مجلة رواق الحكمة

مجلة علمية فكرية محكمة نصف سنوية - تصدر عن أقسام الفلسفة بجامعة الزاوية

العدد السابع – السنة الثالثة – يونيو 2020م

- فلسفة إدارة المعرفة بين النشأة والتطور.
- الأبعاد الأخلاقية لبعض مصطلحات التصوف الإسلامي.
- أخلاق مهنة التحسين الوراثي (علم الجينات أنوذجاً).
- الأخلاقيات التطبيقية: أخلاقيات البحث العلمي نموذجاً.
- الفلسفة والرهان الأخلاقي.
- الموقف الفلسفي والوعي المهني.
- التأصيل الديني لأخلاقيات المهنة.
- دور االادارة المدرسية والإشراف التربوي في تفعيل العملية التربوية.
- الحرب وعلاقتها بالجريمة (دراسة وصفية نظرية لواقع المجتمع الليبي).
- اختيارات أبي العباس ابن الحاج الأندلسي النحوية وانتقاداته لها.
- دور وسائل الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل.
- تحليل الأخطاء التي يرتكبها بعض طلاب الجامعات الليبية في استخدام أداة النكرة.

مجلة رواق الحكمة العدد السابع- السنة الثالثة - يونيو 2020م

دار رؤية للطباعة والدعاية والإعلان

رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
شارع عبد المنعم رياض - 0925031003

مجلة رواق الحكمة

مجلة علمية دورية محكمة نصف سنوية
تصدر عن أقسام الفلسفة بجامعة الزاوية

العدد السابع – السنة الثالثة – يونيو 2020م

رئيس التحرير - أ.د .سامـــي الكامل بركة
منسق التحرير - د .عبدالباسط محمد الأمير
المراجع اللغـوي - د .قـدري محمد القنونــي

هيأة التحرير
د .مريم الصادق المحجوب د .إبراهيـــم محمد الفقيـه.
د .ناجي صالح أبوزريبـــه. د .حوريـــة خليفة الطرمال.
أ .المبروك علي الفتحلـــي أ .عبدالسلام أحمد أبوحميدة.

المراسلات والاشتراك:

توجه جميع المراسلات إلى:
رئيس تحرير مجلة رواق الحكمة بجامعة الزاوية
هاتف: 0914153880 – 0919230308
البريد الإلكتروني:
السعر: 5 دولار أو ما يعادلها

تمت الطباعة والإخراج الفني والمونتاج بدار رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
الزاوية – ليبيا - 0925031603

اللجنة الاستشارية

1 - أ.د .أبوبكر إبراهيم التلوع	جامعة الزاوية
2- أ.د .المهدي أحمد جحيـــدر	جامعة طرابلس
3- أ.د .محمد السوداني عبد الله	جامعة بني وليد
4- د.عبد الله الطاهر مسعـود	جامعة الزاوية
5- د .محمد حسين المحجوب	جامعة بنغازي
6- د .جمال محمد الـــــزوي	جامعة اجدابيا
7- د .البهلول محمد حسيـــن	جامعة الزيتونة
8- د .علـي محمـــد ديهـــوم	الجامعة الأسمرية
9- د .فوزيـــة محمد مـــراد	جامعة المرقب
10- د .عمـــر فـرج نصـــر	جامعة مصراته
11- د .يوسف موسى أبوعليقة	جامعة الجبل الغربي
12- د .برنيـــة طـــروم علي	جامعة صبراته
13- د .الفيتوري ضو مفتاح	جامعة الجفارة
14- د .رجب علي العقيلـــي	جامعة البيضاء
15- أ .عبد الله علي سالـــم	جامعة الزنتان

بسم الله الرحمن الرحيم

صدق الله العظيم

قواعد النشر:

- تنشر المجلة الأبحاث الأصلية والمبتكرة والتي تتسم بالجدية والمنهجية، ولم يسبق نشرها في أي مطبوعة أخرى، وغير مستلة من أي أطروحة علمية.
- تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر إلى التقييم العلمي بشكل سري من قبل متخصصين تختارهم هيأة التحرير، وتحدد صلاحيتها للنشر بناء على رأي لجنة التحكيم.
- يجب أن يتقيد الباحث بالمنهجية وأصول البحث العلمي، وأن يشار إلى الهوامش والمراجع في المتن بأرقام وترد قائمتها في نهاية البحث لا في أسفل الصفحة.
- يجب أن يقدم البحث مطبوعاً بالحاسوب مع قرص CD يتضمن البحث المطلوب نشره.
- اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمجلة، ونرحب بالبحوث المكتوبة باللغة الأجنبية، على أن ترفق بملخص واف باللغة العربية.
- تنشر البحوث بأسبقية وصولها للمجلة، ويشترط استيفائها للشروط السابقة الذكر.
- الآراء الواردة بالمجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها فقط.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أي مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة رواق الحكمة.

- يجب أن يكتب الباحث اسمه وعنوانه ومكان عمله ودرجته العلمية ورقم هاتفه في ورقة مستقلة، ويعاد كتابة عنوان البحث فقط على الصفحة الأولى للبحث.
- يجب ألا يزيد البحث عن (20) عشرون صفحة، وإذا زاد عن ذلك يدفع (5) خمس دينار عن كل صفحة.
- لهيئة التحرير الحق في عدم نشر أي بحث يتعارض مع هذه الشروط دون إبداء الأسباب.

كلمة العدد :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

بعون من الله وتوفيقه نقدم العدد السابع من مجلة رواق الحكمة التي تصدر عن أقسام الفلسفة بجامعة الزاوية ، شاملاً لعدد من البحوث العلمية المحكمة في رؤى متعددة لنخبة من الأساتذة في مختلف المجالات العلمية.

وبخطى ثابتة وواثقة نحاول إرساء ثوابت استمرار النشر في مجلتنا آملين من علمائنا الأجلاء وأساتذتنا الأفاضل والباحثين والمهتمين التواصل معنا والإسهام في إثراء المجلة ببحوثهم المتميزة في شتى مجالات المعرفة ، شاكرين كل الأساتذة المحترمين الذين أسهموا في إثراء هذا العدد الذي نرجو أن تكون غايته ومبتغاه تطوير العلم والمعرفة.

والله ولي التوفيق

أ.د. سامي الكامل بركة
رئيس التحرير

تنويه

إن تقديم البحوث المنشورة في هذه المجلة أو تأخيرها في ترتيب الصفحات لا يعني المفاضلة، لكن متطلبات التنسيق الفني هي التي تتحكم في الترتيب.

المحتويات

قواعد النشر	
كلمة العدد	
فلسفة إدارة المعرفة بين النشأة والتطور **أ.د. سامي الكامل بركة**	**23-1**
الأبعاد الأخلاقية لبعض مصطلحات التصوف الإسلامي **د.جميلة محي الدين البشتي**	**47-24**
أخلاق مهنة التحسين الوراثي (علم الجينات أنموذجاً) **د.محمد حسين المحجوب**	**74-48**
الأخلاقيات التطبيقية:أخلاقيات البحث العلمي نموذجا **د.نجاح أبوالقاسم زايد**	**99-75**
الفلسفة والرهان الأخلاقي **د.ناصر محمد الشعلالي**	**114-100**
الموقف الفلسفي والوعي المهني **د.محمود محمد المهدي**	**125-115**
التأصيل الديني لأخلاقيات المهنة **د.سعيد سالم فاندي**	**142-126**
دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تفعيل العملية التربوية **د.محمد مصباح صالح**	**162-143**
الحرب وعلاقتها بالجريمة –دراسة وصفية نظرية لواقع المجتمع الليبي أ.ناجية مصطفى عمار	**196-163**
اختيارات أبي العباس ابن الحاج الأندلسي النحوية وانتقاداته لها **د.ناصر مولود الأمين الجبو**	**230-197**
دور وسائل الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل **د. محمود سالم عبد الجواد. د. ملاك عمرو الشتيوي**	**248-231**
تحليل الأخطاء التي يرتكبها بعض طلاب الجامعات الليبية في استخدام أداة النكرة **أ.زينب مصباح صالح**	**264-249**

فلسفة إدارة المعرفة بين النشأة والتطور

أ.د.سامي الكامل بركة
قسم الفلسفة– كلية الآداب بالزاوية

يشهد العالم اليوم ثورة من التغيرات المتسارعة، وموجة كبيرة من التطورات التي أثَّرت بشكل مباشر على مختلف مجالات الحياة، وتمثَّلت هذه التغيرات في التقدُّم العلمي والتكنولوجي الذي يعتمد على المعرفة العلمية المتقدِّمة، والثورة المعلوماتية المتدفِّقة الناتجة عن تقنية المعلومات، وشبكة الاتصالات، وشبكات التواصل الاجتماعي، والتكنولوجيا الرقمية، ممَّا أدَّى إلى تضاعف المعرفة العلمية، وتناقص الفجوة الزمنية بين اكتشاف المعرفة وتطبيقها، وهذا ما أدَّى إلى ظهور مجتمع المعرفة، ودفع المؤسسات إلى التفكير في كيفية الاستفادة المثلى من المعرفة واعتبارها عاملاً أساسياً في تقدُّم المؤسسات ؛ لذلك فالمعرفة هي العمود الفقري للمؤسسات المختلفة، والوسيلة المعاصرة للتكيُّف والانسجام مع متطلَّبات العصر، والمورد المهم في تحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية المعاصرة كالعولمة والخصخصة، والثورة المعلوماتية والحداثة وغيرها، وهو ما جعل دول العالم تتسابق وتتنافس للحصول على أكبر قدر من المعرفة والمعلومات؛ لأنَّ من يمتلك المعرفة يكون مؤهلاً لقيادة العالم والسيطرة عليه، وتوجيهه نحو مصلحته، والأقدر على الاختيار واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، لذلك أصبحت القوة تكمن في الحصول على المعارف والمعلومات، والعامل الرئيسي في خلق التوازنات بين القوى الدولية المختلفة في النظام العالمي خلال هذا القرن.

لقد أصبحت إدارة المعرفة من أهم عوامل التطور في الوقت الحاضر، إذ استطاعت أنَّ تطور مستوى الأداء في المؤسسات بشكل عام، والمؤسسات التعليمية والبحثية بشكل خاص، نظراً لوجود ارتباط كبير بين إدارة المعرفة والأنشطة التي تقوم

بها المؤسسات التعليمية باعتبارها مؤسسات معرفية، فالمعرفة هي المحرِّك الرئيسي للمؤسسات، والوسيلة الإدارية التي من خلالها تستطيع المؤسسات أنْ تحقق الإبداع والتميز، والعامل الاستراتيجي للابتكار والإبداع وتوليد وتطوير الأفكار الجديدة، وخلق الثروة التي تؤدي إلى نجاح المؤسسات العلمية والاقتصادية.

وقد أدركت الدراسات أنْ تبني إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية يحقق لها الكثير من الفوائد، منها تحسين الأداء وزيادة الكفاءة، وتحسين عملية اتخاذ القرار وتحقيق التنافس، لذلك فتبني فلسفة لإدارة المعرفة بفعالية سيؤدي إلى تميُّز المؤسسات وقدرتها على اتخاذ القرارات المهمة التي تنطلق بالأبحاث العلمية والمناهج، وتقديم الخدمات الاستشارية بشكل أفضل.

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على التعريف بفلسفة إدارة المعرفة وتطورها، وأهميتها في إدارة المؤسسات المختلفة، كما يهدف إلى الإجابة عن بعض التساؤلات التي تتعلَّق بنشأة فلسفة إدارة المعرفة، منها ما مفهومها وأهدافها ؟ ومراحلها ومبررات تطبيقها في المؤسسات ومتطلباتها ؟ وأخيراً ما هي التحديات التي تواجهها؟

ولكي نجيب عن كل هذه الأسئلة سنسير وفق منهج وصفي تحليلي لتناول النقاط التالية:

أولاً : مفهوم المعرفة في اللغة والاصطلاح:

يرجع أصل كلمة معرفة إلى اشتقاقها من الفعل (عَرَفَ)، وعرفه يعرفه معرفة : أي علمه، فهو عارف، وعريف، وامرأة حسنة المعارف : أي الوجه [1].

وفي الاصطلاح فتوجد العديد من التعريفات منها:

1. مزيج من الأفكار والمفاهيم والقواعد والإجراءات التي تسمح للأفراد والمؤسسات بخلق أوضاع جديدة وإدارة التغيير [2].

2. الرصيد المكوَّن من حصيلة البحث العلمي والدراسات الميدانية وتطوير المشروعات الابتكارية وغيرها من أشكال الإنتاج للإنسان عبر الزمان[3].

3. مجموعة من الحقائق ووجهات النظر والآراء والأحكام، وأساليب العمل والخبرات والتجارب والمعلومات والبيانات والاستراتيجيات، والمبادئ التي يمتلكها الفرد أو المؤسسة، وتستخدم لتفسير المعلومات المتعلِّقة بحالة معيَّنة[4].

4. إعادة بناء أجزاء المعلومات، وهي متغيرة في الطرق والأساليب، أو في ما يمتلكه الفرد من معلومات تنعكس بشكل مباشر على طريقة أدائه للنشاط الذي يمارسه بشكل واضح[5].

ثانياً : نشأة فلسفة إدارة المعرفة:

يسعى الإنسان منذ القدم إلى البحث عن سبل العيش والعمل على الاستقرار، وقد اعتمدت حياته على البحث المستمر عن لقمة العيش خلال الصيد والزراعة وصناعة كل ما يحتاجه لضمان حياته وأمنه، وتطورت حياته من خلال تراكم المعارف والخبرات التي اكتسبها عبر السنين.

وتشكِّل فلسفة المعرفة أحد الأسس المهمة التي تمثل تفكير كل فيلسوف، ولا توجد فلسفة إلا وتحتوي على موقف صاحبها من المعرفة، فالمعرفة أداة ووسيلة وغاية في الوقت ذاته، وبالمعرفة يزداد الإنسان ارتباطاً بالواقع، ويترسَّخ وجوده على الأرض، فيعرف ذاته والعالم من حوله، ويعرف ربَّه، وتحقق المعارف على هذا النحو يجعل الحياة أكثر سهولة، ويدرك الإنسان أنَّ الحياة تنطوي على مبرِّرات للوجود باستمرار، لذلك تبحث فلسفة المعرفة في مبادئ المعرفة الإنسانية، وطبيعتها ومصدرها وقيمتها وحدودها، والعلاقة بين الذات المدركة والموضوع، ومدى مطابقة تصوراتنا لما هو مستقل عن العقل[6].

ويعد مفهوم المعرفة من المفاهيم التي ظهرت منذ القدم، وتطورت بتطور الحياة وأساليب التعلم، بأنْ عمل حمورابي (1792. 1750 ق.م) على تأسيس أول مدرسة في بلاد ما بين النهرين، وكانت تدرَّس فيها جميع المعارف والعلوم في تلك الفترة، ودعى كنفوشيوس (551. 479 ق.م) إلى نشر المعرفة التي رأى أنَّها الوسيلة الوحيدة للتقدم والنجاح على الأرض، وأنَّ التسلح بالعلم أفضل من التزيُّن بالحلي والجواهر[7].

وقد اقترنت المعرفة عند البابليين بالكهانة والسحر والطب والفلسفة، ثم انتقلت إلى المعرفة الفلسفية التي بحثت الأشياء والحوادث والموضوعات وغيرها.

أمَّا اليونان ففلسفة المعرفة لديهم تمثلت في قدرتهم على التحليل، وهو ما ميَّزهم عن البابليين والفراعنة الذين استخدموا معارفهم في وضع المباني الخالدة التي تعد من عجائب الدنيا، لكنَّهم لم يقوموا بتدوين هذه المعارف في نظريات يمكن الرجوع إليها كما فعل اليونانيون القدامى.

ومع ظهور الحضارة اليونانية تشكَّلت ثقافة جديدة دعت إلى التفكير العقلاني الحر، ومهَّدت بذلك الطريق إلى ولادة العلم النظري الذي أنتج الفلسفة، وساهم في تقدم العلم الرياضي. فالمعرفة حقل فلسفي قديم متجدد، وهي نتاج أعمال العقل الإنساني[8].

وكان الفلاسفة اليونان أول من بحث في مسائل المعرفة، ومهَّد الطريق إلى ظهور العديد من الاتجاهات الحسية والعقلية في العصور المختلفة، وكان من رواد فلسفة المعرفة كلاً من: فيثاغورس (572 . 490 ق.م)، وهو أحد دعائم المعرفة وينابيعها، حيث اهتم اهتماماً كبيراً بالرياضيات، وكان يقدِّس الرقم (10) لأنَّه يمثِّل الكمال[9].

أمَّا أفلاطون(427 . 347 ق.م) فقد رأى أنَّ المعرفة ترتقي بحياة الإنسان، وذلك من خلال دعوته لإقامة المدينة الفاضلة التي يحكمها الفلاسفة، واعتقد أنَّ الإنسان دون معرفة لن يتمكَّن من معرفة ذاته، لذلك قسَّم المعرفة إلى أربعة أقسام هي: المعرفة الحسية: وهي أدنى أنواع المعرفة، المعرفة الظنية: وهي تتمثَّل في الحكم على المحسوس ومقارنتها ببعضها ، والمعرفة الاستدلالية: وهي التي يتحصَّل عليها العقل من خلال الجدل والفرضيات، والمعرفة اليقينية: وهي أرقى أنواع المعرفة، لأنَّها تدرك المثل العليا[10].

أما أرسطو فقد اهتم بالمعرفة الإنسانية اهتماماً بالغاً، وهو يرى أنَّ الإنسان بطبعه يشتاق إلى المعرفة، وأنَّ المعرفة تبدأ دائماً من التجربة الحسية المباشرة، وتسير بشكل

متصاعد إلى المعرفة العقلية، ومن ثم المعرفة الحدسية، وذلك لأنَّ الإدراكات الحسية تنقل إلينا المعطيات التي لا يمكن بدونها أنْ تقوم أيَّة معرفة من الأساس[11].

وفي العصر الإسلامي حثَّ الإسلام على العلم والمعرفة، فجرَّد العقل من الأساطير والخرافات والجهل والتخلُّف، ودعا الإنسان إلى التفكُّر واستعمال العقل والتدبُّر في خلق الله، وشجَّع على طلب العلم واكتساب المعارف المتعدِّدة، وقد شهدت الدولة الإسلامية تطوراً في العلوم المختلفة، وانتشرت العلوم في كل أصقاع المعمورة، فبعد أنْ كانت المعرفة محتكرة من قبل الفلاسفة أصبح اكتساب العلم فريضة على كل مسلم، وأصبح الفقهاء مكلفون بنشر العلم في دور العلم والمساجد التي تستقبل الطلاب من كل مكان.

وقد وردت العديد من الآيات القرآنية التي تحث على ذلك منها : قوله تعالى : ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ**﴾ سورة العلق، الآيات 1 . 5.

وقوله تعالى: ﴿**الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**﴾ سورة الرحمن الآيات 4-5. وقوله تعالى : ﴿**وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا**﴾ سورة الإسراء، من الآية 85.

وفي العصر الحديث فقد عرّف فرنسيس بيكون (1561.1626) المعرفة بأنَّها القوة، فالمعرفة بمفهومها الواسع ثروة حقيقية للأفراد والجماعات والمؤسسات، فهي الأداة الفاعلة التي بواسطتها تتمكَّن المؤسسات من القيام بأنشطتها وبرامجها لتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة عالية.

أمَّا ديكارت (1596 . 1650) فيرى أنَّ العقل وحده سبيلنا إلى المعرفة، وعن طريق الشك نتوصَّل إلى أنَّنا نفكِّر، ووراء العقل والفكر نحن لا نعرف شيئاً، في حين رأى لوك (1632 . 1704) أنَّ المعرفة ممكنة، لكنَّها محدودة بحدود الحواس، ونحن لا نعرف شيئاً وراء الحواس، لذلك فسبيلنا الوحيد إلى المعرفة هو العالم الحسي، وما فيه من وقائع تخضع لحواسنا. بينما اهتم كانط (1724. 1804) بالعلوم والرياضيات واتخذ منها نقطة انطلاق لتكوين نظرة فلسفية تنظِّم المعرفة الإنسانية، حيث آمن

بالعقل وقدرته على توحيد الإحساسات التي تأتي من الخارج مبعثرة، ثم يصيغها ويحيلها إلى أمر أكثر معقولية وفهم.

أما برجسون(1859 . 1941) فقد رأى أنَّ المعرفة ممكنة لكن في حدود الحدس، ووراء الحدس نحن لا نعرف شيئاً، فالحدس يوصلنا إلى معرفة تفوق المعرفة العقلية[12].

وقد رد هيوم (1711 . 1776) كل معارفنا إلى التجربة التي تستند على مصدرين هما : الأفكار والإحساس، ورأى أنَّ المعرفة تتكوَّن من نوعين : الأول : العلوم الرياضية والمنطقية، وأسماها بالعلاقات بين الأفكار، والثاني : العلوم الطبيعية والأفكار العملية في حياتنا وأسماها بأمور الواقع[13].

وقد طرأت الكثير من التغيرات والتعديلات أثناء تطور الفلسفة، وأصبحت المعرفة منذ كانط تحتل مكانة مرموقة، فاقت كل جوانب الفلسفة الأخرى، ومنذ ذلك الحين أصبحت الفلسفة تفكير في هذه المعرفة، أهي معرفة المعرفة ؟.

من هنا أصبحت المعرفة نابعة من التجربة في واقعنا، وبالتالي فالقوة النابعة عن معرفة لا يمكن أنْ نفصلها عن معرفة القوة، ولهذا فالمعرفة المتقدِّمة تهتم بالتعليم وتسخِّر إمكانياتها لإنشاء مؤسسات تعليمية لضمان تقدمها على بقية الدول الأخرى، حيث المنافسة على اكتساب عملاء يستهلكون ما تنتجه من صناعات[14].

أمَّا الفلاسفة المعاصرين فقد استفادوا من أراء هيوم وكانط، حيث رأى هايدجر(1889 . 1976) أنَّ المعرفة تعني الدراية بشئ ما وإتقانه وكشفه لنا، لذلك فمعرفة الإنسان تكمن في الحصول على التقنية، وتطويعها اعتماداً على الفكر وتوجيهها لخدمة غايات وأهداف نبيلة، فالعلم والتقنية نوعان من المعرفة بالمعنى الواسع[15]. وأراد ارنست ماخ تأسيس أرضية صلبة للعلم مستنداً إلى الخبرة، حيث رأى ضرورة استبعاد التفسيرات الميتافيزيقية من سياق المعرفة العلمية، لذلك لا بد أنْ يبدأ العالم بوصف الوقائع والعمليات والتكنيك المستخدم حتى يستطيع أنْ يبدأ بداية حقيقية.

أمَّا كارناب (1891 . 1970) فيرى أنَّ أفكارنا العلمية تستند إلى قاعدة تجريبية ثابتة، هي المعطيات الحسية، فالمعرفة ترجع بشكل أساسي إلى التجربة، ولذلك فأي فكرة لا تخضع للتجربة لا يمكن أنْ تكون علمية.

أمَّا اينشتين فيرى أنَّ الخبرة هي بداية ونهاية معارفنا، لذلك لا يمكن للعالم أنْ يؤسس نظرية لا علاقة لها بالتجربة، وبالتالي فالمعرفة العقلية وحدها لا تزودنا بفهم الواقع والتجربة، والمعرفة التجريبية وحدها لا تزودنا بفهم دقيق عن العالم، إذن لا بد من تآزر ما هو عقلي مع ما هو تجريبي؛ حتى يمكن تأسيس نظرية علمية دقيقة[16]. لذلك من الطبيعي أنْ يزداد الاهتمام بالمعرفة في العصر الحاضر، وبخاصة بعد أنْ ساهمت الثورة الصناعية وما حدث بعدها من تطورات تكنولوجية تمثلت في ثورة المعلومات وتقنية الاتصالات التي أثرت بشكل مباشر على المجتمع، وأدَّت إلى ظهور الانترنت كأسرع وسيلة اتصال عالمية، مهَّدت الطريق إلى تبادل المعرفة، لذلك فزيادة حجم المعرفة وتضاعفها بهذه السرعة ليس أمراً غريباً في هذا العصر الذي سُمِّي بعصر المعرفة، حيث أصبحت المجتمعات فيه وكأنَّها قرية صغيرة، وأصبح التركيز على الاقتصاد والتنافس في الإدارة[17].

لقد تعاظم دور المعرفة وأسهمت نظم المعلومات في خلق تراكم معرفي، خاصة مع ظهور ظاهرة العولمة وانتشار المعرفة من خلال شبكة المعلومات، ونظم الاتصالات الحديثة، وتكنولوجيا المعلومات، حيث ازداد انتشار المعرفة، لذلك فقد شكَّلت المعرفة ثروة حقيقية للبشرية، والتي تمكَّنت من خلالها القيام بعديد الأنشطة، وحقَّقت أهدافها بكل فعالية[18] وكل هذا أدَّى إلى ما يعرف بنشأة إدارة المعرفة.

تعدَّدت الآراء حول نشأة إدارة المعرفة، ومن تلك الآراء ما يلي:

1. الرأي الأول: أنَّ بداية ظهور إدارة المعرفة كان في المؤتمر الأمريكي الأول سنة 1980م، وهو المؤتمر الذي فيه أصبحت المعرفة لها علاقة واضحة بهيكلية العمل حيث أشار ادوارد فرانيوم إلى عبارته المشهورة (المعرفة قوة)، ومنذ ذلك الحين ولد حقل جديد سُمِّي بهندسة المعرفة.

2. الرأي الثاني: أنَّ إدارة المعرفة ترجع إلى سنة 1985م حين قامت إحدى الشركات الأمريكية بتطبيقها، لكنَّ تلك الفترة تجاهلها الجميع، ولم يقتنعوا بها، وبخاصة أكبر سوق للأوراق المالية في العالم.

3. الرأي الثالث: أنَّ أول من ابتكر مفهوم إدارة المعرفة هو:(كارل ويج) سنة 1986م، ثم تطوَّر هذا المفهوم، وفي سنة 1989م، بادرت الشركات الأمريكية إلى إدارة أصول المعرفة تكنولوجياً، ثم ازدهرت مبادرات إدارة المعرفة في التسعينات من خلال الانترنت، وتزايدت الندوات والمؤتمرات العلمية عن إدارة المعرفة في النصف الأخير من التسعينات، حيث بدأ الاهتمام بشكل عملي وأكاديمي فتبنَّت العديد من الشركات والمنظَّمات مفهوم إدارة المعرفة، ثم خصَّص البنك الدولي سنة 1999م 4% من موازنته السنوية لتطبيق أنظمة إدارة المعرفة.

4. ورأى فريق آخر: أنَّ ظهور إدارة المعرفة يرجع إلى (دون مارشاند) في أوائل الثمانينات من القرن الماضي، باعتبارها أخر مرحلة من الفرضيات التي تتعلَّق بتطور تقنية المعلومات، وقد ساهم العديد من المهتمين بالإدارة في نشأتها وتطورها، نذكر منهم (دروكر) الذي تنبأ بأهمية المعلومات والمعرفة الصريحة كموارد تنظيمية، والتحوُّل من الفكر الاقتصادي إلى الفكر المعرفي، والنظر إلى المعرفة بأنَّها أداة حاسمة في توليد القوة، ورأى أنَّ العمل الإداري النموذجي سيكون قائماً على المعرفة عن طريق اكتسابها واستحواذ الموظفين عليها وتبادلها بينهم، وأنَّ المؤسسات الإنتاجية والخدمية التي تهيمن على الاقتصاد في المجتمع ستكون من صنَّاع المعرفة[19].

وتعدَّدت التعريفات حول فلسفة إدارة المعرفة، حيث تم تعريفها بالآتي:

1. الإدارة التي تعمل على مدى امتلاك الأفراد للمعارف في عقولهم، وجمع وتنظيم السجلات والوثائق بطريقة تسهيل استخدامها والمشاركة فيها بين أعضاء المؤسسة بما يحقق رفع مستوى الأداء، ونجاح العمل بأفضل الأساليب وأقل التكاليف[20].

2. العمل من أجل زيادة كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال، وهي تتطلَّب ارتباط أفضل العقول مع بعضها من خلال المشاركة الجماعية والتفكير الجماعي[21].

3. العمليات التي تساعد المؤسسات والمنظَّمات للحصول على المعلومات واختيارها وتنظيمها واستخدامها ونشرها وتحويل الخبرات الضرورية إلى الأنشطة الإدارية المختلفة لاتخاذ القرارات وحل المشكلات[22].

4. الإدارة التي تهتم بتحديد معلومات ومعارف المؤسسة، وتحصل عليها من مصادرها المختلفة، وتقوم بحفظها وتخزينها وتطويرها وزيادتها[23].

وترجع فلسفة إدارة المعرفة إلى التفكير الفلسفي، حيث حظيت المعرفة باهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين من جهة، وعلماء التقنية والباحثون عن التقدم التكنولوجي من جهة أخرى، وقدَّم (بروساك) أهم الأسباب التي أدَّت إلى التطور المعرفي وتزايد الاهتمام بإدارة المعرفة بالآتي:

1. التطور والتقدم التكنولوجي السريع، وتقنيات صناعة الأجهزة الإلكترونية.

2. التطور السريع في تكنولوجيا الاتصالات، واكتشاف شبكة الاتصالات العالمية (الانترنت).

3. الانفتاح على السوق العالمية وعولمة التجارة وازدياد حدَّة المنافسة، وظاهرة العولمة بمجالاتها المختلفة[24].

ويشير بعض الباحثين إلى أنَّ نشؤ إدارة المعرفة جاء نتيجة بعض المبادرات الإدارية منها:

أ . إعادة هندسة العملية الإدارية: وتتمثَّل في إعادة تصميم الأعمال من أجل تحسين الجودة والخدمة.

ب . إدارة الجودة الشاملة: وتتمثَّل في الأسلوب المتبع في قيادة المؤسسة من التحسين المستمر في الأداء على المدى البعيد، وتعرف بأنَّها فلسفة إرشادية من أجل التحسين

المستمر للمؤسسة من خلال التطبيق الدقيق للطرق الكمية، واستخدام المصادر البشرية للوفاء باحتياجات المستهلك.

ج . إدارة المعلومات: تتمثَّل في الاهتمام بضمان الطرق التي توصلنا إلى المعلومات، وتوفير الأمان والسرية وتخزينها ونقلها إلى المحتاجين لها[25].

د . المنظَّمة المتعلمة: تتمثل في أهمية تغيير نمط تفكير العاملين، وتحقيق التعلم الجماعي للوصول إلى النتائج المرغوبة، ويعرِّف (دافت) المنظمة بأنَّها المؤسسة التي يحدد فيها العاملون المشكلات، ويقوموا بحلها بما يجعل المؤسسة قادرة على التجريب والتغيير والتحسين باستمرار لزيادة قدرتها على النمو والتعلم[26].

أمَّا الأسباب التي أدَّت إلى ظهور فلسفة إدارة المعرفة فيمكن إجمالها في الآتي:

1. ازدياد دور المعرفة في نجاح المؤسسات في تخفيض التكاليف وزيادة والإيرادات.
2. عولمة الاقتصاد وسرعة انتقال المعلومات عن طريق التكنولوجيا الحديثة.
3. قدرة التقنيات الحديثة للحصول على المعلومات والمعرفة فاقت قدرة العامل على استيعابها.
4. ازدياد وحدَّة المنافسة بين المؤسسات وازدياد الاكتشافات الجديدة، والمتسارعة في مختلف المجالات.
5. التغيرات السريعة في اتجاهات أذواق العملاء جعلت الإدارة التقليدية لا تستطيع مواكبة التغيرات.
6. اتساع مجالات التنافس والإبداع والتجديد والتنوُّع[27].

ثالثاً : أهمية فلسفة إدارة المعرفة:

تعد إدارة المعرفة من أهم الفلسفات الحديثة في الإدارة، ومن أهم السمات الحيوية للأنشطة التي تؤثر على نوعية وجودة العمل، وقد احتلت مكاناً مرموقاً في المجالات الإدارية والاقتصادية والفنية[28]، وترجع جذور إدارة المعرفة إلى التفكير الفلسفي من ناحية، وإلى التركيز على متطلَّبات الخبرة في مكان العمل من ناحية أخرى[29]، فالمعرفة هي الثروة الحقيقية للأفراد والمؤسسات والمجتمعات، وهي الأداة التي من

خلالها يقوم المجتمع بأنشطته لتحقيق نموه وغايته، وقوة المعرفة هي التي تميِّز القرن الحالي عمَّا سبقه من قرون ماضية، بصفتها المورد الأكثر أهمية في هذا العصر، وتكمن أهميتها في اعتبارها لا تخضع لمشكلة الندرة، فالمعرفة مورد ينمو بالتراكم ولا يتناقص بالاستخدام.

ويمكن أنْ نجمل أهمية فلسفة إدارة المعرفة فيما يلي:

1. يعد تطبيق فلسفة إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمؤسسات من أجل خفض التكاليف وزيادة الإيرادات.
2. تعد عملية شاملة لتنسيق أنشطة المؤسسة المختلفة، وتوجيهها لأهدافها بشكل مباشر.
3. تعزيز قدرة المؤسسة على الاحتفاظ بنظامها المعتمد على الخبرة والمعرفة وتحسينه.
4. تتيح إدارة المعرفة للمؤسسة تحديد نوعية المعرفة، وتوثيق المتوفر منها وتطبيقها وتقييمها.
5. تعد إدارة المعرفة من الأدوات التي تستخدمها المؤسسات الكبرى الفاعلة لاستثمار رأس المال الفكري.
6. تحفز إدارة المعرفة المؤسسات وتشجع القدرات الإبداعية من أجل خلق معرفة جيدة.
7. تسهم إدارة المعرفة في زيادة قيمة المعرفة ذاتها من خلال تركيزها على المحتوى.
8. تعمل إدارة المعرفة على تحفيز المنظمات لمواجهة التغيرات المتسارعة.
9. توفر إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمؤسسات للحصول على ميزة تنافسية من خلال مساهمتها في توفير سلع وخدمات جديدة.
10. تسهم إدارة المعرفة في دعم الجهود للاستفادة من توفير إطار عملي لتعزيز المعرفة التنظيمية[30].

وبناءً على ذلك فالمؤسسات تحيا على المعرفة، وتتزوَّد من مصادرها المختلفة، فوجود المعرفة يساعدها على النمو والتطور، أمَّا حين يتعذَّر الحصول على المعرفة فالمؤسسات تتراجع وتنهار وتفقد رصيدها المعرفي وتنتهي.

رابعاً : أهداف فلسفة إدارة المعرفة.

تعد إدارة المعرفة مؤشراً على وجود فلسفة شاملة وواضحة لفهم مبادرات إدارة المعرفة في إعادة هيكلة المؤسسات التي تساعد في التطوير والتغيير من أجل مواكبة المتطلَّبات الأساسية للبنية الاقتصادية، وتزيد إيرادات المؤسسة ورضا العاملين بها وولائهم وتحسن من الموقف التنافسي[31].

وتهدف فلسفة إدارة المعرفة إلى الأهداف التالية:

1. تزويد المؤسسة بالدعم الكافي لبناء بنية تحتية قوية تحقق أهدافها.
2. أخذ المعرفة من مصادرها وتخزينها وإعادة استخدامها وتطويرها.
3. خلق بيئة تشجِّع الأفراد على المشاركة بالمعرفة لرفع المستوى المعرفي للآخرين.
4. تكوين مصدر واحد للمعرفة.
5. زيادة العائد المادي بتسويق المنتجات والخدمات بفاعلية أكبر.
6. تبنِّي مبدأ الإبداع وتشجيع مبدأ تدفق الأفكار بحرية.
7. تبسيط العمليات وخفض التكاليف.
8. تفعيل المعرفة والرأسمال الفكري لتحسين طرق إيصال الخدمات.
9. تحسين خدمة العملاء بواسطة اختصار الزمن في تقديم الخدمات.
10. المحافظة على الأصول المعرفية وتطويرها.
11. تحسين صورة المؤسسة وتطوير علاقاتها مع المؤسسات المناظرة لها[32].
12. نقل المعرفة من عقول ملاَّكها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة.
13. جذب رأس المال الفكري لتوظيفه في التخطيط الاستراتيجي وحل المشكلات.
14. تشجيع العمل بروح الفريق، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين مجموعة العمل[33].

خامساً : مبرِّرات تطبيق فلسفة إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:

إنَّ البنية الأساسية لمؤسسات التعليم العالي من أنسب البنيات لتطبيق فلسفة إدارة المعرفة، وهي البيئة الأكثر احتياجاً مقارنة بغيرها من المؤسسات الأخرى، وذلك انطلاقاً من الدور الذي تلعبه في المجتمع، فمؤسسات التعليم العالي بمختلف كلياتها ومراكزها هي المسئولة عن إعداد الكوادر العلمية المؤهلة والمدربة تدريباً جيداً، وهي العنصر الأساسي لعمليات التنمية البشرية في المجتمع، وهذا يستلزم ضرورة تبنِّي المفاهيم والرؤى الفلسفية والأساليب الإدارية الحديثة التي تسهم في الرفع من مستوى الأداء، لذلك فالبيئة الجامعية مناسبة جداً لتطبيق فلسفة إدارة المعرفة للأسباب التالية:

1. إنَّ الجامعات تمتلك بنية تحتية ومعلوماتية حديثة مقارنة بغيرها من المؤسسات الأخرى.
2. إنَّ مشاركة المعرفة مع الآخرين تعد من الأمور الطبيعية بين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والطلاَّب.
3. إنَّ الوصول إلى المتطلَّبات التي يسعى إليها الطلاب في الجامعة، هو الحصول على المعرفة من مصادر يسهل الوصول إليها.
4. إنَّ إدارة المعرفة تعد أحد التقنيات التي تمنح الجامعة ميزة تنافسية وقدرة أفضل على الأداء[34].

سادساً : السمات الأساسية لفلسفة إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي:

توجد العديد من الدراسات التي أجريت حول الميزات التي يمكن تحقيقها من تطبيق فلسفة إدارة المعرفة، نذكر منها:

1. عدم التقيُّد بالورق في الإدارة التعليمية، فكل المعاملات تصبح عن طريق البريد الإلكتروني والأرشيف الإلكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.
2. عدم التقيد بالمكان، وذلك من خلال الاعتماد على نظم المؤتمرات الالكترونية ومؤتمرات الفيديو.

3. عدم التقيُّد بالزمان، فقد أصبح الزمن الحقيقي هو أربعة وعشرون ساعة في اليوم، وثلاثمائة وخمس وستون يوم في السنة، خاصة مع اتساع الرقعة الجغرافية.

4. عدم التقيُّد بالنظم الإدارية الجامدة، فلابد من تغيير النظم الإدارية القديمة بنظم حديثة تعمل على تدفُّق المعرفة بين أفراد المجتمع.

5. يصبح العاملون أكثر قدرة على المعرفة فيما يتعلَّق بوظائفهم والوظائف القريبة منهم.

6. العمل على تحسين العمل الداخلي، ممَّا يؤدي إلى انخفاض التكاليف.

7. تصبح قدرة المؤسسة على إرضاء عملائها أفضل عن طريق تقديم خدمات ذات جودة عالية.

8. تحسين الإبداع والتميُّز داخل المؤسسة، ممَّا يؤدي إلى رؤية الأمور بمنظور جديد.

9. يصبح العاملون أكثر وعياً وأكثر قدرة على التعاون فيما بينهم، وأكثر فهماً فيما يتعلَّق بطبيعة الخدمات[35].

سابعاً : مراحل إدارة المعرفة:

تمر فلسفة إدارة المعرفة بالعديد من المراحل أهمها:

1. مرحلة الاهتمام بالمعرفة، وفيها يتم التعرُّف على أهمية دور المعرفة في أعمال المؤسسة.

2. مرحلة وعي المعرفة : وتمثل قدرة الإدارة على التمييز بين أشكال المعرفة.

3. مرحلة تحديد أصول المؤسسة : وهي التحوُّل إلى خطوات عملية تحدِّد ما تملكه المؤسسة من معرفة والنظر لها كأصول مهمة.

4. مرحلة تحقيق ميزة المعرفة : وتتمثَّل في توظيف المعرفة في أعمال المؤسسة والمساهمة في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسة.

5. مرحلة استدامة المعرفة : وفيها تكون المؤسسة قادرة على الحد من الروتين الذي يقف عائقاً أمام المبادرات الجديدة للأفراد، وإنشاء المعرفة التي تحقِّق الاستدامة[36].

ثامناً : متطلَّبات تطبيق فلسفة إدارة المعرفة:

إنَّ المعرفة هي أحد الأدوات المهمة التي يتداولها الأفراد والمؤسسات فيما بينهم من أجل تحقيق المصالح المشتركة، لذلك ظهرت فلسفة إدارة المعرفة لتنظيم استخدام المعرفة واستغلالها بشكل جيد، وبرغم أنَّ الكثير من المؤسسات لا زالت تعمل على إدارة المعرفة بالشكل الأمثل، إلا أنَّ جهودها فشلت في ذلك ؛ لأنَّ هذه المؤسسات تفتقر إلى البنية التحتية القوية لتطبيق فلسفة إدارة المعرفة بشكل صحيح، ولا توجد بها المتطلَّبات الأساسية اللازمة لتطبيق هذه الفلسفة، ولذلك فعمليات إدارة المعرفة ستظل ناقصة، وبالتالي من الضروري أنْ نفهم متطلَّبات تطبيق فلسفة إدارة المعرفة اللازمة لتشخيص المعرفة وتحويلها وتخزينها، وقد اتفق الباحثون على أنَّ تطبيق هذه الفلسفة يتطلَّب توافر مجموعة من المتطلبات الرئيسية بالمؤسسة، نذكر منها:

1. البيانات والمعلومات : وهي التي تم جمعها مع بعضها لتصبح مهمة للاستفادة منها، حيث يطلق الباحثون على العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة (هرم المعرفة)، فالبيانات هي أساس المعرفة، ثم المعلومات وصولاً إلى الحكمة التي تشكِّل رأس الهرم[37].

2. المعرفة الضمنية والصريحة : فالضمنية هي المعرفة المعقَّدة والمركَّبة والمتراكمة، أمَّا الصريحة فهي المعرفة التي يمكن تقاسمها مع الآخرين.

3. توفير البنية التحتية والتقنية وتكنولوجيا المعلومات، مثل الأجهزة والمعدات والبرمجيات والموارد المعرفية والمصادر الأساسية للحصول على المعلومات، أمَّا تكنولوجيا المعلومات فهي الاستخدام الأمثل لمختلف المعارف والبحث عن أيسر الطرق للحصول على المعلومات التي تقودنا إلى المعرفة[38].

4. توفير رأس المال البشري : وهو العنصر الأساسي في فلسفة إدارة المعرفة، والذي يتوقَّف عليه نجاحها في تحقيق أهدافها.

5. التخطيط والتنفيذ : وهو من أهم الأسس في إعداد الاستراتيجية العامة.

6. أمن المعلومات : وهو يعني الحماية للمعلومات من المخاطر التي تهدِّدها، من خلال توفير الوسائل اللازمة لذلك[39].

7. الثقافة التنظيمية : تتمثل في القيم والمعتقدات والأحاسيس السائدة بين العاملين داخل المؤسسة.

8. القيادة التنظيمية : هي القدوة في التعلم والتنمية المستمرة، فلابد للقيادي أنْ يتمكَّن من إدارة المؤسسة لتحقيق الأهداف المنشودة[40].

إنَّ الغاية من تطبيق فلسفة إدارة المعرفة هو جعل المعرفة أكثر ملائمة للاستخدام في تنفيذ برامج المؤسسة، فالإدارة الناجحة هي التي تستخدم المعرفة المتوفرة لديها في الوقت المناسب، وتستثمر الفرص السانحة لتحقيق ميزة لها، أو تعمل على حل مشكلة قائمة، ولتطبيق فلسفة إدارة المعرفة توجد آليات مهمة يجب أخذها في الاعتبار، نذكر منها:

أ . التوجيهات: هي القواعد والإجراءات والتعليمات التي توضع لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.

ب . الروتين: وهو شكل الأداء، أو المواصفات المتعلِّقة بالعمليات التي تسمح للأفراد بتطبيق ودمج معرفتهم دون الحاجة للآخرين.

ج . فرق العمل: وهي الفرق التي تستخدم في المواقف التي فيها المهام معقَّدة، ولا يمكن استخدام التوجيهات أو الروتين بشأنها.

تاسعاً : عناصر إدارة المعرفة.

لإدارة المعرفة عناصر مهمَّة يجب أخذها في الاعتبار، لأنَّ بدونها لا يمكن أنْ تسير إدارة المعرفة بشكل صحيح، أو أنْ تنجح في برامجها، ومن هذه العناصر:

1. التعاون: يتم من خلال الروح السائدة بين أعضاء الفريق، فثقافة التعاون تؤدي إلى خلق التفاعل ورفع الروح المعنوية، وتحسين التواصل بين أفراد وأقسام المؤسسة.

2. الثقة: هي عنصر مهم مرتبط بالتعاون، وكل منهما يؤدي إلى الآخر، وهي تتمثَّل في إيمان الأفراد بقدرات بعضهم البعض، وهذا يزيد من تدعيم إدارة المعرفة ونجاحها.

3. التعلم: هو اكتساب معرفة جديدة تساعد على اتخاذ القرار والتأثير على الآخرين.
4. اللامركزية : وذلك بتفويض اتخاذ القرار إلى الإدارات الوسطى والدنيا.
5. الرسمية: تتمثل في المدى الذي تتحكَّم به القواعد الرسمية والسياسات والإجراءات بعملية القرار، والعلاقة مع العميل ضمن إطار المؤسسة[41].
6. الخبرة الواسعة: هي الخبرة التي يمثِّلها العاملون في المؤسسة، وتمتد أفقياً في نفس المستوى الإداري، وهي متنوِّعة وعميقة وتخصصية ومركَّزة[42].
7. الإبداع التنظيمي: هو القدرة على إيجاد القيمة والخدمات والأفكار خلال ما يبتكره الأفراد الذين يعملون معاً في نظام اجتماعي معقَّد[43].

عاشراً : مصادر المعرفة:

هي المواد الأساسية التي تتبع منها المعرفة، وهي تنطوي على:

أ . المصادر الداخلية: وتتمثل في الخبرات المتراكمة لأفراد المؤسسة حول الموضوعات، وقدرتهم على الاستفادة من تعليم الأفراد والجماعات خلال المؤتمرات الداخلية، والمكتبات الإلكترونية والتعلم الصفي والحوار، وإجراء البحوث والتعلُّم بالعمل والخبرة وغيرها.

ب . المصادر الخارجية: هي المصادر التي تظهر في بيئة المؤسسة، وتتوقَّف على نوع العلاقة مع المؤسسات الأخرى الرائدة في المجال، وتتمثَّل في المكتبات الإلكترونية وشبكة التواصل الاجتماعي، وبراءة الاختراعات، ومراكز البحث العلمي، واكتساب المعلومات خلال التأمل، أو المدركات الحسية وغيرها[44].

الحادي عشر: التحديات التي تواجه تطبيق فلسفة إدارة المعرفة :

هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق فلسفة إدارة المعرفة نذكر منها:

1. التحدي التقني: يتمثل في تصميم الأنظمة التقنية والمعلوماتية التي تساعد الأفراد على إدارة المؤسسات بشكل جيد.
2. التحدي الاجتماعي: يتمثل في كيفية تطوير المؤسسات التي تتشارك بالمعرفة مع غيرها، وتسهم في التنوُّع الفكري لتشجيع الإبداع.

3. التحدي الإداري : يتمثل في كيفية خلق بيئة مناسبة تقيم المشاركة بالمعرفة.

4. التحدي الشخصي : وهو يستند إلى الانفتاح على أفكار الآخرين والتواصل معهم والرغبة في المعرفة والتعرُّف على كل جديد[45].

الخاتمة:

نخلص ممَّا سبق إلى الآتي :

1. تبنِّي فلسفة لإدارة المعرفة يؤدي إلى تطوير أداء الأفراد والمؤسسات، وزيادة القدرة على الانسجام مع التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع، والقدرة على الإبداع والابتكار وتوفير الاحتياجات اللازمة ؛ لتعزيز المعرفة والقضاء على فكرة الخوف من التغيير.

2. الاهتمام بتطبيق فلسفة إدارة المعرفة عن طريق المشاركة في شبكة المعلومات والعمل على تنمية قدرة العاملين على استخدام شبكة المعلومات، وكل ما يتعلَّق بإيجاد المعرفة ونقلها ونشرها وتبادلها، والاستفادة من مصادر المعلومات يسهم في التطور الذاتي وخلق ثقافة مشجِّعة لإنتاج المعرفة، وتهيئة البيئة على أساس المشاركة بالمعرفة والخبرات وتبادلها.

3. إنَّ عمل الإدارة العليا للمؤسسة على دعم وتعزيز دور إدارة المعرفة يخلق بيئة مشجِّعة على رفع الميزة التنافسية، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للعاملين والارتقاء بهم، وتقديم الحوافز التشجيعية وتوفير أدوات التدريب وإزالة الصعوبات التي تعرقل انسياب المعرفة، ووصولها إلى الأفراد والوحدات الإدارية في المؤسسة.

4. إنَّ زيادة الوعي بمفهوم إدارة المعرفة والفوائد التي يمكن تحقيقها من تطبيق فلسفة إدارة المعرفة من خلال الخبراء في المجال، يمكِّننا من الاستفادة من المعرفة المتوفرة لدى الكوادر التي تعمل في المؤسسة، وكذلك القيام بحملات توعية للمستفيدين عبر وسائل الإعلام المختلفة، وتشكيل فرق عمل تشجِّع العمل الجماعي المنظَّم، وتدعم المشاركة في عمليات التحسين والتطوير المستمر للخدمات.

5. إنَّ وضع استراتيجية واضحة لفلسفة إدارة المعرفة، والعمل على متابعتها والإشراف على تنفيذها وتعميمها يجعل المؤسسة منافساً قوياً في مجال إدارة المعرفة، لذلك لابد من العمل على إعادة البناء الفكري والمهاري للعاملين واستثمار طاقاتهم المعرفية، وضمان حقوقهم وتوفير متطلباتهم التي تساعدهم على أداء مهامهم وتنمية معارفهم.

6. من أهم عوامل النجاح في المؤسسة الثقة بين العاملين والمؤسسة، وهذا يتم خلال تنظيم فعَّاليات تواصل، ولقاءات لتبادل الآراء والتجارب، ومعالجة المشكلات وتطوير العمل، لذلك فمن الضروري عقد لقاءات دورية بين الأقسام الأكاديمية لعرض التجارب المتميزة، وأساليب التَّدريس الجديدة، وتقديم المعلومات بشكل يجذب انتباه الطلاَّب، مع ضرورة توثيق ما يتم التوصُّل إليه من نتائج، وحفظه بشكل يسهِّل الرجوع إليه عند الحاجة .

التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي:

1. ضرورة وضع نظام فعَّال وعادل للحوافز والمكافآت يضمن استثمار الطاقات البشرية، ويشجِّع العاملين على بناء منظومة إلكترونية متطورة للعمل واستخدام الحاسوب في كل الأعمال الإدارية. والتخلِّي عن الأعمال الورقية.

2. الاهتمام بالنشاط العلمي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس بالمؤسسة، وترسيخ مفهوم إدارة المعرفة لديه من خلال وضع خطة لتطبيق فلسفة إدارة المعرفة والتحفيز على الاهتمام بالتعليم الإلكتروني، وذلك بحوسبة المكتبات وإيصال الانترنت إلى مكاتب أعضاء هيئة التدريس من أجل التطوير وتحسين الخدمات.

3. ضرورة العمل على بناء قاعدة بيانات ومعلومات لحفظ كل المعلومات التي تم جمعها في المؤسسة حول المخرجات، وهذا يمكِّنها من تحديد احتياجات سوق العمل، وتزويده بالكفاءات والمهارات المناسبة، لذلك ينبغي الاهتمام بكل دعائم المعرفة والعمل على تفعيلها لخدمة المؤسسات التعليمية، وإنشاء مكاتب خاصة داخل كل مؤسسة.

هوامش البحث ومصادره:

1 الطاهر الزاوي، مختار القاموس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1981، ص 417 ،418 .

2 غالب ياسين، المعلوماتية وإدارة المعرفة والمفاهيم والنظم والتقنيات، دار المناهج للنشر، الأردن، ط1، 2007م، ص25.

3 عبد الفتاح المعربي، نظم المعلومات الإدارية، المكتبة العصرية للطباعة، جامعة المنصورة، القاهرة، 2002م، ص 182. وأيضاً عبد الستار العلي وآخرون، المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسيرة للنشر، الأردن ،2006م، ص26 .

4 ربحي عليان، إدارة المعرفة، دار صفاء للنشر، عمان، 2008م، ص66 .

5 باجات، الاختلافات الثقافية في نقل المعرفة الخاصة بالمنظمات عبر الحدود، الرياض، 2003م، ص146 .

6 محمد قاسم، مدخل إلى الفلسفة، دار النهضة، بيروت، ط1، 2001م، ص167 .

7 WWW.google.com

8 يوسف أبو فاره، العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء، المؤتمر العلمي الرابع، إدارة المعرفة، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن، 2004م، ص 12 .

9 www.marefa.org

10 أنواع المعرفة عند أفلاطون 2013/2/23 م . www.iraq sb.blogspot.com

11 سامي الكامل، فلسفة العلو عند ياسبرز، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 2010م، ص70 .

12 علي عبد المعطي، مدخل إلى الفلسفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996م، ص 312، 313 .

13 إبراهيم مصطفى، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، 2000م، ص235، 236 .

14 www.wikpedia.org

15 مارتن هايدجر، كتابات أساسية، ج2، ترجمة إسماعيل المصدق، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2003م، ص177 . 202

16 ماهر عبد القادر، مشكلات الفلسفة، دار النهضة العربية، بيروت، 1985م، ص135.

17 عامر الكبيسي، إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2004م، ص46 .

18 صلاح الكبيسي، إدارة المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات، القاهرة، 2005م، ص5، 6 .

19 لميس منصور، إدارة الجودة ومستوى مساهمتها في تحقيق إدارة المعرفة، جامعة الأقصى، فلسطين، 2016م، ص39 .

20 علي الأكلي، إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات، مؤسسة الوراق للنشر، الأردن، 2008م، ص26 .

21 غالب ياسين، المعلوماتية وإدارة المعرفة، رؤيا استراتيجية عربية، دورية مستقبل العرب، العدد 260، 2000م، ص124 .

22 علي السمي، الإدارة بالمعرفة، دار قباء للطباعة، القاهرة، 1998م، ص17 .

23 علاء الطاهر، إدارة المعلومات والمعرفة، دار الراية للنشر ط1، 2010م، ص41 .

24 Prusak.larry.Knowledge Canit Manageid.New York.2000.P.13

25 إبراهيم الملكاوي، إدارة المعرفة، الممارسات والمفاهيم، دار الوراق، عمان، 2007م، ص79 .

26 Daft.Organizatonal.Benaviar.Noe.Raymand.U.S.A.2001.P.40.

27 رشاد محمد، حسين محمود، علاقة إدارة المعرفة وتقنيات المعلومات، المجلة الأردنية، مجلد 8، العدد ا، 2004م، ص83 .

28 ياسر الصاوي، إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، دار السحاب للنشر، القاهرة، 2007م، ص43.

29 عبد الستار العلي وآخرون، المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط2، 2009م، ص27.

30 صلاح الكبيسي، مرجع سبق ذكره، ص42 .

31 ياسر الصاوي، مرجع سبق ذكره، ص32 .

32 محمد الرقب، متطلبات تطبيق المعرفة في الجامعات الفلسطينية،جامعة الأزهر، فلسطين، 2011م، ص89 .

33 محمد الزيادات، اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، دار صفاء، الأردن، ط6 " 2008م، ص60 .

34 نضال محمد، إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء، الجامعة الإسلامية، فلسطين،2011م، ص55 .

35 هيثم حجازي، إدارة المعرفة، مدخل تطبيقي، الأهلية للنشر، عمان، ط1، 2005م، ص35 .

36 عبود نجم، إدارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، دار الوراق للنشر، عمان، 2005م، ص127 .

37 عامر الكبيسي، إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2004م، ص26 .

38 عامر فندياحي،علاء الدين الجنابي، نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، دار المسيرة،الأردن، ط1 ،2005م،ص 30.

39 ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، 2008م .

40 صالحة عيسان، جيهة العاني، دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة،البصائر، الأردن،مج 12، العدد1، 2008م، ص68 .

41 محمد الرقب، مرجع سبق ذكره، ص 89 .

42 عصام نور الدين، إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة، دراسات للنشر، عمان، 2010م، ص37 .

43 محمد الزيادات، مرجع سبق ذكره، ص64 .

44 Marquardt.Michael.Building the Learning Organization.Mastring the 5 Elements for Corporate Learning U.S.A Blat Publishing Company.2002.P.47

45 غالب ياسين، مرجع سبق ذكره، ص342 .

الأبعاد الأخلاقية لبعض مصطلحات التصوف الإسلامي

د. جميلة محي الدين البشتي
قسم الفلسفة/ كلية الآداب بالزاوية

مقدمة:

يعد التصوُّف ظاهرة معقَّدة التركيب، ويمكن أنْ يُنظر إليها من زوايا متعدِّدة، اجتماعية ونفسية ودينية وفلسفية وفنية، ولذلك فمن الملاحظ أنَّ العلماء في هذه التخصُّصات قد تناولوا التصوُّف بالدراسة والتحليل، كلٌ من وجهة نظر العلم الذي تخصص فيه. وبغض النظر عن الحديث عن آراء العلماء المختلفة في التصوُّف بحسب اختلاف المجال الذي يدرسونه في إطاره، فإننا نود أنْ نشير هنا إلى أنَّنا سندرس التصوُّف في إطار بحثنا في فلسفة الأخلاق، باعتبار أنَّ التصوُّف يمثِّل أحد مجالات هذه الفلسفة، لأنَّ التصوُّف بوجه عام يمكن أنْ يمثِّل فلسفة حياة وطريقة معيَّنة في السلوك يتخذهما الإنسان لتحقيق كماله الأخلاقي وسعادته الروحية ؛ بصفته تربية أخلاقية روحية للإنسان كما يتمثَّل موضوع التصوُّف في توجيه حياة الإنسان روحانياً وخُلقياً.

اخترنا موضوع البحث في مجال التصوُّف وعلاقته بالأخلاق إيماناً منا بأهمية الحياة الروحية وفاعليتها الكبرى، وخاصةً ونحن نعيش في عصر تضخمت فيه المادية والاهتمام بالمظاهر والشكليات المزيَّفة، حتى أصبح أغلب الناس يتهافتون على الثراء المادي بكل السبُل، وإنْ كانت غير أخلاقية؛ من أجل الحصول على السعادة المادية متناسين في ذلك الحياة الروحية، وما تحمله من سعادة حقيقية دائمة.

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على أهمية تطبيق التربية الأخلاقية الصوفية، ومدى حاجتنا إليها في حياتنا المعاصرة، إلى جانب توضيح الأبعاد الأخلاقية في التصوُّف الإسلامي، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن بعض التساؤلات الآتية.

ما هي الأبعاد الأخلاقية في التصوُّف الإسلامي؟. هل هناك علاقة بين التصوُّف والأخلاق؟. ما هي الدعوة التي ينادي بها المتصوِّفة عند ممارستهم للتصوُّف؟. هل تحمل التعريفات والمصطلحات المتعدِّدة للتصوُّف في طياتها مضمون أخلاقي؟.

وفي محاولة للإجابة عن هذه التساؤلات سيتم استخدام المنهج التحليلي في إلقاء الضوء على أهم الأبعاد الأخلاقية في التصوُّف الإسلامي.

يقوم هذا البحث على أربعة عناصر رئيسة، وهي:

1 . التصوُّف وعلاقته بالأخلاق:

إنَّ الصوفيين الأوائل قد وجهوا جزءًا كبيراً من اهتمامهم بالفضائل والقيم الأخلاقية، وأنَّ اهتمامهم بالجانب العملي كان أكثر من اهتمامهم بالجانب النظري، الذي يستهدف وضع مذهب أو نظرية في التصوُّف؛ وذلك ما عرف عنهم من أنَّهم أرباب أحوال وأعمال لا أقوال، وأنَّ غايتهم كانت متجهة في المقام الأول إلى تقديم النموذج الأخلاقي الذي يغني بفعله عن كل مقال، وهذا ما يؤكده ذو النون المصري بقوله: "جالس من يكلمك عمله لا من يكلمك لسانه"[1]. كما ذهب إلى ذلك السهروردي الذي رأى أنَّ النفوس الصوفية لجأت إلى الأخلاق الكريمة كلها من خلال المكابدات والمجاهدات[2]. وهذا ما أكَّده أيضاً أبو بكر الكتَّاني بقوله:"التصوُّف خُلقُ فمن زاد عليك في الخُلق زاد عليك في التصوُّف"[3]. إلا أنَّ اهتمام الصوفية بالجانب العملي ودوره في وضع مناهج للسلوك الصوفي، واختيار العناصر والخطوات والشروط التي تسعى من خلالها إلى تحقيق الغايات المرجوة من السلوك عن طريق التصوُّف المتحلي بفضائل الأخلاق؛ دون أنْ يغفلوا الجانب النظري الذي يظهر في مذاهبهم المعرفية، التي تفسر تجاربهم وتوضح آرائهم، تؤسس نظريات لا تقف عند حدود تجارب محدَّدة، بل تمتد إلى نظريات عامة في الوجود وفي المعرفة.

لهذا نجدهم عند حديثهم عن الأخلاق الصوفية عمل مسبوق بنظر، وسلوك مؤسس على فكر، وقد شبَّهوا الصوفية عمل الشيخ أو المعلم بعمل الطبيب الذي لا يقوم بعلاج المريض دون علم، فهو مطالب بأنْ ينظر في العلاج إلى أحوال البدن

وأحوال الزمان، وصناعة المريض وسنه وسائر أحواله، فكذلك الشيخ المعلِّم الذي يطبِّب نفوس المريدين، ويعالج قلوب المسترشدين، فينبغي ألا يهجم عليهم بالرياضة والمجاهدة في فن مخصوص، وفي طريق مخصوص، ما لم يعرف أخلاقهم وأمراضهم، كما أنَّ الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد لقتل أكثرهم، فكذلك الشيخ المعلم لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم، بل يجب عليه أنْ ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنه ومزاجه، وما تحتمله بنيته من الرياضة والمجاهدة، ويبني على ذلك رياضته ومجاهدته له[4].

إنَّ الحياة الصوفية بحاجة إلى الأخلاق في كل مرحلة من مراحلها، وفي كل جانب من جوانبها، فالأخلاق روح الحياة الصوفية، ومصدر سموها وكمالها، ولهذا الصوفي لا يستغني عنها، فهو محتاج إليها في سلوكه الطريق إلى الله عزَّ وجلَّ، إلى جانب دخوله مرحلة الزهد ومرحلة المقامات، ومرحلة الأحوال، فيجب أنْ يتحلَّى الصوفي بمكارم الأخلاق في كل من تلك المراحل، وعندها يتخلَّق بالأخلاق الفاضلة محقِّقاً بذلك أسمى درجات الكمال الأخلاقي التي يطالب الله بها عباده، من خلال التزامهم بمبادئ العقيدة الإسلامية، التي تعد باعثاً من أقوى البواعث على السمو الأخلاقي، وعليه ظهرت آثارها في التصوُّف العملي عند الصوفية وخاصةً الأوائل.

وتأسيساً على ذلك، فالأخلاق من منظور التصوُّف عبارة عن نظام في العمل من خلال الأقوال والأفعال، غايته تحقيق الحياة الخيرة الطيبة، ونمط من السلوك مع النفس ومع الغير، من حيث ما يجب أنْ يكون عليه هذا السلوك. كما أنَّ الأخلاق ليست جزءًا من التصوُّف فحسب، بل جوهره وروحه؛ لأنَّ التصوُّف في مضمونه عبارة عن حقوق وواجبات يلتزم بها المرء نحو الله، ونحو نفسه وغيره. لذلك فهناك ارتباط وثيق بين التصوُّف والأخلاق، حيث يدعو التصوُّف إلى الترقي الأخلاقي، بهدف تصفية النفس من الرذائل والوصول إلى تحقيق القيم الأخلاقية لدى الإنسان؛ بالمجاهدات البدنية و الرياضات النفسية والروحية، والزهد في ماديات الحياة الدنيوية، للفوز بالحياة الروحية الأخروية.

2 . تعريفات التصوُّف ودلالاتها الأخلاقية:

اتجه كثير من الصوفية في تعريفهم للتصوُّف إلى التركيز على الجانب الأخلاقي، إدراكاً منهم لأهمية تحقيق ذلك الجانب في التصوُّف؛ على اعتبار الأخلاق وجهاً أساسياً وضرورياً من وجوه التصوُّف، بل لا تتحقَّق حقيقة التصوُّف من غير وجود عنصر الأخلاق فيه، من الناحية النظرية والعملية؛ وذلك ما يؤكده ابن عربي في رأيه أنَّ حرص الصوفية بالمجاهدة والرياضة للوصول إلى مكارم الأخلاق مطلوب لذاتها، ولأنَّ بها تتطهَّر النفوس من أدرانها وشهواتها، وتتخلَّص من أمراضها، ولذلك كان التخلُّص من الأخلاق المذمومة فرضاً عند الصوفية، لأنَّ الأخلاق المذمومة كالنجاسة التي تحول بين النفوس وصفائها[5]. فالتصوُّف هو علم تُعرف به أحوال تزكية النفس، وتصفية الأخلاق، وتعمير الظاهر والباطن لنيل السعادة الأبدية، فإذن موضوعه التزكية والتصفية والتعمير[6].

يتبين من ذلك أنَّ بداية طريق التصوُّف هي الدعوة إلى التحلِّي بمكارم الأخلاق، وأنْ يتمسَّكوا بها إلى آخر الطريق؛ حتى يتم لهم الفوز بالسعادة الدائمة. ومن بين هذه التعريفات للتصوف التي تحمل في مضمونها التحلِّي بالفضائل الأخلاقية، والتخلِّي عن الرذائل ما ذهب إليه أبي محمد الجريري الذي رأى أنَّ "التصوُّف هو الدخول في كل خُلق سني، والخروج من كل خُلق دنِّي"[7]. ومعنى ذلك أنَّ التصوُّف هو اتصاف المرء بأوصاف الكمال الديني والخلقي المستمد من القرآن والسنة النبوية، والابتعاد عن كل الأخلاق الرديئة. كما يؤكد ابن القيم الجوزية بقوله: "اجتمعت كلمة الناطقين في هذا العلم على أنَّ التصوُّف هو الخُلق"[8].

وهذا ما ذهب إليه أيضاً أبو الحسين النوري بقوله: "ليس التصوُّف رسماً، ولا علماً، ولكنه خُلق؛ لأنَّه لو كان رسماً لحصل بالمجاهدة، ولو كان علماً لحصل بالتعليم. لكنَّه تخلَّق بأخلاق الله"[9]. ولن نستطيع أنْ نقبل على الأخلاق بعلم أو رسم،لأنَّ الأخلاق تترك أثره في النفس، وتكون الدافع لها على أفعالها، كما يشير الجنيد، عندما سأل عن التصوُّف ما هو فقال: "التصوُّف أخلاق كريمة ظهرت في

زمان كريم، من رجل كريم، مع قوم كرام "[10]. وهذا ما يدل على أنَّ التصوُّف من أهم أسسه الرئيسة هي التحلِّي بالأخلاق الفاضلة التي حث عليها الدين الإسلامي، وهذا ما يؤكد حرص الصوفية على التمسُّك بالأخلاق الفاضلة، حتى دفعت بأحد رجال الصوفية، وهو الفضيل بن عياض بقوله: "لأنَّ يصحبني فاجر حسن الخلق، أحب إليَّ من أنْ يصحبني عابد سيء الخُلق"[11].

كما أنَّ هناك تعريفات أخرى تتضمَّن في طياتها معنى أخلاقي مثال الصفاء الذي هو عماد التصوُّف يكمن في تصفية النفس والقلب من أدران المادة وقوامه ربط صلة الإنسان بالخالق سبحانه وتعالى.إذ يقول أبو تراب النخشي الصوفي لا يكدره شيء ويصفو به كل شيء"[12] ويؤكد ذلك بشر بن الحارث الحافي "الصوفي من صفا الله قلبه"[13]. أي صفاء القلب من جميع الشهوات والرغبات، وكل ما يشغل عن الله –سبحانه وتعالى– وفي هذا إشارة إلى فناء الصوفي عن صفاته المذمومة، وبقائه بالصفات المحمودة، وهذا ما ذهب إليه أبو القاسم الجنيد إلى أنَّ "التصوُّف أنْ يختصك الله بالصفاء، فمن اصطفى من كل ما سوى الله فهو الصوفي"[14]، وذلك ما يؤكده أبو الحسن البصري بأنَّ "التصوُّف صفاء السير من كدورات المخالفات"[15]. أي بعبارة أخرى أنَّ جوهر التصوُّف هو عصمة القلب والنفس من مخالفة الله، بالالتزام الطاعات التي أمرنا بها الله عزَّ وجلَّ.

بناءً على ذلك فالأخلاق عند الصوفية تعني تصفية النفس، وتجمُّلها بكل المكارم الأخلاقية وتزكيتها، بحيث تصبح النقي في جميع تصرفاتها وفقاً لمراد الله عزَّ وجلّ. ذلك فهناك علاقة قوية ووثيقة تربط بين التصوُّف والأخلاق، وذلك من خلال عرضنا لبعض تعريفات التصوُّف التي تتصل بالأخلاق، ممَّا يوضِّح الجانب الإيجابي للتصوَّف الإسلامي الذي يمثِّله الركن العملي أو التطبيقي.

فالتصوُّف هو عبارة عن أخلاق، والأخلاق عنصر ضروري، لابد أنْ يشترك مع كافة عناصر التصوُّف، حتى يمكن أنْ تتكوَّن منها حقيقة التصوُّف، فإذا خلا وقت

من أوقات الصوفي من هذا العنصر الأخلاقي كان ذلك ضعفاً في سلوكه، وخروجاً من مقتضى الطريق الذي مطلوب الإلتزام به.

3 . الآداب وعلاقتها بالأخلاق.

اهتم الصوفية بالناحية الأخلاقية من أجل هداية الناس لحقيقة الصوفي، الذي يتمسَّك بالآداب والأخلاق، وتدعوهم إلى السلوك المعتدل الصحيح بتنقية النفس وتهذيبها بالفضائل الحميدة، عن طريق التصوُّف والتحلِّي بصفة الأدب الذي هو في عرف الصوفية "اجتماع الأوصاف الفاضلة... فالذي اجتمع فيه خصال الخير فهو أديب"[16]. فالتصوُّف آداب وأخلاق في جميع الأوقات، وفي سائر الأحوال والمقامات، فمن لم يتحقَّق بآدابه وأخلاقه باء بالخسران[17]. إذ يقول يوسف بن الحسين الرازي: "بالأدب تفهم العلم، وبالعلم يصح لك العمل، وبالعمل تنال الحكمة، وبالحكمة تفهم الزهد وتوفق له، وبالزهد تترك الدنيا، وبترك الدنيا ترغب في الآخرة، وبالرغبة في الآخرة تنال رحمة الله ورضاه"[18].

وهنا أمام دعوة أخلاقية تجمع فيها الفضائل المحمودة التي تتأدب بها النفس لتلتقي مع الله –عزَّ وجلَّ– وهي على أتم الصفات وأكمل الخصال الحميدة، وهذا ما أكَّده أبو نصر الطوسي بأنَّ أهل التصوُّف يكمن أكثر آدابهم في رياضة النفوس، وتأديب الجوارح وطهارة الأسرار، وحفظ الحدود، وترك الشهوات واجتناب الشبهات، والمسارعة في طلب الطاعات والخيرات[19]. كما قال سهل بن عبد الله: "إنَّ أفضل الآداب التوبة، ومنع النفوس عن الشهوات، إذ سأله بعضهم عنه فقال: "أدب النفس أنْ تعرّفها الخير فتحثها عليه، وتعرّفها الشر فتزجرها عنه"[20]. أمَّا ابن عطا فقال: "الأدب الوقوف مع المستحسنات، ومعناه أنَّ تعامل الله تعالى بالأدب سراً وعلناً، فإذا كنت كذلك كنت أديباً، ولو كنت أعجمياً، وهذا ما أكَّده أيضاً يحي بن معاذ إذ قال: "من تأدب بأدب الله تعالى صار من أهل محبة الله تعالى"[21]. أمَّا ابن عربي فيرى أنَّ الأدب جماع الخير كله[22].

ويذهب الطوسي إلى أنَّ الناس في الأدب على ثلاث طبقات هي:

1 . أهل الدنيا. فأكثر آدابهم في الفصاحة والبلاغة، وحفظ العلوم، وأشعار العرب.

2 . أهل الدين فأكثر آدابهم في رياضة النفوس، وتأديب الجوارح، وحفظ الحدود، وترك الشهوات.

3 . أهل الخصوص (المتصوِّفة) فأكثر آدابهم في طهارة القلوب، ومراعاة الأسرار، والوفاء بالعهود، وحفظ الوقت، وقلَّة الالتفات إلى الخواطر، وحسن الأدب في مواقف الطلب، وأوقات الحضور، ومقامات القرب[23].

وعلى ذلك فالأدب الذي يحث عليه الصوفية هو أدب أخلاقي، الذي يجمع الفضائل المحمودة، التي يجب أنْ تتأدب بها النفس الإنسانية، لتلتقي مع الله –عزَّ وجلّ– وهي تحمل معها أكمل الخصال الفاضلة، فالأدب في منظور الصوفية يكون برياضة ومجاهدة النفوس، وتأديب الجوارح، وطهارة القلوب والضمائر، وحفظ حدود الدين بترك الشهوات واجتناب الشبهات، والالتزام بالطاعات مع سيره بين المقامات والأحوال، وبذلك يتحقَّق له القرب والرضا من الله عز وجل.

