وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الزيتونة

المنتدى الجامعي

للدراسات الإنسانية والتطبيقية

مجلة علمية فصلية محكمة تصدرها كلية الآداب بني وليد

العـــدد السابع/ الخريف 2013

في هذا العدد:

الاتجاهات العلاجية في خدمة الفرد

ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي

تحقيق في نسبة بعض أئمة الحديث لابن خزيمة وابن حبان

الآثار الثقافية والتعليمية للمراكز الدينية في ليبيا أثناء عهد أحمد باشا القرمانلي

المناظرة في الأدب العربي

Language as Human Behavior

مجلة المنتدى الجامعي
العدد السابع - الخريف 2013

مجلة علمية فصلية
محكمة تصدرها كلية الآداب
بني وليد

المنتدى الجامعي

للدراسات الإنسانية والتطبيقية

العدد السابع
الخريف 2013

رئيس التحرير
د. عويدات حسين بالحاج

مستشار التحرير
د. علي عبد الكاظم الفتلاوي

التوثيق
الدار الوطنية للكتاب – بنغازي
446

المواد المنشورة تعبر عن آراء كتابها
ولا تعبر عن رأي المجلة

المراسلات
مجلة المنتدى الجامعي
كلية الآداب - بني وليد – طريق الظهرة
almuntada2012@yahoo.com
Facebook.com/almuntada2012

قواعد النشر بمجلة المنتدى الجامعي العلمية الفصلية المحكمة للعلوم الإنسانية والتطبيقية

المنتدى الجامعي، مجلة علمية فصلية محكمة، تهتم بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في العلوم الإنسانية والاجتماعية والأساسية والتطبيقية.

وإذ ترحب المجلة بإسهامات الباحثين والكتاب في المجالات المعرفية المشار إليها؛ تحيطهم علماً بقواعد وشروط النشر فيها وفق الآتي:

1- تُقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية على ان تعالج القضايا والموضوعات بأسلوب علمي موثق؛ يعتمد الاجرائية المعتمدة في الأبحاث العلمية؛ بعرض موضوع الدراسة وأهدافها ومنهجها وتقنياتها وصولاً إلى نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها.

2- يكون التوثيق بذكر المصادر والمراجع بأسلوب أكاديمي، يتضمن:

- في الكتب: اسم المؤلف، عنوان الكتاب، مكان وتاريخ النشر، اسم الناشر.
- في المجلات: اسم كاتب المقال، عنوان المقال، رقم العدد وتاريخه، رقم الصفحة.

3- معيار النشر هو المستوى العلمي، والموضوعية والأمانة العلمية ودرجة التوثيق، وخلوه من الأخطاء التحريرية والنحوية والاملائية والطباعية.

4- أن يكون النص مطبوعا على برنامج (Microsoft Word) ويكون حجم الصفحة (A4) مع مراعاة الحواشي حسب الآلية المصممة من البرنامج السابق، ويكون خط الطباعة هو (Simplified Arabic) بحجم (14) للمتون و(16) للعناوين و(12) للحواشي.

5- أن لا يزيد حجم الدراسة أو البحث على (30) صفحة (A4) كحد أقصى، وأن يرفق بخلاصة للبحث أو المقال لا تتجاوز (60 كلمة) تنشر معه عند نشره.

6- ترحب المجلة بتغطية المؤتمرات والندوات عبر تقارير لا تتعدى (10) صفحات (A4) كحد أقصى، يذكر فيها مكان الندوة / المؤتمر وزمانها وأبرز المشاركين فيها، مع رصد أبرز ما جاء في الأوراق والتعقيبات والتوصيات.

7- ترحب المجلة بنشر مراجعات الكتب بحدود (10) صفحات (A4) كحد أقصى، على أن لا يكون قد مضى على صدور الكتاب أكثر من عامين.

8- عنوان الكتاب وأسم المؤلف ومكان النشر وتاريخه وعدد الصفحات. وتتألف المراجعة من عرض وتحليل ونقد، وان تتضمن المراجعة خلاصة مركزة لمحتويات الكتاب، مع الاهتمام بمناقشة طروحات المؤلف ومصداقية مصادره وصحة استنتاجاته.

9- يرفق مع كل دراسة أو بحث تعريف بالسيرة الاكاديمية والدرجة العلمية والعمل الحالي للباحث.

10- لا تدفع المجلة آية مكافآت مالية عما تقبله للنشر فيها.

11- لا تكون المواد المرسلة للنشر في المجلة قد نشرت أو أرسلت للنشر في مجلات أخرى.

12- تخضع المواد الواردة للتقويم من قبل محكمين تختارهم هيئة التحرير (سرياً)، ولا تعاد المواد المعتذر عن نشرها إلى أصحابها.

13- يجري إعلام الباحث أو الكاتب بقرار اللجنة التحكيمية وهيئة تحرير المجلة خلال شهرين من تاريخ الإشعار باستلام النص؛ وللمجلة الحق في الطلب من الباحث أن يحذف أي جزء أو يعيد الصياغة، بما يتوافق وقواعدها.

14- تحتفظ المجلة بحقها في نشر المادة وفق خطة التحرير؛ وتؤول حقوق الطبع للمجلة عند إخطار الباحث بقبول بحثه للنشر.

15- يكون ترتيب البحوث والدراسات المنشورة وفقاً لتراتب الحروف الأبجدية لأسماء الباحثين والكتاب.

16- ترسل إلى صاحب البحث أو المقال عدد نسختين، و(5) مستلات من العدد الذي نشر فيه البحث مع غلاف المجلة.

17- ترسل البحوث والدراسات والمقالات باسم رئيس التحرير: د. عويدات حسين بلحاج، على عنوان البريد الالكتروني الآتي:

Almuntada2012@yahoo.com

أما بخصوص البحوث والمقالات التي تسلم إلى مقر المجلة؛ فإن البحث يُسلم على قرص مدمج (CD) مرفقاً بعدد أربع نسخ ورقية. وللمزيد من المعلومات والاستفسار يمكن مراجعة صفحة المجلة على مواقع التواصل الاجتماعي الآتية:

http://www.facebook.com/almuntada.bw

مقر المجلة: كلية الآداب – بني وليد – طريق الظهرة

محتويات العدد

كلمة التحرير	8-7
الاتجاهات العلاجية في خدمة الفرد (دراسة تحليلية مقارنة للاتجاهات التقليدية والحديثة) د. محمد أرحومة أبو طبل	40-9
ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي د. نعيمة المهدي أبوشاقور	62-41
تحقيق في نسبة بعض أئمة الحديث لابن خزيمة وابن حبان قبول الراوي المجهول العين في صحيحيهما وفي كتاب الثقات لابن حبان د. عبد السلام عمران شعيب	92-63
الآثار الثقافية والتعليمية للمراكز الدينية في ليبيا أثناء عهد أحمد باشا القرمانلي"1711م – 1745م" سالمة محمد المدني	118-93
المناظرة في الأدب العربي د. عبد الله صالح أزبيدة	136-119
Language as Human Behavior *Dr. Sulieman Muamer Mohamed Adbeeb*	15-3

كلمة العدد

تواصل (المنتدى الجامعي) صدورها بعددها السابع؛ لتؤدي ما وعدت وهدفت بأن تكون وسيلةً للتواصل الأكاديمي والمعرفي من خلال بحوث ودراسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية وهي تصدر عن كليات بني وليد؛ لتقدم بحوث منوعة في التخصصات العلمية لباحثين من الجامعات الليبية نسعد بمساهمتهم واضافتهم للتراكم المعرفي الذي ينتجون والذي نقصد؛ ومن اجل نقل هذا المنتج من حيز القاعات الدراسية الى النشر الثقافي؛ لتكون الجامعة ومؤسساتها أقرب الى الناس، انجازاً لوظيفة نحرص الى تجذيرها في المجتمع، وقد بينت البحوث المنشورة ذلك من حيث الحاجة المجتمعية الى وعي واستيعاب بعض القضايا والمشاكل التي يعيشها المجتمع الليبي، بخطاب علمي تنويري يعبر عن احساس الباحثين بالمشهد اليومي الذي يعيشه المجتمع، وهو ما تتمنى هيئة التحرير أن يدوم في الأعداد القادمة؛ وما نلفت إليه الباحثين الكرام.

لكل متابعينا التحية والتقدير، أدام الله ودكم وأمانكم.

الاتجاهات العلاجية في خدمة الفرد

"دراسة تحليلية مقارنة للاتجاهات التقليدية والحديثة "

د. محمد أرحومة أبو طبل

كلية الآداب والتربية – جامعة الزيتونة

الاتجاهات العلاجية في خدمة الفرد

(دراسة تحليلية مقارنة للاتجاهات التقليدية والحديثة)

د. محمد أرحومة أبو طبل*

المقدمة:

الخدمة الاجتماعية، مهنة إنسانية تعتمد في ممارستها علي العديد من المهارات المهنية، ويتمحور اهتمامها في العنصر الأساسي والمورد الهام لتنمية المجتمع وهو الإنسان وتهتم الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية بالإنسان كفرد وكعضو في جماعة، وكمواطن في مجتمعه المحلي والعام، ومهنة الخدمة الاجتماعية من المهن العاملة في مجالات الرعاية المختلفة بالمجتمع تسعى بصفة مستمرة مند نشأتها إلي تطوير أساليبها وتقنياتها في الممارسة من خلال تقديم أفضل التدخلات – الاتجاهات – المهنية التي تتمتع بمستوى عال من الفاعلية والكفاءة، فقد ركزت الكتابات الأولى للمهنة علي أهمية السعي نحو تبني كل ما من شانه إن يقدم ممارسة تتمتع بمستوى عال من التقنية إضافة إلي توظيف الخبرات والمهارات والاستناد علي القيم والمبادئ الأخلاقية في تقديم العلاج للعملاء، وفي تحسين خدماتها في جميع المجالات وفي جميع المستويات، لذا فقد طورت واستعانة مهنة الخدمة الاجتماعية بالعديد من الاستراتيجيات والنظريات التي تطورت في العلوم ذات الصلة مثل علم النفس وعلم الاجتماع لمحاولة الاستفادة منها وتوظيفها في زيادة فعالية ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية والوصول لعدد من الأساليب الحديثة لتحسين مستوى خدماتها والارتقاء بها وتطويرها لتصل لمستوى يرضي القائمين عليها من أكاديميين وممارسين وكذلك من المستفيدين من خدماتها على حد سواء.

خدمة الفرد هي أحد طرق الخدمة الاجتماعية لازمت البشرية وتطورت بتطورها، وكانت في السابق عبارة عن عمليات تطوعيه ومساعدة للفقراء والمحتاجين، ويقوم بتقديمها بشكل طوعي كبار السن ورجال الدين وشيوخ القبائل، وكانت تمارس كالتزام أخلاقي وديني وبدافع الخير والحب والمساعدة، وتستند إلى الجيرة والقرابة في تقديمها وكانت تمارس في المساجد والمدارس والمستشفيات وتمول بالصدقات والتبرعات إلى إن تطورت وظهرت المؤسسات الاجتماعية وطرأ عليها العديد من التطورات تشمل طبيعة المشكلة وأهداف خدمة الفرد ومجالاتها ووسائلها،

* كلية الآداب والتربية – جامعة الزيتونة

وأصبحت مهنة متخصصة تدرس في الجامعات والمعاهد العليا لها نظرياتها وطرقها ومناهجها العلمية، وأصبحت تمول من الدولة، وتقدم خدماتها عن طريق المؤسسات الاجتماعية واستخدمت خطواتها العلمية (الدراسة والتشخيص والعلاج).

وعلى الرغم من ظهور العديد من النظريات والاتجاهات الحديثة المتخصصة في خدمة الفرد وما وصلت إلية من حقائق علمية، وطرأ عليها العديد من التطورات لازال العلاج بالاتجاهات التقليدية (العلاج النفسي الاجتماعي) الأكثر ممارسة للتعامل عن التدخل المهني من طرف الأخصائي الاجتماعي مع الحالات من منظور خدمة الفرد الأمر الذي يجعل التركيز علي هذا النموذج غير كاف في علاج الحالات إذا ما نظرنا إلي أن مشكلات الإنسانية متداخلة وترتبط بالأنساق المحيطة (الأسرة، الأصدقاء، زملاء العمل) الأمر الذي يجعل البحث عن مداخل علاجية ضرورة للعمل بفعالية مع المشكلات التي تواجه الفرد، الأمر الذي دعا الباحث لإجراء دراسة مقارنة للاتجاهات القديمة والحديثة المستخدمة من طرف الممارسين المهنيين لطريقة خدمة الفرد.

1- أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفه التطور الذي شاهدتها طريقة خدمة الفرد في المداخل العلاجية عبر هذه المراحل وإيجاد العلاقة بين هذه المراحل ومحاولة الاستفادة منها في الممارس المهنية الفعلية، وبالإضافة إلى استفادة الطلاب الدارسين بالخدمة الاجتماعية بمعرفه هذه المراحل التطور التي حدثت.

2- التساؤلات:

أ- ما هي التطورات التي حدثت على الاتجاهات العلاجية في خدمة الفرد؟.

ب- ما هي العلاقة بين الاتجاهات التقليدية والحديثة المستخدمة الطرق العلاجية في خدمة الفرد؟.

3- أهمية البحث:

تسعى هذه الدراسة الى تقديم خبره علمية عملية متواضعة للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات الاجتماعية بصورة عامة والتأهيلية بصورة خاصة، وتتناول مجموعة من الطرق العلاجية المستخدمة في التعامل مع العملاء في خدمة الفرد وإلقاء الضوء على أهم الاتجاهات الحديثة في ممارسة مهنة خدمة الفرد، والاستفادة من الاتجاهات العلمية على مستوى الممارسة المهنية الفعلية والتعرف على أساليب الممارسة ومن تم زيادة فاعليتها في تحقيق اهدافها.

4- منهجية البحث:

4-1- منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التاريخي، الوصفي التحليلي. وذلك من خلال استخدام أسلوب التحليل الوصفي لموضوع الدراسة، باعتباره أكثر المناهج مناسبة لمثل هده الدراسات، التي تهتم بتحليل الواقع، بالإضافة إلى استخدام بعض أدوات المنهج التاريخي لتتبع مراحل تطور الاتجاهات العلاجية التقليدية والحديثة ورسم معالمها.

4-2- التقسيم المنهجي للبحث:

قسمت هذه الدراسة إلى أربع مباحث:

اهتم المبحث الأول بدراسة وتحليل خدمة الفرد من حيث المفهوم والطرق العلاجية المستخدمة في الخدمة الاجتماعية، أما المبحث الثاني خصص لدراسة بعض النظريات التقليدية في خدمة الفرد، وجاء المبحث الثالث لشرح وتحليل بعض النظريات الحديثة في خدمة الفرد، وخصص المبحث الرابع والأخير لشرح بعض الاتجاهات الميدانية المستخدمة عند التدخل المهني مع المستفيدين في خدمة الفرد وعرض النتائج وتوضيح العلاقة بين النظريات (التقليدية والحديثة).

المبحث الأول: خدمة الفرد

1- نشأة وتطور خدمة الفرد[1]:

إن المجتمع الإنساني خليط من العلاقات الاجتماعية من حيت علاقة الأفراد بعضهم ببعض او بالجماعة أو بالنظم الاجتماعية وهده العلاقات أصبحت ضرورية لان الإنسان دائما يدخل في صراعات مع بيئته الاجتماعية وخدمة الفرد هي إحدى طرق الخدمة الاجتماعية وتستهدف أحدات التوافق بين الفرد وبيئته وهي نشاط مهني يقوم به الأخصائي مع الفرد وهي الطريقة المهنية الأولى للخدمة الاجتماعية وارتبطت به ارتباطا يعكس تاريخها ونشأتها. وفي المؤسسات الأولى لخدمة الفرد تشكل إطار الخدمة الاجتماعية، وجاءت مهنة الخدمة الاجتماعية بمفاهيم مستقاة من الأسلوب العلمي الذي ساد المجتمع التي تتطلب حق الإنسان بحياة كريمة ورغم إن المهنة هي وليدة القرن العشرين إلا أن الخدمات الاجتماعية لازمت الإنسان حيثما كان وأينما وجد، وفي إشكال الحياة الاجتماعية الأولى في العشائر والقبائل ظهرت الرحمة والبر والخير مع الشر والقتل والهمجية ولازمت الخدمات الفردية تطور الحياة في تطورها عبر التاريخ، والإنسان مند ولادته يتفاعل مع المجتمع متأثرا به ويؤثر فيه وعرفت الإنسانية أساليب مختلف

---

[1] السيد رمضان، ممارسة خدمة الفرد، دار المعرفة، الإسكندرية . مصر ، 2000، ص9.

للمساعدة كالصدقات والإحسان والبر وهي عشوائية تلقائية إلا انه مع تعقد ظروف الحياة أدت إلى ظهور مؤسسات / هيئات خيريه مدفوعة بدافع الخير إلا أنها عجزت هي أيضا الامر الذي تطلب التدخل الرسمي من جانب الدولة، ومع التطور العلمي تعددت الأبحاث وتم إخضاع العديد من الحالات الفردية للبحث العلمي وظهرت الحاجة إلي أسلوب متخصص لمواجهه المشكلات الفردية مبنى على عمليات وخطوات رئيسية تتمثل في الدراسة والتشخيص والعلاج.

2- التطور التاريخي لخدمة الفرد[1]:

- **مرحلة الخدمات التلقائية:**

هي المرحلة التي ظهرت فيها الخدمات كظواهر إنسانية تلقائية دفعت إليها طبيعة التجمع البشري وعرفت المجتمعات مند نشأتها مساعدة الفقراء والأيتام والأرامل والمرضى وكانت روابط الجيرة والقرابة من أهم أسباب تقديم هده الرعاية وكان طابع هده المرحلة أقرب إلى العشوائية والبساطة ومارس هده الخدمات رجال الدين وكبار السن وشيوخ القبائل ولم تكن هناك مؤسسات مستقلة لتقديم الخدمات الفردية بل تمارس في المدارس والمساجد والكنائس والمستشفيات وبيوت الإصلاح وتمول هده الخدمات من الزكاة والصدقات وتوزع على المحتاجين.

- **مرحلة الخدمات المنظمة:**

ظهرت خلال هده المرحلة الحاجة لمشرفين ومتخصصين يقومون بتطبيق قانون الفقراء لكي يقوموا بزيارة إلي بيوت الفقراء والتعرف على الحالات الفردية وظهرت الحاجة إلي أيجاد وظائف في المستشفيات لمعرفه حالة الفقراء وزيارتهم في منازلهم أو ما يسمى بالممرض الزائرة والمدرس الزائر الذي يتخصص في بحت حالات الطلاب في المدارس والدين لديهم مشكلات خاصة واهتمت جمعيات تنظيم الإحسان بإنشاء قسم للبحت والدراسة وتقديم معلومات دقيقة عن كل فرد يطلب المساعدة وبدأت المطالبة باتحاد أساليب جديدة وبناء دور الإصلاح الاجتماعي كطريقه لحل المشكلات الاجتماعية.

- **مرحلة التخصص المهني:**

شعر كثير من الممارسين للخدمات الفردية ضرورة التعمق في فهم سلوك الأفراد وتخرج الرعيل الأول من الأخصائيين الاجتماعيين ليمارسوا خدمة الفرد لأول مرة بأسلوب جديد بعد مرحلة العشوائية وظهر كتاب التشخيص الاجتماعي للعالمة ماري ريتشموند لتحديد الإطار العام لخدمة الفرد وأهدافها وأساليبها وظهر الإطار العملي لخدمه الفرد الدراسة والتشخيص والعلاج وظهرت الدراسات الاجتماعية المنظمة وطرأ على خدمة الفرد العديد من التطورات التي شملت الأهداف

---

[1] سلوى ألصديقي، التكتيك النظري والتطبيقي في العمل مع الأفراد، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، 2000، ص75.

والمجالات وأساليب الممارسة واستفادت خدمة الفرد من تطور النظريات الإنسانية وتأثرت بما شاهده العالم من أزمات اقتصادية وانطلقت خدمة الفرد في العديد من المجالات وتطور تحديد الأهداف إلي أهداف واقعيه محددة وتطورت مجالات الممارسة ومفهوم المشكلة.

3- المفاهيم والمصطلحات:

ظهرت العديد من التعريفات والمفاهيم في العلوم الاجتماعية لخدمة الفرد، فكل واحد ينظر إليه من جانب، وفي هذه الورقة يحاول الباحث عرض لأهم المفاهيم والمصطلحات التي تهم موضوع الدراسة.

عرفتها إقبال بشير[1]، بأنها مهنة تقدم خدماتها لمن يحتاجون إلى المساعدة في مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية وهدفها هو تخفيف العناء ومعاونة الفرد على بلوغ التوافق الأفضل.

أما هيلين [2] فعرفتها بأنها عملية تمارس في مؤسسات اجتماعية لمساعده الإفراد على المواجهة الفعلية للمشكلات التي تعوق أدائهم لوظائفهم الاجتماعية.

أما ستوك [3] فقد عرفها على أنها فن يستخدم فيه معارف العلوم الإنسانية والمهارة لتوجيه كل من طاقات الفرد وإمكانيات المجتمع لتحقيق أفضل درجه من التكيف بين الفرد وبيئته الاجتماعية.

وعرفها عبد الفتاح عثمان[4]: بأنها عملية تعتمد على المهارة والعلم لمساعدة الإفراد على بلوغ أقصى درجة ممكنة على مواجهه المشكلات إلي تعوق أدائهم لوظائفهم.

وعرفت أيضا[5] بأنها فن يستخدم فيه معارف العلوم الإنسانية والمهارة في العلاقة الإنسانية لتوجيه كل من طاقات الفرد وإمكانيات المجتمع لتحقيق أفضل درجة من الاداء الاجتماعي.

أما تعريف فاطمة الحاروني[6]، فهي طريقة مهنية في الخدمة الاجتماعية لمساعدة الأفراد سيء التكيف الدين يقعون في مجالها باستغلال الطاقات الشخصية والبيئية في تصحيح تكيفهم.

---

(1) إقبال بشير، ممارسة الخدمة الاجتماعية في العمل مع الأفراد، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، بدون سنة، ص.

(2) المرجع السابق.

(3) المرجع السابق.

(4) عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في المجتمع النامي، مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة، 2010، ص32-33.

(5) عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، سنة 2003، ص32-33.

(6) فاطمة الحاروني خدمة الفرد في المجتمع النامي، دار السعادة، القاهرة . مصر، 1975.

وعرفها احمد السنهوري[1]، على انها طريقة مؤسسية لتنبيه واستثمار قدرات الإفراد للنضج الاجتماعي للاستفادة من إمكانياتهم وإمكانيات المجتمع للتغلب على العقبات الاجتماعية التي تعترضهم.

من التعريفات السابقة يستنتج أن خدمة الفرد هي إحدى طرق الخدمة الاجتماعية ويمارسها شخص مهني متخصص (أخصائي اجتماعي) تم إعداده نظريا وعمليا وتستهدف تحقيق عملية المساعدة وتمارس في مؤسسات اجتماعية و تستند خدمة الفرد على قاعدة علمية مستمدة من العلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس والإدارة والإحصاء وغيرها، ولها جوانبها الوقائية والعلاجية الإنمائية وهي تؤمن بالعلاقة المهنية المتبادلة والتفاعل المستمر بين الفرد وبيئته وتقدم خدماتها بمجموع من العمليات (الدراسة والتشخيص والعلاج) وتقوم على توظيف العلم والخبرة والمهارة وهي القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها خدمة الفرد.

4- أهداف خدمة الفرد[2]:

ا- تعديل أساسي في شخصية العميل وظروفه البيئية وهو المستوى الذي يعالج المشكلة جذريا لشخصية العميل ومواجهه الضغوط البيئية.

ب- تعديل نسبي في شخصية العميل وظروفه البيئية وهو مستوى يستهدف التخفيف من حدة المشكلة بتعديل شخصية العميل وهو مستوى أكثر واقعية.

ج- تعديل كلي أو نسبي في شخصية العميل وهو في حالة المشكلات التي تكون شخصية العميل هي السبب أو الحالات التي يتعذر فيها التعديل البيئي وتخليص شخصية العميل واستثمار قدراته وإمكانياته.

د - تعديل كلي أو نسبي في الظروف البيئية، وهو في الحالات التي لا تكون شخصية العميل سببا في المشكلة بل الظروف البيئية في السبب في الموقف الإشكالي وشخصية العميل سليمة وتكون العوامل البيئية ضاغطة على العميل

هـ - تثبيت الموقف تجنبا لمشكلات جديدة، في الحالات التي يستحيل التأثير على شخصية العميل أو ظروفه البيئية لتجنب المزيد من التدهور

5- عمليات خدمة الفرد[3]:

---

[1] محمد سلامة الغباري، مدخل الى علاج المشكلات الفردية، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، بدون تاريخ، ص20.

[2] السيد رمضان، خدمة الفرد التحليلية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية . مصر، سنة 1999، ص165-166.

[3] سلوى ألصديقي، خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، سنة 2003، ص176.

يقصد بها مجموعه الخطوات المتداخلة المتتالية والمترابطة والمتفاعلة والتي يقوم بها الأخصائي في ضوء إعداده المهني لتحقيق هدف معين لعلاج مشكلات العميل وتنقسم هده العمليات إلى الدراسة والتشخيص والعلاج. ونظرا لمحدودية المساحة المخصصة للعرض في هذه الورقة سيتم التركيز على العلاج باعتباره موضوع الدراسة.

5-1- الدراسة[1]:

هي جمع البيانات والمعلومات عن العميل لمساعدته على توضيح الموقف ومعرفه العوامل المؤدية للمشكلة وتنظيم وقوف الأخصائي على المشكلة الأساسية وكيف حدثت وما يمكن إن يحدث، وهي ليست بالعملية السهلة وتتطلب قدرا كبيرا من المهارة المهنية للأخصائي التي تساعده على اكتساب تقه العميل ويكون علاقة مهنيه ناجحة تجعل العميل يطمئن للأخصائي ويدلي بالبيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة ويعتمد نجاح الأخصائي على مدى التزامه بتطبيق مبادئ خدمة الفرد، ولا يستطيع الأخصائي القيام بعمليه الدراسة بدون مشاركة العميل فهو المصدر الأساسي للمعلومات، وتبدأ عمليه الدراسة في أول لقاء بين العميل والأخصائي وتستمر في مقابلات متتالية وتنتهي بانتهاء عملية المساعدة، والعميل عندما يأتي للمقابلة فهو مشحون بمشاعر القلق والتوتر والغضب والخوف والخجل وعلى الأخصائي أزاله هده المشاعر والمخاوف وإدخال الألفة والطمأنينة بتطبيق مبادئ خدمة الفرد وخصوصا العلاقة المهنية.

الجوانب التي يجب ان تشملها عملية الدراسة، وتشمل مناطق الدراسة الأماكن والجوانب التي يرى الأخصائي ضروري الحصول عليها من معلومات وحقائق عن العوامل المتداخلة في المشكلة وإمكانيات العميل وبيئته والبيانات الأولية وأسباب المشكلة والعوامل المؤدية لها والعوامل المتداخلة فيها والجوانب الصحية والتعليمية والثقافي وطبيعة العلاقات الاجتماعية ومعلومات عن المؤسسة وشروطها وظروفها وإمكانياتها ونوعيه خدماتها.

5-1-1- مصادر الدراسة[2]:

- **العميل نفسه:** باعتباره المصدر الأول للمعلومات للحصول على المعلومات الخاصة بالمشكلة.
- **الأسرة:** وهي مصدر من مصادر المعلومات خصوصا ادا كانت عاملا من العوامل المسببة للمشكلة ويجب أخد موافقة العميل أولا.
- **الأشخاص الدين لهم تأثير على الموقف** كالأصدقاء والجيران والمدرس وصاحب العمل.

---

[1] المرجع السابق ونفس الصفحة.

[2] خيرى الجميلي، نظريات خدمة الفرد، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، سنة 2001، ص55-57.

- **البيئة ومواردها:** بعض العوامل البيئية التي لها علاقة بالمشكلة أو الموقف الإشكالي مثل حالات انحراف الأحداث والضغوط البيئية.
- الخبراء المتخصصين: قد يحتاج الأخصائي إلى معرفه نسبة الذكاء أو الاختبارات النفيسة فالخبراء في التخصصات المختلفة والاتصال بهم لتحديد الموقف الإشكالي.
- **المستندات والوثائق:** وهي التي يحتاج إليها الأخصائي من مستندات وشهائد ولوائح وقوانين وغيره.

5-1-2- أداة الدارسة[1]:

ا- **المقابلة:** وهي المقابلة التي يجريها الأخصائي مع العميل بهدف دراسة المشكلة وتشخيصها وعلاجها وهي لقاء مهني مرتبط بالمؤسسة وشروط المؤسسة وتحتاج الي مهارة كافيه ولها شروطها وأساليبها.

ب- الزيارة المنزلية: وهي نوع من المقابلات المهنية وتتم في منزل العميل لإيضاح الصورة لحياة ومعيشة العميل على الواقع وتعطي الأخصائي انطباع جديد.

5-2- التشخيص[2]: التشخيص هو رأي مهني يكونه الأخصائي نتيجة تحليله وتقييمه للحصيلة الدراسية، وهي أيضا عمليه مشتركة بين الأخصائي والعميل وكل منهما يحتاج إلي الأخر ويحتاج إلي تعاونه ويعتمد على الثقة المتبادلة وأدا تم اشتراكهما بصورة فعالة سيتم التوصل إلي صياغة تشخيص متكامل تبنى على أساسه خطة علاجية، وهو أيضا عمليه تفسير وتحليل المعلومات والحقائق التي حصل عليها من عملية الدراسة، والأخصائي عندما يلم بالحقائق والمعلومات الدراسية فأنه يعمل على استخلاص الدلائل والمعاني من خلال الحقائق الدراسية التي حصل عليها تم يقوم بتحليلها وتقييمها وتفسيرها وتتم عمليه التشخيص التي تبنى عليها الخطة العلاجية، كما يقصد بالتشخيص في خدمة الفرد فهم وتفسير طبيعة المشكلة على ضوء المعلومات والحقائق لمعرفه أماكن الضعف الواجب علاجها وتحديد المشكلة وأماكن الخلل.

وهناك عدة جوانب يجب أن يشتمل عليها عليه التشخيص:

1- تحديد مجال المشكلة ونوعيتها.

2- تحديد النوعية الخاصة بالمشكلة.

3- تفسير العوامل المتداخلة في المشكلة.

4- تحديد مناطق العلاج والجوانب التي يراد تغييرها.

---

[1] محمود حسن، ممارسة خدمة الفرد، بدون دار ومكان النشر، 1983، ص325.

[2] عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص32-33.

5-3- العلاج في خدمة الفرد[1]:

العلاج هو تحقيق أفضل حل لمشكلة العميل التي تقدم بها للمؤسسة عندما يعجز الفرد عن أداء دوره الاجتماعي ويحقق التأثير في الموقف الإشكالي بإحداث تأثير ايجابي في شخصية العميل أو في ظروفه البيئية لتحقيق أفضل أداء في لوظيفته الاجتماعية وتحقيق الاستقرار ويكون دلك في حدود إمكانيات المؤسسة وإمكانيات العميل[2].

وعرفه عبد الفتاح عثمان[3]، هو التأثير الايجابي في شخصية العميل آو ظروفه البيئية لتحقيق أفضل أداء لوظيفته الاجتماعية أو تحقيق أفضل استقرار لأوضاعه الاجتماعية في حدود إمكانيات المؤسسة

5-3-1- أهداف العلاج [4]:

يهدف العلاج في خدمة الفرد إلي مساعدة الإفراد الدين يعانون من مشاكل في أدائهم الاجتماعي وعلى استعادة قدرتهم على القيام بوظائفهم الاجتماعية ويهدف العلاج إلي تحسين الوظائف النفسية والاجتماعية للفرد باستعادته إلي النشاط الاجتماعي المرغوب فيه والعلاج يستهدف حل مشكلة العميل وتعديل شخصية العميل، إي تخليص العميل من مشكلته واعتماده على نفسه وتحقيق أقصى درجة لتقوية كيانه الاجتماعي ويهدف العلاج لخلق المواطن الصالح وأزاله العوامل المعترضة كما يهدف العلاج أيضا إلي نفس أهداف خدمة الفرد بأحداث التغيرات والتعديلات الأساسية في شخصية العميل بالتأثير في الجوانب القوية والضعيفة في الشخصية وتأثير ايجابي في الظروف البيئية لتخفيف الضغوط الخارجية بالقيام بتعديل نسبي أو كلي في شخصية العميل عندما تكون شخصيته هي المسبب أو السبب للمشكلة. وأجراء تعديل كلي أو نسبي بالظروف البيئية المحيطة بالعميل عندما تكون شخصية العميل سليمة بتخفيف حدة الظروف البيئية أو تجميد الموقف على ما هو عليه خوفا من المزيد من التدهور.

5-3-2- أنواع العلاج[5]:

أ- العلاج الذاتي:

يتمثل في أحدات التأثير المقصود في شخصية العميل لمواجهة العجز في شخصيته وتدعيم أماكن القوة أو التأثير في احد الأفراد المحيطين به وهو مجموعه من العمليات تستهدف

---

(1) سلوى ألصديقي، خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية . مصر، المكتب الجامعي، 2012، ص175.

(2) عبد الفتاح عثمان، مرجع سبق ذكرة، ص258.

(3) المرجع السابق، ونفس الصفحة.

(4) السيد رمضان، مرجع سبق دكره، ص134-135.

(5) عبد الفتاح عثمان، مرجع سبق دكره.

ذات العميل أو تعديلات في عاداته الأساسية ويكون بإحداث تعديل كلي جدري للمشكلة أو تعديل نسبي في الشخصية ويستخدم العلاج الداني أسلوب المعونة النفسية وأزاله المشاعر السلبية وتخفيف هده المشاعر المصاحبة للمشكلة كالقلق والغضب والخجل والتوتر والتي هددت قدرات الذات على التماسك والاستقرار ويكون بالعلاقة المهنية والنصح والتسامح والتعاطف والمساعدة والمبادرة والإفراغ الوجداني. وتعديل الاستجابات تعتمد على نمو العلاقة المهنية وتستهدف تعديلا جوهريا في شخصية العميل من خلال المقابلات ومنح قوة دافعه جديدة وتعديل الأعراض والاستجابات، ويكون بالإيحاء والنصح والسلطة والتحويل وتعديل العادات بالاعتماد على العلاقة المهنية مع تكوين البصيرة بالاستبصار والتفسير والتعلم والاستثارة والإقناع والتدعيم.

ب –العلاج البيئي:

هو الجهود والخدمات الموجهة نحو الأفراد المحيطين بالعميل والظروف البيئية المحيطة بالعميل وينقسم إلى علاج مباشر وغير مباشر:

- **العلاج المباشر:** هي الخدمات التي تقدم للعميل مباشرا من المؤسسة أو من موارد البيئة مثل الإعانات والمساعدات المالية أو التشغيل أو التأهيل والسكن والإيواء أو الترويح أو الإعانة المالية أو الإعفاء من بعض الرسوم او البحت عن عمل للعميل الذي يعاني من أثار مادية ومعنوية مصدرها البيئة ويوجه هدا النوع من العلاج إلي القوى الكامنة في بيئة العميل وتحسين قدرته على التكيف وقد تكون هده الضغوط هي ظروف معيشية سيئة والأخصائي يحتاج للتعامل مع القوى البيئية لتخفيف اتجاهاتهم وضغوطهم ومعاملتهم مع العميل وتعديل أفكار واتجاهات العميل ليتجاوب مع بيئته والمحيطين به ويجب استغلال الموارد البيئية للحصول على مساعدات واستغلال الموارد من اقرب مصدر الأسرة والمدرسة والمؤسسة والمستشفيات والحضانة والبرامج لتحسين موقف العميل،
- **العلاج غير المباشر:** هي الخدمات التي توجه للمحيطين بالعميل وتهدف إلى تعديل اتجاهاتهم وتخفيف ضغوطهم الخارجية أو زيادة فعاليتهم لمساعده العميل في المشكلة وكل ما زادت فعالية العلاج يزداد العميل قدره على تعديل بيئته واستثمار مواردها ويمارس العلاج الداني والبيئي بصوره متدرجة متفاوتة والفرد وبيئته هما وحدة زمنية ومكانية لا يمكن فصلهما عن بعضهما.

ج – تكامل العلاج الداني والبيئي:

لا يمكن فصل الفرد عن بيئته وما يحدث في بيئته ينعكس عليه وهي وحدة زمنية ومكانية وكل ما زادت فعالية العلاج الداني قلت جهود العلاج البيئي بحيث إن العميل سوف يكتسب القدرة على تعديل بيئته واستثمار مواردها والعلاج يقوم على خطة كاملة ويعتمد على قاعدة عريضة من الأساليب.

6- دور الأخصائي الاجتماعي في عملية العلاج:

يستوجب على الأخصائي الاجتماعي فهم وتقدير احتياجات العميل وتحديد الإمكانيات والموارد الشخصية والبيئية وقد يكون أحيانا طلب العميل غير واضح أو غير قادر على الوصول للحل السليم أو مريضا أو ضعيف الذات وقد يكون طلب العميل ذريعة لحاجة أخرى ويلجا لهده الوسيلة تهربا من الحرج الذي يواجهه طالب المساعدة المالية أو يكون يحتاج إلي نوع أخر من الخدمات غير التي عبر عنها وتكون مهمة الأخصائي الاجتماعي توضيح الموقف وتشخيص المشكلة وتحديد الخدمات العلاجية المناسبة والاشتراك مع العميل في الوصول إلي حلول مختلفة ومعرفه أفكار العميل وتصوره للحل في حدود وقدرات وإمكانيات العميل وتوجيه العميل إلي استغلال الموارد البيئية بنفسه إذا شعر الأخصائي بدلك وتعريف العميل بمصادر هده المساعدة والقيام بتوجيه النصح والإرشاد إذا شعر برغبة وقبول العميل لهدا الاتجاه والنصيحة مهمة في عملية تخفيف أو إزالة الضغوط البيئية والقيام بترتيب وتقسيم الخطة العلاجية ومراعاة الأولوية في العمل ومساعدة العميل على فصل أجزاء المشكلة فقد تكون مشاكل العميل معقدة ومتنوعة ولا يمكن تناولها مرة واحدة كم يجب على تقوية ذات العميل لتنهض بمسؤوليات العلاج ومعرفه وجهه نظر العميل ومساعدته في التعبير عن مشاكله ومتاعبه ومناقشتها كما يجب أن يهتم الأخصائي بتسجيل الخطوات العلاجية أولا بأول ليتمكن من متابعه العميل ولا بد إن يهتم أيضا بتعديل وتخفيف حده الضغوط التي تواجه العميل وعلى الرغم من إن العلاج البيئي بعيد عن شخصية العميل إلا إن شخصيته تتأثر بعلاقته بالأخصائي الاجتماعي.

وفي مجال الممارسة المختلفة يعتبر اهتمام الأخصائيين الاجتماعيين بالأساليب أمرا ضروريا وله مبرراته المنطقية فالهدف الذي يعمل من اجله الأخصائيين الاجتماعيين هو الرغبة في مساعدة العملاء ورغبتهم في أن يشاهدوا تغيرا أو تحسنا في أداء عملهم، وسوف نقوم بإلقاء نظرة على ما قدمته النظريات الاجتماعية التي تهدف إلى توضيح الممارسة الحالية وأساليب العلاج والعلاقة المهنية العلاجية.

أساليب العلاج[1]:

يلاحظ إن نظريات العلاج قد لا توفر للأخصائي الاجتماعي مساعده كافية تمكنه بالإحساس بالثقة الكاملة عندما يعمل من اجل العميل والتعاون معه واقترحت ماري ريتشموند

---

[1] ممدوح فرج الدسوقي، دور خدمة الفرد في تصنيف السلوك، المكتب الجامعي، القاهرة، بدون تاريخ، ص85.

نظرية تتضمن أربعه أساليب[1] يعتمد عليها الأخصائيين الاجتماعيين للمساعدة على التغلب على مشاكل العملاء، وهي:

- مساعدة العميل على الاستبصار في خصائصه الشخصية الفردية.
- مساعدة العميل على الاستبصار بالموارد والمتغيرات والمؤثرات البيئية.
- تأثير مباشر للعقل في العقل، أي تأثير فكر الأخصائي لتنظيم فكر العميل.
- تأثير غير مباشر يقوم به الأشخاص المحيطين بالعميل لمساعدته على القيام بالوظيفة الاجتماعية.

ولقد تكررت الأساليب التي أشارت إليها ماري ريتشموند في مؤلفات أخرى فيقول (بورتولي) ان العلاج يتضمن قيام الأخصائي بشيئين أساسيين هما[2]:

- دور المنفذ وهو قيام الأخصائي الاجتماعي بالاهتداء إلى مصدر لخدمة معينه ثم اتخاذ الترتيبات التي تسمح للعميل بالاستفادة من هده الخدمة.
- دور الموجه وهو ممارسة الأخصائي الاجتماعي لتأثيره الداني لتعديل اتجاهات العميل نحو العلاقات الاجتماعية أو العلاقات الأسرية.

أما العالم جوردان فيقترح أساليب العلاج كالآتي[3]:

- تنظيم خدمة فعليه حيت يقوم الأخصائي الاجتماعي بدوره بمساعدة العميل على اختيار الخدمات الاجتماعية التي يوفرها المجتمع.
- تعديل البيئة ويعمل الأخصائي الاجتماعي على تصحيح أو تعديل البيئة الاجتماعية للعميل للتخفيف من تأثيرها عليه.
- العلاج المباشر ويتم عن طريق عده مقابلات تهدف إلي توجيه وتدعيم اتجاهات ايجابية ملائمة لتحقيق التوازن النفسي وتوضيح حقيقة مشاعر العميل وتحريك عواطفه وتفسير بعض الأفكار والسلوكيات.

بينما أشارت العالمة لوسيل إلى أربعه أساليب للعلاج:

1- العلاج الاجتماعي[4]:

تعديل البيئية الاجتماعية دون التعرض لتعديل اتجاهات وسلوك العميل.

---

(1) المرجع السابق، ص86.

(2) المرجع السابق، ص86-107.

(3) محمود حسن، ممارسة خدمة الفرد، بيروت . لبنان، 1983، ص323.

(4) المرجع السابق ونفس الصفحة.

الأساليب مساعدة العميل في الحصول على الاستفادة من الخدمات الاجتماعية وتكون علاقات افصل وتغيير العوامل السلبية للبيئة.

العلاقة: عند التقاء الأخصائي الاجتماعي والعميل وان يعبر له عن اتجاهات الترحيب والاحترام.

نوع العملاء: الأفراد الدين يجدون صعوبات في التعامل مع الواقع وترجيع مشكلاتهم إلي الظروف البيئية.

2- العلاج النفسي[1]:

- **الهدف:** المحافظة على قوى التوافق الحالية للذات.
- **الأساليب:** التطمين والاتجاهات التي تسمح بتخفيف الإحساس بالذنب.
- **العلاقة:** مساعدة العميل على ما يحمله من مشاعر نحو الأخصائي الاجتماعي وتعديل اتجاهاته وحمايته من الضغوط.
- **نوع العملاء:** عملاء تكون وظائف الذات لديهم ضعيفة.

3- العلاج التصحيحي[2]:

- **الهدف:** تعديل اتجاهات العميل وأنماطه
- **الأساليب:** استخدام التحويل الايجابي لتصحيح إحكامه الخاطئة التي سبق إن أصدرها الزاخرين.
- **العلاقة:** استخدام وتوضيح التحويل كعمليه دينامية لتوفير خبرة انفعاليه تصحيحية وتحسين الارتباط بالأخصائي الاجتماعي.
- **نوع العملاء:** المراهقون والأشخاص الدين يحتفظون ببعض الوظائف السلبية للذات.

4- العلاج بالاستبصار[3]:

- **الهدف:** إعادة تنظيم جزئي لبناء الشخصية وتغيير في بعض وظائف الذات بالاستبصار أي تغيير أساليب التفكير الذي يؤدي إلى تغيير السلطة.
- **الأساليب:** استدعاء الخبرات السابقة وتفسير المشاعر اللاشعورية ومساعده العميل على استبصار اتجاهاته الخاطئة.
- **العلاقة:** استثمار استجابات التحويل لمساعده العميل على معرفه حقيقة دانه وأهدافه.
- **نوع العملاء:** العملاء الذين يعانون من مظاهر عصبية واضطراب في الشخصية كالخجل او الكراهية او العناد.

---

(1) المرجع السابق.

(2) المرجع السابق، ص326.

(3) المرجع السابق ونفس الصفحة 327.

المبحث الثاني: بعض النظريات التقليدية

ركزت هذه النظريات على الربط بين ذات العميل وأهداف وأساليب العلاج والى ديناميكيات التفاعل التي تنشأ بين الأخصائي الاجتماعي والعميل.

اولا: العلاج النفسي الاجتماعي[1]:

وهي من بين النظريات التي لازالت تنتشر في أوساط الخدمة الاجتماعية وهي نظرية قدمتها (هولتس) واخدت بمفهوم العلاج النفسي والاجتماعي التي تؤكد على أهمية العوامل النفسية الداخلية والعوامل الخارجة الاجتماعية وأثرها في سوء الأداء وحددت بعض الأساليب التي تساعد العميل على النجاح وهي كالآتي:

- التدعيم: وهو ما يمثل التعبير عن الاهتمام والرغبة في توفير المساعدة والتعبير عن الثقة في قدرة العميل وكفاءته والتطمين بما يساوره من قلق وإحساس بالذنب ودلك بالمدح والتشجيع.
- التأثير المباشر بتوصيل بعض الأفكار إلي دهن العميل ومساعدته في اتحاد القرار وتقديم النصيحة أو الرأي.
- التنفيس او التفريغ بتشجيع العميل على حرية التعبير عن مشاعره.
- التفكير والتأمل في التفكير العوامل الراهنة لكل من العميل والموقف والأشخاص المحيطين به وتشجيع العميل في النظر في مشكلاته وفي الأشخاص المؤثرين في موقفه.
- تشجيع العميل على التفكير في أشكال استجاباته الدينية المتغيرة أو تفسير أسباب هدا التصرف أو المسلك.
- تشجيع العميل على التفكير في فهم العوامل المسببة المؤثرة في أدائه الوظيفي.

وأشارت هولتس[2] إلى أن عمليه العلاج تركيب دائم التغير يجمع بين هده الأساليب ويمكن استخدامها مع الأشخاص المؤثرين في البيئة الاجتماعية وان العمل في بيئة العميل في ضوء الأدوار التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي مع الأشخاص المؤثرين في حياة العميل ودوره في تزويد العميل بالخدمات وتحديد أماكن الخدمات وتفسير حاجات العميل ودوره في التأثير على بيئة العميل. تم زاد اهتمام الأخصائيين الاجتماعيين بالعوامل البيئية وأدى دلك الاهتمام الى ظهور علاقتين بارزتين في أساليب العلاج زيادة الاهتمام بالعميل مع بيئة العميل واهتمام الأخصائيين الاجتماعيين بالعمل المتكامل مع الأفراد او الأسر او الجماعات في التعامل مع المواقف الاجتماعية ودلك بسبب تصنيفات أساليب العلاج حول ادوار محددة منها دوره كوسيط بين العميل وموارده البيئية ودور المدافع او الناصح ودور المستشار.

