ردمد
٢٢٢٧-٠٣٤٥
ردمد الالكتروني
٢٣١١-٩١٥٢

ملفُّ العددِ

قراءات في الفكر الإسلامي

العميد

مجلّةٌ فصليّةٌ محكّمةٌ

تُعنى بالأبحاثِ والدّراساتِ الإنسانيّة

السنة الثانية عشرة . المجلد الثاني عشر . العدد السابع والاربعون
ربيع الاول ١٤٤٥ هـ . أيلول ٢٠٢٣ م

العميد

مجلة فصلية محكمة

تعنى بالأبحاث والدراسات الإنسانية

تصدر عن

العتبة العباسية المقدسة

مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات

مجازة من

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

معتمدة لأغراض الترقية العلمية

السنة الثانية عشرة . المجلد الثاني عشر . العدد السابع والاربعون

ربيع الاول ١٤٤٥هـ . أيلول ٢٠٢٣م

الترقيم الدولي

ردمد: ٢٢٢٧-٠٣٤٥ :Print ISSN

ردمد الألكتروني: ٢٣١١ - ٩١٥٢ :Online ISSN

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق العراقية ١٦٧٣ لسنة ٢٠١٢م

كربلاء المقدسة ـ جمهورية العراق

الرمز البريدي للعتبة العباسية المقدسة: ٥٦٠٠١

صندوق البريد (ص. ب): ٢٣٢

Mobile: +٩٦٤ ٧٦٠٢٣٢٣٣٣٧

http: // alameed.alameedcenter.iq

Email: alameed@alkafeel. net

بسم الله الرحمن الرحيم
يرفع الله الذين ءامنوا منكم
والذين أوتوا العلم درجات
والله بما تعملون خبير
صدق الله العلي العظيم

المجادلة (١١)

العتبة العباسية المقدسة. مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات.
العميد : مجلة فصلية محكمة تعنى بالأبحاث والدراسات الانسانية / تصدر عن العتبة العباسية المقدسة مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات. ـ كربلاء، العراق : العتبة العباسية المقدسة، مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات، 1433 هـ. = 2012-
مجلد : ايضاحيات ؛ 24 سم
فصلية.-السنة الثانية عشر، المجلد الثاني عشر، العدد السابع والاربعون (ايلول 2023)
ردمد : 2227-0345
تتضمن إرجاعات ببليوجرافية.
النص باللغة العربية ؛ ومستخلصات باللغة العربية و الإنجليزية.
1. الانسانيات--دوريات. الف. العنوان.

LCC : AS589.A1 A8365 2023 VOL. 12 NO. 47

مركز الفهرسة ونظم المعلومات التابع لمكتبة ودار مخطوطات العتبة العباسية المقدسة

رئيس التحرير

أ . د . سَرحان جَفات سَلمانْ

(كليَّة التربيَة/ جامعَة القادسيَّة)

مدير التحرير

أ. د. شوقي مصطفى الموسوي

(كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل)

هيأة التحرير

أ. د. طارق عبد عون الجنابي (كلية الإمام الكاظم ﷺ الجامعة للعلوم الاسلامية)

أ. د. كريم حسين ناصح(كلية الإمام الكاظم ﷺ الجامعة للعلوم الاسلامية)

أ. د. رياض طارق العميدي(كلية التربية للعلوم الانسانية. جامعة بابل)

أ. د. تقي بن عبد الرضا العبدواني (كلية الخليج) سلطنة عمان

أ. د. عباس رشيد الدده(كلية الشريعة. جامعة الكفيل)

أ. د. مشتاق عباس معن(كلية الشريعة. جامعة الكفيل)

أ. د. عادل نذير بيري (كلية العلوم الاسلامية. جامعة وارث الانبياء)

أ. د. علي كاظم المصلاوي (كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة كربلاء)

أ. د. علاء جبر الموسوي (كلية طب الاسنان. جامعة العميد)

أ. د. حيدر غازي الموسوي (كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة بابل)

أ. د. غلام نبيل حاكي(جامعة كشمير مركز دراسات آسيا الوسطى)

أ. د. أحمد صبيح محسن الكعبي (كلية الصيدلة. جامعة العميد)

أ. د. علي حسن عبد الحسين الدلفي (كلية التربية. جامعة واسط)

أ. م. د. خميس الصباري (كلية الآداب والعلوم. جامعة نزوى) سلطنة عمان

تدقيق اللغة العربية

أ. د. شعلان عبد علي سلطان(كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل)

أ. د. علي كاظم علي المدني(كلية التربية/ جامعة القادسية)

تدقيق اللغة الانكليزية

أ. د. رياض طارق العميدي(كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

أ. د. حيدر غازي الموسوي (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

الإدارة والمالية

عقيل عبدالحسين الياسري

م. م. ضياء محمد حسن عودة

الادارة الفنية

زين العابدين عادل الوكيل

حسن دهش العبيدي

ثائر فائق الهنداوي

الموقع الإلكتروني

أ.م.د. محمد محسن العبادي

سامر فلاح الصافي

م.م. علي رزاق خضير

النشر والتوزيع

محمد خليل الاعرجي

علي مهدي الصائغ

الإخراج الطباعي

احمد محسن حمزة الحسيني

قواعد النشر في المجلة

مثلما يرحّب العميد أبو الفضل العباس عليه السلام بزائريه من أطياف الإنسانية، تُرحّبُ مجلة (العميد) بنشر الأبحاث العلمية الأصيلة، وفقا للشروط الآتية:

١. تنشر المجلة الأبحاث العلمية الأصيلة في مجالات العلوم الإنسانية المتنوّعة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالميا، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنكليزية، التي لم يسبق نشرها.

٢. يقدَّم الأصل مطبوعا على ورق (A4) بنسخة واحدة مع قرص مضغوط (CD) بحدود (٥٠٠٠ـ١٠٠٠٠) كلمة، بخطSimpelied Arabic على أن ترقّم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٣. تقديم ملخص للبحث باللغة العربية، وآخر باللغة الإنكليزية، كلّ في حدود صفحة مستقلة على أن يحتوي ذلك عنوان البحث، ويكون الملخّص بحدود (٢٠٠) كلمة، على ان يحوي البحث على الكلمات المفتاحية.

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث اسم الباحث واللقب العلمي، جهة الانتساب (باللغتين العربية والإنكليزية) ورقم الهاتف، والبريد الألكتروني، مع مراعاة عدم ذكر اسم الباحث في نص البحث، أو أية إشارة إلى ذلك.

٥. يُشار إلى المصادر جميعها بأرقام الهوامش التي تنشر في أواخر البحث، وتراعى الأصول العلمية المتعارفة في التوثيق والإشارة بأن تتضمّن: اسم الكتاب، ورقم الصفحة.

٦. يزوَّد البحث بقائمة المصادر منفصلة عن الهوامش، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي لأسماء الكتب أو الأبحاث في المجلات، أو أسماء المؤلفين.

٧. ترتيب وتنسيق المصادر يكون بالصيغة العالمية شيكاغو (Chicago Reference Style)، المعتمدة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

٨. تطبع الجداول والصور واللوحات على أوراق مستقلة، ويُشار في أسفل الشكل إلى مصدره، أو مصادره في حال كونه لايعود الى المؤلف، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٩. إرفاق نسخة من السيرة العلمية إذا كان الباحث يتعاون مع المجلة للمرة الأولى، وعليه أن يُشير فيما إذا كان البحث قد قدّم إلى مؤتمر أو ندوة، وأنه لم ينشر ضمن أعمالهما، كما يُشار إلى اسم أية جهة علمية، أو غير علمية قامت بتمويل البحث، أو المساعدة في إعداده.

١٠. أن لا يكون البحث قد نشر سابقاً، وليس مقدما إلى أية وسيلة نشر أخرى، وعلى الباحث تقديم تعهّد مستقلّ بذلك.

١١. تعبر جميع الأفكار المنشورة في المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر جهة الإصدار، ويخضع ترتيب الأبحاث المنشورة لموجبات فنية.

١٢. تخضع الأبحاث المستلمة لبرنامج الإستلال العلميTurnitin وبان لايتجاوز الاستلال الـ ١٥٪ للبحث المقدم، وعلى ان لايتجاوز الـ ٥٪ للمصدر الواحد .

١٣. تخضع الأَبحاث للتقويم بواسطة طريق التحكيم من طرفين مجهولين (Double Blind Peer Review) إِذ إِنَّ هوية مقدم البحث (المؤلف/ الباحث) والمحكم (المقوم) غير معروفة للطرفين. لا تعاد النسخ الورقية المسلمة الى المجلة إلى أصحابها سواء قبِلت للنشر أم لم تقبل كونها سوف ترسل الى مقومين (داخل او خارج مدينة كربلاء المقدسة) وعلى وفق الآلية الآتية:

أ) يبلّغ الباحث بتسلّم المادة المرسَلة للنشر خلال مدّة أقصاها أسبوعان من تاريخ التسلّم.

ب) يخطر أصحاب الأبحاث المقبولة للنشر موافقة هيأة التحرير على نشرها وموعد نشرها المتوقّع.

ج) الأبحاث التي يرى المقوّمون وجوب إجراء تعديلات أو إضافات عليها قبل نشرها تعاد إلى أصحابها، مع الملاحظات المحددة، كي يعملوا على إعدادها نهائيا للنشر.

د) الأبحاث المرفوضة يبلّغ أصحابها .

هـ) يمنح كل باحث نسخة واحدة من العدد الذي نشر فيه بحثه.

١٤. يراعى في أسبقية النشر:

أ) الأبحاث المشاركة في المؤتمرات التي تقيمها جهة الإصدار.

ب) تاريخ تسلم رئيس التحرير للبحث.

ج) تاريخ تقديم الأبحاث التي يتم تعديلها.

د) تنويع مجالات الأبحاث كلما أمكن ذلك.

١٥. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيأة التحرير، إلا لأسباب تقتنع بها هيأة التحرير، على أن يكون خلال مدة أسبوعين من تاريخ تسلّم بحثه.

١٦. يحق للمجلة ترجمة البحوث المنشورة في أعداد المجلة الى اللغات الأخرى، من غير الرجوع الى الباحث.

١٧. ترسل البحوث على الموقع الالكتروني لمجلة العميد المحكمة alameed.alkafeel.net، أو تُسلم مباشرةً الى مقر المجلة على العنوان التالي: العراق، كربلاء المقدسة، حي الاصلاح، مجمع الكفيل الثقافي.

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic Of Iraq
Ministry Of Higher Education & Scientific Research
Research and Development

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
دائرة البحث والتطوير

No :
Date:

العدد : ب ح ع/ ٢١٤
التاريخ : ١٢/ ٢/ ٢٠١٢

العتبة العباسية المقدسة / قسم الشؤون الفكرية والثقافية

الواردة
الرقم /
التاريخ /

م/ مجلة العميد

تحيـــــــة طيبـــــــــة...

اشارة الى رسالتكم الالكترونية الواردة بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ و بكتابنا المرقم ب ت ١٢٢٣١/٤ في ٢٠١٢/١٢/٢٠ ، ونظرا لحصول مجلتكم (مجلة العميد) على الترقيم الدولي (ISSN) الخاص بها ، تقـرر إعتماد المجلة اعلاه لاغراض الترقية العلمية .

...مع التقديـــــــــر

أ.م.د محمد عبد عطية السراج
المـدير العـام لـدائرة البحث والتطوير
٢٠١٢/٣/١٢

نسخة منه الى :
- البحث والتطوير/ قسم الشؤون العلمية
- الصادرة

Email scientificdep@rddiraq.com
www.rddiraq.com (الموقع الالكتروني للدائرة)
Tel : 7194065
الهاتف / ٦٥٠٧٤٣٣

ط

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

.. كلمة العدد ..

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمةً للعالمين، نبينا نبي الرحمة محمد ﷺ وعلى آله الطيبين الطاهرين.

وبعد:

تضع مجلة العميد عددها السابع والأربعين بين أيديكم، متضمناً عدداً من الدراسات القيمة في موضوعات مختلفة تنهلها من معين العلوم الانسانية وأقلام الباحثين المميزين الذين يكتبون فيها.

سعياً منها للوصول الى الهدف الأَسمى الذي تبنته المجلة منذ انطلاقها وهو أن تقدم ما هو مميز في مجالها وأن تشكل حلقة وصل بين الباحثين والمهتمين بالعلوم الأنسانية في مختلف تشعباتها وأَشكالها؛ فارتأت أن تترجم ذلك وتجسده بأن توازي بين الأقلام المتمرسة وتلك التي بدأت تشق طريقها من الأساتذة الباحثين الشباب.

والمجلة إذ تصدر هذا العدد من أعدادها فهي تصدره وكما اعتادت بملف العدد الذي يضم ثلاثة أَبحاث هي:

١- القَطْعُ عِندَ الشَّيخ مُحمّد جَواد مغنية.

٢- فَلسفةُ التَّاريخ عند مرتضى مُطَهري.

٣- جهودُ العلاّمة السيّد علي نقي الحيدري العلمية كتاب الوصيّ نموذجاً.

وهي ابحاث حملت عنوانا هو (قِرَاءَاتٌ في الْفِكْرِ الإِسْلاَميِّ) إذ عالجت موضوعاته كثيراً من الافكار الاسلامية المتعلقة بالتاريخ

الاسلامي الذي تطمح المجلة أنْ تجعله بوابة لولوج الباحثين للكتابة في مثل هذه الموضوعات.

أما بقية الأبحاث التي في المجلة فعمدت المجلة على تنوّع عنواناتها ومضامينها لتفتح أبواب المعرفة أمام الاختصاصات المتعددة والمتنوعة لتنهل من علوم مختلفة فكان بعض هذه الابحاث يتحدث عن الفكر والسلم الاهلي عند السيد المرجع الأعلى سماحة السيد علي السيستاني (دام ظله الوارف) ومنها ما يتحدث عن دور رياض الأطفال في نشر فكرة التعايش السلمي لأبناء البلد؛ ومنها ما تحدث عن الانعكاسية في البحث الإثنوغرافي وهو ما ينعكس على دراسة طبيعة الفرد وكيفية التعامل مع المجتمع.

وفضلا عن ذلك ضم بحوثاً أخرى متنوعة منها ما كتب باللغة العربية ومنها ما كتب باللغة الإنجليزية.

والمجلة إذ تبارك للجميع هذا المنتج العلمي فهي تدعو جميع الأساتذة والباحثين والمتخصصين أن يثروا المجلة بأبحاثهم ودراساتهم القيمة، وأن لا يبخلوا عليها بجهودهم وملحوظاتهم؛ ونسأل الله أن يجعل جهودهم وما قدموا ويقدموا في موازين حسناتهم.

وأن يلقى هذا العدد الذي بين يديكم استحسانكم، كما نسأل الله تعالى أن يكون عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم وأنْ ييسر لنا الاستمرار فيه فهو الموفق وهو المعين.

القطع عند الشيخ محمد جواد مغنية.....١

حيدر سلمان جواد الأنباري – إبتهال سعد يوسف القيسي

فلسفة التاريخ عند مرتضى مطهري.....١٣

محمد مهدي گرجيان – عادل لغريب

السيّد علي نقي الحيدري وكتابه ((الوصيّ)): عرض وتعريف.....٤٣

رضا عرب البافراني – قاسم شهري – قيس بهجت العطار

أساليب تدوين كتب الفرق الإسلامية في المغرب الإسلامي كتاب الفصل في الملل والأهواء والنحل لأبن حزم الظاهري (ت ٦٥٤ هـ) أنموذجاً.....٧٣

عبير عبد الرسول محمد

السيد علي الحسيني السيستاني(دام ظله) وأثره في السلم الأهلي: دراسة تأريخية.....٩٥

جاسم محمد إبراهيم

دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.....١٣٧

انصاف كامل منصور

الانعكاسيَّة في البحث الإثنوغرافي.....١٨١

كرار ناصر حريب

النقد الدلالي في المصنفات الكلامية لعلماء الإمامية كتاب (إشراق اللاهوت في نقد شرح الياقوت) للسيد عميد الدين عبد المطلب(٤٥٧هـ) أنموذجاً.....٢١٣

مقداد علي مسلم

فاعلية التدريس باستراتيجية الرالي روبن في تنمية ابعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء.....٢٣٥

أحمد جبار عليوي

تأثير قدرات التفكير النقدي لدى طلاب الجامعة العراقيين من متعلمي اللغة الانكليزية لغة اجنبية على استخدامهم لاستراتيجيات تعلم اللغة.....٢٧٥

لحاظ عبد الأمير كريم –عباس علي رضائي

التماثل الجوهري في الخطاب السياسي: تحليل ناقد لخطاب القبول لترامب.....٣٠٣

صالح مهدي عداي – عمر علي والي

ملف العدد

قراءات في الفكر الإسلامي

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

القطع عند الشيخ محمد جواد مغنية

حيدر سلمان جواد الأنباري [١]
إبتهال سعد يوسف القيسي [٢]

١-الجامعة المستنصرية /كلية التربية / قسم علوم القرآن الكريم، العراق؛ **haider71salman@gmail.com**
دكتوراه في اللُّغة العربية/ استاذ
٢-الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم علوم القرآن الكريم، العراق؛ **ibtehalsaad05@gmail.com**
ماجستير آداب في علوم القرآن الكريم/ باحثة

تاريخ الاستلام:
١٧/ ١٢/ ٢٠٢٠
تاريخ القبول:
٣١/ ١/ ٢٠٢١
تاريخ النشر:
٣٠/ ٩/ ٢٠٢٣

الكلمات المفتاحية:
محمد جواد مغنية، الحكم الشرعي، القطع، علم الاصول، الالفاظ.

السنة(١٢)-المجلد (١٢)
العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.1-12

CC BY NC

ملخص البحث:

يُعد مبحث القطع أحد المباحث المهمة من مباحث الاحكام الشرعية في علم أصول الفقه، والتي يقل البحثُ فيها على صعيد الدراسات الأصولية في وقتنا الحاضر، مع انها من المباحث التي تُبتنى عليها الاحكام الشرعية، إذ إن القطع عند الاصوليين يسري معناه مع معنى الجزم بالشيء، وللقطعِ نوعان أحدهما طريقي: وهو الكاشف الذي يكشف عن الواقع في نظر القاطع، والآخر موضوعي: وهو ما كان دخيلاً في الحُكم، والفرقُ بينهما هو أن الشيء المقطوع في القطع الطريقي تلحقهُ وتترتب عليه جميع آثاره العقلية و الشرعية و العرفية، أما القطع الموضوعي فيُمكن اعتبارهُ موضوعاً أو قيداً في حالٍ دون حالٍ آخر.

Resolution in Sheikh Mohammed Jawad Maghnaia

Haider Salman Jawad Al-Anbari[1]

Ibtihal Saad Yousef Al-Qaisi[2]

1- Al-Mustansiriya University / College of Arts / Department of Arabic Language، Iraq; **haider71salman@gmail.com**

PhD in Arabic Language / Professor

2- Al-Mustansiriya University / College of Education / Department of Sciences of the Holy Quran، Iraq; **ibtehalsaad05@gmail.com**

MA of Literature in the Sciences of the Holy Quran/Researcher

Received:

17/12/2020

Accepted:

31/1/2021

Published:

30/9/2023

Keywords:

Muhammed Jawad Mughniyeh, the legal rules, resolution, etymology, utterances.

Al-Ameed Journal

Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)

Rabi' Al-Awwal 1445 AH

September 2023 AD

DOI:

10.55568/amd.v12i47.1-12

Abstract

To study "resolution" is considered as one of the important topics in legal rules of the faqah fundamentals science, less researched at the level of fundamentalist studies at the present time. Although it is one of the subjects on which the legal rules are based, as the resolution of the fundamentalists comes in line with the meaning of deciding something. For the resolution there are two types, one of them is methodological: it is to expose the reality in the view of the resolution doer, and the other is objective: it is a part of the decision. The difference between them is that the resolved issue that is decided methodologically is attached to all its mental, legal and customary effects t, while the objective resolution could be considered a subject or a condition in a case.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

والحمدُ لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد، وعلى آلهِ الطيبين الطاهرين، وبعدُ...

تُعدُ مسألة القطع والظن من المسائل المهمة في علم أصول الفقه التي اعتنى بدراستها العلماء قديماً وحديثاً؛ لأن الشريعة الإسلامية تقوم أصلاً على القطعيات والظنيات، فأصولها قطعية لا ريب فيها، وفروعها في أغلبها تقوم على الظن، والعباد يتعبدون الله عز وجل في الأصول بالقطع، ولا يقبل فيها الظن أو الشك، بخلاف المسائل العملية (الفروع).

وتكلم الشيخ محمد جواد مُغنية في كتابهِ (علم أصول الفقه في ثوبهِ الجديد) على مباحث غير الالفاظ، ومن ضمنها مبحث القطع، إذْ أورد رأيهُ وآراء بعضِ العُلماء في بيان مفهوم ومعنى القطع، ومن هو المُكلف في هذا الحكم الشرعي.

وقد قسمنا هذا البحث على ثلاثة مطالب: فقد اشتمل المطلب الأول على مفهوم القطع، وكان المطلب الثاني يتناول أقسام القطع، وأوضحنا في المطلب الثالث الفرق بين القطع الطريقي والموضوعي.

إن محاولتنا هذهِ تبقى محاولة باحثٍ يرجو أن يكون قد وفّى الحقيقة حقها، أو لم يجنف عن صوابها، والله من وراء القصد.

المطلب الأول: مفهوم القطع

١-المكلف: تحدث الشيخ محمد جواد مغنية في مطلع تناوله لمبحث القطع عن (المكلف)، والمراد بهِ المجتهد؛ فهو المقصود الأول بمباحث الظن و الشك من حيثُ الأخذ بالأمارات والأصول العملية، وأوضح في هذا السياق أن لا عبرة بظن المُقلِدِ و شكهِ، نعم قد تشمله بعض مباحث القطع، ولكن تبعاً و استطراداً، والظاهرُ أن الشيخ مغنية كان يتحدثُ عن نوعينِ من الحكم، حكمٌ واقعيٌ و آخر ظاهري، و المراد بالحكم الواقعي هنا ما كان حكم التكليف به أولاً، وقبل كل شيء، ذلك أنهُ المقصود الرئيسُ بالدرسِ و البحث، وأما الحكم

الظاهري فلا يجب التعبد به إلا بعد الاطلاع على مدركه و دليله، ومتى استخرجناه منه وجب علينا العمل بموجبه، سواء أعلمنا بموافقته للواقع أم ظننا أم شككنا[١].

الظاهر أن الشيخ محمد جواد مغنية يُريدُ بالحكم الواقعي ما كان مُطابقاً للواقعِ ابتداءً، وهو الحكمُ الشرعيُ الصادرُ أولاً، أما الحكمُ الظاهريُ فهو الحكمُ الذي قد يظهرُ لنا لاحقاً، ويوضحُ أنَّ العملَ بهِ يحتاجُ الى قيامِ دليلٍ، وأنهُ متى ما قام ذلك الدليل فينبغي العملُ به.

أما الشيخ المنتظري (ت١٤٠٨هـ) فقد ذكر لنا نقلاً عن السيد البروجردي (ت١٣٨٠هـ) حالات المكلف الملتفت الى الحكم الشرعي، إذ بين البروجردي تلك الحالات قائلاً: "اعلم أن المكلف إذا التفت الى حكمٍ شرعي، فأما أن يحصل لهُ القطع به، أو الظن أو الشك ألخ ...)[٢].

ومن الواضح أن جميع العُلماء الذينَ يتحدثونَ عن مفاهيم القطع والظن والشك، يبدأون الحديث عنها بالحديثِ عن (المُكلف)، ذلك أنهُ يُمثل المحور الأساس الذي يدور حوله تحقق هذا المفهوم، كون الحكم بالقطع أو الظن أو الشك مرتبطاً به وموكلاً اليه، ولا يتحقق من دون وجوده، أو الرجوع اليه.

وأوضح الشيخ محمد جواد مغنية منفرداً بأن المُكلف هو (المجتهد) الذي يُستفاد الحكم الشرعي منه، ولم يُدخل المُقلِد تحت هذا المفهوم، إذ أوكل الحكم في الأمر المقطوع أو المظنون أو المشكوك فيه الى المُجتهد الناطق بالحكم على الأمر، والمُتبَع بالتقليد، ولا يعتبر بظن المُقلد أو شكه، انما قد تشمله بعض مباحث القطع، ولكن تبعاً واستطراداً.

أما السيد البروجردي والشيخ المنتظري فقد كانت لهما وجهة نظرٍ أخرى في هذه المسألة، تمثلت في أنهما خصصا وعينا المكلف (بالبالغ الموضوع عليه القلم) أي: المكلف المتعارف عليه في الشرع.

وينبه الشيخ محمد جواد مغنية على ان القطع انما يكون في الحكم (الواقعي) دون الحكم (الظاهري)، إذْ من الممكن التعبد (بالحكم الواقعي) وهو مدار وموقع التكليفِ في المقام الأول، أما الحكم الظاهري فلا وجوب للتعبد به إلا بعد الإطلاع على مداركه وادلتهِ.

---

١ المنتظري، حسين علي .نهاية الأصول: تقريرات الابحاث سماحة المرحوم الحاج آقا حسين الطباطبائي البروجردي ،د.ط. (مؤسسة منشورات التفكر، ١٤١٥هـ)، .٣٩٣

٢ الرازي، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني ،مقاييس اللُّغة ، (دار الفكر، ١٩٧٩م)، الجزء الثاني .٤٠٩

وتبنى السيد البروجردي، والشيخ المنتظري مراعاة الحكم الواقعي في تبني مفهوم القطع.

١-مفهوم القطع

أ-القطعُ في اللُّغة:

" القطعُ: أصلٌ صحيح واحد يدل على صرمٍ وإنابة شيء، يُقال قطعت الشيء أقطعهُ قطعاً، والقطيعة: الهجران، و القطع: الطائفة من الليل، كأنهُ قطعة، والمُقطعات: الثياب القصار"[٣].

أما الشيخ حسن المصطفوي فيقول في القطِع: "ويبدو ان الأصل الواحد في المادة: هو فصلٌ مطلق وحيلولة بين الأجزاء من جهة الاتصال والارتباط، مادّية أو معنوية، محسوسة أو معقولة، سواء حصل بينونة أم لا"[٤ ٥].

ب-القطعُ في الاصطلاح:

إنَّ القطع عند الأصوليين يسري معناه خلاف ما يسري عند اللغويين باستثناء ما جاء بمعنى (الجزم)، والذي هو نتيجة العلم بالشيء، والجزم به، وهو الحالة النفسية التي تحصل للإنسان بعد العلم بالشيء، وتعني الاعتقاد القاطع لاحتمالات الخلاف كلها.

وبناءً عليهِ إذا كان الدليل الذي يتعامل معه الفقيه في مجال استنباط الحكم منه، آيةً أو رواية، نسميهِ (قطعي الدلالة)؛ وذلك لان الفقيه يستنبط منه حكما يفيد بإمكانية الجزم به فان عملية الاستنباط هي (الادراك)، والحكم الذي يستفيده الفقيه من النص يسمى (المعلومة)، اما الحالة النفسية التي حصلت للفقيه بعد حصول المعلومة لديه فهي (الجزم).

والذي يظهر من عبارات العلماء أن القطع هو: (الانكشاف التام والرؤية الداخلة لمتعلقه التي لا يشوبها أدنى شك مهما تضاءل وهو تعبير آخر عن الجزم والعلم واليقين)[٦].

ومن الحريُ بيانهُ في هذا البابِ أننا نجدُ في نصوص الشرع ما هو قطعي الثبوت قطعي الدلالة، ومنها ما هو ظني الثبوت قطعي الدلالة، ومنها ما هو قطعي الثبوت ظني الدلالة،

٣ المصطفوي، حسن. التحقيق في كلمات القرآن الكريم ،د.ط .(طهران، ايران: مركز نشر آثار العلامة المصطفوي ،د.ت) الجزء التاسع ٢٣٩.

٤ البحراني، محمد صنقور. المعجم الأصولي (دار الطيار للنشر، ١٤٢٨هـ)، الجزء الثاني ٣٨٦.

٥ السهلاني، حيدر محمد علي. "دلالة القطع الطريقي والقطع الموضوعي على الحكم الشرعي "(جامعة كربلاء ،د.ت) ص١٢٣

٦ السهلاني ص ١٢٣.

ومنها ما هو ظني الثبوت ظني الدلالة.

وسُمّي (بالقطع) لأنهُ يقطع كل احتمالات الخلاف، اي ينفيها ، وقد يطلق عليه اسم (العلم) وهو كثير، وقد يقال عنه (اليقين) او (الجزم) وهو قليل[٧].

يستنتج الشيخ محمد جواد مغنية من مفهوم القطع انه ليس هنالك شك في ان الكشف ذاتي في القطع، فهو ليس من صنع صانع، أو جعل جاعل، بل إن القطع هو الكشف بعينه عن المقطوع به، كما عرفوا العلم بانه معرفة المعلوم، والنتيجة الحتمية هي (العمل بالمقطوع به)؛ لأن القطع يفرض نفسه على القاطع ولا يترك له عذراً يتعلل به مع الامكان والمقدرة، فإن ترك وأهمل استحق الدم والعقاب[٨]، قال الامام علي ﷺ : " قطع العلم عذرٌ للمتعلمين"[٩].

فالأدلة القطعية إذاً هي التي لا تحتاجُ الى بيان، كأدلة وجوب الطهارة من الحدث، والصلاة والصيام والزكاة والحج .... أي هي المقاصد التي تواترت على اثباتها طائفةٌ عظمى من الأدلة و النصوص التي لا تحتمل تأويلاً لبيانها وثبوت حجتها[١٠] [١١].

المطلب الثاني: أقسام القطع

تبين مما ذكرنا أن القطع هو علم المكلف بالحكم، والكشف الذاتي عنه، أي: التيقن وعدم تطرق الظن أو الشك الى ذهن المأمور بالتكليف ...

وينقسمُ القطعُ عند عُلماء الأصولِ على قسمين: طريقي وموضوعي، ومنهم الشيخ مغنية، وسنوضحهما على النحو الآتي:

أولاً: القطع الطريقي: عرفه الشيخ محمد جواد مغنية بأنهُ الكاشفُ: "الذي يكشف عن الواقع في نظر القاطع، ولا يمد بسبب الى ما تعلق به"[١٢].

اما السيد كاظم الحائري فيقول في القطع الطريقي: "هو ما كان الحكم ثابتاً بقطع النظر

٧ المحمدي البامياني ،دروس في الرسائل ،د.ط .(قم المقدسة: دار المصطفى لإحياء التراث ،د.ت) الجزء الأول .٥٤
٨ مغنية، محمد جواد. علم اصول الفقه في ثوبه الجديد ،ط١ (قم المقدسة: مؤسسة دار الكتاب الاسلامي، ٢٠٠٩م)، .٢٣٩
٩ الشريف الرضي ،نهج البلاغة. تحقيق محمد عبدة، ط٥ (قم: دار البلاغة، ١٤١٢هـ)، الجزء الرابع .٦٩
١٠ الشاطبي، ابراهيم بن موسى بن محمد. الموافقات ،ط١ (القاهرة، مصر: المكتبة التوفيقية، ١٩٩٧م)، الجزء الأول .٢٩
١١ الخادمي، نور الدين مختار. الاجتهاد المقاصدي حجيتهُ ضوابطهُ مجالاته ،ط١ (قطر: رئاسة المحاكم الشرعية و الشؤون الدينية، ٢٠١٦م)، .٤٠
١٢ مغنية ،علم اصول الفقه في ثوبه الجديد.٢٤٢.

عنه سواء كان متعلقاً بنفس الحكم ، كما في القطع بحرمة شرب الخمر، أو كان متعلقاً بموضوعه كما في القطع بخمرية هذا المائع، مع كون الحكم ثابتاً للخمر الواقعي بلا دخل القطع فيه "[١٣].

يشرح الشيخ محمد جواد مغنية القطع الطريقي بقوله: "قد يثبت الحكم الشرعي للفعل بعنوانه الأولي مجرداً عن كل قيد، مثل الخمر حرام، فالحكم هنا لازم لاسم الخمر وعنوانه بما هو تابع له بلا قيد و شرط، فإن علم به وأصابه من أصاب بقصد أو غير قصد يكون علمه مجرد أداة، وليس موضوعاً للحكم و لا قيداً من قيوده، ومن أجل ذا أسماه الأصوليون بالقطع الطريقي"[١٤].

ومعنى ذلك هو انه لو قطع الانسان بأن هذا المائع الذي أمامه خمر، فإنه يُطبق عليه حكم النجاسة، ولا يجوز الحكم بعدم نجاسته، أو عدم اجتنابه واحتسائه، لأن من الواجب انه بمجرد ان يحصل القطع يحصل التصور الكامل عن حرمة المائع الذي أمامه، فأن القطع الطريقي هو الذي يكون طريقاً للحكم أو للموضوع، ولم يصدر من الشارع ما ينهى عن اجتنابه، أو ينهى عن تناوله.

ثانياً: اما القطع الموضوعي: فهو ما كان دخيلاً في الحكم، كما لو أوجب المولى معلوم العدالة، فهنا أصبح (العلم بالعدالة) دخيلاً في وجوب الإكرام...[١٥].

يقول الشيخ محمد جواد مغنية في القطع الموضوعي: "القطع الموضوعي هو الذي وحده تمام الموضوع، سواء أصاب الواقع أم أخطأه؛ لأنه غير ملحوظ "[١٦].

أي أنهُ قد يُناط الحُكم بعلم المُكلف، كموضوعٍ واقعي له بالكامل بحيث يدور مداره وجوداً وعدماً دون أن يكون للواقع أية صلة بذلك، مثال ذلك: كل مائعٍ قطعت وجزمت بأنه خمر فهو محرم، فإذا عصى المكلف أو المخاطب وشرب مائعاً مقطوعاً به بأنه خمر استحق اللوم والعقاب، حتى لو تبين بعد ذلك ان ما شربه كان خلاً لا خمراً؛ لأن القطع أخذ موضوعاً كاملاً بما هو في نفسه، لا بما هو كاشف عن الواقع كي يسأل عنه، بل لا يمكن

١٣ الحائري، كاظم الحسيني. مباحث الأصول(تقرير لأبحاث الشهيد السيد محمد باقر الصدر) ،ط١ (العراق: دار المقرر للنشر، ١٤٠٨هـ)، الجزء الأول .٢٨٩

١٤ مغنية ،علم اصول الفقه في ثوبه الجديد٢٤٠ ،_.٢٤١

١٥ الحائري ،مباحث الأصول(تقرير لأبحاث الشهيد السيد محمد باقر الصدر) ،القسم الثاني الجزء الأول .٢٨٩

١٦ مغنية ،علم اصول الفقه في ثوبه الجديد.٢٤٢ ،

الجمع بحال بين أخذ القطع تمام الموضوع، وبين اعتبار الكشف فيه عن الواقع؛ لأن معنى كون تمام الموضوع أن الواقع غير ملحوظ ولا معتبر إطلاقاً، ومعنى أخذ القطع موضوعاً كاملاً من حيث الكشف عن الواقع أن الواقع ملحوظ ومعتبر، وهذا هو عين التناقض، وهذا النوع من القطع يُسمى بالقطع الموضوعي[١٧].

نفهم مما تقدم أن المراد بالقطع الموضوعي هو ان يؤخذ القطع شرطاً في الموضوع لتطبيق الحكم عليه، فمثلاً القطع بمغصوبية الثوب الذي يُراد به الصلاة، فإن حرمة الصلاة مشروطة بمغصوبية الثوب المراد الصلاة به إذا حصل علمٌ متيقنٌ بغصبيتهِ، وهنا يصح القول بأن هذا الثوب معلوم الغصبية، أو مقطوعٌ بغصبيته.

وهكذا يتبين المُرادُ بأنَّ ترتب الآثار العلمية والشرعية على (القطع) هو حالةٌ نفسيةٌ تحصل للإنسان عند تعامله العلمي أو الشرعي.

وقد فهمنا من تقسيم القطع الموضوعي: أن الكاشفية في القطع هي عين القطع، وليست صفة زائدة على ذات القطع، كثقل الجسم مثلاً، والذي هو صفة للجسم وليس عين الجسم، فلا معنى لأخذ القطع موضوعاً للحكم تارة بلحاظ كاشفيته، واخرى بقطع النظر عن كاشفيته وبما هو.

المطلب الثالث: الفرق بين القطع الطريقي والموضوعي

يوضح الشيخ محمد جواد مغنية طبيعة العلاقة القائمة بين القطعِ الطريقي والموضوعي، فيُبينُ أنها قائمةٌ على الفرق، والفرقُ بينهما من وجهين:

الوجه الأول: "ان الشيء المقطوع به في القطع الطريقي: تلحقه وتترتب عليه جميع آثاره العقلية والشرعية والعُرفية أياً كان القاطع، وفي أي زمان أو مكان حدث القطع، ومن أي سبب نشأ حتى لو كان السبب الموجب رفيف الغراب مثلاً، وكيف لا والقطع هو ان يُبتنى الحكم بصورة مباشرة، وبصفة قطعية الى ذهن المكلف بمجرد ما تُعرض عليه الحادثة؛ لأن هذه الآثار من لوازم الذات للكشف، وهو موجود بالفعل في كل الحالات والخصوصيات.

أما القطع الموضوعي: فيمكن اعتباره موضوعاً أو قيداً في حالٍ دون حال، كما هو الشأن

١٧ مغنية، علم اصول الفقه في ثوبه الجديد ٢٤١.

في حد الزنا؛ فأنه لا يُقام هذا الحد على الزاني والزانية حتى ولو شهد عليهم أربعة شهداء عن علمٍ و جزم، إلا إذا كان علمهم ويقينهم ناشئاً عن رؤية الميل في المكحلة، وهذا لأن القطع في الموضوعي يعتمد على الكاشفية أو الصفة التي تحدد صدق الحكم وانطباقه على الواقعة"[١٨].

"الوجه الثاني: ان القطع الطريقي: يمكن أن تسد مسدَّه عند فقده الأمارات و الأصول العملية المحرزة دون القطع الذي أخذ تمام الموضوع أو قيداً له من حيث هو، لا من حيث كشفه عن الواقع، والسر في ذلك هو ان الطريق الى معرفة الحكم لا ينحصر بالعلم و القطع، بل هناك طرق أخرى لمعرفته أقامها الشارع عند عدم العلم بمراده، واعتبر مؤداها بمنزلة الواقع، وأمر بتطبيق العمل بموجبها تماماً كالقطع، فكما يجب علينا أن نقيم الصلاة للقطع بوجوبها، كذلك يجب أن لا نصرف وجوهنا عن القبلة مثلاً في أثناء الصلاة لخبر الثقة حتى ولو لم نقطع بصدقه"[١٩].

فالتوجه الى القبلةِ ركنٌ من أركانِ إقامة الصلاة لا يتمُّ إلا بوجودها، فهذا القطعُ ينبغي السيرُ وراءهُ حتى وإن لم نتحقق من ثقة المُخبر بهِ كما قال الشيخ مُغنية فهو ثابتٌ راسخٌ لاشكَ ولا جدال فيه.

وجاء في الفرق بين القطع الطريقي والقطع الموضوعي في الجملة:

أولاً: في الاجزاء فإذا قُطعَ بطهارة ثوبه أو القبلة فصلى ثم انكشف الخلاف فعلى فرض كون القطع طريقاً محضاً، أو مأخوذاً جزء الوضوء، فعندها يجب إعادة الصلاة لظهور مسألة كون المأمور به غير المأتي به، والمأتي به غير المأمور، وعلى فرض كونه مأخوذاً تمام الموضوع فلا إعادة.

الثاني: في حصوله: إذْ إنَّ القطع الطريقي لا فرق بين حصوله من أي شخص، وأي سبب، وأي زمان بخلاف الموضوعي فإنه تابع لجعل الشارع[٢٠].

وقد عبَّر الشيخ الأنصاري عن ذلك بقوله: "ثم ما كان منه طريقاً لا يفرق فيه بين خصوصياته، من حيث القاطع و المقطوع به وأسباب القطع وأزمانه، إذ المفروض كونه طريقاً الى متعلقه، فيترتب عليه أحكام متعلقة، ولا يجوز للشارع أن ينهى عن العمل به، لأنه مستلزم للتناقض"[٢١].

١٨ مغنية، علم اصول الفقه في ثوبه الجديد ٢٤٣.
١٩ مغنية ٢٤٣.
٢٠ المشكيني علي ،اصطلاحات الأصول ،ط ٥(قم: مطبعة الهادي ،د.ت) ٢٢١.
٢١ الانصاري، مرتضى، فرائد الأصول. تحقيق لجنة تراث الشيخ الأعظم، ط١ (قم: مجمع الفكر الإسلامي؛ باقري، ١٤١٩هـ)، الجزء الأول ٣١.

أي ان القطع الطريقي لا يحتاج الى انطباق شروطٍ في الحكم، لا على الاشخاص ولا على الأزمان ولا على الصفات، فحكمه واضح متسلل الى عقل المكلف من دون الحاجة الى استنتاجٍ وتفسير، أي أن شأنه يختلف عن شأن القطع الموضوعي الملزوم بالكشفية عن الصفات، أو الشروط التي تغير أو تحدد نوع الحكم بحسب الإضافة الحاصلة على الحكم في واقعةٍ ما، أي ان القطع الموضوعي من حيث هو، لا من حيث الكشف، فليس له مدلول ولا مؤدى، وانما هو مجرد قيد من صفات المكلف اعتبره الشارع لسببٍ أو لآخر من دون الكشف تماماً، كاعتبار العدالة في إمام الجماعة، والنسبة الى بني هاشم في مستحقي الخمس.

الخاتِمة

١. القطع هو الانكشاف التام والرؤية الداخلة المُتعلقة التي لا يشوبها أدنى شك مهما تضاءل، وهو تعبيرٌ آخر عن الجزم و العلم و اليقين.

٢. يُعد الشيخ محمد جواد مُغنية أحد العُلماء القلائل الذين كتبوا في مباحث القطع والظن والشك.

٣. يقصد الشيخ محمد جواد مغنية بمعنى (المُكلف) هو المجتهد، ويبتدأ كلامهُ في البحث عنه، أما مفهوم المُكلف عند باقي العُلماء فيختلف عما ذكر الشيخ مُغنية.

٤. ينقسم القطع الى نوعين، وهما: القطع الطريقي وهو ما كان الحكم فيه ثابتاً بقطع النظر عنه سواء كان متعلقاً بموضوعهِ كما في القطع، والقطع الموضوعي وهو أن يؤخذ القطعُ شرطاً في الموضوع لتطبيق الحكم عليه.

٥. تترتب جميع الآثار الشرعية والعقلية والعُرفية في القطع الطريقي، أما في القطع الموضوعي فيكون الاعتماد على الكاشفية هو المعيار في تحديد الحُكم الشرعي، ويمكن اعتبارهُ موضوعاً أو قيداً في حالٍ دون آخر.

المصادر.

القرآن الكريم.

البامياني، الشيخ المحمدي. دروس في الرسائل. د.ط. قم المقدسة: دار المصطفى لإحياء التراث ،د.ت.

البحراني، محمد صنقور. المعجم الأصولي. دار الطيار للنشر، ١٤٢٨هـ.

الحائري، كاظم الحسيني. مباحث الأصول(تقرير لأبحاث الشهيد السيد محمد باقر الصدر). ط١. العراق: دار المقرر للنشر، ١٤٠٨هـ.

الخادمي، نور الدين مختار. الاجتهاد المقاصدي حجيتهُ ضوابطهُ مجالاته. ط١. قطر: رئاسة المحاكم الشرعية و الشؤون الدينية، ٢٠١٦م.

الرازي، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني. مقاييس اللُّغة. دار الفكر، ١٩٧٩م.

الرضي، الشريف. نهج البلاغة.تحقيق عبدة، محمد. ط٥. قم: دار البلاغة، ١٤١٢هـ.

السهلاني، حيدر محمد علي. "دلالة القطع الطريقي والقطع الموضوعي على الحكم الشرعي." / جامعة كربلاء ،د.ت.

الشاطبي، ابراهيم بن موسى بن محمد. الموافقات. ط١. القاهرة، مصر: المكتبة التوفيقية، ١٩٩٧م.

المصطفوي، حسن. التحقيق في كلمات القرآن الكريم. د.ط. طهران، ايران: مركز نشر آثار العلامة المصطفوي د.ت.

المنتظري، الشيخ حسين علي. نهاية الأصول: تقريرات الابحاث سماحة المرحوم الحاج آقا حسين الطباطبائي البروجردي. د.ط. مؤسسة منشورات التفكر، ١٤١٥هـ.

علي، المشكيني. اصطلاحات الأصول. ط٥. قم: مطبعة الهادي ،د.ت.

مرتضى، الانصاري،. فرائد الأصول .تحقيق لجنة تحقيق تراث الشيخ الأعظم. ط١. قم: مجمع الفكر الإسلامي؛ باقري، ١٤١٩هـ.

مغنية، محمد جواد. علم اصول الفقه في ثوبه الجديد. ط١. قم المقدسة: مؤسسة دار الكتاب الاسلامي، ٢٠٠٩م.

References.

Holy Quran

Al-Baḥrānī, Muḥammad Ṣunqur. Al-Muʿjam al-Uṣūlī. Dār al-Ṭayyār lil-Nashr, 1428 AH.

Al-Ḥāʾirī, Kāẓim al-Ḥusaynī. Mabāḥith al-Uṣūl (Taqrīr li-Abḥāth al-Shahīd al-Sayyid Muḥammad Bāqir al-Ṣadr). Ed. 1. Iraq: Dār al-Muqarrar lil-Nashr, 1408 AH.

Al-Khādimī, Nūr al-Dīn Mukhtār. Al-Ijtihād al-Maqāṣidī Ḥujjiyyatuhu Ḍawābiṭuhu Majālātuhu. Ed. 1. Qatar: Riʾāsat al-Maḥākim al-Sharʿiyya wa al-Shuʾūn al-Dīniyya, 2016.

Al-Labamiyani, al-Shaykh al-Muḥammadī. Durūs fī al-Rasāʾil. n.d. ed. Qom: Dār al-Muṣṭafá li-Iḥyāʾ al-Turāth, n.d.

Al-Muṣṭafawī, Ḥasan. Al-Taḥqīq fī Kalimāt al-Qurʾān al-Karīm. n.d. ed. Tehran: Markaz Nashr Āthār al-ʿAllāma al-Muṣṭafawī, n.d.

Al-Muntaẓirī, al-Shaykh Ḥusayn ʿAlī. Nihāyat al-Uṣūl: Taqrīrāt al-Abḥāth Samāḥat al-Marḥūm al-Ḥājj Āqā Ḥusayn al-Ṭabāṭabāʾī al-Burūjirdī. n.d. ed. Muʾassasat Manshūrāt al-Tafakkur, 1415 AH.

Al-Rāzī, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakariyyā al-Qazwīnī. Muqāyīs al-Lugha. Dār al-Fikr, 1979.

Al-Raḍī, al-Sharīf. Nahj al-Balāgha. Ed. ʿAbda, Muḥammad. Ed. 5. Qom: Dār al-Balāgha, 1412 AH.

Al-Sahlānī, Ḥaydar Muḥammad ʿAlī. "Dalālat al-Qaṭʿ al-Ṭarīqī wa-al-Qaṭʿ al-Mawḍūʿī ʿalá al-Ḥukm al-Sharʿī." Jāmiʿat Karbalāʾ, n.d.

Al-Shāṭibī, Ibrāhīm ibn Mūsá ibn Muḥammad. Al-Muwāfaqāt. Ed. 1. Cairo: al-Maktaba al-Tawfīqiyya, 1997.

ʿAlī, al-Mashkīnī. Iṣṭilāḥāt al-Uṣūl. Ed. 5. Qom: Maṭbaʿat al-Hādī, n.d.

Murtadā, al-Anṣārī. Farāʾid al-Uṣūl. Ed. Lajnat Taḥqīq Turāth al-Shaykh al-Aʿẓam. Ed. 1. Qom: Majmaʿ al-Fikr al-Islāmī; Bāqirī, 1419 AH.

Mughniyya, Muḥammad Jawād. ʿIlm Uṣūl al-Fiqh fī Thawbihi al-Jadīd. Ed. 1. Qom: Muʾassasat Dār al-Kitāb al-Islāmī, 2009.

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

فلسفة التاريخ عند مرتضى مطهري

محمد مهدي گرجيان [1]

عادل لغريب [2]

١-جامعة المصطفى العالمية/ كلية الحكمة والاخلاق/ قسم الحكمة الاسلامية والعرفان، ايران؛ **mm.girjian@yahoo.com**
دكتوراه فلسفة/ استاذ

٢-جامعة المصطفى العالمية/ كلية الفلسفة الاسلامية/ قسم الحكمة والدراسات الدينية، ايران؛ **bauha5@yahoo.fr**
دكتوراه فلسفة/ أستاذ مساعد

تاريخ الاستلام:
١/ ١/ ٢٠٢٠
تاريخ القبول:
٢٨/ ٤/ ٢٠٢١
تاريخ النشر:
٣٠/ ٩/ ٢٠٢٣

الكلمات المفتاحية:
التاريخ، المجتمع، فلسفة التاريخ، القرآن، المطهري.

ملخص البحث:

إنّ فلسفة التاريخ علمٌ يُعنَى بالتطورات والتحولات التي تنقل المجتمع من مرحلةٍ إلى أخرى، والقوانين المتحكمة فيها. يذهب الأستاذ مرتضى مطهري إلى أنّ البحث حول المجتمع – باعتباره مقدمةً – هو شرطٌ أساسيٌ وضروريٌ من أجل فهم فلسفة التاريخ. إنّ المجتمع على ضوء الرؤية القرآنية هو عبارةٌ عن مركبٍ حقيقيٍ وأصيلٍ كما أنّ الفرد يحظى بالأصالة أيضًا. وللمجتمع كذلك سننٌ وقوانينٌ خاصةٌ به. لكن لا يعني ذلك أنّ الأفراد مجبورين في قباله. وحيث أنّ الإنسان نوعٌ واحدٌ، فالمجتمعات البشرية هي نوعٌ واحدٌ أيضًا، وذلك نتيجة الفطرة.

إنّ حركة التاريخ تقع تحت ظل قوانين العلية وهي تتجه باستمرار نحو التكامل والتطور، كما أنّها لا تتنافى مع حرية الإنسان. وعلى عكس النظريات المطروحة حول فلسفة التاريخ فإنّ الأستاذ مطهري يرى أنّ الفطرة الإلهية للإنسان بمعية الحركة الجوهرية هي الأساس الأول لشخصية الإنسان، وتكتمل بفعل عوامل المحيط. ومحرك هذا التكامل والتطور، هو الخصائص الإنسانية المتمثلة في قابلية التعاطي المعرفي بالقلم والبيان، وحفظ التجارب والخبرات، والقوة العقلية والفكرية والإبداعية، والنزعة الذاتية والعلاقة الفطرية للإبداع والتجديد. ومستقبل البشرية والتاريخ في رؤية المطهري على عكس بعض الرؤى يبعث على التفاؤل والمعنوية وحكومة الإسلام وكل ذلك يستند إلى الفطرة.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.13-42

CC BY NC

History Philosophy of Murtadha Mutahhari

Muhammed Mahdi Karjyan[1]

Adel Laghrayb[2]

1- Al-Mustafa international University /College of Wisdom and Ethics / Dept of Islamic Wisdom and Gratitude, Iran; **mm.girjian@yahoo.com**

PhD in Philosophy/Professor

2- Al-Mustafa international University/ College of Islamic Philosophy/ Dept of Wisdom and Religious Studies, Iran; **bauha5@yahoo.fr**

PhD in Philosophy/ Assistant Professor

Received:

1/1/2020

Accepted:

28/4/2021

Published:

30/9/2023

Keywords:

History, society, philosophy of history, Qur'an, Motahhari

Al-Ameed Journal

Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)

Rabi' Al-Awwal 1445 AH

September 2023 AD

DOI:

10.55568/amd.v12i47.13-42

Abstract

The philosophy of history is a science concerned with the developments and changes that transform a society from one stage to another and with the laws that govern these changes. Professor Mortadha Motahhari focuses on the society as an introduction to fully study the philosophy of history. Both the society and the individual are fundamental in the Qur'anic perspective. Society also has its own laws and regulations. This does not imply that individuals are forced to abide by these laws. Since human beings are one kind, human societies are also one kind as a result of the innate nature, al-fitrah. The movement of history falls under the laws of 'cause and effect' and moves towards evolution and development. In addition, it does not contradict human freedom. In contrast to the existing theories of the philosophy of history, Professor Motahhari believes that the divine innate nature, al-fitrah, of human is combined with the substantial motion, al-harakah al-jawhariyyah, that is the fundamental basis of the personality of the individual whose evolution depends on various factors in the environment the individual resides. The key drivers of this evolution is the set of individual characteristics including the ability to express knowledge in writing and rhetoric, the preservation of experiences, cognitive and creative ability, subjective tendency and the innate nature of creativity and innovation. Unlike much of the views, the future of mankind and history as suggested by Mutahhari promote optimism, spirituality and Islamic governance that count on the innate nature, al-fitrah.

أ. مقدمة:

يتمحور موضوع فلسفة التاريخ حول مجموعةٍ من المسائل التي ترتبط بمعنى التاريخ ومبدأ السببية والعلية في الحوادث التاريخية والقوانين التي تحكمها والاتجاه في التاريخ، وقد أفضت الرؤى المختلفة التي قدمت حول هذه المسائل إلى تبلور جملةٍ من النظريات المختلفة والمتباينة في فلسفة التاريخ.

إنّ فلاسفة التاريخ يسعون وراء الكشف عن القوانين التي تتحكم بالظواهر والتحولات التاريخية، إذْ ظهرت مجموعةٌ من المدارس الفلسفية التي تعنى بدراسة ومحاولة فهم السير التاريخي وتحديد اتجاهه.

ومن بين الرؤى والنظريات التي طرحت في هذا المجال ما عرضه الأستاذ مرتضى مطهري – باعتباره أحد رواد الفكر الاسلامي في عالمنا المعاصر – حول فلسفة التاريخ من زاويةٍ اسلاميةٍ قرآنيةٍ.

إنّ الهدف من المقال الحالي هو تقديم دراسة تحليلية وتوصفية مختصرة عن رؤى الأستاذ مرتضى مطهري (١٩١٩ – ١٩٧٩م) في مجال فلسفة التاريخ من زاوية قرآنية، فقد عرض الأستاذ مجموعة من الآراء القيّمة المرتبطة بموضوع فلسفة التاريخ بطريقةٍ مبتكرةٍ ورائعةٍ من حيث الشكل والمضمون والمنهجية وبتوجه قرآني اعتمد فيه على التحليل والابداع.

لقد كان الأستاذ مطهري يعتقد أنّ المجتمع والتاريخ يرتبطان ويشتركان في الكثير من الأمور، وقد رأى أنّ دراسة موضوع المجتمع ضروري ومقدَمٌ على بحث مسألة التاريخ، لهذا سعى في بداية الأمر إلى الإجابة على الأسئلة الواردة حول المجتمع، مثل: ما هو المجتمع؟ هل الإنسان اجتماعي بالطبع؟ وهل الفرد أصيل أم المجتمع؟ كيف هي علاقة المجتمع مع العادات؟ هل الفرد مجبور في قبال المجتمع؟ ثم عنى بالردّ على الأسئلة المتعلقة بالتاريخ وفلسفة التاريخ.

يعرّف الأستاذ المطهري فلسفة التاريخ – مثلما سيأتي – على أنها العلم بالتطورات والتحولات التي تنقل المجتمع من مرحلة إلى أخرى، والقوانين المتحكمة في هذه التطورات والتحولات. وبعبارة أخرى العلم بصيرورة المجتمعات لا بكينونتها.

ومن الواضح ــ بحسب هذا التعريف ــ أنّ البحث حول المجتمع ما هو إلّا مقدمة ومدخل وركن أساسي لفهم فلسفة التاريخ في رؤية الأستاذ مطهري، بل إنّه شرط أساسي في هذا البحث.

والجدير بالذكر هو أنّ دراسة المجتمع والقوانين ومبادئ العلية الحاكمة عليه، لديها مكانة خاصة في فلسفات التاريخ الأخرى، لكن في نظرية الأستاذ مطهري يغدو بحث المجتمع وقوانينه وسننه الحاكمة عليه والعلية في التاريخ شرطًا أساسيًا للولوج في بحث فلسفة التاريخ.

ب. المجتمع:

بدايةً يعرّف الأستاذ المطهري المجتمع بمجموعةٍ من الأفراد المرتبطين فيما بينهم بأنظمةٍ وسننٍ وآدابٍ وقوانين خاصةٍ، ويذكر أنّ هذه الاجتماع ليس من قبيل اجتماع مجموعةٍ من أشجار البستان أو مجموعةٍ من الغزلان والحيوانات، فحياة الإنسان ذات ماهيةٍ اجتماعيةٍ، أي أنّ "الاحتياجات البشرية، والعلاقات الإنسانية الخاصة، تربط الأفراد بالمجتمع، وتجعل حياتهم مشتركةً إلى حدٍ كبيرٍ بحيث يمكن وصف هؤلاء الأفراد بالمسافرين الذين يمتطون وسيلةَ نقلٍ واحدةٍ، ويتجهون نحو هدفٍ واحدٍ، ويشتركون معًا في بلوغ الهدف المنشود، كما يشتركون في الفشل الذي قد يصيبهم في طريق تحقيق ذلك الهدف[١]."

وهل أنّ نشأة الحياة الاجتماعية هي نتيجة الاضطرار - أي أنّها تخضع لعوامل خارج وجود الإنسان[٢]، أم بسبب الانتخاب والاختيار - أي أنّ القوة العقلية والفكرية هي التي هدته للتعاون وتكوين الجماعة[٣]، أم بعلة الطبيعة الإنسانية - أي نتيجة الميل الذاتي والطبيعة الداخلية للإنسان -، فإنّ المطهري يشير استنادًا إلى بعض آيات القرآن الكريم بأنّ الحياة الاجتماعية هي ذاتيةٌ فطريةٌ. ومن ذلك قوله تعالى:

١. ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات ١٣). فهذه الآية تتضمن ـ فضلاً عن التعاليم الخلقية ـ الفلسفة الاجتماعية لخلقة الإنسان وأنه خُلق بحيث يشكل المجتمع وينتسب إليه. ففي ذيل هذه الآية يقول المطهري: " إنّ الإنسان خلق بشكل يؤدي إلى تشكيل الشعوب والقبائل. والتعارف الذي هو أساس للحياة الاجتماعية، لا يمكن أن يتم من دون

١ مطهري، مرتضى. المجتمع والتاريخ . ترجمة شب، محمد علي أذر (طهران: مؤسسة البعثة، ١٤٠٣هـ)، الجزء الأول ١٢.
٢ الفارابي، أبو نصر محمد. آراء أهل المدينة الفاضلة. تحقيق نادر، ألبير نصري. د.ط (بيروت: دار المشرق، ١٩٩١م)، ١٥٣.
٣ كريب، إيان النظرية الاجتماعي. ترجمة غلوم، محمد حسين (الكويت: عالم المعرفة، ١٩٩٩م)، ٩٩.

الانتساب إلى هذه المجموعات البشرية. فهذا الانتساب الذي ينطوي على خصائص الاشتراك والاختلاف بين الأفراد هو أساس التعارف، والتعارف هو أساس الحياة الاجتماعية."[٤]

٢. ﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ مِنَ الْمَاءِ بَشَرًا فَجَعَلَهُ نَسَبًا وَصِهْرًا وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا ﴾ (الفرقان ٥٤). إنّ صلة القرابة النسبية والسببية هي من المسائل التي ولدت مع الإنسان وعُجنَت في فطرته وخلقته، ولذلك نجد الآية قد عطفت مسألة النسب والمصاهرة على خلق الإنسان التي جاءت في مرتبة متقدمة، وعلى هذا الأساس تكون صلة القرابة والنسب والمصاهرة مأخوذة في خلق الانسان ووجوده، ونتيجة لذلك ستكون الحياة الاجتماعية باعتبارها علاقات وروابط سببية ونسبية بين الأفراد قد أخذت فيه أيضا. ومن هنا نجد المطهري يقول:" هذه الآية تشير إلى الروابط النسبية والسببية باعتبارها أساس ارتباط الأفراد ببعضهم، وإنها جزء من طبيعة خلقة الإنسان، أودعت في كيانه لحكمة وغاية عامة[٥]."

٣. ﴿ أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴾ (الزخرف ٣٢). فالآية الكريمة ـ حسب الأستاذ مطهري ـ تتحدث عن اختلاف القابليات والمؤهلات وتفاوتها بين أبناء البشر، ولو كانت الكفاءات والقابليات متشابهةً ومتساويةً تمامًا لما حدث احتياجٌ متبادلٌ بين الأفراد، ولما تم التعاطي بينهم. لقد خلق الله البشر متفاوتين ومختلفين في الكفاءات والإمكانات الجسمية والروحية والعقلية والعاطفية، ورفع بعضهم فوق بعض درجات في مجالات معينة، وبهذه الطريقة جميع الناس محتاجين لبعضهم البعض، ومندفعين إلى التعاطي فيما بينهم وبذلك تشكل الحياة الاجتماعية. فهذه الآية الكريمة تدل أيضا على أن الحياة الاجتماعية للإنسان أمر طبيعي لا انتخابي ولا اضطراري[٦].

والجدير بالذكر أنّ السيد الطباطبائي قد أشار في تفسيره الميزان إلى هذه الآيات معتبرًا إياها منبئةٌ أحسن الإنباء عن أنّ النوع الإنساني هو نوعٌ اجتماعيٌ وأنّ هذه المسألة لا تحتاج إلى كثير من العناء من أجل اثباتها، فكل فردٍ من النوع الانساني مفطورٌ على ذلك. وما فتئ

٤ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الاول ١٤و١٥.
٥ مطهري، الجزء الاول ١٥.
٦ مطهري، الجزء الاول ١٦.

الإنسان يعيش في حال الاجتماع منذ الزمن الغابر، وهذا ما يحكيه التاريخ والآثار المشهودة الحاكية عن أقدم العهود التي كان هذا النوع يعيش فيها ويحكم على هذه الأرض[٧].

والنتيجة هي أنّ الحياة الاجتماعية على أساس العلاقات الإنسانية التي تنشأ عن طريق العقد، ليست مفروضةً وأمرًا خارجًا عن طبيعة الإنسان، بل لها جذور في الحاجات الطبيعية والفطرية للبشر إلى الاجتماع وإقامة العلاقات الاجتماعية بين الناس. كما أنّ ظاهرة المجتمع الإنساني تخضع إلى سنن وقوانين وتحولات وصعود ونزول وهدف وغاية معينة، كما سيتضح فيما بعد.

ج. أصالة وعينية المجتمع وأصالة الفرد

يعتبر بحث أصالة الفرد أو أصالة المجتمع أو أصالة كليهما من الأبحاث التي لم تكن تحظى بالاهتمام من قبل المفكرين المسلمين، ولعل أول من أثار هذه المسألة في العصور المتأخرة بصورة صريحة ومفصلة وبهذا العنوان "أصالة المجتمع" هو السيد محمد حسين الطباطبائي في تفسيره الميزان في الجزء الرابع ذيل الآية ٢٠٠ من سورة آل عمران، ثم توسع فيه تلامذته كالأستاذ المطهري والأستاذ مصباح اليزدي والشيخ عبد الله الجوادي الآملي بالبحث والمقارنة والمناقشة*.

إنّ المراد من الأصالة في هذا البحث هو التحقق العيني في الخارج، وذلك في قبال الاعتباري الذي يكون متحققا فقط باعتبار المعتبر. وبعبارة أخرى فإن الأصالة لو تكون للفرد فإنّ معنى ذلك أنّ الفاعل والمحرك في كافة المجالات هو إرادة الفرد وميوله ورغباته ومنافعه، ومن هنا فإن الفرد يؤسس النظم ويضع قوانين حتى يتمكن على ضوءها من بلوغ مقاصده وأهدافه، وأما المجتمع فليس في هذه الحالة سوى مجرد وسيلة وأداة لتلبية حاجاته ومتطلباته. وأما لو تكون الأصالة للمجتمع فإنّ المراد من ذلك هو أنّ حياة الفرد تابعة وخاضعة للمجتمع الذي يعيش فيه، فالذي له تحقّق وواقعية وعينية في الخارج هو المجتمع والإنسان الاجتماعي لا الإنسان المستقلّ عن الآخرين، وما نراه في الواقع هم الناس

٧ محمد حسين الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن (بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٣٩٤هـ)، الجزء الرابع ٩٢.

* لقد كانت هذه المسألة مبثوثة بين ثنايا الأبحاث الاجتماعية التي تطرق إليها كل من "الفارابي" في أوخر القرن الثالث في "آراء أهل المدينة الفاضلة" وإخوان الصفاء في القرن الرابع في "رسائل إخوان الصفاء"، والخواجة نصير الدين الطوسي في القرن السابع في "الأخلاق الناصرية"، وابن خلدون في القرن الثامن في "مقدمة ابن خلدون"

الاجتماعيون الذين تربطهم علاقات وروابط اجتماعية ويحيون بصورة جماعية. فعلى سبيل المثال، تعتبر الأرض جزءاً من المنظومة الشمسية ومختلف الظواهر التي تحدث فيها داخلة ضمن النظام العام لتلك المنظومة، وهكذا الأمر بالنسبة إلى الإنسان فإنّ كلّ فرد من أفراد النوع الإنساني إنّما هو جزء من المجتمع وتابع له، وإذا ما كانت للفرد رؤية أو إرادة أو غنى أو ما شابه ذلك، فليس ذلك إلاّ انعكاساً لصدى المجتمع والعوامل الاجتماعية. إنّ مثل الفرد في المجتمع الإنساني مثل الخلية في الجسم، إذ من الصحيح انّ للخلية حياة ونشوءاً وشكلاً خاصاً بها، ولكنّها في نفس الوقت تابعة وخاضعة في حالات الاعتدال والانحراف والصحّة والمرض إلى البدن التي تُعد جزءاً منه، وهكذا الأمر بالنسبة إلى الفرد في المجتمع إذْ إنّه يسير ويتحرك بالاتجاه الذي يسير ويتحرك فيه المجتمع[٨].

يعتقد الأستاذ مطهري أن المجتمع هو مركب حقيقي إِنَّه مزيج من الأرواح والأفكار والعواطف والإرادات والرغبات وليس من الأبدان والأجساد. وعليه فهو يرى أنّه مزيج ثقافي لا مزيج من الأبدان.

وحتى يتم بلوغ هذه النتيجة التي توصل إليها الأستاذ مطهري، لابد من عرض عدة نظريات حول أنواع التركيب وهي:

١. المركب الاعتباري: أي أنه لم يحدث أي تركيب في الواقع، وإنما يكون من افتراض الذهن وجعله.

٢. المركب الصناعي: وهو كالآلة إذْ أنها تركيب من الأجزاء، غير أنّ أجزائها لا تفقد هويتها في الكل لكنها تفقد استقلال الأثر، ويحصل تأثيرٌ جديدٌ غير تأثير كلّ جزءٍ من الأجزاء المشكلة للآلة. والمجتمع كذلك، إنه مكونٌ من مرافقٍ ومؤسساتٍ أصليةٍ وفرعيةٍ، مترابطة مع بعضها، وكل تغييرٍ يطرأ على واحدةٍ من هذه المؤسسات الثقافية أو الدينية أو الاقتصادية أو السياسية أو ... يؤدي إلى تغيير في المرافق والمؤسسات الأخرى. والحياة الاجتماعية تظهر باعتبارها أثرًا قائمًا بكل الماكنة الاجتماعية، من دون أن يفقد الأفراد هويتهم في المجتمع العام وفي المرافق والمؤسسات الاجتماعية.

٨ السبحاني، جعفر. الفكر الخالد في بيان العقائد، ط١ (قم: مؤسسة الامام الصادق ﷺ، ١٤٢٥هـ)، الجزء الثاني ٣٢٤و ٣٣١.

٣.المركب الثقافي من أنواع المركبات الطبيعية: هو مزيجُ الأرواح والأفكار والعواطف والرغبات إذْ لا يوجد لا شبيه أو نظير، وهو غير التركيب الصناعي أو تركيب المواد الطبيعية أو الكيميائية.

٤.المركب الحقيقي: وهو تركيب بين بني البشر الذين يفتقدون الهوية الإنسانية قبل الوجود الاجتماعي، فهم أوعية خالية مستعدة لقبول الروح الجماعية، وهم حيوانات محضة لها استعداد تقبل الإنسانية. والروح الجماعية هي التي تملأ تلك الأوعية، وتمنح الفرد شخصيته[٩].

يعتقد الأستاذ مطهري بصحة النظرية الثالثة استناد إلى القرآن الكريم، إذْ يقول:" النظرية الثالثة تعتقد بأصالة الفرد وأصالة المجتمع معا. فأصالتها الفردية تتجلى في عدم إيمانها بانصهار أجزاء المجتمع – أي الأفراد – في الوجود الاجتماعي، وعدم اعتقادها أن المجتمع موجود وحيد يشبه المركبات الكيماوية. وأصالتها الاجتماعية تظهر في قولها أن تركيب الأفراد في المجالات الروحية والفكرية والعاطفية هو نوع من التركيبات الكيماوية يجد فيه الأفراد هوية جديدة في هوية المجتمع، وإن لم يكن للمجتمع هوية منفردة"[١٠] بناءً على هذا فإن حقيقةً جديدةً حيةً تبرز على أثر تفاعل أجزاء المجتمع، تتمثل في الروح، والشعور والوجدان والإرادة والتطلعات الجديدة، فضلاً عمَّا للأفراد من وجدان وإرادة وأفكار ومشاعر فردية. وتلك الروح الجديدة تكون لها الغلبة على الروح الفردية.

وعليه فإنّ للمجتمع وجود في الواقع، وله آثار واقعية ومنحنى تصاعدي وتنازلي، لكن ليس بمعنى أنّ للمجتمع وجود زائد على وجود الأفراد أو أن الأفراد يذوبون في المجموع ويفقد الأفراد والبشر هويتهم، بل أن التأثير والتأثر المتبادل في الأرواح والعواطف والأفكار والرغبات وغير ذلك هو أمر قطعي.

والذي يؤيد هذه النظرية مجموعة من الآيات:

١. ﴿ **وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ فَإِذَا جَاءَ أَجَلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ** ﴾ (**الأعراف ٣٤**).

إن القرآن الكريم ـ كما يعتقد الأستاذ مطهري ـ يرى أن للأمم والمجتمعات والحضارات – وليس للأفراد بما هم أفراد – مصيرًا مشتركًا، وحياةً وموتًا، وصحيفة أعمالٍ مشتركة، وفهمًا وشعورًا وعملًا،

٩ السبحاني، الجزء الثاني ١١١و١١٢.
١٠ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الاول ٢٠.

وطاعةً وعصيانًا، ومن الواضح أنّ لا ينسب ذلك للمجتمع بينما لا يكون له وجودٌ حقيقيٌ وعينيٌ.

كما أن الأستاذ مطهري يرى أن الآية: ﴿ **كُلُّ أُمَّةٍ تُدْعَى إِلَى كِتَابِهَا** ﴾ (الجاثية ٢٨)و﴿ **زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ** ﴾ (الأنعام ١٠٨) أيضا تؤيد هذه الحياة ويعتقد أن المجتمع والأمة وقع مورد الخطاب وله إرادة واختيار، يعني أن للأمة كيانا بذاته ووجودا حقيقيًا وشعورا واحد ومعايير خاصة وآلية تفكير معينة.

٢. ﴿ **وَهَمَّتْ كُلُّ أُمَّةٍ بِرَسُولِهِمْ لِيَأْخُذُوهُ وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ فَأَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ** ﴾ (غافر ٥). وقد جاء توضيح الأستاذ مطهري للآية كالتالي: "هذه الآية تتحدث عن عزيمة وإرادة اجتماعية سلبية، فالكلام عن عزيمة اجتماعية لمعارضة الحق، وعن العذاب العام الذي ينزل بالمجتمع نتيجة هذه العزيمة الاجتماعية. والقرآن الكريم يتحدث في بعض آياته عن عمل فرد وينسبه إلى جميع مجتمع ذلك الفرد، كما ينسب عمل جيل معين إلى الأجيال التالية."[١١]، نظير قصة ثمود التي عقر الناقة فيها فرد واحد لكن القرآن ينسبه للقوم جميعًا.

والجدير بالذكر أنّ النظرية القرآنية حول أصالة المجتمع شبيهة – كما يقول أحد العلماء – ببعض النظريات الاجتماعية نظير النظرية التي طرحها دوركيم إذْ أنه يرى أنّ للمجتمع تشخصًا ووجودا وحياة وأصالة، مع وجود اختلاف بين النظريتين، إذ أنّ الأخير يميل كثيرا نحو أصالة المجتمع إلى الحدّ الذي يرى فيه اعتبارية الفرد، ما يجعله مهمشا وغير مستحق للاهتمام والعناية، بينما تؤكد الرؤية القرآنية علاوة على الاعتقاد بأصالة المجتمع على أنّ للفرد واقعية واستقلالا واصالة واختيارًا[١٢].

هذا، وقد خضعت هذه الآراء إلى العديد من المناقشات التي أثارها "الأستاذ محمد تقي مصباح اليزدي[١٣]" في كتابه "المجتمع والتاريخ في رؤية القرآن"، لكن نظرا لوسعة هذا البحث وحجم هذه المقالة فسيتم الاقتصار على ذكر آراء الأستاذ مطهري حول هذه المسألة.

١١ مطهري، المجتمع والتاريخ الجزء الأول ٢٢.
١٢ السبحاني، الفكر الخالد في بيان العقائد، الجزء الثاني ١١٥.
١٣ محمد تقي مصباح اليزدي، المجتمع والتاريخ في رؤية القرآن، ط٣ (طهران: مؤسسة الطبع والنشر الدولية، ٢٠٠٠م)، ٩٨.

د.المجتمع والسنن:

إنّ للسنن تاريخ عريق في الفكر الاسلامي[١٤]* غير أنّ ذلك لم يمنع من ازدهار ابحاثها خلال القرنين الأخيرين، فلا يكاد يخلو منها كتاب من كتب التفسير أو الفكر العام ذي الصلة بقضايا المجتمع والتغيير وفلسفة التأريخ. فعلى صعيد التفسير ضمّت المساهمات التأسيسية لعلماء من قبيل محمّد عبده (ت١٩٠٥م) وعبد الحميد بن باديس (ت١٩٤٠م) ومحمد حسين الطباطبائي (ت١٩٨٢م) ومحمد الطاهر بن عاشور (ت١٩٧٣م) بحوثاً لامعة في هذا المجال[١٥]. أمّا على مستوى الفكر الاجتماعي وفلسفة التأريخ، فمن الحريّ الإشارة إلى المحاولة الرائدة التي قام بها الأستاذ عبد الحميد صديقي (ت١٩٧٨م) في كتابه فلسفة التاريخ والتي كتبت بالانكليزية وصدرت مطلع الخمسينيّات لتكون بمنزلة البذرة التأسيسيّة لهذا النحو من التنظير في ثقافة الإسلاميّين المعاصرة[١٦].

وفي الخمسينيات كذلك جاءت جهود الاستاذ مالك بن نبي (ت١٩٧٣م) في مختلف كتبه ومؤلفاته تكريسًا لهذا النحو من الدراسات في هذا المضمار[١٧]، وقد ألف الدكتور عماد الدين خليل كذلك كتابه التفسير الإسلامي للتأريخ[١٨]. ثمّ جاءت دراسات السيّد محمّد باقر الصدر(ت١٩٨٠م)[١٩] المعروفة بعنوان السنن التأريخية في القرآن، وقد صدرت بعد ذلك عشرات الكتب ومئات البحوث في هذا الاتجاه في مشرق العالم الإسلامي ومغربه، وبلغات مختلفة، وأقميت العديد من المؤتمرات في هذا المضمار، حتّى غدت ثقافة السنن من أكثر العناصر ذيوعاً واستقراراً في ثقافة الإسلاميّين المعاصرة.

---

١٤ الشريف الرضي، ابو الحسن السيد محمد بن الحسين. نهج البلاغة. لصالح، صبحي، ط٥ (قم، ايران: مؤسسة دار الهجرة،د.ت) ١٦٩.

١٥ جواد علي كسار، التوحيد: بحوث تحليلية في مراتبه ومعطياته تقريراً لدروس السيد كمال الحيدري، ط٦ (الامارات: دار فرقد، ٢٠٠٧م)، الجزء الثاني ١٦٥.

١٦ عبد الحميد صديقي، فلسفة التاريخ. ترجمة الجوادي،كاظم . ط٢ (الكويت، ١٩٨٠م).

١٧ مالك بن نبي، شروط النهضة، د.ط. (دمشق: دار الفكر، د.ت)

١٨ عماد الدين خليل، التفسير الإسلامي للتأريخ، ط٤ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٨م).

١٩ محمّد باقر الصدر، المدرسة القرآنية (بيروت: دار التعارف، ١٤٠٠هـ)

* علاوة على القرآن الكريم فإن هنالك نصوص كثيرة تكشف عن الرؤية السننية التاريخية ومن ذلك العهد الذي كتبه أمير المؤمنين علي ﷺ إلى مالك الأشتر إذْ أنها تتضمن فقرات عن قوانين الدول وأسرار انهيارها، كما أنه يقول في نهج البلاغة: " إن في سلطان الله عصمة لأمركم، فأعطوه طاعتكم غير مُلَوَّمة ولا مستكره عليها... والله لتفعلن أو لينقلن الله عنكم سلطان الإسلام ثم لا ينقله إليكم أبدا حتى يأرز (يرجع) الأمر إلى غيركم " وقوله: " وليس شيء أدعى إلى تغيير نعمة الله وتعجيل نقمته من إقامة الظلم".

والأستاذ المطهري هو أحد المفكرين البارزين الذين طرحوا هذه المسألة وعالجوها من جوانب مختلفة، إذْ يرى أنّ المجتمع إذا كان له وجود حقيقي -كما مر- فحتما سيخضع إلى قوانين وسنن خاصة به. وعلى هذا الأساس يقول: "لو قبلنا النظرية القائلة بأصالة المجتمع والفرد معًا لكان أولا للمجتمع قوانين وسنن مستقلة عن أفراده باعتبار أنّ للمجتمع حياة مستقلة عن الحياة الفردية، مع أنّ هذه الحياة الاجتماعية لا تملك حياة منفصلة بل موزعة بين الأفراد وذائبة فيهم. ولأضحى ثانيا للفرد استقلال نسبي إذ أنّ الحياة الفردية، والفطرة الفردية، والمكتسبات الفردية من الطبيعة، لا تذوب بأجمعها في الحياة الاجتماعية، وإنْ كان الأفراد بموجب هذه النظرية يفقدون هويتهم الفردية المستقلة، في الإطار الاجتماعي، ولو بشكل نسبي... من هنا فالإنسان خاضع لقوانين علم النفس وقوانين علم الاجتماع معا"[٢٠].

ويستشهد الأستاذ على صحة ما ذهب إليه في هذا الموضوع بالآيات التالية:

١. ﴿ **فَهَلْ يَنْظُرُونَ إِلاَّ سُنَّةَ الأَوَّلِينَ فَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللهِ تَبْدِيلاً وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللهِ تَحْوِيلاً** ﴾ (**فاطر ٤٣**)، يقول حول ذلك:" القرآن الكريم يرفض بشدة النظرة العبثية إلى التاريخ ويشدد على وجود قواعد ثابتة دائمة لمسيرة الأمم والجماعات"[٢١]. فالسنة الاجتماعية لا تجري على أساس الصدفة، وإنما هي ذات طابع موضوعي لا تتبدل ولا تتحول ولا تتخلف في الحالات الطبيعية الاعتيادية، كما أنّها مرتبطة بالله وخاضعة لتأثيره وحكمته وتدبيره. والهدف منها هو تربية الانسان وتوعيته للعمل وفقها مع مختلف الظواهر الاجتماعية والأحداث التاريخية.

٢. ﴿ **إِنَّ اللهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ** ﴾ (الرعد ١١). فالآية تربط سنة التغيير بإرادة الإنسان واختياره، ومن هنا فإنّ الأستاذ مطهري يقول: "القرآن يشير إلى مسألة تربوية هامة في حقل القوانين التي تحكم التاريخ حين يؤكد أنّ البشرية هي التي ترسم بيدها مصيرها عن طريق ما تقوم به من أعمال صالحة أم طالحة. وهذا يعني أنّ النظرية القرآنية تذهب إلى أن قوانين المسيرة البشرية ما هي إلاّ سلسلة من ردود الفعل لما تفعله الأقوام والجماعات. من هنا نفهم أن النظرية القرآنية تؤكد على وجود قوانين ونواميس كونية ثابتة

٢٠ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الأول ٢٤.
٢١ مرتضى مطهري، نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ، ط٢ (بيروت: دار التيار الجديد، ٢٠٠٦هـ)، ٣٩و٤٠.

لمسيرة التاريخ، كما تؤكد في الوقت ذاته على دور الإنسان وحريته واختياره.[٢٢]".

٣. ﴿ **وَقَضَيْنَا إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ فِي الْكِتَابِ لَتُفْسِدُنَّ فِي الْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ وَلَتَعْلُنَّ عُلُوًّا كَبِيرًا (٤) فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ أُولَاهُمَا بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَنَا أُولِي بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ وَكَانَ وَعْدًا مَفْعُولًا ....عَسَى رَبُّكُمْ أَنْ يَرْحَمَكُمْ وَإِنْ عُدْتُمْ عُدْنَا وَجَعَلْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ حَصِيرًا** ﴾ (الاسراء ٤-٨). وتوضيح الأستاذ مطهري حول "إن عدتم عدنا"، فمع أنّ المخاطب هو القوم والأمة وليس الفرد، لكن هذا الآية تشير إلى عموم وسننية القوانين الحاكمة على المجتمعات[٢٣].

وبهذا يكون القرآن الكريم قد كشف النقاب عن وجود سنن وقوانين اجتماعية وعرض العديد منها، بل ودعا إلى اكتشافها ودراستها، وهذا من أجل أنْ يتعرف عليها الإنسان ويكون فاعلا وممسكا بزمام الحركة التاريخية ومختلف الظوهر الاجتماعية. ومن هنا يبدو جليًا أنّ الاستاذ المطهري قد اعتبر أنّ الرؤية القرآنية تنظر إلى المجال الاجتماعي والتاريخي - مثله مثل بقية المجالات الكونية الأخرى كالمجال الفيزيائي والبيولوجي وغيرهما - تحكمه مجموعة من القوانين والسنن العامة.

والجدير بالذكر أنّ المطهري يرى أنّ ابن خلدون (ت١٤٠٦م) في مقدمته قد يكون أوّل من صرح بوجود سننٍ وقوانين تتحكم في المجتمع مستقلةً عن السنن والقوانين الخاصة بالأفراد وبوجود شخصية وطبيعة وواقعية للمجتمع[٢٤].

ج.جبر واختيار الفرد في قبال المجتمع:

ذُكر سابقًا أنّ الأستاذ مطهري بناء على النظرة القرآنية يعتقد بأصالة الفرد والمجتمع معًا، وعليه ينقدح في الذهن هذا التساؤل وهو: هل أنّ الفرد مجبور في مقابل المجتمع أم أنه مختار نحوه ؟ وإذا كان مختارا فهل يتأثر بالمجتمع أم لا؟

يرى الأستاذ مطهري أنّ الفرد غير مجبور في مقابل المسائل الإنسانية والاجتماعية وإن كان للمجتمع بموجب هذه الرؤية قوة تتغلب على قوة الأفراد.

٢٢ مطهري، نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ ٤٠.
٢٣ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الأول ٢٧.
٢٤ مطهري، الجزء الأول ٢٥.

إنّ الجبر الدوركايمي - الذي تغلب عليه أصالة المجتمع - ناتج عن إهمال الفطرة الإنسانية الناشئة عن تكامل الإنسان الجوهري في إطار الطبيعة. هذه الفطرة تمنع الإنسان نوعًا من الحرية والقدرة على الوقوف بوجه الضغوط الاجتماعية. من هنا كانت العلاقة بين الفرد والمجتمع أمرًا بين أمرين، والشاهد على ذلك هو آيات الذكر الحكيم. إذْ مع أنه ينسب إلى المجتمع طبيعةً وشخصيةً عينيةً، وقوةً وحياةً وموتًا وأجلًا ووجدانًا وطاعةً وعصيانًا، يصرح بإمكانية تمرد الفرد على ضغوط المجتمع. والقرآن يستند في ذلك إلى فطرة الله ﴿ **فأقم وجهك للدين حنيفا فطرت الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله** ﴾(الروم ٣٠)وفي الآية المعروفة بآية الذر يقول تعالى مشيرا إلى هذه الفطرة الإنسانية: ﴿ **وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ أَوْ تَقُولُوا إِنَّمَا أَشْرَكَ آبَاؤُنَا مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِنْ بَعْدِهِمْ أَفَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ الْمُبْطِلُونَ** ﴾(الأعراف ١٧٢-١٧٣). فهذه الكريمة ترفض رضوخ الأفراد إلى معايير الشرك بحجة سيادتها في المجتمع، وبحجة شرك الأجيال السالفة، إذ ليس هناك جبر اجتماعي مفروض على الفرد مع وجود الفطرة التي أودعها الله في ذرية بني آدم[٢٥].

ح.وحدة وكثرة المجتمعات من حيث الماهية:

إنّ الإشكالية المطروحة في هذه المسألة تتمثل في جواب التساؤل التالي: هل أنّ كافة المجتمعات يمكن أنْ تكون لها أيديولوجية واحدة أم أنّ التنوع الماهوي للمجتمعات يقتضي تنوع الإيديولوجيات؟

وبما أنّ الأستاذ مطهري في يرى أنّ الإنسان نوعٌ واحدٌ ويعتقد أنّه اجتماعيٌ بحكم الطبع والفطرة، أي أنّ اجتماعية الإنسان وأنّه يعيش في ظل الجماعة وأنّ لديه روح الاجتماع تنشأ من الخاصة الذاتية للنوع الإنساني، وعليه فنوعية الإنسان هي التي تحدد مسير روح الجماعة. فأساس الروح الجماعية هي الروح الفردية والفطرة الإنسانية ولأنّ الإنسان نوع واحد، فإنّ المجتمع الإنساني له طبيعة وماهية واحدة البتة، ولهذا يمكن أن يكون لكل الناس دين واحد. ومن هنا نجده يقول: "الإسلام يؤكد أولًا على وحدة ماهية الدين، ويرى أنّ

٢٥ مطهري، المجتمع والتاريخ. الجزء الأول ٢٩.

اختلاف الشرائع السماوية إنّما هو اختلافٌ فرعيٌ لا اختلاف ماهوي. ثم إنّ الإسلام يقدم ثانيًا منهجًا شاملًا تكامليًا لحياة الأفراد والمجتمعات في كل زمان ومكان. من هاتين النقطتين يمكن استنتاج أنّ النظرة الإسلامية للمجتمعات تقوم على أساس وحدة النوع والماهية لجميع المجتمعات البشرية."[٢٦].

فلو كانت ماهية المجتمعات متعددة لتعددت ماهيات الشرائع السماوية تبعًا لذلك. بينما نجد القرآن يؤكد مرارا على أنّ الدين واحد في جميع العصور والمجتمعات، وليس ثمة أديان في المفهوم القرآني. فكافة الأنبياء استهدفوا غاية واحدة وسلكوا طريقا واحدا: ﴿ **شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ**... ﴾ (الشورى ١٣). ومن هنا فالنظرة الإسلامية إلى الأفراد هي نظرة الوحدة في النوع والماهية كما أنّ نظرة الإسلام إلى المجتمعات هي وحدة المجتمعات نوعًا وماهيةً باعتبارها واقعًا عينيًا.

خ. التاريخ:

ينقسم التاريخ إلى ثلاثة أنواع وهي:

١. **التاريخ النقلي**: وهو العلم بالأحداث والوقائع والأوضاع وأحوال البشر الكائنة في زمن سبق زمن سردها. وهو علم جزئي ونقلي وعلم بالكينونات، ويرتبط بالماضي.

٢. **التاريخ العلمي**: وهو العلم بالقواعد والقوانين والسنن المهيمنة على الحياة الماضية. وهذا العلم يتأتى من دراسة وتحليل الأحداث والوقائع الماضية. وتشكل مسائل "التاريخ النقلي" المواد الأولية لهذا العلم. وهو علم يرتبط بالماضي وبالكينونات لكنه كلي وعقلي، وهو قسم من علم الاجتماع.

٣. **فلسفة التاريخ**: وهي العلم بالتحولات والتطورات التي تنقل المجتمع من مرحلة إلى أخرى، والقوانين المتحكمة في هذه التطورات والتحولات. وهو علم بصيرورة المجتمعات لا بكينونتها، كما أنه كلي وعقلي.

٢٦ مطهري، المجتمع والتاريخ. الجزء الاول ٣٩.

د.العلية في التاريخ:

إنّ مبدأ العلية لو كان سائدا في التاريخ للزم عنه بالضرورة وقوع كل حادثة في ظرفها المعين، ولساد نوع من الجبر في التاريخ، ولأصبح العالم مسرحًا عليه دمى تحركها يد من خلف الستار[٢٧].

فإذا كان الجبر سائد في التاريخ، فما هو مصير حرية الأفراد واختيارهم؟ فلو كان وقوع الحوادث التاريخية جبري، لما عادت للفرد أية مسؤولية، ولما عاد أي فرد يستحق التمجيد والثناء، أو الذم واللوم. ومن جهة أخرى لو كان التاريخ خارجا عن إطار العلية، لما كان هناك تعميم. وإذا فقد التاريخ التعميم فقد السننية والقانون أيضا. فالقانون وليد التعميم، والتعميم وليد مبدأ العلية[٢٨].

يرى الأستاذ مطهري أن بعضهم اتجه إلى العلية والتعميم في دراسة التاريخ فأنكر حرية الأفراد واختيارهم. أو قبل شيئا أسماه بالحرية وما هو بالحرية. فهيجل مثلا هو من أصحاب الجبر في التاريخ[٢٩]، وتبعه في ذلك ماركس[٣٠]، والحرية في رأي هذين الاثنين ليست سوى الوعي بالضرورة التاريخية.

فهؤلاء يذهبون إلى أنّ الإنسان لا يوجه التاريخ، أو يغير اتجاهه، وإنما يحافظ على بقائه ومسيرته التكاملية إذا استطاع أن يضع نفسه في اتجاه حركة التاريخ، ومن دون ذلك سيندحر ويتلاشى، ومن هنا يُطرَح هذا السؤال: هل الإنسان حر أو مجبر في السير باتجاه حركة التاريخ؟ وهل يبقى معنى للحرية في إطار مبدأ تقدم المجتمع على الفرد؟.

إنّ الأقوال السابقة تعرف الحرية على أنّها الوعي بالحتمية، لكن هذا البيان لا يحل المشكلة لأنّ إنسانا مثلا لو تعرض لسيل جارف وعلم أنّه سيجرفه حتمًا. فكيف لعلمه ووعيه أنْ يخلصه من ذلك الجبر؟ فمجرد العلم والوعي لا يبرر الحرية في العمل والوقوف في مقابل الحوادث.

---

٢٧ اقبال، محمد. تجديد التفكير الديني في الإسلام، د.ط. (دار آسيا، ١٩٨٥م)، ٦٥.
٢٨ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الاول ٦٢.
٢٩ هيجل، فريدريك. محاضرات في فلسفة التاريخ. ترجمة إمام،عبد الفتاح إمام. ط٣ (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٣م)، ٨٦-٨٨.
٣٠ بدوي، عبد الرحمن. موسوعة الفلسفة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١ (بيروت، ١٩٨٤م)، الجزء الثاني ٤٠٧.

كما أنّ النظرية التي ترى أن الظروف الاقتصادية هي التي تصنع الإنسان وليس أنّ هذا الأخير هو الذي يصنع الظروف، وأنّ الظروف هي التي تحدد مسيرة الإنسان، وأنّ الإنسان لا يحدد مسيرة الظروف، هي نظرية لا تبقي للحرية أي معنى أو مفهوم[٣١].

إنّ السبيل إلى حل هذه المعضلة في رؤية المطهري لا يتأتى إلا من خلال نظرية الفطرة، فالحرية الإنسانية لا يمكن تصورها - حسبه - إلا في نطاق نظرية الفطرة، التي تذهب إلى أن الإنسان يولد ضمن الحركة الجوهرية العامة للكون مع بعدٍ خاصٍ، وهذا البعد يشكل أساس شخصيته الأولى، ثم ينمو ويتكامل تحت تأثير عوامل البيئة. وهذا البعد الوجودي هو الذي يمنح الإنسان شخصيةً إنسانيةً تؤهله لأن يمتطي التاريخ ويتحكم فيه ويعين مسيرته.

لقد عولجت هذه المسألة في مبحث المجتمع تحت عنوان: جبر واختيار الفرد في قبال المجتمع وستوضح أكثر في فصل أبعاد التاريخ، حين التطرق إلى دور البطل في مسيرة التاريخ.

إنّ حرية الإنسان بالمفهوم الذي تمت الإشارة إليه، لا يتنافى مع قانون العلية، ولا مع قانونية التاريخ وشمولية المسائل التاريخية. فمسألة انتهاج الإنسان الحر المريد طريقا معينا مشخصا في حياته الاجتماعية انطلاقا من تفكره وإرادته، هي غير مسألة خضوع الإنسان لحتمية عمياء تتحكم فيه وفي إرادته[٣٢].

ويجيب الأستاذ مطهري على القائلين بأن بعض الحوادث الجزئية التي تأتي صدفة واتفاقا تغير حركة التاريخ، وأن هذه الحوادث ليس لها قاعدة معينة تخضع لها[٣٣]. وإذا كانت هذه الحوادث على هذا المنوال تغير حركة التاريخ، فلا يوجد هناك إذا قانون أو سنة تحكم حركة التاريخ، بقوله: **"معالجة مسألة دور الصدفة في مجرى أحداث التاريخ ترتبط بموقفنا من المجتمع والتاريخ، هل المجتمع والتاريخ ذوا شخصية مستقلة وذوا مسيرة مشخصة أم لا؟ لو كان التاريخ كذلك، لأضحى دور الأحداث الجزئية طفيفا يكاد لا يذكر، أي أن الحوادث الجزئية، مع قدرتها على تغيير بعض فقرات سلسلة الأحداث، لا تغير المسيرة العامة للتاريخ. أما إذا كان التاريخ يفتقد الشخصية والطريق المحدد الذي تعينه له تلك الشخصية والطبيعة،**

٣١ لوبون ،غوستاف. فلسفة التاريخ. ترجمة زعيتر، عادل (مصر: دار المعارف، ١٩٥٤م)، ١٩١.
٣٢ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الاول ٦٤_٦٥.
٣٣ صائب عبد الحميد، فلسفة التاريخ في الفكر الاسلامي: دراسة مقارنة، د.ط. (بيروت: دار الهادي، د.ت) ١١٥.

لما عاد للتاريخ طبعا مسيرة ولم تعد أحداثه قابلة للتوقع أو الانضواء تحت قاعدة عامة... ونحن نعتقد أن دور الصدفة لا أثر له في الاتجاه العام لمسيرة التاريخ وفي ضروراته وحتمياته[٣٤]"

ذ.طبيعة التاريخ:

تعد معرفة الطبيعة الأصلية للتاريخ من أهم المسائل التي تطرح في مجال التاريخ، إذْ يدور البحث عن الطبيعة الأصلية للتاريخ وهل هي ثقافية أم سياسية أم اقتصادية؟ وهل أنها مادية أم معنوية؟ وغير ذلك. والإجابة على هذه التساؤلات تمكننا من فهم صحيح للتاريخ.

إنّ المادية التاريخية هي أحد النظريات التي كانت مطروحة في هذا الصدد إذْ ذهبت إلى أنّ التاريخ ذو ماهية مادية ووجود ديالكيتكي، فبالنسبة لماهية التاريخ يعتقد أصحاب هذه النظرية أنّ التاريخ والإنسان ذوا طبيعة مادية اقتصادية لأنّ النظام الاقتصادي للمجتمع هو أساس كل الحركات والنهضات والمظاهر التاريخية في المجتمع، أي أنّ وسائل الإنتاج والعلاقات الإنتاجية هي التي تفرز المظاهر المعنوية للمجتمع بما فيها الأخلاق والعلم والفلسفة والدين والقانون والثقافة، وهي التي توجهها، ومع تغير الوسائل والعلاقات الإنتاجية تتغير المظاهر المعنوية أيضًا. وأما الجذور الفكرية والبنى المعرفية التحتية لهذه النظرية فهي قائمة على أصل تقدم المادة على الروح وأصل تقدم الحاجات المادية على المعنوية وأصل تقدم العمل على الفكر، وأصل تقدم الوجود الاجتماعي على الفردي[٣٥].

وأما بالنسبة للوجود الديالكتيكي للتاريخ، فإن حركات التاريخ التكاملية هي حركات ديالكتيكية، ناتجة عن الصراع بين النقائض الديالكتيكية المؤتلفة ائتلافا خاصا. والتناقض الديالكتيكي يعني أن كل ظاهرة في الوجود تربي في أحشائها ضدها ونقيضها، وبعد مجموعة من التغيرات الناتجة عن التضاد الداخلي، تنتقل تلك الظاهرة بفعل تغيير شديد كيفي إلى مرحلة أخرى.

وقد وجه الأستاذ إلى هذه النظرية مجموعة من الانتقادات من بينها:

أولا: أنها تفتقد إلى الدليل: فكل نظرية فلسفية تاريخية بحاجة إلى دليل قائم إما على التجارب العينية الواقعة الموجودة في زمن صاحب النظرية أو زمن سابق له، وإما على الأسس

٣٤ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الأول ٦٧.
٣٥ ستالين، المادية الديالكتيكية والمادية التاريخية (دمشق: دار دمشق، د.ت) ٥٤_٥٥.

المنطقية والفلسفية الثابتة. ونظرية المادية التاريخية لا تستند إلى أيّ واحد من هذه الأدلة[٣٦].

ثانيا: التناقض في النظرية: فمن جهة نجد أن الاقتصاد "البناء التحتي" هو الأساس والقاعدة لكافة المؤسسات الاجتماعية "البناء الفوقي"، ومن جهة أخرى طبق المبدأ الديالكتيكي نجد أنّ المؤسسات الاجتماعية "البناء الفوقي"تؤثر في الاقتصاد "البناء التحتي" وهي الأساس له، فلا معنى للنظرية مادام أن كل واحد منهما هو شرط وجود الآخر. ف"أ" هي علة "ب" ومؤثرة فيه وطبق المنطق الديالكتيكي، فإن "ب" علة "أ" ومؤثرة فيه[٣٧].

هذا ويعتقد الأستاذ مطهري فيما يرتبط بالنظرة الإسلامية إلى طبيعة التاريخ أنّ عوامل الخلقة قد أودعت في ذات الإنسان أساس شخصية البشر المتمثلة بأفكاره ونزعاته السامية. فصحيح أنّ الإنسان لم يأت إلى الدنيا وهو ذو شخصية متكاملة جاهزة، لكن الأسس الرئيسة لشخصيته يكتسبها من الخلقة لا من المجتمع. وبالتعبير الفلسفي، إنّ التكوين الأساس للأبعاد الإنسانية في الموجود البشري - بما في ذلك الأبعاد الأخلاقية والدينية والفلسفية والفنية والعاطفية والصورة النوعية للإنسان ومبدأ فصله ونفسه الناطقة- يتم بيد عوامل الطبيعة.

والمجتمع يلعب دوره في تربية القابليات الذاتية أو مسخها. والنفس الناطقة موجودة في الإنسان بالقوة، ثم تخرج إلى مرحلة الفعل بالتدريج.

ومن هنا، فالإنسان من حيث مبادئ تفكيره الأولية، ومن حيث نزعاته المعنوية والمادية مثل سائر الموجودات الحية يمتلك كل تلك المبادئ والأسس بالقوة ثم تتفتح هذه وتنمو على أثر سلسلة من الحركات الجوهرية.

إنّ الإنسان حسب المطهري ينمي شخصيته الفطرية بتأثير العوامل الخارجية، ويبلغ بها إلى درجة الكمال أو ينحرف بها أو يمسخها أحيانا. وهذا المبدأ هو الذي عرف في العلوم الإسلامية باسم مبدأ الفطرة. ويعتبر الأصل الأم في الفكر الإسلامي. وبناءا على هذا المبدأ، فإنّ الجوانب النفسية للإنسان مقدمة على جوانبه الاجتماعية لأنّ الجوانب الإجتماعية تنطلق من جوانبه النفسية.

٣٦ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الأول ١٠٨.
٣٧ مطهري، الجزء الأول ١٠٩.

وبناءا على هذا المبدأ أيضًا، فإنّ الإنسان يولد وهو لا يملك بالفعل إدراكا ولا تصورا ولا تصديقا ولا نزاعات إنسانية، لكنه يولد وهو يحمل أبعادا وجودية فضلا عن الأبعاد الحيوانية، وهذه الأبعاد الوجودية هي التي تفرز بالتدريج سلسلة تصورات وتصديقية انتزاعية" تسمى بالتعبير الفلسفي والمنطقي: المعقولات الثانوية"، وهذه بدورها تشكل أساس التفكير الإنساني، وبدونها يستحيل أي لون من ألوان التفكير المنطقي، كما أنها تخلق في الإنسان سلسلة نزعات متسامية، وهذه الأبعاد هي القاعدة الأساسية للشخصية الإنسانية في الكائن البشري[٣٨].

ر.نظريات في فلسفة التاريخ:

إن دراسة تحول وتطور التاريخ الإنساني هو أحد البحوث الشيقة والمهمة في فلسفة التاريخ، وذلك نتيجة طبيعة الإشكاليات المطروحة فيها، ومن ذلك: هل أن حركة التاريخ تسير باستمرار نحو التقدم والتكامل أم أنها حركة دورية وفي حلقة واحدة؟ ما هو محرك هذا التكامل والتطور؟ هل أنّ التاريخ يتجه نحو المادية أم المعنوية؟ ونحو الحكومة الإلهية أم غير الإلهية؟ كيف ستكون نهاية التاريخ؟

وعليه ستعالج المقالة فيما يأتي أراء الأستاذ مطهري حول هذه التساؤلات.

فأولًا: إنّ أساس تطور وتكامل التاريخ هو أمر مسلم به، وهذا الأمر لا يتنافى مع انحطاط الحضارات المختلفة في مراحل خاصة من التاريخ، وبذلك فإنّ السير الكلي للتاريخ هو في اتجاه التكامل والتطور، وليس في حركة دورية تعاقبية.

ثانيا: إن النظريات المطروحة حول محركات التاريخ في رؤية المطهري هي:

أ.نظرية الأقوام أو العنصرية: تذهب هذه النظرية إلى أن بعض السلالات والأعراق لها قابلية صنع الحضارات والثقافات، وبعضها ينتج العلوم والفلسفة والصناعات والفنون والأخلاق، وبعضها الآخر مستهلك ليس إلا[٣٩].

