



لدراسات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal for
Educational and Human Studies

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر بشكل دوري

مجلة آفاق

لدراسات التربوية والإنسانية

مدير النشر:
الدكتور عزالدين حدو

أغشت
2026

المجلد (01)
العدد (01)



رقم الصحافة:
1/2026

البريد الإلكتروني:
ceditorial@afaqjournal.net

الموقع الإلكتروني:
afaqjournal.net

الإيداع القانوني:
2026PE0029

أغشت
2026
المجلد (01)
العدد (01)

مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal of Educational and Human Studies



لدراسات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal for
Educational and Human Studies

An International Peer-Reviewed Journal Published Periodically

AFAQ

Journal for Educational and Human Studies

Director of Publication
Dr. Azeddin Haddou

August
2026

Volume (01)
Issue (01)



Press Number:
1/2026

Email:
ceditorial@afaqjournal.net

Website:
afaqjournal.net

Legal Deposit:
2026PE0029



للدراسات التربوية والإنسانية
AFAQ Journal for
Educational and Human Studies

غشت

2026

المجلد (01)

العدد (01)

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر بشكل دوري



الدكتور عز الدين حدو	مدير النشر
الدكتور لطفي علواني	رئيس التحرير
الدكتور محمد ملحاوي	مدير التحرير

هيئة التحرير

الدكتور أوزال معاذ

أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

الدكتور محمد دخيبي

أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

الدكتور حميد مسرار

أستاذ التعليم العالي

الدكتور إبراهيم العوني

أستاذ التعليم العالي



رقم الصحافة

1/2026



رقم الإيداع القانوني

2026PE0029



البريد الإلكتروني

editorial@afaqjournal.net



رقم الهاتف

+212 629150200



الموقع الإلكتروني

afaqjournal.net

الهيئة الاستشارية

المغرب	أستاذ التعليم العالي متقاعد	د. مصطفى بنعلت
تونس	أستاذ أستاذ الفلسفة والمنطق بجامعة الزيتونة	د. البشير لسيود
السعودية	أستاذ بجامعة الملك خالد	د. سعيد القحطاني
المغرب	أستاذ التعليم العالي/جامعة جامعة محمد الأول	د. عبد الكريم بوفرة
المغرب	أستاذ علوم التربية/ مركز تكوين المفتشين	د. خالد فارس
المغرب	أستاذ التعليم العالي/جامعة عبد الملك السعدي	د. رشيد كهوس
المغرب	أستاذ التعليم العالي/ المركز الجهوي -الشرق	د. مصطفى صادقي

الهيئة العلمية

الدكتور عبد العظيم صغيري

أستاذ الثقافة والفلسفة الإسلامية / جامعة قطر

الدكتور خليل حيون

الدراسات الإسلامية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتورة نجاة الطاهر قرفال

اللغة العربية والحضارة/ التعليم العالي بالمعهد الأعلى للغات
بجامعة قابس -تونس

الدكتور جمال بن علي

الدراسات الفرنسية/ المدرسة العليا للتكنولوجيا الناظور -المغرب

الدكتور سميع الله الزبيري

اللغة العربية والدراسات القرآنية -باكستان

الدكتور عبد الباسط المستعين

التاريخ والحضارة/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور فراس بن ساسي

المعهد العالي للحضارة الإسلامية جامعة الزيتونة -تونس

الدكتورة سميرة حيدا

علوم اللغة العربية/ المدرسة العليا للتربية والتكوين وجدة -المغرب

الدكتور عبد الحميد الداودي

الدراسات القرآنية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور الجيلالي سبيع

الدراسات الإسلامية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور سرحاني بلخير

الفقه والأصول/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور محمد بادلتي

علوم التربية والجغرافيا/ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
العيون الساقية الحمراء -المغرب

الدكتور رشيد الحمداوي

التربية الإسلامية/ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
مراكش -المغرب

الدكتور عبد الرحيم موفق

الدراسات الإسلامية/ جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتورة الجوهرة بنت راشد بن حبيب الخالدي
التاريخ الإسلامي/جامعة الإمام عبد الرحمان بن فيصل -السعودية
الدكتور خالد البورقادي
أصول الفقه ومناهج التدريس/ مفتش تربوي -المغرب
الدكتور طارق زروقي
التاريخ الاجتماعي جامعة سيدي محمد بن عبد الله - المغرب
الدكتور طيب الرحماني
الدراسات العربية جامعة محمد الأول -المغرب
الدكتور نعيم حميد
الحضارة الإسلامية/الدراسات القرآنية جامعة محمد الأول -المغرب

الدكتور أحمد التبايك
أستاذ علوم التربية وديكتيك الفرنسية -المغرب
الدكتور أحمد سفران
الفقه الإسلامية/ جامعة الملك خالد -السعودية
الدكتور أحمد الزاملي
الفقه الإسلامي/جامعة الملك خالد -السعودية
الدكتورة ابتسام الزاهر
التاريخ الاجتماعي والدراسات النسائية/ كلية الآداب والعلوم
الإنسانية سايس- المغرب

أخلاقيات وشروط النشر

تعتمد المجلة على استقبال الأبحاث والدراسات العلمية المقدمة إليها، ولا تتمتع الدراسات المكلفة بأي ميزة تفضيلية على البحوث المقدمة بشكل اعتيادي عند مراجعتها من قبل هيئة التحكيم، وتشترط مجلة آفاق أن تستوفي الدراسات والبحوث المعايير الآتية:

- أن تندرج المادة في صميم الموضوعات التي تتناسب مع تخصص المجلة.
- جودة البحث وأصالته، وأن لا يكون قد نشر إلكترونيا أو ورقيا من قبل، أو قدم للنشر في أي جهة أخرى.
- تقبل المجلة الأبحاث باللغات الثلاث (العربية، الإنجليزية، الفرنسية).
- أن تكون لغة المادة رصينة وواضحة.
- أن يلتزم بالمواصفات الأكاديمية المتعارف عليها، وأن يحترم قواعد البحث العلمي.
- أن يلتزم بالدقة والأمانة في نقل المعلومات، والنزاهة في تفسير دلائل النصوص والمصادر، واعتماد المعايير العلمية المتعارف عليها في التوثيق الأكاديمي.
- تتراوح عدد الكلمات في الأبحاث ما بين 2000، 8000 كلمة.
- مراجعات الكتب (ما بين 1500، 3000 كلمة)، ينبغي أن تشمل على التعريف بأهمية الكتاب، ومؤلفه، وعنوانه، وتحديد الجديد في البحث وأطروحته الأساسية، وأن يتضمن التحليل النقدي والمقارن لأطروحة البحث ومحاوره الأساسية وليس مجرد عرض لمحتوياته.
- تشمل بنية البحث: عنوان البحث؛ تعريف الباحث والمؤسسة التي ينتمي لها؛ ملخص تنفيذي للبحث (لا يتعدى 500 كلمة) باللغة العربية والإنجليزية؛ وكلمات مفتاحية لا تتعدى خمس كلمات؛ ومقدمة علمية تنتظم إشكال البحث على نحو واضح، وأهدافه، وقيمه العلمية، والدراسات السابقة للموضوع، وخطة البحث، والمنهج المتبع، ثم خاتمة تضم خلاصة البحث ونتائجه العلمية.



- التوثيق في البحث يكون على النحو الآتي:
انظر قالب النشر المعتمد.
- يلتزم نفس المنهج في الإحالة على الكتب الأجنبية.
- استيفاء البحث للمادة العلمية المطلوبة للموضوع.
- بعد القبول النهائي للبحث، يُطلب من الباحث مساهمة رمزية لتغطية التكاليف الفنية والإدارية المتعلقة بإعداد المقال للنشر، وتشمل المراجعة الشكلية، والتنسيق، والإخراج الفني، وإدارة المنصة الإلكترونية. ولا تُعد هذه المساهمة مقابلاً لقبول البحث أو لتحكيمه، إذ يتم التحكيم العلمي بصورة مستقلة وفق معايير المجلة.

لا تعبر الآراء الواردة في المجلة إلا عن آراء أصحابها، وبالتالي تبقى مسؤولية الكاتب قائمة متى خالفت القوانين الجاري به العمل.

جميع الحقوق محفوظة للناشر ولمجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية

العنوان: مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية

الموقع الإلكتروني: afaqjournal.net

البريد الإلكتروني: ceditorial@afaqjournal.net

الهاتف / واتساب: +212 629150200

الإخراج الفني: عز الدين حدو

رقم الإيداع القانوني: 2026PE0029

رقم الصحافة: 01/2026

المطبعة: مكتبة وراقية الحرية، وجدة، المملكة المغربية

حقوق الطبع: © 2026 جميع الحقوق محفوظة للناشر ولمجلة.

محتويات العدد

كلمة الناشر مدير النشر

افتتاحية العدد رئيس التحرير

الاستعراب الفرنسي واستشراف الفرنكفونية: دراسة في آليات الإرساء والتطور: تونس مثالا

د. نجات قرفال 01

الظن وبناء العقل الناقد: نحو مقارنة تكاملية بين أصول الفقه والنظريات التربوية المعاصرة

د. أنيس برحيلي 26

مفهوم النقود والسيرورة التاريخية لظهور فكرتها، أنواعها وأصنافها

د. أسامة اليحياوي 53

فقه الخطاب النبوي عند المحدثين في أبواب الفتن: الشيخان نموذجا

عبد المجيد الدرسي 74

منهج ابن عجيبة في شرح المقدمة الأجرومية

محمد ميساوي 89

تدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي: حفظ الهوية ومقصد التعارف في ضوء المقاصد والمآلات.

د. أحمد شهبون 107

النبي صلى الله عليه وآله وسلم روح الحضارة الإنسانية الجامعة

عبد الحفيظ بلقاضي 131

تطبيقات مقاصد الشريعة الإسلامية في السيرة النبوية: الضروريات والحاجيات والتحسينيات

إطارا تحليليا

محمد الناصري 154

كلمة مدير النشر

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي جعل العلم أساس النهضة، ورفع منزلته أهله، وجعل البحث الرصين سبيلاً إلى العمران والإصلاح، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، معلم الإنسانية، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

يسرني، وأنا أضع بين أيدي الباحثين والمهتمين العدد الأول من مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية، أن أعبر عن بالغ الاعتزاز بانطلاق هذا المشروع العلمي، الذي نأمل أن يكون إضافة نوعية إلى فضاء النشر الأكاديمي، ومنصة علمية رصينة تسهم في خدمة البحث العلمي، وتعزيز التواصل المعرفي بين الباحثين داخل العالم العربي وخارجه.

لقد جاءت فكرة تأسيس مجلة آفاق استجابةً لحاجة متزايدة إلى منبر أكاديمي يجمع بين صرامة المنهج العلمي، وانفتاح الرؤية المعرفية، والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، ويتيح للباحثين فضاءً لنشر أعمالهم وفق معايير التحكيم العلمي الرصين، بعيداً عن الاعتبارات غير العلمية، إيماناً بأن المعرفة الجادة هي الركيزة الأساسية لتقدم المجتمعات، وأن الحوار العلمي المسؤول هو السبيل الأمثل لتجديد الفكر وبناء الإنسان.

وتنطلق المجلة من رؤية علمية تؤمن بأن العلوم التربوية والإنسانية، على تنوع تخصصاتها وتعدد مقارباتها، تشكل مجالاً خصباً لفهم الإنسان وقضاياها، واستشراف سبل النهوض بالمجتمع، ولذلك حرصت هيئة المجلة على أن يكون خطها التحريري قائماً على الانفتاح على مختلف المدارس العلمية، واحترام التعدد المنهجي، وترسيخ ثقافة الحوار، وصيانة الأمانة العلمية، والالتزام بالموضوعية والاعتدال، مع المحافظة على القيم الإنسانية النبيلة التي تشكل جوهر الرسالة العلمية.

ويأتي هذا العدد الأول ليجسد هذه الرؤية؛ إذ يضم بحوثاً متنوعة في مجالات التربية، والدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية، والفكر، واللغة، والاقتصاد، بما يعكس حرص المجلة على التكامل بين الحقول المعرفية، وتشجيع الدراسات الأصلية التي تقدم إضافة علمية حقيقية، وتسهم في معالجة القضايا المعاصرة برؤية علمية رصينة.

وان نجاح هذا المشروع لم يكن ليتحقق لولا تضافر جهود نخبة من الأساتذة والباحثين والمحكمين وأعضاء الهيئة العلمية وهيئة التحرير، الذين أسهموا بخبراتهم في إخراج هذا العدد بالصورة التي نأمل أن تليق بمكانة الباحثين وتطلعاتهم. واذ أقدم إليهم جميعاً بخالص الشكر والتقدير، فإنني أجدد الدعوة إلى الباحثين من مختلف الجامعات ومراكز البحث داخل الوطن العربي وخارجه إلى الإسهام في إثراء المجلة بأبحاثهم ودراساتهم العلمية الأصلية، بما يعزز رسالتها ويحقق أهدافها.

وختاماً، نسأل الله تعالى أن يجعل مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية منبراً للعلم النافع، وجسراً للتواصل العلمي المثمر، وأن يبارك جهود جميع المساهمين فيها، وأن يوفقنا جميعاً لخدمة المعرفة والإنسان.

والله ولي التوفيق.

مدير النشر

الدكتور عز الدين حدو

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، المبعوث رحمةً للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

يسعد هيئة تحرير مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية أن تضع بين يدي القراء والباحثين العدد الأول من المجلة، إيذاناً بانطلاق مشروع علمي نرجو أن يجد مكانه بين المجلات الأكاديمية الرصينة، وأن يسهم في خدمة المعرفة الإنسانية والتربوية، من خلال نشر البحوث الأصلية، وتشجيع الدراسات الجادة، وإتاحة فضاء علمي يقوم على التحكيم الموضوعي، والحوار المسؤول، والتكامل بين مختلف التخصصات.

لقد أصبحت العلوم التربوية والإنسانية اليوم في صميم التحولات التي يشهدها العالم؛ إذ لم تعد وظيفة هذه العلوم مقتصرة على تفسير الظواهر وتحليلها، بل غدت معنية بالإسهام في بناء الإنسان، وتوجيه السياسات التعليمية، وترشيد القرار، واستشراف المستقبل. ومن ثم فإن الحاجة إلى البحث العلمي الرصين في هذه المجالات تزداد إلحاحاً، في ظل ما يفرضه الواقع من تحديات معرفية وثقافية وتربوية متسارعة.

وانطلاقاً من هذا الوعي، حرصت هيئة التحرير على أن يعكس هذا العدد الأول فلسفة المجلة وخطها التحريري، من خلال اختيار مجموعة من الدراسات التي تمثل تنوعاً في الموضوعات والمقاربات، وتجمع بين التأصيل النظري، والتحليل العلمي، والامتداد التطبيقي. فقد ضم العدد بحوثاً تناولت قضايا تتصل بالفكر التربوي، والدراسات الإسلامية، واللغة، والاقتصاد، والمقاصد، والسيرة النبوية، بما يعكس إيمان المجلة بأن التكامل بين العلوم الإنسانية هو السبيل إلى إنتاج معرفة أكثر عمقاً وفعالية. ولا يقتصر هذا التنوع على اختلاف الموضوعات فحسب، بل يمتد إلى تعدد المناهج والرؤى العلمية، في إطار من الالتزام بالمنهجية الأكاديمية، واحترام قواعد البحث العلمي، والحرص على الأصالة والجدة والإضافة المعرفية. وقد خضعت جميع البحوث المنشورة لإجراءات التحكيم العلمي المزدوج وفق المعايير الأكاديمية المعتمدة، تحقيقاً لمبدأ الجودة العلمية، وصوناً لمصداقية المجلة.

واذ نفتتح بهذا العدد مسيرة المجلة، فإننا نعد الباحثين بأن تظل مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية فضاءً مفتوحاً لكل بحث علمي جاد، ومنبراً للحوار الأكاديمي المسؤول، وجسراً للتواصل بين الباحثين من مختلف الجامعات والمؤسسات العلمية، إيماناً بأن تقدم المعرفة لا يتحقق إلا بتكامل الجهود، وتبادل الخبرات، والانفتاح على مختلف التجارب العلمية الرصينة. ويسر هيئة التحرير أن تتقدم بجزيل الشكر والتقدير للسادة الباحثين الذين شرفوا المجلة بنشر أبحاثهم في هذا العدد، وللسادة المحكمين الذين أسهموا بخبراتهم العلمية في تقويم البحوث وتطويرها، كما تتوجه بالشكر إلى أعضاء الهيئة العلمية والهيئة الاستشارية وكل من أسهم في إخراج هذا العدد إلى النور.

ونسأل الله تعالى أن يبارك هذا الجهد، وأن يجعل هذه المجلة منبراً للعلم النافع، ومنارة للبحث الرصين، وأن يوفقها إلى أداء رسالتها في خدمة الباحثين، والإسهام في الارتقاء بالدراسات التربوية والإنسانية، بما يخدم الإنسان، ويعزز قيم العلم، ويرسخ ثقافة الحوار والإبداع.

والله ولي التوفيق.

رئيس التحرير

الدكتور لطفي علواني

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الاستعراب الفرنسي واستشراف الفرنكفونية:

دراسة في آليات الإرساء والتطور: تونس مثالا

French Arabism and anticipating Francophonism:

A study of the mechanisms of establishment and development: Tunisia is an example

د. نجاة قرفال، المعهد العالي للغات، جامعة قابس - تونس

الكلمات المفتاحية	الملخص
الفرنكفونية، الاستعراب، تونس، الاستشراف، التعليم.	يسعى هذا البحث إلى النظر في الصلة بين الاستعراب الفرنسي الذي يضم المتخصصين في العربية لغة وأدبا وحضارة، والمشروع الفرنكفوني الذي تنضوي تحته الدول المستخدمة للغة الفرنسية، من منظور استشرافي في الحالة التونسية. فقد عمل المستعربون الفرنسيون، أمثال: أندري دمرسمان (Demeerseman, André)، وبول لابي (Lapie, Paul)، ولوي مشويل (Machuel, Louis)، ووليام مرصي (Marçais, William)، على تسويق مشروع التمدين الذي رفع رايته الاحتلال الفرنسي في المغرب الثلاثة وغيرها، من خلال العلاقات والزيارات والرحلات والنشرية والمخططات. لذلك كانت فرنسا، وما زالت، حيثما حطت رحالها تغيت غرس اللغة وسقاية التعليم، إرساء لمشروعها الفرنكفوني. يستهدف هذا البحث اختبار حقيقة الدور الذي كان للاستعراب الفرنسي، في خدمة المشروع الفرنكفوني إرساء لأسسه واستشرافا لمآلاته، من خلال قسمين: الاستشراف في مستوى اللغة إقصاء للعربية وإرساء للفرنسية بديلا لها في المدرسة والإدارة والمشهد الثقافي، ثم الاستشراف في مستوى التعليم إلغاء للتعليم الزيتوني وتأسيسا للتعليم الفرنسي بمختلف مراحله ومؤسساته. ومن مخرجات البحث أنّ عالم الاستعراب خدم المشروع الفرنكفوني غرسة وإنماء تجديرا واستشرافا.
Keywords	Abstract
This research seeks to examine the connection between French Arabism, which includes specialists in Arabic language, literature, and civilization, and the Francophone project, under which the French-speaking countries operate, with a forward-looking perspective, in the Tunisian case. French Arabists, such as André Demeerseman, Paul Lapie, Louis Machuel, William Marçais, worked to promote the civilizing mission championed by French colonialism in the Maghreb and other regions through relationships, visits, travels, publications, and plans. This research aims to assess the true role that French Arabism played in serving the Francophone project by laying its foundations and anticipating its roles through two main aspects: the projection in terms of language, where Arabic was marginalized and replaced by French in schools, administration, and	Francophone, Arabism, Tunisia, foresight, education.
مجلة آفاق للدراسات التربوية والإنسانية	
1	

the cultural landscape, and the projection in terms of education, where Zaytuna education was abolished and replaced by French education at various levels and institutions. The research concludes that the world of Arabism served the Francophone project by planting, growing, and deepening its roots.

مقدمة

إنّ الصلة متينة بين الاستعراب الفرنسي والمشروع الفرنكفوني، لا من جهة التحقق بل من جهة الاستشراف. إنّ هذا المشروع الذي هو إحدى الأطروحات الفرنسية الحاملة لشعار التمدين والإلحاق الحضاريّ مثل إحدى الرؤى الاستشرافية التي عمل المستعربون الفرنسيون، أمثال: أندري دمرسمان (Demeerseman, André)، وبول لابي (Lapie, Paul)، ولوي مشويل (Machuel, Louis)، ووليام مرصي (Marçais, William)، وشارل نويل (Charles Noël)، الذين هم، عند أهلهم، أهل دراية وحذق، بل صفوة علمائهم، على تسويقه، عملوا داخل فرنسا وخارجها، لا سيّما في البلاد الناطقة بالعربية. لقد اصطفّتهم فرنسا ليكونوا عوناً لها وعينا في مستعمراتها. وأناطت بعهدتهم مهام ذات شأن في المجال العسكري والسياسي والاجتماعي والاقتصادي، ناهيك عن ميادين العلم والتعليم واللغة والدين، التي هي أسس المشروع ومقوماته المعبرة عنه. كانت كوكبة المستعربين أدوات منتخبة لبسط مشروع فرنسا في المغرب الثلاثة وغيرها، داخل إفريقيا وخارجها. ورغم اشتغالهم في كلّ ما هو تراثي، فإنّ همهم ظلّت مشرّبة نحو المستقبل، وها هنا مكن القوة، كانوا يتحرّكون في فضاء معلوم في الزمان والمكان غير أنّهم يبنون لفضاء آخر يتمثّلونه في أذهانهم ويصوّرونه لغيرهم متوسّلين آليات شتى مثل الصحة والزيارة والضيافة والكتابة والمحاضرة والرحلة وبناء الخطط والمشاريع. وقد أدركوا في وقت مبكر أنّ نجاعة الاستشراف في متانة الأسس، ومتانة الأسس فيما به الناس يعبرون عن تصوّراتهم وحاجاتهم؛ إنّها، من جهة، اللغة المتداولة، محمل الحضارة والقلب الذي فيه تُصبّ مضامينها المعرفية والوجدانية، وإنّها، من جهة أخرى، العملية التعليمية التي بها يكون بناء الذوات الفردية والجماعية، والتي دونها لا تحضّر ولا رقي.

لذلك كانت فرنسا، وما زالت، حيثما حطّت رحالها، تتغيّ غرس اللغة وسقاية التعليم. ففي التخاطب بواسطة اللغة معالم ثقافة، وفي التواصل بوسائل التعليم أبعاد حضارة، وفي جميع ذلك هيمنة ونفوذ.

يسعى هذا البحث إلى دراسة حقيقة الدور الذي كان للاستعراب الفرنسي، في تونس خاصّة، في خدمة المشروع الفرنكفوني تثبيتها لأسسه واستشرافاً لقادمه.

مشكلة البحث:

إلى أيّ حدّ يمكن أن تكون جهود المستعربين الفرنسيين بتونس قد ساهمت، من جهتي اللغة والتعليم، في المشروع الفرنكفوني تجديراً واستشرافاً؟

أهداف البحث:

- التعرف على جهود المستعربين الفرنسيين بتونس، عامة.
- الوقوف على مشاريعهم في مجالي اللغة والتعليم.
- تبيان صلة تلك المشاريع بالمشروع الفرنكفوني وأثرها في تجذيره والتمكين له مستقبلا.

الدراسات السابقة:

وهي الدراسات العلمية المتخصصة في الصلة بين الاستعراب والفرنكوفونية باعتبارهما، على الافتراض المبدئي، تيارين خلافيين في المجتمع المغربي لكون الأول موصولا بالهوية والسيادة الثقافية، ولكون الثاني دليلا على استمرار النفوذ اللغوي والثقافي الفرنسي في المجتمع المغربي.

إنّ الدراسات الباحثة في الصلة بين الاستعراب والفرنكوفونية، في حدود علمنا، غير متوفرة. وأمّا تلك المتعلقة بالاستعراب فقليلة وأهمها ما كتبه المغربي محمد العماري المتخصص في الاستعراب الإسباني.

وأما تلك المرتبطة بالفرنكوفونية ففيها عناوين كثيرة، نذكر منها دراسة كتبها¹ عيا لحسن، وعنوانها: **الفرنكوفونية ورسم السياسات اللغوية للدول، المغرب أنموذجا**. تناول عيا مسألة الفرنكوفونية في نموذج المغرب من خلال طرح عناصر: الخلفية التاريخية للغات بالمغرب، ثمّ حركات الدعوة للتعريب، ثمّ بدايات المشروع الفرنكفوني، ثمّ محطات الفرنكفونية في سطور، ثمّ أهداف المشروع الفرنكفوني، ثمّ الفرنكوفونية والحرب على الهويات واللغات الوطنية، ثمّ الفرنكوفونية والتحكّم في السياسات اللغوية، ثمّ طرق محاربة الفرنكوفونية للغة العربية، ثمّ أصوات مناهضة للفرنكوفونية ورافضة لمشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ومنها دراسة² للطيفة بنت عبد العزيز المعيوف، وعنوانها: **الفرنكوفونية: تاريخها وآثارها في العالم العربي**. ورغم أنّ الدراسة مالت إلى السرد فإنّها تنبّهت إلى آثار الفرنكوفونية، في المبحث الثالث: آثار آليات النفوذ الفرنكفوني في العالم العربي: الأثر في التعليم، ثمّ الأثر في اللغة، ثمّ الأثر في الثقافة. ومن الدراسات: **الفرنكوفونية مشرقا ومغربا**³، لعبد الله خليفة ركيبي، ودراسة لعبد الإله بلقزيز: **الفرنكوفونية**

¹ عيا لحسن، **الفرنكوفونية ورسم السياسات اللغوية للدول، المغرب أنموذجا**، مجلّة الأثر، العدد 32، ديسمبر 2019، ص 80-94.

² المعيوف لطيفة بنت عبد العزيز، **الفرنكوفونية: تاريخها وآثارها في العالم العربي**، مجلّة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، المجلّد 25، العدد 1، 1438هـ/ 2017، صص 179-200.

³ ركيبي، عبد الله خليفة، **الفرنكوفونية مشرقا ومغربا**، دراسة لعبد الله خليفة ركيبي، الأعمال الكاملة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

أيدولوجيا سياسات تحدّ ثقافي- لغوي⁴، ومنها كذلك دراستان لوليد كاصد الزيدي: السياسة الفرنكوفونية والوطن العربي⁵، وسياسة فرنسا الثقافية، دراسة حالة لبنان (1959-1986)⁶. وجميعها، على أهميتها، لم تشتغل في العلاقة بين الاستعراب والفرنكوفونية.

خطة البحث:

القسم الأول: الاستشراف في مستوى اللغة إقصاءً للعربية وإرساءً للفرنسية بديلاً لها

القسم الثاني: الاستشراف في مستوى التعليم إلغاءً للتعليم الزيتوني وتأسيساً للتعليم الفرنسي

منهج البحث:

وقد اعتمد البحث على المنهج الاستدلالي الذي يقارب الحقيقة بالاستدلال القائم على مقدّمات عامّة مسلّم بها تُفضي إلى استخلاص نتائج جديدة مترتبة بالضرورة على تلك المقدّمات، وذلك من خلال جمع المعلومات، بعد بسط المقدّمة وصياغة الإشكالية، واستخلاص جملة من النتائج.

المبحث الأول: الاستشراف في مستوى اللغة

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: العربية اللغة الأمّ

المطلب الثاني: خطة إغائها

المطلب الثالث: الفرنسية البديل

يكن المشترك بين الاستعراب، المرتبط بتخصّصه في العربية لغة وأدبا وحضارة، والفرنكوفونية، المرتبطة باللغة الفرنسية وثقافتها نشرًا وانتشارًا في فرنسا ومستعمراتها السابقة، في الآليات التي أهمّها اعتماد الفرنسية بديلاً من العربية، والغايات التي من أوكدها التشريع لمشاريع الاحتلال الفرنسي وتمكينها من التجذّر.

لقد كانت الجهود الاستعرابية، إبان الحقبة الاستعمارية بتونس وما ماثلها من بلدان المغرب والشرق، تتحرّك وفق خطة قوامها إقصاء العربية وإرساء الفرنسية بديلاً لها، سواء أكان ذلك في المدرسة أم في الإدارة أم المشهد الثقافي. ولما كانت اللغة هي القلب الحامل للأفكار، فإنّ خلخلة الأفكار تستوجب الاشتغال بالقلب الحاوي لها. لهذا كان مدخل اللغة العربية مهماً لأيّ نوع من المقاربات الغريبة في الحضارة العربية الإسلامية في ماضيها أو حاضرها

⁴ بلقزيز، عبد الإله، الفرنكوفونية أيدولوجيا سياسات تحدّ ثقافي- لغوي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 2011.

⁵ الزيدي، وليد كاصد، السياسة الفرنكوفونية والوطن العربي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

⁶ الزيدي، وليد كاصد، سياسة فرنسا الثقافية، دراسة حالة لبنان (1959-1986)، منتدى المعارف، بيروت، 2013.

أو مستقبلها. ومن هنا كان لا بدّ من التفكير في جملة من المسالك لتحقيق هذه الأهداف. من ذلك محاولة التشكيك في منزلة العربية باعتبارها اللغة الأمّ، وتحرير الدعاوى ضدها، ومحاولة بناء خطة لإلغائها وإن تدرّجياً، وكذلك الاشتغال في جعل الفرنسية بديلاً لها.

المطلب الأوّل: العربية اللغة الأمّ: منزلتها والدعاوى ضدها

وفيه فرعان:

الفرع الأوّل: منزلة اللغة العربية

الفرع الثاني: الدعاوى ضدها

الفرع الأوّل: منزلة اللغة العربية

تنبّه المستعربون إلى أنّ اللغة العربية واحدة مُوحّدة. يقول لوي مشويل: "اللغة الفصحى التي هي واحدة ومتماثلة تماماً في كلّ البلدان التي فيها القرآن القانون الديني"⁷. وهذا تماماً ما توصّل إليه الميدانيّ حين قال: "إنّ اللغة هي الجزء المشترك من كيان الأمة وهي الوطن المعنويّ الواحد"⁸. لكنّ الحفر فيما من شأنه أن يساعد في تغيير البنية اللغويّة في المجالّ التعليميّ لدى التونسيّين يمكن أن يؤثّر أكله. هذا ما ارتآه مشويل الذي تفضّل لميزة كانت لأهل تونس. فهم ذوو تعوّد على سماع اللغات الأجنبية التي بينهم وبينها ألفة، "وأساساً الفرنسية والإيطالية، وكذلك الإيمان بأهميّة تعلّم اللغات الأخرى"⁹. ثمّ إنّهم، وفق رؤيته "...متساهلون جدّاً، وبناء على ذلك مَرِنون أكثر من

⁷ Machuel, Louis, Méthode pour l'étude de l'arabe parlé, 2^e édition, Alger, éditeur imprimeur-libraire de l'académie, 1900, p. IX.

⁸ الميدانيّ، عبد الرحمان حبنّكة، أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها - التبشير - الاستشراق - الاستعمار، دمشق، دار القلم، ط8، (1420هـ/2000)، (ص/ 353-352).

⁹ Machuel, L'enseignement public, op. cit, p. 1.

النواحي الأخرى في إفريقيا الشمالية¹⁰. إنَّ هذا التمثّل لوضع العربيّة في تونس يومها يتأكّد بمعاينات التقطها مشويل وأكّدها خطابه.

الفرع الثاني: الدعاوى ضدّها: مثّلت اللغة العربيّة حاجزا منيعا ضدّ أيّ عمليّة اختراقٍ لمكوّنات الهوية العربيّة الإسلاميّة عموما، والتونسيّة خصوصا. إذ عبّرت عن تشكّلات الحضارة كلّها. وقد ذهب بول لابي، أستاذ الفلسفة بتونس لسنوات، في كتابه: **الحضارات التونسية** إلى أنّ التونسيّين "أوفياء للقرآن لا يريدون التخلّي عن لغة القرآن"¹¹. وكان لا بدّ، والحال تلك، البحث في مسالك تؤمّن خلخلة اللغة العربيّة ومحاولة إزاحتها لفسح المجال أمام لغة الحضارة الغازية.

ومن المسالك المقترحة ادّعاء جملة من النقائص التي تحول دون العربيّة ومواكبة العصر. وكان للمستعرب وليام مرصي دور كبير في محاولة إثبات ذلك. فاستعرض صعوبة العربيّة وغموضها وتناقضها من جهتي النطق والكتابة. طرح ذلك وهو مسكون بهاجس الحاكم والمحكوم والفارق بينهما من خلال معيار اللغة. حتّى لكأنّ اللغة أثرا في وضعيّة كلّ منهما. يقول: "عندما تكون إحدى اللغات لغة الحاكمين، فإنّها تفتح المدخل إلى حضارة عظيمة حديثة، وتكون واضحة، والتعبير الكتابيّ والتعبير الشفويّ للفكر يتقاربان فيها إلى أقصى حدّ"¹². يؤكّد مرصي هذه الفضائل للغة الحاكم الذي ليس هو سوى المحتلّ ليحطّ من لغة المحكومين لأسباب رآها ماثلة في اللغة ذاتها: "والأخرى هي لغة المحكومين، فهي تعبّر في أحسن كتاباتها عن حالة قروسطيّة، وأثما غامضة، وأثما تتخذ، عندما نكتبها، مظهرا آخر غير الذي عندما نتكلّمها، المقارنة غير متساوية حقّا. الأولى يجب، حتما، أن تؤخّر الثانية"¹³. بدت اللغة هي المتحكّمة في ميزان التبعيّة. فعلى قدر قدرتها التعبيريّة تمنح الناطق بها قوّة تنفّذ. وعلى قدر ضعفها يفتقد صاحبها سلطته وحرّيّته.

يميّز مرصي بين مستويين من مستويات اللغة: الفصيح المكتوب والعاميّ المنطوق. وإلى هذين المستويين يردّ مسألة التناقض في اللغة العربيّة. فيقول: "من جهة هي لغة أدبيّة يقال عنها العربيّة المكتوبة أو الفصحى أو الأدبيّة أو

¹⁰ Idem.

¹¹ Lapie, Paul, Les civilisations tunisiennes : musulmans, israélites, européens : étude de psychologie sociale, Félix Alcan, éditeur, Paris, Boulevard Saint- Germain, 108, 1898, p. 26.

¹² Marçais, William, La Diglossie Arabe, in "L'Enseignement Public", N° 13, Paris, Maisonneuve, 1931, p. 39.

¹³ Idem.

القديمة... ومن جهة هي التعابير الشفوية واللهجات الإقليمية... هي لغة التخاطب الوحيدة في كلِّ الأوساط الشعبية أو المثقفة¹⁴. ومن الواضح أنه أغفل أو تغافل عن كون ذلك من الكليات اللغوية.

ومن المسالك المقترحة لإزاحة العربية جانبا وإفساح المجال للفرنسية، مثلا، ادعاء هشاشة الحروف العربية التي لا تصمد بأشكالها المتنوعة، أم الطباعة. وذلك عائد إلى آلة الطباعة المصممة لتتناسب الحرف اللاتيني وما يشبهه، وليس هو بالعائد إلى طبيعة الحرف العربي في حد ذاته. هذا الحرف الذي شغل، الفنانين شرقا وغربا بجماله المتولد من عجب تنوع تشكلاته الهندسية¹⁵. وعلى هذا الادعاء ستنشأ فكرة اللتينة (Latinisation)، أي كتابة العربية بالحروف اللاتينية.

المطلب الثاني: خطة إلغائها

وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: إعلان موتها

الفرع الثاني: المناداة بالعامية

الفرع الثالث: مشروع لتينة العربية

وذلك من خلال مسالك ثلاثة: أولها إعلان موتها، ثم المناداة بالعامية بديلا منها. ومن ثم تفعيل مشروع لتينة العربية.

¹⁴Marcais, La Diglossie Arabe, op. cit, p. 401.

¹⁵احتفى الياباني المعاصر هوندا كواشي (Honda Koichi)، بإبداعية الخط العربي. انظر: (تاريخ الزيارة: 1-4-2024)

La Calligraphie Arabe Ou L'atteinte De L'absolu. <http://onorient.com/calligraphie-arabe-latteinte-labsolu-6147-20140724>.

وقبله ثمَّه الشاعر الفرنسي بولير (Baudelaire, Charles) (1821-1867)، والرَّسام الإسباني بابلو بكاسو (Picasso, Pablo-Ruiz) (1881-1973) واعتبره رائدا في كلِّ وجوه الإبداع الفني: "إنَّ أقصى نقطة أردت الوصول إليها في فنِّ الرسم وجدت الخطَّ العربيَّ قد سبقني إليها منذ أمد بعيد".

الفرع الأول: إعلان موتها: إنّ في القول بموت اللغة العربية قطعاً لجذورها وبترها لأصولها. وقد جند المستعرب شارل نويل (Charles Noël) نفسه للبرهنة على ذلك، في مقاله: **العربية هل هي لغة حية؟**¹⁶ وكان لا بدّ أن يحدث مقاله هذا لدى الفرنسيين والتونسيين على حدّ سواء، ضجّة تفاعلت معها الصحافة¹⁷. عرّف شال اللغة الميّنة بأنّها تلك التي استغنى عنها الناس وما عادوا يستعملونها في مخاطبتهم، وإن كانت ما تزال لغة كتابة عندهم. فهي عنده تلك "التي لم تعد تُتكلّم"¹⁸. وإذا طبّقنا هذا التعريف على اللغة العربية أمكننا القول إنّ العربية الفصحى هي تلك التي مظانها بطون كتب التراث وصحائف الموروث، وإنّ اللهجات العاميّة هي المتداولة بين عامّة التونسيين¹⁹.

الفرع الثاني: المناداة بالعاميّة: أشهر من اشتغل في هذه المسألة المستعرب وليام مرصي الذي كان صاحب علم ونفوذ في مجال التعليم والثقافة، خاصّة. ترأّس مؤتمراً خطيراً، هو مؤتمر اللغة والآداب والفنون العربية الذي أقيم في تونس، حضره عدد من المستعربين الفرنسيين وأعلام من المغرب الثلاثة، من أهل التخصص في اللغة العربية وآدابها وفنونها والحضارة الإسلاميّة. وهو مؤتمر استهدف العربية لغة وأدبا وحضارة. اقترحه مجلس الأمة الفرنسيّ. انعقد بين 14 و16 ديسمبر 1350هـ/1931م. لاحقاً للمؤتمر الإسلاميّ ببيت المقدس المنعقد ليلة الإسراء والمعراج في 27 رجب 1350هـ/7 ديسمبر 1931م، ومتوسّطاً للمؤتمر الأفخارستيّ، والمؤتمر الدوليّ للتعليم الاستعماريّ.

أنيطت مهامّ هذا المؤتمر بعهدة المستعرب وليام مرصي الذي تكفّل بمشروع العاميّة في المغرب الثلاثة. وقد كان وراء تأسيس مجمع صغير بقرطاج على غرار المجمع الفرنسيّ الأمّ، إضافة إلى جملة من المعاهد والمدارس الخاصّة بالمشروع الاستعماريّ. ومن ثمّ إصدار **المجلة التونسية** (Revue Tunisienne)، لسان حال معهد قرطاج الذي منه صدرت الأحكام بشأن العربية والتعليم الزيتونيّ، ورؤيتها مجلّته. من هذه الأحكام: "الحكم على اللغة العربية بأنّها لغة ميّنة وضرورة تدريس اللهجة العاميّة وإبدال الحروف العربية بحروف لاتينيّة"²⁰. وما ذاك إلّا استدلالاً على مناسبة العاميّة للتطوّر والفنون والعلوم. وهذا هو مرتبط الفرس ومدار التخصص بالنسبة إلى مرصي. وفي تأيينه قال

¹⁶ Noël, Charles, *l'arabe est-il une langue vivante*, Tunis, Société Anonyme de l'Imprimerie Rapide, 1909.

¹⁷ ردّ عليّ باش حامبا ردّاً مختصراً لم يكن ليفي بالحاجة المعرفيّة ولا بالتصدّي لخطورة الادّعاء ومآلاته الآنيّة والزمنيّة. انظر: جريدة التونسي (Le Tunisie)، 10 فيفري 1909.

¹⁸ Charles Noël, *l'arabe est-il une langue vivante ?*, op. cit, p. 3.

¹⁹ كتب العربي في الإبانة على مشروع إسقاط اللغة العربيّة كاشفا الادّعاءات عليها والبدائل التي قدّمها الفرنسيون عموماً والمستعربون على وجه الخصوص. انظر للتوسّع: العربي، علي، الفكر الإسلاميّ في نصف قرن من خلال المجلّات الدينيّة التونسية (1904-195)، تونس، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بتونس، (2005)، (ص/21).

²⁰ علي، العربي، الفكر الإسلاميّ في نصف قرن، م. س، (ص/21).

د. مسمان: "... أفضل جهوده²¹ إنما بذلها من أجل اللهجات التونسية²². ألف مرصي في اللهجات في تكرونة، نقلها، لتينة²³. وقبلها ألف في لهجة تلمسان الجزائر وطنجة المغرب²⁴. وزاد عليه مشويل بدمج تعلم العامية في التعليم. وكتب في ذلك كتابه في المنهج²⁵. ولئن اختلف منطلق مرصي في دراساته للعامية عن منطلق مشويل، فإن النتيجة واحدة: استشراف قادم الفرنسية في البلاد المحمية: إحلال العامية محلّ الفصحى.

ويختلف القصد من الاهتمام بالعامية، بحسب المستهدف. فالمراد من تعليم الفرنسي العامية التونسية هو التعاطي مع أهلها فهما وتأثيرا. وأما التونسي فالغاية هي أن تتعلق همته بالعامية أكثر فأكثر. وليا مرصي وشقيقه جورج مرصي، وغيرهما، "كانا من دعاة العامية وسار على منوالهما بعض المثقفين التونسيين فاهتموا بالعامية وأخذوا في جمع التراث باللهجة التونسية من غناء وخرافات وألغاز وغيرها"²⁶. وكان المنتظر أن تتحول وسيلة كتابة وإبداع. وسيشهد العالم العربي تيارات تنادي بذلك لا بل سيظهر تيار دعاة العامية لغة للتعليم. وهذا بعض ما استشرفه المستعربون.

الفرع الثالث: مشروع لتينة العربية: اندرج هذا المشروع ضمن مخططات الإصلاح التي دعا إليها بعض المستعربين، فصلا للشعوب العربية عن ثرواتها التراثية وقطع صلتها بالنصّ المؤسّس. يتمّ ذلك بطريقة سلسلة وسياسة ناعمة حين تُستبدل الحروف اللاتينية بالحروف العربية، وما ينجم عن ذلك من تحريفات تلحق اللفظ خلال رحلته

²¹ ومن المؤكّد أنّ أثره في أجيال التعليم لأغلب التونسيين كان عظيما. فقد ظلّ ثلاثة وثلاثين عاما ممارسا للتعليم في المدرسة العليا للغات والآداب العربية.

²² Demeerseman, André, In memoriam M. William Marçais (1872-1956), Ibla, A19, n° 75, 3^{ème} tri, 1956, p. 273.

²³ Marçais, William, et Abderrahman, Guiga, *Textes arabes de Takroûna*, transcription, traduction, Paris, Imprimerie Nationale, 1925.

²⁴ Le dialecte arabe parlé à Tlemcen, Paris, Leroux, 1902 / Textes arabes de Tanger, Paris, 1911.

²⁵ Machuel, *Méthode pour l'étude de l'arabe parlé*, op. cit.

²⁶ علي، العربي، الفكر الإسلامي في نصف قرن، م. س، (ص / 251)، (الهامش 3).

تلك، من الحرف العربي إلى الحرف اللاتيني. وهذا المشروع لم يكن معزولا عن سياقه التاريخي والحضاري. إذ تجنّد له الكثيرون بزعامة كمال أتانورك.

لم يكن مشروع اللتينة ليبلغ تمامه لأسباب عائدة لخصوصية اللغة العربية حروفا وأصواتا. إذ لم تستوف الحروف اللاتينية الحروف العربية لا من جهة العدد ولا من جهة الخصائص الصوتية. أمّا المقاطع الطويلة والقصيرة فقد استحال التمييز بينها العجز اللتينة عن إيجاد بدائل للمقاطع الطويلة. وأمّا الأسباب الخارجة عن اللغة فتعزى للحسن الحضاري الذي أظهره أهل هذه اللغة واعتبار لتينتها ضمن صراع الهوية.

المطلب الثالث: الفرنسية البديل

وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: في المدرسة

الفرع الثاني: في الإدارة

الفرع الثالث: في المشهد الثقافي

بني المستعربون فكرة التجديد في التعليم على إسقاط العربية واتخاذ الفرنسية بديلا لها، سواء في ذلك المدرسة أو الإدارة أو المشهد الثقافي.

الفرع الأول: في المدرسة: برز لوي مشويل الذي فرض، في مرحلة أولى، ازدواجية تعليم اللغة العربية والفرنسية حيث تقلّد منصب وزير التعليم العمومي واستمرّ فيه زهاء ربع قرن، بعد تكليف المقيم العام الفرنسي بتونس بول كمبونله بتنظيم التعليم في تونس 1883. ذلك أنّ تعلّم الفرنسيين اللغة العربية يسرّع بالاستحواذ على عقول العباد ومن ثمّ خيرات البلاد. قدّم مشويل مشروعه التعليمي الذي بناه على التبادل اللغوي: تعليم التونسيين الفرنسية والفرنسيين العربية. يقول المستعرب إيزاب فسّال (Vassel, Eusèbe) (1844-1927) في الحاجة لتعليم الفرنسيين العربية: "إن كان من الجيّد دائما تعليم الغازي لغته للشعب المغزو، فإنّ، ممّا لا جدال فيه، أنّ فائدة كبرى للمحتلّ... بأن يفهم جيّدا لغة الأهالي"²⁷.

أمّا تدريس اللغة الفرنسية في المدارس بتونس فقد أصبح، زمن الاحتلال إجباريا، فرضته فرنسا في كلّ مستعمراتها. حيث تفضّلت في وقت مبكّر من غزوها لضفّة المتوسط الجنوبية، إلى أنّ تجويد الممارسة السياسية يتبدّى

²⁷Vassel, Eusèbe, *Exposition universelle de 1900. Monographies pédagogiques. L'enseignement public en Tunisie en Algérie et en Tunisie*, Revue Tunisienne, A. 11, N. 29, Avril 1901, p. 107.

من تجويد العملية التربوية. إنّ تعليم العربية للمستعمرين والفرنسيّة للأهالي يعدّ، يومها، من مقتضيات المرحلة. يقول مشويل: "علينا، إذن، أن نحرص على تجنّب الأخطاء التي ارتكبتها في الجزائر أوائل الاحتلال. ذلك أنّنا قضينا، دون وعي متّ، على دراسة العربية الفصحى بشكل يكاد يكون تامّاً لجهلنا بالمؤسّسات الإسلاميّة. فلم يكن ذلك في صالح النفوذ الفرنسيّ ولا نشر لغتنا"²⁸. وقد خصّت حكومة الاحتلال أبناء النخب وزعماء القبائل المحليّة بتعليم الفرنسيّة. فكان لذلك أثره فيما بعد: صناعة نخبة حافظت بعد الاستقلال على اللغة الكولونياليّة باعتبارها لغة رسميّة، في تونسوفي البلدان الإفريقيّة التي كانت تحت الكولونياليّة الفرنسيّة، عامّة.

الفرع الثاني: في الإدارة: كان خيار حكومة الحماية في مسألة اللغة استشرافياً دقيقاً: الفرنسيّة لغة الخبز: أن تكون الفرنسيّة لغة الإدارة والوظيف. فمن رغب في سلك الوظيفة عليه بتملّك اللسان الفرنسيّ. لذلك أصبحت اللغة الفرنسيّة لغة الإدارة الأولى وأضحت لغة الدوائر الحكوميّة.

يشير دمرسمان إلى أسلوب التدرّج في إدماج الفرنسيّة في المجتمع التونسيّ عامّة والإدارات خاصّة: "حسب مبدأ الاحتلال اللاتينيّ الذي هو الإدماج، شاهدنا إدراج اللغة الفرنسيّة إدراجاً تدريجياً في الإدارات وفي التعليم وفي الامتحانات..."²⁹. أمّا المستعرب منشكور، شارل (Monchicourt, Charles) (1873-1937)، فلم يكتف بما آل إليه مستوى العربية من تدنّ. وإنّما طالب بمضاعفة الرقابة الإداريّة عليها، لأنّ الرقابة الفرنسيّة كانت منقوصة وتطبيقها ظلّ جزئياً. وهذا المطلب يتحوّل في مرحلة ثانية إلّوجوب تمكين الفرنسيّين من فرض رقابتهم على التعليم المنتج للموظّفين. وجوب سيطرة اليد الفرنسيّة على ما يتعلّق بالعربيّة في المجال الإداريّ.

الفرع الثالث: في المشهد الثقافيّ:

من المستعربين الذين كرّسوا أبحاثهم في الشأن الثقافيّ، التونسيّ على وجه التحديد، دمرسمان الذي ضمّن مقالاته في مجلّة أسّسها وترأس تحريرها هي مجلّة إبلا (Ibla). يقول مؤكّداً غربة العربية في موطنها وبين أهلها:

²⁸Machuel, Louis, L'enseignement publique en Tunisie, Revue Pédagogique, T VII, Paris, 1885, p. 46.

²⁹Demeerseman, André, Les exigences modernes de l'éducation tunisienne sur le plan culturel (conférence donnée au cercle des Amitiés Tunisienne, le mercredi 19 avril 1950), Ibla, A13, N°49, 1950, pp. 7.

"أصبحت اللغة العربية عملياً لغة غريبة ... في هذا البلد..."³⁰. ومن المعلوم بالضرورة أنّ ما لا صلة له بالمعيش واليومي والاستعمال يسقط بالتقادم. وما لا يوظف يفقد قيمته. وما فقدت قيمته أزرى به. ومن مآلات هذا المشروع أن تغيرت مفاهيم كثيرة. منها مفهوم المثقف. يقول العربي فيمن قصرت آتته اللغوية عن الفرنسية: "ولا يُعتبر مثقفاً في عرف المتأربين ويُنظر إلى حاملي العلوم الدينية على أنّهم قروسطيون"³¹.

وقد ذهب دمرسمان إلى أنّ اللغة الفرنسية تمّ لها اختراق مختلف مواقع القرار المعرفية والسياسية والثقافية. يقول مستشنيا الزيتونيين والصادقيين: "المثقفون التونسيون، من جهتهم، باستثناء مثقفي الجامع الأعظم والمعهد الصادقي، أثبتوا هم أنفسهم على لامبالاتهم... وباختصار، يلاحظ التونسيون، إذن، أنّ لغة التونسي الأمّ لم تعد معتبرة إلا كلفة ثانوية أو لهجة أقلية"³².

انتقد دمرسمان المنبئين عن لغتهم الأمّ. وامتدح المشاركة الذين ضمّوا إلى لغتهم لغات أجنبية دون أن يفكروا في استبدالها، ذاماً التونسيين الذين تخلّوا عن لغتهم لصالح لغة المحتلّ: "وعوضاً عن اتّباع مثال الرجال المثقفين في مصر وسوريا أو لبنان الذين يعرفون اللغات الأجنبية، ولكن يتأكّدون بالدرجة الأولى من امتلاك اللغة العربية، فإنّهم لا يتكلّمون فيما بينهم، نادراً، إلا الفرنسية، ولا يتكاتبون إلا بالفرنسية"³³. والعجيب أنّهم كانوا واعين بذلك. وقد مثّل بعض المستعربين وساطة ثقافية بين النخبة التونسية والثقافة الأوروبية عبر اللغة الفرنسية التي بها كتبت مقالات أندري لوي (Louis, André) (1978-1912)، مثلاً. تقول فيه قمر بندانة: "وهو من الآباء الذين مثّلوا بين ضفتي البحر المتوسط، وسطاء ثقافيتين حقيقتين"³⁴.

³⁰Ibid, p. 8.

³¹علي، العربي، الفكر الإسلامي في نصف قرن، م. س، (ص/ 250).

³²Demeerseman, André, *Les exigences modernes*, op.cit, p.9 .

³³Ibid, pp. 7-8.

³⁴Bendana, Kmar, Ibla, la Revue Tunisienne des Pères Blancs, Annuaire de l'Afrique du nord, Tome XXXVII, CNRS Éditions, 1998, pp. 544-545.

المبحث الثاني: الاستشراف في مستوى التعليم

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: إلغاء التعليم الزيتوني

المطلب الثاني: تأسيس التعليم الفرنسي

إنّ الجهود التي بذلها أصحاب القرار في حكومة الاحتلال الفرنسيّ ومن دار في فلّكهم، للتشكيك في منزلة العربيّة وترويج الدعاوى، ضدّها كانت ضمنخطة متكاملة تستهدف إلغاء اللغة الأمّ ولو تدريجيّاً. وكان لذلك أثره المباشر في التعليم، لا بل كان التعليم أحد المسالك المؤمّنة لتلك الأهداف. ولما كان التعليم عماد التقدّم والأساس الذي تبنى عليه الحضارة كان توجه المستعربين ومن خلفهم من ذوي نفوذ وأصحاب قرار نحو إلغاء التعليم الزيتونيّ وتأسيس التعليم الفرنسيّ بمختلف مراحله ومؤسساته.

المطلب الأول: إلغاء التعليم الزيتوني

وفيه فرعان:

الفرع الأول: مشروع لابي: وصل البيداغوجيا بالسياسة

الفرع الثاني: مشروع: دولكرافلنتان (Delécraz, F. Valentin)

بخصائصه المعلومة المألوفة لا سيّما عند المستعربين الذين لم يروا في هذا التعليم سوى الخاصيّة الدينيّة كما لو كان الدين منفصلاً عن الحياة. تعدّد المنادون بفكرة إلغاء التعليم الزيتونيّ والمخطّطون لطرائق تنفيذها. وتنوّعت لذلك المشاريع المقدّمة.

الفرع الأول: مشروع لابي: وصل البيداغوجيا بالسياسة: وجّه بول لابي (Lapie, Paul) (1869-1927)، جملة من الانتقادات بشأن التعليم الزيتونيّ ضمّنها محاضرته³⁵: تعليم المنطق في الجامعة الإسلاميّة بتونس. تتجلى معالم مشروعه من خلال مقترحات متمثلة في طريقة إدماج الأهالي انطلاقاً من المجال التعليمي الذي يدعو فيه

³⁵Lapie, Paul, L'enseignement de la logique à l'université musulmane de Tunis, Revue Tunisienne, A 2, N°6, 1895, pp. 124-131.

إلى إدماج البيداغوجيا الحديثة في السياسة التعليمية بتونس. فهو لا يرف في عملية استدراج الأهالي إلى مخططات حكومة الاحتلال، فصلا بين السياسي والتعليمي ممثلا في وجهه البيداغوجي. يقول: "...ولكن لاستمالة العرب كان ضرورياً قرن السياسة بالبيداغوجيا"³⁶.

وأما الخطوات الإجرائية فتقوم على إدراج اللغة الفرنسية في التعليم الزيتوني، وتقديم إجراءات لأولئك الذين يتعلمونها. وذلك بإعفاءهم من الخدمة العسكرية إن تعلموها. وبالفعل حدث تطوّر في عدد الطلبة الزيتونيين الذين أصبحوا يعرفون اللغة الفرنسية، مشافهة وكتابة. ومن إجراءات، كذلك، ما كان يطلب من القائد³⁷ من إجبار رعيته على إرسال أبنائهم إلى المدرسة الفرنسية. وهذا ممّا جعل الناس يفضلون التعليم الفرنسي على نظيره الزيتوني، سواء في ذلك أن يكون تفضيلهم لرغبة ويقين بجدوى تعلم الفرنسية أو لرغبة تصرفات القائد معهم. وهناك إجراء آخر يضمن إدراج الفرنسية ضمن التعليم التونسي، الزيتوني تحديداً، لا يقل خطورة عما تقدّم، وهو المتمثل في إجراء معلّمي المدارس القرآنية مادياً. وذلك بجعلهم أداة تنفيذ لما يرغبون في تحقيقه في نجاح المدارس الفرنسية. يتمّ ذلك عبر دفع الحكومة الفرنسية مكافأة مالية لهم بحسب "عدد التلامذة الذين يرسلوهم إلى معلّمين"³⁸. يكون المعلّم وسيطاً بمقابل، بين المدرسة القرآنية والمدرسة الفرنسية.

ولا ينبغي أن يذهب بنا الظنّ إلى أنّ المشاريع المقترحة من لدن المستعربين في الشأن التعليمي منفصل بعضها عن بعض. بل هي متواشجة متفاعلة رغم ما يبدو بينها من تناقض أو تضارب. لا، مثلاً، يقرّ لمشويل بجهوده في بيداغوجيا تعليم الفرنسية للتونسيين، وربما كان أحدهما، مشويل ولا، قد بنى على أفكار الآخر، لأنّ شواهد كثيرة متماثلة تحضر عند هذا وعند ذاك. والمثال في ذلك الاستشهاد بكلمات قالها شيخ الإسلام للمدير الأوّل للتعليم: "أحرص على أن يتعلّم أبنائي اللغة الفرنسية لأنّه في زمننا لم يكن لنا الحقّ في جهل ما يحدث في البلدان المجاورة، وخاصة في فرنسا، ومدرستكم الفرنسية-العربية، هي التي علينا دراستها بطبيعة الحال"³⁹.

الفرع الثاني: مشروع: دولكرافلنتان (Delécraz, F. Valentin) (1870-..): كان مديراً للصادقية. وهو بذلك قريب الصلة بالشأن التعليمي التونسي. يخالف دولكرافلنتان توجه لا. ولا يرى في الاشتغال بالبيداغوجيا سبيلاً إلى الاستحواذ على المؤسسة التعليمية في المستعمرات الفرنسية. بل يبيّن مشروعه على فكرة إدراج

³⁶Lapie, Les civilisations tunisiennes, op.cit, p. 30.

³⁷بتثليث القاف(ث). رتبة في الوظيفة تقوم على حفظ الأمن في منطقة معينة وتوفير معلومات لحكومة الاحتلال تخصّ تلك المنطقة.

³⁸Lapie, Les civilisations tunisiennes, op.cit, p.31.

³⁹ Dupuy, Aimé, La Tunisie : choix de textes précédés d'une étude, Ouvrage illustré de 125 gravures et une carte, Paris, librairie Renouard, H. Laurens, éditeur, 1939, p. 215.

التعليم المهنيّ في تعليم الأهالي. يقف دولكرا، إذن، ضدّ المسائل البيداغوجيّة المبلورة لطرائق التدريس ويدعو إلى التخلّي عنها. يقول: "جعلُ التعليم، في زمننا، مجرد مسألة بيداغوجيّة هو الإسراع إلى إفلاس حقيقيّ في المستوى الاقتصاديّ.."⁴⁰. وهو بذلك يكون قد استشرّف فشلا قادمًا وحذّر من خطر الاستمرار في الخلل المنهجية: "بالمناهج المطبّق في تونس منذ احتلالنا وبالتكوين الحاليّ للمشغّلين في مدارسنا الأهليّة يمكننا الشكّ في نتائج مزرعة في المستقبل".

فالحطأ كامن في المسألة المنهجية المعمول بها في التعليم الأهليّ. يقول: "ومن المؤسف ألا تكون العلوم الفلاحية والطبيعية قد دخلت في منهج تربية خدمنا الذين، خلال أكثر من نصف قرن، سيروا ضيعاتنا وعملوا في مستعمراتنا"⁴¹. كائنًا يستحضر عصر الإقطاع الذي شهدته بلاده زمنًا طويلا. وهو في ذلك لا يختلف عن نظيره عالم الجغرافيا، أونيزيمريكلو (Onésime Reclus) (1837-1916)، الذي لم يفصل بين الفرنكفونية التي ابتكرها لفظا نظر لها منذ عام 1880، وبين التوسّع الكولونياليّ، في مؤلفاته: تقاسم العالم / بداية مصير عظيم / فرنسا، الجزائر، والمستعمرات. وهو بذلك يسترجع مشروع جول فيري (1832-1893): للتوسّع الاستعماريّ المستهدف للثروات الماديّة والمعنويّة، في المغرب العربيّ وإفريقيا، خاصّة. وأكّدا أونيزيمريكلو ما به يستمرّ الوجود الفرنسيّ في تلك البقاع وهو الأثر اللغويّ في الشعوب الواقعة تحت الاحتلال. ذلك أنّ مفعول لغة المحتلّ فيهم يحاكي المخدّر. إذ ترهّن الشعوب باللغة التي تصبح أداة تواصلها وتفاعلها وتفكيرها وتعبيرها بما في ذلك الوجدانيّ والروحيّ. ونبه إلى وجوب التمييز بين الإسلام والعروبة. كتب في الفصل الثامن من تقاسم العالم، تحت عنوان: الخطر العربيّ هو الإسلام: "الخطر العربيّ: مصطلح غير مناسب، إنّه بصفة أدقّ، الخطر الإسلاميّ. إنّنا نخلط، خطأ، عالم الإسلام بالعالم العربيّ. عالم الإسلام واسع وقويّ، عالم العرب ضعيف. نرادف بين العبارتين لأنّ العربية لغة الإسلام"⁴². ففي انتشارها انتصاره وفي إلغائها القضاء عليه.

أوجدولكرا إدراج العلوم الفلاحية والطبيعية في تعليم الأهالي ليمتلكوا كفاءات مهنية من شأنها تلبية انتظارات فرنسا. لذلك "فكرت حكومة الحماية... في إعطاء الغالبية العظمى من الأهالي تعليما تقنيا ومهنيّا... الفلاحة...".

⁴⁰Delécraz, F. Valentin, La reforme de l'enseignement et not colonies africaines, Amonsieur Delécraz, Revue Tunisienne, A.8, N° 30, Avril 1901, p. 136.

⁴¹Ibid, p. 135.

⁴² Reclus, Onésime, *Le partage du Monde*, Librairie Universelle, Paris, 1906, p. 34.

والصيد.. والصناعة المنجمية في مناطق الفسفاط والزربية في القيروان والخزف في نابل... الخ⁴³. فلئن كان القصد المباشرة بين العلوم العقلية والرياضية والأدبية والتعليم الأهالي، فإن الغاية على المدى البعيد تتمثل في صناعة أجساد قوية لا تفكر، إنها أجساد الأهالي الذين هم لخدمة الأرض أفضل ولأعمال الساعد أنسب، ولا حظ لهم في ميادين الإبداع والتفكير التي هي لغيرهم من الأعراق. لعقدة التفوق هذه آثارها الوخيمة في مشروع الفرنكفونية. إذ "إن ادعاء التفوق العرقي العلمي الحضاري يسفر عن التعصب المقيت والكراهية البغيضة ويؤدي، تبعاً، إلى الإقصاء والإلغاء فالإفناء. وهذا يفسر بعض ما يشهده العالم اليوم من تطرف وإرهاب"⁴⁴.

