

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام الثاني عشر - العدد 113 - مارس 2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة / أ.د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com

DOI Prefix:10.33685/1316

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
د. حنان شعشوع محمد الشّبري (جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية)
د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)
د. يوسف جاب الله (جامعة المدية، الجزائر)

ضبط ومراجعة:

أ. رؤوف أحمد المل (الجامعة اللبنانية، طرابلس)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)
أ.د. بالموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د. عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د. علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. محمد البشير رازقي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس)
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيرسون، تركيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- د. أحمد جوهاري (جامعة عبد المالك السعدي، المغرب)
د. جيهان محمد إبراهيم (كليات عنيزة الأهلية، المملكة العربية السعودية)
د. حميد بن مسلم بن سعيد السعيد (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان)
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)
د. عواطف جمعة مسعود (جامعة طرابلس، ليبيا)
د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر)
د. مروان معزي (جامعة الجزائر 01)
د. مزاررة نعيمة (جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 02)
د. نوري محمد أحمد شقلابو (جامعة الزاوية، ليبيا)

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة

- 7 • الافتتاحية
- 9 • دور القرآن في تأسيس مجتمع إنساني فاضل: دراسة تحليلية؛ أمين الله معتصم (جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، إسطنبول، تركيا، جامعة باروان، أفغانستان)
- 27 • مفهوم الصورة المنطقية في الفلسفة التحليلية؛ أحمد جوهاري (جامعة عبد المالك السعدي، المغرب)
- 51 • دور الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم: من التثمين إلى التوجس؛ يوسف أوقسو (باحث في علم الاجتماع، المغرب)
- 69 • السعادة عند الفارابي بين الملة والعلم المدني؛ نور الدين علوش (مركز الدراسات الرشدية، فاس، المغرب)
- 85 • أثر استخدام التعليم المتمازج في تعليم التلاوة على تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية من خلال رؤية مُعلِّمي التربية الإسلامية؛ محمد عمر ياسين عبيدات (وزارة التربية والتعليم محافظة إربد، الأردن)

الافتتاحية

يسرّ هيئة تحرير "مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية" أن تقدم لقراءها الكرام العدد 113، الذي يضم باقة من الأبحاث والدراسات التي تعكس التنوع والعمق في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، يأتي هذا العدد استمراراً لنهج المجلة في نشر البحوث الأكاديمية الرصينة، وفتح أبوابها أمام الباحثين الجادين من مختلف الأقطار، بهدف إثراء البحث العلمي وتبادل المعارف والاهتمامات المشتركة.

نتناول في هذا العدد موضوعات متعددة تسلط الضوء على قضايا جوهرية في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، نسعى من خلالها إلى تقديم رؤى جديدة ومعقدة تسهم في فهم أعمق للتحديات والفرص التي تواجه مجتمعاتنا.

تؤكد هيئة التحرير التزامها بتقديم محتوى علمي متميز يلتزم بأعلى معايير الجودة الأكاديمية، آمليين أن يشكّل العدد إضافة قيمة للمكتبة الأكاديمية، وأن يسهم في تعزيز الحوار العلمي البناء بين الباحثين والمهتمين في هذه المجالات.

ختاماً نتوجه بجزيل الشكر والتقدير لجميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، ولأعضاء هيئة التحكيم والطاقم القائم على التدقيق والإخراج النهائي للمجلة.

قراءة ممتعة ومفيدة نتمناها لكم، ونرحب دومًا بملاحظاتكم واقتراحاتكم التي تسهم في تطوير مجلتكم.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكي

**تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي**

دور القرآن في تأسيس مجتمع إنساني فاضل: دراسة تحليلية

The Role of the Quran in Establishing a Virtuous Human Society: An Analytical Study

ط.د. أمين الله معتصم (جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، إسطنبول، تركيا)

Aminullah Motasem (Sultan Mehmet Fatih Endowment University – Istanbul)

Abstract:

This research examines the role of the Quran in establishing a virtuous human society—one where individuals enjoy security, peace, and happiness. It contrasts this with the exaggerated idealism of utopian cities imagined by philosophers and the moral decline seen in societies ruled by personal desires. The study begins by defining the concept of a "virtuous society" and analyzing the characteristics of its members and leaders from different philosophical perspectives. It then explores the ideal city founded by the Prophet Muhammad (peace be upon him) under the guidance of the Quran, highlighting the unique qualities of his companions (may Allah be pleased with them). Finally, the research discusses the possibility of rebuilding such a society in the modern world, based on the Quran, the Sunnah, and the practical model of the Prophet's companions and other virtuous individuals and groups throughout Islamic history. The study concludes that establishing a virtuous human society is achievable—provided that Quranic teachings are revived and applied in contemporary reality, in line with the principles of justice, mercy, and equality that shaped the first Islamic society.

Keywords: The Quran, Virtuous Society, Companions, Morality, The Ideal City.

مستخلص:

يتناول هذا البحث دور القرآن الكريم في تأسيس مجتمع إنساني فاضل، حيث يتمتع أفراداه بالأمن والاطمئنان ويعيشون في سعادة، بعيداً عن الإفراط الذي يراه الفلاسفة في المدن الفاضلة الخيالية، أو التفریط الذي نراه في المجتمعات التي تسودها الأهواء. يبدأ البحث بتعريف "المجتمع الفاضل" وتسلط الضوء على صفات أفراداه وخصائص قياداته، كما وردت في الفلسفات المختلفة. ثم يستعرض المدينة الفاضلة التي أسسها رسول الله صلى الله عليه وسلم بتوجيه من القرآن الكريم، مع التركيز على الخصائص التي تميز الصحابة رضي الله عنهم. في النهاية يناقش البحث إمكانية إعادة بناء مثل هذا المجتمع في العصر الحديث استناداً إلى وجود القرآن الكريم والسنة النبوية والسيرة المطهرة، إضافة إلى النموذج العملي المتمثل في مجتمع الصحابة والأفراد والجماعات الفاضلة عبر تاريخ الإسلام. يخلص البحث إلى أن تأسيس مجتمع إنساني فاضل ممكن بشرط العودة لتعاليم القرآن الكريم وتطبيقها في الواقع المعاصر بما يتماشى مع مفاهيم العدل والرحمة والمساواة التي قام عليها المجتمع الإسلامي الأول.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، المجتمع الفاضل، الصحابة، الفضيلة، المدينة.

مقدمة:

نزل القرآن الكريم على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم في أحلك وأصعب أيام تاريخ البشرية، ليخاطب الناس جميعاً ويكون هداية للمتقين. جاء القرآن ليؤسس مجتمعاً إنسانياً مثالياً يقدم نفسه للأمم كبديل صالح للمجتمعات التي قامت على المدارس الفكرية والفلسفية الوضعية التي تتبع أهواء مؤسسها، مما يقود الإنسان إلى دروب الضلال والهلاك. وكان أصدق تعبير عن المجتمع الفاضل الذي أسسه القرآن الكريم هو حاكمية الحق المتمثلة في الهداية الربانية، بدلاً من أهواء البشر، كما عبّر عن ذلك الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود رضي الله عنه في قوله لأهل زمانه: «أنتم في زمان يقودُ الحقُّ الهوى، وسيأتي زمان يقودُ الهوى الحقُّ، فتعوّدوا بالله من ذلك الزمان»¹.

1- الشريبي، السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، مطبعة بولاق (الأميرية)، القاهرة، عام 1285هـ، ج: 4 ص:

وكان من أبرز خصائص مؤسس المجتمع الإسلامي النموذجي صلى الله عليه وسلم، ما وصفه القرآن الكريم به، من أنه لم يكن ليتبع هواه كما قال الله تعالى: [وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ. إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ]¹. وهذه الصفة لم تتحقق لأحد بعد النبي صلى الله عليه وسلم، ومن هنا نجد في آراء مؤسسي "المدن الفاضلة" الخيالية العديد من التصورات الغريبة والعجيبة التي لا يمكن تحقيقها في الواقع، ولا يقبلها العقل السليم والفترة المستقيمة².

بناء على ذلك فإن المدن الفاضلة التي يتصورها الفلاسفة لم تكن موجودة ولن تكون أبدًا في المجتمع الإنساني الذي يحكمه الضعف والغفلة. أقصى ما يمكن أن تحققه محاولات المصلحين هو بناء مجتمع إنساني فاضل لا تحكمه الأهواء. ذلك أن الله سبحانه وتعالى لم يرد أن تكون المجتمعات الإنسانية مجتمعات ملائكية³. فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأصحابه الكرام، الذين كانوا بحق أفضل جيل عرفته البشرية: «وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَوْلَمْ تُذْنِبُوا لَذَهَبَ اللَّهُ بِكُمْ وَلَجَاءَ بِقَوْمٍ يُذْنِبُونَ فَيَسْتَغْفِرُونَ اللَّهَ فَيَغْفِرُ لَهُمْ»⁴.

الأهمية والأهداف:

تكمن أهمية البحث في تسليط الضوء على دور كتاب الله سبحانه وتعالى في إيجاد مجتمع إنساني فاضل يشعر أهله بالسعادة الحقيقية. أما الهدف من البحث فهو بيان إمكانية تأسيس مجتمع إنساني نموذجي يفوق بكثير المدن الفاضلة واليوتوبيات التي يتخيلها الفلاسفة، بشرط الرجوع إلى ما يرشد إليه القرآن الكريم والسنة المطهرة في عملية البناء والإدارة.

إشكالية الدراسة:

أتى هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- هل يمكن بناء مجتمع إنساني مثالي يمكن تسميته بالفاضل كما يدعوا إليه الفلاسفة؟
- 2- ما هو دور القرآن الكريم في بناء مجتمع المدينة المنورة في زمن النبي صلى الله عليه وسلم؟

1- النجم: 3، 4.

2- أفلاطون، الجمهورية، المدينة الفاضلة، ترجمة: عيسى الحسن، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، عام 2009م. ص: 248؛ توماس مور، يوتوبيا، ترجمة: أنجيل بطرس سمعان، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، الطبعة الثانية، عام 1987م. ص: 206؛ ماريا لويزا برنييري، المدينة الفاضلة عبر التاريخ، ترجمة: عطيات أبو السعود، عالم المعرفة، الكويت، عام 1997م. ص: 18.

3- [وَلَوْ جَعَلْنَاهُ مَلَكًا لَجَعَلْنَاهُ رَجُلًا وَلَلَبَسْنَا عَلَيْهِمْ مَا يَلْبَسُونَ] الأنعام: 9.

4- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب التوبة، باب سقوط الذنوب بالاستغفار، توبة، ص: 782، رقم: 2749.

3- هل يمكن إعادة بناء مدينة فاضلة مشابهة لمدينة رسول الله صلى الله عليه وسلم بتعاليم القرآن مرة

أخرى؟

الدراسات السابقة:

تُعد المدينة الفاضلة أو المجتمع النموذجي الإنساني من الموضوعات التي كانت وما زالت تُطرح في أوساط العلماء عمومًا وفي أوساط الفلاسفة خصوصًا، منذ زمن قديم إلى يومنا هذا. وقد اتفق علماء الأمة على أن المجتمع الفاضل النموذجي الذي لا يمكن أن يكون أفضل منه، هو مجتمع الصحابة رضي الله عنهم، الذين شهد لهم النبي صلى الله عليه وسلم بالخيرية بقوله: «خَيْرُ النَّاسِ قَرْنِي ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ»¹. وقد كُتبت العديد من الكتب والمقالات حول موضوع المجتمع المثالي، ومن أشهرها: (الجمهورية، المدينة الفاضلة، الفيلسوف اليوناني أفلاطون)، (آراء أهل المدينة الفاضلة، أبو النصر الفارابي)، (يوتوبيا، توماس مور)، (المدينة الفاضلة من خلال السيرة والحديث، د. فتح الرحمن الحاج عبد الله محمد عيسى)، (السراب الفردوسي أو "يوتوبيا" المدينة الفاضلة في الخطاب الرحلي الروائي المغربي، أ. عتيقة غازي).

إلا أن هذه الكتب والمقالات لم تتناول الموضوع الراهن، وهو تسليط الضوء على دور القرآن الكريم في تأسيس مجتمع إنساني فاضل. كما نود التأكيد على نقطة أساسية يجب أخذها في الاعتبار عند تصور المدينة الفاضلة وهي الضعف الفطري للإنسان أمام ضغوط هوى النفس وتأثره بها وبوساوس الشياطين. هذا يؤدي إلى القناعة بأن المدينة الفاضلة لا يمكن أن تكون مجتمعًا معصومًا من الخطأ والإثم، بل هي مجتمع نموذجي لا يحكمه الأهواء الإنسانية المتقلبة، بل الحق المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية.

المنهج:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يسعى إلى تبين الدور الذي قام به كتاب الله عز وجل في بناء مجتمع المدينة كمجتمع إنساني نموذجي، كما يحاول مدارس علاقة تكوين مجتمع الصحابة بتعاليم القرآن الكريم وإمكانية تكرار هذه الظاهرة في الحاضر والمستقبل في ضوء أمثلة تاريخية تمتد منذ زمن الصحابة إلى يومنا هذا.

1- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الشهادات، باب لا يشهد على شهادة جُورٍ إذا أُشْهِدَ، ص: 316، رقم: 2652؛ وأخرجه مسلم في صحيحه، كتاب فضائل الصحابة، باب فضل الصحابة ثم الذين يلونهم ثم الذين يلونهم، ص: 727، رقم: 2533.

المجتمع الإنساني الفاضل:

هناك تصور شائع بين الفلاسفة والحكماء منذ العصور القديمة أنه من الممكن إنشاء مجتمع إنساني مثالي خالٍ من الرذائل التي نراها في المجتمعات التي نعيش فيها، وقد عبّر عن هذا التصور الفيلسوف الإغريقي "أفلاطون" (428 ق.م - 347 ق.م) بـ "المدينة الفاضلة"¹، بينما عبّر عنه "توماس مور" (1477م - 1530م) بـ "اليوتوبيا". كما ظهرت تصورات عدة عن المجتمع المثالي أو المدينة الفاضلة التي يراها البعض حلمًا بعيد المنال أو شيئًا يستحيل تحقيقه². ولكن الإسلام قدّم تصورًا واقعيًا للمجتمع الإنساني الفاضل، حيث قدّم النبي محمد صلى الله عليه وسلم بتوجيه من القرآن الكريم نموذجًا حيًا لهذا المجتمع من خلال سيرته المباركة، ليكون قابلاً للتحقيق في أي زمان ومكان، مع مراعاة الخصوصيات التي فُطرَ عليها الإنسان دون إفراط أو تفريط.

مفهوم المجتمع الإنساني:

الإنسان مخلوق فريد، يتميز بصفته الاجتماعية عن باقي الكائنات الحية، وهو في ذات الوقت صاحب رسالة لا يمكنه الانفصال عن الآخرين. فهو يفكر ويخطط ليكون له تأثير إيجابي في المجتمع الذي يعيش فيه. بناءً على ذلك يمتلك المجتمع الإنساني طابعًا خاصًا يتطلب فهمًا عميقًا ومراعاة دقيقة عند تصوره والتخطيط له. ومن المشكلات التي يقع فيها العديد من فلاسفة غير المسلمين في بناء أفكارهم حول المجتمع الإنساني أنهم يصورون مجتمعاتهم التي يعيشون فيها على أنها مجتمعات شيطانية أو حيوانية، بسبب ما يرونه فيها من مظاهر الجهل وتعاطي الرذائل. ثم يضعون في تصورهم بديلًا مثاليًا لمجتمع ملائكي خالٍ من أي رذيلة. ولأن هذه التصورات لا تُبنى على أسس ثابتة، فإنهم يتوهمون بعض الرذائل التي يزينها لهم أهواؤهم على أنها حسنات يجب أن يتقبلها الناس، مثل مشاعية النساء والأطفال في أوساط الجنود كما في تصور أفلاطون³، أو كما يتصور توماس مور في إطلاق يد الفلاسفة لسن القوانين حسب أهوائهم⁴. لكن الحقيقة أن المجتمع الإنساني ليس مجتمعًا حيوانيًا يُدار بالقهر، ولا مجتمعًا شيطانيًا يُدار بالحيلة، بل يمكن إدارته بالحكمة والقانون العادل الذي أنزله الله العليم الخبير.

1- المدينة الفاضلة: «المجتمع الإنساني المثالي الذي يسير على هدي الأخلاق وحكمة رئيس فيلسوف أو نبّي اكتملت لديه الخصال التي لا تتوافر لدى عامة الناس». عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، عام 1429هـ- 2008م، ص: 2080.
2- بكار، عصرنا والعيش في زمانه الصعب، دار القلم، دمشق، الطبعة الثانية، عام 1425هـ- 2004م، ص: 101.
3- أفلاطون، الجمهورية، المدينة الفاضلة، ص: 248.
4- توماس مور، يوتوبيا، ص: 205.

مفهوم الفضلية:

الفضيلة في الإنسان لا تكمن في تجرده من فطرته كما يزعم أصحاب تصورات المدن الفاضلة، بل في تزكية نفسه من الصفات الشيطانية والغرائز الحيوانية التي قد ترسب فيها بفعل الأهواء أو تأثرها برذائل البيئة غير الصالحة¹ التي تعيش فيها. كما أخبر رسول الله صلى الله عليه وسلم عن ذلك بقوله: (مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ وَيُنَصِّرَانِهِ وَيُمَجِّسَانِهِ كَمَا تُنْتَجُ الْبَيْمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ هَلْ تُحْسِنُونَ فِيهَا مِنْ جَدْعَاءَ)².

نعم الإنسان مخلوق كريم فضله الله تعالى على سائر خلقه كما قال: [وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا]³.

وضع الله سبحانه وتعالى في النفس الهوى للحكمة، كما صرح بذلك ابن القيم في قوله: «هذا الميل خلق في الإنسان لضرورة بقائه فإنه لولا ميله إلى المطعم والمشرب والمنكح ما أكل ولا شرب ولا نكح...»⁴. وقد أوجب الله على الإنسان تزكية نفسه حتى لا يتبع هواها، وأرسل إليه دستوراً إلهياً يرشده في جميع دروب الحياة، ويوجهه إلى ما فيه صلاح دينه ودنياه. ومن بين ما تضمنه هذا الدستور، معرفة النفس والهوى، وكيفية تزكية النفس والتخلص من اتباع الهوى. كما تضمن أيضاً معرفة العيوب المنتشرة في المجتمع وكيفية التعامل الحكيم معها.

ثم بعد كل ذلك يبقى الإنسان إنساناً، ويمكن أن يتأثر بالهوى وبالوساوس الشيطانية وبالعيوب المنتشرة في المجتمع الذي يعيش فيه. وتظل الحرب بينه وبين هوى نفسه، وبين شياطين الجن والإنس، سجلاً مستمراً. فإذا تمكن من قهر هوى نفسه وخابت محاولات الشياطين في إغوائه، كان بذلك إنساناً فاضلاً. وإذا غلبت هذه الفضيلة على مجتمع بأسره، كان ذلك مجتمعاً فاضلاً.

أهم صفات أهل المجتمع الفاضل:

من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها أفراد أي مجتمع حتى يطلق عليه المجتمع الفاضل هي:

1- أفلاطون، الجمهورية، المدينة الفاضلة، ص: 25.
2- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب القدر، باب الله أعلم بما كانوا عاملين، ص: 790، رقم: 6599؛ وأخرجه مسلم في صحيحه، كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين، ص: 759، رقم: 2658. واللفظ لمسلم.
3- ابن القيم، روضة المحبين ونزهة المشتاقين، تحقيق: محمد عزيز شمس، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، جدة، ص: 629. باختصار.
4- الإسراء: 70.

- المعرفة:

إذا عرف الإنسان مكانته في الدنيا وبين سائر المخلوقات، وتعامل مع نفسه ومع بقية خلق الله بناءً على هذه المعرفة، فهو بذلك يكون إنساناً سعيداً وإيجابياً، يُفيد نفسه ويُفيد الآخرين. أما عدم المعرفة فيُربك شخصية الإنسان ويُحيره في أفكاره وتصرفاته. ومن أبرز المعارف التي تُساهم في توجيه الإنسان نحو الحياة السليمة: معرفة الله تبارك وتعالى: لأن معرفته تعد نقطة الإنطلاق إلى سائر المعارف التي تُعين الإنسان في مسيرة حياته. من أجل ذلك نسب الله عز وجل تضليل أهل الكتاب إلى عدم معرفتهم الله سبحانه وتعالى، فقال: [وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى بَشَرٍ¹، وقال أكثر المفسرين في هذه الآية: «أَيُّ مَا عَرَفُوا اللَّهَ حَقَّ مَعْرِفَتِهِ»². ومعرفة حقيقة الدنيا واعتباره دار الامتحان. ومعرفة الآخرة والاستعداد لها. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «الْكَيْسُ مَنْ دَانَ نَفْسَهُ وَعَمِلَ لِمَا بَعْدَ الْمَوْتِ، وَالْعَاجِزُ مَنْ أَتْبَعَ نَفْسَهُ هَوَاهَا وَتَمَتَّى عَلَى اللَّهِ»³.

- العبادة:

تُعتبر عبادة الله عز وجل الوسيلة المعنوية التي توازن شخصية الإنسان، وترتقي به عن حضيض التصرفات الحيوانية، وتنجيه من التعاملات الشيطانية. كما أنه لا يمكن لأي إنسان لا تربطه علاقة عبادة قوية بربه أن يتصرف في أموره بحكمة وعقلانية. فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم حكاية عن الله عز وجل: «وَمَا تَقَرَّبَ إِلَيَّ عَبْدِي بِشَيْءٍ أَحَبَّ إِلَيَّ مِمَّا افْتَرَضْتُ عَلَيْهِ وَمَا يَزَالُ عَبْدِي يَتَقَرَّبُ إِلَيَّ بِالنَّوَافِلِ حَتَّى أُحِبَّهُ فَإِذَا أَحْبَبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي يَسْمَعُ بِهِ وَبَصَرَهُ الَّذِي يُبْصِرُ بِهِ وَيَدَهُ الَّتِي يَبْطِشُ بِهَا وَرِجْلَهُ الَّتِي يَمْشِي بِهَا وَإِنْ سَأَلَنِي لِأَعْطِيَنَّهُ وَلَئِنِ اسْتَعَاذَنِي لِأُعِيذَنَّهُ»⁴.

هذا الحديث الشريف يوضح أن التقرب إلى الله بالفرائض والنوافل يعين الإنسان على التصرف بحكمة ويمنحه توجيهاً إلهياً في كل شؤونه.

1- الأنعام: 91.

2- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، عام 1427هـ - 2006م، 8/455.

3- أخرجه الترمذي في سننه، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في صفة أواني الحوض، ص: 554، رقم: 2459. وقال: هذا حديث حسن.

4- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الرقاق، باب التواضع، ص: 781، رقم: 6502.

- الحكمة:

عَدَّ اللهُ تبارك وتعالى الحكمة من أعظم النعم التي يرزق بها الإنسان في هذه الدنيا، قال الله تعالى: [يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ]¹.

فالحكمة تشمل جميع تصرفات الإنسان مع خالقه ومع نفسه ومع الناس ومع سائر خلق الله. الرجل الحكيم يُهدى في كل علاقاته إلى أفضل الطرق التي يمكن اتباعها، وهذه نعمة من الله تعالى لا يمنحها إلا لأهل التقوى من عباده المؤمنين، كما أشير إلى ذلك في قوله تعالى: [وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا. وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ]².

صفات رئيس المدينة الفاضلة:

عَدَّ الفارابي لرئيس المدينة الفاضلة اثني عشرة خصلة، وهي أن يكون: (تام الأعضاء، جيد الفهم، جيد الحفظ، جيد الفطنة، حسن العبارة، محبا للتعليم، معتدلا في المأكل والمشروب والمنكوح، محبا للصدق وأهله ومبغضا للكذب وأهله، كبير النفس محبا للكرامة، بعيد عن حب الدرهم والدينار وأعراض الدنيا، محبا للعدل وأهله ومبغضا للجور والظلم وأهلها وعادلا في حكمه، قوي العزيمة)³.

مجموع هذه الصفات لا يمكن أن تتوافر إلا للإمام المسلم، وفي كمالها لا يتجسد إلا في النبي المرسل، كما أشار إلى ذلك الفارابي في موضع آخر من كتابه⁴. وعليه، لا يمكن أن توجد مدينة فاضلة أو مجتمع فاضل إلا في المسلمين المهتمين بهدي الله الذي أنزله على رسله صلى الله عليه وسلم.

المجتمع النموذجي الذي بناه رسول الله صلى الله عليه وسلم:

أسس رسول الله صلى الله عليه وسلم لأول مرة مجتمعا فاضلا، توافرت فيه جميع الصفات التي يعِدُّ بها أصحاب تصورات المدن الفاضلة، بل وأكثر منها. وإذا نظرنا إلى المدينة المنورة في عامها العاشر من الهجرة، نراها تفوق بكثير المدن الفاضلة التي يحلم بها الفلاسفة، لأنها كانت مدينة فاضلة واقعية، حيث كانت الفضائل تتجسد في كل أبعادها. كان يرأسها خير خلق الله، الذي وصفه القرآن الكريم بالخلق العظيم والرحمة للعالمين.

1- البقرة: 269.

2- الطلاق: 2، 3.

3- الفارابي، آراء أهل المدينة الفاضلة، مطبعة السعادة، مصر، الطبعة الأولى، عام 1324هـ - 1906م، ص: 87.

4- الفارابي، آراء أهل المدينة الفاضلة، ص: 86.

كانت العلاقات بين أهل المدينة قائمة على أساس من العقيدة والإيمان، وكانوا يعيشون في جو من الأخوة والمحبة لا مثيل له. كما سادت فيها العدالة، حتى بين المؤمنين وأخبت خلق الله الذين كانوا يعيشون في المدينة أوائل هجرة النبي صلى الله عليه وسلم إليها. في الوقت نفسه كانت المدينة تشهد تطوراً معنوياً ومادياً، مما جعلها بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم مركزاً حضارياً إسلامياً ينافس أعظم الحضارات في العالم آنذاك، ويذود عن حدود مملكتها ضد المؤامرات والتحديات.

دور القرآن الكريم في تكوين مجتمع الصحابة:

بنى رسول الله صلى الله عليه وسلم مجتمع الصحابة بتوجيه مباشر من القرآن الكريم، وكان دور القرآن بارزاً في تأسيس مجتمع المدينة منذ اللحظة التي اختير فيها النبي صلى الله عليه وسلم ليكون مبشراً ونذيراً. ثم تجلّى توجيه القرآن في دعوة الصحابة ورعاية من آمن بالله واليوم الآخر من أهل مكة، وكذلك في توجيه النبي صلى الله عليه وسلم لدعوة أقاربه وعشيرته.

بعد ذلك كان للقرآن دور محوري في تربية المؤمنين، حيث زوّدهم بأكبر قدر من الزاد الفكري والمعنوي. كما كان له دور كبير في توجيه النبي صلى الله عليه وسلم في دعوة الحجاج الوافدين إلى مكة المكرمة، ثم في هجرته إلى المدينة، حيث أسس أول نواة للمجتمع المسلم والدولة الإسلامية هناك.

وكان دور القرآن مشهوداً في جميع ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يخطط له ويعمل فيه من مجالات الدعوة والإصلاح في مكة والمدينة وما حولهما، حتى انتشرت الدعوة في أرجاء الجزيرة العربية.

أهم صفات أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم:

تسمية مجتمع الصحابة بالمجتمع الإنساني الفاضل ليس شعاراً ينبثق من العقيدة الإسلامية التي اعتنقناها، بل هي حقيقة واقعة أصبحت جزءاً لا يتجزأ من تاريخ البشرية. وكان لأصحاب النبي صلى الله عليه وسلم مجموعة من الخصال رشحتهم لهذه التسمية، منها:

- العقيدة الحية:

كان الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين يعتقدون بما يعتقد به أجيال المؤمنين من بعدهم، من الإيمان بالله وحده لا شريك له، والإيمان بالملائكة والقرآن والنبي واليوم الآخر والقدر. ولكن عقيدة الصحابة كانت حية نشطة حاضرة، تحركهم نحو العمل بمقتضى هذه العقيدة. فعلى سبيل المثال كانوا يتهمون من لم يحضر الصلوات معهم في المسجد بالنفاق¹. ولكننا اليوم نرى في مجتمعاتنا آفاقاً من المؤمنين الذين يشهدون بأن لا

1- «قَالَ عَبْدُ اللَّهِ لَقَدْ رَأَيْتُنَا وَمَا يَتَخَلَّفُ عَنِ الصَّلَاةِ إِلَّا مُنَافِقٌ قَدْ عَلِمَ نِفَاقَهُ». أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب

إله إلا الله وأن محمدا رسول الله، ويؤمنون بأن الصلاة فرض، ومع ذلك لا يصلون، ويؤمنون بأن الصوم فرض ولكن لا يصومون في شهر رمضان، ويؤمنون بحرمة الربا والرشوة، ومع ذلك نبتت أجسامهم بمال الربا والرشاوى. نعم يوجد في المجتمعات المسلمة بعد الصحابة أفراد كثيرون كانت لديهم عقيدة حية، ولكن لم يوجد مجتمع كامل كانت عقيدة أهله نشطة كما كانت في مجتمع الصحابة رضي الله عنهم أجمعين.

- الإحساس بالمسؤولية:

قال النبي صلى الله عليه وسلم: «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ»¹. هذه المسؤولية أمر شرعي يجب أن يشعر به كل من آمن بالله ورسوله ويعمل بمقتضاها حسب طاقته ومواهبه. فنرى هذا الإحساس حياً نشطاً في مجتمع الصحابة وعند كل واحد منهم. من أجل ذلك كانوا في تزايد مستمر، كما قال أبو سفيان في جواب هرقل لما سأله عن أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم: «أَيَزِيدُونَ أَمْ يَنْقُصُونَ؟» فقال: «بَلْ يَزِيدُونَ»². هكذا ربي النبي صلى الله عليه وسلم الصحابة بتوجيه من القرآن الكريم، فكان كل واحد منهم يشعر بالمسؤولية أمام نفسه فيريها بالعلم والثقافة والأخلاق والمهارات.

على سبيل المثال، كان أحدهم عندما سمع النبي صلى الله عليه وسلم يقول: «وَلَا تَسْأَلُوا النَّاسَ شَيْئًا». يسقط سوطه، «فَمَا يَسْأَلُ أَحَدًا يُنَاوِلُهُ إِيَّاهُ»³. بل ينزل عن مركبه ويأخذه بنفسه. وكان أحدهم عندما نزل قول الله تعالى: [لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ]⁴. يأتي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ويقول: «وَأِنْ أَحَبَّ أَمْوَالِي إِلَيَّ يَبْرَحَاءَ وَإِنَّهَا صَدَقَةٌ لِلَّهِ أَرْجُو بَرَّهَا وَذُخْرَهَا عِنْدَ اللَّهِ فَضَعَهَا يَا رَسُولَ اللَّهِ حَيْثُ أَرَاكَ اللَّهُ»⁵. وكانت واحدة منهن عندما ترتكب جريمة في حين غفلتها، تأتي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وتقول: «يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنْ قَدْ زَنَيْتُ فَطَهِّرْنِي»⁶.

صلاة الجماعة من سنن الهدى، ص: 173، رقم: 654.

1- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، ص: 109، رقم: 893.

2- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، ص: 9، رقم: 7.

3- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة للناس، ص: 277، رقم: 1043.

4- آل عمران: 92.

5- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الزكاة، باب الزكاة على الأقارب، ص: 177، رقم: 1461.

6- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الحدود، باب من اعترف على نفسه بالزنا، ص: 498، رقم: 1695.

وكان الإحساس بالمسؤولية عند الصحابة رضي الله عنهم تجاه غيرهم من أبناء البشر في أعلى درجاته، كما عبّر عن ذلك الصحابي الجليل ربي بن عامر عندما قال أمام رستم: «الله جاء بنا، وهو بعثنا لنخرج من يشاء من عباده من ضيق الدنيا إلى سعتها، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام»¹.