نقدها: وقد رأى الأستاذ أنّ هذه النظرية في أصلها باطلة، وعلى فرض قبولها فإنها لا

٣٨ مطهري، المجتمع والتاريخ. الجزء الأول ٧٩.
٣٩ لوبون، فلسفة التاريخ، ١٢٣.

تجيبنا على تساؤلنا وهو لماذا تتحول حياة الإنسان الاجتماعية بينما حياة الحيوان الاجتماعية ليست كذلك؟ فأين يكمن سر ذلك؟[٤٠]

ب.النظرية الجغرافية: البيئة الطبيعية ـ بموجب هذه النظرية ـ هي صانعة الحضارات والمدنيات والصناعات. في المناطق المعتدلة ينشأ المزاج المعتدل والأدمغة المقتدرة. واختلاف الأجناس البشرية يعود إلى اختلاف البيئة الطبيعية ومع تنقل السلالات البشرية في البيئات الجغرافية المختلفة تنتقل الكفاءات أيضا بين الأجناس البشرية بالتدريج. ومنتسكيو عالم الاجتماع الفرنسي من أتباع هذه النظرية[٤١].

نقدها: ما يزال السؤال الأساس باقيا. لماذا لم تطو الحيوانات الاجتماعية كالنحل والنمل حركة تاريخية في تلك الأقاليم التي يتحرك فيها التاريخ؟ ما هو العامل الذي أدى إلى بقاء النحل ثابتا في حياته، بينما دفع بالإنسان إلى أن يطوي مراحله التاريخية[٤٢].

ت.نظرية الأبطال: هذه النظرية تؤمن بأن النوابغ هم الذين يصنعون التاريخ، ويخلقون التغييرات والتطورات التاريخية سواء العلمية أو السياسية أو الاقتصادية أو الفنية أو الأخلاقية. وهؤلاء النوابغ هم الأفراد الإستثنائيون في كل مجتمع، إذْ يتمتعون بقدرة عقلية أو ذوقية أو إبداعية أو إرادية عالية وخارقة، ويدفعون مجتمعاتهم نحو التطور والتقدم العلمي أو الفني أو السياسي، أو الأخلاقي. وعليه فإنه المحركون لعجلة التاريخ. ألكسيس كارل تبنى هذه النظرية في كتابه المعروف بالأبطال[٤٣].

نقدها: صحيح أن للنوابغ والمصلحين وخاصة الأنبياء دور لا يمكن إنكاره ولكن كافة أفراد المجتمع لهم دور في حركة التاريخ أيضا. فما لم يرد أو يأبه كافة المجتمع أو أغلب أفراده عملا، ولم يفعلوا استعداداتهم وحس الابتكار والاختراع، فإن المجتمع لن يتحرك خطوة[٤٤].

﴿ إِنَّ اللهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾ (الرعد ١١)

٤٠ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الثاني ٤٩.
٤١ صديقي، فلسفة التاريخ، ٨٨.
٤٢ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الثاني ٥٠.
٤٣ أحمد محمود صبحي، في فلسفة التاريخ (مصر: مؤسسة الثقافة الجامعية، ١٩٧٥م)، ٥٨_٦٠.
٤٤ مرتضى مطهري، مقدمة في الرؤية الكونية، د.ت ٤٨١.

ث.النظرية الاقتصادية: إنّ الاقتصاد هو العامل المحرك للتاريخ، فتطور اقتصاد المجتمع "البناء التحتي"هو الذي يغيره جذريا "البناء الفوقي"، فالحاجات الاقتصادية والفنية والأخلاقية والسياسية والاجتماعية "البناء الفوقي" هي التي تخلق الابتكار والإبداع، إذ الحاجة تولد الاختراع، وهذه الحاجة هي وليدة التغيير في وسائل الإنتاج "البناء التحتي". ومن ثم فهي الأساس في تحريك عجلة التاريخ نحو التقدم والتطور والازدهار في كافة الميادين[٤٥]. ويعد ماركس والماركسيون كانوا من أتباع هذه النظرية.

نقدها: يوجه الاستاذ إلى هذه النظرية هذا الإستفهام وهو: ما هو العامل الذي يؤدي إلى تغيير القاعدة والبناء التحتي لتتغير تبعا لذلك كل الأبنية الفوقية؟ فحين يكون الاقتصاد بناءا تحتيا لا يكفي لأن يكون متحركا ومحركا[٤٦].

ج.النظرية الإلهية: هذه النظرية ترجع كل ما يظهر على سطح الأرض إلى الأوامر الإلهية المسيرة للأرض وفق حكمة بالغة. وتطورات التاريخ مظهر للمشيئة الإلهية وحكمة بالغة. فإرادة الله هي التي تغير التاريخ. والتاريخ مسرح لتحقيق الإرادة الإلهية المقدسة. وقد آمن بهذه النظرية التي تعرف بنظرية العناية الالهية جملة من المفكرين من بينهم أوغسطين وفيكو وروسو وغيرهم[٤٧].

نقدها: وقد وجه الأستاذ مطهري إلى هذا النظرية الملاحظة التالية وهي أنه: ليس التاريخ وحده مظهر المشيئة الإلهية، بل مسيرة العالم كلها بأسبابها وعللها ودوافعها وموانعها مظهر للمشيئة الإلهية. والحديث ينبغي أن يدور حول النظام الذي اقتضت المشيئة الإلهية أن تخلق الإنسان وفقه، والسر الذي أودعته المشيئة في هذا الموجود فصيرت منه كائنا متطورا متغيرا، بينما تفتقد سائر الأحياء هذا السر[٤٨].

النظرية الفطرية:يعتقد الأستاذ مطهري بصحة هذه النظرية إذْ يذهب إلى أنّ الإنسان يتمتع بصفات تجعل خصائص حياته الاجتماعية متكاملة، وإحدى تلك الصفات قدرته على استيعاب التجارب وحفظها. فما يحصل عليه الإنسان من تجاربه، يحفظه ويستثمره في

٤٥ ستالين، المادية الديالكتيكية والمادية التاريخية ٧٥.
٤٦ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الثاني ٥٠.
٤٧ عبد الحميد، فلسفة التاريخ في الفكر الاسلامي: دراسة مقارنة٨٣.
٤٨ مطهري، المجتمع والتاريخ، الجزء الثاني ٥٠.

التجارب التالية. وإحدى الصفات الأخرى قدرته على التعلم عن طريق البيان والقلم، فهو يكتسب تجارب الآخرين عن طريق اللُّغة مشافهةً، ويكتسبها في مرحلةٍ أعلى كتبيًا. وعن هذين الطريقين تنتقل التجارب الإنسانية من جيلٍ إلى جيلٍ. ومن هنا ركز القرآن الكريم على نعمة البيان والقلم إذ قال: ﴿ **الرَّحْمَنُ(١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ(٢)خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (٤)**"، الرحمن ١- ٤. وقال أيضًا: " **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ(٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ(٤)الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٥)** ﴾ (العلق ١-٥).

والصفة الثالثة، هي تزود الإنسان بقوة العقل والابتكار التي هي مظهرٌ للإبداع الإلهي.

والصفة الرابعة، هي ميل الإنسان الذاتي ورغبته الفطرية في الإبداع. أي أنّ الإنسان لا ينطوي على قدرة الإبداع فحسب بل فيه اندفاع ذاتي نحو الإبداع والخلاقية.

هذه الصفات هي التي تدفع الإنسان نحو التقدم. بينما تفتقد الحيوانات قوة حفظ التجارب ونقل المكتسبات وقوة الابتكار والإبداع والميل الذاتي نحو الإبداع. من هنا كانت حياة الحيوان ساكنة وحياة الإنسان متطورة باستمرار[٤٩].

ثالثا: وأما عن وجهة التاريخ وهل أنّه يتحرك باتجاه المادية أو المعنوية؟ فالأستاذ مطهري انطلاقًا من مبدأ أصالة المجتمع وأصالة الفرد ومبدأ هيمنة السنن الإلهية على المجتمعات البشرية وأنّ كافة البشرية تلعب دورًا في هذه المسيرة التكاملية، يرى أنّ التاريخ يتكامل نحو البعد المعنوي والإلهي والإنساني، والفطرة الإلهية المغروسة في الإنسان هي مبدأ وأسس هذه الجهة. وبعبارة أخرى فإنّ الطريقة الإنسانية أو الفطرية لتفسير التاريخ -كما في رؤية المطهري - تقف في النقطة المقابلة للتفسير الآلي. فهذه الطريقة تمنح الإنسان والقيم الإنسانية أصالةً سواء على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع.

يقول المطهري: "**مسيرة التاريخ** - انطلاقا من هذه النظرة - **متحولة متكاملة كالطبيعة ذاتها، والحركة باتجاه الكمال ضرورة لا تنفصل عن ذات أجزاء الطبيعة بما فيها التاريخ.**

تحول التاريخ وتكامله لا يقتصر على الجانب الفني والآلي.. أي يقتصر على الجانب المدني،

٤٩ مطهري، المجتمع والتاريخ. الجزء الثاني ٥٢.

بل أنه يعم ويشمل جميع الشؤون المعنوية والثقافية للإنسان، ويتجه نحو تحرير الإنسان من القيود البيئية والاجتماعية[٥٠]."

وبناء على هذا فإنّ الإنسان بفعل تكامله الشامل يتحرر تدريجيًا من ارتباطه ببيئته الطبيعية والاجتماعية ويتجه نحو توثيق ارتباطه بالعقيدة والإيمان والايديولوجية، وسيصل في المستقبل إلى الحرية المعنوية التامة المتمثلة في الارتباط التام بالعقيدة والإيمان والمدرسة الفكرية.

فالصراع الداخلي الذي تدور رحى معاركه داخل الانسان سيؤول في نهاية المطاف إلى صراع خارجي بين المجتمعات، بين مجتمع عقدي ومرتق روحيا ومجتمع سافل ومنحط نفسيًا. **"هذا الصراع الداخلي في نفس الإنسان الذي أطلق عليه القدماء اسم النزاع بين العقل والنفس. سينجر إلى صراع بني المجموعات البشرية، ويتخذ صورة حرب بين الإنسان المتكامل المتحرر روحياً، والإنسان المنحط المغلول بقيود حيوانية[٥١]**.

إنّ معارك التاريخ اتخذت أشكالًا وماهيات مختلفةٍ وانطلقت من عللٍ وأسبابٍ متباينةٍ، لكن المعارك التقدمية التي دفعت بعجلة التاريخ والإنسانية على سلم الارتقاء هي المعارك التي دارت رحاها بين الإنسان العقائدي الملتزم المؤمن المتسامي والإنسان العابث المنحط المغلول بقيود شهواته الحيوانية والبعيد عن خط الالتزام والهدف والتعقل.

فالمعارك التقدمية التكاملية لا تتصف بالذات بصفة طبقية وليست بالمجابهة بين القديم والجديد بالمفهوم الذي ينص عليه الاتجاه الآلي. وإنما المعارك البشرية تتجه على مر التاريخ بالتدرج نحو اتخاذ صفة أيديولوجية، ويتجه الإنسان بالتدرج نحو التكامل في قيمة الإنسانية، أي يقترب من الإنسان المثالي ومن المجتمع المثالي.

كما أن المسيرة التاريخية في خطها الكلي العام تتجه نحو التكامل إلا أن هذا الخط المتصاعد لا يسير سيرا تكامليا جبريا في جميع نقاطه. فليس من الضروري حتما أنْ يكون المجتمع في مرحلة معينة من تاريخه أكثر تكاملا من مرحلته التاريخية السابقة، لأن العامل الأساسي في حركة التاريخ هو الإنسان، والإنسان موجود مختار وذو إرادة حرة.

٥٠ مطهري، نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ، ٦٣.
٥١ مطهري، ٦٣.

إنّ منحنى المسيرة البشرية يتأرجح بين الهبوط والارتفاع، وبين السرعة والبطء والسكون أحيانا. وتاريخ الحضارات البشرية ليس سوى سلسلة من حالات والازدهار والهبوط والسقوط والانقراض. لكن من جهة أخرى فإن الإنسان كما يرى المطهري: **"موجوداً متمتعاً بخصال الهية ومزوداً بفطرة تدفعه لأن يطلب الحق وينشده، وقادرا على التحكم بنفسه وعلى التحرر من جبر الطبيعة والبيئة والغرائز والمصير المحتوم.**

والقيم الإنسانية بموجب هذه النظرة لها أصالتها في الإنسان، أي أن ثمة نزعات قد أودعت في طبيعة الإنسان، والموجود البشري بموجب طبيعته الإنسانية ينشد القيم الإنسانية السامية، وبعبارة أخرى ينشد الحق والحقيقة والعدالة ومكارم الأخلاق، ويستطيع بموجب قواه العقلية أن يخطط لبناء مجتمعه وأن لا يستسلم استسلاماً أعمى لظروف البيئة، وأن ينفذ مشاريعه الفكرية انطلاقا من إرادته وقدرته على الانتخاب. دور الوحي هو الموجه والمساعد للإنسان، باعتبار أن الوحي هادي البشرية وحامي القيم الإنسانية[٥٢]**."**

ز. صراع الحضارات ومستقبل البشرية:

قد يعتقد البعض أن الشر والفساد والتعاسة صفات لا تفارق الحياة البشرية، وقد يرى بعض آخر أنّ البشرية تحفر قبرها بيدها بفعل تطورها التكنولوجي والتقني وتقدمها في صنع وسائل التخريب والدمار، وهي على شفا السقوط والانهيار. بين هؤلاء وهؤلاء يعتقد الأستاذ مطهري أن البشرية تتجه نحو مستقبل مشرق سعيد تنقلع فيه جذور الظلم والفساد[٥٣].

ويتبلور ذلك في مسألة المهدي ﷺ، إذْ إِنَّها تكتنف جميع الأبعاد الحضارية وتقوم على أسس قوية، يقول المطهري: **"مسألة نهضة "المهدي"ﷺ قضية اجتماعية فلسفية كبرى. هذه المسألة لها أركانها وعناصرها المختلفة، بعض هذه الأركان والعناصر فلسفي عالمي يشكل جزءاً من التصور الإسلامي، وبعضها ثقافي تربوي، وبعضها سياسي وبعضها اقتصادي، وبعضها اجتماعي وبعضها إنساني أو إنساني - طبيعي"**[٥٤].

٥٢ مطهري، نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ. ٦٣.
٥٣ مطهري، ٨٢.
٥٤ مطهري، ٨١.

هـذا ويؤمـن الأسـتاذ مطهـري انطلاقًـا مـن القـرآن الكريـم بـأنّ الـصراع بـين الحضـارات هـو نتيجـة لا منـاص منهـا بـين قـوى الحـق وقـوى الباطـل فقـد كان في المـاضي وسـيبقى مسـتمرا، وعـلى المسـلم التـزود لهـذا الـصراع بمجموعـة مـن العوامـل الاجتماعيـة والاقتصاديـة والأخلاقيـة حتـى تكـون نتيجـة الـصراع حليفتـه. وذلـك لأنّ هـذه العوامـل لهـا دور بـارز في مسـيرة التاريـخ وتحريـك عجلتـه. فالتاريـخ لـه قوانينـه وموازينـه وقواعـده، ولإرادة الإنسـان دور في تعيـين مسـير حركـة التاريـخ كـما أنّ للقيـم الأخلاقيـة والإنسـانية دور بـارز في ذلـك. وعـلى هـذا الأسـاس يقـول المطهـري: **"القـرآن يـسرد وقائـع التاريـخ البـشري منـذ بدايـة الخليفـة عـلى أنهـا صراع مسـتمر بـين قـوى الحـق وقـوى الباطـل، بـين مجموعـة مـن أمثـال إبراهيـم وموسـى وعيسـى ومحمـد ﷺ واتباعهـم المؤمنـين، ومجموعـة أخـرى مـن أمثـال نمـرود وفرعـون وجبابـرة اليهـود وأبي سـفيان وأمثالهـم.**

فلكل فرعون موسى...وفي خضم هذا الصراع المستمر ينتصر الحق حينا والباطل حينا آخر.

وانتصـار أحـد الفريقـين أو فشـله يرتبـط طبعـا بمجموعـة مـن العوامـل الاجتماعيـة والاقتصادية والأخلاقيـة.... حينـما نؤمـن بضوابـط التاريـخ وموازينـه وقواعـده، وبـدور إرادة الإنسـان في تعيـين مسـير حركـة التاريـخ وبالدور الأصيل والحاسـم للقيم الأخلاقية والإنسـانية، يصبـح التاريخ حينئذ ذا عطـاء تعليمـي مفيـد، والقـرآن الكريم ينظـر إلى التاريخ من هـذه النافذة....ويؤكـد في الوقت ذاته عـلى أن الـصراع المسـتمر بين الفريقين منذ فجـر التاريخ ذو هوية معنوية إنسـانية لا مادية طبقية.[٥٥]".

وأمـا مسـتقبل ونهايـة الـصراع فهـي وعـد إلهـي بتحقق النـصر للحـق والعدالـة والقيـم الإنسـانية التـي تنسـجم مـع فطـرة الإنسـان وهويتـه، ومـن ثـمَّ يتحقـق المجتمـع المثـالي الـذي كانـت تتـوق إليـه كل نفـس حـرة وأبيـة مـن آدم حتـى الخاتـم وإلى يومنـا هـذا

إنّ تحقـق الوعـد الإلهـي بانتصـار الحـق وأتباعـه عـلى الباطـل وأعوانـه هـو ممـا تجمـع عليـه الفـرق والمذاهـب الإسـلامية – مـع اختـلاف طفيـف بينهـا – إذْ إنَّهـا تؤمـن بحتميـة انتصـار قـوى الحـق والعدالـة والسـلام في صراعهـا مـع قـوى الباطـل والظلـم والعـدوان في نهايـة المطـاف.

٥٥ مطهري، نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ. ٧٨_٨٠.

وبما أنّ هذه المسألة يطرحها النص الديني، فإنها ستكون محققة الوقوع وإنْ طال الزمان. فهذه الفكرة تنطلق أساسًا من المفاهيم القرآنية التي تؤكد على حتمية انتصار رسالة السماء كما في قوله تبارك وتعالى: **"هو الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون"** التوبة ٣٣ وحتمية انتصار الصالحين كما في قوله عز وجل **"ولقد كتبنا في الزبور من بعد الذكر أن الأرض يرثها عبادي الصالحون"** (الأنبياء ١٠٥)، وحتمية انهزام قوى الظلم والطغيان نظير قوله سبحانه ﴿ **وَنُرِيدُ أَن نَّمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ، وَنُمَكِّنَ لَهُمْ فِي الْأَرْضِ وَنُرِيَ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَجُنُودَهُمَا مِنْهُم مَّا كَانُوا يَحْذَرُونَ** ﴾ (الآيات ٥-٦) وحتمية بزوغ فجر غد مشرق سعيد على البشرية في قوله ﴿ **قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ اسْتَعِينُوا بِاللَّهِ وَاصْبِرُوا إِنَّ الْأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ** ﴾ **(الأعراف ١٢٨)**.[٥٦]

وكخلاصة لما مر يمكن القول أن فلسفة التاريخ المطهرية تتمثل فيما يلي:

١. المجتمع مجموعة من الأفراد البشرية المرتبطين فيما بينهم بأنظمة وسنن وآداب وقوانين خاصة، ولديهم مصير مشترك.

٢. الإنسان كائن اجتماعي بالطبع، يعني أنّ البعد الاجتماعي مغروس في متن خلقته وطينته.

٣. المجتمع مركب حقيقي وأصيل مع الحفاظ على أصالة الفرد، وهو مزيج الثقافات أي تركيب من العواطف والرغبات والإرادات، لكن ليس أن تركيب الأفراد ينتج الإنسان الكل باعتباره واقعا وحقيقة.

٤. بما أن للمجتمع وجود حقيقي وواقعي فله سنن وقوانين خاصة به.

٥. الأفراد ليسو مجبورين في قبال المجتمع كما أن أصالة المجتمع لا تنافي أصالة الفرد، ولهذا فالمجتمع يؤثر في الفرد غير أنه لا يسلبه الاختيار.

٦. بما أن الإنسان نوع واحد، فالمجتمعات البشرية نوع واحد أيضا، وذلك نتيجة الفطرة. ولذلك يمكن أن يكون للمجتمعات كافة دين واحد.

٥٦ مطهري، نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ. ٣٣.

٧. يتحرك التاريخ تحت ظل قوانين العلية، ولكن هذه العلية التاريخية لا تتنافى مع حرية الإنسان، والفطرة الإلهية للإنسان مع الحركة الجوهرية هي الأساس الأول لشخصية الإنسان، وتكتمل بفعل عوامل المحيط.

٨. إن طبيعة التاريخ معنوية، لأنّ أساس شخصية الإنسان في البعد النظري والميول مبني على فطرته الإلهية ولهذا فطبيعة التاريخ معنوية.

٩. إن حركة التاريخ تتجه باستمرار نحو التكامل والتطور، أما بعض موارد الانحطاط لبعض الحضارات التي تقع في مراحل معينة فإنها لا تخدش في الحركة الكلية نحو التكامل.

١٠. محرك هذا التكامل والتطور، هو الخصائص الإنسانية المتمثلة في قابلية التعاطي المعرفي بالقلم والبيان، وحفظ التجارب، والقوة العقلية والفكرية والإبداعية، والنزعة الذاتية والعلاقة الفطرية للإبداع.

١١. إن مستقبل البشرية والتاريخ يبعث على التفاؤل والمعنوية وحكومة الإسلام وكل ذلك يستند إلى الفطرة.

المصادر.

القرآن الكريم.

اقبال، محمد. تجديد التفكير الديني في الإسلام. د.ط. دار آسيا، ١٩٨٥م.

السبحاني، جعفر. الفكر الخالد في بيان العقائد. ط١. قم: مؤسسة الامام الصادق ﷺ، ١٤٢٥هـ.

الشريف الرضي، ابو الحسن السيد محمد بن الحسين. نهج البلاغة. الصالح، صبحي.ط ٥. قم، ايران: مؤسسة دار الهجرة، د.ت.

الصدر، محمّد باقر. المدرسة القرآنية. بيروت: دار التعارف، ١٤٠٠هـ.

الطباطبائي، محمد حسين. الميزان في تفسير القرآن. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٣٩٤هـ.

الفارابي، أبو نصر محمد. آراء أهل المدينة الفاضلة. تحقيق نادر، ألبير نصري. د.ط. بيروت: دار المشرق، ١٩٩١م.

اليزدي، محمد تقي مصباح. المجتمع والتاريخ في رؤية القرآن. ط٣. طهران: مؤسسة الطبع والنشر الدولية، ٢٠٠٠م.

بدوي، عبد الرحمن. موسوعة الفلسفة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط١. بيروت، ١٩٨٤م.

خليل، عماد الدين. التفسير الإسلامي للتأريخ. ط٤. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٨م.

ستالين. المادية الديالكتيكية والمادية التاريخية. دمشق: دار دمشق، د.ت.

صبحي، أحمد محمود. في فلسفة التاريخ. مصر: مؤسسة الثقافة الجامعية، ١٩٧٥م.

صديقي، عبد الحميد. فلسفة التاريخ. ترجمة الجوادي، كاظم. ط٢. الكويت، ١٩٨٠م.

عبد الحميد، صائب. فلسفة التاريخ في الفكر الاسلامي: دراسة مقارنة. د.ط. بيروت: دار الهادي، د.ت.

كريب، إيان. النظرية الاجتماعية. ترجمة غلوم، محمد حسين. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٩٩م.

كسار، جواد علي. التوحيد: بحوث تحليلية في مراتبه ومعطياته تقريراً لدروس السيد كمال الحيدري. ط٦. الامارات: دار فرقد، ٢٠٠٧م.

لوبون، غوستاف. فلسفة التاريخ. ترجمة زعيتر، عادل. مصر: دار المعارف، ١٩٥٤م.

مالك بن نبي. شروط النهضة. د.ط. دمشق: دار الفكر، د.ت.

مطهري، مرتضى. المجتمع والتاريخ. ترجمة شب، محمد علي أذر. طهران: مؤسسة البعثة، ١٤٠٣هـ.

———. مقدمة في الرؤية الكونية، د.ت.

———. نهضة المهدي في ضوء فلسفة التاريخ. ط٢. بيروت: دار التيار الجديد، ٢٠٠٦م.

هيجل، فريدريك. محاضرات في فلسفة التاريخ. ترجمة إمام، عبد الفتاح إمام. ط٣. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٣م.

References.

Holy Quran

Abdul Hamid, Sa'ib. Falsafat al-Tarikh fi al-Fikr al-Islami: Dirasa Muqarana. n.d. ed. Beirut: Dar al-Hadi, n.d.

Al-Farabi, Abu Nasr Muhammad. Ara' Ahl al-Madina al-Fadila. Ed. Nader, Albert Nusayri. n.d. ed. Beirut: Dar al-Mashriq, 1991.

Al-Sobhani, Ja'far. Al-Fikr al-Khalid fi Bayan al-'Aqaa'id. Ed. 1. Qom: Mu'assasat al-Imam al-Sadiq (AS), 1425 AH.

Al-Sharif al-Radi, Abu al-Hasan al-Sayyid Muhammad ibn al-Husayn. Nahj al-Balagha. Ed. Al-Salih, Subhi. Ed. 5. Qom: Mu'assasat Dar al-Hijra, n.d.

Al-Sadr, Muhammad Baqir. Al-Madrasa al-Qur'aniyya. Beirut: Dar al-Ta'aruf, 1400 AH.

Al-Tabataba'i, Muhammad Husayn. Al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an. Beirut: Mu'assasat al-A'lami lil-Matbu'at, 1394 AH.

Al-Yazdi, Muhammad Taqi Misbah. Al-Mujtama' wa-al-Tarikh fi Ru'yat al-Qur'an. Ed. 3. Tehran: Mu'assasat al-Tiba'a wa-al-Nashr al-Dawliyya, 2000.

Badawi, Abdurrahman. Mawsou'at al-Falsafa. Al-Mu'assasa al-'Arabiyya lil-Dirasat wa-al-Nashr. Ed. 1. Beirut, 1984.

Cripps, Ian. Al-Nazariyah al-Ijtima'iyah. Trans. Ghalum, Muhammad Husayn. Kuwait: Alam al-Ma'rifa, 1999.

Khalil, Imad al-Deen. Al-Tafsir al-Islami lil-Tarikh. Ed. 4. Beirut: Dar al-'Ilm lil-Malayeen, 1998.

Hegel, Friedrich. Muhadarat fi Falsafat al-Tarikh. Trans. Imam, Abdel Fattah Imam. Ed. 3. Beirut: Dar al-Tanwir lil-Tiba'a wa-al-Nashr, 1983.

Iqbal, Muhammad. Tajdid al-Tafkir al-Dini fi al-Islam. n.d. ed. Dar Asia, 1985.

Kassar, Jawad Ali. Al-Tawhid: Buhuwth Tahliliyya fi Maratibih wa Mu'tayatih Taqrir lil-Durus al-Sayyid Kamal al-Haydari. Ed. 6. UAE: Dar Farqad, 2007.

Le Bon, Gustave. Falsafat al-Tarikh. Trans. Zu'aytir, Adel. Egypt: Dar al-Ma'arif, 1954.

Malik bin Nabi. Shuruut al-Nahdah. n.d. ed. Damascus: Dar al-Fikr, n.d.

Mutahhari, Murtaza. Al-Mujtama' wa-al-Tarikh. Trans. Shab, Muhammad Ali Adhar. Tehran: Mu’assasat al-Ba'tha, 1403 AH.

Mutahhari, Murtaza. Muqaddimah fi al-Ru'yah al-Kawniyyah, n.d.

Mutahhari, Murtaza. Nahdat al-Mahdi fi Dhaw' Falsafat al-Tarikh. Ed. 2. Beirut: Dar al-Tayyar al-Jadeed, 2006.

Stalin. Al-Madiyyah al-Diyalektikiyah wa-al-Madiyyah al-Tarikhiyah. Damascus: Dar Dimashq, n.d.

Sabhi, Ahmad Mahmud. Fi Falsafat al-Tarikh. Egypt: Mu’assasat al-Thaqafa al-Jami’iyya, 1975.

Siddiqi, Abdul Hamid. Falsafat al-Tarikh. Trans. Al-Jawadi, Kazim. Ed. 2. Kuwait, 1980.

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

السيّد علي نقي الحيدري وكتابه ((الوصيّ)): عرض وتعريف

رضا عرب البافراني [١]
قاسم شهري [٢]
قيس بهجت العطار [٣]

١-الجامعة الرضوية للعلوم الاسلامية/ قسم اللُّغة العربية وآدابها، ايران؛ **arabbafrani.135@gmail.com**
دكتوراه في الأدب العربي / أستاذ مساعد
٢-جامعة الامام الرضا ﷺ/ قسم المعارف، ايران؛ **Danesh.hamrah@gmail.com**
دكتوراه في علوم القرآن والحديث - الكلام الإسلامي / أستاذ مساعد
٣-الجامعة الرضوية للعلوم الإسلامية / قسم اللغة العربية وآدابها، ايران؛ **Adab.rab@gmail.com**
دكتوراه في الأدب العربي / أستاذ

تاريخ الاستلام:
٢٠٢٢/٢/١٧
تاريخ القبول:
٢٠٢٢/١١/١٧
تاريخ النشر:
٢٠٢٣/٩/٣٠

الكلمات المفتاحية:
السيّد علي نقي الحيدري، الجهود العلمية، كتاب الوصيّ.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.43-72

ملخص البحث:

إنّ العلّامة المجاهد السيّد علي نقي الحيدري من طليعة علماء بغداد وفي الرعيل الأوّل من مفكّري الشيعة والعاملين في مجال الإصلاح العام، والذي بذل قصارى جهده في خدمة الإسلام بالوعظ والإرشاد وتوجيه الناس، وفي هذا المضمار له باع طويل، أمّا جهاده بالقلم فتشهد له مؤلفاته، فقد ألّف الكثير في شتى المجالات، منها ما يخص الإمامة، إذ يبرز من بينها كتاب: "الوصي ﷺ بحث وتحقيق للإمامة على ضوء العقل والنقل". تهدف هذه المقالة بمنهجها الوصفي التحليلي إلى تسليط الضوء على حياة هذا العلامة الكبير وجهوده العلمية وخاصّة في كتابه الوصيّ. فقد استدلّ السيّد علي نقي الحيدري على وجوب نصب وصيّ لكلّ نبيّ بالبراهين العقلية، وقد أثبت بإلماعات يسيرة أنّ الزمان لا يخلو من الوصيّ بعد الرسول الأكرم خاتم النبيين. وبعد ذلك سرد للقارئ من طريق النقل بعضَ ما ورد عن الصادع بالرسالة ﷺ ممّا رواه علماء الجمهور من المسلمين من شتّى المذاهب الأربعة، من حفاظ السّنّة ومشاهير المؤلّفين وثقاتهم؛ ليكون ذلك أبلغ في إقامة الحجة وإنارة المحجّة وتدعيم الحقائق بالوثائق، وإذا نظرنا إلى كافّة براهينه وأدلته رأيناها في منتهى الرصانة والمتانة.

CC BY NC

Seid. Ali Naqi Al-Haidari and His "Al Wasi": Presentation and Definition

Reza Arab Al-Bafrani[1]

Qassem Shahri[2]

Qais Bahjat Al-Attar[3]

1- Razavi University of Islamic Sciences/ Department of Arabic Language and Literature، Iran;
arabbafrani.135@gmail.com
PhD in Arabic Literature / Assistant Professor

2- Razavi University of Islamic Sciences / Department of Knowledge، Iran;
Danesh.hamrah@gmail.com
PhD in Qur'anic and Hadith Sciences - Islamic Theology / Assistant Professor

3- Razavi University of Islamic Sciences/ Department of Arabic Language and Literature، Iran;
Adab.rab@gmail.com
PhD in Arabic Literature / Professor

Received:
17/2/2022
Accepted:
17/11/2022
Published:
30/9/2023

Keywords:
Sayyid Ali Naqi Al-Haydari, scholarly efforts, Alwasi.

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD
DOI: 10.55568/amd.v12i47.43-72

CC BY NC

Abstract:

As a scholar and a religious leader seid. Ali Naqi Al-Haydari is one of the pioneers of Baghdad scholars and among the first generation of Shiite thinkers and pillars in the field of public reform. He worked very hard and did his utmost in the path of serving Islam by preaching, guiding and instructing people. In this field he has a long history, but his efforts, jihad in writing, as an author were manifested in his products: Al-Wasi, guardian, is of research and investigation of the imamate in the light of both reason and transmission.

With its descriptive and analytical approach, this study aims to shed light on the life of these great scholastic and scientific efforts, in particular in Al-Wasi. Seid. Ali Naqi Al-Haydari inferred the necessity of appointing a successor, vicegerent, for every prophet with rational proofs. Hence, he proved with few glimpses that every time has a successor following the noble Messenger who is the seal of the prophets.

After that, he narrated to the reader, through the transmission, some of the reports from the prophet, narrated by Muslim scholars from the various four schools of thought; the scholars of the Sunnah, famous authors and their trustworthy ones, so that this would be more informative in establishing and illuminating the argument, and supporting the facts with documents.

المقدّمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على سيّدنا محمّد وآله الطيّبين الطاهرين المعصومين.

ممّا لا شكّ فيه أنّ الولاية والوصاية وتعيين الوصي من قِبَل الله من الأمور التي كان عليها مدار التشريع منذ أن خلق الله الخلق، وليست وليدة صدفة أو أحداث معيّنة، وهذا ما جاء في تفسير قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ ﴾ (الاعراف ١٧٢)، إذ قال الإمام الباقر عليه السلام: إن رسول الله صلى الله عليه وآله قال لعلي عليه السلام: "أنت الذي احتج الله بك في ابتدائِهِ الخلقَ حيث أقامهم أشباحاً، فقال لهم: (أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ)؟ (قالُوا: بَلَى)، قال: ومحمد رسولي؟ قالوا: بلى، قال: وعلي بن أبي طالب وصيي؟ فأبى الخلق جميعاً إلّا استكباراً وعُتوّاً عن ولايتك إلّا نفر قليل، وهم أقلّ القليل، وهم أصحاب اليمين"[١][٢].

وقد دفعت أهميةُ الإمامة والوصاية في الإسلام الكثيرَ من المتكلّمين والمفكّرين إلى تكريس العديد من كتبهم وأبحاثهم لدراسة هذه القضية المهمة بعد ارتحال النبيّ الأكرم صلى الله عليه وآله وأبعادها، وقد ذهب الشيعة إلى التمسّك بوصاية أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام بعد الرسول الأكرم، ثمّ من بعده أولاده المعصومين عليهم السلام، وذهب آخرون إلى غير ذلك.

فما زال ولم يَزَل – ورغم مضي أربعة عشر قرناً على رحيل رسول الله صلى الله عليه وآله – باب النقاش العلمي مفتوحاً على مصراعيه، وكلّ ذلك ينبئ عن أهميّة المسألة وانعكاسها على المنهج الفكري والسياسي لدى الفريقين، وعلى كيفيّة استقصاء الأحكام والمعارف الإسلامية.

قال الشهرستاني في الملل والنحل: الخلاف الخامس في الإمامة: وأعظم خلاف بين الأُمّة خلاف الإمامة؛ إذ ما سُلَّ سيف في الإسلام على قاعدة دينية مثل ما سُلَّ على الإمامة في كلّ زمان.. فاختلف المهاجرون والأنصار فيها، فقالت الأنصار: منّا أمير ومنكم أمير، واتَّفَقُوا على رئيسهم سعد بن

١ الطبري، محمد. بشارة المصطفى لشيعة المرتضى، د.ط. (قم: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، ١٤٢٠هـ)، ١٩١.
٢ الطوسي، أبو جعفر محمد بن الحسن. أمالي الطوسي، الجعفري، بهزاد؛ غفاري، علي اكبر، د.ط. (طهران: دار الكتب الإسلامية، ١٣٨١هـ)، ٢٣٢_٢٣٣ و ٤١٢.

عبادة الأنصاري، فاستدركه أبو بكر وعمر في الحال؛ بأن حَضرا سقيفة بني ساعدة ...[٣]

وقال أبو الحسن الأشعري: أوّل ما حدث من الاختلاف بين المسلمين بعد وفاة نبيّهم اختلافهم في الإمامة[٤].

وبعد هذا الصراع الذي انتهى بعد وفاة الرسول ﷺ لصالح الكفّة المعادية لأمير المؤمنين عليه السلام، حاول أعداؤه طمس معالمه بشتّى الأساليب الملتوية والطرق المُعوجَّة، ومن تلك الطرق إنكار فضائله عليه السلام، أو تحريفها، أو وضع ما يقابلها، أو سلبها عنه وإضفاؤها على غيره، ولكن مع ذلك ظهرت فضائله ناصعة كالشمس في رابعة النهار، وقد سُئل الخليل بن أحمد - وقيل: بل سُئل الشافعي - عن قوله في أمير المؤمنين عليه السلام، فقال: ما أقول في حقّ امرئٍ كتمت مناقِبَهُ أولياؤه خوفاً، وأعداؤُهُ حَسَداً، ثمّ ظهر له من بين الكَتْمَينِ ما ملأ الخافقين.

ومن أهمّ الفضائل التي حاولوا إخفاءَها هي فضيلة الوصاية، وكون أمير المؤمنين عليه السلام وصيَّ رسول الله ﷺ، مع أنَّ هذه الميزة الإلهية ثابتة له عليه السلام بالنصوص المتواترة أو المستفيضة، حتّى شاعت وذاعت في كتب الأدب فضلاً عن سنّة المعصومين عليهم السلام، قال ابن منظور:

والوصيّة: ما أوصيتَ به، وسُمِّيَتْ به وصيَّةً لاتّصالها بأمر الميت، وقيل لعلي عليه السلام: وَصِيٌّ؛ لاتِّصال نسبه وسببه وسمته بنسب سيِّدنا رسول الله ﷺ وسببه وسَمْتِهِ.

ثمّ قال: قلتُ: كَرَّم الله وجه أمير المؤمنين عليٍّ وسَلَّم عليه، هذه صفته عند السلف الصالح رضي الله عنهم، ويقول فيه غيرهم: لولا دعابة فيه!![٥]

وقد أدلى بدلوه في هذا المضمار العلّامة المجاهد السيّد علي نقي الحيدري، الذي كان من طليعة علماء بغداد وفي الرعيل الأوّل من مفكّري الشيعة والعاملين في مجال الإصلاح العام، والذي بذل قصارى جهده في خدمة الإسلام بالوعظ والإرشاد وتوجيه الناس، وله في هذا المجال باع طويل، وعلى هذا الصعيد نلحظ أنّ جهاده بالقلم لم يكن بأقلّ من جهاده في المجالات الأخرى، فقد ألّف الكثير من المؤلّفات، التي منها كتاب؛ "الوصي عليه السلام بحث وتحقيق للإمامة على ضوء

٣ الشهرستاني، محمّد. الملل والنحل (بيروت: دار المعرفة، د.ت) الجزء الاول ٢٤.
٤ الأشعري، علي. مقالات الإسلاميين واختلاف المصلّين، ed. محمّد محيي الدين تحقيق عبد الحميد، د.ط. (بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٠م)، الجزء الأول ٣٩.
٥ ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، ط٣ (بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ)، الجزء السادس والعشرون ١٢.

العقل والنقل"، وقبل أن نتطرّق إلى التعريف بهذا الكتاب القيّم ومنهج مؤلّفه فيه، نشير إلى ترجمة صاحبه وما يتعلّق بحياته الدينية والعلمية والاجتماعية والسياسية.

مولده ونسبه

السيد علي نقي ابن السيد أحمد ابن السيد مهدي ابن السيد أحمد الحيدري.

ولد في مدينة الكاظمية المقدّسة بالعراق سنة ١٣٢٥ هـ- ١٩٠٦م من أسرة آل السيّد حيدر الحسني الكاظمي[٦]*، وهي أسرة علمية عريقة مشهورة بالعلم والشرف والفضل والوجاهة، تلك الأسرة التي أخرجت فطاحل العلماء وسادة العراق وأبطال الجهاد، منهم: آية الله السيد مهدي الحيدري طيب الله ثراه، جدّ المترجم له، الذي أفتى بوجوب الجهاد ضدّ الإنكليزي المحتلّ لأرض العراق المقدّسة، وقد خرج على إثرها بنفسه الشريفة إلى ساحات الحرب والكفاح والجهاد؛ ليخوض المعركة الرهيبة مع إخوانه العلماء والمجاهدين الأبرار ضدّ الإنكليز الغزاة الذين داهموا العراق سنة ١٣٣٢هـ -١٩١٤م إبّان الحرب العالمية الأولى.

ومنهم: آية الله السيد أحمد، والد المترجم له، الذي كان من أئمة الدين، وأركان الشريعة، وجهابذة العلم، وأعلام الأمّة، وأبطال الجهاد، وهو صاحب المواقف المشهودة والأيادي الجليلة، فقد خرج مع والده السيد مهدي الحيدري إلى ساحات النضال والجهاد ضدّ الاحتلال الإنكليزي، وكان -قدّس سرّه- من رجال ثورة العشرين ومن أقطابها العاملين وأبطالها الخالدين.

قال السيّد أحمد الحسيني واصفاً هذا البيت الجليل: بيت يموج بالعلم والفضل، ويزخر بالأدب والكمال، ويفخر بالبطولة والجهاد، ويتميَّز بالعبقرية والنبوغ، فأكثر أفراد أسرته هم ممن قذف الله في قلوبهم نور العلم والمعرفة، وزيّنهم بلباس الورع والتقوى، وقلّدهم قلائد المجد والسؤدد، حتّى أشاد بقدرهم، ونوّه بذكرهم كثيرٌ من الكتّاب والعلماء والشعراء وسائر طبقات الناس، وسجّلت مآثرهم ومفاخرهم صحائف التاريخ بأحرف من نور[٧].

٦ أحمد الحسيني، الإمام الثائر، د.ط. (النجف: مطبعة الاداب، ١٣٨٦)، ١٢.

٧ الحسيني، ١١.

* ينتهي النسب الشريف لهذه الأسرة من جهة الأب إلى الإمام الحسن ﷺ، ومن جهة الأمّ إلى الإمام الحسين ﷺ، فالأسرة الحيدرية حسنية حسينية

وقد وصفهم السيّد محسن الأمين، وقال: هم أهل بيت علم وفضل وتقوى وحسن أخلاق، من مشاهير بيوتات العلم في العراق[٨].

وقد مدحهم الشاعر الكبير الشيخ جابر الكاظمي[٩]* بقصائد، منها قوله:

[من الطويل]

كرامٌ لَقَد سادُوا الكِرامَ بمَحتدٍ سَما رِفعةً في مَجدِهِ كُلَّ مَحْتِدِ
نَمَتهُم إلى غُرِّ المكارِمِ سادةٌ ومَدَّت بِضَبعَيهِم** إلى كلِّ سُؤدُدِ
زكَت في الوَرى أَعراقُهُم فزَكت لَهُم عَناصِرُ قد مُتَّت بأَكرَمِ مَولِدِ
وما مُنْتَمٍ قَد سادَ إلَّا وسادَهُ فَتىً يَنْتَمِي مَجْداً لآل مُحَمَّدِ
ومَن قد غَدا أَزكى النَّبِيِّينَ جَدَّهُ تَناهَى وما أَبْقَى عُلاً لمُمَجَّدِ
فَما بعدَ هذا المَجْدِ مَجْدٌ لماجِدٍ وما بعدَ هذا الفَضْلِ فَضلٌ لأَصْيَدِ
لِذا قَد غَدا أَزْكَى الوَرى آلُ حيدرٍ وأَكْرَمَ أَبناءِ العُلى آلُ أَحْمَدِ
هُمُ وَرِثُوا العلياءَ مِن كلِّ أَمجدِ تَوارَثها عَن سَيِّدٍ بعدَ سَيِّدِ
وكلٌّ فتىً منهُمْ يُلَفَّعُ بالعُلى وبالعِلْمِ والتَّقوى وبالمَجْدِ يَرْتَدي
وكُلٌّ بهِ في شِرْعةِ الحقِّ يُقْتَدَى وكُلٌّ بهِ في مَنْهَجِ الرُّشْدِ يَهْتَدِي
وهُمْ قَلَّدُوا جِيدَ الوُجودِ مَناقباً يَروحُ دوامَ الدَّهْرِ فيها ويَغْتَدِي
فطُوِّقَ منهُمْ بالعُلى كُلُّ عاطلٍ وقُلِّدَ بالمَعروفِ كلُّ مُقَلَّدِ
وكَمْ بَدَّدُوا بينَ البريَّةِ مِنْ نَدىً بهِ جَمَعُوا للمَجْدِ كُلَّ مُبَدَّدِ
أَعارُوا البَرايا العِلْمَ منهُمْ، ومنهُمُ تَعودُ بَثَّ الجُودِ مَنْ لَمْ يُعَوَّدِ[١٠]

٨ الأمين، السيّد محسن. أعيان الشيعة تحقيق الأمين، حسن. د.ط. (بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٤٠٣هـ)، الجزء الثاني ٢١٣.
٩ الكاظمي، جابر، ديوان الشيخ جابر الكاظمي. تحقيق آل ياسين، محمّد حسن (بيروت: الدار العربية، ٢٠٠٦م).
١٠ الكاظمي، ٢٢٠.
* الشيخ جابر الكاظمي (١٢٢٢هـ–١٣١٢هـ) جابر بن عبدالحسين بن عبدالحميد بن جواد الربعي. ولد في الكاظمية ببغداد، وفيها توفّي. تعلّق الشعر منذ صغره وحفظ الكثير منه وحاول نظمه حتى استجاب له وأصبح أحد شعراء عصره المعدودين. قد وصفه الشاعر المفلق السيد حيدر الحلي بأنّه: "الفاضل في فنّ الأدب، والكامل في النثر والخطب، والناظم من الألفاظ ما يفوق الجواهر، والآتي من المعاني بما هو أسير من المثل السائر".
** الضَّبْع: العَضُد.

ومدحهم السيّد صادق الهندي*[١١] بقوله:

[من البسيط]

يـا آل حيـدرَ بيـتُ المجـدِ بيتُكُـمُ أَنتُـم كِـرامٌ وأَنتُـم سـادَةٌ نُجَبـا
بيـتٌ عَـلا في ذُرَى العَليـا فتَوَّجَهـا الْـ ـمجدَ المؤَثَّـلَ والإفضـالَ لا الذَّهَبـا
مـا كانَ قَصـدِي بنَظمِـي حَـصرَ فضلِكُـمُ لكِـنْ لأَبلُـغَ مِـنْ أَصافِكُـمْ أَرَبـا[١٢]

نشأته وأساتذته

تربّى المترجم له في بيت العلم والصلاح، وسار على سنن آبائه وأجداده، وترعرع في كنف والده المقدّس وتتلمذ على يديه، واقتبس من علومه الغزيرة وأخلاقه الفاضلة وصفاته المثلى، وأكمل المقدّمات على والده وعلى غيره من العلماء في الكاظمية المقدّسة، ثمّ هاجر إلى النجف الأشرف، وحضر أبحاث أعلام العصر وأساطين العلم: كالميرزا النائيني، والسيّد أبي الحسن الأصفهاني، والشيخ عبد الله المامقاني، والميرزا أبي الحسن المشكيني، والسيّد محمود الشاهرودي، والشيخ حسين الرشتي، وغيرهم، حتّى نال نصيباً وافراً من العلوم والمعارف الإسلامية ونال مرتبة الاجتهاد وصار علماً من أعلام هذه الأمّة، ثمّ عاد إلى مسقط رأسه حيث عشيرته وأصحابه، واتّخذ من الحسينية الحيدرية في الكاظمية مقرّاً يُدَرِّسُ فيه تلامذته مختلف العلوم الفقهية والأصولية وغيرها.

أولاده

وقد ترك السيد الحيدري خمسة من الأولاد الذكور، سلك اثنان منهم مسلكه في طلب العلم، وهم:

١. سماحة الحجة الشاعر السيد محمد.

٢. الأستاذ الفاضل السيد يوسف.

---

١١ الطهراني، آغا بزرك. طبقات أعلام الشيعة، د.ط. (بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٠٣هـ)، الجزء الرابع عشر ٩٠١.

١٢ الحسيني، الإمام الثائر، ١٢_١٤.

* السيد صادق الهندي (١٣١٤هـ-١٣٨٤هـ) السيد صادق بن باقر بن محمد بن هاشم الموسوي الهندي. عالم بارع وأديب جليل. نبغ في الشعر والأدب وبرع في الفقه والأصول. من مؤلّفاته: الكره والرجعة، وديوان شعره

٣.الأستاذ الفاضل الأديب السيد فخر الدين.

٤.الأستاذ الفاضل السيد حيدر.

٥.الأستاذ السيد محمد باقر.

وأمّا إخوة السيد الحيدري فهم من مشاهير علماء بغداد والكاظمية.

تلامذته

قد درس عليه كثير من الدارسين، وارتشفوا من نميره العذب واستقوا من معينه الثرّ، واستفادوا من أرائه العلمية السديدة، منهم:

١.أخوه السيّد محمّد طاهر الحيدري.

٢.أخوه السيّد حسن الحيدري.

٣.الشيخ محسن السوداني.

٤.السيّد عبد المطلب الحيدري.

٥.السيّد عباس الحيدري.

٦.السيّد هاشم الحيدري.

٧.السيّد مهدي الأعرجي.

٨.السيّد عبد الرحيم الشوكي[13]، وغيرهم.

مواقفه ومكانته الدينية والعلمية والاجتماعية والسياسية

كان السيّد المترجم له فقيهاً أصولياً أديباً شاعراً. وقد تسلّم مقاليد السيادة والقيادة الدينية في بغداد والكاظمية، فكان في طليعة علمائها العاملين، وكان مستشاراً لمراجع النجف الأشرف العظام في ملمات الدهر ومهماته، وكان قدوةً في الأخلاق الفاضلة الحميدة، ورمزاً للشجاعة والبطولة والصلابة والإقدام، ومجاهداً عظيماً في سبيل نشر مذهب أهل البيت عليهم السلام ومعارفهم، شديداً في ذات الله تعالى، يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، ولا تأخذه في الله لومة لائم.

١٣ الدباغ، عبد الكريم. كواكب مشهد الكاظمين في القرنين الأخيرين والقرن الحالي (العراق: العتبة الكاظمية المقدسة، ٢٠١٠م)، الجزء الأول ٢٨٧.

يصفه السيّد أحمد الحسيني ويقول: "العلّامة الحجّة والإمام المجاهد، والمصلح الكبير، السيّد علي نقي الذي هو .. في طليعة علماء بغداد، وفي الرعيل الأوّل من العاملين في مجال الإصلاح العامّ، والمجاهدين في سبيل الله، والذابّين عن مقدّسات الأمّة"[١٤].

ومن مواقفه العلمية المشهورة مناظراته الطويلة، ومحاوراته العلمية العميقة، التي تطول أحياناً أيّاماً ولياليَ حول الإمامة والولاية والعقيدة مع بعض أبناء العامّة وعلمائهم وساستهم، من العراق ولبنان والأردن وسورية والسعودية ومصر.

ومن أهمّ نشاطاته الوعظ والإرشاد وتوجيه الناس من خلال إمامته في جامع عثمان بن سعيد في بغداد، ومن نشاطاته في بغداد أيضاً السعي لتشييد جامع التميمي وسط بغداد حتى صار مركزاً له يُدرِّس فيه، ويُصلح، ويقضي بين الناس.

وقد اشتهرت مواقفه الجهادية إذ اختاره المرجع الديني آية الله السيد محسن الحكيم رئيسًا للوفد العلمائي الذي مثّل المرجعية الدينية في العراق لحضور المهرجان العالمي الكبير الذي أقامه في الباكستان أهالي كراجي بمناسبة مرور أربعة عشر قرناً على ولادة أمير المؤمنين ﷺ، وقد ألقى هناك خطابه التاريخي المتميّز حول ولاية أمير المؤمنين ﷺ، وقد بثته الإذاعة الباكستانية على الهواء مباشرة، وتُرْجِمَ إلى اللُّغة الأوردية، ونشر متن هذا الخطاب ضمن كتاب "وليد الكعبة"، الذي تضمن تفاصيل هذا المهرجان، وطبع في بغداد في حينه.

وكذلك -وبتكليف من الإمام السيد محسن الحكيم- ترأس المترجم له وفداً كبيراً لافتتاح مسجد وحسينية ومكتبة أهل البيت ﷺ في مدينة كركوك، وقد ضمّ الوفد بعض رجالات الدين وبعض الوجوه من سائر مدن العراق.

و قام بتأسيس جامع أهل البيت ﷺ في منطقة القاهرة ببغداد بمساهمة ثلة من المحسنين، وأصبح متولِّياً على الجامع المذكور.

وعندما تفشَّت الطائفية في معظم مؤسسات الدولة الحاكمة في العراق في زمن عبد السلام محمد عارف، قرر الإمام الحكيم إرسال وفد يضم عدداً من كبار العلماء برئاسة السيد علي نقي الحيدري للمطالبة بحقوق المسلمين الشيعة المغتصبة من الحكومات الجائرة التي تعاقبت

١٤ الحسيني، الإمام الثائر ١٤٠.

على السلطة في العراق، وبخاصة في مجال التعليم والمناهج الدراسية في المدارس والجامعات.

ومنها إرجاع الأوقاف العائدة للنبي ﷺ وأهل بيته ﷺ القديمة والعريقة، التي سُلبت من أهلها الموقوف عليهم، إذ كانت مديرية الأوقاف العراقية العامة تضعها تحت سيطرتها وتسمّيها أو تنسبها لبعض الأشخاص الذين لم تُعرف لهم أوقاف في العراق من قبل.

ومنها رفع العقوبات والصعوبات أمام أبناء الطائفة الشيعية التي تحول دون إكمال دراستهم العالية في الخارج من خلال البعثات العلمية التي تشرف عليها الجامعات العراقية، وكذلك التمييز الطائفي في مجال الدراسات العسكرية في داخل العراق أو البعثات العسكرية التخصُّصية خارج العراق.

وقد كانت المواجهةُ الحاسمةُ بين المترجم له وبين رأس السلطة في العراق، إذْ تمكَّن بموقفه الصُّلْب والشجاع من انتزاع موافقة رئيس الجمهورية على دراسة هذه المطالب وإحالة تنفيذها إلى الجهات المختصة، وكاد الأمر يتمّ لولا أَنْ حالت دون إدراك ذلك بعض الظروف وبعض المواقف الدينية التي لا مجال لذكرها في هذه الترجمة المختصرة، وآل الأمر إلى مساءلة السيد المترجم له قانونيّاً وقضائيّاً، وتدخَّلت الإرادة الإلهية والألطاف القدسية وموقف المؤمنين دون ذلك. وهكذا موقفه مع السلطة البعثية الجائرة في العراق برئاسة أحمد بكر الحسن إبَّان الحملة الشرسة التي قام بها النظام في العراق لتهجير ذوي التبعية الإيرانية في سنة ١٣٩٠هـ - ١٩٧٠م، حين أرسله آية الله العظمى السيد الخوئي للتفاوض مع أقطاب النظام، وقد رافقه في هذه المهمّة المرحوم السيد جمال الدين الخوئي وثلّة من العلماء الأعلام، فقام بدوره الشرعي الجهادي وموقفه الجريء، وتمكَّن من استحصال قرار لإيقاف هذه الحملة الشرسة، وفِعْلاً توقف التهجير مدة أربعة أشهر كاملة ثمّ عاد بعدها إكمالاً للخطة الاستعمارية الطائفية للقضاء على التشيع في العراق بشكل عام وعلى الحوزة العلمية في النجف الأشرف بشكل خاص[١٥].

ولمؤلِّفنا مواقف مشهورة - بتكليف من المراجع العظام، وبمبادرة شخصية منه - لإصلاح ذات البين، وخصوصاً بين عشائر الجنوب التي طالما أريقت الدماء الغزيرة بينهم، ولم تقف تلك الدماء إلَّا بجهوده.

١٥ الحيدري، السيّد محمّدباقر و الحيدي، لؤي "الإمام السيّد علي نقي الحيدري،" مجلة الموسم، العدد. ١٩ (١٩٩٤م): ١٤٩.

ومن مفاخر هذا العالم الحيدري تأسيسه مكتبة أهل البيت ﷺ العامة في جامع التميمي ببغداد بالتعاون مع أنجاله، فأصبحت مدرسة إسلامية مهمة يحضرها عدد كبير من محبي العلم والمعرفة، لتلقي الدروس الإسلامية واستماع المحاضرات القيمة في الفقه والأصول والتفسير واللُّغة و ... وكان من خصاله: سهره الليالي والأيام في سبيل الدفاع عن الإسلام والمسلمين في أصقاع المعمورة كافة[١٦].

وقد ذكر السيّد أحمد الحسيني في كتابه أنّه ورث عن أبيه الفذّ الشجاعة والبطولة والصلابة والإقدام، كما ورث عنه العلم والفضل والتقوى ومكارم الأخلاق[١٧].

آثاره ومؤلفاته

للسيّد علي الحيدري مؤلَّفات قَيِّمةٌ هي نتاج علميته وعبقريته، وهي متنوِّعة المشارب والمواضيع، في الفقه، والأصول، والعقائد، والأنساب، والأدب، والمعلومات العامّة، فمن **مؤلّفاته:**

٩. أخطار المسكرات، وقد طبع في بغداد.

٢. أصول الاستنباط، في أصول الفقه وتاريخه، وهو من خيرة الكتب الأصولية في الحوزة العلمية، وقد قَرَّضه السيّد آية الله العظمى أبو القاسم الخوئي، ومما جاء في التقريض: وبعد، فإنِّي قد سَرَّحْتُ النظر في عدة موارد من كتاب أصول الاستنباط الذي ألفه العَلَم العلَّامة، عماد الأعلام، ومفخر الفضلاء الكرام، جناب السيد علي نقي الحيدري دام فضله وعلاه، فوجدته كتاباً بديعاً في بابه، سلساً في أسلوبه، جميل البيان، حسن الترتيب، قويَّ الحجَّة، لم يوجزه إلى حدّ يخل بالمقصود، ولم يفصِّله بما يوجب الملل للمطالع والقارئ. وإنَّ في مقدمته إلماعاً إلى تاريخ الفقه وأصوله لابد من معرفته لكلّ من أراد درس الكتاب أو مطالعته، والكتابُ هذا بحسن ترتيبه الرائق، وبيانه الفائق، جَدِيرٌ بالطبع ونشر نسخه ليستفيد منه طلاب الوصول إلى مرتبة الاستنباط[١٨].

١٦ الحيدري و الحيدي، ١٥٠.
١٧ الحسيني، الإمام الثائر، ١٤٠.
١٨ الدباغ، كواكب. مشهد الكاظمين في القرنين الأخيرين والقرن الحالي، الجزء الأول ٢٨٨.

ووصفه الآغا بزرك الطهراني قائلاً: هو في جزأين، لَخَّصَ فيه مباحث الألفاظ والأدلّة العقلية على الأسلوب الحديث[١٩].

وقد تُرجم هذا الكتاب إلى الفارسية[٢٠].

٣. الأمثال القرآنية، مخطوط.

٤. الدَّوحةُ الحيدرية في أنساب السادة العلوية، مخطوط. كتبه باستدعاء من الشيخ آغا بزرك الطهراني.

قال الشيخ آغا بزرك الطهراني: "الدوحة الحيدرية" في بيان نسب آل السيد حيدر بن إبراهيم بن محمد بن أحمد العالم الجليل الشهير بالسيد أحمد العطار - لكونه نازلاً بسوق العطارين في بغداد - الحسني الحسيني، أَلَّفَه حفيده المعاصر المولود حدود ١٣٢٥ هـ-١٩٤٦م، وهو السيد علي نقي ابن السيد أحمد بن مهدي بن أحمد ابن السيد حيدر المذكور. وكُنتُ قد سألته أن يجمع ذرّيّة جدّه السيد حيدر ويسميه بهذا الاسم، لكنَّه بعد الشروع أتعب نفسه حتى ظفر بجُلِّ ذراري السيد أحمد العطار المتفرّقين في الأقطار، فيحقّ أن يسمّى بـ"الدوحة الأحمدية"[٢١].

٥. الصوم في حكمه وأحكامه، وقد طبع في بغداد.

٦. فوائد المطالعات ونوادر المسموعات، مخطوط.

٧. كتابات استدلالية مختلفة في حلّ بعض مشكلات الفقه، مخطوط.

٨. مجموعة من الحِكَم والمواعظ، مخطوط.

٩. مجموعة من شعره الرائع، (مخطوط) الذي نظمه أيّام شبابه في مختلف المناسبات والأغراض، وقد تصدى لجمعه حفيده لؤي أيّام حياة سيدنا المترجم له، فقال حين قَدَّم إليه: لقد جمع الأحفاد ما لم يجمع الأولاد[٢٢].

١٠. مذهب أهل البيت ﷺ، وقد أظهر فيه مؤلِّفُهُ الحق والحقيقة بأحسن حجَّةٍ وأقوى

١٩ الطهراني، آغا بزرك. الذريعة إلى تصانيف الشيعة، د.ط. (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٣هـ)، الجزء الحادي عشر ٨٤.
٢٠ الأمين، حسن. مستدركات أعيان الشيعة، د.ط. (بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٩٨٧م)، الجزء الثاني ٢٠١.
٢١ الطهراني، الذريعة إلى تصانيف الشيعة، الجزء الثامن ٢٧٣.
٢٢ الحيدري و الحيدي. "الإمام السيّد علي نقي الحيدري" ١٥٢.

برهان، وقد أعيد طبعه عدّة مرات في العراق وقم وبيروت، وقد ترجم إلى الفارسية.

١١. الوصي عليه السلام في إثبات الإمامة على ضوء العقل والنقل، وقد تصدى بعض الفضلاء إلى ترجمته إلى اللُّغة الأوردية، وأعيد طبعه عدة مرات في قم والعراق وبيروت، وأرسل إلى مختلف أنحاء العالم مع كتابه مذهب أهل البيت عليهم السلام من قبل المؤسسات الخيرية، وألقيت المحاضرات على غراره ومنهجيته على الطلبة غير الإيرانيين في الحوزة العلمية في قم.

وسيأتيك مزيد كلام عنه.

نماذج من شعره

تقدّم أن أشرنا إلى أنّ السيد علي نقي الحيدري كان شاعراً أديباً بليغاً مضافاً لكمالاته العلميّة، وحسبك قصيدته الهمزية التي ذكر فيها خمسين منقبة من مناقب أمير المؤمنين عليه السلام، منها قوله:

[من الخفيف]

يا عليّاً سَمَتْ به العلياءُ ... لمَعالٍ ليست لهنَّ انتهاءُ

لك اسمٌ من اسمه الله قِدماً ... شَقَّه حين لم تكن أَسماءُ

كنتَ والمصطفى ضياءً ونوراً ... تَعبُدان الإلهَ إذ لا ضياءُ

حين لا الأرضَ يومَ ذلك أرضٌ ... في فضاءٍ ولا السّماءُ سماءُ

ثمَّ لمَّا قضى الإلهُ تعالى ... أَنَّكم بينَ خلقِهِ شهداءُ

كنتَ أنت المولودَ في البيتِ فضلاً ... واختصاصاً لم يُؤْتَهُ الأَنبياءُ

نلتَ في ذاك رِفعةً لم يَنَلها ... أنبياءٌ قِدماً ولا أَوصياءُ

وحَطَطْتَ الأصنامَ عنهُ بحزمٍ ... فَهيَ بعد التَّأليهِ دهراً هباءُ

ذاك يومَ ارتقيتَ مَرقًى عظيماً ... خِلتَ للحُجب كان منكَ ارتقاءُ

فوقَ كتفِ النبيِّ أحمدَ لكن ... ذاك مرقًى ما فوقه استعلاءُ

أنت مِن أَهل بيت طه وممّن ... أُذهِبَ الرّجسُ عنهُ والفحشاءُ

أنتَ نفسُ النبيِّ في (قُلْ تَعَالَوْا ... نَدْعُ أَبْنَاءَنَا) آل عمران ٦١ وتُدعى النساءُ

أنتَ من أحمدٍ كما كانَ مِن موسى أَخُوه وليسَ فيه مِراءُ
أنتَ خيرُ الأنامِ من بعدِ طه وبهذا قَد جاءَتِ الأَنباءُ[٢٣]

ومن شعره الرائق رائيته التي أنشدها في يوم الغدير قائلاً:

[من الخفيف]

فيكَ قد قامَ دينُ طه البَشيرِ ولقَدْ تَمَّ فيكَ يومَ الغَديرِ
كُنْتَ مَبْداً للدينِ في عَهْدِهِ الأَوْ وَلِ والمُنْتَهى بعَهدِ الأَخيرِ
فلَأَنْتَ الدِّينُ الَّذي ليسَ يَرْضَى بِسِواهُ الإلهُ يومَ النُّشورِ
ليسَ يَرْضَى الإلهُ أَعْمالَ عبدٍ لَم يُوالي* أَخا البشيرِ النَّذيرِ
أَكملَ اللهُ دينَهُ بعَلِيٍّ مَنْ عَليهِ قَد سَلَّمُوا بالأَميرِ
يومَ آبَ النَّبيُّ بعدَ وَداعِ الْـ ـبَيْتِ إذ قامَ عندَ وَقْتِ الهَجيرِ
فدَعا النَّاسَ أَجمعِينَ إليهِ فأَتى كُلُّ مَعْشَرٍ وعَشيرِ
يَتَناجَون: ما نَراهُ دَعانا في هَجيرٍ إلّا لأَمرٍ خَطيرِ!
ولقَدْ كانَ قَد دَعاهم بوَحْيٍ وبأمرٍ مِنَ اللَّطيفِ الخَبيرِ
فارْتَقى آخذاً بضَبْعِ عليٍّ مِنْبراً كانَ من حُدُوجٍ وكُورِ
قائلاً بعدَ خُطبةٍ كانَ فيها مِنْ ضُرُوبِ الإنذارِ والتَّبْشيرِ:
أَوَلستُ الأَوْلَى بكُم يا لَقَوْمي؟ فأَجابُوا: بَلى، بمِلْءِ الضَّميرِ
ثُمَّ نادى: مَنْ كنتُ مَوْلاهُ حقّاً فعليٌّ مَولاهُ وَهْوَ وَزِيري
فأَجابوا مُسْتَسْلِمينَ وفيهِمْ مَنْ طَوَى القلبَ فوقَ حِقْدٍ وزُورِ
كانَ لِلفاسقينَ يَوماً عَسيراً وعلى المُؤْمنينَ غَيْرَ عَسيرِ[٢٤]

٢٣ الدباغ، عبد الكريم. موسوعة الشعراء الكاظميين، د.ط. (العراق: العتبة الكاظمية المقدسة، ٢٠١٤م)، الجزء الخامس ٢٧٢_٢٧٣.
٢٤ الدباغ، الجزء الخامس ٢٧٢_٢٧٣.
* عدم الجزم بـ"لم" من الضرائر الشعرية، وذلك على حدّ قول الشاعر:
لولا فوارسُ من ذُهْلٍ وأُسْرَتِهِمْ يومَ الصُّليفاءِ لو يُوفُون بالجارِ

وقال في استنهاض الإمام المهدي عجل الله تعالى فرجه ورثاء الإمام الحسين عليه السلام:

[من البسيط]

يا صاحِبَ الأمرِ حتَّامَ القُعُودُ على
ضَيْمِ الأَعادي وماذا الصَّفْحُ والمَـهَلُ؟!
أَيْنَ الرِّجالُ رِجالُ الدِّينِ قَد ذَهَبَت
منها الحَفيظةُ أَينَ البِيضُ والأَسَلُ؟!
هذي الأَعادي عَلينا اليومَ قَد شَهَرَتْ
بيضَ المَـواضِي وقَد أَعْيَتْ بِنا الحِيلُ
وهَذه زُمَرُ الباغينَ قَد شَهَرَتْ
سُمْرَ العَوالي وما في غَيْرِكَ الأَمَلُ
هَل يُحمَدُ الصَّبر في أَرضٍ قَدِ ازْدَحَمَتْ
بِالكافرينَ وسُدَّتْ فيهِمُ السُّبُل
فانْهَضْ وجَدِّكَ ما للدِّين مُنْتَصِـرٌ
وما بِشِـرْعَتِكَ الغَرَّاءِ مُحْتَفَلُ
نَهْضاً أَيا ابنَ الهُدَى أَنتَ ابنُ بَجْدَتِها
وأَنتَ ذاكَ الأَبيُّ الضَّيغَمُ البَطَلُ
نَهْضاً لشِـرْعَتكُمْ أنتَ المُـعَدُّ لها
وأنتَ للعَدْلِ مَوْعودٌ بكَ المِلَلُ
نَهْضاً فَجيشُكَ مَعْزُوزٌ ومُنْتَصِـرٌ
وبالمَـلائكِ مَمْدُودٌ ومُتَّصِلُ
وزَلْزِلِ الأَرضَ بالهَيْجاءِ مُنْتَقِماً
مِنَ الأُلى عَمِلُوا في الدِّينِ ما عَمِلُوا

واسْبِ نِساءَهُمُ يا ابنَ النَّبيِّ فقَدْ
سَبَوا نِساءَكُمُ يا بِئْسَ ما فَعَلُوا
واحْمِلْ رُؤُوسَهُمُ فوقَ القَنا نَصَفاً
فرَأْسُ جدِّكَ فوقَ السُّمْرِ قَد حَمَلُوا
وأَشْعَلُوا النَّارَ في رحلِ الحُسينِ وفي
قُلُوبِ شيعتِهِ مِن نارِهِمْ شُعَلُ
حرائِرُ المصطَفى تُسبَى مُهَتَّكَةً
ونِسوةُ الرِّجْسِ ضَمَّتْ شَخْصَها الكُلَلُ
بَناتُ حَرْب تُحلَّى بالحِلِيِّ ومِنْ
مُخَدَّراتِ عَلِيٍّ تُسْلَبُ الحُلَلُ
هذِي تَنامُ بظلِّ المُـلْكِ آمِنةً
وتلكَ في الأَسْرِ يَنْفِي نَوْمَها الوَجَلُ
يُمْسِي الحسينُ على شَطِّ الفراتِ لُقىً
مُجَدَّلاً ويَزيدٌ ضاحِكٌ ثَمِلُ
يُمْسي ويُصْبِح في سُكْرٍ وفي لَعِبٍ
هذا لَعَمرُكَ خَطْبٌ فادحٌ جَلَلُ
نَجْلُ الدَّعيِّ قَرِيرُ العينِ في تَرَفٍ
وابنُ النَّبيِّ عَفيرُ الخَدِّ مُنْجَدِلُ
قَضَى خَميصَ الحَشا ظَمْآنَ في فئةٍ
لم يَحْوِ مِثْلَهُمُ سَهْلٌ ولا جَبَلُ
قَدصافَحُوابالوُجُوهِ البيضِ بِيضَ ظُباً
مِنْ غيرِ وِرْدٍ وكلٌّ في الوَغَى جَذِلُ

تَسابقُوا بخُيُولِ الموتِ جامِحَةً
من كَربلاءَ وفي الفِردوسِ قَد نَزَلُوا
ثارُوا بأَفئدَةٍ ما مَسَّها وَجَلُ
واللهُ يعلمُ لَو لم يُسرِعِ الأَجَلُ
لأَنْهَلُوا البيضَ مِنْ ماءِ الرِّقابِ فلا
يُلْفَى على الأَرضِ من جَمْعِ العِدا رَجُلُ
لَهْفِي لهُ مُذ رآهُمْ بالعَراءِ وهُمْ
أَزْكى الوَرَى ودُمُوعُ العينِ تَنْهَمِلُ
فأَحْدَقَتْ فيهِ أَشياعُ الضَّلالِ عَمىً
يقودُها الكفرُ والأَحقادُ والجَهَلُ
حتَّى هَوَى فهَوَتْ مِن فوقهِ حَنَقاً
بيضُ البَواتِرِ والخَطَّارةُ الذُّبُلُ
وأَقبَلَ الشِّمْرُ يَنْحُو نحوَهُ عَجِلاً
لا خائِفٌ مِنْ عِقابٍ لا ولا وَجِلُ
ومَكَّنَ السيفَ مِن نحرِ الحسينِ وقَد
ضَجَّتْ إِلى رَبِّها الأَملاكُ تَبْتَهِلُ:
إِلهنا إِنَّ ذا سبطَ النَّبيِّ لُقىً
ورأسُهُ بشَبا البتَّارِ يَنْفَصِلُ
اللهُ أَكبرُ مِنْ خَطْبٍ دَهاهُ ولَمْ
يَسْمَعْ بهِ الدَّهْرُ أَو أَبْناؤُهُ الأُوَلُ[25]

٢٥ الدباغ، موسوعة الشعراء الكاظميين. الجزء الخامس ٢٧٥_٢٧٦.

ما قيل في مدحه

ولِما كان لسيّدنا المؤلِّف من منزلة رفيعة في المحافل العلمية وعند العلماء والفضلاء، ولما تميَّز به من الزهد والتقوى، مدَحَه كبار شعراء عصره، وذكروه في قصائد مستقلّة رنّانة منذ شبابه، وممن مدحه السيد عبد اللطيف الوردي الكاظمي مهنئاً بزواجه:

[من الخفيف]

شمسُ حُسْنٍ بدَتْ فأَوْدَتْ فُؤادي مَنَعَتْ مُقْلتي لَذيذَ الرُّقادِ
وعُيونٌ تَحْكي عُيونَ مَهاةٍ وَرَمَتْ مُهْجَتي بِبيضٍ حِدادِ
وخُدودٌ كأنَّهنَّ رياضٌ تركَتْ ناظِري حَليفَ السُّهادِ
سلبَتْني الرَّشادَ والعَقلَ حتَّى صِرْتُ أَسْعى لَها بغيرِ رَشادِ
قَد تراءَتْ لنا ولمَّا تراءَتْ لبَني العِشْقِ صار كلٌّ يُنادي:
هذهِ الجنّةُ الَّتي قَد وُعِدْنا أَن نَراها واليومُ يومُ المعادِ
فتذَكَّرْتُ جنَّةَ الخُلْدِ مِنها ومقامَ الأَبرارِ يومَ التَّنادِ
فتشوَّقْتُ أَنَّ فيها مَقامي ونعيمَ الجِنانِ وِرْدِي وزادي
قلتُ: كيفَ الوصولُ والقُرْبُ مِنها؟ إِنْ دَخلْتُ بها فذاكَ مُرادي
قيلَ لي: إِن تكُنْ تَرومُ جِناناً ونَجاةً مِن نارِ ذاتِ اتِّقادِ
فتمسَّكْ بحَيْدرٍ وبَنِيهِ خِيرةِ العالمينَ مَأْوى العِبادِ
فتمسَّكْ بِهِمْ فهُمْ أَهلُ بيتٍ هُمُ كالصَّلاةِ فَرْضُ الوِدادَ
فهُمُ كعبةٌ فطُفْ واسْعَ فيها لا تخَفْ لَوْمَ ذي الشِّقا والفَسادِ
ثمَّ عَرِّجْ بسُرعةٍ للتَّهاني فإِذا جئتَ رَوْضَها فقِفْ ونادِ:
يا بَني حَيدرٍ ويا آلَ طه يا هُداةَ الوَرَى لطُرْقِ الرَّشادِ
لكُمُ البِشْرُ والهَناءُ بعُرْسِ الْـ ـكامِلِ الفاضلِ الأَديبِ الجَوادِ
"النَّقيِّ العليِّ" بدرِ اللَّيالي والشِّهابِ الَّذي يُصيبُ الأَعادي[٢٦]

٢٦ الدباغ، موسوعة الشعراء الكاظميين. الجزء الرابع ٤٥٠_٤٥١.

وقال السيد عبدالمطلب ابن السيد محسن الحيدري مهنّئاً بزواجه:

[من الخفيف]

بَـدْرُ تَـمٍّ بـدا بلَيْـلِ جُعُـودِ وتَثَنَّـى بقَـدِّهِ الأُمْلُـودِ
أَفْتديـهِ مِـن أَهْيَـفٍ وغَريـرٍ حـلَّ بـينَ الحِمَـى وبَـيْنَ زَرُودِ
قَـد حَـوَتْ وَجْنَتَـاهُ رَوْضَةَ حُسْـنٍ أَزْهـرتْ في شَـقائِقٍ ووُرُودِ
هُـوَ بـدرٌ لكنَّـهُ أَيُّ بَـدْرٍ أَهْيفٍ قَـدْ حَـوَى أَسِـيلَ خُدُودِ

إلى أن يقول فيها:

فَانقَضَـتْ بَيْنَنـا ليـاليَ أُنْـسٍ حيـثُ مِنهـا قَد غـابَ كُلُّ حَسُـودِ
ولَقَـدْ نِلْـتَ مِـنْ زَمـانِي الأَمـاني وَصفـا لي عَيْشـي وأَوْرَقَ عُـودِي
يـومَ تَزْويـجِ مَـنْ نـماهُ أَبـوه لِعُـلا سـادَةٍ كِـرامٍ صِيـدِ
ذا عَـليُّ النَّقِـيُّ مَـن حـازَ فَخـراً وَهْـوَ مَـن يَنْتَمـي لخَـيرِ جُـدُودِ
فيـهِ هَـنٍّ "حَمِيدَهـا"* ذا المَـعالي هُـوَ بحـرُ النَّـدى وكَهْـفُ الوُجُودِ
وكَـذا "هادِيَ"** الأَنام ومَنْجَى النْـ ـناسِ طُـرّاً مِنْ هَـوْلِ يـومِ الوَعيدِ
وكَـذا "طاهِـراً" أَخـاهُ أَخـا الـوُدْ دِ خَليـلاً أَكْـرِمْ بـهِ مِـنْ وَدُود
هاكُـمُ سـادَتي قَصـيرَ مَدِيحـي واعْـذِرُوني ياسـادَتي في نَشِـيدي[٢٧]

وفـاته

توفّي السيّد علي نقي الحيدري في مساء يوم السبت الموافق ١٤ / شوّال / ١٤٠١ هـ المصادف ١٥/ ٨/ ١٩٨١ م، فشيّعته الجماهير الحزينة من مسجده جامع التميمي في بغداد إلى مثواه الأخير في مقبرة الأسرة في الصحن الكاظمي الشريف، فضمّه الرمس الطاهر بعد عمر حافل بمآثر الأعمال وجليل الخدمات، وأُقيمت مجالس الفاتحة في كثير من البلدان الإسلامية على روحه الزكيّة*.

٢٧ الدباغ، موسوعة الشعراء الكاظميين. الجزء الخامس ٧١.
* هو عمّ المؤلف، السيّد عبد الحميد ابن السيّد مهدي ابن السيّد أحمد.
** هو عمُّ المؤلّف الآخَر.

ما قيل في رثائه

رثاه الكثير من الشعراء والأدباء، فممّن رثاه وأرّخ وفاته الشيخ باقر الإيرواني بقوله:

[من المجتث]

النَّعْـــيُ نَعْـيٌ شَجِـيٌّ ولِلنَّعْـــــــيِ دَوِيٌّ

ناعِـي الأَسَـى مُـذْ دَهانا ذابَ الفُـــؤادُ القَـوِيُّ

إِنَّـــا فَقَدْنـــا مَنـــاراً بـــهِ يُضـــيءُ النَّـدِيُّ

العِلْـــمُ فيـــهِ المُعَـزَّى فَقِيدُنـــا العَبْقَـــرِيُّ

فقِيهُنـــا غـــابَ عنَّـــا عَميـــدُنا الحَيْـــدَرِيُّ

أَرِّخْ: "وَيـــا لَمُصـابي قَضَـى النَّقِـيُّ عَـلِيٌّ"[٢٨]

١١٠ ١٩١ ٩١٠ ١٧٣ ١٧

١٤١٠ هـ

٢٨ الدباغ، كواكب مشهد الكاظمين في القرنين الأخيرين والقرن الحالي. الجزء الأول ٢٨٩.

* انظر: الموقع الإلكتروني: http: / / www.alawy.net

وقد رثاه السيّد محمد الحيدري قائلاً:

[من الخفيف]

هكَـذا هكَـذا وإلَّا فَـلا لا ... ليـسَ كلُّ الرِّجـالِ تُدعَـى رِجالا

أَنـتَ في عـالمِ التُّقـى والمعـالي ... حُـزْتَ فَخـراً وسُـؤْدَداً وكَـمالا

وتَجلَّيـتَ في سَـما العِلْـمِ بَـدْراً ... يَتَعـالى وكَوْكَبـاً يَتـلالا

مَلَـكاتٌ بهـا سَـمَوْتَ إلى المجـ ... ـدِ ولُطْـفٌ مِـنَ الإلـهِ تَعـالى

ولِـذا صِرْتَ للفَضائـلِ رَمْـزاً ... ولأَصْحابهـا الكِـرامِ مِثـالا

قَـد فَقَدْنـاكَ عالِـماً عَبقريّـاً ... وفَقيهـاً يُهَـذِّبُ الأَجْيـالا

فتَبـوَّأْ مِـن جَنَّـةِ الخُلْـدِ داراً ... حَسُـنتْ مَنْـزِلاً وطابَـتْ مآلا[٢٩]

فوائد مهمة حول كتابه (الوصي عليه السلام في إثبات الإمامة على ضوء العقل والنقل)

إنّ أهميّة هذا الكتاب في موضوعه مما لا شكّ فيه، وقد تصدّى بعض الفضلاء إلى ترجمته إلى اللُّغة الأوردية، وأعيد طبعه عدة مرات في قم والعراق وبيروت، وأُرسل إلى مختلف أنحاء العالم مع الكتاب الآخر للمؤلّف وهو: مذهب أهل البيت عليهم السلام، وأُلقيت المحاضرات على غِراره ومنهجيته على الطلبة غير الإيرانيين في الحوزات العلمية، لكنّه لم يطبع حتّى الآن طبعة محقّقة ومصحّحة؛ لذلك وبسبب خطورة الكتاب وأهميّته، ووفرة المصادر التي اعتمد عليها، قمنا بتحقيقه وإخراجه في ثوب جديد يليق بالكتاب ومؤلِّفه والمكتبة الإسلامية وسيطبع قريبًا -إن شاء الله-.

والجدير بالذكر أنّ الكتاب قد رتّب في قسمين، ففي القسم الأول تطرقنا إلى حياة المؤلّف ومواقفه العلمية والدينية والاجتماعية وفي الثاني يأتي صلب الموضوع، والسيّد المترجم له بعد ذكر مقدّمته عن الكتاب قد تطرق إلى بيان الموضوعات التالية:

إنارةُ السبيل قبلَ إقامة الدّليل، الوصايةُ ومقامُها الرّفيع، تصريح القرآن بأنّ الإمامة جعلٌ إلهي، هل مات النبيّ ولم يوصِ إلى أحد؟، هل يمكن إيكال أمر الإمامة إلى الأمّة؟

٢٩ الدباغ، الجزء الخامس ٢٦١.

حال الإمامة والخلافة بعد النّبيّ، استرسال مع التاريخ، النبيّ يحصر شروط الخلافة في عليٍّ، الأخبار الدالّة على الوصيّة بمرادفاتها، اسم عليٍّ مقرون باسم الله ورسوله، الله ورسوله يزنان إيمان عليٍّ وثوابه، النبي يرشد أمّته على خزانة علمه، النبي يخاف على أمّته الغرقَ فيدلّهم على سفينة النجاة، النبيّ يأمر أمّته بالاقتداء بعليّ، النبيّ يقارن بين أصحابه ويقارن عليّاً بنفسه، انعقادُ أكبر مجتمعٍ لعقد ولاية العهد لعليٍّ، تهاني الوحي السماوي ببيعة يوم الغدير، الحكم العادل والقول الفاصل، الشعر يساهم في إثبات الوصيّة لعليٍّ، عليٌّ يفوز بأعلى الرتب في القيامة، الوسام الإلهي لأهل البيت، عليٌّ يخلّد بطولته من يوم بدر، عليٌّ ظَهَرَ في أُحُد بأنّه جيش الإسلام الثابت، النبيّ يضمن الجنّة لأصحابه بمبارزة عمرو، النبيّ يعرض القيادة على قادة فيعرف صاحبها، عليٌّ جيش النبيّ المغتنم في حنين، وخاتمة البحث.

منهج السيّد علي نقي الحيدري في الكتاب

لقد استدلّ السيّد علي نقي الحيدري على وجوب نصب وصيّ لكلّ نبيّ - وعلى خصوص وصاية وخلافة وولاية أمير المؤمنين علي بن أبي طالب ﷺ بالبراهين العقلية التي لا يعتريها الريب ولا الشكّ، وقد أثبت بإلماعات يسيرة أنّ الزمان لا يخلو من الوصيّ بعد الرسول الأكرم وهو خاتم النبيين؛ إذ لا تخلو الأرض من حجّة لله على العباد، يكون حافظاً للدين، وحامياً لحوزة المؤمنين. من براهينه العقلية ما يذكرها عند توهّم المتوهّم - أو ادّعاء المدّعي - أنّ كفاءة الوصيّ لا يلزم أن تكون لإدارة أهل الأرض أجمع، بل يكفي في الوصيّ أن يكون أهلاً لإدارة شؤون من اتّبع ذلك النبيَّ، وغالباً لا يتّبع الأنبياءَ إلّا الأقلّون. فيجيب بـ "أنّ الله إذا أرسل رسولاً لكافّة البشر، فلا بدّ أن يزوّده بما يكفي لإدارة أمورهم الدينية والدنيوية كلّهم - آمنوا به أو لم يؤمنوا - وإلّا لقامت الحجّة للناس على الله بأنّ النبي غير لائق للرسالة لجميع من أُرسل إليهم من العالَمين. فكذلك وصيّه يلزم أن يكون له أهليةٌ للقيام بالوصاية والنيابة عن ذلك النبي لجميع أهل الأرض إذا كان ذلك النبي لجميع أهل الأرض؛ لتكون لله الحجة عليهم بأنه تعالى نصب لهم من يقدر على إسعادهم وتعليمهم، وإقامة أَوَدِهم، وإدارة شؤونهم في معاشهم ومعادهم؛ في دنياهم وآخرتهم".

ويردف قائلًا: "ثمّ يا ترى لو لم يطّلع الله اطِّلاعةً إلى أهل الأرض فيختار منها خيرتها؛ من يقوم مقام الرسول الراحل - بل ينصِبُ من سائر الناس أحداً، وفيهم من هو أعلم منه وأفضل، وأشجع وأضلع - كيف يكون حال هذا الوصيّ وحال وصايته لو سأله من هو أعلم منه عن بعض المسائل الملتوية والمشاكل الغامضة؟! وعن أسرار التشريع، وعن حِكَمِ الأحكام، ومهمّات مسائل الحلال والحرام، ولم يكن عند ذلك الوصي المسكين الذي وُرِّطَ في هذا المنصب العظيم جواب شافٍ؟!

أفلا يخزى ويُسقَطُ في يديه، ويهان مقامُه، ويُستهان به، وتسقط منزلته من النفوس؟! أفهذا يكون وصيّاً على ذلك الأعلم، أم ذاك الأعلم وصيّاً على هذا؟!

فلو أمر هذا الوصيُّ ذلك الأعلمَ بأمر يراه موافقاً للشرع، ويراه الأعلمُ مخالفاً، فهل يجب على الأعلم ترك أمر الله والأخذ بأمر هذا الوصيّ الجاهل بهذا الحكم، لقوله تعالى*: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ (النساء٥٩)؟!

أم كيف يكون حال هذا الوصي المسكين وحال وصايته لو احتوشته زُمَرٌ من اليهود والنصارى، أو زُمَرٌ من الملحدين والمنافقين بسهام شُبَهِهم، ورشقوه بنبال إيراداتهم، ووجّهوا إليه أسئلة ولم يكن جواب تلك الأسئلة والشُّبَهِ عنده؟! أفلا تقوى بذلك شوكةُ الكافرين وتضعف دعامة المؤمنين؟! وينهدّ بذلك ركنُ الدين؟! فإذا الذي هو عماد الإسلام، ورمز عزّه ومجده، يكون هو وخزاً في قلبه**، وفتّاً في عضده، كما وقع مثلُ ذلك كثيراً مع خلفاء الناس حين سألهم بعض علماء اليهود أو النصارى ولم يكن عندهم جواب أسئلتهم[٣٠].

أم كيف يكون حال هذا الوصيّ الأمين على كتاب الله وشرعة نبيّه إذا فسّر القرآن برأيه، وانكشف لدى الملأ خطأُه وخطلُه؟! أو أفتى في الشريعة بخلاف حكم صاحبها، وبان للمسلمين ذلك وهو أمين الله على كتابه ودينه؟!

فما حال ضعفاء المسلمين -بل راسخي القدم في الإيمان- إذا اختير لهم وصيّ يعتريه

---

٣٠ المجلسي، محمد باقر. بحار الانوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، ط٢ (لبنان: مؤسسة الوفاء، ١٩٨٣م)، الباب ١٨ الجزء الثلاثون ٥٣_١١٣.

* طبقاً لزعمهم أنّ أولي الأمر كلّ من هبّ ودبّ.

** أي: وخزاً في قلب الدين.

الخطأ والاشتباه، وفيهم من هو أعرف منه وأبصر؟! أيبقى للدين وللإمام في نفوسهم رهبة وقيمة؟! أم تخور هِمَمُهُم وعزائِمُهُم وتزلّ أقدامُهُم؟!

أم كيف يكون حاله إذا كان جباناً لا يُقدِمُ على صدّ مهاجمة الأعداء، أو الجهاد للدعوة إلى الإسلام؟! أو لم يكن عارفاً بتدبير الحروب وإدارة دفّتيها والقبض على زمامها؛ ليكسب الفوز بالنجاح، فانفلت منه مقادُها، ووهى قيادُها، فانصدع بناء المسلمين، واندكّ عرش الدين؟!

فوا نكبتاه! ووا فضيحتاه! ووا سوء عاقبتاه!

فانقدح ممّا أسلفناه أنّه لا بدّ أن يختار الله لزعامة أهل الأرض خيرَ أهلها علماً وعملاً، وشجاعةً وكفاءةً، وأخلاقاً وتدبيراً، ورأياً وورعاً، وفهماً وحنكةً، وبصيرةً ووو...، وإلّا لانقطع حبل الإسلام، وانتقض غزلُه".

وبعد الاستدلال بالبراهين العقلية، سرد على القارئ من طريق النقل بعضَ ما ورد عن الصادع بالرسالة ﷺ ممّا رواه علماء الجمهور من المسلمين من شتّى المذاهب الأربع، ومن شتّى الأعصار والأمطار من حفاظ السّنّة ومشاهير المؤلّفين وثقاتهم؛ ليكون ذلك أبلغ في إقامة الحجة وإنارة المحجّة وتدعيم الحقائق بالوثائق. منها ما رواه عن الحموينى في فرائده بسنده عن أنس، قال: قال رسول الله ﷺ: "إذا كان يوم القيامة نصب لي منبر، فيقال لي: ارقَ، فأكون أعلاه، ثمّ ينادي منادٍ: أين عليّ؟ فيكون دوني بمرقاة، فيعلم جميع الخلائق أنّ محمّداً سيّد المرسلين، وأنّ عليّاً سيّد الوصيّين".

فقام إليه رجل منّا - يعني من الأنصار - فقال: يا رسول الله ﷺ فمن يبغض عليّاً بعد هذا؟

فقال: "يا أخا الأنصار، لا يبغضه من قريش إلّا سفحيّ، ولا من الأنصار إلّا يهوديّ، ولا من العرب إلّا دعيّ، ولا من سائر الناس إلّا شقيّ"[٣١].

وما رواه عن ابن المغازلي في فضائله بسنده عن جابر، عن النبي ﷺ: "إنّ الله أنزل قطعة من نور فأسكنها في صلب آدم، فساقها حتّى قسمها جزأين؛ فجعل جزءاً في صلب عبد الله،

٣١ الجويني، إبراهيم بن محمد بن المؤيد. فرائد السمطين في فضائل المرتضى والبتول والسبطين. تحقيق المحمودي، محمد باقر ط١ (بيروت، لبنان: مؤسسة المحمودي للطباعة والنشر، ١٩٨٠م)، الجزء الأول ١٣٤_١٣٥.

وجزءاً في صلب أبي طالب، فأخرجني نبيّاً، وأخرج عليّاً وصيّاً"[٣٢].

وإذا نظرنا إلى كافّة براهينه وأدلته نراها في نهاية الرصانة والمتانة، وهي -كما يقول المؤلّف-: تدلّ على أنّ الله سبحانه ما خلق الخلق عبثاً، بل لغاية إسعادهم وإرشادهم، وما يتمّ ذلك إلّا بسنّ سنن ودساتير يفرض عليهم السير على نهجها وتطبيقها على أنفسهم، وأنّ ذلك الدستور هي "الشريعة السماوية"، وأنّه لا بدّ من سفراء هم صفوة البشر لتبليغ تلك الشريعة، والسفراء هم الأنبياء والأوصياء، فالأنبياء والرسل هم الذين يتلقّون الأوامر والعلم عن الله بواسطة الملائكة والوحي، والأوصياء هم يتلقّون الأوامر والعلوم من الرّسل، وأنّ على ذلك جَرَتْ سنّةُ الله في الخلق في جميع العصور الخالية والأجيال الماضية.

وقد أثبت بالحجج القاطعة الناصعة من طريقي العقل والنّقل أنّ أوصياء نبيّنا محمّد ﷺ هم عترته وأهل بيته عليهم السلام، وهم عليّ وأولاده المطهّرون من كلّ عيبٍ ودَنَس دون غيرهم من بني هاشم، وقد أشار إلى منهجه ذلك قائلاً: أوضحنا لك أنّ أصحاب محمّد ﷺ فيهم الخيرة الصفوة الممدوحون في الكتاب المجيد، وفيهم المنافقون والمرجفون المذمومون في الكتاب المجيد، ويلزم على كلّ مسلم أن يتبع قول الله ورسوله ﷺ في ولاية الخيرة أهل البيت، وقول الخير في خيرة الأصحاب، ويَتَبَرّأ من كلّ من ثَبَتَ نفاقُه كائناً من كان، هذا حكم الله في الكتاب المجيد، ﴿ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ (المائدة ٤٥).

إنّه في كتابه هذا قد بذل نهاية جهده لإقامة البراهين القطعية على وصاية أمير المؤمنين عليّ عليه السلام عن النبيّ ﷺ، وقد أثْبَت -من طرق بعض علماء جمهور المسلمين للذين أنكروا وصيّة النبيّ لعليّ، وبعد بيان الدّليل العقلي- وصيّته ﷺ لعليّ عليه السلام بحيث لا ينكرها إلّا من في ضميره حقد أو عداوة، مستدلًّا بالآيات والرّوايات التي اتّفق عليها الفريقان.

وما يلفت النظر عند ملاحظة الكتاب أنّه قد اعتمد بشكل كبير على كتاب ينابيع المودّة للقندوزي الحنفي في كثير من مواطن استدلاله، وذلك لأنّ مؤلّفه من المنصفين، ولأنّه جمع الكثير الكثير من فضائل ومناقب أمير المؤمنين وأهل البيت عليهم السلام بطرق شتّى متعدّدة، عن كثير من المصادر، وعن ثلّة كبيرة من الصحابة.

٣٢ المازندراني، أبي جعفر رشيد الدين محمد بن علي بن شهر آشوب، مناقب ال أبي طالب (قم: المطبعة العلمية، د.ت) ٩٥و ١١٦.

و يلاحظ -وللسبب المتقدّم نفسه- اعتماده على كتاب "فرائد السمطين في فضائل عليّ وفاطمة والسبطين" لمؤلّفه شيخ الإسلام إبراهيم بن محمّد بن مؤيّد الحموينى الشافعي، وهو كتاب يروي عنه كثير من كتب الفريقين.

ومثل ذلك نراه في إفادته من كتاب مناقب الإمام علي بن أبي طالب ﷺ للخوارزمي ولابن المغازلي، وكفاية الطالب للشافعي الكنجي، وغيرها من كتب المنصفين من أبناء العامّة. والظاهر أنّه قد جعل الينابيع أساساً في ذكر الروايات الموجودة في الكتاب، مصرّحاً بذلك عند ذكر كثير من رواياته.

والجدير بالذكر أنّه ينقل في بعض المواطن عن المناقب الفاخرة في العترة الطاهرة للسيّد الشريف الرضي، وهو كما صرّح بذلك صاحب "الذريعة" قد أكثر النقل عنه السيّد هاشم البحراني في "مدينة المعاجز"، وأيضاً "غاية المرام وحجّة الخصام"[٣٣]، والمؤلّف الحيدري قد يصرح بذلك في بعض المواضع، فعلى سبيل المثال قوله: "وعن المناقب الفاخرة روايته"، وقوله: "ما عن كتاب المناقب الفاخرة في العترة الطاهرة مسنداً إلى أبي ذر باختصار"، و"المناقب الفاخرة" مفقود وقد نقل عنه في "غاية المرام" و"مدينة المعاجز". وأمّا المؤلّف فقد نقل في كثير من الروايات التي استدلّ بها في كتابه الوصيّ عن "المناقب" من دون التصريح بمؤلِّفه، وقد لاحظنا بعضها منقولة عن "غاية المرام" مسندة إلى "المناقب الفاخرة"، منها الرواية رقم٩٧ فقد نقلها المؤلّف عن "المناقب" عن "الينابيع"، وعثرنا عليها في "غاية المرام" نقلاً عن "المناقب الفاخرة في العترة الطاهرة". وهذا الأمر يقوّي الظنّ بأنّ "المناقب" المنقول عنه في الكتاب من دون تصريح باسم مؤلفه، هو كتاب "المناقب الفاخرة في العترة الطاهرة"، فتأمّل.

وقد دأب المؤلِّف على ذكر خلاصة المطلب الذي يريد طرحه ويشير إلى رواياته إجمالاً، ثمّ يذكر الروايات بالتفصيل، منتخباً الروايات الأوضح سنداً، والأصرح دلالةً، فحُسْنُ الانتقاء والانتخاب ميزة رائعة يمتاز بها هذا الكتاب ومؤلِّفه.

وبعد ذلك كلِّه نراه يطرح مواضيعه بأسلوب هادئٍ مُتَّزِنٍ، من دون أن يَحْتَدَّ أو يقسو في عباراته، بل يدعو إلى الصراط المستقيم وإلى الأُخوَّة الإسلامية، وإلى الاتّحاد تحت راية أهل

٣٣ الطهراني، الذريعة إلى تصانيف الشيعة، الجزء الثاني والعشرون ٣٣٣.

البيت عليهم السلام؛ لإجماع المسلمين على فضائلهم ومناقبهم ورواية كلّ ذلك بالتواتر أو الاستفاضة عن النبي الأكرم صلى الله عليه وآله.

ولا شكّ أنّه قد أصاب فيما نواه من إحقاق الحقّ والوصول إلى ساحة الحقيقة، وجمع شمل المسلمين، وتوحيد صفوفهم، وإعلاء كلمة الدّين الحنيف.

وأخيراً، مع أنّ البحث حاول أن يلم بجوانب الموضوع من كل أطرافه، لكنه من أجل تجنّب الإطالة في الكلام لم يتطرّق إلى كثير من الموضوعات، فهناك جوانب لم يستطع مركب البحث أن يرسو على شاطئها، وموانئ جديدة يستطيع دارس آخر أن يبحر من مرفئها، منها: دراسة مقارنة بين ما كتبه المؤلّف الحيدري وما كتبه الآخرون الذين سبقوه في هذا الموضوع، وكذلك أثر ما ألّفه في عصره اجتماعياً وفكرياً من خلال تأثيره في وحدة الأمّة الإسلامية.

نتائج البحث:

- إنّ العلّامة السيّد علي نقي الحيدري، الذي كان من طليعة علماء بغداد وفي الرعيل الأوّل من مفكّري الشيعة والعاملين في مجال الإصلاح العام، بذل قصارى جهده في خدمة الإسلام.
- إنّ أهميّة كتاب الوصي في موضوعه مما لا شكّ فيه، فالمؤلّف في كتابه هذا قد بذل نهاية جهده لإقامة البراهين القطعية على وصاية أمير المؤمنين عليّ عليه السلام عن النبيّ صلى الله عليه وآله، وقد أثْبَت -من طرق بعض علماء جمهور المسلمين وبعد بيان الدّليل العقلي- وصيّته صلى الله عليه وآله لعليّ عليه السلام.
- إنّه قد اعتمد اعتماداً كبيراً على كتاب "ينابيع المودّة" للقندوزي الحنفي في كثير من مواطن استدلاله، و يلاحظ اعتماده على كتاب "فرائد السمطين في فضائل عليّ وفاطمة والسبطين" لمؤلّفه الحموينى الشافعي، وهو كتاب يروي عنه كثير من كتب الفريقين، ومثل ذلك نراه في إفادته من كتاب مناقب الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام للخوارزمي ولابن المغازلي، وكفاية الطالب للشافعي الكنجي، وغيرها من كتب المنصفين.
- قد دأب المؤلِّف على ذكر خلاصة المطلب الذي يريد طرحه ويشير إلى رواياته إجمالاً، ثمّ يذكر الروايات بالتفصيل، منتخباً الروايات الأوضح سنداً، والأصرح دلالةً، فحُسْنُ الانتقاء والانتخاب ميزة رائعة يمتاز بها هذا الكتاب ومؤلِّفه.
- نرى المؤلّف في كتابه يطرح مواضيعه بأسلوب هادئٍ مُتَّزِنٍ، من دون أن يَحْتَدَّ أو يقسو في عباراته، بل يدعو إلى الصراط المستقيم وإلى الأُخوَّة الإسلامية، وإلى الاتّحاد تحت راية أهل البيت عليهم السلام.

المصادر.

القرآن الكريم.

آشوب، المازندراني، أبي جعفر رشيد الدين محمد بن علي بن شهر. مناقب ال أبي طالب. قم: المطبعة العلمية، د.ت.

ابن منظور، جمال الدين. لسان العرب. ط٣. بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ.

الأشعري، علي. مقالات الإسلاميين واختلاف المصلّين. تحقيق عبد الحميد، محمّد محيي الدين. د.ط. بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٠م.

الأمين، السيّد حسن. مستدركات أعيان الشيعة. د.ط. بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٩٨٧م.

الأمين، السيّد محسن. أعيان الشيعة. تحقيق الأمين، حسن. د.ط. بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٤٠٣هـ.

الجويني، إبراهيم بن محمد بن المؤيد. فرائد السمطين في فضائل المرتضى والبتول والسبطين تحقيق المحمودي، محمد باقر. ط١. بيروت، لبنان: مؤسسة المحمودي للطباعة والنشر، ١٩٨٠م.

الحسيني، أحمد. الإمام الثائر. د.ط. النجف: مطبعة الاداب، ١٣٨٦هـ.

الحيدري، السيّد محمّدباقر، و لؤي الحيدي. "الإمام السيّد علي نقي الحيدري." مجلة الموسم، العدد. ١٩ ١٩٩٤م.

الدباغ، عبد الكريم. كواكب مشهد الكاظمين في القرنين الأخيرين والقرن الحالي. العراق: العتبة الكاظمية المقدسة، ٢٠١٠م.

