وإعرابه التي غلب على أصحابها الاهتمام باللغة العربية وكانوا من علمائها فكان من اهتمامهم توجيه القراءات مستعملها وشاذها. بل تجاوزوا في ذلك إلى إعراب وتوجيه ما قد تقرأ به اللفظة القرآنية من وجوه متعددة توافق العربية وتصح لغة بغض النظر عن كونها واردة أم لا.

عند التأمل في هذا الصنيع والنظر في الأساليب الداعية إليه قد تظهر بعض المبررات التي يمكن أن تكون عذراً لأصحابها خاصة أنهم علماء لهم مقاصد شريفة وأهداف سامية فيما يكتبون ويرادون من المسائل ومن نظر لهذا الأمر بمنظار آخر وأنه تجتم لما لا فائدة فيه، وأنه فتح لباب الاجتهاد إذ قد يفهم منه أن كل ما يصح بحث يجوز القراءة به ويقبل فعندئذ يقبح هذا الفعل ويشنع على أصحابه، لهذا كله كان لزاماً أن يسير الصواب في هذه المسألة من مراعاة الاعتذار لمن سلك هذا المسلك.

عندما تقرأ في كتب معاني القرآن وإعرابه التي اهتم أصحابها بإيراد القراءات الواردة في الآيات، تجدهم يتبعون ذلك بما يمكن أن تقرأ به ألفاظ القراءة من حيث اللغة بغض النظر عن كونها وردت قراءة أم لا ، ولكون بعضهم قد أكثر من إيراد عبارات مختلفة في هذا الباب كقولهم: لو قرأ قارئ كذا لجاز، وقولهم: لو قرأ قارئ كذا لكان صواباً في العربية، وقولهم: ويجوز في النحو كذا، وقولهم: ويجوز كذا ولا أحفظه قراءةً.

لكون هؤلاء أكثرنا من إيراد ذلك في كتبهم، ولم أجد - حسب علمي - من تكلم في هذه المسألة باستفاضة، وجمع أقوال أهل العلم فيها، فقد رأيت أن ابحت هذا الموضوع من جوانبه المختلفة، وأدرسه دراسة تأصيلية خاصة وقد وجدت من يتعنى ذكر ذلك عمد توجيه القراءات الواردة، وإرادة بيان معنى الآية.

ولتحقيق ذلك فقد قمت بتتبع الأمثلة المتعلقة بما يجوز لغة ولم يقرأ به في مظانها، وانتقيت منها جملة صالحة للاستشهاد على الموضوع، وتأملت في تعليقات العلماء عليها، وصنفتها بحسب ما تدل عليها، وصنفتها بحسب ما تدل عليه، ثم كانت نتيجة البحث التالية:

- 1 - معنى ما يجوز من القراءة.
- 2- مظان ما يجوز لغة ولم يقرأ به.
- 3- أسباب ذكر ما يجوز لغة ولم يقرأ به.
- 4- محاذير ذكر ما يجوز لغة ولم يقرأ به.
- 5- علاقة ما يجوز لغة بالقراءات الصحيحة.
- 6- حكم القراءة بما يجوز لغة.

معنى ما يجوز من القراءة

الجائز اسم فاعل من جاز يجوز وأصله من جوز وأصله في اللغة من قولهم جرت الطريق وجاز الموضع أي سار فيه وسلكه ثم استعمل مصطلحاً لما يجوز ويصح فيه. قال الفيومي: " وجاز العقد وغيره: نفذ ومضى على الصحة، وأجزت العقد: جعلته نافذاً". (الفيومي، 1/ 114) ، وانظر: (ابن منظور، 2/ 416). وهناك لفظ آخر قريب منه، وهو من (أجزأ) من مادة الجيم والزاي والهمزة، وأجزأه بمعنى كفاه وأغنى عنه. جاء في التهذيب للأزهري: " أهل اللغة يقولون: أجزأ بالهمز، وهو عندهم بمعنى: كفى، قال الأصمعي: "أجزأني الشيء إجزاءً مهموز، معناه: كفاني" (الجوهري، 1436هـ، 11/ 144).

وقال ابن سيده: " والجزء: الاستغناء بالشيء عن الشيء، وكأنه الاستغناء بالأقل عن الكثير، فهو راجع إلى معنى الجزء... وأجزأ عنه بجزأه، وبجزأته، وبجزأه، وبجزأته: أغنى عنه مُغناه". (ابن سيده، 1421هـ، 7/ 334).

عليه، فيمكن تحديد مفهوم الجائز من القراءة بأنه: ما تحتمله الكلمة القرآنية من أوجه إعرابية تجوز لغة وتصح عريية، وتشبه في صورتها القراءات الواردة المقروء بها وليست منها (ابن عطية، 1413هـ، 1/ 32).

وعلى ذلك، فسيكون موضوع بحثنا متعلقاً بما يمكن أن تقرأ به الألفاظ القرآنية من وجوه متعددة جائزة في اللغة، سائغة عربية، وهي التي سَمَّاهَا بعض العلماء بالجائزات، كما ورد عي كلام ابن عطية رحمه الله حيث قال: "وكثر مكِّي في هذه الآية بذكر جائزات لم يُقرأ بها..."

مظان ما يجوز لغة ولم يُقرأ به

من خلال التتبع والأمثلة التي ذكرت للجائز من القراءة نجد أن مواضع إيراد العلماء لها، أو نقلها عن غيرهم يكون عند تعرضهم لإعراب القراءات الواردة في الآية وتوجيهها من حيث اللغة. ولذلك نجد مظان الجائز من القراءة في بعض كتب معاني القرآن وإعرابه، كمعاني القرآن للفراء، ومعاني القرآن للأخفش، ومعاني القرآن للزجاج، وإعراب القرآن للنحاس، وقد يتعرض لهذا النوع أيضاً أصحاب كتب كسبويه في الكتاب، والمبرد في المقتضب، وابن السراج في الأصول. وإليك جملة مختارة من الأمثلة منقولة من كتب معاني القرآن:

قال الفراء عند قوله تعالى: { واجنبي وبي أن نعبد الأصنام } [إبراهيم: 35]:
" فلو قرأ قارئ: (وأَجْنِبِي وَبِيَّ) لأصاب، ولم أسمع من قارئ" (الفراء، 1403هـ، 2/78).
وقال الأخفش: "وأما قوله تعالى: { إنا كل شيء خلقناه بقدر } [القمر: 49] فهو يجوز فيه الرفع، وهي اللغة الكثيرة، غير أن الجماعة اجتمعوا على النصب، وربما اجتمعوا على الشيء كذلك مما يجوز والأصل غيره" (الأخفش، 1411هـ، 1/84، 58).

وقال الزجاج عند قوله تعالى: { كل شيء هالك إلا وجهه } [القصص: 88]:
" ... ويجوز (إلا وَجْهَهُ) بالرفع، ولكن لا ينبغي أن يُقرأ بها...". (الزجاج، 1408هـ، 2/78).
وقال أيضاً عند قوله تعالى: { حرمت عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل لغير الله به والمنخنقة والموقوذة والمتردية والنطيحة } [المائدة: 3] الآية: " ولو كان بعض المرفوعات نصباً على المعنى لحاز في غير القرآن، لو قلت: حُرِّمَتْ على الناس الميتة والدم ولحم الخنزير، ويحمله على معنى: وحرّم الله الدم ولحم الخنزير لحاز ذلك، فأما القرآن فخطأ فيه أن تقرأ بما لم يُقرأ به من هو قدوة في القرآن، لأن القراءة سنة لا تتجاوز" (الزجاج، 1408هـ، 2/147).

وقال النحاس عند قوله تعالى { فما كان جواب قومه } [النمل: 56]: "ويجوز رفع { جواب } تجعله اسم كان، والخبر { أن قالوا }" (العكبري، 1417هـ، (3/ 253).

وقال ابن خالويه: " فلو قرأ قارئ: { فلينظر الإنسان } [الطارق: 5] بكسر اللام لكان سائغاً في العربية غير أنه لا يقرأ به إذا لم يتقدم له إمام، والقراءة سنة يأخذها آخر عن أول، ولا تُحمل على قياس العربية". (3) إعراب ثلاثين سورة ص (42).

وقال مكّي بن أبي طالب: "قوله: { فإمسك بمعروف } ابتداءً، والخبر محذوف تقديره: (فَعَلَيْكُمْ إِمْسَاكٌ)، ومثله: { أو تسريح بإحسان }، ولو نُصب على المصدر في غير القرآن لجاز" (القيسي، 1405هـ / 130).

" ولو قُرئ: (وإن المساجد لله) كان حسناً" (1) الكتاب (3/ 127).

— وقال المبرد في قوله تعالى: { وإنك لا تظمؤا فيها ولا تضحى } [طه: 119]: "ويجوز { وإنك لا تظمؤا فيها } (2) وهي قراءة متواترة، قرأ نافع وشعبة بكسر الهمزة والباقون بفتحها (المبرد، 1415هـ، 342/2).

— وقال ابن هشام في قوله تعالى: { ومن يقنط من رحمة ربه إلا الضالون } [الحجر: 56]: "ولو قرئ (إلا الضالين) بالنصب على الاستثناء لجاز، ولكن القراءة سنة متبعة" (ابن هشام، 2004م، ص 274).

أسباب ذكر ما يجوز لغة ولم يُقرأ به

عند التأمل في الأسباب التي دعت بعض العلماء إلى ذكر أمثلة مما يجوز لغة ولم يُقرأ به، والدوافع التي جعلت بعضهم يتعنى ذكرها بعد إيراد ما ورد في الآية من القراءات، يمكن حصرها في التالي:

1 — الاهتمام البالغ ببيان الأوجه الإعرابية لألفاظ القرآن الكريم.

2 — الحرص على حماية القرآن العظيم أن يُقرأ بغير ما قرئ به.

3 — تأييد وجه من بَلَعَتْهُ قراءة وصحت عنده.

4 — ذكر ذلك على سبيل النقل والحكاية.

وإليك تفصيل هذه الأسباب:

1 - الاهتمام البالغ ببيان الأوجه الإعرابية لألفاظ القرآن الكريم:

فهؤلاء العلماء لتضلعهم في اللغة وتمكنهم منها وتشبعهم بها صار عندهم اهتمام بالغ باستخراج الأوجه الإعرابية للألفاظ القرآنية بغية بيان معنى الآية.

لذا فلا يستغرب أن يستخلصوا كل ما يمكن أن تحمله الكلمة القرآنية من الأوجه الإعرابية وما يسوغ أن توجه به لغة.

عليه فقد يورد أحدهم وجه ما قرئ به وصح، ثم يذكر ما ورد من القراءات شاذاً، ويوجهه أيضاً بحيث لا يقتصر على ذلك، ولا يقف عند ما يحفظه من المستعمل وغير المستعمل من القراءات، بل يتعدها ليستوعب كل ما يمكن أن تحتمله القراءة لغة، ويوافق العربية من وجوه.

فهو هنا يُقدّر من باب الافتراض أن لو قُدّر ورود القراءة بوجه آخر مما يسوغ لغةً لأمكن أن يُقرأ بها، أو لو وُجّهت القراءة بوجه آخر تحتمله اللغة لجاز في غير القرآن.

ولعل هذا الصنيع منهم يشبه ما اعتاده أهل اللغة من ذكرهم الأوجه الجائزة لغةً عند شرحهم لشواهد القواعد اللغوية التي يؤصلون لها ويقعدون.