4 . المصطلحات الصوفية ودلالاتها الأخلاقية.

إذا كان هناك بعض التعريفات الصوفية التي تحمل في طياتها معنى الأخلاق، فهناك أيضاً بعض المفاهيم والمصطلحات الصوفية التي تتضمَّن في محتواها معاني أخلاقية. وقد وجدنا بعض المصطلحات والمفاهيم تتضمَّن التعبير الدقيق عن الأخلاق. كما أنَّها ترتبط ارتباطاً كبيراً بالسلوك الصوفي كالتوبة والتقوى والحلم والحسد والعزلة والمحو والبقاء وغيرها من المصطلحات التي تتضمَّنها كل من المقامات والأحوال، التي تعد ركيزة من ركائز التصوُّف الإسلامي، ومرتبطة ارتباط وثيقاً بالأخلاق.

تعد المقامات والأحوال ذات أثر كبير في السلوك الصوفي، وهو أثر أخلاقي يهدف إلى تحقيق غاية أخلاقية بمنظور الصوفية، إذ تعد المقامات والأحوال فضائل الصوفي، وخير ثمرة يجنيها السالك للطريق إلى الله –عزَّ وجلّ– وهو القرب والرضا

منه تعالى. كما تعد معارج الطريق الصوفي ومدارج أرباب الطريق، يتدرَّج فيها الصوفي ليصل إلى حال الفناء والبقاء والمشاهدة، التي تصور لنا فيها أرقى الجوانب الأخلاقية الرفيعة التي يجب أنْ يتحلَّى بها الصوفي في سيره بين المقامات والأحوال[24] التي تحتوى في طياتها مصطلحات كثيرة متعدِّدة، إلا أنَّنا سوف نتخيَّر بعضها التي تحمل ألفاظها دلالات أخلاقية، منها:

1 . النية: الإنسان يستطيع أنْ يؤدي دوره في تحصيل الأخلاق الفاضلة، والتخلُّص من الرذائل عن طريق توجُّه الإرادة والقصد، أو النية الذي به يكتسب الإنسان الخُلق الفاضل، إلى جانب العمل الذي يتطلَّب مجاهدة النفس التي تؤدي إلى ضرب من الزهد والتصوُّف القائم على مجاهدة النفس وتقويم الإرادة، والتأكيد على النية الصادقة من أجل الحصول على الكمال الأخلاقي.

لهذا اهتم الصوفية بالنية اهتماماً كبيراً، فالنية هي جوهر العمل الخلقي وروحه. وسبب الاهتمام بها؛ لأنَّ النية عندهم هي أول العمل وبدايته، فإذا لم يتأكد الإنسان المريد من هذه النية قبل بداية العمل كان ذلك طريقاً إلى تسلل الفساد إليها، وعند فسادها يمكن للهوى أنْ يستعبد النفس فيسخِّرها لطاعته، وبذلك تبتعد عن طاعة الله، أو تجد من الهوى مقاومة لهذه الطاعة، وربما تقوم بالطاعة عندئذ طلباً للشهرة أو المكانة في قلوب الناس، وهي في كل هذه الحالات تكون فريسة سهلة لإغواء الشيطان[25]. لذلك اهتم الصوفية بالنية لأنَّ هناك أعمال قد تبدو في ظواهر متقاربة أو متشابهة لفعل الخير، لكنَّها في حقيقة الأمر متباعدة متنافرة عنه، وليس من سبيل لكي يقي الإنسان نفسه من الوقوع في الفعل السيئ إلا باستحضار النية دائماً حتى فيما يتركه المرء من الأعمال السيئة، لأنَّ ترك العمل السيئ لابد له من نية صادقة للابتعاد عنه[26].

بناءً على ذلك فالنية هي التي تحوِّل العمل إلى طاعة مادام يقصد به وجه الله – عزَّ وجلّ– لذلك كانت طريقاً لحصول الثواب من الله –عزَّ وجلّ– ومن ثم كانت ملاحظة النية في كل وقت، وفي أي عمل من الأعمال باباً من أبواب الخير لا

ينتهي. حيث يزداد ثواب العمل على قدر ما تضمنه من نيات، وبالنية يكون الأكل والشرب والسعي والحركة وغيرها عملاً يثاب المرء عليه، وقد يتفق في العمل الواحد نيات كثيرة، فيكون للمرء بكل نية حسنة، فيؤدي العمل الواحد إلى نيات كثيرة وثواب عظيم[27]. ومن الأمور التي يعتمد عليها السلوك المريد: النية والقصد، والنية هي: عبارة عن توجُّه النفس الحاسم واتجاه حركتها نحو فعل ما لغرض إنجازه، والعزم على تحقيقه[28]. إذ يرى الغزالي"أنَّ حقيقة النية هي الإرادة الباعثة للقدرة المنبعثة من المعرفة"[29]. وعليه فقد اهتم الصوفية بالنية حتى يسلموا من آفات النفس وغرورها، ذلك لأنَّ النفس ربما وجدت في الطاعة مشقة وكراهية في بداية الأمر، فإذا لم يلق المرء بالاً لكراهيتها تلك، واستمرار على مزاولة الطاعة فقد تتقلب كراهية ومشقة النفس لها، إلى رضاء ومحبة، وربما تجد فيها أنسها وراحتها، وقد تصير عادة من عاداتها لا تصبر على عدم أدائها. وهنا يجب التنبه إلى أنَّ أداء العبادة ومزاولة الطاعة هنا قد ينقصها عامل مهم، وهو أنْ تكون الطاعة ابتغاء وجه الله –عزَّ وجلّ– وهذا يقتضي أنْ يكون الباعث على العمل والطاعة والعبادة هو إرادة وجهه لا مجرَّد التعود عليه[30]. فالإرادة الإنسانية لها دور مهم في تحصيل الأخلاق، حيث يستطيع الإنسان أنْ يؤدي دوره في تحصيل الأخلاق الفاضلة، والتخلُّص من الأخلاق الرديئة عن طريق توجُّه الإرادة والقصد، أو النية إلى الفعل الأخلاقي، ثم تكراره مراراً حتى يعتاده، و به يكتسب المرء الخلق الفاضل.

تأسيساً على ذلك فمن الضروري مراعاة النية التي تعد ركناً مهماً ضمن أركان الفعل الأخلاقي، حيث يتدخَّل في تكييفه والحكم عليه، ولهذا أصبحت النية من حيث سلامتها وبُعدها من الشوائب، أو الرذائل اللاأخلاقية شرطاً أساسياً في صحة العمل، أو الفعل والاعتداد به؛ لأنَّ النية هي صورة الذات التي تتجسَّد في الفعل خيراً أو شراً. بل النية هي اللسان الناطق والمعبِّر عن طبيعة الذات واتجاه غايتها، ولهذا يكون سلوك الصوفي قائماً على أساس الاختيار اليقظ الواعي؛ ليضمن الاستمرار على فعل الخير، والابتعاد عن فعل الشر.

2 . التوبة: هي أول منزل من منازل السالكين طريق التصوُّف، كما أنَّها أول مقام من مقامات الصوفية، والتوبة في مصطلح الصوفية هي: الرجوع عمَّا كان مذموماً في الفعل إلى ما هو محموداً فيه[31] ذلك استشهاداً بقوله تعالى: (وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعاً أَيُّهَا المُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) [سورة النور،الآية:31]. قال رسول الله –صلى الله عليه وسلَّم– : "ما من رجل يذنب ذنباً، ثم يقوم فيتطهَّر، ثم يصلِّي، ثم يستغفر الله إلا غفر له"[32]. ولكي تكون التوبة صحيحة لابد لها من ثلاثة شروط، وهي:

1 . الندم على ما عمل من المخالفات اللا أخلاقية.

2 . ترك الزلة في الحال.

3 . التصميم على ألا يعود إلى مثل ما عمل من المعاصي والرذائل[33].

كما يؤكد القشيري أنَّ الإنسان إذا قويت رغبته في التوبة، وتوفرت لديه دواعي لإتمام ما عزم عليه من ترك المعاصي ممَّا يقوّي خوفه ورجاءه، فعند ذلك تنحل من قلبه عقدة الإصرار على ما هو عليه من الأفعال المعاصي، فيتوقَّف عن تعاطي الرذائل، ويكبح لجام نفسه من متابعة الشهوات، فيفارق الزلة في الحال، ويعقد العزم على ألا يعود إلى مثلها في المستقبل، فإذا ترك المعاصي والمحظورات، وحلَت عن قلبه عقدة الإصرار، وعزم على ألا يعود إلى مثل ذلك، فالندم الصادق يخلص إلى قلبه، فيتأسف على ما عمله، ويأخذ في التحسُّس على ما صنعه من أحوال رديئة، وارتكبه من قبيح الأعمال، فتمت توبته وصدقت مجاهدته، واستبدل بمخالطته العزلة، وبصحبته مع إخوان السوء بالخلوة [34].

ويذهب أبو علي الدقاق إلى أنَّ "التوبة على ثلاثة أقسام: أولها التوبة، وأوسطها الإنابة، وآخرها الأوبة. فجعل التوبة بداية، والأوبة نهاية، والإنابة أوسطهما، فكل من تاب لخوف العقوبة فهو صاحب توبة، ومن تاب طمعاً في الثواب فهو صاحب إنابة، ومن تاب مراعاة للأمر لا لرغبة في الثواب، أو هبة وخوف من العقاب فهو صاحب أوبة"[35]. والتوبة صفة المؤمنين قال تعالى: (وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعاً أَيُّهَا المُؤْمِنُونَ) [سورة النور،الآية:31] . والإنابة صفة الأولياء والمقربين، قال تعالى: (مَّنْ خَشِيَ

الرَّحْمَنَ بِالْغَيْبِ وَجَاءَ بِقَلْبٍ مُّنِيبٍ) [سورة ق، الآية:33]. والأوبئة صفة الأنبياء والمرسلين، قال تعالى: (نِّعْمَ العَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ)، [سورة ص، الآية:44] [36]. أمَّا الجنيد فيرى أنَّ التوبة على ثلاثة معان: أولها الندم، وثانيها العزم على ترك المعاودة إلى ما نهى الله عنه، وثالثها السعي في أداء المظالم. وسئل سهل بن عبد الله عن التوبة فقال: أي لا تنسى ذنبك[37]. كما سئل أبو يعقوب السوسي عن التوبة، فقال هي الرجوع من كل شيء ذمَّه العلم والعمل بما مدحه العلم[38].

3 . الخلق: يحدِّده عبد الله بن خبيق في أربع لا غير، وهي: عينك ولسانك وقلبك وهواك. فاجعل عينك لا تنظر بها إلى ما لا يحل، ولسانك لا تقل به شيئاً يعلم الله خلافه من قلبك، واجعل قلبك لا يكن فيه غل ولا حقد على أحد من المسلمين. وأمَّا هواك فلا تهوى به شيئاً من الشر والشهوات المحرَّمات، فإذا لم تكن فيك هذه الخصال الأربع فاجعل الرماد على رأسك، أمَّا إنْ وجدت فقد شفيت وسلمت من الأخلاق الدنيئة[39]. ولهذا قال أبو الحسين بن بنان: اجتنبوا دناءة الأخلاق كما تجتنبون الحرام[40]. مع تأكيد الصوفية على حسن الخلق، من قوله تعالى:(وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) [سورة القلم،الآية:4]. حيث يفسِّر محمد الو اسطي معنى (خُلُقٍ عَظِيمٍ) أنْ لا يخاصِم ولا يخاصم من شدَّة معرفته بالله تعالى، يقول الحارث المحاسبي: فقدنا ثلاثة أشياء، حُسن الوجه مع الصيانة، أي العفاف والسلامة من الإعجاب والكبر، وحسن القول مع الأمانة، وحسن الإخاء مع الوفاء، أي المؤاخاة في الله تعالى، بأنْ تساعد أخيك في غيبته، وتقوم بحقوقه في حضرته، وتنصحه إنْ رأيت منه زللًا، وتشجِّعه إنْ رأيت منه خيراً، ولا تبخل عليه بشيء من أمور الخير[41]. أمَّا الكرماني فقد حدَّد علامة حسن الخلق في كف الأذى واحتمال المؤن. وقال الحسن البصري في قوله تعالى: (وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ) [سورة المدثر، الآية 4]. أي وخلقك فحسّن.

وسئل ذي النون المصري: من هم أكثر الناس همَّاً؟ قال: أسوأهم خلقاً[42].

وعلى ذلك فقد اعتبر الصوفية التخلُّق بالأخلاق الحميدة هو ركن من الأركان الرئيسة في التصوُّف، فلا صوفي بدون أخلاق، إذ يجب أنْ يتحلَّى بها المريد أو الصوفي من بداية الطريق إلى نهايته في عبادته لله والفوز بالقرب منه ورضاءه.

4 . الزهد : يعد الزهد أحد أركان التصوُّف ، الذي يجب على المريد الدخول فيه، وهو في طريقه إلى عبادة الله عزَّ وجلّ. فلابد أنْ يسلك سلوك الزهد لأنَّه يساعده على التحلِّي بالأخلاق الحميدة والتخلِّي عن الصفات الرذيلة، والتخلُّص من الشهوات الدنيوية. وهذا ما أكَّده الطوسي بأنَّ حُب الدنيا رأس كل خطيئة، والزهد في الدنيا رأس كل خير وطاعة. ولذلك قيل: "إنَّ من سُمي باسم الزهد في الدنيا فقد سُمي بألف اسم محمود، ومن سُمي باسم الرغبة في الدنيا فقد سُمي بألف اسم مذموم[43].

وقد ذهب أحد الصوفية إلى أنَّ الزهد في الحرام واجب، وفي الحلال فضيلة[44]. أمَّا الجنيد فقد سأله رويم عن الزهد فقال: "استصغار الدنيا ومحو آثارها من القلب[45].

وقال الفضيل بن عياض، جعل الله الشر كله في بيت، وجعل مفتاحه حب الدنيا، وجعل الخير كله في بيت وجعل مفتاحه الزهد، وحدَّد أحمد بن حنبل الزهد على ثلاثة أوجه:

الأول: ترك الحرام، وهو زهد العوام.

الثاني: ترك الفضول من الحلال، وهو زهد الخواص.

الثالث: ترك ما يشغل العبد عن الله تعالى، وهو زهد العارفين[46].

5 . العزلة: وهي في الحقيقة تعني اعتزال عن الخصال الذميمة، والأخلاق الرديئة، وتبديلها بالخصال الحميدة والأخلاق الفاضلة. وهذا ما ذهب إليه الغزالي، بأنَّ العزلة هي أنْ يعتزل المريد كل صفة مذمومة، وكل خلق دنيء[47]. وعليه فغاية العزلة هو هجرة الصفات الذميمة والابتعاد عن الأخلاق الرذيلة، إلا أنَّ أغلب الصوفية يرفضون العزلة الكاملة عن الناس، ولا يرون الخلوة التامة بعيداً عنهم، بل يرون أنَّها مرحلة مؤقتة يمر بها المريد أو الصوفي، ويدخل فيها لعدَّة أسباب منها:

1 . ليستعين بالوحدة على شحذ الإرادة وإمضاء العزيمة، وصفاء الفكر، واستجماع الهمة.

2 . قد يلجأ إليها هرباً من فساد الزمان، وغلبة الهوى على الناس، ومن ثم كانت مخالطتهم تشتت القلب، وتضعف الرغبة في الإقبال على الطاعة والعبادة.

3 . قد يلجأ إليها للإخلاص؛ لأنَّ مخالطة الناس قد تدفعه إلى التزيُّن لهم طلباً للمكانة والمنزلة عندهم، وقد يقع بذلك في الرياء الذي يحبط عمله ويدفع به إلى مواطن الزلل.

4 . قد يلجأ إليها هرباً من الشهوات التي تتحرَّك النفس إليها كلما رأتها[48].

وبناءً على ذلك لجأ هؤلاء المريدون إلى العزلة؛ دفعاً للشواغل الدنيوية، وهرباً من تشتت الخواطر وتوزع الأفكار في أمور النفس، المتمثل في أهواها وشهواتها. كما أنَّ الصوفية أغلبهم يرفضون أنْ تكون العزلة حالة دائمة، أو أمر متصل، لأنَّ من الضروري لهم العودة إلى الحياة الاجتماعية مرة أخرى بعد أنْ يكون المريد قد تزوَّد في عزلته بما يحصِّنه من الوقوع في الشرور أو الشهوات، لذلك فالصوفي يوصف بأنَّه كائن بائن[49]. أي كائن مع الخلق بجسده، منفصل عنهم بفكره. وقد ذهب أحد الصوفية بقوله: وجدت الدنيا والآخرة في الخلوة والقلة، وشرهم في الكثرة والاختلاط، وذلك لاختلاف أخلاق الناس وما يبدو من آذاهم، وما يحتاج إليه معهم من الحلم والصفح. حتى سئل أحدهم عن العزلة فقال: "هي الدخول بين الزحام، وتمنع سرك عنهم لئلا يزاحموك أي تعزل نفسك من الآثام، ويكون سرك متصلاً بالحق[50]، كما علَّلوا أيضاً رفضهم للعزلة الكاملة أو الدائمة عن الحياة الاجتماعية، لأنَّ ذلك يترتب عليها الإخلال بكثير من الطاعات التي سنَّها رسول الله –صلَّى الله عليه وسلَّم– كزيارة المريض، وشهود الجنازة، وصلاة الجماعة وقضاء الحوائج للأهل والناس، ومساعدتهم في السرَّاء والضرَّاء. لذلك جعلوها مؤقتة وليست دائمة؛ ليرجعوا وهم قد استعدوا أنفسهم بسياج من الأخلاق الرفيعة، والتحلِّي بالصفات الحميدة بحيث تجعل الصوفي الحق يعيش في الحياة مع الناس بقلب لا يعرف الحقد والحسد والبغض

والكذب، ولا ينالهم شر من جهته، فهو لا ينازعهم في شأن من شئونهم الاجتماعية ولا الاقتصادية وغيرها[51]. وذلك مثال لرجلين: رجل يطلب ما عند الله تعالى، ويدعو نفسه وغيره إلى الطريق الموصِّل إلى القرب والرضا منه عزَّ وجلّ، وليس للصوفي الصادق مع هذا منافسة ولا صراع ولا غل؛ لأنَّه معه في طريق واحد وجهة واحدة، ورجل آخر مفتون بحب المال والجاه والرئاسة وأمور الدنيا والأخرى، وليس للصوفي مع هذا منافسة؛ لأنَّه زاهد فيما رغب فيه هذا الرجل[52].

6 . الحلم: من صفات الصوفي الحق لا يسئ إلى أحد، فأنَّه لا يكتفي بذلك، بل أنَّه يتحمَّل أذى الآخرين، ويعفو مع القدرة على الثأر والانتقام، فهو يكظم غيظه، ويستعلى على نوازع نفسه، ويكفها عن طلب القصاص، إلى جانب حثه على طلب مكارم الأخلاق، بحيث يعفو عمَّن ظلمه، ويصل من قطعه، ويعطي من حرمه[53]. وبذلك يكون الصوفي واحة أمن، وموطن السكينة لغيره، فلا يتوقع الناس الشر منه، لما يفيض عنه من خير يشمل المحيطين به جميعاً. فهو للشيخ كالابن البار، وللصبي كالأب الشفيق، ويكون مع جميع البشر على هذا الخلق كما يشتكي لشكواهم، ويغتم لمصائبهم[54]. إذا كانت هذه هي أخلاقهم مع الناس عامة، فكيف كانت علاقتهم مع أخوانهم من الصوفية؟ ذلك ما نجده عندما يتحدثوا عن آداب الصحبة وشروطها، التي لابد من تحققها، منها كالإخلاص والمودة وحفظ الغيبة وتمام الوفاء، وزوال الجفاء والصبر والنصرة للأخ بالمال واللسان والقلب والأفعال، والرحمة له، ولا يحسده على دين أو دنيا، وأنْ يؤثره بالدين والدنيا إذا كان محتاجاً إليهما، كما هو شأنه مع نفسه. وأنْ يعلِّمه ما جهل، وأنْ يحفظ سره، وأنْ ينصح له فيما بينه، وليس أمام الناس حتى بفضحه، وألا يلجئه إلى اعتذار، ولا يكلِّفه ما يشق عليه ولا يرضى له ما لا يرضاه لنفسه. وأنْ يدعو له بظهر الغيب، وأنْ يعينه على الطاعة والعبادة[55]. هناك مواقف لبعض الصوفية التي تدل على التزامهم بصفة الحلم عند الغضب، مثال: أبو ذر الغفاري عندما كان على حوض يسقي إبلاً له، فأسرع بعض الناس إليه فانكسر الحوض، فجلس ثم اضطجع، فقيل له لماذا جلست

ثم اضطجعت، فقال: إنَّ رسول الله –صلَّى الله عليه وسلَّم– أمرنا إذا غضب الرجل أنْ يجلس، فإنْ ذهب عنه الغضب، و إلا فليضطجع. أي ينام حتى يهدأ غضبه، يتحقق له الحلم عند الغضب. أمَّا يحيى بن زياد الحارثي فكان له غلام سيئ الخلق، فقالوا له لماذا تمسك هذا الغلام؟ لا تبيعه ولا تعتقه ولا تصرفه عن خدمتك رغم ما يصدر منه من إزعاج، فرد عليهم يحيى قائلاً: لأتعلَّم عليه الحلم[56].

7 . الخشوع والتواضع: وهو من الصفات المطلوب التحلِّي بها؛ لأنَّها من الصفات الحميدة، إذ أكَّد عليها سهل بن عبد الله بقوله : من خشع قلبه لم يقربه الشيطان. كما ذهب الترمذي إلى أنَّ الخاشع هو من خمدت نيران شهواته، وسكن دخان صدره، وأشرق نور التعظيم في قلبه، فماتت شهواته، وحيا قلبه فخشعت جوارحه[57]. كما قال الفضيل بن عياض من رأى لنفسه قيمة فليس له في التواضع نصيب[58]. وهذا ما أكَّده أبو سليمان الداراني بقوله من رأى لنفسه قيمة لم يذق حلاوة الخدمة[59]. وهذا عملاً بقول رسول الله –صلى الله عليه وسلَّم– : "لا يدخل الجنة من في قلبه مثقال حبة من خردل من كبر"[60]. وقال ابن المبارك: رأس التواضع أنْ تضع نفسك عند من دونك في نعمة الدنيا حتى تعلمه أنَّه ليس لك بدنياك عليه فضل، وأنْ ترفع نفسك عمَّن هو فوقك في الدنيا حتى تعلمه أنَّه ليس له بدنياه عليك فضل. وقال زياد النمري الزاهد بغير تواضع كالشجرة التي لا تثمر[61].

8 . الحسد: قال تعالى: (وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ) [سورة الفلق، الآية:5] . فالحسد هو أنْ يتمنَّى العبد زوال النعمة عن غيره سواء أراد رجوعها عليه أم لا، وهو أمر محرَّم على الإنسان تعاطيه؛ لأنَّه فيه نسبة الظلم لله عزَّ وجلّ. قال رسول الله –صلى الله عليه وسلَّم– : "الحسد يأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب"[62]. فقد كان الحسد أول خطيئة، حيث حسد إبليس أدم –عليه السلام– على رتبته، فأبى أنْ يسجد له، فحمله على الحسد والمعصية أمر الله عزَّ وجلّ، ولهذا حرص الصوفية عدم الاتصاف بها؛ لأنَّها صفة مذمومة تؤدي بصاحبها إلى المعصية، وإيذاء الخلق بزوال النعم عنهم وهذا حرام. كما يذهب الغزالي إلى أنَّ الحسد المذموم مداخله كثيرة منها،

العداوة والكبر وحب الرئاسة وخبث النفس وبخلها؛ فإنَّه يكره النعمة على غيره، إمَّا لأنَّه عدوه لا يريد له الخير، بمعنى أنَّه يحب زوال نعمته لكونه مبغضاً له بسبب إساءته إليه، أو إلى من يحبه، وإمَّا أنْ يكون في طبعه أنْ يتكبَّر على المحسود، ويمتنع ذلك عليه لنعمته وهو المراد بالتكبر. وإمَّا أنْ يكون يحب الرئاسة التي تنبني على الاختصاص بنعمة لا يساوى فيها، بل لخبث النفس وشحها وبخلها بالخير للناس(63). وهذه بعض أسباب الحسد التي أبغضها أغلب الصوفية، لأنَّ الحسود لا يستفيد في الدنيا ولا في الآخرة، بل يعود عليه فيها ضرر الحسد، وهو ألم الهم والحزن في الدنيا، وألم العقوبة في الآخرة. وقد أشار الصوفية إلى أنَّ من آفات المريد ما يدخل النفس من خفي الحسد للأخوان(64). ولهذا نصحوا المريد أنْ يبتعد عن صفة الحسد.

9 . التقوى: هي الخُلق المتكامل لنفس طيبة أثمر عملها ، نتيجة جهادها في الله، وما قامت به من تربية ورقابة على نفسها في كل سلوك وتصرف من تصرفاتها؛ والتقوى هي المحافظة على حدود الدين والوفاء بالعهد(65). فالتقوى هي جمع الخيرات، وحقيقة الاتقاء التحرُّز بطاعة الله من عقوبته، وأصل التقوى هو اتقاء الشرك، ثم بعد ذلك اتقاء المعاصي والسيئات، ثم بعد ذلك اتقاء الشبهات(66). فإذا نوى المرء من تناول شهواته المباحة التقوى على طاعة الله كانت شهواته له طاعة يثاب عليها(67). وقال الفيروز آبادي: التقوى أنْ يتقي العبد ما سواه تعالى. وقال أيضاً: من التزم بالتقوى اشتاق إلى مفارقة الدنيا؛ لأنَّ الله تعالى يقول في محكم كتابه: (وَلَلدَّارُ الآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلاَ تَعْقِلُون)[سورة الأنعام، الآية:32] . وهذا ما أكَّده الكتَّاني بقوله: قسمت الدنيا على البلوى، وقسمت الآخرة على التقوى. أمَّا سهل بن عبد الله فيقول: من أراد أنْ تصح له التقوى فليترك الذنوب كلها(68). كما ذهب زيد بن أسلم إلى أنَّ التقوى خصلتان: هما كمال أمرك تصبح لا تهم لله بمعصية، وتمسى ولا تهم لله بمعصية، فإذا أحكم فيك الزهد والتقوى انكشفت له النفس

وخرجت من حجبها، وعلم طريق شهواتها ودسائسها و تلبيساتها. ومن تمسَّك بالصدق ذلك فقد تمسَّك بالعروة الوثقى[69].

تنقسم التقوى إلى ثلاثة أقسام هي:

1 . تقوى العوام، هي طاعة العبد لربه فيما أمر ونهى.

2 . تقوى الخواص، هي طاعة العبد لربه فيما قدر وقضى.

3 . تقوى خاصة الخاصة، أنْ تعرف مالك وماله، فلا تضيف ما بك من نعمة إلا إليه، وإنْ وجدت غير ذلك فلا تلومَّن إلا نفسك[70]. والمقصود بالعبارة الأخيرة هو إنْ وجدت شيئاً لا ترى فيه نعمة لربك فلا تلومَّن إلا نفسك فيما قد اقترفته من سوء ظنك بربك . وأعلى مقامات التقوى أنْ يتحقَّق المرء في ظاهره بموافقته لما أمر تعالى، وفي باطنه بما هو مراد له سبحانه وتعالى، بحيث لا يفعل إلا ما فيه طاعة الله، ولا يخطر بباله إلا ما هو مراد الله. ومع ذلك فإنَّما يرى التقوى به منه، وهذا هو أعلى مقامات التقوى[71].

10 . المراقبة: يقصد بها اصطلاحاً دوام النظر بالقلب إلى الله تعالى، فيرقب الإنسان أفعاله وأحكامه، ويعبِّر عنه باستشعار ونظر الله تعالى إليه في كل حركاته وسكناته[72]. إذ العبد يراقب أحكام ربه ليسلم من العقاب، وقد يراقبها لزيادة الثواب، وقد يراقبها ليرفع عنه الحجاب، أو يراقبها ليكون من الأحباب، فإذا وصل إلى هذا الحال الشريف راقب ربه ودام نظره لما يتفضَّل عليه ليسلم من الغفلة التي يفوت بسببها حظه من الله عزَّ وجلّ. أمَّا إبراهيم النصر آباذي فيرى أنَّ الرجاء يحركك إلى الطاعات، والخوف يبعدك عن المعاصي، والمراقبة تؤدي إلى طريق الحقائق. وسئل ابن عطاء ما أفضل الطاعات؟ فقال مراقبة الحق على دوام الأوقات[73]. يشير الطوسي إلى أنَّ المراقبة هي أنْ يعلم المرء ويتيقن أنَّ الله تعالى مطلع على ما في قلبه وضميره وعالم بذلك، فهو يراقب الخواطر المذمومة المشغلة للقلب عن ذكر ربه عزَّ وجلّ[74]. ومن خلال المراقبة يتم تطهير الجوارح عن المعاصي، ومن ثم ينتقل للرعاية والمحاسبة عن الظاهر إلى الباطن، ومن ثم تستمر المراقبة على الباطن حتى

يتم محو خواطر المعصية عن باطنه، وعندها تستقيم توبته بالابتعاد عن المعاصي وشهوات النفس؛ لأنَّ النفس بالمحاسبة والمراقبة تصفو وتنطفئ نيرانها المتأججة بمتابعة الهوى، وتبلغ بطمأنينتها محل الرضا والقبول[75].

11 . الفناء والبقاء: يقصد بالفناء هم الزوال والاضمحلال عن الصفات السيئة، والبقاء ضده، أي البقاء في الصفات الحميدة. هذا ما أشار إليه الصوفية بالفناء هو سقوط الأوصاف الذميمة، والبقاء بالأوصاف المحمودة، وإذا كان المرء لا يخلو من أحد هذين النوعين من الأوصاف، فمن فني عن أوصافه السيئة ظهرت عليه أوصافه الحميدة، ومن غلبت عليه الصفات الذميمة استترت عنه الصفات المحمودة. وكل ما يتصف به المرء يشمل أفعالاً وأخلاقاً وأحوالاً، فالأفعال هي تصرفات الإنسان باختياره، والأخلاق جبلة فيه، ولكنها تتغير بمعالجته حسب استمرار عاداته، وأمَّا الأحوال فأنَّها ترد على العبد على وجه الابتداء، ولكن صفاءها وتحسنها بعد الأعمال، فهي كالأخلاق من هذا الوجه، لأنَّ العبد إذا نازل الأخلاق بقلبه فينفي بجهده المعاصي، فمنّ الله عليه بتحسين أخلاقه، وإذا واظب على تزكية نفسه وأفعاله، ويبذل ما وسعه مَنَ الله عليه بتصفية أحواله[76].

فمن ترك أفعاله السيئة بأمر من الشريعة فأنَّه فنا عن شهواته، فإذا فنا عن شهواته بقي بنيته وإخلاصه في عبوديته، ومن زهد في دنياه بقلبه فقد فنا عن رغبته فيها، فبقي بصدق إنابته وإقباله على آخرته. ومن عالج أخلاقه فنفا عن قلبه الحسد والحقد والبخل والشح والغضب والكبر وغيرها من آفات النفس، فقد فنا عن سؤ الخُلق، وبقي بحُسن الخُلق[77]. وهذا ما يؤكده الغزالي إلى فناء الأوصاف المذمومة وبقاء بالأوصاف المحمودة،، وهذا يقتضيه تزكية النفس[78] بتطهيرها من العيوب الاختيارية الظاهرة و الباطنة، وفرض جهادها حتى تستقيم على أمر الله عزَّ وجلّ من خلال الأخذ بالأوامر واجتناب النواهي. أمَّا السراج الطوسي فيرى أنَّ فناء الجهل ببقاء العلم، وفناء المعصية ببقاء الطاعة[79]. أمَّا الفناء عن الشهوة التي يقصد به زوال الصفات الرذيلة مادامت النفس متصفة بها، فتلك النفس الأمَّارة بالسوء، فإذا أخذ

المريد في مجاهدة نفسه بنفي رذيلة أخلاقها ومواظبته على تزكية أعمالها فأنَّه مادامت هذه حالته فتكون نفسه اللوامة، لأنَّه لو لم تكن في قلبه بقية لما احتاج إلى المجاهدة. ممَّا يدل ذلك على فنائه عن شهواته، بذلك قد ترك مذموم الأفعال بجوارحه امتثالاً لأمر الشريعة، إلا أنَّ قلبه مازال ينازعه إليها، لكون لم يستقم بعد على الطريقة لتصفو أخلاقه الباطنة. أمَّا فناء الراغب فهو الذي يفني عن شهواته بجوارحه، ويزهد مع ذلك فيها بقلبه لتحققه بالاستقامة على أحكامه الطريقة، وهذا ذو النفس المطمئنة الفاني برغبته(80).

تأسيساً على ذلك فقد أعطى الصوفية لكل من الفناء والبقاء معنى أخلاقي، وهو البقاء بالصفات الحميدة، والفناء عن الصفات المذمومة، وذلك لا يتحقق إلا بكثرة

الخاتمة:

نخلص ممَّا تقدم إلى النتائج الآتية.

1ـ أنَّ التصوُّف يجعل ابتغاء وجه الله تعالى، ونيل رضاه غاية منشودة في الحياة الإنسانية، ويجعل ذلك مقياساً سامياً للأخلاق لا يقوم معه في وجه الارتقاء الخلقي شيء يعوقه عن التقدُّم نحو الغاية المنشودة.

2 . تعد الأخلاق الفاضلة أساساً من أسس التصوُّف الإسلامي، وهي في أسمى صورة من صورها ثمرة للتصوف. ولابد أنْ تكون الأخلاق شعار الصوفي فيما بين الأساس والثمرة، فالأخلاق إذن ملازمة للتصوف وللصوفي ملازمة تامة لا تتخلَّى عنه ولا يتخلَّى عنها. ولكن ليس معنى ذلك أنَّها هي التصوُّف.

3 . أنَّ المقامات والأحوال هي وسيلة لأتصاف المريد، أو السالك إلى طريق الله عزَّ وجلّ بكثير من الفضائل الخلقية الرفيعة التي تقتبس من أخلاق الشريعة الإسلامية، ولذلك كان بعضهم يسميها مقامات اليقين ومنازل الإحسان.

4 . هناك علاقة وثيقة بين التصوُّف والأخلاق، وذلك من خلال تعريفاته ومفاهيمه، و مصطلحاته التي تتصل بالأخلاق، وهذا ما يدل على إيجابية التصوُّف من جانبه العملي.

5 . من يريد أنْ يعيد للحياة المعاصرة أخلاقها، التي انحرفت عن الطريق الصحيح، وانجذبت وراء سراب الحياة المادية وشهواتها عليه أنْ يتأدب بأدب الصوفية، ويتخلَّق بأخلاقهم، لأنَّ أخلاقهم مستمدة من أخلاق رسول الله –صلى الله عليه وسلَّم– كما أنَّ الأخلاق عندهم حال وليس مجرَّد مقال.

هوامش البحث ومصادره:

1 . أبو طالب المكي: قوت القلوب في معاملة المحبوب،ج1، طبع الحلبي، دمشق، 1960م، ص:358 .

2 . السهروردي: عوارف المعارف،ج 2، تحقيق عبد الحليم محمود ومحمد بن الشريف، دار المعارف، القاهرة،2000م،ص:62.

3 . المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

4 . ابن عربي:الفتوحات المكية. م14، تحقيق عثمان يحي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.1992م، ص:441 .443 .

5 . المصدر نفسه: م14، ص:442 ،443. وأيضاً ص: 480 .482. وأيضاً م13، ص:162.

6 . القشيري: الرسالة القشيرية في علم التصوُّف، تحقيق معروف مصطفى زريق، المكتبة العصرية، بيروت،2002م،هامش. ص:389.

7 . أبي نصر الطوسي: اللمع في تاريخ التصوُّف الإسلامي، ضبطه كامل مصطفى الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2007م، ص:26.أيضاً المصدر السابق: الرسالة القشيري، ص:280 .

8 . ابن قيم الجوزية: مدارج السالكين، تحقيق محمد حامد الفقي،ج2، مطبعة السنة المحمدية، دمشق،1995م، ص:307 .

9 . أبو العلا عفيفى: التصوُّف الثورة الروحية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1963م، ص:44.

10ـ القشيري: الرسالة القشيرية، المصدر السابق، ص:280 . أيضاً. الطوسي: اللمع، ص:26. ص:45.

11 . المصدر نفسه: ص:245 .

12 . المصدر نفسه: ص: 555.

13 . أبو العلا عفيفى: التصوُّف الثورة الروحية في الإسلام،المرجع السابق،ص:40 .

14 . المرجع نفسه:ص:46 .

15 . المرجع نفسه:ص:52.

16 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق،ص:284 .

17 . أبو العلا عفيفى: التصوُّف الثورة الروحية في الإسلام، مرجع سابق، ص:42

18 . أبو عبد الرحمن السلمى: طبقات الصوفية، تحقيق نور الدين شربية، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة،1986/، ص:189 . أيضاً،الرسالة القشيرية: ص:284 .

19 . أبى نصر الطوسى: اللمع، مصدر سابق، ص:137.

20 . المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

21 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:285 .

22 . المصدر نفسه: ص:286 .

23 . ابن عربي: الفتوحات المكية، م14 ، مصدر سابق، ص:364 .

24 أبو طالب المكي: قوت القلوب،ج،2، مصدر سابق، ص:168.

وأيضاً السهروردى: عوارف المعارف،ج1، مصدر سابق، ص:122 . 124.

وأيضاً التفتازاني: مدخل إلى التصوُّف الإسلامي، دار الثقافة، القاهرة،1979م. ص:103 . 109 .

25 . أبو طالب المكي: قوت القلوب،ج1، مصدر سابق، ص:332 ، 333.

26 . المصدر نفسه:ج2، ص:321 . 336.

27 . الغزالي: إحياء علوم الدين،ج4، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، دت، ص:386 .388 .

28 . المصدر نفسه:ج4، ص:384.

29 . الغزالي:الأربعين في أصول الدين، دار المنهاج، بيروت،2006م، ص:263 .

30 . الحكيم الترمذي: كتاب الرياضة وأدب النفس، تحقيق أريرى، وعلي حسن عبد القادر، طبعة الحلبي، دت، ص:60 ،61 .

31 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:91 .

32 . أخرجه الترمذي: في سننه، ج5، كتاب القراءات، رقم الحديث(3006)، ص:74.

33 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:92 .

34 . المصدر نفسه: ص:94 ،94 .

35 . ابن عربي: الفتوحات المكية، م13 ، مصدر سابق، ص:298 .

36 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:94 .

37 . المصدر نفسه: ص:95 .

38 . أبو نصر الطوسي: اللمع، مصدر سابق، ص:41 .

39 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:408 .

40 . المصدر نفسه: ص:399 .

41 . المصدر نفسه:ص:242 .

42 . المصدر نفسه: ص:243 .

43 . أبو نصر الطوسي: اللمع، مصدر سابق، ص:44 .

44 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:115 .

45 . المصدر نفسه: ص:117 .

46 . المصدر نفسه: ص:119 .

47 . الغزالي: إحياء علوم الدين،ج2، مصدر سابق، ص:251 ،252. ص:257 .

48 . السهروردي: عوارف المعارف،ح2، مصدر سابق، ص:223 . 230 .

49 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:102 .

50 . المصدر نفسه: ص:102 ،203 .

51 . الغزالي: إحياء علوم الدين،ج2، مصدر سابق، ص:260 .

أيضاً، أبو نصر الطوسي: اللمع، مصدر سابق، ص:188 ،189 .

52 . السهروردي: عوارف المعارف،ح2، مصدر سابق، ص:173 . 190 . ص:226 . 240.

53 . أبو نصر الطوسي: اللمع، مصدر سابق، ص:275 .

54. الغزالي: إحياء علوم الدين،ج5، مصدر سابق، ص:191 . 193.

أيضاً أبو طالب المكي: قوت القلوب،ج2، مصدر سابق، ص:442 . 444.

55 . الغزالي: إحياء علوم الدين،ج5، مصدر سابق، ص:191 . 192 .

56 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:245 .

57 . المصدر نفسه: ص:145.

58 . المصدر نفسه: ص:147 .

59 . المصدر نفسه: ص:149 .

60 . أخرجه أبي داود: في سننه، باب الكبر، رقم الحديث(4091) ص:1755 .

61 . الغزالي: إحياء علوم الدين،ج3، مصدر سابق، ص:361 .

62 . أخرجه ابن ماجه، في سننه، باب الحسد، رقم الحديث(4315) ص:683 .

63 . الغزالي: إحياء علوم الدين،ج3، مصدر سابق، ص:204 ،205 .

64 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:362 .

65 . القاشاني: لطائف الأعلام في إشارات أهل الإلهام، تحقيق أحمد عبد الرحيم السايح، وآخرون،م1، مكتبة الثقافة الدينية،القاهرة،2005م، ص:277 .

66 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:105 .

67 . أحمد فريد: البحر الرائق في الزهد والرقائق، دار الإيمان، الإسكندرية، 1990م، ص:197 ،198 .

68 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، ص:105 .

69السهروردي: عوارف المعارف،ح2، مصدر سابق، ص:325.

أيضاً.الغزالي:إحياء علوم الدين،ج5، مصدر سابق، ص:336 .

70 . القاشاني: لطائف الأعلام في إشارات أهل الإلهام،م1، مصدر سابق، ص:277

71 . المصدر نفسه:م1، ص:189 ،190 .

72 . القشيري: الرسالة القشيرية، مصدر سابق، في الهامش، ص:189 .

73 . المصدر نفسه : ص:191 .

74 . أبو نصر الطوسي: اللمع، مصدر سابق، ص:51 .

75 . الغزالي:إحياء علوم الدين،ج5، مصدر سابق، ص:306 .

76 . أبو نصر الطوسي: اللمع، مصدر سابق، ص:67.

77 . المصدر نفسه: ص:67 .

78 . السهروردي: عوارف المعارف،ح2، مصدر سابق، ص:313.

أيضاً الغزالي: إحياء علوم الدين،ج5، مصدر سابق، ص:329

79 . أبي نصر الطوسي: اللمع، مصدر سابق، ص:195 .

80 . القاشاني: لطائف الأعلام في إشارات أهل الإلهام، م2، مصدر سابق، ص:271 ،272.

أخلاق مهنة التحسين الوراثي: "علم الجينات أنموذجاً"

د. محمد حسين المحجوب
كلية الآداب– جامعة بنغازي

مدخل:

تقوم المهنة على العديد من الأسس مهما اختلفت المهن حتَّى أقدمها، ومن أهم الأسس: العلم، التقنية، التطبيق. ويتجسَّد هذا الأمر بشكل بيِّن في مهنة الطب قديماً وحديثاً، وفي جلِّ الأبحاث الطبية التي تجرى اليوم في هذا المجال وفي الزراعة، ولابد لكل مهنة من أخلاق تتسم بها، ويتم ذلك من خلال تكامل العناصر الجوهرية المؤسسة لها، ولا تستطيع بعض العناصر بناء أخلاق للمهنة؛ في حالة غياب عنصر أساسي كالعلم. وقد جاء هذا البحث نتيجة منطقية لفكرة أخلاق المهنة؛ حيث أنَّ مهنة التدريس وخصوصاً في الجامعات والتعليم العالي تستوجب اليوم على مؤديها تعريف طلابهم وباحثيهم والمجتمع بالتطورات العلمية الحديثة التي تؤثر فيه، وتقوده صوب التقدم، وتسهم بشكل بيّن في حلول المشاكل الإنسانية مثل: مسألة الجوع، وانتشار بعض الأمراض مثل: الايدز والوباء الكبدي وغيرها. فمن القصور وعدم المهنية تخرُّج طالب وباحث يجهل في بعض الأقسام العلمية ما يدور حوله من بحث ومعرفة.

أولاً:. فكرة البحث :

ينطلق هذا البحث من مسلّمة يقول بها بعض الفلاسفة، وهي أنَّ للعلم خصائصه، وكيانه المستقل، وكذلك للأخلاق كيانها، واستقلالها الأمر الذي لا يوجد أي تناقض بين المجالين.

ومن بين القائلين بهذه الرؤية (هنري بوانكارى) في قيمة العلم "إنَّ الحقيقة العلمية ليست مناقضة للحقيقة الأخلاقية فلكل من العلم والأخلاق ميدانه الخاص، وهذان

ميدانان يتلامسان، ولكنهما لا يتداخلان، وإحدى هاتين الحقيقتين تدلنا على الهدف الذي يجب أنْ نسعى إليه، والأخرى بعد تحديد الهدف تعرِّف بالوسائل الموصلة إليه. إنَّهما لا يمكن أنْ تتناقضان؛ لأنَّهما لا تلتقيان أبدا. فلا يمكن أنْ يوجد علم لا أخلاقي، مثلما لا يمكن أنْ توجد أخلاق علمية"[1].

من هذه المسلّمة العامة يقوم هذا البحث على فرضية محدَّدة، وهي: أنَّ المهنة Career بوصفها مفهوماً Concept قادرةُ على استغراق Engrossment الحقيقتين العلمية، والأخلاقية. فهي هنا مفهوم يتضمَّن مجموعة مصادقات أهمها العلم Science ، والأخلاق Ethics و لا يمكن أنْ يختزل أحدهما الآخر، وفي ذات الوقت لا يقوم بدونه، ولتوضيح الفكرة فأنَّني سأعطي المثل من علم الخلية: ففي الخلايا حقيقة النواة • Eukaryotic Cell وهي تشمل "الخلايا الموجودة في الحيوانات الراقية والفطريات والحيوانات الابتدائية"[2]، وتوجد مادة تسمَّى الميتوكندريا Mitochondria في داخل الخلية تقوم بتزويد الخلية بالطاقة، ومع ذلك فبعض العلماء يعتبرونها ليست جزء من الخلية ، ولكن لا تحيا الخلية بدونها ، وهي لا تعيش خارج الخلية في تكامل بين هذه المادة والخلية، وتجانس للخلية مع بقية مكوِّناتها. ولقد "ارتبطت الميتوكندريا بالعديد من الأفكار والتصورات من بينها: تلك الفكرة التي صادفت ذيوعاً واسعاً بأنَّه من الممكن باستخدام دنا .D.N.A الميتوكندريا أنْ نثبت أنَّ أصل النساء جميعاً امرأة أفريقية واحدة، عاشت منذ مئتي ألف عام"[3]. ما أود الوصول إليه من هذا المثال أنَّ العلم والأخلاق تتكاملان حتى مع عدم الاندماج.

كما أنَّني اتفق مع العالم انشتاين في مقولته الشهيرة: "إنَّ قصر المعلومات على عدد قليل من العلماء، بحجة التعمق والتخصص يؤدّي إلى عزلة العلم، ويؤدّي إلى موت روح الشعب الفلسفية، وفقره الروحي، وكان يكره الكهانة العلمية، والتلفع بالغموض والادعاء والتعاظم، وكان يقول إنَّ الحقيقة بسيطة"[4].

ما أود قوله في هذا البحث إنَّ المهنة مفهوم تتكامل فيه الأخلاق والعلم، ومكوِّنات أخرى. وأخلاقه تقوم من خلال أخلاق مكوِّناته، مع إيماني بأنَّ العلم الذي يندرج تحته هذا البحث قد صح فيه القول الذي مفاده "عانى علم وراثة الإنسان كثيراً في أيامه الأولى من الثقة الزائدة في إمكاناته؛ عجز عن إدراك حدوده. ولقد جلبت المعرفةُ التواضع لعلم الوراثة ولغيره من العلوم، لكن المعرفة الجديدة التي جلبها علم الوراثة ستثير مشاكل اجتماعية وأخلاقية لم يسبق لنا مواجهتها"[5]. هذا الأمر من مبرِّرات القيام بالأبحاث الفلسفية في مثل تلك العلوم.

وهنا يطرح سؤال ما هي صورة العلم الذي تتحدث عنه؟ وليكون الجواب متفقاً مع تصور الفيلسوف الفرنسي (لوروا) لمفهوم العلم الذي يراه "قاعدة للعمل. فنحن عاجزون عن معرفة أي شيء، ولكنَّا مجبرون ولابد أنْ نتعرَّف. لذلك وضعنا لأنفسنا قواعد كيفما اتفق ومجموع هذه القواعد هو ما نسميه العلم"[6]، ولقد لخَّص (هنري بوانكارى) مذهب (لوروا) في العلم قائلاً: "لا يتكوَّن العلم سوى من مواضعات، ومن هذا وحده يستمد يقينه الظاهر. والحوادث العلمية عمل اصطناعي يقوم به العالم ويخلقه، فبالأحرى القوانين لا يستطيع العلم إذن أنْ يمدنا بأية معرفة عن الحقيقة، فهو لا يمكن أنْ يصبح إلا كقاعدة للعمل"[7] ويعد (بوانكارى) العلم نسقاً من العلاقات. و في نطاق التكامل بين بعض المكوِّنات من خلال العلاقة كما في حالة المهنة والأخلاق، فإنَّ تكامل العلم مع التقنية في هذا الموضوع لا يقوم على أساس أنَّ التطور الصناعي يمد المدافعين عن العلم بحجج سهلة، ولكن لأنَّه يمنح العالم الثقة في النفس، ويفتح أمامه مجالاً واسعاً للتجربة في دائرة تطبيق معارفه لصالح المهن التي توظَّف فيها. فإنجازات العلم في مجال الزراعة وتحوير منتجاتها، وزيادة إنتاجها يعطي أهمية لمهنة الزراعة، وإمكانية مساهمتها بشكل فاعل في حل بعض أزمات البشر الغذائية. والأمر ذاته في مسألة العلاج أحد أفرع موضوع هذا البحث، وما يجعل العلم نقطة جوهرية في مسألة أخلاق المهنة هو: الموضوعية لهذا المفهوم؛ لأنَّ ما هو موضوعي يجب أنْ يكون مشتركاً بين عدد كبير من العقول؛ وفي حالة

العلم الجيني فإنَّ الموضوعية مشتركة بين العلماء الباحثين والمرضى المحتاجين، وجل شرائح المجتمع التي تريد لكل مهنة أنْ تقوم على العلم الأدق، والأكثر موضوعية والموضوعية في ذاتها تحتاج إلى كيفية معينة للنقل، وهنا تكون موضوعية العلم الجيني في الخطاب الذي يمر عبر جسرين: اللغة من خلال مكوِّناتها من قول وإشارة ورموز، هذه اللغة التي يكتب بها العلماء ويتفاهمون من خلالها، والتي يترتب عليها ميلاد واستعمال مفاهيم جديدة في العلم والثقافة كما في العلم الجيني مثل التعبير الجيني Genetic Expression والخلايا الجذعية • Stem Cells والخلايا الجسدية Somatic CELS وهنا تنتقل جزئية كبيرة من العمل الأخلاقي الذي يقوم به أصحاب المهنة من علماء وفنيين إلى شريحة أخرى، وهم الذين يقومون بالتعريف بتلك المصطلحات ومضامينها، والعمل على إدماجها داخل المجتمع بحيث تصبح جزء من مكوِّناته الثقافية. وأرى أنَّ هذه مهمة الفلاسفة وأهل الفكر الذين امتلكوا القدرة على مواكبة التقدُّم العلمي، وبهذا يضاف إلى عناصر أخلاق المهنة عنصراً آخر، وإنْ كان في نظر البعض قد يبدو ثانوياً، ولكني أراه أساسياً، وتكون الصورة كما يلي أخلاق المهنة: علم يخص المهنة – تقنية تخص المهنة– تطبيق – معرفة. وهنا تدخل المعرفة التي لا تخص العلماء فقط، ولا التقنيين كعنصر أساسي في أخلاق المهنة، ولكنها تهم المجتمع بشكل عام.

ثانياً:. هدف البحث :

يتمثل الهدف الذي يسعى هذا البحث إلى تحقيقه في عدَّة نقاط، منها: إبراز دور العلم في المسألة الأخلاقية، واعتبار الأخلاق نسبية، وفي هذه النقطة تتفق الأخلاق والعلم مع بقاء المفاهيم الأخلاقية مفاهيم شاملة، التعريف بعلم الجينات وتحديد البداية الحقيقية لهذا العلم في الإطار الزمني، تحديد بداية التطبيق الطبي لهذا العلم على البشر، الإشارة إلى أنَّ هذا العلم يقوم على مجموعة من العلوم الأخرى؛ ولكنه تميز عنها من خلال ممارساته.

كما أنَّه يهدف إلى طرح أسئلة مهمة مثل: هل الشعوب والمجتمعات الدينية مهيأة لقبول هذا النوع من العلوم في فترة إنجازها؟ وما دعا إلى طرح مثل هذا السؤال ما قام به عدد من رجال الدين المسيحي المتمثِّل في مطالبة الرئيس الأمريكي بإيقاف البحث العلاجي بواسطة الهندسة الوراثية، النص التالي يدلل على ذلك:On8June 1983 " a diverse group of clergy from several faiths sent a letter to president Carter asking for a ban on human genetic engineering" [8]

ولو قمنا بهندسة نباتات "تحمل جينات من الأبقار فهل يقبل الهندوس أنْ يأكلوها؟ لو أولجت في النباتات جينات مأخوذة من الخنزير، فهل يوافق المسلمون واليهود على أكلها؟ في هذا السؤال يقول بعض علماء المسلمين: إنَّ الجينات تحمل معها هويتها، فالجين من الخنزير يظل جين خنزير أينما حل؛ بينما يرى بعض اليهود أنَّ الجينات تأخذ طبيعة الكائن الذي تنقل إليه، فالجين من الخنزير يصبح جيناً نباتياً إذا أولج في المادة الوراثية للنبات"[(9)]. لك أنْ تهتم بالموضوع إذا أردت أنْ تقرر أي الرأيين أصوب! مع التأكيد على أنَّ هذه المسألة عقدية خصوصاً في الأديان السماوية، وقد تكون قيماً وعادات في الديانات الوضعية، مثل: الهندوسية، وإدراجها هنا يعبِّر عن التداخل بين الأخلاق والأديان، فهل بإمكان الدول وضع مبادئ أخلاقية وإصدار تشريعات تتسق وطبيعة هذا العلم خصوصاً الدول المتخلفة؟ ما يدرسه العالم الثالث من معلومات طبية وكيفية العلاج لا يمكن النظر إليه على أنَّه تاريخ الطب وليس الطب. كما أنَّه يستشرف إلى أنَّ هذا العلم سوف ينتج طباً وعلاجاً شخصياً لكل إنسان، بمعنى منظومة طبية ستنظر لطب اليوم على أنَّه ماضي الطب.

ثالثاً:. عنصر البحث:

العنصر الرئيس الذي سوف يقوم عليه البحث هو الجين ⊕Gen لما له من أثر في العديد من التطورات العلمية ، ولما له من ترابط مع مكوِّنات أخرى ، التي تقوم بدورها على علم البيولوجيا ©Biology الذي يقصد به هنا علم الوراثة ، المفتاح إلى

الماضي ، وإدراك الحاضر واستشراف المستقبل ، ولقد وصف العلماء موقع الجين في علم البيولوجيا بأنَّه "الجينات من أسس علم الوراثة وبدونها لن توجد الحياة ، ولا يمكن فهم تطور البيولوجيا بدون معرفة تركيب ووظيفة الجين"[10]، لذلك فأنَّه لن يُعرف تطور البيولوجيا بدون معرفة تركيب ووظيفة الجين ، وبالتالي فعلى الباحثين من الوجهة الأخلاقية ضرورة الإلمام بتلك المعرفة. لماذا ؟ لكي تكون فرضياتهم قائمة على أسس تتسم بموضوعية العلم وأخلاقه. وقيل عن الجين في هذا العلم بأنَّه : "كل جين بشري لابد أنْ يكون له سلف ، وهذا يعني أنَّنا نستطيع أنْ نستخدم أنماط الاختلاف الوراثي في تجميع صورة للتاريخ أكثر كمالاً منها من أي مصدر آخر . إنَّ كل جين هو رسالة من أجدادنا ، وهي سوياً تحوي القصة الكاملة لتطور الإنسان. كل فرد فينا أحفورة تسعى ؛ نحمل بداخلنا سجلاً يرجع إلى بدايات البشرية ، وإلى ما قبلها بكثير. لقد قبل كل البيولوجيين الآن ما لمح به داروين Darwin من أنَّ البشر يشتركون في أصل شائع مع كل كائن آخر، وكان ذلك بسبب الشواهد التي قدمها الدنا DAN "[11]، فالجين أصبح يعني مستقبل الإنسان ، كما أصبح يعني التقنية ، وتوفير فرص العمل "وهو المجال الخصب لخيال الفلاسفة ، ومبعث الشك ، والريبة لكل المهتمين بكرامة الإنسان والنواميس الإلهية ، أو أنَّه الواعد بالأمن الغذائي لمجابهة التزايد المطرد في التعداد السكاني ، وهي غاية سامية ومستقبلية تسعى البشرية إلى تحقيقها أنَّ تقنية الجين من حيث النقل والاستنساخ هي أساس علم التكنولوجيا الحيوية التي غيرت من وجهة التاريخ العلمي "[12]. ولقد قدمت العديد من التعريفات لعلم التكنولوجيا الحيوية منها على سبيل المثال" البيوتكنولوجيا الحيوية هي اكتشاف واستخدام المعرفة البيولوجية، Biotechnology –the deciphering and use of biological knowledge "[13]

كما عرفت بالقول البيوتكنولوجيا " هي استخدام معرفة حياة العضيات ، وهي عنصر أساسي في زراعة الأغذية والتقدم الصناعي"[14] ويقول العلماء في هذا الصدد "لم يعد من الضروري أنْ نجد الجين المطلوب في الجهاز الوراثي للنوع الذي نحسنه.

يكفي أنْ نعرف بوجوده في أي نوع آخر فننقله"[15] وهذه الخطوة لم تكن موجودة في سابق البحث العلمي ، ومنها وعلى أساسها قامت بحوث جديدة وعديدة. وهنا يجب أنْ تكون عملية النقل في الإطار الأخلاقي ، ويقوم ذلك في الاستخدام السليم للتقنية وتطبيقاتها وفق الشروط العلمية، ومن أهم تلك الشروط عدم التسرع في اتخاذ قرار النقل والتطبيق، كما حدث في تجارب سابقة (مثال. مارتن كلاين).

وعلى هذا المكون البحثي والمفهوم العلمي أصبحت تقوم العديد من العمليات العلمية التي تؤثر في حياة الإنسان، وتقدم العلم من بينها: عملية استنساخ الجين Gene Cloning التي تمثل "المحور الأساسي في تقنية الهندسة الوراثية إذ يتم من خلالها نقل الجينات بين الكائنات الحية، ويعرف الاستنسال بأنَّه عملية تكوين تشكيلات وراثية جديدة بواسطة غرس جزئيات الـ DNA في ناقل استنسال Cloning Vector مثل البلازميدات• Plasmids ولقد أشار العلماء إلى دور البلازميدات بالقول "تستخدم البلازميدات بشكل واسع أدوات نقل في الاستنساخ "[16] أو الفيروسات أو الكوزميدات C0smids أو غيرها بهدف إدخاله إلى كائن آخر بحيث من الممكن أنْ يتضاعف هذا الـ DNA "[17] نلاحظ أنَّ هذا العمل يقوم في أساسه على هدفين، هما نقل الجينات بين الكائنات، وهذا الفعل قد يحقق العديد من الفوائد منها القيام بعمليات علاجية للمنقول له، أو العمل على زيادة إنتاجية معينة مثل الصوف أو اللبن. هذه الأهداف تتحقق في حالة مشروطة، وهي أنَّ الفعل مبني على قصد أخلاقي. وقد يكون العكس إذا غابت النية الأخلاقية. وهنا يطرح السؤال المهم ما الذي يحدد المعيار للفعل الأخلاقي؟ هل الدول المالكة لتلك التقنية؟ أم الشعوب التي لها رؤى أخلاقية دون تقنية مع تقدير أبحاث علمائها، ودعم حكوماتها لتلك الأبحاث؟

وأنَّني اعتبر كل الجهود والنتائج التي يصل إليها العلماء في مجال العلاج الجيني قريبة من النظريات العلمية في جوهرها، حيث يصفها بعض العلماء بالقول "إنَّ جوهر كل النظريات العلمية هو ألاّ تستطيع أنْ تقدم حلاً لكل شئ"[18] ولكنها تسعى لفتح مجالات لم تكن معروفة من قبل، وتشجع الباحثين على دخول دروبها.

رابعاً:. وسائل البحث :

إنَّ التقنية الحيوية Biotechnology●● التي يتحدث عنها هذا البحث ترتبط بـ DNA والمعالجات التي تجرى على الجينات وتعرف هذه التقنية بأنَّها "أية تطبيقات تكنولوجية تستخدم النظم البيولوجية والكائنات الحية أو مشتقاتها لصنع أو تحوير المنتجات أو العمليات من أجل استخدامات معينة "[19]، وفي المجال الزراعي فقد عرفت على أنَّها "استخدام الحيوانات والنباتات والفطريات والبكتيريا والفيروسات، أو أجزاء منها لإنتاج مواد نافعة يحتاجها الإنسان كالطعام والدواء والكساء والكيماويات، أو في تحسين كائنات حية موجودة، وترتكز البيوتكنولوجيا على علوم البيولوجيا والميكروبيولوجيا والكيمياء الحيوية والبيولوجيا الجزيئية وعلم الوراثة والهندسة الكيماوية وعلوم الكمبيوتر "[20] وفي هذا البحث فالمقصود من التعريف التقنيات الحيوية الحديثة Modern Biotechnology وهذه تشمل مجموعة من التقنيات التي طورت في النصف الثاني من القرن الماضي، ومنها تقنية التعطيل الجيني Antisense technology وهي طريقة "تعتمد على تعطيل فعل بعض الجينات غير المرغوبة كتلك المسئولة عن الطراوة الزائدة لبعض ثمار الفاكهة، أو مقاومة نشاط بعض الفيروسات النباتية، وتعد هذه التقنية من أكثر الطرق استخداماً في مجال التقنية الحيوية النباتية، وفي مجال الطب تستخدم هذه التقنية في وقف تصنيع بروتينات خطيرة تنتجها جينات بشرية ضارة في الجسم تسبب العديد من الأمراض "[21] ومنها كذلك وعلى رأسها " تقنيات الـDNA المؤشب أو المعاد التركيب Recombinant DNA technology التي تعرف أحياناً بالهندسة الوراثية Genetic engineering .وينظر الاتحاد الأوربي European Federation إلى البيوتكنولوجيا الحيوية بصورة محددَّة، وهي أنَّه "يفكر في البيولوجيا الحيوية على أنَّها دمج بين أجزاء العلوم الطبيعية والعضيات والخلايا ومناظر جزئي للإنتاج والخدمات، وينظر لهذه التقنية بهذه الصورة :

تقدم البيوتكنولوجيا فائدة متقدمة للشعب.

تشجع غير المطلعين على التعاون والاتصال مع المؤسسات العاملة في كافة حقول البيوتكنولوجيا الحيوية.

البيوتكنولوجيا متعددة الآراء والأشكال والمعلومات كأجسام متخطية الحدود فوق القومية، ولهذا على الحكومات أنْ تحتاط لذلك.

هذه النظرة تهدف إلى إعلاء معرفة الشعب بالتكنولوجيا"[22].

وهنا نشير إلى أنَّ التقنية الحيوية قديمة الوجود؛ أي منذ اكتشاف الزراعة، ولكنها وجدت بطريقة مختلفة عمَّا هي عليه اليوم، ويصف بعض الباحثين ذلك الوجود بالقول "حتى بداية السبعينات لم تكن التكنولوجية الحيوية مشهورة أو متميزة، فقد كان يفهم من التكنولوجية الحيوية إنتاج مركبات تجارية باستخدام عمليات التحولات الغذائية في الكائنات الدقيقة، وكانت تعرف بأنَّها تطبيق القواعد العلمية والهندسية على تحول المواد المختلفة بالعوامل البيولوجية بغرض إنتاج سلع وخدمات"[23]، ولكن بعد التطورات العلمية التي شهدها العلم بشكل عام والبيولوجيا بوجه خاص قدمت لها عدة تعريفات من بينها "هي تلك النوع من التكنولوجيا المبني على تطبيق العلوم البيولوجية في الأغراض الصناعية والتجارية، وتستخدم في ذلك المواد والعمليات الحيوية سواء كانت في صورة ميكروبات أو نباتات أو أنسجة حيوانية، أو مكونات لهذه النظم "[24]. هذه الاستفادة من التكنولوجيا الحيوية تقوم على فرضيات وأبحاث العلماء مع القناعة بأنَّ هذه التقنية تفيد من حيث الوقت والنتائج، وفي جل عمليات التطبيق خصوصاً في الجانب الطبي، حيث نجد متبرعين من البشر بعد أنْ تنجز مجموعة من التجارب على الحيوانات، وهذا ربما ما يبرر عملية الاستفادة منها لكي يكون توظيفها أخلاقياً.

ويمكن تقسيم تقنيات الDNA إلى:

التحوير الوراثي Genetic modification .

الاستنسال أو الاستنساخ Cloning .

التحليل والتخريط الجيني Genetic analysis and gene mapping وهناك مجموعة من الطرق أو الأدوات التي تقوم عليها هذه التقنيات والتي منها على سبيل المثال لا الحصر :

أ. استخدام إنزيمات القطع المحددة Restriction enzymes

ب . التعبير الجيني Gene expression

ج . الاستنسال الجيني Gene cloning "[25]

ويتمثل نجاح العمل على الجينات في إمكانية قطع ولصق جزئ DNA وهذه من عوامل وأسس الهندسة الوراثية حيث كان "لاكتشاف الأنزيمات القاطعة في عام 1970 م في البكتيريا الأثر الكبير في تطور تقنيات الاستنسال، حيث تتميز هذه الأنزيمات بقابليتها على قطع خيطي حلزون الـ DNA عن طريق كسر الروابط الفوسفاتية ثنائية الأستر في تسلسل محدد تتابع نيوكليوتيدي معين في جزئية الـ DNA فقد تم عزل المئات من هذه الأنزيمات من مختلف الأحياء المجهرية ، وتعتمد عملية ربط قطع DNA على فعالية أنزيم الـ DNA Ligase الذي يتميز بقابليته على لصق الكسور في العمود الفقري لجزئيات DNA بواسطة إعادة تكوين الروابط الفوسفاتية ثنائية الأستر بين مجموعة الهيدروكسيل "[26].

وهنا نشير إلى ملاحظة مهمة، وهي أنَّ هذا الإنجاز أي الوصول إلى عمليات القطع في DNA لم تكن في بداية 1970م، كما تشير بعض المراجع العلمية أنَّه " بالعودة إلى بداية 1970 كان المنهج بسيط وليس له كفاءة، ولم يكن متاح عملية قطع حلزون It is worth DNA recalling that prior to 1970 there was simply no method available for cutting a duplex DNA molecule into discrete fragments DNa "[27]

ويمكن القول إنَّ ما سهل وشجع على معرفة أكبر قدر من المعلومات عن الجينات، هو وجود لغة تخص هذه المادة كما يقول عنها الباحثين في علم الوراثة "للغة الجينات أبجدية بسيطة، أربعة أحرف لا أكثر هي القواعد الأربع للدنا DNA

الأدنين أ Adenine، الجوانين ج Guanine، السيتوزين س Cytosine، الثايمين ث Thiamine، . ترتب هذه القواعد في شكل كلمات كلّ من ثلاثة أحرف مثل: (س ج أ) أو (ث ج ج)، ومعظم الكلمات تُشفر لأحماض أمينية، وهذه ترتبط سوياً، لتكون البروتينات قوالب بناء الجسم، فلغة الجينات قمينة بسبب الطفرات بأنْ تحوَّر أثناء النقل. وبالرغم من أنَّ الأبجدية بسيطة إلا أنَّ رسالتها طويلة جداً، تحمل كل خلية من خلايا الجسم ستة أقدام من الدنا "[28]. فأخلاق علم الجينات تحتم المعرفة بهذه اللغة كما تفرض إمكانية تفسيرها، ومن أوضح الأمثلة على ذلك معرفة الصيدلي بوصفة الطبيب للدواء.

خامساً:. مراحل علم الوراثة:

يمكن بإيجاز الإشارة إلى المراحل التي مرت بها دراسة علم الجين على النحو التالي:

تطور علم الوراثة بعد إعادة اكتشاف قوانين (جريجور مندل G.Mendel) سنة 1900 م في الثلاثين سنة الأولى "وشهد نقلات تاريخية مهمة مثل افتراض ستن W.Sutton سنة 1903 م فكرة انتظام الجينات على الكروموزومات ثم جاء مورجان T.H.Morgan سنة 1922 م بتطوير ما عرف تخريط الجين ⊕⊕Gene Mapping التي نتج عنها دراسة تحليلية عامة لمواقع أكثر من 2000 جين على أربع كروموزومات لذبابة الفاكهة Drosophila Melanogaster

تبدأ المرحلة الثانية في الدراسات الجينية في الأربعينيات حيث ثم معرفة الطبيعة الجزئية للجين بعد نجاح تجارب افري Avry وماكارتي McCarty سنة 1944 م وأبحاث شاس Chase وهيرشي Hershey سنة 1952 م التي أقنعت الجميع بأهمية الحمض النووي الـDNA كمادة وراثية بعد أنْ كان يعتقد آنذاك بأنَّ البروتينات هي المسئولة عن صناعة الجينات، وتكوين الصفات الوراثية، وهكذا في الأربعة عشر سنة ما بين 1952 و 1964 تم معرفة تركيب DNA وكشف الشفرة الوراثية

ومعرفة آليات عمليات النسخ ⊕⊕Transcription و الترجمة ⊕⊕⊕Translation .

مع بداية السبعينيات وتحديداً في الفترة ما بين 1971م و 1973م أحدثت أبحاث الوراثة ما عُرف بعد ذلك بثورة البيولوجيا التجريبية وتطورت كل الأساليب والتجارب التي تمخضت عن ميلاد تقنية الـDNA التركيبي •DNA Recombinant أو الهندسة الوراثية ••Genetic Engineering التي تشمل في الأساس عملية استنساخ الجين Gene Cloning، من تلك اللحظة دخل البحث العلمي والإنسانية في مرحلة مثيرة، ولا يبدو أنَّ هناك نهاية لهذه الرحلة في المنظور القريب"[29]، ومن أهم نتائج تلك المرحلة هو ظهور التكنولوجيا الحيوية وإنجازاتها في العمل، والتشخيص على الحامض النووي D.N.A الذي كان نتيجة لنجاح العالمين هربرت بوير • Herbert BOYER وستانلي كوهين ••Stanley Cohen في إمكانية نقل جين من كائن حي إلى آخر، وتم الاتفاق بين العالمين الأمريكيين على أرض جزر هاواي وفي عام 1972 م "بدأت تجاربهما التي أفضت في عام 1973 م إلى نجاح ربط بلازميد PSC101 الذي يحمل جين مقاومة المضاد الحيوي تتراسيكلين Tetracycline مع بلازميد PSC102 الذي يحمل جين مقاومة المضاد الحيوي كيناميسين Kenamycin وقاما بإدخال البلازميدات إلى البكتيريا التي أصبحت بالتالي مقاومة للطرازين من المضادات الحيوية. وفي تجربتهما الثانية التي سجلها لهما التاريخ نجح العالمان في ربط جين الضفدع المعروف باسم Xenopus Laevis مع البلازميد PSC101 باستخدام إنزيم القصر Ecor1 ثم إنزيم الربط D.N.A. Ligase ونتج عن ذلك بلازميد يحتوي على مادة وراثية تخص حيوان الضفدع. وقد نجح العالمان في إدخال البلازميد المؤلف إلى بكتيريا Ecoli وسرعان ما عمل الجين الخاص بالضفدع وبذلك أصبح من الممكن نقل جين الضفدع إلى كائن آخر وضمان إنتاج بروتين خاص بالضفادع في خلايا هذا الكائن الآخر"[30] ويصف بعض الباحثين التطورات التقنية وأثرها على اللغة المعرفية بالقول: "أحياناً

التطورات التقنية يظهر أنَّها تتخطَّى لغتنا المعرفية وتنمو وتوجد في فكرة أو أداة أو طريقة جديدة أبحاث البيولوجيا الجزئية والطب الحيوي مؤخراً في التطويع والتطور في الجين مثال صائب "[31].

اهتم هذا البحث بنقطتين في مسألة توظيف الجين هما: توظيف الجين في الزراعة، وهنا نشير إلى بداية الهندسة الوراثية في النبات "بدأت الهندسة الوراثية للنباتات عندما كتب بعض الباحثين تقريراً على أنَّ بكتيريا Agrobacterum tumefactions المحتوية على بلازميد Ti وهي من البكتيريا شائعة التواجد في التربة يمكنها أنْ تتحوَّر وراثياً تسمح بنقل DNA غريب، من مصدر ما إلى جينوم النبات، هذا بالإضافة إلى إمكانية انتخاب الخلايا التي يتم تحويرها "[32]، وكذلك توظيف الجين في الأبحاث الطبية باعتبارهما من أهم وأقدم المهن الإنسانية، وأيضاً لكثرة ما أثير من جدل حول المنتجات التي تدخل الجين فيها.