———. موسوعة الشعراء الكاظميين. د.ط. العراق: العتبة الكاظمية المقدسة، ٢٠١٤م.

الشهرستاني، محمّد. الملل والنحل. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

الطبري، محمد. بشارة المصطفى لشيعة المرتضى. د.ط. قم: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، ١٤٢٠هـ.

الطهراني، آغا بزرك. الذريعة إلى تصانيف الشيعة. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٣هـ.

———. طبقات أعلام الشيعة. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٠٣هـ.

الطوسي، الشيخ أبو جعفر محمد بن الحسن. أمالي الطوسي. تحقيق الجعفري، بهزاد و غفاري، علي اكبر. د.ط. طهران: دار الكتب الإسلامية، ١٣٨١هـ.

الكاظمي، جابر. ديوان الشيخ جابر الكاظمي. تحقيق آل ياسين، محمّد حسن. بيروت: الدار العربية، ٢٠٠٦م.

المجلسي، الشيخ العلامة محمد باقر. بحار الانوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار. ط٢. لبنان: مؤسسة الوفاء، ١٩٨٣م.

References.

Holy Quran

Al-Ashʿarī, ʿAlī. Maqālāt al-Islāmiyyīn wa-Ikhtilāf al-Muṣallīn. Ed. ʿAbd al-Ḥamīd, Muḥammad Muḥyī al-Dīn. n.d. ed. Beirut: al-Maktaba al-ʿAṣriyya, 1990.

Al-Amīn, al-Sayyid Ḥasan. Mustadrakāt Aʿyān al-Shīʿa. n.d. ed. Beirut: Dār al-Taʿāruf lil-Maṭbūʿāt, 1987.

Al-Amīn, al-Sayyid Muḥsin. Aʿyān al-Shīʿa. Ed. Al-Amīn, Ḥasan. n.d. ed. Beirut: Dār al-Taʿāruf lil-Maṭbūʿāt, 1403 AH.

Al-Dabbāgh, ʿAbd al-Karīm. Kawākib Mashhad al-Kāẓimayn fī al-Qarnayn al-Ākhīrayn wa-al-Qarn al-Ḥālī. Iraq: al-ʿAtaba al-Kāẓimiyya al-Muqaddasa, 2010.

Al-Dabbāgh, ʿAbd al-Karīm. Mawsūʿat al-Shuʿarāʾ al-Kāẓimiyyīn. n.d. ed. Iraq: al-ʿAtaba al-Kāẓimiyya al-Muqaddasa, 2014.

Al-Ḥusaynī, Aḥmad. Al-Imām al-Thāʾir. n.d. ed. Najaf: Maṭbaʿat al-Adab, 1386 AH.

Al-Ḥaidarī, al-Sayyid Muḥammad Bāqir, and Lūʾī al-Ḥaidarī. "Al-Imām al-Sayyid ʿAlī Naqī al-Ḥaidarī." Majallat al-Mawsim, no. 19, 1994.

Al-Juwainī, Ibrāhīm ibn Muḥammad ibn al-Muʾayyad. Farāʾid al-Samṭain fī Faḍāʾil al-Murtaḍá wa-al-Batūl wa-al-Sibṭain. Ed. Al-Maḥmūdī, Muḥammad Bāqir. Ed. 1. Beirut: Muʾassasat al-Maḥmūdī lil-Ṭibāʿa wa-al-Nashr, 1980.

Al-Kāẓimī, Jābir. Dīwān al-Shaykh Jābir al-Kāẓimī. Ed. Āl Yāsīn, Muḥammad Ḥasan. Beirut: al-Dār al-ʿArabiyya, 2006.

Al-Majlisī, al-Shaykh al-ʿAllāma Muḥammad Bāqir. Biḥār al-Anwār al-Jāmiʿa li-Durar Akhbār al-Aʾimma al-Aṭhār. Ed. 2. Lebanon: Muʾassasat al-Wafāʾ, 1983.

Al-Shahrastānī, Muḥammad. Al-Milal wa-al-Niḥal. Beirut: Dār al-Maʿrifa, n.d.

Al-Ṭabarī, Muḥammad. Bushrā al-Muṣṭafá li-Shīʿat al-Murtaḍá. n.d. ed. Qom: Muʾassasat al-Nashr al-Islāmī al-Tābiʿa li-Jamāʿat al-Mudarrisīn, 1420 AH.

Al-Ṭihrānī, Āghā Buzurg. Al-Dharīʿa ilá Taṣānīf al-Shīʿa. n.d. ed. Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī, 1403 AH.

Al-Ṭihrānī, Āghā Buzurg. Ṭabaqāt Aʿlām al-Shīʿa. n.d. ed. Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth, 1403 AH.

Al-Ṭūsī, al-Shaykh Abū Jaʿfar Muḥammad ibn al-Ḥasan. Amālī al-Ṭūsī. Ed. Al-Jaʿfarī, Bahzād and Ghaffārī, ʿAlī Akbar. n.d. ed. Tehran: Dār al-Kutub al-Islāmiyya, 1381 AH.

Āshūb, al-Māzandarānī, Abī Jaʿfar Rashīd al-Dīn Muḥammad ibn ʿAlī ibn Shahr. Manāqib Āl Abī Ṭālib. Qom: al-Maṭbaʿa al-ʿIlmiyya, n.d.

Ibn Manẓūr, Jamāl al-Dīn. Lisān al-ʿArab. Ed. 3. Beirut: Dār Ṣādir, 1414 AH.

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

أساليب تدوين كتب الفرق الإسلامية في المغرب الإسلامي كتاب الفصل في الملل والأهواء والنحل لأبن حزم الظاهري (ت ٤٥٦ هـ) أنموذجاً

عبير عبد الرسول محمد [١]

١-جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم التاريخ، العراق؛ **d.abeerabd@gmail.com**
دكتوراه في فلسفة التاريخ الاسلامي / أستاذ مساعد

تاريخ الاستلام:
٢٤/ ١٠/ ٢٠٢٠
تاريخ القبول:
١٤/ ١/ ٢٠٢١
تاريخ النشر:
٣٠/ ٩/ ٢٠٢٣

الكلمات المفتاحية:
التدوين، الملل والنحل، الفرق الإسلامية، الموضوعية، المغرب الإسلامي.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.73-94

CC BY NC

ملخص البحث:

يوجد اختلاف واضح وكبير بين كتب الفرقة الخاصة بالمغاربة وتلك الخاصة المشارقة وبحسب طبيعة الاوضاع السياسية والدينية والبعد الزماني والمكاني عن المراكز الدينية الأم في المشرق، ويرجع ذلك لعوامل عدة منها:

أولاً: الحرية السياسية التي كان يتمتع بها المغاربة أكثر بكثير من المشارقة الذين يقنطون قرب دار الخلافة، الا انه وقع معظمهم في أخطاء كارثية، فلم يستفادوا من الحرية السياسية ومن الانفتاح والترجمة وانما كانوا أقرب للتعصب.

وثانياً: إن أهل المغرب كانوا متلقين من أهل المشرق ومكملين لعلومهم، واستفادوا من تراث المشارقة وأخذوا الأفكار وقاموا بتجزئتها وتحليلها؛ لذا كانت كتبهم أكبر وأوسع من المشارقة، وهذا نتيجة التراكم المعرفي للمشارقة وانتقاله للمغاربة.

وثالثاً: الطبيعة الإقليمية، وقربهم وتبادلهم الثقافي مع الفلسفة والتراث اليوناني فجعلوهم يلوِّنون منهجهم بالأفكار الدخيلة عليهم ولكن من دون تمحيص ومعرفة لما يوافق المنهج الاسلامي؛ فعلى الرغم من أن المغاربة والاندلسيين على وجه الخصوص قد تعرفوا الفلسفة اليونانية وعلم

Techniques of Recording Islamic Denominations in the Islamic Morocco (Arbitrating in Groups, Proclivities and Conversion of Ibn Hazam Al-Dhahri (456 Hegira died) as an Example)

Abeer `Abidalrasul Muhammad [1]

1- University of Karbala/ College of Education for Human Sciences/ Dept of History، Iraq;
d.abeerabd@gmail.com
PhD in Philosophy of Islamic History / Assistant Professor

Received:
24/10/2020
Accepted:
14/1/2021
Published:
30/9/2023

Keywords:
recording, sects, attributions, Islamic groups, objectivity, Islamic westerners.

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD
DOI:
10.55568/amd.v12i47.73-94

CC BY NC

Abstract

It is a crystal clear difference between the books in the East and the West due to the political and religious conditions and the place and time distance from the original religious centers in the East. As there are several factors : first , there is a political freedom the westerners enjoyed much more than the easterners do and live in the neighborhood or near the house of the caliphate. However, most of them made serious mistakes, benefit nothing from the political freedom, openness and translation, but were closer to fanaticism. Secondly , the westerners were receivers of the easterners , complemented their knowledge and make use of the heritage of the easterners : taking ideas, fragmenting and analyzing them, so their books were larger and broader than the easterners , the originators , which is the result of the accumulation of knowledge of the easterners and its transmission to the westerners. Thirdly, the regional perspective they maintain as there are closeness and cultural exchange with Greek philosophy and heritage. Such sets them to observe new ideas alien to them and not to scrutinize the wheat from the chaff in the obit of the Islamic knowledge.

Although the westerners and Andalusians in particular

المنطق عن طريق المشارقة وترجماتهم لها ولكن هذا يعد بابا وطريقا من طرق المعرفة، فلا يمكن إغفال ما انتجه فتح بلاد المغرب والاندلس من انتقال العلوم والمعارف المتنوعة فضلا عن هجرة العلماء من مختلف المذاهب الاسلامية وسواء من السادة العلويين الحسنيين وتأسيسهم لدولة الأدارسة في أقصى بلاد المغرب، وكذلك هجرة وانتقال كثير من علماء المذهب المالكي والخوارج، وهو خير دليل على هجرة العلماء وتأسيس المحافل الدينية ونشر العلوم والمعرفة، وما تبع ذلك من الزيجات بين المشارقة والمغاربة واختلاط دمائهم، فضلا عن التجارة ودورهم في نقل الكتب والعلوم، كما ذكره المعاشي الادريسي، سعيد بن عمر في تحفة الحواشي؛ والحسني، الشريف محمد بن علي، في العقود اللؤلؤية في بعض أنساب الأُسر الحسنية الهاشمية، وابن الصديق أبو هشام عبد الله، الأُسر القرشية أعيان مكة المحمية، وغيرهم.

ويمكن تلخيص ما اتصفت به كتب الفرق الإسلامية عموماً في بلاد المغرب الإسلامي، وخصوصا كتاب الفصل في الملل والأهواء والنحل لابن حزم الظاهري بأنها كانت:

١- تأثر ابن حزم بمذهبه الظاهري وانعكاس ذلك في كتابه الفصل.

٢- تأثر ابن حزم العلوم بالفكرية، والفلسفية، والمنطقية فتأثر بها تأثراً كبيرا إذْ ترك المذهب الشافعي وأخذ ينشر المذهب الظاهري.

٣- لم يكن موضوعياً في طرحه، فبعض المباحث أطنب وأسهب بها، كما في الفرق الإسلامية، وبعضها مرَّ عليها مروراً سريعاً كما في مباحث الصفات بخلاف المشارقة فقد اتصف الشهرستاني في مللة بالموضوعية.

٤- لم يتصف بالحيادية في سرده للفرق الإسلامية إذْ شنع، وتهجَّم، وكفَّر، وتكلم بكلمات نابية على أصحاب الفرق الإسلامية.

٥- أرجع أصول بعض الفرق الإسلامية كالمرجئة، والشيعة، والإسماعيلية، والأشعرية إلى اليهودية، والنصرانية، والصابئية والمجوسية، وبذلك اتصف بالتناقض وعدم المبدئية.

٦- اعتمد على العقائد في تبويب مادته أكثر من اعتماده على الفرق، فعند قراءة كتابه يجده القارئ عقدياً أكثر من كونه يتناول الفرق الاسلامية بطرح آرائها وعقائدها وفقا للتسلسل الزمني او الموضوعي.

become acquainted with Greek philosophy and the science of logic through the easterners and their translations of them but this is considered a path of knowledge. There is no way to hide the fruits of the conquest of the west and Andalusia in terms of the transmission of various sciences and knowledge and the emigration of scholars from different Islamic sects as well. The subsequent marriages between the easterners and the westerners lead to have one blood and one mutual trade that help transmit books and sciences.

المقدمة:

إن أساس البحث العلمي يقوم على هدف وقضية محددة، تعد هي نقطة البداية للإجابة على الاستفهامات وحل القضايا المجهولة والمبهمة، والوصول الى الحقيقة بأدلة وافية وبدراسة مستفيضة من مصادر معتمدة ومتنوعة، والسؤال في هذا الحقل من حقول المعرفة، ما المنهجية المستخدمة لكتب الفرق عند علماء أهل المغرب؟ وهل هنالك كتب خاصة بالفرق الإسلامية في المشرق؟ وما منهجية اهل المشرق؟ وهل سار علماء المغرب على المنهجية المشرقية نفسها باعتبار التقدم الزماني والعلمي للمشارقة على المغاربة وأسبقيتهم في التدوين والتصنيف التأليف؟ ام كان هنالك فرق واضح بين المنهجين، وما دعائم منهج المدرستين المشرقية والمغربية؟ مع بيان علل هذا الاختلاف إن وجد..

لقد اهتم المسلمون دراسة الأديان والمذاهب اهتماما لم يصل إليه أحد من الأمم الأخرى فوضعوا في ذلك كتباً ورسائل مطولة ومختصرة، وعامة وخاصة في الرد على أصحاب المذاهب ونقض معتقداتهم وأقوالهم وبيان الأديان السماوية منها وغير السماوية مع بيان ما افترقت عليه الملة الإسلامية الى فرق عدة.

المبحث الاول: التحديد الجغرافي لبلاد المشرق الاسلامي والمغرب الاسلامي: -

تعددت نظريات تحديد المشرق والمغرب واختلف العلماء أنفسهم بتبني نظريات عدة كما عند المسعودي مثالاً وغيره من العلماء في تحديد بلاد المشرق الاسلامي والمغرب الاسلامي، وقبل الولوج في بحثنا علينا أن نحدد الفاصل الجغرافي أو السياسي بين المشرق والمغرب ومعرفة وتحديد مصطلح المشرق الاسلامي والمغرب الاسلامي، ومن ثم نستطيع الفصل والتميز بين المصادر المشرقية والمغربية، ومن ثم دراستها وبيان خصائصها، فبعضهم جعل النظرية الجغرافية والحدود الطبيعية هي الفيصل في الحكم واختلفوا في تحديد ذلك الفاصل الجغرافي الى آراء عدة منها : إن نهر النيل هو الحد الفاصل بين المشرق والمغرب، ويصبح بذلك جزءاً من بلاد مصر وما يقع الى الشرق منها من بلاد الشام والعراق

وايران مشرقا[١] [٢]، في حين جعل بعضهم الاخر الفرات هو الحد الفاصل بين المشرق والمغرب ومن ثم تكون بلاد الشام وما تلاها مغربا[٣] [٤]، وأثبت أن المشرق الاسلامي يبدأ من حلوان وما كان شرقه امتدادا هو مشرق، ومن بلاد مصر يبدأ المغرب وما تلاه مغربا[٥] [٦]، واستنادا الى النظرية الجغرافية السياسية وتحديدا مدة حكم بني امية وجعل دمشق العاصمة هي الحد الفاصل وبذلك تقلص جزء من بلاد المشرق، في حين اعتقد بعض الاخر بالنظرية السياسية عينها ولكن مدة حكم بني العباس وكون بغداد عاصمة الخلافة، وان ما يقع إلى شرقها مشرق وما يقع غربها مغرب[٧]، وهنالك رأي آخر لأصحاب النظرية الجغرافية السياسية اتخذوا الفرات هو الحد الفاصل الطبيعي وأن ما يقع شرقها مشرق وما يقع غربها مغرب[٨]، في حين اعتقد بعض آخر أن الشرق الاسلامي هو بلاد ايران بأقاليمها حصرا[٩]، واختزل بعضهم بلاد المشرق وجعله المنطقة التي تقع ما بعد نهري سيحون وجيحون[١٠].

إن أسباب تعدد النظريات والآراء –المتقدمة الذكر– يعود لعلل عدة، منها: ان المشرق الاسلامي والمغرب الاسلامي متغير التحديد وفقا لرؤية المؤرخ وبحسب وجوده المكاني فإنه ينظر للبلاد التي تقع الى الشرق منه مشرقا والى الغرب منه مغربا، وهذا ما ذكره القرآن الكريم بخصوص المشرق والمغرب وتعددهما وفقا للتواجد المكاني للشخص، وموقعه الجغرافي وان خروج الشمس في كل يوم من موقع[١١]، وقد وقع الخلاف بين المفسرين في

١ الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد. زاد المسير في علم التفسير (دار ابن حزم، د.ت.) الجزء الأول ٧٦.
٢ الحموي، ياقوت. معجم البلدان، د.ط. (بيروت: دار الفكر، د.ت) الجزء الاول ٥٤.
٣ اليعقوبي، احمد بن ابي يعقوب بن جعفر. البلدان، د.ط. (قم: دار صادر، د.ت.) الجزء الأول ٤٣.
٤ اليعقوبي، احمد بن ابي يعقوب بن جعفر. تاريخ اليعقوبي، د.ط (قم: دار صادر، د.ت.) الجزء الثاني ٢٧٧.
٥ اليعقوبي، البلدان، الجزء الاول ٤٣.
٦ اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، الجزء الثاني ٢٧٧.
٧ ابن الجوزي، ابو الفرج عبد الرحمن، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم. تحقيق محمد عبد القادر عطا و مصطفى عبد القادر عطا (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.) الجزء الثاني ١٦٣: الجزء الثالث ١٠٠، ٣٥٩.
٨ ابن الاثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم. الكامل في التاريخ، ط١. (بيروت: دار صادر، ١٩٦٥م)، الجزء الأول ١٢٨، ٣٨٩: الجزء العاشر ٥٦٩.
٩ ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق عباس، إحسان ط١ (بيروت: دار صادر، د.ت.) الجزء الأول ١٥٩.
١٠ ابن خرداذبة، أبو القاسم عبد الله بن عبد الله. المسالك والممالك، ط٢ (بيروت: دار صادر، د.ت.) الجزء الأول ١٧، ٢٧، ٥٧، ٦٧.
١١ الطبرسي، الشيخ ابي علي الفضل بن الحسن. تفسير جوامع الجامع. تحقيق، مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين، د.ط. (قم، ايران، د.ت.) الجزء الثالث ١٥٧.

معنى كلٌّ من المشارق والمغارب، فمنهم من فسره بالزمان والفصول[١٢]، ومنهم من فسره بالدنيا وأقاليمها[١٣]، ومنهم من فسره بالدنيا والاخرة[١٤]، قال الله تعالى : ﴿ فَلاَ أُقْسِمُ بِرَبِّ الْمَشَارِقِ وَالْمَغَارِبِ إِنَّا لَقَادِرُونَ * عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ خَيْرًا مِنْهُمْ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ ﴾ (المعارج ٤٠ و ٤١)، والآية هنا تشير الى عظيم قدرة الله تعالى وابداعه وخلقه من العدم، الا ان حديثنا بخصوص بيان المصطلح التاريخي للمشرق والمغرب الاسلاميين وفقاً لأشهر النظريات والآراء وما يخص التاريخ السياسي والديني والثقافي وما افرزه من نشاط علمي متميز بالتأليف والتدريس والبحث والمذاكرة، فإن الامتداد الزماني لمدة الحكم الاسلامي واختلاف الخريطة السياسية للدولة الاسلامية وتوسعها، فضلا عن انتقال عاصمة الخلافة الاسلامية من المدينة المنورة الى الكوفة في العهد الراشدي ومن ثم الى دمشق في مدة حكم بني امية ومن بعدها الى بغداد وسامراء ومرو في العهد العباسي في حقب زمنية متعددة هو السبب المرجح للمصطلح التاريخي، فان ما يخرج من عاصمة الخلافة من رسائل وتوجيهات واوامر وارسال الامراء والقادة والقضاة والجيوش فما كان يتجه الى شرقها يعد سياسيا مشرقا وما يتجه الى غربها يعد مغرباً، وتوافقاً مع النظرية الجغرافية السياسية وان الفرات او بغداد هو الحد الفاصل وحتى من قال بدمشق فيكون ترجيح اعتبار العراق وبلاد ايران هي المشرق الاسلامي، هذا بحسب أشهر الآراء وأكثرها ارتباطاً بالإدارة والسياسة والجغرافية والثقافة فضلاً عن الامتداد الزماني للحكم وكون هذه البلاد مشرقا، ومن ثم يكون ما ألف من مصادر في هذه البلاد كتب أهل المشرق، وما ألف من كتب في دمشق، ومصر، وبلاد المغرب العربي ، والأندلس، مغرباً.

وبذلك نستطيع دراسة مصادر المشرق والمغرب ومعرفة نقاط التشابه ونقاط الاختلاف وعلل ذلك.

١٢ الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. تفسير القرآن. تحقيق، مصطفى مسلم محمد، ط١ (الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٨٩م)، الجزء الثالث ١٥٧.
١٣ الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير. جامع البيان عن تآويل آي القران، د.ط (بيروت: دار الفكر، ١٩٩٥م)، الجزء الأول ٧٠٠.
١٤ السمرقندي، ابو الليث. تفسير السمرقندي. تحقيق، محمود مطرجي (بيروت: دار الفكر، د.ت.) الجزء الثالث ١٢٩.

ومن مصادر اهل المشرق الاسلامي المؤلفة في هذا الباب من كتب الفرق الاسلامية:

١- كتاب مقالات الاسلاميين واختلاف المصلين ابو الحسن علي بن اسماعيل الاشعري (ت ٣٢٤ هـ).

٢- الفرق وبيان الفرقة الناجية منهم، ابو منصور عبد القاهر بن طاهر محمد البغدادي (ت ٤٢٩هـ).

٣- المقالات في أصول الديانات، أبو الحسن علي بن الحسين المسعودي (ت ٣٤٦ هـ).

٤- كتاب البيروني في تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل، ابو ريحان محمد بن احمد البيروني (ت ٤٤٠هـ).

٥- الملل والنحل، ابو الفتح محمد بن عبد الكريم بن ابي بكر أحمد الشهرستاني (ت ٥٤٨ هـ).

٦- المجلسي (ت ١١١١ هـ) رسالة في الفرق بين صفات الذات وصفات الفعل لله تعالى.

٨- عبد الله بن حسين بن مرعي البغدادي، الفرق الإسلامية (ت ١١٧٤ هـ).

٩- جعفر بن خضر الحلي الخفاجي (ت ١٢٢٧هـ) النجفي، الرسالة الأصولية الموضوعة لإثبات مذهب الفرقة الناجية من بين الفرق الإسلامية.

وغيرها من المصادر الاسلامية المتنوعة ...

إما بالنسبة لكتب الفرق الخاصة بالمغاربة، - وبحسب اطلاعنا - الفت الكثير من كتب الفرق الاسلامية، ومنها:

١- ابن تيمية (ت ٧٢١ هـ)، الفرقان بين أولياء الرحمن وأولياء الشيطان (دمشقي).

٢- السبكي (ت ٧٧١ هـ)، عبد الوهاب بن علي، طبقات الشافعية الكبرى سبق من أعمال المنوفية بمصر، ولد بالقاهرة وانتقل إلى دمشق.

٣- الدمشقي (ت ٧٩٥ هـ)، الذيل على طبقات الحنابلة، لعبد الرحمن بن أحمد الحنبلي الدمشقي.

٤- الشافعي (ت ٦٤٢ هـ)، ابراهيم بن عبد الله الهمذاني (ابن أبي الدم)، الفرق الإسلامية.

٥- المالكي، أبو صهيب عبد العزيز بن صهيب الشافي المالكي الهروي، المقالات السُنية في كشف ضلالات الفرق الحبشية (صومالي).

٦- ابن حزم الظاهري (ت ٤٥٦ هـ)، محمد علي بن أحمد الأندلسي الظاهري، الفصل في الملل والأهواء والنحل.

٧- ابن الابار (ت ٦٥٨ هـ) النابلسي الأندلسي، أبو عبد الله محمد القضائي، درر السمط في خبر السبط.

٨- الأفريقي، عبد الرحمن بن يوسف، الأنوار الرحمانية لهداية الفرقة التيجانية (على شكل عشر عقائد).

٩- الحبشي، محمد بن خليل الزين العاملي (المولود في ١٣٢٧ هـ)، الفرق الإسلامية.

١٠- التميمي، محمد بن خليفه بن علي، مقدمات في علم مقالات الفرق (على شكل مقدمة ومباحث خمسة وكل مبحث فيه مواضيع متفرقة جزئية).

المبحث الثاني: ابن حزم الظاهري (حياته ومنزلته العلمية): -

نسب: هو أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم بن غالب بن صالح بن خلف بن معدان بن سفيان بن يزيد الفارسيّ الأصل، ثم الأندلسي القرطبي اليزيدي، مولى الأمير يزيد بن أبي سفيان بن حرب الأموي[١٥].

* مولده ونشأته: ولد ابن حزم بقرطبة في سنة ٤٣٠ للهجرة[١٦ ١٧ ١٨]، ونشأ في تنعم ورفاهية، ورزق ذكاء، وذهناً سيّالاً[١٩ ٢٠].

كان والده من كبراء أهل قرطبة، عمل في الوزارة في الدولة العامرية، وكذلك وزر

١٥ الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد. سير أعلام النبلاء. تحقيق محي الدين سعيد الهروي، ط١ (بيروت: دار الفكر العربي، ١٩٩٦م)، الجزء الحادي عشر ١٢١.
١٦ الذهبي، الجزء الحادي عشر ١٨٤.
١٧ الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد. العبر في خبر من غبر. تحقيق، صلاح الدين المنجد (الكويت: مطبعة حكومة الكويت، ١٩٦٠م)، الجزء الثالث ٢٣٩.
١٨ الذهبي، دول الاسلام، ط٢ (بيروت، ١٩٨٥)، الجزء الأول ٢٦٨.
١٩ ابن كثير، عماد الدين ابو الفداء إسماعيل. البداية والنهاية. تحقيق، علي شيري (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٨م)، الجزء الثاني عشر ٩١_٩٢.
٢٠ ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، الجزء الثالث ٣٢٥، ٣٣٠.

أبـا محمـد شـبيبة[٢١ ٢٢ ٢٣].

ففي عهده كان عبد العزيز بن عبد الرحمن بن محمد بن المنصور أبو الحسن بن أبي عامر أول سلاطين الدولة العامرية في الأندلس وأحد ملوك الطوائف ، وكان ابن حزم وزيراً له[٢٤].

أعتمد ابن حزم في تقسيم كتابه الفصل في الملل والأهواء والنحل على العقائد الدينية وهذه نقطة ضرورية من حيث التصميم، فإنه يعتمد على العقائد في تبويب مادته أكثر من اعتماده على الفرق، أي أنه درس الفرق المختلفة من خلال عقائدها عكس المنهج المتداول والمتعارف عند المشارقة في دراسة الفرق وبيان كل واحدة منها وما تؤمن به من عقيدة.

قسم ابن حزم كتابه الفصل على سبعة محاور هي:

- المحور الأول: مبحث التوحيد: وقد تضمن هذا المحور مبحث نفي التشبيه والصفات واعتنى اعتناءاً شديداً بالأخيرة، كما أنه يبحث أسماء الله تعالى والتي لا تفرق عن الصفات شيئاً بنظره.
- المحور الثاني: مبحث القدر: وهو من المسائل المعقدة والكثيرة في مسائل تداخلها عند المتكلمين، وقد أضاف إليها أموراً عديدة تابعة مثل الاستطاعة، ثم الهدى والتوفيق وخلق أفعال العباد.
- المحور الثالث: مبحث الإرادة والمشيئة: وكفر العباد وفسقهم، وهل الكفر متعلق بالله في أن يشاء ذلك أو لا؟
- المحور الرابع: مبحث الإيمان: ويحمل عنواناً مستقلاً " كتاب الإيمان والكفر والطاعة والمعاصي والوعد والوعيد " ويعتني ابن حزم اعتناء خاصاً بهذا المحور من كتابه ويبحث من مختلف الجوانب ويجعل الكلام في عصمة الأنبياء من ضمن مباحثه، ثم يتعرض لمبحث الوعد والوعيد.

٢١ الحموي، شهاب الدين بن عبد الله. معجم الأدباء. تحقيق، مراجعة وزارة المعارف العمومية (القاهرة: مكتبة عيسى الحلبي، د.ت) الجزء الثاني عشر ٢٣٥.

٢٢ ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك بن مسعود. الصلة. تحقيق، إبراهيم الابياري، ط٢ (بيروت: دار الكتب اللبناني، ١٩٨٩م)، الجزء الثاني ٤١٧.

٢٣ الحنبلّي، ابن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب. تحقيق الارناؤوط،عبد القادر ط١ (دمشق، بيروت: دار ابن كثير، ١٩٨٦م)، الجزء الثالث ٢٩٩_٣٠٠.

٢٤ ابن تغري، جمال الدين ابو المحاسن. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. تحقيق، محمد حسين شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م)، الجزء الخامس ٧٥.

- المحور الخامس: مبحث السمعيات: وهي من المسائل الكلامية الفرعية مثل عذاب القبر، ومستقر الأرواح وبعث الأجساد وغيرها من المسائل التي لاقت بحث طائفة من المتكلمين وأصحاب العقائد.
- المحور السادس: وفي المبحث اللغوي: اعتنى ابن حزم كثيراً بهذا المحور، ومن مسائله المعقدة الكلام في الاسم والمسمى والمعاني والجواهر والأعراض.

ويبدو من خلال قراءة هذه المحاور العقائدية، نجد أن ابن حزم قد اتخذ مساراً محدداً يعتمد بالدرجة الأولى على أهمية الموضوع فجعل مبحث التوحيد على رأس القائمة لأنه يشكل أساس أصول الدين، ثم يتدرج في الأهمية إذْ يصل الى المسائل الأقل تداولاً والأكثر تعقيداً بحيث اختصر الجهد على القارئ ولم يحمله عناءها في بداية كتابه.

وقد لخص وأوضح ابن حزم منهجه فجعل الكلام في المعاني والتي يعدها عمدة ما اقترن عليه أهل الإسلام وهي: التوحيد والقدر والإيمان والوعيد والإمامة، ثم أمور أخرى أطلق عليها المتكلمون " اللطائف ".

التزم ابن حزم بعدد من المبادئ وهي تشكل عناصر منهجه البحثي في العقائد الإسلامية ومنها: اعتناؤه الشديد باللُّغة وجعلها من أدوات منهجه، فهو يؤكد مراراً أن الباحث الذي لا يمتلك مقدرة التكلم بمرونة باللُّغة التي يبحث بها هو شخص قليل الفهم ضعيف الحجة، وكذا على الكاتب أن تكون ألفاظه واضحة المعالم وأن يكون كثير الاستشهاد، واضح الأسلوب وكثير الإطناب.

اتصف منهج ابن حزم الظاهري (ت ٤٥٦هـ) في كتابه هذا بمجموعة من النقاط يمكن إيجازها بما يلي:

١ـ يعد من أكبر كتب الملل والنحل بالمقارنة مع غيره في المشرق مثل: كتاب الملل والنحل للشهرستاني (ت ٥٤٨ هـ)، والفرق للبغدادي (ت ٤٢٩ هـ)، وكتاب البيروني (ت ٤٤٠ هـ) في تحقيق ما للهند من مقولة معقولة في العقل أو مرذولة، وكتاب الأشعري (ت ٣٢٤ هـ)، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين وغيرها.

٢ـ اتصف بالحدة واستخدام الالفاظ النابية وغير المسموح بها في المجال العلمي والتي لا تتوافق مع الذوق العام.

٣ـ قدم الأديان السماوية ثم الدين الإسلامي.

٤ـ استخدم منهجين في آن واحد وهو المزاوجة بين الأسلوب النقلي (البرهان النقلي الإخباري)، وبين البرهان العقلي الكلامي.

٥ـ استخدم منهج وبرهان الخطابة مع المقدمة وخلاصة المحاورة الكلامية السبعة.

٦ـ استخدم المنهج والبرهان الفلسفي مع تداخل البرهانين الكلامي والنقلي.

٧ـ أظهر مذهبه الظاهري في أثناء استخدامه لأسلوب المحدثين.

٨ـ اعتمد على العقائد في تبويب مادته أكثر من اعتماده على الفرق.

٩ـ استخدم النقد في عرض مادته العقلية التاريخية الحديثة.

١٠ـ استند الى الغيبيات والروح والتناسخ عند عرضه للأمور الغيبية.

١١ـ أورد روايات تاريخية معللاً بعض الأفكار والعقائد لإيصالها وإثباتها للناس.

١٢ـ اهتم باللُّغة وتعاريفها، وامتاز بأسلوب واضح ومميز، وألفاظ سهلة وعبارات مناسبة، ويبدو أن العلة في ذلك لأن أهل المغرب لم يكونوا مثل المشارقة منبع اللُّغة والأدب، فكانت لغة أهل المغرب سهلة بسيطة غير معقدة ولا مكلفة.

١٣ـ فسر صفات الله سبحانه وتعالى على أساس عقيدته الظاهرية بأن الله قد وضع له صفات وأسماء فيجب أخذها على ظواهرها وهو بذلك ناقض نفسه بنفسه في كونه يرفض التجسيم في مبحث الذات ويقبل به ويجهر به في باب الصفات.

١٤ـ اتصف منهجه بالأطناب في البحث وكثرة الاستشهاد.

١٥ـ استخدم لفظة (أبو محمد) كثيراً لتنبيه القارئ إلى أمور منها:

أ – تكون بداية فقرة جديدة يُعِلم القارئ بها.

ب – استخدمها لإيراد المصدر الذي يأخذ معلومته منه.

جـ – نقل آراء العلماء في بعض الأحيان من خلالها.

د – نقل ادلة الخصوم ومنهجهم.

هـ ـ إيصال ادلة الخصوم من طريق إيراده حججه.

ز ـ أورد بعدها آراء الآخرين في مسائل معينة.

١٦ـ جعل ابن حزم الظاهري مذهب أهل السنة هو المحور الذي تدور عليه فلك الفرق الإسلامية الأخرى جمعاء، فلم يكن موضوعي الطرح، وكان الأجدر به أن يعرض جميع الفرق تباعاً حسب التفرع المذهبي (بصورة موضوعية أو حسب التسلسل الزمني في نشوء كل فرقة)، ومن ثم يأخذ في مناقشة هذه الآراء ببراهين عقلية ونقلية تامة ووافية، الا أنه عقد مقارنة بين المذاهب الاسلامية جاعلا مذهب السنة هو الفيصل والحكم النهائي، بُعداً و قُرباً منه، فقال: ((فأقرب فرقة المرجئة إلى أهل السنة من ذهب مذهب أبي حنيفة النعمان بن ثابت (ت ١٥٠ هـ) رحمه الله تعالى في أن الإيمان هو التصديق باللسان والقلب معاً، وأن الأعمال إنما هي شرائع الإيمان وفرائضه فقط ، وابعدهم أصحاب جهم بن صفوان (ت ١٢٨هـ)، وأبو الحسن الأشعري، ومحمد بن كرم السجستاني، فإن جهماً والأشعري يقولون: إن الإيمان عقد بالقلب فقط وإن اظهر الكفر والتثليث بلسانه، وعبد الصليب في دار الإسلام بلا تقية، ومحمد بن كرم يقول: هو القول باللسان وإن اعتقد الكفر بقلبه))[٢٥][٢٦].

١٧ – لا يكتفي ابن حزم في مقارنته بين الفرق الإسلامية وقربها وبعدها من أهل السنة، وإنما يقارن أيضاً بينها وبين الفرق المتشعبة من كل فرقة، فأنه بعد أن بين الفرق الأساسية شرع في بيان: ((وأقرب فرقة فرق المعتزلة إلى أهل السنة وأصحاب بن الحسين بن محمد بن النجار، وبشر بن غياث المريسي، ثم أصحاب خدار بن عمرو، وأبعدهم أصحاب العفديل العلاف)).

٢٥ الظاهري، محمد علي بن أحمد. الفصل في الملل والأهواء والنحل. وضع حواشيه احمد شمس الدين، ط١ (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت) الجزء الأول ٣٦٩.

٢٦ الميلاني، دراسات في منهاج السنة لمعرفة ابن تيمية، ط١ (مطبعة ياران، ١٤١٩هـ)، ٤١٢.

وقال ان اقرب مذاهب الشيعة الى أهل السنة المنتمون إلى أصحاب الحسن بن صالح هو قولنا: إن الإمامة في ولد علي، والثابت عن الحسن بن صالح هو قولنا: ((إن الإمامة في جميع قريش وتولي الصحابة رضي الله عنهم، إلا أنه كان يفضل علياً رضي الله عنه على جميعهم... وأبعدهم الإمامية...وأقرب فرق الخوارج الإباضية ... وأبعدهم الأزارقة...))[٢٧][٢٨].

١٨- ومن أساليب ابن حزم الظاهري استخدام أسلوب التكفير عند عرضه للفرق الاسلامية التي تخالف أراءه كما في تكفيره ((لأصحاب أحمد بن باسوس والفضل الحدثي والغالية من الروافض، والمتصرفة، والبطيحية أصحاب أبي اسماعيل البطيحي، ومن فارق الأجماع من العجاردية وغيرهم فليسوا في الإسلام في شيء من أهله بل كفار بإجماع الأمة ...))[٢٩].

١٩ـ يذكر في أول كتابه الفرق الإسلامية " فرق المقرين بملة الإسلام خمسة وهم: أهل السنة والمعتزلة والمرجئة والشيعة والخوارج، ثم افترقت كل فرقة من هذه الفرق.

وبعد ذكره للفرق الأُم يذكر ما اعتمدت عليه كل فرقة من هذه الفرق فيما اختصت به، فيقول:

* ((أما المرجئة: فعمدتهم التي يتمسكون بها الكلام في الإيمان والكفر، وما هما؟ والتسمية بهما، والوعيد ....))[٣٠].

* ((وأما المعتزلة: فعمدتهم التي يتمسكون بها، الكلام في التوحيد وما يوصف به البارئ تعالى، ثم يزيد بعضهم الكلام في القدر والتسمية بالفسق والايمان والوعيد ...)).

* (وأما الشيعة: فعمدة كلامهم في الإمامة والمفاضلة بين أصحاب النبي ﷺ، واختلفوا فيما عدا ذلك كما اختلف غيرهم ...))[٣١].

* ((وأما الخوارج: فعمدة مذهبهم الكرم في الإيمان والكفر، ما هما؟ والتسمية لهما، والوعيد، والإمامة، واختلفوا فيما اختلف فيه غيرهم...)) ثم يشرع في بيان الفرق التي وافقت الفرقة الأم والتي خالفتها في الكلام والعقيدة، معللاً سبب افتراق السنة "وأكثر افتراق

٢٧ الظاهري، الفصل في الملل والأهواء والنحل، الجزء الأول ٣٧٢.
٢٨ الميلاني، دراسات في منهاج السنة لمعرفة ابن تيمية، ٤١٢.
٢٩ الظاهري، الفصل في الملل والأهواء والنحل، الجزء الاول ٣٦٩، ٣٧٢.
٣٠ الظاهري، الجزء الاول ٣٧٢.
٣١ الظاهري، ٢٣٤_٢٣٥.

أهل السنة في الفتيا ونبذ يسيرة من الاعتقادات...)).

٢٠ـ انتهج ابن حزم الظاهري في خروج وتفرق الفرق الاسلامية عن الدين الحنيف ، منهجاً عنصرياً في كونه راجعاً لعلماء بلاد فارس ، ويبدو أن ثمة خلافاً بينه وبين المشارقة، أو ربما لما تمتع به أهل الشرق في كثرة العلماء والمرويات والمصنفات والمؤلفات وغزارة علمهم واتساع باعهم في العلوم وتنوعها، فقال في ذلك: " إن بلاد فارس كانوا من سعة الملك وعلو اليد على جميع الأمم وجلالة الخطر في أنفسهم حتى أنهم كانوا يسمون الأمراء والأبناء...))[٣٢].

٢١ـ استخدامه فن الجدل كما في مناقشته لنصوص من التوراة والإنجيل، فبين ما في هذه النصوص من تحريف وتخبط وخلط، " ففي أحد أسفار التوراة يعدد واضعوه أولاد لاوي والجنود الذين ينتسبون إليهم، وفي سفر آخر تأتي هذه بشكل مخالف بالزيادة أو بالنقص ...))[٣٣]، وكذا الحال بالنسبة لمدنهم ورؤساء عشائرهم.

٢٢ـ ومن منهجه في التدوين إيراده للأبيات الشعرية من القوافي والإجار وأنصاف الأبيات، فهو متنوع العلوم والمعارف "إذْ كان له في الأدب والشعر نفسٌ واسع وباعٌ طويل، وما رأيت من يقول الشعر على الهدية أسرع منه .."[٣٤]. ومع تنوع المعارف لم يخرج في كتابه هذا عن الموضوعية في علم الفرق الاسلامية إذْ لم يتعد الأجزاء الثلاثة الخمسين بيتاً ورجزاً فلم تنسحب يده الى الأدب والشعر علماً أنه الفن الأول الذي أبدع فيه.

٢٣- تأثر بالفقه الظاهري، وبعد دراسته للمنطق والفلسفة تعمق بالفقه الشافعي أولاً، ثم أدى اجتهاده الى القول بنفي القياس جليه وخفيه، والأخذ بظاهر النص وعموم الكتاب والحديث والقول بالبراءة واستصحاب الحال، فأثر ذلك في عرض كتابه وإبطال الفرق الاسلامية المعارضة لمذهبه ويبدو سبب ذلك الانتقال في الفقه نفوره من المالكية التي انتشرت آنذاك.

---

٣٢ الظاهري، الجزء الثاني ٢٤٧.
٣٣ الظاهري، الجزء الثاني ٢٤٧_٢٤٨.
٣٤ الظاهري، الجزء الأول ١٣٨.

تأثر بمنهج الفقه الظاهري في تدوين كتابه، عقيدة ومنهجاً وطريقة وناقض ما اعتمد عليه في باب التوحيد والاثبات أو الإبطال ولكنه عندما يتكلم على (المكان والاستواء)، يقول:((ذهبت المعتزلة إلى أن الله سبحانه وتعالى في كل مكان واحتجوا بقوله تعالى ((ما يكون من نجوى...) (المجادلة ٧) ((ونحن أقرب إليه من حبل الوريد)) (ق ١٦)، ((ونحن اقرب إليه منكم)) (الواقعة ٨٥)، فأنهم وقعوا في خطأ أن يكون في كل مكان ملازمه كونه جسماً يملأ المكان...))، فوقع في تناقض بسبب مذهبه الظاهري، ففي أول الأمر يستدل على كونه ليس بجسم ثم يقول: هو سبحانه وتعالى ليس في كل مكان موجود، وإنما في السماوات العلى والذي يقع في كل مكان يكون جسماً بخلاف الذين يوجد في مكان وزمان، بل هو أيّن الآين فلا أين له...

٢٥ـ يتبع أسلوب تسخير تفسير القرآن وآياته الكريمة على وفق عقيدته الظاهرية، وهذا أخطر سلاح للعالم يثبت عقيدته الباطلة بأدلة نقلية تفسيرية تبريرية، فعندما يتكلم على الإمامة والمعتزلة يقول: ((سلكوا غير مسلك السلف الصالح ليس فيهم أسوة ولا قدوة وحسبنا الله ونعم الوكيل "ومن يتعدّ حدود الله فقد ظلم نفسه ...)).

٢٦ـ وكان أسلوبه في تدوين عقائد الفرق بأنه يورد برهاناً عقلياً كاملاً سواء كان صحيح المقدمات او جميعها فاسدة فتكون النتيجة فاسدة أيضاً بالتبع، فيورد برهاناً عقلياً أو عدة براهين عقلية، ثم يأتي بالنصوص النقلية القرآنية والحديثية بتفسيراتها المطابقة لمذهبه الظاهري، قال: ((ذهبت إلى القول بأنه تعالى جسم، وحجتهم في ذلك أنه لا يقول في المعقول لا جسم أو عرض، فلما بطل أن يكون تعالى عرضاً ثبت أنه جسم وقالوا إن الفعل لا يصح إلا من جسم والباري تعالى فاعل فوجب أنه جسم واحتجوا بآيات من القرآن فيها ذكر اليدين واليد والأيدي والعين والأعين والوجه والجنب))، وهذان الاستدلالان فاسدان.

أما قولهم: إنه لا يقوم في المعقول إلا جسم أو عرض، فأنها قسمة ناقصة، وأما الصواب أنه لا يوجد في العالم إلا جسم أو عرض، وكلاهما يقتضي بطبيعة وجوده محدث له فبالضرورة نعلم انه لو كان محدثهما جسماً أو عرضاً لكان يقتضي فاعلاً فَعَلَهُ ولابّد، فوجب بالضرورة أن فاعل الجسم والعرض ليس جسماً ولا عرضاً، وهذا برهان يضطر إليه كل ذي حسٍّ

بضرورة العقل ولابّد ."[٣٥].

٢٧ـ كان أسلوبه واضحا ومطنبا في البحث ومكثراً بالاستشهاد وألفاظه سهلة وعباراته منسابة بخلاف العرب أصل اللُّغة العربية والبلاغة والفصاحة فنجد كتب المشرق صعبة العبارات نوعاً ما، فإن المغاربة تميزوا بسهولة اللُّغة العربية لكونهم خليطاً ما بين العرب الداخلين وما بين البربر والأندلسيين من فئات شتَّى، فأدى إلى أخذ العربية ببساطتها وترك تعقيدها للمشارقة.

٢٨ـ وكان يعتقد بعدم عصمة الرسول ﷺ، ونجد ذلك في وقوفه عند قوله تعالى: ﴿ عَبَسَ وَتَوَلَّىٰ ﴾ (سورة عبس ١)، أنه جاء رجلٌ عظيم الى الرسول ﷺ من عظماء قريش ورجالها للإسلام، يريد أن يسلم ـ وعَلِمَ ﷺ أنه لو أسلم لأسلم بإسلامه ناس كثير، ولظهر الدين، فترك الأعمى لغاية الدين فعاقبه الله، وهو حاله حال سهوه في الاثنين والثلاث، ولكنه لا عن عمدٍ أصلاً، نعم ولا يفعل ذلك بعمدٍ إنسان منا فيه خير))[٣٦]، وهنا يذكر أموراً غير صحيحة من نفي عصمة الرسول وعظيم أخلاقه في السهو في الصلاة، والأعمى وتوبيخ الله تعالى له[٣٧]، وهي تتعارض مع قول الله تبارك وتعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (القلم ٤).

٢٩. اعتمد على العقائد في تبويب مادته أكثر من اعتماده على الفرق الاسلامية، فعند قراءة كتابه يجده القارئ عقديا أكثر من كونه يتناول الفرق الاسلامية بطرح آراءها وعقائدها وفقا للتسلسل الزمني او الموضوعي.

المبحث الثالث: اختلاف اساليب تدوين المغاربة والمشارقة في كتب الفرق الاسلامية:-

يوجد اختلاف واضح وكبير بين كتب الفرق الخاصة بالمغاربة وتلك التي عند المشارقة وبحسب طبيعة الاوضاع السياسية والدينية والبعد الزماني والمكاني لأهل المغرب عن المراكز الدينية الام في المشرق، يمكن إيعاز ذلك الاختلاف لعوامل عدة منها:

٣٥ الظاهري، الجزء الأول ٣٤٦.
٣٦ الظاهري، الجزء الثاني ٣٠٩.
٣٧ الظاهري، الجزء الثاني عشر ٣١١_٣١٢.

أولاً: الحرية السياسية التي كان يتمتع بها المغاربة أكثر بكثير عن المشارقة التي يقنطون قرب دار الخلافة، فرهبة أو تقية لا يمكنهم أن يعترضوا بسوء إلى عقائد راجعة لفرقة يدين بها الخليفة هذا أو ذاك تبعاً لتبدل العصور واختلافها، كما نجده على سبيل المثال، من تبنى الخلافة الأموية مبدأ الجبر والأرجاء، إلى تبني العباسية مبدا الحق الالهي المطلق لهم بالحكم وايضا مذهب الجبر واهل الحديث، ما خلا المأمون والمعتصم والواثق الذي أذاع في اصقاع البلاد وجوب اعتناق مذهب الاعتزال، ومن ثم إلى انقلاب الدائرة على المعتزلة فتبني المتوكل ومن جاء بعده مذهب أهل الحديث والتجسيم والتشبيه لله سبحانه والجبر.

في حين كانت المغرب أرضاً بعيدة نوعاً ما عن مركز الخلافة في دمشق وبغداد او مرو، فكانوا أكثر حرية في بيان عقائد ومذاهب الفرق الإسلامية ومناقشتها، الا انه مع الاسف الشديد وقع معظمهم في أخطاء كارثية، فلم يستفادوا من الحرية السياسية نوعا ما ولا من الانفتاح والترجمة وانما كانوا أكثر قربا للتعصب وعدم الموضوعية وابتعدوا عن الادلة العقلية والنقلية التي تثبت صحة بعضها ورفض بعضها الاخر، ومنهم ابن حزم الظاهري كما سوف يأتي من خلال البحث.

و ثانياً: إن أهل المغرب كانوا مكملين لأهل المشرق، فان اهل مغرب كانوا في الأعم الأغلب عندهم دور المتلقي من المشرق، و لكن هذا الأمر ليس عيباً بل إنهم استفادوا من تراث المشارقة الذين كانوا يعرضون أفكارهم كوحدة تامة، فيأتي المغاربة بأخذ هذه الأفكار والقيام بتجزئتها وتحليلها فوجدنا لذلك كتبهم وبالخصوص الراجعة للفرق، أكبر وأوسع من المشارقة، وهذا نتيجة التراكم المعرفي من مؤلفي المشارقة وانتقاله للمغاربة، وكذا ثانياً فإن كتب أهل المغرب خالية من الأخطاء التي وقعت فيها المشارقة لأنهم وقفوا عليها وصححوها ومثاله: كتاب الملل والنحل للشهرستاني، وكتاب الذيل على طبقات الحنابلة عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي الدمشقي (ت ٧٩٥ هـ).

ويبدو أن هنالك سبباً ثالثاً في ذلك الاختلاف بين المشارقة والمغاربة، هو أن المغاربة ألفوا كتباً أضخم وأعمق وأوسع من المشارقة بسبب الطبيعة الإقليمية لهم، إذْ قربهم وارتباطهم وتبادلهم الثقافي والحضاري مع الفلسفة والفكر والمنطق والتراث اليوناني مما جعلهم يلوِّنون منهجهم بالثقافة والافكار الدخيلة عليهم ولكن من دون تمحيص وتدقيق ومعرفة ما يوافق المنهج الاسلامي وما يخالفه.

الخاتِمــة:

تميـزت كتـب الفـرق الإسـلامية عمومـاً في بـلاد المغـرب الإسـلامي، كـما بـدا في كتـاب الفصـل في الملـل والأهـواء والنحـل لابـن حـزم الظاهـري بأنهـا كانـت:

١ـ أوسـع واشـمل مـن كتـب أهـل المـشرق، وذلـك لأن المغاربـة اسـتفادوا مـن كثـرة المصـادر والمؤلفـات المشرقيـة التـي وصلـت إليهـم فأخـذوا عنهـا وطوروهـا وأضافـوا إليهـا.

٢ـ لم تعـرف كتـب المغاربـة وبالخصـوص الفـرق الاسـلامية بالأخطـاء الكلاميـة في علـم العقائـد، أو اللغويـة، أو التاريخيـة الجغرافيـة، كـما عرفتهـا كتـب المشـارقة.

٣ـ تأثر ابن حزم بمذهبه الظاهري وانعكاس ذلك جلياً في كتابه الفصل.

٤- تأثر ابن حزم بالعلوم الفكرية، والفلسفية، والمنطقية وترك المذهب الشافعي وأخذ بنشر الظاهرية.

٥- لم يكـن موضوعيـاً في طرحـه، فبعـض المباحـث أطنـب وأسـهب بهـا، كـما في الفـرق الإسـلامية، وبعضهـا مـرَّ عليهـا مـروراً سريعـاً كـما في مباحـث الصفـات بخـلاف المشـارقة فقـد اتصـف الشهرسـتاني في مللـه بالموضوعيـة.

٦- لم يتصـف بالحياديـة في سرده للفـرق الإسـلامية إذْ شـنّع، وتهجَّـم، وكفَّـر، وتكلـم بكلـمات نابيـة عـلى أصحـاب الفـرق الإسـلامية، حتـى انـه وصفهـم بالحيوانات.

٧- اتسـم أسـلوبه بسلاسـة اللُّغـة وسـهولة العبـارة؛ لأن المغاربـة لم يكونـوا مثـل المشـارقة ذوي ألسـن خصبـة وبلاغـة، فكانـت لغتهـم سلسـة سـهلة منسـابة فسّـهل ذلـك عـلى القـارئ.

٨- أرجـع أصـول بعـض الفـرق الإسـلامية كالمرجئـة، والشـيعة، والإسـماعيلية، والأشـعرية إلى اليهوديـة، والنصرانيـة، والصابئيـة والمجوسـية، في حـين عندمـا يريـد هـو أن يثبـت عقيـدة مـا فأنـه يسـتدل عـلى أن ذلـك موجـود عنـد هـذه الأديـان، وبذلـك اتصـف بالتناقـض وعـدم المبدئيـة ومحاولتـه تضعيـف أسـس ودعائـم عقائـد المذاهـب الاخـرى.

المصادر.

القرآن الكريم

ابن الاثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم. الكامل في التاريخ. ط١. بيروت: دار صادر، ١٩٦٥م.

ابن الجوزي، ابو الفرج عبد الرحمن. المنتظم في تاريخ الملوك والأمم. تحقيق. محمد عبد القادر عطا ؛ مصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك بن مسعود. الصلة. تحقيق. إبراهيم الابياري. ط٢. بيروت: دار الكتب اللبناني، ١٩٨٩م.

ابن تغري، جمال الدين ابو المحاسن. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. تحقيق. محمد حسين شمس الدين. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م.

ابن خرداذبة، أبو القاسم عبد الله بن عبد الله. المسالك والممالك. ط٢. بيروت: دار صادر، د.ت.

ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. تحقيق. إحسان تحقيق عباس. ط١. بيروت: دار صادر، د.ت.

ابن كثير، عماد الدين ابو الفداء اسماعيل. البداية والنهاية. تحقيق. علي شيري. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٨م.

الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد. زاد المسير في علم التفسير. دار ابن حزم، د.ت.

الحموي، شهاب الدين بن عبد الله. معجم الأدباء. مراجعة. وزارة المعارف العمومية. القاهرة: مكتبة عيسى الحلبي، د.ت.

الحموي، ياقوت. معجم البلدان. د.ط. بيروت: دار الفكر، د.ت.

الحنبليّ، ابن العماد. شذرات الذهب في أخبار من ذهب. تحقيق. عبد القادر تحقيق الارناؤوط. ط١. دمشق، بيروت: دار ابن كثير، ١٩٨٦م.

الذهبي. دول الاسلام. ط٢. بيروت، ١٩٨٥م.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد. العبر في خبر من غبر. تحقيق. صلاح الدين المنجد. الكويت: مطبعة حكومة الكويت، ١٩٦٠م.

ـــــ. سير أعلام النبلاء. تحقيق. محي الدين سعيد الهروي. ط١. بيروت: دار الفكر العربي، ١٩٩٦م.

السمرقندي، ابو الليث. تفسير السمرقندي. تحقيق. محمود مطرجي. بيروت: دار الفكر، د.ت.

الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. تفسير القرآن. تحقيق. مصطفى مسلم محمد. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٨٩م.

الطبرسي، الشيخ ابي علي الفضل بن الحسن. تفسير جوامع الجامع. تحقيق. مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين. د.ط. قم، ايران، د.ت.

الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير. جامع البيان عن تآويل آي القران. د.ط. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٥م.

الظاهري، محمد علي بن أحمد. الفصل في الملل والأهواء والنحل. وضع حواشيه احمد شمس الدين. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

الميلاني. دراسات في منهاج السنة لمعرفة ابن تيمية. ط١. مطبعة ياران، ١٤١٩هـ.

اليعقوبي، احمد بن ابي يعقوب بن جعفر. البلدان. د.ط. قم: دار صادر، د.ت.

ـــــ. تاريخ اليعقوبي. د.ط. قم: دار صادر، د.ت.

References.

Holy Quran

Al-Dhahabī. Dawlat al-Islām. Ed. 2. Beirut, 1985.

Al-Dhahabī, Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad. Al-ʿIbar fī Khabar man Ghabar. Ed. Ṣalāḥ al-Dīn al-Munjid. Kuwait: Maṭbaʿat Ḥukūmat al-Kuwayt, 1960.

Al-Dhahabī, Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad. Siyar Aʿlām al-Nubalāʾ. Ed. Muḥyī al-Dīn Sāʿid al-Harrwī. Ed. 1. Beirut: Dār al-Fikr al-ʿArabī, 1996.

Al-Ḥamawī, Shihāb al-Dīn ibn ʿAbd Allāh. Muʿjam al-Udabāʾ. Ed. Wizārat al-Maʿārif al-ʿUmūmiyya. Cairo: Maktabat ʿĪsá al-Ḥalabī, n.d.

Al-Ḥamawī, Yāqūt. Muʿjam al-Buldān. n.d. ed. Beirut: Dār al-Fikr, n.d.

Al-Ḥanbalī, Ibn al-ʿImād. Shadharāt al-Dhahab fī Akhbār man Dhahab. Ed. ʿAbd al-Qādir al-Arnāʾūṭ. Ed. 1. Damascus, Beirut: Dār Ibn Kathīr, 1986.

Al-Jawzī, ʿAbd al-Raḥmān ibn ʿAlī ibn Muḥammad. Zād al-Masīr fī ʿIlm al-Tafsīr. Dār Ibn Ḥazm, n.d.

Al-Mīlānī. Dirāsāt fī Minhāj al-Sunna li-Maʿrifat Ibn Taymiyya. Ed. 1. Maṭbaʿat Yārān, 1419 AH.

Al-Samarqandī, Abū al-Layth. Tafsīr al-Samarqandī. Ed. Maḥmūd Maṭarjī. Beirut: Dār al-Fikr, n.d.

Al-Ṣanʿānī, ʿAbd al-Razzāq ibn Hammām. Tafsīr al-Qurʾān. Ed. Muṣṭafá Muslim Muḥammad. Ed. 1. Riyadh: Maktabat al-Rushd, 1989.

Al-Ṭabarsī, al-Shaykh Abī ʿAlī al-Faḍl ibn al-Ḥasan. Tafsīr Jawāmiʿ al-Jāmiʿ. Ed. Muʾassasat al-Nashr al-Islāmī al-Tābiʿa li-Jamāʿat al-Mudarrisīn. n.d. ed. Qom, Iran, n.d.

Al-Ṭabarī, Abū Jaʿfar Muḥammad ibn Jarīr. Jāmiʿ al-Bayān ʿan Tảwīl Āy al-Qurʾān. n.d. ed. Beirut: Dār al-Fikr, 1995.

Al-Yaʿqūbī, Aḥmad ibn Abī Yaʿqūb ibn Jaʿfar. Al-Buldān. n.d. ed. Qom: Dār Ṣādir, n.d.

Al-Yaʿqūbī, Aḥmad ibn Abī Yaʿqūb ibn Jaʿfar. Tārīkh al-Yaʿqūbī. n.d. ed. Qom: Dār Ṣādir, n.d.

Al-Ẓāhirī, Muḥammad ʿAlī ibn Aḥmad. Al-Faṣl fī al-Milal wa-al-Ahwāʾ wa-al-Niḥal. Annot. Aḥmad Shams al-Dīn. Ed. 1. Beirut: Dār al-Kitāb al-ʿArabī, n.d.

Ibn al-Athīr, Abū al-Ḥasan ʿAlī ibn Abī al-Karam. Al-Kāmil fī al-Tārīkh. Ed. 1. Beirut: Dār Ṣādir, 1965.

Ibn al-Jawzī, Abū al-Faraj ʿAbd al-Raḥmān. Al-Muntaẓam fī Tārīkh al-Mulūk wa-al-Umam. Ed. Muḥammad ʿAbd al-Qādir ʿAṭā and Muṣṭafā ʿAbd al-Qādir ʿAṭā. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya, n.d.

Ibn Bashkwāl, Khalaf ibn ʿAbd al-Malik ibn Masʿūd. Al-Ṣila. Ed. Ibrāhīm al-Abyārī. Ed. 2. Beirut: Dār al-Kutub al-Lubnānī, 1989.

Ibn Taghrībirdī, Jamāl al-Dīn Abū al-Maḥāsin. Al-Nujūm al-Zāhira fī Mulūk Miṣr wa-al-Qāhira. Ed. Muḥammad Ḥusayn Shams al-Dīn. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya, 1992.

Ibn Khurradādhbih, Abū al-Qāsim ʿAbd Allāh ibn ʿAbd Allāh. Al-Masālik wa-al-Mamālik. Ed. 2. Beirut: Dār Ṣādir, n.d.

Ibn Khallikān, Abū al-ʿAbbās Shams al-Dīn Aḥmad ibn Muḥammad. Wafayāt al-Aʿyān wa-Anbāʾ Abnāʾ al-Zamān. Ed. Iḥsān ʿAbbās. Ed. 1. Beirut: Dār Ṣādir, n.d.

Ibn Kathīr, ʿImād al-Dīn Abū al-Fidāʾ Ismāʿīl. Al-Bidāya wa-al-Nihāya. Ed. ʿAlī Shīrī. Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī, 1988.

مجلة العميد

Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

السيد علي الحسيني السيستاني(دام ظله) وأثره في السلم الأهلي: دراسة تأريخية

جاسم محمد إبراهيم [1]

١-مديرية تربية كربلاء المقدسة، العراق؛ jasim69mohammed@gmail.com

دكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر/ أستاذ مساعد

تاريخ الاستلام:
٢٠٢٢/٩/٩

تاريخ القبول:
٢٠٢٢/١٢/٨

تاريخ النشر:
٢٠٢٣/٩/٣٠

الكلمات المفتاحية:
السيستاني، زعيمها، رهين، السلم، التعايش، الإخاء.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.95-136

ملخص البحث:

نشأ السيد علي الحسيني السيستاني دام ظله نشأةً علمية؛ كونه ينحدر من أسرة تهتم بالعلم والعلماء، فقد تلقّى علومه الأولية في مسقط رأسه مشهد المقدسة، ومن ثمّ هجرتهُ إلى مدينة قم المقدسة لمواصلة الدروس والتحصيل العلمي، وبعدها هاجر إلى مدينة النجف الأشرف؛ وذلك لوجود عمالقة الفكر الحوزوي، أمثال: السيد الخوئي، والشيخ حسين الحلّي، وتدرّج في علومهما حتى حاز درجة الاجتهاد المطلق (إجازة الاجتهاد) وهو في سن الحادية والثلاثين من عُمره المبارك، وقد ارتقى منبر الدرس في الحوزة العلمية مدة طويلة، قاسى فيها أبشع أنواع الظلم والاضطهاد، خاصة عند قيام الحرب العراقية الإيرانية، وبدء مسلسلات التسفير التي طالت العلماء وطلبة الحوزة العلمية، إذ كاد أن يُسفّر عدة مرات، وبعد قمع السلطة للانتفاضة الشعبانية تعرّض للاعتقال.

وبعد وفاة السيد الخوئي، أصبح المرجع الديني الأعلى للطائفة الشيعية، فقام بتنظيم شؤون الحوزات العلمية والاهتمام بالطلبة في حقبة مرجعيته التي كانت غاية في التعقيد بوجود أعتى سلطة تحكم العراق بالحديد والنار، إلّا أنه بحنكته وسياسته تمكّن من الحفاظ على هذا الصرح العلمي، والعبور به إلى برّ الأمان حتى سقوط النظام الصدامي البغيض، حتى يبدأ مسلسلٌ آخر استهدف المجتمع العراقي بكل مكوناته القومية والدينية والمذهبية والعِرقية في ظل الاحتلال الأمريكي، عندما بدأت إرادة الشر بتفجير المواكب الحسينية والجوامع والمراقد المقدسة والأسواق الشعبية، مستهدفة إشعال حرب أهلية لا هوادة لها؛ لكي يتسنّى للمحتل الجثوم على جراح هذا البلد، إلّا أنَّ سماحته تصدّى لكل تلك المخططات المشؤومة بصدر الأب الحكيم الرحيم والسياسي المخضرم، من خلال سلسلة من البيانات وُئِدَتْ بها تلك الفتنة، وتحقَّقَ الإخاء بين مختلف مكونات هذا الشعب، فضلاً عن قطعه الطريق أمام الأهداف الأمريكية التي كانت تروم وضع دستور للبلاد، وتشكيل حكومات تتماشى مع تطلعاتها.

CC BY NC

Seid. Ali Alsistani and His Impact on Civil Peace: Historical Study

Jassim Muhammad Ibrahim [1]

1- Education Directorate of Holy Karbala، Iraq; **jasim69mohammed@gmail.com**
PhD in modern and contemporary history/ Assistant Professor

Received:
9/9/2022

Accepted:
8/12/2022

Published:
30/9/2023

Keywords:
AL-Sistani, leadership ,peace, coexistence, fraternity .

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD

DOI:
10.55568/amd.v12i47.95-136

Abstract:

It is clear that Sayyid Ali al-Husseini al-Sistani, My Allah prolong his life, had a scientific upbringing; being He comes from a family interested in science and scholars. He received his primary education in his holy hometown of Mashhad, and then migrated to the holy city of Qom to continue lessons and educational progress then went to the holy city of Najaf. This is due to the presence of great thinkers in the Hawza thought, such as: Sayyid Al-Khoei and Sheikh Hussein Al-Hilli. He learnt from their sciences until he awarded the degree of absolute Ijtihad, the permission of Ijtihad, at the blessed age of thirty-one. He ascended the lesson pulpit in the scientific hawza for a long time to endure the cruelest kinds of injustice and oppression in particular when the Iran-Iraq war was waged and the acts of deportation included scholars and scientific hawza students . He was about to deported for several times. After Sha`aban insurrection was oppressed by the authority, he was arrested.

After the death of Sayyid Al-Khoei, he became the supreme religious authority of the Shiite sect, so he organized the affairs of the seminaries and cared for students during his period of religious authority which was very complicated by the presence of the most powerful regime controlling Iraq with iron and fire. By his sapience and strategies he kept such a scientific edifice safe even after the fall of the abhorrent Saddamist regime. Then another phase began to target Iraqi society with all its fabrics national, religious, sectarian and ethnic under the American occupation, when the will of evil exploded Husseini mourning processions, mosques, holy shrines and popular markets, aiming to ignite an unabated civil war , so the occupier could stay longer in this bleeding country . Here his Eminence seid. Sistani confronted all these ominous plans with wisdom as a merciful father and as a veteran politician . A number of statements led to quell the sedition , achieve fraternity between the various components of this people and abort the American goals in establishing a constitution for the country and in forming governments in line with its aspirations.

المقدمة

تُمثّل المرجعية الدينية الوجه المشرق لأطروحة أهل البيت عليهم السلام، لقيادة الأمة ونشر العلم، وتُعد الامتداد الطبيعي لِما بعد حياة النواب الأربعة للإمام صاحب الزمان (عجّل الله فَرَجَهُ الشريف)، وهذا الامتداد معني بأداء الأمانة الشرعية للأجيال في منظور المبادئ التي نهض بها الرسول والأئمة المعصومون (صلوات الله عليهم)، إذ لم يترك التشريع، فقد اختط لهم الطريق الواضح لتنظيم الحياة العقلية والاجتماعية والاقتصادية، وأبانَ لهم معالم الاستنارة بالتراث الفخم الذي جاء به الدين الإسلامي؛ لكونه مستوعباً لاحتياج الإنسان في كل من الفكر والعلم والعمل، وكان ملبياً لكل تطلعاته في العبادة والقرب الإلهي، فإنّ نصوص القرآن الكريم تحتمل التأويل، فكان فتح باب الاجتهاد عند الإمامية مصداقاً لهذا القول، باستنادهِ إلى الكتاب والسُنة والإجماع والعقل، فهي أُسس الاستنباط الشرعي للإمام ومصادره.

وللدور الكبير الذي تضطلع به المرجعية الدينية في الوسط الاجتماعي؛ لذا وددت أن أخوض في بحثي هذا الموسوم بـ (السيد علي الحسيني السيستاني "دام ظله" وأثره في السلم الأهلي/ دراسة تاريخية)، لَعَلّيَ أضع بين يَدَي القارئ الكريم سيرة هذا الرمز المعطاء في الجوانب العلمية والاجتماعية والسياسية.

يتكوّن البحث من مبحثين: تناول المبحث الأول النشأة والنشاط الفكري للسيد السيستاني، فيما جاء المبحث الثاني ليبيّن دور السيد السيستاني في ترسيخ السلم الأهلي من خلال ثقافة التسامح.

المبحث الأول: النشاطات الفكرية والعلمية والحوزوية للمرجع الأعلى.

أولاً- ولادته ونشأته:

هو السيد علي بن العلّامة السيد محمد باقر بن السيد علي السيستاني، أحد أعلام مدرّسي الفقه والأصول في النجف الأشرف.

وُلد السيد علي السيستاني في اليوم التاسع من شهر ربيع الثاني سنة ١٣٤٩هـ، الموافق ١٩٣٠م، وكانت ولادته في مدينة مشهد الإمام الرضا عليه السلام[١]، ينحدر من أسرة هاشمية علوية حسينية سكنت أصفهان منذ القرن الحادي عشر الهجري[٢].

وكانت شهرته بالسيستاني نسبةً إلى جدّه السيد محمد الذي شغل مسؤولية (شيخ الإسلام) في سيستان على عهد السلطان حسين الصفوي، فضلاً عن مدينة سيستان. بدأ سماحته بتعلم القرآن الكريم والقراءة والكتابة وهو في الخامسة من عمره، ثم تدرّج في طلب العلم، فاهتم بالأوليات والمقدمات في دور التعليم الديني، بعدها وجّههُ والده أوائل عام ١٣٦٠هـ إلى الحوزة العلمية الرضوية فدرسَ الفقه والأصول واللاهوت (المعارف الإلهية)[٣]، فأخذ علومه من كبار العلماء مثل آية الله الميرزا محمد مهدي الأصفهاني، وآية الله الميرزا مهدي الأشتياني، صاحب التعليقة على شرح منظومة السبزواري، وآية الله الميرزا هاشم القزويني.

وبنهاية عام ١٣٦٨هـ انتقل إلى مدينة قم المقدسة ليكون قريباً من حوزتها العلمية، فدرسَ الفقه والأصول وعِلم الرجال والحديث على المرجع الكبير آية الله العظمى السيد حسين الطباطبائي البروجردي، وحضر درس الفقيه العلّامة السيد محمد الحجة الكوهكمري، ومن ثم راسَلَ كبار العلماء وناقشهم في أمور علمية دقيقة*، منها القبلة، وقد أعجب به البهبهاني، فكانت طريقته في المناقشة تعكس علم غزير وموهبة كبيرة[٤]. وفي عام ١٩٥٢م/ ١٣٧١هـ غادرَ السيد السيستاني مدينة

١ الغروي، محمد صالح. لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني (الجزائر: دار الهدى، ٢٠٠٣م)، ٧١.

٢ بحر العلوم، محمد صادق محمد باقر. الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف، ط١ (بيروت – لبنان: دار المحجة البيضاء، ٢٠٠٩م)، ٣٣.

٣ الفاضلي، حسين محمد علي. الإمام السيستاني أمة في رجل، د.ط. (لبنان: مؤسسة البلاغ، ٢٠٠٨م)، ١٤٨.

٤ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف، ٣٣.

* منهم السيد علي البهبهاني إمام الأحواز الذي كتب كتاباً إلى السيد السيستاني يمتدح فيه مهاراته العلمية وقوة حجته في النقاش والتحليل، وقد وصفهُ بـ (عمدة العلماء المحققين ونخبة الفقهاء المدققين) ووعدهُ بزيارة قم المقدسة وتكملة الحوار، وكان الكتاب مؤرخاً في ٧/ رجب/ ١٣٧٠هـ.

قم المقدسة متوجهاً إلى النجف الأشرف[٥]، آملاً في الاستزادة العلمية من حوزتها[٦]، وقد سكن في مدرسة البخارائي العلمية[٧]، وحرص على حضور البحوث الفقهية والأصولية مدة طويلة للإمام السيد أبي القاسم الموسوي الخوئي*[٨]، وآية الله العظمى الشيخ حسين الحلي، وحضر أيضاً بحوث الإمامين آية الله السيد محسن الحكيم**[٩]، وآية الله السيد الشاهرودي[١٠].

ثانياً- أولاده:

١- حجة الإسلام والمسلمين السيد محمد رضا بن السيد علي الحسيني السيستاني[١١]:

وهو الابن الأكبر للسيد السيستاني، ولد في النجف الأشرف في ١٧ ربيع الأول ١٣٨٢هـ/ ١٨ آب ١٩٦٢م، ونشأ فيها برعاية والده، وتخرّج على أعلام حوزة النجف العلمية: كوالِدِه والسيد أبي القاسم الخوئي والسيد علي البهشتي[١٢]. وله حلقة درس واسعة في مدرسة الآخوند، يحضرها جمع كثير من فضلاء الحوزة العلمية في النجف الأشرف، وقد عُرف باستقامته وحكمته واتزانه وإدارته الحكيمة لمكاتب والده سماحة المرجع الديني الأعلى آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني دام ظله[١٣].

٥ الحكيم، عبد الهادي حوزة النجف الأشرف النظام ومشاريع التطوير، د.ط. (بيروت: وحدة الدراسات والنشر، ٢٠١٢م)، ٢٢٧.
٦ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني، ١٤٢.
٧ مكتب آية الله العظمى، "نبذة مختصرة عن حياة آية الله العظمى المرجع الديني الأعلى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله العالي) ١٧.
٨ الواسطي، أحمد. "سيرة وحياة الإمام الخوئي". مجلة جامعة كربلاء ١٢، العدد. ٢ (٢٠١٤): ١٠٢_١٣١.
٩ عدنان إبراهيم السراج، "السيد محسن الحكيم (١٨٨٩-١٩٧٠)،" مجلة جامعة كربلاء ١٢، العدد. ٢ (٢٠١٥): ٦.
١٠ محمد حسين علي الصغير، أساطين المرجعية العليا (بيروت: مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣)، ٣٤٤.
١١ مجلة المرشد الدمشقية. المجلد الأول العدد ١. (١٩٩٤). ١٩_٢٢.
١٢ الجبوري، كامل سلمان. آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله) رجل السلام والمقاومة، د.ط. (النجف الأشرف: دار البذرة، د.ت) ٣٩.
١٣ الموسوي، حسين السيد علي أبو سعيدة. المشجر الوافي في السلسلة الموسوية، د.ط. (بغداد: مطبعة الجاحظ، ١٩٩٤)، ١٢٢.

* هو أبو القاسم بن علي أكبر بن هاشم الموسوي الخوئي قدس سره، ولد ليلة ٢٥ رجب عام١٣١٧هـ في بلدة (خوي) في بلاد أذربيجان، نشأ مع إخوته ووالده، وأتقن الأوليات من الدراسة، ثم هاجر إلى النجف عام١٣٣٠هـ/ ١٩١٢م مع أخيه الأكبر السيد عبد الله وبقية أفراد عائلته ليلتحق بأبيه، درس على أعلام النجف ومنهم والده حتى أصبح مرجعاً أعلى للحوزة العلمية في النجف الأشرف

** السيد محسن الحكيم (١٨٨٩-١٩٧٠)، ولد في النجف الأشرف في بيت علم ودين وتقوى، شارك في عمليات الجهاد ضد الغزو البريطاني عام ١٩١٤م، أصبح مرجعاً أعلى للمسلمين الشيعة عام ١٩٥٢م

٢- حجة الإسلام والمسلمين السيد محمد باقر بن السيد علي الحسيني السيستاني[١٤]:

ولد في النجف الأشرف ونشأ فيها برعاية والده، وتتلمذ على يديه وعلى يد من أعلام فقهاء النجف الأشرف[١٥].

ثالثاً- مرجعيته:

تميّز السيد السيستاني بنبوغه العلمي، فقد حصل على شهادة من العلامة أغا بزرك الطهراني[١٦]، يُثني فيها على نبوغه في علمَيْ الرجال والحديث، وعندما بلغ الحادية والثلاثين من عُمره المبارك[١٧] وتحديداً سنة(١٣٨٠هـ) نال شهادة الاجتهاد المطلق من قبل أستاذيْه السيد أبي القاسم الخوئي، والشيخ حسين الحلي[١٨]. ولم يَمنح الإمام الخوئي مثل هذه الشهادة طوال عمره، سوى لآية الله الشيخ علي الفلسفي، أما آية الله الشيخ الحلي فلم يمنحها لغير السيد السيستاني[١٩].

ابتدأ السيد السيستاني بإلقاء دروسه في شهر شعبان ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٥م، وقد أكمل دورته الثالثة في شهر شعبان ١٤١١هـ/ ١٩٩١م[٢٠] [٢١]، فأنجز اثنين وثلاثين كتاباً وبحثاً ورسالة، وهي عدة مجلدات، وكتاب القضاء وكتاب البيع والخيارات، ورسالة في القبلة، ورسالة في الصلاة، واللباس المشكوك، ورسالة في التقية، ورسالة في تاريخ تدوين الحديث في الإسلام، ونقد رسالة تصحيح الأسانيد للأردبيلي، والفوائد الغروية، ورسالة في حكم ما إذا اختلف المجتهدان المتساويان في الفتيا، ومنهاج الصالحين في ثلاث مجلدات، ورسالة في تحقيق نسبة كتاب العلل إلى الفضل بن شاذان[٢٢]، وقد عني ببحوثه وخاصة بحوث الخارج، وتخرّج عليه كبار الفضلاء* [٢٣].

---

١٤ "مجلة المرشد الدمشقية ١٩_٢٢.
١٥ الجبوري، آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله) رجل السلام والمقاومة، ٤٠.
١٦ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني، ٤٣.
١٧ المياحي، محمد جميل. العراق والسيد السيستاني دراسة أكاديمية (بغداد: دار أنكي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩)، ٢٢.
١٨ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف٣٤.
١٩ الصغير، أساطين المرجعية العليا٣٤١_٣٤٤.
٢٠ الحكيم، حوزة النجف الأشرف النظام ومشاريع التطوير٢٢٧.
٢١ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني٤٣.
٢٢ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف٣٨.
٢٣ بحر العلوم، ٣٨.
* أمثال الشيخ مهدي مراوارید، والعلامة السيد حبيب حسينيان، والعلامة السيد أحمد المددي، والعلامة الشيخ مصطفى الهرندي، والعلامة الشيخ باقر الأيرواني، والعلامة السيد هاشم الهاشمي... وغيرهم من العلماء الأفاضل.

وفي السنوات الأخيرة للإمام الخوئي، وتحديداً في ٢٩ ربيع الآخر ١٤٠٩هـ، عندما عاد السيد السيستاني أستاذه السيد الخوئي في مرضه الذي ألمّ به، طلبَ منه الإمام الخوئي أن يقيم الصلاة في محرابه بجامع الخضراء[٢٤]، فلم يوافق السيد السيستاني حبّاً بأستاذه، فبادرهُ السيد الخوئي ممازحاً: (لو كنت أحكم كما كان يفعل المرحوم آقا حسين القمي لحكمت عليك بلزوم القبول)، عندها طلب إمهاله بعض الوقت، وحصل على المهلة، ثم استجاب، وقام بإمامة المصلين يوم الجمعة الخامس من جمادي الآخرة ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، إلى ثاني جمعة من ذي الحجة ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م[٢٥]، فقد أُغلِقَ الجامع بأيدي السلطات البعثية[٢٦].

وبعد وفاة السيد أبي القاسم الخوئي ﵀، شهد بزعامة السيد السيستاني معظم علماء الطائفة الشيعية، وأجمعوا في بيان لهم في عام ١٩٩٢م على ذلك، وقد تألف من أبرز العلماء المنتشرين في أرجاء العالم الإسلامي، أعلنوا تأييدهم ومساندتهم لمرجعية السيد السيستاني، من مختلف الحوزات العلمية والمراكز الإسلامية، ونالَ تأييد ومساندة كبار العلماء، أمثال السيد علي البهشتي، والشيخ مرتضى البروجردي، فضلاً عن انضمام مقلدي المراجع الكبار بعد وفاتهم[٢٧]، مثل السيد عبد الأعلى السبزواري[٢٨ ٢٩ *]، والسيد محمد رضا الكلبايكاني، والشيخ محمد علي الأراكي، والسيد محمد الروحاني[٣٠]، فقد أصبح السيد السيستاني هو المرجع الأعلى[٣١]، وكانت مرجعيته سليمة من المؤثرات الخارجية والداخلية، وانتهت إليه رئاسة الإمامية، حتى أصبح كأنه المعنيُّ بقول الإمام العسكري﵇: ((وأما من كان من الفقهاء حافظاً لدينه، صائناً لنفسه، مخالفاً لهواه، مطيعاً لأمر مولاه، على العوام أن يقلدوه)).

٢٤ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني ١٣٤.
٢٥ الحكيم، حوزة النجف الأشرف النظام ومشاريع التطوير٢٣٦.
٢٦ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف٣٩.
٢٧ الدجيلي، عباس محمد. الدرر البهية في أنساب عشائر النجف العربية (بيروت: دار العلى للطباعة والنشر، ١٩٩٦م)، ١٨٤.
٢٨ القطيفي، ضياء السيد عدنان الخباز، العارف ذو الثفنات (لبنان: مؤسسة العروة الوثقى، ٢٠٠٩)
٢٩ اليساري، جاسم محمد إبراهيم "دور السيد عبد الأعلى السبزواري" مجلة جامعة كربلاء. المجلد ١٢، العدد٤. (٢٠١٤).
٣٠ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف ٣٩.
٣١ الصفار، حسن. أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، د.ط. (بيروت: مؤسسة البيان للمطبوعات، ٢٠٠٩م)، ٣٦٦.
* وُلد السيد عبد الأعلى السبزواري في ١٨ ذي الحجة ١٣٢٩هـ/ ١٩١١م، في مدينة سبزوار، وينحدر من أسرة علمية عريقة أنجبت الكثير من رجال العلم وكبار المفكرين، إذ إنَّ هذه الأسرة لا يمر بها عصر من العصور إلّا وفيها أحد رجالات العلم المجتهدين.

وقد أجاد الدكتور محمد حسين الصغير، بقوله[٣٢] [٣٣]:

ألقت إليك قيادها وزمامها لما رأتك زعيمها وإمامها
واستقبلتك وأنت في صهواتها رجل الرجال مروّجاً أحكامها
ومؤيداً من صاحب الأمر الذي ألقت نيابته إليك مقامها
فاشكر لربك منحة وشريعة غرّاء تنشر بالهدى أعلامها

رابعاً- مؤلفاته:

على الرغم من انشغال السيد السيستاني في الدرس والبحث خلال هذه المدة، كان دام ظله مهتماً بتأليف كتب مهمة، وعدد من الرسائل؛ لرفد المكتبة العلمية الدينية بمجموعة مؤلفات قيّمة، فضلاً عمّا كتبه من تقريرات بحوث أساتذته في الفقه والأصول. وفيما يلي قائمة بأسماء بعض مؤلفاته:

١- المسائل المنتخبة.

٢- الفقه للمغتربين: جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

٣- مناسك الحج[٣٤].

٤- ملحق مناسك الحج (١): جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

٥- ملحق مناسك الحج (٢): جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

٦- ملحق مناسك الحج (٣): جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله[٣٥].

٧- المسائل المستحدثة في الحج: جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

٨- الميسّر في الحج والعمرة: جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

٩- توضيح المسائل.

١٠- الفتاوى الميسّرة: جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

---

٣٢ الصغير، أساطين المرجعية العليا، ٣٥٤.
٣٣ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل، ١٥٨_١٥٩.
٣٤ الصفار، ١٨٩.
٣٥ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني١١٥.

١١- الرافد في علم الأصول: تقريرات بحث سماحته دام ظله.

١٢- قاعدة لا ضرر ولا ضرار: تقريرات بحث سماحته دام ظله.

١٣- شرح العروة الوثقى: في عدة مجلدات.

١٤- منهاج الصالحين: ٣ مجلدات.

١٥- مختصر الرسالة: جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

١٦- البحوث الأصولية: دورة أصولية كاملة.

١٧- كتاب القضاء.

١٨- كتاب البيع والخيارات.

١٩- رسالة في اللباس المشكوك فيه[٣٦].

٢٠- رسالة في قاعدة اليد.

٢١- رسالة في صلاة المسافر.

٢٢- رسالة في قاعدة التجاوز والفراغ[٣٧].

٢٣- رسالة في قاعدة التقية[٣٨].

٢٤- رسالة في القبلة.

٢٥- رسالة في قاعدة الإلزام.

٢٦- رسالة في الاجتهاد والتقليد.

٢٧- رسالة في الربا[٣٩].

٢٨- رسالة في مسالك القدماء في حجية الأخبار.

٢٩- رسالة في حجية مراسيل ابن أبي عمير.

---

٣٦ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف٤٠.
٣٧ بحر العلوم، ٤١.
٣٨ الدجيلي، الدرر البهية في أنساب عشائر النجف العربية٢٥٩.
٣٩ مكتب آية الله العظمى، "نبذة مختصرة عن حياة آية الله العظمى المرجع الديني الأعلى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله الوارف).،" ٩.

٣٠- نقد رسالة تصحيح الأسانيد للأردبيلي.

٣١- الفوائد الرجالية.

٣٢- رسالة أحكام (للشباب): جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

٣٣- شرح مشيخة التهذيبيْن[٤٠].

٣٤- مختصر توضيح المسائل: جُمع وفق فتاوى سماحته دام ظله.

٣٥- رسالة في قاعدة القرعة.

٣٦- الفوائد الغروية.

٣٧- رسالة في صيانة الكتاب العزيز عن التحريف[٤١].

٣٨- الفوائد الفقهية.

٣٩- الرسالة العملية للسيد السيستاني باللغة الإنكليزية[٤٢].

٤٠- رسالة في تاريخ تدوين الحديث في الإسلام.

٤١- رسالة في تحقيق نسبة كتاب العلل إلى الفضل بن شاذان[٤٣].

٤٢- رسالة في حكم ما إذا اختلف المجتهدان المساويان في الفتوى.

٤٣- تعليقة على العروة الوثقى.

٤٤- رسالة في اختلاف الآفاق في رؤية الهلال.

٤٥- فقه الإسلام[٤٤].

٤٦- شرح مشيخة الفقيه.

خامساً- منهجه في البحث والتدريس:

تميّز منهج السيد السيستاني على مناهج كثير من أساتذة الحوزة وأرباب البحث الخارج،

٤٠ الجبوري، آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله) رجل السلام والمقاومة٩٠.
٤١ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني١١٧.
٤٢ سيستاني، علي الحسيني. سماحة السيد علي السيستاني. تحرير: المترجمة صادقة الموسوي، ٢٠٠٤.
٤٣ الدجيلي، الدرر البهية في أنساب عشائر النجف العربية٢٥٩.
٤٤ سيستاني، علي الحسيني. فقه الإسلام، بناءً على فتاوى آية الله السيد علي السيستاني؛ عبد الهادي محمد تقي الحكيم، ١٣٤٩هـ.

فعلى صعيد الأصول يتجلّى منهجهُ بعدة خصائص، هي[٤٥]:

١- التحدث عن تاريخ البحث ومعرفة جذوره[٤٦]: كمسألة بساطة المشتق وتركيبه، أو عقائدية وسياسية كبحث التعادل والتراجيح الذي أبانَ فيه أنَّ قضية اختلاف الأحاديث فرضتها الصراعات الفكرية العقائدية آنذاك، والظروف السياسية التي أحاطت بالأئمة عليهم السلام، ومن الواضح أنّ الاطلاع على تاريخ البحث يكشف عن زوايا المسألة ويوصلنا إلى واقع الآراء المطروحة فيها[٤٧].

٢- الربط بين الفكر الحوزوي وباقي الثقافات المعاصرة: ففي بحثه حول المعنى الحرفي في بيان الفارق بينه وبين المعنى الاسمي، وهل هو فارق ذاتي أم لحاظي، اختار اتجاه صاحب (الكفاية) في أنّ الفرق باللحاظ، لكن بناه على النظرية الفلسفية الحديثة، وهي نظرية التكثّر الإدراكي في فعاليّة الذهن البشري وخلاقيّته، لذا يمكن للذهن تصوّر مطلب واحد بصورتين، تارةً بصورة الاستقلال والوضوح فيُعبّر عنه بـ(الاسم)، وتارةً بالانقباض والانكماش ويُعبّر عنه بـ (الحرف)[٤٨]. وحينما دخل في بحث المشتق في النزاع الدائر بين العلماء حول اسم الزمان، تحدّث عن الزمان بنظرة فلسفية جديدة في الغرب، وهي انتزاع الزمان من المكان بلحاظ تعاقب النور والظلام. أمّا بحثه حول مدلول صيغة الأمر ومادته وبحثه في التجري فقد طرح نظرية بعض علماء الاجتماع من أنّ تقسيم الطلب لأمر والتماس وسؤال نتيجة تدخّل صفة الطالب في حقيقة طلبِه من كونه عالياً أو مساوياً أو سافلاً، وبذلك جعل ضابط استحقاق العقوبة عنوان تمرد العبد وطغيانه على المولى، وإنّ ذلك مبني على التمايز الطبقي للمجتمعات البشرية القديمة من وجود مَوالٍ وعبيد، وعالٍ وسافلٍ... وما أشبه ذلك، فهذه النظرية من رواسب الثقافات السالفة التي تتحدث باللغة الطبقية، لا باللغة القانونية المبنية على المصالح الإنسانية العامة[٤٩].

٣- الاهتمام بالأصول المرتبطة بالفقه: يلاحظ غالبية العلماء اغراق الطالب الحوزوي

٤٥ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل٧٦.
٤٦ الجبوري، آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني دام ظله رجل السلام والمقاومة٤٣.
٤٧ مكتب آية الله العظمى، "نبذة مختصرة عن حياة آية الله العظمى المرجع الديني الأعلى السيد علي الحسيني السيستاني دام ظله."، ٢٢.
٤٨ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل٧٧.
٤٩ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف٤١.

واسهابه في البحوث الأصولية، ولا يُعد الإسهاب فيها إلّا ترفاً فكرياً لا ينتج ثمرة عملية للفقيه في مسيرته الفقهية، مثل بحثهم في الوضع وكونه أمراً اعتبارياً أو تكوينياً، وأنه تعهد أو تخصيص، وبحثهم في بيان موضوع العلم وبعض العوارض الذاتية في تعريف الفلاسفة لموضوع العلم... وما شابَهْ ذلك. ولكن الملاحَظ في دروس السيد السيستاني هو الإغراق وبذل الجهد الشاق في الخروج بمبنى علمي رصين في البحوث الأصولية المرتبطة بعملية الاستنباط، مثل مباحث الأصول العملية، والتعادل والتراجيح، والعام والخاص، وأما البحوث الأخرى التي أشرنا لبعض مسمياتها، فبحثه فيها بمقدار الثمرة العلمية في بحوث أخرى أو الثمرة العملية في الفقه.

٤- الإبداع والتجديد: هناك كثير من الأساتذة الماهرين في الحوزة ممن لا يملكون روح التجديد[٥٠]، بل ينصبُّ اهتمامهم على التعليق فقط، والتركيز على جماليات البحث، لا على جوهرِه، فيطرح الآراء الموجودة، ويعلق على بعضها، ويختار الأقوى في نظرِه، ويشغل نفسه بتحليل عبارات من قبيل: فتأمل أو فافهم، ويجري في البحث على أنّ في الإشكال إشكالين، وفي الإشكالين تأملاً، وفي التأمل توقف.

٥- إلمامهُ بمقتضيات عَصرِه: كجواز نكاح أهل الشرك، وقاعدة التزاحم التي يستخدمها الفقهاء والأصوليون، كقاعدة عقلية أو عقلائية صرفة، فيدخلها السيد السيستاني تحت قاعدة الاضطرار التي هي قاعدة شرعية أشارت إليها النصوص، نحو (ما من شيء حرّمه الله إلّا وقد أحلّه لمن اضطر إليه)، فإنَّ مؤدّى قاعدة الاضطرار هو مؤدّى قاعدة التزاحم بضميمة فهم الجعل التطبيقي[٥١].

وفي بعض الأحيان قد يقوم بتوسعة القاعدة، كما في قاعدة (لا تُعاد)، إذْ خصّها الفقهاء بالصلاة؛ لورود النص في ذلك، بينما السيد السيستاني دام ظله جعلَ صدر الرواية المتضمن لقوله لا تُعاد الصلاة إلّا من خمسة مصداقاً لكبرى أُخرى تعمّ الصلاة وغيرها من الواجبات، وهذه الكبرى موجودة في ذيل النص ولا تنقض السنة الفريضة، فالمناط تقديم الفريضة على

٥٠ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الاشرف .٤٢.
٥١ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل، ٧٨.

السُنّة في الصلاة وغيرها، ومن مصاديق هذا التقديم هو تقديم الوقت والقبلة... إلخ، على غيرها من أجزاء الصلاة وشرائطها، لأنّ الوقت والقبلة من الفرائض لا من السنن[٥٢].

٦- النظرة الاجتماعية للنص: إنّ من الفقهاء مَنْ هو حر في الفهم، بمعنى أنه ملتزم بحدود حروف النص من دون محاولة التصرف في سعة دلالات النص، وهناك من الفقهاء من يدرس أجواء النص والظروف المحيطة به ليتعرف سائر الملابسات التي تؤثر في دلالته، فمثلاً ما وردَ مِنْ أنّ النبي الأكرم ﷺ حرّم أكل لحم الحُمُر الأهلية يوم خيبر، فلو أخذنا بالفهم الحرفي لقلنا بالحرمة أو الكراهة لأكل لحم الحمر الأهلية، ولو اتّبعنا الفهم الاجتماعي لرأينا أنَّ النص ناظر لظرف حرج، وهو ظرف الحرب مع اليهود في خيبر، والحرب تحتاج لنقل السلاح والمؤونة، فلم تكن هناك من وسائل نقل إلّا الدواب ومنها الحمير، فالنهي في الواقع نهي إداري لمصلحة موضوعية اقتضتها الظروف آنذاك، ولا يُستفاد منه تشريع الحرمة ولا الكراهة، والسيد السيستاني هُو مِن النمط الثاني من العلماء في التعامل مع النص.

٧- توفير الخبرة بمواد الاستنباط[٥٣]: إنّ السيد السيستاني دام ظله يركّز دائمًا على أنّ الفقيه لا يكون فقيهاً بالمعنى الأتم حتى تتوافر لديه خبرة وافية بكلام العرب وخطبهم وأشعارهم ومجازاتهم[٥٤]، لكي يكون قادراً على تشخيص ظهور النص تشخيصاً موضوعياً لا ذاتياً، وأن يكون على اطلاع تام بكتب اللغة وأحوال مؤلفيها ومناهج الكتابة فيها، فإنَّ ذلك دخيل في الاعتماد على قول اللغوي أو عدم الاعتماد عليه، ويكون على إحاطةٍ بأحاديثِ أهل البيت عليهم السلام ورواتها بالتفصيل، فإنَّ علم الرجال فن ضروري للمجتهد لتحصيل الوثوق الموضوعي التام بصلاحية المدرك[٥٥].

ولهُ آراء خاصة يخالف بها المشهور، منها مثلاً في مسألة الغضائري، من عدم الاعتماد بقدح ابن الغضائري، إمّا لكثرة قدحه أو لعدم ثبوت نسبة الكتاب إليه، إذ إنَّ السيد السيستاني لا يرتضي ذلك، بل يرى ثبوت الكتاب، وإنّ ابن الغضائري هو المعتمد في مقام الجرح والتعديل

٥٢ الجبوري، آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني دام ظله رجل السلام والمقاومة٤٤.
٥٣ جواد أحمد البهادلي، الوسطية في الخطاب الإسلامي المعاصر، د.ط. (بيروت: دار الملاح العربي، ٢٠١٤)، ٨٨.
٥٤ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني١٢٦.
٥٥ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل٧٩.

أكثر من النجاشي والشيخ وأمثالهما، ويرى الاعتماد على منهج الطبقات في تعيين الراوي وتوثيقه، ومعرفة كون الحديث مُسنداً أو مُرسلاً، على ما قرّره السيد البروجردي ﷺ. ويرى السيد السيستاني ضرورة الإلمام بكتب الحديث، واختلاف النسخ، ومعرفة حال المؤلف، من حيث الضبط والتثبت ومنهج التأليف، وما يشاع في هذا المجال من كون الصدوق أضبط من الشيخ، فلا يرتضيه، بل يرى الشيخ ناقلاً أميناً لِما وجده من الكتب الحاضرة عنده بقرائن يستند إليها، وهذه الجهات الخبرية قد لا يَعتمد عليها كثير من الفقهاء في مقام الاستنباط، بل يكتفي بعضهم بالظهور الشخصي من دون أن يجمع القرائن المختلفة لتحقيق الظهور الموضوعي، بل قد يعتمد على كلام بعض اللغويين من دون التحقيق في المؤلف ومنهج التأليف، وقد لا يكون للبعض الآخر أي رصيد في علم الرجال والخبرة بكتب الحديث.

إلّا أنّ السيد السيستاني والسيد الشهيد الصدر ﷺ يختلفان في هذا المنهج، فيحاول كل منهما محاولة الإبداع والتجديد، أما بصياغة المطلب بصياغة جديدة تتناسب مع الحاجة للبحث، كما صنعَ آية الله العظمى السيد السيستاني دام ظله عندما دخل في بحث استعمال اللفظ في عدة معان، إذْ بَحَثَهُ الأصوليون من زاوية الإمكان والاستحالة، كبحث عقلي فلسفي لا ثمرة عملية تترتب عليه، وبَحَثَهُ السيد السيستاني من حيث الوقوع وعدمه؛ لأنه أقوى دليل على الإمكان، وبَحَثَهُ كذلك من إذْ الاستظهار وعدمه[٥٦].

وحينما دخل في بحث التعادل والتراجيح، رأى أنّ سر البحث يكون في علة اختلاف الأحاديث، فإذا بحثنا وحددنا أسباب اختلاف النصوص الشرعية، انحلّت المشكلة المعقّدة التي تعترض الفقيه والباحث والمستفيد من نصوص أهل البيت عليهم السلام، وهذا يُغنينا عن روايات الترجيح والتغيير، كما حملها صاحب (الكفاية) على الاستحباب، وهذا البحث تناوله غيره كالسيد الصدر ﷺ، ولكنه تناوله بشكل عقلي صرف، أما السيد السيستاني دام ظله فإنه حشّد فيه الشواهد التاريخية والحديثية، وخرج منه بقواعد مهمة لحلّ الاختلاف، وطبّقَها في دروسه الفقهية أيضاً.

٨- المقارنة بين المدارس المختلفة[٥٧]: إنّ المعروف عن كثير من الأساتذة، حصر البحث في

٥٦ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل ٨٠.
٥٧ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف، ٤٢.

مدرسة معيّنة أو اتجاه خاص، ولكن السيد السيستاني دام ظله يقارن بحثه بين أفكار مدارس مشهد وقم والنجف، فهو يطرح آراء الميرزا مهدي الأصفهاني قدس سره من علماء مشهد، وآراء السيد البروجردي قدس سره كتعبير عن فكر مدرسة قم، وآراء المحققين الثلاثة والسيد الخوئي قدس سره والشيخ حسين الحلي قدس سره كمثال لمدرسة النجف، وتعدد الاتجاهات هذه يوسع أمامنا زوايا البحث والرؤية الواضحة لواقع المطلب العلمي.

سادساً- مسيرتهُ الجهادية:

كان نظام البعث يتحيّن الفرص للقضاء على الحوزة العلمية في النجف الأشرف، منذ السنوات الأولى لتسلّمه السلطة في العراق[٥٨]، فقد قام بعمليات تسفير واسعة للعلماء والفضلاء، وسائر الطلاب الأجانب[٥٩]، وقد لاقى السيد السيستاني دام ظله عناءً كبيراً من جرّاء ذلك، وكاد أن يُسفّر عدة مرات بعد تسفير مجاميع من تلامذته وطلاب درسه بفترات متقاربة، وكانت الظروف قاسيةً جداً أيام اندلاع الحرب العراقية الإيرانية[٦٠] [٦١].

وعلى الرغم من ذلك فقد أصرَّ على البقاء في النجف الأشرف، وواصل التدريس في حوزته العلمية المقدسة، إيماناً منه بلزوم استمرار الخط الحوزوي المستقل عن الحكومات، درءً للسلبيات التي تنتج عن تغيير هذا الخط[٦٢]، وفي عام ١٤١١هـ، عندما استعاد صدام سيطرته على العراق بعد الانتفاضة الشعبية[٦٣]، التي أعقبت انسحابه من الكويت، وتصاعد بطشهِ وقمعهِ للمرجعية والحوزة العلمية، فقد اعتُقل السيد السيستاني دام ظله، ومعه مجموعة من العلماء كالشهيد الشيخ مرتضى البروجردي قدس سره، والشهيد علي الغروي قدس سره، وقد تعرضوا للضرب والاستجواب القاسي[٦٤]، في فندق السلام، وفي معسكر الرزازة، وفي معتقل الرضوانية[٦٥]، وفي عام ١٤١٣هـ، عندما توفي السيد الخوئي قدس سره، وتصدّي السيد السيستاني

٥٨ علماء قياديون، المرجع الديني الأعلى آية الله العظمى، مسيرته الجهادية، ط٢ (النجف: مؤسسة الغري للمعارف، ١٤٣٥)، ٣٣.
٥٩ صايغ، كارولين مرجي. المرجعية الدينية الموقف الوطني في العراق بعد ٢٠٠٣. ترجمة علي، نصر محمد (بيروت: مركز الرافدين للحوار، ٢٠٢٠)، ١٤٩.
٦٠ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل٨٨.
٦١ الغروي، لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني٩٩.
٦٢ علماء قياديون، المرجع الديني الأعلى آية الله العظمى، مسيرته الجهادية٣٣.
٦٣ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع١٨٧.
٦٤ البهادلي، الوسطية في الخطاب الإسلامي المعاصر٨٩.
٦٥ الظالمي، صالح. "المرجعية والمواقف الصريحة، السيد السيستاني نموذج" مجلة آفاق نجفية. المجلد٢، العدد١. (٢٠٠٦). ٣٥

للمرجعية، بدأت مرجعيته بظروف بالغة الصعوبة[٦٦]، فقد حاولت السلطات آنذاك تغيير خط المرجعية الدينية في النجف الأشرف، فبذلت كل ما في وسعها للحط من موقع السيد السيستاني ومكانته المتميزة بين المراجع، وسعت لتفريق المؤمنين عنه بأساليب متعددة، منها إغلاق جامع الخضراء في أواخر ذي الحجة عام ١٤١٤هـ.