وقد سلك العلماء هذا المسلك في توجيه ألفاظ الحديث أيضاً، فلو تأملنا على سبيل المثال طريقة أبي البقاء العكبري في إعراب ما يُشكل من الألفاظ الواقعة في الأحاديث لوجدناها هي ذات الطريقة التي انتهجت في إعراب القراءات الواقعة في الآيات.

وإليك بعض الأمثلة التي ذكرها:

أ - عند توجيه قول النبي صلى الله عليه وسلم لأبي ذر: " يا أبا ذر كيف تصنع إذا خرجت من المدينة؟"، حيث جاء في الحديث: "أو خير من ذلك؟". قال رحمه الله: "ولو نُصب على تقدير: تصنع خيراً من ذلك جاز" (العكبري، 1986م، ص85).

ب - عند توجيه حديث: "ضرب لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أمثالاً". قال رحمه الله: "واحدٌ وما بعده بالرفع، وتقديره: هي واحد، ولو نصب جاز على أن يكون بدلاً من أمثال" (العكبري، 1986م، ص75).

ج- عند توجيه حديث معاذ بن جبل في علامات الساعة: "وأن يعطى الرجل ألف دينار فيتسخطها". قال رحمه الله: "الجيد نصب، فيتسخطها عطفاً على يعطى، ويجوز الرفع على تقدير: فهو يتسخطها" (العكبري، (174).

يُلحظ من خلال هذه الأمثلة أن توجيه هذه الألفاظ المشككة في الأحاديث قد استعمل فيها المصنف نفس المنهج المتبع في بيان الأوجه الإعرابية المختلفة والتي تحتملها القراءة. وكذلك نجد الإمام ابن مالك اتبع نفس المنهج في كتابه "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح"، وذلك عند إعراب الألفاظ المشككة من صحيح البخاري. وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

أ - عند توجيه قول أم عطية رضي الله عنها: "أمرنا أن نُخرج الحَيَّض يوم العيدين" قال رحمه الله: "في هذا الحديث توحيد (اليوم) المضاف إلى (العيدين)، وهو في المعنى مثنى، ولو رُوي بلفظ التثنية على الأصل، ولفظ الجمع لأمن اللبس لجاز..". (ابن مالك، 1413هـ، ص 60).

ب- عند توجيه قول النبي صلى الله عليه وسلم: "اجتنبوا الموبقات: الشرك بالله والسحر..." (ابن مالك، 1413هـ، ص 113).

ج- عند توجيه قول النبي صلى الله عليه وسلم: "يُشك أن يكون خير مال المسلم غنم يتبع بها شَ عَف الجبال" قال رحمه الله: "ويجوز في (خير) و(غنم) رفع أحدهما على أنه اسم (يكون)، ونصب الآخر على أنه خبره، ويجوز رفعهما على أنهما مبتدأ وخبر في موضع نصب خبراً ل (يكون)، واسمه ضمير الشأن؛ لأنه كلام تَضَمَّن تحذيراً وتعظيماً لما يُتَوَقَّع، وتقدم ضمير الشأن عليه مؤكِّد لمعناه" (ابن مالك، 1413هـ، ص 145).

2- الحرص على حماية القرآن العظيم أن يُقرأ بغير ما قرئ به:

هذا السبب يمكن استنتاجه من عدة معطيات تظهر من خلال سياق العلماء عند إيرادهم لهذه الجائزات، ممكن ويمكن الاستدلال على صحة هذا السبب بالأمور التالية:

أ - أن موردی هذه الجائزات هم من العلماء الذين أنفوا أعمارهم في خدمة الدين، وصرفوا أوقاتهم في الدفاع عنه والنصح له ، فلا يُظن بهم إلاّ خيراً، ولا يُفسر صنيعهم هذا إلاّ بإرادة الحق، ولا يُحمل إلاّ على أحسن المحامل، وهو الحرص على الذب عن كتاب الله وصيانيته عن التحريف والتبديل.

ب- من المقرر أن القرآن الكريم يحمل على أحسن الوجوه مما يستدعي أن تكون الأوجه الإعرابية للقراءات القرآنية متوافقة مع ما يسوغ لغةً ويجوز في العربية.

لذا فقد يُستشكّل وجه بعض القراءات التي قُرئ بها، ويُعزى ذلك بأن يكون ما قرأ بها القارئ قد أخذه من غير متقن، فيذكر الأوجه الإعرابية الأخرى التي تحتملها القراءة والتي قد يكون قُرئ بها ولم تبلغه، وهي موافقة وجه الصواب في اللغة.

ج- ما يذكره أكثر هؤلاء العلماء من التعقيب بعد إيرادهم لهذه الوجوه والمتضمن تارةً التحذير من القراءة بذلك لأنه لم يقرأ بها، وتارةً نفى العلم بأنه قُرئ بها ومن أمثلة ذلك: ما ذكره الزجاج عند قوله تعالى: { بما أوحينا إليك هذا القرآن } [يوسف: 3]، قال: "أي: بوحينا إليك هذا القرآن، والقراءة نصب القرآن، ويجوز الجر والرفع جميعاً، والجر والرفع جميعاً، ولا أعلم أحداً قرأ بهما.

فأما الجر فعلى البدل من قوله: { بما أوحينا إليك }، فيكون المعنى: نحن نقص عليك أحسن القصص بهذا القرآن، ولا تقرأن بها.

والرفع على ترجمة ما أوحينا إليك، كأن قائلًا قال: ما هو؟ وما هذا؟، فقل: هذا القرآن، ولا تقرأن بها أيضاً". (الزجاج، 1408هـ، 3/ 88).

ومن الأمثلة أيضاً قول الفراء عند قوله تعالى: { واجنبي وبني أن نعبد الأصنام } : "فلو قرأ قارئ: (وَاجْنَبِي) لأصاب، ولم أسمعه من قارئ" (الفراء، 1403هـ/ 2/ 78).

ومن الأمثلة كذلك قول سيبويه: "ولو قرؤوها: { وإن هذه أمتكم أمة واحدة } [المؤمنون: 52] كان جيداً، وقد قُرئ" (3) الكتاب (127/3) وكسر الهمزة هو قراءة الكوفيين، وأما الباقيون فقرؤوها بفتحها ، (ابن الجزري، 602/ 2)، والبدور الزاهرة (219).

فهذا -والله أعلم- يدل على حرصهم على ألا يقرأ أحد إلا بما ورد وثبت وإن كان له وجه سائغ في العربية.

فكأنهم بهذا يؤكدون على أن القراء لا يقرؤون بكل ما جاز في العربية، بل بما توفرت فيه الشروط الأخرى. ويمكن أن يشبه صنيعهم هذا بالاحترازات التي تخرج عن القاعدة والأصل، فعندما يُبين أحدهم أولاً ما يُقرأ به من الوجوه المتفقة مع الرواية في اللفظة القرآنية المشتملة على القراءات مختلفة موجّهاً لها وموضحاً لمعناها = يشرع في ذكر ما قد يتفق معها في الصورة، ويختلف عنها من حيث القراءة بها، وذلك من باب الاحتراز عنها، وعدم قبولها قراءةً، والتمييز بينها وبين الكلمات القرآنية حتى لا يدخل في القرآن ما ليس منه. فهذا التعقيب من قبيل هؤلاء يدلنا بوضوح أن من دوافع ذكر هذه الجائزات هو الحرص على حماية القرآن والذب عنه، وصيانتها أن يدخل فيه ما ليس منه.

3- تأييد وجه من بلغتْه قراءة وصحت عنده:

من خلال تأمل الأمثلة التي ذكرها العلماء للجائزات التي يقرأ بها نجد لذلك فائدة دقيقة، وهي تأييد وجه من وافقت قراءته هذه الجائزات لغةً، وكأن المورد لها يقول: من قرأ بذلك، وصحت عنده الرواية، واتصل سنده في القراءة بما فإنه على صواب، وقراءته موافقةً لوجه من الأوجه الإعرابية، فليقرّ عيناً بما يقرأ وليطب نفساً بما يتلو، فقد قرا بما يوافق شروط الصحة. ومن أمثلة ذلك:

1 - قول القراء في قوله تعالى: { وإن كان مثقال حبة من خردل } [الأنبياء: 47]:

"ولو رفع المثقال كما قال (وإن كان ذو عسرة فنظرة) كان صواباً" (الفراء، 1403هـ، 2/ 205).

2- قول الأخفش في قوله تعالى: { فبم تبشرون } [الحجر: 54] "ولو قُرئت { فبم تبشرون } بتشكيل النون مكان جيداً ولم أسمع، كأن النون أدغمت، وحُذفت الياء كما تُحذف من رؤوس الآي نحو: { بل لما يذوقوا عذاب } [ص: 8] يريد: عذابي". (الأخفش، 1401هـ، 1/ 255).

3- قول الزجاج عند قوله عز وجل: {قول الحق} [مریم: 34] "بالرفع، ويجوز (قول الحق) بالنصب، فمن رفع فالمعنى: هو قول الحق، ومن نصب فالمعنى: أقول قول الحق الذي فيه يمترون أي: يشكون" (الزجاج، 1408هـ، 3/ 329).

4- ذكر ذلك على سبيل النقل والحكاية:

قد يُقلّد بعض أصحاب كتب معاني القرآن من سبقهم من العلماء في ذكر ما يجوز لغةً ولم يُقرأ به؛ لأنه يرى أن هؤلاء السابقين أئمة أعلام يُحتذى طريقهم ويُنهج بنحهم في ذلك. ومن خلال النظر في بعض الأمثلة المذكورة نجد أن أصحابها نصوا على أن فلاناً من العلماء هو العلماء هو الذي ذكرها ووجهها، وإليك أمثلة على ذلك:

أ - قال الزجاج عند قوله تعالى: {فإذا نفخ في الصور نفخة واحدة} [الحاقة: 13]: "القراءة بالرفع في {نفخة} على ما لم يُسمَّ فاعله، وذكر الأخفش (نفخة واحدة) بالنصب، ولم يذكر قُرئ بها أم لا، وهي في العربية جائزة على أن قولك: {في الصور} يقوم مقام ما لم يُسمَّ فاعله... الخ". (الأخفش، 1411هـ، 5/ 216).

ب- قال أبو جعفر النحاس: "{والطير صافات} [النور: 41] عطفاً على {من}، قال أبو إسحاق: ويجوز (والطير) بمعنى مع الطير، ولم يُقرأ به". (2) إعراب القرآن (141/3).

فنجد هنا أن النحاس قد حكى ما ذكره الزجاج في معاني القرآن، ولم يعقب عليه بشيء، فهو مجرد نقل لما ذكره غيره.

ج- جاء في الأصول لابن السراج: "قال (3) أي سيبويه: وسألت الخليل عن قوله: {وأن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون} [المؤمنون: 52]، فقال: إنما هو على حذف اللام، قال: ولو قرأها قارئ {وإن} كان جيداً" (4) الأصول في النحو (271/1)، وقد قرأها الكوفيون كما في البدور الزاهرة ص (219).

د- قال قوام السنة في إعراب القرآن: "أجاز الفراء الرفع في {الكواكب} (5) من قوله تعالى: {إنا زينا الدنيا بزينة الكواكب} (الصفات: 6). مع تنوين {بزينة} على أن تكون الكواكب هي الزينة للسماء، قال: يريد زينها بتزيينها الكواكب" (6). إعراب القرآن لقوام السنة ص (335).

وقد ينقل بعض العلماء شيئاً من تلك الأمثلة في كتبهم دون أن ينسوها أو ينصّوا على أنها منقولة، كما هو الشأن في تبني بعض المعاني، والفوائد، والاستنباطات التي ينقلونها من غير إسناد لأصحابها، وهذا شائع واضح في كتب العلماء.