المطلب الثاني: تأسيس التعليم الفرنسي

وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: ريادة بورقاد

الفرع الثاني: بين التعليم العمومي والفرنسي

الفرع الثالث: صلته بالمعهد الصادقي

لم يكن تأسيس التعليم الفرنسي في تونس بالمسألة الهينة. إذ كانت المسألة التعليمية فيها ذات جذور موعلة في التاريخ. فقد نهض الجامع الأعظم، جامع الزيتونة بالمهمة التعليمية لقرون عدة. لذلك عرف إرساء التعليم الفرنسي في البلاد التونسية جملة منالوقائعالتاريخيةالمعلومة، التي من المهم اختزال القول في إحداها لا سيما تلك المتعلقة ببدايات التأسيس.

الفرع الأول: ريادة بورقاد: من الآباء الذين احتفى بهم المستعربون القسّ فرنسوا برقاد (François Bourgade) (1806-1866)، حامل لواء المشروع التنصيري الكاثوليكي الفرنسي بشمال إفريقيا. كان برتبة رئيس دير. وهو الذي كان وراء إنشاء أول معلم من معالم التعليم الفرنسي بإيالة تونس. يقول مشويل: "أنشئت في تونس أول مؤسسة تعليمية فرنسية مهمة... عام 1845، من لدن القسّ بورقاد"⁴⁵. إن إيراد مشويل هذا الخبر يكشف عن إحدى السبل التي توخاها المنصرون في بثّ معتقداتهم، ويشفّ عن الدور الريادي الذي كان لهم في الشأن التعليمي، ويبين عن خبرة مكينة ومعرفة متينة بأقصر الطرائق وأجداها في عملية التنصير.

⁴³ Lambert, Dictionnaire illustré de la Tunisie, op. cit, p. 180.

⁴⁴ قرفال، نجا، الخطاب الاستعرابي والمغالطات الثلاث: العرق الأسمى والعلم الأرقى والمدنية الحق، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 5، العدد 1، جانفي 2023، (ص/94)، (وما يليها).

⁴⁵ Machuel, L'enseignement public, op.cit, p. 2.

يفصل مشويل القول في خصائص هذا المدارس الفرنسية التي "كان يرتادها أطفال من كلاً الجنسيات ومن كلّ العقائد. و"التعليم كان ذاته لجميع التلامذة"⁴⁶. ولكن مشويل لم يبين طبيعة البرامج والمواد العلمية التي كانت تقدم في هذا التعليم لتلامذة ذوي جنسيات متعدّدة وعقائد مختلفة، رغم تأكيده إشراف القسيسين عليه.

إن صلة التعليم الفرنسي في تونس يومها، بالقساوسة والرهبان يؤكّد سياسة الدمج بين ثلاثة مسالك المسلك السياسي الاستعماري، والمسلك التعليمي، والمسلك الديني المسيحي، تحديداً. ولا يخفى على ذي نظر ما لذلك الدمج من آثار خطيرة لا تخدم غير مخطط التنصير يومها. ثم إن تأكيد صبغة التسامح الظاهرة هنا لا يعدو أن يكون إيهاماً بالرغبة في تحقيق التعايش السلمي ومن ثمّ توظيف ذلك في استدراج الأهالي لغايات أبعد من ذلك بكثير ستتجلّى في جهود لوي مشويل القائم على التعليم العمومي التونسي زهاء ربع قرن.

الفرع الثاني: بين التعليم العمومي والفرنسي: شهدت الساحة التعليمية بتونس جملة من التغيّرات نتيجة جهود كانت مبكّرة في مجال فرض تغيير عامّ للمشهد التعليمي التونسي. وهذا من المفيد كشفه والتعرّف على علاماته. نتبين ذلك من خلال بعض الإحصاءات التي قدّمها المستعرب إيزاب فسّال (Vassel, Eusèbe) (1844-1927) تخصّ التعليم العمومي. يقول: "ارتفع عدد المدارس في تونس... وعدد التلامذة"⁴⁷. كشف فسّال عن تطوّر كبير في عدد التلامذة المنتسبين إلى التعليم العمومي وفي تعديد ما ينتمي إلى التعليم الفرنسي من مؤسسات. يقول: "مؤسسات التعليم العمومي الفرنسية هي: في تونس: معهد كارنو، مدرسة الفتيات الثانويّة، المعهد الصادقي وفرعه، والمعهد العلوي وفرعه، و4 مدارس فتيان لائكية، و3 مدارس ذكور دينيّة، ومدرستان لائكيّتان للفتيات، ومدرستان دينيّتان للفتيات، ومدرسة دينيّة للأطفال"⁴⁸. من المهمّ التنبّه هنا إلى طبيعة المؤسسات التعليمية الحاملة لواء التعليم الفرنسي، والتفكير في نوعيّة التعليم المقدّم فيها والثقافة التي يمكن للتلميذ أن يتشرّبها هناك ومدى خطورة ذلك كلّّه في تغريب أبناء الأهالي واستلاب هويّتهم، وتغيير ملامح المجتمع.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Vassel, Exposition universelle de 1900, op.cit, p. 107.

⁴⁸ Idem.

من المهمّ التنبّه، كذلك، إلى إدراج كلّ من المدرستين التونسيّتين الصادقيّة⁴⁹ والعلويّة⁵⁰ ضمن النمط التعليميّ الفرنسيّ، رغم التسمية العربيّة وحقائق التاريخ التي لا يجهلها أهل البلاد ولا الوافدون عليها لأنّهم حين نصّبوا "حمايتهم" ونشروا ألويتهم وجدوها ماثلتين أمامهم تعجّان بالأعمال والأعلام وطالبي العلم.

ولا يفوت الناظر هنا ذلك الفصل الصريح بين ضربين من التعليم: اللائكيّ والدينيّ. وفي ذلك تأكيد واضح للسمة اللائكيّة التي يبدو أنّها كانت عصرئذ الطرح المطلوب من جهات القرار الفرنسيّ، دون رغبة، أو ربّما دون قدرة على إلغاء الدينيّ وتوجيه التعليم وجهة لائكيّة علمانيّة لا تشوبها شائبة. ولعلّ ذلك ما كان ليكون لولا تنقذ أرباب الكنيسة، بالرغم من قيام النظام الجمهوريّ في فرنسا، على أنقاض ثلوث الملكية والإقطاعيّة والكنسيّة. وهو نظام كان له تأثير سلبيّ في التعليم. وجّهت إليه أليس كونكلن (Conklin, Alice) انتقادات كثيرة حيث رأت أنّ التوتّر "بين المثاليّ في التعليم الجمهوريّ المناط بعهدة الإداريّين الاستعماريّين وبين التفعيل المجسّد على أرض الواقع لم تخفت وتيرته بسبب اعتقادات خاطئة تسكن الذهنيّة الاستعماريّة. لقد "كان الإداريّون الاستعماريّون يعتقدون أنّ تعلّم الفرنسيّة من شأنه أن يساعد الأفارقة في التقدّم على نهج الحضارة، وذلك بتعليمهم أن يحبّوا فرنسا وأسلافهم، معا... تأثير الفرنسيّة سيتسلّل إلى الحشود ويخترقهم ويلفّهم مثل نسيج ناعم من الانتماءات الجديدة"⁵¹.

الفرع الثالث: صلته بالمعهد الصادقيّ: لا يخفي مشوّل الصلات المتينة بين المعهد الصادقيّ والتعليم الفرنسيّ. فلئن كان شيوخ الزيتونة يدرّسون فيه فإنّ الكثير من الفرنسيّين كانوا يشاركونهم ذلك. بل إنّ من الذين أداروا المؤسّسة الصادقيّة كانوا فرنسيّين، دولكرا مثلاً، وقد تقدّم ذكر ذلك. وقد سبق القول بريادة القسّ بورقاد في تأسيس التعليم الفرنسيّ بتونس، وبطول الفترة التي كان فيها مشوّل مديراً للتعليم العموميّ التونسيّ. لذلك يأتي ذكر مشوّل للمعهد بورقاد ضمن الاشتغال في التواصل بين نوعين من التعليم بدأ مختلفين وانتهيا منصهرين: التعليم الفرنسيّ ممثلاً في مدارسه ونظيره التونسيّ ممثلاً هنا في المعهد الصادقيّ الذي كان له دور في تحقيق فرنساصالحها في مجال التعليم. يقول: "يمكننا، إذن، أن نوّكد أنّ المعهد الصادقيّ إحدى منشآت الإيالة التي تقدّم خدمة أكثر للمصلحة الفرنسيّة أي لمصلحة الحضارة"⁵². وفي ذلك استشراف لما سيكون عليه المشهد الفرنكفونيّ بتونس.

⁴⁹ مختصر تعريفها أنّها أوّل مدرسة ثانويّة عصريّة في البلاد التونسية أنشئت لمعاودة الجهود العلميّة للمدرسة الزيتونيّة. مؤسّسها خير الدين التونسي عام 1875.

⁵⁰ المدرسة العلويّة نسبة إلى علي بن الحسين باي، ثالث البايات الحسينيّين بتونس (ت1902). أصل المنشأة مدرسة شرع في بنائها حوالي عام 1843م الشيخ محمّد بن ملوكة (ت1860) أحد أعلام عصره في الفقه والتفسير، بتونس. وتمّ البناء عام 1884.

⁵¹Conklin, Alice, Le colonialisme : un dérapage de l'idéal éducatif, in François Flahaut et Jean-Marie Chaeffer (dir.), « L'idéal éducatif », Communications, n° 72, 2002, p. 163.

⁵²Machuel, *L'enseignement public*, op.cit, p. 24.

لهذه الصلات المتقدمة بين ضربين من التعليم، أصليٍّ ووافدٍ، دفعت بأصحاب القرار إلى ضبط خطة في التعليم تكون مناسبة لحاجات فرنسا المستقبلية. ومن مقومات الخطة وجوب التمييز في التعليم بين ما يجب للتونسيين وما يجب لغير التونسيين. وهذا بعض مما قاله مشويل محققا ما استشرفه كل من المستعربين بول لابي المنادي بتفعيل الشأن البيداغوجي خدمة للمصالح الفرنسية، ولفلتادول ذكر المنادي بالاختصار على التعليم المهني في تدريس الأهالي: "ما يجب أولا للسكان التونسيين، هو التعليم الابتدائي، بمختلف درجاته. إتحالتعليمالمهني، والتجاري، والفلاحي، والصناعي. علينا أننصنع، هنا، عمالوافلاحيينوتجارا"⁵³.

من الجلي أن مشويلتفطن إلى أن تربية العقول وبناء العقليات تتطلب روية ودربة وصبرا، وأن التعليم هو المرئي للعقول والباقي للعقليات، وأن ما يبنيه التعليم ثابت دائم لا يتزعزع. يقول مشويل: "... فلنجد، إذن، في تكوين أصدقاء لفرنسا هنا وفي هذه الظروف؛... المهمة ليست بلا كسب ولاهي بلا رفعة"⁵⁴.

ولم يكن أثر التعليم الفرنسي في التونسيين باليسيط. فقد أخذ في التغلغل شيئا فشيئا في عقلية عموم التونسيين، بما في ذلك الزيتونيون الذين تصدوا للتوغل الكولونيالي عسكريا وسياسيا وتعليميا. تقول جولياتيسيس (Bessis, Juliette): حول أثر التعليم الفرنسي في أعلام الزيتونة: "شخصيات مثل الطاهر بن عاشور أو ابنه الفاضل بن عاشور، منفتحة على الأفكار الليبرالية... البرجوازية الطيبة المواطنة، بما في ذلك الأساتذة الأشد محافظة في الزيتونة يرسلون أبناءهم إلى المدرسة الفرنسية... إعادة تقييم للثقافة العربية-الإسلامية التي درسوها..."⁵⁵.

إنّ تعليم التونسيين الفرنسية كان، من وجهة نظر فرنسية، يستهدف اتّخاذها، في البداية، بديلا لغويا سرعان ما حقق أبعادا حضارية. قال جورج هاردي (Hardy Georges)(1884-1972): "فرنسا لا تطلب أن نوّقر لها سلسلة من الأوروبيين المزيّفين... اعملوا على أن يكون كلّ طفل مولود تحت علمكم، وهو باق على صلته ببلده، بجزيرته، بطبيعته، أن يكون فرنسيّا صرفا لغة، وفكرا، وهوى!"⁵⁶. قال ذلك في المؤتمر الدولي للتعليم الاستعماري،

⁵³Machuel, *L'enseignement public*, op.cit, p. 66.

⁵⁴Idem.

⁵⁵ Bessis, Juliette, *La crise de l'autonomie et de l'indépendance tunisienne, classe politique et pays réel*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1978, p. 283(note76).

⁵⁶ « La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens [...] Faites que chaque enfant né sous votre drapeau tout en restant

عام 1930، حين كان "رئيس مكتب وزارة التعليم العمومي... المكلف في 1913 بإعادة تنظيم التعليم في إفريقيا الغربية الفرنسية، 1920 في المغرب، 1937 في الجزائر..."⁵⁷.

وفي بيان أثر المشروع التعليمي اللغوي الحضاري الفرنسي في التونسي نتخب عينة من الأقوال الدالة على عمق ذلك الأثر في الشخصية التونسية. شهادة قوية لمحمد بن عثمان لحشائشي (1855-1917)، مؤرخ وأديب ورخالة تونسي زيتوني، تحتل نظرتة الحضارية الاستشراقية. قال الحشائشي: "حاولت فيه إبراز المقاصد الحضارية لفرنسا تجاه سكان الإيالة معرّفاً بهذه المقاصد بالتفصيل والنتائج السعيدة التي ستنتج عن الحماية"⁵⁸. يقرأ الشاهد في زمنه ويقرأ أثره في هذا الزمن. هذا التهديد الذي تمثله الفرنكفونية في البلاد الأخرى يتزامن مع التحديات التي يشهدها العالم في الدراسات الفرنكفونية، في العلوم الإنسانية مثلاً⁵⁹. لذلك وجب النظر في رؤى جديدة تؤمن بها فرنسا مشروعاتها الفرنكفونية: "على الفرنكفونية أن تتجلى، عبر اللغة الفرنسية، وطناً مشتركاً، مثل الوسيلة المثلى لجني ثمار الحداثة دون التضحية بالتراث الأساسي، ولكن بثمينه"⁶⁰. وبهذا يكون طرح تيتو معبراً عن رؤية متقدمة في مجال الفرنكفونية، يحتزلها في رسم بياني يميز فيه بين الطرح التقليدي للفضاء الفرنكفوني، يمثله شكل أول: دوائر

homme de son continent, de son île, de sa nature soit un vrai Français de langue, d'esprit, de vocation ! » Voir : (CAHIERS D'ETUDES AFRICAINES, 1968, vol. 8, n° 29, p. 110-122, p. 120.) / <http://histoire-education.revues.org/2252#ftn24>

⁵⁷Pouillon. Francois, Dictionnaire des orientalistes de langue française, François Pouillon(éd.), nouvelle édition revue et augmentée, IISMM –KARTHALA, 2012, pp. 511-512.

⁵⁸الحشائشي، محمد بن عثمان، الرحلة الصحراوية عبر أراضي طرابلس وبلاد التوارق، تقديم وتعليق ومراجعة ترجمتها إلى العربية: محمد المرزوقي، الدار التونسية للنشر، تونس، 1988، ص18(المقدمة).

⁵⁹ هناك جهود في رصد المؤثرات التي تواجهها والتغيرات التي تطرأ عليها حين ترتحل في المكان، ما أطلق عليه "التحول المكاني" في العلوم الإنسانية والاجتماعية. نظر غارنييه، في "وضع الآداب الناطقة بالفرنسية مع الآداب في الوضع الهامشي، حيث تكون إحداثياتها التاريخية ثانوية... ولذلك فإنّ التحيز المكاني يمثل إرثاً صعباً للآداب التي هُمشت من وثبات التاريخ العالمي الكبيرة، والتي كانت أحياناً محصورة في فضائها الضيق". انظر:

Garnier,Xavier, Onésime Reclus et l'approche géographique des littératures francophones, Presses universitaires de Lyon, pp.165.

<https://books.openedition.org/pul/30630?lang=fr#text>

⁶⁰ Tétu, Qu'est-ce que la francophonie ? op. cit, p. 9.

منبثقة عن دائرة أمّ تمثّل مركزية فرنسا، والطرح المستحدث المستجدّ الذي يعبر عنه الشكل الثاني: دوائر متقاطعة تلتنقي حول عبارة الفرنكفونية⁶¹.

خاتمة البحث

ما يمكن أن نخرج به من خلاصات هو أنّ جهود المستعربين وأديبائهم ساهمت في تمثيل الفكر المستشرف لمستقبل فرنسا في البلاد التي تحت يدها ضمن مشروع الفرنكفونية التي ظلّت تمثّل رهانا دائما عندهم، وكانوا الأداة التي أسست مشروع الفرنكفونية وشرّعت له لغة وتعلّما وثقافة، ولم يكن للاحتلال سوى إجراء مقترحاتهم وتحقيق تصوّراتهم حول الفرنكفونية سيرورة واستشرافا، ثمّ إنالمستعربين الفرنسيين لم يقفوا عند المستوى التنظيري بل قدّموا مشاريع حقيقية مثل مقترح بول لابي في الإدماج ولوي مشويل في التعليم العمومي ووليام مرصي في العامية واللّتين ودولكرا في التعليم المهنيّ الذي يوقّر الساعد ويلجم الفكر.

وللناظر في المدونة الاستعرائية أن يسجّل قدرة عجيبة على تفعيل اللغة وتوظيفها في اختراق المجتمعات وتحديد الهوية لغة ومعتقدا وثقافة، ويلاحظ محاولات مبكرة في صدّ هذا التيّار الجارف والدفاع عن اللغة العربية والإرث الحضاريّ المتحقّق بها.

إنّ مشغل الاستعراب الذي مجاله المعريّ العربيّ لغة وأدبا وحضارة، من خلال البحوثالتنقييأو الشرح والترجمة والتعليق، أو من خلال الممارسة المباشرة عبر التعليم والخطب والمحاضرات، يخفي وجها آخر كامنا في صلته المباشرة مع المشروع الفرنكفونيّ، مشروع التمكين للفرنسية لغة وثقافة خارج بيئتها، إذ "تمثّل الفرنكفونية الرهان الدائم"⁶²، وأنّ معرفة الذات لذاتها أمر متحقّق إذا ما رامت الغوص في جذورها وإذا ما رنت إلى استشراف مستقبلها. غير أنّ معرفة الذات لذاتها من خلال عيون الآخر لا يمكن أن تتحقّق دون خوض في مسألة الاستعراب هذه. وتبقى النتائج المتحقّقة رهينة التنسيب.

⁶¹ Tétu, Qu'est-ce que la francophonie?, op. cit, p. 21.

⁶² Tétu, Michel, Qu'est-ce que la francophonie?, Hachette-Edicef, 58, rue Jean-Bleuzen, avec le concours de l'Année francophone internationale, 1997, p. 8.

إنّ عالم الاستعراب لا ينفك أن يكون خادماً للفرانكفونية، حيث لا يمكنه أن يكون دون ربط الصلة بين قطبين دلاليتين اثنين قطب الذات وما لها من جذور واستشرافات وقطب الآخر وما له من مشارب بحث وآليات، غير أنّه دفع بالهويات إلى التصارع وغدّى الهويات الوطنية وحماها من التماهي مع الغير والنوبان فيه ومن ثمّ الأفول.

وبناء على ما تقدّم يبدو من المهمّ أولاً: توجيه البحث الأكاديمي نحو الشواغل اللغوية والتعليمية عند المستعربين، فأياً كانت نسبتهم، فرنسيين أو ألماناً أو إسبانياً أو روساً... الخ، فإنّ نتائجهم ما يزال مغموراً رغم خطورته وغازاته، وثانياً: تأسيس صلات علمية على أساس المشترك المغربي والعربي والإسلامي والعالمي. ففي هذا أحد المداخل لتجاوز القطيعة بين الفكر الشرقي ونظيره الغربي وتصحيح عقد التفوق عند الآخر والدونية في نظره للغير، وثالثاً التصنيف في شواغل المستعربين في مجال الفرنكفونية وفق الأهداف المعلنة وغير المعلنة والبلدان والمجالات، لفهم بعض ممّا استشرفه آلان مسعودي، مثلاً، حين رأى ما ستكون عليه الحركة الاستعرابية. يقول: "العمل الحقيقي للمستعربين سيبدأ بعد الاستقلال.. في تونس"⁶³.

مراجع البحث

المراجع العربية:

- 1- إدريس، سهيل، المنهل - قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، ط45، 2013.
- 2- برشي، ليون، المستشرقون، المجلة الزيتونية، المجلد الخامس، ج3 و4، تونس ربيع الأول والآخر 1361 مارس - أبريل 1942.
- 3- الحشائشي، محمد بن عثمان، الرحلة الصحراوية عبر أراضي طرابلس وبلاد التوارق، تقديم وتعليق ومراجعة ترجمتها إلى العربية: محمد المرزوقي، الدار التونسية للنشر، تونس، 1988.
- 4- حمداوي، جميل، الاستشراق والاستمزاغ والاستعراب والاستغراب: مقارنة مفاهيمية، مجلة دراسات استشرافية، المجلد5، العدد19، يوليو/تموز 2019، 100-141.

⁶³ مقطع فيديو (بدءاً من الدقيقة 7) بعنوان:

Alain MessaoudI: Les arabisants et la France coloniale 7/8

<https://www.youtube.com/watch?v=4furExyWbz4>

5- ابن خلدون، وليّ الدين عبد الرحمان، المقدمة، حقّق نصوصه وخرّج أحاديثه وعلّق عليه: عبد الله محمّد الدرويش، دار البلخي، دمشق، 2004، ط1.

6- العربي، علي، الفكر الإسلامي في نصف قرن من خلال المجلّات الدينيّة التونسيّة (1904-195)، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، تونس، 2005.

7- العبّادي، أحمد مختار، في التاريخ العبّاسيّ والأندلسيّ، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر، بيروت، 1972.

8- قرفال، نجاة، خطاب الاستعراب في تونس زمن الحماية: الخصائص والخلفيّات، مجمع الأطرش، تونس، ط1، 2020.

9- الخطاب الاستعرابيّ والمغالطات الثلاث: العرق الأسمى والعلم الأرقى والمدنيّة الحقّ، مجلّة الإبراهيمي للأدب والعلوم الإنسانيّة، المجلّد 5، العدد 1، جانفي 2023، ص 77-96.

10- منير/ رمزي، البعلبكي، المورد الحديث: قاموس إنكليزيّ- عربيّ، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، 2008.

11- الميداويّ، عبد الرحمان حبّكة، أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها- التبشير - الاستشراق - الاستعمار، دار القلم، دمشق، ط8، 1420هـ/2000.

المراجع الأجنبية:

12-Bendana, Kmar, **Ibla, la Revue Tunisienne des Pères Blancs**, Annuaire de l'Afrique du nord, Tome XXXVII, CNRS Éditions, 1998, pp. 544-545.

13- Bessis, Juliette, **La crise de l'autonomie et de l'indépendance tunisienne, classe politique et pays réel**, Paris, Les Editions Ouvrières, 1978.

14- Conklin, Alice, **Le colonialisme : un dérapage de l'idéal éducatif**, in François Flahaut et Jean-Marie Chaeffer (dir.), « L'idéal éducatif », *Communications*, n° 72, 2002, p. 159-173.

15- Delécraz, F. Valentin, **La réforme de l'enseignement et not colonies africaines**, Amonsieur Delécraz, Revue Tunisienne, A.8, N° 30, Avril 1901.

16- Demeerseman, André, *Les exigences modernes de l'éducation tunisienne sur le plan culturel*(conférence donnée au cercle des Amitiés Tunisienne, le mercredi 19 avril 1950), *Ibla*, A13, N°49, 1950.

17-....., *In memoriam M. William Marçais (1872-1956)*, *Ibla*, A19, n° 75, 3^{ème} tri, 1956.

18- Dupuy, Aimé, *La Tunisie : choix de textes précédés d'une étude, Ouvrage illustré de 125 gravures et une carte*, Paris, librairie Renouard, H. Laurens, éditeur, 1939.

19- Lambert. Paul, *Dictionnaire illustré de la Tunisie : choses et gens de Tunisie*, C. Saliba Aîné, Editeur, librairie du Phénix, 17, avenue de France — Tunis, 1912

20- Lapie, Paul, *L'enseignement de la logique à l'université musulmane de Tunis*, *Revue Tunisienne*, A 2, N°6, 1895, pp. 124-131.

21-....., *Les civilisations tunisiennes : musulmans, israélites, européens : étude de psychologie sociale*, Félix Alcan, éditeur, Paris, Boulevard Saint- Germain, 108, 1898.

22- Machuel, Louis, *L'enseignement public en Tunisie*, *Revue Pédagogique*, T VII, Paris, 1885.

23 -....., *L'enseignement public dans la régence de Tunis*, Paris. Imprimerie Nationale, 1889.

24 -....., *Méthode pour l'étude de l'arabeparlé*, 2^e édition, Alger, éditeur imprimeur-libraire de l'académie, 1900.

25- Marçais, William, *La Diglossie Arabe*, in "L'Enseignement Public", N° 13, Paris, Maisonneuve, 1931.

26-, *La Diglossie Arabe*, in l'Enseignement Public n° 12, Paris, Delagrave, 1930.

27- Noël, Charles, *l'arabe est-il une langue vivante*, Tunis, Société Anonyme de l'Imprimerie Rapide, 1909.

28- Pouillon. Francois, *Dictionnaire des orientalistes de langue française* , François Pouillon(éd.), nouvelle édition revue et augmentée, IISMM – KARTHALA, 2012.

29- Reclus, Onésime, *Le partage du Monde*, Librairie Universelle, Paris, 1906.

30- Tétu, Michel, *Qu'est-ce que la francophonie ?*, Hachette-Edicef, 58, rue Jean-Bleuzen, avec le concours de l'Année francophone internationale, 1997

31- Vassel, Eusèbe, *Exposition universelle de 1900. Monographies pédagogiques. L'enseignement public en Tunisie en Algérie et en Tunisie*, *Revue Tunisienne*, A. 11, N. 29, Avril 1901.



مواقع الانترنت:

32- عماد الدين، رائف، الاستعراب الروسي: معامله وتوجهاته الراهنة، انظر (الزيارة في 2024/8/26)

<https://short-link.me/LOvM>

33- عناية، عزّ الدين: الاستعراب الإيطالي.. رؤية من داخل، موقع اللواء (الزيارة في 2024/8/26)،

انظر:

<https://short-link.me/LOwn>

34- (*Cahiers d'études africaines*, 1968, vol. 8, n° 29, p. 110-122, p. 120.) /<http://histoire-education.revues.org/2252#ftn24>

35- *La Calligraphie Arabe Ou L'atteinte De L'absolu* (6-4-2024)

<http://onorient.com/calligraphie-arabe-latteinte-labsolu-6147-20140724>.

36- (CAHIERS D'ETUDES AFRICAINES, 1968, vol. 8, n° 29, p. 110-122, p. 120.) /<http://histoire-education.revues.org/2252#ftn24>

37- Garnier, Xavier, *Onésime Reclus et l'approche géographique des littératures francophones*, Presses universitaires de Lyon, pp.165.

<https://books.openedition.org/pul/30630?lang=fr#text> (6-4-2024)

38- مقطع فيديو (بدءاً من الدقيقة 7) بعنوان: (6-4-2024)

Alain MessaoudI: *Les arabisants et la France coloniale* 7/8

<https://www.youtube.com/watch?v=4furExyWbz4>

الظن وبناء العقل الناقد: نحو مقارنة تكاملية

بين أصول الفقه والنظريات التربوية المعاصرة

Conjectural Knowledge and Critical Thinking: An Integrative Approach

between Uṣūl al-Fiqh and Contemporary Educational Theories

د. أنيس برحيلي، جامعة محمد الاول، وجدة/ المغرب.

الكلمات المفتاحية	الملخص
الظن، أصول الفقه، التفكير النقدي، العقل الناقد، النظريات التربوية المعاصرة.	يسعى هذا المقال إلى استكشاف الأبعاد المنهجية لمفهوم الظن في أصول الفقه، والكشف عن إمكاناته في بناء العقل الناقد وتنمية التفكير النقدي في المجال التربوي المعاصر. وينطلق من فرضية مفادها أن الظن، في التصور الأصولي، ليس مرادفًا للشك أو الوهم، وإنما يمثل منهجًا معرفيًا قائمًا على الترجيح والاستدلال وتحليل الأدلة في ضوء مقاصد الشريعة. واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، من خلال تحليل مفهوم الظن وحجتيه ووظيفته في بناء العقل الاجتهادي، ثم مقارنته بأبرز النظريات التربوية المعاصرة، مثل البنائية، والبنائية الاجتماعية، والبراغماتية، والتربية النقدية، والتعلم بالاكتشاف. وخلصت الدراسة إلى وجود تقاطع منهجي بين آليات الاجتهاد الأصولي ومبادئ التربية الحديثة في تنمية مهارات التحليل والتعليل والترجيح واتخاذ القرار. كما تقترح تصورًا تربويًا يستثمر مهارات الظن والاجتهاد في بناء ممارسات تعليمية تعزز الحوار، وحل المشكلات، والتقييم القائم على التفكير، بما يساهم في إعداد متعلم يمتلك عقلًا ناقدًا، قادرًا على الفهم والاجتهاد والتفاعل الواعي مع تحديات الواقع.
Keywords	Abstract
This paper explores the methodological dimensions of the concept of <i>ẓann</i> (probabilistic reasoning) in the principles of Islamic jurisprudence (<i>uṣūl al-fiqh</i>) and examines its potential contribution to fostering critical thinking in contemporary education. It argues that <i>ẓann</i> , within the <i>uṣūlī</i> tradition, is not equivalent to doubt or conjecture but constitutes a reasoned epistemological approach based on evidence evaluation, analytical reasoning, and preponderance. Using a comparative analytical method, the study examines the concept and function of <i>ẓann</i> in legal reasoning and compares it with major contemporary educational theories, including constructivism, social constructivism, pragmatism, critical pedagogy, and discovery learning. The findings reveal significant methodological convergence between Islamic legal reasoning and modern educational approaches in developing analytical thinking, evidence-based judgment, and decision-making skills. The study proposes an educational framework that integrates the principles of <i>ẓann</i> and <i>ijtihād</i> to promote dialogue, problem-solving, and critical evaluation, thereby preparing learners with reflective and critically engaged minds.	<i>Ẓann (Probabilistic Reasoning), Uṣūl al-Fiqh (Principles of Islamic Jurisprudence), Critical Thinking, Critical Mind, Contemporary Educational Theories</i>

مقدمة

ليست التربية في حقيقتها تلقين عقل ما يُقال، ولكنها إيقاظ ما سكت فيه من قوى النظر، وما خمد في أعماقه من ملكة السؤال؛ إذ الإنسان لا يُبنى بكثرة ما يحفظ، ولكن بقدر ما يُحسن أن يفهم، وأن يزن، وأن يميز بين وجوه المعاني إذا تشابحت، وبين مسالك الرأي إذا ازدحمت. ولقد ابْتُليت كثير من النظم التعليمية الحديثة بداءٍ خفيٍّ، هو أنها تُخَرِّج إلى الحياة عقولاً تعرف الجواب أكثر مما تعرف الطريق إليه، وتُتقن استعادة المعلومة أكثر مما تُتقن محاكمتها؛ فكان العلم فيها نهاية لا بداية، وكأن الفكر آله حفظ لا أداة نظرٍ وترجيح.

ومن هنا تعاظمت الحاجة إلى إحياء المناهج التي تُنشئ العقل المفكر، لا العقل المردد، وُثري في المتعلم قدرة التأمل والنقد والموازنة، حتى يكون العلم في نفسه نوراً يهديه، لا قيداً يجمده. وليس التراث الإسلامي — في أصوله الكلية ومناهجه الاجتهادية — خالياً من هذه المعاني، بل لعلّه من أغزر التراث الإنساني بناءً للعقل المنهجي؛ إذ أقام النظر على التمييز بين مراتب الإدراك، وجعل للظن منزلته التي لا يقوم كثير من الاجتهاد إلا بها، حتى صار الظن في الفكر الأصولي باباً واسعاً من أبواب الفهم، لا مرادفاً للوهم كما قد يتبادر إلى بعض الأذهان.

وتنبع أهمية هذا البحث كذلك من سعيه إلى تجاوز الثنائية المتهمة بين اليقين والظن، وإبراز أن المعرفة الإنسانية لا تتحرك دائماً في دائرة القطع المطلق، بل كثيراً ما تتأسس على الترجيح وغلبة الإدراك؛ الأمر الذي يجعل من تنمية العقل القادر على النظر والاجتهاد والتقدير مقصداً تربوياً لا يقل أهمية عن تحصيل المعرفة ذاتها. كما يسعى المقال إلى الكشف عن القيمة المنهجية للظن في بناء العقلية النقدية، وبيان إمكانية توظيفه في تطوير الممارسة التعليمية بما يحقق مقاصد التربية في بناء الإنسان الواعي المتزن القادر على الفهم والحوار والترجيح.

وانطلاقاً من ذلك، تتمثل إشكالية هذا البحث في التساؤل الآتي: كيف يمكن توظيف مفهوم الظن في أصول الفقه في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم في المجال التربوي المعاصر؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، من أبرزها: ما حقيقة الظن في التصور الأصولي؟ وما الأسس المنهجية التي منحت صفة الحجية والاعتبار؟ وكيف يسهم في بناء مهارات التحليل والترجيح والنظر النقدي؟ وما السبل التربوية الكفيلة باستثمار أبعاده المنهجية في تطوير العملية التعليمية المعاصرة؟

مشكلة البحث:

إلى أي حد يمكن أن يشكل مفهوم الظن في أصول الفقه إطاراً منهجياً لبناء العقل الناقد، والإسهام في تطوير الممارسة التربوية في ضوء النظريات التربوية المعاصرة؟

أهداف البحث:

1. بيان حقيقة مفهوم الظن في أصول الفقه، وإبراز طبيعته المنهجية ومكانته في بناء الأحكام الشرعية والاجتهاد الأصولي.
2. الكشف عن الدور الذي يؤديه مفهوم الظن في بناء العقل الاجتهادي، من خلال آليات الترجيح، والتعليل، وتحقيق المناط، واعتبار المآلات.
3. استجلاء أوجه التقاطع المنهجي بين الفكر الأصولي والنظريات التربوية المعاصرة، ولا سيما فيما يتعلق بتنمية التفكير النقدي وبناء العقل الناقد.
4. إبراز الإمكانيات التربوية الكامنة في مفهوم الظن، واقتراح سبل توظيفها في تطوير الممارسة التعليمية وتنمية مهارات التحليل، والاستدلال، والحوار، واتخاذ القرار لدى المتعلمين.
5. الإسهام في بناء مقارنة تكاملية تجمع بين أصول الفقه والنظريات التربوية المعاصرة، بما يعزز الاستفادة من التراث الإسلامي في معالجة القضايا التربوية الراهنة.

الدراسات السابقة:

حرصاً على إبراز موقع هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية السابقة، تم استعراض أبرز الدراسات ذات الصلة، مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

1- دراسة غازي سعد سعيد الرفاعي (2020م تقريباً) عنوان الدراسة: منهجية التفكير العلمي عند الأصوليين مع تصور مقترح لتطبيقها في المرحلة الجامعية. وهي رسالة علمية هدفت إلى استقراء منهجية التفكير العلمي عند علماء أصول الفقه، وبناء تصور مقترح للاستفادة منها في التعليم الجامعي. وأبرزت أن الفكر الأصولي يتضمن أبعاداً معرفية ومهارية وأخلاقية قادرة على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.

2- دراسة علي طريد الدوسري ومحمد مسنحات الدجاني (2022م) عنوان الدراسة **The Effectiveness of a Self-Questioning Strategy at Developing Academic Achievement and Critical-Thinking Skills among International Secondary-School Students in Saudi Arabia**. نُشرت في **Journal of Learning, Teaching and Educational Research**. هدفت

الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الفقه، وأثبتت النتائج فاعلية هذه الاستراتيجية في رفع مستوى التفكير النقدي والتحصيل الدراسي.

3- دراسة روهانا محمد ناوي (2024م)، عنوان الدراسة **Applying Critical Thinking in Usul Fiqh Subject with Islamic Perspectives**. قدمت في المؤتمر الدولي السابع

للبحوث المتقدمة في العلوم الاجتماعية (ICARSS 2024) سعت الدراسة إلى بيان أهمية دمج مهارات التفكير النقدي في تدريس أصول الفقه في المدارس الماليزية، وأكدت ضرورة تطوير استراتيجيات تدريسية تعزز التفكير التحليلي في مقررات الشريعة.

4- دراسة مريخة عبد الله وآخرين (2025م)، عنوان الدراسة **Incorporating Critical Thinking in Usul al-Fiqh Subject with Islamic Perspectives. AL-MAKRIFAH Journal of Knowledge and Learning in Islamic Tradition and Culture.** تناولت الدراسة إمكانات دمج التفكير النقدي في تدريس أصول الفقه من منظور إسلامي، وانتهت إلى ضرورة تطوير الأطر البيداغوجية التي تربط بين أصول الفقه وتنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين.

5- دراسة سيف الإسلام جازيل وآخرين (2025م)، عنوان الدراسة **Enhancing Critical Thinking in Fiqh Learning: The Role of Strategies and Media Integration in Islamic Higher Education. Malaysian Journal of Learning and Instruction.** هدفت إلى دراسة أثر الاستراتيجيات التعليمية والتقنيات الحديثة في تنمية التفكير النقدي في تعليم الفقه، وأكدت النتائج أن التعلم النشط والتكنولوجيا يساهمان في تعزيز التفكير التحليلي لدى الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على تنمية التفكير النقدي في تدريس الفقه أو أصول الفقه، أو على إبراز منهجية التفكير العلمي عند الأصوليين، إلا أنها لم تتناول مفهوم **الظن** بوصفه إطارًا معرفيًا ومنهجيًا لبناء العقل الناقد، ولم تبحث في إمكانات توظيف آليات الترجيح والتعليل وتحقيق المناط واعتبار المآلات في بناء ممارسة تربوية معاصرة. ومن هنا تتميز الدراسة الحالية بمحاولة إقامة مقارنة تكاملية بين أصول الفقه والنظريات التربوية المعاصرة، من خلال إعادة قراءة مفهوم **الظن** باعتباره أساسًا في بناء العقل الناقد، وربطه بمبادئ التفكير النقدي في التربية الحديثة.

خطة البحث:

مقدمة

المبحث الأول: مفهوم الظن وحجته في أصول الفقه

• تمهيد.

- أولاً: مفهوم الظن بين اللغة والاصطلاح.
- ثانياً: حجية الظن في البناء الأصولي.
- ثالثاً: البعد المنهجي للظن في بناء العقل الاجتهادي.

المبحث الثاني: الظن وتنمية التفكير النقدي في المجال التربوي

- تمهيد.
- أولاً: التفكير النقدي ومكانته في التربية المعاصرة.
- ثانياً: توظيف مهارات الترجيح في بناء الممارسة التربوية المعاصرة.
- ثالثاً: العوائق التربوية أمام بناء العقل النقدي.
- رابعاً: نحو ممارسة تربوية تُحيي العقل الناقد.

الخاتمة.

منهج البحث:

اعتمد البحث **المنهج التحليلي المقارن**؛ للموازنة بين المنهج الأصولي في بناء المعرفة والاجتهاد، وبين أبرز النظريات التربوية المعاصرة، واستجلاء أوجه التقاطع والاختلاف بينهما في مجال تنمية التفكير النقدي وبناء العقل الناقد.

واستعين كذلك **بالمنهج الاستنباطي**؛ لاستنباط الأبعاد التربوية الكامنة في مفهوم الظن، واقتراح سبل الاستفادة منها في تطوير الممارسة التعليمية، بما يساهم في بناء نموذج تربوي تكاملي يجمع بين أصالة الفكر الأصولي ومستجدات الفكر التربوي المعاصر.

المبحث الأول: مفهوم الظن وحجيته في أصول الفقه

تمهيد:

ليس العقل الإنساني بحراً من اليقين الصافي لا تعكره شائبة احتمال، وإنما هو — في أكثر مسالكه — سفينة تمخر عباب الظنون الراجحة، تتهدي بالأمارات، وتسترشد بالقرائن، وتبلغ من الحق أقربها بحسب ما أُوتيت من نظرٍ واستدلال. ولذلك لم يكن من حكمة الشريعة أن تُعلّق مصالح الناس كلها على علمٍ قطعيٍّ لا يتطرق إليه احتمال؛ لأن الحياة أوسع من ذلك، والوقائع أكثر من أن تُحاط بنصوصٍ جزئية تستوعب تفاصيلها استيعاب الصورة لظلمها.

ومن هنا جاء التشريع الإسلامي مؤسساً على النظر والاجتهاد، جاعلاً للعقل مساحةً يتحرك فيها، لا ليفلت من سلطان الوحي، ولكن ليحسن فهمه وتنزيله على واقع الإنسان المتجدد. ولعلّ من أعمق ما يُدركه المتأمل في علم

أصول الفقه أن هذا العلم لم يكن مجرد صناعةٍ تقنية لاستنباط الأحكام، بل كان مدرسةً لتكوين العقل المنهجي الذي يعرف كيف يُرَجَّح، وكيف يزن الاحتمالات، وكيف يسير إلى الحق في ضوء “غلبة الظن” حين يتعذر القطع الكامل.

وقد تنبّه الأصوليون مبكرًا إلى هذه الحقيقة، حتى قرر إمام الحرمين الجويني أن معظم مسائل الفقه والاجتهاد مبنية على الظنون، لا على القطعيات المطلقة؛ لأن معظم الشريعة صادر عن الاجتهاد¹ وهذه العبارة - على وجازتها - تكشف عن وعيٍ معرفيٍّ عميق بطبيعة الإدراك الإنساني، وبأن العقل لا يُدرك الحقائق دائمًا في صورة نهائية مغلقة، وإنما يقترب منها عبر النظر والترجيح والاستدلال.

غير أن فهم مكانة الظن في البناء الأصولي يقتضي قبل الحديث عن تعريفه أو حجته الوقوف عند الأساس الذي يقوم عليه، وهو طبيعة الإدراك الإنساني ذاته؛ إذ إن قيمة الظن لا تُفهم إلا إذا أدركت حدود المعرفة البشرية، والفارق بين اليقين الذي يختص به العلم الإلهي، وبين المعرفة الإنسانية التي تتحرك - في أكثر مجالاتها - داخل دائرة الترجيح وغلبة الظن.

الظن وطبيعة الإدراك الإنساني:

الظن في حقيقته الأصولية ليس مجرد مرتبة معرفية تُذكر في أبواب الاجتهاد واستنباط الأحكام، بل هو تعبير عميق عن طبيعة المعرفة الإنسانية نفسها؛ ذلك أن الإنسان لم يُخلق محيطًا بالحقائق إحاطةً مطلقة، وإنما لجعل علمه محدودًا بحدود طاقته، وسيره في طلب المعرفة قائمًا على النظر، والاستدلال، واستثمار ما يتوافر له من الأدلة والقرائن. ومن ثم فإن المعرفة البشرية لا تتحرك - في أكثر مجالاتها - داخل دائرة اليقين المطلق، وإنما داخل دائرة الترجيح وغلبة الظن، وهو ما يجعل الظن جزءًا أصيلاً من البنية المعرفية للعقل الإنساني، لا حالة استثنائية تفرضها بعض الوقائع.

وهذه الحقيقة لا تخص الفقه الإسلامي وحده، بل تكاد تمثل قاعدة عامة في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية؛ فالطبيب لا يصدر تشخيصه إلا بعد جمع العلامات السريرية وتحليل نتائج الفحوص، ثم يرجح الاحتمال الأقوى في ضوء ما بين يديه من معطيات، والقاضي يبني حكمه على البيانات والقرائن التي يغلب معها صدق إحدى الروايات، والباحث العلمي لا يصل إلى نتائجه إلا بعد اختبار الفرضيات وموازنة الأدلة وتوقعها. وفي جميع هذه المجالات لا يدعي الإنسان امتلاك اليقين المطلق، وإنما يعمل بما ترجح لديه بعد بذل الوسع في النظر والاستدلال.

1 البرهان في أصول الفقه، للجويني/ تحقيق: عبد العظيم الديب/ ج1/ ص 26

ومن هنا يتبين أن الظن، في التصور الأصولي، ليس نقيضاً للعلم، ولا مرادفاً للوهم أو التخمين، وإنما هو صورة من صور المعرفة الإنسانية المنضبطة التي تتأسس على دليل معتبر، وتحرك في حدود الإمكان البشري. ولذلك لم ينظر الأصوليون إلى الظن بوصفه نقصاً في الإدراك، بل بوصفه أقصى ما يمكن أن يبلغه العقل في كثير من الوقائع المتجددة التي لا يتيسر فيها الوصول إلى القطع.

ولعل هذه الرؤية تكشف عن وعي مبكر بطبيعة الإدراك الإنساني؛ إذ إن الفكر الأصولي لم يُرد للعقل أن يتوقف عن الاجتهاد كلما تعذر اليقين الكامل، كما لم يسمح له في الوقت نفسه أن ينطلق بغير ضابط أو دليل، وإنما رسم له منهجاً وسطاً يقوم على بذل الوسع في البحث، ثم العمل بما يغلب على الظن بعد استكمال أسباب النظر. وبهذا تجاوز الفكر الأصولي الثنائية الحادة بين اليقين والشك، وأقام المعرفة العملية على أساس الترجيح المنهجي، وهو ما منح الاجتهاد الإسلامي قدرته على التعامل مع الوقائع المتجددة دون أن يفقد انضباطه العلمي.

وقد أدرك إمام الحرمين الجويني هذه الحقيقة حين قرر أن معظم مسائل الفقه والاجتهاد مبنية على الظنون؛ لأن أكثر الوقائع لا يتأني فيها القطع، وإنما يُتوصل إليها بالاجتهاد والاستدلال. كما قرر الإمام الشاطبي أن الظنيات معتبرة في الشرعيات اعتبار القطعيات في مواضعها، إشارةً إلى أن الشريعة راعت طبيعة الإدراك البشري، وربطت التكليف بما يدخل في وسع الإنسان، لا بما يعجز عنه من الإحاطة الكاملة بكل جزئية.

ومن هنا فإن الاعتراف بالظن لا يمثل تنازلاً عن الحقيقة، بل يمثل اعترافاً بالطريق الإنساني للوصول إليها؛ لأن الحقيقة في المجال الاجتهادي لا تُدرك دفعة واحدة، وإنما يقترب منها العقل تدريجياً عبر الموازنة بين الأدلة، والنظر في الاحتمالات، وترجيح ما يسنده البرهان. ولذلك فإن قيمة الظن لا تكمن في كونه حكماً نهائياً، بل في كونه منهجاً معرفياً يربي العقل على التواضع العلمي، ويجنبه وهم امتلاك الحقيقة المطلقة، ويفتح أمامه مجال المراجعة كلما ظهر دليل أقوى أو وجه استدلال أرجح.

وهذه الخصائص تجعل مفهوم الظن يتجاوز دائرته الأصولية الضيقة ليغدو نموذجاً في بناء العقل المنهجي؛ ذلك العقل الذي لا يندفع وراء الانطباعات السريعة، ولا يستسلم للشك المعطل، وإنما يوازن، ويحلل، ويقارن، ثم يصدر حكمه في ضوء ما ترجح لديه من الأدلة. ومن هنا كانت القيمة التربوية الكامنة في هذا المفهوم؛ إذ إن العقل الذي يتدرب على هذا النمط من التفكير يكون أقدر على ممارسة التحليل، والتعليل، واتخاذ القرار، وهي المهارات نفسها التي أصبحت التربية المعاصرة تجعلها في صميم بناء التفكير النقدي.

أولاً: مفهوم الظن بين اللغة والاصطلاح

الظنُّ في أصل اللغة العربية لفظٌ تتجاذبه معانٍ متعددة، فهو يُستعمل أحياناً بمعنى الشك والتردد، وأحياناً بمعنى اليقين والاعتقاد الجازم، ولذلك تنوع استعماله في القرآن الكريم بحسب المقامات والسياقات. غير أن الأصوليين حين

اصطلحوا عليه أرادوا به معنى أدق وأخص، فعرفوه بأنه: “إدراك الطرف الراجح مع احتمال النقيض احتمالاً مرجوحاً”²

وهذا التعريف - وإن بدا في ظاهره منطقيًا مجردًا - يحمل في باطنه تصورًا عميقًا لطبيعة المعرفة الإنسانية؛ إذ يجعل العقل متحركًا في دائرة الترجيح لا الجمود، ويُخرجه من ثنائية القطع المطلق أو الشك المطلق إلى فضاء النظر الاجتهادي الذي تتفاوت فيه درجات الإدراك بحسب قوة الدليل ووضوح الأمانة.

ولذلك كان الظن عند الأصوليين مرتبةً وسطى بين اليقين والوهم؛ فالشك استواء الاحتمالين، والوهم رجحان الطرف الأضعف، أما الظن فهو ميل النفس إلى أحد الاحتمالين ميلاً تؤيده القرائن والأدلة. ومن هنا لم يكن الظن عندهم صورةً من صور الجهل، بل كان نوعًا من المعرفة العملية التي يبني الإنسان عليها أحكامه وتصرفاته، سواء في أمور الدين أو الدنيا.

وقد أشار أبو حامد الغزالي إلى هذا المعنى حين بيّن أن أكثر الأحكام الاجتهادية لا تُنال بطريق اليقين المحض، وإنما تُدرك بالأمارات الظاهرة والقرائن الغالبة التي تُثمر “غلبة الظن”³. وهذا التصور يكشف عن واقعية الفكر الأصولي الإسلامي؛ إذ لم يُرد للعقل أن يتوقف عن العمل كلما غاب اليقين الكامل، بل أرادته عقلاً يتحرك بحسب الوسع والطاقة الإنسانية.

ثانيًا: حجية الظن في البناء الأصولي

إذا كان الظن بهذه المنزلة المعرفية، فإن السؤال الذي يفرض نفسه هو: كيف صار حجةً معتبرة في الشريعة الإسلامية؟ وكيف جاز بناء الأحكام الشرعية عليه مع أن المقصود من التشريع هداية الناس إلى الحق؟

إن المتأمل في نصوص الشريعة ومسالك المجتهدين يدرك أن الإسلام لم يُكلف الإنسان بما يجاوز طبيعته الإدراكية، ولعلّ من أعمق ما يميز التصور الأصولي الإسلامي في هذا الباب أنه لم ينظر إلى العقل بوصفه آلة جامدة لا تُنتج المعرفة إلا إذا بلغت مرتبة اليقين الرياضي الصارم، كما اتجهت إلى ذلك بعض التصورات المنطقية القديمة التي تأثرت بالنزعة اليونانية في طلب الحقيقة المطلقة؛ إذ بدا العقل فيها وكأنه لا يطمئن إلا إلى البرهان المغلق الذي لا يدع للاحتمال منفذًا ولا للتفاوت البشري مجالًا.

² القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة / محمد مصطفى الزحيلي / ج 1 / ص 170

³ المستصفى من علم الأصول / الامام الغزالي / تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي / ج 1 / ص 13

أما الفكر الأصولي الإسلامي، فقد كان أكثر التصاقاً بطبيعة الإنسان وحركة الحياة؛ لأنه أدرك أن الوقائع لا تتكرر على صورة واحدة، وأن النصوص - وإن كانت محدودة - فإن الحوادث غير متناهية، وأن العقل البشري لا يتحرك دائماً في فضاء القطع، بل كثيراً ما يبلغ الحق عبر النظر والترجيح وغلبة الظن. ولذلك لم يُقَصِّ الظن من دائرة المعرفة، بل جعله جزءاً من المنهج الاجتهادي الذي بُنِيَ عليه الأحكام وتحقق به مصالح الناس.

ومن هنا لم يكن قبول الظن في الشريعة نوعاً من التنازل المعرفي، بل كان تعبيراً عن واقعية هذا الدين ووعيه بطبيعة الإنسان؛ إذ لو غُلِّقت الأحكام كلها على اليقين المطلق لضاعت مسالك الاجتهاد، ولتعطلت مصالح العباد، ولتحول التشريع إلى بناءٍ نظريٍّ عاجز عن ملاحقة الحياة المتجددة. ولذلك جاء الاجتهاد الإسلامي قائماً على بذل الوسع في طلب الأقرب إلى الحق، لا على ادعاء امتلاك الحقيقة النهائية في كل جزئية.

وقد تنبّه أبو حامد الغزالي إلى هذا المعنى حين بيّن أن أكثر الأحكام العملية إنما تُدرك بالأمارات والقرائن التي تُثمر غلبة الظن، لا باليقين العقلي المجرد؛ وهو ما يكشف عن البعد الإنساني والواقعي العميق الذي تأسس عليه الفكر الأصولي الإسلامي.

ولم يجعل الوصول إلى اليقين المطلق شرطاً في كل حكم واجتهاد؛ لأن ذلك مما يتعذر في أكثر الوقائع المتجددة. ولهذا قَبِلَ الشرع العمل بالظن الغالب في القضاء، والشهادات، والاجتهاد، والفتوى، وسائر أبواب المعاملات التي تتعلق بمصالح الناس وأحوالهم.

ولعلّ من أبلغ ما يكشف عن هذا المعنى ما قرره أبو إسحاق الشاطبي حين جعل الشريعة قطعيةً في أصولها الكلية ومقاصدها العامة، غير أن كثيراً من جزئياتها وتطبيقاتها مبنيٌّ على الاجتهاد الظني. فالكليات تُعطي الاتجاه العام، أما الجزئيات فهي مجال النظر البشري الذي يتحرك بحسب الزمان والمكان والأحوال.

ومن هنا لم يكن الظن خروجاً عن روح اليقين في الشريعة، بل كان امتداداً لحكمتها ورحمتها؛ إذ به اتسعت دائرة الاجتهاد، واستطاع الفقه الإسلامي أن يواكب تنوع الوقائع واختلاف البيئات والأعراف. ولو أُغْلِقت أبواب العمل بالظن لتعطلت مصالح الناس، ولتحول التشريع إلى بناء جامد يعجز عن مسايرة حركة الحياة.

ولهذا قرر الأصوليون أن “الظن الغالب” معتبرٌ شرعاً متى استند إلى دليل صحيح أو أمانة معتبرة؛ لأن الشريعة إنما تنظر إلى ما يغلب على وسع الإنسان وإدراكه، لا إلى ما يتعذر تحصيله من القطع الكامل في كل جزئية.

ثالثاً: البعد المنهجي للظن في بناء العقل الاجتهادي

إذا كان الظن في الفكر الأصولي يمثل مرتبةً معرفيةً معتبرة، وحجةً شرعيةً في مجال الاجتهاد، فإن قيمته لا تقف عند حدود إنتاج الأحكام الفقهية، بل تتجاوز ذلك إلى بناء منهج متكامل في التفكير، يقوم على النظر،

والاستدلال، والموازنة، والترجيح. ومن هنا لم يكن علم أصول الفقه مجرد علم يبحث في طرق استنباط الأحكام، وإنما كان - في جوهره - مدرسة لتكوين العقل، وتدريب المجتهد على منهجية التفكير المنضبط في التعامل مع النصوص والوقائع.

ولعل من أبرز ما يميز هذا المنهج أنه لم يُنشئ عقلاً يكتفي باستظهار النصوص، ولا عقلاً يستسلم لأول ما يترجح له دون تمحيص، وإنما كَوَّن عقلاً نقدياً يجمع بين احترام النصوص وحسن النظر فيها، وبين الالتزام بضوابط الاستدلال والانفتاح على تعدد وجوه الفهم. ولذلك لم يكن المجتهد يبدأ من النتائج، بل يبدأ من الأدلة، ثم ينتقل إلى تحليلها، والنظر في وجوه دلالتها، والموازنة بينها عند التعارض، ثم ترجيح ما يعضده البرهان، مع مراعاة المقاصد والمآلات والواقع الذي تنزل فيه الأحكام.

وهذا المسار العقلي يكشف أن الاجتهاد الأصولي لم يكن عملية آلية، وإنما ممارسة فكرية معقدة تستدعي جملة من المهارات العقلية العليا، كتحليل المعطيات، والتمييز بين الأدلة، واكتشاف العلل، وتحقيق المناط، واستحضار المقاصد، والنظر في النتائج المتوقعة للأحكام. وهي مهارات تجعل المجتهد فاعلاً في بناء المعرفة، لا مجرد ناقل لها، وتؤكد أن علم أصول الفقه أسهم في تكوين عقلية علمية تقوم على الاستدلال أكثر من اعتمادها على التقليد.

ومن هنا اكتسب الاختلاف الفقهي في التراث الإسلامي دلالاته المنهجية؛ إذ لم يكن ثمرة اضطراب في الأصول، ولا نتيجة غموض في النصوص، وإنما كان تعبيراً عن اختلاف مناهج النظر، وتفاوت المجتهدين في تقدير قوة الأدلة، أو في تحقيق المناط، أو في مراعاة المقاصد والمآلات. ولذلك نظر الأصوليون إلى الاختلاف الاجتهادي بوصفه نتيجة طبيعية لطبيعة الإدراك البشري، ما دام كل مجتهد قد استوفى شروط النظر، وبذل وسعه في الوصول إلى الحق.

وتكشف هذه الرؤية عن قيمة معرفية بالغة الأهمية، وهي أن الحقيقة الاجتهادية لا تُدرك دائماً في صورة واحدة، وأن تعدد الآراء لا يعني بالضرورة تعدد الحقائق، بل قد يكون تعبيراً عن تعدد مسالك الاقتراب من الحقيقة الواحدة في حدود الطاقة البشرية. ولذلك لم يكن الظن باباً إلى النسبية المطلقة، ولا مبرراً للفوضى الفكرية، وإنما كان منهجاً منضبطاً يوازن بين حرية الاجتهاد وسلطة الدليل، وبين مرونة العقل وثبات الأصول.

ولعل هذا ما يفسر عناية الأصوليين بالمباحث المنهجية الكبرى، كت تحقيق المناط، وتنقيحه، وتخريجه، والموازنة بين المصالح والمفاسد، والنظر في مآلات الأفعال، وترتيب الأدلة عند التعارض؛ إذ لم تكن هذه المباحث مجرد قواعد تقنية، وإنما كانت تدريبات عقلية عميقة تهدف إلى تنمية القدرة على التحليل، والتعليل، والنقد، واتخاذ القرار في ضوء معايير علمية منضبطة.

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن المنهج الأصولي قد سبق إلى ترسيخ جملة من المهارات العقلية التي أصبحت التربية المعاصرة تجعلها في صميم بناء التفكير النقدي؛ فمهارات تحليل الأدلة تقابلها اليوم مهارة تحليل المعلومات، والترجيح بين الأقوال يقابله اتخاذ القرار المبني على الحجة، وتحقيق المناط يقابله تحليل السياق وتقدير الظروف، واعتبار المآلات يقابله التفكير الاستشرافي وتقييم النتائج قبل إصدار الأحكام.

ولا يعني هذا أن الفكر الأصولي والتربية الحديثة ينطلقان من المرجعية نفسها أو يستعملان المفاهيم ذاتها، وإنما يعني أن بينهما التقاءً منهجيًا في بناء العقل المفكر؛ فكلاهما يرفض الجمود على ظواهر الأشياء، ويجعل المعرفة ثمرًا للبحث والاستدلال، ويؤكد أن الحكم الرشيد لا يصدر إلا بعد تحليل المعطيات، وفحص البدائل، وترجيح ما يقوم عليه الدليل.

ومن هنا تتجاوز قيمة الظن كونه مفهومًا أصوليًا مرتبطًا بالاجتهاد الفقهي، ليغدو إطارًا منهجيًا لتكوين العقل، وفلسفة في التفكير تقوم على التوازن بين الثبات والاجتهاد، وبين اليقين فيما ثبت دليله، والترجيح فيما اتسع فيه مجال النظر. وهذا هو البعد الذي يمنح مفهوم الظن راهنته في الدراسات التربوية؛ لأنه يقدم نموذجًا للعقل المنهجي القادر على التفكير، والحوار، والتعليل، والمراجعة، دون أن يفقد انضباطه العلمي أو التزامه بالحقيقة.

وإذا كان هذا المنهج قد أسهم في بناء العقل الاجتهادي داخل التراث الأصولي، فإن السؤال الذي يفرض نفسه هو: كيف يمكن استثمار هذه الآليات المنهجية في بناء عقل المتعلم داخل المدرسة المعاصرة؟ وكيف يمكن أن تتحول مهارات الترجيح والتعليل وتحليل الأدلة إلى ممارسات تربوية تسهم في تنمية التفكير النقدي؟ وهذا ما يسعى المبحث الآتي إلى الكشف عنه من خلال قراءة تربوية لمفهوم الظن في ضوء النظريات التربوية الحديثة.

المبحث الثاني: الظن وتنمية التفكير النقدي في المجال التربوي

تمهيد:

ليست التربية أن تملأ عقل الإنسان بالمحفوظات كما تملأ الأوعية بما يُلقى فيها، ولكنها أن تُوقظ فيه قوة النظر، وتبعث في روحه قلق السؤال، وتعلمه كيف يهتدي إلى الحقيقة بعقله لا كيف يتكئ على عقول غيره؛ إذ الفرق بعيد بين عقل يحمل العلم حملاً، وعقل يُبصره فهمًا واستدلالًا. ولقد كثرت في الأزمنة المتأخرة صور التعليم، حتى امتلأت المدارس بالكتب والألفاظ، غير أن العقول - في كثير من الأحيان - خرجت منها أقل قدرة على التفكير، وأضعف احتمالاً للحوار، وأشد ميلًا إلى التسليم والتقليد؛ فكان العلم قد تحول من نور يهدي الفكر إلى قيد يُثقله.

ومن هنا تعاظمت الحاجة في الفكر التربوي المعاصر إلى بناء العقل الناقد الذي لا يكتفي بسماع القول، بل يُحاكمه، ولا يقف عند ظاهر الفكرة، بل ينفذ إلى عللها ومآلاتها، لأن الإنسان لا يصير مفكرًا بكثرة ما يحفظ، وإنما بقدر ما يملك من قدرة على التحليل والترجيح والنظر في وجوه الاحتمال. غير أن العجيب في هذا الأمر أن كثيرًا من

المبادئ التي تُقدّم اليوم بوصفها من ثمار الفكر التربوي الحديث، قد عرفها العقل الأصولي الإسلامي منذ قرون، حين بنى الاجتهاد على النظر، وربط الوصول إلى الأحكام بملكة الاستدلال والموازنة بين الأدلة والمعاني.