- الانضباط والأصولية:

علم الصحابة من القرآن الكريم النظم والانضباط في الأمور كلها، فكانوا جادين منضبطين في عقائدهم وعباداتهم وأخلاقهم وروابطهم وتعهداتهم وجهادهم ومعاملاتهم وفي كل شيء. كان النبي صلى الله عليه وسلم يربيههم بأمر الله على النظم في جميع الأمور. فعلى سبيل المثال، كان يقيم صفوفهم في الصلاة ويؤكد عليه أكبر تأكيد. روى الترمذي عن النعمان بن بشير، قال: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُسَوِّي صُفُوفَنَا، فَخَرَجَ يَوْمًا فَرَأَى رَجُلًا خَارِجًا صَدْرُهُ عَنِ الْقَوْمِ، فَقَالَ: لَتُسُونَنَّ صُفُوفَكُمْ أَوْ لِيُخَالِفَنَّ اللَّهُ بَيْنَ وُجُوهِكُمْ»². وفي سفر الهجرة نرى سلسلة دقيقة من الإعدادات التي اتخذها النبي صلى الله عليه وسلم حتى تضمن وصوله إلى المدينة بسلام. ولم يكن ليكتفي بأنه محمي من جانب الله تعالى ثم تكون أموره فوضى، بل كان بعد التوكل التام على الله عز وجل يستخدم كل الأدوات التي وضعها الله لإتقان الأمور بنظم دقيق. وهكذا تربي الصحابة بيده الشريفة فأصبحت أمورهم بأقصى درجات النظم والأصولية. كما روى الترمذي عن ثلاثة من خلفاء الراشدين أنهم كانوا يسهون صفوف الصلاة بما ورثوه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في ذلك، فقال: «وَرَوِي عَنْ عُمَرَ: أَنَّهُ كَانَ يُوكِّلُ رَجُلًا بِإِقَامَةِ الصُّفُوفِ، وَلَا يُكَبِّرُ حَتَّى يُخْبَرَ أَنَّ الصُّفُوفَ قَدِ اسْتَوَتْ. وَرَوِي عَنْ عَلِيٍّ، وَعُثْمَانَ، أَنَّهُمَا كَانَا يَتَعَاهَدَانِ ذَلِكَ، وَيَقُولَانِ: اسْتَوُوا، وَكَانَ عَلِيٌّ يَقُولُ: تَقَدَّمَ يَا فَلَانُ، تَأَخَّرَ يَا فَلَانُ»³.

- العمل الجاد الدؤوب:

ما ربّى النبي صلى الله عليه وسلم مجموعة من الفلاسفة والحكماء والوعاظ والكتّاب الذين يقتصرون على القول والوعظ والكتابة عن الفضائل، بل كان أصحابه نموذجًا حيًا لكل الفضائل التي ينبغي أن تُمارَس في المجتمع بشكل عملي. فإذا حان وقت الصلاة، كان كل واحد منهم يتجه إلى المسجد بجِدِّ واجتهاد. وإذا نُفِروا للجهاد، لم يتخلف منهم أحد سوى أصحاب الأعداء. وإذا طُلب منهم الإنفاق، قدم كل واحد منهم ما تيسر له من المال.

1- ابن الأثير، الكامل في التاريخ، تحقيق: الدكتور محمد يوسف الدقاق، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، عام 1407هـ - 1987م، 1/ 311.

2- أخرجه الترمذي في سننه، كتاب مواقيت الصلاة، باب ما جاء في إقامة الصفوف، ص: 65، رقم: 227. وقال: حديث حسن صحيح.

3- أخرجه الترمذي في سننه، كتاب مواقيت الصلاة، باب ما جاء في إقامة الصفوف، ص: 65، رقم: 227. وقال: حديث حسن صحيح.

لم نسمع عن أحد من الصحابة رضي الله عنهم كان يشتهر بتحريض الآخرين على فعل الخيرات بينما هو نفسه أبعد الناس عنها، أو كان يشوق الناس إلى الجهاد وهو يتخلف عنهم، كما انتشرت هذه الظاهرة في أوساط المؤمنين بعد الصحابة. بل كانوا بحق ترجمة عملية لقول الله تعالى: [وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ]¹.

كما لم نعهد في الصحابة من كان عاطلاً يتكفف الناس إلا عند ضرورتها الأولى، ثم يُوجه إلى العمل، كما نرى في قصة حكيم بن حزام رضي الله عنه مع النبي صلى الله عليه وسلم، حيث قال: «سَأَلْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَأَعْطَانِي ثُمَّ سَأَلْتُهُ فَأَعْطَانِي ثُمَّ سَأَلْتُهُ فَأَعْطَانِي ثُمَّ قَالَ يَا حَكِيمُ إِنَّ هَذَا الْمَالَ خَضِرَةٌ حُلُوهٌ فَمَنْ أَخَذَهُ بِسَخَاوَةٍ نَفْسٍ بُورِكَ لَهُ فِيهِ وَمَنْ أَخَذَهُ بِإِشْرَافٍ نَفْسٍ لَمْ يُبَارَكْ لَهُ فِيهِ، كَالَّذِي يَأْكُلُ وَلَا يَشْبَعُ، الْيَدُ الْعُلْيَا خَيْرٌ مِنَ الْيَدِ السُّفْلَى، قَالَ حَكِيمٌ فَقُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ لَا أَرْزَأُ أَحَدًا بَعْدَكَ شَيْئًا حَتَّى أَفَارِقَ الدُّنْيَا... فَلَمْ يَرْزَأُ حَكِيمٌ أَحَدًا مِنَ النَّاسِ بَعْدَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَتَّى تُوْفِّي»².

فهذه هي أهم الصفات التي كانت شائعة في المجتمع الإنساني الذي بناه رسول الله صلى الله عليه وسلم بتوجيه من كتاب الله تبارك وتعالى، والتي بها انتشرت الفضائل بينهم. فكانوا يتمتعون من الأمن والاطمئنان، والاستقلال، والأخوة، والصدقة، والهيبة، والاستغناء، والأمل، وكل ما هو مطلوب في المجتمع الإنساني الواقعي.

إمكانية بناء مجتمع كمجتمع الصحابة:

هناك سؤال كبير يطرح نفسه في كثير من الأحيان عندما نقدم مجتمع الصحابة كمجتمع إنساني مثالي، وهو: هل يمكن الآن أو في أي وقت من الأوقات تأسيس مجتمع إنساني كمجتمع الصحابة؟ فنقول: لا. لأن ذلك المجتمع بناه رسول الله صلى الله عليه وسلم بتوجيه من القرآن الكريم، وهذا يعني أن هناك عنصرين مهمين كان لهما دور أساسي في بناء مجتمع الصحابة، وهما: (القرآن الكريم والرسول الأمين). فبعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم، انعدمت تربية رسول الله صلى الله عليه وسلم المباشرة، ولكن بقي دور القرآن باقياً. من أجل ذلك لا يمكن إيجاد مجتمع إنساني كمجتمع الصحابة تماماً. ولكن بالرجوع الصادق إلى كتاب الله والمجاهدة في التربية المستقاة من تعاليم القرآن وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، يمكن بكل قوة إيجاد مجتمع إنساني فاضل يحق له أن يُقدّم نفسه كنموذج لبقية مجتمعات العالم.

1- التوبة: 105.

2- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الزكاة، باب الاستعفاف عن المسألة، ص: 179، رقم: 1472.

كان مجتمع الصحابة مجتمعاً قرآنياً فريداً، وبعد الصحابة يمكن إيجاد مجتمع قرآني بالدرجة الثانية بناء على الدلائل الآتية:

- وجود القرآن الكريم:

تحقق وعد الله تبارك وتعالى بحفظ كتابه العزيز كما قال: [إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ]¹.
وها نحن بعد مضي أكثر من أربعة عشر قرناً نقرأ كتاب الله كما كان الصحابة يقرؤونه ونفهم مطالبه بوضوح دون غموض. فوجود القرآن ووضوح تعاليمه، وإيماننا بأنه كتاب الله سبحانه وتعالى، فيه كفاية لليقين بأن إقامة مجتمع إنساني فاضل يتلقى تعاليمه من كتاب الله أمر ممكن وميسر بلا أي شبهة.

- وجود السنة النبوية والسيرة المطهرة:

ونحن أمة سعيدة لما نملك من سنة نبينا صلى الله عليه وسلم وسيرته المطهرة، التي تم نقلها بأسانيد صحيحة تفيد العلم، بما فيها كفاية للاقتداء به صلى الله عليه وسلم في جميع نواحي الحياة من العقيدة والعبادة والتربية والعلاقات الإجتماعية، من تكوين الأسرة والمجتمع والجيش وتشكيل الدولة والنظام، وما إلى ذلك. وهذه الذخيرة القيمة من التعاليم المعصومة من الغرض والخطأ تضعنا أمام أفضل الخيارات لوضع الأصول والضوابط لمجتمع إنساني فاضل يسعد أهله ويصدر الخير والصلاح إلى غيره من المجتمعات المعاصرة التي فقدت الأخلاق والقيم والأسرة باسم الحرية والتقدم.

- وجود النموذج العملي (مجتمع الصحابة):

وعندنا النموذج العملي الفريد الذي بناه رسول الله صلى الله عليه وسلم في فترة حياته بعد بعثته بالنبوة. هذا النموذج أمامنا بكل جزئياته من أول رجل استجاب لدعوة النبي صلى الله عليه وسلم، وأول امرأة، وأول طفل وأول عبد، إلى آخر من توفي من هذا الجيل الفريد. فوجود هذا النموذج العملي الذي عاش فترة من الزمن وتفصيل تاريخه بين أيدينا هو دليل آخر على أن إيجاد مجتمع يتشابه مع مجتمع الصحابة بتعاليم القرآن أمر ممكن وعملي.

- وجود النماذج التاريخية في الأفراد والجماعات:

من الدلائل الواضحة على إمكانية تأسيس مجتمع إنساني فاضل في أي وقت وفي أي بقعة من الأرض، هو ظهور أفراد فاضلين وتكوين جماعات فاضلة في أوساط المؤمنين هنا وهناك بعد جيل الصحابة إلى يومنا هذا.

ولم نبالغ إذا قلنا إن مجتمع غزة ثبت في الأمانة الأخيرة، وخاصة بعد حادثة "طوفان الأقصى" بأنه مجتمع فاضل بمعنى الكلمة. ذلك لأن إيمان أهل غزة وصبرهم في المصائب وصمودهم أمام أقوى وأعتى قوة عسكرية، وتقديمهم أعلى ما يملكون في سبيل الدفاع عن الأراضي المقدسة والمسجد الأقصى، ومقاومتهم الباسلة في ميادين الرباط والجهاد، وتخطيهم المحكم في الهجوم والدفاع، واستقامتهم في المواقف الصعبة، كل ذلك يفوق الخيال. وكل هذا لا يأتي إلا ممن آمن بقضيته إيماناً لا يشوبه شائبة، وهذا لا يتحقق إلا لمن وصل إيمانه بالقرآن إلى أقصى درجاته. ونحن نرى دور القرآن الكريم في تكوين هذا المجتمع بارزاً وواضحاً.

- إخبار النبي صلى الله عليه وسلم:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في حديث رواه الإمام أحمد بن حنبل في مسنده: «تَكُونُ النَّبُوءَةُ فِيكُمْ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ تَكُونَ، ثُمَّ يَرْفَعُهَا إِذَا شَاءَ أَنْ يَرْفَعَهَا، ثُمَّ تَكُونُ خِلَافَةً عَلَىٰ مِنْهَاجِ النَّبُوءَةِ، فَتَكُونُ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ تَكُونَ، ثُمَّ يَرْفَعُهَا إِذَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ يَرْفَعَهَا، ثُمَّ تَكُونُ مُلْكًا عَاصِبًا، فَيَكُونُ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ يَكُونَ، ثُمَّ يَرْفَعُهَا إِذَا شَاءَ أَنْ يَرْفَعَهَا، ثُمَّ تَكُونُ مُلْكًا جَبْرِيَّةً، فَتَكُونُ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ تَكُونَ، ثُمَّ يَرْفَعُهَا إِذَا شَاءَ أَنْ يَرْفَعَهَا، ثُمَّ تَكُونُ خِلَافَةً عَلَىٰ مِنْهَاجِ نُبُوءَةٍ، ثُمَّ سَكَتَ»¹.

لقد جربت الأمة الإسلامية النبوة والخلافة وأنواع الملك، فبقيت الخلافة الثانية التي أخبر عنها النبي صلى الله عليه وسلم. والمتتبع في حال العالم المعاصر يرى أن البشرية لا نجا لها من الفساد المستشري في المجتمعات الإنسانية إلا بالرجوع إلى تعاليم القرآن، لأن الفسلفات الوضعية خابت وخسرت في إسعاد الناس بعد ما جربت كل ما كانت تظنه سفينة النجاة وتَحَلَّمُ الناس بالمدينة الفاضلة.

خاتمة:

نستنتج مما مضى أن تصور المدينة الفاضلة التي يحلم بها الفلاسفة القدماء والحديثون يتضمن ملاحظات جدية تعيق تحقيقها، لأن هذا التصور انبثق من أذهان أناس عاشوا في فترات زمنية مختلفة وفي بيئات خاصة تأثروا فيها بالحالات السائدة في محيطهم، وهذا مشهود من خلال آراء كل واحد منهم حول خصوصيات المدينة الفاضلة التي كانوا يحلمون بإيجادها.

1- أخرجه الإمام أحمد في مسنده، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، عام 1418هـ - 1997م، 30/355. رقم الحديث: (18406). قال المحقق: إسناده حسن.

المجتمع الإنساني الفاضل ليس كما يتوهمه الفلاسفة بأنه خالٍ من الرذائل ومليء بالفضائل فقط، لأن الإنسان مهما بلغ من الفضيلة يبقى ضعيفاً معرضاً للخطأ والغفلة، ويتأثر بهوى نفسه أو بما يوسوس إليه شياطين الإنس والجن. بل إن المجتمع الإنساني الفاضل هو المجتمع الذي يحكم فيه الحق المتمثل بالوحي، لا الأهواء البشرية المتقلبة. وإذا وقع فيه خطأ أو ظلم، يتم تصحيحه بالرجوع إلى الحق¹.

بنى رسول الله صلى الله عليه وسلم في المدينة المنورة أول مجتمع إنساني فاضل لم يشهد التاريخ مثيله، وذلك بتوجيه من القرآن الكريم. ثم توفي النبي صلى الله عليه وسلم واستمر الصحابة في اتباع نهجه بعده، بالتمسك التام بكتاب الله عز وجل. لكن بعد ذهاب جيل الصحابة، حدث الخلل في الاسترشاد بالقرآن، حتى وصل الأمر إلى إبعاد كتاب الله عن حياة المسلمين، مما أدى إلى ضعفهم وانتشار المفسد بينهم. ومع ذلك، فإن القرآن الكريم باق، ويمكن بالرجوع إليه تأسيس مجتمع فاضل يشعر فيه الإنسان بالراحة والسكينة، كما كان الصحابة يشعرون به في عصرهم الذهبي.

التوصيات:

بناءً على هذا البحث، نوصي بما يلي:

- وجوب الاهتمام بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والسيرة المطهرة، إذ تُعد السيرة النبوية تفسيراً عملياً لكتاب الله عز وجل، ولا يمكن صلاح الفرد والمجتمع إلا بالتمسك بالقرآن والسنة، والسير على منهاج السيرة النبوية.
- الاقتداء بصحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم، واعتبار مجتمعهم مجتمعاً إنسانياً فاضلاً لم يشهد التاريخ مثله قط.
- الاعتقاد الجازم بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم بنى مجتمع الصحابة بتوجيه من القرآن الكريم، الذي أنزل إليه منجماً، ليتمكن من إقامة المجتمع المثالي الذي أراده الله تبارك وتعالى، ليكون نموذجاً مكتمل الأبعاد، يُحتذى به من بعده.
- اليقين بأن القرآن الكريم هو السند الوحيد الذي بإمكانه إقامة مجتمع إنساني فاضل يسعد الناس في الدنيا والآخرة، وبغير هديه لا يمكن الإصلاح أبداً سواء في مستوى الفرد أو المجتمع.

1- كتب سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى أبو موسى الأشعري رضي الله عنه قائلاً: «ولا يمنعك قضاء قضيت فيه اليوم فراجعت فيه عقلك وهديت فيه لرشدك أن ترجع إلى الحق فإن الحق قديم ومراجعة الحق خير من التماذي في الباطل». سبل السلام الأمير الصنعاني، محمد بن إسماعيل (ت 261هـ): سبل السلام، تحقيق: محمد صبيح حسن حلاق، دار ابن الجوزي، السعودية، الطبعة الأولى، عام 1418هـ - 1997م، 8/

قائمة المصادر والمراجع:

1. آراء أهل المدينة الفاضلة، أبو النصر محمد بن محمد بن أوزح بن طرخان الملقب بالمعلم الثاني، الفارابي (المتوفى: 339هـ)، مطبعة السعادة، مصر، عام 1324هـ - 1906م، الطبعة الأولى.
2. الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، عام 142هـ - 2006م، الطبعة الأولى.
3. الجمهورية، المدينة الفاضلة، أفلاطون (المتوفى: 347ق.م)، ترجمة: عيسى الحسن، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، عام 2009م، الطبعة الأولى.
4. روضة المحبين ونزهة المشتاقين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، ابن القيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، تحقيق: محمد عزيز شمس، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، جدة.
5. سبل السلام، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسيني، الأمير الصنعاني (المتوفى: 1182هـ)، تحقيق: محمد صبيح حسن حلاق، دار ابن الجوزي، السعودية، عام 1418هـ - 1997م، الطبعة الأولى.
6. السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، محمد بن أحمد، الشرييني (المتوفى: 977هـ)، مطبعة بولاق (الأميرية)، القاهرة، عام 1285هـ.
7. سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.
8. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، البخاري، (المتوفى: 256هـ)، دار ابن حزم، القاهرة، عام 1430هـ - 2010م، الطبعة الأولى.
9. صحيح مسلم، مسلم بن حجاج أبو الحسن القشيري، النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، دار ابن حزم، القاهرة، عام 1430هـ - 2010م، الطبعة الأولى.
10. عصرنا والعيش في زمانه الصعب، عبد الكريم بن محمد الحسن، بكار، دار القلم، دمشق، عام 1425هـ - 2004م، الطبعة الثانية.
11. الكامل في التاريخ، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، ابن الأثير (المتوفى: 630هـ)، تحقيق: محمد يوسف الدقاق، دار الكتب العلمية، بيروت، عام 1407هـ - 1987م، الطبعة الأولى.

12. المدينة الفاضلة عبر التاريخ، ماريا لويزا برنيري (المتوفى: 1949م)، ترجمة: عطيات أبو السعود، عالم المعرفة، الكويت، عام 1997م.
13. مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد، الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، مؤسسة الرسالة، بيروت، عام 1418هـ- 1997م، الطبعة الأولى.
14. معجم اللغة العربية المعاصرة، عمر، أحمد مختار، عالم الكتب، القاهرة، عام 1429هـ- 2008م. الطبعة الأولى.
15. يوتوبيا، توماس مور، (المتوفى: 1530م)، ترجمة: أنجيل بطرس سمعان، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، عام 1987م، الطبعة الثانية.

مفهوم الصورة المنطقية في الفلسفة التحليلية

The Concept of the Logical Picture in Analytical Philosophy

د. أحمد جوهاري (أستاذ زائر بجامعة عبد المالك السعدي، المغرب)

Dr. Ahmed Johari (Visiting Professor at AbdelmalekEssaâdi University, Morocco)

Abstract

A logical form is a necessary and requisite condition for the understanding and grasp of any cognitive field. Besides, its function clearly appears in the field of language and logic, especially with analytical philosophy. In this context, the logical form of analytic philosophy has become a new turning point than the prevailing concepts of philosophy in general, and the relationship of language to logic in particular. The concept of the logical form of some Cambridge University representatives were linked to symbolic language, as a language capable of accurately describing the world and articulating ideas, whereas Oxford University representatives were associated with natural language. Its task is not only to describe reality and to represent it, but also to influence it, which entails adopting new logical mechanisms that meet the requirements of the natural language. The proponents of the first approach have established their conception of the logical form on a logical, classical, dichotomous - true and false fashion while the supporters of the second approach have adopted the logical patterns that involve multiple values.

Keywords: logical form, grammatical form, symbolic languages, natural languages, perception, proposition, world.

مستخلص:

تعتبر الصورة المنطقية شرطا ضروريا لفهم وإدراك أي مجال معرفي، وتبدو وظيفتها بوضوح في مجال اللغة والمنطق، خصوصا مع الفلسفة التحليلية. في هذا الإطار شكلت الصورة المنطقية في الفلسفة التحليلية منعطفا جديدا كان له تأثير على المفاهيم السائدة في الفلسفة بشكل عام، وعلاقة اللغة بالمنطق بشكل خاص. حيث ارتبط مفهوم الصورة المنطقية عند ممثلي "مدرسة كمبردج" باللغة الرمزية، باعتبارها لغة قادرة على وصف العالم وصفا دقيقا، والتعبير عن الأفكار تعبيرا واضحا، بينما ارتبط مع ممثلي "مدرسة أكسفورد" باللغة الطبيعية، من حيث هي لغة لا تقتصر مهمتها على وصف الواقع وتمثيله فقط، بل أيضا التأثير فيه. وهو ما يتطلب اعتماد آليات منطقية جديدة تتلاءم ومقتضيات اللغة الطبيعية. ففي الوقت الذي أسس فيه التوجه الأول تصوره للصورة المنطقية انطلاقا من نسق منطقي يأخذ بقيمته: صادق، وكاذب، عمد التوجه الثاني إلى تبني أنساق منطقية غير صورية (طبيعية) تخلت عن الصورية الصارمة.

الكلمات المفتاحية: الصورة المنطقية، الصورة النحوية، اللغات الرمزية، اللغات الطبيعية، التصور، القضية، العالم.

مقدمة:

تعتبر الصورة المنطقية من أهم التصورات التي يولمها فلاسفة التحليل أهمية كبيرة باعتبارها تحتل مكانة متميزة في الفلسفة التحليلية¹. حيث شكلت ركيزة أساسية لدراسة قضايا، من قبيل: الدلالة، والإحالة، والمعنى، والصدق، وغيرها. ذلك أن تحليل هذه القضايا يتطلب تحديد الصورة المنطقية للقضايا التي تحمل معنى، لتمييزها عن القضايا التي دون معنى، كما تمكنا كذلك من معرفة الحالات التي يجوز فيها استبدال التعابير ببعضها دون أن تتغير القيمة الصدقية للقضية التي تنطوي عليها هذه التعابير، ويعود الفضل إلى ليبنز في قيامه بعملية إجراء الاستبدال، وكان يهدف من وراء ذلك وضع لغة علمية عالمية، وهي لغة كلية مشتركة بين جميع العلوم الرمزية، بالرغم من عدم استخدامها في أشكال أخرى من البحث العقلاني كالطب والاقتصاد،

¹-Ernest , Leport And Kirk, Lauding, what is logical ? In Logical Form And Language, Ed., Gerhard Preyer, Oxford University Press, Oxford, 2001, p1.

غير أنها تشكل أداة أساسية لفهم مبادئ العقلانية الكامنة وراء هذه التخصصات¹. بهذا فاللغة الرمزية (المثالية) كما استخدمت في القرن الماضي ترتبط بشكل أساسي باسم "غوتلوب فريجه" الذي أدخل عناصر مهمة في اللغة تعرف بالأسوار². من هنا تعتبر الفلسفة التحليلية تكميلاً لمشروع ليبنز المتعلق بخلق لغة رمزية تستجيب لمبدأ الاستبدال القائل: "متى كانت جملتين أو واقعتين أو قضيتين لهما نفس الصورة المنطقية كانت قيمة صدقهما متكافئة ومتساوية"³. من هذا المنطلق أصبح مفهوم الصورة المنطقية حضوراً قوياً في الفلسفة التحليلية. من هذا المنطلق يتضح أن الصورة المنطقية أداة للتقويم والتوضيح والاستدلال. إذا كان تحليل القضايا والتعابير اللغوية يستدعي اعتماد المنطق وآلياته لوصف التصورات والأفكار المتضمنة في هذه القضايا، فإن بنية المنطق باعتبارها بنية صورية، تماثل بنية العقل البشري؛ بحيث أن اللغة المعتمدة لتمثيل القضايا هي لغة رمزية، وهي أداة تدعم قوانين المنطق لكونها تدمج بطريقة دقيقة خصائص مهمة من اللغة البشرية، وتجعلها أكثر صرامة ومصداقية على مستوى تحديد العلاقة بين اللغة والعالم، وفي نفس الوقت تمكننا من ترجمة اللغة الطبيعية بشكل واضح ودقيق؛ بحيث لا يمكن الحصول على هذه الدقة باعتماد لغات طبيعية مماثلة، وأخيراً تسمح لنا بتحديد الغموض الناتج عن استعمالنا للغة الطبيعية الذي يؤدي أحياناً إلى سوء الفهم⁴. غير أن هذا التحديد يطرح إشكالاتاً فلسفياً يتعلق بما إذا كانت تعابيرنا وقضايانا قابلة للصورة، أم أنها تنفلت من كل تحديد منطقي صوري؟ وما طبيعة الصورة المنطقية؟ هل هي صورة واحدة أم متعددة؟ وماهي الحدود الفاصلة بين الصورة المنطقية والصورة النحوية، إن كانت هنالك حدود؟ كيف يفهم فلاسفة التحليل الصورة المنطقية؟ هل هي موضوع مستقل أم خاصية تضاف إلى الموضوع؟ وما هي المشاكل التي طرحتها على مستوى الفلسفة والمنطق؟

للإجابة عن هذه التساؤلات يمكن الوقوف عند التوجهات الأساسية في الفلسفة التحليلية، بعد إبراز دلالة المفهوم والأثر الذي أحدثته فلسفة فريجه في هذه التوجهات: توجه صوري متمثلاً في مدرسة كمبردج، وتوجه طبيعي متجسد في مدرسة أكسفورد؛ مع التركيز على التصورات التي اهتمت أكثر من غيرها بمفهوم الصورة المنطقية.

¹-Barwise, Jon, and all, Language, Proof and Logic, Center For The Studies Of Language and Information, Leland Stanford Junior University, Printed in the United States, second Edition , 2011, p 2.

²-Ibid, p, 2.

³-Bar- Hellel, Yehoshua, Comment On Logical In Logical Form, In Philosophical Studies, Vol.,2, No.,2 , Feb.,1951,p, 26.

⁴ - BARWISE, Jon, and all, Language, Proof and Logic, op, cit, p, 4.

1- منطلقات الفلسفة التحليلية:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتحدث عن الفلسفة التحليلية وكأنها فلسفة واحدة، بل يمكن النظر إليها باعتبارها حركة ممتدة على طول القرن العشرين، وجمعها نموذج واحد في تناول القضايا المرتبطة بالفلسفة واللغة والمنطق، يتمثل في التحليل المنطقي للأفكار¹. فقد استندت العديد من المدارس والتوجهات الفكرية إلى هذه الطريقة في التحليل، نذكر على وجه الخصوص مدرسة كمبردج والوضعية المنطقية (حلقة فيينا) ومدرسة أكسفورد. ارتبطت حركة التحليل المنطقي بالنتائج التي حققتها مجموعة من العلوم، خاصة الرياضيات والمنطق. لذلك فالاهتمام بالصورة المنطقية شكلت القضية الأساسية في الفلسفة التحليلية؛ بحيث تم النظر إليها كميّار أساسي للتمييز بين التحليل الفلسفي التقليدي والتحليل الفلسفي المعاصر، أو بين البنية النحوية للغة وبنيتها المنطقية. وعموماً شكل البحث في الصورة المنطقية منطلق العديد من الدراسات في ميادين عدة كاللغة والمنطق والرياضيات واللسانيات، وغيرها، فبعض هذه الدراسات ذهبت إلى توسيع مجال المنطق ليشمل أنساق جديدة (كما هو الحال مع ستراوسن)، وبعضها عمد إلى مراجعة قضايا اللغة كمفهوم المعنى والدلالة والإحالة.

يمكن أن نحدد التوجهات التي انبثقت عن مناقشة مسألة الصورة المنطقية في توجيهين اثنين: الأول هو ما يعرف بفلسفة اللغة المثالية² (مثلى، أمثل)، الذي استبعد البنية النحوية من مجال التحليل المنطقي، باعتبارها بنية مضللة وملتبسة لا تعبر عن قضايا الواقع بالمعنى الحقيقي، وتبنى بالمقابل اللغة الرمزية كأداة للتعبير عن الواقع ووصفه بدقة، وقد دافع عن هذا التوجه فريجه ورواد مدرسة كمبردج وممثلي حلقة فيينا، أما التوجه الثاني يدعى بفلسفة اللغة العادية³.

يرى هذا الأخير أن بنية اللغة الطبيعية لا تتعارض مع الصور المنطقية المقابلة لها، كما ادعى التوجه الأول، بل إن الآليات المنطقية المعتمدة لتمثيل الخطاب الطبيعي هي آليات كلاسيكية (مبنية على منطق ثنائي القيمة) لا تستجيب لمقومات الخطاب الطبيعي⁴، والحل الذي يتبقى هو اعتماد آليات منطقية أكثر استجابة لخصوصيات الخطاب الطبيعي. دافع عن هذا التوجه رواد مدرسة أكسفورد. وما يميز هذين التوجهين هو أن

¹ - الباهي حسان، في عودة فتجنشتاين، مجلة المخاطبات، العدد، 9 يناير 2014، ص، 123.

² - المرجع نفسه، ص، 138.

³ - رشوان، محمد مهران، وجميل عصام زكرياء، فلسفة اللغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط، 1، 2012، ص، 205.

⁴ - الباهي حسان، الحوار ومنهجية التفكير الناقد، افريقيا الشرق، 2004، ص، 75.

الأول ينظر إلى اللغة الرمزية باعتبارها اللغة الوحيدة التي تعبر عن الصورة المنطقية للقضايا، لأنها تسمح بالتطابق بين القضايا والواقع، بينما ينظر التوجه الثاني إلى أن بنية اللغة الطبيعية بنية منطقية يمكن صوريتها باعتماد آليات منطقية جديدة أكثر تلاؤماً لبنية اللغة الطبيعية. كما يمكن أن نقدم مجموعة من التمايزات العامة بين هذين التوجهين على الشكل الآتي: الأول توجه ماصدقي دلالي، والثاني توجه مفهومي تداولي. استند التوجه الأول إلى الطرق المنطقية الرياضية لتحقيق حلم اللغة المثالية الذي دشنه ليبنز، بينما عمد التوجه الثاني إلى تشكيل أنساق منطقية غير صورية (المنطق الطبيعي)¹.

يمكن تلخيص النقاط الأساسية المشتركة في الفلسفة التحليلية في ثلاث أفكار: أولها اعتبار التحليل المنطقي- اللغوي في الفلسفة كمبدأ وغاية. وثانيهما؛ إبراز الصورة المنطقية للقضايا البسيطة، وثالثهما؛ تقديم حلول دقيقة للمشاكل الفلسفية تماثل الدقة الموجودة في العلم. غير أن هذه الأفكار تعود في الأصل إلى الفيلسوف المنطقي "غوتلوب فريجه" الأمر الذي يقتضي الوقوف عند فلسفته المنطقية.

1-1- الصورة المنطقية في فلسفة فريجه:

لا يمكن دراسة مفهوم الصورة المنطقية في الفلسفة التحليلية دون التوقف عند "غوتلوب فريجه"، لأنه أول من رسم معالم هذه الفلسفة. حيث تناول مجموعة من القضايا شكلت مصدراً أساسياً للمواقف التي تبنتها الفلسفة التحليلية، ومن أهمها التمييز بين الصورة النحوية والصورة المنطقية، ونقد بنية القضية الحملية عند أرسطو، بالإضافة إلى الدفاع عن اللغة الرمزية كأداة للوصف². لقد ترتب عن ذلك تبني مجموعة من التقابلات نجمها في العناصر الآتية: القضية/دالة القضية، التصورات/ الأشياء، علامة التصور/ علامة الشيء، المعنى/الإحالة، اللغة الطبيعية/اللغة الصورية. ويمكن تحديد درجة التقابل بين هذه العناصر من خلال الوقوف عند كل زوج من هذه الأزواج.

