ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي
PADİR
İslami Psikoloji Hakemli Dergisi

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

Issue 3 – June 2024

العدد الثالث – يونيو 2024

الأبحاث والدراسات:

1- **المعرفة الشرعية؛ الخصوصيات وعوائق الاكتساب - مقاربة ديداكتيكية.**

د. خالد البورقادي

2- **تحرير معنى الزهد في حديث سهل بن سعد وذكر عواقب الفهم المضطرب له على الصحة النفسية للمسلمين**

أ.د. محمد محمود مصطفى.

3- **إشكالية التحرير من المعاصي – الجزء الأول.**

د. علال الحبشي.

4- **تجديد العلوم الإسلامية من منظور طه عبد الرحمن دراسة في علاقة المقاصد بالقيم أنموذجا**

د. محمد البطيخي.

5- **منهجية وطرق توظيف السؤال القرآني في واقع الممارسة التعليمية**

د. رشيد لبريجة.

6- **البحث التربوي بين المناهج الكمية والكيفية**

د. بلال داوود.

7- **الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الاعدادي وعلاقته بتدني جودة أدائهم في العملية التعليمية داخل الأقسام الدراسية**

د. بوشعيب الباز.

مجلة فصلية محكمة – تصدر عن كلية علم النفس الإسلامي

ISSN : 3023-6231

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة

تصدرعن كلية علم النفس الإسلامي - تركيا

تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

00905522880846

ISSN :3023-6231

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة، تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

رئيس التحرير:

د. محمد محمود مصطفى- عميد كلية علم النفس الإسلامي – مصر.

مدير التحرير:

أ. يوسف عكراش- وزارة التربية الوطنية - المملكة المغربية

هيئة التحرير:

- د. ماجدة المولا / نائب مدير - كلية علم النفس
- د. علي الصهيل-كلية علم النفس الإسلامي السعودية
- د. شيماء حسنين-كلية علم النفس الإسلامي مصر

- التدقيق اللغوي: أ. ناجية بشير
- السكرتيرة التنفيذية: أ. نور ترجمان اوغلو
- الإخـراج الفـني: م. عُباد بالي أوغلو

الهيئة الاستشارية

- بروفيسور عبد الله بن ناجي المخلافي
- بروف داتو د. أنصاري أحمد – رئيس جامعة آسيا – ماليزيا.
- بروف د. علي سعيد مبارك بن سنكر – مدير الجامعة الإسلامية – كينيا.
- بروف د. سليمان ديرين – جامعة مرمرة – كلية الإلهيات – تركيا.
- د. حميد أكتشاي – جامعة بندرما 17 أيلول – تركيا
- د. خالد مختار الزمزمي – جامعة هوبكنز – أمريكا
- د. حمدي عبيد – المجلس الاسلامي العالمي للدعوة والإغاثة – مصر.
- د. السر أحمد سليمان - جامعة حائل- السعودية
- د. محمد محمود مصطفى- كلية علم النفس

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISSN:3023-6231

شروط النشر

- أنْ تندرج المادة المرسلة للتحكيم ضمن تخصص المجلة وما يتقاطع معه.
- أنْ يكون البحث أصيلًا، وليس مستلا من عمل سابق أو مبنيًا على أفكار مستهلكة ومبحوثة سابقًا.
- أنْ يلتزمَ الباحث بمواصفات البحث العلمي الأكاديمي، وأنْ يحترمَ قواعد، وضوابط التوثيق والكتابة الخاصة بالمجلة (ينظر موقع المجلة).
- أن يبرز الباحث في مقدمة البحث الإشكالية التي يروم الإجابة عنها مع توضيح وجهة نظره في مقاربتها.
- أنْ تكونَ لغة المادة المرسلة للتحكيم لغة علمية أكاديمية رصينة لا خطأ فيها.
- أنْ تُعتمدَ الدقة والأمانة في الاقتباس والأخذ بالنزاهة في توجيه معاني النصوص ودلالتها.
- يشترط في المادة ألا تكون قد نُشرت إلكترونيًا أو ورقيًا أو مقبولة للنشر أو قدمت إلى أي جهة أخرى.
- أن يتراوح عدد كلمات البحث بين 4000 و8000.
- تقبل المشاركات الفردية والثنائية والجماعية.
- تقبل المجلة قراءات ومراجعات الكتب، والترجمات، والحوارات بما هو متوافق مع ضوابط الكتابة في هذه أنواع.

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

ISSN :3023-6231

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الفهرس

افتتاحية العدد 6

بقلم رئيس التحرير أ.د. محمد محمود مصطفى.

الأبحاث والدراسات:

- **المعرفة الشرعية؛ الخصوصيات وعوائق الاكتساب - مقاربة ديداكتيكية** 8

د. خالد البورقادي.

- **تحرير معنى الزهد في حديث سهل بن سعد وذكر عواقب الفهم المضطرب له على الصحة النفسية للمسلمين**.....30

أ.د محمد محمود مصطفى.

- **إشكالية التحرير من المعاصي – الجزء الأول**.....69

د. علال الحبشي.

- **تجديد العلوم الإسلامية من منظور طه عبد الرحمن دراسة في علاقة المقاصد بالقيم أنموذجا**.....91

د. محمد البطيخي.

- **منهجية وطرق توظيف السؤال القرآني في واقع الممارسة التعليمية**.....117

د. رشيد لبريجة.

- **البحث التربوي بين المناهج الكمية والكيفية**.....143

د. بلال داوود.

- **الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الاعدادي وعلاقته بتدني جودة أدائهم في العملية التعليمية داخل الأقسام الدراسية** 164

د. بوشعيب الباز

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله، وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهداه، وبعد؛

فإنه من دواعي الفخر والسرور والبهجة إصدار العدد الثالث من مجلة "بادر"؛ مجلة كلية علم النفس الإسلامي المحكمة، والتي هنا نتاج توفيق الرب تعالى، ثم جهود الفضلاء من الباحثين والأكاديميين والإداريين والمنسقين، فالشكر لله تعالى أولًا ثم للجميع، وقد اشتمل هذا العدد على خمس ورقات أو أبحاث علمية، وقد تناول البحث الأول تحرير معنى الزهد في حديث سهل بن سعد رضي الله عنه وذكر عواقب الفهم المضطرب له على الصحة النفسية للمسلمين؛ إذ يمثل الزهد معلمًا كبيرًا ومهمًا في حياة المسلمين، رغم وجوده في كثير من الشرائع الأرضية والسماوية الأخرى، والناس فيه بين طرفي نقيض، بين مفهوم مضيق، ومفهوم واسع، بين مفهوم معنوي، وآخر سلوكي، مع حدوث اختلاف كبير في تفسير المصطلح ووضع تعريف له واضح بحيث تبنى عليه التصورات المعرفية والذهنية والإيمانية لدى المؤمنين، فكان هدف الورقة العلمية تحرير وضبط معنى هذا المصطلح مع بيان العواقب التي تترتب على الوجه الصحيح والآخر الفاسد في التعامل معه.

وكان البحث الثاني المعنون بـ الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الاعدادي وعلاقته بتدني جودة أدائهم في العملية التعليمية داخل الأقسام الدراسية، والذي خلص الباحث المسدد فيه إلى وجود علاقة بين تدني جودة الأداء للبعض الأساتذة المبحوثين ودرجة احتراقهم النفسي المتعلقة في إجهادهم الانفعالي أثناء تواصلهم مع التلاميذ، مع ظهور حالة التبلد في المشاعر في مواقف و مناسبات داخل القسم الدراسي، وحالة الشعور بعدم الرغبة في انجاز الدروس المنهجية المقررة.

والبحث الثالث المزبور بـ المعرفة الشرعية؛ الخصوصيات وعوائق الاكتساب، مقاربة ديداكتيكية، والذي تناول فيه الباحث المدقق انفصال المسبرة العلمية الشرعية عن وظيفتها؛ وغياب البعد المقصدي في دراستها، والانفصال عن بعضها وعدم التكامل في دراستها، والانفصال عن الواقع والإغراق في التاريخية والتجريد، الانفصال عن الحياة وعلومها وتطورها، وغلبة الأسلوب التقليدي في التدريس؛ وغياب

التجديد، ولتجاوز الأزمة والعوائق الإبستمولوجية والديداكتيكية؛ تقترح دراسة الباحث إعادة تنظيم منهاج تدريس العلوم الشرعية وفق المبادئ الآتية: الانسجام، والتكامل، والتدقيق في صياغة الأهداف للملفات الوصفية لمختلف المواد الشرعية.

واشتمل البحث الرابع على أشد القضايا غموضًا في وعي الإنسان على الرغم من ظنّ الباحثين، حتى المتخصصين منهم؛ أنه بالإمكان إدراك أسباب تعمد الإنسان الظلم، وارتكابه الخطايا والآثام، من غير تمييز ولا احترام لمعايير الحلال والحرام، ولا المبادئ والقيم السائدة في المجتمع، التي يخضع لها الجميع، سواء كان المنتهك من ذلك محرمات شرعية، أو قيم الكفّ الاجتماعي، لأن ضابط الإشكالية في العدوان على هذه الحقوق واحد، وهو غياب الوازع الذي مستقرّهُ النفس البشرية، وقل من ينتبه من النّفسانيين إلى هذا العامل، فجاء البحث العلمي من الباحث الموفق مركزًا عليه.

أما البحث الأخير يعد مساهمة في إبراز محاولات التجديد في العلوم الإسلامية باستحضار جهود طه عبدالرحمن خصوصًا في موضوع المقاصد الشرعية وعلاقتها بمنظومة القيم، أو تخليق الشريعة وإبراز وحدتها الأخلاقية في مخاطبة الناس وإصلاحهم، بناء على قيام الرجل بمساهمة في تجديد العلوم الإسلامية من مدخل العلوم الإنسانية، حيث جعل من علم المقاصد علمًا أخلاقيًا وتربويًا بالأساس، في وقت تعددت القراءات والنظرات للعلوم الشرعية عامة وعلم المقاصد خاصة، وفي وقت الحاجة ماسة إلى الاعتبار بالمستجدات والوقائع المعاصرة، وقد عنون الباحث المبارك بحثه بعنوان: تجديد العلوم الإسلامية من منظور طه عبدالرحمن، دراسة في علاقة المقاصد بالقيم أنموذجًا، وخلص البحث إلى أن طه عبدالرحمن تناول الموضوع من زاوية فلسفية وأخلاقية، داعيا إلى إعادة النظر في قراءة علم المقاصد بما يحقق مرجعية لنظرية القيم وحتى تكون الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، وأن يحفظ للنص الشرعي مكانته ويحقق وظيفته.

وإني لأدعو الباحثين والعلماء والأكاديميين المهتمين بعلم النفس الإسلامي إلى المشاركة بالأبحاث المتينة والورقات الأصيلة لإثراء فكرة العلم، بتأصيله وتطبيقاته لما فيه نفع المجتمع الأكاديمي خاصة ثم العالم الإسلامي ثم العالم بحول الله تعالى.

وإني لأشكر هيئة التحرير والقائمين على هذا العمل المبارك شكرًا خاصًا مشفوعًا بالدعاء لهم بالتوفيق والسداد، وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله واصحابه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

رئيس التحرير

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

المعرفة الشرعية: الخصوصيات وعوائق الاكتساب

مقاربة ديداكتيكية

د. خالد البورقادي[1]
elbouraqadik@gmail.com

الملخص:

لاشك أن المتتبع لمسيرة شعب العلوم الشرعية بالجامعات الإسلامية والعربية عامة؛ يلحظ التراكم المبارك الذي حققته؛ والتطور البين الذي عرفته؛ من حيث تخريج الأطر؛ وإنجاز البحوث والدراسات؛ والإسهام في تنمية المجتمعات..؛ هذه المسيرة لم تخل من محطات تقويمية من أجل التجديد والتطوير وتجاوز الثغرات..؛ ومع التغيرات المتسارعة التي تعرفها ميادين المعرفة المختلفة؛ وخاصة حقل العلوم التربوية وما يتصل بها من علم البيداغوجيا والديداكتيك وطرق التدريس والمناهج..؛ ومن أهم تجليات هذه الأزمة نذكر:

انفصالها عن وظيفتها؛ وغياب البعد المقصدي في دراستها، والانفصال عن بعضها وعدم التكامل في دراستها، والانفصال عن الواقع والإغراق في التاريخية والتجريد، الانفصال عن الحياة وعلومها وتطورها، وغلبة الأسلوب التقليدي في التدريس؛ وغياب التجديد. ولتجاوز الأزمة والعوائق الإبستمولوجية والديداكتيكية؛ تقترح الدراسة إعادة تنظيم منهاج تدريس العلوم الشرعية وفق المبادئ الآتية: الانسجام، والتكامل، والتدقيق في صياغة الأهداف للملفات الوصفية لمختلف المواد الشرعية.

كلمات مفتاحية:

المعرفة الشرعية- الاكتساب- مقاربة ديداكتيكية

---

[1] خبير تربوي؛ دكتوراه في مناهج التدريس

Islamic Jurisprudential Knowledge: Specificities and Acquisition Barriers

A Didactic Approach

Dr. KHALID EL BOURAQADI[2]

elbouraqadik@gmail.com

Summary:

There is no doubt that anyone who follows the path of the Sharia sciences in Islamic and Arab universities in general; He notices the blessed accumulation you have achieved; And the clear development that I have known; In terms of graduating frameworks; Completing research and studies; Contributing to the development of societies..; This journey was not without evaluation milestones for renewal, development, and overcoming gaps..; With the rapid changes witnessed in various fields of knowledge; Especially the field of educational sciences and related sciences of pedagogy, didactics, teaching methods and curricula..; Among the most important manifestations of this crisis are:

Her separation from her job; The absence of the intentional dimension in its study, the separation from each other and the lack of integration in its study, the separation from reality and immersion in historicism and abstraction, the separation from life, its sciences and its development, and the dominance of the traditional method in teaching. And the absence of renewal. To overcome the crisis and the epistemological and dialectical obstacles; The study proposes to reorganize the curriculum for teaching Sharia sciences according to the following principles: harmony, integration, and careful formulation of objectives for the descriptive files of various Sharia subjects.

Keywords:

Legal knowledge - acquisition - a didactic approach

---

[2] **Educational Expert; Doctorate in teaching methods**

مقدمة:

تنطلق المعرفة الشرعية من علوم الوحي أساسا وما يرتبط بها من علوم الآلة، أو علوم الوسيلة؛ لتؤسس حقولا معرفية متنوعة، متداخلة أحيانا في إطار الاستمداد والإمداد، والتأثير والتأثر، ومستقلة أحيانا أخرى؛ إذ لكل علم من العلوم الشرعية موضوعه، ووظائفه، ومقاصده، وخصائصه المعرفية والمنهجية التي تنتظمه. ولا شك أن الوقوف على التطور الإبستمولوجي قمين برصد هذه الخصائص، وبيان تلكم المقاصد والوظائف.

والناظر في واقع تدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي؛ يقف على تجليات أزمة حقيقة يعاني منها على مختلف مستويات المنهاج: الأهداف، المحتوى، الوسائل، وطرق التقويم. لذلك تأتي هذه الدراسة للبحث في خصوصيات المعرفة الشرعية، ورصد أهم عوائق الاكتساب لدى الطلاب، واقتراح بعض الحلول الإجرائية لعلها تسعف في النهوض بالدرس الشرعي الجامعي.

الإشكالية:

إن تدريس العلوم الشرعية في المستوى الجامعي؛ يحتاج إلى رؤية ديداكتيكية تؤطره، ومقاربة بيداغوجية تروم تجاوز العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف من التدريس الجامعي؛ وتطوير تدريسية هذه العلوم، فلا يعقل أن يبقى تدريسها رهين أساليب، وطرق تجاوزها القوم في ميدان التربية والتعليم، لذا نحتاج اليوم وأكثر من أي وقت مضى؛ إلى طرح الإشكالات والأسئلة المستفزة أحيانا على مناهج التدريس الجامعي عامة؛ والعلوم المنبنية على المعرفة الشرعية خاصة.

فما معنى المعرفة الشرعية؟ وما هي مجالاتها؟ وما أهم خصائصها التي تميزها عن أصناف المعرفة الأخرى؟، ثم ما هي العوائق التي تحول دون الاكتساب Acquisition السليم لهذه المعرفة؟

لمقاربة الإشكالية أقترح المحاور التالية:

المبحث الأول: مدخل مفهومي

المبحث الثاني: مستويات المعرفة الشرعية وخصائصها

المبحث الثالث: الخصائص المنهجية لبناء المفاهيم الشرعية

المبحث الرابع: عوائق الاكتساب Obstacles d'aquisitions

المبحث الاول: مدخل مفاهيمي

1.مفهوم المعرفة:

أ.المعرفة في اللغة:

تدل مادة عرف في اللغة على معان منها[3]:

- **السكون إلى الشيء**، قال ابن فارس(ت395ه): "المعرفة والعرفان من العلم بالشيء، يدلُّ على سكون إليه؛ لأنَّ من أنكر شيئًا توحَّش منه ونبا عنه. ومنه العَرْف الرائحة الطيبة؛ لأن النفس تسكن إليها.
- **التتابع والتوالي**: أي تتابع الشيء متصلا بعضه ببعض، ومن ذلك عرف الفرس. وسمي بذلك لتتابع الشعر الذي يعلو رقبته.[4]
- **الصبروالمكابدة**، العارف: الصابر، يقال أصابته مصيبة فوجد عروفا، أي صابرا.
- **المجازاة**؛ قال الزمخشري: لأعرفن لك ما صنعت؛ أي: لأجازيك به. المعرفة علم بسبب المجازاة.[5]
- **نكتة:** وفي مادة عرف حروف "رفع"، وفي ذلك إشارة إلى ما يمكن أن تحصل عليه النفس من رفعة بفعل المعرفة، خصوصا المعرفة الشرعية التي تصل العبد بربه وتسمو به لمعرفته وإقامة العبودية له.

ب. المدلول الاصطلاحي:

"ثمرة التقابل بين ذات مدركة وموضوع مدرك، وتتميز من باقي معطيات الشعور، من حيث إنها تقوم في آن واحد على التقابل والاتحاد الوثيق بين هذين الطرفين".[6]

يمكن تعريفها بأنها "مجموعة من المعاني والمفاهيم والمعتقدات والأحكام والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به"[7].

---

[3] - ابن فارس أحمد؛ معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. تحقيق: عبد السلام هارون. دار عالم الكتب ودار الجيل ببيروت. الطبعة الأولى: 1420ه/1999م. مادة "عرف"4/ 281-282-لسان العرب، مادة " عرف".

[4] . معجم مقاييس اللغة؛ 4/ 281-282.

[5] - الزمخشري، أبو القاسم محمود جار الله؛ أساس البلاغة:645/1.

[6] - المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، ص: 186-187.

[7] - موسوعة لالاند الفلسفية،

وجاء في المعجم الموسوعي لعلوم التربية: " تطلق كلمة معرفة على المعلومات والمعارف الكثيرة والمتراصة التي تعرف بواسطة الذهن.

كما قد تطلق في المعنى العلمي على حالة الفكر الذي يعرف علاقته بمضمون موضوع معين يمكن التعبير عنه أو صياغته في قضية منطقية قابلة لنقلها إلى الغير ولها مقومات عقلية"[8].

ج. الفرق بين العلم والمعرفة:

عرف العلم تعريفات عدة منها:

- ✓ "العلم هو "الصورة الحاصلة من الشيء عند العقل".
- ✓ "الاعتقاد الجازم المطابق الثابت".
- ✓ "المعنى الحقيقي للفظ العلم هو الإدراك ... والعلم يقال لإدراك الكلي أو المركب والمعرفة تقال لإدراك الجزئي أو البسيط، ولهذا يقال (عرفت الله) دون (علمته) ".[9]
- ✓ " هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع؛ وقال الحكماء: هو حصول صورة الشيء في العقل؛ والأول أخص من الثاني؛ وقيل: العلم هو إدراك الشيء على ما هو ب؛ وقيل: زوال الخفاء من المعلوم؛ والجهل نقيضه؛ وقيل: العلم صفة راسخة يدرك بها الكليات والجزئيات"[10]

ولقد اختلفت الأنظار في الفرق بين المعرفة والعلم وما بينهما من خصوص وعموم[11]، ومن ذلك أن:

- ✓ **المعرفة أوسع من العلم:** إذ من المعرفة؛ المعرفة بالحدس، وهي لا تندرج تحت مسمى العلم.
- ✓ **المعرفة عند البعض أخصُّ من العلم**؛ لأنَّها عِلمٌ بعَيْن الشيء مُفَصَّلاً عما سواه، وكل معرفة علم، وليس كل علم معرفة.
- ✓ **العلم أخصُّ من المعرفة**؛ لأنَّها قبله؛ إذ تكون مع كل علم معرفة، وليس مع كل معرفة علم، إلى جانب تضمنها للخبرة العملية، فالمعرفة هي ثَمرة التقابُل والاتصال بين الذَّات المدركة والموضوع المدرك.

العلم يقابله في الضدِّ الجهل والهوى، أما المعرفة فهي ضد الإنكار والجحود.

---

[8] - أوزي أحمد؛ المعجم الموسوعي لعلوم التربية؛ ص:241.

[9] الكليات، ص: 611-612.

[10] - الجرجاني علي؛ التعريفات؛ ص: 155.

[11] - لمزيد من الاطلاع يمكن الرجوع إلى الفصل الثامن من كتاب: العلم والإيمان، مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام، عمر إبراهيم أحمد، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى، 1990م-1410هـ ص: 69 وما بعدها.

د. مفهوم المعرفة الشرعية:

- فالمعرفة الشرعية تنتمي لحقل العلوم الإسلامية؛ التي تسمى العلوم الدينية؛ أو العلوم الشرعية؛ تمييزا لها عن غيرها من العلوم التي تتناول بالدراسة مظاهر الحياة ومكوناتها المادية؛ هي تلك العلوم التي تدرس مسائل الشرع وأحكامه في مختلف جوانب الحياة وتسعى إلى تحقيق الفهم الصحيح للشرع والعمل الصحيح بأحكامه.
- وقد سميت بالعلوم الإسلامية باعتبارها مرتبطة بالإسلام دون غيره؛ منهجا وغاية ومصادر.
- وسميت بالعلوم الشرعية لأن مدارها حول الشريعة في مصدرها وأدلتها ومداركها.
- كما سميت بالعلوم الدينية أو علوم الدين لأنها تدور حول الخطاب أو النص الديني؛ من كتاب أو سنة في جميع موضوعاتها وتفاصيلها.

2. **خصائص مصادر المعرفة الإسلامية:**

من مصادر المعرفة الإسلامية: الوحي(قرآنا وسنة) والاجتهاد؛ ولكل منهما سماته وخصائصه:

خصائص الوحي	خصائص الاجتهاد
- **الإطلاق:** رباني المصدر؛ - **الشمول:** لمختلف قضايا الإنسان والمجتمع في الدنيا والآخرة؛ - **الصدقية:** محفوظ من لدن لله؛	- **النسبية:** جهد بشري؛ - **الانفتاح:** النظر في الأنفس والآفاق؛ - **التحيين:** القابلية للمراجعة والتقويم والتجديد؛

3.سمات المعرفة الإسلامية:

- ✓ تحقيق العبودية لله عز وجل؛ قال الله تعالى: " وما خلقت الجن والإنس لإلا ليعبدون" [الذاريات:56]
- ✓ العمران: تحديد وظيفة الإنسان في الكون؛ قال الله سبحانه:" هو الذي أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها فاستغفروه ثم توبوا إليه؛ إن ربي قريب مجيب" [هود:61].
- ✓ عدم الفصل بين بين المعرفة والعمل؛ يقول الإمام أبو إسحق الشاطبي(ت 790هـ) في المقدمة الخامسة من الموافقات: " كل مسألة لا ينبني عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي؛ وأعني بالعمل عمل القلب والجوارح من حيث هو مطلوب شرعا.

والدليل على ذلك استقراء الشريعة: فإنا رأينا الشارع يعرض عما لا يفيد عملا مكلفا به. ففي القرآن الكريم: "يسألونك عن الأهلة؛ قل هي مواقيت للناس والحج" [البقرة:189] فوقع الجواب بما يتعلق به العمل؛ إعراضا عما قصده السائل من السؤال عن الهلال لِمَ يبدو في أول الشهر دقيقا كالخيط ثم يمتلئ حتى يصير بدرا ثم يعود إلى حالته الأولى؟"[12]

ويقول في المقدمة السابعة: " كل علم شرعي فطلب الشارع له إنما يكون حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى؛ لا من جهة أخرى؛ فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى فبالتبع والقصد الثاني؛ لا بالقصد الأول..." وساق العديد من الأدلة على ذلك.[13] فباستقراء مجموع الأدلة يؤكد -رحمه الله-على أن روح العلم هو العمل؛ وأن العلم هو إمام العمل؛ وكما أثر عن الإمام مالك: " ليس العلم بكثرة الرواية وإنما العلم نور يقذفه الله في القلب"[14].

وفي المقدمة الثامنة يقول –رحمه الله -:" العلم الذي هو العلم المعتبر شرعا-أعني الذي مدح الله ورسوله أهله على الإطلاق – هو العلم الباعث على العمل الذي لا يخلي صاحبه جاريا مع هواه كيفما كان؛ بل هو المقيد لصاحبه بمقتضاه؛ الحامل له على قوانينه طوعا أو كرها"[15]

- ✓ تكامل المعرفة:

عدم وجود قطيعة بين أجزائها * تكامل بين المعرفة العلومية والمعرفة الغيبية * تكامل بين النظر والعمل * تكامل في الاستمداد من كتاب الله المسطور وكتابه المنظور[16]، و" التكامل المعرفي: نجاح العقل المسلم في عصوره الزاهرة أن يدمج بين معطيات الحس والعقل والوحي؛ في وحدة معرفية متكاملة لا تستبعد أي مصدر من مصادر المعرفة كما تفعل المعرفة الغربية المعاصرة أحادية النظرة إلى الظواهر؛ والتي تستبعد الوحي كمصدر من مصادر المعرفة.."[17]

---

[12] - الشاطبي أبو إسحق إبراهيم؛ **الموافقات في أصول الشريعة**:1/31-32، وقد ساق الشاطبي رحمه الله العديد من الأمثلة في هذه المقدمة.

[13] - **الموافقات**؛ 1/41-42-43.

[14] - القاضي عياض؛ **ترتيب المدارك**:1/43.

[15] - **الموافقات**؛1/47.

[16] - انظر: **التكامل المعرفي: أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**؛ تحرير جميل عكاشة؛ من منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي الطبعة الأولى 1433هـ/ 2012م. وملكاوي فتحي حسن؛ **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية** ص:29 وما بعدها.

[17] - النقيب عبد الرحمن؛ **في مسيرة إسلامية المعرفة** ص: 99 وما بعدها. ولمزيد من التوسع في تفاصيل النظرة التكاملية للمعرفة الإسلامية: عبد الرحمن النقيب" **منهج المعرفة في القرآن والسنة دراسة تحليلية" دراسة مقارنة في بحوث التربية الإسلامية**، دار الفكر العربي1978م(3/37-64)، وفتحي حسن ملكاوي(محرر): **نحو نظام معرفي إسلامي**؛ المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ الأردن عمان 2000م. وعبد الرحمن الزينيدي: **مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي**؛ دراسة نقدية في ضوء الإسلام؛ المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ الرياض؛ 1992م.

4. نشأة العلوم الإسلامية:

أ. العهد الأول: العهد النبوي وزمن الخلفاء الراشدين

في العهد النبوي كان تلقي الصحابة للشريعة علما كليا؛

معرفة ينتظمها الوحي وتوجهها مقاصد البعثة النبوية؛

بروز تخصص بعض الصحابة في جانب من المعرفة الإسلامية

ب. نشأة العلوم الإسلامية: العهد الثاني

إن تشكل العلوم الإسلامية بعد عهد الصحابة رضوان الله عليهم أضحى حاجة ملحة:

- ✓ ظهور علم الحديث دراية ورواية: الخوف من ضياع السنة؛
- ✓ ظهور علم التفسير وعلوم اللغة: ضعف الذوق العربي والحاجة إلى فهم القرآن الكريم؛
- ✓ ظهور حاجة الأمة إلى العلم بأحكام العبادات وسائر الأحكام الشرعية؛

وهنا سيبدأ عهد جديد في مسار المعرفة الشرعية وهو ما عرف "بالعهد الأول للتدوين" في الحديث والفقه والتفسير والسيرة ...

سمات هاته المرحلة:

- ✓ وحدة قصد مختلف هاته العلوم وتكاملها من أجل إقامة الدين.
- ✓ كان العلماء يتسمون بالموسوعية إذ كانوا مشاركين في مختلف العلوم مستوعبين لتمايز مناهج العلوم الإسلامية وتكاملها قصدا ومضمونا.

نشأة العلوم الإسلامية: المرحلة الثالثة: ما بعد نضج العلوم

ستظهر مرحلة لاحقة ستعرف فيها العلوم الإسلامية توسعا تخصصيا، لكن ستفقد جزءا من سمتها التكاملية.

إن استحضار هذا المسار الذي عرفته المعرفة الإسلامية وانتهى ببعض مظاهر غياب الانسجام والتكامل بين حقول المعرفة الإسلامية يجعلنا نتساءل هل كان لهذا المسار تأثير على منهجية بناء المعرفة الشرعية (منهاج تربوي لتدريس العلوم الشرعية بالجامعات)؟ وعلى طرق تدريسها؛ وأشكال تقويمها؟، هل تعاني العلوم الشرعية من أزمة بيداغوجية؟ ما تجلياتها؟ كيف السبيل للنهوض بتدريسية Didactique العلوم الشرعية وتطويرها من أجل الاستجابة لحاجيات الأمة الدنيوية والأخروية؟

هذا ما سنحاول معالجته من النقاط الآتية:

أزمة العلو م الإسلامية في و اقع الأمة؛

حاجة العلوم الشرعية إلى الديداكتيك؛

أسس تنظيم المنهاج التربوي للعلوم الشرعية المدرسة بالجامعات؛

وضعية المناهج التعليمية الجامعية في علوم الشريعة: ملاحظات نقدية

المبحث الثاني: أزمة العلوم الإسلامية في و اقع الأمة

لاشك أن المتتبع لمسيرة شعب العلوم الشرعية بالجامعات الإسلامية والعربية عامة؛ وشعبة الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية خاصة؛ يلحظ التراكم المبارك الذي حققته؛ والتطور البين الذي عرفته؛ من حيث تخريج الأطر؛ وإنجاز البحوث والدراسات؛ والإسهام في تنمية المجتمعات..؛ هذه المسيرة لم تخل من محطات تقويمية من أجل التتجديد والتطوير وتجاوز الثغرات..؛ ومع التغيرات المتسارعة التي تعرفها ميادين المعرفة المختلفة؛ وخاصة حقل العلوم التربوية وما يتصل بها من علم البيداغوجيا والديداكتيك وطرق التدريس والمناهج..؛ تبقى الحاجة ملحة جدا لتشخيص الأزمة والكشف عن مواطن القصور في تدريس العلوم الشرعية؛ رغبة في تطويرها وتجويدها.

إننا نظن أن الدرس الشرعي الجامعي يعاني بالفعل من عدة اختلالات سواء على مستوى التصور أم على مستوى التنزيل الديداكتيكي ومن ثم ضعف مخرجات التكوين الجامعي في مجال العلوم الشرعية! ومن أهم تجليات هذه الأزمة نذكر:

- انفصالها عن وظيفتها؛ وغياب البعد المقصدي في دراستها: في البداية كانت الوظيفة خدمة الوحي قرآنا وسنة؛ بتيسير فهمهما؛ والتمكين من الاستنباط الصحيح لأحكام الله عزوجل منهما للعمل تحقيقا لمرضاة الله تعالى.والناظر الآن يرى بأنها تدرس دراسة تجريدية؛ دون غاية ولا مقصد سام (الحصول على الشهادة؛ الترقي في المناصب الجامعية والإدارية...).
- الانفصال عن بعضها وعدم التكامل في دراستها: حيث لا خيط ناظم ولا رابط بينها؛ وهذا يشتت ذهن الطالب ولا يساعد على الاكتساب الحقيقي للمعرفة الشرعية؛ بينما المناهج التربوية الحديثة عند مختلف الأنظمة التربوية الرائدة-هي تلك المترابطة؛ أو المنهاج المترابط curriculum

Attaché [18]؛ أو ما يسمونه بالكفايات المستعرضة أو الممتدة Compétences Transversales للمنهاج curriculum والتقاطعات بين مختلف مكوناته؛ فالطالب في شعب الدراسات الإسلامية يتلقى- في الغالب الأعم مواد شرعية متناثرة كأنها جزر لا رابط بينها ! فقد يدرس الفقه بمعزل عن الأصول؛ في انفصال عن المقاصد؛ دون استحضار للخيط الناظم من القرآن الكريم أو من السنة النبوية المطهرة!

- **الانفصال عن الو اقع والإغراق في التاريخية والتجريد:** أغلب الموضوعات التي يتم تناولها في سياق تاريخي صرف؛ حيث الحديث عما كان في الماضي؛ دون ربط بالواقع ولا استشراف للمستقبل؛ مما حولها إلى معرفة عقيمة لا فائدة من دراستها سوى التمرين العقلي والمعرفة التاريخية؛ وهو ما يجعل الطالب عاجزا عن تكوين موقف شرعي سليم، بينما العصر الذي نعيش فيه أحداثه لا متناهية بل متسارعة؛ والطالب يواجه عدة وضعيات حياتية مشكلة لا يدري كيف يتعامل معها؛ ولا يكاد يعرف موقع الشرع منها؛ فكيف له أن يدل غيره على ذلك؟!
- الدوران حول نصوص القرآن والسنة والعقيدة وأصول الفقه من خلال مقررات مثل: المدخل إلى علوم القرآن؛ المدخل إلى علوم الحديث؛ والمدخل إلى علوم العقيدة؛ والمدخل إلى علوم الفقه!! في نسخ وتقليد يكاد يكون متطابقا بين مختلف الكليات !! هذه المقررات تستوعب وقت الطلبة وجهدهم كما تستوعب الخطة الدراسية؛ دون أن يدرب الطلاب على كيفية تناول النص من القرآن الكريم أو السنة النبوية بالتلاوة والفهم والاستنباط؛ وربط ذلك بالوضعيات الحياتية ومشكلات الناس.[19] والمخرج أو النتيجة جيل عرمرم من الطلاب والوعاظ والمعلمين بل والأساتذة غير قادرين على التعامل مع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية؛ بل غير قادرين على قراءتها في بعض الأحيان !!
- **الانفصال عن الحياة وعلومها وتطورها:** غياب جسور التواصل بينها وبين غيرها من العلوم: تطبيقية بحتة؛ إنسانية، تربوية...؛ ينتج طالبا بعيدا عن واقعه؛ لا علم له بما يجري من أحداث ووقائع.

---

[18] - طعيمة رشدي أحمد ومن معه؛ **المنهج المدرسي المعاصر أسسه بناؤه تنظيماته تطويره** ص:282-286. والوكيل حلمي أحمد؛ **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** ص:238-240. ووائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم؛ **تصميم المنهج الدراسي**؛ ص:384.

[19] - ملكاوي فتحي حسن و محمد عبد الكريم أبو سل؛ **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات** ص:149.

- **غلبة الأسلوب التقليدي في التدريس؛ وغياب التجديد:** من حيث المضمون أو من حيث المنهاج؛ فلا زالت نفس الموضوعات تدرس منذ القديم؛ وغاب الإبداع والتجديد في التأليف والإنتاج؛ والمجهودات لا تتعدى التنسيق والترتيب في أغلب الأحيان ؛ نتج عنه غياب الملاءمة Accommodationمع واقع العصر؛ وأكبر مثال على هذا العقم أن الأمثلة التي تساق عادة لتوضيح القضايا والمصطلحات هي ذاتها الأمثلة التي نجدها في الكتب الأولى التي ألفت في فنون العلوم الإسلامية المتنوعة؛ فلا تجديد لا في العرض ولا في الأسلوب ولا في المثال؛ بل إن التعريفات التي تساق هي عادة التي صاغها العلماء قديما(مصبوغة بصبغة علم الكلام والمنطق...) ومقررات أصول الفقه خير مثال على ذلك: فنفس المثال تجده يتكرر في جميع الكتب المدرسية المقررة في الجامعة (أصول الفقه لعبد الوهاب خلاف؛ وللزحيلي؛ وعبد الكريم زيدان...) !
- **غياب مو اقف شرعية حقيقية واضحة من مشكلات العصر:** ليست هناك متابعة إلا في نطاق ضيق؛ وفردي في الغالب؛ فعصرنا يمور موارا ويموج موجا بالعديد من القضايا والإشكالات والأسئلة المستفزة أحيانا؛ والتي تنتظر جوابا شافيا ودواء كافيا من طلبة العم الشرعي وأساتذته، فهناك المعاملات المالية المستحدثة؛ والإشكالات الطبية المعاصرة؛ والقضايا الفكرية المقلقة: الدولة المدنية- الحريات الفردية- الردة – اللائيكية...، فإذا لم يتشكل وعي الطالب الشرعي داخل المدرجات وفي حصص الطلب والتلقي فمتى وأين وكيف؟
- **غياب التجديد في لغة وأسايب العرض:** فلا تزال تسيطر لغة الأقدمين وغالب الأحيان تشكل عوائق في الفهم والاستيعاب والتنزيل؛ وحتى دعاوي التجديد لم تفلح في تقريب هذه العلوم بلغة مبسطة؛ فللفقه لغته وللأصول قاموسه وتفريعاته؛ وللحديث معجمه الخاص به..وقل كل ذلك في سائر المكونات والمواد. أما أساليب العرض فلا نبالغ إن قلنا أنها تمتح من المدرسة الكلاسيكية في التربية حيث الإلقاء والإلقاء وحده في ظل اكتظاظ المدرجات وانعدام الوسائل التعليمية؛ فكيف لنا أن نتحدث عن شيء اسمه علم التدريس أو صنعة التدريس وننتظر نواتج التعلم وتحقق الأهداف والمخرجات؟
- **غياب الاهتمام الرسمي بها:** هناك ازدراء رسمي لهذه العلوم؛ نتيجة التوجه العلماني السائد؛ والتمثلات représentations السلبية تجاه هذه المعارف وأصحابها. فالأصوات تتعالى من هنا وهناك بين الفينة والأخرى لتحجيم الشعب الأدبية وعلى رأسها شعب الدراسات الإسلامية

بدعوى أنها لا تلائم سوق الشغل؛ ولا تسهم في "التنمية " في تقزيم واختزال مبتذل لمفهوم التنمية الحقيقية !!

لعل فيما سبق من ملاحظات وانتقادات لواقع العلوم الشرعية بالتعليم العالي؛ ولطرق تدريس المعرفة الشرعية؛ لهي عوائق Obstacles حقيقية تحول دون الاكتسابAcquisition الفعلي لهذه المعرفة؛ لذا فالمدخل الرئيس للنهوض بتدريسة المعرفة الشرعية والرقي بالدرس الجامعي في العلوم الإسلامية هو المدخل الديداكتيكي وما يرتبط به من سياقات اجتماعية تفاعلية.

المبحث الثالث: حاجة العلوم الشرعية إلى الديداكتيك

إن مراجعة الذات ونقدها خطوة أساسية في إعادة هيكلة المنظومة التربوية؛ والتربية ليست هي الحفاظ على ما هو موجود؛ وإنما مساءلته ومراجعته وتطويره وإعادة النظر في أهدافه ودواعيه. خاصة وأن العصر يتجدد بوتيرة متسارعة حسب الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية..، وبما أن التدريس فن وملكة ومهنة وصناعة تمتلك وتذلل بطول المران والدربة والبحث المستمر؛ فإن المدرس هو القائم على فعل تذليل العقبات المتعلقة بالفهم والإفهام. وفي ذلك مشقة ومعاندة وتكرير وصبر، والتدريس من ذلك؛ فالأصل الدلالي يوحي بالمكابدة والتحمل والجهد الذي في عمل المدرس؛ وتبعا لذلك فهو محتاج لطاقات كبيرة؛ وإلى تكوين بيداغوجي حقيقي وصناعة عالية في ملكاته وكفاياته.

يقول ابن خلدون: " اعلم أن الصناعة ملكة في أمر عملي فكري؛ وبكونه عمليا هو جسماني محسوس؛ والأحوال الجسمانية المحسوسة نقلُها بالمباشرة أَوعَب لها وأكمل؛ لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية أتم فائدة؛ والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الف(كر وتكرره مرة أخرى حتى ترسخ صورته...وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكاته...ولا يحصل ذلك دفعة وإنما يحصل في أزمان وأجيال ..فلابد إذن من زمان"[20] .

ومع تطور العلوم وظهور المدرسة الحديثة والجامعة بالمفهوم المعاصر؛ تطورت الأبحاث التربوية والبيداغوجية المهتمة بالعملية التعليمية التعلمية جملة..؛ ومن ذلك علم الديداكتيك؛ والديداكتيك la didactique حسب (Jasmin B.1973) هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها؛ والذي يواجه

[20] - ابن خلدون عبد الرحمن؛ تاريخ ابن خلدون:426/1.

نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها؛ وتنشأ عن موضوعات علمية-ثقافية سابقة الوجود. ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية.[21]

الديداكتيك صفة مرتبطة بما يلي:

- كل ما هو مدرسي منظم لغرض التعليم؛
- كل ما يتعلق بتخطيط التعليم مثل: أي سيرورة ديداكتيكية؛
- كل ما يساعد على التعليم(وسائل ديداكتيكية)
- كل ما يسهل التعليم والتعلم (برهنة ديداكتيكية) (Legendre ;R.1980)[22].

وهناك مجالات تربوية وبيداغوجية يمكن اعتبارها موضوعا للممارسة والبحث الديداكتيكيين؛ وهي:

- تهتم الديداكتيك ببناء الأهداف ويدخل ضمن هذا المجال الصنافات؛
- تهتم الديداكتيك بطرق إيصال المعرف والمهارات والمواقف ورصد الوسائل التعليمية؛
- تهتم كذلك بطرق وأدوات التقييم (فاتيحي محمد؛ 1992)[23]

- يقول مارتيناندMartinand : " غالبا ما نطلب المختصين في ديداكتيك المواد بتحديد مسبق لاختصاصهم؛ وهو خطأ من وجهة نظري؛ وبما أن الرياضيات والبيولوجيا لم تبدأ بتعريف؛ بل بالممارسات؛ فإن ديداكتيك المواد لا تنطلق من تعريف مسبق من موضوعها.. وهي كممارسة علمية ووجودها لم يبن على فراغ بل على أنقاض البيداغوجيا الخاصة" [24]
- إن السؤال الأساسي الذي لازمنا طويلا والذي نعتقد أنه جوهري هو لماذا الديداكتيك ؟ إنه سؤال بديهي مرتبط بالسياق الذي نعمل فيه؛ ونحن داخل تعاقد علمي يفرض علينا بيان هذه الصيغة قصد الوقوف على مشروعية مرجعية تتحدد وفقها مكونات هذا العمل. إن الحاجة إلى الديداكتيك .كقيمة علمية وليس كترف فكري .تتحدد وفق ثلاث فرضيات:

---

[21] - غريب عبد الكريم؛المنهل التربوي:1/264.

[22] - المرجع السابق؛ص:265.

[23] - المرجع السابق ص: 266.

[24] -Quelques remarques sur les didactiques des disciplines

- الفرضية الأولى:" تنمو الديداكتيك وتتطور لأن المعارف تتكاثر وتتراكم ومسألة تحصيلها تظل مركزية[25] .
- في إطار الفرضية السابقة نقف أساسا على طبيعة الدراسات الإسلامية التي هي موسومة بصيغة النمو المستمر تبعا لطبيعة الخطاب الديني المهيمنة والمستمرة دائما في السياق الزماني والمكاني؛ ومن البديهي أن نجد الحاجة ملحة لتنظيم هذه المعارف قصد تسهيل مهمة استيعابها واكتسابها.
- الفرضية الثانية: " لأنها(الديداكتيك) تركز على اكتساب المعارف؛ أصبح المدرسون أقل نفورا من الديداكتيك باعتبارهم يمتلكون المضامين المعرفية التي يدرسونها؛ وذلك لأننا نلاحظ أن الديداكتيك تبدو للمدرسين غير بعيدة عن اهتماماتهم اليومية" (Develay Michel)

إننا عندما نتعامل مع أستاذ الدراسات الإسلامية في إطار ممارسته اليومية نفترض مسبقا تلك القناعة التي تخول لنا اعتباره موضع ثقة من حيث امتلاك المعرفة التي يقوم بتدريسها، إنها قناعة مكتسبة ضمن المعيش اليومي للجميع؛ حيث نعتقد أننا نمتلك الأشياء والموضوعات التي تشكل محورعملنا و نشاطنا ، لذلك فإن العمل الذي تقدمه الديداكتيك للمدرس . الأستاذ الجامعي . هو تسهيل مهمته في تبليغ المعارف وفق منهجية محددة وضابطة للعناصر المكونة للعملية التعليمية/ التعلمية انطلاقا من الأهداف ووصولا إلى المنتوج النهائي المبتغى.

نستنتج إذن أن الديداكتيك المرشح الأوفر حظا للمساهمة العلمية في تفسير النشاط التعلمي؛ وذلك انطلاقا من كونها استطاعت عبر سيرورة تشكلها أن تتوفر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي:

- ❖ توفرها على حقل الدراسة والاشتغال؛
- ❖ توفرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها؛
- ❖ توفرها على منهجية محددة لمقاربة المواضيع المشكلة لحقل اهتمامها.

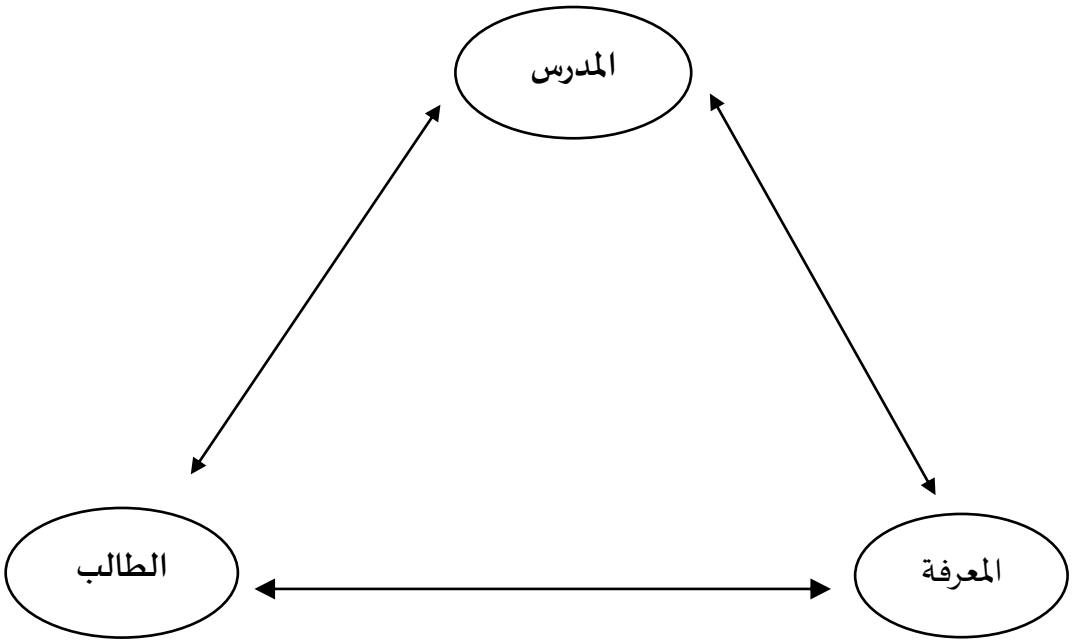
إن الخصائص المشار إليها جعلت الديداكتيك تركز على ثلاثة مفاهيم تعتبر مركزية في بناء المواد المدرسة:

- مفهوم العقد الديداكتيكي contrat didactique؛
- مفهوم التمثلات representations؛
- مفهوم النقل الديداكتيكي transposition didactique؛

---

[25] -**Develay Michel De l'apprentissage à l'enseignement: p 72**

المثلث الديداكتيكي

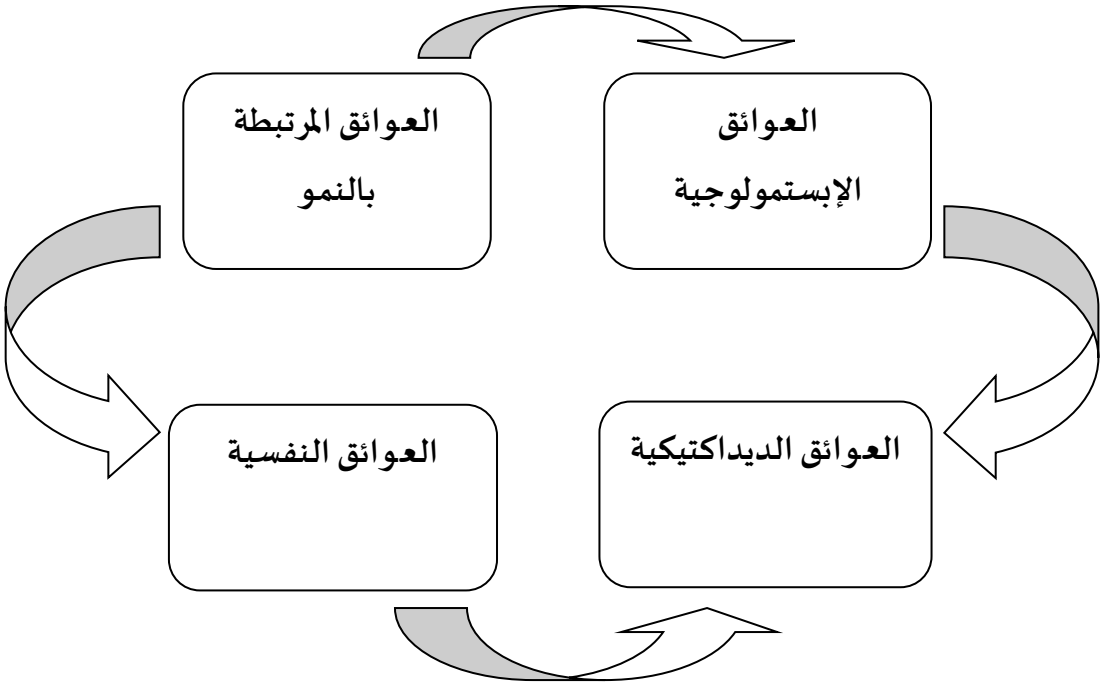


علاقة المدرس/الأستاذ بالمعرفة تندرج ضمن عملية النقل الديداكتيكي Transposition didactique؛

علاقة الطالب بالمعرفة تستلزم حضور التمثلات Représentations تجاه المعرفة؛

علاقة الطالب بالمدرس/ الأستاذ هي علاقة تربوية تفترض وجود عقد ديداكتيكي- تعاقد بين الطرفين حول شروط التعلم ونواتجه.

عوائق اكتساب المعرفة



إن أي معرفة – بما فيها المعرفة الشرعية – لابد أن تخضع للقواعد الديداكتيكية أعلاه من عملية للنقل الديداكتيكي؛ بما تعنيه هذه العملية من تبسيط للمعرفة وعزلها عن سياقها الإبستمولوجي؛ وتجريدها من الشخصنة حتى تنتقل من معرفة عالمة تسبح في حقلها الإبستمولوجي؛ إلى معرفة معدة للتدريس؛ منتقاة بعناية وفق معايير وأهداف علمية؛ إلى معرفة مدرسة داخل مدرجات الجامعات؛ إلى معرفة مكتسبة من لدن الطلاب تخضع لعملية التقويم والتغذية الراجعةle feed back.

إن العملية التعليمية التفاعلية التفاعلية عملية تتسم بالشفافية التامة والانسيابية القصوى لأنها تسمح للأستاذ أن يتحاور مع الطالب وللطالب أن يتحاور مع الأستاذ بكل ديموقراطية وحرية وصدق من خلال تقنيات علمية أبانت التجربة عن قدرتها الفائقة لنقل صورة واضحة عن قدرا تالمتعلم في مجال اكتساب المعرفة وانطباعاته النفسية عن العملية؛ وهذه التقنيات المتعددة يمكن اختزالها في اثنتين: تقويم الاكتساب؛ والتغذية الراجعة:

فتقويم الاكتساب يؤمن للأستاذ كشفا كاملا وشفافا لقدرات الطالب على التعلم وقدرات الأستاذ على القيام بعمله:

- قابلية الاكتساب لدى الطاب؛
- قابلية الفهم والاستيعاب؛
- الثقافة التعليمية للطالب: ثقافة الذكاء والإبداع؛
- قدرة الطالب على استغلال المادة المكتسبة؛
- درجة فهم الطالب للمادة المقدمة نظريا وتطبيقيا؛
- معيقات الاكتساب (إبستمولوجية مرتبطة بالمعرفة المدرسة؛ نفسية سيكولوجية مرتبطة بالسياق النفسي للمعرفة والجانب السيكولوجي للطالب تجاهها؛ عوائق مرتبطة بالنمو: نمو الطالب الفيزيولوجي والنفسي ونمو المعرفة وسيرورتها وتطورها؛ أو عوائق ديداكتيكية مرتبطة أساسا بطرق التدريس وبناء المنهاج واختيار المحتوى ونظم التقويم المعتمدة...).

والتغذية الراجعة feed back تمكن الأستاذ من التعرف على الجوانب النفسية والعملية للعملية التعليمة التعلمية عند الطالب من حيث:

- درجة الاستيعاب؛
- درجة التجاوب؛
- درجة الارتياح؛
- درجة الاهتمام والمتابعة؛[26]

المبحث الرابع: أسس تنظيم المنهاج التعليمي للعلوم الشرعية المدرسة

إن الانطلاقة السليمة لبناء منهاج لتدريس العلو م الشرعية بالجامعة تقتضي بشكل أساس تنظيم المنهاج التربوي الجامعي على قواعد علمية منهجية؛ نقترحها كالآتي:

أولا: الانسجام

- الانسجام يفيد التماسك في العلاقة بين الأشياء، سواء كانت أفكارا أو خطابا أو عناصر وبنيات مختلفة، وفي ميدان التربية يمكن أن نتحدث عن نوعين من الانسجام:
- انسجام داخلي: صفة للعلاقة بين مكونات وعناصر وبنيات ووظائف النظام التربوي والمنهاج الدراسي الجامعي مثل الانسجام بين الوظائف (التخطيط- التنفيذ- التقويم)، والانسجام بين

---

[26] - اشتاتو محمد؛ كفايات معلم المستقبل؛ مجلة علوم التربية العدد27 شتنبر 2004 ص: 16.