ولذلك لم يكن علم أصول الفقه علمًا يُنشئ حافظين للنصوص بقدر ما كان يُنشئ عقولًا قادرةً على الفهم والترجيح؛ إذ المجتهد في هذا العلم لا يسير في طريقٍ مستقيمٍ لا التواء فيه، بل يتحرك في مسالك متعددة، تتجاذبه فيها الاحتمالات، ويهديه فيها “الظن الغالب” إلى الأقرب من الحق بحسب ما يملك من نظير وبصيرة. ومن هنا كان الظن في حقيقته الأصولية تربيةً للعقل قبل أن يكون قاعدةً في الاستنباط؛ لأنه يُعلّم الإنسان أن الحقيقة الاجتهادية لا تُنال دائمًا دفعةً واحدة، وأن الوصول إليها يحتاج إلى صبر الفكر، وطول التأمل، وحسن الترجيح.

ولهذا فإن العلاقة بين الظن والتفكير النقدي ليست علاقةً طارئة تُفرض على النصوص فرضًا، بل هي علاقةٌ تنبع من طبيعة المنهج الأصولي نفسه؛ لأن العقل الذي يتربى على تحليل الأدلة، والنظر في قوة الاحتمالات وضعفها، وقبول تعدد وجوه الفهم، هو عقلٌ يتعلم — من حيث يشعر أو لا يشعر — كيف يفكر تفكيرًا نقديًا متزنًا، بعيدًا عن الجمود والانغلاق.

ومن هنا يسعى هذا المبحث إلى الكشف عن الأبعاد التربوية الكامنة في مفهوم الظن، وبيان كيف يمكن أن يتحول هذا المفهوم من مجرد قضية أصولية نظرية إلى منهج في بناء العقل المتعلم، القادر على الحوار والتحليل والترجيح، في زمنٍ أصبحت فيه التربية أحوج ما تكون إلى عقلٍ يفكر، لا إلى ذاكرةٍ تحفظ فقط.

أولاً: التفكير النقدي ومكانته في التربية المعاصرة

ما أخطر أن يتحول العقل، وهو أكرم ما مُنح الإنسان، إلى مرآة صامتة تعكس ما يُلقى إليها دون أن تسأل: لم؟ وكيف؟ وبأي دليل؟ ذلك أن الإنسان لا يفقد إنسانيته حين يجهل فحسب، بل حين يعجز عن التفكير فيما يعلم، ويكتفي بأن يعيش بعقل غيره لا بعقله. ومن هنا لم تعد أزمة التربية المعاصرة أزمة معلومات أو مقررات فقط، وإنما أصبحت، في جوهرها، أزمة عقل لم يُدرّب بما يكفي على السؤال والتحليل والموازنة والترجيح.

وقد ظهر مفهوم⁴ التفكير النقدي في الفكر التربوي الحديث بوصفه محاولة لإعادة الاعتبار إلى العقل في وظيفته الحقيقية؛ لا باعتباره خزاناً للمعارف، بل قوة للنظر، والفحص، والتمييز، وبناء الأحكام على أساس الدليل. فالتفكير النقدي ليس مهارة جزئية عابرة، وإنما هو منهج في التعامل مع المعرفة، يجعل المتعلم قادراً على تحليل الأفكار، ومناقشة المسلمات، وتقويم الأدلة، والتمييز بين الرأي والحجة، وبين الظاهر والراجح، وبين الانطباع السريع والحكم المبني على نظر وتأمل.

وهذا المعنى يلتقي بوضوح مع النظرية البنائية في التربية⁵، التي ترى أن المعرفة لا تُنقل إلى المتعلم نقلاً آلياً، وإنما يبنيتها بنفسه من خلال التفاعل مع الوضعيات والمشكلات والخبرات. فالتعلم، في التصور البنائي، ليس وعاءً فارغاً يُملأ بالمعلومات، بل ذات فاعلة تعيد تنظيم ما تتلقاه، وتربطه بخبراتها السابقة، وتبني منه فهماً جديداً. ومن هنا فإن التفكير النقدي يُعد ثمرة طبيعية للتعلم البنائي؛ لأن المتعلم لا يكتفي بتلقي الجواب، بل يشارك في بنائه، ويفهم الطريق المؤدي إليه.

كما يتقاطع التفكير النقدي مع البنائية الاجتماعية، خاصة عند فيغوتسكي Lev Vygotsky، التي تؤكد أن المعرفة لا تتشكل في ذهن الفرد منعزلة عن محيطه، بل تُبنى داخل التفاعل والحوار والتفاوض حول المعنى. فالفصل الدراسي، من هذا المنظور، لا ينبغي أن يكون فضاءً لصوت واحد يحتكر الحقيقة، بل مجالاً لتعدد الأصوات، وتبادل الحجج، وتوجيه المتعلم إلى أن يفهم رأيه ورأي غيره في ضوء الدليل. وهذا ما يجعل الحوار والمناقشة والمناظرة التربوية أدوات مركزية في تنمية العقل الناقد.

ويظهر هذا المعنى كذلك في النظرية البراغماتية، خصوصاً عند جون ديوي John Dewey الذي جعل التربية مرتبطة بالحياة، ورأى أن التفكير يبدأ حين يواجه الإنسان مشكلة حقيقية تدفعه إلى البحث والاستقصاء. فالمدرسة، في التصور John Dewey، ليست مكاناً لتلقين الأجوبة الجاهزة، بل فضاء للتجربة، وحل المشكلات، وبناء المواقف من خلال الفعل والتأمل⁶. ومن هنا فإن التفكير النقدي لا ينمو في بيئة تقدم المعرفة مكتملة ونهائية، بل في بيئة تضع المتعلم أمام أسئلة مفتوحة، ومواقف تحتاج إلى تحليل، وفرضيات تحتاج إلى اختبار.

⁴ ريتشارد بول، وليندا إلدر، التفكير النقدي: أدوات للسيطرة على تعلمك وحياتك (Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life)، الطبعة الرابعة، لندن: دار Rowman & Littlefield، 2021، ص 1-6.

⁵ جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء (La psychologie de l'intelligence)، ترجمة: محمد علي الهاشمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1985، ص 17-31.

⁶ جون ديوي، الديمقراطية والتربية: مدخل إلى فلسفة التربية (Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education)، نيويورك: The Macmillan Company، 1916، الفصل الثاني عشر Thinking in Education، ص 152-170.

ومن هذا الباب يتصل التفكير النقدي أيضًا بالتعلم بالاستقصاء⁷ والتعلم القائم على حل المشكلات⁸؛ لأن كليهما يقوم على جعل المتعلم في مواجهة وضعية تستدعي منه البحث، وصياغة الفرضيات، وجمع المعطيات، وتحليل الأدلة، ثم الوصول إلى حكم أو حل راجح. وهذا قريب جدًا من منطق الترجيح في الفكر الأصولي؛ إذ لا يُطلب من العقل أن يقف عند أول خاطر، ولا أن يستسلم لأول جواب، بل أن ينظر في الاحتمالات، ويفاضل بينها، ويختار الأقرب إلى الصواب بحسب ما يظهر له من قرائن وأدلة.

كما أن التفكير النقدي يلتقي مع التربية النقدية⁹ عند باولو فريري Paulo Freire، الذي انتقد ما سماه «التعليم البنكي»، حيث يُعامل المتعلم كخزان تُودع فيه المعلومات، لا كذات قادرة على السؤال والمشاركة وإنتاج المعنى. فالتربية، في هذا التصور، ينبغي أن تكون تحريرًا للعقل من السلبية والخضوع، لا تدريبًا على الطاعة الفكرية. ولذلك فإن تنمية التفكير النقدي لا تعني فقط تحسين مهارة ذهنية، بل تعني أيضًا بناء شخصية قادرة على الوعي، والحوار، والمساءلة، واتخاذ الموقف.

أما التعلم بالاكشاف، كما نجده عند برونر Jerome Bruner، فيضيف بعدًا مهمًا لهذا التصور، إذ يؤكد أن المعرفة تكون أرسخ وأعمق حين يكتشفها المتعلم بنفسه، أو يشارك في الوصول إليها، بدل أن تُقدم له جاهزة. فالمتعلم الذي يُدرَّب على الاكتشاف يكتسب القدرة على البحث، والمقارنة، وتنظيم المعطيات، وربط النتائج بأسبابها، وهذه كلها مهارات لا ينفصل بعضها عن جوهر التفكير النقدي.

ومن هنا يتضح أن التفكير النقدي في التربية المعاصرة ليس مفهومًا معزولًا، بل هو ملتقى عدة اتجاهات تربوية كبرى: فهو بنائي من جهة اعتماده على بناء المتعلم لمعرفته، واجتماعي من جهة اعتماده على الحوار والتفاعل، وبرغماتي من جهة ارتباطه بالمشكلة والخبرة، واستقصائي من جهة اعتماده على الفرضيات والأدلة، ونقدي من جهة رفضه للتلقين والخضوع المعرفي.

⁷ جون ديوي، كيف نفكر (How We Think)، الطبعة المنقحة، بوسطن D. C. Heath and Company، 1933، الفصل السادس، ص 106-128.

⁸ جيروم برونر، عملية التربية (The Process of Education)، كامبردج، ماساتشوستس Harvard University Press، 1960، ص 52-73.

⁹ باولو فريري، تربية المقهورين (Pedagogy of the Oppressed)، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1980، ص 71-86.

غير أن اللافت في هذا السياق أن كثيراً من هذه المعاني، وإن صيغت حديثاً بلغة النظريات التربوية المعاصرة، ليست غريبة عن الروح المنهجية التي عرفها علم أصول الفقه؛ إذ إن العقل الأصولي لم يكن عقلاً حافظاً للنصوص فحسب، بل كان عقلاً ناظراً في الأدلة، محصاً للمآخذ، موازناً بين الاحتمالات، مرجحاً بين الأقوال، معتبراً للمآلات والمقاصد. ومن ثم فإن التفكير النقدي، في حقيقته العميقة، يلتقي مع المنهج الأصولي في تربية العقل على السؤال، والنظر، والتعليل، والترجيح.

وهنا تظهر القيمة التربوية لمفهوم الظن؛ فالظن في التصور الأصولي ليس استسلاماً للشك، ولا خروجاً عن منطق الدليل، وإنما هو عمل عقلي منضبط يقوم على إدراك الطرف الراجح مع احتمال النقيض. وهذا المعنى قريب من جوهر التفكير النقدي؛ لأن العقل الناقد لا يدّعي امتلاك الحقيقة المطلقة في كل مسألة، ولا يساوي بين الآراء دون تمييز، بل ينظر في قوة الأدلة، ويرجح ما يظهر له أنه أقرب إلى الصواب.

وبذلك يمكن القول إن تنمية التفكير النقدي داخل المدرسة لا تعني فقط استيراد مفاهيم حديثة من النظريات التربوية المعاصرة، بل يمكن أن تجد لها سنداً عميقاً في التراث الأصولي الإسلامي، خاصة في مفهوم الظن وما يرتبط به من آليات الترجيح، والتعليل، وتحقيق المناط، واعتبار المآل. فكما أن التربية الحديثة تريد متعلماً يفكر ولا يردد، فإن المنهج الأصولي يريد عقلاً يجتهد ولا يتبع بلا نظر.

ومن ثم فإن مكانة التفكير النقدي في التربية المعاصرة لا ترجع فقط إلى كونه مهارة نافعة في التعلم، بل إلى كونه ضرورة إنسانية وتربوية؛ لأن المتعلم اليوم يعيش في عالم متختم بالمعلومات، متضارب الخطابات، سريع التأثير في العقول. وإذا لم يمتلك القدرة على الفحص والتمييز والترجيح، أصبح فريسة سهلة للتقليد، والانفعال، والتلقي السلبي. أما إذا تربى على السؤال والتحليل والحوار، فإنه يصبح أقدر على بناء معرفة واعية، وموقف متزن، وشخصية مستقلة.

ومن هنا فإن التربية التي تجعل التفكير النقدي في قلب ممارستها لا تكتفي بتعليم المتعلم ماذا يعرف، بل تعلمه كيف يعرف، ولا تكتفي بأن تقدم له الجواب، بل تدربه على الطريق الموصل إليه. وذلك هو المعنى العميق الذي يلتقي فيه الفكر التربوي المعاصر مع الروح الأصولية الإسلامية: بناء عقل لا يحفظ فقط، بل يفهم، ولا يسلم فقط، بل ينظر، ولا يرفض أو يقبل إلا بعد تحليل وترجيح واستدلال.

ثانياً: توظيف مهارات الترجيح في بناء الممارسة التربوية المعاصرة

وقد انتهت التربية المعاصرة، على اختلاف مدارسها، إلى أن¹⁰ المتعلم لا يصبح مفكراً بمجرد امتلاكه للمعلومات، وإنما حين يشارك في إنتاجها، ويحللها، ويناقشها، ويعيد بناءها في ضوء خبرته. ومن اللافت للنظر أن كثيراً من

¹⁰ جيروم برونر، عملية التربية (The Process of Education)، كامبردج، ماساتشوستس Harvard University : Press، 1960، ص 11-32.

المبادئ التي تدعو إليها النظريات التربوية الحديثة تجد نظيراً منهجياً راسخاً في علم أصول الفقه؛ إذ إن العقل الأصولي لم يكن عقلاً حافظاً للأحكام، وإنما كان عقلاً مجتهداً، يوازن بين الأدلة، ويفحص الاحتمالات، ويرجح بين الأقوال، ويعتبر المآلات قبل إصدار الحكم. ومن هنا يغدو مفهوم الظن، بما يحمله من آليات عقلية، جسراً معرفياً يمكن أن يصل بين التراث الأصولي والممارسة التربوية المعاصرة.

أ- التعلم القائم على حل المشكلات في ضوء النظرية البراغماتية

ترى النظرية البراغماتية، كما صاغها جون ديوي¹¹، أن التفكير لا يبدأ بحفظ الحقائق، وإنما يبدأ عندما يواجه الإنسان مشكلة تستدعي البحث عن حل. فالمشكلة هي التي توقظ العقل، وتدفعه إلى الملاحظة، وصياغة الفرضيات، واختبارها، ثم الوصول إلى النتيجة بعد مسار من التفكير والتجريب. ولذلك دعا ديوي إلى أن تتحول المدرسة إلى فضاء للتفكير وحل المشكلات، لا إلى مؤسسة لتلقين الأجوبة الجاهزة.

وهذا التصور يلتقي بوضوح مع المنهج الأصولي في الاجتهاد؛ إذ إن المجتهد لا يبدأ بالحكم، وإنما يبدأ بالنازلة، ثم يجمع الأدلة، ويفحص وجوه الاستدلال، ويراعي المقاصد والمآلات، حتى يصل إلى الظن الغالب الذي يمثل أقصى ما يبلغه النظر البشري في كثير من الوقائع. فالعقل في الحالتين لا يتحرك من الجواب إلى السؤال، وإنما من السؤال إلى الجواب، ولا يعتمد على الحفظ المجرد، وإنما على البحث والترجيح.

ومن ثم يمكن أن تتحول هذه الرؤية إلى ممارسة صفية، بأن تُبنى الدروس على وضعيات مشكلة تستثير التفكير، وتدفع المتعلم إلى اقتراح الحلول، ومناقشة البدائل، وتبرير اختياراته قبل الوصول إلى النتيجة النهائية. وبهذا يتحول التعلم إلى ممارسة عقلية شبيهة بالاجتهاد، ويتدرب المتعلم تدريجياً على التفكير النقدي الذي يقوم على النظر لا على التلقي.

ب- الترجيح وبناء المعرفة في ضوء النظرية البنائية

¹¹ جون ديوي، كيف نفكر (How We Think)، الطبعة المنقحة، بوسطن D. C. Heath and Company، 1933، الفصل السادس The Analysis of Reflective Thinking، ص 106-122.

تؤكد النظرية البنائية، كما بلورها جان بياجيه¹²، أن المعرفة لا تنتقل إلى المتعلم انتقالاً آلياً، وإنما يبنها بنفسه من خلال تفاعله مع الخبرات والمواقف التعليمية. فالمتعلم ليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات، وإنما ذات فاعلة تعيد تنظيم المعرفة، وتربط الجديد بما سبق أن اكتسبته، حتى يتكون لديه فهم أكثر عمقاً واتزاناً.

وهذا المعنى¹³ قريب من المنهج الأصولي في بناء الحكم الشرعي؛ فالمتعلم لا يتلقى الحكم جاهزاً، وإنما يبنه من خلال النظر في النصوص، وتحليل الأدلة، وتحقيق المناط، والترجيح بين الاحتمالات. فالغاية ليست حفظ الأحكام، وإنما امتلاك القدرة على الوصول إليها وفق منهج علمي منضبط.

ومن هنا فإن بناء المعرفة في المدرسة ينبغي أن يسير في الاتجاه نفسه؛ فلا يكتفي المدرس بتقديم النتائج النهائية، بل يهيئ للمتعلمين مواقف تمكنهم من اكتشافها بأنفسهم، ومناقشة أسبابها، وتعليلها، حتى يصبح التعلم عملية بناء معرفي، لا مجرد استظهار للمعلومات. وبهذا تترسخ لدى المتعلم مهارة الترجيح، ويصبح أكثر قدرة على إصدار الأحكام المبنية على الحجة والدليل.

ج- الحوار والاجتهاد في ضوء البنائية الاجتماعية

تذهب البنائية الاجتماعية، التي ارتبطت بأعمال ليف فيغوتسكي، إلى أن المعرفة¹⁴ لا تتكون في عزلة، وإنما تُبنى من خلال التفاعل الاجتماعي، والحوار، وتبادل الأفكار. فالمتعلم الحقيقي لا يتحقق بمجرد استماع المتعلم إلى المعلم، بل يتحقق عندما يناقش، ويسأل، ويقارن، ويدافع عن رأيه، ويعيد النظر فيه في ضوء ما يسمعه من الآخرين.

وهذا التصور يجد له أصلاً واضحاً في التراث الأصولي¹⁵؛ إذ كانت المناظرات الأصولية والفقهية، ومجالس العلم، واختلاف المجتهدين، مدارس حقيقية لتكوين العقل الاجتهادي. فلم يكن الاختلاف فيها علامة اضطراب، وإنما وسيلة لإثراء النظر، وتوسيع مدارك العقل، والاقتراب من الصواب من خلال الحوار والاستدلال.

¹² جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء (La psychologie de l'intelligence)، ترجمة: محمد علي الهاشمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1985، ص 15-38.

¹³ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، ط1، 1417هـ/1997م، ج4، ص 293-318.

¹⁴ ليف س. فيغوتسكي، العقل في المجتمع: تطور العمليات النفسية العليا (Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes)، تحرير Michael Cole: وآخرون، كامبردج: Harvard University Press، 1978، ص 79-91.

¹⁵ إمام الحرمين الجويني، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، دار الوفاء، المنصورة، ط4، 1418هـ، ج2، ص 1320-1368.

ومن ثم فإن المدرسة تستطيع أن تستثمر هذه الرؤية بفتح المجال أمام المناقشات العلمية المنظمة، والعمل التعاوني، والمناظرات التربوية، التي يتدرب فيها المتعلم على احترام الرأي المخالف، والتمييز بين الحجة والانفعال، وبين قوة الدليل وقوة الصوت. وهكذا يصبح الحوار أداة لبناء المعرفة، لا مجرد وسيلة لتبادل الكلام.

د- التعليل ونقد التلقين في ضوء التربية النقدية

يرى باولو فريري¹⁶ أن أخطر ما يواجه التربية هو ما سماه "التعليم البنكي"، حيث يُعامل المتعلم بوصفه وعاءً تُودع فيه المعلومات دون أن يكون له دور في إنتاجها أو مناقشتها. ولذلك دعا إلى تربية تجعل المتعلم شريكاً في بناء المعرفة، وقادراً على مساءلة الأفكار، وتحليلها، ونقدها.

وهذا المبدأ يلتقي مع المنهج الأصولي الذي جعل التعليل والاستدلال أساساً للاجتهاد؛ فالأصوليون لم يكتفوا بذكر الأحكام، وإنما بحثوا في عللها، ومقاصدها، ومناطاتها¹⁷، حتى أصبحت عملية التعليل جزءاً من بناء العقل العلمي نفسه. ولذلك امتلأت كتب الأصول بمباحث العلل، وتحقيق المناط، وتنقيحه، وتخريجه، وهي في حقيقتها تدريبات عقلية عميقة على التفكير المنهجي.

ومن هنا ينبغي أن تنتقل المدرسة من ثقافة السؤال عن النتيجة إلى ثقافة السؤال عن سببها؛ فلا يكون المطلوب من المتعلم أن يجيب فقط، بل أن يبرر إجابته، ويبين الأدلة التي استند إليها، ويشرح مسار تفكيره. فالقيمة التربوية لا تكمن في صحة الجواب وحدها، وإنما في سلامة الطريق المؤدي إليه.

وهكذا يتبين أن مهارات الترجيح التي طورها علم أصول الفقه ليست بعيدة عن التوجهات الكبرى للتربية الحديثة، بل تتقاطع معها في كثير من المبادئ الأساسية. فالتعلم القائم على حل المشكلات، وبناء المعرفة، والحوار، والتعليل، ليست سوى صور تربوية معاصرة لعمليات عقلية مارسها الاجتهاد الأصولي منذ قرون، وإن اختلفت المصطلحات والسياقات. ومن ثم فإن توظيف مفهوم الظن داخل الممارسة الصفية لا يعني نقل القواعد الأصولية إلى المدرسة نقلاً حرفياً، وإنما استثمار روحها المنهجية في بناء عقل متعلم قادر على السؤال، والتحليل، والترجيح، واتخاذ المواقف على أساس الدليل، وهو ما يمثل جوهر التفكير النقدي الذي تنشده التربية المعاصرة.

¹⁶ باولو فريري، تربية المقهورين، ترجمة: جورج طرايشي، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، 1980، ص71-86.

¹⁷ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، ط1، 1417هـ/1997م، ج5، ص177-233.

ثالثاً: العوائق التربوية أمام بناء العقل النقدي

إذا كان بناء العقل القادر على النظر والترجيح يمثل إحدى الغايات الكبرى التي تتجه إليها التربية المعاصرة، فإن الواقع التعليمي في كثير من البيئات ما يزال يكشف عن فجوة واضحة بين المبادئ النظرية والممارسة الصفية. فوثائق الإصلاح التربوي، والمناهج الحديثة، والخطابات البيداغوجية، تكاد تجمع على أهمية تنمية التفكير النقدي، غير أن المتعلم في كثير من الأحيان لا يزال يجد نفسه داخل منظومة تجعل الحفظ مقدماً على الفهم¹⁸، واسترجاع المعرفة أسبق من إنتاجها، والامتثال للإجابة النموذجية أهم من البحث عن الحجة. ومن هنا فإن الإشكال لا يكمن في غياب الوعي بقيمة التفكير النقدي، وإنما في وجود عوائق تربوية تحول دون تحوله إلى ممارسة يومية داخل المدرسة.

أ- هيمنة ثقافة التلقين وإضعاف البناء الذاتي للمعرفة

تؤكد النظرية البنائية¹⁹ أن التعلم الحقيقي لا يتحقق إلا إذا شارك المتعلم في بناء معرفته بنفسه، غير أن كثيراً من الممارسات الصفية لا تزال تقوم على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بصورة أحادية، حتى أصبح النجاح الدراسي يقاس بقدرة المتعلم على استرجاع ما سمعه أكثر من قدرته على فهمه وتحليله.

وفي ظل هذه الثقافة يفقد المتعلم تدريجياً ثقته في قدرته على التفكير، ويصبح انتظار الجواب الجاهز عادة ذهنية ترافقه في مختلف مواقف التعليم. ويؤدي ذلك إلى تكوين عقل يعتمد على السلطة المعرفية أكثر من اعتماده على قوة الدليل، وهو ما يتعارض مع جوهر التفكير النقدي.

وهذا ما تجاوزه المنهج الأصولي²⁰ منذ نشأته؛ إذ لم يكن الاجتهاد قائماً على مجرد حفظ النصوص، وإنما على فهمها، وتحليلها، وربطها بالواقع، والنظر في عللها ومقاصدها. ولذلك لم يكن الحفظ غاية في ذاته، وإنما وسيلة تسبق مرحلة أرقى هي مرحلة الفهم والاستنباط.

ب- غياب ثقافة الحوار وسيادة السلطة المعرفية

ترى البنائية الاجتماعية²¹ أن الحوار يمثل البيئة الطبيعية التي تنمو فيها المعرفة، لأن الإنسان يكتشف حدود فهمه حين يناقش غيره، ويبعد بناء تصوراته من خلال التفاعل مع الآراء المختلفة. غير أن بعض البيئات التعليمية ما تزال

¹⁸ باولو فريري، تربية المقهورين، ص 71-86.

¹⁹ جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة: محمد علي الهاشمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1985، ص 15-38.

²⁰ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج 4، ص 244-272.

²¹ ليف س. فيغوتسكي، العقل في المجتمع (Mind in Society)، Harvard University Press، 1978، ص 79-91.

تجعل المعلم المصدر الوحيد للحقيقة، في حين يقتصر دور المتعلم على الاستماع والتنفيذ، فتضيق مساحة السؤال، ويصبح الاختلاف مدعاة للتردد والخوف بدل أن يكون مدخلاً للتعلم.

وتؤدي هذه الممارسات إلى إضعاف مهارات المناقشة والتعليل والدفاع عن الرأي بالحجة، وهي المهارات التي تشكل الأساس الحقيقي للتفكير النقدي.

أما في التراث الأصولي²²، فقد كان الاختلاف العلمي جزءاً من صناعة المعرفة، وكانت المناظرات الفقهية ومجالس العلماء مجالاً لتكوين العقل الاجتهادي، حيث يتعلم الطالب عرض رأيه، ومناقشة أدلة غيره، والرجوع عن اجتهاده إذا ظهر له وجه أقوى في الاستدلال. ولذلك لم يكن الحوار عند الأصوليين ترفاً علمياً، بل وسيلة من وسائل الوصول إلى الراجح.

ج- هيمنة ثقافة الجواب الواحد وإلغاء تعدد الاحتمالات

من أخطر العوائق التي تواجه بناء العقل النقدي ترسيخ فكرة أن لكل سؤال جواباً واحداً لا يحتمل المناقشة، وأن وظيفة المتعلم هي الوصول إلى هذه الإجابة النموذجية كما صيغت في الكتاب أو كما ينتظرها المدرس. ومع تكرار هذا النمط من التعلم، يعتاد المتعلم البحث عن الحل الجاهز، ويضعف استعداداه لتحليل البدائل أو مناقشة الاحتمالات المختلفة.

غير أن التربية الحديثة²³، خاصة في التعلم القائم على حل المشكلات، تؤكد أن كثيراً من القضايا الواقعية تحتمل أكثر من معالجة، وأن قيمة التعلم لا تكمن في الجواب وحده، بل في المسار العقلي الذي قاد إليه.

وهذا المعنى²⁴ حاضر بقوة في الفكر الأصولي؛ فالاجتهاد مبني على الترجيح بين احتمالات متعددة، والمجتهد لا يطلب اليقين المطلق في كل نازلة، وإنما يبذل وسعه للوصول إلى الظن الغالب. ولذلك كان الاختلاف بين المجتهدين نتيجة طبيعية لتعدد مسالك النظر، لا دليلاً على اضطراب المنهج. ومن هنا فإن تعويد المتعلم على دراسة البدائل، وتحليل وجوه القوة والضعف فيها، يمثل امتداداً تربوياً لمنهج الترجيح الذي قام عليه علم أصول الفقه.

²² إمام الحرمين الجويني، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، دار الوفاء، المنصورة، ط4، 1418هـ، ج2، ص1320-1368.

²³ جون ديوي، كيف نفكر (How We Think)، Boston: D. C. Heath, 1933، ص106-122.

²⁴ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج5، ص95-133.

د- الخوف من الخطأ وإضعاف روح المبادرة

تشير الدراسات التربوية²⁵ الحديثة إلى أن البيئة الصفية الآمنة تعد شرطاً أساسياً لتنمية التفكير، وهو ما أكدته ماريا مونتييسوري حين جعلت الخطأ جزءاً طبيعياً من عملية التعلم، لا سبباً للعقاب أو السخرية. فالطفل الذي يشعر بالأمان يجرؤ على التجريب، ويقترح الفرضيات، ويعيد النظر في أفكاره دون خوف.

إلا أن كثيراً من الممارسات التعليمية ما تزال تنظر إلى الخطأ بوصفه دليلاً على الفشل، فينشأ المتعلم متردداً، يفضل الصمت على المجازفة الفكرية، ويبحث عن السلامة أكثر مما يبحث عن الحقيقة.

وفي المقابل، نجد أن المنهج الأصولي²⁶ بنى الاجتهاد على الاعتراف بإمكان الخطأ، ولذلك قرر العلماء أن المجتهد إذا بذل وسعه ثم أخطأ فله أجر، وإذا أصاب فله أجران. ولم يكن المقصود من هذه القاعدة بيان الحكم الشرعي فحسب، بل ترسيخ قيمة معرفية عظيمة، مفادها أن الخطأ الناتج عن الاجتهاد ليس عيباً، وإنما مرحلة في طريق الوصول إلى الصواب. وهذه الثقافة لو انتقلت إلى المدرسة لأصبحت بيئة التعلم أكثر تشجيعاً على المبادرة والبحث والاكتشاف.

هـ- هيمنة التقويم القائم على الحفظ

ومن العوائق التي تحد من تنمية التفكير النقدي اعتماد أنماط من التقويم تركز على استرجاع المعلومات أكثر من قياس عمليات التفكير. فإذا كان الامتحان يكافئ الحفظ السريع، فمن الطبيعي أن ينصرف جهد المتعلم إلى حفظ الأجوبة المتوقعة، لا إلى بناء الفهم العميق.

ولهذا تؤكد الأدبيات التربوية²⁷ الحديثة أن التقويم ينبغي أن يقيس مهارات التحليل، والتفسير، والتعليل، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، لأنها تمثل المؤشرات الحقيقية لنمو التفكير.

وهذا ينسجم مع المنهج الأصولي²⁸ الذي لم يكن يقيم المجتهد بكمية ما يحفظ من النصوص، وإنما بقدرته على حسن توظيفها، وتحقيق المناط، والموازنة بين الأدلة، وربط الجزئيات بالكليات، وهي كلها عمليات عقلية عليا تتجاوز مجرد الحفظ والاستظهار.

²⁵ ماريا مونتييسوري، العقل المستوعب (The Absorbent Mind)، New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967، ص 243-266.

²⁶ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج 4، ص 259-272.

²⁷ Grant Wiggins, Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance, San Francisco: Jossey-Bass, 1998, pp. 7-31.

ومن خلال هذه العوائق يتبين أن أزمة التفكير النقدي ليست أزمة مناهج أو مقررات فحسب، بل هي أزمة ثقافة تربوية كاملة ما تزال، في بعض مظاهرها، تميل إلى إنتاج المتعلم المطيع أكثر من إنتاج المتعلم المفكر. ولذلك فإن تجاوز هذه العوائق لا يتحقق بمجرد إضافة دروس جديدة عن التفكير النقدي، وإنما بإعادة بناء الممارسة التعليمية نفسها على أسس تجعل السؤال قيمة، والحوار منهجاً، والخطأ فرصة للتعليم، والترجيح وسيلة لبناء المعرفة. وحينئذ فقط يصبح التفكير النقدي ممارسة يومية، ويتحول مفهوم الظن من مبحث أصولي إلى أداة تربوية تسهم في تكوين عقل متزن، قادر على الفهم والاجتهاد والتعامل الواعي مع تعقيد الواقع.

رابعاً: نحو ممارسة تربوية تُحيي العقل الناقد

إذا كانت التربية في جوهرها صناعةً للإنسان، فإن غايتها لا تتحقق بكثرة المعلومات التي يخزنها المتعلم، وإنما بقدرته على حسن استعمالها، وربطها بالواقع، والنظر فيها بعقل متأمل قادر على الترجيح والتمييز. ومن هنا فإن بناء العقل الناقد لا ينبغي أن يظل شعاراً ترفعه الوثائق التربوية أو هدفاً عاماً تتضمنه المناهج الدراسية، بل يجب أن يتحول إلى ممارسة يومية داخل الفصل الدراسي، تنعكس في طريقة طرح الأسئلة، وإدارة الحوار، وتقييم التعلّمات، وبناء الأنشطة الصفية.

وقد كشفت النظريات التربوية الحديثة، على اختلاف منطلقاتها، أن المتعلم لا يصبح مفكراً إلا إذا شارك في بناء المعرفة، وخاض تجربة البحث، وواجه المشكلات، وتحمل مسؤولية الدفاع عن آرائه بالحجة والدليل. كما أظهر التحليل الأصولي أن العقل الاجتهادي الذي تشكل في ظل مفهوم الظن لم يكن يعتمد على التلقين، وإنما على النظر، والتعليل، والموازنة بين الأدلة، وتحقيق المناط، واعتبار المآلات. وهذا التقاطع يتيح إمكان بناء نموذج تربوي يجمع بين أصالة المنهج الأصولي وفاعلية النظريات التربوية المعاصرة.

أ- ترسيخ ثقافة السؤال²⁹ قبل تلقين الجواب

إن أول خطوة في بناء العقل الناقد تتمثل في إعادة الاعتبار للسؤال داخل الممارسة الصفية. فالسؤال ليس وسيلة لاختبار الذاكرة فحسب، وإنما أداة لإيقاظ التفكير، وتحريك الفضول المعرفي، وفتح المجال أمام المتعلم للبحث عن

²⁸ إمام الحرمين الجويني، البرهان في أصول الفقه، ج2، ص1180-1215

²⁹ جون ديوي، كيف نفكر، ص106-122.

العلاقات والأسباب والنتائج. ولذلك فإن السؤال الجيد لا يطلب من المتعلم أن يسترجع ما حفظه، وإنما يدعو إلى أن يفسر، ويحلل، ويوازن، ويعلل.

وهذا ما تؤكد عليه البراغماتية عند جون ديوي، التي تجعل المشكلة منطلقاً للتعلم، كما ينسجم مع المنهج الأصولي الذي يبدأ بالنظر في الواقعة قبل إصدار الحكم عليها، ويجعل السؤال مقدماً للاجتهاد لا نتيجة له.

ب- بناء المعرفة من خلال الحوار والتفاعل

إن المعرفة التي تُفرض على المتعلم من الخارج قد تُحفظ زمنياً، لكنها قلما تتحول إلى ملكة عقلية راسخة. أما المعرفة التي يشارك في بنائها من خلال الحوار³⁰ والمناقشة، فإنها تصبح جزءاً من بنيته الفكرية. ولذلك ينبغي أن يتحول الفصل الدراسي إلى مجتمع تعلم يقوم على تبادل الآراء، واحترام الاختلاف، والبحث الجماعي عن الحلول.

وهذا ما تؤكد عليه البنائية الاجتماعية، التي تجعل التفاعل أساساً لبناء المعرفة، كما يجد أصله في المناظرات العلمية التي عرفها التراث الأصولي، حيث كان اختلاف العلماء وسيلة لإثراء الفهم، لا سبباً للفرقة أو التعصب.

ج- تدريب المتعلم على الترجيح³¹ والتعليل

لا يكتمل التفكير النقدي بمجرد تعدد الآراء، وإنما يكتمل حين يتعلم المتعلم كيف يختار بينها على أساس الدليل. ولذلك ينبغي أن تتضمن الأنشطة الصفية مواقف تستدعي المفاضلة بين البدائل، وتحليل الحجج، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، ثم تعليل الاختيار تعليلًا علميًا.

وهنا تتجلى القيمة التربوية لمفهوم الظن؛ إذ إن الظن الغالب لا يتحقق إلا بعد النظر في الأدلة، والموازنة بينها، وترجيح أقواها. وبذلك يتحول الترجيح من قاعدة أصولية إلى مهارة تربوية تنمي لدى المتعلم القدرة على اتخاذ القرار المبني على التفكير لا على الانطباع.

د- استثمار الخطأ³² بوصفه فرصة للتعلم

إن البيئة التعليمية التي تعاقب الخطأ تقتل روح المبادرة، أما البيئة التي تحلل الخطأ وتناقشه فإنها تبني عقلاً أكثر جرأة وثقة. ولهذا ينبغي أن يُنظر إلى الخطأ بوصفه مرحلة طبيعية في بناء المعرفة، لا دليلاً على الفشل.

³⁰ ليف س. فيغوتسكي، العقل في المجتمع، ص 79-91.

³¹ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج 4، ص 244-272.

³² ماريا مونتيسوري، العقل المستوعب، ص 243-266.

ويتفق هذا مع ما تؤكد عليه التربية الحديثة، كما ينسجم مع المنهج الأصولي الذي اعترف بإمكان الخطأ في الاجتهاد، وعدّه جزءًا من طبيعة الإدراك الإنساني، ما دام المجتهد قد بذل وسعه في البحث والاستدلال. فالقيمة ليست في العصمة من الخطأ، وإنما في سلامة المنهج الذي يقود إلى تصحيحه.

هـ- اعتماد تقويم يقيس عمليات التفكير

لن تؤتي هذه الممارسات ثمارها إذا ظل التقويم محصورًا في قياس الحفظ والاستظهار. فالتقويم الحقيقي³³ هو الذي يكشف قدرة المتعلم على تحليل المعطيات، وربط الأسباب بالنتائج، وتعليل اختياراته، والدفاع عن آرائه بالحجة.

ولهذا ينبغي أن تتنوع أدوات التقويم لتشمل الوضعيات المشكّلة، ودراسة الحالات، والمناظرات الصفية، والمشروعات، والأسئلة المفتوحة التي تتطلب بناء الإجابة لا استرجاعها. فهذه الأدوات تقيس العمليات العقلية التي يقوم عليها التفكير النقدي، وتنسجم مع المقاربة بالكفايات التي تعتمدها المدرسة المغربية، كما تتوافق مع المنهج الأصولي الذي يقيس جودة الاجتهاد بسلامة الاستدلال لا بكثرة المحفوظ.

و- نحو نموذج تربوي تكاملي

وانطلاقًا مما سبق، يمكن اقتراح نموذج تربوي يقوم على خمسة مرتكزات متكاملة: إثارة السؤال، وبناء المعرفة بالحوار، والتدريب على الترجيح، واعتماد التعليل، واعتبار الخطأ فرصة للتعلم. وهذه المرتكزات لا تمثل مجرد إجراءات بيداغوجية منفصلة، بل تشكل منظومة متكاملة تسعى إلى تكوين متعلم يمتلك الجرأة على التفكير، والقدرة على الاستدلال، والوعي بتعدد الاحتمالات، والاستعداد لمراجعة آرائه في ضوء الدليل.

ومن هنا لا يعود مفهوم الظن مجرد مصطلح أصولي مرتبط باستنباط الأحكام الشرعية، بل يصبح إطارًا منهجيًا لتكوين العقل، وفلسفة تربوية تقوم على أن الحقيقة لا تُنال بالتلقين، وإنما بالبحث، والحوار، والموازنة، والاجتهاد. وإذا نجحت المدرسة في غرس هذه القيم، فإنها لا تخرج متعلمًا يحسن الإجابة عن الأسئلة فحسب، بل تخرج إنسانًا قادرًا على طرح الأسئلة الصحيحة، وتحليل الواقع، واتخاذ المواقف بوعي ومسؤولية، وهو المقصد الأسمى الذي تلتقي عنده مقاصد التربية الحديثة مع المقاصد المنهجية لعلم أصول الفقه.

خاتمة البحث

Grant Wiggins, Educative Assessment, pp. 7–31.³³

خلصت هذه الدراسة إلى أن مفهوم الظن في التصور الأصولي الإسلامي يتجاوز كونه مرتبة معرفية أو أداة اجتهادية لاستنباط الأحكام الشرعية، ليغدو منهجاً متكاملًا في بناء العقل، يقوم على النظر، والاستدلال، والترجيح، والموازنة بين الأدلة، ومراعاة المقاصد والمآلات. وقد أظهر التحليل أن الأصوليين لم ينظروا إلى الظن بوصفه نقيضاً لليقين أو مرادفًا للوهم، وإنما عدّوه تعبيراً عن طبيعة الإدراك البشري المحدود، ووسيلةً مشروعةً للاقتراب من الحق بحسب ما يتيح الدليل وتسمح به الطاقة الإنسانية.

كما بينت الدراسة أن المهارات العقلية التي يقوم عليها الظن، من تحليل المعطيات، وفحص الأدلة، والموازنة بين الاحتمالات، والتعليل، والترجيح، تمثل في جوهرها الأسس نفسها التي تقوم عليها التربية المعاصرة في بناء التفكير النقدي. ومن ثم فإن العلاقة بين المنهج الأصولي والنظريات التربوية الحديثة ليست علاقة تشابه عارض، وإنما هي علاقة تقاطع منهجي في عدد من المبادئ الكبرى التي تؤطر بناء المعرفة وتكوين العقل.

وقد كشفت المقارنة بين الفكر الأصولي وكل من النظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية، والبراغماتية، والتربية النقدية، أن هذه الاتجاهات - على اختلاف مرجعياتها - تلتقي في الإيمان بدور المتعلم في بناء المعرفة، وبأهمية الحوار، وحل المشكلات، والتعليل، والاستدلال، ونقد المسلمات، مع بقاء خصوصية كل منظومة في منطلقاتها وأهدافها. وهذا ما يؤكد أن التراث الأصولي الإسلامي لا يقف في مواجهة الفكر التربوي الحديث، بل يمتلك من الإمكانيات المنهجية ما يسمح بإقامة حوار علمي مثمر معه، والإفادة من منجزاته دون فقدان أصالته.

وانطلاقاً من ذلك، اقترحت الدراسة تصوراً تربوياً تكاملياً يجعل من مفهوم الظن إطاراً منهجياً لبناء العقل الناقد، يقوم على إثارة السؤال، وبناء المعرفة بالحوار، والتدريب على الترجيح والتعليل، واستثمار الخطأ في التعلم، واعتماد تقويم يقيس عمليات التفكير لا مجرد استرجاع المعلومات. وبهذا يتحول الظن من مفهوم أصولي مرتبط بالاجتهاد الفقهي إلى أداة تربوية تسهم في تكوين متعلم قادر على التحليل، والمناقشة، واتخاذ القرار في ضوء الحجة والدليل.

ويمكن إجمال أهم نتائج هذه الدراسة فيما يأتي:

- أن الظن في الفكر الأصولي يمثل منهجاً معرفياً يقوم على غلبة الإدراك المنضبط، لا على الشك أو الوهم.
- أن حجية الظن تعكس واقعية الشريعة ومراعاتها لطبيعة الإدراك الإنساني وحدوده.
- أن العقل الاجتهادي الذي بناه علم أصول الفقه يقوم على مهارات عقلية عليا، في مقدمتها التحليل، والتعليل، والترجيح، واعتبار المآلات.

- أن هناك تقاطعًا منهجيًا واضحًا بين هذه المهارات وبين المبادئ التي تقوم عليها النظريات التربوية الحديثة، ولا سيما البنائية، والبنائية الاجتماعية، والبراغماتية، والتربية النقدية.
- أن توظيف مفهوم الظن في المجال التربوي يمكن أن يساهم في الانتقال من ثقافة التلقين إلى ثقافة التفكير، ومن استهلاك المعرفة إلى بنائها ونقدها.
- أن المنهج الأصولي يمتلك رصيدًا معرفيًا يمكن الاستفادة منه في تطوير الممارسة التعليمية، وبناء نموذج تربوي يجمع بين الأصالة الإسلامية والمعاصرة التربوية.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بالعمل على إعادة قراءة التراث الأصولي والمقاصدي من منظور تربوي، وإدماج مهارات الاستدلال، والترجيح، والتعليل، وتحقيق المناط ضمن برامج تكوين المدرسين، مع تشجيع الدراسات التطبيقية التي تستثمر مفاهيم أصول الفقه في تطوير المناهج الدراسية، وتنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين، بما يساهم في تكوين شخصية علمية متوازنة، قادرة على التفاعل الواعي مع معطيات العصر، دون انفصال عن مرجعيتها الحضارية.

وفي الختام، فإن هذه الدراسة لا تدّعي استنفاد جوانب الموضوع، وإنما تسعى إلى فتح أفق بحثي جديد، ينظر إلى علم أصول الفقه لا بوصفه علمًا خاصًا باستنباط الأحكام فحسب، بل بوصفه علمًا لبناء العقل، وصناعة منهجية التفكير. ولعل إعادة اكتشاف هذه الوظيفة المعرفية والتربوية تمثل خطوة مهمة نحو تجديد الاستفادة من تراثنا العلمي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة، وإقامة جسور حوار حقيقي بين أصالة الفكر الإسلامي ومنجزات الفكر التربوي الحديث، بما يخدم بناء الإنسان القادر على أن يفكر بعمق، ويجتهد بوعي، ويتحمل مسؤولية أحكامه ومواقفه في ضوء الدليل والبرهان.

مراجع البحث

المراجع العربية:

- 1- الجويني، إمام الحرمين عبد الملك بن عبد الله. البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، دار الوفاء، المنصورة، ط4، 1418هـ .
- 2- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، ط1، 1417هـ/1997م .

- 3- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المستصفى من علم الأصول*، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ/1993م .
- 4- الزحيلي، محمد مصطفى. *القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة*، دار الفكر، دمشق، 2006م .
- 5- بياجي، جان. *سيكولوجية الذكاء*، ترجمة: محمد علي الهاشمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1985 .
- 6- فريري، باولو. *تربية المقهورين*، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1980 .

المراجع الأجنبية:

- 7- **Bruner, Jerome S.** *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- 8- **Dewey, John.** *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1916.
- 9- **Dewey, John.** *How We Think*. Revised Edition. Boston: D. C. Heath and Company, 1933.
- 10- **Freire, Paulo.** *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 1970.
- 11- **Montessori, Maria.** *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- 12- **Paul, Richard & Elder, Linda.** *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. 4th ed. London: Rowman & Littlefield, 2021.
- 13- **Vygotsky, Lev S.** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- 14- **Wiggins, Grant.** *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

مفهوم النقود والسيرورة التاريخية لظهور فكرتها، أنواعها وأصنافها

The Concept of Money and the Historical Evolution of Its Emergence : Types and Categories

د. أسامة اليحيائي، جامعة محمد الأول، وجدة/ المغرب.

الكلمات المفتاحية	الملخص
النقود، المقايضة، المسكوكات، النقود الإلزامية، النقود المصرفية،	يتناول هذا البحث موضوع النقود من حيث المفهوم والسيرورة التاريخية والتصنيف، حيث يردّ أصل فكرة النقود إلى تطور طبيعي مرّ به الإنسان منذ مرحلة الاكتفاء الذاتي والتبادل المباشر بالمقايضة، مروراً بالسلع النقدية والمسكوكات المعدنية، وصولاً إلى النقود الورقية والإلكترونية الحديثة. ويبين البحث أنّ الدافع الرئيسي وراء هذا التطور المستمر هو سعي الإنسان الدائم إلى تيسير عمليات التبادل وتجاوز صعوبات كل مرحلة سابقة، وأنّ النقود بكل أنواعها تشترط وجود سلطة سياسية تضمن تداولها. كما يصنّف البحث النقود إلى أصنافها الخمسة (المعدنية، النابتة، الإلزامية، المصرفية، الإلكترونية) موضحاً خصائص كل صنف ووظائفه، ويختتم بالإشارة إلى التحول الراهن نحو العملات المشفرة والنقود الإلكترونية الوطنية وأثره على دور البنوك المركزية.
Keywords	Abstract
This research examines the concept of money, its historical evolution, and its classification. It traces the origin of money back to a natural progression that humanity underwent, starting from the stage of self-sufficiency and direct barter, passing through commodity money and metallic coinage, and culminating in modern paper and electronic money. The study demonstrates that the primary driving force behind this continuous development is humanity's persistent quest to facilitate exchange processes and overcome the difficulties inherent in each preceding stage. It also establishes that all forms of money require a political authority to guarantee their circulation. Furthermore, the research classifies money into five categories (metallic, representative, fiat, bank, and electronic), elucidating the characteristics and functions of each. It concludes by highlighting the current shift toward cryptocurrencies and national electronic currencies, and its implications for the role of central banks	Money, Barter, Coinage, Fiat Money, Bank Money,

مقدمة

حضرت النقود في كل تفاصيل حياتنا اليومية، نقبضها وننفقها دون أن نسأل عن أصلها أو سيرتها. وكلما يقف المرء متسائلاً: كيف وصل هذا الورق أو هذه الأرقام الإلكترونية إلى ما هي عليه اليوم؟ إن تتبع سيرة النقود يكشف عن رحلة طويلة ومركبة، ارتقى فيها الإنسان من التبادل العيني المباشر إلى اختراع وسائط متعاقبة، كلما ضاقته مرحلة ابتكر ما بعدها. وظل هذا التطور مرتبطاً بتمدد الحياة الاجتماعية وتشابك مصالح الأفراد، فكلما تعقدت المعاملات تطورت أدواتها. غير أن المفارقة العجيبة أن بعض المجتمعات المعاصرة لا تزال تعتمد منطق التبادل المباشر دون وسيط نقدي، كأن الزمن توقف عندها، في حين أن أخرى تجاوزت النقود الورقية إلى ما هو أرقام وأكواد. يشكل هذا التباين الواسع بين أشكال التعامل النقدي عبر الزمن والمكان الأرضية التي يقوم عليها هذا البحث، إذ يسعى إلى تتبع المسار التطوري للنقود منذ بداياتها الأولى، وتصنيف أصنافها، وتأمل التحولات الراهنة التي تعيد تشكيل فكرتها.

مشكلة البحث:

شكل ظهور النقود منذ فجر التاريخ محطة مفصلية في مسار التطور الإنساني، إذ انتقل بها الإنسان من عهد الاكتفاء الذاتي والمقايضة المباشرة، إلى عهد المعاملات المعقدة القائمة على وسائط نقدية متطورة. غير أن هذه السيرورة التطورية لم تكن خطية ولا متجانسة، بل عرفت تباينات جذرية بين الشعوب والمجتمعات، فبينما نرى في عصرنا الحالي النقود مفهوماً مادياً قيمياً محكوماً بمؤسسات سيادية ومصرفية، نجد شعوباً أخرى في أدغال أفريقيا والبرازيل لا تزال تُنظم علاقاتها التبادلية وفق منطق لا مادي ولا قيمي، يقوم على مبادلة الحقوق والواجبات بأخرى بدون وسيط نقدي، من زعيم القبيلة إلى آخر أفرادها. هذا التباين يطرح تساؤلاً جوهرياً حول طبيعة النقود: هل هي ضرورة اقتصادية فرضتها تعقيدات التبادل، أم هي بناء اجتماعي تتشكل صورته بحسب السياق الحضاري لكل مجتمع؟

وإذا كان الانتقال من المقايضة إلى النقود المعدنية ثم الورقية فالإلكترونية يبدو وكأنه مسار حتمي نحو التيسير والمرونة، فإن السؤال يظل مطروحاً حول العوامل الفعلية التي دفعت الإنسان في كل مرحلة إلى تجاوز الشكل النقدي السابق وابتكار بديل عنه. كما أن التحول الراهن نحو العملات المشفرة والأنظمة النقدية اللامركزية يُنذر بمرحلة جديدة قد تُعيد تعريف العلاقة بين النقود والدولة، وتطرح إشكالاً غير مسبوق حول السيادة النقدية ودور البنوك المركزية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد المفهوم الاصطلاحي والاقتصادي للنقود وتبيان وظائفها الأساسية في التبادل والادّخار والائتمان.
2. تتبع السيرورة التاريخية لظهور فكرة النقود منذ مرحلة المقايضة والسلع النقدية حتى النقود الإلكترونية الحديثة.

3. تصنيف النقود إلى أنواعها وأصنافها المتعارف عليها اقتصادياً (المعدنية، النائية، الإلزامية، المصرفية، الإلكترونية) وبيان خصائص كل صنف.

4. إبراز العوامل التي دفعت الإنسان إلى تطوير أشكال النقد وابتكار وسائل تبادل أكثر مرونة وسهولة.

5. الوقوف على التحولات الراهنة في النظام النقدي العالمي، كالعملات المشفرة والعملات الإلكترونية الوطنية، وآثارها على دور البنوك المركزية.

الدراسات السابقة:

- ابن خلدون (ت. 808هـ): تناول في "المقدمة" النقود بوصفها شارةً من شارات الملك والسلطان، وأشار إلى أنّ الذهب والفضة قيمةٌ لكل متحوّل وذخيرةٌ له

- المقرئزي تقي الدين (ت. 845هـ): في كتابه "شذور العقود في ذكر النقود"، رصد الأشكال النقدية المتداولة في الإسلام وأنواع المسكوكات

- Favier, Jean (1971): "Finance et fiscalité au bas du Moyen Âge"

تناول النقود في سياقها الأوروبي وأثرها على الحركة الاقتصادية

- لسان الحق أحمد (1989): في "الإسلام ونظرية استثمار النقود"، عالج النقود من منظور اقتصادي إسلامي

- عطوي فوزي (1988): في "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، قارن بين النظم النقدية الإسلامية والوضعية

- الشريف محمد (1999): في "الغرب الإسلامي: كنوز دفيئة ودراسات"، تناول المعطيات الوصفية والكيفية للمسكوكات.

- الأفندي محمد أحمد: في "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، عالج أصناف النقود وأنواعها

- صبحي نادر وآخرون (1990): في "اقتصاديات النقود والبنوك"، درس النقود النائية والتمثيلية

- Bernstein, Alexander (1998): "Monetary Policy Implication of Digital Money" ،

تناول النقود الرقمية وأثرها على السياسة النقدية

خطة البحث:

قسّمنا هذا البحث إلى مبحثين رئيسيين:

المبحث الأول: مفهوم النقود والسيرورة التاريخية لظهور فكرتها

- المطلب الأول: مفهوم النقود
- المطلب الثاني: السيرورة التاريخية لظهور فكرة النقود (ويشتمل على فرعين)
- المبحث الثاني: أصناف النقود وتطورها
- المطلب الأول: النقود التقليدية (المعدنية، النائية، الإلزامية)
- المطلب الثاني: النقود الحديثة (المصرفية، الإلكترونية)

منهج البحث:

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج التاريخي الوصفي التحليلي. فقد استعنا بالمنهج التاريخي لتتبع السيرورة التطورية للنقود منذ نشأة فكرة المقايضة والسلع النقدية حتى النقود الإلكترونية الحديثة، مع توظيف المنهج الوصفي في عرض مفهوم النقود وأصنافها وخصائصها، والمنهج التحليلي في تحليل العوامل التي دفعت الإنسان إلى ابتكار أشكال نقدية جديدة في كل مرحلة تاريخية. وقد تمثلت إجراءات البحث في جمع المادة العلمية من المصادر الأولية والثانوية، العربية والأجنبية، وتناولها بالنقد والمقارنة.

المبحث الأول: مفهوم النقود والسيرورة التاريخية لظهور فكرتها

ويشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: مفهوم النقود.

المطلب الثاني: السيرورة التاريخية لظهور فكرة النقود.

المطلب الأول: مفهوم النقود:

أولاً: التعريف اللغوي

وردت مادة "نقد" في معاجم اللغة العربية بدلالات متعددة يلتقي أغلبها حول معنى التمييز والفصل. قال ابن منظور في "لسان العرب": "النقد: إعطاؤك الثمن في الحال، ونأقده مُناقدةً: نقد له الثمن، والاسم التَّقدُّ والتَّقدَّية". والتَّقدُّ أيضاً: ما يُخرج الإنسان من دراهمه فيعطيه إياه عاجلاً¹.

وقال الفيروز آبادي في "القاموس المحيط": "نَقَدَ الدراهم: أعطاهما نقداً لا نسيئة"². فالجذر اللغوي يدل على معنيين متلازمين: التعجيل في العطاء، والتمييز بين الشيء ونظيره. ومنه اشتق اصطلاح "النقد" بمعنى الدراهم والدنانير المعينة المتداولة، لأنها تُتميَّز وتُفصل عن غيرها من السلع.

ثانياً: التعريف الاصطلاحي عند الاقتصاديين المسلمين

1 ابن منظور، محمد بن مكرم، "لسان العرب"، مادة "نقد"، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1994، ج 3، ص 521.

2 الفيروزآبادي، "القاموس المحيط"، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص 1058

عُرفت النقود في التراث الاقتصادي الإسلامي بمسميات متعددة، أبرزها "العَيْن" و"النَّقد" و"الدَّرهم والدِّينار". وقد قدّم ابن خلدون في "المقدمة" تعريفاً وظيفياً للنقود بقوله: "إنَّ الله خلق الذهب والفضة قيمةً لكل متحوّل، وهما الذخيرة لكل متحوّل في الغالب"³.

فابن خلدون لا يعرف النقود بجوهرها بل بوظيفتها: هي أداة حفظ القيمة ووسيلة للتبادل. أمّا الإمام الغزالي فقد ربط مفهوم النقود بكونها وسيلة لا غاية، إذ شبهها بالمرآة: "لا لون لها، تحكي كل لون، فكذلك النقد لا غرض فيه، وهو وسيلة إلى كل غرض"⁴. ويضيف الغزالي في "إحياء علوم الدين" أنّ النقود خلقها الله لتكون معياراً تقاس به الأثمان: "الذهب والفضة هما الثمن، وكل شيء سواهما فليس بثمن"⁵.

ثالثاً: التعريف الاقتصادي الحديث

في الأدبيات الاقتصادية المعاصرة، تُعرّف النقود بتعريفات متقاربة تتفق جميعها على وظائفها الثلاث. فقد عرّفها صبحي نادر بأنها "كل ما يُقبل عموماً كوسيلة للتبادل ووحدة للقياس ومخزن للقيمة"⁶. وعرّفها محمد الأفندي بأنها "كل شيء يقبله الناس عامّةً في مقابل ما يبيعونه أو يقدمونه من خدمات، دون أن يتردّدوا في قبله، لأنهم يعلمون أنّهم يستطيعون التصرف فيه عند الحاجة"⁷.

أما البنك المركزي الأوروبي فيعرّفها وظيفياً بأنها "أداة مقبولة على نطاق واسع كوسيلة للدفع ووحدة حسابية ومخزن للقيمة"⁸.

وتجمع هذه التعريفات على أنّ النقود ليست مجرد معدن أو ورقة، بل هي عقد اجتماعي قائم على الثقة، تستمد قيمتها من قبول الجماعة لها وتقوم وظيفتها على ثلاث ركائز:

3 ابن خلدون، "المقدمة"، دار الفكر، بيروت، 2001، ص 246.

4 الغزالي أبو حامد، "إحياء علوم الدين"، مكتبة الشعب، القاهرة، ج 12، ص 76.

5 نفس المصدر، ج 12، ص 77.

6 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، الدار الجامعية، 1990، ص 15.

7 محمد أحمد الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، ص 22.

8 European Central Bank, "The Monetary Policy of the ECB", Frankfurt, 2004, p. 8.

1. وسيط للتبادل: تُزيل النقود صعوبات المقايضة المتعلقة بتوافق الرغبات وانعدام قابلية القسمة. قال تعالى ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾ [البقرة: 275]، والبيع لا يستقيم بلا وسيط نقدي يكون أداةً للقاء بين البائع والمشتري. وقد أشار أرسطو إلى أنّ التبادل النقدي أوجدته الحاجة وليس الطبيعة⁹
2. وحدة قياس للقيمة: تتيح النقود قياس قيم السلع والخدمات بمقدار مشترك قابل للمقارنة. ولذا سمّاها الغزالي "معياراً" تقاس به الأثمان، إذ لا يمكن مقارنة قيمة ثوب بقيمة شعير إلا بمرجع مشترك¹⁰
3. مخزن للقيمة: تتيح النقود تأجيل الاستهلاك وتحويل الثروة الحاضرة إلى قدرة شرائية مؤجلة. غير أنّ هذه الوظيفة مشروطة باستقرار قيمة النقد نفسه، وهو ما يربط النقود بثقة الناس في السلطة المصدرة لها¹¹
- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الذَّهَبُ بِالذَّهَبِ مِثْلًا مِثْلٌ، وَالْفِضَّةُ بِالْفِضَّةِ مِثْلًا مِثْلٌ"¹² - والحديث وإن كان يقرّر أحكام الربا في الصرف، فإنه يثبت أنّ الذهب والفضة كانا معيار القيمة والتمن في صدر الإسلام.

رابعاً: شروط النقود وأركانها

اشترط الاقتصاديون جملة من الشروط في الشيء ليؤدي وظيفة النقود على وجه الكمال: أن يكون مقبولاً عموماً، وأن يكون قابلاً للقسمة دون فقدان القيمة، وأن يكون متجانساً ومتحدّر البقاء (لا يتلف بسرعة)، وأن تكون قيمته مستقرة نسبياً¹³. وقد لخص صفّي الدين الحلّي صفات النقد في قوله:

"وهذه الفنون إعرابها لحنٌ وفصاحتها لكن وقوة لفظها وهنٌ

حلال الإعراب فيها حرامٌ وصحة اللفظ فيها سقام

يتجدّد حسنهما إذا زادت لكاعة وتضعف صناعتهما إذا أودعت في النحو صناعة

فهي السهل الممتنع والأدنى المرتفع"¹⁴

والبيت، وإن كان في وصف الفنون الشعبية من شعر، فإنه يصلح وصفاً لطبيعة النقود: شيء بسيط في ظاهره عميق في وظيفته، "السهل الممتنع".

خامساً: علاقة النقود بالسلطة السياسية

9 FAVIER, Jean, " Finance et fiscalité au bas du Moyen Âge ", Paris, Cèdes, 1971, p.37

10 الغزالي، "إحياء علوم الدين"، م س، ج 12، ص 78.

11 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، دار الفكر العربي، لبنان، الطبعة الأولى، 1988، ص 99.

12 صحيح مسلم، كتاب المساقاة، باب الصرف وبيع الذهب بالورق نسيئة، رقم 1584.

13 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 17-19.

14 صفّي الدين الحلّي، "العقد الصفّي"، تحقيق: عبد الله العلايلي، دار الكتب العلمية، بيروت.

من المتعارف عليه أنّ النقود هي محرك للقوة والسلطة السياسية، وعلى هذا الأساس اعتبرها ابن خلدون شارةً من شارات الملك والسلطان¹⁵. لذلك فإنّ المؤسسة النقدية والقوة السياسية تتقاطعان، إذ لا يمكن أن نجد نقداً بدون دولة والعكس صحيح¹⁶. فالنقد حسب دافيد هيوم تنتظم الحركة مع وجوده وتغيّب عند غيابه، ومنعه من التداول والزجّ به في ظلمة الاكتناز يعني بطريقة غير مباشرة وقف حركة الإنتاج وتبادل السلع. وبالتالي فالنقد لندرته واشتداد الحاجة إليه يعطي لمالكه قوة فرض الإرادة¹⁷

المطلب الثاني: السيرة التاريخية لظهور فكرة النقود:

ظهرت فكرة النقود لدى الإنسان مع محاولته الأولى للخروج من البدائية التي كان يعيشها، ولم يكن هذا الظهور وليد صدفة بل نتاج حاجات متراكمة فرضتها طبيعة التبادل وتعقيد الحياة الاجتماعية¹⁸.