محاذير ذكر ما يجوز لغة ولم يُقرأ به

اتفقت أقوال العلماء على أن هذه الجائزات من القراءة ليست من القراءات التي يُقرأ بها، وأنَّ عدم ورود ما يعضدها من الأثر مما صح قراءة منعها أن تلحق بالألفاظ القرآنية فضلاً عن أن يُقرأ بها، وإنما امتازت هذه اللفاظ بمشاجبتها لما يُقرأ به في كونها متجهة الإعراب.

وبالرغم من الفرائد التي يمكن أن يستفاد من ذكر الجائزات كما سبق في المبحث الثالث، إلا أن هناك بعض المحاذير التي تقع بسبب ما قد يُفهم من ذلك ويحصل من اللبس، ويمكن أن يُجمل ذلك في النقاط التالية:

1 - قد يفهم بعضهم -بسبب جهله- أنَّ قبول القراءة متوقف على استقامة وجهها في العربية فقط، ولا يشترط صحة السند -فضلاً عن أن تكون متواترة- ولا موافقة لفظها لخط المصحف، فيخرج القرآن بذلك عن كونه توقيفياً لا يجوز فيه الاجتهاد.

وهذا محذور عظيم، ومنزلق خطير، قد يقع فيه بعضهم بسبب ما يلتبس عليه من جرّاء الاحتفاء بمثل هذه الجائزات، والاهتمام بحكايتها، وتحلية معانيها.

2- قد يفتح هذا الصنيع باب القياس، ويكون سبباً في إلحاق بعض الألفاظ بالقرآن وليست منه، ويكون أيضاً مدخلاً لأعداء الدين بأن يطعنوا في القرآن، ويلجأوا من هذه الثغرة، ويجدوا فيها ما يمكنهم من تحقيق مبتغاهم، وتأييد زعمهم بأن هذه القراءات الثابتة خاضعة لآراء العلماء واجتهادهم؛ ليكون لها معنى مقبول كما ادّعى ذلك جولد تسهير في كتابه. ولسنا بصدد الرد على مثل هذه الشبهة الواهية؛ فقد ردَّ عليها

العلماء، وبينوا بطلانها في كتبهم، إنما مرادنا هنا أن نشير إلى منهج بعض المفسرين في الإكثار من ذكر الجائزات من القراءة مسلك قد يستغل من قبل ضعفاء النفوس، ويتخذونه حجة في الوصول إلى أهدافهم في النيل من القرآن الكريم محتجين بأقوال هؤلاء العلماء، خاصة وأن هناك أمثلة متعددة مما ذكره لم يعقبوا عليها بكونها لم يُقرأ بها.

3- يعد بعض العلماء إيراد هذه الجائزات وتعيّ ذكرها تحشُّماً لما لا فائدة فيه، وحكايته في كتب التفسير لا قيمة له ولا غناء، يقول ابن عطية رحمه الله تعليقاً على قوله تعالى: {إن الذين كفروا سواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون} [البقرة: 6]: "وكرر مكّي في هذه الآية بذكر جائزات لم يُقرأ بها، وحكاية مثل هذا في كتب التفسير عناء" (ابن عطية، 1413هـ، 1/ 32).

وكتب التفسير التي لم تذكر هذه الجائزات ولم يتعنّ أصحابها إيراد ما تحتمله القراءات من الأوجه الإعرابية لم يكن ذلك مما يُعاب ويُتقد، أو خطأ يُستدرك على أصحابها، أو نقصاً يؤاخذون عليه.

علاقة ما يجوز لغةً بالقراءات الصحيحة

من المعلوم عند العلماء أن هناك شروطاً لقبول القراءة، وهي :

- 1 - موافقتها لوجه من أوجه اللغة العربية، سواء كان أفصح أم فصيحاً، مجمعاً عليه أم مختلفاً فيه مع قوته (ابن الجزري، 1437هـ، 10/1)، إتحاف فضلاء البشر ص (7)، (الزرقاني، 1976، 1/ 422).
- 2 - موافقتها لرسم أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالاً (2). انظر هذا الشرط بتوسع في النشر (ابن الجزري، 1437هـ، 12-13).

3- صحة السند، وذهب بعضهم على اشتراط التواتر فيه معللاً ذلك أنه قرآن، والقرآن لا يثبت إلا بالتواتر (3). وانظر حجة القائلين بشرط التواتر في: شرح الطيبة للنويري (119/1)، غيث النفع ص (6)، (الزرقاني، 1976م، 431/1 - 434).

وبهذه الشروط التي اشتراطها العلماء نجد أن الجائز من القراءة قد افتقد الشرط الأساسي من شروط القبول، وهو صحة الإسناد أو التواتر.

يقول إسماعيل الهروي: "السنة أن تؤخذ القراءة إذا اتصلت روايتها نقلاً وقراءةً ولفظاً، ولم يوجد طعن على أحد من رواتها" (4) انظر: (الزركشي، 1423هـ / 1/330).

ويقول ابن الصلاح رحمه الله: "يشترط أن يكون المقروء به قد تواتر نقله عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قرآناً أو استفاض نقله كذلك، وتلقته الأمة بالقبول.." (ابن الجزري، 1437هـ، 1/38).

ويقول ابن الجزري رحمه الله في شأن ما وافق الرسم ولم يأت به النقل: "وبقي قسم مردود أيضاً، وهو ما وافق العربية والرسم ولم ينقل البتة؛ فهذا ردُّه أحق، ومنعه أشد، ومرتكبه لعظيم من الكبائر. وقد ذكر جواز ذلك عن أبي بكر محمد بن الحسن بن مقسم البغدادي المقرئ النحوي، وكان بعد الثلاثمائة" (1). النشر (17/1).

وهذا الذي جَوَّزه ابن مقسم شذوذ، ومخالف لما عليه العلماء.

قال القاضي أبو بكر ابن الباقلاني: "وقال قوم من المتكلمين: إنه يسوغ إعمال الرأي والاجتهاد في إثبات قراءة وأوجه وأحرف إذا كانت تلك الأوجه صواباً في العربية، وغن لم يثبت أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم قرا بها، وأبى ذلك أهل الحق، وأنكروه، وخطَّوْها من قال به" (2). الانتصار للقرآن (1/69).

ومن الدعاوى المعاصرة والتي تطعن في الشروط التي ارتضاها العلماء ما ذهب إليه طه حسين من القول بأن مصدر القراءات القرآنية هو اللهجات، وقرر ذلك بقوله: "وهنا وقفة لا بد منها: ذلك أن قوماً من رجال الدين فهموا أن هذه القراءات السبع متواترة عن النبي نزل بها جبريل على قلبه، فمنكرها كافر من غير شك ولا ريب، ولم يُؤفَّقوا لدليل يستدلون به على ما يقولون سوى ما رُوي في الصحيح من قوله عليه الصلاة والسلام: "أنزل القرآن على سبعة أحرف" أخرجه البخاري في باب أنزل القرآن على سبعة أحرف برقم (4992)، ومسلم في باب بيان أن القرآن على سبعة أحرف وبيان معناه برقم (818).

والحق أن ليست هذه القراءات السبع من الوحي في قليل ولا كثير، وليس منكرها كافراً ولا فاسقاً ولا متغمراً في دينه، وإنما هي قراءات مصدرها اللهجات واختلافها... " في الأدب الجاهلي (طه حسين، 1983م، ص (95).

وهذه الدعوى الفاسدة، والفرية والخبثية لا شك في بطلانها ومخالفتها للحق، ولا تستحق أن يلتفت إليها، ولكن من باب إيضاح الأمر لمن قد يحصل عنده شك بسبب إثارة هذه السبهة يقال:

1 - إن العلماء على أن القراءات أبعاد القرآن وجزء منه، والقرآن كله بقراءاته الصحيحة من عند الله، ولا دخل لأحد فيه، والآيات القرآنية الدالة على ذلك كثيرة، كقوله تعالى: {وإذا تتلى عليهم آياتنا بينات قال الذين لا يرجون لقاءنا آت بقرآن غير هذا أو بدله} [يونس: 15]، وقوله عز وجل: {وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى علمه شديد القوى} [النجم: 3-5] وقوله سبحانه: {ولو تقول علينا بعض الأقاويل لأخذنا منه باليمين ثم لقطعنا منه الوتين} [الحاقة: 44 - 46].

2- الطعن في استدلال العلماء على تواتر القراءات السبع بحديث الأحرف السبعة أمر مردود؛ فهذا الحديث له روايات متعددة مشهورة تدل بمجموعها على أن القراءات منزلة من عند الله، وموحى بها إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وأن الصحابة -رضوان الله عليهم- تلقوها من معلمهم رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتلقاها عنهم التابعون ومن بعدهم حتى وصلت إلينا بالتواتر، ومما لا يدع مجالاً لمطعن طاعن، أو تشكيك مشكك في كونها تنزيلاً من حكيم حميد.

3- سلمنا أن هذه القراءات مصدرها اللهجات، فما يقال في القراءات التي لا دخل للهجة فيها؟ مثل: {يَخْدَعُونَ} و {يُخَادِعُونَ}، {فَأَزْهَمَا}، {فَأَزَاهُمَا}، {قَاسِيَةً} و {وَقَسِيَّةً}، {لَنْبُؤْنَهُمْ} و {لَنْتَوِينَهُمْ}، {بُضْنِينَ} و {بُظْنِينَ}، وغيرها من القراءات التي تدل على معانٍ شتى، ويختلف تفسيرها، ولا يمكن ابداً أن يُعزى اختلافها للهجات، بل يقال دون ريب وبكل ثقة: ليس كل القراءات لهجات حتى يُدعى أن مصدرها اللهجات المختلفة، ولو جاز لأحد أن يأتي بما شاء من الألفاظ ليلحقه بالقراءات لبطاط قرآنية القرآن، وأنه منزل من عند الله.

4- هذه الدعوى الآثمة تقرير لفتح باب الرأي والاجتهاد في القراءة، ومدخل كبير للقياس بما يعني أن كل كلمة في القرآن يمكن أن تقرأ بوجه آخر موافق للغة العربية فهي مقبولة بغض النظر عن صحة سندها، فضلاً عن تواترها.

وهذا -لعمركم الله- هو ما ينشده أعداء الدين من الطعن والتشكيك في مصدر التشريع، ومحاولة إظهاره بصورة تجعله متناقضاً لا يُوثق فيه، ولا يُطمأن إليه.

وأني لهم هذا وقد تكفل الله بحفظه ، انظر رد هذه الشبهة بتوسع في القراءات وأحكامها ومصدرها ص (151 - 154)، القراءات القرآنية تاريخ وتعريف ص (96، 97)، جبهة الجراحات في حجية القراءات (39- 51).

وقد أحسن الشاطبي رحمه الله إذ يقول:

وما لقياس في القراءة مدخل فدونك ما فيه الرضا مُتَكَفِّلاً (2) حرز الأمانى ووجه التهاني في باب مذاهبهم في الرأى، رقم البيت (354).

حكم القراءة بما يجوز لغة

مما لا خلاف فيه أن القرآن يؤخذ بالتلقي والسماع، وأن ألفاظه محفوظة منقولة ليس لأحد أن يزيد فيها حرفاً، ولا ينقص، ولا أن يثبت منها شيئاً برأيه، ولا أن يجعل للقياس في ذلك مدخلاً.