وعندما أدرك النظام أنّ محاولاته باءت جميعها بالفشل، خطّطَ لاغتيال السيد السيستاني وتصفيته، وقد كشفت وثائق جهاز المخابرات عن عدد من هذه المخططات[٦٧ ٦٨]، والتي لم تفلح بحفظ الله ورعايته، وهكذا بقي السيد السيستاني دام ظله سنوات طويلة رهين داره، منذ أواخر عام ١٤١٨هـ، يمارس مسؤولياته في أضيق الحدود، تجنباً عن منح أيّة ذريعة لأجهزة النظام للإيقاع بالحوزة العلمية وطلابها، حتى إنه لم يتشرّف بزيارة جدّه الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام طيلة هذه الفترة[٦٩]، إلّا خروجه إلى السيد محمد سعيد الحكيم معزياً إياه بوفاة والده[٧٠]، فضلًا عن تعرضه لضغوط كثيرة من قبل أجهزة النظام وأزلامه، إلّا أنه قاومَ جميع تلك الضغوطات، وقد نجحَ -ولله الحمد- في التحفظ على كيان الحوزة المقدسة في ظروف بالغة الخطورة والتعقيد[٧١].

المبحث الثاني: دور السيد السيستاني في ترسيخ السلم الأهلي من خلال ثقافة التسامح.

السلم كلمة واضحة المعنى، وهي تعبّر عن ميْل فطري في أعماق كل إنسان، وتعكس رغبة جامحة في أوساط كل مجتمع سوي، فهو غاية وهدف نبيل لجميع الأمم والشعوب.

أولاً- مفهوم السلم لغوياً:

السلْم من السلام وأصلهُ السلامة بمعنى البراءة والعافية والنجاة من العيوب والآفات والأخطار[٧٢].

كما إنّ السلم بألفاظه الثلاث السِّلْم والسَّلْم والسَّلَم، يُطلق على ما يقابل حالَتَيْ الحرب والصراع، و(السَلْم والسَلَمُ والسِلْمَ والسلام والمُسالَمَةُ، هو واحد بمعنى الصلح)[٧٣].

٦٦ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع١٨٧.
٦٧ البهادلي، الوسطية في الخطاب الإسلامي المعاصر٨٩.
٦٨ المياحي، العراق والسيد السيستاني دراسة أكاديمية٣١.
٦٩ علماء قياديون، المرجع الديني الأعلى آية الله العظمى، مسيرته الجهادية٣٥.
٧٠ البهادلي، الوسطية في الخطاب الإسلامي المعاصر٩٠.
٧١ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف١٣٧.
٧٢ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الثالث ١٩.
٧٣ بن العباس، إسماعيل الصاحب بن عباد. المحيط في اللغة، تحقيق آل ياسين، محمد حسن (بيروت - لبنان: عالم الكتب، ١٩٩٤م)، ٣٣٣.

و(السَلْمُ: المُسالِم، كقول أنا سِلْمٌ لِمن سالَمَني)[٧٤].

وقول ابن منظور: السَّلْم والسِّلْم: الصلح، وتسالموا: تصالحوا، والخيل إذا تسالمت تسايرت لا تهيج بعضها بعضاً[٧٥].

ثانياً- مفهوم السلم اصطلاحاً:

يُعرف السلم بأنه نقيض الحرب، ويصعب توضيحه إلّا بإيراد ضدّه، وقد عُرّف السلم بأنه الفترة التي تفصل بين حربين، ويُعد واقعاً حقيقياً التصق بتاريخ الدول والشعوب، منذ نشوء التجمعات البشرية وتطور حاجاتها وتضارب مصالحها حول أماكن الصيد والرعي والإقامة، وقد ساد الخوف والحذر المتبادل في كل المجتمعات البشرية منذ القدم، فنشأت بذلك السلطة والاقتصاص والملكية والحراسة والعهود والاتفاقيات[٧٦]. فالتاريخ البشري عبارة عن سلسلة متعاقبة من الحرب والسلم، وإنّ السلم أقل ثباتاً من الحرب، إذْ إنّ طرفاً واحداً يمكن أن يشن الحرب، في حين أنّ السلم يتطلب اتفاق طرفين أو أكثر، وفقاً للعلاقات المتبادلة ومضمونها، غير أنّ السلم هو عبارة عن شعور بالأمن والطمأنينة، وليس حالة من حالات إنهاء الحرب، وإنّ استمرار السلم شرط من شروط كيانه، ذلك أنّ السلم المضطرب يعكس وجود تهديد أو شعور بالظلم، أو انتهاك حق، مما يتعارض مع مقوّمات السلم الحقيقي[٧٧].

ثالثاً- السلم في المنظور الإسلامي:

فقد جاء الإسلام دعوةً للسلم والسلام على مستوى العالم أجمع ((وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى دَارِ السَّلَامِ)) (يونس ٢٥)، فقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ)) (البقرة ٢٠٨).

لقد مَثّلَ الدين الإسلامي أكبر وأشمل دعوة للسلم والسلام، وقد تكرّر الحديث عن السلم والسلام في أكثر من خمسين آية من آيات القرآن الكريم[٧٨]، ففي قوله تعالى: ((يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنْ اتَّبَعَ

٧٤ الحنفي، زين الدين أبو عبد الله محمد. مختار الصحاح. تحقيق زهوة، أحمد إبراهيم د.ط. (بيروت – لبنان: الكتاب العربي، ٢٠٠٧م)، ١٥٨.
٧٥ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين لسان العرب، د.ط. (بيروت – لبنان: دار الجيل، ١٩٨٨م)، ١٩١_١٩٢.
٧٦ فراس البيطار، الموسوعة السياسية والعسكرية (عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م)، ١١٤.
٧٧ وزة، منتصر حسين جواد، "السلم الأهلي في العراق" (جامعة بغداد، ٢٠١٤م)، ١٠.
٧٨ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الثالث ٢٤.

رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلامِ)) (المائدة ١٦)، يحدّد القرآن الكريم أنّ المبدأ الأساس في العلاقات البشرية هو مبدأ السلم والتعاون، وفي قوله تعالى: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ الله عَلِيمٌ خَبِيرٌ)) (الحجرات ١٣).

ويوجّه الإسلام الأمة المسلمة لإنشاء علاقات سلمية قائمة على البر والقسط والإحسان مع الأمم الأخرى، ويرى أغلب المفسرين أنّ معنى السلم هو الإسلام والتسليم لله سبحانه وتعالى، غير أنّ بعض من هؤلاء المفسرين يرجح أن يكون المقصود هو السلم بمعناه اللغوي، أي الصلح والمسالمة وترك النزاع والاحتراب[٧٩]. فقد ترجم نبي الإسلام مفهوم السلم عملياً بدءاً من خطوات عقد ميثاق المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار في بداية تشييده للدولة، وفي العفو الجماعي الذي أطلقه (اذهبوا فأنتم الطلقاء) في فتح مكة، إذْ إنّ كلمتَيْ السلم والسلام في الإسلام وردتا كتاباً وسُنة في عدّة مواضع، كما إنّ (السلام) هو من أسماء الله الحسنى، والله خالق السلم والسلام، وهو الذي شرّع للناس المبادئ وما رسمهُ من خطط ومفاهيم، من خلال بعثِهِ للأنبياء والأوصياء، وبما أنزله من كتاب، فهو مصدر السلم والسلام والخير والفضيلة، وكان النبي الخاتم هو حامل راية السلم والسلام، فقد حملَ للبشرية الهُدى والنور والخير والرشاد والرحمة والرأفة، مصداقاً لقوله تعالى: ((وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ)) (الأنبياء ١٠٧)، إذْ إنّ الهدف الذي يتوخاه الإسلام ويسعى إليه هو تهذيب الإنسان وتمكينه من العيش في الدنيا والآخرة بسلام وأمان[٨٠]. وإنّ القاعدة الأساسية في الإسلام هي السلم والسلام، ولا مسوّغ للحرب في نظر الإسلام مهما كانت الظروف، بمعنى أنَّ الإسلام لا يأذن بالحرب إلّا دفعاً للعدوان، وحماية الدعوة والمستضعفين، ومنعاً لاضطهادهم[٨١]، ومصداق ذلك قوله تعالى: ((لا يَنْهَاكُمْ اللهُ عَنْ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ الله يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ)) (الممتحنة ٨). وفي حال نشوب الحرب مع المعتدين فإنّ الإسلام يحث على اغتنام أي فرصة لإيقاف الحرب والقتال إذا ما أظهر

٧٩ وزة، "السلم الأهلي في العراق،" ١٣.
٨٠ وزة، ١٣.
٨١ الشيرازي، محمد .السلم والسلام (بيروت: دار العلوم، د.ت.) ٢٩٣.

الطرف الآخر إرادته في التراجع عن عدوانه وإبداء الرغبة في إقامة علاقات سلمية[٨٢]، وهذا ما اشارت إليه الآية الكريمة في قوله تعالى: ((وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللهَّ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ)) (الأنفال ٦١)، وقوله تعالى: ((فَإِنْ اعْتَزَلُوكُمْ فَلَمْ يُقَاتِلُوكُمْ وَأَلْقَوْا إِلَيْكُمْ السَّلَمَ فَمَا جَعَلَ اللهُّ لَكُمْ عَلَيْهِمْ سَبِيلاً)) (النساء ٩٠).

وبذات المعنى نجد قول الإمام علي عليه السلام في عهدهِ لمالك بن الأشتر: "ولا تدفعن صلحاً دعاك إليه عدوّك ولله فيه رضا، فإنّ في الصلح دعة لجنودك وراحة من همومك، وأمناً لبلادك"[٨٣]. فالإسلام يدعو إلى السلم والسلام، ليكون هناك إخاء حقيقي بين الأبيض والأسود، وبين القوي والضعيف، وبين الغني والفقير، وبين الشريف والوضيع، ولا يكون هناك عدوان على الأرض، سواء من طائفة على أخرى، أو من جنس على آخر، أو قطر على آخر، أو لون على آخر، أو لغة على أخرى، أو منطقة على أخرى[٨٤]، والشواهد كثيرة على حرص الإسلام على حقن الدماء في التاريخ الإسلامي[٨٥].

وفي هذه الظروف الحرجة والتي يُتهم بها الإسلام بأنه دين عنف وإرهاب، ينبغي علينا نشر تعاليمه الداعية إلى السلم والسلام، وتوضيح مسألة ربما يغفل عنها بعض المسلمين، تتجلى بفضح الممارسات القمعية العنيفة التي ارتُكبت في فترة من فترات التاريخ الإسلامي باسم الإسلام، والإسلام بريء منها[٨٦].

رابعاً- مفهوم السلم الأهلي:

يعني السلم الأهلي أن يعيش الإنسان حياته، ويمارس أعماله بحرية مسؤولة، وحصوله على متطلبات عيشِه بيسر وسهولة، من دون الخوف من الاعتداء على حقِّه، أو مالِه، أو على أمنِهِ الشخصي وأهله، وأن تفض خلافاته ونزاعاته مع الآخرين بوسائل متعارف عليها، أساسها الاحتكام إلى قيم وتقاليد وقوانين واضحة، يتم تطبيقها بعدالة[٨٧].

٨٢ العيد، فهيمة خليل أحمد. الأدوار التكاملية لصيانة وتعزيز السلم الأهلي، د.ط. (د.م.، د.ت) ٤٩.
٨٣ الشريف الرضي، ابو الحسن السيد محمد بن الحسين. نهج البلاغة (بيروت - لبنان: دار الكتاب اللبناني، ١٩٦٧م)، المجلد السابع ١٠٦، ٥٣.
٨٤ اليوسف، عبد الله أحمد، الحوار الإسلامي - الإسلامي، رؤية من أجل إنماء السلم الأهلي (د.م.، ٢٠٠٢م)، ١٣.
٨٥ الشيرازي، السلم والسلام٣٢٠.
٨٦ وزة، "السلم الأهلي في العراق،" ١٥.
٨٧ وزة، ١٧.

ويعني السلم الأهلي الدائم: رفض كل أشكال التقاتل، أو مجرد الدعوة إليه، أو التحريض عليه، أو تبريرِه، ويعني السلم الأهلي الدائم إيجابياً من خلال العمل على منع الحرب الأهلية في المجتمع، ويكون العمل في سبيل إرساء السلم الأهلي الدائم من قاعدة اختبارية وعملية، هي أنّ الحرب الأهلية في المجتمع هي الشر المطلق، بغضّ النظر عن الأهداف أو القضية التي تتلبس بها هذه الحرب أو تسعى للدفاع عنها؛ لأنّ هذا النوع من الحروب بالواقع الدولي هي مصدر شرور أخرى داخلية وإقليمية ودولية، لتتحول الحرب الأهلية إلى حرب من أجل الآخرين[٨٨]. ويرى بعض أنّ السلم الأهلي بالمعنى الحرفي للكلمة، يعني علاقات حُسن جوار طائفية[٨٩]، ويُقصد بالسلم الأهلي حالة السلم والوئام داخل المجتمع وفي العلاقة داخل شرائحِهِ وقواه[٩٠].

أمّا المفاهيم المقاربة للسلم الأهلي، فهي الوحدة الوطنية والهوية الوطنية، وإنّ مفهوم الوحدة الوطنية يعني: تلك العملية التي تهدف إلى تحقيق الاندماج والتلاحم بين عناصر الأمة ومن خلال مزج الجماعات المختلفة والمتميزة بعضها عن بعض، بخصائص ذاتية في نطاق سياسي واحد، تحرّكه سلطة مركزية واحدة وقوانين، تغطي كل أقاليم البلاد، وتُطبّق على كل أفراد المجتمع[٩١].

خامساً- التعايش السلمي في فكر السيد السيستاني:

إنّ السلم الأهلي والاجتماعي يمثّل مرحلة متطورة في بناء الدولة وفق الرؤية الحديثة، وبالمفهوم الإسلامي، فإنّ السلم واجب توفيره كسائر الواجبات العامة، كما لا يحق لأي شخص أن يرعب الناس أو يشكّل تهديداً وخطراً على حياتهم، والسلم الاجتماعي لا يمكن أن يتحقق إلّا في ظل مناخ التسامح الفكري والثقافي واحترام التعددية[٩٢]. وسبق أن تبنّت المرجعية الدينية العليا أطروحة السلم الأهلي والاجتماعي، وما زالت تدعو للسلم والأمان

٨٨ عبد العاطي، صلاح "السلم الأهلي ونبذ العنف في القانون الأساسي والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان،" الحوار المتمدن، العدد. ٢٢: ٦٩(٢٠٠٦).

٨٩ بغدادي، عبد السلام إبراهيم. السلم الوطني (المدني)، دراسة اجتماعية سياسية في قضايا المصالحة والتسامح والصفح والوئام والتآزر الوطني، ط١ (بغداد: منشورات بيت الحكمة، ٢٠١١م)، ٢١.

٩٠ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الثالث ٣٤.

٩١ وزة، "السلم الأهلي في العراق،" ١٩.

٩٢ اليوسف، الحوار الإسلامي - الإسلامي، رؤية من أجل إنماء السلم الأهلي، ١٥.

بعيداً عن أي لون من ألوان الاقتتال والاحتراب، وقد نأت بنفسها عن أي تشكيل مسلح أو تنظيم حزبي، ولم تدعم أي حركة مسلحة[٩٣].

ونادت بضرورة حصر السلاح بيد الدولة[٩٤]، فضلًا عن تحذيرها من ظاهرة الرمي العشوائي الذي يرافق بعض الأعراس والمناسبات، فقد أكدت أنّ هذه التصرفات غير مسؤولة وغير حضارية، ولا بد من تجنّبها والابتعاد عنها، فهنالك الكثير ممن كان ضحية لمثل هذه التصرفات، من موت برصاصة طائشة أو جرح بالغ بأخرى، وكم من عائلة روّعت بكذا أفعال، فضلاً عن عدم وجود سبب عقلاني وراء تلك الأفعال، وتأكيدها مسؤولية الدولة باتخاذها التدابير اللازمة للقضاء على مثل هذه الظواهر السلبية ومحاسبة المقصرين[٩٥]، ولا بدّ أن يفرض القانون نفسه، ولا بدّ للدولة أن ترعاه بشكل مباشر، وحذرت من استخدام السلاح في النزاعات العشائرية، فقد تقع في بعض المحافظات العراقية نزاعات عشائرية لأسباب بسيطة والتي يمكن حلّها بالتفاهم والجلسات الأخوية بين العشائر، أو اللجوء إلى القانون[٩٦].

وما يؤسف عليه، أنّ بعضاً يلجأ إلى السلاح في فض هذه النزاعات، الأمر الذي يؤدي إلى قتل العديد من المواطنين الأبرياء، مما يعكس ضعف الوعي الديني والأخلاقي لدى هؤلاء[٩٧]، وإنّ المسؤولية الشرعية والوطنية تدعو هؤلاء أن يحاسبوا أنفسهم عن سفك أي دم حرام بغير وجه حق، وإنّ الأجهزة الأمنية يجب أن يكون لها دور حاسم وحازم تجاه أي نزاعات من هذا القبيل، كما إنّ العشائر العراقية الأصيلة مدعوّة للمساهمة في القضاء على هذه الظاهرة، من خلال دعوتها للعشائر المتنازعة إلى الحوار والتفاهم وحلّ النزاعات بالطرق السلمية[٩٨].

نحن بنا حاجة إلى مؤسسات تؤسس لثقافات، مثل ثقافة التقريب بين المذاهب، إذْ إنّ المذاهب الإسلامية متقاربة في أصولها وخطواتها العامة[٩٩]، وثقافة التعايش بين المذاهب، مما

٩٣ الجوادي، حسن علي. السيد علي الحسيني السيستاني رجل المواقف الوطنية والإنسانية، د.ط. (كربلاء المقدسة: دار الكفيل، ٢٠١٨)، ١٤٩.
٩٤ خطب الجمعة، توثيق وتحقيق (كربلاء المقدسة، ٢٠١٣م)، المجلد التاسع الجزء الاول ١١٤.
٩٥ الجوادي، السيد علي الحسيني السيستاني رجل المواقف الوطنية والإنسانية١٥٤.
٩٦ خطب الجمعة، توثيق وتحقيق (كربلاء المقدسة، ٢٠١٥م)، المجلد الحادي عشر الجزء الأول ٨٥.
٩٧ خطب الجمعة، توثيق وتحقيق، المجلد الحادي عشر الجزء الأول ٨٦.
٩٨ الجوادي، السيد علي الحسيني السيستاني رجل المواقف الوطنية والإنسانية١٥٥.
٩٩ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الرابع ٤٢٣.

ينمّي السلم في المجتمع، فقد أسست قبل خمسين عاماً دار التقريب بين المذاهب الإسلامية بجهد مرجعيات شيعية وسنّية، فقد كانت تجربة رائدة، تفاعلَ معها العلماء المصلحون من مختلف المذاهب، وأصدرت مجلة فصلية، وهي تجربة تحتاج إلى إعادة تقييم وتكثيف الجهود لوضع استراتيجية لتفعيلها، يراعى فيها الظروف التاريخية والثقافية لمجتمعاتنا[١٠٠]، وكان آخرها الاجتماع الذي عُقد في عمان/ الأردن، بداية تشرين الثاني/ ٢٠٠١م، وكان اجتماعاً للخبراء لمناقشة استراتيجية التقريب بين المذاهب الإسلامية، والذي نظمته المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، واللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع جامعة اليرموك[١٠١].

وثقافة السلم كأيّ ثقافة أخرى، تكون قابلة للتطور والازدهار، كما هي قابلة للتدهور والانحطاط، وإنّ لكل منها أسبابه وعوامله، فإنّ عوامل التطور والازدهار لا تتوافر إلّا بتوافر جهد إنساني واع، بينما يكفي للتدهور مجرد غفلة الإنسان والمجتمع عن أهمية السلم والعمل من أجله. فإذا كان المجتمع يعيش نوعاً من التنوع والتعدد في انتماءاته العرقية أو الدينية أو المذهبية أو ما شاكل ذلك من التصنيفات، فيجب أن يحصل الجميع وخاصة الأقليات على حقوقها المشروعة في ظل النظام والقانون ومن خلال التعاون الاجتماعي، فهكذا يرعى الإسلام حقوق ومصالح من ينتمي إلى دين آخر ويعيش في كنف المجتمع الإسلامي[١٠٢].

ونجد في هذا العصر أيضاً من يكفّر كل من لم يتفق معه في آرائه وأفكارِه، كما نجد من يُفسّق كل من يختلف معه في المنهج والرؤية والموقف[١٠٣].

فلا يمكن الحديث عن سلم اجتماعي بغياب الدولة، بل سوف تعمّ عندها الفتنة والاضطراب والدمار، فالمجتمع عائلة كبيرة، وعدم المساواة بين أبنائه واتّباع سياسة تمييز البعض عن الآخر ينمّي الضغائن والأحقاد، فيُضعف حالة المودّة والإخاء، فالمجتمع الذي يتساوى الناس فيه أمام القانون، ولا تمييز فيه لفئةٍ على غيرها، يكون مجتمعاً خالياً من دوافع

١٠٠ العيد، الأدوار التكاملية لصيانة وتعزيز السلم الأهلي٥٠.
١٠١ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الرابع ٤٢٣.
١٠٢ العيد، الأدوار التكاملية لصيانة وتعزيز السلم الأهلي٥١.
١٠٣ اليوسف، الحوار الإسلامي – الإسلامي، رؤية من أجل إنماء السلم الأهلي٣٠.

العـدوان وأسـباب الخصومـة والنـزاع.

هـذه الثقافـة التـي تُثير في النـاس فطرتهـم النقيـة ووجدانهـم الإنسـاني، وتحفّـز عقولهـم عـلى التفكـير بموضوعيـة وعمـق لخدمـة واقعهـم ومسـتقبلهم الاجتماعـي والوطني، ولفـت أنظارهـم إلى التحديـات الكـبرى والأخطـار الرئيسـية المحدقـة بهـم كأمّـة ووطن، وتدفعهـم إلى التنافـس الإيجابي والإبـداع[١٠٤]. ويؤكـد القـرآن الكريـم عـلى التكامـل الأفضـل حتـى مع الأعـداء لغرض تجـاوز حالة العـداء، وتُعـد السـيطرة عـلى الانفعـالات والقـدرة عـلى التعامـل مـع المخالفـين والأعـداء بحكمـة وروية، درجـة سـامية لا يبلغهـا إلّا اصحـاب العقـول المسـتنيرة، وهـذه تعـد نموذجـاً مـن منظومـة مفاهيميـة ثقافيـة متكاملـة تكوّن رؤية الإسـلام وبرنامجه لتوطيد السـلم الاجتماعـي وتنميتهِ وحمايتهِ، وإشـاعة ثقافـة الحـوار بـين المسـلمين بديـلاً عـن ثقافـة التصـارع والتصادم.

وقـد تفجـرت في العقـود الماضيـة صراعـات قوميـة عنيفـة في العـالم الإسـلامي بـين القوميـات الإسـلامية، كان أبرزهـا المشـكلة الكرديـة في العـراق وتركيـا وإيـران، والتـي تطـورت إلى نـزاع دمـوي، قُتـل فيـه الألـوف، وشُرّد مئـات الألـوف، كـما حـدث في (حلبجـة) عندمـا اسـتخدمت السـلطة الحاكمـة آنـذاك الأسـلحة الكيمياويـة في آذار/ ١٩٨٨م، فـأودت بحيـاة خمسـة ملايـين كـردي مـن الرجـال والنسـاء والأطفـال[١٠٥].

ويمكـن لنـا أن نقـارن بـين الموقـف المسـؤول للسـيد السيسـتاني، وهـو يعيـش تطـورات الأحـداث، ويواجـه الغليـان في الشـارع المحيـط بـه، وبـين مواقـف علـماء وشـخصيات تعيـش مرفهـة خـارج العـراق، ثـم تتخـذ مـن الأحـداث الإرهابيـة التـي أصابـت بعـض السـنّة في العـراق مـبرراً لإثـارة النعـرة الطائفيـة والفتنـة المذهبيـة، وكأنهـا تحمّـل كل الشـيعة في العـالم وزر مـا حصـل لأهـل السـنّة في العـراق، متجاهلـةً تغـيرات السـاحة العراقيـة، وانعكاسـات الإرهـاب التكفـيري، ودور الاحتـلال الأمريكـي، وتأثـيرات السياسـات الإقليميـة[١٠٦]، فصعـدت فتاوى التكفـير، وكُتُـب التحريـض عـلى الكراهيـة، فتكونـت ميليشـيات طائفيـة للتصفيـات المتبادلـة، كـما في باكسـتان

١٠٤ العيد، الأدوار التكاملية لصيانة وتعزيز السلم الأهلي٥٢.
١٠٥ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الخامس ٢٥٨.
١٠٦ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل١٠٠.

وبعض مساجد بغداد في العراق[١٠٧].

وعند انطلاق فتنة الإرهاب والتكفير الطائفي في العراق، وإعلان الزرقاوي حربهِ على شيعة العراق، واستهدافه لشخصياتهم ومناسباتهم الدينية، وبمرأى ومسمع من الجميع، فقد توالت الاغتيالات والتفجيرات من عصاباته والمتحالفين معه، كالتفجير الذي استهدف السيد محمد باقر الحكيم بتاريخ ١/ رجب/ ١٤٢٤هـ، عند مرقد الإمام علي عليه السلام في النجف الأشرف، وتفجيرات يوم العاشر من محرم الحرام سنة ١٤٢٥هـ في كربلاء المقدسة[١٠٨]، والتي استهدفت مواكب المعزين والزائرين، وبعدها تفجيرات الكاظمية المقدسة وغيرها، كالحلة والكرادة والمشتل والعمارة[١٠٩]، ومسجد براثا التاريخي في بغداد، حتى تفجير قبة الإمامين العسكريين في سامراء بتاريخ ٢٣/ محرم/ ١٤٢٧هـ[١١٠] [١١١]، إذ إنَّ هذه التفجيرات وما أسفرت عنها من ضحايا ومجازر رهيبة، وما سببته من انتهاك لحرمة المقدسات والشعائر الدينية عند الشيعة، فكانت تفجر الغضب في نفوسهم، وتُلهب مشاعر التحدي في أوساطهم، مما يدفع باتجاه الانتقام بردود فعل مشابهة، إلّا أنّ السيد السيستاني وحكمته حالَ دون ذلك لوقت طويل، فكان يرفض اتهام أي جهة مذهبية، مؤكداً التحلي بالوعي والحذر من الفئات المعادية لكل العراق ولكل المذاهب[١١٢].

وفي ردّهِ على سؤال عن الموقف تجاه تهديدات الزرقاوي، ببيان صادر عن مكتبِه بتاريخ ٢١/ شعبان/ ١٤٢٦هـ: (إنّ الهدف الأساس من إطلاق هذه التهديدات وما سبقها وأعقبها من أعمال إجرامية استهدفت عشرات الآلاف من الأبرياء في مختلف أنحاء العراق، هو إيقاع الفتنة بين أبناء هذا الشعب الكريم وإيقاد نار الحرب الأهلية في هذا البلد العزيز، للحيلولة دون استعادة سيادته وأمنه، ومنع شعبه المثخن بجراح الاحتلال وما سبقه من

١٠٧ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الخامس ٢٥٩.
١٠٨ سلمان، حيدر نزار السيد. سلطة النص الديني وبناء الدولة، السيد السيستاني أنموذجاً، د.ط. (بيروت: العارف للمطبوعات، ٢٠١٥م)، ١٢٧.
١٠٩ الشابندر، غالب. السيستاني راهناً (بيروت: الدار البيضاء، ٢٠١٥م)، ٢٣٤.
١١٠ الصفار. أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد التاسع ٣٠.
١١١ البطاط، محمد هاشم. و رزاق فالح وحيد. في مواجهة داعش آية الله العظمى السيستاني (دام ظله) والحشد الشعبي بعد أحداث الموصل، ط١ (بغداد: مركز العراق للدراسات، ٢٠١٦)، ٢٥٥.
١١٢ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد التاسع ٣١.

القهر والاستبداد، من العمل على استرداد عافيته، والسير في مدارج الرقي والتقدم، ولكن معظم العراقيين -ولله الحمد- على وعي تام بهذه الأهداف الخبيثة، وسوف لن يسمحوا للعدو الطامع بتحقيق مخططاته الإجرامية مهما نالهم من ظلم وأذى، وأريق على ثرى بلدهم الطاهر من دماء زكية لأهليهم وأحبتهم، وإننا في الوقت الذي نعبّر فيه عن بالغ الأسى لكل قطرة دم عراقية تُسفك ظلماً وعدواناً، ونتألم لآهات الثكالى وبكاء الأيتام وأنين الجرحى، ندعو المؤمنين من أتباع أهل البيت عليهم السلام إلى الاستمرار في ضبط النفس مع مزيد من الحيطة والحذر)[١١٣] *. وبخضم هذه الأحداث صدر عن مكتب السيد السيستاني في النجف الأشرف بيان بتاريخ ١٤/ محرم/ ١٤٢٨هـ، الموافق ٣/ ٢/ ٢٠٠٧ يحتوي على رؤية عميقة لمعالجة المشاكل الطائفية[١١٤] **، وتأتي أهمية هذا البيان؛ لصدورِه عن هذه المرجعية الشيعية العليا التي يقلّدها الكثير من المؤمنين الشيعة في العالم، وهذا ما يوجب الترحيب به والعمل على جعله أساساً لبداية عمل مخلص لوأد الفتنة بين المسلمين، كما يجب أن يُبرز ويُنشر على نطاق واسع؛ لِما يتضمن من مبادئ التي يمكن أن ترشد مواقف المسلمين الشيعة، وتُدخل الاطمئنان على السنّة[١١٥]، وتضع الخلاف بين المذاهب في مسارِه الحقيقي، ومن هنا يجب أن نتمسك بهذه اللحظة التاريخية التي يمثلها صدور هذا البيان من هذا المرجع المرموق، ونعمل تبعاً لذلك على إعمامه على أوسع نطاق في العراق، خاصة الآن، وأنْ يكون وثيقة يوعَظ بها على منابر المساجد والحسينيات والمنتديات والصحف والندوات التلفازية والإذاعية، حتى يصل إلى المسلمين جميعاً من المذهبيْن، ليكون بديلاً لِما تحفل به هذه المنابر كل يوم من الشحن الطائفي البغيض، ولا يقل عن ذلك أهمية انْ يقابَل هذا البيان ببيانات من علماء أهل السنّة تماثلهُ من حيث المرجعية والمحتوى[١١٦ ١١٧].

وبالرجوع إلى الرؤية التي تضمّنها البيان، فإنّ من أهم ملامحها ما يلي:

---

١١٣ حامد الخفاف، النصوص الصادرة عن السيد السيستاني في المسألة العراقية، د.ط. (بيروت: دار المؤرخ العربي، ٢٠٠٧م)، ٢٠٤، ٢٠٥.
١١٤ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل١٠٠.
١١٥ الجبوري، آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله) رجل السلام والمقاومة١٥٢.
١١٦ المزيني، حمزة قبلان. جريدة الوطن السعودية، ٢٠٠٧م.
١١٧ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل١٠١.
* ينظر الملحق رقم (١).
** ينظر الملحق (٢).

١- أخذ الظروف العصيبة التي تمرّ بها الأمة بعين الاعتبار، فهناك أكثر من وطن إسلامي يئنّ تحت وطأة الاحتلال كفلسطين والعراق وأفغانستان[١١٨]، وأوطان أخرى تحت طائلة التهديد والتدخل والضربات العسكرية، وهناك حرب معلنة على رموز الإسلام ومقدساتها، واستخفافاً بوجود الأمة وكرامتها، تحت غطاء مكافحة الإرهاب، وإنّ من يعي هذه التحديات الخطيرة يجب أن يرفض أي إضعاف لجبهة الأمة الداخلية، وأي إرباك لساحتها بالنزاعات والخلافات[١١٩].

٢- إنّ التنوع المذهبي وما يعنيه من اختلاف في بعض المعتقدات والأحكام لم يكن شيئاً طارئاً ولا حدثاً مستجداً، بل هو واقع عاشته الأمة طيلة عهودها السابقة، فلا بدّ من تقبّل هذا التنوع والتعددية المذهبية، وهذا ما نصت عليه قمة مكة الاستثنائية بين قادة الدول الإسلامية في عام ١٤٢٧هـ الموافق ٢٠٠٦م[١٢٠].

٣- إنّ اصول الدين وأركان العقيدة ودعائم الإسلام هي موضع اتفاق بين المسلمين، يشتركون بجميع مذاهبهم في الإيمان بها، إذْ إنَّ الجميع يؤمنون بالله الواحد الأحد، وبرسالة النبي محمد[١٢١]ﷺ، وبالمعاد، وبالقرآن الكريم الذي حفظهُ الله تعالى من التحريف، وبالسنّة النبوية الشريفة التي تعد مصدراً للأحكام الشرعية، وبمودّة أهل البيتعليهم السلام، ونحو ذلك مما يشترك فيه المسلمون عامة، وهي دعائم الإسلام كالصلاة والصيام والحج وغيرها، إذْ إنَّ هذه المشتركات هي الأساس القويم للوحدة الإسلامية[١٢٢].

٤- إنه لا يمنع في بحث الاختلافات العقائدية والفقهية والتأريخية في (إطار البحث العلمي الرصين)، وليس أساليب التعبئة والتهريج[١٢٣].

٥- تحقيق التعايش السلمي على أساس الاعتراف والاحترام المتبادل وحفظ الحقوق الإنسانية والوطنية، وترك المشاحنات والمهاترات المذهبية والطائفية، وتأكيد (حرمة دم كل مسلم سنياً كان أم

١١٨ الجبوري، آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله) رجل السلام والمقاومة١٥٣.
١١٩ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل١٠١.
١٢٠ الفاضلي، ١٠١.
١٢١ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد الرابع ٤٢٣.
١٢٢ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل١٠١.
١٢٣ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد التاسع ٣٣.

شيعياً، وحرمة عرضِه وماله، والتبرؤ من كل من يسفك دماً حراماً أيّاً كان صاحبه).

هذه الرؤية الثاقبة التي يقدّمها السيد السيستاني للتعايش بين المذاهب الإسلامية، ليست فكرة بلورتها في ذهنه التطورات السياسية، بل تنطلق من جذور دينية راسخة، فهو خريج مدرسة حملت هموم الوحدة والتقريب بين المسلمين منذ عقود من الزمن، وهي مدرسة أستاذه السيد حسين البروجردي (ت ١٣٨٠هـ)[١٢٤]، حينما كان المرجع الأعلى لحوزة قم المقدسة، وهو الذي تبنّى تأسيس دار التقريب بين المذاهب الإسلامية في القاهرة في ستينيات القرن الميلادي المنصرم، وكان متحمساً لها[١٢٥]، وله آراءه المعروفة على صعيد الانفتاح والتقريب[١٢٦].

كما إنّ السيد السيستاني في بحثه لموضوع الاجتهاد والتقليد يؤكد أهمية اطّلاع الفقيه الشيعي على آراء فقهاء السنّة المعاصرين لأئمة أهل البيت عليهم السلام، وإنّ ذلك من مقوّمات الفقاهة والأعلمية، وهو ينفي عن أهل السنّة بُغْض أهل البيت عليهم السلام، بل يراهم مؤمنين بمودّتهم، وهذا ما جاء في بيانه بتاريخ ١٤/ محرم/ ١٤٢٨هـ: (فإنّ الجميع يؤمنون بالله الواحد الأحد وبمودّة أهل البيت عليهم السلام...)، وعليه فإنّ السنّة ليسوا نواصب؛ لأنّ النواصب: (هم المعلنون بعداوتهم لأهل البيت عليهم السلام)[١٢٧]. وكذلك أشاد السيد السيستاني برموز الجهاد من أهل السنّة، ويعد من يُقتل منهم في سبيل الله شهيداً، يدعو له بالرحمة والمغفرة، كما جاء في بيان مكتبه حول استشهاد الشيخ أحمد ياسين بتاريخ ٣٠/ محرم/ ١٤٢٥هـ[١٢٨]، بالنص الآتي: (في صباح هذا اليوم، وفي جريمة بشعة ارتكبها الكيان الصهيوني المحتل، فقد الشعب الفلسطيني أحد رجاله الأبطال، العالِم الشهيد الشيخ أحمد ياسين، تغمّده الله بواسع رحمته، الذي كرّس حياته لخدمة وطنه ودينه، وأصبح مثالاً يُحتذى به في الصبر والمقاومة)*. وعندما بلَغَهُ اقتحام بعض الجهلاء من الشيعة في بعض مناطق العراق بعض مساجد أهل السنّة وطرد أئمة الجماعة منها، أصدر السيد السيستاني فتوى في إجابته على سؤال عن الموضوع بتاريخ ١٨/ صفر/ ١٤٢٤هـ، بالنص الآتي[١٢٩]: (هذا العمل مرفوض تماماً ولا بد من رفع التجاوز وتوفير الحماية لإمام الجماعة وإعادته إلى

١٢٤ الصفار، المجلد التاسع ٣٤.
١٢٥ السيد سلمان، سلطة النص الديني وبناء الدولة، السيد السيستاني أنموذجاً١٢٥.
١٢٦ الفاضلي، الإمام السيستاني أمة في رجل١٠٢.
١٢٧ السيد علي السيستاني، منهاج الصالحين، الجزء الأول ١٣٩.
١٢٨ الخفاف، النصوص الصادرة عن السيد السيستاني في المسألة العراقية١٣٦.
١٢٩ السيد سلمان، سلطة النص الديني وبناء الدولة، السيد السيستاني أنموذجاً١٣٣.
* ينظر الملحق رقم (٣)

جامِعِه معزّزاً مكرماً)[١٣٠] [١٣١]، وأمرَ بالإسهام في بناء مساجد أهل السنّة وإعادة إعمارها[١٣٢]، فضلًا عن تبرئته لأهل السنّة من جريمة الاعتداء على مقام الإمامين العسكريين عليهما السلام بسامراء، فيما جاء في بيانه حول الذكرى السنوية بتاريخ ٢٣/ محرم/ ١٤٢٨، ما نصّه: (ندعو المؤمنين وهم يُحيون هذه المناسبة الحزينة، ويعبرون عن مشاعرهم الجيّاشة، تجاه ما تعرّض أئمتهم من هتك واعتداء، أن يراعوا أقصى درجات الانضباط، ولا يبدر منهم قول أو فعل يُسيء إلى المواطنين من إخواننا أهل السنّة الذين هم براء من تلك الجريمة النكراء ولا يرضون بها أبداً)*. وعندما وصل الحال في العراق إلى مرحلة حرجة جداً، عندما أثارَ المحتلون والإرهابيون والبعثيون والانتهازيون مشاكلَ قومية وعرقية ومذهبية وطائفية، وتصويرها كأنها احتراب مذهبي، وسادت لغة طائفية على أغلب وسائل الإعلام العربية، وأصبحت تروج لخطر داهم من الشيعة على أهل السنّة، ومن السنّة على الشيعة، وتتصيد الأنباء والمشاهد المثيرة في هذا السياق، وتخندقَ كثير من كتّاب الصحف والمجلات وراء متاريس طائفية[١٣٣]، وتحوّلْ خطب بعض أئمة المساجد إلى منابر للتحريض الطائفي، مستنفرة كل ما في التاريخ من رصيد للكراهية المتبادلة والصراع المذهبي[١٣٤]، وأصبح أبناء العراق يُذبحون على الهوية والأسماء[١٣٥]، اجتمع عدد من الشيعة وقادتهم السياسيين ودخلوا على السيد السيستاني يشتكون إليه المذابح والتفجيرات التي طالت المساجد والحسينيات الشيعية، وسبّبت في استشهاد المئات من العلماء، والآلاف من أبناء الطائفة، وأنهم قادرون على صد العدوان والقضاء على كل الإرهابيين من السنّة والسلفية، لكن السيد السيستاني فاجأهم بفتوى يقول فيها لهم بكل صراحة: (من اعتدى على سُنّي فقد اعتدى عليَّ شخصياً، فلا أسمح لكم بردّ الفعل بالمثل، واحقنوا دماء المسلمين)[١٣٦]، فضلًا عن قوله: (لا ترِدّوا، لو أنّ نصف الشيعة قُتلوا ذبحاً وتفجيراً وتهجيراً، عليهم أن لا يردّوا، لأنَّ الفاعل ليس سُنّياً ولا عراقياً)[١٣٧].

١٣٠ الخفاف، النصوص الصادرة عن السيد السيستاني في المسألة العراقية١١٢.
١٣١ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف١٣٩.
١٣٢ "صحيفة الصباح" ١٨ نيسان ٢٠٠٣.
١٣٣ الصفار، أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع، المجلد التاسع ٢٧.
١٣٤ الجبوري، آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله) رجل السلام والمقاومة١٤٧.
١٣٥ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف٢٣١.
١٣٦ بحر العلوم، ٢٣٢.
١٣٧ الشابندر، السيستاني راهناً٢٣٤.
* ينظر الملحق رقم (٥).

وكان السيد السيستاني يستنكر بشدة تردّد كلمة (سنّي) أو (شيعي)، ومسلم وغير مسلم، الكل عراقيون، ولا بد أن يقوم على أكتافهم شموخ العراق وكبريائه[١٣٨]. وفي بيان آخر وجّهَهُ (دام ظله) لمن يتعرض بالسوء والأذى لغير المسلمين من العراقيين، جاء فيه*: (أَمَا سمعتم أمير المؤمنين علياً ﷺ، بَلَغَهُ أنّ امرأةً غير مسلمة تعرّضَ لها بعض من يدّعون الإسلام وأرادوا انتزاع حليّها، فقال ﷺ[١٣٩]: "لو أنّ امرءاً مسلمًا مات من بعد هذا أسفاً ما كان به ملوماً، بل كان عندي جديراً"، فلماذا تسيئون إلى إخوانكم في الإنسانية وشركائكم في الوطن)[١٤٠]. فقد كان لهذه الفتوى الجريئة أثر طيب ونتائج إيجابية حقنت دماء المسلمين من السنة والشيعة، وأعادت للناس والمجتمع المودّة والصفاء والمحبة والإخاء، وأنقذت العراق بأسرِه من الهاوية التي كان سيقع بها بسبب ما خطّط إليه الأعداء.

ومن اللافت للنظر في مواقف السيد السيستاني من المواضيع المثارة، هو النضج والحكمة، والاعتدال في الوقت نفسه حيال القضايا التي يتصدّى لها، فهو لا يرفض واقعاً أو حالة سياسية، ويكتفي بالرفض أو تأكيد عدم شرعيتها، كما هو حال الكثير من المرجعيات السياسية، إلّا أنه يتصدى للمادة المثارة وتوضيح الموقف منها، ومن ثم يطرح البديل الواقعي المبدئي، إذْ كان يمثّل مرجعية لكل العراقيين، عرباً وأكراداً، ومن مختلف الأديان والمذاهب، فما كان لتلك الشخصية الفذة إلّا أن تعكس أنوار مدرسة محمد وآل محمد (صلوات الله عليهم)، التي أسّست المفاهيم الأساسية لنظرية السلم والتعايش السلمي[١٤١].

الخاتمة

لم تختلف المرجعية الدينية في مواقفها من النظام السياسي الحديث في العراق عن ما مضى من الأحداث السابقة، إذْ إنّ السيد السيستاني مثّلَ في مواقفه امتداداً لمدرسة اتخذتْ مواقف مماثلة، إذْ إنها لم تدخل في العملية السياسية بشكل مباشر، ونأتْ بنفسها عنها، لتُجنّب

١٣٨ الظالمي، "المرجعية والمواقف الصريحة، السيد السيستاني نموذج،" ٢٦.
١٣٩ السيد سلمان، سلطة النص الديني وبناء الدولة، السيد السيستاني أنموذجاً، ١٣٧.
١٤٠ بحر العلوم، الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف، ٢٣١.
١٤١ عمار البغدادي، الحوزة العلمية وأثرها في بناء العراق الحديث، الإمام السيستاني والدولة (النجف: مركز الهدى للدراسات الحوزوية، ٢٠٠٧م)، ٤٩.
* ينظر: الملحق (٦).

المؤسسة الدينية الحوزوية من التداخل مع السلطة والاستفادة من الحكومة، بل تعاملت بإيجابية، وضغطت من موقع الأمة على إضفاء مفاهيم تمثل المضمون الذي يكون هاجسها الدائم، من خلال دعوتها إلى إجراء انتخابات وكتابة دستور للبلاد بعيداً عن إرادة المحتل، وتأكيدها التداول السلمي للسلطة، والعمل على تحقيق الاستقلال للبلاد، وحفظ ثوابت الشعب العراقي، والقرار الوطني في القضايا المصيرية، مثل الاتفاقية الأمنية وقانون النفط، واجتثاث البعث.

كل هذا يدلّ على عمق العلاقة مع المرجعية، ويعكس حجم ثقة الشعب بها، التي مكّنت المرجعية من فرض بعض الخيارات لصالح الشعب.

لذا يجب على السياسيين وصنّاع القرار السياسي في العراق، فَهْم ما يصدر عن مدرسة النجف الأشرف، بقراءة دقيقة لمجريات الأمور في العراق الحديث وتاريخ المرجعية، للاطلاع على هذه الأيديولوجية الفكرية، التي من خلالها يتم بناء الدولة.

المصادر.

القرآن الكريم.

مجلة المرشد الدمشقية العدد١ . ١ (١٩٩٤).

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. لسان العرب. د.ط. بيروت – لبنان: دار الجيل، ١٩٨٨م.

البطاط، محمد هاشم و رزاق فالح وحيد. في مواجهة داعش آية الله العظمى السيستاني (دام ظله) والحشد الشعبي بعد أحداث الموصل. ط١. بغداد: مركز العراق للدراسات، ٢٠١٦م.

البغدادي، عمار. الحوزة العلمية وأثرها في بناء العراق الحديث، الإمام السيستاني والدولة. النجف: مركز الهدى للدراسات الحوزوية، ٢٠٠٧م.

البهادلي، جواد أحمد. الوسطية في الخطاب الإسلامي المعاصر. د.ط. بيروت: دار الملاح العربي، ٢٠١٤م.

البيطار، فراس. الموسوعة السياسية والعسكرية. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

الجبوري، كامل سلمان. آية الله العظمى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله) رجل السلام والمقاومة. د.ط. النجف الأشرف: دار البذرة، د.ت.

الجوادي، حسن علي. السيد علي الحسيني السيستاني رجل المواقف الوطنية والإنسانية. د.ط. كربلاء المقدسة: دار الكفيل، ٢٠١٨م.

الحكيم، عبد الهادي. حوزة النجف الأشرف النظام ومشاريع التطوير. د.ط. بيروت: وحدة الدراسات والنشر، ٢٠١٢م.

الحنفي، زين الدين أبو عبد الله محمد. مختار الصحاح. أحمد إبراهيم زهوة. د.ط. بيروت – لبنان: الكتاب العربي، ٢٠٠٧م.

الخفاف، حامد. النصوص الصادرة عن السيد السيستاني في المسألة العراقية. د.ط. بيروت: دار المؤرخ العربي، ٢٠٠٧م.

الدجيلي، عباس محمد. الدرر البهية في أنساب عشائر النجف العربية. بيروت: دار العلى للطباعة والنشر، ١٩٩٦م.

السراج، عدنان إبراهيم. "السيد محسن الحكيم (١٨٨٩-١٩٧٠)." مجلة جامعة كربلاء ١٢، العدد. ٢ (٢٠١٥).

السيد سلمان، حيدر نزار. سلطة النص الديني وبناء الدولة، السيد السيستاني أنموذجاً. د.ط. بيروت: العارف للمطبوعات، ٢٠١٥م.

السيستاني، السيد علي. منهاج الصالحين، د.ت.

الشابندر، غالب. السيستاني راهناً. بيروت: الدار البيضاء، ٢٠١٥م.

الشريف الرضي، ابو الحسن السيد محمد بن الحسين. نهج البلاغة. بيروت – لبنان: دار الكتاب اللبناني، ١٩٦٧م.

الشيرازي، محمد. السلم والسلام. بيروت: دار العلوم، د.ت.

الصغير، محمد حسين علي. أساطين المرجعية العليا. بيروت: مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

الصفار، حسن. أحاديث في الدين والثقافة والاجتماع. د.ط. بيروت: مؤسسة البيان للمطبوعات، ٢٠٠٩م.

الظالمي، صالح. "المرجعية والمواقف الصريحة،

السيد السيستاني نموذج." مجلة آفاق نجفية ٢، العدد. ١ (٢٠٠٦).

العاطي، صلاح عبد. "السلم الأهلي ونبذ العنف في القانون الأساسي والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان." الحوار المتمدن، العدد٢٢. (٢٠٠٦).

العظمى، مكتب آية الله. "نبذة مختصرة عن حياة آية الله العظمى المرجع الديني الأعلى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله العالي).،" د.ت.

العيد، فهيمة خليل أحمد. الأدوار التكاملية لصيانة وتعزيز السلم الأهلي. د.ط. د.م.، د.ت.

الغروي، محمد صالح. لمحات عن شخصية المرجع الأعلى السيد السيستاني. الجزائر: دار الهدى، ٢٠٠٣م.

الفاضلي، حسين محمد علي. الإمام السيستاني أمة في رجل. د.ط. لبنان: مؤسسة البلاغ، ٢٠٠٨م.

القطيفي، ضياء السيد عدنان الخباز. العارف ذو الثفنات. لبنان: مؤسسة العروة الوثقى، ٢٠٠٩م.

المزيني، حمزة قبلان. جريدة الوطن السعودية، ٢٠٠٧م.

الموسوي، حسين السيد علي أبو سعيدة. المشجر الوافي في السلسلة الموسوية. د.ط. بغداد: مطبعة الجاحظ، ١٩٩٤م.

المياحي، محمد جميل. العراق والسيد السيستاني دراسة أكاديمية. بغداد: دار أنكي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

الواسطي، أحمد. "سيرة وحياة الإمام الخوئي." مجلة جامعة كربلاء المجلد١٢، العدد٢ (٢٠١٤).

اليساري، جاسم محمد إبراهيم. "دور السيد عبد الأعلى السبزواري." مجلة جامعة كربلاء المجلد١٢، العدد. ٤ (٢٠١٤).

اليوسف، عبد الله أحمد. الحوار الإسلامي – الإسلامي، رؤية من أجل إنهاء السلم الأهلي. د.م.، ٢٠٠٢م.

بحر العلوم، محمد صادق محمد باقر. الإمام السيستاني شيخ المرجعية المعاصرة في النجف الأشرف. ط١. بيروت – لبنان: دار المحجة البيضاء، ٢٠٠٩م.

بغدادي، عبد السلام إبراهيم. السلم الوطني (المدني)، دراسة اجتماعية سياسية في قضايا المصالحة والتسامح والصفح والوئام والتآزر الوطني. ط١. بغداد: منشورات بيت الحكمة، ٢٠١١م.

بن العباس، إسماعيل الصاحب بن عباد. المحيط في اللغة. تحقيق آل ياسين، محمد حسن. بيروت – لبنان: عالم الكتب، ١٩٩٤م.

خطب الجمعة، توثيق وتحقيق. كربلاء المقدسة، ٢٠١٣م.

خطب الجمعة، توثيق وتحقيق. كربلاء المقدسة، ٢٠١٥م.

سيستاني، علي الحسيني. سماحة السيد علي السيستاني. تحرير: المترجمة صادقة الموسوي، ٢٠٠٤م.

سيستاني، علي الحسيني. فقه الإسلام، بناءً على فتاوى آية الله السيد علي السيستاني؛ عبد الهادي محمد تقي الحكيم، ١٣٤٩هـ.

صايغ، كارولين مرجي. المرجعية الدينية الموقف الوطني في العراق بعد ٢٠٠٣ ترجمة علي، نصر محمد. بيروت: مركز الرافدين للحوار، ٢٠٢٠م.

"صحيفة الصباح،" د.ت.

علماء قياديون، المرجع الديني الأعلى آية الله العظمى، مسيرته الجهادية. ط٢. النجف: مؤسسة الغري للمعارف، ١٤٣٥هـ.

وزة، منتصر حسين جواد. "السلم الأهلي في العراق." جامعة بغداد، ٢٠١٤م.

References.

Holy Quran

Al-ʿĀtī, Ṣalāḥ ʿAbd. "Al-Salm al-Ahlī wa Nabdh al-ʿUnf fī al-Qānūn al-Asāsī wa-al-Mawāthīq al-Dawliyya li-Ḥuqūq al-Insān." Al-Ḥiwār al-Mutamaddin, no. 22 (2006).

Al-Baghdādī, ʿAmmār. Al-Ḥawza al-ʿIlmiyya wa-Atharuhā fī Bināʾ al-ʿIrāq al-Ḥadīth, al-Imām al-Sīstānī wa-al-Dawla. Najaf: Markaz al-Hudá lil-Dirāsāt al-Ḥawziyya, 2007.

Al-Buhādalī, Jawād Aḥmad. Al-Wasāṭiyya fī al-Khiṭāb al-Islāmī al-Muʿāṣir. n.d. ed. Beirut: Dār al-Malaḥ al-ʿArabī, 2014.

Al-Bīṭār, Firās. Al-Mawsūʿa al-Siyāsiyya wa-al-ʿAskariyya. Amman: Dār Usāma lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, 2003.

Al-Baṭṭāṭ, Muḥammad Hāshim and Rizāq Fāliḥ Wahīd. Fī Muwājahat Dāʿish Āyat Allāh al-ʿAẓamā al-Sīstānī (Dam Ẓillahu) wa-al-Ḥashd al-Shaʿbī Baʿda Aḥdāth al-Mawṣil. Ed. 1. Baghdad: Markaz al-ʿIrāq lil-Dirāsāt, 2016.

Al-Dujaylī, ʿAbbās Muḥammad. Al-Durar al-Bahiya fī Ansāb ʿAshāʾir al-Najaf al-ʿArabiyya. Beirut: Dār al-Ulá lil-Ṭibāʿa wa-al-Nashr, 1996.

Al-Fāḍilī, Ḥusayn Muḥammad ʿAlī. Al-Imām al-Sīstānī Umma fī Rajul. n.d. ed. Lebanon: Muʾassasat al-Balāgh, 2008.

Al-Ghurawī, Muḥammad Ṣāliḥ. Lamaḥāt ʿan Shakhṣiyyat al-Marjaʿ al-Aʿlá al-Sayyid al-Sīstānī. Algeria: Dār al-Hudá, 2003

Al-Ghurawī, Muḥammad Ṣāliḥ. Lamaḥāt ʿan Shakhṣiyyat al-Marjaʿ al-Aʿlá al-Sayyid al-Sīstānī. Algeria: Dār al-Hudá, 2003.

Al-Ḥakīm, ʿAbd al-Hādī. Ḥawzat al-Najaf al-Ashraf al-Niẓām wa-Mashāriʿ al-Taṭwīr. n.d. ed. Beirut: Waḥdat al-Dirāsāt wa-al-Nashr, 2012.

Al-Ḥanafī, Zayn al-Dīn Abū ʿAbd Allāh Muḥammad. Mukhtār al-Ṣiḥāḥ. Ed. Aḥmad Ibrāhīm Zahwa. n.d. ed. Beirut: al-Kitāb al-ʿArabī, 2007.

Al-ʿĪd, Fahīma Khālid Aḥmad. Al-Adwār al-Takāmuliyya li-Ṣiyānat wa Taʿzīz al-Salm al-Ahlī. n.d. ed. n.p., n.d.

Al-Jubūrī, Kāmil Salmān. Āyat Allāh al-ʿAẓamā al-Sayyid ʿAlī al-Ḥusaynī al-Sīstānī (Dam Ẓillahu) Rajul al-Salām wa-al-Muqāwama. n.d. ed. Najaf: Dār al-Budhra, n.d.

Al-Jawādī, Ḥasan ʿAlī. Al-Sayyid ʿAlī al-Ḥusaynī al-Sīstānī Rajul al-Mawāqif al-Waṭaniyya wa-al-Insāniyya.

n.d. ed. Karbala: Dār al-Kafīl, 2018.

Al-Khaffāf, Ḥāmid. Al-Nuṣūṣ al-Ṣādira ʿan al-Sayyid al-Sīstānī fī al-Masʾala al-ʿIrāqiyya. n.d. ed. Beirut: Dār al-Mūʾarrikh al-ʿArabī, 2007.

Al-Mazīnī, Ḥamza Qablān. Jarīdat al-Waṭan al-Suʿūdiyya, 2007.

Al-Mūsawī, Ḥusayn al-Sayyid ʿAlī Abū Saʿīda. Al-Mushajjar al-Wāfī fī al-Silsila al-Mūsawiyya. n.d. ed. Baghdad: Maṭbaʿat al-Jāḥiẓ, 1994.

Al-Miyāḥī, Muḥammad Jamīl. Al-ʿIrāq wa-al-Sayyid al-Sīstānī Dirāsa Akādīmiyya. Baghdad: Dār Ankī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, 2009.

Al-Qaṭīfī, Ḍiyāʾ al-Sayyid ʿAdnān al-Khabbāz. Al-ʿĀrif Dhū al-Thafanāt. Lebanon: Muʾassasat al-ʿUrwa al-Wuthqá, 2009.

Al-Sirāj, ʿAdnān Ibrāhīm. "Al-Sayyid Muḥsin al-Ḥakīm (1889-1970)." Majallat Jāmiʿat Karbalāʾ 12, no. 2 (2015).

Al-Sayyid Salmān, Ḥaydar Nizār. Sulṭat al-Naṣṣ al-Dīnī wa-Bināʾ al-Dawla, al-Sayyid al-Sīstānī Anmūdhajān. n.d. ed. Beirut: al-ʿĀrif lil-Maṭbūʿāt, 2015.

Al-Sīstānī, al-Sayyid ʿAlī. Minhāj al-Ṣāliḥīn, n.d.

Al-Shābandar, Ghālib. Al-Sīstānī Rāhanān. Beirut: al-Dār al-Bayḍāʾ, 2015.

Al-Sharīf al-Raḍī, Abū al-Ḥasan al-Sayyid Muḥammad ibn al-Ḥusayn. Nahj al-Balāgha. Beirut: Dār al-Kitāb al-Lubnānī, 1967.

Al-Shīrāzī, Muḥammad. Al-Salm wa-al-Salām. Beirut: Dār al-ʿUlūm, n.d.

Al-Ṣaghīr, Muḥammad Ḥusayn ʿAlī. Asāṭīn al-Marjaʿiyya al-ʿUlyā. Beirut: Muʾassasat al-Balāgh lil-Ṭibāʿa wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, 2003.

Al-Ṣaffār, Ḥasan. Aḥādīth fī al-Dīn wa-al-Thaqāfa wa-al-Ijtimāʿ. n.d. ed. Beirut: Muʾassasat al-Bayān lil-Maṭbūʿāt, 2009.

Al-Wāsiṭī, Aḥmad. "Sīrat wa-Ḥayāt al-Imām al-Khuʾī." Majallat Jāmiʿat Karbalāʾ 12, no. 2 (2014).

Al-Yasarī, Jāsim Muḥammad Ibrāhīm. "Dawr al-Sayyid ʿAbd al-Aʿlá al-Sabaźwārī." Majallat Jāmiʿat Karbalāʾ 12, no. 4 (2014).

Al-Yūsuf, ʿAbd Allāh Aḥmad. Al-Ḥiwār al-Islāmī - al-Islāmī, Ruʾya min Ajli Inmāʾ al-Salm al-Ahlī. n.p., 2002.

Al-Ẓālimī, Ṣāliḥ. "Al-Marjaʿiyya wa-al-Mawāqif al-Ṣarīḥa, al-Sayyid al-Sīstānī Namūdhaj." Majallat Āfāq Najafiyya 2, no. 1 (2006).

Baḥr al-ʿUlūm, Muḥammad Ṣādiq Muḥammad Bāqir. Al-Imām al-Sīstānī Shaykh al-Marjaʿiyya al-Muʿāṣira fī al-Najaf al-Ashraf. Ed. 1. Beirut: Dār al-Muḥajja al-Bayḍāʾ, 2009.

Baghdādī, ʿAbd al-Salām Ibrāhīm. Al-Salm al-Waṭanī (al-Madanī), Dirāsa Ijtimāʿiyya Siyāsiyya fī Qaḍāyā al-Muṣālaḥa wa-al-Tasāmuḥ wa-al-Ṣafḥ wa-al-Wifāq wa-al-Tāzur al-Waṭanī. Ed. 1. Baghdad: Manshūrāt Bait al-Ḥikma, 2011

Ibn Manẓūr, Abū al-Faḍl Jamāl al-Dīn. Lisān al-ʿArab. n.d. ed. Beirut: Dār al-Jīl, 1988.

Ibn al-ʿAbbās, Ismāʿīl al-Ṣāḥib ibn ʿAbbād. Al-Muḥīṭ fī al-Lugha. Ed. Āl Yāsīn, Muḥammad Ḥasan. Beirut: ʿĀlam al-Kutub, 1994.

Khuṭab al-Jumʿa, documentation and research. Karbala, 2013.

Khuṭab al-Jumʿa, documentation and research. Karbala, 2015.

Maktab Ayat Allāh al-ʿAẓamā. "Nabdhah Mukhtaṣara ʿan Ḥayāt Āyat Allāh al-ʿAẓamā al-Marjaʿ al-Dīnī al-Aʿlá al-Sayyid ʿAlī al-Ḥusaynī al-Sīstānī (Dam Ẓillahu al-ʿĀlī)," n.d.

Saeigh, Caroline Merige. Al-Marjaʿiyya al-Dīniyya al-Mawqif al-Waṭanī fī al-ʿIrāq Baʿda 2003. Trans. ʿAlī, Naṣr Muḥammad. Beirut: Markaz al-Rāfidayn lil-Ḥiwār, 2020.

"Ṣaḥīfat al-Ṣabāḥ," n.d.

ʿUlamāʾ Qiyādiyyūn, al-Marjaʿ al-Dīnī al-Aʿlá Āyat Allāh al-ʿAẓamā, Masīratihi al-Jihādiyya. Ed. 2. Najaf: Muʾassasat al-Ghurrá lil-Maʿārif, 1435 AH.

Wazza, Muntaṣir Ḥusayn Jawād. "Al-Salm al-Ahlī fī al-ʿIrāq." Jāmiʿat Baghdād, 2014.

الملاحق

موقع مكتب
سماحة آية الله العظمى السيد السيستاني (دام ظله)

بسمه تعالى

سماحة آية الله العظمى السيد علي السيستاني (دام ظله)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
لا يخفى على سماحتكم التهديدات التي أطلقها أخيرا اعضاء الثالوث المشؤوم ضد أتباع أهل البيت عليهم سلام الله ،حيث أعلنها من يسمى بالزرقاوي حربا على الشيعة في العراق .
فما هو رأيكم حول هذه المسألة الخطيرة ، و ما هي السبل لدفع الضرر عن أتباع أهل البيت عليهم السلام و ما هي توصياتكم للشيعة خصوصا و للعراقيين عموما ؟
جزاكم الله خير جزاء المحسنين أبناء الشهيد الصدر الثاني قدس سره
الكوفة العلوية المقدسة

بسم الله الرحمن الرحيم

ان الهدف الاساس من اطلاق هذه التهديدات ومثيلاتها واستهدافها من اعمال اجرامية استهدفت عشرات الآلاف من الابرياء في مختلف انحاء العراق هو ايقاع الفتنة بين ابناء هذا الشعب الكريم واثارة نار الحرب الاهلية في هذا البلد الجريح الغيور دون استثناء لشيء وتسخير جميع شعب العراق بمراحل الاستقلال وما سبقه من التحرر والاستبداد من اجل الحرية والعزة والكرامة والتسابق في مدارج الرقي والتقدم .

وكل مسلم العراقيين - ولله الحمد - على وعي تام بهذه الاهداف الخبيثة ، ومعروف بتسامحه للدور الطليع بتحقيق مخططاته الاجرامية ، مهما تألم من ظلم واذى واريق على يديه الظالم من دماء زكية لأبنائهم واحبتهم .

واننا في الوقت الذي نستنكر فيه بأشد العبارات هذه الاعمال الاثيمة نشعر ألماً وحزناً وتألماً لانصات الكثير الى ندائها الدنيء ونأمل ان يعي المؤمنون من اتباع اهل البيت عليهم السلام الى الاستمرار في ضبط النفس مع مزيد من اليقظة والحذر وعدم الانجرار مع الاستفزازات الاجرامية الخسيسة لاعداء ما يلزم من اجراءات امنية والتأكيد منذ الان على الجريمة امامهم الى مدبريها ومنفذيها كما نأمل من العراقيين الى العمل على ما يعزز وحدة هذا الشعب وعدم الانصراف الكلمة والجهد بين اتباعه ، ولكون ذلك بالغ - مؤلم وسهلا - من الاعتداء الى هذه الفتنة المدمرة ومن تقديم العون لهم باي ذريعة كانت وعلى اي عنوان كان ، كما يلزم توعية المضللين الذين يطوعون لهؤلاء جهلاً وتنبيههم على اعراف افكارهم وسوء اهدافهم وتبعات اعمالهم وعواقبها .

وندعو الحكومة العراقية الى العمل الجاد والدؤوب لتوفير الامن والاستقرار لجميع العراقيين وعلى تأمين حقوقهم ومنع الاذى عنهم بغض النظر عن انتمائهم العرقية والمذهبية والفكرية .

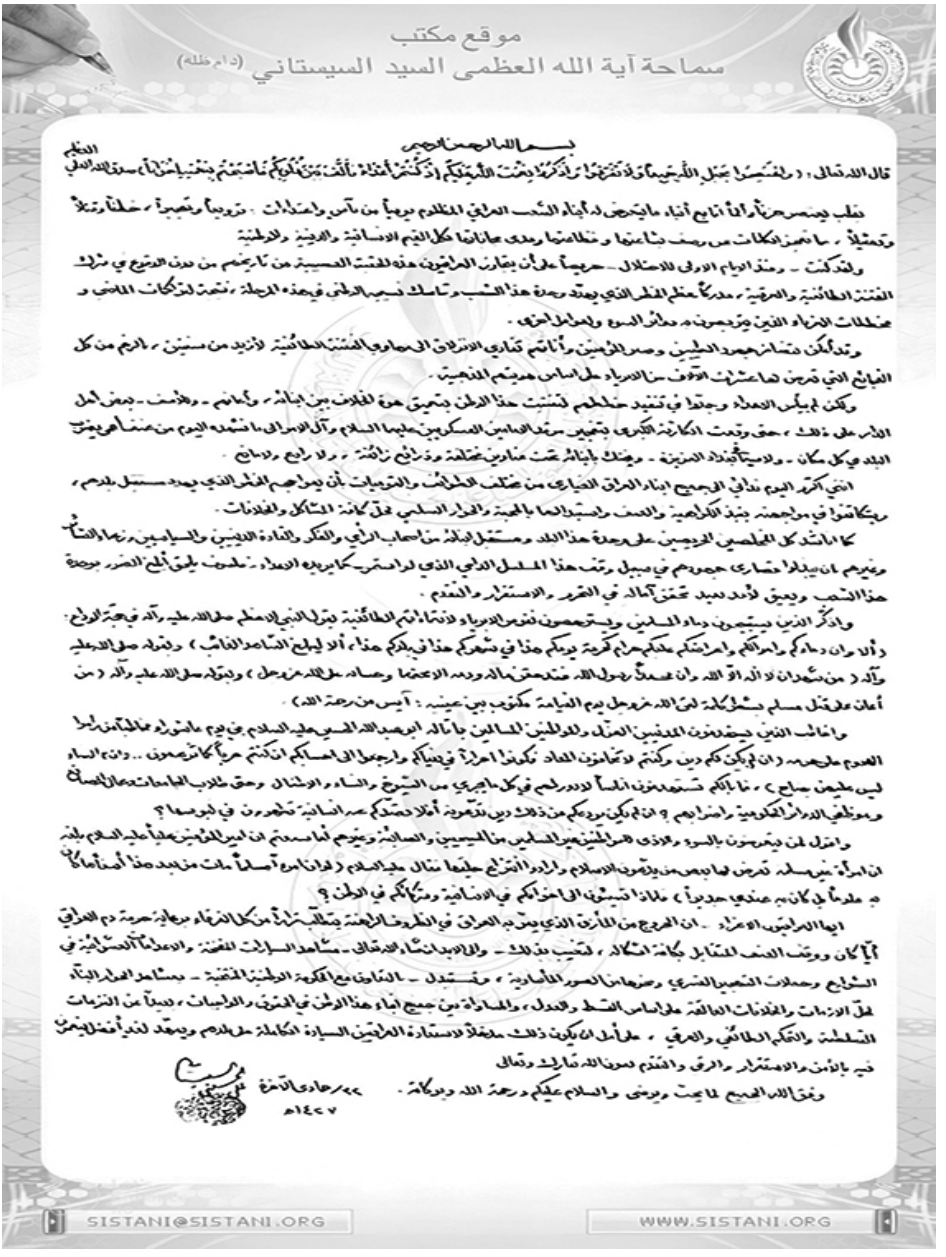
كما نطلب القضاء العراقي الى ان يمارس دوره بالاصرار في محاكمة المتهمين في قضايا القتل والارهاب واثارة الفتنة فيحق من تثبت ادانتهم ، ولا يأخذه في ذلك لومة لائم .

سائلين الله تعالى القدير ان يأخذ بأيدي الجميع الى ما فيه خير العراق وعزته واستقراره واستقلاله ويجنب العراقيين جميعاً كل سوء ومكروه انه سميع مجيب والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

١٤ شعبان
١٤٢٦

SISTANI@SISTANI.ORG
WWW.SISTANI.ORG

ملحق رقم (١)



موقع مكتب
سماحة آية الله العظمى السيد السيستاني (دام ظله)

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى: ﴿وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ صدق الله العلي العظيم

تطلب ببصر حزين رأفة أتابع أنباء ما يتعرض له أبناء الشعب العراقي المظلوم بريحاً من تأس واستذكار: تروياً وتبصراً، خطأ وتعلماً وتمثيلاً، ما تعيز الكلمات من وصف بشاعتها و تطاعتها وعدى عاداتها لكل القيم الانسانية والدينية والوطنية.

ولقد كنت - ومنذ ايام الاولى للاحتلال - حريصاً على أن يتجاوز العراقيون هذه الفتنة العصيبة من تاريخهم من دون التورط في مزالق الفتنة الطائفية والعرقية، مدركاً عظم الخطر الذي يهدد وحدة هذا الشعب وتماسك نسيجه الوطني في هذه المرحلة، نتيجة لتراكمات الماضي و مخلفات الانظمة الذين يتربصون به دوائر السوء والعوامل الحزبي.

وقد لمسنا جميعاً الجهود الحثيثة والصبر الدؤوبين وأنا تهم تتجاوز الاختلاف الى صعاوي الفتنة الطائفية لأكثر من سنتين، الرغم من كل الفجائع التي قصمت ظهر شعبنا على أساس هويتهم المذهبية.

ولكن لم يأس الاعداء وجدوا في تشديد خناقهم لتثبيت هذا الوطن بتعميق هوة الخلاف بين أبنائه، وأعلنه - ولا أسف - جعل أهل الأمر على ذلك، حتى وقعت الكارثة الكبرى بتفجير مرقد العسكريين عليهما السلام وآل الامر الى ما نشهده اليوم من عنف أعمى يعتصر البلد في كل مكان - ولا سيما بغداد العزيزة - ويضع بأبنائه تحت عناوين مختلفة وذرائع زائفة، ولا رابع ولا ثالث.

انني أكثر اليوم تفاؤلاً في ترجيح إباء العراق الخيار من ضغائن الطوائف والترهيبات بأن يواجهوا الخطر الذي يهدد مستقبل بلدهم، ويتكاتفوا في مواجهته بنبذ الكلامية والعنف واستبدالها بالحجة والحوار السلمي فحق كلمة المتكافل والمتفاهمين.

كما اناشد كل المخلصين الغيورين على وحدة هذا البلد ومستقبل أبنائه من أصحاب الرأي والفكر والقادة الدينيين والسياسيين وزعماء العشائر وغيرهم ان يبذلوا مساعيهم جهودهم في سبيل وقف هذا المسلسل الدامي الذي لم يستثن - كما يريده الاعداء - مقدسات يلتف أبناء العشائر حولها هذا الشعب ويعتز لأبد بعيد تحقيق آمالهم في الحرية والاستقرار والتقدم.

وأذكر الذين يستهدفون دماء المسلمين ويستحصون نفوس الابرياء لانتمائهم الطائفية بقول النبي الأعظم صلى الله عليه وآله في حجة الوداع: ألا وان دماءكم وأموالكم واعراضكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا، ألا ليبلغ الشاهد الغائب) وقوله صلى الله عليه وآله (من شهد ان لا اله الا الله وان محمداً رسول الله حقن دمه وماله وعرضه الا بحقها وحسابه على الله عز وجل) وقوله صلى الله عليه وآله (من أعان على قتل مسلم بشطر كلمة لقي الله عز وجل يوم القيامة مكتوب بين عينيه: آيس من رحمة الله).

واخاطب الذين يتصيدون في الماء العكر ويستغلون الفوضى والفلتان الأمني لتصفية حساباتهم الشخصية أو تنفيذ أجندات مشبوهة بأن الله سبحانه وتعالى لهم بالمرصاد وسيأخذ الظالمين منهم أخذ عزيز مقتدر، وسيجعل من أعمالهم هباءً منثوراً ﴿وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ﴾.

واخاطب الذين يتعرضون بالسوء والاذى لغير المقاتلين من المسيحيين والصابئة وغيرهم أن اساءتهم الى هؤلاء المواطنين تعني أن المرأة التي سلمه تتعرض لها بعض من يدعون الاسلام والاسلام المتزامن عليها سلام الله عليها (قد ان ابرح أسمع أنات من بعد هذا أتاها كأن ما ظلمت به عندي جديد) فلماذا تسيئون الى أخواتكم في الانسانية ومشاركتهم في الوطن؟

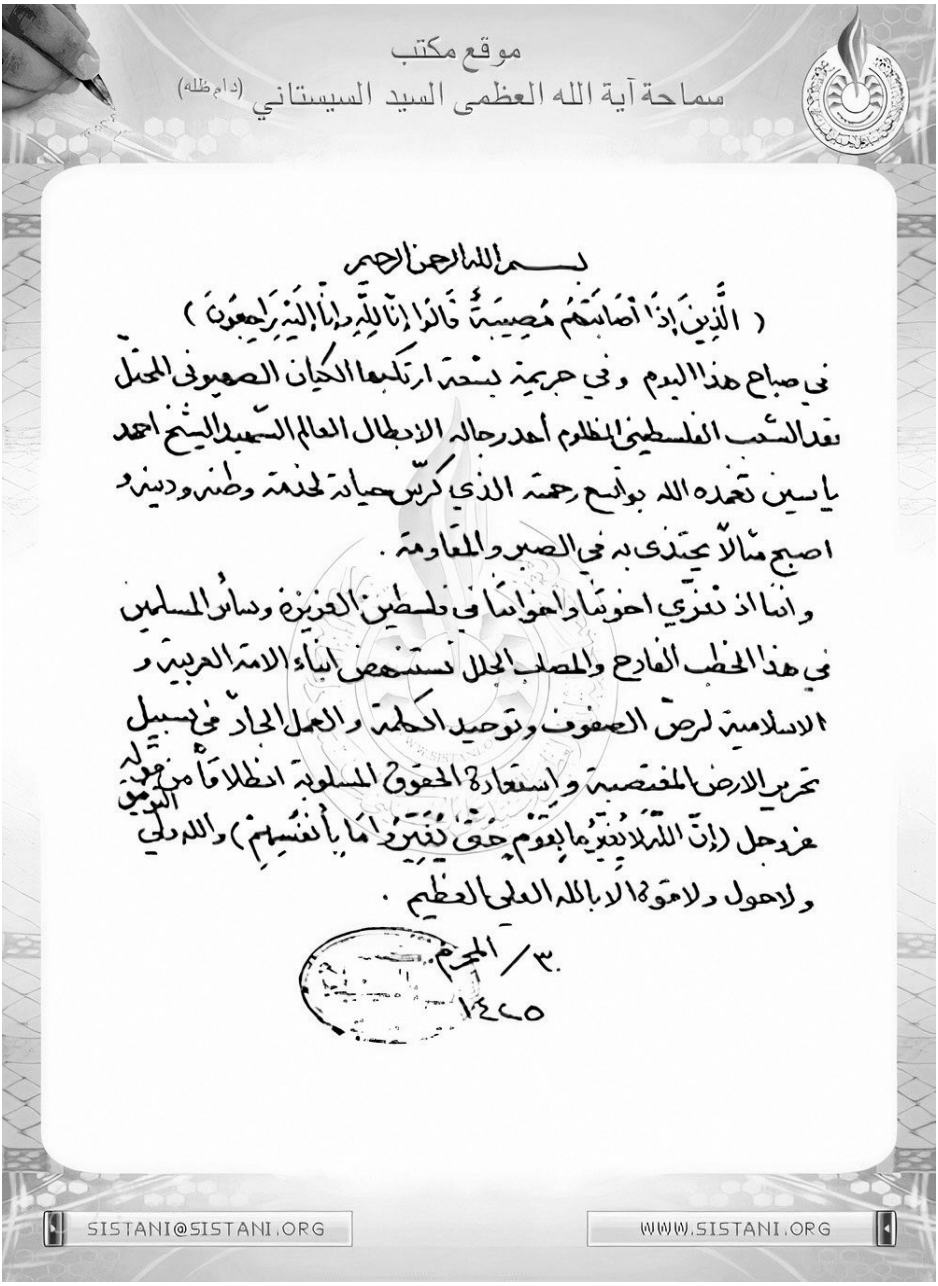
ايها العراقيون الاعزاء - ان الخروج من المأزق الذي يمر به العراق في الظروف الراهنة يتطلب شيئاً من كل انسان مريد حرية وعزة العراق أياً كان موقعه الصف المقابل بكامله، فتجنيب بذلك - والله الموفق - مستقبل السنوات المقبلة والاجيال القادمة المآسي في الشوارع وحملات التصفيات العشوائي وعمليات التهجير القسري، وتستبدل - الناس مع الحكومة الوطنية المقتدرة - بمشاعر الخوف الدائم لغة الازمات والخلافات العالقة على أساس الشط والعدل، والمساواة بين جميع أبناء هذا الوطن في الحقوق والواجبات، وبدلاً من الأزمات المتسلسلة والتحكم الطائفي والعرقي، على أمل ان يكون ذلك مدخلاً لاستعادة العراقيين السيادة الكاملة على قرارهم ويسعد الجميع أن فيه بالأمن والاستقرار والرقي والتقدم دمتم برعاية الله تعالى وتوفيقه.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

٢٢/جمادى الآخرة/١٤٢٧هـ

SISTANI@SISTANI.ORG
WWW.SISTANI.ORG

ملحق رقم (٢)


موقع مكتب
سماحة آية الله العظمى السيد السيستاني (دام ظله)

بسم الله الرحمن الرحيم

(الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ)

في صباح هذا اليوم وفي جريمة بشعة ارتكبها الكيان الصهيوني المحتل بحق الشعب الفلسطيني المظلوم أحد رجاله الأبطال العالم السعيد الشيخ احمد ياسين تغمده الله بواسع رحمته الذي كرّس حياته لخدمة وطنه ودينه واصبح مثالاً يحتذى به في الصبر والمقاومة.

وانا اذ نعزي اخوتنا واخواتنا في فلسطين العزيزة وسائر المسلمين في هذا الخطب الفادح والمصاب الجلل نستنهض ابناء الامة العربية والاسلامية لرص الصفوف وتوحيد الكلمة والعمل الجاد في سبيل تحرير الارض المغتصبة واستعادة الحقوق المسلوبة انطلاقاً من قوله عزوجل (إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ) والله ولي التوفيق

ولاحول ولاقوة الا بالله العلي العظيم.

٣/ المحرم
١٤٢٥

SISTANI@SISTANI.ORG
WWW.SISTANI.ORG

ملحق رقم (٣)

موقع مكتب
سماحة آية الله العظمى السيد السيستاني (دام ظله)

بسمه تعالى

مكتب سماحة المرجع الديني الأعلى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله الوارف).

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته ... نرجو من سماحتكم الاجابة على ما يأتي :

١- قام بعض ضعاف النفوس بالاستحواذ على الممتلكات العامة من المستشفيات و الجامعات و الدوائر الحكومية مستغلين غياب السلطة و الانفلات الأمني، فما حكم ذلك ؟

٢- قام بعض من يحسب نفسه على المذهب باقتحام بعض مساجد اخواننا أهل السنة و طرد لامام الجماعة منها، فما قولكم في هذا ؟

٣- ما موقفكم الحالي من صلاة الجمعة في الوقت الراهن ؟

٤- ما حدود وظيفة رجل الدين في الوقت الحالي ؟ و هل له ان يتدخل في الأمور الإدارية ؟

٥- كثرت في هذه الايام البيانات الصادرة باسم (الحوزة الشريفة) فما تقولون في هذا

٦- هل يجوز التعامل بالأسلحة و لا سيما شراؤها بحجة الدفاع عن النفس ؟ و هل يجوز حملها لغير الجهات المسؤولة عن حفظ الأمن؟

جمع من المؤمنين
١٧ / صفر / ١٤٢٤هـ

SISTANI@SISTANI.ORG
WWW.SISTANI.ORG

ملحق رقم (٤)*

* تم ارفاق نص البيان لعدم وضوح الصورة المرفقة من الباحث والمصدر .

بسمه تعالى

مكتب سماحة المرجع الديني الأعلى السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله الوارف) .

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته ... نرجو من سماحتكم الاجابة على ما يأتي :

١ ـ قام بعض ضعاف النفوس بالاستحواذ على الممتلكات العامة من المستشفيات و الجامعات و الدوائر الحكومية مستغلين غياب السلطة و الانفلات الأمني ، فما حكم ذلك ؟

ج : لا بد من التحفظ عليها ، و يرجح ان يكون ذلك بجمعها في مكان واحد باشراف لجنة مختارة من اهالي المنطقة لكي يتسنّى تسليمها الى الجهات ذات الصلاحية لاحقاً .

٢ ـ قام بعض من يحسب نفسه على المذهب باقتحام بعض مساجد اخواننا أهل السنة و طرد لامام الجماعة منها ، فما قولكم في هذا ؟

ج : هذا العمل مرفوض تماماً ، و لا بد من رفع التجاوز و توفير الحماية لامام الجماعة و اعادته الى جامعه معزّزاً مكرّماً .

٣ ـ ما موقفكم الحالي من صلاة الجمعة في الوقت الراهن ؟

ج : نرجّح اقامتها حيث تكون مظهراً لوحدة كلمة المؤمنين في المدينة و لا توجب الفرقة و الاختلاف ، مع انها على لزوم احراز عدالة الامام و الا فلا يقتدى به .

٤ ـ ما حدود وظيفة رجل الدين في الوقت الحالي ؟ و هل له ان يتدخل في الأمور الإدارية ؟

ج : لا يصّح ان يزجّ رجال الدين في الجوانب الادارية و التنفيذية بل ينبغي ان يقتصر دورهم الي التوجيه و الارشاد و الاشراف على اللجان التي تتشكل لأدارة امور المدينة و توفير الامن و الخدمات العامة للاهالي .

٥ ـ كثرت في هذه الايام البيانات الصادرة باسم (الحوزة الشريفة) فما تقولون في هذا ؟

ج : لا يعتمد عليها ، و على كل مكلف ان يأخذ الفتوى و التوجيه في المسائل المستحدثة من مرجعه في التقليد اذا كان المكلف باقياً على تقليده بعض المراجع الماضين (قدس الله اسرارهم) استناداً الى فتوى احد الاحياء فلا بد من الرجوع في المستحدثات ايضاً .

٦ ـ هل يجوز التعامل بالأسلحة و لا سيما شراؤها بحجة الدفاع عن النفس ؟ و هل يجوز حملها لغير الجهات المسؤولة عن حفظ الأمن ؟

ج : الاسلحة المنهوبة من مراكز الجيش و نحوها تبقى ملكاً للدولة و لا يجوز التعامل بها بل لا بد من جمعها و باشراف لجنة من اهالي المنطقة لتسلم الى الجهة ذات الصلاحية لاحقاً و ليس لغير الجهات المسؤولة عن الامن حمل الاسلحة و اطلاق العيارات النارية من دون ضرورة تقتضيه والله العالم .

جمع من المؤمنين
١٧ / صفر / ١٤٢٤ هـ

(https://www.sistani.org/arabic/archive/305)

موقع مكتب
سماحة آية الله العظمى السيد السيستاني (دام ظله)

بسم الله الرحمن الرحيم

تحلّ اليوم الذكرى السنوية الاولى لفاجعة تفجير حرم الامامين العسكريين عليهما السلام في سامراء، تلك الفاجعة العظيمة التي انتهكت بها حرمة العترة الطاهرة آل البيت المصطفى صلى الله عليه وآله، وقد أدمت قلوب عشرات الملايين من محبيهم وأتباعهم في مشارق الارض ومغاربها، وأضافت حزناً عظيماً الى أحزانهم الكثيرة التي توالت وتراكمت عليهم عبر التاريخ بجور الطغاة واضطهاد الظالمين.

لقد اراد المجرمون التكفيريون الذين ارتكبوا ذلك الاعتداء الآثم أن يجعلوا منه منطلقاً لفتنة طائفية شاملة في العراق، ظناً منهم انها تقرّبهم من تحقيق أهدافهم الخبيثة في هذا البلد العزيز، وذلك بعد أن عجزوا عن اشعال نار الفتنة فيه لأكثر من عامين منذ بدء الاحتلال، بالرغم من كل ما ارتكبوه من مجازر وحشية في مختلف الاماكن و لاسيما في المدن المقدسة (النجف وكربلاء والكاظمية)، حيث قابل المواطنون تلك المجازر بصبر وأناة بالغين ولم ينجرفوا الى مهاوي الاقتتال الداخلي، الى أن وقعت الكارثة الكبرى بنسف الحرم المقدس العسكري التي زجّت بالبلد في عنف أعمى حصد ولا يزال يحصد أرواح عشرات الآلاف من الابرياء، بالاضافة الى ما خلّفه من أعداد كبيرة اخرى من الجرحى والمعوقين والمعوّقين، ولا يعلم غير الله تعالى متى تنتهي هذه المآسي ويوضع الحدّ لمعاناة هذا الشعب المظلوم وتكفّ عنه أيادي الاعداء والطامعين.

ان المرجعية الدينية اذ تستذكر اليوم تلك الواقعة الاليمة وتجدّد فيه تقديم التعازي الى امامنا صاحب الامر عجّل الله فرجه الشريف تحثّ الحكومة العراقية على الاسراع في اتخاذ الاجراءات اللازمة لاعادة تعمير الحرم المطهّر و الانطلاق منه لترميم الوحدة الوطنية بين ابناء هذا البلد الكريم، كما تدعو المؤمنين وهم يحيون هذه المناسبة الحزينة ويعبّرون عن مشاعرهم الجياشة تجاه ما تعرّض له ائمتهم عليهم السلام من هتك واعتداء أن يراعوا اقصى درجات الانضباط ولا يبدر منهم قول او فعل يسيء الى المواطنين من اخواننا اهل السنة الذين هم براء من تلك الجريمة النكراء ولا يرضون بها ابداً.

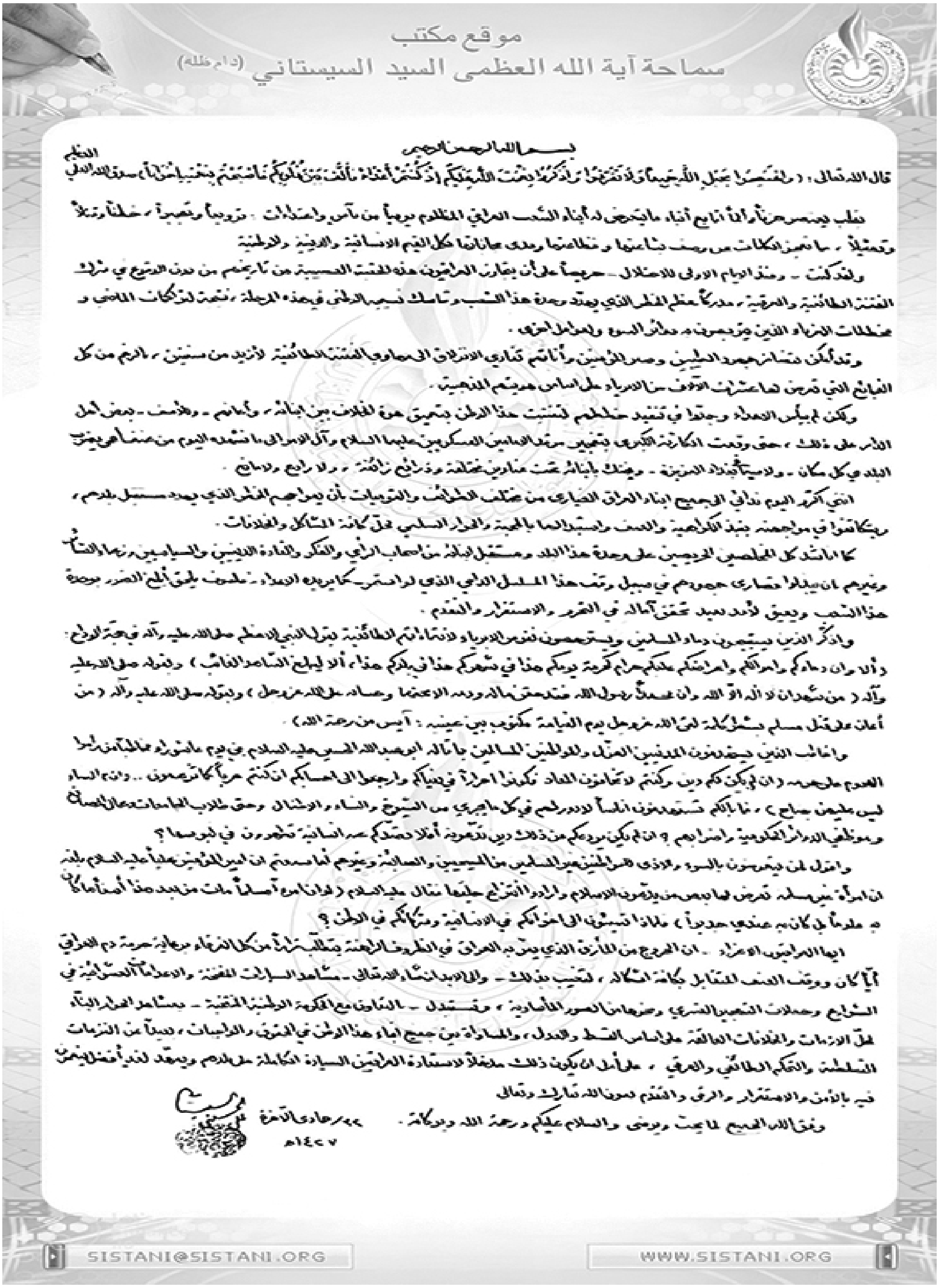
نسأل الله العلي القدير ان يدفع عن هذه الامة كل سوء ومكروه انه سميع مجيب.

٢٣ / المحرم الحرام
١٤٢٨هـ

مكتب السيد السيستاني

SISTANI@SISTANI.ORG
WWW.SISTANI.ORG

ملحق رقم (٥)


موقع مكتب
سماحة آية الله العظمى السيد السيستاني (دام ظله)

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى: (واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمت الله عليكم إذ كنتم أعداءً فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخواناً) صدق الله العلي العظيم

بقلب يعتصره الألم أتابع أنباء ما يتعرض له أبناء الشعب العراقي المظلوم يومياً من مآسٍ واعتداءات - ترويعاً وتهجيراً، خطفاً وقتلاً وتمثيلاً - مما تعجز الكلمات عن وصف بشاعتها وفظاعتها ومدى منافاتها لكل القيم الإنسانية والدينية والوطنية.

ولقد كنت - ومنذ الأيام الأولى للاحتلال - حريصاً على أن يتجاوز العراقيون هذه الحقبة العصيبة من تاريخهم من دون الوقوع في شراك الفتنة الطائفية والعرقية، مدركاً عظم الخطر الذي يهدد وحدة هذا الشعب وتماسك نسيجه الوطني في هذه المرحلة، نتيجة لتركات الماضي ومخططات الأعداء الذين يتربصون به دوائر السوء ويعملون لتمزيقه.

وقد أمكن بفضل جهود الخيّرين وصبر المؤمنين وأناتهم تفادي الانزلاق إلى مهاوي الفتنة الطائفية لأزيد من سنتين، بالرغم من كل الفظائع التي تعرض لها عشرات الألوف من الأبرياء على أساس هويتهم المذهبية.

ولكن لم ييأس الأعداء وجدّوا في تنفيذ مخططهم لتشتيت هذا الوطن بتعميق هوة الخلاف بين أبنائه وأطيافه - وللأسف - بعض أهل الداخل على ذلك، حتى وقعت الكارثة الكبرى بتفجير مرقد الإمامين العسكريين عليهما السلام وآل الأمر إلى ما نشهده اليوم من عنف أعمى يجتاح البلد في كل مكان، والاستباحة للدماء البريئة، ويهلك بأبنائه تحت عناوين مختلفة وذرائع زائفة، ولا رادع ولا مانع.

إنني أكرر اليوم ندائي لجميع أبناء العراق الغيارى من مختلف الطوائف والقوميات بأن يعوا حجم الخطر الذي يهدد مستقبل بلدهم، ويتكاتفوا في مواجهته بنبذ الكراهية والعنف واستبدالهما بالمحبة والحوار السلمي لحل كافة المشاكل والخلافات.

كما أناشد كل المخلصين الحريصين على وحدة هذا البلد ومستقبل أبنائه من أصحاب الرأي والفكر والقادة الدينيين والسياسيين وزعماء العشائر وغيرهم أن يبذلوا قصارى جهودهم في سبيل وقف هذا المسلسل الدامي الذي لو استمر كما يريده الأعداء فسوف يلحق أفدح الضرر بوحدة هذا الشعب ويعيق لأمد بعيد تحقق آماله في التحرر والاستقرار والتقدم.

وأذكّر الذين يستبيحون دماء المسلمين ويستحلون نفوس الأبرياء لانتماءاتهم الطائفية بقول النبي الأعظم صلى الله عليه وآله في حجة الوداع: (ألا وإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا، ألا ليبلغ الشاهد الغائب) وقوله صلى الله عليه وآله: (من شهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله فقد حقن ماله ودمه إلا بحقهما وحسابه على الله عز وجل) وقوله صلى الله عليه وآله: (من أعان على قتل مسلم بشطر كلمة لقي الله عز وجل يوم القيامة مكتوب بين عينيه: آيس من رحمة الله).

وأخاطب الذين يستهدفون المدنيين العزّل والمواطنين المسالمين بما قاله أبو عبد الله الحسين عليه السلام في يوم عاشوراء مخاطباً من أحاط من القوم على حرمه: (إن لم يكن لكم دين وكنتم لا تخافون المعاد فكونوا أحراراً في دنياكم وارجعوا إلى أحسابكم إن كنتم عرباً كما تزعمون... والنساء ليس عليهن جناح)، فما بالكم تستهدفون أناساً لا دور لهم في كل ما يجري من الشيوخ والنساء والأطفال وحتى طلاب الجامعات وعمال الكسبة وموظفي الدوائر الحكومية وأضرابهم، وإن لم يكن يردعكم من ذلك دين ولا تقوى أفلا تصدكم عنه إنسانية تحملونها في نفوسكم؟

وأقول لمن يتعرضون بالسوء والأذى لغير المسلمين من المسيحيين والصابئة وغيرهم: أما سمعتم أن أمير المؤمنين علياً عليه السلام بلغه أن امرأة غير مسلمة تعرض لها بعض من يدّعون الإسلام وأرادوا انتزاع حليها فقال عليه السلام: (فلو أن امرءاً مسلماً مات من بعد هذا أسفاً ما كان به ملوماً بل كان به عندي جديراً)، فلماذا تسيئون إلى إخوانكم في الإنسانية وشركائكم في الوطن؟

أيها العراقيون الأعزاء: إن الخروج من الأزمة الذي يمر به العراق في الظروف الراهنة يتطلب تعاوناً من كل الأطراف برعاية حرمة دم العراقي أياً كان ووقف العنف المتبادل بكافة أشكاله، ويتطلب مع ذلك - ولا بد منه - نبذ السياسات الخاطئة والأعمال التحريضية في الشوارع وحملات التعبئة الطائفية وصرفها عن الصور المأساوية، ويستدعي - بالتوافق مع الحكومة الوطنية المنتخبة - بمساعي القوى الخيّرة لحل الأزمات والخلافات العالقة على أساس القسط والعدل، والمساواة بين جميع أبناء هذا الوطن في الحقوق والواجبات، بعيداً عن النزعات التسلطية والتحكم الطائفي والعرقي، على أمل أن يكون ذلك مدخلاً لاستعادة العراقيين السيادة الكاملة على بلدهم ويمهّد لغد أفضل ينعمون فيه بالأمن والاستقرار والرقي والتقدم بعون الله تبارك وتعالى.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

٢٢ / جمادى الآخرة ١٤٢٧هـ

WWW.SISTANI.ORG SISTANI@SISTANI.ORG

ملحق رقم (٦)

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

انصاف كامل منصور [١]

١-المديرية العامة للتربية / محافظة بغداد / الكرخ٢، العراق؛ **ansaf40kamel@gmail.com**
دكتوراه في رياض الاطفال/ مدرس دكتور

تاريخ الاستلام:
١٠/ ١٢/ ٢٠٢١
تاريخ القبول:
١/ ٣/ ٢٠٢٢
تاريخ النشر:
٣٠/ ٩/ ٢٠٢٣

الكلمـات المفتاحيـة:
رياض الأطفال، التعايش السلمي، المعلمة.

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من (٢٧٣) معلمة في رياض الأطفال الحكومية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠٢٠)، اما عينة البحث فتكونت من (١٦٠) معلمة، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة ببناء استبانة تضم (٤٧) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (منهج وحدة الخبرة التفاعلي، الأنشطة التربوية، والمعلمة) وبخمسة بدائل إجابة هي (كبير جدا وكبير ومتوسط ومنخفض ومنخفض جدا) وبأوزان (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي، وقد توصل البحث الى أن لرياض الأطفال دوراً كبيراً في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، تتصل بمجالات دور المعلمة ودور الأنشطة التربوية ودور منهج وحدة الخبرة التفاعلي، إذ حصل كل من مجالات (دور المعلمة والأنشطة التربوية) على درجة تقدير كبير مع وجود ضعف في مفردات منهج وحدة الخبرة التفاعلي جعل من دوره (متوسطا). وخلص البحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها:

- تأكيد على أهمية اكساب الأطفال لثقافة التعايش السلمي عند بناء المناهج التربوية لمرحلة رياض الأطفال
- ضرورة تأهيل وتدريب جميع معلمات رياض الأطفال الحديثات التعيين والمحاضرات المجانيات بصورة دورية وبالاتفاق مع الاشراف التربوي لتنمية قدرتهن على كيفية تعزيز ثقافة التعايش السلمي ونشرها.

واقترحت الباحثة إجراء الدراسات الاتية:

- دور الاسرة في ترسيخ ثقافة التعايش السلمي لدى الطفل من وجهة نظر المعلمات
- اتجاه معلمات الروضة نحو تنمية ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة وفق بعض المتغيرات

السنـــة(١٢)-المجلـــد (١٢)
العـــدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م
DOI:
10.55568/amd.v12i47.137-180

CC BY NC

Role of Kindergarten in Solidifying Peaceful Coexistence for Children from the Perspectives of Teachers

Insaf Kamal Mansour [1]

1- Education Directorate of Baghdad /Karkh2, Iraq; **ansaf40kamel@gmail.com**
PhD in Kindergarten/ Lecturer Doctor

Received:
10/12/2021
Accepted:
1/3/2022
Published:
30/9/2023

Keywords:
Kindergarten,
Peaceful
Coexistence,
Teacher

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**)
Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD
DOI:
10.55568/amd.v12i47.137-180

Abstract:

The current research aims to identify the role of kindergartens in promoting the culture of peaceful coexistence among kindergarten children from the point of view of kindergarten teachers. The research adopted the descriptive methodology, and the research community consists of (273) teachers in government kindergartens in the Directorate General of Education Baghdad Karkh II for the academic year (2019-2020), while the research was appointed by (160) teachers, To achieve the goal of the research, the researcher built a questionnaire comprising (47) paragraphs spread over three areas (interactive experience unit curriculum, educational activities, and teacher) and five alternatives to the answer are (very large, large, medium, low, very low) and weights (1, 2,3,4,5) respectively, the research found that kindergartens play a major role in promoting the culture of peaceful coexistence of kindergarten children from the point of view of kindergarten teachers, related to the areas of the role of the teacher, the role of educational activities and the role of the interactive experience unit curriculum, If each of the areas (the role of the teacher and educational activities) was highly appreciated with a weakness in the vocabulary of the interactive experience unit curriculum made its role (average):-Emphasizing the importance of giving children a culture of peaceful coexistence when building educational curricula for kindergarten.

الفصل الأول: مشكلة البحث:

يواجه العالم مشكلات عدة منها الفقر والمرض والتغيرات البيئية وغيرها. وأكثر المشكلات إثارة للقلق مشكلة الصراع والعنف والإرهاب. وإذا ما غضضنا النظر عن الآثار السلبية الهائلة سواء كان صراعاً مع النفس أم مع الغير وسواء اتخذ هذا الأخير شكل العنف الاجتماعي أم شكل الإرهاب. فإن المجتمع الإنساني يتكلف الكثير من الضحايا البشرية والمادية مما ينعكس على قدرة المجتمع على مواجهة مشكلاته وقدرته على تحقيق التنمية. لذلك كان ولازال مطلب التعايش السلمي. والسعي نحوه مطلباً انسانياً منذ عصور عديدة. لما عانته البشرية من ويلات الحروب والصراعات والعنف والإرهاب إلى الوقت الحالي. وعلى الرغم من تطور الوعي بوحدة المصير الانساني وأهمية التعايش السلمي كفرض من فروض التنمية والرخاء للإنسان والمجتمع. ألا ان المجتمع العراقي يشهد تزايداً ملحوظاً في معدلات الصراعات والعنف بجميع أشكاله والذي امتد من خلال شاشات التلفزيون. ووسائل الإعلام المختلفة. ليصل حتى الى الطفل بحيث أصبح يعرف هذه الصراعات والحروب. ويراها يوميا. ويمارسها حتى في ألعابه الخاصة به. ومن أجل إنقاذ الأجيال المقبلة من ويلات الحرب والعنف نحتاج إلى التحول الجاد نحو ثقافة التعايش السلمي ونبذ العنف. والتطرف. والكراهية. ومنع نشوب النزاعات المسلحة والصراعات بأنواعها المختلفة. بما يؤدي إلى احترام حياة كل انسان.

