" مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية: (علم الانثروبولوجيا) نموذجا "

الدكتور/ إسلام عبد الله عبد الغني غانم

باحث دكتوراه في العلوم الاجتماعية،والاقتصادية بمركز البحوث والدراسات الاجتماعية والأفريقية "تحت التأسيس" الإسكندرية

Email: drislamghanem@hotmail.com

ملخص:

مع وجود ذلك الكم الهائل من المعرفة والعلوم المستحدثة وبسبب الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية فأن محاوله العلماء في توظيف العلم من أجل مصلحة المجتمعات قد أخذت الكثير من الطرق وأحد هذه الطرق العلمية هي الدراسات البينية ولذي تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على ما هو مفهوم الدراسات البينيةInterdisciplinary،وما هو مفهوم الدراسة المتعددة التخصصات Multidisciplinary وما هو الفرق بين الدراسات البينية والدراسة المتعددة التخصصات،كما وتناول الباحث بالدراسة أبجابيات الدراسة البينية،والانتقادات التي وجهت إلى الدراسة البينية،واستعرض الباحث إسهامات العلماء المسلمون في تصنيفات العلوم المختلفة ومعرفة الأسس التي قامت عليها تلك التصنيفات،ومن ثم التعرف على التصنيفات الحديثة للعلوم ومدي تأثيرها على مجالات الدراسة البينية،وأخيرا عرض الباحث لبعض مجالات الدراسة البينية "في علم الانثروبولوجيا "

تمهيد:

على العكس من الكثير من العلوم التي ساد فيها لفترات طويلة منهج الفصل في الاختصاصات والتعمق في التخصص الواحد خاصة كالعلوم الفيزيقية،والطبيعة .... الخ،والتي كان يستخدم فيها طرق ومناهج أعدد لهذا الغرض خاصة،ولكن العلوم الإنسانية عامة وعلم الانثروبولجيا خاصة تنبهت لهذه النقطة وحاولت منذ نشأتها أن تتلافى ذلك العيب فعمدت إلى توضيح العلاقة بين

علم الانثروبولوجيا والعلوم الأخرى فبينت العلاقة بين علم الانثروبولوجيا وعلم النفس،والعلاقة بين علم الانثروبلوجيا وعلم الإدارة،.... الخ،كما أنعكس ذلك الاهتمام بدورة على النظريات التي تبنها علم الاثروبولوجيا وتمثل ذلك في نشأه النظرية البنائية الوظيفية التي تعد حتى الآن من أهم النظريات الانثروبولوجية في مجال إجراء الدراسات الانثروبولوجية، كما وأن مع زيادة المعارف والعلوم وعدم جدوى التصنيفات القديمة في العلوم في الوقت الراهن فأن الانثروبولوجيا تبنت الدراسات البينية كما سيوضح الباحث .

نشأه العلم:

يعد علم الدراسات البينية من الدراسات التي ظهرت مع بداية العشرينات من القرن الماضي([1])، وأن كان قد بداء العلم في الانتشار والتمدد في عام ١٩٣٠ عندما حاول العلماء المدافعين عن الدراسات البينية عمل مدخل جديد هو مدخل الدراسات البينية([2])، وقد ظهر لفظ Interdisciplinary لأول مره منذ عام ١٠٣٧ على يد عالم الاجتماع Luis kirtz([3])، أما فكرة الدراسات البينية ذاتها فقد ظهرت كاتجاه نظري خلال الستينات والسبعينات في عدد من فروع المعرفة كالانثروبولجيا،والفلسفة،وتاريخ الفكر،وعلم اللغة،وغيرها من العلوم([4])، وفي عام ١٩٧٧وصل عدد الجامعات والمراكز البحثية المهتمة والمتخصصة في الدراسات البينية إلى ما يقارب من١٠٠جمعية،وما يزيد من ٢٣٠٠ برنامج متخصص في الدراسات البينية([5])، وقد لعبت المدرسة الأمريكية دورا هاما في ذلك المجال وعلى رأسها جامعه كولومبيا Colombiaوجامعه شيكاغو Chicagoوذلك تحت قياده عدد من العلماء الاجتماعين على رأسهم تشنز،وديوي وميكلجور الذين لعبوا الدور البارز في القرن العشرون للنهوض بهذا العلم([6]) .

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة من وجود مشكلة حقيقة يواجهها المجتمع العلمي العربي فعلى مدى فترات زمنية طويلة،ساد منهج الفصل في الاختصاصات العلمية المختلفة،ولكن الثورة

المعلوماتية والانفجار المعرفي من ناحية ووجود مشكلات تتمثل في عدم مجارة تلك العلوم التقليدية لمتطلبات سوق العمل ساهم في الزيادة في معدلات البطالة في العالم العربي والأخطر منها وجود البطالة المقنعة،وهو الأمر الذي يحتاج من فئات عديدة من الدول العربية التدخل لحل تلك المشكلة،وأحد تلك الحلول هي ما اهتمت بة الكثير من المدارس الفكرية الغربية المختلفة وهو الدراسات البينية ولذي فقد حدد الباحث مشكلة الدراسة بدراسة الدراسات البينية والتعرف على كل من ايجابيتها وسلبيتها ومعرفة الفروق بين الدراسات البينية والدراسة المتعددة التخصصات،وعرض المقصود بتصنيف العلوم والطرق المتبعة في تلك التقسيمات ودور العلماء المسلمون في وضع تلك التصنيفات،وأخيرا عرض مجالات الدراسات البينية وصولا إلى عرض الدراسات البينية في علم الانثروبولوجيا وذلك لتقريب الصورة وتوضيح الرؤية للدراسات البينية ودورها في المساهمة في حل المشكلة.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية علم الانثروبولوجيا نموذجا وهو الأمر الذي يطرح العديد من الأسئلة على النحو التالي

- ما المقصود بمفهوم الدراسات البينية؟
- ما الفروق بين الدراسات البينية والدراسة المتعددة التخصصات؟
- وما هي مجالات الدراسة البينية ؟
- وما هو واقع تصنيف العلوم في الواقع والمأمول في المستقبل؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة أساسا إلي :

- التعرف على المقصود بمفهوم الدراسات البينية.
- بيان مجالات الدراسة البينية.

- التعرف على الفروق بين الدراسات البينية والدراسة المتعددة التخصصات.
- معرفه وواقع تصنيف العلوم في الواقع والمأمول في المستقبل.
- تحديد مجالات الدراسة البينية في علم الانثروبولوجيا

المنهج

يعد اختيار المنهج المناسب من أهم العناصر المساعدة على إنجاز البحوث العلمية،فهو عموما الطريقة المتبعة للإجابة على تلك الأسئلة التي تثيرها الإشكالية،كما أنها الطريقة التي يسلكها العقل في دراسة أي علم من العلوم للوصول إلى قضايا الكلية " أي القوانين الكلية "([٧])، وعلية فإن الباحث يعالج موضوع بحثه على نحو معين بحسب طبيعة المبحوث فيه،وعليه فأن الباحث أعتمد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج الأنسب لطبيعة البحث،مع الاستعانة بالمنهج المقارن وذلك للمقارنة بين الدراسات البينية والدراسات متعددة التخصصات.

المطلب الأول:

- مفهوم الدراسات البينية**Interdisciplinary**

كلمة "البينية interdisciplinary"من مقطعين المقطع "Inter" وتعني"بين" وكلمة "نظام discipline "وتعني مجال دراسي معين([٨])، وفقا لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي AAHEA([٩]).

وقد عرفها عدد من العلماء على النحو التالي :

- عرفت الدراسات البينية على أنها دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة،أو العملية التي يتمم بموجبها الإجابة على بعض الأسئلة،أو حل بعض المشاكل أو معالجة موضوع واسع جد أو معقد جدا يصعب التعامل معها بشكل كاف عن طريق تخصص واحد([١٠]).

- وعرفت الجمعية الوطنية الأمريكية الدارسات البينية بأنها أسلوب البحث من قبل فرد أو فريق من الأفراد للجمع بين المعلومات والبيانات والتقنيات،والأدوات،والمفاهيم،أو نظريات من اثنين أو أكثر من التخصصات أو الاتجاهات وذلك بغرض تعزيز الفهم،أو حل المشاكل التي هي خارجة عن نطاق المجال العلمي والبحثي الواحد([11]).

وعرف مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية"مارس٢٠٠٩" التخصصات البينية على أنها "نوع من التخصصات الناتجة عن حدوث تفاعل بين تخصص أو أكثر مرتبطين أو غير مرتبطين،أو أنها العلوم والدراسات التي تبحث في إدراك العلاقات بين فروع العلم والمعرفة على أساس مبدأ وحدة العلوم وتكاملها للوصول إلى مفاهيم مشتركة بين مختلف العلوم والتخصصات"([12]).

ويلاحظ أن هناك اتفاق في بعض العناصر الرئيسية في التعريفات الخاصة بعلم الدراسات البينية وهي تتلخص في النقاط الآتية :

أولا:أن علم الدراسات البينية يركز تحديدا على المشكلات،أو الأسئلة المعقدة جدا،والتي لا يمكن لاتجاه فكري واحد من تقديم حلول لها، ومن ثم يقدم أفكار ابتكاريه يضعها في فكرة جامعة([13]).

ثانيا: يركز علم الدراسات البينية على الاستفادة من رؤى البحوث المتخصصة حيث رأي "اري تايلور"أن كل علم متخصص له تاريخه الفكري الخاص به والتي يمكن أن ينظر إليها كجزء من المعارف الجديدة([14]).

ثالثا: علم الدراسات البينية يقوم بتقييم نتائج البحوث المتخصصة.

رابعا: يستفيد علم الدراسات البينية من النظريات المختلفة للعلوم المتخصصة المختلفة

خامسا:علم الدراسات البينية يصنف كل فرع من أفرع العلوم المختلفة([15])، ومن ثم يعمل على دمج تلك العلوم طريقة منضبطة لتكون علوم جديدة أكثر شمولا وغالبا ما تكون أكثر دقة([16]).

هذا وقد فرق العلماء بين علم الدراسات البينية وعلم الدراسات المتعددة التخصصات على النحو التالي:

المطلب الثاني :

مفهوم الدراسة المتعددة التخصصاتMultidisciplinary

تعرف الدراسات المتعددة التخصصات على أنها الدراسات التي تنطوي على أكثر من فرع من فروع العلم وكل فرع من تلك الأفرع يقدم مساهمة منفصلة عن العلوم الأخرى ولا تحاول الوصول إلى عمل توليف بين البني المعرفية والفكرية للعلوم([١٧]).

وقد أشار العديد من العلماء وعلى رأسهم Scaife and Rizzo (٢٠٠٣), Schummer (٢٠٠٤) Bruun and al (٢٠٠٥) ،إلى أن مصطلح الدراسات متعددة التخصصات غالبا ما تستخدم للإشارة إلى الباحثين من مختلف التخصصات أو خلفيات مختلفة معا للتعاون على تحقيق هدف مشترك سواء أكانت بحوث أساسية في العلم ذاته أو بحوث تطبيقية([١٨]).

وعرفها قاموس أكسفورد على أنها الدراسات التي تتكون من جمع عدد من الفروع المستقلة من العلوم،أو من مجالات الخبرة ([١٩]).

وعرفت الدراسات متعددة التخصصات على أنها الدراسة التي تركز ابحثها على تنظيم المعرفة حول المجالات العلمية غير المتجانسة بدلا من التعمق في التخصصات([٢٠]).

وعرفتها جامعه Calgary في كندة على أن "الدراسات متعددة التخصصات هو التفاعل والتواصل الهادف للمعرفة والمهارات العلمية من مختلف مجالات الدراسة ووجهات النظر المختلفة لحل المشكلات والعمل على فهم أوسع للتطور المعرفي"([٢١]).

المطلب الثالث:

-الفرق بين الدراسات البينية والدراسة المتعددة التخصصات :

- تركز الدراسات البينية على الاستكشاف ودمج وجهات النظر المتعددة من مختلف التخصصات والأفرع المتخصصة أو مجالات الخبرة المتعددة،بينما تركز الدراسات المتعددة

التخصصات على التعرف على وجهات النظر المتعددة في العلوم المختلفة حول نفس موضوع الدراسة دون محاولة التكامل أو إدماج العلوم([٢٢]).

- علم الدراسات المتعددة التخصصات علم يسعي لخلق ترتيبات تسلسلية للمساهمات المنفصلة من التخصصات المختارة لمشكلة أو قضية ما دون محاولة الوصول إلى التوليف والتركيب بين تلك العلوم،وعلى هذا فأن التكامل والاندماج هو أهم ما يميز علم الدراسات البينية عن علم الدراسات المتعددة التخصصات([٢٣]) .
- يري موران ٢٠٠٢ أن الاختلاف بين الدراسات البينية والدراسات متعددة المداخل تتمثل في أن الدراسات المتعددة التخصصات تشير إلى وضع العلوم بجانب بعضها البعض لاثنين أو أكثر من التخصصات العلمية وذلك لتقدير الاختلافات في وجهات النظر" والتعرف على طرقهم في مواجه مشكلة ما" واكتشاف القواسم المشتركة دون محاولة الوصول إلى دمج لهده العلوم كما يفعل علم الدراسات البينية([٢٤]) .

أما الدراسات البينية فتعمل على التعرف على الرؤى ذات الصلة ومن ثم تخلق أو تعمل على اكتشاف المشتركات فيما بين تلك العلوم ومن ثم استخدام تلك المشتركات في إدماج تلك العلوم([٢٥]).

ويتفق كل من الدراسات المتعددة التخصص والدراسات البينية في أنهم لديهم هدف مشترك وهو أنهم يسعون للتغلب على أحادية التخصص،ومع ذلك فأنهم يسلكوا طرق مختلفة،كما أن الدراسات المتعددة التخصصات تعني بتحديد وجهات النظر الانضباطية للعلوم،في حين أن الدراسات البينية أكثر شمولية من حيث اعتمادها على النظريات والمفاهيم والأساليب المناسبة لحل المشاكل العلمية،أو الانفتاح على طرق بديلة لتحقيق حل المشكلة([٢٦]) .

وأخيرا فالفرق الرئيسي بين الدراسات البينية والدراسات المتداخلة يتمثل في طبيعة عملية البحث والنتائج المترتبة علي البحث،ففي البحوث المتداخلة يكون المشاركين في البحوث من خلفيات علمية

مختلفة ويكون التعاون والعمل معا للوصول إلى هدف مشترك ولكن من خلال البقاء داخل مجال تخصصاتهم العلمية،أما في الدراسات البينية فيكون فيها اندمج في المفاهيم والأساليب والنظريات لتحقيق فهم اكبر عن الموضوع المدروس أو المشكلة المطروحة لحلاها([٢٧]).

ولعلم الدراسات البينية ايجابيات وبعض الانتقادات سيعرض لها الباحث على النحو التالي :

ايجابيات الدراسة البينية:

من أبرز ايجابيات الدراسات البينية أنها تعمل على أظهار القواسم الإبستمولجية([٢٨])، المشتركة وكيف تندمج أفرع المعرفة المختلفة في بناء الكيانات المعرفية الأعقد([٢٩])، من مزايا استخدام الدراسات البينية هي تنبيه القدرة عند الباحث على استخدام معايير أكثر من علم واحد لحل المشاكل المعقدة بالإضافة إلى إكساب الباحث القدرة على التنظيم الذاتي لحل المشكلة التي تواجه([٣٠]) .

وعلى ذلك فقد ذهب فيتجنشتاين (١٩٥٣) في كتابة Philosophical investigation إلى أن معني المعارف والعلوم تحددها طرق استخدامها ([٣١]) .

وعليه فأن هذه المعلومات والمعارف العلمية تفهم بشكل كامل في المجالات العلمية الخاصة بها ولكن أسلوب الدراسات البينية يري أنة يمكن استخدام تلك العلوم كأدوات إضافية لفهم أو حل المشكلات الأخرى في العلوم الأخرى ([٣٢]).

ورأي عدد من العلماء على أن الدراسات البينية تعمل على تنشيط المعرفة المحتملة بعكس الدراسات المتخصصة التي رأوا أن استخدام أسلوبها في نقل المعرفة يحول دون تنشيط المعارف والعلوم في الحياة الواقعية([٣٣]).

وقد وضح أبو الحمائل أهمية وايجابيات ذلك التوجه بقوله "على الرغم من أهمية التخصصات الدقيقة إلا أن المعلوماتية والعولمة قد فرضت على العالم المعاصر متغيرات وتوجهات عديدة منها ضرورة الاهتمام بوحدة المعرفة وأهمية تكامل الجهود لتحقيق شمولية الرؤى المستقبلية اللازمة لمواجهة المشكلات والتحديات. وقد أوجب ذلك ضرورة تطوير نظم التعليم على كافة

مستوياته ومراحله،وذلك سعيا لتوحيد المعرفة والاقتصاد فيها بإحداث المزج والتكامل بين التخصصات أو الدراسات البينية Interdisciplinary([٣٤]).

والدراسات البينية تتميز عن الدراسات متعددة التخصص من حيث إنها لا تعاني من مشكلات عدم التوازن بين أطراف الدراسة أو هيمنة أحد الأطراف العلمية بفكرة والتي قد تحدث بين القائمين على الأبحاث متعدد التخصصات والتي تلزم في الكثير من الأحيان أن يكون هناك منسق يجمع بين أطراف الدراسة وقادرا على الحفاظ على المجموعة وعلى أهدافها العلمية([٣٥]) .

كما أن الدراسات البينية تتميز بأنها تساعد على فتح مجالات جديدة للبحث والدراسة بالإضافة إلى اعتمادها على استخدام خبرات مختلفة لاستكشاف نفس القضايا .

انتقادات الدراسة البينية :

أنصبت الفكرة الرئيسة من وراء الانتقادات التي وجهت إلى الدراسات البينية على أنه ومنذ أمد طويل كان أسلوب العلماء هو تجزئه المشاكل وتفتيت العلوم ليجعل ذلك حل المشاكل المعقدة والموضوعات الهامة أكثر سهولة،ولكن هذا الأمر لا يمكن القيام به مع الدراسات التجميعية البينية([٣٦]).

ومن الانتقادات التي وجهت إلى الدراسات البينية أنها ترتكز على مفهومات هامه وأن من السهل وقوع الباحثين في ذلك العلم في الخطأ في المعني الدقيق لتلك المصطلحات وأن الروابط والاندماج بين تلك العلوم داخل الدراسات البينية ليست متماسكة تماما حتى يمكن الدفاع عنها([٣٧]).

وإنما تعتبر نوعا من استعارة بعض الأفكار والنظريات من العلوم الأخرى،كما أن الدارسات العلمية الخاصة بالدراسات البينية سطحية([٣٨]).

كما وأعتبر البعض أنه لا يجب الأخذ بنتائج الدراسات البينية نظرا لأن التكوين العلمي للباحث في الدراسات البينية غير مكتمل في جوانب العلم([٣٩])، أو غير متوازن وأنه عادة ما يكون متأثر بتخصصه العلمي،بالإضافة إلى وجود النقص في الالتزام بالمعايير الأكاديمية(Non-

Adherence to Academic Standards) وأن كان هذا النقد يخضع للنظر نظرا لأن الباحث في الدراسات البينية عادة ما يخضع لدورات تدريبيه،كما أن طرق ومناهج الدراسة العلمية تساعد الباحث على الموضوعية في البحث والدراسة،بالإضافة إلى أن الباحث لاحظ وجود العديد من الجامعات المتخصصة في الدراسات البينية والتي تمنح الدرجات العلمية في هذا التخصص وهو ما يجعل للباحث في الدراسات البينية الخبرة العلمية التي يحتاجها لقيامه بالدراسات الميدانية،والباحث هنا لا يتفق مع المطالب المنادية بتأجيل تدريس علم الدراسات البينية إلى مرحلة ما بعد التعليم الجامعي خاصة بعدما ثبت نجاح تجربة الأخذ بالدراسات البينية في العديد من المجالات في المراحل الجامعية المختلفة.

وأخيرا فأن المأخذ الأخير على الدراسات البينية يتمثل في ارتفاع تكلفتها،ولكن الرد على هذا المأخذ ينحصر في النقاط التالية

- من الممكن تعويض ذلك عن طريق ربط علم الدراسات البينية بسوق العمل ومتطلبات السوق(٤٠).
- أن الدراسات المتخصصة هي أيضا ذات تكلفة عالية وأن كانت تتفاوت من مجال إلى مجال أخر،وأيضا لاسيما إذا ما صحبتها الرغبة في التعمق والتخصص في مجال الدراسة.
- ومن الانتقادات التي وجهت إلى الدراسات البينية أن هناك اختلافات في معاني المفردات المستخدمة فيها،واعتراضات على بعض النظريات.
- و من الانتقادات التي وجها كل من علماء الدراسات البينية والدراسات المتخصصة إلى الدراسات متعددة التخصصات أنها تتطلب وقت طويل للتواصل الفعال بين الباحثين القائمين عليها للوصول إلى نوع من الفهم المشترك للدراسة أو لمشكلة البحث.
- واستخلصت بعض الدراسات كدراسة"فاليري غيرو عن"الدراسات متعددة التخصصات ٢٠٠٥" "أن الدراسات متعددة التخصصات تتميز عن الدراسات البينية بأنها أرخص تكلفة

من الدراسات البينية،وإنها تعمل على نقل الخبرات بين الباحثين بعضهم البعض بسرعة أكبر من نظيرتها من الدراسات الأخرى،كما وأنها تعمل على استكشاف أفكار جديدة في مجالات أهملت الدراسة فيها.

- ومن أهم النقاط التي تميز الدراسات متعددة التخصصات أنها تعمل على انشأ اتصالات بين الباحثين المختلفين المجالات والتي تساهم في استكشاف مشاريع بحثية جديدة، بالإضافة إلي أنها تعمل على فتح مجالات جديدة لتمويل الأبحاث العلمية ([٤١]) ،خاصة أن تمويل الأبحاث العلمية يعد من أهم مثبطات العمل العلمي
- ومن الانتقادات التي وجهت إلى الدراسات البينية القول بأنها قد تؤدي إلى التردي المهني للقائمين عليها خاصة أنها تأخذ فترات طويلة لمعرفتها

بالإضافة إلى عدم تقبل تلك الإعمال والأبحاث للنشر لعدم اعتراف بعض الهيئات والجامعات والكوادر العلمية بعلم الدراسات البينية كعلم مستقل بذاته.

- ومن الفروق التي تميز الدراسات متعددة التخصصات عن الدراسات البينية هو أن الدراسات متعددة التخصصات تعتبر مثابة جسر يربط بين البحوث النظرية والدراسات التطبيقية([٤٢]).

المطلب الرابع:

تصنيف العلوم بين الواقع والمستقبل

يعرف التصنيف في اللغة فيقال " صنف الشيء جعله أصنافا وميز بعضه عن بعض، ولا يختلف معنى التصنيف في مفهومه العام عن معناه اللغوي،وهو يعني جمع وترتيب الأشياء المتشابهة في أقسام تبعا للصفات المتشابهة"([٤٣])، ويعد تصنيف العلوم علم معياري حيث أنه يحمل في ظاهرة الوصفي التقريري غاية معيارية([٤٤]).

وعرف طاش كبري زادة علم تصنيف العلوم بأنة "هو علم باحث عن التدرج من أعم الموضوعات إلى أخصها ليحصل بذلك موضوع العلوم المندرجة تحت ذلك الأعم([٤٥])، وقد شهد تصنيف العلوم العديد من التغيرات التي طرأت عليه وذلك نتيجة للتطورات الكبيرة في العلوم والمعارف بالإضافة إلي الانفجار المعرفي الذي حدث والذي أدي إلى تغيرات جذريه في النظر إلى العلوم نفسها وتصنيفاتها التي كانت قائمه ومن ثم محاول تغيرها وتطويرها لتواكب تلك التغيرات،وقد لعب الرواد المسلمون دورا بارزا وفعالا في تصنيف العلوم وهو الأمر الذي سنتعرض له على النحو التالي.

إسهامات العلماء المسلمون:

الملاحظ أن الرواد المسلمون قد اخذوا بفكرة رئيسة عند تصنيفيهم للعلوم وهي وحدة العلوم والمعارف الإنسانية وبالتالي اعتبرت العلوم كلها فروعا لشجرة واحدة ترسل ثمرتها عبر تطوراتها المختلفة،ويري الباحث أن هذه الفكرة تتوافق مع فكره المنهج البنائي الوظيفي في علم الانثروبولجيا،بالإضافة إلى أن تلك الفكرة هي نفسها ما يدور في فلكها الفكرة الرئيسة لعلم الدراسات البينية.

ومن أدالة استخدام الرواد المسلمون لعلم الدراسات البينية ما ذكره المستشرق"كراتشكوفسكي" وهو يتحدث عن كتاب" تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذوله " لكاتبة أبو الريحان أحمد بن محمد البيروني الخوارزمي،الذي وُلِدَ في بلدة بيرون،إحدى ضواحي مدينة (كاث) عاصمة الدولة الخوارزمية سنة ٣٦٢هـ/ ٩٦٣م.

فيقول"أن هذا الكتاب ينتمي إلى طراز أخر من المؤلفات ويقف فريدا من نوعه إلى يومنا هذا، وأنه من المستحيل اعتباره كتابا جغرافيا بالمعني الضيق للكلمة خاصة أن هدف المؤلف الحقيقي الذي يظهر من عنوان المؤلف هو دراسة الحضارة "أو الثقافة "الروحية للهند وكذلك احتوت فصول الدراسة على دراسة ديانات الهند وأيضا حياتهم الفكرية([٤٦]).

هذا كما ساهم الرواد المسلمون في نشأه أو تعميق العديد من العلوم فأنهم لاعبوا دوراه هاما في مجال تصنيف العلوم سواء أكان ذلك تقليدا ومجارة للتصنيفات التي كانت موجودة عند أرسطو،وأفلاطون في بداية اهتمام العلماء المسلمين بهذا النمط من المعرفة أو كانت تلك التصنيفات أصيلة والتي كان "التصنيف فيها منطلقا من البيئة الإسلامية فكان تتبع المعرفة من الواقع الإسلامي أكثر مما هو تقليد للأفكار الغربية،وقد كان على رأس هؤلاء العلماء " ابن خلدون،وابن حزم وابن نديم([٤٧]).

ومن أبرز إسهامات الرواد المسلمون في تصنيف العلوم تصنيف جابر بن حيان(الذي عاش في سنة ١٦٠هجري) ويعتبر أول من وضع تصنيفا عربيا للعلوم،ورعي فيه أن لا يتبع التقليد الأرسطي المعمول به في ذلك الفترة بل أنفرد بترتيب خاص([٤٨])، من ابتكاره هو،فيما ذهب الكندي (الذي عاش في سنة ٢٦٠هجري)إلى ابتكار تصنيف للعلوم والمعرفة متأثرا بتصنيف أرسطو وتمثل ذلك في تقسيمه للعلوم إلى علوم نظرية،وعلوم عملية وعلوم منتجة([٤٩])، وصنف الباقلاني العلوم إلى قسمين هما علم إلهي،وعلوم محدَثة.

والعلم الإلهي هو علم الله تعالى،ويتصف بأنه قديم مطلق،ليس بضروري ولا مكتسب.

أما العلوم المحدثة فهي كل ما تتعلمه المخلوقات من الإنس والجن والملائكة وحتى الحيوان.

وهذه العلوم المحدثة قسمان:علم ضرورة لا مجال فيه للشك والانفكاك عنه،وعلم نظر واستدلال،أي بحث وتفكر وتأمل([٥٠]).

واعتبر تصنيف الفارابي (٣٩٩ هـ) لعلوم عصره أكثر تأثيرا في جميع التصنيف التي جاءت من بعده،هذا وقد سجل الفارابي تصنيفه في كتابيه :

" إحصاء العلوم،وكتابه التنبيه على سبيل السعادة " حيث صنف في هذان الكتابان العلوم إلى خمسة أقسام وكل قسم إلى أجزاء وكل جزء إلى مراتب،على النحو التالي:

١. علوم اللسان:اللغة،النحو،اللفظ والقراءة،الشعر .

٢. المنطق : القضايا،البراهين،الجدل،الخطابة، دراسة الشعر.

٣. الرياضيات : الحساب العملي والنظري، الهندسة،المناظر،علم الأوزان،النجوم والفلك،صناعة الأدوات.

٤. العلوم الطبيعية : الطبيعة، الكيمياء، الإنسان، علم المعادن، النبات والحيوان،الميتافيزيكيا.

٥. علم المجتمع : الفقه والبلاغة([٥١])،

ووصف ابن خلدون العلوم والمعارف ضمن الفصل السادس من كتابة مقدمة ابن خلدون حيث صنف فيه العلوم والتعليم وطرقة وسائر وجوهه وما يعرض ذلك من الأحوال([٥٢]).

وكذلك عمل كل من "ابن سينا،وابن رشد على عمل تصنيفات خاصة بأنواع المعارف والعلوم المختلفة،وقد وضحت فكرة الدراسات البينية عند الحاجي خليفة في أشارته إلى أهمية تصنيف العلوم بقولة "العلوم والكتب كثيرة والأعمار عزيزة قصيرة،والوقوف على تفاصيلها متعسر بل متعذر وإنما المطلوب ضبط معاقدها،والعثور على مقاصدها وهذه العملية تنبني على نقاط التقاطع بين العلوم ومدي الاستعانة بهذا العلم أو ذاك([٥٣]).

هذه والملاحظ أن كل هذه الجهود *والاسهمات* العلمية التي قدمها العرب والمسلمون في مجال تصنيف العلوم لم تضيع سودي خاصة وأن الكثير من التصنيفات الحديثة للعلوم اعتمدت على تلك التصنيفات

التصنيفات الحديثة للعلوم:

أعتبر فرانسيس بيكون١٩٦١ مؤسس نظام التصنيف الحديث،وأرتكز تصنيفه للعلوم والمعارف على الملكات العقلية الإنسانية الثلاث "الذاكرة،والتصور،والعقل([٥٤])، وقد رأي العلم كالشجرة التي تتدلي أغصانها لتمثل سائر العلوم التي تتفرع منها كما وأنه صنف العلوم بحسب كليتها المتنازلة والمفصلة وتعقيداتها المتصاعدة وعلية فأنه قسم العلوم إلى قسمين،وهما العلوم العلمية والعلوم العقلية ومن ثم قسم كلا منهما إلى أربع مجموعات([٥٥]).

وأهتم أوجست كونت بتقسيم وتصنيف العلوم فرتبها حسب درجتها من البساطة والتجريد نزولا,ومقدار تعقيدها وتشابكها صعودا إلى ستة أقسام هي الرياضيات الفلك, الفيزياء, الكيمياء, البيولوجيا السوسيولوجيا أو (الفيزياء الاجتماعية) أما بقيه العلوم فهي في نظره أما مجرد تطبيق لعلم أخر كالطب الذي هو تطبيق للفيزيولوجيا,أو مجرد علوم في الظاهر لا في الحقيقة([٥٦]).

فيما ذهب هربت سبسنر إلى تصنيف العلوم إلى ثلاث أقسام متبعا أسلوب أرسطو في تقسيم العلوم إلى ثلاث أقسام([٥٧])، وكذلك قسم هيرست (Hirst) العلوم إلى ثلاث أقسام هي :

أ- المعرفة الطبيعيةNatural Sciences

ب- المعرفة الإنسانية Humanities

ج- المعرفة الاجتماعية Social Studies ([٥٨])

وصنّف عمر الشيباني وعبد الحميد الصيد الزنتاني (من المعاصرين) العلم وفق أربع مراتب هي:

١- علم معرفة الإيمان بالله ووحدانيته

٢- علم معرفة أحكام الشريعة في مسائل الحلال والحرام

٣- علم معرفة الإنسان لنفسه

٤- علم معرفة الإنسان للحياة ومن ضمنها المجتمع والكون([٥٩]).

والملاحظ أن التصنيفات الحديثة للعلوم ثلاث أصناف هي على النحو التالي:

أولا: يمكن تصنيف العلوم حسب موضوعتها مثلا العلوم التجريبية والعلوم الصورية مثل المنطق والرياضيات،وعلوم الطبيعة مثل الفيزياء، البيولوجيا،لكيمياء،..... إلخ ،والعلوم الإنسانية مثل علم الانثروبولوجيا،علم الاجتماع،علم النفس،..... الخ

ثانيا: حسب مناهجها مثلا التمييز بين العلوم الفرضية ألاستنتاجيه مثل الرياضيات والمنطق ، وعلوم الملاحظة مثل علم الفلك،علم النبات،الإثنولوجيا ..... الخ،والعلوم التجريبية،أو العلوم التجريبية مثل علم الفيزياء،علم البيولوجيا

ثالثا: والتصنيف بناء على ألاستنتاجه مثل الفيزياء الكلاسيكية،البيولوجيا المعاصرة،أو العلوم الأكسيومية مثل الرياضيات والفيزياء المعاصرة.

والملاحظ أن تلك التصنيفات العديدة للعلوم التي بدأت من أرسطو والرواد المسلمون ومن ثم العلماء والفلاسفة الغربيين،كان لها العديد من الايجابية يمكن تحديدها في النقاط التالية أثار معرفية خاصة في كونها ساهمت في الاطلاع على إشكاليات جديدة ومن ذلك التأسيس لفضاء معرفي جديد،وهو الأمر المتفق مع ما ذهب إلية الفارابي عند تناوله فوائد تصنيف العلوم وأنه رأى أن تصنيف العلوم يعتبر مدخلا ضروريا للتعلم وتعريفا مهما بالفائدة المرجوة من تحصيله،وانه دليل أمين يبين للسالك طبيعية الدرب الذي يسير فيه ويبصره بعيوبه ومزايا([٦٠]).

كما أن تصنيف العلوم يعتبر بمثابة محك يختبر به مستوى المشتغلين بالعلم والتعرف على مدي إلمامهم بأصول العلم وأجزائه المختلفة([٦١]).

وتصنيف العلوم يعتبر خطوة ضرورية ومنهجية،وذلك لأنها تقتضى تعريف العلم،وتحديد موضوعه،وارتباطه بسائر العلوم،ويقتضى أيضا الترتيب والتمييز بين العلوم،فالعلوم تتباين وتتميز موضوعاتها،وتختلف مناهجها،وغاية التصنيف الكشف عن طبيعة العلم وهو الأمر الذي لا يتهيأ إلا بالاستناد على قاعدة أساسية هي تصنيف العلوم([٦٢]).

كما كان للتصنيف أثار قيمة تمثل ذلك في مراعاة قيم معينة يحتكم إليها في الحكم على العلوم من وجهة قيمتها وأهميتها وكيفية تعلمها .....الخ

إلا انه يوجد بعض النقاط التي يستوجب توضيحها على النحو التالي:

أولا :لا يوجد حتى الآن تصنيف عام للعلوم يحظي بالقبول من قبل العلماء جميعاً وفي ذلك يقول" Adler Mortimer" في كتابة " العلم يعي ذاته"أن دائرة المعارف البريطانية لسنة ١٩٩٨ في باب تصنيف العلوم رأت أن أرسطو قد صنف العلوم تصنيفا هرمية من حيث المرتبة إلا أنه من الأفضل أن يستعيض العلم الآن بدائرة ليس لها بداية ولا نهاية(٦٣)، وهو الأمر الذي ذهب إلية "روبير بلانشي" الذي يري أن كل تصنيف يخفي ترتيبيه معينة كما أن التمييز بين علوم على أساس أنها علوم مجردة وعلوم مشخصة يوجد فيه الشيء الكثير من التحيز كل تبعا لتخصصه(٦٤).

ثانيا: أن التصنيفات العلمية للعلوم أصبحت في حاجة إلى التدقيق والمراجعة فالفكرة الرئيسية لتصنيف العلوم كانت كما ذكرها مصطفى لبيب بأنها "ما يتم إنجازه في فترة ما من فترات التطور العلمي،فهو بمثابة مرآة عاكسة لطبيعة العلم وحدوده ونماذجه المقررة،ولما وصل إليه من تطور واكتمال،وذلك في ضوء علاقته بالأنساق المعرفية الأخرى،وعاكسة أيضا للإطار الاجتماعي الذي تحددت من خلاله وهي على العموم بنية المعرفة العلمية ذاتها(٦٥).

ولما كان هناك كم هائل من المعارف الإنسانية في كافة المجالات الفكرية في الفترة الحالية فأن ذالك يستلزم إعادة تصنيف العلوم كافة من جديد مع مراعاة الأخذ في الاعتبار إدخال العلوم البينية فيها،وهو الأمر الذي يوجب الإشارة إلى مجالات الدراسات البينية في الجزء التالي من الدراسة.

المطلب الخامس

مجالات الدراسة البينية:

اكتسبت الدراسات البينية اهتماما كبيرا في السنوات الأخيرة باعتبارها فرعا هاما من فروع التعليم والتعلم،وقد كان تركيز العلماء في الأساس موجة نحو ترسيخ هذه الدراسات في العلوم التكنولوجية،وربطها بالعلوم الاجتماعية ،والاقتصادية،والعلوم الإدارية،فعلي سبيل المثال من الدراسات البينية المستحدثة ما يلي :

- دراسة أدارة الضيافة الذي يجمع بين دراسات التسوق والاقتصاد المحلي وبين دراسات قطاع الضيافة " في علم الإدارة"
- الدراسة البينية التي تجمع بين دراسة التاريخ ،والفلسفة،والعلوم وذلك من أجل الوصول حاجة الإنسان للمعرفة للتواصل المعرفي
- الدراسات البينية التي تجمع بين التقنية الحيوية biotechnology والدراسات في علوم الأحياء والكيمياء.
- الدراسة البينية التي تجمع بين التجارة والتصميم التكنولوجيا([٦٦]).

وقسمت الدراسات البينية إلى عدد من الأفرع يختص كل منها بدراسة المجالات،والعلوم المترابطة معا بطريقة ما وذلك على النحو التالي:

- في مجال الفنون: ربطت الدراسات البينية في مجال الفنون الموسيقي والمسرح والتصميم والفنون البصرية
- في مجال العلوم الاجتماعية: جمعت الدراسات البينية بين الانثروبولوجيا والدراسات السياسية،كما جمعت بين علم الاجتماع وعلم النفس،على سبيل المثال
- في مجال التعليم : جمعت الدراسات البينية بين التعليم والتربية والعلوم الإنسانية كدراسة الطفولة المبكرة والتعليم
- في الهندسة :جمعت الدراسات البينية بين البيئة،والوCivil و هندسة البناء وهندسة الكهرباء والنظم الإدارية على سبيل المثال
- في مجال الصحة : جمعت الدراسات البينية بين علم اضطرابات التواصل وإدارة الرعاية الصحية والمعلوماتية على سبيل المثال

- العلوم الإنسانية : تجمع الدراسات البينية بين الشرقي أوسطي،أو الأسيوي أو الإفريقي، وبين دراسة المرأة والدراسات الدينية والفلسفية والتاريخية على سبيل المثال
- علوم اللغات: تجمع الدراسات البينية بين اللغات وبين العلوم التقنية على سبيل المثال
- العلوم الفيزيائية: جمعت الدراسات البينية بين علم الفلك والكيمياء والفيزياء على سبيل المثال
- علم الأحياء جمعت الدراسات البينية بين الأحياء والعلوم الطبية الحيوية ([٦٧]) على سبيل المثال.

بالإضافة إلى العديد من العلوم المستحدثة مثل العلوم الإنسانية الرقمية،ودراسة السلام والأمن الدوالي،..... الخ

وما زلت مجالات الدراسات البينية أخذه في الاتساع خاصة أنها أحد الأفكار التي تربط بين مرحلة التعليم وبين سوق العمل ومن الأمثلة الدالة على هذا التوسع الكمي زيادة عدد الجامعات والمراكز البحثية التي تدرس الدراسات البينية كفرع مستقل من العلوم.

بالإضافة إلى التوسع في المجالات التي تدرسها الدراسات البينية فعلي سبيل المثال تصنيف الجامعات سنوية مجالات جديدا للدراسات البينية ومثالا على ذلك جامعهCentral Florida ([٦٨])، التي تعمد إلى إضافة مجالات جديدة للدراسات البينية كل عام.

والباحث سيعرض في الجزء التالي من الدراسة بعض نماذج الدراسات البينية في علم الانثروبولوجيا على النحو التالي:

مجالات الدراسة البينية "علم الانثروبولوجيا نموذجا":

تعرف الأنثروبولوجيا بصورة مختصرة وشاملة بأنها "علم دراسة الإنسان طبيعيًّا واجتماعيًّا وحضاريًّا،أي: إن الأنثروبولوجيا لا تدرس الإنسان ككائن وحيد بذاته،أو منعزل عن

أبناء جنسه، إنما تدرسه بوصفه كائنًا اجتماعيًّا بطبعه،يحيا في مجتمع معين له ميزاته الخاصة في مكان وزمان معينين"([٦٩])، ومن هذا التعريف يتبين أن الانثروبولوجيا تقع من ضمن مجالات الدراسات البينية،خاصة وأن علماء الانثروبولوجيا قد توسعوا في عمل الدراسات البينية في العديد من المجالات منها على سبيل المثال

١- علم الانثروبولوجيا الطبي: وهو العلم الذي يجمع بين دراسة ميادين الطب،والتمريض،وعلم الانثروبولوجيا وعلم الخدمة الاجتماعية خاصة أن هناك صلة وثيقة بين العوامل البيولوجية والتكوينية،والعوامل الاجتماعية والحضارية طالما أن الصحة والمرض يرجعان أيضا إلى عوامل اجتماعية تتجسد في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان والفئة التي ينتمي لها([٧٠]).

وعلم الانثروبولوجي الطبي يعتبر من العلوم النظرية كونه يتكون من منظومة من النظريات والفرضيات كنظريات الطبقة الاجتماعية والمرض أو النظريات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان والمرض([٧١]) ،كما أنه يعتبر من العلوم التجريبية لأن جميع موضوعات دراسته يمكن أن يجري عليها دراسات ميدانية للتثبت من صحته([٧٢]).

٢- علم الانثروبولوجيا القانوني:وهو العلم الذي يجمع ما بين القانون وعلم الانثروبولوجيا وأبرز صور هذا التخصص هو الدراسات الخاصة بدراسة حركة القانون والمجتمع (low and society) والتي يتم فيها دراسة مزيج من القانون وعلم الانثروبولوجيا ،والعلوم السياسية،والتاريخ،والاقتصاد([٧٣])، ومن أبرز رواد هذه الدراسات مونتسكيو Montesquieu وكتابة الرائد في هذا المجال "روح القوانين"

٣- علم الانثروبولوجيا الجنائية: وهو فرع من العلوم الاجتماعية يهدف إلى التحقق في الجرائم من الناحية العلمية لدراسة مصادرها وأسبابها،وتحديد نسبة المسئولية لكل من المجتمع والمجرم في ارتكاب الجرم،وأيضا التعرف على تأثير العقاب كوسيلة للإصلاح والوقاية وهو بذلك يربط بين العلوم الإنسانية متمثلا في علم الانثروبولوجيا وعلم الجريمة ([٧٤]).

٤- علم الانثروبولوجيا العسكرية: وهو فرع من العلوم الإنسانية ينظر إلى القوات المسلحة كجماعات اجتماعية لها أغراض محددة وأحكام ونظم معينة لها أهميتها في تحقيق أهدافها القريبة والبعيدة([٧٥])، وعرف علم الانثروبولوجيا العسكرية على أنه العلم الذي يدرس طبيعة الحادثة العسكرية وأثارها على المجتمع،هذا ويعد علم الانثروبولوجيا العسكرية من العلوم البينية الحديثة نظرا لأنه العلم الذي يجمع بين العلوم العسكرية،وعلم الانثروبولوجيا

ومن أبرز العلماء الذين ساهموا في هذا المجال العالم الفرنسي **Jacobus Adrianus Antonius** الذي ألف العديد من الكتب في ذلك المجال ومن تلك الكاتبات،كتاب" الجندي والتغيير الاجتماعي"١٩٧٥،وكتاب "المهنة العسكرية والأنظمة العسكرية١٩٦٩" وكتاب " The military and the problem of legitimacy عام ١٩٧٦"

النتائج :

- تؤكد الدراسات البينية على أن هناك طرائق متعددة للوصول إلى الحقيقة غير الطريقة الأحادية المألوفة لدي وحيدي التخصص.
- علم تصنيف العلوم هي فكرة يونانية في الأساس إلا أن المسلمون قد أسهموا في ذلك المجال العلمي من خلال نوعان من التقسيمات هما التصنيفات التقليدية،والتصنيفات الأصلية.
- وجوب تجاوز التصنيفات القديمة للعلوم القائمة على مبدأ التفاضل،وأبدلها بتصنيفات تراعي التكامل بين العلوم.
- وجود العديد من الجامعات والمعاهد العلمية التي أدخلت علم الدراسات البينية من ضمن دراستها.
- لم ينتهي حتى الآن التوسع العلمي في المجالات التي يدرسها علم الدراسات البينية بل هي أخذه في الازدياد ويري الباحث أنه أمر طبيعي للتكيف مع احتياجات سوق العمل ومجارة الثورة المعرفية الأخذة في الازدياد.
- أن عمليات تصنيف العلوم إلى أصناف كان له فوائد علمية تطرق لها العلماء

– أن الاختلاف بين علماء الدراسات البينية والدراسات متعدد المداخل أخذ في التوسع

التوصيات :

- ضرورة التوسع في المؤتمرات والندوات الخاصة بالدراسات البينية للوصول إلى معرفة مدي قبولها في الأوساط العلمية
- ضرورة وجود تصور مقترح عن برامج الدراسات البينية وتقديمها للجهات المختصة لإقرارها والاعتراف بها كعلم من العلوم المستحدثة بكل ما يترتب على الاعتراف من أوضاع قانونية وعلمية.
- ضرورة التواصل مع القطاع المدني للوقوف على أبرز المجالات المطلوبة والناقصة في سوق العمل.
- ضرورة التعرف على تجارب المدارس العلمية المختلفة للدراسات البينية وذالك للوقوف على نقاط القوه فيها والتعرف على نقاط الضعف لتلافيها.

الهوامش

1. Douglass Vick,2004, Interdisciplinary and the discipline of low "journal of low and society, Blackwell Publishing, Vol. 31, No. 2,p.164
2. Jones, Casey 2009, Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, ESSAI, Vol. 7, Art. 26 , p. 76
3. Mattie dogan,1994 "the fragmentation of social science and recombination of specialties around sociology", international social science journal, No 17,p.27

٤. إكريب: أيان١٩٩٩، النظرية الاجتماعية، ترجمة محمد حسين غلوم ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ص١٩٥

5. Newell, William H and William J Green. 1982 "Defining and Teaching Interdisciplinary Studies." Improving College and University Teaching, Vol. 30,No.1, Taylor & Francis, Ltd Press, p23.
6. Klien and Newell. W, 1998, Advancing Interdisciplinary Studies. In W. Newell (Ed.), Interdisciplinary: Essays from the literature New York: College Board. p.394

٧. مراد: عبد الفتاح، موسوعة البحث العلمي وأعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات، دار الفكر والقانون، مصر، ١٩٩٥ ص ١٢٦٩

8. Klein, J. & Newell, W.1998, Advancing Interdisciplinary Studies. "Handbook of the Undergraduate Curriculum "W. Newell (Ed.), Interdisciplinary: Essays from the literature New York: College Board, San Francisco: Jossey-Bass press, p. 22.
9. http://www.scribd.com/doc/199084116/exceptional-biomechanics#scribd

١٠. أمين: عمار بن عبد المنعم٢٠١٢، الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، الندوة السعودية الأولى لعلوم الأرض، جامعه الملك عبد العزيز، السعودية، ص٢

11. Nancy C. Andreasen, 2004, Facilitating Interdisciplinary Research. Washington DC: The National Academies Press, United States of America, p.26

١٢. محمد: رضية ادم ، حسام الدين عوض٢٠١٣، فلسفة التغيير والتنوير في علوم المعلومات والمكتبات نماذج معيارية ، المؤتمر الرابع والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات ، المدينة المنورة (السعودية) ٢٥-٢٨ نوفمبر ، ص٦٩٤

13. Max louwerse, Willie van peer,2002, Thematic Interdisciplinary study ,John Benjamin's publishing company, United States of America, , p.1

14. Mary Taylor Huber and Sherwyn P. Morale, 2002, Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground, Stylus Publishing Press, United States of America, p.2
15. Sharlene Hesse-Biber,Burke Johnson 2015,in The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry, The Oxford university Press, United Kingdom p.129
16. https://sites.google.com/a/ualberta.ca/rick-szostak/research/about-interdisciplinarity/definitions/defining-instrumental-interdisciplinarity
17. European Union Research Advisory Board ,2004 "Interdisciplinary in Research" EURAB Press, p 2
18. Rogers, Y. Scaife, M. Rizzo, 2003 "Interdisciplinary: an Emergent or Engineered Process", CSRP Technical Report, COGS, University of Sussex press p 4
19. http://dictionary.reference.com/browse/multidisciplinary
20. Bruce, A. Lyall, C. Tait, J. Williams,2004 Scottish University Policy Research and Advice Network "Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework program me" SUPRA Press, Vol. 36, p.459
21. See http://www.ucalgary.ca/Transformation/INTERDIS.html
22. Clinton Golding,2009, Integrating the disciplines:Successful interdisciplinarySubjects, Centre for the Study of Higher Education press, Australia, p. 3
23. Robert Guell & Donald Richards, 1998. "Regional Integration and Intra-industry Trade in Latin America,

1980-90," International Review of Applied Economics, Taylor & Francis Journals, vol. 12(2), p129

24. Allen F. Repko, 2007 Integrating interdisciplinary:How the Theories Of Common Ground and Cognitive interdisciplinary Are Informing the Debate on Interdisciplinary Integration issues in integrative studies. No 25, p. 12
25. Newell, W.H. 2007, Decision-making in interdisciplinary studies. In Göktug Morçöl (Ed.), Handbook of decision making). Boca Raton, FL CRC/Taylor & Francis press,pp. 245-264
26. Svetlana Nikitina2005. Pathways of interdisciplinary cognition. Cognition and Instruction, Published by: Taylor & Francis, Ltd. ,Vol. 23, No. 3p.414
27. ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/ist/docs/fet/press-20.pdf

٢٨. تستعمل كلمة إبيستيمولوجي (Epistemology)،للدلالة على علم المعرفة، وهي مؤلفة من جمع كلمتين يونانيتين : episteme بمعنى: معرفة، وlogos بمعنى دراسة؛ ويقصد بها الدراسة النقدية للمعرفة

٢٩. محمد: رضية ادم ، حسام الدين عوض،فلسفة التغيير والتنوير في علوم المعلومات والمكتبات نماذج معيارية ، المؤتمر الرابع والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات ، مرجع سابق، ص٦٩٤

30. Robert C. Wakelin and John W. Schell,1995, Case Studies of Multidisciplinary Approaches to Integrating Mathematics, Science and Technology Education, Journal of Technology Education Vol. 6 No. 2,p6

٣١. فتجنشتين ،لودفيج١٩٩٠ : بحوث فلسفية، ترجمة،عزمي إسلام ، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت،ص ١٨٨

32. Brown. John, Allan Collins. Paul Duguid, 1989 situated cognition and the culture of learning. American Educational Research Association press, Vol. 18, No.1, p. 33.
33. Berryman, S. 1991, Solutions. Washington, DC: National Council on Vocational Education, United States of America

٣٤. أحمد أبو الحمائل وآخرون : رؤىة إستشرافىه لمستقبل التخصصات البينية للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية " ٢٠١٣ ٥/ ٧ " WWW.kau edu sa

35. ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/ist/docs/fet/press-20.pdf
36. Robert C. Wakelin and John W. Schell, 1995, Case Studies of Multidisciplinary Approaches to Integrating Mathematics, Science and Technology Education, Journal of Technology Education Vol. 6 No.2, op-cit- p.59
37. Thomas C. Benson, 1982 "Five Arguments Against Interdisciplinary Studies," Issues in Integrative Studies No. 1, 1982 p. 39
38. Christopher Jencks and David Riesman, 2001, the Academic Revolution, Higher Education Series, Transaction Publishers press, United Kingdom, p. 498.
39. Thomas C. Benson, "Five Arguments Against Interdisciplinary Studies, op-cit- p. 40

٤٠. ١ غانم: إسلام عبد الله ٢٠١٣،السوق في مدينة سوسة بالجمهورية التونسية "دراسة ميدانية في الانثروبولوجيا الاقتصادية"طباعة مركز البحوث والدراسات الاجتماعية والإفريقية ،مصر،ص٢٥٩

41. ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/ist/docs/fet/press-20.pdf
42. ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/ist/docs/fet/press-20.pdf

٤٣. البدوي، أبو زيد أحمد١٩٩٣، فن تصنيف كتاب .ط٢ القاهرة: دار الفكر العربي، .ص٩.

٤٤. النجار: عبد المجيد ١٩٩٢،مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، دار الغرب الإسلامي ، لبنان ،ص٤١

٤٥. زادة:طاش كبري مفتاح السعادة ومصباح السادة،طبعه دار الكتب الحديثة،الجزء الأول، مصر،(د–ت)ص ٤٢٣

٤٦. غانم: عبد الله عبد الغني ١٩٩٠،تاريخ الفكر الاجتماعي"الرواد المسلمون "الجزء الأول،المكتب الجامعي الحديث،مصر،ص٢٢١

٤٧. العمري:مرزوق،تصنيف العلوم عند المسلمين،مجلة الجامعة الاسمرية،العدد ١٦السنة ٩،الجامعة الاسمرية للعلوم الإسلامية (د–ت) ص٢٩٨

٤٨. بدر:احمد١٩٨٣ ، التصنيف:فلسفته وتاريخه،نظريته و نظمه الكويت:وكالة المطبوعات،الكويت، ص٢

٤٩. كساسرة : محي الدين٢٠٠٧ ،نظم التصنيف العالمية وتطبيقاتها في المكتبات الجزائرية "دراسة ميدانية بالمكتبات الجامعية بقسنطينة،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات،جامعه منتوري قسنطينة، الجزائر ،ص ٥٠

٥٠. أبو بكر الباقلاني ١٩٥٧، تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل الطبعة الثانية , تحقيق رتشرد يوسف مكارثي اليسوعي , المكتبة الشرقية،لبنان ، ص ٢٦.

٥١. احمد: ايتيم محمود١٩٨٧،التصنيف بين النظرية والتطبيق ،الدار العربية للموسوعات،العراق، ص٢٩

٥٢. غانم: عبد الله عبد الغني،تاريخ الفكر الاجتماعي "الرواد المسلمون "الجزء الأول،مرجع سابق،ص٢٨٩

٥٣. غانم: عبد الله عبد الغني،تاريخ الفكر الاجتماعي "الرواد المسلمون "الجزء الأول،مرجع سابق،ص٢٨٩

٥٤. بدر: أحمد، التصنيف: فلسفته وتاريخه، نظريته و نظمه الكويت، مرجع سابق، ص٤١

٥٥. ابن حزم الأندلسي ١٣٦٩ ه . ش ، علي بن احمد بن حزم، مراتب العلوم، تحقيق أحسان عباس، ترجمة محمد علي خاكساري، مكتبة نشر الثقافة الإسلام، إيران

٥٦. ابن حزم الأندلسي ١٣٦٩ ه . ش ، علي بن احمد بن حزم، مراتب العلوم، تحقيق أحسان عباس، ترجمة محمد علي خاكساري، مكتبة نشر الثقافة الإسلام، إيران

٥٧. الطاهري: أحمد العراقي ١٣٦٣ ه، تقسيم العلوم عند الغزالي المعرف، (الناشر غيرمعروف)العراق، ص٨٢

58. Paul H. Hirst 2010,Knowledge and Curriculum International Library of the Philosophy of Education Volume 12, Routledge 1 edition press, p.3

٥٩. الشيباني: عمر محمد التومي فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتب، مصر، ١٩٨٨، ص١٩١

٦٠. طاهر: حامد١٩٩١، نظرية تصنيف العلوم عند الفارابي، حوليات كلية الشريعة والدراسات الإسلامية العدد التاسع، جامعه قطر، قطر، ص ٣٩١

٦١. طاهر: حامد، نظرية تصنيف العلوم عند الفرابي، حوليات كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، المرجع السابق، ص٣٩٢

٦٢. طاهر: حامد، نظرية تصنيف العلوم عند الفرابي، حوليات كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، المرجع السابق، ص٣٩٢

63. The New Encyclopedia Britannica1998. Propedeadia, Outline of Knowledge ad Guide to Britaica, Chicago, Encyclopedia Britaica, Edition Hardcover

64. Robert blanche 1973,Epistemologia, La, Oikos- Tau press-Spain, p.68

65. Robert blanche 1973,Epistemologia, La, Oikos- Tau press-Spain, op-cit- p.68
66. Ontario Ministry of Education The Ontario Curriculum Grades 11 and 12 Interdisciplinary Studies, Queen Printer for Ontario, Canada, 2002, p.3
67. https://www.is.ucf.edu/docs/2015-16%20Interdisciplinary%20Studies%20Page.pdf
68. https://www.is.ucf.edu/undergraduate-major/

٦٩. سليم: شاكر قاموس الأنثروبولوجيا، جامعة الكويت،الكويت ، ١٩٨١،ص٥٦

70. Mechani David1971, medical sociology, 7th edition, New York, the free press, p.10
71. Johnson H sociology1997, A systematic Introduction, London, Rutledge and Kegan Paul, press p.2
72. Johnson H sociology: A systematic Introduction op-cit, p.2
73. Marc Galanter and Mark Alan Edwards,1997" Introduction: The Path of the Law And" Wisconsin Law Review, University of Wisconsin Law School United States ,p. 381

٧٤. غانم: إسلام عبد الله عبد ،الانثروبولوجيا الجنائية "تحت الطباعة "مركز البحوث والدراسات الاجتماعية والإفريقية ،مصر،ص١١

75. Doorn j 1968, armed forces and society, mouton Paris, p 39

قائمة المراجع العربية:

١. أبو بكر الباقلاني،تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل الطبعة الثانية ،تحقيق رتشرد يوسف مكارثي اليسوعي , المكتبة الشرقية،لبنان،١٩٥٧

٢. أبو زيد أحمد البدوي،فن تصنيف كتاب .طبعة ثانية، دار الفكر العربي،مصر، ١٩٩٣

٣. أحمد بدر،التصنيف:فلسفته وتاريخه،نظريته و نظمه الكويت،وكالة المطبوعات،الكويت ١٩٨٣،

٤. إسلام عبد الله عبد غانم ،الانثروبولوجيا الجنائية " تحت الطباعةّ" مركز البحوث والدراسات الاجتماعية والإفريقية ،مصر

٥. إسلام عبد الله عبد غانم،السوق في مدينة سوسة بالجمهورية التونسية " دراسة ميدانية في الانثروبولوجيا الاقتصادية"طباعة مركز البحوث والدراسات الاجتماعية والإفريقية ، مصر، ٢٠١٣

٦. إيان إكريب،النظرية الاجتماعية،ترجمة محمد حسين غلوم ،سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ١٩٩٩،

٧. طاش كبري زادة:مفتاح السعادة ومصباح السادة،طبعه دار الكتب الحديثة،الجزء الأول، مصر،(د–ت) ص ٤٢٣

٨. عبد الفتاح مراد،موسوعة البحث العلمي وأعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات،دار الفكر والقانون،مصر،١٩٩٥

٩. عبد الله عبد الغني غانم،تاريخ الفكر الاجتماعي"الرواد المسلمون"الجزء الأول،المكتب الجامعي الحديث،مصر ،١٩٩٠

١٠–عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي،الندوة السعودية الأولى لعلوم الأرض،جامعه الملك عبد العزيز، السعودية،٢٠١٢

١١–عبد المجيد النجار،مباحث في منهجية الفكر الإسلامي،دار الغرب الإسلامي،لبنان، ١٩٩٢

١٢– لودفيج فتجنشتين،بحوث فلسفية، ترجمة،عزمي إسلام،مطبوعات جامعة الكويت، الكويت،١٩٩٠

١٣- محي الدين كساسرة ،نظم التصنيف العالمية وتطبيقاتها في المكتبات الجزائرية "دراسة ميدانية بالمكتبات الجامعية بقسنطينة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات، جامعه منتوري قسنطينة،الجزائر،٢٠٠٧

١٤- مصطفى لبيب عبد الغنى،دراسات في تاريخ العلوم عند العرب (١)،مقدمات وبحوث، الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،٢٠٠٠

١٥- مرزوق العمري،تصنيف العلوم عند المسلمين ،مجلة الجامعة الاسمرية،العدد ١٦السنة ٩ ،الجامعة الاسمرية للعلوم الإسلامية (د-ت).

١٦- رضية ادم محمد،و حسام الدين عوض: ،فلسفة التغيير والتنوير في علوم المعلومات والمكتبات نماذج معيارية، المؤتمر الرابع والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات ، المدينة المنورة (السعودية) ٢٥-٢٨ نوفمبر ٢٠١٣

قائمة المراجع الأجنبية

١ Allen F. Repko, 2007 integrating interdisciplinary: How the Theories
Of Common Ground and Cognitive interdisciplinary Are Informing the Debate on Interdisciplinary Integration issues in integrative studies. No 25.

٢ Berryman, S. 1991, Solutions. Washington, DC: National Council on Vocational Education, United States of America

٣Bruce, A. Lyall, C. Tait, J. Williams,2004 Scottish University Policy Research and Advice Network "Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework program me" SUPRA, Press, Vol. 36

٤Brown. John, Allan Collins. Paul Duguid. 1989 Situated cognition and the culture of learning. American Educational Research Association press, Vol. 18, No.1

٥Christopher Jencks and David Riesman, 2001, the Academic Revolution, Higher Education Series, Transaction Publishers, United Kingdom
٦Clinton Golding, 2009, integrating the disciplines: Successful interdisciplinary Subjects, Centre for the Study of Higher Education press, Australia
٧Douglass Vick, 2004, Interdisciplinary and the discipline of low "journal of low and society", Blackwell Publishing, Vol. 31, No. 2
٨Johnson H sociology1997, a systematic Introduction, London, Rutledge and Kegan Paul press
٩Jones, Casey, 2010 "Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies," ESSAI: Vol. 7, Article 26.
١٠Klein, J. & Newell, W.1998, Advancing Interdisciplinary Studies. "|Handbook of the Undergraduate Curriculum "W. Newell (Ed.), Interdisciplinary: Essays from the literature New York: College Board, San Francisco: Jossey-Bass press .
١١Max louwerse, Willie van peer, 2002, Thematic Interdisciplinary study, John Benjamin's publishing company, United States of America
١٢Mary Taylor Huber and Sherwyn P. Morale, 2002, Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground, Stylus Publishing, United States of America
١٣Nancy C. Andreasen, 2004, Facilitating Interdisciplinary Research. Washington DC: The National Academies Press
١٤Newell, William H and William J Green1982. "Defining and Teaching Interdisciplinary Studies" Improving College and University Teaching Taylor & Francis press, United States of America.

١٥Newell, W.H. (2007). Decision-making in interdisciplinary studies. In Göktug Morçöl (Ed.), Handbook of decision making (pp. 245-264). Boca Raton, Taylor & Francis press.
١٦.Nikitina, Svetlana. 2005, Pathways of interdisciplinary cognition. Cognition and Instruction, Vol. 23, No. 3, Taylor & Francis, Ltd press
١٧Ontario Ministry of Education The Ontario Curriculum Grades 11 and 12 Interdisciplinary Studies, Queen Printer for Ontario, Canada, 2002.
١٨Robert C. Wakelin and John W. Schell,1995, Case Studies of Multidisciplinary Approaches to Integrating Mathematics, Science and Technology Education, Journal of Technology Education Vol. 6 No. 2
١٩Robert Guell & Donald Richards, 1998. "Regional Integration and Intra-industry Trade in Latin America, 1980-90," International Review of Applied Economics, Taylor & Francis Journals, vol. 12, No. 2.
٢٠Robert blanche, 1973, Epistemologia, La, Oikos press-Tau Spain
٢١Rogers, Y. Scaife, M. Rizzo, 2003 “Interdisciplinary: an Emergent or Engineered Process”, CSRP Technical Report, COGS, University of Sussex press
٢2Sharlene Hesse-Biber,Burke Johnson 2015,in The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry, The Oxford university Press, United Kingdom.
23- Thomas C. Benson, 1982 “Five Arguments against Interdisciplinary Studies,” Issues in Integrative Studies No. 1.

Academia and ResearchGate as Multidisciplinary Scientific Social Networks: Prospects for Interdisciplinary Research

Mohammad Ibraheem Ahmad
IT Researcher, PGD IT, Amity Univ., India
MSc. in MAIS, Alexandria Univ., Egypt
Email: mohammad.ibraheem.ahmad@gmail.com

Dalia Mahfouz Sweed
Assistant Lecturer of Business Administration
Faculty of Commerce, Alexandria University
Email: dalia.mahfouz@alexu.edu.eg

Abstract

Innovation and massive development in Information Technology is driving nearly all aspects of our lives. Researchers have been utilizing from emerging technologies for decades. Consequently, scientific research becomes much easier in digital information era than ever. One of the most useful and helpful technologies for researchers is Scientific Social Networks (SSNs)(*), which help researchers to be connected with each other, and enable scientific collaboration.

The multidisciplinary nature of SSNs facilitates interaction among researchers from different disciplines, cultures and backgrounds, which results in interdisciplinary knowledge sharing and interdisciplinary collaborative researches. This paper aims to address the multidisciplinary nature of SSNs (Academia

(*) Some researchers use the term "Academic Social Networks" or "Academic Networks". We prefer to use the term "Scientific Social Networks". This is because it is a broader term and considers researchers rather than academics only. In addition, these networks facilitate scientific research and collaboration among researchers.

and ResearchGate), and discover their role in supporting interdisciplinary knowledge sharing and scientific collaboration across different academic disciplines.

Keywords: Scientific Social Networks, Interdiscipilinary Knowledge Sharing, Multidisciplinary Collaborative Researches, Academia, and ResearchGate.

1. Introduction

Innovation and massive development in Information Technology is driving nearly all aspects of our lives. The invention of internet and web dramatically changed our thinking and lifestyle. Nevertheless, Web 2.0 technologies (Blogs, Social Networks…etc.) are shaping our lives. Actually, these technologies reinvented the information age.

Scientific research is much easier in digital information era than ever. Researchers have been utilizing from emerging technologies for decades. For example, Cyberscience 2.0examines the consequences of the arrival of social media and the increasing dominance of big Internet players, such as Google, for science and research, particularly in the realms of organization and communication (Nentwich and König, 2012).

In this essence, One of the most useful and helpful technologies for researchers is Scientific Social Networks. They can be considered as scientific-enabled social networks. These networks facilitate knowledge sharing and collaboration among researchers (Ahmad, 2015b). Moreover, these networks can be also considered as a platform for connecting researchers to achieve scientific research collaboration among them.

Academia.edu and ResearchGate.net are most popular scientific social networks. Both of them connect researchers and academics with different backgrounds representing various disciplines. In addition, they enable sharing research interests, research papers, and other forms of scientific research. Moreover, multidisciplinary nature of these networks enables collaboration crossing boundaries of disciplines.

On the other hand, over the past several decades, the need for interdisciplinary research and integrated science has become more apparent. The reasons for this are varied, but several key factors can be identified (Van Riper III et. al., 2011).Simply stated, multidisciplinary research is research that involves more than a single discipline but in which scholars from each discipline make a separate contribution. Interdisciplinary research is research that involves more than one discipline but in which scholars from each discipline attempt to integrate ideas and methods or even establish completely new ones (Razzaq et. al., 2013)

This paper is organized as follows; Section 2 overviews Integrated Research and related concepts, with a focus on Interdisciplinary Research. Section 3overviewsScientific Social Networks, with a focus on both Academia and ResearchGate. Section 4 opens discussion on Prospects of Interdisciplinary Research. Finally, Concluding Remarks are addressed in Section 5.

2. Integrated Research: An Overview

Integrated research commonly refers to a process of coordinated, collaborative, or combined inquiry into a common problem with sharing, creation, and synthesis of knowledge among disciplines and researchers (Morse et. al., 2007). In this

section, Concepts of integrated research will be shortly discussed. Moreover, an overview of Interdisciplinary research, including definition, and highlights of bridges and barriers to IDR success, will be reviewed.

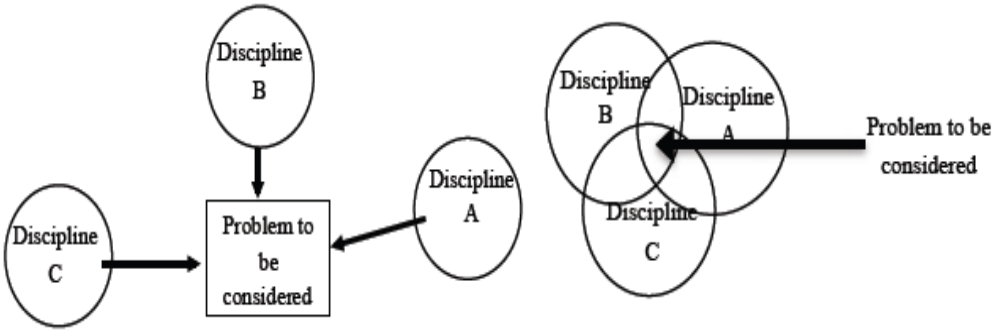
2.1 Disciplinarity Concepts

Morse et. al. (2007) differentiate four types of integration: disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary research. These are different ways of describing crossing of the borders by individuals (Razzaq et. al., 2013). In this section, each of these concepts will be briefly discussed.

Disciplinarity is about mono-discipline, which represents specialization in isolation (Khadri, 2014). Disciplinary research looks at a problem from a single discipline's perspective (Razzaq et. al., 2013)

The prefix 'multi', is driven from the Latin word "multus", which means 'many' ('multimillion'), 'much', 'multiple', 'more than one' ('multiparous') etc. So, multidisciplinarity refers to an activity associated with many, multiple or more than one existing discipline (Khadri, 2014). "Multidisciplinary research" implies that two or more disciplines work in conjunction on a common subject but from within the boundaries of their discipline in an isolated manner. There is "no actual integration across these disciplines" (Razzaq et. al., 2013).Nowadays, multidisciplinary teams of researchers or technicians are common and frequent. However, their team members carry out their analyses separately, as seen from the perspective of their individual disciplines, with the result being a series of papers pasted together, without any integrating synthesis (Khadri, 2014).

The Latin prefix 'inter' means 'among' as in the word 'international', or 'together', 'mutually' or 'reciprocally' as in the word 'interchange'. Hence, interdisciplinarity refers to an activity that exists among existing disciplines or in a reciprocal relationship between them (Khadri, 2014).Interdisciplinary research means that scholars in multiple disciplines collaborate on the research there is an element of integration of knowledge for the purpose of creating new knowledge syntheses, and it is "problem-oriented critical thinking focusing on process rather than domain" (Razzaq et. al., 2013).



Multidisciplinary Research Interdisciplinary Research

Figure (1) Multidisciplinary vs. Interdisciplinary Research,

Adapted from (Razzaq et. al., 2013: 154)

As shown in figure (1), While multidisciplinary research looks at the same problem from more than one perspective, Interdisciplinary research involves integration of perspectives yielding new ways of looking at the problem (Razzaq et. al., 2013)

Another related concept is Transdisciplinary Research, which will not be included in our analysis, but will be briefly highlighted as a concept. The Latin prefix 'trans' means 'across', 'beyond' (as in 'transoceanic' or in 'transilient'), 'transcending' (as in 'transubstantiation'), 'through' (as in 'transpiration') and 'change' (for instance, as in 'transliterate'). Following these meanings, transdisciplinarity is concerned with transcending the disciplines, going across and through the different disciplines as well as beyond each individual discipline (Khadri, 2014).Transdisciplinary research combines the disciplines used to solve a problem resulting in a new discipline being created, such as nanotechnology or bioinformatics. It may also include other, non-academic stakeholders, such as politicians, public administrators, and practitioners, who may be involved in the development of policy or practices related to these new areas (Razzaq et. al., 2013).

The next section presents an overview of Interdisciplinary research

2.2 Overview of Interdisciplinary Research (IDR)

Much has happened between 1848 when John Stuart Mill claimed that the primary source of progress was bringing diverse people together and 1996 when Julie Thompson Klein claimed that crossing boundaries was a defining characteristic of our age (Razzaq et. al., 2013). Khadri (2014) believes that Roberta Frank (1988) places the origin of the term interdisciplinarity within the

Social Science Research Council, when the term was used as a kind of 'bureaucratic shorthand' for research involving two or more professional societies. According to (Razzaq et. al., 2013), both John Stuart Mill and Julie Thompson Klein believed that collaboration and integration are the keys to progress. What isn't clear is the focus of that collaboration, what its characteristics are, how it occurs, what results it achieves, and how it can be more productive (Razzaq et. al., 2013).

Van Riper III et. al. (2011) simply define interdisciplinary research as the use of a wide spectrum of scientific disciplines that are brought together to solve complex problems (Van Riper III et. al., 2011, 351).

Likewise, Klein and Newell (1997) define Interdisciplinary studies as a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession… and draws on disciplinary perspectives and integrates their insights through construction of a more comprehensive perspective. (Klein and Newell, 1997, cited in Newell, 2001, 13)

Pellmar & Eisenberg (2000) define IDR in a more comprehensive definition as a cooperative effort by a team of investigators, each expert in the use of different methods and concepts, who have joined in an organized program to attack a challenging problem (Pellmar & Eisenberg, 2000, 3).

On the other hand, the definition put forward by the National Academy of Sciences, the National Academy of Engineering, and the Institute of Medicine is as follows:

Interdisciplinary research (IDR) is a mode of research by teams or individuals that integrates information, data, techniques, tools, perspectives, concepts, and/or theories from two or more

disciplines or bodies of specialized knowledge to advance fundamental understanding or to solve problems whose solutions are beyond the scope of a single discipline or area of research practice. (National Academy of Sciences et. al., 2005, 39)

Repko (2008) identifies three different forms of interdisciplinarity. One is "instrumental interdisciplinarity," which involves "a pragmatic approach that focuses on research, methodological borrowing, and practical problem solving in response to the external demands of society" (Repko, 2008).Second, is "conceptual interdisciplinarity" which is a form of interdisciplinarity that "emphasizes integration of knowledge and the importance of posing questions that have no single disciplinary basis" (Repko, 2008).The last form of interdisciplinary studies is "critical interdisciplinarity." Its aim is "to interrogate existing structures of knowledge and education, raising questions of value and purpose" (Repko, 2008).

In exploring the IDR process, Julie Klein (1990, cited in Newell, 2001) took a first stab at specifying these steps:

- *defining* the problem [question, topic, issue];
- *determining* all knowledge needs, including appropriate disciplinary representatives and consultants, as well as relevant models, traditions, and literatures;
- *developing* an integrative framework and appropriate questions to be investigated;
- *specifying* particular studies to be undertaken;
- *engaging* in "role negotiation" (in teamwork);
- *gathering* all current knowledge and *searching* for new information;
- *resolving* disciplinary conflicts by working toward a common vocabulary (and focusing on reciprocal learning in teamwork);

- *building* and *maintaining* communication through integrative techniques;
- *collating* all contributions and *evaluating* their adequacy, relevancy, and adaptability;
- *integrating* the individual pieces to determine a pattern of mutual relatedness and relevancy;
- *confirming or disconfirming* the proposed solution [answer]; and
- *deciding* about future management or disposition of the task/project/ patient/curriculum.

These steps specify critical process for IDR success, which will be discussed in the next section.