يقول الإمام ابن الجزري رحمه الله: "ومن ثم امتنعت القراءة بالقياس المطلق، وهو الذي ليس له أصل في القراءة يُرجع إليه، ولا ركن وثيق في الأداء يُعتمد عليه، كما رُوينا عن عمر بن الخطاب وزيد بن ثابت رضي الله عنهما من الصحابة وعن ابن المنكدر وعروة بن الزبير وعمر بن عبد العزيز وعامر الشعبي من التابعين أنهم قالوا: القراءة سنة يأخذها الآخر عن الأول، فافروا كما عُلِّمُوه، ولذلك كان الكثير من أئمة القراءة كنافع وأبي عمرو يقول: لولا أنه ليس لي أن أقرأ إلا بما قرأت لقرأت حرف كذا كذا، وحرف كذا كذا" (ابن الجزري، 1437هـ، 17/1).

يقول أيضاً رحمه الله: "يقرأ الإنسان بما تعلم، وليس برأيه ولا بالقياس" (2). التمهيد ص (211).

إذا عُلِمَ ذلك وتبيّن لنا مكانة الجائزات من القراءات من قبل، فإن الجائزات من القراءات والتي ذكرها بعض العلماء لا يجوز القراءة بها إطلاقاً؛ إذ ليست من الألفاظ القرآنية، ولا من قراءاته الصحيحة في شيء، وإنما هي كلمات متشابهة للقراءات في صحتها لغةً، وجوازها عربيةً فقط، وفقدت شرطي صحة السند وموافقة المصحف.

وإليك جملةً من أقوال العلماء في بيان منع القراءة بذلك وحرمة:

قال الفراء رحمه الله: "والقراء لا تقرأ بكل ما يجوز في العربية، فلا يقبحنَّ عندك تشنيع مما لم يقرأه القراء مما يجوز" (الفراء، 1403هـ، 1/223).

وقال الزجاج رحمه الله: "فأما القرآن فخطأ فيه أن تقرأ بما لم يقرأ به من هو قدوة في القرآن؛ لأن القراءة سنة لا تتجاوز" (الزجاج، 1408هـ، 2/147).

وقال ابن مجاهد رحمه الله في سياق كلامه عن تفاضل حملة القرآن: "... فرمما دعاه بصره بالإعراب إلى أن يقرأ بحرف جائز في العربية لم يقرأ به أحد من الماضين، فيكون بذلك مبتدعاً..." (ابن مجاهد، 1988م، ص (46)).

وقال أبو علي الفارسي رحمه الله عند ذره لما يصرف وما لا يصرف في ثمود: "إلا أنه لا ينبغي أن يخرج عما قرأت به القراء؛ لأن القراءة سنة، فلا ينبغي أن تحمل على ما تُجَوِّزه العربية حتى ينضم إلى ذلك الأثر من قراءة القراء" (الحجة 2/407).

الخاتمة

بعد دراسة هذا الموضوع وجمع مادته؛ توصلت إلى النتائج التالية:

- 1- إن أصحاب كتب معاني القرآن هم أكثر الناس اهتماماً بذكر الجائزات من القراءة طبيعةً لمجال تخصصهم، وتعمقهم في اللغة، وتبحرهم في فنونها.
- 2- إن الاعتماد على ما صح لغةً، وساغ عريئةً من القرائة دون أن يكون له رواية خطأ فاحش، ومنهج مردودٌ مخالفٌ لما عليه عمل العلماء.
- 3- ما نسب إلى القراء أنهم يُجَوِّزون القراءة لمجرد موافقتها للغة، وأن لهم اجتهاداً فيها دعوى كاذبة، واتهام باطل؛ إذ لم يثبت أن أحداً منهم قرأ إلا بما تلقاه وأخذه من المشايخ الثقات، فكانت قراءتهم سنةً متبعةً.
- 4- هناك مقاصد سامية، وتوجيهات سديدة مبررة لذكر الجائزات من القراءة، منها: الحرص على حماية القرآن، والذب عنه، وبيان الأوجه التي لم يُقرأ بها حتى لا يغتر بها أحد فيأخذ بها، إلا إذا جاء ما يعضدها من الرواية.

5- ظاهر صنيع الذين أوردوا جائزات لم يُقرأ بها الأخذ بمذهب أن القراءة جائزة بما يجوز في العربية، وهذا مردود بما سبق، مخالف للمنهج الحق.

6- بعض العلماء يرى أنه لا فائدة من ذكر هذه الجائزات ولا غناء، وأن تحشُّم إيرادها وتعيِّي ذلك عناء، ولعل ذلك لما قد يسببه ذكرها من فهم غير مراد، كأن يفسَّر هذا الصنيع بالدعوة إلى القراءة بما يجوز لغة ولو لم يرد رواية، أو أنه الطعن في منهج القراء بأنهم يجوّزون القراءة باللغة، وأنها ترجع لاختيارهم.

7- إن من أغفل ذكر الجائزات من القراءة من أصحاب كتب التفسير لم يضرَّه ذلك شيئاً، ولا يُعتقد أنه ترك ما كان لا بد من ذكره في بيان معنى الآية، وأما من ذكرها منهم فله منهجه ومقصده، فلا يثرَّب أحد منهم على الآخر، بل لكل منهم وجهة هو مؤلِّها أراد من ورائها الخير، وإصابة الحق، فرحمة الله على الجميع، وجزاهم عن الإسلام والمسلمين خير الجزاء.

وفي الختام أسأل الله تعالى أن ينفع بهذا البحث ككاتبه وقارئه، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

قائمة المراجع:

- 1 - الدمياطي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني، (1419 هـ)، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، تحقيق: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،
- 2- ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل، (1988م)، الأصول في النحو، تحقيق د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3.
- 3- ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد، (1958م)، إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، دار مكتبة الهلال، بيروت.
- 4- العكبري، أبولقاء، (1417 هـ) إعراب القراءات الشواذ، دراسة وتحقيق: حمد السيد أحمد عزوز، عالم الكتب، بيروت.
- 5- النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل، (1409 هـ)، إعراب القرآن، تحقيق: د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت.
- 6- العكبري، أبو البقاء، (1986 م)، إعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث النبوي، تحقيق: عبد الإله نبهان، مجمع اللغة العربية، دمشق.

- 7- الباقلائي، القاضي أبو بكر، (1422 هـ)، الانتصار للقرآن، تحقيق د. محمد عصام القضاة، دار ابن حزم، بيروت.
- 8- الأندلسي، محمد يوسف الشهير بابن حيان، (1413 هـ) ، البحر المحيط، دراسة وتحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 9- القاضي، عبد الفتاح، (1430 هـ)، البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 10- الزركشي، محمد بن عبد الله، (1376 هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي وشركاه، القاهرة.
- 11- ابن الجزري، محمد بن محمد بن علي بن يوسف، (1406 هـ)، التمهيد في علم التجويد، تحقيق: د. غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 12- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، (1384 هـ) تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار القومية العربية للطباعة ، القاهرة.
- 13- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، (1423 هـ)، الجامع لأحكام القرآن، دار عالم الكتب، الرياض.
- 14- محمدي، صهيب أحمد، (1422 هـ)، جبهة الجراحات في حجية القراءات، مكتبة بيت السلام، الرياض.
- 15- الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد، (1421 هـ) ، الحجة للقراء السبعة، وضع حواشيه وعلق عليه كامل الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 16- الشاطبي، أبو القاسم القاسم بن فيّره، (1417 هـ)، حرز الأمان، مكتبة دار الهدى، المدينة المنورة.
- 17- ابن مجاهد، أبو بكر أحمد بن موسى بن العباس، (1988 م)، السبعة، تحقيق: د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة.
- 18- ابن هشام، أبو محمد بن عبد الله، (2004 م)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة.

- 19- النوري، أبو القاسم، (1423 هـ)، شرح طيبة النشر، تحقيق: مجدي باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 20- ابن هشام، أبو عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله، (1421 هـ)، شرح قطر الندى وبل الصدى، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت،
- 21- ابن مالك، جمال الدين محمد بن مالك الأندلسي، (1413 هـ)، شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، تحقيق تعليق: محمد فؤاد عبد الباقي، مكتبة دار العروبة، القاهرة.
- 22- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، (1419 هـ)، صحيح البخاري، بيت الأفكار الدولية، الرياض،
- 23- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري، (1419 هـ)، صحيح مسلم، بيت الأفكار الدولية، الرياض.
- 24- الصفاقسي، أبو الحسن علي النوري، (1424 هـ)، غيث النفع في القراءات السبع، تحقيق: أحمد محمود الشافعي الحفيان، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 25- طه حسين، (1352 هـ)، في الأدب الجاهلي، مطبعة فاروق، القاهرة.
- 26- شعبان إسماعيل، (1402 هـ)، القراءات: أحكامها ومصدرها، سلسلة كتاب دعوة الحق، رابطة العالم الإسلامي، العدد (19)،
- 27- الفضلي، الدكتور عبد الهادي الفضلي، (1399 هـ)، القراءات القرآنية: تاريخ وتعريف، دار المجمع العلمي، جدة
- 28- سيبويه، أبوبشر عمرو بن عثمان بن قنبر (1408 هـ)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- 29- ابن منظور، محمد بن مكرم الإفريقي، (1419 هـ)، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- 30- ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي، (1413 هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 31- ابن سيده، علي بن إسماعيل، (1421 هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت.

- 32- القيسي، أبو محمد مكّي بن أبي طالب، (1405 هـ)، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 33- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقرئ، (1994م)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت.
- 34- الزرقاني، محمد عبد العظيم، (1976م)، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة.
- 35- الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري، (1408 هـ)، معاني القرآن، تحقيق: الدكتور عبد الجليل شبلي، عالم الكتب، بيروت، ط1،
- 36- الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة، (1411 هـ)، معاني القرآن، تحقيق: د. هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- 37- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد، (1403 هـ)، معاني القرآن، عالم الكتب، بيروت.
- 38- المبرّد، أبو العباس محمد بن يزيد، (1415 هـ)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي بوزارة الأوقاف، القاهرة.
- 39- ابن الجزري، محمد بن محمد بن علي بن يوسف ، (1437 هـ)، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع، المكتبة التجارية، القاهرة.

دفع الأحزان

أحمد شيال غضيب¹¹ الجامعة المستنصرية (العراق)، الإيميل المهني للباحث الأول² مؤسسة الانتماء (البلد)، الإيميل المهني للباحث الثاني

halim.ma@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/12/09 تاريخ القبول: 2021/02/18 تاريخ النشر: 2021/03/15

ملخص:

مما لا شك فيه إن للحزن تأثير سلبي على الإنسان سواء من الجانب النفسي، او المادي، فنحن في الحالة الحزن لا نرى ولا نتذوق الأشياء كما هي، بل نراها بصورة مختلفة تماماً، ومن هنا علاج الفلاسفة الحزن بوصفه حالة إنسانية ينفر د بها دون الكائنات الأخرى بشكل كبير، فقد وظف هؤلاء الفلاسفة كل المعارف سواء أكانت دينية أو اسطورية أو فلسفية لأجل التخلص من هذه الأحزان التي تفتك بالإنسان، من خلال التأكيد على إن لا شئ يدوم في هذا العالم، والحرص على امتلاك الأشياء بشكل مفرط، يؤدي ان تمتلك هذه الأشياء الإنسان، وبالتالي يصاب بالحزن عند فقدانها.