البنيات (البنية الإدارية والبيداغوجية) والانسجام بين مكونات منهاج دراسي- المحتويات؛ وهنا نتحدث عن المنهاج المترابط أو المنهاج المندمج.

- انسجام خارجي: صفة للعلاقة بين النظام التربوي ومحيطه تفيد مدى الانسجام بين هذا النظام وبين ما يستقبله من المحيط كالمعلومات والطاقات والفعاليات البشرية والموارد والوسائل المادية.

ثانيا: التكامل

لماذا التكامل؟

- إن الكون وما عليه من مخلوقات وما بينها من علاقات وارتباطها بهذه الحياة المشهودة والغيبية، يستلزم وجود نظرة كلية لهذا الوجود تزيل الحواجز الظاهرية وتحقق الترابط والتكامل.كما ان الإنسان كل متكامل يتكامل فيه الجانب العقلي مع الجانب الوجداني مع الجانب السلوكي لتشكل شخصيته، وقد خلق في بيئة ليقيم حياته عليها وليبذل طاقته في إعمارها بتسخير المعرفة بصورة متكاملة للتعامل الأمثل.

وضعية المناهج التعليمية الجامعية في علوم الشريعة

- **في صياغة أهداف التكوين**

من القواعد التربوية في صياغة الأهداف كونها واضحة العبارة، ودقيقة الصياغة ومختصرة، وقابلة للتقويم في مدة زمنية محددة، ومتنوعة لتشمل مختلف جوانب التكوين المعرفية والمهارية والقيمية، إلا أن الناظر في مناهج التعليم الجامعي في علوم الشريعة يجد أنها عارية تماما من تحديد الأهداف (مخرجات التكوين) أو تحدد أهدافا عامة شاملة غير قابلة للتحقق ولا للقياس في المدة الزمنية المحددة للتدريس، أو تحدد أهدافا جزئية لا تنسجم والمحتوى التعليمي للمادة، ومن ذلك مثلا:

أهداف تدريس علوم الشريعة في النظام الجامعي المغربي:2006/2003

وحدة الفقه الإسلامي:

- فقه العبادات : بيان أصول العبادات من طهارة وصلاة وزكاة وصيام وحج
- فقه المعاملات: تمكين الطالب من الأحكام الشرعية المدنية من بيع وإجارة وقراض وديون وشركة وهبة ومقارنتها بالقانون المدني

وحدة أصول الفقه والمنطق:

- أصول الفقه 1: تمكين الطالب من معرفة الأحكام الشرعية:
- الحكم التكليفي، الحكم الوضعي، الحاكم، المحكوم فيه،المحكوم عليه،وأدلة الأحكام
- أصول الفقه 2: التعريف بمباحث علم الدلالة والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح
- المنطق: التعريف بعلم المنطق وجواز الاشتغال به وأنواع العلم الحديث والدلالة الوضعية وبيان الكل والكلية والجزء والجزئية والمعرفات والقضايا وأحكامها، والحجة وأقسامها...

ملاحظات

إن الناظر في طريقة صياغة الأهداف السالفة الذكر يلاحظ أنها:

- تخلط بين وصف محتوى التكوين والأهداف المحددة للتخرج.
- يغلب عليها الطابع المعرفي في غياب الأهداف المهارية والقيمية التي تمكن الطالب من أدوات التعلم الذاتي المستمر بعد التخرج.
- غير قابلة للقياس، لأنها لا تتضمن مؤشرات إجرائية للتقويم.
- بعضها يضم صياغة مركبة لأهداف كثيرة مما يعوق قياسها وتقويمها.

استنتاج

يوجد خلل كبير في صياغة الأهداف ناتج بالأساس عن عدم الاطلاع على طرائق صياغة الأهداف في المناهج الدراسية، ومن شأن ذلك أن يحدث قطيعة بين الأهداف والمحتوى مما يدل على أن هذه الأهداف صيغت من أجل غايات تنظيمية شكلية يفرضها الجذاذة الوصفية لمسلك التكوين بصفة عامة وبناء معطيات الوحدة بشكل خاص، كل ذلك سيؤدي بالضرورة إلى صعوبة قياس مدى تحقق هذه الأهداف في نهاية التكوين مما يعمق الانفصال بين مدخلا ت التكوين ومحتواه ومخرجاته.

في طرق ووسائل ، التدريس والتقويم: إن مختلف الجامعات المختصة في علوم الشريعة تعرف إقبالا كبيرا من طرف الطلاب فهي كليات ذات استقطاب مفتوح، وهذه الوضعية تجعل الفصل الواحد يفوق عدد طلبته المائتين في المتوسط وهذه الأعداد التي تحتضنها المدرجات تؤثر بشكل كبير على طرق ووسائل التدريس المتبعة في مثل هذه التخصصات.إذ تطغى الطرق النظرية في التدريس (عروض / محاضرات) وتختفي الطرق الأخرى التي تهدف إلى تطوير مهارات التعلم كالأوراش العلمية والأشغال التطبيقية التي يتم الاشتغال فيها على تحليل الوثائق والتدريب على منهجية البحث واستخدام تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التكوين والبحث وغير ذلك من الطرق الحديثة في التدريس

إلا أن عدد الطلبة ليس هو المبرر الوحيد لعدم تطوير استثمار الطرق الحديثة في التدريس، فقد نجد نفس الطرق متبعة في المؤسسات العلمية ذات الاستقطاب المحدود، خاصة على مستوى سلك الماستر حيث يقل عدد الطلاب، بل يعود الأمر كذلك إلى **غياب التكوين البيداغوجي لدى أغلب أساتذة الجامعات**، ويعود ذلك بدوره إلى **غياب منتوج علمي تربوي خاص بالبيداغوجيا الجامعية** في العلوم الإسلامية نظرا لضعف البحث العلمي في هذا المجال.

إن هذه الوضعية تربي لدى الطالب حاسة التلقي وتختفي لديه مهارات النقد والتعليل والتحليل والمقارنة والاستنتاج والتمييز والتصنيف وغيرها من مهارات التعلم، والتي تساعد على التكوين الذاتي والمستمر، كما تجعل المعرفة الإسلامية قائمة على التقبل والنقل مما تختفي معه لغة السؤال والتي تعتبر حافزا لتجدد المعرفة في كل العلوم.

يحتاج بناء المنهاج **إلى تجديد الخبرات التربوية في طرق ووسائل التدريس والتقويم** ضمانا لجودة التكوين الذي أصبح مطلبا ملحا في جميع القطاعات التنموية، إذ لم تعد الأدبيات التربوية المعاصرة تعتبر الطالب عنصرا سلبيا في العملية التعليمية يكتفي بالاستقبال والاستيعاب، ولم تعد تهتم بالكم المعرفي الذي ينبغي أن يقدم للطالب بقدر ما انصب التفكير التربوي على تنمية قدرات الطالب الذاتية على التعلم المستمر وفي فضاءات تعليمية متنوعة، ومختلفة.

قبل الختم:

وانطلاقا من ذلك يمكننا أن نعيد صياغة الأهداف العامة للتكوين في علوم الشريعة لنحددها في تحقيق الكفايات الآتية:

الكفايات العلمية

• أن يمتلك الطالب أساسيات علوم الشريعة من مصادرها الأصلية وأدوات بنائها، ويقدر على استثمارها في الحياة العملية

الكفايات المنهجية

• أن يتمكن الطالب من استيعاب الأبعاد المنهجية لبناء المعرفة الإسلامية ويقدر على استثمارها في تطوير قدرته على التحليل والتعليل والبرهنة والنقد والمقارنة والتصنيف وغيرها من مهارات التجديد والتطوير.

الكفايات التواصلية

• أن يكون الطالب قادرا على التواصل مع الآخر في امتلاك ونشر علوم الشريعة بمختلف أساليب الحوار والإقناع والجدال والمناظرة.

الكفايات التكنولوجية

• أن يكون الطالب قادرا على استثمار تكنولوجيا الإعلام والتواصل من معلوميات ووسائل سمعية وسمعية بصرية ووثائق ومصادر مكتوبة في التكوين والبحث والتعريف بعلوم الشريعة.

إن طالبا هذه مواصفاته يحتاج إلى إعادة النظر في منظومة التكوين بالكليات والمؤسسات العلمية المتخصصة سواء **في بناء المناهج أو في طرق ووسائل التدريس أو في طرق التقويم.**

لائحة المصادروالمراجع

القرآن الكريم

1. أوزي أحمد ؛ **المعجم الموسوعي لعلوم التربية** الطبعة الأولى 1427هـ /2006. مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء. منشورات مجلة علوم التربية العدد 14.
2. ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا(ت395هـ) **معجم مقاييس اللغة**؛ تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان د.ت.
3. ابن خلدون عبد الرحمن؛ **تاريخ ابن خلدون**. دار الكتب العمية بيروت الطبعة الأولى 1992.
4. الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو جار الله؛ **أساس البلاغة** تحقيق: محمد باسل عيون السود؛ دار الكتب العلمية بيروت لبنان .الطبعة الأولى:1419هـ /1998م.
5. الشاطبي أبو إسحق إبراهيم بن موسى؛ **المو افقات في أصول الشريعة**؛ تحقيق: عبد الله دراز دار الكتب العلمية بيروت لبنان د.ت.
6. النقيب عبد الرحمن؛ **في مسيرة إسلامية المعرفة** دار السلام مصر الطبعة الأولى 2010م-1431هـ
7. ملكاوي فتحي حسن؛ منهجية **التكامل المعرفي؛ مقدمات في المنهجية الإسلامية**؛المعهد العالمي للفكر الإسلامي طبعة خاصة بالمغرب 1434هـ - 2012م.
8. عكاشة رائد جميل (محرر)؛ **التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**؛ المعهد العالمي للفكر الإسلامي الطبعة الأولى 1434هـ - 2012م.
9. عبد الكريم غريب؛ **المنهل التربوي** الطبعة الأولى 2006. منشورات عالم التربية.
10. طعيمة رشدي أحمد ومن معه؛ **المنهج المدرسي المعاصر: أسسه بناؤه تنظيماته؛ تطويره**. الطبعة الثالثة 1432هـ - 2011م. دار المسيرة عمان الأردن.

11. وائل عبد الله محمود؛ **تصميم المنهج المدرسي**؛ الطبعة الأولى: 1432هـ - 2011م. دار المسيرة عمان الأردن.

12. مجدي عزيز إبراهيم؛ **منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة**؛ عالم الكتب الطبعة الأولى 1422هـ - 2002م.

13. الوكيل حلمي أحمد؛ **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**.الطبعة السادسة 1434هـ - 2013م. دار المسيرة عمان الأردن.

14. الخوالدة محمد محمود؛ **أسس بناء المناهج التربوية**؛ الطبعة الثالثة 1432هـ 2011م. دار المسيرة عمان الأردن.

15. طاهر محمد الهادي محمد؛ **أسس بناء المناهج المعاصرة**. الطبعة الأولى 1433هـ - 2012م. دار المسيرة عمان الأردن.

16. **مجلة علوم التربية** العدد 27 شتنبر 2004.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

تحرير معنى الزهد في حديث سهل بن سعد
وذكر عواقب الفهم المضطرب له على الصحة النفسية للمسلمين

أ.د محمد محمود مصطفى[1]

mohamediact@gmail.com

الملخص:

يمثل الزهد معلمًا كبيرًا ومهمًا في حياة المسلمين، رغم وجوده في كثير من الشرائع الأرضية والسماوية الأخرى، والناس فيه بين طرفي نقيض، بين مفهوم مضيق، ومفهوم واسع، بين مفهوم معنوي، وآخر سلوكي، مع حدوث اختلاف كبير في تفسير المصطلح ووضع تعريف له واضح بحيث تبنى عليه التصورات المعرفية والذهنية والإيمانية لدى المؤمنين، فكان هدف الورقة العلمية تحرير وضبط معنى هذا المصطلح مع بيان العواقب التي تترتب على الوجه الصحيح والآخر الفاسد في التعامل معه، فبعض الاضطرابات النفسية تنشأ من التشوهات المعرفية والمدخلات غير الصحيحة ولا الصحية، فبعض الاكتئاب والحزن الدائم في مجتمعاتنا هي منتج من مدخلات غير صحيحة ومعارف مشوهة عن الناس والحياة، وعن المبادئ والمواقف، وعن الصواب والخطأ، وبين المنهج الاستقرائي والتحليلي والنقدي كانت هذه الورقة العلمية.

الكلمات المفتاحية

الزهد، الورع، الاضطراب، النفس، التشوهات المعرفية

---

[1] - عميد كلية علم النفس الإسلامي

Editing the meaning of asceticism in the hadith of Sahl bin Saad and mentioning the consequences of a turbulent understanding of it on the mental health of Muslims

[2]Mohamed Mahmoud Moustafa

mohamediact@gmail.com

Abstract:

Asceticism represents a great and important milestone in the lives of Muslims, despite its presence in many other earthly and heavenly laws, and people in it between two opposite parties, between the concept of strait, and the concept of broad, between the concept of moral, and another behavioral, with a significant difference in the interpretation of the term and the development of a clear definition of it so that the cognitive, mental and faith perceptions of believers are built on it, so the goal of the scientific paper was to edit and adjust the meaning of this term with a statement of the consequences that result from the correct face and the other corrupt in dealing with it, some Mental disorders arise from cognitive distortions and incorrect and unhealthy inputs, some depression and sadness in our societies are a product of incorrect inputs distorted knowledge about people and life, principles and attitudes, right and wrong, and between the inductive, analytical and critical .approach was this scientific paper

Keywords :

Asceticism, piety, disorder, psyche, cognitive distortions

[2] - Islamic Psychology College Dean

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله، وعلى آله وصحبه، ومن اهتدى بهداه، أما بعد؛

فقد خلق الله تعالى العبادَ كلَّهم موحدين على الفطرة السوية ، حنفاء مائلين عن الشرك إلى التوحيد، وعن البدعة إلى السنة، وعن أنواع الشر كله إلى أنواع الخير كله، ثم جلبت الشياطين عليهم بخيلهم ورجلهم فاجتالتهم عن دينهم، فحلّلت لهم وحرّمت، وعبثت بفطرتهم فأفسدتها، وبعقولهم فخرّبتها، وبأفهامهم فحرّفتها، فأصبح المعروف عند بعضهم منكرًا، والمنكر عند بعضهم معروفًا، إلا من رحمه الله وهداه، ولطف به وآواه.

وأسباب هذا الخلل والانحراف وركوب الصعب والاعتساف، كثيرة ومريبة، غير أن من أصعب هذه الأسباب التجرأ على منطوق القرآن والسنة بفهم غريب، وتفسير عجيب، تفسد معه المصطلحات، وتزيد معه الشطحات، وتترتب على هذا كثير من المفاسد والبليّات.

إن تزيين القبيح وتحسين السيء وإظهار الشر في صورة الخير أسلوب إبليسي خطير قائم على المكر والخديعة والكذب، بالتلاعب بالألفاظ لنصرة الباطل وإعلاء منارته وخذلان الحق وطمس آثاره.

وعدم الانتباه والوعي بخطورة هذا الصنيع نظرًا لغياب الإدراك التام بعواقبه سيؤدي إلى قلب كثير من الحقائق في أذهاننا، فتتغير سلبيًا أمور كثيرة في واقعنا بحيث ينقلب المنكر معروفًا ويصبح المفسد مصلحًا، وهذا ما سيقود إلى فتح أبواب عريضة من الشر المستطير، وفي ظل عدم بذل الجهود الحثيثة لعلاج هذه المعضلة الفكرية التي لها امتداد في تصرفاتنا يزداد أثرها السلبي ويتضاعف ضررها، وتتعقد عمليتي التصحيح الفكري والتعديل السلوكي بحاجتها لجهد جبار دؤوب وعمل علاجي متواصل، ولا سيما ما نلاحظه من شيوع كبير لمغالطات خطيرة ساهمت بشكل مهول وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي المتنوعة ذات الصيت العالي بنشرها على نطاق واسع بعد قيامها بهذه المهمة الخبيثة.

إن إفراغ الألفاظ من معانيها وتغليفها بمسميات جذابة أو سلبية قبيحة، وتفسيرها تفسيرًا سطحيًا مخالفًا لمراد الشريعة بهدف الإغراء للتطبيع معها والتآلُف معها وإرغام العامة على الانصياع لها، أو بقصد التنفير منها ومن مآلاتها، والإخضاع الكلي للمجتمعات الإسلامية لإرادات مقصودة ومتعمدة، كل ذلك يقع تحت ما تمت تسميته بحرب المصطلحات التي يشنها علينا أعداء الحق، لكي تنشأ في أذهان مجتمعاتنا قناعات مضمونها مبني على استمالتنا واستثارة عواطفنا، وإلهاب مشاعرنا حول ما يدندنون حوله من

ألفاظ باطلة مغلفة بتسميات منمقة، أو تشويه صورة ذهنية مستقرة في أذهان المسلمين عن معانٍ راقية وأحكام شرعية مباركة بإطلاق ألفاظ وألقاب وعبارات سلبية بقصد التشويه والصرف والتنفير، وبالتالي الانسياق والركون إليها وسكون العقول أمام المعاني المشوهة والمقاصد المخفية، فقد يجني المجتمع على نفسه وعقول أبنائه جناية عظيمة من حيث لا يدري، إذ يقبل هذا التلاعب والانسياق خلف هذا التأثير، رغم أن الجميع مسؤول عن ما نقدمه لأهل الباطل من خدمة سخية طالما سعوا لأن يجدوا لها مَنفذًا ومسلكًا.

ورغم غلاء المعيشة وصعوبة الحياة في الفترات الأخيرة، وعدم الكفاية بالحد الأدنى للفرد والأسرة في بعض المجتمعات العربية والإسلامية، إلا أن دعاوى غريبة طفت على السطح بتعميم مفهوم مضلل عن الزهد كمصطلح إسلامي، ومفهوم إيماني تعبدي يجدر التركيز عليه وفهمه وضبطه لتحقيق المراد منه عند الله تعالى، فأردت أن أبحث هذا الأمر، وفق القواعد والأسس البحثية الشرعية، مع ذكر الدلالات النفسية المترتبة على الفهم الصحيح والسقيم للمعاني الشرعية والمطلحات الإسلامية لا سيما الزهد، واعتمدت في بحثي على حديث سهل بن سعد رضي الله عنه في الزهد، وقد بنيته على :

- المقدمة، وفيها أهمية الموضوع والتنبيه على بعض المسائل .
- الفصل الأول: في تحرير معنى الزهد، وفيه تمهيد وثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: بيان درجة حديث سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه
- المطلب الثاني: شرح الحديث بما يقتضيه المقام.
- المطلب الثالث: بيان أقوال هل العلم في تعريف الزهد، وبيان الراجح المختار.
- الفصل الثاني: ذكر الفوائد والمنافع المترتبة على صحة التعريف على الحياة الخاصة والعامة.
- الفصل الثالث: بيان بعض عواقب ومظاهر فساد التصور للمصطلح ولوازمه على الصحة النفسية للمسلمين.
- ثم الخاتمة والمراجع.

وسميته عند الشروع فيه: تحرير معنى الزهد في حديث سهل بن سعد وبيان عواقب الفهم المضطرب له على الصحة النفسية للمسلمين

والله المستعان وعليه التكلان ولا حول ولا قوة إلا به سبحانه.

تمهيد

المصطلح تعريفًا وضبطًا ووصفًا من القضايا المهمة الحيوية الأصيلة التي شغلت الباحثين والأكاديميين والدارسين في المجالات المختلفة للعلوم سواء الطبيعية التجريبية أو الإنسانية الاجتماعية، إذ لا يخلو علم من العلوم من مصطلح يؤطر ظواهره، أو يعنون معانيه، أو يدلل على حالة أو حادثة به، بل هو حاجة وضرورة لا بد منها، وبفقدها يجمد العلم ولا يتحرك، بل ربما لا يكتب له البقاء والاستمرارية.

والاصطلاح بحسب تعريف الجرجاني: "عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول، وإخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما، وقيل: الاصطلاح اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى، وقيل: الاصطلاح إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد، وقيل الاصطلاح لفظ معين بين قوم معينين".[3]

وعليه فالمصطلح هو: "الكلمة التي خصصها الاستعمال في علم من العلوم، أو فن من الفنون، أو صناعة من الصناعات بمفهوم معين، وشاع استعمالها بحيث صار التطابق بينها وبين مدلولها أمرًا لازمًا وضرورة لا بد منها ".[4]

فللمصطلح أهمية كبرى في تحديد نطاقات العلوم والفنون، فهو عنوان لحالة أو موقف أو فلسفة أو علم، و "إنما تتبلور مفاهيم العلوم عند ولادتها في مصطلحات، وتعبر عن نضجها حين تنضج بمصطلحات، وتبلغ أشدها حين تبلغه بأنساق من المصطلحات، ولا سبيل إلى استيعاب أي علم دون فهم المصطلحات، ولا سبيل إلى تحليل وتعليل ظواهر أي علم دون فقه المصطلحات، ولا سبيل إلى تجديد أي علم دون تجديد المصطلحات أو مفاهيم المصطلحات".[5]

وعليه يشترط المطابقة بين المصطلح وما يدل عليه من مفاهيم، وضابط ذلك أنه لو وضعت عبارة التعريف مكان المصطلح المعرَّف في الكلام لانسجم الكلام، وإنما ينضبط ذلك إذا راعى الدارس في تعريف المفهوم كل العناصر والسمات الدلالية المكونة للمفهوم، المستفادة من جميع نصوص المصطلح وما يتعلق به؛ فلا تبقى خاصة دون إظهار ولا ميزة دون اعتبار.

---

[3] - التعريفات للجرجاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1405هـ،ط1: (ص:44).

[4] - ضوابط قبول المصطلحات العقدية والفكرية عند أهل السنة والجماعة، د. سعود العتيبي، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى: (ص:30).

[5] - نظرات في المصطلح والمنهج، د. الشاهد البوشيخي، مطبعة: انفو- برانت- فاس- ط3- 2004م: (ص:15).

وفي مجال الدراسات الإسلامية نال الحديث عن المصطلح ودلالاته حظًا وافرًا من العناية والدرس، لما نشب من خلافات واختلافات كان من نتائجها المباشرة تشرذم الأمة الإسلامية إلى جماعات وأحزاب متناحرة عسكريًا وفكريًا، وكان من نتائجها غير المباشرة اختلاف وجهات النظر في كثير من القضايا، ومن هذه القضايا الاختلاف حول بعض المصطلحات الشرعية .

وإشكالية المصطلح تتمثل في بعدين أساسيين؛

أولهما ما ينشأ من اختلاف في المصطلحات ومعانيها بين الوافد من المصطلحات والإسلامي منها؛ وينشأ ذلك بسبب اختلافات الثقافات والبيئات، أو التزييف المتعمد من قبل ناقل المصطلح.

وثانيهما ما ينشأ من اختلاف على المصطلح الواحد في المحيط الإسلامي، وينشأ ذلك -في الغالب- نتيجة الخلاف المذهبي، والخلفيات الفكرية والشخصية.

وعلى ذلك يكون للمصطلح أكثر من معنى، يختلف بحسب المكان أو الزمان، أو خلفيات المتلقين لهذا المصطلح، وقد يكون للغة وعوامل النقل وظروف الناقل أثر كبير في هذا الأمر: "فمما يتعين فهمه معرفة المراد بالمصطلح، فكثيرًا ما يحصل الغلط فيه، إذ يراد به عند قوم غير ما يراد به عند آخرين، وقد يحصل تطور ودخول أشياء كثيرة في المصطلح عليه لم تكن في السابق".[6]

وإلى هذا أشار شيخ الإسلام ابن تيمية فقال كما في "مجموع الفتاوى" : "ومن أعظم أسباب الغلط في فهم كلام الله ورسوله أن ينشأ الرجل على اصطلاح حادث، فيريد أن يفسر كلام الله بذلك الاصطلاح ويحمله على تلك اللغة التي اعتادها".[7]

ولقد نبه القرآن الكريم منذ اللحظات الأولى إلى خطورة المصطلحات، وتمثل ذلك في مواطن منها النهي القرآني عن استخدام مصطلحات معينة والإرشاد إلى غيرها، ومن ذلك ما جاء في قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَقُولُواْ رَاعِنَا وَقُولُواْ انظُرْنَا وَاسْمَعُوا وَلِلكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيم"[8] .

---

[6] - الاختلاف في المصطلحات العقدية، السيد صالح بن محمد العقيل: (ص:1).

[7] - مجموع الفتاوى لابن تيمية، تحقيق: عبد الرحمن النجدي، مكتبة ابن تيمية، ط2، د.ت: (107/12).

[8] - سورة البقرة :104

ووجه النهي عن ذلك أن هذا اللفظ (راعنا) كان بلسان اليهود سبًا، قيل إنه في لغتهم بمعنى: "اسمع لا سمعت"، وقيل غير ذلك، فلما سمعوا المسلمين يقولون للنبي صلى الله عليه وآله وسلم راعنا طلبًا منه أن يراعيهم من المراعاة اغتنموا الفرصة، وكانوا يقولون للنبي صلى الله عليه وآله وسلم كذلك مظهرين أنهم يريدون المعنى العربي، مبطنين أنهم يقصدون السب الذي هو معنى هذا اللفظ في لغتهم.[9] كما حفلت السنة النبوية بالعديد من النماذج الدالة على عناية النبي صلى الله عليه وسلم بالألفاظ المنطوقة ودلالاتها، ومن ذلك التفرقة بين لفظ الإيمان والإسلام، فيما رواه سعد ابن أبي وقاص؛ فعن سَعْدٍ رضي الله عنه: "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم أَعْطَى رَهْطًا -وَسَعْدٌ جَالِسٌ- فَتَرَكَ رسول اللَّهِ صلى الله عليه وسلم رَجُلًا، هو أَعْجَبُهُمْ إلي، فقلت: يا رَسُولَ اللَّهِ؛ مالك عن فُلَانٍ؟ فَوَاللَّهِ إني لَأَرَاهُ مُؤْمِنًا، فقال: "أو مُسْلِمًا"، فَسَكَتُّ قَلِيلًا، ثُمَّ غَلَبَنِي ما أَعْلَمُ منه، فَعُدْتُ لِمَقَالَتِي، فقلت: مالك عن فُلَانٍ؟ فَوَاللَّهِ إني لَأَرَاهُ مُؤْمِنًا، فقال: "أو مُسْلِمًا"[10]

والأمثلة من السنة كثيرة، والأمثلة من واقع الصحابة والتابعين والعلماء العاملين أكثر بكثير، فقد اهتموا بمنطوقاتهم، وبمدلولات ألفاظهم أيما اهتمام.

ونظرًا للابتعاد عن المنهج الإسلامي في التعامل مع المصطلحات: إطلاقًا ونقلًا واستعمالًا، تأثرت عدة مصطلحات بتشوهات وخرج بعض آخر عن نطاق مدلولها، وحدث كثير من الخلل بين المصطلح ومفهومه، سيما في المصطلحات المنقولة عن الغرب، أو المتنازع عليها بين الفرق والطوائف الإسلامية.

فمن أمثلة المصطلحات الغربية: (العلمانية، والليبرالية، والقومية، والشيوعية)، وغيرها من المصطلحات المعبوث بها من قبل النقلة؛ لتمريرها إلى الداخل الإسلامي، بحيث يسهل على أفراده تقبلها دون معارضة لما تتضمنه من مخالفة للمسلمات والثوابت الإسلامية.

والأمر نفسه ينطبق على المصطلحات الإسلامية التي اختلف حولها في الداخل الإسلامي، ومن هذه المصطلحات: (التأويل، والاستنباط، والأصولية، والنفس، والزهد، والإعجاز لا سيما العلمي)، إلى غير ذلك من المصطلحات والمفاهيم المجملة، التي لا يتضح معناها بغير غوص في خلفياتها الفكرية وتدبر لها.

---

[9] - فتحُ البيان في مقاصد القرآن، محمد صديق خان القِنَّوجي، عني بطبعهِ وقدّم له وراجعه:عَبد الله بن إبراهيم الأنصَاري، المكتبة العصريَّة، صَيدَا ، بَيروت، 1412هـ - 1992م، (243/1).

[10] - رواه البخاري في "الصحيح" رقم (1408)، ومسلم في "الصحيح": رقم (150).

ولكي ينضبط الأمر ويستقيم؛ على الناظر لهذه المصطلحات أن يحاكمها وفق المعيار الإسلامي، فإن كان مصطلحًا غربيًا؛ لزم الناقل له أن يتتبع أصوله، وأن يتسم نقله بالأمانة والصدق، وأن يراعي الخلفية الفكرية التي نشأ على أساسها هذا المصطلح، وأن يدع المصطلح يعبر عن نفسه دون إعمال لذائقته أو ميوله الشخصية أو الانحياز المعرفي.

فالشروط لو كان المصطلح مترجمًا مستوردًا:

1. أن يتسم الباحث عند النقل بالأمانة والصدق وتحري المرجعية.
2. أن يراعي الباحث الخلفية التاريخية والبيئة التي نشأ فيها المصطلح.
3. أن يدع الباحث المصطلح يعبر عن نفسه دون تدخل منحاز.

وإن كان المصطلح إسلاميًا نُظر إليه وفق المنظور الشرعي، وحوكم بما تحتمله اللغة العربية، وما يرتبط به من ظروف اجتماعية، فهذه شروط ثلاثة، على الباحث استصحابها عند تعرضه لتحرير مصطلح ما أو تقييمه.

1. أن يراعي الباحث المنظور الشرعي.
2. أن يحاكمه للغة العرب.
3. أن يراعي في فهمه ودلالاته السياقات التاريخية والاجتماعية والمعرفية.

المطلب الأول: بيان درجة حديث سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه

أخرجه أبو عبيد القاسم بن سلام في "الخطب و المواعظ" (ص197) رقم (131)، ومن طريقه العقيلي في "الضعفاء الكبير" (2/ 10)، والطبراني في "المعجم الكبير" (193/6) رقم (5972)، والقضاعي في "مسند الشهاب" (373/1) رقم (643)، والبيهقي في "شعب الإيمان" (115/13) رقم (10043)، وابن ماجه في "السنن" كتاب الزهد، باب: الزهد في الدنيا (1373/2) رقم (4102) من طريق شهاب بن عباد،

وأخرجه ابن الجوزي في "العلل المتناهية" (1352) ، والحاكم في "المستدرك" (348/4) رقم (7873)، وعنه البيهقي في "الشعب" رقم (10043) من طريق أحمد بن عبيد بن ناصح،

والطبراني في "الكبير" رقم (5972)، وأبو نعيم في "حلية الأولياء" (3/ 252، 253)، (7/ 136) من طريق منجاب بن الحارث،

وابن حبان في "روضة العقلاء ونزهة الفضلاء" (ص141)، والخليلي في"المنتخب من الإرشاد" (2/ 480) من طريق يوسف بن سعيد المصيصي،

وابن عدي في "الكامل" (3/ 31) من طريق عمر بن يزيد السياري،

وأبو الشيخ في طبقات المحدثين بأصبهان (3/ 203) من طريق أبي عمر الحوضي،

وأبو نعيم في الحلية (3/ 252، 253) ، و(7/ 136) وفي "تاريخ أصبهان" (2/ 215) من طريق متوكل بن أبي سورة،

ثمانيتهم (أبو عبيد وشهاب بن عباد وأحمد بن عبيد بن ناصح ومنجاب ويوسف المصيصي وعمر بن يزيد وأبو عمر الحوضي ومتوكل) قالوا: ثنا خَالِدُ بْنُ عَمْرٍو الْأُمَوِيُّ، ثنا سُفْيَانُ، عَنْ أَبِي حَازِمٍ، عَنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ قَالَ: قَالَ رَجُلٌ: يَا رَسُولَ اللهِ، دُلَّنِي عَلَى عَمَلٍ إِذَا أَنَا عَمِلْتُهُ أَحَبَّنِي النَّاسُ، قَالَ: "ازْهَدْ فِي الدُّنْيَا يُحِبَّكَ اللهُ، وَازْهَدْ فِيمَا فِي أَيْدِي النَّاسِ يُحِبَّكَ النَّاسُ".

قال البوصيري في "مصباح الزجاجة" (210/4):" هذا إسناد ضعيف؛ خالد بن عمرو، قال أحمد وابن معين: أحاديثه موضوعة، وقال البخاري وأبو زرعة: منكر الحديث.

وقال ابن حبان: كان ينفرد عن الثقات بالموضوعات لا يحل الاحتجاج به بخبره ثم غفل فذكره في "الثقات"، وضعفه أبو داود والنسائي، وقال ابن عدي: عامة أحاديثه أو كلها موضوعة.

قلت: وأورد له العقيلي هذا الحديث بهذا الإسناد، وقال: ليس له أصل من حديث الثوري. انتهى

وأورده ابن الجوزي في "العلل المتناهية" من طريق خالد بن عمرو وضعّف الحديث به، وقال النووي عقب هذا الحديث: رواه ابن ماجة وغيره بأسانيد حسنة، وقال الحافظ عبد العظيم المنذري في كتاب الزهد من "الترغيب": وقد حسن بعض مشايخنا إسناده، وفيه بُعد لأنه من رواية خالد بن عمرو وقد ترك واتهم ولم أر من وثقه، لكن على هذا الحديث لامعة من أنوار النبوة لا يمنع كون راويه ضعيفًا أن يكون النبي صلى الله عليه وسلم قاله، وقد تابعه عليه محمد بن كثير الصنعاني[11] عن سفيان، ومحمد هذا قد وثق على ضعفه وهو أصلح حالًا من خالد، والله أعلم".

وقد ورد الحديث مرفوعًا من حديث ابن عمر وأنس رضي الله عنهما ، ومن رواية مجاهد وربعي بن حراش والربيع بن خثيم مرسلة.

---

[11] - ومحمد هذا ليس هو العبدي - كما ظن الحافظ ابن عدي، فذكر في الكامل (3/ 31) أنه ثقة -، وإنما هو الصنعاني المصيصي، أو الشامي.
فقد نسبه العقيلي في "الضعفاءالكبير" (2/ 11) صنعانيًا، والدارقطني في "الأفراد" (2135) مصيصيًا، وهما واحد، فإنه صنعاني نزل المصيصة كما في "تهذيب الكمال" (26/ 329)،
وذكر الخليلي في "المنتخب من الإرشاد" (2/ 477) مَنْ سُمّي محمد بن كثير، فذكر الشامي، والصنعاني (المصيصي)، والعبدي، واثنين آخرين، ثم أسند حديثنا هذا، ثم قال: "لم يروه عن سفيان غير محمد بن كثير الشامي، وخالد بن عمرو الأموي"، فجعله الشامي.
وقد يُقال: إن المصيصي هو المقصود بقول الخليلي: "الشامي"، لأنه قد قيل بأنه من مصيصة دمشق أو صنعائها، إلا أنه يعكر على هذا تفريقُ الخليليّ أولاً بين الشامي والمصيصي.
وأيَّهما كان؛ فروايته هذه خطأ لا يُعتدُّ بها ولا يُنظر إليها:
* فإن كان المصيصي، فإنه ليس بذاك الحافظ، وأوهامه وأخطاؤه كثيرة، بلغت ببعض الأئمة إلى الحكم بتليينه جدًّا، ونكارة بعض أحاديثه، وله تساهلٌ في تحمل الحديث، قال أحمد بن حنبل: "بلغني أنه قيل له: كيف سمعت من معمر؟ قال: سمعت منه باليمن، بعث بها إليَّ إنسان من اليمن". تهذيب الكمال" (26/ 331)، "الأحاديث المعلة في كتاب الحلية" (2/ 963).
وقد أنكر عليه الأئمة هذا الحديث، وبينوا سبب ذلك:
أ- فقد سأل ابن أبي حاتم أباه - كما في "العلل" (2/ 107) - عن رواية محمد بن كثير، فقال: "هذا حديث باطل"، قال ابن أبي حاتم: "يعني بهذا الإسناد"، قال ابن رجب في "جامع العلوم والحكم" (2/ 175): "يشير إلى أنه لا أصل له عن محمد بن كثير عن سفيان"،
ب- وأسند العقيلي في "ضعفائه" (2/ 10) رواية خالد بن عمرو، ثم قال: "وقد تابعه محمد بن كثير الصنعاني، ولعله أخذه عنه ودلسه، لأن المشهور به خالد هذا"، وهذا الاحتمال ظاهر؛ فقد تبيّن أنه متساهل في تحمّل الحديث، ولم يكن يفهم الحديث - كما قال أبو داود السجستاني -، فلا يضير عندَهُ أن يأخذ الحديث عن ذلك المتروك، ثم يعلو به إلى سفيان،
ج- وذكر ابن عدي في الكامل (3/ 31) أنه لا يدري ما علة رواية محمد بن كثير هذه، إلا أنه قال - مع ذلك -: "وهذا الحديث عن الثوري منكر".
* وإن كان محمد بن كثير هذا هو الشامي، فإنه متروك منكر الحديث، روى بواطيل البلاء فيها منه (تهذيب التهذيب: 9/ 372)، ولا يقل هذا درجةً عن خالد بن عمرو القرشي، ولا تُفيد روايتُهُ روايتَهُ تقويةً ولا عضدًا.

والحديث ورد متصلًا هكذا ومرسلًا ومعلقًا، والبحث فيه طويل، وخلاصة القول في طرقه الكثيرة أن الحديث جاء،

- من طريق خالد بن عمرو القرشي، ومحمد بن كثير، وأبي قتادة، ومهران بن أبي عمر الرازي، عن سفيان الثوري، عن أبي حازم، عن سهل بن سعد.

- ورواه زافر بن سليمان الإيادي، واختُلف عنه:

* فروي عنه عن محمد بن عيينة، عن أبي حازم، عن سهل بن سعد،

* وروي عنه عن محمد بن عيينة، عن أبي حازم، عن عبد الله بن عمر.

- ورواه أحمد بن محمد بن المغلس، عن إسماعيل بن أبي أويس، عن مالك، عن نافع، عن ابن عمر.

- ورواه إبراهيم بن أدهم، واختُلف عنه:

* فرواه علي بن بكار وطالوت عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم مباشرة،

* ورواه الحسن بن الربيع عن المفضل بن يونس عن إبراهيم، واختُلف عنه:

** فرواه أحمد بن إبراهيم الدورقي عن الحسن، عن المفضل، عن ابن أدهم، عن منصور، عن مجاهد مرسلاً،

** ورواه أبو عبيدة بن أبي السفر عن الحسن، عن المفضل، عن ابن أدهم، عن منصور، عن مجاهد، عن أنس مرفوعًا.

* ورواه ابن كثير عن إبراهيم، عن أرطأة بن المنذر مرسلاً،

* ورواه خلف بن تميم عن إبراهيم، عن منصور، عن ربعي بن حراش، عن الربيع بن خثيم مرسلاً،

* ورواه معاوية بن حفص عن ابن أدهم، عن منصور، عن ربعي بن حراش مرسلاً.

فمما سبق يتبين أن:

- الحديث لا يثبت عن الثوري إلا من طريق خالد بن عمرو القرشي عنه، وخالد كذاب متهم.

- ولا يثبت من طريق ابن عمر رضي الله عنهما ألبتة.
- ولا يثبت عن إبراهيم بن أدهم إلا روايته من طريق مجاهد مرسلًا.
- وقد ظهر خطأ تقوية رواية خالد بن عمرو بما جاء له من متابعات عن الثوري،
- ومن الخطأ تقوية رواية الثوري بالمرسل؛ لأن رواية الثوري شديدة الضعف، بل ربما كانت مكذوبة مختلقة، ومثل هذا لا يقوِّي ولا يتقوَّى.
- ويبقى الصحيح في هذا الحديث: الوجه المرسل عن مجاهد، رحمه الله.

ورغم هذا كله قال الإمام النووي في "الأربعين" (صـ73): " حديث حسن، رواه ابن ماجه وغيره بأسانيد حسنة".

وتعقبه الحافظ ابن رجب في "جامع العلوم والحكم" (2/ 174) : وقد ذكر الشيخ، رحمه الله، أن إسناده حسن، وفي ذلك نظر، فإن خالد بن عمرو القرشي الأموي، قال فيه الإمام أحمد: منكر الحديث ".

وقال السخاوي في "المقاصد الجسنة" (صـ106 رقم 96):"ابن ماجه في الزهد من سننه، والطبراني في الكبير، وأبو نُعيم في الحلية، وابن حبان في روضة العقلاء، والحاكم في صحيحه، والبيهقي في الشعب، وآخرون، كلهم من حديث خالد بن عمرو القرشي عن الثوري عن أبي حازم عن سهل بن سعد الساعدي، قال: جاء رجل إلى النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فقال: يا رسول اللَّه، دلني على عمل إذا عملته أحبني اللَّه وأحبني الناس، فقال: ازهد، وذكره، وقال الحاكم: إنه صحيح الإسناد، وليس كذلك، فخالد مجمع على تركه بل نسب إلى الوضع، لكن قد رواه غيره عن الثوري، بل أخرجه أبو نُعيم في الحلية أيضا من حديث منصور بن المعتمر عن مجاهد عن أنس رفعه نحوه، ورجاله ثقات، لكن في سماع مجاهد من أنس نظر، وقد رواه الأثبات فلم يجاوزوا به مجاهدا، وكذا يروى من حديث ربعي بن حِراش، عن الربيع بن خيثم رفعه: مرسلا، وبالجملة فقد حسن هذا الحديث النووي، ثم العراقي رحمهما اللَّه"، وقال ابن حجر : "رواه ابن ماجه، وسنده حسن".[12]

اتفق العلماء على إسقاط خالد بن عَمرو القرشي الأموي، وأغلب المتأخرين ممن لم يتعانَ النقد الحديثي يظن أن مجرد تعدد الطرق يقوي الحديث، كما فعل الهيثمي، غير ناظر إلى قدر الضعف، وهل هو شديدٌ

---

[12] - بلوغ المرام من أدلة الأحكام، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852 هـ)، الدكتور ماهر ياسين الفحل، دار القبس للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1435 هـ - 2014 م، (صـ541).

أم خفيفٌ، وكم من أحاديث ضعيفة، بل موضوعة صححت أو حسنت بسبب الغفلة عن اصطلاح أهل الحديث، فلا قوة إلا بالله، فيظهر من التحقيق أنه لا حجة لمن قوي الحديث، تصحيحًا أو تحسينًا.[13]

فوجه القبول والتحسين للحديث عند من قبله وحسنه هو تعدد الطرق ووجود بعض الشواهد، التي توحي بهذا، وإن اعترض على تعدد الطرق جماعة من أهل العلم، إلا أن قبول الأئمة له، وشرحهم له واعتمادهم عليه، واعتبارهم لمقتضياته من تحقيق معنى الزهد والأمر به مما يلمح إلى كونه من مشكاة النبوة خرج.

وسبب اختيار هذا الحديث لاعتماده في ضبط مصطلح الزهد – رغم ما في ثبوته من بحث- شهرته، ودلالته الصريحة على المقصود من البحث، كما سبق من كلام ابن الجوزي: " لكن على هذا الحديث لامعة من أنوار النبوة لا يمنع كون راويه ضعيفًا أن يكون النبي صلى الله عليه وسلم قاله".

قال أبو عمر ابن عبد البر :" روينا عن أبي داود السجستاني رحمه الله أنه قال: أصول السنن في كل فن أربعة أحاديث أحدها حديث عمر بن الخطاب عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال إنما الأعمال بالنيات ولكل امرئ ما نوى والثاني حديث النعمان بن بشير عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال الحلال بين والحرام بين وبين ذلك أمور مشتبهات فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه الحديث والثالث حديث أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه والرابع حديث سهل بن سعد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال ازهد في الدنيا يحبك الله وازهد فيما في أيدي الناس يحبك الناس".[14]

ومن جملة الأحاديث الصحيحة التي تحسن الإشارة إليها في الدلالة على الزهد وتوجّه إلى المعنى المراد التأكيد عليه:

---

[13] - نثل النبال بمعجم الرجال الذين ترجم لهم فضيلة الشيخ المحدث أبو إسحاق الحويني، جُمع من كتب: الشيخ أبي إسحاق الحويني جمعه ورتبه: أبو عمرو أحمد بن عطية الوكيل، دار ابن عباس، مصر، الطبعة: الأولى، 1433 هـ - 2012 م، (561/4).

[14] - التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ)، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي , محمد عبد الكبير البكري، الناشر: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب، عام النشر: 1387 هـ (201/9).

عن أنس رضي الله عنه عن النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم قال:"اللهمّ لا عيش إلّا عيش الآخره *فاغفر للأنصار والمهاجره".[15]

وعن عبد الله بن الشّخّير رضي الله عنه قال: أتيت النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم وهو يقرأ: "أَلْهاكُمُ التَّكاثُرُ"قال: "يقول ابن آدم: مالي، مالي، قال: وهل لك يا بن آدم من مالك إلّا ما أكلت فأفنيت، أو لبست فأبليت، أو تصدّقت فأمضيت".[16]

وعن ابن عمر رضي الله عنهما قال: أخذ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم بمنكبي فقال: "كن في الدّنيا كأنّك غريب أو عابر سبيل"، وكان ابن عمر رضي الله عنهما يقول: إذا أمسيت فلا تنتظر الصّباح، وإذا أصبحت فلا تنتظر المساء، وخذ من صحّتك لمرضك، ومن حياتك لموتك". [17]

وعن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، عن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أنّه قال:"إذا فتحت عليكم فارس والرّوم، أيّ قوم أنتم"؟ قال عبد الرّحمن بن عوف: نقول كما أمرنا الله، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أو غير ذلك. تتنافسون ثمّ تتحاسدون، ثمّ تتدابرون أو نحو ذلك، ثمّ تنطلقون في مساكين المهاجرين، فتجعلون بعضهم على رقاب بعض".[18]

وعن أبي سعيد الخدريّ رضي الله عنه أنّ ناسًا من الأنصار سألوا رسول الله صلى الله عليه وسلم فلم يسأله أحد منهم إلّا أعطاه، حتّى نفد ما عنده، فقال لهم حين نفد كلّ شيء أنفق بيديه: "ما يكون عندي من خير لا أدّخره عنكم، وإنّه من يستعفّ يعفّه الله، ومن يتصبّر يصبّره الله، ومن يستغن يغنه الله، ولن تعطوا عطاءً خيرًا وأوسع من الصّبر".[19]

والأحاديث التي تدل على معنى الزهد الصحيح كثيرة، وليس المراد في هذا البحث حصرها ولا جمعها.

---

[15] - رواه البخاري رقم (2834) ، ومسلم رقم (1805) واللفظ له.

[16] - رواه مسلم رقم (2958)

[17] - رواه البخاري رقم (6416)

[18] - رواه مسلم رقم (2962)

[19] - رواه البخاري رقم (6470) واللفظ له، ومسلم رقم (1053) .

المطلب الثاني: شرح الحديث بما يقتضيه المقام

قد اشتمل هذا الحديث على وصيتين عظيمتين:

- إحداهما: الزهد في الدنيا، وأنه مقتض لمحبة الله عز وجل لعبده.
- الثانية: الزهد فيما في أيدي الناس، فإنه مقتض لمحبة الناس.

فأما الزهد في الدنيا، فقد كثر في القرآن الإشارة إلى مدحه، وإلى ذم الرغبة في الدنيا، قال تعالى: "بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا * وَالْآخِرَةُ خَيْر وَأَبْقَى"[20]

قال القرطبي رحمه الله:" وفي الحديث:"ازهد في الدنيا يحبك الله" أي: في متاعها من الجاه والمال الزائد على الضروري".[21]

قوله: "ازهد في الدنيا"؛ أي: كن تاركا للدنيا ومعرضا عنها، (زهد في الأمر): إذا أعرض عنه، و (زهد عن الأمر): إذا مال إليه، بخلاف رغبه، فإن لفظة (رغب) إذا كان بعدها (في) معناه: مال إليه، وإذا كان بعدها "عن" معناه: أعرض عنه.[22]

واعلم أن من في الدنيا ضيف وما في يده عارية وأن الضيف مرتحل والعارية مردودة والدنيا عرض حاضر يأكل منها البر والفاجر، وهي مبغضة لأولياء الله محببة لأهلها، فمن شاركهم في محبوبهم أبغضوه.

وقد أرشد رسول الله صلى الله عليه وسلم السائل إلى تركها بالزهد فيها ووعد على ذلك حب الله تعالى وهو رضاه عنه فإن حب الله تعالى لعباده رضاه عنهم، وأرشده إلى الزهد فيما في أيدي الناس إن أراد محبة الناس له، والمال حب الدنيا فإنه ليس في أيدي الناس شيء يتباغضون عليه ويتنافسون فيه إلا الدنيا، وقال صلى الله عليه وسلم: "من كانت الآخرة همه جمع الله شمله وجعل غناه في قلبه وأتته الدنيا وهي

---

[20] - سورة الأعلى : 16-17

[21] - الجامع لأحكام القرآن، تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م ، (36/4).

[22] - المفاتيح في شرح المصابيح، الحسين بن محمود بن الحسن، مظهر الدين الزَّيْدَانيُّ الكوفي الضَّرِيرُ الشِّيرازيُّ الحَنَفيُّ المشهورُ بالمُظْهِري (المتوفى: 727 هـ)، تحقيق ودراسة: لجنة مختصة من المحققين بإشراف: نور الدين طالب، دار النوادر، وهو من إصدارات إدارة الثقافة الإسلامية - وزارة الأوقاف الكويتية، الطبعة: الأولى، 1433 هـ - 2012 م (286/5).

راغمة، ومن كانت الدنيا همه شتت الله شمله وجعل فقره بين عينيه ولم يأته من الدنيا إلا ما قدر له"، والسعيد من اختار باقية يدوم نعيمها على بالية لا ينفد عذابها.[23]

وفي شرح الحديث، أي: لا تركن إلى الدنيا، ولا تتخذها وطناً، ولا تحدث نفسك بطول البقاء فيها، ولا بالاعتناء بها، ولا تغتر بها، فإنها غرارة خداعة، ولا تتعلق إلا بما يتعلق به الغريب في غير وطنه، ولا تشتغل فيها إلا بما يشتغل به الغريب الذي يريد الذهاب إلى أهله، وبالله فاستعن.[24]

(ازهد في الدنيا) باستصغار جملتها واحتقار جميع شأنها والإعراض عنها بالقلب (يحبك الله) لأنه تعالى يحب من أطاعه وطاعته لا تجتمع مع محبة الدنيا لأن القلب بيت الرب فلا يحب أن يشرك في بيته غيره (وازهد فيما عند الناس) منها (يحبك الناس) لأن طباعهم جبلت على حب الدنيا ومن نازع إنسان في محبوبه قلاه ومن تركه له أحبه واصطفاه.[25]

"ازهد في الدنيا" أي: أعرض عما لا تدعو إليه الضرورة مما زاد عنها من المباح احتقاراً له وإرباء بنفسك عنها بغضاً له، فحبّ الدنيا رأس كل خطيئة، والزهد عزوب النفس عن الدنيا مع القدرة عليها لأجل الآخرة خوفاً من النار وطمعاً في الجنة أو ترفعاً عن الالتفات إلى ما سوى الله تعالى، ولا يكون ذلك إلا بعد انشراح الصدر بنور اليقين (يحبك الله) جواب الشرط المقدر لوقوعه جواب الأمر كما هو الرواية، ويجوز من حيث الصناعة أن يكون مستأنفًا، وفيه إيماء إلى شرف الزهد لعظم ثمرته التي هي محبة المولى، ثم المراد من كون حبها مذمومًا حبها كذلك إيثارًا لشهوة نفس ونجوها لأنه يشتغل عن الحق سبحانه، أما حبها لفعل الخير وإعانة محتاج وإغاثة ملهوف وإطعام بائس فعبادة بشهادة قوله:"نعم المال الصالح مع الرجل الصالح، يصل به رحمًا ويصنع به معروفًا"، (وازهد فيما عند الناس) من نحو مال وجاه بإعراضك عنه ورفضك إياه (يحبك الناس) أي بسبب ذلك، ومتى نازعتهم في ذلك بغضوك ونازعوك إياه فإنهم بطباعهم يتهافتون عليه تهافت الذباب على النتن، والكلاب على الجيف".[26]

---

[23] - شرح الأربعين النووية في الأحاديث الصحيحة النبوية، تقي الدين أبو الفتح محمد بن علي بن وهب بن مطيع القشيري، المعروف بابن دقيق العيد (المتوفى: 702هـ)، الناشر: مؤسسة الريان، الطبعة: السادسة 1424 هـ - 2003 م ، (صـ105).

[24] - تسلية أهل المصائب، محمد بن محمد بن محمد، شمس الدين المنبجي (المتوفى: 785هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، 1426 هـ - 2005 م (صـ240).

[25] - التيسير بشرح الجامع الصغير، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، مكتبة الإمام الشافعي – الرياض، الطبعة: الثالثة، 1408هـ - 1988م، (144/1).

[26] - دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين، محمد علي بن محمد بن علان بن إبراهيم البكري الصديقي الشافعي (المتوفى: 1057هـ)

"ازهَد في الدُّنيَا" والزهد في الدنيا الرغبة عنها، وأن لا يتناول الإنسان منها إلا ما ينفعه في الآخرة، وهو أعلى من الورع، لأن الورع: ترك ما يضر من أمور الدنيا، والزهد: ترك مالا ينفع في الآخرة، وترك ما لا ينفع أعلى من ترك ما يضر، لأنه يدخل في الزهد الطبقة الوسطى التي ليس فيها ضرر ولا نفع، فالزهد يتجنب مالا نفع فيه، وأما الوَرَع فيفعل ما أبيح له، لكن يترك ما يضره... وقوله: "وازهَد فيمَا عِندَ النَاس يُحِبكَ النَّاس" أي لا تتطلع لما في أيديهم، ارغب عما في أيدي الناس يحبك الناس، وهذا يتضمن ترك سؤال الناس أي أن لا تسأل الناس شيئًا، لأنك إذا سألت أثقلت عليهم، وكنت دانيًا سافلًا بالنسبة لهم، فإن اليد العليا المعطية خير من اليد السفلى الآخذة.[27]

قال ابن الفاكهانيّ: قال القاضي أبو الوليد بن رشد: وأَمَّا الباعث على الزهد فخمسة أشياء:

أحدها: أنَّها فانية شاغلة للقلوب عن التفكر في أمر اللَّه تعالى.