2.3 IDR Success: Bridges and Barriers

It is important to identify key challenges of IDR. Overcoming these challenges may lead to IDR success. Some of these challenges take the form of personal communication or "culture" barriers; others are related to the tradition in academic institutions of organizing research and teaching activities by discipline-based departments (CFIR, 2004). It needs to be recognized that interdisciplinary research and integrated science can lead to lengthy research processes that typically involve people from different scientific backgrounds. Thus, difficulties immediately exist because of different technical information associated with each discipline, and their associated jargon (Van Riper III et. al., 2011).Derrick et. al. (2012) claim that successful interdisciplinary research typically requires explicitly creating and sustaining an interdisciplinary culture. As different disciplines also use different 'currencies' to communicate their results, defining a common currency, such as probability (e.g., likelihood for a specific scenario to occur), or in what journal to

publish the results, will provide a common ground and working platform (Van Riper III et. al., 2011).

On the other hand, Pohl et. al. (2015) identified ten factors contributing to the success or failure of publishing interdisciplinary research. They can be assigned to four groups of resources: scientific resources, (previous joint research, simultaneously written manuscripts); human resources (coordination, flexibility, composition of the team); integrative resources (vision of integration, chronology of results); and feedback resources (internal reviews, subject editors, external reviewers).

Morse et. al. (2007) explored IDR success from a different perspective. They identified factors, which emerged from their workshop, that are considered as both bridges and barriers to interdisciplinary research. These themes were classified into three levels of bridges and barriers as; Individual, Disciplinary, or Programmatic. Morse et. al. (2007) find three categories of Individual (Personal) characteristics that foster bridges and barriers in interdisciplinary research: Vision (Risk taking, Flexibility, Common Vision, Creativity, Cross-disciplinary thinking), Dedication (Commitment, Professionalism/Accountability, Patience), and Problem Solving (Conflict Resolution, Communication Strategy, Experience). Morse et. al. (2007) identified four categories of Disciplinary issues that foster bridges and barriers in interdisciplinary research: Idiosyncrasies (Language, Paradigm), Scales and Units (Spatial Scale, Temporal Scale, Metrics, Timing), Models and Frameworks (Examples of Interdisciplinary Work, Team Make-up), and Focal Themes (Problem Centered/Applied Results, Topical/Systematic Focus, Unifying Theme/Focus, Audience). ~~Last, Morse et. al. (2007) identified three categories of bridges~~

and barriers at the Programmatic level: framework (Broad and Flexible Research Topic, Disciplinary or Interdisciplinary Focus, Depth versus Breadth), Mentoring (Advisor Experience/Commitment, Proposal Writing, Research Centers partnership, International Research), and Training and Resources (Technical Training, Funding, Time, Preliminary Exams).

Section 2, introduced an overview of Interdisciplinary research. Next section represents an overview of Scientific Social Networks.

3. Scientific Social Networks

Social network is where group members can acquire information, resources and social support to identify and make use of opportunities. It is composed of a series of social relations among connected behaviorists (nodes) (Lei & Xin, 2011). Social media is a group of internet-based applications exists on the Web 2.0 platform (Nezakati et al., 2015).

The concept Web 2.0 was first presented in the Web 2.0 Conference in 2004. Some examples of Web 2.0 technologies are blogs (blogspot.com), wikis (Wikipedia), social networking software (Facebook), social media platforms (YouTube), and forums (Zaffar & Ghazawneh, 2012).

Teams of researchers and scientists in the academic and not-for-profit sectors share experience, expertise, and facilities in order to advance human knowledge and understanding. As research groups have become more interdisciplinary and international, such sharing has increased, enabled by the rise of internet tools and technologies (International Association of STM Publishers [STM], 2015).

According to Oh and Jeng (2011) academic social networking services (ASNS) are online services (e.g., online platform and/or

software) that focus on supporting online research oriented activities as well as building social networks for scholars (Oh and Jeng, 2011)

Examples of Scientific Social Networks include Academia.edu, ResearchGate.net, connectedresearchers.com, epernicus.com, profeza.com, piirus.com, IEEE Collabratec, …etc., whereas Scientific search engines and reference management websites include Google Scholar, Mendeley, Microsoft Academic, Frontiers, … etc. Next sections overview two of the most popular Scientific Social Networks; Academia.edu and ResearchGate.net.*

3.1 Academia.edu

Academia.edu is a scientific social network for researchers (Cutler, 2013; Enis, 2012) for interacting and sharing research papers among academics. It is one of the networking sites designed specifically for scholars (Mangan, 2012), especially scientists where they can self-publish their scholarly work (Weir,

About Academia

Academia.edu is a platform for academics to share research papers. The company's mission is to accelerate the world's research.

Academics use Academia.edu to share their research, monitor deep analytics around the impact of their research, and track the research of academics they follow. 33,126,246 academics have signed up to Academia.edu, adding 10,107,807 papers and 1,822,974 research interests. Academia.edu attracts over 36 million unique visitors a month.

Figure (2) Academia.edu in their own words (Academia.edu, 27 Feb, 2016)

* Summary of features of both Academia and ResearchGate is shown in table (1), Pages 13-14.

2012). It is argued that Academia.edu is one of the largest academic social networks (Knapp, 2012). Furthermore, it is argued that Academia.edu has matured enough and has grown to a critical mass that it has become the social networking tool for academics, postgraduate students and researchers (HeyWayne, 2011).

Academia offers a number of important features and tools that provide researchers a wide range of communication methods with scientific community (Reid, 2012). By joining this network, researcher can upload, download, bookmark and request papers, update his/her personal profile and C.V., follow people and research channels in the field of interest, and find collaborators.

The Academia.edu platform allows people to "follow" you, like twitter (Reid, 2012). On Academia.edu, an author might get comments, post updates, or links to blog posts (Weir, 2012). Academia allows research scientists and other academic professionals to critique and collaborate on research (Enis, 2012). One can read someone's paper without having to be his or her friend or follower (Mangan, 2012). Academics can self-publish

the prepublication version of their papers as submitted to the journals, and thereby share their work with interested parties around the world long before they officially appear in print (Weir, 2012). Some scholars upload papers that haven't been published elsewhere, as well as conference presentations and works in progress (Mangan, 2012).Academia main features can be summarized as follows (Academia.edu, 2016):

- *Messages:* A traditional Social Networking feature that allows users to exchange messages with each others.
- *Co-author tag:* is a Social Networking feature supports adding co-authors to papers. This feature increases the

ways that a paper can be discovered. The papers of tagged co-authors appear across many profiles, enabling all authors to take credit for their contributions, and saving busy researchers from repeated uploads.

- *Bookmarks:* Bookmarking is a way of saving another user's paper for later.
- *Find friends:* users can find their friends and colleagues on Academia platform through E-mail, Facebook and Twitter.
- *Suggested researchers*: This feature facilitates users' access to researchers who have similar research interests.
- *Suggested research interests*: Suggests a specific field interests that user can follow, add to profile, or tag to his/her papers. The paper tagged with a research interest, appears in the news feed of users who are also following that particular research interest.

- *Upload papers:* allows users to upload papers to be added to their profiles, or simply add a link to their work.
- *Uploading Video*: Users can upload a video of their presentations or conference talks to their profile by adding a link of it from YouTube or other sites.
- *Sessions:* a place where user can go to discuss a paper or provide feedback on another author's paper. If a user has been invited to a session, it is because that author would like him to join the conversation about a paper they just uploaded.
- *Analytics Dashboard:* offers graphic visualizations of web traffic and shows four categories of information:

Overview, Documents, Keywords and Countries. Overview gives the user a look at how many people have looked at the users documents over the last 30 days; the documents category tells how much traffic has been generated by each document over the month, all-time views and when the document was last viewed. The Keywords field tells which search terms show up the most and what search engine is sending the traffic; and the countries category uses a world map that tells the user how many users from a specific country have viewed the content (Reid, 2012).

The Academia.edu Analytics Dashboard allows scientists to determine the true reach of their papers and data (Knapp, 2012), both by academics and by non-academics (Hohenbrink, 2012). It gives scientists immediate feedback on the level of traffic accessing their content online (Reid, 2012). Academic authors can share these metrics with their tenure committees or grant applications (Weir, 2012).

3.2 ResearchGate.net

ResearchGate is a social network, founded in May 2008 by Madisch, Sören Hofmayer and Horst Fickenscher, allowing scientists to upload their research, collaborate and learn from each other's work (Li, 2014).ResearchGate is one of several academic social networks (Noorden, 2014), for scientists and researchers (Curry, 2013; Li, 2014; Ridder, 2014; Wakoba, 2012).

Noorden (2014) argues that ResearchGate is a competitor to Academia.edu,

About ResearchGate

ResearchGate was built by scientists, for scientists

It started when two researchers discovered first-hand that collaborating with a friend or colleague on the other side of the world was no easy task.

Founded in 2008 by physicians Dr. Ijad Madisch and Dr. Sören Hofmayer, and computer scientist Horst Fickenscher, ResearchGate today has more than 9 million members. We strive to help them make progress happen faster.

Our mission is to connect researchers and make it easy for them to share and access scientific output, knowledge, and expertise. On ResearchGate they find what they need to advance their research.

Here's how it works:

- Share your publications, access millions more, and publish your data.
-Connect and collaborate with colleagues, peers, co-authors, and specialists in your field.
- Get stats and find out who's been reading and citing your work.
- Ask questions, get answers, and find solutions to research problems.
- Find the right job using our research-focused job board.

Figure (3) ResearchGate.net in their own words (researchgate.net, 27 Feb, 2016)

which has more than 11 million users (Now 33 million: Academia.edu, 2016). It is also argued that ResearchGate is a scholarly version of Facebook or LinkedIn (Noorden, 2014), or it is a Facebook for science (Johnson, 2012; Kintisch, 2014). Knowles (2012) considers ResearchGate as the professional network for researchers.

The profile on ResearchGate consists of the most important things related to the scientist's work: their publications, their contributions, the questions they're answering, which institutions

they've visited, which skills they have, and all these different things, which makes it easier for others to find other scientists with interests they need for their research. (Cherry, 2013). ResearchGate provides users all these features that appear in their user interface:

- *Share their publications*, and get regular stats showing how often their research is viewed, downloaded, and cited.
- *Access publications* and data from experts in similar field.
- *Add their unpublished work to their profiles,* such as working papers and methods, to start gaining visibility and citations. Also, generate a digital object identifier (DOI) for any unpublished work added to the profile. A DOI is a unique and permanent number used to recognize digital content
- *Customize their profiles* to show their peers what they have been working on, create exposure for their current projects, follow other researcher to start building their own network, and Show their skills and expertise, so potential collaborators can find them.
- *Q&A* is where researchers from all fields ask research-related questions and share their expertise, making progress happen faster (ResearchGate Fact Sheet, 2016).
- *Open Review:* a reflection of the post-publication peer review movement, which asks authors to provide slightly more formal evaluations of published studies—and to put their names to their comments (Cossins, 2014).
- *ResearchGate Jobs* is where professionals from all areas of research come to find the latest career opportunities matched to their specializations (ResearchGate Fact Sheet, 2016).

- *The RG Score:* a new way of measuring the impact of a certain researcher on a scientific community (Ridder, 2014). It is a new way to measure scientific reputation. When user adds publications, answers questions, and interacts with other researchers, the RG score starts to be calculated. User's score is based on the interactions of other researchers with his own content.

ResearchGate introduced its most disruptive feature, which acts as an alternative to the traditional process of peer review (Curry, 2013). The ResearchGate score (RG score) is a bibliometric tool that combines traditional parameters, such as the impact factor, with the user's activity on the site, like posting or answering questions or the number of people that follow them (Ridder, 2014). RG Score is a metric way to measure, build, understand, and leverage a user's scientific reputation which is turning scientists work and into a source of reputation (Wakoba, 2012). In addition, the RG score of the peers that follow researcher will have an impact on his/her own RG score: the more influential followers are, the higher his/her personal RG score will get (Ridder, 2014).

	Academia.edu	ResearchGate.net
Social Networking Features	*Follow others *Notifications *Messaging *Comments *Sharing Documents and Analytics	*Follow others *Notifications *Messaging *Comments *Sharing RG Stats and Documents
Search (for)	*Publications *Research interests *People *Jobs *Universities *Departments	*Researchers *Publications *Jobs *Questions
Suggestions by Network (to Follow)	*Persons *Research interests *Jobs *Others recommend publications	*Persons *Publications *Research interests *Jobs *Questions
Find and Invite Colleagues	* Invite by mail *Find by Contacts (Google contacts, Mail contacts, Facebook contacts, and Tweeter contacts)	* Invite by mail *Find by (one's institution, co-author, citations, followers and similar interests)

	Academia.edu	ResearchGate.net
Bookmarks and Requests	*Full-text requests *Bookmark publication, research Interest	*Full-text requests *Follow a publication and a research Interest *Highlight text in a publication
Discussions	Sessions where a researcher can Join discussions on unpublished work and gives feedback	Questions (Scientific assistance request, following or answering questions asked by others)
Analytics and Statistics	Analytics displayed (for 30 Vs. 60 Days) by categories: *Profile *Documents *Keywords *External Links *Countries	*RG Score *RG Stats displayed (Daily/Weekly Vs. Monthly/Yearly) for (researchers, institutions, countries) by categories: *Reads *Citations *Profile Views

Table (1) summary of features of Academia.edu and ReseachGate.net, (Ahmad, 2015a)

4. Prospects for Interdisciplinary Research

Programs of the future will be less constrained by geography. A variety of developments in modern communication technology, which include advances in Internet communication, electronic journals, and real-time, low-cost telecommunication abilities, might improve interdisciplinary studies by decreasing institutional and geographical barriers (Pellmar & Eisenberg, 2000).

This is supporting the assumption of interdependence in interdisciplinary research; in that the theories, perspectives, tools, and findings of one discipline cannot solve or illuminate the problem it is trying to solve, so there is a sharing of purpose and methods, and a development of an understanding of the core principles of the contributing disciplines (Razzaq et. al., 2013)

Actually, Scientific Social Networks play an important role in supporting IDR. In the age of the internet, social media tools offer a powerful way for scientists to boost their professional profile and act as a public voice for science (Bik and Goldstein, 2013). In addition, The Internet is important for making possible the sharing of data and analytic equipment over long distances (Pellmar & Eisenberg, 2000).In the following sections these issues will be briefly discussed.

4.1Connecting Researchers, and Sharing Documents

In the current academic structure, the value of research and researcher alike is usually measured by the production of new

knowledge in the form of publications in academic journals (Rhoten, 2004). Scientists are increasingly using social media as a way to share journal articles, advertise their thoughts and scientific opinions, post updates from conferences and meetings, and circulate information about professional opportunities and upcoming events (Bik and Goldstein, 2013).

Electronic networks are making it much easier for investigators from different fields to communicate and collaborate. Researchers can access literature in other fields, share data with ease, and communicate rapidly with potential collaborators anywhere in the world (Derrick et. al., 2012). Networks of practice constitute the broad social systems through which researchers share information but which do not always yield new knowledge in immediate or traditional forms (Rhoten, 2004). In this, Electronic social networks, new forms of communication such as texting, approaches to knowledge generation like crowdsourcing, and electronic capabilities available through phones and other personal devices are giving people new ways of working together - especially young people who have grown up with these technologies (Derrick et. al., 2012)

On the other hand, each social media portal offers unique features, which can complement each other when content is shared between sites (Bik and Goldstein, 2013).The inclusion of links to related papers can yield a network of cross-disciplinary information for interested readers (Pellmar & Eisenberg, 2000).

4.2 Search, Analytics, and Bibliometric tools

Information sharing networks may often yield "harder to count" but equally important— albeit different—outputs such as Congressional testimonies, public policy initiatives, popular media placements, alternative journal publications, or long-term product developments (Rhoten, 2004).

Although traditional search engines and various web services (e.g., Google Scholar, PubMed, Scopus and Web of Science) offer search and limited analysis functions in this regard, they cannot be used effectively to analyze more complex relationships of metadata entities such as keywords, affiliation etc. (Uddin et. al., 2015).Improved, consumer-friendly search engines are a must for the use of these information resources by the widest possible audience. Current search engines for Web-based searches and for literature-based searches can miss pertinent references and obscure relevant data in a cloud of extraneous citations (Pellmar & Eisenberg, 2000).So, in order to gain insights about the research field from a broader perspective, we need further analysis of metadata information to synthesize higher meaning(Uddin et. al., 2015).

The application of social network theories to bibliographic data might be considered as a more recent phenomenon, which takes the complex relationships between entities into account (Uddin et. al., 2015).Academic Social Networking Sites can provide measures of academic impact. While scholarly publishing has traditionally been evaluated in terms of citation counts and the quality of the journal in which a paper was

published, varied technology-informed metrics (altmetrics) have recently been proposed in an attempt to more fully capture the influence of scholarly work. In this essence, analyzing a researcher's social impact would complete his impact profile (Espinoza Vasquez & Caicedo Bastidas, 2015). Also metadata containing knowledge entities such as keyword, topics, subject categories, key method etc. act as a carrier of knowledge units in scientific articles and facilitate knowledge discovery (Uddin et. al., 2015)

The next section will show prospects of both Academia and ResearchGate, as multidisciplinary scientific social networks, for Interdisciplinary research.

4.3 Academia and ResearchGate: prospects for IDR

All those advances listed above can reduce information-based barriers to the furthering of interdisciplinary research (Pellmar & Eisenberg, 2000).In addition, being able to communicate their work to other scientists, eventually leads to successful interdisciplinary efforts (Van Riper III et. al., 2011).

Ortega (2015) aimed to detect and describe disciplinary differences in the users and use of several social networking sites by scientists. These include Google Scholar Citations, Academia.edu, ResearchGate and Mendeley. Conclusions suggest the possibility that some social sites are been populated by researchers from specific disciplines (Ortega, 2015). Results of another study shows that these networks may foster multidisciplinary collaborations by providing a platform for researchers from diverse backgrounds to find one another and cooperate on issues of common interests (Oh and Jeng, 2011)

ResearchGate started in the life sciences, but now is multidisciplinary in scope (Nentwich and König, 2012).

Likewise, Academia is multidisciplinary in nature. Academia includes 1,822,974 research interests (Academia.edu, 2016).This multidisciplinary nature enables researchers to follow research interests crossing boundaries of disciplines.

On one hand, connecting researchers who are following research interests representing various disciplines may lead to an interdisciplinary culture among those researchers. On the other hand, this process may lead to new research interests, which are interdisciplinary in nature. This may finally lead to interdisciplinary knowledge sharing and collaboration.

Both networks enable researchers share their scientific work (either published or unpublished). Furthermore, both networks enable researchers to be involved in discussions (Sessions in Academia - Q&A in ResearchGate) about this work. Being available to others, researchers' work may open discussions among researchers representing different disciplines, which may lead to interdisciplinary knowledge sharing among those researchers.

Both networks enable researchers to make their own profile (either independent researcher or affiliated one). Likewise, they both networks enable research institutions and universities to make their own profile as well. Actually, these networks act as a platform for connecting researchers (follow or message other researchers) on one hand, and connecting researchers and those research entities on the other hand. This may lead to interdisciplinary research collaboration on researchers level. In addition, this may lead to interdisciplinary research projects funding by those research bodies.

It can be concluded from the above discussion that both Academia and ResearchGate play an essential role in advancing

IDR. Their distinct features enable facilitating interdisciplinary research.

5. Conclusions

Communication plays an important role for IDR success. Scientific Social Networks connect researchers from various disciplines. This multidisciplinary nature of Scientific Social Networks facilitates IDR.

Academia and ResearchGate act as a platform for connecting researchers, enable researchers share their scientific work and interests, enable researchers to be involved in interdisciplinary discussions, and enable interdisciplinary collaboration and knowledge sharing among researchers.

Multidisciplinary nature and distinct features of both Academia and ResearchGate play an essential role in advancing IDR. Actually, they are shaping IDR future.

References

Academia.edu (27 Feb, 2016). Retrieved from http://www.academia.edu

Ahmad, M. I. (2015 a). Scientific Social Network as Scientific Research Platform: Insights from Academia and ResearchGate. Scientific Poster, in Proc. of Fifth International Conference on ICT in Our Lives, Alexandria, Egypt, December 19-21, 2015.

Ahmad, M. I. (2015 b). The Role of Scientific Social Networks in Scientific Knowledge Sharing Among Researchers: Insights from Academia and ResearchGate. in Proc. of 22nd Conference on Information Systems and Computer Technology: Knowledge Sharing, Transfer and Management to Promote National Innovation and Development, Sadat Academy, Cairo, Egypt, May 13-14, 2015.

Bik H., Goldstein M. (2013). An Introduction to Social Media for Scientists. PLoSBiol 11(4). doi:10.1371/journal.pbio.1001535

Cherry, S. (2013, November 6). Scientists need their own social network and ResearchGate claims to be it. IEEE Spectrum, Retrieved from http://spectrum.ieee.org/podcast/at-work/education/scientists-need-their-own-social-network?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=%E2%80%A6

Cossins, D. (2014, October 1). Setting the record straight. The Scientist Magazine, Retrieved from http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/41056/title/Setting-the-Record-Straight/

Curry, A. (2013, January-February). A new peer review for the Facebook age. Discover Magazine, Retrieved from http://discovermagazine.com/2013/jan-feb/89-a-new-peer-review-for-the-facebook-age#.UQkaxL_lD4y

Cutler, K. (2013, May 6). Riding a new transparency wave in science, academia.edu lets researchers share their raw data. Techcrunch, Retrieved from http://techcrunch.com/2013/05/06/academia-edu-raw-data/

Derrick E., Falk-Krzesinski H., Roberts M. (2012). Facilitating Interdisciplinary Research and Education: A Practical Guide. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Enis, M. (2012, November 30). Scientists seek new credibility outside of established journals. The Digital Shift, Retrieved fromhttp://www.thedigitalshift.com/2012/11/research/scientists-seek-new-credibility-outside-of-established-journals/

Espinoza Vasquez, F.K., Caicedo Bastidas, C.E. (2015). Academic Social Networking Sites: A Comparative Analysis of Their Services and Tools. In iConference 2015 Proceedings.

HeyWayne (2011, May 12). Digital networking for researchers. Wayne Barry, Retrieved from http://www.waynebarry.com/2011/05/12/digital-networking-for-researchers/

Hohenbrink, M. (2012, August 16). Academia.edu adds analytics dashboard. Campus Technology, Retrieved from http://campustechnology.com/articles/2012/08/16/academiaedu-adds-analytics-dashboard.aspx

International Association of STM Publishers [STM] (2015). Draft voluntary principles for article sharing on scholarly collaboration networks, STM Consultation on Article Sharing 2015: Author

Johnson, B. (2012, October 6) Can ResearchGate really be the Facebook of science. Gigaom, Retrieved from https://gigaom.com/2012/10/06/can-researchgate-really-be-the-facebook-of-science/

Khadri, H. O. (2014). A Strategy for Developing and Enhancing Interdisciplinary Research and Graduate Education at Ain Shams University (ASU). European Scientific Journal, 10(28).

Kintisch, E. (2014, August 25). Is ResearchGate Facebook for science? Science Careers, Retrieved from http://sciencecareers.sciencemag.org/career_magazine/previous_issues/articles/2014_08_25/caredit.a1400214

Knapp , A. (2012, August 19). Who's reading and using scientific papers? academia will find out. Forbes, Retrieved from http://www.forbes.com/sites/alexknapp/2012/08/19/whos-reading-and-using-scientific-papers-academia-will-find-out/

Knowles, J. (2012, August 10). ResearchGate releases RG Score, Klout for boffins. The Next Web, Retrieved from http://thenextweb.com/insider/2012/08/10/researchgate-introduces-rg-score-like-klout-boffins/?utm_campaign=social%20media&awesm=tnw.to_o2c2&utm_%E2%80%A6

Lei, G. & Xin, G. (2011). Social network analysis on knowledge sharing of scientific groups. Journal of System and Management Sciences, 1(3), 79-89.

Li, C. (2014, April 17). The scientific social network: How ResearchGate is reimagining science with the help of Bill Gates. Tech.eu, Retrieved from http://tech.eu/features/1052/researchgate/

Mangan, K. (2012, April 29). Social networks for academics proliferate, despite some doubts. Chronicle of Higher Education, Retrieved from http://chronicle.com/article/Social-Networks-for-Academics/131726/

Morse, W., Nielsen-Pincus, M., Force, J., & Wulfhorst, J. D. (2007). Bridges and barriers to developing and conducting Interdisciplinary graduate-student team research. Ecology & Society, 12(2), 1-14.

National Academies Committee on Facilitating Interdisciplinary Research (CFIR). (2004). Facilitating interdisciplinary research. Washington, DC: National Academy Press.

National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, & Institute of Medicine (2005). Facilitating Interdisciplinary Research. Washington, DC: National Academies Press.

Nentwich, M. &König, R. (2012). Cyberscience 2.0: Research in the Age of Digital Social Networks. Campus, Frankfurt am Main, New York: University of Chicago Press, Chicago

Newell W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. Issues in Integrative Studies (19), 1-25.

Nezakati, H., Amidi, A. Jusoh, Y.Y., Moghadas, S., Abdul Aziz, Y. & Sohrabinezhadtalemi, R. (2015). Review of social media potential on knowledge sharing and collaboration in tourism industry. Procedia 172 (2015), 120 – 125.

Noorden, R. V. (2014, August 13). Online collaboration: Scientists and the social network. Nature, Retrieved from http://www.nature.com/news/online-collaboration-scientists-and-the-social-network-1.15711

Oh, J. S. &Jeng, W. (2011). Groups in Academic Social Networking Services-An Exploration of Their Potential as a Platform for Multi-disciplinary Collaboration. SocialCom/PASSAT, 545-548, : IEEE. ISBN: 978-1-4577-1931-8

Ortega J. L. (2015). Disciplinary differences in the use of academic social networking sites, Online Information Review39(4), 520 – 536.

Pellmar, T., & Eisenberg, L. (2000). Bridging disciplines in the brain, behavioral, and clinical sciences. Behavioral and Clinical Sciences Committee on Building Bridges in the Brain, Division of

Neuroscience and Behavioral Health (Eds.). Washington, D.C: National Academy Press.

Pohl, C., G. Wuelser, P. Bebi, H. Bugmann, A. Buttler, C. Elkin, A. Grêt-Regamey, C. Hirschi, Q. B. Le, A. Peringer, A. Rigling, R. Seidl, & R. Huber (2015). How to successfully publish interdisciplinary research: learning from an Ecology and Society Special Feature. Ecology and Society, 20(2), 23.

Razzaq, J., Townsend, T. & Pisapia, J. (2013). Towards an understanding of Interdisciplinarity: The Case of a British University. Issues in Interdisciplinary Studies, 31, 149-173

Reid, C. (2012, August 15). Academia dashboard shows real-time impact of research. Publishers Weekly, Retrieved from http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/digital/content-and-e-books/article/53570-new-academia-edu-dashboard-shows-real-time-impact-of-research.html

Repko, A. F. (2008). Interdisciplinary Research; Process and Theory. Los Angeles: Sage Pub.

ResearchGate (27 Feb, 2016). Retrieved from http://www.researchgate.net

ResearchGate Factsheet(27 Feb, 2016). Retrieved from http://www.researchgate.net/press/

Rhoten, D. (2004). Interdisciplinary Research: Trend or Transition. Items and Issues, 5(1-2), 6-11.

Ridder, D. D. (2014 July 1). Research vibrations. BJU International, Retrieved from http://www.bjuinternational.com/bjui-blog/research-vibrations/#comment-28863

Uddin S, Khan A, &Baur L. (2015). A Framework to Explore the Knowledge Structure of Multidisciplinary Research Fields. PLoS ONE 10(4) doi:10.1371/journal.pone.0123537

Van Riper, C. III., Powell, B., van Wagtendonk, J., Machlis, G., Galipeau, R., Van Riper, C.J., & Von Ruschkowski, E. (2011). Integrated science and interdisciplinary research for parks and protected areas. In S. Weber (Ed.), Rethinking Protected Areas in a Changing World Proceedings of the 2011 George Wright Society Conference on Parks, Protected Areas, and Cultural Sites. Hancock, MI: The George Wright Society

Wakoba, S. (2015, October 9). ResearchGate: social network for researchers only. Tech Zulu, Retrieved from http://techzulu.com/researchgate-social-network-for-researchers-only/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter&utm_campaign=Feed%3A+techzulu+

Weir, D. (2012, October 02). Academia.edu, a social network for academics and a free publishing platform, may change science research. 7x7, Retrieved from http://www.7x7.com/tech-gadgets/academiaedu-social-network-academics-and-free-publishing-platform-may-change-science-re

Zaffar, F. O. & Ghazawneh, A. (2012). Knowledge sharing and collaboration through social media: The case of IBM. Proceedings of MCIS conference. Paper 28. Retrieved from http://aisel.aisnet.org/mcis2012/28

"مستقبل علم النفس فى ضوء الدراسات البينية والتجارب العالمية الرائدة"

الدكتور/ أحمد حمزة

أستاذ علم النفس المشارك – جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن– المملكة العربيةالسعودية

Email:dr.hamza677@gmail.com

ملخص :

تهدف ورقة العمل إلى تسليط الضوء على مستقبل علم النفس فى ضوء الدراسات البينية،انطلاقاً من تجارب عالمية فى بعض الدول مثل انجلترا، وبعض التجارب العربية مثل المملكة العربية السعودية، فمستقبل الممارسة فى علم النفس يتطلب توسيع محور الممارسة التقليدية واستخدام الممارسة المبنية على الأدلة، والتقييم وقياس النتائج والتدريب على التغيير، والتركيز على تلبية حاجات مجتمعنا المختلفة،استخدام مناهج عمل مختلفة، احداث تغييرات جوهرية فى تدريب وتعليم الخريجين على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا مع فتح مسارات تخصصية ، مع دراسة تحويل أقسام الصحة النفسية إلى الصحة السلوكية ، مع اضافة مقررات ذات طابع تطبيقى تتمشى مع المتطلبات الحياتية والأمراض المزمنة والمتوطنة مثل فيرس C الذى أصبح يهتك بأرواح الألاف بل الملايين من المصريين، وكانت جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ممثلة فى قسم علم النفس لها السبق، فقد تم الحاق المسار العيادى بالقسم بالتخصصات الطبية وعلوم الصحة والتأهيل ،كما تهدف ورقة العمل إلى الاهتمام بالإقتصاد السلوكى الذى يساعد فى اتخاذ القرار الإقتصادى والتمويلى ورسم السياسات الإقتصادية مع ما يتفق و رغبات المستهلكين، فرسم رؤية مستقبلية لعلم النفس يتطلب التدريب داخل فروع علمية عديدة أكثر تكاملا مبنية على نموذج بيولوجى، نفسى، اجتماعى، يدمج علم الأعصاب،الوراثة والسلوك مع الإرتكاز على المعالجة النفسية المبكرة فى المستشفيات والمؤسسات الصحية مما يقلل من حجم الإنفاق خاصة مع كبار السن وذوى الإضطرابات

السيكوسوماتية، وكانت المملكة العربية السعودية السباقة فى هذا المجال بانشاء واحة الرياض للرعاية الصحية،انطلاقاً من نموذج التمركز حول المريض،ومن التخصصات الحديثة التى ينبغى التركيز عليها علم النفس الصحى المهنى والذى يهدف الى ملائمة العمل الوظيفى مع حالة المريض مما يساعد فى زيادة انتاجية الموظف داخل مؤسسته، وأصبحت فى الأونه الأخيرة برامج التقنية أحد محاور العمل الاكاديمى، البحثى والميدانى وبناء علية نقترح تحويل المقررات الدراسية الورقية إلى مادة اليكترونية بالإضافة الى اعداد الإختبارات سواء الورقية أو الأدائية بصورة اليكترونية مثل مقياس بينية ووكسلر، وكانت جامعة الملك عبدالعزيز لها السبق فى ذلك من خلال انشاء المعمل الرقمى لعلم النفس،مع الأخذ فى الإعتبار أسس التقنين، كما تعد دراسة مشكلات التعلم أحد المحاور المستقبلية التى ينبغى التركيز عليها داخل مدارس التعليم العام ،والفهم المبكر للرياضيات لدى الأطفال فى ضوء علم النفس المعرفى ،ما يستتبع ذلك معرفة أسباب رغبة معظم الطلاب والطالبات الإلتحاق بالتخصص الأدبى دون العلمى، والتى تعد قضية محورية للمجتمع المصرى تحديداً والمجتمع العربى على وجه العموم، وتلقى ورقة العمل التى تعد الأولى من نوعها باللغة العربية فى حدود علم الباحث ،على أبرز مجالات النمو المستقبلية للعلوم النفسية هى:الجوانب السلوكية للبحوث الوراثية، الإقتصاد السلوكى ،علم الأعصاب المعرفى، النمذجة الحسوبية مع القاء مزيد من الضوء على علم النفس الأيكولوجى، الذى يبحث في البعد النفسي للأزمة البيئية وتغيرات المناخ، مع الاتجاه لإستخدام التصنيف الدولي للأمراض لمنظمة الصحة العالمية (2015) (ICD-11)، بدلاً من الدليل التشخيصي والإحصائي للجمعية الأمريكية للطب النفسي للاضطرابات النفسية(DSM-5 -).

Summary : The Future of Psychology in the Light of the Environmental Studies and Leading World Experiments

Dr. Ahmed Hamza (*)

This working papers is intended to highlight the future of Psychology in the light of the environmental studies, starting of the world experiments in some countries such as England, India, Australia as well as Arab ones like K.S.A. the future of practice in psychology requires broadening the pivot of the traditional exercise, adopting practice based on evidence, assessment and measuring results, training on change, stressing meeting our society different needs, applying varied working methods, producing basic changes in training and teaching the graduates at the level of BSC and the post-graduate one, a penning new specialization paths, considering change the mental health departments into behavioral health ones, together with adding applied courses to be in line with life requirements, chronic and endemic diseases like virus C which kills thousands, even millions of Egyptians annually. The university of Nora Bint Abdul Rahman, represented in psychology dept. has the lead, as the clinic courses were attached to the medical specializations and health rehabilitation sciences. This working paper, alike, aims to draw attention to behavioral economics which help to take economic and financial decisions and to design the economic policies to cope with consumers policies. Because formulating a future vision of psychology demands training within many integrated disciplines based on a biological, psychological and social mode combining neurology, and behavioral sciences with confirming on early psychological treatments at hospitals and health centers, the matter that reduces expenses, in particular with the elderly, and those with psychosomatic disorders. The K.S.A. is leading in this area by setting up Riyadh Oasis for health care, out of a patient-centered technique. Of the specializations to be concerned with is Health Occupational Psychology with the

* associate-professor of Psychology – faculty of Education, Princess Nora Bint Abdel Rahman University, K.S.A., 1437H

purpose of matching the job with the patient condition, the matter that help to increase the employee productivity inside his organization. Lately, technology programs have become one of the academic work axes, the research and field ones. Accordingly, we suggest changing the written courses into electronic material, together with preparing tests, whether paper test or performance ones, electronically such as Bint- Wechsler Scale. King Abdul Aziz University was the first to establish a digital lab. Of psychology, taking into consideration bases of structuring tests. Studying learning problems is one of the main future pivots to be stressed on at public education schools, early absorbing of Math by children in the light of conative psychology, and identifying why students tend to join the literary section, not a scientific one, a problem that not only prevail in Egypt, but all over the Arab States as well. This working paper, the first of its kind, as for as I know, sheds light on the most salient fields of psychological sciences in the future, namely: the Behavioral Aspects of Genetic research, behavioral Economics, cognitive neurology, more & Computer Modeling, besides, shedding light on Ecological Psychology which deals with the psychological aspects of the environment crisis, climate changes, and tending to applying the WHO world classification of mental diseases (CD-11) (2015), instead of the American Diagnostic & Statistical Guide (DSM-5).

مقدمة :

علم النفس يدرس السلوك الصادر عن الكائنات العضوية، والإنسان أهم الكائنات العضوية التي نهتم بدراسة السلوك لديها، هذا الإنسان لا يعيش فى فراغ، بل أن له جسماً له حدود معينة، ولهذا الجسم كذلك تركيب ووظائف وعمليات محددة، هي البيئة الداخلية. ومن ناحية أخرى فإن هذا الإنسان يعيش فى بيئة خارجية أهم عناصرها المجتمع. ومالمجتمع وجسم الإنسان، أو العوامل الإجتماعية والعوامل البيولوجية، إلا شروط السلوك الإنساني ومحدداته. وبعبارة أعم، فإن ما يصدر عن الكائن العضوي (الإنسان هنا) من سلوك إنما تحدده عوامل سيكولوجية وبيولوجية واجتماعية.

فنجد العلوم الاجتماعية، التاريخ وعلم الإجتماع والأنثروبولوجيا والإقتصاد والقياس الإجتماعي وغيرها، وكذلك العلوم البيولوجية (علوم الأحياء) التي تدرس الكائنات الحية وكيف تنمو وتتكاثر وتقوم بالعمليات الحيوية اللازمة لإستمرار وجودها، ومن هذه العلوم : الوراثة وعلم وظائف الأعضاء وعلم الأعصاب (ويدرس المخ والجهاز العصبي : التركيب والوظيفة والأمراض وعلاجها) والتشريح والكيمياء الحيوية وعلم الأدوية وغيرها.

وموقف علم النفس هنا يشبه لاعب السيرك الذى يباعد بين رجليه بمهارة ليمتطي صهوة جوادين، أو كرجل يجلس بين مقعدين، فمن الواضح إذن أن علم النفس يشاطر كلا المجموعتين من العلوم ويقاسمهما اهتماماتهما. ويترتب على ذلك أن يصبح علم النفس علماً بيولوجياً اجتماعياً Biosocial.

ونلاحظ أن علم وظائف الأعضاء علم بيولوجي، وأن علم الاجتماع علم اجتماعي، ولا يتقابل هذان العلمان ولا بقية تخصصات المجموعتين المذكورتين ، فيما عدا ارتباطهما من خلال مضمون سيكولوجي معين أو نظرية سيكولوجية. تلك هي أهمية علم النفس.

إن علم النفس وحده يقوم بمحاولة ربط هاتين المجموعتين المتغايرتين والمختلفتين من العلوم والتخصصات معاً ويتوسط بينهما. ويقع على عاتق علماء النفس أن ينظروا إلى الإنسان على أنه كل، وأن ينظروا كذلك بعين الإعتبار إلى كل من طبيعته البيولوجية والسياق الاجتماعي الذى يعيش فيه.

(عبدالخالق، 1999: 36).

وفى القرن العشرين اهتم العلماء بطبيعة الأمراض النفسية، ودار جدل واسع حول المدى الذى يمكن معه اعتبار المرض النفسي مرضاً بيولوجياً، أو نفسياً، وإلى أي مدى يمكن أننرجع أصول المرض إلى عوامل داخلة بيولوجية، أو إلى أسباب نفسية واجتماعية خارجية. وعلى الرغم من ذلك فإن الأطباء النفسيين مازالوا حتى الآن ينحون منحي أحادياً فى هذا الموضوع، على الرغم من أن

اتفاقهم على أن العوامل البيولوجية هي التي تحدد بشكل مبدئي نوع أعراض المرض (هلاوس أو غير ذلك)، أما العوامل النفسية والاجتماعية فيرون أنها مسؤولة عن محتوي ومعني هذه الأعراض. ويستخدم الأطباء الأدوية النفسية للتعامل مع المظاهر البيولوجية للمرض، بينما يستخدمون العلاجات النفسية للتعامل مع العوامل النفسية والإجتماعية. فهم يستخدمون الأدوية فى ضوء فهمهم لوظائف المخ والموصلات العصبية التي يؤثر فيها الدواء.

(عبدالقوى، 2002: ٢)

وفى السنوات الأخيرة تطور علم النفس تطوراً بالغاً، ولاقي اهتماماً خاصاً انعكس فى مجالات عديدة منها زيادة الإشتراك فى المؤسسات والجمعيات العلمية المهتمة بعلم النفس ، وزيادة عدد البرامج التدريبية التي تقدم موضوعات فى هذا العلم، وظهور العديد من الكتب والأبحاث، وخروج العديد من الدوريات المتخصصة التى تتناول كيفية تأثر وتغير المهارات الوظيفية Functional Skills اليومية (كالذاكرة واللغة والانتباه والقراءة والتخطيط وحل المشكلات ...إلخ) باضطراب وظائف المخ نتيجة الإصابة أو المرض. كيفية تبادل العلاقة الوظيفية بين نصفي المخ، ومدي تأثر العمليات العقلية الموجودة فى النصف السليم بما حدث للنصف المصاب. تشخيص حالات إصابات المخ اعتماداً على العديد من الاختبارات النفسية ذات الحساسية لإصابات المخ وأمراضه، بمقارنة أداء المرضي بأداء الأسوياء. التعرف على النتائج المترتبة على إصابة المخ ومدى تأثيرها على الأنشطة اليومية، والطريقة التي يمكن من خلالها حدوث التحسن والشفاء، وكيفية التكيف مع الآثار المتبقية من الإصابة أو أي إعاقة تحدث نتيجة الاضطراب الوظيفي الدائم.

(سامى، ٢٠١١: ٢٣)

إن علم النفس من بداياته فى أوائل القرن الثامن عشر (المندمج مع الفلسفة، وعلم الأعصاب والفسيولوجيا). كان دائماً يعاني من أزمة هوية، ويحاول أن يكون فى الوقت نفسه علماً اجتماعياً وعلماً طبيعياً. ويحاول علماء النفس الربط بين العلمين الاجتماعي والطبيعي باستخدام أدوات

مفاهيميه من عصرهم. وتاريخياً، فإن الصلة بين العلمين بدت مثل الجسر على نحو أقل ومثل الجدل المعلق الذى يتطلب خفة أقدام وشبكة سلامة قوية. والعلاقة بين العقل/ والمخ أو السلوك، المخ تستمر فى كونها قضايا محورية فى علم النفس، ويظل أكبر تحدي فى علم النفس القرن ٢١. (Lisa,2009:2)

والصعوبة فى ربط العقل البشري بالسلوك من ناحية، وبالمخ من ناحية أخرى صعوبة ضاربة الجذورة، فى طريقة عمل المخ البشري نفسه،ويقسم الإنسان العالم إلى أجزاء باستخدام أدوات مفاهيميه متوفرة عند نقطة زمنية معينة وبهدف معين فى أذهاننا ولا يعتبر ذلك فشلاً فى استخدام الطريقة العلمية ذاتها، أنه نتيجة طبيعية لكيف يرى المخ البشري ويسمع ويشعر ... وكذلك العلم. (Barrett ,2009:326)

وعندما بدأ علماء بيولوجيا الجزئيات فى دراسة وحداث الوراثة، فإنهم يبحثون (مسترشدين بأعمال مندل) فى دراسة الحمض النووي DNA التي تجعل البروتين لازماً لتكوين الجسم البشري. مع ذلك فإن نسبة صغيرة من الحمض النووي (بين ٢٪، ٥٪) تعتبر جينات أو مورثات، وباقي المادة يطلق عليها "سقط قناع"، على افتراض أنها غير ذات صلة إلى حد كبير بالفهم البيولوجي للحياة. مع ذلك، فقد اتضح أن الحمض النووي المهمل له وظائف مهمة إلى حد ما، بما فيها تنظيم التغيير الجيني (أي عملية إنتاج البروتين وإيقافها) بطريقة حساسة للسياق (Gibbs, 2003). ولقد اكتشف العلماء أن الكثير مما يجعلنا بشر ويجعل شخصاً ما مختلف عن الآخر يكمن فى هذه الجينات المهملة. والنتيجة كانت ثورة فى علم الوراثة الجزئيي.

فكل دقيقة من حياة اليقظة، يدرك المخ البشري الحالات والأفعال النفسية بواسطة مزج ثلاثة مصادر للإثارة : الإثارة الحسية تتوفر بواسطة وتصدر من العالم الخارجي، والإشارات الحسية من داخل الجسم الذى يحوى المخ، والخبرة السابقة التي يجعلها المخ متوفرة بواسطة التفاعلية (أي الذاكرة). هذه المصادر الثلاثة – الإحساسات من العالم، إحساسات من الجسم، خبرة

سابقة – متوفرة بصورة مستمرة، وتكون جوانب ثلاثة أساسية للحياة العقلية بأسرها. هذه المجموعات المختلفة، وأهمية هذه المكونات الثلاثة ،تنتج آلاف من الأحداث العقلية وتشكل العقل. وحسب تركيز الإنتباه ، فإن تيار أنشطة المخ هذا يتحلل إلى حوادث نفسية منفصلة نطلق عليها أسماء مختلفة. المشاعر، والتفكير، والتذكر ... (Barrett, 2006b).

التحليلات الوراثية لإضطرابات السلوك المعقدة .

العديد من اضطرابات السلوك من المتوقع أن تكون معقدة، تأثراً بالعوامل الوراثية والبيئية العديدة. ورغم أن الجين الواحد قد يساهم فقط فى جزء من سهولة الإصابة بالاضطراب، فإن نسبة التكرار المرتفعة بين السكان للعديد من هذه المشكلات يجعل فهم تأثير الأشكال المختلفة للجين مهم للصحة العامة.

والاستبصارات المتعلقة بتحديد تأثيرات جين معين فى اضطرابات السلوك البشرية المعقدة تستمد من الأسرة، ودراسة التوائم، ودراسات التبني، والنماذج الرياضية للمورثات المعقدة، وتحديد الجينات المرشحة، واستنتاج المتغيرات الوظيفية من حوالي ٤٠,٠٠٠ جين فى المخ البشري. ودراسات الفئران متعدية الجينات بمعالجات تجريبية لجينات مفردة.

وتشير دراسات النمذجة حالياً إلى أن حجم تأثيرات الجين على مرض معين هو محدد أساسي لقدرتنا على التعرف على الجين المرتبط بالمرض. والقابلية للتوريث للجينات تعكس نسبة التباين الإجمالية داخل الفرد بسبب تغير الجين مما يعكس تكرار تباين الجين لدي السكان وحجم التأثيرات التي يسببها تغير الجين. والمخاطر النسبية للأشقاء تقيم تزايد خطر الإصابة بالمرض لدي الأشقاء الذى يشارك بنصف الجينات للحالات الأولى المصابة بالمرض فى الأسرة Propends. وقيم القابلية للتوريث، والمخاطر النسبية التي يتعرض لهخا الأشقاء، ومساهمات البيئة، وقوة المداخل الوراثية يمكن تقديرها من دراسة تكرار الأمراض وأنماط للتوائم المتشابهة وغير المتشابهة وفى أعضاء الأسرة المرتبطين بيولوجياً.

والتعرف على الأشكال المختلفة للجينات التي تساهم فى أشكال السلوك المعقد غالباً ما تستخدم عدم التوازن فى الارتباط، والارتباط غير العشوائي بين DNA والشكل المتغير للجين القريب الذى يعزز قابلية التعرض للمرض. وسهولة التعرض للمرض يمكن أن تنشأ لدي الفرد الذى يكون أحفاده شجرة نسب كبيرة للأفراد الذين يحمل الحامض النووي لديهم صورة متغيرة من الجين، ودلالات الجين القريب. ودراسة علامات الحمض النووي للأفراد فى الجيل الحالي يمكن أن تتيح الاستدلال حول المناطق الكروموسومية للهوية الوراثية بين الأفراد المصابين بالمرض حالياً الذين يرتبطون بالفرد ذي الجين الطفري. والأشخاص المصابين يمكن أن يشتركون فى دلالات الجين حول مكان المرض، مما ينتج البحث عن الحمض النووي المحيط للجينات المرشحة والطفرات.

ومن طرق دراسة هذه المشكلة هو تقييم الوراثة المشتركة لسمة معينة أو مرض ذى دلالات جينية معينة وذلك باستخدام أزواج بسيطة من الأقارب، أشقاء فى الغالب، وآبائهم. والمنطقة المرشحة المحتوية على جينات نسب تعزز سهولة الإصابة بالمرض يتم التعرف عليها إذا ظهر الأشقاء المصابين بالمرض علامات جينية معينة أكثر مما يحدث بالصدفة لديهم بناء على الجينوتيب للوالدين. وتشير دراسات النمذجة إلى أن لهذه النماذج قوة جيدة لاكتشاف جينات ذات أثر جوهري، لكن أظهرت قوة أقل فى التعرف على الأشكال المتغيرة للجين التي تساهم فى نسبة أقل كثيراً من ٥-١٠٪ من التباين فى جملة السكان.

وعندما تتوصل الدراسات العصبية بيولوجية إلى جين مرشح قوي، فإن اختبار الارتباط يمكن أن يكشف عن ما إذا كانت الأشكال المتغيرة للأليل للجين أكثر شيوعاً فى الأشخاص المصابين منه لدي الأشخاص الذى المصابين بالمرض. أن عدد الجينات المرشحة القوية سينمو ويزيد قوة البحث عن الجينات المرشحة.

وعلامات الاختبار عند كل من هذه الجينات التي يبلغ عددها من ٤٠,٠٠٠-٦٠,٠٠٠ جين في المخ يمكن دراستها الآن، خاصة بمقارنة تكرارات العلاقات فى عينات حمض نووي مجمعة أفراد العينة الضابطة غير المصابين ومن الأفراد المصابين.

وسهولة التعرض لسوء استعمال العقاقير، ونتائج الدراسات الحديثة على الحيوانات والبشر لهذه المشكلة الشائعة والمعقدة تزود نموذج لاضطراب سلوكي معقد تصور بعض هذه النقاط. وتشير دراسات الوراثة البشرية التقليدية إلى مساهمات جينية مهمة فى سوء استعمال العقاقير يمكن اكتشافها عند المقارنات، وعند التربية الانتقائية، وموضع الصفة الكمية، وعند دراسة الفئران متعددة الجينات.

والعديد من الجينات المرشحة للفروق بين الأفراد فى سهولة التعرض لسوء استعمال العقاقير ثم التعرف عليها خلال تحليلات الجينات فى نيرونات الدوبامين التي تلعب أدواراً بارزة فى استعمال العقاقير، والجينات التي يتغير التعبير عنها بواسطة المواد والتي اسيئ استعمالها.

ومن المتوقع أن تكشف دراسات الاضطرابات المعقدة عن عدم تجانس وراثي فيه سيكون لدي الأفراد جينوتيب ممشابه مبني على جينوتيب مختلف، وتفاعلات الجينات/ البيئة أو الجين/ الجين التي تعقد تفسير النتائج. والتعرف على الأشكال المتغيرة من الجين المساهم فى اضطرابات السلوك المعقدة ستحسن أيضاً فهمنا لتصنيف الأمراض، وتحسين استراتيجيات الوقاية منها، وتحسين العلاجات السلوكية والعقاقيرية. هذه المزايا المحتملة التي يمكن أن تزودنا أشكالها المتغيرة جوانب مهمة للسلوك البشري.

(GEORGE R. UHL,2997: 2785)

وهناك جدل فى علم النفس حول دليل التشخيص DSM-5الذى نشر فى مايو ٢٠١٣، هذا الدليل قامت على إصداره الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Association Psychiatric ، والذى يستخدم كأساساً للتشخيص فى العديد من دول العالم، وقد صدرت حتى

الآن (٥) مراجعات من هذا الدليل، حيث ظهرت الطبعة الأولى عام ١٩٥٢ باسم DSM – I ثم صدرت الطبعة الثانية منه عام ١٩٦٨ باسم DSM II وفى عام ١٩٨٠ صدرت الطبعة الثالثة باسم DSM–III وفى عام ١٩٨٧ تم إصدار طبعة من الدليل الثالث مراجعة باسم DSM–IIIR ، وفى عام ١٩٩٤ صدرت الطبعة الرابعة باسم DSM–IV والتي صدرت منها عدة طبعات أخرها عام ٢٠٠٠.

وتصنيف منظمة الصحة العالمية والذى يطلق عليه اختصار International Classification Diseases (I C D) وهذا التصنيف قد تم وضعه عام ١٩٤٦، وتمت مراجعته أكثر من مرة حتى وصل أخيراً إلى المراجعة الحادية عشر العاشرة ICD–11(International Classification Diseases)نشر ٢٠١٥، من الممكن عقد مقارنة بشأن كلا التصنيفين. ويهدف دليل DSM–5. ودليل تشخيص ICD–11 انحرف عن الدليل الأول DSM–5 فى تصنيفات مختلفة بصورة جذرية لاضطرابات الشخصية والضغوط واتخذ بصفة عامة مساراً مختلفاً، وركز على الفائدة الإكلينيكية كدليل رئيسي للتصنيف. ويتوقف الامر على الممارسين لاختيار أيهما يفضلون، لكن دليل التشخيص ICD–11 سيكون فى موقف أقوى من سلفه ICD–10 الذى نشر عام ١٩٩٢. (غانم،٢٠١٥: ٢١)

إن إيقات التصنيف كان بطيئاً فى مجال الطب النفسي. وفى الفترة بين ١٩٨٠–١٩٩٤، كانت هناك ثلاثة نسخ من تصنيف DSM، لكن الأمر استغرق ٢٠ عاماً لإنتاج DSM–5، الذى نشر فى مايو ٢٠١٣. وكانت هناك أوسع فجوة بين نسخ دليل ICD، حيث نشرة نسخة ICD–10 عام ١٩٩٢، لكن لم تنشر نسخة ICD–11 حتى ٢٠١٥ .

إذاً، أي تشخيص يجب علينا اختياره ؟ إن ذلك إلى حد كبير قرار سياسي كما هو قرار يتعلق بالطب النفسي. مثلاً، فإن المملكة المتحدة تعتبر منطقة حرة بقدر علمنا عن الممارسة

الإكلينيكية هناك، فى حين أنه فى USA فإن دليل تشخيص DSM هو السائد، لكن حتى فى الإحصاءات القومية الأمريكية، فإنها تطبق دليل ICD. لكن عند الممارسة، فإن جميع الأطباء النفسيين عليهم الاختيار، عليهم المزج والملاءمة. وسوف يستخدمون تغييرات تصنيف مختلفة لمختلف الاضطرابات، بصرف النظر عن المتطلبات الوطنية، إذا رأوا أنها أنسب لمريض معين أو مجموعة اضطرابات، وهذا يصدق بوجه خاص على طب نفس الأطفال حيث الإهتمام الأكبر والقلق حول المسميات غير الملائمة للاضطرابات،ويمكن توضيح النقد الموجه لكل دليل ومزاياه.

دليل التشخيص**DSM-5** :فى اجتماع مايو للجمعية الأمريكية لعلم النفس فى سان فرانسيسكو تم طرح نسخة دليل التشخيص DSM-5 وجه نقداً شديداً للتصنيف فى المجالات التالية :

١- كان الهدف الأصلي للتصنيف القيام بوصف مستقل إكلينيكي، على أمل أننا لدينا علامات بيولوجية وغيرها من الإجراءات المستقلة الأخرى فى التشخيص الأساسي. كان ذلك أملاً تفاؤلياً للغاية ولم يتحقق بأي طريقة. وكانت هناك طريقة للالتزام بالمعايير العلمية.

٢- كان هناك نقداً كثيرا لتأثير شركات الأدوية على أعضاء قوة العمل. قد يكون ذلك ليس حقيقياَ لكن له تاريخ طويل.

٣- الحدود بين المرض وأشكاله يعتبر أنها قد تم تجاوزها فى التشخيصات المعدلة.

٤- المعهد القومي للصحة بالولايات المتحدة (وهو من أكثر الهيئات البحثية شهرة فى مجال الطب النفسي فى الولايات المتحدة) منتقداً للتصنيف الجديد وأيد تطوير دليل تشخيص بديل RDOC، والذى لا يزال غير مكتمل فى ممارسة الطب النفسي والذى سيبني على المتغيرات البيولوجية والعصبية النفسية المستقلة.

٥- تم الاحتفاظ بتشخيصات النسخ المعدلة السابقة فى نسخة DSM-5، رغم أن التجارب الميدانية أثبتت نسبة ثبات ضعيفة (مثلاً، اضطراب القلق)، لذا كان الشعور أن العملية العلمية لم تطبق.

دليل تشخيص **ICD-11** :

دليل تشخيصICD-11 له ميزة قدرته على الاستجابة إلى حد ما للانتقادات التي تلت نشر DSM-5 والمشكلة الرئيسية فى نسخة ICD-11 ونظام إعادة التصنيف هي أنه قليل الحصول على مصادر خارجية مقارنة بنسخ أدلة التشخيص DSM الأخرى، لعل ذلك يتحاشي الجدل حول صراع المصالح، كما أن هناك بالفعل ميزة إقتصادية يراد اكتسابها بواسطةICD ونذكر مزايا هذا الدليل من خلال التالى:

١- التصنيف الدولي للأمراض هو التصنيف العالمي الرسمي لجميع التشخيصات، ودليل DSM هو المنافس الوحيد (فى حالة الطب النفسي). وصنف تصنيفِ DSM فى مواجهة الاستخدام الضعيف لتصنيف ICD الأسبق وهناك أسباباً جيدة للتحفيز على إنتاج تصنيف جديد، والذى يصور بواسطة النجاح الهائل لدليل DSM-III عندما نشر عام ١٩٨٠..

٢- كلا من دليلي التشخيص DSM & ICD لهما صفات مشتركة أكثر مما لديهما من مظاهر اختلاف من المهم أن يكون الممارسون على وعي بأسباب ذلك، وأن يقرروا الاختيار.

٣- يفضل الباحثون عامة DSM لأغراض التشخيص لأن معاييره أدق مما لدي أدلة ICDII و ICD والتي ستنشر مع مواد أخرى لمساعدة الباحثين، وسيعوض ذلك جزئياً العيوب السابقة فى التصنيف.

إن ما يتضح أن هناك العديد من الفروق بين دليلي التشخيص ICD-11 ، DSM-5. وسنورد مثالين فحسب.

اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة:

اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) هو أحد التشخيصات التي يكثر الجدل حولها فى الطب النفسي. فى دليل ICD-11 فإن تعريف اضطراب (PTSD) يكون أدق مما لدي دليل DSM-5، لذلك، فإن التشخيص لا يمكن أن يتنبئ بصورة كاملة على الأعراض غير المحددة. وهناك أيضاً مراجعة رئيسية لاضطراب التوافق يشمل وصفاً أدق للأعراض، ووصف نظري لردة الفعل للضغوط الحادة، كظاهرة سوية قد لا تزال تتطلب تدخل إكلينيكي. هذه التغيرات ستضع اضطرابات الضغوط فى مسار مختلف عما فى دليل التشخيص DSM-5.

اضطرابات الشخصية :

تصنيف ICD-11 لإضطرابات الشخصية يستبعد جميع الفئات الموجودة لإضطرابات الشخصية من دليل ICD-10. ولأن اختلال وظيفة الشخصية يمثل على أفضل وجه على متصل أو أبعاد، ومستويات مختلفة من الشدة والتي تشير إلى النقطة على المتصل التي تمثل وظيفة شخصية الفرد وقت التقييم، بما فى ذلك الماضي القريب نسبياً. وشدة اضطراب الشخصية تتراوح من عدم وجود اختلال وظيفي للشخصية على صعوبة الشخصية، واضطراب الشخصية الخفيف، والمتوسط والشديد، والصعوبة التي تواجهها الشخصية ليست اضطراباً، لكنه يصنف جزئياً. إذا كان هذا التصنيف الجديد موضع ترحيب بواسطة المهنة، والجمهور، وسيكون من المفيد جداً نزع وصمة تشخيص اضطراب الشخصية وتخفيف الميل لاعتباره سبباً بعدم التدخل. وسيكون من المعين للممارس أيضاً الشعور بالاطمئنان حول القيام بالتشخيص خلال مرحلة المراهقة، لأنه سيخضع للتغيير.

ومجالات السمات هذه ليست فئات لاضطراب الشخصية لكنها تعين وصف طبيعة أي أمراض للشخصية وما اقترح وسيخضع للاختبار الميداني (المجالات الانفعالية (الوجدانية) السلبية، الغير اجتماعية، غير المكبوتة، والمنفصلة).

ومن المتوقع ظهور مفاجآت أخرى عند نشر ICD–11، أنه لن يحذو حذو نسخ DSM، عندما نصل لاضطرابات الشخصية فى DSM–5 ، لا نجد منافس حقيقي لدليل ICD–11، لأ، الجمعية الأمريكية لعلم النفس لم تقبل توصيات قوة العمل وقررت الرجوع لتصنيف DSM–IV.

وكما هو الحال فى كل التصنيفات، فإن الإكلينيكيين فى النهاية هم الذين سيقررون. إذ لم يساعد تشخيص ما الإكلينيكي، لن يستخدم، وكذلك فإن الفائدة الإكلينيكية ستكون هي معيار النجاح.

(Peter Tyrer,2014: 5–8)

المستقبل المتوقع لعلم النفس الإرشادى: قائمة دلفي:

The Anticipated future of Counseling Psychology in the United States A Delphi Poll Greg Neimeyer&et.

كشف قائمة دلفي للأعضاء المؤسسين لبرنامج التدريب فى علم النفس الإرشادي فى الولايات المتحدة عن توقعات تتعلق بمستقبل التخصص فى علاقته بثلاثة مجالات عريضة ذات أهمية معاصرة. و شملت الهوية الجوهرية للتخصص، والدور المستقبلي والتدريب فى التخصص المتعلق بالعلوم والبحوث، وتطوراته المحتملة فى علاقته بالتدريب المهني. فإن الالتزام بالتنوع الثقافي احتل مواقع بارزة فى علاقتها بالهوية المتوقعة للتخصص ولوحظ أيضاً الاهتمام الكبير بالتنوع المنهجي والإصلاح العلمي والمهني داخل سياق التحديات المستمرة لهوية التخصص ومستقبله.

إن تاريخ علم النفس الإرشادي كتخصص فى الولايات المتحدة تميز بالتأمل المستمر والتوقع المرتبط بخصائصه الجوهرية، ومساهماته الأساسية ومساراته فى المستقبل **(Fretz 1977, 1993)**. والفترات التي تمثل معالم فى هذه العملية المستمرة للتقييم تميزت بعقد مؤتمرات على المستوي الوطني مثل مؤتمر نورث وسترن عام ١٩٥١، ١٩٨٧، وكذلك بقضايا خاصة خصصت للتفكير فى هذا المجال (شكله، ووظيفته ومستقبله المتوقع **(Neimeyer et al., 1977)**.

وتتضمن قائمة دلفي مع متوسط الإجابات للجنة الخبراء. ويحافظ الجدول على الأبعاد المتضمنة فى استطلاع دلفي ذاته. أي جوهر علم النفس الإرشادي، البحوث والتدريب، والتدريب المتخصص.

(Dalkey et al., 1963)

أما ما يتعلق بقضايا جوهر علم النفس الإرشادي، كانت التقديرات المستقبلية متغيرة على نحو عريض بخصوص التعريف فى المستقبل للتخصص، خاصة التزام هذ المجال بقضايا التنوع، ووصف أعضاء اللجنة هذه المسألة على أنها ستكون أهم سمة لهوية علم النفس الإرشادي على امتداد عشر سنوات قادمة من الآن (متوسط = ٤,٣٩). هذا التنبؤ فصله جيداً **Health et al., 1988** بخصوص مستقبل الإرشاد عبر الثقافي فى التخصص، ومع تقييم **Watkin, 1994** الحديث لهذا المجال باعتباره أحد أهم إسهامات التخصص فى فرع علمي أكبر.

عند مناقشة العديد من الموضوعات أو الاتجاهات التي تميز علم النفس الإرشادي، ذكر اتكنز الاهتمام بالتنوع ومجتمعات الدراسة الخاصة كأحد مجموعة مختارة لمجالات تعكس الكثير من التنوع الحقيقي وجوهر ما كان عليه علم النفس الإرشادي، وما سيكون عليه. ولقد ذكر **Quintataa et al., 1995** مؤخراً أدلة تدعم هذا الرأي، وكتب أن التدريب متعدد الثقافات ينظر إليه الكثيرون فى علم النفس الإرشادي على أنه بالغ الأهمية لمستقبل التخصص.

والالتزام بالتطوير طوال الحياة شكل مكون أساسي ثان لهوية التخصص فى المستقبل (متوسط ٤,٢٩") مما يردد المشاعر الموجودة من مدة حول محورية هذه السمة لماضي علم النفس الإرشادي **(Whitely, 1984)**، وحاضره. بناء على ذلك، فإن التوجه للتطوير طوال الحياة قد يشكل أكثر سمات التخصص استمرارية. وكما استنتج **Meara et al., 1988** فى وصفهم للتدريب فى التخصص فى علم النفس الإرشادي، والنمو النفسي للأفراد عبر المدى العمرى يزود أساساً نظرياً للعمل والتدريب فى تخصص علم النفس الإرشادي.

فى حين أن الإلتزام بالتنوع وتوجيهات التطوير طوال الحياة تحتل أهم خصائص مستقبل التخصص، فإن الهوية المرتبطة بالتوافق ونماذج الصحة النفسية الوقائية (متوسط ٣,٩٧) احتلت المكانة الثالثة، يليها مركزية "مهارات الإشراف" (متوسط ٣,٩٤). والالتزام بنموذج الممارس/ العالم احتل مكانة وسطي فى مستقبل المجال المتنبأ به (متوسط ٣,٩٠).

يلي ذلك التنبؤات التي ضمت أدوار محورية لمهارات تقويم البحوث والبرنامج (متوسط ٣,٧٤، ومهارات الإرشاد الأسري والعلاج النفسي (متوسط = ٣,٧٤) فى جوهر علم النفس الإرشادي فى المستقبل، يليه الإرشاد الجماعي (متوسط = ٣,٦٧)، ومهارات الإرشاد لفردي (م=٣,٥٥). والإرشاد المهني والوظيفي (م=٣,٤٥٩، ومهارات إدارة المنظمة والإدارة العامة (م ٣,٢٧).

والأدوار الهامشية نسبياً اسندت لمجالات تقليدية ،خاصة الإرشاد المهني والوظيفي. ودور الإرشاد المهني (م = ٣,٤٥) ومهارات إدارة المنظمات والإدارة العامة.

تم التنبؤ بزيادات كبيرة فى الإهتمام بالتخصص فى المستقبل لقضايا البحوث والتدريب. وأهم الزيادات الفردية تم التنبؤ بها فى تطوير مناهج وصفية وكيفية. (م=٤,٤٣) (Fretz, 1977). "دراسة النماذج البديلة للتدريب (أي الممارس/ العالم، والممارس المهني (م=٤,٠) الالتزامات المنهجية التاريخية للمجال (م=٣,٩٠) . الممارس/ العالم فى التدريب (م=٣,٤٨) وربما اهتمامه المرتبط بالتطورات الإحصائية والكمية (م=٣,٨٦).

أما مجال التقييم النفسي العصبي (م=٣,٨١)، وهو تنبؤ أيده عمل Larson (1992) وكذلك Agresti (1992) ومجموعة عريضة من العلماء والممارسين الذين أيدوا تطوير علم النفس الإرشادي على نحو أعرض فى المجالات التي عرفت بواسطة المهن الصحية الموحدة (Alcorn, 1991).

على النقيض من التقييم النفسي العصبي، تم التنبؤ بتوقف نسبي فى مجالات التقييم الموضوعي للشخصية وكذلك التقييم العقلي (م =٣,٢٩)، والصور السلوكية للتقييم (م ٣,١٦) وكذلك

التقييم المهني (٣,١٣). هذه التنبؤات عززتها التنبؤات المتعلقة بالإهتمام فى المستقبل بالمناهج الإسقاطية لتقييم الشخصية (٢,٨٤)، وهو المجال الوحيد فى قائمة دلفي بأسرها الذى يميز نفسه بانخفاض متوقع فى الاهتمام فى المستقبل داخل المجال.

هذه النتائج المتعلقة بمستقبل التقييم داخل علم النفس الإرشادي تؤيد الدراسات ذات الصلة للدور الذى يلعبه التقييم النفسي فى الحياة المهنية للأخصائيين النفسيين الإرشاديين حالياً. على سبيل المثال، فإن **Fitzgerald** وآخرون (١٩٨٦) ذكروا فى دراستهم لسبعة عشر عضواً أن النسب المئوية للعينة لديهم استخدموا قوائم موضوعية لتقييم الشخصية (٦٦,٧٪) وقوائم الاهتمامات المهنية (٦١,٨٪) واختبارات الذكاء (٥٧٪) فى ممارستهم، مع الدمج الأقل للتقنيات الإسقاطية (٤٥,٦). فى كل الحالات، فإن مقدار الوقت المخصص لهذه الأنشطة كان فى حده الأدني (٢-٣٪) وأهميتها المدركة ومركزيتها كانت منخفضة بدرجة متوسطة. بالمثل، فقد ذكر **Watkins** وزملاؤه (١٩٨٦ب) أن فى حين أن نصف الأخصائيين النفسيين تقريباً فى عينتهم ذكروا كونهم مشتركين فى التشخيص/ التقييم (٤٦٪) فإن نفس الأفراد قدروا أنه حوالي ٦٪ فقط من وقتهم خصص لهذه الأنشطة.

وكانت التقديرات المقابلة للتقييم المهني أقل نسبياً، أي أقل من ٣٠٪ ذكروا استخدام المقاييس المهنية واحتل هذا الاستخدام فقط نحو ٢٪ من وقتهم. عند تلخيص هذا الإستعراض لبيانات مسحية على مدى أكثر من خمسين عاماً تخص التقييم المهني، استنتج **Watkins** (١٩٩٣) أن "التقييم المهني لا يزال موجودا كثيراً، وتم تدريسه فى معظم برامج علم النفس الإرشادي، ولا يزال يمارس بواسطة عدد معقول من الأخصائيين النفسيين الإرشاديين. هذا التقييم المتفائل عدل منه لواقع، حيث أنه "ليس مجال فيه طلاب علم النفس الإرشادي يبدو أنهم مهتمين للغاية.

ماذا يعني كل ذلك لمستقبل التقييم المهني"، فقد استنتج Watkins (١٩٩٣: ١١٤) أنه "من الصعب القول بذلك الآن". لهذا السبب، فإن الاستنتاجات الأوضح قد يكون أن المستقبل سيصوغ أدواراً مختلفة لصور متباينة من التقييم داخل التخصص. فى حين أن استخدام بعض صور التقييم قد تنمو (أي التقييم النفسي العصبي) وأخرى قد تختفي (أي مناهج التقييم الإسقاطية) مع الثبات النسبي فى دعائم مناهج التقييم النفسي فى المجال ذاته والمتوقع أن تصوغ على نحو أوضح دوراً أعرض للإرشاد المهني ذاته، وهي تقنية لا تزال محل عدم تيقن.

المسائل المتعلقة بالتدريب المهني شمل جوانب ممارسة العلاج النفسي، والإشراف، وكذلك الإستشارة. فى حين أن جميع المجالات كانت خاضعة لإهتمام أكبر فى مستقبل المجال، فإن أكبر زيادة تم التنبؤ بها فى علاقتها بعدد ساعات التدريب العملي المطلوبة فى الإعداد لتدريب ما قبل الدكتوراه (م=٣,٩٧). وتوقعات Holloway et al, 1987 بخصوص زيادة "المهنية" للمجال والضغوط المقابلة الموضوعة على التدريب خلال الدراسة لدرجة الدكتوراه فى التخصص. يلي ذلك الإهتمام بالتدريب فى مجال الإشراف، (م=٣,٨٤) والذى كان متوقع أن يشهد أكبر زيادة تالية بواسطة "التدريب على الإستشارة" (م=٣,٧٧). هذان التنبؤان تؤيدهما نتائج تتعلق بزيادة استخدام هذه المهارات بواسطة الأخصائيين النفسيين الإرشاديين حالياً. وحوالي ٧٠٪ من جميع الأخصائيين النفسيين الإرشاديين يشتركون فى أنشطة الإشراف، والاستشارة، مثلاً، مع ما يقضيه منهم ما متوسطه ١٠٪ أو أفضل وقته فى كل من هذه الوظائف.

ولقد وجه اهتماماً خاصاً للقضايا القانونية وقضايا قواعد السلوك الأخلاقي المتعلقة بالممارسة فى الإشراف على العلاج النفسي (Sherry, 1991)، ويبدو من المتوقع أن المستقبل سيؤيد هذه التنبؤات بخصوص زيادة الإهتمام بالتدريب فى هذا المجال وإدراج التدريب العملي (م= ٣,٦٧) والتدريب الداخلي (م = ٣,٥٣) (أي التي تزود داخل برامج التدريب الأكاديمية وليس خارجها فى المجتمع). "والإهتمام بالتدريب فى العلاج الجماعي" نال أقل تقديرات فى هذا الصدد (م=٣,٣٩) .

علم النفس وعلم الصحة السلوكية:

والسؤال الذى نرغب الإجابة عليه، "أين يتلاءم علم النفس وعلم الصحة السلوكية فى نظام PCMH؟ وكما ذكر F. De Gruy (١٩٩٦) فى تقريره لمعهد الطب، "الرعاية الصحية النفسية" لا يمكن فصلها عن الرعاية الطبية الأولية، وجميع محاولة ذلك محكوم عليها بالفشل. بالمثل فإن Joe Sicherger(٢٠٠٤)، وهو طبيب أيضاً ورئيس سابق لجمعية مدرسي الطب الأسري يقول، "يوماً ما، فإن نظام الرعاية الصحية الأمريكية سيحقق ذلك. أي دمج الأخصائيين النفسيين فى الرعاية الأولية مما يجعل النظام أكثر فاعلية، ويتيح الانحراف المبكر والتدخل فى الطبيعة النفساجتماعية للصحة والمرض، ويوفر العديد من الأموال بواسطة تجنب القيام باختبارات وعلاجات لا لزوم لها .

فضلاً عن أن الأمراض من بين المشكلات الصحية ومشكلات الصحة النفسية الشائعة (Petterson et al., 2008). وطبقاً للبيانات المستمدة من مسح لجنة النفقات الطية، فإن أكثر من نصف المرضى ذوى المظاهر المرضية المزمنة يستوفون معايير الإضطرابات النفسية. فإن تكاليف رعاية المرضى أعلى من رعاية ذوى المشكلات النفسية المصاحبة. وتبين البيانات أيضاً أنه إذا عالجت كلا المشكلتين هذه معاً، تكون أقل تكلفة وتكون النتائج الصحية أفضل. وإذا عالجت شخصاً من اكتئاب ويكون لديه أيضاً الداء السكرى، يمكن السيطرة على هذا الداء على نحو أفضل.

وتشير البحوث إلى أن المشكلات الصحية الرئيسية مثل الداء السكري، وأمراض القلب، والسمنة يرجع إلى مشكلات تتعلق بأسلوب الحياة – قضايا لا تعالج بطريقة فعالة بواسطة المهنة الطبية أو مزودي الصحة المتحدين. وسيكولوجية الرعاية الأولية هي تزويد خدمات الصحة وخدمات الصحة النفسية التي تشمل الوقاية من الأمراض، ودعم السلوك الصحي لدي لأفراد، والأسر والمجتمعات.

والأخصائيون النفسيون فى مجال الرعاية الأولية لديهم فهم أساسي عن الظروف الطبية البيولوجية الشائعة والعلاقات بالأدوية لهذه الظروف المرضية وكيف تتفاعل وتؤثر على الوظيفة النفسية للمرضى وأسرهم ومجتمعاتهم. والممارسة فى الرعاية الأولية مختلفة جداً عن الممارسة فى بيئات الصحة النفسية العادية (Bray et al., 1995).

وبدلاً من مقابلة المرضى لمدة ٥٠ دقيقة خلال جلسات العلاج النفسي، يتم مقابلة المرضى فى أطر زمنية قليلة ، جلسة مدتها ١٥-٢٠ ق، مع تدخلات مختصرة والتركيز على علاج الأعراض. وتزويد هذه الرعاية يتطلب تدريب متخصص وخبرة عملية فى هذه البيئات (Bray, 2004).

فى معظم الحالات، فإن تغيير السلوك الصحي يكون أهم للصحة أكثر من أي شيء آخر. وسواء كان التركيز على الوقاية أو علاج الأمراض المزمنة، فهو يحدث تغييراً فى السلوك الصحي لتحسن الصحة.