أ- القضية ودالة القضية:

ميز فريجه بين القضية ودالة القضية في إطار نقده للقضية الحملية عند أرسطو، باعتبارها قضية مكونة من ثلاث عناصر: معنى الموضوع ومعنى المحمول والحكم (الرابطة) الذي يوجد بينهما، بينما أكد فريجه على أن الحكم موجه إلى الموضوع والمحمول معاً، ولا معنى للتمييز بين الموضوع والمحمول من ناحية توجيه

¹- الباهي حسان، في عودة فتجنشتاين، مرجع سابق، ص، 123.

²-Barwise, Jon, and all, Language, Proof and Logic, op, cit, p, 2.

الحكم سواء كان صادقاً أو كاذباً¹. فوجود الحكم في صدر القضية أو في وسطها لا يغير من معنى القضية، لأن الصورة المنطقية المتضمنة في القضية تبقى هي هي، فلو قلنا: "خالد دخل إلى القسم"، يمكن التعبير عنها بإسناد الحكم إلى محمول القضية أيضاً، فنقول: "الذي دخل إلى القسم هو خالد". وعليه نحصل على نفس النتيجة وهي "دخول خالد إلى القسم"، فإسناد الحكم للمحمول لا يغير من الصورة المنطقية. وفي نفس السياق تطرق فريجه إلى معالجة صنف القضايا التي تكون خالية من أي حكم؛ أي لا يمكن القول عنها صادقة أو كاذبة، كقولنا: "إذا كانت الشمس مشرقة، فالوقت النهار"، أو قلنا: "إذا أمطرت السماء، فلا يأتي زيد"، فبالرغم من اختلاف المضمون فإن الصورة المنطقية تبقى واحدة، فكلاهما تحتوي قضيتان، تربط بينهما الروابط نفسها، وتتخذ صيغة مشتركة ترد على النحو الآتي: "إذا...فا..."، بحيث تشير الفسحات إلى محلات فارغة، معدة لتعبئتها بقضايا، اعتاد فريجه استخدام الحروف الهجائية بدل الفسحات من قبيل: "ب"، "ج"، "د"... إلخ، تسمى "متغيرات القضية"، وتقرأ على الشكل التالي: "إذا ب فإن ج". يبدو من الواضح أننا لا نستطيع الحكم على هذه القضية بالصدق أو الكذب إلا إذا تم تعويض المتغيرات الواردة فيها بقضايا. فهي إذن، ليست قضية بل "صورة القضية"². لقد توصل فريجه إلى هذه الفكرة نتيجة مقارنته بين المحمول من جهة والتعبير الخاص بالدالة الرياضية من جهة أخرى³.

هكذا أعاد فريجه النظر في العناصر المكونة للقضية الحملية (مثل الموضوع، المحمول، التسوير، النفي)، وعوضهما بعنصرين هما القضية ودالة القضية⁴. على هذا الأساس فالقضية التي تصورها فريجه تنحل إلى عنصرين أساسيين وهما الصورة والمادة (أو هما الثابت والمتغير)، بالرغم من كون المادة منفصلة عن الصورة، غير أنها ضرورية للحصول على صورة منطقية واحدة. من هنا تم الربط بين محمول القضية ودالة القضية، لأن المحمول هو الذي يحدد قيمة صدق القضية الحملية⁵.

¹-Kneal, William, And Martha, kneale , The Development Of Logic , Clarendon Press, Oxford , 1975, p, 479.

²- صورة القضية هي سلسلة من الرموز تتشكل من متغيرات، ومتى تم احلال قضايا محل المتغيرات، بشكل مناسب، حصلنا على قضية، وقد أدرج فريجه القضية وصيغة القضية تحت مسمى عام وهو "الفئة".

³-Kneale, W,C, Frege And Mathematical Logic(in the revolution philosophy, edited. By ; Ayer, A.), p, 33.

⁴-Frege, G, Function, And concept, In Translations From The Philosophical, Writings ,Of G, Frege, Edited, By ,P. Geach ,And M,Black, Ed , Basil Blackwell, Oxford, 1891, p, 24.

⁵- الجزر، هني محمد، القضية الحملية الارسطية وموقف المنطق الرمزي منها(فريجه نموذجاً)، مجلة جامعة دمشق، المجلد، 30، العدد، 3+4، 2014، ص، 439.

بهذا الخصوص أدخل فريجه اللغة الرمزية القائمة على عدد من الروابط المنطقية بشكل يتناسب مع القضية الحملية، ومن ثم تخلص من لغة المحمول والموضوع في اللغة الطبيعية الغامضة والمشوشة التي لا تنتج قضايا حملية بسبب غموض الرابطة، ليعوضها برموز محمولية تحافظ على نفس الصورة المنطقية، بالرغم من تغير مواقعها وترتيبها¹.

لتوضيح هذه الفكرة نأخذ العبارة التالية: "خالد يحب فاطمة" تعالج في اللغة الطبيعية باعتبارها قضية تتكون من موضوع "خالد" ومحمول "يحب فاطمة". أما في اللغة الصورية تشكل قضية تتضمن عنصرين من الحدود المنطقية: خالد، فاطمة، والمحمول "يحب" الذي يعبر عن وجود علاقة بين الحدود المنطقية. ومنه تصبح القضية البسيطة نتاج للتركيب بين المحمولات والأسماء أو بين الثوابت والمتغيرات كقولنا: أحب (خالد، فاطمة) وصورتها: ك (س، ل) وعليه أصبح من الممكن استبدال المتغيرات بعضها دون أن تتغير القيمة الصدمية للقضية². غير أن هذا يطرح إشكال استبدال المفردات في اللغة الطبيعية عندما نريد تحديد الرابطة.

ب- المعنى والإحالة:

إن محاولة فريجه الكشف عن الصورة المنطقية قادتته إلى التمييز بين المعنى والإحالة، فقد وجد مجموعة من العبارات تختلف من جهة المعنى ولا تختلف من جهة الإحالة، والمثال المشهور الذي استدل به على وجود هذا الفارق هو "نجمة الصباح" و "نجمة المساء"، فهما تعبيران لهما نفس الإحالة وهي "كوكب الزهرة"، غير أنهما يتوفران على معنى مختلف، فالأولى تتكلم عن النجمة التي نعانيها في الصباح، والثانية تتكلم عن النجمة التي نعانيها في المساء، فنحن نحيل على نفس الكوكب ولكن بطريقتين مختلفتين، نظرا لاختلاف الصورة المنطقية المتضمنة فيهما³.

وهو ما يطرح صعوبة على مستوى تحديد قيم صدق التعابير اللغوية من خلال استبدال اسم العلم "الزهرة" بالعبارة الوصفية "نجمة المساء"، كقولنا نجمة المساء هي نجمة المساء، وهي عبارة تحليلية، فصدقها أو كذبها لا يتعلق بما تحيل عليه، بل متضمن في العبارة نفسها. على خلاف ذلك إذا قلنا "نجمة الصباح هي نجمة المساء" نحصل على قضية تركيبية، لأنها تقدم خبرا جديدا يمكن التحقق منه بالرجوع إلى ما تحيل عليه

¹-Kneal ; w, And martha , k , The Development, op, cit, p, 436.

²-Barwise, Jon, and all, Language, Proof and Logic, op, cit, p, 2.

³- الباهي حسان، اللغة والمنطق بحث في المفارقات، منشورات ضفاف، ط2، 2015، ص. 3.

العبارة¹. الأمر الذي يجعل مسألة الاستبدال مسألة عسيرة، لأن اسم العلم ليس له نفس الصورة المنطقية التي تتوفر عليها العبارة الوصفية. من هنا يتضح أن الفارق بين الصورة المنطقية والصورة النحوية لم يكن ليظهر لولا تحليل الصورة المنطقية للعبارة الوصفية واسم العلم²؛ بحيث إن الصورة المنطقية كشفت عن عيوب مبدأ استبدال المماثلات انطلاقاً من تماثل القيمة الصدقية للعبارتين، بالرغم من إحالتهما على نفس الموضوع، وهو كوكب الزهرة.

ج-التصور والشئ:

إن تحليل الصورة المنطقية لاسم العلم قادت فريجه إلى التمييز بين التصور والشئ، ويظهر هذا الفارق من خلال تحديد الأصناف التي تدل على اسم العلم، وهي أربع أصناف:

1- ما يدل على شخص محدد مثل محمد، سقراط، ..الخ، أو أشياء، كقولنا حجرة، كأس..إلخ، أو مكان، مثل قولنا "الرباط".

2- ما يشير إلى كائنات خرافية ليست موجودة بالفعل، مثل "العنقاء".

3- إن اسم العلم يدل كذلك في نظر فريجه على جمل وصفية، مثل "قاضي قرطبة" كوصف لابن رشد.

4- ما يدل على أشياء لها وجود موضوعي غير محسوس مثل "الأعداد وقيم الصدق والمدد الزمنية"³.

إن السؤال الذي حاول فريجه الإجابة عنه هو ما إذا كانت هذه الأصناف المتعددة من الأسماء تتساوى من ناحية الصورة المنطقية أم أن لكل منهما صورته المنطقية الخاصة به؟ والإجابة عن هذا السؤال يقتضي التمييز بين التصور الذي يحمله الاسم والشئ الذي يحيل عليه، فقولنا: "مؤلف التهافت التهافت" و"قاضي قرطبة"، قضيتان تختلفان من جهة المعنى، غير أنهما تشيران إلى نفس الشخص وهو ابن رشد. وعليه فرغم تعدد معنى اسم علم، فإنه يحيل على شيء واحد⁴. وهذا يعني أن الصورة المنطقية شرط أساسي لتحقيق التلازم بين معنى الاسم أو التعبير وإحالاته، دونما حاجة إلى التمييز بين اسم العلم والعبارة الوصفية. ويعتبر هذا من المواقف

¹- المرجع نفسه، ص، 3.

²- المرجع نفسه، ص، 3.

³- الجزر هني محمد، القضية الحملية الأرسطية وموقف المنطق الرمزي منه، مرجع سابق، ص، 442.

⁴-Frege, G, On Sense And Reference, In Translations From , op, cit, p: 52-62.

الأساسية التي شكلت موضع خلافه مع راسل. فقد عمد هذا الأخير إلى تطوير نظرية فريجه وحل المشاكل التي اعترضته ضمن مقال "نظرية الأوصاف"¹.

د- اللغة الطبيعية واللغة الصورية:

سعى فريجه إلى إبراز الغموض الذي يكتنف اللغة الطبيعية وتعايرها، فاستشهد على ذلك من خلال الوقوف على الرابطة "هو" ليعين أن هذه الرابطة في اللغة الطبيعية تعبر عن تصورات متعددة، فقد تعبر عن الهوية كقولنا "زيد هو زيد" وتعبر عن الانتماء كقولنا "زيد أستاذ"، كما قد تدل على التضمن (اللزوم) مثل قولنا "أستاذ هو إنسان"². يستفاد من هذا أن الروابط المعتمدة في اللغة الطبيعية غير محددة بدقة، الأمر الذي يجعل عباراتها مشتركة ومضللة في الكثير من الأحيان. لذلك دعا فريجه إلى تعويضها بلغة رمزية أكثر دقة وصرامة تعتمد على الأقواس والعلامات الضرورية، فلو قلنا: "خالد أطول من عمر" تترجم إلى اللغة الرمزية مثل: أطول من (خالد، عمر) وصيغتها هي: ك (س، ل)³. وكان يسعى إلى بناء لغة المنطق الصوري انطلاقاً من اللغة العادية من جهة، وتحديد المواقف القضوية والحالات التي يجوز فيها الاستبدال والحالات التي لا يجوز فيها.

وإذا كان هدف البحث الفلسفي هو تعيين الصورة المنطقية للقضايا، فإن هذا الهدف لازال بعيداً إذا ما تم تجاوز المشاكل التي ترتبط بالاستبدال، باعتبارها العقبة التي واجهت جل فلاسفة التحليل، خصوصاً أولئك المدافعين عن التصور الماصدي⁴. وقد عبر فريجه عن هذه الصعوبة قائلاً: "إن معنى القضية دون إحالتها لا يعتبر علماً، بل لا بد من اتحاد معنى القضية وإحالتها حتى تتمكن من بلوغ علم الدلالة"⁵. بالتالي فالدلالة هي تلازم المعنى والإحالة، وإذا كانت الصورة المنطقية هي التمثيل الدلالي للقضية، فيمكنها أن تكشف عن هذا التلازم بين المعنى والإحالة. من هذا المنطلق يمكن تلخيص موقف فريجه من الصورة المنطقية في العناصر الآتية:

¹- راسل، برتراند، مدخل إلى فلسفة الرياضيات، ترجمة عبد اللطيف الصديقي، دار التكوين، دمشق، 2009، ص، 175.

²- الباهي حسان، اللغة والمنطق، مرجع سابق، ص، 3.

³-Barwise, Jon, and all, Language, Proof and Logic, op, cit, p, 41.

⁴- المرجع نفسه، ص، 5.

⁵-Frege, G, On sense And Reference, In Translations From , op, cit, p, 63.

- اقترح فريجه اللغة الرمزية كبديل للغة الطبيعية في تناوله للقضايا في ارتباطها بالواقع لكونها لغة دقيقة وواضحة، بخلاف اللغة الطبيعية التي تبقى غامضة.

- ميز فريجه بين القضية والحكم على القضية، فالقضية ترتبط بعنصرين أساسيين هما الموضوع والمحمول، (الرابعة) بينما الحكم على القضية (دالة القضية) يتخذ رموز محمولية متعددة، فهناك رمز اللزوم، والوصل والفصل، وتتكون القضايا من ثوابت فردية ومتغيرات، بواسطتهما نصوغ تعريفات للروابط المنطقية.

- إن بنية اللغة الطبيعية لا تطابق بنية القضية أو بنية الواقعة تطابقا حقيقيا، فهناك تعابير متشابهة نحويا وغير متشابهة منطقيا، كما أن هناك تشابه من حيث التركيب منطقي دون أو يكون كذلك من جهة الصورة النحوية.

- إن الصورة المنطقية هي صورة لها تركيب معين يحدد العلاقات القائمة بين المحمولات والمفردات الواردة في الجملة.

- يأخذ الاسم والوصف صورة منطقية واحدة إذا ما اتحدت في المعنى والدلالة.

2- مدرسة كمبريدج:

من بين الاتجاهات الأكثر تأثرا بفلسفة "غوتلوب فريجه" هو الاتجاه الذي يطلق عليه أحيانا اسم "مدرسة كمبريدج"، خصوصا فيما يتعلق بالبحث اللغوي والمنطقي. فقد اعتمد هذا الاتجاه على المنهج التحليلي الجديد لتنفيذ دعائم الفلسفة المثالية عامة، وتفكيك اللغة لحل المشاكل الفلسفية خاصة. غير أن عملية التحليل هذه كشفت عن وجود وجهات نظر مختلفة حول اللغة العادية. فإذا كان "جورج ادوارد مور" يدافع عن اللغة العادية في معالجة المشاكل الفلسفية، فإن "برتراند راسل" و"لودفيج فيتجنشتاين" - في المرحلة الأولى- عمدا إلى تبني اللغة الرمزية، مع الإقرار بضرورة استبعاد اللغة العادية. على هذا الأساس يمكن الوقوف على التصورات التي اعتمدت الصورة المنطقية لاستبعاد اللغة العادية، ونخص بالذكر تصور راسل في "نظرية الأوصاف" و"نظرية الأنماط"، وفتجنشتاين في "رسالة منطقية- فلسفية"، غير أننا سنركز في هذا المقام على موقف فيتجنشتاين مع إرجاء موقف راسل إلى مقام آخر لاعتبارات تقنية فقط.

1-2- موقف فيتجنشتاين من الصورة المنطقية:

بعد التحاق فيتجنشتاين بجامعة كمبريدج وجد نفسه مقيدا بمجموعة من المنطلقات الفكرية التي دافعت عنها الفلسفة التحليلية بشكل عام، وأستاذه - راسل- بشكل خاص، وتحدد أساسا في اتخاذ التحليل كدعامة

والمنطق كمنهج لمعالجة القضايا الفلسفية، ونقد أسس المتافيزيقا، والتخلي عن اللغة الطبيعية لصالح اللغة الصورية. والسبب وراء بزوغ هذه التصورات الجديدة هو عجز التحليل الفلسفي التقليدي عن توضيح الصورة المنطقية المتضمنة في للقضايا، نظرا لاعتماده على اللغة العادية. وقد عبر فتجنشتاين عن إعجابه بهذه الأفكار معترفا بفضل راسل في تنبيهه لهذه الفكرة بالقول: "وفضل راسل يرجع إلى أنه أوضح أن الصورة المنطقية الظاهرة للقضية ليس من الضروري أن تكون هي صورتها الحقيقية..."¹.

غير أن اتفاق فتجنشتاين حول هذه الفرضيات لا يعني تناوله لمسألة اللغة الطبيعية وما يترتب عنها من نتائج بنفس الطريقة، فهناك اختلاف واضح في تناوله لمفهوم الصورة المنطقية مقارنة بما قدمه راسل، فإن كان هذا الأخير يعتبر أن الصورة المنطقية لا تخرج عن اللغة التي نعبر بها عما يوجد في الواقع الخارجي، معتمدا في ذلك على فكرة التراتبية اللغوية لتحديد مستويات اللغة، تحديدا منتظما ومترابا، فإن فتجنشتاين يستبعد فكرة تراتبية اللغة وقدرتها على تحديد الصورة المنطقية لجمل اللغة الطبيعية، لأن الصورة المنطقية تظهر بوضوح في اللغة، وما يظهر بذاته في اللغة لا تستطيع اللغة أن تعكسه، ولا حاجة لنا أن نتحدث عن الصور المنطقية للقضايا، وهو ما عبر عنه بقوله "القضايا لا تستطيع أن تمثل الصورة المنطقية، إنما تعكس هذه الصورة نفسها في القضايا"².

فقد ذهب فتجنشتاين في كتابه "رسالة - منطقية فلسفية" إلى التمييز بين ما يمكن الحديث عنه وما نكتفي بإظهاره فقط، والشيء الذي لا يمكن قوله نلتزم إزاءه بالصمت. كما أن الصورة المنطقية تدخل في باب ما لا يمكن الحديث عنه؛ أي مما يمكن أن نقول عنه شيئا له معنى؛ لأن الصورة المنطقية ليست متحققة بالفعل. في هذا الإطار ميز بين ما هو متحقق وما هو ممكن، وبين ما له معنى وما ليس له معنى، والصنف الأول نوعان: ما له معنى بشكل مطلق، بحيث يكون صادقا صدقا مطلقا أو كاذبا كاذبا مطلقا، ويدخل هذا النوع في إطار القضايا التحليلية التي تستخدمها العلوم الصورية، كالمنطق والرياضيات، بينما النوع الثاني يأخذ معناه بالاستناد إلى الواقع، فالقضية الصادقة هي ما لها مقابل في الواقع الخارجي والقضية الكاذبة تفتقر إلى وجود شيء يطابقها في الواقع³.

¹-Wittgenstein , Ludwig, Tractatus Logico-philosophico, Traduction, préambule et notes de G.G. Granger, Editions, Gallimard , 1993, 4.0031.

²- فتجنشتاين، لودفيج، رسالة منطقية- فلسفية، ترجمة، عزمي إسلام، مراجعة زكي نجيب محمود، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1968، العبارة، 4، 121.

³- صلاح اسماعيل، فلسفة اللغة والمنطق، دراسات في فلسفة كواين، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1995، ص، 58.

وهنا يمكن القول إن الصورة المنطقية عند راسل تتحدد انطلاقاً مما له معنى وله دلالة، بينما ترتبط عند فتجنشتاين بما ليس له معنى بالفعل، بل ما له معنى على وجه الإمكان، لأن الصورة المنطقية هي شرط مسبق لكل معنى. كما أنها تمكننا من رسم الصورة الخالصة للقضية باستخدام اللغة الرمزية عن طريق تعويض معاني المفردات المكونة للقضية برموز صورية، وتعويض المتغيرات بثوابت القضية¹. فكل قضية لها صورة ومادة، فالصورة ثابتة والمادة متغيرة، واستبدال المتغيرات بعضها ببعض لا يؤثر على صورة القضية، فلو قلنا "سقراط معلم أفلاطون" وعوضناها بقضية "أفلاطون معلم أرسطو"، لبقيت الصورة المنطقية على حالها ك (س، ل)². وهذا يعني أن الصورة المنطقية تنكشف في القضايا دون أن نعبر عنها بألفاظ، وأما ما نعبر عنه بألفاظ يتطلب أن يماثل جوهر العالم. ومن ثم تصبح بنية القضية هي رسم³ مباشر لبنية العالم. وهو ما قصده فتجنشتاين بقوله: "مهنا كان العالم الذي نتخيله مختلفاً عن العالم الحقيقي، فالابد من وجود رابط ما - صورة ما- مشترك بينه وبين العالم الواقعي"⁴. كما أن هذه الصورة المشتركة ثابتة تنشأ نتيجة تشكيل الأشياء في العالم. وبهذا تكشف الصورة المنطقية عن جوهر العالم من خلال رسم بنية الواقعة الذرية، دونما حاجة لتقويم القضايا التي تعبر عنها بالصدق أو الكذب، وتكتفي فقط بتحديد معنى ما يجري في العالم الخارجي من خلال رسمه وتمثيله⁵، مع وجود اختلاف بين الرسم والصورة. فالرسم تصوير لما هو موجود بالفعل في الواقع، في حين أن الصورة هي تركيب رياضي لما يمكن أن يكون موجوداً بالفعل. فإذا كان الرسم وجود بالفعل فإن الصورة وجود بالقوة أو الإمكان. وهذا يبين بجلاء مدى تأثير فتجنشتاين بمفهوم الصورة المنطقية عند كانط، فقد أبرز هذا الأخير علاقة الصورة المنطقية بموضوعات المعرفة مبيناً أن الصورة المنطقية للأحكام في الوحدة الموضوعية للوعي بالتصورات المتضمنة في داخلها⁶. في نفس السياق يحدد فتجنشتاين مفهوم الصورة المنطقية انطلاقاً من الخصائص الداخلية للموضوع في علاقتها بسلسلة حدوثها أو ظهورها في الوقائع الذرية مع إمكانية ارتباطها بالموضوعات الأخرى⁷. وهذا القول يتعارض مع ما ذهب إليه راسل الذي حصر مفهوم الصورة المنطقية

¹ -مهران محمد، دراسات في فلسفة اللغة، مرجع سابق، ص: 94-95.

² -Wittgenstein , Ludwig, Some Remarks On Logic, Mind, Vol,9 ;1929, p, 167.

³ -يمكن التمييز بين الرسم والصورة، فالرسم يتطلب وجود ما يقابله في الواقع ويكون قابل للرسم، بينما الصورة فلا يقابلها شيء في الواقع بل هي إمكان حدوث هذا الرسم لكونه يشكل مجموعة من العلاقات الموجودة على نحو معين تقابلها العلاقات الموجودة بين الوقائع تقابل واحد بواحد، وبالجملة، فالرسم لا يكون إلا وهناك واقعة مرسومة، بينما تدل الصورة على إمكان الحدوث على الحدوث الفعلي.

⁴ -ابراهيم، زكرياء، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مرجع سابق، ص، 249.

⁵ -فتجنشتاين، لودفيج، رسالة-منطقية فلسفية، مرجع سابق، ص: 65-66.

⁶ -Kant, I, Critique Of Pure Reason, Tr. By J.M. Meike john and Brandt V . B. Dixon, LL.D, The Colonial Press, 1900, p, 81.

⁷ -المرجع نفسه، ص، 183.

في التعبير عن العلاقات الخارجية للموضوعات والقضايا، بينما يؤكد فتجنشتاين على أن المعرفة الصحيحة بالأشياء الموجودة في العالم الخارجي لا تقوم على وجود علاقات خارجية للموضوعات التي تحتوي عليها القضايا، بل تقوم على العلاقات الداخلية لخصائص هذه الموضوعات¹.

من هنا ميز فتجنشتاين بين تصورين اثنين: تصور ضعيف ينظر إلى الصورة المنطقية كتعبير عن العلاقات الموجودة بين القضايا الأولية في ارتباطها بالواقع، وتصور قوي ينظر إليها كتعبير عن الخصائص الداخلية للقضية². بالتالي، فالصورة المنطقية هي تمثيل للعلاقات الداخلية الممكنة بين الموضوعات، فقولنا "دخل زيد وعمر" و "خرج خالد و محمد" فهي تحمل نفس الصورة المنطقية، لأنها تعبر عن قضية وصلية بوجود ثابت منطقي (و)، وهو ما يدل على أن الصورة المنطقية حلقة وصل بين الموضوعات الذرية المكونة للواقعة والقضايا الذرية (البسيطة). فإذا كانت الأولى تمثل جوهر العالم فإن الثانية تمثل جوهر الفكر. من ثم فالقول بأن حدود الفكر هي حدود العالم وحدود العالم هي حدود اللغة، فإن حدود الفكر هي حدود اللغة. يستحيل إذن الحديث خارج إطار ما نفكر فيه، ولا نفكر إلا في إطار ما هو موجود؛ بحيث يستحيل أن نفكر منطقياً ونضع أنفسنا خارج المنطق، وإذا كانت اللغة تصف الواقع من خلال رسم حدود الفكر بحدود العالم (عالمي أنا)، فإن الصورة المنطقية هي ما يظهر في القضايا بمجرد رسمها في الواقع.

على هذا الأساس فالصورة المنطقية لا توجد في اللغة أو في القضايا أو العالم، بل هي مجموع الإمكانيات المنطقية التي تنشأ نتيجة وجود العلاقة بين القضايا الأولية كعناصر ثابتة في الفكر والوقائع كعناصر ثابتة في العالم، أو هي تمثيل للعلاقات المنطقية الممكنة للقضايا الأولية؛ أي أنها تمثل حالة ممكنة من حالات الواقع أو تنظيمًا ممكنًا للعناصر الجزئية، على اعتبار أن هذا التنظيم هو الذي تتكون منه الواقعة. وهذا يوضح مدى تأثر فتجنشتاين بالمذهب الواحدي (الأنا وحيدية)³.

تتحدد حقيقة الصورة المنطقية عند فتجنشتاين في كونها قابلة للتعميم على عدة وقائع. فلو قلنا "زيد حكيم" فهي تصور واقعة أخرى كون "زيد إنسان"، وهذا يعني أن هناك بنية منطقية مشتركة بين القضايا من

¹-Russel, Wahl, Impossible Propositions And The Forms Of Objects In Wittgenstein 's Tractatus ,The Philosophical Quarterly, Vol, 45, NO,179 (Apr, 1995), p, 190.

²- فتجنشتاين، لودفيج، مرجع سابق، ص، 93.

³- الباهي، حسان، في عودة فتجنشتاين، مرجع سابق، ص، 130.

جهة، وصفات الوقائع من جهة أخرى، لكن الصورة المشتركة هذه غير قابلة للوصف في قضايا، بل يمكن إظهارها لا أقل ولا أكثر، إنها تضيف الانسجام على تفكيرنا¹.

انطلاقاً من التصورات السابقة يمكن حصر موقف فتجنشتاين من مفهوم الصورة المنطقية في

العناصر الآتية:

- تدخل الصورة المنطقية في مجال القضايا التي لا يجب أن تقال في اللغة، لأنه حدد طبيعة اللغة في وصف العالم الخارجي، والصورة المنطقية لا توجد في العالم.

- إذا كانت الصورة المنطقية متجسدة في اللغة فلا يمكن لهذه الأخيرة أن تعبر عنها.

- أن الصورة المنطقية لا توجد في اللغة ولا توجد في العالم، غير أنها ضرورية للربط بين اللغة والعالم من أجل أن يكون للغة معنى.

- تعتبر الصورة المنطقية المصدر الأساسي لقيام المعنى في اللغة.

- الصورة المنطقية عنصر مشترك بين بنية القضية وبنية العالم أو بين القضايا الأولية والوقائع الذرية، فهي شرط مسبق للتمثيل.

- يرفض فتجنشتاين تمثيل الصور المنطقية بواسطة قضايا، لأنه يستحيل أن نفكر منطقياً ونضع أنفسنا خارج المنطق. فبنية القضايا بنية منطقية، لذلك لا يمكن أن تعكس ذاتها.

- إذا كانت القضايا الأولية محددة بواسطة الثوابت المنطقية، فإن هذه الأخيرة لا تمثل شيئاً لأن منطق الوقائع لا يمكن تمثيله.

- لقد ركز اهتمامه على صورة القضية وليس القضية، لأن صورة القضية تنشأ عن ارتباط حدود اللغة بحدود العالم.

- الصورة المنطقية هي بمنزلة آلة التصوير الفوتوغرافي وهي القالب الذي توجد فيه القضية، والقضية بقدرها تعكس الواقع، فهي تعكس صورتها المنطقية من خلال الرموز التي تتكون منها القضية.

3- مدرسة أكسفورد:

يمكن اعتبار الفلسفة التي تبنتها مدرسة أكسفورد كرد فعل ضد التصورات التي دافعت عنها مدرسة

كمبريدج وتيار الوضعية المنطقية، وخصوصاً ما تعلق منها بفكرة رد قضايا الفلسفة إلى التحليل المنطقي، ومن

¹- ابراهيم زكرياء، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مرجع سابق، ص، 245.

ثم استبعاد كل ما يرتبط باللغة الطبيعية في التعبير عن المشاكل الفلسفية أو العلمية. غير أن جماعة أكسفورد اعترضت على هذا التحليل وعوضته بالتحليل الذي يولي الأهمية للغة العادية على حساب اللغة الرمزية؛ وتنظر إلى اللغة العادية كسبيل لحل المشاكل الفلسفية بصرف النظر عن مدى توافقها مع الآليات المنطقية الكلاسيكية. وهذا الاعتراض جاء نتيجة جملة من الاعتبارات، منها أن اللغة العادية هي لغة الحياة اليومية الأكثر استعمالاً وتعبيراً عن الفلسفة، كما أن اللغة العادية لغة غير اصطلاحية يستحيل تعييدها باعتماد الآليات المنطقية الصارمة، واللغة التي حاول الفريق الأول تعييدها لا تتجاوز صنف الجمل الخبرية.

وإذا كنا بصدد الحديث عن مفهوم الصورة المنطقية، فيمكن أن نتوقف عند أهم ممثلي مدرسة أكسفورد الذي انتقد بشدة الدعوى التي دافع عنها كل من فريجه وراسل حول ما إذا كانت أسماء الأعلام تتخذ شكلاً منطقياً، ونقصد هنا "ستراوسن". فقد هاجم هذا الأخير نظرية الأوصاف معتبراً أنها تخلط بين العبارات التي تحتوي على ألفاظ نستخدمها للدلالة على (أو إحالة) شخص أو شيء جزئي، والعبارات الانطولوجية المنفردة (أي التي تتحدث عن فرد بعينه)، الأمر الذي يستحيل معه الكشف عن الصورة المنطقية لهذه العبارات، لأننا لا نستطيع تحديد قيمة الصدق الخاصة بالمتغيرات الفردية، والسبب يعود في نظر ستراوسن إلى أن نظرية الأوصاف تخلط بين المعنى والإحالة. فقد اعتقد راسل عن خطأ أنه إذا كانت هناك تعابير ذات إحالة متفردة، فلا بد أن يكون معناها الموضوع الجزئي الذي يستخدم لتحليل عليه، ومن هنا كانت الخرافة المزعجة لاسم العلم¹.

في هذا السياق ينفي ستراوسن وجود أسماء أعلام لها صورة منطقية، كما يعترض على وجود أوصاف منطقية كما ذهب إلى ذلك راسل². فقد سلم هذا الأخير بوجود الإحالة كشرط أساسي لوجود المعنى وغيابها هو غيابها، وهذا يبين بجلاء عدم قدرته على التمييز بين الإحالة والمعنى. وقد أشار كواين إلى هذا بقوله: "إن الافتقار إلى التمييز يؤدي براسل إلى خلط اللامعنى بإخفاق الإحالة، فأن يكون للشيء معنى، هو أن يكون له إحالة"³.

¹-Strawson, P, P, On Referring, Essay Bertrand Russell, 1970, p, 154.

²-Sellars, W, Presupposing, Essays On Bertrand Russell, 1970, p, 309.

³-Quine, W,V, Russell's Ontological , Development, Essays On Bertrand, R, 1944, p:9-10.