---

[1] محمد صبري، طريقة العمل مع الأفراد، المكتب العالمي للنشر، الإسكندرية . مصر، ص180.

[2] محمود حسن، مرجع سبق ذكره.

ثانيا: نظرية الدور[1]:

يعرف الدور: بأنه السلوك المتوقع ممن يشغل مكانة او مركزا معينا من خلال مجموعة من الحقوق والواجبات للشخص في موقف معين، وما يقوم به من إعمال وما يقوم به الآخرين والتفاعل الذي يتم بين الشخص والآخرين وتختلف الأدوار باختلاف شخصية الفرد وحاجاته ودوافعه ومتطلبات الدور ومدى اتفاق الفرد او اختلافه مع الآخرين[2]. ولقد انتشر مفهوم الدور في العلاج في الخدمة الاجتماعية ويركز على ثلاثة ادوار وهي:

دور الوسيط الاجتماعي: وهو ان يقوم الأخصائي الاجتماعي بدور حلقة الوصل بين العميل وبين المصادر الأخرى لتوجيه العملاء الي الخدمات التي يوفرها المجتمع وتمكين العملاء من الاستفادة من هذه الخدمات وتنسيق الجهود وتحقيق الاتصال المباشر بين العميل ومصادر المساعدة الموجودة.

دور المساعد: ويكون هدا الدور بتوجيه جهود الأخصائي الاجتماعي لمساعدة العميل لاكتشاف قدراته وإمكانياته الذاتية بحيث يمكن استخدامها في التعامل مع بيئته ومساعده العميل في تحقيق هدفه.

دور المدافع: وهو ان يقوم الأخصائي الاجتماعي بدور المتحدث عن العميل وحاجاته وطرح ومناقشة أفكار العميل حتى يتمكن من تحقيق أهدافه.

ولكي يسير العلاج نحو أهدافه ينبغي ان يفهم الأخصائي الاجتماعي كيفية إدراك العميل والأشخاص المحيطين به لأنفسهم وإحساسهم وإدراكهم للمشكلة المطروحة وان يدرك الأخصائي ان كل عميل يبدي مقاومة نحو خطة العلاج التي يضعها الأخصائي الاجتماعي كما يجب ان نضع في اعتبارنا انه من الحقائق الهامة في الخدمة الاجتماعية ان العلاقة المهنية التي تربط بين الأخصائي الاجتماعي والعميل هي من أهم العوامل المهمة في تحقيق التغير ونمو العميل. كما تعتبر ظاهره التحويل وهي تلك المشاعر والرغبات والمخاوف والعمليات الدفاعية التي تكونت لدى العميل هي من العمليات المألوفة بين شخصين وينبغي الاهتمام بها أتناء عملية المقابلة وحتى يمكن تحديد مفهوم العلاج ينبغي ان يسبقه الفحص الدقيق والمعرفة الكافية للعلاقة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي والعميل في كل إبعادها ومضامينها وان جهود الأخصائي الاجتماعي واستجابات العميل نحوها لا يمكن الفصل بينهما. والعلاقة العميقة التي تنمو بين العميل والأخصائي الاجتماعي تتميز باعتماد العميل على الأخصائي الاجتماعي وهي تثير مشاعر وأفكار مختلفة نحو الأخصائي الاجتماعي تماثل خبرات العميل السابقة مع الأشخاص الدين كان

---

[1] جلال عبد الخالق، طريقة العمل مع الحالات الفردية، دار المعرفة، الإسكندرية . مصر، 1991، ص215.

[2] عبد العزيز القوصي، نظريات خدمة الفرد، دار الثقافة، القاهرة . مصر، سنة 1983، ص726.

يعتمد عليهم في الماضي. ومن المهم ان يدرك الأخصائي الاجتماعي لا يستجيب لكلماته وتصرفاته من منطلقات موضوعيه بل يتحكم فيه كذلك عمليه التحويل في أنماط استجاباته لدلك سوف يكون الأخصائي موضع الحب والتقدير والاحترام او موضع العداء والإهمال ودلك بسبب طريقه إدراكهم له واستجاباتهم نحوه. ونظرية الدور تعتبر من أهم النظريات المستخدمة في الخدمة الاجتماعية وخدمة الفرد لأنها تهتم بدراسة تفاعل الفرد مع بيئته والعلاقات المتبادلة بينهما باعتبار ان العديد من المشاكل تحدت نتيجة عدم قيام الفرد بدوره وبحكم تطور الحياة وتقدمها وضغوطها فانه على الفرد ان يؤدي او يلعب اكتر من دور ويسلك طريقة تتناسب مع هدا الدور والتكامل بين هده الأدوار ضروري حتى يستطيع التكيف مع المجتمع. ونظرية الدور تقوم بتفسير هدا التفاعل وتنضر الي المجتمع على انه مجموعه معقدة من العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات وهده العلاقات تدفع الإفراد إلي تولى او احتلال مكانه اجتماعيه معينه تحتم عليها ادوار معينه تختلف من فرد إلي أخر وهي نظرية تستخدم في دراسة سلوك الأفراد وكل فرد في المجتمع يشغل مكانه اجتماعيه معينه وهده المكانة تحتم على الفرد أداء ادوار معينه والمكانة هي الوضع الاجتماعي الذي يشغله الفرد بينما الدور هو السلوك الذي يؤديه الفرد لتحقيق توقعات المجتمع منه كشاغل لهده الوظيفة او المكانة. ويرى العالم ليمون ان الدور هو مجموعه من الأنماط الثقافية المرتبطة بمكانه محددة تتضمن الاتجاهات والقيم والسلوك الذي يضعه المجتمع لإفراده ويشمل المفهوم التوقعات السلوكية التي ينظمها الأفراد الذين يشغلون المكانة. كما أشار العالم هيلين بيرلمان إن الدور يتأثر المركز الاجتماعي الذي يشغله الفرد. واستخدام نظرية الدور في خدمة الفرد إن المشكلة الفردية هي محل اهتمام أخصائي خدمة الفرد ونظرية الدور تهتم بدراسة صراع الأدوار وتظهر عندما يفشل الفرد في أداء دوره المكلف به وعدم قدرته على تحقيقه وتكون المشكلة في شكل خروج الفرد عن الحدود المسموح بها للدور الذي تحدده المعايير والقيم الاجتماعية والتفافية التي يعيش فيها الفرد ويظهر عدم التكيف وقد يلجا الي المؤسسة الاجتماعية لطلب المساعدة وبطبيعة الحال فأن الفرد يعيش في مجتمع وهو جزء من نسق اجتماعي كبير ويقوم بدور او ادوار في هدا النسق وان الفرد في وقت معين ومرحلة معينة يشغل مكانية اجتماعيه معينه ويؤدي ادوار اجتماعية كل هده الأدوار تتطلب منه أداء واجبات معينه والعلاج يمثل مساعده الفرد على القيام بدوره ومساعدته على تحقيق التوازن

العلاج في نظرية الدور[1]:

اقترح العالم (سترين) عده افتراضات منها ان الأدوار التي يقوم بها الأفراد تؤثر على حاضرهم وماضيهم وان التعلم الخطاء للأدوار يكون المصدر الأساسي للاضطرابات النفسية

---

[1] المرجع السابق.

والاجتماعية للفرد وان العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفرد يفترض ان تكون وسيلة علاجية هامه.

الخطوات العلاجية [1]:

لابد من استخدام العلاقة بين الأخصائي والعميل كوسيلة علاجية وتستخدم هده العلاقة في إطار المؤسسة لاجتماعيه لتوضيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى العميل عن الأدوار ويستفيد العميل من خبرة لأخصائي لاجتماعي وربما يكون الفشل في أداء الدور يرجع الي عدم قدرة العميل على أداء هدا الدور اي ان قدرته وإمكانياته لا تتفق مع متطلبات هدا الدور وهنا يكون دور الأخصائي في مساعده العميل على تحديد والتعرف على مهارة تزيد من قدرات العميل وان تعديل احد الأدوار والأخصائي يحاول إن يطور او يدعم إدراك العميل لأدواره والاستفادة من المصادر الأخرى لتعديل مفاهيمه وإدراكه وإسناد بعض الأدوار إلى اناس آخرين فبعض ادوار الزوجة يمكن ان تقوم بها الزوجة او الزوج أو احد الأبناء والاستعانة بأفراد آخرين من خارج الأسرة الجد أو العم أو الخال لمساعدتهم في تخفيف الضغوط في أداء الأدوار والاستفادة من إمكانيات المجتمع والمؤسسات الاجتماعية التي يمكن ان تساهم في تخفيف الضغوط وضروري التجاوز والسماح في تخفيف بعض الأدوار فقد تكون متطلبات الدور صعبه التي ربما تجعل الفرد يهمل في أداءه لأدواره والاستغناء عن بعض الأدوار التي تجعل الفرد غير قادر بمسؤولياته.

ثالثا: نظرية سيكولوجيا الذات[2]:

ظهرت هذه النظرية ما بين الثلاثينات والأربعينيات ويركز هدا الاتجاه على الذات باعتبارها المتحكم في تكوين الذات العليا والدات الدنيا التي تضم وتشمل الغرائز وتهتم بحاضر الفرد وظروفه لتفسير السلوك البشري وتشكل الذات ومتغيرات البيئة ولقد أشارت هولتس إلى ان خدمة الفرد في سيكولوجيا الذات تقوم بثلاث خطوات هي الدراسة والتشخيص والعلاج.

وسيكولوجيا الذات في خدمة الفرد هي مدخل يحمل نمط شخصية العميل مسؤولية مشكلاته وسيكولوجيا الذات هيا مدخل علاجي يستهدف تقوية الذات للعميل وظروفه المحيطة التي تعوق نمو الذات من خلال تحديد أماكن الضعف وتقويتها ونظرية او اتجاه سيكولوجيا الذات هي مدخل علاجي يهتم بالمقومات الشخصية في تفاعلها مع المقومات البيئية لتحديد المشكلة

---

[1] المرجع السابق.

[2] عبد المنعم السنهوري، خدمة الفرد الاكلينيكية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية . مصر، 2009، ص24.

والتخطيط لعلاجها ومن خلال هده النظرية فأن العلاج يتمثل في تحقيق أفضل حل ممكن للعميل ومشكلته التي تقدم بها للمؤسسة والعلاج يوجه لكل من ذات العميل وظروفه البيئية.

ويرى د. محمد الغباري[1] ان العلاج هو استخدام العلاقة المهنية في أحدات التغير المناسب في جوانب شخصية العميل او بيئته الاجتماعية لأداء وظائفه.

بينما يرى عبد الفتاح عثمان[2] أن العلاج هوا التأثير الايجابي المقصود في شخصية العميل او ظروفه المحيطة لتحقيق أفضل أداء ممكن لوظيفته الاجتماعية وتحقيق أفضل استقرار.

يستنتج ان العلاج في خدمة الفرد له عده خصائص من خلال التعريفين السابقين أهما، أن اي خطة علاجية يجب تستهدف شخصية العميل وظروفه الاجتماعية والهدف من العلاج هو مساعده العميل على أداء دوره ويكون دلك على أساس العلاقة المهنية وأن أساليب العلاج كثيرة ومتعددة منها ما يهتم بشخصية العميل ومنها ما يهتم بالظروف البيئية.

ووفق هذه النظرية فأن الخطة العلاجية تسير بأسلوبين:

1- العلاج الذاتي[3]:

ويقصد به الجهود الموجهة نحو شخصية العميل وتقوية ذاته حتى يستطيع القيام بمسؤولياته اي العلاج يركز على النواحي الذاتية والتي تستهدف تأثير ايجابي في شخصية العميل ويستخدم أسلوب التدعيم لدعم اي فعل يؤدي إلي حدوت استجابات معينه لإزالة قلق العميل ومخاوفه والقلق يظهر علي العميل من خلال سوء التوافق والشعور بالضعف وعدم القدرة على القيام بشؤون حياته ويتحقق التدعيم والمعونة من خلال الاهتمام بشؤون العميل ومواقفه ومن خلال أبداء الرغبة في مساعدة العميل والعمل على بت روح الطمأنينة لدى روح العميل والتعبير عن الثقة في إمكانيات وقدرات العميل في مواجهه الموقف.

وهناك نوع من التأثير المباشر هو تأثير الأخصائي على العميل لتحسين بعض أنماط السلوك مع مراعاة العلاقة الايجابية بينهما والتأكد من حاجة العميل وعدم الإسراف في ممارسة هدا التأثير وتوفر المعلومات لدى الأخصائي التي تفيد العميل ويستخدم الأخصائي عدة أساليب من أهمها[4]:

---

[1] المرجع السابق،ص28.

[2] المرجع السابق، ص34.

[3] المرجع السابق ونفس الصفحة.

[4] عبد الفتاح عثمان، الموقف النظري لخدمة الفرد المعاصرة، المكتب الجامعي، القاهرة، 1994، ص145.

التعزيز: وهو أسلوب يستخدم في الحالات التي يكون فيها العميل في حيره وتردد من اتحاد القرار ويحتاج إلى تعزيز خارجي لاتخاذ القرار المطلوب.

الترجيح: هو يمارس في حالات الحيرة الشديدة لعملية المفاضلة بين شيئين ويحتاج إلى مساعدة الأخصائي لتفضيل او ترجيح أحد الأمرين.

الإيحاء: هو نوع من التلميح يستهدف وضع العميل أمام اختيارات متعددة ويختار واحدة منها ويقوم الأخصائي بتوصيل بعض الأفكار إلي العميل والإشارة بصورة غير مباشرة إلى بعض المقترحات التي تساعد العميل.

النصح: هو نوع من الإرشاد او التوجيه وبيان العمل الصالح واستخدام أسلوب التشجيع ومراعاة ألا تكون أمام الآخرين وان يعلمها الأخصائي جيدا.

الاقتراح: هو الوضوح في الرأي ومباشر وعندما يستجيب العميل إلي أسلوب الإيحاء.

الضغط: في حالة عدم استجابة العميل الي النصيحة وحث العميل على الأخذ بالنصيحة.

السلطة: وهي ليست سلطة إرغاميه بل ودية ومهنية يقوم بها الأخصائي من خلال وظيفته في المؤسسة وهي نوع من النفوذ الذي يمارسه الأخصائي بهدف تعديل سلوك العمل.

1-1- أسلوب الإفراغ الوجداني[1]:

هو أسلوب لتخليص العميل من توتراته التي يعاني منها بتشجيعه بالحديث عن مشاعره وذكرياته ودلك للحصول على معلومات وحقائق وتحقيق قدر من الطمأنينة والراحة وزيادة فهم العميل لحقيقة الموقف ويكون دلك عن طريق:

- **الاستثارة:** بمساعدة العميل على التعبير على مشاعره بحرية ويستخدم الأخصائي الاستماع والتعليق والاستفهام.
- **التشجيع:** هو تعزيز الاستثارة لضمان استمرار العميل في الحديث.
- **التوظيف:** استثمار هده المشاعر لتحويل الطاقة الوجدانية الي قدرات أخرى والواقعية في حالة عدم استجابة العميل حيت يقوم الأخصائي بضبط هده المشاعر بالمواجهة الواقعية.

1-2- أسلوب الاستبصار وتكوين البصيرة[2]:

يكون بمساعدة العميل على أدراك الموقف ومساعده العميل على فهم سلوكه الشخصي وأثره على الآخرين او نفسه ومساعده العميل على الوقوف على العوامل والقوى التي تواجه سلوكه.

2- العلاج البيئي:

---

[1] المرجع السابق، ص 147.

[2] سلوى الصديقي، مرجع سبق ذكره .

ويقصد به الجهود التي تبدل لتخفيف الضغوط البيئية الخارجية والخدمات التي تقدم الي العميل من المؤسسة او مصادر البيئة. وذلك باستغلال الإمكانيات البيئية وتسخيرها لخدمة العميل حسب إمكانيات المؤسسة وتقديم خدمات مباشرة وغير مباشرة او تعديل البيئة اي إجراء بعض التعديلات التي تخفف من الضغوط على العميل من قبل بعض الأفراد ومحاولة مساعدة العميل.

رابعا: النظرية السلوكية التقليدية في خدمة الفرد[1]:

العلاج السلوكي هو شكل من أشكال العلاج يهدف الي أحداث تغيرات في السلوك الفردي وتجعل حياة الفرد او المحيطين به اكتر فاعليه وإيجابية ويقوم على أساس النظرة العلمية للسلوك الإنساني وأستقبل الأخصائيون هدا الاتجاه بنوع من الجدر إلا انه بمرور الوقت وبعد التعرف على اسلون التعديل السلوكي ومع التجريب بدأت تظهر أهمية هدا الاتجاه وأستخدم في أمريكيا ومصر في سنة 1978م وظهرت بعض البحوث والدراسات التي تحدد فاعليه هدا الاتجاه وتطبيقه في مصر.

والعلاج السلوكي يشمل الأساليب السلوكية التي قامت بتأثير من نظريات التعلم عند بافلوف بالإضافة الي الإسهامات التي قامت بها مدرسة التحليل السلوكي التي أسسها العالم سكنر وأساليب العلاج الوصفي التي تركز على الأساليب الخاطئة في التفكير والأساليب الاجتماعية بما فيها من التفاعل والمهارات الاجتماعية.

خصائص نظرية العلاج السلوكي:

أن العلاج السلوكي يختلف عن الأساليب التقليدية في العلاج النفسي بحيث أنه يركز على علاج الأعراض ولا يبدل المعالج السلوكي مجهودا كبيرا عكس ما هو سائد في التحليل النفسي ولا يعالج الخوف على انه نتاج لعوامل لا شعورية او صراعات بل يجعل من التحرر من الخوف هو الهدف الذي يتجه أليه العلاج وأن التشخيص والعلاج في العلاج السلوكي شيئان ملتحمان وتشخيص المشكلة هو تحديد الأخطاء التي مر بها الفرد وفي تشخيص المشكلة يهتم المعالج السلوكي برصد الاستجابات وردود الأفعال ومن المسلمات التي يتبناها المعالج السلوكي ويختلف عن المعالج النفسي انه لا يرى ما يراه المحللون النفسيون اي ما وراء الأعراض من أمراض كما ان المعالج السلوكي ينظر بشك الي المسلمات التقليدية في العلاج النفسي التي ترى ان الإعراض قد تستبدل بأعراض أخرى أدا لم تعالج ما ورائها من أمراض.

---

[1] المرجع السابق.

ويرجع الفضل في أسس ومبادئ هده النظرية الي إسهامات العالم بافلوف وتورن ديك وكما استفاد جون واتسون من العالم بافلوف وساهم في خدا المجال كما قدم العالم كلارك جهدا في مجال نظرية التعزيز والتواب والعقاب.

المبحث الثالث: بعض النظريات الحديثة في خدمة الفرد

أولا: الاتجاه الأسري[1]:

هوا اتجاه علاجي يتعامل مع الأسرة كنسق من انساق المجتمع ويهدف إلي زيادة التماسك الأسري عن طريق مواجهه المشكلات التي تحول دون الأداء الوظيفي للأسرة وانه أسلوب علاج يستهدف تغيير نسق العلاقات الأسرية لمساعدة الأسرة وإفرادها على أدائها لوظائفها والعلاج الأسري أستمد مفاهيمه من النظريات الأخرى نظرية النسق ونظريه التعديل السلوكي ومن الدواعي التي أكدت بأهمية هدا النوع من العلاج هوا خبره العلاج الفردي وجود بعض الإفراد في الأسرة يعوقون عملية العلاج لأحدى أفرادها، والأسرة هي الجماعة الأولى التي ينشأ فيها الفرد وهي مجتمع صغير والمشكلات التي تتعرض لها الأسرة تؤثر على روابط الأسرة وانسجامها وأهمية العلاج الأسري مستمدة من أهمية الأسرة نفسها كأهم نظام اجتماعي في المجتمع وتكمن أهمية العلاج الأسري أنه لا يمكن الفصل بين تنمية وتغيير الفرد وأسرته فهما في خط متوازي ويحدد العلاج الأسري بشكل واضح من هوا العميل الذي يتمثل في الأسرة ككل بينما لا يكون واضحا في الاتجاهات التقليدية كما ان العمل على الفرد صاحب المشكلة بعيدا عن الأسرة قد يؤدي إلي معاناة فرد أخر أدا لابد من العمل مع الأسرة.

كما أن زيادة الاهتمام بالعملية التشخيصية والحاجة الي إجراء العديد من المقابلات يعتبر من ضمن العوامل التي دفعت للاهتمام بالعلاج الأسري ويتجه العلاج إلي الاهتمام بالأسرة باعتبارها الوحدة الطبيعية لرعاية الطفل والعلاج الأسري هو احد الأساليب العلاجية المعاصرة التي يمكن ان يتحقق بممارسته نتائج فعالة في العلاج ويهدف العلاج الأسري الي تحقيق التوازن في البناء الأسري بحيث يصبح متكاملا بعلاقات ايجابية واستفاد العلاج الأسري من النظريات الأخرى النظرية السلوكية ونظرية التحليل النفسي ونظرية الجماعات الصغيرة والمقابلة أو ما يطلق عليها جلسات العلاج الأسري وهو أسلوب يستخدم في جميع مراحل الاتصال بين الأخصائي والأسرة وتحتل العلاقة المهنية أهمية كبيرة في العلاج الأسري وهي القاعدة الأساسية لضمان فاعليه العلاج الأسري والجلسات الأسرية تتيح للأخصائي ان يرى الأسرة ككل فهي نسق اجتماعي ويمكن ان يلاحظ الأنماط المختلفة للسلوك داخل الأسرة كما تعتبر الجلسات فرصة

---

[1] خيري الجميلي، نظريات خدمة الفرد، مرجع سبق ذكرة، ص49.

لأفراد الأسرة للتعبير عن وجهات نظرهم وأحاسيسهم وأفكارهم ويعتبر العلاج الأسري أكتر الاتجاهات ملائمة لمشكلات المجتمع وبدأ يلقى قبولا من الأخصائيين الاجتماعيين ألا أنه يلاحظ ظهور بعض الآراء المعارضة لهدا الاتجاه [1].

ثانيا: الاتجاه الواقعي[2]:

هوا احد الاتجاهات الحديثة التي تمارس الآن في نطاق واسع داخل المؤسسات التعليمية والمؤسسات التأهيلية والإصلاحية وهو يمثل منطلقا علاجيا و وقائيا او تنمويا يستثير القدرة أكتر ما يعالج الضعف وظهر في أواخر الستينات وأرتبط بالعلاج النفسي الاجتماعي في خدمة الفرد ويؤكد العلاج الواقعي على ضرورة مساعدة العملاء على إن يعرفوا أنفسهم كأفراد لهم أهمية واستقلالية وفردية وتعتبر المسؤولية الشخصية من الأمور المهمة العلاج الواقعي وهي القدرة على أشياع الحاجات الشخصية بما لا يتعارض مع حاجات الآخرين ومحاسبة الفرد على سلوكه وان يدرك الفرد مسؤوليته عن سلوكه ولكي يستطيع الفرد ان يواجه او يقوم بمسؤولياته فأنه عليه ان يواجه الواقع وان يتعامل معه وان يدرك العالم الحقيقي ويفهم حاجاته أي أن العلاج الواقعي يهدف الي مساعدة الأفراد على مواجهه الواقع بالقيام بسلوك مسئول ومقبول كما يستهدف مساعدة الأفراد على تحمل المسؤولية التي تدفعه نحو التصرف بطرق تحقق حاجاته ويساعد العلاج الواقعي في مساعدة الأفراد ليصبحوا واعيين بسلوكهم وإكسابهم مهارات جديدة وتعتبر العلاقة المهنية هيا حجر الأساس في العلاج الواقعي ويقرر العلاج السلوكي الواقعي على ان يجري كل عميل حكم تقويميا لمعرفة مدى مسؤولية هدا السلوك وتأثيره على المعيل نفسه والآخرين والدور الأساسي للأخصائي الاجتماعي في العلاج الواقعي هو مساعدة العميل على تعديل سلوكه وإشباع حاجته ويكون من خلال الصداقة التي تقوم بين الأخصائي والعميل وان يتقبل العميل توجيهات الأخصائي ورغبته في العلاج وان يكون الأخصائي قدوة ونموذج طيب للعميل وان يعمل على مساعدة العميل على مواجهه الواقع وان يقوم سلوك العميل بالمشاركة وليس بالضغط وان يضع الأخصائي مجموعه من الخطط وان يضعها العميل موضع التنفيذ وان يمنح العميل فرصة للتعبير واحترام كرامة العميل وان يكون اللقاء الأول بالبشاشة والتجريب ويعبر له عن الرغبة في المساعدة الا انه هناك بعض المأخذ على هدا الاتجاه.

ثالثا: نموذج التركيز على المهام[3]:

---

[1] سلوى ألصديقي وهناء فايز، خدمة الفرد مداخل ونظريات، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 2012، ص207.

[2] عبد الفتاح عثمان، الموقف النظري لخدمة الفرد المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص143.

[3] علي حسن زيدان، الاتجاهات المعاصرة في خدمة الفرد بين النظرية والتطبيق، القاهرة، 1991، ص158.

يقوم هدا النموذج على أساس مساعده الأفراد والجماعات والأسر الدين يعانون من مشكلات توتر على حياتهم وعلى أدائهم لأدورهم ويعتمد على الوقت وإمكانيات العميل ومساعدته على استثمار قدراته وتنفيذ المهام وهو احد الأشكال العلاج القصير في خدمة الفرد لتخفيف هده المشكلات التي يعاني منها الأفراد والأسر وظهر هدا النمو دح من خلال البحوث المتصلة بخدمه الفرد قصيرة الأمد وهو يقوم على حدود زمنيه واضحة وهو شكل أساسي لهدا النموذج وتم تجريب هدا النموذج في مدينه نيويورك وأثبتت ان العلاج القصير أثبت فعاليته في مساعده الأفراد.

أعدت إدارة الخدمة الاجتماعية المدرسية بجامعه شيكاغو برنامجا دراسيا حول التركيز على المهام المحورية في سنة 1971 وقد حقق نجاحا في العديد من المجالات ويعالج هدا النموذج المشكلات الناتجة عن الصراعات في العلاقات الشخصية او مشكلات التفاعل بين الأفراد والمشكلات السلوكية بأنواعها ومشكلات صراع الأدوار ومشكلات العلاقات الاجتماعية وغيرها.

ويعتمد هدا النموذج في تحديد المشكلة وتقديره للنتائج المترتبة على هدا التدخل كما يؤكد ان المشكلات تنجم عن عدم إشباع الحاجات ويؤكد على قدرات العميل في مواجه مشاكله وضرورة فهم نسق العميل لمشكلته وموافقته على التدخل فيها ويتم تحديد المشكلة من خلال تحليل الأخصائي لسلوك العميل كما يؤكد هدا النموذج على استثارة قدرات العميل وتشجيع لأحدان التغير المقصود وينصب اهتمام هدا النموذج على الجهود المباشرة لتوجيه سلوك العميل نحو حل المشكلة واجدات تأثير داخلي في مشاعر العميل واتجاهاته وتحتاج الممارسة الواقعية الي مجموعه من الشروط منها تحديد إطار المشكلة ومستوى المعلومات وطرق البحث وحجم معلومات المشكلة والتعاون مع العملاء لتوصيف المشكلة وتحديد أهداف العميل ويستخدم هذا النموذج عده مداخل، المدخل السلوكي والمدخل الأسري والجماعي والمدخل النفسي ويعتمد استخدام كل مدخل على نوعيه المشكلة وعدد الإفراد وتطور المشكلة وشخصية العميل ومستوى العميل.

رابعا: العلاج المتمركز حول العميل[1]:

يرجع الفضل في ظهور هدا العلاج الي العالم كارل روجرز في كتابه الدي صدر عام 1945م بعنوان نظرية العلاج المتمركز حول الشخصية والعلاج المتمركز ينضر بقدر كبير من التفاؤل كبير الي الإنسان وانه مخلوق قوي يتميز بالقدرة على التحرك والواقعية ويقوم على ان الأفراد لديهم نزعه نحو تنميه وتحقيق الذات والقدرة على إعادة تنظيمها وبإمكانهم أيجاد الحل لمشكلاتهم ويتجه العلاج الى استقلال العميل وتكامل شخصيته وتقبله لذاته وزيادة إحساسه

---

[1] حسن زكي، الاتجاهات الحديثة في خدمة الفرد، جامعة حلوان . مصر، 1992، ص199.

بالمسؤولية ولنجاح علمية العلاج يجب ان تراعى عدة اعتبارات ومنها ضرورة وجود تواصل نفسي بين العميل والأخصائي وانا يبدي الأخصائي مشاعر الود والاحترام للعميل وان يتقبل سلوكه ومشاعره واتجاهاته وان يبتعد عن التهديد والإهانة وان يتعاطف مع العميل باتزان خصوصا عند شعور الفرد بالقلق والألم والخوف وان يظهر المعالج استجابات عمليه واضحة عن التقبل لمشاعر العميل.

خامسا: النظرية السلوكية المعاصرة [1]:

التعديل السلوكي هو التطبيق المنظم والمخطط لمبادئ التعلم التي قامت على التجريد الخاص بتعديل السلوك اللاتوافقي ولتقليل أنواع السلوك الغير مرغوبة ونشأت حركة التعديل السلوكي في الخمسينيات خلال عدم الرضا على الطرق التقليدية في العلاج النفسي من خلال الاعتقاد الذي ساد عن أهمية لأخد بالطرق الحديثة التي تعتمد على أساليب المنهج العلمي في حل المشاكل.

ومن أهم خصائص نظرية التعديل السلوكي الوضوح وهو السلوك اللاتوافقي الذي يفترض ان يكون نتيجة صراع نفسي والإعراض، وهي مجرد استجابات قابلة للملاحظة من جانب الفرد الذي تظهر عليه. الاهتمام بالفروق الفردية في تحليل السلوك والأدوات المستخدمة والأساليب وهي تعتمد على الملاحظة والقياس والدراسة التجريبية بدل الاستنتاج.

خطوات تعديل السلوك[2]:

ا- **التخطيط للعلاج:** أي تحديد الأهداف العلاجية التي يراد تحقيقها وصياغة الأهداف العلاجية والسلوكيات المرغوبة وعلى ضوء أهداف النظرية العلاجية الوسطى والنهائية يمكن اختيار التكتيك المناسب للعلاج.

ب- الاتفاق العلاجي: بإقامة أتفاق علاجي مع العميل للحصول على موافقة العميل للعلاج بحيث يجب أجراء تحليل سلوكي للسلوك الذي سيتم الاتفاق عليه.

ويجب ان يكون الاتفاق منهجيا ومحددا ودقيقا وبشروط وان يكون الاتفاق عادلا وواضحا وان تركز بنود التعاقد على ما هو ايجابي يتصل بسلوك مرغوب وعقابا لسلوك غير مرغوب وان يكون وثيقة رسمية مكتوبة ويجب ان تتاح فرصة للتدعيم اثناء عملية الاتفاق.

توصيف المشكلة: ويتضمن تحديد نطاق المشكلة وتحديد مشكلات العملاء وترتيب مشكلات العميل حسب أولوياتها وأهميتها وسهولتها النسبية للعلاج والإشارة الي الأنماط السلوكية للعميل والتي ستكون العناصر الرئيسية للمشكلة

---

[1] سلوى الصديقي، التكتيك النظري والتطبيقي في العمل مع الافراد، المكتب الجامعي، الاسكندرية، 2000، ص21.

[2] المرجع السابق، ص 25.

التقدير والتقييم السلوكي: أي صياغة التغيرات السلوكية او الأهداف العلاجية النهائية او استراتيجية الحصول على استجابة بتعديل سلوكي معين ويتضمن قوة الاستجابة وتكرراها واستمرارها وتحقيق الاستجابة المرغوبة ومع مراعاة وضع توقيت محدد لكل هدف من الأهداف المرغوبة وتحديد تاريخ انتهاء العمل مع الحالة.

تحديد الموارد والمعوقات: اي التعرف على المصادر الخاصة الكامنة في العميل والأسرة والمؤسسة والبيئة التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق الهدف وتعديل السلوك والتعرف على المعوقات التي تعوق تحقيق الهدف او تعديل السلوك بيئيا او ذاتيا.

صياغة استراتيجية التدخل: وهي التي يمكن من خلالها تحديد الشكل العلاجي الصحيح والمناسب والتي تحدت التغيرات السلوكية ومن واجبات الأخصائي بعد تقييم موقف العميل أن يصيغ استراتيجية التدخل لحل مشكلة العميل.

وضع خطة للمتابعة: مع مراعاة ان يكون هدفها ضمان المحافظة على الأهداف العلاجية التي تم تحقيقها وتبات الأنماط السلوكية المرغوبة والاستمرار في خطة العلاج لتقييم السلوك الذي تم اكتسابه.

التسجيل: يجب وضع خطة منهجية منظمة للتسجيل بحيث تتضمن مشكلة العميل والأهداف العلاجية وأشكال التدخل التي مارسها ومدى تقدم العمل نحو الأهداف المطلوبة ومدى تأثيرات نتائج هدا التدخل.

المبحث الرابع: بعض الاتجاهات الميدانية في خدمة الفرد

اولا: خدمة الفرد الإكلينيكية[1]

عرف لورناس ليجمان الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية بأنها عملية تستهدف تعزيز الوظيفة الاجتماعية والنفسية للفرد والأسرة من خلال زيادة القدرة الذاتية والتفاعيل والمجتمعية لتحقيق الهدف ويعرفها كاردف بأنها عملية تفاعيله بين الأخصائي الاجتماعي والعميل في الموقف الإشكالي تقوم على الارتباط الشخصي بهدف تحقيق بعض التعديلات والخدمة الاجتماعية الإكلينيكية هي أطار مهني يقوم على فلسفة ان توترات الإنسان ومعاناته هي حتمية تصاحب اي موقف أشكالي يتعرض له. وهذا الاتجاه معني بتخفيف معاناة الإنسان من اللام في أي موقع يعيش فيه الإنسان كفرد في جماعه او مجتمع ويركز على ان آلام الإنسان حقيقة لا يمكن تجاوزها في المواقف الاجتماعية وان بقاء هذه اللام وتفاعلها سوف يؤثر على الخدمة الاجتماعية وان هده اللام ستبقى مع الإنسان آدا لم تواجهها الخدمة الاجتماعية وهي تجمع الجانب النفسي

---

[1] المرجع السابق، 159.

والاجتماعي وتتطلب مهارات عالية وهدفها التغيير في المواقف وتعتمد على القياس في التدخل المهني مثل مقاييس الذكاء او مقاييس الاضطرابات الشخصية وشروط الممارسة تتطلب عدم الاعتماد على مدخل واحد فاختلاف المشكلات يتطلب اختلاف في المداخل وتقسيم المداخل الي نموذج خاص بتحديد الموقف الإشكالي وتحديد نمط الشخصية ونموذج خاص بالقيم الأخلاقية ونموذج يتعلق مميزات المشكلة وخصوصيتها.

ثانيا: خدمة الفرد الجماعية[1]:

يقصد بها العلاج الاجتماعي الجماعي في خدمة الفرد وهو اتجاه علاجي يستهدف مساعده الأفراد على التخلص من معاناتهم داخل الجماعة واستخدام الجماعة في علاج المشكلات الفردية وتحقق أهداف علاجية للأفراد وهي تعني بمجموعه من الأفراد يعانون من بعض المشكلات المتشابهة ويجتمعون في مكان واحد وتتبادل الآراء مع وجود أخصائي اجتماعي له خطة في توجيه المناقشة تستهدف علاج هؤلاء الأفراد وممارسة خدمة الفرد الجماعية تتطلب مقابلات فردية بجانب المقابلات الجماعية حيت ان وجود برنامج مترابط بمقابلات فردية وأخرى جماعية ليساعد في العلاج وتهدف خدمة الفرد الجماعية الي حماية العميل من مشاعر العزلة النفسية وإحساسه بأنه ليس الشخص الوحيد الذي يعاني من هده المشكلة وتكسب الجماعة الفرد القدرة على التفكير الجماعي وتساعد الجماعة على اظهار أنواع السلوك التي لا تظهر في المقابلات الفردية ويقوم الأخصائي على مساعدة الأعضاء للتعبير عن مشاعرهم من خلال التفاعل داخل الجماعة ويوجه العلاقات والتفاعلات بين الأعضاء لمزيد من المعلومات حول المشكلة وعليه ان يتقيد بكل المفاهيم التقبل، السرية، حق تقرير المصير، وان يستخدم الجماعة كأداة للعلاج ومعرفة الأمور التي تؤثر على أعضاء الجماعة وان يوجه المناقشات إلى المشكلات المشتركة بين الأعضاء وان يعد برنامج للمقابلات الجماعي أعدادا دقيقا.

ثالثا: نظرية الأزمة:

يعرف كمنج الأزمة بأنها تأثير موقف او حدث يتحدى قوى الفرد ويدفعه إلى تغيير وجه نظره وأعاده التكيف مع نفسه او مع العالم الخارجي وتعرف الأزمة بأنها اضطراب في حالة الاستقرار السائلة او نقطة تحول في حياة الإنسان يفقد فيها الفرد القدرة على رعاية نفسه[2].

وهي نوع من أنواع العلاج القصير في خدمة الفرد يستهدف التدخل لمساعدة الفرد او الأسرة او المجتمع حين يواجه مواقف طارئة تجعله غير قادر على تناول أمور حياته وهي إحدى

---

[1] سلوى الصديقي وهناء فايز، مرجع سبق دكره، ص300.

[2] سلوى الصديقي، التكتيك النظري، مرجع سبق دكره، ص 47.

النظريات التي تم استخدامها حروب الاستقلال نتيجة الأزمات المعنوية والصدمات النفسية التي تعرض لها الجنود في الحروب. وهي نمط معين من المشكلات او المواقف التي يتعرض لها الفرد او الأسرة مع وجود قصور في الأداء الاجتماعي ولا يستطيع الفرد أو الجماعة أو الأسرة سد هدا القصور أو النقص بمفرده مما يدفعه لطلب المساعدة المتخصصة من الأخصائي الاجتماعي [1].

وتهدف الي إعادة توازن العميل وتخفيف حدة الموقف وتلاشي الأخطاء التي تهدد حياة العميل ويصبح العميل أكتر كفاءة للتعامل مع الموقف والوصول بالتوظيف الاجتماعي للعميل الي الحد الأدنى الذي كان عليه قبل الأزمة تم الوصول الي الحد الأقصى وهو اكتر الأهداف طموحا عندما تكون شخصية العميل قابلة للتأثير [2].

ويتجه العلاج إلى علاج الموقف بمساعدة العميل على استعاده توازنه الطبيعي مع مراعاة الالتزام بالعلاقة المهنية التي تعطي نوع من التعاطف وتكون مستويات العلاج بعلاج الأثار التي تسببت في حدوث الأزمة والقضاء على الأسباب الأولية للمشكلة او الحصول على خدمات تأهيلية او تشغيلية وعلاج سريع وعلاج قوي وتخفيف المشاعر السلبية القلق، التوتر، الإحساس بالذنب، وتجزئة الأزمة واعتبار كل جزء هدف علاجي بمفرده.

رابعا: الاتجاه العقلي:

ترتكز فلسفه أهميه هدا الاتجاه على إن الإنسان حيوان ناطق وعقلاني وأي خلل او اضطراب أو قلق يعاني منه هوا نتيجة تفكيره بطريقه غير منتقيه أهم أسس هدا الاتجاه العقلي هو ان سلوك الفرد هو نتيجة الأفكار والفكرة تحدد مضمون الإدراك ومضمون الإدراك ينير نوعا معين من الأحاسيس وهده الأحاسيس تشكل الدوافع التي تؤدي إلي السلوك وتنشئ المعاني الخاطئة لعادات تعليمية سيئة أو بتأثير وسائل الإعلام، وتعديل الفكرة يعتمد مدى رسوخها ف الذهن وأن أفكار الفرد وأحاسيسه وسلوكه هيا الحقيقة ولا مجال لتأويلها او الاجتهاد بتفسيرها بطريقه غامضة، ويكون نطاق الممارسة المهنية في هدا الاتجاه في الآتي:

1- المشكلة الفردية، ويرى هدا الاتجاه ان مشكلة العميل تتحدد في احتواء العقل على معاني وأفكار خاطئة، وعقل مضطرب يحرق الحقائق، ونقص معرفي عام.

2- العميل، عملاء تفكيرهم منطقي ولكن إمكانياتهم عاجزة عن الاستجابة للمواقف المختلفة والعلاج يكون بتقديم خدمات مادية اجتماعيه، وعملاء تفكيرهم مضطرب او محتوى أفكارهم

---

[1] جلال عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص185.

[2] عبد الفتاح عثمان، مرجع سبق ذكره، ص221.

خاطئة ويكون العلاج عقلي منطقي، وعملاء تفكيرهم منطقي واستجاباتهم للمواقف خاطئة نظرا لاكتسابهم عادات خاطئة والعلاج هو تعديل السلوك.

3- الدراسة، تهتم علمية الدراسة بالحصول على بيانات تتضمن فكرة العميل عن نفسه ومشكلته وبيئته.

4- التشخيص، غالبا أفكار العميل الخاطئة هي محل الاهتمام ويعتمد التشخيص على قياس مدى صحة أفكار العميل.

5- العلاج، يتجه إلى الأفكار الخاطئة لدى العميل وتصحيحها او استبدالها بأفكار سليمة وصحيحة وعلى الأخصائي بتكوين علاقة مهنيه قوية مع العميل لتوفير عامل الثقة.

النتائــج

من خلال عرض وتحليل بعض الاتجاهات / النظريات التقليدية والحديثة يستنتج الآتي:

1-النظرية السلوكية:

تختلف النظرية السلوكية عن نظريه الاتجاه التحليلي بتركيزها الشديد على السلوك الذي تظهر نتائجه على الفرد والبيئة، يلاحظ اغلب الباحتين ان برامج مؤسسات خدمة الحالة مناسبة لأنها غير سلوكيه، تعديل السلوك يركز على علاج الأعراض وربما يعطي الفرصة لطهور اعرضا بديلة تحتاج نظرية التعديل السلوكية الى تطوير مجموعه من الإجراءات حتى يتم استخدام هدا المنهج في التطبيق والاتجاه السلوكي لا يركز او يهتم بتحديد العوامل والأسباب بل يهتم بالجوانب السلوكية.

2-نظرية العلاج الأسري:

يعتبر الاتجاه الأسري من اكتر الاتجاهات ملائمة لمشاكل المجتمع من خلال جلسات العلاج الأسري أتناء المقابلة تبدو المشاكل واضحة مباشره وليست مسجلة ألا انه قد يكون غير ممكن في الحالات التي تكون فيها الأسر وإفرادها لا يرغبون في ممارسته ولا يمكن استخدامه في حالة المرضى العقليين أو في الأسر التي انهارت بسبب الطلاق وقد يبدو صعب أحيانا تجميع وحضور جميع أفراد الأسرة أو تكرار المقابلات.

3-نموذج التركيز على المهام:

يعتبر أحد أشكال العلاج القصير في خدمه الفرد ويتعامل مع مشكلات عديدة. يعتمد هدا النموذج على عناصر أساسية ومحددات تجعله اكتر وضوحا وتميزا عن غيره. العميل في هدا النوع لا يقتصر على الفرد بل يتعامل مع الجماعات والأفراد والأسر الدين يعانون من مشكلات ويعتمد هدا النوع على استثمار قدرات وإمكانيات العميل إلا ان اعطاء العميل الحرية في اختيار البدائل في حل المشكلات قد يؤدي الي نوع من الاتكالية واختيار الحل الأسهل ويتطلب هذا

النوع فريقا من الأخصائيين المعدين على مستوى عال الخبرة والمهارة لتحقيق العلاج الفعال وهو نموذج معاصر ولا يمكن تجاهله ولا يتطلب وقتا وهو أكتر واقعيه.

4-العلاج الجماعي في خدمة الفرد العلاجية:

يتعامل هدا النوع مع عدد كبير من العملاء ويوفر الوقت والجهد والإمكانيات ويعتبر أكتر ملائمة للمجتمعات المعاصرة ويقلل من الازدحام والانتظار ويهيئ الفرصة للعميل ليجد أفراد مشابهين له في الجماعة ويعطيه فرصه للانطلاق والتعبير ويرى البعض أن ممارسه هدا النوع من العلاج هو نوع من التكرار والازدواج في ممارسات طرق الخدمة الاجتماعية خصوصا الفرد والجماعة ويتطلب هدا النوع أيضا أخصائي دو خبره عالية وإعداد جيد ولا يمكن اعتبار هدا النوع هو بديل للعلاج الفردي.

5-نظريه الأزمة:

تؤكد ممارسه هدا الاتجاه التضامن والتكافل داخل المجتمع ويتيح الفرصة للتعامل مع المشكلات المجتمعية ويعتبر علاج أزمة من العلاجات القصيرة ويوفر الوقت والجهد في مقابل العلاج التقليدي والتدخل العلاج من هدا النوع يعتبر قيمه حضارية وأخلاقية في إطار خدمه الفرد ألا ان هدا له نقد بأنه يعالج الأعراض فقط وليس الحل الجدري للمشكلة ربما يؤدي الي ظهور أعراض بديلة وربما يتعارض هدا الحل مع مبدأ حق تقرير المصير ويتطلب هدا النوع أساليب أداريه وتنظيميه وتبسيط الإجراءات وان تعمل المؤسسات الاجتماعية دائما دون تأجيل او انتظار ويتطلب نوعيه خاصة من الأخصائيين لديه السلطة وتمكنه من اتخاذ القرار وربما تكون إمكانيات وموارد المجتمع واللوائح عائقاً أمام هدا النوع من العلاج وربما يكون الفرد نفسه هوا السبب في هده الأزمة وحدود التشخيص في هدا النوع غير محدده.

رابعا: الاتجاه العقلي:

يعتمد هدا الاتجاه على التشخيص على شخص الأخصائي الاجتماعي كنموذج لقياس شخصيه العميل فيتم تحميل أعباء جديد للأخصائي وربما يكون غير معد وربما يكون غير موضوعي ويتطلب هدا النوع ان يكون العميل على قدر عال من الثقافة والتعليم لأنه يركز على الجانب العقلي ولا يمكن اعتبار ان مشاكل العملاء مصدرها الأساسي دائما أفكارهم الخاطئة وعدم إلقاء المسؤولية دائما على العميل وربما تكون العوامل البيئية سببا في المشكلة وهدا النوع يركز على الأعراض ولا يتناول الأسباب الحقيقة للمشكلة.