ولأنّ تاريخ النقود متشابك بتاريخ الإنسان نفسه، فقد اختلط فيه المؤكد بالمظنون والثابت بالمرجوح، مما جعل بعض الباحثين يقرّون بأنّ "تاريخ النقود في مرحلة ما قبل الكولونيالية يكاد يكون تاريخاً للفراغات أكثر منه تاريخاً للمعطيات الملموسة"¹⁹.

ويشتمل هذا المطلب على فرعين:

الفرع الأول: المراحل الأولى لظهور النقود (المقايضة والسلع النقدية).

الفرع الثاني: التطور اللاحق للنقود (من المسكوكات إلى النقود الورقية).

الفرع الأول: المراحل الأولى لظهور النقود (المقايضة والسلع النقدية)

1. مرحلة الاكتفاء الذاتي

في البدء كان الإنسان يعيش حياة فردانية منعزلة، يعتمد فيها على ما توقّره له الطبيعة من ثمار وصيد دون أن تكون بينه وبين غيره علاقة تبادل منتظمة. فحياته الفردانية جعلته منعزلاً عن الحياة الاجتماعية، مما سبّب له مشاكل

15 ابن خلدون، "المقدمة"، م س، ص 246

16 GIACOBBI, Michel, " Les monnaies et la monnaie, productions et échanges, PUF, Paris, 2000, p. 236

17 لسان الحق أحمد، "الإسلام ونظرية استثمار النقود"، منشورات كلية الآداب، الرباط، 1989، ص 149.

18 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، دار الفكر العربي، لبنان، الطبعة الأولى، 1988، ص 95.

19 لسان الحق أحمد، "الإسلام ونظرية استثمار النقود"، منشورات كلية الآداب، الرباط، 1989، ص 145.

ومعوقات لبلوغ حالة الرفاه التي طالما كان يبحث عنها²⁰. وقد أشار ابن خلدون إلى هذه المرحلة بقوله: "الإنسان مدنيّ بالطبع، وإنما يحصل له العيش في جماعة فلا بدّ من التعاون"²¹، والتعاون في صورته الأولى لم يكن يتجاوز الاكتفاء بما تنتجه الأرض وما يصطاده الفرد لنفسه.

2. مرحلة "الأجر مقابل خدمة"

مع استقرار الإنسان على ضفاف الأنهار وانتقاله إلى الزراعة، تشكّل فكر التبادل الأول. فأصبح الفرد الذي يملك معرفة في الصيد أو الزراعة يطلب من الآخر المعدوم معرفياً خدمات يقدمها له مقابل بضع سنابل من القمح أو صيد قام باصطياده ليلة أمس. وقد أشار الفيروزآبادي إلى أنّ أول أشكال التبادل بين البشر كانت "معاوضات عينية يقوم فيها الجهد مقابل الحاجة لا الربح مقابل رأس المال"²².

قال تعالى ﴿وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى﴾ [النجم: 39] - والآية تؤكد أنّ الأساس في الكسب هو السعي والجهد، وهو ما تطبّع به الإنسان الأول في تبادلاته قبل ظهور النقود²³.

3. مرحلة المقايضة

تلت مباشرة مرحلة "الأجر مقابل خدمة" مرحلة المقايضة، وهي استبدال سلعة بأخرى بدون وسيط يذكر. وقد عُرفت بـ"التجارة الصامتة"²⁴ لأنها كانت تجري دون الحاجة إلى أي وسيط في التعامل. قال النجار: "كانت المقايضة أول صور التبادل في تاريخ الإنسانية، يقوم فيها التبادل على توافق الرغبتين: رغبة البائع في سلعة المشتري ورغبة المشتري في سلعة البائع"²⁵.

وقد عُرفت في الإسلام وقبله أشياء يتعامل بها الناس بدل النقود: كالبيض، والكشر، والورق، وثمار الشجر والمواد²⁶. كما سجّل ابن بطوطة عند زيارته لتغازي أنّ السكان يتعاملون بالمقايضة: "وبالملح يتصارف أهل السودان كما يتصارف بالذهب والفضة، يقطعونه قطعاً"²⁷. وأشار الوزان إلى تعامل أهل بادس بالمقايضة مع تجار البندقية قائلاً: "من عادة سفن البندقية أن تأتي إلى بادس مرة أو مرتين في السنة، حاملة بضائعها فتتجر فيها بالمبادلة"²⁸.

20 صبحي ناس وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، الدار الجامعية، 1990، ص 18.

21 ابن خلدون، "المقدمة"، دار الفكر، بيروت، 2001، ص 89.

22 الفيروزآبادي، "القاموس المحيط"، مؤسسة الرسالة، بيروت، مادة "عوض"، ص 1120.

23 الشعراوي محمد متولي، "تفسير الشعراوي"، دار نشر المسجد، القاهرة، ج 15، ص 7827.

24 النجار عبد الهادي، "الإسلام والاقتصاد"، سلسلة عالم المعرفة، عدد 63، 1983، ص 107.

25 نفس المصدر، ص 108.

26 المقرئزي تقي الدين، "شذور العقود في ذكر النقود"، تحقيق: محمد السيد علي بحر العلوم، المكتبة الحيدرية، النجف، 1967، ص 36.

27 ابن بطوطة، "الرحلة"، تحقيق: عبد الحميد الذهبي، دار الفكر، بيروت، ج 2، ص 231.

28 الوزان الحسن بن محمد، "وصف إفريقيا"، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج 2، ص 231.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الذَّهَبُ بِالذَّهَبِ مِثْلًا مِثْلٌ، وَالْفِضَّةُ بِالْفِضَّةِ مِثْلًا مِثْلٌ، وَالْبُرُّ بِالْبُرِّ مِثْلًا مِثْلٌ، وَالشَّعِيرُ بِالشَّعِيرِ مِثْلًا مِثْلٌ"²⁹ - والحديث يثبت أنَّ المقايضة كانت ممارسةً معروفةً في صدر الإسلام، إذ جرى تشريع أحكامها لمنع التغيرير والربا فيها.

4. إشكاليات المقايضة واختيارها

ولئن عرف هذا النظام نجاعةً واستمرارية، إلا أنه كان يطرح صعوبات ومشاكل كثيرة تتلخص في:³⁰
انعدام توافق الرغبات: لا يتحقق دائماً أن يجد صاحب الشعير من يملك التفاح ويرغب في الشعير في الوقت ذاته.

انعدام قابلية القسمة: لا يمكن قسمة حيوان إلى أجزاء دون أن يفقد قيمته.

انعدام وحدة القياس: لا يوجد معيار مشترك لقياس قيمة السلع المتبادلة.

صعوبة النقل والتخزين: بعض السلع قابلة للتلف ولا يمكن حفظها مدة طويلة.

وقد لخص الأفندي هذه الإشكاليات بقوله: "كانت المقايضة معقولة في المجتمعات البدائية محدودة التبادل، فلمَّا

اتسع نطاق المعاملات وتنوّعت السلع لم يعد من الممكن الاستمرار عليها"³¹

الفرع الثاني: التطور اللاحق للنقود (من المسكوكات إلى النقود الورقية)

1. ظهور السلع النقدية

دفع إشكال المقايضة الشعوب إلى ابتكار نمط جديد للتعامل، فظهرت السلع النقدية. فقد استعملت الشعوب الآسيوية والشرقية مواد غذائية كالأرز والتمر والفواكه الجافة والتوابل والحبر والصدف³²، واستعملت شعوب أمريكا اللاتينية وبعض القبائل الهندو-أوروبية جلود الحيوانات كوسيلة للتبادل التجاري، كما كان للملح مكانة مهمة لدى شعوب الصحراء³³

29 صحيح مسلم، كتاب المساقاة، باب الصرف وبيع الذهب بالورق نسيئة، رقم 1584.

30 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 20-21.

31 محمد أحمد الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصري"، ص 28.

32 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، ص 97.

33 النجار عبد الهادي، "الإسلام والاقتصاد"، ص 110.

قال تعالى ﴿وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنْفَعٌ لِلنَّاسِ﴾ [الحديد: 25] - وأشار بعض المفسرين إلى أنّ من المنافع المذكورة في الآية صناعة الأدوات والأسلحة، ومنها ما اتُّخذ نقوداً في بعض الحضارات³⁴

2. النقود المعدنية الأولى (الرماح والمسكوكات)

اتخذت السلع النقدية في البداية أشكال الرماح والسهام، وقد تم العثور علىلقى أثرية في إقليم منشوريا بالصين وهي عبارة عن رماح برونزية وذهبية صغيرة استعملت كنقود³⁵. غير أنّ هذه النقود سببت مشاكل للفرد الباحث عن مرونة النقد، فقد كانت تحدد وتجرح يده.

فبادر الصينيون إلى اختراع المسكوك الدائري المعروف حالياً ليسهل استعماله، وذلك خلال سنة 720 ق.م³⁶. ومع سنة 600 ق.م ستُضرب أول عملة رسمية في التاريخ مع مملكة ليديا، وكانت مصنوعة من الإلكتروم (خليط من الذهب والفضة)، وتم ختمها بصور تمثل فئات العملات³⁷. وقد ساهمت هذه العملة في زيادة تجارة البلاد الداخلية والخارجية مما جعل ليديا أغنى إمبراطورية في آسيا الصغرى³⁸.

يقول المقرئزي واصفاً هذه المرحلة: "ثمّ إنّ الناس تداولوا الذهب والفضة وزناً ثم ضرباً فاستقرّ الأمر على ضرب الدراهم والدنانير"³⁹ - أي أنّ التطور مرّ بمرحلتين: التعامل بالوزن أولاً، ثمّ بالضرب والسك ثانياً.

3. ظهور النقود الورقية

ستتطور فكرة النقود لتصبح ورقية مع سلالة تانغ الحاكمة في الصين، حيث تم إنتاجها حوالي سنة 907م⁴⁰. وستنتشر فكرة النقود الورقية الصينية في العالم كبديل عن النقود المعدنية النفيسة، لينقل الفكرة إلى أوروبا المستكشف الإيطالي ماركو بولو بعد عودته من الصين⁴¹. وقد وصف ماركو بولو النقود الورقية في كتاب رحلاته بقوله: "إنّ سكان مدينة خان بالو (بكين) يستعملون ورقاً كنقود بدل من الذهب والفضة، ويُطبع عليه ختم السلطان"⁴².

34 ابن كثير، "تفسير القرآن العظيم"، دار طيبة، الرياض، الطبعة الثانية، 1999، ج 8، ص 421.

35 GIACOBBI, Michel, " Les monnaies et la monnaie, productions et échanges", PUF, Paris, 2000, p. 240

36 FAVIER, Jean, " Finance et fiscalité au bas du Moyen Âge ", Paris, Cèdes, 1971, p. 39.

37 GIACOBBI, Michel, op. cit., p. 241

38 نفس المصدر، p. 242.

39 المقرئزي، "شذور العقود في ذكر النقود"، ص 38.

40 FAVIER, Jean, op. cit., p. 42.

41 GIACOBBI, Michel, op. cit., p. 245.

42 Marco Polo, " Le Livre des Merveilles ", trad. française, La Découverte, Paris, 2012, p. 118

ثمّ تم اعتبار مصرف ستوكهولم أول مصرف يصدر عملة ورقية عام 1660م، إلا أنه فشل في ادّخار وربط قيمة العملة بالذهب فأعلن إفلاسه سنة 1664م⁴³. وبعد استقلال أمريكا عن المملكة المتحدة ستقوم بإصدار الدولار وأعطته اللون الأخضر، وهي أول عملة تم إصدارها بهذا اللون⁴⁴.

4. نظام قاعدة الذهب وسقوطه

ستستمر رحلة تطور النقد حيث ستقوم بريطانيا بربط العملة الورقية (الجنيه الإسترليني) بقاعدة الذهب، الأمر الذي فعلته كذلك الولايات المتحدة الأمريكية⁴⁵. غير أنّ هذا الارتباط تم حلّه سنة 1971م في عهد الرئيس الأمريكي نيكسون، ليسقط نظام (بريتون وودز Bretton Woods) الذي كان يمكن حامل الدولار من تحويله لكمية معينة من الذهب⁴⁶. وقد علّق برنستين على هذا التحول بقوله: "إنّ انهيار نظام بريتون وودز لم يكن مجرد تعديل تقني، بل كان نقلة جذرية في فلسفة النقود من القيمة العينية إلى القيمة الثقافية"⁴⁷. فتمّ تعويم الدولار الأمريكي وأصبح يستمد قوته من الثقة في الحكومة الأمريكية لا من غطاء ذهبي. ولا تزال فكرة النقد تتطور في وقتنا الحالي، حيث نشهد تحولاً كبيراً من النظام الورقي إلى نظام نقدي إلكتروني، علاوة على ظهور أصول جديدة بصورة رقمية كالعملات المشفرة⁴⁸.

المبحث الثاني: أصناف النقود وتطورها

ويشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: النقود التقليدية (المعدنية، النائبة، الإلزامية).

المطلب الثاني: النقود الحديثة (المصرفية، الإلكترونية).

المطلب الأول: النقود التقليدية (المعدنية، النائبة، الإلزامية)

43 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 25.

44 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، ص 33.

45 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، ص 115.

46 Bernstein, Alexander (1998), " Monetary Policy Implication of Digital Money ", Kiel, p. 15.

47 نفس المصدر، p. 17.

48 مصطفى يوسف كافي، "النقود والبنوك الإلكترونية"، ص 20.

1. النقود المعدنية

لما طالت مرحلة التعامل بالسلع النقدية، أدرك الإنسان أنها تفتقر إلى الصفات التي تجعلها صالحة لأن تكون نقداً دائماً: فهي تتلف وتختلف من بيئة إلى أخرى ولا يمكن ضبط قيمتها بدقة. فأتجه إلى المعادن النفيسة، وعلى رأسها الذهب والفضة، اللذين اجتمعت فيهما خصائص لم تجتمع في غيرها من الأشياء. قال تعالى ﴿زَيْنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَبْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْخَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ﴾ [آل عمران: 14]، فالآية تثبت مكانة الذهب والفضة في النفس البشرية وأنها من أبرز ما يُرَيْن للناس في هذه الحياة⁴⁹

وقد عدّد الباحثون الأسباب التي دفعت الإنسان إلى تبني النقود المعدنية، وأجملها عطوي في ثلاثة عوامل⁵⁰:

أولاً طواعية الذهب ومرونته، إذ يمكن صناع المسكوكات من تشكيله وسبكه بسهولة لا تتوفّر في غيره من المعادن، قال المقرئزي: "وإنما كانت النقود في القديم من الذهب والفضة لأنهما أجلّ الأشياء قدراً وأحسنها حالاً"⁵¹.

ثانياً استقرار القيمة، فإنّ قيمة الذهب والفضة تظلّ ثابتة نسبياً بحكم ندرتهما وصعوبة استخراجهما، فلا تتقلقل قيمتهما كتقلقل قيمة السلع الزراعية أو الحيوانية⁵².

ثالثاً الصلابة وعدم التآكل، فالذهب لا يصدأ ولا يتآكل بمرور الزمن، مما يجعله صالحاً للتداول والحفظ لأمدٍ طويل دون أن يفقد شيئاً من وزنه أو خصائصه⁵³.

ففي البداية كانت عمليات سكّ النقود تجري بشكل عشوائي لا يحكمها نظام مركزي، فكلّ ذي ثروة يقوم بسكّ نقوده بشكل اختياري، مما يفسّر وجود مسكوكات تحمل صوراً لبارونات وإقطاعيات وحتى رموزاً كنسية⁵⁴. غير أنّ هذا الوضع لم يستمر، فمع تطور الزمن واستقرار الدول، احتكرت السلطة الحاكمة عملية سكّ النقود، فظهرت مسكوكات تحمل صور الأمير ورموز الدولة وشعاراتها. يقول ابن خلدون معقّباً على هذا التحول: "إنّ الملوك إذا

49 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، دار الفكر العربي، لبنان، الطبعة الأولى، 1988، ص 102.

50 المقرئزي تقي الدين، "شذور العقود في ذكر النقود"، تحقيق: محمد السيد علي بحر العلوم، المكتبة الحيدرية، النجف، الطبعة 5، 1967، ص 42.

51 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، الدار الجامعية، 1990، ص 22.

52 محمد أحمد الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصري"، ص 35.

53 GIACOBBI, Michel, " Les monnaies et la monnaie, productions et échanges", PUF, Paris, 2000, p. 238

54 ابن خلدون، "المقدمة"، دار الفكر، بيروت، 2001، ص 248.

استقرت دولتهم أقاموا سك النقود بأسمائهم وألقابهم، ونحو عن سكها لغيرهم⁵⁵، فبذلك انتقلت النقود من المبادرة الفردية إلى السيادة السلطانية، وصار ختم السلطان ضماناً لقيمة المسكوك وصدقه.

ولم تُضرب النقود المعدنية من الذهب والفضة فحسب، بل استعملت معادن أقل قيمة كالنحاس والبرونز في المعاملات اليومية الصغرى، فكانت النقود الذهبية والفضية تُحتفظ بها للصفقات الكبيرة ك شراء الحقول والمحاصيل⁵⁶. وقد أشار الفيروزآبادي إلى تعدد أسماء النقد قائلًا: "التَّقْدُ: الدراهم والدنانير، والجمع أنقادٌ ونقودٌ ونُقْدٌ"⁵⁷. واستمر التعامل بالنقود المعدنية ذات القيمة العينية إلى غاية العصر الحديث، حيث انتقل التداول النقدي إلى شكل آخر تجاوز حدود المعدن وثقله.

2. النقود النائية

مما عاب على النقود المعدنية تكلفتها الباهظة في عمليات التجارة الكبرى، فقد كان التاجر مضطراً إلى نقل كميات كبيرة من الذهب أو الفضة في رحلاته التجارية، مما استلزم استئجار حراسٍ لحمايته من قطاع الطرق، وربما تجاوزت نفقات الحراسة ربح التجارة ذاتها أحياناً⁵⁸. ومن رحم هذه المعاناة وُلدت فكرة الصك (السند)، وهي فكرة عبقرية جنبت التجار كثيراً من المخاطر: فحين يودع التاجر نقوده الذهبية لدى صيرفي موثوق يستلم ورقة يُقرّ فيها الصيرف باستلام المبلغ المعين، فتُعتبر هذه الورقة نائبةً عن الذهب وكاملة التمثيل له⁵⁹.

وقد انتشر هذا النوع من النقود انتشاراً واسعاً خلال الثورة الصناعية الأولى، ويُرجَّح ظهوره إلى ما اقترن بظهور فكرة البنوك المركزية وإسناد وظيفة إصدار النقود إلى جهة واحدة ممثلة بالبنك المركزي⁶⁰. وتختلف النقود النائية عن النقود التمثيلية في أنّ النوع الأول يكون قابلاً للتحويل إلى ذهب أو فضة عند الطلب، بينما النقود التمثيلية ليست قابلة للتحويل⁶¹. وقد اتخذت هذه النقود شكل شهادات إيداع تمثل حقاً قانونياً لحاملها في استرداد قيمتها على شكل عملات ذهبية بناءً على طلبه.

55 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصري"، ص 37.

56 الفيروزآبادي، "القاموس المحيط"، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص 1058.

57 النجار عبد الهادي، "الإسلام والاقتصاد"، سلسلة عالم المعرفة، عدد 63، 1983، ص 112.

58 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، ص 105.

59 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 28.

60 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصري"، ص 41.

61 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 30-31.

وقد كثر التعامل بالنقود النائية لميزاتها العديدة⁶²: فنداؤها يحول دون تآكل النقود المعدنية أو اقتطاع جزء منها من قبل الجمهور، كما أن نفقات طبع النقود الورقية أقل بكثير من نفقات سك النقود المعدنية ومن ثمّ قلة تكلفة الإصدار؛ وسهولة الحمل والنقل، لاسيما إذا كانت النقود التي تنوب عنها ذات حجم ووزن كبيرين كالنحاس.

3. النقود الإلزامية

وهي النقود المتعامل بها حالياً، وتكتسب قوتها الإلزامية من سلطة الدولة لا من قيمة مادتها. فالشخص ملزم بالتعامل بعملة البلد ما دام متواجداً في أراضيه، وهذا ما يُسمى الالتزام القانوني⁶³. ويمكن قبول أشكال أخرى من العملة، لكن الدولة لا تلزم أفرادها بها، وقد يحدث أن توقف الدولة التعامل بعملة معينة إذا رأت فيها خطراً على اقتصادها أو تقتضي مصلحتها توقيف العمل بعملة أجنبية⁶⁴. وعرفها الأفندي بأنها "نقود تستمد قيمتها من أمر السلطة لا من قيمة مادتها، فالقيمة التي تحملها تتجاوز قيمة مادة صنعها أضعافاً مضاعفة"⁶⁵.

كما أنّ استقرار قيمة العملة يتوقف على مكانة الدولة السياسية والاقتصادية، كنموذج العملات الدولية التي تصدرها الدول الكبرى - كالدولار الأمريكي واليورو الأوروبي والين الياباني - والتي لها قبول في جميع أنحاء العالم، فتُسمى بنقود الائتمان⁶⁶. فمثلاً، ورقة من فئة 200 درهم مغربي تمثل قيمة نقدية وليست قيمة عينية، فإذا نظرنا إلى العملة من زاوية أخرى فهي مجرد خبر وورق وطبقة للحماية وعلامات مائية وضوئية لا تكلف أكثر من قيمتها. ففي دراسة قام بها باحثون اقتصاديون في الولايات المتحدة الأمريكية، تبين أنّ مكونات ورقة 100 دولار لا تتجاوز 50 سنتاً، وهو جزء بسيط من قيمتها الاسمية⁶⁷.

فالمبدأ المتفق عليه أنّه إذا كانت قيمة النقود العينية أقل من قيمتها النقدية فنسميها نقود ائتمان، تستمد قيمتها من المؤسسات الوطنية المكلفة بصكّ العملة، وتُسمى كذلك بنقود ثقة، فثقة الناس هي التي تعطيها تلك القيمة. فإذا اهتزت ثقة الأشخاص في الدولة فقدت العملة قيمتها - كما حصل في مجموعة من الأزمات (مثال العراق ولبنان) - حتى وإن ألزمت الدولة مواطنيها بالتعامل بعملتها، فإن كانت الدولة ضعيفة يقرر المواطنون التعامل بعملة أخرى⁶⁸.

62 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصري"، ص 44.

63 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، ص 110.

64 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصري"، ص 46.

65 Bernstein, Alexander (1998), " Monetary Policy Implication of Digital Money ", Kiel, p. 12.

66 European Central Bank, " The Monetary Policy of the ECB ", Frankfurt, 2004, p. 15.

67 لسان الحق أحمد، "الإسلام ونظرية استثمار النقود"، منشورات كلية الآداب، الرباط، 1989، ص 152.

68 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 35.

فخلافاً لما كان قديماً من حرية صكّ العملات بشكل فردي، تطور الأمر ليصبح من اختصاص البنك المركزي الذي ظهر واستحوذ على عملية إصدار العملة. لكن السؤال الذي يطرحه الجميع: لماذا لا تصدر الدولة عملة ورقية كثيرة وتزيد في رواتب مواطنيها؟ ببساطة لا يمكن ذلك، فارتكاب هذه الحماقة قد يسبّب للدولة تضخّماً اقتصادياً يؤدي بها إلى ارتفاع سريع في الأسعار بطريقة صعودية، فيحصل ما يُسمى التضخم الجامح، وهو ما يسبّب الاختيار التام للعملة الوطنية⁶⁹

لهذا فتلجأ كل الدول إلى تفعيل الغطاء النقدي، فلا بد للدولة قبل إصدار عملة ورقية أن تتأكد من وجود ما يغطيها من قيمة عينية أو احتياطات. وقد حصلت حماقة إصدار الأموال بشكل كثيف في زيمبابوي خلال أزماتها لإسكات الأصوات المعارضة، أدى بها إلى اختيار اقتصادها، فلا تزال آثار الأزمة من تضخم جامح واضحة المعالم في هذا البلد حتى يومنا هذا⁷⁰. ولتجاوز الأمر، يقوم البنك المركزي الزيمبابوي بين الفينة والأخرى بمحاولة للحد من التضخم الجامح الذي أدى إلى زيادة تآكل قيمة العملة غير المستقرة، حيث طرحت زيمبابوي عملات ذهبية للجمهور. وقالت "أسوشيتد برس" إنّ البنك المركزي في زيمبابوي أعلن عن هذه الخطوة غير المسبوقة لتعزيز الثقة في العملة المحلية، حيث اهتزت الثقة بعد أن رأى الناس أنّ مدخراتهم تلاشت بسبب التضخم المفرط في العام 2008 الذي وصل إلى 5 مليارات %، وفقاً لصندوق النقد الدولي⁷¹

المطلب الثاني: النقود الحديثة (المصرفية، الإلكترونية):

1. النقود المصرفية الحديثة

يُقصد بالنقود المصرفية الودائع المصرفية تحت الطلب، وهي تلك التي يودعها الأفراد والمؤسسات لدى البنوك فيتحول ما كان نقوداً ورقية إلى مجرد أرقام دفترية أو إلكترونية⁷². وقد عرفها صبحي نادر بأنها "الودائع تحت الطلب التي يفتحها العملاء لدى البنوك، والتي يمكن سحبها أو التحويل منها في أي وقت دون إشعار مسبق"⁷³.

69 صبحي نادر وآخرون، م س، ص 37.

70 مُقتبس من موقع جريدة البيان: <https://www.albayan.ae/economy/global/2022-07-26-1.4483352>

1.4483352 تاريخ الزيارة 2026/6/24

71 نفس المصدر السابق.

72 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، الدار الجامعية، 1990، ص 40.

73 نفس المصدر، ص 41.

وتُعدّ هذه النقود أكثر انتشاراً في الوقت الراهن من النقود الورقية ذاتها، إذ تشكّل النسبة الأكبر من الكتلة النقدية المتداولة في الاقتصادات الحديثة⁷⁴

وبالمقارنة مع النقود الائتمانية الورقية، فإنّ النقود المصرفية أقل قيمة من حيث المادية والملموسية، فهي عبارة عن "ومضات ونبضات في ذاكرة الحاسوب الإلكتروني"⁷⁵، لا مكيال لها من المعدن ولا من الورق. كما أنّ النقود الإلزامية تكلف الدولة مصاريف الطبع والإصدار، عكس النقود المصرفية التي لا تكلفها شيئاً يُذكر⁷⁶.

وفي الماضي، قبل ظهور الحاسوب، كان البنك المركزي يملك هذه النقود المصرفية على شاكلة جمل رقمية تُكتب في سجلات ودفاتر البنك: يدوّن المصرفي ما أُضيف لحساب فلان وما حُسم منه، فتكون نقود الشخص المصرفية مجرد رقم في دفتر⁷⁷.

ومع تطور التقنية، إذا أخذنا مثلاً أدقّ على النقود المصرفية المخزنة في ذاكرة الحاسوب، فإنّ أي شخص يقوم بإيداع نقوده داخل البنك تتحوّل مباشرة إلى مجرد أرقام لا غير. أمّا العملات الورقية التي قدم بها الشخص إلى البنك فتُصبح احتياطياً مصرفياً بنكياً لدى الدولة⁷⁸.

قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾ [البقرة: 282]، والآية تؤسّس لمبدأ كتابة الدّين وتوثيقه، وهو ما تطبّع عليه النقود المصرفية حيث يُحوّل الإيداع إلى رصيد دفترتي موثّق قابل للتحقيق⁷⁹.

فلو افترضنا جدلاً أنّ ذاكرة الحاسوب قد تعرّضت للمسح أو لتلفٍ تقني، فستذهب نقود الجميع، لأنّ النقود المصرفية ليس لها مكيال مادي ولا سند ورقي يُسترد بها الأصل⁸⁰. ومن الناحية القانونية، فإنّ هذه النقود لا تملك خاصية الإلزام في التعامل بها كما هو الحال مع النقود الإلزامية، فالناس يقبلونها فقط لأنها تسهّل عمليات التداول وتجعلها في متناول الكلّ، ولأنّ المؤسسات المصرفية تتمتع بثقة الجمهور⁸¹. كما أنّ هذه النقود المصرفية لا تُعدّ نقوداً انتهائية بمعنى أنّها قابلة للتدقّق والتحويل والتفاعل المستمرّ، ولا تظلّ جامدة في حساب واحد⁸².

2. النقود الإلكترونية الحديثة

74 محمد أحمد الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، ص 52.

75 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، دار الفكر العربي، لبنان، الطبعة الأولى، 1988، ص 120.

76 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، ص 53.

77 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 43.

78 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، ص 55.

79 ابن كثير، "تفسير القرآن العظيم"، دار طيبة، الرياض، الطبعة الثانية، 1999، ج 1، ص 724.

80 صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، ص 45.

81 عطوي فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، ص 122.

82 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، ص 56..

أطلقت تسميات عديدة على النقود الإلكترونية الحديثة، فقد عمد البعض إلى تسميتها بالنقود الرقمية أو العملة الرقمية⁸³ (**Digital Currency**) ، بينما استخدم البعض الآخر مصطلح (النقدية الإلكترونية)⁸⁴ (**Electronic Cash**). وهذا التعدد في التسميات يعكس حداثة المفهوم وعدم استقرار الاصطلاح عليه بعد في الأدبيات الاقتصادية⁸⁵.

وقد عرّفها البنك المركزي الأوروبي بأنها: "مخزون إلكتروني لقيمة نقدية على وسيلة تقنية، يُستخدم بصورة شائعة للقيام بمدفوعات لدى منشآت غير مُصدرها، دون الحاجة إلى وجود حساب بنكي عند إجراء الصفقة، ويُستخدم كأداة محمولة مدفوعة مقدماً"⁸⁶. ويُعدّ هذا التعريف الأقرب إلى الصحة نظراً لدقته وشموله لصور النقود الإلكترونية واستبعاده للظواهر الأخرى التي يمكن أن تتشابه معها.

وتعرّف شركة إيرنست آند يونغ (**Ernst & Young**) النقود الإلكترونية بأنها: "مجموعة من البروتوكولات والتواقيع الرقمية التي تتيح للرسالة الإلكترونية أن تحلّ فعلياً محلّ تبادل العملات التقليدية"⁸⁷. وبعبارة أخرى، فإنّ النقود الإلكترونية أو الرقمية هي المكافئ الإلكتروني للنقود التقليدية التي اعتدنا تداولها. وفي الواقع، فإنّ التعريف الذي يبدو مثالياً والأقرب إلى الصحة هو ما عرّف به الدكتور مصطفى يوسف كافي، حيث يرى أنّها: "قيمة نقدية مخزنة على وسيلة إلكترونية مدفوعة مقدماً وغير مرتبطة بحساب بنكي، تحظى بقبول واسع من غير من قام بإصدارها، وتُستعمل كأداة للدفع لتحقيق أغراض مختلفة"⁸⁸.

83 مصطفى يوسف كافي، "النقود والبنوك الإلكترونية"، ص 17.

84 Bernstein, Alexander (1998), " Monetary Policy Implication of Digital Money ", Kiel, p. 9

85 مصطفى يوسف كافي، "النقود والبنوك الإلكترونية"، ص 19.

86 European Commission (1998), " Proposal for European Parliament and Council Directives on the Taking up, the Pursuit and the Prudential Supervision of the Business of Electronic Money Institutions ", Brussels, COM (98) 727.

87 Ernst & Young, " Electronic Money and Banking in the Digital Age ", Report, 1999, p. 14. (نقل بتصرف عن كافي، "النقود والبنوك الإلكترونية"، ص 21).

88 مصطفى يوسف كافي، "النقود والبنوك الإلكترونية"، ص 23.

وقد ميّز الأفندي بين النقود الإلكترونية والنقود المصرفية بأنّ الأولى تُخزن على وسائط تقنية مستقلة (بطاقات ذكية، محافظ إلكترونية) ولا تتطلب حساباً بنكياً، بينما الثانية مرتبطة ارتباطاً مباشراً بحساب جارٍ لدى البنك⁸⁹ ولا تزال فكرة النقد تتطور في وقتنا الحالي، والملاحظ أنّه في السنوات الأخيرة الماضية حصل تحوّل كبير من النظام الورقي إلى نظام نقدي إلكتروني، علاوة على ظهور أصول جديدة بصورة رقمية كالعملات المشفّرة (Cryptocurrencies)⁹⁰ والتي يعتبرها البعض ثورة نقدية تنزع صورة النقد من الحكومات لتضعها في نظام إلكتروني لا مركزي. وقد علّق برنستين على هذا التحول بقوله: "إنّ بزوغ النقود الرقمية لا يهدّد فقط احتكار البنوك المركزية لإصدار النقود، بل يعيد تعريف ماهية النقود ذاتها"⁹¹

وهناك توجهات هذه الأيام لإصدار عملات إلكترونية وطنية (CBDC - Central Bank Digital Currency)، وهذه الفكرة ستغيّر دور البنوك المركزية بشكل جذري عند تبنيها، مما يشكّل بداية النهاية لنظام نقدي استمرّ لألف سنة وهو النظام النقدي الورقي⁹² قال تعالى ﴿وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ﴾ [الحديد: 25] - وقد ورد عن بعض المفسرين أنّ من المنافع المذكورة في الآية ما يُستخرج من الحديد من صناعة وأدوات، ومنها ما يتطوّر اليوم إلى وسائط تقنية يقوم عليها النظام النقدي الإلكتروني بأكمله⁹³ بناء على ما سبق يمكن القول أنّ عملية تطور النقود وسيورتها التاريخية عرفت تطورات كبيرة أوصلتنا لآخر المحطات النقدية التي نراها الآن على شكل تداول رقمي واضح.

خاتمة البحث

توصّل هذا البحث إلى أنّ النقود لم تكن في أصلها اختراعاً عارضاً ولا هبةً نزلت جاهزةً على الإنسان، بل كانت نتاج مسارٍ تطوري طويل خاضه الإنسان منذ فجر التاريخ، انتقل فيه تدريجياً من مرحلة الاكتفاء الذاتي حيث لا تبادل ولا وسيط، إلى مرحلة "الأجر مقابل خدمة" ثمّ المقايضة، فالسلع النقدية، فالمسكوكات المعدنية، فالنقود الورقية النائبة والإلزامية، وصولاً إلى النقود المصرفية والإلكترونية الحديثة. وقد بيّن البحث أنّ المحرّك الأساسي لهذا التطور المتواصل هو سعي الإنسان الدائم إلى تيسير عمليات التبادل وتجاوز صعوبات وإشكاليات كلّ مرحلة سابقة، وأنّ النقود بكلّ أنواعها وأشكالها تشترط وجود سلطة سياسية تضمن تداولها وتضبط قيمتها، كما أشار ابن خلدون حين اعتبرها شارةً من شارات الملك والسلطان.

89 الأفندي، "الاقتصاد النقدي والمصري"، ص 58.

90 Bernstein, Alexander (1998), op. cit., p. 21.

91 نفس المصدر، p. 25.

92 European Central Bank, "The Monetary Policy of the ECB", Frankfurt, 2004, p.

22

93 السعدي عبد الرحمن، "تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان"، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2000، ص 851.

ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث ما يأتي:

أولاً: أنّ النقود مرّت بخمسة أصناف رئيسية متعاقبة - المعدنية ذات القيمة العينية، والنائبة القابلة للتحويل، والإلزامية المستمدة قوتها من سلطة الدولة، والمصرفية القائمة على الودائع الدفترية والإلكترونية، والإلكترونية الحديثة المخزنة على وسائط تقنية - وأنّ كلّ صنف منها كان إجابةً على إشكالٍ لم يستطع الصنف السابق تجاوزه.

ثانياً: أنّ النقود الإلزامية تستمدّ قيمتها من ثقة الناس في الدولة لا من قيمة مادتها العينية، وأنّ اهتزاز هذه الثقة - ولو مع الإلزام القانوني - يكفي لإفلات العملة من سيطرة الدولة، كما جرى في أزمات العراق ولبنان وزيمبابوي.

ثالثاً: أنّ التحوّل الراهن نحو النقود الإلكترونية والعملات المشفّرة لا يهدّد فقط احتكار البنوك المركزية لإصدار النقود، بل يعيد تعريف ماهية النقود ذاتها، وينذر بمرحلة جديدة قد تُعيد تشكيل العلاقة بين النقود والدولة والسيادة النقدية.

رابعاً: أنّ التراث الاقتصادي الإسلامي - ممثلاً في ابن خلدون والغزالي والمقرئ وغيرهم - قدّم تصوّرات عميقة لوظائف النقود وخصائصها سبقت الأدبيات الاقتصادية الحديثة بقرون، وأنها تظلّ مرجعاً معتبراً في فهم الأسس الفلسفية والوظيفية للنقود.

وفي ضوء هذه النتائج، نقترح ما يلي:

مواكبة التشريعات النقدية المغربية للتطورات الرقمية المتسارعة، عبر إطار قانوني محكم ينظّم استخدام العملات المشفّرة ويحمي المتعاملين بها.

تعميق الدراسات الأكاديمية حول أثر العملات المشفّرة على السيادة النقدية للدول النامية، وعلاقة ذلك بالاستقلال الاقتصادي الوطني.

تفعيل التعاون بين البنوك المركزية العربية لتبادل الخبرات في مجال إصدار العملات الإلكترونية الوطنية (CBDC) وتوحيد المواقف التشريعية إزاءها.

إدراج تاريخ النقود وتطوّرها ضمن المقررات الدراسية في الجامعات المغربية، لما يحمله من قيمة معرفية تربط بين الاقتصاد والتاريخ والاجتماع.

إجراء دراسات ميدانية مقارنة بين تجارب الدول التي فقدت ثققتها في عملتها الوطنية (العراق، لبنان، زيمبابوي) لاستخلاص الدروس في مجال السياسة النقدية الوقائية.

مراجع البحث

المراجع العربية:

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، "المقدمة"، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2001.
 2. ابن بطوطة، محمد بن عبد الله، "الرحلة"، تحقيق: عبد الحميد الذهبي، دار الفكر، بيروت، لبنان.
 3. ابن حبان، محمد بن أحمد، "صحيح ابن حبان"، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
 4. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، "تفسير القرآن العظيم"، دار طيبة، الرياض، السعودية، الطبعة الثانية، 1999.
 5. ابن منظور، محمد بن مكرم، "لسان العرب"، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1994.
 6. الأفندي، محمد أحمد، "الاقتصاد النقدي والمصرفي"، (بدون ناشر).
 7. تقي الدين المقرئ، أحمد بن علي، "شذور العقود في ذكر النقود"، تحقيق: محمد السيد علي بحر العلوم، المكتبة الحيدرية، النجف، العراق، الطبعة الخامسة، 1967.
 8. الحلي، صفي الدين عبد العزيز بن سرايا، "العقد الصفوي"، تحقيق: عبد الله العلايلي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
 9. خليل بن أحمد الفيروزآبادي، محمد، "القاموس المحيط"، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
 10. صبحي نادر وآخرون، "اقتصاديات النقود والبنوك"، الدار الجامعية، (بدون بلد)، 1990.
 11. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، "تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان"، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2000.
 12. الشعراوي، محمد متولي، "تفسير الشعراوي"، دار نشر المسجد، القاهرة، مصر.
 13. عطوي، فوزي، "الاقتصاد والمال في التشريع والنظم الوضعية"، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1988.
 14. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، "إحياء علوم الدين"، مكتبة الشعب، القاهرة، مصر.
 15. القرطبي، محمد بن أحمد، "الجامع لأحكام القرآن"، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2005.
 16. كافي، مصطفى يوسف، "النقود والبنوك الإلكترونية"، (بدون ناشر).
 17. لسان الحق، أحمد، "الإسلام ونظرية استثمار النقود"، منشورات كلية الآداب، الرباط، المغرب، سلسلة محاضرات رقم 15، 1989.
 18. النجار، عبد الهادي، "الإسلام والاقتصاد"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 63، 1983.
 19. مسلم بن الحجاج، "صحيح مسلم"، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان.
 20. الوزان، الحسن بن محمد، "وصف إفريقيا"، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
- المراجع الأجنبية:

21. Bernstein, Alexander, " Monetary Policy Implication of Digital Money ", Kiel, Germany, 1998.
22. Favier, Jean, " Finance et fiscalité au bas du Moyen Âge ", Cèdes, Paris, France, 1971.
23. Giacobbi, Michel, " Les monnaies et la monnaie, productions et échanges ", PUF, Paris, France, 2000.
24. Polo, Marco, " Le Livre des Merveilles ", traduction française, La Découverte, Paris, France, 2012.

التقارير والوثائق المؤسسية:

25. European Central Bank, " The Monetary Policy of the ECB ", Frankfurt, Germany, 2004.
26. European Commission, " Proposal for European Parliament and Council Directives on the Taking up, the Pursuit and the Prudential Supervision of the Business of Electronic Money Institutions ", Brussels, COM (98) 727, 1998.
27. Ernst & Young, " Electronic Money and Banking in the Digital Age ", Report, 1999.

مواقع الإنترنت:

28. جريدة البيان، "البنك المركزي الزيمبابوي يطرح عملات ذهبية لمواجهة التضخم"، الرابط: <https://www.albayan.ae/economy/global/2022-07-26-1.4483352>

فقه الخطاب النبوي عند المحدثين في أبواب الفتن:

الشيخان نموذجاً

The Jurisprudence of the Prophetic Discourse on Tribulations in the Hadith Scholars' Tradition: Al-Bukhari and Muslim as a Case Study

عبد المجيد الدرسي، جامعة محمد الخامس بالرباط/ المغرب

الكلمات المفتاحية	الملخص
فقه، خطاب النبوي، محدثين، فتن، الشيخان	يتناول هذا البحث فقه الخطاب النبوي في أحاديث الفتن والملاحم عند المحدثين، مع التركيز على منهج الإمامين البخاري ومسلم في الجمع والترتيب والفهم. يبرز البحث عناية علماء الحديث بهذا الباب وخدمتهم له ضمن دواوين السنة، مع اختلاف طرائقهم في التبويب والتصنيف. وقد تميز البخاري بدقة التراجم وترتيبها المقاصدي الذي يوجه الفهم نحو حفظ وحدة الأمة وبيان سبل النجاة من الفتن، بينما اعتمد مسلم الجمع الموضوعي للروايات دون تراجم، مما أسهم في ضبطها وإبراز دلالاتها. ويخلص البحث إلى ضرورة فهم أحاديث الفتن وفق ضوابط علمية رصينة، تحذر من سوء التأويل والتنزيل.
Keywords	Abstract
This study explores the jurisprudence of Prophetic discourse in hadiths concerning tribulations (fitan), focusing on the methodologies of Imams al-Bukhari and Muslim in compilation, arrangement, and interpretation. It highlights the اهتمام of hadith scholars in preserving and structuring these narrations within the canonical collections, despite differences in classification approaches. Al-Bukhari's method is characterized by precise chapter headings and a purposeful ترتيب that reflects a maqāsid-oriented vision aimed at guiding readers toward understanding tribulations and safeguarding the unity of the Muslim community. In contrast, Muslim adopts a thematic approach by grouping narrations without explicit chapter titles, enhancing textual coherence and ضبط الروايات. The study concludes that interpreting hadiths of tribulations requires a disciplined scholarly framework that considers context and avoids misapplication. Such narrations are intended for guidance and warning, not for fostering despair or misinterpretation of contemporary events.	Fiqh, Prophetic Discourse, Hadith Scholars, Tribulations, Al- Bukhari and Muslim

مقدمة

لقد اقتضت حكمة الله تعالى أن يكون الإسلام ديناً خاتماً لجميع الديانات والشرائع السابقة، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، فأكمل الله عز وجل لعباده الدين وأتم عليهم النعمة، قال سبحانه تعالى في محكم تنزيله " الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا "1

ومن تمام النعمة أن الله سبحانه وتعالى تكفل بحفظ كتابه الحكيم على امتداد الأزمنة والسنين، صونا له من كل تحريف وتزييف، حتى يبقى مصدرا للأحكام والتشريعات، ومرجعا للعلم والمعرفة، وضابطا للعمل والسلوك، فقال عز من قائل: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ"2. ولقد كان من مقتضيات هذا الحفظ الرباني حفظ السنة النبوية المطهرة، فهي " الجُنة الحصينة لمن تدرَّعها، والشرعة المنيعه لمن تشرَّعها، وردّها صاف، وظلّها ضاف، وبيانها واف، وبرهانها شاف... حافظها محفوظ، وملاحظها ملحوظ، والمقتدي بها على صراط مستقيم، والمهتدي بمعالمها صائر إلى محل النعيم المقيم"3 فلذلك أهل الله تعالى لخدمة سنة نبيه صلى الله عليه وسلم الخالص من عباده، ويسر لهم لتحقيق ذلك متوعّج طريقه، فاصطفى الصحابة رضوان الله عليهم، وهم قوم من أظهر الناس قلوباً، وأصفاهم عقولاً، وأفصحهم لساناً، وأسلمهم منهجاً، فتحملوا الأحاديث النبوية حق التحمل، وأدوها على الوجه الأكمل، فنشروها بين الناس قاطبة، يبلغها الشاهد إلى الغائب امتثالاً لقول النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الصحيح: "نضر الله امرأ سمع مقالتي فبلغها، فرب حامل فقه غير فقيه، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه"4، ثم تناقلها الثقات الأثبات من بعدهم جيلاً بعد جيل، بعناية فائقة وحرص شديد، فتضافرت بذلك جهود السلف الصالح رضوان الله عليهم في خدمة حديث النبي صلى الله عليه وسلم رواية ودراية، وتركوا لنا تراثاً ضخماً غزيراً أغنى الخزانة الإسلامية تأليفاً وتصنيفاً، وشكل للأمة مورداً معيناً للعلم، ومصدراً أصيلاً للمعرفة، فجاء في صورة مشرقة، متنوع المقاصد، مختلف الموضوعات، متباينة من حيث طرق التصنيف ومناهج التأليف؛ فكانت المسانيد والجوامع والسنن والمعاجم والمصنفات والمستخرجات وغيرها مما يصطلح عليه عند أهل العلم بدواوين السنة النبوية.

1- المائدة الآية 4.

2- الحجر الآية 9.

3- ابن المنير، ناصر الدين، المتواري على أبواب البخاري، ص 32.

4- رواه ابن ماجة في سننه، كتاب المقدمة، باب من بلغ علماً.

والسنة التي حفظتها لنا هذه الدواوين تحمل لنا رسالة ربانية نبوية، وهي كل لا يتجزأ، فيها التكليف، وفيها التبشير، وفيها الإنذار، وفيها الإخبار بالغيب، وفيها التوجيه لحاضر المسلمين حينما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم بين ظهرائهم، وفيها الإخبار بمستقبل الأمة وما يحدث لها على حقب التاريخ إخباراً كلياً، وهذا الأخير تضمنته أحاديث الفتن والملاحم وأشرط الساعة التي حظيت باهتمام وعناية المحدثين رضوان الله عليهم الذين بذلوا في ذلك كل غال ونفيس، وقدموا خدمة جليلة وجهوداً مضيئة، صونا وحفظاً لأحاديث النبي صلى الله عليه وسلم عامة ولأحاديث الفتن والملاحم وأشرط الساعة خاصة، لما لها من عظيم الأثر في حياة الفرد والأمة على حد سواء.

ولقد تحدثت السنة النبوية المطهرة باستفاضة كبيرة وتفصيل أكثر عن موضوع الفتن والملاحم وأشرط الساعة، حيث اهتم المحدثون رحمهم الله بأحاديث الفتن والملاحم اهتمامهم بالحديث النبوي الشريف عامة؛ فقد احتل هذا النوع من الأحاديث حيزاً واسعاً ضمن مصنفات ودواوين السنة النبوية حيث عقد المحدثون في مؤلفاتهم كتباً وأبواباً خاصة أدرجوا تحتها جملة من الأحاديث المتعلقة بأحداث الفتن والملاحم مما ستعرفه الأمة الإسلامية في مسيرتها التاريخية.

ومن هذه الدواوين التي أشرنا إليها سلفاً نخص بالذكر الصحيحين: صحيح البخاري وصحيح مسلم، باعتبارهما أصح هذه الدواوين وأعلىها رتبة في ذلك، ولكثرة تداولهما بين أيدي الباحثين من جهة أخرى. ثم لأن شوارد الأحاديث التي وردت في أبواب الفتن في عديد المصنفات الحديثية، لم تشذ عما ذكر في صحيح البخاري ومسلم. كما أن الشروط المنهجية التي وضعها هذان الإمامان الجليلان، تدفعنا للاقتصار عما نص عندهما من أحاديث الفتن لانتفاء الغث وما ضعف من الأحاديث. لأجل ذلك كله فإنه من الحصافة بمكان، التوجه رأساً نحو هذين المصنفين لمدارستهما إن على مستوى المبنى أو على مستوى المعنى، لاسيما وأن الغوص في المعاني واستكمال المنهج العلمي أولى عندنا من التجميع وسوق النصوص الواردة في باب الفتن.

مشكلة البحث:

المقال يركز البحث في نقطة مفصلية تنصب أساساً على بيان اختلاف فهوم المحدثين وتباين مداركهم في فهم خطاب النبي صلى الله عليه وسلم من خلال أحاديث الفتن نموذجاً.

أهداف البحث:

هذا المقال وإن كان محوره الأساسي هو معرفة عناية المحدثين بالسنة النبوية الشريفة وخاصة أحاديث الفتن وذلك من خلال الكشف عن منهج الشيخين: الإمام البخاري والإمام مسلم في تعاملهما مع أحاديث الفتن والملاحم وأشرط الساعة، إلا أنني أردت أن أخلص إلى تنبيهات مهمة أخص بها عموم المسلمين، للتحذير من إساءة فهم هذا القسم من السنة النبوية، وخطورة تنزيله على الوقائع والمستجدات التي تعرفها الأمة الإسلامية. وآثار ذلك كله على الفرد والجماعة: فهما وعبادة وسلوكاً.

الدراسات السابقة:

في حدود علمي وبحشي المتواضع - وأنا أعد هذا المقال العلمي - لم أعثر على بحث من الدراسات الأكاديمية، يلامس موضوع بحثي بشكل مباشر وخاص. وإنما وجدت بحوثا تناقش الموضوع بشكل عام، وتقدم توجيهات وإرشادات للقارئ قصد ضبط سلوكه زمن الفتنة. وتبقى أقرب دراسة لموضوع مقالتي العلمي، والتي استفدت منها بشكل لا بأس به؛ هي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الإسلامية تخصص فقه الحديث تحت عنوان: أحاديث الفتن والملاحم وأثرها في الأحكام الشرعية.

خطة البحث:

قسمت المقال إلى توطئة تحدث فيها عن حفظ الله تعالى لدينه، المقتضي حفظ مصدريه الأصليين: الكتاب والسنة. ثم انتقلت في المبحث الأول للحديث عن مصطلحات أساسية تعتبر مفاتيح لفهم هذا البحث وإدراك مرامييه، ثم خصصت المبحث الثاني لإبراز منهج الشيخين: البخاري ومسلم في تعاملهما مع أحاديث الفتن والملاحم وأشراط الساعة. لأخلص في نهاية هذا المقال للحديث عن الملاحظات والتنبيهات الخاصة بتوجيه الفهم في موضوع ذي أهمية بالغة في زمننا المعاصر.

منهج البحث:

إن المنهج المناسب لهذا المقال العلمي، هو منهج التحليل والاستنباط؛ لأن الأمر يقتضي في البداية تحليل الفكرة الأساسية لموضوع المقال المتمثل في بيان مدى اهتمام المحدثين بالسنة المطهرة وعنايتهم بفهم مقصود الشارع منها. ثم بعد ذلك استنباط معالم منهج الإمامين: البخاري ومسلم في باب أحاديث الفتن والملاحم، واعتبار ذلك نموذجاً يجلي لنا تفاوت علماء الحديث النبوي في فهم فقه الخطاب النبوي من خلال هذه الأحاديث الشريفة.

المبحث الأول: مصطلحات أساسية

يحسن بنا قبل الغوص في معالجة إشكالية هذا البحث، المتمثلة في الكشف عن فقه الخطاب النبوي عند الإمامين: البخاري ومسلم من خلال أحاديث الفتن والملاحم، أن نمهد للموضوع بما يناسب ذلك؛ وهو الوقوف عند مصطلحات أساسية وهي: فقه، خطاب، فقه الخطاب النبوي. والتي تعتبر مفاتيح لفهم هذا المقال العلمي وإدراك مرامييه.

تعريف الفقه:

الفقه لغة: العلم بالشيء والفهم له، جاء في لسان العرب "الفقه: العلم بالشيء والفهم له، وغلب على علم الدين لسيادته وشرفه وفضله على سائر أنواع العلم، كما غلب النجم على الثريا والعود على المنّال؛ قال ابن الأثير: واشتقاقه من الشق والفتح، وقد جعله العرف خاصاً بعلم الشريعة، شرفها الله تعالى، وتخصيصاً بعلم الفروع منها. قال غيره:

والفقه في الأصل الفهم: يقال أوتي فلان فقهًا في الدين أي فهمًا فيه. قال الله تعالى: "ليتفقها في الدين" أي ليكونوا علماءً به⁵ وقال الراغب الأصفهاني: "الفقه: هو التوصل إلى علم غائب بعلم شاهد، فهو أخص من العلم. قال الله تعالى: "فما لهؤلاء القوم لا يكادون يفقهون حديثاً"⁶... يقال: فقه الرجل فقاها: إذا صار فقيهاً، وفقه أي: فهم، وفقهه: أي فهمه، وفقهه: إذا طلبه فتخصص به، قال تعالى: "ليتفقها في الدين"⁷.

الفقه اصطلاحاً: عرف العلماء الفقه من جهة الاصطلاح بتعاريف متعددة منها: "الفقه معرفة الأحكام الشرعية التي طريقها الاجتهاد"⁸. وقيل: العلم بالأحكام الشرعية العملية، المستدل على أعيانها، بحيث لا يعلم كونها من الدين ضرورة⁹. لكن الذي استقر عليه الاعتبار عند علماء الأصول، أن الفقه هو: "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية"¹⁰.

تعريف الخطاب:

الخطاب لغة: من خطب فلان إلى فلان فخطبه وأخطبه أي أجابه، والخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام،... وخطبه بالكلام مخاطبة وخطاباً. والمخاطبة مفاعلة من الخطاب والمشاورة. وفصل الخطاب؛ قال: هو أن يحكم بالبيئة أو اليمين، وقيل: معناه أن يفصل بين الحق والباطل.¹¹ والخطب والمخاطبة والتخاطب: المراجعة في الكلام، ومنه الخطبة والخطبة. وفصل الخطاب: ما ينفصل به الأمر من الخطاب¹². وقال أحمد بن فارس: "الخطب: الأمر، والخطاب: كل كلام بينك وبين آخر."¹³

ولما كان قصد علماء الأصول رحمهم الله تعالى، البحث في الأدلة الشرعية - التي هي الخطاب - بغرض الوصول إلى استنباط الأحكام الشرعية التكليفية منها، فإنهم قد تناولوا مصطلح "الخطاب" بالشرح والبيان، لكونه مجال بحثهم ومحور تخصصهم، فصار استعمال مصطلح "الخطاب" عندهم استعمالاً خاصاً، يسمح لنا بجواز اعتباره تعريفاً اصطلاحياً للكلمة. وهكذا فقد عرف صاحب سلم الوصول الخطاب بقوله: "توجيه الكلام لمن يفهم"¹⁴. وبهذا الاستعمال نُقل اللفظ من كونه دالاً على الحدث المجرد عن الزمن إلى الدلالة على الاسمية، فصار عند الكثير من

5- ابن منظور، لسان العرب، ج 13 ص 522. والراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، ص 642 - 643. والزنجشيري، أساس البلاغة. والرازي، مختار الصحاح، ص 242.

6- النساء الآية 77.

7- التوبة الآية 123.

8- الشيرازي، اللمع في أصول الفقه، ص 56.

9- فخر الدين، الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، ص 78.

10- زكريا الأنصاري، حاشية على شرح الإمام المحلي على جمع الجوامع، ج 1 ص 191

- لسان العرب، ج 1 ص 360 - 361.¹¹

12- مفردات ألفاظ القرآن ص 286. والزنجشيري، أساس البلاغة، ص 165. ومختار الصحاح، ص 92 - 93.

- ابن فارس، مجمل اللغة، ج 1 ص 295.¹³

- محمد بختيت، سلم الوصول لشرح نهاية السؤل، دار الفاروق، ج 1 ص 48.¹⁴

علماء الأصول، دالا على ما يخاطب به المرء من الكلام المفهوم لديه. يقول الإمام الجويني رحمه الله مؤكداً ما ذكر: "وقد قيل: حقيقته ما يفهم منه الأمر والنهي والخبر. ومتى فهم منه أحد هذه؛ فقد فهم الكل.¹⁵ ويرى أيضاً أن: "كل أمر: نهي وخبر. وكل نهي: أمر. وكل خبر: أمر ونهي".¹⁶

فالأمر والنهي مثلما يستفادان من صيغتهما المعهودة المعروفة، فإنهما كذلك يستفادان أيضاً من صيغ الخبر، فيكون "الأمر بصيغة الخبر كقوله: "الأعمال بالنيات" وكذلك النهي يكون بصيغة الخبر على النفي، كقوله عليه السلام: "إن صلاتنا هذه لا يصلح فيها من كلام الآدميين شيء"¹⁷. فالأول أمر جاء بصيغة الخبر، والثاني نهي أتى بصيغة الخبر على النفي، وكذلك قد يأتي الخبر بصيغة الأمر مثل قوله تعالى: "فليضحكوا قليلاً وليبكوا كثيراً"¹⁸. المعنى: "أنهم سيضحكون قليلاً ويبكون كثيراً"¹⁹

وقد اعتبر بعض العلماء الخطاب كلاماً، بمقدار ما يحقق من الفهم لدى المستمع وإن كان يسيراً. قال بعضهم في شأن ذلك هو: "الكلام الذي يفهم المستمع منه شيئاً"²⁰. لكن الإمام الآمدي رحمه الله انتقد هذا التعريف لكونه ناقصاً من جهة الدقة والإحكام، ويفتقد صفة الجامع المانع لأنه: "يدخل فيه الكلام الذي لم يقصد المتكلم به إفهام المستمع، فإنه على ما ذكر من الحد، وليس خطاباً"²¹. ليستدرك الإمام الآمدي الأمر بعد هذا وفي الموضوع ذاته من الكتاب، ليعرف الخطاب بأنه هو: "اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه"²².

والخطاب الشرعي بفروعه يطلق على الكلام النفسي وكذا على الكلام اللفظي حقيقة، لأن اللفظ فيه مشترك بين المعنيين، والإطلاق فيه إنما كان بسبب تنوع الخطاب بين النفسي واللفظي، ذلك أن المتكلم تحدث في نفسه معاني الأمور قبل أن يتلفظ بها، ثم يعبر عنها بحسب المستطاع والمتاح، إما لفظاً أو كتابة أو إشارة. فما يحدث قبل التلفظ إنما هو الكلام النفسي، وما يتحدث به المرء هو الموسوم بالكلام اللفظي، وهما - أي الكلام النفسي واللفظي - كل لا يتجزأ ووحدة لا ينفصل بعضها عن بعض. قال العلامة محمد بن خيثم المطيعي: "إن الكلام النفسي اعتبر فيه وجوده

- الجويني، الكافية في الجدل، ص 32.¹⁵

- نفسه ص 32.¹⁶

- نفسه ص 89.¹⁷

- التوبة الآية 83.¹⁸

19- أحمد بن فارس الرازي، الصحاح في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص 192.

- الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، ج 1 ص 136.²⁰

- نفسه، ص 136.²¹

- نفس المصدر ص 136.²²

العلمي الأزلي، والكلام اللفظي اعتبر فيه وجوده اللفظي²³. وعليه فإن "الأحكام الشرعية إنما تستنبط من الكلام اللفظي ولا تستنبط من الكلام النفسي لأنه لا اطلاع للمكلف عليه"²⁴.

والخطاب الشرعي بقسميه: الخبر والإنشاء ليس من قبيل التمايز والتقابل، بمعنى أن كلا منهما يوجد مستقلاً عن الآخر، بل هما متداخلان بعضهما في بعض. ذلك أن: "كل واحد منهما قد يدخل في الآخر، لأن الإنسان قد ينبئ عن حال نفسه بالخبر، وينبئ عن حال غيره بالأمر والنهي، لأحدهما يدلان على وجوب الفعل وقبحه"²⁵.

الخطاب النبوي:

الخطاب النبوي هو كل ما أثر عن النبي صلى الله عليه وسلم بالسند المتصل الصحيح من الأقوال والأفعال والتقارير، سواء أكان خطاباً دائراً بين الغيب والشهادة أو موجهاً إلى الفرد أو الأمة، لبناء الذات الفردية أو إنحاض الأمة الشاهدة على الأمم، نفياً لعلل الارتكاس أو ضبطاً لمسيرة الإقلاص الحضاري للأمة، بحيث يكون الخطاب النبوي الأصل الثاني للتوجيه والإرشاد واستنباط الأحكام الشرعية. قال الإمام الشاطبي: "كل ما أخبر به رسول الله صلى الله عليه وسلم من خبر فهو كما أخبر، وهو حق وصدق، معتمد عليه فيما أخبر به وعنه. سواء علينا أنبئ عليه في التكليف حكم أم لا. كما أنه إذا شرع حكماً أو أمراً أو نهياً؛ فهو كما قال عليه الصلاة والسلام، لا يفرق في ذلك بين ما أخبره به الملك عن الله، وبين ما نفث في رُوعه وألقي في نفسه، أو رآه رؤية كشف واطلاع على مغيب على وجه خارق للعادة، أو كيف ما كان، فذلك معتبر يحتج به ويبنى عليه في الاعتقادات والأعمال جميعاً، لأنه صلى الله عليه وسلم مؤيد بالعصمة، وما ينطق عن الهوى"²⁶.

وعليه فإن الأحكام الواردة في الخطاب النبوي، إنما هي منسوبة إلى خطاب الله تعالى بالتبع، إذ: "في البحث عن الحاكم يتبين أن لا حكم إلا لله، وأنه لا حكم للرسول، ولا للسيد على العبد، ولا لمخلوق على مخلوق، بل كل ذلك حكم الله تعالى ووُضِعَ، لا حكم لغيره"²⁷.

وفضلاً على أن الخطاب النبوي مبين لكلام الله عز وجل، وموضح لمعانيه المشككة، ومستجلب لفقه التنزيل الواقعي للنص القرآني، فإنه مع كل ذلك لصيق بخطاب الله تعالى ومستند إليه. وقد أكد هذا المعنى بجلاء واضح، الإمام الشاطبي في كتابه الموافقات؛ حيث تناول المسألة من خلال سبع متعلقات بيانية للسنة مع القرآن الكريم²⁸.