وتشير دراسة حسونة[١] الى أن ثقافة التعايش السلمي هي أحد أنواع الثقافات التي تكتسب بالخبرة من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد في مرحلة الطفولة المبكرة . وأكدت دراسة مصري[٢] ضرورة توجيه مؤسسات المجتمع التربوية المختلفة كل طاقاتها الى الأطفال. وخاصة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. على اعتبار انها المرحلة الأكثر مناسبة لبناء وتعزيز الضمير لدى الطفل. وإكسابه مفاهيم وقيم التعايش السلمي.

وتعد رياض الأطفال من اهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية. والتي تعمل على تنشئة

١ حسونة. امل. "الأطفال وتنمية التسامح." مجلة الطفولة العربية". المجلد ٢ العدده (٢٠١٩م)

٢ مصري. ابراهي سليمان "دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال" مجلة التربية والصحة النفسية" المجلد٢ العدده (٢٠١٩م)

الطفل وتربيته وإكسابه القيم الأخلاقية والمفاهيم الانسانية. ومن هنا يقع على معلمة رياض الأطفال مسؤولية كبيرة في إكساب أطفال الروضة لمفاهيم وقيم التعايش السلمي وإفشاء حالة من الطمأنينة والسلام بينهم. ومن خلال اطلاع الباحثة وجدت بشكل عام قلة في الدراسات التربوية العراقية في رياض الأطفال التي تناولت ثقافة التعايش السلمي وفي ضوء ما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

ما دور رياض الأطفال في تعزيز قيم التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

أهمية البحث:

تمثل مرحلة الطفولة القاعدة التي يبنى عليها مستقبل الأمة. وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل النمائية تأثيراً في تشكيل شخصية الفرد الحالية والمستقبلية. ففيها تتكون المفاهيم الأساسية. ويُبدي فيها الطفل مرونة. وقابلية لاستقبال الخبرات. وتخزين المعلومات. واكتساب المهارات الاجتماعية والمعرفية. ويبدأ الضمير في التكوين. كما تبدأ الميول والاتجاهات في التشكيل. مما يحدد صورة سلوك الطفل مع الأفراد والبيئة المحيطة به. ومن بينها بيئة الروضة فيما بعد. ويتفق التربويون على أن مرحلة الطفولة أكثر مرونة وقابلية للتعلم. وأكثر طواعية لتعديل السلوك واكتساب القيم الأخلاقية والمفاهيم الاجتماعية[٣]. ومن ثم فان التعلم فيها يظل ملازماً للإنسان طوال حياته. وكل ما يغرس فيها من مكارم الأخلاق. ومن صفات الخير والشر يؤتي أكله في مستقبل حياة الانسان. فضلاً عن أن أي خطأ يتم فيها عند تشكيل كيان الانسان يعد مؤشراً سلبياً يصعب التغلب عليه فيما بعد. وسيكون مردوده سيئاً على جميع مراحل نموه. وعلى المجتمع الذي يعيش فيه أيضاً[٤] وتعد مرحلة رياض الأطفال هي أفضل فترات التعلم واكتساب الخبرات. وذلك من خلال الأنشطة المتنوعة التي تؤثر في تشكيل مفاهيم الطفل وإشباع حب الاستطلاع لديه. وإكسابه

٣ فوزية عبد الغفور. "فاعلية رياض الأطفال فى تحقيق الأهداف العامة الموضوعة لها فى دولة الكويت." مجلة العلوم التربوية. المجلد٣.العدد١١. (٢٠٠٣م).٩٧.

٤ العبد. عاطف عدلي "العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم . بحث منشور." مجلة الطفولة والتنمية المجلد ٢. العدد ٨ (٢٠٠٢م). ٥٤

العديد من الاتجاهات[٥]. وتمثل دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره. فالأطفال هم ثروة الحاضر وعدة المستقبل في أي مجتمع يخطط لبناء الإنسان الذي يعمر به أرضه. وقد سعت العديد من المجتمعات للاهتمام بإشاعة السلام من خلال تعزيز ثقافة التعايش السلمي وتنميتها بين افراد المجتمع الواحد خاصة بعد مروره بالكثير من الأزمات والحروب. لأنها تؤدي الى تكوين مجتمع متماسك باعث للأمن والسلام والطمأنينة[٦].

وترى الباحثة أن مرحلة الطفولة هي المدة الذهبية لإكساب الطفل المفاهيم والمعارف المتعلقة. بالتعايش السلمي. وتنمية قدراته في مختلف الجوانب. لان الإحساس بالتعايش الإيجابي شعور ينمو من طريق المعرفة والمعايشة والتدريب. وهذا يتطلب أن نخاطب وجدان الطفل. وأن نمده بالمعارف والاتجاهات والمهارات الضرورية لينشأ على حب الوطن وقبول الآخر في هذا الوطن على اختلافهم سواء في الدين أو العرق أو القومية أو اللون أو المذهب أو الطائفة. وبذلك يكون قادرا على إدراك حقوقه وواجباته.

وتمثل ثقافة التعايش السلمي قضية نفسية اجتماعية وتربوية. تتوقف بلورتها على مدى تأثرها بالظروف البنائية للمجتمع ومراحله التاريخية. مع الأخذ بالاعتبار مدى إدراك الفرد ووعيه لقضايا ومشكلات وطنه الداخلية و الخارجية. ودرجة الاختلاف في هذا الإدراك من فرد لآخر. وهو ما ألزم القائمين بشؤون الدولة عموماً. والتربية خصوصاً استمرار التركيز على هذا المفهوم المهم. وقيمه التي تعمل على بث روح الانتماء والتسامح وقبول الآخر والوعي بأهمية احترام النظام. ومساعدة الآخرين. واللجوء الى الحوار الفعال ومهارات التفاوض في أثناء النزاعات والتحسين المستمر لعلاقة الفرد بالدولة. لأنه يقوم بدور تفاعلي بين هذين الطرفين. لذلك كان الميدان التربوي من اخصب المجالات الذي يغرس فيه هذا المفهوم وممارساته. وتنميته عند المتعلمين في مختلف المستويات التعليمية. كما بات لزاماً على

٥ البكاتوشي. عبد الغني و الصاوي. إبراهيم زكي. "فاعلية برنامج قائم على اللعب لاكساب طفل الروضة مفهوم المواطنة." مجلة التربية المعاصرة المجلد ٢٢. العدد ٦٩. (٢٠٠٥م)١٠٧.

٦ فرماوي. محمد. مناهج وبرامج رياض الأطفال وتطبيقاتها العلمية (الكويت: مكتبة الفلاح. ٢٠٠٤م). ٥٨.

المسؤولين التربويين الاهتمام بالفرد. وبثقافة التعايش السلمي وتعزيزها لديه[٧].

وترى الباحثة أن ثقافة التعايش السلمي في حقيقتها هي سلوك حضاري وقيم ومفاهيم يتمثلها الفرد لتصبح جزءاً من شخصيته وتكوينه. يقوم به لصالح وطنه أو المكان الذي يعيش فيه. وهي فضلاً عن ذلك ممارسة يومية في حياته. وضميره. والتزام أخلاقي أكثر من كونها سلوكاً يخضع أو يرتبط بنظام رسمي. لذلك تبرز أهمية قيم ومفاهيم التعايش السلمي في دورها بتماسك المجتمع. وتؤدي مؤسسات التنشئة الاجتماعية وخصوصاً الأسرة ورياض الأطفال والمدرسة دوراً كبيراً ومهماً في تنميتها وتعزيزها في سلوك الأطفال. وتقوم رياض الأطفال بتنمية مفاهيم التعايش السلمي عبر مُدخلاتها المختلفة والتي أهمها المعلمة. والمناهج الدراسية. وطرائق التدريس المتبعة. والأنشطة التربوية. والمناخ السائد فيها. فالتربية من أجل التعايش السلمي تتأثر بالعديد من العوامل منها: ما الذي يتعلمه الطفل. وكيف يتعلمه. ما طبيعة بيئة التعليم داخل قاعة النشاط. ما المناخ السائد؟ وغيرها. إلا انها تبقى الركيزة الأساسية في تكوين المواطن الصالح وان تباينت مستويات تأثير المؤسسات التربوية وفاعليتها. وتأتي أهمية البحث من:

– أهمية مرحلة رياض الأطفال كونها تتعامل مع شريحة كبيرة من المجتمع ومع مرحلة عمرية حرجة في حياة الأطفال ونموهم.

– البحث الحالي يعرض مفهوم ثقافة التعايش السلمي نهجاً انسانياً يؤدي الى وجود بيئةٍ يسودها التَّفَاهُم بَيْنَ فئات المجتمع الواحد بَعِيدًا عَنِ رفض الآخر أو العنف ولاسيما في رياض الأطفال كونها الأساس في تعليم الطفل القيم الأخلاقية والمفاهيم الانسانية.

– من خلال الكشف عن مستوى الدور الذي تلعبه رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي من وجهة نظر معلمات الروضة فانه سيساهم في توجيه الجهود المجتمعية وانظار المسؤولين في وزارة التربية نحو تقويم دور الروضة في تعزيز التعايش السلمي وتقديم البرامج التثقيفية في هذا المجال لكل المهتمين بعملية التعليم في رياض الأطفال.

– تنبع أهمية البحث الحالي من حيث تناولها لعدد من مفاهيم التعايش السلمي لدى

٧ دوني. كوشي. مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية. د.ط. (دمشق: مكتبة الأسد الوطنية. ٢٠١٤م). ٦٧.

أطفـال الروضـة وفـق مجـالات (المعلمـة والأنشـطة التربويـة ومنهـج ريـاض الأطفـال).

– يقـدم البحـث الحـالي أداة لقيـاس وتشـخيص دور ريـاض الأطفـال في تعزيـز ثقافـة التعايـش السـلمي للباحثين والمختصين والتربويين للإفـادة منهـا في دراسـات لاحقـة.

– ممـا يزيـد مـن أهميـة البحـث انـه لا توجـد دراسـة عراقيـة تناولـت –في حـدود علـم الباحثـة –دور ريـاض الأطفـال في تعزيـز ثقافـة التعايـش السـلمي لـدى طفـل الروضـة مـن وجهـة نظـر المعلـمات. وعليـه فانـه قـد يسـد جـزءاً مـن النقـص في أحـد المجـالات التـي تفتقدهـا الدراسـات الخاصـة بريـاض الأطفـال.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

١–تعـرف دور ريـاض الأطفـال في تعزيـز ثقافـة التعايـش السـلمي لـدى طفـل الروضـة مـن وجهـة نظـر معلـمات ريـاض الأطفـال

حدود البحث:

يتحـدد البحـث الحـالي بمعلـمات ريـاض الأطفـال الحكوميـة في المديريـة العامـة لتربيـه بغـداد الكـرخ الثانيـة للعـام الـدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠).

تحديد المصطلحات:

–الدور يعرفه كل من

– **(البـدري)** «مجموعـة مـن الأنشـطة أو الأطـر السـلوكية التـي تحقـق مـا هـو متوقـع في مواقـف معينـة وتترتـب عـلى الأدوار إمكانيـة التنبـؤ بسـلوك الفـرد في المواقـف المختلفـة[٨]»

–**(حسـام ومعبد)**«مجموعـة الأنشـطة المقصـودة الهادفـة المحـددة في ضـوء معايـير عمليـة يمكـن ملاحظتهـا وقياسـها. وهـو مجموعـة مـن الأنشـطة السـلوكية التـي يتوقـع أن يقـوم بهـا الفـرد الـذي يشـغل مكانـة اجتماعيـة معينـة في مؤسسـات المجتمـع[٩]»

٨ البدري. طارق. أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها (القاهرة: دار الفكر العربي. ٢٠٠٢م). ١٠٣.

٩ حسام. محمد و معبد. فؤاد"دور المؤسسات التربوية في مواجهة ظاهرة العنف الطلابي في ضوء التحديات المعاصرة." المؤتمر العلميالسنوي الثاني جامعة عين شمس. (القاهرة. ٢٠٠٣م). ٢٨٨.

وتعرفه الباحثة نظرياً: مجموعة من الواجبات والأنشطة المقصودة الهادفة المحددة في ضوء معايير عملية يمكن ملاحظتها وقياسها في السلوك الفاعل لمؤسسات رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات. **وتعرفه إجرائياً:** هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة عند اجابتها على فقرات استبانة دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات والمعدة لأغراض هذا البحث.

- رياض الأطفال: تعرفها وزارة التربية العراقية:

«مؤسسة تربوية تقبل الأطفال في عمر يتراوح بين ٤-٦ سنوات. تهدف الى تنمية جوانب شخصياتهم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية. وتتألف من مرحلتين (روضة وتمهيدي) ولا تخضع لإلزامية التعليم أو لمنهاج مركزي[١٠]». وقد اعتمدت الباحثة تعريف وزارة التربية العراقية لملاءمة التعريف للبحث الحالي.

- ثقافة التعايش السلمي: يعرفه كل من

- **(العبد)** :«مجموعة الأنماط السلوكيّة الحياتيّة. والمواقف المختلفة التي تدفع الانسان إلى احترام إخوانه من بني البشر. ورفض الإساءة إليهم والاعتداء عليهم. وممارسة العنف ضدّهم. وقبول الاختلاف بين الناس[١١]».

- **(الشبوط)**: «تعني القدرة على التكيف وقبول الآخر. والتسامح. والانتماء. ورفض العنف والتعصب بكل أشكاله. واحترام النظام. ومساعدة الآخرين. واللجوء الى الحوار والانصات الى الآخرين. والتفاوض في أثناء الصراعات والعيش سوية بصورة إيجابية والمشاركة في عملية بناء المجتمع وتقدمه[١٢]».

التعريف النظري: تتبنى الباحثة تعريف (الشبوط) نظرياً وتعرفه إجرائياً: هو مجموعة من الأفعال والواجبات التي يتوقعها المجتمع (ممثلاً في مؤسسات رياض الأطفال والعاملين

١٠ وزارة التربية. نظام رياض الأطفال النسخة المعدلة لنظام رياض الأطفال لعام (١٩٧١). ط٢ (بغداد: المديرية العامة للتعليم العام. ٢٠٠٥م). ١٥.

١١ العبد. "العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم . بحث منشور." ٤٤.

١٢ الشبوط. عبد الجبار "خطوات في بناء الدولة الحديثة." مجلة المواطنة والتعايش. المجلد١ العدد ١. (٢٠٠٧م). ٨٢

فيها) وتقدمها الى الأطفال بشكل برامج ومناهج وسلوكيات ستتضمنها أداة البحث.

- معلمة الروضة: تعرفها (الناشف)

«هي عصب العملية التربوية التعليمية في الروضة فعلى عاتقها يقع العبء الأكبر في تحقيق رسالة الروضة. ونجاح المعلمة في مهمتها في هذه المرحلة المهمة والصعبة والحرجة من حياه الطفل يعد نجاحاً للروضة في تحقيق أهدافه[١٣]». وقد اعتمدت الباحثة تعريف (الناشف) لملاءمة التعريف للبحث الحالي.

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة

١-إطار نظري:

أولا: دور رياض الأطفال في بناء الشخصية لطفل الروضة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل. ففيها تتكون شخصية الطفل. وفيها تتحدد اتجاهاته في المستقبل وميوله وقيمه بما يتلاءم وقيم المجتمع. ومعاييره وفيها يكوّن الطفل علاقاته الاجتماعية وينّمي قدراته في التفاعل مع الآخرين المهمين في حياته كما توجد لديه الرغبة القوية لإدراك ومعرفة ما يحيط به من أشياء ومحسوسات وكيفية التعامل معها فضلاً عن زيادة وعيه بذاته واعتماده على نفسه. ويتضح ذلك جلياً عند تعايشه مع عالمه الخارجي. ومن جانب آخر. فانه في واقعنا المعاصر أصبحت رياض الأطفال أكثر من ضرورة فهي من تنظم للطفل حياة اجتماعية تسهل له عملية التكيف المتبادل. وعليه فإن رياض الأطفال تعتبر نقطة تحول في تطوره الاجتماعي فيما بعد[١٤]. ولا تنفصل أهداف التربية في رياض الأطفال عن أهداف التربية بشكل عام. فإذا كانت التربية تهدف إلى بناء المواطن الصالح الذي يسهم في بناء وطنه بشخصية متكاملة. فان الدور التربوي لرياض الأطفال يتمثل في:

-تنمية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والحركية واللغوية والانفعالية والاجتماعية.

١٣ الناشف. هدى محمود. معلمة الروضة. ط١ (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. ٢٠٠٥م). ٢٥.

١٤ حنان عبد الحميد العناني. تخطيط برامج الطفل وتطويرها. د.ط. (عمان. الأردن: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر. ٢٠٠٢م). ٥٠.

-مساعدة الطفل على التعبير عن نفسه بالرموز الكلامية.

-مساعدة الطفل على التعبير عن خيالاته وتطويرها.

-تساعد الطفل على الاندماج مع الأقران.

-تنمية احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة.

-تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات.

-تأهيل الطفل للتعليم النظامي وإكسابه المفاهيم والمهارات الخاصة بالتربية الدينية واللغة العربية والرياضيات والفنون والموسيقى والتربية الصحية والاجتماعية.

-يؤهل الطفل للانتقال الطبيعي من الأسرة إلى المدرسة بعد سن السادسة.

-تنمية ثقة الطفل بذاته بوصفه إنساناً له قدراته ومميزاته.

-التعاون مع الأسرة في تربية الأطفال[١٥].

ويحتاج الأطفال في هذه المرحلة إلى التشجيع المستمر من معلمات هذه الرياض من أجل تنمية حب العمل الجماعي لديهم. وغرس روح التعاون والمشاركة الإيجابية. والاعتماد على النفس والثقة فيها. واكتساب الكثير من المهارات اللغوية والاجتماعية وتكوين الاتجاهات السليمة تجاه العملية التعليمية[١٦].

وتعد المعلمة المسؤول الأول بعد الاسرة عن غرس قيم المجتمع وثقافته لدى الأطفال، إذ تكون مطالبة بجعل الطفل قادراً على الاندماج المجتمعي وكسر الحواجز والتعاون مع الآخرين والتفاني من أجلهم[١٧] وذلك من خلال التكامل في الأنشطة الموجهة للطفل سواء المنهجية أو غي المنهجية إذ تسعى إلى تنمية قيم التعايش السلمي لدى طفل الروضة وإعداده مواطناً صالحاً. لذا كان عليها أن تكون قدوة حسنة فيما تقول وتفعل أمام الأطفال وان تتحلى بالاخلاق الحميدة والحماس في العمل والصبر والاحتمال والتطور والإبداع[١٨]. من هنا يتضح

١٥ بيو. جليان: لالي. مارغريت؛ و دراموند. ماري جين. العمل مع الأطفال: نحو تطوير استخدام مناهج الطفولة المبكرة. ترجمة الرزاز. عفيف. ط٢ (بيروت: ورشة الموارد العربية. ٢٠٠٤م). ١٨٥.

١٦ خضور. يوسف. الروضة والمجتمع. د.ط. (بغداد: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية. ٢٠٠٩م). ١١٨.

١٧ الشاروني. يعقوب. "ثقافة السلام وقبول الآخر." السلسلة الثقافية لطلائع. المجلد٢ العدد ٢٦.(٢٠٠٦م).٦١.

١٨ الشعراوي. حازم احمد. "اثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع" (الجامعة الاسلامية. ٢٠٠٨م). ٣٥.

لنا جلياً أن الأنشطة في رياض الأطفال بمرونتها تسمح للمعلمة بتنمية بعض قيم التعايش السلمي من خلال الأنشطة المتنوعة التي تقدم لطفل الروضة. سواء كانت الأنشطة الموجهة. أو الأنشطة القصصية. أو الأنشطة الفنية. من طريق التعلم وفق مناهج تربوية تمدّه بالمعرفة وبالقيم الاجتماعية والأخلاقية. وهذا يتطلب من المعلمة ان تخاطب وجدان الطفل. وأن تمدّه بالمعارف والاتجاهات والمهارات الضرورية لينشأ على حب الوطن ويكون قادراً على إدراك حقوقه وواجباته.

ويعد الطفل في المناهج الحديثة في رياض الأطفال المحور الأساسي في جميع نشاطاتها. فهي تدعوه دائماً إلى النشاطات الذاتية. وتنمي فيه عنصر التجريب والمحاولة والاكتشاف. وتشجعه على اللعب الحر وترفض مبدأ الإجبار والقسر بل تركز على مبدأ المرونة والابداع والتجديد والشمول. وهذا كله يستوجب وجود المعلمة المدربة المحبة لمهنتها والتي تتمكن من التعامل مع الأطفال بحب وسعة صدر وصبر[١٩]. لذا وجب على الجهات العليا في وزارة التربية بناء مناهج تربوية تؤكد أهمية التعامل مع الآخرين بالقيم الإسلامية السمحة. وتعمل على توفير القصص والأنشطة التعليمية والترفيهية التي تنمي بعض قيم التعايش السلمي عند الطفل (كالمواطنة. والمبادأة وقبول الأخر. والتسامح. والانتماء. ورفض العنف والتعصب بكل أشكاله. واحترام النظام. ومساعدة الأخرين. واللجوء الى الحوار والانصات الى الآخرين. والتفاوض في أثناء الصراعات والعيش سوية بصورة إيجابية والمشاركة في عملية بناء المجتمع وتقدمه)[٢٠]. وقد أشارت (المدخلي) في دراسة قامت بها حول القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة الى انه نظرا لتدني سلوكيات تقبل الآخر والتسامح لدى الأطفال؛ وذلك لما يتميز به الطفل في هذه الفترة العمرية من حب التملك والانا. كان لابد ان تلعب رياض الأطفال دوراً مميزاً في تربية وتعليم الطفل مفاهيم التعايش مع الأخر وفق منهج تعليمي تعلمي تربوي خاص بطفل الروضة. يقدم له بصورة أناشيد وقصص. والعاب.

١٩ حسن. مها صلاح الدين. "إسهامات الأنشطة التربوية برياض الأطفال فى تنمية طفل الروضة:دراسة تقويمية مطبقة على رياض الأطفال (بمحافظة القليوبية)." (جامعة الاسكندرية. ٢٠٠٤م). ١٧١.

٢٠ سليمان. فريال "بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين –دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر ٤ –٥ سنوات فى محافظة دمشق." مجلة جامعة دمشق. المجلد ٣١ العدد ١٧. (٢٠١١م). ١٦

ومسرحيات مع استخدام الاستراتيجيات الحديثة من قبل المعلمة لغرس قيم وسلوكيات التعايش السلمي في داخل سلوك الطفل[٢١].

ومما سبق يتضح للباحثة ان مؤسسات رياض الأطفال تقوم بتعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من خلال تأكيدها على المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية للمجتمع. والتي تتأثر بالعديد من العوامل منها ما يتعلمه الطفل. وكيف يتعلمه. وما طبيعة بيئة التعليم داخل غرفة النشاط والمناخ الصفي في رياض الأطفال. وكل ذلك عبر مدخلاتها المختلفة والتي أهمها المعلمة. والمناهج الدراسية. وطرائق التدريس المتبعة. والأنشطة والمناخ السائد فيها. فالتربية من اجل التعايش السلمي.

النظريات المفسرة لدور رياض الأطفال في بناء شخصية الطفل:

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

يشير كل من ميلر و دولارد في هذه النظرية الى ان الطفل في أثناء التنشئة الاجتماعية. يتعلم تدريجيا سلوكيات تمكنه من مسايرة حياته الاجتماعية بصورة جيدة. ومن بين أهم المكونات الأساسية لعملية التنشئة الاجتماعية؛ ما يسمى بالتعلم الاجتماعي والذي يتم من طريق إكساب وتلقين الكبار للصغار ما ينبغي وما لا ينبغي القيام به بطريقة مباشرة وتعزيزها لديهم. وعبر اللعب والتقمص والتقليد بطريقة غير مباشرة؛ فالتعلم الاجتماعي يلعب دوراً كبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال تسريعه لعملية اكتساب الطفل للقيم الأخلاقية والمعايير السلوكية لأسرته ومجتمعه[٢٢].

ثانيا: نظرية الأدوار الاجتماعية:

يرى «جونسون» في هذه النظرية ان التنشئة الاجتماعية؛ هي عملية تعلم. يتعلم من خلالها الطفل أداء أدوار معينة. ومنها الدور الاجتماعي؛ والذي هو عبارة عن تتابع نمطي لأفعال متعلمة. يقوم بها الطفل في موقف تفاعلي مع غيره. وكل دور يرتبط بالمركز الاجتماعي للطفل في مراحل حياته المختلفة. ومن خلال الأدوار الاجتماعية. فان الأطفال يتمكنون من تنظيم

٢١ المدخلي. محمد. "الدور التربوى لمؤسسات رياض الأطفال فى تنمية القيم الأخلاقية المملكة العربية السعودية .(دراسة تقويمية)." المجلة الدولية التربية المتخصصة. المجلد ٣. العدد ٨ (٢٠١٤م). ٣٤.

٢٢ الهمرشي. عمر احمد. التنشئة الاجتماعية للطفل (عمان. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ٢٠٠٣م). ٤٣.

سلوكياتهم وانماط تصرفاتهم بمرور الوقت. مما يضفي على أفعالهم الصبغة الاجتماعية. ومن ثم فالتنشئة الاجتماعية وفق نظرية الدور الاجتماعي ما هي إلا عملية تعلم للأدوار الاجتماعية التي تفرضها ثقافة المجتمع من قيم ومفاهيم وسلوكيات[٢٣].

وترى الباحثة أن عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات رياض الأطفال عملية ضرورية لاستمرار المجتمع وضمان بقائه. من خلال نقل ثقافة المجتمع من جيل الى جيل ومحاولة دمج الأطفال فيه عن طريق اكسابهم لعناصر ثقافة المجتمع من قيم اجتماعية تتيح لهم التفاعل فيما بينهم بود وحب واحترام في مختلف انماط الجماعات من خلال تعلمهم لأدوارهم الاجتماعية فيها. ومفاهيم اخلاقية تتكون على أساسها سمات شخصية الطفل الاجتماعية. والتي تجعله يتماثل مع الأشياء المسموح بها في ثقافة المجتمع. وانماط سلوكية متعلمة بصورة مباشرة. وغير مباشرة عن طريق اللعب والتقليد والتقمص لسلوكيات الكبار مما يكسبه خبرات عديدة تؤهله للتكيف بصورة أفضل مع أفراد محيطه الاجتماعي. لذلك تبنت الباحثة النظرة الشمولية والمتكاملة للنظريتين السابقتين في تفسير الدور التي تقوم به مؤسسات رياض الأطفال في بناء وتشكيل شخصية الطفل واكسابه لقيم المجتمع وثقافته في التعايش بسلام ومحبة مع الآخرين.

ثالثا: محور ثقافة التعايش السلمي ومفاهيمها.

التعايش السلمي لغةً هو تعبير مركب واضح المعنى. ويعني الاشتراك في العيش على الأُلفة والمَوَدَّةِ. وتعايش النَّاسُ إذا وُجِدوا في المكان والزَّمان نفسيهما. والتعايش أيضاً مُجْتَمَعٌ تتعدد طوائفه. ويَعِيشُون فيما بينهم بانسجامٍ وثقةٍ وَوِئَامٍ. عَلَى الرَّغْمِ مِنِ انهم مختلفون من حيث المذاهب أو الأديان أو الفئات[٢٤].

اما اصطلاحا فهو اجتماع مجموعة من الناس في مكان معين تربطهم وسائل العيش من المطعم والمشرب وأساسيات الحياة بغض النظر عن الدين والانتماءات الأخرى. يعترف كل منهما بحق الآخر من دون اندماج وانصهار. وينبذون الحرب كوسيلة لتسوية الخلافات

٢٣ عدنان. رانيا؛ رشا. بسام. التنشئة الاجتماعية. د.ط. (عمان: دار البداية. ٢٠٠٥م). ٨٦.
٢٤ البستاني. فؤاد افرام. منجد الطلاب. د.ط. (بيروت – لبنان: دار المشرق. ٢٠٠٠م). ٤٧.

ويعتمدون المفاوضات والتفاهم المتبادل واحترام المجموعات الأخرى والإقرار بالتكافؤ والمنفعة المتبادلة كأساس في العلاقات بينهم[٢٥].

ويعد التعايش السلمي نمطاً من العيش يسود في مجتمع معين يتم فيه رفض أشكال العنف بصوره المتعددة. أو التحريض عليه. وعدم اللجوء إليه لحل النزاعات بين الإفراد والجماعات. وهو الدرع الواقي لحماية المجتمع من العنف والتطرف وصهر أفراد المجتمع في بوتقة واحدة. وهذا يتطلب توافر قيم عدة منها نشر ثقافة التسامح وقبول الآخر. وسيادة النظام واحترامه. واللجوء الى فن التفاوض والحوار والانصات للأخرين ومساعدتهم. لذا يجب تنمية وتعزيز مفاهيم التعايش السلمي في نفوس أطفالنا منذ الطفولة المبكرة من أجل إعداد المواطن الصالح المتمسك بقيم وعادات وتقاليد مجتمعه[٢٦].

وتمثل قيم التعايش السلمي قضية نفسية اجتماعِّية وتربوية. تتوقف بلورتها على مدى تأثرها بالظروف البنائية للمجتمع ومراحله التاريخية مع الأخذ بالاعتبار مدى ادراك الفرد ووعيه لقضايا ومشكلات وطنه الداخلية والخارجية. والتي تختلف في هذا الإدراك من شخص لأخر. وهو ما الزم القائمين بشؤون الدولة عموما والتربية خصوصاً على استمرار التركيز على هذا المفهوم المهم. وبات لزاما على المسؤولين التربويين الاهتمام بالمواطن. وبقيم التعايش السلمي. وتعزيزها لديه[٢٧].

وقد جاء الربط بين كلمتي «ثقافة» و«التعايش السلمي « للمرة الأولى في اجتماع اليونسكو (١٩٨٩) بساحل العاج. ليصبح مصطلحاً حديثاً معترفاً به في أدبيات بناء السلام والتعايش السلمي ثم تطور الأمر ليصبح برنامجا متكاملا لليونسكو في (١٩٩٢). وهكذا تم تضمين ثقافة التعايش السلمي في استراتيجية اليونيسكو من العام (١٩٩٦) وحتى العام (٢٠٠١) ليضم عدداً من البرامج والأنشطة والتعاون الدولي في كل من التعليم والثقافة من

٢٥ الكبيسي. صبحي أفندي؛ الحديثي. عبدالله حسن. "الوسائل الاقتصادية في التعايش مع غير المسلمين في الفقه الإسلامي." مجلة مداد الآداب. المجلد٢ العدد٣ (٢٠١٢م). ٣٢٤.

٢٦ دانش. هـ. ب. "نحو نظرية تكاملية للتربية من أجل السلام". مجلة التربية من أجل السلام ٣. رقم ١ (٢٠٠٦م).

٢٧ الحبيب. فهد إبراهيم. "تربية المواطنة- الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة." في مؤتمر تربية المواطنة السعودية (السعودية. ٢٠٠٤م). ١٧.

أجل التعايش السلمي[٢٨]. وقد دعا الكثير من التربويين إلى اشاعة ثقافة التعايش السلمي في التعليم. وأن يكون هذا التعليم منذ الطفولة المبكرة؛ لكونها أهم المراحل لغرس المفاهيم والمعارف والقيم وخاصة فيما يتعلق بالتعايش السلمي وذلك؛ لان ترسيخها في هذه المرحلة وتنشئة الطفل عليها يجعلها ثابتة في شخصيته إلى مراحل عمرية متقدمة[٢٩]

من هنا يبرز دور قيم ومفاهيم التعايش السلمي في تماسك المجتمع وبقائه. والتي تؤدي مؤسسات التنشئة الاجتماعية وخصوصاً رياض الأطفال دوراً مهماً في تنميتها وتعزيزها في سلوك الأطفال؛ اذ ان لرياض الأطفال دوراً مهماً في عملية الربط بين الطفل ووطنه سياسياً واجتماعياً وثقافياً وتربوياً وصحياً وسلوكياً وتربوياً وعلمياً وتكنولوجياً . وبما ينمي الهوية القومية والوطنية لديه. وذلك من طريق إكسابه السلوكيات الصحيحة والمتمثلة في المشاركة الاجتماعية الفاعلة. وممارسة الديمقراطية. والانتماء والثقة بالنفس والتسامح وتقبل الآخر. ومهارات التفاوض وفض النزاعات

ثانيا –الدراسات السابقة:

لعدم وجود دراسات تناولت دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات –حسب علم الباحثة– تم عرض الدراسات السابقة حسب متغيرات البحث (دور رياض الأطفال) و (ثقافة التعايش السلمي)

١ – دراسات تناولت دور رياض الأطفال:

–دراسة (المعلوف والعوامرة ٢٠١٨)

(دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة) وهدفت الدراسة بيان دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٣٨٠) مديرة ومعلمة في رياض الأطفال الحكومية وتم استخدام المنهج الوصفي . وتأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة

٢٨ المبروك. هند عوض عبد الحميد ثقافة السلام الاجتماعي. ط١ (مصر: المكتب الجامعي الحديث. ٢٠١٤م). ٨٨.
٢٩ دانش. ”نحو نظرية تكاملية للتربية من أجل السلام“ ٦٠.

الاختبار واعادة الاختبار. وطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ. وأظهرت نتائج الدراسة. ان دور رياض الأطفال من وجهة المعلمات ومديرات المدارس في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها قد جاء بدرجة مرتفعة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي البكالوريوس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الرياض وسنوات الخبرة[٣٠].

-دراسة (مصري ٢٠١٩)

(دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال) وهدفت الدراسة الحالية تعرف دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٣) أمّاً .تم اختيارهن بشكل عشوائي من امهات رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل. وأشارت النتائج إلى ان الدرجة الكلية لدور رياض الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية. والقيم الأخلاقية. والقيم الجمالية لطفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات. جاءت بدرجة «كبيرة» وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد منهاج متفق عليه من أصحاب القرار منظم ومخطط يعمل على تنمية القيم بشكلها الصحيح لدى الأطفال[٣١].

٢-دراسات تناولت التعايش السلمي:

-دراسة (الرفاعي ٢٠١٥)

(قيم المواطنة لدى اطفال الروضة - واقع الممارسة وإمكانية التطبيق من وجهة نظر المعلمات -تصور مقترح) هدفت الدراسة إلى تعرف دور معلمات رياض الأطفال في تنمية قيم المواطنة (الولاء. التسامح والعمل الجماعي) لدى الأطفال. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وتكونت أداة الدراسة من استبانة ذات محورين (واقع الممارسة وإمكانية التطبيق) على واقع (٥٤) عبارة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (٢٩١) معلمة. أما عينة الدراسة فشملت (٢٢٠) معلمة؛ وتم تحليل

٣٠ المعلوف. لينا ماجد؛ العوامرة. عبد السلام. "دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة." مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد٤ . العدد٢. (٢٠١٨م). ١٤.

٣١ مصري. "دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال." ٢٠.

الإحصاء الوصفي للاستبانة بواسطة برنامج SPSS. وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الفئات العمرية موضع البحث تعزى لمتغير العمر لصالح الفئات العمرية الأعلى.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الفئات الخبرة موضع البحث تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الفئات ذوات الخبرة الأعلى. ٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الفئات المؤهل العلمي موضع البحث تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الفئات الأعلى علمياً. وفي النهاية قامت الباحثة بوضع تصور مقترح يسهم في تحسين دور معلمة رياض الأطفال لتنمية قيم المواطنة لدى الأطفال[٣٢].

-دراسة (الشناوي ٢٠١٥)

(دور معلمة الروضة في تعزيز مفاهيم السلام المناسبة للطفل في عمر ٥-٦سنوات) وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفاهيم السلام المناسبة للطفل في عمر (٥-٦) سنوات. والتعرف الى مفهوم ثقافة السلام لطفل الروضة ودور معلمة الروضة في تعزيز هذه المفاهيم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. أما أدوات المعالجة فشملت استبيان معلمة الروضة نحو تعزيز مفاهيم السلام لطفل الروضة وبطاقة ملاحظة المعلمة لسلوكيات الطفل نحو تطبيق مفاهيم السلام. وتكونت العينة من معلمات رياض الأطفال وعددهم (١٠٠) معلمة بمحافظتي المزاحمية والرياض في المملكة العربية السعودية. تضمنت الدراسة ثمانية مفاهيم فرعية. وهي: مفهوم مساعدة الآخرين. مفهوم الانصات. مفهوم التسامح. مفهوم الانتماء. مفهوم التفاوض. مفهوم النظام. مفهوم الحوار. ومفهوم رفض العنف. وقد تبيّن من النتائج وجود علاقة قوية دالة إحصائيا بين دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مفاهيم السلام المذكورة في الدراسة عند الطفل في عمر ٥-٦ سنوات[٣٣].

٣٢ الرفاعي. غالية. "قيم المواطنة لدى اطفال الروضة - واقع الممارسة وإمكانية التطبيق من وجهة نظر المعلمات -تصور مقترح." مجلة كلية التربية. المجلد ١٦٤ ١٥ (٢٠١٥).

٣٣ الشناوي. مروة محمود "دور معلمة الروضة في تعزيز مفاهيم السلام لدى أطفال الروضة." مجلة التربية المعاصرة. المجلد٦ العدد ٩٩. (٢٠١٥). ٢٠.

-دراسة (يوسف . هـ . و . ٢٠١٦)

(تعزيز ثقافة السلام والتعايش والتسامح باستخدام النصوص المسرحية المقدمة بمسرح الطفل) وهدفت الدراسة إلى وصف أثر توظيف النصوص المسرحية بمسرح الطفل على تعزيز ثقافة السلام والتسامح والتعايش بين الأطفال. واستخدم البحث المنهج التجريبي. وتكونت عينة البحث من (٨٢) طفلاً وطفلة بإحدى مدارس التعليم التمهيدي بإحدى المدارس الحكومية في الفلبين. شارك الأطفال في انشطة مسرحية سواء بالأداء أو المشاهدة مرة واحدة أسبوعيا على مدى (٨) أسابيع. مع تطبيق الأدوات على أفراد العينة. وتم تجميع البيانات باستخدام الأدوات الآتية: اختبار نمو ثقافة السلام للطفل. وبطاقة ملاحظة تفاعلات الأطفال مع العروض المسرحية. والمقابلة مع المتخصصين في مجال نصوص مسرح الطفل. وأسفرت التحليلات عن النتائج الآتية:- ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الأطفال خلال التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار نمو ثقافة السلام للأطفال لصالح التطبيق البعدي[٣٤].

مناقشة الدراسات السابقة:

١-أفادت الباحثة من الدراسات السابقة شواهدَ ومؤشرات تدعم مشكلة البحث وأهميته.

٢-الإفادة من بعض الدراسات السابقة في تخطيط وإعداد أداة البحث (استبانة دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات) وتحديد مجالاتها. واهم المفاهيم الواجب تضمينها في اداة البحث. وكذلك الإفادة من نتائجها لعقد الموازنة بينها وبين نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع (نتائج البحث).

٣-من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة. اكتسبت الباحثة معرفة تؤهلها من ضبط منهجية البحث وإجراءاته واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.

٤- وأخيرا يمكن عد الدراسات السابقة معيارا. يقاس من خلالها معرفة إسهامات الباحثة وإضافاتها العلمية في موضوع بحثها.

---

٣٤ يوسف. هـ. و. "تعزيز الثقافة السلمية والتعايش والتسامح من خلال النصوص المسرحية في مسرح الأطفال: وصف". المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية ٣. رقم ٨ (٢٠١٦).٣٣.

الفصل الثالث:(منهجية البحث وإجراءاته)

أولا: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في الجوانب النظرية والتحليل الإحصائي في الجوانب التطبيقية لأنه يلائم طبيعة البحث وأهدافه. وهذا يتطلب تصنيف البيانات والحقائق وتحليلها وصولاً إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوعة البحث[٣٥] ويتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينته وأداة البحث وبنائها وصدقها وثباتها وتطبيقها والوسائل الإحصائية المناسبة التي استعملت في تحليل البيانات .

ثانيا: مجتمع البحث: -

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠٢٠) والبالغ عددهن (٢٧٣) معلمة كما موضح في جدول (١)

جدول (١) اعداد رياض الأطفال الواقعة ضمن حدود المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية*

المديرية العامة لتربية بغداد	عدد الرياض	عدد المعلمات
الكرخ الثانية	٣٠	٢٧٣

ثالثا: عينة البحث:

حددت الباحثة عينة البحث (١٦٠) معلمة كان اختيارهن بصوره عشوائياً بسيطاً من المجتمع الأصلي من (٢٠) روضة وبواقع (٨) معلمات كعينة للبحث كما مبين بالجدول (٢) وفقا لجدول(كيرج ومورجان) هو جدول يحدد حجم العينة من المجتمع الأصلي وفق معادلة تحديد حجم العينة القائمة على بعض المعايير ومنها منهج البحث (الوصفي او الارتباطي). وحجم المجتمع الذي يتراوح بين (١٠ـ١٠٠٠٠٠٠) .ومستوى دلالة يتراوح بين (٠,٠١ـ ٠,٠٥) ويستفيد منه الباحثون الذين لا يميلون إلى الأسلوب الرياضي في اختيار عينة البحث[٣٦].

٣٥ ذوقان. عبيدات. البحث العلمي. مفهومه – أدواته– أساليبه. د.ط. (عمان: اشراقات للنشر والتوزيع. ٢٠٠٣م). ١٢٠.
٣٦ ضحيان. سعود. دليل اختيار العينة. د.ط. (مصر: الثقافة المصرية للطباعة والتوزيع والنشر. ١٩٩٩م). ١١٥.
* حصلت الباحثة على هذه البيانات من شعبة التخطيط / في مديرية تربية الكرخ الثانية

جدول (٢) اعداد المعلمات اللاتي استعانت بهن الباحثة في بناء أداة البحث

ت	اسم الروضة	العدد	ت	اسم الروضة	العدد	ت	اسم الروضة	العدد	ت	اسم الروضة	العدد
١	الربيع	٨	٦	السوسن	٨	١١	السعادة	٨	١٦	الغفران	٨
٢	الوركاء	٨	٧	العلياء	٨	١٢	الأقمار	٨	١٧	السلام	٨
٣	الاريج	٨	٨	العندليب	٨	١٣	الرشيد	٨	١٨	السنابل	٨
٤	السندباد	٨	٩	النسيم	٨	١٤	المصطفى	٨	١٩	الاقحوان	٨
٥	النسور	٨	١٠	قطر الندى	٨	١٥	النسرين	٨	٢٠	البراعم	٨

رابعا: اداة البحث:

تمثلت أداة البحث باستبانة أُعدّت للتعرف الى دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. وقد مرت عملية بناء هذا الاستبانة بالخطوات الإجرائية الآتية:

أ- بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث توفر لدى الباحثة عدد كبير من الفقرات التي تمثل دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة معلمات رياض الأطفال. إذ بلغ العدد النهائي للفقرات (٥٠) فقرة تم توزيعها وترتيبها وتنظيمها إلى ثلاثة مجالات معتمدة في ذلك على الادبيات النظرية وهي مجالات: (منهج وحدة الخبرة التفاعلي والأنشطة التربوية والمعلمة)

ب- وفي ضوء ما سبق من خطوات اجرائية قامت الباحثة بعمل استبيان مغلق يتكون من (٥٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

١- دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة. ويتضمن (١٧) فقرة.

٢- دور الأنشطة التربوية في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة. ويتضمن (١٤) فقرة

٣ -دور المعلمة في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة. ويتضمن (١٩) فقرة

وصمّمت الأداة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وبخمسة بدائل اجابة هي (كبير جداً. كبير. متوسط. منخفض. منخفض جداً) وبأوزان (١,٢,٣,٤,٥) وهي بمجملها تمثل الصورة الأولية للاستبانة

-الخصائص السايكومترية للمقياس:

تعد الخصائص السايكومترية في البحوث التربوية والنفسية علامات على دقة القياس. ومن اهم تلك الخصائص الصدق والثبات[٣٧] لذلك قامت الباحثة بعدد من الاجراءات اللازمة لاستخراج الصدق والثبات وهي على النحو الاتي:

أولا: الصدق:

من اجل ان يوصف المقياس بانه صادق. لا بد أن يقيس المتغير الذي صمم المقياس من أجله باعتبار الصدق مفهوما تكامليا[٣٨] ويشير (Ebel) الى أن أفضل وسيلة للتحقق ظاهرياً من صدق الاداة في قياس ما وضعت من أجل قياسه. هو عرضها على مجموعة من المحكمين لتقدير مدى ملاءمتها وتمثيلها او قياسها للظاهرة المراد قياسها[٣٩].

-الصدق الظاهري:

لغرض التعرف الى مدى صلاحية فقرات الاستبانة. عرضت الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال العلوم النفسية والتربوية والقياس والتقويم ورياض الأطفال. بلغ عددهم (١٥) خبيراً. وقد بينت الباحثة للمحكمين هدف الدراسة. وقدمت التعريفات النظرية التي اعتمدت في تحديد دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة. وطلبت منهم إبداء ملحوظاتهم حول ذلك. وفي ضوء أراء الخبراء. اظهرت النتائج موافقتهم على (٤٧) فقرة من فقرات الاستبانة وبدائلها. وبمعامل صدق ظاهري بلغ (٨٨٪). كما تم حذف ثلاث فقرات وتعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها. وتم استخراج الصدق الظاهري للفقرات باستخراج النسبة

٣٧ إيبل. روبرت: وديفيد فريسبيل. أساسيات القياس التربوي. الطبعة الخامسة. نيو دلهي: شركة بي إتش آي ليرنينج الخاصة المحدودة. ٢٠٠٩م.. ٢٣٧.

٣٨ علام. صالح الدين. القياس النفسي. ط٢ (الاردن. عمان: دار الفكر. ٢٠١٣م). ٢٢١.

٣٩ إيبل. ر.ل. أساسيات القياس التربوي. نيو جيرسي: إنجلوود. ١٩٧٢م. ٥٥٦.

المئوية لها. واعتمد في قبول الفقرة حالة تحقيقها نسبة اتفاق الخبراء وقدرها ٨٠٪ فأكثر. وتعد هذه النسبة صالحة اتفاقاً مع رأي (بلوم) في هذا الصدد. والذي مفاده « إذا حصلت نسبة الاتفاق بين المحكمين على ٧٥٪ فأكثر يمكن الارتياح من حيث صدق القياس[٤٠]» كما في جدول (٣).

جدول (٣) اراء الخبراء في صلاحية فقرات أداة البحث

الفقرات	الموافقون	المعارضون	فقرات تم تعديلها او حذفها	النسبة المئوية
١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،١٠،١١،١٢،١٣،١٤ ١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥، ٢٦،٢٨،٢٩،٣٠	١٥	ـــــ	ـــــــــــ	١٠٠٪
٣١،٣٢،٣٣،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠،٤١ ٤٢،٤٣،٤٤،٤٥،٤٦،٤٧،٤٨،٤٩،٥٠،	١٤	١	٣٢،٣٧،٤١،٥٠	٩٣٪
٩،٢٧،٣٤	١١	٤	تم حذفها	٧٣٪

وبذلك اصبحت الاستبانة مكونة من (٤٧) فقره تمثل دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. موزعة على ثلاثة مجالات كما موضح في جدول (٤)

جدول (٤) عدد الفقرات موزعة على مجالات الاستبانة الخمسة

ت	المجال	عدد الفقرات
١	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	١٦
٢	دور الأنشطة التربوية	١٣
٣	دور المعلمة	١٨
المجموع		٤٧ فقره

٤٠ بلوم. بنيامين. تقييم الطالب التجميعي والتكويني ترجمة امين. محمد. د.ط. (القاهرة: دار ماكروجيل. ١٩٨٣م). ١١٩.

وقد حددت الباحثة خمسة بدائل للإجابة هي (كبير جداً. كبير. متوسط. منخفض. منخفض جداً) وبأوزان (١,٢,٣,٤,٥) وقد استندت الباحثة في تفسيرها لنتائج الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي الذي يحدد درجة المستجيب من افراد العينة على الاداة في ضوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود الاستبانة. وعلى ميزان متصل أو رتبي متدرج يشتمل على خمس نقاط. ولتحديد طول خلايا الاستبانة الخماسي (الحدود الدنيا والعليا). تم حساب المدى ثم قُسِّم على (٥) للحصول على طول الخلية الصحيح وبعد ذلك تم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة وذلك لتحديد الحد الاعلى لهذه الخلية[٤١]. وهكذا أصبح طول الخلايا كما موضح في جدول (٥)

جدول (٥) مقياس ليكرت الخماسي وبدائله لكل عبارة او فقرة

ت	قيمة متوسط العبارة او البعد	التقدير و البديل
١	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ١-١,٨٠	منخفض جدا
٢	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ١,٨٠ - ٢,٦٠	منخفض
٣	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٢,٦٠ -٣,٤٠	متوسط
٤	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٣,٤٠-٤,٢٠	كبير
٥	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٤,٢٠ - ٥	كبير جدا

ثانيا / الثبات:

يعد الثبات جانبا مهما لنوعية اداة البحث. بالرغم من عدم وجود اداة بحث ثابتة تماما. الا ان واضعي المقاييس يجب عليهم أن يحسنوا اختيار الفقرات المناسبة لأدوات التقييم التي يريدون ان يستعملوها[٤٢] وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ. وقد تراوحت قيمة معامل الثبات لكل مجال بين (٠,٨٧-٠,٩٣) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٠) وهو معامل ثبات عالٍ بالنسبة للاستبانة وفق نتائج اجابات افراد العينة. وجدول (٦) يوضح ذلك.

٤١ ضحيان. سعود. الاحصاء التربوي – تطبيقات عملية. ط١ (مصر: دار المعرفة. ٢٠٠٩م). ٩٤.
٤٢ مهرنز. تي. وآي. ليهمن. الاختبارات النفسية. الطبعة الخامسة. بيرسون إديوكيشن. ٢٠٠٣م. ٣٣٢.

جدول (٦) معامل الثبات لكل مجال ومعامل الثبات الكلي للاستبانة بطريقة الفا-كرونباخ

ت	المجال	عدد الفقرات	الفا-كرونباخ
١	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	١٦	٠,٩٠
٢	دور الأنشطة التربوية	١٣	٠,٨٧
٣	دور المعلمة	١٨	٠,٩٣
المجموع		٤٧ / فقرة	٠,٩٠ / الثبات الكلي

ثالثا – وصف الاستبانة:

بعد إيجاد الخصائص السايكومترية للاستبانة من صدق وثبات أصبح لدى الباحثة أداة البحث بشكلها النهائي مكونة من (٤٧) فقرة تمثل دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات موزعة على ثلاثة مجالات (منهج وحدة الخبرة التفاعلي. الأنشطة التربوية. والمعلمة) وبخمسة بدائل اجابة هي (كبير جداً. كبير .متوسط. منخفض .منخفض جداً) وبأوزان (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي. ومن خلال الاجراءات السابقة يكون قد تم للباحثة بناء اداة لتعرف على دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات (ملحق/ ٣) تتمتع بالصدق والثبات وجاهزة للتطبيق على عينة البحث البالغة (١٦٠) معلمة روضة من الرياض الحكومية في المديرية العام لتربية بغداد الكرخ / الثانية.

خامسا: الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في جميع المعالجات الاحصائية على الحقيبة الاحصائية (SPSS) وقد استعملت الوسائل الاحصائية الاتية:

١-النسبة المئوية لإيجاد الصدق الظاهري لفقرات المقياس.

٢- الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل فقرة للتعرف الى دور رياض الأطفال في تعزيز التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

٣-المتوسط النظري للاستبانة كمحك للمقارنة مع الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي

لكل فقرة وللتعرف الى دور رياض الأطفال في تعزيز التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات لإيجاد مستوى تقدير الدور للاستبانة ككل وايضا لكل مجال من المجالات.

٤-معادلة الفا- كرو نباخ لاستخراج معامل الاتساق الداخلي للاستبانة.

الفصل الرابع:

اولا: عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث على وفق البيانات التي تم جمعها ومعالجتها إحصائياً في ضوء هدف البحث: تعرف دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. إذ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في كل مجال. ومن ثم قورنت مع المتوسط النظري* والبالغ (٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). واعتبرت الفقرات ذات الأوساط الحسابية (٣) فما فوق هو دور بتقدير كبير لرياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. وهي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية. كما موضح في جدول (٧)

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة وانتماؤها الى المجال في أداة البحث

الرتبة	التسلسل بالاستبانة	الفقرة	اسم المجال الذي تنتمي اليه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير لكل فقرة
١	٣٠	ابعاد الأطفال عن الصراعات والنزاعات داخل الروضة	دور المعلمة	٤,٩٩٨	١,٩٦	كبير جداً
٢	٣١	الحرص على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الآخرين في الأنشطة.	دور المعلمة	٤,٩٩٦	٠,٨٨	كبير جداً
٣	٤٢	تكليف الأطفال بأنشطة تتطلب العمل الجماعي.	دور المعلمة	٤,٩٩٣	٠,٦٤	كبير جداً

*المتوسط النظري يساوي أقل درجة على الفقرة + أعلى درجة على الفقرة مقسوماً على ٢

٤	٢٦	تشجع الأطفال على المشاركة في العمل الجماعي التعاوني.	دور الأنشطة التربوية	٤,٩٦٧	٠,٢٣	كبير جداً
٥	٢٧	ترك الحرية للأطفال في الانتماء الى مجموعة لعب يفضلها.	دور الأنشطة التربوية	٤,٩٦٥	١,٣٢	كبير جداً
٦	٣٨	تعطي القائد بعض الصلاحيات في توجيه زملائه لاحترام النظام وتتابع الأمر معهم.	دور المعلمة	٤,٩٦٠	٠,٢٤	كبير جداً
٧	٣٩	حث الأطفال على احترام النظام والقوانين داخل الروضة وخارجها	دور المعلمة	٤,٩٥٩	١,٨٧	كبير جداً
٨	١٧	تشجع الأطفال على تطبيق تعليمات قائد المجموعة.	دور الأنشطة التربوية	٤,٨١٩	٠,٣٤	كبير جداً
٩	١٨	مشاركة الطفل في عرض مسرحي لنماذج من قصص الأبطال الذين قدموا تضحيات للوطن.	دور الأنشطة التربوية	٤,٨٢١	٠,٤٥	كبير جداً
١٠	٣٢	تبين للأطفال أهمية تفضيل مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد.	دور المعلمة	٤,٧١٠	١,٥٦	كبير جداً
١١	٣٣	تشجيع الأطفال على ضرورة مساعدة الأخرين في المحافظة على البيئة.	دور المعلمة	٤,٦٠٥	١,٢٣	كبير جداً
١٢	٢٩	مشاركة الأطفال في الاناشيد الوطنية المعبرة عن حب الوطن والشعب	دور الأنشطة التربوية	٤,٥٩١	١,٩٢	كبير جداً
١٣	٣٤	تهيئة مناخ صفي يسوده التسامح.	دور المعلمة	٤,٥٨٩	١,١٥	كبير جداً
١٤	٣٥	تشجع الأطفال على تطبيق قواعد الأدب في أثناء التعامل مع الأخرين.	دور المعلمة	٤,٥٠٦	٠,٦٦	كبير جداً
١٥	٣٦	مساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم بدون عنف.	دور المعلمة	٤,٤٣٤	٠,٤٣	كبير جداً
١٦	١٩	زراعة بعض النباتات من قبل مجاميع الأطفال في حديقة الروضة حماية للبيئة.	دور الأنشطة التربوية	٤,٤٠٦	١,٤٩	كبير

١٧	١	تدريب الأطفال على احترام الآراء المختلفة والانصات لآراء الآخرين.	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٣,٤٩٩	٠,٢٤	كبير
١٨	٣٧	تتيح للأطفال فرص الحوار و المناقشة الحرة بعضهم مع بعض.	دور المعلمة	٣,٤٩٧	١,٨٧	كبير
١٩	٢	تشجع الأطفال على تقبل العيش مع الآخرين بسلام.	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٣,٤٩٥	٠,٣٤	كبير
٢٠	٣	حث الأطفال على محاربة العنصرية واحترام الآخرين المخالفين لهم في الدين او العرق او القومية او اللون	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٣,٤٨٧	٠,٦٦	كبير
٢١	٤٠	توجيه الأطفال لضبط انفعالاتهم .	دور المعلمة	٣,٤٨١	٠,٤٣	كبير
٢٢	٤	تنمية قيم المواطنة والانتماء لدى الأطفال	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٣,٤٧٥	١,٩٦	كبير
٢٣	٥	تعزيز مشاركة الأطفال في النشاطات التطوعية لتأكيد اشتراك الأطفال في التخطيط للعب.	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٣,٤٧٠	٠,٨٨	كبير
٢٤	٦	توظيف الالعاب التربوية في تنمية المهارات الاجتماعية للطفل	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٣,٤٦٩	٠,٦٤	كبير
٢٥	٤٤	عرض مقاطع تصويرية توضح للأطفال قيم الولاء للوطن	دور المعلمة	٣,٤٤٥	٠,٢٣	كبير
٢٦	٤٥	اشراك الطفل في نشاطات متعددة لمعالجة سلوكيات الطفل غير المتعاون	دور المعلمة	٣,٤٢٩	٠,٢٤	كبير
٢٧	٤٦	تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في سلوكيات الأطفال الايجابية والسلبية	دور المعلمة	٣,٤١٨	١,٨٧	كبير

٢٨	٤٣	عمل لقاءات حوارية مع الأطفال. وبين الأطفال أنفسهم. وإفساح المجال للتعبير عما يجول في خاطرهم	دور المعلمة	٢,٩٩٢	٠,٣٤	متوسط
٢٩	٢٠	تفعيل الاحتفال بالمناسبات الوطنية من خلال مشاركة الأطفال في الاناشيد الوطنية	دور الأنشطة التربوية	٢,٩٨٠	٠,٦٦	متوسط
٣٠	٢١	تنظيم النشاطات اللامنهجية (حفلات ورحلات) لتنمية مهاراتهم الاجتماعية	دور الأنشطة التربوية	٢,٩٧٦	٠,٤٣	متوسط
٣١	٢٢	زيارة المتاحف في رحلات منظمة للتعرف الى ثقافة الوطن	دور الأنشطة التربوية	٢,٩٧٠	٠,٤٥	متوسط
٣٢	٤١	تنمية قدره المعلمة على التعامل مع الشخصيات المختلفة للأطفال	دور المعلمة	٢,٨٨٧	١,٥٦	متوسط
٣٣	٢٣	صناعة الخامات الأولية الخاصة بالرسم والتلوين والاعمال اليدوية	دور الأنشطة التربوية	٢,٨٨٥	١,٢٣	متوسط
٣٤	٧	اعداد نشرات توضيحية خاصة بالتعريف بدور رياض الأطفال في بناء شخصية الطفل	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٨٨٢	١,٥٣	متوسط
٣٥	٨	تنمية قدرة المعلمة على تشخيص مشاكل الأطفال السلوكية (العنف وعدم احترام النظام) وطرائق مواجهتها	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٨٧٠	١,١٥	متوسط
٣٦	٢٤	توفير الالعاب التربوية الرياضية الخاصة بمفاهيم التعاون والمشاركة المناسبة لطفل ما قبل المدرسة	دور الأنشطة التربوية	٢,٨٦١	٠,٦٦	متوسط
٣٧	١٦	تنظيم طرق التعلم داخل قاعة النشاط (اللعبا التمثيل. النشيد. القصة)	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٨٤٩	١,٨٧	متوسط
٣٨	٤٧	بناء خطة يومية مرنة وفق حاجات ومستويات الأطفال	دور المعلمة	٢,٧٩٥	٠,٣٤	متوسط
٣٩	٢٨	توفير العاب جماعية تساعد على تقبل الأطفال بعضهم البعض والبعد عن العدوان واستخدام الحوار البناء بينهم.	دور الأنشطة التربوية	٢,٧٨١	٠,٦٦	متوسط

٤٠	٩	تنمية حب الانتماء للوطن والاستعداد للدفاع عن وطنهم لدى الأطفال الطفل	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٧٦٠	٠,٤٣	متوسط
٤١	١٠	اكساب الطفل المهارات الحياتية اللازمة لحل مشكلاته اليومية وتعزيز احساسه باحترام نفسه واحترام الاخر	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٧٣٨	٠,٤٥	متوسط
٤٢	١١	تنمية القيم التي تعمل على الاعتزاز بالدين والولاء والانتماء للوطن	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٧٠٦	١,٥٦	متوسط
٤٣	١٢	استخدام الاساليب والنماذج الحديثة في وضع الخطط المتعلقة بتنفيذ المنهج المتكامل في رياض الأطفال	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٦٧١	١,٢٣	متوسط
٤٤	١٣	تنمية قيم الولاء للمجموعة قبل الفرد لدى الأطفال	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٦٢٩	١,٩٢	متوسط
٤٥	١٤	ادارة النشاطات اللامنهجية (حفلات ورحلات) لتعزيز سلوكيات الطفل	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٦٠٧	١,١٥	متوسط
٤٦	١٥	تأكيد هوية الأطفال الذين يواجهون العديد من الثقافات الوافدة التي قد تعصف بانتمائهم لهويتهم	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٢,٦١٩	٠,٦٦	متوسط
٤٧	٢٥	توظيف التقنيات التربوية لخدمة النشاطات الاجتماعية	دور الأنشطة التربوية	٢,٤٠٠	٠,٤٣	منخفض

ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث بشكل عام. ولكل مجال من مجالات الاستبانة لتعرف مستوى تقدير دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات لكل مجال وللاستبانة ككل كما موضح في جدول (٨)

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اجابات عينة البحث لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاستبانة ككل مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرتبة	التسلسل بالاستبانة	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقديرات للدور حسب كل مجال
١	٣	دور المعلمة	٣,٨٩٧	١,٦٢٧	كبير
٢	١	دور الأنشطة التربوية	٣,٦٨٤	١,٥٥٨	كبير
٣	٢	دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي	٣,٠٥٩	١,٤٥٣	متوسط
مستوى التقدير لاستبانة دور رياض الأطفال ككل			٣,٦٩١	١,٠٢٧	كبير

يشير كل من الجدولين (٦) (٧) الى أن لرياض الأطفال دوراً بتقدير (كبير) في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات وبمتوسط حسابي (٣,٦٩١) وانحراف معياري (١,٠٢٧) وهي اعلى من المتوسط النظري البالغ (٣) بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) . إذ حصل مجال دور المعلمة وبفقراته (١٨) فقرة بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٩٩٨-٢,٧٩٥) على المرتبة الأولى بتقدير (كبير) في دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. يليه مجال الأنشطة التربوية بفقراته (١٣) فقرة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٩٦٧-٢,٤٠٠) وبتقدير (كبير) ايضا. في حين حصل مجال منهج وحدة الخبرة التفاعلي بفقراته (١٦) فقرة على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي يتراوح بين (٣,٤٩٩- ٢,٦١٩) وبتقدير (متوسط).

وترى الباحثة أن حصول رياض الأطفال على تقدير (كبير) لدورها في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات هي نتيجة منطقية كون التربية اليوم تتجه نحو بناء ثقافة التعايش ونشرها وتعزيزها السلمي والتي تمثل اولوية انسانية

واجتماعية وحضارية قصوى تنادي بها الامم وترفع شعاراتها الحكومات المختلفة والمنظمات المدنية والحقوقية في مختلف بلدان العالم؛ وذلك بناءً على القناعة التامة بقيمة هذه التربية وآثارها في تحقيق الامن والسلام. وتتفق هذه النتائج مع كل من دراسة (المعلوف والعوامرة) ودراسة (مصري) في ان لرياض الأطفال دوراً يتراوح بين (المرتفع والكبير) في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طفل الروضة وتنشئته تنشئة اجتماعية صحيحة من أجل تعزيز التفاعل الاجتماعي بينه وبين الأطفال الآخرين. وايضا بينه وبين أفراد مجتمعه؛ وبما يجعلهم اكثر قدرة على التكيف وقبول الآخر. والتسامح. والانتماء. ورفض العنف والتعصب بكل أشكاله. واحترام النظام. ومساعدة الآخرين. واللجوء الى الحوار والانصات الى الآخرين. والتفاوض في أثناء الصراعات والعيش سوية بصورة إيجابية والمشاركة في عملية بناء المجتمع وتقدمه؛ وتفسر الباحثة هذه النتائج وفقا لما اشارت اليه كل من نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الادوار الاجتماعية الى ان عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات رياض الأطفال عملية ضرورية لاستمرار المجتمع وضمان بقائه. من خلال نقل ثقافة المجتمع من جيل الي جيل ومحاولة دمج الأطفال فيه من طريق اكسابهم لعناصر ثقافة المجتمع من قيم اجتماعية تتيح لهم التفاعل فيما بينهم بود وحب واحترام في مختلف انماط الجماعات من خلال تعلمهم لأدوارهم الاجتماعية فيها. ومفاهيم اخلاقية تتكون على أساسها سمات شخصية الطفل الاجتماعية. والتي تجعله يتماثل ويندمج مع الأشياء المسموح بها في ثقافة المجتمع. وانماط سلوكية متعلمة بصورة مباشرة من معلمته. وغير مباشرة عن طريق اللعب والتقليد والتقمص لسلوكيات الكبار مما يكسبه خبرات عديدة تؤهله للتكيف بصورة أفضل مع افراد محيطه الاجتماعي.

و تتفق هذه النتائج مع كل من دراسة (الشناوي) ودراسة (الرفاعي) إذ اشارت الى أهمية دور المعلمة والأنشطة التربوية في بناء مفاهيم مساعدة الآخرين. وإلانصات والتسامح والانتماء والتفاوض والنظام والحوار ورفض العنف والمواطنة والولاء والعمل الجماعي ووجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين دور المعلمة وبين تنمية هذه المفاهيم وبما تقدمه

من انشطة تربوية معتمدة في ذلك على المنهج التعليمي لرياض الأطفال؛ وهذا ما اشارت اليه دراسة (يوسف . هـ . و.) إذ اكدت ضرورة تضمين مفاهيم التعايش السلمي في مفردات المنهج التربوي لرياض الأطفال؛ وخاصة القصة. وبما يجعل المعلمة اكثر كفاءة في أدائها لدورها في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة.

وتعزو الباحثة حصول كل من مجال دور المعلمة ومجال الأنشطة التربوية على تقدير (كبير)؛ وحصول مجال منهج وحدة الخبرة التفاعلي على تقدير (متوسط) الى وجود ضعف في مفردات الخبرات المقدمة للطفل في منهج وحدة الخبرة التفاعلي تلمستها المعلمات في اثناء تنفيذهن لمفردات المنهج وانشطته التربوية. وهذا ما ظهر في إجابات عينة الدراسة. مما يجعل المعلمة تعتمد على انشطة تربوية غير مذكورة في منهج وحدة الخبرة التفاعلي ومن مصادر متعددة؛ كلجوء المعلمات الى مصادر تربوية أخرى سواء من شبكة الانترنت او الكتب الورقية لمناهج رياض الأطفال لدول عربية واجنبية أخرى. معتمدة في ذلك على كفاءتها وخبرتها في التعامل مع الأطفال وفق ثقافة المجتمع؛ في اختيار هذه الأنشطة التربوية التي تهدف الى نشر وتعزيز ثقافة السلام والتعايش السلمي بين الأطفال وبما يجعلهم يرفضون أي ثقافة أخرى تدعو الى الكراهية والعنف ورفض الاخر واثارة النزاعات والصراعات بين افراده.

ثانيا:(الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات): -

في ضوء ما تقدم ونحو تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة. ونظرا للأهمية الكبرى لمرحلة الطفولة المبكرة. خلص البحث الى اهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الاتية:

أولا: الاستنتاجات:

١- رياض الأطفال تمثل المؤسسة التربوية الأولى التي تشكل ملامح شخصية الطفل المستقبلية. وتشكل عاداته. واتجاهاته. وتنمي ميوله. وتحدد مسارات نموه. ومن بينها التنشئة الاجتماعية السليمة عند طفل الروضة. والتي تعمل على ارساء قواعد ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة. لذا نجد ان هذه المؤسسة لها وظيفة اجتماعية نحو الأطفال. وان الملتحق بها أقدر من غيره من الأطفال على الاختلاط بالغير. وإقامة علاقات فيما بينهم. وأقدر على العمل وأكثر اقبالا

على مصاحبة الآخرين.

٢-لرياض الأطفال دور كبير ذو اهمية عالية وحاجة ماسة. وملحة في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. تتصل بمجالات دور المعلمة ودور الأنشطة التربوية ودور منهج وحدة الخبرة التفاعلي. ويظهر ذلك من خلال النتائج التي توصل اليها البحث.

٣-استنتجت الباحثة أهمية دور المعلمة والأنشطة التربوية في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة بدرجة كبيرة. ونستدل على ذلك من خلال استجابة المعلمات الى اداة البحث.

٤-توصلت الباحثة الى وجود ضعف في مفردات منهج وحدة الخبرة التفاعلي جعل من دوره (متوسطاً) في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

٥-توصلت الباحثة الى اهمية التكامل في عمل مدخلات رياض الأطفال (المعلمة. والأنشطة التربوية. ومنهج وحدة الخبرة التفاعلي) لتحقيق مستوى كبير جدا لدور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة

ثانيا: التوصيات:

١-تأكيد على أهمية ثقافة التعايش السلمي واهمية اكسابها للأطفال في هذه المرحلة المبكرة من أعمارهم. عند بناء المناهج التربوية لمرحلة رياض الأطفال. كحلول وقائية تحميهم من الصراعات المستقبلية. وتكسبهم مهارات التعايش الإيجابي في المجتمع

٢-ضرورة اشراك جميع معلمات رياض الأطفال في دورات تدريبية عن كيفية نشر ثقافة التعايش السلمي بين أطفال الروضة وأسرهم

٣-تأهيل وتدريب معلمات رياض الأطفال الحديثات التعيين والمحاضرات المجانيات بصورة دورية وبالاتفاق مع الاشراف التربوي لتنمية قدرتهن على كيفية نشر ثقافة التعايش السلمي وترسيخها وطرق تفعيلها بوسائل أكثر فائدة وأعمق أثراً وذلك من خلال تفعيل مجموعة من الندوات والمحاضرات ذات الأثر.

٤-انشاء وحدة مستقلة خاصة بتنمية مفاهيم التعايش السلمي لدى الأطفال ضمن البرامج التربوية التعليمية المقدمة لمؤسسات رياض الأطفال. ومشاركة المعلمات ذوات الخبرة في

عملية التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

٥-تشجيع معلمات رياض الأطفال على المساهمة والمشاركة في إعداد البحوث والاطلاع على كل ما هو جديد وله صلة بالأمر وربط نتائج المساهمة بمكافأة خاصة بالمعلمة كتوجيه كتاب شكر للمعلمة من المسؤولين التربويين.

٦-الاهتمام بالأنشطة التربوية (الفنية والرياضية) المصاحبة للعملية التربوية التعليمية في رياض الأطفال والخاصة بمفاهيم التعايش السلمي وتفعيلها.

٧-اجراء مراجعة دقيقة لمفردات منهج وحدة الخبرة التفاعلي تقوم بها لجنة من ذوي الاختصاص من حملة الشهادات العليا والمشرفات والمديرات والمعلمات المتميزات في دورهن في نشر ثقافة التعايش السلمي بين أطفال الروضة وأسرهم. وبصورة دائمية.

ثالثا: المقترحات:

١-اجراء دراسة عن دور الاسرة في ترسيخ ثقافة التعايش السلمي لدى الطفل من وجهة نظر المعلمات

٢- اجراء دراسة عن اتجاه معلمات الروضة نحو تنمية ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة وفق متغيرات الخبرة والعمر والمؤهل العلمي

٣- بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية قيم السلام لدى طفل الروضة

المصادر.

دانش. هـ. ب. «نحو نظرية تكاملية للتربية من أجل السلام». مجلة التربية من أجل السلام ٣. رقم ١ (٢٠٠٦م).

إيبل. روبرت: وديفيد فريسبيل. أساسيات القياس التربوي. الطبعة الخامسة. نيو دلهي: شركة بي إتش آي ليرنينج الخاصة المحدودة. ٢٠٠٩م.

إيبل. ر.ل. أساسيات القياس التربوي. نيو جيرسي: إنجلوود. ١٩٧٢م.

مهرنز. تي. وآي. ليهمن. الاختبارات النفسية. الطبعة الخامسة. بيرسون إديوكيشن. ٢٠٠٣م.

يوسف. هـ. و. «تعزيز الثقافة السلمية والتعايش والتسامح من خلال النصوص المسرحية في مسرح الأطفال: وصف». المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية ٣. رقم ٨ (٢٠١٦م).

البدري. طارق. أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها. القاهرة: دار الفكر العربي. ٢٠٠٢.

البستاني. فؤاد افرام. منجد الطلاب. د.ط. بيروت – لبنان: دار المشرق. ٢٠٠٠.

البكاتوشي. عبد الغني و الصاوي. إبراهيم زكي. "فاعلية برنامج قائم على اللعب لاكساب طفل الروضة مفهوم المواطنة." مجلة التربية المعاصرة. المجلد٢٢. العدد٦٩. (٢٠٠٥).

الحبيب. فهد إبراهيم. "تربية المواطنة- الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة." في مؤتمر تربية المواطنة السعودية. السعودية. ٢٠٠٤.

الرفاعي. غالية. "قيم المواطنة لدى اطفال الروضة – واقع الممارسة وإمكانية التطبيق من وجهة نظر المعلمات –تصور مقترح." مجلة كلية التربية ١٦٤ (٢٠١٥).

الشاروني. يعقوب. "ثقافة السلام وقبول الآخر." السلسلة الثقافية لطلائع المجلد٢. العدد٢٦. (٢٠٠٦).

الشبوط. عبد الجبار. "خطوات في بناء الدولة الحديثة." مجلة المواطنة والتعايش. المجلد١ العدد١. (٢٠٠٧).

الشعراوي. حازم احمد. "اثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع." الجامعة الاسلامية. ٢٠٠٨.

الشناوي. مروة محمود. "دور معلمة الروضة في تعزيز مفاهيم السلام لدى أطفال الروضة." مجلة التربية المعاصرة ٦. العدد. ٩٩ (٢٠١٥).

العبد. عاطف عدلي. "العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم . بحث منشور." مجلة الطفولة والتنمية ٢. العدد. ٨ (٢٠٠٢).

العناني. حنان عبد الحميد. تخطيط برامج الطفل وتطويرها. د.ط. عمان. الأردن: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر. ٢٠٠٢.

الكبيسي. صبجي أفندي و عبدالله حسن الحديثي. "الوسائل الاقتصادية في التعايش مع غير المسلمين في الفقه الإسلامي." مجلة مداد الآداب. المجلد٢. العدد٣. (٢٠١٢).

المبروك. هند عوض عبد الحميد. ثقافة السلام الاجتماعي. ط١. مصر: المكتب الجامعي الحديث. ٢٠١٤.

المدخلي. محمد. "الدور التربوى لمؤسسات رياض الأطفال فى تنمية القيم الأخلاقية المملكة العربية السعودية .(دراسة تقويمية)." المجلة الدولية التربية المتخصصة. المجلد ٣. العدد٨. (٢٠١٤).

المعلوف. لينا ماجد و عبد السلام العوامرة. "دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة." مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد٤. العدد٢. (٢٠١٨).

الناشف. هدى محمود. معلمة الروضة. ط١. عمان: دار الفكر للطباعه والنشر. ٢٠٠٥.

الهمرشي. عمر احمد. التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ٢٠٠٣.

بلوم. بنيامين. تقييم الطالب التجميعي والتكويني ترجمة امين. محمد. د.ط. القاهرة: دار ماكروجيل. ١٩٨٣.

بيو. جليان:. مارغريت: لالي و ماري جين دراموند. العمل مع الأطفال: نحو تطوير استخدام مناهج الطفولة المبكرة. ترجمة الرزاز عفيف. ط٢. بيروت: ورشة الموارد العربية. ٢٠٠٤.

حسام. محمد و فؤاد معبد. "دور المؤسسات التربوية في مواجهة ظاهرة العنف الطلابي في ضوء التحديات المعاصرة." في المؤتمر العلميالسنوي الثاني جامعة عين شمس. القاهرة. ٢٠٠٣.

حسن. مها صلاح الدين. "إسهامات الأنشطة التربوية برياض الأطفال فى تنمية طفل الروضة:دراسة تقويمية مطبقة على رياض الأطفال (بمحافظة القليوبية)." جامعة الاسكندرية. ٢٠٠٤.

حسونة. امل. "الأطفال وتنمية التسامح." مجلة الطفولة العربية. المجلد٣. العدد٤٨. (٢٠١٢).

خضور. يوسف. الروضة والمجتمع. د.ط. بغداد: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية. ٢٠٠٩.

دوني. كوشي. مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية. د.ط. دمشق: مكتبة الأسد الوطنية. ٢٠١٤.

ذوقان. عبيدات. لبحث العلمى. مفهومه - أدواته- أساليبه. د.ط. عمان: اشراقات للنشر والتوزيع. ٢٠٠٣.

سليمان. فريال. "بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين -دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر٥-٤سنوات فى محافظة دمشق." مجلة جامعة دمشق. المجلد٣١. العدد١٧. (٢٠١١).

ضحيان. سعود. الاحصاء التربوي - تطبيقات عملية. ط١. مصر: دار المعرفة. ٢٠٠٩.

———. دليل اختيار العينة. د.ط. مصر: الثقافة المصرية للطباعة والتوزيع والنشر. ١٩٩٩.

عبد الغفور. فوزية. "فاعلية رياض الأطفال فى تحقيق الأهداف العامة الموضوعة لها فى دولة الكويت." مجلة العلوم التربوية». المجلد٣. العدد١١. (٢٠٠٣).

عدنان. رانيا و بسام رشا. التنشئة الاجتماعية. د.ط. عمان: دار البداية. ٢٠٠٥.

علام. صالح الدين. القياس النفسي. ط٢. الاردن. عمان: دار الفكر. ٢٠١٣.

فرماوي. محمد. مناهج وبرامج رياض الأطفال وتطبيقاتها العلمية. الكويت: مكتبة الفلاح. ٢٠٠٤.

مصري. ابراهيم سليمان. "دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال." مجلة التربية والصحة النفسية. المجلد٢. العدد٥. (٢٠١٩).

وزارة التربية. نظام رياض الأطفال النسخة المعدلة لنظام رياض الأطفال لعام (١٩٧١). ط٢. بغداد: المديرية العامة للتعليم العام. ٢٠٠٥.

References.

Abd al-Ghfur, Fawziyya. "Fa'aliyyat Riad al-Atfal fi Tahqiq al-Ahdaf al-'Amma al-Mawdu'a laha fi Dawlat al-Kuwait." Majallat al-'Ulum al-Tarbwiyya 3, no. 11 (2003).

Adnan, Raniya and Bassam Rasha. Al-Tanshi'a al-Ijtimaiyya. n.d. ed. Amman: Dar al-Bidaaya, 2005.

Al-'Abd, 'Atef 'Adli. "Al-'Ahd al-Duwali li Thaqafat al-Salam wa al-La'unf li Atfal al-'Alam, Bahth Manshur." Majallat al-Tufoula wa al-Tanmiya 2, no. 8 (2002).

Al-Badri, Tariq. Asasiyyat al-Idarat al-Ta'limiyya wa Mafahimuha. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 2002.

Al-Bakatushi, Abd al-Ghani and Ibrahim Zaki al-Sawi. "Fa'aliyyat Barnamaj Qa'im ʿala al-La'ib li Iktisab Tifl al-Rawda Mafhum al-Muwatana." Majallat al-Tarbiya al-Mu'asira 22, no. 69 (2005).

Al-Bustani, Fuad Afram. Munjid al-Tullab. n.d. ed. Beirut: Dar al-Mashriq, 2000.

Al-Habib, Fahd Ibrahim. "Tarbiyat al-Muwatana - al-Ittijahat al-Mu'asira fi Tarbiyat al-Muwatana." In Mu'tamar Tarbiyat al-Muwatana al-Su'udiyya. Saudi Arabia, 2004.

Al-Himrashi, Omar Ahmad. Al-Tanshi'a al-Ijtimaiyya lil-Tifl. Amman: Dar al-Safa lil-Nashr wa al-Tawzi', 2003.

Al-'Inani, Hanan 'Abd al-Hamid. Takhtit Baramij al-Tifl wa Tatwiruha. n.d. ed. Amman: Maktabat al-Falah lil-Tiba'a wa al-Nashr, 2002.

Al-Kubaisi, Subhi Afindi and Abdullah Hassan al-Hadithi. "Al-Wasail al-Iqtisadiyya fi al-Ta'ayush ma' Ghayr al-Muslimin fi al-Fiqh al-Islami." Majallat Midad al-Adab 2, no. 3 (2012).

Allam, Salah al-Din. Al-Qiyas al-Nafsi. Ed. 2. Jordan: Dar al-Fikr, 2013.

Al-Mabruk, Hind 'Awad 'Abd al-Hamid. Thaqafat al-Salam al-Ijtima'i. Ed. 1. Egypt: Al-Maktab al-Jami'i al-Hadith, 2014.

Al-Madkhali, Muhammad. "Al-Dawr al-Tarbuwi lil-Mu'assasat Riad al-Atfal fi Tanmiyat al-Qiyam al-Akhlaqiyya al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Su'udiyya, (Dirasa Taqwimiyya)." Al-Majalla al-Dawliyya al-Tarbiya al-Mutakhassisa 3, no. 8 (2014).

Al-Ma'luf, Lina Majid and Abdul Salam al-'Awamra. "Dawr Riad al-Atfal fi Ghras Qiyam al-Tarbiya al-Akhlaqiyya laday Atfaliha min Wijhat Nadhar al-Mu'alimat wa al-Mudirat fi

Muhaafadhat ‘Amman al-‘Asima.” Majallat Dirasat al-‘Ulum al-Tarbiyya 4, no. 2 (2018).

Al-Nashif, Huda Mahmoud. Mu’alimat al-Rawda. Ed. 1. Amman: Dar al-Fikr lil-Tiba’a wa al-Nashr, 2005.

Al-Rifa’i, Ghalia. “Qiyam al-Muwatana laday Atfal al-Rawda - Waqi’ al-Mumarsa wa Imkaniyyat al-Tatbiq min Wijhat Nadhar al-Mu’alimat - Tasawwur Muqtarah.” Majallat Kulliyat al-Tarbiya 164 (2015).

Al-Sharouni, Ya'qub. “Thaqafat al-Salam wa Qubul al-Akhar.” Al-Silsila al-Thaqafiyya li-Tala’i’ 2, no. 26 (2006).

Al-Shabbut, Abdul Jabbar. “Khatwat fi Bina’ al-Dawla al-Haditha.” Majallat al-Muwatana wa al-Ta’ayush 1, no. 1 (2007).

Al-Sha’rawi, Hazim Ahmad. “Athar Barnamaj bil-Wasai’t al-Mutada’ida ʿala Ta’ziz Qiyam al-Intima’ al-Watani wa al-Wa’y al-Bi’i laday Tullab al-Saff al-Tasi’.” Al-Jami’a al-Islamiyya, 2008.

Al-Shinawi, Marwa Mahmoud. “Dawr Mu’alimat al-Rawda fi Ta’ziz Mafahim al-Salam laday Atfal al-Rawda.” Majallat al-Tarbiya al-Mu’asira 6, no. 99 (2015).

Bloom, Benjamin. Taqyeem al-Taleb al-Tajmi’i wa al-Takwini. Trans. Amin, Muhammad. n.d. ed. Cairo: Dar McGraw-Hill, 1983.

Bew, Gillian, Margaret Lally and Mary Jane Drummond. Al-‘Amal ma’ al-Atfal: Nahu Tatwir Istikhdam Manahij al-Tufoula al-Mubakkira. Trans. Al-Razzaz, ‘Afifi. Ed. 2. Beirut: Warshat al-Mawarid al-‘Arabiyya, 2004.

Dahyan, Saud. Al-Ihsa’ al-Tarbwi – Tatbiqat ‘Amaliyya. Ed. 1. Egypt: Dar al-Ma’rifa, 2009.

Dahyan, Saud. Daleel Ikhtiyar al-‘Ayina. n.d. ed. Egypt: Al-Thaqafa al-Misriyya lil-Tiba’a wa al-Tawzi’ wa al-Nashr, 1999.

Doney, Koushi. Mafhum al-Thaqafa fi al-‘Ulum al-Ijtimaiyya. n.d. ed. Damascus: Maktabat al-Asad al-Wataniyya, 2014.

Farmawi, Muhammad. Manahij wa Baramij Riad al-Atfal wa Tatbiqatuha al-‘Ilmiya. Kuwait: Maktabat al-Falah, 2004.

Hassan, Maha Salah al-Din. “Isham al-Anshitat al-Tarbwiyya bi Riad al-Atfal fi Tanmiyat Tifl al-Rawda: Dirasa Taqwimiyya Mutabaqa ʿala Riad al-Atfal (bi Muhaafadhat

al-Qalyubiyya).” Alexandria University, 2004.

Hassan, Muhammad and Fouad Ma’bad. “Dawr al-Mu’assasat al-Tarbiyya fi Muwajahat Dhahirat al-‘Unf al-Tullabi fi Dhaw’ al-Tahadiyat al-Mu’asira.” In Al-Mu’tamar al-‘Ilmi al-Sanawee al-Thani Jami’at ‘Ain Shams. Cairo, 2003.

Hassouna, Amal. “Al-Atfal wa Tanmiyat al-Tasamuh.” Majallat al-Tufoula al-‘Arabiyya 3, no. 48 (2012).

Khadhur, Yusuf. Al-Rawda wa al-Mujtama’. n.d. ed. Baghdad: Mudiriyat al-Kutub wa al-Matbu’at al-Jami’iyya, 2009.

Suleiman, Feryal. “Ba’d al-Maharat al-Ijtimaiyya laday Atfal al-Riad wa ‘Alaqtuha bi Taqyeem al-Walidayn - Dirasa Maydaniyya laday ‘Ayinat min Atfal al-Riad min ‘Umr 4 -5 Sanawat fi Muhaafadhat Dimashq.” Majallat Jami’at Dimashq 31, no. 17 (2011).

Thuqan, Obeidat. Al-Bahth al-‘Ilmi, Mafhumuhu – Adawatuhu- Asaliibuhu. n.d. ed. Amman: Ishraqaat lil-Nashr wa al-Tawzi’, 2003.

Misri, Ibrahim Sulaiman. “Dawr Riad al-Atfal fi Tanmiyat al-Qiyam laday Tifl ma Qabl al-Madrasa min Wijhat Nadhar Umhat al-Atfal.” Majallat al-Tarbiya wa al-Sehha al-Nafsiyya 2, no. 5 (2019).

Wizara al-Tarbiya. Nizam Riad al-Atfal al-Nuskha al-Mu’adala li Nizam Riad al-Atfal li ‘Am (1971). Ed. 2. Baghdad: Al-Mudiriyya al-‘Amma lil-Ta’leem al-‘Amm, 2005.

ملحق (١) الصورة النهائية للاستبانة

عزيزتي الست ..... المحترمة

بين يديك (استبانة دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر لمعلمات رياض الأطفال) . والمكونة من (٤٧) فقرة وأمام كل فقرة خمسة بدائل هي (كبير جدا. كبير . متوسط . منخفض . منخفض جدا) والمطلوب قراءة كل فقرة بصورة جيدة ثم وضع علامة (صح) أمام البديل التي تجدينه مناسباً لك. علما ان الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها أحد غير الباحثة

ت	الفقرات	كبير جدا	كبير	متوسط	منخفض	منخفض جدا
	مجال دور منهج وحدة الخبرة التفاعلي					
١	تدريب الأطفال على احترام الآراء المختلفة والانصات لآراء الأخرين.					
٢	تشجع الأطفال على تقبل العيش مع الأخرين بسلام.					
٣	حث الأطفال على محاربة العنصرية واحترام الأخرين المخالفين لهم في الدين أو العرق أو القومية أو اللون					
٤	تنمية قيم المواطنة والانتماء لدى الأطفال					
٥	تعزيز مشاركة الأطفال في النشاطات التطوعية وتأكيد اشتراك الأطفال في التخطيط للعب.					
٦	توظيف الألعاب التربوية في تنمية المهارات الاجتماعية للطفل					
٧	إعداد نشرات توضيحية خاصة بالتعريف بدور رياض الأطفال في بناء شخصية الطفل					

٨	تنمية قدرة المعلمة على تشخيص مشاكل الأطفال السلوكية(العنف وعدم احترام النظام) وطرق مواجهتها
٩	تنمية حب الانتماء للوطن والاستعداد للدفاع عن وطنهم لدى الأطفال الطفل
١٠	اكتساب الطفل المهارات الحياتية اللازمة لحل مشكلاته اليومية وتعزيز إحساسه باحترام نفسه واحترام الأخر
١١	تنمية القيم التي تعمل على الاعتزاز بالدين والولاء والانتماء للوطن
١٢	استخدام الأساليب والنماذج الحديثة في وضع الخطط المتعلقة بتنفيذ المنهج المتكامل في رياض الأطفال
١٣	تنمية قيم الولاء للمجموعة قبل الفرد لدى الأطفال
١٤	ادارة النشاطات اللامنهجية (حفلات ورحلات)لتعزيز سلوكيات الطفل
١٥	تأكيد هوية الأطفال الذين يواجهون العديد من الثقافات الوافدة التي قد تعصف بانتمائهم لهويتهم
١٦	تنظيم طرق التعلم داخل قاعه النشاط (اللعب .التمثيل. النشيد. القصة)

مجال دور الأنشطة التربوية

١٧	تشجع الأطفال على تطبيق تعليمات قائد المجموعة.
١٨	مشاركة الطفل في عرض مسرحي لنماذج من قصص الأبطال الذين قدموا تضحيات للوطن.
١٩	زراعة بعض النباتات من قبل مجاميع الأطفال في حديقة الروضة حماية للبيئة.

٢٠	تفعيل الاحتفال بالمناسبات الوطنية من خلال مشاركة الأطفال في الاناشيد الوطنية
٢١	تنظيم النشاطات اللامنهجية (حفلات ورحلات) لتنمية مهاراتهم الاجتماعية
٢٢	زيارة المتاحف في رحلات منظمة للتعرف على ثقافة الوطن
٢٣	صناعه الخامات الأولية الخاصه بالرسم والتلوين والأعمال اليدوية
٢٤	توفير الألعاب التربوية الرياضية الخاصه بمفاهيم التعاون والمشاركة المناسبة لطفل ما قبل المدرسة
٢٥	توظيف التقنيات التربوية لخدمه النشاطات الاجتماعية
٢٦	تشجيع الأطفال على المشاركة في العمل الجماعي التعاوني.
٢٧	ترك الحرية للأطفال في الانتماء الى مجموعة لعب يفضلها .
٢٨	توفير العاب جماعية تساعد على تقبل الأطفال بعضهم البعض والبعد عن العدوان واستخدام الحوار البناء بينهم.
٢٩	مشاركة الأطفال في الاناشيد الوطنية المعبرة عن حب الوطن والشعب

مجال دور المعلمة

٣٠	إبعاد الأطفال عن الصراعات والنزاعات داخل الروضة
٣١	الحرص على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الأخرين في الأنشطة.

٣٢	تبين للأطفال أهمية تفضيل مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد.
٣٣	تـشجيع الأطفال علـى ضـرورة مساعدة الأخرين في المحافظة على البيئة.
٣٤	تهيئة مناخ صفي يسوده التسامح.
٣٥	تشجع الأطفال على تطبيق قواعد الأدب في أثناء التعامل مع الأخرين.
٣٦	مساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم من دون عنف.
٣٧	تتيح للأطفال فرص الحوار والمناقشة الحرة مع بعضهم البعض.
٣٨	تعطي القائد بعض الصلاحيات في توجيه زملائه لاحترام النظام وتتابع الأمر معهم.
٣٩	حث الأطفال على احترام النظام والقوانين داخل الروضة وخارجها
٤٠	توجيه الأطفال لضبط انفعالاتهم .
٤١	تنمية قدرة المعلمة على التعامل مع الشخصيات المختلفة للأطفال
٤٢	تكليف الأطفال بانشطة تتطلب العمل الجماعي .
٤٣	عمل لقاءات حوارية مع الأطفال. وبين الأطفال أنفسهم. وإفساح المجال للتعبير عما يجول في خاطرهم
٤٤	عرض مقاطع تـصويرية توضـح للأطفال قيم الولاء للوطن

٤٥ اشراك الطفل في نشاطات متعددة لمعالجة سلوكيات الطفل غير المتعاون

٤٦ تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في سلوكيات الأطفال الايجابية والسلبية

٤٧ بناء خطة يومية مرنة وفق حاجات ومستويات الأطفال

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

الانعكاسيَّة في البحث الإثنوغرافي

كرار ناصر حريب [1]

١-الجامعة المستنصرية / كلية الآداب/ قسم الانثروبولوجيا والاجتماع، العراق؛
karrarhreeb@gmail.com

دكتوراه في الانثروبولوجيا/ مدرس دكتور

تاريخ الاستلام:
٢٠٢٢/٩/٣٠

تاريخ القبول:
٢٠٢٢/١١/١

تاريخ النشر:
٢٠٢٣/٩/٣٠

الكلمات المفتاحية:
الانعكاسَّية، التأمل، الموضوعَّية، الإثنوغرافيا الذاتَّية.

ملخص البحث:

مناقشة الانعكاسيَّة في الاثنوغرافيا ليست مقاربة جديدة. فقد كانت مستوطنة في العلوم الاجتماعية منذ نشر مذكرات الاستاذ مالينوفسكي، التي أدت إلى التحول الانعكاسي في الأنثروبولوجيا عندما أصبح الاثنوغرافي (المؤلف) مسؤولاً لأول مرة عن أزمة الموضوعية المتعلقة بمصير الأنثروبولوجيا التفسيرية/ التأويلية. وقد بدّل هذا النهج جذريًا علاقة عالِم الأنثروبولوجيا، وتمثيلات الفاعلين (الممثلين) في النصوص، وأصبح الفهم الانعكاسي للقوة الأكاديمية للتمثيل، وتحليل عملية حركة (ثقافة الكتابة) جزءًا ضروريًا لفهم وضع الأثنوغرافي في حالة العمل الميداني. الأنثروبولوجيا لم تعد علمًا موضوعيًا أحادي الجانب ومتمحوراً حول الذات. يتم تفسيرها اليوم بسبب طبيعتها ووجوهها المتعددة التي تخلق انعكاسًا فسيفسائيًا في النص الاثنوغرافي يشترك فيه (الاثنوغرافي، والمبحوثين، والقراء). وعندما يقترن البحث الإثنوغرافي مع الانعكاسية في مختلف مراحل البحث (من البداية إلى النهاية)، تكون القدرة على رؤية واقع مختلف أكثر احتمالًا. في هذا البحث، نلقي نظرة على ما تعنيه الانعكاسية في العمل الأثنوغرافي، فضلاً عن متطلباتها وتحدياتها. وتقديم نماذج لنصوص اثنوغرافية ذات طابع انعكاسي.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.181-212

CC BY NC

Reflexivity in Ethnographic Research

Karrar Naser Hreeb [1]

1- Al-Mustansiryah University /College of Arts/Department of Anthropology and Sociology، Iraq; **karrarhreeb@gmail.com**
PhD in Anthropology/ Lecturer Doctor

Received:
30/9/2022
Accepted:
1/11/2022
Published:
30/9/2023

Keywords:
Reflexivity, Reflection, Objectivity, Auto Ethnography.

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD

DOI:
10.55568/amd.v12i47.181-212

Abstract:

Discussing reflexivity in ethnography is not a new approach. It has been essential in the social sciences since the publication of Professor Malinowski's memoirs which led to the reflexive shift in anthropology when the ethnographer, the author, first became responsible for the crisis of objectivity regarding the fate of interpretive-explicative anthropology. This approach radically altered the anthropologist's relationship, the representations of actors (actors) in texts, and the reflexive understanding of the academic power of representation and the analysis of the process of movement, writing culture, became a necessary part of understanding the situation of the ethnographer in the case of fieldwork. Anthropology is no longer an objective, one-sided, and self-centered science. It is interpreted today because of its nature and its many faces that create a mosaic reflection in the ethnographic text shared by the ethnographer, respondents, and readers. When ethnographic research is combined with reflexivity in the various stages of research, from beginning to end, the ability to see a different reality is more likely. In this paper, we look at what reflexivity means in ethnographic work, its requirements, challenges and models for ethnographic texts with a reflexive nature.

المقدمة

عنـد إجـراء أي بحـث اثنوغـرافي، هنالـك ادعـاء ضمنـي بـين علـماء الانثروبولوجيـا بأننـا نبحـث في شيء (خـارج) أنفسـنا، وأن المعرفـة التـي نسـعى إليهـا لا يمكـن اكتسـابها فقـط أو مـن خـلال التأمـل الـذاتي. هـذا مـن جهـة ومـن جهـة أخـرى لا يمكننـا البحـث عـن شيء ليـس لدينـا اتصـال بـه، أو معزولـون تمامًـا عنـه. يرتبـط جميـع الباحثـين إلى حـد مـا، بجـزء مـن موضـوع أبحاثهـم، واعتـمادًا عـلى مـدى وطبيعـة هـذه الارتباطـات، تثـار أسـئلة حـول مـا إذا كانـت نتائـج البحـث مصطنعـة لوجـود الباحـث وتأثـيره الحتمـي مـن عمليـة البحـث. لهـذه الأسـباب فـإن اعتبـارات الانعكاسـية مهمـة لجميـع أشـكال البحـث. اذ تشـكل الممارسـة الانعكاسـية نموذجًـا للتفكـير النقـدي وفحـص المواقـف المتعـددة. وتسـاعد عـلى تحديـد الحـدود الاجتماعيـة والخطابيـة في المجـال الاجتماعـي وفي الوقـت نفسـه تتيـح للوعـي بهـذه الحـدود إمكانيـة تجاوزهـا، وبالتـالي توفـير إمكانيـة توليـد تفسـيرات أكثـر إبداعًـا للواقـع الملاحـظ، فضـلاً عـن اتخـاذ خيـارات أخلاقيـة مختلفـة.

الانعكاسـية تولـد وعيًـا متزايـدًا والشـدة الإبداعيـة لاحتماليـة تخـلي الاثنوغـرافي عـن العـادة والعـرف ويعـود إلى التفكـير في نفسـه. فلـم نعـد نواجـه النـص الـذي كتبـه الاثنوغـرافي بقـدر مـا نواجـه خطـاب شـخص أصـلي يجـرؤ عـلى التحـدث بقصتـه داخـل النـص. مـن هنـا تظهـر أهميـة البحـث مـن خـلال التسـاؤل عـن دور الباحـث في اثنـاء جمـع وتحليـل البيانـات وإعـداد النـص الاثنوغـرافي، فالانعكاسـية ضروريـة في عمـل الباحـث الاثنوغـرافي للحصـول عـلى معلومـات موثوقـة، اذ يسـعى هـدف البحـث الى تقديـم صـورة عـما تعنيـه الانعكاسـية ومراحـل تطورهـا، فضـلا عـن تقديـم تصـور لمفهومهـا عـلى وفـق توجهـات العلـماء، مـع بيـان تطبيقاتهـا في النـص الاثنوغـرافي.

مفهوم الانعكاسية والاثنوغرافية الذاتية

Auto ethnography & Reflexivity Concept

ما الانعكاسية * Reflexive ؟ يمكن العثور على إشارات إلى المفهوم في وقت مبكر من القرن الثالث عشر، عندما كان هناك حديث عن تحول العقل نحو نفسه (العمليات العقلية: قلبت أو توجّهت إلى العقل نفسه)[١]. والفعل العابر والانعكاسي هو اللحظة التي يتوقف فيها الشخص خارج الموقف الذي هو فيه، إذ ينظر من الخارج على الآخرين؛ أو إلى الداخل على نفسه[٢]. فالانعكاسية هي وعي الفرد الشخصي بتجارب معينة كجزء من نفسه، وبالتالي لديه القدرة على تنظيم المشاعر والأفكار حول التجربة، وغالبًا ما يشار إلى الانعكاس على أنه تأمل ذاتي وهو محاولة فرد لتشكيل مجموعة كاملة من الصور الواعية واللاواعية التي تشرح مشاعره الحالية أو أفكاره أو معتقداته أو افتراضاته أو رغباته[٣]. ويصف جاك ميزيروف Mezirov Jack، سبعة مستويات من الانعكاسية (وعي المرء بأفكاره، ومشاعره، وسببيته، وقيمه، ومفهوماته، وحدوده، وثقافته المتعلقة بالشيء قيد الدراسة) والتي تتعلق بالتصورات أو التفكير أو الأفعال وكيف اعتاد الفرد على رؤيتها داخل نفسه[٤]. اما تصور مفهوم التأمل: فهو توجيه الذهن لمعرفة بواطن الاشياء وكينوناتها فَيصلْ بذلك الى معرفة واضحة من حيث طبيعة الأشياء وعملها وتأثيرها.[٥]

وقد ورد في المعجم الفلسفي، أن التأمل يعني استعمال الفكر للنظر في العواقب. وهو بهذا المعنى مرادف للنظر والتفكر، ومقابل للفاعلية والنشاط العملي. والتأمل هو استغراق الفكر في موضوع تفكيره إلى حد يجعله يغفل عن الأشياء الأخرى، والفرق بين التأمل والتفكير

١ كونغاس، ميرجا جوهانا. "انعكاسية الباحث في البحث الإثنوغرافي". العلوم التربوية وعلم النفس ٤، العدد ٦١. (٢٠٢١) ٢١.
٢ سالزمان، فيليب كارل. "حول الانعكاسية". الأنثروبولوجي الأمريكي ١٠٤، العدد ٣ . (٢٠٠٢) ٨٠٥.
٣ بروير، فرانتس مروك، كاتيا روث، وولف-مايكل. "الذاتية والانعكاسية: مقدمة". منتدى البحث النوعي الاجتماعي / المنتدى ٣،العدد ٣ (٢٠٠٢)
٤ ميزيرو، ج. "نظرية نقدية لتعلم الكبار وتعليمهم". مجلة البحث والنظرية في تعليم الكبار ٣٢، رقم ١ (١٩٨١).٣-٢٤.
٥ بدوي، احمد زكي .معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٢م)، ٣٤٩.

* مصطلح الانعكاسية Reflexivity، مشتق من اللاتينية، والكلمة تتكون من مكونات مختلفة لتلك اللغة، مثل: البادئة"re-" ، والتي تعني (backward)؛ الصفة (flexum) ، وهي مرادف لـ (folded)، واللاحقة (-ivo)، التي تستخدم للإشارة إلى علاقة نشطة أو سلبية. ترتبط فكرة الانعكاسية بخصائص (الشخص الذي ينعكس) أي، الذي (عادة ما ينعكس قبل القيام بشيء ما أو قوله). من ناحية أخرى ، يجب التفكير في تحليل شيء ما بعناية.