المصادر والمراجع

1- السيد رمضان، ممارسة خدمة الفرد، دار المعرفة، الإسكندرية . مصر، 2000.
2- السيد رمضان، خدمة الفرد التحليلية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية . مصر، 1999.
3- إقبال بشير، ممارسة الخدمة الاجتماعية في العمل مع الأفراد، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، بدون سنة.
4- حسن زكي، الاتجاهات الحديثة في خدمة الفرد، جامعة حلوان . مصر، 1992.
5- خيري الجميلي، نظريات خدمة الفرد، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، 2001.
6- جلال عبد الخالق، طريقة العمل مع الحالات الفردية، دار المعرفة، الإسكندرية . مصر، سنة 1991.
7- سلوى ألصديقي، خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية . مصر، المكتب الجامعي، 2012.
8- سلوى ألصديقي، التكتيك النظري والتطبيقي في العمل مع الأفراد، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، 2000.
9- سلوى ألصديقي وهناء فايز، خدمة الفرد مداخل ونظريات، المكتب الجامعي، الاسكندرية . مصر، 2012.
10- عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في المجتمع النامي، مكتبة الانجلو المصرية. مصر، 2010.
11- عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، 2003.
12- عبد الفتاح عثمان، الموقف النظري لخدمة الفرد المعاصرة، القاهرة . مصر، 1994.
13- عبد العزيز القوصي، نظريات خدمة الفرد، دار الثقافة، القاهرة . مصر، 1983.
14- عبد المنعم السنهوري، خدمة الفرد الاكلينيكية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية . مصر، 2009.
15- علي حسن زيدان، الاتجاهات المعاصرة في خدمة الفرد بين النظرية والتطبيق، القاهرة . مصر، 1991.
16- فاطمة الحاروني خدمة الفرد في المجتمع النامي، مطبعة السعادة، القاهرة . مصر، 1975.
17- محمد سلامة الغباري، مدخل إلى علاج المشكلات الفردية، المكتب الجامعي، الإسكندرية . مصر، بدون تاريخ.
18- محمود حسن، ممارسة خدمة الفرد، بدون دار ومكان النشر، 1983.
19- ممدوح فرج الدسوقي، دور خدمة الفرد في تصنيف السلوك، المكتب الجامعي، القاهرة . مصر، بدون تاريخ.

ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي

د. نعيمة المهدي أبوشاقور
ليبيا – جامعة الزاوية – كلية التربية أبو عيسى

ممارسة المرشدين التربويين
لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي

د. نعيمة المهدي أبوشاقور*

مقدمة

تزداد حاجة المؤسسات التربوية بصفة خاصة إلى تكثيف الجهود للعناية بالمتعلمين وذلك للارتقاء بهم ومراعاة قدراتهم واستعداداتهم حتى تتم عملية نموهم بطريقة سليمة. فالعصر الذي نشهده يواكب جملة من التطورات التكنولوجية والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، مما أدى إلى ازدياد القلق والتوتر المرتبط بكل ذلك. وقد انعكست أثار تلك التغيرات على الطلاب وخاصة طلبة المدارس، وبرزت أعراض ذلك بأشكال سلوكية تعيق عملية التعلم لديهم، وتجعل بعضاً منهم في حالة من الاضطراب والقلق وعدم الاتزان الانفعالي، ما جعل طلبة المدارس بحاجة ماسة إلى البرامج التوجيهية والإرشادية النفسية التربوية.

وتعد الأخلاق الركيزة الرئيسية في حياة المجتمعات، لأنها الموجه الأساسي للسلوك الإنساني والاجتماعي والتربوي نحو تحقيق التعايش والاحترام المتبادل مما ينعكس على سلوكيات الأفراد ولكل مهنة في المجتمع الإنساني مرتكزات أخلاقية ومهنية يتبعها العاملون فيها. أما أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي فهي: مجموعة من القواعد والمبادئ الأخلاقية التي تحدد قواعد السلوك المهني السليم، الذي يلتزم به أفراد المهنة التي تنظم تلك المهنة؛ مما يؤدي إلى زيادة فاعليتها، وترسيخ جذورها بالمجتمع، والارتقاء بها، بما يكفل لها البقاء والاستمرار لمنتسبيها، والمستفيدين من خدمتها، كل ذلك في إطار دستوري قانوني (**الخطيب،2009**).

ويؤدي التزام المرشد بأخلاقيات المهنة إلى تعريف المرشد بما يجب عليه أن يقوم به في عملية التوجيه والإرشاد بصفة عامة، وفي المواقف الطارئة التي تظهر خلال الممارسة، وتحديد الإطار الاجتماعي وحقوق المجتمع على كل من الممارس والعميل (**الداهري، 2000**).

مما سبق يتضح أن دراسة أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد التربوي ضرورة أساسية للممارسين لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، وأن العمل على مناقشتها وتدعيمها لدى الأفراد

---

* **ليبيا – جامعة الزاوية – كلية التربية أبو عيسى**

البريد الإلكتروني: dnaema9@gmail.com

العاملين بهذه المهنة أمر ضروري، خاصة في ضوء التطورات: الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي تشهدها المجتمعات في هذا العصر.

مشكلة البحث:

لكل مهنة أخلاقيات يلتزم بها الأفراد المنتمون إليها، وتعد أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي التربوي أهم الموجهات المؤثرة في سلوك الأفراد العاملين بهذه المهنة، حيث تمثل رقيباً داخلياً لديهم، وتزودهم بأطر مرجعية ذاتية يسترشدون بها في عملهم، وتُقوم أدائهم وعلاقاتهم بالآخرين، ومواقفهم المختلفة، والالتزام بتلك الأخلاقيات أمر ضروري وواجب، انتماء الفرد لمهنته يتحدد بموجب درجة ممارسته لقواعد تلك المهنة وأخلاقياتها، ومراعاتها في كافة الأحوال والمواقف.

وتتطبع سمعة مهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي بمسلك ممارسيها، إذ إن سلوك بعض الممارسين لها قد يلحق الأذى بالمهنة، نتيجة للقيام بممارسات خاطئة مما يقلل من قيمة الإرشاد والالتزام المهني الأخلاقي، وقد يكون الممارس أحياناً سبباً في خلق مشكلات لدى العاملين والمتعاملين معه، بما لا ينسجم والدور الإرشادي والتربوي المتوقع منه، وهذا بدوره يؤكد على ضرورة العمل ضمن الإطار المشترك بين الممارس (المرشد) والهيئة الإدارية والتدريسية، لبناء العلاقات الإنسانية بطرق مثلى من أجل مصلحة المسترشدين (العملاء).

ومن هنا يهدف هذا البحث إلى التعرف على ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي من خلال الأدبيات التربوية لهذا الموضوع والدراسات العملية التي تناولته بالبحث والدراسة.

تساؤلات البحث:

1) ما هي الأخلاقيات المهنية لمهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي؟

2) ما هي صفات الممارسات لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي؟

3) ما هي مهام الممارس لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي؟

أهمية البحث:

1. تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والتي تؤدي دوراً في حياة المجتمع بشكل عام والفرد بشكل خاص، والتمسك بالقواعد الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، يساعد العاملين في هذا المجال على التقدم نحو تحقيق غاياتها وأهدافها بكفاية وفاعلية. وقد يفيد هذا البحث الجهات التالية:

- الممارسين لمهنة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. إذ سيحفزهم على تعديل سلوكياتهم وطرق تعاملهم مع المسترشدين (العملاء).
- المسؤولين بوزارات التربية والتعليم، وخاصة الذين يشرفون على التخطيط للبرامج التدريبية الخاصة بإعداد المرشدين.
- الباحثين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، فقد يفتح هذا البحث المجال لدراسات أخرى، يتم من خلالها تناول الموضوع من جانب تطبيقي ميداني.

مفاهيم البحث:

أخلاقيات المهنة: هي مجموعة من القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بمقتضاها، ليكون ناضجاً في تعامله مع الناس، ناجحاً في مهنته ما دام قادراً على اكتساب ثقة زبائنه والمتعاملين معه من زملاء ورؤساء ومرؤوسين (تعريف إجرائي).

الإرشاد النفسي: عملية تستهدف مساعدة الفرد على توظيف ما لديه من إمكانات وقدرات واستخدامها من أجل تحقيق التوافق مع الحياة (طه حسين، 2008، ص16).

الإرشاد التربوي: وهو العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بما لديه من قدرات واستعدادات من ناحية والفرص التعليمية المختلفة من ناحية أخرى (طه حسين، 2008، ص112).

المرشد التربوي: هو الشخص المختص الذي يحمل درجة علمية في ميادين الإرشاد النفسي وعلم النفس، الذي يعمل في مجال تقديم الخدمات الإرشادية للأفراد (صالح ابو عباة، 2001، ص55).

المسترشد: هو ذلك الشخص الذي يعاني من مشكلات نفسية أو اجتماعية أو أكاديمية أو سوء توافق مع الآخرين، ويبحث عن مساعدة للتغلب على تلك المشكلات (حامد زهران،2005، ص39).

منهج البحث:

وفقاً لأهداف البحث فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي القائم على الدراسة الفلسفية التحليلية، وهنا تحاول الباحثة استعراض بعض الدراسات ذات الارتباط بموضوع البحث.

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات عربية:

1. دراسة العسيري (2006): هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق أهم أخلاقيات مهنة الخدمة الاجتماعية ومبادئها تجاه العملاء (العلاقة المهنية، والتقبل والسرية، وحق تقرير المصير) أثناء الممارسة المهنية للاختصاصيين الاجتماعيين في المجتمع السعودي.

وقد اشتملت الدراسة على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجالات الخدمة الاجتماعية (التأهيلي، والمدرسي، والطبي) في القطاع الحكومي بمدينة الرياض. وتم جمع بيانات هذه الدراسة عن طريق استبانة صممت لهذا الغرض. وقد أظهرت نتائج الدراسة:

أن الإخصائيين الاجتماعيين، يطبقون مبدأ العلاقة المهنية بدرجة كبيرة، ومبدأ السرية، ومبدأ التقبل، ومبدأ حق تقرير المصير بدرجة متوسطة على التوالي، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق أخلاقيات مهنة الخدمة الاجتماعية ومبادئها تعزا لمتغير النوع الاجتماعي.

2. دراسة محاسنه (2006): وقد هدفت إلى التعرف على درجة التزام المرشد التربوي بأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظر المرشدين والمسترشدين. وقد اشتملت عينة الدراسة على (40) مرشداً و(408) مسترشدين، ثم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الحكومية الأردنية للعام الدراسي 2006/2005. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير مقاييس للالتزام الأخلاقي، أحدهما: للمرشدين، والآخر: للمسترشدين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظرهم بالكفايات الأكاديمية بالدرجة الأولى، ثم جاء على التوالي مجال المسؤولية، ثم مجال التقبل، ثم مجال السرية.

أما من وجهة نظر المسترشدين، فقد جاءت درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد بالكفاية الأكاديمية بالدرجة الأولى، ثم جاء مجالا المسؤولية، ومجال السرية على التوالي، أما مجال التقبل فقد جاء بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومن وجهة نظرهم تعزا لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، ووجد فرق ذو دلالة إحصائية بدرجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظر المسترشدين تعزا لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

ثانياً: دراسات أجنبية:

- **دراسة بتلر وكونتيستين** (Butler، 2005, Constantine &)

والتي هدفت للتعرف على درجة إدراك المرشد للخدمات الإرشادية التي يقدمها، وعلاقاتها بجنس المرشد، أو البيئة الجغرافية التي بها (موقع عمله)، وعدد سنوات خبرته. وقد تكونت عينة الدراسة من (533) مرشداً في مدارس نيويورك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد بالبيئة الحضرية كانت أفضل مقارنة مع الخدمات التي يقدمها زملاؤه في البيئات الجغرافية الأقل حظاً، وأظهرت النتائج أيضاً: أن درجة التزام المرشدين ذوي الخبرة

الإرشادية التي تزيد على (20) سنة بأخلاقيات مهنة الإرشاد والتوجيه، أكثر من درجة التزام زملائهم الذين تقل خدمتهم عن (10) سنوات.

- **دراسة براون وترستي (Brown. &Trusty,2005) :**

هدفت إلى التعرف على مستوى الالتزام الأخلاقي للمرشدين بالبرامج الإرشادية التي يقدمُونها للمسترشدين، وقد تكونت عينة الدراسة من المرشدين الذين يعملون في مدارس كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة: أن هناك التزام أخلاقي للمرشدين نحو البرامج الإرشادية التي يقدمُونها للمسترشدين.

- **دراسة فوستر ويونج (Foster & Young , 2005)**

هدفت إلى التعرف على مدى التزام المرشدين بالعمل الأخلاقي للمرشدين، وقد تكونت عينة البحث من مدرستين ثانويتين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة. أما نتائج الدراسة فقد أشارت: إلى أن المرشدين ينجزون النشاطات المطلوبة منهم، ويظهرون تطوراً أخلاقياً مهنياً، في الجانبين الشخصي والاجتماعي نحو العمل الإرشادي المطلوب منهم، وأشارت النتائج أيضاً: أن لدى بعض المرشدين قصوراً واضحاً من وجهة نظر المسترشدين.

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنها تناولت متغيرات تستحق الدراسة والبحث، مما زاد الاهتمام بدراستها لدى المرشدين النفسيين والتربويين، كما أنها أجريت على عينات وبيئات مختلفة.

كما وقد أظهرت نتائج الدراسات المعروضة أهمية موضوع أخلاقيات الإرشاد، ودرجة ممارسة المرشدين لها، كما أظهرت حاجة المرشدين التربويين إلى برامج تدريبية، لتطوير المهارات الإرشادية، ولتحسين التزامهم الأخلاقي، وأشارت نتائج بعض الدراسات كذلك إلى أن مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالبيئة الجغرافية، وعدد سنوات الخبرة لدى المرشد.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري، ومشكلة البحث وأهدافها.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم التوجيه والإرشاد:

الإرشاد النفسي هو العلاقة المهنية والصلة الإنسانية المتبادلة التي يتم من خلالها التفاعل والتأثير والتأثر بين طرفين أحدهما متخصص وهو المرشد النفسي والآخر العميل (المسترشد)، حيث يسعى المرشد النفسي إلى مساعدة العميل لحل المشكلة التي يعاني منها.

وتعرف الرابطة الأمريكية للمرشدين والموجهين النفسيين الإرشاد النفسي بأنه العلاقة الدينامية بين المرشد النفسي والعميل، حيث يقوم المرشد بمشاركة الطلبة حياتهم ويقابل ذلك من متطلبات

ومسؤوليات وهذا يعني بأن مجال تقديم الخدمات الإرشادية يكون في إطار المؤسسة التعليمية وهو شامل لكافة الطلبة من الأسوياء وغير الأسوياء، بالإضافة إلى ذلك فإنه يشمل مجالات نموهم الجسدي والعقلي والنفسي والمهني التربوي (سناء زهران، 2004، ص71).

ويعرفه تايلور (Tyler)"بأنه نوع من المساعدة في المجال النفسي ويهتم بتنمية الهوية الذاتية ومساعدة العميل على اتخاذ القرار والتزام بما يتم التوصل إليه" (طه حسين، 2004، ص53).

كما يعرف الإرشاد بأنه " عملية رئيسية في عمليات التوجيه وخدماته وهو العلاقة التفاعلية بين المرشد التربوي والعميل بقصد تحقيق أهداف التوجيه أو بعضها" (عطا الله الخالدي، 2008، ص81).

كما يعرف حامد زهران التوجيه والإرشاد النفسي بأنه عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته، ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وأهداف الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً (حامد زهران، 12،2005).

وبناءً على ما تقدم فإنه يمكننا تعريف التوجيه والإرشاد بأنه عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق أهدافه، وبعد كل من التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة وكل منهما يكمل الآخر إلا أنه يوجد بينهما بعض الفروق.

فالتوجيه: عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالاتساع والشمولية وتتضمن داخلها عملية الإرشاد، ويركز التوجيه على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة والمناسبة وتنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعده على فهم ذاته والتعرف على قدراته وإمكاناته ومواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته.

أما الإرشاد: فهو الجانب الإجرائي العملي المتخصص في مجال التوجيه والإرشاد وهو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقات مهنية بناءة مرشد (متخصص) ومسترشد طالب يقوم فيه المعلم من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته والتصبر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية.

ثانياً: أهداف التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي:

إن الهدف العام لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي يتمحور حول مساعدة الفرد (العميل) على التعرف على نفسه ومساعدتها في حل المشكلات التي تواجهه، غير أن هناك اتجاهين رئيسيين يسيطران على أهداف التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي يمكن إجمالها في:

1- اتجاه يعتبر أن مهام التوجيه والإرشاد تكمن في مساعدة الفرد (العميل) على تبني قيم ذاتيه وأساليب شخصية مختارة من أجل حل مشكلته.

2- اتجاه يرى بأن برامج التوجيه والإرشاد النفسي تشتمل على خدمات مدرسية والتي تتمثل بالإرشاد والخدمات النفسية والخدمة الاجتماعية المدرسية والنشاطات الطلابية.

ويؤكد حامد زهران على أنه من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق الذات، وتحقيق التوافق والصحة النفسية وكذلك تحسين العملية التعليمية.

كما يرى اتحاد علماء النفس الأمريكي أن أهداف الإرشاد والنفسي يمكن إجمالها في الآتي:

1- إن تغيير سلوك العميل يتم بشكل طوعي حسب رغبته ووفق اتجاهاته، مما يعطي العميل المجال للشعور بمشكلته وظهور الرغبة لديه للتغيير، كما أن عمل المرشد النفسي هو مساعدته بعد أن يطلب العميل منه ذلك، وإن التغير من الصعب حدوثه ما لم يستشعر العميل بالمشكلة ويبدل جهداً للتغلب عليها ومواجهتها بمساعدة المرشد.

2- توفير الظروف التي تساعد العميل على إحداث التغير المطلوب بشكل ذاتي.

3- أن يراعى في عملية الإرشاد النفسي حدود وقدرات العميل واستعداداته الطبيعية في تحديد الأهداف المتوقع تحقيقها والمقبولة للإرشاد من قبل المرشد، بحيث تنتقي الأهداف التي تتماشى مع قدرات وإمكانيات العميل وكذلك اتجاهاته (كاملة شعبان، 1999، ص113).

وللإرشاد أربعة أهداف رئيسية هي:

1- حل مشكلات المسترشدين.

2- توجيه جوانب القوة في شخصياتهم وتوجيه نموهم.

3- تحسين فعالية قدراتهم للتكيف.

4- تنمية عمليات صنع واتخاذ القرار.

ويرى زهران 1988 أن الإرشاد التربوي والنفسي عملية بناءة تهدف إلى مساعدة المتعلم لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته في ضوء معرفته ورغبته، بما يوفر له تحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي والتربوي والأسري.

ثالثاً: أهمية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي:

لقد برزت الحاجة إلى الإرشاد النفسي نتيجة لتعقد أمور الحياة العصرية بما جلبت معها من أسباب الانشغال والقلق والاضطرابات بسبب مشاكل العصر والضغوط الحياتية الآخذة بالازدياد، إضافة إلى زيادة الاهتمام بالفرد كونه يمثل قيمة عليا في المجتمع والتركيز على منع حدوث الاضطرابات والعمل بمقولة (الوقاية خير من العلاج)، كذلك إدراك الفرد لأهمية إقامة علاقات إنسانية جيدة مع غيره زاد من أهمية التوجيه والإرشاد النفسي ومن خلال الدراسات التي تناولت

هذا الجانب أتضح أن أهمية الإرشاد النفسي تبدو من خلال الخدمات التي يقدمها الإرشاد ومن بينها مثل:

تقديم الإرشاد والعلاج للمرضى والمضطربين نفسياً.

1- الاطلاع على ملفات الطلاب المستجدين لتحديد جوانب التفوق والتأخر الدراسي.
2- رعاية الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً.
3- رعاية الطلاب المعيدين ومتكرري الرسوب.
4- توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.
5- متابعة حالات التأخر الصباحي والغياب.
6- توعية الطلاب بطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها من الناحية الفسيولوجية والنفسية وتأثيرها على سلوكهم وانفعالاتهم (سامي ملحم، 2007، ص53).

الحاجة إلى الإرشاد والنفسي:

لماذا ظهرت الحاجة إلى الإرشاد النفسي؟ سؤال يحتاج إلى إجابة:

1- التغيرات المصاحبة لنمو الفرد جسمياً ونفسياً واجتماعياً وعقلياً: تؤدي لظهور مشكلات يشعر فيها الفرد أنه بحاجة لمن يساعده على حلها.
2- التجديدات والتغييرات التربوية: زادت من الحاجة إلى الإرشاد في المدارس والجامعات نتيجة لازدياد كثافة الطلاب، وتنوع التخصصات الدراسية وعدم القدرة على التكيف مع تحديث المناهج، ودخول التكنولوجيا المجال التربوي الذي نتج عنه ظهور القلق والحيرة فأصبح الطالب محتاج إلى المرشد النفسي الذي يوجهه للتغلب على القلق والتوتر.
3- التغيرات الاجتماعية المتسارعة مثل التغير في العادات والتقاليد والقيم وما ينشأ عنها من صراع قيمي، وتغير أسلوب الحياة وظهور المتناقضات.
4- التغيرات الأسرية من حيث بناءها، ووظائف أفرادها، والعلاقات بين أفرادها واعتماد الأم على المربيات داخل المنزل أو خارجه حرم الكثير من الأطفال من تحقيق مطالبهم النفسية وأدى إلى ظهور مشكلات انفعالية وسلوكية لديهم.
5- التغيرات التكنولوجية المتسارعة: أدى التقدم التقني وما صحبه من مخترعات دخلت للمنزل مثل وسائل الاتصال الحديثة كالتلفزيون، والإنترنت، ووسائل الترفيه إلى آثار سلبية في العلاقات بين الأفراد في الأسرة والمجتمع، مما أدى لتفسير بعض الأفكار والمفاهيم والاتجاهات والقيم، مما ساعد في ظهور مشكلات نفسية تحتاج إلى مساعدة المرشد للتغلب عليها.

خامساً: أخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي:

ويقصد بأخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي، تلك القواعد والمبادئ الأخلاقية التي تحدد قواعد السلوك المهني السليم والتي يلتزم بها في أفراد المهنة، وهي تنظمها مما يؤدي إلى زيادة فاعليتها وترسيخ جذورها والارتقاء بها في المجتمع، مما يضمن الاستمرار للمستفيدين منها ومنتسبيها، كامل حقوقهم وواجباتهم، من خلال قانون ودستور يحدد ذلك. لذلك أتضحت جملة من الفوائد مثل التمييز بين السلوك الخاطئ والسلوك الصحيح في مجال المهنة، ومساعدة الشخص حديث الالتحاق بالمهنة على فهم حقوقه وواجباته وأخلاقيات مهنته وآدابها، وأساليب السلوك بين المرشدين والمسترشدين.

وفي غياب وجود مؤسسات أو روابط تخصصية في العالم العربي تنظم العمل بمهنة الإرشاد، وتحدد مهام ووظائف القائمين بها، وما ينبغي الالتزام به من أخلاقيات في التعامل مع المسترشدين، لذلك سنرجع إلى أهم ما وصفته بعض جمعيات علم النفس في أمريكا مثل الجمعية الأمريكية للإرشاد والارتقاء ورابطة علم النفس الأمريكية، ورابطة المرشدين النفسيين الأمريكية، للأخلاقيات التي من الضرورة إلمام المرشد النفسي بها:

1- الإرشاد النفسي خدمات متخصصة، لذلك لابد أن يكون المرشد مؤهلاً علمياً ولديه معارف، وخبرات ومهارات متخصصة.
2- المحافظة على كرامة المرشد، ومراعاة المبادئ الأخلاقية عند استخدامه للاختبارات والمقاييس المستخدمة.
3- العمل على تطوير الخدمة الإرشادية، وتحقيق النمو المهني من خلال تحسين الأداء في العملية الإرشادية ومعرفة فلسفة هذه الخدمة.
4- المحافظة على الأخلاقيات المتعلقة بالعلاقة الإرشادية، كالمحافظة على سرية العلاقة الإرشادية، وسرية المعلومات الناتجة عنها، وعدم تسجيل المقابلات الإرشادية، إلا بموافقة المسترشد.
5- الحصول على رخصة من الجهات العلمية والمهنية والرسمية لمزاولة مهنة الإرشاد.
6- الالتزام بالأخلاقيات ذات العلاقة بالقياس والتقويم ومنها:
   - أن يكون الهدف من إجرائها واضحاً لدى المسترشد.
   - والتأكد من صدق الاختبارات المستخدمة وثباتها، والتقيد بشروط إجرائها، وتوخي الدقة والموضوعية أثناء تفسير نتائجها.
7- التشاور مع زملاء المهنة، خاصة في الحالات التي تستلزم ذلك كالحالات الجديدة أو الغريبة.

8- العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد هي علاقة مهنية محكومة بعدد من المعايير الاجتماعية والأخلاقية والقانونية لذلك ينبغي عدم تطورها إلى نوع آخر من العلاقات (صالح الخطيب، 2003، ص55).

سادساً: سمات المرشد النفسي ومواصفاته:

يعتمد نجاح كل مهنة على مجموعة من السمات والمتطلبات الملائمة لها، والمرشد هو الشخص الذي يقوم بمساعدة المسترشد في الموقف الإرشادي، ونجد أن المرشد يعمل في المؤسسات التعليمية بكافة مراحلها، ويعمل في إرشاد العائلات في مؤسسات الخدمات الاجتماعية، ويقدم المساعدة الإرشادية للمرضى في المستشفيات والمصحات النفسية، لذلك فإن عمل المرشد مع كافة القطاعات يتطلب منه توافر مواصفات وكفاءات ومهارات محددة لينجح في عمله.

وتشير الأدبيات المتعلقة بمواصفات المرشد إلى صفات عدة، ينبغي توافرها في المرشد، ولعل أهمها ثلاثة متغيرات: مرتبطة بأدوار المرشد ووظائفه والمهارات اللازمة له وهي (صالح الخطيب، 2003، 58).

أ- **المتغير الأكاديمي:** والذي يعتبر شرطاً أساسياً لمزاولة مهنة الإرشاد، ويقوم على حصوله على درجة جامعية علمية في الإرشاد النفسي.

ب- **المتغير المهني:** يتمثل في مدى امتلاكه للقدرات التي تساعده في أداء وظائفه المهنية، وما يرتبط بها من إجراءات ومتطلبات.

ت- **متغيرات الشخصية:** والتي تجعل منه شخصاً متوافقاً نفسياً مما يمكنه من بناء علاقات مهنية فعالة مع المسترشدين.

وهناك من قسم صفات المرشد إلى نوعين هما:

1. الصفات الشخصية وتتمثل في:
   - القدرة على التعاون مع الآخرين.
   - روح المرح والحماسة والثقة في تحسين مستوى السلوك الإنساني.
   - القدرة على المرونة والتوافق الشخصي الناضج.
   - القدرة على الحكم الصادق السليم.
   - الاستعداد للعمل خارج إطار ما تمليه عليه واجباته.
   - الفهم المتعمق، والاهتمام بالمشكلات الخاصة، وإدراك الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.
   - الاهتمام العميق بتحسين مستوى المهنة وتطويرها باستمرار.
2. **الاهتمامات:**
   - الاهتمام الحقيقي بمشكلات التكيف الخاصة بالشباب.

- القدرة على تنمية الشعور بالرضا، من خلال مساعدة الأفراد على حل مشكلات التكيف الخاصة بهم.
- احترام كيان الفرد وشخصيته، والتحرر من التحيز، والتعصب بجميع أنواعه.
- الاعتراف بمبدأ الفروق الفردية وتقبله.
- القدرة على فهم الذات وتقبلها، بالقدر الذي يحرره من إسقاط مشاعره على المسترشدين.
- الاعتراف: بحق المسترشد في أن يتخذ قراراته بنفسه.
- الميل إلى الاستزادة من المعرفة الخاصة بشؤون المجتمع الاجتماعية، والاقتصادية والمشكلات التي يواجهها.
- الاعتراف بنواحي القصور، التي تكشف جوانب عمله وتقبلها، كالقصور في المعرفة أو في الوسائل المستخدمة.

وتعد الصفات الشخصية من أهم عوامل نجاح المرشد، لأن برنامج التوجيه والإرشاد يتطلب مشاركة فريق كفء من العاملين الذين يمتلكون استعدادات وسمات محددة، من حيث النضج الانفعالي والاجتماعي، والقدرة على التعاون مع الآخرين، والمرونة والنضج العقلي، والاهتمام بالآخرين، وحب مساعدتهم وخدمتهم، والتفكير المنطقي والحكم السليم.

سابعاً: مهام المرشد النفسي التربوي ووظائفه:

نتيجة لزيادة العناية بصحة الفرد الجسمية وسلامة حواسه والاهتمام بصحته النفسية والانفعالية زاد الاهتمام بتطوير دور المرشد النفسي وتعدد مهامه ونشاطاته، حيث حددت لائحة اتحاد المرشدين والموجهين النفسيين عشرة مهام للمرشد النفسي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

أولاً: دور المرشد في وضع خطة برنامج الإرشاد النفسي والتي تتضمن تحديد أهداف البرنامج والتعرف على حاجات الطلبة للإرشاد النفسي.

ثانياً: دور المرشد في القيام بعمليات التوجيه والإرشاد النفسي، إذ تتطلب هذه العملية تخصيص أغلب الوقت لممارسة التوجيه والإرشاد على شكل مقابلات يقوم بها المرشد النفسي على مستوى الأفراد والجماعات مع العملاء وبالتالي فإنه يقدم خدمات إرشادية ومهنية من خلال العلاقة الإرشادية القائمة بينه وبين العملاء والمتمثلة في:

- مساعدة العميل على فهم نفسه والثقة بها والتعبير عنها وفهم مشاعره وحاجاته.
- تقديم المعلومات الشخصية أو البيئية للعميل حسب طلبه فيما يتعلق بخططه واختياراته ومشاكله الشخصية.
- المساهمة في تنمية وتطوير قدرات العملاء على مواجهة المشاكل والتوصل إلى حلها وكذلك تطوير قدراتهم الخاصة بصنع القرارات والتخطيط.

ثالثاً: تعريف العملاء بقدراتهم وذلك عن طريق اللقاءات معهم ومع أولياء أمورهم من أجل:

- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية أو المقننة والربط بينها.
- تنظيم المعلومات المتوفرة عن العملاء في سجلات وملفات خاصة وسرية ذلك.
- التعرف على الطلبة ذوي القدرات أو المواهب أو الحاجات الخاصة.

رابعاً: تبصير الطالب وولي الأمر بقدرات الطالب وإمكاناته والمجالات المهنية والدراسية التي تناسب هذه القدرات والتي تتماشى مع ميول واتجاهات الطالب.

خامساً: الإحالة، ويقصد بها قيام المرشد النفسي بإحالة العميل لتقلي الخدمات المناسبة خارج إطار المدرسة أو من قبل غيره من الأخصائيين في مختلف التخصصات في حالة حاجتهم لذلك أو عند تعذر التعامل معه داخل المدرسة.

سادساً: يساهم المرشد النفسي في مساعدة الطلبة عند انتقالهم من مدرسة لأخرى ومن المدرسة إلى مجال العمل، حيث يقوم بتقديم المعلومات للمدرسة المنتقل إليها الطالب واستلام المعلومات الخاصة بالطلبة المنتقلين إلى المدرسة التي يعمل بها والمشاركة في توزيع الطلاب المتفوقين وذوي الإعاقة على الفصول الدراسية والمشاركة في الاجتماعات المدرسية.

سابعاً: الالتقاء بأولياء الأمور لتبصيرهم بخدمات الإرشاد والتوجيه ومساعدتهم على تفهم مستويات أبنائهم الحقيقية من حيث القدرات والميول والاتجاهات ومستوياتهم الدراسية ونموهم الشخصي والاجتماعي.

ثامناً: إجراء اللقاءات مع أعضاء الهيئة التدريسية من أجل توحيد الجهود وتوجيهها لما يلائم حاجات الطلاب حيث يقوم المرشد باطلاع زملائه المدرسين على المعلومات المتوفرة عن مستويات الطلبة ومراحل نموهم.

تاسعاً: إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالطلاب والمؤسسة التربوية والتعاون مع القائمين ومناقشة بعض الأمور مثل تسرب الطلاب وانقطاعهم عن الدراسة، والقدرات العقلية للطلاب وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي وتوزيعهم على الصفوف واختيار الطلبة للمجالات الدراسية التي توافق ميولهم العقلية والنفسية والجسدية.

عاشراً: أن يعمل المرشد النفسي على تعزيز وتقوية العلاقات العامة من خلال المشاركة في برامج الهيئات والجمعيات بالمجتمع المدني وإعداد المقالات ونشرها بالمدرسة وخارجها (سليم الزبون، 1996، ص79).

أدوار الإرشاد النفسي:

للإرشاد النفسي تأثيراً بارزاً في مساعدة المسترشدين وذلك من خلال القيام بالأدوار التالية:

الدور التربوي والإنمائي:

حيث يتجه هذا الدور إلى مساعدة الأفراد في التخطيط، للاستفادة من الخبرات التي يمرون بها، والتي تساعدهم على تنمية إمكانياتهم وتنمية قدراتهم إلى أعلى درجة ممكنة. ويكون ذلك من

خلال التحسين، والإتقان، إذ يتعلم المسترشد المهارات وتعزيز الاتجاهات التي تيسر الاهتمام بالمشكلات اليومية التي يصعب تجنبها، أو التي تزيد من الفعالية والرضا.

ويتضمن الدور الإنمائي جميع الخطط والإجراءات التي تؤدي إلى وصول الفرد إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية، مثل التدرب على المهارات والتخطيط لممارسة أدوار الحياة بشكل فعال، ومعرفة الذات وتنميتها، ومن الممكن استخدام وسائل إرشادية متنوعة لتحقيق هذا الدور.

الدور الوقائي:

الوقاية قبل العلاج وهي خطوة تعمل على تقليل الحاجة للعلاج، ويهتم هذا الدور بالأفراد الأسوياء والأصحاء الذين لا يعانون من مشكلات في التوافق، إذ يعمل المرشد على التنبؤ بالمشكلات وتوقع الاضطرابات التي يمكن أن تحدث في المستقبل، ويكون دوره تجاه ذلك يتمثل في العمل على منع حدوثها من خلال البرامج السيكوتربوية التي تتنبأ بالمشكلات، وتساعد المسترشدين في إحداث تغييرات في بيئاتهم الشخصية والاجتماعية من أجل تقليل نسبة حدوث هذه المشكلات.

وللدور الوقائي ثلاثة مستويات هي:

1. **الوقاية الأولية:** وبها يتم محاولة منع حدوث الاضطرابات السلوكية والنفسية أو المشكلات بإزالة الأسباب التي قد تقود إليها.
2. **الوقاية الثانوية:** وهي تعمل على الكشف عن الاضطراب الانفعالي في مراحله الأولى، للتغلب عليه ووقف تطوره.
3. **الوقاية من الدرجة الثالثة:** وفيها تتم عملية محاولة تقليل أثر الأمراض أو الاضطرابات لدى الفرد.

والفرق بين الدور الإنمائي والدور الوقائي غير واضحاً أحياناً، لأنه قد يكون فرقاً في الدرجة أكثر من كونه فرقاً في النوع، لذلك فالدور الإنمائي يركز على التحسين أكثر من الوقاية.

الدور العلاجي:

وتتجه اهتمامات هذا الدور نحو علاج المشكلات أو الاضطرابات أو الأمراض النفسية التي تواجه الأفراد أو الجماعات لتحقيق حالة التوافق والصحة النفسية، لذلك فهو يشتمل على مختلف الخدمات العلاجية الفردية أو الجماعية، وذلك بأساليب عديدة من أجل إنهاء المشكلة التي يعاني منها المسترشد، إلا أن هذا الدور يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين أكثر من الأدوار السابقة (صالح ابو عباة، 2001، ص46، 47).

ثامناً: العلاقة بين التوجيه والإرشاد:

يرتبط التوجيه والإرشاد ببعضها حيث يكمل كلاً منهما الآخر، ويقترنان معاً في الغالب، إلا أن التوجيه قد سبق الإرشاد في الظهور، إذ كان عبارة عن تقديم النصح والإرشاد للأفراد أو الجماعات، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد.

ونتيجة لازدياد الحاجة إلى خدمات التوجيه، وظهور مشكلات عميقة، برز الإرشاد النفسي وأصبح محور عملية التوجيه وأحد أهم خدماته، إلا أنه لازال يشترك معه في كثير من الأهداف.

وبالإمكان التمييز بين التوجيه وبين الإرشاد النفسي من خلال النقاط التالية:

- التوجيه يتضمن مجموعة من الخدمات من بينها الخدمة الإرشادية.
- التوجيه يسبق الإرشاد، فقد لا تتحقق أهداف الفرد بالتوجيه ويمكن تحويله للاستفادة من الخدمات الإرشادية.
- التوجيه يمكن أن يقوم به مجموعة من العاملين مثل المرشد والأخصائي الاجتماعي والإداري والنفسي وغيرهم، أما الإرشاد فهو عملية يقوم بها المرشد النفسي فقط.
- معظم خدمات التوجيه تقوم على تقديم معلومات، أما الإرشاد فخدماته أكثر تنوعاً وعمقاً.
- التوجيه يركز على جوانب حياة الفرد أو جانب معين مثل المهنة، والعلاقات الاجتماعية، والدراسة، أما الإرشاد فيركز على شخصية الفرد (حامد زهران، 2005، ص27).

تاسعاً: المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية ومهاراتها:

تتمثل المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية في:

1- مساعدة الناس تقتضي تحمل مسؤولية مساعدتهم إلى أقصى حد ممكن لكي يعتمدوا على أنفسهم ويستغلوا جميع طاقاتهم وجوانب القوة فيهم.
2- إن مساعدة الناس مسؤولية تستلزم العمل تجاه تغيير المؤثرات والأوضاع البيئية السلبية.
3- إن السلوك الإنساني سلوك هادف وموجه.
4- الناس قادرون على تعلم سلوكيات جديدة، ومسؤولية المعالج تتركز حول مساعدتهم لاكتشاف قدراتهم والاستفادة منها لإحداث التغيير ولزيادة النمو.
5- إن معظم الصعوبات التي تواجه الناس يمكن التغلب عليها من خلال حل المشكلات الحالية.
6- النمو الإنساني عبارة عن مجموعة من الخبرات والتجارب التي ينبغي الاستفادة منها في مواجهة المشكلات.
7- الإنسان يسعى لتحقيق ذاته والشعور بقيمته وكرامته وهي حاجة أساسية وطبيعية في كل إنسان، وعلى المحيطين توفير هذه الحاجة.

8- إن النمو الإنساني يظهر من خلال علاقة الإنسان مع الآخرين، وبالتالي فإن نمو علاقة المساعدة تعتمد على مقدار الحب والتقبل والاحترام والتقدير والتشجيع الذي توفره هذه العلاقة.

9- إن أي أسلوب تدخُل علاجي يستخدمه المرشد لإحداث التغيير المنشود ينبغي أن يراعى كرامة المسترشد وقيمته وحريته في اتخاذ القرار وخصوصيته.

10- للناس الحق في اختيار قيمهم ومبادئهم واتجاهاتهم، وليس لأحد الحق في فرض قيم أو سلوكيات عليهم (صالح أبوعباة، 2001، ص50،51).

أما مهارات العمل الإرشادي فقد أشار الاتحاد الدولي للاختصاصين الاجتماعيين (NASW) إلى وجود اثنتي عشرة مهارة تمثل مهارات أساسية لممارسة مهن المساعدة الإنسانية تتضح من خلال:

- القدرة على الاستماع والإنصات للآخرين والقدرة على فهم وإبداء التسامح والتعاطف لهم.
- القدرة على استنباط واستخراج المعلومات وجمع الحقائق ذات الصلة وتركيبها لإعداد التقرير النفسي الاجتماعي.
- القدرة على تكوين علاقة المساعدة والمحافظة عليها.
- القدرة على ملاحظة السلوك اللفظي وغير اللفظي وتفسيرهما، واستخدام معرفته بنظريات السلوك وطرائق التشخيص.
- القدرة على إشراك المسترشدين (أفراداً أو جماعات أو أسر) في الجهود العلاجية المبذولة لحل مشكلاتهم واكتساب ثقتهم.
- القدرة على الحديث عن الموضوعات النفسية الحساسة بطريقة داعمة ومشجعة بدون شعور بالخوف والإرباك والتهديد.
- القدرة على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة تتفق مع حاجات الفرد والجماعة.
- القدرة على تحديد الحاجة إلى إنهاء العلاقة العلاجية.
- القدرة على إجراء البحوث وتفسير النتائج ومعرفة الدراسات المتخصصة والاستفادة منها.
- القدرة على التوسط والتفاوض بين أطراف متنازعة حين تدعو الحاجة لذلك.
- القدرة على توفير خدمات علائقية متبادلة داخل المؤسسة التي يعمل بها.
- القدرة على تفسير الحاجات والمطالب الاجتماعية والنفسية وإيصالها إلى مصادر التمويل، والعامة، والمشرعين (المرجع السابق ذكره، ص 52،53).

عاشراً: الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي:

1. الصعوبات الذاتية وتتلخص فيما يلي:

- عدم الرغبة الصادقة في العمل الإرشادي.

- نقص في السمات الشخصية للمرشد.
- نقص الخبرة العلمية والعملية.
- تقصير المرشد في توضيح دوره وطبيعة عمله.

2. **صعوبات مصدرها أطراف العملية التعليمية: مثل**

- عدم قناعة المدير أو المعلمين بالإرشاد.
- عدم قبول المرشدين من قبل بعض المعلمين.
- عدم تعاون الإدارة والمعلمين مع المرشد.
- إقحام المرشد في أعمال إدارية وسكرتارية ليست لها علاقة بعمله.

3. **صعوبات تتعلق بالطلاب:**

- اعتقاد الطلاب الخاطئ أن عمل المرشد واختصاصه فقط مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.
- اعتقاد الطلاب بأن المرشد معالج.
- اعتقاد الأسر بأن المرشد موجود للمعوقين في المدرسة.

4. **صعوبات مصدرها أولياء الأمور:**

- عدم تعاونهم مع المدير والمرشد التربوي.
- عدم تعاون المدرسة معهم مما يجعلهم سلبيين مع الإدارة والمرشد.
- ضعف اهتمام الآباء بمتابعة مشكلات أبنائهم.

5. **صعوبات لها علاقة باتجاهات المعلمين نحو الإرشاد:**

- شك المعلمين في قدرة المرشد على تغيير سلوك الطلاب.
- عدم رغبة الهيئات التدريسية في التغيير.

6. **صعوبات مادية:**

وتتمثل في عدم وجود غرفة للمرشد أحياناً أو مكتب أو أثاث أو قدرة على شراء أو طباعة اختبارات نفسية **(جودت عبد الهادي، 1999، ص164).**

التوصيات

1- الاهتمام بإثراء البرامج التدريبية الخاصة بالمرشدين بالقيم والأخلاقيات المهنية، إذ يعد التدريب عنصراً مهماً في زيادة حساسية المرشد للأمور الأخلاقية، مما يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء الأخلاقي.

2- ضرورة وضع دستور أخلاقي، تحدد فيه المفاهيم الأخلاقية، على أن يصاغ بلغة واضحة ومحددة بالارتكاز على الواقع العملي.

3- التأكيد على التزام المرشدين النفسيين بالقسم على الميثاق الأخلاقي قبل تعيينهم، وتحمل المسؤولية لكل من ينتهك الدستور.

4- إعطاء الأولوية في تعيين المرشدين التربويين لمن يحمل مؤهلاً أكاديمياً في الإرشاد النفسي والتربوي، لأنهم هم المؤهلون فقط لممارسة العمل الإرشادي والالتزام بقواعده وأخلاقياته.

5- ضرورة القيام بالدورات التدريبية بصورة مستمرة لمواكبة كل حديث وجديد في مجال التوجيه والإرشاد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- أحمد الخطيب: التوجيه والإرشاد النفسي، المطبعة العالمية، دمشق، 2003م.

2- أحمد رضوان: أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام المشرفين التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظات الشمال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، 1994م.

3- بشير صالح الرشيدي راشد السهل: مقدمة في الإرشاد النفسي، مكتبة الفلاح للنشر، العين، 2000م.

4- جودت عزت عبد الهادي، حسني العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999م.

5- حمد محاسنه: واقع التزام المرشد - بأخلاقيات المهنة الإرشاد من وجهة نظر المرشدين والمسترشدين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، 2006م.

6- حامد زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب القاهرة مصر، 2005م.

7- خميس المزروعي: مدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة مدرجة نظر الهيئات الإدارية والتدريسية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2003م.

8- سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.

9- سليم الزبون: المرشد النفسي التربوي (مسؤولياته وواجباته)، المطابع العسكرية، عمان، 1996م.

10- سناء حامد زهران: إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب، عالم الكتب، القاهرة، 2004م.

11- صالح بن عبد الله أبو عباة، عبد المجيد بن طاش نيازي: الارشاد النفسي والاجتماعي، مكتبة العبيكان، الرياض-العليا - طريق الملك فهد مع تقاطع العربية، 2001م.

12- صالح أحمد الخطيب: الإرشاد النفسي في المدرسة (أسسه/نظرياته/ تطبيقاته)، دار الكتاب الجامعي، 2003م.

13- صالح الداهري: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الكندي للطباعة والنشر، أربد، الأردن، 2000م.

14- طه عبد العظيم حسين: الإرشاد النفسي (النظرية/التطبيق/التكنولوجيا) دار الفكر، عمان، 2008م.

15- عبد الرحمن بن إبراهيم: خصائص المرشد الأكاديمي كما يدركها طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، 2001م.

16- عطا الله فؤاد الخالدي، دلال سعد الدين العلمي: الإرشاد المدرسي والجامعي (النظرية والتخطيط)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.

17- كاملة الفرح شعبان، عبد الجابر تيم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

18- ماجد الكيلاني: اتجاهات معاصر في التربية الأخلاقية، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، 1992م.

19- محمد المصري: أخلاقيات المهنة، ى مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، 1989م.

20- هيا العسيري: مدى الاتساق بين الأخصائيين الاجتماعيين في ممارسة بعض أخلاقيات ومبادئ مهنة الخدمة الاجتماعية تجاه العملاء (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2006م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Amatea, E. &Clark, M. (2005).Changing Schools, Changing Counselors; A Qualitative Study of School Administrators' Conceptions of the School Counselor Role. Professional School Counseling, 9(1), 16-27.

2- Brown, D. &Trusty, J. (2005). The ASCA National Model, Accountability, and Establishing Causal Links between School Counselors' Activities and Student Outcomes: A Reply to sink .Professional School M. Counseling, 9 (1), 13-15.

3- Butler, S. & Constantine, (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. .Professional School M. Counseling, 9(1), 55-62.

ثالثاً: شبكة المعلومات (الإنترنت)

http://www.gcjeddah.com/index.php?action=mafaheem.