وهكذا فالخطاب النبوي مشكاة حقيقة تسرح فيها فهوم العلماء لاستنباط الأحكام التي تنتظم بها حياة الناس، ويصان بها دينهم وأنفسهم وعقولهم وأعراضهم وأموالهم وجوداً وعدماً... مثلها مثل الخطاب القرآني. إذ الخطاب النبوي الشريف هو فرع عن خطاب الله تعالى، وهو الشق الثاني من الوحي غير المتلو. وقد حظي باهتمام كبير من قبل أهل

- سلم الوصول، ج 1 ص 49. 23.

- ادريس حمادي، الخطاب الشرعي وطرق استثماره، ص 26. 24.

- محمد بن علي بن الطيب، المعتمد في أصول الفقه، ج 1 ص 21. 25.

25- الشاطبي، الموافقات، ج 4 ص 464.

26- الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ج 1 ص 40.

- الموافقات، ص 340 وما بعدها. 28.

العلم من المحدثين الذين أقبلوا عليه، وعكفوا على بابيه لاقتناص شوارده واستخراج كنوزه، فاجتهدوا في ذلك أيما اجتهد وفق مذاهب ومناهج، أبانت عن اختلاف مسالكهم ومداركهم من خلال شروحهم لفقه الخطاب النبوي الشريف. وهذا البحث الذي بين أيدينا والموسوم بـ: "فقه الخطاب النبوي عند المحدثين في أبواب الفتن: الشيخان نموذجاً" يعكس جانباً مما أشرنا إليه سلفاً.

المبحث الثاني: فقه المحدثين في أبواب الفتن: البخاري ومسلم نموذجاً.

الفرع الأول: منهج الإمام البخاري في أحاديث الفتن.

لقد أورد الإمام البخاري رحمه الله تعالى أحاديث الفتن والملاحم وأشرط الساعة بقسميها الصغرى والكبرى في صحيحه ضمن كتاب أسماه "كتاب الفتن" بعد كتاب التعبير وقبل كتاب الأحكام الذي يُتِمُّ فهم بعض الأحاديث الواردة في كتاب الفتن والمتعلقة مثلاً بقضيتي الإمارة والسمع والطاعة لولاة الأمور.

وهكذا فقد ذكر البخاري رحمه الله في جامعه في كتاب الفتن ثمانية وثمانين (88) حديثاً تحت تسعة وعشرين باباً ابتدأها بقوله: باب ما جاء في قول الله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبُنَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً﴾ وما كان النبي صلى الله عليه وسلم يحذر من الفتن، وختم الكتاب بقوله: باب يأجوج ومأجوج، وترك باباً واحداً من غير ترجمة، وصنّيع البخاري هذا في صحيحة عامة وفي كتاب الفتن خاصة ينم عن فقه الرجل، وعن منهج خاص تميز به الإمام البخاري رحمه الله تعالى عن غيره. هذا المنهج الذي يمكن أن نتلمس ونتعقب أثره ونذكر معلمه من خلال النقاط التالية:

دقة اختيار عناوين الأبواب ودلالاتها على المقصود:

إن المتتبع الناظر لأحاديث الفتن والملاحم الواردة في كتاب الفتن من صحيح البخاري، ليدرك بجلاء من خلال طريقة التبويب والترتيب أن الإمام البخاري رحمه الله تعالى له فهم وفقه خاص به في تعامله مع أحاديث الفتن والملاحم، من خلال اختيار عنوان الترجمة وموقعها داخل الكتاب فقد شاع بين أهل العلم قولهم: "فقه البخاري في تراجمه" وهي عبارة تداولها وتناقلها جمع من الفضلاء من أهل العلم كما ذكر ذلك الحافظ ابن حجر رحمه الله في مقدمته "هدي الساري"²⁹، ومثله ما نقله كذلك الإمام العلامة ناصر الدين أحمد بن المنير خطيب الاسكندرية في كتابه "التواري على أبواب البخاري" حيث قال: "ويقابل هذه الأقاويل ما أثرته عن جدي - رحمه الله - سمعته يقول: كتابان فقههما في تراجمهما: كتاب البخاري في الحديث، وكتاب سيبويه في النحو"³⁰ ولعلَّ السبب في ذلك ما

- أنظر هدي الساري مقدمة فتح الباري، لابن حجر ص 14، دار الفكر، الطبعة 1411 هـ - 1991م.²⁹

³⁰ - ابن المنير، التواري على أبواب البخاري، ص 37.

أشار إليه الحافظ ابن حجر رحمه الله حين تحدث عن تراجم أبواب الصحيح فقال : "..... وكذلك الجهة العظمى الموجبة لتقديمه وهي ما ضمنه أبوابه من التراجم التي حيّرت الأفكار وأدهشت العقول والأبصار"³¹. وقد زاد الجامع الصحيح مزيةً ومكانةً، سبب آخر انضاف إلى ما ذكر من الأسباب، وهو أن الإمام البخاري رحمه الله تعالى قال متحدثاً في معرض الحديث عن جامعه: "... ما وضعت فيه حديثاً حتى اغتسلت وصليت ركعتين لكل حديث قبل أن أثبته"³² كما أنه: "دَوَّن تراجم كتابه في الروضة يغتسل ويصلي لكل ترجمة"³³ وهكذا فالإمام البخاري اختار الترجمة الدقيقة التي تحمل توجيهها علمياً، يرفع اللبس عن الأذهان والعقول، ويزيل عن طرقها كل ما من شأنه أن يعرقل مسيرة الفهم والإدراك لدى المكلف. إذ قصده من كتابه المسمى " بالجامع " أن يكون مرجعاً لفهم الدين في أبوابه المتعددة. فهو بهذا يجعل الترجمة وسيلة لتصحيح الفهم وتصويب المدارك.

طريقة ترتيب الأبواب وأثرها في توجيه الفهم:

إن طريقة الإمام البخاري في جمعه وترتيبه لأحاديث الفتن والملاحم في جامعه الصحيح، تنم عن قصد سام وبغية محمودة، رمى إليها الإمام رحمه الله تعالى من خلال طريقة عرضه وترتيبه لعناوين الأبواب. فهو لم يرد مجرد الجمع وسرد الأحاديث فقط، وإنما بحسب صنيعه هذا فقد كان قصده واضحاً جلياً، وهو أن يسلك بالمكلف مسلك التدرج حتى تكتمل لديه الصورة وبشكل واضح عن هذا الأمر الجلل - أي الفتن وأشراط الساعة - والذي هو من أقدار الله تعالى المنصوية تحت إرادته الكونية. فقد رتب رحمه الله تعالى الأبواب وفق ترتيب محكم رصين، فابتدأ بذكر الأحاديث الدالة على وقوع الفتن وظهورها، وبيان أصلها ومنشئها، ثم ثنى بالحديث عن أنواع هذه الفتن، وثالث بذكر المخرج وطريقة التعامل مع الفتن بقوله "باب التعوذ من الفتن" ثم ختم هذا الكتاب بالحديث عن أشراط الساعة الكبرى التي توحى بقرب يوم القيامة. فعمله هذا ذو صبغة تعليمية تربوية، تقوم سلوك الفرد والأمة قاطبة، وليس مجرد جمع وسرد للأحاديث والأخبار.

حسن التبويب وسبك التراجم خدمة للمقاصد:

المتأمل في صنيع الإمام البخاري، يلقي سقاً دقيقاً لأحاديث الفتن والملاحم التي تمس المقاصد الكلية للأمة جماعة واجتماعاً، وسلماً وسلاماً، وبيعة شرعية واختياراً سياسياً، ودرءاً لتهديد الأغيلة أوتكأ على قوة السلاح ... حيث ساق البخاري في بداية كتاب الفتن ما يدل على التهديد المنتظر للأمة، حيث خصص جانباً كبيراً منه للحديث عما ستعرض له هذه الأمة الإسلامية من فتن ورزايا³⁴ كل ذلك من أجل تلافي هذه الفتن ما أمكن، أو التهوين من شدتها ووطأتها مادامت من قدر الله تعالى النازل. فعمل البخاري وفق هذا المنوال يدل على أن الرجل كان له اهتمام بما

³¹ - ابن حجر، هدي الساري، ص 14.

³² - ابن المنير، المتواري على أبواب البخاري: ص 43.

³³ - نفس المصدر والصفحة.

³⁴ - وهو ما يظهر من خلال عناوين وتراجم الأبواب بدءاً من الباب الثالث وما بعده.

يتصل بالمقاصد الكبرى لهذه الأمة المرحومة وسط هذا القدر المحتوم، قدر الفتن والملاحم. لذلك ففقه البخاري فقه مقاصدي متعلق بالحفاظ على وحدة الأمة وجودا وعدما وهو يشي بقوة إيمان وبقين بعلو هذه الأمة - إعصار الفتن - وظهورها وشهودها على الأمم تاريخا وقيما وأخلاقا، لكن الذين رجحوا أشرار الساعة وغلبوا كفتها بفقه جبري فإنهم نظروا إلى الأمر نظرة تشاؤم ويأس وإحباط، فاستقدموا من حيث لا يدرون تمزعا وتمزقا وتشظيا للأمة بالحروب الطاحنة الشعواء والفتن الطائفية وكأنهم أحدثوا تقريبا وتنزيلا لتلك الأحاديث التي حذر منها المصطفى عليه الصلاة والسلام لتتجلى واقعا مشاهدا وهو الواقع للأسف...

إننا ندرك أن الفقه الرصين هو الذي يعتبر المصالح التي أتت الشريعة للحفاظ عليها وأكبرها ما كان متعلقا ببيضة أمة شاهدة على الأمم توحيدا ووحدة دون تشظ أو تمزيق....

وهكذا فالناظر في الجامع الصحيح الذي لم يعن النظر فيه، ولم يفقه مقاصد الإمام في مصنفه، لا يكاد يدرك العلاقة بين الترجمة والحديث الوارد تحتها، فسرعان ما يعترض وينكر "اعتراض شاب غرّ على شيخ مجرب أو مُكْتَهَلٍ".³⁵ ويورد ذلك إيراد سعاد وسعد مشتمل، وما هكذا تورّد يا سعد الإبل. لكن الله تعالى قيض لعمل هذا الرجل علماء أفذاذا - من أمثال الحافظ ابن حجر - سبروا أغوار هذا الكتاب واقتنصوا شوارده، وكشفوا أسراره ومقاصده، فبان للمنكر المعترض من بعد ذلك ما كان خفيا وظهر ما كان غامضا، فبدا للمتأمل من خلال كل ذلك فقه الإمام وحسن صنيعه في الجامع الصحيح.

الفرع الثاني: منهج الإمام مسلم في كتاب الفتن جمعا وترتيا:

صنف الإمام مسلم جامع الصحيح في بلده نيسابور سنة مائتين وخمسين، مستغرقا في تأليفه خمس عشرة سنة.³⁶ وقد قسمه إلى أربعة وخمسين كتابا بدأها بكتاب الإيمان وختمها بكتاب التفسير، وقسم كل كتاب إلى عدة أبواب. ولكن لم يضع للأبواب تراجم - عناوين - ثم إن العلماء الذين خدموا الكتاب وضعوا عناوين للأبواب؛ من هؤلاء: النووي في شرحه لـ "صحيح مسلم" والقرطبي في "المفهم" والديوبندي في "فتح الملهم" في شرح صحيح مسلم.³⁷

³⁵ - ابن حجر، هدي الساري ص 14.

³⁶ - أحمد بن محمد العبيد وعلي بن محمد الرابعة، مناهج الحديث دراسة نظرية تطبيقية، ص 132 بتصرف.

³⁷ - نفس المصدر ص 133.

وهكذا جاءت تراجم أبواب صحيح مسلم متفاوتة عند شراحه من جهة قوة العبارة وضعفها، وجودة الأسلوب وضعفه، وغير ذلك من وجوه التفاوت. قال ابن الصلاح رحمه الله "ثم إن مسلماً رحمه الله وإيانا رتب كتابه على الأبواب، فهو مبوب في الحقيقة ولكنه لم يذكر فيه تراجم الأبواب لئلا يزداد بها حجم الكتاب أو لغير ذلك"³⁸.

فعناوين وتراجم الأبواب في صحيح مسلم رحمه الله تعالى ليست من صنيع الإمام، بل هي اجتهاد من قبل شراح الصحيح. ولقد اخترت بحول الله تعالى وقوته في هذا المقال صنيع الإمام النووي في تبويبه لصحيح مسلم.

لقد عقد الإمام مسلم في صحيحه كتاباً أسماه "كتاب الفتن وأشراط الساعة" جمع فيه أحاديث الفتن والملاحم بلغت مائة وثلاثة وأربعين حديثاً مقسمة على ثمانية وعشرين باباً، ذكر فيها أحداث الفتن ووقائعها من مثل: فتح القسطنطينية وفضل العبادة في الهرج وابن صياد والمسيح الدجال وقصة الجساسة ويأجوج ومأجوج وقرب الساعة وغير ذلك من أشراط الساعة وأماراتها.. كل ذلك وفق منهج دقيق نتلمس أثره ونذكر معالمه من خلال النقاط الآتية:

لقد قدم الإمام البخاري الأحاديث المنبهة لسقوط الأمة السياسي الذي تجلّى في الصراع المسلح بين طائفتين منها لاسيما الأغيلمة.... علل السقوط.

مكمن النهوض: الوحدة الجامعة ونموذج الحسن رضي الله عنه.

اعتماده مسلك التقديم والتأخير لكشف وبيان المراد:

الملاحظ أن الإمام مسلماً في كتاب الفتن وأشراط الساعة من صحيحه، قد تأثر بالمنهج الرصين لشيخه وأستاذه الإمام البخاري وذلك من خلال سوجه لأحاديث الفتن والملاحم التي تهم التحذير من عوامل النقض وأسنة الهدم والتمزيق إبقاء على وحدة الأمة وحفظ بيبضتها ولحمتها وهو ما ألفتناه في صحيحه من خلال افتتاحه كتاب الفتن بذكر الأحاديث التي تتحدث عن نزول الفتن كمواقع المطر وعن تواجه المسلمين بسيفيهما وعن هلاك الأمة بعضهم ببعض وأحاديث ابن صياد والدجال والجساسة ثم بعد هذا كله يأتي بباب فضل العبادة في الهرج قبيل ختم الكتاب ببابين. وكأن الإمام مسلماً بصنيعه هذا يرمي إلى إشعار وتنبية المسلم المكلف بخطورة وهول ما ينتظره من محن ورزايا ليستمسك بالعروة الوثقى ويعتصم بحبل الله المتين ثم يذكره ثانياً بما سيعترض هذه الأمة من فتن وبلايا تهدد وحدتها وتزعزع صفها. حتى يكون عوناً في دفع ودرء المفاسد ما أمكن، لا أن يكون هو نفسه معولاً للهدم والتخريب. وهذا لعمرى ينم عن اهتمام وتهتم الإمام بهم الأمة وقضيتها الكبرى، وكأنه بهذا قد جعل وحدة الأمة أم القضايا والمطالب.

دلالة ترتيب الأحاديث والجمع بين الطرق والروايات في موضع واحد:

لقد اعتمد الإمام مسلم في صحيحه طريقة ترتيب الأحاديث ترتيباً موضوعياً دقيقاً، مع الجمع بين الطرق والروايات المتعلقة بموضوع واحد في الموضع الواحد، دون شرحها أو التعليق عليها تاركاً مهمة ذلك لمن يأتي بعده من

³⁸ - ابن الصلاح، صيانة صحيح مسلم من الإخلال والغلط وحمائته من الإسقاط والسقط، ص 101.

الشراح. وهكذا فهو في كتاب الفتن نجده يجمع أحاديث الباب الواحد في سياق واحد بدل تفريقها. فيبدأ بالأحاديث العامة في الفتن في: باب اقتراب الفتن وباب نزول الفتن كمواقع المطر ثم ينتقل بعد ذلك لتفصيل الكلام عن هذه الفتن - التي ذكرت إجمالاً - في أبواب موالية. ثم يأتي بعد هذا بكلام مجمل بقوله: باب علامات الساعة ليأتي بعد الباب مباشرة بأبواب تفصيلية تتحدث عن هذه العلامات والأمارات مثل: نزول عيسى وخروج الدجال وغيرها. فهذا التدرج في الترتيب يعكس لدى القارئ ترتيباً زمنياً للفتن من العام إلى الخاص، كما أن الجمع بين الطرق والروايات في موضع واحد أثر فوائد جليلة منها:

أ- إيراد الاختلافات اللفظية الروايات المتعددة.

ب- ضبط ألفاظ أحاديث الفتن.

ت- بيان الزيادة والنقص الواقعين بين الروايات.

غياب التبويب والتراجم ودلالته عند الإمام مسلم:

قسم الإمام مسلم صحيحه إلى كتب وأبواب، لكنه لم يبوب صحيحه على منوال وطريقة الإمام البخاري في جامعه، وإنما اكتفى بذكر عناوين الكتب دون ترجمة للأبواب. وهذا الصنيع من مسلم حير العلماء من بعده، وجعلهم يعلقون على هذا العمل، ويحيون إجابات مختلفة تبعا لاختلاف مداركهم. فقد ذكر ابن الصلاح الشهرزوري أن الإمام مسلماً: "رتب كتابه على الأبواب، فهو مبوب في الحقيقة ولكنه لم يذكر فيه تراجم الأبواب لئلا يزداد بها حجم الكتاب أو لغير ذلك".³⁹ فعدم ذكر الإمام مسلم للترجمة لم يكن تقصيراً منه أو عدم إدراكه لقيمة ذلك، وإنما أراد رحمه الله تعالى بصنيعه هذا أن يترك ذلك: "لدرس القارئ وفهمه، وتحريك ذهنه وعقليته، وشد انتباهه، وكان لصنيعه هذا أن تبارى وتسابق شراح صحيحه ليرجموا أبوابه بما يليق بها، فترجم جماعة منهم أبوابه بتراجم بعضها جيد، وبعضها غير جيد، إما لقصور في عبارة الترجمة وإما لركاكة لفظها وإما لغير ذلك"⁴⁰ وهكذا فالناظر في كتاب الفتن يجد الأحاديث تأتي متتابعة مضمومة في المسألة الواحدة، فيشعر بأن هذه الأحاديث كل لا يتجزأ تعالج موضوعاً واحداً بعينه وإن اختلفت ألفاظه وعباراته أحياناً. فتتمثل أمامه صورة المشهد جلياً، فيجمع أطرافه من مختلف جوانبه، فلا يجد بعد ذلك مشقة، ولا يبذل جهداً في فهم المراد.

³⁹ - ابن الصلاح، صيانة صحيح مسلم من الإخلال والغلط وحمايته من الإسقاط والسقط، ص 101.

⁴⁰ - طوالة، محمد بن عبد الرحمن، الإمام مسلم ومنهجه في صحيحه، ص 106 - 107.

خاتمة البحث

في ختام هذا البحث نخلص إلى تقييد الملاحظات التالية:

إن موضوع "أحاديث الفتن والملاحم وأشرار الساعة" مجال محفوف بالمخاطر والمزالق، لا يقوى على الحديث فيه صغار العلم والعقول، الذين لم يستضيئوا بنور العلم، ولم يلجؤوا إلى ركن وثيق. ولا ينبغي أن يتكلم فيه إلا أهل العلم الراسخون في العلم، الذين يجمعون بين علوم الشرع وفقه الواقع.

مما يتهدد بعض المسلمين في الوقت المعاصر، سوء توظيفهم لبعض أحاديث الفتن، للدلالة على صحة إدعاءاتهم. الشيء الذي ينعكس سلباً على الفهم والعقول، وتبعاً لذلك على الجوارح، مما يحدث اضطراباً في الفهم والسلوك، الشيء الذي يستوجب فهم أحاديث الفتن والملاحم وأشرار الساعة وفق منهج ذي الضوابط التالية:

1- القاعدة في التعامل مع أحاديث الفتن والملاحم، أن تفهم ضمن ملابساتها وسياقها، حسب ما ورد عند شرح الحديث النبوي، ذلك أن مجرد النقل لها بعيداً عما ذكر، يسبب خللاً في العقيدة والسلوك عند الناس فالحق: "أن أحاديث الفتن خطيرة، إذا أسيء فهمها. فقد تؤدي إما إلى الانعزال والتشاؤم أو إلى الفوضى والهرج"⁴¹.

2- لا ينبغي أن توظف أحاديث الفتن والملاحم لإحباط الناس وزرع اليأس في النفوس، لأن الإخبار النبوي بهذه الوقائع والأحداث هو على سبيل التحذير والتوجيه واستخلاص العبر والأحكام لإتمام مسيرة الحياة. فمن القواعد النفيسة في باب الفتن: "عدم تئيس الناس بأحاديث الفتن، والأصل العام للشرعية هو التبشير وفتح باب الأمل. وقد ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "إذا قال الرجل: هلك الناس، فهو أهلكهم"⁴².

3- إن مما ابتلي به الناس في هذا الزمان، إخضاع أحاديث الفتن والملاحم لفهومهم القاصرة، ومحاولة تنزيلها على وقائع ومستجدات بعينها، بضربة لازب ودون تريث وتؤدة، وكأن الأمر هين بهذه السهولة، دون اعتبار لما ينتج عن هذا العمل المتهور، الذي ينم: "وها هنا تنبيه أخير، وهو أن الكلام في الفتن والملاحم - خصوصاً من جهة تطبيق ما ورد فيهما على الحوادث الأرضية - ينبغي على تحديد عمر الدنيا ومدة بقائها، ولو على وجه التقريب. وهذا لا سبيل إليه لتعلقه بعلم الساعة"⁴³. فتتزيل الأحاديث على وقائع بعينها، هو من فقه التنزيل الذي لا ينبري له إلا العلماء الربانيون الراسخون في العلم.

- بلكا، إلياس، استشراف المستقبل في الحديث النبوي، كتاب الأمة، عدد 126 رجب 1429هـ، ص 168.⁴¹

- أخرجه الإمام مسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة، باب النهي عن قول: هلك الناس.⁴²

- بلكا، إلياس، استشراف المستقبل في الحديث النبوي، ص 182.⁴³

مراجع البحث

القرآن الكريم

- 1- أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى 1412هـ - 1992م.
- 2- محيي الدين أبي زكرياء النووي، المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، الطبعة الأولى 1422هـ - 2001م
- 3- أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي، سنن الترمذي، دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى 1419هـ 1999م.
- 4- أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي، سنن النسائي، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، الطبعة الأولى 1434هـ 2013م
- 5- أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، الطبعة الأولى 1434هـ 2013م
- 6- أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود، دار السلام، الطبعة الأولى 1420هـ - 1999م.
- 7- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، هدي الساري مقدمة فتح الباري، دار الفكر، بيروت - لبنان، الطبعة 1411هـ - 1991م.
- 8- خلدون بن محمد سليم الأحذب، الإمام البخاري وجامعه الصحيح، دار الكمال المتحدة، الطبعة الثالثة 1441هـ - 2020م
- 9- محمد عبد الرحمن طوالبه، الإمام مسلم ومنهجه في صحيحه، دار عمار، عمان، الطبعة الثانية 1421هـ - 2000م
- 10- أبو عمرو ابن الصلاح الشهرزوري، صيانة صحيح مسلم من الإخلال والغلط وحمايته من الإسقاط والسقط، دار الغرب الاسلامي، بيروت، 1404هـ - 1984م.
- 11- إلياس بلكا، استشراف المستقبل في الحديث النبوي، كتاب الأمة، عدد 126 رجب 1429هـ،

- 12- أحمد بن محمد العبيد وعلي بن محمد الربابعة، مناهج المحدثين دراسة نظرية تطبيقية، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثانية 1436هـ - 2015م
- 13- ابن المنير، ناصر الدين، المتواري على أبواب البخاري، تحقيق وتعليق علي حسن علي عبد الحميد، دار عمار الطبعة الأولى 1411 هـ - 1990م.
- 14- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة.
- 15- الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان، دار القلم - دمشق، الطبعة الرابعة 1430 هـ - 2009.
- 16- احمد بن فارس، مجمل اللغة، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، 1406هـ - 1986م.
- 17- الزمخشري، أساس البلاغة، دار صادر - بيروت، الطبعة الأولى، 1430هـ - 2009م.
- 18- أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، اعتنى به الأستاذ يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية صيدا - بيروت، الطبعة الثانية، 1417هـ - 1996م.
- 19- الشيرازي، اللمع في أصول الفقه تحقيق عبد القادر الخطيب الحسني، مكتبة نظام يعقوب الخاصة - البحرين، الطبعة الأولى، 1434هـ - 2013م.
- 20- فخر الدين الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، تحقيق الدكتور طه جابر فياض، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، 1412هـ - 1992م.
- 21- زكريا الأنصاري، حاشية على شرح الإمام المحلي على جمع الجوامع، تحقيق عبد الحفيظ بن طاهر هلال، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى، 1428هـ - 2007م.
- 22- الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، دار الكتب الخديوية، طبعة 1332هـ - 1914م.
- 23- أحمد بن فارس الرازي، الصحاحي في فقه اللغة العربية، تحقيق الدكتور عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف - بيروت، الطبعة الأولى، 1414هـ - 1993م.
- 24- الإمام الجويني، الكافية في الجدل، تحقيق الدكتورة فؤيدة حسين محمود، مكتبة الكليات الأزهرية.
- 25- الشاطبي، الموافقات، علق عليه وخرج أحاديثه أبوعبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الطبعة الأولى، 1417هـ - 1997م.
- 26- الغزالي، المستصفى من علم الأصول، تحقيق وتعليق الدكتور محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1417هـ - 1997م.

منهج ابن عجيبة في شرح المقدمة الأجرومية

“Ibn ‘Ajiba’s Methodology in Explaining Al-Muqaddimah Al-Ajurrumiyyah”

محمد ميساوي. إشراف: الدكتورة بشرى أفراح

كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة/ المغرب

المختص	الكلمات المفتاحية
يعد العلامة أحمد ابن عجيبة الحسني أحد علماء التصوف المشهورين، لهذا كانت جميع اهتماماته منصبّة حول علم التصوف، وقد ربط جميع مؤلفاته بهذا العلم، منها علم النحو، فقد جمع من خلال كتابه الموسوم بـ "الفتوحات القدوسية في شرح المقدمة الأجرومية"، بين علم التصوف، وسماه بالشرح الإشاري، وبين علم النحو من خلال شرح متن ابن آجروم وفك كلماتها، فجاء على منوال غير معتاد، فكان يأخذ جزء من المتن فيشرحه شرحاً نحوياً ثم يتبعه بالشرح الإشاري فكان المتن وضع لعلم التصوف وليس في علم النحو، وقد تميز شرحه بالدقة والوضوح، مع الإنصاف والالتزام بالموضوعية، وهكذا برزت من خلال كتابه "الفتوحات القدوسية" شخصيته العلمية والنحوية، مما جعل الكتاب متميزاً ونافعاً.	ابن عجيبة، الفتوحات القدوسية، متن الأجرومية.
Abstract	Keywords
Ibn Ajiba Al-Futuhāt Al-Quddusiyya Matn Al-Ajurrumiyya	The eminent scholar Ahmad Ibn Ajiba Al-Hasani is considered one of the renowned scholars of Sufism. Consequently, all his interests were heavily focused on the discipline of Sufism, and he connected all his authored works to this field, including his works on Arabic grammar. In his book titled Al-Futuhāt Al-Quddusiyya fi Sharh Al-Muqaddima Al-Ajurrumiyya (The Divine Revelations in Explaining the Ajurrumiyya Introduction), he successfully combined the science of Sufism—using what he termed the "allusive explanation" (Sharh Ishari)—with the science of grammar by expounding on the core text of Ibn Ajurrum and breaking down its vocabulary. His approach was highly unconventional. He would take a segment of the original text, provide a structural grammatical explanation, and then follow it with an allusive Sufi interpretation, making it seem as though the original text was composed for the science of Sufism rather than for grammar. His commentary was distinguished by its precision and clarity, alongside fairness and a strict commitment to objectivity. Thus, his scholarly and grammatical persona profoundly emerged through Al-Futuhāt Al-Quddusiyya, making the book uniquely distinguished and highly beneficial.

مقدمة

مشكلة البحث: ما الخطوات المنهجية التي تميز بها شرح ابن عجيبة " الفتوحات القدوسية في شرح المقدمة الأجرومية"؟

تولدت عن هذه الإشكالية الأساسية مجموعة من الإشكالات الفرعية، وهي كالآتي:

- كيف بنى ابن عجيبة شرحه على الأجرومية؟

- ما أسلوبه في تناول المسائل العلمية؟

- ما منهجه في الاستدلال؟

أهداف البحث:

- إبراز القيمة العلمية لشرح ابن عجيبة، ومكانته النحوية وما يتميز به من سعة علم، ودقة نظر.
- العناية بكتاب "الفتوحات القدوسية في شرح المقدمة الأجرومية" وما تضمن من دقائق المسائل النحوية، وكثرة الفوائد بعبارة دقيقة وموجزة.
- والكشف عن الضوابط النقدية عنده في كلامه على المسائل النحوي.

خطة البحث:

- المبحث الأول: طريقته في عرض المادة العلمية النحوية:
- المبحث الثاني: أسلوبه في تناول المسائل العلمية:
- المبحث الثالث: منهجه في الاستدلال بالشواهد السماعية:

منهج الدراسة:

فرضت علينا طبيعة الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بحيث جمعنا المادة العلمية من كتاب "الفتوحات القدوسية في شرح الأجرومية" من خلال القراءة للكتاب، واختيار نماذج معينة تحقق الغاية من الدراسة مع وصفها وتحليلها.

تقديم:

يعد متن الآجرومية¹ من أجل ما صنف للطلاب المبتدئ في علم النحو لاختصاره، وسلاسة ألفاظه، وقد نال هذا المتن من الذيوع والانتشار ما لم ينله متن آخر لهذا ظل محل اهتمام النحاة، وطلاب العلم على امتداد الأقطار والعصور. وقد تنوعت جهود العلماء في خدمة متن الآجرومية حتى تعدت مائتي عمل ما بين شرح وإعراب ونظم وحاشية وتقرير، ومن العلماء الذين كان لهم اعتناء خاص بمتن الآجرومية العلامة أحمد بن عجيبة المغربي فقد خصه بشرح ممتع سماه "الفتوحات القدوسية في شرح المقدمة الآجرومية"، وتميز هذا الشرح بنمط فريد على غير عادة شراح الآجرومية، لأنه اتخذ لنفسه منهجا خاصا فقد تجاوز ظاهر المتن ومسائله النحوية إلى مزجه بالدقائق والإشارات الصوفية، وقد أفصح عن هذا المنهج في مقدمته فقال:

"وقد أردت بعون الله أن أضع عليها شرحا متوسطا متوشحا بنكت عجيبة قل أن توجد في غيره من المطولات وإشارات صوفية غريبة قل أن يغوص عليها من له شأو في علم الأذواق والإشارات"².

وقد التزم ابن عجيبة ما أشار إليه في المقدمة، فكان ينقل قطعة من الآجرومية فيشرحها شرحا نحويا ثم بعد ذلك يتبعه بالشرح الإشاري الصوفي في وحدة منسجمة متكاملة.

وحتى يتضح هذا المنهج أكثر نمثل بهذه القطعة من شرحه حيث قال³:

"ثم ذكر علامة الخفض فقال (وللخفض ثلاث علامات الكسرة) نحو بسم الله (والياء) نحو رب العالمين (والفتحة) نحو إلى إبراهيم قدم الكسرة لأصالتها وثنى بالياء لأنها بنتها وثلت بالفتحة لأنها أختها.

الإشارة:

¹ للشيخ أبي عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي الشهير بابن آجروم المولود سنة 672 هـ والمتوفى سنة 723 هـ، ينظر ترجمته: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة السيوطي (ج1/180)، ونفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب للمقري (2/194)، وشجرة النور الزكية في طبقات المالكية لمحمد بن مخلوف 217.

² الفتوحات القدوسية ص 17.

³ نفسه ص 37.

ولخفض العبد وتواضعه ثلاث علامات: انكساره لربه دائما هيبة منه وإجلالا له ولعباد الله تواضعا ولأوليائه تعظيما وتحققه بياء النسب أي يكون منسوباً إلى الصوفية متحققاً بمقامهم حتى يقال فيه صوفي، أو منسوباً لأولياء الله مضافاً إليهم، والثالث أن يكون مفتوحاً عليه قد تحقق بالفتح الكبير، وفي الحكم التواضع الحقيقي ما كان ناشئاً عن شهود عظمته وتحلي صفته وبالله التوفيق".

وهكذا يسير ابن عجيبة على هذا النهج في الشرح من أول المتن إلى آخره وهي طريقة عجيبة تفرد بها الشارح، فقد: "يندهش القارئ- لحسن تنزيله عبارة المتن على المعاني الصوفية، ويخيل إليه أن ابن أجروم، ألف مقدمته في علم التصوف⁴.

ونظراً لتمييز (الفتوحات القدوسية) وفرادته رغبت في التعرف على هذا المصنف العجيب، إضافة أنه لم تقم دراسة علمية لهذا الكتاب، فاخترت أن أدرس الشرح من جانبه النحوي فأبحث عن منهجه ومصادره وأصوله الاستدلالية السماعية.

التمهيد:

ترجمة ابن عجيبة⁵: هو أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي الحسني الأندلسي، المشهور بابن عجيبة ولد في عام 1161هـ الموافق 1748م في قرية «اعجيش» الموجودة بشمال المغرب نواحي مدينة تطوان، حفظ القرآن ومجموعة من المتون العلمية ثم بدأ يحضر مجالس العلم على مشايخ قريته فتتلمذ على مشايخ أمثال الشيخ أحمد الرشي، والإمام عبد الكريم بن قريش، والقاضي عبد السلام بن قريش، والإمام النحوي محمد العباس، والإمام محمد غيلان، والشيخ علي شطير، والشيخ الصوفي الجنوي الحسني، وغيرهم.

ثم انتقل إلى مدينة فاس، فتلقى العلم على أعلامها ومشايخها الكبار نذكر منهم العلامة محمد التاودي ابن سودة، والإمام الفقيه أحمد الزعري، والعلامة محمد بئيس، والإمام الطيب بن كيران، وغيرهم أشار إليهم في الفهرسة ثم بعد هذه الرحلة العلمية رجع إلى مدينة تطوان لنشر العلم ونفع الطلبة إلى سنة 1208هـ فقد حصل له تغير كبير في مسيرته التربوية والسلوكية والعلمية حينما تعرف على الشيخ العارف بالله محمد البوزيدي الحسني، في بيت الشيخ أحمد الدرقاوي في بادية بني زروال فأخذ عنه أصول الطريقة الدرقاوية، ولازمه مدة كانت كافية ليسلك نهجه في الزهد والعبادة.

واستمر على هذه الحال إلى أن توفي في 7 شوال 1224 هـ الموافق 1808م بالطاعون في بيت شيخه محمد البوزيدي بقرية "غمارة" شرق مدينة تطوان وبه دفن ثم نقل إلى "الزميج" حيث أعيد دفنه هناك.

⁴ موسوعة عبد الله بن الصديق 194/5.

⁵ شجرة النور الزكية، ص 400، الأعلام للزركلي 245/1، معلمي المغرب 18/5990-5991.

وابن عجيبة يعد من العلماء المشاركين في شتى العلوم والمعارف قال صاحب إتحاف المطالع في الثناء عليه: "كان علامةً مشاركاً، مطلعاً حجةً، موفياً عاملاً بعلمه، شيخاً متبركاً به..."

ترك ابن عجيبة عدة تصانيف من أهمها: «البحر المديد في تفسير القرآن المجيد»، «إيقاظ الهمم في شرح الحكم العطائية» وغيرها من المؤلفات، ومنها هذا المؤلف الذي اخترنا دراسته والبحث عن منهجه.

طبعت كتاب الفتوحات القدوسية في شرح الأجرومية:

كان تاريخ تأليف ابن عجيبة للفتوحات القدوسية قبل وفاته بعام وذلك في يوم الاثنين (18 ربيع النبوي عام 1223 هـ) على ما جاء في آخر المخطوطة.

أما نسخه وطبعاته:

توجد منه نسخة تحت رقم (2004 د / 1: ق. م الخزانة العامة بالرباط، عدد صفحاتها (219) ووافق الفراغ من تأليفه بعد ظهر الإثنين (18 ربيع النبوي عام 1223 هـ). هـ 2980 مكتبة جامعة الرياض قسم المخطوطات رقم هـ 1302 وفيه نسخة ناقصة تاريخها في 73 ورقة وهي ناقصة 4842 والظاهرية رقم.

وقام الشيخ عبد القادر بن أحمد الكوهن، المتوفى بالمدينة عام (1254 هـ) بتجريده مما يتعلق بالنحو، واقتصر على الإشارات الصوفية، وسماه: (منية الفقير المتجرد وسمير المريد المتفرد) وقد طبع هذا التجريد بإستانبول عام 1315 هـ.

أخرجه إلى المطبعة الأستاذ عبد السلام العمراني الخالدي ضمن مجموع من رسائل ابن عجيبة دار الرشاد الحديثة الدار البيضاء المغرب سنة 1999م ثم أعيد طبعه مستقلاً بدار الكتب العلمية سنة 2015م، والكتاب فيه أخطاء لأن الأستاذ الخالدي اعتمد على مخطوطة وحيدة سيئة لهذا كثر فيه السقط والتحريف.

المبحث الأول: طريقته في عرض المادة العلمية النحوية

حافظ ابن عجيبة على النسق العام الذي التزمه شراح متن الأجرومية وبالأخص النحويين المتأخرين، فقد اقتفى أثرهم، وتقيد بمنهجهم بشكل كبير، وقد بدا هذا واضحاً في تقسيم المواد، وسرد المسائل، وتحرير القواعد، وإيداع الفوائد والنكت العلمية، وكانت لهذا المنهج ملامح متعددة، سنتعرف عليها من خلال تحليل العناصر التالية.

المطلب الأول: منهج ابن عجيبة لتقديم شرحه

سار ابن عجيبة في مقدمة شرحه على نهج العلماء القدامى في تقديم مؤلفاتهم، ورسائلهم العلمية، حيث اشتملت مقدمة كتابه "الفتوحات القدوسية" على مجموعة من العناصر التي رآها ضرورية بوصفها مدخلا أساسيا للشرح وهي كالتالي:

- استهل مقدمته بالبسملة والتصلية والتسليم على النبي مقتديا بأهل العلم في افتتاح تصانيفهم ومؤلفاتهم العلمية
- أشار إلى ضرورة الاعتناء باللغة العربية باعتبارها وسيلة لفهم القرآن الكريم والسنة النبوية، كما نبه على أهمية إصلاح القلوب، ثم اشاد بمتن الأجرومية ونعتها بالمقدمة المباركة الميمونة، وبعد ذلك أفصح عن سبب تأليف مصنفه وعن تسميته وقيمه العلمية.
- قبل أن يشرح المتن شرع في تعريف النحو، وبين موضوعه وواضعه واستمداده وحكمه وتصور مسائله ونسبته وفائدته، ثم ذكر أنواع التصانيف النحوية وأهميتها وبعد ذلك شرح بإيجاز بعض المصطلحات المتداولة عند النحاة.
- وفي ختام مقدمته ترجم لابن آجروم ترجمة مختصرة أشار فيها إلى اسمه ومولده، ورحلاته، ووفاته ومصنفاته.

المطلب الثاني: طريقته في عرض النص:

تعددت أساليب ابن عجيبة في شرح متن الأجرومية، فلم يقتصر على طريقة واحدة في تعامله مع نص ابن آجروم فتارة يمزج الشرح بعبارة المتن ومنه قوله: "فالأفعال" كان وأخواتها وظننت وأخواتها والحروف وينصب الخبر وهي (كان وأخواتها) وما ينصب المبتدأ ويرفع الخبر (و) هي (إن وأخواتها) وما ينصب الجزئين (و) هي (ظننت وأخواتها)"⁶.

وقد يذكر عبارة يسبق بها النص من الأجرومية ثم يتبعه بقوله "فقال" ومنه هذا النص:

(ثم ذكر علامة الجزم فقال: وللجزم علامتان السكون والحذف. قلت: السكون حذف الحركة والحذف حذف حرف العلة أو نون الرفع للجزم)⁷.

وفي بعض المواضع يتبع قول ابن آجروم بأي التفسيرية مثل قوله:

"ثم عد حروف العطف فقال: (وحروف العطف عشرة) أي عند الجمهور وأسقط بعضهم لكن وبعضهم أما"⁸.

⁶ الفتوحات القدوسية ص 133.

⁷ نفسه 174.

⁸ نفسه ص 157.

وأحيانا يشرح المتن كلمة كلمة ويقف عند معانيها مطولا كما فعل في باب حروف الجر.

وهناك طرق أخرى أعرضنا عنها خشية الإطالة إلا أننا ننبه إلى أن تعدد هذه الأساليب كان الهدف منه هو تقريب المتن وتيسيره إلى ذهن القارئ بأسلوب منهجي علمي متين.

المطلب الثالث: مصادر المادة العلمية وطريقته في النقل

كانت مصادر ابن عجيبة ونقوله كثيرة يصعب حصرها وتحديدتها بدقة، فقد أدرج العديد من الآراء والأفكار، وذكر عددا كبيرا من الأعلام على اختلاف مشاربهم واتجاهاتهم، فلم يكتف من نقوله عن علماء النحو، بل نقل عن غيرهم من أهل البلاغة واللغة، والأصول، والتصوف والمنطق.

أما الكتاب الذي اعتمد عليه ابن عجيبة اعتمادا واضحا شرح السوداني للآجرومية المسمى بـ "الفتوحات القيومية"، فقد نهل منه كثيرا واستقى أفكاره ومنهجه منه، فقد كان يختصر عبارة السوداني ويتصرف فيها، فأحيانا يشير إليه، وتارة لا يذكره، والمطلع على الشرحين يلحظ بكل سهولة تأثر ابن عجيبة بشرح السوداني.

أما عن منهجه في النقل فكانت له أكثر من طريقة، فقد نقل نصوصا مع تصريح الكتاب واسم مؤلفه مثل قوله: (الظروف كلها مُدَكَّرَةٌ إِلَّا قُدَّامَ، وَوَرَاءَ، قاله ابن عُصْفُورٍ فِي شَرْحِ الْجُمَلِ)⁹.

ومثل وقوله: وقال ابن الحاجب في شرح المفصل حروف التحضيض معناها الأمر إذا وقع بعدها المضارع والتوبيخ إذا وقع بعدها الماضي.

ومرات يشير إلى الكتاب فقط مثل قوله: قال في التسهيل: "وقد يُنَكَّلُ فاء فم منقوصا أو مقصورا، أو يضعف مفتوح الفاء أو مضمومها أو تتبع فاؤه حرف إعرابه في الحركة، كما فعل بفاء مرة وعيني أمرِيَّ وَأَبْنَمَ ونحوهما"¹⁰.

وأحيانا ينص على أسماء الأعلام بعينها بدون ذكر مؤلفاتهم نحو: (وعلى قول ابن السَّرَّاج: الجازم حذف نفس الحرف)¹¹

⁹ نفسه ص 184.

¹⁰ نفسه ص 58.

¹¹ نفسه ص 75.

وبعض الأحيان ينقل دون عزو أو إشارة نحو قوله في مسألة الجر: "وزاد بعضهم المخفوض بالجوار، نحو: هنا جُحِرُ ضَبَّ حَرِب. وتقدم قول امرئ القيس في بجاد مزمل وزاد بَعْضُهُم: المخفوض بالتوهم"¹².

ومن الأمور التي تميز بها ابن عجيبة وهو تواضعه والاعتراف بعدم استحضاره للمسألة ومثاله حينما تعرض لقضية إعراب (الهندات ترمين)، فقال: مبني والنون فاعل بخلاف أنت يا هِنْد ترمين، فمعرب بثبوت النون والياء فاعل، وهذه مسألة ابن خميسة مع أهل سبته التي ذكرها ابن غازي في حاشيته على الألفية، فانظرها فيه، إذ لم تحضر لي الآن"¹³.

ومع تعدد هذه الأساليب كان ابن عجيبة موفقا في تدعيم شرحه بمختلف النقول والآراء مما أضفى على شرحه انسجاما وقوة.

المبحث الثاني: أسلوبه في تناول المسائل العلمية

المطلب الأول: توظيف الأسلوب التعليمي:

انتهج ابن عجيبة الأسلوب التعليمي أثناء بسط المسائل النحوية، وكان غرضه الأساسي تثبيت القواعد وإفادة الطالب وتدريبه على تحرير القضايا النحوية ومناقشتها، واستعمل لهذا الغرض ألفاظا وعبارات دالة ومتنوعة من قبيل: (اعلم، والجواب، والحاصل، تبناه، والصواب، فإن قلت، فإن قيل، يجاب...) وهذه بعض الأمثلة من هذه الصيغ:

ومن ذلك أيضا استعماله لكلمة (فإن قيل . . . الجواب)¹⁴: فإن قلت: قد قالوا: ما أنت وزيدًا، وكيف أنت وقصعة من تريد بالنصب، فالجواب أنَّ مَنْ نَصَبَ قَدَّرَ الْعَامِلَ، أي ما تكون وكيف تصنع، فالعامل في المفعول معه تكون وتصنع المقدرة".

واستخدم كلمة "وقد يجاب" ومنه: وقد يُجاب بأنه لم يُقصد به هنا الحكم، وإنما هو عنده فضل أخرج به المنصوب في المثالين المتقدمين"¹⁵.

واستعمل صيغة "اعلم" في عدة مواضع فقد كررها كثيرا منها قوله: "واعلم أن النصابة هي أم النواصب بدليل إعمالها ظاهرة ومقدرة وبكونها تخلص الفعل للاستقبال والباقي محمول عليها قاله أبو حيان وغيره"¹⁶.

¹² نفسه ص 216.

¹³ والمسألة ذكرها الشاطبي في الإفادات والإنشادات ص 9.

¹⁴ نفسه ص 213.

¹⁵ نفسه ص 116.

– نفسه ص 70.¹⁶

وفي نهاية الأبواب والمسائل النحوية كان يختم بصيغة والله أعلم تواضعا واعترافا بعجزه وضعف علمه مقارنة بعلم الله المطلق، وهذا أسلوب تعليمي رفيع.

المطلب الثاني: إيراد بعض الفوائد والتنبيهات

جاءت هذه التنبيهات في آخر كل باب بعد شرحه للمتن قصد تكميل بعض المسائل التي تحتاج إلى بسط وشرح، وكان يورد التنبيهات والفوائد عند توجيه خلاف نحوي كما صنع في حديثه عن أصل الاشتقاق، أو إضافة معلومة كما في حديثه عن الصفات على وزن فاعل أو زيادة شرح، وذلك عند شرحه لأدوات الشرط، أو تعليل رأي و تقوية فكرة مثل قوله: يجوز نداء ضمير المتكلم والخطاب دون الغيبة كما تقدم إذ لا يمكن نداء الغائب وقول الصوفية يا هو لم يبق عندهم غائبا، بل صار قريبا متعينا إذ لم يبق في نظرهم إلا هو لانطباق بحر الاحدية عليهم فلم يروا سواء وقال القشيري هو عندهم علم على الذات فليس هو ضميرا وإنما هو اسم للهوية الحقيقية الفردانية واعتراض ابن حيان عليهم مردود لأنه لم يعرف مقصودهم قد علم كل أناس مشربهم والله تعالى أعلم.

ومن الفوائد قوله:

فائدة لغوية: لم يأتِ فاعل بفتح العين في الصفات قط وأتى في الأسماء في ألفاظ محصورة، كالحاتم، والقالب والطابع والتابل وهو الإنزار، والكاعد وهو الورق بفتح الغين وبالดาล المهملة، وكُتِبَ العامة له بالطاء لحن¹⁷.

المطلب الثالث: اعتراضه على المؤلف:

خالف ابن عجيبة المصنف في اختياراته النحوية واعترض عليه في كثير من المواضع نذكر منها:

أثناء تعريف ابن أجروم للفاعل أدخل كلمة (الرفع) واعترض عليه ابن عجيبة¹⁸ بأن إدخاله الرفع وتقدم الفعل في حد الفاعل مع أنهما حكم من أحكامه.

واستند ابن عجيبة في نقده على كلام الخصري في السُّلَم:

¹⁷ نفسه ص 219.

¹⁸ نفسه ص 110.

وَعِنْدَهُمْ مِنْ جُمْلَةِ الْمَرْذُودِ أَنْ تَدْخُلَ الْأَحْكَامُ فِي الْحُدُودِ

ثم اختار الحدّ السّالم وهو حد ابن هشام للفاعل الذي جاء فيه: هو اسم أو ما في تأويله، أسند إليه فعل، أو ما في تأويله، أصلي المحلّ والصّيغة كما في الموضّح، وقوله: أسند إليه فعل أو ما في تأويله، يشمل الفعل الجامد: كَنِعَمَ وَبُسْنَ وَلَيْسَ وَعَسَى.

وحتى اعتراضاته كان يغلب عليها الطابع الأدب والرفق وغالبا ما يستعمل كلمة الصواب في نقده لابن آجروم مثل قوله¹⁹:

ثم ذكر الثامن فقال: والجواب بالفاء وفي عبارته قلق.

والصواب أن يقول: والفاء في الجواب؛ لأنّ الجواب هو ما بعد الفاء لا الفاء. والمعنى أن الفعل المضارع ينتصب بعد فاء السببية في الجواب في أمور: أحدها: النفي المحض، نحو: (لَا يُقْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا) [فاطر: الآية 36] في باب المصدر.

وقال في موضع آخر: بابُ المَصْدَرِ الصواب: في باب المصدر: الصواب التعبير بالمفعول المطلق لأنه هو الذي يُنْصَبُ دائماً. وأمّا المَصْدَرُ فقد يكون مرفوعاً، نحو: ضَرْبُكَ ضَرْبٌ شَدِيدٌ، ومجروراً، نحو: عَجِبْتُ مِنْ ضَرْبِكَ، بخلاف المفعول المطلق؛ فَلَا يَكُونُ إِلَّا مَنْصُوبًا، والعذر له إنه لمّا كان الغالب أنه لَا يَكُونُ إِلَّا مَصْدَرًا عَبَّرَ عَنْهُ بِالْمَصْدَرِ. وأما ما ورد منه غَيْرَ مَصْدَرٍ، فإنه من باب النيابة على ما يأتي²⁰.

واستدرك عليه في موضع آخر فقال: باب الأفعال: وإِنَّمَا قَدَّمَ الأفعالَ وكان حقها التأخير لأن الاسم قبل الفعل لسموه بالإخبار به وعنه لأن الأفعال لما كان الكلام عليها قليلاً، قَدَّمَهَا لِيَتَفَرَّغَ للأسماء، لتتنوعها إلى المرفوعات والمنصوبات والمخفوضات وتكون تابعة ومتبوعة ونكرة ومعرفة إلى غير ذلك من كثرة أنواعها ومن شأن المؤلفين تقديم ما هو أقصر وتأخير ما يستدعي طولاً²¹..

ومن اعتراضاته كذلك:

"ثم عرف الخبر بقوله (والخبر هو الاسم) أي أو الجملة على ما يأتي (المرفوع) تقدم ما فيه (المسند إليه) أي إلى المبتدأ فالخبر مسند والمبتدأ مسند إليه ولو قال والخبر هو الجزء الذي حصلت به الفائدة لكان أحسن وأبين..."²²

¹⁹ نفسه ص 94.

²⁰ نفسه 178.

²¹ نفسه ص 83.

²² نفسه ص 124.

المطلب الرابع: تعرضه للخلافات النحوية

أثناء عرض ابن عجيبة للمسائل النحوية توقف عند بعض الخلافات فسر آراء النحويين من البصريين والكوفيين وغيرهم من النحاة، فقد ذكرها بشكل مجمل من دون تفصيل ليجنب متلقيه صعوبة هذه الخلافات وليأتى به عن تفصيلات لا تغني متعلم العربية شيئاً.

فكان يعرض الآراء والأقوال المختلفة بدون اعتراض ولا تحليل ولا رد بينما اتبع البصريين في معظم آرائه، كما أنه عبر بعباراتهم، وعرضها محللاً ومناقشاً لها، مبيناً فيها جوانب الصحة.

واختلف في (حتى) هل هي لمطلق الجمع كالواو أو للترتيب كما زعم الزمخشري أو بين الفاء وثم خلاف²³.

ومثل قوله: "والجزم ما أحدثه عامل الجزم وهو خاص بالأفعال. وأسقط الكوفيون والمالزي الجزم لأنه عدم الحركة، وجعلوا الإعراب ثلاثة. والله تعالى أعلم"²⁴.

المطلب الخامس: العناية بالألغاز النحوية

وشح ابن عجيبة شرحه بمجموعة من الألغاز النحوية الشعرية استشهد بها في مواضع مختلفة وقد ساقها لتنشيط الطالب وتقوية ذاكرته ليلا يمل ويناله الضجر لأن الألغاز من الأمور التي يستحسنها الطالب وينشرح لها وقد دارت الألغاز حول العمل، وحالات الإعراب أو اختلاف الحركات الإعرابية وعلاقتها بالمعنى وكان منهجه أنه ينسب اللغز لصاحبه كنسبته بعض الألغاز للسيوطي وابن غازي ومما ذكره ابن عجيبة قوله:

وألغز الجلال السيوطي في ذلك فقال²⁵:

ألا أيُّها النحوي إن كنتَ بارعاً وأنت لأقوالِ النُّحاةِ تُفصِّلُ

وأحكمت أبواب الأَحاجي بِأسْرِها أبْنِي عَن حَرْفٍ يُؤلِّي وَيَعزِلُ

²³ نفسه ص 160.

²⁴ نفسه ص 47.

²⁵ الأشباه والنظائر 3/30

فإن قلت لم أبطلت العمل في إن وأخواتها ولم تبطله في حروف الجر. قال تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ﴾ [آل عمران الآية 159]، ﴿فَبِمَا نَقْضِهِمْ مِّثْقَلَهُمْ﴾ [النساء: الآية 155]. قلت: لأن حروف الجر عملها بالأصالة كما تقدّم بخلاف إن وأخواتها، فبالحمل على الفعل كما قدّمنا، فَضَعَفَ أمرها، فأقل شيء يبطل عملها. ومعنى إنَّ وأنَّ للتوكيد أي توكيد التَّسْبِيَةِ ونَقْيِ الشك عَنْهَا، إذا كان المخاطب متردداً شاكاً، فإن كان جاحداً زيد التوكيد بالقَسَمِ²⁶.

المطلب السادس: الاهتمام بالمنظومات:

نقل ابن عجيبة عددا كبيرا من الأبيات الشعرية المنظومة، وكان غرضه الأساسي جمع المسائل وتقريبها إلى ذهن القارئ حتى يسهل حفظها واستحضارها من غير إرهاق أو كد، وأما المنظومات التي استشهد بها فتأتي على رأسها ألفية ابن مالك فقد ورد ذكرها كثيرا بل كان يستعين بها في جمع القواعد ويلخص بها ما جاء في الشرح ثم تأتي بعدها اقتباسات من منظومات مختلفة مثل كافية ابن مالك وألفية السيوطي النحوية المسماة بالمفيدة وألفية وابن معطي ومنظومات أخرى لم ينسبها لأحد، وكان يسرد من هذه المنظومات في ختام التقرير والتفسير والمناقشة ما يلخص به شرحه للمتن فيستشهد ببيت أو بيتين أو أكثر (في سبيل تسهيل النحو وتعليمه) وهذه بعض النماذج:

اقتبس من الألفية كثير من المواضع منها:

قال ابن عجيبة²⁷: وإليه أشار في الألفية بقوله:

والفعل بَعْدَ الْفَاءِ فِي الرَّجَا نُصِبَ كَنَصَبِ مَا إِلَى التَّمَنِّي يَنْتَسِبُ

ومن ألفية السيوطي قول ابن عجيبة²⁸: وقد نظم ذلك السيوطي في ألفيته فقال:

مُضْمَرٌ أَعْرَفَهَا ثُمَّ الْعِلْمُ وَاسْمُ الْإِشَارَةِ وَمَوْضُولٌ مَتَمٌ

المبحث الثالث: منهجه في الاستدلال بالشواهد السماعية

يعد السماع من الدعائم الكبرى والمصادر الأساسية الذي يركز عليه النظام النحوي العربي لهذا لجأ إليه ابن عجيبة كثيرا واستند إلى أصوله المعتمدة خاصة عند بناء القواعد واستنباط الأحكام وتحرير المسائل، فاستشهد بالقرآن، وبقراءاته المتواترة والشاذة، كما استدل بالحديث النبوي، وبما ثبت عن العرب من أشعار وأقوال وأمثال، ولبيان منهج ابن عجيبة في الاستدلال بالشواهد السماعية سنذكر بعض الأمثلة من القرآن والحديث وكلام العرب.

²⁶ الفتوحات القدوسية ص 137.

²⁷ نفسه: ص 95.

²⁸ الفتوحات القدوسية ص 149.

المطلب الأول: الاستشهاد بالقرآن وبقرآته.

استشهد ابن عجيبة كثيرا بالقرآن وبقرآته المتنوعة فكان منهجه في عرض الآيات دلاليا فأحيانا يعرب الآية مثل قوله: **فَالْتَّصِبْ** نحو قوله تعالى: **(يَا صَاحِبِ السِّجْنِ)** [يُوسُف: الآية 39] **فَيَا حَرْفِ نِدَاءٍ، وَصَاحِبِي مُنَادَى مضاف مَنْصُوبٌ بالياء، وحُذِفَتِ التَّوْنُ لِلإِضَافَةِ والجَرِّ،** نحو قوله تعالى: **إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنَكِّحَكَ** **إِحْدَى ابْنَتَي هَتَيْنِ** [القصص: الآية 27]، **فِإِحْدَى مَفْعُول، وابْنَتِي مضاف مجرور بالياء، وحُذِفَتِ التَّوْنُ لِلإِضَافَةِ، وهَاتَيْنِ بدل تابع له.**

- ولا يقف ابن عجيبة في إيراد الآية عند حدود الغرض النحوي الذي سيق له، بل يشرحه ويفسر معناه أحيانا يستدل بالآية ويشرحها مثل: **والاسم الذي لا ينصرف يُخَفَضُ بالفتحة كقوله تعالى: لِلَّذِي بَكَتْهُ [آل عمران الآية 96] أي مكَّة²⁹، أو للتعليل، نحو: لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ** [قريش: الآية 1] أي فليعبدوا لأجل إيلافهم الرحلتين³⁰.

إضافة إلى ذلك اعتمد ابن عجيبة على القراءات القرآنية المتواترة، والشاذة فعلى سبيل المثال:

قال في مسألة الممنوع من الصرف: **وقد يُصَرَّفُ الممنوع من الصرف للضرورة أو للتناسب كقول الشاعر:**

وَيَوْمَ دَخَلْتَ الحِدرَ خِدرَ عُنْبِرَةٍ فَقالتْ لك الويلات إنك مرجل

والثاني: كقوله تعالى: **(سَلَسِلًا وَأَغْلَلًا)** [الإنسان: الآية 4] في قراءة نافع والكسائي. وقوله تعالى: **﴿وَلَا يَعْثَوْنَ وَيَعُوْقُونَ﴾** [نوح: الآية 23] في قراءة الأعمش، **فَصُرِفَ سَلَسِلًا** ليناسب أغللاً، **وَصُرِفَ يَغُونًا** ويعوقاً مع كونه عجمياً، ليناسب نسراً³¹.

ومما ذكر قراءة قرآنية في مسألة التشنية واستدل بقوله تعالى: **(إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرَانِ)** [طه الآية 63] في قراءة من رفع، فقليل: **إِنَّ هَٰذَا مُهْمَلَةٌ، بِمَعْنَى نَعَم، وهذان مبتدأ، وَلَسَاحِرَانِ، حَبَرٌ، أي لهما ساحران، وقيل اسمها ضمير الشأن أي إنه هذان لهما ساحران وقيل غير ذلك**³².

²⁹ نفسه ص 78.

³⁰ نفسه ص 39.

³¹ نفسه ص 73.

³² نفسه ص 79.

ومن القراءات الشاذة استدلال بها في مواضع مختلفة منها: وقد تُفتح بعد الألف، قرئ أتعِدَانِي، وقد تُضمَّ قُرَىء شاذًا: طَعَامٌ تُرْزَقَانُهُ بِضَمِّ التَّوْنِ³³

المطلب الثاني: الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف

انقسم النحويون بالاستشهاد بالحديث النبوي³⁴ إلى ثلاثة آراء:

- الأول: مذهب المانعين مطلقًا: وعلى رأسهم أبو الحسن بن الضائع الإشبيلي
- الثاني: مذهب المجوزين مطلقًا: وعلى رأسهم ابن مالك، وتبعه كثير من النحاة.
- الثالث: مذهب المتوسّطين: اتّخذ أصحاب هذا المذهب لأنفسهم موقفًا وسطًا بين المانعين والمجوزين، وقد تزعم هذا المذهب الإمام أبو إسحاق الشاطبي.

ويبدو من خلال تتبع استشهادات ابن عجيبة من الحديث النبوي أنه يأخذ برأي المجوزين مطلقًا بحيث أكثر من الاستدلال بالحديث في مواضع عدة في الفتوحات القدوسية فكان ينص على موضع الاستشهاد بالحديث بقوله وجاء في الحديث أو ما ورد في الحديث أو قال عليه السلام... وقد يذكر الحديث كاملاً وأحياناً يورد منه موضع الاستشهاد فقط وهذه بعض النماذج من استشاداته:

قد يستشهد بالحديث عقب دليل من القرآن مثل³⁵: والسببية (أي من معاني "في") نحو لمسكم فيما أفضتم فيه أي بسبب ما أفضتم فيه من حديث الإفك ومنه يرزقكم فيه أي بسببه ومنه قوله صلى الله عليه وسلم امرأة دخلت النار في هرة حبستها فلا هي أطعمتها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض.

وقد يعقب الحديث بشاهد من الشعر مثل قوله: "وفد تحذف هذه النون في النثر ففي الصحيح لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا ومنه قوله صلى الله عليه وسلم أيضاً أعمالكم كما تكونوا يؤتى عليكم وفي النظم قول الشاعر:

أبيت أسرو وتبتين تدلّكي وجهك بالعنبر والمسك الذكي³⁶.

³³ نفسه ص 63.

³⁴ خزانة الأدب للبغدادى 1/ 9 - 15، وموقف النحاة من الاحتجاج بالحديث. للدكتورة خديجة الحديثي. بغداد 1401 هـ - 1981 م.

³⁵ نفسه ص 20

³⁶ نفسه ص 45.