أن التفكير يصرف الذهن في معاني الأشياء لمعرفة أسبابها، وظروفها، ونتائجها، في حين أن التأمل هو التفكير المصحوب بالاعتبار. والتأملي هو المنسوب إلى التأمل فنقول (الحياة التأملية) وهي درجة عالية من درجات الاستغراق في التفكير، مقابلة للحياة العملية[٦]. في حين يعرف الذات Self: بأنهّ مظهر ينطوي على إدراك الشخص لذاته اي الصورة التي يراها الفرد عن نفسه كنتيجة لتجاربة مع الآخرين والطريقة التي يتعاملون بها معه بما لها من دلالة، والانطباع الذي يكوّنه عن نظرتهم اليه (Self Social)، وتنمو الذات خلال عملية التنشئة والتطبيع الثقافي والتفاعل الاجتماعي[٧].

أما الإثنوغرافية الذاتية فهي أحد أنواع البحث النوعي، تسمح للكاتب باستعمال التأمل الذاتي في تجاربه وقصصه الشخصية (لبحث، والكتابة، والسرد القصصي، والأداة المنهجية) ليربط السيرة الذاتية الشخصية بسياقات ثقافية واجتماعية وسياسة أشمل. وهي أحد أشكال البحث الذي يتضمن الملاحظة والتأمل الذاتي الانعكاسي اثناء عملية الكتابة والبحث الميداني الإثنوغرافي[٨]. في سبعينات القرن الماضي كان تعريف المصطلح له أفق محدود، إذ عُرّفَت بأنها الإثنوغرافيا المحلية*، التي يقصد بها الدراسة الإثنوغرافية للباحث الذي يكون فردًا من مجتمع الدراسة. أما في الوقت الحالي فمن "صعوبة إيجاد تعريف دقيق للإثنوغرافية الذاتية بسبب تطور معانيها وتطبيقاتها[٩]. وتتميز الإثنوغرافيا الذاتية Autoethnography بكونها تتأسس وتستبطن ذاتية الباحث بدلًا من محاولة تحجيمها، كما يحدث في الدراسات التجريبية. لذلك فهي تختلف عن الدراسة الإثنوغرافية الإعتيادية التي تسعى لوصف الممارسات الثقافية والإجتماعية من خلال البحث الميداني، وفي المقابل تتمحور الدراسة

٦ صليبا، جميل. المعجم الفلسفي، د.ط. (بيروت، لبنان: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢م)، ٢٣٣.
٧ بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ٣٧٢.
٨ ماريشال، ج. "السيرة الذاتية الإثنوغرافية. في أ. ج. ميلز، ج. دوريبوس وإي. ويبي (محررون)". موسوعة دراسة الحالة ألف أوكس ٢. (٢٠١٠) ٤٣.
٩ إلينجسون، لورا. ل.، وكارولين. إليس. السيرة الذاتية الإثنوغرافية كمشروع بنائي. في ج. أ. هولشتاين وج. ف. غوبريوم (محرران). كتيب بحوث البنائية. نيويورك: غيلفورد بريس، د. ت ٤٤٩.
* الدراسة الأنثروبولوجية للمجتمع بواسطة احد اعضاء ذلك المجتمع نفسه. في السنوات الاخيرة شاع هذا الاتجاه بصورة متزايدة في الولايات المتحدة. ويستلزم عملية تقييم نقدي (على المستويين المهني والشخصي). تتضمن الجوانب الاشكالية في اجراء البحوث في المجتمع الامريكي الصلة بين اندماج الانثروبولوجي كمواطن او مشارك سياسي، والاندماج المهني للباحث كأنثروبولوجي. وكذلك حاجة الباحث لان يراجع افتراضاته المسبقة عن الانتماء الى مجتمع الولايات المتحدة او ثقافته لإفساح المجال امام التحليل الانثروبولوجي (المحايد).

في الإثنوغرافية الذاتية حول ذات الباحث بوصفها جزءاً أساسياً من بنية الكتابة السردية والقَصص الشخصي. فالإثنوغرافية الذاتية "باعتبارها شكلًا من أشكال البحث الإثنوغرافي" هي كُلٌ أكبر من جزأيه اللذين يكونانه: الذاتي Auto والثقافي ethno، ومختلفٌ عنهما في آن واحد[١٠]. فإنّ وصف البحث بكونه بحثاً إثنوغرافياً ذاتياً أو مجرد بحث إثنوغرافي اعتيادي يعتمد بشكلٍ أساس على الادعاءات التي يقدمها الباحث.

الانعكاسية والانثروبولوجيا Reflexivity and Anthropology

تزايد الاهتمام بالانعكاسية بوصفها جانبًا إيجابيًا من الإثنوغرافيا بين علماء الأنثروبولوجيا منذ أوائل الستينيات وقبل ذلك كان يُنظر إليه في المقام الأول على أنه مشكلة يجب التغلب عليها بما يتماشى مع التوجه الإيجابي لأولئك الذين نشأوا وعززوا طريقة الملاحظة المشتركة[١١]. وعلى وفق هذا المنظور كان من المقرر إزالة تأثير الإثنوغرافي قدر الإمكان في نتائج البحث. لأن هذا كان مستحيلًا بشكل واضح في ظل ظروف مراقبة المشاركين على المدى الطويل، فإن البديل الذي تمَّ اعتماده في الممارسة هو تقليل تأثير الإثنوغرافي في الملاحظات المبلغ عنها، وهو أمر يتعلق في المقام الأول بأسلوب اعداد المذكرات الميدانية وما تطور في النصوص الإثنوغرافية الكلاسيكية هو إدراج نوع من قصة الوصول لإضفاء مصداقية على النتائج[١٢]..

لقد اتسمت الانعكاسية في الأنثروبولوجيا بإشكالية الفروق البسيطة التي تم افتراضها تاريخيًا بين (نحن) و(هم) وكذلك طبيعة عالم الإثنوغرافيا وعلاقته بالإثنوغرافيا وأن الفكرة وراء الانعكاسية هي أن الباحث يجب أن يفكر في هويته والدور الذي تلعبه هذه الهوية في المجتمع الذي يبحث فيه. بعبارة أخرى، البحث في الأنثروبولوجيا لا يتعلق فقط بمراقبة الآخرين، بل الباحث أيضاً. وتتضمن الانعكاسية فحص علاقاتك مع المخبرين؛ أي الأشخاص الذين يقدمون لك البيانات والرؤى التي يحتاجها الباحث. كما يتضمن أيضًا مراعاة السمات التي يمتلكها، وكيف تشكل هذه السمات الطريقة التي قد يراها فيها

١٠ إليس، كارولين. أنا الإثنوغرافي: رواية منهجية حول السيرة الذاتية الإثنوغرافية. والنت كريك: بريس ألتاميرا، ٢٠٠٤م. ٣٢.
١١ ديفيز، شارلوت أول. الإثنوغرافيا الانعكاسية: دليل لبحث الذوات والآخرين. لندن: روتليدج، (١٩٩٩) ١٠.
١٢ غيرتز، س. العمل والحياة: الأنثروبولوجي كمؤلف، ستانفورد. كاليفورنيا: جامعة ستانفورد، ١٩٨٨م. ٦٧.

الآخرون، السمات التي قد يضعها علماء الأنثروبولوجيا في الاعتبار عند التفكير في أنفسهم تشمل الهوية، الجنس، والعرق، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى التعليم، والانتماء الديني، والخلفية العائلية، والجنسية.

ويرى علماء الأنثروبولوجيا أن لكل من هذه الخصائص معنى مختلفًا اعتمادًا على السياق الاجتماعي. وعلى وفق لجاي روبي Jay Ruby، فإن الانعكاس في الأنثروبولوجيا هو أن يكشف العلماء عن أساليبهم وأنفسهم بشكل منهجي، وبالتالي، فإنهم يبرهنون على الطبيعة الهيكلية لعملهم بتعبير أدق، ويتم إلقاء الضوء على المنتج النهائي من خلال منظورات حول المنتج والعملية[١٣].

الانعكاسية هي خاصية تأمل الذات والنظر فيها (ومراجعتها)[١٤]. وتركز على اهمية الباحث كمؤلف- من خلال كتابة المذكرات الميدانية وتحليلها- بدوره وبمسؤوليته عن رواية حكاية الناس الذين درسهم لأنّه في الكتابة يعيد تصوير عالم حياتهم اليومية. وهو في ادائه لهذه المهمة يجب أنْ يتذكّر باستمرار كيف ان عملية الكتابة تشييد للمعنى وللمعرفة. وبهذا المعنى فإنّ الوعي عند تحديد اختيارات الكتابة يولّد تقديراً واهتماماً كبيرين بالانعكاسية في البحث الاثنوغرافي (الميداني). وتتضمن الانعكاسية إدراك أنّ وصف الواقع ليس مجرد مرآة لهذا الواقع وانما يصور ما يصفه على أنّه واقعي اساساً. معنى ذلك أنّ مفهوم الانعكاسية يقر بانّ النصوص لا تمثل رواية بسيطة وواضحة لتنظيم واقع مستقل عن اي شيء. بل أنّ هي نفسها داخلة تماما في عملية خلق الواقع Reality Construction[١٥]. لذلك تعد الانعكاسية ذات اهمية محورية بالنسبة لأمرين: هما كيف نفهم عوالم الآخرين؟ والآخر كيف نفهم مشروع الباحث؟ فعندما نستعمل الانعكاسية في فهم عوالم الآخرين تساعدنا على أنّ نتبيّن أنّ تلك العوالم لا تتشكل بفعل متغيرات او بنيٍ موجودة فوق-أو خارج- هؤلاء الناس وأنّها ليست سوى انساقاً للمعنى تم بلورتها وصياغتها خلال العلاقات وبواسطتها. ومن هنا فأنّنا حين نستعمل الانعكاسية نعِي بأننا، سوف نجد أنّ العدسات النقدية (الانعكاسية)

١٣ ر، جون ماكجي، وريتشارد ل. وارمس. نظرية في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية: موسوعة. الولايات المتحدة الأمريكية: منشورات سيج، ٢٠١٣. ٨٩٣.

١٤ ايمرسون، روبرت و فريتز، راشيل و شو، ليندا. كتاب البحث الميداني الاثنوغرافي في العلوم الاجتماعية. ترجمة الجوهري، هناء (مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٠م)، ٣١.

١٥ ايمرسون، فريتز،و شو، ٣٢.

هي التي تساعدنا على أنّ نتبين وان نقدر ان تصويرنا لعوالم الآخرين ليس وصفا من خارج تلك العوالم. وإنما تبلورت وتأسست وتطورت من خلال علاقتنا مع اولئك الذين قمنا بدراستهم. ومن هنا فعندما نستعمل العدسة النقدية (الانعكاسية) لكي ننظر بها الى أنفسنا سوف نفهم مشروعنا العلمي الذي انجزناه على نفس الأسس التي فهمنا بها أولئك الذين درسناهم. وعلى وفق لمايرهوف وروبي **Myerhoff & Ruby**، فإنّ الانعكاسية تولد وعيًا متزايدًا، والشدة الإبداعية لاحتمالية تخلينا عن العادة والعرف ونعود إلى التفكير في أنفسنا[١٦].

ينظر جورج ماركوس Marcus G.للانعكاسية على أنها: ليست مسألة منهجية بقدر ما هي قضية أيديولوجية. تؤكد على نقطة الاستجواب النظري والعملي، وتغيير وجهة نظر الإثنوغرافيين لأنفسهم وعملهم. وبدلاً من الاهتمام بالنظرية أو الفلسفة الخاصة بممارسة الانعكاسية، يشير الباحث إلى التعقيد السياسي للنظرية الناتجة عن مناقشة ما بعد الحداثة، ويحدد هذا الموقف الحاسم المتخذ تجاه النقد الذاتي الانعكاسي، إلى انفتاح التقاليد الإثنوغرافية على الاحتمالات الجديدة التي تشكك في الموضوعية والمسافة والشفافية في واقع المفهومات، إلى جانب الحاجة إلى استكشاف الأخلاق، والسياسة، والأبعاد المعرفية كخصائص تتكامل في إنتاج المعرفة عن الآخرين[١٧].

ويصف ماركوس Marcus الانعكاسية بأنها نقد الذات، والبحث الشخصي، واللعب على الذات، والاختبار (التجريب)، وفكرة عن التعاطف. وهي مجال هائل للتعليق والاهتمام من خلال التساؤل: هل الانعكاسية ترخيص أم طريقة؟ علاوة على ذلك، تفتح إمكانية ما يسمى بالنص متعدد الألحان أو المشروع التعاوني بالكامل، ولكن في كثير من الأحيان، يعزز فقط منظور وصوت العامل الميداني المنفرد المتأمل من دون تحدي نموذج البحث الإثنوغرافي[١٨]. ويصنف الانعكاسية إلى ثلاثة أجزاء: نسوية ، واجتماعية، وأنثروبولوجية. على الرغم من أن جميعها مهمة في فهم عمله، إلا أنه يعتقد أن الشكل الأكثر إثارة للاهتمام من انعكاسية النقد

١٦ مايرهوف، باربرا، وجاي روبي. المرآة المتشققة: وجهات نظر انعكاسية في الأنثروبولوجيا. فيلادلفيا: جامعة بنسلفانيا، ١٩٨٢. ٥.
١٧ ماركوس، جورج إي. ماذا يأتي (بعد ما بعد) بعد. حالة الإثنوغرافيا. في نورمان ك. دنزن ويفونا س. لينكولن (محرران). لندن: منشورات سيج، ١٩٩٤م. ٢٤٤.
١٨ ماركوس١٩٣.

الـذاتي في الأنثروبولوجيـا وهـو الشـكل الـذي يؤكـد عـلى مجـالات التمثيـل المتداخـل أو المتنوعـة التـي يدخلهـا أي مـشروع معـاصر للإثنوغـرافي ويتقاطـع معهـا مـن أجـل إنشـاء موضوعـه الخـاص وتحديـد صوتـه[١٩].

لقـد دفعـت أطـر مـا بعـد الحداثـة الباحثين إلى تضمـين مفهومـات التناقـض والمفارقـة والذاتيـة في أبحاثهـم. في مجموعـة متنوعـة مـن التخصصـات بـما في ذلـك الفلسـفة والأنثروبولوجيـا وعلـم الاجتـماع والعلـوم الاجتماعيـة الأخـرى، يتـم تقديـم المعضـلات الأخلاقيـة المتعلقـة بالعواقـب المحتملـة للحقيقـة التـي يواجههـا الباحثـون في أبحاثهـم الخاصـة، ومـع ذلـك، فـإن الأبحـاث التـي تنعكـس عـلى نفسـها أو التـي تتضـح فيهـا الممارسـة الانعكاسـية تظـل نـادرة نسـبيًا. مـن المحتمـل أن يكـون هـذا بسـبب التأثـير العميـق للوضعيـة عـلى الممارسـة العلميـة. فالانعكاسـية عمليـة متناقضـة لـ جعـل الباحـث موضوعيًـا. ويؤكـد الباحـث مركـزه مـن خـلال السـماح لشـخصيته بالظهـور في التفاعـلات مـع المشـاركين في سـياق الإثنوغرافيـا التـي قـد تكـون فيهـا مواقـف مختلفـة. وبهـذه الطريقـة، لا يتـم اختـزال أي مـن الباحـث أو المخبريـن والمشـاركين في حالـة الأشـياء بـدلاً مـن ذلـك، فهـم في وقـت واحـد أشـخاص يقومـون بالبحـث وموضوعـات البحـث الـذي يتـم إجراؤه.

وتتطلـب الانعكاسـية التركيـز عـلى عمليـة التهجـين، أي مزيـج مـن الثقافـات المختلفـة والممارسـات الاجتماعيـة بـدلاً مـن نتيجـة تهجـين ثقافـة معينـة لذلـك تركـز الانعكاسـية عـلى فهـم العلاقـة التـي يبحـث عنهـا الباحـث، بـدلاً مـن نتـاج البحـث، وإنّ نتائـج تقديـم شـخصية الباحـث في الحسـاب أو الحالـة المرويـة تشـمل[٢٠]:

١-إضفـاء الطابـع الإشـكالي عـلى البيانـات (بمعنـى أننـا نقـدم تجربـة ذاتيـة تكـون فيهـا طرقنـا في العمـل والشـعور والتفكـير في تحديـد النتائـج).

٢-إعـادة صياغـة مفهـوم الـذات مـن منظـور الذاتيـات المختلفـة، والتـي تعتمـد عـلى سـياقات مختلفـة مـن العمـل. ويظهـر الوعـي هـو الأسـاس لعمليـات التغيـير أو التحـولات الشـخصية.

١٩ ماركوس. ماذا يأتي (بعد ما بعد) بعد. حالة الإثنوغرافيا. ١٩٦.
٢٠ كوفي، أماندا. الذات الإثنوغرافية. العمل الميداني وتمثيل الهوية. لندن: منشورات سيج، ١٩٩٩.

وعلى وفق هذا المنظور، فإن الانعكاسية تعني بأنّها) الإثنوغرافي في النص([٢١]. وانّها يجب أن تظهر في النص[٢٢]. انعكاسية تحتية تتميز بانتهاك الأساليب القياسية. أي أنّها أسلوب (أدبي) هجين وغير أكاديمي يربط القارئ بالنص بشكل أكثر فاعلية، مقارنة بالنص العلمي ذي الحدود التخصصية[٢٣]. هذا الإجراء على الرغم أنّه يخالف معايير الكتابة العلمية (مثل الكتابة بضمير الغائب) لكنه يوسّع فهم القراء. والنص الانعكاسي، هو الإطار (النموذج) التفسيري بمعنى أنّه يستجوب الحقائق التي يقدمها، ويستدعي الراوي في القصة التي يرويها، ويبني الجمهور كمسؤول عن تأويله[٢٤]. (من ملامح هذا النموذج المميز للعمل الانعكاسي الانتباه الى مشاركة القارئ في صنع النص النهائي للدراسة الميدانية. وهذا الملمح مؤشر على تأثير مؤلفين بنزعتي ما بعد الحداثة وما بعد البنيوية، التي تفسح للقارئ مكانا اساسيا في عملية توليد المعنى)[٢٥].

إنّ الحجة الأكثر إقناعًا لتضمين وصف انعكاسي دقيق في الإثنوغرافيا، يساعد القارئ والجمهور الأوسع على فهم:

١) من أين يأتي المؤلف.

٢) ما شكل علاقة الملاحظة التي مكّنت الأثنوغرافي من استخلاص تمثيل الثقافة قيد الدراسة؟ (أو إجابة على السؤال الذي انتقلت منه الدراسة).

٣) ما الرابط المحدد، (قضية بعد قضية)، بين العبارات المختلفة التي يتكون منها التقرير الإثنوغرافي وتجربة الملاحظة التي ألهمته.

فالوصف الانعكاسي هو الشيء الوحيد الذي يمكن الأوساط العلمية من الرجوع إليه عند تحديد جوانب تمثيل الإثنوغرافي التي يجب)تبنيها) وأيها يجب رفضه[٢٦]. بعبارة

٢١ وولغار، ستيفن. الانعكاسية هي إثنوغرافيا النص. في ستيفن وولغار (محرر)، المعرفة والانعكاسية. حدود جديدة في علم اجتماع المعرفة. لندن: منشورات سيج،(١٩٨٨م).، ١٤.

٢٢ أشمور، مالكولم. الأطروحة الانعكاسية: كتابة علم اجتماع المعرفة العلمية. شيكاغو: جامعة شيكاغو، (١٩٨٩م).

٢٣ لاتور، برونو. سياسة الشرح: بديل. في ستيفن وولغار (محرر)، المعرفة والانعكاسية. حدود جديدة في علم اجتماع المعرفة. لندن: منشورات سيج، (١٩٨٨م). ١٥٩.

٢٤ دنزن، نورمان ك. الإثنوغرافيا التفسيرية. الممارسات الإثنوغرافية للقرن الـ ٢١. ألف أوكس: منشورات سيج، ١٩٩٧م.

٢٥ ايمرسون، فريتز، و شو، كتاب البحث الميداني الاثنوغرافي في العلوم الاجتماعية.٣٢.

٢٦ ماريو، كاردانو. الإثنوغرافيا والانعكاسية: ملاحظات حول بناء الموضوعية في البحث الإثنوغرافي، قسم العلوم الاجتماعية. تورينو: جامعة تورينو، (١٩٨٢م). ٥.

أخرى يسمح التقرير الانعكاسي بكشف إدعاء الاثنوغرافي للقراء بإجراء نوع من (التجربة الفكرية) يتم من خلالها متابعة مسار البحث الذي يتبعه، اذ يتمكن القارئ من دراسة قدرة الإجراءات التجريبية المستخدمة في انتاج النص الانعكاسي.

اذن الانعكاسية: تحليل نوعي بالذات للديناميات الاجتماعية بين الباحث والمشاركين في البحث والقدرة النقدية على تبيين وايضاح الوضع الذي يتخذه الملاحظ في الميدان والطريقة التي يؤثر بها المكان الذي يوجد فيه الباحث على عملية البحث[٢٧]. وهي التساؤل النقدي المستمر عن موقع الباحث وعن علاقات القوة داخل العملية البحثية.

الموجهات النظرية والمعرفية للانعكاسية Theoretical and Cognitive Research for Reflexivity

في اواخر الستينيات من القرن الماضي، أصبحت الانعكاسية في الممارسة العملية، اعترافًا من قبل معظم الإثنوغرافيين بالجناح الرمزي للأنثروبولوجيا الثقافية الأمريكية، بأن الحسابات الأنثروبولوجية المناسبة لا يمكن صياغتها من دون الاعتراف بالقوى -المعرفية والسياسية- التي تحدد كتاباتهم. وقد تطور هذا، في أكثر حالاته إفادة، إلى شكل من أشكال الكتابة الإثنوغرافية بسمات مميزة. ومن ثم فإن الجهد الانعكاسي النموذجي سوف يحتوي على مناقشة حول روابط السيرة الذاتية لكاتبها وبالأحداث أو الشعوب التي تتم مناقشتها.

الاعتراف بأن المشروع الأنثروبولوجي لوصف التنوع البشري تم إنشاؤه كجزء من المشروع الاستعماري الغربي[٢٨].

ومع ذلك فإن الانعكاسية في أكثر حالاتها إثارة تتجلى أحيانًا على أنها الادعاء المعرفي بأن أي تحقيق إثنوغرافي آخر هو في الحقيقة، عملية تعريف الذات التي يتم لعبها داخل التخصص والتفرد والغرائبية، وادعاء سياسي مرتبط بأن هذا الوحي، المتنكر في صورة ملاحظة هو جزء من عملية إعادة كتابة (الآخر) إلى نوع من الاستعمار النصي[٢٩]. هذا الاعتراف والنقد

٢٧ جوبو، جيامبيترو. اجراء البحث الاثنوغرافي. ترجمة رشدي، محمد و مراجعة زايد، احد (مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٤م)، ١٢٠.
٢٨ ديفيز. الإثنوغرافيا الانعكاسية: دليل لبحث الذوات والآخرين١١.
٢٩ أبو لغد، ل. الكتابة ضد الثقافة، في ريتشارد ج. فوكس (محرر) استعادة علم الإنسان: العمل في الحاضر. مطبعة مدرسة الأبحاث الأمريكية، ١٩٩١.

اللاحق لتواطؤ النظام مع هياكل عدم المساواة التي أحدثها التوسع الاستعماري الأوروبي وعواقبه. تم التعبير عن هذه المخاوف في منشورين من تلك الفترة، مجموعة ديل هايمز Dell Hymes* في اعادة اختراع الانثروبولوجيا Anthropology Reinventing في الولايات المتحدة التي بلورت هذا الشعور بعدم الارتياح السياسي في سلسلة من المقالات التي واجهت الماضي الاستعماري للأنثروبولوجيا الأمريكية حتى ذلك الحين الذي لم يتم فحصه إلى حد كبير، وتفكرت في ديناميكية القوة الدولية والوطنية التي ضمنها المعاصرة.

استمر تنفيذ الأنشطة المهنية. وربما كانت مقالة بوب شولت Scholte Bob، في هذا المجلد، نحو أنثروبولوجيا انعكاسية ونقدية Toward a Reflexive and Critical Anthropology. أول من استعمل مصطلح انعكاسي Reflexiveبالمعنى الذي يحمله اليوم؛ أي من خلال اقتراح: إن علماء الأنثروبولوجيا يجب أن يلاحظوا دائمًا (بشكل انعكاسي) كيف أن التباينات السياسية التي يفترضوها في العملية الإثنوغرافية، مرتبطة بالامتيازات المعرفية (الموضوعية) و(الحيادية) التي ادّعوها[٣٠]. في نداء Scholte الصادق; تصبح الانعكاسية في الأنثروبولوجيا ضرورة مركزية للباحث، وهي جزء من تحول نموذجي، أو على حد تعبيره، نهج (علمي) للتفسير اذ أنّ النشاط الأنثروبولوجي ليس علميًا فحسب، بل إنه معبر أو عرضي لعالم ثقافي مفترض يكون هو نفسه جزءًا لا يتجزأ منه(على أساس الاعتراف بأن العمل الميداني والتحليل اللاحق يشكلان تطبيقًا موحدًا)[٣١]. ويقول Scholte، بصفتنا علماء أنثروبولوجيا، فإننا ببساطة نأخذ هذا العالم الحي والتقاليد العلمية المصاحبة له كأمر مسلم به، يجب علينا إخضاعه لمزيد من الفهم الانعكاسي، والوساطة التأويلية، والنقد الفلسفي[٣٢].

---

٣٠ بارنارد، ألان سبنسر، جوناثان. موسوعة الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية. الطبعة الثانية. لندن ونيويورك: روتلدج، ٢٠١٠م. ٥٩٥.

٣١ شولتي، ب. نحو أنثروبولوجيا انعكاسية ونقدية، في ديل هايمز، إعادة اختراع علم الإنسان. نيويورك: بانثيون، ١٩٦٩م. ١٠٥

٣٢ شولتي. نحو أنثروبولوجيا انعكاسية ونقدية، في ديل هايمز، إعادة اختراع علم الإنسان. ٤٤١.

* نُشرت مجموعة مقالات Hymes Dell في الأصل عام ١٩٧٢ ، وضمت مجموعة من العلماء في الأنثروبولوجيا الذين كانوا شغوفين بالحاجة إلى (إعادة اختراع) التخصص الذي شاركوا فيه جميعًا. بعد أن قرروا أن النهج العلمي الذي رعاه علماء الأنثروبولوجيا في وقت سابق من القرن يتنصل من الذاتية المتأصلة في الملاحظة. دعا Hymes وزملاؤه إلى اتباع نهج أكثر انعكاسًا في الإثنوغرافيا. لقد سعوا أيضًا إلى حل للفوضى الذي شعروا أنه يقسم مجالهم واقترحوا وعيًا سياسيًا تقدميًا يتبنى نهاية تحررية وليست مادية. ومن الواضح أن هؤلاء العلماء الملتزمين كانوا أكثر مراجعة من كونهم ثوريين ، وكانوا يأملون في أن دعوتهم للتحرر ستسمح للأنثروبولوجيا بأن تصبح دراسة للبشرية حقًا.

وان كل خطوة إجرائية في تكوين المعرفة الأنثروبولوجية (يجب أن تكون مصحوبة بتأمل جذري وعرض معرفي..لا يمكننا ولا ينبغي لنا أن نتجنب (الدائرة التفسيرية).. ولكن يجب أن نوضح، كجزء من أنشطتنا، العمليات المقصودة للتفكير التأسيسي التي تجعل من اللقاء والفهم ممكناً. ويساهم الفهم المقارن للآخرين في الوعي الذاتي ويتيح فهم الذات بدوره بالتأمل والتحرر الذاتي (الجزئي) والمصلحة التحررية، وأخيرًا يجعل التحرر الداخلي فهم الآخرين ممكنًا[٣٣]. وأعمال Asad Talal الانثروبولوجيا والمواجهة الاستعمارية Encounter Colonial the and Anthropology عام ١٩٧٣ وجهت نقدًا مشابهًا للأنثروبولوجيا الاجتماعية البريطانية، وهي اعمال أكثر دقة تميل إلى تجسيد التهمة القائلة بأن المكانة العرقية والوطنية والسياسية والمالية والمهنية للإثنوغرافي كانت تلعب دورًا لا ينفصل في مجال عمليات التسجيل والتفسير.

على الرغم من أن الانعكاسية تظهر في وقت لاحق في الأنثروبولوجيا إلى حد ما، مما تظهر في العلوم الاجتماعية الآخرى، إلا أنّ تأثيرها كان أكبر بكثير أصبح اهتمامًا نظريًا (وعمليًا) ردًا على اقتران مميز للأحداث داخل وخارج التخصص، مما أدى إلى إشكالية إنتاج النصوص الإثنوغرافية.

تشمل الانعكاسية في الأنثروبولوجيا العديد من الأساليب المتميزة والقابلة للتحديد ولكن ذات الصلة.

يرتبط أولهما من حيث التسلسل الزمني، بفيكتور تيرنرV. Turner وطلابه، ويركز على دراسة اللحظات الانعكاسية في الحياة الاجتماعية. كان Turner معنياً بالطرائق التي يتم بها إنجاز العمل الاجتماعي من خلال التلاعب بالرموز. تشير الانعكاسية، بمعنى Turner إلى اللحظات التي يصبح فيها الفاعلون الاجتماعيون واعين للحياة الاجتماعية ويمكنهم التأمل فيها في الطقوس والعروض الثقافية الأخرى التي تكون (انعكاسية بمعنى إظهار أنفسنا ... إثارة الوعي بأنفسنا كما نرى أنفسنا[٣٤].

ومع ذلك، كانت الأساليب الانعكاسية ذات التأثير الأكبر داخل التخصص وعلى نطاق

٣٣ شولتي. نحو أنثروبولوجيا انعكاسية ونقدية، في ديل هايمز، إعادة اختراع علم الإنسان. ٤٤٨.
٣٤ مايرهوف، باربرا. تاريخ الحياة بين كبار السن. في المرآة المتشققة: وجهات نظر انعكاسية في الأنثروبولوجيا. فيلادلفيا: جامعة بنسلفانيا، ١٩٨٢. ١٠٥.

واسع والتي تعكس الممارسات الصارمة للأنثروبولوجيا.

الثانية نتجت عن تقاطع الحركة النسوية* مع الأنثروبولوجيا أدى النقد النسوي للتحيز الذكوري للنظام إلى إشكالية فكرة المراقب الموضوعي المحايد.

والتدخل النسوي على وجه الخصوص إلى التركيز على الموقفية – أي انعكاسية يتم تفعيلها من خلال الاعتراف الصريح والتنظير لموقعية وتحيز جميع الادعاءات بالمعرفة، وموقف الإثنوغرافيين في علاقته بمحاوريه[٣٥]. كان هذا مهمًا بشكل خاص في عمل علماء الأنثروبولوجيا الذين يعملون في المجتمعات التي لديهم مزاعم متناقضة بالانتماء (أو على الأقل القواسم المشتركة).

بصورة عامة يعترض الفكر النسوي على ما يسود الوضعية من تفكير ثنائي، ومن ثم يزودنا بأساليب بديلة للتفكير في الحقيقة الاجتماعية وينتقد المفكرون النسويون الفصل بين الذات والموضوع (أي بين الباحث والمبحوث) بوصفه نوعا من الازدواجية الزائفة التي تعد في ذاتها ازدواجية مصطنعة[٣٦]. ولهذا الانتقاد الذي يوجهه الفكر النسوي للفصل بين الذات والموضوع جذوره الموجودة في الجهود المبكرة التي بذلها المفكرون النسويون لفضح ومقاومة استبعاد النساء عن البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والطبيعية. مثال ذلك يربط بعض الباحثين –على نحو له دلالته– بين الموضوعية العلمية التقليدية والعملية العامة للوصف بالمخالفة (أي وصف الغير بانّهم مختلفون عنا Othering، وهي العملية التي بمقتضاها اعتبرت النساء، والمتلونين، والاقليات الجنسية، مخالفين Other)، وعوملو نتيجة لذلك بوصفهم أدنى مكانة من العالم الذكر ذي الميول الجنسية الطبيعية، الابيض اللون الملتزم بالتقاليد.

---

٣٥ ماركوس، جورج إي. ماذا يأتي (بعد ما بعد) بعد. حالة الإثنوغرافيا. في نورمان ك. دنزن ويفونا س. لينكولن (محرران). لندن: منشورات سيج،١٩٩٤م. ١٩٨.

٣٦ بيبر، شارلين هس؛ ليفي، باتريشيا. البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية. ترجمة الجوهري، هناء د.ط. (مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١١م)، ٧١.

* عند قراءة تقارير الاثنوغرافيا النسوية ومقارنتها مقابل التقارير التي كتبها رجال، يظهر وجهين رئيسين للخلاف، اولهما يختص بموضوع البحث المختار والثاني بشكل تام ودقيق خلاف ي منهجية البحث من حيث طبيعته. فيما يتصل بوجه الاختلاف الاول، فان الاثنوغرافيا النسوية دراسات تتم وتدار على النساء، وبواستطتهن، ومن اجلهن. والهدف منها هو الكشف عن العلاقات الاجتماعية التي تسبب حالات عدم المساواة والتفاوت الاجتماعي والظلم الذي تعاني منه النساء وتبقي عليها. هذه الاثنوغرافيات تهتم في المقام الاول بحال النساء في المجتمع المعاصر: ببساطة شديدة، اجراء بحث نسوي معناه وضع الجندر في المقام الاول من تحري المرء واستقصاءه.

وقد أدّت هذه العملية الى ممارسة عملية قهر منظم في المجال العلمي[٣٧]. وقد ادى هذا الاستبعاد المنظم. في وضع الباحث في مستوى اعلى من المبحوثين، لان الباحث يعتبر نفسه الطرف العارف.

اما القضية الثالثة ارتبطت بالأستاذ برونيسلاف مالينوفسكي Malinowski.B، الذي جاء بأول مثال للكتابة الذاتية في الأنثروبولوجيا، من خلال دراسته الشهيرة في جزر تروبرياند. والتي أدت إلى التحول الانعكاسي في الأنثروبولوجيا عندما أصبح المؤلف مسؤولاً لأول مرة عن أزمة الموضوعية المتعلقة بمصير الأنثروبولوجيا التفسيرية/ التأويلية. وشدد على أنّ الأساليب الموضوعية تستند إلى (الحس السليم والذوق النفسي لعالم الأنثروبولوجيا) ضمن مشهد الحياة القبلية[٣٨]. ومن المعروف أنه كتب مذكراته (اليومية الشخصية)، عن دراسته الميدانية.

لقد اثار نشر المذكرات الميدانية (يوميات بالمعنى الدقيق للمصطلح A Diary in the Strict Sense of the Term) عام ١٩٦٧م، بعد وفاة Malinowski، دعوة الى تجديد الانثروبولوجيا الحديثة، اذ تشكل هذه المذكرات مجموعة من اليوميات الخاصة لعالم الانثروبولوجيا في اثناء عمله الميداني في غينيا الجديدة وجزر تروبرياند بين عامي١٩١٥-١٩١٤م & ١٩٨١-١٩١٧م. تتكون اليوميات من مذكرتين مكتوبتين باللغة البولندية. والتي تتطرق بشكل متكرر إلى أمور شخصية للغاية وبشكل مكثف (وليست مخصصة للعيون الأخرى)، وأنها متاحة فقط كمواد خام لكاتب السيرة الذاتية. ومع ذلك، وجد العديد من العلماء أنّ اليوميات مفيدة جدًا للحصول على رؤى حول Malinowski وعمله، ويصفها ريموند فيرث Firth R، صاحب مقدمة الكتاب، بأن هذه الوثيقة الكاشفة، المتمحورة حول الذات، والشخصية الصادقة للغاية. وأنه احتفظ بها (كوسيلة لتحليل الذات)، يمكن أن تكون اليوميات بالمعنى العادي سجلاً زمنيًا بسيطًا للأحداث اليومية. لكنها توفر أدلة مثيرة للاهتمام، وربما نقدية، على تشكيل الشؤون العامة[٣٩]. في الكشف عن أفعال وأقوال الشخصيات البارزة. تكمن أهميتها في التفاعل بين المزاج والظروف، في الصراعات الفكرية والعاطفية والأخلاقية.

٣٧ بيبر؛ ليفي. البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية. ٣٧. ٧٣.
٣٨ ماجا، نازاروك. "الانعكاسية في تحليل الخطاب الأنثروبولوجي، دفاتر أنثروبولوجية". الجمعية الأنثروبولوجية السلوفينية ١٧، العدد ١ (٢٠١١). ٧٥.
٣٩ مالينوفسكي، برونيسلاف. مذكرات بالمعنى الدقيق للمصطلح، مقدمة ريموند فيرث. لندن: راوتليدج، ١٩٩٤.

ومن الواضح تمامًا أن هذه اليوميات هي وثيقة إنسانية مؤثرة كتبها رجل أراد أن يترك نفسه دون زيف أوهام بشأن شخصيته[٤٠]. وفي عام ١٩٨٨م، يقول كليفورد غيرتز Geertz C، عن هذه اليوميات بأنّها صورت مالينوفسكي على أنه شخص نرجسي منشغل بذاته، وأشاد بها بوصفها (تحفة وراء الكواليس في الأنثروبولوجيا)[٤١]. الّا انّ هذه المذكرات قوضت الشفافية الظاهرة للعلاقة بين ممارسة العمل الميداني وإنتاج النصوص الإثنوغرافية. وبهذه الروح ظهرت سلالة من الإثنوغرافيا معنية بشكل مباشر أكثر بالتجارب في الأساليب الخطابية بحلول نهاية السبعينيات. ظهرت ثلاثة إثنوغرافيات على وجه الخصوص. بول رابينوف Rabinow .P. عام ١٩٧٧م في دراسته: تأملات عن العمل الميداني في المغرب Reflections on Field-work in Morocco. وفينسنت كرابنزانو Crapanzano Vincent. عام ١٩٨٠م في دراسته توهامي: بورتيريه مغربي Tuhami: Moroccan a of Portrait. وكيفن دوايـر Kevin Dwyer. عام ١٩٨٢م في دراسته: الحوارات المغربية: السؤال في الانثروبولوجيا Moroccan Question in Anthropology :Dialogues. حملت الأمور خطوة إلى الأمام، استخدمت الكتابة الاستراتيجيات متحدية التمييز الطبيعي بين المذكرات الميدانية الذاتية والموضوعية (التمييز التقليدي بين أساليب ذاتية وموضوعية الكتابة). دراسة إثنوغرافية من خلال دمج الاثنين معًا في رواياتهم المختلفة للعمل الميداني في المغرب.

في عام ١٩٨٨م تبع ذلك مجموعتان من الاثنوغرايين، هما مايكل فيشر وجورج ماركوس Michael Fisher and George Marcus's الأنثروبولوجيا كنقد ثقافي: لحظة تجريبية في العلوم الانسانية Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Mo-ment in the Human Sciences.. وجيمس كليفورد وجورج ماركوس James Clif-ford and George Marcus's ثقافة الكتابة: سياسة الإثنوغرافيا والملامح الشعرية

٤٠ مالينوفسكي. مذكرات بالمعنى الدقيق للمصطلح. ١٩٩٤م.
٤١ غيرتز، س. العمل والحياة: الأنثروبولوجي كمؤلف، ستانفورد. كاليفورنيا: جامعة ستانفورد، ١٩٨٨م. ٧٥.

Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. التي ركزت الانتباه على الاستراتيجيات الخطابية التي تنتج الإثنوغرافيا من خلالها ودعت إلى إعادة التفكير والتجريب الانعكاسي مع استراتيجيات الكتابة مثل الحوار والمذكرات[٤٢]. أثارت هذه الأعمال مجتمعة دعوة واعية بالذات للقيام بمزيد من الكتابة الإثنوغرافية الانعكاسية التجريبية.

نصوص اثنوغرافية انعكاسية Reflective Ethnographic Texts

نحاول في هذا المبحث ان نموذجين لامثلة مبكرة للاثنوغرافية الانعكاسية، بين جحافل الأنثروبولوجيين في السبعينيات.

جان بريجز* Jean L. Briggs

لا تغضب أبدًا: صورة لعائلة من الإسكيمو Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family

نُشرت في عام ١٩٧٠م، كان من الممكن ترجمتها إلى (كل شيء عن جيان)، لأنها إلى حد كبير قصة المؤلفة نفسها كباحث في عملية العيش والتفاعل مع مضيفيها من الإسكيمو. ففي صيف عام ١٩٦٣م، سافرت عالمة الأنثروبولوجيا Briggsإلى الأقاليم الشمالية الغربية الكندية (نونافوت حاليًا) لبدء دراسة ميدانية مدتها سبعة عشر شهرًا عن أوتكو Utku، وهي مجموعة صغيرة من شعوب الإنويت الأولى الذين يعيشون عند مصب نهر باك، شمال غرب البلاد. من خليج هدسون. العيش مع عائلة على أنها ابنتهم (بالتبني) – تشاركهم في القبلة أثناء الشتاء وتنصب خيمتها بجوار خيمتهم في الصيف – لاحظت Briggs الأنماط العاطفية في سياق حياتهم اليومية. في هذا الكتاب المدرك والممتع للغاية، تقدم المؤلفة وصفًا سلوكيًا لـ Utku من خلال سلسلة من المقالات القصيرة للأفراد الذين يتفاعلون مع أفراد أسرهم ومع جيرانهم. وجدت نفسها في بعض الأحيان هدفًا للتعليم، فهي تصف تدريب الطفل على

٤٢ بارنارد، ألان سبنسر، جوناثان. موسوعة الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية. الطبعة الثانية. لندن ونيويورك: روتلدج، ٢٠١٠. ٥٩٦.

* جان بريجز عالمة أنثروبولوجية امريكية، تضمنت أشهر أعمالها الكتاب الذي صدر عام ١٩٧٠ لا تغضب ابدا: صورة لعائلة من الإسكيمو، استنادًا إلى ١٨ شهرًا من البحث والعمل الميداني في مجتمعات Inuit على ساحل القطب الشمالي. وفي عام ١٩٨٨، نشرت بريجز كتابًا ثانيًا بعنوان مسرحية إنويت الأخلاقية: التعليم العاطفي لعمر ثلاث سنوات. حصل كتابها على جائزتين، جائزة بوير من جمعية أنثروبولوجيا التحليل النفسي وجائزة فيكتور تيرنر من جمعية الأنثروبولوجيا الإنسانية.

تحقيق شخصية البالغين المناسبة والتعامل مع الانحرافات عن هذا السلوك المرغوب. (أصف المشاعر التي كانت لدي في مواقف معينة. تبريري لذلك هو أنني كنت جزءًا جوهريًا من حالة البحث. كانت ردود مضيفي على أفعالي ومشاعري وردود أفعالي الشخصية على المواقف التي وجدت نفسي فيها – تعاطفي وتجربتي في التناقضات بين مشاعري ومشاعر مضيفي – كلها مصادر بيانات لا تقدر بثمن)[٤٣]. النقطة الرئيسة في الكتاب هي التناقض الملحوظ بين التحكم العاطفي لدى الإسكيمو، لا سيما في عرض الغضب (الذي اشتق منه عنوان الكتاب) والتقلبات الغريبة.

يجب أن يحافظ الأسكيمو دائمًا على وجه مبتسم وألا يعبروا عن انزعاج أو لا يغضبوا أبدًا. يعطي الكتاب فكرة جيدة عن كيفية غرس هذا التحكم تبدأ التنشئة الاجتماعية من أجل السيطرة في سن الثالثة تقريبًا، بعد فترة من التساهل التام تقريبًا. بعد هذا العمر، إذا أظهر الطفل الغضب أو البكاء، فإنه اما يتم تجاهله أو مضايقته تمامًا.

أحد الأمثلة على ذلك هو محاولة Briggs المضللة للكرم، مما أدى إلى فهم أعمق لمواقف Utku تجاه تخزين ونقل الإمدادات. (معرفة مدى ولع Utku بالكابلونا kapluna الأوروبية الأطعمة التي كانوا يستمتعون بها عادةً في الشتاء فقط، حاولت تزويدهم بالمخيم (ولنفسي) خلال فصل الصيف أيضًا. لقد تسببت في رعب المجتمع، وInuttiaq على وجه الخصوص، ووجهه الخالي من التعبيرات عندما نظر إلى الصناديق، التي يتمُّ إنزالها من الطائرة في يونيو، وقراره الفوري بالتخلي عنها، ترك انطباعًا حتى في ذهني. بدأت أدرك أنه ليس مجرد (ارتجال) أو (فقر) كما اعتقد[٤٤].

في هذا الدراسة، تعطي Briggs صورة أكثر دقة وتكون على دراية تامة بالمشاهدة وتأثيرها على ما كانت تراقبه في الواقع، تعد هذه الدراسة عن رد فعل عالم الأنثروبولوجيا الانعكاسي على الانغماس التام في ثقافة غريبة. يتم تصوير شعور Briggs بالعزلة والجوع تجاه ثقافتها بشكل حساس وتصف بصدق مؤلم فترات البكاء ونفاد الصبر والغضب: (عند تفريغ حقيبتي، اندهشت عندما وجدت ثماني بذور سمسم كنت قد خزنتها، وملفوفة بعناية

٤٣ بريجز، جين ل. أبداً في غضب: صورة عائلة إسكيمو. كندا: سوندرز أوف تورنتو المحدودة، ١٩٧٠م. ٦.
٤٤ بريجز ٢٤٧.

في ورق القصدير، لحالة طارئة: وقت المجاعة. لبعض الوقت، استوعبت الأسرة هذا الأمر، لكن في النهاية، بعد سلسلة من نوبات الإسكيمو غير المألوفة للغاية، نبذوها ثم مع اقتراب موعد عودتها، تعافت من اكتئابها وأعادت إقامة علاقات مرضية مع مضيفيها الذين طالت معاناتهم. بالنسبة إلى بريجز، استغرقت هذه الرؤية وقتًا وتكرارًا لتغوص في: (كنت بطيئًا في إدراك مدى عبء اعتمادي على معداتي بالنسبة له، وللتأكد، كنت على دراية بأنه عندما نتحرك لمسافات قصيرة، كان Inuttiaq عادة ما يصنع مزلقتين للرحلة، واحدة لنقل أغراضه المنزلية والأخرى لنقل أغراضي. لاحظت أيضًا أنه في بعض الأحيان عندما كنا نستعد لرحلات أطول، تلقيت تعليمات بحمل بعض أشيائي إلى مزلقة Ipuituq، بدلاً من مزلقة Inuttiaq، ولكن بعد عودتي إلى بلدي فقط رأيت، في صوري لحركة الربيع، التناقض بين حمولة Inuttiaq وIpuituq،

الأخير أعلى قليلا من الركبة، والكتف السابق عالية. في ذلك الوقت، كنت أعمى[٤٥]. لا تغضب ابدا، هو مثال للبحث الذي يفهمه المؤلف على أنه قائم على الذات الواعية، وعلى انعكاس المؤلف المستمر على أفعاله ومشاعره، هذا التعبير عن الانعكاسية، هو الإبلاغ المطبوع عن مشاعر الباحث وأنشطته وتفاعلاته. بول رابينوف Rabinow .P*.

تأملات عن العمل الميداني في المغرب Reflections on Fieldwork in Morocco

يضع Rabinow تأملات عن العمل الميداني في المغرب كقصة كرونولوجية (التسلسل الزمني)، بدءًا من مغادرته شيكاغو في يونيو ١٩٨٦م وحتى نهاية إقامته التي استمرت عامين في المغرب. ينتقل أولاً إلى مدينة صفرو الصغيرة، إذ يلتقي بأول معارفه، ومعظمهم من الأشخاص الذين أوصى بهم مستشار الدكتوراه. في المدينة بدأ في توجيه نفسه إلى الثقافة واللغة المغربية وتكوين صداقات تساعده على تحقيق عمله الميداني (الحقيقي). لم يتم تحديد هدف

٤٥ بريجز. أبداً في غضب: صورة عائلة إسكيمو. ٢٤٧.

* هو أستاذ الأنثروبولوجيا في جامعة كاليفورنيا (بيركلي)، مدير أنثروبولوجيا التعاونية للبحوث المعاصرة، والمدير السابق للممارسات البشرية في مركز أبحاث هندسة علم الأحياء التركيبي، تعود شهرته الكبيرة للتأثير الكبير لتعليقاته وخبرته الواسعة على الفيلسوف الفرنسي ميشال فوكو. تشمل أعماله الرئيسة تأملات عن العمل الميداني في المغرب ١٩٧٧. ميشيل فوكو: ما وراء البنيوية والتأمل ١٩٨٣. مع Dreyfus Hubert، قارئ فوكو ١٩٨٤. الفرنسية الحديثة: قواعد وأشكال البيئة الاجتماعية ١٩٨٩، صناعة البي سي آر: قصة التكنولوجيا الحيوية ١٩٩٣. مقالات عن أنثروبولوجيا العقل ١٩٩٦. أنثروبوس اليوم: تأملات حول التقنيات الحديثة ٢٠٠٣. وضع العلامات: في علم الإنسان المعاصر ٢٠٠٧.

Rabinow الأكاديمي لعمله الميداني بشكل كامل في البداية، لكنه يريد عمومًا دراسة كيفية تأثير الممارسات الدينية المحلية القديمة على المجتمع في القرى النائية في الأطلس المتوسط. اختار في النهاية بلدة سيدي لحسن اليوسي. بوصفه موقع مزار ديني قديم وصناعة زيتون نشطة، لذلك يعتقد Rabinow أنها ستوفر بعض الحقائق الأنثروبولوجية المثيرة للاهتمام. ويحدد موقفه الفلسفي من خلال سلسلة من القصص، معظمها روايات عن تفاعلات مع المخبرين. تسلط كل قصة الضوء على موضوع رئيس واحد أو أكثر في الكتاب، مثل عدم المساواة المتأصل في علاقة الأنثروبولوجيا/ المخبر وحتمية الآخر، وتأثير الاستعمار الفرنسي وعواقبه على المناطق التي يزورها والعمل الذي يمكنه القيام به. وبمساعدة مجموعة من السكان المحليين في كل من صفرو وسيدي لحسن اليوسي، يتعرف Rabinow على الديناميكيات المجتمعية للمغرب بينما يدرك مدى اختلافها عن الثقافة الأكاديمية في شيكاغو حتى على المستويات الأساسية. حتى مع تحسن لغته العربية، فإنه يشعر بالارتباك في كثير من المواقف. وعلى الرغم من أنه غادر إلى المغرب مع وعي فكري كأكاديمي غربي في بلد مسلم مستعمر جديد، إلا أنه بدأ يدرك مدى تأثير هذا الوضع الخارجي على عمله. اذ يفسر السكان المحليون المغاربة الأحداث اليومية بشكل مختلف تمامًا عن تفسيره، مما يجعله يتساءل كيف يمكن النظر إلى ملاحظاته على أنها (حقائق) أنثروبولوجية. فضلاً عن ذلك، كل من مخبريه لديهم دوافع مختلفة لمساعدته، وحتى أفضل المعلومات هي ذاتية بطبيعتها ويجب أن تمر عبر ترجمة ثقافية معقدة ليتم نقلها بدقة. لذلك يجادل بأنه من المستحيل أن تكون المعلومات التي يتم جمعها من خلال العمل الميداني بيانات موضوعية حقيقية وبالتالي من المستحيل أن تصبح الأنثروبولوجيا علمًا مدفوعًا بالبيانات، وهو نقص يرى أنه انهيار محتمل للمجال.

هذا العمل الميداني هو أول تجربة لـ Rabinow في المغرب، مما يؤهله ليكون (عالم أنثروبولوجيا متمرسًا). إن دراسته سرد شخصي عميق حول الإثارة والإحباطات المتجسدة في عملية ترجمة المعرفة الأكاديمية إلى العالم الحقيقي، وفن التفسير، والملاحظة المتزامنة وتجربة (الآخر). ويتماشى أسلوبه الفينومينولوجي مع تعريف الفيلسوف الفرنسي بول ريكورPaul

Ricceur للظواهر على أنها (حركة تجد فيها كل شخصية ثقافية معناها ليس فيما يسبقها ولكن فيما يليها)[٤٦]. ويتعامل هذا النهج الشمولي مع كل تجربة على أنها عضو ضمن مجموعة أكبر من الأعمال، ويعمل في بيئة ديناميكية إذ يؤثر كل تغيير (سواء في الماضي أو المستقبل) على تفسير الحدث المعني. تصل هذه البيئة الديناميكية أيضًا إلى تعريف Rabinow للعمل الميداني بوصفه عملية جدلية (بين التأمل والانية)[٤٧]. لا يبقى فيها الموضوع ولا الكائن ثابتًا. هذا الجدل متأصل في نهج رابينوف تجاه فهم المشكلة التأويلية.

يصف Rabinow، الذي كان حريصًا دائمًا على تعريفاته، مشكلة التأويل على أنها (فهم الذات من خلال منعطف فهم الآخر)[٤٨]. وينشأ التفسير من الخبرة الشخصية في المجال – أي العمل الميداني. ويؤكد بوضوح على التجربة الشخصية في تعريفه (الديناميكي) للأنثروبولوجيا: (بمجرد أن يقبل المرء تعريف الأنثروبولوجيا على أنه يتكون من ملاحظة المشاركين، كما فعلت أنا فإن مسار عمل الفرد يخضع حقًا للمصطلحات المتناقضة؛ إن التوتر بينهما يحدد فضاء الأنثروبولوجيا. الملاحظة، مع ذلك، هي المصطلح الحاكم في الثنائية، لأنها تحدد أنشطة علماء الأنثروبولوجيا. مهما تحرك المرء في اتجاه المشاركة، فالحالة دائمًا هي أن المرء لا يزال دخيلًا ومراقبًا[٤٩].

وفي حديثه عن دوره كمراقب مشارك، يهدف Rabinow إلى أن يكون مترجمًا حذرًا ومدركًا لذاته. ويحدد أن دراسته لا تحاول معالجة مفهوم الذات من الناحية النفسية، بل بالأحرى الذات المتوسّطة ثقافيًا والموجودة تاريخياً التي تجد نفسها في عالم متغير باستمرار من المعاني[٥٠]. وفي هذه العملية التجريبية النشطة، ينصح عالم الأنثروبولوجيا بالتقليل من شأن التفضيلات الشخصية وردود الفعل قدر الإمكان، بهدف إخضاع مدونة الأخلاق والسلوك والنظرة إلى العالم تمامًا، إلى (تعليق العقيدة)[٥١]. ويختبر Rabinow بشكل مباشر التوتر السائد دائمًا لـ (الآخر) المنفردة أساسًا. في أحد اتصالاته الأولية في صفرو مع نادل يدعى موريس

٤٦ رابينو، بول. تأملات حول العمل الميداني في المغرب. بيركلي: جامعة كاليفورنيا، ١٩٧٧م. ٦.
٤٧ رابينو ٧٩.
٤٨ رابينو٥.
٤٩ رابينو٧٩.
٥٠ رابينو٥.
٥١ رابينو٤٦.

ريتشارد الذي واجه خصومة نشطة بين المجتمعين الفرنسي والمغربي[٥٢]. يشرح Rabinow (الطقوس الموصوفة) الحزينة التي يتم فيها إعادة التأكيد سنويًا على حالة الاغتراب لريتشارد على أنها (نوع غير مألوف) من قبل الأزواج الذين يقيمون في فندقه. ومع ذلك، فإن ريتشارد لا يحاول التحالف مع المغاربة أيضًا، وإبلاغ (أصدقائه) العابرين (ضيوف الفندق) بالطبيعة غير العقلانية وغير المتوقعة للمغاربة. يقول Rabinow، (كان ريتشارد في الواقع واضحًا تمامًا بشأن طبيعة وضعه، لكنه لم يكن قادرًا تمامًا على تغييره)[٥٣]. وهكذا، يعكس ريتشارد عدم قدرة عالم الأنثروبولوجيا على التغلب على اغترابه.

في تعريف (المخبر الجيد)، ينمي Rabinow في صفرو، علاقة مرنة مع رجل يُدعى علي (خصص له فصلاً كاملاً بعنوان علي: دخيل من الداخل.) على الرغم من الاختلافات اللغوية والثقافية والشخصية، يشكل علي و Rabinow نوعًا من المنفعة المتبادلة. صداقة.) ويراقب تجربة علي داخل ثقافته ويحاول المشاركة قدر الإمكان. تتجسد الجدلية بين الملاحظة والمشاركة في اضطراب أنماط تجربة علي المعتادة من خلال واظهار وتحديد وتحليل أنشطته الخاصة. يشرح Rabinow، كان علي مخبراً من الطراز الأول. ذكيًا، وسريع التعلم، وصبورًا، ومتعاونًا، وممتعًا. لكنني لا أعتقد أن هذه الصفات وحدها تفسر نجاحه كمخبر ... كان (علي) شخصية هامشية في عالمه الاجتماعي. لم يكن قرويًا عاديًا، لقد كان بعيدًا عن الصورة النمطية للمواطن الصلب في صفرو*، ولم يتورط مع الفرنسيين، لقد زود هذا الاغتراب عن المجتمع علي (بطبيعة تأملية ذاتية) تعكس الذات عن مجتمعه ومكانته فيه التي يفتقر إليها المغاربة الآخرون المندمجون اجتماعياً في أعراف المجتمع.

أصبح العمل واضحا بعد انتقاله إلى المركز الديني التقليدي لسيدي لحسن اليوسي. وتقدمه بطلب التماسًا للانتقال إلى سيدي لحسن، لم يفهم القرويون، متسائلين لماذا... يجب أن يرغب أميركي ثري في الانتقال إلى قرية ريفية فقيرة والعيش بمفرده في منزل من الطين بينما يمكن

٥٢ رابينو. تأملات حول العمل الميداني في المغرب. ١٤

٥٣ رابينو ١٧.

* مدينة صفرو هي أيضًا المكان الذي خاض فيه رابينوف تجاربه الشخصية الأولى مع (الآخر) في شكل الاغتراب الثقافي واللغوي.

أن يعيش في فيلا في صفرو[٥٤]. كان أحد أكثر الجوانب المحبطة في تجربة Rabinow في صفرو وخاصة في سيدي لحسن هو سيل المضايقات التي تلقاها، قام فصيل من سكان سيدي لحسن اليوسي بمقاومة وصوله في السيارة، ودخل القرية وهو يشعر بعدم الارتياح. يتم الكشف عن التفاصيل العاطفية لتجربة Rabinow في جدال واحد بينهما، عالم الأنثروبولوجيا ومخبره الرئيس في سيدي لحسن، مالك*. عندما التقينا، كان شابًا، يبلغ عمره إما ثلاثين عامًا.

بعد تصاعد التوترات حول السيارة، يتفاقم غضب Rabinow عندما يضغط عليه مالك ليقود سيارته إلى منزل امرأة مريضة ويخبر مالك أنه يريد الذهاب في نزهة بمفرده. هذا لا يتناسب مع المعايير الثقافية وبالتالي لا معنى منطقيا لمالك، الذي يرد بالقول إن Rabinow مخمور، مما أثار رد فعل عاطفي شديد من كاتبنا: دفعتني اللاعقلانية المثيرة للغضب لتعليقه إلى اكتئاب أعمق، وجعلتني أتساءل عما إذا كان هناك أي تواصل وتفاهم فعال بيننا. لا بد أنني كنت أخدع نفسي. هوة شاسعة تقع بيننا ولا يمكن جسرها. شعرت أنني على حافة الهاوية[٥٥].

يتأمل Rabinow في مكانته الواضحة باستمرار كغريب ومراقب: (كانت إيماءاتي خاطئة، وكانت لغتي معطلة، وأسئلتي غريبة، وكان الشعور بالضيق بين الأشخاص هو المزاج السائد في كثير من الأحيان، حتى بعد عدة أشهر عندما تم التغلب على بعض الاختلافات الجسيمة عن طريق التكرار والعادة. بغض النظر عن المدى الذي قد تدفع فيه (المشاركة) عالم الأنثروبولوجيا في اتجاه (الاخر)، فإن السياق لا يزال في نهاية المطاف تمليه الملاحظة والعوامل الخارجية[٥٦]. هذا الإحباط هو رد فعل متكرر ومعقول للانغماس الكامل في سياق أجنبي. هذا لا يعني أنه لا يحرز أي تقدم في التفاهم أو الاستقرار في مناطقه المغربية المختلفة. مع مرور الوقت يسمح بتقوية العلاقات وتطور شعور معين بالراحة. ويقول: (مع بناء الثقة، يحكم المخبرون ويتفاعلون مع عالم الأنثروبولوجيا بأسلوبه المعتاد، حتى لو لم يتم القضاء على مكانة الشخص الخارجي[٥٧].

٥٤ رابينو. تأملات حول العمل الميداني في المغرب. ٧٧.
٥٥ رابينو ١١٤.
٥٦ رابينو ٧٨.
٥٧ رابينو ٤٧.
* عبد الملك بن لحسن المخبر الرئيسي لـ Rabinow وأقرب شريك لي في أثناء إقامته في سيدي لحسن.

بعد حوالي شهر في سيدي لحسن، أبلغ Rabinow عن تغير في علاقته مع القرويين، الذين بدا أنهم يقبلون (به) أكثر لأن غرابته الأولية كانت تتلاشى[٥٨]. لقد حقق اختراقات عديدة في رحلته نحو الفهم غير الكامل للثقافة المغربية.

في الختام، فإن الإثنوغرافيا لـ Rabinow هي تفسير شخصي لـ (الديالكتيك بين قطبي الملاحظة والمشاركة). ومن أجل الحصول على أي فكرة، يجب أن يتضمن العمل الميداني مشاركة منفتحة وتفاعلًا دقيقًا مع المخبرين. غالبًا ما يكون الأفراد الذين لديهم عنصر (الآخر) داخل مجتمعهم مخبرين مثاليين لأن المسافة عن المجتمع، مهما كانت صغيرة، تتم مشاركتها مع عالم الأنثروبولوجيا. يدرك Rabinow أن المخبرين، في تأملهم الذاتي وتجسيدهم، يقضون وقتًا أيضًا في عالم حدودي واعٍ بذاته بين الثقافات. التجربة بأكملها ديناميكية – يقوم كل من عالم الأنثروبولوجيا والمخبرين بمراجعة تفسيراتهم باستمرار. ويتم تعديل ذكرى ما حدث من قبل خلال المعرفة التي تأتي بعد ذلك، وتشكل مجموعة كاملة من المعلومات التي تتغير باستمرار. وهكذا من خلال تفاعل عالم الأنثروبولوجيا والمخبر يتم الحفاظ على دورة لا نهائية من تفسير الظواهر. إن الحقائق التي يفسرها عالم الأنثروبولوجيا، المادة التي ذهب إلى الميدان للعثور عليها (تُصنع وتُعاد)، يتم التوسط ثقافيًا في البيانات الأساسية من قبل الأشخاص الذين تواصلنا معهم لغرض استكشاف ثقافتهم، وهي بالفعل تفسيرات بحد ذاتها. بصفتنا علماء أنثروبولوجيا، فان الحقائق صناعة، لذلك لا يمكن جمعها كما لو كانت صخورًا، والتقطها ووضعها في علب كرتون وشحنها إلى المنزل لتحليلها في المختبر. الثقافة بكل مظاهرها مفرطة في التحديد. لا تقدم نفسها[٥٩].

٥٨ رابينو. تأملات حول العمل الميداني في المغرب. ٤٧.
٥٩ رابينو ١٦٨.

خاتمــة:

تشكل الممارسة الانعكاسية نموذجًا للتفكير النقدي وفحص المواقف المتعددة. على هذا النحو، تساعد على تحديد الحدود الاجتماعية لمنظور الاثنوغرافي في المجال (الثقافي والاجتماعي). في الوقت نفسه، يتيح الوعي بهذه الحدود إمكانية تجاوزها، وبالتالي توفر هذه الفرصة توليد تفسيرات أكثر إبداعًا للوقائع التي يلاحظها، الانعكاسية تقترض كثيرًا من التحول في السيرة الذاتية، بناءً على حتمية الموضوع ومفهوم (مرآة العالم). يتم بناء الانعكاسية على أساس المفهوم النفساني تطهير العواطف (الوجدان) وميثاق السيرة الذاتية، كما انها قريبة من وعي منظور فريدريك نيتشيه إذْ تكون جميع الحقائق تفسيرات وكل النقاط تعتبر ذاتية، لأنه إذا لم تكن السيرة الذاتية هي كل شيء، فكل شيء هو سيرة ذاتية، يمكن قول الشيء نفسه عن الانعكاسية، التي تحفز النص على وجه التحديد لأنه يعبر عن الصمت الذي بداخل الاثنوغرافي، في هذه البحث تم استكشاف مجموعة مبادئ. كلها مترابطة وتشكل جوانب قد تكون ملحوظة إلى حد ما في النص الإثنوغرافي النهائي:

١-تتيح الممارسة الانعكاسية، وصفا تفصيليا لكيفية إنشاء المواقف المختلفة للتفاعل بين الجهات الفاعلة والعلاقات التي تنشأ في هذا السياق الذي يتم إنتاجها فيه، ولجعل الطابع العقلاني والهادف للممارسات الملموسة التي يمكن ملاحظتها من قبل الفاعلين أو القراء الآخرين هو وضع الانعكاسية موضع التنفيذ. إن تطوير هذه المعرفة أمر بناء وليس مجرد وصف. بهذه الطريقة يتحول النص الانعكاسي إلى وصف تأسيسي إذْ يتمُّ تكوين الممثلين والأفعال في كل نص دقيق يظهر.

٢- نهج الباحث تجاه المخبرين وعلاقتهم به، وكذلك المعاني التي تنشأ عن هذا التفاعل تشكل العناصر الرئيسة لممارسة الانعكاسية الإثنوغرافية.

٣-الوصف الانعكاسي الشيء الوحيد الذي يمكن الأوساط العلمية الرجوع إليه عند تحديد جوانب تمثيل الإثنوغرافي التي يجب تبنيها) وأيها يجب رفضه، بعبارة أخرى، يسمح التقرير الانعكاسي كشف ادعاء الاثنوغرافي للقراء بإجراء نوع من (التجربة الفكرية) يتم من خلالها متابعة مسار البحث الذي يتبعه، بحيث يتمكن القارئ من دراسة قدرة الإجراءات التجريبية المستخدمة في انتاج النص الانعكاسي.

اللغة أدائية، أي القدرة على إنتاج الفعل، وبالتالي فهي تؤثر في بناء الواقع. يترتب على ذلك أن مؤلف النص مشارك ويتعهد بالالتزام بقدر ما بوصفه (وسيطا او وكيلا) يقع بين المخبرين والقراء. تثير موقعية المؤلف الحاجة إلى تجربة ممارسة انعكاسية يمكن أن تأخذ في الاعتبار المعايير الأخلاقية والمعرفية التي ستؤثر بدورها على تكوين أي معرفة (أكاديمية) أو (علمية). كما أنها ليست مجرد مسألة تتعلق بعملية الباحث للتفسير الثقافي والتفكير في العمل الميداني، أو الكتابة بضمير المتكلم للتأكيد على التعاطف، أو الاختلاف، أو صياغة نص الباحث الفردي فيما يتعلق بالملاحظة. ولكن على حد تعبير كليفورد غيرتز Geertz .C أنه نظرًا لأن الإثنوغرافيا كانت، قبل كل شيء، شكلاً من أشكال الكتابة، فإن كثير من موضوعيتها المعلنة ذاتيًا وسلطتها القائمة على أسس تجريبية يمكن أن يُنظر إليها بشكل أفضل على أنها آثار بلاغية للطريقة الإثنوغرافية تم إنشاؤها بدلاً من كونها مطالبات قابلة للدفاع عنها أو معطيات لا تقبل الجدل – مع ما يترتب على ذلك ضمني أنه إذا تم إنشاؤها، يمكن أن تكون هذه النصوص، ويجب أن تكون مفتوحة للتفتيش، ويتم تفكيكها وإعادة بنائها بشكل استراتيجي.

على وفق بعض الباحثين، الانعكاسية تتيح للاثنوغرافيين إجراء بحث أفضل. تجادل Jean L. Briggs في دراستها الموسومة، لا يغضب أبدًا: صورة لعائلة من الإسكيمو: Never in Anger Portrait of an Eskimo Family بأن الملاحظة والتفكير في مشاعرها وافتراضاتها وشخصيتها وأفعالها كانت (مصادر بيانات لا تقدر بثمن).

المصادر.

أبو لغد، ل. الكتابة ضد الثقافة، في ريتشارد ج. فوكس استعادة علم الإنسان: العمل في الحاضر. مطبعة مدرسة الأبحاث الأمريكية، ١٩٩١.

أشمور، مالكولم. الأطروحة الانعكاسية: كتابة علم اجتماع المعرفة العلمية. شيكاغو: جامعة شيكاغو، ١٩٨٩.

إليس، كارولين. أنا الإثنوغرافي: رواية منهجية حول السيرة الذاتية الإثنوغرافية. والنت كريك: بريس ألتاميرا، ٢٠٠٤.

إلينجسون، لورا. ل.، وكارولين. إليس. السيرة الذاتية الإثنوغرافية كمشروع بنائي. في ج. أ. هولشتاين وج. ف. غوبريوم. كتيب بحوث البنائية. نيويورك: غيلفورد بريس، دون تاريخ.

ايمرسون، روبرت، راشيل فريتز و ليندا شو. كتاب البحث الميداني الاثنوغرافي في العلوم الاجتماعية. ترجمة الجوهري، هناء. مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٠م.

بارنارد، ألان سبنسر، جوناثان. موسوعة الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية. الطبعة الثانية. لندن ونيويورك: روتلدج، ٢٠١٠.

بدوي، احمد زكي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٢م.

بروير، فرانتس مروك، كاتيا روث، وولف-مايكل. "الذاتية والانعكاسية: مقدمة". منتدى البحث النوعي الاجتماعي / المنتدى ٣، رقم ٣ (٢٠٠٢).

بريجز، جين ل. أبداً في غضب: صورة عائلة إسكيمو. كندا: سوندرز أوف تورنتو المحدودة، ١٩٧٠.

بيبر، شارلين هس، و باتريشيا ليفي. البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية. ترجمة الجوهري، هناء. د.ط. مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١١م.

جوبو، جيامبيترو. اجراء البحث الاثنوغرافي. ترجمة رشدي، محمد . مراجعة زايد، احد. مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٤م.

ر، جون ماكجي، وريتشارد ل. وارمس. نظرية في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية: موسوعة. الولايات المتحدة الأمريكية: منشورات سيج، ٢٠١٣.

رابينو، بول. تأملات حول العمل الميداني في المغرب. بيركلي: جامعة كاليفورنيا، ١٩٧٧.

ديفيز، شارلوت أول. الإثنوغرافيا الانعكاسية: دليل لبحث الذوات والآخرين. لندن: روتليدج، ١٩٩٩.

دنزن، نورمان ك. الإثنوغرافيا التفسيرية. الممارسات الإثنوغرافية للقرن الـ ٢١. ألف أوكس: منشورات سيج، ١٩٩٧.

سالزمان، فيليب كارل. "حول الانعكاسية". الأنثروبولوجي الأمريكي ١٠٤، العدد ٣ (٢٠٠٢).

شولتي، ب. نحو أنثروبولوجيا انعكاسية ونقدية، في ديل هايمز، إعادة اختراع علم الإنسان. نيويورك: بانثيون، ١٩٦٩.

صليبا، جميل. المعجم الفلسفي. د.ط. بيروت، لبنان: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢م

غيرتز، س. العمل والحياة: الأنثروبولوجي كمؤلف، ستانفورد. كاليفورنيا: جامعة ستانفورد، ١٩٨٨.

كوفي، أماندا. الذات الإثنوغرافية. العمل الميداني وتمثيل الهوية. لندن: منشورات سيج، ١٩٩٩.

كونغاس، ميرجا جوهانا. "انعكاسية الباحث في البحث الإثنوغرافي". العلوم التربوية وعلم النفس ٤، العدد ٦١ (٢٠٢١).

لاتور، برونو. سياسة الشرح: بديل. في ستيفن وولغار،

المعرفة والانعكاسية. حدود جديدة في علم اجتماع المعرفة. لندن: منشورات سيج، ١٩٨٨.

ماجا، نازاروك. "الانعكاسية في تحليل الخطاب الأنثروبولوجي، دفاتر أنثروبولوجية". الجمعية الأنثروبولوجية السلوفينية ١٧، العدد ١ (٢٠١١).

مالينوفسكي، برونيسلاف. مذكرات بالمعنى الدقيق للمصطلح، مقدمة ريموند فيرث. لندن: راوتليدج، ١٩٩٤.

ماركوس، جورج إي. ماذا يأتي (بعد ما بعد) بعد. حالة الإثنوغرافيا. في نورمان ك. دنزن ويفونا س. لينكولن (محرران). لندن: منشورات سيج، ١٩٩٤.

ماريشال، ج. "السيرة الذاتية الإثنوغرافية. في أ. ج. ميلز، ج. دوريبوس وإي. ويبي". موسوعة دراسة الحالة ألف أوكس ٢ (٢٠١٠).

ماريو، كاردانو. الإثنوغرافيا والانعكاسية: ملاحظات حول بناء الموضوعية في البحث الإثنوغرافي، قسم العلوم الاجتماعية. تورينو: جامعة تورينو، ١٩٨٢.

مايرهوف، باربرا. تاريخ الحياة بين كبار السن. في المرآة المتشققة: وجهات نظر انعكاسية في الأنثروبولوجيا. فيلادلفيا: جامعة بنسلفانيا، ١٩٨٢.

ميزيرو، ج. "نظرية نقدية لتعلم الكبار وتعليمهم". مجلة البحث والنظرية في تعليم الكبار ٣٢، العدد ١ (١٩٨١).

مايرهوف، باربرا، وجاي روبي. المرآة المتشققة: وجهات نظر انعكاسية في الأنثروبولوجيا. فيلادلفيا: جامعة بنسلفانيا، ١٩٨٢.

وولغار، ستيفن. الانعكاسية هي إثنوغرافيا النص. في ستيفن وولغار، المعرفة والانعكاسية. حدود جديدة في علم اجتماع المعرفة. لندن: منشورات سيج، ١٩٨٨.

References.

Abu-Lughod, L. (1991(, Writing against Culture, in Richard G. Fox (ed.) Recapturing Anthropology: Working in the Present, Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Alan Barnard, Jonathan Spencer,(2010) Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology, Second edition.

Ashmore, Malcolm (1989). The reflexive thesis: Writing sociology of scientific knowledge. Chicago:The University of Chicago Press.

Badawi, Ahmad Zaki. Mu'jam Mustalahat al-Ulum al-Ijtima'iyya. Beirut: Maktabat Lubnan, 1982.

Beber, Charlene Hess, and Patricia Leavy. Al-Buhuth al-Kayfiyya fi al-Ulum al-Ijtima'iyya. Trans. Al-Jawhari, Hana. n.d. ed. Egypt: Al-Markaz al-Qawmi lil-Tarjama, 2011.

Breuer, F., Mruck, K., & Roth, W.-M. (2002). Subjectivity and reflexivity: An introduction. Forum: Qualitative Social Research, 3(3).

Coffey, Amanda (1999).The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity. London: Sage.

Davies, Charlotte Aull, (1999), Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others, by Routledge, London.

Denzin, Norman K(1997), Interpretative ethnography. Ethnographic practices for the 21st century. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellingson, Laura. L., & Ellis, Carolyn. 2008. Autoethnography as constructionist project. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium Eds., Handbook of constructionist research. New York: Guilford Press.

Ellis, Carolyn. 2004. The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press.

Emerson, Robert, Rachel Fritz and Linda Shaw. Kitab al-Bahth al-Maydani al-Ethnughrafi fi al-Ulum al-Ijtima'iyya. Trans. Al-Jawhari, Hana. Egypt: Al-Markaz al-Qawmi lil-Tarjama, 2010.

Gobo, Giampietro. Ijra' al-Bahth al-Ethnughrafi. Trans. Rushdi, Muhammad. Rev. Zayed, Ahmed. Egypt: Al-Markaz al-Qawmi lil-Tarjama, 2014.

Geertz, C. (1988), Work and Lives: The Anthropologist as Author, Stan-

ford, California: Stanford University Press.

Geertz, Clifford, (1988), Works and Lives: The Anthropologist as Author. Stanford: Stanford University Press.

Jean L. Briggs, (1970), Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family, Cambridge, Mas-sachusetts, Harvard University Press. In Canada by Saunders of Toronto Ltd.

Kongas, Mirja Johanna,(2021) Researcher reflexivity in ethnographic research, Education Science and Psychology.4. No.61.

Latour, Bruno (1988). The politics of explanation: An alternative. In Steven Woolgar (Ed.),Knowledge and reflexivity. New frontiers in the sociology of knowledge, London:Sage.

Malinowski, Bronislaw,(1967), A Diary in the Strict Sense of the Term, edition published in London, by Rout/edge and Kegan Paul Ltd, Introduction Raymond Firth.

Marcus, George E. (1994). What comes (just) after (post). The case of ethnography. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research, London: Sage.

Marechal, G. (2010). Autoethnography. In A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study Thousand Oaks, CA: Sage Publications. research, Vol.2.

Mario Cardano,(2009) Ethnography and Reflexivity: Notes on the Construction of Objectivity in Ethnographic Research, Dipartimento di Scienze Sociali, Università degli studi di Torino.

Mayrhof, Barbara, (1982), The History of Life Among the Elderly. In the Cracked Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. Adult Education, 32(1).

Myerhoff, Barbara and Jay Ruby (eds.),(1982), The Cracked Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Nazaruk Maja,(2011), Reflexivity in anthropological discourse analysis, NTHROPOLOGICAL NOTEBOOKS, Slovene Anthropological Society,17(1).

P. Rabinow, (1977), Reflections on Fieldwork in Morocco, Berkeley, University of California Press.

Philip Carl Salzman,(2002) On Reflexivity, American Anthropologist, Vol.104, No.3.

R. Jon McGee and Richard L. Warms,(2013), Theory in social and cultural anthropology : an encyclopedia, USA, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Saliiba, Jameel. Al-Mu'jam al-Falsafi. n.d. ed. Beirut: Dar al-Kitab al-Lubnani, 1982.

Scholte, B. (1969), Toward a Reflexive and Critical Anthropology, in Dell Hymes (ed). Reinventing Anthropology, New York: Pantheon.

Woolgar, Steven (1988). Reflexivity is the ethnographer of the text. In Steven Woolgar (Ed.), Knowledge and reflexivity. New frontiers in the sociology of knowledge, London: Sage.

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

النقد الدلالي في المصنفات الكلامية لعلماء الإمامية

كتاب (إشراق اللاهوت في نقد شرح الياقوت) للسيد عميد الدين عبد المطلب(٧٥٤هـ) أنموذجاً

مقداد علي مسلم [١]

١-المديرية العامة للتربية/ محافظة النجف الأشرف، العراق؛ muqdadalameedee@gmail.com
دكتوراه في اللغة العربية/ مدرس

تاريخ الاستلام:
١٣/ ١٠/ ٢٠٢١
تاريخ القبول:
١٦/ ٢/ ٢٠٢٢
تاريخ النشر:
٣٠/ ٩/ ٢٠٢٣

الكلمات المفتاحية:
النقد، الدلالة، عميد الدين.

ملخص البحث:

يعدُّ علم الدلالة علمًا نظريًا، كثيرًا ما ينتاب مسائلَه الجدلُ، وتتنازع تطبيقاته الآراءُ المختلفة، ولا سيما المباحثُ الدلالية التي تنبني عليها المعارف الدينية والأصول العقديَّة، فقد احتدمت النقاشات والمناظرات بين علماء الكلام على فهم النص الديني والاستدلال على العقائد، ومن هذا المخاض برز ما يمكن تسميته بالنقد الدلالي في المصنفات الكلامية.

وهذا البحث يسلط الضوء على مفهوم النقد الدلالي ومظاهره عند الفقيه الإمامي السيد عميد الدين عبد المطلب(٧٥٤هـ)، بالنظر في سفره الكلامي (إشراق اللاهوت) الذي خصَّه بنقد كتاب خاله وأستاذه العلامة الحلي(٧٢٦هـ) المسمى (أنوار الملكوت في شرح الياقوت).

وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج أهمها: أن مفهوم النقد الدلالي عند السيد عميد الدين مفهوم واسع يتشظى إلى عدة حيثيات، ألمعها (الاعتراض والتقويم) الذي أظهر فيها الناقد تمكننا دلاليا ولغويا أفضى إلى آراء تضاهي ما توصل إليه حديثًا الدلاليون الغربيون.

السنة(١٢)-المجلد (١٢)
العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.213-233

CC BY NC

Semantic Criticism in Speech Categorization of Immamite Scholars (Rise of Theology in Criticizing Ruby Explication of Seid.`Ameedaldeen `Abidalmatalib 754 hegira as an Example)

Maqdad Ali Muslim [1]

1- General Education Directorate of Holy Najaf، Iraq; **muqdadalameedee@gmail.com**
PhD in Arabic Language / Lecturer

Received:
13/10/2021
Accepted:
16/2/2022
Published:
30/9/2023

Keywords:
the Criticism, the indication, Ameedaldeen.

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD

DOI:
10.55568/amd.v12i47.213-233

CC BY NC

Abstract:

The semantics is often theoretical, often controversial, and the application of different opinions, especially the semantic researches on which religious knowledge and doctrinal origins are based. Discussions and debates among scholars have intensified the understanding of the religious text and the infallibility of beliefs and from this travail the semantic criticism in verbal works emerges.

The current study concentrates on the concept of semantic criticism and its manifestations at the imamate faqah seid. Ameedaldeen Abd al-Muttalib (754 A.H), and his book of theology (Rise of Theology) which he singled out by criticizing the book of his uncle and his master Al-Alama Al-hili (726 A.H),"Lights of Kingdom in Explaining Sapphire".

The research concluded with a number of results, the most important is that the concept of semantic criticism by seid. Ameedaldeen Abd al-Muttalib is a broad concept divided into several reasons. The most striking one is the objection and evaluation, in which he showed indicative and linguistic ability that match the recent findings of the western semantic experts.

المقدمة:

بأسماء الله التي ملأت أركان كل شيء، فاستقام بها الوجود، وقد تجلت بحقائقها في صفوة الأنام، محمد المصطفى وآله الطيبين الكرام، عليهم أفضل الصلوات وأتمُّ السلام.

أما بعد، فيُعدُّ كتاب (الياقوت في علم الكلام) لأبي إسحاق إبراهيم بن نوبخت(قبل ٣٥٠هـ)[١] [٢] * من أبرز المتون وأقدمها في التراث العقدي الشيعي؛ فهو على اختصاره قد حوى **" أمهات المسائل الكلامية، ورؤوس ما يعتقده الإمامية "**[٤]، ما رغَّب علماءهم الخالفين بالعكوف عليه دارسين وشارحين وناظمين مطالبه شعرًا، وكان أشهر من انبرى لشرحه الشيخ الحسن بن يوسف المعروف بالعلَّامة الحلي(٧٢٦هـ)[٥] [٦] ** وذلك في كتاب سمَّاه (أنوار الملكوت في شرح الياقوت)، وقد جاء في خطبته: **" قد صنف شيخنا الأقدم، وإمامنا الأعظم، أبو إسحاق ابراهيم بن نوبخت قدّس اللهّ روحه الزكيّة ونفسه العليّة، مختصرا سمّاه (الياقوت) قد احتوى من المسائل على أشرفها، وأعلاها، ومن المباحث على أجلها وأسناها، إلا أنَّه صغير الحجم، كثير العلم، مستصعب على الفهم، في غاية الإيجاز والاختصار، بحيث يعجز عن تفهّمه أكثر النظار، فأحببنا أن نصنع هذا الكتاب "**[٧].

بيد أنَّ كثرة ما تضمَّنه من اعتراضات للشارح على المصنف، والحاجة العلمية إلى النظر في أدلتها والدلالات المستندة إليها وفحصها وتنقيحها وتوضيحها...استدعت أن يبادر ابن

١ الأصبهاني، عبد الله أفندي. رياض العلماء وحياض الفضلاء (قم: مطبعة الخيام، ١٤٠١هـ)، الجزء السادس ٣٨.
٢ ابن نوبخت، إبراهيم. الياقوت في علم الكلام (قم: مطبعة إسماعليان، ١٤١٣هـ)، ١٩٩_٢١٦.
٣ ابن نوبخت، ١٣_٢١.
٤ ابن نوبخت، ٤.
٥ الطهراني، آغا بزرك. طبقات أعلام الشيعة ،د.ط. (بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٠٣هـ)، الجزء الخامس ٥٢_٥٤.
٦ اللجنة العلمية في مؤسسة الإمام الصادق ،موسوعة طبقات الفقهاء (قم: مطبعة اعتماد، ١٤١٩هـ)، الجزء الثامن ٧٧_٨٢.
٧ الحلي، الحسن بن يوسف. أنوار الملكوت: في شرح الياقوت (بيروت: دار المحجة البيضاء، ٢٠١١م)، ١٠.

* هو من كبار علماء الكلام الشيعة، اشتهر في كتبهم بـ(ابن نوبخت) و(صاحب الياقوت)، وقد قيل إنَّه أول من صنف كتابا في الفلسفة الإسلامية والعقائد، وله كتاب آخر مفقود اسمه (الابتهاج) تابع فيه الفلاسفة في إثبات اللذة والسرور والابتهاج للباري ﷻ وهو أمر نفاه جمهور متكلمي الأمامية. هذا ولم توافنا المصادر بترجمة تفصيلية لأبي إسحاق، ولم تُعرِّفنا بشيوخه أو تلامذته ولم، توقفنا على أخباره والمحطات البارزة في حياته.

** من أشهر علماء الشيعة وأكثرهم تأليفًا؛ إذ تجاوزت مؤلفاته المئة في مختلف العلوم والفنون الدينية. وُلد في الحلة سنة ٦٧٤هـ ونشأ ودرس فيها حتى تزَّعم المرجعية فيها وهو ابن ثمانية وعشرين عامًا، على الرغم من وجود قرابة أربعمئة مجتهد آنذاك، ثُمَّ انتقل إلى إيران سنة ٧٠٥هـ بطلب من سلطانها المغولي محمد خدا بندة(ت٧١٦هـ)، الذي أُعجب بالعلَّامة فتشيَّع على يديه، وتشيَّع معه خلق كثير من أهل إيران، وبعد وفاة السلطان عاد العلَّامة إلى الحلة، ومكث فيها حتى وفاته.

أخت الحلي وتلميذه، السيد عميد الدين عبد المطلب(٧٥٤هـ)[٨][٩] * إلى تأليف كتاب (إشراق اللاهوت في نقد أنوار الملكوت في شرح الياقوت) بعدما أصرَّ ثلة من بطانته ورفقته على أن يحكِّموه في شرح خاله ويسترشدوه إلى غوامضه، إذ قال في المقدمة: **" إنَّ جماعة من أخوان الصفا وأرباب التقى والوفاء الذين فازوا من الفضائل العلمية بالقدح المعلى، وحازوا من الكمالات العملية المقام الأعلى لَّما طالعوا كتاب (أنوار الملكوت في شرح الياقوت في علم الكلام) للإمام العلَّامة...أبي منصور الحسن بن المطهر - أدام الله فضائله وأيامه وأسبغ نواله وإنعامه وجوده - قد اشتمل على جمل من المباحث الدقيقة، والنكت العميقة...سألوا مني أن أشرح ما اشتمل عليه من المباحث والنكات والمسائل والمشكلات، شرحاً مفصلاً لمجمله، محللاً لمشكله، مظهراً لخباياه، موضحاً لخفاياه، فترددت في إجابتهم إلى ذلك لافتقاره إلى خلو السر وفراغ البال، وكون ذلك في هذا الزمان نادراً بل قريباً من المحال، لكنهم كرروا ذلك السؤال مرة بعد أخرى، وجاءت رسلهم إليَّ به تترى، بحيث لم يبق لي طريق إلى الترك و الإهمال، ولا سبيل إلى التأخّر والإمهال، فشرعتُ في ذلك مستعينًا بالله ومتوكلًا عليه "**[١٠] .

قد يتبادر إلى ذهن قارئ هذا النص اقتصار الكتاب على الشرح والتوضيح غير أنَّ اليسير من إمعان النظر في عنوانه ومحتواه يكشف عن تعدي مؤلفه حدودهما إلى ما هو أخطر منهما من أمور رسمت بجملتها معالم النقد ومفهومه عند السيد عميد الدين، ولا أظنه في مقدمة كتابه إلا مخبتا إلى ذكر خاله العلَّامة، وملتزما بأدب الحديث على أستاذه، ولم يشأ أن يصرِّح بما يثلب شرحه على (الياقوت)، وسنسعى إلى إثبات هذه النكتة عبر التعرض إلى مفهوم

٨ الخوانساري، محمد باقر. روضات الجنات: في أحوال العلماء والسادات (بيروت: الدار الإسلامية، ١٩٩١م)، الجزء الرابع ٢٥٥_٢٦٠.

٩ اللجنة العلمية في مؤسسة الإمام الصادق ،موسوعة طبقات الفقهاء ،الجزء الثامن ١١٨_١٢٠.

١٠ الحسيني، عميد الدين عبد المطلب. إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت تحقيق ضيائي ،علي أكبر (طهران: ميراث مكتوب، ١٣٨١هـ)، ١_٢ مقدمة المؤلف.

* هو أبو عبد الله عبد المطلب المُلقب بـ(عميد الدين) بن أبي الفوارس محمد الحسيني الأعرجي، وُلد بمدينة الحلة في عام ٦٨١هـ، ونشأ فيها وتتلمذ على علمائها وفقهائها آنذاك، وكان أبرزهم أبوه العالم الزاهد، وخاله العلامة الحلي مرجع الشيعة في زمانه، و تتلمذ على سيدنا جماعة من العلماء والمراجع الفضلاء، أمثال: السيد تاج الدين بن مُعيَّة الحسيني الديباجي(ت٧٧٦هـ)، والشهيد الأول الشيخ محمد بن مكي العاملي(ت٧٨٦هـ) الذي قال فيه " المولى السيد الإمام المرتضى علم الهدى، شيخ أهل البيت عليهم السلام في زمانه، عميد الحق والدين، أبو عبد الله عبد المطلب بن الأعرج الحسيني، طاب ثراه، وجعل الله الجنة مثواه ". كان يفتي الشيعة بعد رحيل خاله العلَّامة، وقد خلَّف مجموعة من المصنفات القيمة في الفقه والأصول والكلام، منها: (شرح تهذيب الوصول إلى علم الأصول)، و(كنز الفوائد في حلِّ مشكلات القواعد)، و(تبصرة الطالبين في شرح نهج المسترشدين)، و(إشراق اللاهوت في نقد شرح الياقوت).

النقد في كتاب (إشراق اللاهوت)، واستعراض المظاهر التقويمية التي رسمت بجملتها معالم ذلك المفهوم، حتى ننتهي إلى أهمها أثرا وأجلها خطرا، أعني (الاعتراض والتقويم) فنعالجه على مستويين: على مستوى التنظير الدلالي، وعلى مستوى التطبيق الدلالي، ثم خلصنا من البحث إلى نتائج سُطِّرت في الخاتمة.

مفهوم النقد الدلالي:

النقد لغة: من قولهم: نَقَدَ الدينار أو الدرهم ينقده نقدًا، إذا ميَّز زائفه من صحيحه، ويقال لصاحب هذا العمل: الناقد[١١] [١٢].

وثمة صعوبة منهجية في حدِّ النقد اصطلاحا منشؤها سيرورته في كثير من العلوم والفنون، فهو -كما وُصف- مجال هجين في منظومة المعرفة الإنسانية[١٣]، زد على ذلك تطور مسائله وآلياته تطورًا سريعا[١٤] لا يكاد يلحق بحدِّها تعريف جامع لها مانع لغيرها.

وهذا ما اضطر عددا من النقاد إلى أن يسايروا المعنى اللغوي في عملية استنباط مفهوم النقد بوصفه مصطلحا عاما، إذ عرَّفه بعضهم بأنه **" دراسة الأشياء وتفسيرها وتحليلها وموازنتها بغيرها المشابهة لها أو المقابلة، ثم الحكم عليها ببيان درجتها وقيمتها، يجري هذا في الحسيَّات والمعنويات، وفي العلوم والفنون وفي كل شيء متصل بالحياة "**[١٥].

إنَّ هذا التعريف منسجم إلى حد كبير مع رؤية السيد عميد الدين تجاه مفهوم النقد وحيثياته التي تبناها في كتابه (إشراق اللاهوت) الذي على الرغم من خلو صفحاته من التصريح بتعريف محدد للنقد، لنا أن نستبين مقصود المؤلف بالنقد عبر استعراض مظاهره الدلالية التي اعتمدها السيد في معالجة نصوص (أنوار الملكوت) وما يتعلق بها،

١١ ابن سيده، علي بن إسماعيل. المحكم والمحيط الأعظم في اللغة (القاهرة: معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، ١٩٦٨م)، الجزء السادس ١٩٣.
١٢ الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، أساس البلاغة (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م)، الجزء الثاني ٢٩٧_٢٩٨.
١٣ مرتاض، عبد الملك. في نظرية النقد (الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م)، ٧٥.
١٤ العشماوي، محمد زكي. الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م)، ١٦٣.
١٥ الشايب، احمد. أصول النقد الأدبي، د.ط. (مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٤م)، ١١٥.

وأبرز هذه المظاهر:

١)ضبط النصوص ومقابلة النسخ:

مهمة وجد فيها السيد الأساس المنهجي الذي ينبغي توافره بوصفه مقدمة للممارسة النقدية؛ فإن المنهج العلمي يقتضي التحقق من المتن وإثبات نصه الصحيح قبل نقده وإصدار الأحكام، ولم يواجه الناقد هذا التحدي في متن (أنوار الملكوت) لقرب عهده ومعاصرة مؤلفه، بل إنه سعى إلى ضبط نصوص الكتب القديمة وفي مقدمتها كتاب (الياقوت)، إذ أشار إلى نسخه وما ينتج عن اختلافها من الدلائل، كما صنع مع قول المصنف: " **لو لم يفعل القديم لطفا واجبا لم يحسن منه عقاب المكلف، ولأنه بمنعه يفسد، فكان الفساد منسوبا إليه تعالى لا إلى العبد** "[١٦ ١٧]، إذْ أورده أولاً هكذا على النسخة التي اعتمدها الحلي وقد ناقشه مستفيضا في ضوء شرحه، ثم نوّه بأن " **في بعض (الياقوت): "لأنه بمنعه يفسد" من غير واو، فعلى هذا يكون ذلك دليلا على لزوم عدم حسن عقاب المكلف على المفسدة التي هي ترك الواجب لعدم فعل القديم تعالى اللطف الواجب** "[١٨]، فاختلاف النسختين أدى إلى نشوء دلالتين متغايرتين لجملة (**لأنه بمنعه يفسد**).

٢)نسبة الأقوال إلى أصحابها:

حرص السيد عميد الدين كثيرا على تخريج ما نقله الحلي من النصوص والآراء غير المنسوبة، سواء أكانت لشخصيات علمية أم طوائف عقدية، مثال ذلك قوله " **وأعلم أن القول بأن الإنسان عبارة عن الهيكل المحسوس المشاهد منقول عن المعتزلة وبعض الأشاعرة. والقول بالمجرد قول جمهور الحكماء والشيخ المفيد من أصحابنا والغزالي من الأشاعرة. والقول بالجزء الذي لا يتجزأ منقول عن النظام** "[١٩]تعقيبًا على ما أورده الشارح من دون أن ينسبه[٢٠].

إن هذا الحرص كاشف عن سعة اطلاع الناقد وثقافته الملمة بالآراء وذويها، فضلا عن أمانة علمية رفيعة كان يتحلى بها.

١٦ ابن نوبخت ،الياقوت في علم الكلام، ٥٥.
١٧ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت ٣٩٣-٣٩٤.
١٨ الحسيني، ٣٩٤.
١٩ الحسيني، ٢٠.
٢٠ الحلي ،أنوار الملكوت: في شرح الياقوت، ١٥.

٣)مراجعة الشروح والكتب ذات العلاقة:

استشهد الناقد بأقوال شرَّاح (الياقوت) والمتكلمين ووازنها بالدلالات والاستدلالات التي حفل بها كتاب (أنوار الملكوت)، من ذلك ما جاء في مناقشته تعليق الحلي على قول النوبختي نافيا حلول المعاني في الذات المقدسة، إذ قال: **" وقال بعض شارحي هذا الكتاب في تفسير قول المصنف: "إن حلَّ فيه لم يُعقل". أنه تعالى لا يصح عليه الحلول والمجاورة؛ لأن ذلك إنما يصح على الأجسام والأعراض، والله تعالى ليس بجسم ولا بعرض "**[٢١]، فلم يكتف بما سطَّره العلَّامة في شرح هذا النص فعضده بشرح له مواز من أجل استظهار الدلالات الممكنة التي يحتملها النص، وتقويم فهمه من لدن الشارح.

وقد تستدعي عملية التقويم هذه مراجعة ما جاء في المصادر العقدية المتداولة آنذاك، ولا سيما مصنفات الحلي الأخرى، وحسبنا مثالا هنا قول الناقد: **" وقع الاختلاف وتعددت الآراء في حقيقة الإنسان ما لا مزيد عليه، وقد أشار الشارح - دام ظله - إلى بعضها في مصنفاته غير هذا الشرح..."**[٢٢]، يعني كتابه (مناهج اليقين في اصول الدين) الذي تضمن تفصيل الآراء في هذه المسألة[٢٣].

٤)التقرير والمناقشة:

ترددت عبارة **"وتقريره أن يقال"** ونحوها كثيرا في(إشراق اللاهوت) ويراد بها تفصيل المطلب وعرضه بصورة أجلى ومناقشته؛ حتى يتسنى الحكم عليه، مثال ذلك تقرير ما أورده الحلي دليلا على تماثل الأجسام، وهو **" أنها متساوية في قبول الأعراض "**[٢٤]، إذ قال السيد عليه: **" تقريره أن يقال: لو لم تكن الأجسام متماثلة لكانت غير مشتركة في قبول الأعراض؛ لامتناع تعليل الحكم الواحد بالعلل المختلفة، والتالي باطل بالمشاهدة فكذا المقدم. وفيه نظر، فإنَّا لا نسلم بامتناع تعليل الحكم الواحد بالنوع بالعلل المختلفة..."**[٢٥]، وجلي أن هذا التقرير والمناقشة ممارسة نقدية دلالية معمقة تستهدف الوصول إلى الفهم السليم وتقريب المعنى ومن ثم محاكمته.

٢١ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت٢٣٦.
٢٢ الحلي، الحسن بن يوسف. مناهج اليقين: في أصول الدين (إيران: مطبعة ياران، ١٤١٦هـ)، ١٣٩_١٣٨.
٢٣ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت١٩.
٢٤ الحلي ،أنوار الملكوت: في شرح الياقوت٣١.
٢٥ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت٦٠.

٥)التأييد والإشادة:

صادق الناقد في مواضع عدة على الدلالات التي جاءت في الشرح، ودلل على مصادقاته بطرائق مختلفة، كأن يورد كلام الشارح موضحا إياه من دون أن يشكل عليه، كما صنع مع تعريف النظر الذي اختاره العلَّامة، وهو " **أن النظر ترتيب أمور ذهنية ليتأدى بها إلى أمر آخر** "[٢٦]، فقال السيد عميد الدين في أثره: " **لما استضعف التعريفات السابقة ذكر ما هو الحق عنده وهذا التعريف منقول عن الأوائل، وهو شامل** "[٢٧] أي جامع لجميع أنواع النظر أصنافه.

ثُمَّ إنَّ تبرع الشارح ببيان ماهية النظر بذاته صنيع استحسنه الناقد وأنكر على المنصف إغفاله، فقال: " **هذه المسألة لم يتعرض لها صاحب الكتاب، بل افتتح كتابه بالاستدلال على وجوب النظر، وكان الواجب أن يبدأ بذكر ماهية النظر ثم يعقّبه بالاستدلال على وجوبه؛ لوجوب تقديم التصور على التصديق، فلهذا شرع الشارح – دام ظله – بذكر هذه المسألة**"[٢٨]، وأنت تلحظ الحرص على الاعتراض بالجملة الدعائية (دام ظله) بعد لفظ (الشارح) أينما ورد؛ إنصافًا وأدبًا من لدن الناقد يُنبئان بموضوعيته وينفيان التحامل عنه، حتى أنَّ من تأدبه كان يكني عن خاله بـ(الشارح) ولم يصّرح باسمه إلا في مقدمة الكتاب وفيها أورده محاطًا بهالة من الثناء والتبجيل، إذ قال: " **الإمام العلَّامة، خلاصة علماء الدهر، قدوة أهل العصر، أفضل المتأخرين، مكمل علوم المتقدمين، وارث علوم الأنبياء والمرسلين، جمال الملَّة والحق والدين، أبي منصور الحسن بن المطهر – أدام الله فضائله وأيامه وأسبغ نواله وإنعامه وجوده** – "[٢٩].

٦)الإضافة والحذف:

بغية تصويب الدلالة واستقامة المعنى أضاف السيد في مواضع إلى كلام الحلي ما يتممه، وفي مواضع أخرى ارتأى حذف ما وجد فيه زيادة مخلة، فمن الأول ما أضافه إلى ردِّ اعتراض المعترض على دلالة حديث الغدير على إمامة الإمام علي عليه السلام بأنه نص على إمامته حين مبايعته بالخلافة، إذ قال المصنف: " **لا يصح حمله على وقت البيعة؛ لأن النبي صلى الله عليه وآله مولِّي**

٢٦ الحلي ،أنوار الملكوت: في شرح الياقوت١٢.
٢٧ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت، ٧.
٢٨ الحسيني، ٣.
٢٩ الحسيني، ٢.

المتقدمين، ولأن أحدًا لا يثبت الإمامة له؛ إذ هي بالنص "[٣٠]، فعلَّق عليه الشارح قائلًا: " **الحمل على وقت البيعة باطل، ولأن النبي ﷺ هو المولِّي للمتقدمين؛ لإجماع أهل الحل والعقد كما يقوله الخصم "**[٣١]، فأعاد الناقد صياغة التعليق مضيفا إليه ما يقومه، فقال: " **لأن النبي ﷺ هو المولِّي للمتقدمين، يعني أبا بكر وعمر وعثمان على هذا التقدير، لا إجماع أهل الحل والعقد كما يقوله الخصم...وقد أضفنا إلى كلام الشارح – دام ظله – ما به تتم دلالته على هذا المعنى؛ لأنه بدونه لا يُفهم منه كلام المصنف "**[٣٢] وقد تكون النقيصة للاختصار اعتمادا على فطنة القارئ أو أنها نتيجة غفلة النساخ وسهوهم.