وتحسين الحالة الصحية للسكان هو الهدف الأسمي للعديد من العلوم منها علوم الصحة السكانية (PHS). حيث ينتمي للعديد من التخصصات العلمية، لذا هناك طرق عدة داخل هذا العلم يسعي المتخصصون فيه لتحقيق هذا الهدف. والمتخصصون فى PHS يأتون من فروع علمية عديدة – علم الإحياء، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، علم النفس، الإقتصاد، التجارة، الرياضيات، الإحصاء، الهندسة وكذلك الخدمة الاجتماعية على سبيل المثال لا الحصر. ولأن التخصص ينتمي لفروع علمية مختلفة، لذا يجد الخريجون فى علم PHS جاذبية،حيث تشتمل علوم الصحة السكانية على مفاهيم وطرق بحث فى المجالات الرئيسية لعلوم صحة السكان : الصحة العامة،علم الأوبئة،بحوث الصحة العامة.

ومن هذا المنظور، فإن للصحة محددات عديدة، اجتماعية اقتصادية وبيولوجية. وتحسين الصحة يعني تحسين الرعاية الصحية. لكن تعني أيضاً معالجة قضايا خارج مجال الرعاية الصحية ونظم الصحة العامة أيضاً. (Terry Young,2009:1)

قوة المهمة الرئاسية حول مستقبل الممارسة فى علم النفس:

The Presidential Task Force on the Future of Psychology Practice

أنشأت هذه القوة للاستجابة لطلبات أعضاء الجمعية (APA) لتلبية حاجات الممارسين ومستقبل ممارسة علم النفس. وأهداف القوة تتمركز على تحديد ما يلي : (أ) فرص الممارسة فى المستقبل لتلبية حاجات الجمهور متزايدة التنوع ودمج العلوم الناشئة بطريقة فعالة، (ب) وضع الإستراتيجيات والخطط للمعالجة الفعالة من أجل معالجة هذه الفرص، (ج) الشراكة المستديمة لتنفيذ فرص جديدة للممارسة وتطوير أجندة سياسة عامة مشتركة.

وعقدت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) مؤتمر قمة رئاسي حول مستقبل الممارسة فى علم النفس فى مايو ٢٠٠٩. ونظمت بواسطة قوة المهمة ،وبالتالي فإن تصميم هذا المؤتمر كان فريداً لعلم النفس، حيث تم دعوة عدد كبير من الناس من خارج علم النفس لمساعدتنا فى إيجاد مستقبلنا. هذا الإجتماع ضم ١٥٠ من قادة الفكر من تخصصات علم النفس والمجال التجاري، والمستهلكين للخدمات، والاقتصاد والتأمين، والطب، والسياسة لتحويل الممارسة فى علم النفس. وكانت قمة الممارسة أداة لدراسة أنماط جديدة من الممارسة النفسية، وبيئاتها، شراكاتها، وترجمة العلم إلى ممارسة نفسية، وتوسيع نطاق التفكير حول اتجاهات الممارسة، وتصوراتها التي تتعدي الحدود التقليدية. **(James H. Bray,2009:5)**

مجالات النمو للعلوم النفسية :

Growth Areas for Psychological Science: Intersections of Science

مع التطورات فى علوم الوراثة، والأعصاب وتقنية الحاسب الآلي والتركيز الحديث على العلوم التفاعلية، نجد أن العلوم النفسية لديها العديد من مجالات النمو الممكنة خارج المجالات المعتادة

لبحوثنا. والعلوم النفسية من المتوقع أن تتداخل مع فروع علمية أخرى مثل الأحياء، والإقتصاد، والوراثة، والرياضيات، وعلوم الحاسب الآلي، وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا وكذلك العلوم السياسية. وهناك بعض التغيرات الواسعة فى التمويل والسياسات التي ستؤثر على سلوك العلوم النفسية فى المستقبل. ومن بين مجالات النمو فى العلوم النفسية المجالات التالية:

- بحوث السلوك وتغير المناخ.
- الجوانب السلوكية للبحوث الوراثية.
- تطبيقات الهندسة البشرية: الطيران، الصحة وسلامة المريض، تقنية الحاسب والبشر.
- الاقتصاد السلوكي.
- علم الأعصاب المعرفي.
- النمذجة الحاسوبية.

ولقد أوضح New Combe et al., 2009 كيف أن التطورات فى العلوم النفسية، من علم نفس المعرفي تتحول إلى إيجاد علم جديد للتعليم. ورأوا أن العلوم النفسية يمكن أن تعزز علوم أساسية أخرى خلال أبحاثنا عن (أ) الفهم المبكر للأطفال للرياضيات، (ب) فهم الطلاب لطبيعة العلوم ومناهجه، (ج) تطبيق المبادئ النفسية على التأثيرات الاجتماعية والدافعية على التعليم، (د) تطبيق وتطوير التقييمات على تقويم التطور أو نقص فى جهود تعليم العلوم الأساسية. ودور علم النفس فى التعليم وتدريب الطلاب فى فروع العلوم الأساسية الأخرى لها مستقبل واعد. واستنتج نيو كامب وآخرون أن علم النفس:"هو علم أساسي مثل العلوم المعرفية، وعلم الأعصاب، وعلم الحاسب الآلي، والمجالات الأخرى فى نشأت علوم جديدة. لها إمكانية تزويد استبصارات عميقة لطبيعة التعلم البشري وكيف يمكن على أفضل وجه تعزيزه فى جميع الأعمار وفى مجموعة متنوعة من العلوم.

التدريب فى علم النفس على الممارسة فى القرن الـ ٢١

Psychology Training for Practice in the 21th Century

برامج التدريب الحديثة فى علم النفس الإكلينيكي، والإرشادي، والمدرسي يجب أن تعدل مناهجها لتدريب الطلاب على الممارسة فى نظام الرعاية الصحية فى القرن الـ ٢١ لفرق عملية متعددة التخصصات العلمية، وآليات توكيد الجودة، والممارسات المبنية على الأدلة، ونظم تقنية المعلومات الصحية. وتم مناقشة ذلك فى مؤتمر(APA,٢٠٠٩)وتم مناقشة التغيرات اللازمة فى تدريب الخريجين مستقبلاً فى علم النفس المهني (**Chin et al.,**). بالنسبة لممارسة الخدمة الصحية، نحتاج تطبيق بعض لغة ومناهج بحث الطب الحيوي، وعلم الأوبئة، والصحة العامة، وفى الوقت ذاته الحفاظ على وجهات نظرنا ومناهجنا النفسية المميزة لنا.

تغير المناخ وتغير السلوك **Climate change and behavior change**:

ومن الموضوعات المستقبلية لعلم النفس (تغير المناخ وعلاقته بتغير السلوك) تغير المناخ من فعل الإنسان ، إنه محصلة بلايين من أفعال الاستهلاك اليومي. الحلول يجب أن تكون بفعل الإنسان أيضاً ومقبولة جيداً. إلا أن الحلول المقترحة تصاغ فى مجال المال والتقنية، وغالباً ما تهمل الجذور الأصلية للمشكلة ، أي سلوك الأفراد. وهناك مجموعة ناشئة من دراسات علم النفس الاجتماعي تناولت عوائق ودوافع السلوك الفردي فى علاقته بالتكيف وتخفيف الألم.

هناك ثلاثة أسباب وراء أهمية دوافع السلوك البشري لسياسة المناخ. أولاً، العدد الهائل من التصرفات الإستهلاكية الخاصة وهي جذور تحدي تغير المناخ والأفراد بصفتهم مستهلكين لديهم رصيد من القدرة على الحد من الظاهرة. وحوالي ٤٠٪ من المنبعث من الغازات السامة من الدول المصدرة للبترول ناتجة عن قرارات أصدرها أفراد. والأسر الأمريكية تساهم مباشرة بحوالي ٣٥٪ من انبعاثات ثاني أكسيد الكربون على المستوي الوطني – أكثر من القطاع الصناعي بأكمله وأي دولة أخرى، إذا ما طبقت إجراءات الكفاءة الحالية للأسر والمركبات يمكن أن تنتج وفورات فى الطاقة

تبلغ نحو ٣٠٪ – أي ١١٪ من استهلاك الولايات المتحدة. ثانياً، تغيير سلوك الأفراد هى بدايةلعمليات تغير أكبر تشمل المنظمات والنظم السياسية. وفى الدول الديموقراطية على وجه الخصوص، فإن تصرفات الحكومة هي نتائج ضغوط الجمهور والمواطنين والناخبين. ثالثاً، فإن قرارات السياسة التي يتخذها الأفراد تخضع لعمليات عقلية نموذجية.

وحتى الآن، فإن المناقشات حول تغيير سلوك الأفراد تركزت على آليات السوق. والتسعير الأفضل للطاقة، وحساب تكاليف الموارد النادرة يمكن أن تصرف الأفراد بعيداً عن الإستهلاك كثيف المحتوى الكربوني، وتشجيعهم على الحفاظ على بيئاتهم وتحسين إدارة النظم الإقتصادية. إلا أن دوافع سلوك الإستهلاك للأفراد والجماعات تتجاوز الأسعار. ولقد توفرت العديد من التقنيات ذات كفاءة لتوفير الطاقة لسنوات. (Andrea Liverani ,2010: ٢)

ولقد توفرت قرارات الإستثمار وأسفرت عن مزايا بصرف النظر عن تغير المناخ لتخفيف حدة المخاطر والتكيف. وتحسين عوازل الأبنية، ومعالجة تسرب المياه، والحد من المشروعات العمرانية فى المناطق المعرضة للفيضان هي خير أمثلة.

ونحتاج المزيد من الأخصائيين النفسيين للعمل كاستشارين للهيئات التي تعالج المشكلات العالمية مثل التغير البيئي، والحرب، ونقل السكان من مواطنهم، والكوارث الطبيعية وتلك التي من صنع الإنسان، وكذلك المجاعات (Bray et al., 2009).

الإقتصاد السلوكي : إعادة تكامل علم النفس والإقتصاد Behavioral Economist

إن الهدف الرئيسي للإقتصاد السلوكى يتحدد بتوضيح واختبار دور التمويل السلوكي من خلال أنماط السلوك فى المواقف المختلفة ومن خلال التفضيلات التي يتخذها المدراء والمستثمرين إزاء المخاطرة والتباين بين السلوك العقلاني والرشيد والسلوك غير العقلاني وانعكاس ذلك على القرارات التي يتخذها المدراء على مستوي الإستثمار والتمويل وبناء الهيكل المالي وتحديد المزايا الأمثل لهذه

المكونات بما يعزز كفاءة المنشأة على تحقيق أهدافها ويحسن من استغلال مواردها أفضل استغلال، بما ينسجم والمنظور العلمي فى الإدارة المالية.

"الإقتصاد السلوكي يحسن واقع الإفتراضات النفسية التي تؤكد على النظرية الإقتصادية، وتبشر بتوحيد علم النفس والإقتصاد فى العملية. وهذا التوحيد لابد أنه سيؤدي إلى تنبؤات أفضل للسلوك الإقتصادي وتحسين وضعنا للسياسة".

فالإقتصاد هو علم كيفية تخصيص الموارد بواسطة الأفراد والمؤسسات على السواء وكذلك الشركات والأسواق، فإن سيكولوجية السلوك البشري لابد أن تعزز الإقتصاد وتحيطه بالمعلومات، إلى حد كبير مثلما يفعل علم الفيزياء مع علم الكيمياء، ومثلما يحيط علم الآثار الأنثروبولوجيا بالمعلومات، أو علم الأعصاب لعلم النفس المعرفي. مع ذلك، فإن علماء الإقتصاد عادة يستخدمون نماذج لا تتفق إلى حد كبير مع نتائج علم النفس. والمدخل البحثي الحديث، "الإقتصاد السلوكي" يسعي لاستخدام علم النفس لإحاطة علم الإقتصاد بالمعلومات وفى الوقت نفسه الحفاظ على التركيز على البيئة الرياضية وتفسير البيانات الميدانية التي تميز الإقتصاد عن العلوم الإجتماعية الأخرى.

فى الواقع، فإن الإقتصاد السلوكي يمثل إعادة توحيد لعلم النفس والإقتصاد، بدلاً من الحصول على تركيبة جديدة، لأن التفكير القديم حول الإقتصاد قد تأثر بالإستبصار النفسي. مثلاً، فإن أدم سميث فى مؤلفه "نظرية العواطف الأخلاقية" وصف جميع طرق رعاية الناس لمصالح الآخرين. وفى كتابه اللاحق، "ثروة الأمم" يشير إلى أن الناس يحصلون على الطعام ليس من إحساس الجزار، أو الخباز لكن من اهتمام هؤلاء "ناس بمصالحهم".

وهناك اتجاهين أديا بالإقتصاد وعلم النفس إلى أن ينتهيا بمسارين مختلفين (رغم أن كلاهما حاولا لجعل فروعيهما أكثر تفاعلية). ومن الإتجاهات أن المنظرين من أمثال Samuleson وزملائه اجتهدوا لصياغة علم الإقتصاد رياضياً، مع علم الفيزياء كمصدر استلهام. واستلهم علماء النفس أيضاً من العلوم الطبيعية – بالتراث التجريبي وليس الهيكل الرياضي. نتيجة

لذلك، بالنسبة لعالم الإقتصاد، فإن النظرية هي مجموعة الأدوات والنظريات الرياضية. وبالنسبة لعالم النفس، فإن النظرية هي بناء لفظي أو موضوع ينظم تصميم تجريبي.

هذا التنوع فى مناهج البحث وطرق التعبير عن المعرفة تدفع علم الإقتصاد وعلم النفس بعيداً عن بعضهما. والإتجاه الثاني يحافظ على الفصل بين المجالين. فى الأربعينات (١٩٤٠) تبني علماء الإقتصاد منهج الوضعية المنطقية (يطلق عليه F–twist) بعد أن دافع عنه (ملتون فريدمان) ولأن النظريات ذات الإفتراضات الزائفة يمكن أن تقوم بتنبؤات على نحو يبعث على الدهشة، فنجد النظريات الإقتصادية التي تفترض أن الأفراد يكون قضاه عقلانيين على الحكم على الإحتمالات بدقة وتعظيم ثرواتهم والتي قد يثبت فائدته، حتى رغم أن علم النفس يثبت أن هذه الإفتراضات زائفة. علماً بأن التواء F يتيح لعلماء الإقتصاد تجاهل علم النفس. ولقد أظهرت الثورات النظرية الحديثة حالات فيها يثبت خطأ هذه الإفتراضات.

نحو إعادة الدمج :

فى الخمسينيات (١٩٥٠)، فإن عالم الرياضيات البارع هربرت سيمون H. Simon– الحائز على جائزة نوبل بعد ذلك فى الإقتصاد ، حاول إعادة دمج علم النفس والإقتصاد. ودافع عن نظريات الأفراد فى الإقتصاد بناء على خوارزميات مؤداها أن الآليات المعرفية مضمرة وتقر "بالعقلانية المقيدة" للبشر. وظهر اقتراح سيمون حين كان علماء الاقتصاد يبحثون عن طرق لدراسة الإقتصاد على نحو رياضي، هذه الطرق لم تندمج بسهولة مع النظريات الرياضية.

فى السبعينيات، بدأ علماء النفس المعرفي دراسة القرارات الإقتصادية. واتخذوا تعظيم الفائدة والقواعد المنطقية لإحكام الإحتمالات كمعيار مقارنة واستخدموا التماثل أو الانحراف عن هذه المعايير تطرق لتنظير الميكانيزمات المعرفية (مثل استخدام الأوهام البعدية لفهم الإدراك). مثل هذه المحاولات المهمة فى علم النفس قام بهاء علماء من أمثال Ward Edwards فى الخمسينيات ثم

تفرسكي وآخرون. ونتائج هذه البحوث غالباً ما تتكون من مبادئ أو مفاهيم نفسية يمكن التعبير عنها فى تعبيرات منظمة بسيطة، وبذلك تزود طريقة لنمذجة العقلانية المقيدة فى مصطلحات مألوفة لعلماء الإقتصاد.

ويحاول علماء الإقتصاد السلوكي دمج هذا النوع من علم النفس فى الإقتصاد. وأحرز تقدماً كبيراً فى خلال عشرين عاماً، ويواجه علماء الإقتصاد على نحو متزايد تحدياً لربط النظرية الإقتصادية بالأسس النفسية.

مبادئ أربعة للسلوك الإقتصادي : **Four Principles of Economic Behavior**

من أهداف الإقتصاد السلوكي اقتراح بدائل رياضية ذى الأسس النفسية للافتراضات العقلانية. والمبادئ البديلة الجيدة لابد أن تكون قليلة – كما قال "إنيشتين" بسيطة بقدر الإمكان من الناحية المثالية، يجب أن تشمل مبدأ عقلاني كحالة خاصة رياضية تتيح إجراء قياس إحصائي سهل عن كيفية إضافة الإفتراض الجديد وسماحة بحدوث هذا الإحتمال، وعندما يكون التعلم سهلاً، يمكن أن يتلاقي السلوك العام مع العقلانية. ويورد جدول(ملحق) مبادئ عقلانية تستخدم فى الاقتصاد، مع ٤ مبادئ سلوكية جاهزة لأن تدرج فى المراجع ويتم تجريبها فى تطبيقات النمذجة.

أ.نظرية الفائدة المتوقعة**Expected Utility Theory**:هذه النظرية (EU) تفترض أن الناس يقيمون تحمل المخاطر بوزن الفائدة لنتيجة معينة ، حيث U هي الوظيفة التي تقيم نتيجة. ونظرية (EU) تفترض أن الناس يدمجون النتائج فى ثروتهم الإجمالية وإذا كان الرهانين لديهما احتمال مشترك، ونتيجة مشتركة، فإن النتيجة تلغي عند اتخاذ قرار بين رهانين.

ونظرية EU هي أساس نظريات تقييم التسعير، وشراء بوالص التأمين، وتصميم هيكل الشركات وكذلك اتخاذ القرارات الشخصية مثل الإستثمار فى التعليم. والبديل السلوكي، "نظرية دلائل المستقبل" تدمج الخصائص النفسية التي تتجاهلها نظرية (EU). يتكيف الناس مع ما يخبرونه ويقدرون الإحتمالات بطريقة غير خطية.

في نظرية (EU) يزن الناس النتيجة بواسطة احتمالها. في نظرية دلائل المستقبل، على العكس، فإن الناس في نقاط مختلفة من المستقبل، يزنون النتيجة المحتملة حسب "وزن القرار"، وهو تحولاً غير خطي لإحتمالية النتيجة.

ب.الحسم الأسي**Exponential Discounting**: معظم الخيارات الإقتصادية ينتج عنها تكاليف ومزايا تتكبد في نقاط مختلفة في المستقبل. وللقيام بالخيارات، يجب أن يزن الناس فوائد تكبد تكاليف في المستقبل، والمزايا بالطريقة نفسها. والتقييم الرشيد للنتائج يفترض "حسم أسي" – للفوائد في المستقبل ، والحسم الأسي يؤدي إلى تنبؤ قوي لأن التقييم النسبي لإثنين من المدفوعات يتوقف على تكلفة التأخير بين الدفعتين من المدفوعات. مثلاً، الناس يميلون إلى تفضيل الحصول على مبلغ ١,٠٠٠ دولاراً الآن على الحصول على ١١٠٠دولاراً بعد أسبوع، حتى لو كان الخيارات تشملان انتظار أسبوع إضافي للحصول على ١٠ دولارات أكثر. والتفضيل المبالغ فيه للثواب المباشر واضح على وجه الخصوص في الحيوانات وصغار الأطفال ويعتقد أنه يفسر سلوك الكبار مثل الإدمان والتسويف. والأفضل الإندفاع للثواب المباشر يمكن إيجاده في الحسم المبالغ فيه، ووزن الثواب المؤجل عن تفضيل الثواب أو المكافأة المباشرة ، والحسم الأسي أيضاً لا يتيح ظواهر مثل الرغبة في الحصول على نتائج جيدة عن طريق تأجيلها وحقيقة أن الناس يحبون بروفيلات الأجور التي تزيد بصورة دائمة.

ج.الفوائد الإجتماعية **Social Utilities**: معظم تطبيقات النظرية الإقتصادية تفترض أن الأفراد يهتمون فقط بثرواتهم ولن يضحوا بمساعدة الآخرين أو إيذائهم.

بالطبع، فإن هذه التضحيات شائعة في شكل إيثار وانتقام. وتساعد التجارب المعملية على الكشف عن "الفوائد الإجتماعية". النظريات الرياية للفائدة الاجتماعية تفسر هذه الأنماط السلوكية بواسطة افتراض أن الناس يكرهون المخصصات التي فيها يكسبون مبالغ مختلفة عن الآخرين، أو

أنهم يحبون التبادل ، هذه النظريات نادرة، ويمكن أن تفسر مدي عريض على نحو يبعث الدهشة للتجارب المختلفة (مثل التعاون المتكرر فى أزمات المسجونين والتنبؤ بأنماط جديدة أيضاً.

د.التوازنEquilibrium : يدرس علماء الإقتصاد عادة الأنظمة " شبه المتوازنة". فى سوق ما، يعني التوازن أن العرض يلبي طلب معين، فى لعبة استراتيجية، ويعني التوازن أن جميع الوكلاء يختارون الاستراتيجيات المثلى، (نظراً لأن الآخرين يقومون بذلك أيضاً). وحيث تطور الإقتصاد رياضياً، فقد أنصب الاهتمام على عملية التوازن – كيف يمكن إحداث التوازن. إلا أن النظرية الحديثة حول تطور السكان، والتعلم من الآخرين، وقواعد التعلم الفردي المستمدة من الملاحظة التجريبية (D. Stahl). يشير إلى مبادئ شحيحة للتوازن. فى النظرية الأكثر عمومية والدقيقة تنبؤياً، يتعلم الناس بواسطة استراتيجيات "التعزيز"، التي تدرس فى الغالب فى علم النفس التي تؤدي أداء جيداً. وقاعدة الجاذبية التي تقدر الخبرة هذه، تظهر أن هناك فئتين من قواعد التعلم، التي يدرسها أصحاب نظريات اللعبة – والتي نعتقد أنها مختلفة جوهرياً، ووثيقة الارتباط.

وقواعد التعلم الإمبريقي مثل الجاذبية للخبرة وديناميات السكان قد تزود يوماً ما تبريراً جازماً للتركيز القائم منذ مدة طويلة على التوازن، والقيام بتنبؤات جديدة حول متي وكيف ينشأ التوازن بسرعة.

يصف جدول (ملحق) أيضاً الأسس النفسية للبدائل النفسية. ومما يثير الفضول أن مبادئ العقلانية وعلماءها الإقتصاديون اختاروا كتفضيلات نظرية أوصاف معقولة للسلوك المثالى : سيكون الناس فى وضع أفضل إذا أضافوا أموالهم معاً لاتخاذ قرارات اقتصادية مهمة، ووزن الفوائد للنتائج بواسطة احتمالاتهم، وقاوموا إغراء الإشباع السريع، وأداروا وجهوهم بعيداً عن إنفاق المال لإيذاء الآخرين.

على النقيض، فإن الإفتراضات البديلة تبرر جميعها بواسطة أدلة نفسية، حول كيف يفكر الناس، وليس بواسطة الأوصاف المعيارية. والإنتقال من المبادئ العقلانية إلى البدائل السلوكية،

يعني الانتقال من التنظير حول كيف يجب أن يتصرف الناس كي ينظروا حول كيف يسلكون والقوى التي تجبر الإقتصاديون على التحرك لدراسة علم النفس.

(Colin Camerer,1999: ١٠٥٧٥)

ويتأثر القرار الإقتصادى بعدد من المفاهيم اللاعقلانية التالية:

أ.سوء الفهم العشوائيmisunderstanding random: تشير إلى رؤية الأنماط التي لا وجود لها لأنها مقيدة القدرات الإدراكية المحدودة غير مكتملة، وبالتالي قد تكون أفعالهم أقل من عقلانية تماماً على الرغم من أفضليات نواياهم وجهودهم" وحدد (Mars، ١٩٩٤، ٩) مسيرة أربع "مغالطات" للإنسان : (١) محدودية الإهتمام، (٢) الذاكرة الخاطئة، (٣) قدرات الإستيعاب محدودة، و(٤) محدودية قدرات الإتصال ، ونتيجة لهذه الحدود، استخدم صناع القرار مختلف استراتيجيات المعلومات والقرارات للتعامل مع القيود لإتخاذ القرار الإقتصادى المناسب.

ب.الإلتزام والإتساق والتحيز "التركيز" على بيانات ذات صلة يشير إلى ترسيخ عملية صنع القرار التي تتطلب التقييم الكمي و قد تتأثر هذه التقييمات بما فى أذهان الناس بما يسمى النقاط المرجعية (المرتكزات)، على سبيل المثال أسعار الأسهم السابقة. عندما تحصل معلومات جديدة تستخدم فى تعديل هذا المرجع الماضي طبقاً إلى الجديد من المعلومات المكتسبة. يصف الثبات كيف تميل إلى التركيز على سلوك الأفراد الأخيرة وتعطي قيم أقل وزناً للاتجاهات الأطول وقتاً. فى أسواق المضاربة، مثل سوق الأوراق المالية، والغامضة بطبيعتها. فمن الصعب معرفة ما يجب أن تكون قيمة مؤشر داو جونز الصناعي يفسر الثبات لماذا تتحرك أسعار الأسهم الفردية (Shiller, 1989) كما قد يفسر لماذا أسهم الشركات التي هي فى الصناعات المختلفة ولكن مقرها الرئيسي فى نفس البلد تميل إلى أن تكون تحركات الأسعار أكثر مماثلة من مخزونات قيادة الشركات ويقع مقر نفس الصناعة ولكن فى بلدان مختلفة.

ج. الخوف من التغيير : مما أدي إلى وجود تحيز قوي للوضع الراهن أحد الإنتقادات الرئيسية على التمويل السلوكي هو أنه من خلال التحيز الشخصى، يمكن للمرء أن يتنبأ إما رد فعل بطيئ أو رد فعل مبالغ فيه(Hirshliefer, 2001, 56).

العوامل المؤثرة فى سلوك المستثمرين :

تستند معظم النظريات المالية على فكرة أن الجميع يأخذ فى الإعتبار الإهتمام بجميع المعلومات المتاحة قبل اتخاذ القرارات الإستثمارية. ولكن هناك الكثير من الأدلة تؤكد بأنها ليست هي المشكلة. التمويل السلوكي، ودراسة الأسواق التي تعتمد على علم النفس. بعض العوامل التي تؤثر على سلوك المستثمرين وهي : المؤثرات والدوافع (التي تشجع على شراء الأسهم) والأخطاء والمواقف (مزاج المستثمر باتجاه الإحتفاظ بالأسهم) .

يواجه الفرد فى حياته العديد من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه لا بل توجب عليه اتخاذ العديد من القرارات يومياً والتي تندرج من حيث أهميتها وأثارها، تعد عملية اتخاذ القرار جزء من استراتيجيات التفكير كونها تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير بوصفها التحليل والتقويم والاستنباط والاستقرار والاستقراء مع ضرورة وعيه التام لعملياته العقلية أثناء اتخاذ للقرار وقد عرف (Harris, 1998: 23) عملية اتخاذ القرار على إنها دراسة تحديد واختيار البدائل، اعتماداً على قيم وتفصيلات متخذ القرار.

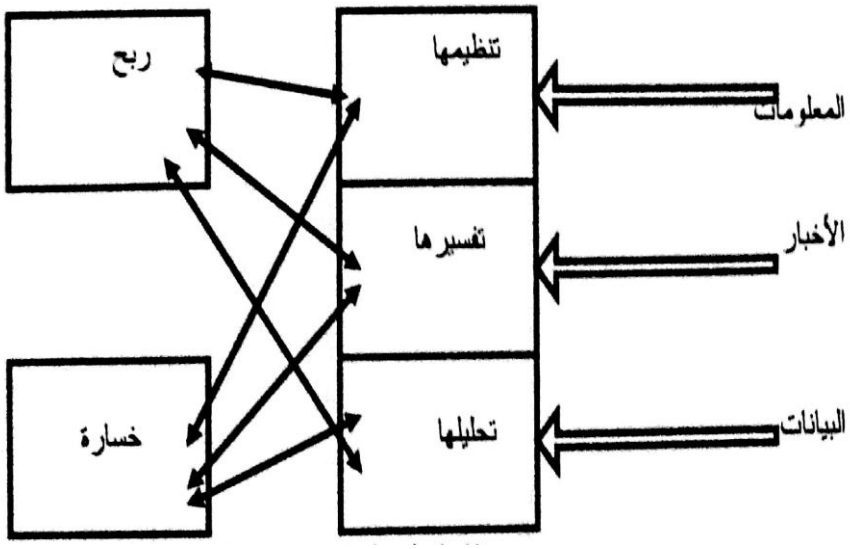
ويتضمن عمل القرار بأن تكون هناك خيارات بديلة يجري أخذها بالعد وفى مثل هذه الحالة لا يراد تحديد أكبر عدد ممكن من البدائل فحسب، وإنما اختبار البديل الأفضل الذى قد يحقق أهداف الأفراد ورغباتهم أسلوب حياتهم بشكل أفضل.

هناك العديد من العوامل التي تؤثر فى عملية اتخاذ القرارات، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة فئات هي:

١- عوامل تتعلق بالمعلومات وتشمل النقص فى المعلومات الناتجة من عدم المعرفة بمكان وجود هذه المعلومات وكيف تقييمها ومتي نحتاجها.

٢- عوامل تتعلق بنقص الخبرة والمعرفة وإجراءات اتخاذ القرار مع وجود خبرات محدودة فى هذا المجال.

٣- العوامل الشخصية وتقسم على عدة نقاط هي دوافع تنافسية وتضارب الهمم والقدرات والقيم وتعدد المواهب والإمكانيات والاهتمامات والتعارض والتضارب مع الآخرين والقلق عند اتخاذ القرار، وضعف الثقة بالنفس وتدني الكفاءة الذاتية. (الجبورى، ٢٠١٤: 795)



(الإدراك للمستثمر) (عبدالمجيد، ٢٠٠٦: ٧٧)

وقد أنشأت حددت الجمعية الامريكية لعلم النفس(APA)قاعدة بيانات بحثية نشرتها قامت الجمعية الأمريكية لعلم النفس بنشر قاعدة بيانات بحثية (PSYcINFO)، وتتميز بالتنوع فى العديد من التخصصات مثل مستشاري الإدمان، وأخصائي التأهيل المهني وكذلك مديري الاستثمار الذين يمكن أن يستخدموها للتعلم أكثر حول الاقتصاد السلوكي، ومجموعة من مبادئ الإقتصاد وعلم النفس السلوكي.

ونورد بعض الأمثلة على دراسات الإقتصاد السلوكى فى المجتمع الأمريكى ،العديد من الأمريكيين لا يوفرون بما يكفي فترة تقاعدهم، جزئياً لأن الناس لا يشعرون بالارتباط بذواتهم فى المستقبل. مساعدة صانعي السياسة على فهم الدافعية للتوفير ؟ مقالات بالمجلات المتخصصة حول اتجاهنا لتقييم المكاسب المباشرة على المكاسب الآجلة، بما فيها دراسات تصوير الجهاز العصبي، وسلوك الإختيار، المؤشرات التنبؤية للتخطيط الناجح. استراتيجيات تغيير السلوك الفعالة، لتشجيع التغيير الصحي الإيجابي مثل فقدان الوزن، التوقف عن التدخين وكذلك الإلتزام بإعادة التوجيه. موارد المؤتمر، موضوعات علم النفس الصحي حول كيف يؤثر الاقتصاد السلوكي على السلوك الصحي.

لقد استخدم الإقتصاد السلوكي أيضاً لتفسير والتنبؤ بالظواهر الميدانية. ونظرية المستقبل استخدمت لتفسير الظواهر المختلفة فى تسعير الأسهم (**N. Barberis et al**). لشرح الإستجابات غير المتناسقة للمستهلكين للزيادات فى الأسعار والإنخفاضات، وكذلك التنبؤ بالمعروض من العمالة الذى يهبط انحداراً بين سائقي سيارات الأجرة على سبيل المثال (أي يقودوا ساعات أكثر عندما تقل الأجور) والحسم المفرط استخدم لتفسير الإدمان والتسويق. وكذا أنماط المدخرات والإستهلاك. والاقتصاد السلوكي يمكن أيضاً أن يزود المزيد من الأسس الواقعية لوضع سياسة اقتصادية. وعلماء الاقتصاد السلوكي يأملون النظر للخلف واحترام الإفتراضات العقلانية. إذاً، فإن الإقتصاد السلوكي سيتوقف عن كونه مسمي متميز لمنهج بحثي، لكى يصبح جزءاً من تيار عام في

الفكر الإقتصادي، يظهر بوضوح إعادة توضيح صحي لعلم النفس والإقتصاد. إن المقاومة الفعالة الوحيدة للاقتصاد السلوكي مبنية على الخوف أن تكون الأدلة النفسية بالغة الإنقسام وغير جديرة بثقة المستثمرين. (APA,2002)

التجارب الدولية فى علم النفس:

التجربةالبريطانية(٢٠١٠):

The Quality Assurance Agency for Higher Education 2010

فى عام (٢٠١٠) تمت المراجعة الدولية لعلم النفس فى المملكة المتحدة ،من خلال تقرير هيئة ضمان الجودة البريطانية للتعليم العالى حول علم النفس وتقرير هيئة ضمان الجودة البريطانية حول برامج الرعاية الصحية لعلم النفس العيادى، حيث تضمنت التقارير تقييم لعلم النفس فى المملكة المتحدة، بتكليف من جمعية علم النفس البريطانية، جمعية علم النفس التجريبى، رابطة رؤساء من أقسام علم النفس، مجلس البحوث الإقتصادية والإجتماعية، بالتشاور مع مجلس البحوث الحيوية والبيولوجية، مجلس البحوث الهندسية والفيزيائية، ومجلس البحوث الطبية. تناول الهدف من اعداد معايير للمراجعة هو قياس وتقييم الوضع الحالى لعلم النفس فى المملكة المتحدة، وتسليط الضوء على نقاط القوة والضعفلدى دارسى علم النفس فى المملكة المتحدة، من خلال مجموعة متميزة من الجامعات الدولية برئاسة البروفوسير ماكس من جامعة ماكوارى منأستراليا. وخلصت الدراسة إلى أن البحوث فى علم النفس فى المملكة المتحدة ذات مستوى عالى من الكفاءة لا يفوقها إلا دراسة علم النفس فى الولايات المتحدة. يتناول التقرير المعايير المهنية والأكاديمية للمعالج النفسى العيادى بناء على معايير جمعية علم النفس البريطانية ، والتى تتضمن دراسة ثلاث سنوات مع ٥٠٪ تدريب عملى على الأقل للحصول على درجة مهنية متخصصة فى هذا المجال.

وقد صدر تقرير عن هيئة ضمان الجودة البريطانية للتعليم العالى حول علم النفس فى طبعته الأولى ٢٠٠٢ ،طبعته الثانية ٢٠٠٧، طبعته الثالثة ٢٠١٠، واحتوى التقرير عدد من النقاط

التالية: يتناول التقرير توقعات عامة حول معايير منح المؤهلات فى علم النفس من حيث القدرات والمهارات، معايير منح المؤهلات فى علم النفس من حيث القدرات والمهارات. مؤشرات ومعايير الحصول على درجتى البكالوريوس الماجستير . ارشادات حول نتائج التعلم وكيفية تحقيق الجودة فى مجال علم النفس. يتناول التقرير بيانات خاصة بالطلاب وأصحاب العمل و طبيعة التخصص. كما تمت الإشارة إلى المبادئ الأخلاقية فى مجال البحوث النفسية. روعى فى النسخة المنقحة التغيرات التى حدثت خلال الخمس سنوات الأخيرة، ويعتبر علم النفس من الدراسات الأكثر شعبية فى المملكة المتحدة، يدرس علم النفس فى المملكة المتحدة ٧٠ ألف طالب فى جميع المستويات فى عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ٨٠٪ من دارسى علم النفس من الإناث. – مدة الدراسة فى علم النفس فى المملكة المتحدة ٣ سنوات ماعدا اسكتلندا ٤ سنوات–، من فروع علم النفس، علم النفس العيادى، علم النفس الشرعى، علم نفس الصحة وغيرها، مع التدريب مدة لا تقل عن ٣ سنوات حتى يكون ممارس لعلم النفس، من خلال اشراف ومتابعة مجلس المهن الصحية، الجمعية البريطانية النفسية، تناول التقرير مجال عمل خريجى قسم علم النفس تتمثل فى، الخدمات الصحية، التعليم، القوات المسلحة، مجال الصناعة والتجارة وغيرها، تناول التقرير المهارات التى ينبغى أن يلم بها دارسى علم النفس وهى العمل الجماعى، التفكير النقدى، الحاسب الآلى وكلها مهارات مطلوبة من القطاع الخاص، مع الإلتزام بالمعايير البريطانية والأوروبية، تناول المبادئ الأخلاقية والعامة لدارسى علم النفس، المعارف النظرية والتطبيقية والمهارات البحثية للمتخصصين فى علم النفس، تناول التقرير تعريف علم النفس وعلاقته بالعلوم الأخرى مثل الفلسفة ، الأحياء ، العلوم الرياضية وغيرها. – كما تتضمن ضرورة الما خريجى علم النفس بمهارات البحث العلمى والتحليل الإحصائى ، مع الإطلاع على ماهو جديد مثل علم الوراثة السلوكى ، النمذجة الحسوبية. ضرورة الما المتخصص فى علم النفس بمهارات القياس النفسى وتصميم البحوث ومناهج البحث واجراء المقابلات والملاحظة وغيرها. تناول التقرير المهارات التى ينبغى أن يلم بها دارسى علم النفس ، مثل التفكير النقدى ،

مهارات الإتصال، العمل الجماعى، اجراء البحوث التجريبية، كيفية صياغة الدراسات الميدانية، استخلاص النتائج، استخدام بيانات الحاسب الآلى.كما تناول التقرير التعليم، التعلم، التقييم لدارسى علم النفس وفق منهج جمعية علم النفس البريطانية. – أساليب التعليم تشمل، ورش العمل، دراسة الحالة، التعلم التعاونى، محاضرات، ندوات، دروس فردية، مجموعة النقاش عبر البريد الإلكترونى، الإشراف على المشاريع الفردية والجماعية. – تشمل أساليب التقييم، الإمتحان التحريرى، الكتاب المفتوح، أسئلة مقالية، مع مراعاة الطلاب ذوى الإعاقة، وذلك وفق قواعد ومعايير الممارسة لضمان الجودة والمعايير الاكاديمية والتعليم العالى. كما تتضمن التقرير تعريف معايير ومؤشرات علم النفس، فالمعيار هو الحد الأدنى الضرورى لحصول دارسى علم النفس على مرتبة الشرف فى الدرجة. – المعايير النموذجية هى التى يتوقع من دارس علم النفس أن يحققها. تشمل المعايير معرفة و مهارات معتمدة من جمعية علم النفس البريطانية. (BPS,2010)

تجربة المملكة العربية السعودية:

أ- تجربة جامعة الملك عبدالعزيز:

تُعد جامعة الملك عبد العزيز من أهم المؤسسات العلمية في المملكة العربية السعودية. وتأتي أهميتها من حرص قيادتها على تحديث وتطوير الجامعة في جميع المجالات, ويأتي مجال علم النفس في طليعة هذه الاهتمامات, وعلى غرار ما قدمته الجامعة من دعم للتطوير في مجالات الطب والعلوم والهندسة، فقد خصصت الجامعة ما يقرب من (٩٣٠) الف ريال سعودي لإنشاء أكبر معمل لعلم النفس الحديث في المملكة. وقد أُنشئ المعمل بفكرة من سعادة رئيس قسم علم النفس الدكتور/ محمد سالم السهيمي بتاريخ ١٤٢٩/٤/٢ وتقدم بمشروعٍ متكاملٍ صدر على إثره قرار سعادة عميد الكلية بالموافقة بتاريخ ١٤٢٩/٥/٤ وقد اعتمد معالي مدير الجامعة بتعميد تجهيز المعمل بالأدوات والأجهزة البحثية بتاريخ ١٤٣١/٦/٩ بقرار معاليه رقم ٣١/ع/١٢٥٧ .ويعد قسم علم النفس من الأقسام الأساسية المشاركة في عملية إعداد المعلم، وتتمثل مهمته في إعداد الطلاب لمهنة التعليم،

كمعلمين محترفين ومرشدين طلابيين يعملون مع الأفراد والأسر والمجموعات في المؤسسات التعليمية والتربوية.

وتتحدد أهداف قسم علم النفس في تنفيذ برامج تعكس احتياجات المجتمع المتعلقة بتعليم، وتدريب أفراد المجتمع. تلك البرامج تشتمل علي البرامج النظرية المتمثلة في علم النفس وفروعه المختلفة وعلم التربية، كما يشتمل على مناهج وطرق البحث التطبيقي المعملي إضافة إلى الدراسة التطبيقية الميدانية لمشكلات التعلم المدرسي بمختلف مراحله. فالقسم يهدف إلى إعداد المعلم – الباحث الذي يمتلك مهارات البحث العلمي التجريبي في مجال التعليم والتعلم.

ووفقا لهذا الاتجاه جاءت الحاجة مُلحة إلى إنشاء معمل علم النفس بكلية التربية، وهو معمل متخصص عالي التجهيز للتدريب على إجراء البحوث التجريبية الأساسية والتطبيقية في علم النفس. خاصة وان كلية التربية تدخل مرحلة تتميز بالتطوير الشامل حيث ستمتد برامجها كي تلبي احتياجات برامج الماجستير والدكتوراه في مختلف التخصصات.

ومعمل علم النفس الحديث قد تطور مفهومه بصورة متسارعة في العقدين الأخيرين، لم يعد يكتفي بالدراسة التقليدية لعملية التعلم والتذكر على عينات من الحيوان والإنسان أو يكتفي بدراسة الشخصية بل امتدت اهتماماته وتجهيزاته ليساهم في دراسات عميقة تضم مختلف التخصصات والعلوم لخدمة الإنسان (مثل علم الفسيولوجي وعلم الأعصاب وعلم الأدوية العلاجية وعلوم الحاسب وتقنية المعلومات).

تكمن وظيفة معمل علم النفس في التدريب العملي على الاختبارات والمقاييس خاصة مقاييس التحصيل الدراسي المقننة، وطريقة إعدادها وتقنينها فضلاً عن مقاييس الميول ومقاييس الشخصية ومقاييس الاتجاهات واستخداماتها في مجال التعليم. كما يعد المعمل مكاناً خصباً يقوم فيه الطلاب بالتطبيقات العملية لنظريات التعلم من حيث تنفيذ تجارب التعلم الشهيرة مثل تجارب التعلم

الشرطي والإجرائي وربطها بالمحتوى النظري لمقررات علم النفس (التربوي والإرشادي والنمو والقياس والتقويم)

وتمتد مهمة معمل علم النفس لتخدم طلاب الدبلوم التربوي وطلاب مرحلة الماجستير والدكتوراه بمختلف التخصصات التربوية والنفسية وذلك من خلال إمداد الباحثين بالأدوات والمقاييس والاستشارات المتعلقة بأدوات وطرق البحث العلمي ومن ثم يعتبر معمل علم النفس مكونا رئيسا في إعداد الباحثين في مجال التربية وعلم النفس.

ويقوم المعمل بوظيفة تطوير المقاييس والاختبارات المقننة على البيئة المحلية مثل اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية وسماتها، وأيضاً من بين المهام والوظائف التي سوف تُقدم من خلال المعمل دراسة العوامل التي تؤثر على التعلم من الناحية العصبية والفسيولوجية والكيميائية. والخلاصة إن معمل علم النفس يمثل مقدمة واعدة لسلسلة من البحوث المتقدمة في مجال التعلم والتعليم.

ويسعى القسم الى إنشاء معمل علم النفس الرقمي يهتم بتقديم التسهيلات المعملية والتجارب الافتراضية في مجال التعلم والدراسات النفسية التجريبية عبر الانترنت أو الدوائر التليفزيونية.

ب- تجربة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن:

- شعبة علم النفس العيادى بقسم علم النفس تم نقلها من كلية التربية إلى كلية علوم الصحة والتأهيل: والتى تشتمل على اقسام مثل التغذية العلاجية، العلاج الطبيعى، العلاج الوظيفى، علم الوبائيات،أمراض السمع، الطب النووىن العلاج بالاشعة.

-برنامج الماجستير فى علم النفس الصحى. يهدف برنامج الماجستير فى علم النفس الصحى إلى :

١- اعداد متخصصات فى علم النفس الصحى مؤهلات للعمل فى مؤسسات الرعاية الصحية والقيام بأنشطتها الوقائية والعلاجية والتأهيلية. ٢- القيام باجراء البحوث العلمية المرتبطة بقضايا ومشكلات الصحة النفسية فى المجتمع وتأهيل المرضى. ٣- اجراء الدراسات التطبيقية حول

الأمراض العضوية المزمنة وتأثيرها النفسى. ٤- تطوير خدمات الصحة النفسية فى المؤسسات الصحية.

قسم الوراثة الجزيئى كلية العلوم:

علم الوراثة الجزيئي أو الوِرَاثِيّات الجُزَيْئِيّة هي فرع من علم الأحياء الحديث. يدرس تركيب ووظيفة المورثات على المستوى الجزيئي لتناقل المعلومات الوراثية. هذا الفرع يدرس كيفية بناء المورثات,تناقل المعلومات الوراثية وانتقال المورثات من جيل إلى آخر. يسعى علم الوراثة الجزيئي لفهم كيفية تناقل المعلومات الوراثية وكيفية حدوث طفرات وراثية في الخلايا وبين الأجيال. ويسمى كذلك للتميز بينه وبين فروع علم الوراثة الأخرى مثل علم الوراثة البيئية وعلم الوراثة السكانية. علم الوراثة الجزيئي الإكلينيكي هو علم يهتم بتطبيقات علم الوراثة ونقلها من المختبر إلى الفائدة التطبيقية المباشرة للإنسان، حيث يقوم الطبيب المعالج بتحليل نتائج فحص الحمض النووي وعلاقة هذه النتيجة بالمريض.

ج- واحة الصحة بالرياض(المعالجة النفسية المبكرة):

يتمثل الدور الرئيس مستشفى واحة الصحةبالرياض (التابع لمركز الأمير سلمان الاجتماعي) في تخفيف الضغط عن معظم المستشفيات الحكومية ذات التخصص الدقيق وكذلك التخفيف على الأسر الغير قادرة على رعاية أفرادها من ذوي الأمراض المزمنة في المجتمع السعودي لرفع الأعباء النفسيةوالاجتماعية والمادية عن كاهل أسرهم من جهة ولتخفيف الضغط على المستشفيات الحكوميةمن جهة أخرى وهذا احد أهم أهدافنا الاستراتيجية. ومن خدماتنا الاقامة الطويلة وتشمل رعاية طبية وتمريضية عالية المستوى وبطاقم مؤهل تاهيلا عاليا .غرف مزودة بحمام مجهز بادواتالمعاقين وكبار السن وتجهيزات فندقية ..خدمة العلاج الطبيعي، وخدمات تمريضية رجالونساء.. ويقع مستشفى واحةالصحة بالرياض (التابع لمركز الأمير سلمان الاجتماعي) على طريق الملك عبدالله ,وتبلغ مساحة المستشفى ٥٠ألف متر مربع وبسعة ٣١٤ سرير.

د- جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية:

التحول من دراسات الصحة النفسية الاتقليدية الى الصحة السلوكية(من دراسات الإدمان والتوافق النفسى والاجتماعى ،وغيرها) الى دراسة الأزمات والكوارث والحروب.

إجمالاً مستقبل علم النفس يقتضى أن نتدرب ونعمل فى فرق عمل تنتمي لفروع علمية عديدة، وأن نستخدم مناهج عمل مختلفة، وأن نحول اهتمامنا إلى العلم التفاعلي. ويتطلب مستقبل مهمتنا أحداث تغييرات جوهرية فى تعليم الخريجين لإعداد طلابنا للعلم والتطبيق.

إن ما يتضح هو أن صورة علم النفس فى المستقبل والممارسة المنطقية والعلم تتطلب منا التدريب داخل فروع علمية عديدة ونحن نتحرك للأمام بنماذج أكثر تكاملاً، وبحوث مبنية على نموذج بيولوجي/ نفسي/ اجتماعي يدمج علم الأعصاب مع علم الوراثة والسلوك.

المراجع

أولاً : المراجع باللغة العربية :

١- الجبورى،مهدى(٢٠١٤):التمويل السلوكى ودورة فى القرارات المالية ،مجلة العلوم الإنسانية،م٢٢،ع٤،مجلة جامعة بابل .

٢- عبد المجيد،محمد (٢٠٠٦): تحليل بعض العوامل السلوكية والهيكلية المؤثرة على سلوك المستثمر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة، الاقتصاد، جامعة بغداد.

٣- عبدالخالق، أحمد(١٩٩٩):أسس علم النفس ،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية.

٤- عبدالقوى،سامى (٢٠٠٢):الإتجاهات الحديثة فى العلاقة بين البدن والعقل وتطبيقاتها،بحث مقدم للجنة العلمية للترقية،جامعة عين شمس.

٥- عبدالقوى،سامى (٢٠١١):علم النفس العصبى،مكتبة الأنجلو، القاهرة.

٦- غانم،محمد(٢٠١٥):الإضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية،مكتبة الأنجلو،القاهرة.

ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية :

7- Agresti, A.A. (1992) Integrating neuropsychological training into a counseling psychology curriculum. *The Counseling Psychologist*, *20*, 605–619.

8- Alcorn, J.D. (1991) Counseling psychology and health applications. *The Counseling Psychologist*, *19*, 325–341.

9- Andrea Liverani(٢٠١٠) .Climate change and individual behavior: Considerations for policy World Bank. This note was prepared as background to his chapter in the World Development Report 2010, *Development and Climate Change*.

10- APA (2002) . American Psychological Association , 750 First Street, NE Washington, DC 20002-4242Behavioral Economics Resources in PsycINFO.

11- Barrett, L.F. (2006b). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. Personality and Social Psychology Review, 10, 20–46.

12- BPS(2010):International Benchmarking Reviewof UK Psychology.

13- Bray, J. H. (2004). Training primary care psychologists. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, *11*, 101–107. doi:10.1023/B :JOCS.0000025721.17763.d7

14- Bray, J. H., & Rogers, J. C. (1995). Linking psychologists and family physicians for collaborative practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, *26*, 132–138. doi:10.1037/0735-7028.26.2.132

15- Bray, J. H., Goodheart, C. Heldring, M., Brannick, J., Gresen, R., Hawley, Strickland, W. (2009). *Presidential Task Force on the Future of Psychology Practice final*

report. Washington, DC: American Psychological Association

16- Chin, J. L., Eby, M., Rollock, D., Schwartz, J., & Worrell, F. (in press). Professional psychology training in the era of a thousand flowers: Dilemmas and debates for the future. *Training and Education in Professional Psychology*

17- Colin Camerer (1999).Behavioral economics: Reunifying psychology and economics Proc. Natl. Acad. Sci. USA Vol. 96, pp. 10575–10577, September .

18- Dalkey, N. &Helmer, O. (1963) An experimental application of the Delphi Method to the use of experts. *Management Science*, *9*, 458–467.

19- Fitzgerald, L.F. &Osipow, S.H. (1986) An occupational analysis of counseling psychology: how special is the specialty? *American Psychologist*, *41*, 535–544.

20- Fretz, B.R. (Ed.) (1977) Professional identity. *The Counseling Psychologist*, *7*, 9–94.

21- George R. (١٩٩٧).Genetic analyses of complex behavioral disorders *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* Vol. 94, pp. 2785–2786, April 1997 From the Academy by THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE USA0027-8424y97y942785-2$2.00y.

22- Gibbs, W.W. (2003). The unseen genome: Gems among the junk. Scientific American, 289, 47–53.

23- Greg J Neimeyer& Amy K Diamond (2001) The anticipated future of counseling psychology in the United States: A Delphi poll, Counseling Psychology Quarterly, 14:1, 49-65.

24- Heath, A.E., Neimeyer, G.J. & Pedersen, P.B. (1988) The future of cross-cultural counseling: a Delphi Poll. *Journal of Counseling and Development*, *67*, 27–30.

25- Hirshleifer, David, 2001. "Investor psychology and asset pricing." Journal of Finance 56, 1533-1597.
26- Holloway, E.L. &Roehlke, H.J. (1987) Internship: the applied training of a counseling psychologist. *The Counseling Psychologist*, *15*, 205–260.
27- James H. Bray (٢٠٠٩). was president of the American Psychological Association (APA) in. This article is based on his presidential address, delivered in Toronto, Ontario, Canada, at APA's 117th Annual Convention on August 7.
28- Larson, P.C. (1992) Neuropsychological counseling in hospital settings. *The Counseling Psychologist*, 20, 556–559.
29- Larson, P.C. (1992) Neuropsychological counseling in hospital settings. *The Counseling Psychologist*, 20, 556–559.
30- Lisa Feldman Barrett (٢٠٠٩). The Future of PsychologyConnecting Mind to Brainr Association for Psychological ScienceVolume 4—Number 4.
31- Meara, N.M., Schmidt, L.D., Carrington, C.H., Davis, K.L., Dixon, D.N., Fretz, B.R., Myers, R.A., Ridley, C.R. &Suinn, R.M. (1988) Training and accreditation in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, *16*, 366–384
32- Meara, N.M., Schmidt, L.D., Carrington, C.H., Davis, K.L., Dixon, D.N., Fretz, B.R., Myers, R.A., Ridley, C.R. &Suinn, R.M. (1988) Training and accreditation in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, *16*, 366–384.
33- Neimeyer, G.J. & Norcross, J.C. (1997) The future of psychotherapy and counseling in the USA. In S.

34- Newcombe, N. S., Ambady, N., Eccles, J., Gomez, L. Klahr, D., Linn, M., Mix, K. (2009). Psychology's role in mathematics and science education. *American Psychologist, 64,* 538–550. doi:10.1037/a0014813
35- Palmer & V. Varma (eds.), *The Future of Counseling and Psychotherapy* (pp. 65-82). London: Sage Publications.
36- Peter Tyrer(٢٠١٤).Centre for Mental Health, Imperial College, London, W6 8RP, UK. Correspondence addressTime to choose – DSM-5, ICD-11 or both? Archives of Psychiatry and Psychotherapy.
37- Petterson, S., Phillips, B., Bazemore, A., Dodoo, M., Zhang, X., & Green, L. A. (2008). Why there must be room for mental health in the medical home. *American Family Physician, 77,* 757.
38- Quintana, S.M. & Bernal, M.E. (1995) Ethnic minority training in counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 23,* 102–121.
39- Scherger, J. E. (2004). Foreword. In R. G. Frank, S. H. McDaniel, J. H. Bray, & M. Heldring, (Eds.), *Primary care psychology* (pp. xi–xii). Washington, DC: American Psychological Association.
40- Sherry, P. (1991) Ethical issues in the conduct of supervision. *The Counseling Psychologist, 19,* 566–584.
41- ShillerR , J . , 1999 , Human Behavior and the Efficiency of the Financial System . New York , John Wiley & Sons
42- Terry Young PHS 375 Spring (2009.)Department of Population Health Sciences university of Wisconsin-Madison Medical School
43- Watkins, C.E. Jr (1993) What have surveys taught us about the teaching and practice of vocational assessment? *The Counseling Psychologist, 21,* 109–117.

44- Watkins, C.E. Jr. (1994) On hope, promise, and possibility in counseling psychology or some simple, but meaningful observations about our specialty. *The Counseling Psychologist, 22*, 315–334.

45- Whitely, J.M. (1984) A historical perspective on the development of counseling psychology as a profession. In S.D. Brown & R.W. Lent (eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 3–55).New York: John Wiley,

الملاحق:

ملحق١

توصيات جمعية علم النفس الأمريكية وقوة المهمة الرئاسية بها حول مستقبل الممارسة فى علم النفس.

المجال	التوصية
الحيوية الإقتصادية	الدفاع عن سداد رسوم معقولة نظير الخدمات توازي ما يدفع مقابل الخدمات الصحية الأخرى. ضمان اندماج الأخصائيين النفسيين فى تعريف الرعاية الطبية.
إجراءات المساءلة	تطوير توجيهات العلاج وإجراءات المساءلة أو المحاسبة . تطوير إطار عمل لجمع إجراءات النتائج للخدمات الصحية.
النماذج النفسية للرعاية الصحية الأولية والمتكاملة	تطوير إجراءات إعادة تدريب الأخصائيين النفسيين . ضمان الإندماج فى دور الطب المتمركز حول العميل. إيجاد أدوات للوصول للبحوث حول دعم الصحة، والوقاية وعلاج الأمراض. المزمنة.
عوائق الحراك والترخيص أمام الممارسة	شريك فى جمعية مجالس إدارة علم النفس على مستوي الولاية والمقاطعات للحد من العوائق.
التعليم العام وإيجاد سمة مميزة	تطوير موارد للترخيص لعلماء النفس التطبيقين . تغيير الصورة الذهنية لعلم النفس لدي الجمهور. زيادة جهود التعليم العام. التعاون مع المهنيين الأخرين حول التعليم العام.
استخدام التقنية	الدفاع عن دمج الممارسة النفسية فى السجلات الصحية الإلكترونية. تعزيز توصيل الخدمات عن طريق الإنترنت والوسائل الإلكترونية الأخرى. تطوير "سيكوتيوب" للتدريب ونشر المعلومات.
التعليم/ التدريب/ التعلم مدي الحياة	تنقيح برامج التدريب بحيث تلبي حاجات المستقبل. السعي لتحقيق المساواة فى تدريب الأخصائيين النفسيين فى برامج الفيدرالية. إعداد تحليل لقوة العمل للأخصائيين النفسيين فى مجال الرعاية الصحية والممارسة التنظيمية.

ملحق (٢)

البدائل السلوكية لمبادئ النمذجة العقلانية

المبدأ العقلاني	المبدأ السلوكي	المبدأ النفسي
الفائدة المتوقعة.	نظرية المستقبل.	علم النفس الفيزيقي، التكيف: كراهية الخسارة، التأمل المحاسبة النفسية غير خطية.
التوازن(أفضل استجابة متبادلة).	التعلم، التطور .	تعزيز معمم، التكرار حسب الملائمة .
فائدة محسومة .	حسم مبالغ فيه .	تفضيل المكافأة المباشرة (إغراء).
امتلاك- أقصى تعويض .	الفائدة الإجتماعية .	إنفاق المال على الآخرين (التبادل ، كراهية عدم المساواة).

ملحق ٣ قائمة دلفى(مستقبل علم النفس الإرشادى)

متوسط تقديرات قائمة دلفي فى الجولتين ١، ٢

	جولة ١	جولة ٢
	M	M
١- الإلتزام بالتطوير مدى الحياة .	٤,٢٧	٤,٢٩
٢- التوحد مع مناهج التكيف ومناهج الصحة النفسية الوقائية.	٤,١١	٣,٩٧
٣- الإرشاد المهني والوظيفي.	٣,٥٠	٣,٤٥
٤- مهارات تقويم البحوث والبرنامج .	٣,٦٨	٣,٧٤
٥- الإلتزام بنموذج الممارس/ العالم.	٣,٤٣	٣,٩٠
٦- الإلتزام بقضايا التنوع.	٤,٣٢	٤,٣٩
٧- الإرشاد الفردي والعلاج النفسي.	٣,٧٠	٣,٥٥
٨- الإرشاد الجماعي والعلاج النفسي.	٣,٦٥	٣,٦٧
٩- الإرشاد الأسري والعلاج النفسي.	٣,٦٥	٣,٧٤
١٠- مهارات الإشراف.	٣,٧٧	٣,٩٤
١١- مهارات إدارة المنظمات والإدارة العامة .	٣,١٤	٣,٢٧
١٢- الإهتمام بالمعالجات الإحصائية المتطورة والكمية .	٣,٣٧	٣,٦٨
١٣- الإهتمام بالطرق الوصفية والكيفية المتطورة .	٤,٢٤	٤,٤٣
١٤- الإهتمام بالتنوع المنهجي والجوانب الثلاثية الأساسية.	٤,٠٠	٤,٣٥

	جولة ١	جولة ٢
	M	M
١٥- الإلتزام بنوذج التدريب المسمي الممارس/ العالم .	٣,٠٠	٣,٤٨
١٦- دراسة نماذج التدريب البديلة(أيالممارس/ العالم،والممارس المهني).	٣,٩٤	٤,٠٠
١٧- نقد وجهة نظر العلوم وجهود التحويل وإعادة التعريف لما يشكل المجال و/أو ممارسة العلم .	٣,٧١	٣,٩٠
١٨- الإهتمام بالمناهج الموضوعية لدراسة الشخصية والتقييم الذهني.	٣,٣٠	٣,٢٩
١٩- الإهتمام بالمناهج الاسقاطية لتقييم الشخصية.	٢,٨٩	٢,٨٤
٢٠- دراسة تقييم علم النفس العصبي.	٣,٩٥	٣,٨١
٢١- الإهتمام بالتقييم المهني.	٣,٢٢	٣,١٣
٢٢- الإهتمام الصور السلوكية للتقييم.	٣,٢٢	٣,١٦
٢٣- الإهتمام بالتدريب فى مجال الإشراف.	٣,٧٨	٣,٨٤
٢٤- الإهتمام بالتدريب فى مجال العلاج الجماعي.	٣,٣٢	٣,٣٩
٢٥- الإهتمام بالتدريب فى مجال الإستشارات .	٣,٧٣	٣,٧٧
٢٦- التغيرات فى العدد المطلوب لساعات التدريب العملي عند الإعداد للتدريب قبل الحصول على الدكتوراه .	٣,٩٧	٣,٩٧
٢٧- دمج الممارسة المقيدة فى التدريب المهني.	٣,٥١	٣,٦٧
٢٨- دمج التدريب المقيد فى التدريب المهني التخصصي.	٣,٣٨	٣,٥٣

" البلاغة والخطاب العلمي: اتصال أم انفصال؟"

الدكتور/ عماد سعد شعير

أستاذ البلاغة والنقد المساعد – كلية الآداب جامعة حلوان

كلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

Email: emadshaier@yahoo.com

الملخص:

تروم تلك الورقة البحثية تحديد إمكان وجود وشائج بين مجالين يبدوان في ظاهر الأمر متباعدين(البلاغة و العلم) وتجسير العلاقة بينهما ؛ انطلاقًا من البينية التي تقوم على التفاعل أو التكامل أو التقاطع أو التأرجح المعرفي بين المجالات المعرفية المتباينة دون أن يفقد كل مجال خصوصيته. ومدي فاعلية البلاغة الجديدة في إيجاد الصلات بين المجالات المعرفية لاسيما المجال العلمي بصنوف معارفه. وهل يمكن للبلاغة بآلياتها أن يكون لها وجود حقيقي في الحقل العلمي الصارم أم أنها توجد على هامش الدرس العلمي؟

وتنبعث الإشكالية الجدلية لتلك الورقة من أن العلاقة بين " العلم/الأدب" تبدو انفصالية، وأنه ليس ثمة تقاطع أو تفاعل بينهما، فلكل ميدان فلسفته المعرفية وتوجهاته الفكرية،وآلياته التي قد تعمق فجوة الاتصال بينهما.

ولعل الفصل البيداغوجي بينهما يعمق فجوة ذاك البعد الترابطي، فالعلمي–كما هو مركوز في الأذهان– يُعلي من العقل والأدبي يُعلي من الخيال، وبالتالي يتباعد المجالان ، والمتنعم في جوهر الأمر يتبدى له أنه لا علم دون خيال ولا أدب دون إعمال عقل، ومن ثم تجلت جدلية العلاقة بين هذين المجالين الجامعين للمعرفة " العلم/الأدب".

يعتمد البحث على عينة عشوائية لمجموعة من المقالات العلمية" الأكاديمية–العامة" المنشورة عام١٩٧٦ المجلد السابع العدد الثاني بمجلة عالم الفكر، لتكون مادة التطبيق في الفيزياء والبيولوجي (علمي الحيوان والحشرات).

ويأتي البحث في مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة

المبحث الأول: التمييز بين الخطاب العلمي والخطاب الأدبي

المبحث الثاني:التجسير بين البلاغي والعلمي المكنات والوجود

المبحث الثالث: التقنيات البلاغية المؤطرة للخطاب العلمي .

وذلك من خلال التقنيات المتعلقة بشكل الخطاب العلمي (الحد/التعريف–الاقتباس الداعم– التمثيلية " الصورة والرسم" –الصور البلاغية" الاستعارة العلمية — التمثيل")

المبحث الرابع:التقنيات البلاغية المتعلقة بالطرح العلمي .

وذلك من خلال التقنيات المتعلقة بالقضايا (السببية– القياس البرهاني–التقسيم والتوزيع– التجريبية– التعارض– الاستنباط– حجة التضمن)

الخاتمة: يذكر فيها خلاصة النتائج

١– يفرض تداخل الأجناس الأدبية واللاأدبية نفسه على المتلقي قديمًا وحديثًا، بيدأن المتلقي يجد نفسه مشدوهًا إلي فصل الأجناس في إطار الخطاب الواحد سواء أكان ذلك بوعي أم بغير وعى؛ فقد تنوعت الأجناس الأدبية – رواية وقصةوأقصوصة ومسرحية و قصيدة نثر– بعد أن دار الإبداع بين طرفي الشعر والخطابة فقط.

ولا يقف الفصل والتمييز بين الأنواع على الإطار الكتابي الأكاديمي وإنما نجد " التمييزات النوعية (المتعلقة بالأجناس) موجودة في كل أحاديثنا عن الممارسات الثقافية في كل لحظة يحدث أن نميز منظرًا طبيعيًا عن طبيعة ميتة أو عن لوحة تاريخية، ولوحة تشكيلية عن لوحة تجريدية، ودراسة

فلسفية عن خطبة وعظية أو كتاب رياضيات، واعترافًا عن مجادلة أو عن قصة، وكلمة روحية عن طرفة، وتهديدًا عن وعد أو أمر، ومحاكمة عن هذر... إلخ."(١)

التمييز بين الخطابين الأدبي والطبيعي بات جليًا ومحددًا، فلا يمكن الخلط بين الأدبية والعلمية، استنادًا إلى المرجعية المعرفية والفلسفية للخطابين، فالعلمية في أصولها اللاتينية تؤشر إلى المعرفة في عمومها، وفي محدداتها العلمية حديثًا تؤشر إلى اكتشاف العالم برؤية عقلية، ولذا يتحدد مفهوم العلم في" استخدام الملاحظة والقياس والمنطق، والإحساس بالجمال؛ لاستنباط مبادئ عامة حول العالم الطبيعي."(٢)

وقد أدرك القدماء طبيعة ذلك الفصل بين العلم- على إطلاقه- والأدب، فابن قتيبة(ت:٢٧٦هـ) يشير بوعي إلى خصوصية الجنس في معرض قوله عن الديمومة العلمية زمانًا ومكانًا:" ولم يقصر الله العلم والشعر والبلاغة على زمن دون زمن ولا خص به قومًا دون قوم، وإنما جعل ذلك مشتركًا مقسومًا بين عباده في كل دهر."(٣)

وتسعى الأدبية أيضًا إلى اكتشاف العالم ورؤيته من منظور علائقي، يقوم على تصوره بإبراز العلاقات بين الموجودات، تلك العلاقات التي تخضع لعميلة التمثيل الخيالي، ومن ثم تفقد الأدبية المنحى العلمي الحُكمي الذي يقوم على الاستنباط التجريبي الوقائعي ، وإن استخدم القياس والملاحظة في الإطار الجمالي التخييلي. فالعمل الأدبي كما طرحه جوناثان كولر " هو حدث لغوي يطرح عالمًا خياليًا يشمل المتكلم والعوامل والأحداث والجمهور المضمن"، ومن ثم فإن أهم ما يجعل المتلقي معنيًا بالأدب" أن منطوقاته لديها علاقة خاصة بالعالم هذه العلاقة نطلق عليها خيالية."(٤)

وهذا هو الفارق الجوهري الذي حدد ماهية العلاقة بين الخطاب الأدبي واللا أدبي لا سيما الخطاب العلمي الذي ينماز بآليات أسلوبية تعكس طبيعة مقصديته الفكرية لرؤية العالم.

إن البعد التجريبي المنطلق من الواقع/ التطبيقات، والبعد التنظيري المنطلق من التخييلات يرسمان الملامح الرئيسة للتمييز بين الخطابين العلمي و الأدبي، ويصبغان اللغة العلمية والأدبية

بصبغة ذاتية خاصة، تعكس جوهر التمايز. فما بينالعبارة والتعبير– وهو ما أشارإليه رولان بارت– يتجلى مسار التوجه للخطابين والمفارقة،ف "العبارة موضوع اللسانيات تفترض غياب من تصدر عنه، أما التعبير فهو عندما يعرض مكانة الذات وقوتها، بل والحاجة إليها (التي لا تعني غيابها)، فإنه يعني حقيقة اللغة ذاتها، وهو يعترف بأن اللغة مجال شاسع من التلازمات وتبادل التأثير والوقع واللف والدوران والارتداد، إنه يضطلع إزاء ذات هي في نفس الوقت حاضرة حضورًا ملحًا ولا يمكن رصدها مع ذلك."(٥)

إن تخفي الذات وراء اللغة وحضورها محور تمايز مهم في الخطابين، فتتبدى الحيادية والتقرير و الميل والتلاعب، وهو ما أكده رينيه وليك وأوستن وارن بقولهما:" إن لغة الأدب أبعد عن أن تكون تقريرية بحتة، إذ إن لها جانبها التعبيري، فهي تحمل معها نبرة المتحدث بها أو اتجاه الكاتب الذي يكتبها، كما أنها لا تقف عند مجرد التعبير عما تحمله، بل تهدف إلى التأثير على اتجاهات القارئ وإقناعه وتغيير موقفه. "(٦)

ولما كان حضور الذات أساسًا في اللغة الأدبية، فقد أضفى عليها فوارق دلالية معنوية عن اللغة العلمية،فجاءت "حافلة بالتراكيب التي تحمل أكثر من معنى، كما أنها تنطوي على تصنيفات لغوية قسرية كالتأنيث والتذكير، وهي أيضًا مشبعة بالعوارض التاريخية والذكريات والتداعيات، اللغة الأدبية باختصار تضمينية إلى حد كبير."(٧)

ولذلك نجد الأدب حاضرًا في اللغة واللغة حاضرة في الأدب، بل " إن الأدب يجد نفسه اليوم وحيدًا في حمل المسئولية الكاملة للغة، والسبب؛ لأن العلم إذا كان محتاجًا إلى اللغة كما هو أكيد، فإنه لا يكون في اللغة كما يكون الأدب فيها، فالعلم يتم بالتعلم،أي بقوله وبعرضه، بينما الأدب فإنه يتحقق إنجازًا أكثر مما يتحقق نقلًا(فما يدرس هو تاريخه فقط) ."(٨)

إن اللغة العلمية وحدوية المضمون فارغة من الذاتية واللغة الأدبية تعددية المضمون مشبعة بالذاتية ، وهذا ما يجعل مساحة التباين واضحة بين الخطابين، وأسلوب البناء الخطابي متباينًا أيضًا فيهما.

-٢- وإذا كان البناء الأسلوبي متباينًا في الخطابين، فهل يعني ذلك أن هنالك فصلًا صارمًا بينهما ، ومن ثم لا تتلاقى أدوات البناء و التحليل في الخطابين لاسيما البلاغة المتجذرة الوجود في الخطاب الأدبي؟

يفجر هذا السؤال إشكالية جدلية في الحقلين العلمي والأدبي؛ إذ قد لا يكون مقبولا لدي العلميين أن تحتل البلاغة مكانًا من العلم،كما قد لا يكون مقبولًا كذلك من الأدبيين أن تدخل البلاغة إلى ميدان العلم.ولعل ما ذكره راندي هاريس في مقاله عن البلاغة في العلم عند ألان جروس يؤكد ذلك، قال:" كثير من العلماء وغير قليل من الفلاسفة وعلماء الاجتماع والمؤرخين شعروا بأن العبارة ذاتها- بلاغة العلم- تقوض مزاعم العلم، والبلاغة هي المنظورة على هامش العلم في مشهد الدراسات العلمية حتى في مجلة مسكوني كمجلة وجهات نظر حول العلم. "(٩)

" الذي أصدره ألان جروس عام ١٩٩٠the rhetorice of scince بل إن كتاب بلاغة العلم " وحقق بسهولة شهرة واسعة في استعراض هذا المجال، واستشهد به على نطاق واسع، ودرس على نطاق واسع، هوجم أيضًا على نطاق واسع."(١٠)

وربما يعمق تلك الإشكالية لإيجاد منطقة متاحة للبلاغة في حقل العلم التصور المحقق لفاعلية البلاغة العربية في لصوقها بالجنس الأدبي كما رأى رجاء عيد في رؤيته لمفهوم البلاغة من أنه "دراسة الأساليب الفنية في الأجناس الأدبية المختلفة، ووسيلة الفنان في خلقه الأدبي لها على حسب خصائصها المستكنة في طبيعتها"(١١)، ومن ثم أخضعها للجنس الأدبي بذاته، وأخضعها للفنان بوصفها وسيلة الخلق والتعبير.

ولعل المرجعية المفهومية القديمة للبلاغة وكذاالجديدة قد تفتح بابًا للقبول البلاغي في ميدان العلم وتضفي شرعية لإيجاد المنطقة المشتركة، إذ لما فهمت البلاغة بأنها" البصر بالحجة والمعرفة بمواقع انتهاز الفرصة"، أو أنها " اسم لمعان تجري في وجوه عدة كثيرة: فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون شعرًا، ومنها ما يكون سجعًا، ومنها ما يكون ابتداء، ومنها ما يكون جوابًا، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون خطبًا، ومنها ما يكون رسائل؛ فعامة هذه الأبواب الوحي فيها والإشارة إلى المعنى والإيجاز هو البلاغة." (١٢)

تبدى أن مضمارها الأساسي امتلاك أدوات الإقناع أو في عملية الإقناع ذاتها بتعدد مجالاتها، وما ترمي إليه من التأثير؛ ولذا تجلت رؤية أبي هلال العسكري للبلاغة في أنها: "كلّ ما تبلّغ به المعنى قلب السامع فتمكّنه فى نفسه كتمكّنه فى نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن"(١٣)، وبالتالي تتنوع الأساليب المُمَكّنة للمعنى في نفس المتلقي بتنوع المجال الذي تتجلى فيه البلاغة بوصفها المحور الأساسي للتأثير فيه.

ولم تنفصل الرؤية الجديدة للبلاغة عن ذاك المسلك الإقناعي أيضًا إذ إن بيرلمان – الذي يعد من علماء القرن العشرين– أضفي عليها صبغة الإقناع وتعدد المجالات ، ومن ثم ارتأى أنها "ترمي إلى دراسة تقنيات الإقناع في الخطابات المتباينة، بغية التأثير في المتلقي بما يعرض عليه"، بل ذهب أوليفيي ربول إلى أن البلاغة هي" فن الإقناع بالخطاب من خلال حمل المخاطب على الاعتقاد بشيء ما لا من خلال حمله على أن يفعل شيئًا. "(١٤)

والإقناع والتأثير هما الهدف الأساسي الذي يسعى الخطاب العلمي إلى تحصيله ، بل إلى البرهنة عليه، استنادًا إلى التجربة والواقع والفرضيات المقرونة بالحدس، ف" مزاعم العلم منتجات الإقناع فقط"(١٥)، ومن ثم " تهتم فلسفة العلم في الأساس، على الأقل وفق معيار من المعايير المتفق

عليها، بتفسير كيف تؤدي النظريات العلمية إلى التقدم، وذلك بتقديم معارف وصفية مفصلة وتفسيرية عميقة عن الأشياء المادية والمسارات والأحداث"(16)

وإذا كان أرسطو قد جعل هدف الخطابة أن تُعَرف بالإقناع لا أن تقنع، فإنه منح الصناعات الأخرى مثل الطب والهندسة صفة التعليم والإقناع ، قال:" فالريطورية قوة تتكلف الإقناع الممكن في كل واحد من الأمور المفردة. وهذا ليس عمل شيء من الصناعات الأخرى؛ لأن تلك الأخرى إنما تكون كل واحدة منها معلمة ومقنعة في الأمور تحتها. فالطب يُعلم ويُقنع في أنواع الصحة والمرض، والهندسة في الأشكال التي تحدث في الأجسام، والحساب في ضروب الأعداد، وكذلك سائر الصناعات والعلوم الأخر."(17)

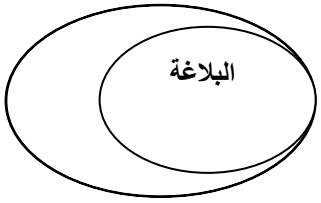
والعلاقة بين الطب والخطابة لها جذور بعيدة عند اليونان؛ فقد قدم جاكي بيجو بحثًا بعنوان (الطب والخطابة عند اليونان أرجيجان نموذجًا)، عني فيه بلغة الخطاب الطبي المتعلقة بوصف الألم ، وبلاغة التعبير الطبي وطريقته في ذاك المنحي وقدرته على التوصيف من خلال استخدام التعبيرات الاستعارية التي اتخذت مدخلًا لفهم المرض."(18)

دقة التعبير اللغوي والاستعاري لوصف المرض سواء أكان ذلك كتابيًا أم شفهيًا من خلال الحوار بين المريض والطبيب الذي يتوصل إلى تجسيد المرض من خلال الأسلوب اللغوي للمريض يؤدي دورًا توضيحيًا إقناعيًا بالمرض الذي كشف عن كوامن الجسم البشري.