والثاني: أَنَّها تنقص عند اللَّه درجات من ركن إليها.

والثالث: أَنَّ تركها قربة من اللَّه تعالى وعلُوُّ مرتبة عنده في درجات الآخرة.

والرابع: طول الحبس والوقوف في القيامة للحساب والسؤال عن شكر النعيم.

والخامس: رضوان اللَّه تعالى والأمن من سخطه، وهو أكبرها، قال الله عز وجل:"وَرِضْوانٌ مِنَ اللَّهِ أَكْبَرُ"[28]
قال ابن الفاكهاني: ولو لم يكن في الزهد في الدنيا إلاَّ هذه الخصلة التي هي رضوانُ اللَّه تعالى- لكان ذلك كافياً-، فنعوذ باللَّه من إيثار الدنيا على ذلك، وقد قيل: من سُمِّيَ باسم الزهد فقد سُمِّيَ بألف اسم ممدوح، هذا مع ما للزاهدين من راحة القلب والبدن في الدنيا والآخرة، فالزُّهَّادُ هم الملوك في الحقيقة، وهم العقلاء لإيثارهم الباقي على الفاني".[29]

وفي هذا الحديث فوائد:

اعتنى بها: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة: الرابعة، 1425 هـ - 2004 م (4/402-403).

[27] - شرح الأربعين النووية، محمد بن صالح بن محمد العثيمين (المتوفى: 1421هـ)، دار الثريا للنشر، د.ت (ص319).

[28] - سورة التوبة: 72

[29] - الجواهر الحسان في تفسير القرآن، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف الثعالبي (المتوفى: 875هـ)، المحقق: الشيخ محمد علي معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى - 1418 هـ (5/534).

أولاً: حرص الصحابة رضي الله عنهم على الاستقامة والسؤال عن سبلها لأن الرجل سأل عن شيء يكون فيه محبة الله ومحبة الخلق.

ومن فوائد الحديث: أن كلمات النبي صلى الله عليه وسلم كلمات جامعة "ازهد في الدنيا" هذه كلمة موجزة "ازهد في الدنيا" تشمل الزهادة في المال، والزهادة في الجاه، والزهادة في المركوبات، الزهادة في المسكن، والزهادة في كل شيء، ولو أردت أن تعدد ما يتعلق بالدنيا لتعبت لكن الرسول صلى الله عليه وسلم جمعها في كلمة واحدة.

ومن فوائد الحديث: إثبات محبة الله عز وجل لقوله: "يحبك الله"، وأهل السنة والجماعة يثبتون أن الله يحب محبة حقيقية، وأهل التعطيل يقولون: إن الله لا يحب، وأن محبته كناية عن ثوابه فيفسرون الشيء بلازمه مع إنكاره.

ومن فوائد الحديث: أن من لم يزهد في الدنيا وتعلق بها وصارت أكبر همه، فإن ذلك من أسباب انتفاء محبة الله عنه وهذا من المفهوم.

ومن فوائد الحديث: الحث على الزهد في الدنيا لأنها إذا كانت سبباً لمحبة الله فلا ينبغي للعاقل أن يفوت هذا.

من فوائد الحديث: أنه ينبغي للإنسان أن يسعى فيما يكون سببًا لمحبة الناس له دليل هذا أن الرسول صلى الله عليه وسلم أقر الرجل على قوله بحب الناس وإلا لقال له: ما يهمك من حب الناس أحبوك أم كرهوك، لكن ينبغي للإنسان أن يفعل بكل ما يستطيع كل وسيلة توجب أن يحبه الناس وفضل الله يؤتيه من يشاء، أحيانًا لا يملك الإنسان حتى يفعل ذلك لكن ينبغي للإنسان إذا لم يكن ذلك من طبيعته أن يتطبع به.[30]

ومن الأسباب المعينة على تحقيق الزهد الصحيح:

- العلم الحقيقي الصحيح الثابت بحقيقتي الدنيا والآخرة، وفي القرآن والسنة ما يدل على هذا المعنى:

---

[30] - فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام، محمد بن صالح العثيمين، تحقيق وتعليق: صبحي بن محمد رمضان، أم إسراء بنت عرفة بيومي، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى، 1427 هـ - 2006 م، (341/6).

قال الله تعالى: " إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَنْ لَمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ"[31]

وقال المستورد بن شداد رضي الله عنه: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " وَاللهِ مَا الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا مِثْلُ مَا يَجْعَلُ أَحَدُكُمْ إِصْبَعَهُ هَذِهِ - وَأَشَارَ يَحْيَى بِالسَّبَّابَةِ - فِي الْيَمِّ، فَلْيَنْظُرْ بِمَ تَرْجِعُ؟"[32]

وقال أحمد بن أبي الحواريّ: "مَنْ عَرَفَ الدُّنْيَا زَهِدَ فِيهَا، وَمَنْ عَرَفَ الْآخِرَةَ رَغِبَ فِيهَا، وَمَنْ رَغِبَ اللَّهَ آثَرَ رِضَاهُ"[33]

والقرآن مملوء من التزهيد في الدنيا، والإخبار بخستها مقابلة بالجنة ونعيمها، وقلتها وانقطاعها، وسرعة فنائها، والترغيب في الآخرة، والإخبار بشرفها ودوامها، فإذا أراد الله بعبد خيرًا أقام في قلبه شاهدًا يعاين به حقيقة الدنيا والآخرة، ويؤثر منهما ما هو أولى بالإيثار.[34]

- قصر الأمل في الدنيا والتعلق بها والتشوف للآخرة والجنة؛ والإكثار من ذكر الموت بقصد الاعتبار، فعن ابن عمر رضي اللَّه عنهما قَالَ: أَخَذَ رَسولُ اللَّه ﷺ بِمنكِبِي فَقَالَ:" كُنْ في الدُّنْيَا كَأَنَّكَ غَرِيبٌ أَو عابرُ سَبِيلٍ"، وَكَانَ ابْنُ عُمَرَ رضي اللَّه عنهما يقول: إذا أَمسَيتَ فَلا تَنْتَظِرِ الصَّبَاحَ، وَإِذَا أَصْبَحْتَ فَلا تَنْتَظِرِ المَسَاءَ، وَخُذْ مِن صِحَّتِكَ لِمَرَضِك، وَمِن حَيَاتِكَ لِمَوتِكَ.[35]
- مجالسة الصالحين، والقراءة في سيرهم وأخبارهم؛ فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: " إِنَّ لِلَّهِ تَبَارَكَ وَتَعَالَى مَلَائِكَةً سَيَّارَةً، فُضُلًا يَتَتَبَّعُونَ مَجَالِسَ الذِّكْرِ، فَإِذَا وَجَدُوا مَجْلِسًا فِيهِ ذِكْرٌ قَعَدُوا مَعَهُمْ، وَحَفَّ بَعْضُهُمْ بَعْضًا بِأَجْنِحَتِهِمْ، حَتَّى يَمْلَئُوا مَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ السَّمَاءِ الدُّنْيَا، فَإِذَا تَفَرَّقُوا عَرَجُوا وَصَعِدُوا إِلَى السَّمَاءِ، قَالَ: فَيَسْأَلُهُمُ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ، وَهُوَ أَعْلَمُ بِهِمْ: مِنْ أَيْنَ جِئْتُمْ؟ فَيَقُولُونَ: جِئْنَا مِنْ عِنْدِ عِبَادٍ لَكَ فِي الْأَرْضِ، يُسَبِّحُونَكَ وَيُكَبِّرُونَكَ وَيُهَلِّلُونَكَ وَيَحْمَدُونَكَ وَيَسْأَلُونَكَ، قَالَ: وَمَاذَا يَسْأَلُونِي؟ قَالُوا: يَسْأَلُونَكَ جَنَّتَكَ، قَالَ: وَهَلْ رَأَوْا جَنَّتِي؟ قَالُوا: لَا، أَيْ رَبِّ

---

[31] - سورة يونس : 24

[32] - رواه مسلم في "الصحيح" رقم (2858).

[33] - أخرجه البيهقي في "الزهد الكبير" (ص140) رقم (274).

[34] - مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، المحقق: محمد المعتصم بالله البغدادي، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة، 1416 هـ - 1996م (12/2).

[35] - في "صحيح البخاري" وسبق تخريجه.

قَالَ: فَكَيْفَ لَوْ رَأَوْا جَنَّتِي؟ قَالُوا: وَيَسْتَجِيرُونَكَ، قَالَ: وَمِمَّ يَسْتَجِيرُونَنِي؟ قَالُوا: مِنْ نَارِكَ يَا رَبِّ، قَالَ: وَهَلْ رَأَوْا نَارِي؟ قَالُوا: لَا، قَالَ: فَكَيْفَ لَوْ رَأَوْا نَارِي؟ قَالُوا: وَيَسْتَغْفِرُونَكَ، قَالَ: فَيَقُولُ: قَدْ غَفَرْتُ لَهُمْ فَأَعْطَيْتُهُمْ مَا سَأَلُوا، وَأَجَرْتُهُمْ مِمَّا اسْتَجَارُوا، قَالَ: فَيَقُولُونَ: رَبِّ فِيهِمْ فُلَانٌ عَبْدٌ خَطَّاءٌ، إِنَّمَا مَرَّ فَجَلَسَ مَعَهُمْ، قَالَ: فَيَقُولُ: وَلَهُ غَفَرْتُ هُمُ الْقَوْمُ لَا يَشْقَى بِهِمْ جَلِيسُهُمْ "[36]

- حبّ المساكين، ومجالسة الفقراء؛ وهو سبب عظيم، ومعنى مبارك، قَالَ عَوْنُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ: كُنْتُ أُجَالِسُ الْأَغْنِيَاءَ فَكُنْتُ مِنْ أَكْثَرِ النَّاسِ هَمًّا وَأَكْثَرِهِمْ غَمًّا، أَرَى مَرْكَبًا خَيْرًا مِنْ مَرْكَبِي، وَثَوْبًا خَيْرًا مِنْ ثَوْبِي فَأَهْتَمُّ، فَجَالَسْتُ الْفُقَرَاءَ فَاسْتَرَحْتُ.[37]
- قطع نهمة النفس بالمباح من شهواتها؛ فإنّ النفس إذا تاقت إلى أمر أشغلت القلب به؛ وهذا تأصيل نفسي عظيم ومسدد، فالنفس تعارض وتغضب وتنفر وتنزعج إذا حرمت من كل مباح وحلال، وإذا أخذت النفس نهمتها منه بقدر خفّ تطلّعها إليه، وهو أسهل من معالجة الحرمان، ومنها يفهم كثير من النصوص والأقوال التي دعت إلى خلاف ذلك.
- التذكّر والتفكّر، وهما وقود القلب؛ كما ذكر أئمة السلوك، فإذا استمدّ منهما أثمرا له الانتفاع بالعلم والحال، وإن تركهما أصابته الغفلة، فالتذكر والتفكر كل منهما لقاح الآخر إذا اجتمعا أنتجا الزهد في الدنيا والرغبة في الآخرة.[38]

وهذا مبحث عظيم، ومسائله مهمة، يحتاج إلى المطولات، وهذه عجالة ونكت تنفع في مقام المقال.

---

[36] - رواه مسلم في "الصحيح" رقم (2689).

[37] - سير السلف الصالحين لإسماعيل بن محمد الأصبهاني، إسماعيل بن محمد بن الفضل بن علي القرشي الطليحي التيمي الأصبهاني، أبو القاسم، الملقب بقوام السنة (المتوفى: 535هـ)، تحقيق: د. كرم بن حلمي بن فرحات بن أحمد، الناشر: دار الراية للنشر والتوزيع، الرياض، د.ت (صـ816).

[38] - الفوائد، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة: الثانية، 1393 هـ - 1973 م (صـ200).

المطلب الثالث: بيان أقوال هل العلم في تعريف الزهد، وبيان الراجح المختار

تدلّ مادّة "زهد" على القلّة في كلّ شيء، يقول ابن فارس: "الزّاء والهاء والدّال" أصل يدلّ على قلّة الشّيء. والزّهيد: الشّيء القليل، وهو مزهد: قليل المال: ويقال: رجل زهيد: قليل المطعم، وهو ضيّق الخلق أيضا، وقال بعضهم: الزّهيد: الوادي القليل الأخذ للماء، والزّهاد: الأرض الّتي تسيل من أدنى مطر [39] ، وقد أيّد الرّاغب ما ذهب إليه ابن فارس، فالمادّة تدور عنده حول هذا المعنى، تقول: الزّهيد: الشّيء القليل، والزّاهد في الشّيء: الرّاغب عنه، والرّاضي منه بالزّهيد أي: القليل كما في قوله تعالى:"وَكانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ"[40]

وقد تطرّقت المعاجم إلى هذا المعنى فيقول صاحب الصّحاح: والمزهد: القليل المال، وفي الحديث: "أفضل النّاس مؤمن مزهد" ، والزّهيد القليل، وفلان يزهد عطاء فلان أي يعدّه زهيدًا قليلًا [41] .

ويقول الزّمخشريّ: "وفلان زاهد زهيد بيّن الزّهادة والزّهد وهي قلّة الطّعم، وقدّم إليهم طعاما فتزاهدوه، أي: رأوه زهيدًا قليلًا وتحاقروه، ومن المجاز واد زهيد: قليل الأخذ للماء، ورجل زهيد: أي: قليل الخير، وهو زهيد العين يقنعه القليل.

وزهيد الأرض ضيّقها لا يخرج منها كثير ماء وجمعه زهدان، والزّهيد: الحقير، وعطاء زهيد قليل.[42]

وازدهد العطاء استقلّه، وفي الحديث "ليس عليك حساب ولا على مؤمن مزهد"، ومنه حديث ساعة الجمعة "فجعل يزهّدها"، أي: يقلّلها، وفي حديث عليّ رضي الله عنه "إنّك لزهيد"، وفي حديث خالد: كتب إلى عمر رضي الله عنه "أنّ النّاس قد اندفعوا في الخمر، وتزاهدوا الحدّ، أي: احتقروه وأهانوه ورأوه زهيدًا"[43] والزّهد بفتحتين الزّكاة؛ لأنّ زكاة المال أقلّ شيء فيه.[44]

---

[39] - معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399هـ - 1979م، (3/ 30) .

[40] - المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (المتوفى: 502هـ)، المحقق: صفوان عدنان الداودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1412 هـ (صـ220) ، وموضع الآية سورة يوسف: 20

[41] - الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار الناشر: دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الرابعة 1407 هـ - 1987 م (2/ 481) بتصرف يسير .

[42] - أساس البلاغة، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: 538هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1998 م (صـ24) .

[43] - لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ)، دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ (3/ 197) بتصرف..

والزّهد ضدّ الرّغبة، يقال: فلان يزهد في الشّيء أي يرغب عنه، وهو من الأصل الأوّل أيضا؛ لأنّه لا يزهد إلّا في القليل أو الحقير، يقول الجوهريّ: "الزّهد خلاف الرّغبة. تقول: زهد في الشّيء وعن الشّيء: خلاف التّرغيب فيه،[45] وزهّده في الأمر: رغّبه عنه، وفي حديث الزّهريّ: وسئل عن الزّهد في الدّنيا، فقال: هو ألّا يغلب الحلال شكره، ولا الحرام صبره، أراد ألا يعجز ويقصر شكره على ما رزقه الله من الحلال، ولا صبره عن ترك الحرام ، وفلان يتزهّد: أي يتعبّد.[46]

واختلف الناس في حقيقة الزهد قيل: وأحسن ما قيل فيه: هو أن لا تكون الدنيا بمنزلة من القلب، واختلف أيضًا في حقيقة الدنيا، وأحسن ما قيل فيها: أنها كل لذة قبل الموت لا أثر لها بعده بمعنى أثر خير.[47]

قيل: هو بغض الدّنيا والإعراض عنها، وقيل: هو ترك راحة الدّنيا طلبًا لراحة الآخرة، وقيل: هو أن يخلو قلبك ممّا خلت منه يدك.[48]

وقال شيخ الإسلام ابن تيميّة: الزّهد المشروع: هو ترك الرّغبة فيما لا ينفع في الدّار الآخرة، وهو فضول المباح الّتي لا يستعان بها على طاعة الله، كما أنّ الورع المشروع: هو ترك ما قد يضرّ في الدّار الآخرة، وهو ترك المحرّمات والشّبهات الّتي لا يستلزم تركها ترك ما فعله أرجح منها، كالواجبات، فأمّا ما ينفع في الدّار الآخرة، فالزّهد فيه ليس من الدين بل صاحبه داخل في قوله تعالى: "يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تُحَرِّمُوا طَيِّباتِ ما أَحَلَّ اللَّهُ لَكُمْ وَلا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ"[49] كما أنّ الاشتغال بفضول المباحات، هو ضدّ الزّهد

[44] - أساس البلاغة ، مرجع سابق (ص197)

[45] - الصحاح، مرجع سابق (2/ 481) .

[46] - لسان العرب، مرجع سابق (3/ 197) .

[47] - التَّنويرُ شَرْحُ الجَامِعِ الصَّغِيرِ، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني ثم الصنعاني، أبو إبراهيم، عز الدين، المعروف كأسلافه بالأمير (المتوفى: 1182هـ)، المحقق: د. محمَّد إسحاق محمَّد إبراهيم، مكتبة دار السلام، الرياض، الطبعة: الأولى، 1432 هـ - 2011 م (301/2).

[48] - كتاب التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ)، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، الطبعة: الأولى 1403هـ-1983م (ص115) .

[49] - سورة المائدة : 87

المشروع، فإن اشتغل بها عن فعل واجب أو فعل محرّم كان عاصيًا، وإلّا كان منقوصًا عن درجة المقرّبين إلى درجة المقتصدين ".[50]

وقال ابن الجوزيّ: الزّهد: عبارة عن انصراف الرّغبة عن الشّيء إلى ما هو خير منه، وشرط المرغوب عنه أن يكون مرغوبًا بوجه من الوجوه، فمن رغب عن شيء ليس مرغوبًا فيه، ولا مطلوبًا في نفسه لم يسمّ زاهدًا.

كمن ترك التّراب لا يسمّى زاهدًا، وإنّه ليس الزّهد ترك المال وبذله على سبيل السّخاء والقوّة واستمالة القلوب فحسب، بل الزّهد أن يترك الدّنيا للعلم بحقارتها بالنّسبة إلى نفاسة الآخرة ".[51]

وقال ابن القيّم: إنّ الزّهد سفر القلب من وطن الدّنيا، وأخذه في منازل الآخرة، وعلى هذا صنّف المتقدّمون كتب الزّهد، كالزّهد لعبد الله بن المبارك، وللإمام أحمد، ولوكيع، ولهنّاد بن السّريّ، ولغيرهم، ومتعلّقه ستّة أشياء لا يستحقّ العبد اسم الزّهد حتّى يزهد فيها: وهي المال، والصّور، والرّياسة، والنّاس، والنّفس، وكلّ ما دون الله، وليس المراد رفضها من الملك، فقد كان سليمان وداود- عليهما السّلام- من أزهد أهل زمانهما، ولهما من المال والملك والنّساء ما لهما، وكان نبيّنا صلّى الله عليه وسلّم من أزهد البشر على الإطلاق، وله تسع نسوة، وكان عليّ بن أبي طالب، وعبد الرّحمن بن عوف، والزّبير وعثمان رضي الله عنهم من الزّهّاد مع ما كان لهم من الأموال، وغيرهم كثير .[52]

وقال الحسنُ البصريُّ: الزاهد الذي إذا رأى أحدًا قال: هو أفضل منِّي؛ أي: إنه يزهَد في مدح نفسه وتعظيمها، وقال مالك بن أنس: هو طِيب الكسب، وقِصَر الأمل، وقال سفيان بن عُيينة: الزهدُ الشُّكر عندَ السرَّاء، والصبر عندَ الضرَّاء، وقال سفيانُ الثوريُّ: الزهد في الدنيا قِصر الأمل، ليس بأكْل الغليظ، ولا لبس العباء.[53]

---

[50] - مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: 728هـ)، المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم،
مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام النشر: 1416هـ/1995م (10/ 21) .

[51] - مُخْتَصَرُ مِنْهَاجِ القَاصِدِينْ، نجم الدين، أبو العباس، أحمد بن عبد الرحمن بن قدامة المقدسي (المتوفى: 689هـ)، قدم له: الأستاذ محمد أحمد دهمان، الناشر: مكتَبَةُ دَارِ البَيَانْ، دمشق، عام النشر: 1398 هـ - 1978 م (صـ324) بتصرف.

[52] - مدارج السالكين، مرجع سابق (2/ 13، 14) .

[53] - ينظر في التعريفات: "جامع العلوم والحِكَم" (ص: 274)، فما بعدها، و"كشَّاف اصطلاحات الفنون" (2/ 610).

وقال الإمام الغزاليّ: "الزّهد هو عبارة عن انصراف الرّغبة عن الشّيء إلى ما هو خير منه، وكلّ من عدل عن شيء إلى غيره بمعاوضة وبيع وغيره فإنّما عدل عنه لرغبته عنه، وإنّما عدل إلى غيره لرغبته فيه ، فحاله بالإضافة إلى المرغوب المعدول عنه تسمّى زهدًا، وبالإضافة إلى المعدول إليه المرغوب فيه يسمّى رغبة وحبّا، ومن ثمّ يستدعي حال الزّهد مرغوبًا عنه ومرغوبًا فيه هو خير من المرغوب عنه، وشرط المرغوب عنه أن يكون هو أيضًا مرغوبًا فيه بوجه من الوجوه، ومن رغب عمّا ليس مطلوبًا في نفسه لا يسمّى زاهدًا، وشرط المرغوب فيه أن يكون عنده خيرًا من المرغوب عنه".[54]

وقال أبو عثمان: الزهد أن تترك الدنيا ثم لا تبالي بمن أخذها، وقال يحيي بن معاذ: الزهد يورث السخاء بالملك والحب يورث السخاء بالروح، وقال ابن الجلاء: الزهد :النظر إلى الدنيا بعين الزوال لتصغر في عينك فيسهل عليك الإعراض عنها، وقال ابن خفيف: علامة الزهد وجود الراحة في الخروج عن الملك، وقال أيضًا: الزهد سلو القلب عن الأسباب ونفض الأيدي من الأملاك، وقيل: الزهد عزوف النفس عن الدنيا بلا تكلف.

وقال الشيخ أبو عبد الرحمن السلمي يقول: سمعت النصرأباذي يقول: الزاهد غريب في الدنيا والعارف غريب في الآخرة.

وقيل: من صدق في زهده أتته الدنيا راغمة، ولهذا قيل: لو سقطت قلنسوة من السماء لما وقعت إلا على رأس من لا يريدها، وقال الجنيد: الزهد خلو القلب عما خلت منه اليد.

وقد اختلف السلف في الزهد فقال سفيان الثوري وأحمد بن حنبل وعيسى بن يونس وغيرهم: الزهد في الدنيا إنما هو قصر الأمل، وهذا الذي قالوه يحمل على أنه من أمارات الزهد والأسباب الباعثة عليه والمعاني الموجبة له،

وقال عبد الله بن المبارك: الزهد هو الثقة بالله تعالى مع حب الفقر، وبه قال شقيق البلخي ويوسف بن أسباط، وهذا أيضًا من أمارات الزهد؛ فإنه لا يقوى العبد على الزهد إلا بالثقة بالله تعالى، وقال عبد الواحد بن زيد: الزهد ترك الدينار والدرهم، وقال أبو سليمان الداراني: الزهد ترك ما يشغل عن الله تعالى.

---

[54] - إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، الناشر: دار المعرفة – بيروت، د.ت (4/ 217) .

وسئل الجنيد عن الزهد فقال: خلو اليد من الملك والقلب من التتبع، وسئل الشبلي عن الزهد فقال: أن تزهد فيما سوى الله تعالى، وقال يحيي بن معاذ: لا يبلغ أحد حقيقة الزهد حتى يكون فيه ثلاث خصال؛ عمل بلا عقل[55]، وقول بلا طمع، وعز بلا رياسة، وقال أبو حفص: الزهد لا يكون إلا في الحلال ولا حلال في الدنيا فلا زهد، وقال الحسن البصري: الزهد في الدنيا أن تبعض أهلها وتبغض ما فيها، وقيل لبعضهم: ما الزهد في الدنيا؟ قال: ترك ما فيها على من فيها، وقال رجل لذي النون المصري متى أزهد في الدنيا؟ فقال: إذا زهدت في نفسك، وقال محمد بن الفضل: إيثار الزهاد عند الاستغناء وإيثار الفتيان عند الحاجة قال الله تعالى:" وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ"[56] وقال الكتاني: الشيء الذي لم يخالف فيه كوفي ولا مدني ولا عراقي ولا شامي الزهد في الدنيا وسخاوة النفس والنصيحة للخلق، يعنى أن هذه الأشياء لا يقول أحد إنها غير محمودة.[57]

وسئل الإمام محمد بن مسلم الزّهريّ عن الزّهد في الدّنيا، فقال: أن لا يغلب الحلال شكره ولا الحرام صبره، أي: لا يقصّر في شكر الحلال إذا أصابه، ويصبر عن الحرام إذا اشتهاه ولا يواقعه.

وعن محمّد بن كعب القرظيّ: قال: إذا أراد الله بعبد خيرًا أزهده في الدّنيا، وفقّهه في الدّين، وبصّره عيوبه، ومن أوتيهنّ فقد أوتي خيرا كثيرا في الدّنيا والآخرة.

وعن طارق بن شهاب رضي الله عنه قال: لمّا قدم عمر رضي الله عنه الشّام، تلقّاه الجنود، وعليه إزار وخفّان وعمامة، وهو آخذ برأس راحلته يخوض الماء. فقالوا: يا أمير المؤمنين، يلقاك الجنود وبطارقة الشّام وأنت على حالتك هذه. فقال:إنّا أعزّنا الله بالإسلام، فلن يلتمس العزّ بغيره.[58]

وقال يحيى بن معاذ: "الزّهد يورث السّخاء بالملك"[59] وقال الجنيد، رحمه الله : "الزّهد خلوّ القلب عمّا خلت منه اليد"[60]، قال سفيان الثّوريّ:"الزّهد في الدّنيا قصر الأمل، ليس بأكل الغليظ ولابلبس العباءة"[61]

---

[55] - مع روعة العبارة والتعريف إلا أنها مشكلة، فالعمل بلا عقل، إن كان للدنيا فيعمل الزاهد، وكأنه غير حاضر العقل في هذا العمل، فعقله متعلق بالآخرة، وإن كان للآخرة، أي: بلا تفضل ولا تمنن ولا تزكية للنفس مع الله تعالى. والله أعلم

[56] - سورة الحشر: 9

[57] - الرسالة القشيرية، عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك القشيري (المتوفى: 465هـ)، تحقيق: الإمام الدكتور عبد الحليم محمود، الدكتور محمود بن الشريف، الناشر: دار المعارف، القاهرة، د.ت، كل هذه النصوص واردة في (1/242-243).

[58] - المنهاج فى شعب الإيمان للحليمى (3/ 386) .

[59] - بستان العارفين (42)

[60] - بصائر ذوى التمييز (3/ 139) .

وبناء على ما سبق من التعريفات؛ فإنه يظهر أنَّ ثَمَّةَ اتجاهين في النظر إلى الزهد ومعناه والمراد منه:

أحدهما: ينظُر إلى الجانب الكمِّي: أي المقدار الذي يسوغ للإنسان الحصولُ عليه من الدُّنيا، وهنا نجِد فيها معان متنوعة مثل، ترْك الدنيا بالكليَّة، والأخْذ مِن الدنيا بالقليل، أو بقدْر الضرورة، والاكتفاء بالحلالِ، كما في الصِّنف الأوَّل

الثاني: ينظُر إلى الجانبِ الكيفي؛ أي: السلوك النَّفْسي في التعامُل مع الدنيا والشهوات والغرائز الحسيَّة.

وهذا ظاهرٌ في التعريفات الوادرة عن الأئمة الكبار كالسفيانين ومالك ومِن أصحاب هذا الاتجاه، وكلهم أئمَّة يُقتدَى بهم.

وهذا الاتجاه يرَى أنَّ الزهد في حقيقته:

تعلُّق القلب بالله دون سواه، فلا تشغله الدنيا عن الآخِرة، ولا يهتمُّ لأمر الدنيا، سواء أقبلتْ إليه أم أدبرَتْ عنه، إذا أُعطي شكَر، وإذا مُنِع صبر.

وهذا ما يُفهم مِن النصوص الشرعيَّة إذا جُمِع بعضها إلى بعض، كقول الله سبحانه: "فَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ * وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ * أُولَئِكَ لَهُمْ نَصِيبٌ مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ"[62]

قال الإمام الطبريُّ رحمه الله تعالى في تفسيره الآيات بعدَ أن ساق أقوالَ المفسِّرين: "والصواب مِن القول في ذلك عِندي أن يُقال: إنَّ الله جلَّ ثناؤه أخبر عن قومٍ من أهل الإيمان به وبرسوله، ممَّن حجَّ بَيته، يسألون ربَّهم الحسنةَ في الدنيا، والحسنةَ في الآخرة، وأن يَقيَهم عذاب النار، وقد تجمع "الحسنةُ" من الله عزَّ وجلَّ العافيةَ في الجسم والمعاش والرِّزق وغير ذلك، والعِلم والعبادة، وأمَّا في الآخرة، فلا شكَّ أنَّها الجَّنة؛ لأنَّ مَن لم يَنلها يومئذٍ فقد حُرِم جميع الحسنات، وفارَق جميع مَعاني العافية"[63]

فكأنَّ هذا التصنيفَ في الآية الكريمة لمن حجَّ بيت الله إلى قِسمين:

[61] - الزهد وصفة الزاهدين، أبو سعيد بن الأعرابي أحمد بن محمد بن زياد بن بشر بن درهم البصري الصوفي (المتوفى: 340هـ)، المحقق: مجدي فتحي السيد، دار الصحابة للتراث – طنطا، الطبعة: الأولى، 1408، (صـ20) رقم (8).

[62] - سورة البقرة: 200- 202

[63] - جامع البيان في تأويل القرآن،تفسير الطبري ، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م (4/ 205).

طلاَّب الدنيا فقط، وطلاَّب الدنيا والآخِرة، كأنَّه يوحي بأنَّ الصنف الثاني قد بلَغ الغاية في المطلوب؛ إذ لم يأتِ صنف ثالث يطلُب الآخرة فقط، وفي الحديث عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه أَنَّ فُقَرَاءَ الْمُهَاجِرِينَ أَتَوْا رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالُوا: ذَهَبَ أَهْلُ الدُّثُورِ بِالدَّرَجَاتِ الْعُلَى، وَالنَّعِيمِ الْمُقِيمِ، فَقَالَ: "وَمَا ذَاكَ؟" قَالُوا: يُصَلُّونَ كَمَا نُصَلِّي، وَيَصُومُونَ كَمَا نَصُومُ، وَيَتَصَدَّقُونَ وَلَا نَتَصَدَّقُ، وَيُعْتِقُونَ وَلَا نُعْتِقُ، فَقَالَ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "أَفَلَا أُعَلِّمُكُمْ شَيْئًا تُدْرِكُونَ بِهِ مَنْ سَبَقَكُمْ وَتَسْبِقُونَ بِهِ مَنْ بَعْدَكُمْ؟ وَلَا يَكُونُ أَحَدٌ أَفْضَلَ مِنْكُمْ إِلَّا مَنْ صَنَعَ مِثْلَ مَا صَنَعْتُمْ" قَالُوا: بَلَى، يَا رَسُولَ اللهِ قَالَ: "تُسَبِّحُونَ، وَتُكَبِّرُونَ، وَتَحْمَدُونَ، دُبُرَ كُلِّ صَلَاةٍ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ مَرَّةً" قَالَ أَبُو صَالِحٍ: فَرَجَعَ فُقَرَاءُ الْمُهَاجِرِينَ إِلَى رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالُوا: سَمِعَ إِخْوَانُنَا أَهْلُ الْأَمْوَالِ بِمَا فَعَلْنَا، فَفَعَلُوا مِثْلَهُ، فَقَالَ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "ذَلِكَ فَضْلُ اللهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ".[64]

وفي هذا الحديثِ إشارةٌ إلى أنَّ أغنياء الصحابة قدْ حازوا قصبَ السبق في المنافسة على الخير؛ لعملهم أعمالاً ليستْ في مقدور الفقراء؛ أي: إنَّ غناهم كان سببَ ذلك.

وفي ضوءِ تلك النصوص والمفاهيم، يُمكننا أن نختارَ هذا التعريف للزُّهد، فهو باختصار: "الأخْذ بما تيسَّر مِن متاع الدُّنيا الحَلال، والقناعة به، مع سخاوةِ النفْس وسلامة القلْب"[65]، فقولنا: الأخْذ بما تيسَّر من متاع الدُّنيا، يخرج ما صعُب الحصول عليه مِن الدنيا؛ لكونه يرهق النفسَ ويشغلها ويهمُّها، وقولنا: متاع الدنيا: يشمل "كلّ ما ينتفع به مِن عروض الدنيا قليلها وكثيرها"[66]؛ ويأتي في مقدِّمة ذلك: المال والنِّساء، وقلنا: الحلال، يخرج الحرام وما فيه شُبهة، وقلنا: والقناعة به؛ أي: الرضا، كما ورد في الأثر: (القناعة كَنْز لا يفنَى)؛ أي: إن النفس تستغني به، كما جاء في الحديث الصحيح: " لَيْسَ الغِنَى عَنْ كَثْرَةِ العَرَضِ، وَلَكِنَّ الغِنَى غِنَى النَّفْسِ "[67]؛ وقولنا: مع سخاوةِ النفس؛ أي: جودها وكرمها، وهذا نقيضُ الشح والبخل، وقلنا: سلامة القلْب؛ أي: "الخالِص مِن الأوصاف الذميمة، والمتَّصف بالأوصاف الجميلة"[68]، كما قال تعالى: "

---

[64] - رواه البخاري في "الصحيح" رقم (843) ومسلم في "الصحيح" رقم (595) واللفظ له.

[65] - أ. د. عبدالله بن إبراهيم بن علي الطريقي، مفهوم الزهد بين الموسعين والمضيقين، مجلة الجندي المسلم، العدد 87، ربيع الأول سنة 1418 هـ.

[66] - "النهاية في غريب الحديث" (4/ 293) مادة (متع).

[67] - رواه البخاري في "الصحيح" رقم (6446) ومسلم في "الصحيح" رقم (1051).

[68] - الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م (13/ 115).

يَوْمَ لَا يَنْفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ * إِلاَّ مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ "[69] ، فإنَّ القلب إذا كان مريضًا لا يستحقُّ صاحبه أن يكونَ زاهدًا ولو طلق الدنيا ألبتة، مثلما هو ملحوظٌ عندَ البوذيّين والرهبان ومخرّفي الصوفيَّة ونحوهم.

وهذا المرَض قد يكون شركًا، وقد يكون بِدعة، وقد يكون خلقًا سيئًا كالكبر والحِقد والحسد، ونحو ذلك، فأصحاب هذه القلوب المريضة بَعيدون عن الزهد.

ولعلَّ هذا الواقع للزُّهد ينطبق على واقِع حياة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام وبخاصَّة حياة سيِّدهم وخاتمهم محمَّد صلَّى الله عليه وسلَّم ثم ما كان عليه خيارُ الصحابة كالعَشرة المبشَّرين بالجنَّة، والسابقين الأوَّلين من المهاجرين والأنصار، ومَن سلك سبيلَهم مِن بقية الصحابة والتابعين وتابعيهم إلى يومِنا هذا.

فقدْ كانوا مثالاً للزُّهد مع أنَّهم لم يتركوا الدنيا ومتاعها، ولم يعيشوا بمعزلٍ عن المجتمع، بل كانوا يخالطون الناسَ ويصلُّون معهم، هذا مع الاكتسابِ والبذل في سبيلِ الله، حتى كان بعضُهم مِن كبار الأثرياء، ومَن يستقرئ كتابَ الزهد للإمام أحمد بن حنبل وكتاب الزهد للإمام ابن المبارك، يظهَر له ذلك، وفي قصة الثلاثة الذين جاؤوا إلى بيتِ النبي صلَّى الله عليه وسلَّم ، ففي الحديث جَاءَ ثَلاَثَةُ رَهْطٍ إِلَى بُيُوتِ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يَسْأَلُونَ عَنْ عِبَادَةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَلَمَّا أُخْبِرُوا كَأَنَّهُمْ تَقَالُّوهَا، فَقَالُوا: وَأَيْنَ نَحْنُ مِنَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ؟ قَدْ غُفِرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ وَمَا تَأَخَّرَ، قَالَ أَحَدُهُمْ: أَمَّا أَنَا فَإِنِّي أُصَلِّي اللَّيْلَ أَبَدًا، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَصُومُ الدَّهْرَ وَلاَ أُفْطِرُ، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَعْتَزِلُ النِّسَاءَ فَلاَ أَتَزَوَّجُ أَبَدًا، فَجَاءَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَيْهِمْ، فَقَالَ: "أَنْتُمُ الَّذِينَ قُلْتُمْ كَذَا وَكَذَا، أَمَا وَاللَّهِ إِنِّي لَأَخْشَاكُمْ لِلَّهِ وَأَتْقَاكُمْ لَهُ، لَكِنِّي أَصُومُ وَأُفْطِرُ، وَأُصَلِّي وَأَرْقُدُ، وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ، فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي".[70]

ففي هذه القصة أصدقُ معنًى للزهد، وعلى أنَّ الزهد ليس رتبةً واحدة فقط، بل هو رُتَبٌ عديدة، ودرجات متفاوتة، فهناك زهدٌ في الحرام، وزهد في المشتبهات، وزهدٌ في الحلال، فالأوَّل زهد واجب، والثاني مستحبٌّ في جملته، وقد يكون بعضه واجبًا، وأمَّا الثالث، فهو صفة كمال، بشرْط أن لا يحرّم الحلال، فإنَّ ذلك معصية، وربَّما صار كفرًا.

---

[69] - سورة الشعراء: 88-89

[70] - رواه البخاري في "الصحيح" رقم (5063) واللفظ له، ومسلم في "الصحيح" رقم (1401).

وينبغي التنبه إلى أنَّه لا ملازمةَ بين الزهد والفقر، فقد يكون الغنِيُّ زاهدًا، كما قال مالك بن دينار: "يقول الناس: مالك بن دينار، إنَّما الزاهِدُ عمر بن عبدالعزيز؛ الذي أتتْه الدنيا فتركَها".[71]

الفصل الثاني

ذكر الفوائد والمنافع المترتبة على صحة التعريف على الحياة الخاصة والعامة.

- فيه تمام التّوكّل على الله؛ فالتوكل على الله في الأمر كله من واجبات الإيمان، ومن مقتضى التسليم للرحمن، وليس معنى التوكل ترك الأسباب، بل إن الأخذ بالأسباب من تمام التوكل.

ثم إن الأسباب تنقسم إلى: مادية، ودينية، فالأولى: تقع للمسلم والكافر، والثانية: لا تقع إلا لأولياء الله، وهي كثيرة ومتعددة، وقد دل عليها الشرع وصدقها الواقع، فكم من قصص واقعية صدقت ذلك، سواء في الزمان المتقدم أو في وقتنا الحاضر.

إن التوكل على الله سبحانه وتعالى هو مفتاح الفرج، وهو الذي يقتضي من الإنسان تحقيق الإيمان والانتماء لله تعالى، ولذلك فإن رسل الله قد حققوا ذلك جميعًا، وقد قال نوح لأصحابه: "فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلا تُنْظِرُونِ"[72] ، وقال هود لقومه حين كذبوه: "إِنِّي تَوَكَّلْتُ عَلَى اللَّهِ رَبِّي وَرَبِّكُمْ مَا مِنْ دَابَّةٍ إِلَّا هُوَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا إِنَّ رَبِّي عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ"[73] ، وقال إبراهيم عليه السلام لقومه حين رموه في النار: حسبي الله ونعم الوكيل، فقال الله: "يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلامًا عَلَى إِبْرَاهِيمَ * وَأَرَادُوا بِهِ كَيْدًا فَجَعَلْنَاهُمُ الأَخْسَرِينَ"[74] ، وقالها النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه حين قال لهم الناس: "إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ * فَانْقَلَبُوا بِنِعْمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَفَضْلٍ لَمْ يَمْسَسْهُمْ سُوءٌ وَاتَّبَعُوا رِضْوَانَ اللَّهِ"[75] ، أنعم الله عليهم فهداهم للتوكل عليه، وأرشدهم إلى سلوك طريقه، فامتن الله عليهم بهذه النعمة الجسيمة العظيمة، وكل المؤمنين عرضة لذلك إذا توكلوا على الله، فقد قال الله تعالى: "وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مِنْ أَمْرِهِ يُسْرًا * ذَلِكَ أَمْرُ اللَّهِ أَنزَلَهُ إِلَيْكُمْ"[76]

---

[71] - رواه الإمام أحمد في "المسند" (249/5).

[72] - سورة يونس:71

[73] - سورة هود:56

[74] - سورة الأنبياء:69 - 70

[75] - سورة آل عمران:173 - 174

[76] - سورة الطلاق:4 - 5

- يغرس في القلب القناعة؛ وإذا رزق الإنسان القناعة فهذا هو الكنز الذي لا يفنى، فلقمة من كسرة تكفيه، وإن لم يرزق القناعة فمال الأرض كله لا يكفيه، وسيظل ترى الفقر أمام عينيه، و قد أفلح من أسلم ورُزِق كفافا وقَنَّعَهُ الله بما آتاه، فمن اعتمد على الله كفاه، ومن سأله أعطاه، ومن استغنى به أغناه، والقناعة كنزٌ لا يفنى، والرضا مالٌ لا ينفَد، وقليلٌ يكفي خيرٌ من كثيرٍ يُلهِي، والبرُّ لا يبلى، والإثم لا يُنسى، والديَّان لا يموت، وكمال الرجل أن يستوي قلبُه في المنع والعطاء، والقوة والضعف، والعز والذل، وأطول الناس غمًّا الحسود، وأهناهم عيشًا القنوع، والحرُّ الكريم يخرج من الدنيا قبل أن يُخرَج منها، وطول الأمل يُنسي الآخرة، وإذا ما سألتَ عن البركة وصالح الثمرة، أو سألتَ عن ضياع الحقوق وانتشار الفسوق فانظر الناس وافحصهم في القناعة وسلامة الصدر وترك ما يريب، وتجنُّب ما يعيب.
- صرف المسلم عن التّعلّق بالملذّات الفانية إلى العمل من أجل النّعيم المقيم؛ وهذا المعنى الأعظم من تدقيق وتحرير معنى الزهد المراد في الكتاب والسنة وهو نفي التعلق القلبي، وهو شيء عظيم، ومقام نبيل، لا يحسنه إلا الموفقون.
- فيه كبح جماح النّفس إلى الشّهوات؛ فقبل الزهد في المباحات ومنع الاستكثار منها، يتوجب الزهد في الحراو، والإقلاع والتوبة منها، فالحرام اوجب في الترك من غيره، وهذا من الوعي بالزهد ومعناه.
- يؤصّل العفّة والنّزاهة في نفوس المؤمنين، وهو المعنى الحقيقي للعبودية، والسلامة النفسية، والراحة في الدارين، فالعفة عن الحرام الذي حرمه الله، والنزاهة عما عند الناس من جاه ومال وسلطان ومتاع، هو عين المراد.
- يعلّم المسلم كيف يسدّد هدفه إلى الدّار الآخرة، فقد كُفي من جعل الهموم همًّا واحدًا، بحيث جعل الآخرة همه، ورضا ربه طلبه، وراحة نفسه هدفه.
- الزّاهد يحبّه الله ويقرّبه إليه، بنص الحديث، فمن زهد في الدنيا بمعناه الحقيقي أحبه الله تعالى.
- راحة في الدّنيا وسعادة في الآخرة، فحب الله تعالى للعبد في الدنيا يجلب له الطمأنينة والسكينة والهدوء والراحة، ويجلب له في الآخرة الأمن والتوفيق والهداية للجنة.
- حبّ النّاس له حيث أنّه لا يزاحمهم على دنياهم، ومن أحبه الناس لعفته وزهده واستغنائه أحبه الله كذلك، فقد جمع له الخير كل.
- فيه التّأسّي برسول الله صلّى الله عليه وسلّم وصحابته الكرام، وهو غاية المنى.

- الاطمئنان إلى جناب الله والرّضى بما قسم؛ تحقيق الرضا عن الله سبحانه، إذ هو المحك أمام العبد، فمن قلّ رضاه عن الله صار مرتعاً للأوهام والأحزان والأدواء، وقد سئل الحسن البصري رحمه الله: من أين أوتي هذا الخَلْق؟ فقال: من قلة الرضا عن الله، وهو أن يرضى بالله عز وجل وكيلًا مدبرًا وليًا ناصرًا، وأن يبغض إلى نفسه عبادة كل شيء سوى الله عز وجل، وأن يكون الله عز وجل أولى الأشياء عنده بالتعظيم، وأن تكون محبة الله عز وجل سابقة لكل محبة، وأن تكون كل محبة للبشر محبة إضافية ومحبة الله عز وجل محبة ذاتية، فكل من استسلم لقضاء الله وقدره ونزلت به الهموم والغموم فأسلمها لله معتمدًا على الله متوكلًا عليه؛ فإن الله لا يخيبه، ومن ذلك: إذا التزم بدين الله وطاعته ومحبته.

فالزهد هو: الإعراض عن الشيء لاستقلاله واستحقاره، والرغبة فيما هو خير منه، وإنما ينشأ الزهد في الدنيا عباد الله نتيجة لليقين بقول الله عز وجل: "وَالآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَى"[77]

فكلما ازداد يقين العبد بهذا، فإنه يزهد ولابد في الدنيا ويرغب في الآخرة، فإن الدنيا مثلها كمثل قطعة الثلج رخيصة الثمن سريعة الذوبان، والآخرة كالجوهرة غالية الثمن باقية لا تذوب، فينشأ الزهد نتيجة لليقين.

والناس في الزهد على درجات: من الناس من يزهد في الدنيا وهو لها مشته وقلبه إليها مائل، ولكنه يجاهد نفسه، فهذا لا يستحق اسم الزاهد، وإنما يسمى متزهدًا.

والصنف الثاني من يزهد في الدنيا ويرغب في الآخرة، ولكنه يرى أنه قد ترك شيئًا، فيكون حاله كحال من ترك خزفه وأخذ جوهره، فهو يرى أنه قد ترك شيئًا.

والصنف الثالث من زهد في الدنيا فأعرض عنها وأراد الآخرة، ولا يرى أنه قد ترك شيئًا، ويكون حاله كحال من أراد الدخول على الملك، فمنعه كلب على باب الملك، فألقى إليه لقمة شغله بها، ثم أخذ في الدخول على الملك ونال عز اللقاء، وأخذ من الملك ما أراد.

---

[77] - سورة الأعلى: 17

فليس الزهد ، نفض الدنيا من اليد، ولكن الزهد أن تخرج الدنيا من القلب، فقد كان عبد الرحمن بن عوف وعثمان بن عفان والزبير بن العوام من أغنى الصحابة رضي الله عنهم، ومع ذلك كانوا أزهد الناس في الدنيا وأرغبهم في الآخرة.

وحديثُ الزهد ليس تزهيدًا في العمل ولا في عمارة الأرض، ذلكم أن الصلاح الإنساني ينبُع من أعماق النفوس والقلوب التي في الصدور، تزكو القلوب بالإيمان وأنوار القرآن، وتتطهَّر النفوس بالطيب من القول الصالح من العمل، والحسن من الخلق، مصدر النعيم الأكبر في الدنيا قلبٌ خالَطَته بشاشة الإيمان، نعيمٌ يُغني عن كل نعيم.

الفصل الثالث

بيان بعض عو اقب ومظاهر فساد التصور للمصطلح ولوازمه على الصحة النفسية للمسلمين.

قال ابن القيم، رحمه الله تعالى: "النقص في الزهد يكون من أحد وجوه:

أولها: أن يزهد فيما ينفعه منها، ويكون قوة له على سيره ومعونة له على سفره، فهذا نقص؛ فإن حقيقة الزهد هى أَن تزهد فيما لا ينفعك، والورع أن تتجنب ما قد يضرك، فهذا الفرق بين الأمرين.

الثاني: أن يكون زهده مشوبًا إما بنوع عجز أو ملالة وسآمة وتأذية بها وبأَهلها، وتعب قلبه بشغله بها، ونحو هذا من المزهدات فيها، كما قيل لبعضهم: ما الذى أوجب زهدك في الدنيا؟ قال: قلة وفائها، وكثرة جفائها، وخسة شركائها؛ فهذا زهد ناقص، فلو صَفَتْ للزاهد من تلك العوارض لم يزهد فيها، بخلاف من كان زهده فيها لامتلاءِ قلبه من الآخرة، ورغبته فى الله وقربه، فهذا لا نقص في زهده ولا علة من جهة كونه زهدًا.

الثالث: أن يشهد زهده ويلحظه ولا يفنى عنه بما زهد لأجله فهذا نقص أيضًا؛ فالزهد كله أن تزهد فى رؤية زهدك، وتغيب عنه برؤية الفضل ومطالعة المنة، وأن لا تقف عنده فتنقطع، بل أعرض عنه جادًا فى سيرك غير ملتفت إليه مستصغرًا لحاله بالنسبة إلى مطلوبك، مع أن هذه العلة مطّردة فى جميع المقامات على ما فيها".[78]

---

[78] - طريق الهجرتين وباب السعادتين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، دار السلفية، القاهرة، مصر، الطبعة: الثانية، 1394هـ، (صـ251).

وفي هذه الفقرة المباركة من الإمام المبارك، والذي يعد عالمًا كبيرًا تأصيليًا لعلم النفس لهي فقرة تكتب بماء الذهب، وهي المقصود النهائي من هذه الورقة العلمية، فإن الزهد مصطلح تم تشويهه، وإلحاق به ما ليس منه، فالزهد ترك ما لا ينفع في الآخرة، ولا يلزم منه حرمان النفس من المباح، كما توهم بعضهم، فلما كان الزهد لا ينافي السعي في الدنيا ولا جلب خيرها من المال والزواج، فأصبح المعنى المراد أن تملك الدنيا في اليد وليس في القلب هو مراد الإسلام، وأن رضى القلب وقناعته بمحبة الله تعالى واتباع سنة النبي صلى الله عليه وسلم وخدمة النفس والأهل والمسلمين لا ينافي السعي للقوة الاقتصادية والاجتماعية على المستوى الشخصي والجمعي؛ فمن سلك سبيل الزهد فعليه أن يحذر من العلل التي يتحوّل بها زهدُه إلى زهد فاسدٍ غير صحيح، ومن تلك العلل:

- مخالفة السنّة في الزهد، وهو الزهد البدعي، وهو زهد فاسد لأنه على خلاف هدي النبي صلى الله عليه وسلم وسنّته، وكلّ عبادة ليست على سنّة النبي صلى الله عليه وسلم فهي عبادة فاسدة مردودة، وجماع ذلك خلق رسول الله ﷺ فخير الكلام كلام الله وخير الهدي هدي محمدٍ وشر الأمور محدثاتها وكل بدعةٍ ضلالة، وكان عادته صلى الله عليه وسلم في المطعم أنه لا يرد موجودًا ولا يتكلف مفقودًا ويلبس من اللباس ما تيسر من قطنٍ وصوفٍ وغير ذلك وكان القطن أحب إليه ، وكان إذا بلغه أن بعض أصحابه يريد أن يعتدي فيزيد في الزهد أو العبادة على المشروع كما في قصة الرهط الواردة قبل قليل، وأما الإعراض عن الأهل والأولاد فليس مما يحبه الله ورسوله ، ولا هو من دين الأنبياء؛ بل قد قال تعالى : " وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلًا مِنْ قَبْلِكَ وَجَعَلْنَا لَهُمْ أَزْوَاجًا وَذُرِّيَّةً"[79] ، والإنفاق على العيال والكسب لهم يكون واجبًا تارة ومستحبًا أخرى.[80]

وقد قال أبي بن كعب رضي الله عنه: عليكم بالسبيل والسنة؛ فإنه ما من عبدٍ على السبيل والسنة ذكر الله خاليًا فاقشعرَّ جلده من خشية الله إلا تحاتت عنه خطاياه كما يتحاتّ الورق اليابس عن الشجر، وما من عبد على السبيل والسنة ذكر الله خاليا ففاضت عيناه من خشية الله

---

[79] - سورة الرعد: 38

[80] - الزهد والورع والعبادة، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (المتوفى: 728هـ)، المحقق: حماد سلامة , محمد عويضة، مكتبة المنار – الأردن، الطبعة: الأولى، 1407، (صـ74).