سادساً:. الجين والعلاج :

في البداية نشير إلى أنَّ دراسة الجينات تعطي الكثير من المعلومات عن التطور، وانشعاب العشائر في المخلوقات الكونية، ومن الأمثلة على ذلك ما يذكره علماء الّرخويّات في هذا المجال "منذ خمسة وعشرين عاماً كانت القواقع واحدة من بين الكائنات المعدودة، التي يمكن استخدام جيناتها في دراسة التطور، فهي تحمل على أصدافها بياناً عن أسلافها في صورة أنماط من ألوان وشرائط. فإذا قمنا بإحصاء الجينات في مواقع مختلفة وحاولنا ربطها بالبيئة أمكننا أنْ نكوّن فكرة عن سبب وطريقة انشعاب عشائر القواقع عن بعضها بعضاً، عن كيفية وأسباب تطورها "[33]، و فكرة العلاج بالجينات في ذاتها تباينت فيها الآراء من مؤيد ومعارض، فمن معارض على الفكرة في كل أنماطها، كما أشرنا لذلك في هذا البحث إلى مؤيد لنمط ومعارض لآخر، كما يشير النص التالي: " Many philosophers and theologians described somatic cell therapy as acceptable but argued vigorously against germ line intervention"[34] .

هؤلاء الفلاسفة يوافقون على العلاج في خط الخلايا الجسمية، ويعارضون العلاج في خط الخلايا الجرثومية؛ لأنَّ هناك العديد من الفوارق بين الخطين من أهمها: أنَّ العلاج في الخط الجسمي لا ينتقل للأبناء؛ لأنَّ العلاج يقوم على الجسد فقط، أمَّا العلاج على الخط الجرثومي فينتقل للأبناء.

وقد وافقت لجنة الأخلاق الدولية الفرنسية National Ethics France[35] على النمط الجسمي من العلاج بعد بذل أكبر قدر من البحث في هذا المجال. ويمكن إضافة عوامل أخرى لأسباب الرفض من بينها التاريخ السيئ لمحاولة تطبيق إنجازات العلوم على البشر والمعلومات الخاطئة، التي قدمت، أو عزو تلك التصرفات إلى العلم والنص التالي يدلل على ذلك:

" The eugenic movement of the late nineteenth and early twentieth century was based in the main upon biological and socioscientific misinformation "[36]

هذا النص يوضح أنَّ تجريد العلم من تاريخه، وكذلك تجريد الفلسفة من تاريخها أو محاولة التجريد من قبل بعض الباحثين أمر يدلل على مدى عدم إدراك العلاقة بين العلم وتاريخه والفلسفة وتاريخها.

والآن سوف نشير إلى استراتيجيات تطبيق تقنية العلاج الجيني وآلية عمل الجين في الحالات المرضية مع ذكر بعض الأمثلة التي أنجزت في هذا السياق:

1- "حقن البويضة المخصبة بالجين السليم Injection of Fertilized وقد طبقت هذه الطريقة على أول حالة علاج بالجينات في الثدييات، وذلك بحقن البويضات المخصبة للفئران، وكانت هذه البويضات تحمل جين القزمة Dwarfism بصورة مزدوجة. وبقدر ما أعطت هذه الطريقة من معلومات قيمة في مسألة علاج الثدييات فالجانب الأخلاقي يوجب عدم تطبيقها على البشر، وهنا يطرح السؤال لماذا؟ لأنَّ تشخيص وجود الحالة المرضية من عدمه يؤدي إلى الإضرار بالبويضة ذاتها. ولكن البحث العلمي دائماً يبحث عن منفذ للتغلب على الصعوبات التي تواجهه، وهذا ما

يميزه في الجانب الفلسفي، ويمكن بتقنيات العلم اليوم تجنُّب تلك المعضلة. وهنا يطرح السؤال كيف بترك الزيجوت يتفلج؟ وعندما ينتج عن ذلك عدد محدود من الخلايا تؤخذ إحداها لتستخدم في عملية التشخيص وذلك لن يضر بتكوين الجنين.

2. علاج الجنين المبكر Germ Line Therapy وتعتمد هذه الطريقة على حقن الجنين في مرحلة البلاستيولا بعدد من الخلايا المعالجة جينياً، وتنتظم الخلايا المحقونة مع الخلايا الجنينية الأصلية ليتكون منها أنسجة وأعضاء الوليد ، ومنها المناسل و بذا فمن الممكن أنْ يورث الجين السليم إلى النسل. ولم يطبق هذا الأسلوب على الإنسان، وهناك اتفاق بين المؤسسات العلمية والطبية والقانونية والأخلاقية في أمريكا وأوربا على عدم تطبيق هذه الطريقة على الإنسان على أساس عدم تعرض الأجيال القادمة لمخاطر تقنية لم يتمكن العلماء من السيطرة عليها بعد.

3. العلاج الجيني للخلايا الجسمية Somatic Gene Therapy في هذا الأسلوب يتم إصلاح الشكل الظاهري Phenotype للعضو الذي يظهر فيه الخلل نتيجة للجين غير السوي، ويتم ذلك بالتعامل مع بعض خلايا هذا العضو وليس خلاياه كلها، وهذا في الواقع يكفي للتخلُّص من شواهد الحالة المرضية، وتعتمد هذه الطريقة على أخذ بعض الخلايا من جسم المريض ومعالجتها بالجينات، وذلك بإدخال جينات سليمة مكلونة Cloned ثم إعادة الخلايا معدَّلة الجينات إلى جسم المريض؛ ممَّا يؤدي إلى تعبير الجين السليم Gene Expression في هذا العضو واختفاء مظاهر الحالة المرضية، وقد طبق هذا الأسلوب بالفعل على البشر، وتكلل بالنجاح"[37]. الملاحظ في هذا النمط من العلاج أنَّه يتعامل مع المريض بشكل مباشر من خلاياه وجسده. والخلايا التي يتم عليها الفعل هي خلايا متكاملة بمعني أنَّها تحتوي على 46 كروموزوم فهي ليست خلايا جنينية، ونجاح هذا الأمر يفسح المجال أمام فرضية تقول لكل إنسان علاج يتوافق مع خلايا جسده التي تتكوَّن في بيئة معيَّنة، ووفق ظروف مناخية محدَّده، كما يفتح المجال أمام الاستفادة من الخلايا الجذعية التي يمكن أخذها من الحبل السري للمولود دون أنْ تؤثر عليه في شيء.

وعند هذه النقطة أدعو الجهات الصحية في بلادي إلى إنشاء سجل للمواليد تؤخذ فيه عينات من خلاياهم الجذعية للرجوع إليها في حالة إصابتهم بأمراض تستوجب العلاج الجيني. وهذه الدعوة قد تكون مبررة إذا علمنا بأنَّ بعض الباحثين في المجال الوراثي يرى أنَّ "اثنين من بين ثلاثة ممن يقرؤون هذا الكتاب سيموتون لأسباب تتعلق بالجينات التي يحملونها، وتعطينا الوراثة الحديثة الأمل ولا أكثر في الوقت الحالي في علاج الأمراض الوراثية. ولقد بدأنا في تفهم ماذا يعني الجنس، ولماذا نهرم ونموت، وكيف يمتزج الطبع والتطبع لنصبح البشر الذي هو نحن؟"[38] وقد طبق العلاج على الخلايا الجسدية على البشر بشكل عملي "عند ظهر يوم 14 سبتمبر 1990 م عندما بدأت أول تجربة للعلاج بالجينات، وذلك على طفلة في الولايات المتحدة الأمريكية عمرها 4 سنوات اسمها Ashanti de Silva مصابة بمرض في الجهاز المناعي نشأ عن نقص إنزيم يعرف باسم Adenosine Deaminase (ADA) والسبب في نقص هذا الإنزيم هو خلل في الجين المسئول عن إنتاجه، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يولد حوالي 40 طفل سنوياً مصابون بهذه الحالة المرضية "[39]، وقد أجريت التجربة بنجاح مرة ثانية " في مطلع عام 1991 م على طفلة عمرها 9 سنوات مصابة بالمرض نفسه وتدعى Cynthia وكان لنجاح هاتين التجربتين أثر عظيم الشأن في تعظيم الآمال في علاج طرز الخلل المختلفة التي تصيب الجينات البشرية "[40].

4. ونتيجة للتقدم العلمي الذي أحرزه هذا العلم في المجال الزراعي يمكن القول بوجود نمط جديد في هذا العلاج، وهو العلاج بالمنتجات الزراعية حيث "أمكن إنتاج الكثير من النباتات المطعمة بجينات بشرية تشفر لبروتينات بشرية: بطاطس تنتج ألبيومين الدم، لفت ينتج الإنكفالين الذي يفرزه المخ لمنع الألم، وخضروات وفواكه كالموز والطماطم والبطاطس تحمل فاكسينات بشرية للسعال الديكي والالتهاب الكبدي الوبائي ب وأمراض الإسهال والتيتانوس والدفتيريا. بل وتحمل أجساماً مضادة لبكتريا تسوس الأسنان"[41].

والعلاج بالجينات ليس وقفاً على الأمراض الوراثية ولكنه امتد لمحاولة علاج بعض الأمراض الأخرى مثل مرض الإيدز.

وقد يطرح السؤال التالي كيف يصاب الجسم بالمرض الذي يعالج جينياُ؟ تقول الأبحاث العلمية للإجابة عن هذا السؤال: "ينشأ المرض عن خلل في جين واحد، أو عن خلل في بضعة جينات وبصفة عامة فعلاج الخلل الذي ينشأ عن جين واحد يكون أسهل من علاج الخلل الذي يتسبب فيه عدة جينات، ولهذا بدأ العلماء تطبيق تقنية العلاج بالجينات على الأمراض الوراثية التي يتسبَّب في حدوث كل منها جيناً واحداً، وهي على كل الأحوال ليست قليلة فعددها لا يقل عن ألفي مرض "[42] ومن أمثلة الأمراض التي يتسبب فيها جين واحد نزف الدم Haemophilia ويتم علاجه بضوابط للتغذية Dietary restriction of Galactose وكذلك مرض الأنيميا المنجلية Sickle cell anaemia تقول المصادر العلمية: "وفقاً لتقديرات اليونيسيف Unicef يوجد حوالي 2 بليون شخص يعانون من الأنيميا أكثرهم من السيدات"[43] ومن أمثلة الأمراض التي يسببها أكثر من جين أو عدَّة جينات أمراض القلب الخلقية Congenital heart disease ومرض النقرس Gout وقرحة معدية Peptic ulcer . وفي هذا السياق لابد من الإشارة إلى أنَّ الأستاذ فيكتور مكوسك Victor المحاضر بجامعة جونزهوبكنز Johns Hopkins University هو "مؤسس علم الوراثة الطبية Medical Genegitics قام في عام 1966 م بحصر الأمراض الوراثية التي تصيب الإنسان في كتاب له بعنوان: Mendelian Inheritance وكان عددها في حدود 1500 مرض، وفي الطبعة الحادية عشرة لهذا الكتاب ارتفع رقم الحصر حتى وصل إلى حوالي تسعة آلاف مرض"[44]. والسؤال الذي يفرض نفسه الآن هو لنفرض أنَّ بعض الدراسات المبدئية تشير إلى احتمال وجود علاقة بين جين وبعض الأمراض. ما هي الخطوات العلمية التي تمر بها الدراسة؟ في هذه الحالة تمر الدراسة بالخطوات التالية:

1ـ "على مستوى البحوث الأساسية يكتشف العلماء الجين أو منتج الجين الذي قد تكون له علاقة بأحد الأمراض .

2ـ تستخدم طرق وتقنيات من علوم الكيمياء الحيوية، البيولوجيا الجزيئية، والوراثة لزيادة فهم دور الجين وطبيعة هذا الجين.

3ـ تستخدم هنا وتطبق علوم الكمبيوتر في دراسة الجينات والبروتينات والبيانات الناتجة عنها.

4ـ بمجرد توفير المعلومات التفصيلية عن الجين نتيجة الدراسات الأساسية المختلفة فالجين في هذه الحالة يمكن استخدامه بطرق وصور مختلفة في أغراض قد تكون تطوير مستحضرات طبية تكنولوجية زراعية، تطبيقات في علوم البيئة، تطبيقات بحرية "[45].

سابعاً:. الجين والغذاء :

لاشك في أنَّ مشكلة الغذاء من أهم وأعقد المشاكل التي تواجه البشرية في الوقت الحاضر كما واجهتها في الأزمان الغابرة، والبحث عن حلول لهذه المشكلة من صميم البحث العلمي والأخلاقي، فمن ترك الطبيعة تأخذ مجراها بما تتضمنه من كوارث وحروب على رأي (توماس روبرت مالتس Malts) لإيجاد توازن على هذه الأرض إلى بحث العلماء عن غذاء يكون البحث العلمي طريقاً له موظفاُ الجينات في هذا البحث، وهو الأمر الذي سوف يركز عليه البحث هنا تقول المصادر العلمية إنَّه في عام " 1983 م نجح إيلاج أول جين غريب في نبات كان النبات هو نبات الطباق ثم أخذ عدد النباتات المهندسة وراثياً يتزايد، حتى يصل في عام 1995 م إلى أكثر من ستين نوعاً كان أهمها: شلجم الزيت، والذرة، وبنجر السكر، والبطاطس، والطماطم، وفول الصويا، والقطن"[46]، وتقول المصادر العلمية إنَّه من المتوقع " أنْ يصل عدد سكان العالم إلى حوالي 8.4 بليون نسمة بحلول عام 2025م، ومن المتوقع أنْ يستهلك العالم ضعف كمية الغذاء التي يستهلكها الآن، ومن ثم سوف نحتاج إلى أكثر من 300 مليون طن من القمح، 260 مليون طن من الذرة، و 210 مليون طن

زيادة من إنتاج الأرز، و160 مليون طن من الأسماك، وهذه تمثل زيادة أكثر من75% من الإنتاج العالمي للغذاء خلال الثلاثين سنة القادمة، كما يعاني حوالي40% من سكان العالم من أمراض سوء التغذية، لذلك زاد الاهتمام باستخدام تقنية الجين كوسيلة لإنتاج الأغذية، وليس أدل على ذلك من زيادة المساحة المزروعة بالمحاصيل المهندسة وراثياً على مستوى العالم بمقدار 25 ضعف خلال 4 سنوات في الفترة من 1996 إلى 1999م"[47].

هنا نشير إلى أنَّ المحاصيل المهندسة وراثياً التي تم التركيز على زراعتها تتمثَّل في الذرة وفول الصويا والطماطم والبذور الزيتية والقطن، ويرى بعض الباحثين في العلوم الزراعية أنَّ التحسين الوراثي غدى" مهنة أثمرت في الستينيات ثورة خضراء جديدة أنتجت سلالات من القمح والذرة والأرز غزيرة المحصول بشكل مذهل أضعاف محصول السلالات المحلية، سلالات ساهمت حقاً في توفير الغذاء لمواجهة الانفجار السكاني في دول مثل الهند وبنجلاديش وباكستان"[48]، "وقد زادت المحاصيل المنتجة بطريقة الهندسة الوراثية ستة أضعاف في الفترة ما بين 1996– 1997م من2 مليون هكتار إلى 13 مليون هكتار، وفي عام 1998م، وصلت هذه المساحة إلى 27.8 مليون هكتار"[49]، وبما أنَّ هذا البحث يتحدث عن الجانب الأخلاقي، وأنَّ هذه الجهود في الإنتاج الزراعي واعدة لإنقاذ الملايين من البشر، فإنَّ السؤال المنطقي يقول من يعمل في هذا المجال، وما هي الدول التي تدعم البحث العلمي في هذا السياق؟ تشير المصادر العلمية التي تتحدث عن ذلك إلى الولايات المتحدة الأمريكية كمنتجة أول للمحاصيل المهندسة وراثياً، تليها الأرجنتين ثم كندا. وهنا أيضاً يطرح السؤال هل هذه الدول فقيرة؟ وهل رؤيتها الأخلاقية تتفق والدول الفقيرة حقاً؟ وهل هناك من القيم ما يجبرها على المحافظة على أرواح الشعوب الفقيرة؟ وربما يصح القول بأنَّ الدول الفقيرة قتلت نفسها بنفسها لأنَّها لم تشق طريق الحياة طريق العلم. أليس بالإمكان لدول تملك ما يقارب من 2000 كيلومتر مربع على البحر الأبيض المتوسط أنْ تسهم في حل ودعم حلول مشكلة الغذاء لولا الأيديولوجية؟ وفي مسألة

تحسين الحبوب التي من أهمها القمح، فقد استخدمت "قاذفة الجينات في إعادة جين الجلوتينين Glutenin ومعه حفاز خاص بالاندوسبرم ليتم التعبير عنه في مكان معيَّن، وهو حبة القمح وبالفعل عبَّرت الجينات عن وجودها، وحسنت خواص العجينة وصفات الخبز الناتج بالمقارنة بدقيق القمح غير المهندس وراثياً، ويرجع هذا التحسين إلى زيادة وحدات الجلوتينين HMW=GS High molecular weight glutenin subunits "[50]، وقد تم نقل بعض الجينات إلى القمح لإكسابه صفة المقاومة للحشرات والفطريات ومبيدات الحشائش حتى يمكن زيادة الإنتاجية من هذا المحصول.

الصورة التي رسمها هذا البحث من خلال مراجعه وجهود الباحثين على مستوى العالم، وكذلك من خلال نجاحاتها في العديد من المجالات وأهمها هنا الطبي والزراعي لا تستطيع أنْ تختزل بعض الصعوبات التي تواجه هذا الاتجاه البحثي والتي من بينها :

1. تحكم بعض الشركات في بذور الإنتاج الزراعي مثل بذور الأرز والقمح. وذلك من خلال حصولها على براءات اختراع لها. هذا الفعل يعد غير أخلاقي من قبل الشركات. وهنا على الدول التدخل لصالح المزارعين والشعوب المحتاجة لذلك الإنتاج.

2ـ تحكم بعض الدول في الإنتاج، واستغلاله لمسائل سياسية بغض النظر عن المصلحة الإنسانية.

3. قلة المعلومات عن هذا العلم ويأتي ذلك من خلال إيضاح فوائده ومساويه من أجل اختيار الأفضل.

4. الخلط بين كيفية الإنتاج وفائدته الصحية بتوظيف بعض الرؤى الدينية في بعض الأحيان. هذا الخلل وعدم المعرفة قد يكون عائقاً دون مبرر منطقي.

الخاتمة:

وفي ختام هذا البحث من أخلاق مهنة التحسين الوراثي يمكن الإشارة إلى مجموعة من النقاط التي تجعل هذه المهنة ذات موضوعية علمية وأخلاق مهنية، ولكنَّها في ذات الوقت لا يمكنها الجزم بعدم وقوع أخطاء إنسانية أثناء ممارسة المهنة منها:

1. ضرورة معرفة لغة الجينات التي يقوم عليها البحث، ومعرفة الطريقة التي تفسر بها تلك اللغة خصوصاً في التعبيرات الجينية.

2ـ لابد من التأكد من عملية إنجاز التعبير الجيني بين الكائنات المنقول منها والمنقول إليها قبل القيام بالتطبيق على الإنسان.

3ـ ضرورة التطبيق السليم، وبأكبر قدر ممكن من الحيطة للتكنولوجيا الحيوية؛ خصوصاً في حالة استعمال البكتيريا نواقل لبعض الأدوية للأجساد البشرية.

4ـ ضرورة قيام المؤسسات العلمية والجهات ذات العلاقة بتعريف المجتمع بهذه العلوم، ونتائج أبحاثها الإيجابية والسلبية من أجل بناء ثقافة قادرة على مواكبة التقدم العلمي.

وقد وصل البحث العلمي في الجينات إلى مجموعة من الحقائق أصبحت بمثابة مسلمات يقوم عليها منها:

أولاً: حقيقة وجود الجينات وتباينها.

ثانياً: حقيقة أنَّ للجينات تعبير في مكان وجودها الأصلي، وإمكانية استمراره بعد عملية النقل.

ثالثاً: حقيقة نقل الجينات من كائن إلى آخر.

رابعاً: حقيقة مساهمة الجينات في زيادة الوزن في بعض الكائنات ونوع الإنتاج.

كما تما معرفة العديد من النتائج بواسطة هذا العلم من بينها:

أ زيادة المعرفة العلمية في علم الوراثة، وحقيقة المشاركة في DNA بين الإنسان والنبات والحيوان.

ب زيادة فعل التقنية الحيوية وأثرها في الحياة الخاصة والعامة.

ج إدراك العلماء والباحثين في هذا المجال أنَّ هذا العلم يبنى على مجموعة من العلوم، الأمر الذي يشجع على قيام الدراسات العلمية على هيئة فرق بحثية من كل العلوم، التي تهتم بدراسة الإنسان.

د إدخال مفاهيم ثقافية جديدة، لم تكن معروفة من قبل مثل: التعطيل الجيني، والتعبير الجيني. معرفة أثر بعض الجينات في تسبب الأمراض وكيفية علاجها.

هـ يسهم علم الجينات في الفصل بين العلم والأخلاق، ويؤكد نسبية الأخلاق.

وفي الختام ونظراً لأهمية هذا العلم فأنَّني اقترح بعض التوصيات منها:

1ـ العمل على بناء مصارف للجينات، تؤخذ من الحبل السري للمواليد، بهدف علاجهم في حالة الإصابة بأمراض وراثية، أو أمراض ذات علاقة بالجينات.

2ـ العمل على إنشاء لجنة للأخلاق الحيوية في المؤسسات، ويكون لها تعاون مع الجامعات، والمؤسسات العلمية والاجتماعية ذات العلاقة.

3ـ العمل على تطعيم الأقسام العلمية الأدبية بالمعرفة العلمية التطبيقية، ولو كمادة اختيارية وخصوصاً التي يكون لها مترتبات على حياة الإنسان وبناءه الاجتماعي.

هوامش البحث:

1 هنري بوانكارى "قيمة العلم" ترجمة، الميلودي شغموم، الطبعة العربية الأولى، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1982، ص7.

- خلايا أو كائنات تحتوي على نواة حقيقية محاطة بغشاء نووي وعلى عضيات محاطة بأغشية كالميتوكندريا وعلى كروموسومات متميزة تشمل الخلايا الحقيقية معظم الكائنات عدا الطحالب الزرقاء المخضرة والبكتريا

2 محمد حسن محجوب "الاستنساخ في بعديه العلمي والأخلاقي" الطبعة الأولى، منشورات مجلس الثقافة العام، بنغازي، ليبيا، 2010، ص 100.

3 المرجع السابق، ص 101.

4 مصطفى محمود "أينشتين والنسبية "الطبعة السابعة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص5.

5 ستيف جونز "لغة الجينات" ترجمة، أحمد مستجير، الطبعة الأولى، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، 1993م، ص7.

6 هري بوانكارى، قيمة العلم، مصدر سبق ذكره، ص 135.

7 المصدر السابق، ص 133.

• للخلايا الجذعية العديد من الأنواع منها: الخلية الجذعية الجنينية Embryonic Stem Cell هذا النوع مازال غير متخصص أو لنقل غير متمايز Undifferentiated. والنوع الثاني خلايا جذعية بالغة Adult Stem Cell تعطي بقدر المستطاع كل ما يحتاج الجسد إليه من خلايا مدى الحياة .

8 James c. Peterson "Genetic Turning Points ' The Ethics of human genetic Intervention published Wm.B.Eerdmans publishing Co . 2001 . p . 307

9 أحمد مستجير "قراءة في كتابنا الوراثي" دار المعارف، القاهرة، مصر، ص 142.

⊕ قطعة من الDNA المشفرة لrna و(أو) جزيء من السلسة الببتيدية.

© علم الأحياء . علم الحياة . دراسة العضويات الحيّة.

10 R. W. OLD .S.B.PRIMROSE "PRINCIPLES OF GENE MANIPULATION" . Fourth Edition . Blackwell Scientific Publication .Oxford London. Volume2.1989 p344 .

11 ستيف جونز، لغة الجينات، ترجمة أحمد مستجير، الطبعة الأولى، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، 1995م، ص 14.

12 ؟ ، استنساخ الجين، ترجمة، عبد القادر عبد الرؤوف المالح، الطبعة الأولى، المكتب الوطني للبحث والتطوير، طرابلس، ليبيا، 2004م، ص 5.

13 John E . Smith " Biotechnology " Third edition .Published in association with the Institute .Of .Biology .Cambridge .university Press .1996 .P .2.

14 Op.CIT . p .2

15 أحمد مستجير " قراءة في كتابنا الوراثي " دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، ص 110

• عبارة عن قطعة DNA دائرية لها القابلية على التكرار المستقل عن كروموسوم المضيف وهي تتوارث بثبات على شكل قطع منفصلة عن الكروموسوم تنتشر بشكل واسع في خلايا البكتيريا .

16 Principles Of GENE Manipulation .op .cit .p. 39

17 فهيم عبد الكريم بن خيال، وآخرون، الأغذية المعدّلة وراثياً "منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، 2008م، ص 33.

18 ستيف جونز "لغة الجينات" مرجع سبق ذكره، ص 7.

•• تتكون هذه الكلمة من شقين الأول Bio ويعني الحياة أو الأنظمة الحية Living systems والثاني Technology ويقصد به الأسلوب العلمي لتحقيق هدف أو غرض بصورة علمية.

19 عبد الحفيظ عبد السلام أبو ظهير، محمود بشير الشريف "التقنيات الحيوية واقع وتطلعات" المكتب الوطني للبحث والتطوير، الطبعة الأولى، 2005، ص 39.

20 أحمد مستجير "قراءة في كتابنا الوراثي "دار المعارف، القاهرة، مصر، ص108.

21 فهيم بن خيال وآخرون، الأغذية المعدّلة وراثياً، مرجع سبق ذكره، ص 68.

22 John E . Smith ' Biotechnology ' OP .CIT . p 3

23 حسن محمود يونس "التكنولوجية الحيوية الأسس والتطبيقات" الطبعة الأولى، الاسكندرية، مصر،2006، ص 1 .

24 حسن محمود يونس مرجع سبق ذكره ص 5.

25 عبد الحفيظ أبو ظهير ، محمود بشير الشريف "التقنيات الحيوية واقع وتطلعات" مرجع سبق ذكره ص 41.

26 فهيم بن خيال وآخرون، الأغذية المعدّلة وراثياً، مرجع سبق ذكره ص 35.

27 R. W .OLD .S .B .PRIMROSE " PRINCIPLES OF GENE MANIPULATION " OP . CIT . P .14

28 ستيف جونز "لغة الجينات" ترجمة أحمد مستجير، مرجع سبق ذكره، ص 15.

⊕ تحديد المواقع النسبية للجينات المختلفة على جزيء ال DNA

⊕⊕ عملية تستعمل فيها المعلومات الوراثية الموجودة بصورة سلاسل قاعدية في الحامض النووي الديؤكسي رايبوزي لتكوين سلاسل قاعدية متممة في الحامض النووي الرايبوزي

⊕⊕⊕ عملية تحدث في الرايبوزومات حيث تترجم المعلومات الوراثية المرسلة من الحامض النووي الديؤكسي رايبوزي إلى تسلسل معين من الأحماض الأمينية لصناعة البروتين

• جزيء DNA مصنّع في أنبوب اختبار بإلصاق قطع الDNA مع بعضها

•• استخدام الطرق التجريبية لإنتاج جزئيات DNA تحتوي على جينات جديدة أو مزيج جديد من الجينات

29 استنساخ الجين مرجع سبق ذكره ص 12 .

• متخصص في دنيا إنزيمات القصر.

•• متخصص في دنيا البلازميدات

30 منير على الجنزوري "العلاج بالجينات" دار المعارف، القاهرة، مصر، 2004، ص 95.

31 R . W .OLD .S .B .PRIMROSE " PRINCIPLES OF GENE MANIPULATION " OP . CIT . P 3

32 فهيم عبد الكريم بن خيال وآخرون، الأغذية المعدّلة وراثياً، مرجع سبق ذكره ص85.

33 ستيف جونز "لغة الجينات" مرجع سبق ذكره ص 5.

34 James C .peterson" genetic turning points " Op.cit p.308

35 Ibid .p. 308

36 Paul Ramsey " Fabricated Man ' The Ethics of Genetic Control New Haven and London Yale University Press.1970 . p 1

37 منير على الجنزوري، العلاج بالجينات، مرجع سبق ذكره، ص 105.

38 ستيف جونز "لغة الجينات" مرجع سبق ذكره، ص7.

39 منير على الجنزوري ، العلاج بالجينات، مرجع سبق ذكره، ص 108.

40 المرجع السابق، ص 110.

41 أحمد مستجير، قراءة في كتابنا الوراثي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص 123.

42 منير على الجنزوري، العلاج بالجينات، مرجع سبق ذكره، ص 100.

43 فهيم عبد الكريم بن خيال وآخرون، الأغذية المعدّلة وراثياً، ص 99.

44 منير الجنزوري، العلاج بالجينات، ص 102.

45 حسن محمود يونس، التكنولوجية الحيوية، مرجع سبق ذكره، ص 11.

46 أحمد مستجير، قراءة في كتابنا الوراثي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص 136.

47 فهيم عبد الكريم بن خيال وآخرون، الأغذية المعدّلة وراثياً، مرجع سبق ذكره، ص 82.

48 أحمد مستجير، قراءة في كتابنا الوراثي، مرجع سبق ذكره، ص 109.

49 فهيم عبد الكريم بن خيال وآخرون، الأغذية المعدّلة وراثياً، مرجع سبق ذكره، ص 82.

50 المرجع السابق، ص 100.

الأخلاقيات التطبيقية: أخلاقيات البحث العلمي نموذجاً

د. نجاح أبوالقاسم زايد
كلية الآداب-جامعة الزاوية

مقدِّمة:

دخلت البشرية حقبة جديدة فريدة من نوعها؛ بسبب تسارع وثيرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي حقق طفرات معرفية، فتحت آفاقاً جديدة أمام الإنسان المعاصر، سواء في مجال العلوم الفيزيائية أو البيولوجيا المعاصرة، أو المعلوماتية والاتصال... إلى درجة أصبح معها العلم قادراً على تغيير الطبيعة، وتغيير الكائنات الحية بما فيها الإنسان؛ لأنَّ العلم المعاصر يمتلك سلطات جديدة ناشئة عن تطور التقنيات في ميدان الطب وعلوم الحياة والهندسة الوراثية، ممَّا ينبئ بتحولات جذرية في علاقة الإنسان بجسمه وبهويته وبمستقبله وبقيمه، وممَّا يجعله لا يبعث بالضرورة على التفاؤل والثقة كما هو الحال عبر تاريخه. بل أصبح يرتبط بالقلق والخوف من المستقبل الذي يرسم ملامحه، حيث يحتمل أنْ يؤدي إلى كوارث جديدة للبشرية، نتيجة التدخل مثلاً في مكوِّنات المادة الوراثية للإنسان و تعديلها، أو نتيجة لفقدان الطبيعة لتوازنها بسبب التلوث و الانحباس الحراري، أو نتيجة لتكنولوجيا المعلومات، والحرب المعلوماتية والواقع الافتراضي... إلخ.

وكل هذا عجَّل بعودة الأخلاق إلى الواجهة، وطرح إشكالية أخلاقية جديدة، وتنامي الاهتمام بالقضايا الأخلاقية الجديدة، وبخاصة في العقدين الأخيرين إذ ظهرت الأخلاقيات التطبيقية لتقترح مقاربة فلسفية متجدِّدة لتمفصل النظرية الأخلاقية مع الممارسة، وتسعى لتنظيم الممارسة داخل مختلف ميادين العلم والتكنولوجيا، وما يتصل بها من أنشطة اجتماعية واقتصادية ومهنية، وتعمل على حل المشاكل الأخلاقية التي تطرحها تلك الميادين لمعالجة قضايا داخل المستشفيات ومختبرات الطب والبيولوجيا (زرع الأعضاء، والاستنساخ، الموت الرحيم، تحسين النسل) أو

المقاولات في علاقتها باستغلال الموارد الطبيعية وتلويث البيئة، أو الهيئات الحكومية وعلاقتها بالفساد والتزوير، والقضايا الناتجة عن الصراعات الدولية من مثل الخطاب الجديد لحقوق الإنسان، ومفهوم الحرب العادلة... إلخ.

وبالجملة فالأخلاقيات التطبيقية تهتم بمختلف ظروف الحياة التي تطرح أسئلة أخلاقية، ويبرز ميدان "أخلاقيات المهنة" كأحد أهم ميادين الأخلاقيات التطبيقية باعتباره ضرورة تفرضها متطلَّبات العصر، ومبادئ التطور إذ لا يمكن لأي مهنة أنْ تتطور دون العناية بأخلاقيات ممارستها التي تضبط سلوك المنتمين لها، وتحمي جميع أصحاب المصالح، وتحفظ حقوقهم سواء كانوا مستفيدين أو ممارسين إلى جانب حماية البيئة التي يعمل فيها هؤلاء، وتعد أخلاقيات البحث العلمي من المسائل المهمة التي تطرح بقوة في ظل التطور العلمي، وما يتطلَّبه من ضوابط أخلاقية، ولا شك أنَّ هذا الموضوع يستحق الكثير من الاهتمام، لذلك كان النموذج الذي وقع عليه الاختيار في هذا البحث الذي سيكون مرتباً على النحو التالي:

أولاً: الأخلاقيات التطبيقية:

1. مفهوم الأخلاق:

الخلق لغة: "العادة والطبع والسجية والمروءة والدين"[1]:

والأخلاق اصطلاحاً: تعني عادات يكتسبها الفرد نتيجة تعرضه لمؤثرات الأسرة والمجتمع والبيئة، وتنطبع في نفسه ويمثلها في تصرفاته في المواقف المختلفة، ويعرِّفها آخرون بأنَّها: ما يجب أنْ تفعله، وبتحديد أكثر أنْ تعرف التصرف الصحيح وما التصرف الخطأ، ثم تفعل ما هو صحيح[2].

تتميز الأخلاق – باعتبارها معرفة – عن سائر المعارف العلمية بأنَّ لكل علم من العلوم موضوعاً يتناول جانباً معيَّناً من جوانب النشاط، فسلطان الكيمياء مثلاً لا يجاوز بعض جوانب وجود العالم الكيميائي، ولا يفيض عن بعض هذه الجوانب التي يمكن تحديدها تحديداً موضوعياً، أمَّا الأخلاق فموضوعها شامل كلي، يتطلَّع إلى مراقبة شاملة موصولة، إنَّها لا تعترف باختصاص كاختصاص الكيمياء، بل تلح في

أنْ يشمل نطاقها حياة الكيميائي الخاصة، ويجاوزه إلى مجال حياته التقنية وعمله العملي، وهذا يعني أنَّه من الممكن استخدام كل علم، واستخدام كل صناعة أو تقنية على وجه قد يكون حسناً أو سيئاً، ويرجع القول الفصل في كل ذلك إلى الأخلاق التطبيقية، التي تحدد أشكال الواجب بالإضافة إلى الظروف الراهنة المحدَّدة، فينشأ ما يسمى (علم الأخلاق العملية)، أو (علم الواجب).

وكمثال آخر على ذلك الأخلاق الطبية التي تثير سؤالاً حول إمكانية اعتبارها معايير ثابتة، قابلة للتطبيق في كل مكان وزمان، فمن الأمور المثيرة للجدل في المجال الطبي (الهندسة الوراثية) التي قدَّمت بعض الحلول التي لم يكن السهل الحصول عليها من قبل، غير أنَّها تطرح كثيراً من المخاطر، فما الذي يمكن أنْ يحدث لو أنَّ العلماء توصلوا إلى نتائج خاطئة أدَّت إلى تشكيل مخلوق لا يمكن التخلُّص منه، ثم إلى أي حد يمكن أنْ يصل العلماء في كشفهم عن أسرار الحياة البشرية؟ ومن هو الشخص أو المؤسسة؟ التي لها الحق في تقرير إذا ما كانت تجارب العلماء آمنة، أو تحمل طابعاً أخلاقياً؟ وإلى أي حد يمكن لتلاعبنا بالجينات ولتحكمنا فيها أنْ يؤثر على نظرتنا لأنفسنا ولموقعنا في هذا الكون؟

لقد وجد الإنسان نفسه يتحوَّل إلى مجرَّد رموز وراثية يمكن عن طريق حلها معرفة تكوينه الوراثي، ومن ثم السيطرة عليه، وهنا سيطرت عليه فكرة أثارت الرعب عند الكثير من المعارضين، وهي أنَّ مصيره أصبح في يد العلماء. فهل يمكن أنْ يسمح باستمرار مثل هذه التجارب الوراثية؟ أم يجب منعها؟ وهل من حقنا أنْ نحدِّد مصير الأجيال القادمة سواء بقبولنا لاستمرار التجارب أو بمنعنا لها؟[3]

إنَّ كل هذه الأسئلة ترتبط بموقف الإنسان الأخلاقي من مفاهيم مثل الضمير والمسئولية، والوجود الإنساني، وقدسية الحياة وكرامة الإنسان وغيرها، فضلاً عن أنَّها تجعل الإنسان مجرَّد ظاهرة كونية كغيرها من الظواهر، أو مجموعة من العناصر الكيميائية.

ولا تستطيع الفلسفة أنْ تقف موقف المتفرج أمام مشكلات بالغة الأهمية على هذا النحو، لذلك لابد أنْ تخرج عن إطار (النظر) والتأمل المجرَّد لتندمج في واقع هذا العالم، وتثبت أنَّ لها دوراً في حياتنا ومستقبلنا، كما كانت تفعل دائماً، إنَّها متجدِّدة وحيوية ومسايرة للعصر، لذلك فقد أسهمت في هذه المجالات العلمية الجديدة عن طريق (الأخلاق العملية) لتجيب كثير من التساؤلات التي تثيرها هذه العلوم، التي ربما لم يجد العالم أو الطبيب الوقت الكافي للإجابة عنها، رغم أنَّها قد تواجهه وتقلقه كل يوم، ولكن الفلسفة مهمتها أنْ تساعد الإنسان على أنْ يجد إجابة عن تساؤلاته، فهل نجحت في ذلك؟ أم أنَّ المحاولة في حد ذاتها تكفي؟

تثير تكنولوجيا البيولوجيا الطبية مجموعة من الأسئلة الأخلاقية، التي تحتاج الإجابة عنها لتحليل فلسفي، وهي من الأهمية بحيث تتوقف على إجابتها الأحكام الأخلاقية والدينية والقانونية المرتبطة بموضوعات مثل (تكنولوجيا الإخصاب)، و(الهندسة الوراثية) و(الاستنساخ الحيوي). وأنَّ أسئلة مثل: متى تبدأ الحياة؟ وما هي المعايير التي يحدَّد على أساسها أنَّ الكائن البشري إنسان؟ ولماذا تعد حياة الإنسان مقدَّسة من دون الكائنات؟ تثير موضوعاً ارتبط منذ زمن ليس ببعيد بقضية الإجهاض، الذي سمحت به الحكومات في الغرب، رغم اعتراض رجال الدين المسيحي، ولكن الأمر يختلف الآن، فقد اتسعت الدائرة لتمس المعاقل التي كان يدافع عنها الدين، وهي الإنجاب الذي تحوَّل إلى عملية تكنولوجية – كما يعتقد البعض– بعد أنْ كان إنسانياً مئة بالمئة، والمهم في الأمر أنَّ المسألة لم تعد مقتصرة على رجال الدين، بل دخلت مجال القانون والتشريع وأروقة البرلمانات ومكاتب السياسيين الذين وجدوا أنفسهم أمام معضلة أخلاقية فلسفية، ممَّا دفعهم إلى طرح المشكلة أمام المجتمع ككل، مستعينين بالفلاسفة ورجال الدين والقانونيين وغيرهم من علماء الاجتماع والنفس[4].

لقد سعت الفلسفة من خلال دراسة (الأخلاق) إلى فهم الإنسان ومكانته، وقد اختلف اهتمام الفلاسفة بالإنسان من عصر إلى آخر، ولكن الهدف كان دائماً هو

الارتقاء بالإنسان من المستوى الحيواني إلى أعلى درجات الرقي الفكري والروحي بمقدار ما تسمح به قدراته وملكاته.

بالمثل الأخلاقية المتعقلة وحدها يمكن الوصول إلى علاقة سوية بالواقع، وبهذا الطريق يمكن للإنسان والمجتمع اكتساب القوة التي يمكن استعمالها في السيطرة على الأحداث، فلا يمكن للحضارة أنْ تتجدَّد إلاّ إذا نشأت في عدد من الأفراد نزعة عقلية جديدة مستقلة عن تلك السائدة بين الجمهور نزعة عقلية تكتسب التأثير تدريجياً على النزعة الجماعية وفي النهاية تطبعها بطابعها فلا سبيل إلى النجاة من الهمجية إلاّ بحركة أخلاقية[5].

2. مفهوم الأخلاق التطبيقية:

هي مجموعة من القواعد الأخلاقية العملية المجالية، تسعى لتنظيم الممارسة داخل مختلف ميادين العلم والتكنولوجيا، وما يرتبط بها من أنشطة اجتماعية واقتصادية ومهنية، كما تحاول أنْ تحل المشاكل الأخلاقية التي تطرحها تلك الميادين، لا انطلاقاً من معايير أخلاقية، بل اعتماداً على ما تم التوصل إليه بواسطة التداول والتوافق، وعلى المعالجة الأخلاقية للحالات الخاصة والمعقَّدة أو المستعصية[6].

ثانياً: ميادين الأخلاقيات التطبيقية.

1. البيواتيقا: أخلاقيات الطب والبيولوجيا.

والتي ترتبط بميدان علوم الحياة، وما يطرحه من تساؤلات تتعلق بالإنجاب الصناعي بعد تبلور ما يعرف بتكنولوجيا الحياة من شاكلة: هل يتم الإنجاب دون جنس؟ مثلما يتم الجنس دون إنجاب (يتم الحديث عن تقنيات الإنجاب السلبية والإيجابية)، هل يمكن تعمد إنجاب اليتامى في حالة تخصيب الزوجة بمني زوجها بعد وفاته؟ (إعادة النظر في عوائد ومفاهيم درج عليها البشر لآلاف السنين مثل مفهوم العائلة ومفهوم الأمومة من قبيل: هل يقبل الأطباء على مفهوم البنوة ومفهوم الهوية البيولوجية؟) أو الموت الرحيم بانتزاع أجهزة التنفس عن المرضى الذين يعانون من غيبوبة طويلة الأمد رحمة بهم؟ أم يواصلون إبقاءهم أحياء بشكل اصطناعي؟

2. أخلاقيات البيئة.

التي ترتبط بميدان البيئة وما يطرحه من تساؤلات: هل ستستمر موارد البيئة دون نفاذ؟ كما تنم عن ذلك الطريقة التي نستغل بها تلك الموارد، وهل تعطي الأولوية للتنمية الاقتصادية أو للحفاظ على موارد البيئة؟ وما هو الإنسان الجديد الذي تبشر به الفلسفة البيئية؟

3. أخلاقيات الاقتصاد.

التي ترتبط بميدان الحياة الاقتصادية، وما رافقها من تزايد في الطلب على الأخلاق تحت عناوين مختلفة مثل (أخلاقيات المقاولة)، و(أخلاقيات التجارة والأعمال).

4. أخلاقيات المعلومات:

التي ترتبط بميدان التكنولوجيا المعلوماتية التي تشمل مختلف التقنيات التي تخص إنتاج وجمع وحفظ ونشر وبث واسترجاع المعلومات، إلى جانب ظهور مجموعة من المفاهيم التي تنم عن التحولات العميقة التي حصلت في المجتمعات المعاصرة، وعلى رأسها مفهوم "إنتاج المعرفة".

5. أخلاقيات الإعلام والاتصال:

التي ترتبط بميدان الثورة التكنولوجية الحاصلة في ميدان وسائل الإعلام في تقاطع مع الثورة المعلوماتية.

6. أخلاقيات التكنولوجيا:

التي تلتقي في إطارها جملة من الميادين الفرعية مثل (أخلاقيات تكنولوجيا الحياة)، و(أخلاقيات تكنولوجيا الفضاء)، و(أخلاقيات التكنولوجية العسكرية)، وهذه الميادين تتفرَّع بدورها إلى ميادين أخرى، ويطرح كل ميدان من هذه الميادين إشكالية أخلاقية نوعية إضافة إلى المشاكل الأخلاقية العامة التي تطرحها علاقة الإنسان بالتقنية.

7. أخلاقيات تكنولوجيا الفضاء.

تطرح مسألة القواعد الأخلاقية في إطار التعامل مع هذا المجال الواسع الذي يرتبط بكثير ممَّا يحدث في عالمنا المعاصر، وأصبح هو الآخر يطرح تساؤلات من شاكلة: إلى متى سيستمر استغلال الفضاء حكراً على دول معينة؟ وهل سيأتي زمان يقسم فيه الفضاء إلى مناطق نفوذ، ويسطر بالحدود كما حصل بالنسبة للبر والبحر؟ وغيرها.

8. أخلاقيات المهنة.

تعد الأخلاقيات المهنية حقلاً واسعاً للتساؤلات الأخلاقية، نظراً لكون كل القطاعات المهنية في المجتمعات المعاصرة معنية بها مبدئياً: الطب، الهندسة، التجارة والأعمال، الصحافة، التربية والتعليم، الإدارة و التسيير، المهن الحقوقية وغيرها(7).

أثبت مبحث الأخلاقيات التطبيقية أنَّ عصر الفيلسوف الموسوعي، أو الباحث العصامي قد ولى وترك المجال للتفكير الجماعي والدراسات والبحوث التي يجريها باحثون ينتمون لتخصصات متعددة ومختلفة، أمَّا الجذور النظرية التي يرجع إليها الفكر الأخلاقي الجديد – الفكر الذي تبشر به الأخلاقيات التطبيقية – فيرجعها الباحثين إلى المرحلة اليونانية، سواء تعلق الأمر بالثورة الطبية والبيولوجية، أو بالثورة الأخلاقية المصاحبة لها. بالنسبة للمستوى الأول يربط بعض الباحثين الثورة الطبية البيولوجية بالأساطير اليونانية التي تتناول موضوع الإنسان القوي، بينما يحيل بعض الباحثين في إطار نظرية تحسين النسل إلى أفلاطون واقتراحه في جمهوريته تزويج الأقوياء من الجنسين بعضهم ببعض، وتعقيم الضعاف والتخلص من العجزة كإحدى السبل لتحقيق المجتمع المثالي. أمَّا المستوى الثاني فيتم الإحالة بشأنه إلى أبو قراط الذي أنشأ قسماً ضمَّنه بعض القواعد الأخلاقية التي تقوم على الحيطة والحذر والحكمة والتعُّقل، والتي تعد موجهاً أخلاقياً للممارسات الطبية.

وفي عصر الأنوار نستطيع العثور على جذور أخرى للفكر الأخلاقي الجديد عند بيكون، الذي كان يدعو للسيطرة على الطبيعة بواسطة العلم، وديكارت الذي يؤكد أنَّه بالعقل يمكن للإنسان أنْ ينفذ إلى أعماق كل العوالم، ولوك الذي كان يدعو للحد من سلطان الحكام، و كانط الذي انطلق من أخلاقيات الواجب ليؤكد أنَّ الكرامة خاصية تميز البشر عن غيرهم من الكائنات[8].

ثالثاً: أخلاقيات المهنة.

أ. مفهوم المهنة.

المهنة كلمة ذات مدلول وصفي، تشير إلى مجموعة من السمات الأساسية التي تتصف بها كثير من المهن، مثل الطب والمحاماة وتتطلَّب درجة عالية من المهارة القائمة على المعرفة المتخصصة، كما تعرف بأنَّها عمل منظَّم، يقتنع به الإنسان، ويحاول أنْ ينهض من خلاله بمطالب وظيفية محدَّدة، أو هي عمل مهني راقي، يتطلَّب نوعاً من القدرات الفنية التي يمكن تحقيقها عن طريق إعداد مهني خاص يشمل على إعداد أكاديمي وتدريب عملي.

وهي تختلف عن مفهوم الحرفة التي هي عمل يدوي يمارسه العامل، إمَّا في ورشة عمل يمتلكها، أو في ورشة يملكها شخص آخر، أو في مؤسسة أو شركة، ولا يحتاج إلى إعداد مسبق، بل من خلال تدريب قصير[9].

والمهنة بصفة عامة تشتمل على مجموعة من المعارف العقلية ومجموعة ممارسات وخبرات وتطبيقات تهيكل المهنة وتضم:

1. توفر الأنشطة والخدمات المفيدة.
2. توافر قدر من المهارات والخبرات الفنية المتخصصة.
3. توافر الإنتاج الفكري المتخصص.
4. وجود قواعد أخلاقية وسلوكية تحكم وتنظم العمل بين أفراد المهنيين وزملائهم.
5. وجود تجمع للعاملين بالمهنة يتحدث باسمها ويدافع عنها.
6. تكون واضحة المعالم ومميزة عن غيرها من المهن[10].

تحتضن المجتمعات كثيراً من المهن كالطب والمحاماة والقضاء والصحافة وغيرها في سلم المهن، والمتتبع لموقف المجتمعات من هذه المهن يلحظ أنَّ كل مهنة تلتزم بأخلاقيات يؤمن بها أصحابها الذين يعتزون بها، ويسلكون بمقتضاها، ويعملون على ترسيخها وتعميقها لدى المنتمين إليها منطلقين من إيمانهم بأهداف المهنة وأدوارها التي تحقق طموحات المجتمع في التحديث والرقي، وقد اختلفت المجتمعات في موقعها من المهن السائدة في المجتمع في ضوء فلسفتها الاجتماعية وأهدافها التي تجسد مبادئ المهن[11].

توجد الأخلاقيات المهنية في قلب التساؤلات التي تطرحها بنية المجتمعات الصناعية، والتي تمتلك مجموعة من الخصائص التي تشرط التساؤلات الأخلاقية، فهذه المجتمعات تستند تاريخياً على ثلاث قوى معيارية متداخلة ومتعارضة:

أولاً: الاقتصاد الذي يفرز مجموعة من القيم الخاصة به كالفعالية والإنتاجية والتنافسية إضافة إلى معقولية اقتصادية يتم وفقها تقويم كل شيء بناء على مفاهيم الكلفة والعرض والطلب والإنتاج والاستهلاك.

ثانياً: التقدم العلمي التكنولوجي الذي يعتمد معقولية من نوع آخر، تعتمد على أساس إجرائي اختباري تمد الاقتصاد بالطرق والوسائل.

ثالثاً: الحق والقانون الذي يحدد المعايير والممنوعات من خلال ضبط وتنظيم العلاقات الاقتصادية والاجتماعية.

إنَّ ظاهرة تزايد الطابع الاحترافي في دائرة الأشغال والمهن تستدعي أنْ تصنع كل مهنة معايير وقواعد تنظيمية داخلية لضبط وتنظيم الممارسة الداخلية، وتتخذ عدَّة أشكال أهمها: قواعد الممارسة الجيدة، وهي قواعد تقنية وآداب مهنية ومدونات أخلاقية تحدد أبرز القيم الخاصة بكل مهنة على حدة، والالتزامات والحقوق[12].

ب . الحاجة إلى ميثاق أخلاقي للمهنة.

الميثاق الأخلاقي لأي مهنة يضم القواعد المرشدة لممارسة مهنة ما للارتقاء بمثالياتها وتدعيم رسالتها، ورغم أهميته في تحديد الممارسات والأولويات داخل مهنة معينة، إلا أنَّه لا يمكن فرضه بالإكراه ولكن بالالتزام.

إنَّ الطريقة الوحيدة للحكم على مهنة معينة، هو سلوك أعضاء تلك المهنة إزاءها، والحفاظ على قيم الثقة والاحترام والكفاءة والكرامة، ويجب أنْ يتميز الميثاق الأخلاقي للمهنة بـ:

1ـ الاختصار. 2ـ السهولة والوضوح 3ـ أنْ تكون قواعده معقولة ومقبولة عملياً.

4ـ شاملة. 5ـ إيجابية. 6ـ توضح جميع الالتزامات المهنية أمام زملاء المهنة الواحدة، المهنة نفسها المؤسسات التابعين لها، المستفيدين منها، الدولة المجتمع.

ومن خصائص الميثاق الأخلاقي للمهنة:

أ. حماية المهنة والجمهور العام بقواعد أخلاقية تسهل التعامل.

ب . تقديم قواعد أخلاقية تشمل معايير سلوكية.

ج . مرونة القواعد أمام المواقف والأزمات الجديدة.

د . إنشاء لجنة تقصي المخالفات[13].

غالباً ما تحيل التساؤلات الأخلاقية المطروحة في ميدان أخلاقيات المهنة إلى المشاكل العملية المهنية التي تعترض طريق العاملين داخل نفس المهنة، وذلك مثل المخاطر المرتبطة ببعض الآلات والتقنيات الجديدة، ومسألة المسئولية الاجتماعية للمهنيين، ونزاهة العمال والحرفيين، وما يرتبط بحفظ السر المهني وعقوبة إفشائه، وتتجاوز الأخلاقيات المهنية هذا الإطار المهني الضيق؛ كي تتساءل خارجه حول الدور الاجتماعي للمهنة وحول مسئولياتها الاجتماعية ومواقفها من المخاطر المحتملة في إطار مجال ممارستها وعلاقتها بالبيئة، مثلها مثل أخلاقيات الطب والبيولوجيا.

وتتميز الأخلاقيات المهنية بإثارة النقاش والحوار بين ممثلي تخصصات متعدِّدة ومختلفة، فالأخلاق والقانون وحقوق الإنسان والانثروبولوجيا على سبيل المثال كلها تتيح توسيع دائرة مناقشة المشاكل المهنية المطروحة من منظور لامركزي بحيث لا ينحصر النقاش في إطار معارف مرتبطة بتخصصات ضيقة، وتوسيع دائرة النقاش هو ما يبرر حضور الفكر الفلسفي فيها.

وعلى المستوى المنهجي يتم التحليل والمعالجة الأخلاقية في هذا الميدان بدراسة حالات خاصة ملموسة، ممَّا يتطلَّب تزويده بعدة وثائقية، سواء على المستوى التقني، أو غيره من المستويات، ويهدف بذلك إلى تسليط الأضواء على المعضلات الأخلاقية لأجل تقديم سبل معيارية أو حلول فعلية. وتأخذ الأخلاقيات المهنية أيضاً شكل خطابات تتجلى فيما يكتب حولها، وأنشطة مرتبطة بالتكوين الأكاديمي والاختصاصي[14]، ومن هذه الأنشطة وقع اختيارنا على أخلاقيات البحث العلمي كنموذج لأخلاقيات المهنة.

رابعاً: أخلاقيات البحث العلمي.

البحث العلمي هو عملية فكرية منظَّمة، يقوم بها شخص يسمَّى (الباحث) من أجل تقصي الحقائق في شأن مسألة، أو مشكلة معينة بإتباع طريقة عملية منطقية؛ بغية الوصول إلى نتائج عملية تسهم في حل بعض المشاكل التي تواجه المجتمع.

وأخلاقيات البحث العلمي هي: مجموعة من المبادئ والقيم والتقاليد الأكاديمية التي ينبغي على الباحث التمسك بها عند قيامه بالبحث.

والباحث هو: الشخص الذي يتولى مهمة التقصي عن الحقائق، وجمع النتائج والمعطيات بشأن موضوع معيَّن، ونشرها بما يخدم المجتمع[15].

والبحث العلمي أنواع:

أولاً: البحث الأساسي والبحث التطبيقي: في معظم مجالات العلم يمكن أنْ تصنَّف البحوث إلى:

1. البحوث الأساسية: وهي الأنشطة التجريبية أو النظرية التي تمارس أصلاً من أجل اكتساب معارف جديدة، عن الأسس التي تقوم عليها الظواهر والوقائع المشاهدة دون توخي أي تطبيق خاص.

2. البحوث التطبيقية: وهي البحوث الأصلية التي تجرب بغية اكتساب معارف جديدة، وترقى في المقام الأول إلى تحقيق غرض علمي معيَّن.

ثانياً: البحث العلمي والبحث التكنولوجي:

ينطلق البحث العلمي من العلم، أمَّا التكنولوجي فمن التكنولوجيا، إلاّ أنّ التداخل والترابط قائم بينهما في الوقت الحاضر، فلم يكن بالإمكان للنظرية الفلكية أنْ تقوم أبعد من المناقشة الفلسفية دون وجود (التلسكوب) الذي يتم بواسطته مشاهدة أقمار المشتري وكوكب الزهراء... إلخ، فالعلم والتكنولوجيا متعاونان بمعنى أنَّ كلاً منهما يضيف قوة للآخر [16].

تعد أخلاقيات العلم والبحث العلمي هي موضوع الساعة، وكلمة ايتكيس Ethics أي فلسفة الأخلاق، أو علم الأخلاق أو الأخلاقيات، جاءت من علم الفلسفة لتضيء السبيل إلى اتخاذ المعيار والقرار في مواقف علمية شائكة خلقياً بدءاً من تداخل خصائص البحث العلمي مع مصالح العالم الشخصية، وانتهاءً بتداخلها مع مقتضيات الأمن القومي، مروراً بتداخلها مع قدسية الحياة وحقوق الإنسان وكرامته، وبالتجريب على البشر والحيوانات، أو بانتهاكات البيئة، أو بالتطبيقات بالغة الخطورة للعلوم البيولوجية والوراثة والموروثات والجينات، وفضاء المعلومات المفتوح، والميزانيات الضخمة لتمويل الأبحاث العلمية.

ويرجع تزايد الاهتمام بأهمية الأخلاقيات في البحث العلمي من قبل العلماء، وأهل السياسة والصناعة والزراعة، لوجود توجهات عديدة ساهمت في هذا الاهتمام المتزايد:

1. تغطِّي وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والإنترنت حكايات عن مسائل أخلاقية مثارة في العلم. خاصة في ميادين البحث الطبي، وما يحصل فيها من تجاوزات للحدود الإنسانية والأخلاقية، وخير مثال على ذلك البحث الذي أجري سنة 1930

في مدينة أمريكية تدعى (تاسكيفي) على مجموعة مرضى ذكور سود البشرة، أصيبوا بمرض السفلس، ومنعوا من المعالجة الصحيحة لمعرفة تطور المرض، وذلك بإشراف منظمة الصحة الأمريكية، غير أنَّ الكونغرس الأمريكي أوقف هذه التجربة عام 1972 بعد اكتشاف أمرها، وقد دفع هذا البحث الحكومة الأمريكية إلى تشكيل لجنة خاصة تدرس الناحية الأدبية والأخلاقية للبحوث الطبية، واتخاذ قرار يوجب إعلام الأشخاص موضوع البحث بالتجارب التي ستطبَّق عليهم[17]

2. بحث العلماء والمسئولون في الحكومات، ووثقوا بعض حالات السلوك الأخلاقي السيئ، وإصدار أحكام عليها، وذلك في ميادين كثيرة في البحث العلمي.

3. من الأسباب التي جعلت الأخلاقيات مسألة تلح على الأذهان هو تزايد الاعتماد المتبادل بين العلم والأعمال الحرة والصناعة، وهذا أدَّى بدوره إلى صراعات أخلاقية بين القيم العلمية وقيم الأعمال الحرة[18].

خامساً: علاقة العلم بالأخلاق:

في إطار التأصيل الفلسفي لعلاقة العلم بالأخلاق تجدر الإشارة إلى رأي البروفسور ليبوفيتش في كتابه: (أحاديث في العلم والقيم) الذي يقول فيه: "إنَّ المعرفة العلمية لا تشكل أساساً للقيم، فعالم القيم مستقل، ولا يرتكز على العلم ولا يحتاج إليه، كذلك فإنَّ عالم القيم لا يحتاج إلى المعرفة العلمية، ولا يتغذى منها... إنَّ مقاصد الإنسان التي تجسد أعماله لا تصدر عن معرفته، بل عن إرادته"[19]، ولذلك فهو مؤمن بحقيقة انتماء الإنسان لمرجعيته القيمية مهما كانت المهنة، أو النشاط المجتمعي الذي يمارسه، فالسلوك الأخلاقي في العلم ليس بنابع من كون صاحب السلوك عالماً، بل نابع من إرادة ذلك الشخص للخير أو الشر.

أمام هذا الطرح ينتصب السؤال عن الانحرافات الأخلاقية في العلم وكيفية تفسيرها.

وقبل الإجابة عن هذا السؤال لابد من الإشارة إلى أهمية البحث العلمي وأهدافه.

1. أهمية البحث العلمي:

أ. إنَّه لا يضع سقف للتفكير الإنساني، الذي يشبه كلمة (قف) أمام الباحثين.

بـ قبول التعامل مع ما هو كائن، والتعرف عليه من أجل اكتشاف أسراره وكسب فوائده.

ج . تسجيل آخر ما توصل إليه الفكر الإنساني في موضوع ما.

ويميل البحث العلمي اليوم للتخصص، ومعالجة أدق الجزئيات بالتفصيل ويسلط الضوء على أسبابها وكيفية عملها ونتائجها، ويوازن بين الأمور ليبين صحيحها، ويهدف إلى إبراز حقيقة ما، أو يضع حلاً لمشكلة ما: ثقافية، أو أخلاقية، أو اجتماعية، أو سياسية، أو يتوصل إلى اكتشاف جديد، أو يطور آلة، أو نظرية معينة، أو يصحح خطأ شائعاً، أو يرد على أفكار معينة[20].

ويمكن تقسيم أهداف العلم إلى:

1. أهداف العلم المعرفية: وتتضمن أنشطة تقدم في ضوئها المعرفة البشرية، وتتضمَّن وصفاً دقيقاً للطبيعة، ونظريات وفروضاً تفسيرية متنامية.

2. أهداف العلم العملية: وتتضمن حل مشكلات الهندسة، وفي الطب وفي الاقتصاد، وفي الزراعة، ومجالات أخرى للبحث التطبيقي[21].

وليس من الضرورة أنْ يحقق العلم في بعض المجالات هذه الأهداف، فكثير ما ينحرف عنها لينحو منحى غير أخلاقي وصادم في كثير من الأحيان، رغم أنَّ العلماء قد اختلفوا في تسمية هذه الانحرافات الأخلاقية، فذهب البعض إلى اعتبار الانحراف الأخلاقي في العلم شيئاً نادراً وغير ذي دلالة، ولذلك فإنَّ هذه الانحرافات هي أحداث فردية أو شذوذات وخروج عن المألوف. وأبعد من ذلك يفسر البعض هذه الانحرافات وفق نظرية المرض النفسي على اعتبار أنَّ المخالفين للمسلك الأخلاقي هم مختلون عقلياً، ويبررون ذلك بأنَّ الشخص المخبول هو فقط الذي يتصور أنَّه يمكن أنْ يقترف فعلاً فاضحاً كالانتحال والشذوذ، ثم ينفذ بجلده، في المقابل يرفض ديفيد رزينك في كتابه: (المدخل إلى أخلاقيات العلم) تسمية الأخطاء الأخلاقية

بالشذوذات مؤكداً على ضرورة فضح المخالفين للمسلك الأخلاقي، ويقر بأنَّ الجريمة لا تفيد في العلم، ويأتي توجهه هذا عن كون المنهج العلمي ونظام تحكيم النظراء والطبيعة العامة للبحث العلمي، آلية لتصيد من يخالف القواعد الأخلاقية للعلم[22].

فكان لابد من وجود ضوابط أخلاقية، وقواعد تنظم عملية البحث العلمي، هذه الضوابط والقواعد نجدها حاضرة بقوة في جميع الأديان التي تحث:

أ. على طلب العلم وعلى القيم العلمية.

ب . عدم الأخذ بالمعارف والخبرات اعتماداً على الظن.

ج . إعمال العقل على طلب الدليل في كل اعتقاد.

د . توجيه العقل إلى التريث وعدم التسرع في إصدار الأحكام.

هـ . عدم نشر ما يعرف قبل دراسة المختصين له والتحقق منه[23].

وإذا كان نجاح البحث العلمي يتوقف على كثير من العوامل والإمكانات البشرية والمادية، فأهم هذه العوامل والإمكانات هم الباحثون العلميون على اختلاف تخصصاتهم وفئاتهم ومستويات إعدادهم وتدريبهم، فالباحث العلمي هو المخطِّط والمنفِّذ والموِّجه والمقوِّم والمنشِّط لجهود عمليات البحث العلمي، والمسخر لنتائجه ومعطياته في خدمة المجتمع وتحقيق تطوره وتقدمه علمياً وثقافياً واجتماعياً واقتصادياً[24].

إنَّ التقدم في البحث العلمي مرهون بدرجة الانضباطية والالتزام بالقيم الأخلاقية للبحث العلمي من أجل تحقيق أهداف البحث العلمي السامية، التي تهدف إلى تنمية المجتمع وتحقيق رفاهية الإنسان، بعيداً عن الأهواء الشخصية أو إحداث ضرر لأي طرف من الأطراف، وعلى الرغم من اهتمام كثير من الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأخلاقيات البحث العلمي فإنَّ بعضهم لا يدرك أبعاد أخلاقيات البحث العلمي، وخطورة انتهاك حرمتها على تقدم البحث، ومن ثم على تنمية المجتمع ودرجة تنافسيته على المستوى الدولي.

ومن بعض السلوكيات غير الأخلاقية في البحث العلمي الأكاديمي نذكر على سبيل المثال:

1ـ السرقة العلمية: كاقتباس أحد الباحثين لمحتوى إحدى الرسائل بالكامل، باستثناء الإحصاءات التي تم استبدالها في الجداول ببيانات أخرى. أو سرقة أحد البحوث المنشورة سابقاً وإعادة نشرها لغرض الترقية.

2. عدم الأمانة العلمية في الإشارة إلى المصادر الأساسية للبحث.

3ـ قيام بعض الأساتذة باستغلال أبحاث رسائل طلاب الدراسات العليا، ونشرها في دوريات علمية[25].

نستطيع أنْ نجمل السلوكيات غير الأخلاقية في البحث العلمي الأكاديمي في مسلك واحد، هو عدم الأمانة العلمية، ولهذا سنتحدث عن الأمانة العلمية باعتبارها من أهم أخلاقيات البحث العلمي بشكل عام، والبحث العلمي الأكاديمي بشكل خاص.

في إطار التأسيس للأمانة العلمية وردها لمفهوم الأخلاق، لابد من الإشارة إلى أصحاب التوجه الفكري الذي يؤمن بعدم وجود مسائل أخلاقية ذات شأن قد تنشأ في العلم، مؤسسين ذلك على نظرتهم للعلم بوصفه (موضوعاً) فهو يدرس وقائع موضوعية مستخدماً مناهج موضوعية، وبالتالي فهو ينتج معرفة مجمعاً عليها.

وفي المقابل ينظرون للأخلاقيات بوصفها على الجانب الآخر المقابل للموضوعية، فهي تدرس القيم باستخدام مناهج ذاتية، وتتوصَّل إلى نتائج غير متفق عليها، ولذلك يجب على العلماء –حسب رأيهم– عدم الانشغال بالموضوعات الأخلاقية أثناء ممارسة نشاطهم العلمي. غير أنَّ توجهاً أكثر مصداقية يؤمن بعدم إمكانية هروب العلماء من المواضيع المثارة في المجتمع الذي يعيشون فيه، وبالتالي استيعاب العلم لكل المناقشات الأخلاقية المثارة باعتباره نشاطاً تعاونياً يحدث داخل سياق اجتماعي كبير[26].

ولكي تتحقق الأمانة العلمية، كان لابد من التعليم الأكاديمي للأخلاق فقد ناقش العلماء مسألة تعليم واكتساب أخلاقيات العلم في مرحلة الدراسة، وهنا تثار نقطة

خلافية حول إمكانية اكتساب الأخلاق بعد الفترة الزمنية الخاصة باكتساب القيم، وهي مرحلة الطفولة والشباب التي لا تتعدى سن الثامنة عشر، وهنا تعترضنا عدة آراء:

الرأي الأول: يرى عدم إمكانية اكتساب الفرد للأخلاق بعد تخطي هذه المرحلة، وبالتالي فإنَّ ما يكسبه الفرد من الأخلاق بعد دخوله المرحلة الجامعية سيكون يسيراً مقارنة بما اكتسبه من قيم إيجابية أو سلبية قبل ذلك[27]

الرأي الثاني: يرى أنَّه بإمكان الناس مواصلة تعلم الأخلاقيات والقدرة على الاستدلال الخلقي طوال الحياة.

الرأي الثالث: يرى أنَّ هناك نوعاً من الأخلاقيات لا يمكن اكتسابها إلاّ عن طريق ممارسة وظيفة أو مهنة ما، ولذلك وجب أنْ يشمل التعليم الأخلاقي المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا[28].

سادساً: العوامل الرئيسية التي تساهم في الانحرافات الأخلاقية في العلم:

في كتابه: (مدخل إلى أخلاقيات العلم) يشير رزنيك إلى خمسة عوامل رئيسية على النحو التالي:

1- يتمثل بكون العلم بالنسبة لمعظم العلماء مهنة، وما يترتب على ذلك من سعي نحو نشر المؤلفات والحصول على وظائف.

2- إشكالية التمويل البحثي غير المستقل والمشروط، وبالتالي احتمالية محاباة النتائج وفقاً لمصالح الجهة المموِّلة.

3- المكافآت المالية المرتبطة بالابتكارات البحثية، وبالتالي اعتماد الغاية مبرراً للوسيلة.

4- آليات التصحيح الذاتي للعلم، والتي تتمثل بعدم فعالية النظراء في كشف الخداع أو الخطأ، وإهمال الأوراق البحثية لدى المحكمين الذين لا يجدون الوقت لمراجعتها.

5- يتعلق بالتربية وإسهامها في تشكيل السلوك غير الأخلاقي للباحثين، لذلك يؤكد على خطورة التعامل مع الانحرافات اللاأخلاقية باعتبارها شذوذات وضرورة التعامل مع كل حالة انحراف أخلاقي بجدية[29]. لذلك فإنَّ الباحث العلمي في وطننا تقع عليه

مسئوليات أخلاقية يجب أنْ يتحملها، ويلتزم بها تجاه مجتمعه وأمته، وتجاه البحث العلمي، ومن هذه المسئوليات الأخلاقية والاجتماعية:

أ . أنْ يستهدف من نشاطه البحثي خير مجتمعه ونفعه وخدمة مصالحه وزيادة رصيده المعرفي والتقني، وزيادة إنتاجيته وتحقيق تطوره وتقدمه، والإسهام في حل مشكلاته الثقافية والاجتماعية والسياسية.

ب. أنْ يختار من الطرق والأساليب والوسائل ما يحقق الأهداف المشروعة والمقبولة خلقياً للعلم والبحث العلمي، وما يتمشَّى مع القيم الأخلاقية والإنسانية المرغوبة.

ج . أنْ يراعى القيم السائدة في مجتمعه التي يقرها الدين والعقل والعرف.

د. أنْ يلتزم بأخلاقيات مهنة البحث العلمي، وبالمبادئ والقواعد الخلقية التي تتضمنها القوانين الأساسية والدساتير الأخلاقية للمؤسسات والمنظمات والجمعيات العلمية والبحثية والقومية والدولية التي ينتمي إليها، مع مراعاة هذه الأخلاقيات في جميع نشاطه المهني والبحثي.

هـ أنْ يلتزم الباحث بأخلاقيات البحث العلمي، ويتحلى بالصفات الخلقية والأخلاق العملية التي يتوقف عليها نجاح البحث العلمي وقبول نتائجه والثقة فيه، ومن هذه الأخلاقيات: الموضوعية في جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج منها.

و. الحياد الفكري والتجرد من الأهواء، والدقة في التعبير وفي استعمال المصطلحات والمفاهيم في اختيار العينات، وتصميم التجارب العلمية، وبصورة إجمالية تحرِّي الحقيقة وتصوير الواقع على ما هو عليه، وتقديم فهم للظاهرة موضوع البحث يطابق ما هي عليه في الواقع.

إضافة إلى ما سبق هناك العديد من الاعتبارات بالنسبة للسلوك الأخلاقي في البحث العلمي منها: المصداقية والخبرة والسلامة والثقة وسرية المعلومات، وحقوق الحيوان[30] الخاضع للتجربة، وسنقف قليلاً عند مبدأ الثقة باعتبار أنَّ الأمانة العلمية تمارس دوراً كبيراً في تطور العلم بما توفره من مبادئ أساسية في البحث العلمي، وباعتبار أنَّ الثقة على رأس هذه المبادئ.

تأتي الثقة على مستويين:

1- ثقة الباحثين بعضهم ببعض: يرتبط هذا المستوى بحقيقة قيام العمل البحثي على أساس تراكم المعرفة والبناء على أساسيات الغير، وهنا تبرز أهمية ثقة الباحث فيما قدمه الذين سبقوه، وتعني الثقة عدم التسليم بالمعرفة السابقة ومحاولة التحقق منها.

2- وهو المستوى الذي تلبي من خلاله الأمانة العلمية الهدف من العلم، وهو المعرفة المتاحة للجميع إسهاماً في الإرث الحضاري والثقافي العام الذي يشكله مجموع الشعب من حرفيين ومزارعين ورجال سياسة وعسكر وأكاديميين[31]

سابعاً: المبادئ الأخلاقية المتفق عليها للبحث العلمي:

ينطوي تحت مفهوم الأمانة العلمية مجموعة من المحاذير التي تشكل عنصر انتهاك الأمانة، أو السلوك العلمي الذي يتمثل في ثلاثة تصنيفات رئيسية: "الغش، الخداع والتضليل، انتهاك حقوق الملكية الفردية"[32] ويشمل الغش أي مساس بسلامة البيانات ودقتها من تلفيق وتزييف، أمَّا الخداع والتضليل فيشمل تعمد انتهاك قوانين التحليل المنهجي السليم ومعالجة البيانات والترجمة غير الدقيقة، أمَّا انتهاك حقوق الملكية الفردية فيتعلق بانتهاك حق المؤلف، والذي يعد الانتحال أبرز صوره.

إضافة إلى ما سبق هناك (التصرف اللامبالي) المتعلق بالإنسان أو الحيوان كمواضيع اختبار، والذي يعد مكوناً آخر من مكونات عنصر الانتهاك للأمانة العلمية[33].