تحقيق في نسبة بعض أئمة الحديث لابن خزيمة وابن حبان قبول الراوي المجهول العين في صحيحيهما وفي كتاب الثقات لابن حبان

د. عبد السلام عمران شعيب
قسم اللغة العربية . شعبة الدراسات الإسلامية
كلية الآداب والعلوم . مسلاتة . جامعة المرقب . ليبيا

تحقيق في نسبة بعض أئمة الحديث لابن خزيمة وابن حبان قبول الراوي المجهول العين في صحيحيهما وفي كتاب الثقات لابن حبان

د. عبد السلام عمران شعيب*

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن اتبع سنته إلى يوم الدين:

تناولت في بحث سابق رواية الراوي المجهول العين[1] ومواقف أئمة الحديث ومذاهبهم في قبولها وردها وذكرت أن لهم مذاهب خمسة في ذلك وتناولت هذه المذاهب وناقشتها وحققت فيها وتوصلت فيها إلى أن الراجح قبول روايته إذا وثقه أحد أئمة الحديث وبيّنت بطلان مذهب من ذهب إلى قبولها ولو لم يوثقه أحد[2] وأشرت في ذلك البحث إلى أن من أئمة الحديث من ينسب هذا المذهب الأخير إلى ابن خزيمة[3] وابن حبان[4] في صحيحيهما وابن حبان في كتابه الثقات،

---

* أستاذ الحديث وفقهه بقسم اللغة العربية . شعبة الدراسات الإسلامية كلية الآداب والعلوم . مسلاتة . جامعة المرقب . ليبيا.

1 المراد بالراوي المجهول العين هو الراوي الذي لم يرو عنه سوى راو واحد ولا يعرف من هو ولا حاله من حيث الجرح والتعديل. انظر فتح المغيث للسخاوي 2/ 46 والنكت على مقدمة ابن الصلاح للزركشي ص 264 وتدريب الراوي ص 272.

2 نشر هذا البحث في العدد الأول من مجلة القلعة الصادرة عن كلية الآداب والعلوم . مسلاتة . جامعة المرقب. انظر ص 289 وما بعدها من المجلة المذكورة.

3 هو أبوبكر محمد بن إسحاق بن خزيمة بن المغيرة السلمي النيسابوري المعروف بابن خزيمة من أئمة الحديث وفقهاء الشافعية ومن مصنفاته: الصحيح، المعروف بصحيح ابن خزيمة. (ت 312 هـ) وفي تذكرة الحفاظ والأعلام: (311 هـ). انظر طبقات الفقهاء للشيرازي ص 105 وتذكرة الحفاظ 2 / 730 وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 1/ 68 والأعلام 6/ 29.

4 هو أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن معبد التميمي البستي من أئمة الحديث شافعي المذهب، ومن مصنفاته: المسند الصحيح المعروف بصحيح ابن حبان، ومعرفة المجروحين من المحدثين، وكتاب الثقات (ت 354هـ). انظر تذكرة الحفاظ 3/ 920وما بعدها، وطبقات الشافعية الكبرى للسبكي 2/ 100وما بعدها، وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 1/ 104والأعلام 6/ 78.

وأشرت في ذلك البحث أيضا إلى أن هذا يحتاج إلى تحقيق يطول به المقام في ذلك البحث، وأني لعلي أقوم بذلك في بحث لاحق[1] وهو ما سأقوم به في هذا البحث.

أهمية الموضوع:

أود أن أشير قبل تناولي لهذا البحث إلى أهمية هذا الموضوع، وهو يظهر في كونه ينبني عليه إمكانية الاعتماد على تصحيحات ابن خزيمة وابن حبان في صحيحيهما وفي توثيق الرواة الذين يوثقهم ابن حبان ولا يوجد لغيره فيهم جرحا ولا تعديلا أو عدم الاعتماد على ذلك؛ لأنه إذا ثبت أنهما يقبلان الراوي المجهول العين ويحكمان بتعديله لمجرد كونه روى عنه راو واحد فقط وغير معروف الحال من حيث الجرح والتعديل وروى عن ثقة وروى عنه ثقة فلا يمكن الاعتماد عليهما في ذلك بل يحكم بضعف الحديث الذي يصححانه إذا كان فيه راو من هذا النوع وبعدم توثيق من يوثقه ابن حبان في ثقاته دون غيره بل يحكم بجهالته وضعف ما يرويه من أحاديث، وهذا تنبني عليه أيضا أحكام الحلال والحرام فلا يكون دليلا على إثبات هذه الأحكام إذا حكمنا بعدم ثبوت أحاديث رواة هذا النوع.

وكتبهما الثلاثة – أعني صحيحيهما وكتاب الثقات لابن حبان – من أهم كتب الحديث التي تنبني عليهما كثير من أحكام الحلال والحرام، فصحيحاهما من الكتب المخصصة لرواية الأحاديث الصحيحة كالصحيحين في تخصيصهما لذلك، وقد أضافا على الصحيحين أحاديث كثيرة لم ترو في الصحيحين بعضها تحوي أحكاما مستقلة لم تذكر في أحاديث الصحيحين وبعضها مخصصة لعمومها أو مقيدة لإطلاقها أو مبينة لمجملها، وغير ذلك من أمور يفيدها نص على نص.

ونسبة هذا المذهب لابن خزيمة وابن حبان تحتاج إلى تحقيق . كما أشرت . فإن من نسبه إليهما اعتمد . كما سيأتي بيانه . على ما بدا له أنه مذهبهما ولم يجزم بذلك، وهذا لا يصح الاعتماد عليه في نسبة هذا المذهب لهما؛ إذ لا يصح الاعتماد على الاحتمال في نسبة المذاهب والأقوال، ولا يقوم الاحتمال دليلا على ذلك؛ فالدليل إذا تطرق إليه الاحتمال بطل به الاستدلال.

وقد نسب هذا المذهب لابن خزيمة ابن حجر[2] والسخاوي[1] ونسبه لابن حبان في صحيحه وكتابه في الثقات ابن حجر ونسبه إليه في صحيحه السيوطي[2].

---

1 انظر مجلة القلعة ص 309.

2 هو أحمد بن علي بن محمد الكناني العسقلاني نسبة إلى أصله بلدة عسقلان بفلسطين وولد وعاش ومات في القاهرة يكنى أبا الفضل ويلقب بشهاب الدين وهو من أئمة الحديث من مصنفاته : شرح صحيح البخاري المسمى : فتح البارئ وتهذيب التهذيب وتقريبه المسمى : تقريب التهذيب، وتعجيل المنفعة بزوائد الأئمة الأربعة ولسان ميزان الذهبي والإصابة في تمييز الصحابة والتلخيص الحبير في تخريج الرافعي الكبير وبلوغ

وقد بنى ابن حجر نسبته هذه لابن حبان على كلام ابن حبان في مقدمتي صحيحه وكتابه الثقات عند ذكره شروطه في قبول الأحاديث والحكم بصحتها في صحيحه والحكم بثقة الرواة في ثقاته وبنى السيوطي نسبته لابن حبان في صحيحه على كلام ابن حبان في صحيحه أيضا وألحق ابن حجر ابن خزيمة بابن حبان عند نسبته هذا المذهب لابن حبان.

أما ابن حجر فقد قال في كتابه لسان الميزان عند ذكره كلاما ينسبه لابن حبان: "قال ابن حبان: من كان منكر الحديث على قلته لا يجوز تعديله إلا بعد السبر ولو كان ممن يروي المناكير ووافق الثقات في الأخبار لكان عدلا مقبول الرواية؛ إذ الناس في أقوالهم على الصلاح والعدالة حتى يتبين منهم ما يوجب القدح هذا حكم المشاهير من الرواة، فأما المجاهيل الذين لم يرو عنهم إلا الضعفاء فهم متروكون على الأحوال كلها"[3] وهذا الكلام مع أنه لا يوجد لابن

المرام من أدلة الأحكام ونخبة الفكر في مصطلح الحديث وشرحها والمجمع المؤسس للمعجم المفهرس والدرر الكامنة في تراجم المائة الثامنة وذيل على الدرر المذكورة وإنباء الغمر بأبناء العمر ورفع الإصر عن قضاة مصر وغيرها (ت 852هـ). انظر الضوء اللامع 1/ 2/ 36وما بعدها ولحظ الألحاظ 5/ 326وما بعدها وذيل تذكرة الحفاظ للسيوطي 5/ 380 وما بعدها والأعلام 1/ 178.

1 هو محمد بن عبد الرحمن بن محمد شمس الدين السخاوي المعروف بالسخاوي نسبة إلى قريته سخا قرية من قرى مصر وهو من أئمة الحديث ومؤرخ من كتبه: فتح المغيث شرح ألفية العراقي في الحديث والمقاصد الحسنة في الأحاديث المشتهرة على الألسنة والإعلان بالتوبيخ على من ذم التاريخ ووجيز الكلام في الذيل على دول الإسلام للذهبي والتبر المسبوك في الذيل على كتاب السلوك للمقريزي والضوء اللامع لأهل القرن التاسع، وهو في تراجم أعلام القرن التاسع وغيرها (ت 902هـ). انظر شذرات الذهب 4/ 8/ 16و17والبدر الطالع 2/ 87 و88 و89 والأعلام 6/ 194.

2 هو جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكربن محمد بن سابق الدين السيوطي من أئمة الحديث والفقه الشافعي ومؤرخ أيضا من المكثرين من التصنيف له مصنفات في فنون متعددة في الحديث والفقه والنحو واللغة والتاريخ والتراجم وغيرها منها : تدريب الراوي شرح تقريب النووي في علوم الحديث، والألفية في علوم الحديث، وإسعاف المبطأ في رجال الموطأ، وتنوير الحوالك شرح موطأ مالك، والجامع الكبير في الحديث، والجامع الصغير في الحديث أيضا، وذيل تذكرة الحفاظ، والخصائص النبوية، والدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة، والديباج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ولب اللباب في تحرير الأنساب، واللآلئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعة، ومناهل الصفاء في تخريج أحاديث الشفاء، والإكليل في استنباط التنزيل، والإتقان في علوم القرآن، وطبقات المفسرين، والحاوي للفتاوى، والأشباه والنظائر في الفقه، وشرح شواهد مغني اللبيب، والمزهر في اللغة، وألفية في النحو وشرحها والأشباه والنظائر في النحو، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، وهمع الهوامع في النحو وشرحه، وتاريخ الخلفاء، وحسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة، والشماريخ في علم التاريخ. (ت 911هـ). انظر شذرات الذهب 4/8/ 51وما بعدها والبدر الطالع 1/ 229وما بعدها وهدية العارفين 5/ 534والأعلام 3/ 301و302

3 لسان الميزان 1/ 25.

حبان بهذا اللفظ في مقدمتي كتابيه ليس فيه تصريحا من ابن حبان من أنه يقبل رواية المجهول العين إذا كان الراوي عنه ثقة والذي روى عنه المجهول ثقة.

ثم قال ابن حجر بناء على ما بدا له من هذا الكلام أن ابن حبان يقبل رواية الراوي المجهول العين مشيرا إلى أنه مذهب ابن خزيمة أيضا: "قلت: وهذا الذي ذهب إليه ابن حبان من أن الرجل إذا انتفت جهالة عينه كان على العدالة إلى أن يتبين جرحه مذهب عجيب والجمهور على خلافه، وهذا مسلك ابن حبان في كتاب الثقات الذي ألفه؛ فإنه يذكر خلقا ممن نص عليهم أبو حاتم وغيره أنهم مجهولون وكأن عند ابن حبان جهالة العين ترتفع برواية واحد مشهور وهو مذهب شيخه ابن خزيمة ولكن جهالة حاله باقية عند غيره "وكلام ابن حجر هذا واضح في أنه فيما بدا له من كلام ابن حبان وأنه غير متحقق من أن هذا مذهبه واستعماله لعبارة: "وكأن ابن حبان "تشير إلى ذلك مع ما أشرت إليه من أن ابن حبان لم يصرح في كلامه السابق أن المجهول تقبل روايته بل هو تفسير من ابن حجر لكلامه بحسب ما بدا له منه.

ثم قال ابن حجر بعد كلامه السابق: "وقد أفصح ابن حبان بقاعدته فقال: العدل من لم يعرف فيه الجرح؛ إذ التجريح ضد التعديل فمن لم يجرح فهو عدل حتى يتبين جرحه؛ إذ لم يكلف الناس ما غاب عنهم "واستخدام ابن حجر في كلامه هذا لعبارة: (وقد أفصح) مما يدل على ما سبقت الإشارة إليه من أن كلامه السابق في تفسير كلام ابن حبان هو بحسب ما بدا له وليس مما يتحققه ويجزم به أي أن كلام ابن حبان السابق ليس صريحا فيما فسره به ابن حجر، وهذا الكلام الثاني الذي نسبه لابن حبان قد ذكره ابن حبان في مقدمة ثقاته باللفظ نفسه فلم يذكره ابن حجر هنا بمعناه.

وما بدا لابن حجر من معناه غير صحيح عندي؛ فهو ليس صريحا أيضا في أن ابن حبان يقبل المجهول العين، وإنما يريد ابن حبان منه أن عدم معرفة جرح في الراوي هو توثيق للراوي، فلا يحتاج معه إلى أن يجد من يقول فيه: هو ثقة، وذلك بعد البحث في حال الراوي حيث لا يجد فيه ما يجرح بسببه يقبله ويحكم بثقته بما يظهر له من حال الراوي وليس عليه البحث في أحواله الخفية، ولا يحكم عليه بالثقة وهو لم يبحث في حاله فيحكم بقبوله وثقته بمجرد الرواية عنه وهو مجهول الحال من حيث الجرح والتعديل، والذي يدل على أن هذا مراده أنه قال في مقدمة كتابه الثقات: "فكل من أذكره في هذا الكتاب الأول فهو صدوق يجوز الاحتجاج بخبره"[1].

فكيف يحكم على الراوي بأنه صدوق وهو مجهول لا يعرف حاله من حيث الجرح والتعديل؟!.

---

[1] انظر ثقات ابن حبان 1/ 11.

ويدل على ذلك أيضا قوله في مقدمة صحيحه: "فمن صح عندنا منهم أنه عدل احتججنا به وقبلنا ما رواه وأدخلناه في كتابه هذا"[1].

وكذلك قوله في شروط الرواة الذين يروي عنهم في صحيحه: "وأما شرطنا في نقلة ما أودعناه كتابنا هذا من السنن؛ فإنا لم نحتجّ فيه إلا بحديث اجتمع في كل شيخ من رواته خمسة أشياء: الأول: العدالة في الدين بالستر الجميل والثاني: الصدق في الحديث بالشهرة فيه، والثالث: العقل بما يحدث من الحديث، والرابع: العلم بما يحيل من معاني ما يروي، والخامس: المتعرّي خبره عن التدليس فكل من اجتمع فيه هذه الخصال الخمس احتججنا بحديثه وبنينا الكتاب على روايته وكل من تعرى عن خصلة من هذه الخصال الخمس لم نحتج به"[2] ونراه هنا لم يذكر في الرواة الذين يقبلهم الراوي المجهول الذي يروي عن ثقة ويروي عنه ثقة بل ويمنع دخوله فيهم بقوله: "وكل من تعرى عن خصلة من هذه الخصال الخمس لم نحتج به".

ثم قال ابن حبان في بيانه مراده بالعدالة في الراوي بالمعنى الذي ذكرته وليس بالمعنى الذي بدا لابن حجر: "والعدالة في الإنسان هو أن يكون أكثر أحواله طاعة الله؛ لأنّا متى مالم نجعل العدل إلا من لم يوجد منه معصية بحال أدّانا ذلك إلى أن ليس في الدنيا عدل؛ إذ الناس لا تخلو أحوالهم من ورود خلل الشيطان فيها بل العدل من كان ظاهر أحواله طاعة الله والذي يخالف العدل من كان أكثر أحواله معصية الله"[3] فهو يريد أن يبيّن أن الحكم على الرجل بالعدالة لا يكون بالاطلاع على جميع أحواله فذلك شبه مستحيل، فلا بد أن يكون للرجل أوقات يخلو فيها مع نفسه ولا يعلم أحد ما يفعله فيها كشرب خمر ونحو ذلك مما لا يطلع عليه أحد غير الله . سبحانه وتعالى . وهذا هو حال جميع أئمة الجرح والتعديل في حكمهم على الرجال يحكمون بما يظهر على أحوال الرجال ولا يطلعون على أحوالهم الخفية، وهذا المعنى يتفق مع المعنى الذي ذكره الشافعي لعدالة الرواة حيث قال الشافعي: "وكان الواجب ألا يقبل خبر أحد على شيء يكون له حكم حتى يكون عدلا في نفسه ورضا في خبره وكان بينا إذ افترض الله علينا قبول أهل العدل إنه إنما كلفنا العدل عندنا على ما يظهر لنا؛ لأنا لا نعلم مغيب غيرنا"[4] ولم يقل أحد: إن الشافعي يقبل خبر الراوي المجهول.

---

1 صحيح ابن حبان 1/ 87.

2 المصدر السابق 1 / 83.

3 المصدر السابق الجزء والصفحة نفسهما.

4 اختلاف الحديث 8 / 713.

وأما ما ذكره ابن حجر من أن ابن حبان يعرف قبوله للرواة المجهولين من حكم أبي حاتم الرازي [1] على رواة بأنهم مجهولون، فيوثقهم ابن حبان أو يصحح حديثهم بروايته عنهم في صحيحه فهو باطل مردود بأن كثيرا من أئمة الحديث يحكمون بجهالة راو فيأتي غيرهم من أئمة الحديث فيحكمون بثقة الراوي، ويعمل بقول الموثقين وليس بقول الذين حكموا بجهالتهم بناء على أن من جهله من حال من جهله قد عرفه غيره وحكم بعدالته وكتب الجرح والتعديل في حمكهم على الرجال وكتب التخريج وغيرها في حكم أصحابها على الأحاديث تكتظ بهذه الحالات فيأخذون بقول من وثقهم لا من جهلهم.

فمن ذلك اعتراضات ابن الملقن[2] على من يحكم على الراوي بأنه مجهول فيستدرك عليه بأنه معروف ويبيّن حاله من حيث الجرح والتعديل كاعتراضاته على ابن حزم[3] في حكمه على

---

1 هو أبو حاتم محمد بن إدريس بن المنذر التميمي الحنظلي الرازي من كبار أئمة الحديث والجرح والتعديل المتقدمين المعاصر لكبار أئمة الحديث أيضا المتكلمين في الرجال كأحمد بن حنبل ويحيى بن معين وأبي زرعة الرازي، وهو والد أبي محمد عبدالرحمن بن أي حاتم المعروف بابن أبي حاتم من أئمة الحديث ورواته والعارفين برجاله جرحا وتعديلا صاحب كتاب الجرح والتعديل الذي هو من أقدم كتب الجرح والتعديل والذي أصبح عمدة لمن جاء بعده في هذا الشأن وقد حوى كتابه هذا كثيرا من كلام أبيه في الرجال وكلام معاصريه الذين سبق ذكرهم وغيرهم، وكذلك في كتابه في علل الحديث. (ت 277هـ). انظر تذكرة الحفاظ 2/ 567 و3/ 729 والبداية والنهاية 6/ 11 / 59 و184.

2 هو سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الأنصاري المعروف بابن الملقن من فقهاء الشافعية وأئمة الحديث بمصر في القرن الثامن الهجري من مصنفاته : التوضيح في شرح الجامع الصحيح ـ صحيح البخاري ـ والإعلام بفوائد عمدة الأحكام وهو شرح لعمد الأحكام فيما اتفق عليه الشيخان للمقدسي والمقنع في علوم الحديث، والبدر المنير في تخريج أحاديث وآثار الشرح الكبير للرافعي لوجيز الغزالي وغنية الفقيه في شرح تنبيه الشيرازي وعمدة المحتاج في شرح منهاج النووي وله كتاب في تراجم الفقهاء الشافعية يسمى : العقد المذهب في طبقات حملة المذهب. وغيرها من المصنفات. (ت 804 هـ). انظر العقد المذهب في طبقات حملة المذهب لابن الملقن ص 334. والمجمع المؤسس ص 307 وإنباء الغمر 5/ 41، ودرر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة 2/ 429 والضوء اللامع 3/ 6/ 100 وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 2/ 281، ولحظ الألحاظ 5/ 197، ووجيز الكلام في الذيل على دول الإسلام 1/ 362، والدليل الشافي على المنهل الصافي 1/ 502 وشذرات الذهب 4/ 7/ 44، والبدر الطالع 1/ 346، وهدية العارفين 5/ 791 والأعلام للزركلي 5/ 57 ومعجم المؤلفين 7/ 297.

3 هو أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الاندلسي المعروف بابن حزم من أئمة الحديث، وفقهاء المذهب الظاهري من مصنفاته: الفصل في الملل والأهواء والنحل في العقيدة، والمحلى في الفقه، والناسخ والمنسوخ، وحجة الوداع، والإحكام في أصول الأحكام، وإبطال القياس والرأي، وغيرها (ت 456هـ) وفي قول ذكره الذهبي أنه توفي سنة: 457هـ. انظر وفيات الأعيان 2/ 155. وتذكرة الحفاظ 3/ 1146وما بعدها، والبداية والنهاية 6/ 12/ 90 والأعلام 4/ 254.

رواة بأنهم مجهولون وهم ثقات كقوله في اعتراضه عليه في تضعيف حديث: "لا تنفق المرأة شيئا من بيت زوجها إلا بإذنه. قيل: يا رسول الله ولا الطعام؟ قال: ذاك أفضل أموالنا"[1] مستغربا منه ذلك، وواصفا لما وقع فيه ابن حزم بأنه زلة منه مشيرا إلى وقوعه في شيء أكبر من ذلك في حديث آخر بتجهيله من هو ثقة، وأن لابن جزم من هذا القبيل أشياء كثيرة جمعها في كتاب مفرد: "وأما ابن حزم، فإنه وهاه بأن قال: إسماعيل ضعيف، وشرحبيل مجهول لا يدري من هو. **وهذا غريب**؛ فإسماعيل حجة فيما يروي عن الشاميين، وشرحبيل شامي، وحاشاه من الجهالة روى عن جماعة، وعنه جماعة، وقال أحمد: هو من ثقات التابعين. ووثقه العجلي نعم ضعفه ابن معين، **وهذه زلة من ابن حزم، وأعظم من ذلك** قوله في حديث ابن عمر: سئل رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ما حق الزوج على زوجته؟ قال: "لا تصدق إلا بإذنه، فإن فعلت كان له الأجر، وعليها الوزر" قال بعد أن رواه: خبر هالك فيه موسى بن أعين، وهو مجهول، وليث بن أبي سليم ليس بالقوي. انتهى، وموسى هذا جزري حراني روى عن خلق، وعنه خلق، ووثقه أبو زرعة وأبو حاتم والنسائي؛ فلا حول ولا قوة إلا بالله، **وله من هذا القبيل عدة جمعتها في جزء مفرد**"[2].

ومنها اعتراضاته على ابن القطان [3] في حكمه على رواة بأنهم مجاهيل، فيعترض عليه بأنهم معروفون حيث قال بعد الاعتراض عليه مطولا في حكمه على راو بالجهالة: "**قلت:** فمن هذه حالته كيف يكون مجهولا؟! ولابن القطان من هذا القبيل نظائر جمعتها في **جزء مفرد**. والله المعين على إكماله"[4].

ومن ذلك أيضا قول ابن الملقن أيضا معترضا على البيهقي [5] في تضعيفه حديث: "لا زكاة في الحلي" بسبب جهالة راو فيه، وعلى الذهبي [1] في تبعيته للبيهقي في ذلك، ومستدركا على

---

1 عزا ابن الملقن هذا الحديث قبل كلامه الذي سأذكره للترمذي، وابن ماجة عن أبي أمامة، وقد رواه الترمذي في 5. كتاب الزكاة . 34. باب في نفقة المرأة من بيت زوجها . حديث رقم: 670 وابن ماجة في 12. كتاب التجارات . 65. باب ما للمرأة من مال زوجها . حديث رقم: 2295. انظر سنن الترمذي 3/ 57 وسنن ابن ماجة 2/ 770

2 تحفة المحتاج 2/ 262 وانظر الجرح والتعديل 8/ 137 ومعرفة الثقات للعجلي 1/ 451 والمحلى 8/ 315و317 و319.

3 هو أب والحسن علي بن محمد بن عبد الملك بن يحيى بن إبراهيم بن القطان الفاسي المعروف بابن القطان من أئمة الحديث، ومن مصنفاته: بيان الوهم والوهم والإيهام، والنظر في أحكام النظر، وغيرهما (ت 628هـ) انظر تذكرة الحفاظ 4/ 1407 وشذرات الذهب 3/ 5/ 128 والأعلام 4/ 331.

4 البدر المنير 2/ 428.

5 هو أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي من أئمة الحديث شافعي المذهب، ومن مصنفاته: السنن الكبرى والسنن الصغرى ومعرفة السنن والآثار، ودلائل النبوة، وشعب الإيمان، والقراءة خلف الإمام، وغيرها

ابن دقيق العيد [2] فيما ذكره في كتابه الإمام من الحاجة لمعرفة حال هذا الراوي بأنه عدّل، وزالت عنه الجهالة الحالية والعينية: "فقال في الإمام: يحتاج المحتج به أن يبلغه ما يوجب تعديله. **قلت:** قد عُدّل . ولله الحمد . ذكره ابن أبي حاتم، وقال: روى عن أسامة بن زيد بن أسلم روى عنه عبد العزيز بن عمران. ثم نقل عن أبي زرعة أنه قال: هو أبو عبيدة مصري ليس به بأس. وفي الإكمال لابن ماكولا: عافية بن أيوب ابن عبد الرحمن بن مسلم مولى دوس أبو عبيدة يروي عن حيوة بن شريح، ومعاوية بن صالح، والمحرر بن بلال بن أبي هريرة، وسعيد ابن عبد العزيز والليث بن سعد، ومالك بن أنس، وغيرهم آخر من حدث عنه بمصر بحر بن نصر. **قلت: فقد زالت عنه الجهالة العينية والحالية** إذن والحافظ شمس الدين الذهبي في ميزانه تبع البيهقي؛ فقال: عافية بن أيوب روى عن الليث بن سعد تكلم فيه ما هو بحجة، وفيه جهالة. هذا لفظه"[3].

(ت 458هـ). انظر تذكرة الحفاظ 3/ 1132والعبر 1/ 476و477وطبقات الشافعية الكبرى للسبكي 2/ 348وما بعدها، والعقد المذهب ص 93و94 وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 1/ 199و200والأعلام 1/ 116.

[1] هو أب وعبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي المعروف بالذهبي من أئمة الحديث بدمشق شافعي المذهب من مصنفاته: دول الإسلام، والمشتبه في الأسماء والأنساب والكنى والألقاب، وسير أعلام النبلاء، وتذكرة الحفاظ، وتذهيب تهذيب الكمال في أسماء الرجال، والكاشف فيمن له رواية في الكتب الستة، والعبر في خبر من غبر، وميزان الاعتدال في نقد الرجال، وتجريد أسماء الصحابة، وتاريخ الإسلام، والمستدرك على مستدرك الحاكم على الصحيحين ويسمى: تلخيص المستدرك أيضا (ت748هـ). انظر طبقات الشافعية الكبرى للسبكي 5/ 61وما بعدها وذيل تذكرة الحفاظ للحسيني 34/5وما بعدها، وذيل الحسيني على عبر الذهبي 2/ 447 مطبوع مع العبر تاليا له، والذيل على طبقات ابن الملقن لابن الملقن ص 523 والدرر الكامنة 3/ 366وما بعدها . طبعة دار الجيل، وذيل تذكرة الحفاظ للسيوطي5/ 347 وما بعدها، والأعلام 5/ 326.

[2] هو أبو الفتح تقي الدين محمد بن علي بن وهب بن مطيع المعروف بابن دقيق العيد، وهو من أئمة الحديث كان مالكيا، ثم تحول شافعيا من مصنفاته : شرح عمدة الأحكام للمقدسي المسمى : الإحكام شرح عمدة الأحكام، والإلمام بأحاديث الإحكام، وشرحه لم يكمله، والإمام في أحاديث الأحكام، والاقتراح في بيان الاصطلاح، وهو في علوم الحديث، وغيرها (ت 702هـ) انظر تذكرة الحفاظ 4/ 1481وما بعدها، وطبقات الشافعية الكبرى للسبكي 5/ 115وما بعدها، والعقد المذهب ص 175، والتبيان لبديعة البيان 3/ 1439، وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 2/ 23وما بعدها، والدرر الكامنة 4/ 58 طبعة دار الكتب العلمية . وشذرات الذهب 3/ 6/ 5، والأعلام 6/ 282.

[3] البدر المنير 5/ 570 وانظر الجرح والتعديل 7/ 44 ومعرفة السنن والآثار 3/ 298 والإكمال لابن ماكولا 7/ 24 وميزان الاعتدال 3/ 72.

ومن ذلك اعتراضه على النووي [1] والذهبي بتضعيف حديث: "وكان رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ إذا ركع قال: سبحان الله ربي العظيم وبحمده ثلاثا، وإذا سجد قال: سبحان ربي الأعلى وبحمده". أي بزيادة لفظة: "وبحمده". بدعواهما جهالة راو في سنده حيث اعترض عليهما بما يفيد توثيق الراوي، ويرفع عنه الجهالة الحالية والعينية حيث قال: "قال ـ ابن حبان ـ: إياس بن عامر من ثقات المصريين. **قلت:** وقال ابن يونس: كان من شيعة علي والوافدين عليه من أهل مصر، وشهد مشاهده. وقال العجلي: مصري تابعي لا بأس به. **قلت:** فقد عُلم إذن عينه وحاله؛ فانتفت الجهالة عنه كما ادعاها النووي، وظهر به أيضا رد قول الذهبي الحافظ في اختصاره للمستدرك: إياس هذا ليس بالمعروف"[2].

وقوله مغلطا ومعترضا على ابن القطان في حكمه بالجهالة على راو في حديث: "العينان وكاء السه، فإذا نامت العينان استطلق الوكاء فمن نام فليتوضأ": "ورواه أبوداود وابن ماجة من رواية عبدالرحمن ابن عائذ، وادعى ابن القطان جهالته، **وهو غلط منه**؛ فقد وثقه النسائي وغيره"[3] وابن الملقن هنا لا يعني بالاعتراض هنا ثبوت الحديث؛ فقد ضعف الحديث بعد كلامه

---

1 هو أبو زكرياء محيي الدين يحيى بن شرف النووي نسبة إلى نوا قرية من قرى حوران بسوريا، وهو من أئمة الحديث والفقه الشافعي من مصنفاته: شرح صحيح مسلم والتقريب والتيسير في علوم الحديث وخلاصة الأحكام من مهمات السنة وقواعد الإسلام ومنهاج الطالبين وروضة الطالبين والمجموع شرح المهذب لأبي إسحاق الشيرازي وتصحيح تنبيه أبي إسحاق الشيرازي وتهذيب الأسماء واللغات (ت 676هـ) وجعل ابن قاضي شهبة وفاته سنة: 677هـ. انظر تذكرة الحفاظ للذهبي 4/ 1470وما بعدها وطبقات الشافعية الكبرى للسبكي 4/ 471وما بعدها، وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 1/ 473وما بعدها وشذرات الذهب 3/ 5/ 354وما بعدها والأعلام 8/ 149و150.

2 البدر المنير 3/ 610 وقد عزا هذا الحديث قبل كلامه هذا لأبي داود عن عقبة بن عامر، وأشار إلى أن في سند أبي داود: عن رجل عن عقبة بن عامر. ثم أشار إلى تضعيف النووي له؛ لكون هذا السند فيه هذا الرجل المجهول، فذكر ابن الملقن أنه جاء التصريح باسمه في رواية الحاكم بأنه إياس بن عامر الذي بيّن حاله في كلامه هذا، ثم اعترض على الذهبي في حكمه عليه بالجهالة أيضا كما رأينا، وقد رواه أبوداود في كتاب الصلاة ـ باب ما يقول الرجل في ركوعه وسجوده ـ حديث رقم: 870 والرواية التي عزاها للحاكم رواها الحاكم في 4. كتاب الصلاة ـ حديث رقم: 817. انظر سنن أبي داود 1/ 230 والمستدرك على الصحيحين 1/ 347 وانظر صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان 3/ 186ومعرفة الثقات للعجلي 1/ 239 وتاريخ ابن يونس 1/ 53، والمجموع شرح المهذب 3/ 386 وتلخيص الذهبي لمستدرك الحاكم بهامش المستدرك 1/ 347.

3 خلاصة البدر المنير 1/ 52 والرواية التي عزاها لأبي داود وابن ماجة رواها أبوداود في كتاب الطهارة ـ باب الوضوء ـ حديث رقم: 203، وابن ماجة في 1. كتاب الطهارة وسننها ـ 62. باب الوضوء من النوم ـ حديث رقم: 477 كلاهما من طريق عبد الرحمن ابن عائذ عن علي بن أبي طالب، وقد أشار ابن الملقن بعد كلامه هذا إلى أنهما روياه عن علي بن أبي طالب. انظر سنن أبي داود 1/ 52 وسنن ابن ماجة 1/ 161وانظر بيان الوهم والإيهام 3/ 9 وخلاصة الأحكام 1/ 119 والمجموع شرح المهذب 2/ 14.

هذا لسبب آخر، واعترض على ابن الصلاح[1] والمنذري[2] والنووي في تحسينهم للحديث، ولكن هذا الاعتراض على حكم ابن القطان على هذا الراوي بالجهالة؛ لأنه لم يقف على حاله من حيث الجرح والتعديل، وهو معروف الحال عند غيره بالعدالة.

وقوله معترضا على ابن حزم في تضعيفه حديث: "صلى بنا رسول الله . صلى الله عليه وسلم . في كسوف لا نسمع له صوتا" بجهالة راو فيه بعد ذكره . ابن الملقن . تصحيح الترمذي والحاكم، وابن حبان بروايته له في صحيحه: "وأما أبو محمد بن حزم فقال: لا يصح؛ لأنه لم يروه إلا ثعلبة بن عباد العبدي، وهو مجهول. وكأنه تبع في ذلك ابن المديني؛ فإنه قال: الأسود بن قيس يروي عن مجاهيل. وهو راوي هذا الحديث، ولا يحضرني روى عنه غيره لكن ذكره ابن حبان في ثقاته، وتصحيح الأئمة الماضين لحديثه يرفع عنه الجهالة"[3].

وقد وقع ذلك في رواة من رواة الصحيحين وممن من حكم عليهم بالجهالة أبو حاتم نفسه لكن وثقهم غيره فحكم بثقتهم، وقد ذكر ابن حجر نفسه منهم في كتابه فتح الباري شرح صحيح البخاري عند اعتراضاته على من طعن في بعض رواة صحيح البخاري، وهذا يناقض به كلامه السابق، فمن ذلك قوله في أحد رواة الصحيحين ممن جهل حالهم أبو حاتم وعرفهم غيره: "أسباط أبو اليسع جهله أبو حاتم وعرفه غيره"[4] وقوله في راو آخر: "بيان بن عمرو جهله أبو حاتم

---

1 هو أبو عمرو تقي الدين عثمان بن صلاح الدين عبدالرحمن بن عثمان بن موسى الكردي الشهرزوري ثم الدمشقي المعروف بابن الصلاح من أئمة الحديث، وفقهاء الشافعية من مصنفاته : علوم الحديث المعروف بمقدمة ابن الصلاح، وشرح قطعة من صحيح مسلم، وشرح وسيط الغزالي يسمى : الإشكالات على الوسيط أو مشكل الوسيط، ونكت على مهذب الشيرازي، وطبقات الفقهاء (ت 643هـ) انظر وفيات الأعيان 2/ 116، وتذكرة الحفاظ 4/ 1430 وسير أعلام النبلاء 16/ 407 والبداية والنهاية 7/ 13/ 157وطبقات الشافعية الكبرى للسبكي 4/ 428، والعقد المذهب ص 163، وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 1/ 434.

2 هو أبو محمد زكي الدين عبد العظيم بن عبد القوي المنذري المعروف بالمنذري من أئمة الحديث، وفقهاء الشافعية من مصنفاته: مختصر سنن أبي داود مع حاشية له عليه، وهي التي سيشر إليها ابن الملقن، ومن مصنفاته أيضا: مختصر صحيح مسلم، وشرح جزءا من تنبيه الشيرازي (656هـ). انظر تذكرة الحفاظ 4/ 1436والبداية والنهاية 7/ 13/ 196، وطبقات الشافعية الكبرى للسبكي 4/ 387 والعقد المذهب ص 163 وحسن المحاصرة 1/ 306.

3 البدر ال منير5/ 129 وقد رواه الترمذي عن سمرة بن جندب في أبواب الصلاة . 397. باب ما جاء في صفة القراءة في الكسوف . حديث رقم: 562 والحاكم في 11. كتاب الكسوف . حديث رقم: 1230 وابن حبان في كتاب الصلاة . باب صلاة الكسوف . حديث رقم: 2840. انظر سنن الترمذي 2/ 451 والمستدرك على الصحيحين 1/ 487 وصحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان 4/ 222 وانظر المحلى 5/ 102.

4 فتح البارئ ص 593.

وعرفه غيره"[1] وفي راو آخر: "الحسين بن الحسن بن بشار جهله أبو حاتم وعرفه غيره"[2] وكذلك في غيرهم من الرواة.

وكذلك ذكر السيوطي جماعة من الرواة في الصحيحين وغيرهما حكم عليهم بعض أئمة الحديث بأنهم مجهولون وعرفهم غيرهم بتوثيقهم حيث قال السيوطي: "جهل جماعة من الحفاظ قوما من الرواة؛ لعدم علمهم بهم وهم معروفون بالعدالة عند غيرهم وأنا أسرد ما في الصحيحين من ذلك:

عاصم البلخي جهله أبو حاتم؛ لأنه لم يخبر بحاله ووثقه ابن حبان وقال: روى عنهم أهل بلده.

إبراهيم بن عبد الرحمن المخزومي جهله ابن القطان وعرفه غيره؛ فوثقه ابن حبان، روى عنه جماعة"[3] واستمر في ذكر رواه آخرين جهلهم بعض أئمة الحديث وعرفهم غيرهم؛ فوثّقهم. والأمثلة على ذلك كثيرة جدا يطول بنا ذكرها.

ثم قال ابن حجر في لسان الميزان بعد كلامه السابق الذي نسبه لابن حبان محاولا الاستدلال بكلام آخر لابن حبان في أحد الرواة حيث قال: "وسياق كلامه في أيوب آخر مذكور في حرف الألف"[4] أي أن كلام ابن حبان في هذا الراوي مما يبدو منه أن ابن حبان يذهب هذا المذهب حيث قال ابن حجر عند ذكره هذا الراوي في حرف الألف: "وذكره ابن حبان في الثقات، وقال: روى عن مهدي بن ميمون لا أدري من هو ولا ابن من هو. وهذا القول من ابن حبان يؤيد ما ذهبنا إليه من أنه يذكر في كتاب الثقات كل مجهول روى عنه ثقة ولم يجرح ولم يكن الحديث الذي يرويه منكرا هذه قاعدته وقد نبه على ذلك الحافظ صلاح الدين العلائي والحافظ شمس الدين بن عبد الهادي وغيرهما"[5].

واستخدام ابن حجر هنا لعبارة: (يؤيد) يدل على ما سبقت الإشارة إليه من ابن حجر أنه لم يتحقق من مذهب ابن حبان في ذلك وإنما هو بحسب ما بدا له من كلامه، وهذا الكلام من ابن حبان في هذا الراوي لا يدل على أنه يقبل المجهولين وليس صريحا فيه بل قد يستدل به على عكس ما ذهب إليه ابن حجر وهو أن ابن حبان لكونه لا يذكر في كتابه إلا الثقات على حسب ما ذكره في مقدمة كتابه، فإنه حين ذكر هذا الراوي الذي لا يعرفه ولم يتحقق من ثقته ووجده خارجا عن الرواة الذين يحكم بثقتهم نبه إلى أنه لا يعرفه، ولو كان غيره من الرواة لا يعرفهم لنبّه

---

1 المصدر السابق الصفحة نفسها.

2 المصدر السابق الصفحة نفسها أيضا.

3 تدريب الراوي ص 276.

4 لسان الميزان 1/ 25.

5 لسان الميزان 1/ 551 وانظر ثقات ابن حبان 6/ 60.

على ذلك، فلماذا ينبّه عليه إذا كان ثقة عنده؟! فهذا يدل على أن هذا الراوي أو غيره ممن ينبه إلى أنهم لا يعرفهم ليسوا داخلين في الرواة الذين يوثقهم في كتابه، فنبه لذلك وأما سبب ذكره هذا الراوي في كتابه الثقات مع مخالفته لشروطه في توثيق الرواة فقد يكون؛ لكونه لا زال يبحث عن حاله أو غيره من الأسباب المحتملة، وبهذا لا يمكن الاعتماد على قوله هذا في قبوله للرواة المجهولين وحكمه بأنهم ثقات؛ لأن هذا يتعارض مع ذكره من شروط في مقدمة كتابه لقبول الرواة والحكم بثقتهم، فكيف يقبل مجهولا لا يدري ما حاله من حيث الجرح والتعديل ؟! وقد مر بنا تفسيره لعدالة الراوي عنده وأنه من يكون الغالب على أحواله طاعة الله، فكيف يقبل المجهول وهو لا يعرف غالب أحواله هل هي على طاعة الله أو معصيته؟!.

وفي كتب التراث كثير من الحالات التي يخالف فيها أصحابها لشروطهم ومنهجيتهم فيها في ثنايا كتبهم، ثم ينبهون إلى ذلك عند وقوعها ومنهم ابن خزيمة في صحيحه كما سيأتي مثال على ذلك من صحيحه عند الكلام على ما يبطل نسبة هذا المذهب لابن خزيمة حيث يروي بعض الأحاديث في صحيحه مع إشارته إلى توقفه في الحكم بصحتها على ثبوت الاتصال في رواية راو عن راو أو ثبوت عدالة راو من الرواة أو غير ذلك من أمور تتوقف عليها صحة الحديث مع أن كتابه مخصص لرواية الأحاديث الصحيحة، وهو شرطه في مقدمة صحيحه . كما سيأتي كلامه.

وقال ابن حجر فيما نسبه إليه السخاوي أنه قال في الرواة الذين يروي عنهم ابن حبان في صحيحه والذين يذكر منهم في ثقاته: "يخرّج في الصحيح ما كان راويه ثقة غير مدلس سمع ممن فوقه وسمع منه الآخذ عنه ولا يكون هناك إرسال ولا انقطاع وإذا لم يكن في الراوي جرح ولا تعديل وكان كل من شيخه والراوي عنه ثقة ولم يأت بحديث منكر فهو عنده ثقة وفي كتاب الثقات كثير ممن هذه حاله"[1] وهذه العبارة أيضا صاغها ابن حجر مما بدا له أنه مذهب ابن حبان من كلامه في مقدمتي كتابيه الصحيح والثقات، ويرد عليها ما سبق رده على كلامه السابق.

وقد ذكر السيوطي هذه العبارة نفسها في تدريب الراوي[2].

وهذه العبارة التي نسبها السخاوي لابن حجر والتي أشرت إلى أن السيوطي ذكرها أيضا باللفظ نفسه ذكرها كل منهما . السخاوي والسيوطي . في التعليق على ما ذكره النووي والعراقي بعد

---

1 فتح المغيث للسخاوي 1/ 56.

2 تدريب الراوي ص 81.

وصفهما الحاكم صاحب المستدرك على الصحيحين[1] بالتساهل في التصحيح في مستدركه وأنه يقاربه في التساهل ابن خزيمة وابن حبان في صحيحيهما فذكر السخاوي هذه العبارة التي نسبها لابن حجر في اعتراض ابن حجر على ما ذكره النووي والعراقي من الحكم بتساهل ابن حبان في صحيحه بأنه ليس بمتساهل تساهل الحاكم بروايته عن رواة حكم بعض أئمة الحديث عليهم بالضعف والوضع أحيانا[2] وإنما تساهله من جهة أنه يسمي الصحيح حسنا ومن جهة أنه يقبل الراوي المجهول إذا روى عن ثقة وروى عنه ثقة وأن هذا اصطلاح لابن حبان فلا يشاحح فيه ولا يعترض عليه بسببه حيث جاء في أول تلك العبارة: "مع أن شيخنا نازع في نسبته إلى التساهل إلا من هذه الحيثية وعبارته: إن كان باعتبار وجدان الحسن في كتابه فهي مشاحة في الاصطلاح؛ لأنه يسميه صحيحا وإن كان باعتبار خفة شروطه؛ فإنه يخرج في الصحيح..." وذكر العبارة التي سبق ذكرها إلى أن قال ابن حجر في آخرها: "ولأجل هذا ربما اعترض عليه من جعلهم في الثقات من لم يعرف اصطلاحه ولا اعتراض عليه؛ فإنه لا يشاحح في ذلك" ولا يعترض عليه في الاصطلاح ولكن يعترض عليه بقبول المجهولين وجعلهم من الثقات لكن ذلك لم يثبت عليه وإنما بما بدا لابن حجر كما سبق بيانه.

وأصل عبارة النووي والعراقي[3] في نسبة التساهل للحاكم وابن حبان أصلها لابن الصلاح؛ فإنه الذي ذكره في كتابه المقدمة في علوم الحديث[4] والنووي ذكره في كتابه التقريب[5] لكون

---

1 هو أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن حمويه بن نعيم الدبي النيسابوري المعروف بالحاكم من أئمة الحديث شافعي المذهب، ومن مصنفاته: المستدرك على الصحيحين، والمدخل إلى علم الصحيح، ومعرفة علوم الحديث (ت 405هـ). انظر تذكرة الحفاظ 3/ 1039وما بعدها وطبقات الشافعية الكبرى للسبكي 2/ 443وما بعدها، وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 1/ 169وما بعدها.

2 انظر تدريب الراوي ص 79.

3 هو أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن العراقي من أئمة الحديث بمصر ومن فقهاء الشافعية من مصنفاته: الألفية في مصطلح الحديث وشرحها في كتاب سماه: فتح المغيث شرح ألفية الحديث، والمغني عن حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الإحياء من الأخبار، وذيل على ذيل الحسيني على عبر الذهبي، وتقريب الأسانيد وترتيب المسانيد وشرحه في كتاب سماه: طرح التثريب. والتحرير في أصول الفقه (ت 806هـ). انظر طبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 271وما بعدها ولحظ الألحاظ 5/ 220وما بعدها والضوء اللامع 2/ 4/ 171وما بعدها، وذيل تذكرة الحفاظ للسيوطي 5/ 370 وما بعدها، وحسن المحاضرة 1/ 310وشذرات الذهب 4/ 7/ 55 وما بعدها، والبدر الطالع 1/ 246وما بعدها، والأعلام 3/ 444و445.

4 انظر مقدمة ابن الصلاح ص 36.

5 انظر التقريب ص 81.