1-3- الصورة المنطقية: من القضية إلى استعمال القضية:

لقد كرس ستراوسن مقالته " في الإشارة" 1950م، لنقد أهم الجوانب الفلسفية والمنطقية لنظرية الأوصاف المحددة عند راسل، وهذا النقد يشكل سببا كافيا لنقد الصورة المنطقية التي توصل إليها راسل بناء على تصوره لنظرية الإحالة والمعنى المؤسسة على بنية منطق القضايا كبنية عميقة للنظرية الوصفية. في هذا الصدد استبعد ستراوسن منطق القضايا وعبر عن هذا الرفض في كتابه "مقدمة لنظرية منطقية" سنة 1952م. كما توسل بنظرية الاستعمال التي مهد لها فريجه ودافع عنها فتجنشتاين في كتابه "بحوث فلسفية"، ليميز بين العبارة والتلفظ بالعبارة واستعمال العبارة؛ لأن هذا التمييز له دور كبير في حل المشاكل المرتبطة بالإحالة والمعنى، خصوصا مشكل الإخفاق الإحالي للعبارات، مثل العبارة المشهورة التي وظفها راسل "الملك الحالي لفرنسا"، فمعناها لا يتطلب إيجاد ما تحيل عليه ألفاظها، بل يرتبط بتحديد الظروف التي بموجبها تم التلفظ بالعبارة في أوقات ومناسبات مختلفة¹. وهذا يطرح مشكل تحديد قيمة الصدق في كل الأوقات وبنفس الكيفية؛ فلا نستطيع القول بأن هذه القضية صادقة أو كاذبة، وما يمكن أن نقرره في هذه الحالة هو أن الحكم الذي تقدمه هذه القضية هو الذي يكون صادقا أو كاذبا، ولا يمكن القول إن هذه القضية تتعلق بشخص معين، لأن نفس الجملة قد تستعمل للحديث عن أشخاص مختلفين في أوقات مختلفة².

على هذا الأساس يميز ستراوسن بين المعنى باعتباره دالة الجملة أو التعبير، والإحالة هي دالات لاستعمال الجملة أو التعبير. فلكي نعطي معنى لتعبير ما يجب أن نعطي توجيهات عامة لاستعماله في الإحالة على أشياء أو أسماء محددة، ولكي نعطي معنى لجملة ينبغي أن نعطي توجيهات عامة لاستعمالها في الحكم بالصدق أو الكذب. ومنه فكل حديث عن معنى الجمل هو حديث عن قواعد وعادات ومواضع التي تحكم استعمالها الصحيح في كل المناسبات³. بهذا الشكل يوضح ستراوسن الاختلاف الموجود بين معنى الجملة أو التعبير والحكم على التعبير المتلفظ به في مناسبة معينة، بالصدق أو الكذب. وعليه يرجع مصدر الخطأ التي وقعت فيه نظرية الأوصاف إلى الاعتقاد بأن الإحالة إن وجدت بأي حال من الأحوال يكون للفظ معنى. وقد عبر ستراوسن عن

1-Strawson, P,f, On Referring, In, Logico-Linguistic Papers , Methuen And CO, LTD,London,1971, p:6-7.

2-Ibid, p, 7.

3-Ibid, p, 9.

هذا بقوله: "فلو كنت أتحدث عن منديلي، فإنني أستطيع أن أخرج الشيء الذي أحيل عليه من جيبي، ولكنني لا أستطيع إخراج معنى التعبير (منديلي) من جيبي"¹.

إن فكرة ربط المعنى بالاستعمال قادتته إلى نقل مفهوم الصورة المنطقية من مجال القضايا إلى مجال استعمال القضايا، غير أن هذا الانتقال لم يتحقق دون التخلي عن منطق ثنائي القيمة لصالح منطق ثلاثي القيم، لأن الصورة المنطقية غير قابلة للتحديد ما لم نعرف السياقات التي قيلت فيها العبارة والطرق التي استعملت بها العبارة، وما يقصده المتلفظ بالعبارة. فقد أدخل ستراوسن على مفهوم الصورة المنطقية شروطاً تداولية بدلاً من الشروط المعتمدة في النسق المنطقي الكلاسيكي، لذلك يجب أن نتحدث في هذا المقام عن تعدد الصور المنطقية للتعبير الواحد بحسب السياق والمقام والذات المتكلمة. الأمر الذي جعل الفكرة قريبة جداً من تصور فتجنشتاين المتأخر المتعلق بلعبة اللغة واتباع القاعدة²، بحيث تعتبر القاعدة هنا أساس الاتفاق مع الاستعمال الشائع المتفق عليه في جماعة لغوية معينة، وهو ما قصده ستراوسن بقوله: "إن معيار صحة الاستعمال هو معيار الاتفاق من عدمه مع الاستعمال الشائع المتفق عليه لتعبير ما في جماعة معينة"³.

2-3- نظرية الاستعمال ومنطق دوال الصدق:

إن اعتقاد ستراوسن في كون نظرية الاستعمال قادرة على تحديد المعنى وشروط الصدق، دفعه إلى إعادة النظر في الشروط المنطقية لقيم الصدق التي قدمها فريجه وراسل باعتبارها شروطاً تتجنب الوقوع في المغالطات النحوية ولبس اللغة العادية. لقد تطلب منه ذلك التخلي عن مفهوم الشرط المادي المعمول به في نسق حساب القضايا الدرجة الأولى وتعويضه بالاقضاء، فعوض أن نقول أن الشرط ب نقول أن تقتضي ب، فإذا كان الشرط يكذب في حالة واحدة وهي صدق المقدم وكذب التالي، فإن الاقضاء يقوم على أن المقدم غير قابل للتقويم في حالة كذب التالي، في حين يحتمل صدقه أو كذبه كلما كان التالي صادقاً⁴.

على هذا الأساس يسمح الاقضاء بوجود قيمة ثالثة إضافة إلى الصدق والكذب هي لا صادق ولا كاذب، كما انتقد العلاقات المنطقية الأخرى كالفصل والوصل وغيرها، لأنها لا تماثل العلاقات الموجودة بين جمل اللغة

¹-Ibid, p: 9-10.

²- تتشكل القاعدة -حسب فتجنشتاين- من خلال استعمال الجماعة لها، وليس من خلال الاستعمال الفردي، ومن ثم فاتباع القاعدة تعد عادات (استعمالات، مؤسسات). (فقرة 199 من بحوث فلسفية).

³-Strawson, P,F, Skepticism And Naturalism ; Some Varieties, Colombia University Press,NewYork, 1985, p, 77.

⁴- الباهي حسان، اللغة والمنطق، مرجع سابق، ص، 171.

الطبيعية، مثل رابط الوصل (و) (ويؤشر لهذا الرابط برمز "∧") ورابط الفصل (أو) (المؤشر له برمز "∨")¹. إذا كان فريجه يؤكد أن دالة الوصل (ك∧س) تصدق في حالة واحدة وهي صدق الموصولين معاً، وبموجب ذلك يمكن أن نوضح بسهولة أن (ك∧س) لهما نفس المعنى (س∧ك) من دون برهان؛ بحيث يمكن استبدال موقعهما دون أن تتغير قيمتهما الصدقية، لأن الرابط (∧) يشكل العلاقة المنطقية الثابتة في الصدق²، فإن ستراوسن يرفض هذا التصور ويرى بالمقابل أن الآليات المنطقية المعتمدة في هذا النسق لا تضمن بقاء الصورة المنطقية على حالها متى استبدلنا مفردات الجملة ببعضها أو غيرنا موقعهما داخل الجملة، ويعود ذلك إلى الاختلاف الموجود بين الروابط الصورية والروابط الطبيعية، ففي الوقت الذي يتخذ كل رابط من الروابط الصورية معنى واحد، نجد تعدداً في الروابط الطبيعية يتعلق بكل رابط على حدة، لكنها تختلف أحياناً عندما ترتبط بالملفوظات³. فالوصل يعبر عنه في اللغة الطبيعية (مثل العربية) بأدوات متعددة منها: الواو، حتى، الفاء، ثم، بل، لكن ... إلخ. والشيء نفسه ينطبق على الروابط الطبيعية الأخرى⁴. إن تعدد الروابط الطبيعية ليس تعدد في الأدوات فقط، بل تعدد في الاستعمالات الخاصة بكل رابط معين. يمكن اعتماد الروابط الطبيعية للربط بين عناصر مختلفة وغير متجانسة، في حين لا يمكن أن تشتغل الروابط الصورية إلا على عناصر متماثلة وذات طبيعة متجانسة، وهي القضايا⁵.

على هذا الأساس أقر بإخفاق شروط الصدق التي اعتمدها فريجه وراسل والتي تقضي بأن الصورة المنطقية تبقى ثابتة مهما غيرنا موضع الموصولين؛ أي أن وصف الروابط المنطقية يتم انطلاقاً من مفهومي القيمة الصدقية وشروط الصدق⁶، وأكد على خلاف ذلك أن وصف الروابط اللغوية يتم وفق سياقات تداولية؛ أي أن شروط صدق ك (ل وس) تتغير بحسب الطريقة التي نستعمل بها العبارة في سياق محدد، فقد تدل في سياق ما على وجود ترتيب زمني، وفي سياق آخر تعني العلاقة السببية، وللتوضيح أكثر نأخذ المثال الآتي:

¹- صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية، 2005، ص ص: 84-85.

²- Frege, G, Logical Investigations, Translation By, P,T, Geach And R,H, Stooth off, Basil, Blackwell, Oxford, 1977, p, 59.

³- الباهي، حسان، الحوار ومنهجية التفكير الناقد، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص، 94.

⁴- العزاوي أبو بكر، اللغة والمنطق، مدخل نظري، طوب بريس، الرباط، 2014، ص، 51.

⁵- Ducrot, O, et al, Les Mots du discours, Minuit, Paris, 1980, p, 15.

⁶- BARWISE, Jon, The Situation In Logic, Center For The Studies Of Language and Information, Leland Stanford Junior University, Printed in the United States, 1989, p, 4.

أ- تزوج خالد وفاطمة وأنجبا عددا من الأطفال.

ب- دخل خالد الامتحان ونجح فيه.

نلاحظ في حال (أ) أن رابط الوصل هنا يقيد الترتيب الزمني؛ بحيث أن إنجاب الأطفال يأتي بعد الزواج، وهو تعاقب زمني لا يمكن تغييره. وعليه، بدل أن نتحدث هنا عن الواو المنطقية سنتحدث عن الواو الزمنية التي تفيد أن واقعة ما تأتي بعد واقعة أخرى. أما في حال (ب) يشير الرابط (و) إلى علاقة سببية، وهذا يبين استحالة القيام باستبدال الموصولين دون أن تتغير القيمة الصدقية. من ثم فرابط الوصل الذي اعتمده الأنساق المنطقية الكلاسيكية لا يماثل رابط الوصل الذي نتحدث عنه في اللغة العادية، لأنه في اللغة العادية يبقى الوصل غامضا ليس له تعبير واحد ومحدد. كما أن شروط الصدق القضايا الموصولة ليست ثابتة وفقا للقاعدة التي يضعها نسق حساب القضايا، وإنما هي شروط متغيرة بحسب السياق الذي ترد فيه القضية الوصلية. في هذا الإطار يرى ستراوسن أن منطق القضايا يفتقر لمنطق الزمان والمكان¹.

حاصل الكلام يتبين أن الصورة المنطقية لحساب القضايا لا تتطابق مع الصورة المنطقية لتعابير اللغة الطبيعية، ويعود ذلك إلى أن الروابط التي اعتمدها النسق المنطقي ثنائي القيمة لا تأخذ نفس معنى الروابط المعتمدة في اللغة الطبيعية. لذلك فإن فكرة صورنة الخطاب الطبيعي ليست فكرة مضللة فحسب، بل هي فكرة خاطئة على نحو واضح². استدل ستراوسن على ذلك بالقول إن الرابطة العادية في استخدامها الأساسي لا تعمل وفقا للقاعدة المنطقية المتعلقة بثابت الصدق الذي يتوافق معها³. هكذا متى تطابقا رابط الوصل (و) والثابت المنطقي (∧)، ترتب عن ذلك قبول أحد الاستنتاجين:

1- أن هناك مجموعة من الواوات، ومن ثم، نقبل بفرضية الاشتراك اللفظي والتعدد الدلالي، ومن بين هذه الواوات، هناك الواو المنطقية التي تحترم الخاصيتين المرتبطتين بالاستلزام والترتيب.

2- نسلم بوجود واو واحدة، ونوضح أن المعنى المفترض يتحقق عبر قيم واستعمالات مختلفة⁴. يبدو أن ستراوسن يتبنى الفرضية التي ترفض تعريف الروابط بواسطة قيمة منطقية ثابتة، وهي الفرضية التي تقول أن الصورة المنطقية لجمل اللغة الطبيعية لا تماثل الصورة المنطقية للغة الرمزية. فالأولى تقوم على أساس شروط

¹ - صلاح إسماعيل، نظرية المعنى، مرجع سابق، ص، 85.

² - Strawson, P, F, Lntroduction To Logical Theory, op, cit, p, 78.

³ - Ibid, p, 78.

⁴ - العزاوي أبو بكر، اللغة والمنطق، مدخل نظري، مرجع سابق، ص، 65.

دلالية- تداولية تأخذ بتعدد الأنساق المنطقية وقيم الصدق فيها متعددة، ويمكن إجمال هذه الشروط في العناصر الآتية¹:

1- قد تبدو الروابط اللغوية مطابقة أحيانا للروابط المنطقية، غير أنها في الكثير من الأحيان ذات قيم ودلالات أخرى متعددة.

2- تشكل الروابط اللغوية مجالا مفتوحا يشتمل على أدوات وحروف العطف، والظروف، وأدوات التبعية والتعليق وغيرها.

3- تربط الروابط الطبيعية بين عناصر مختلفة وغير متجانسة.

4- تدرس باعتبارها مؤشرات تندرج في سياق كلامي تجمع بين المقول وفعل القول.

5- تربط بين وحدات دلالية تبني انطلاقا من المقام الخطابي. أما الروابط المنطقية القائمة على شروط قيم الصدق المعمول بها في منطق القضايا نحدددها، كالآتي²:

1- تغيير الرابط المنطقي لا يؤثر على المعنى، ومن ثم على صدق القضية المركبة.

2- لكل رابط منطقي قيمة صدق واحدة (ص، ك) ودلالة واحدة (الفصل، الوصل، الشرط وغيرها).

3- تشتغل الروابط المنطقية على قضايا متماثلة.

4- يتم الربط المنطقي بين القضايا وفق قواعد صارمة (قوانين دي مورغان لنسق حساب القضايا).

5- الروابط المنطقية تنطبق على قضيتين صريحتين ومحددتين.

استنادا إلى ما سبق يبدو أن رابط الوصل في اللغة الطبيعية يقوم بعدة وظائف وله عدة استعمالات التي لم ينجح في القيام بها على مستوى اللغة المنطقية؛ بحيث يمكن لرابط الوصل أن يستخدم لربط الأسماء كقولنا: "وصل خالد وعمر" ويستخدم للتعبير عن الصفات، كقولنا "لقد كان جائعا وخجولا"، أو الأحوال، مثل؛ "لقد مشى ببطء وبألم"، أما ثابت الوصل في المنطق يستخدم فقط للربط بين التعبيرات التي يمكن أو تظهر منفصلة أو مستقلة. ومن ثمة فالصورة المنطقية لجملة "وصل خالد وعمر" ليست هي الصورة المنطقية

¹- المرجع نفسه، ص: 58، 50.

²- المرجع نفسه، ص: 49، 60.

لجملة "وصل خالد ووصل عمر" لأن الجملة الأولى تشير إلى أنهما وصلا معا، في حين تشير الجملة الثانية إلى ترتيب وصولهما¹.

خاتمة :

يتبين لنا أن اهتمام الفلسفة التحليلية بالصورة المنطقية لهو ضرورة منهجية قبل كل شيء (على الأقل في البداية)، غير أن النتائج التي توصلت إليها كشفت عن وجود غايات فلسفية وعلمية. فقد كان الغرض من تحليل الصورة المنطقية هو تجاوز التحليل التقليدي القائم على التعابير الواصفة للواقع من خلال الكشف عن بنيتها المنطقية، بهذا تغيرت الرؤية الفلسفية من ما هو ميتافيزيقي إلى ما هو منطقي- لغوي. لكن هذا المنعطف لم يعد محصورا في فكرة تجاوز الرؤية الفلسفية التقليدية، بل كشف عن وجود تحولات مست علوم أخرى خاصة اللغة والمنطق والرياضيات.

كما أن تحليل الصورة المنطقية أعاد طرح سؤال (التقابل بين اللغة الصورية واللغات الطبيعية) العلاقة بين اللغة والفكر من جهة أولى، والعلاقة بين اللغة والمنطق من جهة ثانية، والعلاقة بين المنطق والرياضيات من جهة ثالثة. وبالنظر إلى الدعاوى التي دافعت عنها الفلسفة التحليلية نتلمس الحضور القوي للتحليل المنطقي- اللغوي، وهذا يبين بجلاء أهمية الصورة المنطقية في تحليل قضايا العلم والفلسفة، كما يوضح مساهمتها في تغيير مفهوم المنطق ذاته الناتج عن التأثير الرياضي، الذي أصبح يعرف بالمنطق الرمزي. لقد نتج كذلك عن الاهتمام بالصورة المنطقية ظهور مباحث جديدة في فلسفة اللغة من قبيل الدلائل الصورية، ومبحث الإشارات، والدلالة المفهومية...إلخ.

وقد ساهمت هذه المباحث في ظهور مناقشات فلسفية، تركز بالأساس على مفهوم الصورة المنطقية، ويمكن أن نحددها في توجيهين أساسيين: توجه دافع عن فكرة ربط الصورة المنطقية باللغة الرمزية من أجل تجاوز المغالطات الناشئة عن استخدام اللغة الطبيعية.

لقد تبني هذا الموقف كل من فريجه وراسل وفتجنشتاين الأول، مع وجود اختلافات منهجية في التعامل مع اللغة الطبيعية. إذا كان فريجه يرى أن اللغة الطبيعية لا تصف الواقع بدقة، لأنها تفتقر إلى الإحالة، الأمر الذي قاده إلى تبني اللغة الرمزية لقدرتها على توضيح الأفكار والتعبير عنها بدقة، في حين ينظر إليها فتجنشتاين

¹-Strawson, P, F , L introduction To Logical Theory, op, cit, p, 80.

الأول من جهة المعنى، فاللغة الطبيعية لا تنتج قضايا بالمعنى الحقيقي، بل أشباه القضايا لذلك وجب استبعادها ويعود السبب في نظره إلى عجزنا عن فهم منطق اللغة. أما التوجه الثاني يدافع عن فكرة ربط الصورة المنطقية باللغة الطبيعية وهو ربط داخلي يكشف عن الصور المنطقية في اللغة الطبيعية ذاتها وليس ربطا خارجيا قائما على المواجهة والمقابلة بين اللغة والمنطق أو بين اللغة الصورية واللغة الطبيعية كما هو الحال عند التوجه الأول.

نلمس جذور هذا التوجه مع جورج مور وفتجنشتاين الثاني وتجسد أكثر مع "ستراوسن" على وجه الخصوص. فقد أعاد هذا الأخير النظر في الآليات المنطقية التي اعتمدها التوجه الأول، لأنها آليات لا تستجيب لمقتضيات اللغة الطبيعية، الأمر الذي يتطلب اعتماد آليات منطقية جديدة تقوم على منطق ثلاثي القيمة بدل ثنائي القيمة، ليتم بذلك الانتقال من بنية منطقية كلاسيكية إلى بنيات منطقية متعددة بتعدد وظائف اللغة. من هنا كانت البداية لما سيعرف بعد ذلك بالأنساق المنطقية الموسعة، التي وسعت من مبدأ الثالث المرفوع القائم قيمة صادق وقيمة كاذب ليشمل قيم ثالثة لا صادقة ولا كاذبة، بذلك لم تعد الصورة المنطقية منحصرة في بنية القضايا الخبرية بل شملت قضايا إنشائية وطلبية وأمرية ... إلخ.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- الباهي، حسان، في عودة فتجنشتاين، مجلة المخاطبات، العدد، 9 يناير 2014.
- 2- الجزر، هني محمد، القضية الحملية الأرسطية وموقف المنطق الرمزي منها (فريجه نموذجاً)، مجلة جامعة دمشق، المجلد، 30، العدد، 3+4، 2014.
- 3- آير، الفرد، المسائل الرئيسية في الفلسفة، ترجمة محمود فهيم زيدان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة، 1988.
- 4- ابراهيم، زكرياء، دراسات في الفلسفة المعاصرة، ج1، مكتبة مصر القاهرة.
- 5- الباهي، حسان، اللغة والمنطق بحث في المفارقات، منشورات ضفاف، ط2، 2015.
- 6- الباهي، حسان، الحوار ومنهجية التفكير الناقد، افريقيا الشرق، 2004.
- 7- العزاوي، أبو بكر، اللغة والمنطق، مدخل نظري، طوب بريس، الرباط، 2014.
- 8- مهران محمد، دراسات فلسفة اللغة، دار قباء للطباعة، القاهرة، 1998.
- 9- صلاح، اسماعيل، فلسفة اللغة والمنطق، دراسات في فلسفة كواين، دار المعارف، مصر، القاهرة.

- 10- صلاح، اسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية، 2005.
- 11- فتجنشتاين، لودفيج، رسالة منطقية- فلسفية، ترجمة، عزمي إسلام، مراجعة زكي نجيب محمود، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1968.
- 12- روزنتال واخرون، الموسوعة الفلسفية، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة، 1997.
- 13- رشوان، محمد مهران، وجميل عصام زكرياء، فلسفة اللغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.
- 14- Ayer, A, The Vienna Circle, In, The Revolution, In Philosophy, Macmillan And Company, London, 1937.
- 15- Bar- Hellel, Yehoshua, Comment On Logical In Logical Form, In Philosophical Studies, Vol.,2, No.,2 , Feb.,1951.
- 16- Barwise , Jon, and all, Language, Proof and Logic, Center For The Studies Of Language and Information, Leland Stanford Junior University, Printed in the United States, second Edition , 2011.
- 17- ----- Jon , The Situation In Logic, , Center For The Studies Of Language and Information, Leland Stanford Junior University, Printed in the United States ,1989.
- 18- Cohen, M, And, Nagel ,E, An Introduction To Logic And Scientific Method ,Harcourt, Brace and World, INC, New York, 1936.
- 19- Ducrot,O, et al ,Les Mots du discours , Minuit, Paris,1980.
- 20- Ernest , Leport And Kirk, Luduing, what is logical? In Logical Form And Language , Ed., Gerhard Preyer, Oxford University Press, Oxford, 2001.
- 21- Frege, G, function, and concept, in translations from the philosophical, writings , of G, Frege, edited, By ,P. Geach ,And M, Black, ed , Basil Blackwell, Oxford, 1891.
- 22- -----Logical Investigations, Translation By, P,T, Geach And R,H, Stoothoff, Basil, Blackwell, Oxford,1977.
- 23- Kneal, William, and martha, kneale , the devlopment of logic , Clarendon Press, Oxford ,1975.

- 24-Kant, I, Critique Of Pure Reason, Tr. By J.M.Meikejohn and Brandt V .B.Dixon, LL.D, The Colonial Press, 1900.
- 25-Lycan,G, William, Logical Form In Natural Language, In Philosophy And Phenomenological Rsearche, Vol.47,No,2, Dec.,1986.
- 26-May Robert, Logical Form In Linguistics, In Encyclopaedia Of Cognitive Sciences, University Of California, 1989.
- 27----- La forme logique, en linguistique, communication,1984.
- 28-Quine, W,V, Ressull' sOnthological Development Essays On Bertrand,R,1944.
- 29-Strawson, P, f, On Referring, In, Logico-Linguistic Papers, Methuen And CO, LTD,London,1971.
- 30-----On Referring, Essay Bertrand Russel, 1970.
- 31-----Skepticism And Naturalism ; Some Varieties, Colombia University Press,NewYork,1985
- 32-Sellars, W, Presupposing, Essays On Bertrand Ressel, 1970.
- 33-Wittgenstein, Ludwig, Tractatus Logico-philosophicus, Trd préambule et notes de G,G. Granger, Editions, Gallimard , 1993.
- 34-----,Some Remarks On Logic, Mind, Vol,9 ;1929.

دور الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم؛ من التثمين إلى التوجس

Artificial intelligence in education; From appreciation to apprehension role

د. يوسف أوقسو (باحث في علم الاجتماع، المغرب)

Dr. Youssef Ouqsou (Researcher in Sociology, Morocco)

مستخلص:

يُعد الذكاء الاصطناعي مجالاً لأبحاث ودراسات تهدف إلى إعادة الإنتاج الاصطناعي للبنيات المعرفية للذكاء البشري؛ وذلك بهدف إنشاء برامج أو آلات (روبوتات، منصات)، قادرة على القيام بوظائف ومهام معينة قد تكون في بعض الأحيان أكثر تعقيداً. ويشمل الذكاء الاصطناعي برامج الكمبيوتر - أو الآلات مثل الروبوتات - يمكنها تطبيق المعرفة المكتسبة لحل المشكلات انطلاقاً من استعمال البيانات والمعطيات والأنماط والنماذج.

إن اهتمامات الذكاء الاصطناعي لا تستثني مجالاً دون سواه، لا سيما مجال التربية والتعليم، الذي تسعى هذه الورقة إلى الغوص في بعض ثناياه؛ حيث يساهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز العملية التعليمية التعليمية من جهة، في الوقت الذي يطرح فيه إشكالية الأخلاق والقلق الوجودي المرتبط به من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعليم، التعلم.

Abstract:

Artificial intelligence is a field of research and studies that aims to artificially reproduce the cognitive structures of human intelligence; with the aim of creating programs or machines (robots, platforms) capable of performing certain functions and tasks that may sometimes be more complex. Artificial intelligence includes computer programs, or machines such as robots, that can apply acquired knowledge to solve problems through the use of data, information, patterns and models. The interests of artificial intelligence do not exclude any field, especially the field of education, which this paper seeks to delve into some of its folds; as artificial intelligence contributes to enhancing the educational learning process on the one hand, while raising the problem of ethics and existential anxiety associated with it on the other hand.

Keywords: artificial intelligence, education, learning.

مقدمة:

ظل تقسيم العمل بين الإنسان والآلة موضوعاً مركزياً في الخطاب العلمي والعملية منذ بداية الثورة الصناعية. كما ظلت الملامح الوظيفية ومتطلبات أنشطة العمل متغيرة تغيراً كبيراً ومطرداً، لدرجة يمكن القول معها أن الآلات قد استولت عموماً على أنشطة الإنسان كسمة بارزة لعصر التقدم التكنولوجي الهائل؛ إما لأنها أنشطة مرهقة جسدياً على المدى الطويل بالنسبة للإنسان، أو لأنها مستحيلة التحقق وصعبة الأجرأة والتنفيذ، أو لأنها ليست بنفس الكفاية التي يمكن أن تحققها التقنية مقارنة بقوة عمل البشر.

وعطفاً على ذلك؛ أدى دعم سير العمل المتكرر بشكل متزايد من قبل الآلات إلى إحداث تغييرات قوية تمثلت في القضاء على الأنشطة المهنية المختلفة التي تقوم على القوة البدنية، وهو ما أفقد الكثير من الناس وظائفهم وأعمالهم؛ في الوقت الذي ظهرت فيه مهام ومجالات جديدة بفعل التطور التكنولوجي الممتد، يمكن للإنسان أن يكرس نفسه لها ضمن مجتمع المعرفة اليوم (مجتمع الخطر حسب تعبير بيك أريك¹Beck Ulrich)؛ حيث يقوم بأنشطة تتطلب في المقام الأول مجهوداً معرفياً وتقنياً أكثر مما تتطلب من قوة بدنية محددة.

إن تقسيم المهام بين الإنسان والآلة في مجتمع المعرفة أصبح الآن موضع تساؤل، لأن الأنظمة الذكاء الاصطناعي يمكنها إلى حد ما، لا سيما في بعض المجالات كمجال التربية والتعليم، تولي الأنشطة التي كانت تنسب بوضوح في السابق إلى الذكاء البشري. ففي وقت مبكر من هذا التطور ظل الخوف من أن تتولى أنظمة الذكاء الاصطناعي معظم الأنشطة التي تتطلب إدراكاً على حساب الذكاء البشري بسبب التطور التكنولوجي السريع، وما يطرحه ذلك من تساؤلات أخلاقية وأسئلة وجودية مقلقة.

ويعتقد الكثير من الخبراء أن أنظمة الذكاء الاصطناعي ستكون قادرة على دعم جميع الأنشطة البشرية في السنوات القادمة، لذلك يمكن افتراض أنه بمرور الوقت، سيتم الاستيلاء على الأنشطة المهنية الحالية المختلفة التي يقوم بها البشر من قبل أنظمة الذكاء الاصطناعي، مما يعني أنه سيتعين على الناس أن يكونوا مستعدين للتدريب المستمر ومتابعة أنشطة مهنية جديدة، بما في ذلك دور الذكاء الاصطناعي في التعليم والتربية وتقديم الدعم الفردي في عملية التعلم.

¹ Beck Ulrich, Risk Society: Towards a New Modernity, Translated by Mark Ritter, SAGE Publications, London, 1992.

1. الذكاء الاصطناعي: تغيير البراديفم في التعلم:

1. في مفهوم الذكاء الاصطناعي:

إن الذكاء الاصطناعي هو من حيث الأساس عملية محاكاة الآلة لذكاء الإنسان بناء على تطبيقات وإنشاء خوارزميات يتم تنفيذها في بيئة معقدة وديناميكية من التقنية وأنظمة الحاسوب، حيث تسعى الآلة كمثال الإنسان صانعها للتفكير والتصرف بناء على بيانات وخوارزميات الذكاء الاصطناعي المتقدمة.

إن الذكاء الاصطناعي مجال دراسة يهدف إلى إعادة الإنتاج الاصطناعي للكليات المعرفية للذكاء البشري بهدف إنشاء برمجيات أو آلات (روبوتات، منصات، إلخ) قادرة على القيام بالوظائف المرتبطة به، وهو يشمل برامج الكمبيوتر - أو الآلات مثل الروبوتات - القادرة على التعلم وتطبيق المعرفة المكتسبة لحل المشكلات واستخدام التعليمات انطلاقاً من البيانات والأنماط والنماذج، غايته تكمن في إعفاء البشر من مهام معينة تكون في بعض الأحيان أكثر تعقيداً، انطلاقاً من البيانات الضخمة التي يجمعها ويجعلها أوتوماتيكية Automatiser¹.

2. الذكاء الاصطناعي: نقلة نوعية في مجال التربية والتعليم:

تستثمر معظم البلدان في جميع أنحاء العالم في مجال التعليم لا سيما المتقدمة منها، استثمارات كبيرة في الذكاء الاصطناعي وتقدمه التكنولوجي؛ فقد أصبحت تطبيقات هذا الأخير مؤثرة أكثر من أي وقت مضى في تعزيز أساسيات العملية التعليمية التعلمية؛ إذ تمكّن المدرسين من الاستفادة من أحدث التطورات في الذكاء الاصطناعي لرفع مستوى التعليمات وتعزيز القدرات التعليمية للمتعلمين، سواء بمساعدة هؤلاء على تحليل أدائهم باستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي لتحليل وتقييم أداء المتعلمين، ثم تقديم تغذية راجعة ذكية وفورية، فضلاً عن تحديد مكان القوة والضعف وتوجيههم بشكل فعال وتحسين تجربة التعلم بفعل الملاحظات الفورية والبناءة التي يقدمها في توفير الوصول إلى المعلومات، التي تدعم الاستدلال وعملية التدريس والتكوين والتعلم².

¹ Thierry Karsenti, (2018). Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? Formation et profession, 26(3), 113. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a159>

² Margarida Romero, Laurent Heiser (Dir.). Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle. Canopé, Livre blanc, Hall Open science, 2023, P.41. <https://hal.science/hal-04013223v2>

إذا كانت العملية التعليمية التعلمية تركز بشكل أساسي على "الضروري" لنظام التعليم والتوظيف، وإذا كانت مهمتها تكمن بشكل أساسي في إيجاد طرق لجعل المتعلم يلائم حاجياته المختلفة، فإن العملية التعليمية التعلمية تركز الآن بفعل الذكاء الاصطناعي بشكل أساسي على المتعلم كشخص، وعلى فرص تطوره الفردي المحدد.