ومثال الحذف في قول الحلي بعد التدليل على أن وجوده تعالى ماهيته نفسها: " **وهذا كاف إلا أن المصنف قسم القسم الثاني إلى قسمين زيادة في الإيضاح، وهو أن يقال: إذا كان الوجود ممكنًا..."**[٣٣]، إذ نقله السيد عميد الدين على النحو الآتي: " **إلا أن المصنف قسم كون الوجود ممكنًا..."**[٣٤]، وقال: " **واعلم أنَّا حذفنا لفظة (القسم الثاني) من قول الشارح – دام ظله –: " إلا أن المصنف قسم القسم الثاني إلى قسمين" وذكرنا بدله (كون الوجود ممكنا)؛ وذلك لأن القسم الثاني من القسمين اللذين ذكرهما هو كون الوجود مستغنيا، وهذا القسم لم يقسمه هو ولا المصنف "**[٣٥]، فكان الصواب في حذفه.

٧)الاعتراض والتقويم:

يعد الاعتراض المكون الرئيس في منظومة الممارسة النقدية؛ فإن النقد " **بمعناه الواسع هو ذلك الجدل، والجدل لا يكون إلا حيث التعارض بين الأنساق "**[٣٦] وهذا يفسر لنا كثرة الاعتراضات الواردة في كتاب (إشراق اللاهوت)، فما دام قد وسمه مؤلفه بالنقد فلا بد من اشتماله على الاعتراض؛ حتى يطابق المعنون عنوانه.

ودلل السيد عميد الدين على اعتراضاته بعدة طرق وتعابير، أبرزها قوله: " **فيه نظر**

٣٠ ابن نوبخت ،الياقوت في علم الكلام، ٨٤.
٣١ الحلي ،أنوار الملكوت: في شرح الياقوت، ٢٥٩_٢٦٠.
٣٢ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت، ٥١٢_٥١٣.
٣٣ الحلي ،أنوار الملكوت: في شرح الياقوت، ٧٣.
٣٤ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت، ١٧٩.
٣٥ الحسيني، ١٨٠.
٣٦ مصطفى ناصف ،النقد العربي: نحو نظرية ثانية ،د.ط (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٠)، ٩.

"[٣٧]، أو "**قال الشارح...وأقول...**"[٣٨]، أو "**الأولى أن يقال...**"[٣٩]، أو "**ينبغي أن...**"[٤٠]، أو "**والحق أن...**"[٤١]، أو "**واعلم أن...**"[٤٢]، ومن هذه العبارات وغيرها نتبين أن الناقد لم يكن لمن ردَّ قوله واعترض عليه جارحا أو قادحا أو مسفها لشخصه، بل إنه لم يخرج عن دائرة النقد العلمي للآراء بالحجة والدليل.

ثم إن اعتراضاته لم تكن تنفك عن التقويم والتعديل أو اقتراح البدائل[٤٣]التي من شأنها تصحيح ما عارضه وانتقده، وفي بعض المواضع سعى إلى الاعتذار عن صاحب الرأي السقيم، وذلك فيما لو أمكن حمل رأيه على وجه صحيح بالتأويل ونحوه[٤٤]، أو أُحتمل كون السقامة فيه مبنية على تصحيف أو تحريف نسخي[٤٥]، كل هذا كان انصافا من الناقد لحق ذي الرأي المنقود ورعاية لغيبته وفقدان المدافع عنه.

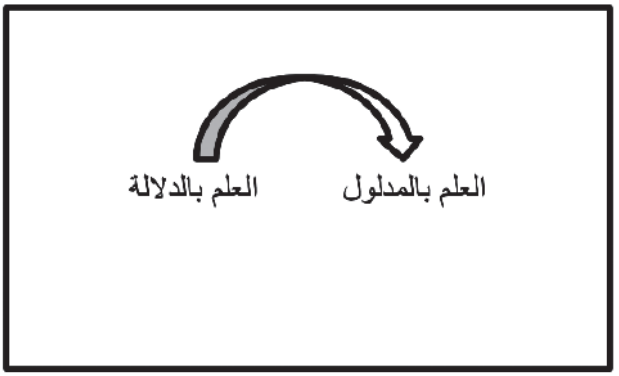
ولكي نلمَّ بشيء من تفاصيل تلك الاعتراضات الدلالية وتقوياتها نزجي الكلام فيها على مستويين، وكما يأتي:

أولًا: على مستوى التنظير الدلالي:

ونعالج فيه المسائل الخاصة بقواعد الدلالة وقوانينها وآليات استنباطها مع غض النظر عن إجرائها وتطبيقها على النصوص وتوظيفها في الشروح، فقد زخر (إشراق اللاهوت) بالمناقشات الدلالية التنظيرية والمباحث التأسيسية لهذا العلم – أعني علم الدلالة –، كذلك أشكل مؤلفه على عدد من الآراء الدلالية لجهابذة العلماء، كما في مناقشته مسألة (استلزام العلم بالدلالة للعلم بالمدلول) التي سعى الحلي إلى نفيها؛ لأن الدلالة هي نسبة بين الدليل (الدال) والمدلول، والعلم بها تالٍ للعلم بهما ومتوقف عليه، وعليه لا يصح كون العلم

٣٧ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت، ٤،٥.
٣٨ الحسيني. ١٢، ١٦.
٣٩ الحسين.٥، ٤١
٤٠ الحسيني.١١٤-٤٥٢
٤١ الحسيني.٢٣- ٣٨٢.
٤٢ الحسيني. ٢٠، ٣٦٢.
٤٣ الحسيني .٦١، ٢٢٤.
٤٤ الحسيني. ٥٠_٥١، ٤٣٢.
٤٥ الحسيني. ٦٤.

بالدلالة مستلزما للعلم بالمدلول وهو ملزوم له؛ فإن ذلك يؤدي إلى الدور وهو باطل بل محال، كما موضح في الشكل رقم (١) :



الشكل رقم (١) : استلزام الدلالة للمدلول

ثم إن استلزام الدلالة المدلول يوهم صيرورتها دليلًا؛ فهو المعني به ما يلزم من العلم به العلم بالمدلول، وهذا محال أيضا؛ لأن الدلالة هي النسبة بين الدليل والمدلول ومغايرة لكليهما[٤٦].

هذا ما قرَّره العلَّامة الحلي غير أن السيد عميد الدين اعترض عليه مثبتا الاستلزام على نحو الاعتقاد بالمدلول، ونافيا لزوم الدور من ذلك، إذ قال: **" إنَّ العلم بالدلالة المتوقف على العلم بالدليل والمدلول معًا هو العلم التصوري لا التصديقي، والعلم بالمدلول المدعى استفادته من العلم بالدلالة هو العلم التصديقي "**[٤٧]، فقد دأب المنطقيون والفلاسفة على تقسيم العلم إلى: تصوري وهو العلم المجرد عن الحكم والإذعان بنسبة خبرية تامة، كما في تصور المفردات والمركبات الإنشائية أو الخبرية الناقصة أو الخبرية المشكوك فيها. وتصديقي وهو العلم المستتبع حكمًا وإذعانًا بنسبة خبرية تامة إيجابًا أو سلبًا[٤٨]. ولما كان فارق بين العلم بالدلالة والعلم بالمدلول المتلازمين لم يقع الدور بينهما.

ثم نبَّه على مغالطة فيما ذكره الحلي من صيرورة الدلالة دليلًا بقوله: **" لا نسلم استحالة كون الدلالة دليلا؛ لجواز أن تكون باعتبار دلالة وباعتبار دليلا، وإنما المحال كون الدلالة عين الدليل**

٤٦ الحلي ،أنوار الملكوت: في شرح الياقوت ٢٤.
٤٧ الحسيني ،إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت٤٢.
٤٨ محمد زاهد الهروي ،شرح الرسالة المعمولة: في التصور والتصديق وتعليقاته ،د.ط. (قم: مطبعة اعتماد، ١٤٢٠)، ١١٥ ومابعدها.

الموصوف بها "[٤٩]، وهذا ما يفسر لنا صنيع أهلِ النظرِ والمعرفةِ أن سمّوا الدليلَ دلالةً، قال الفخر الرازي(٦٠٦هـ): **" الدليل: في وضع اللسان: المعنى الدال. وفي عرف النُظَّار: الدلالة "**[٥٠].

وفي مناسبة أخرى يسابق السيد عميد الدين علماء الدلالة الغربيين والمحدثين فيسبقهم بحوالي سبعة قرون في تقرير ما يعرف حديثا بالمثلث الدلالي وبيان أطرافه والعلاقة بينها حينما انتصر للمصنف في استدلاله على نفي العدم عن الله ﷻ بأنه لو صح عليه العدم لكان **" وجوده مفتقرا إلى عدم موجب العدم "**[٥١] والافتقار لا يليق بقدسه سبحانه، ولم يرتض الشارح هذا دليلا، فقال عليه **" ليس بجيد، لأن عدم واجب الوجود [الله ﷻ] ممتنع لذاته لا بغيره، وتعليله الامتناع بعدم توقف وجوده على عدم سبب العدم تعليل ما ثبت للشيء لذاته بعلة غير ذاته "**[٥٢]، يعني أن علة العدم خارجة عن الذات الإلهية، بل إن العدم محال عليها، ولا يكون المحال عليها (العدم) تعليلا لشيء ثبت لها (امتناع العدم).

ولما أتت النوبة إلى السيد عميد الدين اعترض على اعتراض الحلي بالقول: **" فيه نظر؛ فإنَّا لا نسلم أنه [أي المصنف] علل امتناع عدمه [ﷻ] بعدم توقف وجوده على عدم سبب العدم، بل استدل على ذلك الامتناع بذلك العدم، ولا يلزم من الاستدلال بشيء على آخر تعليل ذلك الآخر "**[٥٣]، فهو يفرق بين الاستدلال والتعليل؛ لأنه يصح الاستدلال على شيء بأجنبي عنه، وإنما لا يصح تعليله به، وعليه لم يجانب النوبختي صوابا لمَّا أورد ما أورده على سبيل الاستدلال.

وأكثر ما يهمنا في اعتراض الناقد جملة ساقها بعد ما تقدم، وهي قوله: **" نعم الدليل علة للمدلول في الذهن لا في الخارج "**[٥٤]؛ فإنها على اختصارها قد انطوت على جُل ما فصَّله اللغويان الانجليزيان أوغدن(١٩٥٧م) وريتشاردز(١٩٧٩م) في كتابهما (معنى المعنى)، وكأنهما قد نظرا إلى جملته فراحا يقرران ثلاثة أطراف تتضافر فيما بينها على وفق علاقات

٤٩ الحسيني، إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت٤٢.
٥٠ الرازي، فخر الدين محمد. الكاشف: عن أصول الدلائل وفصول العلل. تحقيق السقا، أحمد (بيروت: دار الجيل، ١٩٩٢م)، ١٩.
٥١ ابن نوبخت، الياقوت في علم الكلام٣٧.
٥٢ الحلي، أنوار الملكوت: في شرح الياقوت٧٤.
٥٣ الحسيني، إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت١٨٤.
٥٤ الحسيني، ١٨٤.

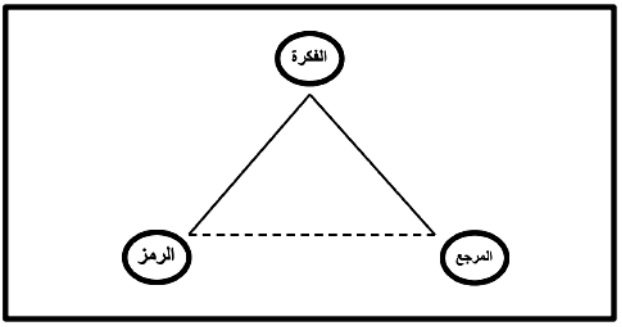
دلاليـة محـددة لتتـم عمليـة الاسـتدلال وينتظـم التواصـل البـشري، وهـي:

١ .الرمزsymbol: وهو الدالُّ سواء أكان لفظًا أو خطًا، أو إشارة، أو غيرها.

٢ .الفكرة thought، ويقصدان بها صورة المدلول في الذهن.

٣.المرجع referent، وهو حقيقة المدلول في الواقع الخارجي.

وقد مثَّلا العلاقة بين هذه الأطراف في مثلثهم الشهير كما في الشكل رقم (٢):



الشكل رقم (٢) : المثلث الدلالي

والخـط المقطَّـع في قاعـدة المثلـث يشـير إلى العلاقـة غـير الحقيقيـة بـين طرفيـه والتـي تكمـن في الاسـتعمال الاسـتثنائي للرمـز حـين يقـوم بتمثيـل المرجـع لا الفكـرة، بيـد أنَّـه اسـتعمال تبسـيطي تفرضـه بعـض ظـروف التواصـل، بينـما الخـط متصـل في الضلعـين الآخريـن فالعلاقـة بـين أطرافهما علاقـة سـببية حقيقيـة؛ إذ يسـتدعي فيهـا كل طـرف صاحبـه ويتسـبب في حضـوره[٥٥]، أي إن الرمـز علـة لحصـول الفكـرة في الذهـن والتـي تشـير إلى مرجعهـا في الخـارج.

وهذا ما قرره السيد عميد الدين من قبل بعينه، إذ صرَّح في جملته المذكورة آنفًا بثلاثية الأطراف الدلالية بمسميات أراها أكثر وضوحا واشتهارا من مسميات الانجليزيين، هي:

١ .الدالُّ

٢ . المدلول في الذهن.

٥٥ كي أوغدن، تشارلز وريتشاردز ،آيفر. معنى المعنى: دراسة لأثر اللغة في الفكر ولعلم الرمزية، ترجمة أحمد كيان (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، د.ت) ٦٩ــ٧٠.

٣. المدلول في الخارج.

كما أنَّه أشار إلى العلاقة بين الدال(الرمز) والمدلول في الذهن(الفكرة)، وقد أحسن أن قال بالعلية ولم يقل بالسببية التي قال بها المحدثون، فلعله كان مدركا الفارق الدقيق بين السبب والعلة بأن السبب لا بد من تقدمه على المسبَّب، أي لا يسبقه مسببه في الوقوع، نحو الزواج الذي هو سبب إنجاب الأولاد، أما العلة فأعمُّ؛ إذ لا يتحتم تقدمها على معلولها، فقد تتأخر عنه فلا تسمى سببا حينها، كما في الربح الذي هو علة التجارة، مع أنَّ حصوله بعدها[٥٦]، وكذا هو حال الدالِّ مع المدلول فإنه قد يوجد المدلول في الذهن ولما يوجد له دال، فالمعاني المبتكرة موجودة تجول في ذهن مبتكرها إلى أن يضع لها ألفاظا للتعبير عنها، وهذا ما يفسر لنا شكوى بعض الشعراء والأدباء من أن التعابير اللغوية لا تفي بترجمة ما يختلجهم من معان شاعرية وأفكار إبداعية، حتى قيل إنه **" يوجد من الكلمات أقل مما يوجد من أفكار"**[٥٧] [٥٨].

ثانيا: على مستوى التطبيق الدلالي:

اعترض الناقد على بعض الدلالات التي أجراها الشارح لبعض النصوص، وعلى بعض الأدلة التي استدل بها على الدلالات، وكلا النحوين يمكن إدراجه تحت عنوان (التطبيق الدلالي) وإن كنا سنميز بينهما في العرض والتحليل، على النحو الآتي:

أ) الاعتراض على فهم الدلالة:

ومثاله ما وقع في فهم كلام المصنف مجيبا على حجة المخالفين في انكارهم إمامة الإمام علي عليه السلام أنهم لا يعلمون بها فهي غير متواترة نقلا، فقال: **" عدم علمهم بذلك لا يقدح في التواتر؛ لعدم مخالطتهم لنا ولدخول الشبهة والتقليد، ولا يلزم مثل ذلك في إنكار البلدان لعدم الداعي، وبالدواعي فَارَقَ نقلُ تأميره وإمامته نقلَ تأمير غيره وسائر الحوادث. وتوضيحه: إن كيفيات العبادات مما وقع فيها النزاع وفُقد النقل القاطع، فلو كان ما ذكروه دون ما ذكرناه لم يقع النزاع كما لم يقع في الأصل مع تساويهما وإلا لم يقع الامتثال..."**[٥٩]، إذ ذهب الحلي إلى أن

٥٦ العسكري، أبو هلال. الفروق اللغوية. تحقيق سليم محمد إبراهيم (القاهرة: دار العلم والثقافة، ١٩٩٧م)، ٧٣.
٥٧ فندريس، جورج. اللغة (القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٥٠م)، ٣٠١.
٥٨ محمد يونس، محمد. المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية (بيروت: دار المدار الإسلامي، ٢٠٠٧م)، ٦٨.
٥٩ ابن نوبخت، الياقوت في علم الكلام، ٨١.

مراده بقوله: " **لو كان ما ذكروه...**" هو " **لو كان ما يذكره الخصم متواترا دون ما ذكرناه لم يقع النزاع كما لم يقع في الأصل مع تساوي العبادة وكيفيتها وكونهما منصوصين، وإلا لم يصح الامتثال**"[٦٠] ولمَّا بلغ الناقد هذا الموضع أخذ ببيان نص الشارح، ثم أردفه بالقول: " **هذا المفهوم من كلام الشارح** دام ظله **على تقدير أن يكون "كان" في قوله: "فلو كان ما يذكره الخصم متواترا" ناقصة و"متواترا" الخبر. والظاهر أن المصنف** رحمه الله **أشار بقوله: "وبالدواعي فارَقَ نقلُ تأميره وإمامته نقلَ تأمير غيره وسائر الحوادث" إلى جواب حجة أخرى للمخالف على عدم النص على أمير المؤمنين** عليه السلام **بالإمامة أصلا، لا على عدم تواتر نقله الأُولى** "[٦١]، ثم مضى شارحا ومقررا فهمه المباين لفهم الحلي حتى قال: "**ويمكن أن يكون "كان" ههنا تامة، يعني: وَقعَ، أو تحقق، أو وُجدَ. ويصير معناه: فلو وقع أو وُجد أو تحقق ما ذكروه – وهو ما وقع الاتفاق عليه – دون ما ذكرناه – وهو ما وقع الاختلاف فيه – وجب أن يقع الاتفاق على كيفيات العبادات وألّا يوجد فيها اختلاف لوجود النص عليها...وهذا الاحتمال في كلام المصنف أرجح منه في كلام الشارح؛ لأن المصنف لم يذكر الخبر، فجعلها ناقصة توجب إضماره وذلك خلاف الأصل**"[٦٢] فإن الأصل عند النحويين عدم الإضمار ما دام للإظهار وجه[٦٣]، ثم انبرى لدفع توهم " **أن يكون الظرف وهو قوله** [قول المصنف]: "**دون ما ذكرناه" هو الخبر هنا لفساد المعنى**"[٦٤] إذ لا يتم به معنى تام.

فالناقد هنا يقترح فهما آخر مغايرا لما فهمه الشارح من نص المصنف المتقدم، ويتمخض في كون النص ينطوي على مناقشة إشكالين للمخالفين على إمامة الإمام علي عليه السلام، أحدهما: فقدان تواتر خبر الإمامة عندهم. والآخر: عدم وجود نص عليها أصلا. ويرتكز هذا الفهم إلى أساس لغوي قرره النحويون يرجح عدم الإضمار على القول به.

ب) الاعتراض على الاستدلال:

في مقام تحديد الدلالة الشرعية للفظ (الإيمان) اختار الحلي دلالته على " **التصديق بالله**

٦٠ الحلي، أنوار الملكوت: في شرح الياقوت، ٢٥٣.
٦١ الحسيني، إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت، ٤٩٧_٤٩٨.
٦٢ الحسيني، ٤٩٨_٤٩٩.
٦٣ عزوز، بسمة. "ضوابط التقدير: في النحو العربي" (جامعة محمد بن خيضر، ٢٠١٦م)، ١٣.
٦٤ الحسيني، إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت، ٤٩٩.

تعالى وبرسوله ﷺ وما عُلم مجيؤه به، وليس فعل الطاعات جزءً من الإيمان "[٦٥] واستدل على عدم جزئية فعل الطاعات بأنه يلزم من القول بالجزئية **" أن يكون قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ... ﴾ (البقرة٢٧٧)، تكريرا لا فائدة فيه وهو باطل "**[٦٦] فلو كان فعلها جزءًا من الإيمان لأغنى ذكر المؤمنين عن العطف عليهم بمن عمل الصالحات؛ فإن الكل إذا تحقق تحققت أجزاؤه في ضمنه، فلا وجه لإفراد بعضها.

بيد أن الناقد قد اعترض على هذا الاستدلال قائلا: **" وفيه نظر؛ فإن فعل الطاعات الذي يُدَّعى أنه جزء من الإيمان إنما هو فعل الواجبات واجتناب المحرمات خاصة ... ولا يلزم من ذلك عمله للصالحات، لأن لفظ (الصالحات) جمع معرف بالألف واللام وهو عام شامل لكل صالحة سواء كانت واجبة أو مندوبة، وسواء كانت ترك محرَّمة أو ترك مكروه، وحينئذ لا يبقى قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ... ﴾ تكريرا محضا لدلالة المعطوف على ما لم يدل عليه المعطوف عليه"**[٦٧]، فهو في اعتراضه ينبّه على الفارق المعنوي بين (الطاعات) و(الصالحات)، وليسا كما عدَّهما الشارح متساويين مترادفين، بل إن (الصالحات) أعمُّ؛ لأنها تشمل المندوبات فضلا عن الواجبات التي تدل عليها (الطاعات)، ولا لقائل أن يقول: إن المراد بـ(الصالحات) في الآية الكريمة خصوص الواجبات؛ فإنه مردود بأن **" الجمع المعرف بلام الاستغراق يتناول كل واحد من الأفراد على ما ذكره أكثر أئمة الأصول والنحو ودلَّ عليه الاستقراء وأشار إليه ائمة التفسير"**[٦٨] وعليه تكون (الصالحات) في الآية شاملة للواجبات والمندوبات كلتيهما، ولا ضير في عطف عامليها على (الذين آمنوا) من قبيل عطف العام على الخاص.

٦٥ الحلي، أنوار الملكوت: في شرح الياقوت، ٢٠٧.
٦٦ الحلي، ٢٠٧.
٦٧ الحسيني، إشراق اللاهوت: في نقد شرح الياقوت، ٤٢٩.
٦٨ التفتازاني، سعد الدين مسعود. مختصر المعاني (مطبعة الشركة الصحافية العثمانية، ١٣٠٩هـ)، ٣٦.

الخاتمة:

بعد هذه الجولة في رحاب المساجلات النقدية العقدية التي سجلَّها التلميذ السيد عميد الدين على شرح كتاب (الياقوت) لأستاذه وخاله العلَّامة الحلي، بعدها يمكننا أن نستنتج أمورًا أهمها:

*التزم الناقد بآداب النقد الموضوعي وأخلاقيات الطرح العلمي؛ فلم يكن متهجمًا أو متحاملًا على الشارح أو مسفها لآرائه، بل كان مناقشا إياها نقاشا معرفيا صرفا هدفه استجلاء غوامضها وتقويم أودها.

*كانت قضايا الدلالة من أبرز القضايا التي دار عليها النقد؛ بسبب طبيعة علم الكلام القائمة على الدلائل والاستدلالات، فضلا عن احتياج كثير من مسائله إلى قراءة النص الديني والوقوف على الخلاف في تحليل مقاصده.

*مفهوم النقد الدلالي عند السيد عميد الدين مفهوم واسع يتشظى إلى سبع مفردات تقويمية ذات صبغة دلالية، هي:

١. ضبط النصوص ومقابلة النسخ.

٢. نسبة الأقوال إلى أصحابها.

٣. مراجعة الشروح والكتب ذات العلاقة.

٤. التقرير والمناقشة.

٥. التأييد والإشادة.

٦. الإضافة والحذف.

٧. الاعتراض والتقويم.

*تمظهرت اعتراضات الناقد في مستويين:

١. مستوى التنظير الدلالي: وفيه وجدنا أن السيد عميد الدين سابق للدلاليين الغربيين والمحدثين في بعض المباني الدلالية، كمسألة المثلث الدلالي والعلاقة بين رؤوسه.

٢. مستوى التطبيق الدلالي: ينطوي على مظهرين من الاعتراض، أحدهما: الاعتراض على

فهم الدلالة واستنباطها. والآخر: الاعتراض على الاستدلال على الدلالة المستنبطة.

والحمد لله رب العالمين من قبل ومن بعد.

المصادر.

القرآن الكريم

ابـن سـيده، عـلي بـن إسـماعيل. المحكـم والمحيـط الأعظـم في اللغـة. القاهـرة: معهـد المخطوطـات بجامعـة الـدول العربيـة، ١٩٦٨م.

ابـن نوبخـت، إبراهيـم. الياقـوت في علـم الـكلام. قـم: مطبعـة إسـماعليان، ١٤١٣هـ.

الأصبهـاني، عبـد الله أفنـدي. ريـاض العلـماء وحيـاض الفضـلاء. قـم: مطبعـة الخيـام، ١٤٠١هـ.

التفتـازاني، سـعد الديـن مسـعود. مختـصر المعـاني. مطبعـة الشركـة الصحافيـة العثمانيـة،١٣٠٩هـ.

الحسـيني، عميـد الديـن عبـد المطلـب. إشراق اللاهـوت: في نقـد شرح الياقـوت .تحقيـق ضيائـي، عـلي أكـبر. طهـران: مـيراث مكتـوب، ١٣٨١هـ.

الحـلي، الحسـن بـن يوسـف. أنـوار الملكـوت: في شرح الياقـوت. بـيروت: دار المحجـة البيضـاء، ٢٠١١م.

.ـــــــمناهـج اليقـين: في أصـول الديـن. إيـران: مطبعـة يـاران، ١٤١٦هـ.

الخوانسـاري، محمـد باقـر. روضـات الجنـات: في أحـوال العلـماء والسـادات. بـيروت: الـدار الإسـلامية، ١٩٩١م.

الـرازي، فخـر الديـن محمـد. الكاشـف: عـن أصـول الدلائـل وفصـول العلـل .تحقيـق السـقا، أحمـد. بـيروت: دار الجيـل، ١٩٩٢م.

الزمخـشري، جـار الله محمـود بـن عمـر. أسـاس البلاغـة. بـيروت: دار الكتـب العلميـة، ١٩٩٨م.

الشـايب، احمـد. أصـول النقـد الأدبي. د.ط. مكتبـة النهضـة المصريـة، ١٩٩٤م.

الطهـراني، آغـا بـزرك. طبقـات أعـلام الشـيعة. د.ط. بـيروت: دار إحيـاء الـتراث، ١٤٠٣هـ.

العسـكري، أبـو هـلال. الفـروق اللغويـة. تحقيـق سـليم، محمـد إبراهيـم. القاهـرة: دار العلـم والثقافـة، ١٩٩٧م.

العشـماوي، محمـد زكـي. الرؤيـة المعـاصرة في الأدب والنقـد. بـيروت: دار النهضـة العربيـة، ١٩٨٦م.

اللجنة العلمية في مؤسسة الإمام الصادق. موسوعة طبقات الفقهاء. قم: مطبعة اعتماد، ١٤١٩هـ.

الهـروي، محمـد زاهـد. شرح الرسـالة المعمولـة: في التصـور والتصديـق وتعليقاتـه. د.ط. قـم: مطبعـة اعتـماد، ١٤٢٠م.

عـزوز، بسـمة. "ضوابـط التقديـر: في النحـو العـربي." جامعـة محمـد بـن خيـضر، ٢٠١٦م.

فندريـس، جـورج. اللغـة. القاهـرة: مكتبـة الإنجلـو المصريـة، ١٩٥٠م.

كـي أوغـدن، تشـارلز و آيفـر وريتشـاردز. معنـى المعنـى: دراسـة لأثـر اللغـة في الفكـر ولعلـم الرمزيـة .ترجمـة أحمـد، كيـان. بـيروت: دار الكتـاب الجديـد المتحـدة ،د.ت.

محمـد يونـس، محمـد. المعنـى وظـلال المعنـى: أنظمـة الدلالـة في العربيـة. بـيروت: دار المـدار الإسـلامي، ٢٠٠٧م.

مرتـاض، عبـد الملـك. في نظريـة النقـد. الجزائـر: دار هومـة للطباعـة والنـشر، ٢٠٠٢م.

ناصـف، مصطفـى. النقـد العـربي: نحـو نظريـة ثانيـة. د.ط. الكويـت: المجلـس الوطنـي للثقافـة والفنـون والآداب، ٢٠٠٠م.

References.

Holy Quran

Ibn Sayyidah، ʿAlī ibn Ismāʿīl. Al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-Aʿẓam fī al-Lugha. Cairo: Maʿhad al-Makhṭūṭāt bi-Jāmiʿat al-Duwal al-ʿArabiyya، 1968.

Ibn Nawbakht، Ibrāhīm. Al-Yāqūt fī ʿIlm al-Kalām. Qom: Maṭbaʿat Ismāʿīliyān، 1413 AH.

Al-Aṣbahānī، ʿAbd Allāh Afindī. Riyāḍ al-ʿUlamāʾ wa-Ḥiyāḍ al-Fuḍalāʾ. Qom: Maṭbaʿat al-Khiyām، 1401 AH.

Al-Taftāzānī، Saʿd al-Dīn Masʿūd. Mukhtaṣar al-Maʿānī. Maṭbaʿat al-Sharika al-Ṣaḥāfiyya al-ʿUthmāniyya، 1309 AH.

Al-Ḥusaynī، ʿAmīd al-Dīn ʿAbd al-Maṭlab. Ishrāq al-Lāhūt: fī Naqd Sharḥ al-Yāqūt. Ed. Ḍiyāʾī، ʿAlī Akbar. Tehran: Mīrāth Makṭūb، 1381 AH.

Al-Ḥillī، al-Ḥasan ibn Yūsuf. Anwār al-Malakūt: fī Sharḥ al-Yāqūt. Beirut: Dār al-Muḥajja al-Bayḍāʾ، 2011.

Al-Ḥillī، al-Ḥasan ibn Yūsuf. Minhāj al-Yaqīn: fī Uṣūl al-Dīn. Iran: Maṭbaʿat Yārān، 1416 AH.

Al-Khwānsārī، Muḥammad Bāqir. Rawḍāt al-Jinān: fī Aḥwāl al-ʿUlamāʾ wa-al-Sādāt. Beirut: al-Dār al-Islāmiyya، 1991.

Al-Rāzī، Fakhr al-Dīn Muḥammad. Al-Kāshif: ʿan Uṣūl al-Dalāʾil wa-Fuṣūl al-ʿIlal. Ed. Al-Saqqā، Aḥmad. Beirut: Dār al-Jīl، 1992.

Al-Zamakhsharī، Jār Allāh Maḥmūd ibn ʿUmar. Asās al-Balāgha. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya، 1998.

Al-Shāyib، Aḥmad. Uṣūl al-Naqd al-Adabī. n.d. ed. Cairo: Maktabat al-Nahḍa al-Miṣriyya، 1994.

Al-Ṭihrānī، Āghā Buzurg. Ṭabaqāt Aʿlām al-Shīʿa. n.d. ed. Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth، 1403 AH.

Al-ʿAskarī، Abū Hilāl. Al-Furūq al-Lughawiyya. Ed. Salīm، Muḥammad Ibrāhīm. Cairo: Dār al-ʿIlm wa-al-Thaqāfa، 1997.

Al-ʿUshshāqmawī، Muḥammad Zakī. Al-Ruʾya al-Muʿāṣira fī al-Adab wa-al-Naqd. Beirut: Dār al-Nahḍa al-ʿArabiyya، 1986.

Al-Lajna al-ʿIlmiyya fī Muʾassasat al-Imām al-Ṣādiq. Mawsuʿat Ṭabaqāt al-Fuqahāʾ. Qom: Maṭbaʿat Iʿtimād، 1419 AH.

Al-Harawī، Muḥammad Zāhid. Sharḥ al-Risāla al-Maʿmūla: fī al-Taṣawwur wa-al-Taṣdīq wa-Taʿlīqātihi. n.d. ed. Qom: Maṭbaʿat Iʿtimād، 1420.

ʿAzzūz، Basmā. "Ḍawābiṭ al-Taqdīr: fī al-Naḥw al-ʿArabī." Jāmiʿat

Muḥammad ibn Khayḍir، 2016.

Fenderes، Jūrj. Al-Lugha. Cairo: Maktabat al-Anglū al-Miṣriyya، 1950.

Ogden، Charles Kay and Ivor Armstrong Richards. Maʿná al-Maʿná: Dirāsa li-Athar al-Lugha fī al-Fikr wa-li-ʿIlm al-Ramziyya. Trans. Aḥmad، Kiyān. Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥida، n.d.

Yūnis، Muḥammad. Al-Maʿná wa-Ẓilāl al-Maʿná: Anẓimat al-Dalāla fī al-ʿArabiyya. Beirut: Dār al-Madār al-Islāmī، 2007.

Murtāḍ، ʿAbd al-Malik. Fī Naẓariyyat al-Naqd. Algeria: Dār Hūma lil-Ṭibāʿa wa-al-Nashr، 2002.

Nāṣif، Muṣṭafá. Al-Naqd al-ʿArabī: Naḥwa Naẓariyya Thāniya. n.d. ed. Kuwait: Al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfa wa-al-Funūn wa-al-Ādāb، 2000.

مجلة العميد

Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

فاعلية التدريس باستراتيجية الرالي روبن في تنمية ابعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء

أحمد جبار عليوي [1]

١-مديرية تربية بابل، العراق؛ **ahmead1987173@gmail.com**
ماجستير في طرائق تدريس العلوم/ مدرس مساعد

تاريخ الاستلام:
٢٠٢٠/٥/٢٢
تاريخ القبول:
٢٠٢٠/٩/٢٩
تاريخ النشر:
٢٠٢٣/٩/٣٠

الكلمات المفتاحية:
الاستراتيجية، الرالي روبن، ابعاد الفهم العميق، الفيزياء.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.235-274

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف (فاعلية التدريس باستراتيجية الرالي روبن في تنمية ابعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء). استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ووفقا لهذا التصميم اختيرت عينة البحث قصدياً في إعدادية القاسم للبنين، وقد بلغت عينة الدراسة (٦١) طالباً وزعت على مجموعتين الاولى تجريبية، وقد ضمت (٣١) طالباً والثانية ضابطة وقد ضمت(٣٠) طالباً كوفئت المجموعتان في متغيرات: العمر الزمني بالاشهر، الذكاء، درجات الكورس الاول، واختبار أبعاد الفهم العميق، وطبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩)، وأعدّ الباحث أداة للبحث (اختبار أبعاد الفهم العميق) الذي تكون بصورته النهائية من (٣٦) فقرة اختبارية، وقد تم معالجة البيانات إحصائيا، وتوصل الباحث الى نتائج البحث والتي هي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار أبعاد الفهم العميق.

CC BY NC

Teaching Efficacy of Rally Robin Strategy in Developing Deep Perception Scopes for Students of Fifth Biological Scientific Grade in Physics

Ahamed Jabar Alaywi [1]

1- Education Directorate of Babylon، Iraq; **ahmead1987173@gmail.com**
MA in science teaching methods/assistant Lecturer

Received:
22/5/2020
Accepted:
29/9/2020
Published:
30/9/2023

Keywords:
strategy, Rally Robin, dimensions of deep understanding, physics.

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD

DOI:
10.55568/amd.v12i47.235-274

Abstract:

The current research aims to identify Effectiveness of Teaching by Rally Robin strategy in Developing Dimensions of Deep Understanding for Students of Fifth Biological Scientific Grade in Physics. The researcher used the experimental model with partial control of the two equal groups; the experimental group and the control group. According to this model, the research sample was intentionally chosen in Al-Qasim Secondary for Boys. There are (30) students in two groups in consideration of variables: chronological age in months and intelligence. The research was applied in the second semester of the academic year (2018-2019), and the researcher prepared a research tool (testing the dimensions of deep understanding) which consists in its final form of (36) test items, and the data has been processed statistically, and the researcher reached the results, which is the superiority of the students of the experimental group over the students of the control group in testing the dimensions of deep understanding.

المبحث الأول

أولاً: مشكلة البحث

مما لا شك فيه أننا نعيش اليوم في عالم مليء بالتحديات التي تحتاج إلى تعليم جيد لكي يتعامل معها الطلاب، وتقع على عاتق المدرس مسؤولية كبيرة من أجل مساعدة الطلاب على التكيف مع هذه التحديات وتعلم يكون محوره المدرس.

من خلال خبرة الباحث المتواضعة في تدريس مادة الفيزياء والبالغة (٩سنوات) لاحظ ضعف تعامل الطلاب مع المعلومات الفيزيائية، سواء في أثناء المواقف التعليمية في الدرس أو عند الاجابة عن أسئلة الاختبارات الفصلية أو النهائية، ويرى الباحث ان سبب ذلك هو استخدام اساليب واستراتيجيات تدريس تقليدية ومتشابهة مع مختلف الموضوعات التعليمية التي تقل أو تنعدم فيها فرص مناقشة الطلاب ومشاركتهم ، فضلاً عن إهمال المدرسين لأنشطة الكتاب وأسئلته وعدم إثارة وتنمية أبعاد الفهم العميق في مادة الفيزياء لدى الطلاب بالرغم من التوجهات الحديثة التي تركز على تطوير قُدرات التفكير لدى الطلاب ، وللتحقق من ذلك قدم الباحث استبانة لعدد من مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي الاحيائي موزعين على مدارس مختلفة تابعة الى مديرية تربية بابل والتي تضمنت الأسئلة الآتية :

س١/ ما الطريقة التدريسية التي تعتمدها في تدريس مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي الاحيائي؟

س٢/ هل لديك معرفة سابقة بأبعاد الفهم العميق، وهل وظفتها في أثناء تدريس مادة الفيزياء؟

س٣/ هل أنت راض عن تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء؟

وبعد التعرف على إجابات المدرسين للأسئلة ومناقشاتها تبين أن ٩٠٪ يتبعون الطرائق التقليدية في التدريس إذ يقتصر دورهم على نقل الحقائق والمعلومات، والمتعلم فاقد لروح المنافسة والحوار والمقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل، وأن ١٠٠٪ منهم لا يمتلكون أية معرفة بأبعاد الفهم العميق، كما أن ٧٠٪ غير راض عن تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث لدى الباحث، وسعى للبحث عن استراتيجية تدريسية

تحقق تعلماً فعالاً تجعل الطلاب أكثر مشاركة في العملية التعليمية، وتساعدهم على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة، وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الآتي:

(ما فعالية التدريس باستراتيجية الرالي روبن في تنمية أبعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء؟)

ثانياً: أهمية البحث

يمكن إيجاز أهمية البحث بالنقاط الاتية:

١. حسب علم الباحث أنه البحث الاول على المستوى المحلي الذي يتناول فاعلية التدريس باستراتيجية الرالي روبن في تدريس مادة الفيزياء لطلاب الخامس العلمي الاحيائي وأثره في أبعاد الفهم العميق.

٢. قد يسهم البحث الحالي في تبني مدرسي الفيزياء لاستراتيجيات حديثة في التدريس قد تسهم في تنمية ابعاد الفهم العميق.

٣. قد يوفر البحث الحالي المعلومات الضرورية حول استراتيجية الرالي روبن وفاعليتها في التدريس.

٤. تقدم الدراسة اختباراً لأبعاد الفهم العميق من المأمول أن يستفيد منه الباحثون في مجال تدريس الفيزياء.

٥. توجيه الباحثين الى أهمية تنمية ابعاد الفهم العميق في تدريس العلوم بصورة عامة والفيزياء بصورة خاصة.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى: ((تعرّف فاعلية الرالي روبن في تنمية ابعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي))

رابعاً:فرضية البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث صيغت الفرضية الصفرية الاتية:

((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس على وفق استراتيجية الرالي روبن ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة التقليدية في اختبار ابعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء)).

خامساً: حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على:

١- طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في اعدادية القاسم للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/ قسم الهاشمية.

٢- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

٣- الفصل الخامس (الشغل) والفصل السادس (الحركة الدائرية والدورانية) والفصل السابع (الحركة الاهتزازية والموجية والصوت).

سادساً: تحديد المصطلحات:

١. **الفعالية: عرفها عصر: بأنها**: " تعني حساب حجم الأثر (Effect size)، وهو مصطلح إحصائي يهتم بصفة خاصة بقياس حجم الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم بحثه [١]". ويعرفها **الباحث إجرائياً** بأنها:

" مقدار حجم الأثر الذي تحدثه أستراتيجية الرالي روبن في تنمية ابعاد الفهم العميق عند طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي، ويتم ذلك بتحديد حجم الأثر (d) إحصائياً.

٢. التدريس Teaching: عرفه إبراهيم بأنه:" الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المدرس منفرداً، أو بمشاركة الطلاب بهدف تحقيق اهداف تربوية تعليمية تعلمية محددة سلفاً عن طريق استخدام إجراءات وأنشطة تعليمية تعلمية". ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التعليمية التي يقصدها الباحث التي توظف أستراتيجية

١ عصر، رضا "أساليب إحصائية لقياس الأهمية العلمية لنتائج البحوث التربوية" في المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس :مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة (القاهرة، ٢٠٠٣م)، ٦٤٦.

الرالي روبن في تدريس مادة الفيزياء لطلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي للمجموعة التجريبية فضلاً عن الطريقة الاعتيادية التي درس بها طلاب المجموعة الضابطة[٢].

٣. الاستراتيجية: عرفها علي بأنها: " مجموعة القرارات التي يتخذها المدرس بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية ، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا [٣]"

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: بانها مجموعة من الخطوات والاجراءات التي يتبعها الباحث داخل الصف لمساعدة الطالب على الفهم العميق بكفاءة أكثر في ضوء الأهداف التي وضعها والمتضمنة اختيار الوسائل والانشطة في أثناء تدريس طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي التي عدّها سلفا.

٤. **أستراتيجية الرالي روبن(Rally robin)**: عرفها الشمري بأنها:" إحدى استراتيجيات التعلم النشط تقوم فكرة هذه الاستراتيجية على حل الطالب لمشكلة معينة ويقوم الطالب الآخر بالاستماع له ومساعدته في حال طلب ذلك ثم يعاد الدور بالتبادل[٤].

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الخطوات الاجرائية التي اتبعها المدرس في تدريس الموضوعات المشمولة بالبحث للمجموعة التجريبية والتي تتمثل بتقسيم المدرس الطلاب الى مجموعات ثنائية وتقديم المدرس للطالب الاول مسألة تحتوي على استراتيجية معينة في حلها ويقوم الطالب بحلها ويستمع اليه الطالب الثاني ثم يتبادلان الادوار وتعاد الخطوات نفسها مع المسائل الاخرى.

٥. **الفهم العميق**: عرفه الدوسري بأنه:" قدرة الطالب على توضيح وشرح المادة العلمية المقدمة له، وتفسيرها وتطبيق المعلومات والمعارف والمهارات في مواقف جديدة، وتقويم ذاته بدقة، وتنظيمها بفعالية"[٥]. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي على التأمل والربط بين المعلومات الفيزيائية السابقة واللاحقة في إطار

٢ إبراهيم، مجدي عزيز. معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط١ (مصر: عالم الكتب، ٢٠٠٩م).
٣ علي، محمد السيد. اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١ (عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١م)، ١٥٧.
٤ الشمري، ماشي بن محمد. ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط (السعودية: وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ٢٠١١م)، ٢٩.
٥ الدوسري، محمد ناصر. "فاعلية استخدام أستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس التربية الاسرية على تنمية الفهم العميق ودافع الانجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة،" مجلة جامعة البيشة للعلوم الانسانية والتربوية، العدد ٥. (٢٠١٩): ٣٥٢.

منطقي معتمداً على مهارات متعددة كالتفسير والتنبؤ والطلاقة الفكرية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

المبحث الثاني

(إطار نظري ودراسات سابقة)

استراتيجية الرالي روبن Rally robin

تعد استراتيجية الرالي روبن من أهم استراتيجيات التعلم التعاوني النشط لكاجان Kagn؛ لانها ملائمة لبناء المجموعات وتصنيف الطلاب بناءً على مستوى الاهتمام والقدرة على حل المشكلات، فمن السهل نسبياً الاستفادة منها لعدد كبير من أنشطة التعلم، إذ تتيح للطلاب فرصة المشاركة ومشاركة ردودهم مع الشريك[٦] تناسب هذه الاستراتيجية مرحلة التهيئة لاكتشاف المفاهيم القبلية أو الخاطئة، أو لأسترجاع موضوع درس سابق وكذلك المشاركة في الافكار وتعكس تقدم تعلم الطلاب ، وهي مناسبة لجميع المراحل التعليمية[٧]. تقوم فكرة استراتيجية الرالي روبن على حل الطالب لمسألة معينة ويقوم الطالب الآخر بالاستماع له ومساعدته في حال طلب ذلك، ثم يعاد الدور بالتبادل، ويفضل أن تكون المسألة ذات استراتيجيات قد دربها المدرس طلابه سابقاً.

خطوات تنفيذ استراتيجية الرالي روبن داخل غرفة الصف:

تسير هذه الاستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

-يقسم المدرس الطلاب الى مجاميع ثنائية.

-يحل الطالب الاول المسالة بينما الطالب الثاني يستمع وقد يدرب ويساعد في حال طلب المساعدة ثم يشيد بزميله.

-يحل الطالب الثاني المسألة التالية بينما الطالب الاول يستمع وقد يدرب ويساعده في حال طلب المساعدة ثم يشيد بزميله.

٦ أفان إكا فاريانا، بودي إيكو سوتجيبتو. "تحسين النشاط والإنجاز التعليمي من خلال نماذج التعلم رالي روبن وفكر زوجي مشاركة (دراسة على طلاب الصف العاشر في SMKN1 جومبانج)". مجلة التربية والممارسة ٩، رقم ١٢ (٢٠١٨). ٨.

٧ الشمري، ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط، ٢٩.

-تعاد الخطوات نفسها مع مسائل أخرى بالطريقة بنفسها [٨].

مميزات استراتيجية الرالي روبن

يمكن تلخيص مميزات استراتيجية الرالي روبن بالنقاط الاتية:

١. المشاركة متساوية للجميع، إذ تتيح استراتيجية الرالي روبن فرصة المشاركة لجميع الطلاب والاستماع الى آرائهم.

٢. تساعد على تنمية المشاعر الجيدة بين الطلاب وتوفر لهم الفرصة للتعلم بعضهم من بعض.

٣. تعزز الثقة بالنفس وتنمي مهارات التفكير المنطقي والناقد لدى الطلاب[٩].

٤. يتم تزويدهم بفرص وافرة لمناقشة تعلمهم والعمل من خلال المشكلات التي يواجهونها مع الآخرين.

٥. تجعل الطلاب قادرين على تعرف إنجازهم الخاص الذي تم دعمه بدلاً من غرسه ببساطة من قبل مدرس أو زميل.

٦. تجعل الطلاب أكثر قدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيق معارفهم بمواقف جديدة[١٠].

دور المدرس في التعلم النشط (استراتيجية الرالي روبن):

١. تشجيع الطلبة ومساعدتهم على التعلم فوجود نوع من العلاقة الطيبة والقوية بين المدرس من جهة والطالب من جهة ثانية تزيد من تشجيع الاخير وقدرته على التعامل بحيوية مع الصعوبات والمشكلات المختلفة.

٢. يحرص على الاكثار من الانشطة التعليمية المتنوعة التي يمر من خلالها الطلبة بخبرات واقعية ويكتسبون المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

---

٨ أمبو سعيدي، عبد الله خميس و الحوسنية، هدى علي . استراتيجيات التعلم النشط، ط٢ (عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٦م)، ٥٢٢.

٩ ماوارني، بي. واي، وبي. إي. سوتجيتو. "تطبيق نموذج التعلم التعاوني رالي روبن وفان-إنبيك لتحسين تقدير الذات لدى الطلاب ونتائج التعلم". المجلة الدولية لاختراعات العلوم الإنسانية والاجتماعية ٦، رقم ٦ (٢٠١٧): ٤٤-٥٠ http://www.ijhssi.org/papers/v6(6)/F0606014450.pdf.

١٠ أرسيرو، رايان. "رالي روبن - استراتيجية كاغان". مدونة استراتيجيات التدريس التعاوني، ٢٠١٦. https://ryanarciero.weebly.com/cooperative-teaching-strategies-blog/rally-robin-kagan-strategy.

٣. يدرب طلابه على تنفيذ الانشطة التي تحتاج في الكثير من الاحيان الى استراتيجيات تعلم كالطريقة العلمية لحل المشكلات وتدوين وعمل الملاحظات.

٤. يقوم بالتخطيط أو الاعداد الدقيق للدروس اليومية بشكل يسبق عملية التدريس الفعلي وتهيئة جميع الفرص لإيجاد بيئة تعليمية تعلمية تزيد نسبة تفاعل الطلبة من جهة وبينهم وبين المدرس من جهة ثانية.

٥. ايجاد بيئة اجتماعية ايجابية داخل غرفة الصف وذلك عن طريق توفير الفرص التعليمية المختلفة التي تسمح للطلبة جميعاً بالمشاركة في بناء المعرفة أو تراكمها مع المجموعات المختلفة ضمن علاقات اجتماعية طيبة[١١].

٦. يقوم بدور الباحث وموثق للمعلومة ويشارك في بناء المعرفة.

٧. يصغي للطلبة، ويعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والافكار والآراء الكثيرة.

٨. يقوم بدور المشخص والمعالج لمواطن ضعف طلابه.

٩. يهيئ الطلاب نحو المستقبل، ويرغيبهم في العلم والتعلم[١٢].

ثانيا: الفهم العميق: ماهية وسماته وأبعاده

تركز أهداف التعلم في العصر الحديث على أن يطور الطالب فهمهُ العميق للمناهج الرئيسة للتعلم في مجالات التعلم، وأصبح الفهم العميق من أهم نتائج التعلم المنصوص عليها ضمن المعايير العالمية للتعلم، لذا فأن من أهم واجبات مدرس العلوم بصورة عامة والفيزياء بصورة خاصة الاهتمام بتنمية أبعاد الفهم العميق عند معالجة محتوى المادة العلمية داخل الصف وخارجه لدى طلاب المرحلة الثانوية[١٣].

ولقد طرح التربويون العديد من التعريفات للفهم العميق فعرف (Newton) المشار اليه في (رشا) هو الفحص الناقد للافكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء المعرفي القائم

١١ فواز عقل. التعلم النشط بين النظرية والتطبيق (عمان: الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠١١م)، ١٢٠_١٢١.
١٢ أسعد، فرح أيمن. أستراتيجيات التعلم النشط، د.ط. (عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، ٢٠١٧م)، ٢٨.
١٣ العتيبي، نافع بن عضيب فالح. "فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوي،" مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد٢٤، العدد٢. (٢٠١٦م).

وعمل ترابطات متعددة بين هذه الافكار وبعضها البعض وفيما يبحث المتعلم عن معنى ويركز على الحجج والبراهين الاساسية والتفاعل النشط وعمل الترابطات بين النماذج المختلفة والحياة الواقعية[١٤]، ويعرفه (اللقاني والجمل) بأنه قدرة الطالب على اعطاء معنى للموقف الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات، كأن يفسر أو يستكمل، أو يشرح اويعطي مثالاً، أو يستنتج ،أويعبر عن شيء ما[١٥]. وتشير (يوسف) الى أن الفهم العميق هو عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم لتشير الى التعلم بشكل متكامل ومتعدد الابعاد ومعقد بداخل إطاره المفاهيمي، أي يعتمد على أعمال التفكير حول المهام الاكاديمية المنوطة بالطالب للقيام بها وفيها يترجم ويفسر ويستنتج وكل هذه العمليات تقوم على طرح التساؤلات الذاتية التي تدفع بالفهم نحو العمق[١٦]. وللفهم العميق سمات معينة يمكن تنميتها بالعديد من طرائق واستراتيجيات التدريس إذ حددها (Borich) المشار اليه في (الدوسري) [١٧] في:

-الإصرار على فهم المادة.

-التفاعل الناقد مع الآخرين بخصوص محتوى المادة.

-الربط بين الافكار والمعارف والخبرات السابقة.

-تفحص المناقشات المنطقية وما تتبعها من فرض الفروض.

-التنبؤ واتخاذ القرارات.

-استخدام أساليب تنظيمية لتكامل الافكار[١٨].

أبعاد الفهم العميق

١٤ حسن، رشا. "أثر استراتيجية سكامبر في تنمية الفهم العميق والرضا عن التعلم في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط،" مجلة ابحاث ميسان. المجلد٢، العدد٢٤. (٢٠١٦م)١٧٩.

١٥ اللقاني، احمد و الجمل، علي. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، ط٢ (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨م)، ٢١٨.

١٦ يوسف، هالة الشحات عطية. "برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية،" مجلة دراسات عربية في التربية وعلم: العدد١١٤. (٢٠١٩). ٢٥٦.

١٧ الدوسري، "فاعلية استخدام أستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس التربية الاسرية على تنمية الفهم العميق ودافع الانجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة."

١٨ الدوسري، ٣٠٦.

تعددت التصنيفات التي اهتمت بتحديد أبعاد الفهم العميق لدى الطلبة، فقد حددت دراسة (العتيبي) أبعاد الفهم العميق بأبعاد معرفية وعقلية كالشرح والتفسير وأبعاد وجدانية كالفهم ومعرفة الذات. فيما حددت (الدوسري) أبعاد الفهم العميق بستة أبعاد هي:

١. الشرح: وهي تقديم أوصاف متقنة مدعمة للحقائق والبيانات.

٢. التفسير: وهو التوصل الى نتيجة من بيانات أو حقائق منفصلة أو ترجمات سليمة.

٣. التطبيق: وهو القدرة على استخدام المعرفة بفعالية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة.

٤. المنظور: وهو أن يرى الفرد ويسمع وجهات النظر الاخرى من طريق عيون وآذان ناقدة لرؤية شاملة للصورة.

٥. التعاطف: وهو قدرة الفرد لإدراك العالم من وجهة نظر شخص آخر.

٦. معرفة الذات: أن يعرف الفرد مواضع قصوره، وكيف يؤدي أنماط تغيّره الى فهم مستنير[١٩].

واتفقت كل من (رشا) و(يوسف) على الابعاد التالية للفهم العميق والتي يركز عليها البحث الحالي: مهارات التفكير التوليدي (الطلاقة والمرونة)، مهارة التفسير، مهارة طرح الاسئلة، مهارة اتخاذ القرار وفيما يلي عرض لهذه الابعاد:

١. مهارات التفكير التوليدي: يعد التفكير التوليدي أحد أهم أنواع التفكير التي يجب على المدرسين ومدارسنا العمل على تنميتها والاهتمام بها وقد تعددت تعريفات التفكير التوليدي منها: " مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن الطلاب من توليد واشتقاق إجابات عندما يعرض عليهم سؤال لم يسمعوه من قبل أو تطرح مشكلة غير تقليدية وخاصة عندما تكون هذه الاسئلة والمشكلات غير متشابهة لما تعلموه من قبل وبعد ذلك يمكن تقييم أجاباتهم والحكم على مدى صحتها[٢٠]" . ويتضمن التفكير التوليدي عدة مهارات لتوليد معلومات وافكار جديدة، ومن هذه المهارات: الطلاقة والمرونة، والتنبؤ في ضوء المعطيات وفيما يلي عرض لهذه المهارات:

١٩ الدوسري. الدوسري، محمد ناصر. فاعلية استخدام أستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس التربية الاسرية على تنمية الفهم العميق ودافع الانجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ٣٥٧.

٢٠ يوسف، هالة الشحات عطية. برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير التوليدي والدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد. ١٣٣ (٢٠٢١): ٤٠٢.

أ. الطلاقة: وتتمثل في قدرة الطالب على انتاج كم من الافكار الجديدة لفظية أو عملية في وحدة زمنية محددة للإجابة عن سؤال ما أو لحل مشكلة مطروحة فهي مهارة تتضمن السرعة والسلاسة التي يتم فيها استدعاء الأفكار ولها أربعة اشكال: الطلاقة اللفظية، الفكرية، التعبيرية، التداعي.

ب. المرونة تتمثل في قدرة الطالب على إنتاج طرائق مختلفة وتصنيفات مختلفة عن العادية، والنظر الى القضية من أبعاد مختلفة وهي نوعان: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية.

ج. التنبؤ في ضوء المعطيات: وتعني قدرة الطالب على توقع ما سيكون عليه الأمر أو القضية موضوع التفكير في المستقبل.

د. مهارة فرض الفرضيات واختبارها: هي العملية الذهنية التي تمكن الطالب من تشكيل حلول تجريبية افتراضية لمشكلة ما ينشط ذهنه لإيجاد حل لها واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها أو بمعنى آخر طرح حلول تخمينية ثم اختبار هذه الحلول للتأكد من مدى صحتها وفعاليتها[٢١].

٢. مهارة اتخاذ القرار: وهي عملية تفكير مركبة، تهدف الى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للطالب في موقف معين، من أجل الوصول الى تحقيق الهدف المرجو.

٣. التفسير: ويتمثل في تحديد الأسباب والتعرف الى الأدلة والشواهد مثلاً لماذا حدثت الظاهرة، وما أسباب حدوثها؟ ويتطلب من المدرس نسج قصة وافتراض مبررات مقنعة.

٤. مهارة طرح الاسئلة: هي القدرة على طرح عدد كبير من الاسئلة المتنوعة المستويات والمختلفة في طبيعتها تضم عدة مستويات منها: أسئلة التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والاسئلة محدودة الاجابة والمفتوحة الإجابة[٢٢].

الدراسات السابقة

١. الدراسات المتعلقة باستراتيجية الرالي روبن

٢١ عطية، محسن علي. التفكير : أنواعة ومهاراته واستراتيجيات تعليمة، ط١ (عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١٥م)، ٢٢٩.
٢٢ يوسف، "برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية،" ٢٥٧.

– دراسة (Afan&Budi): هدفت هذه الدراسة الى معرفة تأثير نماذج التعلم التعاوني (استراتيجية Rally Robin وThink Pair Shar) في تحسين نشاط طلاب الصف العاشر وإنجازاتهم التعليمية عبر الانترنيت في موضوع الاتصال التجاري، استخدم الباحثان التصميم التجريبي ذا ألاختبار البعدي وأعد الباحثان أداة الاختبار التحصيلي والملاحظة لمراقبة نشاطهم وقد توصل الباحثان الى أن استخدام (استراتيجية RallyRobin وThink Pair Shar) ساهم في تحسين نشاطهم وانجازهم العلمي[٢٣].

٢. الدراسات المتعلقة بأبعاد الفهم العميق:

– دراسة (العتيبي) : هدفت الدراسة الى بيان أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية أبعاد الفهم العميق ودافع الانجاز في مادة التربية الاسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي وتمثلت عينة البحث (٦١) طالبة، وأعدت الباحثة اختباراً لابعاد الفهم العميق ومقياساً لدافع الانجاز وقد حللت البيانات باستخدام برنامج spss (ANCOVA) ، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الفهم العميق ومقياس دافع الانجاز.[٢٤]

٢٣ أفان إكا فاريانا، بودي إيكو سوتجيبتو. "تحسين النشاط والإنجاز التعليمي من خلال نماذج التعلم رالي روبن وفكر زوجي مشاركة(دراسة على طلاب الصف العاشر في SMKN 1 جومبانج) ٨.

٢٤ العتيبي، "فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوي،" ٣٤٥.

المبحث الثالث

منهج البحث وإجراءاته

إجراءات البحث Method of Research

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والتصميم التجريبي ومجتمع البحث وعينته وتكافؤ العينة ومستلزمات البحث وأدواته وإجراءات تطبيق التجربة فضلا عن وسائل المعالجة الإحصائية وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهجية البحث والتصميم التجريبي

نظرا لطبيعة البحث الحالي الذي اعتمد استراتيجية الرالي روبن في تنمية إبعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي فان المنهج المناسب لهذا البحث هو منهج البحث التجريبي.

جدول (١) التصميم التجريبي

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع	مقياس المتغير التابع
التجريبية	- العمر بالأشهر - الذكاء	أستراتيجية الرالي روبن	أبعاد الفهم العميق	اختبار الفهم العميق
الضابطة	- درجات الكورس الاول - اختبار الفهم العميق	الطريقة التقليدية		

ثانياً: مجتمع البحث وعينتهُ Population and Sample

"تحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية في مديرية تربية بابل / قسم الهاشمية للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) والبالغ عددها (١٥) مدرسة حسب إحصائيات مديرية التخطيط التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/ قسم الهاشمية، اختار الباحث إعدادية القاسم للبنين قصدياً لتمثل عينة البحث الحالي وللأسباب عدة منها (تعاون إدارة المدرسة وتوفير كافة التسهيلات لإجراء التجربة، امتلاك المدرسة مختبراً مخصصاً للفيزياء احتواء المدرسة على أربع شعب مما أتاح للباحث اختيار شعبتين (عينة البحث)، بالتعيين العشوائي لتمثل شعبة (ج) التجريبية وشعبة (د) تمثل المجموعة الضابطة.

واستبعد الباحث جميع الطلاب الراسبين إحصائياً لكونهم درسوا المواضيع نفسها مما قد يؤثر سلبا أو إيجابا في نتائج البحث، تمثل شعبة (ج) المجموعة التجريبية البالغ عددها (٣٦) طالباً أُستبعد منها (٥) طلاب احصائياً كونهم راسبين من العام الماضي، شعبة (د) تمثل المجموعة الضابطة البالغ عددها (٣٤) طالباً استبعد (٤) طلاب إحصائياً للسبب السابق نفسه، وبذلك بلغ عدد الطلاب المستبعدين إحصائياً (٧)، وأصبح عدد العينة (٦١) طالباً موزعة بواقع (٣١) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالباً للمجموعة الضابطة.

والجدول (٢) يبين ذلك".

جدول (٢) عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
(ج)	التجريبية	٣٦	٥	٣١
(د)	الضابطة	٣٤	٤	٣٠
المجموع		٦٤	٧	٦١

ثالثا ـ تكافؤ مجموعتي البحث Equivalence of the two Research groups

إجراءات الضبط: كوفئت مجموعتا البحث في متغيرات: (العمر الزمني محتسباً بالاشهر،

الـذكاء، التحصيـل السـابق، اختبـار ابعـاد الفهـم العميـق)، وباسـتخدام الاختبـار التائـي لعينتـين مسـتقلتين لم يظهـر فـرق بـين مجموعتـين البحـث في هـذه المتغـيرات منهـا اختيـار العينـة بشـكل عشـوائي، تحديـد المـادة الدراسـية، إعـداد الخطـط التدريسـية وجعـل الظـروف الفيزيقيـة متماثلـة مـن خـلال تدريـس مجموعتـي البحـث في مبنـى المَدرسـة.

رابعا / مستلزمات البحث The Research Requirements

رابعـاً: مسـتلزمات البحـث: تحديـد المـادة العلميـة وتمثلـت بـ(الفصـل الخامـس (الشـغل) و الفصـل السـادس (الحركـة الدائريـة والدورانيـة) والفصـل السـابع (الحركـة الاهتزازيـة والموجيـة والصـوت) مـن كتـاب الفيزيـاء للصـف الخامـس العلمـي الاحيائـي ، ط٨، (٢٠١٨م)، صياغـة أهـداف سـلوكية بلـغ عددهـا (٢٣٩) غرضـاً وفـق مسـتويات تصنيـف بلـوم المعـرفي السـت، وفي ضـوء المحتـوى الـدراسي والاهـداف السـلوكية أعـدّ الباحـث (٢٤) خطـة دراسـية للمجموعـة التجريبيـة وفقـاً لاسـتراتيجية(الـرالي روبـن)(٢٤) خطـة حسـب الطريقـة التقليديـة للمجموعـة الضابطـة، وتـم عـرض الأهـداف السـلوكية والخطـط الدراسـية عـلى مجموعـة مـن المحكمـين في مجـالات التربيـة وعلـم النفـس وطرائـق تدريـس علـوم الفيزيـاء ومـدرسي الفيزيـاء للتأكـد مـن صلاحيتهـا وملاءمتهـا لمـا أعـدت مـن أجلـه.

سادسا/ أداة البحث Tool of Research

"وفقـاً لهـدف البحـث الحـالي يتطلـب إعـداد أداة لقيـاس المتغـير التابـع وهـو اختبـار لأبعـاد الفهـم العميـق وفيـما يـلي الإجـراءات التفصيليـة التـي اتبعهـا الباحـث في إعـداد الاختبـار:

١. **تحديـد الهـدف مـن الاختبـار**: يهـدف الاختبـار الى قيـاس بعـض أبعـاد الفهـم العميـق في مـادة الفيزيـاء لـدى طـلاب الصـف الخامـس العلمـي الاحيائـي.

٢. **تحديـد أبعـاد الفهـم العميـق**: قـام الباحـث بالاطـلاع عـلى الادب التربـوي ومجموعـة مـن الدراسـات السـابقة الخاصـة بالفهـم العميـق كدراسـة (العتيبـي) و (الـدوسري) و (يوسـف) تـم تحديـد أبعـاد الاختبـار بأربعـة أبعـاد: مهـارات التفكـير التوليـدي (وضـع الفـروض، التنبـؤ في ضـوء المعطيـات، الطلاقـة والمرونـة)، مهـارة أتخـاذ القـرار، التفسـيرات، طـرح الاسـئلة.

٣. **الاطلاع على بعض اختبارات أبعاد الفهم العميق:** لم يجد الباحث اختباراً يقيس مهارات أبعاد الفهم العميق في تخصص الفيزياء للمرحلة الاعدادية (حسب علم الباحث)، وان الاختبار الذي اطلع عليه أجري في تخصص الفيزياء للصف الثاني المتوسط كاختبار (عبد الحسن)، واختبار (يوسف) في مادة التاريخ.

٤. **صياغة فقرات الاختبار:** أعد الباحث مجموعة فقرات اختبارية بعد الاطلاع على مقررات الفيزياء للمرحلة الاعدادية، وعلى بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، اذ أُعد (٣٦) فقرة اختبارية موزعة على أبعاد الفهم العميق، وصاغ الباحث بعض فقرات الاختبار وهي:

١. مهارات التفكير التوليدي: صيغت عبارات مهارة وضع الفروض والتنبؤ في ضوء المعطيات في صورة الاختيار من متعدد ثلاثي البدائل وصياغة عبارات مهارات (الطلاقة والمرونة) في صور أسئلة مقالية والتي تتميز بالنهاية المفتوحة.

٢.التفسيرات: صيغت عبارات الاختبار في صورة اختيار من متعدد يتضمن كل سؤال علاقة ما، ثم ثلاثة اختيارات تتضمن تفسيرات ملائمة للعلاقة.

٣. مهارة اتخاذ القرار: صيغت عبارات الاختبار في صورة مواقف حياتية قد يواجهها الطلاب في حياتهم وعلى الطالب اختيار القرار المناسب من بين ثلاثة اختيارات.

٤. مهارة طرح الأسئلة: صيغ هذا الاختبار على شكل عرض بعض صور أو عبارات وصور ويطلب من الطالب قراءتها وملاحظة الصور بعناية ثم اقتراح أكبر عدد من الاسئلة بحيث تكون أسئلتهم المقترحة متنوعة وفي مستويات متعددة.

٥. **صياغة تعليمات الاختبار:**

أ.**تعليمات الاجابة:** تضمنت الهدف من الاختبار وكيفية الاجابة عن فقراته، ووضحت أهمية الاجابة لأغراض البحث العلمي، والإشارة الى أن الإجابة عن فقرات الاختبار تتم على ورقة الاختبار نفسها.

ب. **تعليمات التصحيح:** أعد الباحث إجابات نموذجية لفقرات الاختبار لاعتمادها في تصحيح الاختبار، ووضع معياراً أولياً لتصحيح الفقرات الاختبارية. وكان معيار تصحيح

فقـرات اختبـار مهـارات التفكـير التوليـدي عـلى النحـو الآتي: تعطـى (١) درجـة للإجابـة الصحيحـة، (٠) للإجابـة الخاطئـة او المتروكـة أو التي أُشر فيهـا أكثر مـن بديـل لفقـرات الاختيـار مـن متعـدد لمهـاراتي وضـع الفـروض والتنبـؤ في ضـوء المعطيـات وبذلـك تكـون الدرجـة النهائيـة لهاتين المهارتين (٨) درجـات. أمـا بالنسـبة لمهـارة الطلاقـة والمرونـة فقـد وضـع الباحـث إنموذجـا للإجابـة الصحيحـة ، إذ تُعطـى:(٢) درجـة لـكل سـؤال اذا كانـت الاجابـة صحيحـة، وبذلـك تكـون الدرجـة النهائيـة لهاتـين المهارتـين (٢٠) درجـة، أمـا مهـارة اتخـاذ القـرار: تعطـى (٢) أذا كان قـرار الطالـب سـليماً، وصفـراً إذا اختـار أحـد البدائـل الخاطئـة المتعلقـة بالموقـف وبذلـك تكـون الدرجـة لاختبـار مهـارة اتخـاذ القـرار(٨) درجـة، وتـم تصحيـح فقـرات مهـارة التفسـيرات باعطـاء درجـة واحـدة لـكل موقـف يجيـب عنـه الطالـب و (صفـر) للإجابـة الخاطئـة وبذلـك تكـون الدرجـة الكليـة للاختبـار (٨) درجـات ، أمـا بالنسـبة لمهـارة طـرح الاسـئلة فقـد طلـب مـن الطالـب أن يطـرح عـدداً مـن الأسـئلة المتنوعـة بحيـث لايقـل عـدد الاسـئلة المطروحـة عـن (٤) أسـئلة لكـي يحصـل الطالـب درجـة السـؤال كاملـة، وبذلـك تكـون الدرجـة الكليـة لـكل فقـرة (٢) درجـة ، وبذلـك تكـون الدرجـة الكليـة لمهـارة طـرح الاسـئلة هـي (١٢) درجـة، وبذالـك تراوحـت درجـة الاختبـار النهائيـة بـين (٠) بوصفهـا أدنـى درجـة و(٥٦) بوصفهـا أعـلى درجـة.

٦. **الصيغـة الأوليـة للاختبـار**: تضمـن بصيغتـه الأوليـة (٣٦) فقـرة موزعـة بواقـع (١٨) فقـرة لمهـارات التفكـير التوليـدي وهـذه موزعـة بواقـع: مهـارة وضـع الفـروض (٤) فقـرة ومهـارة التنبـؤ (٤) ومهـارة الطلاقـة (٥) فقـرة ومهـارة المرونـة (٥) فقـرة، و(٨) فقـرات لمهـارة التفسـير، (٤) فقـرة لمهـارة اتخـاذ القـرار، (٦) فقـرة لمهـارة طـرح الاسـئلة. وتضمـن الاختبـار التعليمـات التـي توضـح كيفيـة الإجابـة عـن فقراتـه.

٧. **عـرض الاختبـار عـلى الخـبراء**: عُـرض الاختبـار عـلى خـبراء ومختصين في مجـال علـم الفيزيـاء وطرائـق تدريسـها وعلـم النفـس التربـوي لغـرض التحقـق مـن صدقـه، وللتحقـق مـن صـدق الاختبـار اعتمـد الباحـث الصـدق الظاهـري وصـدق البنـاء، وعـلى النحـو الآتي:

أ. **الصـدق الظاهـري**: عـرض الباحـث فقـرات الاختبـار وتعليماتـه بعـد اتمـام صياغتهـا عـلى

مجموعة مختصين وخبراء في مجالات التربية وعلم النفس وعلم الفيزياء وطرائق تدريسها لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم التي في ضوئها أُجريت تعديلات على صياغة بعض الفقرات، واتخذ الباحث نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر معياراً لصلاحية فقرات الاختبار في قياس المهارة المخصصة لها.

ب. **صدق البناء**: لغرض التحقق من صدق البناء لابد من التحقق من معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار بعد إجراء التطبيق الاستطلاعي للاختبار، اذ استخدم الباحث معامل ارتباط "بيرسن" لإيجاد معامل ارتباط الفقرات المقالية بينما استخدم معادلة ارتباط بوينت بايسيريال لايجاد معامل ارتباط الفقرات الموضوعية.

٨. **التطبيق الاستطلاعي الأول**: أُجريَ بهدف التثبت من مدى وضوح تعليمات الاجابة وفقرات الاختبار والزمن اللازم لاتمام الاجابة عن فقراته، طُبق الاختبار على عينة استطلاعية أُولى تكونت من (٣٠) طالباً من الصف الخامس العلمي الاحيائي في إعدادية الاندلس للبنين، وتبين أن الوقت المستغرق للإجابة هو (٩٠) دقيقة.

٩. **التطبيق الاستطلاعي الثاني**: طُبق على عينة استطلاعية ثانية كونت من (٢٠٠) طالب من الخامس العلمي الاحيائي

١٠. **تحديد الخصائص السايكومترية للاختبار**: بعد التطبيق الاستطلاعي الثاني، صحح الباحث اجابات الطلاب وفق انموذج الاجابة النموذجية المعد لهذا الغرض، وأُجريت التحليلات الاحصائية للبيانات على النحو الآتي:

أ. **احتساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار**: استخدمت معادلة معامل الارتباط الثنائي النقطي (بوينت بايسيريال) للفقرات الموضوعية، ومعادلة معامل ارتباط بيرسون للفقرات المقالية. واظهرت النتائج ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً، اذ تراوحت القيمة المحسوبة للفقرات الموضوعية بين (٠,٣١ – ٠,٧٨)، بينما بلغت للفقرة المقالية (٠,٣٩) وهذه القيم أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨)، وبذلك عدت جميع الفقرات مقبولة ويحظى الاختبار بالاتساق الداخلي.

ب. **معامل تمييز الفقرة:** لغرض إيجاد معاملات تمييز فقرات الاختبار تم استخدام معادلة التمييز وفقاً لنوع الفقرات سواء كانت مقالية او موضوعية، اذ إن معاملات تمييز الفقرات الموضوعية تراوح بين (٠,٢٢-٠,٨٠). ومعامل تمييز الفقرة المقالية (٠,٥٠). وهي قيم مقبولة لقوة تمييز فقرات الاختبار.

ج. **معامل صعوبة الفقرة:** يمكن احتسابه بتطبيق معادلة الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وفقاً لنوع الفقرات سواء كانت مقالية او موضوعية، اذ تراوحت للفقرات الموضوعية بين (٠,٢١- ٠,٨١) وللفقرات المقالية (٠,٣٥). وبذلك تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة وذات معامل صعوبة مناسبٍ.

د. **فعالية البدائل الخاطئة (للفقرات الموضوعية):** طُبقت معادلة فعالية البدائل لإجابات الطلاب وقد بينت النتائج الإحصائية أن جميع البدائل مقبولة.

هـ. **الثبات:** استخرج ثبات الاختبار بطريقتين:

اولاً. طريقة الفا- كرونباخ (الاتساق الداخلي للاختبار): استخدم الباحث هذه المعادلة لأن الاختبار مكون من فقرات مقالية وفقرات موضوعية في آنٍ واحد. اذ بلغ معامل الثبات (٠,٧٦) وهذا يدل على أن معامل الثبات جيد ومقبول.

ثانياً. ثبات تصحيح الفقرة المقالية: تم على النحو الآتي:

- ثبات التصحيح عبر الزمن: تم باختيار (٥٠) اختبار من الاختبارات التي أجاب عنها من قبل الطلاب بشكل عشوائي، وصحح الباحث في ضوء الاجابة النموذجية المعدة لهذا الغرض ثم حُجبت درجاتها وأُعيد تصحيحها بعد مضي (١٠) أيام من الباحث نفسه، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم احتساب معاملات الارتباط بين الدرجات وكانت (٠,٨٩).

- ثبات التصحيح مع مصحح آخر: استعان الباحث بمصحح أُخر تمثل بأحد مدرسي مادة الفيزياء*

١١. **الصيغة النهائية لاختبار الفهم العميق:** بعد إكمال إجراءات صدق وثبات ومعامل صعوبة ومعامل تمييز الاختبار أصبح الاختبار مكوناً من (٣٦) فقرة وجاهزاً للتطبيق لقياس

* مالك جبار المحمودي..اعدادية الاندلس للبنين.

أبعاد الفهم العميق لدى طلاب مجموعتي البحث (ملحق رقم ١).

١٢. **الوسائل الإحصائية**: استخدم الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية (SPSS) وبرنامج (Excel Microsoft) لمعالجة بيانات البحث الحالي."

سادساً: إجراءات تطبيق التجربة: باشر الباحث بإجراءات تطبيق التجربة مع بدء دوام الفصل الدراسي الثاني الموافق (١٧/ ٢/ ٢٠١٨) وبواقع (٣) حصة في الاسبوع الواحد لكل مجموعة من مجموعتي البحث تم خلالها تدريس الفصل الخامس (الشغل) و الفصل السادس (الحركة الدائرية والدورانية) والفصل السابع (الحركة الاهتزازية والموجية والصوت). اذ تم تدريس كل مجموعة وفقاً للطريقة المحددة لها، وعند انتهاء تطبيق التجربة تم تطبيق الاختبار البعدي على عينة البحث.

المبحث الرابع: عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بفرضية البحث:" لغرض تعرّف على فاعلية التدريس باستراتيجية (الرالي روبن) في أبعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء. تم التحقق من صحة الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه:" ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ , ٠) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس على وفق استراتيجية الرالي روبن ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة التقليدية في اختبار ابعاد الفهم العميق لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء)).

اذ قام الباحث بالآتي:

١. احتساب المتوسط الحسابي لدرجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار ابعاد الفهم العميق ، اذ كانت المتوسطات الحسابية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) كما مبين في بيانات جدول (٣).

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار أبعاد الفهم العميق

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٣٠,١٢	١٥,٥٤	٤,٣٦٧	٢,٠٠	دالة
الضابطة	٣٠	٢٤,٦٨	١٩.٢٩			

توضح بيانات جدول (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي لاختبار أبعاد الفهم العميق للمجموعة التجريبية بلغ (١٢ , ٣٠) وبتباين (٥٤ , ١٥)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في اختبار أبعاد الفهم العميق للمجموعة الضابطة (٦٨ , ٢٤) وبتباين (١٩. ٢٩)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٦٧ , ٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٠٠ , ٢) عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) ودرجة حرية (٥٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي فروق الأوساط الحسابية ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرست وفقا لاستراتيجية (الرالي روبن)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية.

٢. احتساب حجم الاثر(d) الذي يوضح حجم تأثير المتغير المستقل (الرالي روبن) في المتغير التابع (مدى الفاعلية)، كما في جدول (٤).

جدول (٤) يوضح حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (d)	مقدار حجم الأثر
أستراتيجية الرالي روبن	أبعاد الفهم العميق	٠,٩٠	كبير

وباستخراج حجم الأثر (d) الذي بلغ (٩٣ , ٠) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر بمقدار (كبير) لمتغير التدريس باستراتيجية (الرالي روبن) في أبعاد الفهم العميق، بينما بلغ حجم أثر الطريقة التقليدية (٦٠ , ٠) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر بمقدار (متوسط) لمتغير التدريس بالطريقة التقليدية في متغير أبعاد الفهم العميق. اذ يرى(Cohen) المشار اليه في(Kiess) ان حجم الأثر يمكن تفسيره على انه صغير اذا تراوح بين (٢ , ٠ – ٤ , ٠)، ويُفسر

على انه متوسط اذا تراوح بين (٠,٥ – ٠,٧)، بينما يُفسر على انه كبير اذا بلغ (٠,٨) او اكثر[٢٥].

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها

"أظهرت نتائج البحث الحالي وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أبعاد الفهم العميق ويفسر الباحث ذلك بما يأتي:

١. ان التدريس وفقاً لاستراتيجية (الرالي روبن) تحتم على الطلاب جميعهم أن يفكروا من دون استثناء ومن دون نقد وبذلك تحفزهم على التفكير المتواصل وطرح أفكارهم مما زاد من دافعيتهم وقدراتهم على الاستيعاب والفهم والميل نحو دراسة المادة والتفكير بها بشكل أعمق.

٢. قيام الطالب بالعمل ضمن مجموعات ثنائية في استراتيجية الرالي روبن، والشعور بالمسؤولية الفردية واجتهاد كل مجموعة في تنظيم أفكارها، انعكس إيجاباً على استيعاب المفاهيم بصورة معمقة.

٣. ان التفاعل مع استراتيجية الرالي روبن والقيام بالانشطة المختلفة جعل التعلم ذا معنى بالنسبة للطلاب وحقق مستوى مرتفعاً من اكتساب مهارات وضع الفروض والتنبؤ في ضوء المعطيات بالإضافة الى مهارات اتخاذ القرار".

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث، يمكن للباحث استنتاج الآتي:

١. أن طلاب المجموعة التجريبية يمارسون مهارات عقلية مختلفة في أثناء الدرس، وهذا أدى الى تعزيز أبعاد الفهم العميق، نتيجة تعامل الطلاب مع مشكلات فيزيائية تتطلب البحث عن حلول لها عن طريق التفكير واستخدام مهارات وضع الفروض، والتنبؤ في ضوء المعطيات، والتفسير، والتطبيق وطرح الاسئلة.

٢. تحمل الطلاب للمسؤولية والتعاون المتبادل بينهم في تعلم المعلومات والمهارات، والانشطة وتبادل الافكار والآراء والتحقق منها.

٣. وظفت استراتيجية الرالي روبن مجموعة من الاساليب العلمية مثل العصف الذهني،

٢٥ كيس، هـ. أو. المفاهيم الإحصائية للعلوم السلوكية. لندن: ألين وبيكون بوسطن، ١٩٩٦م.

طرح الاسئلة واجراء المقارنات والتساؤل، مماساعد الطلاب على التعبير عن افكارهم وتأملها.

رابعاً: التوصيات: في ضوء نتائج هذا البحث أوصى الباحث بما يأتي:

١. العمل على تشجيع مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في المراحل المختلفة على اعتماد استراتيجيات التعلم الفعال ومنها استراتيجية الرالي روبن في تخطيط وتنفيذ دروسهم لما لهذه النماذج من أثر في تنمية مهارات التفكير العليا والذي يؤدي الى زيادة في تحصيل مادة الفيزياء.

٢. تضمين دليل مدرسي الفيزياء للمراحل الدراسية كافة كيفية التدريس وفق خطوات استراتيجيات التعلم النشط.

خامساً: المقترحات: Suggestions:

استكمالاً للبحث الحالي اقترح الباحث الآتي:

١. إجراء دراسة مماثلة تكشف عن أثر استراتيجية الرالي روبن في متغيرات تابعة أخرى مثل مهارات التفكير الجانبي، التحصيل)

٢. الكشف عن فاعلية استراتيجية الرالي روبن لمراحل دراسية أخرى (الاعدادية، الجامعية.....)

٣. إجراء دراسات مقارنة بين استراتيجية الرالي روبن واستراتيجيات أخرى منبثقة عن النظرية البنائية مثل استراتيجية (رأفت، واكس، شجرة المشكلات، .....).

المصادر.

أفان إكا فاريانا، بودي إيكو سوتجيبتو. "تحسين النشاط والإنجاز التعليمي من خلال نماذج التعلم رالي روبن وفكر زوجي مشاركة (دراسة على طلاب الصف العاشر في SMKN1 جومبانج)". مجلة التربية والممارسة ٩، رقم ١٢ (٢٠١٨م).

أرسيرو، رايان. "رالي روبن – استراتيجية كاغان". مدونة استراتيجيات التدريس التعاوني، ٢٠١٦م

https://ryanarciero.weebly.com/cooperative-teaching-strategies-blog/rally-robin-kagan-strategy.

كيس، هـ. أو. المفاهيم الإحصائية للعلوم السلوكية. لندن: ألين وبيكون بوسطن، ١٩٩٦م.

ماوارني، بي. واي، وبي. إي. سوتجيبتو. "تطبيق نموذج التعلم التعاوني رالي روبن وفان–إنبيك لتحسين تقدير الذات لدى الطلاب ونتائج التعلم". المجلة الدولية لاختراعات العلوم الإنسانية والاجتماعية ٦، رقم ٦ (٢٠١٧).

http//:www.ijhssi.org/papers/v6(6/(F0606014450.pdf

أسعد، فرح أيمن. أستراتيجيات التعلم النشط. د.ط. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، ٢٠١٧م.

أمبو سعيدي، عبد الله خميس الحوسنية، هدى علي. استراتيجيات التعلم النشط. ط٢. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٦.

إبراهيم، مجدي عزيز. معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. ط١. مصر: عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

الدوسري، محمد ناصر. "فاعلية استخدام أستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس التربية الاسرية على تنمية الفهم العميق ودافع الانجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة." مجلة جامعة البيشة للعلوم الانسانية والتربوية، العدد٥ . (٢٠١٩).

الشمري، ماشي بن محمد. ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط. السعودية: وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ٢٠١١م.

العتيبي، نافع بن عضيب فالح. "اعلية نموذج

التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوي." مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ٢٤، العدد٢. (٢٠١٦).

اللقاني، احمد، و علي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

حسن، رشا. "أثر استراتيجية سكامبر في تنمية الفهم العميق والرضا عن التعلم في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط." مجلة ابحاث ميسان ٢، العدد ٢٤. (٢٠١٦).

عصر، رضا. "أساليب إحصائية لقياس الأهمية العلمية لنتائج البحوث التربوية."في المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس :مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. القاهرة، ٢٠٠٣م.

عطية، محسن علي. التفكير : أنواعة ومهاراته واستراتيجيات تعليمة. ط١. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١٥م.

عقل، فواز، مجدي زامل، جميل شتية، و هدى أبو عرقوب. التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠١١.

علي، محمد السيد. اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط١. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١.

يوسف، هالة الشحات عطية. "برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير التوليدي والدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية." مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد. ١٣٣ (٢٠٢١).

———. "برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية." مجلة دراسات عربية في التربية وعلم، العدد١١٤ . (٢٠١٩).

References.

Asaad ،Farah Ayman .Istratijiyyat al-Ta'allum al-Nashit .n.d .ed .Amman :Dar Ibn al-Nafis lil-Nashr wa-al-Tawzi.2017 ،'

Ambo Sa'idi ،Abdullah Khamis al-Hawasniyah ،Huda Ali .Istratijiyyat al-Ta'allum al-Nashit .Ed .2 .Amman :Dar al-Masirah lil-Nashr wa-al-Tawzi.2016 ،'

Ibrahim ،Magdi Aziz .Mu'jam Mustalahat wa Mafahim al-Ta'lim wa-al-Ta'allum .Ed .1 .Egypt :Alam al-Kutub.2009 ،

Al-Dousari ،Muhammad Nasir" .Fa'aliyyat Istikhdam Istratijiyat al-Tadris al-Tabaduli fi Tadris al-Tarbiyyah al-Usariyah ʿala Tanmiyat al-Fahm al-'Amiq wa Daf' al-Injaz laday Talibat al-Marhala al-Mutawassita." Majallat Jami'at al-Bisha lil-'Ulum al-Insaniyah wa-al-Tarbiyah، no. 5 (2019).

Al-Shammari، Mashy bin Muhammad. 101 Istratijiyyah fi al-Ta'allum al-Nashit. Saudi Arabia: Wizarat al-Tarbiyah wa-al-Ta'lim fi al-Mamlaka al-Arabiyya al-Su'udiyya، 2011.

Al-Utaybi، Nafi bin Udayb Falah. "I'aliyyat Namudhaj al-Tadris al-Ma'rifi fi Tanmiyat A'bad al-Fahm al-'Amiq fi Manhaj al-Tawhid laday Tullab al-Marhala al-Thaniyah." Majallat al-Jami'a al-Islamiyya lil-Dirasat al-Tarbiwiyah wa-al-Nafsiyah 24، no. 2 (2016).

Al-Liqani، Ahmad، and Ali al-Jummal. Mu'jam al-Mustalahat al-Tarbiwiyah al-Ma'rifah fi al-Manahij wa Tara'iq al-Tadris. Ed. 2. Cairo: Alam al-Kutub، 2008.

Hasan، Rasha. "Athar Istratijiyyat SCAMPER fi Tanmiyat al-Fahm al-'Amiq wa-al-Ridha ʿan al-Ta'allum fi Maddat al-Fizya' laday Talibat al-Saff al-Thani al-Mutawassit." Majallat Abhath Maysan 2، no. 24 (2016).

Asr، Rida. "Aslub Ihsaiyya li Qiyas al-Ahmiyah al-'Ilmiyah li Nata'ij al-Buhuth al-Tarbiwiyah." In Al-Mu'tamar al-'Ilmi al-Khamis 'Ashar lil-Jam'iyah al-Misriyah lil-Manahij wa Tara'iq al-Tadris: Manahij al-Ta'lim wa-al-I'dad lil-Hayah al-Mu'asirah. Cairo، 2003.

Atiyah، Mohsen Ali. Al-Tafkir: Anwa'uhu wa Maharatuhu wa Istratijiyyat Ta'limihi. Ed. 1. Amman: Dar Al-Safa lil-Nashr wa-al-Tawzi'، 2015.

Aqel، Fawaz، Magdi Zamil، Jamil Shatiyah، and Huda Abu Arqub. Al-Ta'allum al-Nashit bayn al-Nazariyah wa-al-Tatbiq. Amman: Al-Shuruq lil-Nashr wa-al-Tawzi'، 2011.

Ali، Muhammad al-Sayyid. Ittijahat wa Tatbiqat Hadithah fi al-Manahij wa Tara'iq al-Tadris. Ed. 1. Amman: Dar al-Masirah lil-Nashr wa-al-Tawzi'، 2011.

Yusuf، Hala al-Shehat Atiyah. "Barnamaj Qa'im ʿala Istratijiyyat al-Tafkir al-Janibi fi Tadris al-Dirasat al-Ijtima'iyah ʿala Tanmiyat al-Tafkir al-Tawlidiy wa-al-Dafʿiyah lil-Intijaz laday Talamidh al-Marhala al-Iʿdadiyah." Majallat al-Jam'iyah al-Tarbiwiyah lil-Dirasat al-Ijtima'iyah، no. 133 (2021).

Yusuf، Hala al-Shehat Atiyah. "Barnamaj Qa'im ʿala Istratijiyyat al-Tafkir al-Mutashʿib fi Tadris al-Tarikh ʿala Tanmiyat al-Fahm al-ʿAmiq wa Mafhum al-Dhat al-Akadimiy laday Talamidh al-Marhala al-Iʿdadiyah." Majallat Dirasat ʿArabiyah fi al-Tarbiyah wa-ʿIlm، no. 114 (2019).

ملحق رقم (١)

الصيغة النهائية لاختبار أبعاد الفهم العميق وتعليمات الاجابة عنه

عزيزي الطالب:

بين يديك اختبار مكون من (٣٦) فقرة اختبارية يهدف إلى قياس قدراتك على الفهم العميق ومعرفة مدى اكتسابك لمهاراته المختلفة وذلك من خلال إجابتك على فقرات ابعاد الاختبار المختلفة، والمطلوب منك :

١-كتابة اسمك والمعلومات الأخرى في ورقة الإجابة.

٢-عدم ترك أية فقرة من دون اجابة.

٣-يتضمن هذا الاختبار أربعة أبعاد مختلفة، ويجب أن تراعى التعليمات الخاصة بكل جزء.

٤-إتمام الإجابة على الاختبار في (٩٠) دقيقة.

اختبار أبعاد الفهم العميق

أولاً: مهارات التفكير التوليدي...

***مهارة وضع الفروض:**

عزيزي الطالب سوف نعرض عليك مشكلات ولها عدة فروض، والمطلوب منك قراءة كل مشكلة واختيار الفرض الذي تراه مناسباً مع ما جاء في المشكلة:

١. عندما تطلب من زميلك تدوير كرة صغيرة مربوطة بأحد طرفي خيط غير قابل للاستطالة بمسار دائري بانطلاق ثابت وبمستوى افقي، ثم تطلب منه تدوير الكرة نفسها بانطلاق غير ثابت وبمستوى أفقي ايضاً، فيكون الفرض المراد اختباره هو أن هناك علاقة بين القوة المركزية و:

أ.الانطلاق المتغير.

ب. طول الخيط .

ج.الانطلاق الثابت نصف قطر المسار الدائري.

٢.عندما تطلب من زميلك أن يضع نقال يعمل بخاصية الاهتزاز على أحد يديه، ثم وضعه على صندوق رنان ومقارنة شدة نغمة النقال في الحالتين، فيكون الفرض المراد اختباره هو ان هناك علاقة بين شدة الصوت و:

أ. مربع المسافة بين مصدر الصوت والاذن.

ب. مساحة السطح المهتز.

ج. مربع سعة اهتزاز مصدر الصوت.

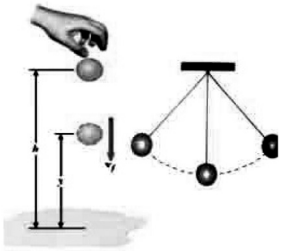
٣.عند ذكر الزخم يتوجب عن تعيينه ذكر الاتجاه بالاضافة الى مقداره ووحدته، فيكون الفرض المراد اختباره:

أ. الزخم كمية متغيرة.

ب. الزخم كمية ثابتة.

ج. الزخم كمية متجهة.

٤. الشكل الموضح أمامك هو نشاط أجراه أحد زملائك، لاختبار فرض هو:



أ. أن الطاقة تستحدث وتفنى.

ب. تفنى ولاتستحدث.

ج. لاتفنى ولا تستحدث.

***التنبؤ في ضوء المعطيات ...**

المطلوب منك في هذا الجزء ان تفكر في العبارات التي امامك، وان تضع علامة (√) أمام العبارة التي تدل على التنبؤ بما يمكن أن يحدث:

٥.عند انتقال شخص من موقعه عند خط الاستواء الى موقع عند أحد القطبين الجغرافيين فأن من المتوقع أن يكون الوزن المؤثر للجسم هو:

أ. أصغر من وزنه الحقيقي

ب.يساوي وزنه الحقيقي.

ج. يصير أكبر من وزنه الحقيقي.

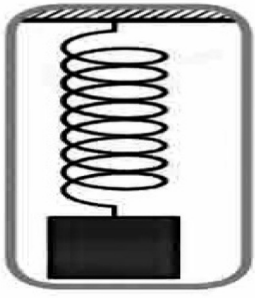
٦. وقف تلميذ عند حافة منصة دائرية تدور بمستوى افقي حول محور شاقولي ماراً بمركزها فاذا اقترب التلميذ ببطء نحو مركز المنصة (من غير تأثير عزم خارجي)، فان من المتوقع أن يكون مقدار الزخم الزاوي للتلميذ:

أ.يزداد.

ب.يبقى ثابت.

ج.يقل.

٧. من الشكل المقابل يمكن التوقع بأن:



أ. الحركه دورية.

ب.الحركة اهتزازية.

ج.الحركة توافقية بسيطة.

٨.صبي كتلته (40Kg) يصعد سلماً ارتفاعه الشاقولي 5m في زمن 10S فإن من المتوقع ان تكون قدرته:

أ.20W

ب. 200W

ج.0.8W

***الطلاقة**

المطلوب منك في هذا الجزء أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الاشياء المختلفة التي تنتمي الى نمط محدد تتاثر بشيء معين:

٩. هناك صور مختلفة وكثير للطاقة، فكر في أكبر عدد ممكن من هذه الصور:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١٠. هناك استخدامات حياتية للموجات فوق السمعية، فكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١١.يعتبر صوت الرعد من الاصوات العالية، فكّر في أكبر عدد ممكن من الاصوات التي يطلق عليها اصوات عالية :

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١٢. هناك تطبيقات عملية لقانون حفظ الزخم الزاوي، فكر في اكبر عدد ممكن من التطبيقات:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١٣. هناك أمثلة كثيرة عن الحركة الدائرية، فكر في أكبر عدد ممكن من هذه الإمثلة:

أ ب. ج. د. هـ. و. ز.

❖ **المرونة....**

المطلوب منك في هذا الجزء من الاختبار أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات المختلفة للأشياء:

١٤. يستخدم تأثير دوبلر في العديد من المجالات فكر في أكبر عدد ممكن من هذه الاستخدامات:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١٥. هناك امثلة كثير للقوة المركزية، فكر في أكبر عدد ممكن من هذه الامثلة غير الشائعة لهذه القوة:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١٦. يمكن الحد من مشكله انزلاق السيارات عند المنعطفات بالعديد من الطرق، فكر في اكبر عدد ممكن من هذه الطرق:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١٧. هناك طرق عديدة تنجز فيها الشغل يوميا، فكر في أكبر عدد من هذه الطرق:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

١٨. للموجات فوق السمعية انواع مختلفة في حياتنا اليومية ، فكر في أكبر عدد من هذه الموجات:

أ. ب. ج. د. هـ. و. ز.

ثانيا: مهارات اتخاذ القرار ...

عزيزي الطالب .... يهدف هذه الجزء من الاختبار الى قياس قدراتك على اتخاذ القرار ويتكون من بعض القضايا، أقرأ كل قضية وافحص البيانات الواردة بها جيدا، وانتق احد الاختيارات المتاحة والتي تعبر عن قرارك ويتماشى مع ما جاء من بيانات في حقائق الموقف ،وضع علامة (√) امام البديل الذي سوف تختاره.....

١٩. القضية الاولى.. **(المنعطفات المائلة)**..

حقائق الموقف

- المنعطفات المائلة: هي إمالة الطرق عن المستوى الافقي بزاوية مناسبة بشكل يجعل حافة الطريق الخارجية اعلى من الحافة الداخلية ليقلل من احتمال الانزلاق لانه يساعد السيارة على الالتفاف من غير الاعتماد على قوة الاحتكاك.

- من مخاطر عدم وجود المنعطفات هو انزلاق السيارات وخروجها عن مسارها.

الاختيارات المتاحة:

أ- فرض غرامات عند تجاوز السرعة المحددة في المنعطفات.

ب- إمالة الطرق عند المنعطفات.

ج- جعل أرضية المنعطف خشنة.

٢٠... القضية الثانية (التلوث الضوضائي)

حقائق الموقف

*الضوضاء: هي عبارة عن اصوات لاترتاح الاذن لسماعها غير منتظمة التردد.

*من مصادر الضوضاء وسائل النقل وآلات المصانع ومكبرات الصوت.

*تتسبب الضوضاء الكثير من الاضرار منها الصم الكامل وضعف السمع وعدم القدرة على التركيز وكذلك تزيد من افرازات بعض الغدد في الجسم.

الاختيارات المتاحة

أ. إنشاء العديد من المستشفيات وانتاج المزيد من الادوية لعلاج الامراض الناتجة عن الضوضاء.

ب. عدم استخدام وسائل المواصلات والآلات والاجهزة الحديثة والعودة الى الحياة البسيطة.

ج. انشاء مناطق سكنية بعيدة عن أماكن تركز المصانع ووسائل النقل والمواصلات مع وضع قوانين صارمة للحد من الضوضاء.

٢١. القضية الثالثة ... (الاصابات بفعل الاستمرارية)

حقائق الموقف

*الاستمرارية: هي تلك الخاصية التي يمتلكها الجسم والتي تحدد مقدار المقاومة التي يبديها الجسم لأي تغيير في حالته الحركية.

*عندما تتوقف السيارة بصورة مفاجئة بعد حركتها بخط مستقيم بانطلاق ثابت تجد أن جسمك يندفع الى الامام مما يؤدي الى اصابات في بعض الاحيان.

الاختيارات المتاحة

أ- ارتداء حزام الأمان في أثناء القيادة.

ب- وضع وسائد هوائية أمام السائق وعلى جانبيه.

ج- إلزام السائق بسرعة معتدلة.

٢٢. القضية الرابعة.. (التلوث الكهرومغناطيسي)

حقائق الموقف

*التلوث الكهرومغناطيسي: ينتج عن الموجات الكهرومغناطيسية الناجمة من تشغيل عدد لا محدود من أبراج محطات الاذاعة والتلفاز واجهزة الموبايل المنتشرة في انحاء العالم.

*وتتسم الموجات الكهرومغناطيسية بالقدرة على اختراق الاجسام والتفاعل مع الخلايا واحداث تغيرات بيولوجية فيها بشكل ينتج خللا واضطرابا في أداء أجهزه الجسم المختلفة.

الاختيارات المتاحة

أ- جعل الأبراج بعيدة عن المناطق السكانية.

ب- التقليل من استخدام اجهزة الموبايل.

ج- استخدام الأقمار الاصطناعية بدلاً من الأبراج.

ثالثا: التفسيرات

يهدف هذا الجزء من الاختبار الى التوصل الى التفسير الصحيح من خلال حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين، أقرأ كل سؤال من اسئلة الاختبار وانتقِ أحد الاختيارات المتاحة والتي تعبر عن التفسير الصحيح للموقف ثم ضع علامة (٧) امام البديل الذي سوف تختاره.

٢٣. حسب مبدأ التراكب في الموجات تكون محصلة ازاحة نبضتين متعاكستين بنفس السعة في نقطة الالتقاء مساوية للصفر، اي مما ياتي يعد تغيرا مناسبا لذلك:

أ. ان النبضتين متعاكستان لهما إزاحة مقدارها صفر.

ب. عند نقطة الالتقاء، فان محصلة الازاحة تساوي المجموع الاتجاهي لإزاحة النبضتين.

ج. في مبدأ التراكب مجموع ازاحة اي نبضتين يساوي صفراً.

٢٤. عندما تحلق طائرة في الجو بسرعة ثابتة وانتقلت من كتلة هوائية باردة الى كتلة هوائية ساخنة فان عدد ماخ يقل، اي مما يأتي يعد تفسيرا مناسبا:

أ. عدد ماخ يمثل النسبة بين انطلاق الطائرة الى انطلاق الصوت.

ب.كثافة الهواء الساخن قليلة فيزداد انطلاق الصوت.

ج. (أ+ب).

٢٥. احد التطبيقات العملية للموجات فوق السمعية هو استخدامها في تعقيم المواد الغذئية،لانها:

أ. لانها رخيصة الثمن وغير مكلفة.

ب. ذات تردد يقل عن (20Hz).

ج. ذات قدرة فائقة في القضاء على بعض انواع البكتريا وبعض الفايروسات.

٢٦. التوازن على الدراجة المتحركة اسهل من التوازن على دراجه واقفة وذلك بسبب:

أ. عزم القصور الذاتي للعجلة كبير.

ب. الاستمرارية على الحركة.

ج. وزن الدراجة يكون اقل عند الحركة.

٢٧. يمكن لجسم ان يمتلك زخما زاويا على الرغم من أن الدفع الزاوي يساوي صفراً، اي مما يأتي يعد تفسيرا مناسبا:

أ. عندما تكون السرعة الزاوية متغيرة يكون الدفع الزاوي صفراً.

ب. عندما تكون السرعة الزاوية ثابته يكون الدفع الزاوي صفراً.

ج. التغير بالزخم الزاوي = عزم القصور الذاتي× مربع السرعة الزاوية.

٢٨. وزن الانسان على الارض يزداد بزيادة كتلته، اي مما يأتي يعد تفسيرا مناسبا:

أ. التناسب بينهما طردي.

ب. التناسب بينهما متساوي.

ج. التناسب بينهما عكسي.

٢٩. شخص يمشي افقياً ويحمل صندوقا بيديه، فإن مقدار الشغل الذي يبذله يساوي صفراً، اي مما يأتي يعد تفسيرا مناسبا:

أ. الصندوق فارغ ولم يبذل جهداً عضلياً بسببه.