من هنا دعت الحاجة إلى وجود ضوابط أخلاقية، تمنع وجود مثل هذه الانتهاكات، ولعل من أهم الضوابط الأخلاقية المتفق عليها ما جاء في إعلان هلسنكي1983 والاتحاد العالمي للأخلاقيات من مبادئ أخلاقية تتمثل في:

1. احترام الأشخاص: احترام استقلال ذوي الأهلية، وحماية غير القادرين على ذلك الاستقلال.
2. المنفعة (واجب فعل الخير).
3. عدم الإضرار (واجب الامتناع عن إحداث الضرر).

4. العدالة.

ومن الأمثلة على انتهاك الضوابط الأخلاقية السابقة، ما حدث بالنسبة لأمراض الايدز، فقد أجريت هذه الأبحاث على مرضى الدول الأفريقية الفقيرة، وعندما أصبح العلاج متاحاً نتيجة لهذه الأبحاث، لم يستفد منه مرضى الدول الفقيرة؛ لأنَّه باهظ الثمن، واستفادت منه الدول الغنية فقط.

أمَّا مسئولية مراعاة الأخلاقيات في البحث العلمي فهي تقع على:

أولاً: الباحث الذي يتحمل المسئولية الكاملة.

ثانياً: مؤسسات البحث العلمي، فهي مسئولة عن البحوث التي تجرى بها، ولابد من وجود لجان أخلاقية للمراقبة.

ثالثاً: محررو المجلات العلمية، لابد من أنْ يرفق بالبحث موافقة لجنة الأخلاقيات بالمؤسسات العلمية.

رابعاً: وكالات التمويل والمنظمات، فلا يجب التمويل إلا بعد تقديم ضمانات مراقبة المبادئ الأخلاقية للبحث.

ولمراعاة هذه المبادئ، لابد من تشكيل لجان الأخلاقيات، فعلى سبيل المثال: فإنَّ الاتحاد العالمي للبحوث الطبية سنة 1982 أوصى بأنَّ تلك اللجان يمكن أنْ تضم أطباء ورجال فقه وقانون وأخلاقيات وعلماء اجتماع وأخصائيين صحة وتمريض وطرق البحث العلمي، ويفضَّل أنْ يوجد عضواً في المجتمع الذي سيجرى فيه البحث ممثلاً عنه.

أمَّا عن آليات مراقبة أخلاقيات البحث العلمي فهي:

1. التنشئة الاجتماعية هي الآلية الأساسية لنقل أخلاقيات البحث العلمي، وثقافة العلم بشكل عام.
2. تشديد العقوبات على الانحرافات العلمية مثل السرقة العلمية.
3. وضع ضوابط صارمة لنظم الترقية في المؤسسات الأكاديمية.
4. وضع ضوابط للنشر العلمي، والعمل على تحسين ثقافة النشر العلمي[34].

من مهام الفكر الأخلاقي الجديد الذي تطرحه الأخلاقيات التطبيقية كما تشير الدراسات الحديثة: توسيع مجال مفهوم حقوق الإنسان، وإعادة صياغة معاني مفاهيم الحرية والواجب والمسئولية في ميادين البحث العلمي، ولاسيما البحوث الطبية حتى لا تتيه العلوم عن منهج حماية الإنسان في كرامته ووجوده، وفي طبيعته وبيئته، وهناك إشارات واضحة على أنَّ تلك المحاولات بتساؤلاتها الجديدة حول معنى الحياة والمصير والإنسانية والقيم التي عاشت عليها حتى الآن ستنعش الفكر الفلسفي المعاصر، وتعمق أبعاده وتفتح أمامه آفاقاً جديدة. فلم ينحصر دور الفلاسفة المعاصرين في إعداد الفكر الأخلاقي الجديد بأدوات اشتغاله وتأمله في المعضلات التي تطرحها الممارسة الطبية والبيولوجية. بل ساهموا في إغناء الحوار الذي يدور في ميادين علوم الحياة، بين تيارات ونزعات يمكن أنْ نقدم كنموذج لها الحوار الذي يدور بين النزعة العقلانية الإنسانية الجديدة (الكانطية الجديدة)، وبين النزعة العلموية أو البيكونية الجديدة: حوار يدور حول الطبيعة الإنسانية وما يمكن أنْ يلحقها من تغيير، ومصير الجنس البشري الذي ترى النزعة الأولى أنَّه مهدَّد بالانقراض، وعلينا لتلافي ذلك أنْ تخضع الأبحاث العلمية ولاسيما في ميادين الطب والبيولوجيا لقواعد أخلاقية وقانونية، تقوم على أساس مبادئ حقوق الإنسان، وترى النزعة الثانية أنَّنا لا نسير نحو الانقراض، بل نقترب بفضل ثورة الطب والبيولوجيا من مرحلة تطور نوعية، هي مرحلة إنسان أعلى له قدرات بيولوجية وعقلية، تتجاوز تلك الموجودة حالياً. ولذلك تفضل النزعة العقلانية الإنسانية الحيطة والحذر، مؤكدة على ضرورة أنْ يلجم العلم والتقنية بلجام القانون والأخلاق وحقوق الإنسان[35] .

الخاتمة:

من كل ما سبق يمكننا استخلاص النتائج الآتية:

1ـ تبشر (الأخلاقيات التطبيقية) بحقبة فلسفية جديدة تنسجم مع عصر المعلومات الذي أفسح المجال لجماعات البحث والحوار والتفكير الجماعي في ظل تكامل المعارف والتخصصات. ففي مقابل تراجع الفكر الفلسفي النسقي، واصلت العلوم

والتكنولوجيا تطورها النوعي المتسارع، وأصبحت الاكتشافات العلمية والإنجازات التكنولوجية تستحوذ على اهتمام الفلاسفة والمفكرين بشكل عام، لدرجة أصبح يستحيل معها في الوقت الراهن على الفيلسوف أنْ يفكر بعيداً عن تلك الاكتشافات العلمية، والإنجازات التكنولوجية، هذا الوضع هو الذي جعل المهتمين بمستقبل الفكر الفلسفي، يعتقدون أنَّ تجديده سيتم في مجال الأخلاقيات التطبيقية.

2. إنَّ الضمير المهني تجاوب جماعي بقدر ما هو رقيب فردي، وقوامه التطلع الدائم إلى الأخلاق في العمل وإتقانه في وسط اجتماعي، وأنَّ آداب وأخلاقيات المهنة أمر ينبغي أنْ يقدم على ما عداه، باعتبار أنَّ مجموعة المهن في المجتمع هي الأداة المنفذة لأهداف وتطلعات الأفراد، الأمر الذي يتطلب حتمية أخلاق وآداب لهذه المهن على اختلافها، والبحث العلمي من أرقى المهن في المجتمع، ولهذا لابد من وجود ميثاق شرف للمهنة يحدد الضوابط لخطوات البحث العلمي.

3ـ إنَّ مبادئ أخلاقيات البحث العلمي ترتكز على قيمتين هما: العمل الإيجابي وتجنب الضرر، وهاتان القيمتان يجب أنْ تكونا ركيزتي الاعتبارات الأخلاقية خلال عملية البحث.

المقترحات:

تقترح الباحثة تعزيز مفهوم أخلاقيات البحث العلمي من خلال السعي الجاد لإيجاد الأنظمة والأدلة التي تؤسس للممارسات الصحيحة، وتحرِّم انتهاكات القيم الأخلاقية للبحث العلمي من أبسط مستويات التعليم وحتى المستويات العلمية العليا.

هوامش البحث ومراجعه:

(1) مختار الصحاح، مادة خلق.

(2) ماجد بن ناصر بن خلفاني المحروقي، أخلاقيات المهنة مفهومها وأهميتها، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، 2009، ص5.

(3) ناهدة البقصمي: الهندسة الوراثية والأخلاق، عالم المعرفة، الكويت، ص56.

(4) رفعت المحمد: الأخلاق والحضارة، شبكة النبأ المعلوماتية مجلة النبأن العدد 64، رمضان 1422: www.annabaa.org

(5) إلبرت شفيتزر: فلسفة الحضارة، تر: د. عبد الرحمن بدوي مراجعة: د. زكي نجيب محمود، دار الأندلس، ص62.

(6) د. عمر أبو فتاس: الأخلاقيات التطبيقية ومسألة القيم، مجلة الإحياء، مجلة محكمة تعني بالشأن الشرعي والفكري تصدر عن الرابطة المحمدية للعلماء. www.alihyaa.ma

(7) المرجع نفسه.

(8) المرجع نفسه.

(9) ماجد بن ناصر بن خلفان المحروقي: أخلاقيات المهنة، مفهومها وأهميتها، مرجع سبق ذكره، ص3-4.

(10) هند علوي: الحاجة إلى أخلاقيات مهنة الأرشيف، دورية إلكترونية فصلية محكمة متخصصة في مجال المكتبات والمعلومات العدد (13)، 2007، www.cybrariansjournal .

(11) المرجع نفسه، ص3.

(12) د. عمر أبو فتاس: الأخلاقيات التطبيقية ومسألة القيم، مرجع سبق ذكره.

(13) هند علوي: الحاجة إلى أخلاقيات مهنة الأرشيف، مرجع سبق ذكره.

(14) د. عمر أبو فتاس: الأخلاقيات التطبيقية ومسألة القيم، مرجع سبق ذكره.

(15) أخلاقيات البحث العلمي: ندوة علمية عقدت في جامعة الأنبار، العراق، 2013، منشورة على الموقع الإلكتروني www.uoanbar.edu.ig

(16) أخلاقيات البحث العلمي، جامعة عين شمس، كلية التربية، وحدة الجودة، 2010، ص ص4، 5.

(17) د. عماد حمودة: الإنسان والأخلاق والقرن الواحد والعشرون، منتدى الفكر والثقافة ، 1996، ص ص 39، 40.

(18) المرجع نفسه، ص 4، 5.

(19) ليبوفيتش: أحاديث في العلم والقيم، السلسلة العلمية المترجمة، ت: سلمان ناطور، عادل مناع، مركز دراسات المجتمع العربي في إسرائيل، ص15.

(20) الباحث ومواصفات البحث، دورة البحث العلمي، مادة منشورة على الموقع www.PALDF.net

(21) أخلاقيات البحث العلمي، جامعة عين شمس، مرجع سبق ذكره.

(22)د. رزينك: المدخل إلى أخلاقيات العلم، ت: عبد النور عبد المنعم، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (316) ، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص 87-89.

(23) عبد الله شطريط، محمد اسبيتان: أخلاقيات البحث العلمي www.slideshare.net

(24) محمد حسنين محمود: أهمية أخلاقيات البحث العلمي، 2013، موقع رسالة الجامعة www.risalat-al-jameah

(25) د. رشود الخريف: أخلاقيات البحث العلمي: الغائب الحاضر، مجلة الاقتصادية، العدد 1731، 20 أبريل 2013، منشورة على الموقع: www.alegt.com/2013/04/20/article-748851/html.

(26) المرجع نفسه، ص 18.

(27) المرجع نفسه، ص 15، 16.

(28) المرجع نفسه، ص 19.

(29) المرجع نفسه، ص 18.

(30) محمد حسنين محمود: أهمية أخلاقيات البحث العلمي، مرجع سبق ذكره.

(31) درنت بييتر: الأمانة العلمية: التحديات في سبيل إحقاقها وكيفية التصدي لها، ت: أمجد جيموخة وفيربيوك، عمان، الجمعية العلمية الملكية، 2005، ص 53-64..

(32) درنت بييتر: الأمانة العلمية، مرجع سبق ذكره، ص 55-64.

(33) المرجع نفسه، ص 18.

(34) المرجع السابق نفسه.

(35) د. عمر أبو فتاس، الأخلاقيات التطبيقية ومسألة القيم، مرجع سبق ذكره.

الفلسفة والرهان الأخلاقي

د. ناصر محمد الشعلالي
كلية الآداب– جامعة الزاوية

تقديم :

تعد مسألة البحث في أخلاقيات المهنة من وجهة النظر الفلسفية المحضة، واحدة من أكبر الإشكالات التي تواجه الباحثين والمهتمين على وجه الخصوص، فتفشي ظاهرة انعدام الأخلاقيات في إطار المهن، والممارسات غير المهنية أدَّى في صوره المتعددة إلى البحث عن آليات وأساليب لتحديد مفهوم الثقافة المهنية، وما يرتبط بها من أنماط سلوكية، ومصطلحات عقلية، ونظريات سوسيو أخلاقية، تبحث عن حلول لقضية بلغت مرحلة التعقيد.

تعزى دراسة هذه المسألة في واقع الأمر إلى الفلسفة الأخلاقية باعتبارها تنطوي على نظريات معرفية وأخلاقية تناولت الجوانب المهمة في مجال الأخلاق، وسعت جاهدة إلى نقل كثير من المفاهيم الأخلاقية من الجانب النظري إلى حيِّز الممارسة الفعلية، أو التطبيقية، وركزت بثقلها المنهجي والمعرفي على تقديم الحلول الجوهرية لبعض الإشكالات الأخلاقية.

في هذه الورقة البحثية نحاول بجهدٍ متواضعٍ توضيح الدور الفلسفي وأثره في معالجه بعض القضايا الأخلاقية وتقييمها نقدياً، وتبيين بعض المسائل التي تتعلق بأزمة الضمير المهني، ودراسة ظاهرة اندثار الأخلاق في المهن ومحاولة تشريحها وتحليلها وفقاً للمنظور الفلسفي، مسترشداً ببعض المراجع التي تعينني في حدود هذا الموضوع، مستنداً في ذلك إلى المنهج التحليلي النقدي.

أولاً: الفلسفة بوصفها معاناة وتقييم أخلاقي

ثمَّة جدل قائم اليوم يدور حول التوجيه النظري الذي يمكن أنْ تمارسه الفلسفة، والدور العملي الذي يستوجب لها تأديته مناصفة مع غيرها من العلوم المعرفية الأخرى ذات الاختصاصات المعقدة والمتشابكة، فالفلسفة في ثوبها الجديد كما يراها

بعض من خصومها لم تعد تمارس دوراً توجيهياً مثمراً بقدر ما باتت تشكِّل جملة من المآزق التي تُغرِّق الإنسان في وهم التفكير وضلالة الاعتقاد.

إنَّ النظر إلى الفلسفة بهذه الصورة المعتّمة يمثل أزمة من نوع ما، فهي لم تكن يوماً مجرَّد طرح لإشكالات تبحث عن حلول، أو معضلات تستوجب صنع مذاهب كبرى، أو معادلات وجودية تستلزم بنية نسقية بغية حلها، وإنَّما كانت الفلسفة ولا زالت في صميمها تحمل لمعات فكرية وضاءة تبحث يمنة ويسرة عن شيء لطالما ظل مفقوداً، ألا وهو الحقيقة بكل معانيها وتصنيفاتها، وهي في الآن ذاته تنطوي على معاناة وتقييم أخلاقي لما يدور في الواقع من أفكار وشواهد وظواهر، فلا يمكن لنا ونحن نناصر التفكير الفلسفي بكل أشكاله وألوانه، جهرة أو خفية، أنْ نمتلك ذاتنا الفلسفية بذاتنا ما لم نتقن كيفية تذليل عاطفة الانتماء لغيره، ودون تعميق شعور الانتماء الفعلي له في الوقت نفسه.

إنَّ الصورة النقدية التي ينبغي للفلسفة أنْ تتزَّين بها في عمقها، هي التي تكسبها الرهان الأخلاقي والمعرفي والقيمي، فهي حين تتولَّى عملية النقد باعتباره أحد الخمائر الجوهرية في العمق الفلسفي، فهي بذلك تكشف عن عورات العلوم الأخرى التي تحاول جاهدة سترها، وتوريتها حول إنجازاتها المتتالية دون النظر إلى الجانب الأخلاقي في هذه الإنجازات، لذا وجب على الفلسفة أنْ تظل هناك في طليعة العلوم النقدية لتمثل النواة اللامرئية لكل آفاق حقيقية.

يقع على عاتق التفكير الفلسفي اليوم مهمة جد شاقة، تتمثَّل في توجيه الوعي البشري نحو الالتزام بمعايير أخلاقية صارمة، ومبادئ تتماشى مع الروح المجتمعية التي تقتضيها طبيعة المجتمع، وذلك عن طريق تفعيل الجانب العملي التطبيقي من الأخلاق بوصفه جانباً يبنى على غايات محدَّدة، أي تلك الغايات التي يتميز بها العقل العملي عن العقل النظري من حيث الوظيفة الأساسية، فبينما تتمحور وظيفة العقل النظري في إحداث تعديل أو تغييرات في اعتقاداتنا، أو الإبقاء عليها كما هي وفقاً لما تقتضيه الاعتبارات المنطقية أو الواقعية "فإنَّ توظيف العقل العملي يستهدف

إمَّا استحداث تغيير في خططنا وأهدافنا أو الإبقاء عليها كما هي، بحسب ما تقتضيه الاعتبارات الواقعية في ضوء تفضيلاتنا وكيفية ترتيبنا لها"[1]، أي بمعنى أدق فإنَّ العقل العملي معني بما نتبنَّى من غايات، بينما يعنى العقل النظري بما نعتقد من غايات وانطباعات واعتقادات.

وممَّا لا شك فيه أنَّ الأخلاق أو المنظومة الأخلاقية على وجه العموم تتعلق بالغايات التي تكون من اهتمامات العقل العملي، التي هي بدورها تعد اختصاصاً من اختصاصات الفلسفة العملية، غير أنَّ هناك من ينكر هذا الدور على الفلسفة، ويعد الفلسفة هي منظومة من المذاهب الفكرية النظرية، وقد يكون هذا جزء من الصواب، ولكن الصواب الفعلي هو أنَّ الفلسفة إلى جانب منظومتها النظرية تمتلك منظومة من الأفكار العملية التي تسهم في تطبيقها، وفكرة الواجب الأخلاقي العملي ليست عنا ببعيد، وكذلك فكرة الضمير وما يسهم فيه من تحديد حالة الرضا الأخلاقي عن العمل الذي نقوم بتأديته.

وممَّا لا غبار عليه أنَّ الفلسفة رغم استقلالية أغلب العلوم على نسقها إلا أنَّها لا زالت تسهم في توجيه هذه العلوم، وذلك إمَّا باقتراح الطريق لها، وإمَّا باختراق النتائج التي تتوصَّل إليها، وذلك من جهة نقدها وتعرية ما تقدمه من نتائج غير أخلاقية، ومهما حصل من تصادم بين هذه العلوم والفلسفة، فهذا لا يلغي الاتفاق بينهما، ولا يخرجهما عن منطق التجانس والتناسب، كما أنَّه لا يجوز بأي حال من الأحوال فصل الفعل الأخلاقي عن الفلسفة؛ لكون الأول يختلف عن الثانية في الوظيفة النظر- عملية فهذا الاختلاف سواء أكان على مستوى الموضوع أو المنهج أو الممارسة التطبيقية لا يلغي وحدتهما، فكما يبحث علم الأخلاق عن الأسباب الجوهرية التي تدفع بالسلوك الأخلاقي نحو السمو والرفعة، وعن العلاقة الضرورية بين الفعل ونتائجه، فكذلك تحاول الفلسفة البحث عن العلاقة الأساسية التي تلف وتحمل هذه الأفعال والسلوكيات مهما تعددت وتباينت نوعياً، ذلك أنَّ معرفة الخاص الجزئي لا تلغي العام، كما أنَّ معرفة العام لا تجيز إلغاء معرفة الخاص، وذلك بفضل الترابط

الجدلي بين العام والخاص، فلا قوام للخاص إلا بالعام، وليس العام سوى علاقة شاملة للخاص.

إنَّ المراهنة الفلسفية على الأخلاق لا تتوقف وحسب حول طبيعة الرابطة التي تربطهما، وإنَّما تتعداها إلى مرحلة التقييم الفعلي والمنطقي لنتائج الفعل الأخلاقي، فعلم الأخلاق هو علم تخصصي يبحث في السلوك والطرائق الأخلاقية المستندة إلى مفهوم الواجب والمؤدية إلى نتائج عملية مرضية، بينما تدرس الفلسفة الأخلاقية كل ما يتعلق بهذا العلم مضيفة إليه أدوات النقد الفلسفي لنتائج الفعل الأخلاقي، وهي الخاصية المميزة التي تغيب على أذهان الكثيرين، ففلسفة الأخلاق هي في أصلها فلسفة نقدية تعتمد أسلوب النظر في المقدمات والنهايات، أو في ممارسة ما هو نظري، وما ينجم عنه من تطبيق ونتائج.

ففي مجال أخلاقيات مهنة الطب على سبيل المثال لا الحصر، يعتقد بعض المناوئين للفلسفة أنَّ الأخلاقيات الطبية قد غدت ساحة للمغامرة يصنع فيها فلاسفة الأخلاق مغامراتهم، وهو في حقيقته وصف غير منصف، "فإمكانية وصول أي شخص إلى نتائج مختلفة في المشكلة نفسها، من قبل عدة فلاسفة في الأخلاقيات الطبية، حادثة محبطة جداً"[2]، بيد أنَّه غالباً ما لا يقوم الفلاسفة بأكثر من توضيح للأسئلة المطروحة على الأطباء الذين يتعذر عليهم اتخاذ هكذا قرارات تحت الضغط، ناهيك عن أنَّ المجتمع لا ينظر نظرة أخلاقية واحدة إلى جملة القضايا المتمثلة في الولادة والموت والعذاب والجنس وغيرها، وهذا ما يجعلنا نقول: إنَّ هناك تعدداً أخلاقياً ولكن يتعذر الوصول إلى إجماع أخلاقي رغم هذا التعدد. مع ذلك تلعب الفلسفة دورها المهم في توضيح المسائل التي يتمكَّن الفلاسفة بمقتضاها من بناء الثقة والوصول إلى الإجماع المفترض في حقل الأخلاقيات الطبية التي يصعب الوصول فيها إلى إجماع أخلاقي دون الاتفاق على (ما هو الطب) ودون تحديد (ما هي حياة الإنسان).

ووفقاً لذلك فإنَّ الفلسفة طالما أنَّها لازالت تعتقد بأنَّها تمتلك الرؤية الأكيدة التي تتناول كلية الطبيعة والتاريخ "فهي تتصرف بالإطار الذي نأمل أنْ تنتظم فيه الحياة الفردية وحياة الجماعات توفر بنية الكون كما الطبيعة الإنسانية ومراحل التاريخ الكوني والتاريخ المقدس عناصر فيها بصمات معيارية، تعطي كما يبدو إشارات إلى الحياة التي يجب أنْ نعيشها"[3].

ثانياً: أزمة الضمير المهني وتداعياته الأخلاقية.

يعيش الضمير المهني اليوم في إشكال حقيقي في معظم المجتمعات العالمية، وقد تحوَّل في عالمنا العربي عموماً ومجتمعنا الليبي على الوجه الأخص إلى ما بات يشبه الأزمة الأخلاقية الفعلية التي تتكشَّف عبر جملة من الاختلالات الطارئة على منظومة الوعي الأخلاقي لدينا، يتمحور أهمها في التغافل عن الواجب الأخلاقي المتجذر في خلاصات الأحكام الدينية والقيمية أيضاً، وكذلك في تخطِّي الالتزام الأخلاقي إلى مرحلة البحث عن الحاجة والمصلحة والشهرة والسلطة، وإلى انعدام الضمير المهني وواجباته، والمصادرة على حقوق الآخرين، والعبث بمطالبهم ومساعيهم وما يرغبون بإنجازه.

لقد غاب عن وعينا أنَّ إتقان العمل والتفاني فيه والبعد عن الغش في تأديته هو واجب أخلاقي، إضافة إلى كونه قيمة أخلاقية تنم عن أصالة الفرد الاجتماعية، ولما كان الضمير هو الإحساس الباطن بما هو حقيقي وزائف، أو بما هو صواب وخطأ، يكون كما يرى (جوزيف بتلر) هو جزء من الطبيعة البشرية "الذي يقودنا للتوافق الأخلاقي مع الذات، والتكامل في شخصية سويّة فعّالة، أو توافقها مع بنية الفرد"[4]، وعلى ذلك لا تكتمل الشخصية الفردية إلا بوجود الضمير، أي مرحلة الدخول في تكوين الذات البالغة العاقلة التي شرعت في معرفة أوجه تقييم ما تُقدِم عليه من أعمال، هذه المرحلة الإدراكية لتتبع الفعل وتقصي حقائقه وتقويم نتائجه هي مرحلة التكوين الفعلي للضمير الأخلاقي الذي يتأهب للرقابة على السلوك والفعل والمعاملة، فحينما يشرع الفرد بمفرده أو مع أقرانه في عمل ما أو مهنة بعينها، فإنَّهم يشعرون

بأنَّ هذا العمل"إمَّا أنْ يكون واجب التنفيذ، وإمَّا أنْ يكون واجب الترك، وإمَّا أنْ يكون من قبيل المباح، وحينما يقومون بالعمل سواء أراعوا الضمير، أم لم يراعوه فإنَّهم يشعرون إثر ذلك بمشاعر مختلفة"[5]، فإذا ما انصاعوا إلى حكم الضمير فيما أوجبه، فإنَّهم يستشعرون درجة التقدير لأنفسهم مصحوبة بلذة بيّنة يمكن أنْ نسميها(الرضا الأخلاقي)، أمَّا إذا لم يستجيبوا لنداء الضمير فالشعور باحتقار أنفسهم واحتقار الآخرين لهم سيكون سيد الموقف.

إنَّ الاستجابة لنداء الضمير، أو عدم الاستماع له هو منبع اللذة والألم معاً، ففي الجانب الأول (جانب: الاستجابة= اللذة) يمكن القول إنَّ كل إنسان حين يبذل نشاطاً، أو يمارس مهنة معينة فإنَّه يرغب من خلال هذا الفعل إلى تحقيق مستوى معيَّن من الرضا والسعادة، ذلك أنَّ الرضا عن النفس وعن التزامها بأوامر الضمير المهني والأخلاقي يلزم عنه بالضرورة الرضا عن الحياة، ومن هنا يكون الشعور بالرضا الأخلاقي هو إحساس بطبيعة المسؤولية الأخلاقية التي يتحمَّلها المهني، وأيضاً تعد تقديراً عقلياً لنوعية الحياة المهنية التي يعيش فيها المهني نفسه، أمَّا في الجانب الثاني (جانب: عدم الاستماع = الألم) فإنَّ تدنِّي الشعور بالرضا الأخلاقي عند ممارسة مهنة ما أو وظيفة بعينها يزيد من ارتفاع معدل الشعور بالاكتئاب والقلق، وهو ما ينعكس سلباً على الأداء الوظيفي للمهني، وعلى ذلك يلعب الاستماع إلى الضمير والاستجابة لأوامره دوراً مهماً في إتقان الوظيفة أو المهنة، والعكس من ذلك يكون لتجاهل هذا الصوت عواقبه المدمرة.

هل تتشكّل ضمائرنا المهنية بعيداً عن منظومة القيم الأخلاقية والاجتماعية والتربوية؟ هل تنأى الممارسات المهنية في حياتنا العملية عن مجموعة القيم الأخلاقية التي تحكم سلوكنا العام؟ "وإذا كان الضمير الأخلاقي هو قوة مفكِّرة عاقلة تميل إلى فعل الخير، وتنأى عن اقتراف الشر، فهو أيضاً يتمتع بسلطان لا يُحد لأنَّه يشرّع ويصدر أوامر خلقية في مجال الأفعال، وبنفس الوقت لا يكبل حرية الإنسان في

التصرف، وهو متأصل في طبائع البشر، ومعصوم عن الخطأ، ولا تؤثر فيه رغبات الإنسان أو مصالحه، لأنَّه ضمير عام وليس ضميراً فردياً"[6].

وعلى ذلك يمكن القول إنَّ الضمير المهني بطبيعته لا يتعارض مع منظومة القيم الأخلاقية والاجتماعية؛ لأنَّه يقع ضمن دائرتها، ويخصّب من صلب أدبيات العمل المهني وأخلاقياته، فهل يمكننا أنْ نبرِّر لأي عامل أو مهني أنْ يختلس الأموال العامة؛ ليزداد غنى وثراء على حساب ضعف الآخرين وفقرهم؟ وهل نبرّر للذي يزعم المهنية في الصحافة مثلاً أنْ يبحث في الزوايا المظلمة وفي خياله عن بعض الوثائق التي يعتقد أنَّها مزوّرة ليعمل من خلالها على تشويه سمعة من يقومون بواجبهم الإداري بمنتهى الأمانة والشفافية بدلاً من البحث عن الحقيقة ونشرها بمهنية وتخصص؟ وماذا نقول لنقابي عززته ثقة أقرانه وأوصلته إلى منصبه وهو يستنفذ كل إمكاناته وجهده وطاقته باحثاً في ما يملك وما لا يملك عن الإشاعات المغرضة والأكاذيب الباطلة والتقارير المختلقة للإيقاع بمن لا يروق له، ولا يحقق له بعض مصالحه الخاصة والشخصية، بدلاً أنْ يدافع عن حقوقهم ومصالحهم ومكتسباتهم؟ وماذا نرد على طبيب أهمل مريضه، أو احتواه لمجرد المصلحة الربحية دون الاعتناء به بوصفه إنساناً أو مريضاً يحتاج الرعاية الكاملة؟ أو معلم أهدر وقت طلابه في غير فائدة، بدلاً أنْ يسخِّر جهده المهني في تعليمهم وتربيتهم وفقاً لما تتطلبه هذه المهنة من تضحيات؟ فأين ذلك كله من منظومة القيم الأخلاقية والمهنية؟ والسؤال المطروح هنا: ألا يقع ذلك تحت عنوان الفساد المتعمد، والتهرُّب من الواجب والمسؤولية والابتعاد عن التخصص والمهنية؟ بلى إنَّه كذلك؛ لأنَّ كل هذه الأفعال لا تنسجم مطلقاً مع القيم الأخلاقية ومبادئها، ولا تتوافق أبداً مع طبيعة الأفعال المهنية التي يقرّها المنطق والعقل والدين على اعتبار أنَّ الفعل الأخلاقي لا يتجزأ، ولا يمكن الفصل بأي شكل من الأشكال بين الضمير الأخلاقي والضمير المهني.

يظهر جلياً أنَّ التداعيات التي تخلفها أزمة الضمير المهني ليست بالسهلة، أو الهينة، فهي تقود إلى تحطيم البنى الاجتماعية للفرد والمجتمع، وتسهم بجدارة في

تدنِّي مستوى العلاقات الإدارية، وتفشي الفساد بأشكاله المتعدِّدة الإداري منه والمالي، وانعكاس ذلك كله على تقدم الفرد والمجتمع، ولا سبيل إلى تجاوز هذه الأزمة إلا بالعودة إلى تعاليم الدين وضوابط الشريعة، وكذلك باستحضار الموروث الفلسفي بوجهيه الفكري والأخلاقي، والرجوع إلى القوانين الأخلاقية التي تقنن طبيعة المهن، ومواثيق الشرف المهني، والالتزام بفكرة الواجب الأخلاقي بوصفه فكرة ذاتية كما حدَّدها الفيلسوف الألماني(إيمانويل كانط) الذي كان يرى أنَّ "ماله أهمية بحق إنَّما هو القانون الأخلاقي"[7].

إنَّ الحياة الخلقية في جوهرها قائمة على مفهوم الواجب على اعتبار أنَّ الذات منبعه، وهو ملزم لها، وليس المقصود بالذات هنا تلك الذات الفردية المنعزلة المتقوقعة على ذاتها، بل هي تلك الذات التي تعد الأخلاق أمراً ذاتياً، وترى في الوقت عينه أنَّ هناك علاقة خصوصية تربطها بالمجموعة، ومن ورائها الإنسانية برمتها، فتغدو هذه الذات المنفتحة تواقة إلى ما هو كوني بفعل تحررها من قيد القوانين الجماعية الضيقة، " واعتمادها على الإرادة والعقل، وما يتصل بهما من معاناة وحرية ومسؤولية. فالذات بهذا المعنى محيلة على ما هو فردي، وفي الوقت ذاته محيلة على الآخرين، بل والإنسانية جمعاء"[8] ولئن كان الواجب في منظومة الوعي الأخلاقي جليّاً لا لبس فيه، فهو يحتاج إلى دعامة قوية تدلِّل له على صحة توافقه مع ما هو كوني، أي نظري مجرَّد، وبين ما هو عملي وواقعي من العلاقات، وبصيغة أخرى، هل يستطيع المرء باعتباره كائناً اجتماعياً أنْ يوفِّق بين ما تقتضيه الأخلاق الكونيّة من دقة وصرامة، وبين ما تميل إليه النفس من مجاملات ومحاباة؟ في تقديري لابد أنَّ هذه المقارنة ستؤدي ضرورة إلى تعارض كبير بين ما يفرضه الواجب، وما تهواه المشاعر، لذلك كان لابد للأخلاق من حَكَمٍ، وهذا الحكم قد يظهر في ما يسميه (برغسون) بالمثال، والمثال هو نموذج تربوي يرتبط بماهية الأخلاق، وهو "تجسيم ملموس لقاعدة أخلاقية عامة، فلا شيء أنفع من تعليم الأطفال وتنشئتهم على

الأخلاق من إعطائهم أمثلة من الماضي، أو من الحاضر تكون لهم منطلق انبهار وتأمل وتفكير"[9] ومن هنا يكون المثال هو النداء والدعوة إلى الأخلاق الفاضلة.

ما أحوجنا إلى إصلاح ضميرنا الأخلاقي والمهني لتجاوز الأزمة التي نغرق فيها حتى النخاع، هذا التجاوز لا يتأتى إلا بالرجوع إلى أوامر الدين ومقتضيات العقل، والالتزام بالقانون الأخلاقي الذي يشكِّل هو ذاته الأساس القوي والمتين للإرادة، فالإرادة وفق النموذج الكانطي حرة حرية مطلقة، لذلك لا يكون الإنسان حراً إلا حين يحترم القانون الأخلاقي، ويجعله مصدراً لسلوكياته وأفعاله، فالحرية هنا هي رديف للإرادة المستقلة المحكومة بالقانون الأخلاقي في صورته الخالصة، وهذه الإرادة المتحدِّدة لذاتها وبذاتها يسميها كانط (الإرادة الخيرة)، ومادامت خيرة فليس غريباً أنْ يكون جوهرها هو(الواجب) ومحتواها الوحيد، ففعل الخير طبقاً لكانط لا يمكن إلا أنْ يكون فعلاً نابعاً من الواجب من أجل الواجب،لا مجرَّد تظاهر بفعل الواجب، لذا وجب التفريق بين قالب الفعل وقلبه، أي ظاهره وباطنه، فالظاهر لا يدل إلا على المراءاة والظهور أمام الآخرين بمظهر النموذج الأخلاقي، أمَّا الباطن فهو تعبير جلي عن ما يمتلكه الفرد من أخلاق حقيقية مستندة إلى النيّة الصادقة، والأخيرة كما يراها كانط هي مبدأ حاسم من مبادئ الحياة الخلقية.

إنَّ قيمة الفعل من الوجهة الأخلاقية لا يتمثل فيما أرغب في تحقيقه بقدر ما يتمثل في طبيعة النيّة التي صدر عنها الفعل، وفي القاعدة الأخلاقية التي يحترمها الفاعل في فعله ذاك، وانطلاقاً من ذلك لا يكون الواجب في نظر كانط سوى القيام بالعمل احتراماً للقانون الأخلاقي وتقديساً له، والإرادة الخيّرة لا تتحدَّد إلا بناء على تمثل ذلك القانون الأخلاقي.

ثالثاً: التشريح الفلسفي لظاهرة اندثار الأخلاق في المهن

لعل مسألة اندثار الأخلاق في أداء المهن هي إحدى الظواهر التي تحظى بالانشغال الفلسفي من جهة الوعي بسلبياته الاجتماعية ونتائجه اللا إنسانية، ومن جهة أسبابه ودوافع القيام به، فهي مسألة تتجلَّى بين حدي المعقول واللا معقول، أو

بين حدي ما هو أخلاقي وما هو لا أخلاقي، ففي الوقت الذي نضعها ضمن المحاكمة المنطقية والأخلاقية والفلسفية بوصفها تشكل خرقاً لميثاق المهنة من زاوية، وتمثل تناقضاً مع عقلانية الإنسان وإرادته الخيرة من زاوية أخرى، فقد نجد أنَّ الممارس لفعل التجاوز للخُلق المهني يرى فيه أمراً طبيعياً لا يخل بقواعد المهنة، بل قد يكون شرطاً أداتياً للترفع في سلم الدرجات العملية والمهنية. إنَّ مناظرة كهذه بين مسألة تغييب الأخلاق في الجانب المهني، وبين عقلانية الفلسفة ونقديتها لتمتلك من الراهنية التاريخية والإنسانية ما يدفعنا إلى الاهتمام بها، والانشغال بكيفياتها والتوقف عند أوجه الغرابة فيها من ناحية، ووجوه الاختلاف فيها من ناحية أخرى.

صحيح أنَّنا نعاني في أغلب مجتمعاتنا من انحدار أخلاقي وتراجع قيمي، لكنَّنا لابد أنْ نقف عند حدود هذه الحالة التي دفعتنا إلى المرحلة الراهنة من التدنِّي والسقوط الأخلاقي، الذي انعكس بدوره على سلوكياتنا وأفعالنا وأعمالنا المهنية والعلمية، وقد ألقت هذه الإشكالات بظلالها على كافة مناحي الحياة، وغدت مصدر قلق لكل من يحمل هموم المجتمع، ويسعى لإصلاحه، وبما أنَّ الأخلاق هي الركيزة الأهم في بناء الأمم، وتقدم المجتمعات البشرية، وهي المرشد الرئيس للسلوك والفعل الإنساني، فيجب علينا العمل وفقاً لمبدأ التعزيز، أي تعزيز القيم الأخلاقية ومبادئ الاستقامة الحقيقية، ولاسيما في مجال العمل المهني بكل أصنافه وأشكاله.

إنَّ مسألة اندثار القيم في المهن المختلفة لتعود أولاً وقبل كل شيء إلى عدم الالتزام بالمسؤولية المهنية، ولاشك أنَّ المسؤولية المهنية في جوهرها تتعين في التقيد بجملة المعايير والمبادئ والسلوكيات التي تعبِّر في محتواها عن العلاقة بين الكادر المهني من جهة، والجمهور من جهة ثانية، والمجتمع الذي ينتمون إليه من جهة ثالثة، وهذه السلوكيات والمبادئ قد تكون متعارف عليها عرفاً وتقليداً، وقد تكون عبارة عن مبادئ ومعايير يضعها أو ينظِّمها القانون النقابي للمهنة، كما يلعب تجاوز قوانين المهنة دوراً أساسياً في الاستخفاف بأخلاقيات المهنة وآدابها، ويزداد الأمر

ضراوة حين لا تطبَّق العقوبات القانونية المنصوص عليها في لوائح تنظيم العمل المهني بحق المقصِّر أو المتهاون.

وفي إطار التحليل الفلسفي لظاهرة انزلاق الأخلاق المهنية نحو الرداءة والإهمال، يمكن القول بشيء من الإيجاز بأنَّ ثمة عوامل داخلية وأخرى خارجية تسهم بشكل مباشر في تمييع الحدود بين فعل الواجب باعتباره نسقاً متكاملاً من الضوابط الإيطيقية (الأخلاقية)، وبين النظر إلى المنفعة الشخصية أو الوعي المصلحي بضرورة تحقيق الرغبات، وتكييف الأهواء والأمزجة لتحقيق أكبر قدر من الكسب، سواء أكان كسباً مادياً أم معنوياً، وتعزى هذه العوامل الداخلية إلى الفرد المهني ذاته، أو الشخصية المهنية عينها.

ولعل هذه العوامل تتمثل في جملة من الأفعال أهمها **(إهمال صوت الضمير، الانحراف القيمي، عدم الاكتراث لأهمية المسؤولية الأخلاقية المهنية، الاحتيال المهني على القوانين السائدة، انحسار الوعي ضمن المصلحة الذاتية، شذوذ الإرادة عن قوامها الخيّر، تجاهل الحقيقة الأخلاقية المتمثلة في الفضيلة، غياب الرادع الديني والذاتي واختفاء عنصر المحاسبة الذاتية، ربط مفهوم التجاوز المهني بمفهوم السعادة**، وتحصيل أكبر قدر من المنفعة واللذة، فلم تعد مسألة السعادة في زمننا الراهن شأناً فلسفياً ينبغي معرفة اشتراطاته والوعي بعوائق تحقيقه "فقد غدت في مقابل ذلك مسألة اجتماعية واقتصادية ذات معايير استهلاكية وتقنية ... بالإضافة إلى ذلك فإنَّ نجاح المجتمعات الاستهلاكية في ترسيخ هذا الفهم للسعادة لا يعود لنجاعة مؤسساتها فحسب، بل يعود كذلك لتهافت بنية الأفكار والقيم الفلسفية في الطوباوية واللامعقول"[(10)]، وغيرها كثير.

أمَّا العوامل الخارجية فلا مناص من اعتبارها هي الأخرى عوامل –رغم أهميتها– ـ هدم للقيم والسلوكيات إذا ما جرى توظيفها في قالب غير الذي أنجزت من أجله، نذكر منها: **(الثورة التقنيّة ومنتجات العولمة، غياب البرامج التوجيهية والترشيدية، تردي الأوضاع الاقتصادية، تراجع دور التربية الأسرية، فشل المؤسسات الرسمية**

في معالجة الفساد الإداري، تقلص دور المؤسسات الدينية، التوسع في التركيز المعرفي على العلوم التطبيقية وإهمال العلوم الاجتماعية ذات الطابع النقدي، إهمال دراسة النظريات التي تؤكد على أهمية الأخلاق في المجال المهني) وغير ذلك من العوامل الخارجية والأسباب المؤثرة سلباً على أخلاقيات المهن.

إذا كان هذا التشريح الفلسفي الوجيز قد أظهر بعضاً من العوامل الداخلية والخارجية فإنَّه من الملزم أنْ نشير إلى عامل آخر له من الأهمية ما يجعله عاملاً رئيساً له سلبياته المؤثرة ألا وهو(غياب النقد الذاتي) وخير من عبّر عن هذا النقد من الفلاسفة الفيلسوف الوجودي الدانمركي الأصل (سرن كيركغارد)، الذي يعد أول من تحدث عن مفهوم (القدرة على أنْ يكون ذاته) أي الفرد، واعتبر أنَّ الحياة القائمة على الأخلاق تلزم الإنسان باستجماع نفسه واستقلاله عن محيطٍ يسعى لقهره، فتماسك الفرد مع ذاته يشكل أعلى درجات الوعي بفرديته وحريته، وهي دعوة لأنْ يعود الإنسان إلى نفسه ويمنح حياته ضرباً من التواصل والشفافية، وهنا تحديداً يبدأ إحساسه بالمسؤولية الأخلاقية والمهنية ليتحمل مسؤولية أعماله الخاصة، وأنْ يواجه التزاماته مع الآخرين. لذا يركز كيركغارد انتباهه كلياً على بنية قدرة أنْ يكون (الفرد) هو نفسه، أي على نمط تأمل ذاتي أخلاقي والخيار من أجله، فمن خلال "النقد الذاتي يكتسب الفرد ماضيه وسيرته، بقدر ما يتذكر عينياً وبقدر ما كانت في الوقائع وذلك على ضوء إمكانيات الأفعال المستقبلية"[11]، ومن هنا يمتلك الفرد ذاته الجرأة على مراجعة نفسه من خلال التقييم الأخلاقي الصارم لكل أعماله وتجاوزاته، ومن خلال المقاربة النقدية لسيرته كما هي في الواقع.

إنَّنا اليوم أمام تحديات أخلاقية جمّة، تفرض علينا مراجعة ذواتنا وتصنيفها وفقاً للنظرة النيتشوية للأخلاق، فالأخيرة وفقاً لنيتشه ليست سوى تعبير عن موقف وجودي، متعلقة بحالة الفرد ووعيه ومجموع هواجسه الخاصة من ميول وأهواء، ومن ثم فهي لا يمكن أنْ تكون كونية كما زعم كانط، فالأخلاق "لا تستمد وجودها من ذاتها، ولا تتحدد قيمتها في ذاتها، وإنَّما هي محكومة بطبيعة الفرد ذاته، وصادرة عن جماع

معطياته وظروفه ومتأثرة أساساً بما لديه من القوة أو الضعف"[12]. ومن هنا استنتج نيتشه أنَّ دلالة الأخلاق تتكشَّف عبر مستويين، فجعلها نوعين:

النوع الأول: أخلاق الإنسان الضعيف: وهي أخلاق تتعلق بشريحة من البشر تفتقر إلى معظم معاني الحياة والقوة والسمو، الأمر الذي يجعلهم موصوفين بالنفاق والكذب والتحايل، فيميلون بذلك إلى تبرير غاياتهم بوسائل الريبة واصطناع الحيل، وانتهاج الطرق المتعرجة، وتزوير القيم، وقلب سلم المراتب رأساً على عقب، فيصورون الضعيف قرين الخير، والقوي لصيق الشر، وبقلبهم للقيم والتجني عليها نشأ تصور الأخلاق على أنَّها ثنائية قطباها الخير والشر، ولذلك لا ينبغي طبقاً لنيتشه تجاوز الشر وحده بوصفه نقيضاً للخير، بل يجب بهذه الصورة تجاوز الخير والشر معاً باعتبارهما في النهاية قطبا تصور واحد اصطنعه الإنسان المنافق اصطناعاً وخلقه اختلاقاً لتبرير منزلته الحقيقية من سلّم المجتمع والقيم معاً.

أمَّا **النوع الثاني** فهو أخلاق الإنسان القوي: وهي أخلاق الفكر المتحرر الذي يروم التعالي والسمو عن الدناءة، ويتجاوز الضعف والرداءة وما يستوجبانه من تصور أخلاقي، وذلك بإنجاز مزيد من القوة وتحقيق قدرٍ عالٍ من الأخلاقية المتزنة، وبالتالي تتجسد قيمة كل فعل في درجة القوة التي يكون عليها الإنسان، وفي الطريقة التي بها يتخطَّى النقائص التي ينتجها واقعه، ويطمح إلى نيل سمو النفس.

وبذلك يبدو الفرق جلياً بين هذين الصنفين، ومن ثم لا مشاحة في اعتبار أنَّ اندثار الأخلاق في المهن إنَّما يشكل ضربة قاصمة لمفهوم الإرادة، وتحدياً صارخاً للمواثيق الأخلاقية بألوانها المتعددة، الأمر الذي يستوجب البحث عن حلول منطقية وواقعية، تحيل ما هو نظري إلى حيز التطبيق الفعلي، وهذا لا يتأتى إلا بتضافر الجهود، وشحذ الهمم نحو تحقيق المحاولات الأخلاقية الرامية إلى إصلاح السلوك وتأسيسه على الالتزام والتحلي بروح المبادرة، "ولئن كان بالمستطاع أنْ نتصور إنساناً يسعى إلى الكمال لكن لا يمكن أنْ نتصور إنساناً كاملاً "[13]. وذلك معناه أنْ يظل

الإنسان يحاول قدر جهده إصلاح ما يمكن إصلاحه، والتقيد قدر المستطاع بأخلاقيات العمل، وتحكيم الضمير، وتقديم الأعمال لمحاكمة العقل النقدي.

وتأسيساً على ذلك نسعى لأنْ يكون هذا التشريح والتحليل رغم بساطته وإيجازه، نافذة يطل من خلالها الباحثون على دراسة هذه الظاهرة بكل حيثياتها ومسبباتها، ومسلكاً آخر من مسالك تجديد الوعي، واستحداث أدوات معرفية من شأنها الإحاطة بهذا الموضوع وتبيان مدى أهميته، وانعكاساته المؤثرة سلباً على مجرى تطور الفرد والمجتمع وتقدمهما.

هوامش البحث ومصادره.

1) عادل، ظاهر، أولية العقل، دار أمواج، بيروت:2001، ص103.
2) هتشنسون، معجم الأفكار والأعلام، ترجمة: خليل الجيّوسي، دار الفارابي، بيروت:2007، ص14.
3) يورغن هابرماس،مستقبل الطبيعة الإنسانية،ترجمة: جورج كتورة، المكتبة الشرقية، بيروت:2006 ، ص8.
4) هتشنسون، المرجع نفسه، ص292.
5) أندريه كريسون،المشكلة الأخلاقية والفلاسفة، ترجمة:عبد الحليم محمود، مكتبة الأسرة، القاهرة 2004، ص67.
6) خليل خلوف، الضمير المهني، صحيفة الفداء، حماه، سوريا:2011 .
7) برتراند رسل، حكمة الغرب، عالم المعرفة، العدد 365، الكويت: 2009، ص147.
8) صالح الحاجي، الفلسفة، دار سراس للنشر، تونس: 2002، ص224.
9) المرجع نفسه، ص225.
10) محيي الدين الكلاعي، طريقة المقال، دار محمد علي للنشر، تونس:2004 ، ص231.
11) يورغن هابرماس، مستقبل الطبيعة الإنسانية، ص14.

12) صالح الحاجي، الفلسفة، ص229.

13) علي صغير، أخلاقيات العنف البائسة، صحيفة السفير، العدد، 12592، بيروت: 2013.

الموقف الفلسفي والوعي المهني

د.محمود محمد المهدي
قسم الفلسفة-كلية الآداب-جامعة بنغازي

تمهيد:

نعيش اليوم في واقع يعكس لنا مدي تأثير السياسة الفاشلة في عقلية العاملين في الوظائف الحكومية، طيلة أعوام اتسمت بالفوضوية التي طمست قيم العمل المتمثلة في الحب والتفاني والإخلاص للوظيفة، فما يشاهد من تقاعس في أداء العمل يرجع إلى غياب الضمير الأخلاقي، وهذا يعد إشكالاً يحتاج إلى دراسة وعلاج، وكذلك إلى صبر وجهد ووقت، فالإشكالية متعلِّقة بالإنسان وثقافته، وهذا يتطلَّب في علاجه سنوات طويلة، ويرتبط ذلك بضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية، ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي، والعمل على تهذيب الأخلاق من خلال هذه المناهج.

إنَّ ليبيا اليوم تعد نموذجاً للتدهور الوظيفي المتمثل في غياب المسؤولية المهنية، وتفكُّك العلاقة بين الموظف أو المهني وإدارته، فالإدارة لم تعد تسيطر على موظفيها، ولم يعد للوظيفة قيمة وحرمة، ولم يعد هناك إدراك للمسؤولية المهنية وواجبها، وبصفتنا باحثين فمن واجبنا الإشارة إلى موضع الخلل، وتوعية المجتمع والحث على التمسُّك بالقيم الإنسانية، وأنْ نحدِّد مواطن الضعف؛ كي نتفادى الانحطاط القيمي للوظيفة، وبيان أسباب الإهمال الوظيفي، وكيفية معالجته، ونقدِّم جملة من الحلول؛ لأجل التخلُّص من التردِّي المهني، وفي واقع الأمر هذا التردِّي مرتبط بجملة من الأشياء، منها ما هو متعلِّق بسياسة الدولة ومنهجها، ومنها ما هو متعلِّق بالتربية والأخلاق وانهيار القيم.

أولاً: الدور المناط بالفلسفة:

إنَّ الفلسفة لا تستطيع معالجة التدهور الوظيفي بشكل مباشر؛ لأنَّها تقف عند حدود العقل فمهمتها تطوير الفكر الإنساني، وتوعية المجتمع باعتمادها على عدَّة

مناهج من ضمنها منهج النقد والتحليل والبناء، فالفيلسوف "يبلور آراءه في مذهب معيَّن. هذا المذهب يكون مركز الانتشار الحضاري"[1]، ويكون لهذه الآراء التي يقدِّمها الفيلسوف دور توعوي، لكنَّه غير ظاهر للعيان، فالفلسفة من خلال مناهجها المتعدِّدة تكسب من أحبها القدرة على مواجهة القضايا والإشكالات، فهي تقدِّم منهجاً وأفكاراً لتصحيح مسار الفكر الإنساني، ونجد مثالاً لذلك ما قدَّمه ديكارت (Descartes Rene1596 _1650 م) للأمة الفرنسية ولأوربا من أفكار كان لها عظيم الأثر في معظم النواحي الثقافية والعلمية في (القرن السابع عشر)، وكذلك كان لآراء فولتير (Voltaire1694 _1778 م)، وجان جاك رسو (Rousseau Jean Jacques 1712 –1778 م) وغيرهم من الكتَّاب الأحرار في فرنسا أثراً كبيراً مهَّد لقيام الثورة الفرنسية[2]، فما يلاحظ تاريخياً "أنَّ مفكري عصر النهضة ومفكِّري عصر التنوير في القرن الثامن عشر في الحقيقة استمدوا الشجاعة للرغبة في تجديد العالم بواسطة الأفكار"[3]، وقد جعل جون ديوي (Dewey John 1859 –1952 م) "من الأفكار أدوات أو وسائل لتوجيه السلوك وضبطه، بحيث يحقق للإنسان غاياته المنشودة. فمهما تكن الفكرة فهي تتضمَّن مشروعاً للعمل(...)، فتحقيق الفكرة لا يكون في الخلاء، وإنَّما يرتبط بالواقع، هذا الواقع الذي نراه –دائماً– متفقاً مع أهدافنا، فنلجأ إلى تغيره بما يناسب حاجتنا"[4] . إذن يتبين لنا بأنَّ الأفكار لعبت دورها في الثورات الأوربية، وأسهمت في عملية البناء والتطوير، وتغيير المسار، وهذا ما نطلَّبه من الموقف الفلسفي في بلدان الربيع العربي.

فما يقع اليوم في مجتمعنا من تعد على حرمات الدولة من سرقة المال العام ، وتخريب البيئة والعبث بها ...إلخ يعد أزمة أخلاقية مرتبطة في أساسها **بالأفكار والثقافة** ، ومتصلة بطبيعة **الحياة السياسية** ، ويكمن دور الفلسفة هنا في التغيير والحث على العمل ، وحبه وإصلاح الذات والإيمان بقدرة العقل وتذوق الجمال والتماس الحق ، وتوخِّي الخير في الفكر والعمل[5] ، ومن خلال دراستنا لأفكار جون ديوي (Dewey John1859 –1952 م) نجده يري أنَّ "كل شيء في حياة الإنسان

قابل للتغير إنْ دعت الضرورة إلى تغييره ، ولا يجوز أنْ يقف شيء – مهما كانت قيمته وقداسته – حائلاً في مجرى الإصلاح الاجتماعي، وتوفير العيش الرغيد للإنسان العامل، لابد من تغيير قواعد الأخلاق إنْ اقتضي الإصلاح هذا التغيير"[6].

لذلك يجب أنْ نعي جيداً أنَّ سلامة العمل تكمن في الارتقاء **بمستوي التفكير**، واستخدام **المنهج السليم**، فالحياة المهنية الفاضلة تتطلَّب منا الدراية بأساليب التفكير الراقي، والتمكُّن من عدَّة مناهج يتم بواسطتها الرفع من مستوى المهنة، وتقدمها نحو الحسن، والفلسفة بمناهجها المختلفة لها القدرة على تقديم أفضل السبل لتحقيق النجاح المهني، فهي تعمل على "تقوية شخصية الإنسان، وتأهيل ذاته وتهيئته في –أي مجتمع– لأنْ يمارس بفاعلية وصدق ما هو بصدد بحثه، أو ما هو واقع في دائرة اختصاصه"[7] ، فإذا استطعنا تحديد مواطن الخلل في حياتنا المهنية، وبيان أسبابها الفعلية سيكون بذلك التحديد بداية العلاج، فإذا كان الخلل ينتمي إلى ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، فبمقدورنا العمل على إصلاحه، ولكن هذا يحتاج إلى فترة زمنية طويلة، كما أنَّ ذلك يتطلَّب تضافر الجهود في شتَّى الميادين الحياتية، وإعادة النظر في القاعدة التعليمية والتربوية، وباعتبار الفلسفة إحدى الدروس المهتمة بالإنسان والقيم، فيجب تفعيل دورها والاهتمام بها، والاستفادة من مناهجها، فهي ذات أهمية في تقويم السلوك، وتنشيط دور العقل، فمردودها أخلاقي وفكري وثقافي بعيد الأمد، وهناك من يري أنَّ الوجود الجدير بالإنسان "ليس ممكناً بغير الفلسفة، وعلى الرجل والمرأة، وعلى الشاب والشيخ، عليهم جميعاً الاشتغال بالفلسفة، وليس هناك من سن مبكرة أو متأخرة كثيراً للبدء في هذا"[8]، إنَّ مسألة الوعي والعمل على تطوير الفكر الإنساني عبر الدرس التعليمي ليست سهلة كما يظن بعضنا؛ لأنَّها تستغرق وقتاً وجهداً وصبراً، وإذا ما حققنا ذلك سيكون المنتج يحمل قيماً أخلاقية، و يقدر المهنة ويحافظ عليها، فالمهنة أيَّاً كانت تتطلَّب ممَّن يزاولها الحب والتفاني والحرص والدقة وغيرها من القيم التي بها تنهض الأمم، وبدون هذه القيم تتدهور قيم المهنة وتدخل

في طور الانحطاط الأخلاقي والدمار المهني، فمسألة القيم الإنسانية تحتاج إلى تكثيف الجهود التربوية من خلال منظومة تعليمية متماسكة.

ثانياً: تضافر المواقف وتحديد المسؤولية:

لكي ننهض بالمهنة وتأطيرها أخلاقيا يجب تحديد المسؤولية، وعلى من تقع، وهذا يستلزم معرفة الموقف الذي نعيشه حتى نستطيع الرقي بمستوى العطاء المهني، وطالما نحن نتحدث عن الدور التعليمي والوعي المهني، يكون بذلك قد حدَّدنا جزئية من جزيئات الموقف العام، ووضعنا أيدينا على جزء من حيثيات المشكلة التي أسهمت في التردِّي المهني في بلادنا، ففي ربطنا بين الموقف التعليمي الفلسفي والوعي المهني، إيماء منا إلى ضعف هذا الموقف تجاه ما يقدِّمه من وعي أخلاقي وإنساني، **فلا وعي دون تعليم، و لا تعليم دون وعي**، فالموقف التعليمي يجب أنْ يحتوي على دروس تتحدث عن المسؤولية، وعن الضمير وعن الإخلاص، وتكون هذه الدروس على شكل حلقات متصلة من السنوات الدنيا إلى السنوات التعليمية العليا.

إنَّنا نعوِّل في طرحنا على الموقف الفلسفي، وهذا لا يعني إقصاء أي موقف آخر، ولاسيما الموقف العقدي من العملية التوعوية تجاه المهنة، ففي ديننا الحنيف عديد الآيات والأحاديث التي تحث على المهنة والصدق في مزاولتها والاهتمام بها، وبمقدورنا الاعتماد عليها بجانب الموقف الفلسفي في بناء الفكر الإنساني[9]، فالمهنة تحتاج إلى أخلاق، وإعادة بناء العقل المهني، والفلسفة باستطاعتها أنْ تسهم في الرفع من قدرات الإنسان المهنية، فيجب ألا يستهان بها في تطوير العقول وتهذيبها.

كما يجب علينا إبراز الموقف الشخصي للأفراد المزاولين للمهن، ومدي إيمانهم بالمهنة وأسرارها، ومدى قناعتهم بها، وقدرتهم على تحمُّل المسؤولية، وهنا يمكننا أنْ نشير ونحدِّد بعض النقاط التي نعدها ضرورية في الرفع من القدرات المهنية في بلادنا، وهذه النقاط هي:

الأولي: الموقف التعليمي بشكل عام، والفلسفي بشكل خاص في النهوض بالأخلاق والقيم.

الثانية: الموقف العقدي في توجيه الإنسان وتقويم العقل وتهذيبه.

الثالثة: البيئة المعرفية والثقافية للأشخاص، وهي ذات ارتباط بالموقف التربوي والأسري والسياسي، وغيرها من المواقف.

هذه النقاط عبارة عن نماذج نستبصر منها مدى ارتباط المهن وتطويرها بمجموعة من المواقف التربوية والدينية والشخصية، وهذا يتضح من خلال مجموعة من التساؤلات المطروحة في مجال أخلاقيات المهنة، وهذه التساؤلات تحيل غالباً إلي المشاكل العملية والمهنية التي تعترض طريق العاملين داخل المهنة نفسها، ومنها على سبيل المثال ما يلي:

أ . المخاطر المرتبطة ببعض الآلات والتقنيات الجديدة.

ب . مسألة المسؤولية الاجتماعية للمهنيين.

ج . نزاهة العمال والحرفيين.

د . سرية المهنة وعقوبة إفشاء سر المهنة.

هـ . المساواة وتكافؤ الفرص أمام مناصب الشغل، والوظائف والحرف المختلفة[10].

هذه مجموعة من النقاط نقدمها كأمثلة تبيِّن لنا أنَّ عملية تطوير الأخلاق المهنية ترتكز في أساسها على الالتزام الشخصي في مختلف المهن، والانضباط الذاتي، والتمسُّك بالقيم، فعلماء الأخلاق يؤمنون بأنَّ الأشخاص دوماً هم حملة القيم "الشخص الصالح أخلاقياً شخص يقوم بشكل روتيني بالفعل الصائب للسبب الصحيح"[11]. وهذا بالضرورة يقابله الشخص المتسيب، الذي يقوم بأفعال لا أخلاقية، وربما فعله هذا ناجم عن الجهل أو الحماقة، فعلم الأخلاق من طبيعته تأكيد القيم والواجبات والالتزامات[12] . إذن يصبح تقييم الموقف الأخلاقي العام متفاوتاً حسب تفاوت الأفراد في أخلاقهم، ولهذا السبب نحن نريد التركيز على الموقف التعليمي بمختلف مستوياته ومجالاته في تهذيب العقل وتزكية النفس؛ لأجل الرفع من مكانة الإنسان وغرس قيم

المحبة والإخلاص فيه منذ الصغر، فالموقف التعليمي التربوي عامل أساسي في توجيه السلوك الإنساني نحو الأفضل، هذا بجانب أنَّ أخلاقيات المهنة تتميَّز "بإثارة النقاش والحوار بين ممثلي تخصصات متعدِّدة ومختلفة: فالأخلاق والقانون وحقوق الإنسان والأنثروبولوجيا على سبيل المثال، كلها تتيح توسيع دائرة مناقشة المشاكل المهنية المطروحة من منظور لا مركزي، بحيث لا ينحصر النقاش في إطار معارف مرتبطة بتخصصات ضيقة، وتوسيع دائرة النقاش، هو ما يبرِّر حضور الفكر الفلسفي فيها"[13].

ثالثاً: وعي المجتمع بالموقف الفلسفي:

الفلسفة طبيعتها نظرية، وتختلف عن الطب والفيزياء والهندسة والبيولوجيا والهندسة الوراثية، هذه العلوم التي حقَّقت نجاحات ميدانية ملموسة ذات اتصال مباشر بالواقع الإنساني، إضافة إلى التطور الحاصل في مجال الإعلام والاتصالات، وما يتبعهما من تقنيات تعامل معها البشر بشكل مباشر، وقربهم من بعضهم رغم المسافات البعيدة، وعلى الرغم من ذلك حاولت الفلسفة مواكبة هذه التطورات السريعة عبر تتبعها لبعض الموضوعات، مثل التطور الحاصل في مجال الهندسة الوراثية، وما يترتَّب عليه من أخلاقيات، وإنْ كانت "السرعة العادية التي يتقدَّم بها الفكر الفلسفي ليست في مستوي التسارع الذي تتحرَّك به العلوم والتقنيات، وذلك ما جعل بعض المهتمين بالشأن الفلسفي يعتقدون أنَّ أمل تجديد الفكر الفلسفي، وتسريع خطاه معقود على ما يعرف بميدان الفلسفة العملية وفرع الأخلاقيات التطبيقية بشكل خاص من نمو و ازدهار"[14]، وهذا لا يعني أنَّ الفلسفة القديمة كانت تقف بمنأى عن تتبع الحياة، وما يحدث فيها من تغيرات وتطورات، فهناك من يري أنَّ "فلسفة أرسطو في مجموعها بأنَّها فلسفة بيولوجيا؛ لأنَّ أكثر ما يستشهد به من وقائع مستمد من ميدان الحياة، وتحليلاته لظواهر الحياة تشغل أكبر جانب من فلسفته، وأهم هذه الظواهر عنده مسألة التناسل الذي يؤكد للصورة دوامها[15]".

ويجب أنْ يلاحظ أنَّ هناك حقيقة باتت واضحة، وهي ولوج ظاهرة الأخلاقيات التطبيقية لجل ميادين البحث والممارسة في الدول المتقدمة، وهذا ما يوصف بالفكر الأخلاقي الجديد الذي أصبح يطلَّب بشكل متزايد في ميادين المجتمع الحديث، الذي يدعو إلى تخليق مؤسسات الدولة المتمثلة في التعليم والصحة والبنوك، وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة بالإنسان[16].

إنَّ الفلسفة ستقف عاجزة ما لم يحتضنها المجتمع من خلال تبنِّي مناهجها، وتهيئة الجو التعليمي المناسب لها؛لأنَّ من شأن وقوف المجتمع معها، والاهتمام بتدريسها باعتبارها فضاءً فكرياً حراً، ورصيداً أخلاقياً ومجالاً حيوياً لتطوير الفكر عبر أنساقها المختلفة، سيسهم هذا الاهتمام في النهوض بالحق والتطلُّع إلى ما هو أحسن، ففي إغفالها وتجاهل قيمتها الأخلاقية في ليبيا، وعدم مواكبة جديدها يكمن انهيارها وعزوف الناس عنها، فما ننوِّه عليه يجب اعتبار الفلسفة حصناً منيعاً ضد أي محاولة، تريد طمس الهوية أو العدالة الاجتماعية، والبعد عن الحق، وزهق الفكر الإنساني وعدم تطويره.

رابعاً: القانون والأخلاق المهنية.

وضع التشريع جملة من الضوابط القانونية لمزاولة المهن؛ للمحافظة على كيانها واحترامها، وليست هذه الضوابط أو القواعد القانونية إلا قواعد أخلاقية رأى المشرع لزومها للحفاظ على المهنة ومن يقوم بها، حيث وضع لها الجزاء الذي يكفل احترامها، وما عدا ذلك من القواعد الأخلاقية، كما أشرنا سلفاً أمرها متروك لوعي الفرد وضميره.

و"إذا كان القانون يتكوَّن من مجموعة القواعد القانونية التي تبتغي تنظيم سلوك الأفراد في المجتمع على نحو ملزم، فالقواعد الأخلاقية تكون المثل الأعلى لما يجب أنْ يكون عليه سلوك الأفراد في المجتمع. إنَّ القانون يلتقي مع الأخلاق في كثير من القواعد، وأنَّ دائرة الأخلاق أوسع من دائرة القانون، وكل قاعدة قانونية إمَّا أنْ تستند

إلى أساس خلقي، أو بالأقل تكون على صلة بالأخلاق، ولكن ليست كل قاعدة خلقية قاعدة قانونية"[17].

لقد أشار أرسطو (Aristotle384 ق.م_ 322 ق.م) إلى أهمية القوانين عندما نبَّه إلى أنَّ تربية الشبيبة تربية خلقية حسنة، يجب أنْ يكون في ظل القوانين العادلة، حتى بعد أنْ يشبوا عن الطوق "لذا كان من واجب المعلم الخلقي، أو المربِّي أنْ يتقن فن التشريع"[18].

إنَّ القانون يكفل لنا انضباطاً مهنياً إلى حد لا بأس به، ولكن يظل الجانب السلوكي هو الفاعل، والمؤثر في الحياة المهنية، وبذلك يكون توجيه سلوك الأفراد منذ التكوين الأول لهم في التعليم الأساسي بواسطة المناهج التربوية، ولاسيما المناهج الفلسفية ذا تأثير في الواقع المهني، ونحن نطلب ضرورة تأطير الأشخاص وتحصينهم أخلاقياً قبل مزاولتهم للمهن، وهذا الأمر نراهن عليه إذا ما اعتمد في المناهج التي تدرس في مراكز التكوين المهني، وإعداد الموظفين في بلادنا، وسيكفل لنا هذا التأطير الأخلاقي بجانب القانون مهنيين ملتزمين بالضوابط الأخلاقية، النابعة من ذواتهم لكونهم نشئوا عليها واعتادوها، فالقانون الوظيفي يحتاج إلى وعي أخلاقي لدى المهنيين حتى يكون فاعلاً وملزماً، وبدون هذا الوعي لا يكون للقانون أي سطوة مهنية.

ومهما كانت قوة المفسدين داخل المهنة ونفوذهم، إلا أنَّها تظل بفضل قوة القانون، والالتزام الخلقي للأفراد، محصورة في نطاقهم الضيق، ويمكننا الوصول إلى نتائج مقبولة، وذات تأثير إيجابي في المحيط المهني العام إذا ما فعّل القانون بجوار الالتزام الخلقي الذاتي للأفراد.

الخاتمة:

حاولت التحدث بشكل عام عن الدور الأخلاقي للموقف الفلسفي تجاه الوعي المهني، وتطرَّقت إلى ضرورة العمل على إدخال تدريس الفلسفة إلى مراكز التكوين المهني، ليس من باب الترف الفكري؛ بل من أجل صقل العقول وتهذيبها، فالفلسفة وسيلة جيدة في تفتيح الموضوعات الأخلاقية ذات الاتصال المهني، وفي هذا دعوة إلى تجديدها وإخراجها من طورها الكلاسيكي.

لقد صار هناك رهان في الغرب الأوربي على الموقف الفلسفي تجاه الوعي المهني، وأشار إلى ذلك الفيلسوف الانجليزي ستيفن تولمين (Stephen Toulmin) الذي يرى أنَّ ميدان الطب البيولوجي، وما يرتبط به من أخلاقيات الطب والبيولوجيا يشكِّل مناسبة مهمة للتجديد الفلسفي، فلم يعد الموقف الفلسفي في أوربا يقف بعيداً عن التطور الحاصل في مجال العلوم التطبيقية.

في الحقيقة نحن في هذه السطور لم نتحدث عن العلاقة بين الفلسفة والطب البيولوجي، وإنَّما كان هناك بعض الإيماءات لذلك بشكل عام دون تحديد علم بعينه، وكان الحديث منصباً على بيان أهمية الموقف الفلسفي في تهذيب السلوك وانضباط الذات، والإشارة إلى كون الفلسفة عاملاً فاعلاً في الحياة المهنية، وما أحوجنا اليوم في ليبيا إليها، ونحن نعيش فترة انتقالية من حكم الاستبداد وطمس الأفكار إلى حكم ديمقراطي يؤمن بحرية الفكر، ونحن نراهن على الفلسفة بوصفها إحدى الضوابط الأخلاقية، فالموقف الفلسفي في بلادنا موقف ضعيف جداً، ولم يلعب أي دور في التغيير السياسي الحاصل.

وعليه نحن نعوِّل على دور الموقف الفلسفي في هذه المرحلة الانتقالية، وإبراز مضمونه الأخلاقي الكفيل بصقل العقول وتهذيبها.

هوامش البحث ومصادره:

1. إسماعيل، فضل الله محمد، نماذج من المشكلات الفلسفية والاجتماعية والقانونية، الإسكندرية : مكتبة بستان المعرفة، 2004 ،ص125.

2- انظر: المرجع نفسه، ص133.

3- الجبر، محمد : قضايا معاصرة في مشكلات الفكر والأخلاق، دمشق : منشورات دار علاء الدين ،ط1 ،2003 ، ص70.

4-Reconstruction:Dewey، in Philosophy. P. 159.

نقلا عن عبد السلام : سامية عبد الرحمن ، القيم الأخلاقية: دراسة نقدية في الفكر الإسلامي والفكر المعاصر، القاهرة" مكتبة النهضة المصرية، ط1 ،1992، ص113

5- إسماعيل، فضل الله محمد، نماذج من المشكلات الفلسفية والاجتماعية والقانونية، ص132.

6--Reconstruction:Dewey، in Philosophy

نقلا عن عبد السلام : سامية عبد الرحمن، القيم الأخلاقية: دراسة نقدية في الفكر الإسلامي والفكر المعاصر، ص113

7- إسماعيل، فضل الله محمد، نماذج من المشكلات الفلسفية والاجتماعية والقانونية،ص 135

8- الجبر: محمد: الفكر الفلسفي والأخلاقي عند اليونان(أرسطو نموذجا)، دار دمشق، ط1 ،1994 ،ص10

9- للمزيد انظر: عبد السلام : سامية عبد الرحمن، القيم الأخلاقية: دراسة نقدية في الفكر الإسلامي والفكر المعاصر، ص32 ،33

10- انظر: بو فناس، عمر: الأخلاقيات التطبيقية ومسألة القيم، شبكة المعلومات الدولية،www. Alihyaa.ma

11- وول، توماس: التفكير الناقد في القضايا الأخلاقية، طرابلس: المكتب الوطني للبحث والتطوير، ط1 ،2004 ،ص153

12- المرجع نفسه ، ص155

13- بو فناس، عمر: الأخلاقيات التطبيقية ومسألة القيم، شبكة المعلومات الدولية،www. Alihyaa.ma

14- بوفناس،عمر: الأخلاقيات التطبيقية (مساهمة في تجديد الفلسفة العربية) مقال ضمن كتاب(رهانات الفلسفة العربية المعاصرة) منشورات كلية الآداب بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم 165 ، ط1 ،2010 ، ص231

15- ريفو، البير: الفلسفة اليونانية، أصولها وتطوراتها، ترجمة[أبو بكر زكري] القاهرة : دار العروبة 1958 ،ص 173، 174.

16-انظر : بو فناس، عمر ،الأخلاقيات التطبيقية ومسألة القيم.