إن التعليم هنا لا يكتفي بإكساب المعارف والمهارات فحسب، بل يعزز أيضا سلوكيات الانفتاح والمرونة والفعالية في إدارة المواقف والمتطلبات الجديدة، بالإضافة إلى تطوير المهارات الذهنية والتقنية. كما ينصب التركيز بشكل متزايد على تعزيز "شخصية" المتعلم واكتساب المهارات التي تتعامل مع الآلات الذكية والأنظمة الرقمية، مثل الإبداع والتفكير الناقد والابتكار والتعاطف وحل المشكلات أو اتخاذ القرارات على المستوى الفردي¹.

يتطلب اتباع التوجهات الاستراتيجية للتعليم في "زمن الذكاء الاصطناعي" براديجما جديدا ونقله نوعية في المنطق التنظيمي، ويشمل ذلك تخطيط العمليات التعليمية وتنفيذها وتقييمها ومراقبتها. لذلك تستخدم التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي لتحقيق هذه النقلة النوعية؛ فأنظمة الذكاء الاصطناعي توفر عددا من الإمكانيات لحل المشكلات المعقدة بطرق تحقق نتائج أفضل مما كان سابقا، في الوقت الذي لا يزال استخدامه محدودا لتجنب النتائج غير المرغوب فيها وأثاره السلبية الاستخدام².

ومن أجل مواجهة التحديات في إضفاء الطابع الفردي على التعليم من حيث صلته بالمتعلمين والمدرسين، يوفر الذكاء الاصطناعي فرص استخدام مناهجه من أجل عمليات التعلم الموجهة ذاتيا أو المنظمة ذاتيا بشكل كلي، ووصف العناصر المختلفة للتقويم التشخيصي (مرحلة التفكير) والتنفيذ (مرحلة الأداء) والمتابعة (مرحلة التقويم/التفكير الذاتي).

أ . مرحلة التقويم التشخيصي/ التفكير:

إن التمايز العملي لمراحل التعلم يخدم القدرة على مراعاة مدى النتائج الخاصة بالذكاء الاصطناعي، التي لا يمكن

¹ Serge Soudoplatoff, L'intelligence artificielle : l'expertise partout accessible à tous, La Fondation pour l'innovation politique, Février 2018, P.24.

² Arvind Ashta, Vipin Mogha, Les risques liés à l'innovation : le cas de l'intelligence artificielle, OpenScience – Published by ISTE Ltd. London 2022, pp 1-11.

تحديد منظور نظري مناسب لها في بحوث التربية والتعليم.

تلعب مرحلة التفكير دورا خاصا في عملية التعلم؛ فالتفكير يسبق أنشطة التعلم الملموسة ويعمل على تحسينها، وهو تكرر وتفعيل المعرفة والمهارات المكتسبة سلفا من أجل خلق صلة بين المعرفة الجديدة التي سيتم تعلمها والمعرفة المكتسبة من قبل؛ فالتقويم التشخيصي يتضمن عناصر حاسمة لتخطيط ما يجب تعلمه، وهذا يشير إلى العناصر التي يجب العمل عنها وتحديد الأهداف المستقلة للمتعلمين؛ فمعرفة ما إذا كان المتعلمون قد فهموا شيئا ما، فذلك يعني أيضا أنه يمكن أن تكون لديهم مساحات يمكنهم عبرها تطوير تفكيرهم، بناء على المهارات الفردية أو الاحتياجات الخاصة بكل متعلم¹.

ولأنه غالبا ما تكون لدى المتعلمين مهارات وكفايات مختلفة ومتباينة، فإن إحدى التحديات الرئيسية تكمن في كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي من طرف المدرسين وتمكينهم من إجراء تقويم تشخيصي لمتعلمين يفكرون بشكل فردي ومستقل، علما أن الدافع الشخصي على وجه الخصوص يعد نقطة مهمة في سياق الفردانية التي تتطلبها مناهج الذكاء الاصطناعي التي تعتمد بشكل كبير على المتعلم/الفرد.

ففي سياق إعداد عمليات التعلم تتميز مناهج الذكاء الاصطناعي بحقيقة أنه يمكن استخدام البيانات التاريخية في عمليات التعلم (على سبيل المثال بيانات من أنظمة إدارة التعلم)، ما يجعل الأمر ممكنا في مقارنة وتحديد التحديات الفردية في مختلف الفئات العمرية؛ فذلك يمكّن المدرس من استخدام الذكاء الاصطناعي في تصنيف مسارات التعلم هذه وفقا لنقاط القوة والضعف عند المتعلم قبل الشروع في معالجة التعثرات.

تمكّن عملية التشخيص بواسطة أدوات الذكاء الاصطناعي من مراعاة الاختلافات الفردية في التحفيز الذاتي وتنظيم التعلم بناء على المهارات الفردية أو الاحتياجات الخاصة لكل متعلم، وكذا تطوير مسارات التعلم باستمرار حسب الاستجابات التي يقدمها المتعلمون كل حسب احتياجاته وخصائصه²، كما تمكّن عميلة التشخيص بعد ذلك من استخدام خصائص المتعلم هذه بدورها لعمليات التعلم والتدخلات بفضل الذكاء الاصطناعي، وذلك بناء على البيانات المستخلصة التي يمكن للمتعلمين تكوين عمليات التعلم بعدها، ورسم مسارات التعلم بأفضل طريقة ممكنة في سياق إنشاء برنامج مناسب للتعلم الذاتي.

تكمن فرص مناهج الذكاء الاصطناعي بشكل خاص في التعرف على أنماط ومسارات التعلم الناجحة التي قد لا يلاحظها

¹ Margarida Romero, Laurent Heiser, *op. cit.*, P.51.

² Thierry Karsenti, *op. cit.*, P.115.

أحد، التي يمكن للمدرس أن يستثمرها بناء على المعرفة الحالية المكتسبة ومعالجتها تلقائياً، مع تطوير وتحسين عمليات التعلم باستمرار: "إن مناهج الذكاء الاصطناعي تمكن المتعلمين من تصميم وتحسين عملية التقويم التشخيصي بشكل فردي عن طريق اختيار استراتيجيات وتكتيكات التعلم المناسبة؛ فللذكاء الاصطناعي قدرة على تصميم طرق تقييم المتعلم مثل اختبارات التقويم التشخيصي كدعم تعليمي يسمح للمدرس بتنوع وتمييز أساليب التدريس الخاصة به"¹.

يمكن تتبع عمليات التعلم والإشراف عليها من قبل المدرسين، كما يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتصنيفهم من أجل تحديد، لا سيما في مرحلة التقويم التشخيصي، المتعلمين الذين يحتاجون إلى أقصى قدر من الدعم خلال عملية التعلم. وعلى أساس هذا التصنيف يمكن أيضاً تشكيل تصنيفات تتألف من متعلم متقدم في امتلاك مهارات أو كفايات معينة ومتعلم أقل تقدماً، كما يمكن للمتعلمين الذين تحققت لديهم كفايات معينة تولي دور المرشد ومساعدة زملائهم وشرح معارفهم بطريقة مفهومة للمتعلمين الأقل تقدماً على شكل دعم، فضلاً عن جمع البيانات المناسبة عن نجاح التعلم وتحسين خوارزمية التصنيف باستمرار مع تكريس المزيد من الاهتمام للمتعثرين، بحيث يكتشف الأخطاء أو الصعوبات المتكررة لديهم².

ب. مرحلة التنفيذ:

في مرحلة التنفيذ (مرحلة الأداء)، تتم عمليات المراقبة الذاتية بهدف تحسين إجراء إتقان المهام اللاحقة، بحيث تلعب معرفة المستوى الحالي للمتعلم دوراً رئيسياً في ذلك، لأنه يتحتم على المتعلمين تحديد مستوى تعلمهم الحالي ومقارنته بأهدافهم؛ لذلك من المهم تحديد وسد الفجوة المحددة بين المستوى الحالي للتعلم والأهداف المسطرة بأكبر قدر ممكن من الوضوح، لا سيما تحديد الصعوبات التي تحول دون التعلم قصد التغلب عليها.

يلعب التفرد دوراً رئيسياً خاصة في تنفيذ حالة التعلم بواسطة الدعم المصمم في عملية التعلم والتكيف الديناميكي لها، واستغلال إمكانات الدعم الفردي الذي لا يمكن ضمانه من قبل المدرسين وحدهم، بل بواسطة أنظمة الذكاء الاصطناعي البحتة التي تعمل على دعم مناهج الخوارزميات وإزالة غير الضرورية منها وكل التدابير المضادة المستهدفة من قبل المدرسين؛ وهو ما يسمح لهؤلاء بالاستجابة بشكل أكثر دقة للمتعلمين الذين لا يستطيعون مواكبة وتيرة التعلم، فضلاً

¹ Lamyae JMOULA, Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT : des pistes issues d'une recension des écrits, *Dans*, Journal of Information Sciences, Volume 22 (2023), P.33.

² Margarida Romero, Laurent Heiser, *op. cit.*P.50.

عن دعمهم في تعميق محتوى تعليمي معين.

فعلى سبيل المثال يعد برنامج Education Copilot التعليمي إحدى أدوات الذكاء الاصطناعي التي يتطلبها عمل مدرس في الصف الدراسي نظرا لدوره المهم في مساعدة المدرس في تصميم مناهجه الدراسية وخطط الدروس والأنشطة الواجب القيام بها لشرح المفاهيم التعليمية وتحقيق الأهداف الدراسية وتتبع مدى اكتساب المتعلمين المهارات والكفايات المنشودة ومتابعة تقدمهم التعليمي. كما يساعد هذا التطبيق أيضا المدرس في إنشاء خطط تعليمية مخصصة لتلبية الاحتياجات الفريدة والمختلفة لكل تلميذ في الصفوف الدراسية.

ثم أن منصة التعلم عن بُعد UTIFEN، تمكن النظام من إنشاء نموذج تدخل "مثالي" يهدف إلى إنجاح المتعلمين بناء على نجاحاتهم وإخفاقاتهم. كما يمكن لهذه المنصة بعد ذلك إرسال تذكير تلقائي بشكل مستقل وفردى إلى المتعلمين في لحظات مناسبة لزيادة فرص نجاحهم، حيث يصير التعلم الآلي ممكنا دون أن تتم برمجته سلفا، لدرجة أن هذه الأنواع من التطبيقات تتمتع بإمكانات معرفية استثنائية تتجاوز بكثير ذلك الدافع الذي يتولد لدى المتعلمين¹.

ت . مرحلة التقويم لعملية التعلم:

يسهل الذكاء الاصطناعي التقييم المستمر للمتعلمين، كما تتيح تجارب التعلم التي تم إنشاؤها باستخدام الذكاء الاصطناعي من متابعة المتعلم طوال رحلة التعلم الخاصة به، ومعرفة مستوى كفاءته بدقة نسبية في لحظة معينة². ويلعب التقييم الذاتي وفحص أو توحيد ما يجب تعلمه دورا مهما في العملية التعليمية التعليمية؛ فمن ناحية يتمثل الهدف في مقارنة التقييم الذاتي لمستوى التعلم الحالي للمتعلمين بالتقييم الخارجي لمستوى التعلم من قبل المدرس أو المدرسين، ومن ناحية أخرى فهو ينصب التركيز على تطبيق وتنفيذ المعرفة المكتسبة، لا سيما في التعليم والتكوين.

يعنى هذا أنه يجب أن تتاح للمتعلمين الفرصة لتطبيق ما تعلموه فعليا وتلقي التعليقات عليه؛ فإحدى التحديات الرئيسية في هذه المرحلة هو كيف يمكن للمدرسين تقديم هذه الملاحظات للمتعلمين بشكل فردي، فضلا عن أن إحدى الاحتمالات هنا هو استخدام الذكاء الاصطناعي بالتعاون مع ملاحظات الأقران، بحيث يتم تكليف المتعلمين بتطبيق المعرفة التي تعلموها على مشكلة ما، وذلك بعد تلقي تعليمات عن الحلول المطورة التي يمكن أن يقدموها، التي يحلل الذكاء

¹ Thierry Karsenti, *op. cit.* P.114.

² *Ibid*, P.116.

الاصطناعي جودتها ويقدم مساعدة فردية حول كيفية تحسينها.

إن تحليلات التعلّم تكمن في تفسير أنواع مختلفة من البيانات التي ينتجها المتعلمون أو التي يتم جمعها من أجل المتعلمين لقياس التقدم في التعلّم والتنبؤ بالأداء المستقبلي والكشف عن المشاكل المحتملة، بحيث ينصب التركيز هنا على نقل منطق علم البيانات إلى تنظيم العمليات التعليمية. وبفضل تقييم البيانات يتم دعم المتعلمين بشكل أفضل وأكثر فعالية في عمليات التعلم الخاصة بهم، ومن ثمة زيادة النجاح العام لعمليات التحصيل العلمي.

ومع تحليل جودة التغذية الراجعة باستخدام الذكاء الاصطناعي، تنشأ فرص جديدة لتحسين جودة العمليات التعليمية بشكل كبير، ويمكن للمدرسين مساعدة المتعلمين الذين كتبوا مراجعات سيئة على تحسين مهاراتهم الفردية، كما يمكنهم دعم المتعلمين الذين تلقوا ملاحظات رديئة الجودة بفضّل تعليقات إضافية من المدرسين. وهكذا يوفر نهج الذكاء الاصطناعي للمدرسين فرصة تحقيق أقصى استفادة من مواردهم الزمنية النادرة من أجل المتعلمين الذين هم في أمس الحاجة إلى المساعدة.

II. تحديات التعليم في زمن الذكاء الصناعي:

1. أشكال جديدة من الاتصال بفضل أنظمة الذكاء الاصطناعي:

مع تزايد انتشار الواقع المعزز والواقع الافتراضي، تتيح بيئات العمل والتعلم الغامرة أشكالاً جديدة مرنة من برامج التعلم، لا سيما عبر إنشاء مشروعات في المدارس التي تستكشف إمكانات بيئات التعلم هذه ضمن سيناريوهات تعليمية ملموسة، واختبار أشكال جديدة في بيئات العمل والتعلم المرنة. فإذا كانت تقنيات الواقع المعزز أو الواقع الافتراضي تتضمن عناصر قائمة على الذكاء، فإنها يمكن أن توفر تغذية راجعة وتوصيات شخصية باعتبارها قيمة تعليمية مضافة للتعليم المكثف للمتعلمين، حيث تؤسس مؤسسات التعلم الأساس التقني للتعلم ضمن أنظمة متكاملة ومتراصة شبكياً، يمكنها بناء التفاعل وتنفيذ عمليات إنتاج ذاتية التنظيم وفعالة ومرنة بذكاء من أجل تعزيز التعلّمات الأساسية للمتعلمين، بالإضافة إلى أن هذه الأنظمة تبني أشكالاً جديدة من التفاعل بين المتعلم والحاسوب، وبينه وبين عالم العمل.

يمكن للمتعلمين كذلك "الدراسة" مباشرة مع محتوى التعلم في المدرسة باعتبارهم شركاء في التعلم؛ فالدراسة الآلية قد صارت تقنية تُستخدم بشكل متزايد في مجال التعليم، حيث تتجراً العديد من المؤسسات

على الشروع في تطوير الذكاء الاصطناعي ومحاكاة المحادثات مع المستخدمين من المتعلمين لا سيما على الإنترنت، سواء على شكل محادثات سمعية أو نصية كشكل جديد من التواصل، مستفيدة مما يوفره الذكاء الاصطناعي من إمكانات جديدة للتطوير المشترك والتعاون بين المتعلمين، ومن ثمة تطوير الكفاءة التي تدمج الكفايات المتعددة التي يحققها ذلك.

59

ينعكس التقدم التكنولوجي في عمليات التحول الرقمي في تنفيذ تقنيات مثل الروبوتات والذكاء الاصطناعي، فيؤثر أيضا على تصميم العمليات التعليمية، حيث يؤدي توليد البيانات وآليات معالجة البيانات غير الشفافة جزئيا إلى ظهور مشكلات جديدة تمت معالجتها بشكل أساسي في سياقات محدودة أو تجريبية أو محلية.

إن التعلم في "زمن الذكاء الاصطناعي" يتطلب اتباع توجهات استراتيجية ونقله نوعية في المنطق التنظيمي، وفيها تخطيط العمليات التعليمية وتنفيذها وتقييمها ومراقبتها؛ لذلك تعد مسألة كيفية استخدام التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي لتحقيق هذا النقلة النوعية أساسية جدا في مجال التربية والتكوين.

ويمكن توظيف كثير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم نوردتها كما ذكرتها الباحثة "ليلى المسكي فرحات":

➤ البحث:

• مثال: poe: يقدم خدمة البحث في أكثر من موقع خاص بالذكاء الاصطناعي ومنها ChatGPT رابط الموقع: <https://poe.com>

• TutorAI: يقدم خدمة البحث على هيئة كورس تعليمي رابط الموقع: <https://www.tutorial.me>

• Perplexity: محرك بحث متقدم وعالي الجودة تستطيع أن تسأله ويجيبك، ويتناقش معك بسهولة ويسر. رابط الموقع <https://www.perplexity.ai>

• ChatGPT: يوفر محادثة قوية بينك وبين الشات ويجيبك فيما على أسئلتك ويعطيك حولا قوية لأغلب المشكلات. رابط الموقع: <https://chat.openai.com/chat>

➤ تصميم المواقع والفيديو تطبيقات الويب:

• Sitemaps Visual: هذا الموقع يعرض خرائط مرتبة للمواقع ورسوما بيانية لإنشاء موقع ويب. رابط

الموقع: <https://visualsitemaps.com>

- AnBoard: يوفر تصميم أو إنشاء فيديو بشكل احترافي بسرعة وسهولة. رابط

الموقع: <https://anboard.studio>

➤ صناعة المحتوى التعليمي:

- Narakeet: يمكن من خلاله تصميم عروض تقديمية بسهولة وسرعة وعند كتابة النص يتم تحويله الى

كلام مسموع ومزامنته مع العرض التقديمي. رابط الموقع: <https://www.narakeet.com>

- Mindsmith: ينشئ محتوى تعليمي كامل بمجرد كتابة العنوان ويقوم بعرض كامل للمحتوى التعليمي

ويعدل عليه بكل سهولة رابط الموقع: <https://www.mindsmith.ai>

➤ إنشاء الاختبارات مثل:

- Quiz Gecko: هو عبارة عن صانع اختبارات يتيح للمستخدمين إنشاء الاختبارات ومشاركتها مع الطلبة،

ويمكن إنشاء الاختبارات حسب الحاجة سواء أسئلة مقالية أو خيارات من متعدد. رابط الموقع:

<https://quizgecko.com>

- إنشاء العروض التقديمية Slides: أداة تساعد على عمل عرض تقديمي POWERPOINT بسهولة وسرعة.

رابط الموقع: <https://www.slidesai.la>¹

2. الذكاء الصناعي أو القلق الوجودي للتقدم الآلي:

إذا كان الذكاء الاصطناعي يساعد المدرس على توفير محتوى تعليمي متقدم ومبتكر يساهم في دعم عملية تلقين المعارف الجديدة واستيعابها واستثمارها لجذب انتباه المتعلم نحو العملية التعليمية باستعمال المحتوى المبتكر والفعال، فإن الأمر المثير للقلق اليوم يكمن في تقسيم المهام بين المتعلم والكمبيوتر داخل نظام المعرفة الذي تعيشه المدرسة التي باتت ملزمة أكثر من أي وقت مضى مجبرة على مواكبة عصر الرقمنة والتطور التكنولوجي غير المحدود، ذلك لأن أنظمة الذكاء الاصطناعي يمكنها إلى حد ما - خاصة في مجالات معينة بما فيها

¹ ليلي المسكي فرحات، "أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفايات المستعرضة لدى متعلمي الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي"، الملتقى الدولي العلمي 2024، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين/ألمانيا، 2024، ص 91.

قطاع التربية والتعليم - أن تتولى مهامها من المفترض أن تكون مخصصة بوضوح للذكاء البشري.

ومع زيادة القلق من أن تتولى أنظمة الذكاء الاصطناعي غالبية المهام بسبب سرعة التطور الإلكتروني خلال السنوات الأخيرة والمقبلة، يعتقد الكثير من المتخصصين في أنظمة الذكاء الاصطناعي أنها قادرة على تلبية كثير من احتياجات المتعلم وسيطرتها على مختلف الأنشطة المهنية التي ينجزها الإنسان عامة بما فيها تلك التي ترتبط بمجال التعليم والتربية، تطرح جوانب أخلاقية متعددة¹.

إن تعزيز الجوانب الأخلاقية والقيم في عصر الذكاء الاصطناعي يرتبط بنقاشين مترابطين؛ أولهما يتمثل في كيفية تطوير ذكاء اصطناعي "محوره الإنسان" لمصلحة المجتمع؛ وثانيهما يكمن في طبيعة القيم الجديدة المطلوبة للمتعلمين والمدرسين (المجتمع عامة) للتعامل بنجاح مع الذكاء الاصطناعي.

يرتبط النقاش الأول ارتباطا وثيقا بالمناقشات حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، حيث تظهر هذه العلاقة بوضوح في المسودة الأولية للتوصية المتعلقة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي (اليونسكو، 2020)، التي تشير إلى أن القيم تلهم السلوكيات المرغوبة التي تشكل أساس المبادئ، بينما تتيح المبادئ الأخلاقية تطبيق القيم في السياسات والإجراءات الأخرى. وبالنظر إلى العلاقة الوثيقة بالقيم المعروضة ومبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، يظل السؤال مرتبطا بطبيعة القيم اللازمة للأفراد للانخراط بنجاح في عالم الذكاء الاصطناعي؟² على هذا الأساس وجب أن يعتمد التنظيم التعليمي للذكاء الاصطناعي، الذي يهدف إلى تكوين المتعلم الرقمي، على نموذج التكامل المنطقي لاستخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وإذا كان الذكاء الاصطناعي يهدف إلى تكوين المتعلم الرقمي بناء على نموذج من استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم، فإنه "يجب أن دمج الأبعاد الأخلاقية في ذلك، وإيلاء الاهتمام بتطوير الروابط الاجتماعية والمجتمعات والقواعد والقوانين الاجتماعية التي تضمن رفاهية الناس، واكتساب القيم الإنسانية والاجتماعية الموحدة والأخوية في عالم متغير؛ فالإكتشاف والتعلم يكمن قبل كل شيء في تخصيص الذكاء الاصطناعي في سياق تعليمي يحمل بعدا تحرييا يجب أن يعزز القدرة على التصرف لكل شخص بدل جعله

¹ <https://www.unesco.org/ar/artificial-intelligence/recommendation-ethics>. Vu le 08 Juillet 2024.

² UNESCO, Comprendre l'impact de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences, Centre international UNESCO-UNEVOG pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, 2021, P.27.

https://unevoc.unesco.org/pub/understanding_the_impact_of_ai_on_skills_development_fr.pdf (Vu le 2-7-2024).

مغتربا¹.

3. في أهم مخاطر الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يُحدث الذكاء الاصطناعي ثورة في العديد من القطاعات التي يعد قطاع التعليم من أهمها؛ حيث يطرح الذكاء الاصطناعي في هذا القطاع قضايا أخلاقية متعددة لدرجة تكاد تلامس مختلف جوانبه، وتكمن على سبيل المثال في استخدام البيانات الضخمة، التي يمكن أن يكون لها تأثير كبير على احترام خصوصية الطلاب والعاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية، ثم أن المردودية وإنتاجات المتعلمين غالبا ما تتم بواسطة الشركات الخاصة بدلا من المؤسسات التعليمية وما ينتج عن ذلك من تغليب البعد الاقتصادي للمعرفة بدلا من البعد القيمي والأخلاقي، فضلا عن الأهمية التي يولها الذكاء الاصطناعي للبحث التقني في علوم الكمبيوتر أو العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات على حساب علوم التربية، التي تأخذ بعين الاعتبار تعليم القيم وتلقين الثقافة وإرساء القواعد الاجتماعية السائدة²

إن الحاجة إلى فحص الآثار الأخلاقية المرتبط بالأبحاث التي تستخدم البيانات الرقمية بات أمرا ضروريا أكثر من أي وقت مضى؛ لذلك "يجب أن يدفع الانخراط في عملية صنع القرار الأخلاقي إلى الأخذ بعين الاعتبار لقيمنا والاعتراف بها (تلك الخاصة بكل فرد/مؤسسة) وكذا الأخذ بعين الاعتبار للسياق (القانوني/الثقافي/السياسي/الاقتصادي) لتحديد القضايا الأخلاقية المتعلقة بعملية صنع القرار. إن الأخلاق كتخصص لها أسس نظرية عميقة ومتنازع عليها، ومن المهم الاعتراف بالموقف والقاعدة القيمية التي تنشأ منها القضايا الأخلاقية من أجل فحص علاقتها باستخدام البيانات في التعليم"³.

من أجل ذلك يتوجب وضع قواعد تنظيمية للروبوت، بحيث لا تكون الخيارات التي يمكنه اتخاذها ذات تأثير غير أخلاقي في قطاع التعليم. وإذا كان مصممو ومهندسو الذكاء الاصطناعي الذين يدافعون عن الآفاق المثيرة التي توفرها هذه التقنيات لا يولون أهمية كبرى لأخلاقيات البحث، فإنه "يجب التفكير في العواقب الأخلاقية لأفعالهم في كل مرحلة من مراحل عملية البحث والابتكار: من التصميم إلى التطبيق والاستخدام؛

¹ Margarida Romero, Laurent Heiser, *op. cit.* P.71.

² Simon Collin et Emmanuelle Marceau, *Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur*, Edition Ethique publique, Vol. 24, n 2, 2022.

³ Laura Hakimi, Rebecca Eynon and Victoria A. Murphy, *The ethics of Using Digital Trace Data in Education: A Thematic Review of the Research Landscape*, Review of Educational Research, October 2021, Vol.91. P.677

حيث ستكون هناك حاجة إلى يقظة دائمة ضرورية عند التفاعل بين المصممين والعلماء والمجتمع، لأن العلماء لا يواجهون بالضرورة تلك الأسئلة الأخلاقية والعواقب السياسية المترتبة عن ابتكاراتهم وتداعياتها. فإذا لم يكن من الممكن تصميم أخطاء أخلاقية من قبل آلة تعلم مستقلة، فإن الحل الأكثر أماناً هو منع الروبوتات من اكتساب الاستقلال الأخلاقي في اتخاذ القرارات"¹.

ولعل الذكاء الاصطناعي. كأى تقنية. ينطوي على مخاطر جمة بالنسبة للآباء والمدرسين والمتعلمين بسبب المخاطر المرتبطة باستخداماته في التربية والتعليم، نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر:

• قلق حماية الخصوصية:

تتطلب التطورات الحالية في مجال الذكاء الاصطناعي. لا سيما التعلم الآلي. بيانات ضخمة لتدريب الذكاء الاصطناعي وضمان تشغيله. وتعد خصوصية الإنسان مصدر قلق كبير يحدثه الذكاء الاصطناعي وقضية أخلاقية حاسمة تنشأ عن استخدام هذه البيانات الضخمة²؛ إذ يثير تجميع أنظمة الذكاء الاصطناعي لكمية كبيرة من البيانات الشخصية عن المتعلمين قلقاً وجودياً وأسئلة أخلاقية عن إمكانية استغلالها لأغراض غير نبيلة، قد تسيء لأصحابها وللمؤسسة التي ينتمون إليها؛ فالتجميع المستمر للمعلومات الشخصية للمتعلمين وتصنيفهم يعد تدخلاً كبيراً في خصوصيات كل واحد منهم³.

إن وضع الأداء الأكاديمي للمتعلمين وتسجيل سلوكياتهم وتعلماتهم واهتماماتهم الشخصية داخل أنظمة تكنولوجية. قد لا تحمي بالضرورة بياناتهم بشكل سليم. يهدد بكشف خصوصياتهم أمام عامة الناس، لا سيما أن غياب المراقبة الفعالة لهذه البيانات قد يؤدي إلى وقوع تسريب معين للبيانات، وهو ما يطرح أسئلة أخلاقية عن الخصوصية وحمايتها من كل استغلال قد يلحق ضرراً بالمتعلم أو أسرته ومحيطه.

¹ Ron Iphofen & Mihalis Kritikos (2019), Regulating artificial intelligence and robotics: ethics by design in a digital society, Contemporary Social Science, Journal of the Academy of Social Sciences.P.13

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/21582041.2018.1563803>

² Simon Collin et Emmanuelle Marceau. Op.cit. P.8.

³ Intelligence artificielle et protection de la vie privée La perspective des consommateurs, Rapport réalisé par Option consommateurs en collaboration avec Maya Cachecho, Ph.D., Sandrine Prom Tep, Ph.D., Evelyne Jean-Bouchard, Ph.D. et Pablo Jose Garcia et présenté au Commissariat à la protection de la vie privée du Canada, 2021.

Pour lire ce rapport : <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://option-consommateurs.org/wp-content/uploads/2021/07/option-conso-ia-rapport-2021.pdf>

• محدودية الفهم بالنسبة للمتعلم:

تكمن إحدى المخاطر الرئيسية التي يحدثها الذكاء الاصطناعي على المتعلم في عدم القدرة على الفهم أو فقدانه، بحيث أن الذكاء الاصطناعي يتيح للطلاب الحصول على المعلومة بشكل دقيق ويقدم حلولاً جاهزة لمختلف المشكلات والوضعيات التعليمية بطريقة فعالة وسريعة بفعل الخوارزميات التي توفرها البرمجيات المختلفة، وهو ما يقلل من قدرة المتعلمين على فهم المضامين وتوظيف الممكّات العقلية التي يتطلبها حل مشكلة ما أو التفكير في وضعية تعليمية معينة؛ فقد يؤدي التوظيف المفرط للتكنولوجيا دون فهم العلاقات بين مختلف جوانب وضعية معينة (حل المعادلات الرياضية مثلاً)¹ ودون تطوير المهارات الفكرية اللازمة لحل المشكلات المطروحة بشكل يعتمد فيه المتعلم على قدراته العقلية الذاتية.

• "تراجع" مهارات التفكير الناقد:

إذا كان بناء كل معرفة أو حقيقة تتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد عبر ممارسة عمليات ذهنية غايتها بناء معرفة يقينية، فإن تصميم أنظمة الذكاء الاصطناعي لتقديم أجوبة دقيقة (ودون عناء) غالباً ما يكون على حساب عملية التفكير الناقد الذي يكتسبه المتعلم في "التربية الكلاسيكية". ونتيجة لذلك قد يصير المتعلم سلبياً في تعلماته غير قادر على ممارسة التفكير الناقد أو التعامل مع الوضعيات المشكلة التي يواجهها، فيقبل الإجابات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي دون طرح أسئلة إضافية أو استكشاف وجهات نظر أخرى، ما قد "يعيق" قدرة المتعلم على التفكير الناقد والإبداع والبحث عن رؤى متقاطعة ومختلفة "للبداهيات" المتاحة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي.

• تغذية اللامساواة التعليمية:

لا يمكن لكل المتعلمين استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لاكتساب المعرفة بنفس الإمكانيات أو القدرات والمهارات. فمن البديهي ألا يملك جميع المتعلمين داخل نفس الدولة (وبين دولة ودولة أخرى) نفس الحظوظ ونفس المساواة لاكتساب المهارات وتحقيق التعلّمات التي يضمها الذكاء الاصطناعي. ذلك لأن اللامساواة (التي

¹ L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, La science et la culture, Comprendre l'impact de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences, 2021.

تتشكل أصلا في صلب المدرسة حسب السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو مثلا) في امتلاك مهارات التعامل مع الذكاء الاصطناعي قائمة بذاتها بفعل الفروق بين هذا المتعلم وذاك، ذلك لأن المدرسة تقدم نفسها قبل كل شيء كمثال لإعادة الإنتاج الاجتماعي بحيث تتحول التفاوتات الاجتماعية إلى تفاوتات تعليمية، ثم تصبح تفاوتات اجتماعية مرة أخرى عند مغادرة النظام المدرسي¹.