ب. القوة ليس لها مركبة باتجاه الازاحة.

ج. القوة تصنع زاوية مقدارها 37° مع الازاحة.

٣٠. تفضل الدلافين الموجات فوق السمعية لتحديد موقع بطريقة الصدى، اي مما ياتي يعد تفسيرا مناسباً:

أ. الموجات فوق السمعية تكون ذات ترددات عالية واطول موجية طويلة لا تسمح لها بالانعكاس.

ب. الموجات تحت السمعية ذات ترددات عالية وأطول موجية قصيرة فتسمح لها بالانعكاس.

ج. الموجات فوق السمعية ذات ترددات عالية واطول موجية قصيرة فتسمح لها بالانعكاس.

رابعا: مهارة طرح الاسئلة

هـذه الجـزء مـن الاختبـار يهـدف الى قيـاس قدرتـك عـلى طـرح أكـبر عـدد ممكـن مـن الاسـئلة مـن خـلال عـرض صـورة أو عبـاره أو صـورة وعبـارة معـا، والمطلـوب منـك ملاحظـة الصـورة وقـراءة العبـارة جيـدا، ثـم ابـدأ بطـرح الاسـئلة وحـاول تنويـع الاسـئلة وابـدأ بالأسـئلة السـهلة وتـدرج فيهـا مـن حيـث الصعوبـة.

٣١. اكتـب عـدة اسـئلة عـن المفهـوم الفيزيائـي للشـغل عـلى ان يبـدأ كل سـؤال مـن القائمـة (أ) تتبعهـا كلمـة مـن القائمـة (ب):

القائمة (أ): ما، كيف، متى، ايهما.

القائمة (ب): يحدث، المقصود، يحسب، وحدة.

أ.

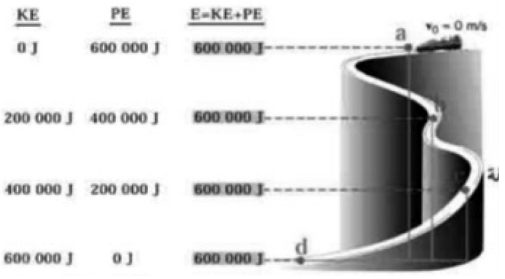
ب.

ج.

د.

٣٢. اطرح عدداً من التساؤلات على الشكل امامك:

أ.

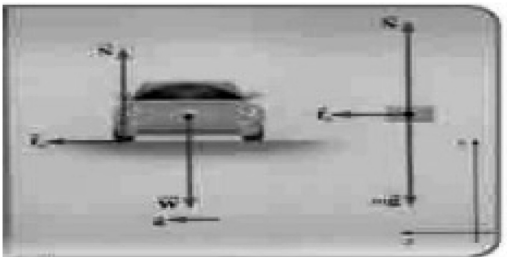


ب.

ج.

د.

٣٣. اطرح عدد من التساؤلات على هذا الشكل امامك:



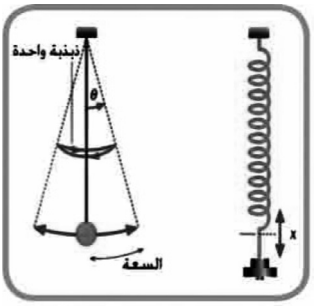
أ.

ب.

ج.

د.

٣٤. اطرح عدداً من التساؤلات على هذا الشكل امامك:



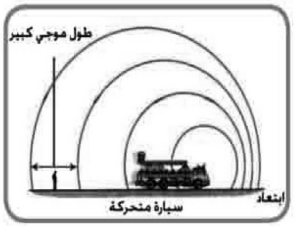
أ.

ب.

ج.

د.

٣٥. اطرح عدداً من التساؤلات على هذا الشكل امامك:



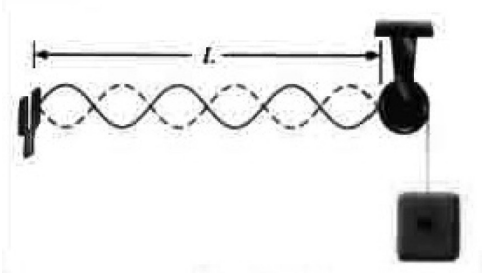
أ.

ب.

ج.

د.

٣٦. قام احمد بتثبيت احد طرفي وتر باحد فرعي شوكة رنانة كما في الشكل المجاور وجعل طرف الوتر الاخر يمره على بكرة ويتدلى منه ثقل ، وعند اهتزاز الشوكة الرنانة ، بعد التحكم بطول الوتر أو تغيير طول الوتر او كليهما لجعل الوتر يهتز باعداد صحيحة من انصاف الطول الموجي، اطرح عدداً من التساؤلات عما قام به أحمد:



أ.

ب.

ج.

د.

مجلة العميد

Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

تأثير قدرات التفكير النقدي لدى طلاب الجامعة العراقيين من متعلمي اللغة الانكليزية لغة اجنبية على استخدامهم لاستراتيجيات تعلم اللغة

لحاظ عبد الأمير كريم [١]

عباس علي رضائي [٢]

١-جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم اللغة الإنكليزية، العراق؛
hum.lihadh.abdula@uobabylon.edu.iq
دكتوراه في اللغة الإنجليزية / أستاذ مساعد

٢-جامعة طهران/ كلية اللغات الأجنبية / قسم اللغة الإنكليزية، ايران؛ aarezaee@ut.ac.ir
دكتوراه في علم اللغة التطبيقي/ أستاذ مساعد

تاريخ الاستلام:
٢٠٢١/٥/٥
تاريخ القبول:
٢٠٢١/١١/٢٥
تاريخ النشر:
٢٠٢٣/٩/٣٠

الكلمات المفتاحية:
التفكير النقدي، استراتيجيات تعلم اللغة، متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في العراق.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.275-302

ملخص البحث:

شكلت أهمية التفكير النقدي حافزًا للباحثين في مجالات التعليم المختلفة، مثل سياقات اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (EFL) ولغة ثانية (ESL). وبالمثل، فإن الوعي بأهمية استراتيجيات تعلم اللغة أصبح يتنامى خلال المراحل المختلفة لتاريخ تعلم اللغة. خططت الدراسة الحالية للتحقيق في تأثير قدرات التفكير النقدي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية على استخدامهم لاستراتيجيات تعلم اللغة المختلفة. تحقيقا لهذه الغاية، قدم جرد استراتيجيات تعلم اللغة (SILL) وتقييم التفكير النقدي (Watson-Glaser WGCTA) إلى ١٠٠ طالب جامعي عراقي من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. أجريت تجربة لمدة خمسة عشر أسبوعًا في محاولة لتحسين قدرات التفكير النقدي لدى المشاركين. كشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام المشاركين لاستراتيجيات تعلم اللغة المختلفة وقدراتهم على التفكير النقدي. ووجد أيضًا أن تأثير تدريس التفكير النقدي يكون أكثر وضوحًا في حالة استخدام استراتيجيات الذاكرة وأقل في استخدام الاستراتيجيات الوجداني. أخيرا تم التوصل إلى بعض الاستنتاجات والتوصيات.

CC BY NC

The Effect of Iraqi EFL University Students' Critical Thinking Abilities on Their Use of Language Learning Strategies

Lihadh A. Kareem [1]
Abbas Ali Rezaee [2]

1- University of Babylon / College of Education for Human Sciences / Department of English، Iraq; **hum.lihadh.abdula@uobabylon.edu.iq**
PhD in English Language/ Assistant Professor

2- University of Tehran/ College of Foreign Languages / Department of English، Iran; **aarezaee@ut.ac.ir**
PhD in English Language/ Assistant Professor

Received:
5/5/2021
Accepted:
25/11/2021
Published:
30/9/2023

Keywords:
Critical Thinking, Language Learning Strategies, Iraqi EFL Learners

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD

DOI:
10.55568/amd.v12i47.275-302

CC BY NC

Abstract:

The importance of critical thinking has formed a motivation for educators at different fields of education, such as EFL and ESL contexts. Similarly, the awareness of the importance of language learning strategies has been growing throughout the different stages of language learning history. The current study is planned to investigate the effect of EFL learners' critical thinking abilities on their use of the different language learning strategies. To this end, the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) and the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) were administered to 100 Iraqi EFL university students. A fifteen-week experiment was conducted in an attempt to improve the participants' critical thinking abilities. The findings reveal that there is a statistically significant relationship between the participants' use of the different language learning strategies and their critical thinking abilities. It is also found out that the effect of teaching critical thinking is most clear in the case of the use of memory strategies and less in the use of the affective strategies.

1- INTRODUCTION

Throughout the last few decades, a gradual shift of attention has taken place within the field of teaching English as a foreign or a second language resulting in greater emphasis on the learners' skills and abilities. Researchers as well as language teachers have been paying more attention to improving the EFL learners' different skills such as the critical thinking skills and the use of the different Language Learning Strategies (LLS). Critical thinking refers to the ability to master a number of skills such as comprehension, analysis, application, synthesis and evaluation[1].

Similarly, the awareness of the importance of the LLS has been growing throughout the different stages in exploring these strategies over its history. It is an agreed upon fact that even with the best methods and teachers, learners are actually responsible for their learning[2]. Therefore, it is important to equip EFL learners with a set of skills and strategies that could increase their ability to retain and retrieve the different materials they are exposed to in the target language[3]. Consequently, investigating EFL learners' use of these strategies and the factors that could increase this use worth investigating. Critical thinking has turned out to be one of the most promising and effective methods of teaching foreign/second languages. As such, developing critical thinking skills for college students has become an important issue and has been set as a primary goal in higher education[4]. Thus the importance of teaching critical thinking is increasingly recognized, for that, it requires great attention for EFL teachers and researchers, especially those specialized in teaching and training pre-service English language teachers.

A number of studies have tackled the concept of critical thinking and its relation to different kinds of success. However, the majority of these studies concentrate on the theoretical rather than the practical aspects, especially in contexts like the

1 Chaffee, John. Thinking Critically, 11th ed. (Dallas: Houghton Mifflin Company, 2015).
2 Griffiths, Carol. "Language Learning Strategies: Theory and Research" (New Zealand, 2004).
3 Nambiar, Radha. "Learning Strategy Research – Where Are We Now?," The Reading Matrix 9, no. 2 (2009).
4 LAI, YING-CHUN. "Language Learning Strategy Use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan," TESOL Quarterly 43 (2009).

Iraqi university education[5]. Furthermore, in EFL university contexts, the emphasis has often been given to developing the four language skills, with no or very little attention to cultivating higher level of critical thinking. Thus, EFL learners usually gain good amount of knowledge about the language itself without promoting important critical thinking skills that are crucial for improving their ability to effectively use that language.

In addition, a considerable number of studies about the importance of learning strategies in helping EFL learners acquiring the new language are found in the literature[6] [7] [8] [9] [10]. Even though, the effect of improving critical thinking abilities on the EFL learners' investment of the different language learning strategies are not sufficiently covered. Therefore, it is important to know whether the improvement of critical thinking skills helps in increasing the use of the learning strategies.

In an attempt to fill this void, this paper attempts to propose some practical tasks and activities for finding a place for critical thinking in Iraqi EFL university classrooms. Applying a practical experience for teaching/improving critical thinking skills, the current study attempts to provide information about the effect of teaching critical thinking abilities on the use of the LLS by studying the case of Iraqi EFL university students.

2. REVIEW OF THE LITERATURE

2.1 Critical Thinking

A wide range of definitions for critical thinking are found in the literature. According to Beyer (1983), critical thinking involves people's ability to evaluate, judge, gather and use information effectively, understanding different points of

5 Al-Juboury, Nejat. "From Passive Learning to Critical Thinking," College of Education for Woman 18, no. 1 (2007).

6 Halpern, Diane F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking, 4th ed. (Mahwah: Erlbaum, 2003).

7 Nambiar, "Learning Strategy Research – Where Are We Now?"

8 Ehrman, Madeline and Oxford,Rebecca "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting," Modern Language Journal 74, no. 3 (1990).

9 O'Malley, J. Michael and Chamot, Anna Uhl. Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge: Cambridge University Press, 1990).

10 Rubin, J. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology," in Wenden, & J. Rubin, (Eds). Learner Strategies in Langauge Learning (New Jersey: Prentice Hall, 1987), 15–30.

views, and solve problems. Halpern[11], as well, adopts a similar view of critical thinking seeing it as the ability to generate and organize ideas, analyze facts, make comparisons, defend opinions, evaluate arguments, draw inferences and solve problems.

The importance of critical thinking skills has been emphasized in education as an essential goal not only for academic success but for life success in general[12]. In addition, it is argued that students need to learn to think critically in order to be able to reach their best future achievements. Critical thinking is often seen as crucial to every student because the ability to think critically has important effects on the success and failure in different academic branches[13]. Recent studies, such as Zare[14] have stressed that good use of such skills in EFL contexts has a central role in achieving success in learning a new language. Similarly, Schmid[15] highlights that promoting critical thinking is an integral part of the process of English teaching and learning, and it is teachable within academic EFL instruction. This is because critical thinking is, in fact, related to the quality of thinking, and if it is developed in an adequate manner, it would help EFL learners to acquire knowledge, and deal with beliefs, attitudes and ideas more skillfully. As a result, it would help them to communicate with others using the new language[16].

Concerning EFL classrooms, Mayfield[17] states that it is possible to increase students' critical thinking abilities by getting them explicitly involved in critical thinking situations and opportunities. This could be done by engaging them in dialogues with others, leading them to think about their own way of thinking, which will increase awareness of their own thinking.

11 Halpern, Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking.

12 Chaffee, Thinking Critically.

13 Anderson, Gina and Piro, Jody "Conversations in Socrates Café: Scaffolding Critical Thinking via Socratic Questioning and Dialogues," New Horizons for Learning 11, no. 1 (2014).

14 Zare, Pezhman "Critical Thinking Skills among EFL/ESL Learners: A Review of Literature," Language in India 15, no. 11 (2015), http://www.languageinindia.com/nov2015/zarecriticalthinking.pdf.

15 Schmidt, Anthony "Critical Thinking and English Langauge Teaching PT.1," EFL Magazine, 2017, https://eflmagazine.com/critical-thinking-english-language-teaching.

16 XU, Qing "Fostering Critical Thinking Competence in EFL Classroom," Studies in Literature and Language 7, no. 1 (2013).

17 Mayfield, Marlys Thinking for Yourself: Developing Critical Thinking Skills Through Reading and Writing, 5th ed. (London: Harcourt College, 2001).

2.2 Learning Strategies

O'Malley and Chamot[18] describe learning strategies as "special ways, of processing information that enhance comprehension, learning or retention of the information" (p. 1). Cook[19] says that a learning strategy is a choice made by language learners during learning or using a new language in a way that affects learning. Chamot[20] adds the concept of communication to the definition of learning strategies saying that learning strategies are both mental and communicative procedures employed by language learners to be able to use the new language.

Research on language learning has proved that using appropriate strategies are of great help in developing learners' autonomy and communicative competence and in improving language proficiency[21]. Oxford[22] says that "appropriate language learning strategies result in improving proficiency and greater self-confidence" (p.1). This appropriateness is very much important in humanistic education at all different levels of proficiency.

A number of classifications of learning strategies have been proposed throughout the literature[23] [24] [25]. In fact, from 1980s on, numerous numbers of studies have been trying to specify broad types or classes of learning strategies under which numbers of more specific strategies are grouped. The classification proposed by Oxford is followed in the current study. She distinguishes between direct and indirect strategies: direct strategies involve direct mental processing of the new language and are sub-classified into three classes: memory, cognitive

18 O'Malley and Chamot, Learning Strategies in Second Language Acquisition.
19 Cook, Vivian. Second Language Learning and Language Teaching (London: Edward Arnold, 2001).
20 Chamot, Anna Uhl "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching," Electronic Journal of Foreign Language Teaching 1, no. 1 (2004): 14–26.
21 Bakhtiarvand, Morteza and Tabatabaei, Soudabeh. "A Closer Look at Different Dimensions of Needs Analysis in the Field of ELT," ELT Voices-India 3, no. 1 (2013).
22 Ehrman and Oxford, "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting."
23 Rubin, "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology."
24 O'Malley and Chamot, Learning Strategies in Second Language Acquisition.
25 Oxford, Rebecca L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know (Boston: Heinle & Heinle, 1990).

and compensation strategies. Indirect strategies support language learning without involving the new language directly and are also divided into three sub-classes, namely, metacognitive, affective and social strategies.

2.3 Studies on Critical Thinking

Critical thinking has been explored by a considerable number of scholars. Boroushaki[26], for instance, investigated the relationship between EFL learners' use of vocabulary learning strategies and their critical thinking ability and made a comparison among the levels of critical thinking ability of proficient and less proficient students. The results of his study revealed that there is no significant difference in regard to critical thinking abilities between proficient and less proficient students. Regarding vocabulary strategies, he found out that determination strategies were the most frequently used while social strategies were the least frequently used ones. In addition, he found out a significant difference between proficient and less proficient students in their use of cognitive strategies.

Likewise, Anderson and Piro[27] highlighted an instructional framework using Socratic questioning and dialogue to scaffold critical thinking. They employed nine of Paul and Elder 's[28] Universal Intellectual Standards. They concluded that a combination of Socratic questioning and dialogue as well as the Universal Intellectual Standards were positively effective in providing a comfortable framework that would scaffold and boost critical thinking skills for EFL learners.

Feng[29], as well, attempted to examine the nature of critical thinking skills exploring the possibility to teach and increase these skills in EFL learners through analyzing and discussing the teachers' questions and Bloom's Taxonomy of questions. He found out that among the different types of teachers' questions, the higher order questions were vital to the development of critical thinking abilities of EFL students because the questions asked by the teachers actually

26 Noushin Boroushaki, "The Relationship between Critical Thinking Ability and Vocabulary Learning Strategy among EFL Learners" (Malaya, 2015).

27 Anderson and Piro, "Conversations in Socrates Café: Scaffolding Critical Thinking via Socratic Questioning and Dialogues."

28 Elder, Linda and Paul, Richard. Critical Thinkning: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life (New Jersey: Pearson Education, 2002).

29 Zhiwen Feng, "Using Teachers' Questions to Enhance EFL Students' Critical Thinking Ability," Journal of Curriculum and Teaching 2, no. 2 (2013).

control the way in which their students' thinking moves. He added that higher order questioning drove student's thinking deep below the surface of things, and so, provoked them to deal with complexity.

Concerning studies about critical thinking in the Iraqi EFL contexts, Almaliki[30] conducted a study to find out the effect of using Socratic questioning on enhancing Iraqi EFL university students' critical thinking ability in reading comprehension. His study revealed that questioning is an important device of thinking that stimulates inquiry and thus improves critical thinking. Covering the same topic, Al-Juboury[31] focused upon the problem of passive learning in Iraq. Investigating this problem, he assumed four reasons which could be the main cause of passive learning, which are students' classroom attitude, the instruction approach (teacher-centered approach) that is dominant in Iraq, the learning process and the precarious situations in Iraq. Finally, he made some recommendations for both teachers and learners to be used to lower the negative effects of these reasons.

3. THE STUDY

Overviewing the literature about critical thinking, it can be deduced that there are still areas to be investigated. Although there are a number of studies that explored the effect of critical thinking on learning English as a foreign language, there are yet no sufficient studies covering the effect of critical thinking on the use of LLS. In addition to that, no sufficient empirical studies have been conducted to increase critical thinking abilities especially in Iraqi EFL university contexts. As such, the current study is designed to seek answers for the following questions:

1. What is the effect of teaching critical thinking to Iraqi EFL university students on their use of the language learning strategies?
2. What type of learning strategies are most affected by increasing the Iraqi EFL university students' critical thinking ability

3.1 Participants

The participants of the current study were 100 Iraqi EFL university students

30 Muhammad Qassim Almaliki, "The Role of Socratic Questioning in Promoting Students' Critical Thinking in EFL Classrooms at the University of Basra: A Qualitative-Based Study," The Journal of Kufa Center for Studies 1, no. 46 (2017).

31 Al-Juboury, "From Passive Learning to Critical Thinking."

who were admitted to the Department of English at the College of Education for Human Dtudies/University of Babylon for the academic year 2015-2016. All were first year students who had studied English for about nine years in their primary and secondary schools. So, they were homogeneous in regard to their educational background as well as their age which ranged between 18 and 24. The participants were divided into two groups, an experimental group and a control one. The primary number of participants was 116; the answers of 12 ex-primary school teachers were excluded from the analysis in order not to violate the homogeneity of the sample and four answers were excluded because the students either neglected one or more items and/or made two choices for the same item in one or both of the tests used in the study. So, the final number of participants was 100 students, 32 males and 68 females. Fifty students were included in each group, as shown in Table 1:

Table 1: Demographic Features of the Participants

Group			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Experimental Group	Valid	Male	14	28.0	28.0	28.0
		Female	36	72.0	72.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
Control Group	Valid	Male	18	36.0	36.0	36.0
		Female	32	64.0	64.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	

3.2 Instruments

In order to get answers for the questions of the present study, two instruments were exploited:

3.2.1 The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

SILL questionnaire was developed by Oxford. It covers the six categories for language learning strategies: cognitive, memory, compensation, meta-cognitive, affective and social strategies. The whole questionnaire consists of 50 items divided into six parts: part A consists of 9 items concerned with cognitive

strategies, part B consists of 14 items and deals with memory strategies, part C consists of 6 items covering compensation strategies, part D consists of 9 items dealing with meta-cognitive strategies, part E consists of 6 items assigned for affective strategies and finally part F consists of 6 items covering social strategies. Regarding reliability, this inventory is used in a considerable number of studies and it scored more than (0.85) using Crognpach's alpha[32]. To find out the suitability of this inventory to the sample of the current study, Cronbach's alpha was calculated and it was found to be 0.857 in the pre-administration of the inventory, i.e. before intervention (at time 1 –T1) and 0.915 in the post-administration, i.e. after intervention (at time 2 – T2). The Cronbach's alphas were also calculated for each part of the questionnaire and it was found to be at accepted values, as shown in Table 2:

Table 2: Cronbach's Alpha Values for SILL at T1 and T2

Strategy	Cronbach's Alpha at T1	Cronbach›s Alpha at T2
Cognitive strategies	.782	.786
Memory strategies	.863	.843
Compensation strategies	.810	.803
Meta-cognitive strategies	.791	.799
Affective strategies	.813	.854
Social strategies	.756	.788
Total SILL	.857	.915

3.2.2 Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal WGCTA

The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) was administered in order to estimate the critical thinking ability for the students before and after intervention. Two different forms of the test were used in order to avoid and limit the practice effect i.e. re-administration of the same test for the same participants. The two forms used were form A and form B. These two forms were

32 Ehrman and Oxford, "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting."

used because they are reported by the designers of the test as parallel forms which are created to compare between two time administrations for the same sample,[33]. It has often been used in academic contexts as a measure of critical thinking skills. The WGCTA comprises a variety of question types. Since critical thinking is defined by the formers of this appraisal as "the ability to identify and analyze problems as well as to seek and evaluate relevant information in order to reach an appropriate conclusion"[34], the questions designed in the WGCTA are of varying formant and difficulty in order to estimate all areas of critical thinking ability. This test is reported as being appropriate for use with general as well as high ability population including university students. It has 99 items divided into five subtests. Each of the subtests is devoted to test one of the five components of critical thinking, namely, Inferences, Recognition of assumptions, Deduction, Interpretation and Evaluation of arguments.

Regarding the validity and reliability of the test, this test is reported as representing a valid and reliable estimate of critical thinking ability[35]. Different aspects of validity were examined and proved to be achieved by the designers of the test. For reliability, the Cronbach's Alpha values had been calculated for different samples ranged between .81 and .95,[36]. Even though, in order to ensure reliability of the test in regard to the sample of the present study, internal reliability was tested. The Cronbach's alpha was calculated twice: at time 1 (T1), pre intervention and at time 2 (T2) post intervention. It was 0.950 for pre-intervention and 0.959 for post-intervention. It was measured for each one of the five subtests of the appraisal as well as the cumulative test as a whole. The results reached accepted values as shown in Table 3:

33 Watson, Goodwin and Glaser, Edward M. Watson-Glaser II Critical Thinking Appraisal, Technical Manual and User's Guide (San Antonio: TX: Pearson, 2012).

34 Watson and Glaser, 3.

35 Watson and Glaser, Watson-Glaser II Critical Thinking Appraisal, Technical Manual and User's Guide.

36 Watson and Glaser.

Table 3: Cronbach's Alphas for WGCTA at T1 and T2

The test components	At T1	At T2
Inferences	.724	.785
Recognition of assumption	.764	.828
Deduction	.761	.756
Interpretation	.739	.772
Evaluation of arguments	.772	.833
Total	.950	.959

4. Procedure

First of all, the participants were divided into groups of experimental and control groups. The existence of the control group helped to demonstrate that the results gained were solely due to the teaching of critical thinking skills. Initially, the two instruments used in the current study, i.e. WGCTA and SILL, were administered to the whole sample on two different days matching the weekly schedule of the department.

Then the participants in the two groups were taught conversation, one of the compulsory materials assigned by the education authorities, using the textbook Situational Dialogues, by Micheal Okenden[37]. The same dialogues were selected to be taught to both groups and the same number of hours was spent. The teaching period covered a whole course period starting from February and ending at May 2016. The whole teaching period lasted for 30 sessions (15 weeks – two hours per week).

In the experimental group, diverse activities were designed for each lesson to increase the participants' critical thinking abilities drawing their attention to the importance and benefit of critical thinking in general. The objectives sought after the lessons taught to the experimental group were:

- Helping students to develop their critical thinking ability in a two-way interaction: by asking questions and by seeking answers in order to better understand a situation and becoming able to practice and improve certain

37 Okenden, Micheal. Situational Dialogues (London: Longman, 1987).

critical thinking skills like analyzing, making inferences, evaluation and problem solving.

- Arousing the students' curiosity and promoting mutual co-operation which should help in solving problems and developing the learners' ability in English language as well.
- Enabling equal participation for all the students in the class.
- Enabling the participants to collaborate in groups.

The researchers tried to create a friendly atmosphere inside the classroom; this was achieved in different ways. The students' seats were not identical in all lessons, the normal lesson scene, where all the students facing the teacher, was avoided as much as possible. Sometimes the seats were put in U-shape or in circles, some other times the students were divided into two groups sitting on the two sides of the class facing each other. In the first hours of each week, certain dialogues selected from the text book were taught. While teaching the selected dialogues, the students were asked to accomplish certain tasks and activities that could motivate critical thinking. They were working in pairs or groups to accomplish these tasks. Below are examples of those activities:

- Sometimes, the students were given a dialogue with an omitted title and asked to suggest a suitable title for that dialogue and to guess and describe the situation in which the dialogue could take place.
- Some other times, the students were asked to take the position of one of the characters in the dialogue and asked to take a different action giving an explanation for this different action supporting it with evidences.
- For some of the dialogues they were asked to make guesses about some cultural status about the situation in which the dialogue is taking place and to make a comparison with their own culture and beliefs pointing to the differences and similarities between the two cultures.
- For some other dialogues, part of the dialogue was omitted, i.e. the role of one of the characters was omitted and the students were asked to guess and suggest suitable respond in the omitted parts. Then they were given the whole complete form of the dialogue and were asked to make a comparison

and decide which one is more convenient and why.

In the second hours of each week, the lessons were devoted to free discussions. Different topics were chosen for discussion. The researchers tried to choose topics which could be source of interest and/or disagreement among students, in order to encourage the students to take part in the conversations. Each group of students who shared specific opinion, were asked to work together by providing arguments that would support their opinion. In some other lectures, some pictures and postures were given to the students and they were required to talk about the pictures, giving their guesses about the characters, places, occasions, etc. available in the pictures and postures.

Regarding the control group, the students participated in normal conversation class, with routine teaching strategies. The routine lecture method based on teacher-centered approach was followed throughout the teaching period. Here the students' seats were put in the routine way with all the students facing the teacher, similar to scene in other regular lectures. In some lectures, the students were given the chosen dialogues with an explanation and clarification for different aspects in the dialogues. And in other lectures, the students were asked to read the dialogues by heart and were asked to explain the meaning of some of the important words in the dialogues.

At the end of the study, SILL and WGCTA were re-administered for the participants in the two groups in order to find out whether there was any change in the participants' use of learning strategies and/or any increase in their level of critical thinking especially for the participants in the experimental group.

5. RESULTS

The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was employed to analyze the data collected in the study. Before going through the analysis of the data to achieve possible answers to the research questions, the normality of distribution of scores for both SILL and WGCTA was tested. For that, the normality assessment was run for both instruments at time 1 (T1), before the intervention, and time 2 (T2), after the intervention. The results showed that there was normal distribution for both groups regarding SILL at T1 and T2, as well as for the WGCTA at T2.

Only for T1 administration of WGCTA the scores were not normally distributed. In Figure 1, Figure 2. Figure 3 and Figure 4, the histograms for the four variables SILL - T1, SILL-T2, WGCTA-T1 and WGCTA-T2 are shown:

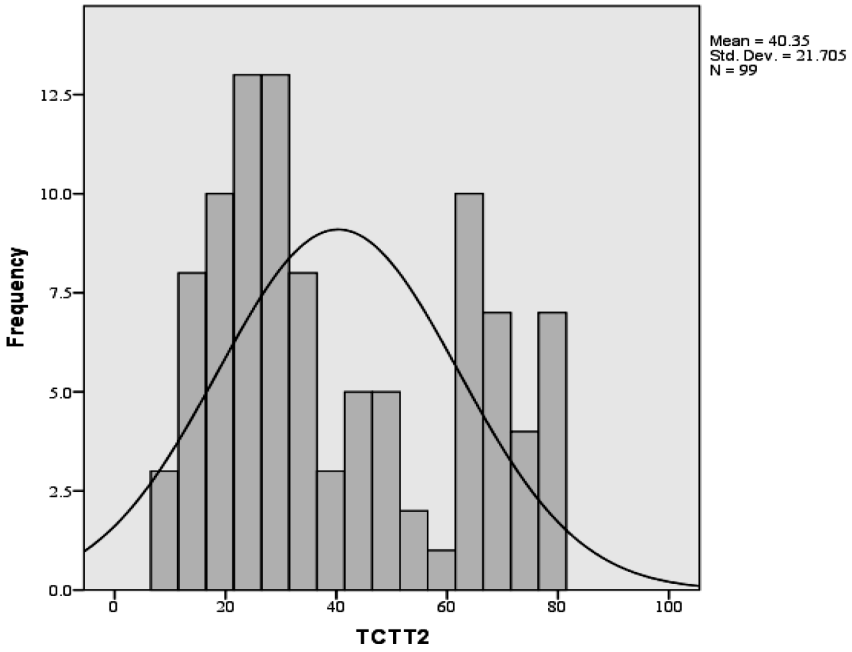


Figure 1. Histogram for the SILL at Time 1

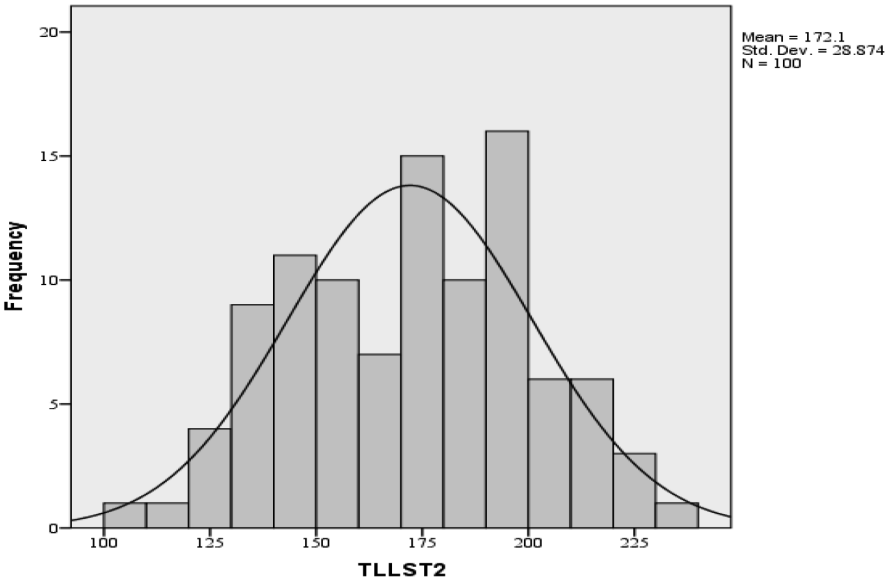


Figure 2. Histogram for the SILL at Time 2

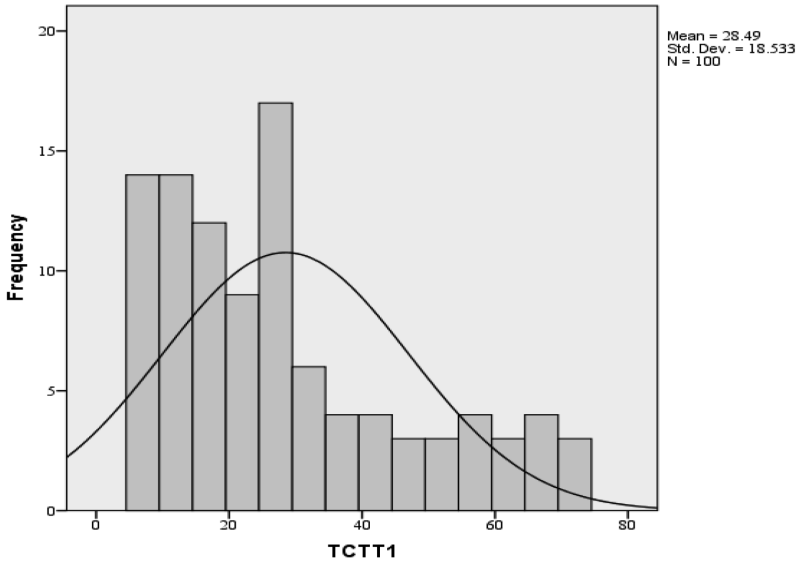


Figure 3. Histogram for the WGCTA at Time 1

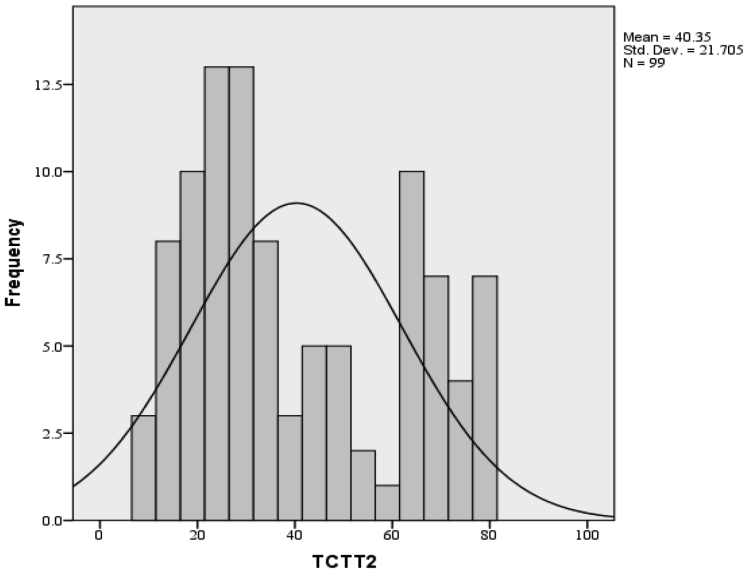


Figure 4. Histogram for the WGCTA at Time 2

Examining Figure 3, it can be noticed that the scores do not fall in a nice normally distributed curve. The scores for the WGCTA at time 1 are positively skewed (Skewness value=0.891) which means that most of the respondents record low scores on the scale. For that, a decision was made to transform this variable, i.e. the scores in the WGCTA at time 1 (TWGCTAT1). The scores were mathematically modified using the Square root formula – SQRT (TCTT1) – with the hope to have a distribution of scores that looks more normal. After running the test of normality for the new variable (i.e. the transformed form of the scores in WGCTA at time 1) it was found that the Skewness value is 0.437. The histogram for the new variable (the transformed TWGCTAT1 entitled SQRT (CTT1)), presented in Figure 5, shows normal distribution:

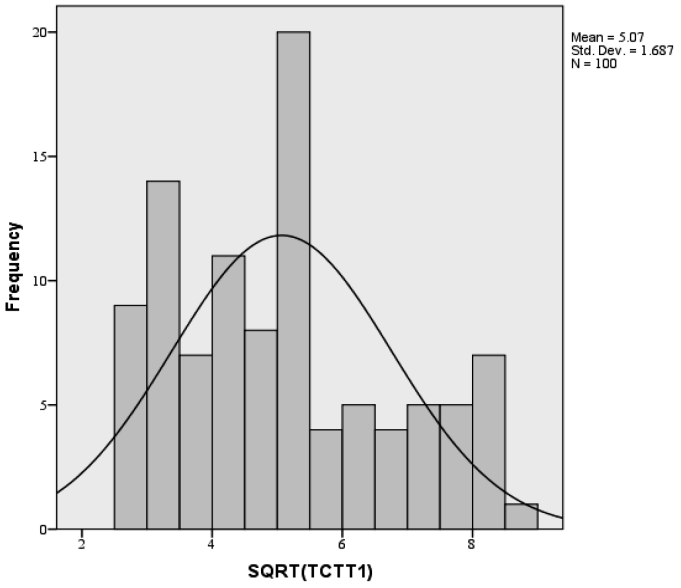


Figure 5. Histogram for the Transformed WGCTA at Time 1 - SQRT (CTT1)

Now having all the data checked, it is time to do the calculations required to answer each of the research questions. In order to answer the first research question which deals with finding out the effect of teaching critical thinking to the Iraqi EFL university students on their use of LLS, an independent-sample t-test was run. The participants' scores in SILL for the experimental group and the control group were compared at time 2, i.e. after the intervention. The result of the independent-sample t-test showed that the difference between the scores of the experimental and control groups were statistically significant, Sig.2 tailed=0.000 as shown in Table 4:

Table 4: Independent Sample t-test for SILL scores at T2 for the two groups

	t-test for Equality of Means		
	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variance assumed	6.343	98	.000
Equal variance not assumed	6.343	97.815	.000

Furthermore, a paired sample test was run to find out the difference in the use of the leaning strategies from time 1 to time2 for both the experimental and the control groups. It was found that the increase in the scores of the experimental group (mean of 140.30 at T1 and 187.40 at T2) was more than that in the control group (mean= 147. 38 at T1 and mean=156.60 at T1). Moreover, the difference between T1 cores and T2 scores obtained from the experimental group is statistically significant (Sig. 2-tailed=0.000<0.05). For the control group, the difference between T1 and T2 scores is not significant (Sig. 2-tailed=0.069>0.05). These results are shown in Table 5:

Table 5: Paired Samples T-Test for the Experimental and Control Groups at T1 and T2

Group	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)
Experimental	29.289	-11.419	49	.000
Control	35.126	-1.856	49	.069

To make sure that this noticeable increase in the use of LLS for the experimental group is due to the increase of their critical thinking abilities, it is important to find out whether the participants' critical thinking skills really improved after the experiment. Thus, a paired sample test was run for the scores obtained in the WGCTA to find out whether the difference in scores is statistically significant or

not. The results showed that the increase in the participants' scores in the test for critical thinking ability was significant for the experimental group, as the Sig. 2-tailed value was 0.000 < 0.05. Regarding the control group, the Sig. 2-tailed value was 0.823 > 0.05 which means that the difference is not significant. See

Table 6: Paired Samples T-Test for the scores in WGCTA at T1 and T2 for the two groups

Group	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Experimental	9.893	-16.639	49	.000
Control	3.772	-.225	49	.823

Regarding the second research question which deals with finding out the type of learning strategies that is most affected by increasing the different critical thinking skills, a one-way between groups multivariate analysis (MANOVA) was run. First, preliminary tests were conducted to check whether any of the assumptions required in the MANOVA were violated. The results of these tests showed that there is no violation for linearity, normality, univariate and multivariate outliers and multiconllinearity. But there were violations for the assumptions of homogeneity and equality of variance, hence, Pillai's trace value was considered instead of Wilk's Lambda value. Running the multivariate ANOVA, a statistical significant difference was found between the two groups in regard to the whole SILL scores (F=9.092, p=0.000, Pillai's trace=0.370, partial eta squared=0,370), as shown in Table 7

Table 7: Multivariate Tests for the Difference between SILL Scores for the Experimental and the Control Groups

Effect		Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Pillai's Trace	.370	9.092[b]	.000	.370
	Wilks' Lambda	.630	9.092[b]	.000	.370
	Hotelling's Trace	.587	9.092[b]	.000	.370
	Roy's Largest Root	.587	9.092[b]	.000	.370

Concerning the scores obtained for each of the six strategies, the Bonferroni adjusted alpha level of (0.159) was used (this value is obtained from dividing the alpha value (0.959) by 6: the number of the dependent variables used in MANOVA). The difference was found statistically significant for all six learning strategies as the Sig. values were less than 0.159, as shown in Table 8:

Table 8: Test of Between-Subjects Effects for the Six Learning Strategies at T2 for the two Groups

Source	Dependent Variable	df	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Total for the 9 Cognitive Strategies -T2	1	4.602	.034	.045
	Total for the 14 Memory Strategies -T2	1	17.093	.000	.149
	Total for the 6 Compensation Strategies -T2	1	18.874	.000	.161
	Total for the 9 Meta-Cognitive Strategies -T2	1	42.279	.000	.301
	Total for the 6 Affective Strategies -T2	1	9.742	.002	.090
	Total for the 6 Social Strategies -T2	1	13.443	.000	.121

Examining the mean scores for the six strategies obtained from the experimental group, it is noticed that the experimental group scored higher levels for the use of all learning strategies. That is the scores representing the use of the six learning strategies at T2 were noticeably more than those at T1, as shown in Table 9:

Table 9: Mean scores for the six LLS at T1 and T2 for the two groups

	Time	Mean	Std. Deviation
Total for the 9 Cognitive Strategies	T1	24.98	6.206
	T2	30.40	7.186
Total for the 14 Memory Strategies	T1	37.36	11.633
	T2	53.70	9.964
Total for the 6 Compensation Strategies	T1	16.94	5.658
	T2	21.94	4.731
Total for the 9 Meta-Cognitive Strategies	T1	29.28	7.907
	T2	38.86	5.115
Total for the 6 Affective Strategies	T1	15.48	4.532
	T2	19.56	5.901
Total for the 6 Social Strategies	T1	15.72	5.059
	T2	23.14	5.488

As shown in Table 9, the memory strategies is the type of strategy most affected by teaching critical thinking to the participants, followed by meta-cognitive, then social, followed by cognitive, then compensation and the less affected strategy was the affective strategies (See Figure 6):

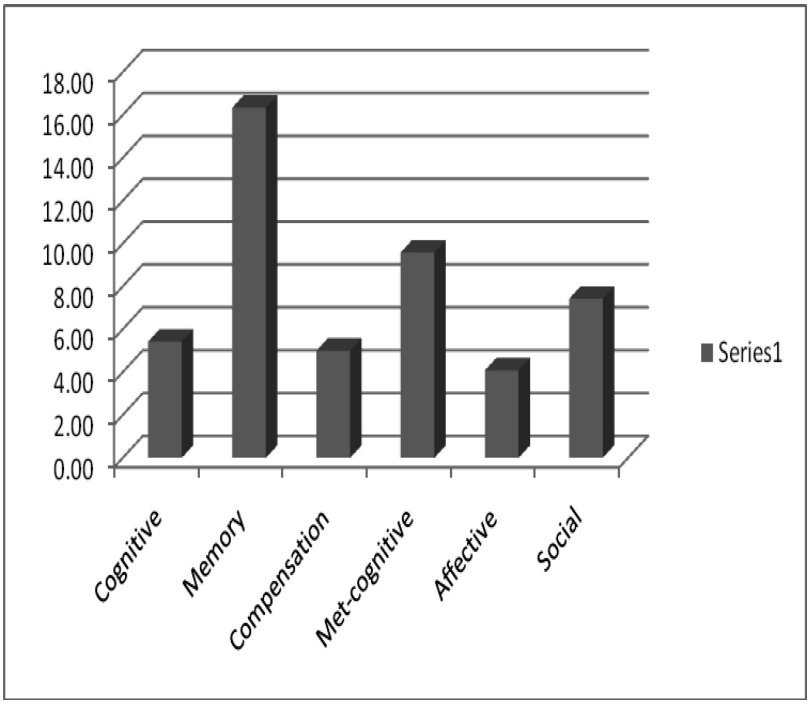


Figure 6. Bar Graph for the Six LLS

6. DISCUSSION

The positive effect of critical thinking on EFL learners' success in acquiring a foreign language has often been studied and proved to be effective by a considerable number of studies. Many studies confirm the effectiveness of critical thinking ability on the various aspects of foreign language learning[38] [39] [40] [41] [42] This study tries to investigate this positive effect of critical thinking through

38 Liaw, Meei-Ling. "Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context," English Teaching and Learning 31, no. 2 (2007).

39 Mirzaei, Azizullah: Abbaszadeh, Masoomeh and Hashemian, Mahmood. "Relationship between Critical Thinking and Compensatory Strategies by Iranian Upper-Intermediate EFL Learners in Oral Communication," Mediterranean Journal of Social Sciences 6, no. 6 (2015).

40 Jasim, Basim Y. "The Impact of Instruction in Critical Reading Strategies on Advanced Iraqi EFL Learners' Comprehension," College of Basic Researchers Journal 7, no. 1 (2007).

41 Daniel, Bethany Rae "Defining Critical Thinking for the 21st Century World Language Classroom" (Brigham Young University, 2013).

42 Junining, E. "The Relationship between Intelligence, Cricical Thinking Skills in Reading and EFL Proficiency Among EFL Learners," Semantic Scholar, 2013.

seeking its influence on the use of LLS. The results of the current study designate that there is a significant relationship between Iraqi EFL university students' use of LLS and their critical thinking abilities. It is also found out that teaching critical thinking is most effective on the use of memory strategies and least effective on the use of affective strategies.

This result goes in line with the theoretical and experimental studies found in the literature which revealed the positive effect of critical thinking on academic achievement. It supports the theoretical arguments which claim that there is a strong and important relationship between critical thinking and individuals' ability to think clearly which leads to best future achievements. Critical thinking is crucial as well in EFL learners' success in the challenging process of acquiring the new language. A learner with good critical thinking ability concentrates on relevant information, asks appropriate question, makes logic reasoning and consequently be a better learner.

This positive relationship replicates numerous previous studies concerning the effect of critical thinking on academic success in general and on success of EFL learners in acquiring the new language. Nosratinia, Asiabar[43] and Sarabchian (2014), for example, found that significant relationships exist between Iranian EFL learners' critical thinking abilities and their use of LLS. Similarly, Nikoopour, Farsani and Nasiri (2011) explored the relationship between direct and indirect LLS and critical thinking ability. The findings of their study revealed a significant relationship of critical thinking with specific LLS such as meta-cognitive, cognitive and social strategies and non-significant relationship with compensation, memory and affective strategies.

In a similar vein, Bagheri (2015) investigated the use of LLS by 256 Chinese EFL university students and its relationship to their critical thinking ability. She compared between general English students and EAP (English for Academic Purpose) students in regard to their use of LLS and its relation with their critical thinking ability. She found that EFL students who received critical thinking training for 17 weeks made better use of the LLS.

The current study supports the notion of teaching critical thinking in the EFL contexts. It confirms that critical thinking is teachable and that critical thinking

43 Nosratinia, Mania : Asiabar, Mojganeh Ghanbari and Sarabchian, Elnaz "Exploring the Relationship between Iranian EFL Learners' Language Learning Strategies and Critical Thinking," . . International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World 5 (2014).

ability could be improved if materials concentrating on critical thinking skills are taught using appropriate methods. It proves that EFL students who go through critical thinking training can be better thinkers and better learners simultaneously. Consequently, they can be better language learners.

7. CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

Critical thinking is an important ability that should be developed by students while learning a new language helping them to make better use of the LLS. This study indicates that there is a positive effect of teaching critical thinking for Iraqi EFL university students on their use of the different learning strategies. That is, when the critical thinking ability of the participants increased after the experiment, their use of the LLS increases as well. Moreover, the most clearly noticed effect is seen in the use of memory strategies and the least effect is seen on the affective strategies. This means that teaching and improving the critical thinking ability for EFL learners is of noticeable importance in improving their use of LLS. Since a significant relationship was found between the level of critical thinking and the use of LLS, it can be concluded that improving EFL learner's critical thinking skills can help students to invest learning strategies in a better way. So it is recommended that appropriate materials which can stimulate critical thinking must be taught for those who are studying English academically. Moreover, it is highly recommended that EFL learners should be taught critical thinking and should be encouraged to develop their critical thinking skills. They should be stimulated to think about the processes that trigger learning and to feel responsible for their own learning.

The major suggestion of the current study is directed to EFL teachers and syllabus designers for proposing materials that consider critical thinking as one of the important and effective elements in academic success. In short, involving courses that focus on critical thinking and LLS will result in having intellectual students who have analytical abilities that are very much helpful in learning the new language. The findings of the current study indicate that the implementation of critical thinking materials not only help EFL students to develop their critical thinking ability, but also their investment of the LLS.

References.

Al-Juboury, Nejat. "From Passive Learning to Critical Thinking." College of Education for Woman 18, no. 1 (2007).

Almaliki, Muhammad Qassim. "The Role of Socratic Questioning in Promoting Students' Critical Thinking in EFL Classrooms at the University of Basra: A Qualitative-Based Study." The Journal of Kufa Center for Studies 1, no. 46 (2017).

Anderson, Gina, and Jody Piro. "Conversations in Socrates Café: Scaffolding Critical Thinking via Socratic Questioning and Dialogues." New Horizons for Learning 11, no. 1 (2014).

Bakhtiarvand, Morteza, and SOUDABEH TABATABAEI. "A Closer Look at Different Dimensions of Needs Analysis in the Field of ELT." ELT Voices-India 3, no. 1 (2013).

Boroushaki, Noushin. "The Relationship between Critical Thinking Ability and Vocabulary Learning Strategy among EFL Learners." Malaya, 2015.

Chaffee, John. Thinking Critically. 11th ed. Dallas: Houghton Mifflin Company, 2015.

Chamot, Anna Uhl. "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching." Electronic Journal of Foreign Language Teaching 1, no. 1 (2004): 14–26.

Cook, Vivian. Second Language Learning and Language Teaching. London: Edward Arnold, 2001.

Daniel, Bethany Rae. "Defining Critical Thinking for the 21st Century World Language Classroom." Brigham Young University, 2013.

Ehrman, Madeline, and Rebecca Oxford. "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting." Modern Language Journal 74, no. 3 (1990).

Elder, Linda, and Richard Paul. Critical Thinkning: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. New Jersey: Pearson Education, 2002.

Feng, Zhiwen. "Using Teachers' Questions to Enhance EFL Students' Critical Thinking Ability." Journal of Curriculum and Teaching 2, no. 2 (2013).

Griffiths, Carol. "Language Learning Strategies: Theory and Research." New Zealand, 2004.

Halpern, Diane F. Thought and Knowledge: An Introduction to

Critical Thinking. 4th ed. Mahwah: Erlbaum, 2003.

Jasim, Basim Y. "The Impact of Instruction in Critical Reading Strategies on Advanced Iraqi EFL Learners' Comprehension." College of Basic Researchers Journal 7, no. 1 (2007).

Junining, E. "THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLIGENCE, CRITICAL THINKING SKILLS IN READING AND EFL PROFICIENCY AMONG EFL LEARNERS." Semantic Scholar, 2013.

LAI, YING-CHUN. "Language Learning Strategy Use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan." TESOL Quarterly 43 (2009).

Liaw, Meei-Ling. "Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context." English Teaching and Learning 31, no. 2 (2007).

Mayfield, Marlys. Thinking for Yourself: Developing Critical Thinking Skills Through Reading and Writing. 5th ed. London: Harcourt College, 2001.

Mirzaei, Azizullah, Masoomeh Abbaszadeh, and Hashemian Mahmood. "Relationship between Critical Thinking and Compensatory Strategies by Iranian Upper-Intermediate EFL Learners in Oral Communication." Mediterranean Journal of Social Sciences 6, no. 6 (2015).

Nambiar, Radha. "Learning Strategy Research – Where Are We Now?" The Reading Matrix 9, no. 2 (2009).

Nosratinia, Mania, Mojganeh Ghanbari Asiabar, and Elnaz Sarabchian. "Exploring the Relationship between Iranian EFL Learners' Language Learning Strategies and Critical Thinking." . . International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World 5 (2014).

O'Malley, J. Michael, and Anna Uhl Chamot. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Okenden, Micheal. Situational Dialogues. London: Longman, 1987.

Oxford, Rebecca L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

Rubin, J. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology." In Wenden, & J. Rubin, (Eds). Learner Strategies in

Langauge Learning, 15–30. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

Schmidt, Anthony. "Critical Thinking and English Langauge Teaching PT.1." EFL Magazine, 2017. https://eflmagazine.com/critical-thinking-english-language-teaching.

Watson, Goodwin, and Edward M. Glaser. Watson-Glaser II Critical Thinking Appraisal, Technical Manual and User's Guide. San Antonio: TX: Pearson, 2012.

XU, Qing. "Fostering Critical Thinking Competence in EFL Classroom." Studies in Literature and Language 7, no. 1 (2013).

Zare, Pezhman. "Critical Thinking Skills among EFL/ESL Learners: A Review of Literature." Language in India 15, no. 11 (2015). http://www.languageinindia.com/nov2015/zarecriticalthinking.pdf.

مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

التماثل الجوهري في الخطاب السياسي: تحليل ناقد لخطاب القبول لترامب

صالح مهدي عداي [١]
عمر علي والي [٢]

١-جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم اللغة الإنكليزية، العراق؛
saleh_mehdi71@yahoo.com
دكتوراه في اللغة الانكليزية/ أستاذ
٢-/ جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم اللغة الإنكليزية، العراق؛
umar.ayood@student.uobabylon.edu.iq
ماجستير في اللغة الانكليزية/ باحث

تاريخ الاستلام:
٢٠٢٢/٢/٣
تاريخ القبول:
٢٠٢٢/٣/١٨
تاريخ النشر:
٢٠٢٣/٩/٣٠

الكلمات المفتاحية:
التماثل الجوهري، الادراك الانتقائي، الخطاب السياسي، ترامب، خطاب القبول.

السنة(١٢)-المجلد (١٢) العدد (٤٧)
ربيع الاول ١٤٤٥هـ. أيلول ٢٠٢٣م

DOI:
10.55568/amd.v12i47.303-324

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التحقيق في كيفية استخدام التماثل الجوهري في الخطاب السياسي للوصول إلى عقل جماعي يقنع الجمهور بأن المتحدث والجمهور هم بنفس الاتجاه، من خلال التمسك بإدراك انتقائي مخصص. للوصول إلى هذا الهدف، يحلل البحث "خطاب القبول" لترامب لمعرفة كيفية استخدامه لدلالات الإدراك الانتقائي من خلال استراتيجيات الخطاب لتحقيق هذا الغرض. يفترض البحث أن ترامب يتلاعب بلغته في الخطاب المذكور من أجل الحصول على أقصى فائدة من هذه الاستراتيجيات من خلال خلق تصور انتقائي ينتج عنه علاقة مع جمهوره. لإجراء التحليل، يعتمد البحث على نموذج "تحليل الخطاب الأيديولوجي" لفان ديك (١٩٩٥)، باستخدام الاستراتيجيات الخطابية الموجودة فيه. في الختام، أثبت البحث ان ترامب يركز على دلالات الغضب، والخوف، واللوم والديماغوجية والأمل والتغيير. فضلاً عن ذلك، أظهرت النتائج أن استخدام المفردات مع هذه الدلالات ليس عشوائيًا، بل يتم استقطابه بطريقة تقدم الذات بشكل إيجابي وتقدم الآخرين بشكل سلبي.

CC BY NC

Consubstantiality in Political Discourse: A Critical Analysis of Trump's Acceptance Speech

Salih Mahdi Adai [1]
Omar Ali Wally [2]

1- University of Babylon / College of Education for Human Sciences / Dept. of English، Iraq; **saleh_mehdi71@yahoo.com**
PhD in English Language/ Professor

2- University of Babylon / College of Education for Human Sciences / Dept. of English، Iraq; **umar.ayood@student.uobabylon.edu.iq**
MA in English Language/ Researcher

Received:
3/2/2022
Accepted:
18/3/2022
Published:
30/9/2023

Keywords:
Consubstantiality, Selective Perception, Political Discourse, Trump, Acceptance Speech.

Al-Ameed Journal
Year(**12**)-Volume(**12**) Issue (**47**)
Rabi' Al-Awwal 1445 AH
September 2023 AD

DOI:
10.55568/amd.v12i47.303-324

Abstract:

This research aims to investigate how consubstantiality is used in political discourse to arrive at a collective mind that convinces the audience that the speaker and the public are on the same boat, via adhering to a customized selective perception. To reach this aim, it analyzes Trump's Acceptance Speech to find out how he uses selective perception denotations through discourse strategies for this purpose. It is hypothesized that Trump plays with his language in the said speech in order to obtain the fullest benefit from these strategies by creating a selective perception that results in rapport with his audience. To conduct the analysis, the research draws on van Dijk's Ideological Discourse Analysis (1995), making use of the discursive strategies found therein. In conclusion, the research proves this to be the case in the selected speech and that Trump focuses on the denotations of Anger, Fear, Blame, Demagogue, Hope, and Change. Moreover, the results show that the use of lexical items with these denotations is not haphazard, but is polarized in a way that positively presents the self and negatively presents the others.

1. Introduction

Part of the politicians' effort lies in discussing topics that directly touch the audience lives and affect them significantly. This is so because they need to reach those emotions in the audience in order to create a sense of rapport with them. That is, politicians address issues in a way that triggers certain feelings in the public so as to make them alarmed, anxious, hoping, etc. and drive those emotions towards their own benefit. They do so by developing consubstantiality with the audience and sending them a message that they care for them and that they are there to meet the public's needs. Therefore, they succeed in bringing people that have those needs around them.

Being part of the Republican Party in the US, Trump's political discourse follows the ideologies adopted within this party. So, his political discourse is one which calls for fewer government spending, and lower taxes compared to the Democratic Party adopts a policy that favors social services, healthcare, jobs, hence they rely on taxes and borrowing[1]. As such, the organization of his discourse must follow certain strategies which reflect those ideologies in one way or another. Moreover, these strategies are also used to create selective perception which sends a message to the audience that he hears their problems and that his plan is to provide solutions for those problems.

Hence, he develops, through his discourse, a collective mind by focusing on certain words that carry specific denotations such as anger, fear, hope, etc. With that provided, the research poses the following questions:

1.What are the discursive strategies used in Trump's Acceptance Speech?

2.How do these strategies serve the purpose of creating a selective perception that leads to rapport and consubstantiality?

1 Coates,David. Legal Discourse across Cultures and Systems, 2nd ed. (Oxford University Press, 2012).

2. Critical Discourse Studies

Critical studies of discourse emerged simultaneously as other fields like critical psychology, critical social policy, and critical anthropology. Whereas Fairclough (1990) used the term, critical linguistics, others used labels such as, critical language awareness, and, critical language studies, By that time, the term, critical, became a label for a specific type of academic research that seeks to find out hidden connections[2]. In order to deal with Critical Discourse Studies (henceforth CDS), it is inevitable to highlight how CDS is different from or the same as Critical Discourse Analysis (henceforth CDA).

CDA originates from the field of Discourse Analysis (henceforth, DA) which was established in 1960 for the purpose of sheer linguistic data in relation to their context, focusing on the meaning denoted to language through its users[3]. Ten years later, just like any other fields, developments in DA and contact with other fields paved the way for the more critical analysis of language, i.e., Critical Linguistics (henceforth, CL) whose aim was to find power relations through linguistic means[4] [5].

Later, Wodak and her colleagues ("the CDA Group") helped establish the field of Critical Discourse Analysis which was their way to use more methods and theories in analyzing language to find ideological implications- fill in the gaps of the previous invention. Therefore, CDA is more of an interdisciplinary, multi-methodical approach that aims to uncover power abuse and reproduction through linguistics texts[6]. Later on, the term Critical Discourse Studies became more common in use by van Dijk and Wodak as it is more exhaustive to the scope that this field covers. Therefore, they stress that CDS is more expressive than CDA[7] [8].

2 Fairclough, Norman Language and Power, N.D (London: Longman, 1989), 5.
3 Bhatia, Vijay K. Christopher N. Candlin, and Jan Engberg, Legal Discourse across Cultures and Systems, N.D (Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008), 1.
4 Wodak, Ruth and Meyer, Michael. Methods of Critical Discourse Analysis, N.E (London: Sage Publications, 2001), 4_5.
5 Kress, Gunther and Hodge,Robert. Language as Ideology, N.E (London: Routledge, 1979).
6 Wodak and Meyer, Methods of Critical Discourse Analysis, 2.
7 Van Dijk,T.A Discourse Analysis as Ideology Analysis. In Wenden,A. and Schaffner, 1995.
8 Van Dijk, Teun A. "Ideology: A Multidisciplinary Approach," Ideology, 1998, 1–384.

2.1 Discourse, Cognition, and Society

One of the main controversial issues regarding the relation between discourse and society is that they are significantly different in nature from each other, which it difficult to mingle both of them together. Therefore,[9] sees discourse and societal structures as connected via mental representations which affect the cognitive processes concerned with the production and interpretation of discourse. The reverse is also true, i.e., societal structures affect discourse through these same representations.

He also explains that ignoring cognition or denying it takes the argument back to the controversy of Behaviorism which dates decades ago. That is, due to the inability to observe the cognitive representations and social structures, narrowing the notion of 'action' and implied meanings to "the concept of 'observable' conduct". The same holds true to discourse, as it is almost impossible to account for it in terms observation[10].

Therefore, van Dijk[11] states that his critical approach to discourse, unlike other approaches which relate discourse to society in an immediate relationship, adds the element of cognition as the mediator between discourse and society, creating the triangle of Discourse-Cognition-Society. Adding this element, therefore, makes the comprehension of how discourse changes people more logical.

2.3 Hegemony and Manipulation

Having more than one interpretation, the term hegemony is not an easily-defined one, making it hard to explain it in light with CDS. A general idea that is put by Merriam Webster, however, defines hegemony as 'preponderant influence or authority over others' or 'the social, cultural, ideological, or economic influence exerted by a dominant group. Stating the relation between power and hegemony, Fairclough's[12] states that the latter entails acceptance by the social group.

9 Van Dijk, Teun A. "Discourse, Knowledge, Power and Politics," in Critical Discourse Studies in Context and Cognition, N.E (Barcelona: John Benjamins publishing company, 2011), 1.

10 Van Dijk, 2.

11 Teun A. Van Dijk, Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. In R. Wodak and M. Meyer (Eds.) Methods of Critical Discourse Analysis, 3rd ed. (London: Sage Publications, 2015), 64.

12 Fairclough, Norman. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research (Psychology Press, 2003), 45.

Therefore, the social group which lies under hegemony may not be completely aware of this fact, and when they are aware, they conceive it as the de facto situation with which they should live. Thus, they act as if things are 'normally, naturally, or simply a consensus'[13].

Political discourse inevitably entails ideologies which are likely to contain social-political manipulation. The latter, in turn, comprises ideologies, attitudes, and ideological structures of discourse. These discourses involve patterns of polarizations at all levels of analysis, yet this does not necessarily mean that all socio-political discourses are manipulative. Rather, political discourse may be persuasive and at the same time not manipulative, as is the case in parliamentary debates and television or newspaper discussions [14].

Therefore, it is required to examine the "social and cognitive contexts" of the manipulative discourse under purview. That is to say, the dominant position of the manipulator, the recipients' lack of knowledge, and the overall condition that falls for the benefit of the dominant group (against that of the dominated group) should be examined. This shall lead to social inequality- an illegitimate one per se[15].

3. Selective Perception

The APA Dictionary of Psychology defines selective perception as the procedure utilize to choose from a group of stimuli in a certain context, or the people's desire to perceive what they like to hear in a certain message, ignoring any other viewpoints and leaning towards things that go with their personal preference. As such, with selective perception, people may overlook or forget any contradicting expectations or views

Therefore, depending on the findings of the analysis of the discursive strategies, this research investigates how the selected discourse creates a selective perception which adds to the speaker's self (and group) but demonizes the others. Specifically, the analysis is after the effect of polarity and consubstantiality

13 van Dijk, Teun A. "'The Study of Discourse'. In van Dijk, T. Discourse As Structure and Process: Discourse Studies_ A Multidisciplinary Analysis," in Discourse As Structure and Process, N.D (London: Sage Publications, 1997), 19.

14 Van Dijk , Teun A. "Ideology and Discourse Analysis," In Journal of Political Ideologies 1, no. 2 (2006): 374.

15 Van Dijk, 374.

and being imposed to a certain kind of discourse constantly creates an ideological framework in the minds of the audience which would then be easier to control through relying on the feature of selective perception that humans usually have.

4. The Model of Analysis

For the purpose of analyzing the selected data, van Dijk' 'Ideological Discourse Analysis' (1995) model is relied on to arrive at the socio-psychological dimensions of discouse, as well as the concept of "Selective Perception" which is used in Easton's Political Systems (1953). The latter is utilized for the purpose of finding out how discourse may be selective and how that may be reflected in the audience's minds. Van Dijk's Discursive Strategies (1995) are as follows:

1. **Negative Lexicalization**: choosing lexical items which have robust negative meaning in describing the others, for example 'war', 'killing', 'massacre', etc. which are usually related to the outgroup.
2. **Hyperbole**: the use of exaggerated terms to describe an action or an event, mainly in connection with the out-group's negative actions. For example, a small incident may be considered as a 'holocaust'.
3. **Compassion Move:** shows sympathing towards the helpless victims of the others in order to show that 'They', for example, are brutal because they victimize 'innocents'.
4. **Apparent Altruism Move**: 'related to the compassion move, this move is used to emphasize understanding for the position or interests of (some of) the Others'[16]. For example, an anti-Muslim may say 'for the interest of the Muslims and non-Muslims' showing that they care about the Muslims.
5. **Apparent Honesty Move**: the act of disclaiming any negative statements of the self. This is a well-known move used with expressions like: 'frankly' or 'We should not hide the truth, and...' etc.
6. **Negative Comparison**: comparing the out-group with a recognized negative entity so as to highlight the negative features of the outgroup. For example, comparing a minor event to a 'nuclear holocaust'.
7. **Generalization**: one person or a small group is used as a point of generalization

16 Van Dijk, "Ideology and Discourse Analysis," 2006.

that describes a whole group or category.

8. **Concretization**: terms that provoke imagination are used in order to talk about the actions of the others in a detailed way that allows the addressees to imagine a situation which is mostly negative. For instance, portraying immigrants as 'building nuclear devices' [17]
9. **Alliteration**: A 'Phonologically based rhetoric is well-known in tabloid headlines and op-articles, and generally serves to emphasize the importance or relevance of the words thus being marked'[18].
10. **Warning**: the use of fearful terms to alarm their in-group against the danger of the out-group. For instance, the case of using Doomsday scenarios to demonize the others and waken those who do not take things seriously.
11. **Norm and Value Violation**: one way in which the Other group is shown as bad by representing them as breaking the beliefs and values that human beings hold dear. For example, freedom of expression, human rights, freedom of education, etc.
12. **Presupposition**: used as a tool in the process of positive and negative presentation. That is, in asserting that the presented information is known or part of the common sense; thus, it does not need to be stated [19]

Through these strategies, the analysis seeks to find out which of the following denotations is created and used with which of the topics discussed.

1. **Anger**: is used to arouse the public's anger towards the outgroup by referring to things that the outgroup has done or intends to do in such a way that upsets the audience.
2. **Fear**: is used in the discourse to warn the public against something terrible that would happen if the outgroup would remain in power.
3. **Blame**: contributes to the "us" versus "them" polarity and depicting the in-group as the victim which is being endangered by the evil intentions of the out-group.

17 Teun A Van Dijk, "Ideology and Discourse Analysis," Journal of Political Ideologies 11, no. 2 (2006): 115–40.

18 Van Dijk.

19 Van Dijk, Discourse Analysis as Ideology Analysis. In Wenden,A. and Schaffner, 175.

4. **Demagogue**: the Merriam Webster defines it as the tool that the political leaders use to gain popularity by relying on common biases and false claims to become powerful. In this respect, it is used to gain popularity by arousing the common people against elites, especially through a discussion that whips up the passions of crowds, appealing to emotion by scapegoating out-groups
5. **Hope**: used to send a message that there is hope for the problems raised by the other denotations, and usually the speaker presents himself (and his in-group) as the alleged hope.
6. **Change**: used to incite people to change the alleged miserable situation that the politician portrays for the audience. This change is usually done by voting for the politician in the elections. Therefore, he urges the people to take action by voting for him/her.

5. Data Analysis and Results

This section analyzes Trump's "Acceptance Speech" which he addressed at Republican National Convention (RNC) on July 21, 2016, in terms of van Dijk's Ideological Discourse Analysis' Discursive Strategies (1995). Then, it investigates how these strategies are used to create a selective perception to reach the sense of consubstantiality with the audience, focusing on the denotations of: Anger, Fear, Blame, Demagogue, Hope, and Change. The topics are searched through the 'search tool' in MS Word.

Table (1): Analysis of Rapport Establishment in Trump's Acceptance Speech

Topic	NO	Acceptance Speech	Discursive Strategy	Selective Perception
China	1.	[Hillary] supported NAFTA, and she supported China's entrance into the world trade organization. Another one of her husband's colossal mistakes and disasters. She supported the job killing trade deal with South Korea.	Negative Lexicalization	Anger/ Blame
	2.	I will make individual deals with individual countries […] This includes stopping China's outrageous theft of intellectual property, along with their illegal product dumping, and their devastating currency manipulation.	Negative Lexicalization	Hope
	3.	Our horrible trade agreements with China, and many others, will be totally renegotiated.	Negative Lexicalization	Hope
Jobs	4.	With these new economic policies, trillions of dollars will start flowing into our country. This new wealth will improve the quality of life for all Americans. We will build the roads, highways, bridges, tunnels, airports, and the railways of our tomorrow. This, in turn, will create millions of more jobs.	Hyperbole	Hope
	5.	On the economy, I will outline reforms to add millions of new jobs and trillions in new wealth that can be used to rebuild America.	Hyperbole	Hope
	6.	But his supporters will join our movement, because we will fix his biggest issue: Trade deals that strip our country of jobs and the distribution of wealth in the country.	Negative Comparison	Hope
	7.	This administration has failed America's inner cities. Remember, it has failed America's inner cities. It's failed them on education. It's failed them on jobs. It's failed them on crime. It's failed them in every way and on every single level.	Negative Lexicalization	Change
	8.	Her plan will overwhelm your schools and hospitals, further reduce your jobs and wages, and make it harder for recent immigrants to escape from the tremendous cycle of poverty they are going through right now and make it almost impossible for them to join the middle class.	Negative Lexicalization	Fear
	9.	I have a different vision for our workers. It begins with	Compassion Move	Hope

10.	America has lost nearly-one third of its manufacturing jobs since 1997, following the enactment of disastrous trade deals supported by bill and Hillary Clinton. Remember, it was Bill Clinton who signed NAFTA, one of the worst economic deals ever made by our country. Or frankly, any other country. Never ever again.	Norm and Value Violation	Blame/ Fear
11.	I am going to bring our jobs back our jobs to Ohio and Pennsylvania and New York and Michigan and all of America and I am not going to let companies move to other countries, firing their employees along the way, without consequences. Not going to happen anymore.	Presupposition	Hope
12.	America is one of the highest-taxed nations in the world. Reducing taxes will cause new companies and new jobs to come roaring back into our country. Believe me. It will happen and it will happen fast.	Presupposition	Hope/ Change
13.	I have visited the laid-off factory workers, and the communities crushed by our horrible and unfair trade deals. These are the forgotten men and women of our country, and they are forgotten, but they will not be forgotten long. These are people who work hard but no longer have a voice. I am your voice.	Compassion Move	Demagogue
14.	Decades of record immigration have produced lower wages and higher unemployment for our citizens, especially for African-American and Latino workers. We are going to have an immigration system that works, but one that works for the American people.	Compassion Move /Warning	Hope
15.	I pledge to never sign any trade agreement that hurts our workers, or that diminishes our freedom and Independence. We will never ever sign bad trade deals. America first again. American first.	Apparent Altruism	Hope
16.	My opponent, on the other hand, wants to put the great miners and steelworkers of our country out of work and out of business. That will never happen with Donald J trump as president. Our steelworkers and are miners are going back to work again.	Negative Comparison /Warning	Anger Hope
17.	My dad, Fred Trump, was the smartest and hardest working man I ever knew. I wonder sometimes what he'd say if he were here to see this tonight. It's because of him that I learned, from my youngest age, to respect the dignity of work and the dignity of working people.	Compassion Move	D
18.	But Hillary Clinton's legacy does not have to be America's legacy. The problems we face now — poverty and violence at home, war and destruction abroad — will last only as long as we continue relying on the same politicians who created them. A change in leadership is required to produce a change in outcomes.	Warning	Change

Leadership

	19.	My opponent has called for a radical 550 percent increase — think of this, this is not believable, but this is what is happening — a 550 percent increase in Syrian refugees on top of existing massive refugee flows coming into our country already under the leadership of president Obama.	Concretization	Fear
	20.	Together, we will lead our party back to the White House, and we will lead our country back to safety, prosperity, and peace. We will be a country of generosity and warmth. But we will also be a country of law and order.	Presupposition	Hope
	21.	Our convention occurs at a moment of crisis for our nation. The attacks on our police, and the terrorism in our cities, threaten our very way of life. Any politician who does not grasp this danger is not fit to lead our country.	Warning	Fear
	22.	The most basic duty of government is to defend the lives of its citizens. Any government that fails to do so is a government unworthy to lead.	Presupposition	Change
	23.	A number of these reforms that I will outline tonight will be opposed by some of our nation's most powerful special interests. That is because these interests have rigged our political and economic system for their exclusive benefit. Believe me. It is for their benefit. For their benefit.	Negative Lexicalization	Anger
	24.	When that same Secretary of State rakes in millions of dollars trading access and favors to special interests and foreign powers, I know the time for action has come.	Concretization	Change
Interest	25.	Of all my travels in this country, nothing has affected me more, nothing even close than the time I have spent with the mothers and fathers who have lost their children to violence spilling across our borders, which we can solve. We have to solve it. These families have no special interests to represent them. There are no demonstrators to protect them and none too protest on their behalf.	Compassion Move/ Presupposition	Demagogue
	26.	We will repeal and replace disastrous Obamacare. You will be able to choose your own doctor again.	Negative Lexicalization	Hope
Obama	27.	The budget is no better. President Obama has almost doubled our national debt to more than $19 trillion, and growing.	Concretization	Anger/ Blame
	28.	Another humiliation came when President Obama drew a red line in Syria and the whole world knew it meant absolutely nothing.	Negative Lexicalization	Anger

	29.	America is far less safe and the world is far less stable than when Obama made the decision to put Hillary Clinton in charge of America's foreign policy. I am certain it is a decision he truly regrets.	Negative Comparison	Blame/ Fear
Military	30.	Egypt was turned over to the radical Muslim Brotherhood, forcing the military to retake control. Iraq is in chaos. Iran is on the path to nuclear weapons. […] After 15 years of wars in the Middle East, after trillions of dollars spent and thousands of lives lost, the situation is worse than it has ever been before.	Negative Comparison	Blame
Iraq	31.	We must abandon the failed policy of nation- building and regime change that Hillary Clinton pushed in Iraq, Libya, in Egypt, and Syria.	Negative Lexicalization	Change
	32.	[With Hillary in office] Iraq is in chaos.	Presupposition	Blame
Family	33.	One such border-crosser was released and made his way to Nebraska. There, he ended the life of an innocent young girl named Sarah Root. She was 21 years old and was killed the day after graduating from college with a 4.0 grade point average. Her killer was then released a second time, and he is now a fugitive from the law. I've met Sarah's beautiful family. But to this administration, their amazing daughter was just one more American life that wasn't worth protecting. One more child to sacrifice on the altar of open borders.	Compassion Move	Demagogue/ Fear
Trade	34.	Our trade deficit in goods reached — think of this — our trade deficit is $800 hundred billion dollars. Think of that. $800 billion last year alone. We will fix that.	Concretization	Anger/ Hope
	35.	Now I'm going to make our country rich again. Using the greatest businesspeople of the world, I'm going to turn our bad trade agreements into great trade agreements.	Hyperbole	Hope
Iran	36.	We all remember the images of our sailors being forced to their knees by their Iranian captors at gunpoint. This was just prior to the signing of the Iran deal, which gave back to Iran $150 billion and gave us absolutely nothing. It will go down in history as one of the worst deals ever negotiated	Negative Lexicalization / Presupposition	Anger
	37.	In 2009, pre-Hillary, […] Iran was being choked by sanctions.	Presupposition	Anger
Politicians	38.	As long as we are led by politicians who will not put America first, then we can be assured that other nations will not treat America with respect. The respect that we deserve. The American people will come first once again.	Negative Comparison	Change

	39.	I have embraced crying mothers who have lost their children because our politicians put their personal agendas before the national good.	Compassion Move	Anger
	40.	Tonight, I want every American whose demands for immigration security have been denied and every politician who has denied them to listen very closely to the words I am about to say: On on January 20 of 2017, the day I take the oath of office, Americans will finally wake up in a country where the laws of the United States are enforced.	Apparent Altruism/Presupposition	Hope
	41.	We are going to ask every department head and government to provide a list of wasteful spending projects that we can eliminate in my first 100 days. The politicians have talked about this for years, but I'm going to do it.	Apparent Altruism/Negative Comparison	Hope
	42.	Once again, France is the victim of brutal Islamic terrorism. Men, women and children viciously mowed down. Lives ruined. Families ripped apart. A nation in mourning. The damage and devastation that can be inflicted by Islamic radicals has been proven over and over.	Negative Lexicalization	Fear
	43.	Only weeks ago, in Orlando, Florida, 49 wonderful Americans were savagely murdered by an Islamic terrorist. This time, the terrorist targeted LGBTQ community.	Concretization	Anger
Islamic Terrorism/ISIS	44.	Instead, we must work with all of our allies who share our goal of destroying ISIS and stamping out Islamic terrorism and doing it now, doing it quickly. We're going to win. We're going to win fast. This includes working with our greatest ally in the region, the state of Israel.	Apparent Honesty	Change
	45.	In 2009, pre-Hillary, ISIS was not even on the map.	Presupposition	Anger
	46.	After four years of Hillary Clinton, what do we have? ISIS has spread across the region and the entire world. Libya is in ruins, and our ambassador and his staff were left helpless to die at the hands of savage killers. Egypt was turned over to the radical Muslim Brotherhood, forcing the military to retake control.	Negative Comparison / Presupposition	Change
	47.	To make life safe in America, we must also address the growing threats from outside the country. We are going to defeat the barbarians of ISIS. And we are going to defeat them bad.	Apparent Altruism	Hope
Nuclear	48.	Iraq is in chaos. Iran is on the path to nuclear weapons.	Warning	Fear

With that provided, the following table presents the frequency of the discursive strategies used in the selected data and their percentage.

Table (2) Frequency and Percentage of Discursive Strategies in Trump's Acceptance Speech

No.	Discursive Strategy	Frequency	Percentage
	Negative Lexicalization	11	20.37
	Presupposition	11	20.37
	Compassion Move	7	12.96
	Negative Comparison	7	12.96
	Warning	5	9.25
	Apparent Altruism	4	7.40
	Concretization	4	7.40
	Hyperbole	3	5.55
	Apparent Honesty	1	1.85
	Norm & Value Violation	1	1.85
	Generalization	0	0
	Alliteration	0	0
	TOTAL	54	

As the table above shows, Trump's main dependance is on the strategies of Negative Lexicalization and Presupposition, with (11) times of occurrence each, making (20.37%), each; next in line are the strategies of Compassion Move and Negative Comparison with (7) times of occurrence each (each one makes 12.96%); third, Trump's discourse makes use of the strategies of Warning (5 times) which takes up (9.25%) of the entire speech; Apparent Altruism and Concretization are mentioned equally with (4) times of occurrence for each, making up (7.40%) of the speech, each; Hyperbole is used (3) times, claiming the percentage of (5.55%); and finally, both Apparent Honesty and Norm and Value Violation are used only once each, using only (1.85%) each. The strategies of Generalization and Alliteration are not found in Trump's Acceptance Speech.

What this reveals about Trump's discourse at this phase is his significant reliance on the strategies of Negative Lexicalization and Presupposition for the purpose of negatively presenting the outgroup through using these strategies mostly to address Them. Compassion Move and Negative Comparison come next

in occurrence yet they differ from the first two in that they are mostly used to present his ingroup positively. Apparent Altruism, Concretization, and Warning are used contradictorily: the first is used to for the ingroup's favor, the second is used against the outgroup (mostly presenting numbers to condemn the outgroup), and the third is used to warn against the outgroup and to keep the ingroup in power. Hyperbole and Apparent Honesty are used to positively portray the ingroup through exaggerated promises and stating 'what should be done', respectively. Finally, Norm and Value Violation is used once to blame Hillary for what her husband did in the past, which is something unprecedented in terms of this type of discourse and context.

The following table presents the denotations of Selective Perception conveyed by the use of the above discursive strategies.

Table (3) Frequency of Selective Perception's Denotations in Trump's Acceptance Speech.

No.	Denotation	Frequency	Percentage
1.	Hope	18	33.33
2.	Anger	11	20.37
3.	Change	9	16.66
4.	Fear	7	12.96
5.	Blame	6	11.11
6.	Demagogue	3	5.55
	TOTAL	54	

As the table above demonstrates, the mostly used denotation is Hope with (18) times using up (33.33%) in the speech; Anger occurs (11) times, claiming (20.37%); Change comes third with (9) times, achieving the percentage of (16.66%); Fear follows with (7) times of occurrence, taking (12.96%); Blame is used (6) times, using (11.11%); and finally, the denotation of Demagogue is used (3) times, occupying (5.55%) of the Acceptance Speech of Trump.

With that provided, the analysis approaches the distribution of how Selective Perception denotations are used with each of the topics discussed at this phase to arrive at the significance. Since the aim is to reach how SP is achieved

through DS (which has been established above), the following table presents the distribution Selective Perception in each topic.

Table (4) Distribution and Frequency of SP Denotations to Designated Topics.

No	Topic	SP Denotation	Frequency
	China	Hope	2
		Blame	1
		Anger	1
	Jobs	Hope	8
		Fear	2
		Demagogue	1
	Leadership	Change	2
		Blame	1
		Fear	2
		Change	2
	Interest	Hope	1
		Anger	1
		Demagogue	1
		Change	1
	(Obama)care	Blame	2
		Anger	2
		Fear	1
	Military	Hope	1
		Blame	2
		Change	1
	Iraq	Blame	1
	Family	Change	1
		Demagogue	1
		Fear	1

Trade	Hope	2
Iran	Anger	1
	Anger	2
Politicians	Hope	2
	Anger	1
	Change	1
Islamic Terrorism/ISIS	Anger	2
	Change	2
	Fear	1
	Hope	1

As the table above shows and as illustrated by the chart below, with the topic of China, Trump uses Hope (2) mostly to convey that he is the one that would change the situation, then he uses Blame and Anger (once each) to hold the outgroup responsible and to arouse the audience's fury, respectively. With Jobs, Trump relies heavily on Hope (8 times) reflecting himself as the hope for this problem, then significantly lesser on Fear, Demagogue (once), and Change (twice) to provoke people's fear of what would happen if he is not elected, manipulating their emotions, and push them to change, respectively; lastly, he uses Blame (once) to throw responsibility on the outgroup. Based on the table above, the following chart illustrates the distribution of each SP denotation used to its designated topic.

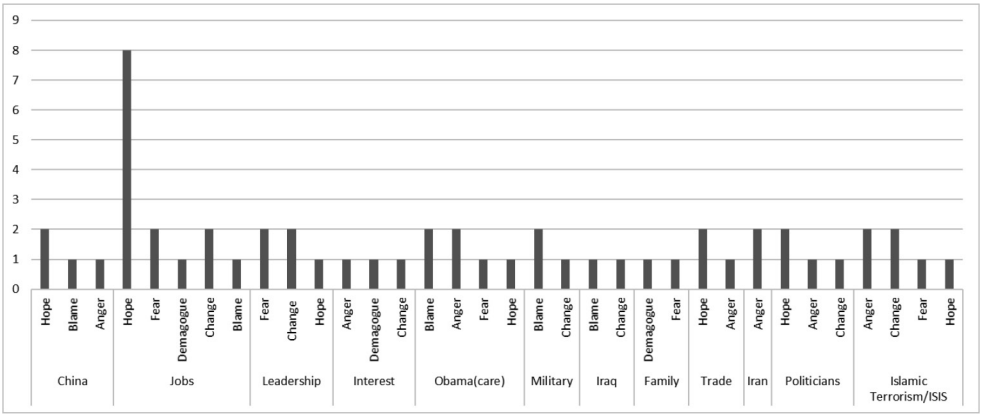


Fig (1): Distribution of SP Denotations to Designated Topics.

In discussing Leadership, Trump focuses equally on Fear and Change (twice each) to raise people's fear of the administration at the time and push them to change it; and he relies on Hope once to present himself as the alterative better leader. In Interest, Trump uses Anger, Demagogue and Change equally (once each) to drive the audience's anger towards the 'special interests' (i.e., politicians), manipulate their emotions by pointing out a specific emotional example, and eventually asking people to change the situation by electing him. In talking about Obama(care), Trump conveys Blame and Anger equally (twice each) in order to throw blame at the outgroup and affect their anger feelings towards it; he also uses fear and hope once warn against the outgroup and to present himself as the good replacement. In discussing the Military, Trump uses Blame twice to hold the outgroup accountable for the bad that has inflicted the 'greatest military', and he uses Change (once) to affect people into change the Democratic administration at the time. In Iraq, Trump relies equally on Blame and Change (once each) to convey to the audience that the outgroup is to be blamed for what happened there and asks them to change the situation by changing through vot-

ing for him. The topic of family is used for two purposes: manipulating emotions through Demagogue and arising people's worries through Fear (once each). In Trade, Trump draws on Hope (twice) presenting himself as the hope for this topic, and Anger (once) to provoke people's fury. In discussing Iran, Trump relies solely on Anger (twice) to depict the outgroup as the one responsible for allowing Iran to subdue the U.S. When he talks about politicians, Trump presents himself as the Hope (twice) to replace them, then increasing the audience's feelings of hate towards them and asking them to replace them through Anger and Change (once each), respectively. Finally, in bringing up the topic of Islamic Terrorism/ISIS, Trump warns the audience through Anger (twice) and asking them to replace the current administration at the time (the outgroup) through Change (twice), fortifying that through Fear (once), and Hope (once) to present himself as the saver.

The significance of the distribution of the denotations of Selective Perception lies in its even distribution. That is, Anger, Fear, and Blame are mostly used to portray the negative image of the outgroup, whereas Change, Demagogue, and Hope are used to present the ingroup positively, as shown in the following table.

Table (5): Distribution of Ideological Polarity

NO	Polarization	SP Denotation	Frequency	Total
1	Negative Other- Presentation	Anger	11	24
2		Fear	7	
3		Blame	6	
4		Demagogue	3	
5	Positive Self-Presentation	Hope	18	30
6		Change	9	

In that, Anger is mostly attributed to addressing the Obama administration, Hillary Clinton, the Politicians, the 'special interests', Trade, and Islamic Terrorism/ISIS. Fear is used to address the topics of Hillary Clinton, (Islamic) terrorism, Obama's and decisions, immigrants. Blame is used specifically to address Hillary Clinton, Obama and illegal immigrants. Change is used to address the outgroup, specifical-

ly Hillary Clinton (as Secretary of State) and the Democratic administration at the White House. Demagogue is used to talk about specific examples of workers families who got laid off (the topic of Jobs) and the family if the victims of the immigration system set by the Democrats. Finally, Hope is the mostly used denotation in Selective Perception, which is allocated to positively addressing Trump's ingroup as the only salvation to save the U.S. by voting for him in the elections.

6. Conclusion

Negative Lexicalization and Presupposition function as denotations for the negative presentation of the outgroup, whereas Compassion Move and Negative Comparison serve the opposite function of presenting the ingroup positively. Apparent Altruism serves as a mirror that reflects the ingroup's positive behaviors, Concretization brings out the numbers that negatively serve the outgroup, and Warning is used to make intimidate the public against the damage that the outgroup would inflict if they won the elections.

To contribute more to the positive presentation of the self, Trump uses Hyperbole and Apparent Honesty to exaggerate things about his ingroup and to state the obvious especially when it comes to negative things done by the outgroup. Finally, in an unprecedented way, Trump uses Norm and Value Violation to shame Hillary Clinton for something that was not committed by her.

Through these strategies, Trump succeeded in creating consubstantiality with his audience simply by relying on denotations that helped him in selectively presenting his discourse: Anger, Fear, Blame, Hope, Demagogue, and Change. These six denotations are used evenly, serving the ideology of a polarized view between the ingroup and the outgroup. As such, Anger, Fear and Blame are used to negatively present the outgroup, whereas Hope, Demagogue, and Change are used to positively present the ingroup.

References.

Bhatia, Vijay K., Christopher N. Candlin, and Jan Engberg. Legal Discourse across Cultures and Systems. N.D. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008.

Coates, David. Legal Discourse across Cultures and Systems. 2nd ed. Oxford University Press, 2012.

Fairclough, Norman. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. Psychology Press, 2003.

Kress, Gunther, and Robert Hodge. Language as Ideology. N.D. London: Routledge, 1979.

Van Dijk, T.A. Discourse Analysis as Ideology Analysis. In Wenden,A. and Schaffner, 1995.

Van Dijk, T. "Ideology and Discourse Analysis." In Journal of Political Ideologies 1, no. 2 (2006).

Van Dijk, Teun A.. "'The Study of Discourse'. In van Dijk, T. Discourse As Structure and Process: Discourse Studies_ A Multidisciplinary Analysis." In Discourse As Structure and Process, N.D., 1–34. London: Sage Publications, 1997.

Van Dijk, Teun A.. "Discourse, Knowledge, Power and Politics." In Critical Discourse Studies in Context and Cognition, N.E. Barcelona: John Benjamins publishing company, 2011.

Van Dijk, Teun A. Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. In R. Wodak and M. Meyer (Eds.) Methods of Critical Discourse Analysis. 3rd ed. London: Sage Publications, 2015.

Van Dijk, Teun A. "Ideology: A Multidisciplinary Approach." Ideology, 1998, 1–384.

———. "Ideology and Discourse Analysis." Journal of Political Ideologies 11, no. 2 (2006): 115–40.

———. Language and Power. N.D. London: Longman, 1989.

Wodak, Ruth, and Michael Meyer. Methods of Critical Discourse Analysis. N.E. London: Sage Publications, 2001.

PRINT ISSN
2227-0345
ONLINE ISSN
2311-9152

AL-ABBAS HOLY SHRINE

AL-AMEED

Quarterly Peer-Reviewed Journal
for
Humanist Research and Studies

Readings on Islamic Thought

Twelfth Year, Twelfth Volume, 47th Edition,
Rabi' Al-Awwal 1445 AH. September 2023 AD

Tel: +964 760 235 5555 Mobile: +964 7602323337
http: // alameed.alkafeel.net
Email: alameed@alkafeel.net

AL-AMEED

Quarterly Peer-Reviewed Journal
for
Humanist Research and Studies

Issued by
Al-Abass Holy Shrine
Al-Ameed International Centre
for Research and Studies

Licensed by
Ministry of Higher Education
and Scientific Research

Reliable for Scientific Promotion

Twelfth Year, Twelfth Volume ,47th Edition,
Rabi' Al-Awwal 1445 AH. September 2023 AD

Secretariat General
of Al-Abass Holy Shrine

Al-Ameed Journal

Al-Ameed International Centre
for Research and Studies

Print ISSN: 2227-0345
Online ISSN: 2311 - 9152
Consignment Number in the Housebook
and Iraqi Documents: 1673, 2012.

Iraq - Holy Karbala

Mobile: +964 760 232 3337
http: // alameed.alameedcenter.iq
Email: alameed@alkafeel. net

DARALKAFEEL

In the Name of Allah,
Most Gracious, Most Merciful
Allah will
Raise up to suitable ranks
And degrees, those of you
Who believe and who have
Been granted knowledge
And Allah is well acquainted
With all ye do*.

(*) Abdullah Yussif Ali, The Holy Quran, Text Translation and Comment, (Kuwait : That El-Salasil, 1989)1509, Iyat 11, Sura, Mujadila, or The Woman Who Pleads.

Al-Abass Holy Shrine. Al-Ameed International Centre for Research and Studies.

AL-`AMEED : Quarterly Peer-Reviewed Journal for Humanist Research and Studies / Issued by Al-Abass Holy Shrine Al-Ameed International Centre for Research and Studies.-Karbala, Iraq : Al-Abass Holy Shrine, Al-Ameed International Centre for Research and Studies, 1433 hijri = 2012 -

Volume : illustrations ; 24 cm

Quarterly.-Twelfth Year, Twelfth Volume, 47nd Edition (September 2023)

ISSN : 2227-0345

Includes bibliographical references.

Text in English ; Abstracts in English and Arabic.

1.Humanities--Periodicals. A. Title.

LCC : AS589.A1 A8365 2023 VOL. 12 NO. 47

Cataloging Center and information Systems - Library and House of Manuscripts of Al-Abbas Holy Shrine

Editor Chief

Prof. Dr. Sarhan Jaffat

(University of Al-Qadesiya)

Edition Manager

Prof Dr. Shawqi Mustafa Al-Moosawi

(University of Babylon)

Editorial Board

Prof. Dr. Tariq Abid aun Al-Janabi
(University College of Imam Al-Kadhim for Islamic Sciences)

Prof. Dr. Karem Husein Nasah
(University College of Imam Al-Kadhim for Islamic Sciences)

Prof. Dr. Riyadh Tariq Al-Ameedi(University of Babylon)

Prof. Dr. Taqi Al-Abduwani(Gulf College – Oman)

Prof. Dr. Abbas Rashed Al-Dada
(university of Al kafeel/Al Shareeah)

Prof. Dr. Mushtaq Abas Maan
(university of Al kafeel/Al Shareeah)

Prof Dr. Adil Natheer AL. Hassani
(University of Warith Alanbiyaa)

Prof Dr. Ali Kadhim Al-Maslawi (University of Karbala)

Prof. Dr. Ala Jabir Al-Moosawi (University of Al-ameed)

Prof. Dr. Haider Ghazi Al-Moosawi (University of Babylon)

Prof. Dr. Gholam N. Khaki(University of Kishmir)

Prof. Dr. Ahmad Sabih AL-Kaabi (University of Al-Ameed)

Prof. Dr. Ali H. AL. Dalfi (University of Wasit)

Asst. Prof. Dr. Khamees AL-Sabbari
(University of Nazwa) Oman

Copy Editors (Arabic)
Prof Dr. Shaalan Abid Ali Saltan (University of Babylon)
Prof Dr. Ali Kadhim Ali Al-Madani (University of Babylon)

Copy Editors (English)
Prof. Dr. Riyadh Tariq Al-Ameedi (University of Babylon)
Prof. Dr. Haider Ghazi Al-Moosawi (University of Babylon)

Adminstration and Finance
Akeel Abid Alhussan Al-Yassiri
Asst. lecturer. Dhiyaa M. H. Uoda

Technical Management
Zain Alabdeen Aadil Alwakeel
Hassan Dahash AL-Obeidi
Thaeir F. H. Al-Hendawi

Electronic Web Site
Asst.Prof.Dr. Muhammad Mohsen Al-Abadi
Samir Falah Al-Saffi
Asst. Lectur. Ali Razzaq Khudair

Publishing and Follow-up
Muhammed K. AL. Aaraji
Ali M. AL. Saeigh

Layout
Ahmed Mohsen Hamza Al-Husseini

Publication Conditions

Inasmuch as Al-Ameed [Pillar] Abualfadhal Al-Abass cradles his adherents from all humankind, verily Al-Ameed journal does all the original scientific research under the provisos below:

1. Publishing the original scientific research in the various humanist sciences keeping pace with the scientific research procedures and the global common standards; they should be written either in Arabic or English and have never been published before.

2. Being printed on A4, delivering a copy and CD having, approximately, 5, 000 - 10, 000 words under simplified Arabic or times new Roman font and being in pagination.

3. Delivering the abstracts, Arabic or English, not exceeding a page, 200 words, with the research title.

For the study the should be Key words more few words.

4. The front page should have; the name of the researcher/ researchers, address, occupation, (Inglish & Arabic), telephone number and email, and taking cognizance of averting a mention of the researcher / researchers in the context.

5. Making an allusion to all sources in the endnotes, and taking cognizance of the common scientific procedures in documentation; the title of the book and page number.

6. Submitting all the attached sources for the marginal notes, in the case of having foreign sources, there should be a References apart from the Arabic one, and such books and research should be arranged alphabetically.

7. The documentation should observe the (Chicago Reference Style) Accredited by the Ministry of Higher Education and Scientific Research

8. Printing all tables, pictures and portraits on attached papers, and making an allusion to their sources at the bottom of the caption, in time there should be a reference to them in the context.

9. Attaching the curriculum vitae, if the researcher cooperates with the journal for the first time, so it is to manifest whether the actual research submitted to a conference or a symposium for publication or not. There should be an indication to the sponsor of the project, scientific or nonscientific, if any.

10. For the research should never have been published previously, or submitted to any means of publication; in part, the researcher is to make a covenant certifying the abovementioned cases.

11. In the journal do all the published ideas manifest the viewpoints of the researcher himself; it is not necessary to come in line with the issuing vicinity, in time, the research stratification is subject to technical priorities.

12. All the research studies are to be subject to Turnitin.

13. All research exposed to confidential revision**(Double Blind Peer Review)** to state their reliability for publication. No research retrieved to researchers; whether they are approved or not; it takes the procedures below:

a: A researcher should be notified to deliver the meant research for publication in a two-week period maximally from the time of submission.

b: A researcher whose paper approved is to be apprised

of the edition chief approval and the eminent date of publication.

c: With the rectifiers reconnoiters some renovations or depth, before publishing, the research are to be retrieved

to the researchers to accomplish them for publication.

d: Notifying the researchers whose research papers are not approved.

e: A researcher destowed a version in which the meant research published, and a financial reward.

14. Taking into consideration some points for the publication priorities, as follows:

a: Research participated in conferences and adjudicated by the issuing vicinity.

b: The date of research delivery to the edition chief.

c: The date of the research that has been renovated.

d: Ramifying the scope of the research when possible.

15. With the researcher is not consented to abort the

process of publication for his research after being submitted to the edition board, there should be reasons the edition board convinced of with proviso it is to be of two-week period from the submission date.

16. It is the right of the journal to translate a research papre into other languges without giving notice to the researcher.

17. You can deliver your research paper to us either via Al. Ameed Journal website

http://alameed.alkafeel.net, or Al-Ameed Journal building (Al-Kafeel Cultural Association)

behind Al- Hussein Amusement City, Al-Hussein quarter, Holy Karbala, Iraq.

...Edition Word...

Praise be to Allah, Lord of the worlds, and may the blessings and the peace be upon the Messenger of mercy to the worlds, our Prophet, the Prophet of Mercy, Muhammad, may the prayers and peace of Him be upon him and his progeny And his pure immediate family.

Now

At its forty seventh edition Al-Ameed journal lays your hands to cuddle a number of valuable studies on various topics from humanities and the quells of prominent the researchers. In an endeavour the journal tends to take hold of the sublime target in focus: to broach the unique in its scope and to be a platform for the researchers interested in humanities and their tributaries the journal draws a line of amalgamation between the highly experienced quells and the promising ones, in particular the postgraduates.

For the journal to publish such an edition forms a file to embrace three papers:

1- Resolution of Sheikh. Muhammad Jawad Mughniyeh.
2- History Philosophy of Murtadha Mutahhari.
3- Seid. Ali Naqi Al-Haydari and his “Alwasi”.

These papers shape a title “Readings on Islamic Thought” to tackle many Islamic ideas on the Islamic history the journal aspires to set as a portal to researchers in writing on such topics.

As for the rest of the papers in the journal varies from titles to contents to broaden the terrain of knowledge in the face of multiple and diverse majors to draw upon different sciences. Some of these papers focus on thought and civil peace according to the Supreme Authority, his eminence seid. Ali Al-Sistani, may Allah prolong his life, and some do on the role of kindergartens to disseminate the idea of peaceful coexistence to the people in the country. Such is quite reflected in ethnographic papers manifesting the study of the nature of the individual and how to deal with the society.

In addition to variety of topics, there is a variety in language: some written in Arabic and in English.

Here comes the journal to appreciate all the scientific efforts to have such a product and to call on all academics, researchers and specialists to enrich it with their distinguished studies and never to spare an effort. We ask none but Allah to regard their efforts and achievement as good deeds.

It is hoped that this issue in question is to meet your approval, just as we ask Allah Almighty that such a deed be entirely for Him and pray for Him to facilitate the process of continuity: it is He who is the success Grantor and the succour Giver.

Contents

Resolution in Sheikh Mohammed Jawad Maghnaia 2
Haider Salman Jawad Al-Anbari - Ibtihal Saad Yousef Al-Qaisi

History Philosophy of Murtadha Mutahhari 14
Muhammed Mahdi Karjyan - Adel Laghrayb

Seid. Ali Naqi Al-Haidari and His "Al Wasi":Presentation and Definition.....44
Reza Arab Al-Bafrani - Qassem Shahri - Qais Bahjat Al-Attar

Techniques of Recording Islamic Denominations in the Islamic Morocco (Arbitrating in Groups‹ Proclivities and Conversion of Ibn Hazam Al-Dhahri (456 Hegira died) as an Example).....74
Abeer `Abidalrasul Muhammad

Seid. Ali Alsistani and His Impact on Civil Peace: Historical Study.....96
Jassim Muhammad Ibrahim

Role of Kindergarten in Solidifying Peaceful Coexistence for Children from the Perspectives of Teachers.....138
Insaf Kamal Mansour

Reflexivity in Ethnographic Research.....182
Karrar Naser Hreeb

Semantic Criticism in Speech Categorization of Immamite Scholars (Rise of Theology in Criticizing Ruby Explication of Seid. Ameedaldeen `Abidalmatalib 754 hegira as an Example) 214
Maqdad Ali Muslim

Teaching Efficacy of Rally Robin Strategy in Developing Deep Perception Scopes for Students of Fifth Biological Scientific Grade in Physics.....236
Ahamed Jabar Alaywi

The Effect of Iraqi EFL University Students' Critical Thinking Abilities on Their Use of Language Learning Strategies 276
Lihadh A. Kareem - Abbas Ali Rezaee

Consubstantiality in Political Discourse: A Critical Analysis of Trump's Acceptance Speech.....304
Salih Mahdi Adai - Omar Ali Wally

Readings on Islamic Thought