ولذلك تتجلى أهمية العلاقة بين الطب والإقناع في العصر الحديث كما أكد صالح رمضان بقوله: " إن صلة الحقل المعرفي الطبي بالخطابة في دلالتها الأرسطية المتسعة أي نظرية الإقناع والمحاجة تزداد في عصرنا هذا تعقيدًا، وتزداد قيمتها البينية اتساعًا؛ وذلك نظرًا إلى تطور المشكلات التي يعيشها الوسط الطبي الحديث، ونظرًا إلى تشابك الصلات بين العالم الطبي والصحافة ووسائل الإعلام والمؤسسة القضائية والقوانين المنظمة لمهنة الطب في المجتمع الحديث."(19)

وقد وصف دارون بأنه محاجج رائع؛ إذ إن جون أنجس كامبل عام ١٦٧٥ في" السيد الانفعالى دارون" اكتشف دارون لكي يكون محاججًا رائعًا. فإقناعات دارون تبدأ بتقديمه الحقائق التي لاحظها في أسفاره ."(20)

فالإقناع في البلاغة والعلم يوجد المساحة الجامعة بينهما، وهي مساحة تفعل دور البلاغة في ميدان العلم وفق تصوراته الإقناعية ومعطياته الواقعية التي تختلف بغيةً وتوجيهًا عن المجال الأدبي. ومن ثم فإن البلاغة توجد صلات أو وساطة بين التخصصات التي تبدو منصرمة أو متباينة كما يوضحها الشكل التالي:



إن الإقناع بممارساته أحد المعايير الحاسمة في تقرير إمكانية تضمن النصوص العلمية للأدوات البلاغية التي تتيح فحص النص العلمي بلاغيًا؛ فقد وضع لورانس بريلي Lawence Prelliمعايير ضابطة ممكنة لبلاغة العلم، وكان المعياران الحاسمان لذلك، السببية والإقناع، " فخطاب العلم خطاب سببي/معقول" و" المعيار الخامس النهائي لبلاغة العلم في إسهام بريلى prelli هوأن الخطاب العلمي خطاب مخترع"، وفقًا لبريلي فإن إنشاء نماذج يعني الإقناع"(21)، إضافة إلى أن " خطاب العلم خطاب حديث فبلاغة العلم الحوارية." (٢٢)

هذه الضوابط تهيئ لوجود البلاغة في ميدان العلم أو التعامل معه وتمكن لها، ومن ثم فإن هذا الوجود أو الحضور للبلاغة يعكس لها ظواهر مختلفة، لعل أبرزها أنه " ينظر إلى البلاغة كإقناع باعتبارها نوعًا معينًا من الاتصال، كما تفهم البلاغة أيضًا كشفرة لأنواع معينة من المعرفة (جنس

المعرفة) ، وفي هذا الاتجاه تفهم البلاغة كنظام معيار نصي في إنتاج نص ثقافي معين. وربما ترى البلاغة كعلم نصي في ذاته وإعطاء نظرية نص شاملة، وطرقًا لدراسة النصوص."(23)

فالبلاغة تسهم فى إنتاج النصوص المتباينة الأدبية واللا أدبية انطلاقًا من الإقناع، بل إنها تمنح طرقًا شتى في التعامل مع تلك النصوص المختلفة تحليلًا وفحصًا.

ولا يقف الأمر عند الإقناع بوصفه منطقة البينية بين البلاغة والعلم وإنما تشكل الوظيفة الكشفية للبلاغة أحد جسور التوالج المعرفي بين الخطابين؛ إذ تسعى البلاغة إلى خلق المعرفة والبحث عن جوهر ماسواء أكان ذلك من قبيل التأثيل أم التعريف أم الكشف والتنوير.

هذا المنحى الكشفي هو أحد الاتجاهات الرئيسة التي تنضوي عليها البلاغة وظيفيًا كما رأى أوليفيي ربول من أن الوظيفية الكشفية –إضافة إلى الوظيفة الإقناعية والتأويلية والتربوية – وظيفة مهمة نستعمل البلاغة للوصول إليها،قال:" الوظيفة الثالثة للبلاغة التي نسميها الوظيفة الكشفية(heuristique من الفعل الإغريقي euro eureka الذي يعني وجد، باختصار إنها وظيفة للاستكشاف. "(24)

والكشف هو المآل الحقيقي للعلم، فهو في جوهره يسعى إلى اكتشاف العالم بآلياته البلاغية المحددة،التي قد لا تتوافق– كما قلت آنفًا– عند العلميين مع آليات العلوم الإنسانية لاسيما البلاغية وهي محور الحديث.

بيد أن البلاغة بوظيفتها الكشفية أوالتنويرية التى قد لا تبدو بارزة أو كما قال ربول: " حقًا إنها ليست وظيفة بديهية"(25)، قد تسهم في الخطاب العلمي بإبراز المعرفة وتقريبها وتوضيحها والكشف عنها وإن لم يكن لها الدور القاطع في حسم القضايا العلمية.

إن النصوص العلمية لا تخلو كذلك من البلاغة كما أنها لا تخلو أيضًا من الإقناع.

-٣- ولما كان العلم والأدب يجمع بينهما كونهما خطابًا، فإن هذا قد يمكن للآليات البلاغية الإقناعية في الخطاب العلمي.ولعلالنموذج الإقناعي في الخطاب الحجاجي الذي قدمه شاييم بيرلمان وتيتكاهيمكن أن يكون مدخلًا نؤسس من خلاله- أو اتكاء على بعض تقنياته- لبلاغة الخطاب العلمي، انطلاقًا من محورية الإقناع.

ويمكن أن نتعامل مع بلاغة الخطاب العلمي في إطار مجموعة من تقنيات الاتصال الإقناعي عرضًا وبناء.وأول ما يتبدى مقدمة الخطاب العلمي بما تتضمنه من بنيات تأسيسية للمطروح تقوم على ثلاثة اتجاهات تجريبية: (الحقائق/الوقائع/ الافتراضات).

فالوقائع،"تمثل ما هو مشترك بين عدة أشخاص أو بين جميع الناس ومن ثم فإنها لا تكون عرضة للدحض أوالشك."

والحقائق، " تتعلق بالنظريات العلمية والتصورات الفلسفية والدينية المتعالية عن التجربة"(26)، ولذا فهي أقرب إلى النص العلمي بما تشتمل عليه من القوانين العلمية المؤسسة لتصور التطبيقي.

ولعل الافتراضات تعكس تفاعلًا مع المتلقي مثلما تعكسه الحقائق والفرضيات، بيد أنها ربما تكون أقل مرتبة من الحقائق والوقائع في تحقيق التسليم الكوني أو الجماعي؛ إذ إنها تقوم على التصور الذهني التخييلي.

ومن التقنيات المشكلة للبناء الشكلي للنص العلمي تقنيات إشراكية كشفية، تفتح سبل التوضيح والتصور الموضوعي أمامه،وتبدو هذه التقنيات الكشفية في:

<u>٣-١الحد/التعريف</u>

يمثل التعريف العلاقة بين الظاهر والباطن، الظاهر الاصطلاحي والباطن المفهومي أو الظاهر العرفي والباطن العلمي، ومن ثم ف" التعريف وسيلة حجاج شبة منطقي، وهو أيضًا وسيلة لإحداث الفصل داخل المفاهيم خصوصًا إذا جاءت هذه التعريفات تزعم تقديم معنى للمفهوم الحقيقي في مقابل معناه

الظاهري الجاري به العرف والعادة"(27). إن التعريف"يحرك العملية الاستدلالية ويقدم اختيارات دون أخرى، كما يشكل حكمًا على الأشياء وتقويمًا لها "(28)، ومن ثم يضع المخاطب على الحقيقة المعرفية التي يريد أن يؤصل لها صاحبه،وبالتالي" قد يلجأ صاحب التعريف إلى الاشتقاق العلمي أو العرفي السيار يدعم به تعريفه"(29)الباني للمصطلح العلمي، تعريفًا ومنعًا، توضيحًا وبناء يرسم معالم القضية العلمية.

وقد يكون التعريف في الخطاب العلمي تعاقديًا،أي" يخلق مفهومًا جديدًا من خلال التعاقد بين المتحاورين، بسك معنى جديد أو عبارة جديدة، وقد يكون إحاطيًا، أي يقدم الخصائص المميزة للشيء حتى يعطي تصورًا ذهنيًا له، وقد يكون تحديديًا، أي يحدد العناصر المكونة للشيء حتى يكون ملموسًا، وقد يكون تفسيريًا، أي يركز على جوهر الشيء وأبعاده المفهومية. "(30)

٣-٢الاقتباس الداعم citation

أحد المشكلات الأساسية للخطاب العلمي الداعمة له ، ويسهم في خلق التسلسل الهرمي للقضية العلمية، ومن ثم فإن الاقتباس يأتي في إطار التطور المعرفي للقضية أو التدليل أو النقض والنقد، وبالتالي يخلق الحوارية العلمية المشكلة لإنتاج نص علمي جديد .

٣-٣التمثيلية representation /الصورة والرسم

هي عملية وضع شيء أمام العقل والعين وتصيير شيء أو مفهوم غائب ملموسًا بواسطة الصورة أو العلامة أو المجازات"(31)، فهي تقنية غير لغوية تسهم في التهيئة الذهنية للمخاطب لقبول ما يعرض عليه برسم المنثور أو تصوير المقول، معتمدة التكثيف والتوضيح، وتجميع المغزى المعنوي في إطار محدد. والرسم والصورة يرسلان للمتلقي الرسالة من خلال التشكيل البصري. والتشكيل البصري يكثف الرؤية إزاء القضية ويبديها محسوسة مجسمة للمتلقي؛ إذ تتجلى الأفكار بعيدة عن التصور الذهني، وهذا يعمق وضوح الفكرة ويجلي من اقتناع المتلقي بها إذا صادفت قبولًا عقليًا منه.

إن الخطاب العلمي يعتمد على الرسم والتصوير بوصفهما آليتين محوريتين مشكلتين لإطار النص العلمي يمنحان النص الوضوح والكشف .

٣-٤الصور البلاغية

تتجلى الصورة البلاغية باعتبارها معلمًا من معالم تشكيل النص العلمي، فهي تسهم في هذا السياق العلمي في إعلاء الكشف المعنوي وإدناء الثراء الجمالي، كما تصل بالذهن إلى الاقتناع الذي لا يصل إلى حد الجزم أو القطع.

ولعل أهم تلك الآليات المكونة للصورة العلمية تبدو في: الاستعارة العلمية/العرفانية والتمثيل والتشبيه.

٣-٤-١الاستعارة العلمية/ استعارة كشفية توضيحية

لما كانت" بلاغة العلوم تمكن من تعزيز التوضيح والتقييم والوساطة فيما يتعلق بالتخصصات وخلق نماذج علمية جديدة" فإن الاستعارة العلمية تتجلى بوصفها أداة مهمة من أدوات بلاغة الخطاب العلمي، إذ إنها تمنح النص الوضوح والجلاء أكثر من الثراء والإمتاع، ومن ثم فهي استعارة تهدف إلى التأثير في ذهن المتلقي بالتوضيح والشرح للمطروح؛ ولذلك نجد " الاستعارات العلمية يمكن أن تكون واضحة نسبيًا على حين أن الاستعارات الأدبية يمكن أن تكون غنية نسبيًا. "(٣٢) ومن ثم تتجلى العلاقة بين الاستعارة والقصدية – وضوحًا وثراء– علاقة عكسية " فالقياسات العلمية الجيدة تم ترتيبها عالية الوضوح منخفضة الثراء، والقياسات العلمية الرديئة منخفضة الوضوح عالية الثراء، والاستعارات الأدبية الجيدة تم ترتيبها عالية الثراء، والاستعارات الفقيرة منخفضة الثراء. "(٣٣)

فالتنازع بين الوضوح والثراء يخضع للخطاب الذي تحل فيه الاستعارةعلميًا وأدبيًا، ومن ثم فإن استعارة الخطاب العلمي/ الاستعارة العلمية تؤدي وظيفة شارحة توضيحية تفسيرية تنبؤية، إذ " الاستعارات الواضحة يمكن تطويرها إلى نماذج علمية تستطيع شرح الحقائق والتنبؤ بها. "(٣٤)

ولا يعني ذلك أن استعارة الخطاب الأدبي تخلو من الوضوح وإنما تجمع إلى الوضوح الثراء، " فالوضوح يجب أن يكون عاليًا في القياس التوضيحي الجيد ويمكن أن يكون عاليًا في القياس التعبيري الجيد، أما الثراء فهو عال في القياس التعبيري الجيد،ولكنه ليس كذلك في القياس التوضيحي الجيد."(٣٥)

إن الاستعارة العلمية قد تكون معادلًا للقياس أو قد تكون قياسًا ؛ إذ" الاستعارات والقياسات تنطوي على مقارنات غير حرفية"، ومن ثم- كما رأى باشلار- " بإمكان الاستعارات والصور الخيالية أن تقوم بدور حاسم في بعض الأحيان في التقدم نحو مفاهيم علمية أكثر كفاءة."(٣٦)

وبالتالي لم تعد الاستعارة مجرد زخرف لفظي أو تأثير خيالي وإنما " لها دور كمصدر حيوي في اكتساب المعرفة العلمية"(٣٧)، فالاستعارة رؤية للعالم ونمط تفكير كما ذكر ألان جروس بقوله:" ليست الاستعارة مجرد صورة للكلام وإنما هي أيضًا طريقة للتفكير"(٣٨)، ومن ثم تمنح الاستعارة العلمية بعدًا معرفيًا تكوينيًا – لمفاهيم علمية- تفسيريًا يكون له انعكاسه وتأثيره في التوجيه العقلي للقضايا العلمية.

ولا يعني ذلك أن الاستعارات العلمية تخلو من النقد والنقض وإنما هي كما رأى باشلار" عرضة دائمة للنقد حيث إن باستطاعتها غالبًا تعويق تلك العملية بهدف إحداث اكتشافات جديدة. ومن ثم من الخطأ- الخواء التفسيري- التعامل معها مثل العديد من الألعاب اللغوية الاختيارية أو المفردات النهائية عند روروتي."(٣٩)

٣-٤-٢التمثيل

يقوم على تقابل بين علاقتين، من خلال تقابل الأطراف وتوازيها، فيولد معرفة جديدة أو يكشف عنها، فهويقوم أساسًا -باعتباره وسيلة إيداع - بدور كشفي يمد الباحث بالفرضيات التي ستوجه أبحاثه، ومن ثم فإن له موضعًا في الخطاب العلمي وأثرًا، فإذا" كان الأسلوب العلمي لا يعتمد على

الاستعارات إلا نادرًا، فإن العالم بالعكس من ذلك، وخصوصًا في بداية تناوله لبحثه، لا يتردد في الاستسلام لتوجيه التمثيلات."(٤٠)

ولا يعني ذلك أن التمثيل يكون له اليد العليا في التوجيه المعرفي أو الحكم العلمي القاطع، وإنما تخضع النتائج للتقنيات العلمية كما قال بيرلمانمشيرًا إلى العلاقة بين تموقع التمثيل وتحقق النتائج:" يجب أن تصاغ النتائج المحصل عليها في لغة تقنية تستمد ألفاظها وحدودها من النظريات القائمة الخاصة بالميدان المبحوث، ويحل محل التمثيل في النهاية نموذج أو صورة أو قانون عام يشمل كلًا من المستعار له والمستعار منه، ويحسن أن يكون ذا مظهر رياضي."(٤١)

إن التمثيل وسيلة إدراج معرفي وكشف يرتكن إليه العالم؛ ليوسع أفق الافتراض وينشئ مرتكزات علمية قابلة للتحقيق والتناول؛ إذ إنه " بواسطة الحامل يمكن للتمثيل أن يوضح بنية الموضوع وأن يضعه في إطار مفهومي." (٤٢)

-٤- وأما التقنيات الخاصة بقضايا الخطاب العلمي وأطروحاته، التي تؤصل إمكان وجوده على مستوى الواقع وتفعله، فتتبدى في الآتي:

٤-١القياس البرهاني

يقوم على مقدمات صادقة، بينما يقوم القياس الجدلي على المقدمات الذائعة والمشهورة، ومن ثم فالبرهان" يسعى إلى إقامة علاقة ضرورية بين مقدمات أولية والنتيجة المترتبة عنها دون اهتمام برد فعل الآخر تجاه هذه القضايا."(٤٣) ومن ثم فهو " موضوعي لا يرتبط بذات واضعه أو متلقيه، إلى جانب اتسامه بالصرامة والدقة في التعبير، أي أنه أحادي المعنى." (٤٤)

ويدخل في إطاره البرهان بالخلف الذي هو إثبات قضية ما بنفي نقيضها أو تكذيبه. ويعتمد على عناصر عدة" إبراز الأطروحة التي يدافع عنها، إبراز الإشكالية التي تعتبرالأطروحة جوابًا عنها، استحضار الأطروحة المضادة، أوإبرازها إذا كانت مضمرة، التفتح على النصوص التي يتعالق معها نفيًا أوإثباتًا بهدف إبراز نوع من المفارقة."(٤٥)ومن ثم فإن البرهان بالخلف إثبات من طريق

النقيض ، ولذا فهو من أهم أساليب الإقناع والتمكين المعرفي.والبرهنة ميزة خاصة ينماز بها الخطاب العلمي.

٤-٢السببية

وسيلة إقناع منطقي تؤسس على بنية الواقع،تتعلق بثنائية السبب والنتيجة،فقد تولد النتيجة من الأسباب المنطقية، وتولد الأسباب من النتيجة المحققة. ويتحقق ذلك بالربط السببي من خلال " المرور في اتجاهين من السبب إلى النتيجة ومن النتيجة إلى السبب"(٤٦) بأدوات الربط السببية،مثل: (اللام وأن، لام التعليل ، الفاء، ذلك أن ، و بسبب"، وعبارات الاستنتاج والتقرير مثل: " نستنتج من ذلك ، إذن يحدث ، يتقرر، يظهر من ذلك ،تبين، إذا كان ....فإن).

وترتبط تلك الآلية بما يسمى بالحجة البرجماتية وهي" الحجة التي يحصل بها تقويم عمل ما أو حدث ما باعتبار نتائجه الإيجابية والسلبية ومن هنا كان للحجة البرجماتية تأثير مباشر في توجيهالسلوك."(٤٧)

ومن ثم يكون للسببية دور في التوجيه العقلي إلى حمل المتلقي على الاعتقاد بما يطرح عليه، إذ إن " معرفة أسباب الظواهر هي التي تمكننا من أن نتحكم فيها على نحو أفضل ونصل إلى نتائج أنجح بكثير من تلك التي نصل إليها بالخبرة والممارسة." (٤٨)

٤-٣ التقسيم والتوزيع

يقوم على تقسيم الكلي إلى أجزاء ينبني عليها، شريطة أن يكون جامعًا لكل أنواعه وأجزائه؛ إذ " إن الشرط في استخدام الحجة القائمة على التقسيم استخدامًا ناجحًا هو أن يكون تعداد الأجزاء شاملًا Exhaustive " (٤٩).

والغائية التي يسعى إليها التقسيم هي إبراز الكيان الكلي من خلال التركيز على أجزائه، أي " إشعار الغير بوجود الشيء موضوع التقسيم من خلال التصريح بوجود أجزائه."(٥٠)

ويأتي التقسيم في الخطاب العلمي من قبيل العلاقة التبادلية بين الشيء وأجزائه، بتوضيح الأجزاء وإبرازها، لتوضيح الكلي والارتكاز عليه في عرض القضية أو المسألة، أو بالانطلاق من الكلى للوقوف على الأجزاء المفرعة، باعتبارها بنية جزئية فاعلة في توضيح المسار العملي للقضية.

٤-٤التجريبية

التجريبية حجج تعتمد على الوقائع في الإثبات؛ ولذلك سميت بالحجج التجريبية؛" لأنها تقوم على الوقائع وعلى تجارب ملاحظة أو معيشية."(٥١)

والنتائج القائمة على الوقائع محققة للإقناع، إذ إنها تقوم على الوصف والحكي من واقع تجريبي، استنادًا إلى المشاهدة والملاحظة والممارسة التي تكفل فاعلية النتائج، دون الحاجة إلى تضفير عناصر أخرى في الإقناع بالأطروحة أو المسألة العلمية،ولذلك نجد " الحجاج القائم على الوقائع شديد الفعالية في التأثير وإثارة الشعور، حين يقوم على الوصف والحكي، وتتحدث الوقائع بنفسها، دونما حاجة إلى إضافة عناصر أخرى."(٥٢)

ويعتمد الخطاب العلمي بشكل محوري على ذلك النوع من الحجج البرجماتية المقنعة الكاشفة في المجالات العلمية كافة لاسيما البيولوجية؛ إذ تركن في استنتاجاتها العلمية والإبستمولوجية إلى التجريب والوصف، ومن ثم تكون بلاغة التجريب أساس التأصيل العلمي؛فالتجريب مصدر أساسي من مصادر المعرفة الإنسانية المكتشفة لعالم الظواهر .

٤-٤التعارض

يقترن مصطلح التعارض بالتناقض، وإن كان ثمة اختلاف بينهما،" فالتعارض ينشأ بين إثباتين ينتفيانتلقائيًا من خلال الإطارالسياقي،أما التناقض فيقوم على التقابل بين الفكرة وبين نقيضها."(٥٣)

فالعلاقة بين النتائج والشروط القولية علاقة حتمية، ومن ثم فإن مجافاة النتائج التطبيقية لشروط القول يخلق تعارضًا في السياق الكلامي والعملي.

ويعد التعارض من الحجج شبه المنطقية التي تعتمد على الإقناع العقلي، ولا تكون عرضة للدحض أو النقض." فهي تستمد قوتها الإقناعية من مشابهتها للطرائق الشكلية formelle والمنطقية والرياضية في البرهنة."(٥٤)

٤-٥الاستقراء

هو" استدلال يتألف من مقدمات ونتيجة تؤدي إليها تلك المقدمات، ولايشترط أن يكون عدد المقدمات محدودًا ...ويشترط في مقدمات الاستقراء أن تكون تعبيرًا صادقًا عن الواقع في العلم الخارجي، وبالتالي يخرج الاستقراء من دائرة المنطق الصوري." (٥٥)

وعلى الرغم من صدق المقدمات فإن ذلك لا يعني أن تكون النتائج صادقة صدقًا مطلقًا؛ وإنما تقع نتائج الاستقراء في دائرة الاحتمال، وهو ما يفرقه عن القياس،" فنتيجة القياس صادقة صدقًا مطلقًا أما نتيجة الاستقراء فهي دائما احتمالية، ولن يكون لها اليقين المطلق؛ ذلك لأننا نصل في النتيجة الاستقرائية إلى قانون عام يخص الظاهرة الطبيعية قيد البحث مع أننا لم نختبر إلا مجموعة محدودة من الملاحظات ثم نعمم حكمنا على هذه المجموعة قيد البحث.وحيث إن هذا التعميم يتناول ظواهر المستقبل التي لم نلاحظها بعد والتي قد تأتي بغير ما نتوقع فإن حكمنا عليها دائما احتمالى لا يقيني."(٥٦)

وينطلق الاستقراء من الخاص إلى العام؛ ليقف على نتيجة تطبيقة تتمثل في قانون علمي؛ إذ" هدف الاستقراء هو أن يصل بنا إلى الكشف عن القوانين، فالنتيجة الاستقرائية هي صيغة القانون العلمي، ومن ثم سمي الاستقراء منهج الكشف أو منطق العلوم التجريبية."(٥٧)مثل الكيمياء والأحياء والفيزياء.

٤-٦التعدية/ التضمنImplaction

"علاقة منطقية تبين أن قضية منطقية ما تتضمن قضية أخري، ويعبر عن علاقة التضمن في المنطق الرياضي بما يلي: أ ← ب فإذا كان (أ) و(ب) حدين منطقيين كان (ب) داخلًا في مفهوم (أ) و(أ) داخلًا في مفهوم (ب)."(٥٨)

ويعد التضمن من أهم العلاقات شبه المنطقية التي تصبغ بصبغة حجاجية إقناعية،و" يبدو هذا خاصة في الاستدلال القياسي القائم على التعدية في القياس الخطابيالذي يسميه أرسطو ضميرًا Enthymeme ويسميه **Quintilien** قياسًا ظنيًا . فالضمير وفق بيرلمان حجة شبه منطقية يقدم في شكل قياس وتنشأ من خلاله علاقة التعدية من قبيل:

قضى سقراط نحبه لأنه إنسان

النتيجة المسكوت عنها: كل إنسان فان." (٥٩)

تسهم علاقة التعدية/التضمن في إنتاج قانون أو حكم اتكاء على تداخل القضايا- إحدى القضيتين في الأخرى- ، ومن ثم يرتكن إليها في الاستدلال العقلي المعتمد عل صحة القضية الموجهة.

ولعل التقنيات الشكلية والتقنيات الموضوعية توظف جميعها لخدمة القضايا العلمية المطروحة، وبالتالي لا يبدو انفصال بين تلك التقنيات، وإنما توظف جميعها لتأسيس الكشف العلمى وعرض االنتائج على العقل بطريقة منطقية لا تقبل الدحض، ومن ثم يتحد الإطار الشكلي مع الموضوعي، لخدمة الطرح العلمي عقليًا وتجريبيًا.

-٥- وقد بدت التقنيات التي تتعلق بالشكل- التفكير الخارجي للخطاب- فترسم معالم الخطاب العلمي بارزة في الخطابات العلمية كافة، معتمدة الكشف والتبيين والإقناع. وتجلت في:

٥-١-١التعريف

لا يكاد يخلو منه خطاب علمي(مقالي/أكاديمي)، لاسيما الحد التعاقدي الذي يتخذ منه مدخلًا لطرح القضية، مثل تعريف الموجة الواحدة بأنها" اضطراب منتظم له اتساع وطور"(٦٠) ، وبالتالي

يتكئ عليه في تناول الموجات كافة.وكذاتعريف الامتصاص السالب/الانبعاث السالب بأنه " الانبعاث الناتج عن سقوط نفس الضوء على الذرة وهي في المنسوب الأعلى لتعود إلى المنسوب الأدنى." ومن ثم يأتي التعريف ليدل على أنه " لا مجال للامتصاص هنا، ولكنه مجال تنشيط وانطلاق لفائض الطاقة." (٦١)

كما نجد الحد الإحاطي في طرح تصور ذهني عن مفهوم الليزر بطرح صفاته، فالليزر Laser " اسم مكون في اللغات الأجنبية من خمسة أحرف كل حرف منها بداية كلمة إنجليزية، وإذا ترجمنا الكلمات الخمس إلى العربية وأطلقنا على الجهاز اسمًا خماسيًا، حروفه هي بداية الكلمات الخمس التي ترجمتها لكان اسم الجهاز بالعربية(تضامن) فالتاء للتكبير والضاد للضوء والألف انبعاث والميم للمنشط والنون للنور...يتبنى الاسم بأن الجهاز أعد(لتكبير الضوء بانبعاث منشط بالنور)."(٦٢)

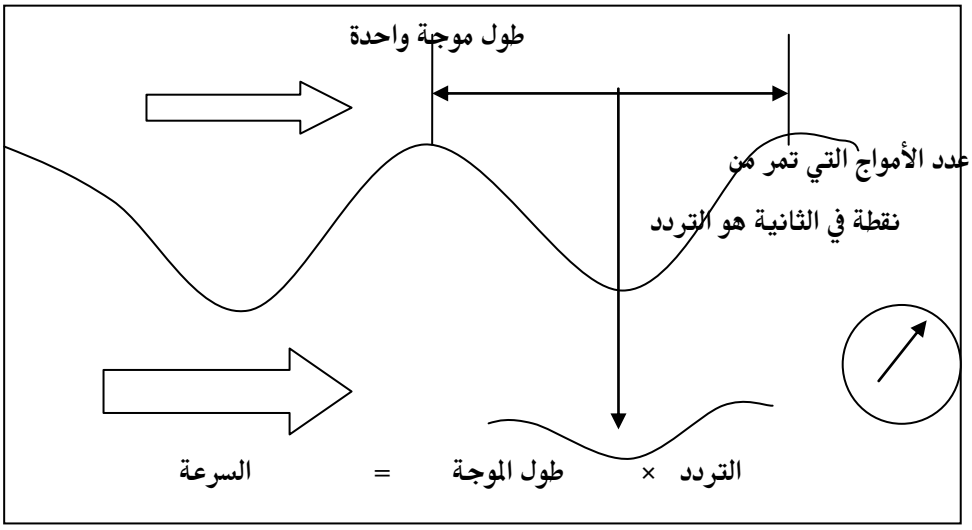
فالحد الإحاطي يبرز دوره بوصفه جسرًا بين الطرح والتصور لذاك الطرح لاسيما حين ينقل إلى لغة أخرى، ف "ميزار Maser " جهاز لتكبير الموجات الدقيقة(الميكروموجات) " وهو اسم خماسي مكون من الحروف الأولى لخمس كلمات إنجليزية لو ترجمناها إلى العربية لأصبح اسم الجهاز بالعربية " تمامًا" وهي كناية عن تكبير ميكروموجات بالانبعاث المنشط بالإشعاع وترجمتها: Microwave amplification by the stimulatied emissron by Radation " (٦٣)

وكذاك الحد التفسيري الذي يقف على جوهر الشيء؛ ليبين دوره، فالشغالة– على سبيل المثال في عالم النحل– " هي إناث عقيمة غير قادرة على التناسل وتمتاز بنشاطها"(٦٤). فالتعريف هنا يقدم تفسيرًا مهما يعكس حقيقة مهمة وهي أن ملكة النحل هي الوحيدة القادرة على التناسل، ومن ثم فإن طرح البعد المعرفي للشغالة يؤكد –بطبيعة الحال– فكرة رئيسة لدى المتلقي تتعلق بدور الملكة.

٥-١-٢التمثيلية

أحد المحاور المهمة التى انبنى عليها الخطاب العلمي بشكوله المتباينة.فلا يكاد يخلو منها خطاب علمي، وقد تنوعت بين الرسم سواء أكان يدويًا أم آليًا والتصوير.

ففي ترسيخ مفهوم الموجة بأبعادها الزمنية والترددية، يأتي الرسم موضحًا طبيعة الموجه ارتفاعًا وانخفاضًا/ صعودًا وهبوطًا، كما هو موضح في الشكل التالي:

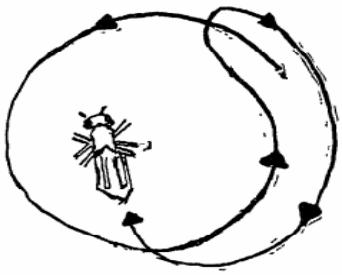


(٦٥) الرسم يوضح شكل الموجة وطبيعتها؛ لتركز في ذهن المتلقي بانكشاف، فمن المتخيل الخطي إلى المشاهد العيني تتجلى السمات الدلالية مجسدة؛ إذ طول الموجة يساوي السرعةعلى التردد، والسرعة تساوي التردد(عدد الأمواج التي تمر في نقطة واحة في الثانية)في طول الموجة.

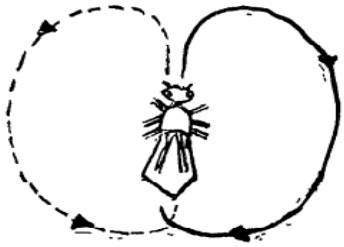
إن اللغة البصرية تهيئ الإدراك والتأمل للمطروح، فالصورة – هنا- نفسها بوصفها إطارًا محددًا ملموسًا تخضع لرؤية تأويلية واحدة، فإذا كانت الصور بتنوعاتها تتعدد رؤاها وتأويلاتها وفق

قراءات متباينة لطبيعة المؤول وثقافته وقدرته على فك شفراتها، فإن الصورة والرسم في المجال العلمي يحركهما البعد التوضيحي الكشفي الواحد سواء أكان ذلك في الرسم أم الصورة.

إن الصورة والرسم يضعان المتلقي في حيز التقريب والعينية، ففي إيضاح طبيعة الحركة التي تقوم بها النحلة لإخبار الخلية بمصدر الرحيق أتت الصورة للتمييز بين شكلي التوجيه للنحلة بين قرب المكان وبعدهبطبيعة رقصة النحلة المتباينة في الحالتينكما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (١)



شكل (٢)

(٦٦) إن الرقصة الدائرية أو بدائرة كاملة تشير إلى قرب المكان من الخلية والرقصة نصف الدائرية تشير إلى بعد المكان عن الخلية، والرسم هو الذي يجعل الأمر مركوزًا في ذهن المتلقي ببعده التصويري أو المشاهد كأن النحلة تمارس دورها وتفعله أمام عينيه، وبالتالي ينتقل الذهن من حال التخيل اللغوي إلى التحقق العيني.

إن الصورة والرسم بنية أساسية في الخطاب العلمي تعتمد على الكشف والتوضيح ووضع المتلقي في بؤرة الوصف والتجسيد.

٥-١-٣الصور البلاغية العلمية

لا يميل الخطاب العلمي إلى استخدام الصور البلاغية الإبداعية أو الإثرائية، بيد أنه لا يعدم توظيف الصور الكشفية مثل الاستعارة والتشبية، فالاستعارة ليست مجرد صورة للكلام وإنما هي طريقة للتفكير ونمط في إكساب المعرفة وكذلك الكناية.

وقد وظفت الاستعارة العلمية في مواضع شتي لاسيما علم الحشرات، في توصيف لآلات الحشرات، قال يوسف عز الدين" فالذكور لا تغني وتكرر نفس الأنغام....، بل معظم الذكور تعزف ثلاثة أنغام مختلفة، كل واحد منها يدل على حالة معينة."(٦٧)

استدعاء العزف هنا يعكس حال الحشرة، فهي لا تصدر صوتًا وإنما تؤدي دور الموسيقي الذي يمتع الآخرين بتنوع أنغامه، وهو أمر يلح عليه الكاتب في مواضع أخرى ليؤكد تلك الفكرة، كما في قوله:" يتجمع عدد كبير من الذكور في منطقة واحدة حيث يقومون معًا بعزف نفس الأغنية على هيئة كورس"(٦٨)، وكذاك في وصف رد فعل الأنثى تجاه الذكر، قال:" ولا تستجيب الأنثى لأغلبية الذكور في جميع الأحوال حتى ولو ظل ساعات طوال يشنف أذنيها بالعزف المتواصل."(٦٩)

الاستعارة هنا تعكس البعد الوصفي الاستحالي، يصف حال الذكور واستحالة استجابة الأنثى ، ومن ثم كان التعبير الاستعاري المجسد لتلك الاستحالة مع دوام المحاولة مبينًا لنمط تفكير الأنثى واستجابتها للذكر.

وقد برزت الاستعارة في الفيزياء بملفوظات حسية مجسدة للمعنى، كما في ارتباط الذرة بأختها، قال محمود الشربيني: " وتحن الذرة إلى أدنى منسوب، فتعود تلقائيًا إلى المنسوب الأدنى، وينبعث ضوء في جميع الجهات وبأطوار مختلفة. " (٧٠)

التعبير الاستعاري " تحن" هنا لا يثيرشفقة ولا مشاعر دافقة، وإنما يثير الاسترجاع التتابعي إلى الحالة الأولى، وديمومة ذاك الرجوع وتلازمه للذرة، وبالتالي يخرج التعبير الاستعاري العلمي عن الزخرفية الشكلية إلى الغائية المعرفية، فهو لا يقنع بقدر ما يمنح بعدًا معرفيًا.

وفي هذا المعنى يقول أيضًا مبينًا مفهوم الرنين" تتعاطف الثانية مع الأولى وتتذبذب وهو أساس التقاط التذبذب عبر الفضاء ويسمى التعاطف هنا رنينًا."(٧١)

التعاطف تعبير استعاري عاطفي الظاهر معرفي الباطن، لا يثير انفعالًا وإنما يعكس واقعًا علميًا،باستدعاء حال المتعاطف لحال الذبذبات الهوائية التي تسمى رنينًا.

الاستعارة إذن تؤدي دورًا فاعلًا في اكتساب المعرفية، ومن ثم تتلاشى فكرة الزخرف الاستعاري، وتبرز الاستعارة الغائية لا سيما في الخطاب العلمي، وإن كانت الاستعارة العلمية كما يقولباشلار عرضة دائمة للنقد."(٧٢)

وظهرت الكناية في الخطاب العلمي بوصفها أداة تفكير معرفي؛ إذ إنها تأتي مقرونة بالدليل،كما فيقول الشربيني: " وتكون إحدى المرآتين في منتصفها رقعة نصف شفافة لتسمح للضوء بعد تجمع بالنفاذ والانطلاق ملتحمًا بعضه برقاب بعض، فيخرج متصلا متذبذبًا غير متقطع."(٧٣) الكناية تركز على التماسك الضوئي الكلي، فالضوء يتكون من موجات ضوئية، يحدث يبنها تداخل، بين قمة موجة وأخرى لتنتج قمة كبرى، هذا التداخل يعطي ضوءًا ساطعًا، وبالتالي كانت الكناية المعبرة عن كبير تماسك بين الموجات الضوئية، وهو ما لا يؤديه التعبير العامي" يحدث بينها تداخل".

ولم يكن التشبيه بمعزل عن التجسيد المعنوي للخطاب العلمي بإنشاء العلاقة بين المشبه به والمشبه، إذ نجد له حضورًا بارزًا في الخطاب العلمي بتنوع مجالاته، كما قال يوسف عز الدين: " قد تكون اللغة في عالم الحيوان عن طريق تغيير اللون حيث تعتبر كإشارات تشبه تلويح الإعلام للإخطار عن شيء معين في ظرف معين."(٧٤)

وكما في قوله:" صوت الأسماك يختلف عن صوت الثدييات والطيور في كونه ذا طبقة واحدة، فلا يعلو وينخفض كما هو الحال في الثدييات والطيور، ولكنه مختلف الإيقاع والتردد وكأنه صوت إشارات تليغرافية، فقد تكون ذات تردد عال أو تردد منخفض."(٧٥)

التشبيه يقوم على التقريب والتوضيح، بهدف التأثير والاتصال مع المتلقي، فيكون الربط بين المشبه المؤصل للمعنى والمشبه المقرب له.

تغيير اللون إشارات إعلام بالخطر، وصوت السمك صوت إشارات تليغرافية، فالتشبيه لا يرمي إلى إيجاد العلاقات التخييلية بتحسين أو تقبيح وإنما يسعى إلى تأكيد معان قد تبدو غير جلية، ومن ثم نلاحظ اتكاء الخطاب العلمي على التشبيه التام التركيب، وهو أقل أنواع التشبيه في إبداع المعنى ثراء، وأكثرها ثراء في إيضاح المعنى الذي لا يجد المتلقي لبسًا في فهمه أو قبوله قبولًا عقليًا.

أما التقنيات التي ترتبط بالقضايا العلميةأو التفكير الداخلي للخطاب فبدت في:

٥-٢-١ السببية

مثلت العلاقة بين السبب والنتيجة والنتيجة والسبب محورًا بارزًا في الخطاب العلمي؛ انطلاقًا من أن الخطاب العلمي يقوم على إنتاج المعرفة ووصف الحقائق، ومن ثم ارتكز على تلك الثنائية العقلية.

وقد تنوعت تلك الثنائية بين التنيجة المباشرة والسبب والاستدراك الرامي إلى السببية، ففي العلاقة بين إثارة الذرة وتغير اتجاه الإلكترون والطاقة، قال الشربيني: " لو أثيرت الذرة وغير الإلكترون اتجاه لفه من ناحية إلى الناحية الأخرى لتغيرت الطاقة الكلية وينتج عن ذلك أن تمتص الذرة أمواجًا لو أكسبتها الإثارة طاقة، أو تبعث من الذرة أمواج لو أفقدت الإثارة طاقة، وتمتص الأمواج أو تنبعث في منطقة الأمواج اللاسلكية؛ وذلك لصغر مقدار التغير وبالتالي صغر التردد وكبر طول الموجة ".(٧٦)

النتيجة مباشرة لحدث افتراضي ، فإثارة الذرة وتغيير الاتجاه ينتج عنه امتصاص الذرة للأمواج، ومن ثم تسهم في التحريك المعرفي والبناء له .

وقد يتعلق السبب بالنتيجة، " فحكمة إثارة الذرة أن يغير الإلكترون لفه، وبذلك تتغير خواصه المغناطيسية إلى خواص عكسية."(٧٧)

وهذا لا يدخل في الإطار البلاغي المسمى بحسن التعليل الذي يقوم على ادعاء علة مناسبة باعتبار لطيف لوصف ما من غير الحقيقة"(٧٨)، وإنما يخضع لبنية عقلية تقوم على تحقيق السبب المباشر والنتيجة الفعلية المحققة.

ويؤدي السبب دورًا مهما في الخطاب العلمي في الكشف عن الحقائق أو وصفها كما في الخطاب البيولوجي في وصف شوارب السمكة ، قال يوسف عز الدين: " فالسمكة التي تعيش فوق الطين الذي في قاع مجرى من الماء الراكد لا تحتاج إلى عيون على قدر كبير من الرمي بقدر حاجتها إلى الشوارب؛ إذ إن الشوارب في هذه الحالة أكثر فائدة لمثل هذه السمكة حيث تستخدم تلك الشوارب كأعضاء حسية وأعضاء ذوق."(٧٩)

فالتعليل هنا لا يبرهن على حقيقة وإنما يصف واقعًا توظيفيًا لشوارب السمك، فيمتزج السبب هنا بالنتيجة، فالشوارب سبب لعدم حاجة ذاك النوع السمكي لعيون، ونتيجة لحاجته لأعضاء حس أكثر من أعضاء نظر.

وقد تعلق بناء السبب في الخطاب العلمي بأدوات الاستدراك التي يخدم ما بعدها نتيجة لقضية أقوى مما قبلها، كما قال يوسف عز الدين: " فالتقاء الذكر بالأنثى في هذه الحشرات ليس الغرض منه مجرد الحصول على اللذة والمتعة كما هو الحال في الإنسان ولكن الهدف منه إنجاب الذرية ولا شيء غير ذلك، فلا تستجيب الأنثى للذكر إلا عندما تضمن أن هذا اللقاء سيكون سببًا في إنجاب الذرية."(٨٠)

الاستدراك ب" لكن" يخدم ثبوت ما بعدها عما قبلها ف"لكن" لايعطف بها،إلابعد نفي،نحو: ما قام زيد لكن عمرو،أو نهي،نحو: لاتضرب زيداً لكن عمراً. والمعطوف بها محكوم له بالثبوت، بعد

النفي والنهي. ولاتقع في الإيجاب عند البصريين. وأجاز الكوفيون أن يعطف بها،في الإيجاب،نحو: أتاني زيد لكن عمرو." (٨١)

فإنجاب الذرية هدف الحشرة الرئيس لا اللذة والمتعة، وهو ما تؤكده لكن بثبوت ما بعدها لنفي ما قبلها.

وتأتي "لأن" لتبين السبب الرئيس كما في قول الشربيني: " وسميت الأمواج في الماء بالأمواج المستعرضة؛ لأن حركتها في اتجاه متعامد على حركة الوسط وهو الماء."(٨٢)

إذن التنوع الأداتي للتسبيب والتعليل بين" لذلك، إذن، لكن السبب، بسبب، لأن" يعكس البعد التجذيري للتعليل أو السبب في الخطاب العلمي، وهو بعد يحرك مسار ذلك الخطاب ويترك أثره جليًا على الخطاب والمتلقي، ويدفع به إلى القبول العقلي أو المعرفي.

٥-٢-٢التقسيم والتوزيع

تجلى التقسيم في الخطاب العلمي بين التقسيم الطبيعي والتقسيم المنطقي، أما التقسيم الطبيعي الذي يعتمد على تقسيم الشيء إلى أجزائه المكونه له طبيعيًا فقد بدا واضحًا في البيولوجي، مثل قول يوسف عز الدين: " تفاهم الحيوان قد يكون عن طريق إحداث صوت، وعن طريق الحركة، وعن طريق الشم، وعن طريق اللمس، وعن طريق الضوء، وعن طريق اللون، أوعن طريق وسائل أخرى، وقد يكون أكثر من وسيلة."(٨٣)

المقسمات المتعددة تكشف المصطلح الجامع- تفاهم الحيوان- وتفصله، ومن ثم تنفتح سبل الفهم والإقناع أمام المتلقي، بالوقوف على المكونات الأساسية المفرعة للتفاهم الحيواني.

ونجد ذلك جليًا أيضًا في التقسيم الحصري الثلاثي والثنائي كما في وصف أصوات الطيور، قال: " ويمكننا تقسيم أصوات الطيور إلى ثلاثة أنواع: ضجة، نداء، وغناء. والضجة قد يحدثها الطائر عن طريق أعضاء غير الأحبال الصوتية، كرفرفة الأجنحة وريش الذيل أو الطرق على أحد الأغصان، أما

النداء والغناء فيحدثان عن طريق الأجهزة الصوتية Vocal Organs الكائنة عند تفرع القصبة الهوائية."(٨٤)

فحصر أصوات الطيور في ثلاثة الأصوات، ضجة ونداء وغناء وبالتالي لن يخرج الصوت عنها، كما في التقسيم الثنائي المحدد للأجهزة بجسم الحيوان،قال:" ويوجد بجسم الحيوان جهازان يتعاونان معًا: الجهاز العصبي والجهاز الهرموني.فالخلايا العصبية في إمكانها العمل على إفراز هرمونات، وفي نفس الوقت نجد أنها تستجيب بحساسية شديدة للهرمونات."(٨٥)

وأما التقسيم المنطقي الذي يحلل الشيء إلى أجزائه فبدا جليًافي الخطاب الفيزيائي ، قال الشربيني: "وللضوء مصدر، والمصدر من ذرات وجزئيات وأيونات، ولكل منها طاقة، أو بعبارة أخرى لكل منها منسوب معين من الطاقة يزيد وينقص." (٨٦)

فالضوء يتكون من مقسمات ثلاث، ذرات وجزيئات وأيونات، فالمقسمات هنا محللات للضوء ومبينات لمكوناته الأساسية،وبوضوح الجزء يتضح الكل، كما في الحديث عن طريقة الإرسال الصوتي عبر " الميكروفون"، وتحول الصوت إلى طاقة، قال:" إن المتكلم أمام الميكروفون يمكنه أن يحولطاقة صوته المتغيرة إلى طاقة كهربيةمتغيرة تكبر الطاقة الكهربية المتغيرة بواسطة تركيبة من مقاومات وملفات ومكثفات وصمامات."(٨٧)

٥-٢-٣ التجريب

أساس التفكير الداخلي للخطاب العلمي، سواء أكان مباشرًا أم غيرمباشر،فهو ينشيء حقيقة ملموسة يعتمد عليها في الاستنباط والاستنتاجو بناء الحقائق العلمية. ففي التجريب غير المباشر نجد تجربة نيوتن انطلاقة للاستدلال على موجية اللون، قال الشربيني:" سأبدأ بتجربة مشهورة قام بها العالم الكبير نيوتن وهو لا يؤمن بموجية الضوء...، فلقد كانت الشمس مضيئة تدعو كل شخص أن يخرج ليتمتع بدفئها في بلد قل ما تظهر فيه، ولكنها لم تؤثر على روح البحث في نيوتن، فتركها ودخل في حجرة وأغلق نوافذها وجعلها معتمة لا ضوء فيها، ولكنه تعمد أن يجعل

في هذه الحجرة شرخًا ينفذ منه بصيص ضوء، وما كان يقصد بهذا أن ينعم بضوء الشمس يرسل إليه في أشعة بيضاء مستقيمة تكشف عنها ذرات الغبار العالقة في جو الحجرة ، ولكنه أراد أن يمتحن هذه الأشعة ويشاهد أثر هذا الامتحان فيها.ولقد كان امتحانه لهذه الأشعة غريبًا إذ وضع في طريقها قطعة من الزجاج في هيئة غريبة أشبه بالنصف الأسفل من هرم قاعدته مكونة من ثلاثة أضلع، وهذا ما نسميه عادة بالمنشور الزجاجي، فكان فعل المنشور في الأشعة فعل السحر، إذ اختفى الضوء الأبيض، ونفذ من المنشور ضوء مختلف الألوان كأنه مروحة ملونة منشورة انحرفت بكليتها عن امتداد مسار الأشعة الأصلية البيضاء. وكانت نهايتها الأقل انحرافًا حمراء، والنهاية الأكثرانحرافًا بنفسجية اللون، وبين النهايتين جميع الألوان: الأحمر فالبرتقالي فالأصفر فالأخضرفالأزرق فالنيلي فالبنفسجي."(٨٨)

تذكر التجربة النيوتينية ليتوصل بها إلى نتيجة المحققة منها وهي أن الألوان المختلفة موجودة في الضوء الأبيض، قال الشربيني: "لا غرابة إذن لو ذهب نيوتن إلى أن المنشور يظهر ما كان موجودًا فعلًا، ولكنه لا يخلق شيئًا جديدًا، فهو يفرق ما كان مجتمعًا."(٨٩)

يربط الشربيني بين تلك التجربة وتجربة الأمواج المستعرضة في الماء " فلوقذفنا بحجر إلى بحر لنحصل على مجموعة من الأمواج، وكان البحر غير منتظم العمق، وبه صخور ونتوء وعانت الأمواج ما عانت، فرغم هذا كله فإن عدد ما يمر منها بأي نقطة ما لوقت معين لا يتغير بل يظل ثابتًا، وإن أردنا أن نردد هنا التعبير العلمي لقلنا إن لهذه الأمواج ترددًا ثابتًا... ولو قذفنا بحجر آخر لحصلنا على مجموعة من الأمواج لها تردد ثابت غير التردد السابق، وقيمة التردد تميز موجة عن موجة. وطبيعي أن تحذو أمواج الضوء حذو الأمواج المائية، فيصبح لكل لون تردد معين ولا يغير شيء من تردد أي لون ما لو كانت أمواج هذا اللون ذات أطوال واحدة."(٩٠)

التجريب النيوتني الذي يدمج الخيال بالتجربة، المساءلة بالملاحظة، يتوصل إلى نتيجة معرفية محققة، ومن ثم تكون أساسًا في بناء الهرم المعرفي، بتأكيد أو إضافة أو نقد. كذاك تجربة قذف الحجر في الماء تطرح توضيحًا معرفيًا بثبوت تردد الموجة أو تغيره، مع تغير الفرض العلمي.

إن التجريب يخضع الطبيعة ويجبرها على إجابة الفرضيات المتخيلة، وبالتالي يكون أساسًا مهمًا في بناء الخطاب العلمي.

وقد اعتمد عليه في تأكيد المعارف الجديدة، قال يوسف عز الدين:" وكان الاعتقاد السائد فيما مضى هو أن الأسماك حيوانات صماء لا تسمع، لكن التجارب العلمية أثبتت خطأ هذا الاعتقاد فالأسماك تستطيع أن تسمع جيدًا."(٩١)

التجارب دليل تغيير معرفي واكتشاف علمي، تؤكد فاعليتها الإقناعية في الخطاب العلمي، بل ربما تكون أداته الأولى في التفاعل المعرفي أو التقابل العلمي.

وقد استخدم الاستدلال التجريبي المباشر أيضًا لتوكيد معرفة ما للإقناع بها ، قال حسن كامل عواض:" وفضلا عن استمرارالوجود فإن لنواة الخلية وظيفة مهمة أخرى ، فهي تتحكم في" نوعية" هذا الوجود بتحكمها في صفات الكائن الحي الظاهر منها والباطن. ومن الممكن الاستدلال على ذلك بإجراء تجربة طريفة وسريعة: فهناك نوع من الطحالب يتكون من خلية واحدة معقدة التركيب تتكون من قاعدة تحتوي على نواة الخلية ومن ساق تحمل رأسًا عريضة ذات شكل يميز الأنواع المختلفة لهذا الطحلب، وللخلية هذه القدرة على تعويض ما تفقده، فإذا ما قطعنا رأس الطحلب فسرعان ما سيكتسب الطحلب رأسًا جديدة تماثل الرأس المفقودة تمامًا ما دامت نواة الطحلب سليمة في قاعدته."(٩٢)

اليقين المعرفي وليد التجريب، والتنظير العلمي المؤسس للمعرفة وليد الاستدلال التجريبي الذي يمثل بؤرة ارتكاز في الخطاب العلمي، بتنوع مجالاته الفيزيائية والبيولوجية.

-٦- وفق ما تقدم تجلى أن البلاغة بمرجعيتها المعرفية والفلسفية ووظائفها الإقناعية والكشفية والتأويلية توجد مساحة الاشتراك ومنطقة التقاطع بينها وبين العلم، فتفعل لنفسها حضورًا بارزًا في الخطاب العلمي الفيزيائي والبيولوجي وتؤكد البينية بين المجالين؛ ارتكازًا على معيارية إقناعية وكشفية، عبرتقنيات التفكير الخارجي للخطاب التعريف والاقتباس الداعم والتمثيلية التي شكلت ملمحًا رئيسًا في الخطاب العلمي تصويرًا ورسمًا، فلم يخل مقال علمي منها فيزيائيًا أو بيولوجيًا ومن ثم تبرز بلاغتها التقريبية والتقريرية، والصور البلاغية العلمية– الاستعارة الكناية والتشبيه– التي وظفت لإرساء المعنى وتقريره، وكذاك والتمثيلوتقنيات التفكير الداخلي له القياس والسببية والتجريب والتعارض الاستقراء التضمن دون فصل ظاهر أو باطن بينها.

إن العلاقة بين البلاغة والعلم ليست انفصالية كما يبدو في ظاهر الأمر وإنما هي علاقة اتصالية تسدعى حضور البلاغة في العلم حضورًا ليس على هامشه ولكن في ثناياه، ليس لإثراء المعنى وإنما لكشفه وتوضيحه وتقريره، ومن ثم تكون البلاغة في العلم بلاغة غائية كشفية، تحرك مساره وتجذر قضاياه.

<u>الهوامش</u>

١- جان ماري شيفير: ما الجنس الأدبي،تر: غسان السيد، اتحاد الكتاب العرب، د: ت، ص١٣.

٢- جهاد ملحم: الفيزياء والحياة (الكويت، مجلة عالم الفكر، العدد١-مج٢٠٠٥،٣٤) ص٢٣٥.

٣- ابن قتيبة: الشعر والشعراء (القاهرة ، دار الحديث، ١٤٢٣هـ) ٦٤/١.

٤- جونثان كولر: مدخل إلى النظرية الأدبية،تر: مصطفى بيومي(القاهرة،المجلس الأعلى للثقافة، المركز القومي للترجمة ،العدد٥١٤، ٢٠٠٣) ص٤٩.

٥- رولان بارت: درس السيميولوجيا، تر: عبدالسلام بنعبد العالي (المغرب، دار توبقال،ط٣، ١٩٩٣) ص١٦.

٦- رنيه وليك وأوستن وارن:نظرية الأدب، تر: عادل سلامة (السعودية، دار المريخ،١٩٩٢) ص٣٥.

٧- نفسه: ص٣٥.

٨- رولان بارت: هسهسة اللغة، تر: منذر عياشي(سوريا، مركز الإنماء الحضاري،ط١، ١٩٩٩) ص١٦.

9- Alan Gross and the Rhetoric Of Science,perspective on Randy Harris:scince,2009,vol.17,no.3 by The Massachusetts Institute Of Technology,p347.

10-Randy Harris:Alan Gross and the Rhetoric Of Science,p347.

١١- رجاء عيد: فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور(القاهرة، منشأة المعارف،ط٢،د:ت)ص٢٢.

١٢- ابن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه،تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد(القاهرة،دار الجيل، ط٥، ١٩٨١)٢٤٣/١.

١٣- أبوهلال العسكري: الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق: علي البجاوي،محمد أبو الفضل إبراهيم(بيروت،المكتبة العصرية،١٩٩٩)ص ١٥.

١٤- أوليفيي ربول:طبيعةالبلاغة،تر:الغروس المبارك(السعودية،مجلة نوافذ، العدد١٦،٢٠٠١)ص٦٦/٦٨.

15- Alan G.Gross: The place of rhetoric in science studies, Journal of Communication 56 (2006) 861–871-2006 Intrnational Communication Association,p866.

١٦- كريستوفر نوريس: النظرية الأدبية والعلم وفلسفة العلم،تر: عزة مازن، ضمن موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي- القرن العشرين- المداخل التاريخية والفلسفية والنفسية(القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة،المشروع القومي للترجمة، العدد٩١٩، مج٢٠٠٥،٩) ٥٧٧/٩.

١٧- أرسطو: الخطابة تحقيق: عبد الرحمن بدوى (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩) ص٩.

١٨- صالح بن الهادي رمضان: التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها(السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود، سلسةدراسات بينية، العدد٢، ١٤٣٦ه)ص ٩٨-٩٩.

١٩- نفسه: ص١٠١.

20- Charles Bazerman :Reference Guide to Writing Across the Curriculum,Printed in the United States of America, 2005 by Parlor Press and The WAC Clearinghouse All rights reserved,p77.

21- Kjell Lars Berge: The Rhetoric of Science in Practice-Experiencesfrom Nordic Research on Subject-Oriented Texts and Text Cultures,p3 ttps://en.wikipedia.org/wiki/**Rhetoric_of_science**

22- Kjell Lars Berge: The Rhetoric of Science in Practice, p3.

23- Kjell Lars Berge: The Rhetoric of Science in Practice,p2-3.

٢٤- أوليفيي ربول: طبيعة البلاغة ص٧٨.

٢٥- نفسه: ص٧٨.

٢٦- عبداللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة(المغرب، دار الأمان، ط١، ٢٠١٣)ص٨٧.

٢٧- عبدالله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال "مصنف فى الحجاج- الخطابة الجديدة لبيرلمان وتيتكاه" ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج فى التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف: حمادى صمود، (تونس، كلية الآداب، منوبة، د:ت.) ص٣٤٥-٣٧٦.

٢٨- عبداللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة ص٩٣.

٢٩- عبدالله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته ص٣٤٦.

٣٠- محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية(المغرب،دار الثقافة،ط١، ٢٠٠٥)ص٢٦-٢٧.

٣١- عبدالنبي ذاكر: سيميائية التمثيلية(المغرب،جامعة ابن زهر،كلية الآداب والعلوم الإنسانية،أعمال ندوة في الثقافة والادب،٢٠٠١)ص١١٥.

٣٢- جيرارد ستين: فهم الاستعارة في الأدب مقاربة تجريبية تطبيقية،تر:محمد أحمد حمد (القاهرة،المجلس الأعلى للثقافة،المشروع القومي للترجمة،٢٠٠٥)ص٢٤٩.

٣٣- نفسه:ص٢٤٩.

٣٤- نفسه:ص٢٤٩.

٣٥- نفسه: ص٢٤٩.

٣٦- كريستوفر نوريس: النظرية الأدبية والعلم وفلسفة العلم،تر: عزة مازن،، ضمن موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي- القرن العشرين- المداخل التاريخية والفلسفية والنفسية(القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، العدد ٩١٩،مج٩، ٢٠٠٥) ص٥٩٧.

٣٧- نفسه: ص٥٩٧.

38-Alan G.Gross:The roles of rhetoric in the public understanding of scince, publishing Ltd and the scince Museum,1994,p9.

٣٩- كريستوفر نوريس: النظرية الأدبية والعلم وفلسفة العلم ص٥٩٧.

٤٠- بيرلمان: التمثيل والاستعارة فى العلم والشعر, ترجمة: حميم النقارى(المغرب- مجلة المناظرة- العدد الأول- السنة الأولى- ١٩٨٩)ص ١٢٧.

٤١- نفسه: ص١٢٧.

٤٢- عبدالله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته ص٣٤٢.

٤٣- مليكة غبار: الحجاج فى درس الفلسفة (المغرب، أفريقيا الشرق، ٢٠٠٥)ص١٥.

٤٤- نفسه: ص٤١.

٤٥- نفسه: ص٢٣.

٤٦- عبدالله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته ص٣٣٣.

٤٧- نفسه: ص٣٣٣.

٤٨- فؤاد زكريا: التفكير العلمي (الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، ١٩٧٨) ص٣١.

٤٩- عبدالله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته ص٣٣١.

٥٠- نفسه: ص٣٣١.

٥١- محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية ص٣٣.

٥٢- نفسه: ص٣٤.

٥٣- نفسه: ص٢٩.

٥٤- عبدالله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته ص ٣٢٥.

٥٥- محمود زيدان:الاستقراء والمنهج العلمي(القاهرة،دار الجامعات المصرية، ١٩٧٧) ص٢٤.

٥٦- نفسه: ص٢٥.

٥٧- نفسه: ص٢٤.

٥٨- مراد وهبة: المعجم الفلسفي(القاهرة، دار قباء الحديثة،٢٠٠٧) ص١٩٤.

٥٩- عبدالله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته ص ٣٢٩-٣٣٠.

٦٠- محمود الشربيني: لغة الأمواج(الكويت، عالم الفكر، العدد٢،مج٧، ١٩٧٦)ص١٣.

٦١- نفسه:ص٢١.

٦٢- نفسه:٢٠

٦٣- نفسه:٢٠

٦٤- سميرة زيادي:تجاربي مع الحشرات(الكويت،عالم المعرفة، ١٩٧٠)٢٤٥.

٦٥- محمود الشربيني:لغة الأمواج ص٢٣.

٦٦- يوسف عز الدين عيسى: لغة الحيوان(الكويت، عالم الفكر، العدد٢، مج ٧،١٩٧٦)ص١٦٦.

٦٧- نفسه:ص ١٧٤.

٦٨- نفسه:ص١٧٤.

٦٩- نفسه:ص١٧٥.

٧٠- محمود الشربيني: لغة الأمواج ص٢١.

٧١- نفسه:ص٢٦.

٧٢- كريستوفر نوريس: النظرية الأدبية والعلم وفلسفة العلمص٥٩٧.

٧٣- محمود الشربيني: لغة الأمواج ص٢١.

٧٤- يوسف عز الدين: لغة الحيوان ص١٧٦.

٧٥- نفسه: ص١٨١.

٧٦- محمود الشربيني: لغة الأمواج ص٤١.

٧٧- نفسه: ص٤١.

٧٨- النويري: نهاية الأرب في فنون الأدب (القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، ط١، ١٤٢٣هـ) ١١٥/٧.

٧٩- يوسف عز الدين لغة الأمواج ص١٦٠.

٨٠- نفسه: ص١٧٥.

٨١- الميداني: الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخرالدين قباوة، محمد نديم فاضل (بيروت،دارالكتب العلمية، ط١، ١٩٩٢)٥٩٠-٥٩١.

٨٢- محمود الشربيني: لغة الأمواج ص١٤.

٨٣- يوسف عز الدين: لغة الحيوان ص١٦١-١٦٢.

٨٤- نفسه: ص١٨٦.

٨٥- نفسه: ص١٦١.

٨٦- محمود الشربيني: لغة الأمواج ص٢٠.

٨٧- نفسه: ص٢٦.

٨٨- نفسه: ص١٧.

٨٩- نفسه: ص١٩.

٩٠- نفسه: ص١٩.

٩١- يوسف عز الدين: لغة الحيوان ص١٨٠.

٩٢- حسن كامل عواض: شفرة الوراثة لغة الحياة(الكويت، عالم الفكر، العدد٢، مج١٩٧٦،٧)ص٥٦

المصادر

١- الشربيني: محمود لغة الأمواج(الكويت، عالم الفكر، العدد٢،مج٧، ١٩٧٦)

٢- عواض: حسن كامل شفرة الوراثة لغة الحياة(الكويت، عالم الفكر، العدد٢، مج١٩٧٦،٧)

٣- عيسى: يوسف عزالدين لغة الحيوان(الكويت، عالم الفكر، العدد٢، مج ٧، ١٩٧٦)

المراجع العربية

١- أرسطو: الخطابة تحقيق: عبد الرحمن بدوى (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩)

٢- بارت: رولاندرس السيميولوجيا، تر: عبدالسلام بنعبد العالي (المغرب، دار توبقال،ط٣، ١٩٩٣)

- هسهسة اللغة، تر: منذر عياشي(سوريا، مركز الإنماء الحضاري،ط١، ١٩٩٩)

٣- بيرلمان: شاييم التمثيل والاستعارة فى العلم والشعر, ترجمة: حميم النقارى(المغرب- مجلة المناظرة- العدد الأول- السنة الأولى- ١٩٨٩)

٤- الدينوري: أبو محمد عبدالله بن مسلمبن قتيبة(ت:٥٢٧٦)الشعر والشعراء (القاهرة ، دار الحديث، ١٤٢٣هـ)

٥- ذاكر: عبدالنبي سيميائية التمثيلية(المغرب،جامعة ابن زهر،كلية الآداب والعلوم الإنسانية،أعمال ندوة في الثقافة والادب،٢٠٠١).

٦- ريول: أوليفيي طبيعةالبلاغة، تر:الغروس المبارك(السعودية، مجلة نوافذ، العدد٢٠٠١،١٦)

٧- رمضان: صالح بن الهادي التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها(السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود، سلسةدراسات بينية، العدد٢، ١٤٣٦ه).

٨- زكريا:فؤاد التفكير العلمي(الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، ١٩٧٨)

٩- زيدان: محمود الاستقراء والمنهج العلمي(القاهرة،دار الجامعات المصرية، ١٩٧٧)

١٠-ستين:جيرارد فهم الاستعارة في الأدب مقاربة تجريبية تطبيقية،تر:محمد أحمد حمد (القاهرة،المجلس الأعلى للثقافة،المشروع القومي للترجمة،٢٠٠٥)

١١-شيفير: جان ماري ما الجنس الأدبي،تر: غسان السيد، اتحاد الكتاب العرب، د: ت، ص١٣.

١٢-صولة: عبدالله : الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال "مصنف فى الحجاج- الخطابة الجديدة لبيرلمان وتيتكاه" ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج فى التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف: حمادى صمود، (تونس، كلية الآداب، منوبة، د:ت)

١٣-طروس: محمد النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية(المغرب،دار الثقافة،ط١، ٢٠٠٥).

١٤-عادل: عبداللطيف بلاغة الإقناع في المناظرة(المغرب، دار الأمان، ط١،٢٠١٣)

١٥-العسكري:أبو هلالالحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى(ت:٣٩٥ه) الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق: علي البجاوي،محمد أبو الفضل إبراهيم(بيروت،المكتبة العصرية،١٩٩٩)

١٦-عيد: رجاء فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور(القاهرة، منشأة المعارف،ط٢،د:ت)

١٧-غبار: مليكةوآخرون الحجاج فى درس الفلسفة (المغرب، أفريقيا الشرق، ٢٠٠٥)

١٨-القيرواني:أبو على الحسن بن رشيق(ت:٤٦٣ه)العمدة في محاسن الشعر وآدابه،تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد(القاهرة،دار الجيل، ط٥، ١٩٨١)

١٩-كولر: جونثان مدخل إلى النظرية الأدبية،تر: مصطفى بيومي(القاهرة،المجلس الأعلى للثقافة، المركز القومي للترجمة ،العدد٥١٤، ٢٠٠٣)

٢٠-ملحم: جهاد الفيزياء والحياة (الكويت، مجلة عالم الفكر، العدد١-مج٢٠٠٥،٣٤)

٢١-الميداني:أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم (ت:٧٤٩ ه) الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخرالدين قباوة، محمد نديم فاضل (بيروت،دارالكتب العلمية، ط١، ١٩٩٢)

٢٢-نوريس: كريستوفر النظرية الأدبية والعلم وفلسفة العلم،تر: عزة مازن،، ضمن موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي- القرن العشرين- المداخل التاريخية والفلسفية والنفسية(القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، العدد ٩١٩،مج٩، ٢٠٠٥)

٢٣-النويري: أحمد بن عبدالوهاب بن محمد بن عبدالدايم (ت:٧٣٣ه) نهاية الأرب في فنون الأدب (القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، ط١-، ١٤٢٣ ه)

٢٤-وليك: رنيه نظرية الأدب، تر: عادل سلامة (السعودية، دار المريخ،١٩٩٢)

٢٥-وهبة:مراد المعجم الفلسفي(القاهرة، دار قباء الحديثة،٢٠٠٧)

المراجع الأجنبية

Bazerman: Charles Reference Guide to Writing Across the Curriculum,Printed
in the United States of America, 2005 by Parlor Press and The WAC Clearinghouse All rights reserved.
Berge: Kjell Lars The Rhetoric of Science in Practice-Experiences
from Nordic Research on Subject-Oriented Texts and Text Cultures.
ttps://en.wikipedia.org/wiki/**Rhetoric_of_science**
Gross: Alan G.-The roles of rhetoric in the public understanding of scince, publishing Ltd and the science Museum,1994.

-The place of rhetoric in science studies, Journal of Communication 56 (2006) 861–871-2006 Intrnational Communication Association**.**

Harris: : Randy Alan Gross and the Rhetoric Of Science ,perspective on scince,2009,vol.17,no.3 by The Massachusetts Institute Of Technology

" الدراسات البينية وأثرها في البلاغة العربية "

الدكتور/ عيد أبوالحارث عبد الله محمد متولي

دكتوراه – قسم البلاغة والنقد الأدبي والأدب المقارن – كلية دار العلوم – جامعة الفيوم

Email: Eidphd78@yahoo.com

المقدمة:

بالرغم من أهمية التخصصات الدقيقة، إلا أن الثورة المعلوماتية قد فرضت على العالم المعاصر متغيرات وتوجهات عديدة منها: أهمية تكامل الجهود لتحقيق شمولية الرؤى المستقبلية اللازمة لمواجهة المشكلات والتحديات. وذلك بإحداث المزج والتكامل بين التخصصات، وهو ما أطلق عليه مدخل التخصصات أو الدراسات البينية Interdisciplinary الذي تبلورت ملامحه منذ عشرينيات القرن الماضي، ثم استخدم بشكل موسع فى عام ١٩٣٧م، وأعدت في ضوئه برامج ومقررات تكاملت فيها فروع المعرفة المختلفة، تم إقرارها فى العديد من الجامعات البريطانية والأمريكية ، ومنها: الميكانيكا الحيوية، والعلوم الصحية، والطب الرياضي (١).

وتهدف هذه الدراسة إلى الاستفادة من برامج الدراسات البينية في الخروج بالدرس البلاغي من نطاق المتحفية والانطواء إلى التتبع الوصفي التحليلي لأنماط الخطاب الواقع بمختلف اتجاهاته، وبيان مدى التفاعل بين الدرس البلاغي، والحقول المعرفية المختلفة خصوصا العلوم الإنسانية.

كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى إعطاء صورة متكاملة عن علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى، مثل: النحو، والصرف، والأدب، والنقد، وعلم اللغة، والأسلوبية؛ وعلم النص، ... والاستفادة من معطيات هذه العلوم، والربط بينها جميعا في مراحل التعليم المختلفة، خروجا

بالبلاغة من أسر التقوقع في تطبيق القاعدة على الشاهد والمثال لتنطلق إلى آفاق خطاب الواقع بما يحمل من زخم التفاعل بقضايا الحاضر تتبعا للظواهر ليدخل بالدرس البلاغي إلى أُفق الرؤية الوصفية، ويخرج بها من قيد المعيارية.

- وتتكون هذه الدراسة من ثلاثة محاور:

المحور الأول، بعنوان: (التعريف بالدراسات البينية وأهدافها).

المحور الثاني، بعنوان: (علاقة البلاغة العربية بالعلوم الأخرى).

المحور الثالث، بعنوان: (مستقبل البلاغة العربية في ضوء الدراسات البينية).

المحور الأول: التعريف بالدراسات البينية وأهدافها:

١- التعريف بالدراسات البينية:

أصبحت برامج الدراسات البينية مطلبًا أساسيًا للعديد من المهن في سوق العمل إلى حد تعريفها لدى البعض بعلوم المستقبل؛ مما جعل العديد من المؤسسات الأكاديمية العالمية تتنافس في وضع السياسات الخاصة بتطبيق البرامج الدراسية ذات الطبيعة البينية، وتشير الدراسات التربوية إلى زيادة الإقبال والطلب على الدراسات البينية في مختلف حقول المعرفة (٢).

وقد تجلت أهمية الدراسات البينية في مبادرات قامت بها مؤسسة العلوم الوطنية NSF والمعهد الوطني للصحة NIH الأمريكيتين واعتمدت عليها البرامج التدريبية في جامعات عالمية ذات سمعة متميزة(٣).

ويؤدي تطبيق برامج الدراسات البينية إلى مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية مبنية على العلوم الإنسانية والطبيعية، ومن خلال هذه البرامج سيتعلم الدارسون العلوم من منظور متنوع ويختارون ما يناسب مستقبلهم الوظيفي أو المهني الذي يطمحون إليه(٤).

وقد اتفقت آراء التربويين حول تعريف الدراسات البينية بأنها: نوع من الدراسات الناتجة عن حدوث تفاعل بين تخصص أو أكثر، مرتبطين أو غير مرتبطين، أو أنها العلوم

والدراسات التي تبحث في إدراك العلاقات بين فروع العلم والمعرفة على أساس مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها، للوصول إلى مفاهيم مشتركة بين مختلف العلوم والتخصصات(٥).

ومن ثم فإن الدور الرئيس للدراسات البينية هو تحقيق التكامل بين المعرفة، وطرق التفكير لاثنين أو أكثر من التخصصات..

وتتكون كلمة" البينية "interdisciplinary من مقطعين أساسيين، مقطع " Inter "وتعني "بين " وكلمة" نظام " discipline وتعني مجال دراسي معين. وهذا يعني أنها دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة على بعض الأسئلة أو حل بعض المشكلات، أو معالجة موضوع واسع جدا أو معقد جدا يصعب التعامل معه بشكل كاف عن طريق نظام, أو تخصص واحد(٦).

وبشكل عام، اتفقت آراء التربويين حول تعريف التخصصات البينية بأنها نوع من الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول أكاديمية تقليدية أو مدرسة فكرية تفرضها طبيعة متطلبات المهن المستحدثة، وتشمل الدراسات البينية الباحثين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ بهدف الربط والتكامل بين عدة مدارس فكرية أكاديمية ومهن وتقنيات متنوعة لبلوغ رؤى وإنجاز مهام مشتركة(٧).

وقد أوضحت الدراسات أن العلاقات البينية بين التخصصات المختلفة تحظى بأهمية ملحوظة في المعرفة الإنسانية الحديثة؛ نظرا للتطور المتسارع والتحولات الكبرى في كافة ميادين المعرفة، ومجالات البحث العلمي ومناهجه، ولهذا أصبحت العلوم الاجتماعية والإنسانية معنية بهذه التحولات على صعيد الرؤى والمناهج والنظريات(٨).