إن تقنيات الذكاء الاصطناعي العالية الجودة والباهظة الثمن ليست متاحة للجميع على قدر من المساواة؛ حيث يصعب على بعض الدول والمؤسسات التربوية والمتعلمين ذوي الدخل المحدود الوصول إليها، لا سيما أولئك الذين ينتمون إلى الفئات الاجتماعية الضعيفة. ويمكن أن تحدث هذه التفاوتات فجوة رقمية عميقة بين أولئك الذين يستفيدون من الإمكانيات التي يوفرها التقدم التكنولوجي وأولئك الذين لا يملكون نفس الحظوظ للاستفادة من خدمات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يفاقم أوجه التمايزات واللامساواة التعليمية القائمة سلفا داخل المدرسة.

● غياب التفاعل البشري:

إذا كان الانخراط في العملية التعليمية. التعلمية بين المتعلم والمدرس يضمن تفاعلا بشريا يصير فيه الثاني موجها ومرشدا للأول، فإن تعويض هذا التفاعل البشري العاطفي والوجداني والقيمي والأخلاقي بأنظمة الذكاء الاصطناعي لا يضمن بالضرورة توازنا نفسيا وتربويا للمتعلم الذي قد يشعر بالعزلة وغياب "الحوار الإنساني" مع التكنولوجيا. كما قد يفتقر المتعلم إلى الدعم العاطفي والوجداني الذي لا تضمنه الآلات وأنظمتها المعلوماتية التي تخلو من المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية الضرورية للتنمية الصحية والوجدانية التي يحتاجها كل شخص في الحياة.

إن الاعتماد المفرط على أنظمة الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعيق عملية التطوير الشاملة لشخصية المتعلم، التي تحتاج منذ سن مبكرة إلى التفاعل البشري مع المدرس الذي يمرر عبر العملية التعليمية رسائل وجدانية وعاطفية وقيمية أخلاقية.

خاتمة:

إن تطوير وتنفيذ مناهج الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم والتربية والتكوين يوفر فرصا كبيرة، لكنه في الوقت

¹ Pierre BOURDIEU et J.-C. PASSERON, Les Héritiers, Edition Minuit, 1973.

نفسه يفرض بعض القيود التي يجب مراعاتها ومعالجتها وفقا لذلك، التي تشمل جوانب مهمة مثل قابلية التفسير والتحيزات المختلفة وحماية المحتوى والبيانات وأنظمة الذكاء الاصطناعي.

فإذا كان هذا الأخير يتمتع بإمكانات كبيرة، لا سيما في إضفاء الطابع الفردي على عمليات التعلم، فإنه يجب دائما مراعاة قيود استخدام الذكاء الاصطناعي من أجل تجنب الآثار العكسية لمختلف استعمالاته، خاصة تلك المرتبطة بإمكانية تفسير القرارات أو التوصيات القائمة على الذكاء الاصطناعي، والتحيزات المحتملة بسبب بيانات التعليم والتكوين والتدريب غير التمثيلية أو القديمة، والقيود المفروضة على تقييم المتعلمين لمحتوى الحلول الإبداعية، وكل التحيزات في قرارات أو توصيات أنظمة الذكاء الاصطناعي التي يتم تمريرها أو حتى تضخيمها بسبب التحيزات في البيانات المستخدمة لتدريب الأنظمة، التي يمكن استخدامها للتلاعب أو خداع أنظمة الذكاء الاصطناعي، كالتلاعب مثلا بالصور المراد تصنيفها بطريقة تجعل هذا التلاعب غير مرئي للعين البشرية.

إن إمكانات إضفاء الطابع الفردي على عمليات التعليم/التعلم عن طريق الذكاء الاصطناعي كما أسلفنا سابقا، تجلب معها حتما تحديات ومسؤوليات؛ فعندما يشارك الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم/التعلم كمشرك إضافي، فإن عملية التخصيص التي تهدف إلى تمكين التعلم الموجه ذاتيا، لا يرجع إلى حدود الوقت أو حدود القدرة التعليمية-التربوية، بقدر ما يرجع إلى توليد المعلومات الضرورية حول المتعلمين ومعالجتها في عمل تعليمي ملموس.

وبناء على ذلك يعد استخدام الذكاء الاصطناعي في سياق التدريس أو التعليم ذا أهمية استثنائية في إضفاء الطابع الفردي على عمليات التعليم/التعلم، وهو ما يتجلى في التنبؤات والتوصيات الخاصة بالتعلم الفردي من جانب كل من المتعلمين والمدرسين. وهذا يعني أن الموقف الأساسي العام والإيجابي تجاه التطورات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية المستمدة من عمليات التحول الرقمي يجب أن يتبعه اكتساب مجموعة واسعة من مهارات الذكاء الاصطناعي المحددة التي يجب أن يُنظر إليها على أنها مكملات للإمكانات الخوارزمية، وذلك في ظل تفاعل مزدوج بين الذكاء الصناعي والفاعلين التربويين، مع ضرورة مراعاة جوانب استخدام الذكاء الاصطناعي من أجل تجنب آثاره السلبية في مجال التربية والتعليم، لا سيما الجوانب القيمية والاجتماعية والتواصلية، مع الأخذ بعين الاعتبار للتحديات الأخلاقية التي يطرحها الذكاء الاصطناعي، سواء في ما يتعلق بحماية خصوصيات الفاعلين داخل المدرسة، أو في ما يطرحه من أسئلة مقلقة تتمثل في تراجع مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين وتغذية اللامساواة التعليمية بين الفئات الاجتماعية، فضلا عن غياب التفاعل البشري الذي يطغى عليه تفاعل المتعلم والآلة.

قائمة المراجع:

1. Arvind Ashta , Vipin Mogha, Les risques liés à l'innovation : le cas de l'intelligence artificielle, OpenScience – Published by ISTE Ltd. London 2022.
2. Beck Ulrich, Risk Society: Towards a New Modernity, Translated by Mark Ritter, SAGE Publications, London, 1992.
3. Intelligence artificielle et protection de la vie privée La perspective des consommateurs, Rapport réalisé par Option consommateurs en collaboration avec Maya Cachecho, Ph.D., Sandrine Prom Tep, Ph.D., Evelyne Jean-Bouchard, Ph.D. et Pablo Jose Garcia et présenté au Commissariat à la protection de la vie privée du Canada, 2021.
4. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, La science et la culture, Comprendre l'impact de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences, 2021.
5. Lamyae JMOULA, Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT : des pistes issues d'une recension des écrits, *Dans*, Journal of Information Sciences, Volume 22 (2023).
6. Laura Hakimi, Rebecca Eynon and Victoria A. Murphy, The ethics of Using Digital Trace Data in Education: A Thematic Review of the Research Landscape, Review of Educational Research. Vol.91.
7. Margarida Romero, Laurent Heiser (Dir.). Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle. Canopé, Livre blanc, Hall Open science, 2023.
8. Pierre BOURDIEU et J.-C. PASSERON, Les Héritiers, Edition Minuit, 1973.
9. Ron Iphofen & Mihalis Kritikos (2019), Regulating artificial intelligence and robotics: ethics by design in a digital society, Contemporary Social Science, Journal of the Academy of Social Sciences.
10. Serge Soudoplatoff, L'intelligence artificielle : l'expertise partout accessible à tous, La Fondation pour l'innovation politique, Février 2018.
11. Simon Collin et Emmanuelle Marceau, Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence

artificielle en enseignement supérieur, Edition Ethique publique, Vol. 24, n 2, 2022.

12. Thierry Karsenti, Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? Formation et profession, 26(3), 2018.

13. ليلى المسكي فرحات، "أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفايات المستعرضة لدى متعلمي الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي"، الملتقى الدولي العلمي 2024، منشورات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين/ألمانيا، 2024.

14. <https://www.unesco.org/ar/artificial-intelligence/recommendation-ethic>. (Vu le 06 Décembre 2024).

15. UNESCO, Comprendre l'impact de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences, Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, 2021. (Vu le 08 Novembre 2024).

16. https://unevoc.unesco.org/pub/understanding_the_impact_of_ai_on_skills_development_fr.pdf. (Vu le 21-2-2024).

السعادة عند الفارابي بين الملة والعلم المدني

Happiness according to Al-Farabi between religion and civil science

د. نور الدين علوش (مركز الدراسات الرشدية، كلية الآداب، ظهرالمهراز، فاس، المغرب)

Dr. Nour-Eddine Allouch (Averroes Studies Center, Faculty of Letters, Fez, Morocco)

مستخلص:

لا يختلف دور الملة، عن دور العلم المدني في تحقيق الغاية من الوجود الإنساني ألا وهي السعادة. فإذا كانت الملة، تساهم بأرائها وأفعالها في إرشاد الناس نحو السعادة؛ فإن العلم المدني باعتباره أخلاقا وسياسة يسعى هو الآخر نحو تحديد السعادة تحديدا علميا، ومن ثم العمل على طرح الوسائل الكفيلة بتحقيق السعادة لدى الفرد باكتساب الفضائل الفكرية والنظرية والخلقية والصناعية. ولم تكن السعادة حسب الفارابي مرتبطة بملة معينة بل كانت مفتوحة على كل الممل.

الكلمات المفتاحية: السعادة، الملة، العلم المدني، الفضيلة، السياسة.

Abstract :

The role of religion is not different from the role of civil science in achieving the purpose of human existence, which is happiness. If the religion, with its opinions and actions, contributes to guiding people towards happiness; Civil science, as an ethics and politics, also seeks to define happiness in a scientific way, and then work on proposing the means to achieve happiness for the individual by acquiring intellectual, theoretical, moral virtues. Happiness, according to Al-Farabi, was not linked to a specific religion, but was open to all religions.

Keywords : happiness, religion, political science, virtue, politics.

مقدمة إشكالية:

يعتبر موضوع السعادة مدار الفكر السياسي والأخلاقي عند الفارابي، حيث تناوله في مختلف كتبه: تحصيل السعادة، التنبيه على سبيل السعادة، فصول منتزعة، الملة، وآراء أهل المدينة الفاضلة، فلسفة أفلاطون وأجزاء فلسفته، ومراتب أجزائها من أولها إلى آخرها، فلسفة أرسطوطاليس وأجزاء فلسفته ومراتب أجزائها والمواضع التي بدأ منه وإليه انتهى. وحتى نحيط بهذا الموضوع لزم الوقوف عند حد السعادة بما هو كمال تام وخير مطلق وغاية الغايات من الوجود الإنساني.

ولما كانت السعادة غاية الملة، وجب الوقوف عند دور الملة في تحصيلها؛ فالملة بخطابها الإقناعي وأسلوبها الخطابية هي القادرة على توجيه الناس نحو السعادة. هل يعني هذا أن السعادة مرتبطة بملة واحدة؟ جواب الفارابي هو لا، حيث يعتبر أن السعادة يمكن أن تؤمها ملل مختلفة ومدن فاضلة مختلفة. وفي نفس السياق وجب الوقوف عند دور العلم المدني، باعتباره سياسة وأخلاق في تحصيل السعادة لدى الأفراد والجماعات.

فما السعادة عند الفارابي؟ ما دور كل من الملة والعلم المدني فيها؟ هل يمكن الاستغناء عن أحدهما في تحصيلها؟ ما طبيعة العلاقة بينهما ماداما يرومان الغاية نفسها؟

السعادة عند الفارابي:

لا يعد مفهوم السعادة ككل المفاهيم الفكرية العامة مفهوما مطلق المعنى والمضمون، بل إن مضمونه يختلف من حضارة إلى أخرى ومن فلسفة إلى غيرها.

السعادة لغة: كلمة السعادة مشتقة من كلمة سعد: أصل يدل على خير، خلاف نحس. فالسعد هو اليمن في الأمر¹. وهو نقيض النحس، والسعادة: خلاف النحوسة، والسعادة خلال الشقاوة. يقال يوم سعد ويوم نحس، وقد سعد يسعد سعدا وسعادة فهو سعيد، نقيض شقي، وسعد بالضم فهو مسعود، والجمع سعداء، قال الأزهري: وجائز أن يكون سعيدا بمعنى مسعود من سعه الله، ويجوز أن يكون من سعد يسعد فهو سعيد، وأسعده أنماه، تقول سعد يومنا، بالفتح يسعد سعودا، وأسعده الله فهو مسعود². وبمضاده الشقاوة: يقال يوم سعد وأسعده الله ورجل سعيد وقوم سعداء. وأعظم السعادات الجنة. فلذلك قال الله تعالى: «وأما الذين سعدوا ففي الجنة» (هود: 108) وقال: «فمنهم شقي وسعيد» (هود: 105). وقال مجمع اللغة العربية: «سعد

¹ أحمد بن فارس زكرياء، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت 1991، الجزء الثالث، ص 75.

² ابن منظور، لسان العرب، دار صادر ودار الفكر، بيروت، الجزء الثالث، 1414 هـ، ص 213.

المرء يسعد سعدة وسعادة: نال الخير فهو سعيد»¹. والسعادة في المعجم الوسيط: «معاونة الله للإنسان على نيل الخير وتضاده الشقاوة»².

وتعرف السعادة اصطلاحاً، عن طريق تعريفها بالضد، فيقال السعادة ضد الشقاوة، وهي الرضا التام بما تناله النفس من الخير. وللفلاسفة في حقيقة السعادة آراء مختلفة، وقد ذهب السفسطائيون حسب الباحثة أميرة حلمي مطر إلى أن «السعادة هي الاستمتاع بالأهواء. أما سقراط، فيرى أن السعادة ليست في الجمال ولا في القوة ولا في الثراء أو في المجد، ولا هي في المظاهر الخارجية أو لكنها حالة معنوية خالصة، فالسعادة عنده ليست في إشباع الذات، وإنما في التمسك بالفضيلة»³. وتابع «أفلاطون اتجه أستاذه سقراط ورأى أن السعادة في اتباع الفضيلة، ويلاحظ القارئ لفلسفة أفلاطون الأخلاقية أن مفهوم السعادة عنده يختلط كثيراً بمفهوم الخير الأقصى أو الخير الأسى، وهو ما نادى به في محاورته الجمهورية، وقد فرق في ختام محاورته فيدون بين لذات نافعة هدفها تحقيق الخير، ولذات لا توصل إلى الخير. وينتهي إلى أن من يعرف ما هو الخير يصل إلى طريق السعادة التي تليق بالإنسان العاقل»⁴.

أما أرسطو، فقد نقد تصورات الناس حول السعادة في كتابه الأخلاق إلى نيقوماخوس قائلاً «إن الناس اختلفوا في حد السعادة: فقال بعضهم أنها شيء من الأمور الظاهرة البيئية: مثل اللذة أو الغنى أو الكرامة، وكثيراً ما يصفها بعضهم بعدة أشياء مختلفة، فإذا مرض قال إنها الصحة، وإذا افتقر قال: إنها الغنى، أما السعادة الحققة فهي السعادة التي تحقق للإنسان الخير الأقصى»⁵. أما في الجانب الفلسفي الإسلامي⁶ فنجد أبا نصر الفارابي قد تناول السعادة في مجموعة من كتبه، واعتبرها أحد الباحثين «النواة الصلبة في فلسفة الفارابي السياسية»⁷. خاصة في كتابيه التنبيه على سبيل السعادة وكتاب تحصيل السعادة.

حيث يتحدث في الكتاب الأول عن سعادة الفرد، وفي الكتاب الثاني يتناول فيه سعادة الأمة. يستهل الفارابي كتابه: التنبيه على سبيل السعادة " ببيان معنى السعادة فيقول: «أما أن السعادة هي غاية ما يتشوقها كل

¹ معجم ألفاظ القرآن الكريم، مجمع اللغة العربية، الجزء الأول، ص 567-568.

² المعجم الوسيط إخراج إبراهيم مصطفى وآخرون، الجزء الأول، مجمع اللغة العربية، 1380 هـ، ص 430.

³ - أميرة حلمي مطر، الفلسفة اليونانية، تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998م، ص 150.

⁴ - أفلاطون: محاورته فيدون، ترجمة: زكي نجيب محمود، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1937م، ص 60.

⁵ - أبو نصر الفارابي، رسالة التنبيه على سبيل السعادة، تحقيق سحان خليفة منشورات الجامعة الأردنية، عمان، 1987، ص 171-179.

⁶ بالإضافة إلى الفارابي هناك فلاسفة مسلمون آخرون اهتموا بالسعادة من بينهم أبي الحسن العامري في كتابه السعادة والإسعاد والفيلسوف ابن مسكويه في كتابه تهذيب الأخلاق.

⁷ -Aafifeh Hamedi ,Farabi view on happiness, international journal of advanced research vi issue 7, 2013 . p :474.

إنسان، وأن كل من ينحو بسعيه نحوها فإنما ينحوها على أنها كمال ما، فذلك مما لا يحتاج في بيانه إلى قول، إذ كان في غاية الشهرة، وكل كمال وكل غاية يتشوقها (الإنسان) فإنما يتشوقها على أنها خير ما، ولما كنا نرى أن السعادة إذا حصلت لنا لم نحتج بعدها أصلاً إلى أن تسعى بها لغاية أخرى غيرها ظهر بذلك أن السعادة تؤثر لأجل ذاتها ولا تؤثر في وقت من الأوقات لأجل غيرها، فتبين من أجل ذلك أن السعادة هي أثر الخيرات وأعظمها وأكملها¹.

والسعادة بهذا المعنى ليست في الثروة كما يرى بعض الناس، ولا في التمتع باللذات كما يتوهم آخرون، ولا في الرئاسة كما يعتقد بعضهم، لا في أي شيء من هذا القبيل أن المقصود هنا يعني السعادة الحقيقية التي هي نهاية الكمال الإنساني². والكمال « مفهوم أرسطي أساسي، وهو صنفان كمال أول وكمال ثان. فالكمال الأول هو الذي يخص النوع مثل الشكل للسيف، والنفس للإنسان، وهو ما يحتاج إليه الشيء، في وجوده وبقائه».

وفي ذلك يقول الفارابي: « حصول المعقولات الأولى للإنسان هو استكمالها الأول وهذه المعقولات إنما جعلت له ليستعملها في أن يصير إلى استعماله الأخير وذلك هو السعادة. وهي أن تصير نفس الإنسان من الكمال في الوجود إلى حيث لا تحتاج في قوامها إلى مادة» هكذا يربط الفارابي السعادة بالمعرفة العقلية، بهذه المعرفة تستكمل نفس الإنسان حقيقتها، وتصبح غير محتاجة في قوامها إلى مادة. فتكون بذلك من جملة الأشياء البريئة من المادة: أي من جملة الكائنات التي لا تحتاج في أن تدرك إلى عضوية تدرك، وإلى جسم يكون كالمادة للصورة التي تريد إدراكها. وهكذا فالسعادة هي أن تصير النفس، بواسطة المعرفة العقلية، «في جملة الجواهر المفارقة للمواد وأن تبقى على تلك الحال دائماً أبداً، إلا أن رتبها تكون دون رتبة العقل الفعال لأن هذا جوهر روحاني، بطبيعته أما النفس فليست كذلك وإنما تكتسب تلك الصفة بالعلم والمعرفة، ومادامت لم تستكمل (حقيقتها) ولم تفعل أفعالها العقلية التي بها تصير كاملة فإنها تبقى قوى وهيئات فقط هذه لأن تقبل رسوم الأشياء مثل البصر قبل أن يبصر وقبل أن تحصل فيه رسوم المبصرات»³.

مادامت السعادة هي الغاية القصوى التي نسعى إلى تحقيقها، فلا بد من أن نبحث عن « السبل والأمور التي بها يمكن الوصول إليها»⁴. إذن يركز الفارابي على السبيل الذي به ينال الإنسان السعادة، موضحاً أن السعادة

¹-التنبيه على سبيل السعادة، م س، ص 177-179.

²- محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، ص 346.

³- السياسة المدنية، م س، ص 27.

⁴-أراء، م س، ص 106.

تتجلى في «جملة أحوال الإنسان الممدوحة أي التي يلحقه بها مدح، وهذه ثلاثة أحدها الأفعال، والثاني عوارض النفس، والثالث هو التمييز بالذهن»¹. وفي ذلك يقول: «كل إنسان هو مفلطح من أول وجوده على قوة بها تكون أفعاله وعوارض نفسه وتمييزه على ما ينبغي وبذلك القوة بعينها تكون له هذه الثلاثة على غير ما ينبغي»².

لابد من تحليل للأحوال والأفعال الإنسانية، التي هي موضوع للمدح أو الذم. لذا يبحثهما الفارابي بالتفصيل باعتبارهما يضمنان ثلاثة أشكال من الأحوال: «الأول كل ما احتاج الإنسان فيه إلى استعمال أعضائه بدنه كالنظر والقيام والمشي، والثاني عوارض النفس مثل الشهوة واللذة والخوف والرحمة، والثالث هو التمييز بالذهن»³.

تمدح إذن الأفعال «متى كانت جميلة وتذم متى كانت قبيحة، بينما تمدح الانفعالات (عوارض النفس) متى كانت على ما ينبغي»⁴ وتذم متى كانت على غير ما ينبغي: «أما الإدراك والتمييز بالذهن، فيمدح متى كان جيدا ويذم حين يكون رديئا»⁵ العلامة المميزة للذهن الرديء هي عندما يقودنا «إلى اعتقاد باطل، أو أن يضعف عن تمييز ما يرد عليه، فلا يعتقد منه حقا ولا باطلا»⁶. أما السعادة على مستوى الأمة، فلا تحصل إلا بتحصيل الفضائل الأربعة وبجهد إنساني ضروري لاكتساب تلك الفضائل. حيث نجد الفارابي يقول: «الأشياء الإنسانية التي إذا حصلت في الأمم، وفي أهل المدن حصلت لهم بها السعادة الدنيا في الحياة الأولى والسعادة القصوى في الحياة الأخرى، أربعة أجناس: الفضائل النظرية والفضائل الفكرية والخلقية والصناعات العملية»⁷.

دور الملة وحدودها في تحصيل السعادة:

تتألف الملة في نظر الفارابي من جزأين رئيسيين: «آراء معينة تتعلق بحقيقة الله سبحانه وتعالى والكون والإنسان، وأفعال معينة مقننة تتصل بما ينبغي أن يفعله أتباع هذا الدين»⁸.

¹ عزمي طه أحمد ، الدين والايديولوجيا، م س ، ص 164.

² رسالة التنبيه، م س، ص 181.

³ المصدر نفسه، ص 185.

⁴ المصدر نفسه، ص 187.

⁵ المصدر نفسه، ص 187.

⁶ المصدر نفسه ، ص 139.

⁷ تحصيل السعادة، م س، ص 119.

⁸ - عبد الله الموسى، الأخلاق والمدينة، ص 248.

وهذا ما يفيد قول الفارابي معرفا الملة: « الملة هي آراء وأفعال مقدرة مقيدة بشرائط يرسمها للجمع رئيسهم الأول، يلتمس أن ينال باستعمالهم لها غرضا له فيهم أو بهم محدودا»¹. ويمكن تقسيم الملة حسب الفارابي إلى ملة فاضلة وغير فاضلة، الفاضلة تتأسس عندما يكون هدف الواضع الأول للملة الفاضلة، هو « أن ينال هو وكل من تحت رئاسته السعادة القصوى التي هي في الحقيقة سعادة»².

من الواضح هنا في تقسيم الفارابي أن «الدين الفاضل يلتقي مع المدينة الفاضلة في الهدف المشترك وهو تحقيق السعادة القصوى، ويلتقي مع الفلسفة أيضا في الهدف قبل مرحلة الهدف نفسه»³؛ حيث يقول الفارابي: «فالملة محاكية للفلسفة عندهم، وهما تشتملان على موضوعات بأعيانها، وكلتاها تعطيان المبادئ القصوى للموجودات، فإنهما تعطيان علم المبدأ الأول والسبب الأول للموجودات، وتعطيان الغاية القصوى التي لأجلها كون الإنسان وهي السعادة القصوى»⁴ ويلزم «أن يكون بين أجزاء المدينة الفاضلة ائتلاف وارتباط وانتظام وتعاضد بالأفعال، كالذي يوجد في أجزاء العالم من الائتلاف والارتباط والانتظام والتعاضد بالأفعال عن الهيئات الطبيعية التي لها»⁵.

وعلى عاتق الرئيس الأول للمدينة الفاضلة⁶: « أن يكون قد عرف الفلسفة النظرية على التمام»⁷، والأمر الثاني أن تحقيق ما ذكرنا من ائتلاف وتعاضد وارتباط وتعاون «هذه كلها لا يمكن إلا أن تكون في المدن ملة مشتركة تجتمع بها آراؤهم واعتقاداتهم وأفعالهم وتأتلف بها أقسامهم وترتبط وتنتظم، وعند ذلك تتعاضد أفعالهم وتتعاون، وحتى يبلغوا الغرض الملتمس وهو السعادة القصوى»⁸. ومن ثم إذا كان الدين الفاضل لا يتعارض مع الفلسفة الحقيقية، فإن الدين الفاسد هو الذي يتعارض معها لتبعيته لفلسفة غير حقيقية. والنتيجة أن الدين الفاضل والفلسفة الفاضلة يتكاملان في تحقيق السعادة لأهل المدينة الفاضلة.

ولما كان الناس مختلفون في إدراك السعادة وانقسامهم إلى خاصة وعامة؛ كانت الملة هي السبيل الوحيد لإدراك السعادة ومبادئها عند الجمهور. حيث يقول الفارابي: « أكثر الناس الذين يؤمنون السعادة إنما يؤمنونها

¹- الملة، م س، ص 43.

²-المصدر نفسه، ص 43-44.

³-عبد الله موسى، الأخلاق والمدينة، م س، ص 248.

⁴تحصيل السعادة، م س، ص 60.

⁵- الملة، م س، ص 65.

⁶ عزمي طه أحمد، الدين والايديولوجيا، م س، ص 206.

⁷ الملة، م س، ص 66.

⁸- المصدر نفسه، ص 66.

متخيلة لا متصورة. وكذلك المبادئ التي سبيلها أن تتقبل ويقتدي بها وتعظم وتجل إنما يتقبلها أكثر الناس وهي متخيلة عندهم لا متصورة، والذين يؤمنون السعادة متصورة ويتقبلون المبادئ وهي متصورة هم الحكماء، والذين توجد هذه الأشياء في نفوسهم متخيلة ويتقبلونها ويؤمنونها على أنها كذلك هم المؤمنون¹. لكن هل السعادة مرتبطة بملة معينة؟

في الحقيقة لا يوقف الفارابي سعادة المدن على اشتراك أهلها في ملة واحدة، فقد تعدد الملل وتختلف داخل المدن ويتحقق لها السعادة، فالمدينة الفاضلة عنده ليست لها ملة معينة، وهذا ما أكده قائلاً «فكذلك يمكن أن يكون أمم فاضلة ومدن فاضلة تختلف ملتهم، فهم كلهم يؤمنون سعادة واحدة بعينها ومقاصد واحدة بأعيانها»² إن الفارابي لم يربط بين السعادة التي يمكن أن يحققها الإنسان أو المدينة بوجود ملة معينة، بل رأى أن كل ملة فاضلة، يمكن أن تحقق السعادة للإنسان.

وقد سعى الفلاسفة المسلمون وكل فلاسفة العصور الوسطى إلى التوفيق بين الفلسفة والدين؛ فرأوا أن الغاية التي تسعى إليها الفلسفة لا تختلف عن الغاية التي يسعى إليها الدين، فكلاهما يقدم الحقيقة، وكلاهما يهدف إلى سعادة الإنسان والمدينة؛ ولكنهما اختلفا في طريق الوصول إلى هذه الحقيقة، أحدهما وصل إليها عن طريق العقل والآخر عن طريق الدين.

في الأخير يمكن القول بأن «مسألة السعادة عند الفارابي مفهوم واحد يضم جوانباً مختلفة لكنها متكاملة، فهو ينطوي على جوانب أخلاقية واجتماعية ودينية، ولا تتم السعادة الإنسانية إلا حينما تتجسد هذه الجوانب في صورها التامة التي تكون بتكاملها وتعاضدها»³ فهي ترمي بقدرتها على توجيه السلوك نظرياً وعملياً نحو غاية مطلوبة هي تحقيق المدينة الفاضلة التي يترتب على قيامها تحقيق السعادة لأفراد المجتمع.

تعتبر نظرية السعادة عند الفارابي محور فلسفته السياسية، فلقد أطنب في الحديث عنها في جل مؤلفاته السياسية إلى حد أننا نعتبرها المحرك الأساسي لنظريته الإصلاحية، باعتبار أن السعادة هي الخير الأقصى.

إذا كان دور الملة في تحصيل السعادة مهماً، والسعادة ليست مرتبطة بملة معينة حسب الفارابي، فماذا

عن دور العلم المدني في تحصيل السعادة؟

¹ السياسة المدنية، تعليق وتقديم صلاح الدين الهواري، م س ، ص 72.

² أبو نصر الفارابي، رسالة السياسة، نشرة الآباء اليسوعيين، ص 86.

³ عزمي طه سيد، م س، ص 222.

دور العلم المدني في تحصيل السعادة:

السعادة عند الفارابي هي موضوع العلم المدني الذي يفحص أولاً عن السعادة، وهو يحتوي جزأين: «جزء أول يشتمل على إحصاء الأفعال والسير والأخلاق والشيم الإرادية الكلية التي من شأنها أن توزع في المدن والأمم، ويميز الفاضل منها من غير الفاضل، وجزء يشتمل على ترتيب الشيم والسير الفاضلة من المدن والأمم، وعلى تعريف الأفعال الملكية التي بها تمكن السير والأفعال الفاضلة وترتيب من أهل المدن والأفعال التي بها يحفظ عليهم ما رتب ومكن فهمهم»¹ ويرى في السعادة ضربين: «السعادة يظن بها أنها سعادة من غير أن تكون كذلك، وسعادة في الحقيقة سعادة وهي التي تطلب لذاتها، ولا تطلب وقتاً من الأوقات لينال بها غيرها، وسائر الأشياء الأخرى إنما تطلب لتنال هذه، فإذا نيلت كف الطلب، وهذه ليست تكون في هذه وهي تسمى السعادة القصوى وأما التي يظن بها أنها سعادة وليست كذلك فهي مثل الثروة واللذات أو الكرامة وأن يعظم الإنسان أو غير ذلك من التي تطلب وتقتنى في هذه الحياة من التي يسميها الجمهور خيرات»².

ومن خلال هذا التعريف يمكننا القول بأن «العلم المدني يعطينا علماً بالسعادة وتعريفها بنظرية عامة في المدينة والاجتماع والسير والأخلاق، كما يعطينا نظرية خاصة بالاجتماع الفاضل الذي لا تحصل سعادة الإنسان في وجوده الكامل إلا به»³.

والجدير بالإشارة أن نيل السعادة ووجه وجودها في المدن والأمم، الذي لا يكون وصلاً إلا بالأفعال والسير الفاضلة أي بمقتضى ما أتاحه الفحص بحثاً في الأفعال والسير، وبسطاً لغاياتها الممكنة، وكشفاً عن كيفية وجودها ممدوحة لا مذمومة، وبمقتضى ما أنجزه التمييز فرزاً للأفعال الجميلة عبر فصلها عن القبيحة، وتصنيفاً للغايات من هذه الأفعال الفاضلة كانت أو غير فاضلة، وتحديدًا للكيفية التي تكون بها الأفعال الجميلة دون سواها، هذه الإمكانيات النظرية قابلة لأن توزع في المدن والأمم وتستعمل على نحو مشترك متى أصبحت موصولة بالممارسة السياسية أو بما يسميه الفارابي المهنة الملكية الفاضلة⁴.

وجبت الإشارة في هذا السياق إلى مسألة هامة وهي التمييز بين العلم المدني والعلم الإنساني؛ فإذا كان «العلم المدني يفحص عن الأفعال والملكات التي يسعى الإنسان بها نحو الكمال، فإن العلم الإنساني يفحص عن

¹ - الملة ونصوص أخرى، م س، ص 52-59.

² - المصدر نفسه، ص 59.

³ مقدار عرفة، الفارابي، م س، ص 31.

⁴ زهير المدني، سياسة المعمورة في فلسفة الفارابي، م س، ص 207-208.