إلا لم تمسه النار أبدًا، وإن اقتصادا في سبيل وسنة خير من اجتهاد في خلاف سبيل وسنة؛ فاحرصوا أن تكون أعمالكم إن كانت اجتهادًا أو اقتصادًا على منهاج الأنبياء وسنتهم.[81]

وحقيقة المشروع منه: أن يكون بغضه وحبه وزهده فيه أو عنه تابعًا لحب الله وكراهته، فيحب ما أحبه الله، ويبغض ما أبغضه الله، ويرضى ما يرضاه، ويسخط ما يسخطه، بحيث لا يكون تابعًا لهواه؛ بل لأمر مولاه؛ فإن كثيرا من الزهاد في الدنيا أعرضوا عن فضولها، ولم يقبلوا على ما يحبه الله ورسوله، وليس هذا الزهد هو الذي أمر الله به؛ ولهذا كان في المشركين زهاد، وفي أهل الكتاب زهاد، وفي أهل البدع زهاد.[82]

- اشتغال القلب بحظوظ النفس الدنيوية من الزهد، فيتزهّد ليُعظّم شأنه، وتُصرف الوجوه إليه، فيتزهد في اللباس والمعاش، ويحرص على الجاه والشرف، وهذا زهد فاسد، وقد قال العلامة ابن القيم: " وَأفضل الزّهْد إخفاء الزّهْد وأصعبه الزّهْد فِي الحظوظ".[83]وقال أيوب: "لأن يستر الرجل زهده خير له من أن يظهره".[84]
- رؤية زهد النفس والعجب بها، وازدراء من لم يزهد، وهو داء دويّ، وهي مسألة قلبية خطيرة تقدح في دين العبد فضلًا عن القدح في الزهد ومعناه،

وقد قال الحسن، وقد ذُكر عنده الذين يلبسون الصوف، فقال: مَا لَهُمْ تَفَاقَدُوا[85] ثَلاثًا أَكَنُّوا الْكِبْرَ فِي قُلُوبِهِمْ وَأَظْهَرُوا التَّوَاضُعَ فِي لِبَاسِهِمْ، وَاللَّهِ لأَحَدُهُمْ أَشَدُّ عُجْبًا بِكِسَائِهِ مِنْ صَاحِبِ الْمُطْرَفِ بِمُطْرَفِهِ.[86]

- تسمية العجز والكسل والبطالة زهدًا، وذلك أن ترك الدنيا إنما يُحمد إذا كان الحامل عليه الرغبة في الآخرة والعمل لها، مع القيام بما يجب على المرء من النفقة الواجبة عليه لنفسه ومن يعول بما يستطيع، ليس الزّاهد من ألقى غمّ الدّنيا واستراح منها، وإنّما تلك راحةٌ، وإنّما الزّاهد من ألقى غمّها وتعب فيها لآخرته، وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: كَثِيرًا مَا يَشْتَبِهُ الزُّهْدُ بِالْكَسَلِ

---

[81] - رواه الإمام ابن المبارك في الزهد، باب لزوم السنة (2/ 21)، والإمام اللالكائي في أصول اعتقاد أهل السنة (1/ 54)، والإمام ابن بطة في الإبانة الكبرى (1/ 359)، والإمام أبو نعيم في الحلية عند ترجمة أُبي رضي الله عنه

[82] - سبق من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية كما في "مجموع الفتاوى".

[83] - الفوائد، مرجع سابق (صـ 118)

[84] - الطبقات الكبرى، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي المعروف بابن سعد (المتوفى: 230هـ) تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1990 م، (185/7).

[85] - أي فقد بعضهم بعضًا، والمطرف: كساء فاخر له أعلام تزينه.

[86] - الطبقات الكبرى، مرجع سابق (124/7).

وَالْعَجْزِ وَالْبِطَالَةِ عَنْ الْأَوَامِرِ الشَّرْعِيَّةِ وَكَثِيرًا مَا تَشْتَبِهُ الرَّغْبَةُ الشَّرْعِيَّةُ بِالْحِرْصِ وَالطَّمَعِ وَالْعَمَلِ الَّذِي ضَلَّ سَعْيُ صَاحِبِهِ.[87]

- الزهد البارد، وهو الزهد في بعض ما ينفع في الآخرة مع تيسّره، وهذا سببه الجهل، كالجالس على المقهى بدلًا من التبكير للجمعة، فمن يزهد في هذا إلا الأحمق؟ وعليه يحمل قول ابن تيمية وأما المنافع الخالصة أو الراجحة فالزهد فيها حُمْق.[88]
- اعتقاد التلازم بين الزهد والفقر، وهو خطأ شائع؛ فالزهد عمل قلبي يشترك فيه الغنيّ والفقير، بل قد يكون الغنيّ الزاهد أعظم أجراً من الفقير الزاهد، فالزهد المشروع، كما سبق مرارًا، ترك ما لا ينفع في الدار الآخرة وأما كل ما يستعين به العبد على طاعة الله فليس تركه من الزهد المشروع بل ترك الفضول التي تشغل عن طاعة الله ورسوله هو المشروع.
- تسمية اليأس من الدنيا وذمّها زهدًا، فيطلب الدنيا حتى إذا يئس منها ذمّها وعدّ نفسه زاهدًا فيها، والزهد المشروع هو الذي يكون الحامل عليه إرادة الآخرة فيترك من الدنيا ما يشغله عنها ولا ينفعه فيها؛ فإن أكثر العامّة إنما يذمون الدنيا لعدم حصول أغراضهم منها؛ فإنها لم تصف لأحد قط، ولو نال منها ما عساه أن ينال، ويقبل الخضوع والدعة والكسل بزعم تفضيل الآخرة وإن سأل الناس وتكففهم.

فإذا كانت هذه العلل قادحة في الزهد وحقيقته ومراد الرب تعالى منه، فقد ترتب على سوء الفهم للزهد في العصر الحالي جملة من الأفكار والمشاعر والمواقف التي أصابت أصحابها ببعض الاضطرابات النفسية والمشكلات الحياتية التي أثرت تأثيرًا واضحًا على حياة الأفراد والمجتمعات، مما يصرح به المعالجون النفسيون والأطباء والاجتماعيون:

فساد التصور لطبيعة الحياة، فتراه يخلط في المفاهيم، فالدنيا ليست لنا، وعيالنا ليسوا كعيالهم، والغني المتملك للمال لم يدع للفقير شيئًا ليفعله، ومهما حاولت الوصول إلى بعض منازل الدنيا فسيقطعوها على أمثالي، وهذا الإحباط هو باب الاضطرابات الكبير؛ ومنها الاكتئاب ومتلازمة الحزن الدائم والقلق والتوتر على المستقبل وحياته وحياة أسرته، فالتصور الفاسد يستجلب الأفكار الفاسدة والمشوهة، فتضطرب معها النفس باليأس وغيره فتنتج المفاسد الكثيرة.

---

[87] - مجموع الفتاوى، مرجع سابق (617/10).

[88] - مجموع الفتاوى، مرجع سابق (615/10).

- فساد العلاقة مع الله تعالى، بغياب العلم بحكم الرب تعالى في جعل الناس درجات، وهذا الفساد يستجلب الضيق والهم والغم على النفس المؤمنة، وقد يكون سببه الجهل، بل والتشوه المعرفي لمفهوم العبادة ومنها الزهد.
- ضعف الوعي بمعنى الاستمتاع الحلال، فاختيار طعام مرغوب، أو ملبس معين، أو مركب مناسب أصبح يستجلب الشعور بالندم والتبكيت بالذنب، ومحاورة النفس بطريقة تدل على الاحتقار والازدراء.
- الكسل والدعة وترك العمل، بل والتطلع للأفضل في الدنيا، مما جعل الأفراد والمجتمعات الإسلامية في آخر الصفوف، فلا مال قوي واقتصاد متين، ولا رؤوس أموال تحرك الركود، وتساعد على النمو، فاليأس يغلف هذه السلوكيات، والإهمال يلفها، والمعنى الديني بالزهد وغيره يبررها.
- عدم مساعدة النفس على غلق أبواب الحسد والحقد والتطلع لما في أيدي الناس، ومراعاة حكمة الله تعالى في البذل والمكافأة، فلو أنه بذل جهده، واستفرغ وسعه، ولم يحقق المراد، فلا لوم ولا عتاب للنفس من جهة، ولا تطلع لما في أيدي الآخرين من جهة أخرى.
- الحيرة، وهو شعور مزعج ومؤلم، حين تتنازع الإنسان جهتان، جهة إرادة الحلال، وجهة التنفير فيه بدعوى الزهد، وفي الغالب تغلب إرادة الحلال، لكن مع تحقق اللوم والعتاب للنفس لاختيارها الدنيا على الآخرة في مفهوم الزهد المغلوط.

خاتمة

- الزهد هو ترك ما لا ينفع في الآخرة.
- السعي للدنيا وتملك أسبابها للفرد وللمجتمع لا ينافي الزهد.
- هذا هو هدي الأنبياء والصحابة والصالحين.
- تشويش مفهوم الزهد واضطرابه يؤدي إلى إشكاليات معرفية وسلوكية بل وعقدية.
- الشعور بالذنب والندم، من المشاعر المؤذية التي إن استمرت تفسد على الإنسان حياته، لا سيما لو لم يكن هناك ذنب، بل توهم الذنب.
- ضرورة نشر الوعي بين الدعاة والوعاظ والباحثين والمؤثرين حول ضبط المصطلحات التي تؤثر مدلولاتها على حياة الناس النفسية.

والله أعلم، وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

المراجع

- الاختلاف في المصطلحات العقدية- د. ت ، د. د -السيد صالح بن محمد العقيل.
- بلوغ المرام من أدلة الأحكام، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852 هـ)، الدكتور ماهر ياسين الفحل، دار القبس للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1435 هـ - 2014 م
- التحفة الربانية في شرح الأربعين حديثًا النووية - ومعها: شرح الأحاديث التي زادها ابن رجب الحنبلي، إسماعيل بن محمد بن ماحي السعدي الأنصاري (المتوفى: 1417هـ)، الناشر: مطبعة دار نشر الثقافة – الإسكندرية، الطبعة: الأولى، 1380 هـ
- تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1990 م.
- تسلية أهل المصائب، محمد بن محمد بن محمد، شمس الدين المنبجي (المتوفى: 785هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان الطبعة: الثانية، 1426 هـ - 2005 م
- التعريفات للجرجاني- تحقيق: إبراهيم الأبياري- دار الكتاب العربي- بيروت- 1405هـ- ط1.
- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ)، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي , محمد عبد الكبير البكري، الناشر: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب، عام النشر: 1387 هـ

- الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م
- الجواهر الحسان في تفسير القرآن، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف الثعالبي (المتوفى: 875هـ)، المحقق: الشيخ محمد علي معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى - 1418 هـ
- الرسالة القشيرية، عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك القشيري (المتوفى: 465هـ)، تحقيق: الإمام الدكتور عبد الحليم محمود، الدكتور محمود بن الشريف، الناشر: دار المعارف، القاهرة، د.ت
- الزهد والورع والعبادة، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (المتوفى: 728هـ)، المحقق: حماد سلامة , محمد عويضة، مكتبة المنار – الأردن، الطبعة: الأولى، 1407
- شرح الأربعين النووية في الأحاديث الصحيحة النبوية، تقي الدين أبو الفتح محمد بن علي بن وهب بن مطيع القشيري، المعروف بابن دقيق العيد (المتوفى: 702هـ)، الناشر: مؤسسة الريان، الطبعة: السادسة 1424 هـ - 2003 م
- ضوابط قبول المصطلحات العقدية والفكرية عند أهل السنة والجماعة- د. سعود العتيبي- رسالة دكتوراه- جامعة أم القرى.
- الطبقات الكبرى، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي المعروف بابن سعد (المتوفى: 230هـ)
- طريق الهجرتين وباب السعادتين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، دار السلفية، القاهرة، مصر، الطبعة: الثانية، 1394هـ
- فتحُ البيان في مقاصد القرآن- محمد صديق خان القِنَّوجي- عني بطبعهِ وقدّم له وراجعه:عَبد الله بن إبراهيم الأنصَاري- المكتبة العصريَّة- صَيدَا – بَيروت- 1412هـ - 1992م.
- مجموع الفتاوى لابن تيمية، تحقيق: عبد الرحمن النجدي- مكتبة ابن تيمية- ط2- د.ت: (107/12).

- المستدرك على الصحيحين، أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: 405هـ)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1411 – 1990
- مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن أبي بكر بن إسماعيل بن سليم بن قايماز بن عثمان البوصيري الكناني الشافعي (المتوفى: 840هـ)، المحقق: محمد المنتقى الكشناوي، الناشر: دار العربية – بيروت، الطبعة: الثانية، 1403 هـ
- المفاتيح في شرح المصابيح، الحسين بن محمود بن الحسن، مظهر الدين الزَّيْدَانيُّ الكوفي الضَّريرُ الشِّيرازيُّ الحَنَفيُّ المشهورُ بالمُظْهِري (المتوفى: 727 هـ)، تحقيق ودراسة: لجنة مختصة من المحققين بإشراف: نور الدين طالب، دار النوادر، وهو من إصدارات إدارة الثقافة الإسلامية - وزارة الأوقاف الكويتية، الطبعة: الأولى، 1433 هـ - 2012 م .
- المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد السخاوي (المتوفى: 902هـ)، المحقق: محمد عثمان الخشت، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، 1405 هـ - 1985م
- نثل النبال بمعجم الرجال الذين ترجم لهم فضيلة الشيخ المحدث أبو إسحاق الحويني، جُمع من كتب: الشيخ أبي إسحاق الحويني، جمعه ورتبه: أبو عمرو أحمد بن عطية الوكيل، دار ابن عباس، مصر، الطبعة: الأولى، 1433 هـ - 2012 م
- نظرات في المصطلح والمنهج، د. الشاهد البوشيخي- مطبعة: انفو- برانت- فاس- ط3- 2004م.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

إشكالية التحرير من المعاصي – الجزء الأول

د. علال الحبشي[1]

Allalelhabchi2@gmail.com

الملخص:

اشتمل هذا البحث على أشد القضايا غموضا في وعي الإنسان على الرغم من ظنّ الباحثين، حتى المتخصصين منهم؛ أنه بالإمكان إدراك أسباب تعمد الإنسان الظلم، وارتكابه الخطايا والآثام، من غير تمييز ولا احترام لمعايير الحلال والحرام، ولا المبادئ والقيم السائدة في المجتمع، التي يخضع لها الجميع، سواء كان المنتهك من ذلك محرمات شرعية، أو قيم الكفّ الاجتماعي، لأن ضابط الإشكالية في العدوان على هذه الحقوق واحد، وهو غياب الوازع الذي مستقرّهُ النفس البشرية، وقل من ينتبه من النّفسانيين إلى هذا العامل، فجاءت مقالتي العلمية مركزة عليه، من ثلاثة مطالب، وهي: **التعلق بغير الله، والغضب لغير الله، والشهوة فيما حرم الله**.

فلو تكاملت هذه المحاذير في قناعة الإنسان، لزاد منسوب القيم الفاضلة في المجتمع، ولتم إنتاج القدوة على نطاق واسع، ولكان أصحاب التصرفات الناشزة أهون على الناس، ولا نحشروا في ركن ضيق لا يملكون أذية أحد، ولأمكن تطويق منابع الشر وتشخيص أفراده، وحصرهم في عدد محدود في المجتمع، مثلما شهد العالم بأسره ذلك في الأمة الأولى.

الكلمات المفتاحية:

المعاصي-الآثام- اشكالية التحرير

---

[1] دكتوراه في الفقه وأصوله، باحث في علوم التربية

The problem of liberation from Assi

Part I

Dr. Elhabchi Allal[2]

Allalelhabchi2@gmail.com

Summary:

This research included the most ambiguous human consciousness issues despite the belief of researchers, even specialists; It is possible to recognize the causes of man's deliberate injustice, sins and wrongdoing, without discrimination or respect for the norms of halal and no-man's land, nor the principles and values prevailing in society, to which everyone is subject, whether the violator is a lawful taboo, Or social cessation values, because the controller of the problem in aggression against these rights is one, It is the lack of consciousness established by the human psyche, and say those who pay attention to this factor. My scientific article focused on it came from three demands, namely: Attachment to the non-God, anger to the non-God, lust in the forbidden God.

If these caveats were complemented by man's conviction, they would increase the level of virtuous values in society, large-scale role models would be produced, emerging behavioural owners would be inferior to people, we would not be crammed into a narrow corner of nobody's harm, and evil sources could be cordoned off and diagnosed, confined to a limited number in society, as the entire world witnessed in the First Nation.

Keywords: Assi-um - editing problems

[2] Doctorate in jurisprudence and its principles, researcher in educational sciences

مفتتح اشكالي:

هل يعترف الإنسان بأخطائه؟

وهل يمكنه التّحرر من خطاياه؟

لابد أن هذا مثالي جدّا في عالم يرتكب المعاصي باستمرار، لكن الإنسان يعلم يقينا أنه لا طريق له إلى سعادة الأبد؛ في الدّنيا والآخرة إلاّ بترك المعاصي، هذا أمر معلوم متفق عليه في كل زمان، فلماذا يرتكب الإنسان الخطأ والخطيئة؛ فهل هو مجبول عليهما؟

وهل بإمكانه أن يصوغ حياته ليكون دائما على الصّواب؟

وهل يملك أن يعالج سائر أخطائه قبل أن يرحل عن هذه الدنيا؟

كل هذه تحديات تعالجها النّفس قبولا أو إعراضا حتى يزكيها صاحبها أو يوبقها؛

فالمعصية في اصطلاح الشرع: اسم لكل ما فيه ضرر حاصل، حسي أو معنوي في العاجل والآجل، والمعصية في علم الأصول: ما يتاب تاركه ويعاقب فاعله، فكيف يأتي المؤمن الذنب والخطيئة، وهو يعلم أنها حرام ممنوع؟ وكيف يسجد المنكر للصّنم وهو يعلم أنه لا ينفع ولا يضر؟

-فهل يكفي العلم بمنع المعصية شرعا ليتركها الناس؟

-أم يلزم إلى جانب ذلك حصول الخشية والتقوى، ولزوم المراقبة على الدوام؟

-أم لابد من ترتيب الثواب والعقاب لتندفع عنها شهوة الإنسان؟

-أم أنه يحتاج في درء المعصية إلى تقديم البدليل الحلال مندوحا عنها؟

كل هذا وأكثر، قدمته الشريعة للإنسان في كل زمان لدرء المعصية بألوانها، فقلّلت من ارتكابها بنسب عالية، لكنها لم تقض عليها، فما السبب؟

لا شك أن هذا إشكال، لكنه إشكال لا يعم كل الخليقة، وإنما يقع فيه من غلبت عليه بشريته، وأصابه كرب الشّهوة بما فيه، فأتى المعصية مأزوم النفس، عليل القلب، رقيق الدّين، لا يلوي على شيء من أمر دينه وكرامة شخصه، وهذه حال نفسية يستوي فيها المؤمن والمنكر، فكما يذنب المؤمن وهو يعلم

أن الله يأخذ على الذنب، كذلك يعبد الصنم عابدها وهو يدرك أنها لا تنفع ولا تضر، فهما سيان في المخالفة والعصيان، لأنهما سواء في الطبيعة البشرية، والحال السّلوكية في عصيان الرحمن والذّل للشّيطان، والانقياد للشّهوات وأغراض النفوس، لكن للمؤمن سجية الإيمان يعود بها إلى الله، وليس للمنكر ملّة يتوب لأجلها، ولأنه لا يعبد صنمه لغرض العبودية، كما يدّعي، وإنما لأهداف أخرى كالحرص على المال والجاه والسلطان وغيرها من الأبعاد الشخصية والاغراض النفسية يختلف بها عن المؤمن.

هذا هو موضوع الذنب، لا نستطيع أن نلامس همومه حتى نغوص في النفوس، وما تكنّه من نوايا الخير وشر، وهذا هو موضوع إشكاليته الذي ما كان ليسمّى إشكالية أبدا، لو ما ناب الناس في الزّمن كلّه، وما يزال ينوبهم إلى اليوم دون بلوغ الغاية من علاجه؟

فعندما يترك المشرك عبادة الصّنم بالمطلق، سيترك المؤمن المعصية بالمطلق، لو كان لهما تصميم على الإيمان، وزال عنهما كرب الشّهوة وهوى النفس، وزالت عنهما وساوس الشيطان.

فهل هناك أمر للتحرير فوق هذا، يملك أن يتحرر به العبد من شرور نفسه، مثلما يتحرر المنكر من عبادة الأوثان؟

هذا البحث إن شاء الله؛ يوقفك على مبادئ عقدية وقواعد سلوكية نفسية تقي إلى حدّ بعيد من المعاصي، وهو منقسم منهجيا إلى مقالتين اثنتين.

اشتملت الأولى على مبحث واحد في أسباب المعاصي بثلاثة مطالب، وهي: التعلق بغير الله، والغضب لغير الله، والشهوة فيما حرم الله:

أما المقالة الثانية، فاشتملت على ثلاثة مباحث وهي:

المبحث الأول: منهج الإقلاع عن المعاصي

المبحث الثاني: منهج الوقاية من المعاصي

المبحث الثالث: البديل الواقعي للمعاصي

تخليل الاشكالية

المبحث الأول: أسباب المعاصي

أسباب المعاصي كثيرة، ومثالب وِقَاعها متعددة، على رأس كل منها شيطان، استزلّ الآدمي بالمعصية فزل، ودعاه من هوى نفسه إلى الفتن فوقع فيها، فصار مثله أشد غفلة وفتنة، ويأتي على المعصية عند اقترافها هوى في قلب المفتون، حتى يجد لها قبولا في النفس واستعدادا من الجوارح، فلولا هؤلاء الأعداء الثلاثة، ما قام في النفس نزوع إلى الشّرّ أبدا، ولا مسّ الإنسان كرب من شهوة، ولا اعتراه ضلال من غفلة أو جهالة، ولَمَا وجد الشيطان إليه سبيلا، ولكن لَمّا ركّب الله الشهوة في الإنسان، وعجنت المعصية بطينته أول الأمر، لم من المخالفة بد، فإن عدمت في المعصومين والصّدّيقين، أو قلّت في الصّالحين، فلا بد أن يأتي عليها أصحاب الشّهوات والشبهات والهفوات، وأن يمتهنها الأشرار والفجار.

فكان لابد من وقاعها، ولابد من علاجها، وتلك هي حكمة الله من تكليف الخلق، فقد جعل الله تعالى الدّاء والدّواء ابتلاء للآدمي من أول خلقه، فإما أن يقي الدّاء بالوقاية فيكون أقل إصابة، أو يستعمل الدّواء لكشف الدّاء إذا نزل به، وإما أن ينزل به الداء ويتحقق بالدواء ثم لا يستشفي به، فذلك شأن من يتوب من المعاصي وقع فيها أم لم يقع، وشأن من لا يتوب أبدا.

وبالاستقراء ثبت للمعاصي ثلاثة أسباب، وهي:

التعلق بغير الله، والغضب لغير الله، والشهوة فيما حرم الله، وذلك مطالب ثلاثة:

المطلب الأول: التعلق بغير الله

التعلق هو الركون إلى الجهة التي يعتقد فيها المرء نجاته، وفي البعد عنها هلاكه، فيطمئن إليها ويتقوى بها على قضايا حياته وأمور دنياه، فعلى مستوى الاعتقاد يعتنق المرء ما يعتقد أنه الحق، لذلك كان الإيمان بالله واجبا على أنه الحق الذي لا قناعة فوقه، فلله جميع صفات الكمال ونعوت المهابة والجلال المنتفية في خلقه، فما سجدت له الجباه، ولا ركع له الراكعون، ولا سجد له السّاجدون، ولا سبح بحمده المسبّحون، ولا عبده العابدون، إلاّ لأنه الحقّ المبينُ الذي شهدت بوجوده جميع الأكوان، واعتنقته قلوب العباد يقينا صادقا عن اطمئنان وحبّ واختيار، قال تعالى :"**وَعَنَتِ الْوُجُوهُ لِلْحَيِّ الْقَيُّومِ**[3]"، أي عنت له تعالى الوجوه، لأنه حي قيوم بحق وعدل ويقين، فكان لزاما التعلق به والتوكل عليه، والتّوبة إليه حبا وخوفا ورجاء، كما قال تعالى: " **ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا إِنَّ اللَّهَ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ** [4]".

فلا يَلْجَأُ التّوّابون إلاّ إلى الله وحده، لأنه: "التوّاب"؛ إسم من أسمائه الحسنى، فلا توبة تقدّر لأحد من خلقه حتى يختص بها سبحانه من شاء، فإذا تاب على عبد من عباده، تاب العبد في نفسه، واستقام أمره على الدين الحق طوعا أو كرها.

لذلك كل من تعلق بغير الله ضل، وخاب وخسر، وأتى من الأخطاء ما لا يحصى، ولو ما تعلق الخلق بغير الله ما وقعوا في المحظور، ولما اتخذوا من دون الله أولياء، لأن التعلق بغير الله هو آفة الوقوع في براثن الشيطان وأوهامه التي غرّ بها أهل الغرور، قال تعالى :"**قُلْ أَرَأَيْتُمْ شُرَكَاءَكُمُ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَوَاتِ أَمْ آتَيْنَاهُمْ كِتَابًا فَهُمْ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْهُ بَلْ إِنْ يَعِدُ الظَّالِمُونَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا إِلا غُرُورًا**[5]".

فأنى يكون للمرء مأمن من غوائل الشيطان والنفس، وقد تنكب طريق الحق إلى الضلال، وعبد غير الله تعالى، وظن بالله غير الحق من الآفّات والنقائص، وغير ذلك من التلبيسات والأوهام، بل حتى القدرات الطبيعية في المخلوق هي عائدة إلى الله بالأصالة، ذلك بأن الله تعالى هو الذي ركب فيه العناصر

3- طه، الآية: 111.

4- التوبة، الآية: 118.

5- فاطر، الآية: 40.

الحيوية والاستعدادات الفطرية والغريزية التي بها يعيش ويتكاثر، فماذا بقي للشريك مع الله إلا الوهم والضلال؟

لذلك فإن أول أسباب المعاصي التعلق بغير الله، سواء كانت بشرا أو حجرا أو غير ذلك ... ما يجعل شأنا من اختصاص الإله سبحانه بيد أحد المخلوقين، وهو ليس له بحال، قال تعالى :"**إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ عِبَادٌ أَمْثَالُكُمْ فَادْعُوهُمْ فَلْيَسْتَجِيبُوا لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ** [6]".

فوجب ترك ذلك كله ومنعه والابتعاد عنه، والإقبال على الله وترك ما سواه إلا على سبيل الانتفاع المشروع، كتقدير الأسباب الظاهرة النافعة والعمل بها، مع ربط شأنها بالعبودية لله وحده، فليس من شأن التائب إلى الله أن يسعى إلى رزقه عن طريق الحرام، أو الشبهة، وإنما شأنه أن يسعى إلى تحصيل رزقه بالتوكل على الله، وطلب الكسب الحلال، فإن أراد أن يعف نفسه، فعليه أن يعفها بطريق حلال، وهي النكاح الشرعي، وإن أراد أن يبذل لنفسه شيئا مما يصح تملكه، عليه أن يدفع عوضه المكافئ له الذي تصح به العوضية، وهكذا ...

وكل ما وراء ذلك من غير المأذون في الشريعة لا يجوز إقراره، أو العمل به، حتى لا يكون نقضا للدين، أو فيه معنى للتعلق بغير الله تعالى. ومثال ذلك أن يظن في بعض المخلوقين نفعا أو ضرّا لم يأذن به الله، وهو شرك واضح، حتى يقال: لولا فلان ما حصلت على ما أريد، ولا تحقق ما أصبو إليه من نجاح أو فلاح ... قال تعالى :"**أَمْ لَهُمْ شُرَكَاءُ شَرَعُوا لَهُمْ مِنَ الدِّينِ مَا لَمْ يَأْذَنْ بِهِ اللَّهُ**[7]".

فيصبح السبب الظاهر مؤثرا في تصور المرء أكثر من السبب الحقيقي الذي هو قضاء الله وقدره الذي يجري تارة على الخلق بالفتون، خيرا وشرا من حيث لا يحتسبون، فيتعلق المخلوق بالمخلوق ويعظّمه تعظيم الخالق، ويصير له في الحسبان تقدير غير حقيقي.

فمن التعلق بالله أن يسلم العبد بقضاء الله، وأن يعلم أن ما أصابه ما كان ليخطئه وما أخطأه ما كان ليصيبه، وأن لا ينازع الأمر أهله، وأن لا يتمنى ما لا يتحقق من الأماني أبدا، والتائب أحوج في تعلقه

6- الأعراف، الآية: 194.

7- الشورى، الآية: 21.

بربه أن يتمثل قول الله تعالى :"**لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا أَتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ**[8]".

فما لم يدركه المؤمن؛ وقد بذل جهده لإدراكه، هو ليس من رزقه المقسوم، بل هو المستحيل، فإذا فاته أو فات عليه فليحمد الله؛ فإنه خير لا شك فيه، فإن الله لا يقدر على المؤمن من حكيم أمره إلاّ ما هو خير له في دنياه وأخراه.

فليس من شأن المؤمن بالقدر أن يقول: كيفَ ولِمَ، وإنما عليه أن يرضى ويسلم، بخلاف المتعلق بغير الله، فإنه يكون أكثر جزعا إذا نزل به الكرب، أو فاته الرّزق غير المقسوم، كما قال تعالى :" **إِنَّ الإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا**[9]".

ثم قد يرى نفسه: أنه مظلوم ومغبون غير محظوظ ... وإنما ذلك لما هو عدم الرّضى والتّسليم، ولو كان متعلقا بالله لرأى كل شيء في مكانه، وانتظر رزقه المكتوب حتى يأتيه في أوانه، على تمام سنته ونظامه.

إن السعي لإشباع الجوعات من أنواع الشهوات لهو سبب هذا التعلق، وهو حق للنفس على صاحبها، ولكن أن يقوم على أحكام الشريعة، فلا يُتعلّق بالمخلوق على حساب الخالق، ولا يُترك الرّضى بالمقسوم من القدر المقدور، ولا تُحمّل النفس ما لا تطيق، أو تكره على ما يخالف طبيعتها، فليس من البر بالنفس تجويعها ولا إكراهها على أمر لم يأذن به الله، وإنما يلزم التماس طريق الحلال في كل ما يشتهي المرء لإشباع النفس، أو تأنيبها عليه، أو منعها منه إن كان حراما.

فإن كان يحتاج إلى تربيتها وتعليمها وغير ذلك مما يُرى أنه مناسب لها، يجب أن يكون بطريق الحلال، والأولى في مناهج التربية: أن يكون ما يعرض على النشء ليس على وجه الفرض والإكراه، ولكن أن يتم بأيسر السبل التي ترغب به النفس، ويتيسر معه المطلوب، كشأن ما يؤخذ من علم نافع وتربية صالحة، أو دين قويم من قبل المربّين الميسّرين، الذين يصبرون في سعيهم إلى ما يرجون من تربية النشء وهداية الخلق، وهو شأن التائب أيضا في تعلقه بالله، وكيف يرغّب نفسه وغيره في المباحات والمحلّلات،

8- الحديد، الآية: 22 .

9- المعارج، الآيتان، 19-20.

حتى يكون أبعد عن إغراء الشيطان وأوهامه، وحتى لا يتطلع إلى الشّبه والشّهوات الحرام، أو يفكر فيها لحظة.

إن التعلق بالله في كل شأن هو أمان العبد من الخواطر المحرمة، التي يلقي بها الشيطان إلى الأفئدة المحرومة من الهداية، المكلومة ببعدها عن الله ... فيسعى اللعين إلى إيقاعها في الزّلة من خلال ما يقدم لها في الخيال من اللذذ والشهوات المحرمة ...

المطلب الثاني

الغضب لغير الله

الغضب هو انقباض النفس، وانغلاق العقل واحتمال فقدان التميز، فهو أشبه بالسّكرة المهيّجة للجوارح على نحو يصير المرء فيه أقرب إلى الخطإ منه إلى الصواب، وسيد الناس من يكتم غيظه، ويملك نفسه عند الغضب، والغضب[10] شعلة من نار، وصفة شيطانية منهي عنها، كما قال النبي صلى الله عليه وسلم لابن عمر رضي الله عنه حين سأله عن ما يبعده من غضب الله عز وجل؟ فقال : **"لا تغضب"**، وفي حديث أبي هريرة رضي الله عنه، قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**ليس الشّديد بالصّرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب**[11]".

فالغضبُ انفعالٌ يدخلُ على النفس، وانشطاطٌ يهجمُ على الطبعِ، فيغلي لَهُ دمُ القلب لإرادة الانتقام، قال الطوسي رحمه الله: "**الغضب هو غول العقل وإذا ضعف جند العقل هجم جند الشيطان، ومهما غضب الإنسان لعب الشيطان به كما يلعب الصبي بالكرة**[12]".

فالغضب من نفخ الشيطان فينبغي للمؤمن مغالبة نفسه عليه، والاستعاذة بالله من الشيطان فإن ذلك دواء الغضب، فقد روى البخاري عن سُلَيْمَانُ بْنُ صُرَدٍ رضي الله عنه قَالَ: "اسْتَبَّ رَجُلانِ عِنْدَ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم وَنَحْنُ عِنْدَهُ جُلُوسٌ، وَأَحَدُهُمَا يَسُبُّ صَاحِبَهُ، مُغْضَبًا قَدِ احْمَرَّ وَجْهَهُ، فَقَالَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم :"**إِنِّي لأَعْلَمُ كَلِمَةً، لَوْ قَالَهَا لَذَهَبَ عَنْهُ مَا يَجِدُ، لَوْ قَالَ: أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ**". فَقَالُوا لِلرَّجُلِ: أَلا تَسْمَعُ مَا يَقُولُ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم؟ قَالَ: إني لست بمجنون."[13].

10- قال الجوهري رحمه الله: "غضب عليه غضبا، ومغضبة، وأغضبته أنا فتغضّب. ورجل غضبان وامرأة غضبى، ولغة في بنى أسد غضبانة وملآنة وأشباههما. وقوم غضبى وغضابى مثل: سكرى وسكارى". أنظر: مادة غضب، في الصحاح للجوهري، 194/1.

11- أخرجه مسلم في كتاب: البر والصلة والآداب، باب: فضل من يملك نفسه عند الغضب، وبأي شيء يذهب الغضب حديث رقم: 2609.

12- أنظر: إحياء علوم الدين، للغزالي رحمه الله، 32/3. طبع ونشر: دار المعرفة - بيروت.

13- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الأدب، باب: الحذر من الغضب، حديث رقم: 5764. و في رواية عن سليمان بن صرد، قال: كنت جالسا مع النبي صلى الله عليه وسلم ورجلان يستبان، فأحدهما احمر وجهه وانتفخت أوداجه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: "إني لأعلم

وقد سمى الله تعالى نبيّه يحيى عليه السلام سيّدا، لأنه كان لا يتسرع إلى الغضب، قال تعالى :"**فَنَادَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِنَ الصَّالِحِينَ**[14]".

فالسيد هو من يملك نفسه عند الغضب ولا يغلبه غضبه.

وليس الشديد من يتسرع عند الغضب؛ بل ذلك نفخ الشيطان، وإنما الشديد حقا من يصرع نفسه عند الغضب؛ فمن محاسن الأخلاق أن يملك الإنسان غضبه، فإذا غضب فلا يتصرف تحت تأثير الغضب، وليستعذ بالله من الشيطان الرجيم، وإذا كان قائمًا فليجلس، وإن كان جالسًا فليضجع؛ فإن كان به غضب أشد فليتوضأ ويصلي حتى يزول عنه.

واعلم أن الشيطان أقدر ما يكون على ابن آدم حين الغضب والشهوة، وقد ورد عن موسى عليه السلام قول الشيطان له ناصحا: "**اذكرني حين تغضب فإن روحي في قلبك، وعيني في عينك، وأجري منك مجرى الدم؛ اذكرني إذا غضبت، فإنه إذا غضب الإنسان نفخت فيه أنفه، فما يدري ما يصنع، واذكرني حين تلقى الزحف، فإني آتي ابن آدم حين يلقى الزحف فأذكره زوجته وولده وأهله حتى يولى، و إياك أن تجلس إلى امرأة ليست بذات محرم، فإني رسولها إليك ورسولك إليها، فلا أزال حتى أفتنك بها و أفتنها بك**[15]".

لذلك وجب تجنب أسباب الفتنة كلّها، وكتم الغيظ والتّحلي بالصبر والأناة والعفو، كما قال تعالى: "**وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**[16]".

فهذا نص لا ينفي وقوع الغضب الذي لا ينفك عن الناس، ولكنه يضع حكم تدبيره من أول الشعور به، أو إمكانية وقوعه، أو حصول بعض أسبابه ومبرّراته، فيقول النبي صلى الله عليه وسلم: "**لا تغضب**"، فهذا لا يعني منع الطبيعة، وإنما لئلا يهيمن عليه غضبه ويصبح سجية، أو يدفعه إلى ارتكاب الجهالات.

كلمة لو قالها ذهب عنه ما يجد، لو قال: أعوذ بالله من الشيطان، ذهب عنه ما يجد". فقالوا له: إن النبي صلى الله عليه وسلم قال: تعوذ بالله من الشيطان. فقال: وهل بي جنون؟. رواه البخاري في كتاب الخمس، باب: صفة إبليس وجنوده، رقم الحديث: 3108.

14 - آل عمران، الآية: 39 .

15- أنظر: إحياء علوم الدين، للغزالي رحمه الله، 32/3. طبع ونشر: دار المعرفة - بيروت.

16- آل عمران، الآية: 134.

فهذا هو وجه النهي عن الغضب في حديث ابن عمر رضي الله عنه: "**لا تغضب**". لذلك كان سببه خاصا بشأن من له مثل هذه حال، فأمَرَهُ النبي صلى الله عليه وسلم ألا يغضب، وأن يكتم غضبه ما استطاع، فإن كان من الأحوال التي يلزم فيها إبداء الغضب، كرؤية انتهاك الأعراض والاعتداء على الحرمات وارتكاب الفضاعات، لزمه أن يجعل غضبه لله، فإن جعله لله خالصا لم يكن ليضرّه من غضبه شيء، لأنه سيرعى حدود الله في غضبه ورضاه. وهذا شأن السنة الشريفة؛ فمن سنن خير المرسلين: أنه عليه الصلاة والسلام كان لا يسكت على انتهاك محارم الله وحدود شرعه؛ فعن عائشة أم المؤمنين زوج النبي صلى الله عليه وسلم، قالت: إن قريشا أهمهم شأن المرأة المخزومية التي سرقت، فقالوا: من يكلم فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ فقالوا: من يجترئ عليه إلا أسامة بن زيد حبّ الرسول صلى الله عليه وسلم؟ فكلّمه أسامة، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: "**أتشفع في حدّ من حدود الله**؟" ثم قام فاختطب، ثم قال: "**إنما أهلك الذين قبلكم، أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، و أيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها**[17]".

فلا يحل للمسلم أن يكون غضبه لغير الله، فمن كان غضبه لله كان عمله خالصا لوجه الله، فإن رأى ما يرضيه من الأمور سرّ لذلك واستبشر، ودفع بكل جارحة من شخصه إلى استتباب ذلك وطلب الحفاظ عليه، لأن لمثل هذا الموقف أثر حسن في نفوس الخلق كما في نفس الغاضب لله، فيحمد الناس غضبه، ويرضون رضاه، كما كان الناس يحمدون غضب النبي صلى الله عليه وسلم ويرضون رضاه، لأن كل ذلك منه صلى الله عليه وسلم كان خالصا لله، وربما كان وحيا، وكذلك يلزم كل امرئ مسلم إذا رأى انتهاك حرمات الله أن تتحرك فيه حمية الدّين، وأن يعمل بقدر ما يملك على درء الفساد والباطل وإعادة هيبة تلك الحرمات، حيث يكون الغضب لازما، خاصة عندما لا ينفع في الموقف غيره، ويجب أن يكون غضبا خالصا لله ليس فيه وجه رياء أو تكلف، وإنما تعبيرا صادقا عن الحب والغيرة على الدين وحرماته وحدوده، **قال تعالى :"ذَلِكَ وَمَنْ يُعَظِّمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ**[18]".

وقد ورد من نوادر علي بن أبي طالب رضي الله عنه، **أنه بارز عمرو ابن ودّ يوم الخندق، فقال له علي: إنك قد كنت عاهدت الله ألاّ يدعوك رجل من قريش إلى إحدى خلتين إلاّ أخذتها منه، قال له**

17- متفق عليه، أخرجه البخاري في كتاب الأنبياء، رقم الحديث: 3288. وأخرجه مسلم في كتاب الحدود، باب: قطع السارق الشريف وغيره، والنهي عن الشفاعة في الحدود، رقم الحديث: 1688.

- الحج، الآية: 18.32

أجل، قال علي: فإني أدعوك إلى الله وإلى رسوله وإلى الإسلام، قال لا حاجة لي بذلك، قال: فإني أدعوك إلى النّزال، فقال له لم يا ابن أخي؟ فو الله ما أحب أن أقتلك، قال له علي: لكني والله أحب أن أقتلك، أي: لله، فحمي عمرو عند ذلك فاقتحم عن فرسه فعقره وضرب وجهه ثم أقبل على علي رضي الله عنه فتنازلا وتجاولا، فقتله علي رضي الله عنه، فقال عمر بن الخطاب رضي الله عنه، هلا سلبته درعه فإنه ليس في العرب درع خير منها، فقال علي: إني حين ضربته فاستقبلني بسوأته فاستحييت ابن عمي أن أستلبه[19].

قلت: فلم يشأ رضي الله عنه إسلاما ولا قتالا لعمرو بن ودّ إلاّ لله، ولا أن ينظر إلى سوءته وهو صريع، ولا أن يسلبه درعه أو يدعها إلاّ لله تعالى، وهذا وجه الحكمة والدين والخلق الكريم، الذي يجب أن يعلو كل سلوك من المسلم حتى يكون موافقا لمراد الله على الدّوام، فلا يجوز أن يخرج المرء عن حدود الشرع بمبرر الغضب أو غيره، فإن غضب لزم أن يكون غضبه لله، صيانة للأعراض ورعاية للمحارم والحدود وكفّا للأذى، كما دلّ على ذلك، قول الله تعالى :"خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ[20]**".**

وقوله تعالى :"**وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ**[21]**".**

وقوله تعالى :"**وَلَمَنْ صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ**[22]**".**

وهذا فيه ارتفاع مكانة ومقام كاظم الغيظ الصابر المحتمل لأذى الغير وتصرفات الجهّال، باحتساب ذلك كله على الله تعالى، فدل على أن نقيضه من الجهالة والغضب وأسبابهما منهي عنه بلا شك، لأنه من أبواب الشيطان المتروكة.

19- أنظر: دلائل النبوة، للبيهقي،439/3، دار الكتب العلمية، دار الريان للتراث الطبعة: الأولى. قال الألباني رحمه الله معلقا على هذا الحديث: وقصة مبارزة علي رضي الله عنه لعمرو بن وُدّ وقتله إياه مشهورة في كتب السيرة، وإن كنت لا أعرف لها طريقا مسندا صحيحا، وإنما هي من المراسيل المعاضيل، فانظر إن شئت سيرة ابن هشام،234/3- 240.

20- الأعراف، الآية: 199.

21- النور، الآية: 22.

22- الشورى، الآية: 43.

فوجب ردّ الغضب بالكظم، وتسكينه بالتوأدة والأناة، ومنع العجلة والظلم، وإلى التّبيّن والحلم، وضبط النفس بيقين الإيمان والعلم، فإن المرء إذا تسرع أخطأ، فيكون حظه من عمله الحسرة والندم، أما إذا كظم غيظه وتصرف بالحلم والأناة، فقد يبرأ من الخطإ مهما كان، ويكون قد دفع عن نفسه غوائل الهوى من النفس والشيطان، ونال حظه من شرف الإنسانية والدين، وقد مدح الله تعالى مثل هذه الحال المحمودة، فقال تعالى :"**وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ**[23]".

وقال :"**وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا**[24]".

وعن ابن عباس رضي الله عنه، قال: قال رسول الله لأشج بن عبد القيس :"**إن فيك خصلتين يحبهما الله ورسوله؛ الحلم والأناة**[25]".

أي: إنك لا تغضب، وإنما تحلم وتصفح وتتجاوز وترفق ... وذلك صواب الأمر الذي يجب أن يسود بين المؤمنين، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :"**إن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله**[26]".

23- الشورى، الآية: 40.

24- الفرقان، الآية: 63.

25- رواه مسلم في صحيحه، باب: الأمر بالأيمان بالله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وشرائع الدين، والدعاء إليه، والسؤال عنه، وحفظه، وتبليغه من لم يبلغه، رقم الحديث: 17.

26- أخرجه البخاري، كتاب استتابة المرتدين والمعاندين وقتالهم، باب: إذا عرَّض الذمِّيُّ بسب النبي صلى الله عليه وسلم ولم يصرِّح، نحو قوله: السام عليكم، حديث رقم: 6528. ورواه مسلم في صحيحه، رقم الحديث: 2125.

المطلب الثالث

الشهوة فيما حرم الله

الشهوات قسمان: حرام وحلال، وليس في الإسلام ما يجعل المرء بحاجة إلى الشهوات المحرمة إلا من كان من أهل الضلالة، ممن وَتِغَ نفسه بالمعاصي، لأن باب الحلال واسع لا يضيق إلا على أهل الغفلة، من أصابتهم الجهالة بسكرة الحياة الدنيا وزخرفها فرأوا الحرام كالحلال وغرهم بالله الغرور...

أما الشهوات المحرمة، فمنها ما يكون داعيه إشباع غريزة الطعام والشراب والجنس، ومنها ما يكون داعيه إشباع رغبات النفس من متاع الدنيا وأنواع المال الذي يسيل له لعاب الطامعين، ومنها شهوة السيادة والريادة والتقدم على الناس بأية وسيلة وحيلة ...

وعلى رأس كل هذه الشهوات جميعا دواعي في النفس واستعدادات غريزية وشياطين متخصصة في غواية الخلق بواحدة أو أكثر من تلك الشهوات، للتّهييج على ارتكاب ما حرم الله، بل هنالك شياطين تسعى لتخليط العمل الصالح على صاحبه حتى ينصرف عنه، فقد روى مسلم عن عثمان بن أبى العاص قال، قلتُ: يا رسول الله إنَّ الشّيطَانَ قد حَالَ بيني وبَيْنَ صلاتي وقراءتي، قال: "**ذَاكَ شَيْطَانٌ يُقالُ لَهُ: خِنْزِبٍ، فإذا أحْسَسْتهُ، فَتَعَوَّذْ باللهِ مِنْهُ، و اتْفلْ عَنْ يَسَارِكَ ثَلاثاً، ففعلتُ، فأذهبَه اللهُ عَنِّي**[27]".

وآخر إسمه الولهان، يوسوس للمرء في الوضوء حتى يطيل فيه ويسرف في الماء، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يحذر منه، ويقول: "**إنَّ لِلْوُضُوءِ شَيْطَاناً يُقَالُ لَهُ الوَلهْان، فَاتَّقُوا وَسْوَاسَ المَاءِ**[28]".

وآخر يسمى الأجدع، قال عمر رضي الله عنه سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "**الأجدع شيطان**[29]".

27- رواه مسلم في كتاب: السلام، باب: التعوذ من شيطان الوسوسة في الصلاة، رقم الحديث: 2203.

28- رواه البيهقي في سننه، كتاب: الطهارة، باب: النهي عن الإسراف في الوضوء، رقم الحديث: 901.

29- رواه الإمام أحمد في مسنده ،339/1، رقم الحديث: 211. طبعة: الرسالة.

الشهوات قسمان: حرام وحلال، وليس في الإسلام ما يجعل المرء بحاجة إلى الشهوات المحرمة إلا من كان من أهل الضلالة، ممن وَتِغَ نفسه بالمعاصي، لأن باب الحلال واسع لا يضيق إلا على أهل الغفلة، من أصابتهم الجهالة بسكرة الحياة الدنيا وزخرفها فرأوا الحرام كالحلال وغرهم بالله الغرور...

أما الشهوات المحرمة، فمنها ما يكون داعيه إشباع غريزة الطعام والشراب والجنس، ومنها ما يكون داعيه إشباع رغبات النفس من متاع الدنيا وأنواع المال الذي يسيل له لعاب الطامعين، ومنها شهوة السيادة والريادة والتقدم على الناس بأية وسيلة وحيلة ...

وعلى رأس كل هذه الشهوات جميعا دواعي في النفس واستعدادات غريزية وشياطين متخصصة في غواية الخلق بواحدة أو أكثر من تلك الشهوات، للتّهييج على ارتكاب ما حرم الله، بل هنالك شياطين تسعى لتخليط العمل الصالح على صاحبه حتى ينصرف عنه، فقد روى مسلم عن عثمان بن أبى العاص قال، قلتُ: يا رسول الله إنَّ الشّيطَانَ قد حَالَ بيني وبَيْنَ صلاتي وقراءتي، قال: "**ذَاكَ شَيْطَانٌ يُقالُ لَهُ: خِنْزِبٍ، فإذا أحْسَسْتهُ، فَتَعَوَّذْ باللهِ مِنْهُ، و اتْفلْ عَنْ يَسَارِكَ ثَلاثاً، ففعلتُ، فأذهبَه اللهُ عَنِّي**[30]".

وآخر إسمه الولهان، يوسوس للمرء في الوضوء حتى يطيل فيه ويسرف في الماء، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يحذر منه، ويقول :"**إنَّ لِلْوُضُوءِ شَيْطَاناً يُقَالُ لَهُ الوَلهْان، فَاتَّقُوا وَسْوَاسَ المَاءِ**[31]".

وآخر يسمى الأجدع، قال عمر رضي الله عنه سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "**الأجدع شيطان**[32]".

وآخر يحرّض على جمع المال الحرام وكنزه ومنعه، وغير ذلك ... بالإضافة إلى القرين الذي يلازم الإنسان لا يفارق المسلم والكافر، ولا البر والفاجر في كل لحظة من ليل أو نهار، قال تعالى :"**وَقَيَّضْنَا لَهُمْ قُرَنَاءَ فَزَيَّنُوا لَهُمْ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ** [33]".

30- رواه مسلم في كتاب: السلام، باب: التعوذ من شيطان الوسوسة في الصلاة، رقم الحديث: 2203.

31- رواه البيهقي في سننه، كتاب: الطهارة، باب: النهي عن الإسراف في الوضوء، رقم الحديث: 901.

32- رواه الإمام أحمد في مسنده ،339/1، رقم الحديث: 211. طبعة: الرسالة.

33- فصلت، الآية: 25.

ومن وراء هذا كله نفس أمارة بالسوء شديدة الولع بشهوات الدنيا وزينتها، تدعو صاحبها أبدا إلى اقتراف الزّلاّت، كما قال تعالى :"**وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ**[34]".

وللنفس حديث خفي يغري صاحبها ويصهره بالفتون، ويدعوه لاقتراف المعاصي والآثام ... فما تزال النفس تشتهي، وربما تتلذذ باللّذذ المجردة في أحلام اليقظة، فإذا المرء الغافل سميع مطيع للرغبات، قد وقع في براثن الفجور وانغمس في ألوان الحرام، ولو انتبه لوجد حلالا طيّبا مباركا أقرب إليه، ولآلى على نفسه عقلا راجحا يهدي إلى الرشد، ولكنها نفس أمّارة بالسوء إرتكست بعمى أصاب القلب في السويداء، فجعله أسود مربادّا كالكوز مجخيا، لا يأمر بمعروف ولا ينهى عن منكر.

فإذا سقطت النفس في حبال الهوى، وولعت بألوان المتاع ما خبث منه وطاب، لم تعد قادرة على ثني صاحبها إلى طريق الحلال، وإقناعه بالحق المبين، الذي مضت عليه القرون بالهدى والسعادة من أول الدهر، كما قال تعالى :"**قُلْ لَا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبِيثِ فَاتَّقُوا اللَّهَ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**[35]".

فإنه لا يذكي في النفس حب الشهوات المحرمة سوى ولع أهل الفتون بها، بعد وسوسة وتزيين وتهييج الشياطين لوقت قصير أو طويل إلى حين وقاعها، وسرعان ما ينتهي التهييج بقضاء الوطر لتعود الحال إلى سيرتها الأولى.

فإشباع غريزة الطعام والشراب لها سلطان طبيعي يتكرر باستمرار في الليل والنهار والمرء حياله يحتاج أن يتحرى الحلال الطيب الذي ينبت منه اللّحم والدم، فلا يجرمنّ العبد قلة الرزق والضيق في المعيشة أن يطلبه من وجه حرام.

فإن الرزق المكتوب سيكون من نصيب من كُتِب له، مهما كانت الأسباب الجالبة والمانعة، فلن يغير القوت طابع الحياة ونوع المعيشة، من حال الفقر أو الغنى، ولن تزيد حال الغِنى ما يملأ الجوف من

34- يوسف، الآية: 53.

35- المائدة، الآية: 102.

مقسوم الأرزاق شيئا، ولن يمنع الفقر من مَلْئِه بأطايب الطّعام إذا كان في المقدار، قال النبي صلى الله عليه وسلم :"**وإن الروح الأمين قد نفث في روعي أنه لن تموت نفس حتى تستوفي رزقها فأجملوا في الطلب**[36]".

وكذلك ليس الحرام واقترافه يمنع شظف العيش، إذا كان قدرا مقدورا، بل ربما زاد فيه وكان سببا من أسبابه، ولا الحلال أيضا يمنع رغد المعيشة، فالذي ينبغي أن يفهم بخصوص طعام الإنسان وشرابه: أن الحلال أكثر عافية للبدن، وأقل آفة في البطن، بل يكون كله بركة إذا كان خاليا من ممنوعات أخرى كالإسراف ... وما ينبغي الحرص عليه من المكلف لتطيب معيشته وتزكو بالحلال والاعتدال، فإن الرسول صلى الله عليه وسلم، كان يقول: "**إن الله أبى أن يدخل الجنة لحما نبت من سحت، فالنار أولى به**[37]".

فما ينبت من الحرام لا خير فيه، بل هو الشر كله، والضرر جميعه، لذلك لم يسغ في الشريعة أن يتناول أهل الإسلام المحرمات ولو تضوروا جوعا، أو يأخذوا ما ليس لهم من الأموال والمتاع، وكل ما يُعلم أنه حرام، ولو كانوا معدمين، لأن عضّة الجوع في الدنيا أطيب وأعز على النفوس المؤمنة من الاجتماع على مأدبة الحرام، لأنها نار يسلكها المرء في جوفه، لو يعلم ذلك العقلاء، قال تعالى :"**إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا** [38]".

وقياس تناول سائر المحرمات على أكل مال اليتيم صحيح المعنى والعلة، فإن الجامع بينهما كونه حراما محضا لا شك فيه.

والأمر نفسه يجري في شهوة الفرج، فليس يمنعها أحد إذا كانت مكتوبة لصاحبها، فلا يجوز التماسها من طريق الحرام، وإنما تطلب من بابها الشرعي المعتاد، فإن تعذّرت، فعليه أن يصبر ويحتسب، لأنه إنما هو ابتلاء قد يزيد مع عدم اليقين والتسليم، وقد ينتهي سريعا مع الإيمان والصّبر الجميل، فربما يحتمل المرء ذلك ويسوغه بصبره واحتسابه ينكشف قريبا، لأن نتيجة الامتحان على الصبر قد ظهرت، فليس يحتاج إلى مزيد، كيف وقد صحّ منه الدّين واليقين، إلاّ أن تكون هنالك تكاليف أخرى ربما ارتهن لأجلها ذلك النكاح، فيؤجل لمدة أخرى، ما دام طالبه صابرا محتسبا، خذ مثال ذلك الصّحابي الجليل أبا

36- أنظر: موطأ مالك رحمه الله، رواية يحيى،901/2. طبعة: دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان
والرسالة، للشافعي رحمه الله، ص: 93. طبعة: مصطفى البابي الحلبي وأولاد - مصر.