وقد يستشهد بالحديث منفردا ومنه قوله³⁷: "والنقص هو أن يحذف لأمه ويعرب بالحركات الظاهرة على العين وهي النون وفي الحديث من تعزى بعزاء الجاهلية فأعضوه بذكر أبيه ولا تكنوا.

وقد يستشهد بالحديث لبيان لغة من لغات العرب مثل قوله: "وما ألحق به لغة أخرى وهو لزوم الألف رفعا ونصبا وجرا وهي لغة لبني الحارث ابن كعب وقبائل آخر وجعل منه أن هذان لساحران ولا وتران في ليلة واحدة"

الشاهد من الحديث: ولا وتران في ليلة³⁸. واستدل بهذا الحديث كذلك السيوطي في المطالع السعيدة³⁹ والصبان في حاشيته على الأشموني⁴⁰.

وقد يرجح مسألة نحوية بالحديث منه قوله⁴¹: "فعل الشرط والجواب قد يكونان ماضيين نحو وإن عدتم عدنا أو مضارعين نحو وإن تعودوا نعد أو متخالفين ماضيا فمضارعا نحو ومن كان يرجو حرث الدنيا نوته

وعكسه قليل وخصه الجمهور بالضرورة ومذهب الفراء وابن مالك جوازه في الاختيار وهو الصحيح لما روى البخاري من قوله عليه السلام: من يقيم ليلة القدر إيمانا واحتسابا غفر له⁴². ومن قول عائشة رضي الله عنها أن أبا بكر رجل أسيف متى يقيم مقام رق قلبه⁴³.

المطلب الثالث: الاستشهاد بكلام العرب

أ- الشعر:

³⁷ نفسه ص 48، 49.

³⁸ عن طلق بن علي رضي الله عنه قال: سمعتُ رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ((لا وتران في ليلةٍ))؛ رواه أحمد، والثلاثة، وللخروج من هذا الإشكال أقول: قد يكون إعراب " وتران " فاعل لفعل محذوف تقديره " لا يجتمع وتران في ليلة وبهذا لا تكون " لا " هنا لا نافية للجنس أو أن يكون هاهنا حكاية فيكون الرفع للحكاية أو هو على لغة بلحارث الذين يلزمون المثني بالألف في كل حال وكان القياس على لغة غيرهم لا وتري أخرجه أبو داود (1439) واللفظ له.

³⁹ - المطالع السعيدة 114/1.

⁴⁰ حاشية الصبان على الأشموني 94/1.

⁴¹ الفتوحات القدوسية ص 82.

⁴² أخرجه البخاري (35)

⁴³ أخرجه البخاري (716).

أكثر ابن عجيبة من الاحتجاج بالشعر في كثير من المسائل فلا تكاد تخلو قضية نحوية أو قاعدة إلا ويورد لها شاهداً من الشعر العربي، ولم يقيد نفسه بإطار زمني معين أو بمكان محدد، بل كان متسامحاً فيه فقد احتج بشعراء داخل عصر الاحتجاج وآخرين خارج زمن الاحتجاج.

وأمثلة هذا كثيرة لا يتسع المكان لحصرها، إلا أننا نشير أنه في الغالب لا ينسب ابن عجيبة الأبيات الشعرية إلى قائلها إلا في النادر مثل قوله: قال الشاعر وهو رؤية يمدح عدي ابن حاتم⁴⁴:

بأبه اقتدى عدي في الكرم ومن يشابه أبه فما ظلم.

ومما يتميز به ابن عجيبة هو استدلاله ببيت لشاعر متأخر مثل قوله: "وقد تدخل على الجملة الاسمية كقول الششتري:

لقد أنا شيء عجيب لمن رأني أنا المحب والحبيب لشر ثم ثاني

ويمكن أن يحمل على حذف الفعل أي لقد علمت أنني أنا شيء عجيب، أو أنه ذكر هذا البيت من باب التمثيل فقط، بدلالة ذكره بيتاً قبله شاهداً على القضية نفسها.⁴⁵

ب- لغات العرب:

احتج ابن عجيبة ببعض لغات العرب وبجملة من الأقوال والأمثال والأساليب العربية المشهورة "كلغة أكلوني البراغيث" ولغة الحجاز، وتميم، وقيس، وطيء وغيرها مما هو منشور في كتب النحاة، ومن الأمثال استشهد بمجموعة منها: "لا تأكل السمك وتشرب اللبن"⁴⁶. مكره أخاك لا بطل⁴⁷...

خاتمة

هذه أهم الطرق التي تميز به شرح ابن عجيبة والتي جاءت متسلسلة ومتناسقة ومنسجمة مع ما جاء في المتن بحيث تعامل بمنهج دقيق. وخاصة مع المتن فقد تقيد بألفاظها ومعانيها ومسائلها كما زاد عليها بعض الفوائد والنكت العلمية كل ذلك جاء بأسلوب واضح وعبارة سلسلة بعيدة عن التعقيد والغموض لأن الهدف الرئيس في وضع شرحه النحوي هو الشرح الإشاري الصوفي.

ويمكننا إجمال ما توصلنا إليه من نتائج فيما يلي:

⁴⁴ نفسه ص 40

⁴⁵ نفسه ص 26.

⁴⁶ نفسه ص 75.

⁴⁷ نفسه ص 41.

- تبين لنا أن أحمد بن عجيبة لم يكن صوفيا فحسب، بل كان نحويا مطلعاً.
 - تأثر ابن عجيبة كثيراً بشرح السوداني صاحب الفتوحات القيومية، إضافة إلى تأثره بطريقة شراح الألفية كابن هشام والمكودي والسيوطي.
 - دعم شرحه بكثير من الآيات القرآنية والأشعار العربية دعماً لآرائه، وتأكيداً للقواعد النحوية.
 - حرصه على إيصال متن ابن أجروم إلى القارئ بأسلوب واضح بعيداً عن الغموض والتعقيد.
 - تأدب ابن عجيبة مع ابن أجروم صاحب المقدمة رغم الاختلاف معه في بعض المواضع.
 - تواضع ابن عجيبة مع عامة العلماء والنحويين فكان يخالفهم بكل تقدير واحترام.
- وعموماً الكتاب في حاجة إلى أكثر من دراسة خاصة البحث عن طريقة ابن عجيبة في الجمع بين الشرح الصوفي والشرح النحوي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. إبراهيم بن موسى الشاطبي الأندلسي أبو إسحاق، الإفادات والإنشاءات: الناشر: مؤسسة الرسالة بيروت.
2. ابن عجيبة أحمد: الفتوحات القدوسية في شرح المقدمة الآجرومية، أخرجه عبد السلام العمراني الخالدي ضمن مجموع من رسائل ابن عجيبة دار الرشاد الحديثة الدار البيضاء المغرب سنة 1999م ثم أعيد طبعه مستقلاً بدار الكتب العلمية سنة 2015م.
3. أبو العرفان محمد بن علي الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الأولى 1417 هـ -1997م
4. أبو داود سليمان بن الأشعث، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، سنن أبي داود، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت.
5. الاقتراح في علم أصول النحو تحقيق د./ أحمد قاسم. مطبعة السعادة. ط. أولى (1396هـ. 1976م).
6. الإمام أحمد، مسند الإمام أحمد. ط دار الفكر العربي. (بدون)
7. البغدادي، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، خزائن الأدب ولب لباب لسان العرب، مكتبة الخانجي، ط3، 1409هـ/ 1989م.

8. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية - لبنان / صيدا.
9. حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ضبطه وصححه إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1417هـ/ 1997م.
10. حجي محمد، معلمة المغرب، دار الأما الرباط 2014م.
11. الحديثي خديجة: موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث. بغداد 1401 هـ- 1981 م.
12. الزركلي خير الدين، الأعلام، الناشر: دار العلم للملايين، لبنان، ط3.
13. السيوطي جلال الدين: الأشباه والنظائر في النحو، المحقق: غريد الشيخ، الناشر: دار الكتب العلمية، ط 2، 2007م.
14. محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير دمشق سوريا، ط 1، 2002م.
15. محمود سعيد ممدوح، موسوعة العلامة عبد الله بن الصديق، دار السلام القاهرة مصر، ط 2، 1438هـ.
16. مخلوف محمد بن محمد بن عمر، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 2003م.
17. المطالع السعيدة في شرح الفريدة في النحو والصرف والخط - تحقيق نبهان ياسين دار الرسالة بغداد 1977م.
18. المقرئ، تحقيق إحسان عباس، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب دار صادر - بيروت - لبنان.

تدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي:

حفظ الهوية ومقصد التعارف في ضوء المقاصد والمآلات.

Managing differences in Islamic thought Preserving identity and the purpose of acquaintance in light of objectives and outcome

د. أحمد شهبون، كلية الآداب، جامعة محمد الأول-وجدة/ المغرب

الكلمات المفتاحية	الملخص
تدبير الاختلاف؛ فقه التوازن الحضاري؛ مقصد التعارف؛ حفظ الهوية؛ اعتبار المآلات.	يتناول هذا المقال إشكالية تدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي، ساعيا إلى الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يمكن لقراءة مقاصدية منهجية أن تتجاوز ثنائية الانغلاق باسم الهوية والذوبان باسم التعارف؟ ويبين أن الاشكال المطروح بين حفظ الهوية ومقصد التعارف، إشكالا مفتعلا زائفا لا تعارضا مقاصديا حقيقيا؛ إذ الهوية الراسخة مرجعيا شرط للتعارف الحقيقي لا عائق دونه، والتعارف تفعيل للهوية في مجال التعدد لا تفريط فيها. ويعتمد المقال منهجا تحليليا مقاصديا، يقوم على تأصيل المفاهيم المركزية وتحليل العلاقات النازمة بينها في ضوء المقاصد والمآلات. وينتظم في تمهيد مفهومي ومنهجي وثلاثة مباحث: أولها في ضبط مآلات الاختلاف، وثانيها في إثبات تكامل الهوية والتعارف، وثالثها في استنباط آليات التوازن المقاصدي. ويخلص إلى أن فقه التوازن الحضاري ليس خطابا في الاعتدال، بل منهج في تدبير الاختلاف يوجه التعدد نحو العدل والكرامة والعمران؛ مقدما بذلك أداة تشخيصية لتقييم أي نهج في إدارة الاختلاف بمعيار مآله لا بمعيار عنوانه.
Keywords	Abstract
This article examines the governance of difference (tadbīr al-ikhtilāf) in Islamic thought, asking how a maqāṣid-based reading can transcend the perceived binary between insularity in the name of identity and dissolution in the name of ta‘āruf (mutual recognition). It argues that this tension is constructed rather than genuine: a referentially-grounded identity is a prerequisite for authentic ta‘āruf, while ta‘āruf constitutes the actualization of identity within human diversity. The article employs a maqāṣid-based analytical methodology, grounding four central concepts and examining their	Governance of difference; Fiqh of civilizational balance; The maqṣad of ta‘āruf; Preservation

regulative relationships through the consideration of outcomes (i'tibār al-ma'ālāt). Organized in three sections, it moves from regulating the outcomes of difference, to establishing the complementarity of identity and ta'āraf, to deriving practical mechanisms of maqāsid-based balance. It concludes that the fiqh of civilizational balance is a methodology for governing difference-orienting human diversity toward justice, human dignity, and civilizational flourishing ('umrān)-and offers a diagnostic instrument evaluating any approach by its actual outcomes.	of identity; Consideration of outcomes.
---	---

مقدمة

يشكل تدبير الاختلاف إحدى المسائل الجوهرية التي يواجهها الفكر الإسلامي في سياقه المعاصر؛ لا من حيث إثبات أن الاختلاف واقع في الاجتماع الإنساني، فهذا أمر تقرره النصوص وتؤكدته التجربة، بل من حيث بناء منهجية متماسكة في فهمه وتوجيه مآلاته. فالإشكال لا يكمن في وجود التعدد في المرجعيات والتصورات والمصالح، وإنما في الكيفية التي يدار بها هذا التعدد: هل يتحول إلى مجال للتعارف والإنصاف والبناء، أم ينقلب إلى سبب للتنازع والإقصاء والتفكك؟

وتتصاعد حدة هذا التحدي في ضوء نزعتين تتجاذبان الخطاب الإسلامي المعاصر بين موقفين متقابلين، منبعتين بأزمة حقيقية ليست في الاختلاف بوصفه سنة كونية بل في طريقة فهمه وتديره، موقف يجعل حفظ الهوية مبرراً للانكماش ورفض المختلف، وموقف يجعل الانفتاح ذريعة لفقدان المرجعية والذوبان.

مشكلة البحث:

إن الإشكال الذي يعالجه هذا المقال ليس في وجود الاختلاف، بل في غياب أصول علمية ومنهجية لتديره؛ ففي بعض المقاربات المعاصرة يقدم حفظ الهوية ومقصد التعارف بوصفهما طرفي معادلة لا يجتمعان، بما يفضي إلى استقطاب بين الانغلاق والذوبان، ويكشف عن أزمة منهجية لا عن أزمة في الاختلاف ذاته¹.

والفجوة التي يعالجها هذا المقال هي غياب الإطار المقاصدي المنهجي الذي يثبت أن حفظ الهوية ومقصد التعارف مقصدان متكاملان، ويستنبط آليات إجرائية لتدبير الاختلاف في ضوء المقاصد والمآلات.

تتمحور إشكالية المقال حول السؤال الآتي: كيف يمكن للفكر الإسلامي، من خلال قراءة مقاصدية في فقه التوازن الحضاري، أن يؤسس لتدبير الاختلاف على نحو يجمع بين حفظ الهوية ومقصد التعارف، ويتجاوز ثنائية الانغلاق والذوبان؟

1 أصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم، د. محمد الصادقي العماري، المقدمة، ص 13-19.

وتتفرع عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة: ما المقصود بتدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي وما أسسه المقاصدية؟ وكيف تضبط العلاقة بين حفظ الهوية ومقصد التعارف دون انغلاق أو ذوبان؟ وما الآليات المقاصدية التي يتيحها فقه التوازن الحضاري لتوجيه الاختلاف نحو العدل والكرامة وحفظ العمران؟ وينطلق المقال من فرضية مفادها أن التوتر الظاهر بين حفظ الهوية والانفتاح الحضاري ليس تعارضا مقاصديا حقيقيا، بل ثنائية زائفة يصححها النظر المقاصدي المنهجي؛ إذ الهوية شرط التعارف الحقيقي، والتعارف أفق حضاري لتفعيل الهوية في مجال التعدد الإنساني.

أهداف البحث:

يرمي المقال إلى ثلاثة أهداف:

1. بيان كيف يتأسس تدبير الاختلاف مقاصديا بوصفه انتقالا من الاعتراف بالتعدد إلى ضبط مآلاته.
2. تحليل العلاقة بين حفظ الهوية ومقصد التعارف وإثبات أنها علاقة تكامل لا تعارض.
3. استنباط الآليات المقاصدية لضبط التفاعل مع المختلف.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة الاختلاف وتدييره من زوايا متعددة؛ فقد رصد محمد الصادقي العماري أصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم ومقوماته الأخلاقية (2023)، ودرس محمد المنتار الإطار المقاصدي للاختلاف عند الشاطبي مبينا وظيفته التنظيمية (2012)، وتناول كمال جحيش حوار الحضارات من منظور فقه التعارف (2021)، كما عني طه عبد الرحمن بتأصيل حق الاختلاف في الفكر الإسلامي. غير أن هذه الدراسات -حسب ما اطلعت عليه- تناولت مقصد التعارف وحفظ الهوية بوصفهما موضوعين منفصلين، دون تأسيس إطار مقاصدي منهجي متكامل يثبت تكاملهما ويستنبط آليات إجرائية لتدبير الاختلاف في ضوء المقاصد والمآلات، وهو ما يسعى هذا المقال إلى إنجازه.

منهج البحث:

يعتمد المنهج التحليلي المقاصدي، القائم على ثلاثة إجراءات: تحرير المفاهيم المركزية بوصفه استخلاصا لمعناها المقاصدي من نصوصها المؤسسة بما يمنع انزلاقها إلى الاستعمال الوعظي العام؛ وتحليل العلاقات التي تنتظم بينها في ضوء المقاصد الكلية؛ واعتبار المآلات معيارا حاضرا في كل مرحلة تحليلية. وتشتمل هذه المراحل في تحليل الاختلاف،

وضبط العلاقة بين الهوية والتعارف، وبناء آليات التوازن المقاصدي؛ إذ لا تقيم هذه العناصر بصورتها المجردة بل بما تفضي إليه من تعارف أو تنازع ومن عمران أو تفكك.

ولا يروم المقال دراسة تفصيلية في الخلاف الفقهي بين المذاهب، ولا بحثاً تاريخياً في علاقات الحضارات، ولا معالجة سياسية لقضايا التعدد، وإنما يركز على الأساس الفكري والمقاصدي لتدبير الاختلاف من خلال ثنائية حفظ الهوية ومقصد التعارف.

خطة البحث:

بناء على ذلك، ينظم المقال في تمهيد مفاهيمي وثلاثة مباحث وخاتمة. يتناول التمهيد ضبط المفاهيم المؤسسة: تدبير الاختلاف، وحفظ الهوية، ومقصد التعارف، وفقه التوازن الحضاري، بما يمنع انزلاقها إلى الاستعمال الوعظي أو العموميات. ويعالج المبحث الأول: تدبير الاختلاف من الاعتراف بالسنة الاجتماعية إلى ضبط المآلات، مبيناً أن مجرد الإقرار بالاختلاف لا يكفي ما لم يرتبط بمقاصد توجه مآلاته. ويعالج المبحث الثاني العلاقة بين حفظ الهوية ومقصد التعارف، من حيث ضوابط التمايز والانفتاح. ويستنبط المبحث الثالث آليات التوازن المقاصدي عبر التمييز بين الثابت والمتغير، والموازنة بين وحدة الاجتماع وشرعية التعدد، وضبط التفاعل مع المختلف بمقاصد العدل والكرامة وحفظ العمران.

التأصيل المفاهيمي:

يقتضي البحث في تدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي، بين حفظ الهوية ومقصد التعارف، النظر إلى هذه المفاهيم ضمن بنية مترابطة؛ إذ لا يفهم الاختلاف هنا إلا من حيث حاجته إلى تدبير، ولا تفهم الهوية إلا في علاقتها بالتعارف وضوابطه.

والاختلاف في أصل اللغة يدور على معنى المخالفة والتغاير وعدم الاتفاق¹، أما التدبير فيرتبط في أصله اللغوي بآخر الشيء وعاقبته؛ ومنه تدبير الأمر بالنظر فيما يؤول إليه². ومن هذين الأصلين يتبين أن تدبير الاختلاف لا يراد به مجرد معالجة ظرفية للخلاف القائم، بل هو نظر مقاصدي في مآلاته وعواقبه.

ويقصد بـ«تدبير الاختلاف» في هذا المقال الانتقال من مجرد الاعتراف بالتعدد إلى فهمه وضبطه وتوجيه مآلاته في ضوء مقاصد العدل والكرامة والتعارف وحفظ العمران³.

1 لسان العرب، ابن منظور، ص 181-183.

2 معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، ج 2، ص 324-325.

3 العمران في اللغة من مادة «عمر»، ومنه عمارة المكان وجعله معموراً، ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة «عمر»، ص 393-

395. ويستعمل المقال المصطلح بمعناه الحضاري المرتبط بصون الاجتماع الإنساني وشروط قيامه.

ويتسع هذا المعنى، بتعبير محمد الصادقي العماري، ليشمل الكشف عن مواطن الاتفاق، وتقليل مثرات النزاع، وتنضيق دائرة الصراع الإنساني، وضبط العلاقات والتعاملات، وفتح باب الحوار والتواصل الأخلاقي والمعرفي؛ وبهذا لا يكون تدبير الاختلاف مجرد إقرار بالتعدد، بل توجيهها حكيمًا له حتى يحقق مقاصده في التعاون والتكامل والتعارف، ويتعد عن أن يكون معولا للهدم أو طريقا للنزاع والحروب¹.

أما حفظ الهوية فيراد به صيانة المرجعية القيمية والمعرفية التي تمنح الشخصية الإسلامية رسوخها وقدرتها على التفاعل الواعي مع المختلف دون ذوبان أو انغلاق. فالرسوخ المرجعي هو الذي يحول الهوية من انتماء ثقافي عام إلى وعي قيمى ومعرفى يضبط علاقة الذات بالمختلف، ويمنعها من التبعية أو الانغلاق².

ومن هنا، فإن حفظ الهوية لا يتعارض مع التعارف، بل يمثل شرطًا من شروطه؛ لأن التعارف الحقيقي لا يقوم بين ذوات فاقدة لمرجعيتها، وإنما بين أطراف تمتلك وعيًا بذاتها وبما تؤمن به.

والتعارف في اللغة من مادة «عرف»، الدالة على المعرفة والإدراك³ وصيغة التفاعل فيه تفيد معنى المشاركة والتبادل، بما يجعله أوسع من مجرد معرفة أحادية أو اطلاع عابر.

ويحيل مقصد التعارف إلى بعد أعمق من مجرد التسامح أو قبول الآخر؛ فهو مقصد قرآني وحضاري يوجه العلاقة بين المختلفين نحو المعرفة المتبادلة، والانصاف، والاعتراف بالكرامة، والتفاعل العمراني، دون إلغاء للخصوصيات أو تفريط في المرجعية.

ومقصد التعارف بهذا المعنى يتجاوز درجة المستحسنات؛ إذ يرتفع إلى مرتبة المقاصد الحاجية الاجتماعية: حاجي لأن فقدته يضيق على الاجتماع الإنساني ضيقًا حضاريًا بالغًا في التواصل والتعاون بين الجماعات المتميزة، واجتماعي، لأن مجال اشتغاله العلاقة بين الجماعات لا الأحكام الفردية⁴.

1 أصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم، محمد الصادقي العماري، ص 41-42.

2 الهوية، حسن حنفي، ص 65. / الهوية الإسلامية رؤية تأصيلية في ضوء التحديات المعاصرة، حسن حسان، ص 151-159.

3 المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، مادة «عرف»، ص 431

4 مقاصد الشريعة الإسلامية، ابن عاشور، (التصنيف المزدوج)، ص 140 (تعريف الحاجي)، ص 142 (تعريف التحسيني)، وتجدد الإشارة ابن عاشور لا يفرد التعارف مقصداً مستقلاً بالتسمية، وإنما يعالج الاجتماع البشري وانتظامه ضمن المقاصد العامة للشريعة.

ويستند هذا المفهوم إلى الدلالة القرآنية الجامعة في قوله تعالى: ﴿...وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا...﴾¹؛ إذ يظهر التعدد في هذا السياق لا بوصفه مدخلا للتنازع أو التفاضل المغلق، بل مجالا للتعارف الذي يربط الاختلاف بالكرامة والتقوى، ويحوّله إلى أفق للمعرفة والإنصاف والتفاعل².

ولا يقف التعارف عند حدود المعرفة العابرة بالمختلف، بل يتسع ليكون تبادلا للمعرفة والخبرة، وفتحاً لقنوات التعاون والتواصل. ومن ثم، فالتعارف مقصد عملي في تدبير الاختلاف؛ لأنه يهيئ المجال للتعاون والقيام بالحقوق، ويمنع أن يتحول التعدد إلى تنافر أو خصومة³.

وفي ضوء هذه العلاقة بين الهوية والتعارف يتحدد معنى فقه التوازن الحضاري؛ إذ لا يقصد به شعاراً عاماً للوسطية أو الاعتدال، ولا وقوفاً حسابياً في منطقة وسطى بين طرفين، وإنما وعي مقاصدي ومنهجي يضبط العلاقة بين الهوية والتعارف، والثابت والمتغير، والوحدة والتعدد، بما يوجه الاختلاف نحو العدل والكرامة وحفظ العمران، فهو ليس توسطاً سلبياً بين طرفين، بل ترتيب مقاصدي للعلاقة بين القيم المتقابلة.

ويقوم هذا الفقه على ثلاث أدوات تحليلية مترابطة ستحدد في ضوء المحاور الآتية: التمييز بين الثابت الكلياتي في الهوية والمتغير السياقي في صورها التاريخية، والموازنة بين وحدة الاجتماع وشرعية التعدد، واعتبار المآلات معياراً تقييمياً لأي صورة من صور التفاعل مع المختلف.

وتقوم القراءة المقاصدية في هذا المقال على تحليل الاختلاف في ضوء الغايات التي يروم الفكر الإسلامي تحقيقها في الاجتماع الإنساني، وفي مقدمتها العدل، والكرامة، والتعارف، وحفظ العمران، ومنع التنازع، وتزداد الحاجة إلى هذه القراءة حين تتباين المقاربات وتختلف التنزيلات⁴.

وقد تجلّى هذا البعد العملي في مشروع الشاطبي، حين جعل «أسرار التكليف»، وهي مقاصد الشريعة الكلية، مدخلاً للتوفيق عند اضطراب النظر واختلاف الفهوم؛ بما يدل على أن المقاصد تؤدي وظيفة تنظيمية في مجال الاختلاف، لا وظيفة تفسيرية مجردة⁵. ومن ثم، فالمقاصد هنا ليست إضافة لفظية إلى الموضوع، بل أداة منهجية لتمييز التعارف عن الذوبان، وحفظ الهوية عن الانغلاق، والتعدد عن التفكك.

1 الحجرات الآية 13.

2 تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، السعدي، ج 1 ص 802.

3 المعجزة الكبرى القرآن، أبو زهرة، ص 458.

4 مقاصد الشريعة وتدبير الاختلاف: دراسة في فقه المقاصد عند الإمام الشاطبي، محمد المنتار، ص 1.

5 المرجع نفسه: ص 2. وانظر: الموافقات، الشاطبي، ج 1، ص 16-17، وج 4، ص 25.

والمآلات جمع مآل، من آل الشيء يؤول، أي رجع وانتهى¹؛ واعتبار المآلات في الإطار المنهجي لهذا المقال هو النظر فيما تنتهي إليه الأفعال والمواقف من آثار مصالح أو مفسد.

كما أن النظر المقاصدي يقتضي اعتبار المآلات، لأن التدبير لا يقاس بصورة الموقف المجردة فحسب، بل بما يفضي إليه في الواقع من صلاح أو فساد، ومن تعارف أو تنازع، ومن عمران أو تفكك. ولذلك فإن القراءة المقاصدية لا تنفصل عن فقه التوازن الحضاري، بل تمنحه أدواته المنهجية في التمييز والترجيح والموازنة والتنزيل. وبناء على ذلك، فإن حدود هذه الدراسة لا تشمل الخلاف الفقهي التفصيلي بين المذاهب، ولا تاريخ العلاقات بين الحضارات، ولا قضايا الصراع السياسي المباشر، وإنما تنحصر في البحث عن الأساس الفكري والمقاصدي لتدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي من خلال ثنائية مركزية هي: حفظ الهوية ومقصد التعارف. ومن خلال هذه الثنائية يسعى المقال إلى إثبات أن الاختلاف لا يدبر بمنطق الإلغاء ولا بمنطق الانفلات، بل بفقه توازن حضاري يجر العلاقة بين الهوية والتعارف من وهم التعارض ويعيد بناءها على أساس التكامل المقاصدي وهو ما ستكشفه المحاور الآتية.

وعليه يقوم تدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي على فقه توازن حضاري يربط حفظ الهوية بمقصد التعارف، ويضبط هذه العلاقة بالمقاصد والمآلات؛ فالهوية تمنح الرسوخ المرجعي، والتعارف يفتح أفق التفاعل، والمقاصد توجه هذا التفاعل نحو العدل والكرامة وحفظ العمران.

المبحث الأول: تدبير الاختلاف في الفكر الإسلامي: من الاعتراف بالسنة إلى ضبط المآلات

بعد تحرير المفاهيم المؤسسة، يتجه هذا المبحث إلى بيان أن الاختلاف، وإن كان معطى ملازما للاجتماع الإنساني، لا يكتسب قيمته الحضارية بمجرد الاعتراف به، بل بطريقة فهمه وتدييره وتوجيه مآلاته؛ إذ قد يكون مجالا للتعارف والتكامل إذا انضبط بمقاصد العدل والكرامة وحفظ العمران، وقد يتحول إلى تنازع وإقصاء إذا انفلت من ضوابطها.

1 معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، ج 1، ص 158-159.

ومن ثم يسعى هذا المبحث إلى الكشف عن الأسس الفكرية والمقاصدية التي يقوم بها الفكر الإسلامي الاختلاف ويجدد مآلاته المعتمدة.

المطلب الأول: الاختلاف سنة اجتماعية:

لا يستقيم الحديث عن معالجة الأزمة المنهجية التي يفرضها الخطاب الإسلامي المعاصر في تعامله مع الاختلاف الحضاري، تلك الأزمة التي تنتج التآرجح بين انكماش باسم الهوية وانفتاح بلا مرجعية، إلا بعد استيعاب الطبيعة النبوية للاختلاف في الاجتماع الإنساني استيعاباً وظيفياً.

يقرر القرآن الكريم هذا المعطى تقريراً يتجاوز الوصف إلى التأسيس؛ فقله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾¹، وقوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَأْنِكُمْ﴾²، يعيدان صياغة العلاقة مع الاختلاف: فالأولى تقرر أن المشيئة الإلهية لم تُرد توحيد الناس في نمط واحد، ومنه يستنتج حكم مقاصدي: لا مشروعية لمحو الاختلاف، وإنما المشروعية في تديره نحو غايات العمران الإنساني. والثانية: تجعل الاختلاف آية من آيات الخلق، مما يكسبه موقعا تأسيسيا لا تبريريا في منظومة الاجتماع الإنساني. ومن مجموع هذين التقريرين يستخلص مبدأ منهجي: الاختلاف ليس ظاهرة تستدعي التسوية أو الإلغاء، بل معطى يستدعي التدبير والتوجيه. وبهذا التأسيس القرآني يتجاوز النظر المقاصدي نزعتين متقابلتين: نزعة ترى في الاختلاف تهديدا للوحدة فتسعى إلى محوه، ونزعة ترى فيه تعددا مطلقا لا يحتاج إلى ضابط. فالأولى تنتج انغلاقا يعطل إمكانات التعارف، والثانية تنتج اضطرابا يفكك الروابط الجامعة؛ وكلتاهما تجاوز لما تؤسسه السنن الكونية من ضرورة الجمع بين الاعتراف بالتعدد وضبطه بالمقاصد³.

ومن ثم، فإن السؤال الحقيقي لا يصاغ ب: هل نقبل الاختلاف؟ بل ب: كيف يدبر وتوجه مآلاته؟

المطلب الثاني: من الاعتراف بالاختلاف إلى تديره:

إذا كان الاعتراف بسننية الاختلاف خطوة أولى ضرورية، فإنها غير كافية بذاتها؛ لأن الاعتراف يثبت وجود الاختلاف دون أن يقدم معيارا لتوجيهه. فالاختلاف حين يترك دون مقاصد توجهه يتحول إلى صراع وإقصاء، وحين يراد إلغاؤه يفضي إلى قمع وانغلاق. وبين المسارين لا يفيد الخطاب العام القائم على الدعوة إلى التسامح أو الوسطية دون ضوابط تحدد كيف يوجه الاختلاف نحو التعارف لا التنازع.

1 هود الآية 118.

2 الروم الآية 22.

3 أصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم، محمد الصادقي العماري، ص42.

ومن هنا لا يعود تدبير الاختلاف مجرد قبول أخلاقي بالمختلف، ولا دعوة عامة إلى التسامح، بل يعرف في ضوء الكليات المقاصدية بأنه الانتقال من مجرد الاعتراف بالتعدد إلى فهمه وضبطه وتوجيه مآلاته، وهذا لا يتأتى إلا بإيجاد مشتركات ومحكمات وتقاطعات تكون أرضية للتعاون الإنساني، وتجعل الاختلاف إيجابيا وبناء، لا عاملا للهدم والتفكك في ضوء مقاصد العدل والكرامة والتعارف وحفظ العمران¹.

وهذا التعريف يميز تدبير الاختلاف من الخطاب العاطفي العام؛ لأنه يجعل المعيار الأساسي في تقييم أي نهج في التعامل مع الاختلاف ما يفضي إليه في الواقع، لا ما يعلنه من نوايا. وبذلك يصبح اعتبار المآلات شرطا منهجيا في التدبير المقاصدي لا أداة خارجية تضاف إليه؛ لأن التوجيه نحو المآل هو ما يميز هذا التدبير من مجرد الإقرار النظري بالتعدد.

المطلب الثالث: المآلات المقاصدية للاختلاف بين التعارف والتنازع:

يطبق في هذا المطلب إجراء "اعتبار المآلات" معيارا منهجيا لتقييم تدبير الاختلاف؛ إذ لا تُقِيم طرق التعامل معه من حيث صورتها المجردة أو ما تعلنه من نوايا، بل من حيث ما تفضي إليه في الواقع من تعارف أو تنازع ومن عمران أو تفكك².

ولاختبار هذا المعيار تطبيقا لا مجرد وصف له، يمكن تقييم النهجين المتقابلين اللذين حددتهما المقدمة في ضوءه: فالنهج الذي يجعل حفظ الهوية مبررا للتحصن من المختلف ورفض التفاعل معه، حين يقيّم بمعيار مآله لا بمعيار عنوانه، يتكشف أنه يعطل إمكانات التعارف ويفضي إلى انغلاق يضعف قدرة الذات على الشهود الحضاري؛ إذ الهوية التي لا تتفاعل لا تؤدي وظيفتها في العمران، وقد جلى هذه السنة ابن خلدون حين ربط الانغلاق البدوي بالبعد عن الحضارة، إذ لاحظ أن أصحاب العصبية الأشد تحصنا في الفضاء القبلي صاروا "أبعد الناس" عن الصنائع والعلوم التي هي من منتحل التفاعل الحضاري³.

1 المرجع نفسه، ص41.

2 ينظر: التحرير والتنوير، ابن عاشور، ج11 ص87. / تفسير البحر المحيط، ابن حيان، ج6 ص345. / تفسير الراغب الاصفهاني، ج3 ص1348. وأصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم، محمد الصادقي العماري، ص40.

3 يلاحظ ابن خلدون أن العرب -بوصفهم أعرق في البدو- هم أبعد الناس عن الصنائع لبعدهم عن العمران الحضري الذي هو منشؤها: المقدمة، ابن خلدون، ج2، ص97-98.

وأكد مالك بن نبي من الجانب الوظيفي حين كشف أن السبب الأعظم لتخلف الحضارة الإسلامية عن شهودها لم يكن كثرة التمسك بالهوية بل الالتفات عن وظيفتها، "فالأفكار ترتد على من يخونها وتنتقم منه"¹. وبالمقابل، النهج الذي يجعل التعارف الحضاري مدخلا للانفتاح غير المنضبط، حين يقيّم بالمعيار ذاته، يتكشف أنه يجوّف الذات من مرجعيتها فينتج تبعية مقنعة لا تعارفا حقيقيا؛ إذ التعارف بين ذوات فاقدة لرسوخها المرجعي لا يبني اعترافا متكافئا². وكلا المآلين إذن مرفوض بالمعيار المقاصدي ذاته.

وفي ضوء هذا المعيار يتمايز مآلان كبيران:

المآل البنائي: التعارف: فحين يدار الاختلاف في ضوء المقاصد الكلية، يتحول من مصدر توتر محتمل إلى أفق للتعارف، أي لتوسيع مدارك الفهم وتبادل الخبرات والإسهام في البناء الحضاري المشترك، وهذا المآل لا يتحقق تلقائيا بمجرد التنوع، بل يستلزم ضبطا مقاصديا يحكّم الإنصاف وحفظ الكرامة في ترتيب العلاقة مع المختلف.

بينما المآل الهدمي: التنازع: حين يدار الاختلاف بمنطق الغلبة، أو يترك بلا مرجعية مقاصدية ضابطة، يتحول إلى عامل تفكيك يضعف الروابط الجامعة، وهذا المآل لا يصدر بالضرورة عن نية صريحة للإقصاء، بل كثيرا ما يصدر عن غياب النظر المقاصدي في العواقب.

وقد أرسى الشاطبي هذا المعيار المآلي أصلا منهجيا في مشروعه المقاصدي حين قرر أن المجتهد لا يحكم على الفعل بالإقدام أو الإحجام إلا بعد النظر إلى ما يؤول إليه³؛ وأن الفعل قد يبدو في صورته الأولى موافقا للمصلحة، لكنه يفضي في الواقع إلى مفسدة راجحة تستوجب المراجعة⁴.

وإسقاط هذا الأصل على تدبير الاختلاف يعني أن الحكم على أي نهج في معالجته لا يكون من حيث عنوانه بل من حيث أثره: هل ينتج تعارفا ويوسع مجال التفاهم والتعاون؟ أم ينتج تعصبا ويضيق مجال الاجتماع الإنساني؟ ويكشف تطبيق المعيار المآلي على النهجين المتقابلين أن المشكلة لا تكمن في هذين المقصدين أنفسهما، حفظ الهوية ومقصد التعارف، بل في طريقة فهم العلاقة بينهما: أمتنا فستان حتى يختار إحداها، أم متكاملتان بحيث لا

1 المقدمة، ابن خلدون، ص 544. مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، مالك ابن نبي، ص 147.

2 الحوار الفلسفي بن حضرات الشرق القديمة وحضارة اليونان، الجابري، ص 106.

3 الموافقات، الشاطبي، كتاب المقاصد، مبحث اعتبار المآلات، ج 4 ص 141. وينظر: مقاصد الشريعة وتدبير الاختلاف: دراسة في فقه المقاصد عند الإمام الشاطبي، محمد المنتار، في عرضه لنص الشاطبي حول أن المجتهد لا يحكم على فعل بالإقدام أو الإحجام إلا بعد النظر إلى مآله، ص 15.

4 المرجع نفسه، ص 267 وما بعدها، في حديثه عن أثر المقاصد والمآلات في تنزيل الأحكام أو تأجيلها أو استثنائها أو اختيار ما يحقق مقصودها.

يتحقق مآل كل منهما المقصود إلا في ضوء الأخرى؟ فكما تبين من تطبيق المعيار، الهوية التي تنغلق تفشل اختبار المآل بقدر ما يفشله التعارف الذي يحوف المرجعية.

وهذا يرجح أن المآل البنائي لا يتحقق إلا حين تفهم العلاقة بين هذين المقصدين فهما مقاصديا يكشف تكاملهما لا تعارضهما، وهذا هو الإشكال الجوهرى الذي يتصدى له المبحث الثانى بالتحليل المفصل.

المبحث الثانى: حفظ الهوية ومقصد التعارف: ضوابط التمايز والانفتاح:

إذا كان المبحث السابق قد بين أن الاختلاف لا يكتسب قيمته بمجرد الاعتراف به، وإنما من خلال تديره وتوجيه مآلاته، فإن هذا ينتقل إلى تحليل العلاقة المركزية التي يقوم عليها ذلك التدبير، وهى العلاقة بين حفظ الهوية ومقصد التعارف. فإشكال الاختلاف لا يرتبط بوجود التعدد فى ذاته، بل بكيفية بناء علاقة مع المختلف تحفظ للذات مرجعيتها دون انغلاق، وتفتحها على التعارف دون ذوبان.

ومن ثم، فإن الهوية والتعارف لا يصح فهمهما بوصفهما طرفين متقابلين، بحيث يكون حضور أحدهما موجبا لإضعاف الآخر؛ بل هما، فى الرؤية المقاصدية، عنصران متكاملان فى فقه التوازن الحضارى. فالهوية تمنح الذات رسوخها المرجعي، والتعارف يفتح هذا الرسوخ على أفق التفاعل الإنسانى والعمرانى. وإذا اختل هذا التوازن، تحولت الهوية إلى انكماش، أو تحول التعارف إلى تميم وفقدان للمرجعية.

المطلب الأول: حفظ الهوية فى المنظور المقاصدى:

أثبت المبحث الأول أن المشكلة ليست فى مقصد حفظ الهوية ولا فى مقصد التعارف بوصفهما مقصدين، بل فى طريقة فهم العلاقة بينهما، ولا تستأنف هذه المسألة إلا بالسؤال التأسيسى: ماذا يعنى حفظ الهوية فى المنظور المقاصدى؟ أهو بناء حاجز بين الذات والمختلف، أم صيانة الإطار الذى يمكن الذات من الدخول إلى مجال الاختلاف بوعي مرجعي؟

يجب عن هذا السؤال البعد الشهادي الحضارى الذى أثبتته القرآن الكريم للأمة المسلمة؛ إذ يقول تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾¹، ويقول سبحانه: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾². والشهادة

1 البقرة: 143.

2 آل عمران: 110.

والإخراج للناس مقصدان لا ينجزان بالعزل عن مجال الاجتماع الإنساني، بل بالحضور فيه بمرجعية راسخة تؤهل للحكم والإنصاف¹.

ومن هذا المنطلق القرآني يشتق تعريف حفظ الهوية: ليس صيانة الذات من المختلف، بل صيانة المرجعية القيمة والمعرفية التي تؤهل الذات للحضور المنضبط في مجال الاختلاف والإسهام الواعي في العمران الإنساني²، مما يبين أن الهوية في أصل وظيفتها المقاصدية تفاعلية لا دفاعية.

وينبني على هذا التأسيس القرآني أن الانغلاق الذي يتذرع بحفظ الهوية لا يحفظها بل يعطل وظيفتها المقاصدية؛ لأن الذات المنكفئة عن مجال التعارف لا تؤدي شهادتها ولا تسهم في العمران؛ ولاختبار هذا بمقياس المآلات: فالهوية المفهومة رسوخا مرجعيا تنتج استعدادا للتعارف الواعي وقدرة على الانتقاء الرشيد في التعامل مع المختلف؛ أما الهوية المفهومة حصنا دفاعيا فتنتج ضمورا تدريجيا في الحضور الحضاري وانكفاء لا يحمي المرجعية بل يضيق وظيفتها مع الزمن. وهذا يعني أن ما يسمى حفظ الهوية باسم الانغلاق يفضي إلى نقيض غايته.

وإذا كان هذا الرسوخ المرجعي هو الذي يهيئ الذات للتعارف الواعي، فإن السؤال الذي يستأنفه المطلب الثاني يصبح لازما: ما طبيعة هذا التعارف مقاصديا؟ وكيف يتميز عما يلغي الهوية لا يفعلها؟

المطلب الثاني: مقصد التعارف في الفكر القرآني المقاصدي:

لا يستغنى في تحليل مقصد التعارف عن الانطلاق من نصه القرآني المؤسس؛ قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا...﴾³، وتحليل هذه الآية مقاصديا يكشف بنية دلالية محكمة ذات ثلاثة مستويات:

الأول: تشير إلى أن التمايز (شعوبا وقبائل) هو المعطى المقدم، وأن التعارف هو الغاية المتأخرة في البناء اللغوي، ولو كان مقصد التعارف يقتضي إزالة التمايز لكان الجعل متناقضا في ذاته؛ إذ يجعل الله الناس شعوبا متميزة لأجل أن يتعارفوا، وبالتالي فالتمايز شرط التعارف لا نقيضه⁴.

1 ينظر: الموافقات، الشاطبي، ج1، ص17، وج1، ص61، كما نقله محمد المنتار في مقاله، في وصية الشاطبي بالإنصاف وطلب الحق، وتحذيره من النظر بروح التقليد والتعصب، ص5.

2 الموافقات للإمام الشاطبي، ج1 ص17. ومقاصد الشريعة وتدبير الاختلاف: دراسة في فقه المقاصد عند الإمام الشاطبي، محمد المنتار، ص255.

3 الحجرات الآية 13.

4 تدبير الاختلاف الإنساني: معالم أخلاقية قرآنية، محمد الصادقي العماري، في مبحث "الأخوة الإنسانية"، حيث يستند إلى آية النساء: الآية1، معززا ما ذكره الامام الرازي في تفسيره لهذه الآية، بالإضافة الى كلام عبد المجيد النجار في بيان وحدة الأصل الإنساني وأثرها في المساواة والتكافؤ. ينظر: مفاتيح الغيب، الرازي، ج9 ص164. / الإيمان والعمران، عبد المجيد النجار، ص69.

والثاني: أن التعارف في الآفة يشير إلى بناء معرفة متبادلة عبر الاختلاف لا إلى محوه، والمعارفة بين طرفين تعني اجتماعهما على معرفة كل منهما للآخر، وهذا لا يتحقق إلا إذا احتفظ كل طرف بهويته المتميزة أثناء بناء هذه المعرفة، فلا معرفة بين من تذوب هوياتهم في بعضها¹.

والثالث: أنها تحدد معيار التفاضل بالتقوى لا بالانتماء، مما يلغي أي مسوغ لجعل التمايز أداة للتعالي، ويجوله إلى مجال للمعرفة المتبادلة المبنية على الكرامة المشتركة².

وتنبثق من هذه المستويات الثلاثة ضوابط التعارف المقاصدي: فمن الأول يستنتج ضابط التمايز المحفوظ؛ ومن الثاني يستنتج ضابط المعرفة المتبادلة المنصفة؛ ومن الثالث يستنتج ضابط الاعتراف بالكرامة الإنسانية المشتركة³. وبمجموع هذه الضوابط يتميز الانفتاح المقاصدي، عن الذوبان الذي يسقط التمايز ويفضي إلى استيعاب أحد الطرفين في الآخر لا تعارف بينهما، والتعارف المنضبط بهذه الضوابط ينتج معرفة مشتركة بين هويتين متميزتين تحتفظان بتمايزهما في أثناء بنائهما، وهو المآل البنائي الذي تتجه نحوه مقاصد تدبير الاختلاف. أما التعارف المجرد من هذه الضوابط فينتج إما تبادلاً سطحياً لا يرتقي إلى المعرفة المتكافئة، أو هيمنة مقنعة تعيد إنتاج تمايز غير متكافئ، وكلاهما إحقاق في تحقيق المقصد.

المطلب الثالث: الهوية والتعارف في أفق التكامل المقاصدي:

إذا كان التعارف بناء للمعرفة المتبادلة بين طرفين متميزين، فإن الهوية المغلقة لا تتعارف بل تتحصن، والهوية الذائبة لا تتعارف بل تستوعب؛ وفي كلا الحالتين لا تنعقد المعارفة المتبادلة. أما الهوية الراسخة مرجعياً، فهي وحدها التي تتيح تعارفاً ينتج معرفة متكافئة بين طرفين يحتفظان بتمايزهما. وعليه فالهوية الراسخة شرط التعارف الحقيقي لا عائقه⁴، وما يقدم في الخطاب المعاصر من أن الهوية عائق أمام الانفتاح يخلط بين الانغلاق والهوية، وهما متميزان مقاصدياً كما سبق تحريره.

1 أصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم، محمد الصادقي العماري، ص41.

2 الجامع لأحكام القرطبي، ج 6 ص46. / حجة الله البالغة، الدهلوي، ج 1 ص114.

3 في تدبير الاختلاف الإنساني: معالم أخلاقية قرآنية، محمد الصادقي العماري، ص25.

4 التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور، ج 10 ص504.

وإذا كانت الهوية المقاصدية تؤدي وظيفة شهادية حضارية لا تنجز إلا بالحضور في مجال التعدد الإنساني بوعي مرجعي، فإن التعارف، بوصفه الاسم المقاصدي لهذا الحضور المنضبط، ليس تفرغاً للهوية من مضمونها بل هو الميدان الذي تفعل فيه وتؤدي فيه وظيفتها¹.

فالهوية التي لا تتعارف لا تؤدي شهادتها في مجال العمران الإنساني وتبقى مرجعيتها حبيسة في ذاتها دون إسهام. والمطابقة بين التعارف والذوبان تلغي شرط التعارف الجوهرى، باسم التعارف ذاته.

وتكشف هذه الحجتان أن البديلين المطروحين في الخطاب المعاصر، إما هوية بلا انفتاح أو انفتاح بلا هوية، كلاهما يناقض المقصد المقاصدي، فالأول يضيق على الهوية من وظيفتها الشهادية، والثاني يمنع التعارف من شرطه الجوهرى وهو التمايز المتكافئ. والتوتر الظاهر بين الهوية والانفتاح ثنائية زائفة مصدره سوء فهم المفهومين معاً: إذ تفهم الهوية انغلاقاً وليست كذلك مقاصدياً، ويفهم التعارف ذوباناً وليس كذلك قرآناً.

وعلى أساس هذا الإثبات تحدد الضوابط المقاصدية التي تميز الرسوخ المرجعي من الانغلاق، والانفتاح المنضبط من الذوبان، وهي الضوابط التي يقوم عليها فقه التوازن الحضاري في تدبير الاختلاف:

-ضابط التمايز المقاصدي: يسان التمايز الهوياتي فيما يتعلق بالكليات المقاصدية والثوابت القيمية التي تؤهل الذات للتفاعل الواعي، لا في كل صورة تاريخية جزئية متغيرة بالسياق². والمعيار المآلي: هل هذا "التمايز" يعزز قدرة الذات على المشاركة الواعية في العمران، أم يضعفها؟

-ضابط الانفتاح المنضبط: يتجاوز التعارف الذوبان حين يبني على المعرفة المنصفة بالمختلف، والاعتراف بكرامته، والتفاعل في المصالح الإنسانية المشتركة دون إلزام بالتنازل عن الكليات المرجعية³.

والمعيار المآلي: هل هذا الانفتاح ينتج معرفة متبادلة متكافئة، أم يفضي إلى استيعاب أحد الطرفين في الآخر؟ غير أن إثبات تكامل الهوية والتعارف على المستوى النظري يبقى ناقصاً دون بناء آليات تحوله من مبدأ مقاصدي إلى ضوابط عملية توجه الاختلاف الحضاري في الواقع.

فالسؤال المتبقي: كيف تضبط العلاقة بين الهوية والتعارف في تفاصيل التعامل مع المختلف؟ وما الأدوات المقاصدية التي تعين متى يقدم الثابت ومتى يفسح المجال للمتغير، وكيف توازن وحدة الاجتماع مع شرعية التعدد؟

1 حوار الحضارات من تحيز الهويات إلى فقه التعارف، كمال جحيش، مج 7، عدد 16، ص 330-332.

2 النظر الشرعي في بناء الائتلاف وتدبير الاختلاف: دراسة تأصيلية تحليلية، رفيع، ص 47. / أصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم، محمد الصادقي العماري، ص 163-366.

3 المقدمة، ابن خلدون، فصل العمران البشري والاجتماع الإنساني، ص 138. ويستفاد منه هنا في ضبط معنى العمران بوصفه انتظاماً للاجتماع الإنساني وتبادلاً للمنافع وتنظيماً للمصالح.

المبحث الثالث: آليات التوازن المقاصدي في تدبير الاختلاف:

إذا كان المبحث الأول قد بين أن تدبير الاختلاف الحضاري يستوجب توجيه مآلاته نحو التعارف لا التنازع، وأثبت الثاني أن هذا التوجيه مشروط بالعلاقة التكاملية بين حفظ الهوية ومقصد التعارف، فإن السؤال المتبقي هو الأصعب إجرائيا: بأي أدوات يترجم هذا التكامل إلى ضوابط قابلة للتحكيم في واقعة بعينها؟ وكيف تمنع هذه الأدوات أن تستعمل الهوية ذريعة للانغلاق، أو يستعمل التعارف مدخلا للذوبان؟ يتصدى هذا المحور للإجابة عبر ثلاث آليات مقاصدية تعمل بوصفها منظومة متكاملة: الأولى داخلية تعين ما تصونه الجماعة في ذاتها، والثانية علائقية تبني الفضاء المشترك بين الجماعات، والثالثة تقييمية تحكم في صور التفاعل المحددة.

المطلب الأول: التمييز بين الثابت والمتغير في مجال الاختلاف:

يواجه تدبير الاختلاف الحضاري إشكالا إجرائيا حاسما: كيف تعرف الجماعة ما الذي تصون به هويتها ولا تتنازل عنه في التعامل مع المختلف، وما الذي يمكن أن تفتح عليه دون أن تفقد مرجعيتها؟ وبغير هذا التمييز يتحول الحفاظ على الهوية إلى انغلاق شامل حين يعامل كل ما هو موروث بوصفه ثابتا لا يمس، أو يتحول الانفتاح إلى ذوبان حين يعامل كل ما هو هوياتي بوصفه قابلا للتغيير، وآلية التمييز بين الثابت والمتغير هي الأداة المقاصدية التي تحسم هذه الإشكالية¹.

ولا يتحقق التمييز بين الثابت والمتغير إلا بالرجوع إلى الكليات الجامعة؛ فكلما كان النظر أقرب إلى المقاصد الكلية والأصول الجامعة، أمكن ضبط مجال الثابت، وترك مجال المتغير للاجتهاد والموازنة. وهذا المعنى يتصل بعناية الشاطبي برد الأصول إلى كليات الشريعة، حتى لا يتحول الاختلاف في الفروع أو السياقات إلى اضطراب في الأصول والمرجعيات². كما أن الاختلاف ليس في درجة واحدة ولا في مجال واحد؛ فهناك اختلاف يمس الأصول والمرجعيات،

1 مقاصد الشريعة وتدبير الاختلاف: دراسة في فقه المقاصد عند الإمام الشاطبي، محمد المنتار، في حديثه عن علم المقاصد بوصفه مرجعا عند اختلاف الأنظار، ودربة على الإنصاف عند اشتداد الخلاف. ص 12.

2 ينظر: الموافقات، الشاطبي، ج 1، ص 19.

وآخر يتعلق بالفهوم والتنزيلات والتفديرات. ومن هنا تأتي أهمية التمييز بين الثابت والمتغير، حتى لا يعامل كل اختلاف بالدرجة نفسها من التشدد أو الانفتاح¹.

ويتأسس هذا التمييز على أصل الشاطبي في التفريق بين الكليات، فالكليات هي المقاصد الضرورية التي لا يستقيم الاجتماع الإنساني دونها، والجزئيات هي تطبيقاتها وصورها التاريخية القابلة للتغير بحسب السياق².

وتطبق هذا الأصل على تدبير الاختلاف الحضاري ينتج تحديدا للثابت والمتغير لا يتجاوز الكليات الشاطبية الخمس بل يفصح عن تجلياتها في مجال الاجتماع: فالكرامة تجلّ علائقي لحفظ النفس والعقل معا، إذ تترجم صيانة الوجود الإنساني إلى اعتراف بالقيمة الذاتية لكل طرف في التعارف ومنع امتهانه. والعدل إذ يسري شرطا قيما ومنهجيا في الكليات الخمس جميعا لا يختص بواحدة منها، يعبر عن غايته قرآنا في ﴿لِيُقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾³، وتطبيقه الحضاري إقامة معايير متسقة في التعامل مع المختلف لا تتفاضل بالانتماء. والتعاون منبثق من حفظ النسل في معناه الاجتماعي الموسع؛ إذ لا يقتصر حفظ النسل على صون السلالة بل يمتد إلى صون التضامن الإنساني الذي يتيح قيام الاجتماع ثم التمايز ثم التعارف. أما العمران فليس كلية سادسة تضاف إلى الخمس، بل هو المآل الجامع الذي تحقّقه هذه الكليات متكاملة⁴. وهذه القيم الأربع بهذا التحديد هي الثابت الذي ينبغي صونه؛ والمتغير هو الصور الثقافية والإجرائية والتاريخية التي تتخذها هذه الكليات في كل سياق وزمان.

وتشتغل هذه الآلية إجرائيا بتطبيق سؤال مزدوج على أي محتوى هوياتي: أيمثل هذا المحتوى تجليا من تجليات الكليات المقاصدية الأربع، أم يمثل صورة تاريخية لأحدها قابلة للتكيف؟ فما أجاب بالأول فهو ثابت ينبغي صونه في التعامل مع المختلف؛ وما أجاب بالثاني فهو متغير يمكن تطويعه وإثراؤه بالتعارف. وبهذا السؤال المزدوج تصبح الآلية أداة تشخيصية تطبق على الواقعة لا مجرد مبدأ نظري.

ولاختبار هذا بمعيار المآلات: الهوية التي تصان في كلياتها وتفتح في جزئياتها تنتج مرجعية ثابتة تهين للتعارف الواعي دون استيعاب؛ أما الهوية التي تثبت كل جزئياتها التاريخية بوصفها ثوابت فتنتج الانغلاق الذي يعطل التعارف باسم الهوية؛ وأما الهوية التي تخضع كلياتها للتغير فتنتج الذوبان الذي يلغي التعارف بإلغاء شرطه الجوهرية.

1 الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، طه عبد الرحمن، ص 135. وأيضا: منطق تدبير الاختلاف من خلال أعمال طه عبد الرحمن، حمو النقاري، ص 35 وما بعدها.

2 الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي، ج 1 ص 19-20. وج 2 ص 7. بتصرف.

3 الحديد: 25

4 مقاصد الشريعة، ابن عاشور، ص 235. / مقاصد الشريعة كفلسفة للتشريع الإسلامي، جاسر عودة، ص 387. بتصرف.

وتبين هذه التطبيقات الثلاثة أن الانغلاق والذوبان كلاهما نتيجة لغياب التمييز بين الثابت والمتغير، لا نتيجة لتعارض الهوية والتعارف في ذاتهما.

المطلب الثاني: الموازنة بين وحدة الاجتماع وشرعية التعدد:

إذا كانت آلية التمييز بين الثابت والمتغير أداة داخلية تعين ما تصونه كل جماعة في ذاتها، فإن ثمة إشكالا آخر لا تعالجه: كيف تبنى الأرضية المشتركة التي تتيح للجماعات التمايزة أن تتعارف دون أن يتحول تمايزها إلى صراع؟ فالجماعة التي تحفظ هويتها بالآلية الأولى تحتاج إلى فضاء اجتماعي تستطيع فيه الاشتباك مع غيرها؛ ولا يبنى هذا الفضاء تلقائيا. والسؤال الإجرائي هنا: ما الذي يوحد فيه حتى لا يتحول التعدد إلى تنازع، وما الذي يتعدد فيه حتى لا يتحول الوحدة إلى تنميط؟

والأساس المقاصدي لهذه الآلية مغاير لأساس الأولى؛ فهي تستند إلى الدلالة الغائية لآية الحجرات: ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾¹، فهذه الآية تقرر أن التعدد ليس مشكلة تحتاج إلى حل، بل مقصد يحتاج إلى تنظيم². غير أن التنظيم يشترط أرضية مشتركة: فالتعدد المنفلت من أي إطار جامع لا ينتج تعارفا بل تنازعا على من يهيمن، إذ يتحول لقاء الهويات إلى تدافع قوى متنافسة لا تبادل معرفة متكافئة، وإلى هذا يشير ابن عاشور بقوله: "وما انتشرت الحضارات المماثلة بين البشر إلا بهذا الناموس الحكيم. والمقصود: أنكم حرّفتُم الفطرة وقلبتُم الوضع، فجعلتم اختلاف الشعوب والقبايل بسبب تناكر وتطاحن وعدوان"³.

وتحدد هذه الآلية الإطار الجامع بأنه الالتزام المشترك بالمقاصد الكلية بوصفها قواعد إجرائية للتعامل، لا بوصفها مضامين ثقافية موحدة تلغي التمايز⁴.

1 الحجرات: 13.

2 التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور، ج10، ص501-503.

3 المرجع نفسه: ص502.

4 مستفاد من تفسير ابن عاشور لقوله تعالى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ...﴾: "والمقصود من اعتراضها: إدماج تأديب آخر من واجب بث التعارف والتواصل بين القبائل والأمم، وأن ذلك مراد الله منهم. ثم وأتبعه بقوله: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ﴾، أي: فإن تنافستم فتنافسوا في التقوى".

وما يميز هذه الآلية عن سابقتها تمييزاً جوهرياً أنها لا تجيب عن سؤال "ما الذي تصونه الجماعة في ذاتها؟" بل تجيب عن سؤال "كيف تلتقي الجماعات المتميزة في فضاء مشترك دون أن يلغي أحدها الآخر؟". والإجابة: بأن يتحول الإطار المقاصدي المشترك إلى قانون ضابط للتفاعل بين الهويات لا إلى هوية جامعة بديلة تستبدلها. فالتعدد مشروع حين يجري داخل هذا الإطار، والإطار ضروري لأنه وحده يمنع تحول التعدد إلى تنازع. ولا تعني الوحدة هنا توحيد الهويات ولا إلغاء التمايز، بل توحيد القواعد الإجرائية التي تحكم التفاعل¹.

ولاختبار هذا بمعيار المآلات انسجاماً مع المنهج الشاطبي الذي يجعله في كل حكم وهو النظر إلى مآله المتوقع: فالتعدد داخل الإطار المشترك ينتج التعارف الذي يثري الهويات المتميزة ويبني معرفة متكافئة بينها؛ والتعدد المنفلت من كل إطار ينتج صراع هويات يتحول الاختلاف فيه إلى تهديد لا تكامل؛ والوحدة التي تلغي التمايز وتفرض نموذجاً ثقافياً واحداً تنتج مقاومة من الهويات المهمشة تتحول إلى انغلاق مضاد².

وهذا يبين أن الوحدة والتعدد ليسا طرفين متنافسين بل شرطان متلازمان لإمكان التعارف، فالوحدة توفر الأرضية التي يجري فوقها، والتعدد يوفر المحتوى الذي يجعله ذا قيمة.

المطلب الثالث: ضبط التفاعل مع المختلف بمقاصد العدل والكرامة وحفظ العمران:

تتيح الآليتان السابقتان الإطارين الداخلي والعلائقي لتدبير الاختلاف، لكنهما لا تجيبان عن السؤال التقييمي الثالث: هل هذا التفاعل المحدد، يحقق التعارف أم يحوله إلى ذوبان مقنّع أو انغلاق بلغة انفتاح؟ وتؤدي هذه الوظيفة التقييمية ثلاثة مقاصد مستنبطة من نصوص قرآنية مقاصدية محددة، وهي مقاصد تندرج في إطار ما دعا إليه معاصرو الدراسات المقاصدية من توسيع المنظومة التقليدية لتستوعب أهداف الاجتماع الإنساني³، وكل واحد منها يجب عن سؤال تقييمي مختلف.

أولاً: العدل، والسؤال الإجرائي: هل يطبق المعيار ذاته على الذات والمختلف؟، يقول تعالى: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۚ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾⁴، حيث تقرر هذه الآية الكريمة مبدأ مقاصدياً دقيقاً أن العدل لا يسقط في حال الاختلاف والخصومة بل يزداد إلزاماً⁵. وتطبيق هذا المقصد معياراً يعني رفض كل تفاعل يطبق معايير

1 روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، طه عبد الرحمن، ص 35-42.

2 الموافقات في أصول الشريعة، الشاطبي، القسم الخامس، كتاب الاجتهاد، المسألة العاشرة، ج4، ص 140-141.

3 ينظر: الموافقات، الشاطبي، كتاب المقاصد، ج2، ص 8 وما بعدها. / ومقاصد الشريعة كفلسفة للتشريع الإسلامي: رؤية منظومية، جاسر عودة، ص 38-40 وما بعدها.