كلمات مفتاحية: الحزن ، السرور ، التملك ، الألم النفسي

Abstract

There is no doubt that sadness, has a negative effect on a person, whether on the psychological or financial side, in the state of grief we see things completely differently from what they are, and hence philosophers here treated sadness as a human condition that is unique to man not all other beings in a big way, these philosophers have employed all the knowledge whether religious, mythological or philosophical, in order to get rid of these sorrows that destroy, by human beings to a large extent. By ensuring that nothing lasts in this word and by making sure that excessive possession leads thing and thus a person suffer grief.

Keywords: sadness, pleasure possessiveness, psychological pain

مقدمة

لا شك في ان للحزن تأثير في تكوين الشخصية الإنسانية بصورة عامة، فهذه العاطفة والسلوكية عندما تملك شخصاً ما، تتغير من وجهة نظره، إلى ذاته والآخرين والعالم، فهي عامل مزدوج الفاعلية، التي يمكن ان يصبح بموجبها الشخص مبدعاً، ومن الحزن يولد الابداع هذا من جانب، من جانب آخر يمكن ان يؤدي الحزن بالشخص الانكفاء والعزلة عندما لا نستطيع تفهم ابعاده الحقيقية، لذلك حرصت الأديان والفلسفات على تحديد منابع الحزن الأساسية وعلاقته بالوجود الإنساني والعالم، فالأديان باعتبارها رؤية خلاصية، هدفها الأساس هو خلاص الإنسان من شرور العالم واعتبره ممر إلى الدار الآخرة، وان الإنسان والعالم اجمعه مصيره إلى زوال، حضرت في نفس الإنسان، فكرة ان لا شيء يستحق الحزن ما دام لا يوجد ثبات في هذا العالم وبالتالي فهو عارض وليس طبعاً وجودياً لازماً، والفلسفات سعت إلى إبراز فكرة ان الفكر اسمى خصائص الإنسان، وأنه بالفكر يستطيع التخلص من الشوائب والمصائب التي تصيبه، وبالتالي فإن اتخاذ مسافة معينة من كل العواطف مسألة ضرورية، كي يشعر الإنسان بالسعادة، فالسعادة ليست فقط شعوراً بالفرح والغبطة، بل هي البعد عن الآلام والحزن. أما الاشكالية الأساسية والسؤال المركزي بين الأديان والفلسفات، هو هل الحزن عارض ام طبع في الإنسان، فجاءت الاجابات متنوعة ومتعددة حيث منتوجهات الفيلسوف المذهبي والديني والمعرفي، سواء كان ينتمي إلى الفلسفة الغربية ام إلى الفلسفة الإسلامية، فالهدف واحد وهو كيفية دفع الحزن، ومحاولة الوصول إلى الإنسان الحقيقي، الوجود الاصيل، أي شعور الإنسان بإنسانيته وكيونته الحقيقية، ومن هنا جاء هذا البحث لمعرفة كيف وظف الفلاسفة، الغربيين والمسلمين القدامى منهم والمتأخرون، آليات دفع الآلام والإحزان، ويكاد يتفقون على أن الحزن هو ألم نفسي يصيب الإنسان عندما يفقد محبوباً، سواء أكان هذا المحبوب شخصاً، تحفة، منزلاً... إلخ، فإنه يتحسر عليه ويصبح مزاجه مرتبكاً، أذاً الحزن حالة مزاجية تصيب الإنسان، لذلك يدعونا هؤلاء الفلاسفة إلى التخلص من القلق، والغم، والبحث عن شروط افضل للحياة، ولكنهم اختلفوا في طبيعة الحزن، الكندي، الرازي ومسكوية، واريك فروم، روبنز، يذهبون إلى إن الحزن عارض بالإمكان

تجاوزه وليس طبعاً بشرياً ثابتاً، وان اختلفت الأساليب في دفعه. وهذا ما انعكس على الفكر الاخلاقي المتأخر كما نجده في كتاب جامع السعادات

المطلب الأول: ما الحزن :

الحزن ألم نفساني يغمر النفس كلها، ويرادفه الغم، والهَم والكآبة، قال تعالى: (وابيضت عيناه من الحزن فهو كظيم)، والحزن اما ان يحصل للنفس بالعرض لوقوع مكروه، او فراق محبوب، واما ان يحصل لها بالطبع لانطواء مزاجها على القلق والاضطراب. ومن عادة الحزين ان يكون مكفهر الوجه، مطرقاً اطواق الأسي، مفرطاً في النظر إلى العواقب. قال ألان، إذا أرجعت الحزن إلى اسبابه الحقيقية شفيت نفسك منه، مونييه، اذا اصابك حزن عميق تغيرت قيم الأشياء في عينيك⁽¹⁾.

والحزن نقيض السرور: السرور-لذة نفسانية أو حالة شعورية شاملة تعم النفس عند حصول نفع او دفع ضرر، في حين ان اللذة حالة مفردة محددة. نشاط عقلي يكون مصحوب بالارتياح⁽²⁾.

والسعادة- الرضا التام بما تناله النفس من إخير، وهي حالة خاصة بالإنسان، ومن شروطها ان تكون النفس راضية مرضية والسعادة عندما تسمو إلى مستوى الرضا الروحي سميت غبطة. السعادة عند الرواقيون- الفعل الموافق للعقل. مذهب السعادة، هو السعادة العقلية هي إخير الأعلى، وهي غاية العمل الإنساني سواء كانت خاصة بالفرد ام بالمجتمع⁽³⁾. وهي نقيض مذهب اللذة: ان اللذة هي إخير الأعلى⁽⁴⁾. وعلاج الحزن هو معرفة اسبابه الحقيقية، بمعنى ان الحزن عارض وليس اصلاً جوهرياً في طبيعة الإنسان، ومتى عرفنا العلة الحقيقية له استطاعت النفس ان تتخلص منه كما يقول ألان.

وللحزن تأثير في النفس ورؤيتها للأشياء والقيم، متى كان الإنسان حزين تبدلت رؤية الأشياء وقيمتها، لأنه ألم نفساني وفي حالة الألم تفقد النفس صافها في تقييم الأشياء ، وربما يصبح الجميل قبيحاً والعكس وإخير شراً وشر خيراً ، ويعتقد جميل صليبا الحزن يمكن ان يكون خاصية للطبع الإنساني وليس عارضاً خصوصاً اذا كانت تملك مزاج انطوائي متملى بالقلق والاضطراب، وهو عكس رؤية النراقي التي ترى ان الحزن ليس من الطبع بل هو عارض نتيجة وقوع حوادث مؤلمة تؤدي بالإنسان إلى الحزن. دفع الاحزان

يكون من خلال إرادة الفهم وإرادة الفعل. جدل العلاقة بين الفهم والفعل هو من يحدد لنا اسلوباً في دفع الحزن.

يدعونا الفيلسوف الفرنسي هنري بينا-روينز، في كتابه دروس في السعادة، ان الصدمة الاولى للانسان بالعالم، تشوش الأشياء والحضور، وتضعه اي الإنسان في حيرة من أمره، فالوجود والحضور هو غامض، هل وجَد الإنسان ليتعذب ام ليتمتع، وهو تساؤل بسيط، ولكنه عندما يتطور يتحول إلى قلق، وعي قلق، يحاول الاجابة عن معنى الحياة، وهو يرسم لنفسه ملامح طريقاً ما، شرط ابعاد الهواجس والقول بالحرية، بمعنى هل ينتصر إخوف من الألم إلى درجة يحجب عنا الفرح، اوقات الحزن تدفعنا إلى اليأس، وإلى حبس الوعي داخل هذه الاحزان، وهو ما ينبغي تجنبه في البدء، وسيلة الإنسان للتخلص من الألم والاحزان، هي الفكر بوصفه حياة الوعي، بالفكر نحن نعتقد من اليومي في سراءه وضراءه، ونستخلص من الضغط اليومي، فإلخيل يحررنا، الأمل يخلصنا، الذاكرة، تذكرنا ان الحاضر ليس سجنًا، وبالتالي نستطيع اتخاذ مسافة من العالم اليومي والأشياء، أنما معرفة جذلي، اي فرحة⁽⁵⁾.

عندما يحاور الإنسان نفسه، حوار داخلي، ويبقى على مسافة من الذات، يكشف أنه ليس سجين اللحظة الراهنة، بل هو تحرر من الألم، وإخوف وكل ما يشوش الحياة، فبالوعي نكتشف سعة العالم الداخلي وقدرته على العالم الخارجي، وترسم لنا طريقاً من خلال هذا المشهد الداخلي، فالوعي يكشف لنا عن قدرته في بناء الحياة، واتخاذ القرارات، فالوعي هو وعي الحياة، والسعادة هي تلك الي نكتشفها بالوعي، لكن كيف يمكن التخلص من الهموم والاحزان التي تسيطر علينا، ان ذلك ممكن من خلال المعرفة، الي يحصل الانعتاق به من ضغط اللحظة، حوار داخلي من أجل تذوق الفرح، وذلك يكون بالمسافة التي نتخذها، والكف عن إخضوع والاستسلام، هذا التأمل الداخلي، هو تذكير للذات وتحرر، ما ذقت الحياة حرية، واتخاذ مسافة منها، يؤكد قدرة التأمل (المؤثر الداخلي) على التخلص من الاحزان والهموم⁽⁶⁾.

عندما يدرك الإنسان ان المحنة ليست خاتمة المطاف، يجب عليه تنشيط الذاكرة، بمعنى استحضار لحظات أخرى، وعندما تتابنا الحيرة علينا تنشيط إلخيل لغرض إعادة تركيب العالم ليكون اقرب الينا،

وعندما نقارن بين الذاكرة والخيال والتفكير والاحساس، نصل إلى رؤية أكثر جمالاً وروعة، بمعنى وكما يقول ((علينا أن نعرف كيف نتذكر الحضور في العالم، بدل ان نغرق في الهوس الذي يخزننا وخزاً. لكن علينا أن نعرف أيضاً كيف نتذكر قدرتنا العجيبة الغياب فيه))⁽⁷⁾.

الحزن بمثابة نظرة نلقيها على الأشياء، لكن لا يمكن ابداً، للحظة ما، أن تلخص وحدها الحياة برمتها⁽⁸⁾.

لا دوام للحزن ولا دوام للألم، بل هما في حالة تعاقب، ومن هنا ضرورة استثمار كل مرحلة بالشكل الأمثل، فالبصر على الحياة، والقدرة تخطي الاحزان، وبالسعادة ينجز الإنسان أعمال جديدة بمساعدة الذاكرة والخيال، وهنا تدعم الحياة الداخلية، التي تدعم طعم الحرية والسعادة والتخلص من أفات العالم الخارجي.

إذاً التخلص من الاحزان هو مسألة اتخاذ مسافة معينة من الأشياء في العالم، مادام الفكر هو فن العيش الصحيح، وطريقاً إلى الحرية والدعوة إلى ممارسة الفرح حسب الطاقة الإنسانية، دفع الاحزان يكون بالفكر بوصفه تأملاً داخلياً وحواراً للذات مع الذات تصل من خلالها إلى السعادة.

إذا عرفنا ان الفلسفة هي فن حياة وحكمة بالفعولهي لا تهتم كثيراً بالفكر النظري وتبصراته، بل هي تهدف إلى ذلك عملياً، هدفها عملي واحد هو دفع الاحزان.

يفرق اريك فروم بين التملك والكينونة، فالإنسان ذو نزعة التملك هو انسان مغترب وضائع وحزين، على عكس الكينونة التي تعني الوجود الحقيقي، فالهدف من الحياة هو تحقيق وجودنا لا تملك الأشياء.