37- رواه الحاكم في مستدركه عن الصحيحين في كتاب: الأطعمة، رقم الحديث: 7162.

38- النساء، الآية: 10.

هريرة رضي الله عنه كان يطلب النكاح، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول له: "**لا نكاح يا أبا هريرة**"، فلما طال عليه الأمد واستأنس بحاله جاء قدره فنكح، وذلك بعد أن قبض الرسول صلى الله عليه وسلم، فالامتحان هو التسليم بالقدر المكتوب، والصبر على العزبة الشديدة، ومجاهدتها بالعزم والصبر والصوم واحتساب ذلك على الله، أما الوقوع فيها حراما، فذلك هو البلاء المبين، لما يستتبعه من العار وانتهاك العرض، وتعريض النفس للعقوبة الآجلة والعاجلة ...

وهي ذات المعصية من الفواحش التي لم تكن لتقع من مرتكبيها عمدا عدوانا إلاّ من أسرف على نفسه واتّبع هواها الذي قدمه على طاعة مولاه، فأتى المعصية صاغرا، مأزوم النفس، عليل القلب، رقيق الدّين، أما لو استقام على أمر الدّين، وكان له به يقين، لطاب له المنسم، ولذاق ذات الشهوة ذواق أهل السعادة، نعمة دائمة حلالا طيبا من نفس الفرج في أجلها الموعود، من غير تأخير، مأجورا غير مأزور، ولكن أين اليقين؟

فليس الحلال الطيب كالحرام الخبيث، كان طعاما أو شرابا، أو منكحا ... قال تعالى :"قُلْ لَا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبِيثِ[39]".

بل هي عملية إجرام كبيرة من الشيطان تتم في خفاء تام، وتتكرر على الإنسان باستمرار دون أن يرعاها عقله وسمعه وبصره، ولو استيقظت البصيرة من الإنسان لألفت الحلال أطيب للنفوس، ولما ترك صاحبها للشيطان الحبل على الغارب يعيث كما يشاء، ولجعل لشهواته زماما يمنعها من ويلات المعاصي والآثام.

فتقوى الله حاجز للمؤمن عن انتهاك الحرمات، والاستغناء بحلال الشّهوة صارف للجوارح عن إتيانها حراما، فكان أُولوا الألباب المفلحون في الدنيا الفائزون يوم القيامة، يدفعون الحرام بالحلال، ويصرفون الشّر بالخير، ويقدّمون داعي الرّوح والعقل على داعي الشّهوة والشيطان.

وكذلك الأمر في شهوات الأموال، وإيثارها حلالا كانت أو حراما، والرغبة في السيادة والرّيادة والزعامة على الناس، كل ذلك إما أن يأتي من بابه، أو يفتح على صاحبه طريق الهوى والشيطان:

39- المائدة، الآية: 100.

فأما الأول، وهو أن يأتيه من بابه المأذون فيه بحكم الشريعة، فعلى العبد ألا يبتغي بأي رزق أو شهوة يكتبها الله له، إلاّ وجه الله تعالى والدار الآخرة، حتى يستعين بمقسوم الأرزاق على طاعة مولاه، ويكون أكثر استجابة لأمره، وأشد تمسكا بدينه، فكل ذلك يدخل في عموم قوله تعالى :"وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا[40]".

أما الثاني، وهو ما يمكن أن يناله المؤمن من المال والوجاهة وعلو المكانة والزعامة على الناس، فالأولى ألا يتمناه، وألاّ يسأله لعظم ضرره، وجسامة تبعاته، لأنه قد يتغير حاله، وتتبدل نيته، فيعود يبتغي به الحياة الدنيا وزينتها، وتلك هي الآفة الماحقة، فلم يجعل الله لأهل الإيمان طمع في ذلك، لأن مسؤوليته جسيمة، وأمانته عظيمة، قال صلى الله عليه وسلم: "ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام الذي على الناس راع وهو مسؤول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على أهل بيت زوجها وولده وهي مسؤولة عنهم [41]".

فهي أمانات ومسؤوليات لها تبعات جسيمة دونها الجنة لمن رعاها حق رعايتها، وفي خيانتها وعدم صيانتها النار وبئس المصير، ولهذا لا يجرؤ امرؤ مسلم له علم ودين على تحملها، دون أن يأنس من نفسه القدرة على الوفاء بحقوقها ويتجرد لخدمتها، قال تعالى :"إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا [42]".

فإذا عرف المسلم هذا لم يكن ليطلب ما ينوء به كاهله من الأمانات والمسؤوليات التي ربما لم يحطها بعناية فيكون من الهالكين، قال النبي صلى الله عليه وسلم: **"ما من وال يلي رعيَّة من المسلمين، فيموت وهو غاش لهم، إلاّ حرَّم الله عليه الجنة[43]".**

40- القصص، الآية: 77.

41 - أنظر: صحيح البخاري، كتاب: الأحكام، باب قول الله تعالى: "وأطيعوا الله و أطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم". ج: 6 ص: 2611، حديث رقم: 6719، وصحيح مسلم، ج: 3 ص: 1459، حديث رقم: 1829، كتاب: الإمارة، باب: فضيلة الإمام العادل وعقوبة الجائر، والحث على الرفق بالرعية والنهي عن إدخال المشقة عليهم". وسنن الترمذي، كتاب: الجهاد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب: ما جاء في الإمام، ج: 4 ص: 208، حديث رقم: 1705، وسنن البيهقي الكبرى، كتاب: لقسم والنشوز، ج: 7 ص: 291، حديث رقم: 14480.

42 - الأحزاب، الآية: 72.

43- أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب: الأحكام، باب: من استرعي رعية فلم ينصح، رقم الحديث: 6732.

لائحة المصادر والمراجع المعتمدة

1- القرآن الكريم

2- الجامع الصحيح، لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، الجعفي، تحقيق: الدكتور

: مصطفى ديب البغا، طبع ونشر: دار ابن كثير، دار اليمامة - دمشق، الطبعة: الخامسة، 1414 هـ - 1993م

3- إحياء علوم الدين، لأبي حامد الغزالي، طبع ونشر: دار المعرفة - بيروت. أخرجه البخاري

4- صحيح الإمام مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الدعوة - دار سحنون، إسطنبول - تونس، 1992/1413.

5- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي المتوفى رحمه الله سنة: 393هـ، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، نشر: دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة: الرابعة 1407 هـ - 1987م.

6- دلائل النبوة، للإمام البيهقي، دار الكتب العلمية، دار الريان للتراث الطبعة: الأولى.

7- سنن البيهقي الكبرى، أحمد بن الحسين بن على بن موسى أبو بكر البيهقي دار النشر: مكتبة دار الباز مكة المكرمة، تحقيق محمد عبد القادر عطا.

8- مسند الإمام أحمد بن حنبل أبو عبد الله الشيباني، مؤسسة قرطبة، مصر.

9- المستدرك على الصحيحين، للحاكم النيسبوري، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

10- موطأ مالك رحمه الله، رواية يحيى، طبعة: دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان.

11- الرسالة، للشافعي رحمه الله، طبعة: مصطفى البابي الحلبي وأولاد - مصر.

12- سنن الترمذي، لمحمد بن عيسى؛ أبو عيسى الترمذي السلمي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون.

13- سيرة ابن هشام، تحقيق مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، ط. مصطفى البابي الحلبي وأولاده 1355 هـ.

14- المحلى بالآثار، لأبي محمّد على بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي، تحقيق: الدكتور عبد الغفّار سليمان البنداري، دار الباز للنشر والتوزيع، مكّة المكرّمة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

تجديد العلوم الإسلامية من منظور طه عبد الرحمن دراسة في علاقة المقاصد بالقيم أنموذجا

الدكتور محمد البطيخي[1]

elbetikhi1980@gmail.com

الملخص:

يعد هذا البحث مساهمة في إبراز محاولات التجديد في العلوم الإسلامية باستحضار جهود طه عبدالرحمن خصوصا في موضوع المقاصد الشرعية وعلاقتها بمنظومة القيم، أو تخليق الشريعة وإبراز وحدتها الأخلاقية في مخاطبة الناس وإصلاحهم، بناء على قيام الرجل بمساهمة في تجديد العلوم الإسلامية من مدخل العلوم الإنسانية، حيث جعل من علم المقاصد علما أخلاقيا وتربويا بالأساس، في وقت تعددت القراءات والنظرات للعلوم الشرعية عامة وعلم المقاصد خاصة، وفي وقت الحاجة ماسة إلى الاعتبار بالمستجدات والوقائع المعاصرة.

وخلص البحث إلى أن طه عبد الرحمن تناول الموضوع من زاوية فلسفية وأخلاقية، داعيا إلى إعادة النظر في قراءة علم المقاصد بما يحقق مرجعية لنظرية القيم وحتى تكون الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، وأن يحفظ للنص الشرعي مكانته ويحقق وظيفته.

المفاهيم الأساسية: التجديد - المقاصد الشرعية- القيم.

---

[1] - باحث تربوي، دكتوراه في الفكر التربوي المعاصر.

Renewal in Islamic Science from Taha Abdul Rahman's Perspective Study on the Relationship of Values to Purposes

Dr. Mohamed Elbetikhi[2]

elbetikhi1980@fmail.com

Summary:

This research is a contribution to highlighting attempts to innovate in Islamic sciences by invoking Taha Abdulrahman's efforts, especially in the subject of legitimate purposes and their relationship with the value system. or the creation of sharia law and its moral unity in addressing and reforming people, Based on the man's contribution to the renewal of Islamic sciences from the entrance to humanities At the time of many readings and views of the Shari 'a sciences in general and the science of purposes in particular, and at the time of urgent need to take into account contemporary developments and realities. The research concluded that Taha Abdulrahman dealt with the subject from a philosophical and moral standpoint, calling for reconsideration of the reading of the science of purposes to achieve a reference for the theory of values so that the Islamic sharia is valid for every time and place, and to preserve the legitimate text's status and fulfil its function.

Keywords: Renewal, legal objectives, values.

[2] Researcher in education, doctor in contemporary educational thought

مقدمـة:

سياق البحث وإشكالياته:

يعالج هذا البحث سؤالا أسال مدادا كثيرا، وكتب حوله عديد من الفقهاء والمفكرين، وهو سؤال التجديد والتكامل بين العلوم الإسلامية والموضوعات الإنسانية عامة، وبين نظرية القيم والدرس المقاصدي على وجه التحديد، فمن قائل بأن المقاصد هي القيم الأخلاقية بمرجعيتها الدينية ومنها تحقق وظيفتها التربوية والتشريعية، إلى قائل بأن العقل هو من يتربع عرش تحديد هذه المقاصد ومن ثم الأخلاق أيضا، إلى قائل بأن العلماء المقاصديين همشوا درس الأخلاق، ولم يولوها كبير اهتمام في استنباطاتهم وقراءاتهم للواقع المعاصر، وفي هذا السياق، اخترت في هذه الورقة موضوع التجديد في العلوم الإسلامية بالتركيز على المقاصد الشرعية ومنظومة القيم، انطلاقا من استحضار جهود الدكتور طه عبدالرحمن في الموضوع، بقصد مناقشتها ومدارستها، منطلقا من التساؤل المركزي الآتي:

1. أي علاقة بين العلوم الإسلامية والموضوعات الإنسانية عامة ومنظومة القيم والدرس المقاصدي خاصة؟
2. ما مدى فعالية مقترح الدكتور طه عبدالرحمن في تجديد النظر المقاصدي انطلاقا من ربطه بالبعد القيمي والنظر الأخلاقي؟

<u>أهدف الورقة البحثية:</u>

- إبراز أهمية تناول سؤال التأسيس الشرعي لنظرية القيم في ضوء المستجدات،
- الوقوف على آليات علم المقاصد وشروط تأسيسه للعلاقة الشمولية،
- كشف العلاقة القائمة بين علم المقاصد ومنظومة القيم الحاكمة في الإسلام.

<u>الخطوط العامة لمنهجية الورقة:</u>

استدعت منهجية تناول هذه الورقة العلمية، توظيف المنهج الوصفي؛ بقصد عرض الأفكار الرئيسية، والمنهج التحليلي، لتحليل وتفكيك الأفكار المنظمة، والمنهج المقارن بهدف المقارنة بين الأفكار المتناظرة في الموضوع.

أولا: تحديد المفاهيم الأساس: المقاصد الشرعية – منظومة القيم:

1. المقاصد وأهم تعريفاتها:

اهتم المسلمون بمقاصد الشريعة الإسلامية أيما اهتمام منذ فجر الإسلام، واستمر هذا الاعتناء من المتقدمين والمعاصرين بالمقاصد، وقد كانت تعرف عند أوائل المسلمين بعلم الصلاح أو المصالح، وفي هذا السياق، عرف الإمام أبو حامد الغزالي المصلحة بقوله: "نعني بالمصلحة المحافظة على مقصود الشارع.."[3] وعزا نورالدين الخادمي سبب انعدام تعريف دقيق للمقاصد عند الأوائل إلى:

- طبيعة العمل الفقهي الأصولي في عصور التشريع الأولى والتي كانت تتأسس على سرعة الاستحضار الذهني والسليقة العلمية والملكة الاجتهادية.
- طبيعة المادة المقاصدية المتسمة بالاتساع والضخامة والتشعب..
- طبيعة البحث العلمي القائمة على أساس الجهود التكاملية في صياغة علم أو فن[4].

وإذا كان المتقدمون لم يعرفوا علم المقاصد فإن العلماء المتأخرين قد أحاطوها بتعريفات عديدة تتقارب فيما بينها ولو تم الاختلاف في التراكيب والتعابير، وقبل التذكير ببعض تعريفات المتأخرين، يحسن بالمقام التذكير بالأصل اللغوي لمفهوم المقاصد، فمن حيث الاشتقاق اللغوي، فالمقاصد جمع مقصد، وهو من فعل قصد يقصد قصدا. قال ابن فارس: القاف والدال والصاد أصول ثلاثة، يدل أحدهما على إتيان الشيء وأمه، والآخر: على اكتناز في الشيء.. والثالث: الناقة القصيد؛ المكتنزة الممتلئة لحما"[5]. ومن القصد العدل والاستقامة والتوسط. ومن حيث التعريفات العلمية التي اصطلح عليها المتأخرون أذكر على سبيل الإجمال:

- فقد عرف محمد الطاهر بن عاشور المقاصد العامة بقوله: "هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة"[6].

---

[3] - أبو حامد الغزالي، المستصفى في علم أصول الفقه، ص، 174.

[4] - نور الدين الخادمي، أبحاث في مقاصد الشرعية، مؤسسة المعارف، ط/1، 2008، ص، 12- 13 بتصرف.

[5] - ينظر ابن فارس، معجم مقايس اللغة، تحقيق عبدالسلام هارون، ط/1، 1991، دار الجيل بيروت، ج/5، ص، 509.

[6] - محمد الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص، 171.

- وعرف علال الفاسي المقاصد بقوله: المراد بمقاصد الشريعة، الغاية منها والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها"[7].

- أما العلامة أحمد الريسوني فيقول: إن مقاصد الشريعة هي الغاية التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها لمصلحة العباد"[8].

انطلاقا من هذه التعاريف فالمقاصد هي الآثار والحكم التي تترتب على الأحكام الشرعية.

2. القيم وأهم تعريفاتها:

يقع موضوع القيم ضمن اهتمامات العلوم الإنسانية المعاصرة، وأصبحت الأسئلة ذات الطابع القيمي تجد مكانتها في العصر الراهن، وصارت القيم المادية والفردية تطغى على غيرها من القيم. وتحول ذلك إلى إشكالات بحثية في مجال القيم، ولهذا تم تناولها بالدراسة والتحليل من زوايا مختلفة وبمنهجيات متعددة، إذ تحدث عنها الفلاسفة فكانت موضوعا من مواضيعهم الهامة، وتكلم عنها السياسيون باعتبارها أحد المعايير لتجويد الفعل السياسي، وتكلم عنها علماء الاجتماع؛ لارتباطها الوثيق بحياة الفرد والجماعة، كما كانت محل دراسة عند علماء النفس والتربية.

ومن البداهة أن يخضع مفهوم القيم للتعددية في التعريف تبعا لتعدد الحقول التي اهتمت به، ومن بين هذه التعريفات التي أعطيت للقيم: أنها جملة من المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الأشياء (الناس، والأعراض، والأفكار، والأفعال، والمواقف) بأنها جيدة، وقيمة، ومرغوبة أو على عكس ذلك بأنها سيئة، ومن غير قيمة، أو قبيحة"[9].

وهناك من رأى أن القيم: "مبادئ ومعايير متقاسمة لتوجيه المفاهيم والتمثلات والأحكام (التقييمات) والسلوكات والمواقف والاتجاهات والمسوغات التي يتم إضفاؤها على الفكر والممارسة والسلوك"[10]. حتى أمكن القول إن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسة تعاملت مع مفهوم القيم انطلاقا من:

---

[7] - علال الفاسي، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، ص، 3.

[8] - أحمد الريسوني، نظرية المقاصد عند الشاطبي، ص، 7.

[9] Shaver and Strong - نقلا عن ماجد زكي الجلاد، تعليم القيم وتعلمها، ص، 22.

[10] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، 17/1، يناير 2017، ص، 4.

- النظر إلى القيم باعتبارها مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء بالحسن والقبح.
- النظر إلى القيم باعتبارها تفضيلات يختارها الفرد.
- النظر إلى القيم باعتبارها حاجات، ودوافع، واهتمامات، واتجاهات، ومعتقدات ترتبط بالفرد[11].

إنَّ تعدد هذه الاتجاهات، جاءت نتيجة تعدد أنظار الفلسفات والمدارس الوضعية للقيم. فأنتجت وفرة معرفية حيالها، بدءا بالتعريف وانتهاء بالخصائص والتصنيف. وإن كان البحث لن يأخذ في تفاصيل قضية القيم وجزئياتها؛ لأن مخاضها يحتاج لبحث مختص، والحال أننا أمام بحث يروم معالجة موضوع القيم في علاقته بالفكر المقاصدي.

وإن نحن أدلفنا إلى مفهوم القيم الإسلامية نجده من المفاهيم المستجدة في حقل العلوم الإسلامية؛ ذلك أنه لم يتداول في كتب التراث الإسلامي بهذا التحديد الذي صار عليه اليوم، فلسنا عدميين فنقول بأن العرب والمسلمين لم ينتجوا ولو جملة واحدة في الأخلاق كما قيل، بل كانت عندنا كتابات عن الأخلاق والرقائق والآداب والسلوك، ولكن القيم كعلم له ضوابطه وقواعده كما هو عليه اليوم، يرجع بعض الباحثين ظهوره إلى التأثر بالاتجاهات التربوية المعاصرة، وتم تأسيسه على بعدين اثنين: البعد السلوكي، والحكم الشرعي الذي يحكم به على هذا السلوك من حيث كونه حسنا أو قبيحا"[12]. ولكن ارتباط الأخلاق بالدين الإسلامي هذا مما لا يختلف فيه أحد، بل إن السلوك في الإسلام لا يصح إلا عن إرادة واعية واعتقاد جازم يصحح تصورات الإنسان.

ومن التعريفات التي أعطيت للقيم الإسلامية، أنها: "مكون نفسي معرفي عقلي ووجداني أدائي يوجه السلوك ويدفعه، ولكنه إلهي المصدر، ويهدف إلى إرضاء الله تعالى"[13]. فالقيم الإسلامية هي حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع، محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك"[14].

---

[11] - ماجد زكي الجلاد، تعليم القيم وتعلمها، ص،21.

[12] - ماجد زكي الجلاد، تعليم القيم وتعلمها، ص، 54.

[13] - إسحاق الفرحان، ومرعي توفيق، اتجاهات المعلمين في الأردن للقيم الإسلامية، 1987، ص، 99، نقلا عن ماجد زكي الجلاد، تعليم القيم وتعلمها، ص، 55.

[14] - أحمد حسن الشحات، الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، القاهرة دار الفكر العربي، ص، 2. نقلا عن ماجد زكي الجلاد، تعليم القيم وتعلمها، ص، 55.

فهي إذن: قواعد ومبادئ ومعتقدات لابد وأن تستند لمرجعية معينة، ونحن المسلمين مرجعياتنا القرآن الكريم والسنة المطهرة، ومن خلالهما يتم تقييم سلوكات الأفراد والجماعات. وإذا كان الإنسان يرتقي في سلوكاته بتمثل القيم، بعد أن يتربى عليها وفق تخطيط بعيد المدى، يشترك في تنفيذه جميع المؤسسات الاجتماعية؛ بما فيها الأسرة والإعلام والمسجد والمدرسة، فإن ذلك لا يكون إلا بعد أن يتم الحسم في النموذج القيمي المراد البناء عليه وفق مرجعية ثابتة وواضحة لا تخضع للتشويش. يصرح فيلسوف الأخلاق الدكتور طه عبدالرحن قائلا: "يختلف تصورنا للأخلاق عن تصور الجمهور لها من جانبين على الأقل، أولهما: ليست الأخلاق عندنا جملة من الصفات الحسنة التي تكمل سلوك الأشخاص، **وإنما هي مجموعة من الصفات الضرورية لهذا السلوك، بحيث إذا فقدها الفرد نزل عن رتبة كإنسان، وأصبح معدودا في الأنعام**، ولا هي من جملة محاسن العادات التي يتصف بها تعامل المجتمعات فيما بينها، **وإنما هي مجموعة من العادات الضرورية لهذا التعامل، بحيث إذا فقدها المجتمع اختل نظام الحياة فيه وأصبح معدودا في القطعان**، ومن هنا تكون ضرورة الأخلاق فوق ضرورة الحاجات المادية للإنسان، لأن فوت الحياة مع وجود الأخلاق خير من حفظها مع عدم الأخلاق"[15]. فالأخلاق إذن حسب التحديد الطاهوي هي: "جملة من المبادئ والقواعد التي يقع بها التمييز بين الخير والشر في الأفعال وتقويم سلوك الإنسان بتوجيهه إلى فعل الخير وترك الشر"[16]. فالأخلاق إذن ترتقي إلى مستوى الضروري من حياة الإنسان.

ثانيا: التشريع الإسلامي والبعد المقاصدي

لقد اهتم المسلمون بالمقاصد الشرعية مذ صدر الإسلام، فقد كان الصحابة الكرام يدركون مرامي الشريعة الغراء، واستوعبوا منطوق النص الشرعي وفحواه، وكانت المصالح تراعى في اجتهاداتهم ومعاملاتهم، وعلى أساسها ازدهر الفقه الإسلامي، فكلما أراد المسلمون تأسيس قولهم في المصالح، رجعوا إلى ممارسة الصحابة الكرام كمنطلق في اجتهاداتهم، وهكذا عم العمل بالمصلحة، وبرز علماء مقاصديون عبر عصور الإسلام، فقد نبغ علماء من التابعين كفقهاء المدينة السبعة، والأئمة الأربعة. وتوالت

[15] - طه عبد الرحمن، الحق الاسلامي في الاختلاف الفكري، ص، 292.

[16] - طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، ص، 105-106.

الاهتمامات بموضوع المقاصد، فبرز في القرن الرابع الهجري، الحكيم الترميذي صاحب كتاب: الصلاة ومقاصدها، وظهر أبو الحسن العامري صاحب كتاب: الإعلام بمناقب الإسلام، وكذلك أبو بكر الشاشي، المعروف بالقفال الكبير، صاحب كتاب: محاسن الشريعة، وجاء الإمام الجويني صاحب كتاب البرهان، ثم الغزالي والعز بن عبدالسلام والقرافي، واختتم هذا المسار بأبي إسحاق الشاطبي الذي يمثل آخر المتقدمين، فقد أبدع صاحب كتاب الموافقات، وجدد بذلك علم المقاصد، وأسس الكلام فيه تقعيدا وبيانا، وأبدع بذلك في الدرس المقاصدي، وتلقى علماء العصر الحديث، كتاب الموافقات بالقبول، وانتشر في عديد من بلدان العالم الإسلامي، كالأزهر والزيتونة... وعم الاهتمام بكتاب الموافقات، وأدى ذلك إلى ظهور علماء معاصرين اهتموا بعلم المقاصد، وأفردوا فيه التأليف، كالشيخ محمد الطاهر بن عاشور صاحب كتاب مقاصد الشريعة الإسلامية، وعلال الفاسي صاحب كتاب: مقاصد الشريعة ومكارمها، والدكتور يوسف القرضاوي وعبدالله بن بيه وجمال الدين عطيه وأحمد الريسوني وغيرهم.

من خلال هذا التذكير المقتضب يبدو أن المقاصد الشرعية ظهر الاهتمام بها منذ عصر النبوة والصحابة الكرام والتابعين، الذين عملوا بالمصالح، فجمعوا القرآن، ودونوا الدواوين، وجمعوا أنفسهم على صلاة التراويح... واستمر عمل المسلمين وفق هذا المنوال، وتوالت إبداعات كبار العلماء الذين اختصوا في المقاصد، حتى أفردها المتأخرون بالتأليف والتجديد، وأصبح البحث في المقاصد مطلب الجميع؛ مختصين وغير مختصين، خصوصا بعد التحولات والمستجدات التي طرأت على حياة الناس وواقعهم، فمن العلماء من توسع في علم المقاصد وأضاف بعض الضروريات كالبيئة.. والعدل... وجعلها من الكليات، ومنهم من طالب بإعادة تصنيفها، ومنهم من دعا إلى تجديد المقاصد بخلفية ذاتية لا تنضبط بالضوابط الشرعية، ودعا إلى التوسع في العمل بها بتحكيمها للواقع بدل النص، حتى أصبحت المقاصد شماعة، الكل يعلق آماله عليها. وفي سياق هذه الخطابات المتنوعة، برز خطاب تجديدي في المقاصد لا يلغي ارتباط المقاصد بالنص باعتباره الأصل فيها، ولكن يجعل منها ناطقة بروح النص وفحواه. ويعتبر خطاب طه عبدالرحمن من هذا الصنف، فكيف قارب طه عبدالرحمن موضوع التجديد في علم المقاصد؟ وما تجليات العلاقة التي نسجها بين علم المقاصد ومنظومة القيم؟

ثالثا: علم المقاصد ومنظومة القيم أية علاقة في ضوء جهود طه عبدالرحمن؟

1. **التجديد المقاصدي ومنظومة القيم: رؤية تكاملية**

شكلت مدونة المقاصد ثراء معرفيا ومرجعية ثابتة؛ لتقريب الرؤية بين العلوم الإنسانية والأحكام الشرعية من جهة، وبناء منظومة القيم الأخلاقية من جهة ثانية، باعتبار المقاصد غايات تهدف إلى تأطير السلوكات البشرية وتربيتهم في ظل الحياة الاجتماعية، وقد جاءت في هذا السياق مساهمات أبي إسحاق الشاطبي، الذي أسس لرؤية تكاملية بين المقاصد والقيم، وجاءت عطاءات طه عبدالرحمن كخطوة بيانية في الموضوع، باعتبار الرجل فيلسوف التربية الأخلاقية، وسم مشروعه بسمة عامة، تتمثل في إحياء منظومة القيم وجعلها تنتظم تحتها كل تحركات الإنسان وأفعاله. وفي مجال المقاصد الشرعية تحديدا أتى بسؤال المراجعة فيها، غايته في ذلك إعادة تشكيل العقل المقاصدي انطلاقا من التأسيس الائتماني، وإخراج المقاصد من سياق الائتماري إلى سياق التخليق. من هذا المنطلق، سعى إلى تجديد الدرس المقاصدي، وبما أنه مقتنع بأن البنية الخلقية هي الروح التي تسري في التشريع الإسلامي، وأن المرغوب أصالة في الحكم الشرعي هو القيمة الخلقية. فما تأثير المنظور الأخلاقي عند طه عبدالرحمن في تجديد النظر المقاصدي؟

لقد تناول الرجل موضوع المقاصد في سياق التصدي لدعوى تجديد التراث عبر آلية تاريخية لا تنتسب للسياق التداولي الإسلامي، فقد كان هاجس طه الرد على دعوات معاصرة، الذين توسلوا بمجموعة من الآليات، بما في ذلك آلية الانطلاق من التراث، عبر إعادة قراءته - بمختلف مكوناته اللغوية والفلسفية والأصولية والفقهية والمقاصدية..- وفق تصور عقلاني ومنظور جديد، يأخذ بعين الاعتبار المحددات والآليات المعاصرة، ومتغيرات الواقع ومستجداته، معتبرين بأن التراث الإسلامي عرف بعد عصر الصحابة والخلفاء الراشدين ركودا وجمودا نتيجة القيود التي سلطت على النص الشرعي، فحنطته حتى أصبح لا يلائم وقائع الناس ومستجداتهم، ويعد خطاب محمد عابد الجابري، واحدا من هؤلاء، فالرجل يستند إلى هذه المعطيات كأرضية لرؤيته وتصوره، ويرى أن منهج التجديد والاجتهاد في العلوم الإسلامية يقوم على مدخل المصالح، بدل التقيد بالنص وقواعده، فهو يعترف بوجود طريقتين في التعامل مع النوازل والمستجدات فيقول: "الطريقة الأولى التي تعتمد القياس والتعليل واستثمار الألفاظ، والطريقة الثانية التي تدعو إلى اعتبار المقاصد أساسا ومنطلقا"[17]. وهكذا وجدناه يتنصر للطريقة الثانية ويدعو إلى

---

[17] - الجابري، الدين والدولة وتطبيق الشريعة، ص،169.

العمل بها؛ لأنها تمنح المجتهد" دائرة واسعة لا حدود لها، دائرة المصلحة، وبالتالي فهي تجعل الاجتهاد ممكنا ولدى كل حالة"[18]. أما العمل وفق الطريقة الأولى (القياس والتعليل واستثمار الألفاظ)، فالاجتهاد يصير فيها متكلفا وضعيفا، وقد ينتهي الأمر بالمجتهد إلى التوقف والتقليد،؛ لأن الدائرة التي يتحرك فيها، دائرة التعليل والقياس واستثمار الألفاظ دائرة ضيقة لا تسمح بمواصلة الاجتهاد من دون انقطاع"[19]. وحدد لذلك مرجعية واحدة ووحيدة، وهي عمل الصحابة الكرام، حيث صرح قائلا: " فإن تطبيق الشريعة يتطلب إعادة تأصيل الأصول على أساس اعتبار المصلحة الكلية، كما كان يفعل الصحابة[20]. فكل تجديد حسب ما يراه يجب أن يأخذ بعين الاعتبار قضية إعادة النظر في تأصيل الأصول ببعد مقاصدي، ويمتاح من عصر الصحابة مرجعيته. فَهَمُّ الرجل في نهاية الأمر، توسيع دائرة المقاصد، وتضييق سلطة النص.

من خلال ما سبق، تبين أن الجابري طالب بإعادة تأصيل الأصول، ولا سيما أصول الفقه، وبناء منهجية تجديدية، تأخذ بعين الاعتبار المقاصد والوقائع المعاصرة، داعيا إلى عملية تأسيس معقولية الأحكام، والتي بدونها لا يمكن تطبيق الشريعة على النوازل المستحدثة، والذي يؤسس هذه المعقولية هي مصالح الناس، ومن ثم فهي أصل الأصول في الاجتهاد المعاصر.

وفي ظل هذه الدعوات، انبرى الدكتور طه عبدالرحمن للقول في تجديد العلوم الإسلامية من مدخل المقاصد وبنفس قيمي أخلاقي، فتبين له أن التراث الإسلامي وخاصة الدرس المقاصدي منه، يكتنز من الاختلالات والقلق المنهجي ما يجعله في حاجة إلى تجديد النظر فيه، فهو من جهة يرد على الموسعين الذين يودون التفلت من قيود النص، ومن جهة أخرى، يحاور المقاصديين القدامي والمعاصرين على السواء، فقد بدا له أن تقسيم الأصوليين للمقاصد وحصر مراتبها في ثلاثة وتهميش الدرس الاخلاقي فيها...، يحتاج إلى إعادة تحقيق ونظر؛ مما جعله يقوم بالرد على الإخلال بشرط التمام والتباين والتخصيص والترتيب.

الرجل أقبل على إعداد وثيقة علمية يدعو فيها إلى إعادة قراءة التراث وتجديد آلية فهمه وتقويمه، وهو الكتاب الذي سماه ب: "تجديد المنهج في تقويم التراث" كما تناول أيضا نفس الموضوع في مقال علمي وسمه ب: "مشروع تجديدي علمي لمبحث مقاصد الشريعة" الذي نشر في مجلة المسلم المعاصر عدد 103. وختم

---

[18] - محمد عابد الجابري، الدين والدولة وتطبيق الشريعة، ص 171.

[19] - نفسه، ص، 70.

[20] - محمد عابد الجابري، سلسلة مواقف، عدد 28، ص 40.

نقاشه في الموضوع بكتابه: "التأسيس الائتماني لعلم المقاصد" الصادر عن مركز بحوث للدراسات والنهوض سنة 2022.

لقد آل الرجل على نفسه الدفاع عن الدرس الإسلامي وتجديده بما يلائم التحولات والمستجدات المعاصرة، وذلك بإبراز مدى العلاقة بين علم المقاصد ومنظومة القيم، وقد تناول ذلك من خلال العناصر الآتية:

2. أية علاقة للمقاصد الشرعية بمنظومة القيم؟

بداية هل يمكن الفصل بين المقاصد والقيم في شريعتنا الإسلامية وتطبيقاتها العملية؟ وهل المقاصد الشرعية غاية في ذاتها أم أنها تعتبر وسيلة إذا كان الأمر يتعلق بوظيفيتها والتي منها بناء منظومة القيم وتخليق الحياة العامة؟

النظرة التجديدية في المنظومة الأخلاقية الإسلامية تقوم في علاقتها بمقاصد الشريعة، على التجديد في مفهوم الأخلاق أولا، حتى يتوسع فيها؛ لتصير مفهوما عاما، يشمل الإنسان وجميع أنشطته. فقد انتقد طه عبدالرحمن من يهمش دور القيم في الصناعة الفقهية قائلا: " لقد غلب على الظنون منذ زمن بعيد، أن الأخلاق هي مجرد أفعال محدودة من أفعال الإنسان، وأنها لا تدخل في تحديد ماهيته- أو باصطلاح المعاصرين هويته- بقدر ما تدخل في سلوكه؛ وهذا باطل كليا، وبيان بطلانه، أنه ما من فعل من أفعال الإنسان إلا ويقترن إما بقيمة خلقية عليا ترفع هذا الفعل درجة، فتزداد إنسانية صاحبه، أو بقيمة خلقية دنيا تخفض هذا الفعل درجة فتنقص إنسانية صاحبه وهذا يصح حتى ولو كان الفعل مجرد فعل ذهني، لا فعلا عينيا" [21].

فهوية الإنسان حسب منظور طه عبد الرحمن، تتحدد بالأخلاق وليس بالعقل، فهو يؤكد أنه لاإنسانية بغير خلق. كما أنه بنى رأيه على هذه المسلمة التي يؤكد فيها. "أنه لا أخلاق بغير دين"[22]. مغلقا بذلك الباب على من يعتقد غير هذا، بل ويعتبر أن الأخلاق تنبني على الدين من خلال طريقين اثنين: أحدهما الطريق المباشر من الوحي، والاقتداء بالرسول العدنان عليه الصلاة والسلام، والطريق الثاني: اقتباسها من الواقع الذي اقتبسها

---

[21] - طه عبد الرحمن سؤال الأخلاق، ص، 42.

[22] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص، 148.

بدوره عن الدين وتنكر لذلك، فكل من لا يؤخذ بالطريق المباشر، فهو شاء أم أبى "يقع في الأخذ بالطريق الثاني من حيث يشعر أولا يشعر"[23].

إن الرجل حين يرجع الأخلاق إلى الدين، يتجاوز بذلك الآراء القائلة بتبعية الدين للأخلاق[24]. أو التي تقول باستقلال كل منهما عن الآخر[25] ". حيث قال: "أما القيمة فهي عبارة عن مثال، والمثال خلاف القانون؛ إذ القانون يسبقه الشك وقد يعقبه الخطأ، في حين أن المثال يسبقه اليقين ولا يعقبه إلا الصواب؛ فلا يبقى إلا أن الأخلاق على الأقل في أصولها، مصدرها الدين"[26]. يقول هذا وهو الذي استفاق على وقع الهجوم الكاسح على منظومتنا الفكرية والتربوية، حيث الانفصال عن الحقيقة الإيمانية في مناهجنا ومفاهيمنا، فبين عوراتها وسقطاتها، وبسط للناس بديلا إسلاميا، لكونه يحمل في نفسه طابع العالمية والخاتمية، ويعطي تصورات حول "كيفيات إعادة الاتصال بهذه الحقيقة، وتحصيل أسباب هذا الاتصال بما يحدد فاعلية الحقيقة الدينية ويرتقي بها"[27].

فالدين هو أساس الأخلاق ومصدره في المنظور الطاهوي، فالرجل استلهم رؤيته الأخلاقية من الوحي المنزل، بعد أن راح يدرس واقعه دراسة تحليلية ونقدية، حتى يكون ملما بأحداث زمانه، وحيث وجد منظومة فكرية مخالفة تهاجم أصول المجتمع وتعمل على التأسيس لمنظور قيمي أخلاقي خارج عن السياق التداولي الإسلامي، حيث انتشار عقيدة فصل العقل عن الأخلاق، وفصل الدين عن الأخلاق، وفصل السياسة عن الدين وعن العلم، بل وعن باقي مجالات الحياة كلها. مما جعله في مواجهة مع التوجهات المعرفية الغربية، منتقدا لها ومحاولا بناء نظريته الإصلاحية، التي مبناها يقوم على الصرح الأخلاقي، فكيف أصل طه عبدالرحمن لهذه النظرية الأخلاقية التي يريد بناءها وإرساء قواعدها؟

- استدعى الرجل ثلاثة دعائم رئيسية ليقيم عليها صرح مشروعه الأخلاقي والقيمي وهي:

أ. **الميثاق الأول:** يقصد به الميثاق الأصلي الذي قطعه الإنسان مع الذات العالية: قال الله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنفُسِهِمْ أَلَسْتَ بِرَبِّكُمْ قَالُواْ بَلَى شَهِدْنَا أَن تَقُولُواْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ أَوْ تَقُولُواْ إِنَّمَا أَشْرَكَ آبَاؤُنَا مِن قَبْلُ وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِّن بَعْدِهِمْ

---

[23] - نفسه.

[24] - صاحب هذه الفكرة الفيلسوف الألماني ايمانويل كانط.

[25] - صاحبها دافيد هيوم.

[26]- طه عبدالرحمن، الحق الاسلامي في الاختلاف الفكري، ص، 66.

[27] - طه عبدالرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، ص، 35- 34.

أَفَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ الْمُبْطِلُونَ[28]. فالآية توضح هذا المشهد الأخلاقي الذي قطعه الإنسان على نفسه، الذي مضمونه الاعتراف الإرادي لله بالربوبية، والإقرار له بالعبودية قبل أن يولد في هذا العالم، إلا أنه غفل عن ربه ونسي ميثاقه وانفصل عن الدين، وتفرقت به السبل في موضوع التوحيد.

يمثل هذا الميثاق أخلاقا كونية، والتي من صفاتها: أنها مؤسسة من قبل العلي القدير، كما أنها أخلاق متعدية إلى كل العالم، فهي لا تعمد إلى صلاح الفرد وحده ولا صلاح الأمة وحدها، ولكن تبتغي صلاح جميع المخلوقات، بالإضافة إلى أنها أخلاق شاملة لكل أفعال الإنسان. وهكذا فالميثاق الأول يورث الإنسان أخلاقا مؤسسة ومتعدية وشاملة، مما يجعلها أنسب الأخلاق للعالم المنتظر[29].

ب. **حادثة شق الصدر والأخلاق العمقية:** فهي الحادثة التي وقعت للنبي الكريم عليه الصلاة والسلام من طرف الملائكة، وألقوا من قلبه علقة سوء، وتم غسله وتطهيره من حظ الشيطان، فصلح حال هذا الإنسان النموذجي، وكان بذلك صاحب الخلق العظيم. إن هذه الحادثة التاريخية يجعل منها طه عبدالرحمن مرجعية للهوية الأخلاقية للإنسان، والتي من أهم خصائصها: "أنها أخلاق تطهير. يستفاد من هذا أن كل قلب يحمل بالخلقة في جوفه علقة سوء، لا بد لصاحبه من عملية جراحية معنوية في غاية الدقة والمهارة؛ لكي يتمكن من تطهير قلبه منها"[30]. كما أنها أخلاق تأهيل، أي: أنها أجريت بغاية تحقيق هدف وهو تلقي أمر جلل، فمتى أريد تحقيق أمر عظيم لابد من العودة للنقاء الروحي، فأكمل عقل وأنقى قلب هو ذاك الذي اكتملت فيه العلاقة بين العقل والشرع. وبذلك يلزم أن تكون عقلانية الإسلام أسلم عقلانية[31].

كما أن من صفات هذه الأخلاق أنها أخلاق تجديد، إذ أنها تجدد كينونة الإنسان الروحية، فكل من خضع لهذه الجراحة المعنوية عادت عليه بالراحة الإيمانية، فحادثة شق الصدر إذن: تورث الإنسان أخلاقا تنبني على تطهير الباطن وتؤهله من عمقه للمهام الكبرى، وتمده بأسباب التجديد في أعماقه.[32] وعملية التطهير بالنسبة للإنسان المعاصر، تتجلى في المنهج التربوي التخلقي.

---

[28] - سورة الأعراف ، الآية 172.

[29] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص، 158- 159.

[30] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص161.

[31] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص 162.

[32] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص، 163.

ج. **تحويل القبلة:** تعني هذه الحادثة في التاريخ الإسلامي دلالات عميقة ذات بعد تربوي، منها أنها أمدت المسلمين بأخلاق الوحدة والتجمع على وجهة واحدة، رغم ما بينهم من اختلافات. وهم مطالبون اليوم بالعودة إلى تلك الأخلاق والالتزام بها، إنقاذا لأنفسهم، كما أنهم مطالبون بدعوة غيرهم إليها، بصفتها وجهة ربانية حقة، في زمن تصدّعت فيه المرجعيات، وتاهت فيه الوجهات حتى يعتصم بها الناس في مواجهة الشعور بضلال الطريق.[33]

فالقبلة على وجه العموم تمثل جملة من القيم والمقاصد والمثل التي جاء بها دين الاسلام إلى العالم أجمع، فصار الذي يدرك مقاصد هذا الدين (القبلة) إنسانا مسددا؛[34] كونه أدرك يقين مقاصده، لكنه مفتقر إلى إدراك نجوع وسائله؛ ليرتقي إلى مرتبة التأييد. فاهتداء المسلم إلى الطريق الموصلة إلى القبلة، معناه وصول مرتبة التأييد. وحسب هذه النظرية أن الجهل بتلك الوسائل منذر بسوء الحال، وهذا ليس أقل سوءا من ذاك الذي يعاني فقدان القبلة أصلا، وهو شأن الإنسان المعاصر، الذي شاء العيش في منأى عن التربية الروحية، وقرر إسقاط الدين من حياته وعالمه.[35] وبالنظر إلى الإنسان المسلم اليوم، فهو يتوفر على الطريق الموصلة إلى المقصد، لكنه يفتقدها، مما يلزم إصابته بخلل عميق ضرب كيانه بالكلية، حتى أصبح إنسانا تائها "حقا، وتيهه وجوديا كتيهه شهوديا".[36] ولا يمكن الخروج من هذا التيه إلا بإصلاح الإنسان في كليته، بتجديد رؤيته للعالم، وفق ما تبتغيه النظرية التربوية الإسلامية، القائمة على تحقيق تأييد الإنسان المفقود، بأن يكون للإيمان دور جوهري في كينونته، فيتحول إلى طاقة فعالة تتدفق في مظاهر حياته كأنه خلق من جديد.

- من خلال ما تقدم تبين أن طه عبدالرحمن، أقام نظريته الأخلاقية على مثلث، ضلعه الأول: الميثاق الأول، الذي يتعلق بالجمع بين العقل والشرع، وقد تفرع عليه أن الأخلاق الإسلامية، أخلاق كونية، لأنها أخلاق مؤسسة لا مجتثة، ومتعدية لا قاصرة، وشاملة لامحدودة، فتكون بذلك أوفق أخلاق للأفق العالمي للإنسان المنتظر؛ والثاني، "ركن شق الصدر" وهو يتعلق بالجمع بين العقل والقلب، وقد تفرع عليه أن الأخلاق الإسلامية أخلاق عمقية، لأنها أخلاق تطهير لا تجميل، وتأهيل لا تثبيط، وتجديد لا

---

[33] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص، 167. وقويدري الأخضر، معالم الإنسان الائتماني، .20-05-2019

[34] - قسم طه عبدالرحمن عقل الإنسان إلى ثلاثة أقسام ، فحيث تجهل المقاصد والوسائل معا سمي عقلا مجردا، وحيث تعلم المقاصد وحدها سمي عقلا مسددا، وحيث يعلم اليقين في نفع المقاصد وفي في نجوع الوسائل، فهو عقل مؤيد، وهو أرق عقول الإنسانية.

[35] - إبعاد الدين عن مختلف المجالات يطلق عليه طه عبدالرحمن الديانية.

[36] - طه عبدالرحمن، من الإنسان الابتر إلى الانسان الكوثر، ص، 44.

تقليد، وبهذا تكون أوفى أخلاق بحاجة الحياة الخاصة للإنسان المنتظر؛ والثالث، "ركن تحويل القبلة"[37]. كما ينبغي أن يتم الأخذ في النظرية الأخلاقية الإسلامية بكونها: أخلاق كونية لا محلية وعمقية لا سطحية، وحركية لا جمودية، وأي أخلاق هذه طبيعتها لن تكون إلا الأخلاق الحسنى.[38]

- إن رؤية طه عبدالرحمن للقيم قامت على نقدها للقيم في المذاهب المعاصرة، تلك التي أقامت توجهها على ظروف خاصة، تمثلت في استحضار مبادئ الحداثة والليبرالية والصدام الحضاري، إذ الحداثة قامت على مبدأ التعارض بين العقل والدين، أما الليبرالية فقامت كذلك على مبدأ التعارض بين السياسة والأخلاق، أما الصدام الحضاري فيقوم على مبدأ التطابق بين الثقافة والأخلاق. فطه عبدالرحمن بعد أن فند هذه التوجهات، دعا إلى توجه قيمي جديد، يقوم على تعددية قيمية جديدة، سماها بمبدأ تصادف القيم ضدا على مبدأ تعددية القيم المتصادمة ذات الامتداد الغربي، ويقوم التوجه الطهاوي للقيم على إزالة أسباب التصادم والتي حددها في آفات ثلاثة:

- آفات تسيب العقل،
- آفات تسلط السياسة،
- آفات تطرف الثقافة،

ليستعيض عنها فيبث في العقل قيمة الإيمان فيصير عقلا ملكوتيا، ويزرع في السياسة قيمة الخير فتصير سياسة أخلاقية، ويبث في الثقافة قيمة الفطرة لتصير ثقافة متصلة، فتقوم بذلك نظرية قيمية لا تسيب عقلي فيها ولا تسلط سياسي ولا تطرف ثقافي[39]. فالرجل يرفض القيم الغربية ولا يرى إلا أنها جاءت لهدم القيم الإسلامية، مبرزا المزاعم التي جاءت بها، ومن ذلك؛ أن موازين القيم تقوم على القوة بدل الحق، فكانت قيم الغرب أفضل القيم على الإطلاق لظهور قوته على غيرها ... وما دام أنه خلص إلى أن الحضارة الغربية قد ارتكزت على جانب العقل والعلم، معتقدة أنه لا أخلاق في العلم ولا غيب في العقل، وأن كل هذا أسهم في ظهور ما سمي بأزمة القيم في المجتمعات الغربية. وفي ظل التضييق المضروب على الخصوصيات الإسلامية، قام طه عبدالرحمن منذرا البشرية ومبشرا بمشروعه الجديد الذي يجعل منه مدخلا لإصلاح ما أفسدته الحضارة المعاصرة، وأساس مشروعه قائم على الأخلاقية، فقد رآها قادرة على

---

[37] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص، 169- 170.

[38] - طه عبدالرحمن، سؤال الأخلاق، ص، 169- 170.

[39] - طه عبدالرحمن الحق الاسلامي في الاختلاف الفكري، ص، 77.

رد الاعتبار للإنسان والعمران معا، من خلال ملء الفراغ الروحي وتخليق النظم العلمية والتقنية، فضلا عن الحياة الاجتماعية وفق تعاليم الإسلام. فهو بهذا الاعتبار أعاد النقاش لموضوع سؤال الأخلاق في الواقع المعاصر ،ولكن من منظور إيماني أصيل، يستطيع أن يسعد الإنسانية جمعاء. وهكذا نجد مشروع طه عبدالرحمن قد اتسم بطابع الشمولية والواقعية، فهو مشروع تجاوز تنظيم الجانب الروحي/الداخلي في الإنسان إلى الإشراف على الجانب الخارجي بما في ذلك مجال السياسة العامة، ومن ثم فلن تجد مجالا من مجالات الإنسان إلا والرؤية الطاهوية تنظمها من خلال إطارها العام وهو الأخلاقية.

وصولا لهذه الغيات، عمل صاحب كتاب: التأسيس الائتماني لعلم المقاصد، في كل كتاباته على إعلاء من شأن القيم الأخلاقية، وأسس لها انطلاقا من المنظور الشرعي حين ربطها بعلم المقاصد، ووجد أنهما وجهان لعملة واحدة، أي: إن المقاصد هي الخلق نفسه، وسمى علم المقاصد بعلم الصلاح، "وبهذا يتضح أن التعريف الذي يوفي بحقيقة علم المقاصد هو باختصار، أنه علم الصلاح؛ إذ يجيب هذا العلم عن السؤال التالي: وهو كيف يكون الإنسان صالحا؟ أو كيف يأتي الإنسان عملا صالحا؟ ومعلوم أن الصلاح قيمة خلقية، بل هو القيمة التي تندرج تحتها جميع القيم الخلقية الأخرى، فيكون هو عين الموضوع الذي اختص علم الأخلاق بالبحث فيه"[40]. إن علم المقاصد يعد علما أخلاقيا، فهو يهتم بالصلاح الإنساني، "وحد الصلاح أنه قيمة أخلاقية، بل هو رأس القيم الأخلاقية، وحد الأخلاق أنها تبحث في الصلاح"[41].

3. المدخل المفاهيمي وتجديد الرؤية المقاصدية:

انطلق طه عبدالرحمن في تشكيله لرؤيته التجديدية في علم المقاصد من مدخل مفاهيمي، حيث توقف عند دلالات مفهوم "المقاصد،" هذا المنحى الذي يرى فيه الرجل، أن لا أحد من سبق قد تناوله، فتعامل معه وفق تقسيم ثلاثي، المقصد بمعنى المقصود، والمقصد بمعنى القصد، والمقصد بمعنى الغاية.

أ. **المقصد بمعنى المقصود:** ويعني بذلك مقصود القول ومراده، أي: المضمون الدلالي الذي يتضمنه سياق كلام القائل. فمقاصد الشريعة، يراد بها مقصودات الشريعة، أي المضامين الدلالية المرادة للشارع

---

[40] - مجلة المسلم المعاصر، عدد، 103، ص 43.

[41] - طه عبدالرحمن، تجديد المهج في تقوين التراث، ص، 103.

بأقواله التي يخاطب بها المكلفين"[42]. وبما أن علم المقاصد علما أخلاقيا، يحكم مرامي الأقوال الشرعية، لأنه ينبني على نظرية الأفعال، التي تهتم بالمضمون الخلقي للفعل الشرعي، والذي بدوره يقوم على مفهومين: الإرادة والعمل.

ب. **المقصد بمعنى القصد:** أي قصد القائل، والمراد به نيته، أي: "المضمون الشعوري للقائل الذي يصاحب مدلول قوله في سباق الكلام أو مقامه"[43]. ولذلك فطه يرى أن علم المقاصد علما أخلاقيا ينظر في قصود ونوايا الشارع والمكلف، وجب أن يقوم على ركن ثان وهو نظرية النيات، لتنظر في مختلف الجوانب الأخلاقية عبر الإرادة والإخلاص.

ج. **المقصد بمعنى الغاية:** يفيد حسب طه المقصد هنا الغاية المرغوب فيها، والمراد تحقيقها، "أي القيمة التي يتوجه إليها القول وتوجهه؛ فيكون المقصد هنا بمعنى المضمون القيمي الذي يقرن به المتكلم مدلول قوله في سياق الكلام أو في مقامه...فإذا قيل مقاصد الشريعة، فقد يكون المعنى هو قيم الشريعة"[44]. فعلماء الأصول وظفوا المعنى الأخير للمقاصد بمعنى المصلحة يقول طه، فكل من المصلحة والقيمة تدل على مسمى واحدا، ولما كان علم المقاصد أخلاقيا غايته النظر في القضايا المرغوب فيها وجب أن يبنى على المفهوم الثالث وهو نظرية القيم.

فرؤية التجديد في علم المقاصد، تتكون من الفعل والنية والقيم، وينتج عن هذه المفاهيم الثلاثة، علاقة ثنائية، تتعلق بعلاقة الفعل بالنية، وبعلاقة النية بالقيمة، وعلى هذا التأسيس وضع هذه العناصر الثلاثة، فجعل الرتبة الأولى للقيمة والثانية للنية والثالثة للفعل، فتحصل له جعل نظرية القيم هي الأصل التي عليها تقوم نظرية النية ونظرية الفعل.[45]

4. مركزية المدخل القيمي في تجديد النظر المقاصدي:

---

[42] - مجلة المسلم المعاصر، عدد، 103، ص، 44.

[43] - المرجع نفسه، ص، 45.

[44] - مجلة المسلم المعاصر، عدد، 103، ص 45.

[45] - مجلة المسلم المعاصر، بتصرف، ص، 46.

استحضر طه عبدالرحمن التقسم التقليدي للمقاصد، وقدم اعتراضاته عليه، سواء فيما يتعلق بالتصنيف أو الحصر، كون التصنيف أتى بالضروريات ثم الحاجيات والتحسينيات، وهذا ما جعل الرجل يدعو إلى إعادة النظر في عمل الأصوليين القدامى، فهو يقول: "وعلى شهرة هذا التقسيم والترتيب لقيم الشريعة، بين الأصوليين فإنه يمكن أن نورد عليهما اعتراضات منهجية مختلفة، عامة وخاصة، تدعو إلى المبادرة بوضع تقسيم وترتيب جديدين لهذه القيم الأخلاقية"[46].