17- العبدلاوي، إدريس العلوي: مفهوم القيم في الإسلام ومدى اعتمادها كمصدر من مصادر التشريع، مقال ضمن كتاب (أزمة القيم ودور الأسرة في تطوير المجتمع المعاصر)، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة الدورات، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، 2002 ،ص245

18-فخري ، ماجد: تاريخ الفلسفة اليونانية، بيروت: دار العلم للملايين، 1991 ،ص 143

التأصيل الدينى لأخلاقيات المهنة

د.سعيد سالم فاندي
كلية الآداب– جامعة الزاوية

مقدمة:

ليس القرآن الكريم بمنطوقه، ومفهومه، وليس الإسلام بقواعده ومقاصده، مجموعة من المعارف التوعوية الإرشادية فحسب، بل منظومة متكاملة من تلك المعارف، والتسديدات العملية والتربوية في مجال القيم الأخلاقية بعامة، والأخلاق المتعلقة بالممارسات اليومية للمسلم بوجه خاص، حيث إنَّ الشريعة الإسلامية مبنية على القيم الأخلاقية، فالصلاة قائمة على مبادئ أخلاقية فردية وجماعية، مع أنَّها صورة تمثل الخضوع لله تعالى، والزكاة بعد كونها استجابة لأمر الله، هي تجسيد لروح التضامن الاجتماعي، لذلك فإنَّ الدين الإسلامي من خلال القرآن الكريم يتضافر مع نتاج العقل البشري في مجال الأخلاق العملية، حيث يضع له الثوابت غير المتأثرة بالزمكانية، ومع هذا الطرح الذي نراه، هناك من يفرِّق بين الوحي والعقل في هذه المسألة الأخلاقية، ويرى أنَّ العلاقة يحكمها التقاطع.

الإشكالية:

إنَّ دعوى التقاطع بين العقل والوحي في تأصيل الأخلاق العملية وتوظيفها تصور إشكالية مفادها : يمكن تصور فجوة بين ثبوتية الأخلاق في الدين، بما في ذلك الأخلاق القرآنية، والحياة السلوكية العملية للفرد، القائمة على الفائدة التي تتأثر بالتغيرات البيئية والزمنية، فالأخلاق العملية في نظر العقل الفلسفي "مجموعة من المعايير والأحكام تتكوَّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكِّنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياة يراها جديرة بتوظيف إمكانياته "[1].

ويمكن توليد الأسئلة الآتية من تلك الإشكالية:

- ما طبيعة الأخلاق الإسلامية من خلال مصدرها الأول القرآن الكريم؟
- هل يمكن الاستدلال من القرآن الكريم على إمكانية إحداث توازن في حياة المسلم بين القيمة، والمعتقد، والسلوك؟
- هل نستطيع أنْ نسترشد بالقرآن الكريم في تقرير الأخلاقيات المهنية بالمفهوم الواسع للمهنة؟
- ما الآليات التي دل عليها القرآن ؛ لترسيخ القيم الأخلاقية العملية لدى الفرد والجماعة بما يحفظ سيرورة الأمة في التطور؟

لا أدعي أنَّني سأجيب بدقة عن هذه التساؤلات، ولكنها انطلاقة، آمل أنْ تعقبها بحوث أكثر عمقاً، وأعظم أثراً.

أولاً : الأخلاق بين المثالية والواقعية:

إنَّ علم الأخلاق أصبح مستقلاً في موضوعه وحدوده المعرفية، ولكنه يتداخل مع العلوم الإنسانية بأبعادها الوضعية والدينية، وتتمحور الأخلاق حول قيم الخير من أجل دفع الإنسان إلى تحصيلها، ونوازع الشر من أجل ردع الإنسان عن ارتكابها، وهو في الوجهة النظرية علم يبحث في حقيقة الخير والشر، وتوصيف القيم الأخلاقية[2]، وتدور المباحث النظرية لهذا العلم في فلك مفهومات الخير والشر والالتزام والواجب، بقصد توجيه السلوك الإنساني، ولكن هذا الجانب النظري يزدوج مع جانب عملي ربما يكون أكبر منه أهمية، لأنَّ سلوك الإنسان موضوع هذا العلم يغلب عليه المنحى العملي، لكونه حركة أكثر من كونه فكرة، يقول زكريا إبراهيم : "الفلسفة الأخلاقية لا يمكن أنْ تكون مجرَّد نظر عقلي، يستهدف تعريف الفضيلة أو تحديد ماهية الخير، بل هي لابد من أنْ تتخذ طابع الفلسفة العملية، التي تأخذ على

عاتقها مهمة العمل على إيقاظ الحساسية بالقيم لدى الناس، والمشاركة في تربية الإنسان بوجه عام "[3].

ويقول أبوبكر التلوع مصوراً تحكُّم الأخلاق في السلوك الفردي للإنسان : "ممارسة مستمرة للفضائل والقيم السامية بمقتضى مبادئ، ومعايير عقلية عامة "[4]،[5].

وفي طريق التوازي مع الاتجاه الفلسفي للأخلاق، يمكن القول بأنَّ الأخلاق الدينية هي ممارسة القيم الأخلاقية على وفق المبادئ الدينية من أجل تربية النفس الإنسانية، وفي هذا التوجُّه الديني للأخلاق، المعاضد للتوجُّه الفلسفي مع اختلاف في المنهج، يقول مسكويه ت 421 هـ : "الشريعة هي التي تقوِّم الأحداث، وتعودهم الأفعال المرضية، وتعد نفوسهم لقبول الحكمة وطلب الفضائل، والبلوغ إلى السعادة الإنسانية "[6]، ولاشك أنَّ للأخلاق أثراً جمالياً، يستشعره الإنسان عندما تحصل منه الممارسة المنجذبة إلى ذوات القيم، فيصبح مستمتعاً بتلك الممارسة، ملامساً لشيء من السعادة الروحية، وهي جمالية راقية، ويبلغ ذلك مداه عند الزهاد والمتصوفة الذين يروِّضون أنفسهم على عشق القيم الخلقية، ولا يكتفون باستثمار آثارها في السلوك.

والقرآن الكريم في تقريره لثوابت القيم الأخلاقية، ودعوة المؤمنين إلى امتثالها لا يجعلها قلبية محضة، أو عقلية مجرَّدة عن الواقع، بل يجعلها متمظهرة في حياة الناس ومسالكهم، مع انطلاقها من ثوابت نظرية مقرَّرة بالوحي، متوافقة مع فهم العقل، فالإيمان تصديق قلبي يتمظهر في الإسلام تطبيقاً عملياً، لمقتضى ذلك الإيمان، بأنْ يقر الإنسان بوحدانية الله، ورسالة محمد ﷺ التي يتبعها الإقرار ببقية الرسل والأنبياء، ثم إقامة الصلاة وإيتاء الزكاة، والصوم، والحج، وهي ترجمة عملية للقيم النظرية القلبية، ويتم التلاحم بين الجانبين النظري والعملي، حتى إنَّ مصطلح الإيمان قد يطلق على ما يشمل الإسلام، ومصطلح الإسلام يطلق على ما يشمل

الإيمان عند انفراد أحدهما عن الآخر في الذكر، قال تعالى : ﴿**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَاناً وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ أُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقّاً لَّهُمْ دَرَجَاتٌ عِندَ رَبِّهِمْ وَمَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ**﴾ الأنفال 2،3،4، وقال تعالى : ﴿ **فَأَخْرَجْنَا مَن كَانَ فِيهَا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِّنَ الْمُسْلِمِينَ**﴾ الذاريات 35، 36.

فليست الأخلاق في القرآن والإسلام ذات منحى منحصر في المثالية الخالصة، كما في المسيحية، ولا مقتصرة على ظاهر السلوك كما في الديانات الوضعية الشرقية، وتيارات الفلسفة البرجماتية، فإذا كان الإنجيل يتحدث عن قول المسيح للمرأة الخاطئة : "قد غفرت خطاياها الكثيرة لأنَّها أحبت كثيراً"[7]، فإنَّ القرآن الكريم يقول :﴿**لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَـكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّآئِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَـئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَـئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ**﴾ البقرة 177.

وإذا كان كنفوشيوس (ت 449 ق. م) قد قال : "إذا كنت عاجزاً عن خدمة الناس فكيف تستطيع أنْ تخدم أرواحهم ؟ إذا كنت لا تعرف الحياة، فكيف يتسنَّى لك أنْ تعرف شيئاً عن الموت ؟ إذا حرصت على أداء واجبك، وبعدت كل البعد عن الكائنات الروحية مع احترامك إياها أمكن أنْ تسمَّي هذه حكمة "[8].

وإذا كانت البرجماتية ترجع كل ما هو حقيقي إلى ما هو مفيد[9]، فإنَّ القرآن الكريم يوائم بين ما يحقق المصلحة المعتبرة والقيمة المطلقة في توازن بين حاجة الفرد والجماعة، فقد قال تعالى : ﴿**وَمَا تُنفِقُواْ مِنْ خَيْرٍ فَلأنفُسِكُمْ وَمَا تُنفِقُونَ إِلاَّ ابْتِغَاء وَجْهِ اللّهِ وَمَا تُنفِقُواْ مِنْ خَيْرٍ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنتُمْ لاَ تُظْلَمُونَ** ﴾ البقرة 272 .

فالأخلاق القرآنية توازن بين روحية القيم، ومنفعتها العملية، كما تلائم بين تحقيق حاجة الفرد، ومصلحة الجماعة، يضاف إلى ذلك مبدأ الاتصاف بها إلى منتهى الالتزام نية التقرب إلى الله تعالى، جاعلاً الإيمان باليوم الآخر حافزاً قوياً على الالتزام بالقيم الخلقية، وإنْ غاب الرقيب القانوني أو الاجتماعي، وهذا ما نراه مفقوداً في الفكر الوضعي، يقول وحيد الدين خان : "فعقيدة الآخرة التي يحملها الشرع الإلهي هي خير وازع عن ارتكاب الجرائم، وهي تكفي لتبقى إحساساً بالجريمة، واللوم يعتمل في قرارة ضمير الإنسان، لو أدلى بشهادة كاذبة أمام القاضي "[10].

ويقول يوسف الشال : "إنَّ الإسلام ارتفع بنشاط الإنسان في مختلف مجالاته إلى مستوى القربات ... حتى ما يقضي به الإنسان وطراً، أو يشبع به لذة "[11].

ويكفي أنْ تكون الأخلاق في الإسلام قسيماً للشريعة والعقيدة، وما من آية في الأحكام الشرعية إلا تخللها وصف لفضيلة خلقية، أو نهي عن رذيلة ممنوعة.

ثانياً : في أخلاقيات التعليم

إنَّ التعليم رسالة قبل أنْ يكون مهنة، فهو لم يكتسب وصف المهنية إلا من طريق انشغال المعلم بالتعليم وانقطاعه عن المكاسب الدنيوية من أجل القيام بهذه المهنة الأخلاقية المعرفية، فصار مضطراً إلى الاستعاضة بها عن مصادر الاكتساب، فأصبحت مهنة في سياق الاضطرار، لا الاختيار، وإلا فهي عمل أخلاقي خالص، لذلك كانت أشرف المهن، وأدقها تأثراً بالقيم السامية، وأهم ما يراعى فيها من جانب المعلم هو الإخلاص، والصدق، والصبر، والحلم، وحسن القوة وأنْ يتدرَّج مع المتعلمين في التحلِّي شيئاً فشيئاً، بمجموعة الفضائل التي يعلمهم إياها، فجميع الأنبياء وفي صدارتهم محمد ﷺ كانوا معلمين هداة يدعون الناس إلى التوحيد، ومكارم الأخلاق، ويربون أتباعهم على ذلك، فقد بعث محمد ﷺ معلماً متمماً لمكارم الأخلاق، التي دعا إليها نوح والنبيون من بعده.

ويقرِّر القرآن الكريم صفة الإخلاص وتحمُّل الأمانة للمعلمين من الرسل، ومن يقتدي بهم، فيكرر في سورة الشعراء عند ذكر كل رسول منهم قوله: **﴿وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾** الشعراء، 109، 127، 145، 164، 180.

فقد ذكرت في السورة خمس مرات على لسان نوح، وهود، صالح، ولوط، وشعيب، وأمر الله محمداً ﷺ بذلك في مواضع من القرآن بقوله : **﴿قُلْ مَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ﴾** وبقوله : **﴿وَمَا تَسْأَلُهُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ﴾** يوسف، 104، وبقوله : **﴿قُلْ مَا سَأَلْتُكُم مِّنْ أَجْرٍ فَهُوَ لَكُمْ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى اللَّهِ﴾** سبأ 47.

ويرشدنا القرآن الكريم إلى أنَّ المعلم يلزم فيه أنْ يكون صادقاً أميناً في التعامل مع من يتعلم على يديه، فها هو الخضر كما يحكي القرآن الكريم يصدق في بيان تعذر فهم موسى –عليه السلام – لما سيشاهده من معارف غيبية لا يتحمَّل ظواهرها المخالفة للمألوف، فيذكر القرآن الكريم على لسانه : **﴿قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْراً وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْراً﴾** الكهف، 67، 68.

والآيتان تؤكدان اشتراط خلق الصبر في المتعلم كما هو شرط في المعلم، فأجابه موسى –عليه السلام – بقوله : **سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِراً وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْراً﴾**الكهف 69 .

وفي الآية التصريح بضرورة أنْ يكون المتعلم مطيعاً لمعلمه، ولكن تلك الطاعة لا تمنع المحاورة، وطلب البيان، والاعتراض لغرض تحقيق المسائل المطروحة للتعلم، لذلك فإنَّ موسى –عليه السلام – مع صبره و طاعته لمعلمه يعترض بقوله : **﴿أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا﴾**الكهف، 71، ويقول كذلك :**﴿أَقَتَلْتَ نَفْساً زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ﴾**الكهف 74، ويعاتبه على إقامة جدار في قرية منعتهما الطعام : **﴿لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْراً﴾**الكهف77.

ويعاتب الله تعالى نبيه يونس الذي دعا قومه، ثم غضب من إعراضهم، فتعجَّل وهاجر قبل إمهالهم فترة زمنية يحاورون فيها أنفسهم، فقال تعالى : **﴿وَذَا النُّونِ إِذ**

ذَّهَبَ مُغَاضِباً فَظَنَّ أَن لَّن نَّقْدِرَ عَلَيْهِ﴾ الأنبياء87، وإلا فإنَّ قومه قد انتفعوا بدعوته وآمنوا بعد أنْ هجرهم، فقد قال تعالى : ﴿**فَآمَنُوا فَمَتَّعْنَاهُمْ إِلَى حِينٍ**﴾ الصافات 148.

وقال تعالى في ترسيخ صفة حسن الأسوة في الداعية والمعلم : ﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**﴾ الأحزاب21.

وقال في اتصاف الهادي إلى الحق بالرفق مع المدعو ببيان أثر مخالفة ذلك الوصف : ﴿**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ**﴾ آل عمران159.

ثالثاً : في أخلاقيات التصنيع:

إنَّ للصناعة أهميتها في تنمية موارد المجتمعات، لذا يلزم للصناع أنْ يتحلَّوا بصفات حميدة من الأخلاقيات التي تضاعف إنتاجهم، وتجعله مستدراً في الخير لا في الضرار، لأنَّ توظيف المصنوع قد يساهم في إلحاق الضر بالعباد والبلاد إنْ لم يكن الصانع أميناً ناصحاً في تسخير ما يصنعه في البر والصلاح، من أجل ذلك فإنَّ نوحاً –عليه السلام– وهو يصنع السفينة، كان ينفِّذ أمراً إلهياً في جعلها وسيلة لإنقاذ المؤمنين من الهلاك في الطوفان﴿**قَالَ ارْكَبُواْ فِيهَا بِسْمِ اللّهِ مَجْرَاهَا وَمُرْسَاهَا**﴾هود 41.

وإنَّ داود –عليه السلام– علَّمه الله صناعة الدروع ؛ ليحمي الجند المؤمنين من طعنات وضربات أعدائهم بالسيوف والرماح، فقد قال تعالى : ﴿**وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّن بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ**﴾ الأنبياء 80. فالغاية التوقِّي من الضر بهذه الصناعة المحصِّنة للأجساد، وهي من الحديد الذي سخَّره الله لنبيه داود –عليه السلام– وأرشده إلى أنَّ هذه الصناعة منضبطة بأخلاقيات تجب مراعاتها، تتلخص في تسخيرها في الصلاح، ومراقبة الله تعالى في حرزها عن الإضرار، فقال تعالى : ﴿**أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحاً إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ**﴾ سبأ11.

ثم إنَّ الله تعالى سخَّر لسليمان بن داود صناعة صهر النحاس، فقال تعالى : ﴿**وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ**﴾ سبأ 12، ثم دعاهما وذويهما إلى ضرورة التحلِّي بصفة

الشكر، فالصانع عليه أنْ يشكر الله الذي علَّمه مهنته، وهداه إلى إتقانها، والشكر لا يكفي فيه نطق اللسان، بل يستدعي كذلك الإحسان فقال تعالى : **﴿اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا ﴾**سبأ 13 .

والشكر من مقتضيات الإيمان والإحسان لكل صاحب مهنة، فقد أهلك الله ثمر الرجل زارع أرضه، غير الشكور، قال تعالى : **﴿وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَداً وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَداً﴾** الكهف 42.

وقد يسأل سائل ما علاقة الشكر من الوجهة العملية بأخلاقيات المهنة؟

والجواب أنَّه يدعو إلى الإنفاق من نتاج تلك المهنة، وبذل المعونة للمحتاجين، لأنَّ من مقتضيات الشكر بذل العطاء من النعمة التي رُزقها الإنسان، وأعانه الله على اكتسابها، ومن أخلاقيات الصانع أنْ يكون متعاوناً مع غيره، مهما أوتي من خبرة وقدرة على الإتقان، فهذا ذو القرنين ذلك الرجل الصالح يقول لمن طلبوا منه بناء سد لحمايتهم من عدوهم : **﴿فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْماً﴾** الكهف 95، فقد كان باستطاعته أنْ يجمع منهم الأموال الطائلة يوزعها على جيشه، ويجعل العمل مقصور على أتباعه، ليحتكروا الاستفادة من النفقات، أو أنَّه يمارس أسلوب السُخرة على أولئك المحتاجين إلى هذا السد، ولكنَّه تعفَّف فلم يأخذ منهم مالاً حيث قالوا له : **﴿فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجاً عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدّاً﴾** الكهف 94، واكتفاء بحثهم على التعاون معه في البناء دون أجر منهم فقال :**﴿قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْماً آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَاراً قَالَ آتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْراً﴾**الكهف 95، 96، مع مراعاته صفة الإتقان لما صنع في السد، بدليل قوله تعالى: **﴿فَمَا اسْطَاعُوا أَن يَظْهَرُوهُ وَمَا اسْتَطَاعُوا لَهُ نَقْباً﴾**الكهف97.

رابعاً : في أخلاقيات التجارة:

ليست التجارة مظهراً للاستهلاك فقط، بل هي دليل على قدرة أفراد المجتمع على التعاون في تبادل المنافع بينهم، وهي مصدر لتنمية موارد الأمة على الصعيد الداخلي، وفي التبادل السلعي والخدمي مع الخارج، والتجارة هي التي مكَّنت مكة أنْ تكون أم القرى، تنعم بالرخاء والاستقرار في بيئة قاحلة، بواد غير ذي زرع، والتجارة هي التي مكَّنت اليوم أقطاراً قزمية من الاستغناء عن موارد طبيعية معرَّضة للنضوب، قال تعالى ممتناً على قبيلة قريش ساكنة أم القرى بنعمة التجارة، التي جمعت شتاتهم ووحَّدت شملهم: **﴿لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ إِيلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾** .

ومما أصَّله القرآن الكريم من أخلاقيات هذه المهنة التسامح بالتراضي، وحسن القبول بين المتعاقدين، فقال تعالى :**﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَأْكُلُواْ أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ﴾** النساء29، وقد قال ﷺ :"رحم الله عبداً سمحاً إذا باع، وإذا اشترى، وإذا قضى، وإذا اقتضى"، وهذا يقتضي حسن الأسلوب، وطلاقة الوجه، ولين الجانب، وترك المغالاة في الثمن، والتحلِّي بأمانة في وصف السلعة.

وأمانة البيع داخلة في عموم قوله تعالى : **﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً﴾** الأحزاب 72، فالأمانة في الآية شاملة بما يتحمَّله الإنسان من حق الله وحقوق العباد.

ومن أخلاقيات هذه المهنة الوفاء بما تم التعاقد عليه بين الطرفين، أو مجموعة الأطراف سواء فيما يتعلق بالسلعة أو بالثمن، وهو داخل في عموم قوله تعالي : **﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَوْفُواْ بِالْعُقُودِ﴾** المائدة 1 وقوله تعالى : **﴿وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ اللّهِ إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلاَ تَنقُضُواْ الأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا﴾** النحل91.

ومن أخلاقيات هذه المهنة المكاييل والموازين، والتوقِّي من التطفيف، حتى لا تضيع حقوق المشتري ولا البائع، مع ترك ذم البضاعة المعروضة قال تعالى :**﴿وَأَوْفُوا**

الْكَيْلَ إِذا كِلْتُمْ وَزِنُواْ بِالقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً﴾ الإسراء 35، وقال تعالى : **﴿أَوْفُوا الْكَيْلَ وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُخْسِرِينَ وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءهُمْ﴾** الإسراء181، 182، 183، وقال تعالى :**﴿وَأَوْفُواْ الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ لاَ نُكَلِّفُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا﴾** الأنعام125.

خامساً : في أخلاقيات الإدارة والخدمات:

إنَّ تسيير المرافق، وضبط الأعمال الخدمية العامة من ضرورات الحياة الاجتماعية والاقتصادية للأمة، ومقياس درجة رقيها، وإنَّ العبث في المجال الإداري هو الذي يؤدي إلى انهيار بنية الأمة كلها، وطبيعة مهنة الإدارة تحتاج إلى عنصرين أساسيين قبل العناصر الأخرى المكمِّلة وهما : الكفاية والأمانة، لذلك فإنَّ يوسف – عليه السلام– عندما خيَّره الملك في القيام بمسؤولية ما في الدولة من مهمات متعددة، اختار مهمة الإشراف على إدارة الأموال، لما يتمتع به من خبرة وأمانة، فقال تعالى في توصيف ذلك: **﴿قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَزَآئِنِ الأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ﴾** يوسف55، فهو محافظ على الحقوق بأمانته، بصير بمقتضيات هذه المهنة بخبرته.

وقد لمحت بنت شعيب في موسى –عليه السلام– صفتي: المقدرة، والأمانة في الاضطلاع بمهمة خدمية تحتاج إلى هاتين الصفتين، وهي مهمة سوم الغنم وحفظها، فقالت لأبيها:**﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾** القصص26.

وكان من أخلاقيات هذه المهنة الوضوح عند التعاقد، حيث دار حوار بين شعيب وموسى يتسم بالوضوح في العرض والقبول، قال تعالى:**﴿قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَى أَن تَأْجُرَنِي ثَمَانِيَ حِجَجٍ فَإِنْ أَتْمَمْتَ عَشْراً فَمِنْ عِندِكَ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ سَتَجِدُنِي إِن شَاء اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ قَالَ ذَلِكَ بَيْنِي وَبَيْنَكَ أَيَّمَا الْأَجَلَيْنِ قَضَيْتُ فَلَا عُدْوَانَ عَلَيَّ وَاللَّهُ عَلَى مَا نَقُولُ وَكِيلٌ ﴾**القصص27، 28.

إنَّ اتصاف القائم على تحقيق منفعة أو خدمة بالأمانة التامة تتجاوز المحافظة على المعقود عليه بالخدمة أو الانتفاع إلى حفظ كرامة الطرف المستفيد، قال تعالى

على لسان يوسف –عليه السلام– عندما راودته امرأة العزيز عن نفسه:﴿**قَالَ مَعَاذَ اللّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لاَ يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ**﴾ يوسف23، قال محمد أبو زهرة : "وفي هذه الصورة الواقعة صورة الحياة المترفة، كيف تفسد النفوس، وكيف يغري بالرذيلة وجود الخدم الأقوياء في خدمة ذوات الخدر، وكيف تكون الإرادة الصابرة كابحة للغريزة الجامحة"[12].

سادساً: في أخلاقيات القضاء:

إنَّ خطر هذه المهمة جسيم، وأثرها عظيم، لكونها تتعلق بتطبيق قيمة من أعظم القيم وهي العدل، الذي به ينصف المظلوم، ويردع الظالم، وتنتظم أمور الأمة، وتتحدَّد الحقوق والواجبات، قال تعالى في حث الأمراء والقضاة على حمل أمانة حفظ الحقوق، وإنجاز مهمة تحقيق العدل: ﴿**إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ**﴾ النساء 58.

وقد حث نبيه محمدا ﷺ على تحري القسط في الحكم: ﴿**وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُم بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**﴾المائدة 42، كما حثَّ المؤمنين على تحري العدل عند الفصل بين الفئة الباغية، والفئة المبغي عليها:﴿**فَإِن فَاءتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**﴾ الحجرات 9.

وأراد الله أنْ يبيِّن لنا دقة مهمة الفصل بين الخصوم، واحتياجها إلى التثبُّت وتحقيق العدل في السماع من الخصمين والتعامل معهما بالسوية في مجلس القضاء، فضرب لنا مثلا بقصة داود –عليه السلام– مع الملكين اللذين ظهرا له في صورة خصمين قضى بأحدهما قبل أنْ يسمع من الآخر، فقال تعالى: ﴿**وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْمِحْرَابَ إِذْ دَخَلُوا عَلَى دَاوُودَ فَفَزِعَ مِنْهُمْ قَالُوا لَا تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ فَاحْكُم بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاء الصِّرَاطِ إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً وَلِيَ نَعْجَةٌ وَاحِدَةٌ فَقَالَ أَكْفِلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَى نِعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيراً مِّنْ الْخُلَطَاء لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَى**

بَعْضٍ﴾ ص21 ،22،23، وقد أصل القرآن صفة التنزه عن الهوى، حيث وجه داود إلى ذلك فقال تعالى: **﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾** ص26.

فالإنصاف وتحرِّي العدل من ألزم ما يتصف به القاضي الذي أوكل المجتمع له مهمة الفصل بين الخصوم، كما أنَّ التثبت في الأمر من ضرورات ما يتخلَّق به القاضي، قال تعالى: **﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْماً بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾** الحجرات 6.

سابعاً: الاتجاهات العامة لأخلاقيات المهنة في القرآن:

يلزم لفت الانتباه إلى أنَّ كل مسلم ينبغي له أنْ يتحلَّى بجملة من الفضائل، حتى ولو لم يكن صاحب مهنة، فيلزم أنْ يكون دائماً متحلياً بالصدق والخوف من الله، والصبر، وذكر الله، والاقتصاد في الإنفاق، وترك الفواحش، والمحافظة على العهد، والعدل في الشهادة، وغيرها ممَّا اشتملت عليه الآيات القرآنية، وبيَّنته السنة النبوية في سلوك النبي ﷺ، وتوجهاته القولية والتقريرية، من ذلك قوله تعالى: **﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّداً وَقِيَاماً وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا اصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَاماً إِنَّهَا سَاءتْ مُسْتَقَرّاً وَمُقَاماً وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً...﴾**الفرقان 62، 64،65، 66، 67.

ومن الأوامر والنواهي القرآنية الداعمة لأخلاقيات المهن كلها، ما أمر الله به من التعاون على البر، ونهى فيه عن العدوان في قوله تعالى: **﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾**المائدة2.

ودعا القرآن الكريم إلى الأخذ بالمعايير العالية للجودة في كل مهنة، بل في كل عمل يصدر عن المسلم دنيويا كان أم أخروياً، فقال تعالى: **﴿وَأَحْسِنُوَاْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾**البقرة 195 .

وقال في التزام مراقبة الله تعالى والاستجابة بمرضاته في الأعمال التي يمارسها المسلم: ﴿**وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ**﴾التوبة 105، قال الفخر الرازي في تفسير هذه الآية : "جامعة لجميع ما يحتاج المرء إليه في دينه ودنياه، ومعاشه، ومعاده "[13].

ومكنت الآليات التي ارتضاها الشرع الحكيم، وأصلها القرآن الكريم في مراعاة أخلاقيات المهنة لدي المسلم، هي فريضة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فقد قال تعالى: ﴿**وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾آل عمران 104، وقال تعالى في بيان أنَّ هذه الفريضة وسيلة من الوسائل الرئيسة في نهضة الأمة المسلمة: ﴿**كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ**﴾آل عمران 110.

قال القرطبي في تفسيره: "روى الأئمة عن أبي سعيد الخدري، قال سمعت رسول الله ﷺ يقول : من رأى منكم منكرا فليغيره بيده، فإنْ لم يستطع فبلسانه، فإنْ لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان، قال العلماء: الأمر بالمعروف باليد على الأمراء، وباللسان على العلماء، وبالقلب على الضعفاء"[(14)].

ولا يقولن أحد لا يهمني ما يفعل فلان من فساد، بل عليه أنْ ينصحه إذا غش في عمل، أو تجاوز في علاقة، أو ساهم في إفساد أمر من أمور الأمة، فالدين نصيحة، والاهتمام بالشأن العام واجب لاسيما فيما يتعلق بمنع الإضرار في مهنة، بما فيه من الفساد الكبير، عن أنس بن مالك فيما رواه البيهقي في شعب الإيمان أنَّ النبيﷺ قال : "من أصبح لا يهتم للمسلمين فليس منهم".

إنَّ كل مسلم صانع أو عامل، أو تاجر، أو داعية، أو معلم، أو حاكم مأمور بإتقان عمله، والإخلاص فيه بجامع وصف الإحسان، قال تعالى: ﴿**وَلاَ تُفْسِدُواْ فِي**

الأَرْضِ بَعْدَ إِصْلاَحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفاً وَطَمَعاً إِنَّ رَحْمَتَ اللّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ﴾الأعراف 56.

ومن آليات القرآن الكريم في ضبط سلوك المسلم في عمله، وعلاقاته بغيره، أنْ يكون في توافق بين قوله وفعله، قال تعالى: **﴿يأيُها الذين آمنوُا لِمَ تقُولُونَ مَا لاتفعلُونَ﴾** الصف2، وأرشدَ تعالى إلى معالجة هذا القصور في التوافق بقوله: **﴿إنَّ الله يُحبُ الذين يقاتلون في سبيله صفاً كأنهم بنيان مرصوصُ﴾** الصف4، ذلك في القتال، وهو بالمفهوم الواسع مهنة للجندي المسلم.

وقد يقع المسلم المتاجر في شبهة تقرِّبه من الربا، عند ذلك عليه أنْ يضبط سلوكه على وفق الوصف الشرعي للبيع، والوصف المحذِّر من الربا، بالرجوع إلى قاعدة قرآنية مفادها:**﴿وأحل الله البيع وحرم الرِّبا﴾** البقرة 274، وهو نفي لادعاء المماثلة بينهما في توفر الرضا بين المتعاقدين، فأنَّ ذلك الرضا لا يجيز تلك المعاملة، قال تعالى: **﴿الذين يأكلون الربا لايقومون إلاَّ كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس ذلك بأنهم قالوا إنما البيع مثل الربا ﴾** البقرة 274.

والممتهن للتعليم عندما تفيض معارفه، وتتطوَّر مهاراته، وتتحدَّد اتجاهاته، يلزم أنْ يحذَّر من رذيلة الغرور، والانزلاق في توهُّم امتلاكه الحقيقة دون غيره، قال تعالى في التحذير من هذا المنزلق: **﴿واتل عليهم نبأ الذي آتيناه آياتنا فانسلخ منها فأتبعهُ الشيطان فكان من الغاوين ولو شئنا لرفعناه بها ولكنه أخلد إلى الأرض واتبع هواه فمثله كمثل الكلب إن تحمل عليه يلهث أو تتركه يلهث ذلك مثل القوم الذين كذبوا بآيتنا فاقصص القصص لعلهم يتفكرون﴾** الأعراف 175 – 176، وكثيراً ما يسيطر على الإنسان شعور التفرد بذاته، والتمايز على غيره، عندما يرزقه الله من فضله بأسباب يجريها على يديه، فيتملكه ذلك الشعور حتى ينجرف به في هاوية الجحود، ثم الهلاك بالعقاب الإلهي، الذي هو ضابط من الضوابط الملغاة من الأخلاق الوضعية المحضة، فهذا قارون آتاه الله مالاً كثيراً، ورزقاً واسعاً، فطغى مدعياً أنَّه نالها بجهده وحذقه، فخسف الله به وبماله الأرض، قال تعالى: **﴿إنَّ قارون كان من**

قوم موسى فبغى عليهم وآتيناه من الكنوز ما إن مفاتحة لتنوأُ بالعصبة أُولي القوة إذ قال له قومه لا تفرح أن الله لا يحب الفرحين وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين قال إنما أوتيته على علم عندي أولم يعلم أن الله قد اهلك من قبله من القرون من هو أشد منه قوة وأكثر جمعا ولا يسأل عن ذنوبهم المجرمون﴾ القصص 76- 77 -78.

الخاتمة:

إنَّ أخلاقيات المهنة من مشمولات المنظومة الأخلاقية القرآنية الخالدة، ولا شك أنَّ مزيداً من التأمل والتفكُّر فيها يحفزنا إلى التمسك في مهننا المختلفة بالالتزام الأخلاقي، حيث إنَّ ضوابط الإلزام الخلقي في الدين أقوى من الأفكار البشرية، لما تتسم به إرادة المؤمن من تميز انضباطي في السلوك، لكون القيمة الأخلاقية لديه مفعَّلة بالعقيدة الإيمانية، ولما يرصد به المسلم سلوكه من ترقُّب الجزاء بالثواب والعقاب.

والنتيجة المحصَلة من العلاقة بين القرآن والفلسفة في المجال الأخلاقي، أنَّ هناك توافقاً في التوصيف والمقصد بين الفلاسفة الأخلاقيين غير التقليديين، ومضمون القرآن الكريم في تأصيل الأخلاق العملية، مع اختلاف في المصدرية، حيث الوحي في القرآن، والعقل في الفكر الفلسفي، ومن شواهد ذلك أنَّ باروخ اسبينوزا ت 1677م، يرفض تماماً التفريق بين مجال المعرفة النظرية الخالصة، ومجال المعرفة العملية، وهو الأخلاق[15].

وبمزيد من التأمل العميق في الآيات القرآنية، يمكن استشفاف شواهد أخرى في تأصيل أخلاقيات المهنة في القرآن الكريم، وما ذكرناه فيما سبق إنْ هو إلا تمثيل، لا حصر، وفي المسألة متسع للنظر والاستنباط.

هوامش البحث ومصادره:

القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم.

[1] علي خليل أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، السعودية مكتبة إبراهيم الجلي، ص 34.

[2] – المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، المطابع الأميرية، 1979م، القاهرة، ص 124.

[3] – المشكلة الأخلاقية، 1980م، القاهرة، دار نهضة مصر، ص59.

[4] – الأسس النظرية لسلوك الأخلاقي،1995م، بنغازي جامعة قاريونس، ص20.

[5] – تحدد مصطلح الأخلاقيات، ليتعلق بالآداب العامة، لمهنة من المهن،أنظر أخلاقيات العمل، لبلال خلف السكارنة، 2009م، الأردن، دار المسيرة ص21.

[6] – تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق، ط ثانية د . ت، بيروت، مكتبة الحياة ص 54.

[7] – الكتاب المقدس، العهد الجديد، الإصدار3، سنة2001 م، دار الكتاب المقدس بالشرق الأوسط، إنجيل لوقا، إصحاح 7 فقرة 47، ص87.

[8] – قصة الديانات، سليمان مظهر، 1985 م، بيروت، دار الرقي ص171.

9 . تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوروبا، بوخنيسكي، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، جامعة قاريونس، د ت، ص178.

10ـ الإسلام يتحدى، ترجمة ظفر الإسلام خان، ط سادسة، 1976م، القاهرة، المختار الإسلامي، ص143.

11ـ الإسلام وبناء المجتمع الفاضل، 1972م، مجمع البحوث الإسلامية، القاهرة، ص98 .

[12] المعجزة الكبرى، 2009م، القاهرة، دار الفكر العربي، ص388 .

13. التفسير الكبير، ط سنة (1411 / 1990)، بيروت، دار الكتب العلمية: 16 / 149 .

14. الجامع لأحكام القرآن، ط دار الشعب، القاهرة: 2/ 1291 .
15. المشكلة الأخلاقية في فلسفة اسبنوزا، محمد الجبر، ط أولى1987م، دمشق، دار دمشق ص 74 .

دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تفعيل العملية التربوية (المفهوم، الواقع، سبل التطوير)

د.محمد مصباح صالح
قسم علم الاجتماع –كلية التربية /جنزور

مقدمة:

يُعَدُّ التقدُّم الإداري أحد المعايير المهمة التي يؤخذ بها عند الحكم على تقدُّم الأمم ورقيها ، ولا شك أنَّ تطور أي نظام تعليمي يعتمد بشكل مباشر على كفاءة إدارته وقدرته على التعامل مع مدخلات النظام التعليمي، متمثلاً بعناصر مرتبطة متفاعلة، يؤثر بعضها في بعض، أي يعتمد تقدُّم المجتمعات وتطورها على نوع النظام التعليمي القائم ومدى تحسينه، ولا يمكن أنْ يتطوَّر ويتحسَّن دون تطوير إدارته، أي بلوغ المجتمع حالة من الكفاية الإدارية تمكِّنه من تعبئة موارده البشرية والمادية والمهنية في مختلف مجالات حياته، ولا يمكن أنْ تتطوَّر التربية والتعليم دون النظرة الجادة للإدارة التي تسيِّر شؤونه، فكل تطوير في التعليم قوامه تطوير في إدارته، واستخدام الأسلوب العلمي في مواجهة المشكلات الإدارية[1]، وفي إطار هذا السياق يمكن رؤية الإدارة المدرسية على أنَّها نظام متكامل من فئات مختلفة من الأفراد، ويصاحب ذلك اختلاف في أوضاعهم الاجتماعية واختلاف في آرائهم حول العمل الذي يؤدونه، كذلك اختلاف دافعيتهم له[2].

والإدارة المدرسية هي كل نشاط مقصود وهادف، تتحقَّق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة، وهي ليست غاية، وإنَّما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية، وهي كذلك مجموعة العمليات التي يقوم بها أكثر من شخص، يمثلون إدارة المدرسة، وهي الجهود والأنشطة العملية المقصودة التي توظف قواعد علم الإدارة في توجيه العمل بالمدرسة، نحو تحقيق أهداف المجتمع من العملية التعليمية[3].

ويعد الإشراف التربوي عملية ديمقراطية إنسانية علمية تهدف إلى تقديم خدمات فنية متعدِّدة تشمل المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية؛ وذلك من أجل تحسين وتفعيل الظروف التعليمية، وزيادة فاعلية التعليم وتحقيق أهدافه؛ بغية تنمية قدرات المتعلمين في مختلف المجالات، ويتميز الإشراف التربوي الحديث بالإيجابية والديناميكية والأفعال الديمقراطية، بهدف تحسين العملية التعليمية المتعلقة بالتلاميذ والمعلمين والمشرفين والمديرين وأولياء الأمور، وبحيث يتمشَّى مع فلسفة المجتمع وأهدافه.

ومن أولى اهتمامات الإشراف التربوية تطوير الإدارة المدرسية، والسعي لتحقيق كل ما من شأنه تسهيل مهام العاملين بهذا المستوى من الإدارة التعليمية، وتوفير كل ما يخدم العمل، ويحقق الهدف المنشود، وحيث أنَّ مسؤولية اختيار وتدريب وتطوير أداء القائمين على إدارات المدارس تقع على كاهل الإشراف التربوي بمختلف تخصصاته وجهاته، فإنَّ هذا يتطلَّب المزيد من العناية بهذه الجوانب من قبل جميع المشرفين التربويين(4).

ولذلك فإنَّه يمكن القول: إنَّ الإدارة المدرسية والإشراف التربوي يعدا من أهم الركائز الأساسية التي تعتمد عليها فلسفة المجتمع في تخطيط وتطوير وتفعيل العملية التربوية والتعليمية، للوصول إلى مخرجات تعليمية ذات أهداف محدَّدة وواضحة، ومنظَّمة ومقصودة وذات مخرجات تربوية وتعليمية فعَّالة، وتمثل الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الأساس الذي تعتمد عليه فلسفة المجتمع واتجاهاته الفكرية لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية والتعليمية، بوصفهما يمثلان الحجر الأساس للمجتمع.

مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية التي تحظى بها الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في مخرجات العملية التعليمية المتكاملة، إلا أنَّ هناك كثيراً من القصور الذي لا يساعد على تفعيل العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، ولذا فمشكلة البحث الحالي تتبلور في الكشف عن دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تفعيل العملية التعليمية.

أهمية البحث:

تكمن أهميته في إثارة انتباه مخطِّطي ومشرفي العملية التعليمية على أهمية دور الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي في تحقيق ونجاح أهداف تفعيل العملية التعليمية.

أهداف البحث:

يرمي هذا البحث إلى إلقاء الضوء على دور الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي في العملية التعليمية من أجل الوصول إلى حلول مقترحة من أجل الاهتمام بتفعيل العملية التعليمية لما لها من دور فعَّال في تحقيق الأهداف التربوية.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في هذا البحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنَّه يتناسب وطبيعة البحث الحالي، الذي يهدف إلى جمع المعلومات الدقيقة عن (دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تفعيل العملية التعليمية)، للوصول إلى نتائج وتوصيات تسهم في نجاح العملية التربوية والتعليمية.

أدوات البحث:

اعتمد الباحث في جمع أدبيات موضوع البحث الحالي على الأسلوب المكتبي، وذلك للإلمام بجمع متطلَّبات البحث الحالي نظرياً، حيث تم الإطلاع على الجانب المعرفي من الكتب والدراسات العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث.

أولاً: مفاهيم ومصطلحات البحث:

1. المدرسة: هي مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسسة تربوية نظامية مسئولة عن توفير بيئة تربوية، تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والروحية والأخلاقية على نحو متكامل ، ومساعدته على الاندماج مع مجتمعه الكبير والتكيُّف معه، بالإضافة إلى مسؤوليتها عن توفير فرص الإبداع والابتكار له[5].

2. الإدارة: هي ذلك النشاط الذي يعمل من خلاله الإداري على التأثير في مجموعة أشخاص ينتظمون في مؤسسة، فيحفِّزهم ويوجهِّهم ويرشدهم، وينظِّم أدوارهم في

العمل، ويكسب تعاونهم بأقصى إمكاناتهم من أجل تحقيق الأهداف المخطَّط لها. وتعرف كذلك بأنَّها تحقيق الأهداف المنتظرة بتنظيم استخدام الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، مع المحافظة على العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة[6]. أي أنَّها تخطيط وتنظيم وتنسيق للعمليات التي تجرى على المدخلات في أية مؤسسة لتعطي أفضل المخرجات المطلوبة.

3. الإدارة المدرسية: هي الجهود المنسَّقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي بالمدارس بغية تحقيق الأهداف المرجوَّة، وهي كذلك وسيلة لتسهيل، وتنظيم جهود العاملين بالمدرسة لتحقيق أهدافها، وإذا كانت الأهداف التعليمية ذات علاقة مباشرة بالفلسفة الاجتماعية، والظروف، والإمكانات المتاحة، فقد يكون من الطبيعي أنْ يتغيَّر مفهوم الإدارة المدرسية، ونظمها وفقاً لتغيرات الفلسفة التربوية، والسياسية، والاجتماعية، وتوافر وتطور تلك الإمكانات[7]، أي أنَّها جزء من الإدارة التعليمية التي تخدم التربية والتعليم، والتي هي جزءً من الإدارة العامة، أي تشمل جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من معلمين وإداريين، وترأس جهازها الإداري (مدير) مهمته العمل على نجاحها.

4. الإدارة التعليمية: هي كل عمل منسَّق منظَّم يخدم التربية والتعليم، ويتحقَّق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية، تحقيقاً يتمشَّى مع الأهداف الأساسية من التعليم[8]. أي أنَّها: تقوم بتنظيم وتنسيق وتطور المناهج الدراسية والكتاب المدرسي، وإعداد المعلمين وتطور مهاراتهم المهنية والتعليمية والتربوية والثقافية.

5. الإدارة التربوية: هي امتداد لتوجيهات الإدارة العامة، ولكن في الميدان التربوي، فإذا كانت الإدارة العامة تجسد فلسفة النظام المجتمعي للدولة، فإنَّ إدارة التربية تترجم فلسفة النظام التربوي كوجه من وجوه النظام العام للدولة. بمعنى أنَّ علاقة الإدارة التربوية بالإدارات المختلفة ستكون علاقة اشتراك معها في المبادئ والأساسيات التي تحكم أسلوب العمل، بل أسلوب الحياة في المجتمع الذي تنشأ فيه هذه الإدارات[9].

6. الإشراف التربوي: هو نوع من النشاط الموجّه لخدمة المعلمين بهدف إطلاق قدراتهم ومساعدتهم على القيام بواجبهم في صورة أكمل، ويعرف كذلك بأنَّه نشاط يُنتظر منه تحسين عمل المعلمين فيما يتعلق بتعلم التلاميذ[10]. ويعرّفها تيسير الدويك: بأنَّها عملية قيادية منظَّمة تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وتلميذ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسين التعلم وتنظيمه، من أجل تحقق دور الإدارة المدرسية والإشّراف التّربوي في تفعيل العمليّة التربويّة بناء وتحقيق أفضل أهداف التعلم والتعليم[11].

7. المشرف التربوي: هو من يقوم بالإشراف على المعلمين في إطار تخصصه العلمي، ويؤثر في أداء المعلم نحو الأفضل.

يهدف المشرف التربوي إلى تطوير التعليم عن طريق توجيه المعلم إلى تطبيق الآراء والأفكار والأساليب الحديثة، بتقديم المساعدة اللازمة لإنجاح العملية التعليمية[12].

8. مدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم): هو المسئول الأول في مدرسته، والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية. وهو الفرد الذي يرأس الهيئة الإدارية لمدرسته، وهو في البيئة التربوية مركز القرارات وصانعها، ويميزه في البيئة المدرسية ما يتمتع به من شخصية، ثم ما ينعكس عنها من قدرات، وحاجات سلوكية لنفسه وللآخرين، وبالبيئة المدرسية[13].

ثانياً: واجبات المدرسة التربوية.

إنَّ الوصول إلى نتائج علمية معرفية باهرة يتوقَّف على تكامل في العمل المدرسي التربوي، بضرورة توفُّر مدرسة متكاملة المرافق الصحية، وتوفير الأدوات والمعدات والأجهزة التي تدعم العمل التربوي، وكذلك ضرورة وجود إدارة مدرسية مؤهلة علمياً قادرة على القيادة والريادة والعزم والحسم، وبيئة تربوية سليمة يتحقق بها عمل تربوي جيد، وكل هذا لا يتأتى إلا بوجود مربِّي مؤهَّل متمكِّن من مادة تخصصه، ومؤمن برسالته التعليمية المقدَّسة، وكل ما سبق يتطلَّب استعداد ورغبة المتعلم في أنْ يتعلَّم،

ومع تكامل هذه العناصر المدعمة بمناهج دراسية تربوية جيدة يصبح من واجب المدرسة مراعاة الآتي[14]:

1. التمسُّك قولاً وعملاً ونهجاً بمبدأ تبنِّي التربية الشاملة لكافة أبعاد المتعلم، من غير تجزئة في عمل العقل عن عمل الجسم، ومن غير تفصيل عنصر من عناصر التربية على غيره.

2. المنهج الدراسي التربوي الذي يعتمد على نظام التربية الشاملة فيه فرص أكبر لتحقيق مصالح وطموحات المجتمع وأهدافه في إعداد قوة بشرية ذات كفاءات علمية ومعرفية وتقنية تتوزع – حسب التخصُّص – على مؤسسات المجتمع المنتجة والخدمية، فتساهم كل في مجالها في بناء وتنمية الوطن.

3. التنسيق والتكامل بين العمل الدراسي التربوي النظري والميداني والتلازم بينهما على أسس تربوية سليمة.

4. تغرس في عقول وقلوب المتعلمين قيم وفوائد العمل الجماعي المدرسي كنقطة انطلاق إلى العمل الجماعي الأكبر للحياة في المجتمع.

5. تُعدُّ المدرسة التربوية مصدر من مصادر المعرفة والمعلومات والحقائق والبيانات التي قد تكون سنداً قوياً لعملها التربوي، أي يمكن القول بأنَّها الوعاء المعرفي النظري، وأنَّ المجتمع هو الوعاء المعرفي العملي التطبيقي للعمل التربوي.

6. المدرسة التربوية تولي الرعاية الصحية المدرسية عناية كبيرة، ومن أولويات هذه الرعاية اشتمال كل مدرسة على مكتب مختص للرعاية الصحية الطبية والإرشادية والتوجيهية، وتتعاون في هذا الأمر المهم مع أسرة المتعلم، ومع جهات الاختصاص الأخرى في هذا المجال.

7. الاهتمام بالموهوبين الذين يتمتعون بقدرات ذهنية فائقة، ويقدِّمون ابتكارات وإبداعات قيِّمة.

8. المدرسة التربوية بيئة تربوية صالحة مشوِّقة وجذَّابة، يتطلَّع المتعلم أنْ يشد رحاله إليها صباحاً؛ ليتعلم ويسر ويسعد بلقاء من فيها، ويسهم ويشترك مع الآخرين في عملها.

9. تتبنَّى المدرسة التربوية الفلسفة العامة للمجتمع في عملية بناء المواطن الصالح، وأنَّ وجود إدارة مدرسية جيدة قد تصبح أكثر أهمية إذا قادها مدير مدرسي جيد، يتمتَّع بكفاءة وقدرة على القيادة والريادة، وأنَّ العمل التربوي في بيئة تربوية مدرسية صالحة لا يقوم به إلا مربّ متمكِّن يؤمن برسالته الإنسانية.

ثالثاً: مفهوم الإدارة المدرسية وأهميتها:

شهدت الإدارة المدرسية الكثير من مراحل التطور، وظهرت في أحضان علم الإدارة، ولم تبدأ في الظهور كعلم مستقل عن علم الإدارة إلا منذ عام 1946م، وقد يرى بعض الباحثين أنَّ الإدارة المدرسية قد نشأت من الإدارة التعليمية، ووجدت في نظم التعليم منذ نشأتها، فهي توضِّح الكيفية التي يتم بها إدارة التعليم بشكل عام، بما فيها ما يتم في المدرسة، وهو ما يطلق عليه الإدارة المدرسية[15]. والإدارة المدرسية ليست عملاً إدارياً بحتاً، بل هي في حقيقتها قيادة و ريادة وإدارة تربوية فنية، تتحمَّل مسؤولياتها بالكامل عن كل مجريات الأمور بالمدرسة. أي: أنَّ إدارة المدرسة عمل قيادي ريادي إداري فني تربوي، يتولاه المؤهل والمتخصص القادر المتمكِّن المدرك لأبعاد العملية التربوية بكافة أبعادها في مفاهيمها، وفي أساليب تنفيذ وتطبيق ما رسمه المجتمع من سياسات تربوية [16].

وقد تعدَّدت تعريفات الإدارة المدرسية وتنوَّعت، وفيما يلي نذكر بعض تلك التعريفات:

أ . إنَّ الإدارة المدرسية هي تلك الكيفية التي يدار بها نظام التعليم المدرسي، وفقاً لتوجيه المجتمع الذي يعيش فيه، وظروفه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية المحيطة به، حتى تتحقق الأهداف التي ينشدها المجتمع من هذا النوع من التعليم[17].

ب . الإدارة المدرسية من وجهة نظر محمد مرسي هي: كل نشاط منظَّم مقصود، أو هادف يتحقق من ورائه الأهداف المرجوة من المدرسة، وهي ليست غاية في حد ذاتها، وإنَّما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية وتنظيم المدرسة، وإرساء حركة العمل بها على أساس يمكِّنها من تحقيق رسالتها في تربية النشء[18].

ج . تعرف الإدارة المدرسية كذلك بأنَّها: عملية توجيه للعاملين في الجهاز التربوي، وأنَّها عملية تعاونية، ديمقراطية، وشاملة لكل المهام التي تجري في الجهاز التربوي الإدارية منها والفنية، وهي كذلك كل نشاط منظَّم مقصود، وهادف تتحقَّق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة بأفضل السبل الممكنة بما يتفق، وأهداف المجتمع وفلسفته العامة[19].

د . تُعَدُّ الإدارة المدرسية أصغر تشكيل إداري في النظام التعليمي، لكنَّها من أهم التشكيلات فيه؛ لأنَّها هي التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية بكل أهدافها ومراميها. وقد تطور مفهوم الإدارة المدرسية، واتسع مجالها ليشمل الجوانب الإدارية والفنية للعمل المدرسي في صورة متكاملة تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانات المادية والبشرية، وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التربوية التي أُنشئت المدرسة من أجلها[20].

هـ . يؤكد ختام إسماعيل: أنَّ الإدارة هي الجهة المسئولة عن رسم خطط تنفيذ البرامج الدراسية وإعدادها، ومناقشة المناهج الدراسية وإقرار الفلسفة التعليمية، واختيار الأساتذة، وتوفير الوسائل المعينة على التدريس، وتهيئة الجو العام في المدرسة كي تتمكَّن العملية التربوية من تحقيق أهدافها بيسر وسهولة[21].

و . الإدارة المدرسية عملية إنسانية تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانات، وتهيئة جميع الظروف التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية، والاجتماعية التي أنشئت من أجلها المدرسة.

وتستند الإدارة المدرسية في أهميتها إلى مجموعة اعتبارات أساسية تبرِّر وجودها وتحتِّمه، وهذه الاعتبارات تشكِّل في مجملها الفلسفة الأساسية من وراء وجود الإدارة،

وضرورتها لكل جهد جماعي هادف[22]. كما تظهر أهميتها كذلك في النهوض بالعملية التعليمية بكامل جوانبها فتدرس كل ما يؤثر على المتعلمين من ضعف في الدراسة، أو غياب أو صعوبات وتسهم في إيجاد الحلول التربوية التي تساعدهم على مواصلة الدراسة بكل رغبة واهتمام. وأهميتها تكمن كذلك في أنَّها مجهود جماعي لمجموعة من الأفراد من أجل تحقيق نقلة نوعية إيجابية في البيئة المدرسية لنجاح المؤسسة التعليمية، وبمعنى آخر يمكن القول: إنّ الجهود البشرية سواء كانت صغيرة أو كبيرة، تصبح غير قادرة على تحقيق أهدافها في غياب التنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة. وتأتي أهمية الإدارة المدرسية كذلك في كونها نقطة الالتقاء بين الجانب النظري والتطبيقي، وعن طريق التخطيط والممارسة العملية الفعلية في إصلاح وتطوير العملية التعليمية والتربوية، من خلال الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، ورفع الروح المعنوية بحيث يشعر الجميع بالرضاء والانتماء للمهنة[23]. وكذلك للإدارة أهمية في تحسين وتفعيل العملية التعليمية والتربوية، والارتفاع بمستوى الأداء عن طريق توعية العاملين في مؤسسة المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه السليم[24].

إنَّ موضوع الإدارة له أهمية خاصة؛ لأنَّ مستقبل الحضارة الإنسانية ذاتها يتوقَّف على قدرتنا على تطوير علم وفلسفة وطريقة ممارسة الإدارة. فالإدارة المدرسية هي الإشعاعات المضيئة التي تحرك كل موظف في دائرة محدودة منظَّمة من أجل مجهود متميز، وعمل مستمر وإنتاج متواصل في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد. إذ لا يوجد نشاط أو اكتشاف أو جهد يلفت الأنظار إلا وكان وراءه إدارة ناجحة[25]. وبمعنى آخر يمكن القول: إنّ الإدارة تؤدي دوراً فعّالاً في المؤسسة التعليمية، حيث تُعَدُّ العنصر المحرِّك لها والباعث للحياة فيها، وأنَّ نجاح أي مؤسسة يعتمد في المجال الأول على كفاءة ونوعية الأفراد القائمين على إدارتها، وبالتالي فالكثير من العجز أو عدم التوازن أو التفاعل المطلوب في مؤسسة يمكن تجنبه إذا كانت هناك إدارة جيدة وفعّالة تستطيع أنْ تحقق أهدافها بأقل تكلفة وبأعلى مستوى من الإتقان.

رابعاً: أهداف الإدارة المدرسية.

تغيرت النظرة الوظيفية للإدارة المدرسية، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من وظيفة المحافظة على تطبيق النظام بما فيه من لوائح وتعميمات وقرارات تضمن سير العملية التعليمية وفق الجداول المحددة إلى المفهوم الحديث الذي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، ومن هذه الأهداف[26]:

1. العمل على كشف ميول المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم الفطرية وتنميتها وتوجيهها بما يفيد المتعلمين وينفع المجتمع.
2. مساعدة المتعلمين على تنمية مختلف جوانب شخصياتهم العقلية والخلقية والجسمية النفسية والاجتماعية بصورة متزنة.
3. تربية وتشجيع المتعلمين على التفكير الإبداعي والابتكار، والتجديد وتنمية الثقة في النفس والجرأة لديهم.
4. تبصير المتعلمين بفلسفة المجتمع وقيمه قولاً وعملاً، مع التركيز على احترام العمل اليدوي.
5. إعداد المتعلمين لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل واكتشاف المتعلمين الموهوبين ورعايتهم.

ومن الأهداف الحديثة للإدارة المدرسية أيضاً[27]:

1. بناء شخصية الطالب بناءً متكاملاً علمياً وعقلياً وجسمياً وتربوياً وثقافياً واجتماعياً ونفسياً.
2. تنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية.
3. تطبيق ومراعاة ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الجهات العليا المسئولة عن التعليم.
4. وضع خطط التطور والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل.
5. إعادة النظر في مناهج المدرسة وموادها ونشاطها، ووسائل تعليمها ومكتبتها وبرامجها الدراسية، وكذلك الاهتمام بكافة البرامج الرياضية والثقافية.

6. الإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدرسة كالمباني والأندية الحديثة حاضراً ومستقبلاً.

7. العمل على إيجاد علاقات بين المدرسة وبقية المؤسسات الموجودة في المجتمع.

8. توفير النشاطات المدرسية التي تساعد الطالب على نمو شخصيته نمواً اجتماعياً وتربوياً وثقافياً داخل المدرسة وخارجها.

9. التخطيط، التنفيذ، الإشراف، التقييم، التوجيه، الإرشاد، المراقبة، المتابعة، التطوير، تحديد المسؤولية.

خامساً: الصعوبات التي تقابل الإدارة المدرسية.

من أهم الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية ما يلي:

1. قلَّة عدد المعلمين المؤهلين نفسياً وتربوياً.

2. عدم تأهيل بعض مدراء المدارس تأهيلاً إدارياً وتربوياً كافياً، ممَّا يؤدي إلى قلَّة وعيهم بالعمل الإداري.

3. عدم قدرة مدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم) في التوفيق بين النواحي الإدارية والإشرافية.

4. زيادة الكثافة الطلابية داخل الفصل الواحد، ممَّا يعيق العملية التعليمية والتربوية، وكذلك غياب دور الإدارة المدرسية في متابعة الطلاب.

5. غياب دور الإرشاد التربوي بمتابعة الحالة المدرسية في بعض المدارس.

سادساً: أهداف الإشراف التربوي.

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين العملية التربوية التعليمية من خلال اهتمامه بجميع المحاور المعنية بالعملية التعليمية، والسعي لمساعدتها والرُّقي بها، ويمكن إبراز أهم أهدافه في النقاط الآتية[28]:

1. رصد الواقع التربوي وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية .

2. تطوير الكفاءات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.

3. العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف التربوية وتوجيه المعلمين إلى مراعاتها.
4. مساعدة المعلمين على الوقوف على أفضل الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم.
5. الكشف عن حاجات المعلمين وتكوين علاقات إنسانية بينهم وبين الإدارة المدرسية.
6. مساعدة المعلم على تقويم أعمال التلاميذ وإعانته على تقويم نفسه؛ ليتعرَّف على نواحي قوته فيدعمها، ونواحي ضعفه فيعالجها.
7. العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية، حتى لا تضيع الجهود في التكرار والفوضى.
8. التنوُّع في أساليب الإشراف والحرص على أساليبه الجماعية، ومنها الدروس التربوية والنموذجية ، وحلقات الحوار والنقاش الهادف والفعَّال.

سابعاً: مجالات الإشراف التربوي.

تتنوُّع مجالات الإشراف التربوي فتشمل[29]:

1. إشراف داخل الفصل وهذا يتم من خلال الآتي:
   أ- مادة الدراسة.
   ب-طرق التدريس.
   ج- تقويم التلاميذ.
   د – الوسائل التعليمية.
2. إشراف داخل المدرسة، وهذا يتم من خلال الآتي :
   أ- المجتمع المدرسي .
   ب-النشاط الرياضي .
   ج- النشاط الثقافي .
   د – النشاط الاجتماعي .

3. إشراف خارج المدرسة ويتم خلال الآتي:

أ- البيئة المحلية، مجلس الآباء، الخدمة العامة.

ب-الأجهزة التعليمية.

ج- الهيئات التربوية.

ثامناً: الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية والتعليمية.

تميِّل الإدارة التربوية إحدى نقاط التلاحم القوي بين النظام التعليمي والإطار العام للمجتمع، على اعتبار أنَّ أهداف التربية والمبادئ التي يستند إليها النظام التعليمي وإدارته من الأمور التي لا يمكن تقريرها بمعزل عن باقي المؤسسات وتنظيماتها[30]، وهي تمثِّل كذلك الجهود البشرية والدعم المادي من أجل تحقيق أهداف التربية، وأنَّها عملية النمو المتكامل للفرد في مختلف الجوانب المعرفية والشخصية والعقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية[31].

أمَّا الإدارة المدرسية فهي الجهاز القائم على تنفيذ السياسة التعليمية، ويقوم على رأسها قائد تتركز مسؤولياته في توجيه المدرسة؛ لتؤدي رسالتها كاملة نحو أبنائها مع تنفيذ اللوائح والأنظمة الصادرة من إدارة التعليم، وبهذا فالإدارة المدرسية تعد جزءًا من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، واستراتيجية محدودة تتركَّز فيها فعاليتها، والعلاقة بينها علاقة العام بالخاص[32]، والإدارة التربوية والتعليمية في أي مجتمع من المجتمعات، لها الأثر الواضح في كل النظام التربوي، والتنظيم الإداري هو الإطار الذي يعمل ضمنه أي نظام تعليمي في مدى إصلاح ذلك النظام ونجاحه. والإدارة المدرسية بهذا المفهوم هي جزء من الإدارة التربوية وهي عملية تنظيم وتوجيه لفاعلية المعلمين ورفع الكفاية الإنتاجية للعملية التعليمية، وتوجيهها وتنظيمها لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية تحقيقاً وظيفياً والإشراف عليها.

والعلاقة بين الإدارة المدرسية والإدارة التربوية والتعليمية علاقة تكاملية، وهناك ارتباط وثيق بينهما، فهي توصف بعلاقة العام بالخاص، أو الكل بالجزء، بمعنى آخر يمكن القول: إنّ الإدارة المدرسية تعد جزءًا من الإدارة التربوية، وصورة مصغَّرة

لتنظيماتها، وهدفهما هدف واحد هو التربية والتعليم، فالإدارة المدرسية تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية، بينما تختص الإدارة التربوية برسم تلك السياسة ومساعدة الإدارة المدرسية فنياً ومالياً في تنفيذها والإشراف عليها؛ لكي تضمن سلامة هذا التنفيذ، وكلما كانت هناك علاقة واضحة ومنظَّمة وذات هدف واضح، كلما ساعد هذا على تنفيذ السياسة التعليمية والتربوية بشكل سليم وهادف لتطوير وتفعيل العملية التربوية والتعليمية.

تاسعاً: مدير المدرسة الإداري والمشرف التربوي المقيم.

إنَّ المدرسة التربوية الناجحة يقودها مربّ تربوي ناجح، والعمل التربوي الناجح يزدهر في ظل مربّ ناجح، ومتعلمين يعرفون مصلحتهم في وطنهم وبوطنهم، والعملية التربوية في كل جوانبها تنجح في وجود كفاءات تربوية تتولَّى قيادتها وريادتها في ظل علائق طبيعية طيبة لا افتعال فيها ولا تصنُّع، ولا مكان للمآرب والمصالح والأهواء الشخصية، وبعيداً عن سوء التصرُّف والتشنجات والانفعالات والعواطف والانحياز والسيطرة والتسلُّط[33].

التربية المدرسية إنْ صلحت صلح حال المجتمع، وصلاح المدرسة أنْ تكون نموذجية قوية في عملها ومدركة لما تفعله، ولن يستطيع إدارة هذا النوع المطلوب من المدارس إلا إنسان على قدر عالٍ من الكفاءة والجودة والمقدرة لهذه المسؤولية القيادية الريادية الإنسانية العظيمة[34].

وفي هذا الصدد يؤكد محمد عمران: إن مدير المدرسة قائد إداري تربوي؛ لذا ينبغي أنْ تتوافر فيه المهارة والقدرة على العمل القيادي، وتسيير شؤون العمل بكفاءة ونجاح؛ حتى يتمتَّع كل أطراف الحقل التعليمي، ويستخرج من كل منهم علمه وخبراته ليضيفها إلى علمه وخبراته، ويوجِّه كل هذه العلوم والخبرات لتحقيق النجاح، ومدير المدرسة بوصفه المسئول الأول عن مدرسته، يقوم برعاية الطلاَّب والحفاظ عليهم، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة، فحالة المدرسة المعنوية ومستواها الثقافي يتوقَّفان على مديرها، اتجاهاته وشخصيته، وإدراكه للرسالة التي يقوم بها[35].

أي أنَّ: مدير المدرسة مسئول مسئولية كاملة عن جميع ما يتعلَّق بنواحي الإشراف الإداري والفني والتعليمي والتربوي، وبمتابعة وتقييم كل النشاطات التعليمية والتربوية والثقافية والرياضية والاجتماعية والفنية، التي تتمشَّى مع السياسة التعليمية المدرسية التي يهدف إليها المجتمع.

ويمكن تصنيف مسؤوليات مدير المدرسة وواجباته، وما ينبثق عنها من مهام وظيفية في الآتي[36]:

1- تحسين البرامج التعليمية خلال تحديد البرامج التعليمية التي تقدِّمها المدرسة، والتخطيط لتطوير وتقويم هذه البرامج.
2- خدمات هيئة التدريس المتمثلة في مهام توجيه وتقويم هيئة التدريس في المدرسة، وإتاحة فرص النمو المهني لهم.
3- خدمات شؤون الطلبة والمتمثلة في مهام الإرشاد النفسي للطلبة، وتوجيههم ومساعدتهم في مواجهة المشكلات التي تواجههم .
4- الموارد المالية والمتمثلة في مهام الإشراف على الموارد المالية، وإدارة المبنى المدرسي وتجهيزاته.
5- علاقة المدرسة بالمجتمع والمتمثِّلة في مهام الاتصال بالمجتمع والاستفادة من موارده في تحسين العمل المدرسي .

إنَّ الإشراف والمتابعة المتواصلة والمستمرة من قبل مدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم) يجعله قادراً على تطوير الإدارة المدرسية؛ لتوسيع نطاق قدرته على إدارة العمل بطريقة تواكب كافة التطورات الحديثة في مجال الإدارة المدرسية والتربوية.

الخاتمة:

من خلال العرض السابق حول دور الإدارة المدرسية والإشّراف التربّوي في تفعيّل العمليّة التربويّة، فهذا البحث يمكن أنْ يخلص إلى الآتي:

1- الإدارة المدرسية تمثل الميدان الفعلي لتضافر جهود العاملين فيها من معلمين وإداريين في تسيير دفة الإدارة، وللإدارة مهام ومسؤوليات متعدِّدة لا تقف عند النواحي الإدارية، بل تشمل التوجيه التربوي الذي يُعَدُّ من الأمور الهامة لمتابعة سير العملية التعليمية، وتشخيص جوانب القوة والضعف وتوجيه المعلمين.

2- إنَّ الإدارة المدرسية عملية موجَّهة نحو تحقيق كافة الأهداف والطموحات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية، وهي أصغر تشكيل إداري في النظام التعليمي، وتقوم بتنفيذ السياسة التعليمية بكل أهدافها.

3- الإشراف التربوي هو عملية تعاونية لتطوير وتحسين العملية التعليمية، تتم بين المشرف والمعلم، ولا يمكن أنْ تثمر إلا بهذا التعاون والتضافر الذي هدفه تطوير المعلم من خلال الأساليب الإشرافية التي يطرحها المشرف على المعلم؛ لتحقيق أكبر قدر من الفائدة للعملية التربوية.

4- إنَّ الإشراف التربوي يهتم بجميع عناصر العملية التعليمية والتربوية من طلاَّب ومعلمين ومناهج دراسية، وكل ما يتعلَّق بالعملية التعليمية.

5- إنَّ الإشراف التربوي هو عملية شاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة قي تحسين وتفعيل العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم، وهو كذلك حلقة الوصل بين الميدان والسياسة التعليمية، ويعد من أهم العوامل التي تسهم إسهاماً مباشراً في تطوير الإدارة المدرسية، وضرورة من ضروريات العملية التعليمية للوصول بها إلى أفضل النتائج والأساليب التعليمية والتربوية.

6- إنَّ خبرة مدير المدرسة وسعة إطلاعه على كل جديد في مجال التربية والإدارة المدرسية والتعليمية تؤثر بشكل مباشر في فلسفته وحسن تعامله مع الكادر الطلابي والوظيفي في العمل الذي ينعكس على التنظيم وسير العملية التعليمية.

7- إنَّ تنمية المتعلمين في مختلف جوانب شخصيتهم العقلية والخلقية والنفسية والجسمية والاجتماعية بصورة متزنة، تحتاج إلى تضافر كافة الجهود من المعلمين والمشرفين التربويين لإنجاح العملية التعليمية.

التوصيات:

انتهى البحث بجملة من التوصيات المستندة على أهمية وأهداف البحث ونتائجه ، تستهدف الجهات المختلفة المعنية بالعملية التعليمية والتربوية والمتمثلة فيما يلي:

1- يجب على المشرف التربوي أنْ يكون دائماً على اتصال بالمعلمين ؛ لتحقيق فرص تعلُّم مناسبة للطلاب ، وأنْ يقوم بمساعدتهم على التغلُّب على كافة الصعوبات التي تواجههم وكيفية التغلُّب عليها ، وأنْ يقوم بهذه المهمة على أكمل وجه.

2- مدير المدرسة كمشرف مقيم يجب أنْ يطور من أدائه ، ويتفرَّغ بشكل كامل للمدرسة ؛ لتحقيق أهدافها بطريقة فعَّالة.

3- يجب أنْ يكون مدير المدرسة ضمن منظومة تعاونية مع المعلمين والأخصائي النفسي والاجتماعي ، والإداريين والمشرف التربوي ، أي يتعاون مع الجميع في سبيل تحسين العملية التربوية.

4- ضرورة تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها ، وإبراز دورها في العملية التعليمية والتربوية.

5- العمل على كشف ميول ورغبات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم الفطرية وتنميتها وتوجيهها بما يفيدهم ويفيد العملية التعليمية والتربوية ، وكذلك بما يفيد المجتمع.

6- يجب الاهتمام بتوفير كافة التجهيزات الضرورية لمساندة العملية التعليمية من مكتبات وملاعب و فصول وقاعات مجهَّزة ، تجهيزاً تاماً بكافة الأجهزة الحديثة ، كل هذا له أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية والتربوية.

7- ضرورة وجود المتابعة المستمرة من قبل الإدارة المدرسية لأداء المعلمين.

8- ضرورة الاهتمام بالمعلم والمتعلم، وبالمناهج الدراسية، والتنوُّع في أساليب ومنهجية الإدارة المدرسية ، والإشراف التربوي وفق التطور الذي تشهده العملية التعليمية والإشراف التربوي .

هوامش البحث ومصادره:

1 – سعاد هاشم قصيبات ، الإدارة العامة والتربية في عالمنا المعاصر، ط 1، منشورات جامعة 7 أكتوبر، مصراته – ليبيا، 2010 ، ص ص 77 – 78 .

2 – محمد ساسي عمران، السلوك القيادي لمدير المدرسة، مجلة كلية الآداب، مجلة علمية مُحكّمة نصف سنوية، تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية، العدد الثاني عشر، السنة السابعة (ديسمبر) 2011، ص 293 .

3 – خالد عبد الله الدهيش وآخرون ، الإدارة والتخطيط التربوي : أسس نظرية وتطبيقات عملية ، مكتبة الرشد ، الرياض ، 2005 ، ص ص 57 – 58، نقلاً عن مضاوي علي محمد السبيل، الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ط 1، فهرسة الملك فهد الوطنية، عنيزة، 2013، ص 14 .

4 – فراس فواز فايز لهلت، دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مدير المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين، قسم الإدارة التربوية، 2010، ص 2 .

5 – عزت جردان وآخرون، مدخل إلى التربية، ط 3، وزارة التربية والتعليم، عمّان، 1986، ص 134 .

6 – سامي سلطي عريفيج، الإدارة التربوية المعاصرة، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 20 .

7 – عبد الكريم محمد القنوني، مدير المدرسة الثانوية الأدوار التربوية والصعوبات المهنية، مجلة منارة البحوث الاجتماعية، مجلة علمية محكّمة تصدر دورياً عن اللجنة الشعبية العامة للشئون الاجتماعية (سابقاً)، ع الثاني، 2009، ص 153 .

8 – ختام إسماعيل، دليل المدراء في الإدارة المدرسية، دار التقدم العلمي، بيروت، 2006، ص 20 .