كتابه التقريب مختصرا لمقدمة ابن الصلاح وذكرها العراقي أيضا في ألفيته وشرحه لها[1] لكون ألفيته اختصار أيضا لمقدمة ابن الصلاح والسيوطي ذكر تلك العبارة التي نسبها السخاوي لابن حجر لكون السيوطي يشرح كتاب التقريب للنووي في كتابه تدريب الراوي.

وأما نسبة هذا المذهب لابن خزيمة فهي غير صحيحة عندي أيضا لما سيأتي بيانه بإثبات بطلان هذه النسبة له بأدلته، وقد مر بنا أن ابن حجر والسخاوي قد نسبا إليه ذلك، فأما ابن حجر فقد مرت بنا نسبته هذا لابن خزيمة في كتابه لسان الميزان عند كلامه على نسبته هذا المذهب لابن حبان.

وأما السخاوي فإنه قال: "ذهب ابن خزيمة إلى أن جهالة العين ترتفع برواية واحد مشهور"[2] وهي نسبة غير صحيحة عندي أيضا؛ لأن ابن حجر والسخاوي لم يقدما دليلا عليها من ناحية ولاصطدامها بما ينقضها من كلام ابن خزيمة نفسه ومواقفه من الرواة المجهولين فهو قد وصف صحيحه في ذكر عنوانه وما يحويه كتابه وذكره لشروطه في رواية الأحاديث في صحيحه وما يقبله من الرواة فيها حيث قال: "مختصر المختصر من المسند الصحيح عن النبي . صلى الله عليه وسلم . بنقل العدل عن العدل موصولا إليه . صلى الله عليه وسلم . من غير قطع في أثناء الإسناد ولا جرح في ناقلي الأخبار التي نذكرها . بمشيئة الله . تعالى ."[3] فهذا تصريح من ابن خزيمة بأنه لا يقبل من الرواة إلا من كان عدلا لا جرح فيه والذي يثبت ذلك ويبطل دعوى ابن حجر والسخاوي أن ابن خزيمة يصرح في صحيحه بأنه لا يقبل الراوي المجهول حيث يعلّق . كما سبقت الإشارة . صحة بعض الأحاديث على ثبوت عدالة الراوي أو اتصال روايته أو غيره من الأمور التي اشترطها للحكم على صحة الحديث وروايته في صحيحه مما حواه كلامه السابق، فمن ذلك قوله في الباب الذي عقده لروايته لحديث: "من ترك جمعة من غير عذر فليتصدق بدينار، فإن لم يجد فنصف دينار"[4]: "باب الأمر بصدقة دينار إن وجده أو بنصف دينار إن أعوزه دينار لترك جمعة من غير عذر إن صح الخبر؛ فإني لا أقف على سماع قتادة عن قدامة بن وبرة ولست أعرف قدامة بعدالة ولا جرح"[5] وهذا مبطل تماما لدعوى ابن حجر والسخاوي في نسبة هذا المذهب لابن خزيمة فلو كان يقبل المجهول لما أوقف صحة الحديث على معرفة حاله

---

1 انظر ألفية العراقي مع شرحها له المسمى: فتح المغيث ص 17.

2 فتح المغيث للسخاوي 2/ 48.

3 صحيح ابن خزيمة ص 1.

4 رواه ابن خزيمة في كتاب الجمعة . 116 . باب الأمر بصدقة دينار إن وجده أو بنصف دينار إن أعوزه دينار لترك جمعة من غير عذر . حديث رقم: 1861. انظر صحيح ابن خزيمة ص 431.

5 المصدر السابق الصفحة نفسها.

الحديث، وقد ذكر ابن حجر في كتابه النكت على مقدمة ابن الصلاح ثم قال: "وهذا الشرط مثل شرط ابن حبان سواء؛ لأن ابن حبان تابع لابن خزيمة مغترف من بحره ناسج على منواله"[1].

وهذا فيه إثبات أيضا أن ابن حبان لا يقبل المجهولين؛ فقد مر بنا أن ابن حجر نفسه قد ذكر أن ابن حبان على نهج ابن خزيمة في هذا الشأن، وقد ثبت أن ابن خزيمة لا يقبل المجهولين فيثبت هذا لابن حبان أيضا.

ومما يضعف نسبة هذا المذهب لابن خزيمة وابن حبان . مع خطورته في الحكم على الأحاديث وعلى رواتها . قلة من ينسب لهما هذا المذهب فإنني لم أجد قبل ابن حجر من ينسب لهما هذا المذهب سوى ما ذكره هو في كلامه السابق من أن العلائي[2] وابن عبدالهادي[3] ذهبا إلى ذلك ولم يقدم لنا ابن حجر ما اعتمدا عليه في هذه النسبة فلعلها مبنية على ما بنى عليه ابن حجر وغيره هذه النسبة ويرجح ذلك أنه لو كان لهما مستندا صريحا في ذلك لاعتمد عليه ابن حجر ولم يعتمد على الظن وعلى ما بدا له من كلام ابن خزيمة وابن حبان وقد ثبت صراحة ما ينفي عنهما ذلك فلا يترك الصريح للمحتمل، وتكاد نسبة هذا المذهب لهما تنحصر في ابن حجر فهو الذي ذكر أن ابن عبدالهادي والعلائي قد نسبا إليهما ذلك والسخاوي قد ذكر عبارة ابن حجر ناسبا إياها له فيما يخص ابن حبان وكذلك السيوطي قد ذكر عبارة مطابقة لعبارة ابن حجر ولعله قد اعتمد عليها وهؤلاء قلة، وأما ما عداهم فلم أجدهم يذكرون ذلك بل هم من الناحية العملية يستدلون في مواقف الاستدلال على ثبوت الحديث بتصحيح ابن خزيمة وابن حبان له وبتوثيق ابن حبان للرواة في ثقاته بل ويذكرون ذلك في مواقف الاعتراض على من جهل حالهم أو حكم بضعفهم بسبب ذلك ومنهم ابن حجر نفسه وإن حصل له في تناقض . كما سيأتي بيانه . وهو بهذا قد ناقض نفسه، وتكتظ كتبهم في الجرح والتعديل بذلك حيث لا يذكرون في حال الراوي

---

1 النكت على كتاب ابن الصلاح لابن حجر ص 66.

2 هو أبوسعيد صلاح الدين خليل بن كيلكدي بن عبد الله العلائي الدمشقي المعروف بالعلائي من أئمة الحديث وفقهاء الشافعية، عاش بدمشق والقدس ودرّس بهما، من مصنفاته: جامع التحصيل لأحكام المراسيل، وتلقيح الفهوم في تنقيح صيغ العموم وغيرهما. (ت 761 هـ). انظر ذيل الحسيني على تذكرة الحفاظ للذهبي 5 / 43 والدرر الكامنة 2/ 51 وذيل السيوطي على طبقات الحفاظ للذهبي 5/ 360.

3 هو شمس الدين أبوعبدالله محمد بن أحمد بن عبد الهادي بن عبد الحميد بن عبد الهادي بن محمد بن يوسف المقدسي الجماعيلي والدمشقي الصالحي من أئمة الحديث وفقهاء الحنابلة، من مصنفاته: المحرر في اختصار كتاب الإلمام لابن دقيق العيد وغيره. (ت 744 هـ). انظر ذيل الحسيني على تذكرة الحفاظ للذهبي 5/ 49 والدرر الكامنة 3/ 201 وذيل السيوطي على تذكرة الحفاظ للذهبي 5 / 351 وشذرات الذهب 3/ 6 / 141.

سوى توثيق ابن حبان له ولا يقولون فيه: هو مجهول، وكذلك في كتبهم في تخريج الأحاديث وشروحه وغيرها والحكم عليها بذلك.

وقد بدا ابن حجر متناقضا مع نفسه في موقفه من الرواة الذين يوثقهم ابن حبان في ثقاته، والذين لا يذكر فيهم ابن حجر سوى توثيق ابن حبان وقد بدا هذا التناقض بين كتابيه تهذيب التهذيب وتقريب التهذيب الذي هو مختصر لتهذيب التهذيب فهو أحيانا لا يذكر فيه سوى توثيق ابن حبان في كتابه تهذيب التهذيب ثم يحكم بأنه مقبول في كتابه تقريب التهذيب وعبارة: "مقبول" يطلقها . بحسب ما ذكره في مقدمة كتابه تقريب التهذيب . على الرواة الذين لم يثبت فيهم ما يرد به حديثهم ووقعت لهم متابعات في بعض مروياتهم أي لم ينفردوا بكل مروياتهم [1] وهذا يبدو منه اعتماده على توثيق ابن حبان فيهم فلو لم يعتمد على توثيقه لقال في الراوي من هذا النوع: "مجهول" فإنه ذكر في مقدمة كتابه تقريب التهذيب أن هذه العبارة يطلقها على الرواة الذين لم يرو عنهم سوى راو واحد ولا يوجد فيهم توثيق[2] بل إنه يطلق عليهم أحيانا عبارة: "صدوق" وهي عبارة يطلقها على الرواة الذين وجد فيهم توثيقا مع أنه لم يذكر لهذا الراوي في كتابه تهذيب التهذيب سوى توثيق ابن حبان فهذا فيما يبدو أيضا اعتماد منه على توثيق ابن حبان ولو لم يعتمد عليه لقال فيه: "مجهول" بل إنه أيضا يذكر توثيق ابن حبان في الراوي ويذكر معه من حكم بجهالة الراوي ويطلق عليه عبارة: "مقبول" في كتابه تقريب التهذيب وأحيانا يناقض ذلك فيذكر فيمن ذكر فيهم توثيق ابن حبان دون غيره عبارة: "مجهول".

وسأذكر فيما يأتي أمثلة يظهر فيها ما وقع لابن حجر من هذه الأمور وتناقضه فيها:

فمن أمثلة ما ذكر في كتابه تهذيب التهذيب توثيق ابن حبان وحده للراوي ثم قال فيه عبارة: "مقبول" في كتابه تقريب التهذيب قوله في تهذيب التهذيب: "عبد الله بن نجيد بن عمران بن حصين الخزاعي عن أبيه وعنه ابنه يوسف، ذكره ابن حبان في الثقات"[3].

وقوله: "عبد الله بن محمد بن صيفي المخزومي، روى عن حكيم بن حزام وعنه صفوان بن موهب، ذكره ابن حبان في الثقات، روى له النسائي حديثا واحدا"[4].

وقوله: "القاسم بن عبد الله بن ربيعة بن قانف الثقفي وربما نسب إلى جده وهو ابن أخي ليلى بنت قانف الصحابية روى عن سعد بن أبي وقاص في قوله . تعالى .: "ما ننسخ من آية" وعنه يعلى بن عطاء العامري، ذكره ابن حبان في الثقات. قلت: وقرأت بخط الذهبي: ما حدث عنه

---

1 انظر تقريب التهذيب ص 74.

2 انظر تقريب التهذيب ص 74.

3 تهذيب التهذيب 6 / 55 وانظر تقريب التهذيب ص 326.

4 تهذيب التهذيب 6/ 9 وانظر تقريب التهذيب ص 321.

سوى يعلى"[1] وعبارة: "قلت" يأتي بها ابن حجر للفصل بها بين كلامه وبين ما يذكره المزي في كتابه تهذيب الكمال؛ فإن كتاب تهذيب التهذيب لابن حجر هو مختصر لكتاب تهذيب الكمال للمزي حيث يذكر ابن حجر كلام المزي مختصرا ثم إن كانت له تعليقات على كلام المزي أتى بها بعد عبارة: "قلت".

ومن أمثلة ذكره في تهذيب التهذيب توثيق ابن حبان وحده في الراوي ثم يذكر في هذا الراوي نفسه عبارة: "صدوق" في كتابه تقريب التهذيب قوله: "عبد الله بن نهيك كوفي، روى عن علي في التفسير وعنه أبو إسحاق السبيعي، ذكره ابن حبان في الثقات"[2].

ومن أمثلة ذكره في كتابه تهذيب التهذيب توثيق ابن حبان وحده في الراوي مع ذكر كلام غيره بأنه مجهول ثم ذكره في الراوي نفسه عبارة: "مقبول" في تقريب التهذيب قوله: "عمر بن أبي سحيم الهذلي أبو معقل البصري، روى عن عبد الله بن مغفل أنه: كان يقرأ في الظهر والعصر خلف الإمام. وعنه يحيى بن أبي إسحاق الحضرمي. ذكره ابن حبان في الثقات. قلت: وقال الذهبي: لا يعرف"[3]. وهذا اعتراض واستدراك منه على الذهبي بالحكم بأنه مجهول اعتمادا منه على توثيق ابن حبان له.

وقوله: "عبد الله بن المساور، روى عن ابن عباس وابن الزبير وعنه عبد الملك بن أبي بشير، ذكره ابن حبان في الثقات. قلت: وقال ابن المديني: مجهول لم يرو عنه غير عبد الملك"[4].

وقوله: "كليب بن ذهل الحضرمي المصري روى عن عبيد بن جبر، روى عنه يزيد بن أبي حبيب، ذكره ابن حبان في الثقات تقدم حديثه في عبيد. قلت: قال ابن خزيمة: لا أعرفه بعدالة. قال الذهبي: تفرد عنه يزيد بن أبي حبيب" وهذا يضاف إلى ما سبق أن ذكرته من أدلة على عدم قبول ابن خزيمة الراوي المجهول؛ فهذا تصريح منه بذلك حيث قال: "لا أعرفه بعدالة" ولو كان مقبولا عند لقال: هو عدل أو ثقة أو نحوهما من عبارات التعديل ومع ذلك فقد قبله ابن حجر فنسبة هذا المذهب لابن حجر أولى من نسبته لابن خزيمة لولا تناقض ابن حجر في مواقفه من هؤلاء الرواة.

ومن أمثلة إطلاقه عبارة: "مجهول" في كتابه تقريب التهذيب على من يذكر فيه توثيق ابن حبان وحده في تهذيب التهذيب قوله: "عبد الله بن يسار أبو همام الكوفي، روى عن علي وعمرو

---

[1] تهذيب التهذيب 8/ 320 وانظر تقريب التهذيب ص 450.

[2] تهذيب التهذيب 6 / 58 وانظر تقريب التهذيب ص 327.

[3] تهذيب التهذيب 7/ 450 وانظر تقريب التهذيب ص 413.

[4] تهذيب التهذيب 6 / 27 وانظر تقريب التهذيب ص 322.

بن حريث وأبي عبد الرحمن الفهري في غزوة حنين، وعنه يعلى بن عطاء العامري ذكره ابن حبان في الثقات، قلت: وقال ابن المديني: هو شيخ مجهول وكذا قال أبو جعفر الطبري"[1].

وقوله: "عبيد الله مولى عمر بن مسلم الباهلي، عن الضحاك بن مزاحم قوله، وعنه عيسى بن عبيد الكندي، ذكره ابن حبان في الثقات"[2].

بل إن ابن حجر قد وقع في أشد من ذلك مما يزيد من مناقضته لنفسه حيث ذكر في كتابه تهذيب التهذيب كلام المزي في وصف أحد الرواة بأنه من المجاهيل؛ فبعد ذكره كلام المزي في هذا الراوي بأنه أحد المجاهيل استدرك عليه بأن ابن حبان وثقه وأخرج حديثه في صحيحه وهذا اعتماد منه على توثيق ابن حبان وتصحيحه للحديث وإن أضاف إلى هذا الاستدراك تصحيح الحاكم لحديث هذا الراوي، فإن الحاكم لا يعتمد عليه؛ لكونه معروفا عند أئمة الحديث بالتساهل في التصحيح بتصحيحه أحاديث من ثبت جرحهم جرحا شديدا لدرجة الوضع أحيانا فاعتماد ابن حجر هنا على توثيق ابن حبان بالدرجة الأولى فالحاكم أسوأ حالا من ابن حبان بحسب دعوى ابن حجر بأنه يوثق المجهولين، وأضاف ابن حجر في هذا الاستدراك على المزي استدراكا آخر على الذهبي في حكمه على هذا الراوي أيضا بأنه لا يعرف، قال ابن حجر: "عمران بن حذيفة أحد المجاهيل قال: "كانت ميمونة تدان" الحديث، وعنه زياد بن عمرو بن هند الجملي. **قلت:** ذكره مسلم في الطبقة الثالثة من أهل الكوفة وذكره ابن حبان في الثقات وأخرج حديثه في صحيحه وكذا الحاكم، وقال الذهبي: لا يعرف"[3].

ثم أكد ابن حجر اعتماده توثيق ابن حبان لهذا الراوي نفسه بتصريحه بذلك في كتابه تقريب التهذيب حيث حكم عليه بأنه مقبول، فقال: "عمران بن حذيفة، مقبول"[4].

بل قد وجدت لابن حجر ما يفيد أنه يذهب هذا المذهب الذي نسبه لابن حبان بحسب دعواه بقبول الرواة مجهولي الحال من حيث الجرح والتعديل ولم يرو عنهم سوى راو واحد فهم من نوع الراوي مجهول العين حيث ذكر في كتابه تهذيب التهذيب توثيق ابن حبان وحده في راو ثم ذكر كلام عبدالحق [5] وابن القطان في حكمهما عليه بالجهالة حيث قال: "عبدالله بن يونس حجازي

---

[1] تهذيب التهذيب 6 / 85 وانظر تقريب التهذيب ص 330.

[2] تهذيب التهذيب 7/ 57 وانظر تقريب التهذيب 375.

[3] انظر تهذيب التهذيب 8 / 125.

[4] تقريب التهذيب ص 429.

[5] هو أبو محمد عبد الحق بن عبد الرحمن بن عبد الله الأزدي الإشبيلي من أئمة الحديث، وفقهاء المالكية من مصنفاته: الجمع بين الصحيحين، والأحكام الصغرى، والكبرى، وهما في أحاديث الأحكام، وكتاب المعتل في الحديث، وغيرها من المصنفات (ت 581هـ) انظر تذكرة الحفاظ 4/ 1350 ومرآة الجنان لليافعي 3/ 319 . الطبعة الأولى . 1417هـ . 1997م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان. والتبيان لبديعة البيان 3/ 1314،

روى عن سعيد المقبري ومحمد بن كعب القرظي، وعنه يزيد بن عبدالله بن الهاد روى له أبوداود والنسائي حديثا واحدا عن سعيد عن أبي هريرة: "أيما امرأة أدخلت على قوم من ليس منهم فليست من الله في شيء" الحديث. **قلت:** ذكر عبد الحق أنه لا يعرف إلا بهذا الحديث، وقال ابن القطان: مجهول الحال"[1] ثم قال في كتابه تقريب التهذيب في هذا الراوي: "مجهول الحال مقبول" فهذا تصريح منه بأنه يقبل مجهول الحال من حيث الجرح والتعديل، وهو ما ينسبه لابن حبان بحسب دعواه التي تبين بطلانها، فلولا تناقض مواقف ابن حجر من هؤلاء الرواة . كما مر بنا . لكان ينبغي أن ينسب هذا المذهب لابن حجر وليس لابن خزيمة وابن حبان.

ومن أمثلة غير ابن حجر ممن ذكرت أنهم في كتبهم في الجرح والتعديل وتخريج الحديث وغيرهما من كتب الحديث يذكرون توثيق ابن حبان وحده ولا يعلقون بأن الراوي مجهولا مع أنهم يقولون في رواة آخرين لا يوجد فيهم توثيق لابن حبان ولا غيره مجهولين ويعتمدون كذلك على تصحيحات ابن خزيمة وابن حبان قول الذهبي في الراوي الذي لم يضعف ولم يوثق: "وإن صحح له مثل الترمذي وابن خزيمة فجيد أيضا وإن صحح له كالدارقطني والحاكم، فأقل أحواله حسن حديثه"[2]. فهذا دليل على اعتماد الذهبي على تصحيح ابن خزيمة وأن تصحيح ابن خزيمة لحديث هذا الراوي توثيق منه له.

ومن ذلك كثرة الرواة الذين يذكر فيهم المزي[3] في كتابه تهذيب الكمال والذهبي في كتابه تذهيب التهذيب . وهو مختصر لكتاب المزي تهذيب الكمال . توثيق ابن حبان وحده ولا يعلقان بأنه مجهول مع إطلاقهما عبارة: "مجهول" على الرواة الذين لا يوجد فيهم توثيق لابن حبان ولا غيره كقول المزي: "عمير مولى عمر بن الخطاب، روى عن مولاه في صلاة الرجل في بيته (ق)

والديباج المذهب لابن فرحون ص 276 . الطبعة الأولى . 1417هـ . 1996م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان. وشذرات الذهب 2/ 4 / 271

1 تهذيب التهذيب 6/ 88 وانظر بيان الوهم والإيهام 4/ 472.

2 الموقظة ص 78.

3 هو جمال الدين يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف القضاعي الكلبي المزي المعروف بالمزي بكسر الميم نسبة إلى المزة قرية في ضواحي دمشق، وهو من أئمة الحديث بدمشق شافعي المذهب من مصنفاته: تهذيب الكمال في أسماء الرجال، وتحفة الأشراف في معرفة الأطراف (ت 742هـ). انظر تذكرة الحفاظ 4/ 1498وما بعدها، وذيل عبر الذهبي للحسيني 2/ 432 و433 وطبقات السبكي 440/5 وما بعدها والعقد المذهب ص 431 وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 2/ 147 وما بعدها والدرر الكامنة 4/ 457 وما بعدها . طبعة دار الجيل، وشذرات الذهب 4/ 6/ 136و137والأعلام 8/ 236 و237.

وعنه عاصم بن عمرو البجلي (ق) ذكره ابن حبان في الثقات"[1] ورمز: (ق) لابن ماجة أي روى عنه ابن ماجة في سننه.

وقوله: "عبد الرحمن بن سمير ويقال: ابن سميرة. وقال: ابن أبي سميرة. ويقال: ابن سبرة. ويقال: ابن سمية. حديثه في الكوفيين، روى عن عبد الله بن عمر (د) روى عنه عون بن أبي جحيفة (د) ذكره ابن حبان في كتاب الثقات روى له أبوداود حديثا واحدا"[2] ورمز: (د) لأبي داود أي روى عنه أبوداود في سننه.

وقوله: "عبد الرحمن بن أبي عقبة الفارسي المدني مولى الأنصار، ويقال: مولى جابر بن عتيك. ويقال: مولى بني هاشم. روى عن أبيه أبي عقبة الفارسي (د، ق) وله صحبة، روى عنه داود بن الحصين (د، ق) ذكره ابن حبان في الثقات"[3] ورمز: (د، ق) لأبي داود وابن ماجة.

وذكر الذهبي أيضا في تذهيب التهذيب توثيق ابن حبان وحده في هذين الراويين نفسهما اللذين ذكرهما المزي، ولم يعلق بأنهما مجهولان أيضا [4] ولم يذكرهما في كتابه المغني في الضعفاء على أنهم ضعفاء؛ لكونهم مجهولين، ولو كانا مجهولين عنده لذكرهما فيه، وهذا اعتماد منه على توثيق ابن حبان لهما.

ومن ذلك أيضا استدراك ابن الملقن على ابن منده [5] في حكمه بجهالة راويين في سند حديث أنه . صلى الله عليه وسلم . قال في الهرة "إنها ليست بنجس إنها من الطوافين عليكم أو الطوافات"[6] في اعتراضه المطول عليه في حكمه بتضعيف الحديث بسببهما بعد بيانه لصحته بأن ابن حبان ذكرهما في ثقاته حيث قال ابن الملقن: "وخالف ابن منده؛ فأعله بأن قال: في سنده حميدة وكبشة ومحلهما محل الجهالة. **قلت:** لا بل ذكرهما ابن حبان في ثقاته"[7].

ومن استدلالهم على صحة الحديث بتصحيح ابن خزيمة وابن حبان له استدلال ابن الملقن في مواقف كثيرة من كتبه على صحة الحديث وثبوته بروايتهما لها في صحيحيهما.

---

1 تهذيب الكمال 14 / 423.

2 المصدر السابق 11 / 222.

3 المصدر السابق نفسه 11/ 300.

4 انظر تذهيب التهذيب 6 / 22 و7 / 243.

5 هو أبوعبدالله محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى بن منده المعروف بابن منده من أئمة الحديث، ومن مصنفاته: معرفة الصحابة (ت 395هـ). انظر تذكرة الحفاظ 3/ 1031 وشذرات الذهب 2/ 3/ 146.

6 رواه مالك في كتاب الطهارة . 3. باب الطهور للوضوء . حديث رقم: 2. انظر الموطأ المطبوع مع شرح التمهيد 1/ 85.

7 خلاصة البدر المنير 1/ 19 وانظر ثقات ابن حبان 5/ 344و 6/ 250 والبدر ال منير1/ 556 وما بعدها.

فمن ذلك استدلاله على وجوب قراءة الفاتحة في ركعات الصلاة كلها، وأنها شرط في صحة الصلاة باللفظ الذي يصرح بذلك في روايتي ابن خزيمة وابن حبان ردا على من يقول إن قوله . صلى الله عليه وسلم .: "لا صلاة لمن يقرأ بفاتحة الكتاب" هو نفي كمال وليس بنفي صحة وعلى ذكر الفاتحة في رواية لابن حبان وعلى ذكرها في حديث الأعرابي المسيء صلاته في رواية ابن حبان عند كلامه على هذا الحديث المروي في الصحيحين بدون تعيين الفاتحة في قول النبي . صلى الله عليه وسلم . له: "ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن" ثم قوله . صلى الله عليه وسلم . له في الحديث نفسه: "ثم افعل ذلك في صلاتك كلها" حيث قال ابن الملقن: "السابعة: فيه وجوب القراءة في الصلاة كلها، وهو مذهب الشافعي والجمهور، ولكن ظاهر هذا الحديث من هذا الطريق أن الفاتحة غير متعينة، والفقهاء الأربعة عينوها للوجوب إلا أبا حنيفة منهم جعلها واجبة، وليست بفرض على أصله في الفرق بين الواجب والفرض، وحكى القاضي عياض عن علي بن أبي طالب وربيعة ومحمد بن أبي صفرة وأصحاب مالك أنه لا تجب قراءة أصلا، وهي شاذة عن مالك. وفي مذهب مالك في قراءة الفاتحة في كل ركعة ثلاثة أقوال: أحدها كمذهب الجمهور تجب في كل ركعة، والثاني في الأكثر، والثالث تجب في ركعة واحدة، وقال الثوري والأوزاعي وأبو حنيفة : لا تجب القراءة في الركعتين الأخيرتين بل له الخيار إن شاء قرأ، وإن شاء سبح، وإن شاء سكت، والصحيح الذي عليه جمهور العلماء من السلف، والخلف وجوب القراءة في كل ركعة لقوله . عليه الصلاة والسلام . للأعرابي: "ثم افعل ذلك في صلاتك كلها" مع قوله . عليه الصلاة والسلام .: "لا تجزئ صلاة لا يقرأ فيها بفاتحة الكتاب" رواه ابن خزيمة وابن حبان في صحيحيهما من رواية أبي هريرة، وهو مبين المراد من قوله . صلى الله عليه وسلم .: "لا صلاة إلا بفاتحة الكتاب" عدم الإجزاء لا نفي الكمال، **والجواب عن الرواية في هذا الحديث:** أن المراد منه: اقرءوا ما تيسر ما زاد على الفاتحة بعدها. جمعا بينه، وبين دلائل إيجابها، وتؤيده الأحاديث الحسنة التي رواها أبوداود في سننه مرفوعة: "ثم اقرأ بفاتحة الكتاب، وما تيسر من القرآن" وفي رواية: "وما شاء الله" وروى ابن حبان في صحيحه عن أبي سعيد الخدري: "أمرنا نبينا . صلى الله عليه وسلم . أن نقرأ بفاتحة الكتاب، وما تيسر في الصلوات" **قلت:** وأعلى من هذا كله أن أحمد في مسنده، وابن حبان في صحيحه رويا من حديث رفاعة بن رافع الزرقي قال: جاء رجل، ورسول الله . صلى الله عليه وسلم . في المسجد، فصلى قريبا من النبي . صلى الله عليه وسلم . ثم انصرف، فسلم عليه، فقال له النبي . صلى الله عليه وسلم .: "أعد صلاتك؛ فإنك لم تصلّ" إلى أن قال: يا رسول الله كيف أصنع، فقال: "إذا استقبلت القبلة، فكبر، ثم اقرأ بأم القرآن" إلى أن قال: "ثم افعل ذلك في كل ركعة" ترجم عليه ابن حبان في صحيحه: ذكر البيان

بأن فرض المصلي في صلاته قراءة فاتحة الكتاب في كل ركعة من صلاته لا أن قراءته في ركعة واحدة تجزئه عن باقي صلاته. **قلت: فاستفد هذا؛ فإنه مهم جدا**"[1].

ومن ذلك استدراكه على المنذري في تبييضه لحديث في كلامه على أحاديث المهذب، وعلى النووي في شرحه للمهذب المسمى المجموع في وصفه الحديث بالغريب واعتراضه عليه بتضعيفه له، وفي ذكره له في خلاصته في فصل الضعيف أيضا، وأن غير النووي أيضا أشار إلى أحاديث أخرى صحيحة تغني عنه للاستدلال للمسألة ومنها حديث رواه ابن خزيمة؛ لكونهم لم يظفروا برواية ابن حبان له في صحيحه رادا عليهم، وهو عن ابن عمر . رضي الله عنهما . أن النبي . صلى الله عليه وسلم . قال: "إذا سجدت، فمكن جبهتك من الأرض، ولا تنقر نقرا" حيث قال ابن الملقن: "هذا الحديث كرره الرافعي في الباب، وذكره الشيخ أبو إسحاق في مهذبه، وبيّض له المنذري في كلامه على أحاديثه، وقال النووي في شرحه: هذا حديث غريب ضعيف. وذكره في خلاصته في فصل الضعيف، وأشار غيره إلى غنية الأحاديث الصحيحة عنه لما لم يظفر به، وهي أنه . عليه الصلاة والسلام .: "كان يسجد على جبهته، ويمكنها" ومن ذلك حديث أبي حميد الساعدي أنه . عليه الصلاة والسلام .: "كان إذا سجد أمكن جبهته وأنفه" رواه أبوداود

---

[1] الإعلام بفوائد عمدة الأحكام 2/ 74وما بعدها، وحديث المسيء صلاته رواه البخاري في . 10. كتاب الأذان . 95. باب وجوب القراءة للإمام والمأموم والمنفرد في الصلوات كلها في الحضر والسفر وما يجهر فيها وما يخافت . حديث رقم 757 ومسلم في 4. كتاب الصلاة . 11. باب وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة . حديث رقم : 397 كلاهما عن أبي هريرة وحديث : ((لا تجزئ صلاة لا يقرأ فيها بفاتحة الكتاب)) الذي عزاه لابن خزيمة، وابن حبان رواه ابن خزيمة في 97. باب ذك الدليل على أن الخداج الذي أعلم النبي . صلى الله عليه وسلم . في هذا الخبر هو النقص الذي لا تجزئ الصلاة معه . حديث رقم : 490 وابن حبان في باب ذكر بيان بأن الخداج الذي قال رسول الله . صلى الله عليه وسلم . في هذا الخبر هو النقص الذي لا تجزئ الصلاة معه دون أن يكون نقصا تجوز معه الصلاة . حديث رقم : 1786. وحديث : ((لا صلاة إلا بفاتحة الكتاب)) رواه البخاري في الكتاب والباب نفسهما اللذين روى فيهما حديث المسيء صلاته السابق . حديث رقم : 756 ومسلم في الكتاب والباب نفسهما أيضا اللذين روى فيهما حديث المسيء صلاته السابق . حديث رقم : 394 كلاهما عن عبادة بن الصامت، والحديث الذي عزاه لأبي داود رواه أبوداود في كتاب الصلاة . باب من لا يقيم صلبه في الركوع والسجود . حديث : 859 وحديث أبي سعيد الخدري الذي عزاه لابن حبان رواه ابن حبان في الباب نفسه السابق الذي عزا إليه فيه حديث : ((لا تجزئ صلاة لا يقرأ فيها بفاتحة الكتاب)) حديث رقم : 1787والحديث الذي عزاه لأحمد، وابن حبان رواه أحمد في الحديث رقم : 18896وابن حبان في الحديث رقم : 1784 واللفظ لابن حبان، وفي لفظ أحمد : ((ثم اصنع ذلك في كل ركعة، وسجدة)) انظر صحيح البخاري 2/ 281، وصحيح مسلم 1/ 295 و298، وسنن أبي داود 1/ 227 ومسند أحمد 14/ 346، وصحيح ابن خزيمة 1/ 220و221 . طبعة الدار العثمانية، وصحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان 3/ 138 و139 و140.

مطولا، ومنها حديث وائل ابن حجر قال: "رأيت رسول الله . صلى الله عليه وسلم . يسجد على الأرض واضعا جبهته، وأنفه في سجوده" رواه أحمد، ومنها حديث رفاعة . رضي الله عنه . أنه . عليه الصلاة والسلام . قال لرجل: "إذا أنت سجدت فأثبت وجهك ويديك حتى يطمئن كل عظم منك إلى موضعه "رواه ابن خزيمة في صحيحه، **وهذا غريب من هؤلاء؛** فالحديث موجود بعينه في المعجم الكبير للطبراني عن إسحاق بن إبراهيم الدبري عن عبدالرزاق عن ابن مجاهد عن أبيه عن ابن عمر مطولا، وفيه: "فإذا قمت إلى الصلاة، فركعت فضع يديك على ركبتيك، وفرج بين أصابعك، ثم ارفع رأسك حتى يرجع كل عضو إلى مفصله، وإذا سجدت، فأمكن جبهتك من الأرض، ولا تنقر"، ثم ذكر باقيه بطوله. إسحاق الدبري صدوق احتج به أبو عوانة في صحيحه، وإن استصغر في شيخه عبد الرزاق الإمام ولا عبرة بمن تكلم فيه، ومجاهد سمع من ابن عمر قال البرديجي: الذي صح لمجاهد من الصحابة ابن عباس، وابن عمر وأبو هريرة على خلاف فيه. **قلت:** لكن الشأن في ابن مجاهد؛ فإنه أحد الضعفاء كذبه سفيان الثوري، وقال النسائي وغيره متروك. ثم رأيته بعد ذلك بإسقاطه من غير هذا الوجه أخرجه أبو حاتم بن حبان في صحيحه؛ فالحمد لله على **زوال الغرابة والضعف عنه كما ادعي**"[1].

وكذلك قوله مستدركا على النووي من أنه غيّر لفظتي : (المقام المحمود) في منهاجه المذكورتين في المحرر للرافعي [2]. لكون منهاج النووي مختصر لمحرر الرافعي . بالتعريف غيّرهما بلفظ: (مقاما محمودا) بالتنكير اللتين تقالان في الدعاء الذي يذكر بعد الفراغ من الأذان غيّرهما؛ لكونهما بالتنكير هو الذي جاء في الحديث، وأنهما بالتعريف إنما تذكران في كتب الفقه، وليس موافقا لما في الحديث: "ووقع فيه: (المقام المحمود) بالتعريف فيهما، وهو ما رواه ابن حبان في صحيحه بسند شيخه ابن خزيمة في الحديث، ولم يقف المصنف . رحمه الله . على هذه الرواية؛ فإنه قال في الدقائق: إنما أتيت به منكرا؛ لأنه ثبت كذلك في الصحيح موافقة لقوله . تعالى .:"عسى أن يبعثك ربك مقاما محمودا"[الإسراء: 79] . وقال في التحرير: إنه الصواب

---

1 البدر المنير 3/ 642وما بعدها والحديث الذي عزاه ابن الملقن للطبراني رواه الطبراني في الحديث رقم: 13566، والذي عزاه لابن حبان رواه ابن حبان في كتاب الصلاة . باب صفة الصلاة . ذكر وصف بعض السجود والركوع للمصلي في صلاته . حديث رقم: 1884. انظر معجم الطبراني الكبير 12/ 325 وصحيح ابن حبان 3/ 181 وانظر المهذب والمجموع شرح المهذب 3/ 396و397 وخلاصة الأحكام 1/ 408.

2 هو أبو القاسم عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم الرافعي القزويني المعروف بالرافعي من أئمة الفقه الشافعي من مصنفاته: الشرح الكبير وهو شرح لكتاب الوجيز في الفقه الشافعي للغزالي وشرح آخر صغير لوجيز الغزالي أيضا، ومن مصنفاته أيضا: التدوين في ذكر أخبار قزوين (ت 623هـ أو 624هـ). انظر طبقات الشافعية الكبرى للسبكي 4/ 400وما بعدها وطبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة 393وما بعدها وشذرات الذهب 3/ 5/ 108و109والأعلام 4/ 55.

كما هو في البخاري، وسائر كتب الحديث المعتمدة، قال: ووقع في التنبيه، وكتب الفقه بالتعريف، وهو صحيح من حيث المعنى والإعراب لا من حيث الرواية. **قلت:** في رواية ابن حبان وشيخه موافقة لكتب الفقه؛ **فاستفدها** "[1].

والأمثلة على ذلك كثيرة يطول بنا ذكرها.

ومما ذكرته وأوضحته في هذا البحث بدلائله يتضح بطلان نسبة هذا المذهب لابن خزيمة وابن حبان، فينبغي عندي بناء على ذلك الاعتماد على تصحيحاتهما في صحيحيهما وعلى توثيق ابن حبان للرواة في كتابه الثقات إلا إذا ثبت ما ينقض ذلك في راو من الرواة أو حديث من الأحاديث لسبب من أسباب الضعف الأخرى غير ما ينسب لهما نسبة غير صحيحة في أنهما يقبلان رواية الراوي المجهول العين مع عدم معرفتهما حاله من حيث الجرح والتعديل؛ فهذا قد ظهر بالأدلة بطلانه.

وهذه الأسباب الأخرى التي أشرت إليها في الطعن ببعض الأحاديث التي يرويانها في صحيحيهما أو في بعض الرواة الذين يوثقهم ابن حبان في كتابه الثقات ليس بالضرورة أن تكون صحيحة أو مقبولة، فقد يكون الراجح أو الصواب معهما فيها بظهور ما يثبت بطلان تلك الطعون أو يكون مجرد خلاف في ذلك بينهما وبين غيرهما في الحكم على ذلك، وللباحث بعد ذلك أن يرجح من هذا الخلاف ما تتوفر له الأدلة على رجحان هذا أو ذاك، فقد يطعن بعض أئمة الحديث بضعف حديث في صحيحيهما أو أحدهما أو يحكم بعدم ثقة الراوي الذي وثقه ابن حبان في كتابه الثقات؛ لكونه وقف على ما يطعن في عدالة راو من الرواة ولم يقف عليها ابن خزيمة وابن حبان أو أحدهما أو يقفان على الطعن فيه لكنهما لم يقبلاه فيه كأن يكون الجرح فيه غير مفسر وهما ممن يذهب إلى عدم قبول الجرح إلا إذا كان مفسرا؛ فيقدمان التعديل فيه أو يكون الجرح مفسرا لكنهما لم يقبلانه؛ لكونهما يريانه طعنا ضعيفا لا يسقط عدالة الراوي أو غير ذلك من الأسباب التي ترجح هذا أو ذاك.

وقد وقع هذا الطعن الذي لم يقبله بعض أئمة الحديث في بعض رواة صحيحي البخاري ومسلم، فرد عليه بعض أئمة الحديث بأنه طعن ضعيف لا يسقط عدالة الراوي حين يكون الجرح مفسرا أو يردون بأنه غير مفسر، فيقدمون التعديل ومنهم ابن حجر في مقدمة شرحه لصحيح البخاري حيث ذكر بعض الرواة المطعون فيهم في الصحيحين ورد بما أشرت إليه، ولذلك قبِل

---

[1] عمدة المحتاج 1/ 120/ ب.، والرواية التي عزاها لابن حبان رواها ابن حبان عن جابر في كتاب الصلاة . باب الأذان . حديث رقم: 1687 والتي عزاها للبيهقي رواها البيهقي عن جابر أيضا في كتاب الصلاة . باب إذا فرغ من ذلك . حديث رقم: 1972 انظر صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان 3/ 99 وسنن البيهقي 2/ 174 وانظر التحرير ص33.

البخاري ومسلم الرواية عن هؤلاء الرواة في صحيحيهما، فمن ذلك قوله: "أحمد بن عبد الملك بن واقد الحراني وقد ينسب إلى جده، قال ابن نمير: تركت حديثه لقول أهل بلده. وقال الميموني: قلت لأحمد: إن أهل حران يسيئون الثناء عليه. فقال: أهل حران قلّ أن يرضوا عن إنسان هو يغشى السلطان بسبب ضيعة له. قلت: فأفصح أحمد بالسبب الذي طعن فيه أهل حران من أجله، وهو غير قادح"[1].

وقوله: "أحمد بن عيسى التستري المصري عاب أبو زرعة على مسلم تخريج حديثه ولم يبيّن سبب ذلك، وقد احتج به النسائي مع تعنته، وقال الخطيب: لم أر لمن تكلم فيه حجة توجب ترك الاحتجاج بحديثه"[2].

وغير ذلك من رواة الصحيحين الذين ذكرهم ممن طُعِن فيهم وعلى طعنهم اعتراضات؛ لهذه الأسباب وغيرها.

والله الموفق والحمد لله رب العالمين.

---

[1] فتح الباري . المقدمة . ص 500.

[2] المصدر السابق الصفحة نفسها.

المصادر والمراجع:

1- الإعلام بفوائد عمدة الأحكام لابن الملقن . الطبعة الأولى . 1428هـ . 2007م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . اعتنى به: محمد علي سمك، وآخر.

2- الأعلام للزركلي . الطبعة الحادية عشرة . 1995م . دار العلم للملايين . بيروت . لبنان.

3- الإكمال لابن ماكولا . الطبعة الأولى . 1411هـ . 1990م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.

4- الإمام في أحاديث الأحكام لابن دقيق العيد . الطبعة الأولى . 1420هـ . دار المحقق . السعودية . تحقيق: سعد عبد الله آل حميد.

5- إنباء الغمر بأبناء العمر لابن حجر العسقلاني . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . مصور عن طبعة دائرة المعارف العثمانية . الهند.

6- البداية والنهاية لابن كثير . الطبعة الأولى . 1421هـ . 2001م . دار المنار . القاهرة.

7- البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع للشوكاني . الطبعة الثانية . 1428هـ . 2007م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . وضع حواشيه: محمد أحمد عبد العزيز سالم.

8- البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في شرح الرافعي الكبير لابن الملقن . الطبعة الأولى . 1425هـ . 2004م . دار الهجرة . الرياض . السعودية . تحقيق: أحمد سليمان أيوب وآخرين.

9- بيان الوهم والإيهام لابن القطان . الطبعة الأولى . 1418هـ . 1997م . دار طيبة . السعودية . دراسة وتحقيق: د/ حسين آيت سعيد.

10- تاريخ ابن يونس . الطبعة الأولى . 1421هـ . 2001م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . تحقيق: د/ عبد الفتاح فتحي عبد الفتاح.

11- التبيان لبديعة البيان لابن ناصرالدين . الطبعة الأولى . 1329هـ 2008م . دار النوادر . دمشق . سوريا . بيروت . لبنان.

12- تحرير ألفاظ التنبيه للنووي . مطبوع على هامش التنبيه للشيرازي . الطبعة الأولى . 1415هـ . 1995م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.

13- تحفة المحتاج إلى كتاب المنهاج لابن الملقن . الطبعة الأولى . 1406هـ . 1986م . دار حراء . مكة . تحقيق: عبد الله سعاف اللحياني.

14- تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي للسيوطي . دار الحديث . القاهرة . 1425 هـ . 2004 م.

15- تذكرة الحفاظ للذهبي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.

16- التقريب للنووي . مطبوع مع شرحه تدريب الراوي للسيوطي . دار الحديث القاهرة . 1425 هـ . 2004 م

17- تلخيص الذهبي لمستدرك الحاكم بهامش المستدرك . طبعة دار القلم الآتية.

18- الثقات لابن حبان . الطبعة الأولى . 1399هـ 1979م . مطبعة دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن بالهند . مؤسسة الكتب الثقافية.

19- الجرح والتعديل لابن أبي حاتم الرازي . الطبعة الأولى . 1371هـ . 1952م . مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن . الهند . دار الكتاب الإسلامي . القاهرة . الفاروق الحديثة . القاهرة.

20- حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة للسيوطي الطبعة الأولى . 1418هـ . 1997م . دار الفكر العربي . القاهرة . تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم.

21- خلاصة الأحكام من مهمات السنة وقواعد الإسلام للنووي . الطبعة الأولى . 1424هـ . 2003م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . تحقيق: أحمد محمد عبد العالي سليمان.
22- خلاصة البدر المنير لابن الملقن . دار الرشد . الرياض . السعودية . 1406هـ . تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي.
23- درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة للمقريزي . الطبعة الأولى . 1423هـ 2002م . دار الغرب الإسلامي . بيروت . لبنان . تحقيق: محمود الجليلي
24- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة لابن حجر العسقلاني . الطبعة الأولى . 1418هـ . 1997م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
25- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة لابن حجر العسقلاني . دار الجيل . بيروت . لبنان.
26- الدليل الشافي على المنهل الصافي لابن تغري بردي مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي . جامعة أم القرى بمكة . تحقيق: فهيم شلتوت.
27- الديباج المذهب لابن فرحون . الطبعة الأولى . 1417هـ . 1996م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
28- ذيل تذكرة الحفاظ للسيوطي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
29- ذيل الحسيني على تذكرة الحفاظ للذهبي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
30- ذيل الحسيني على العبر في خبر من عبر للذهبي . الطبعة الأولى . 1418هـ 1997م . دار الفكر . بيروت . لبنان.
31- ذيل طبقات ابن الملقن لابن المقن . مطبوع مع طبقاته العقد المذهب تاليا له . الطبعة الأولى . 1417هـ 1997م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . تحقيق: أيمن نصر الأزهري وآخر.
32- سنن أبي داود . المكتبة العصرية . صيدا . لبنان . تحقيق: محيي الدين عبد الحميد.
33- سنن الترمذي . دار عمران . بيروت . لبنان . تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرين.
34- السنن الكبرى للبيهقي . دار الفكر . بيروت . لبنان.
35- سير أعلام النبلاء للذهبي . دار القلم . بيروت . لبنان . تحقيق: محب الدين عمر بن غرامة العمروي.
36- شذرات الذهب في أخبار من ذهب لابن العماد الحنبلي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
37- شرح الإلمام بأحاديث الأحكام لابن دقيق العيد . الطبعة الأولى الثالثة . 1431هـ . 2010م . دار النوادر- سوريا . لبنان . تحقيق: محمد مخلوف عبد الله.
38- صحيح البخاري . مطبوع مع فتح البارئ لابن حجر العسقلاني . الطبعة الأولى . 1419هـ 1999م . دار المنار . القاهرة.
39- صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان . الطبعة الثانية . 1417هـ . 1996م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . قدم له وضبط نصه: كمال يوسف الحوت.
40- صحيح ابن خزيمة . الطبعة الأولى . 1428هـ . 2007م . الدار العثمانية للنشر . عمان . الأردن . مؤسسة الريان . بيروت . لبنان . اعتنى به: صالح اللحام.
41- صحيح ابن خزيمة . الطبعة الثالثة . 1430 هـ . 2009 م . مكتبة الأعظمي . الرياض . السعودية . اعتنى به: د / مصطفى الأعظمي.
42- صحيح مسلم . دار الحديث . القاهرة . تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.
43- الضوء اللامع لأهل القرن التاسع للسخاوي . منشورات مكتبة الحياة . بيروت . لبنان.