وقد تجلى اعتراض طه على هذا التقسيم في اعتراضين؛ عام وخاص:

فأما الاعتراض العام، فيتمثل في أن هذا التقسيم يخل بشرط التباين، بحيث إن هذه التقسيمات تتداخل في ما بينهما وليس هذا من شروط التقسيم. وأما الاعتراض الخاص، فقد جعله لقسمي الضروريات والتحسينيات، فقد وجد أن الضروريات تخل بشرط تمام الحصر، حين جعلوها في خمسة فقط، والحال أنه يمكن إضافة قيمة أخرى تظهر مع مستجدات حياة الإنسان، بالإضافة إلى الإخلال بشرط التباين، وذلك أن هذه الأنواع الخمسة لا يوجد بينها إلا التداخل، والإخلال الثالث يتجلى في شرط التخصيص، "إذ ليست كل قيمة من هذه القيم أخص من الأصل المحصور الذي هو الشريعة "[47].

وأما عن الاعتراض الخاص فيتمثل في:

- تأخير ما ينبغي تقديمه، إن الأصوليين قصروا القيم التحسينية على مكارم الأخلاق، وهذا لا يستقيم، ما دام علم المقاصد يبحث في المصالح، والمصالح هي القيم الأخلاقية، وبما أن صلاح الإنسان يتحقق من هنا، فوجب أن تحظى القيم بالصدارة بدل التهميش والاختزال.
- إهمال رتب الأحكام: ادعى الأصوليون أن التحسينيات لا يترتب عليها أي إخلال بنظام ولا يصيب الناس بحرج.
- إهمال الحصر المفيد لعلو الرتبة: فالأصوليون خرجوا عن مدلول الحديث النبوي: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"[48]. فأنزلوه على الفضائل والزوائد، فمضامين الحديث تدعو إلى أن الشريعة أخلاق،

---

[46] - مجلة المسلم المعاصر، عدد، 103، ص 50.

[47] - المرجع نفسه، ص51.

[48] - الإمام مالك، الموطأ، كتاب حسن الخلق، كتاب ما جاء في حسن الخلق، وقم الحديث8.

ولا بد أن تنزل في مراتب العليا. ومن خلال اعتراضات الرجل على تلك التقسيمات طرح بديلا عنها آخذا بعين الاعتبار مركزية القيم الأخلاقية في هذا التجديد.

لقد عمل طه عبدالرحمن جاهدا على التأسيس لعلم المقاصد انطلاقا من طرح سؤال المشروعية، فلم يقف عند الشرعية في البحث عن الحكم الفقهي وإنما ناقش التأسيس الذي ينطلق من المشروعية، وفي هذا يقر بأن سؤال المشروعية لم يكن حاضرا عند المقاصديين، ولعل ذلك حسب طه راجع إلى انشغال الفكر المقاصدي بالبلاغ النبوي بدل البحث في الخطاب الإلهي الذي جاء سابقا لهذا البلاغ ، حين خاطب الله تعالى الإنسان وأخذ منه الإقرار بربوبيته تعالى.

إن جوهر النظر الائتماني عند طه عبدالرحمن يقوم على أركان ثلاثة: الفطرة والإرادة والتزكية. وعليها بنيت أبواب كتابه: "التأسيس الائتماني لعلم المقاصد" حيث جاء بابه الأول معنونا ب: تأسيس الفطرة على ميثاق الإشهاد والثاني ب: تأسيس الإرادة على ميثاق الاستئمان. والثالث ب: تأسيس التزكية على ميثاق الإرسال.

وانطلاقا من الباب الثالث وضع الكتاب تقسيما ائتمانيا للمصالح الشرعية باعتبار تضمنها للقيم، ثم وضع ترتيبا ائتمانيا لها باعتبار تبعية القيم الغريزية للقيم الفطرية، فشمل هذا الترتيب من الأعلى إلى الأدنى "القيم الروحية ثم القيم العقدية، ثم القيم العملية، ثم القيم العقلية، ثم القيم الحيوية، فالقيم المادية"[49].

أسس ومبادئ التقسيم الائتماني لأصول القيم:

- مبدأ الفرق بين العبدية التسخيرية والعبدية التخييرية
- مبدأ قيمية كل شيء.
- مبدأ أخلاقية كل شيء.
- مبدأ تقديم القيم الغائية على القيم الوسيلية.

تقسيم القيم الأخلاقية: تم تقسيم هذه القيم إلى: قيم فطرية (أسمائية) وإلى قيم غريزية (أشيائية).

---

[49] - طه عبدالرحمن، التأسيس للائتماني لعلم مقاصد الشريعة، ص، 506.

وتم تقسم القيم الغريزية إلى: **قيم حيوية** التي تتولى حفظ الأنفس والأبدان. وإلى **القيم المادية** التي تتولى حفظ الممتلكات والمتقومات[50].كما تم تقسم القيم الفطرية إلى قسمين:

قيم التوحيد الإشهادي: ويشمل القيم العقدية والروحية ويدخل تحت القيم العقدية: قيم العزم وقيم الإيمان. كما يدخل ضمن القيم الروحية: قيم النية وقيم الإخلاص وقيم الإحسان.

قيم المسؤولية الائتمانية، ويدخل ضمنها: قيم عقلية؛ وتشمل قيم العلم والنظر والمعرفة. وقيم عملية؛ وتضم قيم الأداءات والمهارات..[51]. فتحصلت من هذه التقسيمات القيم الستة الآتية:

القيم الحيوية والقيم المادية والقيم العقدية والقيم الروحية والقيم العقلية والقيم العملية..[52]

فطه عبد الرحمن أبرز بهذا المجهود العلاقة التلازمية بين المصلحة والقيمة، واستطاع بذلك تخليق الشريعة وترسيخ تكاملها الأخلاقي والآمري.

يمكن القول: إن بهذا التقسم الجديد، عمل طه عبدالرحمن على إعادة التفكير في النظرية المقاصدية التقليدية، والتي تعتبر في التعليل المقاصدي التراتبية حسب الأهمية، فوضعت الضرورات والحاجبات والتحسينيات، وحسب طه عبدالرحمن أنها حصرت القيم في باب التحسينيات، بناء على أنها من الفضائل، مما جعله ينطق بالقول إن الترتيب التقليدي تضمن القيم المادية، أما تحييد الأخلاق أو تهميشها فهذا ضرب من الفساد، ولذلك اقترح تقسيما جديدا يقوم على ترتيب جديد أيضا، فبعدما كانت الضروريات في المركز الأول تحولت إلى المرتبة الثانية والثالثة، وبعدما كانت التحسينيات في الرتبة الأخيرة، أخذت مكانتها في الصدارة في الترتيب الجديد. فقد صرح قائلا: "إذا كان المقاصديون قد استنبطوا أحكامهم على مقتضى الترتيب الائتماري للكليات الضرورية، فإن هذا الاستنباط لايورثهم إلا الشرعية، أما تحصيلهم للمشروعية فيتطلب منهم أن يتخذوا الترتيب الائتماني للكليات القيمية، ويبنوا عليه أحكامهم، فيقدمون أحكام الروحي على أحكام العقدي، وأحكام العقدي على أحكام العملي، وأحكام العملي على أحكام العقلي، وأحكام العقلي على أحكام الحيوي، وأحكام الحيوي على أحكام المادي، ولو يعتمدون هذا الترتيب الائتماني، لجعلتهم المشروعية التي يحصلونها بفضله يفتحون بها معاني الدين أبوابا لم يسبق

---

[50] - نفس المصدر، ص، 447.

[51] - طه عبدالرحمن، التأسيس الائتماني لعلم المقاصد، ص، 475- 476.

[52] - نفس المصدر، ص، 475.

إليها، ويستنبطون لتزكية الإنسان أسبابا لم يلتفت إليها من قبل، فضلا عن الاهتداء إلى توسيع آفاق المقاصد بما يجعل البحث فيها علما عالميا لا يستغني عنه أحد"[53].

وقد تقدم أن علم المقاصد يبحث في المصالح، وأن المصالح ليست إلا علما آخر للقيم الأخلاقية؛ لأنها هي وحدها التي يصلح بها حال الإنسان، وإذا كان الأمر كذلك لزم أن تكون الأخلاق أولى بالرتبة الأولى من غيرها"[54]. وبعدما يزيد عن عشرين سنة من عمر هذا التصور الطاهوي، نجده في كتاب التأسيس الائتماني لعلم المقاصد يبقى على أصول رؤيته ويعدل في بعض المفاهيم والتقسيمات توضيحا وبيانا، حين ذكر أن المقاصديين خلطوا بين القيم الفطرية والغريزية ولم يفرقوا بينها، بل اعتبروا الكل قيما فطرية، مع العلم أن الفطرة محل القيم المعنوية من أجل الصلاح، أما الغريزة، محل القيم المادية من أجل البقاء، ولذلك يؤاخذ على المقاصديين كونهم اعتنوا أكثر بقيم البقاء وجعلوا عنايتهم بقيم الصلاح تابعا لها، وجاءوا بترتيب مقلوب يقدم القيم الغريزية على ما عداها.[55]

بناء على ذلك، جاء نظر طه عبدالرحمن يسم المقاصد ببعدها الغائي، أي: تحقيق منظومة القيم أو تخليق المقاصد، إيمانا منه أن العلاقة بين القيم والمقاصد علاقة تكاملية، "يمكن القول إن هناك تلازما وجوديا بين المصلحة والقيمة، فالقيمة لا توجد بغير وجود المصلحة، كما أن المصلحة لا توجد بغير وجود القيمة"[56]. فهو إذ يذكر هذا إنما يريد التأكيد على إعطاء المركزية للقيم في التشريع الإسلامي، خاصة حين يعتقد أن ما من حكم من الأحكام الشرعية إلا ووراءه قيمة خلقية. وما من حكم شرعي إلا ووراءه مصلحة أخلاقية، بل إن الحكم الشرعي - حسب ما يراه - له وجهان، وجه فقهي ووجه أخلاقي. وفي هذا يقول: "ومتى سلمنا أن كل حكم شرعي مبني على الفطرة هو بمنزلة قاعدة تقوم السلوك، لزم أن يكون كل حكم شرعي ناهضا بتقويم الأخلاق".[57] ويضيف في نفس السياق: "ومتى سلمنا أن كل حكم شرعي معلق بالمصلحة، وأن المصلحة قيمة أخلاقية، وجب أن يكون كل حكم شرعي معلقا بالقيمة الأخلاقية"[58]. فتحصلت من كل

---

[53] - طه عبدالرحمن، التأسيس الائتماني لعلم المقاصد، ص، 479.

54 - طه عبدالرحمن، مشروع تجديدي لعلم المقاصد، مجلة المسلم المعاصر، عدد، 103، 2002ص، 51.

[55] - طه عبدالرحمن، التأسيس الائتماني لعلم المقاصد، ص، 500.

[56] - طه عبدالرحمن، التأسيس الائتماني لعلم المقاصد، 460.

57 - طه عبدالرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص، 103.

[58] - نفس المصدر، ص، 104.

ذلك نتيجة مفادها: "أن كل حكم شرعي يحمل أقوم وأسمى القيم الإسلامية"[59]. كما أن الأخلاق شاملة للفقه، إذ "كل الفروع الفقهية مبنية على مبادئ علم الأخلاق المتداخل مع علم الأصول تداخلا داخليا"[60].

وعليه، فلا يمكن القول بانفصال علم الأخلاق عن الفقه والمقاصد أو العكس، فكلاهما يؤيد الآخر ويوصل إليه. والغرض كما سبق القول من المقاصد والأحكام، إنما هو صيانة منظومة القيم. وقد سبق أن ذكر أكثر من مرة عند حديثه عن التأسيس لعلم بالمقاصد حين قال: "ولا يخفى أن تأسيس علم المقاصد على الصلاح أو الإحسان يجعل منه علما أخلاقيا بحق"[61].

ومما سبق يظهر أن الرجل وسع من دور المقاصد دون تضييق نطاق النص، حين جعل مهامها لا تنحصر في ظواهر المصالح، بل يتطلع لاستخراج القيم التي تتضمنها على اعتبار أن وجود المصلحة هو وجود خارجي أو ظاهري، في حين يكون وجود القيمة وجودا داخليا أو باطنيا.

فالرجل يفتح آفاق هذه المقاصد، ويربطها بتحقيق التنمية في بعدها الشمولي والكوني. فيرى أن كل إصلاح عبارة عن تنمية للإنسان، لذلك صح أن نتحدث عن تزكية الاعتقاد وتزكية الفكر وتزكية العبادة وتزكية البواطن وتزكية الأبدان وتزكية الأعمال وتزكية الأموال وتزكية المعاملات والمشاريع وتزكية المجتمع وتزكية العالم. أو بإيجاز فحيثما وجدت أسباب التنمية ظاهرة أو باطنة، مادية أو معنوية، فثمة فرص التزكية. فطه عبدالرحمن جعل وظيفية المقاصد تتحقق بتربية وتنمية المجتمع، وتحقيق رفاهيته، وفق منظور شمولي، بدءا ببناء الإنسان وانتهاء بتشييد العمران.

خلاصات واستنتاجات:

من خلال هذا البحث يظهر أن علم المقاصد يعد مرجعا لنظرية الأخلاق، وأن العلاقة بينهما علاقة تكاملية، وأنه جهود طه عبدالرحمن جاءت في سياق تجديد هذه العلاقة انطلاقا من رؤية فلسفية، فقد تبين أن الرجل دعا إلى التجديد في علم المقاصد الشرعية عبر آلية التخليق وإعادة ربط الأخلاق بالشريعة، والشريعة بالأخلاق، وفق منظور تكاملي، يحقق غاية الحكم الشرعي، وهي: صيانة منظومة القيم، وتحقيق مبدأ الصلاح فيها وتنميتها. ودعا لتحقيق ذلك إلى إعادة النظر في البناء المقاصدي، وتحديدا تجديده بما

---

[59] - نفس المصدر والصفحة.

[60] - طه عبدالرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص، 105.

[61] - طه عبدالرحمن، التأسيس الائتماني لعلم المقاصد، مركز نهوض للدراسات والبحوث، ط1/2022، ص،

يحقق وظيفيته، ومنه: جعل الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، دون أن يفقد النص الشرعي سلطته، بل العمل بالنص روحا ولفظا هو مقصد المقاصد وغاية الغايات عند صاحب التأسيس الائتماني لعلم المقاصد.

وانطلاقا من هذا، خلصت الورقة إلى جملة من النتائج ومنها:

البنية الخلقية هي الروح التي تسري في التشريع الإسلامي، وأن المرغوب أصالة في الحكم الشرعي هو القيمة الخلقية.

السياق المعاصر أبرز كثيرا من الدعوات تروم إعادة تأصيل الأصول، ولا سيما أصول الفقه، وبناء منهجية تفكير جديدة، تأخذ بعين الاعتبار المقاصد والوقائع المعاصرة، وتدعو إلى عملية تأسيس معقولية الأحكام، استجابة لتحقيق مصالح الناس.

انبرى الدكتور طه عبدالرحمن لعلم المقاصد من زاوية دفاعية وبمنظور فلسفي ونفس أخلاقي، حين تبين له أن التراث الإسلامي وخاصة الدرس المقاصدي منه، يحتاج إلى قراءات منهجية وتجديدية.

لقد جعل طه عبدالرحمن علم المقاصد علما أخلاقيا، ودعا إلى تجديد الدرس المقاصدي بربطه ببعده الغائي، وهو صيانة منظومة القيم أو تخليق المقاصد، إيمانا منه أن العلاقة بين القيم والمقاصد علاقة تكاملية، إذ يرى أنه ما من حكم من الأحكام الشرعية إلا ووراءه قيمة خلقية.

إن الدرس الإسلامي عامة والمقاصدي خاصة، يعد أساسا لنظرية القيم، وأن هذه الأخيرة، تأخذ وفق هذا السياق بعدا شموليا، تنتظم فيها كل احتياجات الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفنية، وأن هذه القيم كونية في مبادئها؛ كونها تستجيب للفطرة الإنسانية، خصوصية في مفهومها كونها تقوم على مرجعية محددة.

لترسيخ البعد التكاملي بين العلوم الشرعية والموضوعات الإنسانية، نحتاج إلى آليات العمل وفق رؤية علمية موضوعية، تنطلق من أسس ثابتة وتبحث عن الجسور والروابط قصد الوصول إلى نقط التكامل وجعل ذلك مدخلا لتحقيق التقارب والنماء بين الإنسان.

المصادر والمراجع:

- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، الجزء : الثاني و الرابع، دار الفكر، الطبعة: 1399هـ 1979م.
- أبو إسحاق الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، دار الحديث القاهرة، تحقيق عبدالله دراز، 2006.
- أحمد الريسوني، محاضرات في مقاصد الشريعة، دار الأمان، ط/1، 2009.
- أحمد مهدي، عبد الحليم، **تعليم القيم فريضة غائبة** . مجلة المسلم المعاصر، عدد 65 . 66، سنة 1992 . 1993م.
- أعمال ندوة دولية حول **سؤال القيم في العلوم الإسلامية بين الخصوصية والكونية**، كلية الآداب ظهر المهراز فاس، 26-027 نونبر 2019.
- الإمام مالك، **الموطأ، كتاب حسن الخلق**، كتاب ما جاء في حسن الخلق، وقم الحديث8.
- الجلاد، ماجد زكي، **تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، دار المسيرة، عمان . الأردن، الطبعة الرابعة، 2013م.
- سعيد حليم، **القاصد العليا للشريعة الإسلامية من مقاصد الوجود إلى مقاصد الشهود**، مطبعة أميمة، ط/1، 2010.
- **سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر**، الرابطة المحمدية للعلماء، أعمال الندوة الدولية أيام 25-26- 27 ماي 2011.
- السيد، رضوان "**منظومة القيم والحياة الأخلاقية في الرؤية الإسلامية**"، مجلة التسامح، عدد 28.
- الصمدي، خالد، **مقال مستقبل التربية على القيم في ظل التحولات العالمية المعاصرة**، صدر عن مجلة البيان.
- طه عبدالرحمن، **التأسيس الائتماني لعلم المقاصد**، مركز نهوض للدراسات والبحوث، ط2022/1.

- طه عبدالرحمن، تجديد المهج في تقوين التراث
- طه، عبدالرحمن، **دين الحياء من الفقه الائتماري إلى الفقه الائتماني**، الجزء الأول، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت .لبنان، الطبعة: الأولى، 2017.
- طه، عبدالرحمن، **دين الحياء من الفقه الإئتماري إلى الفقه الائتماني**، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت .لبنان الطبعة الأولى، الجزء الثالث، 2017.
- طه، عبدالرحمن، **روح الحداثة وحق الإبداع**، مجلة النور الجديد، عدد: 151، دجنبر 2003
- طه، عبدالرحمن، **روح الدين من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء .المغرب، الطبعة: الأولى، 2012.
- طه، عبدالرحمن، **مشروع تجديد علمي لمبحث مقاصد الشريعة**، مجلة المسلم المعاصر. عدد: 103، مارس 2002.
- طه، عبدالرحمن، **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، الطبعة الأولى، 2016.
- عابد الجابري، محمد، **العقل الأخلاقي العربي دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .لبنان، الطبعة السادسة، 2014.
- علال الفاسي، **مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها**، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- الغزالي، أبو حامد، **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق أحمد زكي حماد، دار الميمان، الرياض. السعودية، (بدون رقم وسنة الطبعة).
- الكور، عبدالجليل، **مفهوم الفطرة عند طه عبدالرحمن**، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، الطبعة الأولى، 2017.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي**، 17/1، يناير 2017

- محمد الطاهر بن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، دار السلام، 2005.
- مسكويه، **تهذيب الأخلاق**، تحقيق عماد الهلالي، من منشورات الجمل، بيروت .لبنان، الطبعة الأولى.
- نور الدين الخادمي، **أبحاث في مقاصد الشرعية**، مؤسسة المعارف، ط/1، 2008
- ينظر ابن فارس، **معجم مقايس اللغة**، تحقيق عبدالسلام هارون، ط/1، 1991، دار الجيل بيروت، ج/5.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

منهجية وطرق توظيف السؤال القرآني

في واقع الممارسة التعليمية

د. رشيد لبريجة[1]

labrijarachid@gmail.com

الملخص:

يعد السؤال من أساسيات التعلم، كما يعتبر مكونا مهما في بناء العلم و المعرفة في مجال التعليم، وقد استخدمه القرآن الكريم وأولاه مكانة عظيمة، ولذلك ينبغي الاستفادة من آيات السؤال في الجانب التربوي من العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن السؤال يعد من أفضل الطرق التربوية، وأحسنها أثرا، وأعظمها نفعا، وهو وسيلة مهمة في بناء جسور الاتصال والتفاهم والتعارف والمودة بين الناس عموما، فجاء البحث كاشفا عن منهجية السؤال في القرآن من الناحية التربوية؛ من خلال دراسة الآيات الكريمة المتعلقة بالموضوع، واستنباط أهم القواعد التربوية منها، كطريقة للتعلم والتعليم، والتي تؤكد وتوافق ما جاءت به النظريات الحديثة، فكان المبحث الأول متضمنا لمنهجية توظيف السؤال القرآني في واقع الممارسة التعليمية ، انطلاقا من حسن صياغة السؤال من الأستاذ للمتعلم، ومن المتعلم للأستاذ، لأن من شروط السؤال الوضوح، وأن يكون شفويا خاليا من الحشو، كما يجب أن تؤدي الأسئلة إلى تحريك التفكير والإتيان بإجابات شاملة، ومن آداب المتعلم: التلطف في السؤال، والتواضع، والاستئذان عند سؤال المعلم، بينما المبحث الثاني تطرق إلى طرق السؤال القرآني في التعليم، وقد ورد السؤال في القرآن الكريم للتقرير، والإنكار، والتوبيخ، والتهويل، والتحضيض، والتنبيه، والأمر، والعتاب، والافتخار، والتضخيم، والتخفيف والتيسير والتهديد والوعيد، والتكثير، والترغيب، والدعاء، والتمني، والتحقير، والتهكم والاستهزاء، والاستبعاد، والتذكير، والاعتبار، والتحدي، وقد ختم البحث بمجموعة من

---

[1] باحث في الفكر والعقيدة

التوصيات والمقترحات مثل ضرورة امتلاك المدرس لمهارة صياغة السؤال وإلقائه، حتى تتحقق الغاية منه، مع التأكيد على تحفيز المتعلمين باستعمال الأسئلة ،كما أنه يجب على الأساتذة التفكير الجيد في تحضير مختلف أنواع أسئلة التقويم، وعدم ارتجالها أثناء الدرس.

كلمات مفتاحية:

السؤال، القرآن الكريم، العملية التعليمية.

Methodology and methods for employing the Qur'anic question in the reality of educational practice

RACHID LABRIJA[2]

labrijarachid@gmail.com

Abstract:

Questioning is one of the basics of Learning and is considered an important component in building science and knowledge in the field of education. The Holy Qur'an has used it and given it a great place. Therefore, the verses of questioning should be utilized in the educational aspect of the educational-learning process, because questioning is considered one of the best educational methods. It has the best effect and the greatest benefit, and it is an important means of building bridges of communication, understanding, acquaintance, and affection between people in general. The research revealed the methodology of questioning in the Qur'an from an educational standpoint. By studying the noble verses related to the subject, and deducing the most important educational rules from them, as a method of learning and teaching, which confirm and agree with what modern theories have brought, the first section included the methodology of employing the Qur'anic question in the reality of educational practice, based on the good formulation of the question from the professor to the learner, and from The learner is for the teacher, because one of the conditions for the question is clarity, and that it be oral and free of filler. Questions must also stimulate thinking and provide comprehensive answers. Among the etiquette of the learner are: kindness in asking, humility, and asking permission when asking the teacher. While the

[2] **Researcher in thought and belief**

second section touched on the methods of asking questions. Qur'anic teaching in education, and the question was mentioned in the Holy Qur'an to report, deny, rebuke, intimidate, exhortation, warn, command, reproach, pride, amplify, mitigate and facilitate, threaten and threaten, multiply, encourage, supplicate, wish, belittle, sarcasm, mockery, exclusion, Reminder, consideration, and challenge. The research concluded with a set of recommendations and proposals, such as the need for the teacher to possess the skill of formulating and delivering a question, to achieve its purpose, with an emphasis on motivating learners by using questions. Also, teachers must think well in preparing various types of evaluation questions, and not Improvise it during the lesson.

Keywords:

the question, the Holy Qur'an, the educational process

مقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، ونشهد أن محمدا عبده ورسوله. وبعد..

مما لا شك فيه أن للسؤال أهمية كبرى في مختلف المجالات، فهو السبيل لتحصيل المعارف والخبرات المسهمة في بناء جسور الاتصال والتفاهم والتعارف والمودة بين الناس، وهو الوسيلة المهمة في التعليم والتعلم، ومن ثم أرشد الإسلامُ المسلمَ لذلك، فقال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (43)﴾[3]، وقال تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ الرَّحْمَنُ فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا (59) ﴾[4]، ولذلك عد ابن عبد البر السؤال نصف العلم[5].

وقد حفل القرآن الكريم بالعديد من الأسئلة التي تضمنت أصولا تربوية سامية، وقواعد عقلية راقية، تؤسس منهجا متكاملا للتعامل مع السؤال والجواب، باعتبار أن السؤال يشغل حيزا كبيرا ومهما في النشاطات التعليمية والتربوية.

<u>دوافع البحث:</u>

يرجع اختيار البحث في هذا الموضوع إلى الدوافع التالية:

- أهمية الموضوع؛ حيث الحاجة ماسة إلى إبراز دور القرآن الكريم وأساليبه التربوية في تأصيل علوم التربية، والتأكيد على ضرورة قراءته قراءة تربوية معاصرة، تهتم بالكشف عن منهجيته التربوية.

- العناية بالكشف عن منهجية السؤال في القرآن من الناحية التربوية؛ تستدعي دراسة الآيات الكريمة المتعلقة بالموضوع، لاستنباط أهم القواعد التربوية منها، وهذا الأمر كان دافعا كبيرا لنا لقراءة

---

[3] النحل: 43

4 الفرقان: 59.

[3] جامع بيان العلم وفضله، لابن عبد البر القرطبي، تحقيق مسعد عبد الحميد محمد السعدني، ص: 126، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1421هـ/ 2000م.

كتاب الله عز وجل قراءة تربوية؛ لاستخلاص هذه القواعد التي قررها للسؤال كطريقة للتعلم والتعليم، والتي تؤصل ما جاءت به النظريات الحديثة.

- قلة الكتب والبحوث والدراسات في هذا الموضوع

أهمية البحث:

إن للسؤال مكانة عظيمة في القرآن الكريم، ولذلك ينبغي الاستفادة من آيات السؤال في الجانب التربوي من العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن السؤال يعد من أفضل الطرق التربوية، وأحسنها أثرا، وأعظمها نفعا، يعتمده كل من الأستاذ والتلميذ للوصول إلى المعارف، وتحقيق المهارات المطلوبة، فحسن استخدام الأستاذ للسؤال دليل على نجاحه وحسن تدريسه، وهو من أكثر طرق التدريس انتشارا واستعمالا عند المربين والمعلمين، ومن ثم كانت عناية القرآن الكريم بالسؤال عناية كبيرة، فقد وجه إلى الانتفاع بأسلوب السؤال، وحث عليه ورغب فيه، كما أنه حفل بمجموعة من القواعد التربوية التي يجب استنباطها والاستفادة منها في سيرورة العملية التعليمية التعلمية.

منهجية البحث:

اعتمدت في هذا البحث المنهج الاستقرائي؛ حيث حاولت استقراء المعاني والقواعد التربوية من السؤال والجواب في القرآن الكريم.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى:

- استقراء المعاني والقواعد التربوية من السؤال والجواب في القرآن الكريم.

- إلقاء الضوء على مكانة السؤال في القرآن الكريم ببيان الخصائص التربوية للسؤال والجواب في ضوء المنهج التربوي القرآني.

- بيان أهمية السؤال في تحقيق الكثير من الأهداف التعليمية والتربوية.

مشكلة البحث:

يعتبر السؤال مدخلا مهما في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ بواسطته يتم التواصل بين المدرس والمتعلم، وقد احتوى القرآن الكريم على مئات الأسئلة في السور المكية والمدنية.

فما مدى اشتمال هذه الأسئلة - الواردة في القرآن الكريم - على القواعد التربوية التي يمكن أن يستفيد منها كل من المدرس والمتعلم في واقع الممارسة التعليمية؟

خطوات البحث:

أما خطة البحث فقد جاءت من مقدمة ومبحثين أساسين وهما:

المبحث الأول: منهجية توظيف السؤال القرآني في واقع الممارسة التعليمية.

المبحث الثاني: فقد خصصته للحديث عن طرق السؤال القرآني في التعليم.

المبحث الأول: نحو منهجية توظيف السؤال القرآني في واقع الممارسة التعليمية

مما لا شك فيه أن للسؤال أهمية كبيرة في مجال التعليم؛ إذ أنه من أفضل الطرق وأكثرها نفعا في العملية التعليمية التعلمية، فهو «طريقة من طرق التعليم التي تشجع على التفكير والإبداع وتنمية الشخصية»[6]، كما أن السؤال يسهل على المعلم ربط الدرس بالأهداف المخطط لها، وبالتالي لا يمكن الاستغناء عنه في المجال التعليمي في كل مراحل التدريس، فيحتاج إليه كل من المدرس والمتعلم.

وقد تضمنت آيات السؤال في القرآن الكريم «أصولا تربوية سامية، وقواعد عقلية راقية تؤسس منهجا متكاملا للتعامل مع السؤال والجواب»[7]، وبذلك يمكننا الاستفادة من هذه الأسئلة من خلال دراسة هذه الآيات واستنباط أهم التوجيهات العقلية، والقواعد المنهجية التي قررها القرآن للسؤال كطريقة للتعلم والتعليم التي تؤصل ما جاءت به الدراسات الحديثة في هذا المجال، وبذلك يتم الإسهام في توظيف السؤال القرآني في واقع الممارسة التعليمية.

وسأحاول ملامسة هذا الموضوع من خلال الحديث عن مهارة صياغة السؤال وإلقائه، ثم ننتقل إلى الحديث عن توظيف هذه المهارة في سؤال المتعلم للأستاذ، وسؤال الأستاذ للمتعلم.

---

[6] دراسات في التربية الإسلامية، ماجد زكي الجلاد ص:23.

[7] نفسه.

أولا: مهارة صياغة السؤال وإلقائه

تُعرف مهارة إلقاء الأسئلة بأنها: «مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال)، ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة، وإجادته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ»[8].

إن السؤال والمناقشة يدفعان المتعلم إلى إعمال العقل والتفكير لمعرفة ما يتصل بموضوع النقاش، كما يقود السؤال التلاميذ إلى الطريقة الصحيحة للتفكير، ويكسبهم القدرة على الربط والموازنة والاستنتاج.

ولابد للأستاذ أن يحسن صياغة السؤال حتى يؤدي الفوائد المرجوة منه، وذلك بأن يكون تركيبه سليما من الناحية اللغوية والصرفية، وموجزا في الصياغة دون إخلال بالمطلوب، وأن تكون الكلمات المستعملة واضحة وسهلة ودقيقة وفصيحة، وأيضا صياغة السؤال صياغة لغوية مغايرة لتلك المستخدمة في المواد التعليمية التي يدرسها المتعلم، وأن يحتوي السؤال على فكرة واحدة[9].

هذا فيما يخص لغة السؤال، أما فيما يخص قدرات المتعلم فلا بد من موافقة السؤال لقدرات المسؤول العقلية والإدراكية، وتنمية قدرات المسؤول العقلية والتفكيرية، من خلال صوغ الأسئلة التي تثير التفكير، والابتعاد عن الأسئلة التخمينية، كتلك التي تتطلب إجابتها نعم أو لا، وتنويع الأسئلة وشمولها للمستويات العقلية المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية، والابتعاد عن الأسئلة التي تتطلب استرجاع المعلومات، إلا لضرورة الاستفادة منها لتحقيق أهداف تالية، والاهتمام بالسؤال وتركيزه على الجوانب الانفعالية والنفس حركية دون الاقتصار على الجانب العقلي فقط، ولابد من ربط السؤال بالواقع، ومعالجته للمشكلات التي يعيشها المتعلم، وتركيز السؤال على توظيف المعرفة والاستفادة منها لتصريف شؤون الحياة[10].

---

[8] دراسات في التربية الإسلامية، ماجد زكي الجلاد ص: 34-35

[9] نفسه ص: 30-31.

[10] دراسات في التربية الإسلامية، ماجد زكي الجلاد ص: 31.

كما أن هناك شروطا أساسية ينبغي توافرها في الأسئلة مهما كان نوعها، ومهما كانت وظيفتها، وهذه الشروط هي:[11]

- ينبغي أن تكون جميع الأسئلة – شفوية أو تحريرية – مستندة تماما إلى الأهداف التي يرجو المعلم بلوغها مع تلاميذه، وهذا يعني أن الأسئلة ليست وسيلة ترفيهية، أو لضياع الوقت، ولكنها جهد مقصود وموجه.

- ينبغي أن تكون الأسئلة موجزة خالية من الحشو، لأن إطالة السؤال يبعث على الملل، ويشتت ذهن التلميذ.

- يجب أن تكون الأسئلة في صورة واضحة، خالية من التعقيد والالتواء معبرة عن المطلوب في دقة وتحديد؛ بحيث لا يكون لها أكثر من معنى عند التلاميذ. وحبذا لو كانت الأسئلة باللغة الفصحى؛ حيث يكون المعلم قدوة لتلاميذه في تحقيق هذا الهدف العظيم.

- يجب أن تؤدي الأسئلة إلى التفكير والإتيان بإجابات شاملة، فلا يكفي أن يؤدي السؤال إلى إجابة قصيرة في كلمة – مثلا – أو اسم شخص أو مكان أو ما شابه ذلك، فكلما كان السؤال مثيرا للتفكير كلما أمكن القول بأنه من النوع الجيد، أي أن له قيمة من الناحية التربوية..

- يجب ألا يتضمن السؤال الإجابة أو جزءا منها، فكثيرا ما يقع المعلمون في هذا الخطإ، فيضعون أسئلة تنطوي على تلميحات بالإجابة المطلوبة عنها؛ بل وفي بعض الأحيان تكون إجابات بعض الأسئلة متضمنة في أسئلة أخرى.

- يجب الإكثار من الأسئلة التي تبدأ بـ "لماذا؟ وكيف؟"؛ إذ أن هذه النوعية من الأسئلة تجعل التلاميذ يلجؤون إلى ما يسمى بالتفكير التباعدي، والذي يعني الانطلاق في التفكير إلى مجالات وآفاق غير محددة للإتيان بأمثلة أو بدائل أو تطبيقات معينة، وهو الأمر الذي لا تسمح به الأسئلة التي تبدأ بـ "متى؟ أو أين؟".

---

[11] التدريس الفعال لأحمد حسين اللقاني وفارعه حسن، ص: 59-60.

- يجب ألا تتطلب الإجابة عن السؤال كلمة مثل (نعم/لا)، إذ أن ذلك يجعل توصل التلاميذ إلى الإجابة الصحيحة محتملا بنسبة 50%؛ حيث إنه عن طريق التخمين يستطيع أن يقرر الإجابة بنعم أو لا.

- يجب ألا يتوقع المعلم إجابة واحدة من تلاميذه عن السؤال الذي يوجه إليهم، فكثيرا ما يضع المعلم سؤالا في خطته للتدريس ويحدد كذلك إجابة معينة عليه، وبناء على ذلك لا يقبل من التلاميذ إلا الإجابة التي توجد في ذهنه والتي حددها من قبل. على الرغم من سلامة الإجابات التي تصدر عنهم، وفي هذه الحالة سنجد التلاميذ يلجؤون إلى التخمين للتوصل إلى الإجابة التي ترضي المعلم.

- يجب أن تكون الأسئلة مناسبة لمستويات التلاميذ، فكثيرا ما يضع المعلم أسئلة انطلاقا من خبراته الواسعة، وفي هذه الحالة تكون الأسئلة على درجة كبيرة من الغموض بالنسبة للتلاميذ، وبالتالي لا يستطيعون إدراك مضمونها أو الإجابة عنها.

- يجب ألا يوجه السؤال إلى أكثر من تلميذ بنفس الأسلوب من أجل الحصول على الإجابة نفسها، ففي ذلك مضيعة للوقت والجهد، ولكن يستطيع المعلم أن يزيد من مستوى تركيب السؤال بصورة تراكمية، أي يبدأ بسؤال بسيط يتطلب إجابة مختصرة، ثم يبدأ في توجيه سؤال أو أكثر تركيبا، وهكذا حتى يشعر التلاميذ بشمولية عناصر الدرس وتكاملها.

- يجب أن يراعي المعلم التنوع في مستويات التلاميذ، فكل فصل دراسي يضم مستويات عديدة وقدرات متباينة، ولذلك فلا بد أن يجد كل تلميذ السؤال الذي يناسبه، حتى يستطيع من خلال الإجابة عنه أن يثبت ذاته وأن يشعر بأنه قادر على المشاركة في الدرس بفاعلية وإيجابية.

إن هذه الشروط تؤكد لنا بوضوح أهمية حسن صياغة الأسئلة، وذلك من خلال وضوح الكلمات، وسهولة العبارات، ومن ثم كان إلقاء الأسئلة يقوم على مهارات أربع أساسية، وهي: «مهارة صوغ الأسئلة، ومهارة تصنيف الأسئلة، ومهارة توجيه الأسئلة، ومهارة تحسين نوعية الإجابات. وهذه المهارات مترابطة فيما بينها ومتتابعة في أدوارها. وهي تشكل وحدة متكاملة يقوم عليها السؤال الجيد، وفقدان أي منها يشكل عائقا في تحقيق السؤال لهدفه المنشود»[12].

---

[12] دراسات في التربية الإسلامية، ص: 30.

إن السائل لابد له أن يتقن فن مهارة السؤال؛ حتى يحقق الغاية منه، «وتعلم هذه المهارة وإتقانها ضرورة لازمة لكل من المعلم والمتعلم. فعلى المتعلم أن يلتزم بآداب السؤال والحوار، وأن يوجه سؤاله في الوقت المناسب، وأن يلتزم بالتوجيهات والضوابط التي يرشده إليها معلمه»[13].

ثانيا: سؤال المتعلم للأستاذ

يعد السؤال الطريقة التي يتعرف الطفل من خلالها على العالم المحيط به، كما أنه يقدم الكثير من المنافع للمتعلم فيحرك تفكيره، ويثير نشاطه، ويقوي صلته بالموضوعات التي يدرسها، ذلك أن مشاركة المتعلم في الدرس من خلال المناقشة والسؤال تؤدي إلى الشعور بقيمته الذاتية، مما يعزز ثقته بنفسه ويدفعه نحو المزيد من النمو والتقدم في دراسته وتعلمه، فالسؤال قوام الطريقة الحوارية، التي يعد المتعلم أحد عناصرها.

إن العديد من الحقائق والمعارف لا يستطيع المتعلم الوصول إليها عن طريق بذل الجهد، ولا عن طريق الاستماع إلى إلقاء الأستاذ؛ فيحتاج إلى السؤال، ولذلك ينبغي للمدرس أن يتيح المجال لأسئلة المتعلمين.

إن السؤال في القرآن الكريم من أهم طرق التعلم ووسائله، وقد حقق السؤال الكثير من الفوائد والإيجابيات، ومن ذلك سؤال موسى عليه السلام للخضر عليه السلام، فقد قال له: ﴿قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا (66)﴾[14].

قال القرطبي: «هذا سؤال الملاطف المستنزل المبالغ في حسن الأدب، والمعنى: هل يتفق لك ويخف عليك»[15]، وقد استخدم نبي الله موسى عليه السلام السؤال هنا لتحقيق أغراض منها: الاتباع، والتعلم الراشد.

إن الاستخدام الحكيم للسؤال يدل على أهميته في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، فالتزام المتعلم بعدم سؤال المعلم فيما لا يحب أن يسأل فيه؛ من الأسباب المؤدية إلى استمرار العلاقة بين المعلم

---

[13] دراسات في التربية الإسلامية، ص: 34.

[14] الكهف: 66

[15] الجامع لأحكام القرآن للقرطبي، تحقيق: هشام سمير البخاري، 17/11، دار عالم الكتب الرياض، 1423هـ/2003م.

والمتعلم وقوتها. وسنعرج في الفصل الأخير من هذا البحث على التفصيل أكثر في استنباط بعض التوجيهات التربوية الواردة في قصة موسى والخضر عليهما السلام.

إن سؤال المتعلم هو الذي يسهم في بناء الجانب التعليمي لديه، فعن طريقه يستطيع أن ينمي هذا الجانب، وذلك بما يضيفه إليه من خبرات تعليمية عديدة، ولكن استخدام السؤال من قبل المتعلم لتحقيق الهدف المنشود؛ لا يمكن أن يتحقق ما لم يلتزم المتعلم بضوابط ومعايير ليحقق في ضوء التمسك بها ذلك الهدف، لذلك أرشد المربون والمختصون في مجال التربية والتعليم إلى ضرورة التزام المتعلم بتلك الضوابط والمعايير والتمسك بها من أجل تحقيق ما يطمح إليه.

ولقد سبق القرآن الكريم إلى تنبيه المتعلم إلى تلك الضوابط والمعايير، وتوجيهه إلى ضرورة التحلي بها وجعلها أساسا ومنطلقا لنشاطاته التعليمية، فالمتعلم لابد أن يتحمل عناء السؤال، فقد قص علينا القرآن الكريم كيف أن نبي الله موسى عليه السلام رحل وتحمل المشقة والتعب من أجل الالتقاء بالخضر عليه السلام والتعلم منه، فقد كان سبب هذه الرحلة هو السؤال، فسؤال بني إسرائيل موسى عليه السلام: أي الناس أعلم، كان سبب خروجه وطلبه ملاقاة الخضر، وقد احتل السؤال مكانا بارزا في القصة: مرة عند سؤال موسى عليه السلام الخضر أن يسمح له باتباعه يتعلم منه، ومرات عند سؤاله عما كان يقوم به من أفعال لم تكن حكمتها ظاهرة لديه.

وقد وجه القرآن الكريم المتعلمين إلى الحرص على السؤال والتعلم حتى لو كان من يُتعلم منه أقل ممن يَتعلم، فنبي الله موسى عليه السلام كان حريصا على التعلم من الخضر مع كونه أفضل من الخضر. قال الإمام الرازي: «إن موسى عليه السلام مع كثرة علمه وعمله وعلو منصبه واستجماع موجبات الشرف التام في حقه، ذهب إلى الخضر لطلب العلم وتواضع له»[16].

ومن آداب المتعلم: التلطف في السؤال، والتواضع، والاستئذان عند سؤال المتعلم، وقد كان نبي الله موسى في غاية التلطف عند سؤال الخضر في اتباعه والتعلم منه، قال تعالى: ﴿قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا (66)﴾[17].

---

[16] التفسير الكبير للفخر الرازي 152/21، الطبعة الأولى دار الفكر بيروت، 1981م.

[17] الكهف: 66

قال الإمام الشوكاني في تفسير هذه الآية: «في هذا السؤال ملاطفة ومبالغة في حسن الأدب، لأنه استأذنه أن يكون تابعا له على أن يعلمه مما علمه الله من العلم»[18].

وقال الإمام الرازي: «اعلم أن هذه تدل على أن موسى عليه السلام راعى أنواعا كثيرة من الأدب واللطف عندما أراد أن يتعلم من الخضر، فأحدها أنه جعل نفسه تابعا له لأنه قال ﴿قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ﴾، وثانيها أنه استأذن في إثبات هذه التبعية فإنه قال هل تأذن لي أن أجعل نفسي تبعا لك، وهذا مبالغة عظيمة في التواضع»[19].

وينبغي للمتعلم أن لا يسأل عما لا فائدة عملية أو مصلحة حقيقية ترجى من ورائه، وقد ذكر القرآن أنواعا من الأسئلة بعضها من المشركين، مثل: السؤال عن الساعة، وبعضها من اليهود، مثل: السؤال عن الروح، وهي أسئلة لا ثمرة لها، لذلك كان الجواب أن ذلك من أمر الله ولا يعلمه سواه.

ومن الآداب الضرورية والهامة للمتعلم: التريث وعدم الاستعجال في السؤال؛ إذ كثيرا ما تأتي اعتراضات المتعلمين ومناقشاتهم وسؤالاتهم نتيجة التعجل وعدم التثبت، أو عدم فهم مراد المعلم وقصده، قال الله تعالى: ﴿قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا (69)قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا (70)﴾[20].

وعلى المتعلم أن يبتعد عن الأسئلة التي على سبيل الاستهزاء والعناد، كما في قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِنْ تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ وَإِنْ تَسْأَلُوا عَنْهَا حِينَ يُنَزَّلُ الْقُرْآنُ تُبْدَ لَكُمْ عَفَا اللهُ عَنْهَا وَاللهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ (101)قَدْ سَأَلَهَا قَوْمٌ مِنْ قَبْلِكُمْ ثُمَّ أَصْبَحُوا بِهَا كَافِرِينَ (102)﴾[21]، أي قد سأل هذه المسائل المنهي عنها قوما من قبلكم، فأجيبوا عنها، ثم لم يؤمنوا بها، فأصبحوا كافرين، أي بسببها أن بينت لهم، فلم ينتفعوا بها، لأنهم لم يسألوا على وجه الاسترشاد؛ بل على وجه الاستهزاء والعناد[22].

وعلى المتعلم أن لا يسأل الأسئلة التعجيزية التي يراد منها إظهار عدم قدرة المعلم على الإحاطة والإلمام بضروب المعرفة، وقد سأل اليهود النبي صلى الله عليه وسلم عن أصحاب الكهف للحكم على

18

19 التفسير الكبير للفخر الرازي 152/21.

20 الكهف: 70.

سورة المائدة الآيات 21

22 تفسير القرآن العظيم لأبي الفداء اسماعيل بن كثير الدمشقي 109/1، دار الفكر، الطبعة الثانية 1389هـ

صدق نبوته في ضوء إجابته، لكن الله أنزل وحيه على نبيه مجيبا إياهم عن أسئلتهم التي سألوها، ومع ذلك فقد ذكر بعض المفسرين أن النبي صلى الله عليه وسلم لا يلزمه أن يكون عالما بجميع القصص والأخبار[23]، كما أن ذهاب نبي الله موسى إلى الخضر ليتعلم منه يدل على المعنى ذاته[24].

وفي البعد عن هذا النوع من الأسئلة يقول ابن القيم: «إذا جلست إلى عالم فسل تفقها لا تعنتا»[25]. وعلى المتعلم أن يعتذر إلى المدرس عند سؤاله فيما لا يرغب أن يسأل فيه، قال تعالى: ﴿ قَالَ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا (76)﴾[26]، فقد يرغب بعض المدرسين في تأجيل الأسئلة إلى آخر الدرس، أو عدم السؤال عن أمور بعينها، أو عدم السؤال فيما لا علاقة له بالدرس، أو نحو ذلك، وينبغي للمتعلم أن يحترم رغبة المدرس في ذلك، وإذا بدر منه خلاف ما وجه إليه المدرس، فعليه أن يسارع بالاعتذار والتعهد بعدم تكرار ذلك، وقد وجه القرآن الكريم المتعلمين إلى هذا الأدب الرفيع من خلال قصة موسى والخضر عليهما السلام، فقال تعالى: ﴿ فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا (74)﴾[27].

إن على المتعلم أن يسأل في الوقت المناسب، وفي الحال المناسب، ولا يكثر من الأسئلة فيما لا طائل تحته[28]، ولا بد أن تبنى مناقشات المتعلمين للأستاذ على الأدلة والبراهين، وليس على مجرد الظن، فالمناقشة السليمة هي التي تبنى على الدليل، أما المناقشة التي تبنى على عدم المعرفة بموضوع النقاش فلا تقبل من المتعلم، وهكذا كان التوجيه الرباني لنوح عليه السلام عندما ذهب يسأل ربه الرحمة بابنه، قال تعالى: ﴿ وَنَادَى نُوحٌ رَبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنْتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ (45)قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلَا تَسْأَلْنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ (46)قَالَ رَبِّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَسْأَلَكَ مَا لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ وَإِلَّا تَغْفِرْ لِي وَتَرْحَمْنِي أَكُنْ مِنَ الْخَاسِرِينَ (47)﴾[29].

---

[23] فتح القدير 297/3

[24] التفسير الكبير للفخر الرازي 144/21

[25] العلم فضله وشرفه ص: 229

[26] الكهف 76.

[27] الكهف: 73

[28] ينظر: العقل والعلم في القرآن الكريم ليوسف القرضاوي، ص: 214، مكتبة وهيبة القاهرة، الطبعة الأولى 1416هـ/1996م.

[29] هود: 45-47

وهكذا يقرر القرآن الكريم أن المعرفة بالحقائق والمعلومات شرط أساس لمناقشتها، لذلك يجب على المتعلم أن يكون على معرفة وفهم وإلمام بما يناقش به معلميه.

إن القرآن الكريم حافل بالآيات التي توجه المتعلم إلى حسن عرض السؤال، كما أنه أصل في استخدامه للسؤال العديدَ من القضايا التربوية.

ثالثا: سؤال الأستاذ للمتعلم

إن للسؤال في العملية التعليمية التعلمية أهمية كبيرة في ربط جسور الحوار بين التلميذ والاستاذ، فهو يخفف من محورية الأستاذ في الدرس، ويعمل على إشراك التلميذ في العملية التربوية، كما أنه يُسهم في بناء شخصية التلميذ وتنمية قدراته الذهنية والمعرفية، عبر استفزاز عقله والدفع به إلى التفاعل والتجاوب مع الدرس، «والمعلم الكفء هو الذي يعرض مادته عن طريق الأسئلة، كي يستثير طلابه إلى التفكير، ويحثهم على المشاركة، ويجعلهم إيجابيين في الموقف التعليمي، وليسوا مجرد حفظة ونقلة»[30].

ومن ثم كانت طريقة السؤال من أقدم الطرق التعليمية والتربوية التي يتبعها الأستاذ في الدرس؛ ذلك أن السؤال عماد الأستاذ في تعليم التلاميذ؛ خصوصا الذين لا يطيقون التلقي والاستماع طويلا دون إثارة انتباههم وتجديد نشاطهم بالمناقشة وتوجيه الأسئلة، ولذلك يقول بعض المربين: «إن المدرس الماهر هو الذي يحسن فن الأسئلة»[31].

والقرآن الكريم مليئ بالمواقف التساؤلية الكثيرة التي يمكن للأستاذ أن يسترشد بها عند ممارسته لمهارة صوغ الأسئلة.

يقول الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (24)﴾[32]

وقال عز وجل: ﴿ أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ (17)﴾[33].

---

[30] التربية الإسلامية: أسسها ، طرائقها ، كفايات معلمها، لمصطفى رسلان شلبي، ص: 71.

[31] نفسه.

[32] ابراهيم: 24

وقال تعالى: ﴿ أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى (9)عَبْدًا إِذَا صَلَّى (10)أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى (11)أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى (12)أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى (13)أَلَمْ يَعْلَمْ بِأَنَّ اللهَ يَرَى (14)﴾[34].

وقال أيضا: ﴿ قَالَ فَمَنْ رَبُّكُمَا يَا مُوسَى (49)قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى (50)قَالَ فَمَا بَالُ الْقُرُونِ الْأُولَى (51)قَالَ عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي فِي كِتَابٍ لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنْسَى (52)﴾[35].

وقال أيضا: ﴿ أَفَلَمْ يَدَّبَّرُوا الْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُمْ مَا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ (68)أَمْ لَمْ يَعْرِفُوا رَسُولَهُمْ فَهُمْ لَهُ مُنْكِرُونَ (69)﴾[36].

إن هذه الآيات وغيرها كثير في القرآن الكريم، قد تضمنت أروع الأساليب الاستفهامية، التي يمكن أن يسترشد بها المدرس في التعليم، لتبليغ المعارف والمعلومات إلى المتعلمين.

إن السؤال يؤدي إلى تركيز انتباه التلاميذ، وإثارة اهتمامهم نحو الحقائق التي يراد الوصول إليها، فالأسئلة تثير مزيدا من الانتباه والنشاط والحيوية في حجرة الدراسة، ولا سيما إذا كان الموضوع مما يتصل بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم، كما يعمل السؤال على إقامة علاقة قوية ومستمرة بين التلاميذ وبين حقائق الدرس ومعلوماته، ومن ثم فهو يكفل حضور التلاميذ العقلي، وارتباطهم بالدرس وعدم انقطاع صلتهم به ومتابعتهم إياه، كما يؤدي اتباع طريقة السؤال في التعليم إلى عدم ملل التلاميذ من الدروس كما يحدث عند الاقتصار على طريقة الإلقاء.

االمبحث الثاني: طرق السؤال القرآني في التعليم

لقد وردت في القرآن الكريم استعمالات متعددة للسؤال بحسب المجالات؛ ولذلك «كان ميدان السؤال في القرآن واسعا وشاملا وسع الكون والإنسان والحياة. فكل ما يشاهد الإنسان على وجه هذه البسيطة جعله القرآن محلا ثريا للتساؤل، وميدانا فسيحا للبحث، وموضوعا جديرا بالنقاش»[37]، وبذلك يكون القرآن الكريم قد سبق النظريات الحديثة في تلقين مجموعة من الطرق التربوية، من خلال الآيات القرآنية العديدة التي جاءت في صيغ أسئلة محكمة الأسلوب، و«إذا كانت الطرق التربوية الحديثة قد

[33] النحل: 17

[34] العلق: 9-14.

[35] طه: 49-52

[36] المومنون: 68-70

[37] دراسات في التربية الإسلامية، ماجد زكي الجلاد، ص: 38

استخذمت الاستفهام في الوصول إلى هدفها واعتبرته عنصرا قويا وطريقة حوارية تضفي على الفصل حيوية ونشاطا بما تثيره في نفوس التلاميذ من انتباه ومن استعمال الفكر والذاكرة للإجابة على مختلف الاستفهامات الموجهة إليهم، وفي تدريب ألسنتهم على النطق بالصواب، وعلى الجرأة الكلامية فإن القرآن قد سبقهم إلى ذلك بقرون واستعمل كثيرا وعلى نطاق أوسع»[38].