9 – سامي سلطي عريفيج، مرجع سبق ذكره، ص 37 .

10 – المرجع السابق، ص 202 .

11 – سامي سلطي عريفيج، المرجع السابق، ص 203.

12 – سهام محمد أمر الله، الإشراف التربوي، ط 1، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية،2012، ص 66 .

13 – نوري عباس العلواني، التعليم الثانوي، ط 1، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، 1991، ص 133 . نقلاً عن : عبد الكريم القنوني ، أهم الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم المتوسط بمدينة الزاوية (دراسة ميدانية)، مجلة كلية الآداب، مجلة علمية مُحكّمة نصف سنوية، تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية، العددان الرابع عشر والخامس عشر، (ديسمبر) 2012 ، (يونيو) 2013، ص 155

14 – خليفة شحاتة الباح، أبعاد ومفاهيم تربوية ، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، 2008، ص ص 79– 85 .

15 – مضاوي علي محمد السبيل، الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ط 1، فهرسة الملك فهد الوطنية، عنيزة، 2013، ص 13.

16 – خليفة شحاته الباح، المرجع السابق، ص 112 .

17 – جمال أبو الوفاء وآخر، اتجاهات الإدارة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 140 .

18 – محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتاب، القاهرة، 1998، ص 92 .

19 – عبد الكريم محمد القنوني، مدير المدرسة الثانوية الأدوار التربوية والصعوبات المهنية، مرجع سبق ذكره، ص 154 .

20 – عبد العزيز المعايطة، الإدارة المدرسية في الفكر التربوي المعاصر، دار الحامد، عمّان، 2007 . نقلاً عن: فراس فواز فايز، دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مدير المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية في نابلس – فلسطين ، كلية الدراسات العليا، قسم الإدارة التربوية، 2010، ص 9 .

21 – ختام إسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص 21.

22 – يعقوب حسن رشوان، الإدارة والإشراف التربوي، ط 3، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، 1992، ص 12 . نقلاً عن : عبد الكريم محمد القنوني، مدير المدرسة الثانوية الأدوار التربوية والصعوبات المهنية، مرجع سبق ذكره، ص 154.

23 – عبد الكريم محمد القنوني، مدير المدرسة الثانوية الأدوار التربوية، والصعوبات المهنية، مرجع سبق ذكره، ص 155 .

24 – أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية، مكتبة المغارف الحديثة، الإسكندرية، 2001، ص 88 .

25 – مضاوي علي محمد السبيل، الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، مرجع سبق ذكره، ص22 .

26 – المرجع السابق، ص 18.

27 – ختام إسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص ص 25 – 26 .

28 – المرجع السابق، ص 176 .

29 – عبد الصمد الأغيري، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط 1، دار النهضة، القاهرة، 2000، ص 38 .

30 – عادل السيد الجندي، الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي: رؤية معاصرة، مكتبة الرشد، الرياض ، 1423 ، ص 23، نقلاً عن : مضاوي علي محمد ، مرجع سبق ذكره ، ص 24 .

31 – محمد يوسف فهمي وآخر، تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1993، ص 69 .

32 – مضاوي علي محمد ن مرجع سبق ذكره، ص 27 .

33 – خليفة شحاته الباح ، مرجع سبق ذكره، ص 86 .

34 – المرجع السابق، ص 113.

35 – محمد ساسي عمران، السلوك القيادي لمدير المدرسة، مرجع سابق، ص ص 301 – 302 .

36 – فراس فؤاد فايز لهليب، ص ص 9 – 10 .

الحرب وعلاقتها بالجريمة
دراسة وصفية نظرية لواقع المجتمع الليبي

أ. ناجية مصطفي عمارة
كلية التربية ناصر – جامعة الزاوية

مقدمة:

يطمح كل فرد في أي مجتمع أنّ يحيا حياة كريمة مستقرة، إلاّ أنّ هناك تغييرات تطرأ على المجتمع وكافة أنظمته ومؤسساته، ولهذا التغيير انعكاساته على حياة الإنسان، سواء بالسلب أو الإيجاب، فالتغيير الذي يطرأ على النظام السياسي سيصاحبه تغير في النظام الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع، والذي هو تغيير على حياة الإنسان في أساسه.

والمجتمع الليبي كغيره من المجتمعات يشهد صوراً مختلفة من التغييرات، وبخاصة على الصعيد السياسي، الذي يعكس عدم شعور كثير من مواطنيه بالأمل؛ نتيجة لما تتعرَّض له علاقاته الداخلية والخارجية من أزمات، فعدم استقرار الوضع السياسي يودِّى إلى عدم استقرار الوضع الاجتماعي والاقتصادي؛ نتيجة لارتباط الأنظمة ببعضها البعض، فأي تغُّير يطرأ على إحداها سيؤثر حتماً على الأخرى، وبذلك أصبح الإنسان في المجتمع يعاني نتيجة هذه الأزمات، فزاد عنده شعور القلق والخوف وعدم الاطمئنان، وفقدان الأمن يتفاقم يوماً بعد يوم وسط هذه الأزمات المتجدِّدة والمتتالية، والتي أصبحت تهدِّد حياته بشكل كبير.

يرى البعض أنّ ما يمرُّ به المجتمع الليبي هو أزمة وستنتهي بمرور الوقت، لكن هل هذه الحروب المتعاقبة عبر السنوات العشرة الماضية هي أزمة فعلاً؟ والأزمة كما أشار إليها صالح أحمد : "هي كل موقف أو حدث يؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية أو سلبية حادَّة في النتائج، وهي حدث أو تراكم أو تزايد لمجموعة أحداث غير متوقع حدوثها، تؤثر في نظام المؤسسة أو جزء معيَّن منها". (صالح، 2003، ص150)

وبالنظر إلى الفترة الزمنية التي مرّت بها بلادنا، يجعلنا نقول بأنها فعلاً أزمة وستنتهي نأمل ذلك ، ولكن وإن كانت كذلك إلاّ أنّ هذه الأزمة وما ينتج عنها من حروب متعاقبة طالت كل المناطق والمدن في مجتمعنا الحبيب، وأفرزت طيلة هذه الفترة ظواهر ومشاكل عدَّة، فعدم الاستقرار السياسي والتدهور الأمني والاقتصادي الذي يشهده المجتمع، وتدهور الأحوال المعيشية (اقتصادياً واجتماعياً) للمواطنين جرّاء الحروب المتعاقبة، التي أدّت بدورها إلى عدم تقبُّل الشباب واقعهم بحيث لا يستطيع بقدراته العادية مواجهتها، ممَّا يخلُّ بتوازنه النفسي والاجتماعي، فقد تضاعفت هذه الأحداث وتفاقمت فأصبحت مرهقة له، ومهدِّدة وخطرة على سلوكه وحياته، وبخاصة عندما تؤثر على التكوين النفسي الداخلي له، فإذا كان الشاب يدرك أنَّ الظروف التي تدور حوله أصبحت بالفعل تهدِّد أمنه وسلامته، وأصبحت تسبُّب له الإحباط، فحينها يزداد شعوره بالتوتر، وعدم الرضا لديه، فيتولَّد الضغط النفسي، وينصرف إلى ممارسات شاذة خارجة عن المألوف، منها ممارسة الجريمة كرد فعل عن عجزه للتفاعل مع الأحداث السائدة في مجتمعه، والمتمثلة في الحروب المتعاقبة لمجتمعنا، ولمَّا كانت الحروب بطبيعتها مهدِّدة للأمن والاستقرار، وتؤدي إلى حدوث فزع، وتشتُّت وهجرة ونزوح، فمثل هذه البيئة الضعيفة المحتدة بالصراعات والنزاعات تكون مواتيه لبروز أنماط عديدة من المشاكل الاجتماعية، وفي مقدمتها الجريمة.

للحكومة الأثر البالغ في حياة الناس، فهي تقوم بمجموعة من الوظائف أهمها تحقيق الأمن والحفاظ عليه، وتشكيل قوات أمنية لحفظ النظام والاستقرار الداخلي، وحسم النزاعات والقضاء على أسباب القلق والتوتر الشائع بين الناس، حيث أنّ الفارق الحاسم في التعايش السلمي والحرب، والنظام والفوضى والإنصاف والظلم، أي بشكل عام سياسات القوة تتجسَّد في القانون، أي الحكومة إلاّ أنّ دور الحكومة في المجتمع الليبي قد اختفى، وأصبح قانون القوة هو الحاكم ممَّا أدَّى إلى انتشار الفوضى وعدم الاستقرار، وفقدان الأمن، وتعاقب الحروب، الأمر الذي ساعد على

بروز أنماط عديدة من المشاكل الاجتماعية في مقدِّمتها الجريمة، فلا شك أنّ الانفلات الأمني وعدم قدرة الأجهزة الأمنية المختلفة على القيام بمهامها ومسؤولياتها بالصورة المطلوبة، وغياب القرار الرصين في ظل تضاؤل جهود المكافحة والوقاية، بالإضافة إلى اختلال وظيفة المؤسسات الاجتماعية التقليدية العاملة في ميادين الضبط الاجتماعي كالأسرة والمدرسة والحي والمجتمع المحلي، حيث عجزت هذه المؤسسات على ضبط سلوكيات وتصرفات أبنائها في ظل التحولات التي تشهدها البلاد، كما عجزت على تحقيق التوافق الاجتماعي المطلوب بين سلوكيات الشباب ورغباتهم، فوجد أغلبهم أنَّ هذه الظروف ملائمة للتنفيس عن رغباتهم التي قادتهم في كثير من الأحيان إلى الجريمة.

وسنقسم هذه الورقة البحثية إلى ثلاثة مباحث، وهي كالآتي:

المبحث الأول : إشكالية الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة:

1- مشكلة الدراسة:

تُعدَّ ظاهرة الجريمة من الظواهر التي تواجه كافة المجتمعات النامية والمتقدِّمة، والوضع الراهن الذي يمر به مجتمعنا الليبي وعدم الاستقرار السياسي، وتعدَّد الأزمات وتنوُّعها خلال التحولات والتغيرات السياسية، ساهم وبشكل كبير في ظهور الجريمة، التي انتشرت وطالت كل المناطق والشرائح، فلا يكاد يمرُّ أسبوع دون أنّ تسمع بجريمة ما قد حدثت، سواء عملية سطواً أو ابتزازا أو سرقة، أو جريمة خطف (الشباب والأطفال والنساء) على حد سواء، أو انتهاك حرمة المرأة والطفولة والإنسانية عامة، وكذلك جرائم القتل، وغيرها من جرائم المخدرات، وتهريب السلع والوقود والبشر، كل ذلك يحدث نتيجة الانفلات الأمني، وعدم الاستقرار السياسي، وانتشار السلاح في يد الشباب، ونتيجة الحروب المتعاقبة، إذ تشير الدراسات التي أجريت على الدول التي تعاني من الحروب، إلى أنّ "معايشة خبرات الحرب سواء كان ذلك عن طريق التعرُّض المباشر للخبرة مثل الخوف من التعذيب أو مشاهدة عمليات

التعذيب، أو التعرُّض للإيذاء والاعتداء، قد يسبب آثار اجتماعية ونفسية تتضاعف مع مرور الوقت، وتظهر في صور سلوكيات غير سوية؛ نتيجة لشعور الفرد بالتوتر أحياناً "وبالنقص والعجز والانسجام مع ما يحدث، ممَّا يؤدي إلى اضطرابات وظيفية للفرد تظهر جلياً في مجال الأسرة والمجتمع. (مكتب الإنماء، 2005، ص43).

وهذا يبدو واضحاً في مجتمعنا التي أصبحت أغلب مؤسساته الحكومية عاجزة عن تأدية وظائفها بالشكل المطلوب، وبالتالي أصبح الشباب فاقداً للركائز التي تحفظ له وجوده وكيانه ومكانته، فأصبح يفتقد للأمن السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ويفتقد لفرص العمل، الأمر الذي أدَّى إلى تفشِّى العديد من المشاكل والظواهر السلبية، في مقدمتها الجريمة، "فالسلوك الإجرامي ما هو إلاّ سلوك إنساني يتكوَّن داخل جماعة من الناس، ويرتبط بصورة وثيقة بها، ولمعرفة أسباب هذا السلوك يجب معرفة ودراسة الحقائق الاجتماعية التي ترتبط بينه وبين التنظيم الاجتماعي لهذه الجماعة". (الشاذلي، 2000، ص90).

أسهمت الحروب في تغيير التركيبة الاجتماعية للسكَّان في المجتمعات الحديثة، التي أصبحت مجتمعات تعددية، جلبت لها الحروب أنماطاً جديدةً من السلوك، فبرزت بين الشباب مشكلات اجتماعية عدَّة، مثل تعاطي المخدرات وجرائم العنف، والسطو المسلح وجرائم السرقة، والخطف وجرائم القتل والاغتصاب، وذلك نتيجة لاحتكاك الشباب بعصابات تحمل ثقافة مغايرة لواقعهم، ممَّا جعلهم يبحثون عن متنفس جديد يمارسونه من خلال الانحراف، وارتكاب الجريمة أحياناً. (الدليمي، 2003، ص51).

ومن هذا المنطلق فهذه الدراسة تدور حول إشكالية محدَّدة يمكن صياغتها في عدَّة تساؤلات مفادها:

1- ما هي طبيعة العلاقة بين الحروب والجريمة؟

2- ما هي الأشكال والصور التي تأخذها الجريمة في المجتمع الليبي؟

3- ما هي الخطط والوسائل المشتركة التي يمكن استخدامها لمواجهة تلك الجرائم؟

2- أهداف الدراسة:

1- التعرُّف على طبيعة العلاقة بين الحرب والجريمة.

2- التعرُّف على الأشكال وصور الجريمة في المجتمع الليبي.

3- محاولة إيجاد ووضع خطط ووسائل يمكن الرجوع إليها؛ للحد من انتشار الجريمة.

4-الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: (عبد الله: الجرائم السياسية بين الشريعة والقانون)،

حدَّد الباحث إشكالية الدراسة في مجموعة من التساؤلات تمثلت في:

1- ما هو مفهوم الجريمة السياسية في الفقه الإسلامي والقانوني؟

2- ما هي شروط الجريمة السياسية، وصورها، ومدى خطرها؟

3- ما هي عقوبة الجريمة السياسية، وكيفية الوقاية من الوقوع فيها؟

4- ما المقصود بجريمة الغيلة السياسية، وما هي دوافعها؟

كما هدفت الدراسة إلى بيان الوجه الشرعي والقانوني للجرائم السياسية، ومعرفة شروطها ومدى خطورتها على المجتمع وعقوبتها، ومعرفة عقوبة جريمة الغيلة في الشريعة والقانون، واعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي التحليلي وقد توصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائج أهمها:

1- تتمثَّل شروط الجريمة السياسية في الخروج على حاكم شرعي، وأنْ يكون الثائر متئولاً تأويلاً خاطئاً مع امتلاك القوة والشوكة، وأنْ يكون الباعث نبيلاً رغم انحرافه وتطرُّفه.

2- إنَّ العلاج والوقاية من الجرائم السياسية في المجتمع المسلم يكون بإتباع مجموعة من الوسائل الوقائية الاحترازية، كتذليل أمور الناس الحياتية والاجتماعية

والاقتصادية، وإعطاء الحرية لممارسة النشاطات بشكل لا يتعارض مع أنظمة الدولة.

3- الغيلة السياسية، جريمة يقع فيها الاعتداء بالتخطيط سراً، بحق فرد أو جماعة؛ لتحقيق أهداف سياسية.

4- تنقسم دوافع الجرائم السياسية إلى سياسة داخلية، وسياسة خارجية، بالإضافة إلى دوافع دينية، أو اجتماعية، أو اقتصادية.

5- اختلف الفقهاء في التكييف الفقهي لجريمة قتل الغيلة بصفة عامة، فمنهم من يعدها من الحرابة، ومنهم من يعدها من قبيل القتل العمد.

6- إنّ اعتبار جريمة القتل غيلة في القانون من قبيل القتل العمد الذي يسبقه الإصرار والترصُّد أدَّى إلى التشديد في العقوبة المقرَّرة له.

7- إنّ تطبيق عقوبة الغيلة له أثر كبير في استقرار المجتمع من حيث كف المعتدين وحفظ الأموال والأنفس، وتأمين المجتمع من سفك الدم.

الدراسة الثانية: (رجب، العود للجريمة بين الشباب).

هدفت الدراسة للكشف عن بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي قد يعزى إليها سبب عود بعض الأفراد للجريمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومنهج المسح الاجتماعي في جمع البيانات وتحليلها، وتمّ تطبيق استمارة استبيان عن عينة من المبحوثين في جمع البيانات، وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1- إنّ ظاهرة العود للجريمة لم تقتصر على فئة عمرية معيَّنة، أو جنس دون الآخر إلاّ أنّها أظهرت أنَّ الأفراد الأصغر سناً أسرع عوداً للجريمة.

2- أنّ اعتياد السلوك الإجرامي يرتبط بصورة أكبر بالتفكُّك المعنوي، وليس المادي للأسرة.

3- كشفت الدراسة أنَّ سكان الأحياء الراقية أكثر اتجاهاً للجريمة.

4- أوضحت نتائج الدراسة أنَّ الإناث أكثر عوداً للجريمة.

5- بيَّنت نتائج الدراسة أنَّ غالبية الأفراد المبحوثين قد تعرضوا لنوع من الاضطهاد من زملائهم عند دخولهم السجن للمرة الأولى.

6- أوضحت نتائج الدراسة أنَّ صغار السنِّ والإناث عند اختلاطهم بمحترفي الإجرام يساعد في تكوين اتجاهاتهم وإكسابهم خبرات تدعم فيهم السلوك الإجرامي، بحيث يكون أسرع عوداً وتكراراً في ارتكاب الجريمة بعد الإفراج عنهم.

الدراسة الثالثة:(خليل: جرائم العود والرعاية اللاحقة للمحكوم عليهن بعقوبة سالبة الحرية)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على العود والرعاية اللاحقة للنساء المحكوم عليهن بعقوبة سالبة للحرية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث بلغ عدد العينة 40 سجينةً،

واعتمدت وسيلة الاستبيان في جمع البيانات من مفردات العينة، وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1- أنَّ أغلب النزيلات يعتبرن هذا العود الأول.

2- أوضحت النتائج أنّ النزيلات يعشن ضمن أسر قد سبق لأحد أفرادها دخول السجن.

3- أنَّ أغلب الجرائم انتشاراً بين العائدات كانت الزنا، والسرقة، وتعاطي المخدرات، والقتل.

4- أظهرت نتائج الدراسة أنّ سجن النساء عبارة عن مؤسسة عقابية تقليدية سالبة للحرية.

5- أفرزت النتائج أنَّ المفرج عنها غير مقبولة اجتماعياً من قبل أسرتها أو مجتمعها.

الدراسة الرابعة: (المطيري: أثر بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في العود بجريمة السرقة).

تهدف الدراسة إلى التعرُّف على العوامل المؤدية لعودة الجاني لجريمة السرقة بعد تلقيه العقوبة عن جريمته السابقة، وقد سعى الباحث إلى معرفة بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي عينت بالحي السكني والسجن ومدى تأثيرها في العود لجريمة السرقة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث استمارة استبيان لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى عدَّة نتائج منها:

1- أنَّ غالبية العائدين للجريمة وغير العائدين لجريمة السرقة من الفئات العمرية الشابة، ومعظمهم لم يسبق لهم الزواج، وأكثر من نصف المجموعتين لم يتجاوز تعليمهم المرحلة الابتدائية، وأغلبهم كانت نشأتهم في المدينة حيث مكان إقامتهم.

2- أنَّ ما يقارب نصف العائدين وغير العائدين لا يعملون، وبعضهم الآخر طالب، أو يعمل في مهن متدنِّية اقتصادياً، وأنَّ أكثرهم يسكن بالإيجار، أو مع الأهل.

3- خلصت الدراسة إلى أنَّ السجن يساعد على إقامة علاقات جيدة بين السجناء، مع تكرار السجن وطول الفترة.

4- أنَّ أغلب العائدين للجريمة تربطهم علاقات ضعيفة مع جيرانهم بخلاف غير العائدين لجريمة السرقة.

5- أنَّ معظم العائدين لجريمة السرقة لا يتشابه لديهم أسلوب ارتكاب جريمة السرقة الثانية مع الأولى، وترتفع هذه النسب في سرقة السيارات والمنازل، والمحلات على التوالي.

الدراسة الخامسة: (مباركة: الإهمال العائلي وعلاقته بالسلوك الإجرامي للأحداث).

تمحورت مشكلة الدراسة حول ظاهرة جنوح الأحداث لاعتبارها مشكلة كبيرة تتداخل عدّة عوامل في ظهورها للوسط الاجتماعي، ومن أهم هذه العوامل الإهمال العائلي، الذي ينتج عن خلل واقع في نظام الأسرة التي يعيش فيها الحدث الجانح.

تهدف الدراسة إلى توجيه الاهتمام للدور الذي تلعبه الأسرة في ترشيد أبنائها؛ ليصبحوا صالحين لمجتمعهم، فإذا ما فشلت في تأدية دورها فذلك يساهم في تخلف المجتمع، سعت الدراسة لمحاولة التأكيد على الدور الأسري في احتواء أبنائها للحد من انتشار جرائم الأحداث.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

1- جهل الآباء بالآثار الخطيرة للإهمال المعنوي للحدث في كثير من الأحيان يكون هو السبب الرئيس في السلوك الإجرامي للحدث.
2- إنّ الإهمال العائلي للأحداث له صور كثيرة ومتداخلة، منها الإهمال العاطفي للحدث والمتجسد في حرمانه من عطف وحنان والديه.
3- ليس كل جنوح للأحداث يعود سببه إلى عوامل تكوينية لدى الحدث، وإنّما يعود أيضاً إلى عوامل خارجية محيطة بالحدث ومنها الإهمال الأسرى.
4- عند النظر إلى كل السلوكيات الجانحة للأحداث بكل أنواعها سواء كانت سرقة، أو تعاطي مخدرات، أو بغاء، نجد أنّ تخلِّى الوالدين عن واجباتهم الأسرية المتمثلة في الرعاية والمحافظة على أبنائهم هو السبب الرئيس في جنوح الأحداث.

الدراسة السادسة: (بوالماين: الجريمة والمسألة السيوسيولوجية، دراسة بأبعادها السوسيوثقافية والقانونية).

حدّد الباحث مشكلة الدراسة في موضوع الجريمة على اعتبار أنّ الجريمة شاعت في المجتمع، فمست كل أنواع الحياة الاجتماعية والثقافية، منها انحراف السلوك

والجريمة التي صاحبت التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما أنَّ هجرة أبناء الريف إلى المدن، أدّى إلى زيادة المشاكل، وفي مقدمتها الجريمة، وبخاصة عند الشباب باعتبارهم أكثر الفئات خروجاً عن القانون أو النظام أو العرف، واعتمد الباحث على منهج تحليل المضمون كأداة تساعده في تفسير الأبعاد السوسيو ثقافية والقانونية لظاهرة الجريمة.

كما هدفت الدراسة إلى محاولة التعرُّف على العوامل والأشكال التي تتخذها الجريمة في التنظير السوسيولوجي، وكذلك محاولة تحديد عوامل وأبعاد السلوك الإجرامي، ومحاولة الكشف على تجسدات الجريمة والصور والأشكال التي تتخذها في المجتمع.

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

1- الجريمة في المجتمع الجزائري في نمو مستمر، والسبب يعود إلى استفحال الأزمة الاقتصادية من جهة، وصعوبة تحقيق انفراج اجتماعي وسياسي على وجه سريع.

2- إنّ أكثر الجرائم انتشاراً هي جريمة القتل، حيث أنّ كل المبحوثين يشتركون بالقيام بفعل اجتماعي واحد وهو القتل، وكذلك جرائم السرقة، مع اختلاف الأسلوب في تنفيذها.

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي للجريمة والحرب:

أولاً: الجريمة.

1- تعريف الجريمة من الناحية السيوسيولوجية:

يعرِّف بعضهم الجريمة بأنَّها كل فعل يحكم عليه المجتمع بأنّه جريمة، فالمجتمع هو الذي يحدد ما إنّ كان الفعل مرغوب أو ممنوع، ويعاقب مرتكبه بالعقاب الذي يوصى به المجتمع، (السهلي، 2002).

ويعرّفها البعض بأنَّها كل فعل يخالف الشعور العام للجماعة وسلوك تحرِّمه الدولة؛ لضرره على المجتمع ويمكن أنّ ترد عليه بعقوبة. (أحمد، 2009، ص20).

أكد العالمان مودينوركلس على أنّ مفهوم الجريمة نسبي وزمني ومجتمعي، وذلك لأنّ المجتمع هو الذي يحدِّد ما هو خطأ وما هو صواب، وهو الذي يقرِّر متى يكون فعل معين جريمة أو لا؟، وأكَّدا على اختلاف مفهوم الجريمة من مجتمع لآخر، تبعاً لاختلاف قيم المجتمع واتجاهاته. (أبو توتة، 1998، ص22) .

فنجد (دور كايم) يعرِّف الجريمة بأنّها فعل معاقب عليه، وأنَّ ما يجعل هذا الفعل جريمة يعاقب عليها هو ردة الفعل الاجتماعية له، وليس الفعل نفسه، وإنّ من يعطي هذه الصفة (الجريمة) هو التعريف الذي يصوغه الضمير الجمعي، وليست الخصائص الداخلية للفعل. (عبد المحسن، 2011، ص33).

ويعرِّفها ديفز بأنّها سلوك منحرف عن معايير المجتمع السياسي الذي تحكمه القوانين، ويعرّفها بونجر بأنّها فعل يقترف داخل جماعة من الناس تشكل وحدة اجتماعية ويضر بمصلحة الجميع أو بمصلحة الفئة الحاكمة، ويعاقب عليه من قبل الجماعة بعقوبة قاسية. (عبد المحسن، 2011، ص32-34).

وبالنظر للتعريفات السابقة يمكننا استخلاص جملة من التعريفات كالآتي:

أ) هي كل فعل يتعارض مع ما هو نافع للجماعة، وما هو عدل في نظرها.

ب) هي سلوك اجتماعي يكون موجَّهاً ضد مصالح المجتمع ككل، وهي انتهاك وخرق للمعايير والعرف السائد في المجتمع، وانتهاكاً لقوانين الضبط بما يستوجب توقيع العقاب على مرتكبيها.

ج) هي الخروج على قواعد السلوك التي يضعها المجتمع لأفراده، والمجتمع هو الذي يحدِّد ماهية السلوك العادي، وماهية السلوك الإجرامي وفقاً لقيمه ومعاييره.

د) هي كل انحراف عن المعايير الجمعية التي تتصف بقدر هائل من الجبرية والنوعية والكلية.

هـ) هي كل فعل يقدم الشخص على ارتكابه بدوافع فردية، تقلق حياة الجماعة وتتعارض مع المستوى الخلقي السائد لديها.

وبما أنَّنا نبحث في موضوع الجريمة كان لابدّ لنا أنْ نعطي توضيحاً لمفهوم المُجرم: والذي يشير إلى الشخص الذي ارتكب سلوكاً مخالفاً لمبادئ سلوكية معينة اعتبرها المجتمع الذي تعيش فيه مضرة بالفرد فعوقب عليه بناءً على ما تنصه قوانين مجتمعه. (بوالماين، 2008، ص20).

وهنا يمكننا من التساؤل إذا كان للمجرم شخصية تشكو خللا عضوياً ونفسياً واجتماعياً يتميز بها عن باقي أفراد مجتمعه، أم أنّ للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية دوراً في جعل المجرم ذو (الشخصية الطبيعية) أنّ يكون كذلك؟

2- أسباب الجريمة:

يعزى ارتكاب الأفراد للجريمة إلى كثير من الأسباب منها:

أ- ضعف وانعدام الوازع الديني:

حيث تُعدَّ القوانين الدينية والمخطورات التي تحرِّم الجرائم رادعاً قوياً يتمثله الأفراد، إذ أنّ الفرد في المجتمع العربي ملتزم بقدر من المثل التي تحول بينه وبين كثير من الجرائم، مثل جرائم الانتحار أو الاعتداء على النساء والأطفال وكبار السن، (البشري، 2014، ص7) فإذا ضعف الوازع الديني أو انعدم لدى الفرد، فذلك يترك فراغاً روحياً في داخله، ومن ثمّ يحدث خللاً في تركيبته النفسية والاجتماعية، الأمر الذي يجعل من الفرد عرضة لانحرافه وارتكابه الجريمة.

ب- ضعف الوازع الأخلاقي:

يُعدُّ الوازع الأخلاقي ركناً مهماً من أركان الإصلاح الاجتماعي للأفراد، فالمتأمل في الشريعة الإسلامية يدرك أنّها تهدف في غاياتها إلى تحقيق القيم الإنسانية، "وبالتالي يمكننا تصور الفرد من حيث طبيعته البشرية، إمّا أنّ يكون تقياً أو غير تقي" (قريبع، 2005، ص167)، والأخلاق في مفهومها التقليدي هي مجموعة من القضايا الوضعية والمعيارية التي تصف الفعل الخيّر، وتحدِّد طبيعته طبقاً لمعايير

وأحكام موضوعية معينة، (التلوع، 2005، ص25)، فإذا لم يحافظ الفرد على هذه القضايا ضعف الوازع الأخلاقي عنده، ومن ثم يكون لديه القابلية لارتكاب الجريمة.

ج- العوامل الاقتصادية (البطالة):

إنّ افتقاد الإنسان لفرص العمل والإنتاج وظهور حال النقص في سد الحاجات الأساسية وتفشّى البطالة، (حميدان وآخرون، 2004، ص14) يجعله يشعر بعدم الرضا والتقبُّل لمجتمعه، ويصبح واقعه مرهقاً له، فهو لا يستطيع بقدراته العادية مواجهة الظروف المعيشية الصعبة، فيجد في ارتكاب الجريمة طريقاً لتحقيق ما يرغب تحقيقه.

د- العوامل الاجتماعية:

يعيش الفرد وسط جماعة لها عاداتها وتقاليدها، وضوابط اجتماعية هذه الضوابط تضغط على الفرد وتحيط به وتضيق عليه، وتقيده في حركاته وأفعاله، فقوة الضبط الاجتماعي الناجمة عن التنشئة الفعَّالة المتوجهة نحو تقوية صلات الفرد بمجتمعه واحترام قوانينه، يجعل من حدوث الجريمة أمراً منتهياً، ولكن إذا ما ساد المجتمع تفكك وانحلال، وانعدم التماسك الاجتماعي، وحدث اختلاف في منظومة القيم الاجتماعية، فذلك يؤدي لشعور الفرد بعدم الرضا، والقلق وعدم التقبُّل لواقعه، فيحاول الهروب منه فينحرف لارتكاب الجريمة، وقد أكَّد أصحاب النظرية الاجتماعية على أنّ "الوسط الاجتماعي هو المسئول عن الجريمة، وذلك باستيعاب تكوين المجرم، أو مناخه الطبيعي أو الجغرافي، ويعطى (سذرلاند) أحد رواد هذه النظرية مثالاً على التفسير الاجتماعي لجنوح الأحداث قائلاً: إنّ السلوك الإجرامي يتعلم ولا يورّث، فهو سلوك مكتسب سبق للحدث إنّ تدرب عليه، فالحدث الذي لم يتدرب على الجريمة لا يبتدعُ سلوكاً إجرامياً". (عبد المحمود، 2003، ص51).

هـ- العوامل السياسية:

إنّ طبيعة النظام السياسي في الدولة تُعدُّ من أهم المعايير في تقديم مستوى الاستقرار السياسي، والاجتماعي والاقتصادي، وقدرة النظام نفسه على تحقيق أهداف المجتمع، فإذا ما تحقق الأمن السياسي تحقّق الأمن الاجتماعي والاقتصادي الذي يشمل على كل النواحي الحياتية التي تهمُّ الإنسان "فهو يشتمل على الاكتفاء المعيشي والاقتصادي، وبتحقق الأمن الوطني السياسي سيشعر الفرد أنّ له ركائز ثابتة في مجتمعه، تحفظ له مكانته وكيانه، وتخلق منه إنسان سوى" (حميدان، 2007، ص22). ولكن إذا ما حدث تدهور على النظام السياسي القائم، وأصبح يعاني من انفلات أمني وعدم استقرار للنظام فذلك سوف يجعل العديد من الأفراد عرضة لارتكاب جرائمهم.

و- تعاطي المخدرات:

لاشك أنّ لتعاطي المخدرات عواقب وخيمة، ولذلك نهت الشريعة الإسلامية على تعاطيها؛ وذلك لما ينتج عنها من فساد وضرر للفرد والمجتمع، حيث أنّ الفرد الذي يتعاطيها يفقد عقله وتوازنه، وكثيراً ما تصدر عنه تصرفات مشينة لأخلاقه، فيتجه إلى مخالطة رفقاء السوء ممَّا يؤدّي إلى اتساع رقعة الفساد في المجتمع، حيث يمثل تعاطي المخدر وإدمانه مرضاً اجتماعياً يحطم الفرد ويؤثر على نفسيته وصحته، وينعكس على أفراد أسرته ومجتمعه بالسلب، فيحدث ضعف في العلاقات الاجتماعية بينه وبين أفراد المجتمع، "فالتدهور النفسي والتفكك الاجتماعي الذي يعانيه الشخص المدمن قد يدفعه في كثير من الأحيان إلى ارتكاب الجريمة" (كريمة، 2016، ص79).

3- أنواع الجريمة:

يتطور عالم الجريمة بتطور المجتمعات والثقافات والعلوم والتكنولوجيا المستخدمة، فليس الأمر قاصراً على الأسلوب والوسيلة وأدوات التنفيذ، وإنّما أيضاً تستجدُّ جرائم لم تكن معروفة ولكنَّها من إفرازات البيئة وعناصرها (شاكر، 2002، ص290)، فقد تنوعت الجرائم وتعدَّدت أشكالها بين جرائم سطو وسرقة، وجرائم خطف وقتل، وجرائم

اغتصاب وهتك عرض، وجرائم زنا ودعارة، إلى جرائم الاتجار بأعضاء البشر، وسوف نقتصر في هذه الورقة البحثية على ثلاثة أنواع من الجرائم بما يتلاءم مع الوضع الراهن الذي تعيشه البلاد، واستناداً إلى ما توصَّلت إليه نتائج الدراسات السابقة، حيث أثبتت نتائج دراسة (إيناس خليل) أنّ أغلب الجرائم انتشاراً كانت متمثلة في الزنا، والسرقة، والقتل، وتعاطي المخدرات، وكذلك ما أثبتته نتائج دراسة (نجيب بوالماين) أنَّ أكثر الجرائم انتشاراً تمثلت في جريمة القتل والسرقة.

أ- جرائم السرقة:

تعد جرائم السرقة من الجرائم الشائعة في كافة المجتمعات منذ القدم، ويعرّف القانون السرقة بأنَّها اختلاس ممتلكات الغير بنية تملُّكها بطريقة غير شرعية.(المرشدي، 2016).

ويعرّف القانون الأمريكي السرقة بأنّها الاستحواذ على الممتلكات الشخصية للآخرين ضد إرادتهم سواء كان ذلك بحضورهم أو بغيابهم عن طريق استعمال القوة أو التهديد، وعند ذلك تكون السرقة جريمة مركَّبة، تتضمَّن الاعتداء على المال والجسد. (عبود، 2009، ص4).

وتعرف السرقة اجتماعياً بأنّها سلوك أناني غير منضبط يفتقد للإيثار الاجتماعي يحصل به الفرد على ما ليس من حقّه، وتعرف أيضاً بأنَّها سلوك يعبِّر عن المصالح الشخصية لأفراد يبحثون عن إشباع حاجاتهم ورغباتهم الخاصة فقط، والسرقة تشكِّل خطراً ضد قيم الأمانة وحرمة الممتلكات الخاصة للأفراد، ويشير (دوركايم) إلى جريمة السرقة باعتبارها سلوكاً أنانياً، ومن أكثر الجرائم اعتداءً على العاطفة الإيثارية لذلك كانت عقوبة السارق قاسية. (عبود، 2009، ص15-16) .

تشكل السرقة شكلاً من أشكال الانحراف الاجتماعي الخطر الذي اتخذ من الملكية هدفاً له، وقد تعدَّدت أسبابها، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1- **دافع أخذ المال:** يُعدَّ أخذ المال الدافع الأساسي وراء جريمة السرقة، فالأصل في هذا النوع من الجرائم هو خروج المجرمين على المارة في الطريق بدافع سرقة

أموالهم بواسطة القوة. (الميساوي، 2008، ص105) أو سرقة سياراتهم، واقتحامهم المنازل والمحلات بغرض الحصول على المال، وهذا ما أكَّدته نتائج دراسة (سلمان المطيرى)، حيث أكَّدت ارتفاع نسبة جريمة السرقة تمثلت في سرقة السيارات والمنازل والمحلات على التوالي.

2- **دافع:** إخافة الطريق وبث الرعب في المارة، وإنْ لم يأخذوا مالاً أو يقتلوا نفساً. (الميساوى، 2008، ص106).

3- **الفقر:** الفقر من الأسباب الرئيسة التي تدعو الفرد للسرقة، وبذلك يقوم السارق تحت وطأة حاجة ملحَّة كالجوع أو المرض لسرقة المال لسد حاجاته.(عبود، 2009، ص16).

تنوَّعت أشكال السرقة واختلفت، ويمكن إيجازها في الآتي:

1- **السرقة البسيطة:** يرتكب هذا النوع من السرقات السارق بشكل اعتيادي، كسرقة البضائع المعروضة في المحلات، وسرقة أدوات السيارات المصطفة في الطرقات والشوارع، وسرقة المال من حقيبة المجني عليه.

2- **السطو:** يتم هذا الشكل من السرقة بأسلوب مخطَّطاً له مسبقاً، وقد يشترك في تنفيذه أكثر من فرد، يتبعون أسلوب الهجوم المسبق على الهدف، ويتم تنفيذها على المنازل، والمحلات، وعلى المارة في الطرقات.(عبود، 2009، ص15).

3- **السلب:** وهو السرقة المقترنة بالإكراه، حيث يعتمد السارق إلى استخدام التهديد بالسلاح في جريمة السرقة بإكراه، أي الإكراه المادي المتمثل في العنف الذي يرتكبه السارق على المجني عليه، بقصد تعطيل مقاومته، للوصول إلى إتمام السرقة. (عيد، 2014، ص55).

وقد تقترن جريمة السرقة بالقتل وهو ما يسمونه فقهاء الشريعة بالحرابة، فهو دافع عرضي قد يصاحب جريمة الحرابة، حيث يخرج المجرمون على المارة بالطريق بهدف أخذ المال، فيقتلون مع السرقة، أو يقتلون دون القدرة على السرقة، وفي هذه

الحالة ينتج عن الحرابة، (السرقة الكبرى) فزع وخوف شديدان للمارة بالطريق (بيترو، 2010، ص106).

وبذلك يكون المجرمون قد ارتكبوا صوراً عدَّة لجريمة الحرابة، أو ما تسمَّى بالسرقة الكبرى (السرقة، والقتل، وإخافة الطريق).

ب- جرائم القتل:

ميَّز ابن خلدون في مقدمته بين مفهومي الجهاد والقتل، حيث اعتبر أنّ القتل مفسداً للنوع، وإنّ الظلم يؤدي إلى خراب العمران المفضي إلى فساد النوع، أمّا الجهاد فهو مشروع لعموم الدعوة وحمل الكافة على دين الإسلام طوعاً أو كرهاً. (ذياب، 2009، ص14).

ويعرِّف القتل بأنَّه: إزهاق روح إنسان حي عمداً بغير حق، بفعل إنسان آخر مهما كانت الوسيلة المستعملة، سواء خنق باليد أو إطلاق عيار ناري على الضحية، ويعرف كذلك بأنَّه إزهاق روح إنسان حي بفعل إنسان آخر عمداً أو خطأ أو تجاوزاً للقصد بدون وجه حق. (بيترو، 2010، ص7-8).

وينقسم القتل إلى ثلاثة أنواع: القتل العمد، والقتل الشبه العمد، والقتل الخطأ، ويتم التفريق بين كل نوع من أنواع القتل بالاعتماد على قصد القاتل، ونوع الأداة المستخدمة. (صدوق، 2015).

لم تعد جرائم القتل مرتبطة بمن يتمتعون بالقوة الجسدية، كما هو الحال في الماضي، بل تعدى الأمر ذلك لتحل المهارة في استخدام السلاح، وإتقان المصارعة، بل أنّ الضعفاء قد يكونون في بعض الأحيان أشد قسوة وأكثر تنكيلاً بالضحايا، وإذا حملوا السلاح أجادوا استخدامه (عيد، 2014، ص64).

وبالنظر إلى الوضع الراهن في المجتمع الليبي، وفي ظل الحروب التي يشهدها، نلاحظ أنّ أكثر الجرائم انتشاراً هي جرائم القتل، سواء كان بقصد أو بغير قصد، حيث نجد السلاح قد أصبح سهل اقتنائه من قبل الشباب، وبذلك فاحتمالية القتل جرَّاء انتشار السلاح تكون واردة، وتؤكد النصوص القانونية "أنَّه لا يشترط اتجاه نية

القاتل إلى إزهاق روح المجني عليه، بل يكفي أنّه تعمَّد الاعتداء وبالتالي فهو في كلا الأمرين يعتبر قاتل"(بيترو، 2010، ص17).

ج- جرائم المخدرات:

تعرف المخدرات بأنَّها مجموعة المواد التي تسبِّب الإدمان، وتسمِّم الجهاز العصبي وتحتوى مكوناتها على عناصر من شأنها أنّ تؤدي إلى تغييرات عضوية ونفسية واجتماعية إذا ما استعملت بصورة متكررة. (يعقوب، 2004، ص12).

وتعرف بأنَّها كل مادة خام أو مستحضرة خطره في تركيبها إذا ما استخدمت في غير الأغراض الطبية والصناعية الموجهة أنّ تؤدي بالفرد إلى الإدمان عليها، ممَّا يضر بصحته جسمياً ونفسياً وتؤثر على المجتمع. (كريمة، 2016، ص55).

أسبابها:

أثبتت نتائج دراسة يعقوب بأنّ الأفراد الذين يتجهون لتعاطي المخدرات لم يتم غرس القيم الدينية فيهم منذ سن الطفولة، كما أثبتت أنّ العلاقة السيئة مع الأصدقاء والأهل، والمسكن وظروف العمل، والفراغ، والبطالة، تعد من الأسباب الرئيسية في لجوء الفرد لتعاطي المخدرات، أو تجارتها، وفي هذا السياق سنذكر بشكل مبسَّط أسباب تعاطي المخدرات ويمكن إجازتها في الآتي:

1- **ضعف الوازع الديني:** يُعدُّ الوازع الديني من العوامل الرئيسة لضبط سلوك الأفراد، وهو أساس الحماية له من كافة الأضرار والمخاطر، ولكن نتيجة لانفتاح الدول على بعضها واحتكاك واختلاط الشعوب، والتقدُّم التقني السريع أدّى بضعاف النفوس إلى الانجرار وراء كل جديد وارتكاب المحرَّمات منها تجارة المخدرات وتعاطيها.

2- **أسباب اقتصادية:** أنّ سوء الأحوال المادية في المجتمع وتدنِّى المستوى المعيشي ممَّا يؤدي إلى عجز الفرد عن تأمين احتياجاته، سيقود إلى ارتكاب الجريمة لتحسين المستوى المعيشي، ويعد التعامل مع المخدَّرات وتجارتها وترويجها

أفضل هذه الجرائم وأسرعها في تحسين الوضع الاقتصادي. (حسانين، 2010، ص30).

3- **أسباب اجتماعية (مخالطة رفاق السوء):** إنّ جريمة المخدرات كغيرها من الجرائم قد تتولَّد نتيجة للتشرُّد المتأتي عن المشاكل العائلية المستمرة، والتفكُّك الأسري والطلاق ممَّا يؤدي لتحطيم نفسية الأبناء، ومن ثم انحرافهم والخروج للشارع ومخالطة رفقاء السوء ممَّا يدفعهم إلى ممارسة أفعال مرفوضة في مقدِّمتها تجارة المخدرات، والتي تتنوع إلى الآتي:

أ) **المخدرات الطبيعية:** وهي التي يتم استخلاصها من شجرة الخشخاش، التي يستخرج منها مادة الأفيون، وشجرة الكوكا.

ب) **المخدرات الاصطناعية:** هي التي يتم استخراجها من مواد طبيعية بإعادة تنقيحها وتصنيعها مثل: البيتدين، والميتادون، وكذلك المهدئات والمنوِّمات.

ج) **المخدرات المستخرجة كيميائياً:** مثل مادة الهيروين، والمورفين.

د) **المهلوسات:** مثل الميسكالين، والقات، والقنب التي تعمل على فقدان الإدراك الحسي، والشعور بالنشوة. (حسانين، 2010، ص25).

ثانياً: الحرب:

1- مفهوم الحرب وتعريفها:

يرى بعض الباحثين أنّ الإرهاب أصبح بديلاً للحرب، حيث أنّ كليهما يسعى إلى إفشاء الرعب والذعر والرهبة في نفوس المواطنين، وبتوسع دائرة الحرب زادت نسبة الجرائم المرتكبة من قبل مجرمين لا تحركهم إلاّ مصالحهم الأنانية. (رشوان، 1997، ص46-47).

وبذلك فكليهما وجهان لعملة واحدة، حيث أنَّهما ينصبان في معنى واحد، وهو "أنَّهما أعمال العنف التي يرتكبها أفراد أو مجموعات من شأنها أنْ تعرض حياة

الأبرياء للخطر المتعمد للقوة، أو التهديد باستخدامها للوصول إلى أهداف سياسية أو دينية أو أيديولوجية". (الميساوي، 2008، ص36).

كذلك يمكننا اعتبار الحرب إرهاب، بالنظر للتعريف الذي أعدَّته لجنة الإرهاب الدولي التابعة لجمعية القانون الدولي سنة 1980، الذي اعتبرهما "كل عنف خطير أو التهديد به يصدر عن شخص أو جماعات، ويوجَّه ضد أفراد أو جماعات أخرى، ومباني عامة، ووسائل نقل، أو ضد العامة بهدف ترويعهم وتهديدهم والتسبب في إيذائهم أو موتهم" (الميساوي، 2008، ص36).

ويشير بعضهم إلى أنّ الحرب عنف ونشر الرهبة والخوف والذعر في نفوس الشعب.

كما تُعُرف الحرب بأنّها وسيلة عسكرية لتقويم مسار سياسي، أو لفرض مسار سياسي جديد على بلد معين. (معتوق، 1996، ص7).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نلاحظ أنّه لا يوجد تعريفاً موحَّداً للحرب، فبعضهم خلط بينها وبين الإرهاب، وبعضهم الآخر يرى أنّها عنف وعدوان، وآخرون يرونها وسيلة عسكرية، وبالتالي يمكننا القول بأنّ القاسم المشترك في التعريفات المختلفة للحرب يتمثَّل في استخدام العنف، والقوة المسلحة، وهو تعبير عن ممارسات عدوانية واضحة، وملموسة كالاعتداء المتمثِّل في الإيذاء المادي على الآخرين وممتلكاتهم، باستخدام القوة وما تسبِّبه من تهجير لبشر فيضطرون إلى ترك بيوتهم بحثاً عن مأوى آخر يأويهم في مناطق لا يعرفونها مسبقاً حفاظاً على أرواحهم وأرواح أبنائهم.

2- أسباب الحرب:

يرى ابن خلدون أنَّ الحرب ترتبط بشكل كبير بالعصبية ثم بصراع العصبيات وصولاً إلى نظرية "أطوار الملك" التي اشتهر بها، فميزة العصبية البدوية حسب رأيه أنّها تمرُّ عندما تعلو سدة السلطة بأطوار خمسة، أطوار الملك المتعاقبة، حيث تستوعب أيديولوجيا الحضر تدريجياً أيديولوجيا البدو على مدى خمسة أجيال

فتضعف الأيديولوجيا البدوية جيلاً بعد جيل، وتأتي بعدها قبيلة أخرى بعصبية جديدة وقوية، فتطيح بالقبيلة الحاكمة وتحل محلها. (معتوق، 1996، ص8).

وبالنظر إلى وجهة نظر ابن خلدون نجده ينطبق على مجتمعنا الليبي الذي يشهد حروب متعاقبة طيلة التسع سنوات الماضية، حيث في كل مرة تأتي مجموعة تحمل أفكاراً جديدةً، تسعى لتحقيقها باستخدام قوة السلاح المتمثلة في الحرب، وهي ما أنّ تنتهي لصالح طرف ما، أو تنتهي بالتسوية بين المتحاربين، ولكن ما نودُّ قوله في هذا السياق، أنّ في فترة الحروب هذه تبرز أنماط عدّة من الجريمة التي تنوَّعت بين سطو وسرقة، وخطف وقتل.

إنَّ استعمال القوة فيما يتعلَّق بحروب التحرير يعزى لعدة أسباب أهمها:

أ- انعدام التنظيم والمراقبة على الصعيد الدولي والمحلي للاتجار المشروع وغير المشروع للأسلحة.

ب- قصور الجهات الرئيسة في حل النزاعات بطريقة سليمة.

ج- لجوء الدول لاستخدام القوة رداً على ما تراه يشكِّل عملاً إرهابياً.

د- الافتقار إلى القبول العالمي لمبدأ التسليم أو المحاكمة.

هـ- انعدام التعاون الدولي الكافي في مجال منع ومكافحة كل مظاهر العنف (الحرب) الخاصة باستخدام المرتزقة (عيد، 2014، ص166)، وفي هذه الجزئية نؤكد على ما يحدث حالياً في مجتمعنا الليبي الذي يشهد نزاعاً طويلاً ومريراً حول السلطة والسيادة، وانعدام التعاون الدولي لحل النزاع والخلاف الدائر بين أبناء الوطن الواحد، وإنْ وجد فما هو إلاّ تعاون شكلي، وإنَّما في مضمونه مساندة بعض الدول لطرف، ومساندة بعض الأطراف للطرف الثاني في دائرة الحرب، الأمر الذي يزيد من اتساع دائرة الحرب، ويجعل من استمراريتها لفترة طويلة أمراً محتملاً.

3- أنواع الحروب وأشكالها:

عرفت البشرية أشكالاً عدّة للحرب، وكانت كل أشكال هذه الحروب مرتبطة بشكل البنية الاجتماعية القائمة في البلاد، وبشكل الوعي المهيمن على أفكار الجماعة المحاربة، فنستطيع فهم جماعة الحرب قياساً مع وعيها ومعارفها، وتتعامل معها من منظومة الأفكار والتصورات التي تسودها، لذلك فالعمليات التي تجري على الأرض لا تشكِّل الحرب بكلّيتها، وإنّما هي جزء أساسي ومهم، يجب أنْ نضيف إليه أنماط التفكير والتصور التي ترافق المقاتلين وتحرك القيادات؛ لتستقيم وحدة الحرب. (معتوق، 1996، ص9).

ويمكن حصر أنواع الحروب فيما يلي:

أ- الحروب القبلية، وهي التي ترتبط بالوعي القبلي والعشائري.

ب- الحروب الدينية، وهي التي ترتبط ببنية الوعي الديني.

ج- الحروب العالمية، وهي التي ترتبط ببنية الوعي السياسي.

د- الحروب الوطنية، وهي الحروب التي تسعى للدفاع عن حدود الوطن، أو إلى توسيعها، لأنَّها في منطلقاتها الأولى مرتبطة بمفهوم الوطن الذي سرعان ما ارتبط بمفهوم القومية، فأصبح الوطن القومي إطار للحروب الجديدة والحديثة، فالحرب الوطنية حرب مفتوحة على الخارج لكونها تسعى للدفاع عن حدود الوطن، وحرب غير مغلقة لكونها قابلة للتحالفات وللتحوُّل إلى حرب عالمية. (معتوق، 1996، ص7-9).

هـ- الحروب الأهلية: تعرف الحروب الأهلية بأنَّها اقتتال عسكري ينشب بين جماعتين أهليتين، أو بين عدَّة جماعات أهلية تنتمي كلها إلى دولة واحدة. (معتوق، 1996، ص26).

وسوف نعطى أهمية لهذا النوع من الحروب، وذلك لاعتبار أنّ الحرب الدائرة في المجتمع الليبي ما هي إلاّ حرب أهلية، دائرة بين جماعتين من أبناء الوطن، معتمدة على قوة السلاح بين هذه الجهة المتصارعة وتلك، كلتيهما تسعى إلى القضاء على

الخصم عسكرياً وسياسياً وأيديولوجيا، بذلك فكلتاهما تسعى لتحقيق النصر الكامل، وعلى الرغم من تبنِّى كل جماعة من الجماعات المتحاربة استراتيجية مختلفة عن الأخرى، إلاّ أنّ الطرفين اتبعا منطقاً واحداً إلاّ وهو المسلك العسكري المعتمد على قوة السلاح في تحقيق أهدافهم.

من الملاحظ أنّ بعض الشعوب التي تعرَّضت لحروب أهلية بين أبنائها حاولت طمر حروبها، وتغيبها عن المراجعة النقدية كما في النموذج (اليمني والصومالي، والسوداني)، وبعضها الآخر تمعَّن في درس حروبها الأهلية بهدف أخذ العبرة منها، وتحصين الذات كالوعي والمعرفة لمواجهة المستقبل، (معتوق، 1996، ص37) في هذا الصدد نأمل أنّ يكون الشعب الليبي من الفئة الثانية التي تنظر وتتمعَّن في فترة الحروب، وتأخذ درساً وعبرة لتأمين مستقبل البلاد أمنياً واجتماعياً واقتصادياً، فالأمن الاجتماعي والاقتصادي لا يتحقق إلاّ بتحقق الأمن السياسي، ويبدو هذا واضحاً في بلادنا الحبيبة، فبانهيار النظام السياسي بسبب الحروب المتعاقبة انهار النظام الاجتماعي، وأصبح يعاني تمزق في نسيجه الاجتماعي، وفي منظومة القيم والعادات والتقاليد، كذلك الحال في النظام الاقتصادي الذي أصبح يعاني شح الموارد المالية والإيرادات وعائدات النفط التي بين تارة وأخرى تتعرَّض للإغلاق تارة وللفتح تارة أخرى، وفي ظل غياب الأمن الاجتماعي والاقتصادي والسياسي تصبح الأرض خصبة لكل الجماعات؛ لارتكاب جرائمهم من غير حسيب أو رقيب.

المبحث الثالث: الاتجاهات النظرية في تفسير ظاهرة الجريمة.

انصب اهتمام المنظرين في علم الاجتماع على تفسير السلوك الإجرامي باعتباره محصلة لعوامل متعلقة بالفرد اجتماعياً وثقافياً، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وفي ضوء ذلك ظهرت العديد من النظريات الاجتماعية التي تناولت موضوع الجريمة، فتعدَّدت الآراء والأطروحات النظرية في تفسير السلوك الإجرامي.

ويمكننا تناول موضوع الجريمة باعتباره نتاج تفاعل الأفراد مع بيئتهم الاجتماعية، فإذا ما توفر في البيئة الأرض الخصبة لارتكاب الجريمة، فكل فرد لديه قابلية

داخلية، أو يتسم تركيبه العضوي والنفسي والعقلي بسمات الطابع الإجرامي سينحرف لارتكاب أفعاله الإجرامية.

ومن أهم النظريات التي يمكن الرجوع إليها في تفسير ظاهرة الجريمة:

1- نظرية الوصم:

تفترض هذه النظرية أنّ الأفراد الذين يرتكبون السلوك الإجرامي نتيجة رد فعل المجتمع نحوهم، ويُعدُّ (إدوين المرت) من أبرز المفكرين الذين يمثلون افتراضات هذه النظرية، فقد وضع تحليلاً خاصاً لعملية تبلور السلوك المنحرف، إذ رأى أنّه يمر عبر مراحل متصلة تكمل مع بعضها؛ ليصبح الانحراف ثابت ودائم، وترسخ أصوله ومكوناته لدى الفرد.

هذه المراحل كما يراها (المرت) هي:

أ- مرحلة الانحراف: وهي أول سلوك يصدر عن الفرد كبادرة لاختبار فعل المجتمع إزاءه.

ب- مرحلة قيام ردود فعل المجتمع: التي تأخذ بشكل خاص عقوبات اجتماعية معينة.

ج- مرحلة تكرار الانحراف الأولى وزيادة نسبته.

د- مرحلة قيام المجتمع باتخاذ ردود فعل رسمية تأخذ شكل وصم المنحرف بوصمة الانحراف والإجرام.

هـ- مرحلة زيادة الانحراف للرد المباشر على موقف المجتمع نحو الفرد المنحرف ومواجهة وصمة الانحراف والإجرام.

و- المرحلة التي يقبل المنحرف بمركزه الاجتماعي الجديد كشخصية مجرم أو منحرف ومحاولة هذا الفرد التوافق مع شخصيته الجديدة كشخص منبوذ في مجتمعه. (أبوتوتة، 1998، ص148-149).

وقد أثبتت نتائج دراسة (إيناس خليل) أنّ المفرج عنها من مرتكبي الجريمة غير مقبولة اجتماعياً من قبل أسرتها أو مجتمعها، الأمر الذي يساعدها على العودة لارتكاب الجريمة مجدَّداً.

وقد افترض (تاتنيومTatanyom) أحد رواد هذه النظرية أنّ ما يؤدي إلى خلق المنحرف هو الكيفية التي يعامله بها الآخرون، ووصف عملية وصم المنحرف والمجرم بأنّها عملية تحتوى على عناصر تشمل وضع علامات وألقاب وتعريفات تقوم الجماعة بإلصاقها بالشخص، وتؤدّي عملية الوصم هذه إلى خدمة أغراض الجماعة، وتحقيق بعض أهدافها، كونها تساعد على بلورة نقمة الجمهور ضد الشخص المخالف، وأيضاً تأكيد نقمة الفرد الموصوم نحو نفسه، وبالتالي إحباط معنوياته وتشويه أخلاقه، ممَّا ينتج عنه تأكيد التضامن والتآزر الجماعي.

وتنحدر عملية الوصم، من عنصرين أساسيين وفقاً لوجهة نظر (تاتنيوم) هما:

أ- عنصر المفاضلة والتمييز، وهو وضع الموصوم في جهة، وباقي أفراد المجتمع في جهة أخرى.

ب- بلورة الهوية المستجدة، التي تؤدي إلى إحداث تحول في شعور الفرد ذاته، أو تقييمه لذاته، وينتج هذا من الفجوة والهوة بعلاقته مع الآخرين. (عبد المحسن، 2011، ص40-41).

وخلاصة القول: يمكن إبراز أهمية هذه النظرية في رسم الإطار النظري لهذه الدراسة من خلال قدرتها على إلقاء الضوء على أنّ أهم عناصر من عملية تكوين السلوك المنحرف الإجرامي تكمن في وصم الفرد بوصمة الانحراف، وجعلها علامة فارقة له تفوق كل صفاته، وبالتالي فالسلوك الإجرامي للفرد يكون نتاجاً للتفاعل الاجتماعي والوصم الذي يضعه المجتمع ويطلقه عليه، وهذا ما يؤكد أنَّ الأفراد يرتكبون السلوك الإجرامي نتيجة رد فعل المجتمع نحوهم، ويرى علماء الاجتماع أنّ

هناك عوامل اجتماعية تؤدي إلى ارتكاب السلوك الإجرامي، لأنَّ الفعل في حد ذاته لا يُعدُّ إجرامياً بل يوصم الفعل بأنَّه كذلك.

2- نظرية البناء الاجتماعي (الوظيفي).

يُعدُّ الترابط والتماسك بين مؤسسات المجتمع جوهر الاستقرار واستمرار البناء الاجتماعي لكافة مؤسساته، وأنّ التغير في إحداها يجعل التغير حتمي في الآخر على مستوى القبول والرفض، لذلك التغيير ممَّا يؤدي اختلاف التقييم حول مدى صلاحية الوضعية الجديدة أو القديمة، وبالتالي يؤثر في قدرة المجتمع على تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، ومن ثم يحدث الصراع بين القواعد السلوكية المنظِّمة لسلوك الأفراد، وبين المتطلَّبات الجديدة التي أفرزتها التغييرات المشار إليها (الأسود، 2004، ص183).

ينظر أصحاب هذه النظرية إلى أنّ المجتمع كائن حي يسهم كل عضو في بقائه واستمراره، ويؤكد على تضافر وتماسك أجزاء المجتمع للمحافظة عليه. (عبد الجواد، 2008، ص278).

ويرى دوركايم، الذي يعد أحد روَّاد هذه النظرية بأنَّ التداعيات والتحديِّات التي تواجه الأفراد داخل مجتمعهم قد تؤدي إلى ما أسماه بـ(اللامعيارية)، والتي تعني فقدان التوجيه الذي يشعر به المجتمع عندما يصبح الضبط الاجتماعي للسلوك الفردي عقيماً، فتحدث حالة اللامعيارية، عندما يفقد الناس إحساسهم بالهدف أو التوجيه خاصة خلال فترات التغير العميق، فيكون الناس في فترة اللامعيارية مشوشين وعاجزين عن التعايش مع البيئة الاجتماعية الجديدة لدرجة قد تدفع بهم للانتحار(عبد الجواد، 2008، ص270-271).

ووفقاً لما جاء به (دوركايم) نستطيع القول بأنَّه وفي ظل الحروب المتعاقبة لمجتمعنا أصبحت مؤسسات وأجهزة الضبط الاجتماعي المتمثلة في الأسرة والمدرسة والمساجد غير قادرة على تأدية دورها بالشكل الأمثل لضبط سلوك الشباب، الذي

أصبح بعضهم عاجزاً عن التعايش مع البيئة الاجتماعية التي تتوالى عليها الحروب بين الحين والآخر، فأصبح غير قادر على تحقيق أهدافه وطموحاته بالشكل الأمثل، وأنَّ أغلب المؤسسات مُعطّلة عن تأدية عملها وتقديم الخدمات على أكمل وجه حتى يتمكَّن الشباب من تأسيس حياتهم بصورة سليمة، فيلجأ البعض منهم إلى ارتكاب الجريمة التي يعتقد أنّه من خلالها يمكن له أنّ يحقق أهدافه، كما فسَّر (روبرت ميرتون) السلوك الإجرامي على أنّه نتيجة لانهيار التكامل بين البناء الثقافي (الأهداف التي تحددها القيم) والبناء الاجتماعي الوسائل المشروعة. فإذا كاب البناء الثقافي يتألف من مجموعة القيم والمعايير بوصفها أهدافاً يسعى الأفراد إلى تحقيقها، فالبناء الاجتماعي يشمل الوسائل المتباينة والموزَّعة بين الناس بحسب المراكز التي يشغلونها (الحميدان، 2007، ص20)، ومن ثمّ فتصرفات الناس وفقاً لما تحدده القيم الاجتماعية ليست واحدة بالنظر إلى التفاوت في قدراتهم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، فعندما تحتاج القيم إلى وسائل يتعذر بلوغها فأنَّها تحدث ضغوطات تعمل على انهيار المعايير، فكلما كان هناك تباعد بين الأهداف والوسائل المشروعة لتحقيقها يحدث التصادم الاجتماعي، الذي بدوره يؤدي إلى هدم البناء الاجتماعي، بمعنى أنّ هدم البناء الاجتماعي يحدث عندما تتجاوز أهداف وطموحات الناس المقدرة على إشباعها بالطرق المشروعة فيلجأ بعضهم لتحقيقها بالطرق غير المشروعة. (البشر، 2005، ص20-21) ولعلّ ارتكاب الجريمة باختلاف تنوعها أول هذه الطرق التي يتبعها الشباب في تحقيق أهدافهم.

ويوضح ميرتون أنّ الأهداف التي تحددها ثقافة المجتمع، وتنتشر بين الأفراد بالتساوي لا تقابلها مساواة في الفرص المتاحة أمام كل الناس؛ لتحقيق هذه الأهداف بالوسائل المشروعة، ومن هنا يحدث السلوك الإجرامي الذي يتخذ أشكالاً عدَّة. (الحميدان، 2007، ص21).

3- نظرية الاختلاط التفاضلي:

وهي نظرية تعلُّم اجتماعي وضعها العالم الأمريكي (سذرلاند) مفادها أنّ السلوك الإجرامي ليس سلوكاً وراثياً أو نفسياً أو خلقياً، وإنَّما هو سلوك مكتسب ومتعلم، مثله مثل أيّ سلوك آخر يتمّ تعلمه عن طريق مجموعة من الاتصالات والعلاقات الشخصية بين جماعات تتميز بالتقارب والألفة بين أفرادها، والتأثير بتوجيههم نحو تصرف معيَّن في مواقف معيَّنة، فإذا كانت هذه المواقف سلبية نحو الجريمة، فلن يقع الفرد في السلوك الإجرامي، أمّا إذا كانت مواقف إيجابية نحوها، أي تحبذ ارتكاب السلوك الإجرامي فتدفع الفرد إلى الانخراط في ممارسة السلوك المنحرف، لذا فمحور هذه النظرية يدور حول "أنَّ الفارق الأساسي بين سلوكيات الأفراد يعتمد بالدرجة الأولى على نوعية الأشخاص الذين يختلطون بهم، وأنّ كل شخص ينطبع الطابع الثقافي والاجتماعي المحيط به" (كاره، 1984، ص307-309).

تتضمن نظرية الاختلاط التفاضلي افتراضات أساسية تهدف إلى كيفية وقوع الفرد في السلوك الإجرامي، وتتمثَّل هذه الافتراضات بأنَّ السلوك الإجرامي سلوك مكتسب وغير موروث، وهذا ما أكدته نتائج دراسة مباركة، التي أكَّدت على أنّ جنوح الأحداث لا يعود سببه إلى عوامل تكوينية فقط، وإنّما إلى عوامل خارجية محيطة بالحدث، بمعنى أنَّ الشخص غير المدرَّب على الجريمة لا يستطيع ابتداع السلوك الإجرامي وأنَّ التعلم لهذا السلوك يتمُّ من خلال التفاعل مع أشخاص آخرين، سواء كان هذا عن طريق الاتصال اللفظي بالإشارات أو باللغة الكلامية، أو بالاتصال غير اللفظي كالإيماءات والحركات الشائعة. (أبو توته، 1998، ص143-144).

ويلخص (سندرلاند) أنّ الإنسان يصير مجرماً عندما تتغلَّب الاتجاهات الدافعة للإجرام على العوامل المانعة، ويحدث ذلك عندما يكون الفرد على اتصال بأقران له من المنحرفين والجانحين، فيكتسب من وراء اختلاطه بهم الأنماط السلوكية

الإجرامية. (أبو توتة، 1998، ص146)، كما يرى أنّ ما يتعلمه الفرد خلال اختلاطه بالآخرين يتكوَّن من جانبين أساسيين هما:

الجانب الأول: يتصل بالعناصر المادية والتقنية التي تتعلَّق بطرق ارتكاب الجريمة ووسائل التحضير لارتكابها، وعمليات التخطيط والإعداد والتنفيذ لها.

الجانب الثاني: يشتمل على المواقف والاتجاهات والبواعث التي تدفع الفرد لارتكاب الجريمة، أو ترسم له الإطار الفلسفي الإجرامي الذي يبرِّر ارتكاب الجريمة، أو يمهد له العيش في عالم الجريمة، والانتماء لمجتمع الإجرام. (أبو الماين، 2008، ص92)

الخاتمة:

تعد ظاهرة الجريمة من الظواهر السائدة في كل المجتمعات، وقد تعدَّدت الجريمة وتنوَّعت في أشكالها، كما تعدَّدت الأسباب والعوامل التي أدَّت إلى ظهورها، وقد حاولت الباحثة في هذه الدراسة التعرُّف على طبيعة العلاقة بين الحرب والجريمة، وقد زاد الاهتمام بدراسة هذا الموضوع استناداً لعدم الاستقرار الذي يشهده المجتمع الليبي، إذ يشهد المجتمع تخبط وعدم استقرار على كافة الأصعدة،(سياسيا واقتصاديا واجتماعياً) الأمر الذي جعل هذه البيئة الضعيفة المحتدَّة بالصراعات والحروب تكون مواتية لبروز أنماط عديدة من الظواهر السلبية للمجتمع، ولعل الجريمة أخطر هذه الظواهر، حيث أنَّ انتشار الجرائم وتفاقمها يمكن أنْ يؤدي إلى اهتزاز ثقة المواطنين في قدرة الأجهزة الأمنية على حمايتها.

توصيات الدراسة:

1- توثيق الصلة بين مؤسسات البحث العلمي ومؤسسات مكافحة الجريمة بما يحقق رفع مستوى الأداء، وزيادة المعرفة العلمية للظواهر الإجرامية.

2- نوصى في هذه الدراسة بتفعيل دور الأجهزة الأمنية والقضائية في الحد من انتشار الجريمة، وذلك بتوقيع العقاب الرادع على المجرمين.

3- اعتماد تدابير وسياسات وطنية تهدف إلى جمع السلاح والذخائر والمواد الخطرة التي هي بيد أشخاص قد يستخدمونها في جرائمهم.

4- دعوة القادة السياسيين في الدولة إلى التسامح والتصالح ونبذ الخلافات والنزاعات الشخصية، والالتفات إلى المصلحة العامة للدولة، وتحقيق السيادة الواحدة بقصد تحقيق الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

5- يجب على الأهالي تسليم أبناءهم ممن يرتبكون السلوك الإجرامي، وينبغي تسهيل عملية تسليم المجرمين باعتباره أحد أكثر الإجراءات فاعلية لمعاقبة المجرم من خلال التسليم أو المحاكمة.

6- إعداد الدراسات حول كيفية معاملة المجرمين، وتنظيم برامج خاصة بهم أثناء فترة سجنهم واستحداث تدابير إصلاحية بديلة وبرامج موجهة لتحقيق الأمن الاجتماعي.

هوامش البحث ومصادره:

1- إبراهيم الدليمي، المخدرات والأمن القومي العربي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة، 2003.

2- أبوبكر إبراهيم التلوع، هل للقضايا الأخلاقية أي معنى، بحث منشور في المجلة الجامعة مركز البحوث والدراسات العليا، جامعة السابع من أبريل، عدد7، 2005.

3- أحلام إبراهيم الطيب الميساوي، الإرهاب والكفاح المشروع من وجهة نظر إسلامية، رسالة ماجستير، جامعة السابع من أبريل، الزاوية، 2008.

4- أحمد محمد أحمد، الجرائم المخلة بالآداب العامة، دار الفكر والقانون، المنصورة، 2009.

5- أسماء بنت عبد الله بن عبد المحسن، الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للعائدات للجريمة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2011.

6- أمل المرشدي، جريمة السرقة حسب القانون، 2016، بحث منشور في الموقع www.mohamahhet اطلع عليه بتاريخ 2020/2/13.

7- أنور صدوق، أنواع القتل، 2015، بحث منشور في www.mawdoo3.com اطلع عليه بتاريخ 2020/2/9.

8- إيناس عبد الله خليل، جرائم العود والرعاية اللاحقة للمحكوم عليهن بعقوبة سالبة الحرية، رسالة ماجستير، جامعة الفاتح، طرابلس، 2000.

9- ثريا عبدالله سليمان بيترو، سياسة المشروع الليبي في التعامل مع جريمة القتل العمد، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة الجبل الغربي، 2010.

10- حسن عبد الحميد رشوان، التطرف والإرهاب من منظور علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1997.

11- خالد بن سعود البشر، أفلام العنف والإباحة وعلاقتها بالجريمة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2005.

12- خالد عبد اللطيف عبد الله، الجرائم السياسية بين الشريعة والقانون، جريمة الغيلة السياسية انموذجاً، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة الزاوية، 2018.

13- رياض مصطفي يعقوب، ظاهرة تعاطي المخدرات في الأردن، رسالة دكتورة منشورة، معهد العلوم الاجتماعية، بيروت، 2004.

14- سلمان بن مناور المطيري، أثر بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في العود لجريمة السرقة، دراسة مقارنة مطبقة على العائدين وغير العائدين لجريمة السرقة من السعوديين في سجون مدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، 2005.

15- سمير المختار كريمة، العود للتعاطي بين تأثير المخدر وتحديات الواقع الاجتماعي، – دراسة ميدانية في المجتمع الليبي – رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر، 2016.

16- شعبان الطاهر الأسود، مبادئ علم الاجتماع، جامعة السابع من أبريل، الزاوية، ط1، 2004.

17- صالح أحمد صالح، قراءات في التنمية والتصوير الإداري: دراسة تحليلية لواقع الإدارة العربية، دار شموع الثقافة للطباعة والنشر، الزاوية، 2003.

18- عايد حميدان وآخرون، أثر المخدرات على الاقتصاد والأمن الوطني، الكويت، 2004.

19- عايد حميدان، أثر الحروب في انتشار المخدرات، مركز البحوث والدراسات، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.

20- عباس أبو شامة عبد المحمود، جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية، مركز البحوث والدراسات، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2003.

21- عبد الرحمن محمد علي أبوتوتة، الأحداث الجانحون، المفهوم العوامل التدابير، سلسلة كتاب الوعي الأمني، طرابلس، ط1، 1998.

22- عبود علوان عبود، جريمة السرقة أسبابها والآثار المترتبة عليها، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، 2009.

23- عمامرة مباركة، الإهمال العائلي وعلاقته بالسلوك الإجرامي للأحداث، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر، 2011.

24- فؤاد شاكر، عالم الجريمة، وقائع وطرائق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2002.

25- فتوح عبد الله الشاذلي، علم الإجرام العام، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000.

26- فردريك معتوق، معجم الحروب، جروس للطباعة والنشر، طرابلس، لبنان، ط1، 1996.

27- محمد الأمين البشري، أنماط الجرائم في الوطن العربي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2014.