تتصارع في نفس الإنسان النزعتان، التملك والكينونة، وان قوة احدهما هي من تحدد شخصية الفرد داخل المجتمع، ففرق بين انساني تملكي واخر كينوني، بين وجود حقيقي ووجود مغترب (حزين) ذلك ان هنالك فرقاً بين أنا املك وأنا سعيد، أنا املك تكون علاقتي بالعالم حيازه وملكية، في حين أنا سعيد (يعني حيوية وارتباط حقيقي بالعالم).

التملك يرتبط بالاستهلاك (وجود زائف) عكس الكينونة مرتبط بالحياة والوجود الحقيقي القائم على الملاءمة، نشاط يؤدي إلى الفرح والسعادة⁽⁹⁾.

إن ما يدعو اليه فروم هو ان نزعة التملك الاستهلاكي، هي نزعة زائفة وبالتالي تجعل الإنسان في

حالة قلق مستمر يؤدي به إلى الحزن عند عدم استطاعته تملك الأشياء التي يريد، وفي حين ان نزعة الكينونة (الوجود الإنساني الاصيل) تؤدي إلى الفرح لأنها نشاط حيوي وفعال، بحث عن جوهر الإنسان الاصيل، وتتصارع هاتان النزعتان داخل الإنسان، انا املك، وانا سعيد، وقوة احدهما هي من تحدد شخصية الفرد داخل المجتمع، عندما اكون انا املك، تكون علاقتي بالعالم علاقة حياة وتملك (وجود زائف) وعندما تكون علاقتي بالعالم علاقة كينونة (وجود حقيقي) بمعنى علاقة حيوية ونشاط وإرتباط حقيقي بالعالم، يصبح وجودي حقيقي وليس زائفاً، ومن هنا نلاحظ ان الحزن (الاستهلاك المستمر) مرتبط بنزعة التملك، ودفعه يكون عن طريق الوصول إلى وجود حقيقي يشعنا بالبهجة والسرور، وسلوك غير استهلاكي، وانما طريقة وجود في الحياة.

يقول اريك فروم ((تتعلق الكينونة بالصورة الحقيقية للواقع، لا الصورة الوهمية المزيفة. وبهذا المعنى فأن اي محاولة لزيادة جانب الكينونة في وجودنا يعني زيادة نفاذ بصيرتنا في حقيقة أنفسنا وغيرنا، وفي العالم من حولنا. والأهداف الأخلاقية الأساسية للديانات-وهي التغلب على الجشع والكراهية- لا يمكن تحقيقها إلا بتوفر جانب واحد، هو أن الطريق للكينونة يتطلب احتراق المظهر والوصول إلى الجوهر))⁽¹⁰⁾.

الوجود الإنساني الحقيقي (الكينونة) تكون من خلال معرفة حقيقة النفس، والغير والعالم المحيط بنا، والهدف الاخلاقي هو ضرورة التخلص من المظاهر الخداعة والوهمية التي تكون سبباً اولياً في الوصول إلى الجوهر الإنساني.

ومن هنا يحدد لنا اريك فروم مجموعة من النقاط لكي يخرج من حالة التملك إلى نمط الكينونة، من حالة عبودية الأشياء وضياح الإنسان وحزنه إلى الوجود الإنساني الاصيل، من الوجود الاصيل:

1) الاستعداد لنبد التملك بكل أشكاله، لكي يحقق كينونته تحقيقاً كاملاً.

2) الاحساس بالأمان وتكامل الشخصية والثقة القائمة كلها على الايمان بكيوننته، وبحاجة للانتماء، والشغف والحب والتكامل مع العالم المحيط به، لا لشهوة التملك والاستحواذ، واحتواء العالم، ومن ثم التحول إلى عبد لمقتنياته.

3) الفرحة التي تغمر الإنسان حين يعطي ويشارك، وليس حين يشغل او يكتنز.

4) محاولة الحد من الشرارة والكراهية والأوهام بقدر الامكان.

5) تنمية قدرة الإنسان على الحب، مع تنمية قدرته في الوقت نفسه على التفكير النقدي غير الانفعالي.

6) نبذ عشق الذات (الترجسية) والقبول بالحدود والمساوية الكامنة في حالة الوجود الإنساني.

7) عدم خداع الآخرين، وعدم السماح للآخرين بخداع الذات، فالبراءة لا تعني السذاجة.

8) معرفة ان الشر والنزوع للتدمير ليس إلا نتيجة الاخفاق في اختبار سبيل النمو والنضج ⁽¹¹⁾. أما في الفكر الاخلاقي الاسلامي نجد انالنراقي: يعرف الحزن بأنه ((وهو التحسر والتألم، لفقد محبوب، او فوت مطلوب، وهو ايضاً كالاعتراض والانكار، مترتب على الكراهية للمقدرات الالهية)) ⁽¹²⁾.

ويقوم بعقد مقارنة بين الكراهية، والحب، والسرور والرضا، الكراهية مرفوضة في الاعتراض على المقدرات الإلهية وهو اشد من الحزن، في حين ان الحب والسرور هما بضد من الكراهية والحزن، فالحب مكانه في الرضا الذي عدم الاعتراض، فالرضا هو منع النفس من الكراهية والفرح ومنعها كذلك من الجزع والابتهاج، فالسرور فوق الرضا في الشرف، والحزن تحت الاعتراض في إهانة، وسبب الحزن هو الميل إلى الشهوة الطبيعية والميل إلى قوتي الغضب والشهوة، وتوقع البقاء للأمور المادية، وعلاج الحزن، هو ان كل ما في الكون مائل إلى الزوال والفناء وما يبقى هو الامور العقلية والكمال النفسي، المتعالي عن الزمان والمكان، وبذلك تزول عن نفسه الاوهام والخيالات الفاسدة، والاماني الباطلة، فلا يتعلق بالدنيا ويتجه نحو الكمال العقلي والنفسي عندئذ ((يصل إلى مقام البهجة والسرور، ولا تلحقه احزان عالم الزور)) ⁽¹³⁾.

كما أشير في القرآن الكريم ((ألا إن أولياء الله لا خوف عليهم ولا هم يحزنون)) يونس الآية

ص⁶² أولياء الله لا هم لهم بالدنيا، لأن الهم يذهب حلاوة المناجاة. لأن هم ما حب هو زوال خلاف العقل، الذي يحزن بزوالها) على الإنسان الرضا بالموجود حتى لا يحزن عند الفقد، والرضا هو رضا بالخير والشر ((فقد فاز بأمن بلا فزع، وسرور بلا حسرة، ويقين بلا حيرة))⁽¹⁴⁾.

والسعادة الحقيقية هي سعادة الكمال التي تؤدي إلى الفرح وبالتالي لا يحزن لفقد حطام الدنيا وزخاها⁽¹⁵⁾ وضرورة ان يتذكر قوله تعالى ((ولا تمدن عينيك إلى ما متعنا به أزواجاً منهم زهرة الحياة الدنيا لنفتنهم فيه ورزق ربك خير وأبقى)) طه الآية¹³¹. وعندما تلقي نظرة على اصناف الناس نجد ان كل واحد منهم فرحاً بشيء ما فالطفل يفرح باللعب، والرجال يفرحون بتعبهم بالموال، والعقار وغيرها وآخرون بالاتباع والانصار، والجاه والنسب والقوة والمنصب، وآخرون بالجمال الجسماني. وكذلك الحال مع اصحاب الكمالات النفسية والمعنوية وهم على اصناف كذلك، بعضهم يفرح بالعبادة والمناجاة، وآخر لمعرفة حقائق الأشياء، وآخرون يفرحون بالأنس بحضرة الربوبية، وهذه هي اسباب الفرح ورفع الحزن، ويعتقد النراقي ان الحزن امر اختياري يختاره المرء بنفسه، فالحزن عند بعض الناس لا يعني شيئاً عند الآخرين وهو يصل إلى ان ((أن الحزن ليس أمراً وجودياً لازماً، بل هو أمر اختياري يحدثه الشخص في نفسه بسوء اختياره))⁽¹⁶⁾.

فالحزن ليس أمراً لازماً لكل شخص، لأن هنالك امور كثيرة تحدث لكن بدون حزن للجميع، اضافة إلى ان الحزن لأجل مصيبة يزول بالزمن، أذاً فهو ليس أمراً وجودياً لازماً وليس اصلاً ثابت. الدنيا زائلة والناس فيها ودائع، فعندما ترد الودائع يجب ان لا نحزن ((فلا ينبغي للعاقل أن يغتم ويحزن لأجل رد الوديعة، كيف والحزن يردّها كفراق للنعمة))⁽¹⁷⁾. ويستشهد بقول سقراط: اني لم احزن قط، إذ ما أحببت قط شيئاً حتى أحزن بفوته، ومن سرّه ألا يرى ما يسوؤه، فلا يتخذ شيئاً يخاف له فقداً⁽¹⁸⁾.

ويجعل منها عدم الاعتماد على الله والتوكل الكفران وضده الشكر.

فالنراقي يرفض أن يكون الحزن أمراً وجودياً لازماً في طبيعة الإنسان بل هو اختيار الإنسان وسوء

في الاختيار، لأن الحزن لا يعني حزناً عند الآخرين، وعلاجه ان يعزف عن الدنيا وحطامها وإيمانه بالكون

والفساد في هذه الحياة الدنيا. عندما يعرف الإنسان ان الموجودات فانية فهو لا يتحسر ولا يتألم فالألم الناتج عن فقدان الأشياء ليس حقيقياً بل هو وهم ناتجة عن مخيلة فاسدة واماني باطلة.

كذلك يقدم لنا الفيض الكاشاني رؤية اسلامية اخلاقية تهدف إلى بناء السلوك الإنساني وعدم

تعلق بالتملك والدعوة لكي يصبح انسان ربانياً حيث فيه احاديث الائمة والعلماء والآيات القرآنية

الداعية إلى نبذه الدنيا والتعلق بالآخرة وعدم الحرص عليها فهي دار زوال، ويقدم برنامجاً تربوياً أخلاقياً

لبناء الإنسان الآلهي المتعلق بالله سبحانه ويضع لنا شروطاً واسباباً لدفع الاحزان والفوز بالسعادة. فالإيمان

بالله تعالى والتوكل عليه في السراء والضراء من اسباب السعادة ودفع الاحزان.

الفرع الأول: الحيلة لدفع الأحزان :

يصف الاستاذ ماجد فخري هذه الرسالة، بأنها طبعت الفكر العربي الخلفي اللاحق برّمته

بطابعها، فالرازي ويحيى بن عدي ومسكوية وابن سينا والغزالي قد نهلوا منها جميعاً من معينها، سواء في

باب دفع الغم، وإخوف من الموت، فهي رسالة أخلاقية، صيغت بأسلوب فلسفي، مدعوم بالأدلة

والأمثلة، سواء منها المقدس ((القرآن)) او التاريخية القصص، والعبر بأسلوب واضح غير معقد وسلس

العبارة فيها رصف للمعاني والافكار الأخلاقية، ذلك خلاف اسلوب الكندي الفلسفي ذو الصيغة

المعقدة وخصوصاً في قضية خلق العالم، يقدم لنا وصايا ارشادية لدفع الحزن عن الإنسان، من أجل السمو

به إلى عالم اكمل وافضل عالم السعادة، عالم بل الآلام. وأوجاع، ولكن هذه امنية عند الكندي مثلما

السعادة امنية، فالحزن راسخ في تكوين الشخصية الإنسانية، مثلما هو الفرح. حتى الانبياء والفلاسفة

كانت لهم أحزانهم وألمهم، وافراحهم ولعل القرآن الكريم. خير من يصور ذلك، فالنبي يعقوب حزن على

يوسف حتى بيضت عيناه وهو كظيم، والنبي محمد حزن لوفاة زوجته ووفاة اب طالب والامام علي تأثر

لوفاة الزهراء، وكذلك حزن حزناً شديداً على وفاة أبيها. وكذا الامام (السجاد) وهنالك من يسمون

انفسهم بالبكائون.... إلخ. وتاريخ الإنسانية والعالم مليء بهذه الاحزان، وخصوصاً ذوي الضمائر الحية.