إن السؤال في القرآن الكريم يستعمل في مجالات تربوية عديدة، يجدر بكل من الأستاذ والمتعلم أن يطلع عليها ويستفيد منها في العملية التعليمية التعلمية، والسؤال التعليمي التربوي لا يقصد به الاختبار، وإنما هو وسيلة يستعان بها على تعليم التلاميذ وتدريبهم على التفكير المنتظم والاستدلال الصحيح[39].

وقد ورد السؤال في القرآن الكريم للتقرير، والإنكار، والتوبيخ، والتهويل، والتحضيض، والتنبيه، والأمر، والعتاب، والافتخار، والتضخيم، والتخفيف والتيسير والتهديد والوعيد، والتكثير، والترغيب، والدعاء، والتمني، والتحقير، والتهكم والاستهزاء، والاستبعاد، والتذكير، والاعتبار، والتحدي...

إلا أن االسؤال في القرآن الكريم ورد على أصل معناه، وهو طلب الفهم ومعرفة المجهول، كما في قوله تعالى: ﴿ يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا﴾[40]، وقوله تعالى: ﴿ قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ (23)﴾[41]، وقوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَنْ يُنَزِّلَ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ قَالَ اتَّقُوا اللهَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ 112)﴾[42]، وقوله تعالى: قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَا فَارِضٌ وَلَا بِكْرٌ عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ فَافْعَلُوا مَا تُؤْمَرُونَ (68)﴾[43]،

وهذا الاستعمال كثير في القرآن، إلا أنه كثيرا ما يعدل به عن هذا الأصل ليستعمل للمعاني السابقة.

وسنقتصر في هذا المبحث على ثلاث طرق مهمة لارتباطها كثيرا بالعملية التربوية والتعليمية، وسنحاول ربط هذه الأسئلة الواردة في القرآن الكريم بواقع الممارسة التعليمية.

---

[38] الطرق التربوية وعلم النفس من القرآن الكريم علم وثقافة وتهذيب، أحمد الحبابي ص: 17، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1422هـ/2002م.

[39] دروس في الديداكتيك للدكتور العربي شاووش ص: 84

[40] الأعراف: 187.

[41] الشعراء: 23.

[42] المائدة: 112.

[43] البقرة: 68 .

أولا: السؤال التعليمي

إن من أهم فوائد السؤال حصول المعرفة للسائل، فيتعلم ما كان يجهله من قبل، ويزداد علما باكتسابه للمعرفة نتيجة لسؤاله، ولذلك قال الله تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (43)﴾[44].

وقد «ذكر القرآن العديد من الأسئلة التي تتعلق بمعرفة الأحكام الشرعية وبيانها. وقد تميزت هذه الأسئلة بتعدد موضوعاتها، وبوضوح عباراتها، والإيجاز في أسلوبها عند السؤال والإجابة، وشمولها لأركان السؤال حيث بينت السائل والمسؤول والسؤال والجواب»[45].

ومن أمثلة ذلك: قوله تعالى: ﴿ مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً وَاللهُ يَقْبِضُ وَيَبْسُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ (245)﴾[46]، وهنا نجد جوابا بليغا؛ حيث «نبههم بأسلوبه الحكيم، إلى صلة الأرحام، وعلى رأسهم الوالدان، ثم مساعدة الآخرين المستحقين»[47]، فالصحابة إنما سألوا عن المُنفَقِ، فجاء الجواب مفصلا في المنفق عليهم، باستعمال أسلوب الحكيم.

إن المدرس حقا كالطبيب كما ذكر الألوسي؛ فهو العارف بحاجات المتعلم وما يصلح له، ولذلك تكون إجاباته على أسئلته بما يناسب حاجاته، ومن ثم كان تشبيه الألوسي الإجابة عن السؤال بإعطاء الدواء، «فقد يسأل السائل عن شيء أعلى من مستوى طاقاته العقلية، وقد يبعد في سؤاله عن مغزى العلم وفائدته العملية. وهنا يسلك المربي منهجا تعليميا ليربط الإجابة بواقع السائل، وليرشده إلى ما ينفعه. وكأنه يعلمه من خلال إجابته إلى ما ينبغي له أن يسأل عنه أو يهتم به»[48].

ومن أمثلة السؤال التعليمي أيضا قوله تعالى: ﴿ يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَى وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَاتَّقُوا اللهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ (189)﴾[49]، فقد سأل الصحابة رضي الله عنهم رسول الله صلى الله عليه وسلم عن سبب اختلاف

---

[44] النحل: 43.

[45] دراسات في التربية الإسلامية، ص: 43.

[46] البقرة: 245

[47] من أساليب التربية في القرآن الكريم، عثمان قدري مكانسي، ص: 440.

[48] دراسات في التربية الإسلامية، ص: 51.

[49] البقرة: 189.

الأهلة وتغير صورتها من حال إلى حال؛ فجاء الجواب مبينا الحكمة من هذا التغير، والفائدة من هذا الاختلاف، وهذا الذي يسميه علماء البلاغة: أسلوب الحكيم.

وقد دعا القرآن الكريم إلى ضرورة الرجوع إلى أهل الخبرة والمعرفة في التعلم، فوجه كفار قريش إلى سؤال علماء التوراة والإنجيل عن حقيقة إرسال الله رسلا من البشر عندما استعظموا ذلك وأنكروا أن يرسل الله بشرا، في قوله عز وجل: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (43)﴾[50].

ثانيا: السؤال الاستنكاري

لقد عمل القرآن الكريم على إثارة العقل البشري، فاستخدم السؤال ليدفع هذا العقل إلى النظر في صحة ما يعتقده أو خطئه، وكثيرا ما يأتي السؤال في القرآن الكريم على جهة الإنكار، وهو أسلوب من أساليب التعليم الذي يقصد به دفع العقل إلى التفكير لمعرفة الحق من الباطل، والصواب من الخطإ، «وهو لحمل المخاطب على الجواب بالنفي بعد التدبر والتأمل واستعمال عقله ورويته، ولا شك أن هذا أحسن وألطف من أن يُنفي له الأمر أولا، لما فيه من إثارة عناده»[51].

ومن أمثلته في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُولُو الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ وَلَا تَسْتَعْجِلْ لَهُمْ كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِنْ نَهَارٍ بَلَاغٌ فَهَلْ يُهْلَكُ إِلَّا الْقَوْمُ الْفَاسِقُونَ (35)﴾[52]، فالله تعالى يقرر هنا أن القوم الفاسقين هم الذين سيهلكون، ولكن جاء ذلك على صيغة سؤال حتى يكون وقعه أكبر على المخاطبين، ويدفعهم إلى التفكير والاعتبار.

وقوله تعالى: ﴿ أَلَكُمُ الذَّكَرُ وَلَهُ الْأُنْثَى (21) ﴾[53]، وقوله عز وجل: ﴿ أَفَأَصْفَاكُمْ رَبُّكُمْ بِالْبَنِينَ وَاتَّخَذَ مِنَ الْمَلَائِكَةِ إِنَاثًا إِنَّكُمْ لَتَقُولُونَ قَوْلًا عَظِيمًا (40)﴾[54]، فالاستفهام في الآية لإنكار الوقوع، والمعنى: أفخصكم

---

[50] النحل: 43.

[51] الطرق التربوية وعلم النفس، ص: 19.

[52] الأحقاف: 35

[53] النجم: 21.

[54] الإسراء: 40.

ربكم على وجه الخلوص والصفاء بأفضل الأولاد وهم البنون، ولم يجعل فيهم نصيبا لنفسه، واتخذ دونهم وهي الإناث؟ وهذا خلاف الحكمة وما عليه معقولكم وعادتكم[55].

ومثال ذلك أيضا قوله تعالى: ﴿ وَهَذَا ذِكْرٌ مُبَارَكٌ أَنْزَلْنَاهُ أَفَأَنْتُمْ لَهُ مُنْكِرُونَ (50)﴾[56]، وقوله تعالى: ﴿ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُحَاجُّونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ التَّوْرَاةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلَّا مِنْ بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (65)﴾[57]، فقد أنكر الله سبحانه في الآية الأولى على المشركين ما وقع منهم من إنكار للقرآن المنزل من عند الله. وفي الآية الثانية على أهل الكتاب ما وقع منهم من جدال بالباطل في نبي الله ابراهيم عليه السلام.

ومن الآيات التي استخدم السؤال فيها لإثارة العقل للنظر في صحة الأفكار وخطئها، قوله عز وجل: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللهِ عِبَادٌ أَمْثَالُكُمْ فَادْعُوهُمْ فَلْيَسْتَجِيبُوا لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (194)أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَيْدٍ يَبْطِشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَعْيُنٌ يُبْصِرُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا قُلِ ادْعُوا شُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ كِيدُونِ فَلَا تُنْظِرُونِ (195)﴾[58].

فالله عز وجل ينكر عليهم عبادتهم لهذه الأصنام التي لا تتحرك ولا تبصر ولا تسمع، فكان السؤال الإنكاري دافعا لهم على إعادة النظر في هذه المعتقدات.

إن مثل هذه الأسئلة التي تستنكر الأعمال الباطلة، تدعو العقل إلى النظر في التصورات والمعتقدات ليعيد تصحيحها، وهو أسلوب تعليمي نهجه القرآن كثيرا، ويجدر بالمدرس أن تكون له مهارة إلقاء مثل هذه الأسئلة على المتعلمين، فيحاول بذلك استثارة عقولهم للتفكير بأسلوب منطقي، وفي ذلك إبراز لأهمية السؤال التربوي في عملية التعلم والتعليم.

إن بلاغة التعبير بالاستفهام الإنكاري لها نصيب فيما يهدف إليه القرآن الكريم من إقناع، «ذلك أن الاستفهام في أصل وضعه يتطلب جوابا يحتاج إلى تفكير يقع به هذا الجواب في موضعه، ولما كان المسؤول

---

[55] الكشاف عن حقائق التأويل للزمخشري 668/2، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده مصر، 1385هـ/1966م.

[56] الأنبياء: 50

[57] آل عمران: 65

[58] الأعراف: 194-195.

يجيب بعد تفكير وروية عن هذه الأسئلة بالنفي، كان في توجيه السؤال إليه حمل له على الإقرار بهذا النفي، وهو أفضل من النفي ابتداء»[59].

ثالثا: السؤال التوبيخي

لقد وردت مجموعة من الآيات في القرآن الكريم بصيغة الاستفهام التوبيخي، وهذا النوع من الأسئلة يكون الغرض منه «حمل نفس المخاطَب على التفكير ودفعها إلى التأمل وتدبر الأمور بألطف أسلوب حتى تقتنع بتفكيرها الحر بأنه ما كان ينبغي أن يقع ما وقع، أو كان الصواب أن يقع ما لم يقع»[60]. ومن أمثلته في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا ﴾[61]، أي كان الصواب أن تهاجروا.

وقوله تعالى: ﴿ قَالَ أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ (95) ﴾[62]، أي ما كان ينبغي لكم فعل ذلك.

وقوله تعالى: ﴿ قَالَ كَمْ لَبِثْتُمْ فِي الْأَرْضِ عَدَدَ سِنِينَ (112)قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ فَاسْأَلِ الْعَادِّينَ (113) ﴾[63]، فقد جاء توبيخهم وتبكيتهم حيث «أنسى العذابُ الشديدُ في جهنم الكفارَ والمشركين المدة التي لبثوها في الدنيا»[64].

وقوله تعالى: ﴿ أَتَدْعُونَ بَعْلًا وَتَذَرُونَ أَحْسَنَ الْخَالِقِينَ (125)اللهَ رَبَّكُمْ وَرَبَّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ 126) ﴾[65]، ففي هذه الآية يوبخهم الله تعالى على هذا الفعل المذموم، فكأنه يقول لهم: «ما كان ينبغي لكم أن تسألوا حوائجكم من الصنم المدعو بعلا ولا تسألوها من خالقكم وخالق آبائكم»[66].

---

[59] من بلاغة القرآن، أحمد بدوي ص: 163، دار النهضة للطباعة والنشر مصر، 1967م.

[60] الطرق التربوية وعلم النفس، ص: 20.

[61] النساء: 97.

[62] الصافات: 95.

[63] المومنون: 112-113.

[64] من أساليب التربية في القرآن الكريم، ص: 439.

[65] الصافات: 125-126.[65]

[66] الطرق التربوية وعلم النفس من القرآن الكريم، ص: 20.[66]

إن هذا النوع من الأسئلة يفيد المدرس في تعامله مع المتعلمين؛ ذلك أنه بامتلاكه لهذه المهارة يستطيع تغيير التمثلات الخاطئة التي رسبت في أذهانهم، على أن يكون إلقاء السؤال التوبيخي بأسلوب منطقي يدفعهم إلى التأمل والتفكر والتدبر، ليصل المتعلم بنفسه إلى المعرفة الصحيحة.

خاتمة

تبين أن الأسئلة الواردة في القرآن الكريم تضمنت العديد من القواعد التربوية، التي يمكن أن يستفيد منها المدرس والمتعلم في واقع الممارسة التعليمية التعلمية.

فالقرآن الكريم احتوى على المئات من الأسئلة التي أصلت لقواعد تربوية مهمة، تحكم العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وتدعو إلى تحصيل المعارف من خلال استثارة العقل.

فالقرآن الكريم هو أول من أصل للقواعد التربوية للسؤال، من خلال الآيات الكثيرة الواردة فيه.

وتبين أن آيات السؤال في القرآن الكريم تعين المدرس والمتعلم على امتلاك قواعد تربوية تعينهما على حسن التعامل مع الدروس في العملية التعليمية التعلمية.

وقد تعددت أنواع الأسئلة الواردة في القرآن الكريم التي تدعو إلى استثارة العقل وتحصيل المعرفة، كما تميز أسلوب السؤال في القرآن الكريم بالدقة والبراعة اللغوية.

ومن هنا علمنا كيفية توضيح القرآن الكريم للمنهج الصحيح للسؤال، وتوجيهه بالأمر بعدم السؤال في أمور وقضايا لا فائدة من معرفتها.

كما أن العديد من الآيات القرآنية تضمنت أروع الأساليب الاستفهامية، التي يمكن أن يسترشد بها المدرس في التعليم، لتبليغ المعارف والمعلومات إلى المتعلمين.

ونختم هذا البحث بالتوصيات التالية:

- ضرورة استفادة كل من الأستاذ والتلميذ من الأسئلة الواردة في القرآن الكريم لتطوير أدائهما داخل الفصل.
- ضرورة امتلاك المدرس لمهارة صياغة السؤال وإلقائه، حتى تتحقق الغاية منه.

- ضرورة تحفيز المتعلمين باستعمال الأسئلة.
- على الأساتذة التفكير الجيد في تحضير مختلف أنواع أسئلة التقويم، وعدم ارتجالها أثناء الدرس.
- ضرورة معرفة خصائص الفئة المستفيدة؛ بحيث لا يلقى إليهم إلا ما يفيدهم وفق قدراتهم العقلية.

فهرس المصادروالمراجع

1- القرآن الكريم.

2- أحكام القرآن لابن العربي المعافري، راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت.

3- أصول التربية الإسلامية للدكتور سعيد إسماعيل علي، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، 1426هـ/2005م.

4- أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع لعبد الرحمان النحلاوي، دار الفكر –دمشق- الطبعة الثانية، 1403هـ/1983م.

5- الإعجاز التربوي في القرآن الكريم لمصطفى رجب، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، اطبعة الأولى، 2006م.

6- تاج العروس من جواهر القاموس للسيد مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت 1385هـ/1965م.

7- التحرير والتنوير للشيخ محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر تونس، 1984م.

8- تربية الإنسان الجديد للدكتور محمد فاضل الجمالي، مطبعة الاتحاد العام التونسي للشغل 1967م.

9- التربية الاستقصائية للدكتور أحمد علي الفنيش، الدار العربية للكتاب تونس، 1975م.

10- التربية الإسلامية: أسسها – طرقها – كفايات معلمها للدكتور مصطفى رسلان شلبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة 2000م.

11- التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين للدكتور عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الأولى 1973م.

12- التربية والتعليم في الإسلام لمحمد أسعد طلس، دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الأولى 1957م.

13- تفسير أبي السعود أو إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب العزيز لأبي السعود بن محمد العمادي الحنفي، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، مكتبة الرياض الحديثة الرياض.

14- التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الكريم للدكتور عبد العظيم ابراهيم المطعني، مكتبة وهبة القاهرة، الطبعة الأولى 1420هـ/1999م.

15- التفسير الكبير للفخر الرازي، دار الفكر بيروت، الطبعة الأولى 1981م.

16- تفسير القرآن العظيم لأبي الفداء اسماعيل بن كثير الدمشقي، دار الفكر الطبعة الثانية 1389هـ

17- تهذيب اللغة لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهري، حققه وقدم له: عبد السلام محمد هارون، راجعه: محمد علي النجار، الدار المصرية للتأليف والترجمة.

18- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان للشيخ عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 1420هـ/2000م.

19- جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبري) لابن جرير الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات العربية الإسلامية، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

20- جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر القرطبي، تحقيق: مسعد عبد الحميد محمد السعدني، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى 1421هـ/2000م.

21- الجامع لأحكام القرآن للقرطبي، تحقيق: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب الرياض 1423هـ/2003م.

22- دراسات في التربية الإسلامية للدكتور محمد زكي الجلاد، دار الرازي للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م.

23- دروس في الديداكتيك أمثلة وتطبيقات من مادة التربية الإسلامية مذيلة بتوجيهات حول البحث التربوي للدكتور العربي شاووش، مطبعة المعارف الجديدة الرباط 2010م.

24- دليل المدرس التكويني والمهني للحسن اللحية، دار الحرف للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2008م.

25- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني للألوسي ، دار الفكر، 1983.

26- الطرق التربوية وعلم النفس من القرآن الكريم علم وثقافة وتهذيب لأحمد الحبابي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الثانية 1422هـ/2002م.

27- الكشاف عن حقائق التأويل للزمخشري، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده مصر 1385هـ/1966م.

28- لسان العرب لابن منظور، دار المعارف، تحقيق: نخبة من العاملين بدار المعارف.

29- المرجع في كيفية التدريس للدكتور سعيد حليم، مطبعة أنفوبرات فاس، الطبعة الأولى 2009م.

30- من أساليب التربية في القرآن الكريم للدكتور عثمان قدري مكانسي، دار ابن حزم بيروت، الطبعة الأولى 1422هـ/2001م.

31- من بلاغة القرآن الكريم لأحمد بدري، دار النهضة للطباعة والنشر مصر 1967م.

32- المنهل التربوي للدكتور عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2006م.

33- المعجم الموسوعي لعلوم التربية للدكتور أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1427هـ/2006م.

34- المعجم الوسيط عن مجمع اللغة العربية، دار إحياء التراث العربي بيروت.

35- معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم للراغب الأصفهاني، تحقيق: نديم مرعشلي، دار الكتاب العربي.

36- المعين في التربية للعربي اسليماني، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الرابعة 2004م.

37- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية لإسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين القاهرة، الطبعة الثالثة 1403هـ/1984م.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

البحث التربوي بين المناهج الكمية والكيفية

د. بلال داوود[1]

bilaldaoud61@gmail.com

الملخص:

يستجمع البحث مجموعة من الخلاصات والنتائج المتعلقة بأهمية البحث العلمي والتربوي من خلال استعراض مناهجه الكمية والكيفية، ورصد مختلف الأدوات والتقنية العملية التي تعتمد في بناء البحث العلمي. فضلا عن اقتراح مجموعة من التوصيات الموجهة إلى المؤسسات والمراكز والإدارات المسؤولة عن البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية:

البحث التربوي-المناهج الكمية- المناهج الكيفية

[1] أستاذ التعليم العالي محاضر مؤهل، تخصص ديدكتيك اللغات وتحليل الخطابالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق - المغرب

Educational research between quantitative and qualitative approaches

Dr. Bilal Daoud[2]

bilaldaoud61@gmail.com

Abstract:

The research gathers a set of conclusions and results related to the importance of scientific and educational research by reviewing its quantitative and qualitative methods, and monitoring the various practical tools and techniques that are relied upon in building scientific research. In addition to proposing a set of recommendations directed to institutions, centers and departments responsible for scientific research.

Keywords:

Educational research - quantitative methods - qualitative methods

[2] Qualified higher education professor Specialization in linguistics and discourse analysis The Regional Center for Education and Training Professions in the Orient - Morocco

أهداف البحث :

-رصد مختلف المناهج التي توظف في البحوث العلمية –التربوية خاصة - بغية دراسة الظواهر الديدكتيكية والبيداغوجية والسيكولوجية فهما وتفسيرا.بتعرف المتلقي لتقنيات المنهج العلمي وضوابط البحث العلمي، ورصده لمواصفاته الكمية والكيفية من جهة، وبالتوقف عند مختلف الآليات الإجرائية كالملاحظة، والمعايشة، والاستمارة، والمقابلة، وتحليل المضمون، والروائز، ودراسة الحالة...من جهة أخرى.

-النهوض بالبحث التربوي التدخلي عبر الانخراط المباشر في صلب الممارسة المهنية والتكوينية، وتقاسم نتائج البحث والابتكار والتجديد التربوي، واستثمار التجارب الميدانية الخاصة بالبحوث التربوية.

منهج البحث:

يستند البحث إلى المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة البحثية من خلال إبراز مواصفات المعطى وتحليله ودراسته دراسة علمية.

أدوات البحث:

يعتمد البحث على تحليل المضمون، والتوصيف، والمقارنة، والتعريف، والاستدلال الحجاجي التحليلي التقويمي القائم على التفكير النقدي.

كيفية تحليل النتائج:

يتأسس تحليل النتائج على الملاحظة العلمية، والمقارنة، والوصف، والتحليل، والتقويم، والتكميم (توظيف معطيات كمية)، والاستنتاج.

الخلاصة والتوصيات:

يستجمع البحث مجموعة من الخلاصات والنتائج المتعلقة بأهمية البحث العلمي والتربوي من خلال استعراض مناهجه الكمية والكيفية، ورصد مختلف الأدوات والتقنية العملية التي تعتمد في بناء البحث العلمي. فضلا عن اقتراح مجموعة من التوصيات الموجهة إلى المؤسسات والمراكز والإدارات المسؤولة عن البحث العلمي.

إشكالية الدراسة:

يمكننا بلورة وصياغة مشكل الدراسة انطلاقا من التساؤلات الآتية:

ما هي آفاق البحث التربوي ورهاناته؟

ما هي أبرز الطرائق العملية لتثمين نتائج البحث التربوي ؟

ما هي سبل الرفع من القدرات في مجال البحث التربوي؟

توطئة:

يشكل البحث التربوي أداة جيدة لمعرفة الواقع التربوي وربط التكوين بالممارسة، كما يُعرف البحث التربوي بأن له منهجية علمية وتطبيقية تهدف إلى تزويد الباحث بالعُدة المنهجية النظرية والتطبيقية، وتسليحه بالمعرفة العلمية، ومساعدته على تطبيق مختلف الإجراءات العلمية التطبيقية الملموسة في المجال التربوي. وقد كان البحث التدخلي معروفا في مجال العلوم الاجتماعية التي كانت تعتمد على البحوث الميدانية والإجرائية. وقد انتقل مفهوم البحوث التدخلية إلى علوم أخرى ، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع النفسي، وعلوم الطب والصحة العامة، وعلوم الحياة، والأنثروبولوجيا، والإثنولوجيا، والإثنوغرافيا، والتربية والتعليم، إلخ[3]...

أولا: تعريف البحث التدخلي التربوي:

يعرف البحث التدخلي، أو البحث الإجرائي، أو البحث العملي، أو البحث الميداني (La recherche-action) ، أو البحث البراجماتي، بأنه ذلك البحث المفيد الذي يحل المشاكل البسيطة والمستعصية بإيجاد الحلول المختلفة لتجاوز المعيقات بغية تحسين البيئة المدرسية وتطويرها وتنميتها والارتقاء بها. بمعنى أن البحث التدخلي يركز على حل المشكلات التربوية والتعليمية والإدارية الممكنة، بانتقاء الحلول الملائمة والمناسبة لعلاج مختلف الآفات والمشاكل المدرسية، بإشراك المتدخلين أنفسهم في تلك المعالجة بشكل جماعي

---

[3] - Jean Dubost, 1987, *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF.

وتشاركي وديمقراطي قصد تجاوز العراقيل والمعيقات المفترضة قصد تحقيق التنمية المجتمعية حضريا وقرويا.

ومن ثم، يبدو أن البحث التدخلي عبارة عن عملية نظرية وتطبيقية ومُخططة ومُصممة بشكل دقيق، تكون في خدمة المبحوثين أو المتدخلين أو في صالح العينة المدروسة نفسها؛ حيث يستفيد المتدخلون من نتائج ذلك البحث التدخلي ومن نتائجه في تغيير أحوالهم، وتعديل سلوكهم، والارتقاء بأوضاعهم، وتحسين مستواهم. وبالتالي، يكون هذا البحث برجماتيا نافعا ومثمرا وهادفا وبناء في صالح المتعلم والمؤسسة التربوية والتعليمية نفسها.

وفي هذا الصدد، يقول إبراهيم تركي:

"يتسم البحث التربوي التدخلي في أغلب الأحيان بكونه نشاطا تعاونيا بين المدرسين الذين يبحثون عن حلول لمشاكلهم اليومية التي تعترضهم أثناء ممارستهم المهنية، أو يبحثون عن طرق ووسائل لتحسين أدائهم المهني والرفع من المردودية التربوية، وتحسين إنجازات المتعلمين .فعلى العكس من التعامل مع الأسس النظرية للظواهر ذات الطابع البحثي والأكاديمي، يُمكّن البحث التدخلي الممارسين والمهنيين من معالجة الإشكالات الأقرب إليهم والتأثير فيها وإحداث التغيير عليها"[4]

ومن ثم، يعتمد البحث التدخلي على مجموعة من الخطوات الإجرائية الأساسية كتحديد الموضوع وتبيان الدوافع الذاتية والموضوعية، واستكشاف الفرضية والإشكالات الرئيسة، والإشارة إلى أهمية الموضوع وأهدافه، ثم تحديد الدراسات السابقة والمنهجية المعتمدة. ثم، رصد متغيرات البحث كالمتغيرات البشرية والزمانية والمكانية والمفاهيمية وتخطيط تصميم البحث والإشارة إلى صعوباته، وشكر وتقدير.

---

[4] -إبراهيم التركي: نفسه، ص:30-31.

ثانيا: مناهج البحث التربوي وتقنياته

يشترط في الباحث التربوي ، قبل الشروع في كتابة بحثه التدخلي، أن يعرف مجمل المناهج والأدوات والتقنيات والأساليب التي تستعمل في مجال البحث العلمي. ويعني هذا أن يتمكن من المناهج المستعملة ليستثمرها في جمع المعطيات وقراءتها وتحليلها ومعالجتها بغية تحصيل النتائج العلمية التي تتسم بالثبات، والمصداقية، والموضوعية، والمعيارية.

وعليه، يمكن الحديث عن مجموعة من المناهج التي يمكن الاستهداء بها في كتابة البحث العلمي بصفة عامة، والبحثين التدخلي التربوي بصفة خاصة، منها: المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، والمنهج التاريخي، والمنهج المقارن، والمنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي، والمنهج البنيوي، والمنهج الببليوغرافي، والمنهج السيميائي، والمنهج المتعدد الاختصاصات...

يتميز البحث التدخلي بكونه بحثا ميدانيا عمليا، وبحثا تطبيقيا، وبحثا تشاركيا وتعاونيا، وبحثا شاملا ومتكاملا يجمع بين التنظير والتطبيق، وبحثا براجماتيا يحقق النتائج المثمرة والمردودية النافعة في شكل اقتراحات وتوصيات ونتائج عملية، يمكن الاستفادة منها في صنع القرار الذي يتعلق بالمنظومة التربوية والتعليمية. وبالتالي، يرتبط البحث التربوي التدخلي بمجال محدد ومقيد لايتجاوز نطاق التربية والتعليم.

ومن هنا، يكتسب الباحث التدخلي تقنيات ومهارات معينة كمهارة الملاحظة، ومهارة الاكتشاف، ومهارة الافتراض، ومهارة طرح الإشكالات، ومهارة التجريب، ومهارة التدخل، ومهارة فهم الأسباب المؤثرة، ومهارة التحليل، ومهارة التوصيف، ومهارة التصنيف، ومهارة التحليل، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التقويم، ومهارة التوجيه، ومهارة المعالجة، ومهارة التعديل، ومهارة النقد أو التفكير النقدي إلخ...

ويضيف الباحث إبراهيم تركي أن البحوث التدخلية" تدمج وقفات تأملية بعين متأملة ناقدة؛ ذلك أنها تدفعهم إلى فحص ديناميات الممارسات الصفية، وتأمل أفعال وتفاعلات المتعلمين، وتمحيص المهام المعتادة، وعندما يكتسبون فهما جديدا حول سلوكياتهم وسلوكيات تلامذتهم من خلال البحث التدخلي،

تزداد ثقتهم بأنفسهم، خاصة عندما يتخذون قرارات مناسبة ومستندة إلى معلومات وبيانات عما ينبغي تغييره أو ما ينبغي الاحتفاظ به، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، والتعلم من الخبرة والتجربة المكتسبة عن وعي ومعرفة علمية، لكي يداوموا على مواجهة المشكلات التربوية، والعمل على تحسين وتطوير ممارساتهم المهنية والإلحاح في تجويد نتائج ومردودية تلامذتهم."[5]

علاوة على ذلك، " يكتسب الباحثون الممارسون خبرة ميدانية، ويتملكون كفاءة لمواجهة المشكلات المهنية المستجدة والمستعصية، الأمر الذي يؤدي إلى الفهم الجيد للممارسات المهنية، وفتح إمكانات نقل الخبرة وتقاسمها للاستفادة منها. في هذا السياق [يعد] البحث فرصة لتجربة الأفكار المستخلصة أثناء الممارسة المهنية، على اعتبار أنه وسيلة للتحسين والتطوير والتغيير وزيادة الإنتاج المعرفي.وهناك [من يرى] أن البحث التدخلي فرصة لتحسين الممارسة وإنتاج المعرفة."[6]

ويرى أحمد أوزي أن البحث التدخلي طريقة علمية صالحة لحل المشاكل التربوية والتعليمية التي تطال المنظومة التربوية والتعليمية بمواجهة مختلف التحديات التي يواجهها المتعلمون والمدرسون ورجال الإدارة التربوية. وفي هذا، يقول أحمد أوزي:

" إن البحث التدخلي أو " البحث التنموي" أو " البحث الإجرائي" أو " البحث الفعال"، إلخ، وهي أسماء مختلفة تطلق على هذا المنهج، القاسم المشترك بين كل هذه التسميات هو الجمع في هذا المنهج، بين العمل لفائدة عينة البحث، ودراستها في الوقت نفسه.إنه منهج يكتسي أهمية راهنية وحيوية كبيرة، لأن البحث فيه يتم في الميدان على عينة من المبحوثين، يقوم الباحث خلالها في الوقت نفسه بعمل يخدمهم، فلا يكتفي بإجراء دراسته عليهم، وإنما يستفيدون بدورهم منها، فهو كما قلنا ، منهج يكتسب جدته وأصالته في إستراتيجيته البحثية التشاركية التي تجعل المبحوثين ينخرطون في سيرورة من التأمل المقرون

---

[5] - نفسه، ص:31.

[6] - نفسه، ص:31.

بالعمل، قصد تشجيعهم في مبادرتهم التنظيمية أو التنموية.إنه منهج يُشرك المعنيين ويعتبرهم فاعلين، قادرين على تحديد مشكلاتهم بأنفسهم، واقتراح الأعمال التي تساعدهم على إيجاد الحلول المناسبة لها.وفضلا عن هذا وذاك، فإن المنهج التدخلي، كغيره من المناهج المتطورة، ليس أداة جاهزة الصنع، وإنما هو وسيلة منهجية مرنة، يمكن تكييفها حسب خصوصيات الميدان أو عينة البحث، وبذلك فإنه يتيح للمدرسين وكل الممارسين التربويين دور المشاركة في البحث التربوي وتنمية معارفه، بهدف تحسين أدائهم وجودته.فهو منهج يشرك المعنيين مباشرة، ويعتبرهم فاعلين قادرين على تحديد مشكلاتهم بأنفسهم، واقتراح الأعمال التي تساعد على إيجاد الحلول المناسبة لها."[7]

يُشترط في الباحث مهما كان نوعه، قبل الشروع في كتابة بحثه التربوي التدخلي، أن يعرف مجموعة من المناهج والأدوات والتقنيات والأساليب التي تُستعمل في مجال البحث العلمي. ويعني هذا أن يتمكن من المناهج المستعملة ليستثمرها في جمع المعطيات وقراءتها وتحليلها ومعالجتها بغية تحصيل النتائج العلمية التي تتسم بالثبات، والمصداقية، والمعيارية، والموضوعية، والأصالة، والإبداعية. ومن ثم، فالمنهج هو الطريق السليم الذي يوصلنا إلى الهدف المنشود، وتحصيل الحقيقة اليقينية. ولابد للمنهج من أن ينطلق من مجموعة من الأهداف والغايات، أو ينطلق من فرضيات أساسية تتحول إلى أسئلة وإشكالات جوهرية لتأتي عمليات الاستدلال الحجاجي، بتمثل آلية الاستقراء التي تنطلق من الجزء إلى الكل، أو من الخاص إلى العام، أو الأخذ بآلية الاستنباط التي تنطلق، بدورها، من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص، من خلال اعتماد أساليب التفسير والبرهنة والحجاج، مثل: أسلوب التعريف، وأسلوب الوصف، وأسلوب السرد، وأسلوب التمثيل ، وأسلوب الشرط، وأسلوب المقارنة، وأسلوب التقويم...

---

[7] - انظر: خالد الأندلسي: البحث التدخلي علوم، تنمية، ديمقراطية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013م، ص:4-5.

وعليه، يمكن الحديث عن مجموعة من المناهج التي يمكن الاستهداء بها في كتابة البحث العلمي التدخلي بصفة عامة منها: المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، والمنهج التاريخي، والمنهج المقارن، والمنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي، والمنهج البنيوي، والمنهج الببليوغرافي، والمنهج السيميائي، والمنهج المتعدد الاختصاصات، ومنهج تحليل المضمون...

يستعين البحث التدخلي التشاركي بالمناهج الكمية والكيفية على النحو التالي:

أ- المناهج الكمية:

يقصد بالمناهج الكمية (Les méthodes quantitatives) تلك المقاربات الموضوعية المستعملة في البحث العلمي، بالاعتماد على الإبستمولوجيا الوضعية أو مابعد الوضعية، أو استخدام المعطيات الرياضية والفيزيائية والكيميائية والإحصائية. والهدف من ذلك هو وصف الظواهر الثقافية والاجتماعية والقانونية وقياسها وتعدادها وتفسيرها والتنبؤ بها. ويعني هذا أن المناهج الكمية هي مناهج خاضعة للقياس والتجريب والتكميم والاختبارات الموضوعية. ومن ثم، فهي تتنافى مع المناهج الكيفية الذاتية.

إذاً، تُعنى المناهج الكمية بدراسة المجموعات، والمقارنة بين الوحدات ضمن منظور كلي، بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات العددية والكمية. أي: تعتمد هذه المناهج على الإحصاء والمعطيات العددية والبيانات الرياضية.

وعلى أي حال، فالمناهج الكمية هي التي تستند إلى العد، والحساب، والقياس، والتكميم، والأرقام، وتمثل الموضوعية في الدراسة، واستعمال البيانات الهندسية والجداول والأشكال والمخططات الرياضية...

ويتوسل الباحث بالدراسات الكمية القائمة على الدراسات الوضعية والعلمية القائمة على التعداد، والقياس، والإحصاء، والرياضيات، والفيزياء، بغية وصف الظواهر التربوية والتعليمية وتفسيرها وتأويلها، واستشراف النتائج المستقبلية اعتمادا على تلك المعطيات العلمية المعطاة. كما يستند المنهج الكمي أيضا إلى التحاليل التجريبية والاستقرائية والاستقصائية ، باستخدام الرياضيات والإحصاء الوصفي

والاستنتاجي ، والاعتماد على استطلاعات الرأي، وتمثل التحليل الديمغرافي والجغرافي، والاستعانة بالجداول والخرائط والأشكال الهندسية والمبيانات والمنحنيات والدوائر وأنصاف الدوائر والأسطوانات القياسية، واستخدام الروائز الاجتماعية القائمة على المعطيات الرقمية والإحصائية،...

وهكذا، فالمناهج الكمية ، في مجال التربية، هي التي تعتمد على العد والقياس واستخدام الأرقام والأشكال الهندسية في معالجة الظواهر الدينية وتفسيرها والتنبؤ بالمستقبل. ومن هنا، يستخدم البحث الكمي اللغة الرقمية، ويرتكز على الحسابات الدقيقة، ويصنف المعطيات، ويحدد خصائص الظاهرة التربوية، ويبني النماذج والبرديغمات الإحصائية لتفسير ما هو ملاحظ ومرصود في الواقع المشخص.

ويمكن تطبيق المناهج الكمية في العلوم الرياضية، والبيولوجية، والطبيعية، والفيزيائية، والكيميائية...؛ لكن يصعب تطبيقها بشكل علمي وموضوعي في مجالات العلوم الإنسانية، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والأنتروبولوجيا، وعلم التربية، وغيرها...؛ ويرجع ذلك إلى تداخل الذاتي والموضوعي، وصعوبة التحكم في الوعي، وتغير الظاهرة الإنسانية من حالة إلى أخرى، وهيمنة البعد الإيديولوجي، وارتباط الباحث بالموضوع بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ب- المناهج الكيفية:

يُقصد بالمناهج الكيفية (Les méthodes qualitatives) تلك المقاربات أو الطرائق البحثية المستخدمة في العلوم الإنسانية،

وإذا كان المنهج الكمي يتميز بالصرامة والتقنين والاستدلالين: الاستنباطي والاستقرائي، فإن المنهج الكيفي يتسم بالمرونة في البحث واختيار الأدوات المناسبة في التشخيص والتحليل والفهم والتفسير والتأويل. وفي هذا، يقول المختار الهراس:

" إذا كان التوجه العام في حقل العلوم الاجتماعية يسند للمناهج الكمية مصداقية أكبر من تلك التي يسندها للمناهج الكيفية ويعتبرها أكثر دقة وعلمية منها، فإن ذلك لا يلغي مساهمة تحليل الكيفي في

تحقيق فهم أعمق للظواهر المدروسة، والنفاذ إلى مجمل الحوافز والتمثلات والاتجاهات التي يتعذر الكشف عنها اعتمادا فقط على لغة الأرقام، وتحليل معاني الأشياء وخصائصها ورموزها عبر الاستعارات المعبرة عنها والأوصاف الكاشفة عن طبيعتها.

وإذا كانت المناهج الكمية أكثر اعتمادا للقياس والحساب، وأوثق ارتباطا بالتطور التكنولوجي الحديث، وأكثر قابلية للمعالجة الإعلامية، وأكثر اختصارا للوقت، وأيسر تخطيطا وتصميما، فإن المناهج الكيفية بالمقابل أكثر تأثيرا في الجهاز المفاهيمي والنظري للعلوم الاجتماعية.[8]"

ومن ناحية أخرى، يمكن أن تستعين الدراسات الكيفية بالمناهج الكمية لتقوية البحث وتعضيده بالاختبارات الكمية والبيانات الرياضية والإحصائية والعددية على السواء...

" وعموما، تستعمل المناهج الكيفية في محاولة فهم الكيفية التي ينظم بها البشر حياتهم ومجالهم الخارجي، ويضفون بها معاني ودلالات على محيطهم عبر ما يعتمدونه من رموز وطقوس ومعتقدات وإيديولوجيات وتمثلات وآراء وأدوار اجتماعية، وما إلى ذلك.[9]"

ويستند المنهج الكيفي إلى مجموعة من الأدوات المقابلة لماهو كمي، مثل: الملاحظة الميدانية، والملاحظة بالمشاركة، والمقابلة المباشرة، والاستبيان، والندوات، وسبر الرأي العام، والمعايشة، وتحليل المضمون، ودراسة الحالة، والملاحظة الميدانية، والمسح الاجتماعي، وتقنية المجموعة البؤرية، والسير الذاتية، وتحليل النصوص الشفوية (أمثال، وحكايات، وأشعار، وأغان، وخرافات، وأساطير، وطقوس...)، والاستعانة بالنصوص المكتوبة (وثائق، وعقود، وتقارير، وأوصاف إثنوغرافية، وكتابات صحفية، وكتب تربوية، وتقارير الرحلات، ومذكرات، ومخطوطات...)، وتحليل الصور والأيقونات والمخططات البصرية...

---

[8] - المختار الهراس: (مقدمة)، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 100، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، لطبعة الأولى 2002م، ص:9.

[9]- المختار الهراس: (مقدمة)، ص:10.

وعليه، فلا مناص من استعمال المناهج الكيفية، ولا محيد عن السعي إلى تدقيق تقنياتها، وضبط تطبيقاتها وفقا للشروط المحلية والمجتمعية العامة، وتحسين أساليب معالجة المعطيات الناتجة عن استعمالها، وصولا إلى بلورة طرق ناجعة في تحليلها وتحويلها إلى نص مكتوب تتوافر فيه الشروط المطلوبة.[10]"

ج- التوفيق بين المناهج الكمية والكيفية:

هناك من الباحثين من يفضل الجمع بين المنهج الكمي تارة، وتوظيف المنهج الكيفي تارة أخرى في البحث العلمي نفسه.ومن يتأمل علم الاجتماع - مثلا-، فيجد أن هناك منهجين مهيمنين: منهجا علميا موضوعيا يتكئ على التفسير السببي والعليَ، ومنهجا ذاتيا إنشائيا تأمليا وأخلاقيا وتأويليا يقوم على الفهم. ويعني هذا أن ثنائية الذاتية والموضوعية حاضرة في مجال العلوم الإنسانية بشكل لافت للانتباه. وفي هذا الصدد، يقول إدغار موران(Edgar Morin):

"هناك نمطان من السوسيولوجيا في مجال البحث الاجتماعي: سوسيولوجيا أولى يمكن نعتها بالعلمية، وسوسيولوجيا أخرى يمكن نعتها بالإنشائية.وتعتبر الأولى بمثابة طليعة السوسيولوجيا.في حين، تعتبر الثانية بمثابة المؤخرة التي لم تتحلل، بشكل مناسب، من إسار الفلسفة، ومن المقالة الأدبية، والتأمل الأخلاقي. يستعير النمط الأول من السوسيولوجيا نموذجا علميا كان بالضرورة هو نموذج الفيزياء في القرن التاسع عشر. ولهذا النموذج ملمحان، فهو آلي وحتمي في آن واحد، إذ يتعلق الأمر، في الواقع، بتحديد القوانين والقواعد التي تؤثر، تبعا لعلاقات سببية، خطية ومنتظمة، في موضوع تم عزله، وفي مثل هذا النموذج يتم استبعاد كل مايحيط بالموضوع المدروس من موضوعات أخرى. يضاف إلى ذلك أن هذا الموضوع المدروس يتم تصوره كما لو كان مستقلا استقلالا كليا عن شروط ملاحظته.ولاشك أن مثل هذا

---

[10] - نفسه، ص:9.

التصور يستبعد من الحقل السوسيولوجي كل إمكانية لتصور ذوات أو قوى فاعلة أو مسؤولية الذوات وحريتها.

وعليه، فمن الصعب تطبيق المنهج الكمي على العلوم الإنسانية بصفة مطلقة.لذا، نزاوج، في كثير من الأحيان، بين المناهج الكمية والكيفية.لكن تبقى المناهج الكمية لصيقة بالعلمية والموضوعية والواقعية والوضعية التجريبية. كما أنها أداة لتحقيق اليقين العلمي النسبي أو التقريبي.

ويرى كلود جافو (Claude Javeau) أن المناهج الكمية بعيدة كل البعد عن الملاحظة الواقعية التجريبية، فهي تطرح فرضيات تحمل في طياتها نتائج مسبقة. ويعني هذا أن نتائج المناهج الكمية معروفة مسبقا انطلاقا من الفرضيات التي يستعرضها الباحث في بداية بحثه العلمي؛ وهذا ما يجعل هذه البحوث غير خاضعة بدقة للملاحظة العلمية التجريبية[11].

وبتتبعنا لمجموعة من الدراسات السوسيولوجية والسيكولوجية والتربوية نلاحظ ظاهرة الانتقاء للمناهج الكمية والكيفية في البحث الواحد. ويعني هذا أنه من الصعب تتبع منهج واحد، فلابد من المزاوجة والاستفادة من إيجابيات كل منهج على حدة.

وفي الأخير، يمكن للبحوث التربوية التدخلية الاستفادة من المناهج الكمية القائمة على الإحصاء، والمناهج الكيفية التي تتحرر من التكميم والقياس، بشرط ألا يفصل الباحث ذاته عن المبحوث بأي حال من الأحوال.بمعنى أن يعتمد على المقاربة التشاركية عبر إشراك جميع الفاعلين والمبحوثين في التجربة البحثية، سواء أكانت تلك التجربة كمية أم كيفية.

ثالثا: واقع البحث التربوي:

---

[11]-JAVEAU Claude, *L'enquête par questionnaire, Manuel à l'usage du praticien,* Editions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 1990, p.14.

يعتمد البحث العلمي التربوي على مجموعة من الخطوات المنهجية التشاركية المنظمة من أجل الوصول إلى حقيقة ما، من خلال رصد مشكلة معينة، ومحاولة فهمها وتفسيرها وتأويلها بغية إيجاد الحلول المناسبة لها. ويستوجب البحث العلمي التدخلي اتباع طريقة منظمة في إيراد الأفكار، وتحليلها تحليلا منطقيا وحجاجيا وعلميا من أجل تحصيل النتيجة في أثناء مواجهة الوضعيات البسيطة أو المتوسطة أو المركبة. ومن ثم، يندرج البحث التدخلي، بشكل من الأشكال، ضمن انشغالات البحث العلمي الجاد والرصين، مادام يعتمد على آليات منهجية معينة، ويستعين بأدوات الإحصاء الوصفي والاستنتاجي.

ينقسم البحث التربوي التدخلي منهجيا إلى مقدمة، ومدخل، وعرض، وخاتمة، وملاحق، وفهارس. وبعد ذلك، يمكن تقسيمه بالتفصيل إلى أقسام، وأجزاء، وأبواب، سواء أكانت نظرية أم تطبيقية. ويتجزأ كل قسم إلى أبواب ومجموعة من الفصول، ويتكون كل فصل من مباحث ومطالب وفروع وفقرات وعناصر متسلسلة، ومرتبة ترتيبا منطقيا، ضمن وحدة منهجية عضوية متسقة...، ويأخذ كل جزء من هذه الأجزاء عنوانا محددا بدقة، سواء أكانت جملته بسيطة أم مركبة، بشرط أن يكون العنوان واضحا ودقيقا وهادفا، و ذا صياغة تركيبية سليمة من الناحية اللغوية والنحوية. ولابد أن يختم ذلك البحث بخاتمة عامة مجملة أو مفصلة، ويلحق ببليوغرافيا المصادر والمراجع والدوريات ، ويذيل أيضا بملاحق وفهارس خاصة وعامة.

وغالبا، ما يتضمن البحث التربوي التدخلي الذي ينجزه طلبة الجامعات والمدارس العليا والمراكز االتربوية ملخصا مركزا بالعربية، أو الفرنسية، أو الإنجليزية ... ، وتعقبه مقدمة في شكل تقرير عام، وقسمان، أو بابان، أو فصلان متكاملان: أحدهما نظري، والآخر تطبيقي. وتتبعهما خاتمة، فببليوغرافيا مكتبية موثقة، ثم ملاحق أساسية وثانوية، ثم فهرس عام وشامل.

ومن جهة أخرى، قد يأخذ البحث التدخلي التربوي، على المستوى المنهجي والحجاجي، طابعا استنباطيا، ينطلق من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص، أو يأخذ طابعا استقرائيا، ينطلق من الجزء إلى الكل، أو من الخاص إلى العام.

ولا يمكن الحديث عن بحث تربوي علمي حقيقي إلا إذا أُخضع لمجموعة من المعايير والمؤشرات والخطوات الإجرائية في التنفيذ، كالانطلاق من المشكلة، وتحويلها إلى فكرة حدسية، تصبح - فيما بعد- فرضية، ويمكن تمطيط الفرضية وتوسيعها في شكل إشكالات بارزة، وأسئلة محورية. ثم، تُحدد أهداف البحث وغاياته وأهميته بدقة، بالإشارة إلى الكتابات السابقة في الموضوع، وتحديد منهجية البحث، وتبيان مصطلحاته، واستكشاف متغيراته، وحدوده، وعينته، وأدواته، وتقنياته، وأساليبه الإحصائية.

ويخضع هذا كله لمجموعة من القراءات الرئيسة، كالقراءة الاستكشافية، والقراءة التجميعية، والقراءة الإحصائية، والقراءة التحليلية، والقراءة الاستنتاجية، والقراءة المقارنة، والقراءة التثبتية، والقراءة الاقتراحية والتوقعية، والقراءة المتأنية، والقراءة السريعة، ...

ويعني هذا كله أن البحث التربوي، ولاسيما التجريبي منه، ينطلق من فكرة، وفرضية، لينتقل إلى التجريب بغية تحصيل القوانين والنظريات. ومن ناحية أخرى، يمر البحث التربوي بمجموعة من المراحل المتعاقبة، كمرحلة الاطلاع والقراءة، ومرحلة التجميع والفرز، ومرحلة الفهم والتفسير والتأويل، ومرحلة التنظيم والترتيب، ومرحلة الصياغة النهائية، ومرحلة التصحيح والتقويم، ومرحلة المناقشة، ومرحلة الطبع والنشر[12].

وتأسيسا على ما سبق، هناك من يخلط بين البحث التدخلي والبحث التربوي، حيث يتم التركيز كثيرا على البحث التربوي بشكل نظري أكثر مما هو بحث ميداني تدخلي لحل المشاكل التي يعاني منها المبحوث أو

---

[12] - لؤي عبد الفتاح و زين العابدين حمزاوي: أساسيات في تقنيات ومناهج البحث، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وجدة، المغرب، السنة الجامعية2010-2011م، ص:54.

المفحوص، أي تكون بحوثا معرفية غير تجريبية وغير علاجية ووقائية، أي يكون البحث من أجل البحث دون أن تسفر عنه نتائج ميدانية يستفيد منها الباحث والمبحوث معا، بمعنى أن ينطلق البحث من تقنية جون ديوي التي تسمى بحل المشكلات بالتوقف عند مشكلة معينة وتشخيص هذه المشكلة والبحث عن أسبابها الذاتية والموضوعية وإيجاد الحلول المناسبة للمعالجة ثم صنع القرار الملائم لهذه الوضعية – المشكلة-

وقد ركز المقرر التوصيفي الرسمي لمجزوءة البحث التربوي [13] على بعض التقنيات دون التقنيات الأخرى كدراسة الحالة ودراسة الصورة والمعايشة والملاحظة وجماعة التركيز وديناميكية الجماعة، كما أغفل المقرر التوصيفي المناهج والمقاربات المستعملة في البحوث التدخلية سواء في الأنثروبولوجيا أم في علم النفس أم في علم الاجتماع أم في علم التربية .

وجدير بالذكر أننا وجدنا مجموعة من البحوث تعتمد على الاستمارة في مناقشة مواضيع لا تتناسب إطلاقا مع الاستمارة فكيف نطبق الاستمارة في هذا الموضوع (صورة المرأة في الكتاب المدرسي بالتعليم الابتدائي) فهذا الموضوع يستوجب أن تطبق تقنية تحليل المضمون . ثم كيف نطبق الاستمارة في هذا الموضوع (صعوبات المتعلم في الإملاء بالتعليم الابتدائي) فهذا الموضوع يستوجب الأخذ بالروائز بدل الاستمارة. فكيف نطبق الاستمارة في موضوع عنوانه (أثر الإعلاميات في التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي) فهذا الموضوع يستلزم الأخذ بالمنهج التجريبي بدل الاستمارة الوصفية. وكيف كذلك تطبيق الاستمارة في موضوع عنوانه(بنية الصورة الرقمية في كتاب القسم السادس بالتعليم الابتدائي) في حين يتطلب الموضوع التسلح بالمقاربة السيميوطيقية في تفكيك الصورة وتركيبها.

رابعا: الانتظارات والتطلعات:

---

[13] توصيف مجزوءة منهجية البحث التدخلي ، الوحدة المركزية لتكوين الأطر ، 2022.

يمكن الإدلاء بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي يمكن الأخذ بها مستقبلا:

1-تدقيق مفهومي البحث التربوي والبحث التدخلي؛

2-إضافة تقنيات بحثية أخرى كالملاحظة، والمعايشة، ودراسة الصورة، ودراسة الحالة، وجماعة التركيز، والسيرة التربوية للمتعلم.

3-التركيز على المناهج والمقاربات المستخدمة في بناء البحث التدخلي التربوي.

4-ربط التقنيات التربوية بما يتلاءم معها من المواضيع، بدل الاعتماد كثيرا على الاستمارة بشكل مبالغ فيه.

5-تشجيع المنهج التجريبي في إنجاز البحوث التدخلية واعتماد المقارنة بين البدائل التجريبية من أجل التثبت من النتائج بدل الإكثار من البحوث الوصفية.

6-أن ينصب نقاش البحوث التدخلية على المضمون من جهة وعلى المنهج والتقنيات والنتائج المتوصل إليها من جهة أخرى.

7-أن تنصب الوضعية التقويمية والإدماجية على تطبيق التقنيات المنهجية بدلا من التركيز على الجاني المعرفي والنظري.

8-إعداد بنك المعلومات لتخزين المعطيات ونتائج البحوث التربوية، وطبع البحوث التربوية القيمة ونشرها من أجل الاستفادة منها.

9-إنجاز ببليوغرافيات ومونوغرافيات تعنى بفهرسة البحوث التربوية وأرشفتها إعلاميا من أجل الاطلاع عليها من قبل الباحثين.