28- محمد علي السهلي، علاقة البطالة بالجرائم المالية: دراسة مسحية على نزلاء إصلاحية الحائر بالرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2002.

29- محمد عياد قريبع، القيم الحضارية الخالدة في الدين الإسلامي، بحث منشور في المجلة الجامعة مركز البحوث والدراسات العليا، جامعة السابع من ابريل، عدد 7، 2005.

30- محمد فتحي عيد، الإجرام المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2014.

31- محمد مصباح رجب، العود للجريمة بين الشباب، دراسة ميدانية على نزلاء مؤسسة الإصلاح والتأهيل طرابلس، رسالة دكتوراه، جامعة المنوفية، مصر، 20043.

32- محمود طالب خضر ذياب، أحكام المدنيين من العدو أثناء الحرب، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2009.

33- مروة جمال السيد حسانين، صورة الذات وبعض المتغيرات النفسية السالبة المرتبطة بالاعتماد على المخدر، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أسيوط، مصر، 2010.

34- مصطفي خلف عبد الجواد، نظرية علم الاجتماع المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2011.

35- مصطفي عبد المجيد كارة، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، 1996.

36- مكتب الإنماء الاجتماعي بالديوان الأميري، الاضطرابات المتتالية للأحداث إدارة البحوث والدراسات، الكويت، 2005.

37- نجيب أبو الماين، الجريمة والمسألة السوسيو لوجية : دراسة بأبعادها السوسيو ثقافية والقانونية ، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007.

اختيارات أبي العباس ابن الحاج الأندلسي النحوية وانتقاداته لها.

د. ناصر مولود الأمين الجبو
جامعة الزنتان/ كلية الآداب والعلوم ببدر

نال عددٌ مِن النحاة الحَظَّ الأوفر مِنَ الدراسات العلمية، كالبحوث العلمية الخاصة بالمجلات، أو رسائل الماجستير أو الدكتوراه، ومع ذلك بقي العديدُ مِنَ النحاة لم ينالوا حَقَّهم مِن الدراسة والبحث والاهتمام، والسببُ فقدانُ مصنفاتِهم، وقلَّةُ آرائهم في مصنفاتِ غيرِهم.

والعالم الجليل أبو العباس ابن الحاج الإشبيلي الأندلسي مِن هؤلاء، ولكنْ سخر الله أبا حيان الأندلسي فاهتم بجَمْعِ العديد مِن آرائه.

ومِن هنا قمتُ بجَمْعِ ما تيسر مِن أقوال هذا العالِمِ النحوي ودراستِها؛ حتى يتسنَّى معرفةُ هذه الشخصيةِ النحويةِ.

– **اسمه:** أبو العباس أحمد بن محمد بن أحمد الأزدي الإشبيلي الأندلسي، يُكنَّى بأبي العباس(647هـ/1249م)، كما يُعْرَف بابن الحاج، وهو أديبٌ ونحويٌ وعالمُ لغةٍ ومقرئٌ مِنْ إشبيلية، يَعُدُّهُ مُؤَرِّخو النحوِ العربي مِن رجال المدرسة النحوية في الأندلس، وتعود أصوله إلى قبيلة الأزد العربية، ولا يُعرَفُ الكثيرُ عن تفاصيلِ حياتِهِ، ويَظلُّ مجهولاً مقارنةً بغيره مِن نحاة الأندلس.

– **حياته العلمية:** تتلمذ ابن الحاج على كبارِ علماءِ عصرِهِ، كأبي علي الشلوبين، وأَخذ العلومَ أيضًا مِن أبي الحسن الدباج، وبَرَعَ في الفقه والأصول والأدب والحديث، وعلوم اللغة والنحو على وجهِ التحديد، فكان عالمًا بالقراءات، متحققًا بالعربية، حافظًا للغات، مقدَّمًا في العَرُوض، وبَرَعَ في لسان العرب حتى قيل: إنَّه لم يَفُقْهُ أو يقاربه أحدٌ من عصره[1].

ويذكر الفيروزبادي أنَّه اشتغل بعلوم الحديث النبوي وأصول الفقه، ويَرَى محسن الأمين العاملي أنَّ ابن الحاج كان مُتَشَيِّعاً، ويَستدلُّ على ذلك بأحدِ مؤلفاتِه المفقودةِ التي يُناقِشُ فيها مسألة الإمامة، ورَدَّ عليه الدكتور: حسن موسى الشاعر بقوله: "إنَّ العديدَ مِن علماء السنة قاموا بالتأليف في موضوع الإمامة، وهم يقصدون الخلافة"[2].

- **مؤلفاته:**[3] ألَّفَا بنُ الحاج الأندلسي عددًا من الشروح والتعليقات والحواشي على مؤلفات كبار النحاة، أمثال سيبويه وأبي علي الفارسي وابن جني، وقد كان يتعقَّب ابن عصفور في مؤلفاته ويُخطِّئه في كثير من الأحيان، وهذه هي المؤلفات التي تُنسَب إليه:

1- شرح كتاب سيبويه.
2- شرح سر صناعة الإعراب لابن جني .
3- شرح الإيضاح للفارسي .
4- نُقُود على الصِّحاح .
5- كتاب السماع وأحكامه .
6- مختصر المستصفى في أصول الفقه للغزالي.
7-كتاب في العَرُوض والقوافي .
8- كتاب في الإمامة.
9- إيرادات على المقرب لابن عصفور .

- **وفاته:**

تُوُفِّيَ ابن الحاج سنة (651هـ)، وقيل: سنة(647)[4].

- **خصائص المذهب الأندلسي:**

مِن باب زيادة معرفة مذهب أهل الأندلس، أُوردُ ما تميز به المذهب الأندلسي مِن خصائصَ ومميزاتٍ عن غيره مِنَ المذاهب النحوية، ويمكن ذكرها وهي:[5]

1- عدم تقيد نحاة الأندلس بمذهب نحْوي معروف كالمذهب البصري أو الكوفي، وبفعلهم هذا خَرَجُوا عن التقليد، واستعملوا المقارنة بين الأقوال والمذاهب فاختاروا ما

وَفَّقَهم اجتهادُهم إليه، أو يختارون لهم مذهبًا آخرَ وآراءَ جديدةً، وأشهرُ مَن نهج ذلك الأعلمُ الشنتمري (ت476هـ)، كما أنَّه لا يكتفي في الأحكام النحوية بالعلل الأولى، بل كان يطلب علة ثانية للحكم.

2- اعتماد نحاة الأندلس على المسموع من القرآن والحديث والشعر والأمثال، مع الاعتماد القليل على الأقيسة النظرية المنطقية.

3- دعا نحاة الأندلس إلى الاقتصار على ما ورد مِن التعليل عند النحاة الأولين، بحجة أنَّ كَثرة التعليل يؤدي إلى الخروج عن منهج التعليم، وَوَصَفُوهُ بالهذيان، وَعَدُّوا كثرة التفريع فيها من الكلام الذي لا طائل من ورائه.

4- اهتم نحاة الأندلس بتيسير النحو العربي في مؤلفاتهم ودروسهم، وتذليلِ مشاكله وصعابه، كما فَعَلَ ذلك ابنُ مالك الذي كان رائد السماع، فهو لا يُدلي بحكم دون سماعٍ بسنده، وكان ابن مالك يذكر الشواذ، ولا يَقيس عليها مثل الكوفيين، ولا يؤوِّلُها مثل البصريين، مع تذليله لمشاكل النحو وصعوباته، ولعل أبا حيان كان أَهَمَّ مَن خَلَفُوا ابنَ مالك مِن أهل الأندلس، وهو شديد العصبية لسيبويه والبصريين .

وقد انتهج الأندلسيون في تيسير النحو وتذليل صعابه نَهْجَيْنِ:

النهج الأول – شرح كتب النحو المُطوَّلة والتعليقُ عليها لِيَسْهُلَ فَهْمُها.

النهج الثاني – وضع المختصرات النحوية لتيسير علم العربية على طلاب العلم.

5- كانت الأسبقية للنحو الكوفي في دخول الأندلس؛ لأنَّ جودي بن عثمان (ت198هـ) رحل إلى المشرق وتتلمذ على يدي الكسائي والفرَّاء.

- اختياراتُ أبي العباس ابنِ الحاجِ الأندلسي النحويةُ وانتقاداتُهُ:

لأبي العباس ابن الحاج الأندلسي اختياراتٌ قيمةٌ وانتقاداتٌ لها وزنُها، وهي:

المسألة الأولى: الاختلاف في الأوزان الغالبة من مصدر الثلاثي.

وقع خلاف بين النحاة في الأوزان الغالبة من مصادر الثلاثي، هل هي مَقِيسَة فيما سُمِعَ، وما لم يُسمَعْ؟، أو مَقِيسة فيما يُسْمَعُ؟، أو يُقتصَرُ فيها على مَورد السماع؟ للعلماء في هذا ثلاثة مذاهب:

المـذهب الأول: مـذهب سـيبويه والأخفش والجمهـور، بأنـه مَقيس فيمـا لـم يُسْمَعْ فيـه مصدر، فإنْ سُمِعَ فيه مصدر وُقِفَ عنده.

المذهب الثاني: مذهب الفراء أنَّ القياس عليه مع ورود السَّماع بغيره.

المذهب الثالث: لا يجوز القياس عليه مع عدم السماع[6].

وذكر أبو حيان أنَّ مصدرَ (فَعَل) اللازميَ نقاس على (فُعُول) كَقَعَدَ قُعُودًا ما لم يَغلِب فيه فِعَالة أو فِعَال، أو فُعَال أو فَعِيل أو فَعَلان، أو يَنْدُرُ فيه فُعُول كَسُكُوت، وكونُ القياس فيه فُعُول هو مذهب سيبويه[7]، والأخفش[8]، والجمهور، والخلاف فيه كالخلاف في (فَعْل) هل هو مقيس فيما سُمِعَ وما لم يُسْمَع؟، أو مَقِيس فيما لم يُسْمَعْ أو يُقْتَصَرُ فيه على مورد السماع، وقال أبو العباس ابن الحاج: والمعتل العين من هذا الباب يَقِلُّ فيه (فُعُول) لِثِقَلِهِ نحو: غابتِ الشمسُ غُيُوبًا،فيفرون منه إلى (فَعْل) نحو: صام صومًا، وإلى (فِعَال) نحو: قام قِيامًا، ويستثقلونه أيضًا في المعتل اللام نحو: دنا دُنُوًّا، فيفرون إلى (فِعَال) نحو: بَنَى بِناءً، وإلى (فَعْل) مَشَى مَشْيًا، فـ (فُعُول) في هذين النوعين مُعتلُّ العين والمعتل اللام قليل، والأكثر فيها ما مَثَّلْتُ، وهو الذي ينبغي أنْ يُقاسَ عليه عند عدم السماع، و(فَعْل) فيهما عندي أقلُّ مِن (فِعَال)، و(فَعَال)، والقياس في فَعِلَ فَعَل كفَرِحَ وتَرِحَ، وهكذا أطلق أكثر النحاة، وذكر ابن حيان أنَّه ينبغي أنْ يُقَيَّدَ بما قاله ابنُ الحاجِ[9].

وابن الحاج تأثر تأثرًا بالغًا بآراء سيبويه في هذه المسألة وغيرها، فرأيُ أبو العباس ابنِ الحاج الأندلسي مأخوذٌ مِن قولِ سيبويه: "فإنما هذا الأقلُّ نوادرُ تُحفظُ عن العرب ولا يُقاسُ عليها، ولكنَّ الأكثرَ يُقاسُ عليه"[10].

المسألة الثانية: الحذف من الصلة أحسن من الحذف من الخبر:

قال ابن مالك: يجوز حذف الضمير إذا جُرَّب حرف متعين، ومَثَّله بالذي سِرْتُ يومَ الجمعة، والذي رَطْلٌ بدرهمٍ لحمٌ (يريد سِرْتُ فيه)، (وَرَطْلٌ منه) قال: حَسَّنَ الحذفَ تَعَيُّنُ المحذوفِ كما حَسَّنَهُ في الخبر والصفة، والموصولُ بذلك أولى، وهذا الذي ذَكَرَهُ في الموصول ذَكَرَهُ أصحابُنا في خبر المبتدإ، لا في صلة الموصول، ولا

ينبغي أنْ يُذْهَبَ إلى ذلك إلا بسماعٍ ثابتٍ عن العرب، لا يَحتمل التأويل، وقال أبو العباس بن الحاج: اشْتَرِ السمنَ الذي من وانٍّب درهم جائز بلا شك، والحذفُ مِن الصلة أحسنُ مِنَ الحذف من الخبر، وكذلك أعجبني الذي الذكر جميل يريد له[11] .

قال أبو حيان الأندلسي:"هذا حكم الضمير المشتملة عليه الصلة، إذا كان أَحَدَ جزأيها، أو معمولاً لها؛ فإنْ كان بعضَ معمولِ الصلةِ حَذَفْتَ المعمولَ، فيَ نحذف الضميرُ بحذفه نحو: أين الرجلُ الذي قلتَ، وأين الرجلُ الذي زَعَمْتَ، تريد: قلتَ إنَّه يأتي، أو زعمتَ أنَّه يأتي، ونحو ذلك ممَّا يدل على حذفه المعنى؛ وإذا ابتدأتَ بضمير متكلم أو مخاطب، وأخبرتَ عنه بالذي وفروعه، أو بموصوف بالذي أو بنكرة جاز أنْ يعودَ الضميرُ ممَّا بعد الموصول، أو النكرة غائبًا نحو أنا الذي قام، وأنت الذي قام، وأنا الرجل الذي قام، وأنت الرجل الذي قام، وأنا رجلٌ يأمر بالمعروف، وأنت رجل يأمر بالمعروف، ويجوز أنْ يعود مطابقًا للضمير في تكلُّمِهِ، أو خطابه فتقول: أنا الذي قمتُ، وأنتَ الذي قمتَ، وأنا الرجل الذي قمتُ، وأنتَ الرجل الذي قمتَ، وأنا رجلٌ آمُرُ بالمعروف، وأنتَ رجلٌ تأمرُ بالمعروف، والتثنية والجمع، والتأنيث يُجْرَى هذا المجرى، ومراعاة ضمير المتكلم، أو الخطاب كثيرٌ في لسان العرب نثرًا ونظمًا، فقولُ مَن خَصَّ ذلك بالشعر، وقول مَن مَنَعَ ذلك، وهم الكوفيون خطأ، قال ابن الحاج: وإنَّما يجوز ذلك عندي على ضَعفه مع اتصاله نحو: أنا الذي فعلتُ، وأنتَ الذي فعلتَ، فإنْ قلتَ: أنا الذي لم أَزَلْ مع تغير الأخوان، وتقلُّب الأزمان أُكْرِمُ كَلم يَجُزْ "[12].

وقال ابن عصفور: "لا يجوز حذف الضمير العائد على الموصول؛ لأنَّه لا يخلو أنْ تحذفه وحده وتترك حرف الجر، أو تحذفه مع حرف الجرّ، فإنْ حذفتَه دون حرف الجر كان ذلك خطأ؛ لأنَّ حرف الجر يكون مُعلَّقاً على العمل، وإنْ حذفتَه مع حرف الجر كان ذلك أيضاً قبيحاً لأنَّه ليس في الكلام ما يدل على حرف الجر المحذوف.

وأيضاً يكثر الحذفُ إلاَّ أنَّه قد يجوز حذفهما معاً إذا كان في الكلام حرف من جنس المحذوف كي يدل عليه.

وإنْ أخبرتَ عن اليوم في المسألة المتقدمة بالألف واللام قلت: الصائمُ أنا فيه يومُ الجُمعةِ، ولا يجوز حذف فيه لَمَا تقدَّم، وأَيضاً فإنَّ إثباته مع الألف واللام أكثر من إثباته مع الذي؛ لأنَّ الذي يُحَسِّنُ حَذْفَ العائد في موضع حذفه إنّما هو الطول، والذي يُقبّحه إنَّما هو عدم الطول، والألف واللام بلا شك أَقل طولاً من الذي"[13].

وأمَّا أبو العباس ابن الحاج الأندلسي فقد أجاز ما منعه ابن عصفور، فقال: "اشترِ السَّمْنَ الذي منوان بدرهم جائز بلا شك، والحذف من الصلة أحسن من الحذف من الخبر، وكذلك: أعجبني الذي الذكر جميل تريد له"[14]، فكان قول أبي العباس ابن الحاج الأندلسي– وهو الأقدم زمنًا – موافقًا لمَا قاله ابن مالك.

المسألة الثالثة: هل يجوز حذف الخبر في (ضَرْب يزيدًا قائمًا)؟

اختلف النحاة في ذلك إلى أقوال:

– ذهب الجمهور وابن عصفور وابن درستويه والأخفش الأصغر إلى أنَّ «ضربي» مرفوع على الابتداء، والخبرُ محذوفٌ وجوبًا، ويدل على أنَّه مبتدأ دخولُ النواسخ عليه، والقائلون بأنَّه مبتدأ اختلفوا إلى أنَّه لا خبر له؛ إذ هو واقع موقعَ ضربتُ أو اضرب، وهو نظير (أقائم الزيدان)[15].

– وذهب ابن الحاج إلى جواز إظهار الخبر، فقال أبو العباس ابن الحاج في نقده على ابن عصفور مِن عَدِّهِ نحو: (ضربي زيدًا قائمًا) مما يلزم فيه حَذْفُ الخبر خطأ، فلا مانع مِن قولك: (ضربي زيدًا إذا كان قائمًا)، و(إذْ كان قائمًا)، ولم يقل أحد: إنَّ هذا خبرٌ لا يَثْبُتُ، وكذلك أيضًا لا مانع يمنع (ضربي زيدًا قائمًا حَسَنٌ)، وقد مثَّل أبو الحسن في الأوسط بقولك: (سَمِعَ أذني زيدًا يقول ذلك حَسَنٌ)[16] .

– وقيل: له خبر، واختلفوا، فذهب الكسائي، والفراء، وهشام، وابن كيسان، إلى أنَّ الحال بنفسها هي الخبر لا سادةٌ مَسَدَّه، على خلاف بينهم في ذلك، فقال الكسائي وهشام: في هذه الحال ذكر أنَّهما مرفوعان أحدهما من صاحب الحال، والآخر من المصدر، ويجوز أنْ تؤكد الضميرين فتقول: (ضربي زيدًا قائمًا نفسَه نفسَه)، و(ضربُكَ زيدًا قائمًا نفسَك نفسَك)[17] .

– وذهب بعض النحويين إلى أنَّه فاعل لفعل محذوف تقديره: (يَقَعُ ضربي زيدًا قائمًا)، أو(ثَبَتَ ضَرْبي زيدًا قائمًا)[18] .

– وذهب الفراء إلى أنَّ الحال إذا وقعتْ خبرًا للمصدر فلا ضميرَ فيها مِن المصدر؛ لجريانها على صاحبها في إفراده وتثنيته وجمعه، وتعريها من ضمير المصدر للزومها مذهب الشرط، والشرط بعد المصدر لا يتحمَّل ضمير المصدر، إذا قيل: (ضربي زيدًا إنْ قام)، فكما أنَّ الشرط لا ضمير فيه يعود إلى المصدر فكذلك الحال[19].

ولعل الراجحَ مذهبُ الجمهور، قال الشيخ خالد الأزهري: "والصحيح أنَّ الخبر محذوف وجوبًا لسد الحال مَسَدَّه، كما نبَّه عليه الناظم بقوله:

وقبلَ حالٍ لا يكونُ خَبَرَا عن الذي خَبَرُهُ قد أُضْمِرَا"[20] .

المسألة الرابعة: الرابط في الجملة الواقعة خبرًا.

الجملة الواقعة خبرًا إمَّا أنْ تكونَ متحدةً بالمبتدأ معنى، فلا تحتاج إلى رابط[21]، وذلك ما كان خبرًا عن مفردٍ يَدُلُّ على جملةٍ كحديثٍ، وكلامٍ، ومنه ضميرُ الشأنِ والقصةِ، والمضافُ إلى حديثٍ أو قولٍ نحو: كلامي لا إلهَ إلا اللهُ، وأفضلُ الكلامِ لا إلهَ إلا اللهُ، وهو زيدٌ قائمٌ، وهي هَنْدٌ ضاحكةٌ، فإنْ لم يكن كذلك، فلا بد مِن رابط، والرابطُ إمَّا:[22]

1 – ضميرُ المبتدأ نحو: زيدٌ ضربتُه.

2 – وإمَّا إعادة المبتدأ بلفظه، نحو:{الحَآقَّةُ ما الحَآقَّةُ} [سورة لحاقة، الآيتان:1 و2] .

3 – وإمَّا إعادة المبتدأ بمعناه، نحو: نُطقي اللهُ حسبي، فجملة (الله حسبي) هي الخبر.

4 – وإمَّا إعادة المبتدأ بلفظٍ أَعَمَّ منه، نحو: سعدٌ نِعْمَ الرَّجُلُ.

5 –أو إشارةٌ إليه كقوله تعالى: {ولباسُ التقوى ذلك خيرٌ} [سورة الأعراف، الآية:26] في أحد محتملاته، وبه مَثَّلَ ابنُ عصفور[23]، وقال أبو العباس ابن الحاج منتقدًا لابن عصفور: ويَلزم على قوله أنْ يجوز: زيدٌ قام هذا أو ذاك، وليس الأمر عندي

كذلك، فأكثرُ ما وَرَدَ ذلك إذا كان المبتدأُ صلةً، أو صفةً، فيُحتاجُ إلى إعادته بلفظ الإشارة المستعمل فيما بَعْدَ كذلك، وذاكَ وأولئك، ويكون له موقعٌ ليس للضمير؛ لأنَّه ليس في الضمير دلالةٌ على البعد، ومن ذلك: {إِنَّ الذينَ كَذَّبُوا بآيَاتِنَا واسْتَكبَرُوا عنها أولئكَ أصحاب النار}[سورة الأعراف، الآية:40] {والذينَ آمَنُواْ وعَمِلُوا الصالحاتِ لا نُكَلِّفُ نَفْسًا إلاَّ وُسْعَهَا أولئكَ}[سورة الأعراف، الآية:42][24].

المسألة الخامسة: دخول الفاء على خبر المبتدأ جوازًا.

ينص ابن الحاج على أنَّه يجوز دخولُ الفاءِ إذا كانت الجملة اسمية نحو: الذي هو يأتيني فله درهم، والذي هو في الدار فكذا، قال ولا مانع مِن ذلك، فإنْ كان الموصولُ، أو الموصوفُ ليس فيه عموم، وعُنِيَ به خاص؛ ففي جواز دخولِ الفاءِ عليه خلاف، والصحيحُ المنعُ؛ ولذلك زعم هشام[25] أنَّ الموصول إذا أُكِّدَ، أو وُصِفَ، لا يجوز دخولُ الفاءِ على خبره نحو: الذي يأتيني نفسُهُ مُكْرَمٌ، والذي يأتيني الظريفُ مُكْرَمٌ، لأنَّه يزول بذلك عن العموم، ولا يُحْفَظُ دخولُ الفاءِ مع التأكيدِ والنعتِ من كلام العرب، وإنْ استوفى الشرطُ غيرَ العموم[26].

فإنْ كان الموصولُ ذا (أل)، وهو عامٌّ، فمذهبُ سيبويه[27] أنَّه لا يجوز دخولُ الفاء، وذهب المبرد[28] إلى جواز ذلك، قال: نحو قوله تعالى: {الزانيةُ والزاني فاجْلِدُواْ}[سورة النور، الآية:2]وتأوَّلَ ذلك سيبويه.

فإنْ كانت الصلةُ مُصَدَّرَة بأداة الشرط نحو: الذي إنْ يأتِنِي أكرمه مكرم، فالصحيح أنَّه لا يجوز دخول الفاء، وهو مذهب ابن السراج[29]، والفارسي[30]، وأجاز ذلك بعضُهم نحو: الذي إنْ تَطلعِ الشمسُ ينظرْ إليها فهو صحيح النظر، وفي البسيط: الذي إنْ يأتني أُحسِنُ إليه فله درهمٌ، وأيُّ مَن يأتني أُكرِمْهُ فله درهم، وهو جائز عند النحويين سيبويهِ والمبرد وغيرهم، وكذلك سائر أخواتهما يعني أخوات (إنْ).

وذكر ابن الحاج: أنَّ سيبويه لم يذكر ما شرطه الفارسي، وابن السراج قال: "ولا مانع من جواز ذلك"[31].

والأصل أنَّ الْخَبَرَ مرتبطٌ بالمبتدأ ارتباطَ الْمَحْكُومِ بِهِ بالمحكوم عَلَيْهِ، فلم يَحْتَجْ إِلَى حرفٍ رابطٍ بَينهمَا، كَمَا لم يَحْتَجِ الْفِعْلُ وَالْفَاعِلُ إِلَى ذَلِك، فَكَانَ الأَصْل أَلاَّ تدخل الْفَاءُ على شَيْء مِن خبر الْمُبْتَدَأ، فإذا دَخلتِ الفاءُ على الخبر كان لابد من سبب، وهذا السبب على ضربين: واجب وجائز.

فالواجب هو ما بعد (أمَّا) كقوله عز وجل{فأمَّا الذين آمنوا فيَعلمُون أنَّه الحق من ربهم}[سورة البقرة، الآية:26] ، ولا يجوز حذفها في هذه الحالة إلا عند الضرورة، كقول الشاعر:

فأمَّا القتالُ لا قتالَ لَديكمُ ولكِنَّ سَيْرًا في عِراضِ المواكبِ

والشاهد: (لا قتالَ) حيث حُذفتْ منه الفاء، أي: فلا قتالَ .

والصورة الثانية من صور وجوب حذف الفاء: مع قولٍ أَغْنَى عنه المَقُولُ قال تعالى: {فأمَّا الذين اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْ تُم}[سورة آل عمران، الآية: 106]، (أي فيقال لهم أكفرتم؟).

وأمَّا الجواز فيكون في:

المبتدأ الموصول أو النكرة الموصوفة.

فإذا كان المبتدأ موصولاً اشتُرط فيه أنْ يكون شائعًا غيرَ مخصوصٍ بشخصٍ بعينه، وأنْ تكونَ صلتُه سببًا في الخبر، فعلاً أو ظرفًا، أو جارًا ومجرورًا[32].

ويجوز في خبرٍ مبتدأٍ عامٍّ موصولٍ بظرف، أو مجرورٍ تام، أو جملةٍ لا تقبل أداة شرط، أو نكرة موصوفة بأحد ذلك، وخَصَّ ذلك ابن الحاج بكلٍّ وحدَها، وكان الخبرُ مُسْتَحَقًا بالصلة، أو الصفة هذا باتفاق نحو: الذي عند السلطان فمُعَظَّمٌ، والذي في بيت السلطان فمحفوظٌ، والذي يأتيني فله درهمٌ، وشَرْطُ ابن الحاج أنْ لا يَدخلَ على المبتدأ ما ينافي الشرط كالنفي، والاستفهام، فلا يجوز: ما الذي يأتيني فله درهمٌ، ولا هل الذي يأتيني فله درهم، وكذلك كلُّ رجلٍ، قال أبو حيان: ولم أجد مَن نص على هذا[33].

وَمِن صُور الجَائِز المختلَفِ فيها: أَنْ يكونَ الْمُبْتَدَأُ (أل الموصولة) بمستقبل عَام نَحْو {الزَّانِيَة وَالزَّانِي فاجلدوا} [سورة النُّور، الآية:2]{وَالسَّارِق والسارقة فَاقْطَعُوا}[سورة الْمَائِدَة، الآية: 38] وَهَذَا مَا جَزَمَ بِهِ ابْنُ مَالك وَنَقل عَن الْكُوفِيّين والمبرد والزجاج، وَذهب سِيبَوَيْهِ وَجُمْهُورُ الْبَصرِيين إِلَى مَنْعِ دُخُولِ الْفَاءِ فِي هَذِه الصُّورَة، وَخَرَّجُوا الْآيَتَيْنِ وَنَحْوَهمَا على حذف الْخَبَر أَي فِيمَا يُتْلَى عَلَيْكُم الزَّانِيَةُ أَي حُكْمُ ذَلِك [34].

وَخَصَّه ابْن الْحَاج بِكَوْن الْمُبْتَدَأ إِمَّا مَوْصُولاً أَو مَوْصُوفاً، وَالْخَبَر إِشَارَة للبعيد فَيمْتَنع نَحْو: زيدٌ قَامَ هَذَا، وَزيدٌ قَامَ ذَاك، الثَّانِي: تكْرَار الْمُبْتَدَأ بِلَفْظِهِ نَحْو: زيدٌ قَامَ زيدٌ، وَأَكْثر مَا يكون فِي مَوَاضِع التهويل والتفخيم نَحْو {الحاقة مَا الحاقة} [سورة الحاقة، الآيتان: 1، 2]، و{وَأَصْحَابُ الْيَمِينِ مَا أَصْحَابُ الْيَمِينِ} [سورة الْوَاقِعَة، الآية: 27]. وَقيل: إِنَّه يَخْتَصُّ بذلك وَلَا يجوز فِي غَيره، وَقيل يَخْتَص بِالضَّرُورَةِ وَلَا يجوز فِي غَيرهَا، وَقيل يجوز فِي الِاخْتِيَار بِضَعْف وَعَلِيهِ سِيبَوَيْهِ، والثَّالِث: عُمُومٌ يَشْمَل الْمُبْتَدَأ نَحْو زيدٌ نِعْمَ الرجلُ[35].

المسألة السادسة: عدم جواز وقوع الفعل الماضي خبرً الـ (صار).

اتفق النحاة على عدم جواز وقوع الفعل الماضي خبرًا لـ (صار) وما بمعناها، ولا دام وأخواتها، ولا زال وأخواتها، فلا يقال: صار زيدٌ عَلِمَ، وكذا البواقي؛ لأنَّها تفهم الدوام على الفعل، والماضي يُفْهِمُ الانقطاع فتدافعَا، وتقع خبرًا لليس باتفاق، وتقييد ابن مالك ذلك بكونِ اسمِها ضميرَ الشأن قال عنه أبو حيان ليس بصحيح[36] ولباقي الأفعال المتفقِ على اطرادها نواقصُ مِن غير اشتراط (قد) لا ظاهرةً، ولا مقدَّرةً، خلافًا للكوفيين، وقد كثر السماع بغير (قد) نظمًا ونثرًا في القرآن وغيره، قال تعالى: {ولقد كانوا عاهدوا الله}[سورة الأحزاب، الآية:15] وحكى الكسائي أنَّ العرب قالت:(أصبحتُ نظرتُ إلى ذاتِ التنانيرِ) .

وقال الشاعر:

.... وقد كانوا فأَمْسَى الحَيُّ سارُوا

وقال:

ثم أَضْحَوْ الَعِبَ الدهرُ بهم ..... [37]

– وأمّا توسيطُ: أخبار هذه الأفعال فواجبٌ، وممتنع، وجائز.

فالواجب: ما قُصِدَ فيه حَصْرُ الاسمِ خلافًا لأبي الحسن فإنَّه يجيز: ليس إلا زيدٌ قائمًا، وما كان إلا زيدٌ قائمًا، وإنْ كان الأحسنُ تأخرَ الاسمِ نحو قوله تعالى: {ما كان حُجّتَهم إلا أنْ قالوا}[سورة الجاثية، الآية:25] وكونه فيه ضميرٌ يعودُ على الخبر نحو: كان أخاك ابنُهُ، (تريد كان ابنُ أخيكَ أخاك)، أو مُشَبَّهًا له أو سُمِّيَ في الخبر نحو: كان في الدار ساكنُها، وكونُ الخبرِ ضميرًا متصلاً نحو: كأنك زيدٌ، وكونُ الخبرِ ظرفًا أو مَجْرُورًا مُسَوِّغًا لجواز الابتداء بالنكرة نحو: كان في الدار رجلٌ، وكان عندَكَ امرأةٌ، والمُمْتَنِعُ ما قُصِدَ فيه حَصْرُ الخبرِ نحو: ما كان زيدٌ إلا قائمًا، أو عَرَضَ لَبْسٌ نحو: كان قبلك مولاك، كذا قال ابنُ عصفور، وقال ابن الحاج: إنَّ هذا اللَّبْسَ لا يُلْتَفَتُ إليه، وقد أجاز الزجاج في قوله تعالى: {ما كان حُجَّتَهُم إلاَّ أن قالُواْ} أنَّه جائزٌ أنْ يكونَ (تلك) الاسمَ، و(دَعْوَاهُم) الخبرَ، والعكسُ وقال: لا خلاف في ذلك بين النحويين[38].

أو يكونُ الخبرُ ممَّاي جبُ تقديمُه نحو: متى كان القتالُ، وذلك لأنَّ امتناعَ التوسطِ إنَّما يكونُ بسببِ وجوبِ التقدُّمِ، وبسببِ وجوبِ التأخُّرِ، والجائزُ نحو: كان قائمًا زيدٌ، هذا مذهبُ البصريين، وسواء أكان مشتقًا أم جامدًا، وإذا كان المشتَقُّ ممَّا يَتَحَمَّلُ الضميرَ تَحَمَّلَهُ وهو خبرٌ، ولا يُجِيزُ الكوفيون هذا، بل أجاز الكسائي: كان قائمًا زيدٌ، على أنَّ في (كان) ضميرَ الشأنِ، و(قائمًا) خبر(كان)، و(زيدٌ) مرفوع بقائم، ولا يُثَنَّى قائمٌ، ولا يُجْمَعُ لِرَفْعِهِ الظاهرَ، وأجاز الفراءُ ذلك على أنَّه يكونُ (قائمًا) خبرَ(كان)، و(زيدٌ) مرفوعٌ بـ(كان)، وبـ(قائمٍ)، ولا يُثَنَّى عنده ولا يُجْمَعُ [39].

المسألة السابعة" هل يجوز تقدُّم معمول المضاف إليه على المضاف؟

نقل ابْن الْحَاج عن قوم جوازَ التَّقْدِيم في نَحْو(أَن ازيدًا مثل ضَارب) وَقد يكْتَسب الْمُضَافُ من الْمُضَاف إِلَيْهِ تأنيثً او تذكيرًا إِنْ صَحَّ حَذْفُهُ، وَلم يَخْتلّ الْكَلَامُ بِهِ وَكَانَ

بَعْضًا مِن الْمُضَاف إِلَيْهِ، أَو كبعضٍ مِنْهُ كَقَوْلِهِم: قطعتُ بعضَ أَصَابِعه، وَقُرِئَ: {يَلتقطْهُ بعضُ السيارةِ} [يُوسُف: 10][40].

ومعمول المضاف إليه مِن تمامه، فلا يتقدَّم على المضاف، كما لا يتقدَّم المضاف إليه على المضاف، فإذا قلت: جاءني أخُو ضاربٍ زيدًا، لم يَجُزْ: جاءني زيدًا أخو ضارب، فإنْ كان المضاف (غيرًا) مرادًا به نفى، فثلاثة مذاهب:

أحدها: أنَّه يجوز تقديم معمول المضاف إليه على (غير) مطلقًا، فتقول في(جاءني زيدٌ غيرُ ضاربٍ عَمْرًا): (جاءني زيدٌ عَمْرًا غيرُ ضاربٍ)، وهو مذهب السيرافي[41].

الثاني: المنعم طلقًا، وهو مذهب ابن السراج، واختاره ابنُ عقيلٍ، وقال أبو حيان: وهو الصحيح[42].

الثالث: التفصيل، فإنْ كانت (غير) مرادًا بها النفي جاز تقديم معمول المضاف إليه عليها قياسًا على (لم) و(لن) و(لا)، فيجوز تقديم معمول المضاف إليه على (غير) كما جاز تقديم معمول النفي بهذه الأدوات، فكما جاز (أنا زيدًا لا ضارب) جاز (أنا زيدًا غير ضارب)، والدليل قَوْله تَعَالَى: {وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غيرُ مُبِينٍ}[سورة الزخرف، الآية:18]، وقوله تعالى: {علَى الكافرينَ غيرُ يسير}[سورة المدثر، الآية: 10]، حيث تقدم الجار والمجرور(في الخصام) و(علَى الكافرينَ) وهما معمولان للمضاف إليه (مُبين)، و(يسير)،وَقَولُالشَّاعِر:

فَتى هُوَ حَقّاً غيرُ مُلْغٍ توله وَلَا تتَّخذ يَوْمًا سواهُ خَلِيلًا

وَقَوله:

إِنَّ امْرأً خَصَّني يَوْمًا مودتَهُ على التّنائي لَعندِي غيرُ مكفورِ

فقدم معمول المضاف إليه (عندي)، و(غير) والأصل غير مكفور عندي، وهذا مذهب الزمخشري، والعكبري، وابن مالك، والرضي، وابن هشام[43]، وقال ابن الحاج: (أن ازيدًا غيرُ ضاربٍ)، ومثلُ ضارب، رأيتُ مَن أجازهما، ومَن فَرَّقَ بينَ (غير)، و(مِثْل) فأجاز في (غير)، ومَنَعَ في (مِثل)،وزعم بعض النحاة: أنه يجوز أنْ يَتقدَّمَ معمولُ ما أضيف إليه حَقٌّ، فتقول في: (هو حَقٌّ عَلِيم بضَرْبِ الطُّلَى)، هو بضَرْبِ

الطُّلَى حَقٌّ عليم، والصحيح المنع، وأجاز الكسائي في: أنتَ أولُ ضاربٍ أخانا أنْ تقول: أنتَ أخانا أَوَّلُ، ضارب، والصحيحُ المنعُ، فلا يجوز ذلك في (أول)، و(لا) في أفعل التفضيل، والإضافة تكون بأدنى ملابسة نحو قوله تعالى: {لم يَلْبَثُوا إلاَّ عَشِيَّةً أو ضُحَاها}[سورة النزعات، الآية:46] لَمَّا اشتركا في كونهما طرفي النهار، صَحَّ إضافةُ إحداهما إلى الأخرى، وقد يَسْرِي التأنيثُ إلى المذكر المضاف إلى المؤنث، والتذكير إلى المؤنث المضاف إلى المذكر[44].

والراجح جواز تقديم معمول المضاف إليه (غير) عليها إذا أُريد بها النفي؛ وذلك لورود السماع به.

المسألة الثامنة: معاني (لو).

اختلف النحويون في معنى (لو) إلى أقوال:

الأول: أنَّها تستعمل بمعنى (إنْ) للشرط في المستقبل، وكونها بمعنى (إنْ) ذكره النحاة في غير موضع، وانتقد ابنُ الحاج موقفَ ابنِ عصفور، إذ زعم أنَّ (لو) تجيء بمعنى (إنْ)، وقال: هذا خطأ، والقاطع بذلك أنَّك لا تقول: لو يقوم زيد فعمرو منطلق كما تقول: إنْ لا يقم زيد فعمرو منطلق وتأوَّلَ قوله:

قومٌ إذا حاربوا شَدُّوا مآزرَهم دون النساءِ ولو باتتْ بأَطهارِ[45]

الثاني: الامتناعية، ذهب جمهور النحويين إلى أنها حرف امتناع لامتناع، قال سيبويه: "وأمَّا (لو) فلمَّا كان سيقع لوقوع غيره"[46]، وقد شرح ذلك الشلوبين فذكر أنَّ (لو): ليست موضوعة للدلالة على الامتناع، بل موضوعها ما نص عليه سيبويه مِن أنَّها تقتضي لزومَ جوابها لشرطها فقط، كقوله تعالى: {ولو كنتَ فَظّاً غليظَ القلبِ لانفَضُّوا مِن حَوْلِكَ}[سورة آل عمران،الآية:159]، وقوله تعالى: {ولو شاءَ اللهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً واحدةً}[سورةالمائدة،الآية: 48]، فـ (لو) حرف امتناع لامتناع، قال عنها أبو حيان: هذه عبارة شيوخنا في ابتداء التعلم، وعبارة سيبويه (لِمَا كان سيقع لوقوع غيره) يعني أنَّه يقتضي فعلاً ماضيًا كان يُتوقَّعُ ثبوتُهُ لثبوت غيره، والمتوقع غير واقع، قال

الأستاذ أبوعلي: (لو) ليست موضوعة للدلالة على الامتناع، بل مدلولها ما نص عليه سيبويه مِن أنَّها تقتضي لزومَ جوابها الشرطَ فقط[47].

الثالث: ذهب ابن مالك إلى أنَّها تقتضي امتناع الشرط، ولا تقتضي امتناع الجواب في الأمر نفسه ولا ثبوتَه، وقد عبَّر ابن مالك عن معنى (لو) بقوله: "حرف شرط يقتضي امتناعَ ما يليه، واستلزامَهُ لتاليه"[48]، وبقوله: "حرف يدل على انتفاءٍ تالٍ يلزم لثبوته ثبوتُ تاليه"[49]، وعند المحققين: أنَّه لا يليها إلا ماضي المعنى سواء أكان بلفظ الماضي أو المضارع، قال تعالى: {أَن لَّوْ نشأُ أَصَبْناهُم}، أو منفي بـ (لم)، وزعم قوم أنَّ استعمالها في المضي غالب.

الرابع: أنَّها تكون للتمني، بمنزلة (ليت)، في المعنى لا في اللفظ والعمل، فتقول: (لو تأتِينا فتُحدِّثَنا)، كما تقول:(ليتَكَ تأتينا فتُحَدِّثَنا) ومنه قوله تعالى: {فلو أنَّ لنا كَرَّةً فنكونَ من المؤمنينَ}[سورة الشعراء، الآية: 102] ، و(لو) هذه كـ (ليتَ) في نصب الفعل بعدها مقرونًا بالفاء[50].

الخامس: أنّ (لو) شرطية وأُشرِبَت معنى التمني[51].

السادس: أنَّ (لو) تكونَ حرف تقليل بمنزلة (رُبَّ)، كقوله –صلى الله عليه وسلم– : "اتقُوا النارَ ولو بِشِقِّ تمرةٍ" (رواه البخاري ومسلم)[52].

السابع: أنَّها تكون (مصدرية) أغنتْ عن التمني، وهو قول ابن مالك، وعلامتها أنْ يَصلح في موضعها (أَنْ)، كقوله تعالى: {يَوَدُّ أَحَدُكم لو يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ}[سورة البقرة، الآية: 96]، ولا تقع (لو) المصدرية غالبًا إلاَّ بعدَ مُفْهِمِ تَمَنٍّ، نحو: يَوَدُّ، وقَلَّ وقوعُها بعد غيرِ ذلك[53].

المسألة التاسعة: إعراب حبذا.

وقع خلاف بين النحاة في إعراب (حبذا) إلى أقوال:

القول الأول: (حَبَّذا)اسم مركب يُعْرَبُ مبتدأ، والمخصوص: الخبر، وهو قول المبرد، أو عكسه واختاره الفارسي[54].

القـول الثـاني: إعـراب حَـبَّ: فعـلاً ماضـيًا، و(ذا) فـاعلاً، والجملـة الفعليـة: خبـر، والمخصوص يُعْرَبُ: مبتدأ، والرابط اسم الإشارة.

القول الثالث: قال ابن كيسان[55]: المخصوص ليس مبتدأ، بل هو بدل من (ذا) لازم التبعية، وهو اختيار ابن الحاج: قال: ولا يلزم منه (حَبَّ زيدٌ)، لأنَّه استُعمل استعمالَ الأمثال.

القول الرابع: إعراب المخصوصِ عطفَ بيان.

القول الخامس:إعرابُ المخصوصِ: مبتدأً محذوفَ الخبر.

القول السادس: إعرابُ المخصوصِ: خبرَ مبتدأ محذوفٍ، وهو قول الصيمري[56].

القول السابع: ذهب دُرَيْوِد الأندلسي إلى أنَّ (ذا) صلة يعني زائدًا، وليس اسمًا مشارًا إليه بدليل حذفه في قول (رجز):

فحَبَّذا رَبّاً وَحَبَّ دِينَا.

فقد حُذِفَ (ذا) في قوله: (وحَبَّ دِينا) وهذا يدل على زيادته، وهذا يؤكد أنَّ المعنى لم يتغير عند حذفها[57] .

المسألة العاشرة: صلاح صيغتي التعجب (ما أفعَلَه، وأَفْعِلْ به) للأزمنة الثلاثة:

قال ابن الحاج: "يظهر لي أنَّ (ما أَحسَنَهُ، وأَحْسِنْ به) صالحٌ للأزمنة الثلاثة، وجائز أنْ يُقَيَّدَ بكل واحد منهما كقولك: ما أَحسَنَ زيدًا أمسِ وغدًا والآنَ، إلاَّ أنَّهم يُقيِّدُونَ في (ما أَحْسَنَ) إذا أرادوا المُضِي بكان، وفي المستقبل بيكون نحو: ما أَحسَنَ ما يكونُ زيدًا، وقال تعالى: {أَسْمِعْ بهم وَأَبْصِرْ يَوْمَ يأتوننا} [مَرْيَم: 38]فـ (يوم) ظرف مستقبل"[58] .

وقال ابن عصفور في شرح الجمل: "اختُلِفَ في زمن التعجب، فمنهم مَن ذهب إلى أنَّه بمعنى الحال، واستَدل بأنَّك لا تقول: ما أَحسن زيدًا، إلاَ وهو في الحال حسن، وإذا أردتَ الماضي أَدخلتَ (كان) فقلتَ: ما كان أحسن زيدًا! ومنهم مَن ذهب إلى أنَّه بمعنى المضي إبقاءً للصيغة على بابها، إلاَّ أنَّه يدل على الماضي المتصل بزمان الحال، فيحصل الحال بحكم الانجرار، فإذا أردتَ الماضي المنقطع أتيتَ بكان،

وهذا المذهب أولى لِمَا فيه مِن إبقاء اللفظ على بابه، ألاَ ترى أنَّ (أَفْعَل) صيغةُ الماضي"[59].

المسألة الحادية عشرة: صياغة اسم التفضيل المزيد على وزن أفعل.

اختلف النحاة – رحمهم الله – في ذلك،إلى أربعة مذاهب، هي:

الأول: لا يجوز البناء للتعجب أو التفضيل مطلقًا، إلاَّ مِن فعلٍ ثلاثي،وَوَجَّهُوا ما جاء مِن نحو: ما أعطاه، وما أولاه على أنَّه رُدَّ إلى الثلاثي لأنَّ أصله ثلاثي، والهمزة في أوله زائدة، وهو مذهب أبي الحسن والجرمي، والمازني، والمبرد، وابن السراج، والفارسي، والحريري[60].

الثاني: يجوز مطلقًا قياسُ أفعل التعجب واسم التفضيل من كل فعل رباعي على (أفعل) سواء كانت همزته زائدة أم للتعدية، قال سيبويه: "وبناؤه أبدًا مِن فَعَل وفَعِل وفَعُل وأَفْعَل"[61]، ونُقل عن الأخفش جوازُهُ من كل ثلاثي دخلتْه زوائد كأَفْعَل، واستفعل، وانفعل؛ لأنَّ أصلَها ثلاثةُ حروف، ونُسب إلى سيبويه، وصَححه ابن هشام[62].

الثالث: لا يُصاغ إلاَّ مِن الثلاثي، ولا يُصارُ إليه من الرباعي إلاَّ ما ورد به السماع، كقولهم: هو أَيْسَر منه، وأَعْدَم، وأَفْلَس، وأَمْنَع، وأَسْرَف، وأَفْرَط، وأَنْصَف، وهو رأي ابن بري[63].

الرابع: التفصيل بين أنْ تكون الهمزة في (أفعل) للنقل، فلا يجوز أنْ يُبْنَى منه أفعل للتعجب، أو التفضيل، أو لا تكون للنقل فيجوز، وقد رد ابن الحاج وغيره من النحاة هذا التفصيل الذي انفرد به ابن عصفور، وخالف فيه الإجماع، ولا ذهب إليه نحوي، ولا دليل على ما ذهب إليه[64].

"ومن المسموع منه ممَّا همزته للنقل قولُهم: ما آتاه للمعروف، وما أعطاه للدراهم، وما أَوْلاه بالمعروف، وما أَضْيَعَه لكذا، ومن المسموع ممَّا همزته ليست للنقل قولُهم: ما أَنْتَنَهُ في لُغَةِ مَنقال: أَنْتَنَ، وما أَخطأَهُ، وما أَصْوَبَهُ، وما أَيْسَرَهُ، وما أَعْدَمَهُ، وما

أَسَنَّهُ، وما أَوْحَشَ الدارَ، وما أَمْتَعَهُ، وما أَسْرَفَهُ، وما أَفرَطَ جَهْلَهُ، وما أَظْلَمَهُ، وما أَضْوَاهُ"[65].

المسألة الثانية عشرة: التعجب من العاهات والألوان:

اختلف النحويون في التعجب من العاهات والألوان على قولين:

الأول: إجازة ذلك فيقال: ما أَعْوَرَهُ، وما أَحْوَلَهُ، وما أَبْرَصَهُ، وحجتُهم في ذلك النقلُ والقياسُ، وهذا مذهب الكسائي، والأخفش، وهشام بن معاوية، وابن الحاج، نحو: ما أعوره، فابن الحاج: يرى جواز اقتباس (ما أفعلَه) في السواد والبياض – وهو رأي الكوفيين– ولا يقتصر على مورد السماع فيها، بل أقول: ما أبيضَ زيدًا، وما أسودَ فلانًا في الكلام والشعر[66].

فمذهب الكوفيين جوازُ بعض ذلك في السواد والبياض خاصة دون سائر الألوان، وروى الفراء عن بعض شيوخ البصرة أنَّه سمع العرب تقول: (ما أسودَ شَعْرَهُ) وقول أم الهيثم: (هو أسودُ مِن حنك الغراب)، وفي الحديث في صفة جهنم: (لَهْيَ أسودُ مِنَ القار)[67] وفي الشعر:

جاريةٌ في دِرْعِها الفَضْفاضِ أَبيَضُ مِنْ أُختِ بَني إباضِ[68]

وأنشد الكسائي قول طرفة بن العبد:

أمَّا الْمُلُوكُ فأنتَ اليومَ أَلأَمُهُمْ لُؤْمًا، وأَبْيَضُهُمْ سِرْبال طَبَّاخِ[69]

وهذا عند البصريين شاذ، لا يقاس عليه [70].

الثاني: عدم جواز التعجب من العاهات والألوان، وهو مذهب جمهور البصريين[71].

ومن الأدلة على جواز التفضيل في الخلق والعيوب قوله تعالى: (ومَن كان في هذه أَعْمَى فهو في الآخرة أعمى وأَضَلُّ سبيلاً)[72]، فقد رجَّح أبو جعفر النحاس أنْ تكون (أعمى) الثانية بمعنى التفضيل؛ لأنَّ بعده (وأضل سبيلاً) أي أضل منه في الدنيا[73].بينما ذهب ابن عطية إلى احتمال أنْ تكون (أعمى) الثانية بمنزلة الأولى، على أنَّه تشبيه بأعمى البصر، ويُحتمل أنْ تكون صفة تفضيل، أي: أشد عَمَىً، والعمى في هذه الآية هو عمى القلب في الأول والثاني، والظاهر عند ابن عطية أنَّ

الإشارة بهذِهِ إلى الدنيا، أي مَن كان في دنياه هذه ووقت إدراكه وفهمه أعمى عن النظر في آيات الله، فهو في يوم القيامة أشد حيرة وأعمى، لأنَّه قد باشر الخيبة، ورأى مخايل العذاب[74].

بينما منع المبرد بناءَ (ما أفعلَه) من الخُلق والعيب، كما لم يجز بناؤه مِنَ الألوان، بحجة أنَّهما يشتركان في العلة، وهي زيادة فعلهما على ثلاثة أحرف، وأنَّهما بمنزلة اليد والرجل، فكما لا يقال: ما أبيضَه وما أعماه وما أعورَهُ، فكذلك لا يقال: ما أشدَّ يدَه، وما أشدَّ رجلَه، وما أشدَّ بياضَه، وما أشدَّ عماه، وما أشدَّ عَوَرَهُ[75] .

قال أبو حيان الأندلسي:"وقال ابن مالك[76]: وقد يُبْنَى من فَعِلَ فهو أَفْعَل إذا أَفْهَمَ عُسْرًا، أو جَهْلاً، فذَكَر بناءَه مِن حَمِقَ، ورَعِنَ، وهَوِجَ، ونَوِكَ، ولذا قال: جَرَتْ في التعجب، والتفضيلِ مجرى جَهِلَ وعَسِرَ، وإنْ كان مُذَكَّرُها على أَفْعَل، والمؤنثُ على فَعْلاء، وأقول: إنَّ هذه التي عَدُّوها مِنَ الشواذ، وأنها لا تقبل الزيادة ليس كما قالوا، بل هذه كلها تقبل الزيادة، وهي مِنَ المشكل، قال ابن الحاج: حكى اللغويون، وصاحب المحكم[77]: عاقَلْتُ الرجلَ أي غَلَبْتُهُ في العقل، فهذا تصريح بالمفاضلة، والتعجب مِن ما أَهْوَجَهُ، وشبهه جائز حسن، وأمَّا ما أَشْنَعَهُ فراجع إلى معنى الحمق، ولست أعلم أنَّ أحدًا مِنَ النحاة عَدَّدَ في الشواذ ما عَدَّدَهُ يعنى ابن عصفور، ولم يسلم له مثال مما أورده أنه شاذ"[78].

وذكر مكي في المشكل[79]: "أنَّ الفراء حكى ما أَعْمَاه، وما أَعْوَرَهُ بمعنى ما أَقْبَحَ لا على ظاهر اللفظ، ونَصَّ سيبويه على جواز «ما أَهْوَجَهُ وما أَرْعَنَهُ، وما أَشْغَلَهُ، وما أَحْمَقَهُ» ودلَّ كلامه على أنَّه لا يعتقد أنَّها شاذة"[80] .

والراجح جواز التعجب من ذلك؛ لكثرة الأدلة الواردة في ذلك.

المسألةُ الثالثةَ عشرةَ: هل يجوز التعجب من القيام والقعود والجلوس؟

قَال ابْن عُصْفُور وَغَيرُهُ:"وَمن الْأَفْعَال الَّتِي اسْتُغْنِيَ عَن الصوغ فِيهَا: قَامَ وَقعد وَجلسَ وَغَضب وشكر اسْتَغْنَاءً بِمَا أَحْسَنَ قِيَامَهُ وَنَحْوه"[81].

وانتقده ابن الحاج فقال: "أمَّا القيام، والقعود، والجلوس فمعانٍ لا يجوز التعجب ُمنها؛ لأنَّها ممَّا لا يُتصور فيه االزيادةُ والنقصُ، فلا يرجح قيام على قيام فيما يدل عليه لفظ قيام، وكذا القعود والجلوس، فأمَّا ما تكرَّر فعلُه وكثر كأنْ يقوم إنسان مرات عدَّة، وآخَرُ أقلَّ منها أو أكثرَ منها، فيمكن التعجبُ بأكثرَ أو أقلَّ لا بلفظِ الفعلِ نفسِهِ"[82].

المسألة الرابعة عشرة – الخلاف في حرفية كان وليس وعسى:

قَالَ ابْن هِشَام فِي حَوَاشِي التسهيل: "الْخلاف فِي (عَسى وَلَيْسَ) شهير، وَفِي (كَانَ) غَرِيب قَالَ ابْن الْحَاج فِي النَّقْد يحكي الْعَبْدي فِي شرح الْإِيضَاح أَنَّ الْمبردَ قَالَ: إِنَّ (كَانَ) حرف، قَالَ الْعَبْدي وَهَذَا أطرف مِن قَول مَن قَالَ: إِنَّ (لَيْسَ وَعَسَى) حرفان، قَالَ ابْن الْحَاج هُوَ وَإِنْ كَانَ فِي بادئ الرَّأْي ضَعِيفًا إِلَّا أَنَّه أقوى لمن تَأمل؛ لِأَنَّهَا لَا تدل على حدث، بل دَخَلَتْ لتفيد معنى الْمُضِيّ فِي خبرِ مَا دَخلتْ عَلَيْهِ"[83].

قال الرضي: "أمّا (كَانَ) وأخواتُها فهي مِن أفعالِ العِبارة واللفظِ، لأنّها تدخلها علاماتُ الأفعال من نحو (قَدْ)، و(السينِ) و(سَوْفَ)، وتتصرّفُ تصرُّفَ الأفعال، نحو: (كَانَ يَكُونُ، فهو كائنٌ وكُنْ ولاَ تَكُنْ)، وليست أفعالًا حقيقةً، لأنّ الفعل في الحقيقة ما دلّ على حَدَثٍ وزمانِ ذلك الحدث، و(كَانَ) وأخواتُها موضوعةٌ للدلالة على زمانِ وُجودِ خبرها، فهي بمنزلة اسمٍ من أسماء الزمان، يُؤْتَى به مع الجملة للدلالة على زمن وجودِ ذلك الخبر، فقولُك: (كان زيدٌ قائمًا) بمنزلة قولك: (زيدٌ قائمٌ أمْسِ)، وقولُك: (يكون زيدٌ قائمًا) بمنزلةِ (زيدٌ قائمٌ غدًا)، فثَبَتَ بما قلناه إنّها ليست أفعالًا حقيقةً، إذ ليس فيها دلالةٌ على الفعل الحقيقيَ الذي هو المصدرُ، وإنّما هي مشبَّهةٌ بالأفعال لفظًا"[84].

وأمَّا عسى فوقع الخلاف فيه بين الاسمية والفعلية، قال المرادي:"عسى ذهب بعض النحاة إلى أنَّه حرف، ونقله بعضهم عن ابن السراج، وحكاه أبو عمر الزاهد عن ثعلب، وذهب الجمهور إلى أنَّه فعل، وهو الصحيح، والدليل على فعليته اتصال

ضمائر الرفع البارزة به، نحو: عسيتُ، وعسيتُم، ولحاق تاء التأنيث له، نحو: عَسَتْ هندٌ أنْ تقومَ"[85].

وقد اختلفتْ آراء النحاة في (ليس)، أهي فعل أم حرف؟ على النحو الآتي:

الرأي الأول: أنَّها فعل؛ لاتصالها بتاء الفاعل وتاء التأنيث، فنقول: لستُ ولستم وليستْ، وهو رأي جمهور البصريين[86].

الرأي الثاني: أنَّها حرف عطف، وهو رأي الكوفيين أو البغداديين على خلاف بين النقلة[87].

الرأي الثالث: أنَّه حرفٌ ناصبٌ للمستثنى بمنزلة إلاَّ، نحو: أَتَوْني ليس زيدًا[88].

الرأي الرابع: أنَّها حرف بمنزلة(ما)، وهو رأي الفارسي – في أحد قوليه – وابن شقير وجماعة، أمَّا ابن السراج فذهب في أحد قوليه، حيث نَص على حرفيتها وأنَّها بمنزلة (ما)[89]، وفي موضع آخر جعلها فعلاً، فقال: "وهو الفعل الذي غير متصرف نحو: ليس وعسى وفعل التعجب ..."[90].

والراجح ما ذهب إليه ابن السراج والمالَقي وأبو علي الفارسي والهروي، وهو أنَّ (ليس) إذا وُجدتْ بشيء من خواص الأفعال فهي فعل بمنزلة (كان) كقولك: (ليس زيدٌ قائمًا)، وتكون حرفًا بمنزلة (ما)، مثل: (ليس الطيبُ إلا المسكُ)، بمعنى: (ما الطيب إلا المسك)، ويَبطل عملُها إذا دَخل (إلاَّ) على الخبر كقولك: (ليس زيدٌ إلاَّ قائمٌ)[91].

المسألة الخامسة عشرة: دلالة فِعْلِ التعجب.

ذهب أبو العباس ابن الحاج الأندلسي إلى جواز دلالة فعل التعجب على الأزمنة الثلاثة، وَالْأَكْثَر على أَنَّ فعل التَّعَجُّب (يدل على الْمَاضِي الْمُتَّصِل بِالْحَال) فَإِذا أُرِيد الْمَاضِي الْمُنْقَطع أُتِي بكان، أَو المستقبل أُتِي بيكون، قال المبرد (وَقيل) إِنَّمَا يدل على (الْحَال) دون الْمُضِيّ، وقَالَ ابْن الْحَاج: يدل على (الثَّلَاثَة) الْحَال والماضي والاستقبال، ويقيد فِي الْمُضِيّ بكان وَأمسى، وَفِي الْحَال بالآن، وَفِي الِاسْتِقْبَال بيكون

وَنَحْوه من الظروف الْمُسْتَقْبلَة كَقَوْلِه تَعَالَى: {أَسْمِعْ بهم وَأَبْصِرْ يَوْمَ يأتوننا} [مَرْيَم: 38][92].

المسألة السادسة عشرة: هل يجوز تقديم المفعول به على الفاعل؟

قال الزجَّاج في معانيه في قوله سبحانه {فَمَا زَالَتْ تِلْكَ دَعْوَاهُمْ حَتَّى جَعَلْنَاهُمْ حَصِيدًا خَامِدِينَ} [الأنبياء: 15]: يجوز أنْ يكون {تِّلْكَ} في موضع رفع على اسم {زَالَت}، وفي موضع نصب على خبر {زَالَتْ}، ولا اختلاف بين النحويين في الوجهين.

فعلى ما قاله ابن الحاج، واتبع فيه الزجَّاج، وذَكَرَ أنَّ الشارح لا يتعرَّض لشيء ممَّا ذكره ابن السراج ومتأخرو أصحابنا، بأنَّه لا يجب تقديم الفاعل على المفعول وإنْ أَلْبَسَ.

والمشهور أنَّه إذا ألبس وجب تقديم الفاعل، ويزول الإلباس بقرينة معنوية، كَوَلَدَتْ هذه هذه، تشير بالأولى إلى صغيرة، أو كقولك: أكل كمثرى موسى، أو لفظية كضربتْ موسى سُعْدَى، وضرب موسى العاقل عيسى[93].

فيجوز تقديم المفعول به على الفاعل، كما ذهب إلى ذلك ابن السراج وأبو العباس ابن الحاج، قال سيبويه:"وإنْ قَدَّمْتَ الاسمَ فهو عربي جيد، وذلك قولك: زيدًا ضربتُ"[94]، وقد أجاز ذلك النحويون بعده[95].

وتقديم المفعول على الفاعل، على ثلاثة أقسام:

جائز نحو قوله تعالى: {فَرِيقًا هَدَى}(الآية 30 من سورة الأعراف)، وواجب نحو: (مَن أكرمتَ؟)؛ لأنَّ اسم الاستفهام له الصدر، ومُمْتنع، ويَمنعه ما أوجب تأخره أو توسُّطه.

وفي (ضرب موسى عيسى) يتعيَّن كونُ الأولِ فاعلاً، كذا قال ابن السراج، وتضافرت على ذلك نصوص المتأخرين، ونازعهم في ذلك أبو العباس ابن الحاج في نقده على ابن عصفور، وقال: لا يوجد في كتاب سيبويه شيء من هذه الأغراض

الواهية، ولا يبعد أنْ يَقصدَ قاصدٌ ضَرْبَ أحدِهما من غير تعيين، فيأتي باللفظ المحتمل، ولا يُمْنَعُ أنْ يُتكلَّمَ به لغةً ويتأخر البيان إلى وقت الحاجة[96].

وذكر المرادي أنَّ تقديم المفعول على الفاعِلِ على ثلاثة مذاهب: الجواز مطلقًا، وهو مذهب الكسائي، والمنع مطلقًا، وهو مذهب الجمهور، واختاره الجزولي والشلوبين؛ حملاً لـ إلا على إنَّما، والتفصيل وهو مذهب ابن الأنباري، ونقل غيره أنَّ مذهب البصريين والفراء والكسائي إجازة تقديم المفعول إذا حُصِرَ بإلا[97].

المسألة السابعة عشرة: الرابط بين المبتدأ والخبر في قوله تعالى: {والذين يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ ويَذَرُونَ أزواجًا يَتَرَبَّصْنَ بأَنفُسِهِنَّ أَربعةَ أَشْهُرٍ وعَشْرًا} [سورة البقرة،الآية: 234].

أجمع النحويون على ضرورة اشتمال الجملة الواقعة خبرًا على ذِكر يَرجع إلى المبتدأ، لكنَّهم اختلفوا في تعيين الرابط في بعض المواضع، منها قوله تعالى: {والذين يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ ويَذَرُونَ أزواجًا يَتَرَبَّصْنَ بأَنفُسِهِنَّ أَربعةَ أَشْهُرٍ وعَشْرًا}[سورة البقرة، الآية: 234]، فكان لهم في إعرابها هذه الوجوه:

الأول:المبتدأ محذوف، و(الذين) قام مقامه، والتقدير: وأزواج الذين يُتوفون منكم،والخبر(يَتربصْنَ)، ودل على المحذوف قول: ويَذَرُونَ أَزواجًا، فجاءت العبارة في غاية الإيجاز، فخُرِّج على حذف المضاف، أي: أزواج الذين يُتوفَّوْنَ، والرابط نون النسوة في (يَتربَّصْنَ)، وهذا القول اختاره أبو العباس ابن الحاج الأندلسي[98].

الثاني: أَنَّ «الذين» مبتدأٌ لا خبرَ له، بل أَخْبر عن الزوجات المتصلِ ذِكْرُهُنَّ به، لأنَّ الحديثَ معهنَّ في الاعتدادِ، فجاء الخبرُ عن المقصود، إذ المعنى: مَنْ مات عنها زوجُها تربَّصت. وإليه ذهب الكسائي والفراء[99].

وتحريرُ مذهبِ الكسائي والفراء أنَّه إذا ذُكِر اسمٌ، وذُكِر اسمٌ مضافٌ إليه فيه معنى الإخبارِ تُرِك عن الأولِ وأُخْبِر عن الثاني، نحو: «إنَّ زيداً وأختَه منطلقةٌ» المعنى: أنَّ أختَ زيدٍ منطلقةٌ.

الثالث: أَنَّ له خبر وهو «يتربَّصْن» ولا بُدَّ من حذفٍ يُصَحِّحُ وقوعَ هذه الجملةِ خبراً عن الأول لخلوِّها من الرابط، والتقديرُ: وأزواجُ الذين يُتَوَفَّوْن يتربَّصْنَ، ويدلُّ على هذا

المحذوفِ قولُه: «ويَذَرُونَ أزواجاً» فَحُذِفَ المضافُ وأُقيم المضافُ إليهُ مُقامَه لتلك الدلالةِ[100].

الرابع: أنَّ الخبرَ أيضاً «يتربَّصْن» ولكن حُذِفَ العائدُ مِنَ الكلامِ لدلالةِ عليه، والتقدير: يَتربصْنَ بعدهم، أو بعد موتِهم، فالرابط عنده محذوف، قالهالأخفش، وارتضاه الفارسي، والزمخشري[101].

الخامس: أنَّ «يتربَّصْنَ» خبرٌ لمبتدأ محذوفٍ، التقديرُ: أزواجُهم يتربَّصْنَ، وهذه الجملةُ خبرٌ عن الأول، قاله المبردُ، وقال الزجاج: "وهذا إطباق البصريين وهو صواب"[102].

السادس: "أنَّ الخبرَ محذوفٌ بجملتِه قبلَ المبتدأ، تقديرُه: فيما يُتْلَى عليكم حكمُ الذين يُتَوَفَّوْن، ويكون قولُه «يتربَّصْنَ» جملةً مبيِّنَةً للحكم ومفسِّرة له، فلا موضع لها من الإعرابِ، ويُعْزى هذا لسيبويه، قال ابن عطية: "وحَكَى المهدويُّ عن سيبويه أنَّ المعنى: وفيما يُتْلَى عليكم الذين يُتَوَفَّوْنَ، ولا أعرفُ هذا الذي حكاه، لأنَّ ذلك إنما يتَّجهُ إذا كان في الكلام لفظُ أمرٍ بعد المبتدأ نحو قوله تعالى: {والسارق والسارقة فاقطعوا} [المائدة: 38] ، {الزانية والزاني فاجلدوا} [النور: 2]، وهذه الآيةُ فيها معنى الأمر لا لفظُه، فتحتاجُ مع هذا التقديرِ إلى تقديرٍ آخرَ يُسْتغنَى عنه إذا حَضَرَ لفظُ الأمرِ"[103].

السابع: "أنّ بعضَ الجملةِ قَام مَقام شَيءً مضافٍ إلى عائدِ المبتدأ، والتقديرُ: والذين يُتَوفَّون منكم ويذرون أزواجاً يتربصُ أزواجُهم فَحُذِف (أزواجهُم) بجملته، وقامَتِ النون التي هي ضميرُ الأزواج مَقامَهُنَّ بقيدِ إضافتهنَّ إلى ضمير ِالمبتدأ"[104].

الخاتمة:

وصل الحديث عن أبي العباس ابن الحاج الأندلسي إلى نتائج كثيرة، أهمها:

– ظهور تأثر ابن الحاج الأندلسي بآراء سيبويه إلى حد كبير، ودون تعصب، فقد كانت له اختيارات مخالفة للجمهور، بل كانت له اختيارات وافقتْ مذهب الكوفيين؛ لأنَّه ترجَّح له دليلُهم .

– اختيار أبو العباس ابن الحاج الأندلسي مذهب سيبويه والأخفش والجمهور في الأوزان الغالبة من مصادر الثلاثي، وأنَّه مَقيس فيما لم يُسْمَعْ فيه مصدر، فإنْ سُمِعَ فيه مصدرٌ وُقف عنده.

– انتقاد أبو العباس ابن الحاج الأندلسي ما منعه ابن عصفور، فقال: "(اشترِ السَّمْنَ الذي منوان بدرهم) جائز بلا شك، والحذفُ مِنَ الصلة أحسنُ من الحذف من الخبر، وكذلك: (أعجبني الذي الذكر جميل) تريد له.

– انتقاد أبو العباس ابن الحاج ما عَدَّهُ ابن عصفور ممَّا يلزم فيه حذفُ الخبرِ خطأً، نحو: (ضربي زيدًا قائمًا) فبيَّن أبو العباس ابنُ الحاج أنَّه لا مانع من قولك: (ضربي زيدًا إذا كان قائمًا)، و(إذْ كان قائمًا)، ولم يقل أحد: إنَّ هذا خبر لا يَثْبُتُ، وكذلك أيضًا لا مانعَ يَمنعُ مِن (ضربي زيدًا قائمًا حَسَنٌ).

– نَصَّ أبو العباس ابن الحاج على جواز دخولُ الفاءِ إذا كانتِ الجملة اسمية نحو: الذي هو يأتيني فله درهم، والذي هو في الدار.

– اختيار أبو العباس ابْن الْحَاج جواز تقدم معمول المضاف إليه على المضاف، وأنَّه نُقِلَ عن قومٍ جوازُ التَّقْدِيمِ في نَحْو (أَنا زيدًا مِثْلُ ضَارِبٍ).

– اختلاف النحويين في معنى (لو) على أقوال منها: قول ابن عصفور أنَّها تستعمل بمعنى (إنْ) للشرط في المستقبل، وانتقد ذلك أبو العباس ابنُ الحاج فقال: هذا خطأ، والقاطع بذلك أنَّك لا تقول: لو يقوم زيد فعمرو منطلق كما تقول: إنْ لا يقم زيد فعمرو منطلق.

– اختيار أبو العباس ابنُ الحاجِ ما ذهب إليه ابن كيسان مِن أَنَّ المخصوص ليس مبتدأ، بل هو بدل من (ذا) لازم التبعية.

– اختيار أبو العباس ابنُ الحاج صلاحَ صيغتي التعجب (ما أفعَلَه، وأَفْعِلْ به) للأزمنة الثلاثة.

– اختيار ابن الحاج رأي الكوفيين في جواز اقتباس (ما أفعله) في السواد والبياض، وأنَّه غير مقتصر على مورد السماع فيها، بل يجوز أنْ نقول: ما أبيضَ زيدًا، وما أسودَ فلانًا في الكلام والشعر.

– انتقد أبو العباس ابنُ الحاج ما أورده ابنُ عصفور مِن جواز التعجب مِن القيام والقعود، فقال: "أمَّا القيام، والقعود، والجلوس فمعانٍ لا يجوز التعجب منها، لأنَّها ممَّا لا يُتصور فيها الزيادةُ والنقص، فلا يُرَجَّحُ قيام على قيام فيما يدل عليه لفظ قيام، وكذا القعود والجلوس، أمَّا ما تكرر فِعْلُهُ وكثر كأن يقوم إنسان مرات عدَّة، وآخر أقل منها أو أكثر منها، فيمكن التعجب بأكثر أو أقل لا بلفظ الفعل نفسه".

– اختيار أبو العباس ابن الحاج جوازَ القولِ بحرفية (لَيْسَ وَعَسَى)، قَائلاً: "هُوَ وَإِن كَانَ فِي بادئ الرَّأْي ضَعِيفًا إِلَّا أَنَّه أقوى لِمَن تَأمل؛ لِأَنَّهَا لَا تدل على حدث، بل دَخَلَتْ لتفيد معنى الْمُضِيّ فِي خبرِ مَا دَخلتْ عَلَيْهِ".

– اختيار أبو العباس ابْنُ الْحَاجِ جوازَ دلالةِ فِعْلِ التعجب على الأزمنة الثلاثة: الْحَال والماضي والاستقبال ويقيد فِي الْمُضِيّ بكان وَأمسى، وَفِي الْحَال بالآن، وَفِي الِاسْتِقْبَال بيكون وَنَحْوه من الظروف الْمُسْتَقْبلَة.

– اختيار أبو العباس ابن الحاج جوازَ تقديم المفعول به على الفاعل، كما ذهب إلى ذلك ابن السراج.

– إجماع النحويين على ضرورة اشتمال الجملة الواقعة خبرًا على ذِكر يَرجع إلى المبتدأ، مع اختلافهم في تعيين الرابط في بعض المواضع.

هوامش البحث ومصادره:

1– ينظر: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، لجلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط 2، 1399هـ، 1979م، 359/1، والوسيط في تاريخ النحو العربي، عبد الكريم الأسعد، دار الشروق للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، ص 164–165 .