44- طبقات الشافعية الكبرى للسبكي . الطبعة الأولى . 1420هـ . 1999م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . تحقيق: مصطفى عبد القادر أحمد عطا.
45- طبقات الفقهاء الشافعية لابن قاضي شهبة . مكتبة الثقافة الدينية القاهرة . تحقيق: د/ علي محمد عمر.
46- طبقات الفقهاء للشيرازي . الطبعة الثانية . 1401هـ . 1981م . دار الرائد العربي . بيروت لبنان . تحقيق: د/ إحسان عباس.
47- العبر في خبر من عبر للذهبي . الطبعة الأولى . 1418هـ . 1997م . دار الفكر . بيروت لبنان.
48- العقد المذهب في طبقات حملة المذهب لابن الملقن . الطبعة الأولى . 1417هـ . 1997م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . تحقيق: أيمن الأزهر، وآخر.
49- عمدة المحتاج شرح منهاج النووي لابن الملقن . مخطوط بدار الكتب المصرية . المجلد الأول . تحت رقم: 29244 . ب.
50- فتح البارئ لابن حجر العسقلاني . الطبعة الأولى . 1419هـ . 1999م . دار المنار . القاهرة.
51- فتح المغيث في شرح ألفية الحديث للعراقي . الطبعة الثانية . 1408 هـ . 1988 م . عالم الكتب . بيروت لبنان.
52- فتح المغيث في شرح ألفية العراقي في الحديث للسخاوي . الطبعة الأولى . 1424 هـ . 2003 م . مكتبة السنة . القاهرة.
53- لحظ الألحاظ في الذيل على تذكرة الحفاظ لابن فهد المكي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
54- المجمع المؤسس للمعجم المفهرس لابن حجر العسقلاني . الطبعة الأولى . 1417هـ . 1997م . مؤسسة الرسالة . بيروت . لبنان . تحقيق: محمد شكور امرير الميادينى.
55- المجموع شرح المهذب للنووي . مكتبة الإرشاد . جدة . السعودية . تحقيق: محمد نجيب المطيعي.
56- المحلى لابن حزم . دار التراث . القاهرة . تحقيق: أحمد محمد شاكر
57- مرآة الجنان لليافعي . الطبعة الأولى . 1417هـ . 1997م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان. والتبيان لبديعة البيان 3/ 1314،
58- المستدرك على الصحيحين للحاكم . دار القلم . بيروت . لبنان . تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا.
59- مسند أحمد . الطبعة الأولى . 1416هـ . 1995م . دار الحديث . القاهرة . تحقيق: أحمد شاكر وآخر.
60- المعجم الكبير للطبراني . الطبعة الثانية . 1405هـ . 1985م . وزارة الأوقاف والشئون الدينية . العراق . تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي.
61- معجم المؤلفين لعمر رضا كحالة . مكتبة المثنى، ودار إحياء التراث العربي . بيروت . لبنان.
62- معرفة الثقات للعجلي بترتيب السبكي والهيتمي . الطبعة الأولى . 1405هـ . 1985م . مكتبة الدار- المدينة النبوية . دراسة وتحقيق: عبد العليم البستوي
63- معرفة السنن والآثار للبيهقي . الطبعة الأولى . 1422هـ . 2001م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . تحقيق: سيد كسروي حسن.
64- مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث . الطبعة الأولى . 1424هـ 2003م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
65- الموطأ لمالك بن أنس . مطبوع مع شرحه التمهيد لابن عبد البر . الطبعة الثانية . 1422هـ 2001م . الفاروق الحديثة . القاهرة . تحقيق: أسامة إبراهيم، وآخر.

66- الموطأ لمالك بن أنس . مطبوع مع شرحه تنوير الحوالك للسيوطي . الطبعة الأخيرة . 1370هـ . 1951م مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي . القاهرة.
67- الموقظة في علوم الحديث للذهبي . الطبعة السادسة . 1428 هـ 2007 م . دار السلام . القاهرة.
68- النكت على مقدمة ابن الصلاح للزركشي . الطبعة الأولى . 1425 هـ 2004 م . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
69- النكت على مقدمة ابن الصلاح لابن حجر العسقلاني . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان.
70- هدية العارفين لإسماعيل باشا البغدادي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . 1413هـ . 1992م.
71- وجيز الكلام في الذيل على دول الإسلام للسخاوي . الطبعة الأولى . 1416هـ . 1995م . مؤسسة الرسالة . بيروت . لبنان . تحقيق: بشار عواد معروف، وآخرين.
72- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان لابن خلكان . الطبعة الأولى . 1417هـ . 1997م . دار إحياء التراث العربي . بيروت . لبنان.

الآثار الثقافية والتعليمية للمراكز الدينية في ليبيا أثناء عهد أحمد باشا القرمانلي"1711م – 1745م"

سالمة محمد المدني
قسم التاريخ –كلية الآداب بني وليد – جامعة الزيتونة

الآثار الثقافية والتعليمية للمراكز الدينية في ليبيا أثناء عهد أحمد باشا القرمانلي"1711م – 1745م"

سالمة محمد المدني*

المقدمة:

خلال العهد العثماني الأول (1551م – 1711م) في ليبيا كان الدور التعليمي الديني قائم على نطاق ضيق، حيث تجسد في بعض المدارس الدينية كمدرسة مراد أغا بتاجوراء، ومدرسة عثمان الساقزلي بطرابلس، إلا أنها لم تجدب المتعلمين إليها، ربما يعود ذلك إلى أن بعض الحكام الأتراك قام بنهب الأهالي لبناء بعض هذه المدارس والكتاتيب، ولذلك لا نجد في العهد العثماني الأول عالماً واحداً أضاف جديداً إلى ما جاء به العلماء والفقهاء فيما يتعلق بالشريعة الإسلامية.

أما العهد القرمانلي فقد تميزّ بسمات واضحة، وذلك منذ استيلاء أحمد باشا القرمانلي على حكم إيالة طرابلس، بعد أن قضى على ضباط الإنكشارية، إذ برزت ملامح هذا العهد من خلال الاستقلال السياسي عن السلطة المركزية للدولة العثمانية سنة 1711م، وقد منحت هذه الحركة الاستقلالية للبلاد شكلاً نسبياً من أشكال الدولة بالمفهوم الحديث، فكان لذلك أثره البارز، من حيث اعتمادها على العناصر المحلية واستعمالها اللغة العربية، وكان أحمد باشا القرمانلي على رأس المهتمين بمحاولة تطوير الدولة الفتية.

وقد شهدت البلاد خلال هذا العهد بوادر نهضة فكرية تمثلت في تشييد عدد من المساجد والزوايا والمدارس الدينية والطرق الصوفية، بالإضافة إلى الإقبال على العملية التعليمية من طرف الأهالي، خلافاً لما كان سائداً في العهد العثماني الأول، وقد كان وراء محاولة انتعاش الحركة التعليمية خلال العهد القرمانلي استتاب الأمن وازدهار الأوضاع الاقتصادية، بعد أن نجح أحمد باشا في التخلص من الثورات والانتفاضات التي واجهته في بداية عهده.

وقد جاءت الدراسة في ثلاث أقسام على النحو الآتي:

- **الدور التعليمي لمؤسسات الأوقاف والمساجد والكُتاب.**

---

* عضو هيئة التدريس بقسم التاريخ – كلية الآداب بني وليد – جامعة الزيتونة.

- **الدور التعليمي للزوايا والطرق الصوفية.**
- **التعليم.**

القسم الأول: الدور التعليمي لمؤسسات الأوقاف والمساجد والكُتاب

كانت التربية الدينية بليبيا على غرار باقي المجتمعات الإسلامية الأخرى، حيث يحرص السكان على تكوين النشء منذ الصغر، وخاصة في الحواضر، بتهذيب الصبيان وتلقينهم مبادئ العلوم الدينية، انطلاقاً من حثهم على قراءة القرآن الكريم وحفظ آياته وسوره عن ظهر قلب، وتعليمهم المبادئ الأولى للقراءة والكتابة وأسس الدين.

وقد كان ذلك يتم في الكتاتيب التي كانت موجودة آنذاك، والتي كانت متصلة بالمساجد بهدف تنشئة الأطفال النشأة العلمية الأولى قبل انخراطهم في المدارس الخاصة والمساجد.

وتبدأ المرحلة الأولى من التعليم حين يتمكن الطفل من ختم القرآن حفظاً وتلاوة، مما يؤهله إلى الانتقال إلى المرحلة العلمية الأساسية، ومتابعة التكوين بالمدارس والمساجد على يد العلماء والمشايخ، بغاية تعميق معارفه في أصول وفروع العلوم الدينية والأدبية[1].

وقد تمثلت العملية التعليمية في مؤسسات دينية تقليدية متوارثة لا تكاد تخرج عن المسجد والزاوية والرباط[2]... الخ، وأغلب هذه المؤسسات كانت قائمة لغرض التعليم أكثر مما كانت للثقافة[3] بمفهومها اليوم، ولم يكن من بين هذه المؤسسات جامعة أو معهد عالٍ رغم أن بعض المساجد والزوايا كانت تبث تعليماً في مستوى عالي[4].

وتشكل الأوقاف أكبر مؤسسة تغذي هذه المؤسسات جميعاً، لذلك لابد للباحثة من إبراز دورها في هذا الشأن على النحو التالي:

أولاً: مؤسسة الأوقاف

---

(1) محمد الحراري عبد السلام، ليبيا عبر كتابات الرحالين المغاربة في القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلادي، شعبة التثقيف والتعبئة والأعلام، طرابلس، 1998م، ص366.

(2) الرباط في الأصل: الإقامة على جهاد العدو بالحرب، وكانت الرباطات في بداية الأمر ثكنات محصنة، تنشأ على الحدود، وإضافة إلى الجيوش التي كانت تعيش فيها، كان يأوي إليها أناس أتقياء، لأداء الخدمة العسكرية، وليحصلوا كذلك على الفضائل الروحية المتصلة بالجهاد ضد النصارى. للمزيد راجع: ظافر القاسمي، الجهاد والحقوق الدولية العامة في الإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، 1982م، ص100-101.

(3) الثقافة تضم الجانب الفكري من أنتاج الإنسان، للمزيد راجع: فكري حسن ريان، التدريس أهدافه أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1968م، ص97.

(4) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري (16م – 20 م)، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م، ج1، ص223.

يقوم الوقف على مبدأ شرعي وعلى صيغة قضائية ملزمة، فالقاضي عادة هو الذي يقوم بكتابة صيغة معينة وبحضور الواقف والشهود، مع تحديد قيمة الوقف وتعيين أغراضه وكيفية الاستفادة منه وانتقاله وعوامل نموه وتخصيص المشرفين عليه وشروطهم مع ذكر تاريخ الوقف وبتوقيع الحاضرين والقاضي، فالوقف أذن وثيقة شرعية يستند عليها ويلتزم باحترامها الواقف وأهله والمستفيدون منه، وكذلك السلطة[5].

وينقسم الوقف إلى قسمين هما:

أ- أوقاف ذريّة

وتنسب إلى ذرية الإنسان وهدفها تحبيس[6] ممتلكات الواقف وهو غالباً ما يكون الأب أو الجد على أبنائه وحفظ ممتلكاته في نسله من بعده، وفي نفس الوقف ضمان التكافل الاجتماعي لذريّة الواقف وذوي قرباه وتهدف أغلبها إلى عمل الخير كإعانة الفقراء وطلاب العلم[7]، وقد كان من بين الواقفين نساء قاموا بتحبيس ممتلكاتهن للأعمال الخيرية[8].

ويعد الوكيل هو المسؤول المباشر عليه، وهو الذي يسهر على تطبيق ما جاء في الوقف من شروط، وهو الذي يعمل على تنمية الوقف واستعماله في الأوجه المعينة له. وكان الباشا يعين الوكيل بناء على مواصفات معينة كالأخلاق الفاضلة والنزاهة والعلم والسمعة الطيبة بين الناس، وإذا كان الوقف في عائلة ولي[9] صالح فمن الممكن أن تظل الوكالة وراثية في أبنائه، غير أن هذا الأمر ليس مطلقاً، فقد يتدخل الباشا لتعيين وكيل آخر ليس من أبناء الولي إذا

---

(5) المرجع نفسه، ص224.

(6) هي أرض موهوبة دينية وتتكون من الهبات الخيرية والإنسانية وتشرف عليها المؤسسة الدينية ولا يجوز نقل ملكيتها، وكان هذا النوع من الملكية منتشراً في المدن أكثر منه في الريف. للمزيد راجع: عبد المالك خلف التميمي، "ملامح الوضع الاقتصادي في المغرب العربي قبيل الاستعمار الغربي"، الولايات العربية ومصادر وثائقها في العهد العثماني، جمع وتقديم: عبد الجليل التميمي، مركز البحوث والدراسات عن الولايات العربية في العهد العثماني، تونس، 1984م، ص115.

(7) إبراهيم البيومي غانم، "التكوين التاريخي لوظيفة الوقف في المجتمع العربي"، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ع74، 2001م، ص104.

(8) وثيقة خاصة بتحصيلات وقف الشيخ مصطفى الخازمي، مكتبة أحمد النائب الأنصاري، وثائق تاريخية غير مصنفة، خاصة بالفترة القرمانلية (1711م- 1835م).

(9) لفظة ولي في الأدب الصوفي تقابل لفظة (قديس) في أصلها الاشتقاقي الذي هو بمعنى الصديق، تحمل أيضاً مفهوم السلطة والقوة ومن هذا الأصل تنحدر لفظة ولاية (بالكسر) وولاية (بالفتح)، الأولى بمعنى القداسة، والثانية بمعنى التكريس والتنشئة. للمزيد راجع: سيد حسين نصر، الصوفية بين الأمس واليوم، تعريب: كمال خليل اليازجي، الدار المتحدة للنشر، بيروت، 1975م، ص82.

دعت الضرورة ذلك، ولا يخضع الوكيل إلا لمراقبة ضميره والرأي العام وموقف العلماء، فإذا أشيع عنه الفساد والانحراف واستعمال الوقف في غير وجهه تدخل الباشا لتنحيته[10].

ب- الأوقاف الخيرية

توجد مؤسسات خيرية تابعة للأوقاف تعمل في طرابلس، وتتولى إدارة الوقف كمصالح المساجد والزوايا وكافة الأعمال الخيرية لصالح الفقراء والمحتاجين[11]، وكان لهذا الوقف مؤسسة مقرها الرئيس الأستانة، التي تقوم بصرف الفائض لصالح الشؤون الدينية في البلدان الأخرى التي يقل فيها هذا الوقف الخيري، إلا أن أغلبها يوجه إلى مكة المكرمة[12].

ج- أوقاف مشتركة

يجمع هذا النوع من الوقف النوعين السابقين، أي الوقف الخيري والوقف الأهلي، فهو الذي يقصد به الواقف جعل الريع أو المنافع أو على ذُريته أو عقبه أو ولد فلان أو عقبه، إضافة إلى صرف جزء من الريع أو المنافع أو الغلال إلى جهة من جهات البر، وهو ما يعرف بالوقف المشترك[13].

إلا إن ما تود الباحثة التأكيد عليه إن الأوقاف كانت دوماً تسعى لأعمال البر والخير وبناء المساجد والزوايا التي أدت وظيفتها الدينية والتعليمية والاجتماعية أحياناً.

ثانياً: المساجد

عرفت ليبيا المساجد منذ الفتح العربي الإسلامي لها على يد سيدنا عمر ابن العاص (رضي الله عنه) في السنة الثالثة والعشرين للهجرة [14]، أما في عهد أحمد باشا القرمانلي فبفضل الجهاد البحري[15]، وما ترتب عليه من عوائد اقتصادية كبيرة كثرت المساجد ذات أعمدة الرخام

---

[10] أبو القاسم سعد الله، مرجع مشار إليه، ص225. وللمزيد راجع: عمار جحيدر، آفاق ووثائق في تاريخ ليبيا الحديث، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1991م، ص132.

[11] فرانشيسكو كورو، ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني، تعريب وتقديم: خليفة محمد التليسي، دار الفرجاني، طرابلس، 1971م، ص122.

[12] وثيقة خاصة بوقف مكة المكرمة، مكتبة أحمد النائب الأنصاري، وثائق تاريخية غير مصنفة، خاصة بالفترة القرمانلية (1711م- 1835م).

[13] جمعة محمود الزريقي، مرجع مشار غليه، ص120.

[14] أحمد مختار عمر، النشاط الثقافي في ليبيا منذ الفتح الإسلامي حتى بداية العصر التركي، مطبعة دار الكتب، بيروت، 1971م، ص106.

[15] حول هذا الموضوع راجع: المختار أبو عجيلة العَجيل، "النشاط البحري المغربي 1500م – 1818م: دراسة أولية في أسبابه ومفهومه"، مجلة الشهيد، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 1979م- 1998م، ع18- 19، ص11- 119.

وزوايا الصوفية ذات الهندسة الشرقية، وبعض هذه المساجد تركية الطراز ذات قباب كبيرة مثمنة الوجوه تحيط بها دهاليز فوقها قباب أو أنصاف قباب صغيرة مدببة [16].

وقد شكل المسجد أساس الحياة الدينية والتعليمية في مختلف المناطق والمدن والأقاليم، وبالتالي كان المقر الرئيس لتلقين العلوم وإقامة حلقات التدريس[17].

وقد أسس المسجد أصلاً ليكون مكان للعبادة والصلاة، إلا أنه استخدم كذلك كقاعة للتقاضي والتوثيق، فلعل ما بقي من الجوامع والمساجد التي تم تشييدها في عهد أحمد باشا القرمانلي يدل على أن فيها مواصفات وخصائص معينة مشتركة بينها، فمثلاً أن هذه المساجد كانت عظيمة الاتساع، لها أروقة مسقوفة، يرجح أنها هي الأماكن التي كان يتم فيها التقاضي والتوثيق[18].

ولم يكن المسجد مجرد مكان للعبادة والصلاة، وإنما كان كذلك مدرسة بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان، فهو مكان لإلقاء المحاضرات، والاستماع إلى الدروس، وهو مجمع للطلاب والأساتذة وهو إلى جانب ذلك يحوي – في العادة – أماكن خاصة لسكنى الأساتذة والطلاب المغتربين، ولم تكد تخلو مدينة أو قرية من مسجد أو أكثر[19].

وقد لفتت المساجد نظر عدة رحالة عرب وأجانب وأثارت إعجابهم، فأشار **التيجاني** في رحلته إلى طرابلس إلى كثرة مساجدها بقوله: " **مساجد البلد لا تحصى كثرة وهي تكاد تناهز الدور عدة** "[20]، في حين كان وصف **الحشائشي** لمساجد طرابلس أكثر واقعية فقال: "**إن بطرابلس مساجد مشهورة معروفة بالبركة**"[21]، أمّا **مابل لومس تود** فقد أشارت إلى المساجد في مدينة طرابلس بقولها: "**أنها كلها ذات سموات جميلة ومؤثرة**"[22].

---

[16] حسين مؤنس، تاريخ المغرب وحضارته من قبيل الفتح الإسلامي إلى الغزو الفرنسي، العصر الحديث للنشر والتوزيع، بيروت، 1992م، مج4، ص351.

[17] محمد الحراري عبد السلام، مرجع مشار إليه، ص367.

[18] سلوى علي ميلاد، الوثائق العثمانية دراسة أرشيفية وثائقية لسجلات محكمة الباب العالي، دار الثقافة العلمية، الإسكندرية، 2001م، جـ1، ص134.

[19] أحمد مختار عمر، مرجع مشار إليه، ص105.

[20] محمد عبد الله بن محمد بن أحمد التجاني، رحلة التجاني، الدار العربية للكتاب، ليبيا– تونس، 1981م، ص254.

[21] محمد عثمان الحشائشي التونسي، جلاء الكرب عن طرابلس الغرب، تحقيق: علي مصطفى المصراتي، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت، 1965م، ص38.

[22] مابل لومس تود، أسرار طرابلس، ط2، الناشرون دارف المتحدة، لندن، 1985م، ص179.

وكثيراً ما يتم الخلط بين اسم الجامع والمسجد، فالجامع اصطلاحاً أكبر حجماً من المسجد، فهو الذي تؤدى فيه الصلاة الجامعة أو الجمعة، وكثيراً ما يسمى أيضاً جامع الخطبة، والجوامع والمساجد تنسب إلى الأولياء والصلحاء، ألا إن أغلبها منسوبة إلى مؤسسيها من السياسيين والتجار والعسكريين، كما أن بعض الجوامع كانت تنسب إلى الأحياء الواقعة فيها[23].

وقد انحصر دور المساجد في النقاط التالية:

1- الخطبة المنبرية:

تقدم هذه الخطبة للمصليين في أوقات الصلوات الخاصة والجمع، بالإضافة إلى المناسبات الدينية كصلاة (عيدي الفطر والأضحى)، والخطبة منذ ظهور الإسلام لها دور في توجيه الأهالي من خلال حثهم وإرشادهم على الخير أو تنبيههم إلى ظاهرة معينة من ظواهر الحياة اليومية المستحدثة، فهي مناسبة يتدارس فيها الناس كل جوانب حياتهم، وما يتعلق بها في كافة الدروب في ظل توجيه من هؤلاء العلماء والخطباء، وعادة ما تنتهي هذه الخطب المنبرية بالدعاء العام الذي يتناول جوانب حياتهم كمواجهة الأعداء أو الحصول على الغيث النافع[24].

2- حلقات الدرس:

في هذه الطريقة يلتف الطلاب حول شيخهم في شكل حلقة نصف دائرية يستمعون إلى درسه. وكان الشيخ إذا جلس جعل مجلسه إلى أحد أعمدة المسجد فاستند إليه واستقبل القبلة، وكان بعض العلماء يختص بعمود معين يجلس إليه طيلة حياته التعليمية وأحياناً يأخذ هذا العمود اسم الشيخ وينسب إليه، وإذا اختص أستاذ بمكان معين كانت له الأولوية في الجلوس به. وقد يشترك في العمود الواحد أستاذان، يدرّس كل منهما به في وقت معين، وكان الأستاذ يبدأ درسه بالبسملة وبحمد الله والثناء عليه والصلاة على نبيه صلى الله عليه وسلم، ثم يشرع في تقرير درسه، حتى إذا فرغ منه ختمه بقراءة الفاتحة وعين لطلابه الدرس القادم وموضوعه [25].

3- الإفتاء:

---

[23] أبو القاسم سعد الله، مرجع مشار إليه، ص243.

[24] سامية أبو عجيلة العجيلي، دور المؤسسات الثقافية في مجتمع ولاية طرابلس الغرب خلال العصر العثماني الثاني (1835م- 1911م) رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة طرابلس، كلية الآداب، قسم التاريخ، 2007 م، ص60.

[25] عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، منشورات المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1975م، ص420.

الإفتاء لغة: له عدة معانٍ منها الإبانة، يقال أفتاه في الأمر أبانه له ويأتي بمعنى الإجابة عن السؤال يقال أفتاه في المسألة يفتيه إذا أجابه ويقال الفُتيا والفَتوى أي ما أفتى به الفقيه[26]، أمّا الإفتاء اصطلاحاً: فهو الإخبار بالحكم الشرعي على غير وجه الإلزام[27].

وكان أغلب علماء الولاية يفتون على المذهب الأمام مالك، وقليل منهم ما كان يفتي على المذهب الحنفي، ويتم تعيين المفتي الحنفي من إستانبول[28]، أمّا المفتي المالكي فيتم تعينه من قبل الباشا، وفي أحيان كثيرة يرجع القاضي إلى المفتي للأخذ برأيه في بعض القضايا ورأي الشرع فيها بالنسبة للدولة فكان من أهم أعماله، إثبات رؤية الهلال في شهري رمضان وشوال وأمور أخرى تحتاجها الدولة[29].

وينبغي لمن مُكن من منصب الفتوى أن يكون على قدر من العلم يؤهله ويمكنه من إصدار الأحكام المناسبة على الأسئلة الواردة إليه، فيجب على المفتي أن يعلم ستة أشياء وهي: (الكتاب والسنة والإجماع والاختلاف والقياس ولسان العرب)[30]. وفي الواقع لم تتمكن الباحثة من الوقوف على ما مدى تطبيق هذه الشروط في إيالة طرابلس خلال فترة حكم أحمد باشا القرمانلي.

وتجدر الإشارة بأن إيالة طرابلس قد برز تميزها المعماري ذات الطابع الإسلامي منذ العهد العثماني الأول من خلال المساجد العديدة التي أنشئت بها مثل جامع درغوت وجامع مراد آغا وجامع عثمان الساقزلي، وجامع شائب العين ... الخ، وكان ذلك بسبب كثرة واردات الجهاد البحري، وفي عهد أحمد باشا القرمانلي سار على نفس النهج في بناء الجوامع والمساجد والتي ستعرض الباحثة بعض النماذج لها على النحو التالي:

1- مسجد الشعاب

---

(26) أبي الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، علق عليه: علي بشري، 1992م، ج10، ص183.

(27) سعدي أبي حبيب، القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، ط2، دار الفكر، بيروت، 1988م، ص281.

(28) أحمد المرسى الصفصافي، "الدولة العثمانية والولايات العربية"، المجلة التاريخية المغربية، تونس، ع29 – 30، 1983م، ص326.

(29) تيسير بن موسى، المجتمع العربي الليبي في العهد العثماني، الدار العربية للكتاب، طرابلس– تونس، 1988م، ص256.

(30) عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامه، المغني على مختصر الحزقي، ضبطه: عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1994م، ج 9، ص42.

يطلق عليه أيضاً مسجد **(العشرة)** لأنه كان مستعملاً كقاعة لاجتماعات العشرة الأعيان الكبار في مدينة طرابلس[31]، وكان بعض الأهالي قد بدأوا في بناء هذا المسجد، وعجزوا عن إتمامه، فقام الشيخ عبد الله الشعاب بعد أن حركته همته لإتمامه، ولزم السكنى به، وهو من المساجد المشهورة لمساهمتها في نشر التعليم بين الأهالي[32].

2- جامع مراد آغا

بنى مراد آغا جامعه الكبير في تاجوراء بواسطة الأسرى، ووعدهم بإطلاق سراحهم إذا أتموه على أكمل وجه، وقد أقامه على 48 عموداً، وأقام عليها أقواساً جميلة الصنع على شكل حذاء الفرس، وأقام على هذه الأقواس قباباً كثيرة، وهو مستطيل الشكل إلى حد ما[33].

3- جامع أحمد باشا

شيّد أحمد باشا القرمانلي في عام (1736م- 1737م) المسجد المعروف باسمه، في المكان الذي كانت تقوم فيه مساكن الإنكشارية ومكان اجتماعهم، وقد أوقف عليه الباشا وقفاً يدر ريعاً كبيراً[34].

ويعد هذا الجامع تحفة فنية رائعة، ويدل على حالة الرخاء والتقدم التي كانت عليها البلاد[35]، فهذا الجامع يعد الأول من نوعه من حيث الغنى الزخرفي، ومن حيث تعدد المواد التي استخدمت في البرنامج الزخرفي الذي وضع له، فبيت الصلاة فيه قد زُوّد بخمس مداخل، وزود الجامع كذلك بأربع مداخل توصله بسوق المشير والرباع[36].

وأما من حيث وظائف التعليم داخل جامع أحمد باشا ومثله من الجوامع، فقد كانت حلقات التعليم تتم بداخل الجامع حيث كانت تلقى الدروس المختلفة والتخصصية من فقه ونحو في أكثر من حلقة دراسية[37].

---

(31) روبار برنشفيك، تاريخ أفريقيا في العهد الحفصي من القرن 13م إلى القرن 15م، تعريب: حمادي الساحلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج1، ص427.

(32) ابن غلبون، التذكار فيمن ملك طرابلس وما كان بها من الأخيار، تصحيح وتعليق: الطاهر محمد الزاوي، ط2، مكتبة النور، طرابلس، 1967م، ص217.

(33) المصدر نفسه، ص123.

(34) رودلفو ميكاكي، طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرمانلي، تعريب: طه فوزي، معهد الدراسات العربية العالية، د. م، 1961م، ص79.

(35) حسن سليمان محمود، ليبيا بين الماضي والحاضر، مؤسسة سجل العرب، القاهرة،1962م، ص185.

(36) علي مسعود البلوش وآخرون، موسوعة الآثار الإسلامية في ليبيا، منشورات مصلحة الآثار- جمعية الدعوة الإسلامية، 1989م، ج2، ص26.

(37) علي الحوات، التعليم العالي في ليبيا واقع وآفاق، منشورات مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، 1996م، ص59.

ثالثاً: الكتّاتيب

تعرف بالكتاتيب أو (الكُتاب)[38] وهي عبارة عن مدارس لتعليم الصبية القرآن الكريم ومبادئ الدين والأخلاق، وعادة ما يقع الكتاب خارج المسجد لا في داخله خوفاً من عبث الصبية بحرمة المسجد وهؤلاء الصبية عادة ما تكون أعمارهم ما بين الخامسة والسادسة عند الالتحاق بالكتاب[39]، أما البنات فيتم تعليمهن في دار العريفة[40]، فيتعلم الجميع مبادئ القراءة والكتابة، وأركان الوضوء والصلاة، وحفظ بعض قصار السّور من القرآن الكريم[41].

وأسلوب الكُتاب متعارف عليه في كل الأراضي الإسلامية، إذ يجلس الشيخ أو الفقيه على مصطبة عالية أو كرسي مرتفع في صدر الحجرة وبذلك يمكنه مراقبة تلاميذه الجلوس على الأرض مستخدماً عصا طويلة يمكنها الوصول إلى كل تلميذ مقصر في واجبة[42].

ويعد هذا النوع من التعليم تراثاً إسلامياً، يسعى إليه غالبية المسلمين في كافة البلاد، حتى يوفر لهم فرصة قراءة القرآن الكريم وعلومه.

أما المناطق البدوية فإن الخيمة تتحول إلى مدرسة دينية، وحتى الفضاء الرحب يمكن أن يتحلق فيه الطلبة حول المدّرس لتلقي الدروس ويتقاضى المدّرس نقداً أو عيناً من أولياء أمور الطلبة أو من الطلبة أنفسهم عن طريق تقديم بعض الخدمات للشيخ[43].

نظام التعليم في الكتّاب:

يمر المنهج الدراسي في الكُتاب بمرحلتين هما:

المرحلة الأولى: وهي تعليم الطالب القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن الكريم وتبدأ كما يلي:

---

(38) تعد الكتاتيب أقدم المراكز التعليمية، وقد عرفت قبل الإسلام لتعليم الصبيان القراءة والكتابة، وكان هذا النوع من التعليم يجرى في منزل المعلم، وفي العصر الإسلامي استمر هذا النوع من التعليم. للمزيد راجع: عبد الحسين مهدي الرحيم، الحضارة العربية الإسلامية، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1995م، ص623.

(39) محمد بشير سويسي، التعليم الديني (1835م – 1950م)، المجتمع الليبي 1835م– 1950م، تحرير: محمد الطاهر الجراري، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 2005م، ص565.

(40) يطلق على الشيخة معلمة البنات في ليبيا خلال العهد القرمانلي اسم العريفة، في حين يطلق على معلمة البنات في بعض دول شبه الجزيرة العربية؛ لقب الخوجة. للمزيد راجع: أكمل الدين احسان أوغلي، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، تعريب: صالح سعداوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، إستانبول، 1999م، ص309.

(41) تيسير بن موسى، مرجع مشار إليه، ص60.

(42) المرجع نفسه، ص323، 325.

(43) محمد الطاهر الجراري، "التعليم في مدينة طرابلس قبل وبعد سنة 1911م"، مجلة البحوث التاريخية، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 2001م، سنة 23، ع1، ص15.

أ- **تعليم الحروف الهجائية مجردة:** وهو أول ما يقوم التلميذ بتعلمه فور دخوله الكُتاب وتهدف إلى إتقان الحروف الهجائية والتمييز بينها، وتكتب هذه الحروف على لوح ثم يقرأ المعلم والتلاميذ يرددون خلفه، أليف **[أ]**، الباء **[ب]**، التاء **[ت]** ... إلخ.

ب- **تعليم الحركات (التشكيل):** وهدفها أن يميز التلميذ بين حركات الفتحة والضمة رسماً ونطقاً، ويكتب المعلم الحروف على اللوح كل حرف ثلاث مرات مع الحركات الثلاثة، ثم يبدأ المعلم يردد والتلاميذ من بعده. أليف يقرأ بالفتحة **[أَ]**، وبالكسرة **[إِ]**، وبالضمة **[أُ]** وهكذا بقية الحروف[44].

المرحلة الثانية:

بعد أن يتمكن التلميذ من تعلم مبادئ القراءة والكتابة بصورة صحيحة، ينتقل إلى فقيه آخر يقوم بتلقينه بعض سور القرآن الكريم القصيرة، يساعده في هذه العملية بعض التلاميذ النجباء المتقدمين في دروسهم، وتستمر هذه الطريقة حتى يتمكن التلميذ من تعلم القراءة والكتابة، إلى أن يحفظ القرآن الكريم كله أو جزءاً منه، وبعد انتهاء الطالب من حفظ القرآن الكريم تفرح الأسرة بهذه المناسبة، وتحتفل احتفالاً كبيراً بعمل وليمة يدعى لها الفقيه، والطلبة، والجيران، والأقارب[45].

وقد كانت فترات الدراسة في الكُتاب على النحو التالي:

1- الفترة الصباحية: تبدأ من الصباح حتى الساعة الثانية عشر ظهراً.

2- الفترة المسائية: وتبدأ بعد صلاة العصر إلى المغرب.

3- الفترة الليلية: وتبدأ بعد صلاة المغرب حتى صلاة العشاء.

وتستمر الدراسة كل أيام الأسبوع عدا يوم الخميس فيدرس الطالب حتى الظهر فقط، ويوم الجمعة عطلة أسبوعية وتتضمن العطلة الأعياد والمناسبات الدينية، وقد كانت هذه الكتاتيب منتشرة في كافة المدن الليبية[46].

ومما تجدر الإشارة إليه إن هذه المواعيد غير ثابتة وتختلف من مكان إلى آخر.

وتهدف الكتّاتيب إلى ما يلي:

1- نشر الثقافة الإسلامية.

2- تحفيظ القرآن الكريم وإحياء علوم الدين.

3- تزويد المعاهد الدينية بطلاب من حفظة القرآن الكريم[47].

---

(44) سامية أبو عجيلة العجيلي، مرجع مشار إليه، ص72.

(45) محمد عمر مروان، سجلات محكمة طرابلس الشرعية " 1760م- 1854م "، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 2003م، ص44.

(46) محمد بشير سويسي، مرجع مشار إليه، ص551 – 556.

(47) وزارة التربية والتعليم، نظم التعليم في ليبيا، إدارة الشئون الثقافية، طرابلس، 1962م، ص80-81.

4- يعد الكُتاب أول مساهمة شعبية في تعميم التعليم وأول مركز تواصل معرفي وثقافي، إذ كان بعض التلاميذ يكمل تعليمه في المدارس القرآنية التي تقوم بها الزوايا[48].

وهكذا نلاحظ أن هذا النوع من التعليم الديني كان موجوداً في إيالة طرابلس، وعلى الرغم من بعض العيوب لهذا التعليم إلا أنه كان الغذاء الروحي لشريحة كبيرة من أفراد هذه الإيالة وكان الأكثر انتشاراً في البلاد.

القسم الثاني: الدور التعليمي للزوايا والطرق الصوفية

أولاً: الزوايا

تميز عهد أحمد باشا القرمانلي بانتشار الزوايا، التي عادة ما تؤسس عند اشتهار أحد المتصوفة بين الناس، فيقوم بتأسيس زاوية له يستقبل فيها الزوار والغرباء والأتباع ويُعلم فيها الطلبة، ويصبح اسم المعلم علماً على المكان، ويصبح المكان يدعى بين الناس زاوية سيدي فلان، فإذا مات يدفن في هذه الزاوية، ويصير الضريح علامة على الزاوية، ومع مرور الوقت تزداد قدسية الزاوية وتنتشر ويصبح لها مريدون من عدة مناطق[49].

ويمكن النظر للزاوية على أنها مدرسة دينية عليا بالإضافة إلى أنها مأوى للغرباء والفقراء والمسافرين وتقسم الزاوية في إيالة طرابلس وبقية بلدان المغرب العربي إلى ثلاث فئات هي:

1- **الزاوية البسيطة** وتتألف من مجموعة من الأبنية المتلاصقة ومنها بيت للطلبة، وهي غرف حول صحن كبير ومنها غرف للتدريس والمكتبة ثم المرافق اللازمة، وتكون الأراضي التي حولها حبساً في غالب الأحيان لكي تعيش عليها.

2- **الزوايا التي تقوم حول ضريح** لأحد المرابطين أو ولي من الأشراف.

3- **الزوايا التي كان يدفن فيها ولي** كان يعيش فيها وسط تلاميذه لنشر تعاليمه وطريقته الصوفية، وعرف هذا النوع من الزوايا باسم الزوايا الصوفية[50].

وتقوم أغلب الزوايا على ركيزتين هما:

أ- اعتماد الطريقة على بعض العلماء.

ب- استناد بعض الصلحاء على الطريقة.

وقد التحق بالزوايا العديد من الطلبة والفقهاء القادمين من مختلف المناطق للتحصيل العلمي بها، خاصة وأنها تغطي نفقاتهم انطلاقاً من الأوقاف الموقوفة عليها، حيث أن من لم

---

(48) سامية أبو عجيلة العجيلي، مرجع مشار إليه، ص75.

(49) أبو القاسم سعد الله، مرجع مشار إليه، ص262.

(50) علي الحوات، مرجع مشار إليه، ص59 -60.

تكن له موارد مالية تسمح له بالاستمرار في الدراسة والبحث وطلب العلم، كانت تقدم لهم مساعدات مادية كثيرة، تتمثل في الخدمات الاجتماعية مثل توفير السكن والأفرشة وغير ذلك من لوازم الحياة اليومية[51].

أمّا دور هذه الزوايا التعليمي فيمكن تحديده كما يلي:

1- كانت الزوايا ولا تزال ملتقى لأصحابها وطلابها يجتمعون على ما فيه الخير للإسلام والمسلمين[52].

2- كان خريجو الزوايا يقومون بالدعوة الإسلامية في المناطق البعيدة عن المدن[53].

3- في هذه الزوايا يلتقي رجال القوافل القادمون من الجنوب والعائدون من الشمال يجلسون إلى مشايخ الزوايا، ويتبادلون معهم الأحاديث المختلفة عن البلاد التي جاؤوا منها أو مروا بها، وبذلك تظل هذه الزوايا على صلة بالعالم الخارجي[54].

ويمكننا في هذا الإطار التعريف ببعض الزوايا التي ساهمت في العملية التعليمية خلال عهد أحمد باشا القرمانلي على النحو التالي:

أولاً : زاوية الشيخ عبد السلام الأسمر:

أسس هذه الزاوية الشيخ عبد السلام الأسمر حوالي العام (1563م) في ناحية زليتن، وأوقف عليها أملاكه وجهوده، واقتفى سيرته من بعده أولاده وأحفاده. والهدف من تأسيسها، أن تكون مسجداً جامعاً، يؤدي فيه الناس الصلاة، ويحفظ فيه الأطفال القرآن الكريم، ويتلقي الطلاب العلم، فكان لها الفضل الكبير في تغذية البلاد بالعلماء والوعاظ[55].

وقد أخذ الشيخ عبد السلام الأسمر الطريقة عن الشيخ عبد الواحد الدوكالي، أحد أقطاب الطريقة العروسية الشاذلية، ثم تطورت الطريقة على يديه لتصبح الطريقة السلامية العروسية الشاذلية[56].

---

(51) محمد الحراري عبد السلام، مرجع مشار إليه، ص372.

(52) سامية أبو عجيلة العجيلي، مرجع مشار إليه، ص88.

(53) رأفت غنيمي الشيخ، تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة، دار التنمية للنشر، بنغازي، 1972م، ص94.

(54) علي الحوات، مرجع مشار إليه، ص60.

(55) محمد أمحمد بن طاهر، "المنشأ الفكري للزوايا ودورها الريادي في الحفاظ على اللغة العربية وعلومها في ليبيا"، مجلة الجامعة الأسمرية، زليتن، ع6، 2006م، ص125.

(56) عبد السلام الأسمر، رسائل الأسمر عبد السلام بن سليم الإدريسي الحسني إلى مريديه، جمع وتحقيق ودراسة: مصطفى عمران بن رابعة، دار المدار الإسلامي، بيروت، 2003م، ص246.

واستمرت هذه الزاوية خلال عهد أحمد باشا القرمانلي في تأدية وظيفتها التعليمية، وتعاقب الطلبة للأخذ من علومها ليدرسوها لغيرهم، إما بنفس الزاوية أو يعودون بها إلى حيث سكناهم ليؤدوا نفس هذه الرسالة بإحدى الزوايا أو المساجد الأخرى.

ومن العائلات العلمية التي أخذ أبنائها الدروس العلمية بهذه الزاوية ودرسوها لغيرهم أسرة ابن محسن. ومن بينهم عبد الحفيظ علي بن محسن وهو من مواليد زليتن (1147 هـ – 1734م) وتفقه على يد والده وجدّه، وبعد أن أتمّ تحصيله تولى بها التدريس، واستمر بها معلماً إلى أن توفي عام (1231 هـ – 1815م)[57].

ثانياً: زاوية الشيخ الدوكالي:

تنسب هذه الزاوية إلى الشيخ عبد الواحد الدوكالي، وهي من الزوايا القديمة، تقع بمدينة مسلاتة، وقد اشتهرت بتدريس القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، وعلوم اللغة العربية، وقد كان الشيخ عبد السلام الأسمر والشيخ أحمد الزروق طالبين بها، وتعد هذه الزاوية من أهم الزوايا، التي أخذ القائمون عليها على عاتقهم، التفرغ لتحفيظ كتاب الله، وتدريس علوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وأدب، إلى غير ذلك من العلوم الضرورية[58].

ثالثاً: زاوية الشيخ الزروق:

تنسب هذه الزاوية إلى الشيخ، أبو العباس أحمد بن أحمد بن محمد بن عيسى البرنوسي الفاسي، عرف باسم زروق[59].

وللشيخ الزروق اهتمام بالجانب الديني والخلقي، يعود إلى عدة عوامل أهمها تنشئته الدينية. ومعرفته وعكوفه على أمهات الكتب في محاولات متعددة كالفقه والحديث والتصوف، بالإضافة إلى رحلاته المتعددة، وبالرغم من أن جلّ اهتماماته خصصها لمجالي التصوف والفقه، إلا أنه أتى ببعض الأفكار في مجال التعليم حيث أكد بأنه ينبغي أن تتوفر في المعلم الشروط الآتية:

1- علم مبنياً على الكتاب والسنة مؤيداً بالقضايا العقلية المسلمة بالأدلة الصحيحة.
2- لسان فصيح بحيث يبين به عن المقاصد منه من غير احتمال ولا قصور، وعلى العالم أن يبين بياناً يمنع السائل من التأويل.
3- عقل راجح يميز به مواقع العلم، ويقي به نفسه عن كل وصف منقوص[60].

---

(57) رحومة حسين بوكرحومة، "الزاوية الأسمرية العلمية بزليتن ودورها التربوي في ليبيا (1935م– 1957م)"، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 2006م، ص51-52.

(58) محمد أمحمد بن طاهر، مرجع مشار إليه، ص128.

(59) ابن غلبون، مصدر مشار إليه، ص222.

وله عدة مؤلفات في الفقه منها على سبيل المثال: شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني، وشرح منظومة الوغليسى، والإرشاد في الفقه، ومنظومة ابن البّنا، وله كتاب الحوادث والبدع، وله القواعد في أصول الطريقة[61].

ويشير ابن غلبون بأن زاوية الشيخ الزروق يأوي إليها الطلاب لقراءة القرآن وحفظه، إلى أن غلب عليها مجموعة من القائمين على وقفها فانقطع منها الطالب والمطلوب، وذلك بعد أن قام هؤلاء القائمون بأخذ أموال الوقف الخاصة بهذه الزاوية لأنفسهم، فانقطع هؤلاء الطلاب عن الدراسة لانقطاع الممول المادي المتمثل في الوقف، إلى أن قام أحمد باشا القرمانلي لرد النظر إليها، فرفع أيدي مقتسمي الوقف عنها، وولاها لغيرهم من الصلحاء، فعادت الزاوية إلى حالتها الأولى، وتتابع الطلاب والواردون إليها بفضل دعم أحمد باشا القرمانلي لها[62].

ومن أبرز الأمور التي تعكس اهتمام القرمانليين بالزوايا هو رفع الضرائب عنها، حيث قاموا بإعفاء ذوي النفوذ والعلماء ومدرسي العلوم الدينية في المساجد وأوقاف الأولياء من كافة الضرائب[63].

ورغم مساهمة هذه الزوايا في نشر العلم ونشر الإسلام إلا أن بعض منها لم يخلو من نشر الخرافات في مجتمع يعاني الفقر والجهل[64].

ثانياً: الطرق الصوفية

أ- مفهوم التصوف

هو التخلق بالأخلاق الإلهية، بالوقوف مع الآداب الشرعية ظاهراً، فيرى حكمها من الظاهر في الباطن، وباطناً فيرى حكمها من الباطن في الظاهر، فيحصل للتأديب بالحكمين كمال[65].

---

(60) عبد الله الأمين النعمي، " الزروق: الشيخ المربي"، مجلة البحوث التاريخية، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، ع2، 1983م، ص264-265.

(61) ابن غلبون، مصدر مشار إليه، ص223.

(62) المصدر نفسه، ص 225.

(63) سعدي إبراهيم الدراجي، زليتن دراسة في العمارة الإسلامية، منشورات القيادة الشعبية الاجتماعية، زليتن، 2003م، ص109.

(64) تيسير بن موسى، مرجع مشار إليه، ص67.

(65) عبد المنعم الحفني، معجم مصطلحات الصوفية، دار المسيرة، بيروت، 1980م، ص45. للمزيد راجع: عبد الله بن بلقين، التبيان للأمير عبد الله بن بلقين آخر أمراء بني زيري بغرناطة، حقق المخطوط وعلق عليه: أمين توفيق الطيبي، منشورات عكاظ، الرباط، 1995م، ص190.

وتعددت الآراء وتضاربت الأقوال حول اشتقاق كلمة صوفية، فهناك من الباحثين من يربط ظهور التصوف بأهل الصفة وهم أتباع الصحابة الذين خصص لهم النبي ﷺ مكاناً خاصاً بالمسجد عرف بالصفة [66]، في حين يرجع بعض المستشرقين صوفية إلى كلمة صوفيا اليونانية بمعنى "**الحكمة**"[67].