10-الاهتمام بالمقارنة بين الظواهر التربوية لبلدنا والبلدان الأخرى، مثل المقارنة بين الكتاب المدرسي المغربي والكتاب التونسي. والمقارنة بين مخرجات المدرسة المغربية والمدرسة الأمريكية.

11-توجيه الطلبة والباحثين إلى اختيار المواضيع الجادة ذات الراهنية والمصداقية العلمية كتكليف الباحثين بدراسة المهارات الحياتية، أو دراسة التفكير النقدي، أو الاهتمام بالتصميم الشامل للتعلم، أو

الاعتناء بالتربية الدامجة، أو الاهتمام بتربية التمايز، والتربية الجندرية، وتوظيف التكنولوجيا المعلوماتية.

12-أن تتميز البحوث بالخصوصية الهوياتية والمجالية كأن يرتبط البحث بالمنطقة التي يجرى فيها البحث، نظرا للخصوصيات التي قد تطال هذا البحث التدخلي، مثل دراسة الواقع التربوي في مدينة الدرويش مقارنة بالواقع التربوي بالمنطقة الحضرية بالناظور أو وجدة، فهناك اختلاف في المجال الترابي بشكل واضح وجلي لوجود تفاوت تنموي متباين بين هذه المناطق الثلاث مما ينعكس ذلك على البحث إيجابا أو سلبا.

خاتمة:

وخلاصة القول، يتبين لنا، مما سبق ذكره، أن نجاح العدد التكوينية التي تتعلق بمجزوءة البحث التربوي التدخلي رهين بتطبيق التوصيات والملاحظات والاقتراحات التي ذكرناها من قبل. ويعني هذا أن تجويد المنظومة التربوية لا يمكن أن يتحقق إلا بتجويد مراكز التكوين، وتأهيل الأساتذة المتدربين نظريا وتطبيقيا، وتمهيرهم بمجموعة من المهارات والخبرات الحياتية والتربوية التي تجعلهم يواجهون تحديات الواقع المجتمعي، ومجابهة مختلف الوضعيات والمشاكل التي يتعرض لها الباحثون عند ممارسة عملية البحث الميداني التدخلي من أجل جمع البيانات والمعلومات والمعطيات التي تسعفهم في بناء البحث بطريقة منهجية موضوعية قائمة على تشخيص المشكلة والبحث عن أسبابها الذاتية والموضوعية وإيجاد مختلف الحلول الناجعة واللجوء إلى المعالجة الداخلية والخارجية

يبدو أن علاقة البحث التربوي التدخلي بالبحث النظري كعلاقة النحو بالإعراب. ويعني هذا أن البحث التدخلي الرصين بمثابة دراسة بحثية ميدانية تشاركية تطبيقية بامتياز، تقوم على البراجماتية النفعية، و المعاينة الحقلية، والمشاركة الحية، والفحص الاستكشافي، وملاحظة الظواهر التربوية والتعليمية، وجمع المعطيات والبيانات والمعلومات حول تلك الظواهر التي ينبغي دراستها فهما، وتفسيرا، وتحليلا. وهكذا، يبدو أن البحث التدخلي عبارة عن دراسة نظرية من جهة، وعملية تطبيقية من جهة أخرى، يستفيد منها الباحث و المبحوث والمفحوص على حد سواء . ومن هنا، يوفر البحث التدخلي مادة عليمة تشاركية دسمة للباحث التربوي ليبني فرضياته العلمية، ويطرح إشكالاته المشروعة، ويُقوي نظرياته وتصوراته البحثية بغية إنجاز التغيير المنشود، والعمل الجاد من أجل تحقيق التنمية الشاملة، وخلق بيئة بحثية ديمقراطية يشارك فيها الجميع.

لائحة المراجع والمذكرات والمراسيم المعتمدة في البحث:

- خالد الأندلسي: البحث التدخلي علوم، تنمية، ديمقراطية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013م.

-البحث التربوي التدخلي بين النظرية والتطبيق، جميل حمداوي وهشام ادرحو وبلال داوود، سلسلة ملفات تربوية وتكوينية، تصدر عن المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث متخصصة في قضايا التربية والتكوين، رقم 27. الطبعة الأولى 2022، المغرب.

- المختار الهراس: (مقدمة)، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 100، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، لطبعة الأولى 2002م.

- لؤي عبد الفتاح و زين العابدين حمزاوي: أساسيات في تقنيات ومناهج البحث، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وجدة، المغرب، السنة الجامعية2010-2011م.

- محمد عزت حجازي: (الأزمة الراهنة لعلم الاجتماع في الوطن العربي)، نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد7، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 1989م.

-البحث الإجرائي ، سلسلة المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال رقم 4 ، إعداد وتجريب: رشيد بوسعيد وخالد الدهيبة. مراجعة وإثراء: عبد القادر الزاكي وميلود أحبدو ، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، نونبر 2012.

-التصميم الشامل للتعلم بين النظرية والتطبيق، جميل حمداوي وبلال داوود، دار ركاز للنشر والتوزيع، الأردن،2023.

-الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2015-2030 ، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

-المذكرة الوزارية رقم 179 بتاريخ 23 دجنبر 2009، في موضوع : إرساء بنيات البحث التربوي على مستوى منظومة التربية والتكوين.

-المذكرة رقم 015*19 بتاريخ 04 فبراير 2019 في موضوع: تنظيم البحث العلمي في المجال التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

-توصيف مجزوءة منهجية البحث التدخلي بالتعليم الابتدائي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر ، 2022.

-دليل المجزوءات المستعرضة ، الوحدة المركزية لتكوين الأطر ، يوليوز 2012.

-مجزوءة البحث التربوي والمشروع الشخصي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر ، يوليوز 2012.

-مقرر السيد وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 19-001 الصادر في 9 يناير 2019 بتحديد هياكل البحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وتنظيمها.

-مناهج النقد الأدبي في فترة ما بعد الحداثة، جميل حمداوي وبلال داوود، دار ركاز للنشر والتوزيع، الأردن،2023.

-مناهج النقد الأدبي من البنية إلى الأسلوب، جميل حمداوي وبلال داوود، دار ركاز للنشر والتوزيع، الأردن،2023.

- Jean Dubost, 1987, *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF.

-Edgar Morin: Sociologie, Fayard, Le Seuil, Points, Essais, 1984.

-JAVEAU Claude, *L'enquête par questionnaire, Manuel à l'usage du praticien,* Editions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 1990.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الاعدادي وعلاقته بتدني جودة أدائهم في العملية التعليمية داخل الأقسام الدراسية

بوشعيب الباز[1]

bouchaib.albaz@uit.ac.ma

الملخص:

يهدف هذا البحث الى معرفة علاقة تدني جودة الأداء في العملية التعليمية لدى بعض أساتذة التعليم الاعدادي الثانوي داخل الأقسام الدراسية باحتراقهم النفسي. وشملت عينة الدراسة 18 أستاذ (8 اناث-10ذكور) من مختلف التخصصات من بعض المؤسسات الإعدادية الثانوية بمدينة الدا البيضاء ومدينة التمارة.

تم استخدام استمارة لقياس جودة الأداء تراعي المتغيرات التالية: (الرغبة في أداء المهام، والقدرة على أداء المهام، والرضا على أداء المهام)، وتبنى الباحث مقياس "ماسلاش" لقياس الاحتراق النفسي لدى الاساتذة الذي أبعاده: (الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر نحو التلاميذ، نقص الشهور بالانجاز) في إطار المنهج الوصفي المتبع.

وخلصت النتائج إلى وجود علاقة بين تدني جودة الأداء للبعض الأساتذة المبحوثين ودرجة احتراقهم النفسي المتعلقة في إجهادهم الانفعالي أثناء تواصلهم مع التلاميذ، مع ظهور حالة التبلد في المشاعر في مواقف ومناسبات داخل القسم الدراسي، وحالة الشعور بعدم الرغبة في انجاز الدروس المنهجية المقررة.

وفي ضوء أهداف الدراسة ونتائجها أوصى الباحث للوزارة الوصية بالتعليم الابتدائي والاعدادي بتخفيف العبء على أساتذة التعليم الثانوي الاعدادي فيما يخص الجدول الزمني الاسبوعي، مع مراعاة نوعية

---

[1]- باحث في الدراسات النفسية والتربوية.

التلاميذ التي يدرسونها والمحددات المكانية لها، مع العلم أن تلاميذ الثالثة الاعدادي هي فئة هشة نفسية تحتاج لأداء جيد في المهام. لهذا يجب التدخل للتأثير في المتغيرات المحرضة على الاحتراق النفسي للأستاذ عموما، حتى يرتفع مستوى أدائهم المرتبط والمرافق لهذه المتغيرات.

الكلمات المفتاحية:

تدني جودة الاداء، الاحتراق النفسي، مستوى الثالثة الاعدادي، اساتذة التعليم الاعدادي.

Researcher in psychological and Edustucational studies

ALBAZ BOUCHAIB[2]

bouchaib.albaz@uit.ac.ma

Abstract:

This research aims to find out the relationship between the low quality of performance in the educational process of some secondary preparatory education teachers in their classrooms and their burnout. The study sample included 18 teachers (8 females-10 males) from different disciplines from some secondary preparatory institutions in the city of Casablanca and the city of Tamara.

A questionnaire was used to measure the quality of performance taking into account the following variables: (desire to perform tasks, ability to perform tasks, and satisfaction with the performance of tasks), and the researcher adopted "the Maslach" scale to measure burnout among teachers whose dimensions: (emotional stress, dullness of feelings towards students, lack of feeling of accomplishment) within the framework of the descriptive method.

The results concluded that there is a relationship between the low quality of performance of some of the respondent professors and their degree of burnout related to their emotional stress during their communication with students, with the emergence of the state of dullness of feelings in situations and occasions within the classroom, and the state of feeling unwilling to fulfill the prescribed methodological lessons.

In light of the objectives and results of the study, the researcher recommended to the Ministry of Primary and Preparatory Education to reduce the burden on secondary

[2] -Researcher in psychological and edustucational studies

preparatory education teachers regarding the weekly schedule, taking into account the quality of the students they teach and their spatial determinants, knowing that the third preparatory students are a psychologically fragile group that needs to perform well in tasks. Therefore, it is necessary to intervene to influence the variables that induce teacher burnout in general, so that the level of their performance associated with these variables increases .

Keywords:

Low performance quality, burnout, third grade level, middle school teachers.

مقدمة:

يعتبر التعليم الثانوي الاعدادي المحرك والمنشط لحركة التغيير في شخصية التلاميذ المراهقين في أي مجتمع. فالتعليم ضرورة لازمة وملحة خصوصا بالنسبة للمجتمعات النامية والحضارة الانسانية عموما، لأنه أصبح نوعا من الاستثمار الاجتماعي للإنسان بغية تحقيق التغيير في المجتمع حتى يساير التطور التكنولوجي والتقدم العلمي. وتعد مرحلة الثانوي الاعدادي من بين الأنظمة التعليمية الهامة على نطاق القطاع العام أو الخاص حيث تلعب دورا استراتيجي في بناء تنشئة المراهقين والشباب لاكتمال مراحل تطورهم الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية.

وفي سياق ما سبق ذكره، فإن الادارة المدرسية في قطاء التعليم عموما، وعلى رأسها الوزارة الوصية للتعليم والبحث العلمي تقدم مجهوهات كبيرة للقطاع، فيما يخص المناهج والحرص على إكمالها ومراقبة تنفيذها عن طريق المفتشية حتى نهاية الموسم الدراسي من كل سنة، مع إهمال بعض الجوانب الاستراتيجية الأخرى نذكر أهمها تقنين توزيع الكفاءات والأطر، مراعين في ذلك بعض العوامل والمتغيرات المرتبطة بقدراتهم والرغبة في أداء مهامهم، وكذا الابداع في مباشرتهم لها.

ونظرا للصلة الهامة بين الأستاذ والمتعلم، التي تصل إلى الاحتكاك النفسي أو الانفعالي بينهم مع اختلاف أنواع التلاميذ حسب مراحلهم العمرية والعوامل الأخرى المرفقة. وبالتالي، هذا الاحتكاك المتكرر السلبي منه يؤثر على إيقاع سير العملية التعليمية وجودة أداء المعلم نتيجة عدة أسباب أهمها احتراقهم النفسي الذي يأخذ عدة مراحل. ففي دراسة قام "داون " (1995") وجد فيها، أن جودة الاداء مرتبطة بكفاءة الفاعلين بها، وكذلك تقل هذه الكفاءة عندما ترتفع مستوى احتراقهم النفسي والانفعالي.

ومن خلال مفهومي الجودة في الاداءالتعليمي وظاهرة الاحتراف النفسي لدى الاساتذة في التعليم الثانوي الاعدادي، نلاحظ اهمية دراسة علاقة تدني جودة الاداء بكل أبعاد الاحتراق النفسي المتمثلة في (الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر نحو الاخرين، نقص الشعور بالآخرين..).

1- <u>أهمية الدراسة</u>:

تتجلى أهمية الدراسة والتي يأمل الباحث ان تستفيد منها الجهات المعنية في مايلي:

- تسليط الضوء على الجودة في الأداء لدى أساتذة التعليم الثانوي الاعدادي كضرورة فعلية.

- تحسين الاوضاع البيئية للمؤسسات التعليمية وسعة الاقسام حتى يتم الحفاظ على الصحة النفسية للأستاذ.
- تقديم المساعدة لأساتذة مستوى الثالثة الاعدادي في حل المشكلات التي تعترضهم لأداء مهامهم داخل الاقسام دون الشعور بالاحتراق النفسي.

2- أهدف الدراسة :

تسعى الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على علاقة تدني جودة الأداء في المهام التعليمية بالاحتراق النفسي لدى الاساتذة.
- التعرف على الأسباب المؤدية للاحتراق النفسي للأساتذة.

3- اشكالية الدراسة:

يعتبر مستوى الثالثة الاعدادي من المراحل التعليمية الفاصلة بين المرحلة الابتدائية والثانوية، التي يكون فيها التلاميذ مضطربين نفسيا وعضويا وانفعاليا، وبلوغ الاساتذة القائمين على هذه الفصول الى جودة الاداء الفعال في الالقاء والشرح، ويحتاج لوضعية نفسية عضوية وانفعالية متوازنة من طرف الاستاذ والادارة المشرفة، في المقابل يصل التلميذ الى مستوى تحصيل مقبول ومرضي، وتوازن سلوكي واستقرار نفسي هادف.

وقد يكون البعض من هؤلاء الأساتذة غير جادين في أداء المهام التعليمي ويكون عطائهم غير فعال وغير معبر لواقع التلاميذ المراهقين النفسي والانفعالي، فينتج عنه استجابات تحصيلية متدنية وسلوكيات تؤدي الخلق والأجساد والممتلكات[3].

ومن هذا المنطلق يمكننا تلخيص اشكالية الدراسة على النحو التالي: ما العلاقة بين الاحتراق النفسي لدى الاساتذة الثالثة الاعدادي وتدني جودة أدائهم في العملية التعليمية ؟

4- سؤال البحث:

يحاول الباحث من خلال هذا العمل الميداني الاجابة على السؤال التالي:

---

[3]- سناء حميد ، وصباح منوخ(2023) ، جودة الاداء لدى تدريس الجامعة ، مركز البحوث النفسية ، مجلة العلوم النفسية ، مجلد 34 ، العدد 2.

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي الاعدادي وتدني مستوى أدائهم في العملية التعليمية؟

5- فرضية البحث:

وقد صيغ من سؤال البحث السابق فرضية ستجيب عليه، تتلخص فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده (الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر نحو التلاميذ، ونقص الشعور بالإنجاز) لدى اساتذة التعليم الاعدادي الثانوي بالمؤسسات التعليمية الثلاث وبين مستويات تدني جودة أدائهم في العملية التعليمية بأبعادها (الرغبة في أداء المهام، والقدرة على اداء المهام، والرضا على الاداء والابداع).

6- حدود الدراسة:

التزم الباحث في بحثه بالحدود التالية:

- المحدد البشري: أساتذة التعليم الاعدادي (الثالثة اعدادي).
- المحدد الزمني: الفترة الثانية من الموسم الدراسي 2022/ 2023.
- المحدد الاحصائي والاجرائي :هذه الدراسة محددة بأدوات مستخدمة في جمع البيانات، حيث الصدق والثبات في ضوء متغيرات البحث الاساسية.

7- المفاهيم الاساسية في البحث:

- جودة الاداء:

في البداية يجب تقديم تعريف بسيط عن مصطلح الأداء الذي اشترك اغلب المتخصصين في تعريفه كعملية تنفيذ مهام واتمامه بكيفية تشبع متطلبات الوظيفة، وهو القدرة على تحويل المدخلات الأولية التي يملكها الموظف الى مخرجات ومواصفات مرضية وبأقل تكلفة [4].

- وجودة الاداء: هي جملة من الاجراءات والبرامج المؤدية إلى تحسين مستوى كفايات التلميذ المعرفية والتربوية والثقافية والعلمية.[5]

---

[4] - سناء حميد ، وصباح منوخ(2023) ، جودة الاداء لدى تدريس الجامعة ، مركز البحوث النفسية ، مجلة العلوم النفسية ، مجلد 34 ، العدد 2.

[5] - محمد سلطح (2021).معوقات الوصول الى جودة الاداء التدريبي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في جائحة كرونا. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة.كلية التربية الرياضية للبنين.جامعة الاسكندرية.المجلد 62، العدد1.يونيو2021. الاسكندرية. مصر)

– وجودة الاداء في القانون المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي :هي تمكين المتعلم عبر أفضل ما يملكه الأستاذ من الكفايات المعرفية والتواصلية والعلمية والعاطفية والوجدانية والابداعية. [6]

– ومفهوم جودة الاداء في المجال التربوي والنفسي يقتصر على معيار الخدمة المركزة على بنية معينة، وأعلى أسقف للممارسات بالنسبة للأساتذة ،بفرض تغيير في سلوك التلاميذ معرفيا وهو مآل يسعى قطاع التعليم لتحقيقه.

- تدني جودة الاداء في العملية التعليمية:

يقصد به قصور في القدرة على تلقين التلاميذ الدروس المنهجية كما خططت لها الوزارة الوصية، وهي عملية لم يكون الاستاذ فاقد الاهلية النفسية والادراكية على القيام بمهامه.

كما اشار بعض "السيكو - بيداغوجيون" الى أن تدني مستوى بالأداء مرتبط بالجانب النفسي والجسدي، الذي تلعب دورا في تحفيز الدافعية والداعمة للرفع من اداء المهام وتجويد طرق التدريس. [7]

- الاحتراق النفسي:

يمكن تعريف الاحتراق النفسي بأنه حالة نفسية، تظهر على الفرد أعراض مختلفة أهمها:

– فقد الاهتمام بعمله والشعور بالقلق والتوتر مع الانسحاب المتكرر من مكان عمله والشعور بالإجهاد نتيجة عبأ العمل وانعدام الاستقرار النفسي فيه. [8]

– و الاحتراق النفسي كما عرفه عرفه كل من " Maslach et chridtina " 1982"، بأنه كل اجهاد عصبي واستنفاذا للطاقة الانفعالية، والاحساس بعدم الرضا عن الانجاز الشخصي في المجال العملي حسب نوعه.و هي مجموعة أعراض يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعا من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس [9].

---

[6] - القانون رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

7 - محمود، ش .(2018) .تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساس ي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد 4 ، النسخة 10.

[8] - القانون رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

[9] -Angle M(1997) , study of relationship , of stress burnout, Hardiness and social support and urban , secondary school teachers , Dissertation Abstract International , 91

- اساتذة التعليم الإعدادي هو جماعة من موظفي قطاع التعليم، مهامهم هو تزويد التلاميذ المحتوى المنهجي يتناسب مع مستواهم التعليمي.[10]

- تلاميذ مستوى الاعدادي بالمغرب: هم مجموعة أفراد مسجلين بسجلات المرحلة التعليمية الاعدادية الذي يتبع لنظام تدبيري مسار، ويلتزم خلال الموسم الدراسي بعدة واجبات، أهمها الحضور اليومي لتلقي دروس منهجية للمرحلة التعليميةالمستهدفة [11].

8- الخلفية النظرية والدراسات السابقة للبحث:

8-1- الخلفية النظرية :

إن الواقع التنظيمي للمؤسسات التعليمية وإدارتها قد تحول دون تحقيق التوجيهات الوزارية من جهة، وفلسفة المجتمع من جهة اخرى، وهذا من شأنه يروم الى توحيد المؤثرات المستفزة للضغط عصبي يجعل الأستاذ أكثر عرضة للاحتراق النفسي وبالتالي يؤثر على ادائه في العملية التعليمية بجودة وفعالية.

كما تعتبر مهنة التعليم وظيفة ذات طبيعة انسانية وتربوية تساهم في تطوير البنى التحتية لشخصية الأفراد داخل المجتمعات. إلا ان الضغوط المستمرة والمتكررة في الفضاء الوظيفي لهذه المهنة تصنع بيئة ضاغطة بسبب فشل تحقيق الحاجات الشخصية لتوقعات الأطر التعليمية فيحدث تدني في الأداء وجودته في العملية التعليمية داخل الاقسام الدراسية نتيجة عدة دوافع، قد ترجع الى عدم الرضا الوظيفي والضغط النفسي، وبالتالي تبدأ عملية الاحتراق النفسي ببطء متنامي ومستمر، وأداء متدني قد يؤثر على سيرورة العملية التعليمية داخل القسم الدراسي عموما.

أ/ الخلفية النظرية للاحتراق النفسي:

- الاحتراق التنفسي للأستاذ أسبابه وأعراضه :

يتوقف حدوث الاحتراق النفسي للأستاذ على مجموعة من الأسباب والعوامل نذكر أهمهما كالتالي :

10_ محمود، ش .(2018) .تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساس ي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويةوالنفسية، العدد 4 ، النسخة 10.

11- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(اليونسكو 2020 (.)ب .)التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء .نشر اليونسكو

(. default/files/resources/200213ara.pdf/https://www.gcedclearinghouse.org/sites) (بتصرف الباحث)

- أشارت دراسات حول حالة الاحتراق النفسي التي تحدث للمربي عموما وللأساتذة خصوصا، وهو شبه اتفاق بينهم، أن الاستاذ أكبر عرض لهذه الحالة من الاحتراق من بين غيره، ويرجع ذلك الى التزامه وإخلاصه في أدائه الذي يريد أن يصل به للجودة تحت الضغط من جهة [12].

- ومن جهة اخرى، فاستمرار تقييم الاستاذ لذاته، وعدم وعيه وتبصره بمشكلة احتراقه النفسي، قد تسبب له حالة احتراق مزمنة تؤثر في جودة وادائه المهني عموما.

- مراحل حدوث الاحتراق النفسي للأستاذ:

يرى ماتيسون (Matheson) وانفاسيفيش (Ivancevich) (1987)، أن الاحتراق النفسي يحدث عبر مراحل وهي[13]:

1/ مرحلة الحماس: وتتمثل في جهد متقدم واداء ذو جودة عالية في العملية التعليمية، لاعتقاده أن إدعائه سيوفر له جميع احتياجاته.

2/ مرحلة الركود: تبدأ مرحلة الاداء والجهد والحماسة في التدرج نحو التدني، بسبب الاحباط الناتج عن الفراغ القائم في التواصل العاطفي المحفز للأستاذ من طرف المصالح الادارية والمالية المشرفة على سيرورة العملية التعليمية بجميع المراحل التعليمية.

3/ مرحلة الاحباط: هذه المرحلة يصل فيه ا استاذ الى حالة نفسية هشة، نتيجة الشعور بالخيبة والندم لما قدمه، فيظهر عليه عياء وثقل في الرأس، والشعور بتوتر دائم بجهازه العصبي.

- أبعاد الاحتراق النفسي:

إن صدام الظروف الضاغطة بشكل متكرر يسبب للأستاذ توترا دائما يقوده الى فقدان الاهتمام وعدم الالتزام، وتظهر هذه المشاعر في صورته بثلات ابعاد وهي[14]:

---

[12] - Barbar , B (1998) , the relationships Among personality type , coping Resources , and Burnout in Femal Elementary teachers Dissertation Abstracto international.

[13] - Angle M(1997) , study of relationship , of stress burnout, Hardiness and social support and urban , secondary school teachers , Dissertation Abstract International , 91

[14]- محمد حمزة ، الزبودي (2007) ، مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة جامعة دمشق 34 ، العدد 2.

- الاجهاد الانفعالي: عرفه الرشدان (1995) على انه: شعور بالانتهاك الانفعالي والعقلي يأتي من عبء العمل الثقيل الذي يعاني منه أعضاء هيئة التدريس عند ممارستهم لمسؤولياتهم المهنية، فعند إحساسهم بالتعب الشديد يصبحون غير قادرين على العطاء الذي عهدوا به.
- تبلد المشاعر: هو شعور يتولد لدى الاساتذة بالفضاء المدرسي بين ضغط العمل الزائد وينطوي على اللامبالاة وعدم الشعور بالقيمة الانسانية.
- نقص الشعور بالانجاز: وهو ميل الاستاذ إلى تقييم نفسه بطريقة سلبية لاسيما في مجال العلاقات التربوية والاسرية والاجتماعية، ويتضمن تدني الشعور بالاستقرار النفسي والرضا عن الذات.

- اعراض الاحتراق النفسي عند الأستاذ:

تعتبر تبعات الاحتراق النفسي من الأعراض التي تظهر على الأستاذ المحترق نفسيا، وتكون جلية من خلال الاستجابات الفسيولوجية والنفسية الناتجة عنه، والمرتبطة درجتها بمستوى ادراكه وقدرته على فهم واقعه والتعامل فيه بارتياح.

وقد ورد في دراسة قام بها كل من "ماسلك " وجاكسون" حول اعراض الاحتراق النفسي والتي قسمها الى ثلاث أنواع [15]:

-الشعور بالإجهاد والانفعال.

- تبلد المشاعر.

- التقييم السلبي للاداء.

اما لازاروس " lazzarus" صنف اعراض الاحتراق النفسي الى إربعة [16]:

- الاعراض الجسمية: والتي تظهر على شكل ضغط الدم والتعب الشديد الذي يؤدي الى فقدان الوزن أحيانا.

---

[15] - Angle M(1997) , study of relationship , of stress burnout, Hardiness and social support and urban , secondary school teachers , Dissertation Abstract International , 91

[16]- مصطفى ، الخطيب (2006) ، الاحتراق النفسي لى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالاردن ، مجلة كلية التربية ، عدد 23 ، جامعة الامارات العربية المتحدة.

- الاعراض المعرفية والادراكية: عدم القدرة على التركيز وكثرة النسيان والنمطية والتصلب في الرأي دون مبرر وغير مفهوم احيانا.
- الاعراض النفسية: الشعور بالإحباط الذي يرافقه الاحساس بالعجز والخوف والقلق وأحيانا تتحول هذه الحالات الى حالة اكتئاب والميل للعزلة والشعور بالتدمر.
- الاعراض السلوكية: كثرة الشكوى المستمر من العمل، وانخفاض مستوى الأداء وجودته واظهار عدم الرضا البائن في السلوك والرافض لأسباب العرض، ويبدأ التغيب عن العمل بشكل متكرر وقد يبدأ في التفكير بالاستقالة.
- الاعراض الاجتماعية:

وتظهر عدة مواقف عدوانية تجاه التلاميذ داخل القسم وضد بعض التلاميذ بشكل متكرر وظهور بعض الصراعات الشخصية.

ب/ الخلفية النظرية لجودة الاداء في العملية التعليمية :

- الجودة في الاداء في العملية التعليمية هو قدرة الاستاذ على تطبيق ما تعلمه واكتسبه من مهارات سابقة خلال مساره العلمي، وإمكانيته استخدام هذه الخبرة والموارد بطريقة ملائمة في تعليم التلاميذ واكسابهم معارف جديدة طبقا للمنهج المعتمد حتى يصلوا الى مستوى تحصلي جيد.
- ابعاد الجودة في الاداء في العملية التعليمية:

تتمثل جودة اداء المعلم عموما في قدرته على تزويد المتعلم بمهارات يعكسها في التقييمات الدورية وبالتالي مستوى تحصيلي جيد.

كما أن جودة الاداء المرتبطة بجودة خبرة الاستاذ ومستوى معارفه في مجال تخصصه ومهارته التدريبية، ومنهم من اعتبر جودة الاداء مرتبطة بمستوى نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ داخل القسم الدراسي.و تشمل الابعاد التالية[17]:

أ/ الرغبة في أداء المهام: وهي الميل نحو الاداء السريع والاتقان في العملية التعليمية واختيار افضل الطرق للتدريس.

---

[17]- فهد بن سعد على الحراصي(2019) ، أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة الاداء المدرسي في مدارس التعليم الاساسي ، سلطنة عمان مجلة التنمية البشرية والتعليم للابحاث التخصصية ، المجلد 5 العدد 4 ، أكاديمية الدراسات العليا جامعة ملايا ، ماليزيا.

ب/ والقدرة على أداء المهام:قدرة الاستاذ على اداء مهامه داخل القسم الدراسي بكفاءة دون الشعور بالضعف او القلق والارهاق.

ج/ الرضا على أداء المهام: وهي الاتجاهات والميول نحو العملية التعليمية والتي تجعل المعلم يشعر بالرضا اثناء عملية التدريس وايصال التلاميذ الى مستوى الفهم المطلوب. ويتم ذلك عن طريق التقييمات الدورية لمستوى التلاميذ.

- أهمية جودة الاداء :

تعتبر جودة الاداء ذات طبيعة مهنية تعتمد على امكانيات تشمل الكفاءة والكفاية في المكونات التالية واهم مؤشراتها [18]:

- القدرة على الابداع واكتماله.
- المهارة في تنفيذها.
- الاستعدادات المتصلة بالآليات وهي تتوحد لتحقيق الجودة.
- كما تشمل الدافعية المتمركزة في داخل الموظف او الاستاذة وهي قوة داخلية محركة بشكل متفاوت درجة الاهتمام والاحساس والرغبة في أداء العمل بجودة معينة مرضية للأهداف.
- ويعتبرها البعض مقياس التميز بين قيمة المهام ونوعيتها من خلال معايير يتم الاتفاق عليها بناء على مدى رضى المستفيد عن نوع الفائدة المقدمة له.

9/ الدراسات السابقة:

يتكون هذ ا الجزء من شقين يتطرق فيهما الباحث الى استعراض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمفهوم بجودة الاداء والاحتراق النفسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى، وفيها يلي ملخصات لهذه الدراسات:

9-1/ ملخص بعض الدراسات حول جودة الأداء في العمل:

يتناول هذا الشق بعض الدراسات المرتبطة بجودة اداء الاستاذ المرحلة الثانوية الاعدادية في المهام التعليمي بغية التعرف على معيار جودة أدائه في جميع مراحل عمله داخل القسم الدراسي.

---

[18]- محمود، ش .(2018) .تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساس ي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويةوالنفسية، العدد 4 ، النسخة 10.

- ففي دراسة أجراها " clement et Rencewigg" (2020)، حول صفات المعلم الفاعل من وجهة نظر التلاميذ باحدى مدارس بالهند.

– عينة الدراسة ومنهجيتها:

اعتمد الباحث على 30 معلمة تم اختيارهم عشوائيا، وكانت منهجيته هي التحليل الوصفي للظواهر، وكانت نتائج الدراسة أن المعلم الفاعل ذو جودة في الاداء هو الذي يمثل روح الدعابة، ومهارات الاتصال، والتواصل الجيد، ومن توصيات الدراسة كذلك عدم التحيز الى العدوانية في التواصل، والتميز بصفات الود والصبر والثقة بالنفس.

– وفي دراسة أخرى قام بها " محمد سالم الطلاع " (2021)، حول العوامل المؤثرة في جودة التعليم الاساسي لبعض المدارس في ضوء معايير الجودة الشاملة" [19]

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استمارة جمع المعلومات التي حدد فيها أسئلة حول جودة التعليم الاساسي وكانت العين المختارة تتكون من 100 مدير، و20 مشرفا، و100 معلم، و30 موجه اختصاصي، و100 مشرف على ابنية المؤسسة، من مختلف المدارس القروية والحضرية، كما قام بمقابلات مضافة وصلت الى 100 مقابلة مع ولي أمور التلاميذ. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: (بعد معالجة البيانات والاحصائيات والتعليق عليها)، تم التوصل الى:

– اعتبر الباحث كل مكونات المدرسة الابتدائية تتوافق مع شروط جودة التعليم، ولها تأثير ايجابي، وهناك بعض العوامل، كأبنية المدرسة العشوائية التي تؤثر سلبيا على الجودة الشاملة في المؤسسة المتمثلة في انشطة المدرسة ومكان القيام بها، والتهوية الصحية..

واختلفت اراء العينة في اهم العوامل المؤثر على جودجة التعليم، فقد تم الاشارة الى ان نظام الاداء له دور كبير في الجودة، تليه الحالة الاقتصادية كعامل اساسي للمعلم والتلميذ..

- دراسة سابقة قام بها "فهد بن سعيد الحراصي " 2019، حول أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة الاداء المدرسي [20].

---

[19] - عامر، ط، والمصري، ع .(2014) .الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي .الأردن :المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

اهداف الدراسة:

- التعرف عل أثر تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عمان على جودة الاداء المدرسي.
- ابراز اهمية هذا التخطيط من قبل مدراء المدارس ودوره في تحسين وتطوير الاداء المدرسي.

عينة الدراسة: اعتمد الباحث على عينة تتكون من عدد المدارس لموسم 2018-2019 من 355 مدير ومديرة

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الاستمارة جمع البيانات كأداة للدراسية لأنها مناسبة لوضعيته الاحصائية وتحليلها.

نتائج الدراسة:

اشارت الدراسة الى ان تقديرات أفراد العينة أسهمت في التخطيط الاستراتيجي في جودة الاداء المدرسي ظهر ذلك في مؤشر النتائج المحققة بنسبة (82.9) وهو مؤشرا عالى الدرجة.

- بينت نتائج الدراسة كذلك، جودة في الاتجاه الايجابي للتخطيط الاستراتيجي المرتبط بجودة الاداء المدرسي، وذلك يشرح أن قوة العلاقة بين التخطيط وجودة الاداء قد يلعب معامله (0.892) وهي قوة عالية.

وهذا يلخص النتائج في جودة علاقة قوية بين التخطيط والجودة في الاداء المدرسي الاستراتيجي [21].

- دراسة سابقة قامت بها كل من "سناء حميد" و"صباح منوخ" (2023)، حول جودة الاداء لدى مدرسي الجامعة[22].

وعينة الدراسة تتكون من 320 معلمة ومعلم من كليات جامعة تكريت العراق مع اعتبار متغيرين (الجنس والتخصص).

[20]- فهد بن سعد على الحراصي(2019) ، أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة الاداء المدرسي في مدارس التعليم الاساسي ، سلطنة عمان مجلة التنمية البشرية والتعليم للابحاث التخصصية ، المجلد 5 العدد 4 ، أكاديمية الدراسات العليا جامعة ملايا ، ماليزيا.

[21] - فهد بن سعد على الحراصي ، أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة الاداء المدرسي في مدارس التعليم الاساسي ، سلطنة عمان مجلة التنمية البشرية والتعليم للابحاث التخصصية ، المجلد 5 العدد 4 ، 2019 ، أكاديمية الدراسات العليا جامعة ملايا ، ماليزيا.

[22]- سناء حميد ، وصباح منوخ(2023) ، جودة الاداء لدى تدريس الجامعة ، مركز البحوث النفسية ، مجلة العلوم النفسية ، مجلد 34 ، العدد 2.

أهداف الدراسة:

اعتمد الباحثان على منهج وصفي ارتباطي الذي يختص بجمع البيانات وتصنيفها وبتبويبها وتحليلها بشكل دقيق، وكانت

وكانت نتائج الدراسة كما يلي :

- جودة الاداء في التعلم مرتبط بنتائج تعلمية للمستفيدين بشكل ممتاز.
- جودة الاداء التعلمي تعطي صورة تمتاز بعدم التحيز واذابة الفروقات بين الجنسين.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس جودة الاداء تم اعدادها وتعريضه للصدق والثبات بناء على عدة أدبيات ودراسات سابقة اطلع عليها الباحثين.

2-9/ دراسات سابقة حول الاحتراق النفسي:

- دراسة سابقة قام بها كل من " جعفر الباز وعبد الرحيم بونعيسات حول الاحتراق النفسي لدى مربي ومربيات مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وهي دراسة ميدانية بمدينة الدار البيضاء [23].

أهداف الدراسة:

الكشف عن ظاهرة الاحتراق النفسي لدى مربية ومربيات العاملين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية لمدينة الدرالبيضاء.

عينة الدراسة

اشتمتل عينة الدراسة على 80 مربي ومربية، يشتغلون بمؤسسات الرعاية الاجتماعية (49 % ذكور، 51%) وتتراوح أعمارهم مابين (2 – 50) سنة فما فوق.

أهداف الدراسة:

- تحديد ظاهرة الاحتراق النفسي عند المربي او المربية.وخصوصيتها السيكولوجية.

و أهميتها تتجلى في دراسة الظاهرة وتأثيرها المهني.

منهجية الدراسة:

---

[23]- جعفر الباز ،عبدالرحيم بونعيسات ، الاحتراق النفسي لدى مربي ومربيات مؤسسات الرعاية الاجتماعية - دراسة ميدانية بمدينة الدار البيضاء ، المغرب ، مجلة اطلنتيس ، العدد 20 ، السنة 3 ،2023 ، ص: 358 -388

دراسة وصفية تحليلية، اعتمد الباحث على مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي واستمارة موجهة للأطر التربوية بمركز الرعاية الاجتماعية.

ونتائج الدراسة هي:

برزت الدراسة نتائجها من خلال الاجابة عن فرضياتها:

- الاحتراق النفسي له انعكاساته السلبية على الجانب الشخصي للمربين(كالقلق والارهاق)
- الاشتغال مع الاطفال في وضعية صعبة يستنفذ الطاقة والاحساس بالقلق الدائم، وعدم القدرة على النوم، رغم شعوره بالاجهاد والنعاس.
- دراسة سابقة قام بها (Farber: 1984)، حول مستوى الاحتراق النفسي عند المعلمين والمعلمات[24].

وتتكون العينة من 365 معلما ومعلمة، وقد توصل الباحث الى مابين 20 % 25 % من عينة الدراسة معرضة للاحتراق النفسي ونسبة 10 الى 15% يعانون من الاحتراق النفسي.

واشارت النتائج كذلك الى الذين يعانون من الاحتراق النفسي من المعلمين والمعلمات، فهم يعانون كذلك من ضغوط نفسية وضعف مستوى تطوير ذاتي ونمو مهني ومعرفي.

- دراسة سابقة قام بها " عبد الله المهداوي " (2002)، حول مستويات وابعاد الاحتراق النفسي[25].

ومنهج الدراسة:

منهج وصفي يوضح بعض الجوانب المرتبطة بالاحتراق النفسي.

- عينة الدراسة :

اعتمد الباحث على 105 من المرشدين العاملين في المرحلة الابتدائية والاعدادية.

واعتد في أدواته على مقياس الاحتراق النفسي المكون من ثلاثة أبعاد (الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، الشعور بالنقص)، بالاضافة الى استمارة جمع المعلومات اثناء المقابلة.

نتائج الدراسة:

---

[24] - Freudenberguer , HJ(1975), the , staff burnout syndrome In alternative institutions psychotherapy , theory research and practice v12 , 73-83

[25] - Angle M(1997) , study of relationship , of stress burnout, Hardiness and social support and urban , secondary school teachers , Dissertation Abstract International , 91

توصل الدراسة الى أن مرشدي الطلاب يتعرضون لظاهرة الاحتراق النفسي بدرجة عالية في بعدي الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر.

ووكانت النتيجة أن الاحتراق النفسي الذي يصيب المرشدين ينعكس على صحتهم النفسية.

10/ الطريقة والاجراءات:

يتضمن هذا الفصل وصفا للطريقة والإعدادات التي اتبعها الباحث في تحديد مجتمع البحث الحالي وعينته وأدواته.

- منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذا البحث وذلك لملائمته لطبيعة البحث.

- عينة البحث :

تتكون عينة الدراسة من 18 استاذ من التعليم الاعدادي، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة الطبيعية العشوائية حسب عينة الدراسة.

- ادوات البحث المستعملة:

اعتمد الباحث على اداتين في الدراسة وهي:

– مقياس تدني جودة الاداء بعد تطويعه حسب شروط استاذ التعليم الاعدادي بالمؤسسات التعليمية بالمغرب، ويشمل على 48 فقرة موزعة على: (15 فقرة بالنسبة لبعد الرغبة في الاداء و16 بالنسبة لبعد القدرة على الاداء، و17بالنسبة لبعد الرضا على الاداء).

– مقياس الاحتراق النفسي "لماسلاش" الوارد في دراسة عبد العلي (2003) والمكون 22 فقرة تم تعديله حتى اصبح ملائم لأغراض البحث ووزعت فقراته على اساس ثلاثة ابعاد وهي: (9 فقرات بالنسبة للإجهاد لانفعالي، و5 فقرات بالنسبة لتبلد المشاعر نحو الاخرين، و8 فقرات بالنسبة لنقص الشعور بالانجاز)

كما اعتمد الباحث على صدق وثبات أداة الدراسة على:

– عرض الباحث الاداتين على اربعة محكمين من تخصصات في مجال التربية وعلم النفس

– تم استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (cronbach's alpha) والجدول التالي (1) يبين معاملات ثبات أدوات البحث وأبعادهما:

الاداة	الابعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ (الفا)
مقياس جودة الاداء	الرغبة في اداء المهام	15	0.71
	القدرة على اداء المهام	16	0.68
	الرضا على الانجاز	17	0.63
	الدرجة الكلية لجودة الاداء	48	0.72
مقياس الاحتراق النفسي	الاجهاد الانفعالي	9	0.66
	تبلد المشاعر	5	074
	نقص الشعور بالانجاز	8	0.82
	الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	22	0.80

يتضح من الجدول (1) اعلاه أن معامل الثبات محصور بين (0.63 و0.82) وهي قيم معاملات ثبات جيدة وتفي بغرض البحث وثبات ادواته.

نتائج الدراسة:

وللإجابة على فرضية البحث قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافا المعيارية، لفقرات أداة البحث واعتمد على عدة اجرا ءات قبل المعالجة الاحصائية وهي:

- اعداد اداتي البحث بصورتهما النهائية وتحكيمها
- التحقق من معامل الصدق والثبات لأداة البحث
- تحديد افراد العينة
- توزيع المقياس على اساتذة مستوى الاعدادي من مختلف التخصصات بالمؤسسات التعليمية (اسية الوديع وابن سينا و18 نونبر)
- تم جمع الاختبارات من افراد مجتمع وترميزها وادخالها في الحاسوب ومعالجتها احصائيا باستخدام برامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعن طريقة تم حساب مايلي:

1/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2/ اختبار معامل الارتباط بيرسون

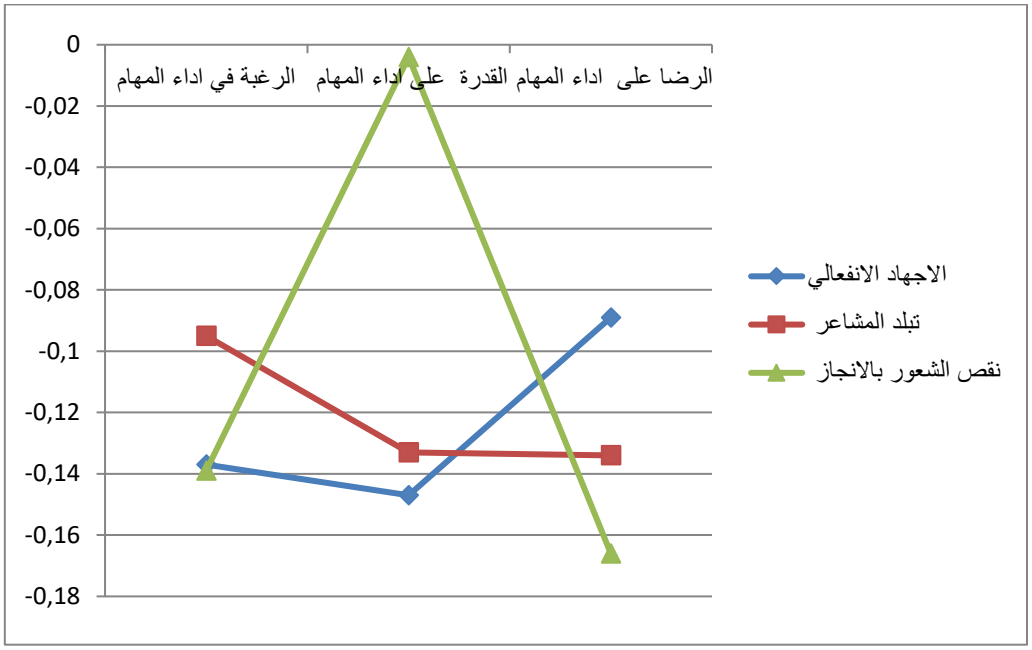
3/ اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (T.TEST).

نتائج البحث:

يتناول هذا الجزء عرضا لنتائج البحث وفقا لفرضيته الاساسية التي تنص على: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده (الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر نحو التلاميذ، ونقص الشعور بالإنجاز) لدى اساتذة التعليم الاعدادي الثانوي بالمؤسسات التعليمية الثلاث، وبين مستويات تدني جودة أدائهم في العملية التعليمية بأبعادها (الرغبة في أداء المهام، والقدرة على اداء المهام، والرضا على العطاء).

ولفحص هذه الفرضية فقد استخدم الباحث اختبار معامل ارتباط بيرسون بين مستويات جودة الاداء في العملية التعليمية داخل القسم الدراسي ومستويات احتراقهم النفسي، ويشير الجدول التالي (2) الى نتائج الفحص:

الاحتراق النفسي / جودة لاداء	الاجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالانجاز	الدرجة الكلية للاحتراق النفسي
الرغبة في اداء المهام	0.137-	0.095-	0.139-	0.118
القدرة على اداء المهام	0.174-	0.133-	0.004-	0.031
الرضا على الانجاز	0.089-	0.134-	0.166-	0.130
الدرجة الكلية لجودة الاداء	0.190-	1.143-	0.116	0.097-



يشير الجدول اعلاه الى وجود علاقة سلبية دالة احصائية بين مستوى جودة الاداء في العملية التعليمية بابعاده ومستوى الاحتراق النفسي لدى اساتذة التعليم الاعدادي، وبما أن قيمة الدلالة هي 0.0297 وهي أقل من 0.05، والتي تؤكد وجود علاقة بين جودة الاداء للأساتذة بالتعليم الاعدادي ومستوى احتراقهم النفسي داخل الاقسام الدراسية.

- مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية البحث:

يتضمن هذا الجزء مناقشة البحث في ضوء فرضيتها وأهدافها، بالتعرف على درجة تدني جودة الاداء في العملية التعليمية وعلاقتها بدرجة الاحتراق النفسي لدى اساتذة التعليم الاعدادي داخل الاقسام الدراسية،

ونصت فرضياتنا الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستويات تدني جودة أداء الاستاذ في العملية التعليمية ومستوى الاحتراق النفسي لديه اثناء مزاولة مهامه داخل القسم الدراسي، بالاعداديات الثانوية (ابن سينا واسية الوديع و18 نونبر) التابعة لكل من المديريتين الاقلمية (مديونة والصخيرات وتمارة).

لقد أظهرت نتائج الجدول (2) وجود علاقة دالة احصائية بين مستوى تدني جودة اداء الاستاذ ومستوى الاحتراق النفسي الذي يعاني منه، أي ان هناك ارتباط بين متغير جودة الاداء ومستوى الاحتراق النفسي

ويرى الباحث ان هذا الارتباط طبيعي في حالة توفر لدينا مستوى الاحتراق النفسي لدى الاساتذة الذي يساهم في تدني مستوى ادائهم في العملية التعليمية داخل القسم الدراسي والعكس قد يحدث اذا حافظنا على مستوى نفسي مستقر ومعتدل.

و الاحتراق النفسي للأستاذ يتولد من خلال الاهمال الذي يشعر به في المناخ العام التعليمي والمتمثل في التحفيزات المعنوية والمادية، الى جانب الاحترام والتقدير وهي ابسط الدوافع لكي يكون اداءهم التعليمي في مكسب فعلي للأجيال المقبلة.

و المتأمل لدور جودة الاداء في العملية التعليمية سيلحظ تأثيرها على شخصية التلميذ عبر مراحل تعليمية، وهذا المعطي قد اشار إليه بريستيادي (perstiadi 2020) من خلال العوامل المساهمة في تحسين مستوى الاداء المتدني من ضمنها إمكان الاستاذ بكل احتياجته الضرورية المعنوية والنفسية، حيت يتجاوز بها مرحلة الاحباط والتوتر المؤدية الى وصوله الى الشعور باحتراق نفسي مزمن او مؤقت يدمر الرغبة في القيام بالمهام التي يرغب بها ويقدر على تنفيذها وهي اداء الواجب التعليمي بكل جودة وابداع.

خلاصة البحث:

في ضوء ما توصل اليه الباحث ،. ارتأى من خلال نتائج بحثه الاشارة الى ضرورة تدخل الوزارة الوصية لمراقبة العملية التعليمية وربط صلتها مع جميع المؤسسات، والاهتمام بحياة الاستاذ الشخصية والصحية والنفسية لأنها ركيزة استقراره النفسي.

لهذه الغاية، جاءت الدراسى لكي تنمي جودة الاداء عن طريق مرافقة ومواكبة الظروف النفسية الناتجة عن اصطدامات وصراعات قد تكون ذاتية أو خارجية لا تتوافق مع ايقاع الواقع التعليمي.

مصادر ومراجع البحث:

- المراجع العربية:

1) علي، الديب (1993)، الدافعية والتوتر والعلاقة بينهما لدى عينة الطلاب والمعلمين، دراسة عاملية / مجلة علم النفس، العدد 25.

2) سناء حميد، وصباح منوخ(2023)، جودة الاداء لدى تدريس الجامعة، مركز البحوث النفسية، مجلة العلوم النفسية، مجلد 34، العدد 2.

3) محمد سلطح (2021).معوقات الوصول الى جودة الاداء التدريبي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في جائحة كرونا. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة.كلية التربية الرياضية للبنين.جامعة الاسكندرية.المجلد 62، العدد1.يونيو2021. الاسكندرية. مصر)

4) القانون رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

5) فهد بن سعد على الحراصي(2019)، أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة الاداء المدرسي في مدارس التعليم الاساسي، سلطنة عمان مجلة التنمية البشرية والتعليم للابحاث التخصصية، المجلد 5 العدد 4، أكاديمية الدراسات العليا جامعة ملايا، ماليزيا.

6) محمد حمزة، الزبودي (2007)، مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق 34، العدد 2.

7) جواد، محمد جليل (2008)، الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدة المعلمين، مجلة بحوث، عدد 1. ص-ص 135-158.

8) ابراهيم امين، القريوتي (2005)، الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة العاديين والموهبين وذوي صعوبات التعلم والاعاقات الشديدة، المؤتمر العليمي العربي الرابع لرعاية الموهبين والمتفوقين، عمان، الاردن.

9) مصطفى، الخطيب (2006)، الاحتراق النفسي لى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالاردن، مجلة كلية التربية، عدد 23، جامعة الامارات العربية المتحدة، ص-ص131-151

10) أحمد / عزت راجح (2001)، اصول علم النفس، الاسكندرية، مكتبة المعرفة الحديثة.

11) جامعة الدول العربية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة(اليونيسيف .) 2010 (.)الإطار ا لاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي :سياسات وبرامج .مصر.

12) (https://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/machari3/stratg.pdf)

13) عامر، ط.، والمصري، ع .(2014) .الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي .الأردن :المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

14) محمود، ش .(2018) .تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساس ي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويةوالنفسية، العدد 4، النسخة 10.

15) منظمة الأمم المتحدة .) 9201 (.تقرير أهداف التنمية المستدامة-Development- 2019.
.Sustainable-https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The2019_Arabic.pdf-Report-Goals

16) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(اليونسكو 2020 (.)ب .)التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء .نشر اليونسكو (.

17) default/files/resources/200213ara.pdf/https://www.gcedclearinghouse.org/sites(

- المراجع الاجنبية:

18) Angle M(1997) , study of relationship , of stress burnout, Hardiness and social support and urban , secondary school teachers , Dissertation Abstract International , 91.

19) Barbar , B (1998) , the relationships Among personality type , coping Resources , and Burnout in Femal Elementary teachers Dissertation Abstracto international.

20) Freudenberguer , HJ(1975), the , staff burnout syndrome In alternative institutions psychotherapy , theory research and practice v12 , 73-83.

21) Asia Society. (2013). Teacher Quality: *The 2013 International Summit on the Teaching Profession.*
https://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf

22) Beteille, T., Ding, E., Molina, E., Pushparatnam, A., & Wilichowski, T. (2020). Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19.

23) Barnett, K. (2019). Characteristics of High Quality Teachers: A Qualitative Phenomenological Study. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3541. https://dc.etsu.edu/etd/3541

24) Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.

25) Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). Teaching for excellence and equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS (p. 212). Springer nature. Clement, A., & Rencewigg, R. (2019). Qualities of effective teachers: Students' perspectives. *International Journal of Advances in Engineering and Management*, *2*(10), 365-368.

26) Danişman, Ş., Güler, M., & Karadağ, E. (2019). The Effect of Teacher Characteristics on Student Achievement: A Meta-Analysis Study. *Croatian Journal of Education, 21*(4), 1367-1398. https://core.ac.uk/download/pdf/288493536.pdf.

27) Goe, L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*. Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

28) Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research & Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.

29) Goldhaber, D., Quince, V., & Theobald, R. (2019). Teacher quality gaps in US public schools: Trends, sources, and implications. *Phi Delta Kappan, 100*(8), 14-19. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031721719846883

PADİR

İslami Psikoloji Hakemli Dergisi

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

PSYCHOLOGİCAL COUNSELİNG CENTER

AMERICAN Open UNIVERSITY
الجامعة الأمريكية المفتوحة

ASIAeUNIVERSITY

الجامعة الإسلامية في كينيا
ISLAMIC UNIVERSITY OF KENYA

العدد الثالث – يونيو 2024

Issue 3 – June 2024

مجلة فصلية محكمة – تصدر عن كلية علم النفس الإسلامي

ISSN : 3023-6231