الفرع الثاني : من الحزن تولدت المعاناة ومن المعاناة يولد الإنسان ويولد الابداع:

يعرف الكندي الحزن ((ان الحزن ألم نفساني، يعرض لفقد المحبوبات، او قوت المطلوبات، اذاً لا يمكن ان ينال احد جميع مطلوباته ولا يسلم من فقد محبوباته، لان الثبات والدوام معدوم في عالم الكون والفساد الذي لحق فيه، اما الثبات والدوام موجودات، اضطراراً في علم العقل، الذي هو ممكن لنا مشاهدته. اذا أردنا ان لا نفقد محبوب ولا نفوت مطلوب، ينبغي ان نشاهد العالم العقلي، وتصير محبوباً))⁽¹⁹⁾.

من هذا التعريف، يربط بين الألم وفقد المحبوب، وأنه لا يمكن لاحد ان ينال كل محبوباته، في هذا العالم (الدنيا) لأنها زائلة وهي معرض للفساد والتبدل. القنية الحسية حسب رأي الكندي متوفرة لكل شخص، ولكن لا يؤمن تبدلها وفسادها. وهي زائلة فمن طبع هذه القنية تُبدل، ولا ثبات فيها ((ومن أراد ما ليس في الطبع، أراد ما ليس بموجود، ومن أراد ما ليس بموجود عدم طلبته، او العادم طلبته شقي))⁽²⁰⁾. وهنا يأتي الغم، لذلك يدعو إلى السعادة ورفض الشقاء، ولا تأسف على ما فاتنا. ان الحزن يقع في مقابل السرور، فهما ضدان في النفس، ((وان نجعل انفسنا بالعادة الجميلة، راضية بكل حال لنكون مسرورين أبداً))⁽²¹⁾.

يعتقد الكندي اننا نكتسب الغم والحزن بالعادة، فالمكروه والمحبوب الحسي، ليس شيئاً في الطبع لازماً، بل بالعادات وكثرة الاستعمال، المتنعم بالمأكل والمشروب، والمنكح والملابس، يرى كل ما خالف ذلك نقصاً ومصائب، والكلف بالقمار بالرغم من استلاب وضياع ماله كل ما خالف ذلك نقصاً، ومصائب الشاطر كذلك قطع الاعضاء، ضرب السياط، وكثرة الجراحات المؤلمة، يعدها فخراً وشرفاً⁽²²⁾. اذاً الحزن ليس طبعاً في الأشياء، بل هو يأتي من الاعتیاد. لذلك وجب دفع هذه الألام الجسدية، سواء بالأدوية، او القطع. وهو يقدم اصلاح النفس على اصلاح البدن، باعتباره فيلسوفاً يرى ان النفس هي التي تدير البدن وتحركه وتوجهه، لذا اصلاحها واجب، خصوصاً اذا كانت النفس باقية، فهي في عالم الخلود، والحسد فاني من عالم الفناء ((فأصلاح النفس اوجب من اصلاح البدن فنحن بأنفسنا لا بأجسامنا، والجسم مشترك والنفس فانية، والجسم آلة للنفس تظهر بها افعالها، فاصلاح النفس اولى بنا من اصلاح الآلة⁽²³⁾). ذلك الاصلاح يكون من خلال:

- أ - إذا فعلنا ما نريد، ولا نريد ان نحزن، فنحن نريد، ما لا نريد، وهذه خاصية العادم عقله.
- ب رفض الحزن، قبل وقعه، وبالتالي نكسب انفسنا حزناً لعله غير واقع.
- ج- ضرورة دفع الغم، لان من أحزن نفسه اضربها، ومن أضربها فهو جاهل، فظ.
- د- الحزن وضع لا طبع، وعليه ان لا نصنع شيئاً لأنفسنا رديئاً، لان العادم عقله لا فرق بينه وبين الحيوان يربط الكندي بين الحسد، والحزن، ((من حزن على ما لا يملك فهو بالطبع حسود)) (24)
- الشيء الوحيد الذي يمكن اقتناؤه هو انفسنا. والتقنية المشتركة (معناه عارية للمعيد) جل ثنائه بأمكنه استعادتها متى شاء وليس في ذلك عار، بل العار أن نحزن إذا رجعت منه هذه العواري، وهذا هو العدل.

هـ- الحزن ليس واجب، وما ليس بواجب، لا يجب على العاقل ان يفكر فيه، إذا أخذنا بنظر الاعتبار أنه مؤلم وضار، ومن ذلك قول سقراط، قيل له، ((ما بالك لا تحزن؟ قال: لأني لا اقتني وإذا فقدته حزنت عليه)) (25).

و- تقليل المقتنيات شرط ضروري لتعليل مصائب والاحزان ((من شغلته نفسه بتزيين إخراجات عنه، عدم حياته الدائمة، وتكدر عليه عيشه في حياته الزائلة، وكثرت اسقامه، ولم تنهزم ألامه)) (26).

أذاً الحرص على الأشياء ((المقتنيات)) الحسية والرغبة في عدم تبدلها وفناءها، لا يكون شيئاً، بل السيء والروئ هو الحزن عليها، لأنها تدخل الالآم على النفس، وكل ما يدخل الأم على النفس فهو ضار وكل ما هو ضار من الواجب دفعه عنا.

الفرع الثالث: أبو بكر الرازي (الطب الروحاني)

يربط ابو بكر الرازي بين الغم والفقد، وبين الكون والفساد في حال الدنيا والغم، وكل ما ليس ثابت لا يدعو إلى الاطمئنان، وبين الغم والهوى وابعاد العقل، ويدعوننا إلى الاعتدال في الفكر واستعمال المسرات في الحياة بشرط عدم الافراط، والملاحظ ان الرازي يدعوننا إلى دفع الحزن عن طريق اتخاذ مسافة فكرية من الألام والمسرات، وما دام الغم يؤدي الفكر والعقل، لذلك يقترح طريقين لدفع الغم يكون واجباً على الإنسان اتباعها وهما:

1 - الاحتراس من الغم قبل وقوعه

2 - دفع ما قد حدث ونفيه

لكن من اين يأتي الغم، الغم وليد فقد المحبوبات، ومن كانت محبوباته أكثر كان غمه أكثر، ((الغم يولد من فقد المحبوبات وأكثر الناس وأشدهم غماً، من كانت محبوباته أكثر عدداً، أو كان لها اشد حباً، وأقل الناس من كانت حالته بالعكس))⁽²⁷⁾ وكأنه هنا يشير إلى ما يسمى اليوم بالمجتمع الاستهلاكي، القائم على اساس كثرة المقتنيات وان هي من تولد السعادة، وتبعد الحزن، ولكن باعتباره فيلسوفاً مسلماً فإنه يربط بين الكون والفساد في حال الدنيا والغم، اطمئنان فيها فهو يجلب الغم ((ومن احب ما لا يمكن وجوده، كان جالباً بذلك الغم إلى نفسه، ومائلاً من عقله إلى هواه⁽²⁸⁾).

وهنا يأتي دور العقل، العاقل لا يختار من الأشياء، إلا ذو منفعة وفائدة له، ومن هنا ضرورة البحث عن الأسباب، فاذا كان ضار تجنبه واحترس، وبالتالي من يدفع إلى الغم، هو الهوى لا العقل ((الذي يدعو إلى الغم الهوى، لا العقل، لان العقل يجلب نفعاً عاجلاً وآجلاً)) ومن نلاحظ هنا دعوته إلى دفع الضر من الفكر والهم ويدعو إلى الاعتدال في الفكر ((ينبغي ان يكون هناك لهو وسرور في تحديد حيوية الإنسان، دعوة إلى الاعتدال في فكر وهمومنا التي تروم بلوغ مطالبنا لنبلغها ولا نعدمها، من قبيل تقصير او افراط))⁽²⁹⁾.

ان ابو بكر الرازي يدعونا إلى دفع الغم بالفكر والاعتدال فيه، ونبد الهوى، ما دام العقل بمعرفة الاسباب العاجلة، فهو من يقرر كيف التخلص من هذا الغم، وذلك بالاعتدال فكراً وهماً، فهو يحكم الاسلوب الفلسفي الخالص وفي مقابله يوظف الاسلوب الديني في دفع الاحزان.

المطلب الثاني: مسكوية، تهذيب الاخلاق

يوظف المنظومة المعرفية والفلسفية والدينية، من قرآن ونظر عقلي وبأسلوب رائع، من أجل ما يدور في الدنيا من غم، ويحمل الإنسان مسؤولية هذا الغم، خصوصاً اذا كان ذا عقل قادر على تحديد الغم من غيره، أما اذا كان جاهل بالاسباب فهو مبتلى بهذه الهموم والمصائب، لا لسبب، إلا أنه نقصان او حق، مهما كان الإنسان آمناً في سره، معافى في بدنه، وله قوت يومه، فحزنه وغمه بسبب أمر الدنيا،

إمارة نقصانه وحماقته. فالتأسف على الماضي، والخوف من المستقبل فالغم عليه خوف ولذلك قال تعالى ((لكيلا تأسوا على ما فاتكم)) فالناظر في الدنيا يجد أنها حمالة المصائب، وكدورة المشارب، تورث للبرية انواع البلية، مع كل نعمة غصة، فكل انسان لها منها، اما نعمة او رزية، او منية.

الفرع الأول : تناضله الأوقات من كل جانب فتخطئه طورا تصيبه

وقيل لبعضهم لم لا تغتم، قال، لأني لا اقتني ما يغمني فقدته، إذا كان الغم مما لا يمكن دفعه، مثلاً، فعلاجه محال، أما اذا كان قابلاً للدفع، فلا معنى للغم عليه، وهنا يأتي دور العقل في دفع هذا الغم، عقل بلا حزن، فاذا دفعه أصبح ساكن القلب، منتظراً لقضاء الله وقدره، مؤمناً بقوله تعالى ((ما اصاب من مصيبة في الارض، ولا في انفسكم إلا في كتاب قبل أن نبرأها)) ويدعم ذلك بقول للامام علي (رض)، ما قال الناس لقوم طوبى لكم، إلا وقد خبأهم الدهر ليوم اسوء.

فالعاقل اذا أمعن النظر في مصائب الدنيا، بما فيها من الفقر والمرض والحاجة، والبلاء، فعليه ان ينظر إلى ما دونه في العيش، والعبادة والرزق، لا إلى ما هو أعلى منه، اما إخلاص من هموم الدنيا، فيكون بالتدرج ورياضة النفس عن الافعال الحميدة، والرغبة في نيل السعادة الاخرية والاستفادة من قول الصديقين، ويراعي هذا التدرج من خلال قطع العلائق مع كل ما يجلب الغم، وبذلك يكون بعيداً عن الغم والحزن.