إلا أن أغلب الباحثين ينسب هذه الكلمة إلى "**الصوف**" باعتباره اللباس الخاص الذي تبنته الطائفة الأولى أو الأفراد الذين سلكوا حياة الزهد والورع والتقوى والخلوة، وكان هذا الزي من الثياب مفضلاً لما فيه من خشونة تليق بروح التقشف الملائمة للمنهج الصوفي؛ ولما يوحي به من التواضع اللائق بمن يطلب السلوك إلى الله تعالى، وقد عرف عن رسول الله ﷺ أنه كان يستحب لبس الصوف تواضعاً، وعلى هذا يقال تصوف الرجل إذا لبس الصوف[68]، فالتصوف عبارة عن حركة دينية برزت في العالم الإسلامي كردة روحية ضد الإقبال على الدنيا وانغماس بعض الناس في الترف والإسراف في الملذات[69].

وبهذا يكون الفكر الصوفي قد أصلّ خصائص تكاد تكون قارة في تاريخ البلدان العربية وهي: الاعتدال والتوفيق بين متطلبات الدين ومتطلبات الدنيا والجمع بين الشريعة والحقيقة من جهة والعلم والعمل من جهة ثانية[70].

ب- أهم الطرق الصوفية خلال عهد أحمد باشا القرمانلي:

1- الطريقة القادرية:

وهي التي تنسب إلى الشيخ محمد محيي الدين عبد القادر بن أبي صالح الجيلاني المولود في مدينة جيلان بالجزائر، ودرس مذهب الإمام أحمد بن حنبل، لكنه رفض الانتظام في المدرسة النظامية التي كان يشرف عليها الشيخ أحمد الغزالي، ولم يعتنق أي فكر صوفي حتى حضر إلى

---

(66) على الحشيشه، السماع عند الصوفية والحياة الموسيقية بصفاقس في القرنين التاسع عشر والعشرين، مطبعة سوجيك، صفاقس، 2000م، ص10.

(67) عمر فروخ، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1979م، ص470.

(68) محمد كمال إبراهيم جعفر، التصوف، طريقاً وتجربة ومذهباً، دار الكتب الجامعية، القاهرة، 1970م، ص242.

(69) على الحشيشه، مرجع مشار إليه، ص 10.

(70) مناقب أبي سعيد الياجي، تقييد أبي الحسن علي بن محمد بن أبي القاسم الهواري، تحقيق: أحمد البخاري الشتوي، الشركة التونسية للنشر، تونس، 2004م، ص16.

مدرسة أبي الخير أحمد الدباسي المتوفي عام(1131م)[71]، وقد وصلت هذه الطريقة إلى الشمال الإفريقي على أيدي العالم المراكشي (أبي مدين الغوث)[72].

2- الطريقة الشاذلية:

عرفت هذه الطريقة في ليبيا من خلال عدة طرق تفرعت عنها، وذلك حسب الشيوخ الذين تتلمذوا عليها ودعوا إليها، ومؤسس الطريقة الأم هو الشيخ (الحسن نور الدين عبد الله الشاذلي)، نسبة إلى بلدة شاذلة قرب مدينة تونس[73].

وقد تفرعت عن الطريقة الشاذلية في ليبيا عدة طرق منها الآتي:

1- الطريقة الزروقية:

مؤسس هذه الطريقة كما سبقت الإشارة هو: أحمد أبو العباس أحمد ابن عيسى الفاسي المشهور **بالزروق**، درس أمهات الكتب الفقهية على المذهب المالكي والأصول وقواعد اللغة العربية، وبدأ اتصاله بالطريقة الشاذلية عن طريق بعض شيوخها في فاس وزار الجزائر وتلمسان، وقد تتلمذ على يد الشيخ أحمد الحضرمي، اضطر إلى ترك بلده فاس ودخل الأراضي الليبية فاستقر في مدينة مصراتة وجعلها قاعدة لنشر طريقته الصوفية. فكثر حوله الطلبة والمريدون الذين حملوا مذهبه وطريقته.

2- الطريقة السُلامية:

مؤسسها الشيخ عبد السلام بن سليم الأسمر الفيتوري توفي في حوالي عام (981هـ)، ودفن في نفس البلدة، وضريحه داخل زاويته، وقد أخذ العلم عن الشيخ الدوكالي في بلدة مسلاته، وعن الشيخ الدوكالي اتصل بالطريقة العروسية التي هي فرع من الشاذلية ومؤسسها الشيخ أحمد بن عروس دفين المنطقة المسماة باسمه قرب مدينة تونس[74].

ج- الدور الاجتماعي والاقتصادي للطرق الصوفية:

- الدور الاجتماعي للطرق الصوفية:

---

[71] صالح معيوف مفتاح، " قراءة في الواقع الثقافي الاجتماعي للطرق الصوفية ودورها في حركة التواصل " مجلة الجامعة الأسمرية، زليتن، ع6، 2006م، ص179-180. للمزيد راجع: محمد بن صالح عيسى الكناني القيرواني، تكميل الصلحاء والأعيان لمعالم الإيمان في أولياء القيروان، تحقيق وتعليق: محمد العنابي، المكتبة العتيقة، تونس، 1970م، ص341.

[72] جمعة محمد الأحول، "الطرق الصوفية وأثرها الإصلاحي في أفريقيا.. القادرية والتيجانية أنموذجا"، مجلة الجامعة الأسمرية، زليتن، ع6، 2006م، ص51.

[73] تيسير بن موسى، مرجع مشار إليه، ص83.

[74] المرجع نفسه، ص 85-86.

لقد أسهمت الطرق الصوفية عن طريق زواياها في نشر مبادئ الإخاء بين الأتباع والتضامن الاجتماعي ونشر الوعي من خلال ما تقدمه من التعليم الديني والأمن والأمان فازداد الارتباط بهذه الطرق ومشايخها، وهذا ما قرب الناس منهم، حيث وجدوا عندهم الحماية الروحية والاجتماعية، وبالتالي تحولت الزوايا ومقرات هذه الطرق إلى مأوى يلجأ إليه كل من هو في حاجة إلى ذلك[75].

كما أدت هذه الزوايا دوراً اجتماعياً من خلال استضافة عابري السبيل وتقديم الطعام إلى روادها والمارين بها من المسافرين[76].

بالإضافة إلى حلقات الذكر التي كانت ولا زالت تعقد أسبوعياً وفي المناسبات الدينية والتي أصبحت نوادي يلتقي فيها أفراد كل طريقة بمختلف أصنافهم الاجتماعية داخل الحي في المدينة، أو في القرية، مما عزز أواصر اللحمة والتضامن والإخاء بين الأتباع وأسهم كذلك في تعزيز السلم الاجتماعي في المناطق التي تنتشر بها هذه الطرق والزوايا[77].

كذلك كان للمشايخ دور في حل النزاعات والخلافات التي تدور بين القبائل، مثل النزاع الذي نشب في عام 1767م بين قبيلتي أولاد سليمان والفرجان، فتقاضى الطرفان إلى الشيخ أبو سيف لحل النزاع بينهما[78].

- الدور الاقتصادي للطرق الصوفية:

استطاعت الطرق الصوفية أن تحصل على دعم كبير من أتباعها، ومن السلطات الحاكمة مما مكنها من تأدية دور هام في المجال الاقتصادي، فأسست بعض الطرق العديد من الزوايا التي تحولت إلى مراكز للعمل والإنتاج، تساعد في خلق مجتمع مستقر، وبالتالي أمن الناس على حياتهم ومستقبلهم[79].

---

[75] منصور الصيد شيته، "الطرق الصوفية في أفريقيا ودورها في نشر الوعي والإخاء والتضامن الاجتماعي بين فئات المجتمع المختلفة"، مجلة الجامعة الأسمرية، زليتن، ع6، 2006م، ص86.

[76] رحومة حسين بوكر حومة، "الوقف ودوره في خدمة الزوايا الصوفية في ليبيا"، مجلة الجامعة الأسمرية، زليتن، ع6، 2006م، ص154.

[77] منصور الصيد شيته، مرجع مشار إليه، ص87.

[78] شارل فيرو، الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي، ط3، تعريب: محمد عبد الكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1994م، ص324.

[79] منصور الصيد شيته، مرجع مشار إليه، ص85.

كما ساهم الأهالي بتقديم المؤن للطلبة الدارسين بالزوايا التابعة لهذه الطرق، مقابل دورها الديني والتعليمي في المجتمع[80].

وتنحصر موارد دخل الزوايا على النحو التالي[81]:

1- محلات تجارية متعددة ومتنوعة.

2- أراضٍ مؤجرة لزراعة الحبوب والفواكه.

3- أراضٍ فضاء مؤجرة لأغراض مختلفة.

4- مبانٍ مؤجرة للسكن ... الخ

وبهذا تُوّفر هذه المشاريع فرصة انضمام عدد كبير من أبناء البلد للعمل بها، كما أن العائد المادي الذي يتحصل عليه هؤلاء المشتغلون في هذه الأعمال يعد عائداً اقتصادياً للبلد، ويسهم في تنميته اقتصادياً.

القسم الثالث: التعليم

أن التعليم في إيالة طرابلس خلال عهد أحمد باشا القرمانلي كان تعليماً خاصاً، يقوم على جهود الإفراد والمؤسسات الخيرية، لذا كان هذا التعليم يسير ببطء ولم يتمكن من التخلص من ظاهرتين سيطرتا كثيراً على عقلية الدارسين لا في إيالة طرابلس فحسب وإنما في كافة أقطار الوطن العربي، وعرقلة التطور الفكري وهما:

أ- الاختصار

يقصد بالاختصار تقليص ما جاء في الكتب ذات الأحجام الكبيرة حتى يتمكن الطالب من فهمها وحفظها بسهولة، وقد بدأ الاختصار بأسلوب معتدل في الفقه ثم تعمق العلماء فيه حتى كادوا يجعلونه مجرد مصطلحات غير واضحة يحتاج حلها إلى شروح وحواشي تزيد أضعافاً مضاعفة على الأصول المختصرة حجماً وتعقيداً. وهنا نتساءل لماذا الإقبال على هذا النوع من الاختصار؟

يتضح أن لذلك سببين وهما:

1- إغلاق باب الاجتهاد في الفقه وجمود العلوم النقلية والعقلية على ما كانت عليه من قبل، فلم يبق لهؤلاء عند التأليف سوى تكرار ما قاله الأول في شروح وذيول، أو في تجميع مسائل العلوم ونظمها، أو تقليص حجم الكتب المطولة وضغطها في مختصرات يصعب فهمها.

---

[80] وثيقة رقم(88)، نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر الحديث (1500م- 1830م)، جمع: جمال قنان، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1987م، ص187.

[81] رحومة حسين بوكر حومة، "الوقف ودوره ..."، مرجع مشار إليه، ص162-163.

2- قصور همم المتعلمين وانصرافهم عن دراسة أمهات الكتب، فقام الشيوخ بتلخيصها لهم في أمهات تحفظ فازداد الأمر تعقيداً وأفسد أصحاب المختصرات العلم من حيث أرادوا اصلاحه[82].

ب- الحفظ

من المعلوم أن ظاهرة الحفظ متفشية في كافة المجتمعات العربية، حيث كان الأطفال يبدؤون بحفظ الحروف الهجائية قبل التعرف على أشكالها في الألواح، ثم يحفظون فاتحة الكتاب، ولا يزالون يوالون الحفظ من أسفل إلى أعلى حتى يتمكنون من حفظه على ظهر قلب[83].

ومما ساعد على الاهتمام بالحفظ قلة انتشار الكتب خلال عهد أحمد باشا القرمانلي وحتى من يملك الكتاب من الطلاب أثناء دراسته له يبيعه بمجرد الانتهاء من ذلك، ليشتري بثمنه كتاباً آخر ينوي دراسته في المستقبل[84].

وقد كان التعليم مقتصراً على حلقات الدروس التي كان الشيوخ والعلماء يلقونها بالمساجد والزوايا وكان يتم بمجهودات أهلية وبعيداً عن مركزية الحكم، فكان يرمز له بالتعليم الحر الذي خلا من أية سياسة تعليمية أو برامج تطويرية، حيث اتصف الإنتاج الثقافي لهذه المؤسسات بطابع التبعية والتقليد[85].

المواد الدراسية

كان يتعلم التلميذ في المرحلة الأولية القرآن الكريم تلاوته، وكذلك القراءة بصفة عامة والكتابة، وبعض الحساب، وقليل من المعارف الدينية واللغوية الأخرى[86].

نماذج لبعض المدارس الدينية:

لقد أنشئت مجموعة من المدارس الدينية بداية من العهد العثماني الأول والعهد القرمانلي، حيث تأسست على سبيل المثال لا الحصر مدرسة عثمان الساقزلي بطرابلس خلال العهد العثماني الأول، ومدرسة أحمد باشا القرمانلي التي أنشئت في عهد أحمد باشا القرمانلي وألحقت بالجامع الذي شيده، وسوف تذكر الباحثة بعض نماذج هذه المدارس على النحو التالي:

---

(82) محمد حجي، الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديين، منشورات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، 1976م، ج1، ص82.

(83) محمد حجي، مرجع مشار إليه، ص83-84.

(84) رحومة حسين بوكرحومة، الزاوية الأسمرية العلمية ...)، مرجع مشار إليه، ص122.

(85) الطاهر المعموري، جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهد الحفصي والتركي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1980م، ص32.

(86) أكمل الدين احسان أوغلى، مرجع مشار إليه، ص309.

1- مدرسة عثمان الساقزلي (1649م – 1672م):

قام بتشييد هذه المدرسة عثمان الساقزلي بمدينة طرابلس، لذا عرفت باسمه، وهي تضم خمس عشرة خلوة للطلبة موزعة حول صحن يكاد يكون مربعاً وعلى مصلى يمكن استعماله عند الاقتضاء كفصل للدراسة وعلى بعض المرافق، وهذه المدرسة تقتصر على تدريس العلوم الدينية[87].

2- مدرسة أحمد باشا القرمانلي:

قام أحمد باشا في عام 1731م ببناء مدرسة على مقربة من السرايا في مواجهة قصر الباشا وبفضل متابعته تمكن المهندسون والعمال من الانتهاء الكلي من العمل بالمدرسة في مدة قاربت الخمس سنوات أي ما بين عام (1731م – 1738م)[88]، وقد ألحقت هذه المدرسة بالجامع الذي قام بتشييده واستمدت نفقاتها من الأوقاف المخصصة لها[89].

وبسبب تحسن الأوضاع الاقتصادية أظهر أحمد باشا رعايته للعلماء، واهتم بهم خلافاً لمن كان قبله من ولاة العهد العثماني الأول، وقد تمثل ذلك فيمن أتيحت لهم الرحلة لطلب العلم، بعد أن عمهم الأمن والاستقرار السياسي، أو تفقهوا دون رحلة، وظهر أثر ذلك الاستقرار السياسي في نمو عدد العلماء[90].

ومن العلماء الذين ظفروا برعايته الشيخ أبو عبد الله محمد بن مصطفى الماعزي والشيخ محمد بن محمد بن مقيل والشيخ محمد بن أحمد المكني والشيخ أحمد بن محمد المكني والشيخ محمد بن عبد الحفيظ النعاس، والشيخ سالم بن أحمد بن قنونو والشيخ محمد بن عبد الله بن أحمد بن غلبون والشيخ أبو عبد الله محمد بن العربي[91].

3- مدرسة ابن غلبون:

---

(87) سعيد علي حامد، المعالم الإسلامية بالمتحف الإسلامي بمدينة طرابلس، وزارة التعليم والتربية– مصلحة الآثار، طرابلس، 1978م، ص35 –36.

(88) علي الحوات، مرجع مشار إليه، ص58.

(89) حسن سليمان محمود، مرجع مشار إليه، ص185.

(90) عمار جحيدر، مصادر الحياة الفكرية في ليبيا في العهد القرمانلي (1711م– 1835م)، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 2003م، ص19.

(91) محمد رجب الزائدي، ليبيا في العهد القرمانلي، منشورات دار الكتاب الليبي، بنغازي، 1974م، ص23.

أسس أبو عبد الله محمد بن غلبون مسجداً ومدرسة حملا اسمه بمدينة مصراتة، فأثار في مجلسه وبحضوره غبار النقاش واحتدت أساليب المناظرة في رحاب هذه المدرسة التي كان يدرس بها أو في جنبات المسجد أو الزاوية[92].

وكان لأبن غلبون حلقة دراسية خاصة مثل أغلب علماء عهد أحمد باشا القرمانلي وله طلاب معجبون يتلقوا العلم على يديه[93].

4- مدرسة الكاتب

أسس هذه المدرسة مصطفى الخوجة، وهو من مواليد طرابلس، لقب بالكاتب لميوله الأدبية التي جعلت منه كبير الكتّاب للوالي علي باشا القرمانلي، ويرجع له الفضل في تأسيس مسجد ألحقت به مدرسته وعرفت بمدرسة الكاتب، واحتوت هذه المدرسة على مجموعة كبيرة من الكتب القيمة، وقد أوقف لها الأموال[94].

الإجازة العلمية

الإجازة هي: أن يقول المحدث لغيره أجزت لك أن تروي عني كتابي أو هذا الكتاب الذي حدثني به فلان، ويبين سنده، دون سماع ولا عرض.

وتوسع العلماء في الإجازة، فأطلقوها على كل أنواع الرواية، وجعلوها غير قاصرة على الحديث، بل شاملة لكافة العلوم النقلية والعقلية[95].

ومن الإجازات التي تعود إلى عهد أحمد باشا القرمانلي ما يلي[96]:

1- إجازة الشيخ إبراهيم الفيومي لعبد الرحمن بن عبد الله بن أبي بكر بن أبي القاسم الغدامسي عام 1124هـ.

2- إجازة الشيخ هارون بن جبريل لمحمد بن صلة الغدامسي برواية صحيح مسلم، عام 1134هـ وقد حررت بقرية زكزك من بلاد السودان.

---

(92) علي مصطفى المصراتي، ابن غلبون مؤرخ ليبيا (1795م- 1856م)، ط2، دار الفكر، طرابلس، 1972م، ص31.

(93) علي مصطفى المصراتي، أعلام من طرابلس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، ط4، 1986م، ص131.

(94) علي الحوات، مرجع مشار إليه، ص71.

(95) محمد حجي، مرجع مشار إليه، ص100.

(96) عمار جحيدر، "مصادر دراسة الحياة الفكرية في ليبيا في العهد القرمانلي (1711م – 1835م) "، المجلة التاريخية المغاربية، تونس، ع59- 60، 1990م، ص599.

3- إجازة الشيخ هارون بن جبريل لمحمد بن صلة الغدامسي أيضاً برواية الشفاء، والموطأ، والجامع الصغير للسيوطي، وصحيح البخاري بدون تاريخ.

الطرق التعليمية

إن مناهج التدريس التي كانت شائعة في إيالة طرابلس لم تخرج عن النظام المتبع بمختلف المناطق الإسلامية الأخرى، حيث تميز نهل الطلاب الليبيين من مختلف مصادر العلوم وأخذهم عن مجموعة من الشيوخ الفضلاء[97]، وتنحصر هذه الطرق في الاتي:

1- طريقة حل المتن

يقتصر فيها المعلم على شرح النص المدروس، بعباراته الخاصة دون العودة إلى من قام بالشرح، بحيث يكون الشرح والأمثلة التي يقدمها هي نتيجة ما عند أولئك الشراح. وقد ظهرت كفاءة المعلمين الشاملة بالموضوع المدروس، لذا استخدمت هذه الطريقة مع الطلبة المبتدئين والطلبة المتقدمين في الدروس العليا[98].

2- طريقة حك المسائل

يهتم أصحاب هذه الطريقة بالإلحاح في بحث المسائل وتقليب وجهات النظر فيها، وجلب النقول ومناقشتها، لتتكون موهبة البحث عند المتعلمين.

3- طريقة المناظرة

تعد طريقة تعليمية متقدمة، لولا أنها بقيت محدودة بين قلة من العلماء المختصين، كان الحاضرون من أساتذة وطلبة يشاركون في القراءة والمناقشة، وخير مثال على هذه الطريقة المناظرة التي جرت بين الفقيه ابن غلبون، والصوفي عبد السلام التاجوري، فقد كان ابن غلبون غير متفق مع هذا الشيخ من الناحية العلمية، ولم يكن راضياً على مؤلفاته، حيث قال فيه: " وألف كتاباً في الفتاوى سماه التذييل زعم أنه ذيل به المعيار، وجمع فيه من الغثّ والسمين شيئاً لم يسبق به. وكتاباً سماه فتح العليم في مناقب الشيخ عبد السلام ابن سليم، تعرض فيه لما في البلد من الصالحين ..."[99].

وبينما كان متوجها إلى طرابلس سنة 1726م، وفي إحدى الليالي نزل في تاجوراء، وفي مدرستها الدينية بعد صلاة العشاء فاجأه الشيخ عبد السلام بن عثمان التاجوري بمناقشات حادة

---

[97] محمد الحراري عبد السلام، مرجع مشار إليه، ص373-374.

[98] محمد حجي، مرجع مشار إليه، ص94-95.

[99] ابن غلبون، مصدر مشار إليه، ص237.

ومجادلات عنيفة، فقد كان ابن غلبون يستنكر بعض تصرفات التاجوري ويراها منافية للشريعة وأصول الدين والكتاب والسنة[100].

وقد جرت المناظرة كالتالي:

وجه الشيخ التاجوري سؤاله لأبن غلبون قائلاً: هل ما بلغنا عنك من التعرض لمشايخنا صحيح؟ فأجابه ابن غلبون هو كما بلغك عني. فقد استنكر ابن غلبون على التاجوري وأتباعه اجتماعاتهم للذكر ليلة الجمعة والاثنين وغيرها من البدع، فقال: هذه ليال فاضلة ورد النص بتفضيلها، فسأله ابن غلبون، وهل ورد نص في تخصيصها بشيء من العبادات. فقال لم أقف على شيء[101].

ومما تقدم نستنتج أن الخلاف الذي وقع بينهما لم يكن على الدين الإسلامي وأساسياته، وإنما في الطريق الموصل إلى الله تعالى، فاكتفى ابن غلبون بما أوجبه الله من عبادات وإتباع أوامره واجتناب نواهيه، بينما رغب المتصوف عبد السلام التاجوري في التقرب إلى الله تعالى بأكثر من ذلك.

أي أن الخلاف الرئيس كان يدور حول كيفية التمسك بتعاليم الدين الإسلامي الواردة في كتابه العزيز وسنة رسوله ﷺ، والابتعاد عن كافة البدع، وأن دلت هذه المناظرة على شيء، فإنما تدل على قوة حجة ابن غلبون العلمية، وتضلعه في أصول الفقه وفروعه، وعلى حبه للنصيحة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

4- طريقة المحاضرة

هي طريقة تقوم على أساس الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق لا تحتمل الشك ولا النقد ولا الجدل، والمحاور يمر بثلاث مراحل متتابعة وهي:

1- مرحلة اليقين الذي لا أساس له من الصحة، ومهمة المحاور في هذه المرحلة هو إظهار جهل من يحاوره وإظهار غروره وادعائه العلم بدون وجه حق وقبوله لما عليه من غير أن يحتكم إلى المنطق.

2- مرحلة الشك التي يظهر فيها الشخص الذي تجري محاورته حائراً متردداً متناقضاً في مواقفه وعباراته بادياً عليه الغضب، ويحاول المحاور أن يستغل هذه الظروف النفسية لدى من يحاوره، فيقوده إلى صميم الموضوع الذي يدور حوله الحوار والجدل ولا يتركه حتى يجعله يشعر بأنه تعرض لشيء لا مجال له فيه وبأنه جاهل مغرور.

---

(100) علي مصطفى المصراتي، أعلام من طرابلس، ص132.

(101) ابن غلبون، مصدر مشار إليه، ص238-239.

3- مرحلة اليقين بعد الشك وهي تقوم على أساس الإدراك العقلي لا على أساس التصديق الساذج[102].

وقد استخدمت طريقة المحاضرة لدى مجموعة كبيرة من المتعلمين والفقهاء، حيث يعتمدون على تنسيق العرض وحسن الأداء، مع الإشراف على أراء المتقدمين ومناقشتها والترجيح عند الاقتضاء[103].

وهكذا يمكن القول بأن الأهالي في إيالة طرابلس خلال عهد أحمد باشا القرمانلي قد اعتمدوا في تعليم أولادهم على مجموعة من الوسائل من أهمها ما يلي:

1- حضور حلقات العلم ودروس الشيوخ التي كانت تقام داخل المساجد والجوامع والزوايا.

2- الاستفادة من الشيوخ الزائرين للساجد والزوايا والمدارس الدينية، وكذلك من الزائرين المارين بليبيا لأغراض مختلفة وخاصة الحجاج المغاربة.

3- إتاحة الفرصة لبعض الليبيين للسفر من أجل الحج والتجارة وزيارة المراكز العلمية المختلفة.

4- السفر إلى خارج البلاد والدراسة في المراكز العليا المشهورة في البلاد العربية خاصة الزيتونة في تونس والأزهر في القاهرة[104].

---

(102) عمر محمد التومي الشيباني، مرجع مشار إليه، ص415.

(103) محمد حجي، مرجع مشار إليه، ص96.

(104) علي الحوات، مرجع مشار إليه، ص70.

المناظرة في الأدب العربي

د. عبد الله صالح أزبيدة
كلية التربية بني وليد – جامعة الزيتونة

المناظرة في الأدب العربي

د. عبد الله صالح أزبيدة*

عندما ننظر إلى المناظرة باعتبارها ظاهرة لغوية متجسدة في خطاب ومتحققة فيه خاضعة لشروط القول والتلقي، فإننا نكون أمام خطاب تواصلي يمتاز بخصائص بنائية وأسلوبية وتداولية تجعله مختلفاً عن غيره من أنواع الخطاب الأخرى، حيث تحتل القصدية والتأثير مكانة رفيعة في جنس المناظرة، وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **ما مقومات الخطاب في المناظرة؟**
- **ما هي صلته بمباحث الدرس اللغوي؟**
- **ماهي محددات المناظرة؟**
- **كيف تشكلت؟**

لقد كان البيان العربي قبل منتصف القرن الثالث الهجرة، بياناً عربياً خالصاً أساسه تدبر آي التنزيل والتأمل في مكونات العبارة العربية البليغة؛ لاستخلاص المقاييس البيانية والقوانين البلاغية، وقد ظل هذا ديدنه رغم التحولات الحضارية الكبرى التي طالت بنية المجتمع العربي منذ مجيء الإسلام إلى حدود النصف الأول من القرن الثالث الهجري، إذ ظلت الدراسات الأدبية والبلاغية ترفض الاعتراف بوجود بيان أخر غير البيان الذي يمثله القرآن الكريم والأدب القديم غير أن الوضع ما لبث أن تغير فظهر إلى جانب البيان العربي الخالص، بيان جديد بتأثير من ازدهار الفلسفة ونشاط الترجمة من جهة، واحتدام الجدل بين الفرق الدينية المتخاصمة من جهة مقابلة، فقد أفضى هذا الصراع بين الفرق الإسلامية إلى بلورة " أدب علم الكلام "، وقد ترتب عن ذلك أن بدأت الدراسات العربية تعكس نوعيين من البيان: " أحدهما عربي محافظ لا يقرب الفلسفة اليونانية إلا بكثير من التحفظ والاحتراس، والأخر يوناني يجهر بالأخذ من أرسطو فاستهدف بذلك لحملات المحافظين المنكرة وألسنتهم الحداد"[1].

إن فهم البيان الثاني غير متيسر ما لم يوضع في مقابلة مع البيان الأول؛ لأنه لا الفلاسفة ولا المتكلمون الذين أرادوا هذا النوع من " البيان" كانت لهم معرفة عميقة بالتراث "الهلنستي" فقد كانوا يجهلون نظم اليونان السياسية، كما كان نظام اليونان القضائي غريباً عنهم، وهو ما انعكس

---

* كلية التربية بني وليد – جامعة الزيتونة.

على فهمهم لأنواع الخطاب، وما اتصل بها من شواهد كان أرسطو قد استخلصها من روائع الأدب اليوناني لم يحققها تحقيقيها الدارسون العرب الذين تأثروا بهذا البيان، وأن كانوا صادفوا في مصنفات أرسطو أفكاراً عامة حول الشعر والنثر، أفادوا منها في قراءة نصوص الأدب العربي.

إن أهم ما يسترعي انتباه الناظر في هذا البيان، خلوه رغم تأثره الواضح بالمنطق والفلسفة اليونانية، من أي إشارة يمكن الاعتداد بها إلى خطاب المناظرة، فما نصادفه من إشارات حول هذا النمط الخطابي لا تخرج عن كونها تلخيصاً للمقررات الأرسطية في الموضوع، أو تعبيراً عن تجربة فردية واردة في شكل مقاطع صغيرة متفرقة في كتب الأدب عموماً وكتب المختارات خصوصاً.

ولعل أهم الإشارات إلى هذا النوع من الخطاب المبني على المناظرة بالحجة هي التي أوردها صاحب "نقد النثر " عندما قسم النثر أربعة أنواع: خطابة وترسل واحتجاج وحديث [2].

ويضاف إليه ما أورده الجاحظ في "البيان والتبيين" من صحيفة بشر بن المعتمر[3]. ويبدو أنه أفاد من كتابي أرسطو عن الشعر والخطابة، فقد لخص تحت هذا العنوان ما ورد عند أرسطو، وأضاف إليه ما وجده عند المتكلمين في هذا الموضوع وبخاصة ما اتصل بقواعد الجدل

إن ضآلة الحيز المخصص للمناظرة في البيان العربي، يمكن أن يرجع إلى عاملين اثنين يتصل الأول بالموقف العام الذي عبرت عنه الثقافة العربية تجاه علم الكلام والمنطق المنبع الرئيس للمناظرة، أما الثاني فيتصل بتوافر مؤلفات مخصصة في حسن المناظرة اضطلع بتصنيفها طائفة من المتكلمين تمرسوا بالمناظرة عملياً، فاكسبهم ذلك خبرة بأساليب المناظرة وقد نتج من ذلك وضع كتب خاصة رصدت قواعد المناظرة وفصلوا آداب الجدل.

وقد ترتب عن ذلك أن توافرت للثقافة العربية قائمة تضم عدد كبيراً من عناوين الكتب المتخصصة في أصول المناظرة، ذكر بعضها صاحب الفهرست "كتاب معرفة وجوه الكلام" للأصم المعتزلي[4].

- **كتاب "فنون الكلام" لأبي موسى عيسى المردار المعتزلي** [5]
- **كتاب آداب المتكلمين للضرار المعتزلي** [6]
- **كتاب "صنعة الكلام "للجاحظ** [7]
- **كتاب "صناعة الجدل "لقدامة بن جعفر**[8]
- **كتاب "أدب الجدل " لابن الرواندي**[9]
- **كتاب "الجدل وأذاب أهله وتصحيح علله " لابن القاسم البلخي**[10]

وهذه الوفرة في أسماء الكتب المتخصصة في أدب المناظرة، التي ذكرها ابن النديم في الفهرست، تدل على الحظوة التي نالها هذا الجنس الأدبي في خطاب الثقافة العربية، إنتاجاً

وتلقياً، ولا ريب في أن الباعث الذي وجه هؤلاء المؤلفين إلى التصنيف في أدب المناظرة " لم يكن شخصياً بقدر ما كان استجابة لاحتياجات يفرضها الواقع آنئذ فرضاً، فظهرت الحاجة لبسط قواعد المناظرة وأصولها يذكر "ابن خلدون" في مقدمته: "لما كان باب المناظرة في الرد والقبول متسعاً، وكل واحد من المتناظرين في الاستدلال والجواب يرسل عنانه في الاحتجاج ومنه ما يكون صواباً ومنه ما يكون خطأ، فاحتاج الأئمة إلى أن يضعوا آداباً وأحكاماً يقف المتناظران عند حدودها في الرد والقبول، وكيف يكون حال المستدل والمجيب وحيث يسوغ له أن يكون مستدلاً يكون مخصوصاً منقطعاً، ومحل اعتراضه أو معارضته، وأين يجب عليه السكوت ولخصمه الكلام الاستدلال، ولذلك قيل فيه إنه معرفة بالقواعد والحدود والآداب في الاستدلال التي يتوصل بها إلى حفظ رأي وهدمه سواء كان ذلك من الفقه أو غيره"[11].

لعل أهم ما يثير انتباه الباحث في قواعد المناظرة، التي تضمنتها هذه المؤلفات أنها لم تستخلص إلا بعد تمرس طويل بالمناظرة، فواضعوها من مشاهير المناظرين الذين تحفل كتب الفرق والمقالات بمناظراتهم (الجاحظ والأشعري والباقلاني) وقد اكتسبت مصنفاتهم في أدب المناظرة لذلك أهمية قصوى لأنها لم تصنف إلا بعد دربة ومراس بفن المناظرة.

وبالإضافة لهذه المصنفات المستقلة، نجد نصوصاً متفاوتة الحجم والقيمة في تضاعيف الكتب بعامة[12]، وفي كتب الكلام بخاصة.

مفهوم المناظرة ودلالتها:

تتنازع تسمية "مناظرة " تخصصات معرفية شتى أبرزها الأدب وعلم الكلام والقضاء، وهو ما يجعل عملية تجنيس هذا النوع محفوفة بالصعاب، ومع ذلك يمكن تجنيس المناظرة من خلال التمييز بين مفهومين اثنين، أولهما نظري في استخلاصه بالمعاجم وكتب اللغة، والثاني عملي نستخلصه من أنواع خطابية مختلفة، يجمع بينهما أنها تقترب في تكوينها من جنس المناظرة ولعل أهم ما يلفت نظر الباحث المعني باستقصاء المادة المعجمية بلفظ "مناظرة " ذلك الإهمال الواضح الذي طال هذا المصطلح، وهو إهمال لا يقتصر على معاجم اللغة ولكنه يمتد ليشمل الكتب المتخصصة في معاني المصطلحات أيضاً، إذ لم يرد للفظة "مناظرة " ذكر في معاجم ما قبل القرن الخامس للهجرة، بما فيها "الصحاح " "للجواهري" (إحصاء العلوم) للفارابي [13].

ترجع لفظة "مناظرة" في أصلها الاشتقاقي إلى فعل "ناظر" بزيادة الألف على الأصل الثلاثي "نظر" مما يجعله يتحول من صيغة" فعل" إلى صيغة "فاعل" التي تعني في علم الصرف اشتراك شخصين في أداء عمل واحد في الوقت نفسه، وبهذا الاعتبار فإن فعل "ناظر" يعني في المعاجم شخصيين ينظر أحدهما إلى الأخر في الوقت نفسه، وإذا أضفنا حرفاً آخر إلى فعل

"ناظر" ليصبح تناظر، فإن هذه الإضافة تجعله يدل على جانب المعاني السابقة على وقوف شخص في مقابل آخر.

أن أول معجم تتحدد فيه دلالة المناظرة تحديداً يقترب من دلالته الاصطلاحية هو أساس البلاغة" للزمخشري، الذي ربط ربطاً واضحاً بين فعل "ناظر" والجدل بين شخصين في أمر محدد : "وناظرته في أمر كذا إذا نظر ونظرت كيف تأتيه"[14]، أما أول معجم يرد فيه ذكر لكلمة مناظرة : فهو "لسان العرب" لابن منظور "والمناظرة أن تناظر أخاك في أمر إذا نظرتما فيه معاً كيف تأتيانه"[15]، ولسان العرب هو أول معجم عربي يذكر المعنى الاصطلاحي لفعل "تناظر" التناظر: "التراوض في الأمر ونظيرك الذي يراوضك وتناظره"[16]، واللافت أن يجد الباحث في "اللسان" ربطاً بين فعل "ناظر" والمساواة والتعادل بين المتناظرين : (ناظرت فلاناً أي صرت له نظيراً في المخاطبة) [17] .

وقد صاغ الشريف الجرجاني في القرن الثامن في الهجرة، تحديداً متكاملاً للمناظرة بالمعنى الاصطلاحي: " المناظرة لغة من النظير أو النظر بالبصيرة، واصطلاحاً هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئيين إظهاراً **للصواب**"[18].

ويظهر أن هذا التحديد الذي صاغه الجرجاني للمناظرة قد استفاد منه "صنيع طاش كبرى زاده " في كتابة "مفتاح السعادة " الذي يعرف فيه المناظرة بأنها "علم يبحث فيه عن كيفية إيراد الكلام بين المناظرين وموضوعه الأدلة من حيث يثبت بها المدعي على الغير "[19].

وأورد "التهانوي" في معجمه "كشاف اصطلاحات الفنون " تحديدات مفيدة للمناظرة: "المناظرة علم يعرف به كيفية آداب إثبات المطلوب وكيفية أو نفي دليله مع الخصم وتطلق المناظرة في اصطلاح أهل هذا العلم، على النظر من الجانبين في النسبة بين الشيئيين إظهاراً للصواب) [20] .

ونفس التعريف نجده يتردد عند حاجي خليفة في "كشف الظنون" والمناظرة عبارة عن النظر من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهاراً للصواب وإلزاماً للخصم" [21].

وهذا المعنى الذي استقر في كتب المتأخرين حول المناظرة، حدده الشنقيطي في كتابه "آداب البحث والمناظرة " بأنها: "المحاورة في الكلام بين شخصين مختلفين يقصد كل واحد منهما تصحيح قوله وإبطال قول الآخر مع رغبة كل منهما في ظهور الحق"[22]، وإلى جانب هذه التحديدات نجد في كتب الأدب استخدام خاص لكلمة "مناظرة"، إذ يستعمل في بعض المصنفات للدلالة على تحقيق قضائي يقوم فيه قاض أو وزير عُيّنَ حديثاً؛ باستجواب موظف كبير أقيل من منصبه بغرض الحصول فيه على اعتراف خطي يفيد استغلاله النفوذ في جمع المال وتكوين الثروة، وفي حال ثبوت الكلمة، يجبر الموظف المخلوع على الكشف عن المكان الذي خبأ فيه الأموال لتتولى السلطة مصادرتها، ويمثل هذا النوع من المناظرات، مناظرة كتاب المتوكل لسليمان بن وهب استخراج أمواله، وهي المناظرة التي أثبتها التنوخي في كتابه "الفرج بعد الشدة "

كما رواها ابن وهب نفسه، "فما استتمت الدعاء حتى سمعت صوت الأقفال تفتح فلم أشك في أنه القتل، ففتحت الأبواب وجيء بالشمع وحملني الفراشون لثقل حديدي فقلت لحاجبه : سألتك بالله أصدقني عن أمري فقال: ما أكل الأمير شيئاً لأن أمرك غليظ، وذلك أن أمير المؤمنين وبخه بسببك وقال: سلمت إليك سليمان بن وهب لتسمنه أو تستخرج ماله؟. فقال الأمير: أنا صاحب شرطة وسيف ولا أعرف وجوه المناظرة على الأموال، وإن تقرروا أمره على شيء طالبته به، فأمر الكتاب بالاجتماع عند الأمير بمناظرتك وإلزامك ما يؤخذ به خطك وتطالب به وقد اجتمعوا واستدعيت لذلك"[23].

تقوم الاستجوابات في هذا الصنف من المناظرة، على العنف والتعذيب الجسدي والمؤديان إلى الموت أحياناً إذا لم يفلح المتناظرون في انتزاع الاعترافات المطلوبة، وهوما يجعل هذا الصنف من المناظرة بعيداً كل البعد عن "المناظرة" باعتبارها نوعاً نثرياً وهي المقصودة في هذه الدراسة، والسؤال هنا: ما هو المسار الذي سلكته المناظرة في رحلة تشكلها الطويلة؟.

تشكل المناظرة:

إن المتتبع لمسار تكون هذا الجنس النثري داخل الثقافة العربية، يلحظ مدى الغني والثراء اللذين يميزان هذا النوع الخطابي، حيث واكب مختلف التحولات التي طرأت على المجتمع العربي في مجالات الأدب والاجتماع والعقيدة [24]، فكلما طرأ أمراً على المجتمع العربي انقسم حوله العلماء بين مؤيد ومعارض، فتعقد المناظرات بين الأطراف المتخاصمة وكل يظهر ما في جعبته من حجج يتحصن بها الأخر، هذا وقد جاءت الموضوعات التي تناولتها المناظرات مختلفة ومتنوعة، حيث بدأت في صدر الإسلام منشغلة بقضايا بالدين، ثم انتقلت في العصور التالية إلى موضوعات السياسية، وذلك بعد أن تعددت الأحزاب والمذاهب السياسية والعقدية التي كانت مثار خلاف وجدل بين رؤساء الفرق المتطاحنة.

ونتيجة لاختلاط العرب بغيرهم من الشعوب التي دخلت في الإسلام، والذين كانوا يعتنقون ديانات مختلفة ونحلاً مغايرة، فقد كان طبيعياً أن تتعارض الآراء وتتصادم بخصوص التصورات الدينية والعقدية، فظهرت المناظرات بين المسلمين وغيرهم من أصحاب الديانات الأخرى، فكان التناظر في مسائل القضاء والقدر ورؤية الله وأفعال العباد وخلق القرآن.

ولم يكن التناظر مقتصراً على أصحاب الديانات السماوية، فقد ناظر المسلمون الزنادقة والملاحدة والدهريين، كما دارت مناظرات داخلية بين المعتقدين في نفس الديانة المختلفين في مناهج التفكير وطرائق النظر، فقد كانت المعارك الكلامية محتدمة ومتواصلة بين الفرق الإسلامية، لعل أشرسها تلك التي دارت رحاها. بين أهل الرواية وأهل الدراية، والتي كان مدارها على الخلاف حول العقل والنقل، أيهما تكون له الأولوية في حال تعارضهما، وقد دار هذا

الخلاف على واجهتين، واجهة أولى يمثلها الصراع الحاد بين المتكلمين والفقهاء (المعتزلة والسنة)، أما الواجهة الثانية فقد مثلها الصراع بين الفقهاء حول قضايا متصلة بالتشريع وطرائق استنباط الأحكام الفقهية، فيما عرف في الفكر الإسلامي بإشكالية العقل والنقل.

ولم تقتصر موضوعات المناظرات على جانب الدين والعقيدة، فهناك مناظرات عديدة مدارها السياسية والأدب، فقد كان الصراع الشعوبي بين الفرس والعرب سبباً في ظهور عدد من المناظرات التي صدرت عن بواعث سياسية وقومية وعرقية.

وقد وضع المعادون للعرب كتباً في ذم العرب والحط من أقدارهم، فتصدي لهم المنتصرون للعرب الذين صنفوا كتباً خاصة للدفاع عن العرب وبيان فضائلهم، فألف "الجيهاني" الوزير كتاباً في ثلب العرب وعيب طعامهم و شرابهم ومسكنهم، كما عاب عقليتهم ورماهم بالجهل، فرد عليه التوحيدي مدافعاً عن العرب[25]، ومثلما كان الصراع الشعوبي سبباً في ظهور المناظرات السياسية، فإن الخلاف بين البصريين والكوفيين حول قضايا النحو كان علة لظهور عديد من المناظرات حول قضايا اللغة والنحو، سجلتها كتب طبقات اللغو بين والنحاة وإلى جانب هذه المناظرات الحقيقية، وجدت مناظرات متخيلة قصد أصحابها من إنشائها إظهار قدراتهم الفائقة في هذا المجال، ولعل المثال الأشهر لهذا النوع من المناظرات " مناظرة الكلب والديك " التي اخترعها الجاحظ وضمنها ككتابة الحيوان [26].

ومن المناظرات المتخيلة "رسالة السيف والقلم" لابن برد الأصغر، وقد "أجرى هذا الكاتب بينهما حواراً جاداً يدخل في السباب والتهاجي والتبكيت "[27] .

ومنها كذلك ما كتب على ألسنة الأزهار مثل "رسالة " ابن برد الأصغر في تفضيل الورد ورسالة حبيب الحميدي في تفضيل البهار، ولأبي عمر الباجي رسالة على لسان البهار، كما أن لابن حسداي رسالة على لسان النرجس"[28].

لقد أضحى فن المناظرة ملمحاً مهماً من ملامح الثقافة العربية، وإحدى سماتها الغالبة فقد تناظر الفلاسفة والفقهاء، كما تناظر النحاة ونقاد الأدب، وقد ظهر أثر ذلك كله في الحياة الثقافية التي أصبحت تعج بالآراء والنظريات التي تميزت بجدة الطرح وعمق التناول.

وقد أحصى عبد الرحمن بدوي في كتابه "من تاريخ الإلحاد في الإسلام "أسماء عديدة من المؤلفات كان الرد على كتب سابقة علة ظهورها، فقد رد على كتاب "التاج" لابن الراوندي أبو سهل إسماعيل بن على النوبختي في كتابة "السبك"، ونقض أبو علي محمد بن عبد الوهاب الجبائي خمس كتب على ابن الراوندي من بينها كتاب (الزمرد) و(الدامع) و(والتاج)، وكتب أبو الحسين عبد الرحيم بن محمد الخياط كتاب (الانتصار) رداً على كتاب (فضيحة المعتزلة) [29].

ونكتفي للتمثيل على آراء أعلام المعتزلة ومناظراتهم، بما جاء في كتاب (المنية والأمل) عن يحي بن البشر "أن لأبي الهذيل العلاف ستين كتاباً في الرد على المخلصين في دقيق

الكلام وجليلة " [30]، ويقول عمرو الباهلي: " قرأت لواصل الجزء الأول من كتاب الألف مسألة في الرد على المانوية، فأحصيت في ذلك الجزء نيفاً وثمانين مسألة "[31].

وقد بين شوقي ضيف كيف أثرت المناظرات على التأليف حيث ألقت بظلالها على عناوين الكتب التي جاءت مطبوعة بطابع الجدل والمناظرة يقول: "حتى الكتب المؤلفة نجد عليها مسحة من الجدل والمناظرة واضحة حتى على عنواناتها، إذ كثيراً ما تعنون بكلمة الرد وكلمة النقص، فالجاحظ يورد مناظرة بين الكلب والديك وله كتاب (افتخار الشتاء والصيف) وهو مناظرة بين الفصلين، وله رسالة في مدح النبيذ ورسالة في ذمه، وكأنما كانت المناظرات لغة العصر، فدائماً هناك مناظرات ومجادلات في كل مكان وفي كل موضوع علمي أو فلسفي أو أدبي"[32]، فقد شملت المناظرة جميع مناحي المعرفة، فقد كانت تعقد في المساجد والأسواق والرياض .. الخ، بل أن المناظرة امتدت إلى المقابر، يقول الجاحظ في كتابه (البخلاء): "ومضيت أنا وإسحاق النظام وعمرو بن نهيوي نريد الحديث في الجبان والتناظر في شيء من الكلام"[33].

وإذا كان الميل إلى التناظر يشمل كل مناحي التفكير العربي، فإن أبرز منحى هو "علم الكلام" ذلك لأن "المتكلم يطلب تعقل أصول العقيدة وتعقيلها، وذلك بأن يسلك فيها سبل الاستدلال والإقناع مما أدى إلى تسمية" علم الكلام "بعلم النظر والاستدلال"[34].