المبادئ العقلية المشتركة لتلك الأفعال والناظمة لتلك الملكات»¹. بمعنى آخر العلم الإنساني هو علم سعادة الإنسان من حيث هو إنسان (النوع)، أما العلم المدني فهو علم سعادة الإنسان من حيث هو مواطن يعيش في مدينة.

السعادة والفضائل:

يرى أبو نصر الفارابي أن السعادة غاية المجتمع، فتحصيلها يتم بجهد الإنسان في تحقيق الفضائل، وفي نفسه ومعاونة غيره على اكتسابها، وأن بداية اكتساب الأفراد وأهل المدن للفضائل يبدأ باكتساب الفلسفة الحقيقية².

وفي ذلك يقول « الأشياء الإنسانية التي إذا حصلت في الأمم وفي أهل المدن حصلت لهم بها السعادة الدنيا في الحياة الأولى، والسعادة القصوى في الحياة الآخرة، أربعة أجناس الفضائل النظرية والفضائل الفكرية والفضائل الخلقية والصناعات العملية»³. فالأشياء التي تهيئ لنا طريق السعادة في الحياة الدنيا والآخرة هي الفضائل سواء أكانت للفرد أو الجماعة للمدينة أم للأمة. ولكن قبل نحدد تقسيم الفارابي للفضائل وتصنيفه لنا لابد لنا أن نحدد ماهية الفضيلة عنده. والحقيقة أننا لا نجد تعريفا محددًا للفضيلة عنده، ولكنها أقوال متناثرة هنا وهناك، قد نستطيع بعد جمعها أن نكون تصورًا معينًا له حول الموضوع.

يرى الفارابي أن الغرض من الفضيلة هو الخير، الذي يراد لنفسه لا لشيء آخر، ولذا ارتبطت الفضيلة بفعل الخير والجميل، كما ارتبطت الرذيلة بفعل الشر والقبیح، يقول أبو نصر: «الهيئات النفسانية التي بها يفعل الإنسان الخيرات والأفعال الجميلة هي الفضائل، والتي بها يفعل الشرور والأفعال القبيحة هي الرذائل والنقائص»⁴.

و«الأفعال الجميلة هي الأفعال الإرادية التي تنفع في بلوغ السعادة، وتصدر الفضائل عن تلك الأفعال، وهذه خيرات هي لا لأجل ذواتها، بل إنما هي خيرات لأجل السعادة، والأفعال التي تعوق عن السعادة هي الشرور، وهي الأفعال القبيحة والهيئات والملكات التي عنها تكون هذه الأفعال القبيحة، والهيئات والملكات التي عنها تكون هذه

¹ سالم العيادي، مدخل إلى الفلسفة السياسية للفارابي، ص 41.

² عزمي طه سيد أحمد، الدينو الإيديولوجيا الفكر السياسي الفارابي، م س، ص 165.

³ -تحصيل السعادة، م س، ص 49-77.

⁴ فصول منترعة، م س، ص 103.

الأفعال هي النقائص والرزائل والخسائس». ¹ هكذا فإن الفضيلة هي «هيئة أو ملكة تصدر عنها الأفعال الإرادية التي تبلغ بها السعادة، والملكة صفة راسخة في النفس، أما الهيئة فهي كيفية نفسانية، إذا تكررت وممارستها النفس حتى ترسخ تلك الكيفية فيها وتصير بطيئة الزوال تسمى ملكة، وبالقياس إلى الفعل تسمى عادة وخلقاً». ²

كذلك فإن الفضيلة عند الفارابي هي خير، ولكن ليس خيراً لذاته بل لأجل السعادة، وهذا هو موقف أرسطو أيضاً، الذي يرى أن الفضيلة هي خير يراد به بلوغ السعادة، وأتينا مهما طلبنا الفضيلة لذاتها فإننا «مع ذلك نرغب فيها من أجل السعادة، في حين أنه لا أحد يمكن أن يبغى السعادة، لا من أجل هذه المزايا ولا بوجه عام من أجل أي شيء كان سواها، بل يبتغيها لذاتها فقط». ³ وكما أن لأخلاق أهل المدينة وأفعالهم المحددة لهم، بحسب رتبهم ووظائفهم، هي إذن فضائل نسبية، فإن سعاداتهم أهل المدينة فهي سعادات نسبية تخص كل رتبة وكل واحد منهم يقول الفارابي: «وأهل المدينة الفاضلة لهم أشياء مشتركة يعلمونها ويفعلونها، وأشياء أخرى من علمٍ وعملٍ يخص كل رتبة وكل واحدٍ منهم. إنّما يصير (كل واحدٍ) فيجد السعادة بهذين: أعني المشترك الذي له ولغيره، وبالذي يخص أهل المرتبة التي هو منها». ⁴ ويقول أيضاً: «وبما أن السعادات التي تحصل لأهل المدينة تتفاضل بالكمية والكيفية بحسب تفاضل الكمالات التي استفادها بالأفعال المدنية، وبحسب ذلك تتفاضل اللذات التي يناله». ⁵ الملاحظ في نصوص الفارابي أن «السعادة في المستوى الأول الأنطولوجي تكون دائماً في صيغة المفرد المعرف (السعادة) الدال على السعادة التي يمكن للإنسان النوع أن ينالها؛ وذلك بصرف النظر عن الاختلاف في المراتب السياسية والوظائف الاجتماعية. أما سعادة المستوى الثاني الأخلاقي السياسي، فهي سعادات تتحدد بالنظر إلى المراتب والوظائف، فإذا كانت الفضيلة الأنطولوجية تعني كمال وجود الإنسان، وكانت بذلك مطلقة من حيث هي الخير الأقصى، فإن الفضيلة المدنية تدل على كمال الفعل، وتكون بذلك نسبية فلا تتحدد إلا بالإضافة إلى شيء آخر وهذه الفضيلة النسبية هي التي تكون دائماً بمقتضى الوسط العادل أو الاعتدال المتوسط بحسب عبارة الفارابي في التنبيه». ⁶

¹ آراء، م س، ص 86.

² الجرجاني، التعريفات، م س، ص 205.

³ أرسطو طاليس، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ك 1، ب 4، ف 5، م س، ص 191.

⁴ الآراء، مس، ص 34.

⁵ السياسة، م س، ص 70.

⁶ سالم العيادي، سياسة الحقيقة، م س، ص 110.

أقسام الفضائل:

قد تكون الفضيلة واحدة لكن الفضائل متنوعة، والحقيقة أننا نلاحظ عند الفارابي تقسيمين للفضائل: أحدهما تقسيم ثنائي والآخر رباعي. أما التقسيم الثنائي، فيرى فيه الفارابي أن الفضائل صنفان: «خلاقية ونطقية: فالخلاقية هي فضائل الجزء الناطق مثل الحكمة والعقل والكيس وجودة الفهم، والخلاقية هي فضائل الجزء النزوي: مثل العفة والشجاعة والسخاء والعدالة، وكذلك الرذائل تنقسم هذه القسمة»¹.

مادامت الفضائل الخلاقية مرتبطة بالقوة النزوعية من النفس، فلا بد أن تكون خاضعة لتوجيه القوة الناطقة؛ لأن العقلي يضبط النزوي ويوجهه، ولأن القوة الناطقة عند الفارابي «هي التي يميز بها الإنسان بين الجميل والقبيح من الأفعال والأخلاق وبها يرى فيما ينبغي أن يفعل أو لا يفعل ويدرك بها مع هذه النافع والضار والملد والمؤذي»².

أما التقسيم الثاني للفضائل فيذهب فيه الفارابي إلى أنها «أربعة أجناس: الفضائل النظرية والفضائل الفكرية والفضائل الخلاقية والصناعات العملية»³.

الفضائل النظرية: وهي العلوم الأول أو المبادئ الأولية للمعرفة، «وهذه العلوم منها ما يحصل للإنسان منذ أول أمره من حيث لا يشعر ولا يدري كيف ومن أين حصلت وهي العلوم الأول، ومنها ما يحصل بتأمل وعن فحص واستنباط وعن تعليم وتعلم»⁴.

الفضائل الفكرية: ترتبط هذه بالفضائل النظرية بشكل وثيق، إن لم تكن تابعة لها لأنها تميز أعراض تلك المعقولات التي جعلتها الفضيلة النظرية محصلة «وهذه الفضائل التي تكشف عن الأمور التي تفيد وتساعد على تحقيق الغايات الفاضلة، غير أن الأمر الذي يستنبط بواسطة قوة الفكر قد يكون شراً لغاية ما، فتكون في مثل هذه الحال الأمور التي يراد منها غاية شريفة شراً، والأمور التي يراد منها غاية خيرة خيراً وحسنات، وإذا كانت الغايات خيرات مظنونة فإن الأمور النافعة في حصولها وبلوغها خيرات مظنونة أيضاً، على أية حال إذا كانت نتيجة الاستنباط أمر مشترك فيه الأمم والمدن، ولا يتغير خلال فترة طويلة، سيكون حينئذ أشبه بالقابلية على وضع القوانين، لما إذا كان قابلاً للتغير والتبديل سيكون عبارة عن استعداد في أنواع الفنون

¹فصول، مس، ص 108.

²السياسة المدنية، م س، ص 32_33.

³تحصيل السعادة، م س، ص 2.

⁴ م ن ص 2.

والتدابير الحرفية كما لو يختار الفرد ما هو أجمل وأربح لصناعته، بمعنى أنه توجد قوة فكرية بمقدر أنواع الحرف والصنائع¹.

ويعرفها الفارابي بأنها «هي التي تستنبط ما هو أنفع في غاية ما فاضلة، وأما القوة الفكرية التي يستنبط بها ما هو أنفع في غاية هي شر، فليست هي فضيلة فكرية بل ينبغي أن تسمى بأسماء أخرى²». والفضيلة الفكرية «قد تكون لاستنباط الأنفع في غاية فاضلة للأفراد، وقد تكون لمدينة أو أمة أو عدة أمم، وتسمى حينئذ فضيلة فكرية مدنية³». ويرى الفارابي أنها «أشبه أن تكون قدرة على وضع النواميس⁴».

الفضيلة الخلقية: لا تتحقق إلا إذا طلبنا الخير للآخرين؛ حيث يتحدث الفارابي عن علاقتها بالخير والجمال وعلاقتها بالفضائل الأخرى مما يمكننا من استنتاج تعريف للفضيلة الخلقية: فهو يرى أن «كل ما هو أنفع وأجمل، فإما أن يكون أجمل في المشهور أو أجمل في ملة أو أجمل في الحقيقة، وكذلك الغايات الفاضلة إما أن تكون فاضلة وخيرا في المشهور أو فاضلة وخيرا في ملة ما أو فاضلة وخيرا في الحقيقة، وليس يمكن أن يستنبط الأجل عند أهل ملة إلا الذي فضائله الخلقية فضائل في تلك الملة خاصة⁵».

وهكذا توجد ثلاث صور للجميل: الجميل فيما تعارف عليه الناس فأضحى مشهورا، والجميل في ملة أو دين معين، والجميل في ذاته، و الشيء نفسه بالنسبة للغايات الفاضلة، فهي إما أن تكون فاضلة في المشهور أو في الملة أو في الحقيقة، والذي يستطيع أن يستنبط الأجل عند أهل ملة ما هو الذي تكون فضائله الخلقية مقررة عند أهل تلك الملة، ويرى الفارابي أن الفضائل النظرية والفكرية والخلقية مرتبطة بعضها، لكنه يرى أن الفضيلة الفكرية تابعة للفضيلة النظرية، غير أنها «سابقة للفضيلة الخلقية⁶»، لأن هذه إنما تصير «موجودة بعد أن صيرتها الفضيلة النظرية معقولة، بأن تميزها الفضيلة الفكرية وتستنبط أعراضها التي تصير معقولاتها موجودة باقتران تلك الأعراض بها⁷».

¹ رضا دوري اردكاني، الفارابي فيلسوف الثقافة، ص 196-197.

² تحصيل السعادة، م س، ص 21.

³ م ن ص 21.

⁴ م ن ص 22.

⁵ تحصيل السعادة، م س، ص 26.

⁶ محمد حسن مهدي، م س ص 57.

⁷ م ن ص 28.

الفضائل العملية: وتهتم بتعيين ما هو خير ونافع، وتتولى نقله إلى حيز الفعل، وفي هذا المضمار تنفذ أوامر القوة الحاكمة التي ربما تلكأت في بادئ الأمر، عنها لكنها لا تلبث أن تعتاد القيام بذلك. ¹ يقول أبو نصر: «وأما الفضائل العملية والصناعات العملية فيعودا أفعالها بطريقتين: أحدهما بالأقاويل الإقناعية والأقاويل الانفعالية وسائر الأقاويل التي تمكن في النفس هذه الأفعال والملكات تمكيننا تاما حتى يصير نهوض عزائمهم نحو أفعالها طوعا، وتلك ممكنة بما أعطتها الملكات استعمال الصنائع النطقية، وما يعود من استعمالها، والطريق الآخر هو طريق الإكراه، وتلك تستعمل مع المتمردين المعتاصين من أهل المدن والأمم، الذين لا يهضون للصواب طوعا من تلقاء أنفسهم».²

إذن فالفضائل العملية هي الممارسة الفعلية للخير ونقل الفضيلة من الصعيد النظري إلى الصعيد العملي، ويمكن تعويد الناس على الفضائل العملية إما بالإقناع أو التأديب، وليس أي إنسان اتفق تكون هذه الفضائل عنده عظيمة القوة، فهذه الفضائل «إنما سبيلها أن تحصل فيمن أعدلها بالطبع وهم ذوو الطبائع الفائقة العظيمة القوي جدا».³ فإذا حصلت هذه في إنسان ما يبقى بعد هذا أن تحصل هذه الطبائع الجزئية في الأفراد والأمم والمدن. وتكيف الطريق إلى إيجاد هذه الفضائل الجزئية في الأمم والمدن».⁴

الجواب أن «الذي له هذه القوة العظيمة ينبغي أن تكون له قدرة على تحصيل جزئيات هذه الفضائل في الأمم والمدن بطريقتين أوليين: التعليم والتأديب».⁵ فالتعليم يخص الفضائل النظرية، والتأديب يخص الفضائل الخلقية والصناعات العملية، وبما أن الناس يتفاوتون بتفاوت استعداداتهم ونظرهم؛ فإن تحصيل السعادة سيكون خاضعا لهذا التفاوت، ثم أن السعادة في بلوغ الموجود و الكمال الذي هو له أي الخاص بنوعه ⁶ ومن هنا: «كل موجود إنما كون ليبلغ أقصى الكمال الذي له أن يبلغه، بحسب رغبته في الوجود الذي يخصه، فالذي للإنسان من هذا هو المخصوص باسم السعادة القصوى وبالإنسان إنسان من ذلك بحسب رتبته في الإنسانية، هو السعادة القصوى التي تخص ذلك الجنس».⁷

¹ ماجد فخري، تاريخ الفلسفة الإسلامية، م س ، ص 174.

² تحصيل، م س ، ص 31.

³ المصدر نفسه ص 77.

⁴ فبهى جدعان، نظرية التراث، م س ، ص 248.

⁵ تحصيل، م س ، ص 78.

⁶ عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، م س ، ص 353.

⁷ تحصيل، م س ، ص 79.

ومن هنا انقسام الناس إلى خاصة وعامة « والعامة هم الذين يقتصرون أو الذين سبيلهم أن يقتصر بهم في معلوماتهم النظرية على ما يوجهه بادئ الرأي المشترك، والخاصة هم الذين ليس يقتصرون في شيء من معلوماتهم النظرية على ما يوجهه بادئ الرأي المشترك، بل يعتقدون ما يعتقدونه ويعلمون ما يعلمونه عن مقدمات تعقت غاية التعقب، ولذلك صار الحديث من كل الصناعة يسمى خاصيات وأيضا يقال عامي لكل من لم تكن له رئاسة ما مدينة، ولا كانت له صناعة يرشح بها لرئاسة مدينة، فأخص الخواص يلزم أن يكون الرئيس الأول و الباقي عامة وجمهور»¹

خاتمة :

في ختام هذا المقال، يتبين أن الفارابي قدّم رؤية شاملة للسعادة بوصفها الغاية القصوى للوجود الإنساني، مشيراً إلى أن تحقيقها لا يقتصر على ملة أو ثقافة بعينها، بل هو هدف مشترك تسعى إليه جميع الأمم والمدن الفاضلة، وإن اختلفت وسائلها وتصوراتها. فالسعادة في نظره تتحقق من خلال اكتساب الفضائل الفكرية والنظرية والأخلاقية والصناعية، وهي غاية يسعى إليها كل إنسان بغض النظر عن انتمائه الديني أو الثقافي.

إن هذا التصور الشمولي للسعادة يعكس فلسفة الفارابي التي تربط بين الملة (الدين) والعلم المدني (السياسة والأخلاق)، حيث يتكاملان في توجيه الإنسان نحو تحقيق كماله وسعادته القصوى، فالدين يقدم المبادئ والقيم التي ترشد الأفراد نحو الخير، بينما يوفر العلم المدني الأدوات والسبل العملية لتجسيد هذه القيم في الواقع المعيشي.

وبالتالي يمكن القول إن الفارابي قد نجح في تقديم نموذج فلسفي يربط بين النظرية والتطبيق، وبين الفكر والعمل، وبين الدين والسياسة بهدف تحقيق السعادة الإنسانية الشاملة، وهذا النموذج لا يزال يحتفظ بأهميته في عصرنا الحالي، حيث يسعى الإنسان المعاصر إلى تحقيق التوازن بين مختلف جوانب حياته للوصول إلى السعادة والرضا.

¹تحصيل السعادة، ص 86-87.

قائمة المراجع:

1. أبو نصر الفارابي، رسالة التنبيه على سبيل السعادة، تحقيق سبحان خليفة، منشورات الجامعة الأردنية، عمان 1987. بالإضافة إلى الفارابي، هناك فلاسفة مسلمون آخرون اهتموا بالسعادة من بينهم أبي الحسن العامري في كتابه السعادة والإسعاد والفيلسوف ابن مسكويه في كتابه تهذيب الأخلاق.
2. السياسة المدنية، قدم له وعلق عليه أبو ملحم، مكتبة الهلال 1996.
3. آراء أهل المدينة الفاضلة، م قدم له ألبير نصري نادر، دار المشرق، 1973.
4. تحصيل السعادة، تحقيق وتعليق جعفر ألياسين، دار الأندلس، بيروت، 1982.
5. الملة، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، 1967م.
6. السياسة المدنية، تعليق وتقديم صلاح الدين الهواري، بيروت 2012م.
7. فصول منتزعة، تحقيق فوزي متري النجار، دار المشرق، 1971م.
8. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر ودار الفكر، بيروت، الجزء الثالث، 1414 هـ.
9. أحمد بن فارس زكرياء، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، 1991، الجزء الثالث، أفلاطون: محاورة فيدون، ترجمة: زكي نجيب محمود، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1937م.
10. أرسطو طاليس، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ك 1، ب 4، ف 5، دار الكتب المصرية، 1924.
11. أميرة حلبي مطر، الفلسفة اليونانية، تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998م.
12. الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.
13. المعجم الوسيط، إخراج إبراهيم مصطفى وآخرون، الجزء الأول، مجمع اللغة العربية، 1380 هـ.
14. عزمي طه أحمد، الدين والإيدولوجيا، دار المسار، الأردن، 2002م.
15. عبد الله موسى، الأخلاق والمدينة، دار ابن النديم، 2013.
16. ماجد فخري، تاريخ الفلسفة الإسلامية، الدار المتحدة للنشر، بيروت 1974.

17. محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، 2001.
18. معجم ألفاظ القرآن الكريم، مجمع اللغة العربية، الجزء الأول، مصر، 1989.
19. مقداد عرفة، الفارابي، دار الكتاب المتحدة، بيروت، 2013م.
20. رضا دوري اردكاني، الفارابي فيلسوف الثقافة، دار الهادي، بيروت 2007.
21. زهير المدينيني، سياسة المعمورة في فلسفة الفارابي، دارابن النديم، بيروت، 2017م.
22. سالم العيادي، مدخل إلى الفلسفة السياسية للفارابي، منشورات الإصلاح، تونس، 2015.
23. سالم العيادي، سياسة الحقيقة، مكتبة علاء الدين، تونس، 2016م.
24. فهمي جدعان، نظرية التراث، دار النشر، الأردن، 1985.
25. Aafifeh Hamedi, **Farabi view on happiness**, international journal of advanced research vi issue 7, 2013 .

أثر استخدام التعليم المتمازج في تعليم التلاوة على تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية
من خلال رؤية مُعلّمي التربية الإسلامية

The Impact of Blended Learning in Teaching Quran Recitation on Students' Achievement in Islamic Education: Perspectives of Islamic Education Teachers

محمد عمرياسين عبيدات (مدرسة أم قيس الأساسية للبنين، وزارة التربية والتعليم، إربد، الأردن)
Mohammad Omar Yaseen Obaidat (Umm Qais Basic School for Boys, Ministry of
Education, Irbid, Jordan)

Abstract

The study aims to highlight the importance of blended learning and explain its benefits in improving students' academic achievement in reciting the Qur'an. The descriptive approach was chosen in its survey style to enable the study to be conducted. The sampling unit included a number of recitation teachers in Irbid Governorate, numbering (100) male and female teachers. A questionnaire was developed based on the theoretical method and previous studies that dealt with this topic, and its validity was confirmed and proven. The results showed that there is a statistically significant effect for the independent variable of blended learning in its dimensions (the electronic infrastructure of schools, the level of teachers' skills in electronic teaching, compatibility between education Face-to-face and electronic) The dependent variable is teaching recitation with its dimensions (students' level of understanding, student interaction in classes, students' communication with teachers) in the Islamic education subject. The study recommended several recommendations, the most important of which are: the necessity of using blended learning and demonstrating its effectiveness in teaching by training teachers in this method.

Keywords: Blended learning, student achievement, recitation, Islamic education subject, blended learning, Islamic education teachers.

مستخلص:

تهدف الدراسة إلى إبراز أهمية التعليم المتمازج وبيان فوائده في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب في تلاوة القرآن وتمّ اختيار المنهج الوصفي بأسلوبه المسجي للتمكين من إجراء الدراسة، ضمّت وحدة المعاينة عددا من مُعلّمي التلاوة في محافظة إربيد والبالغ عددهم (100) مُعلِّما ومعلمة، تمّ تطوير استبانة تعتمد على الأسلوب النظري والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع و تمّ التأكد من صدقها وإثبات صحتها، وأظهرت النتائج أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمتغير المستقل التعليم المتمازج بأبعاده (البنية التحتية الإلكترونية للمدارس، مستوى مهارات المُعلِّمين في التدريس الإلكتروني، التوافق بين التعليم الوجيه والإلكتروني) على المُتغيّر التابع تعليم التلاوة بأبعاده (مستوى فهم الطلاب، تفاعل الطلاب في الحصص الدراسية، تواصل الطلاب مع المُعلِّمين) في مادة التربية الإسلامية، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: ضرورة استخدام التعليم المتمازج وبيان فاعليته بالتدريس من خلال تدريب المُعلِّمين على هذه الطريقة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمازج، تحصيل الطلبة، التلاوة، مادة التربية الإسلامية، التعليم المدمج، معلمي التربية الإسلامية.

مُقدِّمة:

القرآن الكريم هو رسالة الله تعالى المخلدة التي أنزلها على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلّم من خلال سيدنا جبريل عليه السلام، قال تعالى: "نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ"¹. الإسلام ليس مجرد اعتقاد أو إيمان فقط إنما هو أسلوب حياة للمسلم يتربّى عليها منذ صغره ويتعلّم تقاليده من الجدير إلى ما تُشير من آلية الأبحاث والمعرفة أنّ دورات التربية الدينية الإسلامية قليل ما تحصل على مزايا من البحث التربوي التطبيقي مقارنة بالمقررات الأخرى من حيث البحث الكمي وتراكمه المعرفي، أو من حيث تفوّق الممارسة التربوية الوصفية دون جهد تجريبي ميداني كافٍ².

¹ القرآن الكريم، سورة الشعراء.

² الزيني، محمد السيد، (2011) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الترميز اللوني واستخدام القلم الإلكتروني الناطق في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، المجلد (19) العدد (4).

أمّا من حيث التعليم المتمازج فإنه من الجدير مواكبة ومُلاحقة تطوُّر التعليم الهائل الذي يشهده العصر من خلال وجود أنظمة تعليمية تستمع لمواصلة التعليم عن بعد، نظراً للدراسات الحديثة التي أُجريت في الأردن توصلت إلى ضرورة استخدام التعليم المتمازج أي الجَمْع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني لتحسين مستويات الطلبة وتحسين تحصيلهم الدراسي والأكاديمي ونظراً للتحديات والصعوبات التي يُعاني منها التعليم الإلكتروني، منها: قلة المُعلِّمين، الكلفة المادية، عدم وجود انضباط ورقابة¹ ظهر بما يُعرف بالتعليم المتمازج الذي يُعد تطوُّراً للتعليم الإلكتروني وهذه الأسباب التي شجَّعت على ظهور التعليم المتمازج لذلك هدفت الدراسة إلى بين أثر التعليم المتمازج على مستويات الطلبة وأي أفضل في تحصيلهم الأكاديمي التعليم الإلكتروني أم التعليم المتمازج.²

نظراً للتحديات التي يفرضها عصر السرعة وعصر التكنولوجيا أصبح من الضروري تطوير أساليب التعليم بما يتماشى مع طبيعة العصر مثلاً: تعزيز استخدام التعليم الإلكتروني، تدريب المُعلِّمين على كيفية التعاطي مع هذا النظام وإيجاد أنشطة تعليمية تنموية³، إذ يُعد قطاع التعليم من أكثر القطاعات التي تأثرت بالثورة التكنولوجية فهي تُسهّل عملية التدريس على الرِّغم من دخولها مؤخراً إليه فله أنواع عديدة منها: استخدام الكتب الإلكترونية⁴.

1 شاهين، ه. ع. & هاله عبد المؤمن. (2021). التعليم المتمازج ومهارات القرن الواحد والعشرين-دراسة تحليلية. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، 4(17)، 173-188.

2 (طوالبية، ٢٠٠٦) (Instructional) (Lim et al., 2006) Mediated Technology

194. السيد، يسري مصطفى (2011). اتِّجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلُّم المدمج في التدريس، مجلة الجامعة الخليجية، 3(3) ص 8834.

195. آل سرور، نورة (2018). توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ودورها في تحسين أداء المُعلِّمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (2)، 1-18.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

إنَّ تحسين مستوى تعليم الطلاب في مادة التربية الإسلامية من القواعد المهمة في حياتهم الإسلامية نظراً لتطوُّر أساليب التعليم، وبالتالي فهذا ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي في مادة التلاوة ويتم توضيح ذلك بالإجابة على الأسئلة التالية :

- ما المقصود بالتعليم المتمازج؟
- ما هي إيجابيات التعليم المتمازج؟
- ما مدى تأثير التعليم المتمازج على عملية التعليم في تلاوة القرآن وتحصيل الطلبة فيها؟

أهمية الدراسة :

تهتم الدراسة بالقدرة على مواكبة ثورة التعليم التي يشهدها العالم من خلال إثراء المدارس فيها وزيادة تحصيل الطلبة، وتظهر أهمية التعليم المتمازج في القدرة على الدمج بين وسائل التعليم المتقدِّمة (التعليم الإلكتروني) بالتزامن مع التعليم التقليدي تُشكِّل هذه الدراسة إثراء في مجال التعليم المتزامن وتحديداً في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك بتناولها أثر استخدام التعليم المتمازج في التلاوة.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى ما يلي :

- توضيح مفهوم التعليم المتمازج وإيجابياته.
- توضيح أثر التعليم المتمازج وأهميته في التعليم.
- توضيح أهمية التعليم في تحصيل الطلاب وتحسين مستواهم في القرآن الكريم.

حدود الدراسة :

الحد الموضوعي: أثر استخدام التعليم المتمازج في تعليم التلاوة على تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية.

الحد البشري: مُعلِّمي وطلبة مادة التربية الإسلامية.

الحد المكاني: المدارس الأساسية في مديرية إربد.

الحد الزمني: السنة الدراسية 2024/2025 الفصل الدراسي الأول.

الإطار النظري:

يهدف الإطار النظري إلى توضيح المفاهيم الأساسية والنظريات المرتبطة بالموضوع المدروس، وتحديد العلاقات والروابط بينها. يعتمد الإطار النظري على الأبحاث السابقة والنظريات الموجودة في المجال المعرفي المرتبط بالدراسة. يُساعد الإطار النظري الباحث على تحديد المتغيرات الرئيسية والعوامل المؤثرة وتحليلها بشكل منهجي.

التعليم المتمازج:

• مفهوم التعليم المتمازج :

يُعد مفهوم التعليم "التعليم المتمازج يعتقد أنه ليس مفهومًا جديدًا ، ولكن له جذور قديمة، لذلك هو جديد في المفهوم القديم التي انتشرت في بداية عام 2003، يشير أساسًا إلى دمج طُرُق التدريس والاستراتيجيات مع وسائل مختلفة ومزج التعلم يُطلق عليه العديد من الأسماء مثل التعلم مزيج التعلم، الهجي، المؤلف، التعلم المختلط أو التعلم المتعدد¹.

يرجع سبب تنوع اسمها إلى اختلاف وجهات نظرها حول طبيعتها وأنواعها، ولكن التعلم المتمازج هو مزيج من التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي².

وقد عُرف التعليم المتمازج بأنه عملية مُركبة بين الأسلوب التقليدي للتعليم مع التعليم الإلكتروني عن بعد مثل الرسائل الإلكترونية وصفحات الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، كما يُعتبر نظامًا متكاملًا بسبب تأثير التعلم لفترة زمنية طويلة، مما يؤدي إلى حصول المُتعلم على فعالية أكبر للخبرات التعليمية³.

196 الشهراني، ناصر، (2008)، مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بتعليم العالي من وجهة نظر المختصين. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى.

197 أحمد، ربهام (2012). توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي 5 (9) 1-20.

198 عبد العاطي، حسن التابع، المخيني، 2010، أثر اختلاف نمطي التدريب (المتمازج - التقليدي) في تنمية بعض المهارات في استخدام الحاسوب لدى مُعلّمي التعليم الأساسي بسلطنة عمان، بحث مُقدّم إلى المؤتمر الدولي الأول لتقنيات التعليم العالي، مسقط، سلطنة عمان.

كما يتم الاعتراف بها كإحدى طرق التدريس التي تعتمد على تقديم الدروس التعليمية في شكل فوائد التعلُّم الإلكتروني، وشكل التعليم الصفيّ النظامي خارج وداخل الفصل الدراسي، سواء كان إلكترونيًا أو تقليديًا، للحصول على طُرُق وأدوات تعليمية متعددة"¹.

كما يُمكن القول إنها الطريقة التي يتم بها تنظيم المعلومات والخبرات والمواقف التعليمية المقدّمة للمُتعلِّمين وتوفيرها بواسطة تكنولوجيا المعلومات أو التكنولوجيا الحديثة، وهذا النوع من التعليم هو الطريقة التي يُمكن من خلالها توفير بيئة جيّدة للمُتعلِّمين وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم"².

• أهمية التعليم المتمازج :

للتعلُّم المتمازج أهمية في تعزيز فعالية التعلُّم وتحسين مخرجاته والحفاظ على تأثير التعلُّم لأطول فترة ممكنة من خلال توفير صلة أفضل بين احتياجات الطلاب واتّجاهاتهم وبرامج التعلُّم، بما في ذلك مجموعة مُتنوّعة من المصادر التعليمية والتدريس التحفيزي"³.

يُتيح التعليم المتمازج للطلاب الوقت لهم للمشاركة والتعبير بحريّة عن مخططاتهم، مما يعكس عدم الشعور بالنقص لدى الذين لديهم مشكلة في التعبير من زملائهم أثناء وجودهم داخل الغرفة الصفية"⁴، ويساعد التعليم المتمازج في توصيل المعلومات إلى الطلبة بيسر والتركيز على مخرجات التعليم، مما يساعد أيضًا على عملية التواصل والمشاركة بين أطراف العملية التعليمية بشكل أسهل"⁵.

199 مطير، رائد محمد (2015). "فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر"، بحث ماجستير (غير منشور)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص 10.