ومن ثم فالعلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الأخرى، تعد في عصرنا هذا من الاتجاهات الحديثة في مجال البحث العلمي الذي بدأ يجدد في خصائصه ويراجع مناهجه التقليدية التي صارت غير قادرة على تقديم تفسيرات، وحلول لبعض المشكلات الاجتماعية

والإنسانية المعقدة؛ ولهذا اتجهت العلوم الاجتماعية والإنسانية في الآونة الأخيرة إلى التفاعل والتعاون مع العلوم الأخرى لحل الكثير من المشكلات الاجتماعية والإنسانية المعاصرة.

ومن ناحية أخرى أثبت التاريخ وجود مفاهيم ومناهج ونظريات (عابرة للتخصصات) أي أنه يمكن توظيفها في أكثر من تخصص، وإن كان تخصص معين هو الذي أفرزها، وقد أثبت تاريخ البحث العلمي أهمية تلك المفاهيم والمناهج والنظريات(٩).

٢- أهداف الدراسات البينية:

لا شك أن العمل بمبدأ التخصص قد أفرز لدى بعض العلماء ميلا إلى الانغلاق داخل جزئيات علمية ضيقة جدا، وأنساهم ذلك أن "الشيء" الذي يدرسونه ليس إلا جزءا مقتطعا من كل، وانصرفوا بالتالي عن البحث عن علاقة ذلك الجزء بالأجزاء الأخرى من الكل، وعلاقة تخصصهم بالتخصصات التي تدرس الأجزاء الأخرى. وفي كثير من الأحيان أدت الحدود النظرية، والموضوعية واللغوية لتخصص ما إلى عزله عن التخصصات التي تتداخل وتتقاطع معه بشكل طبيعي وجوهري(١٠). ومن ثم فهناك أربعة جوانب هامة للدور الذي يمكن أن تلعبه الدراسات البينية، وهي(١١):

١- دمج المعرفة : وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الإنسانية والطبيعية.

٢- الإبداع في طرق التفكير وهي تعني: تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة، لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها، وتعميق فهمها، مع الأخذ في الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتنوعة؛ لتحديد المشكلات والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد.

٣- تحقيق التكامل: و يعني إدراك ومواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة، والأكثر شمولا من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد، ويتم فى

التخصصات والدراسات البينية والمتعددة تبادل وتكامل المعلومات والبيانات والأدوات، والوسائل البحثية، والأجهزة العلمية والمفاهيم والتوقعات ووجهات النظر والنظريات العلمية من تخصصين علميين أو أكثر بهدف تعظيم المعارف، وتكامل الخبرات بشكل يؤدى للتغلب على مشكلات تتوارى خلف أكثر من منظور أو تخصص.

٤- إنتاج المعرفة : إن الحاجة إلى إجراء الدراسات البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع، ولا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين، تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة، وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة . بالإضافة إلى أن الدراسات البينية تساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في الكثير من التخصصات عالميًا بما يلبي المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص.

المحور الثاني: العلاقة بين البلاغة العربية والعلوم الأخرى:

أصبحت فكرة التكامل بين المعارف والعلوم, في السنوات الأخيرة من أكثر المواضيع اهتماما في الأوساط العلمية والأكاديمية، وطالت مجالات متعددة، منها: العلوم الإنسانية والاقتصادية والبحتة وعلوم الإدارة،...إلخ.

وتهدف هذه المقاربة إلى انفتاح العلوم على بعضها البعض، وتناصها وتناظرها, وتسهم في رحلة المصطلحات والأفكار من حقل علمي إلى آخر بسلاسة كبيرة، وذلك من أجل رؤية شمولية وعميقة في البحث العلمي، تحقق ازدهارا ونهوضا لهذه الأمة، وتجد حلولا للإشكاليات المطروحة في كل حقل علمي.

إن الاهتمام بالتكامل المعرفي كان نتيجة طبيعية لشيوع مقولة اتساع العلوم، وضرورة التخصص التي استثمرت في غير وجهها المستحق، فعلى مستوى التكامل بين علوم اللغة والأدب مثلا أصبح العروضي لا يهمه في النص إلا الوزن والضرورة، والناقد لا يلتفت إلا إلى الرؤية

والإيديولوجية، واللغوي لا يهتم بغير معيار الصحة والصواب، والبلاغي لا يهتم إلا باستخراج الجناس والطباق، بل ظهرت فجوة كبيرة في القدرة على التواصل بين من يتخصصون في العلوم الإنسانية، ومن يتخصصون في العلوم الطبيعية والتطبيقية.

ومن ثم فقد برز توجه جديد يدعو إلى تكامل المعارف والتخصصات،...ومن ثم فهذا المحور يتناول صور التكامل وأوجه الترابط، ووحدة المعرفة، والعلاقة القائمة بين البلاغة العربية، وغيرها من العلوم، ومنها:

١- العلاقة بين البلاغة والنحو:

نعلم جميعا أن النحو ينظر في تركيب الكلام من حيث الصحة والاستقامة، أما البلاغة فتبدأ من حيث ينتهي النحو؛ لأنها تتجاوز الصحة والاستقامة إلى الجودة والرداءة، والفروق والدقائق بين ضروب النظم المختلفة، فالنحو والبلاغة توأمان متلازمان لا يمكن الفصل بينهما.

ويعتبر عبد القاهر الجرجاني"ت ٤٧١هـ" أفضل من وضح العلاقة القوية بين العلمين، فلقد تجاوز النّظم لديه حدود الاصطلاح الّذي كان سائدًا منذ القرن الثّاني الهجريّ في بيئة النّحاة على وجه الخصوص، ليغدو عنده عملا منهجيًّا مدروسًا ومنظّمًا يتوخّى دراسة البلاغة في ضوءِ جديدٍ يقوم على دعامةٍ من النّحو وأحكامه، بل ويسعى أيضًا إلى توسيع أفق النّحو وتطويع أدواته حتى يتعرف مواطن الحسن في اللّغة شعريّة كانت أو غير شعريّة، دون أن يقتصر في ذلك على بيان العلاقة البنيويّة بين أجزاء الجملة الواحدة، بل يمتدّ إلى دراسة العلاقة القائمة بين الجملة والجملة داخل نفس الخطاب، يظهر هذا في قوله: (اعلم أنْ ليسَ "النظمُ" إلا أن تضعَ كلامكَ الوضعَ الذي يَقتضيهِ "علمُ النحو"، وتعملَ على قوانينهِ وأُصولِه، وتعرفَ مناهجَه التي نُهِجتْ فلا تزيغ عنها، وتحفَظُ الرُّسومَ التي رُسمتْ لك، فلا تُخِلَّ بشيءٍ منها، ذلك أنَّا لا نَعلم شيئًا يبتغيهِ الناظمُ بنَظْمه غيرَ أنَ ينظرَ في وُجوهِ كلّ بابٍ وفُروقهِ، فينظر في "الخبرِ" إلى الوجوهِ التي تَراها في قولك: "زيدٌ منطلقٌ" و "زيدٌ يَنطلِقُ"، و "ينطلِقُ زيدٌ" و "منطلِقٌ زيدٌ"، و "زيدٌ المُنطلِقُ" و "المنطلِقُ زيدٌ" و "زيدٌ هوَ المنطلقُ"، وزيدٌ

هو منطلِقٌ". وفي "الشرطِ والجزاء" إلى الوجوه التي تَراها في قولك: "إنْ تَخْرُجْ أَخرجْ" و "إنْ خرجْتَ خرجْت" و "إن تخرجْ فأنا خارجٌ" و "أنا خارجٌ إن خرجتَ" و "أنا إنْ خرجْتَ خارجٌ". وفي "الحال" إلى الوجوهِ التي تَراها في قولك: "جاءني زيد مسرعًا"، وجاءني يسرع"، و "جاءني وهو مسرع أو وهو يُسرع" و "جاءني قد أَسرَع" و "جاءني وقد أَسْرعَ". فيَعرفُ لكلٍّ من ذلك موضِعَه، ويجيءُ به حيثُ ينبغي له... هذا هو السّبيل، فلستَ بواجدٍ شيئاً يَرجعُ صوابهُ إنْ كان صواباً وخَطؤهُ إن كانَ خطأ، إلى "النَّظْم"، ويَدخلُ تحت هذا الاسم، إلا وهو معنىً من معاني النحوِ قد أُصيب به موضِعُه، وَوُضِعَ في حقه أو عُومِلَ بخلافِ هذه المعاملة، فأزيلَ عن موضعهِ، واستُعمِل في غيرِ ما ينبغي له، فلا ترى كلامًا قد وُصف بصحّةِ نظمٍ أو فسادِه، أو وُصف بمزيةٍ وفضلٍ فيه، إلاَّ وأنت تجدُ مرجعَ تلك الصحَّةِ وذلك الفسادِ وتلكَ المزيةِ وذلك الفضلِ، إلى معاني النَّحو وأَحكامه، ووَجْدتَه يَدْخل في أصلٍ من أصولهِ، ويتَّصلُ ببابٍ من أبوابه) ([١٢]).

إذن لا يمكن دراسة بلاغة الكلام دون التعريج على النحو؛ لأنه قانون العلاقات التي تحكم النظم، وبه يعرف صحيح التركيب من فاسده(واعلمْ أَنك إذا رجعتَ إلى نفسِك علمتَ علْمًا لا يعترضُه الشكُّ، أنْ لا نَظْمَ في الكَلِم ولا ترتيبَ، حتى يُعلَّقَ بعضُها ببعض، وَيُبنى بعضُها على بَعض، وتُجعلَ هذه بسبب من تلك. هذا ما لا يَجهلُه عاقلٌ ولا يخْفَى على أحدٍ منَ الناس) ([١٣]).

ويقول في بيان أن الفكر لا يتعلق بمعاني الكلم مجردة من معاني النحو:(ومما ينبغي أنْ يَعْلَمهُ الإنسانُ ويجعلَه على ذكرٍ، أنه لا يُتصوَّرُ أنْ يتعلَّقَ الفكْرُ بمعاني الكَلِم أفراداً ومجرَّدةً من معاني النحو، فلا يقومُ في وهْمٍ ولا يصِحُّ في عقْلٍ، أنْ يتَفكَّرَ مُتفكِّرٌ في معنى "فعل" مِنْ غيرِ أن يُريدَ إعمالَه في "اسْمٍ"، ولا أن يتفكَّر في معنى "اسْم" من غَيْرِ أنْ يُريدَ إعمال "فعلٍ" فيه، وجَعْلَه فاعلاً له أو مفعولاً، أو يريدَ فيه حكْماً سوى ذلك من الأحكام، مثْلَ أن يُريدَ جَعْلَه مبتدأً، أو خبراً، أو صفةً أو حالاً، أو ما شَاكَلَ ذلك) ([١٤]).

وفي كلّ هذه الصور يعطي التركيب اللّغوي مجموعة من العلاقات النّحوية التي تتولد عنها المعاني التي يراها عبد القاهر في دلالات الكلم، وذلك بحضور الارتباط الضروري للمسند والمسند إليه الذي يتحكم فيهما التركيب اللّغوي العام...ويكون عبد القاهر بهذا المنهج، وبهذا التعليل النّحوي العلمي لفنّ القول قد سبق الكثير من الدارسين في هذا المجال، في الجانب المحدد، ولامس اتجاه مدرسة النّحو التحويلي والتوليدي التي يمثلها تشومسكي"([١٥]).

وقد نبه عبد القاهر الجرجاني إلى أهمية علم النحو والإعراب في التأليف والنظم، بقوله: (إذا كان قد علم أن الألفاظ معلقة على مَعانيها حتى يكونَ الإعرابُ هو الذي يَفتحها، وأنَّ الأغراضَ كامنةٌ فيها حتى يكونَ هو المستخرِجَ لها، وأنه المعيارُ الذي لا يتبيَّن نقصانُ كلامٍ ورجحانُه حتى يعرضَ عليه، والمقياسُ الذي لا يُعرفُ صحيحٌ من سَقيمٍ حتى يرجع إليه، ولا يُنكِرُ ذلك إلاَّ من يُنكِر حِسَّه، وإلاَّ مَنْ غالطَ في الحقائقِ نَفْسَه) ([١٦]).

وهو ينفي أن يكون النحو مجرد صناعة شكلية؛ لأن البدوي الذي لا يعرف أبوابه، يحسن النظم والتأليف، ما دام يعرف في قولهم: "زيدٌ منطلقٌ" أنّ "زيداً "مُخْبَرٌ عنه، و"منطلق" خَبرٌ ([١٧]).

بل ولم يفته أن يعقب على سيبويه في باب التقديم والتأخير؛ لأنه لم يمثل لقاعدة تقديم الأهم، فناب عنه في تقديم أمثلة موضحة، مثل: "قَتَلَ الخارجيَّ زيدٌ، حيث قدم المتكلم الخارجي وهو المفعول به، على زيد وهو الفاعل؛ لأنه يعلم أنْ ليس للناسِ في أنْ يعلموا أنّ القاتلَ له "زيدٌ" جَدْوى وفائدةٌ، فيَعْنيهم ذكْرُه ويهمُّهُمْ ويتّصلُ بمسرّتِهم ويَعْلم مِن حالِهم أَنَّ الذي هم متوقِّعون له ومُتَطلعون إليه متى يكونُ، وقوعُ القتلِ بالخارجي المفْسِد، وأَنهم قد كفُوا شره وتخلَّصوا منه([١٨]).

بل إنه يرى أن عدم الوقوف على النكت البلاغية للتقديم والتأخير مثلا، تفقد صاحبها تذوق هذه الظاهرة، إذ يقول:(وقد وَقعَ في ظنونِ الناسِ أَنّه يكفي أنْ يقالَ: إنه قُدِّم للعناية، ولأن ذكْرَه أَهمُ، مِنْ غير أن يُذْكَر، مِنْ أين كانت تلك العنايةُ؟ وبمَ كانَ أهمّ ولتخيُّلهم ذلك، قد صَغُر أمرُ

"التقديمِ والتأخيرِ" في نفوسهم، وهَوَّنوا الخَطْبَ فيه، حتى إنك لتَرى أكثرَهم يَرى تَتبُّعَه والنظرَ فيه ضربا من التكلُّف. ولم ترَ ظنًّا أَزرى على صاحبهِ من هذا وشبهه) (١٩).

من خلال كلام الجرجاني يتضح أن العلاقة التي تربط بين الرافدين هي علاقة تكامل وانسجام وترابط وتعاطف، وهي علاقة وطيدة لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فهما وجهان لعملة واحدة في تمازجهما الوثيق، وتداخلهما العميق، فلا وجود للنحو بدون بلاغة، ولا وجود للبلاغة بدون نحو.

وتبرز علاقة البلاغة بالنحو جلية في علم المعاني، فالمشتغلون بعلم المعاني كثيرا كانوا هم المشتغلون بعلم النحو، أو كانوا ممن أخذوا عن علماء النحو، حتى إن البلاغيين اليوم كلهم يوظفون معرفتهم بالنحو في مسائل نعدها نحن اليوم بلاغية محضة؛ كالإسناد والفصل والوصل والإنشاء، والقصر، .فمن الإنشاء مثلا يقول البلاغي: إن له نوعين: إنشاء طلبيًا، وإنشاء غير طلبي، أما الإنشاء الطلبي فيكون بخمسة أشياء هي: الأمر والنهي والاستفهام والتمني والنداء ...وهكذا تتداخل علوم المعاني مع علوم النحو(٢٠).

٢- العلاقة بين البلاغة وعلم اللغة:

إن العلاقة قائمة بين قواعد اللغة، وقواعد البلاغة، فكلاهما من متطلبات النص الأدبي . وقد اتفق البلاغيون جميعًا على أن للألفاظ قيمة جمالية، فالجاحظ"ت٢٥٥هـ" -على سبيل المثال- حث على ضرورة تخير اللفظ، وسهولة المخرج، وجودة السبك وإقامة الوزن، يظهر هذا في قوله:(المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجميّ والعربيّ، والبدويّ والقروي، والمدنيّ. وإنّما الشأن في إقامة الوزن، وتخيّر اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحّة الطبع وجودة السّبك، فإنما الشعر صناعة، وضرب من النّسج، وجنس من التّصوير) (٢١).

وقد جعل ابن طباطبا العلوي"ت٣٢٢هـ" للفظ قوة فاعلة تجعل المعنى الحسن قبيحًا، يظهر هذا في قوله:(فمِنَ الأشْعارِ أشْعارٌ مُحْكَمَةٌ مُتْقَنَةٌ، أنيقَةُ الألفَاظِ، حكيمةُ الْمعَانِي، عَجيبةُ

التأليفِ، إذا نُقِضَتْ وجُعِلَتْ نَثْراً لم تَبْطُلْ جَوْدةُ مَعَانيها، وَلم تَفْقُدْ جَزَالةَ ألفاظِهَا. وَمِنْهَا أشعارٌ مُمَوَّهةٌ مُزَخْرفَة عَذْبة، تَرُوقُ الأسْمَاعَ والأفْهامَ إذا مَرَّتْ صَفْحًا، فَإذا حُصِّلَتْ وانتُقِدَتْ بُهْرِجَتْ مَعَانِيهَا، وزُيِّفَتْ ألفاظُهَا، ومُجَّتْ حَلاوَتُها، وَلم يَصْلُحْ نَقْضُها لبناءٍ يُسْتَأنَفُ مِنْهُ؛ فبعضُها كالقُصُور المُشَيَّدة والأبْنيةِ الوَثِيقةِ الباقيةِ على مَرِّ الدُّهور، وبعضُهَا كالخيام المُوَتَّدة الَّتِي تُزَعزِعُها الرِّياحُ، وتُوهِيها الأمطارُ، ويُسْرِعُ إِلَيْهَا البلَى، ويُخْشَى عَلَيْهَا التَّقَوُّض) ([٢٢]).

ويطلب قدامة بن جعفر"ت٣٣٧هـ" من اللفظ أن(يكون سمحا، سهل مخارج الحروف من مواضعها، عليه رونق الفصاحة، مع الخلو من البشاعة) ([٢٣]).

ويرى أبو هلال العسكري"ت٣٩٥هـ" أن الكلام(يحسن بسلاسته، وسهولته، ونصاعته، وتخيّر لفظه، وإصابة معناه، وجودة مطالعه، ولين مقاطعه، واستواء تقاسيمه، وتعادل أطرافه)([٢٤]).

ويعتقد ابن سنان الخفاجي"ت٤٦٦هـ" أن للصوت قيمة جمالية ...ولهذا السبب فقد قسم الحروف إلى قسمين: حروف بعضها يحسن استعماله في الفصيح من الكلام، وبعضها لا يحسن([٢٥]).

وهكذا نلاحظ أن هناك كثيرًا من المعايير اللفظية التي يستخدمها البلاغي في الحكم على اللفظ في النص الأدبي.

٣- العلاقة بين البلاغة والأدب والنقد:

إن هذه الفنون جميعها مرتبطة ببعضها ارتباطا وثيقًا، فالنقد هو دراسة النص الأدبي دراسة تحليلية تتناول الأسلوب والمضمون؛ لتحديد قيمته الفنية ومستوى جودته بين بقية النصوص الأدبية، واستنادًا إلى ذلك نجد أن النقد لا يمكن له الانفصال عن الأدب.

وكذلك فالبلاغة هي قوام الأدب، وعنصر تكوينه الأهم، ذلك أنها لا تخرج عن دائرة المعنى، واللفظ، والأسلوب. والأدب لا يكون أدبا إلا إذا كانت البلاغة سمته، ومعاييرها مطبقة فيه، ولم ينهض فن البلاغة إلا بالكشف عن مكنون الأدب شعره ونثره، والوقوف على سر جماله فكرة،

وأسلوبا، ومبعث تحريكه للعواطف والمشاعر؛ مما يعد معتمد الناقد الفني إذا نقد الأدب. بالإضافة إلى هذا فإن الغاية من تدريس الأدب والبلاغة واحدة، وهي: خلق الذوق الأدبي، وتكوينه، ووسيلتها إلى تحقيقها هو الاعتماد على النصوص الأدبية الراقية؛ ومن ثم فالعلاقة بينهما علاقة تأثير وتأثر، وبالتالي فالربط بينهما واجب، إضافة إلى يسره وإمكانيته([٢٦]).

والبلاغة نبت تمتد جذوره من رحم النقد الأدبي، وعلاقتها به علاقة الجزء بالكل، والفرع بالأصل، فـ" النقد. .. هو المنبع، وهو الأساس الذي استقت منه، وقامت عليه قواعد البلاغة، وإذا كان هدف النقد البحث عن الجمال، ومحـاولة إحصاء مظاهره، والإشادة به، وذكر القبح في معرض التنديد به، والتحذير منه، فإن البلاغة هي ثمرة هذا البحث، ومجتمع مظـاهر الجمـال، صيغت في فصول وأصول وقواعد، لكنها ليست قواعد قد سنها الفكر أولاً؛ ليجري عليهـا الأدب، بل إن طبيعة الأدب موجـودة من قبل([٢٧]).

ورغم انطلاق النقد والبلاغة من منطقة واحدة، هي (النص الأدبي) واشتراكهما في مساحة للعيش، وواحة للعمل، ومجالاً للتطبيق، بما يسمح بتجاورهما، بل تداخلهما وامتزاجهما، بالرغم من ذلك فإن لكل منهما دوره الذي يميزه، فدور النقد تال لظهور العمل الأدبي؛ لأن النقد يدرس ما هو كائن أمامه، فهو لا يتدخل في طريقة الكاتب في التأليف والصياغة، رغم أنه يفيد الأديب قبل الشروع في عمـله، فكلما كانت ثقافة الأديب النقدية واسعة، وواعية تجنب الوقوع في الخطأ، وكذلك يفيده بعد الانتهاء من صياغة النص، وذلك عند مراجعته، وتمحيصه.

أما البلاغة فهي تسبق دور الناقد؛ لأنها تصحب الأديب قبل الكتابة وفي أثنائها، حيث إنها إحساسه الجمالي باللغة، وطريقة صياغته لها، وقدرته على تركيب العلاقات بين الجمل والكلمات، وأسلوبه المميز الذي يحمل مشـاعره، وفكره، ورؤيته إلى المتلقي، وهي مع هذا أداة من أهم أدوات الناقد، ومعيار من أهم معاييره النقدية، وهي عين الناقد التي يرى بها، وأساس مقاييسه، ومناط ذوقه، ومجال حكمه على النص الأدبي.

إذًا فالأدب والبلاغة والنقد الأدبي هي ألفاظ ثلاثة تختلف في الصورة اللفظية، ولكن يجمعها رباط وثيق من معنى موحد يبدأ بالأدب الذي لا يتسمى باسمه إلا بالبلاغة، وينتهي بالنقد الأدبي الذي يأخذ مادته من كيان البلاغة في الأدب ([٢٨]).

٤- العلاقة بين البلاغة وعلم النص

إن ثمة علاقة، ونقاطُ تَلاقٍ كثيرةٌ بين البلاغة، وعِلْم النص- لِسَانيّات النص – أو كما يسمّيه البعضُ: البلاغة الجديدة([٢٩])، وفي هذا يقول الأستاذ الدكتور/ سعيد حسن بحيرى: (لا يَخفى أنَّ لِمُناقشتِنا لحدودِ البلاغة، وعلاقتها بعلم لغةِ النصِّ دلالةً واضحة على الصِّلة بينهما إلى الحدِّ الذي جعلَ بعض الباحثين يعدُّها السابقةَ التاريخيَّة لعلم النص، غير أنهما في الحقيقة يختلفان في المنهج والأدوات والتحليل والأهداف، وغير ذلك من أوجه الخلاف الجلي) ([٣٠]).

وهذا ما يعلنه مؤسس علم النص فان ديجك عندما يقول:(إن البلاغة هي السابقة التاريخيّة لعلم النص، إذا نحن أخَذْنا في الاعتبار توجُّهَها العامّ، المتمثِّلَ في وصف النُّصوص وتحديد وظائفها المتعدِّدة، لكننا نؤثر مصطلح علم النص؛ لأن كلمة بلاغة ترتبط حاليا بأشكال أسلوبية خاصة، كما ترتبط بوظائف الاتصال العام ووسائل الإقناع) ([٣١]).

ويَنبغي أن يُشار هنا أيضا إلى أنَّ كثيرًا من الأفكار التي تبَنَّتْها لسانيَّاتُ النَّص، والنظرياتُ النصِّية بزغَتْ" من بُحوثٍ في البلاغة القديمة؛ إذْ إنَّ البحث في مُمارسة الخطاب- الكلام- في البلاغة القديمة يضمُّ عددًا من النَّظريات، والقواعد الخاصَّة بتنظيم نصوصٍ محدَّدة إذْ إنَّه قد استُخْدِمت في المباحث المتعلِّقة بترتيب الكلام، وزخرفته، قواعِدُ بناءٍ محدّدة للنُّصوص؛ لأهدافٍ بلاغيَّة محدَّدة([٣٢]).

ويُضاف إلى ما سبق أيضا أنَّ البلاغة توجَّه" إلى المستمِع أو القارئ لتؤثِّر فيه، وتلك العلاقة ذات خصوصيَّة في البحث اللُّغوي النصِّي([٣٣])، وما تزال قواعِدُ بناء النصِّ البلاغيَّةُ ضروريَّةً، ولا يمكن الاستغناءُ عنها في دراسة النَّص، وبخاصَّة دراسة النصِّ الشِّعري بمَفهومه الواسع.

ويعتبر علم النص الطرح البديل والأمثل للمقولات النقدية السابقة؛ لأنه يتناول النص في شموليته، وكليته، وينطلق من البنية اللغوية، ولا يغفل العوامل الخارجية كالمتلقي والسياق و علاقة النص بنصوص أخرى، وهو ما يعرف بالتناص، وبذلك يلتقي مع النقاد المتقدمين من أمثال: عبد القاهر الجرجاني، والسكاكي ذوي الثقافة الشمولية الذين كانوا يسبرون أغوار النص من كل النواحي.

وبناء على ما سبق؛ فإنَّ العلاقة بين البلاغة وعلم النصِّ هي علاقةٌ تفاعليَّة مستمرَّة؛ لأنَّ علم النصِّ يُمكن أن يقدِّم إطارًا عامًّا للدِّراسة المجدِّدة لبعض الجوانب البلاغيَّة في الاتِّصال؛ وذلك لأنَّ البلاغة التي كانت فقدَتْ أهميتها في فترات سابقة تعدُّ الآن السابقَ التاريخيَّ لعلم النصِّ(٣٤).

وقد أصابت ولا زالت تصيب هذه العلاقة بين البلاغة، وعلم لغة النص كثيرا من الباحثين بالحيرة، فهناك من يعيد قراءة البلاغة ليجعل منها علما وصفيا بحتا، في مقابل اتجاه آخر يعيد قراءتها ليقيم منها علما توليديا يبحث في كيفية الإنتاج الخلاق للنصوص؛ مما يفضي بها عندئذ إلى أن تصب في علم النص(٣٥).

ومن ثم فإن تحول البلاغة الجديدة في الواقع إلى علم النص، يرتبط بمدى قدرة البلاغة في الثقافات المختلفة على إبداع نموذج جديد لتكوين الخطاب بكل أنماطه، دون الاقتصار على نوع واحد منه، كما كانت تفعل البلاغة القديمة.

٥- العلاقة بين البلاغة والأسلوبية:

تعد البلاغة في الدرس اللغوي الحديث جزءا لا يتجزأ من الدرس الأسلوبي، فالأسلوبية امتداد للبلاغة، تشكلت عبر تاريخ الدرس اللغوي، كما تعد البلاغة بعلومها: البيان والمعاني والبديع مظهراً من المظاهر الأسلوبية، إن لم تكن أهمها، مقارنة بالمستوى الإيقاعي والمستوى النحوي مثلا.

كذلك فإن محور البحث في كليهما(البلاغة والأسلوبية) هو النص الأدبي، أي أن موضوع البلاغة يتفق مع موضوع الأسلوبية، فهما يبحثان الجوانب التعبيرية والفنية المختلفة في الخطاب الأدبي، وقد أدرك البلاغيون، وأصحاب الأسلوبية أن الوسائل التعبيرية البارزة هي مناط الاهتمام ومجال البحث ومركز الثقل وتغاضوا عن جوانب أخرى كثيرة وهامة في الأداء الفني؛ كالجوانب النفسية والاجتماعية ([٣٦]).

كذلك فإن بعض المفاهيم البلاغية تستخدم في التحليل الأسلوبي، ويمكن لبحوث بعض البلاغيين – كعبد القاهر الجرجاني مثلاً– أن تلتقي مع بعض التوجهات الأسلوبية من حيث التركيز في التحليل على العلاقات السياقية والإيحائية والاستبدالية في النصوص([٣٧]).

وهذا يعني أن علم الأسلوب يستثمر منطقة كبيرة من البلاغة، هي المنطقة المتصلة ببحوث بنية التراكيب (في علم المعاني)، وتحليلات المجاز (في علم البيان)، وبحوث الصياغة (في البديع)، وكذلك ما يتصل بالموازنات بين الشعراء والملاحظات على أساليبهم الفردية، ومدى نجاحهم أو إخفاقهم في التعبير، وليس يخفى أن الاستعارة والتشبيه، من أهم وأبرز المظاهر الأسلوبية التي تميز أديباً عن أديب، أو عملاً عن عمل؛ ولهذا دأب دارسو اللغة والنقاد والأسلوبيون على دراسة وتحليل تلك المباني اللغوية التي يرتكز عليها كل مبدع في عملية إبداعه، فالصور الناتجة عن تلك العلوم تحقق ذاتية المرسل الذي يرى فيها حقيقة نفسه ومشاعره وأحاسيسه([٣٨]).

ومن ثم فالعلاقة بين البلاغة والأسلوبية علاقة تزامنية، فالأسلوب هو التطور، والوريث الشرعي للبلاغة القديمة، والربط بين الدرس البلاغي القديم والدرس الأسلوبي الحديث يؤكد صلاحية البلاغة القديمة لأداء مهمة نقدية لا تقل أهمية عن الدراسة الأسلوبية، لكن ذلك يكون مع بعض الإجراءات التعديلية التي تعطى لأدوات البلاغة قدرة تحليلية بوسعها التعامل مع السطوح و الأعماق([٣٩]).

وبعد توضيح نقاط التقارب بين البلاغة والأسلوبية نوضح نقاط الخلاف ,حيث نجد نقطة اختلاف مهمة بينهما؛ وهى أن البلاغة تضع معاييرها ثم تطلب من الكاتب أن يلتزم بهذه المعايير، فوجودها سابق لوجود النص، بعكس الأسلوبية التى تتناول النص بعد إنتاجه فتحلله و تبرز ما بداخله من جماليات، فقد اعتبر البلاغيون أنفسهم أوصياء على الإبداع الأدبي من خلال توصيات قننوها وجعلوها سيفا مسلطا على رقاب الأدباء ([٤٠]).

كذلك فإن وجود الملتقى هام جداً فى الأسلوبية، لأنه هو الذى يبعث الحياة للنص ويحدد مدى دقته ومعاييره الفكرية فى الرسالة المراد تبليغها , بعكس البلاغة التى تعتبر الملتقى جزءا محدودا فى الدراسة البلاغية، وذلك لتعدد المقامات فهو ركن واحد من أركان العملية الإبلاغية، لكن على الرغم من ذلك هناك ضرورة لوجوده، فالأسلوب ينظر إلى النص على أنه كل متكامل بدلالاته ومدلولاته بعكس البلاغة التى فصلت بين الشكل والمضمون في العمل الأدبى حيث إن الألفاظ أو الشكل هي صورة العمل الأدبي والمضمون أى المعنى هو مفهومه المراد منه([٤١]).

وقد تجددت البلاغة منذ بداية القرن التاسع عشر فكانت عاملاً في وجود الأسلوبية، وهي علم للتعبير، وعلم للأدب في آن واحد، وهناك من عدّ الأسلوبية بلاغة حديثة، إذ البلاغة في خطوطها العريضة تكون فناً للكتابة، وفناً للتأليف (فن لغوي وفن أدبي)، وهما سمتان قائمتان في الأسلوبية، ومن هنا كانت المقولة المعروفة(البلاغة هي أسلوبية القدماء)([٤٢]).

وخلاصة العلاقة بين البلاغة والأسلوب هى أنه مع دخول البلاغة عصر العلم وجب عليها أن تعتمد على ركائزه، وعدم مخالفته، وبالتالي التخلي عن الطابع المعياري التعقيدي لتتجه إلى وصف لغة الأدب وأشكالها، وبذلك تصبح الدراسة الأسلوبية هى المقدمة الضرورية للبحث البلاغى الحديث المعتمد دائما على نتائج علمية منظمة، ومقولات أكثر كلية وشمولية([٤٣]).

المحور الثالث: مستقبل البلاغة العربية في ضوء الدراسات البينية

أكد الدكتور/سعد مصلوح في محاضرة، بعنوان:(اللغة العربية والدراسات البينية) أقامتها هيئة أبي ظبي للثقافة والتراث على أن العرب في حاجة ماسة في يومنا الحاضر إلى البحث المعرفي الشامل، وإلى المتخصص الشامل في المعرفة المتعددة لا الواحدة، بحيث نستعيد مجدنا العلمي والمعرفي، كما سبق وتحقق على يد كبار العلماء، وأصحاب المعارف الذين اجتمعت لديهم معارف متنوعة.

وأضاف أن العلاقة التي كانت قائمة قديما بين العالم والمتعلّم هي علاقة تلاقح وتبادل معرفي واتصال لا انفصال، مشيرا إلى أن هذا التبادل المعرفي هو ما نحتاجه في راهننا العربي الذي يفتقد إلى العالم المتعدد التخصصات في واحده، ليكون بذلك المفتاح إلى النهضة العربية الحديثة في الفكر والمعرفة والانفتاح على العلوم لامتلاك تقنيات الحداثة والمعاصرة، معتبراً أن سبب تخلف الدراسات اللغوية والأدبية يكمن في الفصل بين اللغة والأدب في التخصص الجامعي أولاً، ومن ثم الدفع بالطالب إلى التزام التخصص الأحادي التركيز بحيث يصبح الطالب ضيق الأفق وقليل الحيلة في احتكاكه بالآداب والعلوم العالمية(٤٤).

ومن أكثر عيوب البلاغة القديمة سوءا، أن تُطبق البلاغة باعتبارها قواعد ثابتة، ويأتي القرآن أو الحديث،... مجرد شواهد وأدلة، وهو ما يسمى بـ(البلاغة التعليمية)، ومن ثم فلا بد أن تتخلي البلاغة العربية عن الطابع المعياري التعقيدي؛ لتتجه إلى وصف لغة الأدب وأشكالها، وبذلك تصبح الدراسة الأسلوبية هى المقدمة الضرورية للبحث البلاغى الحديث المعتمد دائما على نتائج علمية منظمة، ومقولات أكثر كلية وشمولية(٤٥).

وقد أوضحت الدراسة أن هناك علاقة وثيقة بين البلاغة، ومختلف التخصصات، فالعلاقة بين البلاغة والنحو مثلا تنم عن تشابك وتداخل بين علمين مختلفين، إذ يتداخلان ويتقاسمان علي مسائل جمة مشتركة بينهما؛ كأحوال الإسناد الخبري، وأحوال المسند والمسند

إليه، والإيجاز والإطناب والمساواة، وخاصة قواعد الحذف، ومسائل التأكيد وأدواته، ومسوغات الابتداء بالنكرة وغيرها. وكثرة هذه الاشتباكات أقنعت بعض علماء اللغة بضرورة الدمج بينهما في عملية التعليم.

فالنحو والبلاغة وإن كانا علمين مختلفين، لكن يجب تدريسهما كمادة واحدة ليتسني للمعلم أن يوضح الخصائص البلاغية للجملة، عندما يتحدث عن أحوالها الإعرابية والنحوية، كذلك لا بد من الدمج بينهما في المرحلة الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا، وإكساب الباحث معارف متعددة، بدلا من المعرفة الواحدة.

ولماذا لا تستفيد البلاغة العربية من الأسلوبية، ومن أدواتها لكي تنوع طرق التناول، وتؤتي بثمار جديدة؟ إن الأسلوبية تدين بالفضل الكبير للبلاغة، فقد خرجت من عباءتها، ومن ثم فلماذا لا تستفيد البلاغة العربية من تطور أدوات البحث الأسلوبي؟ ولماذا لا نقيم مزواجة بين البلاغة والأسلوبية؟ إن المزاوجة بين البلاغة بالأسلوبية يمثل نوعا من النقد يركز في مجمله علي النص في صياغته، دون دخول في جوانب فرعية، لا تتصل بصميم التركيب اللغوي، ولماذا لا تستفيد البلاغة من معطيات علم النص، وغيره من العلوم الحديثة.

ولماذا لا يتم توثيق الصلة بين علوم البلاغة والأدب والنقد، والدمج بينها في عملية التدريس والتعليم؛ لأنها تشكل وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بينها، وأن العلاقة بينها علاقة متنامية؛ فكل يعطى للآخر ويغذيه، ومن ثم ينبغى القضاء على العزلة القائمة بينها، وجعل البلاغة جزءا من الدراسات الأدبية، والتحليل البلاغى فى إطار العمل الأدبى الذى يمثل وحدة متكاملة، تتآزر أجزاؤه وتتفاعل لتكوين صورة كلية، والتفاعل مع ما يتلاءم من إجراءات الأسلوبية الحديثة ومعطياتها، والاهتمام بتكوين الذوق الأدبي، وإنضاج الحاسة الفنية، وعرض المصطلح البلاغى من غير إسراف، ولا إثقال بذكر الأقسام والأنواع التي لا داعي لها، وربط البلاغة بواقع الناس

وحياتهم، وبأدائها لوظيفتها اللغوية فى التعبير أو الإبلاغ، ومعالجة موضوعاتها من جميع جوانبها النفسية والوجدانية؟ (٤٦).

الخاتمة:

وبعد هذا العرض والتفصيل لما تناوله البحث بالدراسة، نوجز أهم النتائج التي توصل إليها، ومنها:

١- أكدت الدراسة أن برامج الدراسات البينية باتت مطلبا أساسيا في سوق العمل، مما جعل العديد من المؤسسات تتنافس في وضع السياسات الخاصة بتطبيق البرامج الدراسية ذات الطبيعة البينية؛ لأن تطبيق هذه البرامج يؤدي إلى مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية مبنية على العلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم الأخرى.

٢- أكدت الدراسة أن العلاقات البينية بين التخصصات المختلفة تحظى بأهمية كبيرة في المعرفة الإنسانية الحديثة؛ نظرا للتطور المتسارع والتحولات الكبرى في كافة ميادين المعرفة، ومجالات البحث العلمي ومناهجه، فالعلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الأخرى، تعد في عصرنا هذا من الاتجاهات الحديثة في مجال البحث العلمي الذي بدأ يجدد في خصائصه، ويراجع مناهجه التقليدية التي صارت غير قادرة على تقديم تفسيرات، وحلول لبعض المشكلات الاجتماعية والإنسانية المعقدة، ولهذا اتجهت العلوم الاجتماعية والإنسانية في الآونة الأخيرة إلى التفاعل والتعاون مع العلوم الأخرى لحل الكثير من المشكلات الاجتماعية والإنسانية المعاصرة.

٣- أكدت الدراسة أن مستقبل البلاغة العربية، يرتبط بضرورة توثيق الصلة بين البلاغة، وفنون اللغة، وفروعها الأخرى؛ لأن اللغة العربية لغة متكاملة متماسكة فى فنونها وفروعها؛ إذ لا فاصل بين الأدب والبلاغة؛ لأن الأدب أقرب الدروس إليها، فغايتهما واحدة، وهى تكوين الذوق الأدبى، وصور الوحدة والترابط بين النحو والصرف والبلاغة عديدة، والرابطة قوية بين البلاغة، والنظريات

الحديثة كالأسلوبية مثلا، وعلم النص،...ومن ثم فلا بد من الاستفادة من معطيات الدرس الأسلوبي، والتفاعل مع ما يتلاءم من إجراءات الأسلوبية الحديثة ومعطياتها، وكذلك الاستفادة من معطيات علم النص، وغيرهما من العلوم التي انبثقت عن البلاغة العربية القديمة، ومعطياتها.

الهوامش:

١. انظر، أحمد أبو الحمائل وآخرون، رؤية استشرافية لمستقبل التخصصات البينية للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية، متاح على:
https://www.google.com.eg/search?q

٢. انظر، محمد إبراهيم منصور، الدراسات المستقبلية ماهيتها وأهمية توطينها عربيا، متاح على:
http://www.caus.org.lb/PDF/EmagazineArticles/mustaqbal_416_mhmdibrahimmansour.pdf
وينظر أيضا، ورقة عمل من إعداد: مركز البحوث والدراسات، بعنوان: برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العصر، ص٣، الغرفة التجارية الصناعية بالرياض، الإدارة العامة للبحوث والمعلومات، الرياض، جمادى الثانية، ١٤٣٢هـ، متاح:
http://www.riyadhchamber.org.sa/mainpage/ChamberServices/Researchsandworksheets/Documents/%D

٣. انظر، عمار بن عبد المنعم أمين: الدراسات البينية **Interdisciplinary Studies** رؤية لتطوير التعليم الجامعي، متاح على:
http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf

مؤسسة العلوم الوطنية) بالإنجليزية **National Science Foundation (**:واختصاراً **(NSF)**هي وكالة الولايات المتحدة التي تدعم الحكومة في الأبحاث الأساسية والتعليم في جميع المجالات غير الطبية وذلك للعلوم والهندسة، نظيرتها الطبية هي المعهد الوطني للصحة**(NIH)**.

مع ميزانية سنوية تبلغ حوالي ٧,٠ مليار دولار أمريكي (طبقاً للسنة المالية(2012 ، تمول الوكالة NSFحوالي ٢٠٪ من جميع البحوث الأساسية المدعومة من الحكومة الفيدرالية التي أجريت من قبل الكليات والجامعات في الولايات المتحدة) متاح على:

https://ar.wikipedia.org/wiki

٤. انظر، عمار بن عبد المنعم أمين: الدراسات البينية **Interdisciplinary Studies** رؤية لتطوير التعليم الجامعي، متاح على:

http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf

٥. انظر، أحمد أبو الحمائل وآخرون، رؤية استشرافية لمستقبل التخصصات البينية للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية، متاح على:

https://www.google.com.eg/search?q

٦. انظر، عمار بن عبد المنعم أمين: الدراسات البينية **Interdisciplinary Studies** رؤية لتطوير التعليم الجامعي، متاح على:

http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf

٧. انظر، عمار بن عبد المنعم أمين: الدراسات البينية **Interdisciplinary Studies** رؤية لتطوير التعليم الجامعي، متاح على:

http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf

٨. العلوم الاجتماعية، مثل :علم النفس، القانون، علم الإنسان، والاقتصاد، والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع.

العلوم الإنسانية، مثل: الفنون، الأدب، التاريخ، الفلسفة، الدين، المسرح، والموسيقى.

٩. انظر، مسعود عمشوش، من التخصص إلى الدراسات البينية، متاح على:

https://amshoosh.wordpress.com

١٠. انظر، مسعود عمشوش، من التخصص إلى الدراسات البينية، متاح على:
https://amshoosh.wordpress.com

١١. نقلا عن، عمار بن عبد المنعم أمين: الدراسات البينية **Interdisciplinary Studies** رؤية لتطوير التعليم الجامعي، متاح على:
http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf

١٢. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص٨٢، ٨٣، تحقيق: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة ، دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢م.

١٣. السابق، ص ٥٥.

١٤. نفسه، ص ٤١٠.

١٥. انظر، محمد عباس، الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني، ص٢٩، ٣٠، مكتبة دار الفكر، بيرت، لبنان، الطبعة: الأولى، ١٩٩٩م.

١٦. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص٢٨.

١٧. السابق، ص٤١٨.

١٨. نفسه، ص ١٠٨.

١٩. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص١٠٨.

٢٠. انظر، الطاهر قطبي، الاستفهام بين النحو والبلاغة، ص١٣٠، رسالة ماجستير، إشراف: فخر الدين قباوة، جامعة حلب، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، ١٩٨٧م.

٢١. الجاحظ، الحيوان، ١٣١/٣، ١٣٢، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٤١٦هـ ، ١٩٩٦م.

٢٢. ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر ص١١، المحقق: عبد العزيز بن ناصر المانع، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، د– ت.

٢٣. قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ص٧٤، تحقيق وتعليق الدكتور: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د– ت.

٢٤. أبو هلال العسكري، الصناعتين: الكتابة والشعر، ص٥٥، تحقيق علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم الناشر: المكتبة العصرية، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م.

٢٥. ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، ص ٢٩، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤٠٢ هـ، ١٩٨٢م.

٢٦. انظر، حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في دراسة اللغة العربية والدين الإسلامي، ص٣٣٧، الطبعة الثالثة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٧م.

٢٧. انظر، بدوي طبانة، قدامة بن جعفر والنقد الأدبي، ص١٨، ١٩، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة: الثالثة، ١٩٦٧م..

٢٨. انظر، حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في دراسة اللغة العربية والدين الإسلامي، ص٣٣٧.

٢٩. انظر، محمد العمري: البلاغة الجديدة بين التخييل والتأويل، ط: أفريقيا الشرق، البيضاء، ط: الأولى، ٢٠٠٥م. جميل حمداوي، من البلاغة الكلاسيكية إلى البلاغة الجديدة، متاح على:
http://www.alukah.net/library/0/61599

٣٠. سعيد حسن بحيرى، "علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات"، ص٥، مكتبة لبنان، ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان.

31. Van Dijk, Teun A.. La Ciencia del Texto.Trad Barcelona, 1984

نقلا عن: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص٢٣٤، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٢.

٣٢. انظر، سعيد حسن بحيرى، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص٢٩.

٣٣. السابق، ص٧.

٣٤. انظر، حامد أبو حامد، "الخطاب والقارئ"، نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، ص١٤١، مركز الحضارة العربية، ط٢، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٣٥. انظر، سعيد حسن بحيرى، "علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص٩، ١٠.

٣٦. محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص٢٥٨، مكتبة لبنان، ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، الطبعة: الأولى، ١٩٩٤م.

٣٧. انظر، عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ص٢٣٨، ص٢٨٨، ص٣٢٠، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة، ودلائل الإعجاز، ص١٠٦.

٣٨. يعد كتاب "البلاغة والأسلوبية" للدكتور محمد عبد المطلب، محاولة لقراءة البلاغة العربية قراءة أسلوبية من خلال رصد الطاقات التعبيرية التي اهتم بها البلاغيون العرب القدامى مشارقة ومغاربة، وقد اقتضى ذلك منه بيان مفهوم الأسلوب في التراث العربي القديم، وأتبعه بمباحث النّحو، بما في ذلك من فلسفة النّحو، والنّظم بين النّحو والبلاغة، وفلسفة المجاز. كما درس الأسلوب في نتاج المحدثين، وتناول كذلك الأسلوبية عند المحدثين في الغرب مبينّا تاريخها واتجاهاتها، ونظرية التوصيل فيها. وفي المرحلة الأخيرة درس علاقة البلاغة بالأسلوبية، ومرتكزات التفكير الأسلوبي: العدول والتكرار والسياق، والحذف والذكر، والتقديم والتأخير، التعريف والتنكير."وهي قضايا قدَّمت فيها البلاغة العربية القديمة كمّا كبيرا، يعتمد عليه الناقد الأسلوبي في عمليات التحليل".

٣٩. انظر، عدنان حسين قاسم، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، ص٨٧، الدار العربية للنشر والتوزيع، د ـ ت.

٤٠. انظر، محمد عبد المطلب, هكذا تكلم النص(استنطاق الخطاب الشعري لرفعت سلام) ص٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة، ١٩٩٧م. وينظر أيضا، محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص٢٥٩.

٤١. انظر، محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص٢٥٨.

٤٢. انظر، السابق، الصفحة نفسها.

٤٣. بيير جيرو، الأسلوبية، ص٢٩، مركز الإنماء الحضاري للطباعة والترجمة والنشر، القاهرة، د– ت.

٤٤. انظر، صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص, ص١11، وما بعدها.

٤٥. انظر، سعد مصلوح: (اللغة العربية والدراسات البينية) متاح على:
http://aafaqcenter.com/post/415

٤٦. انظر، صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص, ص١١٢
انظر، وجيه المرسي، أسس تدريس البلاغة، متاح على:
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/ ٢٦٩٩٨٦

المصادر والمراجع والمواقع الإليكترونية والأبحاث العلمية

أولا: المصادر والمراجع:

١) أبو هلال العسكري، الصناعتين: الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: المكتبة العصرية، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م.

٢) بدوي طبانة، قدامة بن جعفر والنقد الأدبي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة: الثالثة، ١٩٦٧م.

٣) بيير جيرو، الأسلوبية، مركز الإنماء الحضاري للطباعة والترجمة والنشر، القاهرة، د–ت.

٤) الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الجيل، بيروت، لبنان، د–ت.

٥) حامد أبو حامد، الخطاب والقارئ، نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، مركز الحضارة العربية، ط٢، القاهرة ٢٠٠٢.

٦) حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في دراسة اللغة العربية والدين الإسلامي، الطبعة: الثالثة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٧م.

٧) سعيد حسن بحيرى، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان، ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان.

٨) ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤٠٢ هـ، ١٩٨٢م.

٩) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٢م.

١٠) الطاهر قطبي، الاستفهام بين النحو والبلاغة، رسالة ماجستير، إشراف: فخر الدين قباوة، جامعة حلب، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، ١٩٨٧م.

١١) ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز بن ناصر المانع، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، د– ت

١٢) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة – دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢م.

١٣) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة.

١٤) عدنان حسين قاسم، الإتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، ص٨٧، الدار العربية للنشر والتوزيع، د ـ ت.

١٥) قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق وتعليق الدكتور: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د– ت.

١٦) محمد عباس، الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني، مكتبة دار الفكر، بيرت، لبنان الطبعة الأولى، ١٩٩٩م.

١٧) محمد العمري: البلاغة الجديدة بين التخييل والتأويل، ط: أفريقيا الشرق، البيضاء، ط: الأولى، ٢٠٠٥م.

١٨) محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان، ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، الطبعة: الأولى، ١٩٩٤م.

١٩) محمد عبد المطلب, هكذا تكلم النص(استنطاق الخطاب الشعري لرفعت سلام), الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة، ١٩٩٧م.

ثانيا– المواقع الإليكترونية والأبحاث العلمية

١) أحمد أبو الحمائل وآخرون، رؤية استشرافية لمستقبل التخصصات البينية للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية، متاح على:
https://www.google.com.eg/search?q

٢) جميل حمداوي، من البلاغة الكلاسيكية إلى البلاغة الجديدة، متاح على:
http://www.alukah.net/library/0/61599

٣) سعد مصلوح، اللغة العربية والدراسات البينية، متاح على:
http://aafaqcenter.com/post/415

٤) عمار بن عبد المنعم أمين: الدراسات البينية Interdisciplinary Studies رؤية لتطوير التعليم الجامعي، متاح على:
http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf

٥) محمد إبراهيم منصور، الدراسات المستقبلية ماهيتها وأهمية توطينها عربيا، متاح على:
http://www.caus.org.lb/PDF/EmagazineArticles/mustaqbal_416_mhmdibrahimmansour.pdf

٦) مركز البحوث والدراسات، ورقة عمل بعنوان: برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العصر، الغرفة التجارية الصناعية بالرياض، الإدارة العامة للبحوث والمعلومات، الرياض، جمادى الثانية، ١٤٣٢هـ، متاح على:
http://www.riyadhchamber.org.sa/mainpage/ChamberServices/Researchsandworksheets/Documents/%D

٧) مسعود عمشوش، من التخصص إلى الدراسات البينية، متاح على:
https://amshoosh.wordpress.com

٨) وجيه المرسي، أسس تدريس البلاغة، متاح على:
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/٢٦٩٩٨٦

" الدرس اللساني الحديث وأثره في تطور الدرس البلاغي:

الصورة البيانية... نموزجا"

الدكتور/ صالح أحمد عبد الوهاب

الأستاذ المساعد بقسم البلاغة والنقد – كلية البنات– جامعة الأزهر

Email: saleh_hahmed@hotmail.com

المقدمة:

انبثقت دعوى تطوير البلاغة العربية من رحم اللسانيات الحديثة ، حيث اتفقت وجهة نظر المحدثين على ضرورة استقلال البلاغة العربية عن الفلسفة والمنطق وسائر العلوم الأخرى... فهدف اللسانيات كما هو معلوم " دراسة اللغة لذاتها وفي ذاتها" وظهرت ملامح هذه الدعوة على أيدي مجموعة من المفكرين والأدباء والنقاد أمثال الشيخ أمين الخولي، والدكتور/ أحمد الشايب، وعلي الجارم ومصطفى أمين والعقاد... وغيرهم ممن تأثروا بالفكر الغربي واستفادوا من حجم العطاء المعرفي الذي كشفت عنه الدراسات الحديثة.

وهي محاولة رائدة في مجالها، إذا أُريد منها تضافر العلوم وتكاملها، والاستفادة من المنجزات العلمية والخبرات المعرفية، ورصد أوجه التأثير التي أحدثها السابق منهم في اللَّاحق، أمَّا إذا أُريد منها وجوب الاقتصار على ما قالوه، وفرض القطيعة والعزلة بيننا وبين كل ما هو حديث، فهذا يُعدُّ تعطيلًا لفيض المعرفة الذي ما له من نفاد.

ومن يتتبع نشأة البلاغة العربية يلحظ أنّ بدايتها لم تكن هدفا في ذاتها ، وإنّما كانت بغية الوقوف على إعجاز القرآن الكريم ، وفهم أسراره ومراميه(١)، مما جعلها مطيّة للمفسرين والقرّاء، حتى اختلط مفهومها بالفصاحة عند كثير من اللغويين القدماء، فراحوا يتحدثون عن معايير الجودة في الألفاظ ومخارجها وصفاتها وطبيعتها، وغير ذلك مما جعلها هامشًا على حقل الدراسات اللغوية، وعلى صعيد آخر ظلت البلاغة العربية هامشًا على حقل الدراسات الأدبية(٢)، خاصة في مراحل النقد الأولى، التي كانت تهتم بإصدار أحكام ذاتية غير معللة بعلة ، فضلا عن اعتماد البلاغة القديمة – خاصة عند المتأخرين – على الشاهد والمثال دون مراعاة لأدنى معايير النصيّة مما يؤكد لنا ما عانته البلاغة العربية قديمًا من الاضطراب الفكري والخلل المنهجي، حتى رأينا من جعل المسألة البلاغية هدفا في ذاتها دون اعتبار للناحية الوظيفية.

وسنحاول في تلك الدراسة إلقاء الضوء على بعض العلوم التي أفادت منها البلاغة العربية في الدّرس الحديث، غير أن اللّافت للنظر في ذلك أنّ تلك الدعوات لم تكن نابعة من رغبة أصحاب التخصص الدقيق بقدر ما كانت نابعة من ثقافات متعددة، تؤمن بتكامل العلوم وتتضافرها، ومدّ جذور الترابط بينها، والعمل على هدم الجذور المتوهمة بين العلوم الإنسانية ، وقد كان لهذه المعارف المتنوعة عند أصحابها أثر بالغ وواضح في معالجتهم وتناولهم البلاغي؛ نظرا لتعدد ثقافاتهم واهتماماتهم.

وقد ساعد على ذلك ظهور المنهج (الاستقرائي) في أعقاب المنهج (الاستدلالي) فحلّت المشاهدة والملاحظة والتحليل والتجريب محلّ الاستدلال، والحدس، والتخمين، وطبعت الدراسات بطابع الدقة والموضوعية والتحديد، وظهرت بوادر هذا المنهج في استقلالية بعض العلوم عن الفلسفة؛ كالفيزياء والكمياء والرياضيات... سرعان ما واكبها ظهور بعض العلوم الأخري في آواخر القرن التاسع عشر؛ كعلم النفس والاجتماع والأخلاق والجمال والإنسان(الأنثروبولوجي) والسياسة والاقتصاد والتربية ... وغير ذلك مما يعرف بالانفجار المعرفي.

وأبرز ما دعا إليه هؤلاء العلماء الاستفادة من النهضة الأدبية وعلوم اللسانيات الحديثة كعلم النفس والاجتماع والجمال والأخلاق والأنثروبولوجي... وما استحدث من مناهج ونظريات بعضها يرجع إلى الدراسات البرانية للنص كالأسلوبية والبنيوية والتوزيعية والتفكيكية والتداولية، وبعضها يرجع إلى الدراسات الجوانية كالداخلي والخارجي والدال والمدلول واللغة والفكر والتزامني والتاريخي... ناهيك عن المناهج وما أحدثته من تطور هائل في دراسة اللغة كالمنهج التاريخي والوصفي والاستقرائي والاستنباطي والاستدلالي والمنطقي والتأملي والاحصائي...وقد أدّى هذا بدوره إلى عدم الاعتماد على النظرة الجزئية في معالجة القضايا والاكتفاء بالتخصص الواحد، مما يعوق تكون رؤية كلية متسقة حول موضوع ما.

وحتى لا يتبادر إلى الذهن فرضية التناقض بين (استقلالية العلوم) التي نادت بها اللسانيات الحديثة، و(الدراسات البينية) أسارع فأقول: فرق بين مفهوم الاستقلالية: بمعنى أن

يدرس كل علم لذاته وفي ذاته دون أن يكون نهبا للعلوم الأخرى ، ومفهوم الدراسات البينية: الذي يسعى إلى إحداث نوع من التكامل والترابط المعرفي؛ بهدف الوصول إلى إنتاج المعرفة بدلًا من امتلاكها، وتشكيل الخبرات العلمية بدلًا من الاكتفاء بتحصيلها، والقضاء على الهوة والمسافة المتنازع عليها بين العلوم.

وتهدف الدراسة إلى إبراز أوجه التأثير والتأثر بين الصورة البيانية والحقول المعرفية الأخرى، مما يسهم في تكون صورة كلية متسقة تتلاحم فيها الألفاظ والتراكيب والجمل والوجدان والعاطفة والخيال والألوان والحركة مع البيئة والثقافة والفلسفة والمجتمع ، وبيان ما أثرت فيه هذه العوامل في النّص وصاحبه، بقصد التفسير والتعرف على الظروف والملابسات والعوامل التي أدت إلى هذا التطور ، وأيهما كان أكثر أو أقل تأثيرا من الآخر في الصورة؟ وليس مجرد التتبع التاريخي للصورة البيانية(التشبية – المجاز– الكناية) ولو كان الأمر كذلك لكان مجرد البحث اجترار للماض للتسلية والمتعة والفخر ، وليس الأمر كذلك، فالصورة البيانية ليست ميراثا من الماضي، كما أنها ليست وليدة المستقبل، وإنما هي علم الماض والحاضر والمستقبل، فهي امتداد طبيعي من الماض وجزء من المستقبل؛ فالتشبيه بالأسد مثلا اجتراء للماض من خلال صورته الذهنية المعروفة سلفا، وجزء من الحاضر؛ لملاءمة السياق والمقام التي اقتضاها الموقف، وجزء من المستقبل؛ بغية إحداث الأثر في المتلقي، من حيث التحسين والتقبيح والإقناع والتلسية ...

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تكون في مقدمة، وأربعة فصول، وخاتمة، وقائمة بالمراجع والفهارس، أما المقدمة فهي لأهمية الموضوع وأثر اللسانيات الحديثة في دراسة البلاغةعامة والصورة خاصة.

فأمّا الفصل الأوّل: فقد تحدثت فيه عن أثر الدراسات الفلسفية في الصورة البيانية، وأمّاالفصل الثاني: فعُنِي بالحديث عن العلاقة بين ثنائيات دوسوسير والصورة البيانية، وأمّا الفصل الثالث: فقد اشتمل على أثر علم الاجتماع في الصورة البيانية، وأمّا الفصل الرابع: فقد رصدت فيه

أهم الدراسات النفسية التي تتعلق بالصورة البيانية، وأمّا الخاتمة: فقد جاءت في أعقاب تلك الفصول موضحة أهم النتائج والتوصيات التي من الممكن أن تسهم في دراسة الصورة البيانية.

الفصل الأول

الفلسفية وللصورة البيانية.

تعتبر الأصول الفلسفية من أهم منابع الصورة؛ لما لها من أثر واضح في الجوانب الوظيفية والممارسات الأدائية في التصوير ؛ فكل شاعر يستمد صورته طبقا لفلسفته في الحياة، ففي اليونان مثلا نرى الطبيعة مصدرًا للشر عند (الاسبرطيين) ، بينما تعد مصدرًا للخير والجمال عند (الأثنيين) ، وهما فلسفتان متناقضتان ترتب على وجودهما شيوع فلسفة العدل والجمال والفضيلة عند الأثنيين، وفلسفة القوة والبطش عن الاسبرطيين، وكان لكل فلسفة أنصار ومؤيدون، فظهر في أثينا سقراط وأفلاطون وأرسطو، بينما شُلغت اسبرطة بالدفاع عن مملكتها وتطوير قوتها العسكرية، وفرض هيمنتها على البلاد المجاورة، مما يؤكد فرضيّة أن المذاهب الفلسفية كلما كانت أكثر تحررا ومرونة أنتجت بالضرورة فكرًا منفتحًا، يؤمن بحق الفرد في النقد والإبداع، بخلاف المذاهب الفلسفية الجامدة المتمركزة حول ذاتها، فأنها تنتج بالضرورة فكرًا منغلقًا مكتفيًا بثقافة النقل وذاكرة الماضي، وهذا أوضح من أن ندلل عليه، ممن يقفون حجر عثرة ضد كل من يختلف مع أفكارهم ومناهجهم.

ومن ثم نستطيع من خلال معرفة الأصول الفلسفية للصورة البيانية أن نفهم الصورة في كليّتها الإجمالية ونفسرها في ضوء الغايات والاتجاهات، وخير دليل علي ذلك الاستعارة، فقد يقصد منها التنظير، أو الأرشاد والتوجيه، أو التحليل، وكلها أمور فلسفية، وهذا ما نشاهده في الخطاب السياسي والديني والرياضي والإعلامي... ومن هنا قد تكون الأصول الفلسفية تنظرية أو إرشادية أو

تحليلية ، ومن ثمّ أفاد الدرس البلاغي من نظرية المفاهيم الاستعارية أو ما يعرف بالاستعارة المعرفية.

وإذا كان أهم ما يميّز الفلسفة أنها تأمّلية، باحثة عن الأسباب والعلل البعيدة التي من الصعب إدراكها إلا بعد تأمل وتدبر وإعمال الفكر- فالتأمل عملية عقلية واعية ناضجة على درجة عالية من الذكاء ، تمكن صاحبها من إدراك الكليات رغم تعدد الجزئيات- فإن الصورة البيانية تعتمد على ما تعتمد عليها الفلسفة من التأمل الدقيق الواعي، والفكر المنظم المتعمق، فوضوح الفكرة وتنظيمها عاملان أساسيان في جودة الصورة ، فالصورة القائمة على التأمل الدقيق تباين الصورة القائمة على الخيال السطحي، وجودة الصورة من عمق الفكرة ووضوحها، وركاكة الصورة من غموض الفكرة، وهذا ما نادت به اللسانيات الحديثة من خلال ربط اللغة بالفكر، فاللغة بدون فكر تصدر عنه عبارة عن أصداء حروف، وفكر بدون لغة تعبر عنه وتترجمه جهد ضائع لا قيمة له، كذلك الصورة البيانية إذا صدرت بدون فلسفة تحملها تصبح عملًا عشوائيًا مجردًا من القيم والمفاهيم والتصورات والميول والاتجاهات والوظيفة، وإذا كان من الصعب أن تجد صورة بيانية لا تصدر عن فلسفة صاحبها ، فإنّه من السهل أن نجد صورة تعتمد على الخيال السطحي الساذج، وقد حظيت بلاغة الشاهد والمثال (البلاغة القديمة)على حظ وافر من الخيال السطحي القائم على التصوير الآلي للأشياء والاكتفاء بمجرد التوضيح والتفسير، وهذا الخيال قد يكون تشبيهًا أو استعارةً أو كنايةً أو مجازًا مرسَلاً، وهو ما يسمى بـ(الخيال الجزئي)، ويقابله ويكمله الخيال الكلي؛ كما في لامية الحُطيئة التي مطلعها:

وطاوي ثلاثٍ عاصبِ البطن مُرمِل

" فإنها إلى جانب ما فيها من ألوان الخيال الجزئي تقوم في بنائها العام على قصة متخيَّلة عن أعرابي يعيش في قلب الصحراء بعيدًا عن العمران والناس عيشةً قشفةً مرملة، حدث أن حل به ضيفٌ ذات يوم، فلم يجدْ لديه ما يمكن أن يقدمَه له، فاغتم اغتمامًا شديدًا؛ خشية القيل والقال، واتهام الناس

له بالبخل، ونكوله عن القيام بواجب الضيافة المقدس عند عرب البادية، ففكر في لحظة يأس أن يذبح ابنه، وفعلاً عرض الأمر على الابن، فما كان منه إلا أن رحب بالفكرة؛ إنقاذًا لشرف أبيه أن تلوكَه الألسن، وتشيع مذمتُه بين الناس، وبينما يهم بتنفيذ الأمر إذا بقطيع من الحمر الوحشية تعنُّ على البعد، فيسارع إلى كنانته وسهامه ويفوق سهمًا منها لأتانٍ سمينة تخر إثرها على الأرض فيجرها ويذبحها ويطعم ضيفه ويبيتون جميعًا سعداء، وقد شعرت زوجة الأعرابي أنها أم للضيف، مثلما شعر الزوج أنه أبوه، وهي – كما نرى – قصة جميلة، تخيلها الشاعر ليبثها فكرته عن الكرم، ويقدم لنا صورةً عن فقر تلك الأسرة، مع تحليل مشاعرها إزاء الضيف، وما يجب له في ذمتهم... وبقدر ما تكون الصورة الخيالية جديدةً غير مذالة من كثرة الاستعمال تكون طازجةً ناضرةً، فمن شأن كثرة الاستعمال أن تقتل ما في الصورة من حيوية وقدرة على الإشعاع والإيحاء، كذلك ينبغي أن تصيب الصورةُ المعنى المرادَ، وألا تسلمك كل ما فيها، أو لا تسلمكه دفعةً واحدة، وإلا كانت صورةً مسطحةً قصيرة العمر، لا تخاطب منك إلا حواسك دون أن تكون لها أغوار"(٣)

الفصل الثاني

ثنائيات دوسوسير(٤) والصورة البيانية

اللغة من أهم أدوات التواصل الاجتماعي بين البشر، ومن ثمّ فهي انعكاس ومرآة للمتكلمين بها، وتتأثر سلباً وإيجاباً بحالة المجتمع وظروفه السياسية والاقتصادية والثقافية، ومن هنا كان لاهتمام دوسوسير بعلم الاجتماع أثر في تكوين نظريته الثنائية؛ التي تتلخص في الجمع بين الشيء وما يقابله،أو الجمع بين الشيء ونقيضه، على نحو حديثه عن ثنائية " الدال والمدلول" و" اللغة والكلام" و" التزامنية والتاريخية" و" الداخلي والخارجي" و"الوصفي والمعياري" و" الحضور والغياب".

أولا: ثنائية الداخلي والخارجي .

لم يعد مقبولًا النظر إلى (الصورة البيانية) على أنّهامجرد (استعارة) أقصى ما يقال فيها: تنوسي التشبيه وأدعي أن المشبه داخل في جنس المشبه به، أو (كناية) غاية القول في بلاغتها: إنَّ في التلميح ما يغني عن التصريح، أو عقد سلسلة من (التشبيهات) يكون الهدف منها استخراج المشبه و المشبه به، ... وغير ذلك مما يدرَّس في المدارس والجامعات من مسائل بلاغية لا ينكر أحد مكانتها، وإنَّما مكمن الإنكار أن تصبح البلاغة أشبه بالمحفوظات، وتقصر على نصوص دراسية ونماذج تعليمية دون استصحابها على ما استجد من أجناس أدبية ومعارف حياتية.

وتتلخص هذه الثنائية عند سوسير في كيفية دراسة اللغة، فهناك عوامل داخلية وأخرى خارجية مسئولة عن تكوين النظام اللغوي، ونعني بالدراسة الداخلية: وظيفة كل عنصر من عناصر اللغة وعلاقته بغيره؛ بدءًا بالصوت، ثم البنية، ثم التركيب، ثم الدلالة، وغياب أي عنصر من هذه العناصر يتسبّب في إعاقة وفهم الصورة، والمراد بالعوامل الخارجية " البحث في علاقة اللغة بالجنس البشري، وتأثير التاريخ السياسي في اللغة، وعلاقة الثقافة والنظم الاجتماعية باللغة، ناهيك عن تتبع الاستعمالات اللهجية والجغرافية للغات"(٥).

وهذه الثنائية تدخلنا بالتالي في ثنائية أخرى؛ وهي ثنائية التزامني والتاريخي، والمراد بالتزامني: المنهج الوصفي ، ويسمى: الآنيّ أيضاً، والمراد بالتاريخي: المنهج التاريخي.

ودراسة الصورة البيانية دراسة وصفية تقوم على النظر في العناصر الداخلية للغة وربط بعضها ببعض في فترة زمنية حاضرة ، كما أن هناك ثمة علاقة بين المنهج التاريخي والعناصر الخارجية، حيث يعنى بدراسة العناصر الخارجية للصورة ؛ كالبحث في نشأتها وتطورها، وعلاقتها بالعلوم الأخرى؛ كالمنطق، والأديان، والفلسفة والتاريخ، والجغرافيا وعلم النفس والاجتماع والجمال والأخلاق والحضارة، والثقافة.

وعلى ذلك فقد استفادت الصورة البيانية من الدراسات التاريخية من خلال استخدام التاريخ كطريقة بحث؛ من خلال الإجابة عن تلك الأسئلةأ- كيف نشأت الصورة ؟. وكيف تطورت؟

وكيف أصبحت؟. أو الاستفادة منه كقدرة شارحة؛ من خلال معرفة الهدف من التصوير هل هو مجرد التسلية؟ أو مجرد النقل والتفسير للأشياء، أم الحجاج والإقناع...؟

ثانياً: ثنائية اللغة والكلام.

اللغة هي مجموع الدوال المختزنة في الذهن ، فإذا أخرجنا هذه الدوال وترجمناها في تعاملاتنا أضحت اللغة كلاماً ، ومن ثمّ فاللغة لا تميّز صورة بيانية عن آخرى؛ وإنما يظهر التفاضل من خلال جودة الصورة وسموها، وعمق التأمل وامتداد الخيال البياني فيه،ا حتى يطبع المتكلم في نفس المخاطب ما طُبع في نفسه، فمما لاشك فيه أنّ الصورة البيانية تحمل في طياتها مفاهيم المرء وتصوراته، والوقوف بها عند مجرد الحس ووصف الأشياء يفقدها قيمتها وتأثيرها.

وعلى ذلك فالعبرة في عملية التصوير ليست في الجمع بين أشياء متشابه، أومحاولة إيجاد مناسبة بين معاني متنافرة، أومعرفة المعاني المعجمية للغة ــ التي شبهها سوسير بالقاموس ، من أن " الواو" للجمع " والفاء" للتعقيب بغير تراخ، و" ثم" للتعقيب مع تراخ ، وغير ذلك من المعاني المعجمية التي تستند إلى اللغة، التي يشترك فيها الجميع، وإنما العبرة بكيفية استخدام هذه الفروق والوجوه ، وهو ما أشار إليه سوسير بالنشاط الكلامي ، فمن خلاله تظهر القدرات وتتفاوت الملكات. وعلى ذلك فاللغة التي هي نشاط اجتماعي، ويشترك فيه أبناء اللغة الواحدة لا تميز أحد أبنائها على الآخر؛ إذ هي ألفاظ محايدة، وإيثار أحد ألفاظها على الآخر، وتفنن المتكلم في التعبير عن مقاصده وأغراضة يُظهر التفاضل ، مما دفع عبد القاهر الجرجاني إلى القول: " بأنّ المزية ليست بواجبة لها في أنفسها، ومن حيث هي على الاطلاق، ولكن تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام ، ثم بحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض"([1]).

ثالثا: ثنائية الدال والمدلول

مما تُرجِع الدراسات الحديثة الفضل فيه لـ " دوسوسير" أنه تنبّه إلى أنّ العلاقة بين (الدال والمدلول) ليست إلزامية، بل علاقة اعتباطية، ومن ثمّ يستطيع الأديب أن ينقل الدال من مدلوله إلى مدلول آخر ، ويترتب على هذا أنّ اللفظ قد يدل على أكثر من مدلول بحسب السياق وقرائن الأحوال، وهو تطور – في مجمله– في أصل الصورة البيانية، ولعل ما بين أيدينا من واقع ملموس يؤيد ما نذهب إليه، حيث تطورت الألفاظ تباعاً لتطورالأحداث، فعلى سبيل المثال كلمة (خروف) تعني قديماً" ولد الحمَل ، وقيل: ولد الجذع من الضأن ..." ثم انتقل هذا اللفظ من هذا المعنى للدلالة على صغار الجهال من بني إسرائل " كما هو واضح من حديث المسيح:" إنما أبعثكم كالكباش تلتقون خرفان بني إسرائل، أراد بالكباش الكبار العلماء وبالخرفان الصغار الجهّال"(٧)، الذين لايحسنون التصرف والتدبير في الأمور، حتى وصل التطوّر الدلالي بهذا اللفظ في وقتنا الحاضر إلى أن أطلق على فصيل سياسي، بما يحمله هذا المصطلح من دلالات ... وغير ذلك من تشبيهات وإيحاءات واستعارات وكنايات تولدت بتولد الأحداث، مما يدل على أنّ الصورة في ذاتها عالم متغير، وأنّه قد آن الآوان أن تضافر جهود المشتغلين بدراسة الصورة، فالصورة البيانية كما قلت: ليست ميراثا من الماضي، كما أنها ليست وليدة المستقبل، وإنما هي علم الماض والحاضر والمستقبل، فهي امتداد طبيعي من الماض وجزء من المستقبل.

الفصل الثالث

علم الاجتماع و الصورة البيانية.

الخيال تكوين فرضي؛ بمعنى أننا لا نستطيع ملاحظته في ذاته (العمليات الداخلية التي يمر بها الشاعر أثناء قيامه بالتأليف)، ولكن نفترض وجوده من خلال المظاهر اللغوية، ومن ثمّ تحتاج الصورة البيانية إلى علم الاجتماع لدراسة الميول والاتجاهات ، وذلك من خلال دراسة الأصول الفلسفية والاجتماعية والثقافية للمجتمع؛ حيث ارتبط وجود الصورة بوجود الإنسان، فتنمو بنمو الإنسان، وتتعقد وتتشابك عناصرها بتعقد المجتمع وتشابكه، ومنذ وجود الإنسان على ظهر الأرض وهو يعبر عن مشاعره وأغراضه، ولم تستطع الصورة أن تعزل نفسها عن المجتمع، كما أنها لم تستطع أن تنأى بنفسها عن المتغيرات الحادثة فوجدت نفسها تسير في نفس الطريق الذي يسير فيه المجتمع ، بالإضافة أن الإنسان المبدع الذي هو منشئ الصورة من ناحية هو في نفس الوقت القائم على المجتمع من ناحية أخرى كان أحد الجوانب المساهمة في هذا التغيير المجتمعي.

ولقد احتوت الصورة – نظرا لارتباطها بالفرد والمجتمع– العديد من الجوانب التي تتعلق بهما، فكان لها جوانبها الفلسفية، والاجتماعية، والثقافية، والنفسية، والاقتصادية، والتاريخية، والسياسية، ولهذا أخذت هذه الأصول مفهومها من المجال الذي تتسم به ، فكان هناك أصول فلسفية، واجتماعية، وثقافية للصورة، والتعرض لأي من تلك الأصول لابد أن يتم في شكل كلّي شامل ومتكامل، بل إن حالة التأثير والتأثر القائمة بين جوانب ومدخلات الصورة البيانية تحتّم علينا النظرة الشمولية لهذه الأصول، ويؤكد العلاقة بين الأصول الاجتماعية والصورة ذلك التباين في الخيال البياني عند عامة الناس، ففي حين غلب على أهل البداوة الجفاء وجزالة الألفاظ، غلب على الأندلسيين الرقة في العرض والسهولة في الألفاظ ؛ ويشهد لهذا ما قاله القاضي الجرجاني ما روى عن على بن الجهم(وكان من أهل البادية) أنه لما قدم على المتوكل مدحه بقوله:

أنت كالكلب في حفظك للود * وكالتيس في قراع الخطوب

أنت كالدلو لا عدمناك دلوا * من كبار الدلاء كثير الذنوب

فعرف المتوكل قوّته ورقّة مقصده وخشونة ألفاظه ، وعرف أنه ما رأى سوى ما شبّهه بـه؛ لعـدم المخالطة وملازمة البادية، فأمر له بدار على نهر دجلة قرب الجسر ، فيها من ترف المدينة ومنـاظر الطبيعة ما يغذي الـروح والبـدن . والأدبـاء والفضـلاء يتعاهـدون مجالسـه ومحاضـراته، وبعـد مـدة استدعاه الخليفة إلى مجلسه، فحضر وأنشده قصيدته التي يقول فيها:

عيون المها بين الرصافة والجسر * جلبن الهوى من حيث أدري ولا أدري

أعدن لي الشوق القديم ولم أكن * سلوت ولكن زدن جمراً على جمر

فقال المتوكل : لقد خشيت عليه أن يذوب رقة ولطافة" (٨)

فانظر كيف شبهه بالكلب تارة، وبالتيس تارة أخرى في المرة الأولى.

وذلك بخلاف البيئة الحجازية أو الأندلسية" فمثلاً كان الغزل شائعاً فى عصر بـني أميـة ، وفـى الحجاز بالذات ، وكان مرد ذلـك إلى الحيـاة اللّاهيـة التـى كـان يعيشـها أبنـاء الحجـاز التـى لقيـت تشجيعاً من آل أمية ، الذين حاولوا بذلك إغـراق الحجـازيين فـى الـترف واللـهو؛ كـى يشـغلوا عـن التطلع إلى السلطة ومنازعة الأمويين فيها ... إذن فلولا الحياة الاجتماعيـة والسياسـية مـا شـاع هـذا الغزل فى بيئة الحجازيين ... والبيئة الجاهلية بصحراواتها وصخورها وقلة مائها ورعيها ووعـورة مسالكها كان لها أكبر الأثر فـى الأدب الجـاهلى، فكثـر فيهـا الغريـب، وتميـزت ألفاظـه بالجزالـة والفخامة ... خلافاً للبيئة الأندلسية مثلا التى اتسمت بطبيعتها الساحرة ، فكـان الشـعر الأندلسـي رقيقاً رقة طبيعته سهلًا سهولة حياة الأندلسيين ينطق بالعذوبة والجمال ... كمـا أنّ دراسـة العصـر وما يشتمل عليه من مذاهب ومعتقدات وما يعجّ به من مظاهر وملابسات تتيح لنا أن نقـف علـى آراء الأدباء وعقائدهم ونزعاتهم المختلفة التى تصبغ أدبهم بصبغتها، فإذا قال ابن هانىء الأندلسـي مـثلا فى مدح المعزّ لدين الله الفاطمي:

ما شئت لا ما شاءت الأقدار فاحكم فأنت الواحد القهار

فإننا لا نفهم من هذا البيت إلا أنه بلغ حد الكفر؛ حيث خلع على ممدوحه من صفات الله – سبحانه وتعالى– من خلال الصورة التشبيهية في قوله(فأنت الواحد القهار)، لكننا إذا عرفنا أن ابن هانىء كان فاطمياً على عقيدة الإسماعلية التى تؤمن بأن قدرة الله تعالى تنتقل إلى الإمام الناطق، وعنه تصدر جميع المخلوقات أدركنا لم كان ابن هانىء يغالى فى مدحه للمعز على هذا النحو؟ وعلى ذلك يمكن تفسير معظم شعره الذى يعد ضرباً من المبالغة المفرطة المزرية ، لذلك كان المنهج التاريخي ذا قيمة فى تفسير الأدب وفهمه وتحليله وتعليله وتبيان مدى تصويره للمجتمع الذى قيل فيه ، وفى ذلك إعانة على فهم ما فى العمل الأدبى من ميول واتجاهات"(٩)

الفصل الرابع

الدراسات النفسية والصورة البيانية

لعلّ أهم المصطلحات البلاغية التي نالت حظا وفيرا من قِبل الدراسات النفسية الحديثة مصطلح (الخيال) حيث ثار الرومانسيون على البلاغة الكلاسيكية في مطلع القرن التاسع عشر، ورأوا أن الخيال ليس محاكاة للحياة بل هو خلق آخر، وأنّ أداته ليست العقل أو الملاحظة، بل قدرة الشاعر على نقل شعوره إلى المتلقي، والتأثير فيه من خلال الأثر النفسي، ومن ثمّ يمكن القول أن دراسات (كولردج) و(ريتشاردز) و(ورد زورث) كان لها أثر كبير لدى كثير من المحدثين العرب" فلقد ناقش الخيال كل من العقاد، والمازني، وأحمد أمين، وأحمد الشايب، وغيرهم ، لكن فهمهم لم يبتعد عن فهم الأوربيين له أمثال (كولردج) و(ورد زورث) ١٧٧٠–١٨٥٠م ، ولم يخرج تحديدهم له عن التحديدات الأوربية "(١٠).

وهذا الملمح النفسي المتعلق بالناحية الوظيفية للصورة البيانية يعد تطورا في جوهر الصورة ذاتها بعدما لحقها ما لحق علوم البلاغة من العطب، حتى أضحت مجرد عملية آلية تعلي جانب الشكل

على العاطفة والوجدان ، من خلال وصف الأشياء وتوضيحها، فأضحت الصورة مرآة تعكس وتكرر ما تشاهده دون تفاعل أو حظ من عقل أو فكر، وما زاد الأمر سوءا تلك التقسيمات التي منيت بها الصورة البيانية من تشبيه ومجاز وكناية ، من خلال تقسيم التشبيه إلى أقسام عديدة من حيث الحسية والعقلية، والإفراد والتركيب، والإطلاق التقييد، ووجه الشبه، وأدوات التشبيه، وكذلك الاستعارة والكناية مما أبعد النقاد قديما عن مكامن وأسرار الصورة البيانية وأثرها على المتلقي ، مما جعل أحد البلاغيين يقرّر أنّ (التشبيه) مثلا لا يكون فعالا في دلالته على المعنى وقت استخدامه في إطار التبويب والتقسيم، وإنّما يكون في إطار الأدراك والتواصل والتأثير في النفوس واتساقه مع بعض الكلام وأقسامه"([١١]).

وقد كانت النظرة البلاغية العربية القديمة، وكذلك الكلاسيكية الغربيّة تُعْلِي من قيمة الرابط المنطقي (وجه الشبه أو الجامع)، على عكس النظرة النقدية الحديثة التي تأثرت بإطلاق الخيال الرومانسي، وفتحت الباب أمام حرية المبدع فى التصوير الشعرى، ومن ثمّ كان أهم ما سجله العقاد على شوقي من ملاحظات تتعلق في مجملها بالتصوير سواء أكان مصدره الصورة البيانية أم الألفاظ الموحية، وكان مما يتعلق بالصورة البيانية محاكاة شوقي للقدماء في أخيلتهم وصورهم، وهي أخيلة تقوم في مجملها على الناحية العقلية التي تكتفي بمجرد النقل والوصف للأشياء دون مراعاة للناحية الوجدانية والنفسية، فدعا العقاد إلى " أن يكون الهدف من التشبيه نقل الأثر النفسي من وجدان الشاعر إلى وجدان القارئ"([١٢]).

والعقاد في نقده لشوقي يمثّل المدرسة (الرومانتكية) التي أعلت من قيم العاطفة والشعور والإحساس، فهو لا يرى مزية في عقد تشبيهات تهتم بنقل الألوان والحركات والسكنات على حساب الشعور والإحساس بل يرى" أن الشاعر من يشعر بجوهر الأشياء لامن يعددها ويحص أشكالها وألوانها، وأن ليست مزية الشاعر بأن يقول لك عن الشيء ماذا يشبه، وإنما مزيته أن يقول: ما هو، ويكشف لك عن لبابه وصلة الحياة به... وإذا كان كدّك من أن تذكر شيئا أحمر ثم تذكر شيئين أو

أشياء مثله في الاحمرار، فما زدت على أن ذكرت أربعة أو خمسة أشياء حمراء تدل على شيء واحد، ولكن التشبيه أن تطبع في وجدان سامعك وفكره صورة واضحة مما انطبع في ذات نفسك، وما ابتدع التشبيه لرسم الأشكال والألوان ، فإن الناس جميعا يرون الأشكال والألوان محسوسة بذاتها كما تراها، وإنما ابتدع لنقل الشعور بهذه الأشياء والألوان من نفس إلى نفس"(١٣)

وكان لهذا المقياس الذي نادى به العقاد أثر واضح في حقل الدراسات البلاغية الحديثة، فكان باعثا للمعاصرين على إعادة النظر في الصورة البيانية وعاملا من عوامل جودة الصورة وسموها فتقوى كلما ارتبطت الصورة بالجوهر والحس والشعور وتضعف كلما وقفت عند حدود الحس والعقل ، وهذا ما أفصح عنه صاحب النقد الأدبي الحديث قائلا: " أشد ما يضعف الصورة فنيا هو أن يقف بها الشاعر عند حدود الحس مما تسميه البلاغة العربية (الجامع في كل) دون نظر إلى ربط هذا التشابه الحسي بجوهر الشعور والفكرة في الموقف"(١٤).

ومن ثمّ فمعيار الجودة في الصورة أن يكون ما احتوت عليه من مفاهيم وأفكار أسبق إلى قلب المخاطب ونفسه من العقل والمنطق ، ولا يكون ذلك كذلك إلا بتجاوز حدود الحسّ إلى أعماق النفس، فهي ليست عملية آلية يكتفي فيها الشاعر بوصف الأشياء وتوضيحها، وإلا لما كانت صورة أشرف من صورة وخيال أصدق من خيال، وهكذا لا تشبه صورة صورة ولا خيال خيالا.

وإذا رمت دليلا على ذلك ، وأحسست بشك فيما توصّل إليه الدّرس البلاغي الحديث من خلال الدراسات والمناهج النفسية فقارن في عجالة سريعة بين الأثر النفسي للصورة البيانية بين القدماء والمحدثين، وقارن كذلك بين الخيال عند البلاغيين قديما وحديثا، ستجد البون شاسعا والمسافة بعيدة ، ففي الوقت الذي أثنى فيه البلاغيون القدماء على جودة الصورة كلما كانت موغلة في البعد والاستطراف حتى ولو كان ذلك من قبيل الوهم اعتبر الدرس الحديث أن ذلك لا معيار له أمام الصدق الفني وملامسة الوجدان، ولهذا استهجن المحدثون بعض الصورة التشبيهية العقلية التي استجادها القدماء وأخرجوها من دائرة التشبيهات الجيدة(١٥).

ومن ذلك قول ابن المعتز:

انظر إليه كزورق من فضة * قد أثقلته حمولة من عنبر

فقد شبه الهلال، وقد امتلأ قوسه المنير بظلام الليل، بزورق من فضة قد أثقلته حمولة من عنبر. فمن الواضح أن وجود زورق على هذه الهيئة صورة لا توجد إلا فى خيال الشاعر وليس لها رصيد من الواقع ، ومن ثم كان التشبيه بعيداً غريباً، حتى مع وجود العناصر الجزئية وهى " الزورق " و " الفضة"

ومن ذلك أيضا قول الشاعر(١٦).

وَلَازَوَرْدِيَّـــةٍ تَزْهُـــو بِزُرْقَتِهَـــا بَـــيْنَ الرِّيَـــاضِ عَلَـــى حُمْـــرِ الْيَوَاقِيـــتِ

كَأَنَّهَا فَوْقَ قَامَاتٍ ضَعُفْنَ بِهَا أَوَائِلُ النَّارِ فِي أَطْرَافِ كِبْرِيتِ (١٧)

وهذا التشبيه – في رأي عبدالقاهر – بلغ حدًّا كبيرًا من الإغراب والإعجاب؛ لأن الشاعر جمع فيه بين متباعدين، وهما نبات غض يرف، ولهب نار في جسم مستولٍ عليه اليبس، وبادٍ فيه الكلف"(١٨)

حيث عقد الشاعر مناسبة بين أزهار البنفسج ونار الكبريت، وهذا لعمرى أمر عجيب ، فالمشبه يوحى بالأمن والراحة والبهجة، والمشبه به يوحى بالخوف والرعب والفزع ، وتكمن المناسبة فى الهيئة الحاصلة من وجود ألوان زرقاء وسط ألوان حمراء .

ومن ذلك أيضاً قول الصنوبري:

وكأنَّ محمر الشقيق * إذا تصوب أو تصعد

أعلام ياقوت نشرن * على رماح من زبرجد

فقد شبه الشاعر محمر الشقيق _ وهو نوع من الزهور يسمى شقائق النعمان_ بجبال من ياقوت منثورة على رماح من زبرجد ، فالعناصر الجزئية من شقائق النعمان والياقوت والزبرجد

موجودة، ولكن كل واحدة بمفردها ، أما الصورة الكلية التى رسمها الشاعر فلا وجود لها إلا فى ذهنه.

ومن ذلك أيضا ما كان التشبيه فيه عقلياً وهمياً ، والمراد بالعقلى الوهمى هو ما لا وجود لعناصره الجزئية ولا الكلية، ومثال ذلك قول امرىء القيس مستبعداً أن ينال أحد منه؛ لتحصنه بالسيف والرماح الزرقاء التى تشبه ناب الغول:

أيقتلنى والمشرفى مضاجعى * ومسنونة زرق كأنياب أغوال.

فمن المعلوم أنه لا وجود فى الواقع للغول ولا حتى للأنيابه التى هى جزء منه، مما جعل التشبيه بعيداً غريباً.

لا شك أنك تلحظ في الصور السابقة لابن المعتز والصنوبري وامريء القيس التكلف الواضح في نقل الصورة، واستماتة في إيجاد علاقات جامعة بين المشبه والمشبه به ، فجاءات أقرب إلى الوهم منها إلى الخيال، حتى أنك لا تجد لها رصيدا إلا في عقل الشاعر، وإذا رمت أن تجد لها نصيبا في وجدانك فلن تجد، بخلاف الخيال عند المحدثين، فإن أول ما يصادفك فيها صدق العاطفة وعمق الخيال وامتداده، ومن ثمّ يمكن القول أن الهدف من الصورة البيانية ليس إقناعا عقليا، بقدرما هو انفعال نفسي وأثر وجداني، ولعلك تلحظ معي ذلك في قول مطران من قصيدة المساء:

شاكٍ إِلى البَحْرِ اضْطِرابَ خَوَاطِرِي	فَيُجِيبُنِي برِيَاحِهِ الهَوْجَاءِ
ثاوٍ عَلَى صَخْرٍ أَصَمَّ وَلَيْتَ لِي	قَلْباً كَهَذِي الصَّخْرَةِ الصَّمَّاءِ
يَنْتَابُهَا مَوْجٌ كَمَوْجِ مَكَارِهِي	وَيَفُتُّهَا كَالسُّقْمِ فِي أَعْضَائِي

فمطران لا يعبّر عن ذاته، وإنما يعبّر عن كثير منّا؛ فكثيرا ما نشعر بالقلق والاضطراب وتنتابنا مشاعر اليأس والإحباط فنحتاج إلى من نبثه شكوانا ونقاسمه آلامنا، وعادة ما يكون هذا الشعور ليلا؛ لأنه وقت اجتماع الهموم، ولم يخرج شاعرنا عما اعتاده الناس، ولم يجنح بخياله إلى الوهم والكذب

بل كانت كل كلمة موحية ومجسدة لما يعانيه ويعانيه كل منا فترك فينا انطباعا يشبه انطباعه وآلاما تحاكي آلامه، فلجأ إلى الطبيعة على عادة الرومانسيين ، فاختار منها البحر لأنه مشابه له في اضطرابه ، فصوّره لنا في صورة صديق يلجأ إليه فيستمع ويجيب متفاعلا معه من خلال رياحه الهوجاء ، ومما زاد الصورة تأثيرا امتدادُ الخيال واتساعه ؛ فالتعبير بـ"الفاء" الدالة على سرعة الاستجابة، ثم المضارع (يجيبني) لاستحضار تلك الصورة؛ فضلا عن كون الشاعر لم يقف عند مخاطبة البحر فقط، بل امتدّ خياله ليشمل الصخرة التي يجلس عليها، فتمنى أن يكون له قلب قاسٍ مثلها، حيث لا حب ولا هجر، ثم سرعان ما يتكشف له أن الصخرة تتألم كما يتألم، وينتابها الحزن والسقم كما ينتابه، وهذا ما كشفت عنه الصورة الثالثة في قوله: (ينتابها موج... كموج مكارهي)، مما أحدث انسجاما مع الصورتين السابقتين، لما فيها من الدلالة على عمق تأمله وملازمته للبحر، فـ(البحر) الذي ظنّه صديقا، فعل به كما فعلت محبوبته، و(الصخرة) التي رأها قاسية، تتألم كما يتألم ، ولم يكن ليعرف ذلك لولا طول مكوثه وملازمته للبحر، كما هو مفاد من دلالة اسم الفاعل" ثاوٍ" فصلا عن الدلالة المعجمية للكلمة ذاتها.

أما خير الدين الزركلي فيقول في الحنين إلى وطنه:

العينُ بعدَ فِراقِها الوطنا لا ساكناً ألِفتْ ولا سكنا
ريانةٌ بالدمع أقلقَها أن لا تُحِسَّ كَرى ولا وَسَنا
كانت ترى في كُلِّ سانِحةٍ حُسْناً ، وباتتْ لا ترى حَسَنا
والقلبُ لولا أنَّةٌ صَعِدَتْ أنكرتهُ وَشَكَكْتُ فيه أنا
ليتَ الذين أُحِبُّهمْ عَلِموا وَهُمُ هُنالِك ما لقيتُ هُنا
ما كنتُ أَحسَبُني مُفارِقَهُمْ حتَّى تُفارقَ روحِي البدنا

فصوّر لنا معاناته في غربته وبعده عن وطنه، ومن يتأمل الأبيات السابقة يدرك للوهلة الأولى صدق مشاعره وإخلاصه لوطنه، فجعل (العين) تفارق وتألف وتقلق و تحس، وهي صفات قد نستغربها؛

لأنها لا تصدر إلا عن العقلاء، ولكن الشاعر لصدق عاطفته جعلنا نشعر بما يشعر بـه، ونتـألم لألمـه، فطبع في وجداننا ما طبع في قلبه ، وأرانا عينا باكية لفراق وطنها؛ تجسدا للعلاقة بينهما، فأضـحت لا تألف ساكنا ولا سكنا، وإنّما هي في قلق واضطراب دائم منعهـا مـن الاحسـاس بالراحـة أو الخلـود للنوم، ولم يكن (القلب) بأحسن حال من (العين)؛ حيث شكّك الشاعر في بقاء قلبه حيـا ينـبض بعـد مفارقة الوطن في قوله: (أنـكـرتهُ وَشَكَكْتُ فيه أنا)ولولا أنين الغربة لما عاد الشاعر يحسى به، وكـأن حنينه للوطن هو الذي يساعده في غربته على الحياة.

ومن هنا يمكن القول: " أنه كلّما كانت الصورة نابعةً من القلب حارةً يتطلبها الموقف كانت صورةً ناجحةً مؤثرة، أما إذا كانت وليدة العقل البارد فإنها تجيء متكلَّفةً هامدةً فاقـدةَ القـدرة علـى الإيحاء.(١٩)

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين، وصلاة وسلاما على سيدنا محمد وبعد...

فالصورة البيانية لا يمكن أن تكون نتاج طفرة معرفية تصوَّرتها عقليةُ الشـعراء والمبـدعين، ولا يمكن كذلك أن تنضج وتكتمل من تلقاء نفسـها، ولا عجـب في هـذا؛ فقضـية التـأثر بـالآخر في أي مجال من مجالات الفكر إذا تمت على وجهها الصحيح كانـت علامـة صحة ونشـاط وليسـت علامـة ضعف وهزال، وقد أدرك المحدثون هذا الملمح، رافضين الاقتصار على الكلام المُعاد، حتى وإن تسـتر بالعرض الجذَّاب والأسلوب الشائق.

وحيث قد ثبت مـن تلـك الدرسـة ارتبـاط الصـورة البيانيـة بغيرهـا مـن العلـوم الإنسـانية والاجتماعية؛ كالفلسفة، والمنطق، وعلم النفس، والاجتماع، والجمال، والأخـلاق، والإنسـان، فإنـه من الضروري أن تدرس في صورتها الكليـة الإجماليـة في ضـوء الغايـات والاتجاهـات، ومخطـىء مـن يحاول فهمها بعيداً عن هذا التصور، أو ينظر إليها على أنها مسألة منفردة شـأنها شـأن غيرهـا مـن علوم البلاغة.

وحتى تؤتي هذه الدراسة ثمارها لابد من تضافر الحقول المعرفية، وهدم الجسور المتوهمة بينها، والعمل على تلاحم المسافة المتنازع عليها، ومن ثمّ تسجل الدراسة في ذلك الشأن بعض الملاحظات التي من الممكن أن نبني عليها ومنها:

١- أن العلاقة بين الصورة البيانية والعلوم الإنسانية والاجتماعية علاقة تبادلية تقوم على التأثير والتأثر، ومن ثمّ لا يمكن فهم الصورة من خلال سياقها الداخلي فقط، وإنما لابد من السياق الخارجي المحيط بها، فالعناصر الخارجية المكوِّنة للصورة لاتقل شأنا عن العناصر الداخلية.

٢- حديث النقاد القدماء عن الصورة البيانية يتسم بطابع الوصفية والاحتكام إلى الذوق والذاتية بخلاف الأصول الثابتة والمعايير المستقرة التي عرفت عند المتأخرين.

٣- يمكن توظيف الصورة البيانية في تحقيق أهداف المجتمع من خلال الضبط أو الضغط الاجتماعيين، أو ما يعرف بالترغيب والترهيب، حيث أمكن استخدام اللغة في المجتمعات المتحضرة كقوة ناعمة في تحقيق الغايات والأهداف المجتمعية، وأظن أنّ المجتمع الآن أحوج إلى هذا من أي وقت مضى.

٤- الخيال البياني تكوين فرضي لا يمكننا ملاحظته في ذاته، وإنما يمكننا ذلك من خلال الدراسات التي تتناول الصورة البيانية من منظور الدراسات الإنسانية والاجتماعية؛ نظرا لما تحمله الصورة في طياتها من مفاهيم المرء وتصوراته وميوله اتجاهاته.

٥- أن المذاهب الفلسفية السائدة في المجتمع كلما كانت أكثر تحررا ومرونة أنتجت بالضرورة فكرًا منفتحًا، يؤمن بحق الفرد في النقد والإبداع، بخلاف المذاهب الفلسفية الجامدة المتمركزة حول ذاتها، فأنها تنتج بالضرورة فكرًا منغلقًا مكتفيًا بثقافة النقل وذاكرة الماضي، وهذا أوضح من أن ندلل عليه، ممن يقفون حجر عثرة ضد كل من يختلف مع أفكارهم ومناهجهم.

الهوامش:

١. فقد ذهب أبو هلال العسكري إلى جعل البلاغة وسيلة لمعرفة إعجاز القرآن ص١

٢. لم يجعل القاضي الجرجاني البلاغة مطلبا مقصودا في ذاته ، وإنما هي وسيلة اتضاح يستعين بها لاستجلاء الحقائق الأدبية ص٨.

٣. ينظر الخيال في الشعر دكتور/ إبراهيم عوض – شبكة الانترنت – موقع الألوكة– تاريخ الإضافة: ٢٠١٣/٤/١ ميلادي – ١٤٣٤/٥/٢٠ هجري– تاريخ الدخول ٢٠١٦/٢/١٨.

٤. ولد فردناند دى سوسير...في جنيف سنة١٨٥٧ لأسرة فرنسية من عائلة ينتمي أفرادها إلى العلماء والفنانين وفي أثناء دراسته في جامعتها أبدى اهتماما باللغات القديمة ؛ كالإغريقية واللاتنية والسنسكريتية، وفي عام ١٨٧٦ توجه إلى (لايبزغ) في ألمانيا والتحق بكاية الآداب فيها، منكباً على دراسة اللغة والنحو،وكانت هذه الجامعة قد شهدت تجديداً ملحوظاً في دراسة اللغات ، ونشرت فيها أبحاث في الصوتيات والمورفولوجيا(التصريف) فضلاً عن النحو المقارن، وقضى دوسوسير في جامعة (لايبزغ) أربعة فصول دراسية، وفي عام١٨٧٩م أعد اطروحته للدكتوراه حول(الإضافة في اللغة السنسكريتية) وفي العام نفسه نشر بحثا حول (نظام الحركات الأساسي في اللغات الهندو أوربية) ليصبح عضواً في الجمعية اللغوية بباريس ، وفي عام ١٨٨١عاد إلى جنيف ودرّس في الجامعة، وتواصلت مقالاته وبحوثه في المجلات ، غير ان شهرة سوسير في اللسانيات تعود بالدرجة الأولى إلى مجموعة من المحاضرات ألقاها على طلبته في جامعة جنيف بين عام ١٩٠٧ وعام ١٩١١ في ثلاث فصول دراسية متباعده ، وعندما توفي في عام ١٩١٣ قرر اثنان من تلاميذه ، وهما تشارلز بالي ... وإلبيرت شيهاي جمع تلك المحاضرات وتحريرها ونشرها في كتاب صدر فعلاً سنة ١٩١٦ بعنوان (محاضرات في علم اللغة العام) ولم تكن أفكار سوير في هذا الكتاب جديدة كل الجدة، وإنما كان قد تأثر بمن سبقه؛ على سبيل المثال النحاة الجدد في ألمانيا ، واللغوي

الأمريكي وتني... كما تأثر بأعمال (بودوان دي كورتني) وخاصة في موضوعات الصوتيات، ومصنفات عالم الاجتماع الفرنسي (إميل دور كهايم) وبهذا يتضح أن ثقافة دي سوسير متعددة ومتنوعة بين علم الاجتماع وعلم اللغة بمستوياته الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ولعل هذا يفسر لنا سر اهتمامه باللغة، ودراستها دراسة مستقلة بعيدة عن العلوم الأخري، ويفسر لنا أيضا ظهور الملمح الاجتماعي في دراسته كما هو واضح في ثنائياته التي بنى عليها نظريته.

ينظر كتاب " في اللسانيات ونحو النص" الدكتور/ إبراهيم خليل ـ ص١٤، وكتاب " اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة – دكتور: نعمان بوقرة ــ ص٧٠ بتصرف.

٥. السانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة ص٨٠

٦. دلائل الإعجاز ص٨٧..

٧. ينظر لسان العرب مادة (خـ . ر. ف) دار إحياء التراث الإسلامي ـ بيروت لبنان ـ ص٧١ المجلد الرابع.

٨. الديوان صـ ١٤٣، تحقيق خليل مردم ، طبعة التراث العربي – الطبعة الثانية ـ بيروت ـ لبنان.

٩. مناهج البحث الأدبى ومصادره – تأليف دكتور حسن الشرقاوي – ضمن مقررات الكتب الجامعية – مصر – ١٩٩٧.ص٤٣.

١٠. النقد الأدبي الحديث– أصوله واتجاهاته. تأليف دكتور كمال زكي– الهيئة العامة للكتاب– ١٩٧٢–ص٦٢، ٦١.

١١. ينظر كتاب البلاغة ... عرض وتوجيه / تأليف محمد بركات ص ١٠٣ بتصرف

١٢. ينظر فصول من النقدعندالعقاد. تأليف: محمد خليفة التونسي ص ٨٧ بتصرف. الديوان في الأدب والنقد ص١٤. النقد والنقاد المعاصرون . محمد مندور ص١٠٩، ١٠٨ .

١٣. ينظر الديوان في الأدب والنقد ص١٧

١٤. ينظر النقد الأدبي الحديث .تأليف: محمد غنيمي هلال ص٤٤٥.

١٥. ينظر فصول من النقدعندالعقاد. تأليف: محمد خليفة التونسي ص ٨٧ بتصرف. الديوان في الأدب والنقد ص١٤. النقد والنقاد المعاصرون . محمد مندور ص١٠٨،١٠٩ . ينظر النقد الأدبي الحديث .تأليف: محمد غنيمي هلال ص٤٤٥. ينظر الديوان في الأدب والنقد ص١٧، وينظر من بلاغة القرآن تأليف : أحمد أحمد بدوي – مطبعة نهضة مصر– القاهرة – ص١٨٧_١٩٠. أسس النقد الأدبي عند العرب ص٥٢٥.

١٦. شروح التلخيص" ٤٠٣/٣، و"أسرار البلاغة" ١١٧.

١٧. قوله: ولازَوَرْدية، الواو واو ربَّ، و"لا" من بنية الكلمة "نافية" – وهو بكسر الزاي – واللازَوَرْديَّة صفة لمحذوف؛ أي: رُبَّ أزهار من البنفسج لازوردية، (نسبها الشاعر إلى الحجر المعروف باللازورد؛ لكونها على لونه، فهي نسبة تشبيهية)؛ "حاشية الدسوقي" (ضمن "شروح التلخيص" ٤٠٣/٣)،

١٨. أسرار البلاغة" ١١٧.

١٩. ينظر الخيال في الشعردكتور/ إبراهيم عوض – شبكة الانترنت – موقع الألوكة– تاريخ الإضافة: ٢٠١٣/٤/١ ميلادي – ١٤٣٤/٥/٢٠ هجري– تاريخ الدخول ٢٠١٦/٢/١٨.

المراجع والمصادر

–أسرار البلاغة ـ تأليف عبد القاهر الجرجاني ـ تحقيق/ محمود محمد شاكر ـ مطبعة دار المدني ـ مصر ـ ط/ الأولى ١٤١٢هـ ١٩٩١م.

–أسس النقد الأدبي عند العرب تأليف /أحمد أحمد بدوي – مكتبة نهضة مصر– ١٩٩٦

–البحث البلاغي عند العرب" تأصيل وتقييم" تاليف الدكتور: شفيع السيد– دار الفكر العربي– القاهرة– ١٩٨٧.

-البلاغة ... عرض وتوجيه / تأليف محمد بركات – دار الفكر – مصر- ١٩٨٣م

-الخيال في الشعردكتور/ إبراهيم عوض – شبكة الانترنت – موقع الألوكة- تاريخ الإضافة: ٢٠١٣/٤/١ ميلادي – ١٤٣٤/٥/٢٠ هجري- تاريخ الدخول ٢٠١٦/٢/١٨.

-الديوان – تحقيق خليل مردم ، طبعة التراث العربي – الطبعة الثانية ـ بيروت ـ لبنان

-الصناعتين. تأليف: أبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري. تحقيق: علي محمد البجاوي ، ومحمد أبو الفضل إبراهيم الناشر: المكتبة العنصرية – بيروتعام النشر: ١٤١٩–

-اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة للدكتور/ نعمان بوقرة ــ عالم الكتب الحديث ــ ط الأولى ــ ١٤٣٠هـ

-المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب" دراسة معجمية تأليف/ نعمان بوقرة عالم الكتب الحديث ــ ط الأولى ــ ١٤٢٩هـ ٢٠٠٩م .

-النقد الأدبي الحديث .تأليف: محمد غنيمي هلال – مكتبة نهضة مصر.القاهرة

-النقد والنقاد المعاصرون . محمد مندو – مكتبة نهضة مصر- القاهرة

-الوساطة بين المتنبي وخصومه. تأليف: أبو الحسن علي بن عبد العزيز القاضي الجرجاني (المتوفى: ٣٩٢هـ) تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي الناشر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

-دلائل الإعجازلإمام عبد القاهر الجرجاني ـ تحقيق/ محمود محمد شاكر ـ مطبعة المدني ـ القاهرة ـ ط/ الثالثة / ١٤١٣هـ ١٩٩٢م .

-ديوان علي بن الجهم ـ تحقيق/ خليل مردم ـ دار التراث العربي ـ بيروت ـ

-شروح التلخيص-دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان.

-فصول من النقدعندالعقاد. تأليف: محمد خليفة التونسي – مكتبة الخانجي- مصر.

-لسان العرب ـ دار إحياء التراث الإسلامي ـ بيروت لبنان ـ الطبعة الثالثة-١٩٩٩م

-من بلاغة القرآن تأليف : أحمد أحمد بدوي – مطبعة نهضة مصر- القاهرة

" النحو العربي .. وإشكالية النشأة: دراسة لغوية تاريخية "

الدكتور/ صديق محمود صديق النجولي

مدرس بقسم النحو والصرف والعروض، بكلية دار العلوم جامعة الفيوم.

Email: smn02@fayoum.edu.eg

مقدمة:

أحمد الله جلّ وعلا، وأصلي وأسلم على صفوة رسله، سيدنا محمدρ وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد يبدو من الغريب الحديث عن إشكالية نشأة النحو العربي، واستعمال هذا المصطلح في بحث يقدم إلى ملف المكتبة العربية بعد أن قيل في هذا الأمر ما قيل، حيث جرت عادة المؤرخين لنشأة النحو العربي أن يقرروا ابتداءً أن تاريخ هذا العلم مرتبط بحوادث اللحن ومروياته.ومن ثم استقر لدينا أن النحو العربي نشأته إسلامية؛ حفاظا على القرآن الكريم من اللحن؛ نتيجة الاختلاط بغير العرب بعد الفتح الإسلامي.

وليس من غرضي هنا أن أعود إلى المسألة في مجملها فدون ذلك جهود عظيمة، وإنما أستند في هذه الدراسةإلى رؤية أخرى؛ هي أن النحو العربي لم ينشأ لصيانة اللسان من اللحن، ودليل ذلك أن الأعاجم جعلوه وسيلة من وسائل تعلم اللغة، وليس وسيلة للتغلب على اللحن، فتعلموا العربية، وبقي اللحن على ألسنتهم، إذ كان كثير منهم يرتضخون الأعجمية في كلامهم، برغم أنهم يحسنون القراءة والكتابة والفهم للنصوص(١). وهذا يعني أن النحو له مهمة أخرى تختلف عن معالجة اللحن، وهي أن يصف النظام اللغوي لتراكيب اللغة، ويحدد معالمه، ويضع طرائق لتعليم اللغة وأنظمتها، أما دفع اللحن فيحتاج إلى ضبط البنية في النصوص، وحفظها، وإتقان أدائها، والتدرب على ذلك.

ولو كان اللحن سببًا لوضع هذا العلم، لما كان لنا هذا البناء الشامخ، ولكان لنا منه ضوابط يسيرة تعين على إزالة العيب وسد الخلل...غير أننا لم نقف على هذا، والذي وصل إلينا هو شيء آخر...إذا كان هذا فكيف تحول إلى علم واسع له أصوله وفروعه ومنهجه؟([2]).

فضلًا عن أنه علم شأنه شأن المعارف الأخرى، واللغة العربية ليست بِدْعًا في ذلك الأمر، فما المانع أن يكون لها نحو كاللغات المعاصرة لها وقتئذٍ مثل السريانية واليونانية... وغيرها. وليس ضرورة أن يكون مرتبطا باللحن، فالعلوم "تنشأ عادة من نظرات متفرقة في الظاهرة وفي أسرار نظامها بدافع الاكتشاف والمعرفة، بقطع النظر عما يحققه العلم في المستقبل من منافع"([3])؛ لأن أغراض أي علمٍ لا يمكن عقلا أن تقوم في ذهن أحد من الناس قبل أن يوجد، ثم يسارع في الحال إلى اختراعه وإنشائه ليحقق ذلك الغرض.

ولعلّ ذلك يؤكد ما ترمي إليه هذه الدراسة، وهو أن النحو العربي نشأته جاهلية، لأن ما قام به أبو الأسود – إذا اعتمدنا على الروايات الشائعة في تأريخ نشأة هذا العلم– لم يكن جديدًاعلى الذهنية العربية، بمعنى الجدة التي هي على غير مثال سابق، أو من قبيل الابتكار، بل هي بمعنى التجديد وإحياء القديم، ودليل ذلك– عند ابن فارس– "عِرْفان القدماء من الصحابة وغيرهم بالعربية كتابتهم المصحف على الذي يعلله النحويون... فإن قال قائل: فقد تواترت الروايات بأن أبا الأسود أول من وضع العربية، وأن الخليل أول من تكلم في العروض. قيل له: نحن لا ننكر ذلك، بل نقول إن هذين العلمين قد كانا قديما وأتت عليهما الأيام, وقلَّا في أيدي الناس، ثم جددهما هذان الإمامان"([4]).

وهذا يعني أن ما قام به أبو الأسود عملية إحيائية لعلم قد قلّ في أيدي الناس، كما قلت معارف أخرى كالشعر مثلًا. وفي ضوء هذا المعنى يفهم ضمنيًا من رواية وضع النحو – التي يرشد فيها الإمام عليτ أبا الأسود إلى الخطة الواجب اتباعها– ما يكون مظنة لتأييد القول بأن هذا العلم نشأته جاهلية، وهو كيف يتسنى للإمام τطرح هذه الخطة من دون أن يمتلك رؤية مسبقة؟! ثم كيف

يستوعب أبو الأسود هذا الطرح في لقاء واحد من دون أن يكون متسلحًا بتصور واضح لتنفيذه، والبناء عليه؟!

بمعنى أن منظومة القواعد المحددة للنحو العربي، ومنظومة القوانين المحققة لمسوغاتها، قد تم استخلاصها منذ فترة العصر الجاهلي، وأن الخطاب المعرفي الواصف لتلك النواميس اللغوية قد تم إنجازه منذئذ، مما يجعل اللغة العربية عند مجيء الإسلام متوفرة على مستويين إنجازيين: مستوى الوظيفة التداولية بما فيها من جانبها الإبداعي والشعري، ومستوى الوظيفة الانعكاسية التي تفترض صياغة خطاب واصف لنظام اللغة بواسطة تلك اللغة ذاتها(٥).

أمَّا ما كان في العصر الإسلامي فهو استكشاف قوانين هذا النظام وتجميعها، واستكمالها بمزيد من الأمثلة والشواهد التي جمعها الرواة من البادية، وترتيبها ترتيبا صالحًا للتدوين. ومن ثمَّ ارتبط تأريخها بتأريخ تدوينها. وهذه الرؤية لها مسوغاتها التي استندتْ إليها. وهذا ما سيناقشه البحث خلال ثلاثة المباحث الآتية:

المبحث الأول: إرهاصات التقنين النحوي

مما لا شك فيه أن البحث عن البدايات ضرب من الوهم العلمي نحاه العلماء في شتى علوم المعرفة من منهاج العلم الصحيح، فالتاريخ البشري لم يزل يحتفظ في طياته بأسرار لم يكشف عنها(٦). من هذه الأسرار إرهاصات التقنين النحوي، وتكون مادته، وتطورها قبل ظهور كتاب سيبويه. وكل ما قيل في ذلك ضرب من الحدس والتخمين يتجاوزه البحث العلمي؛ ذلك أن " تاريخ النحو في منشأه غامض كل الغموض، فإنا نرى فجأة كتابا ضخمًا؛ هو كتاب سيبويه، ولا نرى قبله ما يصح أن يكون نواة يبين ما هو سنة طبيعية من نشوء وارتقاء، وكل ما ذكروه من هذا القبيل لا يشفي غليلا"(٧).

ومن المعلوم أن المادة النحوية التي يتكون منها الكتاب بلغت درجة من الاكتمال والنضج ومن الغزارة والشمول ما يحمل على التأكيد بأنها نتيجة مخاض طويل، ومجهودات أجيال متعاقبة، يمثل الخليل بن أحمد وسيبويه آخر حلقاتها(٨).

قال د. الحمزاوي يعدُّ الكتاب " أول عمل متكامل في النحو العربي...قد اختص بنوع من التحليل الهيكلي لم يعرفه الغرب حتى القرن العشرين الميلادي. لقد اعتمد سيبويه، عند معالجته اللغة باعتبارها سلوكا اجتماعيا، مقاييس أخلاقية للتعبير الصحيح اللغوي في جميع مستويات التحليل: "فحسن" و"قبيح" متعلقان بالصحة في المستوى الهيكلي، بينما "مستقيم" و"محال" متعلقان بنجاعة المتكلم في التبليغ ضمن قواعد جماعته اللغوية(٩).

ولكن جرت عادة المؤرخين للنحو العربي أن يقرروا ابتداءً أن تأريخ هذا العلم مرتبط بروايات تناقلتها كتب التراث عن واضع هذا العلم ومناسبة وضعه. تنسب أكثر الروايات شيوعا في كتب التراث إنشاء علم النحو إلى أبي الأسود الدؤلي.

ولكن الباحث لا يميل إلى الركون إلى هذه الروايات في القطع بأولية نشأة علم النحو؛ وذلك لبروز الصنعة والتكلف الواضح فيها، فضلًا عن التضارب والتناقض. ومما يدل على هذا التناقض أن كتابًا واحدًا كـ"نزهة الألباء" للأنباري يشتمل على عدة روايات مختلفة في هذا الموضوع، بعضها يجعل من أبي الأسود إما مبادرًا إلى وضع العلم من عند نفسه، وإما نزولا عند رغبة آخرين. وبعضها الآخر ينسب وضع النحو إلى آخرين(*).

وحتى إذا سلمنا بما تشير إليه كتب طبقات النحاة من أنّ واضع النحو هو أبو الأسود، فإن بعض مؤلفي هذه الكتب لم يخف عنه أن مادة هذا العلم ليست ثمرة مجهود علم واحد من أعلامه، هذا هو معنى ما ذهب إليه الزبيدي في قوله: "أول من أصّل ذلك وأعمل فكره فيه أبو الأسود ظالم بن عمرو الدؤلي، ونصر بن عاصم، وعبد الرحمن بن هرمز، فوضعوا للنحو أبوابا، وأصَّلوا له أصولا، فذكروا عوامل الرفع والنصب والجر والخفض والجزم، ووضعوا باب الفاعل والمفعول والتعجب

والمضاف...ثم وصل ما أصلوه من ذلك التالون لهم والآخذون عنهم، فكان لكل واحد منهم من الفضل بحسب ما بسط من القول، ومدّ من القياس، وفتق من المعاني، وأوضح من الدلائل، وبيّن من العلل"([١٠]).

وقال السيرافي: "اختلف الناس في أوائل من رسم النحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الدؤلي، ويقال: الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز، وأكثر الناس على أبي الأسود الدؤلي"([١١]).

لا يخفى ما في صيغة هذا القول من تعميم، ما يجعل القارئ يعتبر أن الغموض الذي يحف بنشأة النحو وتكون مادته قديم، إذ لم يتسن للزبيدي ولا لغيره من أصحاب كتب التراجم أن يوفروا معلومات حول جهود كل واحد من أعلام القرنين الأول والثاني، وأن ينسبوا إلى كل واحد منهم ما استنبطه، أو ما أضافه إلى ما توصل إليه سلفه من أبواب وقواعد وعلل.

ورغم أن المستشرقين جبلوا على التعمق في البحوث العربية، وأنهم يحاولون أن يستنبطوا من النصوص العربية حقائق جديدة، وأفكارًا متطورة ومادة حيَّة، فإنهم وقفوا في حيرة وتعجب إزاء هذه المرحلة، وقد كان منشأ هذه الحيرة وهذا التعجب هو كتاب سيبويه، إذ كيف يولد كتاب سيبويه عملاقًا من دون أن يسبق بمراحل نمو وتطور إلى ولادته ولادة طبيعية.

ويشير إلى هذه الحيرة ما ذكره الأستاذ ت. ج. دي بور، حيث يقول: "ويحيط الغموض بأول نشوء دراسته، فلو نظرنا إلى كتاب سيبويه لوجدناه عملا ناضجا، ومجهودا عظيما، حتى إن المتأخرين قالوا: إنه لابد أن يكون ثمرة جهود متضافرة لكثير من العلماء مثل قانون ابن سينا في الطب"([١٢]).

ويشير أحمد أمين إلى رقي الفكر في كتاب سيبويه متمثلا في القياس.. قائلا: "والكتاب مملوء بالقياس والعلل، وقد استعمل في مهارة وكثرة، فهو يولد من الشيء أشياء، ويعلل ويقيس"([١٣]).

وهذا إن دلَّ فإنما يدل على معرفة النحويين البصريين القياس قبل الخليل وسيبويه بفترة طويلة. فهذا ابن أبي إسحاق الذي " كان شديد التجريد للقياس"(١٤). وكان أول من بعج النحو ومدَّ القياس وشرح العلل، وحث على تعلمه، إذ يروى أن يونس بن حبيب سأله عن كلمة "السويق"، هل ينطقها أحدٌ من العرب "الصويق" بالصاد، فأخبره بأن قبيلة عمرو بن تميم تقولها، وقال له: "عليك بباب من النحو يطرد وينقاس"(١٥). ثم نما القياس عند البصريين حتى وصل الغاية على يد الخليل الذي: "كان الغاية في استخراج مسائل النحو، وتصحيح القياس فيه"(١٦).

فهذه النصوص كلها وغيرها تكشف عن حقيقتين مهمتين؛ لا يصح إهمال واحدة منها، كما لا ينبغي –في الوقت نفسه– أن تطغى إحداهما على الأخرى؛ وأولى هاتين الحقيقتين أن لعبد الله بن أبي إسحاق دورًا بالغ الأهمية في النحو العربي، يرجع إلى اعتماده على ما يصطلح عليه النحاة والرواة والمؤرخون بالقياس النحوي، وثاني هاتين الحقيقتين أن دور ابن أبي إسحاق في القياس هو دور المسرف فيه، وليس دور المبتكر له. وهاتان الحقيقتان معا تسلمان إلى نتيجة عظيمة القمة والخطر؛ وهي أن النحو قد عرف ما يسمى بالقياس قبل ابن أبي إسحاق، وأن النحاة كانوا يأخذون به منهجا قبل أن يسرف هو فيه(١٧).

وهذا بدوره يعني أن النحو العربي قد وصل إلى مرحلة متقدمة على يد ابن أبي إسحاق وأبي عمرو بن العلاء، ودليل ذلك الروايات التي تروى عنهما في كتب الطبقات، بالإضافة إلى الآراء المبثوثة لهما في كتب النحو؛ وهي آراء بلغت في الكثرة والتنوع حدًّا يشير إلى أن أهم أفكار النحو العربي كانت معروفة لهما في هذا الوقت المبكر.

فسؤال عبد الله بن أبي إسحاق للفرزدق: على أي شيء رفعت مجلفا؟(١٨) في قوله:

وعضُّ زمانٍ يا بْنَ مَرْوان لم يدعْ من المال إلا مُسحتًا أو مُجَلفُ

لا يشير فحسب إلى معرفته بقاعدة تبعيَّة المعطوف، وإنما إلى معرفته بفكرة العامل كذلك. وهي فكرة من الأفكار المحورية في النحو العربي. وقد حكى المرزباني أن أبا عمرو قال للفرزدق:

"أصبت؛ هو جائز على المعنى على أنه لم يبق سواه"([19])، والحمل على المعنى فكرة أخرى دقيقة من أفكار النحو.

كذلك تشير النصوص إلى أنّ كثيرًا من قضايا النحو ومفاهيمه كانت متداولة على ألسنة الدارسين الذين يشرحون القرآن الكريم، ويتفهمون مقاصده، قبل القرن الثاني وقبل الاحتجاج والتقعيد بزمن بعيد. فقد بدأ التأمل في أمور النحو منذ عصر الصحابة، حين أخذ بعضهم ينظر إلى القرآن الكريم ويبين مراميه.

ومن ذلك ما رواه الفراء عن ابن عباسτ في تفسيره لقوله تعالى: (قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ)([20]) أنه قال: فأنا الحقُّ وأقول الحقَّ([21])؛ أي على تقدير حذف المبتدأ في الجملة الأولى، والفعل في الجملة الثانية. ويرى الفراء أن الرفع أيضا قد يكون بتقدير حذف الخبر، وقد ذكر النحاس أن هذين القولين في الرفع أي: فأنا الحق أو الحق مني رُويا جميعا عن مجاهد"([22]).

ومن ذلك أيضا ما يرويه النحاس عن قتادة في تفسيره لقوله تعالى: (وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا)([23])، قال: "قال قتادة: أي سنا، والتقدير في العربية: سنا عتيا([24]). أي: على حذف الموصوف. ويرى كذلك أن معنى قوله تعالى: (فَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ) ([25]): فهم لا يبصرون الهدى([26])؛ أي: على حذف المفعول. وقد روى النحاس عن الضحاك في تفسيره لقوله تعالى: (وَإِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ أَنْ تَرْجُمُونِ) ([27])، أي: أن تشتموني، وحذفت الياء؛ لأنها رأس آية([28]).

وكذلك ما يرويه ابن جني في المحتَسب قال: "قراءة يحيى وإبراهيم والسلمي: (أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ) ([29]) بالياء ورفع الميم. قال ابن مجاهد: وهو خطأ. قال: وقال الأعرج: لا أعرف في العربية أفحكمُ، وقرأ (أفحكمَ) نصبا"([30]).

وهناك نصوص أخرى تعضد ذلك وتقويه. من هذه النصوص ما رواه أبو هريرة τ أن النبيρ قال: "أعربوا القرآن، والتمسوا غرائبه"([31]). ومنها ما نسب إلى عبد الله بن مسعود τ إذ يقول: "جرِّدوا القرآن، وزينوه بأحسن الأصوات، وأعربوه، فإنه عربي"([32]).

وقد ورد أن عمر بن الخطابτ وجّه كتابًا إلى أبي موسى الأشعري – عامله على البصرة – يوصيه، فكان مما قاله له: "خذ الناس بالعربية، فإنه يزيد في العقل ويثبت المروءة"(٣٣)، و"مر من قبلك بتعلم العربيَّة، فإنها تدل على صواب الكلام"(٣٤).

وقد روي أن أعرابيا سمع قارئا يقرأ: (أَنَّ اللَّـهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ) (٣٥) بجر رسوله، فتوهم عطفه على المشركين، فقال: أَوَ برئ الله من رسوله؟ فبلغ ذلك عمر بن الخطاب τ، فأمر ألا يقرأ القرآن إلا من يحسن العربية"(٣٦).

ولم أستدع هذه النقول على كثرتها إلا لبيان أن الصحابة والتابعين كانوا على دراية بالكثير من قضايا النحو ومفاهيمه، خبراء بدقائقه، ملمين بتفاصيله؛ إذ العربية – في الروايات السابقة – تعني المعيار الكفيل بضبط الألسنة، وتعليمها كيفية النطق الصحيح وفقا لقواعد العربية. وهذا واضح جدًا في قول عمر τ " لا يقرأ القرآن إلا من يحسن العربية"، وكذلك قول الأعرج: "لا أعرف في العربية..."، وقول قتادة: " والتقدير في العربية...".

وهذا بدوره يقتضي إعادة النظر في أولية النحو العربي، ودور أبي الأسود الدؤلي في ذلك؛ لأن هذه الروايات تشير إلى أن النحو قديم فيهم مستقر الأركان حينئذٍ. قال ابن فارس: "فإن قال قائل: فقد تواترت الروايات بأن أبا الأسود أول من وضع العربية، وأن الخليل أول من تكلم في العروض، قيل له: نحن لا ننكر ذلك، بل نقول: إن هذين العِلْمَيْنِ قد كانا قديما، وأتت عليهما الأيام، وقلَّا في أيدي الناس، ثم جددهما هذان الإمامان"(٣٧).

فما قام به أبو الأسود لم يكن جديدًا على الذهنية كل الجدة التي هي على غير مثال سابق، بل هو من التجديد وإحياء ما قلّ في أيدي الناس، وفي ضوء هذا المعنى يمكن تفسير رواية وضع النحو التي يرشد فيها الإمام علي τ أبا الأسود(*)إلى الخطة الواجب اتباعها. فقد يفهم ضمنيا من هذا الإرشاد ما يكون مظنة لتأييد قول ابن فارس، والقول بأن الإمام لم يكن ليشير على صاحبه وهو لا يمتلك رؤية قبلية يرسم في ضوئها مشروع الحل.

ونخلص من ذلك إلى أنَّ أبا الأسود الدؤلي هو مُجدِّد هذا العلم وباعثه، وليس موجده ومخترعه؛ ذلك لأنه لا يمكن لإنسان" أن يجلس بمفرده ثم يجيل النظر في محيط اللغة التي يتكلم بها قومه، وهو غير مسلح ... بمعرفة مسبقة بقواعدها، ثم تنثال عليه المعرفة، ويستخرج منها بنفسه القواعد المذكورة، ثم يضع لأبوابها تلك الأسماء التي لا يمكن لأحد وضعها إلا إذا كان ذا علم بقواعد اللغات عند الأمم الأخرى؛ لأنها مصطلحات علمية منطقية، لا يمكن أن تخرج من فم رجل لا علم له بمصطلحات علوم اللغة والمنطق، ولأنها ليست من الألفاظ الاصطلاحية البسيطة التي يمكن أن يستخرجها الإنسان من اللغة بكل سهولة وبساطة، حتى تقول إنها حاصل ذكاء وعقل متقد. وكيف يعقل أن يتوصل رجل إلى استنباط أن الكلمة إما اسم أو فعل أو حرف، ثم يقوم بحصرها هذا الحصر الذي لم يتغير ولم يتبدل حتى اليوم، بمجرد إحالة نظر وإعمال فكر من دون أن يكون له علم بهذا التقسيم، الذي تعود جذوره إلى ما قبل الميلاد، ثم كيف يتوصل إلى إدراك القواعد المعقدة الأخرى، التي لم يتبدعها إنسان واحد، وإنما هي من وضع أجيال وأجيال، إذا لم يكن علم بفلسفة الفعل وعمل الفاعل وما يقع منه الفعل على المفعول، وكذلك الأبواب المذكورة التي لا يمكن أن يتوصل إليها عقل إنسان واحد أبدًا"([٣٨]).

ولعلّ ما يؤكد هذا القول ما أشرنا إليه سلفًا، وهو توجيه الرسول ρ لصحابته بإرشاد من لحن بحضرته، ولا يحتمل الإرشاد هنا غير تعليمه، والتعليم يعتمد على مادة موجودة، وهذا ما أميل إلى تخمينه، وهو وجود مبادئ تعليم أولية في العصر الجاهلي تتناسب وبساطة الأخطاء وقتئذٍ، وليس ببعيد أن تكون هذه المبادئ هي التي أوعز بها الإمام علي τ إلى أبي الأسود. أما عمل أبي الأسود فيتلخص في تجميع الملاحظات والتعليقات النحوية التي استخلصها سابقوه، وتدوينها، وترتيبها.

المبحث الثاني: أسباب نشأة علم النحو في العصر الجاهلي

يُرجع البحث إرهاصات التقنين النحوي إلى العصر الجاهلي، ويستند في دعواه هذه إلى عدة أسباب:

أولها: اللغة المشتركة النموذجية لغة فنية، مصنوعة، فوق مستوى العامة

يذهب جمهور الباحثين العرب المحدثين إلى أن الازدواجية في العربية تمتد في الزمان إلى العصر الجاهلي، وأنه كان للعربي في الجاهلية مستويان لغويان؛ أولهما يتمثل في اللغة المشتركة التي يصطنعها العربي، إذا امتد خارج قبيلته في الحج أو التجارة، ويتمثل الثاني في لهجته الخاصة التي يتكلم بها في نطاق بيئته القبلية وشؤونه المعيشية اليومية في أهله([٣٩]).

يقول د. عبده الراجحي بعد أن عرض آراء الباحثين في أصل العربية الفصحى: "والرأي عندنا بعد هو ما نحسبه موافقًا لطبيعة التطور اللغوي، وهو أن شبه الجزيرة العربية كانت بها لهجات مختلفة تنتسب كل منها إلى أصحابها، وإلى جانب هذه اللهجات كانت هناك لغة عربية مشتركة تكونت على مرّ الزمان بطريقة لا سبيل لنا الآن إلى تبينها"([٤٠]). وقد نشأت هذه اللغة المشتركة ونمت وازدهرت قبل الإسلام، وأصبحت قبيل الإسلام سجلًا لكل الآداب الجاهلية([٤١]).

وأهم ما تتصف به هذه اللغة المشتركة النموذجية:

(١) أنها "لا تنتسب إلى قبيلة بذاتها(*)، لكنها تنتسب إلى العرب جميعًا، ما دامت النصوص الشعرية والنثرية لا تكاد تختلف فيما بينها، وهذه النصوص- كما نعلم – ليست قرشية أو تميمية أو هذلية فقط، بل هي من قبائل مختلفة"([٤٢]). أو بعبارة أخرى: " اللغة الفصحى لم تكن لهجة محكية واحدة، وإنما كانت مزيجاً من لهجات محكية"([٤٣])."حتى إنه من الصعب اعتبار العربية الفصحى امتدادًا مباشرًا لإحدى هذه اللهجات..." ([٤٤]).

(٢) أنها سمت على اللهجات المحلية القبلية، فلا تتضمن صفة خاصة لإحدى القبائل([٤٥])، وهذا لا يعني أنها نشأت من فراغ، وإنما استمدت خصائصها من تقاليد اللهجات؛ وهي التقاليد الراقية غير المسفة([٤٦]).

(٣) أنها لغة فنية، مصنوعة([٤٧])، فوق مستوى العامة، بمعنى أن العامة لا يصطنعونها في خطابهم...فاللغة المشتركة التي وردت بها الآثار الأدبية، والتي نظم بها الشعراء، وخطب بها الخطباء، لم تكن في متناول جميع العرب، بل كانت في مستوى أرقى وأسمى، مما يمكن أن يتناوله العامة"([٤٨])؛ لأنها قائمة على الاختيار والانتقاء، وليست لغة طبع بها قوم. ولعلّ هذا ما يفيده مصطلح (مشتركة)، فثمة عملية تصفية وإجراءات مدققة لتخرج من إهابها صورة من التعبير عالية السوية.

قال بروكلمان: "ولاشك أن لغة الشعر القديم هذه لا يمكن أن يكون الرواة والأدباء اخترعوها على أساس من اللهجات الدارجة، ولكن هذه اللغة لم تكد تكون جارية في الاستعمال العام، بل كانت لغة فنية، قائمة فوق اللهجات، وإن غذتها جميع اللهجات"([٤٩]).

(٤) أنها ذات قواعد مقررة ومقننة وثابتة، حيث إن "اتخاذ لغة مشتركة لأمة تتعدد فيها اللهجات، ربما دعا إلى إيجاد صورة من الاستعمال تتجاوز اختلاف اللهجات، ولكنها قد تكون محاولة مقصودة لخلق لغة جديدة يتمثل فيها الكثير من الخواص المشتركة بين عدد من اللهجات، وفي حالات أخرى يكون ذلك بواسطة الجهد والتعمد كما في العبرية المعاصرة، ومن الطبيعي أن يشتمل جهد اتخاذ لغة عامة لأي أمة على إيجاد معيار كتابي في صورة نظام أبجدي مع ما يصحب ذلك من نشر معجم للغة المشتركة، وإنشاء نحو لها، تستعين بهما على إرساء قواعدها.. ([٥٠])؛ وذلك لأن " اللغة الأدبية لا تنشأ ولن تستقيم إلا إذا كانت مدونة متدارسة"([٥١]).

ونتيجة لما سبق ذكره من خصائصكان ذلك داعيًا إلى وضع قواعد لهذه اللغة، حتى يتمكن العربي العامي من أدوات لغته القومية أو المشتركة، وكذا الناطقون بغيرها ممن اختلطوا بالعرب في العصر الجاهلي. وهذا يتطلب ضمنا تعلم معجمها وقوانين نظام تراكيبها.

وثانيها: وقوع اللحن في العصر الجاهلي

إذا لم تكن يومًا اللغة المشتركة النموذجية لغة الكلام اليومي، كما هو الشائع في التقليد العربي، فلا بدَّ أنها تأتي للمتكلم بالاكتساب والتعود؛ بمعنى أنها ليست فطرة تسري في دمه، بحيث لا يخطئ ولا ينحرف عن مسارها.ومن ثم يحتاج المتكلم بهذه اللغة الأدبية إلى قدر كبير من المران؛ لكي يمكنه استخدامها، إذا تطلب منه الموقف ذلك، بجميع خصائصها؛ ومنها – وربما قبل كل شيء – الإعراب([٥٢]).

وهذا يعني أن من صفات اللغة المشتركة أنها لم تكن سليقة لكل العرب؛ لأن معنى السليقة هو أن تتكلم لغة من اللغات بغير شعور بما لها من خصائص.. وهذا أمر لا يتوفر للفصحى، فالروايات عديدة على وقوع الخطأ من العرب قبل الإسلام، "ولا يعقل أن صاحب السليقة اللغوية يخطئ إلا إذا كان ينطق بلغة خاصة، يتمسك فيها بأصول لا تراعى في حياته العادية حين ينطق على سجيته"([٥٣]).

ولله درُّ القاضي الجرجاني حين قال: "ودونك هذه الدواوين الجاهلية والإسلامية، فانظر هل تجد فيها قصيدة تسلم من بيت أو أكثر لا يمكن لعائب القدْح فيه؛ إما في لفظه ونظمه، أو ترتيبه وتقسيمه، أو معناه، أو إعرابه؟ ولولا أن أهلَ الجاهلية جُدّوا بالتقدم، واعتقد الناس فيهم أنهم القدوة، والأعلام والحجة، لوجدتَ كثيرًا من أشعارهم معيبة مسترذَلة، ومردودة منفية، لكن هذا الظنّ الجميل والاعتقاد الحسن ستر عليهم، ونفي الظِّنة عنهم، فذهبت الخواطر في الذب عنهم كل مذهب، وقامت في الاحتجاج لهم كل مقام...تارة بطلب التخفيف عند توالي الحركات، ومرة بالإتباع والمجاورة؛ وما شاكل ذلك من المعاذير المتمحَّلة، وتغيير الرواية إذا ضاقت الحجّة؛ وتبيّنتَ ما

راموه في ذلك من المَرامي البعيدة، وارتكبوا لأجله من المراكب الصعبة، التي يشهد القلب أن المحرّك لها، والباعث عليها شدةُ إعظام المتقدم، والكلَفُ بنُصرة ما سبق إليه الاعتقاد، وألِفته النفس"(٥٤).

وإذا كان ذلك كذلك فلا توجد صعوبة في القول بوجود أخطاء نحوية منذ العصر الجاهلي. وهذا واقع تاريخي لا يمكن إنكاره، فقد "عاب العرب على النابغة الذبياني وبشر بن أبي خازم الإقواء في شعرهما(*)، وليس الإقواء في الحقيقة إلا لحنا في الإعراب، وخروجا عن قواعده(٥٥).وكذلك ما زعموه من أن النابغة الذبياني أخطأ في قوله "في أنيابها السم ناقع"، ولحن لحنا شنيعا، وكان عليه أن يقول: في أنيابها السم ناقعا(٥٦).

ونحو قول لبيد:

تـــــرّاكُ أمكنـــــةٍ إذا لمْ أَرْضَـــــها أو يَـــرْتَبِطْ بعـــضَ النفـــوسِ حِمامُهـــا

حيث سكّن الفعل "يرتبط"، وهو في الأصل منصوب، لأنه بعد (أو) التي بمعنى (إلا أن) (٥٧).

وقوله امرئ القيس:

ألا أيُّهـــا الليـــلُ الطويـــلُ ألا انجلـــي بصُـــبح ومـــا الإصـــباحُ منـــك بأمثـــلِ

قالوا: إنه أثبت الياء في (انجلي)؛ وهو فعل أمر مجزوم، وكان الواجب أن يحذف الياء(٥٨).وأمثلة هذا اللحن فيعصور الاحتجاج كثيرة، ملئت بها كتب اللغة والأدب(٥٩)، وكلها تدل على قدر اهتمام القوم بناحية القواعد الإعرابية منذ العصر الجاهلي.

ولذلك قال د. تمام: "والذي لا جدال فيه أن اللحن كان معروفا قبل الإسلام، وفي وقت ظهوره، وأنه كان جائزا حتى من سادة العرب وأشرافهم. ففي الجزء الأول من الجامع الصحيح للسيوطي أن النبي ρ قال: " أنا أعرب العرب: ولدتني قريش، ونشأت في بني سعد بن بكر، فأنى يأتيني اللحن" وأن نفي اللحن عنهρ ليتضمن أن اللحن كان ظاهرة معروفة حينئذ، وأن بعض سادة العرب كانوا يلحنون، ولذلك رأى عليهالسلام أن ينص على أنه غير هؤلاء الذين يصدر اللحن

عنهم([٦٠]). ومما يؤكد هذا ما روي عن أبي بكر الصديق– τ– أنه كان يقول: "لأن أقرأ فأسقط أحب إلي من أقرأ فألحن"([٦١]). وفي هذا النص أيضا دلالة على أن اللحن كان معروفا زمن أبي بكر، متفشيا بين عامة الناس، ومنه ما يقع في القرآن، وهو أشنع ما يكون من اللحن.

ومن ذلك ما روي عن رسول الله ρ أنه سمع رجلًا يلحن في كلامه فرماه بالضلال، وأشار على أصحابه بتعليمه، قائلًا: "أرشدوا أخاكم, فإنه قد ضل"([٦٢]). فهذا التوجيه النبوي لأصحابه بإرشاد اللاحن بحكم الأخوة مدعاة للقول بأمرين: أولهما: أنّ اللحن كان معروفا في العرب قبل ذلك العهد، مستقر الأسباب التي يكون عنها، والآخر: وجود مبادئ تعليم استقر عليها المجتمع وقتئذٍ، وهي الفكرة التي تتبلور في شبه مشروع يتناسب مع طبيعة المرحلة التي كشف عنها الإمام علي τ لاحقًا حين عهد به لأبي الأسود الدؤلي –على الرأي الراجح– إذ خط له منهجًا ورسم له صورة رمزية ينحو نحوها.

وإذا ثبتت فكرة ظهور اللحن في العصر الجاهلي، فإن ذلك يستدعي فكرة ظهور مقاومته، والإيمان بأن بدء إصلاح الخطأ في اللسان كان منذ العصر الجاهلي أيضا.

وثالثها: الاختلاط بغير العرب في العصر الجاهلي

الاختلاط بغير العرب لم يكن بدايته الفتح الإسلامي لبلاد غير عربية، بل إن الاختلاط " كان موجودًا منذ العصر الجاهلي؛ فقد كانت الجزيرة العربية مأوى للمهاجرين وطلاب الكسب من الأمم الأخرى؛ كالفرس والأحباش والروم...وقد ذكروا أن الروم كانت لهم بيوت تجارية بمكة منذ العصر الجاهلي، وكانوا يستخدمونها في أغراض أخرى غير التجارة، كالتجسس على العرب، كذلك كان بمكة أحابيش ينظرون في مصالح قومهم التجارية، كما ذكروا أن من العرب من كان يعمل بالتجارة، وينتقل بين بلدان الأجانب الشامية والعراقية والمصرية"([٦٣]).

كما سجل لنا التاريخ هجرات دورية من داخل الجزيرة إلى خارجها؛ في الشمال حيث بلاد الشام والسيطرة الرومية، وفي الجنوب حيث اليمن والمحاولة الفارسية والحبشية للسيطرة، وفي

الشمال الشرقي حيث الفرس وسلطانهم على العراق وما حوله، وفي الغرب حيث سجل التاريخ وجود قبائل عربية دائمة المقام في الصحراء الشرقية لمصر ما بين النيل والبحر الأحمر. ولا شك أن الوجود العربي فيما قبل الإسلام كان منتشرًا على أرجاء هذه الرقعة من العالم، والمسماة الآن بالشرق الأوسط(٦٤).

ومن ثمَّ فلم تكن موجة الاختلاط بغير العرب في عصر صدر الإسلام إلا واحدة من هذه الموجات، التي التقى فيها العرب بمتكلمين بلغات أجنبية؛ وهذا يعني أن الاختلاط ظاهرة اجتماعية لغوية جربتها العربية في الجاهلية والإسلام، ولا تزال تجربها حتى اليوم. ولعلّ نشوء هذه الظاهرة قد أسهمت فيه وسائل كثيرة، من أبرزها:

١. الهجرات: من الحقائق الثابتة تاريخيًّا أن موجات كثيرة من الهجرات كانت تتدفق من شبه الجزيرة إلى ما جاورها من أقاليم العراق والشام ومصر، وتتوغل هذه الهجرات في القدم، حتى إنه ليصعب تحديد المراحل الأولى منها؛ إذ تتجاوز الخمسين قرنًا... وإذا كان الجوع قد دفع ببعض القبائل التي تقطن شبه الجزيرة العربية إلى الهجرة إلى خارجها، فإن الفرار من الخوف والرغبة في النجاة حملت بعض الناس على الهجرة من خارج شبه الجزيرة إلى داخلها(٦٥).

فقد نزح إليها من الشام ومصر والعراق فارون من ظلم أو ضغط أو ممتنعون على الحكومات لسبب ما، وأكثر النازحين عددًا من اليهود؛ لكثرة ما قاسوا الاضطهاد منذ خروجهم من مصر، إلى أن اضطهدهم الروم في عهد طيطس وغيره، وهاجر إليها كثير من اليونان والرومان والفرس والهنود والحبش"(٦٦).

٢. الحدود: كانت مناطق الحدود مراكز اتصال مستمر ودائم بالحضارات المختلفة، حيث إن القبائل العربية لم تكن تحترم الحدود التي تفصل شبه الجزيرة وبين ما يجاورها من بقاع، وبخاصة تحت ظروف العسر المادي الذي تفرضه البيئة الصحراوية دائما، والذي يصل أحيانًا إلى درجة القهر

البشع حين يجف الماء ويموت الكلأ، ويصبح على الناس؛ لكي يعيشوا، أن يقاتلوا في تلك البقاع الغنية المترفة المجاورة في العراق والشام، علَّهم يستخلصون ما يسد الرمق([٦٧]).

فقد عرف العرب مصر منذ زمن قديم، وكانوا يفدون على الجزء الشمالي الشرقي من مصر، وقد سماهم المصريون شاسو أي البدو، وكانوا يتنقلون في بادية مصر الشرقية بين النيل والبحر الأحمر، كما يتنقل بدو العصر الحاضر...وكثيرًا ما سطوا على مدن مصر، وسلبوا السابلة من عهد مينا، وكثيرًا ما استعان بهم الفراعنة في حروبهم، لما كانوا يعلمون من شدة بأسهم([٦٨]).

وكان بينهم وبين الفرس صلة قديمة جدًا بين العرب والفرس، نشأت قبل أن تؤسس مملكة الحيرة بقرون، فقد أدوا الجزية للملك قورش سنة ٥٥٠ ق.م، وكانوا أعوانًا لقمبيز في فتح مصر سنة ٥٢٥ ق.م، ثم كانوا مع الفرس في حملتهم على اليونان سنة ٤٩٢ ق.م([٦٩]). ثم بعد ذلك ساعد الفرس العرب على تأسيس إمارة الحيرة عند الحدود الشمالية الشرقية للجزيرة العربية التي ظلت نحو أربعة قرون (٢٦٨-٦٣٣) وصلة بين العرب والفرس([٧٠]). ولقد سمح الفرس بقيام هذه الدولة على حدودهم؛ لتكون حارسًا لتلك الحدود ضد غارات البدو، الذين كانوا يوالون العدوان والإغارة على تلك الحدود، ولكن هذه الدولة العربية الصغيرة لم تقف عند حراسة الحدود، وإنما نقلت إلى العرب جوانب من ثقافة الفرس، وألوانًا كثيرة من حضاراتهم([٧١]).

أما الحدود الشمالية الغربية للجزيرة، فقد كانت تقع عليها دولة عربية صغيرة، هي دولة الغساسنة، وهذه أيضًا قد قامت على الحدود، بإذن من الدولة البيزنطية تجمع في حضارتها تراث اليونان والرومان، وكان قيام دولة الغساسنة على حدودها واتصالها بها عاملًا فعالًا في نقل ألوان من حضارة اليونان والرومان إلى العرب.

فهاتان الدولتان اللتان قامتا على الحدود الشرقية والحدود الغربية لشمال الجزيرة العربية، كانتا نقطتي التقاء بين عرب الجزيرة وأكبر قوتين قامتا في ذلك الوقت على مسرح التاريخ. لقد كانت كل منهما إمبراطورية واسعة الأرجاء، تضم مختلف الشعوب، وتطوي في جوانبها ألوانًا متعددة من

الثقافات، وتجمع بين أقاليم قامت بها أقدم الحضارات، وكان وقوع الصلات بينها وبين دولتي الحدود العربيتين مصدرًا لالتقاء العرب لا بالفرس والبيزنطيين فحسب، وإنما لالتقائهم بالشعوب الأخرى التي ضمتها هاتان الإمبراطوريتان في ذلك التاريخ(٧٢).

٣. التجارة: كان الحجاز في العصر الجاهلي طريق القوافل المصْعِدة شمالًا إلى البحر المتوسط، إلى الشام ومصر؛ والمنحدرة جنوبًا إلى حوض المحيط الهندي، إلى اليمن والحبشة. وقد استقرت مفاتيح هذه القوافل وما تحمل من عروض التجارة في أيدي أهل مكة، فكانت قوافلهم تجوب الصحراء شمالًا، وجنوبًا، وشرقًا أيضًا، حيث كانت تحمل سلع الفرس، وما ينزل على الخليج الفارسي من سلع الهند.ونشطت مكة في هذه التجارة أواخر العصر الجاهلي نشاطًا هائلًا، حتى ليظن بعض الباحثين أنها كانت جمهورية تجارية ممتازة، فقد كانت حينئذ أهم حلقة للاتصال بين حوض البحر المتوسط وحوض المحيط الهندي(٧٣).

وهذا المركز لمكة في الجاهلية جعلها –بحكم قوافلها وتجارتها– تتصل بعناصر مسيحية وإغريقية وفارسية مختلفة، فقد كان بها جالية من الحبشة والروم المسيحيين، ويظهر أنه كان لبيزنطة مندوبون ، وهذا لاشك يؤكد الصلة بينها وبين العالم المسيحي الإغريقي، عالم البحر المتوسط، وهو العالم الذي كانت تتَّجر فيه(٧٤).

كما كان لعرب الجنوب صلاتهم التجارية ومخالطتهم اللغوية للشعوب الواقعة على الساحل الشرقي والشمالي لإفريقية، والساحل الجنوبي لآسيا، عبر البحر الأحمر وخليج عدن وبحر العرب المفضي إلى بحر الهند. ثم كان هناك بين قبائل العرب نفسها اتصال حيوي مستمر، لعل أقواه ما كان في الحجاز حيث العاصمة الدينية والاقتصادية والأدبية الكبرى لبلاد العرب، وملتقى قبائلهم في مواسم الحج التي كانت في الوقت نفسه مواسم تجارية وأدبية(٧٥).

ومن الطبيعي أن يترك هذا الاتصال المباشر وغير المباشر بالأمم المختلفة آثاره في الحياة الاجتماعية والنواحي الفكرية والثقافية جميعًا. هذا ما يقرره كثير من الدارسين، ومنهم إسرائيل

ولفنسون الذي يؤكد أن العرب الراحلة كانت"تتصل بأمم سورية والعراق من أقدم الأزمنة التاريخية اتصالًا متنوع الأسباب...ونجم عن ذلك تبادل أدبي وعلمي"([٧٦]).

فمن الثابت تاريخيًّا-إذًا- أن الاتصال الاجتماعي بين العرب وغيرهم من الشعوب كان موجودًا منذ عصر ما قبل الإسلام؛ ولذلك لا يميل الباحث إلى ما زعمه اللغويون من عدم اختلاط بعض القبائل بغيرهم أصلًا؛ وهم الذين أخذت عنهم اللغة؛ ذلك لأن من لم يختلط بالأجانب مباشرة قد اختلط بمن اختلط بهم، وهو أمر تفرضه طبيعة الحياة، ولاسيما في البادية وفي العصر الجاهلي؛ "إذ لا تسمح بالاستقرار إلا لعدد ضئيل من بين أبناء شبه الجزيرة، أما الغالبية العظمى من القبائل العربية فكانت تقضي حياتها كلها تقطع الجزيرة بحثًا عما يقيم الأود"([٧٧]). وإن قل تأثر هؤلاء بلغات الأجانب عن تأثير المخالطين المباشرين([٧٨]).

ونخرج من ذلك بنتيجتين مؤداهما:

١- لم يكن العرب في العصر الجاهلي - كما صورهم كثير من المؤرخين والباحثين- يعيشون بجزيرتهم في عزلة من الشعوب واصطراعها، ونبوة عن تيارات الحضارات، وإنما اتصل العرب بالأمم المجاورة وغير المجاورة، وشاركوا في الصراع السياسي الدائر بين الأمم المعاصرة بقدر اتصالهم به واتصالهم بالمصطرعين، وعرفوا العالم من حواليهم وعرفهم، بل إن بلادهم، على جدبها ووعورة المسالك إليها، كانت مهاجر كثير من الشعوب.

٢- أن العرب كانوا في جاهليتهم وإسلامهم منفتحين على الأخذ والاقتباس من الحضارات واللغات التي سبقتهم أو اتصلوا بها، فاقتبسوا من اللغات المسماة بالسامية، أي العبرية والآرامية والسريانية والنبطية، ومن اللغات الآرية أو الهندية والأوربية، وخاصة الفارسية والرومية.وإن وجود بعض الكلمات ذات الأصل الرومي أو الفارسي في القرآن نفسه، لدليل على أن هذه الكلمات قد دخلت لغة العرب قبل الإسلام بمدة كانت كافية لصيرورتها كلمات عربية، تستحق شرف الورود في صلب نص ديني عربي معجز كالقرآن الكريم([٧٩]).

وكان لهذا الاختلاط – بلا شك – أثره في نشأة علم النحو، لأنه يُوجب على من يتعامل مع العرب أن يتعلم ضوابط لغتهم لفظا وتركيبا، وهذا ما أدى إلى نشأة المدارس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، "ومنشأ هذه المدارس كان عند عرب الحدود؛ لتكون وسيلة للتفاهم وإقامة حوار بينهم وبين الدولة التي يتبعونها؛ ولذلك نجد أن عرب الحدود خصوصا ممن يتكلمون لغتين: إحداهما العربية، والأخرى لغة الدولة التي يتبعونها"([٨٠]). وتعليم العربية يستلزم دراسة معجمها ونظام تراكيبها.

المبحث الثالث: مسوغات القول بوجود النحو العربي في العصر الجاهلي

استند البحث في القول بأن النحو العربي نشأته جاهلية إلى أربعة مسوغات، وهاك بيانها:

المسوغ الأول: معرفة العرب الكتابة في العصر الجاهلي

مما لاشكَّ فيه أن قضية نشأة النحو العربي مرتبطة بمعارف العرب السابقة في الجاهلية وفي عصر صدر الإسلام، وبخاصة في مجالي القراءة والكتابة. فإذا كان العرب في جاهليتهم وفي عصر صدر الإسلام يجيدون القراءة ويحسنون الكتابة؛ فإن من البدهي ارتباط هذين المجالين بالضوابط الإعرابية والسلامة في التركيب.

يقول د. حسن ظاظا: " فمع الكتابة ظهر الحرص على سلامة التركيب، ووضوح الدلالة، وإحسان التنسيق والتقسيم، والعمل على تنقية التعبير من الحشو والفضول، وتصفيته من الشوائب... وبالاختصار، فإن اللغات المكتوبة تكاد تكون مرادفة للغات الأدبية، أو لغات الثقافة، ومقابل ذلك، في أقصي الطرف الثاني، اللغات الدارجة أو العامية. وهناك سبب آخر في وجود فرق كبير بين اللغات المكتوبة والدارجة، ففي الأخيرة يستعين المتكلم بالحركات والإشارات والنبرات الصوتية على إكمال دلالية المنطوق وتحديدها وتوضيحها، أما الكاتب فهو لا يملك كل هذه المؤثرات التكميلية، ولذا فهو يتوخى أن يكون ما يثبته بالكتابة مستغنيا عن كل هذه المؤثرات، وبهذا يتفاضل الكتاب ويعلو الأسلوب([٨١]).

ليس هذا فحسب، بل إن نظام الكتابة العربية يطرح أسئلة تطرق باب التفكير النحوي، ويستدعي ملحوظات نحوية، كحذف حرف العلة من الفعل المضارع المعتل الآخر عند الجزم، وحذف النون من الأفعال الخمسة عند النصب والجزم، وحذف النون من المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة، ومنع تنوين الممنوع من الصرف، وتغير أواخر بعض الكلمات بتغير مواقعها في الكلام...إلخ. ولذا كان من المؤكد أنّ مَن يعلم الكتابة كان على دراية بالإجابة على هذه الأسئلة؛ لأنه لا يمكن التسليم بأن تعليم القراءة والكتابة يجرى بعيدًا عن منطق اللغة وسلامة تراكيبها.

ولعلَّ إنكار نسبة نشأة النحو إلى العصر الجاهلي منشؤه هذه الفكرة الضالة التي تسربت إلى عقول المفكرين، التي تقرر أن العرب أمَّة أمية، لا علم لها بالقراءة والكتابة. وإن كانوا كذلك، فكيف يتأتى لهم في هذا العصر المبكر أن ينشئوا علم النحو، وأن يضعوا له مثل هذه المصطلحات أو هذه التقاسيم التي سجلها الرواة ؟([٨٢]). ودليلهم على ذلك ما جاء في القرآن الكريم من وصف الجاهليين بالأميين، نحو قوله تعالى: (وَقُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَأَسْلَمْتُمْ) ([٨٣])، وقوله: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُم) ([٨٤]).

وهذا الكلام غير صحيح على إطلاقه؛ لأن الأمية – في هاتين الآيتين– لا تنصرف إلى الجهل بالقراءة والكتابة والعلم، وإنما تنصرف إلى الجهالة الدينية. أو بصفة أدق: لم يكن للعرب قبل القرآن الكريم كتاب ديني، ومن هنا كانوا أميين دينيًّا، ولم يكونوا مثل أهل الكتاب من اليهود والنصارى، الذين كان لهم التوراة والإنجيل. ويمكن الاستدلال على ذلك بآيات من القرآن الكريم، حيث " وصف فريقًا من أهل الكتاب بالأميين، وذلك في قوله تعالى: (وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ يَكْتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ) ([٨٥])، فأمية هذا الفريق ليست أمية كتابية، لأنه قد أخبر أنهم كانوا يكتبون بأيديهم، وإنما أمية دينية، أي جهل بالدين، وإنكار له، وعدم تصديق([٨٦]).

ومما يؤكد ذلك أمران: أولهما: القرآن الكريم

فالكثير من الآيات القرآنية تنادي في وضوح بأن العرب كانوا على دراية كاملة بالقراءة والكتابة، حيث وظّف مواد القراءة والكتابة أروع توظيف. فقد تردد في القرآن الكريم مادة القراءة سبع عشرة مرة، ومادة التلاوة ثنتين وستين، ومادة الكتابة بمعنى الخط ثلاث مئة، والقلم في أربع آيات، والصحف في ثمان، والسطر ومادته في خمس، والدرس ومادته في ست(٨٧). نحو قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا) (٨٨)، وقوله: (وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ) (٨٩)، وقوله: (رَسُولٌ مِنَ اللَّهِ يَتْلُو صُحُفًا مُطَهَّرَةً فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ) (٩٠).

وليس بمعقول أن يخاطب القرآن الكريم بهذا قومًا يجهلون القراءة والكتابة جهلًا عامًا، فالقرآن "إنما يختار له المثل الذي يوضحه، ويقويه، ويضعه أمام أعين الناس جميعا وضعا قويا، لا أمام طائفة قليلة من الكاتبين. لو قبلنا القول بأن الكاتبين فيهم كانوا قلة، فما نزل القرآن بلغة فئة دون فئة، ولكنه للعرب جميعا، وللناس من بعدهم، وما كان هذا المثل الذي يختار من بيئة بعيدة، وليس في كتاب من الكتب المقدسة من ذكر الكتابة وأدواتها وحروفها مثل ما هو بالقرآن، أو قريب منه، وما كان يمكن أن ينزل في أمة تجهل الكتابة(٩١).

ولعل ما يؤكد انتشار الكتابة ما ذكره الخطيب البغدادي عن سبب النهي عن الكتابة في الحديث الشريف: "قال أبي، قال إسماعيل: "إنما كَرِهوا الكِتاب؛ لأن من كان قبلكم اتخذوا الكُتب، فأعجبوا بها، فكانوا يكرهون أن يشتغلوا بها عن القرآن". فقد ثبت أن كراهة من كره الكِتاب من الصدر الأول، إنما هي لئلا يُضاهى بكتاب الله تعالى غيرُه، أو يُشتغل عن القرآن بسواه، ونُهي عن الكتب القديمة أن تُتخذ؛ لأنه لا يُعرف حقُّها من باطلها وصحيحُها من فاسدها، مع أن القرآن كَفَى منها وصار مهيمنا عليها، ونُهي عن كَتْبِ العلم في صدر الإسلام، وجَدْتُهُ لقلة الفقهاء في ذلك الوقت،

والمُمَيِّزين بين الوحي وغيره، فلم يُؤمن أن يُلحقوا ما يجدون من الصحف بالقرآن، ويعتقدوا أن ما اشتملت عليه كلام الرحمن"([٩٢]).

فالخطيب البغدادي، بناء على ما قاله، إنما يرجع سبب النهي عن الكتابة في الحديث النبوي إلى قلة الفقهاء في ذلك الوقت، ولم يرجعها إلى قلة الكاتبين أو إلى أن العرب والصحابة كانوا أميين، كما ذهب الكثير من الذين يلقون الكلام إلقاء عامًا، لا تحقيق فيه ولا تدقيق. بل إننا لنزيد على ذلك فنرى أن هذه الأحاديث نفسها الناهية عن الكتابة، إنما تدل على وجود الكتابة، وشيوعها آنذاك شيوعا جعل الرسول الكريم ينهاهم عن كتابة الحديث، ولولا ذاك لكان في غنى عن هذا النهي([٩٣]).

الأمر الآخر: أشعار العرب

يقول المستشرق كونكرف إن" الكتابة لم تكن شيئًا نادرًا في بلاد العرب، كما يفترض عامة؛ ذلك أننا حين نقرأ أشعار الشعراء التي وصلت إلينا، فإننا نجد منها مرارًا إشارات إلى الكتابة...كما نجد أن فن الكتابة قد بلغ درجة معينة من الكمال، وأنه كان لدى الشعراء إحساس بجمال الكتابة المزوقة، ونجد أيضا أن الشعراء الأقدمينلم يكونوا يجهلون استعمال الكتابة وأشكال الحروف([٩٤])، نحو قول امرئ القيس بن حجر([٩٥]):

لمـــن طلـــلٌ أبصـــرتُهُ فشـــجاني كخـــط الزبـــورِ في العَسِـــيبِ اليمـــانِي

وقول الحارث بن حلزة([٩٦]):

لَمـــن الـــديارُ عَفَـــوْنَ بـــالحبسِ آياتهـــا كمهـــارق الفـــرسِ

وقول حاتم الطائي([٩٧]):

أتعـــرِف أطـــلالا ونُؤيـــا مُهـــدما كخطـــك في رقٍّ كتابًـــا منمنمـــا

وقول الرجاز أبي النجم العجلي([٩٨]):

أقبلــتُ مــن عِنْــدِ زيــادٍ كــالخَرِفْ تخــطُّ رجــلايَ بخــطٍّ مختلــفْ

تُكتِّبــان فــي الطريــق لامَ ألــفْ

وهذه الكثرة كفيلة بأن "تصحح نظرتنا إلى العرب قبل الإسلام، فلا نصدق أن الكتابة كانت مجهولة لهم تلك الجهالة التي تحكى عنهم؛ لأن هذا الفيض من التشبيه ينبئ عن معرفة بالورق والكتابة عند الشعراء المشبهين أو عند أكثرهم، ومن خصائص التشبيه في الشعر الجاهلي أنه لا يجنح إلى العلاقات الظاهرة والمشابهات السطحية قدر ما يجنح إلى الربط الوثيق بين الأثر النفسي للمشبه وللمشبه به؛ ومعنى هذا أن التشبيه هنا ليس منبعثا عن تخيل ومحاكاة، بل هو تصوير لعلاقة يجدها الشاعر في نفسه بين منظر الأثر العافي وبين الكتابة، ربما كانت في تشابه المنظرين، وربما كانت في شعوره بين بقاء الكتابة بعد رحيل كاتبها أو موته وبقاء خطوط الطلل بعد رحيل الأحباب وفراقهم، وربما كانت في هذا وذاك([٩٩]).

وإذا كان ذلك كذلك، وكان الشعراء الجاهليون هم من ذكرنا طبقة ومنزلة من أمتهم، وكان مقامهم منها ذلك المقام، فما أسخف أن يقال عنهم إنهم كانوا أميين، لا يقرءون ولا يكتبون، وكيف يمكن أن يكونوا أميين، والكتابة قد تركت على شعرهم وفي نفوسهم طابعا لا يمحى، نلمحه في ثنايا الشعر الجاهلي، في عبارات وصور جاءت في كل مكان منه، من التشبيه بالكتاب بأنواعه الأعجمي والعربي، وذكر أدوات الكتابة وتشبيه الأطلال بها([١٠٠]).

يضاف إلى ذلك أن المعلقات الشعرية –التي كتبها العرب، وعلقوها على الكعبة– عمل فكري شعوري، لا يمكن أن يرتجله الشاعر ارتجالًا "ولا ينساب منه عن طبع وفي يسر وسماحة، وإنما يقول البيت أو الأبيات، ثم يطويها إلى أن توافيه أبيات أخرى يضمها إلى سابقاتها، فإذا ما اكتملت له القصيدة طواها كلها، وأخذ يعيد فيها نظره؛ يهذب من ألفاظها، كلما سنح له وجه من وجوه

التهذيب، ويقوّم بعض ما لم يكن قد استقام له من معانيها كلما واتته فرصة التقويم، ذلك هو الشعر الحولي المحكك، وأولئك الشعراء هم عبيد الشعر، كما سماهم الرواة العلماء"(١٠١).

قال الجاحظ: "ومن شعراء العرب من كان يدع القصيدة تمكث عنده حولا كريتا، وزمنا طويلًا، يردد فيها نظره، ويجيل فيها عقله، ويقلب فيها رأيه؛ اتهاما لعقله، وتتبعا على نفسه، فيجعل عقله زماما على رأيه، ورأيه عيارًا على شعره، إشفاقًا على أدبه، وإحرازا لما خوله الله تعالى من نعمته، وكانوا يسمون تلك القصائد: الحوليات، والمقلدات، والمنقحات، والمحكمات، ليصير قائلها فحلا خنذيذا وشاعرا مُفْلقا"(١٠٢).

وقال ابن جني، وهو يتحدث عن الضرورة عند المحدثين: "ليس جميع الشعر القديم مرتجلا، بل قد كان يعرض لهم فيه من الصبر عليه، والملاطفة له، والتلوم على رياضته، وإحكام صنعته، نحو مما يعرض لكثير من المولدين، ألا ترى إلى ما يروى عن زهير، من أنه عمل سبع قصائد في سبع سنين، فكانت تسمى حوليات زهير؛ لأنه كان يحوك القصيدة في سنة"(١٠٣).

السؤال إذًا كيف يستطيع هؤلاء الشعراء أن يقوموا بهذا العمل العقلي، الذي يستغرق هذا الوقت المديد، دون أن يكون الشعر مقيدا أمامهم على صحيفة، يرجعون إليها بين وقت وآخر: يزيدون عليه أو ينقصون منه، ويستبدلون لفظة بلفظة، وقافية بقافية؟ وهل يصح بعد هذا أن نذهب إلى أن هؤلاء الشعراء الذين كانوا يصنعون الشعر صناعة، بل يصنعونه تصنيعا، ويعرفون من بحوره وقوافيه ولغته وإعرابه ما لا يكتسب إلا بالتعليم والدراسة؟ هل يصح أن نذهب إلى أن هؤلاء الشعراء كانوا أميين، ويستطيعون أن يقوموا بهذه العمليات المعقدة المتراكبة فطرة وطبعا، والشعر معلق في ذاكرتهم لا يعدوها؟ أحسب أن لا، وأحسب أن الأرجح أن هذا الضرب من الشعر المنقح كان يفرض عليهم أن يقيدوه على ما كانوا يملكون من صحف الكتابة(١٠٤).

ليس هذا فحسب، بل إن كونكرف يذهب إلى أبعد من ذلك قائلا: "وفي وسعي أن أمضي إلى أبعد من هذا فاقترح أن نظم القصائد وفن الكتابة قد ارتبطا بوضوح، ومن المحتمل أن الشاعر كان هو

أيضا الشخص الذي مارس فن الكتابة السحري، وبالإضافة إلى ذلك فإن قوافي معظم القصائد العربية أوضح للعين منها للأذن، وقد تباهى بعض الشعراء بنظم قصائد حروف رويها نادرًا ما ترد في أواخر الكلمات، مثل القصائد التي قوافيها على حروف: ط، ص، ز. وديوان أبي الأسود الدؤلي يحتوي على قصيدة صغيرة هي برقم ٢٠ في نشرة ريشر Rescher، قافيتها على حرف (ذ)، ولم يستطع الشاعر أبو الجارود أن يعارضها فيما يقال، بقصيدة من نفس الروي، ولما كانت حياة أبي الأسود قد ارتفعت إلى عصر ما قبل الإسلام، فلابد لنا أن نفترض أن سعيه إلى النظم على قواف غير معتادة لم يكن بالشيء الجديد، ويلوح لي أن هذا يدل أيضًا على أن الحروف لا الأصوات لعبت دورًا كبيرًا في فن الشعر"([١٠٥]).

وفي هذا تأكيد على أن القصائد تستلزم بطبعها معرفة الأبجدية، وهذا ما يدل على "أن الكتابة كانت شائعة عند عرب الجاهلية شيوعا يكفي لأن ينفي عنهم ما ألحقه بهم تاريخنا الأدبي من وصمة الجهل والأمية... فنحن لا نقصد بشيوع الكتابة بين عرب الجاهلية أن كل عربي آنذاك كان كاتبا، وإنما نقصد أن الكتابة كانت أمرًا معروفا مألوفا شائعا عند قومنا آنذاك، كما كانت الأمية شائعة منتشرة، وأن عدد الكاتبين كان كبيرًا، كما كان عدد الأميين كبيرًا([١٠٦]).

وإلى هنا يمكن أن نخرج بنتيجة مؤداها: أن الكتابة كانت موجودة منذ العصر الجاهلي، وأن عددا لا بأس به من العرب – ومنهم الشعراء– كان يجيد القراءة والكتابة، وهذا بدوره يقتضي نوعا من التحليل اللغوي، الذي يؤدي إلى التفكير في أصوات اللغة ومقدار تمثيل حروف الكتابة لها، والتفكير في النظام الذي تقوم عليه اللغة ومحاولة استكشافه وتوضيحه. فالعلم بالنحو، إذًا، كانت جذوره عميقة ممتدة قبل أبي الأسود الدؤلي؛ أي منذ العصر الجاهلي؛ ذلك لأن النحو مقترن بالكتابة، والكتابة من معارف العرب في العصر الجاهلي.

المسوغ الثاني: علم النحو أسبق تاريخيًّا من جمع اللغة

استقر لدى الذاكرة اللغوية أن النحاة العرب استندوا في التقعيد للغة العربية إلى السماع والجمع والقياس والاستقراء والاستنباط، وذلك بالرحلات العلمية التي أقامها العلماء إلى البادية لجمع المادة العلمية. ولكن الحقيقة ومحصول الحديث غير ذلك؛ ذلك أن عددًا كبيرًا من قواعد النحو كان معروفًا قبل بدء تقليد الرحلة إلى البادية.

يقول د. تمام حسان: " لقد كان السعي إلى الاستدلال بكلام العرب هو الداعي الذي دعا رواة اللغة للرحلة إلى الصحراء...وينسبون إلى يونس أنه أول من رحل إلى البادية، وكذلك رحل خلف والخليل وأبو زيد ثم النَّضر بن شُميل والكسائي. واتصلت الرحلة إلى القرن الرابع، ولما كانت الرحلة إلى البادية للسماع، لم تبدأ إلا بعد أن كان ابن أبي إسحاق قد دمج النحو، ومدّ القياس، وشرح العلل. فقد وجد النحاة أنفسهم ينظرون في المسموع وفي أيديهم أصول ثابتة يقيسون عليها، ويتخذونها معايير حتى بالنسبة لما يقوله الفصحاء. ومعنى ذلك أن الفصاحة لم تعد المعيار الوحيد للقبول في عرف النحاة، كما كانت قبل اكتمال النحو، وإنما أضاف النحاة إليها معيارا آخر للصواب والخطأ استخرجوه هم من الكلام الفصيح، ذلك هو القواعد النحوية التي ربما رفضت بعض الفصيح فدمغته بالشذوذ، إن لم تدفعه بالخطأ، وإذا كان الشذوذ لا ينافي الفصاحة في أصولهم فلا شك أن الخطأ ينافيها"([١٠٧]).

وهذا يعني أن علم النحو أسبق تاريخيًّا من عملية جمع اللغة. وهذه بعض الشواهد على ذلك؛ منها:

١- أن الرحلات العلمية التي جُمعت فيها اللغة لم تبدأ إلا في النصف الثاني من القرن الثاني الهجري؛ وهي الفترة التي كان فيها علم النحو منتشرًا، وذا أصول وقوانين قريبة من النضوج، بعيدًا عن مرحلة النشأة ببون بعيد.

يقول الأستاذ الرافعي عن بواكير الرحلات العلمية عند البصريين: "وأقدم من عرفنا ممن رحلوا إلى البادية يونس بن حبيب الضبي المتوفى ١٨٣هـ، وقد جاوز المائة فيما قيل، وخلف الأحمر المتوفى ١٨٠هـ، والخليل بن أحمد المتوفى ١٧٥هـ، وأبو زيد الأنصاري المتوفى ٢١٥هـ عن٩٣ سنة، وهو أكثر أهل هذه الطبقة أخذا عن البادية، وكانت له بذلك ميزة على صاحبيه: الأصمعي وأبي عبيدة، حتى قيل إن الأصمعي جاء يومًا إلى مجلسه، فأكب على رأسه وجلس وقال: هذا عالمنا ومعلمنا منذ عشرين سنة(١٠٨). ثم يقرر الرافعي قائلًا: "ولهذا نقطع جزمًا بأن الرحلة في طلب اللغة لم تكن في القرن الأول البتة"(١٠٩).

٢- كما نجد أن "أول محاولة لتدوين اللغة ظهرت عند الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري في معجمه المسمى بالعين، وكانت محاولة بدائية رائدة، لم تسبقها مراحل تجريبية، إذا قورنت بكتاب سيبويه، الذي يتساوى مع محاولة الخليل من الناحية التاريخية؛ لأن الكتابين "العين" و"الكتاب" ظهرا وألفا في وقت واحد على وجه التقريب، بينما نجد محاولة سيبويه لم تكن الأولى، فهناك من سبقوا سيبويه، وأسسوا، وبنوا، وما أعمال سيبويه وأساتذته إلا إضافة إلى ذلك البناء؛ ليزداد ارتفاعا كما وكيفاً"(١١٠).

ومن ثم فإن الحديث عن جمع المادة من البادية، بوصفه مرحلة سابقة على وضع القواعد النحوية، ليس صحيحا على إطلاقه، ذلك لأن "علم العربية كان معروفا في العراق، وأنه كان يدرس في مدارس الحيرة وعين التمر والأنبار، وربما في مواضع أخرى، كانت غالبية سكانها من العرب النصارى، كان يدرسه لهم رجال الدين، الذين كانوا يتقنون الإرمية، وكانوا قد أخذوا علومهم في النحو من اليونان، بتأثير النصرانية ودراسة الأناجيل والكتب الدينية المؤلفة باليونانية، ولما كان أهل المواضع المذكورة من العرب، فلا يستبعد ظهور جماعة من رجال الدين النصارى العرب، اتخذت من مبادئ النحو التي وضعت للسريانية والمنقولة عن اليونانية قواعد لضبط العربية بموجبها، كما ضبطوا الكتابة بها بالأبجدية التي صارت الأبجدية التي انتشرت بين أهل مكة ويثرب وأماكن

أخرى، وبين هذه الأبجدية وبين العربية ومن حيث هي قواعد صلة متينة. فلا يستبعد قيام رجال الدين بتعليم العربية والخط للعرب؛ لأنهم كانوا يقومون بالتبشير، وكان من مصلحتهم نشر الكتابة، بين من يبشرون بينهم، وتعليمهم أصول اللغة؛ ليكون في وسع من يعتنق النصرانية تثقيف المشركين، وكانت هذه طريقتهم في التبشير في المواضع الأخرى من العالم"(١١١).

ولذلك يصف المستشرق فون كريمر الرواية التي تقول إن تسرب الفساد إلى اللغة العربية كان هو السبب في ضرورة وضع قواعد النحو، بأنها "رواية لا يعول عليها إطلاقا، ولا أساس لها، فالنحو العربي من وضع الأجانب من الآراميين والفرس، وقد أوجدته الحاجة التي أحس بها هؤلاء الأجانب لتعلم الكتابة العربية، وقراءة اللغة العربية على وجه صحيح، وعلى الأخص غير العرب الذين أرادوا أن يقفوا حياتهم للدراسات العلمية"(١١٢).

ومن ثم يقرر د. مصطفى نظيف أن: "يعقوب الرهاوي كان من معاصري أبي الأسود، وهو من يعاقبة السريان، تتلمذ على سويرس سيبوخت، وبرع في الفلسفة واللاهوت والنحو والتاريخ، ألف في النحو السرياني كتابا اقتبس فيه الحركات والنقط، ومحاولة أبي الأسود واقتباس الحركات والنقط في العربية كلاهما بدأ في البصرة، وكانت البصرة في ذلك الحين موضع التقاء العرب بالفرس والسريان وأهل الهند، وكانت لغة العلم والمعرفة في ذلك العصر اللغة السريانية"(١١٣).

ولهذا يقول جرجي زيدان: " وهكذا العرب، فقد نظموا الشعر، وألقوا الخطب، وتناشدوا، وتراسلوا قبل تدوين النحو؛ لأن ملكة اللغة كانت طبيعية فيهم...فلم يمض على دولتهم نصف قرن حتى شعروا بالحاجة إلى النحو. ويغلب على ظننا أنهم نسجوا في تبويبه على منوال السريان؛ لأن السريان دونوا نحوهم، وألفوا فيه الكتب في أواسط القرن الخامس للميلاد. وأول من باشر ذلك منهم الأسقف يعقوب الرهاوي الملقب بمفسر الكتب المتوفى سنة ٤٦٠م، فالظاهر أن العرب لما خالطوا السريان في العراق اطلعوا على آدابهم، وفي جملتها النحو، فأعجبهم...فلما اضطروا إلى تدوين نحوهم

نسجوا على منواله؛ لأن اللغتين شقيقتان. ويؤيد ذلك أن العرب بدءوا بوضع النحو، وهم في العراق بين السريان والكلدان، وأقسام الكلم في العربية هي نفس أقسامه في السريانية "([١١٤]).

ليس الغرض من ذكر هذه النصوص السابقة الخوض في قضية تأثر الفكر النحوي العربي بالمنطق اليوناني أو بالنحو السرياني أو بالنحو الهندي، فدون ذلك جهود عظيمة، ولكن ما يعني الباحث هو التأكيد على أن العراق أول بلد ظهرت فيها علوم اللغة؛ وذلك لأن "هذه المدينة قد تأثرت منذ نشأتها بتيارات فكرية متباينة، وقد كان لها أثر كبير وانعكاسات حقيقية، أثرت فيما بعد على مجرى الأحداث الفكرية وغيرها، وبخاصة نحونا العربي. فقد تأثر العراق منذ القدم بشتى الحضارات الإنسانية، فالبابليون والآشوريون والكلدانيون والفرس واليونان أنشأوا في العراق ممالك لهم، وكانت مدينتهم منارًا يلقي أشعته على ما حوله من البلدان، وقديما عرفه العرب حتى نزلوا هناك، وكونوا إمارة المناذرة، وعندما جاء الإسلام وتوسعت الدولة الإسلامية، نظرت إلى تلك المنطقة نظرة اهتمام وتقدير، فأنشأ الفاتحون المدينتين –أي البصرة والكوفة– وأرسوا بهما مشاهير العلماء من الصحابة والتابعين، وأصبحت تلك المنطقة قبلة العلماء، يأتون إليها من كل حدب وصوب"([١١٥]).

ونتيجة لذلك أصبح العقل العربي عقلا علميا قادرا على التجريد والتعميم؛ نتيجة لمؤثرات وتيارات كثيرة، بعضها موروث وبعضها وافد، بعضها أصيل وبعضها أجنبي، ومن الصعب تتبع عنصر واحد من العناصر الأجنبية، ثم رده إلى هذا التيار الفكري أو ذاك، مما اتصل به العرب؛ لأن كل ذلك قد امتزج وكون ما نسميه العقلية العلمية العربية....ولكن الشيء الثابت هو أن التفكير اللغوي قد استفاد من ذلك كله، شأنه في ذلك شأن فروع العلوم الأخرى"([١١٦]).

ومن ثم يمكن القول بوجود علم سابق في العربية عند أهل العراق؛ لتعليم العرب وغيرهم أصول لغتهم، وكيفية صيانة اللسان من الوقوع في الخطأ، ولما جاء الإسلام أخذ النحاة يستكملون هذه القواعد، ويتحققون منها بالرحلة إلى البادية؛ لمشافهة الأعراب والرواية عنهم.

ومع تقدم الزمن أخذ الدرس النحوي يتطور بالقياس والتعليل، كما نلحظ عند سيبويه وشيوخه؛ إذ يظهر التطور في كتاب سيبويه بجوانب عديدة، كما في التقسيم والتصنيف للكلم وظواهر النحو، وفي التبويب وعرض الأمثلة ومحاكمة الشواهد، وفي القياس والمسائل التي ولدها، وفي بيان الأوجه لما تحتمله العبارة، وفي التأويل بمظاهره المختلفة، وفي التمثيل للأحكام النحوية والمعنى النحوي، وفي التعليل والتفسير لقضايا التركيب بمظاهرها المتنوعة... إلخ.

وهذا الغنى النظري يوحي بأن النحو في الكتاب لم يكن وسيلة للقضاء على اللحن؛ ولهذا وُجد من الباحثين من شكك في هذه العلاقة، كما أن منهم من نفى قاطعا أن يكون اللحن هو سبب نشأة النحو، أو أن يكون نشأ فقط من أجل مواجهة اللحن؛ وذلك لأن النحو العربي في صورته التي بدا عليها بعد أن اكتمل علما على أيدي علمائه الأوائل لم تكن مضامينه تشي بقيامه على مبدأ معياري لمعرفة الصواب والخطأ في اللغة، بل كان تحليلا ووصفا للنظام اللغوي المخزون في العقل العربي.

ولهذا نبه عدد لا بأس به من الباحثين على خطأ الاعتقاد الشائع بأن كتاب سيبويه إنما نشأ لغاية تعليمية؛ مؤكدين أن الكتاب ليس فيه ما يدل على ذلك من قريب أو من بعيد، وأن الانحراف بمؤلفات النحو إلى الوجهة التعليمية إنما جاء في العصور المتأخرة بالتدريج، ولاسيما منذ أواخر القرن الثالث الهجري وأوائل القرن الرابع الهجري وما بعد ذلك. أما مضامين المؤلفات النحوية الأولى فهي لا تخرج عن كونها تحليلا علميا صرفا لوجوه التركيب، وبيانا للنظام اللغوي الذهني، أو هي بعبارة أخرى دراسة علمية لما يسمى اصطلاحيا بالمعرفة اللغوية عند متكلمي العربية.

يقول د.حمزة المزيني في الصلة بين بحوث جيل النحاة الأول وبحوث اللسانيين المحدثين، ولاسيما المدرسة التوليدية:"...لكن الصورة التي يمثلها كتاب سيبويه هي الدليل الأوضح على أن النحو العربي في بداياته لم يكن معياريًّا خالصًا، بل كان ألصق ما يكون بالتنظير اللساني الحديث...وقد اكتشف المتخصصون في اللسانيات الحديثة، وبخاصة اللسانيات التوليدية، هذا الغنى النظري في النحو العربي المبكر. وهو ما دعا هؤلاء إلى القول بأن النحو العربي في صورته تلك يتشابه

مع الدراسات اللسانية الحديثة، إن لم يتماثل معها، في الأهداف وفي طريقة البحث وفي الوصف والتفسير"([117]).

نخلص من ذلك إلى أن النحو العربي أسبق تاريخيًّا من عملية جمع اللغة؛ لأنه عنصر تكويني هام في نظام شامل؛ هو نظام اللغة العربية، أما ما كان في العصر الإسلامي فهو تجميع قوانين هذا النظام،وترتيبها ترتيبا علميا صالحا للتدوين.

المسوغ الثالث: أصالة علامات الإعراب

استقر أهل الأخبار على أن أبا الأسود هو أول من وضع العربية، ومرادهم بالعربية المذكورة " هذه العلامات التي تدل على الرفع والنصب والجر والجزم والضم والفتح والكسر والسكون، والتي استعملها أبو الأسود في المصحف، وأن هذه الأمور لما توسَّع العلماء فيها بعد، وسمَّوا كلامهم نحوًا، سحبوا اسم النحو على ما كان من قبل أبي الأسود"([118]).

ويربط د. عبد الرحمن السيد بين نقط المصحف واستخلاص القواعد النحوية؛لأنه في رأيه "لا يستطيع أحدٌ أن يدعي أن عالما مشهودًا له بالتقدم... ينقط المصحف كلمة كلمة، ويلاحظ حركات حروفه حرفًا حرفًا، ويفعل ذلك في دقة وبراعة، ثم يخرج من عمله هذا دون أن تتكون لديه فكرة أولية عن عمل بعض الأدوات، أو عن حركة بعض الكلمات ذات الوظيفة المتشابهة والوضع المتحد، اللهم إلا أن يكون راسخ القدم في الغباء، بعيدًا عن صفات أبي الأسود بُعْدَ الأرض عن السماء"([119]).

ولكن الباحث لا يميل إلى القول باختراع أبي الأسود لعلامات الإعراب؛ ذلك لأنها جزء أصيل أو جزء لا يتجزأ من اللغة، بمعنى أن اللغة العربية اقترن وجودها بوجود علامات الإعراب، حيث إن "الإعراب نظام تشكل الحركات فيه مع نظام الكلمات مجموعة من العلاقات المتداخلة، تتحد كل علاقة منها باعتبار العلاقة الوظيفية التي لها مع باقي العلاقات ونظام الكلمات، وهي جميعا تشكل كلا واحدًا هو النظام...إن وجود هذه الأنظمة، بالإضافة إلى غيرها، يدل على أن اللغة نظام أعلى، أو هو نظام الأنظمة، وإن ما يسمى بالإعراب ضمن نظام الأنظمة، أي في اللغة يتمثل في مجموع الحركات

المعبرة عن الوظائف اللغوية. ولذا كان إعطاؤها صفة النظام أقرب إلى حقيقتها، وهي تظهر في العربية منفصلة عن دال الكلمة تارة، فتأخذ في هذه الحالة شكل الكسرة والضمة والفتحة والسكون، أي تعتمد أساسًا على النظام الصوتي، كما تظهر تارة أخرى متصلة بدال الكلمة، فتأخذ في هذه الحالة شكل الألف والنون، والياء والنون، والواو والنون، إلى آخره؛ أي تعتمد أساسًا على النظام المورفولوجي المعبر بالحروف عن صيغ الكلمات، وهي ما دامت تشكل نظاما ضمن الكائن اللغوي، فإن وظائفها تتجلى عبر المكونات اللغوية الثلاثة: الصوتية والنحوية والدلالية، وهذا يعني أنها جزء أصيل أو جزء لا يتجزأ من النظام اللغوي، أو من الكائن اللغوي نفسه"([١٢٠]).

وهذا ما يؤكده ابن فارس في قوله:".. والذي نقوله في الحروف، هو قولنا في الإعراب والعروض؛ والدليل على صحة هذا، وأن القوم قد تداولوا الإعراب، أنا نستقرئ قصيدة الحطيئة التي أولها([١٢١]):

شـــــاقَتْك أظعـــــانٌ لليـــــــ ـــــــلى دون نـــــاظرةٍ بـــــواكرْ

فنجد قوافيها كلها عند الترنم والإعراب تجيء مرفوعة، ولولا علم الحطيئة بذلك، لأشبه أن يختلف إعرابها؛ لأن تساويها في حركة واحدة اتفاقا من غير قصد لا يكاد يكون"([١٢٢]).

وفي تمثيل توضيحي للمراد هنا، نسوق أجزاء من قصيدة الشاعر الجاهلي المسيب بن علس([١٢٣])، للنظر كيف التزمت قوافيها هيئة إعرابية معينة، وكيف اقتضت ألفاظ كل بيت وتراكيبه تلك الهيئة باعتبارها عوامل إعرابية:

أَرَحَلْـــتَ مـــن سَـــلْمَى بغـــير مَتـــاعِ قبـــلَ العُطـــاسِ ورُعتهـــا بـــوداعِ

مـــن غـــير مَقْليَّـــةٍ، وإنَّ حبالهـــا ليســـــت بأرْمـــــامٍ ولا أقْطَـــــاعِ

إذ تَسْـــــتَبيك بأَصْـــــلَتِيٍّ نـــــاعمٍ قامـــــت لتفتنـــــهُ بغـــــير قنـــــاعِ

فنجد أن " متاع" في عروض البيت الأول مجرورة بالكسرة لأنها مضاف إليه، و"وداع" في قافية البيت الأول مجرورة بالكسرة؛ لدخول حرف الجر عليها، و" أقطاع" في قافية البيت الثاني مجرورة بالكسرة؛ عطفا على "أرمام" المجرورة بحرف الجر، و" قناع" في قافية البيت الثالث مجرورة بالكسر لأنها مضاف إليه. ويمكن أن تأتي القافية مجرورة نعتا، أو بدلا، أو توكيدا([١٢٤]).

وهكذا نجد أن العوامل الإعرابية كلها تؤدي إلى قافية معربة بإعراب معين، وذلك هو الجمهور الأعظم هنا، وفي كل القصائد، أو يؤدي التركيب إلى ما له هيئة ذلك الإعراب المعين. ولنلاحظ أن العوامل الإعرابية مختلفة (الإضافة، حرف جر، عطف)، وأن المواقع مختلفة (مضاف إليه، اسم مجرور، معطوف)، لكنها كلها تؤدي إلى إعراب معين (هو هنا الجر) أو هيئة تناسبه. وذلك ما يستحيل أن يكون مصادفة عشوائية.

وفي الجملة، إذا كان الشعر الجاهلي كله، وشعر المخضرمين على هذه الشاكلة، فإن هذا يثبت وجود الإعراب في ذلك الشعر، ومن ثم يثبت أصالة الإعراب في العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام ثبوتا قاطعا يقينيا، لا تهزه أية شائبة شك.

وبثبوت وجود الإعراب في الشعر الجاهلي يثبت وجوده في العربية قبل وجود أقدم شعر جاهلي وصل إلينا بمئات السنين؛ لأن الظواهر اللغوية لا تولد كاملة، ولا تنتشر فجأة، وإنما تستغرق قرونا وقرونا لكي تصل إلى مثل ما كانت عليه ظاهرة الإعراب من الكمال والإحكام والشمول في الشعر الجاهلي.

يقول يوهان فك: "فأشعار عرب البادية – من قبل العهد الإسلامي ومن بعده – ترينا علامات الإعراب مطردة كاملة السلطان([١٢٥]). وهذا ما يقرره نولدكه إذ يقول: "... الصرامة المطلقة لبحور الشعر وقوانينه تضمن لنا صلاحية القوانين اللغوية في مجموعها لهذه الأشعار"([١٢٦]). ودليل ذلك مثلا قول امرئ القيس في معلقته([١٢٧]):

وقـــد أغتـــدي والطـــيرُ في وُكَنَاتهـــا بمُنْجَـــردٍ قيـــدِ الأوابـــدِ هيكـــلِ

مِكـــرٍّ مِفـــرٍّ مُقبـــلٍ مـــدبرٍ معـــا كجُلمـودِ صـخرٍ حطَّـهُ السـيلُ مـن عـلِ

كُمَيـتٍ يَـزِلُّ اللِّبْـدُ عـن حـال متنـهِ كمـــا زلَّـــتِ الصَّـــفواءُ بـــالمتنزَّلِ

فهذه الأبيات من بحر الطويل، ووزنه فعولن مفاعيلن أربع مرات. وإذا جردنا الألفاظ من علامات الإعراب بأن نطقناها ساكنة الأواخر، فإننا نجد في البيت الأول أن التفعيلة الثالثة (فعولن) تبدأ بساكن وهو الراء، والتفعيلة الرابعة تصير مفاعلن بسكون العين، مقابل سكون تاء (وكناتها) فيلتقي ساكنان، والتفعيلة السادسة ستئول إلى مستفعلْ، والثامنة ستبدأ بساكن، وهو الدال. وسنجد في البيت الثاني التقاء الساكنين في "مكر" وفي "مفر" وفي " صخر"، وستبدأ التفعيلتان السادسة والثامنة بساكن. وسيحدث مثل هذا في سائر أبيات القصيدة، كما سيحدث الكثير مما هو من هذا الباب في أبيات كل قصيدة من أي بحر كانت عند تجريد ألفاظها من حركات الإعراب.

وهذا كله خارج عن العربية وعن وزن الشعر العربي، فليس في العربية ولا في تفاعيل الشعر ابتداء بساكن، كما أنه لا يجوز في العربية ولا تفاعيل الشعر التقاء ساكنين إلا في الوقف. وكذلك فإن قصر فعولن إلى فعولْ(*)، ووقص مفاعيلن إلى مستفعلْ(*)أمران لا يقعان في حشو هذا البحر. وخلاصة هذا كله أن تجريد كلمات الشعر من حركات الإعراب يأتي بكلام ممسوخ الصورة، مخالف لضوابط صياغة العربية، وضوابط صياغة الشعر كليهما، بحيث لا يجوز تسميته عربيا([١٢٨]).

وهذا يعني أن حركات الإعراب جزء لا يتجزأ من نظام العربية، أي: ليست من اختراع أبي الأسود الدؤلي؛ لأن هذا يقتضي اختراع النظام اللغوي بعد أن لم يكن، كما يقتضي في الوقت نفسه اختراع المجتمع، وهذا محال.

أو بعبارة أخرى إن للغة نظاما يقوم من خلفه نظام المجتمع، الذي يعبر عن أغراضه وحاجاته، وإن حركات الإعراب من حيث هي نظام ترتبط قاعديا بأداة تعبير المجتمع عن أغراضه

وحاجاته، وهي بهذا المعنى جزء من نظام المجتمع، باعتباره المؤسسة الوحيدة التي تصطلح على استعمال أدواتها الإيصالية وطرق تشكلها، وهي الوحيدة المؤهلة التي تقدر على إقرارها باتفاق وتواضع، يحصل بين أفرادها عبر تطورها وسيرورتها التاريخية. وهكذا نلاحظ أن إقرار شيء أو نفيه إذا لم يأت من الداخل، أي من النظام ذاته، فهو شيء يستحيل على النظامين اللغوي والاجتماعي قبوله، وإن كان هذا هكذا، فيمكننا أن نلاحظ أيضا أن اختراع الحركات قول يخالف منطق النظام اللغوي والاجتماعي على حد سواء([١٢٩]).

ومما يؤكد هذا رواية بُرَيْدةَ بن الحُصَيب الأسلمي: "نا أبو نُعَيْمٍ أحمد بن عبد الله الحافظ بأصبهان، نا محمد بن علي بن حُبَيْش، حدثنا حِبَّانُ بن إسحاق البَلْخِيُّ، نا محمد بن الفُضَيْل، نا أَصْرَمُ بن حَوْشَبٍ، نا الخَزْرَجُ بن أَشْيَمَ، عن عبد الله بن بُرَيْدَةَ، عن أَبيه، قال: كانوا يُؤمرون، أو كنا نؤمر، أن نتعلم القرآن، ثم السنة، ثم الفرائض، ثم العربية: الحروف الثلاثة، قال: قلنا وما الحروف الثلاث؟ قال الجر والرفع والنصب"([١٣٠]).

ويبدو أن المراد بالحروف الثلاثة هنا حركات الإعراب، التي اكتسبت اسم الحركات في وقت متأخر عن زمن الرواية، ويؤيد هذا التفسير ما جاء في آخرها "الجر والرفع والنصب"، ودليل ذلك قول ابن جني: " وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة، والكسرة الياء الصغيرة، والضمة الواو الصغيرة، وقد كانوا في ذلك على طريق مستقيمة"([١٣١]). وهو قول يمكن أن يُستدل به على أنهم كانوا يسمون الحركات حروفًا([١٣٢]).

فورود مصطلحات (الجر والرفع والنصب) في الرواية يثير تساؤلًا عن وقت ظهورها واستخدامها، ويبدو أنها كانت مستخدمة قبل منتصف القرن الأول الهجري، ويؤيد ذلك رواية نقلها أبو الطيب اللغوي جاء فيها: "وكان أبو الأسود أخذ ذلك عن أمير المؤمنين علي –ט– لأنه سمع لحنا، فقال لأبي الأسود: اجعل للناس حروفا، وأشار له إلى الرفع والنصب والجر"([١٣٣]).

ونستخلص بدورنا من هاتين الروايتين: أن المعرفة اللغوية المنظمة كانت تزداد كلما تقدمت السنون، فما قام به أبو الأسود الدؤلي وتلامذته مرحلة جديدة في تاريخ الدراسات اللغوية العربية، انتقلت فيها من مرحلة التعليقات والملاحظات الفردية على المادة اللغوية إلى مرحلة التجميع.

أما القول بأن المصحف كان خاليا من نقط الحركات، حتى وضعه أبو الأسود، فهذا، وإن كان صحيحا، لا يمكن الاستدلال به على عدم وجود علامات الإعراب، وهذا ما يمكن استنباطه من خلال أقوال السلف في هذا الموضع، نحو:

قول القاضي أبي بكر بن العربي:"وكان نقل المصحف إلى نسخه على النحو الذي كانوا يكتبونه لرسول الله ρ كتابة عثمان وزيد وأبيّ وسواهم من غير نقط ولا ضبط. واعتمدوا هذا النقل ليبقى بعد جمع الناس على ما في المصحف نوع من الرفق في القراءة باختلاف الضبط"(١٣٤).

وقول ابن الجزري: "...ثم إن الصحابة –ψ– لما كتبوا تلك المصاحف جردوها من النُّقط والشكل ليحتمله ما لم يكن في العَرضة الأخيرة، مما صح عن النبي ρ، وإنما أخلوا المصاحف من النُّقَط والشكل؛ لتكون دلالة الخط الواحد على كلا اللفظين المنقولين المسموعين المتلوين شبيهة بدلالة اللفظ الواحد على كلا المعنيين المعقولين المفهومين"(١٣٥).

وقول ابن مسعود τ: "جرِّدوا القرآن؛ ليربو فيه صغيركم، ولا ينأى عنه كبيركم...". وقد ذكر الزمخشري شارحًا قول ابن مسعود: " قيل أراد تجريده من النقط والفواتح والعشور؛ لئلا ينشأ نشء، فيرى أنها من القرآن"(١٣٦).

نستخلص من هذه الروايات أن المصحف الذي جمع في عهد أبي بكر τكان منقطا نقط الإعراب، إلى أن جرده عثمان بن عفان τ، وبعث به إلى الأمصار؛ ليوحد الناس على نصه، ويلزمهم القراءة برسمه، حيث إن تنقيطه لا يساعد على قراءته بالأحرف السبعة(١٣٧).

أو بعبارة أخرى، إن النُّقط (نقط الشكل أو الإعراب) كان قديما، ثم جُدد فيما بعد على يد أبي الأسود الدؤلي. ومما يؤكد هذا القول رسم المصحف الشريف، وهذا هو المسوغ الرابع من مسوغات القول بوجود علم النحو العربي منذ العصر الجاهلي.

المسوغ الرابع: رسم المصحف الشريف

إن رسم المصحف الشريف يقدم دليلًا جديدًا على وجود حركات الإعراب قبل زمن أبي الأسود الدؤلي، ويؤكد أصالتها في العربية. يقول ابن فارس: "ومن الدليل على عرفان القدماء من الصحابة وغيرهم بالعربية كتابتهم المصحف على الذي يعلله النحويُّون في ذوات الواو والياء والهمز والمدّ والقصر، فكتبوا ذوات الياء بالياء، وذوات الواو بالواو... فصار ذلك كله حجة"(١٣٨).

فرسم المصحف تضمن ما يؤكد قدم علامات الإعراب، وذلك من خلال أمرين:

أولهما: دلالة رسم المصحف على الإعراب بالحروف، كما في المثنى، وجمع المذكر السالم، والأسماء الستة، والأفعال الخمسة، وجزم الفعل المعتل الآخر. وسأكتفي بمثال للمثنى، نحو قوله تعالى: (وَلِمَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ جَنَّتَانِ) (١٣٩)، وقوله: (وَبَدَّلْنَاهُمْ بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتَيْ أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِنْ سِدْرٍ قَلِيلٍ) (١٤٠).

فكلمة (جنتين) وردت مرة مرسومة بالألف كما في الآية الأولى، ومرتين مرسومة بالياء كما في الآية الثانية. وهذا ما اتفق عليه علماء النحو؛ إذ يرون، من خلال الاستقراء، أن المثنى يرفع بالألف، ويجر بالياء، وينصب كذلك بالياء. وهذا إن دلّ فإنما يدل على أنّ الإعراب بالحروف كان معروفًا قبل أبي الأسود، لأنه مقترن بنظام الكتابة.

الأمر الآخر: دلالة رسم المصحف على الإعراب بالحركات، كما في قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا)، وقوله: (أَوَعَجِبْتُمْ أَنْ جَاءَكُمْ ذِكْرٌ مِنْ رَبِّكُمْ عَلَى رَجُلٍ مِنْكُمْ) (١٤٢)، وقوله: (مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحْدَثٍ إِلَّا اسْتَمَعُوهُ وَهُمْ يَلْعَبُونَ) (١٤٣).

فإثبات الألف في (ذكرا) دليل على وجود فتحة الإعراب في آخر الكلمة المنونة المنصوبة، التي يوقف عليها بالألف، وعدم رسم الألف في الآية الثانية والثالثة دليل على أن الحركة غير الفتحة. ولم يأت في رواية وضع أبي الأسود لنقط الشكل أن وضع نقطة أو علامة للألف الناتجة عن تنوين النصب. أو بصورة عكسية إن الألف دلالة على أن ما قلبها فتحة، وليس ضمة ولا كسرة. وهذا يغني عن وضع نقطة فوق الحرف(١٤٤).

ومما جاء أيضا في رسم المصحف دليلًا على أصالة علامات الإعراب، قوله تعالى: (آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعًا) (١٤٥)، وقوله: (وَإِذْ نَجَّيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُذَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ) (١٤٦)، وقوله: (وَحَلَائِلُ أَبْنَائِكُمُ الَّذِينَ مِنْ أَصْلَابِكُمْ)(١٤٧).

يلاحظ أن كلمة "أبناء" قد اختلفت طريقة رسم همزتها، على هذا النحو (أبناؤكم، أبناءكم، أبنائكم)، وهذا الاختلاف في الرسم نتيجة لاختلاف حركة الهمزة؛ لأنها في الآية الأولى مرفوعة بالضمة، فرسمت الهمزة على حرف من جنس حركتها وهو الواو، وفي الآية الثانية جاءت منصوبة بالفتحة، فرسمت الهمزة على حرف من جنس حركتها وهو الألف، ولم ترسم ألفا؛ كراهة اجتماع حرفين من جنس واحد، ولهذا رسمت على السطر، وفي الآية الثالثة جاءت مجرورة بالكسرة فرسمت على الياء.

ولم يقتصر الأمر على هذا فحسب، بل إنَّ كتبة المصحف الشريف زادوا الأمر وضوحا، وذلك بزيادة ياء للدلالة على حركة الكسرة، يقول صاحب المقنع: " اعلم أن كتّاب المصاحف زادوا الياء...في الأنعام "من نبإِي المرسلين"، وفي يونس "من تلقاءي نفسي"، وفي النحل "وإيتاءي ذي القربى"، وفي طه "ومن ءاناءي اليل"...وفي الشورى " أو من وراءي حجاب..." (١٤٨).

فرسم الهمزة في (نبإي، تلقاءي، إيتاءي، إناءي، وراءي) بالياء، يشير إلى أن الهمزة تنطق مكسورة، وهذه هي كسرة الإعراب؛ ولهذا رسمت الهمزة ياءً، حيث أخذت في الرسم حكم الهمزة المتوسطة بسبب النطق في سياق متصل.

كما أن رسم الهمزة بالواو يشير إلى وجود الضمة في آخر الكلمات المرفوعة، كما دلت الياء في الأمثلة السابقة على وجود الكسرة في الكلمات المكسورة. قال الحافظ الداني: " باب ذكر ما رسمت فيه الواو صورةً للهمزة على مراد الاتصال أو التسهيل... في إبراهيم " نبؤُا الذين"، وفي ص"نبوأٌ عظيم"، وفي التغابن " نبؤا الذين" كلها بالواو والألف... جميع هذه المواضع بالواو والألف، وقد تتبعت ذلك في مصاحف أهل العراق فرأيتها لا تختلف في رسم ذلك كذلك"([١٤٩]).

ومما سبق يستطيع الباحث أن يخرج بنتيجة مؤداها: أن حركات الإعراب ركن رئيس وأصيل في اللغة العربية، فلم يكن من اختراع النحويين، هذا ما يؤكده رسم المصحف، كما يؤكد أن اللغة العربية كانت معربة بالحركات الثلاث: الضمة والفتحة والكسرة، ومعربة بالحروف، قبل وجود أبي الأسود الدؤلي؛ لأن رسم المصحف يعود إلى فترة مبكرة من القرن الهجري الأول، حيث إن فترة انتساخ المصاحف كانت قبل عصر النحاة بعشرات السنين. وإن كان ذلك كذلك، فإن النحو بقواعده كان موجودًا قبل جمع اللغة واستقراء شواهدها.

غايات الدراسة:

محاولة زحزحة صورة قضية نشأة النحو النمطية التقليدية المتوارثة، ومحاولة إعادة بناء تأريخ النحو على أسس علمية ومنهجية، توصل البحث في خلالها إلى أن منظومة القواعد المحددة للنحو العربي، ومنظومة القوانين المحققة لمسوغاتها، قد تم استخلاصها منذ فترة العصر الجاهلي. وقد توصلت الدراسة في أثناء ذلك إلى مجموعة من النتائج نجملها في ما يأتي:

١- كان للعرب مستويان لغويان؛ أولهما يتمثل في لهجته الخاصةالتي يتكلم بها في نطاق بيئته القبلية، وشؤونه المعيشية اليومية في أهله. ويتمثل الآخر في اللغة المشتركة النموذجية التي وردت بها الآثار الأدبية. ومن خصائصها أنها فنية مصنوعة فوق مستوى العامة؛ لأنها قائمة على الانتقاء والاختيار، بمعنى أنها لم تكن سليقة لكل العرب، بل كانت لهم بالتلقين والتعليم، وإذا كان هذا شأنها فلا صعوبة في القول بوجود أخطاء نحوية منذ العصر الجاهلي.

٢- اللحن لم يكن مقصورًا على العصر الإسلامي، فقد كان اللحن موجودًا منذ العصر الجاهلي؛ وسببه أن التوحد اللغوي لم يكن تامًا في مسالكه لكل العرب، ولهذا حفظت لنا النصوص بعض الاستعمالات التي فيها لحن، وقع فيه عدد من المتكلمين. ولكن هذا اللحن لم يكن بالكثرة التي لوحظت في العصر الإسلامي، والسبب في ذلك أن الشعر في العصر الجاهلي لم يكن فرضًا على كل عربي؛ ودليل ذلك أن العرب جميعًا لم يكونوا شعراء في ذلك العصر. أما في العصر الإسلامي- بعد أن فرض الإسلام على المؤمنين به كتابًا سماويًّا ولسانا عربيا مبينا- فقد جهد الإسلام أن ينهض بلغة القرآن – اللغة المشتركة النموذجية- لتكون لغة الناس جميعًا – خاصتهم وعامتهم- وأن تكون أداة البيان العام للدين والدولة، ومن هنا كثر اللحن.

٣- الاختلاط بغير العرب لم يكن بدايته الفتح الإسلامي لبلاد غير عربية، بل إن الاختلاط كان موجودًا منذ العصر الجاهلي، حيث كانت الجزيرة مأوى للمهاجرين وطلاب الكسب من الأمم الأخرى؛ كالفرس والروم والأحباش، كما اتصل العرب بالأمم بالمجاورة، وشاركوا في الصراع الدائر بينهم.

٤- إذا ثبت أن اللحن جائز واقع في العصر الجاهلي، فلا بدّ من الإيمان بأن إصلاح الخطأ في اللسان كان منذئذٍ، ولكن هذه الإصلاحات والإيماءات لم تجمع، ولم ترتب ترتيبا علميا، ولم تدون إلا في العصر الإسلامي، حين كثر اللحن. ومن هنا أظهر علماء العربية المسلمون نشاطًا عظيمًا في تتبع القواعد وتدوينها.

٥- لا يُؤنس إلى القول بأن اللحن ورواياته الجزئية المتناقضة هي الدافع لوضع علم النحو، بل إننا ينبغي أن نتخذ هذه الروايات بعد امتحانها مأخذًا استدلاليًّا لا مأخذًا حرفيًا؛ ذلك أنها تستدعي تزامن ظهور اللحن مع ظهور علم النحو في آن معا، ويتجلى هذا مثلا في روايات أبي الأسود مع ابنته أو مع الإمام علي τ ، وذلك ما تنفيه طبيعة نشوء العلوم كافة، حيث إنها عادة تنشأ من نظرات متفرقة في الظاهرة وفي أسرار نظامها بدافع الاكتشاف والمعرفة، بقطع النظر عما يحققه العلم في المستقبل من منافع. بالإضافة إلى أن ما يدّعى من اللحن في تلك الروايات، التي يظن الكثير أنها السبب في وضع النحو، يلحظ فيه أمور؛ أولها: أنه ليس سوى لحن منسوب إلى أفراد بعينهم، ولا يشكل ظاهرة خطيرة على اللغة. وثانيها: إمكان تخريج العديد مما عدَّ لحنا على مذهب من مذاهب العرب في كلامها، أو على ما تقتضيه طبيعة التطور اللغوي. وثالثها: بروز الصنعة والتكلف، بل والتضارب والتناقض في الروايات، كما في قصة الأعرابي وآية سورة التوبة.

٦- الكتابة إحدى معارف العرب في العصر الجاهلي، والكتابة تقترن بالنحو، حيث إن نظام الكتابة يطرح أسئلة تفتح باب التفكير النحوي، كحذف نون المثنى ونون جمع المذكر السالم عند الإضافة، وحذف حرف العلة من الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر،وعدم تنوين المنوع من

الصرف، ورسم الكلمة في حالة الرفع والنصب والجر... إلخ. ولذلك كان من المؤكد أن من يعلم الكتابة – وقتئذٍ– كان على دراية بقوانين هذا الفن، ومنها بلا شك معرفة النحو، لأنه لا يمكن التسليم بأن تعلم القراءة والكتابة يجري بعيدًا عن معرفة بمنطق اللغة وقانون ضبط تراكيبها.

ويؤكد الرسمُ المصحفي هذا القول، فالناظر في رسم المصحف يجد نوعين من الإعراب لا دخل لأبي الأسود في اختراعهما؛ الأول: الإعراب بالحروف المتمثل في: الأسماء الستة، وجمع المذكر السالم، والأفعال الخمسة، والفعل المعتل الآخر. والآخر: الإعراب بالحركات المتمثل في رسم "الألف" في حالة النصب لبعض الكلمات، وعدم رسمها في حالتي الرفع والجر، وكذلك تغيير حركة الهمزة تبعًا لمقتضيات موقعها الإعرابي،نحو (أبناؤكم، أبناءكم، أبنائكم).

وغير ذلك من الأدلة التي سقناها للاستدلال على وجهة النظر التي تبنتها هذه الدراسة. عسى أن يكون ذلك خطوة، ولو قصيرة، على طريق إعادة بناء تأريخ النحو على أسس لغوية وتاريخية. والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

الهوامش:

١. راجع: د. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، ص٢٤٤، د. صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ص١١٨.
٢. د.إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، ص ١١.
٣. د.الغامدي، حكايات نشأة النحو ، ص١٢٥.
٤. ابن فارس، الصاحبي، ص ١٨–١٩.
٥. ينظر: د. عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، ص١٣٦.
٦. د. حلمي خليل،المولد في العربية، ص٧١.
٧. أحمد أمين، ضحى الإسلام، ، ج٢ ص٢٨٥.

٨. د.عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، ص ١٦٥.

٩. د.محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص ١٧٩ – ١٨٠.

(*) فالأنباري يروي عدة روايات مختلفة في سبب وضع النحو ونشأته؛ فمرة يقول: إن عليا كرم الله وجهه هو الذي وضع النحو "سمع أعرابيا يقرأ: (لا يأكله إلا الخاطئين) فوضع النحو".– ينظر: نزهة الألباء، ص١٩.

ومرة أخرى يجعل من علي كرم الله وجهه مصدرا لمقاييس هذا العلم واصطلاحاته، ويشترك معه في هذا الجهد العلمي أبو الأسود الدؤلي، فيقول: " روى أبو الأسود، قال: دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب τ، فوجدت في يده رقعة، فقلت: ما هذه يا أمير المؤمنين؟ فقال: إني تأملت كلام الناس فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء – يعني الأعاجم– فأردت أن أضع لهم شيئًا يرجعون إليه، ويعتمدون عليه؛ ثم ألقى إليّ الرقعة، وفيها مكتوب: "الكلام كله اسم، وفعل، وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما جاء لمعنى"، وقال لي: "انحُ هذا النحو، وأضف إليه ما وقع إليك...". ينظر: نزهة الألباء، ص١٨.

وفي رواية ثالثة ينسب نشأة هذا العلم إلى عمر بن الخطاب τ؛ فيقول: " قدم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب τ، فقال: من يقرئني شيئًا مما أنزل الله على محمد ρ، فأقرأه رجل سورةبراءة، فقال: (أن الله بريءٌ من المشركين ورسولِه) بالجر، فقال الأعرابي: أو قد برئ الله من رسوله! إن يكن الله برئ من رسوله، فأنا أبرأ منه! فبلغ عمرτ مقالة الأعرابي...فقال له عمر τ: ليس هكذا يا أعرابي، فقال: كيف هي يا أميرالمؤمنين؟ فقال: (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ) فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منه. فأمر عمر τ ألا يُقرئَ القرآنَ إلا عالمٌ باللغة، وأمر أبا الأسود أن يضع النحو".ينظر: نزهة الألباء، ص ١٩– ٢٠.

وفي رواية رابعة " أن زياد بن أبيه بعث إلى أبي الأسود، وقال له: يا أبا الأسود، إن هذه الحمراء قد كثرت وأفسدت من ألسن العرب، فلو وضعت شيئًا يصلح به الناس كلامهم، ويعرب كتاب الله

تعالى! فأبى أبو الأسود، وكره إجابة زياد إلى ما سأل، فوجه زياد رجلاً وقال له: اقعد على طريق أبي الأسود؛ فإذا مر بك فاقرأ شيئًا من القرآن، وتعمّد اللحن فيه... فاستعظم أبو الأسود ذلك... ورجع من حاله إلى زياد، وقال: يا هذا، قد أجبتك إلى ما سألت. ينظر: نزهة الألباء، ص٢٠.

ورواية خامسة تجعل أبا الأسود هو الذي ألحَّ على زياد أمير البصرة بأن يأذن له: "فقال: إني أرى العرب قد خالطت هذه الأعاجم، وفسدت ألسنتها، أفتأذن لي أن أضع للعرب ما يعرفون به كلامهم؟". ينظر: نزهة الألباء، ص ٢١.

ورواية سادسة تفرد أبا الأسود بوضع النحو دون أن يشاركه فيه أحد، فقد قالت له ابنته: "ما أحسنُ السماءِ! فقال لها: نجومها، فقالت: إني لم أرد هذا، وإنما تعجبت من حسنها؛ فقال لها: إذن فقولي: ما أحسنَ السماءَ! فحينئذ وضع النحو؛ وأول ما رسم منه باب التعجب". ينظر: نزهة الألباء، ص ٢١.

ورواية سابعة تبين أن أول من وضع النحو عبد الرحمن بن هرمز. ينظر: نزهة الألباء، ص ٢١.

ورواية ثامنة أن أول من وضع النحو نصر بن عاصم. ينظر: نزهة الألباء، ص ٢١.

١٠. الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ص١١-١٢.

١١. السيرافي، أخبار النحويين البصريين، ص ١١.

١٢. ت. ج. دي بور، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ص ٥٤ – ٥٥.

١٣. أحمد أمين، ضحى الإسلام، ٢٩٢/٢.

١٤. الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص ٢٦.

١٥. ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ج١ ص ١٥.

١٦. السيرافي، أخبار النحويين البصريين، ص ٣١.

١٧. د.علي أبو المكارم، أصول الفكر النحوي، ص ٢٥ – ٢٦.

١٨. ينظر: البغدادي، خزانة الأدب، ج٥ ص١٤٥، والمرزباني، الموشح، ص ١٣٦.

١٩. المرزباني، الموشح، ص ١٠٢.

٢٠. ص: ٨٤.

٢١. الفراء، معاني القرآن، ج٢ ص٤١٢.

٢٢. النحاس، إعراب القرآن، ج٣ ص٣١٨.

٢٣. سورة مريم: آية ٨.

٢٤. النحاس، إعراب القرآن، ج٣ ص٦.

٢٥. سورة يس:آية ٩.

٢٦. النحاس، إعراب القرآن، ج٣ ص٢٦٠.

٢٧. الدخان: ٢٠.

٢٨. النحاس، إعراب القرآن، ج٤ ص٨٥.

٢٩. المائدة: ٥٠.

٣٠. ابن جني، المحتسب ج١ ص٢١٠-٢١١.

٣١. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج٢ ص٣.

٣٢. ابن الجزري، النشر في القراءات العشر،ج١ ص٢١٠.

٣٣. ابن منظور، لسان العرب، فصل الميم، ج١ ص١٥٥.

٣٤. المتقي الهندي، كنز العمال، ج١٠ ص٣٠٠.

٣٥. سورة التوبة: آية ٣.

٣٦. القلقشندي، صبح الأعشى، ج١ ص٢٠٦.

٣٧. ابن فارس، الصاحبي، ص ١٧.

(*) جاء في نزهة الألباء ص١٨: قال أبو الأسود: " دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب τ، فوجدت في يده رقعة، فقت: ما هذه يا أمير المؤمنين؟ فقال: إني تأملت كلام الناس فوجدته قد فسد

بمخالطة هذه الحمراء – يعني الأعاجم– فأردت أن أضع لهم شيئًا يرجعون إليه، ويعتمدون عليه؛ ثم ألقى إليّ الرقعة، وفيها مكتوب: "الكلام كله اسم، وفعل، وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما جاء لمعنى"، وقال لي: "انحُ هذا النحو، وأضف إليه ما وقع إليك...".

٣٨. د.جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٥٠/٩.

٣٩. ينظر: د.نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص٦٤، د.صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة،ص ٥٩، د. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص ٦٧.

٤٠. د. عبده الراجحي، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، ص٤٨.

٤١. ينظر: د.إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، ص١٧٥.

(*) الشعراء الجاهليون – وهم من قبائل متعددة ذات لهجات وحروف في الكلام مختلفة– لغة شعرهم وطريقة نظمهم واحدة، لا فرق فيها بين قحطاني وعدناني، ولا بين شاعر من عرب العراق أو بلاد الشام، وشاعر من أهل اليمن أو الحجاز أو نجد. ومعنى هذا أن الشعراء كانوا إذا نظموا شعرًا نظموه ببحور معروفة وبلغة عالية، سمت فوق لهجات القبائل. وهذا ما فات أصحاب دعوى انتحال الشعر الجاهلي، وقد رابهم من أمره أن جاء من قبائل متعددة بلغة واحدة لا تحمل أثرًا لاختلاف اللهجات، على نحو ما نفعل في الزمن الحاضر من استعمال لغة عريقة فصيحة هي لغة القرآن الكريم في النظم والنثر والإذاعة وما شابه ذلك من وسائل الإيضاح والإعلان، ومن استعمال لهجات محلية في الحياة اليومية الاعتيادية في مثل البيت والسوق والتفاهم بين الناس.ودليل ذلك أن شعراء العربية اليوم يتكلمون بلهجات متعددة شتى، ويعيشون بها في ديارهم وأقطارهم، لكنهم في الشعر يستعملون الفصحى المشتركة، ولسنا مع ذلك ننكر أشعارهم أو يريبنا منها أنها لا تمثل لهجاتهم الإقليمية

المختلفة. ينظر: د.جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج٩ص٧٩، د. عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، ص ٥٠.

٤٢. د. عبده الراجحي، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، ص ٤٨-٤٩.

٤٣. د. داود عبده، أبحاث في اللغة العربية، ص ٩٤.

٤٤. د. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، ص٢٣٤.

٤٥. ينظر: د.إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، ص ١٧٤-١٧٥.

٤٦. ينظر: د.عبد الصبور شاهين، في العربية والقرآن، ص٣١.

٤٧. ينظر: نولدكه، اللغات السامية، ص ٧٤-٧٥.

٤٨. ينظر: د. رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ص ٨٠.

٤٩. بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، ج١ص٤٢، وينظر: نولدكه، اللغات السامية، ص٧٤-٧٥.

٥٠. د.تمام حسان، الأصول، ص٧٨.

٥١. الرافعي، تحت راية القرآن، ص ٢٨٤.

٥٢. ينظر: د.عفيف دمشقية، تجديد النحو العربي، ص ٤٥-٤٦ بتصرف.

٥٣. د. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص٧٦.

٥٤. القاضي الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص ٤-١٠.

(*) قال أبو عمرو بن العلاء: فحلان من الشعراء كانا يقويان، النابغة وبشر بن أبي خازم، فأما النابغة فدخل يثرب، فغني بشعره، ففطن، فلم يعد للإقواء. وأما بشر فقال له أخوه سوادة: إنك تقوي، قال وما الإقواء ؟ قال قولك:

ألم تَرَ أن طول الدهر يُسْلِي ويُنْسِي مثلَ ما نُسِيَت جُذَامُ

ثم قلت:

وكانوا قومنا فبغَوْا علينا فسقناهمْ إلى البلد الشآم

فلم يعد للإقواء. راجع: ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ج١ص٢٦٢، البغدادي، خزانة الأدب، ج٤ص٤٤١.

٥٥. د.إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص٧٦، وراجع: د. رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية ص١٦٦.

٥٦. ينظر: المرزباني، الموشح، ص٤١.

٥٧. ينظر: ابن عصفور، ضرائر الشعر، ص٩٠، الأصفهاني، التنبيهات على أغاليط الرواة، ص١١٦– ١١٧.

٥٨. ينظر: المرزباني، الموشح، ص ٣١.

٥٩. راجع مثلًا: ابن قتبة، الشعر والشعراء، ٩٩/١ وما بعدها، وابن عبد ربه، العقد الفريد ٢٠١/٦ وما بعدها.

٦٠. ينظر: د. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص ٨٢.

٦١. أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، ص٥.

٦٢. انظر: ابن جني، الخصائص، ج٢ ص١٠.

٦٣. د.عبد الفتاح سليم، موسوعة اللحن في العربية، ص٤٥.

٦٤. د.عبد الصبور شاهين، في التطور اللغوي، ص٤٧.

٦٥. د. علي أبو المكارم، تقويم الفكر النحوي، ص ٢٨–٣٠.

٦٦. جرجي زيدان، تاريخ التمدن الإسلامي، ج٥ص١٧.

٦٧. د. علي أبو المكارم، تقويم الفكر النحوي، ص٣٢.

٦٨. ينظر: جرجي زيدان، العرب قبل الإسلام، ج١ص٥٢-٥٦ بتصرف.

٦٩. ينظر: السابق، ج١ص١٠١.

٧٠. د. أحمد الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، ص ٢٦-٢٧.

٧١. د. محمد عبد السلام كفافي، الحضارة العربية, طابعها ومقوماتها العامة، ص ١٧-١٨.

٧٢. السابق، ص١٨.

٧٣. ينظر: د. شوقي ضيف، التطور والتجديد في الشعر الأموي، ص٢٢.

٧٤. ينظر: السابق، ص٢٣.

٧٥. ينظر: د. عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، ص٣٠.

٧٦. إسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، ص١٦٢.

٧٧. د.على أبو المكارم، تقويم الفكر النحوي، ص٣١.

٧٨. د.عبد الفتاح سليم، موسوعة اللحن في العربية ، ص٤٦.

٧٩. ينظر: د. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص٧٧، وراجع: السيوطي، المزهر ج١ ص٢١٢.

٨٠. ينظر: د.محمد حماسة عبد اللطيف، لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية، ص١٣٥ بتصرف.

٨١. اللسان والإنسان، ص ١٢٩.

٨٢. ينظر: د.عبد العال مكرم، الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، ص ١٥.

٨٣. سورة آل عمران، آية ٢٠.

٨٤. سورة الجمعة، آية ٢.

٨٥. سورة البقرة، آية ٧٨-٧٩.

٨٦. ينظر: د. ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، ص٤٤-٤٦ بتصرف.

٨٧. ينظر: د. أحمد الحوفي، لغويات جديدة، ص١٧.

٨٨. سورة البقرة، آية ٢٨٢.

٨٩. سورة الأنعام، آية ٧.

٩٠. سورة البينة، آية ٢- ٣.

٩١. د.نجيب محمد البهبيتي، تاريخ الشعر العربي حتى آخر القرن الثالث الهجري، ص ٢٠٠.

٩٢. الخطيب البغدادي، تقييد العلم، ص ٦١.

٩٣. راجع: د. ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، ص ٥٨.

٩٤. د.عبد الرحمن بدوي، دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، ص٢٩٦.

٩٥. ديوان امرئ القيس، ص١٦٥.

٩٦. ديوان الحارث بن حلزة، ص١١٩.

٩٧. ديوان حاتم الطائي، ص٧٩.

٩٨. انظر: الصولي، أدب الكتاب، ص ٦٢.

٩٩. د.الحوفي، لغويات جديدة، ص ١٥.

١٠٠. د.نجيب محمد البهبيتي ، تاريخ الشعر العربي حتى آخر القرن الثالث الهجري، ص ١٩٧.

١٠١. د. ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، ص ١٩٧.

١٠٢. الجاحظ، البيان والتبيين، ج٢ ص٩.

١٠٣. ابن جني، الخصائص، ج١ ص٣٢٥.

١٠٤. د. ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، ص ١٢١.