4 المائدة: 8

5 التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور، ج3، ص 100-101. وج، ص 566.

مزدوجة تحكم لصالح الذات وضد المختلف ولو ادعى الانفتاح؛ لأن المعيار المزدوج يحول التعارف إلى امتياز لا تبادلاً، وهو صورة من صور الانغلاق المقنّع. وهذا ينسجم مع ما قرره ابن عبد السلام أن "الشرائع اتفقت على تحريم الدماء والأبضاع والأموال والأعراض، وعلى تحصيل الأفضل فالأفضل، مما يجعل الازدواجية المعيارية إخلالاً بأصل مقاصدي متفق عليه عبر الملل¹.

ولاختبار هذا بمعيار المآلات: التفاعل القائم على التوحيد المعيارى ينتج الثقة التي تتيح التعارف الحقيقي؛ والتفاعل القائم على الازدواجية ينتج مقاومة من المختلف تحول اللقاء إلى مواجهة.

ثانياً: الكرامة والسؤال الاجرائي: هل يعترف بالمختلف إنساناً بالمعنى الكامل؟ يقول تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾². والكرامة هنا معطاة لـ "بني آدم" لا لبني آدم المتفقيين في الهوية، مما يجعلها أساساً سابقاً على الاختلاف ومنظماً له³. وتطبيق هذا المقصد معياراً يعني رفض كل تفاعل يقيض الاعتراف الإنساني بالمختلف ولو كان ظاهره تعاوناً، لأن هذا التضيق يحول التعارف إلى استيعاب وإلغاء، وهو الذوبان بصورته الأشد إجحافاً⁴. ولاختبار هذا بمعيار المآلات: التعارف المبني على الاعتراف بالكرامة ينتج أرضية للمعرفة المتكافئة؛ والتفاعل الذي يسقط الاعتبار الإنساني ينتج دفاعية تولّد انغلاقاً مضاداً.

ثالثاً: العمران، والسؤال الغائي: ماذا ينتج هذا التفاعل للاجتماع الإنساني؟

ويمثل العمران المقصد الجامع الذي يوجه السؤال الأخير في تقييم أي تفاعل حضاري، "وقد اجتهد طه جابر العلواني في تصنيفه ضمن مقاصد شرعية عليا مستنبطة من القرآن الكريم، هي التوحيد والتزكية والعمران⁵؛ وهو اجتهد

1 قواعد الأحكام في إصلاح الأنام، ج1، ص8.

2 الإسراء: 70.

3 وقد صرح ابن عاشور بأن "المراد ببني آدم جميع النوع، فالأوصاف المثبتة هنا إنما هي أحكام للنوع من حيث هو"، ويفرق تفرقة دقيقة بين التكريم - وهو النفاسة الذاتية غير المقيدة بهوية - والتفضيل على سواهم: التحرير والتنوير، ج6، ص542-543.

4 وقد اعتبرت كرامة الإنسان مقصداً مستقلاً في تطورات الفكر المقاصدي المعاصر، ينظر: مقاصد الشريعة كفسلفة للتشريع الإسلامي، جاسر عودة، ص40، نقلاً عن القرضاوي وغيره ممن وسعوا دائرة المقاصد لتشمل تقرير كرامة الإنسان وحقوقه. وينظر كذلك: الشاهد البوشيخي، مظاهر تكريم الإنسان في القرآن الكريم، ص9-12، في بيان أن التكريم الإلهي ثابت لبني آدم على الإطلاق لا لصنف منهم دون سواه.

5 انظر: مقاصد الشريعة، العلواني، الفصل الخامس، ص135؛ ومقاصد الشريعة كفسلفة للتشريع الإسلامي، جاسر عودة، ص38-40.

معاصر ينسجم مع ما يقرره الشاطبي من أن مقاصد الشريعة في مجموعها لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا، بحيث إذا اختلفت لم تجر مصالح الدنيا على استقامة، وصارت على فساد وتهارج¹؛ مما يجعل العمران تعبيراً حضارياً الذي يتحقق حين تصان الكليات الخمس متكاملة في الاجتماع الإنساني

ولاختبار هذا بمقياس المآلات: فالتفاعل الموجه نحو العمران ينتج تكاملاً يخدم الطرفين، في هذا السياق يحضر مفهوم: الحضارة = إنسان + تراب + وقت" عند مالك بن نبي، الذي يرى أن الحضارة لا تقوم إلا بتضافر هذه العناصر الثلاثة، واختلال أي منها ينتج الاستنزاف لا التكامل².

إن الترتيب بين المقاصد الثلاثة حين تتنافس، كأن يقال إن تحقيق العمران مشروط بتعليق العدل أو إسقاط الكرامة، يعطي المنطق المقاصدي أولوية درء المفسدة على جلب المصلحة³: فالعدل والكرامة يتقدمان على العمران حين يقدم شرطاً له؛ لأن عمراناً مبنياً على الظلم أو إسقاط الاعتبار الإنساني يحمل في بنيته بذور تفككه.

وهذا الترتيب هو ما يخرج المقاصد الثلاثة من دور القيم الأخلاقية المتوازنة إلى دور المنظومة المقاصدية التي تحكم التقييم بأولوياتها المضبوطة.

وبانتهاء هذه الآليات الثلاثة يتجاوز فقه التوازن الحضاري التأسيس النظري إلى تقديم منظومة قابلة للتحكيم في واقعة بعينها: تعين ما الذي تصونه الجماعة في ذاتها، وكيف تلتقي مع غيرها في فضاء مشترك، وبأي معيار تقيّم صور تفاعلها مع المختلف. وما تبقى من مساءلة حول ما أضافه هذا المقال إلى حقل الدراسات المقاصدية وما ظل محدوداً فيه فذلك ما تعالجه الخاتمة.

خاتمة البحث

ينتهي هذا المقال إلى إثبات أن مقصد التعارف، حين ينظر بمنهجية فقه التوازن الحضاري، يشكل إطاراً تنظيمياً كافياً - بمقياس اعتبار المآلات - لتجاوز ثنائية الانغلاق والذوبان. غير أن هذا التجاوز لا يتحقق بموازنة بين انغلاق وذوبان بوصفهما طرفين متكافئين، بل بالكشف عن أن الثنائية ذاتها زائفة في منشئها: تنشأ عن إلباس الانغلاق اسم الهوية وإلباس الذوبان اسم التعارف، لا عن تعارض حقيقي في بنية المقصدين.

1 الموافقات، الشاطبي، كتاب المقاصد، المسألة الأولى، ج2، ص7؛ وانظر: ص13 في تأسيس قيام الوجود الديني على المحافظة على الأمور الخمسة.

2 شروط النهضة، مالك بن نبي، ص60.

3 الموافقات، الشاطبي، كتاب المقاصد، "في الموازنة بين المصالح والمفاسد": "إذا تعارضت مصلحتان وتعذر جمعهما فإن علم رجحان إحداهما قدمت"، ج2، ص85. وهو ما أكدّه ابن عبد السلام بقوله: "درء المفاسد المحضة عن نفس الإنسان وعن غيره محمود حسن، وتقديم أرجح المصالح فأرجحها محمود حسن"، انظر: قواعد الأحكام في إصلاح الأنام، ج1، ص7-8.

وقد انتهى البناء التحليلي إلى ثلاث نتائج مترتبة، أولاها: أن الاختلاف الحضاري سنة تحتاج إلى تدبير يوجه مآلاتها لا إلى محوها ولا إلى تركها من غير ضابط؛ واعتبار المآلات هو الأداة المقاصدية التي تفرق التدبير الذي ينتج التعارف والعمران من الذي ينتج التنازع. وثانيتهما: أن حفظ الهوية ومقصد التعارف لا يتعارضان: الهوية الراسخة في كلياتها شرط لتعارف واع ينتج المعرفة المتكافئة، والتعارف ميدان تفعيل الوظيفة الشهادية للهوية في مجال التعدد لا تفريط فيها؛ وكلاهما يفضي إلى إخفاق مقاصدي حين يفهم خارج هذه العلاقة. وثالثتها: أن هذا التكامل النظري لا يبقى مبدأ تأسيسيا بل ينتج منظومة مقاصدية إجرائية قابلة للتطبيق والتحكيم: تعين ما الذي تصونه الهوية في مواجهة المختلف دون انغلاق، وكيف تبني الأرضية المشتركة بين الهويات المتميزة، وبأي معايير يقيّم أي تفاعل حضاري بعينه؛ ومن ثم يتحول فقه التوازن الحضاري من إطار نظري إلى أداة تشخيصية.

وتضيف هذه النتائج إلى حقل الدراسات المقاصدية قيمة في اتجاهين: بنائي، إذ ينشئ المقال "فقه التوازن الحضاري" إطارا مقاصديا مستنبطا من أصول الفكر المقاصدي الداخلية لا مستعارا، يركز على أدوات تحليلية تتسق مع منطق الاجتهاد المقاصدي في الموازنة والاعتبار.

ونقدي، إذ يثبت المقال أن التوازن في تدبير الاختلاف لا يعني وسطية بين طرفين بل يعني تدبيرا يمكن كل مقصد من أداء وظيفته في إطاره الصحيح، مما يصحح خطأ منهجيا في ضربين من الكتابات: تلك التي تجعل الهوية مبررا للانكفاء فتقدم الانفتاح تهديدا، وتلك التي تجعل الانفتاح مقتضيا لإضعاف المرجعية فتقدم الهوية عائقا؛ وكلا الضربين يناقض المقصد المقاصدي حين تفهم الهوية والتعارف خيارين لا شرطين متكاملين. ويبقى أمام هذا التأسيس أفقان: نظري، تتعلق فيه العلاقة بين آليات فقه التوازن الحضاري وأصول الموازنات في التراث الأصولي الكلاسيكي بمزيد من الاستقصاء لتحديد ما تضيفه هذه الآليات وما تستعيه من ذلك التراث. وتطبيقي، تستدعي فيه هذه الآليات اختبارا في واقعات يتشابه فيها السياق والسلطة وأولويات المصلحة؛ وتتجلى هذه الحاجة في ثلاثة ميادين تحديدا: فقه الأقليات المسلمة التي تعيش ضمن أطر حضارية مغايرة، ومسائل الحوار بين الأديان، ومعالجة التراث النقائي المحلي في مجتمعات التعددية؛ إذ تستدعي كل منها اختبار هذه الآليات في تفاصيل أكثر تعقيدا مما أتاحه هذا المقال.

المراجع:

1. القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.
2. محمد الصادقي العماري، أصول تدبير الاختلاف في القرآن الكريم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط الأولى، 2023م.
3. أبو زهرة، محمد، المعجزة الكبرى القرآن: نزوله، كتابته، جمعه، إعجازه، جدله، علومه، حكم الغناء به، تفسيره، دار الفكر العربي، د.ت.
4. أبو حيان الأندلسي، محمد يوسف الغرناطي، تفسير البحر المحيط، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية.
5. ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق-سوريا، ط الأولى، 1425هـ-2004م.
6. ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، الدار التونسية، ط 1 1984، ودار ابن حزم، تونس-بيروت، ط الأولى، 1443هـ-2021م.
7. ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، تقديم: خاتم بوسمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت-لبنان.
8. عبد العزيز بن عبد السلام، عز الدين، قواعد الأحكام في إصلاح الأنعام، تحقيق: نزيه كمال حماد وعثمان جمعة ضميرية، دار القلم، دمشق-سوريا.
9. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د.ط، 1399هـ/1979م.
10. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت-لبنان، ط الثالثة، 1419هـ/1999م.
11. البوشياخي، الشاهد، مظاهر تكريم الإنسان في القرآن الكريم، رسائل الهدى، منشورات المحجة، انفوا-برانت، فاس-المغرب.
12. الجابري، علي حسين، الحوار الفلسفي بين حضارات الشرق القديمة وحضارة اليونان، دار الكتاب الثقافي، المملكة الأردنية الهاشمية، 2006م.

13. الدهلوي، شاه ولي الله، حجة الله البالغة، حققه وراجعته: السيد سابق، دار الجيل، ط الأولى، 1426هـ-2005م.

14. الرازي، فخر الدين محمد، مفاتيح الغيب، دار الفكر، ط الأولى، 1401هـ-1981م.

15. الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، تفسير الراغب الأصفهاني، تحقيق: عادل بن علي الشدي، دار الوطن، الرياض-المملكة العربية السعودية، ط الأولى، 1424هـ-2003م.

16. الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، إعداد ونشر: مكتبة نزار مصطفى الباز، د.ط، د.ت.

17. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحي، دار الرسالة، ط1، 1420هـ-2000م

18. الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: عبد الله دراز، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

19. العلواني، طه جابر، قضايا إسلامية معاصرة: مقاصد الشريعة، دار الهدى، بيروت-لبنان، ط1، 1431هـ-2001م.

20. القرطبي، أبو بكر محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط الأولى، 1427هـ-2006م.

21. النقاري، حمو، منطق تدبير الاختلاف من خلال أعمال طه عبد الرحمن، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2014م.

22. بن نبي، مالك، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، دار الفكر المعاصر، دمشق-سوريا .

23. بن نبي، مالك، شروط النهضة، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، دار الفكر، دمشق-سوريا.

24. حسان، حسن، الهوية الإسلامية رؤية تأصيلية في ضوء التحديات المعاصرة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، القاهرة-مصر.

25. حنفي، حسن، الهوية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة-مصر، 2012م.
26. رفيع، محمد، النظر الشرعي في بناء الائتلاف وتدبير الاختلاف: دراسة تأصيلية تحليلية، دار السلام، القاهرة-مصر، ط الأولى، 1433هـ-2012م .
27. عبد الرحمن، طه، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2005م .
28. عبد الرحمن، طه، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2006م .
29. عودة، جاسر، مقاصد الشريعة كفلسفة للتشريع الإسلامي: رؤية منظومية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
30. جحيش، كمال، "حوار الحضارات من تحيز الهويات إلى فقه التعارف"، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، مج 7، ع 16، ماي 2021م
31. العماري، محمد الصادقي، "في تدبير الاختلاف الإنساني : معالم أخلاقية قرآنية"، مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، العدد 8، 2018م .
32. المنتار، محمد، "مقاصد الشريعة وتدبير الاختلاف: دراسة في فقه المقاصد عند الإمام الشاطبي"، مجلة التفاهم، العدد 036، 2012م.
33. النجار، عبد المجيد، "الإيمان والعمران"، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 8، 1417هـ-1997م .

النبي صلى الله عليه وآله وسلم روح الحضارة الإنسانية الجامعة

The Prophet Muhammad (Peace Be Upon Him): The Spirit of Universal Human Civilization

عبد الحفيظ بلقاضي، جامعة الزيتونة / تونس

الكلمات المفتاحية	الملخص
النبي محمد ﷺ، الأنموذج الحضاري النبوي، الحقيقة المحمدية، الانسجام الوظيفي، القيم الحاكمة.	تسعى هذه الدراسة إلى استجلاء البنية الداخلية للأنموذج الحضاري النبوي التي تفسر الانسجام الوظيفي بين مرجعيته الروحية، وتصوره للإنسان، وقيمه الحاكمة، وممارسته الاجتماعية، وبنائه التنظيمي، وعمرانه. وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والقراءة التفسيرية لتحليل النصوص الشرعية والتاريخية والفكرية. وتقتزح نموذجا تفسيريا يفسر العلاقة بين هذه المستويات الستة قراءة وظيفية لا سببية ضرورية، مع توظيف مفهوم الحقيقة المحمدية مفهوما تأويليا عرفانيا لاحقا، لا أصلا سببيا مباشرا للمؤسسات. ويمكن قراءة صلات تفسيرية بين قيم العدل والكرامة والرحمة والعلم والعمل من جهة، وبين بعض ما نشأ في المدينة المنورة من ترتيبات تنظيمية واجتماعية من جهة أخرى. وتميز الدراسة في فحصها للمسارات الحضارية اللاحقة، بين الإنتاج المعرفي داخل الحضارة الإسلامية وانتقال المعرفة إلى أوروبا اللاتينية وتلقيها وإعادة توظيفها، دون افتراض انتقال خطي مباشر.
Keywords	Abstract
This study examines the internal structure of the Prophetic civilizational model, seeking to explain the functional coherence between its spiritual vision, the Prophetic conception of the human being, its governing values, social practice, organizational forms, and civilizational construction. The study employs descriptive-analytical methodology and interpretive reading of scriptural, historical, and intellectual sources. The proposed interpretive model reads the relationship between these six levels as functional and explanatory rather than causally necessary. The concept of the Muhammadan Reality is employed as a later Sufi-interpretive lens for understanding the unifying spiritual dimension, not as a direct historical cause of institutions. Interpretive connections may be traced between the five governing values—justice, human dignity, mercy, knowledge, and work—and some of the organizational and social arrangements that emerged in Medina. In examining subsequent civilizational trajectories, the study distinguishes between intellectual and scholarly production within Islamic civilization, the	Prophet Muhammad (PBUH); Prophetic Civilizational Model; Muhammadan Reality; Functional Coherence; Governing Values.

transmission of knowledge to Latin Europe, and its reception and redeployment, without assuming a direct linear process.

مقدمة

تطرح في الدراسات الحضارية أسئلة جوهرية حول ما يجعل نموذجاً حضارياً بعينه قادراً على تجاوز حدوده الزمنية والجغرافية وتعدد مؤشرات حضوره في مسارات متباينة من الفكر الإنساني، ومن أكثر الأنماذج استدعاء لهذا النوع من التساؤل التجربة الحضارية النبوية، التي أقيمت في غضون عقود محدودة على مستويات روحية وقيمية ومؤسسية متعددة، ولا تزال موضع اهتمام أكاديمي متجدد في حقول معرفية متباينة.

ودراسة البعد الحضاري في شخصية النبي محمد صلى الله عليه وسلم ليست استعراضاً لسيرة قائد أو تعداداً للمناقب، بل هي مشروع معرفي يسعى إلى فهم الخصيصة الداخلية التي قامت عليها هذه التجربة، من خلال تحليل العلاقة بين مكوناتها الروحية والقيمية والمؤسسية.

مشكلة الدراسة:

تلاحظ هذه الدراسة- في ضوء الأعمال التي أمكن الاطلاع عليها، ويفصل بينها لاحقاً- ميلاً في معالجة هذه التجربة إلى التركيز على مستوى واحد من مستوياتها دون بناء العلاقة التفسيرية بينها مجتمعة، وانطلاقاً من هذه الملاحظة، تتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال الآتي: ما البنية الداخلية للنموذج الحضاري النبوي التي تفسر الانسجام الوظيفي بين مرجعيته الروحية ومنظومته القيمية وبنائه المؤسسي وأثره في مسيرة الحضارة الإنسانية؟ ويتفرع عن هذا السؤال أربعة أسئلة تناظر مباحث الدراسة:

- ما ملامح التصور النبوي للإنسان في أبعاده الروحية والأخلاقية، وإلى أي مدى يمكن لمفهوم «الحقيقة المحمدية» في المدرسة الأكبرية أن يسهم، بوصفه منطلقاً تأويلياً لاحقاً، في استجلاء البعد الجامع في الشخصية النبوية؟

- ما المنظومة القيمية التي تشكلت في السياق النبوي، وما العلاقة التفسيرية بينها وبين التصور النبوي للإنسان من جهة والبناء المؤسسي من جهة أخرى؟

- ما الصلات التفسيرية التي يمكن تتبعها بين القيم الحاكمة وبعض صور التنظيم والممارسة الاجتماعية في المدينة المنورة، كما تظهر في استعمالات المسجد النبوي، وصحيفة المدينة، والمؤاخاة والتكافل؟

- كيف يمكن فحص بعض المسارات الحضارية اللاحقة المتصلة بالإنتاج المعرفي في الحضارة الإسلامية، وما التمييزات المنهجية اللازمة بين النقل والتلقي وإعادة التوظيف والتشابه والتأثير المباشر؟

أهداف البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق خمسة أهداف:

- رصد ملامح التصور النبوي للإنسان في أبعاده الروحية والأخلاقية، واختبار القيمة التأويلية لمفهوم «الحقيقة المحمدية» في المدرسة الأكبرية بوصفه تصوراً مساعداً لاستجلاء البعد الجامع في الشخصية النبوية.

- رصد المنظومة القيمية الحاكمة في السياق النبوي وتحليل علاقتها بالتصور النبوي للإنسان.
- تتبع الصلات التفسيرية بين القيم الحاكمة وبعض الترتيبات التنظيمية والاجتماعية التي نشأت في المدينة المنورة .
- فحص بعض المسارات الحضارية اللاحقة من خلال التمييز بين الإنتاج المعرفي داخل الحضارة الإسلامية وانتقال بعض المعارف إلى أوروبا اللاتينية وتلقيها وإعادة توظيفها .
- اقتراح نموذج تفسيري يجلي الانسجام الوظيفي بين الرؤية الروحية، والتصور النبوي للإنسان، والقيم الحاكمة، والممارسة الاجتماعية، والتنظيم، والعمران.

الدراسات السابقة:

تناولت أعمال سابقة أبعادا متعددة من التجربة النبوية، ويمكن تصنيف ما وقفت عليه هذه الدراسة منها في ثلاث مجموعات:

أولا: الدراسات القانونية والمؤسسية:

يمثل عمل محمد حميد الله The First Written Constitution of the World أحد الأعمال المبكرة في تناول القانوني والتوثيقي لصحيفة المدينة بوصفها وثيقة تأسيسية¹. ويكمل هذا الجانب تعليق محمد بن علي «التعددية الدينية والسلام: دروس من ميثاق المدينة»، الصادر ضمن سلسلة RSIS Commentary التابعة لمدرسة S. Rajaratnam للدراسات الدولية².

غير أن هذين العاملين لا يتخذان من بناء العلاقة بين الأسس الروحية والقيمية والمستويات التنظيمية والحضارية موضوعا مركزيا للتحليل.

ثانيا: الدراسات الحضارية والنهضوية:

يشير مالك بن نبي في «شروط النهضة» إلى تفاعل الإنسان والتراث والوقت في تشكل الظاهرة الحضارية³، ويستأنس البحث بهذه الإشارة دون اتخاذها إطارا ناظما للتحليل. غير أن ابن نبي لا يتناول تفصيليا العلاقة بين الرؤية الروحية، والتصور النبوي للإنسان، والمنظومة القيمية، والبناء التنظيمي في السياق النبوي تحديدا.

1 Muhammad Hamidullah, The First Written Constitution of the World: An Important Document of the Prophet's Time, first published in 1941, digital reproduction, pp. 2-4.

2 Mohamed Bin Ali, "Religious Pluralism and Peace : Lessons from the Medina Charter," RSIS Commentary, pp. 1-4.

3 مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 10 .

ثالثاً: الدراسات الروحية والعرفانية:

قدمت دراسة إسماعيل لالا «ابن عربي والسيرة الروحية للنبي محمد» قراءة أكاديمية للبعد الروحي في السيرة النبوية من منظور المدرسة الأكبرية¹.

غير أن هذا العمل يندرج أساساً ضمن الحقل العرفاني، ولا يتخذ من بناء الصلة المنهجية بين البعد الروحي والمستويات التنظيمية والحضارية موضوعاً مركزياً للتحليل.

وتشير الأعمال المنتخبة، في حدود ما اعتمدته الدراسة، إلى ميل كل منها إلى التركيز على مستوى بعينه أكثر من بناء العلاقة التفسيرية بين المستويات مجتمعة. ومسعى هذه الدراسة هو اقتراح نموذج تفسيري يجلي الانسجام الوظيفي بين هذه المستويات

منهج البحث:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في استقراء النصوص الشرعية والتاريخية والفكرية المتعلقة بالتجربة النبوية في أبعادها الحضارية والقيمية. كما توظف القراءة التفسيرية في اقتراح الانسجام الوظيفي بين مستويات هذه التجربة، من خلال تحليل المصادر الأولية ومناقشة الدراسات الثانوية ذات الصلة. والقراءة التفسيرية المقترحة نموذج تحليلي لفهم التجربة النبوية لا برهان على ضرورة سببية بين مكوناتها.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة الإشكالية وأسئلتها الفرعية تنظيم البحث في هذه المقدمة المنهجية التي ترسي نموذج التفسير، تليها أربعة مباحث متصاعدة:

المبحث الأول: الأساس الروحي: التصور النبوي للإنسان والحقيقة المحمدية.

المبحث الثاني: المنظومة القيمية الجامعة.

المبحث الثالث: البناء المؤسسي في المدينة المنورة.

المبحث الرابع: الأثر الحضاري العالمي، مع التمييز بين النقل والتلقي وإعادة التوظيف والتشابه والتأثير المباشر.

المبحث الأول: الأساس الروحي: التصور النبوي للإنسان والحقيقة المحمدية:

يؤدي هذا المبحث الخطوة الأولى في النموذج التفسيري الناظم للدراسة؛ إذ يسعى إلى استجلاء الرؤية الروحية، وبيان صلاتها التفسيرية بالتصور النبوي للإنسان، وهو التصور الذي تقترح الدراسة أنه يوفر أفقا لتشكيل المنظومة القيمية التي يعالجها المبحث التالي.

وينتظم هذا المبحث في أربعة مطالب: يبنى الأول «التصور النبوي للإنسان» في عناصره المركزية المترابطة، ويستجلي الثاني عالمية هذا التصور وشموليته، ويعرض الثالث مفهوم «الحقيقة المحمدية» تصوراً تأويلياً عرفانياً لاحقاً

1 Ismail Lala, "Ibn 'Arabī and the Spiritual Sīrah of Prophet Muḥammad," *Religions* 14, no. 6 (2023): Article 804,

يساعد في استيعاب بعض جوانب البعد الجامع في الشخصية النبوية، ويختتم الرابع بملامح الرؤية الروحية في الشخصية النبوية ذاتها.

المطلب الأول: التصور النبوي للإنسان

لا تمنح النصوص القرآنية والنبوية الإنسان مجرد تعريف وصفي، بل تبني له تصورا متماسكا يحدد طبيعته وكرامته وغايته ومسؤوليته.

ولا يدعي هذا المقال بناء نظرية أنثروبولوجية مستقلة، بل يعتمد إلى استجلاء ما يمكن تسميته «التصور النبوي للإنسان» بمعنى التصور الذي جسده الرسالة المحمدية من خلال عناصر مترابطة تشكل، بحسب الفرضية التفسيرية للدراسة الأفق الذي تنبثق منه المنظومة القيمية الحاكمة.

يبدأ هذا التصور من الكرامة الأصيلة: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ...﴾¹. ويفهم من عموم خطاب «بني آدم» أن هذا التكريم يتصل بالأصل الإنساني المشترك، مع اختلاف المفسرين في تحديد وجوهه ومداه.

وتتفاعل الكرامة الإنسانية مع وحدة الأصل الإنساني: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ﴾²، وقوله تعالى: ﴿... وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾³، فهذه الوحدة لا تلغي التنوع بل تؤطره، والتمايز الإنساني موجه إلى التعارف كما نص القرآن، وهذا التعارف بوصفه قابلا لأن يفتح أفقا للتكامل الإنساني. وقد عبر النبي ﷺ عن هذا في خطبة الوداع بصورة تنتقل من الوحدة الأصلية إلى التساوي الأخلاقي: «يا أيها الناس، إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، ليس لعربي على عجمي فضل إلا بالتقوى»⁴.

¹ الإسراء: 70.

² النساء: 1.

³ الحجرات: 13.

⁴ مسند أحمد بن حنبل، رقم الحديث: 23489، ج 38، ص 474.

ويضاف إلى هذا التصور جهة العبودية والاستخلاف معا؛ فالإنسان في التصور القرآني عبد لله ومستخلف في الأرض في آن واحد: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾¹، وقوله: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ﴾²، فالعبودية لله في هذا السياق بوصفها نافية لإضفاء الإطلاق على السلطة البشرية، بما يفتح أفقا لصون كرامة الإنسان من صور الاستعباد والاستعلاء. ويستفاد أيضا من هذا التصور دلالتا المسؤولية والتكليف فالإنسان المكرم الحامل للأمانة المستخلف في الأرض لا يكون كائنا بلا مسؤولية، وهذه المسؤولية لا تمارس في فراغ فردي بل في سياق علائقي-مع الله ومع الآخرين ومع الكون- وهو ما يسهم في تفسير لماذا تترجم قيم مثل العدل والرحمة إلى واجبات اجتماعية لا مجرد فضائل شخصية.

المطلب الثاني: العالمية والشمولية في الرسالة المحمدية:

لا تقتصر هذه الرؤية الروحية للإنسان على جماعة بعينها؛ بل تكشف النصوص القرآنية، إلى جانب ما سبق من ملامح التصور النبوي للإنسان، عن عالمية الرسالة وشمولها الإنسانية كلها، قال الله عز وجل: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾³، ويقول: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا﴾⁴، وقوله: ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا﴾⁵.

وفي ضوء هذين المبدئين نستشف أنها موجهة نحو الإنسانية كلها لا نحو جماعة بعينها، فالرحمة للعالمين وصف يشير إلى نطاق الرسالة ومداهها، وهو ما تكمله العوامل التاريخية والسياقية في تفسير الانتشار الفعلي لهذه الحضارة. والجمع في الرسالة بين الجانب الروحي (العبودية والتزكية) والجانب العملي (العدل والمسؤولية والعمران) يوسع أفق هذا التصور ليتجاوز حدود الممارسة الدينية الخاصة نحو أفق يتصل بتنظيم الاجتماع الإنساني والقيم العامة، وهو ما يعد أحد الروافد التفسيرية لفهم الطابع الحضاري للتجربة النبوية.

المطلب الثالث: الحقيقة المحمدية:

يلزم قبل عرض هذا المفهوم التنبيه إلى طبيعته المعرفية: «الحقيقة المحمدية» ليست عقيدة إسلامية محل إجماع بين المدارس، بل هي مفهوم عرفاني تطور داخل تيارات من التصوف الإسلامي الفلسفي، وتبلور نظريا بوضوح في المدرسة الأكبرية وما تفرع عنها في سياقات تأويلية لاحقة عن التجربة النبوية.

1 البقرة: 30

2 الأحزاب: 72

3 الأنبياء: 107

4 سبأ: 28

5 الأعراف: 158

وعليه فإن توظيف هذا المفهوم يمثل قراءة تأويلية لاحقة، لا وصفا تاريخيا لكيفية نشوء مؤسسات الدولة النبوية ولا أصلا سببيا لتكون التصور النبوي للإنسان.

وفي المتن العرفاني الأكبري وما تفرع عنه، تعرف الحقيقة المحمدية ضمن شبكة من المفاهيم المتصلة بالتعين الأول والجامعية والبرزخية، وهي شبكة تظهر بوضوح عند عدد من شراح ابن عربي وتلامذة مدرسته¹، وفي الوقت نفسه يعرض الكاشاني، في شرحه لـ«فص حكمة فردية في كلمة محمدية»، المقام المحمدي ضمن بناء عرفاني يتصل بالتعين الأول والجامعية؛ فيصف النبي ﷺ بأنه أول التعينات، وأكمل أفراد النوع الإنساني، والأكمل الجامع².

أما ابن عربي (ت 638هـ) فتكشف بعض مواضع الفتوحات المكية عن حضور مفهوم "الحضرة المحمدية" في البناء العرفاني الأكبري، ولا سيما في ربط الشريعة بالحقيقة، وفي الحديث عن الإنسان الكامل والجامعية، مما يجعل المقام المحمدي إطارا تأويليا جامعا داخل هذا النسق، دون أن يلزم من ذلك مساواة مباشرة بين الحضرة المحمدية والحقيقة المحمدية أو التعين الأول³.

وأبرز ما تستعيره هذه الدراسة من الطرح الأكبري أداة تأويلية: قراءة الشخصية النبوية بوصفها جامعة لأبعاد الروح والأخلاق والفعل.

ويعرض صدر الدين القونوي، في سياق حديثه عن البرزخية الأولى والتعين الأول، معنى محمديا جامعا يصفه بكونه أصلا ومنشأ للحقائق والأرواح، ضمن بناء عرفاني يقوم على الجمع⁴. أما عبد الكريم الجيلي (ت نحو 832هـ) فيفرد في الإنسان الكامل بابا لـ«الصورة المحمدية»، ويجعل في موضع آخر الإنسان الكامل متعينا على أكمل وجه في محمد ﷺ، ضمن بناء عرفاني يربط الشخصية المحمدية بمعاني الجامعية والكمال⁵.

المطلب الرابع: تجلي الرؤية الروحية في الشخصية النبوية:

1 الجرجاني، التعريفات، ص 90. بتصرف

2 عبد الرزاق الكاشاني، شرح فصوص الحكم، ص 537-539

3 ابن عربي، الفتوحات المكية، ج 5، ص 223-228. وينظر أيضا: ص 3، 224-225.

4 القونوي، صدر الدين، مفتاح غيب الجمع والوجود، ص 575-577.

5 عبد الكريم الجيلي، الإنسان الكامل في معرفة الأواخر والأوائل، ص 182، 207.

ويبقى التحليل النظري محتاجا إلى فحص ما تكشفه السيرة من ملامح عملية لهذه الرؤية في الشخصية النبوية، حيث تعرض السيرة النبوية صورا من الجمع بين السمو الروحي والفاعلية العملية، بين العبادة والمسؤولية الاجتماعية، ويمكن قراءة هذا الجمع في ضوء التصور النبوي للإنسان الذي لا يفصل بين الروحانية والفعل.

وقد عبر النبي صلى الله عليه وسلم عن هذا التوازن صراحة: «أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني»¹.

ويفهم من هذا الموقف النبوي بوصفه تأكيداً على أن ميدان المسؤولية والفعل لا ينفصل عن التزكية الروحية في التصور النبوي للإنسان.

ويخلص لالا إلى أن القراءة الروحية للسيرة عند ابن عربي لا تفصل البعد الباطني عن الأفعال الظاهرة للنبي ﷺ². وهذا الطرح التأويلي يتقاطع بوصفه كاشفاً عن صلة تفسيرية بين البعد الروحي ومجال الفعل والممارسة، دون اختزال أحدهما في الآخر.

المبحث الثاني: المنظومة القيمية الجامعة

انطلاقاً مما تقدم في المبحث الأول من استجلاء التصور النبوي للإنسان في عناصره المركزية - الكرامة الإنسانية ووحدة الأصل والاستخلاف والمسؤولية - سيحاول هذا المبحث الوقوف عند المستوى الثاني في النموذج التفسيري للدراسة وهي القيم الحاكمة، فالتصور النبوي للإنسان يوفر أفقا لتشكيل قيم حاكمة، التي يمكن تتبع صلاتها التفسيرية بأنماط من الممارسة الاجتماعية والبناء المؤسسي، ولا تدعي الدراسة حصر القيم النبوية في خمس قيم غير أن الانتقاء الوظيفي في هذا المبحث يقوم على معيار محدد: هي القيم التي تتيح للدراسة تتبع الصلة التفسيرية بين التصور الروحي للإنسان من جهة، والممارسة الاجتماعية والبناء المؤسسي من جهة أخرى. والقيم الخمس المنتخبة - العدل، والكرامة، والرحمة، والعلم، والعمل - ليست سلسلة سببية متتالية، بل هي منظومة مترابطة مختلفة الوظائف التحليلية، تتكامل مجتمعة في تشكيل ما يصطلح عليه بالمناخ القيمي؛ ويقصد به مجموع الشروط المعيارية التي توجه قراءة الممارسة الاجتماعية والتنظيمية وتمنحها معناها داخل النموذج التفسيري للدراسة، لا بوصفها عللاً مباشرة لإنتاج المؤسسات، بل بوصفها أفقا معيارياً يقرأ في ضوئه توجيه الفعل الاجتماعي نحو البناء الحضاري.

المطلب الأول: العدل وتنظيم العلاقات

1 صحيح البخاري، كتاب النكاح، رقم الحديث: 5063 ص1292؛ صحيح مسلم، رقم الحديث: 1401 ص549.

Lala, Ismail, "Ibn 'Arabī and the Spiritual Sīrah of Prophet Muḥammad," Religions, Vol. 14, No. 2

تتجلى قيمة العدل في التجربة النبوية من خلال مبدأ تحليلي مركزي: لا ينبغي أن يخضع مقتضى العدل لاعتبارات العداوة أو القرابة أو الانتماء؛ يقول تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاَنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾¹.

فالآية تدل على أن مقتضى العدل لا يسقط بسبب الخصومة أو الاختلاف في الانتماء، وقد تجلّى هذا المبدأ في أمثلة سيرية ذات دلالة تحليلية، ومن أبرزها قصة المرأة المخزومية التي سرقت، فشُفع في استثنائها من الحد لكونها من قريش الشريفة، فرفض النبي ﷺ هذا الاستثناء وقال: «أشفع في حد من حدود الله؟» ثم خطب في الناس وأعلن المبدأ الحاكم: «إنما أهلك الذين من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها»².

وفي هذا الموقف إشارة أن تطبيق الحكم لا يعدل بالمكانة الاجتماعية ولا بالقرابة من صاحب السلطة، وهو ما يقدم العدل بوصفه قاعدة تنظيم اجتماعي لا مجرد فضيلة فردية.

ويمنح هذا التصور للعدل مدخلا تفسيريا لقراءة طبيعة البناء المؤسسي الذي أقيم في المدينة لاحقا، إذ يمكن قراءة بعض قواعد تنظيم العلاقات بين المجموعات المتعددة في ضوء هذا الأفق القيمي، بصرف النظر عن التفاضل القبلي أو الديني.

المطلب الثاني: الكرامة وصون مكانة الإنسانية

بعد أن ظهر في المبحث السابق أن الكرامة متصلة بتكريم الإنسان ووحدة أصله، يتجه النظر هنا إلى تجلياتها العملية بوصفها قيمة حاکمة في التعامل مع الآخر.

ومن أجلى ما تقدمه السيرة في هذا الصدد حادثة القيام لجنازة الرجل اليهودي، روى جابر رضي الله عنه أن النبي ﷺ قام لجنازة مرت به، فقبل له: إنها جنازة يهودي، فقال: «أليست نفسا؟»³.

1 المائدة: 8

2 البخاري، صحيح البخاري، كتاب الحدود، حديث رقم الحديث: 6788، ص 1680؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب الحدود، رقم الحديث: 1688، ص 700.

3 البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجنائز، رقم الحديث: 1312، ص 317؛ مسلم، صحيح مسلم، رقم الحديث 961، ص 372.

في هذا الموقف تأكيد على أن الاعتراف بالنفس الإنسانية لا يتوقف على الهوية الدينية، والكرامة هنا ليست مفهوما فلسفيا مجردا، بل سلوك عملي يبين أولويات الاعتراف في مواقف ملموسة، ولا تنحصر دلالة هذا الموقف في البعد الرمزي وحده، بل تمتد إلى مبدأ يرسخ أن إنسانية الإنسان مقدّمة على تصنيفه الديني أو الانتمائي في ميزان المعاملة.

وعلى هذا الأساس تكتسب قيمة الكرامة قدرتها التفسيرية في قراءة ما يعالجه المبحث الثالث: إذ تتيح فهم كيف أحكمت في المدينة أطر تنظم العلاقة بين الجماعات المتميزة دينيا واجتماعيا، من منطلق الاعتراف بالمكانة الإنسانية بصرف النظر عن الهوية.

المطلب الثالث: الرحمة وتوجيه أنماط المعاملة والرعاية

يقدم القرآن الكريم الرسالة المحمدية بوصفها ﴿رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾¹، وهو وصف يشير إلى نطاق المرجعية لا إلى آلية التطبيق، وتضيء نصوص السنة النبوية كيف تجسدت هذه المرجعية في أنماط معاملة ممتدة.

ومن أكثر ما يكشف دلالة في هذا الصدد، تأسيس الرحمة بوصفها مبدأ يمتد إلى الحيوان، بما يوسع دائرة المسؤولية الأخلاقية خارج العلاقات الإنسانية المباشرة. روى أبو هريرة رضي الله عنه أن النبي ﷺ ذكر قصة رجل سقى كلبا من البئر فغفر له، ثم قال: «في كل كبد رطبة أجر»².

وفي المقابل: «دخلت امرأة النار في هرة حبستها، لا هي أطعمتها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض»³. وهذان النصان يقدمان الرحمة بوصفها مبدأ يُحوّل الرعاية من فضيلة اختيارية إلى مسؤولية أخلاقية.

ويتيح هذا الأفق التفسيري للرحمة قراءة ما نشأ في المدينة من منظومة رعاية وتكافل، بوصفها تجسيدا لمبدأ المسؤولية الأخلاقية المتجاوزة لحدود الواجب القانوني المجرد.

المطلب الرابع: العلم وبناء القدرة المعرفية والتعليمية:

بدأت الرسالة المحمدية بقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾⁴، وهذه الآيات في سياقها التأسيسي تقرن القراءة بالخلق والتعليم، مما يوفر أساسا لتصور العلم قيمة لصيقة بطبيعة الإنسان المعلم وبوظيفته واستخلافه.

1 الأنبياء: 107

2 البخاري، صحيح البخاري، رقم الحديث 2466، ص 596؛ صحيح مسلم، كتاب السلام، حديث رقم 2244، ص 923.

3 البخاري، صحيح البخاري، كتاب بدء الخلق، حديث رقم 3318 ص 815؛ صحيح مسلم، رقم 2242، ص 922.

4 العلق: 1-5

وقد امتد هذا التوجه في النصوص النبوية، ومن أبرز ما روي في هذا الباب: «من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة»¹، والحديث الوارد في مصادر الحديث: «إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضاً بما يصنع»²، أما حديث «طلب العلم فريضة على كل مسلم»³، فهو حديث مشهور متعدد الطرق؛ ضعف بعض أهل الحديث أسانيد من طريقه، وصححه آخرون، ولا تقوم قيمة العلم في هذا المطلب عليه وحده بل على منظومة النصوص القرآنية والنبوية المتضافرة.

وفي السيرة ما يكشف عن قيمة العلم تطبيقياً؛ فقد وردت في بعض مصادر السيرة روايات تذكر أن النبي ﷺ جعل من مهارة التعليم فداء لبعض أسرى غزوة بدر، إذ يعلم الواحد منهم عشرة من صبيان المسلمين القراءة والكتابة⁴. وهذا الخبر مروي في طبقات ابن سعد وغيرها من مصادر السيرة النبوية، ويستأنس به في الدلالة على التوجه العام لقيمة العلم في التجربة النبوية، مع التحفظ على الجزم بتفاصيله.

ومن هذا المنطلق نتساءل في المبحث الثالث لماذا جمع المسجد النبوي وظائف متعددة في آن، كان التعليم من أبرزها، في انسجام مع هذا التوجه الذي يصير العلم شرطاً لأداء الاستخلاف لا ترفاً معرفياً.

المطلب الخامس: العمل والفاعلية الاجتماعية والعمرانية

قدمت الرسالة المحمدية العمل في مقام الكسب الحلال قيمة عبادية، لا ضرورة اقتصادية فحسب، عن المقدم رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «ما أكل أحد طعاماً قط خيراً من أن يأكل من عمل يده، وإن نبي الله داود عليه السلام كان يأكل من عمل يده»⁵.

وفي هذا إقرار بأن الكسب اليدوي ليس انحطاطاً عن مقام الروحانية بل امتداد له في ميدان المسؤولية.

1 مسلم، صحيح مسلم، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، حديث رقم 2699، ص 1082.

2 أبو داود، سنن أبي داود، كتاب العلم، حديث رقم 3641 ص 1896؛ الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي (الجامع الكبير)، أبواب العلم، حديث رقم 2682، ص 414.

3 أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، حديث رقم 224، ص 39-40.

4 ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج 2، ص 14؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج 2، ص 288. السيرة النبوية لأبي الحسن الندوي، ص 314.

5 البخاري، صحيح البخاري، كتاب البيوع، حديث رقم 2072، ص 500.

وفي نطاق الإتيان روي عند البيهقي أن النبي ﷺ قال: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»¹. وقيمة الإتيان هنا لا ينبغي أن تقرأ كقيمة مستقلة، بل بعد لازم من أبعاد قيمة العمل نفسها، الذي يجعل الفعل الإنساني ملتزماً بمعيار المسؤولية وأداء الأمانة، وقد تجسد هذا التوجه في سلوك النبي ﷺ ذاته؛ إذ وردت في مصادر السيرة روايات عن مشاركته في بناء المسجد النبوي²، وعمله في التجارة في شبابه. وهذه السلوكيات في سياقها التحليلي تقدم نموذجاً في القيادة يربط العمل بالقدوة.

وبالتالي توفر قيمة العمل، بما تتضمنه من معنى الإتيان والمسؤولية، أفقا تفسيرياً لفهم الترتيبات الاجتماعية والاقتصادية التي نشأت في المدينة، إذ تقرأ بوصفها صوراً لفاعلية عمرانية تنبثق من مفهوم التكليف والمسؤولية لا من الضرورة المادية وحدها.

وخلاصة ما تقدم في هذا المبحث أن القيم الخمس لا تعرض فيه بوصفها درجات متتالية أو مستويات مترتبة، بل بوصفها عناصر منظومة وظيفية مترابطة، كل منها يضيء جانباً مغايراً في الانتقال التفسيري من التصور النبوي للإنسان إلى البناء الاجتماعي، فالعدل يوجه تنظيم العلاقات وقواعد الفصل في النزاعات؛ والكرامة تصون مكانة الإنسان في تلك العلاقات بصرف النظر عن انتمائه؛ والرحمة توجه أنماط المعاملة نحو الرعاية لا مجرد الواجب القانوني؛ والعلم يبيّن القدرة المعرفية التي يستلزمها القيام بأمانة الاستخلاف؛ والعمل يجسد الفاعلية الاجتماعية والعمرانية في ميدان المسؤولية. وتتضافر هذه الوظائف الخمس في تشكيل ذلك المناخ القيمي الذي تبنى فيه الترتيبات الاجتماعية وتوضع فيه الممارسات.

المبحث الثالث: البناء المؤسسي في المدينة المنورة

عالج المبحث السابق جملة من القيم الحاكمة التي تشكل الأفق الذي يوجه الممارسة الاجتماعية، ويتوقف هذا المبحث عند المستوى التالي في النموذج التفسيري: صور التنظيم والممارسة الاجتماعية التي نشأت في المدينة المنورة بعد الهجرة، ولا تدعي الدراسة أن القيم أنتجت هذه الصور إنتاجاً سببياً ضرورياً، بل تقترح أنه يمكن قراءة بعض ما نشأ من ترتيبات وممارسات بوصفه تحليلات وظيفية لذلك الأفق القيمي.

ومن المهم التنبيه ابتداءً إلى أن العناصر الثلاثة التي يتناولها هذا المبحث: المسجد النبوي، وصحيفة المدينة، وترتيبات المؤاخاة والتكافل، ليست مؤسسات من النوع نفسه، بل صور متباينة من التنظيم والممارسة، فالمسجد فضاء

1 البيهقي، الجامع لشعب الإيمان، باب في حفظ اللسان، حديث رقم: 4929، ج7، ص233. هذا الحديث مختلف في درجته؛ حسنه الألباني، وضعف إسناده البوصيري، وتكلم البيهقي في بعض طرقه.

2 البخاري، صحيح البخاري، كتاب النفقات، رقم الحديث 5363، ص1367.

مادي تعددت صور استعماله؛ وصحيفة المدينة نص تنظيمي يضبط جملة من العلاقات والالتزامات بين مكونات متعددة في المدينة؛ والمؤاخاة والتكافل ترتيبات وممارسات اجتماعية مباشرة في ميادين الاندماج والتضامن. ويستأنس البحث بإشارة مالك بن نبي إلى تفاعل الإنسان والتراب والوقت في تشكل الظاهرة الحضارية، دون اتخاذ هذه المعادلة إطارا ناظما؛ إذ يبقى النموذج التفسيري المعتمد هو الانتقال من الرؤية والقيم إلى الممارسة والتنظيم والعمران¹.

المطلب الأول: المسجد النبوي

كان بناء المسجد النبوي أولى المبادرات التنظيمية في المدينة، حتى قبل البناء السكني الخاص²، وتشير الدراسات المعاصرة ومنها دراسة عمر سباهيته حول شكل المسجد النبوي ووظيفته في عهد النبي ﷺ، إلى أنه تطور منذ تأسيسه إلى فضاء يتحمل صور استعمال متعددة³، وبساطة مواد بنائه الأولى-جنود النخل والسعف واللبن-تشير إلى أن الاهتمام لم يكن بضخامة البناء بل بما يؤديه⁴.

أولا: الاستعمالات المستقرة

تمثل العبادة والتركبة الاستعمال الأصلي والمحوري للمسجد — من صلوات وجمعة واعتكاف في رمضان. والتعليم استعمال ثابت؛ إذ أقام فيه أهل الصفة -وهم جماعة أقامت في رحاب المسجد، وارتبط حضورها فيه بتلقي العلم وملازمة النبي صلى الله عليه وسلم - وانعقدت فيه حلقات القرآن والحديث⁵.

ثانيا: الاستعمالات الموثقة

وردت أخبار عن استقبال الوفود في المسجد، من بينها استقبال وفد نجران النصراني والحوار معه⁶، وعن صور من الاجتماع والتشاور في شؤون الجماعة، كما تشير إليه أخبار مجالس النبي ﷺ مع أصحابه واستقبال الوفود. وثمة ما يشير كذلك إلى بعض صور الرعاية الاجتماعية التي احتضنها المسجد في صلته بمن أقاموا في رحابه.

ثالثا: وقائع ذات دلالة

1 بن نبي، مالك، شروط النهضة، ص 45-50.

2 ابن هشام، السيرة النبوية، ج2، ص 109-112.

3Spahic, Omer, "The Form and Function of the Prophet's Mosque during the Time of the Prophet", Muslim Heritage (2020), available at:

4Spahic, "The Form and Function of the Prophet's Mosque ."

5 ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج1، ص 256-260.

6 ابن هشام، السيرة النبوية، ج2، ص 220-232 (قصة وفد نجران)؛ ج3، ص 50-52 (الشورى قبل بدر).

وردت أخبار عن استعمال جزء من المسجد لتمريض الجرحى، ومنها خيمة ريفية الأسلمية في غزوة الخندق¹، وخبر عن لعب الحبشة بالحراب في المسجد والنبي ﷺ يشهد ذلك مع عائشة رضي الله عنها². وهذه الوقائع لا ينبغي أن تبني عليها وظائف مؤسسية مستقرة من واقعة واحدة، غير أنها تشير إلى أن المسجد لم يكن فضاء مقيدا بصورة استعمال وحيدة. وشارك النبي ﷺ بنفسه في بناء المسجد مع أصحابه، ينقل اللبن ويرتجز معهم³ وفي هذه الصورة صلة تفسيرية مع قيمة العمل التي عولجت في المبحث السابق: القيادة بالقدوة لا بالتوجيه. يمكن تتبع صلة تفسيرية واضحة بين استعمال المسجد في التعليم وقيمة العلم، كما تشير بعض صور الرعاية المرتبطة به إلى صلة محتملة بقيمة الرحمة، وإن كانت الأخيرة أقل ثبوتا في المادة التي اعتمدها الدراسة.

المطلب الثاني: صحيفة المدينة:

في المرحلة المدنية المبكرة، صدر نص تنظيمي يضبط جملة من العلاقات والالتزامات بين مكونات دينية وقبلية واجتماعية متعددة في المدينة، وقد قسمت هذه الوثيقة في بعض الطبقات والدراسات الحديثة إلى نحو سبعة وأربعين بنداً، وقد وصفها محمد حميد الله بأنها «أول دستور مكتوب في تاريخ البشرية»⁴، وهو توصيف حاضر في جانب من الأدبيات الحديثة حول الصحيفة، مع بقاء النقاش حول مدى ملائمة مصطلح الدستور بمفهومه الحديث لوثيقة من القرن السابع الميلادي.

وفيما يلي أبرز ما تنظمه الوثيقة عبر بنود منقولة من مصادرها:

أولاً: تشكيل إطار جماعي مشترك: نصت الوثيقة في مستهلها: «هذا كتاب من محمد النبي رسول الله بين المؤمنين والمسلمين من قريش وأهل يثرب ومن تبعهم فلحق بهم وجاهد معهم. إنهم أمة واحدة من دون الناس»⁵. وتضع هذه الصياغة الانتماءات القبلية القائمة داخل إطار جماعي أوسع يقوم على الالتزام المشترك. وأضافت الوثيقة في بند لاحق: «وإن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم وللمسلمين دينهم»⁶. ويمكن قراءة هذا البند بوصفه إقراراً باستمرار الخصوصية الدينية لجماعات محددة داخل إطار تنظيمي مشترك، مع الحرص من قراءته مساواة تلقائية بنظريات حديثة في التعدد والحرية الدينية، إذ دلالاته مرتبطة بسياقها التاريخي ومحدوداتها التطبيقية.

1 نفس المرجع، ج 8، ص 414-415.

2 البخاري، صحيح البخاري، كتاب العيدين، حديث رقم 454 ص 122؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب صلاة العيدين، حديث رقم 892، ص 344.

3 البخاري، صحيح البخاري، كتاب المناقب، حديث رقم 3906، ص 958.

4 "The first written constitution in the world." Hamidullah, Muhammad, The First Written Constitution in the World, pp. 3-15.

5 ابن هشام، السيرة النبوية، ج 1، ص 501.

6 نفس المرجع، ج 1، ص 502.

ثانيا: الحقوق والالتزامات المشتركة

نصت الوثيقة: «وإن على اليهود نفقتهم وعلى المسلمين نفقتهم، وإن بينهم النصر على من حارب أهل هذه الصحيفة، وإن بينهم النصح والنصيحة والبر دون الإثم»¹.

وتحدد هذه الفقرة التزامات دفاعية متبادلة تلزم الطرفين، وتجعل عضوية الوثيقة مؤسّسة لواجبات لا مجرد حقوق.

ثالثا: مرجعية الفصل في النزاعات

جعلت الوثيقة مرجعية الفصل عند الخلاف: «وإنه ما كان بين أهل هذه الصحيفة من حدث أو أشجار يخاف فساده، فإن مرده إلى الله عز وجل وإلى محمد رسول الله»²، ومن الناحية التحليلية، تؤسس هذه الفقرة لمرجعية واحدة للفصل في النزاعات تحل محل التحكيم القبلي، وهو ما يوفر صلة تفسيرية بقيمة العدل كما عولجت في المبحث السابق بوصفها توجيهها لتنظيم العلاقات بصرف النظر عن الانتماء.

رابعا: مواجهة الظلم واجب جماعي

نصت الوثيقة: «وإن المؤمنين المتقين على من بغى منهم أو ابتغى دسيعة ظلم أو إثما أو عدوانا أو فسادا بين المؤمنين، وإن أيديهم عليه جميعا ولو كان ولد أحدهم»³.

وتجعل هذه الفقرة مواجهة الظلم واجبا جماعيا لا خيارا فرديا، وهو ما يشير إلى صلة تفسيرية بقيمة العدل بوصفه تنظيما للعلاقات يتجاوز الاعتبارات الخاصة.

وقد أشار محمد بن علي إلى أن الصحيفة تقدم دروسا في التعددية والسلام⁴، ويستنبط أن أوجه الصلة التفسيرية الأكثر إحكاما بين الصحيفة وقيم المبحث السابق تكمن في ثلاثة مستويات: العدل في توجيه تنظيم العلاقات والفصل في النزاعات؛ والكرامة في الاعتراف بالمكانة التنظيمية لمكونات مختلفة مع استمرار اختلاف انتماءاتها؛ والتضامن في الالتزامات المشتركة في مواجهة الظلم والدفاع المتبادل.

المطلب الثالث: المؤاخاة والتكافل

أ - المؤاخاة: ترتيب للاندماج الاجتماعي

1 نفس المرجع، ج1، ص503.

2 ابن هشام، السيرة النبوية، ج1، ص504.

3 نفس المرجع، ج1، ص502.

4 "The Medina Charter provides important lessons on religious pluralism and Ali, Mohamed Bin, "Religious Pluralism and Peace, pp. 1-3 .

أجرى النبي ﷺ في المرحلة المدنية المبكرة ترتيباً اجتماعياً مباشراً بين المهاجرين القادمين من مكة والأنصار أصحاب المدينة، إذ آخى بين كل اثنين منهم بشكل فردي، وتضمن هذا الترتيب في مرحلته الأولى تشاركاً في الموارد بصور متعددة.

ومن أبلغ ما توثقه المصادر في هذا الشأن حوار سعد بن الربيع الأنصاري مع أخيه عبد الرحمن بن عوف المهاجري؛ قال سعد: «يا أخي، أنا أكثر أهل المدينة مالاً، فانظر شطر مالي فخذ»¹. وفي المقابل رفض عبد الرحمن وقال: «بارك الله لك في أهلك ومالك، دلني على السوق»،² فذهب فعمل واتجر حتى أصبح من أغنياء المدينة.

وتتضمن هذه الواقعة دلالات تحليلية متعددة: الإيثار من جانب الأنصار يجسد صلة تفسيرية بقيمة الرحمة؛ وصون عبد الرحمن لاستقلاله الاقتصادي يعبر عن تجلٍ لقيمة الكرامة؛ واندراجه في السوق يشير إلى قيمة العمل.

ب - التكافل: ممارسات التضامن والرعاية المتبادلة

يشير القرآن الكريم إلى وجود حق معلوم في المال للسائل والمحروم: ﴿وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ * لِّلْسَائِلِ وَالْمَحْرُومِ﴾³، وقد اختلفت القراءات التفسيرية في تحديد مدى هذا الحق وطبيعته وصلته بالزكاة المفروضة؛ ونشتف وتستنتج من هذا المقطع القرآني، بقدر ما تسمح به دلالاته العامة، في إبراز البعد المالي للتضامن الاجتماعي في التجربة النبوية.

ومن أبلغ ما توثقه السنة النبوية في هذا الشأن ما روي عن الأشعرين: «إن الأشعرين إذا أرملوا في الغزو أو قل طعام عيالهم بالمدينة، جمعوا ما كان عندهم في ثوب واحد، ثم اقتسموه بينهم في إناء واحد بالسوية، فهم مني وأنا منهم»⁴، وفي هذا الحديث وصف لممارسات جماعية متكررة للتقاسم والتضامن، وتركيزاً نبوية لها.

ويمكن قراءة هذه الممارسة بوصفها صلة تفسيرية مع قيمة الرحمة كما عولجت في المبحث السابق: رحمة تتجلى في ممارسات تضامنية جماعية منتظمة لا تقتصر على المبادرة الفردية.

المبحث الرابع: الأثر الحضاري العالمي

تتبع المبحث السابق صوراً من التنظيم والممارسة الاجتماعية التي نشأت في المدينة المنورة، ولا يفترض هذا المبحث انتقال تلك الترتيبات بحذافيرها إلى ما جاء بعدها من حضارات وتقاليد معرفية؛ إذ إن المجال الحضاري الإسلامي تشكل عبر تفاعل عوامل متعددة لا يمكن اختزالها في عامل واحد: المرجعية الدينية، والمؤسسات والدولة، وحركة الترجمة عن التراث اليوناني والفارسي والهندي، والجهود العلمية الفردية والجماعية التي تراكت عبر قرون.

1 البخاري، صحيح البخاري، كتاب مناقب الأنصار، حديث رقم 3937، ص 968.

2 نفس المرجع: حديث رقم 3937، ص 968.

3 سورة المعارج، الآيتان 24-25.

4 البخاري، صحيح البخاري، كتاب الشركة، حديث رقم 2486 ص 603؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب فضائل الصحابة حديث رقم 2500، ص 1015.

وتسعى الدراسة في هذا المبحث إلى تتبع صلات ووسائط، لا إلى رسم سلسلة سببية خطية من النموذج النبوي إلى كل ما جاء لاحقا.

المطلب الأول: الإنتاج العلمي والمعرفي في الحضارة الإسلامية

تفصل قرون عدة بين التجربة النبوية في المدينة المنورة وبين مراحل الازدهار العلمي والمعرفي التي عرفت مجتمعات إسلامية لاحقة، وهذه الفجوة الزمنية تستوجب الحرص من أي قراءة تحول أثرا قيميا إلى سببية مباشرة، غير أنه يمكن على المستوى التفسيري، تتبع صلة بين المكانة التي احتلها العلم في بعض مراحل الحضارة الإسلامية وبين قيمة العلم التي عاجلها المبحث الثاني، دون اختزال نشأة الإنتاج العلمي في هذه الصلة وحدها، وذلك في ظل عوامل تاريخية وسياسية ومؤسسية ومعرفية أخرى تفاعلت معها بدرجات متفاوتة.

فقد تشكل هذا الإنتاج عبر تفاعلات مركبة: نقل التراث اليوناني والفارسي والهندي وتأويله وتطويره، وإنتاج معارف جرى لاحقا نقل بعض نصوصها وتلقيها في أوساط علمية أوروبية، ولا تستقيم قراءته بوصفه نتيجة وحيدة لأثر قيمي مباشر، بل هو حصيلة شراكة تاريخية متعددة المكونات.

- الخوارزمي: يمثل محمد بن موسى الخوارزمي (ت نحو 235هـ) مثالا بارزا على إنتاج معرفي انتقلت بعض آثاره إلى التقاليد العلمية اللاتينية، ويرتبط مصطلح Algebra تاريخيا بلفظ «الجبر» الوارد في عنوان كتابه «الجبر والمقابلة»، فيما يرتبط تطور لفظ Algorithm في التقليد اللاتيني بتلاتين اسم الخوارزمي (Algoritmi)، ويمثل هذان المصطلحان أثرا لغويا ومعرفيا محددًا على مسار انتقال قابل للتتبع، لا دليلا وحده على أثر حضاري.

- ابن سينا والرازي: ألف أبو علي ابن سينا (ت 428هـ) «القانون في الطب»، وظل هذا الكتاب متداولًا في التعليم الطبي الأوروبي قرونا بعد ترجمته إلى اللاتينية، كما انتقلت بعض أعمال الرازي الطبية إلى اللاتينية وحظيت بدورها بتلق في أوساط طبية أوروبية.

ابن الهيثم: كان ابن الهيثم (ت نحو 430هـ) من أبرز من وظفوا الملاحظة والتجربة المنهجية في دراسة البصريّات، وذلك في كتابه «المناظر»، وانتقلت أعماله في البصريّات إلى أوروبا اللاتينية عبر الترجمة، وأسهمت في تقاليد البحث البصري اللاحقة.

النظام العددي: تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن النظام العددي ذا الأصل الهندي، الذي جرى تلقيه وتطوير استعماله في تقاليد رياضية عربية وإسلامية، ثم انتقلت إلى أوروبا اللاتينية صيغ من هذا النظام ومعارف حسابية مرتبطة به عبر مسارات متعددة، ويمثل ذلك نموذجا لظاهرة الاستيعاب والتطوير ثم الإرسال التي تكررت في أكثر من حقل معرفي.

المطلب الثاني: مسارات انتقال المعرفة من العالم الإسلامي إلى أوروبا اللاتينية:

لا يكفي تسجيل الإنتاج المعرفي دون الإشارة إلى الوسائط التي جعلته متاحا للتقليد الأوروبي، وخلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين اتسعت حركة الترجمة من العربية إلى اللاتينية في عدد من المراكز، وبرزت طليطلة خصوصا في القرن الثاني عشر مركزا مهما لهذا النشاط، إذ أخذ المترجمون يحولون نصوص الفلسفة والطب والرياضيات والفلك.

وشكلت الأندلس، ضمن المجال الأوسع لشبه الجزيرة الإيبيرية، أحد أبرز فضاءات الاتصال بين التقليدين الإسلامي واللاتيني، إذ التقت في تربتها تقاليد معرفية متعددة وتيسر من خلالها انتقال النصوص والأفكار والأدوات المعرفية. وثمة مسار مواز عبر صقلية أسهم في الانتقال ذاته وإن كان أضيق نطاقا.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الانتقال لم يكن نسخا مباشرا للمعرفة الإسلامية إلى السياق الأوروبي، بل كان عملية تلق تضمنت قراءة النصوص داخل أسئلة وإشكاليات جديدة، وإعادة توظيفها في بناء معرفة مختلفة الأولويات والمساءلات، وهذا ما يجعل الحديث عن الأثر الإسلامي في التقليد الأوروبي دقيقا ومتشعب المستويات، لا قابلا للاختزال في علاقة سببية أحادية الاتجاه.

المطلب الثالث: في قراءة الأثر الحضاري

يستدعى في ختام هذا المبحث التمييز بين مستويات مختلفة من العلاقة الحضارية لا تعني كلها الشيء ذاته، وتطبيق هذه المستويات على المادة التي عولجت سابقا.

فالنقل يشير إلى انتقال نص أو مفهوم أو أداة معرفية من سياق إلى آخر عبر وسيط محدد يمكن توثيقه، وانتقال كتب الخوارزمي وابن الهيثم وابن سينا أمثلة على هذا المستوى بدرجات متفاوتة من وضوح سلسلة النقل والتلقي. والتلقي يشير إلى دخول المعرفة المنقولة في سياق فكري جديد واستيعابها داخل أسئلته، فاستعمال «القانون» في التعليم الطبي الأوروبي ليس مجرد نقل، بل تلق أدرج فيه النص في تقاليد تختلف في بعض أولوياتها عن السياق الذي أنتج فيه.

وإعادة التوظيف تشير إلى استخدام المادة المنقولة في بناء معرفة أو أسئلة جديدة تتجاوز حدود المادة الأصلية، ويظهر هذا المستوى حين لا يقتصر السياق المتلقي على حفظ المادة المنقولة، بل يُدرجها في أسئلة وممارسات معرفية جديدة.

والتشابه لا يثبت وحده التأثير، فوجود مفهوم في التراث الإسلامي، ووجود مفهوم مشابه في حضارة لاحقة، لا يثبت علاقة انتقال دون توثيق الوسيط، والتأثير المباشر لا يستخدم في هذه الدراسة إلا عند وجود سلسلة تاريخية موثقة لا تقوم على الاستنتاج وحده.

وتتوزع الحالات التي عالجها هذا المبحث - مصطلحا Algebra و Algorithm، وتداول «القانون» في التعليم الطبي الأوروبي، وانتقال أعمال ابن الهيثم في البصريات - إلى مستوى النقل والتلقي، وما قد يتصل في بعض الحالات بإعادة التوظيف، بدرجات متفاوتة.

وما نخلص إليه أن بحث الصلات الممكنة بين التجربة النبوية والمسارات الحضارية اللاحقة في هذا المبحث إلى أن المسألة تستلزم التمييز بين ثلاثة مستويات متميزة: ما تشكل داخل الحضارة الإسلامية ذاتها من إنتاج معرفي على مدى قرون، وعبر تفاعل عوامل متعددة؛ وما انتقل عبر وسائط تاريخية موثقة - في مقدمتها حركة الترجمة العربية - اللاتينية وشبه الجزيرة الإيبيرية - إلى السياقات الأوروبية اللاتينية؛ وما جرى من إعادة تلق وتوظيف لتلك المعارف داخل سياقات جديدة ذات أسئلة مختلفة. ولا يختزل هذا التاريخ في خط مباشر من النموذج النبوي إلى ما استثمر منه لاحقا.

وتشير هذه القراءة إلى أن الأثر الحضاري يفهم على نحو أدق بوصفه حصيلة تفاعل بين الأطر القيمية والمؤسسات والتحويلات التاريخية ومسارات النقل والتلقي، لا بوصفه انتقالا مباشرا أو خطيا من أصل واحد إلى نتائج متباعدة زمانا وجغرافيا. وهذا ما يعيد المبحث إلى الأطروحة العامة للدراسة: الانسجام الوظيفي الداخلي بين الرؤية الروحية والقيم الحاكمة والممارسة الاجتماعية والتنظيم والعمران لا يثبت ضرورة سببية، بل يوفر إطارا تفسيريا يستوعب تعقيد المسارات التاريخية ويمكن من قراءة امتداداتها الحضارية اللاحقة بعيون منهجية واعية.

خاتمة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال بنيوي: ما الذي يفسر الانسجام الوظيفي بين المرجعية الروحية للأنموذج الحضاري النبوي ومنظومته القيمية وبنائه المؤسسي وما تبع ذلك من مسارات تاريخية؟ وتشير نتائج هذا التحليل إلى إمكان قراءة ذلك الأنموذج ضمن بنية من الانسجام الوظيفي بين ستة مستويات متميزة: الرؤية الروحية، والتصور النبوي للإنسان، والقيم الحاكمة، والممارسة الاجتماعية، والتنظيم، والعمران.

والعلاقة بين هذه المستويات علاقات تفسيرية وظيفية لا سببية ضرورية؛ فكل مستوى يوفر أفقا يمكن قراءة ما يليه، دون أن ينتج إنتاجا حتميا. ويضاف إلى ذلك أن فحص بعض المسارات الحضارية اللاحقة قد أظهر تفاوتات في صور النقل والتلقي وإعادة التوظيف، بما يقتضي التمييز بين انتقال معارف نشأت داخل المجال الحضاري الإسلامي وبين إثبات أثر مباشر للنموذج النبوي نفسه في كل حالة.

يكشف هذا الانسجام عند إمعان النظر في مستوياته المتتالية، فالتصور النبوي للإنسان يوفر الأفق الذي تنبثق منه قيم تشكل الفعل الاجتماعي؛ والقيم الخمس المدروسة ليست سلسلة سببية بل منظومة مختلفة الوظائف توجه

الممارسة من زوايا متعددة. وقد تجلت هذه الممارسة في المدينة المنورة في صور متباينة من التنظيم لا في مؤسسة واحدة فالمسجد النبوي فضاء جامعاً متعدد الاستعمالات، وصحيفة المدينة نصاً تنظيمياً يضبط العلاقات والالتزامات بين مكونات متعددة مع الاعتراف بخصوصيتها، والمؤاخاة والتكافل ترتيبات وممارسات اجتماعية للاندماج والتضامن. ويمكن قراءة صلات تفسيرية بين قيمة العدل وتنظيم العلاقات في الصحيفة، وبين الرحمة وممارسات التكافل، وبين العلم والوظيفة التعليمية في فضاء المسجد، أما المسارات الحضارية اللاحقة فتكشف عن إنتاج علمي ومعرفي داخل المجال الإسلامي انتقلت عناصره عبر حركة الترجمة ومراكز الاتصال الحضاري إلى أوروبا اللاتينية، بصور من النقل والتلقي وإعادة التوظيف متفاوتة درجة في كل حالة.

ومن هذه النتائج مجتمعة يتبين المعنى الذي يرتجى من عنوان المقال: فروح الحضارة لا تعني أن النبي ﷺ علة سببية مباشرة لكل ما جاء بعده من حضارات، بل تشير إلى الأفق المرجعي الذي يتيح قراءة وحدة الأنموذج النبوي من داخله، عبر انتظام العلاقة بين المستويات الستة في بنية غير تجزيئية.

والإنسانية الجامعة لا تعني عالمية سببية ولا وحدة دينية مفروضة، بل تشير إلى أفق ينظر إلى الإنسان من حيث وحدة أصله وكرامته الإنسانية وتعدد التاريخي، ويجمع في الوقت نفسه أبعاده الروحية والقيمية والاجتماعية والعمرانية ضمن تصور متكامل لا يجزئ الإنسان بين عباداته وممارساته وعلاقاته وعمرانه.

تقر هذه الدراسة بجملة من الحدود المنهجية التي ينبغي أن يقرأ في ضوءها ما انتهت إليه: فالعلاقات بين المستويات هي علاقات تفسيرية وظيفية لا سببية ضرورية، والقارئ حر في الطعن في قوة هذه العلاقات أو اقتراح تفسيرات بديلة. وتوظف الحقيقة الحمديّة في هذا المقال تحليلاً تأويلياً عرفانياً لاحقاً لاستجلاء جانب من الشمولية الجامعة في الشخصية النبوية، لا نقطة انطلاق تاريخية سببية لما نشأ من مؤسسات في المدينة.

والتشابه بين الحضارات لا يثبت وحده التأثير، والأثر الحضاري لا يفترض انتقاله خطياً، وانتقال معارف من المجال الإسلامي إلى أوروبا اللاتينية لا يعني تلقائياً انتقال النموذج النبوي ذاته؛ إذ تقتضي دعاوى التأثير المباشر وسائط تاريخية موثقة في كل حالة.

وتفتح نتائج هذا التحليل أفقا لاختبار مدى خصوصية النموذج التفسيري المقترح في العلاقة بين المرجعية الروحية والبناء الحضاري، أو قابليته للاختبار المقارن في نماذج حضارية أخرى.

مراجع البحث

1. القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.

دراسات باللغة العربية

2. السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث، السنن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - محمد كامل

قره بللي، ط1، دار الرسالة العالمية، بيروت.

3. أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة.
4. ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق-سوريا، ط الأولى، 1425هـ-2004م.
5. ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي، الطبقات الكبرى تحقيق: إحسان عباس، ط1، دار صادر بيروت.
6. ابن عربي، محيي الدين، الفتوحات المكية، ضبطه وصححه ووضع فهارسه أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
7. الندوي، أبو الحسن علي الحسني، السيرة النبوية، تحقيق: سيد عبد الماجد الغوري، ط: الثانية عشرة، 1425 هـ - 2004 م، دار ابن كثير، دمشق - بيروت.
8. ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، السنن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمد كامل قره بللي - عبد اللطيف حرز الله، ط1، دار الرسالة العالمية بيروت.
9. ابن هشام، عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا - إبراهيم الأبياري - عبد الحفيظ شلي، ط2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده- القاهرة-.
10. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دمشق.
11. البوطي، محمد سعيد رمضان، فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة (ط27). دار الفكر - دمشق-.
12. البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

13. البيهقي، الجامع لشعب الإيمان، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، إشراف: مختار أحمد الندوي، ط 1 1423هـ-2003م، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالتعاون مع الدار السلفية بيومباي بالهند.
14. الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، سنن الترمذي (الجامع الكبير)، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
15. الجرجاني، الشريف علي بن محمد بن علي الزين، كتاب التعريفات، ضبطه وصححه جماعة من العلماء، ط 1، دار الكتب العلمية- بيروت.
16. عبد الكريم الجيلي، الإنسان الكامل في معرفة الأواخر والأوائل، شركة مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده بمصر.
17. القسطلاني، أحمد بن محمد بن أبي بكر بن عبد الملك، المواهب اللدنية بالمنح المحمدية المكتب الإسلامي. بيروت.
18. القانوني، صدر الدين، مفتاح غيب الجمع والوجود وشرحه مصباح الأنس بين المعقول والمشهود لمحمد بن حمزة الفناري، دار الكتب العلمية -لبنان.
19. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، (د.ت). إحياء علوم الدين، دار المعرفة بيروت.
20. بن نبي، مالك، شروط النهضة، ترجمة عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، ط 4، 1406هـ/1986م دار الفكر دمشق..
21. عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري الصنعاني، المصنف (تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط 2، المكتب الإسلامي-بيروت.
22. مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم مسلم، دار بيت الأفكار الدولية، الرياض.

دراسات باللغة الإنجليزية

1. Ali, Mohamed Bin. "Religious Pluralism and Peace: Lessons from the Medina Charter". RSIS Commentary, No. 035. Singapore: S. Rajaratnam School of International Studies, Nanyang Technological University, 2016.

2. Armstrong, Karen. Muhammad: A Biography of the Prophet. First Edition. London: Victor Gollancz Ltd., 1991.
3. Hamidullah, Muhammad. The First Written Constitution in the World: An Important Document of the Time of the Holy Prophet. Third Edition. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf Publishers, 1975.
4. Hart, Michael H. The 100: A Ranking of the Most Influential Persons in History. First Edition. New York: Hart Publishing Company, Inc., 1978.
5. Lala, Ismail. "Ibn 'Arabī and the Spiritual Sīrah of Prophet Muḥammad". Religions, Vol. 14, No. 6 (2023), Article 804.
<https://doi.org/10.3390/rel14060804>
6. Pearce, Joseph. "Islam and Western Civilization". The Imaginative Conservative (2024). Available at:
<https://theimaginativeconservative.org/>
7. Spahic, Omer. "The Form and Function of the Prophet's Mosque during the Time of the Prophet". Muslim Heritage (2020). Available at: <https://muslimheritage.com/function-of-the-prophet-mosque/>

تطبيقات مقاصد الشريعة الإسلامية في السيرة النبوية:

الضروريات والحاجيات والتحسينيات إطاراً تحليلياً

Applications of the Objectives of Islamic Law in
the Prophetic Biography:
Necessities, Needs, and Embellishments as an
Analytical Framework

محمد الناصري، المعهد العالي للحضارة الإسلامية، جامعة

الزيتونة/ تونس.

الكلمات المفتاحية	الملخص
مقاصد الشريعة الإسلامية؛ السيرة النبوية؛ الضروريات والحاجيات والتحسينيات؛ التزام المقاصدي؛ الكليات الخمس.	تسعى هذه الدراسة إلى استقراء تطبيقات مقاصد الشريعة الإسلامية في نماذج مختارة من السيرة النبوية، وفق التقسيم الثلاثي: الضروريات، والحاجيات، والتحسينيات، بوصفه إطاراً تحليلياً كلياً. وتنطلق من فرضية أن السيرة النبوية ليست سجلاً تاريخياً للأحداث فحسب، بل منظومة عملية لتجسيد المقاصد الشرعية في الواقع. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي، من خلال انتقاء نماذج سيرة كاشفة، وتحليلها في ضوء القواعد المقاصدية، ثم استخلاص دلالاتها المنهجية. وخلصت الدراسة إلى أن المقاصد الثلاثة تتكامل في الهدى النبوي تكاملاً وظيفياً، وأن السيرة تتضمن آليات دقيقة للترجيح بين المصالح والمفاسد عند التزام، كما تبرز أهمية المقاصد التحسينية في خدمة الضروريات والحاجيات، بما يجعل السيرة النبوية مرجعاً تطبيقياً مهماً للفقهاء المعاصرين.
Keywords	Abstract
This study examines the applications of the objectives of Islamic law (Maqāṣid al-Sharīʿah) in selected examples from the Prophetic biography (Sīrah), using the threefold classification of necessities (ḍarūriyyāt), needs (ḥājīyyāt), and embellishments (taḥṣīniyyāt) as an analytical framework. It is based on the premise that the Prophetic biography is not merely a historical record but a practical model for implementing the higher objectives of Islamic law. The study adopts an inductive and analytical approach by selecting representative cases, analyzing them in light of Maqāṣid principles, and deriving their methodological implications. The findings reveal that the three levels of objectives function in an integrated manner within the Prophetic practice, provide effective mechanisms for balancing competing interests, and highlight the complementary role of embellishment objectives in supporting necessities and needs. Consequently, the Prophetic biography represents a valuable practical reference for contemporary	Maqāṣid al-Sharīʿah; Prophetic Biography (Sīrah); Ḍarūriyyāt (Necessities); Ḥājīyyāt (Needs); Taḥṣīniyyāt (Desirables).

Maqāṣid-based jurisprudence.

Needs; Embellishments.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه ومن والاه.

يعد علم مقاصد الشريعة الإسلامية، من أهم المفاتيح المنهجية لفهم روح التشريع الإسلامي، إذ ينقل النظر من مستوى الجزئيات التشريعية المتفرقة إلى مستوى الغايات الكلية الحاكمة، بما يعين - فيما تشير إليه الدراسات الأكاديمية - على ترشيد الاستنباط الفقهي وتوجيه تنزيل الأحكام على المستجدات، وإبراز حكمة الشريعة في جلب المصالح ودفع المفاسد. وفي المقابل، تمثل السيرة النبوية - بما تتضمنه من قرارات تشريعية وتدابير سياسي واجتماعي وتوجيه تربوي - ميدانا تطبيقيا ثريا تتجلى فيه المقاصد عمليا من خلال تدبير النبي صلى الله عليه وسلم لشؤون الدعوة والمجتمع، وتعاملاته، وتوجيهاته التربوية والاجتماعية والسياسية، بما يجعلها مرجعا معتبرا في استقراء المقاصد واستحضارها في فقه الواقع.

غير أن مراجعة الدراسات ذات الصلة تظهر ميلا واضحا في كثير من الدراسات إلى الإطناب في التمهيد النظري والعرض التاريخي للمقاصد على حساب التحليل التطبيقي المعمق للنماذج السيرية، فضلا عن إغفال حالات التزاحم المقاصدي التي تعد من أكثر المسائل دقة وأهمية للفقه المعاصر. ويلاحظ كذلك أن المقاصد التحسينية تحظى بأدنى حصة من الدراسة والتحليل قياسا بالضروريات والحاجيات، رغم دورها المحوري في بناء المنظومة القيمية والاجتماعية.

إشكالية البحث وتساؤلاته:

تنطلق هذه الدراسة من إشكالية محورية مفادها: كيف تتجلى مقاصد الشريعة الإسلامية بتقسيماتها الثلاثة (الضروريات، والحاجيات، والتحسينيات) في نماذج مختارة من السيرة النبوية؟ وهل يمكن استخلاص آليات منهجية للترجيح المقاصدي من هذه النماذج تُفيد في معالجة القضايا المعاصرة؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات الآتية:

- كيف تحققت الكليات الخمس في النماذج السيرية المنتخبة، وما السياقات التي أفرزت أولويات مقاصدية بعينها؟

- ما أبرز التطبيقات الدالة على المقاصد الحاجية في الهدي النبوي، وكيف يمكن تمييزها عن الضروريات في التحليل المقاصدي؟

- كيف يمكن توصيف العلاقة البنيوية بين المقاصد التحسينية والمستويين الأعلى في النماذج السيرية؟

- ما الدلالات المنهجية التي يمكن استخلاصها لمعالجة حالات التزاحم المقاصدي في الفقه المعاصر؟

أهمية البحث ومساهمته:

تشير هذه الدراسة إلى أنها تسهم في سد فجوة بحثية ملموسة، تتمثل في غياب دراسة منهجية تجمع بين ثلاثة مستويات: التحليل المقاصدي للنماذج السيرية، ورصد التكامل البنوي بين مستويات المقاصد الثلاثة، واستخلاص آليات الترجيح في حالات التزاحم. وتكتسب الدراسة أهميتها كذلك من محاولتها بناء جسر منهجي بين الموروث المقاصدي في السيرة والقضايا المعاصرة، لا عبر إشارات عابرة، بل عبر نماذج تحليلية قابلة للتطبيق.

الدراسات السابقة:

اهتمت الدراسات المقاصدية المعاصرة بتأصيل علم المقاصد وتطبيقاته من زوايا متعددة؛ فعلى صعيد التأصيل النظري قدم الدكتور أحمد الريسوني في "نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي" دراسة معمقة لمنهج الشاطبي المقاصدي ومستويات مقاصده، وكشف في "المدخل إلى مقاصد الشريعة" الأسس المنهجية والتاريخية للحقل. غير أن مراجعة الدراسات المتاحة تكشف ميلاً نحو التوسع في التمهيد النظري والعرض التاريخي للمقاصد على حساب التحليل التطبيقي المعمق للنماذج السيرية، مع إغفال نسبي لحالات التزاحم المقاصدي وللدور الوظيفي للمقاصد التحسينية في خدمة المستويين الأعلى.

ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تحليل نماذج سيرية منتخبة وفق التقسيم الثلاثي للمقاصد بوصفه إطاراً تحليلياً كلياً، واستخلاص قواعد الترجيح المقاصدي ذات الصلة بالفقه المعاصر.

منهج البحث ومعايير انتقاء النماذج:

اعتمدت الدراسة منهجاً استقرائياً تحليلياً ثلاثي المستويات على النحو الآتي:

يقوم المستوى الأول على انتقاء النماذج السيرية وفق معياري التمثيل الموضوعي، بحيث يمثل كل نموذج أحد مستويات المقاصد تمثيلاً واضحاً، ثم معيار التكامل المقاصدي من خلال كشف النموذج عن علاقة بنوية بين مستويين أو أكثر. أما المستوى الثاني فيقوم على التحليل المقاصدي المعمق للنماذج المنتخبة في ضوء القواعد الكلية والجزئية. ويقوم المستوى الثالث على استخلاص الدلالات المنهجية وربطها بالواقع المعاصر. وتجدد الإشارة إلى أن الدراسة لا تدعي الاستقراء الشامل لنماذج السيرة وهو أمر يتجاوز نطاق ورقة بحثية واحدة، بل تسعى إلى تقديم نماذج كاشفة ذات طاقة تحليلية عالية.

خطة البحث:

ينتظم هذا البحث في تمهيد نظري وثلاثة مباحث وخاتمة؛ يتناول التمهيد النظري مستويين: الأول في المفهوم الاصطلاحي للمقاصد: تأصيل ونقد، والثاني في التقسيم الثلاثي للمقاصد وأصوله ودلالاته. أما المبحث الأول: "المقاصد الضرورية في السيرة النبوية: نماذج تحليلية"، فيضم ثلاثة مطالب: المطلب الأول في الهجرة النبوية ومقصد

حفظ الدين، والمطلب الثاني في تحريم الخمر وإهدار دم مجرمي الحرب، والمطلب الثالث في تحريم الغش والسرقة وتنظيم الغريزة. والمبحث الثاني: "المقاصد الحاجية في السيرة النبوية"، عبر مطلبين: الأول في الرخص الشرعية في العبادات، والثاني في وثيقة المدينة ورد الأمانات. والمبحث الثالث: "المقاصد التحسينية في السيرة النبوية"، من خلال مطلبين: الأول في النظافة والجمال والتطيب، والثاني في إكرام الضيف وحسن المعاملة. وتختتم الدراسة بخاتمة البحث المتضمنة النتائج والحدود والآفاق البحثية.

تمهيد نظري: مقاصد الشريعة الإسلامية ومستوياتها:

المطلب الأول: المفهوم الاصطلاحي للمقاصد: تأصيل ونقد: تشير المادة اللغوية لكلمة "مقاصد" إلى معاني الاستقامة والتوجه المعتدل والاعتماد والاعتزام، وطلب الشيء وإثباته¹، كما في قوله تعالى: ﴿وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ﴾²، أي بيان الطريق المستقيم. وأيضا قوله سبحانه: ﴿فَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ﴾³، أي متوسط معتدل. أما على المستوي الاصطلاحي، يلاحظ أن الفقهاء المتقدمين لم يضعوا تعريفا جامعا مانعا للمقاصد، لكنهم عبروا عنها بعبارات متقاربة في الدلالة، ويعد الإمام أبو حامد الغزالي (ت 505هـ) من أوائل من صاغ مضمون المقاصد صياغة منهجية، إذ قال: "ومقصود الشرع من الخلق خمسة: وهو أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يُفوّت هذه الأصول فهو مفسدة"⁴. وبعده الإمام الشاطبي (ت 790هـ) الذي أصل هذا التصور وربطه بوظيفة الشريعة في إصلاح الإنسان والمجتمع في إطار نظري أكثر اتساقا⁵. أما ابن عاشور (ت 1393هـ)، فقد قدم تعريفا أكثر تجريدا وشمولا، فقال: "مقاصد التشريع العامة هي: المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها"⁶، بما يجعلها إطارا كلياً لفهم الأحكام وتوجيه تنزيلها.

1 ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة: قصد، ج 5 ص 95. وابن منظور، لسان العرب، فصل القاف، ج 3 ص 353، فما بعدها.

2 سورة النحل: 9.

3 سورة فاطر: 32.

4 الغزالي، المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، ص 174.

5 الشاطبي، الموافقات، ج 3، ص 84.

6 ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص 51-52.

ويستفاد من مجموع هذه التعريفات أن مقاصد الشريعة تشير - في جوهرها - إلى الغايات الكلية التي يرجح أن الشارع قصدها من مجموع التشريع، تحقيقاً لمصالح العباد ودرءاً للمفاسد عنهم. وتجر الإشارة إلى أن تحديد هذه الغايات يستلزم قدراً من الاجتهاد التفسيري، مما يعني أن المقاصد المستخلصة تبقى من حيث المبدأ اجتهادات قابلة للنقاش لا يقينيات.

المطلب الثاني: التقسيم الثلاثي للمقاصد أصوله ودلالاته:

استقر لدى جمهور الأصوليين تقسيم المقاصد - باعتبار درجة الحاجة إليها - إلى ثلاثة أقسام: ضروريات، وحاجيات، وتحسينيات. وقد مهد لهذا التقسيم عدد من الأئمة، وفي مقدمتهم أبو الحسن العامري (ت 381هـ) الذي نص على الأركان الخمسة التي تدور عليها المصالح والزواجر¹، ثم جاء إمام الحرمين الجويني (ت 478هـ) فأرسى الأساس النظري لهذا التقسيم، وعبر عن المقاصد بألفاظ "الغرض" و"المقصود" في البرهان². وهو صاحب التقسيم الخماسي، الذي يرجع في الحقيقة، إلى التقسيم الثلاثي الشهير: الضروريات، والحاجيات، والتحسينيات. وتتنوع هذه المستويات على النحو الآتي:

1. المقاصد الضرورية: وهي المقاصد التي يتوقف عليها حياة الناس دينياً ودنياً، بحيث يرجح أن الإخلال بها يفضي إلى اختلال نظام الحياة، وتختصر في الكليات الخمس المعروفة: حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال³. وينبغي التنبيه - كما أشار ابن عاشور - إلى أن إدراج العرض أو النسب كليا مستقلاً يبقى محل نظر، والأدق عددهما من مكملات كليي النفس والنسل، لا كليات قائمة بذاتها⁴.
2. المقاصد الحاجية: وهي المقاصد التي شرعت لرفع الحرج والمشقة، بحيث يؤدي فقدها - من خلال ما قرره الفقهاء - إلى الضيق والعنت، لا إلى انهيار النظام العام. ومن أمثلتها الرخص الشرعية والتيسير في أبواب العبادات والمعاملات⁵.

1 العامري، الإعلام بمنابغ الإسلام، تحقيق ودراسة في مقارنة الأديان، للدكتور أحمد عبد الحميد غراب، ص 123.
 2 الجويني، البرهان في أصول الفقه، ج2، ص913، الريسوني، نظرية المقاصد عند الامام الشاطبي، ص47. والمدخل الى مقاصد الشريعة، ص: 32 - 36.
 3 الغزالي، المستصفى، ج1، ص 286-287.
 4 انظر: نظرية المقاصد عند الامام الشاطبي، للدكتور أحمد الريسوني، ص: 48 - 49 - 50 - 51. ومحاضرات في مقاصد الشريعة، الياس دردور، ص 76 فما بعدها.
 5 الشاطبي، الموافقات، ج2، ص 8-12.

3. المقاصد التحسينية: وهي ما يرجع إلى مكارم الأخلاق ومحاسن العادات والآداب العامة، وتسعى إلى تكميل الحياة الإنسانية وتحقيق الرقي السلوكي والجمالي، دون أن يؤدي فقدانها إلى حرج شديد أو اختلال في النظام.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التقسيم - على أهميته - ليس تصنيفا حديا صارما، بل يشير الباحثون إلى أن المقاصد تتداخل أحيانا وتتكامل، كما أن المقصد الواحد قد ينتقل من مستوى إلى آخر بحسب السياق والملابسات، وهو ما تسعى الدراسة إلى إبرازه من خلال تحليل النماذج السيرية.

وبعد هذا التأصيل المختصر، تنتقل الدراسة إلى الجانب التطبيقي، باستقراء نماذج من السيرة النبوية التي تظهر كيف تحولت المقاصد من نظرية كلية إلى ممارسة عملية في قرارات النبي صلى الله عليه وسلم وتوجيهاته، ضمن الضرورات ثم الحاجيات ثم التحسينيات.

المبحث الأول: المقاصد الضرورية في السيرة النبوية نماذج تحليلية:

تعد المقاصد الضرورية - وفق ما استقر في الأصول - الأساس الذي تقوم عليه حياة الناس دينا ودُنيا، إذ يؤدي الإخلال بها إلى اختلال نظام الحياة وفساد مصالح العباد. وقد تجلت هذه المقاصد بوضوح في السيرة النبوية من خلال مواقف عملية جسدت حفظ الكليات الخمس في واقع معيش. ويهدف هذا المبحث إلى تحليل نماذج منتخبة من السيرة النبوية تُبرز تطبيقات المقاصد الضرورية في ضوء القواعد المقاصدية الكلية.

المطلب الأول: الهجرة النبوية وتحقيق مقصد حفظ الدين: نموذج في الترجيح المقاصدي:

في السياق الذي اشتد فيه أذى المشركين على المسلمين الأوائل في مكة المكرمة، وجه النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه إلى الهجرة إلى الحبشة، معللا ذلك بقوله: "لو خرجتم إلى أرض الحبشة، فإن بها ملكاً لا يُظلم عنده أحد، وهي أرض صدق، حتى يجعل الله لكم فرجاً مما أنتم فيه"¹. ويلاحظ أن هذا التوجيه يكشف - في ضوء التحليل المقاصدي - عن بنية استدلالية دقيقة تستحق الوقوف عندها، أهمها:

أولاً: حفظ الدين بمستوييه الوجودي والعدمي: يشير هذا النموذج إلى أن حفظ الدين لا يقتصر على صيانة العقيدة في الذهن، بل يمتد - فيما يرجح - إلى تهئية البيئة الاجتماعية والسياسية الملائمة لإقامة الشعائر والدعوة. وبهذا يتضح أن الهجرة حققت حفظ الدين من جهتين: من جهة الوجود، بتمكين المسلمين من إقامة شعائرهم بحرية وبناء مجتمعهم الأول؛ ومن جهة العدم، بدرء الفتنة عن العقيدة وحماية الإيمان من الانهيار تحت ضغط الإكراه المنظم. ثانياً: معيار "العدل"، بوصفه ضابطاً مقاصدياً يكشف تعليل النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: "إن بها ملكاً لا يُظلم عنده أحد"² أن معيار العدل والأمان وصيانة الحقوق كان مناط الحكم في مشروعية الهجرة، بما يحقق مقصد حفظ الدين، وهو ضابط مقاصدي مهم استند إليه الفقهاء لاحقاً في تأصيل مسألة الإقامة خارج دار الإسلام³. وعلى صعيد الدلالات المعاصرة، يشير هذا النموذج إلى أن قضايا الهجرة المعاصرة وفقه الأقليات المسلمة قابلة للمعالجة وفق منطق مقاصدي يجمع بين تحقق الأمن الديني والإنساني معياراً، والموازنة بين المصالح والمفاسد ضابطاً، بعيداً عن الحلول الجزئية أو الاجتهادات المتطرفة في كلا الاتجاهين.

1 ابن هشام، السيرة النبوية، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج 1، ص 344.

2 ابن هشام، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، ج 1، ص 321.

3 راجع على سبيل المثال: حكم الإقامة ببلاد الكفار، وبيان وجوبها في بعض الأحوال، للعلامة الشيخ الحافظ عبد العزيز بن محمد بن الصديق الغماري - رحمه الله - ص 19 فما بعدها، فقد تعرض فيها إلى معظم أدلة المانعين، في المسألة، مناقشا، ومعتزلاً ومجيباً (...).

ثالثا: آلية الترجيح وإشكالية التزاحم: يثير هذا النموذج إشكالا مقاصديا دقيقا، إذ يبدو في ظاهره تعارضا بين حفظ الدين الذي يستلزم إقامة الشعائر في مجتمع مسلم وبين حفظ النفس الذي يستلزم الفرار من الأذى. غير أن التحليل يشير إلى أن هذا ليس تعارضا حقيقيا بل تزاخما شكليا، إذ إن المقصدين معا - حفظ الدين وحفظ النفس - يتحققان بالهجرة، لا أن أحدهما يفضي إلى إهدار الآخر. ويستخلص من هذا النموذج عدد من القواعد المقاصدية، منها: درء المفاسد مقدم على جلب المصالح، وحفظ الأديان مقدم على حفظ الأوطان، والضرورات تبيح المحظورات. وتظل الهجرة النبوية مرجعا مقاصديا لفهم قضايا الهجرة المعاصرة، حيث يعد تحقق الأمن الديني والإنساني معيارا حاكما، مع ضرورة الموازنة بين المصالح والمفاسد وفق منطق مقاصدي رشيد¹.

المطلب الثاني: تحريم الخمر وإهدار دم مجرمي الحرب: نموذج في تكامل حفظ النفس والعقل:

ثبت في السنة النبوية تحريم الخمر تحريما قاطعا لما يترتب عليها من مفسد عقلية واجتماعية²، كما أهدر دم بعض مجرمي الحرب يوم فتح مكة لما شكلوه من تهديد جسيم للأمن العام³. فالمقصد الأساس من تحريم الخمر هو صيانة العقل بوصفه مناط التكليف الشرعي، إذ يتفرع عن ذلك منع ما يترتب على ذهابه من مفسد اجتماعية كالعداوة والبغضاء والصد عن ذكر الله، وحماية المجتمع من الجرائم الناتجة عن تغيب الوعي. وقد توسع الهدي النبوي في تطبيق هذا المقصد عبر سد الذرائع، فحرم كل مسكر تحقيقا لهذا المقصد⁴. وفي المقابل، يقدم نموذج إهدار دم بعض الدماء يوم الفتح نمطا مختلفا في تحقيق المقاصد الضرورية، إذ يشير إلى أن حفظ النفس العامة - بمنع تكرار الجرائم المهددة للاستقرار - قد يستلزم في سياقات بعينها تقديمه على منطق العفو الفردي، غير أن الدراسة تلاحظ أن هذا الاستنتاج يستلزم الحذر، إذ إن الموازنة بين العفو والعقوبة في السيرة تخضع لسياقات دقيقة لا تقبل التعميم المطلق.

1 ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص201.

2 البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، كتاب الأشربة، باب تحريم الخمر، ج5 ص2119.

3 السيرة النبوية لابن هشام، ج2 ص409.

4 الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ج1، ص286.

وأهم القواعد المقاصدية المستنبطة: سدُّ الذرائع المفضية غالباً إلى المفسدة واجبٌ، والمصلحة العامة مقدّمة على المصلحة الخاصة¹.

المطلب الثالث: تحريم الغش والسرقة وتنظيم الغريزة: نموذج في تكامل حفظ المال والنسل:

يفيد قول النبي صلى الله عليه وسلم: «من غش فليس مني»²، في سياق تحليل مقصد حفظ المال دلالة تتجاوز النهي عن فعل بعينه، إذ يشير إلى بناء منظومة ثقة في التعامل الاقتصادي بوصفها شرطاً لاستدامة المصالح. وعلى هذا النحو، فإن تحريم الغش وإقامة حد السرقة على المرأة المخزومية³، - وفق ما يرجح - لا يهدفان إلى ردع الأفراد فحسب، بل إلى صيانة منظومة التبادل الاجتماعي التي يقوم عليها العمران.

أما نموذج تعامل النبي صلى الله عليه وسلم مع الشاب الذي استأذنه في الزنا⁴، بالحوار والإقناع والتوجيه لا بالعقوبة المجردة يستشف منه أن الهدى النبوي اعتمد المنهج الوقائي التربوي مع الانحراف الفردي قبل اللجوء إلى الردع الجزائي، بما يبرز أولوية حفظ النسل بمعناه الأشمل: صيانة الأسرة والبنية الاجتماعية.

والقواعد المقاصدية المستنبطة: الوسائل لها حكم المقاصد، الحكمة تدور مع علتها وجوداً وعدمًا، التربية مقدمة على العقوبة⁵.

وتظهر هذه المقاصد اليوم في حماية المستهلك، ومكافحة الجرائم الاقتصادية والإلكترونية، ومعالجة قضايا الشباب والانحراف الأخلاقي بمنهج وقائي متوازن.

ويتضح من خلال هذا المحور أن السيرة النبوية تمثل ميداناً تطبيقياً حياً لمقاصد الشريعة الضرورية، حيث تداخلت المقاصد وتكاملت لتحقيق حفظ الدين والنفس والعقل والمال والنسل في إطار عملي متوازن، يكشف عن حكمة التشريع وعمق منهجه.

1 الشاطبي، الموافقات، ج2، ص195.

2 صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم من غشنا فليس منا، حديث رقم الحديث: 102، ج1 ص69.

3 صحيح البخاري، كتاب الحدود، باب إقامة الحد على الشريف والوضيع، رقم الحديث: 4304.

4 مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - وآخرون، مؤسسة الرسالة، ج36 ص545.

5 مقاصد الشريعة الإسلامية، ابن عاشور، ص273.

المبحث الثاني: المقاصد الحاجية في السيرة النبوية:

تتميز المقاصد الحاجية بأنها تحتل المستوى الثاني في التراتب المقاصدي، حيث تؤدي دورا مهما وهو رفع الحرج والمشقة عن الناس وتيسير شؤون حياتهم، بحيث لا يفضي فقدها إلى اختلال نظام الحياة، وإن أدى إلى الضيق والعنت. وقد تجلت هذه المقاصد بوضوح في السيرة النبوية من خلال تشريعات وتوجيهات راعت أحوال المكلفين، وحققت التوازن بين الالتزام بالأحكام والرفق بالناس. ويهدف هذا المبحث إلى تحليل نماذج تطبيقية من السيرة تبرز تجليات المقاصد الحاجية في ضوء القواعد المقاصدية الكلية¹.

المطلب الأول: الرخص الشرعية في العبادات: نموذج في رفع الحرج وصيانة أصل التكليف:

تجلى مقصد التيسير في الرخص التعبدية التي ثبتت دوام العبادة مع تخفيف صيغ أدائها عند تحقق المشقة². فمن ذلك: تقرير قصر الصلاة في السفر؛ إذ ثبت عن عائشة رضي الله عنها أن الصلاة فُرضت ركعتين، ثم زيدت في الحضر وأُقرت في السفر على أصلها³. ومنه كذلك رخصة الفطر للمسافر في رمضان؛ فقد ثبت عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أنه قال: «كُنَّا نَغْزُو مَعَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي رَمَضَانَ فَمِنَّا الصَّائِمُ وَمِنَّا الْمَفْطِرُ، فَلَا يَجِدُ الصَّائِمُ عَلَى الْمَفْطِرِ، وَلَا الْمَفْطِرُ عَلَى الصَّائِمِ، يَرَوْنَ أَنَّ مَنْ وَجَدَ قُوَّةَ فَصَامَ فَإِنَّ ذَلِكَ حَسَنٌ، وَيَرَوْنَ أَنَّ مَنْ وَجَدَ ضَعْفًا فَأَفْطَرَ فَإِنَّ ذَلِكَ حَسَنٌ»⁴، فرخصة الفطر لمن له عذر، كالمسافر، والمريض، ونحوهما من قطيعات الدين، وإنما اختلف الفقهاء في تفاصيل دقيقة: هل الفطر للمسافر أفضل، أم الصوم؟ خلافا لمن شذ في المسألة، كالظاهرية.

1 الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، ج2، ص10-12.

2 السيرة النبوية لابن هشام، ج1 ص243

3 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الصلاة، باب كيف فرضت الصلاة في الإسراء؛ ومسلم في صحيحه، كتاب صلاة المسافرين وقصرها بالفاظ متقاربة. وقد أفاضت المصادر الفقهية في تحرير رواية عائشة رضي الله عنها ودلالاتها، وليس هذا موضع تفصيله. ينظر مثلا: الرأي القويم، في وجوب إتمام المسافر خلف المقيم، والصبح السافر، في تحقيق صلاة المسافر، كلاهما للعلامة المحدث الفقيه الأصولي المتفن، عبد الله بن الصديق الغماري، فقد فند ما تمسك به الأحناف، ومن سلك مسلكهم من الظاهرية القدامى، والجدد، المخالفين للجمهور. ص: 297 حتى ص: 404،

4 أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الصيام، باب جواز الفطر للمسافر، رقم الحديث: 1116، ص430.

وهديه صلى الله عليه وسلم في رخصة التيمم عند تعذر استعمال الماء، وصلة ذلك بمقصد رفع الضرر عن الناس، وفي قصة عقد عائشة رضي الله عنها نزلت آية التيمم فكان ذلك مخرجاً من الحرج العام¹، فمن هديه صلى الله عليه وسلم التيمم، إذا تحققت شروطه، وأسبابه، وانتفت موانعه، رفعا للضرر والحرج، كما هو مقرر في الفقهيات. والجامع بين هذه النماذج: أن الشريعة قصدت رفع الحرج مع حفظ أصل العبادة؛ بتعديل صيغة أدائها، وهذا التوصيف مهم لأنه يميز بين ما هو مقصد ثابت وما هو وسيلة متغيرة. فالقصر لا يسقط الصلاة، بل يخفف هيئتها، والفطر لا يبطل مقصد الصوم، بل ينقله إلى زمن القضاء، والتيمم لا يعطل الصلاة، بل يضمن إقامتها بلا ضرر. وعلى هذا المنهج يلاحظ أن الرخصة الشرعية في الهدى النبوي ليست استثناء مؤقتاً يعطل الأصل، بل هي تعبير عن مرونة التشريع في مراعاة اختلاف الأحوال دون إخلال بالمقاصد.

وتتجلى هنا قاعدة مقاصدية محورية: المشقة تجلب التيسير، وأن الحاجة إذا عمت أو اشتدت نُزِلت منزلة الضرورة بقدرها، طبعاً باستحضار هذا الضابط الدقيق: أن الرخصة تابعة لمناطها وجوداً وعدماً²، مما يعني أن زوال سبب الحرج يعيد الأحكام إلى أصولها. وهذا الضابط يشير إلى أن باب الرخص لا يفتح بالتعلل الشكلي، بل بتحقيق المناط الفعلي.

وفي واقعنا المعاصر تتأكد أهمية المقاصد الحاجية في تنزيل الرخص على واقع المسلمين اليوم، خاصة في سياق العمل والدراسة والسفر، وفي واقع الجالية المسلمة بأروبا، حيث تستدعي الموازنة بين ثوابت العبادة ومقتضيات التيسير دون تفريط في الأصول أو توسع غير منضبط.

وبالتالي نخلص أن الرخص الشرعية في السنة النبوية تؤكد أن التيسير مقصد حاجي أصيل، يحقق الانضباط في العبادة مع رفع الحرج، ويبرز واقعية التشريع ومرونته في مراعاة اختلاف أحوال المكلفين.

المطلب الثاني: وثيقة المدينة ورد الأمانات: نموذج في تحقيق العدل المدني:

لا يقتصر مقصد رفع الحرج على المجال التعبدية؛ بل يمتد إلى تدبير الاجتماع المدني وصيانة الاستقرار في مجتمع متعدد. وتمثل صحيفة المدينة³ وثيقة تأسيسية لضبط العلاقات بين مكونات المدينة، وتقرير مبدأ الأمة في نظامها العام

1 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب التيمم؛ رقم الحديث: 326. ومسلم في صحيحه، كتاب الحيض/الطهارة (قصة العقد ونزول آية التيمم).

2 انظر تقرير القواعد في: السيوطي، الأشباه والنظائر (قواعد المشقة/إذا ضاق الأمر اتسع)، وما قرره الشاطبي في رفع الحرج.

3 فقد اشتملت هذه الوثيقة العظيمة على: اثنين وخمسين فقرة - بدا - انظرها مفصلة في مظانها. كتاب حقائق وشبهات، حول الساحة الإسلامية، وحقوق الإنسان، د. محمد عمارة، ص: 63 - 71.

مع حفظ الخصوصية الدينية؛ ومن أشهر ألفاظها: "إنهم أمة واحدة من دون الناس... وإن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم وللمسلمين دينهم... وإن بينهم النصر على من حارب أهل هذه الصحيفة...."¹.

وتحليلها مقاصديا يظهر أنها تحقق مقصدا حاجيا مركبا قوامه: منع الفوضى والنزاع عبر قواعد جامعة معلنة ومتراضى عليها (التناصر-التعاون-التحاكم-حفظ الحقوق)، بما يرفع حرج الصدام الأهلي، ويؤمن حدا لازما لاستمرار العمران واستقرار الحياة الاجتماعية، وبالتالي فإن هذه الوثيقة الدستورية بالمفهوم المعاصر لا تقدم خطابا وعظيا بالمعنى المجرد، بل نظاما تعاقديا يوازن بين وحدة المجال السياسي وتعدد الانتماءات الدينية والاجتماعية، على قاعدة العدل ومنع الاعتداء².

ومن المقاصد الحاجية الكبرى التي تحفظ انتظام الحياة: استقرار الثقة في التعامل؛ إذ لا تقوم المعاملات ولا العمران بلا أمانة. وقد جسدت السيرة هذا المعنى في موقفين دقيقين: عند الهجرة حيث تذكر روايات السيرة أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر عليا رضي الله عنه بالتخلف لأداء الودائع إلى أهلها، رغم ما لاقاه من أذى قريش³. ويوم الفتح حين أعاد مفتاح الكعبة إلى عثمان بن طلحة وقال صلى الله عليه وسلم: «اليوم يوم برٍّ ووفاء»⁴.

ودلالة هذين الموقفين أن العدل وحفظ الحقوق مبدأ ثابت لا يتلون بتبدل موازين القوة: عدل في حال الاستضعاف، وعدل في حال التمكين. وهذا يحقق مقصدا حاجيا هو ترسيخ الثقة المدنية وحماية المجتمع من دوامة الانتقام والتشقي.

وترسيخ معيار "الحق" أساسا لتداول الثقة بين الناس، وهو ما يرتبط بقاعدة: لا ضرر ولا ضرار، وبأن حقوق العباد مبنية على المشاحة؛ لأن تضييعها يُفضي إلى اضطراب الاجتماع ومعايش الناس⁵.

1 السيرة النبوية: (نص الصحيفة/الوثيقة)؛ ابن هشام، ج 1 ص 501. وانظر أيضا: أبو عبيد القاسم بن سلام، الأموال، ذكر الصحيفة وأحكامها في بعض الروايات، ج 1 ص 225.

2 مقاصد الشريعة الإسلامية ابن عاشور، مقصد العدل ونظام الأمة، ص 243؛ والريسوني، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، (التكامل بين المقاصد) ص 369 فما بعدها.

3 ابن هشام، السيرة النبوية، خبر الهجرة وأمر النبي ﷺ لعلي برد الودائع، ج 1 ص 485.

4 ابن هشام، السيرة النبوية، خبر فتح مكة ورد المفتاح لعثمان بن طلحة، ج 2 ص 411 (ورواياته في كتب السير).

5 الموطأ، مالك بن أنس، (حديث: لا ضرر ولا ضرار - بألفاظه وشواهده)، وتقارير الفقهاء في حقوق العباد، ص 157.

وفي السياق المعاصر تقدم وثيقة المدينة إطاراً مرجعياً لمعالجة قضايا المواطنة والتعايش في المجتمعات التعددية المعاصرة، وتفيد في بناء السلم الأهلي، وضبط العلاقة بين الخصوصية الدينية والنظام العام. كما يؤكد نموذج رد الأمانات أن العدالة وحفظ الحقوق شرط لاستقرار الدول والمجتمعات، وأن المقاصد الحاجية لا تنفصل عن مبادئ الأخلاق العامة ومقومات الثقة المدنية.

المبحث الثالث: المقاصد التحسينية في السيرة النبوية:

تعرف المقاصد التحسينية بأنها المقاصد التي ترجع إلى مكارم الأخلاق ومحاسن العادات، وتهدف إلى الارتقاء بسلوك الأفراد والمجتمعات، وتكميل الحياة الإنسانية بالجمال القيمي والسمت الأخلاقي، دون أن يترتب على فقدانها حرج شديد أو اختلال في نظام الحياة، غير أن الدراسة تشير إلى أن هذا الوصف على دقته قد يوحي بأن التحسينيات هامش ثانوي، في حين أن التحليل يظهر أنها تخدم المقاصد الأعلى خدمة وقائية وتكميلية يصعب الاستغناء عنها.

وقد تجلّت هذه المقاصد في السيرة النبوية من خلال الهدي العملي للنبي ﷺ في شؤون الحياة اليومية، بما يبرز البعد الأخلاقي والجمالي في التشريع الإسلامي، ويؤكد تكامل المقاصد التحسينية مع الضرورية والحاجية¹.

المطلب الأول: النظافة والجمال والتنطيب: نموذج في التحسيني الخادم للضروري:

أول ما يلحظ في الهدي النبوي العناية بالهيئة والنظافة بما يرفع مستوى الذوق العام ويهذب الحس الاجتماعي. ففي السواك يقول صلى الله عليه وسلم: «لولا أن أشق على أمتي - أو على الناس - لأمرتهم بالسواك عند كل صلاة»²، كما ثبت عنه ﷺ قوله: «...إن الله جميل يحب الجمال...»³، وفي السياق نفسه عن أنس بن مالك قال: "كان أحب الثياب إلى النبي صلى الله عليه وسلم أن يلبسها الحبرة"⁴.

فهذه النصوص النبوية تؤسس لاعتبار النظافة وحسن الهيئة والجمال المشروع من محاسن العادات التي يقرها الشرع، فالشريعة الإسلامية لا تقتصر على حفظ الضروريات، بل تقصد - فيما يرجح - تهذيب السلوك الإنساني والارتقاء بالذوق العام، من خلال ترسيخ قيم النظافة وحسن الهيئة بوصفها مكوناً من مكونات التكليف الشرعي لا زيادة عليه فالسواك - مثلاً - ليس مجرد عادة صحية، بل سلوك تعبدية وأخلاقي يحقق معنى التحسين في العبادة والاجتماع.

1 الموافقات، الشاطبي، تعريف التحسينيات وعلاقتها بالحاجيات والضروريات، ج2 ص13.

2 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب اللباس (باب الطيب)، رقم الحديث: 887 ج2 ص4.

3 صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب تحريم الكبر وبيان، رقم الحديث 147-91، ص63.

4 صحيح البخاري، كتاب اللباس، باب البرود والحبرة والشملة، حديث رقم: 5476، ج5 ص2189، والحبرة مخطوطة ومزينة.

وفي شأن الطيب ثبت أن النبي ﷺ "كان لا يرد الطيب" ¹. كما ثبت تخصيص اليد اليمنى للطهارة والطعام، واليسرى لما كان من الأذى ².

وتستفاد من مجموع ذلك دلالة مقاصدية واضحة: تحسين العشرة، وإزالة أسباب النفرة، وحفظ الصحة من باب الوقاية، وهي مقاصد تحسينية تتصل بالضروريات اتصال خدمة وتكميل ³.

والملاحظة المقاصدية الأدق هنا: أن النظافة وحسن الهيئة - رغم تصنيفها تحسينيا -، تخدم حفظ النفس من جهة الوقاية الصحية، وتسهم في رفع حرج المعاشرة اليومية ⁴، وهذا يشير إلى أن العلاقة بين المستويات الثلاثة علاقة تكامل وظيفي لا تراتب انفصالي، وهو استنتاج له أهمية منهجية بالغة في إعادة تصور دور التحسينيات.

وتزداد أهمية هذا المقصد في السياقات المعاصرة، حيث يرتبط الذوق العام بالصحة العامة وصورة التدين في المجال العام، كما يتصل بالوعي البيئي والنظافة المشتركة في الفضاءات العامة، وهو ما يعزز حضور القيم التحسينية في الواقع المعاصر.

المطلب الثاني: إكرام الضيف وحسن المعاملة: نموذج في الأخلاق بوصفها آليات اجتماعية:

يقدم قول النبي صلى الله عليه وسلم: «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه...» ⁵، وقوله أيضا: «إنما بُعثت لأتمم صالح الأخلاق» ⁶، إطارا مقاصديا يتجاوز الأخلاق الفردية إلى الوظيفة الاجتماعية للقيم، فالكرم والسماحة في ضوء هذا التحليل ليسا فضيلتين فرديتين فحسب، بل آليتان لتقليل الاحتكاك وبناء الثقة بين الجماعات المختلفة، مما يسهم في تحقيق مقصد السلم الاجتماعي الذي هو في حقيقته مقصد حاجي كبير.

1 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب اللباس (باب الطيب)، دار ابن كثير، رقم الحديث: 5929 ص1492.

2 أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الطهارة (في استعمال اليدين)، وله شواهد، رقم الحديث: 33، ج1 ص9.

3 المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، النووي، تعليقاته على طيب ربحه ﷺ ونظافته، ج15 ص124.

4 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجمعة/الوضوء؛ ص212 ومسلم في صحيحه، كتاب الطهارة.

5 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الأدب؛ باب حق الضيف، رقم الحديث: 6129. ص78.

6 المستدرک على الصحيحين، الحاكم النيسابوري، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، كتاب تواريخ المتقدمين من الأنبياء والمرسلين،

رقم الحديث: 4221، ج2 ص670

وتظهر السيرة صورا تطبيقية توظف هذا الخلق في مقاصد التأليف وحسن البلاغ؛ مثل تعامله صلى الله عليه وسلم مع الوفود، ومنها: وفد عبد القيس، حيث اختصر لهم ما يلزمهم وراعى ظروفهم، وهو معنى تربوي تحسيني يرفع حرج التعلم ويؤسس للرفق.¹ وأيضا حسن الاكرام الذي كان من النبي صلى الله عليه وسلم لأبي سفيان قبل إسلامه، حيث جعل له شرف الضيافة يوم فتح مكة، وقال: "من دخل دار أبي سفيان فهو آمن".²

كما تذكر في السيرة روايات في إكرام وفد نجران وإتاحة الحوار ضمن نظام المجتمع، بما يرسخ قيمة الاحترام ويخدم مقصد السلم الاجتماعي.³

والتحليل المقاصدي هنا: أن الكرم والسماحة ليسا مجرد فضائل فردية، بل آليات لتقليل الاحتكاك وبناء الثقة بين الجماعات، وهو ما ينعكس على الأمن الأهلي؛ فتخدم التحسينيات الحاجيات والضروريات بالتبعية. ويتضح أن المقاصد التحسينية شكلت بعدا مكملا في المنظومة المقاصدية للسيرة النبوية، إذ أسهمت في تهذيب السلوك، وترسيخ القيم الجمالية والأخلاقية، وتعزيز الروابط الاجتماعية، بما يعكس شمولية الشريعة وتكامل مقاصدها في بناء الإنسان والمجتمع.

وتجدر الإشارة كذلك إلى نموذج حسن القضاء في التعامل المالي، ففي الصحيح أن النبي صلى الله عليه وسلم استسلف بكرا فقصى خيرا منه وقال: "... فإن من خيركم أحسنكم قضاء".⁴ كما ثبت أنه صلى الله عليه وسلم: "اشترى طعاما من يهودي إلى أجل، ورهنه درعا من حديد".⁵

ودلالة ذلك تثبت أصل الوفاء وحسن القضاء، وتقرير الأمانة العابرة للانتماءات في التعامل، فيتم الانتقال من حد العدل إلى فضاء الإحسان في المعاملات الذي يمثل بعدا تحسينيا يرسخ ثقة المجتمع ويرفع التوتر في العلاقات، بما يخدم مقاصد اجتماعية أعمق.

وبالتالي فإن التحسينيات في السيرة ليست مكملات شكلية، بل منظومة تحسن العادات، وتهذب الأخلاق، وتنتج صورة اجتماعية راقية للدين عبر النظافة والسمت الحسن وإكرام الضيف وحسن القضاء؛ وهي بهذا تخدم المقاصد الأعلى بتقوية الصحة والثقة والسلم الأهلي.

1 صحيح البخاري، كتاب المغازي، باب وفد عبد القيس، رقم الحديث: 4368، ص 64.

2 صحيح مسلم، كتاب الجهاد والسير، باب فتح مكة، حديث رقم: 1780، ص 740.

3 السيرة النبوية، ابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، خبر وفد نجران، ج 1 ص 574، والقصة مشهورة في كتب السيرة مع اختلاف طرقها.

4 أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الهبة وفضلها والتحريض عليها، رقم الحديث 2606، ص 632.

5 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب شراء النبي صلى الله عليه وسلم بالنسيئة، رقم الحديث 2068 ص 498.

خاتمة البحث

وفي الختام سعت هذه الدراسة إلى إبراز تطبيقات مقاصد الشريعة الإسلامية في السيرة النبوية من خلال تحليل نماذج مختارة في ضوء التقسيم الثلاثي للمقاصد: الضروريات، والحاجيات، والتحسينيات، وتبين أن هذه المقاصد لا تعمل في الهدي النبوي على نحو تراتبي انفصالي، بل تتشابه في علاقات وظيفية يمكن توصيفها بثلاثة أنماط: الأول: التحقق المتزامن: حيث يحقق الفعل الواحد مقاصد متعددة في آن واحد، كما في الهجرة التي حققت حفظ الدين والنفس والكرامة معا.

الثاني: الخدمة التكميلية: حيث يخدم المستوى الأدنى المستوى الأعلى خدمة وقائية أو تكميلية، كما في التحسينيات التي تخدم الضروريات من جهة الوقاية الصحية وتهيئة البيئة الاجتماعية.

الثالث: التزاحم الظاهري والترجيح المقاصدي: حيث يبدو مقصدان في تعارض شكلي، فيلجأ الهدي النبوي إلى الترجيح وفق قواعد يمكن استخلاصها، كما في الموازنة بين العفو والعقوبة يوم الفتح.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى جملة من المعطيات يمكن إجمالها في الآتي:

أولاً: ترجح صحة الفرضية الأساسية للدراسة من أن السيرة النبوية تمثل منظومة عملية متكاملة لتجسيد المقاصد الشرعية، غير أن هذا التجسيد لا يجري على نحو خطي، بل عبر أنماط وظيفية متشابكة تستلزم تحليلاً دقيقاً.

ثانياً: تشير نماذج التحليل إلى أن التقسيم الثلاثي للمقاصد يمثل إطاراً تحليلياً كلياً فاعلاً، غير أنه يستلزم عند التطبيق في السيرة النبوية مراعاة السياق التاريخي والتزاحم المحتمل بين المقاصد، بدلاً من الاكتفاء بالتصنيف الفقهي.

ثالثاً: تكشف الدراسة أن المقاصد التحسينية رغم موقعها في المستوى الثالث تؤدي وظائف خدمية للمستويين الأعلى يصعب إغفالها، مما يشير إلى الحاجة إلى إعادة النظر في تصور دورها بوصفه تكميلاً شكلياً.

رابعاً: تشير الدراسة إلى أن نماذج السيرة تتضمن آليات للترجيح المقاصدي في حالات التزاحم يمكن في ضوء مزيد من البحث استخلاصها بوصفها قواعد منهجية للفقهاء المعاصرين.

تقر الدراسة بجملة من الحدود التي ينبغي مراعاتها عند تقييم نتائجها: أولها أن الدراسة لا تدعي الاستقراء الشامل لنماذج السيرة، بل تقدم نماذج كاشفة تحليلية. وثانيها أن استخلاص المقاصد من النصوص يبقى اجتهاداً تفسيريّاً

قابلاً للمراجعة والنقد. وثالثها أن الدلالات المعاصرة المشار إليها تحتاج إلى دراسات تطبيقية مفصلة لاختبار قابليتها للتنزيل.

أما الآفاق البحثية التي تفتحها هذه الدراسة فأبرزها ثلاثة: الدراسة المرحلية المقارنة لتطور الأولويات المقاصدية بين السيرة المكية والمدنية، واستخلاص قواعد الترجيح المقاصدي من حالات التزاحم في السيرة ببناء أكاديمي مستقل، وتطبيق المنهج المقاصدي المستخلص من السيرة على قضية معاصرة بعينها دراسة حالة تطبيقية.

المراجع:

1. القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.
2. السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث، السنن، بيت الأفكار الدولية، الرياض - السعودية.
3. ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر-بيروت.
4. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
5. ابن هشام، عبد الملك، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
6. ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، تقديم: خاتم بوسمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت-لبنان.
7. ابن سلام، أبو عبيد القاسم، كتاب الأموال، تحقيق وتعليق: سيد بن رجب، دار الهدى النبوي ودار الفضيلة للنشر والتوزيع، المنصورة - مصر / الرياض - السعودية، ط الأولى، 1428هـ-2007م
8. أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة.
9. مالك بن أنس، الموطأ، رواية يحيى بن يحيى الليثي، منشورات المجلس العلمي الأعلى، الدار البيضاء - المغرب، ط الأولى، 1434هـ-2013م.
10. البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دمشق.
11. الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، طبع على نفقة صاحب السمو الشيخ خليفة بن حماد آل ثاني أمير دولة قطر، ط الأولى، 1399هـ.
12. الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد، المستدرک علی الصحیحین، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا.

13. الريسوني، أحمد، المدخل إلى مقاصد الشريعة، دار الكلمة للنشر والتوزيع، ط: 1 1434هـ - 2012.
14. الريسوني، أحمد، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن - فيرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية، ط الخامسة، 1428هـ - 2007م.
15. دردور، الياس، محاضرات في مقاصد الشريعة، دار ابن حزم بيروت لبنان، ط 1 1436هـ - 2015.
16. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية، إعداد: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة - الرياض، المملكة العربية السعودية، ط الثانية، 1418هـ - 1997م .
17. الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت.
18. العامري، أبو الحسن، الإعلام بمنابغ الإسلام، تحقيق: أحمد عبد الحميد غراب، دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام، الرياض.
19. الغزالي، أبو حامد، المستصفى من علم الأصول، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، ط: الأولى، 1413 هـ - 1993 م دار الكتب العلمية، بيروت.
20. النووي، يحيى بن شرف، المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار قرطبة.
21. عمارة، محمد، حقائق وشبهات حول السماحة الإسلامية وحقوق الإنسان، دار السلام، ط 1، 1431هـ - 2010م.
22. مسلم، أبو الحسين، صحيح مسلم، دار بيت الأفكار الدولية، الرياض.