بعد وصف الدنيا بأنها زائلة، وان الغم على الماضي والمستقبل، بلا معنى، والعاقل من نظر في البلايا، والمصائب، وضرورة اجتنابها، من خلال شكر الباري على الصحة، والنعمة، لذلك يضع برنامج قائم على ان المحبوبات في الرئاسة وحب السلطة زائلة، والباقي هو الآخرة، والوصول إلى السعادة الاخرية، يكون بقطع كل ما يمكن ان يجذبنا إلى الدنيا، ويبعد عنا الآخرة، وهذه لا تكون إلا لذو عاقل غير مبتلي، بجزناً على الدنيا، الغالب على اسلوب مسكوية هو الاسلوب الفلسفي العقلاني، الذي وظف فيه كل المنظومة الدينية التراثية في دفع الغم، ويبقى للفلسفة دورها المرشد في بلوغ الحقائق⁽³⁰⁾.

الفرع الثاني: مداواة النفوس

إن ابن حزم في كتابه السير والأخلاق ورسالة في مداواة النفوس، يربط بين الطمع وما يتفرغ عنه من الحسد والحزن والحرص واليأس ويقابل كل ذلك بنزاهة النفس، فأصل الهم ((ان الطمع سبب إلى كل هم))⁽³¹⁾ فالإنسان وهو في حالة الاحتضار ولديه ما لا يستطيع الحصول عليه، يحصل لديه هم، لذا يصف الطمع بأنه من أسوء الاخلاق الذميمة، لذلك يعقد مقارنة بين الطمع ونزاهة النفس ((وهذه صفة فاضلة متركبة، من النجدة والجود والعدل والفهم، لأنه فهم قلة الفائدة في استعمال ضدها فاستعملها، وكانت فيه نجدة انتجت له عزة نفسه فتنتزه، وكانت فيه طبيعة سخاوة نفس، فلهم يهتم لما فاته، كانت فيه طبيعة عدل حببت اليه القنوع وقلة الطمع، فاذاً نزاهة النفس متركبة من هذه الصفات، فالطمع الذي هو ضدها متركب من الصفات المضادة لهذه الاربعة صفات، وهي الجبن، والشح، والجور، والجهل))⁽³²⁾ فالحرص وليد الطمع، والطمع وليد الحسد، وللحرص رذائل منها الذل والسرقة والغضب والزنا والهم بالفقر، وسؤال الناس لما في ايديهم، لذلك يربط ابن حزم بين الحرص والطمع والحسد والرغبة، لكنه يفرق بين الطمع والحرص، لأن الحرص هو اظهار ما استكن في النفس من الطمع))⁽³³⁾.

في العادة تأتي الرغبة في الشيء أولاً، ثم يأتي الطمع فيها بعد ذلك، لكن نجد عند ابن حزم قلباً للقيم من خلال ربط الحرص والذل، السرقة، الغضب، الزنا، فهو يربط ربطاً منطقياً بين هذه الفضائل والرذائل، فالدعوة الاخلاقية عنده قائمة على اسلوب الوعظ والارشاد اكثر منها دعوة فلسفية، فهو لا يدعو إلى دفع الغم والحزن علانية، انما بأسلوب أقرب إلى الوعظ لذلك يقول ((لقد طال هم من غاظه الحق))⁽³⁴⁾ واكثر الأشياء آيلاً للنفس ((الهم للفقد من المحبوب وتوقع المكروه، ثم المرض، ثم إخوف، ثم الفقر))⁽³⁵⁾ لكن النفس الكريمة الذل عندها أهون من إخوف، والهم من المرض والفقر، وبالعكس عند النفس اللثيمة، المرض، الفقر، وإخوف يأتي في مرحلة دينا من نزاهة النفس وعزتها.

((إذا تعقبت الامور كلها فسدت عليك، وانتتهت في آخر فكرتك باضمحلال جميع أحوال الدنيا، إلى أن الحقيقة انما هي العمل للآخرة فقط، لأن كل أمل ظفرت به فعقباه حزن إما بذهابه عنك، وإما بذهابك عنه، ولا بد من احد السلبيين، إلا ان العمل لله عز وجل، فعقباه على كل حال سرور في عاجل وآجل. أما في العاجل، فقلة الهم بما يهتم به الناس به معظم من الصديق والعدو، وأما في الأجل فإلخبة))⁽³⁶⁾.

ان طرد الهم، اتفقت عليه الأمم جميعاً، فالحركة الإنسانية انما هي لطرد الهم، لذا جعل ابن حزم طرد الهم، هو همه الاساسي يقول ((فلما استقر في نفسي هذا العلم الرفيع، وانكشف لي هذا السر العجيب وأثار الله تعالى لفكري هذا الكنز العظيم بحثت عن سبيل موصلة على الحقيقة إلى طرد الهم الذي المطلوب النفيس الذي اتفق جميع انواع الإنسان، الجاهل منهم والعالم والصالح والطالح على السعي له. فلم اجدها إلا بالتوجه إلى الله عز وجل بالعمل للآخرة..... وجدت العمل للآخرة سالماً من كل عيب، خالصاً من كل كدر، موصلاً إلى طرد الهم على الحقيقة))⁽³⁷⁾.

الربط بين طرد الهم وفكرة التوجه إلى الله يقترب ابن حزم من فكرة الصراع الاجتماعي الذي يتمثل في توجيه الرغبات نحوومة غاية مثالية⁽³⁸⁾، ينصح ابن حزم بالبساطة في الحياة وترك التكلف، ويعطي مثلاً برسول الله (ص) أنه لا يتكلف ما يحتاج اليه، فهو يأكل التمر اذا حضر بدون خبز، وإلخبز بدون تمر، ويزور المريض من اصحابه راجلاً في اقصى المدينة، ولذلك فيقول ان تطمع النفس فيه هم وقلق، وهو ينصح بالابتعاد عن الهم، بأن كل الناس في مختلف الازمنة والامكنة متفقون على طرد الهم سواء، والجاهل، وان على الإنسان ان يعلم ان الدنيا ذاهبة فعليه ان يعمل للآخرة، فالعمل جزاءه الجنة، وان خير وسيلة لطرد الهم هو التوجه لله عز وجل بالعمل للآخرة، لأن العمل للآخرة، سالم من كل عيب خالص، وأنه موصل إلى طرد الهم على الحقيقة، لان العامل للآخرة، اذا امتحن بمكروه لم يهتم بل يسر، اذ جاءه في عاقبة ما ينال⁽³⁹⁾

الخاتمة

لقد جاءت أجابة هؤلاء الفلاسفة، على مشكلة دفع الغم، متنوعة ومتعددة، لكنها تشترك، بتوظيف التراث الديني، مثلاً بالقرآن الكريم، والاحاديث، وقول الحكماء والفلاسفة السابقين ويشتركون بنقاط ويختلفون في اخرى:

- 1 -رفض الدنيا باعتبارها دار فناء وعدم استقرار ولا سعادة حقيقية فيها.
- 2 -حضور العقل باعتباره تمييز بين ما هو ذو فائدة ومنفعة وله دور خلاصي قيمي، ويضفي طابع المعقولية على الأشياء.

- 3 -الاكثار من (القنية) بلغة الكندي سبب الغم، لان هذه القنية او القنيات لا تدوم، وما دام الإنسان يحب هذه المقنيات وهي غير دائمة يأتي حزنه عليها.
- 4 -سبب الغم عندهم جميعاً حب الدنيا، وحب البقاء فيها.
- 5 -فرقوا بين اشياء يمكن دفع الغم، مثلاً اقتناء الأشياء وأشياء لا يمكن دفع فيه مثل الموت.
- 6 -اختلفوا في الاسلوب وفي الطريقة والطرح، الكندي فلسفي ديني، الرازي فلسفي، ابن حزم ديني فلسفي، مسكوية فلسفي ديني.

I. ثبت قائمة المصادر والمراجع:

- 1 حليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ص⁴⁶⁶ -ص⁴⁶⁷، دار الكتاب اللبناني، ط¹، بيروت، 1971.
- 2 -المصدر نفسه، ص⁴⁶⁷.
- 3 -المصدر نفسه، ص⁴⁶⁷.
- 4 -المصدر نفسه، ص⁴⁶⁷.
- 5 -رويز، هنري بينا، دروس في السعادة، ص¹⁴، ت: محمد نجيب عبد المولى، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، ط¹، تونس، 2010.
- 6 -المصدر نفسه، ص¹⁴.
- 7 -المصدر نفسه، ص¹⁵.
- 8 -المصدر نفسه، ص¹⁵.
- 9 -المصدر نفسه، ص¹⁰².
- 10 -المصدر نفسه، ص¹⁰⁵.
- 11 -المصدر نفسه، ص¹¹⁵.
- 12 -التراقي، محمد مهدي، جامع السعادات، ص³⁸⁰، الجزء الاول.
- 13 -المصدر نفسه، ص³⁸⁰.
- 14 -المصدر نفسه، ص³⁸¹.

- 15 -المصدر نفسه، ص³⁸¹.
- 16 -المصدر نفسه، ص³⁸².
- 17 -المصدر نفسه، ص³⁸².
- 18 -المصدر نفسه، ص³⁸³، انظر كذلك كتاب الحقائق في محاسن الأخلاق، قُرة العيون في المعارف والحكم، العلامة المحدث الفيض الكاشاني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط²، 1979، حقق، السيد ابراهيم المياجي.
- 19 -الكندي، رسالة في الحيلة لدفع الأحزان، ص²³⁸، ضمن كتاب الفكر الاخلاقي العربي، نصوص اختارها وقدم لها، د. ماجد فخري، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ط²، 1986.
- 20 -المصدر نفسه، ص²³⁸.
- 21 -المصدر نفسه، ص²³⁹.
- 22 -المصدر نفسه، ص²³⁹.
- 23 -المصدر نفسه، ص²⁴⁰، للمزيد انظر، د. محمد محمود، العلاج النفسي للحزن، ضمن اعمال المؤتمر العلمي الثاني عشر، الجامعة المستنصرية-كلية الآداب، عام 2000.
- 24 -المصدر نفسه، ص²⁴⁰.
- 25 -المصدر نفسه، ص²⁴⁴.
- 26 -المصدر نفسه، ص²⁴⁵.
- 27 -الرازي، ابو بكر محمد بن زكريا، رسائل فلسفية، ص⁶⁵، ت: عبد الرحمن بدوي، منشورات دار الافاق الحديثة، بيروت، ط²، 1977.
- 28 -المصدر نفسه، ص⁶⁸.
- 29 -المصدر نفسه، ص⁶².
- 30 -مسكوية، علي ابن احمد، تهذيب الاخلاق وتطهير الاعراف، ص¹⁸⁰، دار الكتب العلمية، ط¹، بيروت، 1985.

- 31 -ابن حزم الظاهري، الأخلاق والسير، ص ⁴⁹، ضمن كتاب الفكر الاخلاقي العربي، نصوص اختارها وقدم لها، د. ماجد فخري، سبق ذكره.
- 32 -المصدر نفسه، ص ⁵⁰.
- 33 -المصدر نفسه، ص ⁵⁸.
- 34 -المصدر نفسه، ص ⁵⁹.
- 35 -المصدر نفسه، ص ⁸².
- 36 -ابن حزم الظاهري، رسائل ابن حزم، ص ³³⁵، الجزء الاول، احسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط²، 1987.
- 37 -المصدر نفسه، ص ³³⁷⁻³³⁸.
- 38 -المصدر نفسه، ص ²²⁷.
- 39 -التكريتي، ناجي، ابن حزم بين الفلسفة والدين، ص ¹²، مجلة كلية الاداب، بغداد، العدد التاسع عشر، 1976.



République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Centre universitaire Aflou



Revue **Études Académiques**

Revue périodique, scientifique, internationale et arbitrée



Volume III
Numéro 01
Mars 2021

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521