١٠٥. د.عبد الرحمن بدوي، دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، ص ٣٠٣.

١٠٦. د. ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، ص ٥٩ – ٦٠.

١٠٧. د. تمام حسان، الأصول، ص١٠٢.

١٠٨. الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج١ ص٢١٥.

١٠٩. السابق، ج١ ص٢١٤.

١١٠. د. فتحي الدجني، ظاهرة الشذوذ في النحو العربي، ص١١٩.

١١١. د.جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج٩ ص ٤٩.

١١٢. فون كريمر، الحضارة الإسلامية ومدى تأثرها بالمؤثرات الأجنبية، ص٩٠.

١١٣. د.عبد العال مكرم، الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، ص ١٤.

١١٤. جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، ج١ ص ٢٥١.

١١٥. د. فتحي الدجني، ظاهرة الشذوذ في النحو العربي، ص ٧٢.

١١٦. د.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، ص٣١.

١١٧. د. حمزة المزيني، مراجعات لسانية، ج٢ ص٣٠٣، وينظر ص٣٠٦ وما بعدها.

١١٨. أحمد أمين، ضحى الإسلام، ٢٨٧/٢.

١١٩. د. عبد الرحمن السيد، مدرسة البصرة النحوية، ص ٦٠.

١٢٠. د.منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، ص ١٠٨.

١٢١. البيت روايته في الديوان: يوم ناظرة بواكر، ينظر: ديوان الحطيئة، ص٧٥.

١٢٢. ابن فارس، الصاحبي، ص ١٧.

١٢٣. ينظر: المفضل الضبي، المفضليات، ص٦٠–٦١.

١٢٤. ينظر: د.محمد حسن جبل، دفاع عن القرآن الكريم، ص١٢١.

١٢٥. يوهان فك، العربية، ص ١٥.

١٢٦. ينظر: تيودور نولدكه، اللغات السامية، ص ٧٤ – ٧٥.

١٢٧. ينظر: ديوان امرئ القيس، ص١١٨–١١٩.

(*) القصر: هو إسقاط ساكن السبب الخفيف، وإسكان متحركه.

(*) الوقص: هو حذف الثاني المتحرك.

١٢٨. ينظر: د.محمد حسن جبل، دفاع عن القرآن الكريم، ص١١٢–١١٤.

١٢٩. د.منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، ص ١٠٩.

١٣٠. الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع،ج٢ ص٢٥.

١٣١. ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج١ ص٣٣.

١٣٢. د. غانم قدوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى، ص ٤٣.

١٣٣. أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، ص ٦.

١٣٤. أبو بكر بن العربي، العواصم من القواصم، ج٢ ص١٩٦ – ١٩٧.

١٣٥. ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ج١ ص٣٣.

١٣٦. الزمخشري، الفائق في غريب الحديث والأثر، ج١ ص٢٠٥.

١٣٧. د.عبد العال سالم مكرم، القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، ص ٣٨ بتصرف.

١٣٨. ابن فارس، الصاحبي، ص ١٨.

١٣٩. سورة الرحمن، آية ٤٦.

١٤٠. سورة سبأ، آية ١٦.

١٤١. سورة الأحزاب، آية ٤١.

١٤٢. سورة الأعراف، آية ٦٣.

١٤٣. سورة الأنبياء، آية ٢.

١٤٤. جاء في الفهرست لابن النديم، ص ٦١، ما نصه: "فقال أبو الأسود [لكاتبه] إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، وإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة من تحت الحرف".

١٤٥. سورة النساء، آية ١١.

١٤٦. سورة البقرة، آية ٤٩.

١٤٧. سورة النساء، آية ٢٣.

١٤٨. أبوعمرو الداني، المقنع في رسم مصاحف الأمصار، ص ٥٣.

١٤٩. السابق، ص٦١– ٦٢.

مصادر البحث ومراجعه

١. الأسد، ناصر الدين (دكتور)، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، دار الجيل، بيروت، ط٢، ١٩٩٦م.

٢. الأصفهاني، علي بن حمزة، التنبيهات على أغاليط الرواة في كتب اللغة المصنفات، تحقيق د.عبد العزيز اليمني الراجكوتي، دار المعارف، ط٣، د.ت.

٣. امرؤ القيس، ديوان امرئ القيس، صححه وضبطه أ. مصطفى عبد الشافي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط٥، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

٤. أمين، أحمد، ضحى الإسلام، الناشر مكتبة النهضة المصرية، ط٧، د.ت.

٥. الأنباري، كمال الدين، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق د.إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط٣، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

٦. أنيس، إبراهيم (دكتور)، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، ١٩٧٠م.

٧. _____ في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٥٢م.

٨. بدوي، عبد الرحمن (دكتور)، دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٧٩م.

٩. بروكلمان، كارل، تاريخ الأدب العربي، ترجمة د.عبد الحليم النجار، دار المعارف، ط٥، د.ت.

١٠. البغدادي ، عبد القادر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح أ. عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٤، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

١١. بلاشير، ريجيس، تاريخ الأدب العربى، ترجمة د.إبراهيم الكيلاني، دار الفكر، دمشق، سورية، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

١٢. البهبيتي، نجيب محمد (دكتور)، تاريخ الشعر العربي حتى آخر القرن الثالث الهجري، دار الثقافة – المغرب، د.ت.

١٣. الجاحظ، أبو عثمان، البيان والتبيين، تحقيق وشرح أ. عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٧، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

١٤. جبل، محمد حسن (دكتور)، دفاع عن القرآن الكريم: أصالة الإعراب ودلالته على المعاني في القرآن الكريم واللغة العربية، البربري للطباعة الحديثة، بسيون، غربية، ط٢، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

١٥. ابن الجزري، شمس الدين، النشر في القراءات العشر، تحقيق د.علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

١٦. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق د.محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، ١٩٩٩م.

١٧. _____ المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي ناصف وآخرين، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.

١٨. _____ سر صناعة الإعراب، تحقيق د.محمد فارس ود.أحمد رشدي شحاتة عامر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

١٩. حاتم الطائي، ديوان حاتم الطائي، دار صادر – بيروت، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

٢٠. الحارث بن حلزة، ديوان الحارث بن حلزة اليشكري، صنعة مروان العطية، دار الهجرة– دمشق، ط١، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.

٢١. حجازي، محمود فهمي (دكتور)، علم اللغة العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٣م.

٢٢. حسان، تمام (دكتور)، الأصول دراسة إبيستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢م.

٢٣. _____ اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

٢٤. الحطيئة، ديوان الحطيئة، اعتنى به حمدو طمّاس، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط(٢) ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

٢٥. الحمد، غانم قدوري (دكتور)، أبحاث في العربية الفصحى، دار عمار، عمان، الأردن، ط١ سنة ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

٢٦. الحمزاوي، محمد رشاد (دكتور)، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٨٦م.

٢٧. الحوفي،أحمد محمد (دكتور)، المرأة فى الشعر الجاهلي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة،

د.ت.

٢٨. _____ لغويات جديدة، دار المعارف، د.ت.

٢٩. الخطيب البغدادي، أبو بكر، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق د.محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، د.ت.

٣٠. _____ تقييد العلم، تحقيق د.سعد عبد الغفار علي، دار الاستقامة، ط١، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.

٣١. خليل، حلمي (دكتور)، العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ت.

٣٢. _____ المولد في العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

٣٣. الدجني، فتحي عبد الفتاح (دكتور)، ظاهرة الشذوذ في النحو العربي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط١، ١٩٧٤م.

٣٤. دمشقية، عفيف (دكتور)، تجديد النحو العربي، معهد الإنماء العربي، لبنان، ١٩٨١م.

٣٥. دي بور، ت.ج. تاريخ الفلسفة في الإسلام، ترجمة د.محمد عبد الهادي أبو ريدة، مكتبة النهضة المصرية، ط٥، د.ت.

٣٦. الراجحي، عبده (دكتور)، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٦٩م.

٣٧. الرافعي، مصطفى صادق، تحت راية القرآن: المعركة بين القديم والجديد، المكتبة العصرية، صيدا،١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

٣٨. الزبيدي، أبو بكر، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق د.محمد أبو الفضل إبراهيم، دار

المعارف، ط٢، د.ت.

٣٩. الزمخشري، أبو القاسم، الفائق في غريب الحديث والأثر، تحقيق د.علي محمد البجاوي، ود.محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، لبنان، ط٢، د.ت.

٤٠. زيدان، جرجي، العرب قبل الإسلام، مطبعة الهلال، ط٢، د.ت.

٤١. _____ تاريخ آداب اللغة العربية، مطبعة دار الهلال، مصر، ١٩٥٧م.

٤٢. _____ تاريخ التمدن الإسلامي، مطبعة الهلال بالفجالة، مصر، ١٩٠٢م

٤٣. السامرائي، إبراهيم (دكتور)، المدارس النحوية: أسطورة وواقع، دار الفكر، عمان، د.ت.

٤٤. ابن سلام الجمحي، محمد، طبقات فحول الشعراء، تحقيق العلامة: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، د.ت.

٤٥. سليم، عبد الفتاح (دكتور)، موسوعة اللحن في العربية، مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، ط٢، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م.

٤٦. السيد، عبد الرحمن (دكتور)، مدرسة البصرة النحوية: نشأتها وتطورها، دار المعارف، القاهرة، ط١، ١٩٦٨م.

٤٧. السيرافي، أبو سعيد، أخبار النحويين البصريين، تحقيق د.طه محمد الزيني، ود.محمد عبد المنعم خفاجي، الناشر مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٤هـ.

٤٨. السيوطي،جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق د.محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

٤٩. _____ المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق د.فؤاد على منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

٥٠. شاهين، عبد الصبور (دكتور)، في التطور اللغوي، مؤسسة الرسالة، ط٢،

١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

٥١. _____ في العربية والقرآن، مكتبة الشباب، ط١، ١٩٩٨م.

٥٢. الصالح، صبحي (دكتور)، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١٢، ١٩٨٩م.

٥٣. الصولي، أبو بكر، أدب الكتاب، تحقيق د.محمد بهجة الأثري، المطبعة السلفية، مصر، ١٣٤١هـ.

٥٤. ضيف، شوقي (دكتور)، التطور والتجديد فى الشعر الأموى، دار المعارف، ط٩، د.ت.

٥٥. أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق د.محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، د.ت.

٥٦. ظاظا، حسن(دكتور)، اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم- دمشق، ط١٤١٠،٢هـ/١٩٩٠م.

٥٧. عبد التواب، رمضان (دكتور)، فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي، ط١٤٢٠،٦هـ/١٩٩٩م.

٥٨. عبد الرحمن، عائشة (دكتورة)، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، ١٣٩١هـ/١٩٧١م.

٥٩. عبد اللطيف، محمد حماسة (دكتور)، لغة الشعر: دراسة في الضرورة الشعرية، دار الشروق، ط١، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

٦٠. ابن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، تحقيق د.مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٤هـ.

٦١. عبده، داود(دكتور)، أبحاث في اللغة العربية، مكتبة لبنان- ساحة رياض الصلح، بيروت، ١٩٧٣م.

٦٢. ابن العربي، أبو بكر، العواصم من القواصم، تجقيق أ. عبد الحميد بن باديس، المطبعة الجزائرية الإسلامية، ط١، ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م.

٦٣. ابن عصفور، أبو الحسن، ضرائر الشعر، تحقيق السيد إبراهيم محمد، ط١ ١٩٨٠م.

٦٤. علي، جواد (دكتور)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الناشر جامعة بغداد، ط٢، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

٦٥. أبو عمرو الداني، عثمان بن سعيد، المقنع في رسم مصاحف الأمصار، تحقيق د.محمد الصادق قمحاوي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، د.ت.

٦٦. عياشي، منذر (دكتور)، قضايا لسانية وحضارية، دار طلاس، دمشق، ط١، ١٩٩١م.

٦٧. الغامدي، محمد سعيد صالح (دكتور)، حكايات نشأة النحو، مجلة علوم اللغة، مج٩ ع٢ سنة ٢٠٠٦.

٦٨. ابن فارس، أبو الحسين، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق د.أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

٦٩. الفراء، أبو زكريا، معاني القرآن، تحقيق د.محمد علي النجار وآخرين، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، ط١، د.ت.

٧٠. فك، يوهان، العربية دراسة في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

٧١. القاضي الجرجاني، علي بن عبد العزيز، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق وشرح د.محمد أبو الفضل إبراهيم، ود.علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د.ت.

٧٢. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، الشعر والشعراء، تحقيق أ. أحمد محمد شاكر، دار

الحديث، القاهرة، ١٤٢٣هـ.

٧٣. القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، تحقيق د.محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

٧٤. كريمر، فون، الحضارة الإسلامية، ومدى تأثرها بالمؤثرات الأجنبية، ترجمة د.مصطفى بدر، دار الفكر العربي، بيروت، د.ت.

٧٥. كفافي، محمد عبد السلام (دكتور)، الحضارة العربية, طابعها ومقوماتها العامة، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٠م.

٧٦. المتقي الهندي، علاء الدين، كنزل العمال في سنن الأقوال والأفعال، تحقيق د.بكري حياني وآخر، مؤسسة الرسالة، ط٥، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

٧٧. المرزباني، أبو عبيد الله، الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء، عنيت بنشره جمعية نشر الكتب العربية بالقاهرة، المطبعة السلفية، ١٣٤٣هـ.

٧٨. المزيني، حمزة (دكتور)، مراجعات لسانية "الجزء الثاني"، كتاب الرياض، العدد٧٥، فبراير ٢٠٠٠م.

٧٩. المسدي، عبد السلام (دكتور)، العربية والإعراب، مركز النشر الجامعي، ٢٠٠٣م.

٨٠. المفضل الضبي، المفضليات، تحقيق:أحمد محمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، ط٧، ١٩٩٣م.

٨١. أبو المكارم،علي (دكتور)، أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م.

٨٢. _____ تقويم الفكر النحوى، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٨٣. مكرم، عبد العال سالم (دكتور)، الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

٨٤. _____ القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، الناشر مؤسسة علي جراح الصباح، ط٢، ١٩٧٨م.

٨٥. الملخ، حسن خميس (دكتور)، التفكير العلمي فى النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٢م.

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

٨٧. المهيري،عبد القادر (دكتور)، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

٨٨. الموسى، نهاد (دكتور)، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، عمان، ط١، ١٩٨٧م.

٨٩. النحاس، أبو جعفر، إعراب القرآن، تحقيق د.عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ.

٩٠. ابن النديم، أبو الفرج، الفهرست، تحقيق إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط٢، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.

٩١. نولدكه، تيودور، اللغات السامية، ترجمة د.رمضان عبد التواب، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣م.

٩٢. ولفنسون، إسرائيل، تاريخ اللغات السامية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، مطبعة الاعتماد، مصر، ١٩٢٩م.

" الدراسات البينية في تخصص الأصول الإسلامية للتربية"

الدكتورة/ سارة بنت هليل دخيل الله المطيري

الأصول الإسلامية للتربية– مكة المكرمة– السعودية

Email: sara-hd@hotmail.com

مقدمة الدراسة:

تعد الدراسات البينية في تخصصات العلوم الإنسانية مجالًا خصبًا للإبداع الفكري والانتاج المعرفي حيث تتكامل فيها التخصصات بهدف حل المشكلات المتجددة في عالم البحث العلمي. كما أن "الحاجة إلى إجراء الدارسات البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين، وإنما تتطلب دراساتٍ بينيةٍ ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة"([1]) .

وتخصص الأصول الإسلامية للتربية أحد أقسام كلية التربية([2]) في الجامعات السعودية وغيرها, يتطلب كغيره من التخصصات التجديد في الموضوعات المطروقة والابداع في تناول القضايا البحثية من خلال رسائل طلبة الدراسات العليا بمرحلتي الماجستير والدكتوراه, وذلك وفق ما يستجد على الساحة التربوية.

ومع الاعتراف بأهمية النواتج النوعية الحاصلة من التزام الباحث بحدود التخصص الدقيق؛ إلا أن طبيعة البحث قد تلزمه اتباع منهجٍ مغايرٍ لما تعارف عليه أهل تخصصه, أو تتطلب منه أن يكون ملمًا إلمامًا كاملًا بمجالين بحثيين داخل التخصص, أو أن يتوسع بحثه ليسمح يتداخل تخصصين مُختلفين؛ وكل ذلك بهدف سلامة وتجويد البحث وتحقيق تكامل معرفي بين التخصصات يصل بها لنتائج ذات مستوى عالي.

وبناء على ما سبق تُعد الدراسات البينية إحدى التقنيات التي يُمكن أن تضمن الحلول الناجعة لبعض مشكلات البحث العلمي وإثراء تخصص أصول التربية الإسلامية بالجديد من المجالات البحثية, –حيث أن "من أهداف البحث العلمي في التربية الإسلامية: توليد مجالات بحثية جديدة متصلة بالمجالات الأساسية للتربية الإسلامية"([3])– بل ويصبح إدخال هذا النوع من الدراسات ضرورة في تخصص الأصول الإسلامية للتربية؛ لأن بعض الموضوعات تقتضي طبيعتها أن يجمع الباحث بين أكثر من مجال([4]).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحاول التوجهات البحثية العالمية نحو الدمج المعرفي والتنسيق بين الحقول المعرفية في الأبحاث وفي التعليم وفي الجامعات والمعاهد العلمية أن تتغلب على التناقضات الموجودة بين إنتاج المعرفة في الأوساط العلمية والأكاديمية ومتطلبات المعرفة التي تحاول حل المشكلات الاجتماعية. وذلك من خلال تصميم عمليات البحث بطريقة شمولية أو بطريقة تعتمد على أسلوب الدمج؛ فقد أصبح من الضروري التقدم نحو تخطي الحدود العازلة والخطوط الفاصلة بين الثقافات الأكاديمية المختلفة([5]) .

وفي الوقت الذي تنتشر فيه مثل هذه الدراسات فإن كثير من الأقسام العلمية في الجامعات تسعى إلى التأكيد على الفصل بين التخصصات, وتتعارف على اتباع مناهج بحثية بعينها تكاد تختص بكل قسم دون غيره, حتى أنه أصبح من مهام مجالس الكليات –في أحايين كثيرة– إقرار عناوين الرسائل وفقا لما حُدد لكل قسم ينضوي تحت الكلية من مجالات دراسية ومسارات لا يُسمح لغيره من الأقسام بتجاوزها إليه, فيكون من أسباب عدم الموافقة أو رد عناوين بعض رسائل الماجستير والدكتوراه هو خروجها عن تخصص القسم أو مجالاته البحثية دون نظر لنوع الخروج وسببه.

ونتيجة لما سبق فإن كثير من التخصصات أصبحت بمعزل عن غيرها؛ فدارس فلسفة التربية أو علم النفس التربوي عليه أن يُبْقِي تخصصه نقيًا عن التداخل بغيره خلال دراسته

الماجستير والدكتوراه، وليس من المطلوب أن يسعى أكاديميًا لكسب أو دمج المعرفة بين تخصصه والتخصصات الأخرى مهما ارتبطت في الحقيقة تلك التخصصات بمجاله! يحصل ذلك دون النظر في اهتماماته البحثية والنتائج التي يمكن أن يتحصل عليها بتكامل المعارف والتخصصات أو تقاطعها معًا! ودون الاعتبار لبعض الموضوعات والمشكلات البحثية التي تتطلب التعددية في المنهج أو النظر من زوايا أخرى لتحقيق عمق أكثر في فهمها ودراستها.

تُقدم الدراسة الحالية نموذجين للدراسات البينية قامت بتطبيقهما الباحثة؛ وثبت من خلالهما ضرورة هذا النوع من الدراسات في بعض المشكلات البحثية؛ لضمان صحة مسار البحث وأثراء نتائجه.

النموذج الأول الذي قدمته الدراسة الحالية كنموذج للدراسات البينية هو: الدراسة البينية الناتجة من التكامل المعرفي بين تخصص الأصول الإسلامية للتربية وتخصص علوم الحديث. والنموذج الثاني الذي قدمته الدراسة هو الدراسة البينية الناتجة من استعارة منهج تحقيق النصوص في تحقيق النص التراثي التربوي, بحيث يكون استعمال منهج التحقيق مُهيئًا للنص التراثي ومُمهدًا لدراسته دراسةً تربويةً.

ومن المتوقع أن يجد الباحث نفسه أمام فجوة معرفية ناتجة عن اختلاف التخصص والمنهج؛ قَصُرَت سنوات الدراسة المنهجية عن مِلئها والاحتياط لعدم حدوثها, وستتطلب منه الكثير من الجهد العقلي والبدني لسدها, وحتى مع اجتهاده الشخصي وبناءه لذاته علميًا ومعرفيًا في مجال الرسالة وتخصصه الجديد إلا أنه قد يتوقف عاجزًا أمام التطبيق العملي.

وعليه تطرح الدراسة مع كل نموذج بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في مثل هذه الدراسات وبعض الحلول المقترحة لها.

ويمكن صياغة أسئلة الدراسة كالتالي:

١-ما أثر التكامل المعرفي بين تخصص أصول التربية الإسلامية وتخصص علوم الحديث؟

٢-ما النتائج التي يمكن أن يتحصل عليها الباحث في الأصول الإسلامية للتربية من تطبيق منهج تحقيق النصوص في دراسة النص التراثي التربوي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في رفدها لجوانب أساسية من جوانب البحث العلمي, منها:

الجانب الأول: إثراء الجانب المعرفي من خلال التكامل بين التخصصات العلمية المختلفة لحل مشاكل البحث العلمي.

والجانب الثاني: هو المنهجية البحثية وتطويرها من خلال عرضها لنموذج تطبيق منهج تحقيق النصوص في تخصص الأصول الإسلامية للتربية كمنهج مُستعار من التخصصات الشرعية, وعرضها لأسباب تطبيق مثل هذه الدراسات البينية.

والجانب الثالث: يختص بالباحث التربوي وما تقدمه له الدراسة الحالية كسبيل متجدد لإثراء ثقافته العلمية والبحثية وعرض لصعوبات قد تواجهه أثناء الدراسات البينية والحلول الـمُقترحة لها.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي القائم على جمع المعلومات من مصادرها وتحليلها وتصنيفها بالشكل الذي يجيب على أسئلة الدراسة ويحقق أهدافها.

مصطلحات الدراسة:

علوم الحديث: مركب إضافي يتكون من كلمتين: علوم , والحديث. ويقصد به: جميع العلوم والمعارف التي بحثت في الحديث من حيث روايته وجمعه في الكتب, أو من حيث بيان صحيحه من ضعيفه, أو من حيث بيان رواته ونقدهم وجرحهم وتعديلهم, أو من حيث بيان غريبه أو بيان ناسِخه ومنسوخه,

أو مختلِفِه ومتعارِضِه, أو من حيث شرح معناه, واستخراج أحكامه, إلى غير ذلك(٦). ومن التسميات الأخرى لعلوم الحديث: "علم مصطلح الحديث"، أو "علم أصول الحديث"، أو "علم المصطلح" اختصارًا.

Transdisciplinarity:

الدراسات البينية أو العابرة للتخصصات هي: تخطي الحدود أو الحواجز العازلة بين الحقول العلمية والمعالجة المرنة لمشاكل البحث, ووضع أطر عامة تجمع بين أوجه الشبه بين هذه الحقول بشكل إيجابي لتكوين نمط جديد من المعرفة, وبهدف تحقيق التكامل المعرفي بينها(٧).

والدراسة الحالية تتبنى هذا المفهوم لاقترابه من النظرة التي قامت عليها, وهي صعوبة معالجة موضوع والتعامل معه بشكل كاف عن طريق نظام أو تخصص واحد, وأن المعالجة الأشمل ستكون من خلال التكامل مع تخصصات أخرى أو استعارة بعض مناهجها.

مصطلح الأصول الإسلامية للتربية الإسلامية:

هي المقومات الأساسية التي تَستَمِد منها التربية الإسلامية تصوراتها المختلفة, وتُـقِيم عليها نظمها, وتُـحَكِّم مناهجها, وتتمثل في الأصلين: القرآن الكريم والسنة النبوية وما بُني عليهما من مصادر فرعية.

التحقيق:

إخراج الكتاب على أسس صحيحة مُحْكمة من التحقيق العلمي في عنوانه, واسم مؤلفه, ونسبته إليه, وتحريره من التصحيف والتحريف, والخطأ, والنقص والزيادة, بقراءته قراءة صحيحة يكون فيها متنه أقرب ما يكون إلى الصورة التي تمت على يد مؤلفه(٨).

النص التراثي التربوي:

يقصد به كل ما انتجه الفكر التربوي الإسلامي من بدايات التصنيف وحتى عصر الطباعة.

التعريف الإجرائي للدراسات البينية في تخصص الأصول الإسلامية للتربية:

يقصد بها حقل معرفي ناتج من تكامل معرفي أو منهجي بين تخصص الأصول الإسلامية للتربية وتخصصات أخرى, فرضته طبيعة ومتطلبات موضوع الدراسة.

القسم الأول: الدراسات البينية الناتجة من تكامل تخصص الأصول الإسلامية للتربية مع تخصص علوم الحديث.

تفتح علوم الحديث الطريق أمام الباحث في أصول التربية الإسلامية لدراسة أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم, وإدراك مضموناتها، ثم الاطمئنان إلى الاستشهاد بها في بحوثه, إذ أن الاطمئنان إلى صحة النص يجعل الطريق ميسرة للاستشهاد به، والاستنباط منه.

والباحث في أصول التربية الإسلامية بحاجة إلى التعرف على مصادر السنة الأصيلة, وتمييز صحيحها من غيره, كما أنه بحاجة إلى المنهج العلمي الصحيح لقراءة كتب السنة, واستنباط أحكامها وإرشاداتها والفوائد منها, وهو في أثناء التأصيل لموضوع تربوي, أو الاستدلال بالسنة النبوية على اختياراته العلمية, قد يقع في شيء من الانحراف, والبعد عن الدقة في الاستدلال؛ والخطأ في التفسير والاستنباط والنتائج. خاصة في هذا العصر؛ لكثرة ما انتشر من أحاديث ضعيفة وموضوعه, وتأويلات فاسدة, يقودها الجهل, أو يوجهها الهوى.

وأقصر السبل وأكثرها دقة للوصول إلى المراد من دراسة السنة النبوية, وتجنب الأخطاء السابقة هو ما سَنَّهُ علماء الحديث؛ من خلال منهجية واضحة الخطوات والمعالم, تضمن بإذن الله لدارس الحديث النبوي صحة السند والمتن والاستدلال, وتُساعده على فهم النصوص, وتيسر له حسن الاستنباط منها.

لذا فهذا القسم من الدراسة يعطي نموذجًا للدراسات البينية تتبين من خلاله حاجة الباحث في تخصص أصول التربية الإسلامية للتكامل مع تخصص علوم الحديث, وأوجه الاستفادة من

هذا العلم في تخصص الأصول الإسلامية للتربية, والصعوبات التي قد تواجه الباحث في مثل هذه الدراسات, ومقترحات لحلها.

المبحث الأول: حاجة الباحث في أصول التربية الإسلامية لعلوم الحديث

تظهر حاجة الباحث في أصول التربية الإسلامية لعلوم الحديث, من خلال جانبين أساسين, الأول منهما: وجود أسباب تدعو الباحث لتعلُم علوم الحديث, والثاني: الاستفادة التي يتحصل عليها الباحث من خلالها.

أولاً: أسباب تدعو الباحث الـمُختص في أصول التربية الإسلامية لتعلُم علوم الحديث:

تُقدم السنة والسيرة النبوية مادة خصبة للباحث التربوي, سواء في قضايا حياة الإنسان الكلية أو الجزئية, كما تُعطي مدىً واسعًا من الوسائل والأساليب التربوية الناجعة, والمناسبة لكافة المراحل العمرية.

والباحث حين يتوجه بالنظر إلى كنوز الحديثِ الشريف يجد نفسه أمام كم هائل من النصوص النبويَّة المبثوثة في كتب السنة، وفي حال أراد استنباط الفوائد والتطبيقات التربوية منها, فهو بحاجة أولاً إلى تقريب هذه النصوص إلى الـمُتلقي, بشرحها وبيان المراد منها, ومن المعلوم أَنَّ الأمورَ الشرعية لا تثبتُ إلا بالقرآن وبما صحَّ من السُّنَّةِ النَّبويَّةِ، فإذا كان المتَحَدِّثُ في الأمورِ عارٍ من علمِ الحديثِ الشريفِ، صار يَخْبطُ خَبْطَ عَشْوَاءَ، فَيُثْبتُ أُمورًا لـم تثبت في أصلها. ويَنْفِي أمورًا ثبتت؛ لجهلِهِ بما ثبَتَ من السُّنةِ النَّبَويَّة.

كما أن الباحث التربوي يجب أن ينضبط بضوابط فهم النصوص؛ ليضمن المسير الصحيح, يقول الشوكاني: «فإنَّ المتصَدِّرَ للتَّصْنِيفِ في كُتُبِ الفقهِ وإن بَلَغَ في إتقانه، وإتقان علمِ الأُصول، وسائرِ الفنون الآليةِ إلى حدٍ يتقاصرُ عنه الوصفُ، إذا لم يُتْقِنْ علمَ السُّنَّةِ، ويعرفْ صحيحَهُ من سقيمِهِ، ويُعَوِّلْ على أهلهِ في إصدارِه وإيرادِه، كانت مصنَّفاتُه مبنيَّةً على غير أساس»(٩). ويُستدل من كلام الشوكاني: أنه إذا كان هذا حال الْمُصَنِف في علم الفقه, فإن الكلام مُنطبق على الْمُصَنِف في علم التربية؛

فهو مُحتاج لمعرفة علوم الحديث, وهذه الحاجة تظهر كلما أراد أن يستشهد بحديث نبوي على أمر من الأمور التربوية, أو أراد تحديد المعنى الذي أراده رسول الله صلى الله عليه وسلم, فهنا لابد من إخراج الحديث إخراجًا علميًا دقيقًا سندًا ومتنًا.

ولتوضيح المراد, يُضرب المثال بكتاب: تربية الأولاد في الإسلام لعبد الله علوان, الذي يُعَدُّ من أكثر الكتب انتشارًا بين التربويين من مختصين وغيرهم. وقلَّما تخلو مكتبة مسلمٍ منه, مع تبني كثير من الجامعات هذا الكتاب مقررًا في مناهج دراستها(١٠). ومع شهرة الكتاب وسبقه في بابه إلا إنه احتوى عددا كبيرًا من المخالفات التي نبه عليها صاحب كتاب: تربية الأولاد في الإسلام في ميزان النقد العلمي, فمن أمثلة الأخطاء المتعلقة بعلوم الحديث التي أوردها, استشهاده بكثير من الأحاديث الضعيفة والموضوعة, كحديث: "تخيروا لنطفكم فإن النساء يلدن أشباه إخوانهن وأخوتهن" الذي عزاه مرفوعًا. فهذا الحديث موضوع كما ذكر الألباني في صحيح وضعيف الجامع الصغير(١١), وقد استنبط عبدالله علوان من هذا الحديث وغيره, عدد من الإرشادات لراغب الزواج من أجل إنجاب أبناء لهم صفات الطيب والشرف, ثم بنى عليها عدد من الوصايا, لعمر بن الخطاب, وعثمان بن أبي العاص, ثم ذهب إلى أبعد من ذلك؛ حيث عدَّ ما جاءت به هذه الأحاديث الضعيفة والموضوعة, من الحقائق العلمية والنظريات التربوية التي توصل إليها العلم الحديث(١٢). وهنا مكمن الخطر, فالباحث التربوي أمام أخطاء, أولها إمكانية وقوعه في الوعيد الشديد لمن كذب على النبي عليه السلام متعمدًا – فيما لو كان يعلَم مسبقا بدرجة الحديث, ثم هو يبني استنتاجاته وتطبيقاته التربوية على حديث موضوع باطل, وما بُني على باطل فهو باطل.

ثانيًا: بعض أوجه استفادة الباحث في أصول التربية الإسلامية من علوم الحديث:

أ- القدرة على تخريج الحديث, ومعرفة مكان الحديث الذي يراد الاستشهاد به, في أي من كتب السنة, ومعرفة درجته إن كان في غير كُتب الصِحاح من خلال حُكم علماء الحديث عليه.

ب- العودة إلى كتب السنة لمعرفة معاني الحديث, مع اعتماد فهم السلف لها في المقام الأول؛ لأن ذلك يساعد الباحث على اختيار الحديث المناسب. ولا يمنع ذلك الباحث من الاجتهاد في فهم الحديث واستنباط الفوائد منه, ما دام الحديث يحتمل ذلك.

ج- يمكن للباحث من خلال الاطلاع على الروايات المُختلفة للحديث الواحد, أن يحصل على مزيد من الفوائد, كأن يتبين له في إحدى الروايات ما يزيد نتائجه تأكيدًا, أو يوضح معنى خفي, مثاله: حديث الفطرة, الذي يرويه أبو هريرة رضي الله عنه. فعند تتبعه في ثلاث كتب من كُتب السنة, سيجد الباحث ما يؤكد أن المقصود بالفطرة هي الإسلام: فعند البخاري رحمه الله نجد الحديث من عدة طرق([١٣]), وعند مسلم رحمه الله نجد الحديث من طرق أخرى([١٤]). وعند الترمذي كذلك([١٥]).

إن المتأمل لطرق الحديث يجد الكثير من الفوائد, ولكن الفائدة الأهم في الباب, هي تفسير معنى الفطرة بالإسلام أو التوحيد, وذلك بَيِّن من عدة وجوه منها ذكر أبو هريرة للآية: (فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ) [الروم: ٣٠] , فطرة الله التي فطر الناس عليها.

ومن الفوائد أيضًا: ترادف معنى الفطرة والإسلام والملة في كل الأحاديث, وبقاءه على الإسلام إن كان الأبوان مُسلمين, وأن من مات من أولاد المشركين دخل الجنة؛ لأنه مات على الفطرة وهي التوحيد لله تعالى. كما أن بعض روايات الحديث جعلت التهويد والتنصير والتشريك متساوية في النتيجة, وهي مخالفة الفطرة أي الإسلام. قال النووي في شرحه لصحيح مسلم: وأما أطفال المشركين ففيهم ثلاثة مذاهب: قال: الأكثرون هم في النار تبعا لآبائهم, وتوقفت طائفة فيهم, والثالث وهو الصحيح الذي ذهب إليه المحققون: أنهم من أهل الجنة, ويستدل له بأشياء: منها حديث إبراهيم الخليل حين رآه النبي صلى الله عليه وسلم في الجنة وحوله أولاد الناس([١٦]).

د- الاستفادة من المنهجية المُتَّبعة من قِبَل علماء علوم الحديث, كمنهجهم في نقد الحديث سندًا ومتنًا. فقد حرروا القواعد والأصول لنقد الأحاديث ومعرفة المقبول منها من المردود, وهذه القواعد مبثوثة في كتب أصول الرواية وعلوم الحديث وتاريخ الرجال.

هـ- الاستفادة من منهجهم في التمحيص والفحص المُتبع في علم رجال الحديث, (والذي يهتم بـ: تاريخ الرواة, وعلم الجرح والتعديل, فتاريخ الرواة يتناول: أحوال الرواة, تاريخ الولادة, وبلاده, ومن روى عنهم, وغير ذلك. وعلم الجرح والتعديل وموضوعه: البحث في أحوال الرواة من حيث قبول رواياتهم أو ردها, ومعرفتهم معرفةً تمكن أهل العلم من الحكم بصدقهم أو كذبهم) ([١٧]). كل ما سبق يفيد الباحث التربوي سواء فيما يجمعه من معلومات ونقولات, أو فيمن يَجمع ويأخذ عنهم من علماء التربية. كما يدفعه أن يتريث فيما ينقله عن غيره, وأن يستبين ما يجده منقولًا في الكتب ويمحَّصه, وينظر إليه بمنظار الناقد البصير الذي لا يتوقف عند حد المكتوب بل يتعداه إلى البحث عن ظروف من كَتبه وانعكاساتها على ما يكتبه.

المبحث الثاني: الصعوبات التي تواجه الباحث في أصول التربية الإسلامية عند دراسة الحديث وعلومه, وبعض حلولها:

أولاً: الصعوبات التي تواجه الباحث التربوي في دراسة الحديث وعلومه:

قد تعترض الباحث التربوي بعض الصعوبات, وهذه الصعوبات منها ما يعود إلى طبيعة علوم الحديث كمادة, ومنها ما يعود إلى الباحث نفسه.

-صعوبات تعود إلى طبيعة مادة علوم الحديث([١٨]):

١- جفاف مادة علوم الحديث: فعلوم الحديث قوانين يعرف بها أحوال السند والمتن؛ وهي مَصُوغَة بتعاريف جامعة مانعة، يصعب حفظها بدون فهمها، ويحتاج فهمها إلى شرح، وتفكيك لعناصرها، وضرب للأمثلة.

٢- سعة علوم الحديث وكثرة تشعباتها: فسعة علوم الحديث تمنع الباحث من الإحاطة بما يريده منها, حتى لو كانت سهلة، فكيف إذا كانت قوانين، هذا عدا كثرة روايات الحديث الواحد, واختلافها في كتب الأئمة، أو في كتاب الإمام الواحد أحيانًا، فإن أحاديث الأحكام وشرحها يحتاج إلى ولوج في مواد أخرى كاللغة وأصول الفقه والتفسير وغيرها، مما يحتاج الطالب فيه إلى خلفية لا

بأس بها في العلوم الأخرى؛ ثم إن اختلاف الأئمة في تصحيح الحديث أو تعليله، واختلافهم في إطلاقه أو تقييده، وتخصيصه أو العمل بعمومه يمثل صعوبة أخرى.

- صعوبات تعود إلى الباحث التربوي نفسه, ومنها:

١- عدم قدرة الباحث على فهم بعض مباحث علوم الحديث, وعدم جديته في دراستها.

٢- عدم قدرته على تخريج الحديث, أو الوصول إلى حكمه, مع محاولته الجادة في ذلك.

٣- عدم تحديد القدر اللازم الذي تجب معرفته من علوم الحديث للباحث غير المتخصص فيها كالباحث التربوي.

ثانيًا: بعض الحلول الـمُقترحة للصعوبات التي تواجه الباحث في أصول التربية الإسلامية:

١- سؤال الباحث في أصول التربية الإسلامية للمختصين في علوم الحديث عن كل ما يُشكل عليه, سواء في تخريج الحديث أو الوصول إلى درجته, أو السؤال عما يستغلق عليه في متنه, ويمكن أن يعرض عليهم ما توصل إليه من استنتاجات, وفوائد, وتطبيقات تربوية.

٢-الاستعانة بوسائل التقنية الحديثة التي تسهل تخريج الحديث, والوصول لحكمه ومصادره المختلفة وشروح الحديث. كما توفر الشبكة العنكبوتية الكثير من الأبحاث والمقالات التي تبين طريقة التعامل مع مصادر السنة, ومناهج مؤلفيها, وكيفية الوصول للأحاديث والحكم عليها, وأنواع من التقنيات الحديثة والمتجددة لخدمة السنة النبوية.

القسم الثاني: الدراسات البينية الناتجة من استعارة منهج تحقيق النصوص لدراسة النص التراثي التربوي.

يُمثل التراث التربوي الإسلامي عُمْقًا مَعرفيًا ومصدرًا غنيًا ومُلهمًا لكثير من الدراساتِ التربوية المعاصرة بما يُقَدِّمه من نـَمَاذج وخِبرات تربوية وتعليمية ومبادئ وقيم أصيلة.

ويزخر التراث التربوي الإسلامي بكثير من النصوص التي لا زالت في شكلها المخطوط, والتي تحتاج لتقديمها للدراسة التربوية إلى تحقيقها تحقيقاً علميًا من خلال تطبيق منهج تحقيق النصوص عليها.

والنموذج الذي تطرحه الدراسة الحالية في هذا القسم كنموذج للدراسات البينية هو: تحقيق النص التراثي التربوي في تخصص أصول التربية الإسلامية, بحيث يكون استعمال منهج التحقيق مُهيئًا للنص التراثي وممهدًا لدراسته دراسةً تربويةً.

المبحث الأول: حاجة الـمُختص في أصول التربية الإسلامية للدراسات البينية

لم يكن سلوك مثل هذه الدراسات نوعًا من الترف البحثي؛ بل هناك حاجة مُلحة فرضها مجال البحث, واستلزمتها طبيعة التخصص, ورغبة الباحثة في الابداع والتطوير العلمي.

وفيما يلي عرض لدواعي الحاجة للدراسات البينية في تخصص الأصول الإسلامية للتربية مقسمة إلى قسمين:

أولاً: الأسباب المتعلقة بالمجال البحثي.

ثانيًا: بعض الفوائد التي تعود على تخصص أصول التربية الإسلامية والباحث فيه من خلال الدراسات البينية.

أولا: الأسبابُ المتعلقةُ بالمجال البحثي

يعتمدُ تخصص أصول التربية الإسلامية على المصدرين الأساسيين للشريعة الإسلامية, وهما الكتاب والسنة, وما بُني عليها من مصادر فرعية أخرى كالإجماع والقياس والاستحسان والمصالح المرسلة...؛ والكتب التي يُستمد منها التراث التربوي الإسلامي تعتمد على هذه المصادر بشكل مباشر وعلى الكتب المصنفة في بقية العلوم الشرعية.

نشأ عما سبق وجود قدر مشترك بين هذا التخصص وفروع العلوم والتخصصات الشرعية المتعددة كالحديث والتفسير والفقه والقراءات والتاريخ والسير والتراجم, وهذا الارتباط المعرفي يفرض على الباحث الـمُختص في أصول التربية الإسلامية أن يعمل من خلال دراسات بينية بحيث تضمن له تحقيق التكامل مع باقي التخصصات ليصل بالبحث إلى نتائج تثري المجال التربوي.

وكما مرَّ سابقًا فإن النموذج الذي تقدمه الدراسة الحالية كدراسة بينية في تخصص أصول التربية الإسلامية: هو النص التراثي التربوي الـمُتمثل بهيئته المخطوطة, والذي يغطي مساحة ممتدة من عصر التدوين والتأليف في نهاية القرن الثاني الهجري وتكاملها في القرن الثالث وحتى بدايات الطباعة وانتشارها في المنطقة العربية مع بداية القرن الثالث عشر الهجري.

وما كتب في مجال التراث التربوي يأتي على نوعين, الأول منهما: عبارة عن كُتُب مختصةٍ به وموضوعها الأساس التربية والتعليم, وجاءت عناوينها في كثير من الأحيان دالة على محتواها, ويمكن التمثيل لذلك بعدد من الكتب المطبوعة كآداب المعلمين لمحمد بن سحنون (ت:٢٥٦) ([١٩]), والرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين لأبي الحسن القابسي (ت:٤٠٣) ([٢٠]), ورياضة المتعلمين للحافظ ابن السني (ت:٣٦٤) ([٢١]), وتعليم المتعلم طريق التعلم لبرهان الإسلام الزُرنوجي (كان حيًا في القرن السادس) ([٢٢]) وغيرها. والنوع الثاني من التراث التربوي: جاء مبثوثًا داخل كتب التراث كفصول أو أجزاء منها أو آراء لـمُصنفيها مبثوثة فيها وإن لـم تكن عناوينها دالة على ما فيها ككتب الفقه, ويمكن التمثيل لها بكتاب: المدخل لابن الحاج العبدري([٢٣]).

وبناء على ما سبق فإنه يمكن إيجاز الأسباب المتعلقة بالمجال البحثي فيما يلي:

١-موسوعية التأليف العربي:

إذا تجاوز الباحث مرحلة اختيار النص موضع الدراسة وعملية التحقيق العلمي له – وستأتي الإشارة إليها لاحقًا-, فإن الباحث في أصول التربية الإسلامية سيقف أمام نص تتمثل فيه موسوعية التأليف العربي, فالـمُؤلف قد يكون فقيهًا, أو محدثًا, أو مفسرًا, أو مؤرخًا, أو كلها معًا,

فيجمع كتابه بين دفتيه ما خُط حول التربية والتعليم مستشهدًا بالآية القرآنية والحديث النبوي ومؤصِلًا لمبدأ وقيمة تربوية من خلال مسألة فقهية, ناقلًا قول عالم, أو بيتًا لشاعر, أو ضاربًا لمثل, أو ساردًا لحادثة تاريخية, وهكذا يتمثل النص أمام الباحث مُطعّمًا بألوان متداخلة من العلوم تقتضي منه أن يكون مطلعًا على علم التفسير, والقراءات, والحديث, والفقه, والتراجم, والتاريخ, والسير, والآدب, وغيرها.

وعليه فإن موسوعية التأليف العربي تعد سببًا رئيسًا يدفع الباحث لتكون دراسته ضمن الدراسات البينية, حيث يُمثل النص الـمُحقق تحقيقًا علميًا هنا المادة الأولية للدراسة التأصيلية التربوية القائمة على استنباط الفكر التربوي للمؤلِف وما تناوله من قضايا تربوية, وما مرَّ به من خبرات, وما يقدمه من مبادئ وقيم أصيلة للمجال التربوي, ثم تأتي معالجة الباحث لما استنبطه من معلومات وفق ما تتطلبه رسالته للماجستير أو الدكتوراه.

٢-ضمان لصحة استنباط الفوائد والاستدلال بها:

تظهر حاجة الباحث للدراسات البينية في تخصصه أصول التربية الإسلامية: حين تكون هذه الدراسات سببًا لضمان صحة الاستنباط التربوي من النص, وذلك بحسب العلوم التي ينتمي إليها النص المدروس, فالبناء العلمي السليم يجب أن يكون قائمًا على نصٍ صحيحٍ لضمان صحة نتائجه.

فحين يستشهد مؤلف المخطوط بالآية القرآنية الواردة يجد الباحث نفسه أمام علم التفسير, وهو محتاج هنا إلى أمرين: أولهما: فهم الآية فهمًا صحيحًا وهذا هو التفسير, والثاني: أن يكون على بينه بأصول وضوابط الاستنباط الصحيح فلا يُحَمِّل الآية مالا تَحْتَمِل؛ ليكون حينئذٍ التفسير صحيحًا والاستنباط صحيحًا(٢٤) . وكذلك قد يحتاج لمعرفةٍ بعلم القراءات فيما لو أورد مؤلف النص شيئًا منها.

وحين يستشهدُ المؤلف بالحديث النبوي فإنَّ الباحث في أصول التربية الإسلامية سيتعامل بالتأكيد مع عِلم الحديث, وفي تعامله معه يحتاج أمورًا لاستنباط الفوائد التربوية, منها: التمييز بين

الحديث المقبول والموضوع ومصادر كلٍ منهما, ومنها: فَهْم الحديث, وهو فقه الحديث من خلال الاستعانة بشروحاته, ومنها: التأكد من صحةِ الفوائد والاستنباطات وارتباطها الصحيح بالنص.

والباحث كذلك بحاجة لعلم الفقه, بل يجب أن يكون مطلعًا على كتب المذاهب الفقهية التي صدر عنها مصنف الكتاب الذي يدرسه؛ فكثيرٌ ممن صنف في التراث التربوي الإسلامي خاصة في بداياته كانوا يتعاملون مع الآداب الحاكمة لعلاقة المتعلم بالعالم والكتب ومكان التعليم كأحكام شرعية تطلق عليها ألفاظ الجواز والإباحة والحرمة, وسيتضح ذلك من خلال التمثيل في فقرات تالية بنصوص من كتاب: آداب المعلمين لابن سحنون .

والباحث في أصول التربية الإسلامية بحاجة لعِلم التاريخ فهو يحتاج منه لقدر يُمكِّنه من جملة أمور منها: نقد الحادثة التاريخية التي قد ينقلها الـمُصنف في النص المدروس, وتوثيقها من مظانها, متتبعًا في ذلك مراحل عملية النقد التاريخي الظاهري والداخلي للوثائق, يُـمَكِّنه أيضا من دراسة عصر الـمُصنف ويُعينه على فهم مُصطلحات الـنص وتقويمه([٢٥]). كما أنه يستعين بعلم التاريخ ليترجم للأعلام الوارد ذكرهم في النص, وهو أمر مطلوب في التحقيق العلمي الرصين.

وفيما يلي أمثلة تُبين طرفًا من تنوع العلوم داخل النص التراثي التربوي, وهي من كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون (ت: ٥٢٥٦) والذي وصفه من ترجم له من العلماء بما يدل دلالة واضحة على سعة علمه وتنوع تصانيفه وانطباق صفة الموسوعية في التأليف عليه؛ حيث جاء في ترجمته في كتاب ترتيب المدارك وتقريب المسالك للقاضي عياض (ت:٥٤٤) ([٢٦]): "قال أبو العرب: وكان إماماً في الفقه، ثقة. وكان عالماً بالذب عن مذهب أهل المدينة, عالماً بالآثار، صحيح الكتاب، لم يكن في عصره أحذق بفنون العلم منه، فيما علمت....وقال ابن حارث: كان كثير الكتب غزير التأليف, له نحو مائتي كتاب في فنون العلم...وقال ابن الجزار: كان ابن سحنون إمام عصره في مذهب أهل المدينة بالمغرب جامعاً لخلال قل ما اجتمعت في غيره من الفقه البارع، والعلم بالأثر والجدل والحديث", ثم ذكر القاضي عياض من تآليفه, فقال: ألف ابن سحنون كتابه المسند في

الحديث, وهو كبير. وكتابه الكبير المشهور الجامع, جمع فيه فنون العلم والفقه, فيه عدة كتب، نحو ستين. وكتاباً آخر في فنون العلم. ومنها كتب السير عشرون كتاباً. وكتابه في المعلمين. ورسالته في السنة ورسالته في أدب المناظرة جزآن. وكتاب تفسير الموطأ، أربعة أجزاء. وكتاب الحجة على القدرية. وكتاب الحجة على النصارى... وكتاب طبقات العلماء، سبعة أجزاء. وكتاب الأشربة، وغريب الحديث، ثلاثة كتب. وكتاب التاريخ، ستة أجزاء. قال بعضهم: ألف ابن سحنون كتابه الكبير، مائة جزء وعشرون في السير، وخمسة وعشرون في الأمثال، وعشرة في آداب القضاة، وخمسة في الفرائض، وأربعة في الاقرار، وأربعة في التاريخ، والطبقات، والباقي في فنون العلم. قال غيره: وألّف في أحكام القرآن.

أمثلة من كتاب آداب المعلمين([٣٧]) دالّة على تنوع العلوم داخله:

–نص يبين استشهاد الـمُصنف بالآية القرآنية وتفسيرها: "وحدثني أبُو موسى, عن ابن وهب, عن معاوية بن صالح, عن أسد بن وداعة, عن عثمان بن عفان –رضي الله عنه– «في قول الله تبارك وتعالى: ﴿ثم أورثنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا﴾ [سورة فاطر:آية٣٢], قال: كل من تعلم القرآن وعلمه فهو ممن (اصطفاه الله) من بني آدم»".

–نص يبين استشهاد الـمُصنف بالحديث النبوي: "عن مالك, عن ابن شهاب, عن عروة بن الزبير, عن عبد الرحمن بن عبدٍ القاري, عن عمر بن الخطاب, قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أنزل القرآن على سبعة أحرف فاقرؤا ما تيسّر منه".

–نص يبين إيراد الـمُصنف لحادثة تاريخية: "عن ابن وهب, عن حفص بن ميسرة, عن يونس, عن ابن شهاب أن سعد بن مالك قَدِمَ برجل من العراق يعلم أبناءهم الكتاب بالمدينة, ويعطُونه الأجر. وقيل لأنس: كيف كان المؤدِّبون على عهد الأئمة: أبي بكر, وعمر, وعثمان, وعلي, رضي الله تعالى عنهم؟ قال أنس: كان المـــــــــؤدِّب له إجّانة, وكل صبـــي يأتـــي كل يوم بنـــــوبته ماءً

طاهراً فيصبه فيها, فيمحون به ألواحهم. قال أنس: ثم يحفرون حفرة في الأرض, فيصبون ذلك الماء فيها فينشف".

– نص يبين ايراد الـمُصنف لبعض القراءات: "ويلزمه أن يُعلمهم ما عَلِم من القارئ الحسنة, وهو مقرأ نافع, ولا بأس إن أقرأهم بغيره إذا لـم يكن مستشنعاً, مثل: يَبْشُرك, ووُلْده, وحِرْم على قرية, ولكن يقرئهم: يُبَشِّرك, ووَلَده, وحَرَام على قرية, ومَا أشبه هذا, وكل ما قرأ به أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم".

–وفي هذا النص يورد الـمُصنف مسألة فقهية: "قال مالك: وإذا مَرَّ المعلم بسَجْدةٍ وهو يقْرؤها عليه الصبي؛ فليس عليه أن يسجدها؛ لأن الصبي ليس بإمام إلا أن يكون بالغاً فلا بأس أن يسْجُدها, فإن ترك فلا شيء عليه؛ لأنها ليست بواجبة, وكذلك إذا قرأها هو فإن شاء سَجَد, وإن شاء تَرَك, ألا ترى أن عمر قرأها مرة على المنبر, فَنَزَلَ فسجد, ثم قرأها مرة أخرى فلم يسجد, وقال: إنها لم تكتب علينا".

–وفي هذا الموضع يقيس الحكم في أجرة المعلم على حكم فقهي في أجرة مُرضعة الصبي: "قال: وإن مات الصبي, انتقض ما ينوب أباه من إجارة في باقي الشرط, ولا يلزمه ذلك. وكذلك إن مات الأب, انتقض ما بقي من الإجارة, وكان ما بقي في مال الصبي. قال محمد: مثل الرضاع إذا استأْجَرَ الرجلُ لولده من يرضعه, ثم مات الأب أو الصبي فإن عبد الرحمن روى عن مالك: أن الإجارة تنتقض, ويكون ما بقي في مال الصبي إن كان له مال ويكون ذلك موروثًا عن الميت".

–ومن آراءه في التربية والتعليم: قوله: "وأحب للمعلم أن لا يولي أحدًا من الصبيان الضرب, ولا يجعل لهم عريفاً منهم, إلا أن يكون الصبي الذي قد ختم, وعرف القرآن, وهو مستغنٍ عن التعليم فلا بأس بذلك وأن يعينه؛ فإن ذلك منفعة للصبي. ولا يحل له أن يأمر أحدًا أن يعلم أحدًا منهم, إلا أن يكون في ذلك منفعة للصّبي في تخريجه, أو يأذن والده في ذلك, وَلْيَلِ هو ذلك بنفسه, أو يستأجر من يعينه إذا كان في مثل كفايته".

ثانيًا: بعض الفوائد التي تعود على تخصص أصول التربية الإسلامية والباحث فيه من خلال الدراسات البينية.

من خلال هذا المحور سيتم الحديث عن بعض الفوائد التي تعود على تخصص أصول التربية الإسلامية وعلى الباحث فيه, نتيجة استعمال منهج تحقيق النص التراثي كمنهج مُستمد من التخصصات الشرعية لتطبيقه في مجال التربية الإسلامية, وسيتضح بجلاء تكامل المعارف في مثل هذه الدراسات البينية.

فالفوائد العائدة على التخصص من خلال تطبيق هذا النوع من الدراسات يمكن إجمالها فيما يأتي:

١-تطوير منهجية البحث في التربية الإسلامية:

"كلما ازداد اهتمامنا باستخدام منهج تحقيق المخطوط في حقل التربية كلما استطعنا أن نرفد المنهجية الإسلامية بالكثير من المصطلحات والمفاهيم التربوية الإسلامية...وتطوير المعرفة التربوية"([٢٨]). فمنهج تحقيق النصوص أحد مناهج البحث المعروفة عند المسلمين حيث "مئات المخطوطات المتقنة اعتنى بها العلماء وقابلوا بين نُسخها, واستخرجوا من كل ذلك أصح نُسخة مطابقة جُهد المستطاع لما كتبه المؤلِّف"([٢٩]), ومن خلال هذا المنهج يتم إثراء منهجية البحث التربوي وتطويرها بمنهج لم يكن متعارفًا عليه بين الباحثين فيها؛ فممارسة الباحث لمنهج مغايرٍ لما اعتاد عليه, تعمق قدراته البحثية وتوسع أفقه نحو وجهات نظر أخرى, كما أنه منهج زاخر بمصطلحات ومفاهيم تضاف للقاموس التربوي وللقاموس الثقافي لذات الباحث, مثل: المخطوط أو النُسخ الخطية, والتحقيق, والمحقق, والمقابلة بين النُسخ, والحواشي, والإحالات, والتعاليق, وحرد المتن, والكاغد, والمداد أو الحبر, وغيرها كثير([٣٠]).

٢-رافد للميدان التربوي بمصطلحات أصيلة:

كما أن هذا المنهج يُساعد على إمداد الميدان التربوي الـمُعاصر بالعديد من المصطلحات الأصيلة, والتي تختص مباشرة بالتعليم, كما يُبين أيضًا كيف كان استخدام تراثنا التربوي لما هو معروف من تلك المصطلحات الآن, ومن هذه المصطلحات: المعلم, والمؤدب, والغلمان, والعريف, والختمة, والتعليم, والكتابة, والخط, والاملاء, والولي, والوصي, والصبي, والجارية, والحانوت, واللوح, والقلم, والفلقة, والدرة, والتخلية (وهي العطلة من الدرس), والانقلاب (الانصراف والرجوع للبيت), والبطالة, والهدية, والإخراج أو التخريج (وهو الاتقان), والعرض (مراجعة المحفوظ على المعلم), والتطوع, والعدل, والتأديب.

٣-مُباشرة المختص بالمجال العلمي للكتاب التحقيق:

لقد تعارف أهل الاختصاص في التحقيق على أهمية قيام المختص في مجال المخطوطة بتحقيقها؛ يقول الدكتور عبد الله عسيلان: "حبذا لو أن كل عالم بفن ومتبحر فيه يتجه إلى تحقيق المخطوطات التي تتصل بفنه وتخصصه, وذلك أدعى إلى أن يكون أكثر اتقاناً ودقة مما لو تصدى له شخص آخر له وجهة علمية أخرى"([٣١]), فالباحث في أصول التربية الإسلامية إذن هو الـمَعْنِيُّ الأول بالتصدي لتحقيق مخطوطات علم التربية والتعليم, وتقريب النص سليمًا متكامل البناء أقرب ما يكون لـمُراد مصنِفه منه؛ ليكون مادة الدراسة والتحليل التربوي بعد ذلك؛ حيث هو أقدر من يستطيع الكتابة التربوية عن النص فقد عايش الـمُؤلف والنص وصار أقرب لفهم مُراد مؤلفه منه وأجدر ان تكون استنباطاته أكثر صوابًا وارتباطًا بالنص.

<u>ومن الفوائد التي تحصل للباحث التربوي الجاد من سيرة وفق مراحل تحقيق النص, مايلي:</u>

بعد اختيار الباحث للنص المناسب للتحقيق وحصوله على مخطوطاته, فإن منهج التحقيق يتطلب من الباحث السير وفق مراحل يمكن إجمالها في الآتي([٣٢]):

المرحلة الأولى: مرحلة اختيار النسخ المعتمدة ودراستها.

المرحلة الثانية: نسخ المخطوطة.

المرحلة الثالثة: مقابلة النسخ.

المرحلة الرابعة: التصحيح وتحرير النص وتقويمه.

المرحلة الخامسة: التعليقات وتخريج النصوص.

المرحلة السادسة: وضع مقدمة للتحقيق, تشمل ترجمة المؤلف وتحقيق النسبة بينه وبين الكتاب, ووصف النسخ الخطية..

المرحلة السابعة: وضع الفهارس.

-إن كل مرحلة من المراحل السابقة تتطلب الكثير من العمل والجهد والاطلاع والمراجعة للكتب, والباحث في مثل هذا العمل سيقف ولا شك أمام فوائد عظيمة تحصُل له باطلاعه على أمهات المصادر أثناء تخريج الأحاديث, وإثبات النقول التفسيرية, والفقهية, والأشعار, والحوادث التاريخية, وتراجم الأعلام وغيرها, كما أن ذلك سيُكسِبه دُربة بكيفية التعامل مع المصادر المتنوعة؛ فقد يحتاج لقراءة مقدماتها ومعرفة مناهج مؤلفيها؛ ليصل للمعلومة فيها بطريقة صحيحة ويوثقها داخل النص كما تعارف عليه أهل الفن.

-وكل ما سبق يأتي كجزء من الدراسة البينية؛ بهدف أن يصل الباحث بالنص التراثي التربوي لمرحلة تـُهَيِّـــئُه لدراسة تربوية شاملة وناقدة لفكر المؤلف وكتابه, يستطيع معها بيُسر نَقْدَ وتقويمَ النص؛ لإبراز مواطن القوة ومكامن الضعف, وما يرتبط به من معالجات تخدم قضايا التربية والتعليم.

-ومن الفوائد التي يجدر ذكرها هنا أن ممارسة الباحث في أصول التربية الإسلامية لمثل هذه الدراسات البينية التي تتكامل فيها العلوم وخاصة في حالة استعمال منهج تحقيق النصوص

تجعله متمكنًا من تمييز الكتب المحققة تحقيقًا جيدًا بحكم ما امتلكه من خبرة في عملية التحقيق؛ مما يعني جودة اختياره لمصادر ومراجع دراسته العلمية, وقدرته على توظيفها في بحوثه.

المبحث الثاني: بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في دراسات تحقيق النص التراثي التربوي والحلول المقترحة لها

اتضح من خلال المبحث الأول حاجةَ الباحث في أصول التربية الإسلامية لتطبيق منهج تحقيق النصوص في مجال تخصصه ضمن دراسة بينية تتكامل فيها المعرفة مع تخصصات من علوم أخرى كالتفسير والحديث والفقه والتاريخ وغيرها, ومع أهمية ذلك إلا أن مثل هذه الدراسات لابد وأن يكْتنفِهَا شيءٌ من الصعوبات.

تعرض الباحثة فيما يلي بعضًا من تلك الصعوبات –الواقعية– التي واجهتها في أثناء اختيارها وانجازها لدراستها البينية القائمة على تطبيق منهج تحقيق النصوص في مجال التربية الإسلامية, مع وضع الحلول المناسبة.

- من أُولى الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث عند اختياره لمثل هذه الدراسات: عدمُ قبولِ فكرة التغيير من قبل أعضاء مجلس قسم التربية الإسلامية, واعتراضهم بأن تحقيق النصوص ليس من ضمن اهتمامات التخصص الـمُحددة سلفًا من كلية التربية. والباحث أمام مثل هذا التفكير التقليدي عليه أن يكون قادرًا على عرض فكرة البحث بالشكل الذي يُقنع لجنة فحص الموضوعات في القسم, بحيث يُبين لهم حاجة التخصص لمثل هذه الدراسات والفائدة الناتجة من تكامل المعارف وتوليد موضوعات جديدة داخل التخصص يصحبها عمق معرفي ويستخدم فيها طرق ومناهج ابداعية غير مألوفة, والفائدة العائدة على الباحث من توسيع نظرته البحثية وإثراءه بمعلومات ذات صلة بموضوعه من خارج التخصص.
- ندرة وجود المختص في تحقيق النصوص من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الإسلامية, أو ذوي الحرص والقدرة على مواكبة التغيير لمثل هذه الدراسات, وإن لم يوفق الباحث إلى

مُشرف متقبل وقادر على الاهتمام بالموضوع فإن الحل المطروح هو الاستعانة بالإشراف المساعد من التخصصات التي تتميز بذلك المنهج.

- افتقار مناهج المواد الدراسية خلال السنوات المنهجية لمواد مُختصة بمنهج تحقيق النص التراثي التربوي وتثري جانبيه المعرفي والتطبيقي. والحل المطروح –مؤقتًا– هو أن يعمل الباحث على تطوير قدراته البحثية من خلال القراءة والبحث الـمُكثف والالتحاق بدورات تأسيسية في مراكز مُختصة كمعهد المخطوطات العربية التابع لجامعة الدول العربية. كما أن للباحث أن يستفيد من المواد الاختيارية الـتي يتيحها نظام الدراسة المنهجية بحيث يختارها من التخصص الآخر الذي اختاره ليحقق به التكامل المعرفي المطلوب مع تخصصه الأساس.
- سيقف الباحث مع مصادر ومراجع كل تخصص بقدر ما يفيد البحث وقد يحتاج في بعض التخصصات إلى القراءة في مذهب فقهي معين(٣٣) وتتبع النص الذي يوثقه داخل المخطوط وأثره وتأثيره خلال تلك المراجع, فهو أمام كتب تنوعت مشاربها ومناهج مؤلفيها, وللتغلب على هذا الأمر –وإن استغرق وقتًا طويلًا– أن يقرأ مقدمات تلك الكتب ليتعرف على منهج تأليفها وطريقة الحصول على معلوماتها بأسرع السبل. وقبل ذلك يمكنه القراءة في مداخل كل تخصص ليتعرف على أمهات كتبه وأشهرها.
- يواجه الباحث في كل تخصص ضمن نطاق دراسته البينية مصطلحات مُتعارف عليها بين المهتمين بشأنه, وعلى الباحث أن يكون عارفًا بتلك الـمُصطلحات التي تحتاجها دراسته البينية, وقادرًا على التعامل معها؛ ليستصحبها معه أثناء قراءة مصادر ومراجع كل تخصص, أو أثناء توظيفها في كتابة بحثه وتقريبها للمتلقي التربوي. ويُمكنه التغلب على هذه الصعوبة بالبدء بقراءة ما يحتاجه في القواميس والمعاجم المختصة.

- يضاف لما سبق فإن الباحث سيواجه صعوبة في اختيار المخطوط المناسب للتحقيق وصعوبة في الحصول عليها؛ فقد تكون نُسخها مبثوثة في مكتبات العالم ومراكز البحث العلمي وعلى شبكة الانترنت, وعليه ان يبذل جهدًا ووقتًا ومالًا وصبرًا في عملية البحث عنها, ولابد له من البحث في فهارس تلك المكتبات والمراكز ويراسلهم ويسأل المختصين والـمُهتمين بشأن الـمخطوطات.

أهم نتائج الدراسة:

١-برزت أهمية الدراسات البينية في إثراء تخصص الأصول الإسلامية للتربية بمعارف وموضوعات بحثية مُتجددة نتيجة تكامل المعارف بينه وبين تخصصات أخرى.

٢- للدراسات البينية دور في تطوير المنهجية البحثية لتخصص الأصول الإسلامية للتربية باستعمال منهج تحقيق النصوص كمنهج غير معتاد فيها.

٣- للدراسات البينية أثر كبير في تطوير وتعميق قدرات الباحث وتوسيع مدى ثقافته البحثية في أكثر من تخصص.

توصيات الدراسة:

-أوصت الدراسة الباحثين بعدم التوقف عند التأسيس الأكاديمي الـمُعتاد داخل أقسامهم -في حال عدم تطويرها أكاديميًا ومهنيًا- بل عليهم السعي نحو التزود بالأدوات والمناهج البحثية المهمة التي تدفع نحو التعددية المعرفية وتفتح بابًا واسعًا لتطوير التخصصات ونموها.

-وأوصت الدراسة الأقسام العلمية المختلفة بفسح المجال أمام الدراسات البينية كل ما كانت هناك ضرورة بحثية يثبتها الطالب الباحث؛ سواء من خلال تكوين فرق بحثية أو السماح بالإشراف الـمُتبادل؛ لأن ذلك سيتيح مجال أكبر للحوار بين الأقسام ذات التخصصات المختلفة وسيخلق باحثين قادرين بمنهجيتهم المتنوعة على تشكيل روح بحثية جديدة تسد الفجوة الحاصلة بين التخصصات.

الهوامش:

١. عمار بن عبدالمنعم أمين: الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي , بحث مقدم للتقى الدراسات العليا رؤى مستقبلية وتجارب عالمية , الرياض : جامعة الأميرة نورة , ١٦ صفر ١٤٣٥هـ الموافق ١٩ ديسمبر ٢٠١٣م .

٢. من الأقسام التي تنتج بحوث في التربية الإسلامية بكليات التربية في الجامعات السعودية: قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى بمكة, وقسم أصول التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة, وقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة, وقسم التربية (مسار التربية الإسلامية)بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية, وقسم أصول التربية (مسار التربية الإسلامية) بجامعة طيبة بالمدينة المنورة, وقسم التربية (تخصص أصول التربية الإسلامية والعامة) بجامعة الملك خالد بأبها.

٣. صالح بن يحيى الزهراني : مصفوفة البحث العلمي في التربية الإسلامية , (جدة: المطابع التجارية لصحيفة المدينة المنورة , ط الأولى , ١٤٣٤ه-٢٠١٣م) , ص١٣ .

٤. محمد عبدالرؤوف عطية السيد : الدليل العلمي في إعداد البحث التربوي , (جدة : دار المحمدي. ١٤٣٤ه-٢٠١٣م) , ص٦٢ .

5. Riem, H. H. & et al. (2008). Idea of the Handbook. Dordrecht :springer.

٦. محمد أبو شهبة, الوسيط في علوم ومصطلح الحديث. (القاهرة: مكتبة السنة, ١٤٢٧هـ-٢٠٠٧م), ص٢٣.

7. Riem, H. H. & et al. (2008). Idea of the Handbook. Dordrecht: Springer.

٨. عبدالله بن عبدالرحيم عسيلان: تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل , (الرياض : مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية , ١٤١٥ه -١٩٩٤م) , ص٣٥ .

٩. محمد بن علي الشوكاني, أدب الطلب. تحقيق: عبد الله يحيى السريحي, (دار ابن حزم, ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م), ص٥٢–٥٣.

١٠. إحسان محمد العتيبي, كتاب تربية الأولاد في الإسلام في ميزان النقد العلمي. (بيروت: مؤسسة فؤاد بعينو, ١٤١٩هـ–١٩٩٨م), ص (د–ه)ـ من مقدمة الكتاب.

١١. محمد ناصر الدين الألباني, صحيح وضعيف الجامع الصغير. (د.ن, د.ت),الجزء الرابع عشر, حديث رقم: ٦١٦٤, ص٣٦.

١٢. عبدالله علوان, تربية الأولاد في الإسلام. ط٣٢, (القاهرة: دار السلام, ١٤١٩هـ– ١٩٩٩م), الجزء الأول, ص٣٢–٣٣.

١٣. محمد بن إسماعيل البخاري, صحيح البخاري. (القاهرة: دار الشعب, ١٤٠٧هـ — ١٩٨٧م), منها: كتاب بدء الوحي, باب: ما قيل في أولاد المشركين, حديث رقم: ١٣٨٥, ج٢, ص١٢٥. وباب: لا تبديل لخلق الله, حديث رقم: ٤٧٧٥, ج٦, ص١٤٣. و باب: اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا كَانُوا عَامِلِينَ, حديث رقم: ٦٥٩٩, ج٨, ص١٥٣. وباب: تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح, حديث رقم:٧٠٤٧, ج٩, ص٥٨.

١٤. مسلم بن الحجاج النيسابوري, الجامع الصحيح. (دار الجيل, بيروت: دار الجيل, د.ت), منها: كتاب: القدر, باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة, حديث رقم: ٦٩٢٨, ص٥٣. وحديث رقم: ٦٩٢٩, ص٥٣. وحديث رقم: ٦٩٣٠, ص٥٣. وحديث رقم: ٦٩٣٢, ص٥٣.

١٥. محمد بن عيسى الترمذي, سنن الترمذي. تحقيق: أحمد شاكر وآخرون, (بيروت: دار إحياء التراث العربي, د.ت). (كتاب القدر, باب: ما جاء كل مولود يولد على الفطرة, حديث رقم: ٢١٣٨, الجزء الرابع, ص٤٤٧). وقال الترمذي: حديث حسن صحيح.

١٦. يحيى بن شرف النووي, المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج, ط٢, (بيروت: دار إحياء التراث العربي, ١٣٩٢هـ), كتاب القدر, باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة, الجزء السادس عشر, ص٢٠٧-٢٠٨.

١٧. محمد عجاج الخطيب, المختصر الوجيز, (دمشق: مؤسسة الرسالة, ١٤٠٥ه), ص١٠١-١٠٤.

١٨. علي نايف بقاعي, الصعوبات التي يواجهها الطلبة في فهم مقررات الحديث وعلومه. بحث مقدم للندوة العلمية الدولية الأولى حول (علوم الحديث: واقع وآفاق)، في رحاب كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي في ٦ – ٨ صفر ١٤٢٤هـ، الموافق ٨ /١٠ أبريل ٢٠٠٣م. بتصرف بسيط.

١٩. محمد بن سحنون : آداب المعلمين , تحقيق حسن حسني عبدالوهاب , مراجعة محمد العروسي المطوي , (تونس : الشركة التونسية , ١٣٩٢ه- ١٩٧٢م) .

٢٠. علي بن محمد بن خلف القابسي: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين, تحقيق أحمد خالد, (تونس : الشركة التونسية للتوزيع , ط١ , ١٩٨٦م) .

٢١. أحمد بن محمد بن إسحاق ابن السني: رياضة المتعلمين , تحقيق عبداللطيف الجيلاني , (المغرب : الرابطة المحمدية للعلماء), يصدر قريبًا.

٢٢. برهان الإسلام الزُرنوجي : تعليم المتعلم طريق التعلم , (الخرطوم: الدار السودانية للكتب , ط١, ١٤٢٥ه-٢٠٠٤م) .

٢٣. محمد بن محمد العبدري ابن الحاج: المدخل , (القاهرة: دار التراث , د.ت) .

٢٤. للمزيد حول القانون الكليِّ لصحة الاستنباط من عدمه والأحوال التي يقع فيها الـمُستنبط لربط أيِّ معلومةٍ من المعلوماتِ بالقرآن والزعم أنه دل عليها: مساعد بن سليمان الطيار : مفهوم التفسير والتأويل والاستنباط والتدبر والمفسر , (الرياض: دار ابن الجوزي , ط ١, ١٤٢٧هـ), ص١٦٦ .

٢٥. حسن عثمان: منهج النقد التاريخي , (القاهرة : دار المعارف , ط السادسة , د.ت) ص٨٣.

٢٦. القاضي عياض بن موسى اليحصبي : ترتيب المدارك وتقريب المسالك , تحقيق عبدالقادر الصحراوي , (المغرب : مطبعة فضالة , ١٤٠٣ه- ١٩٨٣م) , (٤/ ٢٠٤-٢٠٦) .

٢٧. محمد بن سحنون: آداب المعلمين , مرجع سابق.

٢٨. عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب : المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا النظرية والتطبيق , (القاهرة : دار الفكر العربي , ط١ , ١٤٢٥ه- ٢٠٠٤م) , ص٦٠ .

٢٩. بشار عواد معروف: العمل في التراث الاتجاهات والغايات (ص ص ٢٢٥/٢٠٥) , بحوث ومداخلات المؤتمر الدولي الأول: نحو خطة شاملة للتراث الفكري العربي (١-٢ ديسمبر ٢٠١٠) , القاهرة : معهد المخطوطات العربية.

٣٠. ينظر:

- أحمد شوقي بنبين, ومصطفى طوبي : معجم مصطلحات المخطوط العربي قاموس كوديكولوجي , (مراكش : المطبعة والوراقة الوطنية , ط١ , ٢٠٠٣م).

-آدم جاسك : تقاليد المخطوط العربي معجم مصطلحات وببليوجرافية , ترجمة : مراد تدغوت , (القاهرة : معهد المخطوطات العربية , ط ١, ١٤٣١ه -٢٠١٠م).

٣١. عبدالله بن عبدالرحيم عسيلان: تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل , مرجع سابق , ص٤٢ .

٣٢. المرجع السابق, تلخيصًا.

٣٣. من خلال تجربة الباحثة كان المذهب المالكي هو الغالب على مصادر ومراجع الدراسة بما تتطلب منها القراءة المكثفة حول أهم مصادره وتتبع زمن تأليفها لتوثيق الكتب التي نقلت عن مُصنف المخطوط وكيف تأثرت به.