إن الوقوف على القضايا التي شكلت موضوعاً للتناظر في العصور الإسلامية الأولى يكشف بجلاء عن الحرية الفكرية التي كانت تنعم بها العقول في هذه الفترة، خاصة في زمن المأمون، وهو ما سجله الجاحظ في عبارة صريحة دالة: "وما يمنع الناصر للحق من القيام بما يلزمه، وقد أمكن القول وصلح الدهر وخبا نجم التقية وهبت ريح العلماء وكسد الحي والجهل وكانت سوق البيان والعلم"[35].

ويكشف هذا النص عن مدى الاتساع الذي عرفه سقف الحرية في خلافة المأمون، وقد امتدت هذه الحرية لتشمل المجال الديني نفسه، حيث كان يضمن للناس حرية الاعتقاد مهما أظهروا من زيغ ومروق عن تعاليم الإسلام، ويبدوا أنه كان مشغوفاً بالمناظرات الدينية يعقدها للمتناظرين"[36]، وقد يسهم فيها بنفسه إذ أثبت ابن قتيبة في (عيون الأخبار) بعض المناظرات كان المأمون طرفاً فيها، من ذلك مناظرته لمرتد إلى النصرانية فأفحمه، فلم يملك في نهاية المناظرة إلا أن يقرّ: "أشهد أن لا إله إلا الله وأن المسيح عبد وأن محمداً صادق وأنك أمير المؤمنين حقاً"[37].

غير أن هذه الحرية التي أتيحت للناس في العصر لم تكن خيراً كلها، فإذا كانت قد أسهمت من جهة في الازدهار الفكري والثقافي، فإنها من جهة أخرى أدت إلى فوضى فكرية ومذهبية عارمة؛ تسببت في كشف العقائد نتيجة لتعدد الفرق والمذاهب، فبعد أن كانت كلمة المسلمين واحدة لأنهم لا يعرفون سوى الكتاب والسنة شاع بينهم الخلاف حتى إن المرء لتأخذه

الحيرة لكثرة الفرق والمذاهب، فهناك السني والشيعي والزيدي والرافضي والجبري والمرجئي والعثماني والجهمي.

ولم تنحصر المناظرة في مسائل علم الكلام، فهناك مناظرات كثيرة دارت حول مسائل فكرية وثقافية متنوعة شملت قضايا الأدب، ويكفي أن نستعرض أسماء الكتب التي ذكرها ابن النديم في "الفهرست" لنلقف على تنوع الموضوعات التي كانت مطروحة على بساط البحث فقائمة "كتب الردود" مثلاً، تحوي عدداً من الكتب التي رصدها أصحابها للرد على خصومهم بأسلوب جدلي، واللافت فيها تشعب الموضوعات التي أخضعت للفحص والنظر، فقد شملت الفقه والقرآن والنحو والعروض والشعر والموسيقى والغناء والطب والفلك.

هذا يفيد أن المناظرة لم تكن مختصة بقضايا علم الكلام، ولكنها منهج في النظر أو تقنية في البحث سمتها الأساس عرض الرأي والاحتجاج له، عليه تكون المناظرة صالحة لفحص وتحقيق جميع القضايا المتنازع حولها بما فيها قضايا الأدب، فقد حدد "ابن خلدون" الجدال الذي هو معرفة آداب المناظرة باصطلاحه بأنه "معرفة بالقواعد والحدود والآداب في الاستدلال التي يتوصل إليها بها إلى حفظ الرأي وهدمه سواء كان ذلك الرأي في الفقه أو غيره"[38].

لقد عرف العرب أشكالاً عديدة من المناظرات تتوافق وطبيعة النسق الثقافي الذي ساد مجتمعات ما قبل الإسلام، من ذلك المناظرات المبثوثة في تضاعيف مدونات الأدب والنقد التي كانت تقوم بين شاعر وأخر في تفصيل بيت على بيت، أو بين ناقدين في تفضيل شاعر على أخر وإلى جانب هذه المناظرات الأدبية، عرف العرب صنفاً آخر من المناظرات قبل الإسلام مداره على المعتقدات الدينية، يشهد على ذلك ما نجده في القرآن الكريم من ردود على معتقدي الديانات والمذاهب الأخرى، الذين كانوا يجادلون النبي محمد صلى الله عليه وسلم ثم أصبحت تتناول موضوعات "لاهوتية" حيث عقدت مناظرات في الفلسفة والسياسة والأدب.

ويمكن استنتاج عدد من الوظائف التي اضطلع بها جنس المناظرة في الثقافة العربية لعل أبرزها:

- **التسلية والإطراف (كتب الأدب العامة)**
- **التدليل على الكفاية الحجاجية (كتب التراجم والطبقات)**
- **الفائدة التعليمية (كتب الجدل وعلم الكلام)**

المناظرة وأنواع الخطاب:

عند الوقوف على سمات المناظرة والتقائها مع بعض أنواع الخطاب الأخرى، مثل المجادلة، والمناقشة، والمماحكة، والمحاورة، والمفاخرة، والمقابسة " يجد الدارس أن هذه المصطلحات جاءت على وزن "مفاعلة " وهي صيغة صرفية تفيد "المشاركة " كما أن هذه

المصطلحات، تفيد الحوار المتبادل الذي يفترض وجود متحاورين اثنين على الأقل، ويمكن اعتبار هذا الملمح خاصية نوعية، تميز الأشكال التناظرية عن غيرها من الخطابات الأخرى التي يتحدث فيها طرف واحد في مقابل مستمع لا يتدخل في الحوار مطلقاً، كما هي الحال في الخطابة، أو تلك التي يتحدث فيها متكلم وحيد يوجه الخطاب إلى ذاته على طريقة الحوار الداخلي كما هو حاصل في المحاورات المتخيلة .

وتتصف المجادلة في معاجم اللغة بالخصومة وحدة الكلام، حيث تنصرف عناية المتخاطبين بينهما إلى إظهار البراعة في الجدل، بإثبات الرأي المدافع عنه وإبطال الرأي النقيض يذكر أبو الوليد الباجي أن الجدل: " تردد الكلام بين اثنين قصد كل واحد منهما تصحيح قوله وأبطال قول صاحبه "[39].

أما المناقشة فهي في الأصل الاشتقاقي مأخوذة من نقش الشوكة، أي استخراجها من جسمه، أما اصطلاحاً فتعني الاستقصاء في الحساب، ويتضح أن الدلالة اللغوية بعيدة عن إفادة المعنى الاصطلاحي الذي نفهمه اليوم من كلمة مناقشة" بمعنى المحادثة أو الحوار في موضوع محدد.

أما مصطلح "محاورة" فهو تبادل هادي للخطاب يقتصر على المجاوبة والمراجعة في أغلب الأحيان[40].

وفيما يتعلق بالمصطلحين المتبقيين وهما "المفاخرة" و"المقايسة" فأنهما يشتركان مع المناظرة في كثير من الدلالات، فالأصل اللغوي للمفاخرة يرجع "للفخر" الذي يحيل إلى ذكر الأسلاف والاعتزاز بحميد خصالهم، إن هذا الأصل الاشتقاقي للمصطلح مفيد في فهم نصوص المفاخرات التي تشكل نوعاً خطابياً مستقلاً، والمقابلة يمثلها في الأدب العربي مصنف واحد يحمل هذه التسمية وهو كتاب "المقابسات" الذي صنفه أحد أعلام النثر العربي في القرن الرابع للهجرة، وهو أبو حيان التوحيدي، الذي جمع في هذا الكتاب مناقشات دارت بين أعلام عصره في مجالس فلسفية يقول التوحيدي أنه حضرها بنفسه[41].

"المقابسة" مأخوذة في أصلها اللغوي من "القبس" الذي يعني النار أو الشعلة منها واقتباسها الأخذ منها، والاقتباس يكون من النار مثلما يكون من العلم جاء في "أدب الكاتب" لابن قتيبة "أقبست الرجل علماً وقبسته ناراً إذا جئته بهما، وقال الكسائي: أقبسته ناراً أو علماً سواء"[42].

أما مصطلح مقابسة فيفيد كما تدل على ذلك صيغة "مفاعلة " الاشتراك في القبس أي وجود شخصين أو أكثر يقتبسان العلم من بعضهما بعض، فيتبادلان المعارف ويفيدان من بعضهما.

وتتميز المقابسة عن المناظرة في موضوعها، فمدار المقابسات قضايا نظرية مجردة في حين أن المناظرات تمس المعتقدات الدينية أو المشكلات التي تتصل مباشرة بحياة المجتمع في السياسة والثقافة والاجتماع.

الموقف من المناظرة

لقد احتفى المعتزلة بالمناظرة اختفاءً ظاهراً بوصفها أداة لتحقيق الأدلة التي يتوصل بها إلى معرفة الخالق وإثبات صفاته، ويبدو أن المعتزلة بالغوا في تقدير الدور الذي يمكن للمناظرة أن تنهض به في تحقيق هذا المطلب، فعدوا كل من لم يسلك سبيلهم في البحث والمناظرة مشركاً غير موحد [43]، لكن موقف أهل السنة جاء على العكس من ذلك، إذ لم يروا في المناظرة بسبب تعلقها بقضايا علم الكلام العويصة والشائكة، سوى شرك ينصبه الشيطان لأوليائه حتى يزين لهم الانحراف عن الحق؛ لذلك عدوها بدعة بل أن منهم من أفتى بتحريم بعض أصناف المناظرة التي تخوض في قضايا عقدية.

ويذكر الأشعري موقف أهل السنة من المناظرة، بعد تحوله عن مذهب المعتزلة بالقول أن أهل السنة والحديث " ينكرون الجدل والمراء في الدين والخصومة في القدر والمناظرة فيما يتناظر أهل الجدل) [44].

لقد اعتمد فقهاء السنة على حجج عديدة من أجل تسويغ اعتراضهم على المناظرة أسلوباً في النظر والبحث، ونستطيع أن نميز في هذه الحجج صنفين، صنفاً أول يرجع إلى ذات المناظرة مثل:

- **الخوض في قضايا علم الكلام باعث على إثارة الشبه والوقوع في البدع**
- **أسلوب البحث بطريقة المناظرة مغاير لمنهج الكتاب والسنة.**
- **والتناظر بطريقة المتكلمين دخيل على الملة إذا لم يكن له وجود بين المتقدمين من السلف**
- **الجدال مورث للفرقة وباعث على الفتنة**

أما الصنف الثاني من هذه الحجج فيتعلق بالقائمين بالمناظرة ويتميز باستناده إلى خلفية اجتماعية وأخلاقية أساسها المقررات الدينية، وقد اتخذ أهل السنة من هذه الطعون مطية للتشكيك في جدوى المناظرة أصلاً ما دام القائمون بها مختلفون [45].

لقد طوع الأشعري مفهوم المناظرة، فأصبحت عنده بعد تحوله عن العقيدة الاعتزالية وسيلة يلجأ إليها أهل السنة في حال الاضطرار من أجل دفع الأخطار التي تتهدد آرائهم المذهبية، لكنهم لا يحبذون استخدامه سلاحاً في الخصومات المذهبية لإثبات رأي ود حض آخر، وقد عبر الأشعري عن هذا الفهم الجديد للمناظرة عندما خاطب المعتزلة بعد أن انشق عنهم قائلاً: "إنا لا نكلم هؤلاء ابتداء ولكن إذا خاطبوا في ذكر ما لا يجوز في دين الله رددنا عليهم بحكم ما فرض الله تعالى علينا من الرد على مخالفي الحق"[46].

خصائص المناظرة

الاختلاف بين الفرقاء في دار الإسلام كان ضرورة لأن النص مهما كان مقوماً فقد حملته "لغة" جرى على سمتها في تبليغ أحكامه وبيان مقاصده، وهو اعتبار جعل النص الديني قابلاً للتعدد في المعنى والانفتاح في الدلالة يقول ابن قتيبة : "ليس منهم واحد إلا وله مذهب في الدين يدان برأيه وله عليه تبع"[47]، ويرجع الاختلاف بين متلقي القرآن العظيم من الإسلاميين إلى الصراع حول ملكية النص الديني، من يمتلك شرعية تعيين المعنى المقصود من التنزيل الذي انطوى على مفارقة بلاغية تحتاج إلى إعمال الذهن من أجل تعيين معنى أي التنزيل، بطريق التأويل فكان والحال هذه، أن يختلف زعماء الفرق في تأويل الآي خاصة المتشابهات منها، وكان من مجالات البت في هذه الاختلافات المناظرة، فقد كانت تعقد غالباً مشافهة حيث يتواجه المتناظرون ويدلى كل واحد منهم بوجهه نظرة مدعومة بالحجج المناسبة، إذ كان هدا الصنف من التناظر يفرض على المتناظرين الاجتماع في زمن ومكان معلومين، وقد يتم التناظر عن طريق التراسل، ويكون بأن يكتب أحدهم كتاباً فيرد عليه خصمه بكتاب يد حض ما ورد فيه أراء وينقضه، إذن ليست المواجهة المباشرة شرطاً لحصول التناظر، ومما يلفت الانتباه تباين المناظرات من حيث الحجم، إذ تراوحت بين الإيجاز الشديد والإطناب المسهب، فقد تأتي المناظرة موجزة، وقد نقل ابن قتيبة في الجزء الثاني من عيون الأخبار بعضاً من هذه المناظرات على "الأهواء والكلام في الدين[48]" قال بعض الملحدين لبعض أصحاب الكلام: "هل من دليل على حدوث العالم؟. قال : الحركة والسكون فقال : الحركة والسكون من العالم فكأنك قلت: الدليل على حدوث العالم العالم، فقال له : وسؤالك من العالم فإذا جئت بمسألة من غير العالم جئتك بدليل من غير العالم [49].

وإلى جانب هذه المناظرات الموجزة، هناك مناظرات تطول بحيث تستغرق عشرات الصفحات، فمناظرة السيرافي ومتى " استغرقت حوالي عشرين صفحة[50].

ومثلها تقريباً مناظرة الخوارزمي وبديع الزمان الهمذاني[51]، ومناظرة الحاتمي للمتنبي تقع في ست صفحات[52]، أما مناظرة "معبد والنظام" حول الكلب والديك فقد شغلت حوالي جزأين من كتاب الحيوان للجاحظ [53].

إن المناظرة تلتقي في تكوينها البنيوي والأسلوبي مع أجناس أدبية أخرى أبرزها الخطابة وكتب الردود وكتب المحاسن والمساوئ، ومع أنها تلتقي مع هذه الأجناس في مكونات معينة مثل النهج الجدلي والاستدلالي، فإنها تفترق عنها في مكونات أخرى أهمها:

- **البناء الدرامي القائم على تبادل الحجج.**
- **هيمنة المنحى الاستدلالي.**

- **اعتماد لغة واصفة تنزع إلى الدقة والعلاقة تتخلها استعمالات بلاغية، يجعل المناظرة مراوحة بين الوضع المنطقي والوضع البلاغي**
- **كثرة الاقتباسات من القرآن والشعر التي تسخر لتحقيق غايات إقناعية.**

ويمكن التمييز في المناظرة بين صنفيين أساسيين، المناظرة عملية ومناظرة مفترضة. أما المناظرة العملية، فإنها تقوم على خطاب يشترك في انتاجه طرفان يخضعان لمعايير الخطاب الشفاهي؛ من حيث اعتماد لغة توصيلية تتناسب والمقام الذي تتنزل فيه المناظرة، وهو مقام شفاهة، من خصائصه أن ينتقل المتناظران من موضوع إلى موضوع ويقطع أحدهما حديث الأخر في أية لحظة، وقد يستخدم المتناظران ألفاظاً عامية يقتضيها ويسوغها مقام التواصل الشفاهي، وهي سمات تجعل من تدوين المناظرة [54] فعلاً في غاية الصعوبة فليس سهلاً على راوي المناظرة حفظ ونقل السلاسل الكلامية، كما يلفظ بها أصحابها بهما بلغ به الحرص[55]، لاسيما وأن المناظرات كانت تطول فتدوم ساعات وقد تمتد أياماً ، ولذلك لم يكن الرواة يدونون من المناظرات إلا ما سهل حفظه، إما لقصره أو لطرافته، على نحو ما نجد في كتب (المختارات) أو (النوادر) أو (الأجوبة المسكتة) .

أما المناظرات الطويلة فترد في هذه الكتب ملخصة او مشاراً إليها، وقد نجم عن ذلك أننا لا نملك أية مناظرة دونت حال حدوثها، فجميع نصوص المناظرات الطويلة مروية إما عن أحد المشاركين فيها أو عن أناس شهدوها، فالتوحيدي مثلاً لم يشهد المناظرة التي دارت بين (متى بن يونس وأبي سعيد السيرافي) حول النحو العربي والمنطق اليوناني، فقد كان طفلاً وقت حدوث المناظرة [56]، وقد أثبت التوحيدي هذه المناظرة في كتابه (الإمتاع والمؤانسة)[57] رواية عمن حضرها من شيوخه، حيث ذكر أنه أخذها من مصدرين، فالراوي الأول أحد المتناظرين والثاني أحد الشهود .

ويشكل البناء الحواري في المناظرة العملية مكوناً أساساً، وهو حوار حقيقي لوجود خصمين فعليين مما يجعل المناظرة بين الطرفين سلسلة متعاقبة من الأسئلة والأجوبة

أما المناظرة المفترضة، فالخصم فيها وهمي ولذلك كان الحوار فيها مفترضاً أو متخيلاً؛ لأن المؤلف هو المنظم الوحيد في هذا الصنف من المناظرة، ولما كانت المناظرة العملية تتنزل في مقامات تداولية موسومة بالشفاهة، فقد جاءت مرتبطة بمعايير الخطاب الشفاهي، أما المناظرة المفترضية فهي بوصفها تأليفاً تخل في أنواع الخطاب التي تنجز كتابة من قبل مؤلف يصرف جهده إلى الاعتناء بالأسلوب وتجويد العبارة بما يتوافق والمقاصد الاقناعية التي رسمها لخطابه، ولذلك كان خط المناظرة المفترضة وفيراً من الفصاحة والبلاغة[58] فهي تتميز عن المناظرة العملية بتنزلها في مقام كتابي أصلاً، ولذلك كان الخطاب فيها مرتهناً إلى شرائط النص المكتوب فهي "تأليف" يتحكم منجزه في شكله وصورة إخراجه فيتخذ مند البداية صورة

ثابتة لا تخضع لإرغامات النقل الشفاهي وهي موجهة لنمط خاص من القراء الذين توافرت لهم كفاية فكرية وثقافية عالية تساعدهم على إدراك تفاصيل ودقائق القضايا الفكرية والعقدية المتنازع عليها، ولذلك كان هذا الصنف من المناظرة أبعد ما يكون عن أن يثير في متلقيه الحماس والانفعال والمفضيان إلى التعصب لأحد المتناظرين كما يحصل عادة في المناظرة العملية[59] ويرجع ذلك الاختلاف ظروف التلقي ففي المناظرة المفترضة ينصرف المؤلف إلى تجويد الأسلوب بما يضمن نسق برهاني يضمن إقناع المتلقي.

وصفوة القول في هذه الدراسة التي يأمل الباحث من خلال التحليل السابق أن يستدل استدلالاً واضحاً على أن أصول جنس المناظرة تمتد راسخة في ثقافتنا العربية، فحيثما توافرت حياة فكرية خصبة وجدت المناظرة بالضرورة، فالمناظرة شأنها في ذلك شأن الأجناس الخطابية الأخرى فعالية لغوية بلاغية وقناعية، وهو ما يتيح لنا أن نستخلص أن المناظرة شكل من أشكال الخطاب الذي يبنى على الحوار ويكفل التأثير في الملتقى تأثيراً تداولياً يضمن استجابته للمقاصد التي رسمها المناظر لخطابه.

المصادر والمراجع والحواشي:

1- طه حسين، البيان العربي من الجاحظ إلى عبد القاهر، مقدمة نقد النثر لقدامة بن جعفر، تح: عبد الحميد العبادي، دار الكتب العلمية بيروت 1995، ص 11.
2- قدامة بن جعفر، نقد النثر، ص 93.
3- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: درويش جويدي المكتبة العصرية بيروت 2005، ج1 ص 90.
4- ابن النديم، الفهرست تح – رضا تجده (د.ت) وص 214.
5- نفسه، ص: 207.
6- نفسه، ص: 215.
7- نفسه، ص 210.
8- نفسه، ص 144.
9- نفسه، ص 217.
10- نفسه، ص 219.
11- نفسه، ص المقدمة، دار القلم ك بيروت، ط، 1986 م، وص 458.
12- ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، جزء 1، ص 90.
13- حسين الصديق، المناظرة في الأدب العربي الإسلامي، الشركة المصرية العالمية للنشر بيروت، ط،2000، ص: 57.
14- الزمخشري، أساس البلاغة، تح، محمد باسل سود العيون، دار الكتب العلمية بيروت ط 1، 1998، ص 250.
15- ابن منظور، لسان العرب، ج 5، ص: 217.
16- نفسه، جزء 5 ص: 219.
17- نفسه، جزء 5 ص: 219.
18- الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت 1985، ص: 250.
19- طاش كبرى زاده، مفتاح السعادة، ج 1، ص 280.
20- التهناوي (محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون، رفيق المعجم مكتبة لبنان ناشرون بيروت ط 1 1996: ج2، ص 1952.
21- حاجي حليفة، كشف الظنون، دار إحياء التراث العربي بيروت (د.ت) ج 1، ص: 39.
22- محمد الأمين الشنقيطي، آداب البحث والمناظرة، مكتبة ابن تيمية، القاهرة (د.ت) ص 3.
23- التنوخي الفرج بعد الشدة، مكتبة الخانجي القاهرة (د.ت جزء 1، ص 51-52).
24- لقد انتهى طه عبد الرحمن من مراجعاته الأصول المناظرة في الثقافة العربية إلى اعتبارها أصلاً من أصول التراث الإسلامي، مستنداً في ذلك إلى تواتر الألفاظ الدالة على التناظرات اللغة العربية تواتراً ملحوظاً "المحاورة والمخاطبة والمجادلة والمحاججة والمناقشة والمنازعة والمذاكرة والمباحثة والمجالسة والمفاوضة

والمراجعة ..... والمساجلة والمعارضة والمداخله "طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع ط 1، 1987 (ص 64).

25- أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، تح / أحمد أمين وأحمد الزين، المكتبة العصرية، بيروت (ص 78 د. ت).

26- الجاحظ، الحيوان، تح الجوزي عطوى، دار صعب، بيروت، ط 2-1987، ج1، ص: 35.

27- إحسان عباس، تاريخ الأدب الأندلسي، عصر الطوائف والمرابطين، دار الثقافة، بيروت، ط 6 98، ص 288.

28- نفسه، ص 290.

29- عبد الرحمن بدوي، من تاريخ الإلحاد، ص 161.

30- أبن المرتضي، المنية والأمل: تح: عصام الدين محمد علي، دار المعرفة الجامعية للطباعة ونشر، 1985، ص 94.

31- نفسه ص 27.

32- شوقي ضيف، العصر العباسي الثاني، دار المعارف ط ج، (د.ت)، ص 539.

33- الجاحظ، النجلاء، دار صادر بيروت 1963، ص 58.

34- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع ط، 1 – 1987، ص 66.

35- الجاحظ، الحيوان، الجزء 1، ص 61.

36- يذكر الذهبي أن المأمون كان " يجل أهل الكلام ويتناظرون في مجلة " سير أعلام النبلاء تح، محمد نعيم، (د.ت) جزء 10، ص 285.

37- ابن قتيبة، عيون الأخبار، تح – داني ابن منير الزهري، المكتبة العصرية وبيروت 2003، جزء 2 – ص 134.

38- ابن خلدون المقدمة، ص 457.

39- أبو حيان الباجي، كتاب المنهاج في ترتيب الحجاج، تح: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي ط، 3: 2001، ص 11.

40- ينظر: أبو حيان الباجي مرجع سابق، ص 132.

41- ينظر: محمد أركون، نزعة الألسنة في الفكر العربي، جيل مسكويه والتوحيدي، تر: هاشم صالح، دار الساقي بيروت، ط 2، 2006.

42- ابن قتيبة، أدب الكاتب، تح: على فاغور، دار الكتب العلمية، بيروت ط،1 – 1988. ص 237.

43- نقل السيوطي عن أبي حامد الغزالي زعم المتكلمين "أن من لم يعرف الكلام معرفتنا ولم يعرف العقائد الشرعية بأدلتها التي حررناها فهو كافر "، صون المنطق والكلام عن فن المنطق والكلام تح: أحمد فريد لمزيدي، دار الكتب العلمية بيروت ط2007،1، ص: 160.

44- أبو الحسن الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين تح: يحي الدين عبد الحميد، مكتبة النهضة المصرية، ط 1، 1950 ص: 322.

45- ينظر ابن الجوزي مناقب الإمام أحمد، ص 253.

46- ابن عساكر، تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى أبي الحسن الأِشعري، مطبعة التوفيق، دمشق (د.ت)، ص 96.

47- ابن قتيبة، عيون الأخبار، الجزء2، ص 125.

48- ابن قتيبة، عيون الأخبار، الجزء2، ص 125 48.

49- نفسه، ص 132.

50- التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، ج 1، ص 127 – 180.

51- رسائل بديع الزماني الهمذاني، مطبعة الجوانب بالآستانة العلية، ط 1 (د.ت) ص 13.

52- ياقوت الحموي، معجم الأدباء، تح: إحسان عباس، دار الغرب الاسلامي ط1 1993. ص 2508.

53- الجاحظ، الحيوان ج1، ص 135.

54- الإمتاع والمؤانسة، الجزء1، ص 124.

55- نفسه. ص 128.

56- حدثت المناظرة سنة 326 هـ. وولد أبو حيان على الأرجح ما بين سنتي 312-320 هـ.

57- التوحيدي، الامتاع والمؤانسة، ج1، ص 108.

58- ينظره العوامل والشوامل تح: سيد كسوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2000 ص 320.

59- الإمتاع والمؤانسة جزء 1 ص 117 ص 120.

References

- Alshmerni, Mansour and Paul Taubr, (1975) Working with a aspects of Language, Harcourt Brace Jovanovich, INC, U.S.A.
- Colin, wringe, (1989). The effective teaching of modern language, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fromkin, Victoria (et al) (2007) An Introduction to Language, Thomson Higher education 25 Thomson place, Boston, U.S.A.
- Geoffrey Broughton, (et al) (1985). Teaching English as a Foreign Language. London. Limited, London.
- Gibson, Jane, (1971) *Areader in Speech Communication*, Grow Hill Book, Company, New York.
- Gower, Roger, (et al) 2005. teaching practice English,
- Cambridge, Cambridge University Press.
- Holliday, M.A.K. (1999). *Spoken or Written Language*, Oxford University press, Britain.
- Jordan, R.R. (1997) .English for Academic Purposes, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jeremy Harmer, (1991). The Practice of English Language Teaching. Cambridge, Cambridge university Press.
- Kaplan, B. Robert, (2002). Applied Linguistics, Oxford, Oxford University press.
- LittleWood, William (1996) *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University press.
- Lee, R. L. McCune and L. Patton (1970) *Physiological responses to different Modes of feedback in Pronunciation testing "TESOL*", New York.
- Lyons, John. (1995).*Language and Linguistics An Introduction*, Cambridge, Cambridge University press.
- Malmberg, Bertil, (1963). *Structure Linguistics and Communication*, Heidelberg.
- Sperber, D. (1994) *Understanding Verbal Understanding*, Cambridge, Cambridge university press.
- Stuart, C. Pool (1999). *An Introduction to Linguistics,* Macmillan press LTD, London.
- Wallace, Michael J. (1994) Study Skills in English, Cambridge, Cambridge University press.

In very simple terms, one can say that the sender starts with thought and puts it into language. The receiver perceives the language and understands the thought.

VI. Conclusion

Linguists state that language is automatically taught as communication by the simple expedient of concentrating, "notion", or "functions" rather than on sentences. However, people do not communicate by expressing isolated notions or fulfilling isolated functions any more than they do by uttering isolated sentence pattern.

Talking and writing are different ways of saying. They are different modes for expressing linguistic meanings.

helpfully with the uneducated or the less educated, then they must reckon with barriers that intervene between them.

Communication processes:

Language includes how man can communicate across continents and down the ages through the impersonal and permanent record, so language is the most explicit type of communication behavior that we know.

As states by **Bertil Matmberg** (1963), the process begins as a very simple case of communication between two individual.

1- The sender conveys a message to another.
2- The receiver, in principle, he can do that in many different ways.

He may use cries, or gesture or mimic, he may attract another person's attention by shouting, by whistling, etc.

As seen by **Sperber, D** (1994), any message from individual to individual independently of its form has a relation:

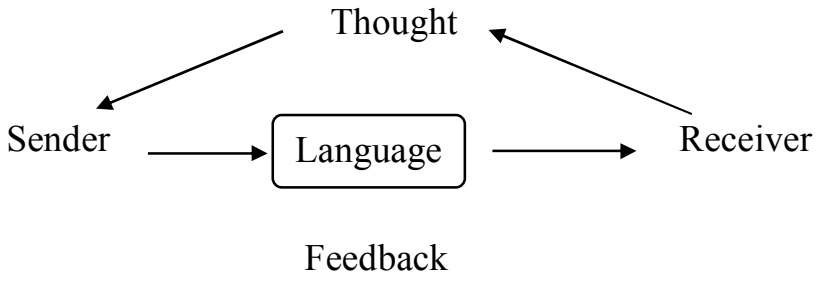
1- To the thing meant (the phenomenon outside the speaker, which is communicated from *A* to *B*.
2- To the speaker (sender)
3- To the listener (receiver).

According to **James W. Gibson** (1971), communication process is:

1- A source of a message (usually a person).
2- A channel through which that message is transmitted (perhaps the voice).
3- A recipient of the message (another person who can, and does hear and understand it.).

Finally, one can say that any communicative act will have the following elements:

1- Addresser (speaker-writer).
2- Message (channel T.V, radio- telephones, face to face).
3- Addressee(s) (receiver, listener, reader, response, feedback).



It can be acted on stage, can be written to individuals, “letters” or groups “book” , it is also used in public signs (roads) stations, or for collecting taxes, for invoicing good, bring traded , for information (newspapers, reports). It is used in formal situations e.g. (application) or informal (letters to your mother or close friend).

IV 2-The Major Function of Language

Communication is the major function of communication

- According to **James W. Gibson** (1971), "communication is man’s most frequently practiced behavior for most our making hours. We are engaged in one or more forms of communication. It is once thought that man; some how suddenly began to speak because the power of speech and knowledge of language were a gift to him by Allah."
- As seen by **Lee, R.L** (1970) communication has four definitions:
  1- It is the process of affecting an interchange of understanding between two or more people.
  2- It is the mutual interchange of ideas by any effective means.
  3- It is the arrangement of environmental stimuli to produce certain desired behaviors on the part of the organism.
  4- It is the importing or interchange of thoughts, opinions, or information by speech, writing or signs (American college dictionary 2001).
- **Sperber, D.** and **Wilson, D.** (1994) state that "communication generally involves the use of a social sign language while may convey much more meaning than regular message content and the oral message are generally accompanied by facial expressions such as a frown or smile , which add an additional to the message."
- Pool 1999, lee 1970, state that "communication can be defined as sharing of meaning while talking with someone. We share description of people, events, ideas, and feelings that we have encountered. We share opinions, arguments."

V. Forms of Communication

As suggested by **W. Homer Turner** "1973", communication has many forms. It can, of course be both verbal and nonverbal.

Laughing, singing, kissing, crying, gesture, anger, pleasure, anguish, or a thousand other signals and symbols remind us of the enormous orbit of the world of communication.

Communication is, however, mostly a world in which the transference of information occurs or induces a mood. He always says that effective communication happens only when the sender understands the receiver’s frame of reference and communication in terms of that. If educated men and women are to communicate purposefully with one another, and

3- The textual is to create written or spoken texts which cohere within themselves and which fit the particular situation in which they are used.

John Lyons, 1995, Lee, 1970, state that language is often described as having three main functions:

1- The descriptive function of language is to convey information. This is the type of information which can be stated in some cases, for example [it must be well below ten degrees outside].
2- The expressive function of any language is to supply information about the speaker's (his/her)preference, and past experiences, for example, [I am not inviting the Greens again], the utterance may , with appropriate intonation, show that the speaker did not like the Greens and that the reason for not inviting them again.
3- The social function of language serves to establish and maintain social relations among people. E.g., will that be all, sir? This utterance used by a waiter in a restaurant indicates a particular social relationship between the waiter and the guest. The waiter puts the guest in higher role relationship. Naturally, these functions overlap at times, particularly the expressive and the social.

IV 1.Spoken and Written Language

The functions of language are shared out between speaking and writing, they overlap but they fill different roles. They are both forms of a language, it is the same linguistic system underling both, but they exploit different features of the system and gain their powers in different ways.

A- Spoken Language:

We use spoken language by means of sounds in different situations. We make use of information by features of voice such as intonation, rhythm, stress and voice quality.

We have the hearer "face to face" so there is spontaneous responses to our performance through Radio, T.V. laid citizens or specialists, formal or informal, children or adults, male or female. For example, the language, which I use with, lay citizen not the same with specialists, also it differs with formal situation, and so forth.

We can use body movement such as gestures, movements of head, hand, etc, to convey informational message to someone else.

B- Written Language:

We use written language in situations that differ from those of speech. In this Variety of language we do not have a hearer, so we compensate for this by written symbols such as punctuation marks- question marks, exclamations, italic letters, etc. There is no spontaneous response to the performance.

It can be silent (reading a letter) or aloud (giving talk).

smaller groups within that community. This is true of all peoples and all languages; it is a universal fact about language.

Anthropologists speak of the relations between language and culture. It is, indeed, more in accordance with reality to consider language as a part of culture. “Culture” is here being used, as it is throughout this article, in the anthropological sense, to refer to all aspects of human life insofar as they are determined or conditioned by membership in a society. The fact that a man eats or drinks is not in itself cultural; it is a biological necessity that he does so for the preservation of life. That he eats a particular food and refrains from eating other substances, though they may be perfectly edible and nourishing, and that he eats and drinks at a particular time of day and in certain places are matters of culture, something “acquired by man as a member of society,” according to the now-classic definition of culture by the English anthropologist Sir Edward Burnett Tylor"1999". As thus defined and envisaged, culture covers a very wide area of human life and behavior; and language is manifestly a part, probably the most important part, of it.

Although the faculty of language acquisition and language use is innate and inherited, and there is legitimate debate over the extent of this innateness, every individual's language is “acquired by man as a member of society,” Broughton, 2005). Along with and at the same time as other aspects of that society's culture in which he is brought up. Society and language are mutually indispensable. Language could have developed only in a social setting, however this may have been structured, and human society in any form even remotely resembling what is known today or is recorded in history could be maintained only among people speaking and understanding a language in common use.

IV. Functions of Language

Language is the most important achievement of humankind; it is more than that because man and language are in parallel developments. Language is not only a way of communication in a restricted sense. It is a way of thinking, of structuring content.

Language is used for more than one purpose, so it has different functions. The basic function is that language enables us to influence one another’s behavior in detail, which makes human co-operation possible.

1- The ideational function is to organize the speakers or writers’ experience of the real or imaginary world e.g. language refers to real or imagined persons, things, actions, events, states, etc.
2- The interpersonal function is to indicate, establish, or maintain social relationship among people. It includes forms of address, speech function, modality, etc.

2005). 19th century and have been dubbed the bowwow and pooh-pooh theories.

On several occasions attempts have been made to identify one particular existing language as representing the original or oldest tongue of mankind, but, in fact, the universal process of linguistic change rules out any such hopes from the start. The Greek historian Herodotus told a story that King Psammetichus of Egypt caused a child to be brought up without ever hearing a word spoken in its presence. On one occasion it ran up to its guardian as he brought it some bread, calling out "bekos, bekos"; this, being said to be the Phrygian word for bread, proved that Phrygian was the oldest language of mankind. The naïveté and absurdity of such an account have not prevented its repetition elsewhere and at other times.

The relations between thought and speech are certainly not fully explained today, and it is clear that it is a great oversimplification to define thought as sub vocal speech, in the manner of some behaviorists. But it is no less clear that propositions and other alleged logical structures cannot be wholly separated from the language structures said to express them. Even the symbolizations of modern formal logic are ultimately derived from statements made in some natural language and are interpreted in that light.

The intimate connection between language and thought, as opposed to the earlier assumed unilateral dependence of language on thought, opened the way to recognition of the possibility that different language structures might in part favor or even determine different ways of understanding and thinking about the world. Obviously, all people inhabit a broadly similar world, or they would be unable to translate from one language to another; but, equally obviously, they do not all inhabit a world exactly the same in all particulars, and translation is not merely a matter of substituting different but equivalent labels for the contents of the same inventory. From this stem the notorious difficulties in translation, especially when the systematizations of science, law, morals, social structure, and so on are involved. The extent of the interdependence of language and thought—linguistic relativity' , as it has been termed—is still a matter of debate, but the fact of such interdependence can hardly fail to be acknowledged.

III. Language and culture

It has been seen that language is much more than the external expression and communication of internal thoughts formulated independently of their verbalization. In demonstrating the inadequacy and inappropriateness of such a view of language, attention has already been drawn to the ways in which one's mother tongue is intimately and in all sorts of details related to the rest of one's life in a community and to

paper attempts to survey language (both spoken and written) in this light and to consider its various functions and the purposes it can and has been made to serve. Because each language is both a working system of communication in the period and in the community wherein it is used and also the product of its past history and the source of its future development, any account of language must consider it from both these points of view.

The science of language is known as linguistics. It includes what are generally distinguished as descriptive linguistics and historical linguistics. Linguistics is now a highly technical subject; it embraces, both descriptively and historically, such major divisions as phonetics, grammar, and semantics, dealing in detail with these various aspects of language. For a full account of the theory and methods of linguistic science, see the article linguistics.

According to Sapir (1921) "Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of voluntarily produced symbols."

In their outline of Linguistic Analysis Bloch and Trager wrote (1942) "A Language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which a social group co-operates".

In his Essay on Language, Hall (1968) tells us that language is "the institution whereby humans communicate and interact with each other by means of habitually used oral –auditory arbitrary symbols".

Chomsky's definition of language is " From now on I will consider a language to be a set (finite or infinite)of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements" (John Lyons 1995 pp:3-7).

The origin of language has never failed to provide a subject for speculation, and its inaccessibility adds to its fascination. Informed investigations of the probable conditions under which language might have originated and developed are seen in the late-18th-century essay of the German philosopher Johann Gottfried von Herder, “Abhandlung über den Ursprung der Sprache” (“Essay on the Origin of Language”) (Broughton, 2005). And in numerous other treatments. But people have tried to go further, to discover or to reconstruct something like the actual forms and structure of man's first language. This lies forever beyond the reach of science, in that spoken language in some form is almost certainly coeval with Homo sapiens. The earliest records of written language, the only linguistic fossils man can hope to have, go back no more than about 4,000 or 5,000 years. Attempts to derive human speech from imitations of the cries of animals and birds or from mere ejaculations of joy and grief, as if onomatopoeia were the essence of language, were ridiculed for their inadequacy by the Oxford philologist F. Max Müller in(Broughton,

feelings and emotions, to influence the activities of others, and to comport himself with varying degrees of friendliness or hostility toward persons who make use of substantially the same set of noises.

2- Different systems of vocal communication constitute different languages; the degree of difference needed to establish a different language cannot be stated exactly. No two people speak exactly alike; hence, one is able to recognize the voices of friends over the telephone and to keep distinct a number of unseen speakers in a radio broadcast. Yet, clearly, no one would say that they speak different languages. Generally, systems of vocal communication are recognized as different languages if they cannot be understood without specific learning by both parties, though the precise limits of mutual intelligibility are hard to draw and belong on a scale rather than on either side of a definite dividing line. Substantially different systems of communication that may impede but do not prevent mutual comprehension are called dialects of a language. In order to describe in detail the actual different speech patterns of individuals, the term, (idiolect), meaning the speech habits of a single person, has been coined." Roger, 2005".

3- Normally, people acquire a single language initially—their first language, or mother tongue, the language spoken by their parents or by those with whom they are brought up from infancy. Subsequent "second" languages are learned to different degrees of competence under various conditions, but the majority of the world's population remains largely monolingual. Complete mastery of two languages is designated as bilingualism; in a few special cases—such as upbringing by parents speaking different languages at home—speakers grow up as bilinguals, but ordinarily the learning, to any extent, of a second or other language is an activity superimposed on the prior mastery of one's first language and is a different process intellectually.

4- Language, as described above, is species-specific to man. Other members of the animal kingdom have the ability to communicate, through vocal noises or by other means, but the most important single feature characterizing human language (that is, every individual language), against every known mode of animal communication, is its infinite productivity and creativity. Human beings are unrestricted in what they can talk about; no area of experience is accepted as necessarily incommunicable, though it may be necessary to adapt one's language in order to cope with new discoveries or new modes of thought.

Language interacts with every other aspect of human life in society, and it can be understood only if it is considered in relation to society. This

Abstract: Language is called part of human behavior and learning of it is said to be the learning of a set of skills. When someone learns a language, he is not only speaking and gaining knowledge, but also a set of skills of his environment. People acquire a single language initially—their first language, or mother tongue, the language spoken by their parents or by those with whom they are brought up from infancy. Subsequent "second" languages are learned to different degrees of competence under various conditions, but the majority of the world's population remains largely monolingual. Language is species-specific to man. Other members of the animal kingdom have the ability to communicate, through vocal noises or by other means, but the most important single feature characterizing human language (that is, every individual language), against every known mode of animal communication, is its infinite productivity and creativity. Human beings are unrestricted in what they can talk about; no area of experience is accepted as necessarily incommunicable, though it may be necessary to adapt one's language in order to cope with new discoveries or new modes of thought. each language is both a working system of communication in the period and in the community wherein it is used and also the product of its past history and the source of its future development, any account of language must consider it from both these points of view. The relations between thought and speech are certainly not fully explained today, and it is clear that it is a great oversimplification to define thought as sub vocal speech, in the manner of some behaviorists. But it is no less clear that propositions and other alleged logical structures cannot be wholly separated from the language structures said to express them. Even the symbolizations of modern formal logic are ultimately derived from statements made in some natural language and are interpreted in that light.

The relations between language and culture. It is, indeed, more in accordance with reality to consider language as a part of culture. "Culture" is here being used, as it is throughout this article, in the anthropological sense, to refer to all aspects of human life insofar as they are determined or conditioned by membership in a society.

Language is used for more than one purpose, so it has different functions.

The basic function is that language enables us to influence one another's behavior in detail, which makes human co-operation possible.

1. The ideational function is to organize the speakers or writers' experience of the real or imaginary world e.g. language refers to real or imagined persons, things, actions, events, states, etc.
2. The interpersonal function is to indicate, establish, or maintain social relationship among people. It includes forms of address, speech function, modality, etc.
3. The textual is to create written or spoken texts which cohere within themselves and which fit the particular situation in which they are used.

Many definitions of language have been proposed. Henry Sweet, an English phonetician and language scholar, stated: "Language is the expression of ideas by means of speech-sounds combined into words. Words are combined into sentences, this combination answering to that of ideas into thoughts." The U.S. linguists Bernard Bloch and George L. Trager (2006) formulated the following definition: "A language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which a social group cooperates." Any succinct definition of language makes a number of presuppositions and begs a number of questions. The first, for example, puts excessive weight on "thought," and the second uses "arbitrary" in a specialized, though legitimate. A number of considerations enter into a proper understanding of language as a subject:

1- Every physiologically and mentally normal person acquires in childhood the ability to make use, as both speaker and hearer, of a system of vocal communication that comprises a circumscribed set of noises resulting from movements of certain organs within his throat and mouth. By means of these he is able to impart information, to express

Language as Human Behavior

Dr. Sulieman Muamer Mohamed Adbeeb*

I. Introduction

Linguists state that language is not knowledge, but a set of skills. When someone learns a language, he is not only speaking and gaining knowledge, but also a set of skills of his environment.

Language is called part of human behavior and learning of it is said to be the learning of a set of skills. The functions of language are shared out between speaking and writing, there is some overlap, but they fill different roles(As mentioned by **Halliday** ,(1999) they are both forms of language, it is the same linguistic structure underlying both, but they exploit different features of the system and gain power in different ways. Besides this we find that communication is the basic function of language which generally involves the use of a social sign language while it may convey as much meaning as the regular message content.

ملخص: يطلق على اللغة هي جز من السلوك البشرى وتعليمها عبارة عن تعلم مجموعة من المهارات. عندما يتعلم شخص ما اللغة فهو لا يتعلم فقط الكلام واكتساب المعرفة ولكنه يتعلم مجموعة من مهارات بيئية أخرى.

الناس يكتسبون اللغة (عادة اللغة الأولى أو ما يعرف باللغة الأم) وهي اللغة التي تكلم بها إبائهم أو الدين يعيشون معهم مند الطفولة. وبعد دلك يأتي الدور على تعلم اللغة الثانية والتي يتم تعلمها بدرجات مختلفة ووفقا لقدرات المتعلم وشروط أخرى.

لكن اغلب سكان العالم يستخدمون بشكل كبير ما يسمى monolingual وهي نوع معين من اجل لا دارة.

لكن عندما نتكلم عن لغة الحيوانات مثلا نجد أن التواصل يتم عن طريق ضوضاء من الأصوات أو بوسائل أخرى. لكن لغة الإنسان تتميز عن غيرها، فهي أكثر أهمية حيث إنها لغة فردية تتميز بالإبداع وغزارة الإنتاج فهي تستخدم أنماط جديدة من الفكر.

فاللغة هي نظام التواصل بين متحدثيها، ذات علاقة بين الخطاب والفكر. وكدلك لها علاقة بالثقافة ففي الحقيقة آن اللغة هي جزء من الثقافة.

اللغة لها وظائف عدة مختلفة، فالوظيفة الأساسية هي التواصل والتأثير على السلوك ألدى يساعد على التعاون بين الناس:

1-وظيفة ideational وهي تنظيم المتكلمين أو الكتاب سوى كانت الكتابات حقيقية أو خيالية.

2-الوظيفة الشخصية وهي تأسيس علاقة اجتماعية بين الناس.

3-النصيون وهي خلق نصوص مكتوبة أو منطوقة والتي تربطهم بأنفسهم في مواقف معيته.

II. Definitions of language

* **Azzytona University, Bani Waleed Faculty of Arts, English Department.**

مجلة المنتدى الجامعي

The university forum magazine
The Seventh isseu
Autumn 2013
Faculty of arts Bani Waleed

التوثيق في دار الكتب الوطنية 2012 / 446

العدد السابع - الخريف 2013

المراسلات

مجلة المنتدى الجامعي - كلية الآداب بني وليد

طريق الظهرة - بني وليد

البريد الإلكتروني

Email: almuntada2012@yahoo.com

Http://www.facebook.com/almuntada.bw

سعر النسخة ثلاثة دنانير

Language as Human Behavior

Dr. Sulieman Muamer Mohamed Adbeeb
Azzytona University - Bani Waleed Faculty of Arts
English Department