2-ينظر: الموسوعة الميسرة في تراجم أئمة التفسير والإقراء والنحو واللغة، جمع وإعداد: وليد الزبيري، وإياد القيسي، ومصطفى الحبيب، وبشير القيسي، وعماد البغدادي، سلسلة إصدارات الحكمة – مانشستر ،ط1، 2003م، مج 1،ص 337 .

3- ينظر: بغية الوعاة 359/1، وكشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لمصطفى بن عبد الله القسطنطيني الرومي الحنفي الشهير بالملاَّ كاتب الحلبي والمعروف بحاجي خليفة (ت1017هـ- 1067م)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1413هـ - 1992م، ص706، 893، 957، 988، 1072، 1398، 1425، 1428، 1451، 1673، ومعجم المؤلفين، لعمر رضا كحالة، ط المثنى، بغداد، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 64/2 ، والوسيط في تاريخ النحو العربي، ص 164-165 .

4- ينظر: إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين، لعبد الباقي اليماني، تح: د. عبد المجيد دياب، ط 1، شركة الطباعة العربية السعودية بالرياض، 1406هـ، ص47، وبغية الوعاة 360/1، والبلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، للفيروز آبادي، تح: محمد المصري، ط 1، مطبعة الفيصل، الكويت، 1407هـ، ص 63 – 64 ، ومعجم المؤلفين 64/2 ، والوسيط في تاريخ النحو العربي،ص165 .

5- ينظر: النحو والنحاة المدارس والخصائص، لخضر موسى محمد حمُّود، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط 1، 1423هـ ، 2003م، ص 256 – 257، والمدارس النحوية لطلاب الدراسات الجامعية، د. علي سعد الشتيوي، منشورات جامعة الجبل الغربي، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، د ط ، 2009م ، ص 279 .

6- ينظر: المساعد على التسهيل 622/2 .

7- ينظر: الكتاب 5/4 – 6 .

8- ينظر: المساعد على تسهيل الفوائد 623/2 .

9- ينظر: الارتشاف (بتصرف يسير) 491/2 – 492 .

10- الكتاب 8/4 .

11- ينظر: شرح التسهيل، لابن مالك، 205/1، وشرح الكافية الشافية 292/1، والارتشاف1021/2 .

12- الارتشاف 1021/2 - 1022.

13- شرح جمل الزجاجي، لابن عصفور الاشبيلي 160/1 .

14- ارتشاف الضرب 1021/2.

15- ينظر: الارتشاف 1092/3، وهمع الهوامع 278/4 – 279 .

16- ينظر: الارتشاف 1094/3 .

17- ينظر: همع الهوامع 279/4 .

18- ينظر: همع الهوامع 278/4 .

19- ينظر: الارتشاف 35/2 .

20- شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، الشيخ: خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهري، زين الدين المصري، وكان يعرف بالوقاد (المتوفى: 905هـ)، دار الكتب العلمية، - بيروت، لبنان، ط 1، 1421هـ ، 2000م،230/1 .

21- ينظر: المساعد 231/1 ، والتصريح 162/1 .

22- ينظر: الارتشاف 1115/3 - 1116، والقواعد الأساسية للغة العربية، للسيد أحمد الهاشمي، قرأ الكتاب ودققه وعلق عليه: أنس بديوي، دار المعرفة، بيروت ، لبنان، ط 2، 1430هـ ، 2009 م ، ص 128 - 129 .

23- ينظر: شرح الجمل، لابن عصفور345/1، والمقرب، ص 89 .

24- ينظر: الارتشاف 1115/3 - 1116 .

25- ينظر: الهمع 109/1 .

26- ينظر: الارتشاف 1141/3 (بتصرف يسير)، والهمع 109/1 .

27- ينظر: الكتاب 142/1 – 144 .

28- ينظر: المقتضب 225/3 ، ومعاني الزجاج 172/2 ، والهمع 109/1 .

29- ينظر: الأصول 272/2 .

30- ينظر: الإيضاح العضدي، للفارسي، تح: د. حسن شاذلي فرهود، مطبعة دار التأليف، القاهرة، 1389هـ ، 1969م، ص 55، والمقتصد في شرح الإيضاح، لعبد القاهر الجرجاني، تح: د.كاظم بحر المرجان، دار الرشيد، بغداد، 1982م، 323/1.

31- الارتشاف 1141/3 –1142 .

32- ينظر: المفصل، ص 27، وشرح المفصل، لابن يعيش 100/1، والمقرب 86/1 .

33- ينظر: الارتشاف 1140/3، والهمع 1،109 .

34- ينظر: همع الهوامع 403/1 .

35- ينظر: همع الهوامع 372/1

36- ينظر: الارتشاف 1168/3 .

37- ينظر: الارتشاف 1167/3 ، وهمع الهوامع 113/1 .

38- ينظر: معاني القرآن ، للزجاج، 386/3، وارتشاف الضرب 1168/3، ومغني اللبيب 597/2، وشرح الأشموني على الألفية 56/2 .

39- ينظر: الارتشاف(بتصرف يسير)1168/3 .

40- ينظر: الهمع 511/2 .

41- ينظر: شرح التسهيل، لابن مالك 236/3، والارتشاف 1811/4، وشفاء العليل 706/2 .

42- ينظر: الارتشاف 1811/4، والمساعد على تسهيل الفوائد، ص 1984، والدرر اللوامع 59/2 .

43- ينظر: الكشاف 73/1، والتبيان في إعراب القرآن، للعكبري، دار الفكر، بيروت، 388/2، وشرح التسهيل، لابن مالك 236/3، وشرح كافية ابن الحاجب، لرضي الدين الاستراباذي، تح: د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت ، 1998م، ط 1، 241/2، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لعبد الله بن يوسف بن

أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)تح: د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر – دمشق، ط 6، 1985، ص 639 .

44- الارتشاف 1811/4- 1812.

45- ينظر: الارتشاف 1898/4، ورصف المباني في شرح حروف المعاني، تح: أ.د.أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط 3، 1423هـ، 2002م، ص360، والجني الداني في حروف المعاني، للحسن بن قاسم المرادي، تح: د. فخر الدين قباوة، و: أ. محمد نديم فاضل، دار الملتقى، ط 1، 1429هـ، 2008م، ص 284 – 285 .

46- الكتاب224/4 .

47- ينظر: ارتشاف الضرب 571/2، والجني الداني، ص276، وينظر: رصف المباني في شرح حروف المعاني، ص 358 .

48- شرح التسهيل، لابن مالك، ص 240، وينظر: الجني الداني، ص 275 .

49- شرح الكافية الشافية، لابن مالك 1631/3، وينظر: الجني الداني،ص 275 .

50- ينظر: رصف المباني في شرح حروف المعاني، ص 360 .

51- ينظر: معاني النحو، د.فاضل صالح السامرائي، دار الفكر، عَمَّان، الأردن، ط3، 2008م، 1429، 77/4 .

52- ينظر: رصف المباني في شرح حروف المعاني، ص 360 .

53- ينظر: الجني الداني في حروف المعاني، ص 289 – 290 .

54- ينظر: المقتضب 143/2 ، والمسائل البصريات، لأبي علي الفارسي، تح: د. محمد الشاطر أحمد محمد، مطبعة المدني، ط 1، 1405هـ ، 1985م، ص 845 .

55- ينظر: المساعد على تسهيل الفوائد، شرح ابن عقيل على كتاب التسهيل لابن مالك، تح: محمد كامل بركات، مطبعة المدني، 1405هـ ، 1984م، 143/2 .

56- ينظر: التبصرة والتذكرة، لأبي محمد عبد الله الصيمري، تح: د. فتحي أحمد مصطفى، دار الفكر بدمشق، ط 1، 1402هـ ، 1982م، ص 280 .

57- الارتشاف 2060/4 .

58- الارتشاف 2073/4 .

59- شرح جمل الزجاجي، لابن عصفور، تح: د. صاحب أبو جناح، منشورات وزارة الأوقاف العراقية، 1400هـ، 1980 م، 584/1 .

60- ينظر: المقتضب، للمبرد، تحقيق: الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، سنة 1994م، 178/4، والأصول في النحو، لأبي بكر محمد بن سهل ابن السراج، تح: د.عبد الحسين الفتلي، ط 1، 1405هـ، مؤسسة الرسالة، بيروت، 102/1 – 103، وارتشاف الضَّرَب من لسان العرب، لأبي حيان الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق: د.رجب عثمان محمد، ود.رمضان عبد التواب، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط 1 ، 1418هـ، 1998م، 2078/4، وآراء ابن بري النحوية د. فرَّاج بن ناصر بن محمد الحمد، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عمادة البحث العلمي، ط1، 1429هـ، 2008م،795/1 .

61- الكتاب، لسيبويه: أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، دط، دت73/1 .

62- ينظر: الارتشاف 2078/4 .

63- ينظر: آراء ابن بري النحوية، 794/1 .

64- ينظر: شرح التسهيل، لابنمالك،. 47/3 ، وابن الحاج النحوي، دار القلم، دمشق، ط 1، 1406هـ ، 1986 م، ص 85 ، وآراء ابن بري النحوية 794/1 – 798 .

65- الارتشاف 2078/4 .

66- ينظر: الارتشاف 2083/4، ومنهج السالك، لأبي حيان الأندلسي، تح: سدني جليزر نوهافن، 1947م، 376/2، والمساعد على تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تح: د. محمد كامل بركات، دار الفكر، دمشق، 1400هـ، 1980م، 162/2، والإنصاف 148/1، وخزانة الأدب لعبد القادر البغدادي، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بمصر،ط 3، 1409هـ، 1989م،239/8.

67- الموطأ، للإمام مالك بن أنس، دار النفائس، بيروت، ط 10، 1407هـ، (ما جاء في صفة جهنم)، ص 703 .

68- الرجز لرؤبة بن العجاج، ينظر: أمالي المرتضى، للشريف المرتضى، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الكتاب العربي، ط 2، 1387هـ، 92/1، 317/2، والإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات الأنباري، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، 1982م،150/1، وشرح المفصل، لابن يعيش، عالم الكتب، بيروت، ومكتبة المثنى بالقاهرة 93/6، 147/6، وخزانة الأدب، 230/8، 233، 239، واللسان مادة (بيض) .

69- البيت من بحر البسيط، هجا الشاعر فيه عمرو بن هند، ومعنى السربال: الثوب، وكنى ببياض السربال عن قلة الطبخ بسبب البخل وعدم بذل الطعام، إذ لو كان كريمًا لاتسخ ثوب طباخه .

والبيت في ديوان طرفة، ومعاني القرآن للفراء128/2، والإنصاف 149/1، وشرح المفصل، لابن يعيش 93/6، والمقرِّب 73/1، والخزانة 230/8، واللسان، مادة (بيض) .

70- ينظر: الارتشاف 2082/4 – 2083،وهمع الهوامع 318/3 .

71- ينظر: المصادر السابقة، والكتاب 97/4، والمقتضب 181/4، والأصول، لابن السراج 102/1، والإنصاف 148/1 .

72- سورة الإسراء، الآية: 72 .

73- ينظر: إعراب القرآن، لأبي جعفر النحاس، تح: د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب، ط 2، 1405هـ، 1985م، 435/3 .

74- ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لعبد الحق ابن عطية، تح: المجلس العلمي بفاس، ط 2، المغرب، 1403هـ، 1982م، 435/3 (بتصرف يسير).

75- ينظر: المقتضب، 182/4 .

76- ينظر: شرح التسهيل، لابن مالك، 46/3، وشرح الكافية الشافية، لابن مالك 1088/2، والمساعد 162/2 .

77- ينظر: المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، لابن سيده الأندلسي، ت: مصطفى السقا وآخرين، القاهرة، 1958م،118/1 .

78- الارتشاف 2080/4 .

79- مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب القيسي، تح: د. حاتم الضامن، بغداد، 1407هـ ، 1987 م، 434/1 .

80- الارتشاف 2080/4 .

81- همع الهوامع 318/3 .

82- الارتشاف 2084/4، وهمع الهوامع 318/3 .

83- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية – مصر، 47/1 .

84- شرح المفصل للزمخشري، ليعيش بن علي بن يعيش بن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع (المتوفى: 643هـ)، تح: د.إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط 1، 1422 هـ - 2001 م، 84/2 .

85- الجني الداني في حروف المعاني، ص 461 – 462 .

86- ينظر: شرح الكافية، للرضي محمد بن الحسن الاستراباذي، تح :د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط 1، 1998م، 197/4 – 198، والجني الداني، ص493، وشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل، بتحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد،دط، 262/1 .

87- ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تح: د. مازن مبارك ومحمد علي حمدالله، دار الفكر، ط1، 1419هـ، 1998م، ص292، والجني الداني،ص 498 .

88- ينظر: مغني اللبيب،ص 292، والجني الداني،ص 498 .

89- الأصول في النحو، لابن السراج، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 3، 1408هـ، 1988م، 210/2 .

90- الأصول في النحو، لابن السراج، 76/1 .

91- ينظر: رصف المباني، ص369، وكتاب الأزهية في علم الحروف، لعلي بن محمد الهروي، تح: عبد المعين الملوحي،ط 2، 1413هـ، 1993هـ ،ص 195 – 196.

92- ينظر: همع الهوامع 52/3 .

93- التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، لأبي حيان الأندلسي، تح: د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، دار كنوز إشبيليا، ط 1،284/6 .

94- الكتاب 80/1 .

95- ينظر: الأصول، لابن السراج 174/1، وشرح التسهيل، لابن مالك 153/2 .

96- ينظر: توضيح المقاصد 593/2– 594 .

97- ينظر: توضيح المقاصد 596/2، وشرح الأشموني 1/ 177.

98- ينظر: ارتشاف الضرب 1118/3، والبحر المحيط في التفسير، لأبي حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت، طبعة: 1420 هـ ، 515/2 .

99- ينظر: الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، لأبي العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي، تح: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، 476/2 .

100- ينظر: الدر المصون 476/2 .

101- ينظر: معاني القرآن، للأخفش، تح: د. فائز فارس، المطبعة العصرية في الكويت، ط 2، 1401هـ ، 1981م، 176/1، والجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط 2، 1387هـ ، 1967م، 174/3، والكشاف، للزمخشري، 372/1 .

102- معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، تح: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، ط 1، 1408هـ ، 1988م، 314/1، وينظر: الدر المصون 477/2 .

103- الدر المصون 477/2، وهذا القول يُنسب لسيبويه، وليس في كتاب سيبويه ذكر لهذا القول، والله أعلم .

104- الدر المصون 478/2.

دور وسائل الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل

د. محمود سالم عبد الجواد.
كلية التربية – جنزور
جامعـــة طرابلـس

د. ملاك عمرو الشتيوي
كلية التربية /جنزور
جامعة طرابلس

المقدمة:

إذا كان القرن العشرون قد شكَّل منطلق الثورات التكنولوجية المتلاحقة في مجالات مختلفة، فالملمح الأساسي لهذا العصر يتجسَّد في ثورة الاتصال والمعلومات والتفجر المعرفي، وفي قلب هذه الثورة تأخذ وسائل الإعلام المحلي مكاناً يتميز بالأهمية والخطورة، وبخاصة في مجال الإعلام الضوئي الذي استحوذ على خصائص الاتصال مجتمعة، كالصورة، والصوت، واللون، والحركة، التي تتجسَّد في الإعلام التلفزيوني[1].

لقد أتيح لوسائل الإعلام المتقدِّمة أنْ تتجاوز حدود التوقعات العلمية الخاصة بالدور الذي يمكِّن لها أنْ تلعبه في حياة الناس، وفي حياة المجتمعات الإنسانية. واستطاعت وسائل الإعلام المعاصرة أنْ تتجاوز مهمتها الأساسية في تحقيق الاتصال بين الناس ونقل المعلومات، وأنْ تتحول إلى عصب الحياة السياسية والاجتماعية والتربوية، وذلك على نحو تجاوزت فيه حدود كل التصورات التي تتصل بوظائفها وأدوارها[2].

أولاً: مشكلة البحث

تكمن مشكلة دراستنا هذه في معرفة مدى دور الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل، وما مدى تأثيره على الطفل إنْ كان سلباً أو إيجاباً؟

يترتب على ذلك أنَّ وسائل الإعلام بدأت تلعب الأدوار والوظائف، التي تتنوَّع بتنوع مجالات الحياة الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجية والترفيهية. وفي سياق ذلك يلاحظ اليوم أنَّ وسائل الإعلام تلعب دوراً حاسماً اليوم في صناعة الرأي

العام، وتشكيل العقول وإحياء الأيديولوجيات أو إسقاطها، ودعم الأنظمة السياسية والاقتصادية أو هدمها. وإزاء ذلك الدور المتعاظم، الذي تلعبه وسائل الإعلام والاتصال، بدأ الباحثون يتوجسون خيفة من الآثار التي يمكن لوسائل الإعلام أنْ تتركها على عقول الناشئة وحياتهم الاجتماعية. وحذا بهم ذلك إلى الانهماك في دراسة الآثار الاجتماعية والتربوية التي تتركها وسائل الإعلام على الحياة الاجتماعية، وشهد العصر الذي نعيش فيه مخاض ولادة متجدِّدة لنظريات إعلامية متعدِّدة كتب لبعضها أنْ يسقط في مراحله الأولى، وقدِّر لبعضها الآخر أنْ ينمو مع حركة الزمن وإيقاعاته[3].

أردنا أنْ نقدم لهذا الموضوع دور الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل – فلزاماً علينا أنْ نوضح أهمية التنشئة من خلال عرض لاهتمام دول العالم بهذه القضية.

ثانياً: تساؤلات البحث

1-ما مفهوم التنشئة السياسية للطفل؟

2-ما مفهوم الإعلام المحلي؟

3-ما دور الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل؟

4-ما تأثير الإعلام المحلي على الطفل والمجتمع؟

ثالثاً: أهمية البحث

ترجع أهمية هذا البحث إلى دراسة الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام المحلي في تنمية الطفل، وتنشئته تنشئة صحيحة للارتقاء بدوره الإيجابي في مجتمعه. والتعرُّف على الصعوبات والعوائق التي تواجه الإعلام المحلي للقيام بدوره في التنشئة السياسية للطفل.

رابعاً: أهداف البحث

1. التعرُّف على مفهوم التنشئة السياسية للطفل.
2. التعرُّف على مفهوم الإعلام المحلي.
3. التعرُّف على دور الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل.

4. التعرُّف على تأثير الإعلام المحلي على الطفل والمجتمع.

خامساً: المنهج المستخدم

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي.

سادساً: مصطلحات البحث

* **الإعلام المحلي:** هو ما يحيط الناس علماً بما يدور في مجتمعهم الصغير، وهو النافذة التي يطل فيها الناس على الأحوال المحيطة بهم، وفي الوقت نفسه هو القناة التي توصِّلهم بالإعلام المركزي، وفي ذلك يكمل الإعلام المحلي دور الإعلام المركزي بتسليطه الضوء على القضايا المحلية التي تستحق المتابعة من الإعلام المركزي لتصعيد الاهتمام بها على المستوى القومي، وبخاصة تلك القضايا التي ترتبط بالسياسة العامة للدول كالتعليم والصحة والإسكان وغيرها[4].

* **الإعلام:** هو كافة أوجه النشاط الاتصالي التي تستهدف تزويد الجماهير بكافة الحقائق والأخبار الصحيحة والمعلومات السليمة عن القضايا والموضوعات والمشكلات ومجريات الأمور بطريقة موضوعية[5].

* **التنشئة السياسية:** هي عملية تعنى بتربية الطفل تربية سياسية وفق توجيهات المجتمع، ونظامه السياسي وقيمه واتجاهاته وإيديولوجيته السياسية، وهي كذلك:

- عملية يتم بمقتضاها تلقين أو تشريب المرء مجموعة من القيم والمعايير السياسية المستقرة في ضمير المجتمع بما يضمن بقاءها واستمرارها.
- عملية يكتسب المرء من خلالها هويته الشخصية التي تسمح له بالتعبير عن ذاته وقضاء مطالبه التي تحلو له.
- ضرورة خلق إحساس عام بالهوية القومية والالتزام بالولاء والامتثال لسلطة قومية واحدة.
- نوع من التعلم السياسي عن طريق الدافعية والتوحد وضغط الجماعة[6].

* **الطفولة المتأخرة:** تمت مرحلة الطفولة المتأخرة من سن 6 سنوات إلى 12 سنة، بحيث تبدأ من دخول الطفل إلى مرحلة التعليم وتنتهي في سن البلوغ، وتعد هذه هي

فترة النضج، حيث تتطوَّر اهتمامات جديدة لدى الطفل إلى جانب النضج البدني والعقلي.

الطفولة المتأخرة: من العاشرة إلى الثانية عشر، وقد يطلق عليها مرحلة ما قبل المراهقة[7].

- **الطفل:** عرفت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل أنَّه (كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه)[8].

سابعاً: مفهوم التنشئة السياسية

شغلت التنشئة السياسية فكر الكثير من الباحثين في العديد من الدول، فاهتمت دول العالم منذ فترة طويلة بتوفير الظروف الملائمة أمام الأطفال؛ ليمكِّنهم النمو في إطار يسمح لهم بالنضج وتوسيع مداركهم، ممَّا يهيئهم لتنشئة سياسية سليمة، ونص الإعلان العالمي لحقوق الطفل في فقرته الثانية لبقاء الطفل وحمايته ونمائه، أنَّ الأطفال أبرياء وضعفاء، ويعتمدون على غيرهم، وهم أيضاً محبون للاستطلاع ونشطاء[9]، مفعمون بالأمل. فمن حقهم علينا أنْ نوفر لهم الوسائل للتمتع بأوقاتهم في جو من المرح والسلام. وأنْ نوجِّههم نحو الانسجام والتعاون، وأنْ نساعدهم على النضج من خلال توسيع مداركهم وإكسابهم خبرات جديدة. كما تنص خطة العمل لتنفيذ الإعلان العالمي لبقاء الطفل في مادته الثانية على أنَّه ينبغي أنْ يصبح إحراز التقدُّم من أجل الأطفال غاية رئيسية للتنمية الوطنية الشاملة، كما ينبغي أنْ يشكِّل هذا التقدُّم جزءاً لا يتجزأ من الإستراتيجية الإنمائية الدولية لعقد الأمم المتحدة الرابع.

ونصت اتفاقية حقوق الطفل فيما يتعلق بالتعليم على أنَّ توافق الدول الأطراف أنْ يكون تعليم الطفل موجَّهاً نحو:[10].

1- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها.

2- تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات والمبادئ المكرَّسة في ميثاق الأمم المتحدة.

3- تنمية احترام ذوي الطفل وهويته وثقافته ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، والبلد الذي نشأ في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته.

4- إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حي بروح التفاهم، والسلم، والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين الشعوب، والجماعات الوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكَّان الأصليين.

فلاشك أنَّ مراعاة تلك المبادئ في تربية الطفل يهيئه للنضج والتكامل، وهي بلا شك أسس ضرورية لتنشئة سياسية تتناسب مع العصر وتحدياته.

يعد مفهوم التنشئة السياسية مفهوماً حديثاً نسبياً، إذ ظهر للوجود بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد انحسار الاستعمار الغربي وحصول معظم الدول على استقلالها، وظهور التكتلات العالمية العسكرية والسياسية، مثل: الكتلة الغربية، ومثلها الشرقية، ومن ثم كتلة دول عدم الانحياز. فبدأت كل دولة تعمل جاهدة على استقرار نظامها السياسي. تغرس ما تؤمن به من أفكار ومبادئ في نفوس أبنائها، وبدأ دارسو السياسة بتحليل المخاطر والتحديات التي يتعرَّض لها الإنسان. فمنها مخاطر خارجية تتمثَّل في الهيمنة الثقافية والإعلامية. ومخاطر داخلية تتمثل في انتشار الفكر الغيبي واللاعلمي.[11]

وفي الوطن العربي اهتمت الدراسات المحلية في جانب من توجهاتها بالتركيز على المخاطر التي تتعرَّض لها الهوية الحضارية للطفل العربي نتيجة لتعامله مع برامج التلفزيون المذاعة محلياً، والتي تعتمد في جانب كبير منها على ما هو مستورد من مواد ثقافية وترفيهية، فضلاً عن أنَّ جانباً مهماً ممَّا هو منتج عربياً يعاني من الفقر اللغوي والقيمي، ومن الابتذال في عرض المضامين والأفكار. وما يحمله هذا البث من مفاهيم وأنماط استهلاكية وعادات وتقاليد يمكن أنْ تؤثر سلباً في ثقافة الطفل، ولغته، وفي اتجاهاته، واستعداداته، ورؤيته للحياة[12].

وأكدت الدراسات بأنَّ مستقبل هوية الطفل العربي حضارياً وثقافياً يحمل مخاطر سالبة نافية لهذه الهوية إذا استمرت أوضاع تعليم الطفل وتنشئته الاجتماعية والثقافية

على ما هي عليه، ولا شك أنَّ النظر إلى المشاركة السياسية، وما يرتبط بها من الوعي السياسي والتنشئة السياسية على أنَّها أمور تهم الشباب فوق سن(18) سنة، أمر يعد في غاية الخطورة حتى وإنْ كان ينطلق من قواعد دستورية وقانونية تعطي الشباب فوق السن المذكور حق الانضمام للأحزاب السياسية والانخراط بالعمل السياسي.[13]

لذلك فأنَّ مفهوم التنشئة السياسية مفهوم كبير لا يتناسب مع الطفولة التي لا يتسنَّى لنا أنْ نقدِّم لها مفاهيم علمية إلا من خلال اللعب والنشاط. أي نقدم لها كل ما نريد في قوالب خفيفة فنعلِّم الطفل، ونمتِّعه في ذات الوقت لنعده للمرحلة التي تلي الطفولة؛ ليكون مستعداً لتلقِّي العلوم والخبرات الحياتية، وهو صلب البنية قادر على الفهم والاستيعاب متمتعاً بصحة عقلية وجسمية ونفسية تؤهله لمستقبل متميز، وقضية التنشئة السياسية عامة، والتنشئة السياسية للأطفال خاصة من القضايا ذات الحظ العاثر في التفكير الاجتماعي والتربوي العربي، وسبب ذلك أنَّ الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية العرب يعتبرونها اقتراب من نقطة خطرة ساخنة[14].

وراح البعض ينزع من المدرسة أي دور سياسي تربوي معتبراً ذلك نزعاً للفتيل من فم القنبلة. وتعرَّضت المناهج والقرارات التي كانت تتصدَّى لهذا الجانب لحالات من المراجعة والتراجع، أفقدها الكثير من المحتوى والهدف والمعنى، معتقدين أنَّ ذلك هو الصيغة الملائمة مع الشكل الدولي الجديد[15].

وظهر للجميع أنَّ الملاذ الوحيد أمامها للدفاع عن وجودها هو العودة إلى هويتها وذاتيتها، وهذا لا يتم دون تنشئة سياسية ناضجة وعلمية لأطفالها وكبارها على السواء.

فالمشاركة السياسية لم تعد قضية فلسفية وثقافية يهتم بها صفوة المفكرين والمثقفين، بل أصبحت همَّاً اجتماعياً يعني الشعب بأسره، وإذا كانت التربية هي عملية تنمية لجميع جوانب وأبعاد شخصية الطفل إلى أقصى درجة تسمح بها قدراته واستعداداته، فالتنشئة السياسية للطفل تعد إحدى هذه الجوانب اللازمة لنموه الشامل

والكامل المتزن؛ ليصبح في المستقبل مواطناً صالحاً سعيداً في نفسه نافعاً لها ولأهله ولمجتمعه وأمته[16].

إنَّ التنشئة السياسية في مرحلة الطفولة هي عماد التربية السياسية للأفراد والمجتمع الذي يحقِّق في بث (التأييد المنتشر) للقيم السياسية التي يتبنَّاها النظام القائم في نفوس الصغار، وعليه يمكن القول بأنَّ: عملية التنشئة السياسية في مرحلة الطفولة هي أداة جوهرية في تحقيق إجماع سياسي واسع بين المواطنين على اختلاف انتماءاتهم الطبقية، ومن الأمور المهمة جداً، والتي تساهم في التنشئة السياسية للأطفال دعم الأدوات والوسائل، وكذلك الوسائط المألوفة لديهم مثل: كتب التربية المدنية وحقوق الإنسان، والمجلات الدورية التي تكرِّس فكرة المواطنة، وتحفِّز على المشاركة، وشرائط السينما والفيديو التي تدعو لنفس الأغراض، وكذلك البحث عن أدوات ووسائل غير مألوفة، لكن جذَّابة تؤدي نفس الأغراض، مثل: البرامج التلفزيونية للتربية المدنية، والتنشئة السياسية للأطفال والندوات والمؤتمرات السياسية للأطفال، وألعاب الكمبيوتر السياسية للأطفال، مثل: المعارك التاريخية، ويشمل ذلك تشجيع الأندية الرياضية، ومراكز الشباب على إدخال بند التثقيف السياسي للطفولة في برامجها، وكذلك تنظيم الرحلات والمعسكرات المدرسية ذات الطابع السياسي، (مثلاً للبرلمان، ومقرات الأحزاب، وبيوت ومتاحف الساسة الحاليين والراحلين)[17].

وفي هذا الصدد يمكن أنْ نقول: مثلما يربى النشء على التمسك بالدين ومكارم الأخلاق لابد أنْ نربيه على معرفة التمايز بين الدين والسياسة، وعدم التدخُّل المباشر بين المجالين، لذلك يلزمنا اختيار مناهج جديدة للتنشئة السياسية لأطفال الأمة؛ ليصبحوا حقاً مواطنين منتمين مشاركين. وهكذا تصبح التنشئة السياسية لها الدور الأساسي، إذ تشكِّل الأبناء في السنوات الأولى من حياتهم لتحولهم من مجرَّد كائنات حية، إلى كائنات بشرية اجتماعية، يتميزون بالاتزان والهدوء، ويتحرَّكون بإقدام وجرأة وشجاعة وكرامة.[18]

ونتساءل ما الذي نعنيه بالتنشئة السياسية؟

هل نقصد به إعداد وتدريب أطفالنا للاشتغال بالسياسة مستقبلا؟ أم المقصود هو رفع درجة وعيهم ببعض الأمور التي تدخل ضمن إطار السياسة لقضايا داخلية وخارجية؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول يجب إعداد الأطفال وربطهم بمجتمعهم عن طريق:[19]

1. رفع درجة وعيهم بأهداف مجتمعهم القريبة والبعيدة.
2. بناء وتنمية مشاعر الولاء والانتماء لديهم.
3. تدريبهم على آداب السلوك الاجتماعي المتحضِّر.
4. تدريبهم على ممارسة أدب الحوار الديمقراطي الواعي وممارسة الديمقراطية.
5. رفع درجة وعيهم بالموازنة بين الحقوق والواجبات.

وممَّا لا شك فيه أنَّ هذه الأهداف تدخل جميعها فيما يدل عليه مفهوم الساسة والتنشئة السياسية الواجبة للأطفال.

ثامناً: التنشئة السياسية

هناك عديد التعريفات الخاصة بالتنشئة السياسية، تنطلق كلها من الواقع السياسي في المجتمعات، وكذلك من التطلعات الفكرية حول دور المواطن ومشاركته الايجابية في مجتمعه السياسي[20].

ويجدر بنا أنْ نوضح أهم التعريفات للتنشئة السياسية أذكر منها:

– يعرِّفها Ghibrial Almound بأنَّها: «العملية التي تتشكَّل بها الثقافة السياسية وتتغير، ولدى كل نظام سياسي هياكل مهمة تنفذ مهمة التنشئة السياسية وتلقِّن المبادئ السياسية التي تحتوي على قيم سياسية وتوجيه المهارات السياسية للمواطنين وللنخب معاً». ويعرِّفها Dennis Kavavagh بقوله: «هي عملية سياسية بما تشمله من بالنظام السياسي أو التدريب على المواطنة، ويمكن أنْ تعد التنشئة السياسية في دور معيَّن باكتساب المعايير السائدة لنظام ما. فهي محاولة تدفع الناس على فعل ما يريده النظام من القيم والمعايير والمعلومات والمهارات التي تعد مرغوبة ونافعة في

ذلك المجتمع.... وهي بذلك يمكن أنْ تعد عملية تنموية لاكتساب المعتقدات والميول السياسية على مدى العمر. كما يمكن اعتبارها وسيلة لإضفاء الشرعية على التباين في توزيع القوة في المجتمع، ويذهب Dennis في حديثه عن التنشئة السياسية فيقول: هي عملية تعليم إدراكي، وهي عملية إدخال القيم والتوقعات التي تؤيد المؤسسات القائمة، وهي الاكتساب التدريجي لأي قيم، كما أنَّها وسيلة إضفاء الشرعية على سيطرة النخبة أو النظام الاجتماعي.

– كما يمكن تعريف التنشئة السياسية ببساطة شديدة بأنَّها: تعنى بغرس القيم والمعتقدات والاتجاهات السياسية في الجيل الأحدث على أيدي الجيل السابق، وذلك عبر مؤسسات عديدة.

– كذلك يمكن أنْ تعريفها بأنَّها: العملية التي تنتقل من خلالها القيم والمعتقدات والعواطف المكونة للثقافة السياسية بنجاح إلى الأجيال المتعاقبة، مبتدئة في مرحلة الطفولة المبكرة، ومستمرة مدى الحياة.

إذن المقصود بالتنشئة السياسية إعداد الأطفال للمشاركة في المجتمع عن طريق اكتسابهم المعارف والمهارات اللازمة لتنمية المشاركة السياسية في المجتمع.

– وهناك آراء أخرى كثيرة تجمع على أنَّ التنشئة السياسية هي أداة لتطوير ودعم النظام الدراسي كما يقول (جاك دينييس)، أي أنَّ النظام يلجأ إلى التنشئة السياسية من أجل تربية المواطنين لتحقيق الاستقرار وقبول النظام والثقة في القيادة، وهكذا يتسع مفهوم التنشئة السياسية ليشمل مفهوم السلطة والحكم وعلاقة الحاكم بالمحكومين، والحقوق والواجبات بين الأفراد والدولة، وعلاقة الفرد بمؤسسات وأفراد المجتمع وقدرته على فهم ذلك كله.

يتضح ممَّا قدَّمناه أنَّ التنشئة السياسية للطفل هي عملية متصلة متواصلة، تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر فيما بعد ذلك[21].

والتنشئة السياسية عملية مركَّبة، تشمل جوانب معرفية ووجدانية وقيمية، وفي إطارها يتم إكساب الفرد الشعور بالهوية القومية والأفكار السياسية العامة، وطرق

صنع القرار السياسي في المجتمع، وعلى الرغم من وجود اختلافات وفروق نسبية في مفهوم القيم بصفة عامة والقيم السياسية بصفة خاصة من مجتمع إلى مجتمع، ومن وقت لآخر، بل ومن طبقة اجتماعية إلى طبقة أخرى في نفس المجتمع، وفي الوقت نفسه إلا أنَّ هناك خطوطاً رئيسية لقيم مطلقة ومعروفة؛ يعترف بها الإنسان في كل زمان ومكان، ويجب تدعيمها بثها في وجدان الأطفال، ومنذ نعومة أظفارهم وتتلخَّص في: المواطنة، الحرية، العدل، المساواة، الديمقراطية، الأمن والأمان، احترام القانون وطاعة القائمين عليه، وتقديس الرموز السياسية، مثل: علم الوطن، والسلام الجمهوري، وأرض الوطن، وتقدير واحترام رموز السلطة في الدولة، مثل: رئيس الدولة، والحكومة، ورجال الشرطة، إذ تتعدَّد القيم والمثل العليا، فهناك قيم العدالة والمساواة، وهناك مثل عليا كالهوية القومية، والانتماء والولاء والمواطنة، والإيثار، وتحديد من هم الأعداء، ومن هم الأصدقاء. ومفاهيم المصلحة العامة والوطنية والقومية.[22]

لاشك أنَّ عملية التنشئة السياسية للأطفال هي عملية شاقة جداً ومكلفة، بيد أنَّها ترتبط بالأمن القومي داخلياً وخارجياً، كما ترتبط بالنظام السياسي نحو تعميق مفهوم الديمقراطية وتحرير العقل بإعطاء الطفل الحرية التي تخلِّصه من الكبت، وضرورية لنمو الذكاء نمواً حراً متكاملاً، فالمجتمعات الشمولية والبدائية والنامية تعمل على غرس المعتقدات التي لا يناقشها المتلقِّي، وتعمل على تسييس وتربية الجماهير بطريقة مقصودة[23].

يحاول القائد السياسي أنْ يحكم كل المؤسسات الاجتماعية والثقافية، مثل: المدارس، النوادي، التنظيمات الشبابية، النقابات، وكل مؤسسات المجتمع في ضوء ما يراه من أفكار ومعتقدات، والجماهير لا شأن لها. وهذه هي مشكلة المجتمعات النامية في آسيا، وإفريقيا، وأمريكا اللاتينية، أمَّا المجتمعات الديمقراطية، فتعني التنشئة السياسية إعداد الناشئة للتفكير الحر حول ماهية السلطة، ومقوماتها، وحول

العوامل المؤثرة في المؤسسات، أو المؤثرة في المجتمع عن طريق المؤسسات، ويترجم ذلك في المدارس في الحوار، والإقناع الحر، وليس التلقين والقهر.

وتشمل الخبرات المعدَّة لتنمية قدرات الإنسان من أجل المبادرة والقيام بالتغيير، وإكساب خبرات تعزيز التفكير النقدي والاستقلالي الكفء، وتكييف المجتمع ليلائم حاجات الفرد. في هذا الإطار وحوله تدور معظم التعريفات العربية والأجنبية لمفهوم التنشئة السياسية، إذ تتفق جميعها على شموليتها والمشاركة الواسعة فيها من مؤسسات المجتمع وعلى ضرورتها بوصفها الإطار الذي يضمن للفرد فهماً ووعياً للمفاهيم السياسية، وإدراكا لما يراه المجتمع من سلوك مقبول حيالها.[24]

أكدت أبحاث حديثة أجراها كل من (W. Lambert) و (Kleinberg) و (F. Greenstein) وغيرهم، أنَّ الأطفال يمكنهم فهم وتعلم وتنمية الاتجاهات السياسية في مرحلة مبكرة، كما يمكن فهم المصطلحات التي تشير إلى مفاهيم سياسية إذا أحسن شرحها وتبسيطها [25].

نخلص من ذلك إلى أنَّ التنشئة السياسية عملية يمكن بل وضروري أنْ يخضع لها الأطفال؛ حتى يتم إدماجهم في المجتمع بشكل يضمن إيجابية ومشاركة وفعالية أكثرهم في المستقبل، وهذا أمر مهم للمجتمع المعاصر الذي يقوم على الفعالية والمشاركة للجميع.

تاسعاً: التربية وأصولها السياسية:

إنَّ عملية التربية لا تتم في فراغ أو بمعزل عن المجتمع، وإنَّما تجري في سياق معيَّن، له مقوماته وخصائصه الإيديولوجية والثقافية والسياسية والاقتصادية، ولمَّا كانت العملية التربوية تعنى في بعض جوانبها بإعداد النشء للقيام بأدوارهم الايجابية الخلاَّقة في المجتمع حاضراً ومستقبلاً، فقد أصبح لزاماً على مؤسسات التنشئة الرسمية وغير الرسمية أنْ تعنى بتطبيع النشء والشباب في إطار الخصائص العامة والتوجهات الأيديولوجية والسياسية، التي يتبنَّاها المجتمع ضماناً لإعداد أجيال لديها قدر من الآمال والطموحات والقيم والاتجاهات والأفكار المشتركة تنتمي لوطنها وتعتز

به. وتتم بالتكيف والتوافق مع مجتمعها، وتتمتع في الوقت ذاته بالمقدرة على التعامل مع مستجدات العصر، وتتمثلها وتفيد منها في تطوير نفسها ومجتمعها[26].

والجدير بالذكر أنَّ عمليات الاختبار والتدريب والتخطيط التربوي وتوزيع المعلمين على نوعيات مختلفة من التعليم إنَّما يرجع إلى تأثير النواحي السياسية على النظم التعليمية، وإلى أسلوب اتخاذ القرارات في المجتمع. وأنَّ مدى استقرار جوانب العمل المدرسي منهجاً وممارسة يعد انعكاساً لما يدور في الحياة السياسية القائمة في المجتمع سواء كان توافقاً واستقراراً، أم فوضى وتسلطاً واضطراباً.

وهكذا فالأصول السياسية للتربية تعد من المحدِّدات الأساسية لطبيعة الفلسفة التربوية السائدة في مجتمع ما، إذ تحدد هذه الأصول كون التعليم حقاً مجانياً لكل مواطن تلتزم الدولة بكفالته، أم كونه مجرد ميزة اجتماعية، تتمتع بها قلة قادرة على دفع مصروفاته الباهظة.

وتؤكد السياسة التعليمية الراهنة على ضرورة نشر التعليم على أوسع نطاق ممكن، باعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن وكوسيلة لإرساء مبادئ الديمقراطية، وترسيخها ولتكون شخصية ديمقراطية واعية بالمصلحة العامة وحريصة عليها.

عاشراً: العمليات التي يمر بها الطفل أثناء نموه السياسي:

1- عملية التسييس Politicization : هي عملية تشير إلى تعليم الأطفال حقيقة وجود سلطة خارجية للكبار، سواء في الأسرة أم المدرسة بسرعة فائقة.

2- عملية الشخصنة Personalization : وهي تشير إلى وعي الأطفال بالسلطة السياسية ممثلة في الشخصيات القيادية (رئيس الدولة، رجال الشرطة، وغيرهم).

3- عملية المثالية Idealization : وهي تشير إلى وجود نزعة مميزة لدى الأطفال في صبغ قيادات السلطة السياسية، وبخاصة الرئيس والزعامات الوطنية بصبغة مثالية.

4- عملية المأسسة Institutionalization : وهي تشير إلى تحوُّل الأطفال إلى مفهوم السياسة (سلطة الأشخاص) و إلى نقل الخصائص المثالية من الشخصيات القيادية إلى المؤسسات السياسية[27].

كل هذه العمليات الأربعة سالفة الذكر توضِّح أنَّ الأطفال الصغار لديهم التهيئة العقلية والنفسية؛ كي يكتسبوا قيم واتجاهات التربية السياسية.

الحادي عشر: الهدف من التنشئة السياسية للطفل:

تهدف التنشئة السياسية للطفل إلى مساعدته على استيعاب واقع المجتمع وفلسفته وأهدافه؛ لكي يشب الطفل مواطناً صالحاً، ليس بينه وبين قيم المجتمع أي تعارض أو صدام هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تهدف التنشئة السياسية لتنمية عاطفة المعايشة وروح الانتماء والولاء للوطن، وتهيئة عقلية الطفل؛ كي يكون قادراً على مواجهة الغزو الثقافي والفكري الذي يصل عن طريق البث المباشر لمختلف محطات الإرسال التلفزيوني في العالم خاصة وبقدوم القرن الحادي والعشرين، فأنَّه لاشك يحمل لنا المزيد من التقدم العلمي الهائل في ميدان المعرفة المتعددة والتقدم العلمي.[28]

الثاني عشر: مصادر التنشئة السياسية للطفل:

تتبع مصادر التنشئة السياسية للإنسان من أنَّه يعايش طوال حياته مؤسسات عديدة، بعضها مفروض عليه كالأسرة، وبعضها إرادي، ينضم إليه الفرد طواعية كالمدرسة، والحزب السياسي. وفي أثناء هذه الحياة يكتسب الفرد من هذه المؤسسات القيم والمعايير والاتجاهات التي تؤثر في سلوكه السياسي، وفي اتجاهه السياسي على نحو مباشر أو غير مباشر، وتسمَّى هذه المؤسسات مصادر أو وسائط التنشئة السياسية أو أدواتها، وتتبع الأهمية النسبية لكل أداة من تلك الأدوات من مدى وصولها للجمهور المستهدف، ومدى تواءمها مع ذلك الجمهور. وكذلك المدى الزمني لاستمرارها؛ لأنَّ المدى الزمني يؤثر في خلق وإعادة مواقف معينة في الحياة السياسية.[29]

وعلى الرغم من تعدد هذه الوسائط ونسبة مساهمة كل منها، إلا أنَّه من الضروري أنْ يتم التنسيق والتكامل في الإعداد والتوجيه السياسي لهذه الوسائط أو المصادر، وكما سبق وأسلفت أنَّ هذه الوسائل متعدِّدة، تبدأ بالأسرة والمدرسة والحزب ودور العبادة وجماعات الرفاق، مروراً بوسائل الاتصال التي تلعب دوراً مهماً في تبادل المعلومات والأفكار، وتؤثر تأثيراً عميقاً على اتجاهات الفرد والمجتمع من خلال مده بالمعلومات التي تساعده على اكتساب ثقافة سياسية معينة، تشكِّل لديه وعياً سياسياً يهيئه للمشاركة في العملية السياسية مستقبلاً؛ ليستطيع التعايش سلوكياً ونفسياً مع مجتمعه.

الثالث عشر: حاجة الطفل إلى التنشئة السياسية:

تدل كل المؤشرات على أنَّ غياب التنشئة السياسية كانت ولا زالت في مقدمة أسباب نشأة وظهور تيارات التطرُّف بأشكالها المتعددة، سواء منها دينية أو غير دينية .وإذا كان الأطفال يمثلون القاعدة لهذا المجتمع، وتلك تركيبة عمرية تنفرد بها سوريا عن غيرها فالمجتمع السوري حالياً ومستقبلاً هو مجتمع شبابي، وينبغي أنْ أوضِّح أنَّ ظواهر الانحراف والقلق التي تنتشر بين الشباب، تقدم كل يوم دليلاً جديداً على مدى القصور في عملية الرعاية والتوجيه والتربية من خلال المؤسسات التعليمية الرسمية، وتكشف مدى حاجة الأطفال في هذه المرحلة بالذات إلى عمل منظم لتقديم الثقافة السياسية إليهم؛ لكي تساهم هذه الثقافة في الوعي الكامل بظروف الوطن وبالمخاطر التي تحيط به، وبدوره في التصدي للمناورات والمؤامرات التي تستهدف التأثير على أفكاره وإرادته، وهي مؤامرات ومناورات وأفكار منحرفة من الخارج والداخل[30].

والجدير بالذكر أنَّ الطفل ليس سلبياً، أو فاقداً للولاء والانتماء الوطني، كما يروي البعض الحاقد. بل يوجد قطاع عريض من الأطفال والشباب لديهم إحساس بالمسؤولية، والرغبة في المشاركة بجد في عمل كبير، يسهم في بناء مستقبل البلد، ويحترم مواطنيها. وأهم من هذا أنَّ ذاك القطاع العريض من المجتمع الوطني يريد أنْ

يعرف الحقائق من مصادر يثق بها، ويحتاج إلى أنْ يفتح قلبه وعقله أمام من يتعاطف معه، ويقدر على التعامل مع مخاوفه وأحلامه وأفكاره.

ويجب أنْ نتفطَّن إلى أنَّ مرحلة الطفولة هي مرحلة طرح الأسئلة، والبحث عن الحقيقة، والرغبة في إثبات الذات، وتفتح المواهب والقدرات الخاصة والاستعداد والتضحية من أجل المبادئ والمثل العليا، وفي هذه المرحلة تشتد لدى الشباب احتياجات نفسية واجتماعية وثقافية إذا لم يتم إشباعها؛ وأنَّ ذلك سيؤثر سلباً على شخصيته وسلوكه؛ لذلك لا بد أنْ نواكب الجهود التي تسعى حالياً لإصلاح المؤسسات التعليمية من خلال تطبيق برامج الثقافة السياسية الديمقراطية في خططها. ومحاولة وضع الأسس الضرورية اللازمة لإتمام هذه العملية، فالنظام السياسي الديمقراطي لابد أنْ يرتكز على مجتمع طلابي تتفاعل كافة مكوناته بصورة ديمقراطية.

ومن خلال التنشئة السياسية التي تتم داخل المؤسسة التعليمية يمكن تعليم الطفل منذ نعومة أظفاره ماهية الديمقراطية، وللتدليل على صحة ما أقول على سبيل المثال إذا تعلَّم الطفل قيمة المشاركة الديمقراطية خلال التنشئة المدرسية، فمن المحتمل أنْ يكون مشاركاً سياسياً ناجحاً عندما يبدأ الممارسة السياسية[31].

- النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج :

ممَّا سبق توصل البحث إلى النتائج التالية

1. أنَّ الإعلام المحلي لا يعمل على التنشئة السياسية للطفل بشكل فعَّال.
2. الإعلام المحلي يقتصر على التنشئة الاجتماعية بشكل كبير.
3. التنشئة السياسية للطفل ناتجة عن وسائل الإعلام الأخرى مثل وسائل التواصل. الاجتماعي.
4. التنشئة السياسية للطفل وآفاقها الخاصة بالطفل محدودة من قبل الإعلام المحلي؛ لأنَّه لا يقوم بتغطية الأحداث العالمية بشكل كبير.

- ثانياً: التوصيات:

يوصي البحث بالآتي

1. تفعيل دور الإعلام المحلي في التنشئة السياسية للطفل.
2. تغطية أكبر قدر ممكن من الأحداث العالمية لتوعية الطفل بمجريات الأحداث العالمية.
3. العمل على إطلاع الطفل الاطلاع بشكل أكبر على وسائل الاتصال الأخرى وتوعيته.

الهوامش

(1) إبراهيم عبد الله المسلمي ، الإعلام الإقليمي دراسة نظرية مدنية ، ط2 (القاهرة : دار الفكر العربي ، 2004 م) ،ص142 .

(2) المرجع نفسه، ص144.

(3) عبد اللطيف محمود محمد: التنشئة السياسية للطفل ، رهان المستقبل للحفاظ على الهوية القومية، 2009 م ، ص15.

(4) د. السيد أحمد مصطفى عمر، الإعلام التخصص ، دراسة وتطبيق ، ط1 منشورات جامعة قاريونس سابقاً ، بنغازي 1997 م ، 187-188.

(5) سمير محمد حسن، الإعلام والاتصال بالجماهير والرأي العام ،عالم الكتب، القاهرة ، 1984 م ، ص22.

(6) أمل خلف، التنشئة السياسية للطفل ما قبل المدرسة ، ط1، عالم الكتب، القاهرة ، 2006 م ، ص25.

(7) معجم العلوم الاجتماعية، إعداد لجنة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين (الهيئة العامة المصرية للكتاب)، القاهرة ، 1975 م ، ص369.

(8) حامد عز الدين ، السلوك العدواني عند الأطفال ، ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، 2010 م ، ص139.
(9) عبد اللطيف محمود محمد: التنشئة السياسية للطفل ، ص16.
(10) عبد اللطيف محمود محمد: التنشئة السياسية للطفل ، ص20.
(11) عفت الكاتب وجلوت صالح غباشيي: التنشئة السياسية للأطفال، 2005، ص62.
(12) المرجع نفسه، ص63.
(13) المرجع نفسه ، ص70.
(14) أبو معال، عبد الفتاح ، أثر وسائل الإعلام على الطفل، ط1/عمان2008، ص44.
(15) المرجع السابق، ص75.
(16) زبادي، أحمد، والخطيب، عودة، أثر وسائل الإعلام على الطفل، عمان، 2009، ص66.
(17) المرجع نفسه، ص 70.
(18) قناوي، هدى محمد الطفل (تنشئته وحاجاته) القاهرة، 2010، ص90.
(19) المرجع نفسه، ص100.
(20) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: التنشئة السياسية ودور التعليم. بحث منشور في ندوة التنشئة السياسية للأطفال في مصر، 2011، ص147.
(21) المرجع نفسه، ص150.
(22) منى وحمود شهاب وكمال حامد مغيث: تربية الطفل ما قبل الدراسة الابتدائية. بحث منشور وقدم في ندوة التنشئة السياسية للأطفال في مصر، 2010، ص15.
(23) المرجع نفسه ، ص20.

(24) إبراهيم بثينة، مشكلات ثقافة الطفل الأدبية في المجتمع العربي (ندوة العمل مع الأطفال)، مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس 2005، ص60.
(25) المرجع نفسه ، ص70.
(26) رمضان، كافية، والببلاوي، فيولا، ثقافة الطفل، الكويت، 2010، ص23.
(27) اللقاني، فاروق، تثقيف الطفل (فلسفته وأهدافه ومصادره)، دار المعارف بالإسكندرية، 2003، ص87.
(28) مجموعة من الباحثين، التلفزيون والأطفال، ت.أديب خضور، دمشق 2000، ص162.
(29) العادلي، فاروق، الأنتربولوجيا التربوية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 2007، ص50.
(30) عبد اللطيف محمود محمد: التنشئة السياسية للطفل، رهان المستقبل للحفاظ على الهوية القومية، 2009، ص 25.
(31) عبد اللطيف محمود محمد: المرجع نفسه ، ص30.

تحليل الأخطاء التي يرتكبها بعض طلاب الجامعات الليبية في استخدام أداة النكرة

أ.زينب مصباح صالح
مركز اللغات – جامعة الزاوية

ملخص البحث:

.
الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو تحليل و تحديد الأخطاء التي يرتكبها بعض طلاً ب الجامعات الليبية في استخدام أداة النكرة . المشاركون في الدراسة هم 20 طالباً من طلاب السنة الثانية بقسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب جامعة الزاوية .

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي كتابة مقالات باللغة الانجليزية عن طريقها يتم تحديد جميع الأخطاء، و تصنيفها إلى تصنيفات مختلفة.

أظهرت النتائج تدخلاً في اللغة الأم باعتبارها العامل الأساسي الذيشفع المشاركين إلى ارتكاب أخطاء في استخدام أداة النكرة.

حذف أداة النكرة " the " قبل الأسماء هو أكثر الأخطاء تكراراً .

كشفت نتائج هذه الدراسة أنَّ الحاجة لتطوير تقنيات و مواد التدريس للحد من الأخطاء الشائعة في استخدام أداة النكرة.

An Analysis Of Article Errors In Libyan University Students' Writing

Zainab Mosbah Salah
Assistant Lecturer, Zawia Language Center, Zawia University

Abstract:

The principle aim of this study is to analyze and determine the errors committed by some Libyan university students in article usage. The participants in the study are 20 students of second year students in the English department at Faculty of Art, University of Zawia. The instrument used for this study was participants' written essays in English language. All of the errors in these essays were identified and classified into different categorization. The results exhibited mother tongue interference as the main factor that caused the participants to commit article *usage errors. The highest frequency of article errors was the omission of "the" before nouns made particular in context. The finding of this study revealed that the need for the development of teaching techniques and materials to reduce common errors of article usage.*

Introduction

In recent years there has been much attention paid to how EFL and ESL learners actually write and what problems they usually face in their writing. One of the most issues being discussed is constructed Articles. The articles "a" " an" and " the" are difficult of many non-native speakers of English to learn to use properly. Some of the rules that govern articles usage are very subtle ; only years of experience with the language will enable you to understand and apply these rules.

For decades, linguists have been trying to determine what exactly account for the article errors made by L2 learners. Even advanced learners who demonstrate a high level of proficiency in spoken and written English are still not perfect in article use (Kim & Lakshmana, 2007).

CAH pointed out that learning process should focus on areas of linguistic differences between L1 and L 2. Such linguistic contrasts will cause difficulties for L2 learners, which may result in discourse errors due to L1 interference (interlingual errors). Brown stated that " The principle barrier to Second Language Acquisition is the interference of the first language system with the language system" (1980, p. 148).

In problematic areas where L1 system seems to mainly differ from L2 system. These fundamental differences bring Arabic speakers encounter a big deal of problems and commit a wide range of errors in their written or spoken discourse of English. Arabic speakers often experience difficulty using English articles. The fact that " there is no indefinite article in Arabic, and definite article has a range of use different from English" (Swan and Smith, 2001, p. 205) causes confusion to Arabic speaking learners of English. Moreover, Arabic definite article is a bound morpheme , which means it cannot stand by itself. On the contrary, the definite article/ the/ in the English Article System is a free morpheme, which means it can stand by itself as the determiner of a noun phrase (NP) structure (the + noun).

Kharma and Hajjaj (1989) indicated that Arabic predominantly varies from English as it has only one definite article /al/ in the surface structure of the Arabic Article System (AAS). And also, Arabic does not have indefinite article in the surface structure of the Article System. A learners' first language (L1) may have some effect on the acquisition of a second language. Kim (2006) indicated that Korean noun phrases appear in a " bare form" without articles, whereas English noun phrases can have an article. Therefore, when Korean learners write in English, they may make errors by not using articles in front of noun phrases.

In brief, with regards to some studies as illustrated, The rules for using articles in English are quite complex, so for students whose first language is not English, when to use an article, and which article to use can cause problems.

Literature Review:

This section explores three topics and discusses how EFL/ ESL students may make article errors. The main purpose of this section is to give readers greater insight into articles and how errors in article usage might be made. The three topics include error analysis, article usage and problems with article usage.

Error Analysis

Error analysis is one of the most influential theories of second language acquisition. It is concerned with the analysis of the errors committed by L2 learners by comparing the learners' acquired norms with the target language norms and explaining the identified errors (James, 1988). For Crystal (1999, p. 108) Error Analysis in language teaching and learning is the study of the unacceptable forms produced by someone learning a language.

Brown(1980) defined error analysis as the process of observing, analyzing, and classifying the deviations from the rules of the second languages and then revealing the systems operated by learner. As stated by AbisSamara (2003), Error Analysis can be viewed as " a type of linguistic analysis that focuses on error committed by learners" Brown (2ooo, p. 224) stated that there are two main sources of errors, namely, interlingual errors and intralingual errors. Interlingual errors (Interference) Errors are those errors that are traceable to first language interference. These errors are attributable to negative interlingual transfer. The term" interlingual was first introduced by Selinker (1972). He used this term to refer to the systematic knowledge of an L2 which is independent of both the learners' L1 and the target language(AbiSamara, 2003, P. 5).

According to Gass and Selinker (2001), a comparison can be made between the errors a learner makes and the learner's target language (TL) and this can lead to two types of error: interlingual and intralingual. Thus, we can group article errors as either interlingual or intralingual. Richards (1972) indicated four main types of intraingual errors, namely: (1) overgeneralization, (2) ignorance of rule restrictions, (3) incomplete application of rules, and (4) false concepts hypothesized. Later he identified six sources of errors: (1)

interference, (2) overgeneralization, (3) performance of errors, (4) markers of transitional competence, (5) strategies of communication and assimilation, and (6) teacher- induced errors. Stenson (1974) stated three main reasons for errors, namely, (1) incomplete acquisition of the target grammar, and (2) exigencies of the learning/ teaching situation, and (3) errors due to normal problems of language performance.

Another study conducted by Vahdatinejad (2008) maintained that error analysis can be used to indicate what a learner still needs to be taught. It provides the necessary information about is lacking in the learner's competence. He also makes a distinction between errors and lapses (simple mistakes). According to him, lapses are produced even by native speakers, and can be corrected by themselves.

Mytchell and Myles (as cited in Keshavarz, 2003) claimed that errors could reveal a developing system of the student's L2 language and this system is dynamic and open to change and resetting of parameters. This view is supported by Stark's (2001, p. 19) study, who also explained that teachers need to view students' errors positively and should not regard them as the learners' failure to grasp the rules and structures but rather should view the errors as process of learning. He adds that errors are essential condition of learning.

To sum up, error analysis is an invaluable source of information(Corder, 1981). It provides information on students' errors. When analyze errors that students have made, the researcher will identify the nature of the errors and it will become apparent what kind of remedial work is necessary for EFL/ESL students to avoid these errors.

Article Usage

The English articles, the, indefinite a/an, and zero can often be troublesome for English language learners to master. According to Thomas (1989) English as a second language
(L2) learners from first languages (L1) that do not have the equivalent of an article system encounter more problems using articles. Warriner and Grapham (1977) defined an article as a demonstrative adjective

that precedes and modifies a noun. On the other hand, Leech and Svartvik (1975), Farmer et al. (1985), Klammer and Schulz (1992), Kolln (1994), and Watson (1995) define article as a subclass of determiners. Thus, some researchers refer to articles as adjective while others describe them as a kind of determiner.

In fact, the biggest problem seems to be whether we should or we should not use an article. For example, in " This work will be part of our future success," there may be the article "a" in front of the word "part," but the word is almost always used without the article, so one may wonder if it is used as an uncountable noun. Despite English having two kinds of articles, the rule for their use are both subtle and complex. General explanations in grammar books are insufficient to explain difficult article usage. For example, we do not use an article with either a cultural place or with an abstract noun.

Some basic rules for using article

The first thing learners need to decide whether the noun is countable or uncountable

Countable nouns in English are usually those that can take a plural form (e.g. book, books, student, students, lesson, lessons).

Uncountable nouns in English usually do not have a plural form. They include names for languages, subjects(Arabic, English, economic and history), solids (iron, coal), liquids (water, oil) gases (oxygen, hydrogen), powders (sugar, flour). However, some nouns can be both countable or uncountable nouns, depending on the context or meaning.

A or An is called the **indefinite Article,** as it leaves indefinite the person or thing spoken of as: A teacher, a hospital, a boy , a girl- here a points out any teacher, any hospital or any boy or girl.

The is called the **Definite Article,** as it normally points out some particular person or thing as: She saw the teacher- where the points out some particular teacher.

The indefinite article is used before singular countable nouns e.g. A bag, An apple, A boy The definite article is used before singular

countable nouns, plural countable and uncountable nouns, e.g. The bag, the bags, the milk.

A or An

The choice between a and an is determined by sound before a word beginning with a vowel sound an is used e.g. an apple, an engineer , an hour.

Rules for using the definite article (the):

1- Use **'the'** when using words that specify a particular person or thing (e.g. **The** same student, **the** principal reason).
2- Use **'the'** when a singular noun is meant to represent a whole class (e.g. **The** goat is a useful animal).
3- Use **'the'** for reference to an item that is known by all speakers (e.g. **The** moon, **the** sun, **the** stars).
4- Use **' the'** with 'most' as superlative form (e.g. Amal is **the** most beautiful in the class).
5- Use **'the'** with ordinal forms to show order or number (e.g. He was the first man to arrive, The second chapter of the book is very interesting).
6- Use **'the'** for the second and subsequent reference to an item. The item could be explicitly referred to, or implied (e.g. A survey was administrated to ……..**The** results showed that…..).

Rules for using the indefinite article (a/ an):

1- The indefinite article (**a, an**) **cannot** be used with uncountable nouns or with plural nouns.
2- Use **a, an** when the writer first mention a singular countable noun.
3- Use **'an'** if the word immediately after the article begins with a, e, I, o or u, except where the 'u' is pronounced like a 'y'(e.g. an orange, an egg, an interesting book, an apple, an umbrella, *But* a university.

Omission of the article:

1- Articles are omitted in case of proper and abstract nouns (uncountable nouns) used in a general sense:
E.g. Sugar is bad for your teeth.

Gold is a precious metal
Tripoli is the capital of Libya

2- Before plural countable nouns used in a general sense:
E.g. Children like sweets
Computers are used in many offices

3- Articles cannot be used before languages
E.g. He studies English
She speaks French

Rules for using articles (a/ an, the ,zero article) for classes of things:

1- The definite article **'the'** is used to refer to an entire class of things (e.g. **The** mobile phone has revolutionized communications)

2- The indefinite article **(a/ an)** is used with a singular countable noun to refer to representative of the class of things (e.g. **A** mobile phone is a prime example of how technology has shaped our lives)

3- Use **zero article** with plural countable and uncountable nouns to refer to a representative of the class of things(e.g. **Mobile phones** have revolutionized…..)

Problems with Article Usage

From the two sections above, it is clear that English articles are difficult for EFL/ ESL learners, particularly for those whose native languages do not have articles (Bataineh, 2005). Celce-Mercia and Larsen-Freeman (1999) indicated that article system is mostly troublesome to teachers of English as a second language or a foreign language. As a result, some English teachers prefer to spend more time tackling other aspects of grammar and areas perceived to be more communicatively important (Chuang, 2005).

Master (as cited in Bataineh, 2005) indicated that three reasons why L2 learners have difficulty to comprehend the small particles a, an, and the systems: " (a) Articles are among the most frequent function words in English, making constant rule application difficult over an extended stretch of discourse; (b) function words are normally unstressed and consequently are very difficult for non-native speakers to discern, which affects the availability of input in the spoken mode;

and (c) the article system stacks multiple functions onto a single morpheme, which constitutes a considerable burden for the learner who usually looks for a one- to –one correspondence between form and function, especially in the early stages of language learning" (p. 2).

In addition to the complex rules and exceptions of usage, Avery and Radisic (2007) and Bataineh (2005) stated that if an L2 learners' native language has some type of determiner system, they probably encounter a problem of " mismatch" between the two systems on definitions, and on functions of determiners such as definiteness, specificity, or concepts of countable nouns and uncountable nouns.

Huong (2005) stated that English articles have high frequency use in written works, their presence in a given discourse must be something meaningful. Hung points out that " One function that the articles contribute to discourse is to create cohesion for stretches of languages" (p.5). He concluded that the function that articles have in discourses concerning cohesion reveals their potential role in maintaining successful communication.

Richards (1971, p. 187) categorized article errors as follows:

1. Omission of " the"
(a) before unique nouns
(b) before nouns of nationality
(c) before nouns made particular in context
(d) before a noun modified by a participle
(e) before superlatives
(f) before a noun modified by an of – phrase

2. " the used instead of Ø (zero article)
(a) Before proper names
(b) Before abstract nouns
(c) Before nouns behaving like abstract nouns
(d) Before plural nouns
(e) Before "some"

3. "a" used instead of" the"
(a) Before superlatives
(b) Before unique nouns

4. "a" instead of Ø (zero article)
(a) Before a plural noun qualified by an adjective
(b) Before uncountable nouns
(c) Before an adjective

5. Omission of "a" before class nouns defined by an adjective

Finally, Huong (2005,p. 29) provided a summary of all the error types of English articles done by L2 learners from various parts of the world. The errors are as follows:

- Omission of a/ the /-s

Put book [a/the book] on table.
He is in difficult [a difficult] position.
He has three book [books].

- Wrong use of a/the / -s

It was the [a] very hard work.
He lives in the [-] Manchester.
He bought a big oranges[orange].

- Confusion of a/the/-s

This is a [the] man I was telling you about.

To sum up, English article systems are difficult for non-native learners of English. As well as L2 speakers with a native determiners system who are liable to mismatch their usage of articles. Errors arise because there has not been enough effort by the learners, or not enough explanation or practice has been given by the teacher(Corder, 1981).

Methodology

Introduction

This section presents the research methodology used in this study and gives information about the population and the sample. It also describes the data collection instruments and procedures.

Objectives

The main concern of this study is to explore the kinds of English article errors made by a group of Libyan EFL learners at university level in their written work. More specifically, the study seeks answers to the following questions: What are the types of article errors made by Libyan students? And How does mother tongue interference affect the use of articles by Libyan students? .

The Study Sample

The study sample consisted of 20 university students enrolled in second year in English department at Faculty of Art, Zawia University 2018/ 2019. To select the participants of the present study, a simple random sampling method was used because it is regarded as one of the most reliable methods to obtain a representative sample. All of them were native speakers of Libya spoken Arabic. All the participants did not receive any English language instruction in English speaking countries nor had they been to any English speaking countries to have any kind of English exposure. They had completed secondary school and enrolled in English department at Faculty of Art, Zawia University.

Instrument

The participants were asked to write a well-developed essay from 1oo to 150 words within one hour during one of their English classes.

Data Collection Procedure

All of the 20 participants were required to write on one of the following different topics:

My home town or smoking and future plans. They were asked to write approximately 100 to 150 words within a period of one hour. The participants did not know that their writings are going to be under investigation.

Data Analysis

There were two types of data, obtained from the participants' essays. The researcher first analyzed the context of essays to locate articles errors. And the article errors were then analyzed based on the 19 article error categories (Richards, 1971, and Chakorn, 2005). The

number of errors of each type were counted for frequency and calculated into the percentage.

Results and discussion

In this section, the researcher presents and discusses the findings of the study in light of its objectives. First, classify article errors made by Libyan students; second, investigate how mother tongue interference causes learners to produce English article errors. The findings are shown in two tables. Table 1 shows the categories of article errors and their frequency. Table 2 identifies the three most frequent article errors.

Table 1

Categories of Article Errors in Students' Essays

Categories	Frequency of Error	Percentage
1. Omission of " the" before unique nouns	20	5%
2. Omission of " the" before nouns defined by adjectives of nationality	1	0%
3. Omission of "the" before nouns made particular in context	115	28%
4. Omission of "the" before a noun modified by a participle	2	0%
5. Omission of " the" before superlatives	3	1%
6. Omission of "the" before a noun modified by An of-phrase	6	1%
7. Omission of "a" before nouns	23	6%
8. Omission of "a" before singular nouns defined by adjectives	42	10%
9. " the" used instead of Ǿ before proper names	5	1%
10. "the" used instead of Ǿ before abstract nouns	32	8%
11. "the" used instead of Ǿ before nouns behaving like abstract nouns	4	1%
12. "the" used instead of Ǿ before plural nouns	45	12
13. " the" instead of "a"	35	8%
14. "a" used instead of "the" before unique nouns	2	1I%
15. "a" instead of Ǿ before a plural noun	6	1%
16. "a" instead of Ǿ before uncountable nouns	23	6%

17. "a" instead of Ø before adjectives	6	1%
18. 'a" instead of "the"	10	2%
19. Possessive determiners instead of "the"	23	6%

The above table shows two types of errors: omission(categories 1-8), and substitutions of articles (categories 9-19). The findings stated that the omission of articles was the most frequent error. The students omitted "the" before nouns made particular in context most frequently; 115 errors were identified, 28% of all errors.

Table 2

Top Three Most Frequent Article Errors

Categories	Frequency Of errors	percentage
1. Omission of "the" before nouns made Particular in context	115	28%
2. "the" used instead of Ø before plural nouns	45	12%
3. Omission of "a" before singular nouns Defined by adjectives	42	10%

Table 2 indicated that the article errors in the participants' essays were omissions of "the" before nouns made particular in context(28%), "the" used instead of Ø before plural nouns (12%), and omission of "a" before nouns defined by adjectives(10%).

Table 3

Ranks of Article Errors Caused by Mother Tongue Interference

Categories	Frequency Of errors	percentage
1. Omission of "the" before nouns made Particular in context	115	28%
2. "the" used instead of Ǿ before plural nouns	45	12%
3 . Omission of "a" before nouns	23	6%
4. Omission of " the" before unique nouns	20	5%

The data from table 3 shows four types of article errors caused by mother tongue interference. The top three article errors types are omission of "the" before nouns made particular in context (28%), use of" the" instead of Ǿ (12%), and omission of "the" before unique nouns.

This study has revealed an account of the main errors made by a group of Libyan EFL learners at university level in their written work. Based on the discussion of the findings, it could be concluded that the omission of articles was the most frequent errors.

Recommendations:

Given the results of this study, a number of recommendations for further research are suggested. First, it is recommended that further research be undertaken to investigate the errors made by graduate students majoring in English. Second, further investigation into interlingual and intralingual errors of writers of other language is strongly recommended.

References

AbiSamara, N. (2003). An analysis of errors in Arabic speakers' English writing. In Mourtaga, K. (Ed.), Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.

Avery, P., & Radisic, M. (2007). Proceding from the 2nd conference on generative approaches to language acquisition north America (GALANA 2007):

According for variability in the acquisition of English articles. Somerville, MA.

Bataineh, R.F. (2005). Jordanian undergraduates EFL students' errors in the use of the indefinite articles. Asian EFL Journal, 7. Retrieved September 28, 2009, from http:// www.asian-efl-journal.com.

Brown, H.D. (1980). Principles of language learning and teaching. New Jersey: Printic- Hall.

Brown, H. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Printic- Hall. Inc.

Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). The grammar book: An ESL Teacher's course. Boston: Heinle and Heinle.

Chakorn, O. (2005). An analysis of lexico-grammatical errors of Thai businesspeople in their English business correspondence. NIDA Language and Communication Journal, 10, 70-94.

Chung, F. (2005). Proceedings from the 2nd international online conference on second And foreign language teaching and research: Article misuse: A neglected prob- Lem in Chinese EAP student writing.

Corder, S. P. (1981). Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). Second language acquisition: An introductoryCourse. (2nd ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hung, N. T. (2005). Vietnamese learners mastering English articles. Unpublished Doctoral dissertation, University of Groningen, The Netherlands. Retrieved December 10, 2009 from http:// dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/ppsw/2005/h.n.thu/thesis.pdf

James, C. (1998). Errors in language learning and use: exploring error analysis. London: Longman.

Kharma, N and Hajjaj, A. (1989). Errors in English among Arabic Speakers: Analysis and Remedy. (2nd Ed.). London: Longman.

Kim, K. (2006). The interpretation and processing of English articles by native Speakers of Korean. Unpublished master's thesis, Southern ILLinois University, Carbondale, USA.

Kim, K. & Lakshmanan, U. (2007). Proceedings from the 9th generative approaches to Second language acquisition conference (GALANA 2007):nL2 article seman-Tics and second language proceeding. Someville, MA.

Leech, G. & Svartvik, J. (1975). A communicative grammar of English. London: Longman.

Richards, J.C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. English Language Teaching, 25, 204-219.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3), 209-231.

Swan, M and Smith, B. (2001) Learner English.2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, M. (1989). The acquisition of English articles by first- and second-language Learners. Applied psycholinguistics, 10, 335-355.

Vahdatinejad, S. (2008). Students' error analysis and attitude towards teacher feedback Using a selected software: a case study. Unpublished Master's thesis. Univers- iIty Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Warriner, E. J., & Graham, L. S. (1977). Warriner's English grammar and compo- sition. New York: Harcourt Brace Jovanovich.