200 أبو الريش، إلهام حرب (2013) "فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النمو والاتّجاه في غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

201 الشوملي، فسطندي (2007) "الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط والتعليم المتمازج، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي"، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتّحاد الجامعات العربية، جامعة الجنان، بيروت، لبنان.

202 مطير، رائد محمد (2015). "فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر"، بحث ماجستير (غير منشور)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص 23.

203 عمار، محمد (2010) "فاعلية استخدام التعليم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي و تخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول ثانوي صناعي و اتّجاههم نحوه، الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم، مسقط، عمان، الفترة 6-8 ديسمبر 2010-27، م1.

● مميزات وعوائق التعليم المتمازج :

❖ المميزات:

- زيادة التفاعل بين المُعلِّمين والطلبة وتعامل معهم وجهًا لوجه وعدم الحرمان الطلبة من ذلك.
- تحسين وتقوية الطلبة في التعامل الاجتماعي بينهم وبين المعلمين.
- تعليم الطلبة استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم.
- زيادة مستوى الجودة في العملية التعليمية في المدارس.
- زيادة كفاءة المعلمين في عملية التدريس الحديث.¹

❖ العوائق:

- صعوبة التحويل في طريقة التدريس الاعتيادية، والتي تحتاج إلى إلقاء بالنسبة للمُعلِّم.
- صعوبة في تدريب المتواصل لدى الطلبة بسبب عدم وجود أجهزة حاسوب كافية.
- عدم توفير مهارات كافية لدى بعض الطلبة بسبب اعتمادهم الكلي على الطريقة التقليدية فقط.
- عدم استفادة الطلبة من مصادر وبرامج تعليمية أخرى مثل الإنترنت وغيرها.²

● التلاوة في مادة التربية الإسلامية:

عرّف المسلمون الأوائل من الصحابة والمؤمنين وأتباعهم عمومًا فضائل القرآن الكريم، ولا سيما فضائل تلاوته وحفظه، وفسّروا نهج رسول الله صلى الله عليه وسلم في الاهتمام به وتلاوته بشكل صحيح ودقيق، لذلك قاموا بخدمته ورعايته وإدارته وحفظه بشكل أساسي من أجل تدريسه بشكل صحيح، مع الحرص على الاعتناء به وتعليمه وحفظه للأطفال في السن المبكر³.

ومع ذلك، وعلى الرّغم من وعي وفطنة المؤسسة التعليمية لتزويد المتعلّمين بمهارات القراءة الصحيحة واهتمام المناهج التعليمية الإسلامية بتلاوة القرآن الكريم وحفظه، فإنّ متبّع أداء المتعلّم يلاحظ الضعف الواضح بين التلاوة والسّمع، مع التأكّد من عدم خطأ العينين ولا الأذنين، ويرتكب الكثير منهم أخطاء تتعلّق بالتكوين الحرفي للكلمة وعلامات تعبيرها، أو أخطاء تتعلّق بتوفير التجويد، أو أخطاء تتعلّق بحفظ ما يُخطّط

204 مرسى، وفاء (2008)، التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري، و فلسفته و تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول"، مجلة رابطة التربية العدد (1) المجلد (2)، ص (59-160)، مايو، 2008م.

205 سلامة، حسن، (2005) "التعلّم خليط التطوّر الطبيعي للتعلّم الإلكتروني"، المجلة التربوية، جامعة أسيوط، ع22، 65-88.

206 مرجع سابق، الشوملي، (2007).

المُتعلِّم لحفظه. تمَّ تأكيد هذا الضعف في أداء المُتعلِّم من خلال عدد من الدراسات المهنية، والتي تتوافق مع هذا الضعف لأسباب عديدة، والأهم من ذلك هو تقييد المعلمين لأساليب التدريس التقليدية، وعدم استخدامهم للتقنيات الحديثة في تدريس القرآن الكريم السنِّ المُبكر¹.

في ظل التطورات العالمية الحديثة في أساليب التدريس ودمجها مع التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، ظهرت في الآونة الأخيرة توجهات تربوية تهدف إلى تجديد أساليب التعلم والتعليم من جميع النواحي، من بين الأساليب الحديثة في التعليم الإلكتروني يبرز التعليم المدمج، الذي يُعرف أيضًا بالتعليم المتمازج، والذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني².

يُعدُّ التعليم المتمازج (أو التعليم المدمج) من الأساليب الحديثة التي تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، مما يُسهم في توصيل المعلومات بفعالية أكبر وتفصيل أدق للطلاب، يُنصح بتطبيق هذا الأسلوب في جميع دروس التربية الإسلامية، وليس فقط في بعضها، لتحقيق أقصى استفادة تعليمية، ويتطلب تطبيق التعليم المتمازج في الفصول الدراسية استخدام استراتيجيات متنوعة تتماشى مع محتوى الدرس واحتياجات الطلاب، مما يعزز أداءهم ويزيد من تحصيلهم الأكاديمي، ومن المهم أن يختار المعلمون الاستراتيجيات المناسبة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة³.

لذلك فإنَّ استخدام التقنيات الحديثة وتقنيات التدريس في تدريس تلاوة القرآن الكريم يُساهم بشكل كبير في تقوية القوالب النمطية التقليدية في إدارة الوضع التعليمي عند تدريس القرآن الكريم، ويدعو إلى غرس القيم والاتجاهات التي تُؤدِّي إلى تقوية التعليم والنتائج التعليمية.

كما أنَّ أحد الأدوار الرئيسية للمُعلِّمين في المدارس الحديثة هو اختيار طُرُق التدريس الفعَّالة، والأنشطة والوسائل التعليمية المختلفة، والقدرة على المشاركة في العملية التعليمية، وإيصال المعلومات، وتقريب الأفكار من العقل، وصقل الروح، وتوفير بيئة تعليمية تساعد على التواصل والتفاعل مع الطلاب لتصحيح سلوكهم⁴.

207 العظومات، خ (2018)، أسباب ضعف الطلبة المرحلة الأساسية في تلاوة القرآن الكريم من وجهة نظر المُعلِّمات والمُعلِّمين في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية، 19، (2)، (567-539).

208 محاسنة، عمر (2010). "مناهج التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها". ط1. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

209 الجلال، ماجد زكي، "مهارات التدريس القرآن الكريم"، ط2، دار المسيرة، عمان.

210 موسى، مصطفى اسماعيل، تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين، ط3، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

الوسائط المتعددة أسلوب من أساليب التعليم المتمازج:

من أساليب التعليم المتمازج التي يُشير إلى استخدامها في التدريس وتعكس أهمية كبيرة على أداء الطلبة في الغرف الصفية: إدخال الوسائط المتعددة في عملية التدريس مثل: الرسوم والصور والمؤثرات المتعددة، مما يحقق فوائد كثيرة في تحصيل للطلبة و تدريس القرآن الكريم، وتمّ تأكيد أنها تُستخدم كحافز ومُنظّم ومُفسّر وناقل وتساعد على التصوّر وفهم الألفاظ وكذا الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول، حيث يُمكن للطلبة المراجعة باستمرار، بغض النظر عن دورها الإيضاحي في عملية التعليم¹.

لتحقيق فعالية أكبر عند دمج الوسائط المتعددة في التدريس، يُنصح باستخدام خطوط واضحة ومعتدلة الحجم، وتوظيف التباين اللوني لجذب انتباه الطلاب، كما يُفضل دمج الرسوم والصور مع النصوص التوضيحية على نفس الشاشة، وإضافة تأثيرات حركية بسيطة على النصوص لجعل المحتوى أكثر جاذبية، مع مراعاة عدم تشتيت انتباه الطلاب².

يسهم توظيف الوسائط المتعددة في المؤسسات التعليمية، وخاصة في تدريس القرآن الكريم بشكل ملحوظ في تحسين العملية التعليمية، فهي تُسهّل الشرح المفصّل لمعاني الآيات، وتُقلّل من الجهد والوقت المبذول، مما يجعل التعلم أكثر فعالية، بالإضافة إلى ذلك تُعزّز هذه التقنيات من تفاعل الطلاب ومشاركتهم، حيث تُقدّم المحتوى بطرق جذابة تُؤثّر إيجابياً على وجدانهم، مما يُسهّل عملية التعليم ويُعمّق فهمهم للمادة الدراسية.

الدراسات السابقة:

فاروق خلف عبيد، & غالب محمود مهوس. (2022): تناولت هذه الدراسة في معرفة أثر استخدام التعليم المتمازج في تنمية التحصيل لدى طلاب الرابع العلمي والأدبي في مادة التربية الإسلامية بناءً على اختلاف عنصر الطريقة، استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد واملأ الفراغ تكوّن من (27) فقرة، وطُبِّقت الدراسة على عيّنة تضمنت (112) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي الإعدادي في مدارس قسم تربية العلم، محافظة صلاح الدين،

211 Tway L (1995) Multimedia Action, Boston AP Professional. Vaughan, 1994), "Multimedia making work. second EdNI Osborne Mc Graw Hill. 1 nc. P35

1. نمر سعيد عبد الله، ز. & زاهي. (2011). فاعلية استراتيجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة و التحصيل في تدريس وحدة من القرآن الكريم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية، 2011(23)، 761-790.

حيثُ تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية و تضمَّنت (52) طالباً تمَّ تدريسهم بطريقة التعليم المتمازج، والأخرى ضابطة تكوَّنت من (60) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية.

دراسة (Mhawes,2022): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على التعلُّم المدمج في التربية الإسلامية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة صلاح الدين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان البرنامج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة التجريبية و الضابطة، تمَّ اختيار العيّنة التي تضمَّنت (56) طالباً و طالبة في مدارس صلاح الدين للعام الدراسي 2020/2019.

Alijani, G. S., Kwun, O., & Yu, Y. (2014). EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN KIPP NEW ORLEANS SCHOOLS :

أدى مفهوم التعلُّم المدمج الذي ظهر حديثاً إلى إحداث تغيير هائل في الطريقة التي يتم بها تقديم التدريس في الفصل الدراسي، كان الهدف من هذه الدراسة هو فحص عملية التفكير والعوامل ذات الصلة وفوائد تنفيذ نماذج التعلُّم المختلط داخل شبكة مدارس نيو أورليز (KIPP)، تمَّ إجراء البحث باستخدام نموذج قائم على البيانات، حيثُ تمَّ جَمْعها وتحليلها من المسوحات المتعلِّقة بتنفيذ نماذج التعلُّم المختلط في مدارس KIPP New Orleans. تمَّ توزيع الاستطلاع عبر طريقة وجهاً لوجه على 186 مُعلِّماً للغة الإنجليزية أو القراءة أو الرياضيات في تسعة مدارس KIPP في نيو أورليز. تمَّ إكمال 70٪ من الاستبيان الموزَّع من قِبَل المُستجيبين واحتوى على بيانات قابلة للاستخدام. أظهر تحليل بيانات النتائج أنَّ 48٪ من المشاركين اتفقوا بشكل عام على أنَّ التعلُّم المدمج أسلوب تعليمي عالي الجودة مقارنة بالتعليم التقليدي وجهاً لوجه و أنَّ 94٪ من المُستجيبين أشاروا إلى أنَّ التعلُّم المدمج يميل إلى زيادة نجاح الباحث.

Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. Universal Journal of Educational Research :

يُعدُّ التعلُّم المتمازج مفهوماً مبتكراً يحتضن مزايا كل من التدريس التقليدي في الفصل والتعلُّم المدعوم بتكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات بما في ذلك التعلُّم دون اتِّصال بالإنترنت والتعلُّم عبر الإنترنت، لديه مجال للتعلُّم التعاوني؛ التعلُّم البنَّاء والتعلُّم بمساعدة الكمبيوتر (CAI) يحتاج التعلُّم المتمازج إلى جهود حثيثة، وموقف صحيح، وميزانية جيِّدة، ومُعلِّمين وطلاب متحمسين للغاية لتنفيذه بنجاح، نظراً لأنه يشتمل

على أوضاع مُتنوّعة، فهو مُعقّد وتنظيمه مهمة صعبة، وقد ناقشت هذه الورقة مفهوم التعلّم المتمازج وميزاته الرئيسية والمُتطلّبات الأساسية لتنفيذه، تمّت أيضًا مناقشة نطاق التعلّم المتمازج في النظام التعليمي الهندي، كما حاولت الدراسة شرح كيف أنّ التعلّم المدمج هو نهج يجب اعتماده.

منهج الدراسة:

يقوم البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، ويعتمد هذا النوع من البحوث على استجواب مجتمع الدراسة أو نسبة منهم، ليتمكّن بعد ذلك من وصف ظاهرة مُعيّنة من حيث درجة توافرها وطبيعتها.

مجتمع الدراسة:

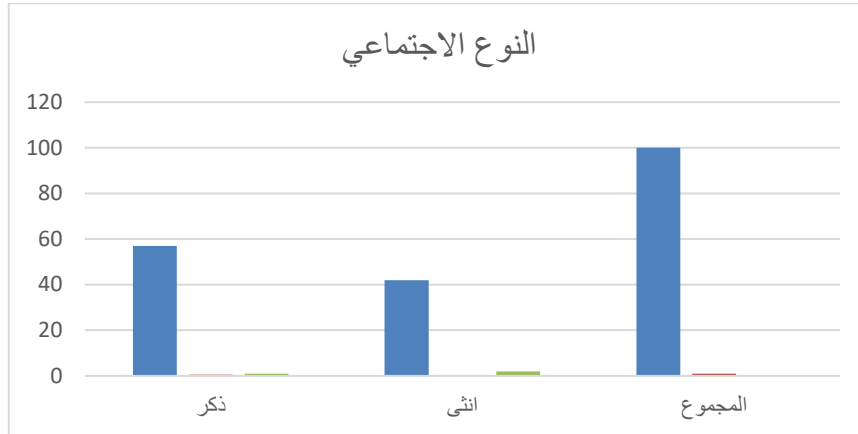
الخصائص الديموغرافية لأفراد عيّنة الدراسة

أولاً: النوع الاجتماعي لأفراد العيّنة

جدول رقم (1): التكرارات والأهمية النسبية لأفراد العيّنة تبعًا للنوع الاجتماعي.

الترتيب	النسبة	التكرارات	
1	%57	57	ذكر
2	%43	43	أنثى
	%100	100	المجموع

يتبيّن من الجدول أعلاه بأنّ معظم أفراد العيّنة من الذكور حيثُ بلغ عددهم (57) فردًا، وبلغت النسبة المئوية لعدد الذكور (57%)، في حين بلغ عدد الإناث (43) فردًا بنسبة مئوية (43%).



الشكل رقم (1): التمثيل البياني للتكرار والنسبة المئوية للنوع الاجتماعي لأفراد العينة.

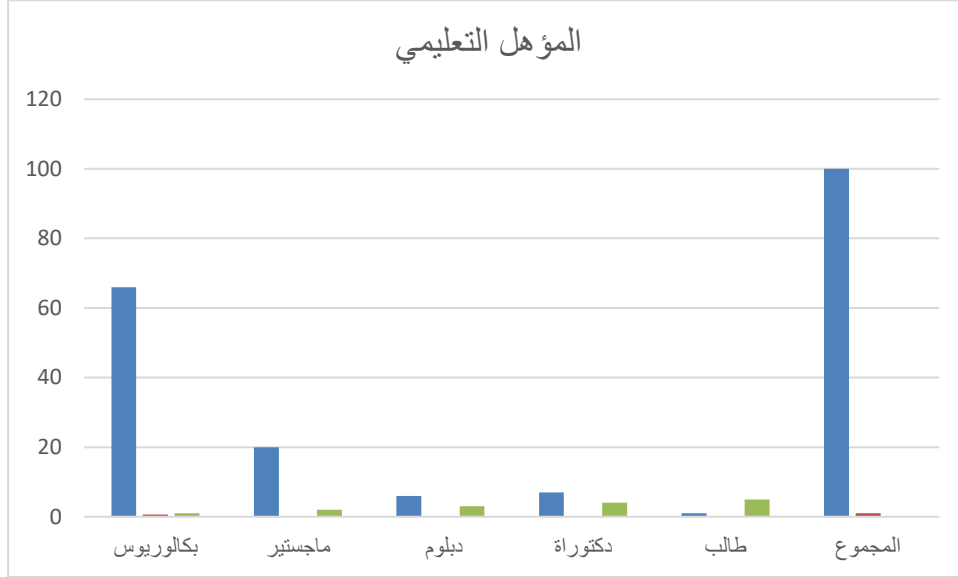
ثانياً: المؤهل التعليمي لأفراد العينة

جدول رقم (2): التكرارات والأهمية النسبية لأفراد العينة تبعاً للمؤهل التعليمي

الترتيب	النسبة	التكرارات	
1	%66	66	بكالوريوس
2	%20	20	ماجستير
3	%6	6	دبلوم
4	%7	7	دكتوراه
5	%1	1	طالب
	%100	100	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه بأن معظم أفراد العينة من الحاصلين على شهادة البكالوريوس، وقد جاءت هذه العينة في المرتبة الأولى حيث بلغ عددهم (66) فرداً بنسبة مئوية قدرها (66%)، وجاء في المرتبة الثانية حملة شهادة الماجستير وبلغ عددهم (20) فرداً بنسبة (20%)، وفي المرتبة الثالثة الحاصلون على شهادة الدكتوراه وبلغ عددهم (7) أفراد بنسبة (7%)، وفي المرتبة الرابعة الحاصلون على شهادة دبلوم وعددهم (6) أفراد بنسبة

(6%)، وفي المرتبة الخامسة مستوى طالب (1) بنسبة مئوية (1%)، علمًا بأنَّ العدد الإجمالي لأفراد العيّنة هو 100 فردًا.



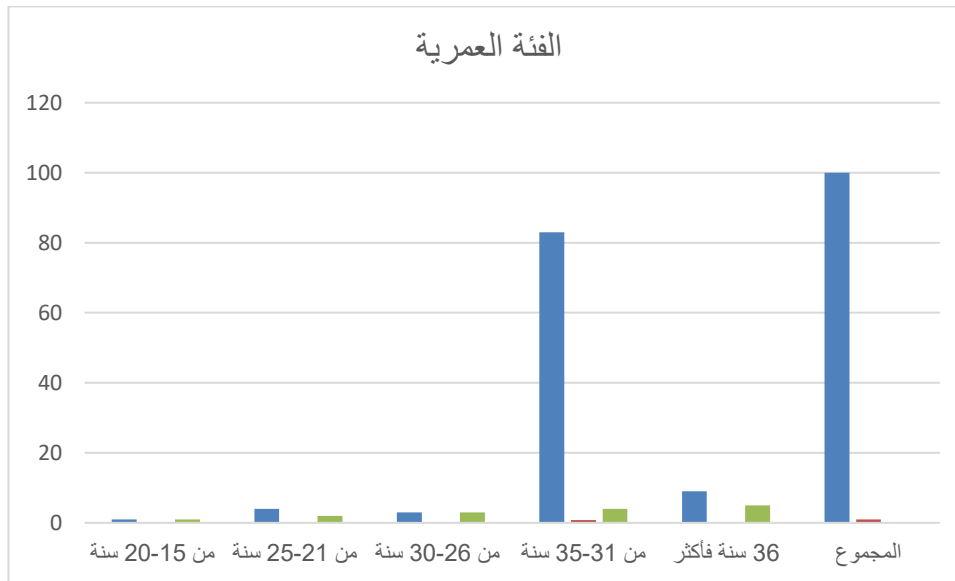
الشكل رقم (2): التمثيل البياني للتكرار والنسبة المئوية للمؤهل التعليمي لأفراد العيّنة.

ثالثًا: الفئة العمرية

جدول رقم (3): التكرارات والأهمية النسبية لأفراد العيّنة تبعًا للفئة العمرية

الترتيب	النسبة	التكرارات	
1	%1	1	من 20-15 سنة
2	%4	4	من 25-21 سنة
3	%3	3	من 30-26 سنة
4	%83	83	من 35-31 سنة
5	%9	9	36 سنة فأكثر
	%100	100	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه بأنَّ مُعظم أفراد العيّنة من الفئة العمرية من 31-35 سنة، وقد جاءت هذه العيّنة في المرتبة الأولى حيثُ بَلَغ عددهم (83) فردًا من أفراد العيّنة بنسبة مئوية قدرها (83%)، وفي المرتبة الثانية الفئة العمرية من 36 سنة فأكثر وبَلَغ عددهم (9) بنسبة (9%)، وفي المرتبة الثالثة الفئة العمرية من 21-25 سنة وبلغ عددهم (4) فردًا بنسبة (4%)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفئة العمرية من 26-31 سنة وعددهم (3) بنسبة مئوية بلغت (3%)، وفي المرتبة الخامسة فرد واحد من الفئة العمرية 15-20 سنة بنسبة مئوية بلغت (1%)، علمًا بأنَّ العدد الإجمالي لأفراد العيّنة هو 100 فردًا.



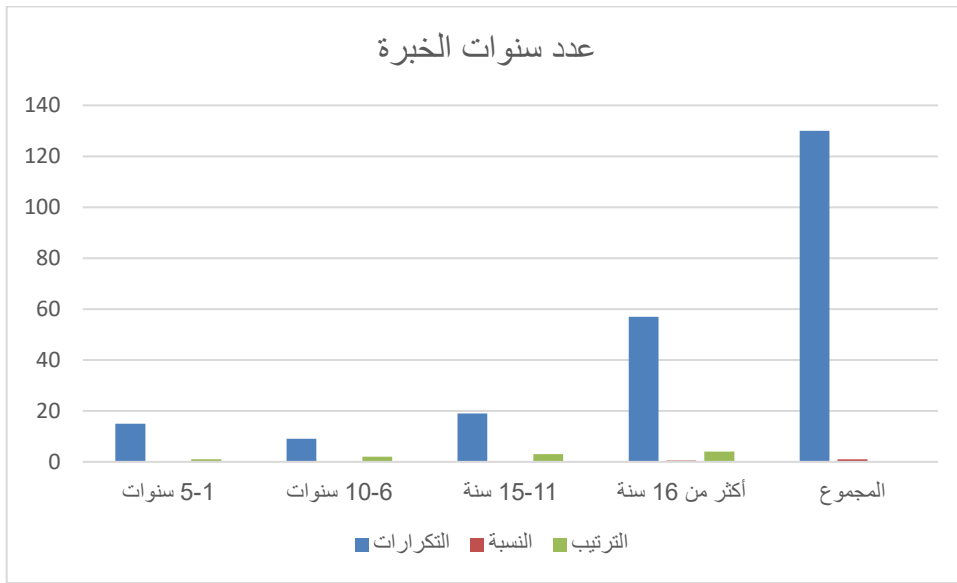
الشكل رقم (3): التمثيل البياني للتكرار والنسبة المئوية للفئات العمرية لأفراد العيّنة.

رابعاً: عدد سنوات الخبرة

جدول رقم (4): التكرارات والأهمية النسبية لأفراد العيّنة تبعاً لسنوات الخبرة.

الترتيب	النسبة	التكرارات	
1	15%	15	5-1 سنوات
2	9%	9	6-10 سنوات
3	19%	19	11-15 سنة
4	57%	57	أكثر من 16 سنة
	100%	100	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه بأنَّ المرتبة الأولى من نصيب الذين سنوات خبرتهم العملية أكثر من 16 سنة، وبلغ عددهم (57) فردًا من مجموع العيّنة بنسبة مئوية (57%)، تلاها سنوات الخبرة من 11-15 سنة، حيثُ بلغ عددهم (19) فردًا وجاءت هذه العيّنة في المركز الثاني بنسبة بلغت (19%)، وفي المركز الثالث الذين لديهم خبرة عملية من 1-5 سنوات وبلغ عددهم (15) فردًا بنسبة مئوية بلغت (15%)، وفي المرتبة الرابعة جاء أصحاب الخبرة من 6-10 سنوات وبلغ عددهم (9) فردًا وبنسبة مئوية بلغت (9%)، علمًا بأنَّ العدد الكلي لأفراد العيّنة هو 100 فردًا.



الشكل رقم (4): التمثيل البياني للتكرار والنسبة المئوية لعدد سنوات الخبرة.

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في الاستبانة التي تمَّ إعدادها وفقًا لأسلوب ليكرت الخماسي، حيث ستشتمل على عدة فقرات لقياس كل بعد من الأبعاد.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولاً: صدق أداة الدراسة

تمَّ التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وذلك من خلال عرض الاستبانة على تسعة أساتذة من ذوي الخبرة العاملين في الجامعات الأردنية المختلفة، وذلك لإبداء آرائهم حولها من حيث سلامة العبارات ودقة

صياغتها و مدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وكذا مدى صلاحيتها لقياس المفاهيم الواردة في أبعاد مُتغيّرات الدراسة.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداء الدراسة تمّ إجراء اختبار كرونباخ ألفا والذي بموجبه تتصّف أداة الدراسة بالثبات إذا تجاوزت قيم الفا (60%). وبيّن الجدول أدناه نتيجة الاختبار.

جدول رقم (5): نتائج اختبار معامل كرونباخ ألفا

قيمة ألفا	عدد الفقرات	البُعد
0.272	6	البنية التحتية الإلكترونية للمدارس
0.551	5	مستوى مهارة المُعلِّمين في تدريس مقرر التلاوة عن بعد
0.516	3	التوافق بين التعليم الوجيه والتعليم عن بعد
0.828	10	مستوى فهم الطلاب
0.884	11	مشاركة الطلاب في الحصص الدراسية
0.914	10	تواصل الطلاب مع المُعلِّمين
0.933	45	مجموع الفقرات

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ قيمة ألفا لكافة أبعاد الدراسة وبالمجموع الكليّ للفقرات قد بلغت (0.933) مما يشير إلى وجود اتّساق في إجابات الدراسة.

نتائج الدّراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار أثر المُتغيّر المستقل التعليم المتمازج بأبعاده (البنية التحتية الإلكترونية للمدارس، مستوى مهارات المُعلِّمين في التدريس عن بعد، التوافق بين التعليم الوجيه والتعليم عن بعد) على

المُتغيّر التابع تعليم التلاوة بأبعاده (مستوى فهم الطلاب، مشاركة الطلاب في الحصص الدراسية، تواصل الطلاب مع المُعلِّمين) في مادة التربية الإسلامية، وقد أُجريت الدراسة على عيّنة من مُعلِّمين مقرر التلاوة وباستخدام أساليب التحليل الوصفي بأسلوبه المسحي للمُتغيّرات ونتائج اختبار الفرضيات، فقد توصّلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

101

- وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمُتغيّر المستقل التعليم المتمازج بأبعاده (البنية التحتية الإلكترونية للمدارس، مستوى مهارات المُعلِّمين في التدريس عن بعد، التوافق بين التعليم الوجيه والتعليم عن بعد) على المُتغيّر التابع تعليم التلاوة بأبعاده (مستوى فهم الطلاب، مشاركة الطلاب في الحصص الدراسية، تواصل الطلاب مع المُعلِّمين) في مادة التربية الإسلامية
 - وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمُتغيّر المستقل التعليم المتمازج بأبعاده (البنية التحتية الإلكترونية للمدارس، مستوى مهارات المُعلِّمين في التدريس عن بعد، التوافق بين التعليم الوجيه والتعليم عن بعد) على (مستوى فهم الطلاب) في المُتغيّر التابع.
 - وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمُتغيّر المستقل التعليم المتمازج بأبعاده (البنية التحتية الإلكترونية للمدارس، مستوى مهارات المُعلِّمين في التدريس عن بعد، التوافق بين التعليم الوجيه والتعليم عن بعد) على (مشاركة الطلاب في الحصص الدراسية) في المُتغيّر التابع.
 - وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمُتغيّر المستقل التعليم المتمازج بأبعاده (البنية التحتية الإلكترونية للمدارس، مستوى مهارات المُعلِّمين في التدريس عن بعد، التوافق بين التعليم الوجيه و التعليم عن بعد) على (تواصل الطلاب مع المُعلِّمين) في المُتغيّر التابع.
- التوصيات:**

- في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة لاستقصاء أثر استخدام طريقة التعلّم المتمازج في تعليم التلاوة على تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية ، تُوصي الدراسة بالتالي:
- ضرورة توظيف طريقة التعلّم المتمازج واستخدامه في التدريس بفاعلية من خلال تدريب المُعلِّمين على هذه الطريقة لما أثبتته من نتائج فعّالة.
 - إجراء دراسات أكثر حول أثر التعليم المتمازج على تحصيل الطلبة.

- تكرر هذه الدراسة على مجتمعات ذات حجم كبير، واللجوء إلى استراتيجيات البحث النوعي لمزيد من الاستقصاء حول مدى فاعلية مثل تلك البرامج على الممارسة التدريسية للمُعَلِّمين.
- ضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتشجيع المُعَلِّمين والمُعَلِّمات على بناء البرامج التعليمية المُحَوَّسبة المعتمدة على التعليم المتمازج.

قائمة المراجع:

1. أبو الريش، إلهام حرب (2013) "فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النمو والاتجاه في غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
2. أحمد، ريهام (2012). توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 5 (9).
3. آل سرور، نورة (2018). توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية و دورها في تحسين أداء المُعَلِّمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 4 (2).
4. الجلال، ماجد زكي، "مهارات التدريس القرآن الكريم"، ط2، دار المسيرة، عمان.
5. الزيني، محمد السيد، (2011) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الترميز اللوني واستخدام القلم الإلكتروني الناطق في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، المجلد (19) العدد (4).
6. سلامة، حسن، (2005) "التعلمُ خليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني"، المجلة التربوية، جامعة أسيوط، ع22.
7. السيد، يسري مصطفى (2011). اتّجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج في التدريس، مجلة الجامعة الخليجية، 3(3).
8. شاهين، ه. ع. & هاله عبد المؤمن. (2021). التعليم المتمازج و مهارات القرن الواحد والعشرين-دراسة تحليلية. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، 4(17).
9. الشهراني، ناصر، (2008)، مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بتعليم العالي من وجهة نظر المختصين. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى.

10. الشوملي، فسطندي (2007) "الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط والتعليم المتمازج، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي"، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، جامعة الجنان، بيروت، لبنان.
11. عبد العاطي، حسن التابع، المخيني، 2010، أثر اختلاف نمطي التدريب (المتمازج - التقليدي) في تنمية بعض المهارات في استخدام الحاسوب لدى مُعلِّمي التعليم الأساسي بسلطنة عمان، بحث مُقدَّم إلى المؤتمر الدولي الأول لتقنيات التعليم العالي، مسقط، سلطنة عمان.
12. العظامات، خ (2018)، أسباب ضعف الطلبة المرحلة الأساسية في تلاوة القرآن الكريم من وجهة نظر المُعلِّمات و المُعلِّمين في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية، 19، (2).
13. عمار، محمد (2010) "فاعلية استخدام التعليم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي وتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول ثانوي صناعي و آجَاهم نحوه ، الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم، مسقط، عمان، الفترة 6-8 ديسمبر 2010، 1-27م.
14. محاسنة، عمر (2010). "مناهج التربية الإسلامية و استراتيجيات تدريسها و تقويمها". ط1. عمان : دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
15. مرسي، وفاء (2008)، التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري، و فلسفته وتطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول"، مجلة رابطة التربية العدد (1) المجلد (2)، مايو 2008م.
16. مطير، رائد محمد (2015). "فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر"، بحث ماجستير (غير منشور)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
17. مطير، رائد محمد (2015). "فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر"، بحث ماجستير (غير منشور)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
18. موسى، مصطفى اسماعيل، تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين ط3، دار الكتاب الجامعي، الإمارات. نمر سعيد عبد الله، ز. & زاهي. (2011). فاعلية استراتيجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة و التحصيل في تدريس وحدة من القرآن الكريم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية، 2011(23).

1. (طوالبة، ٢٠٠٦) (Instructional)Mediated Technology) Lim et al., 2006)

2. Tway L (1995) Multimedia Action, Boston AP Professtional. Vaughan, 1994), "Multimedia making work. second EdNI oborne Mc Graw Hill. 1 nc.

3. Alijani, G. S., Kwun, O., & Yu, Y. (2014). EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN KIPP NEW ORLEANS SCHOOLS. Academy of Educational Leadership Journal, 18(2).

4. Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1).



DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي