

الإسلامية المعرفة

مجلة الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية فحلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

كلمة التحرير

- مبدأ التكامل المعرفي في الفكر التربوي والتراث التربوي

هيئة التحرير

بحوث ودراسات

- جمالية التلقي في كتاب "الحصول في علم الأصول" لفخر الدين الرازي
(ت ٦٠٦هـ / ١٢١٠م)
- جمالية النسق التعبدي في الكون، أو موسيقى الكائنات من منظور
النورسي: دراسة في الكليات
- نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية
- التربية القرآنية للإنسان والدفع الحضاري: "عقيدة تكريم الإنسان
وتضميناتها التربوية عند عبد الحميد النجار أمودجاً"

بشينة الجلاصي

إدريس التركاوي

عبد الحليم مهورياشة

هجرة شبلي

قراءات ومراجعات

- البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخصائمه.
- تأليف: فتحي حسن ملكاوي
- القيادة الإدارية في الإسلام.
- تأليف: عبد الشافي محمد أبو الفضل

حسان عبد الله حسان

ماجد أبو غزالة

بسم الله الرحمن الرحيم

هوية المجلة وأهدافها

إسلامية المعرفة منبر مفتوح لتحاوّر العقول وتناظر الأفكار والآراء يهدف إلى:

■ إعادة صياغة المعرفة الإنسانية وفق الرؤية الكونية التوحيدية من خلال الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون.

■ الإصلاح المنهجي للفكر الإسلامي، وإعطاء الاجتهاد مفهومه الشامل بوصفه يمثل التفاعل المستمر للعقل المسلم مع الوحي الإلهي؛ سعياً لتحقيق مقاصده وأحكامه وتوجيهاته فكراً وسلوكاً ونظماً ومؤسسات، في إطار الأوضاع الاجتماعية والتاريخية المتغيرة.

■ العمل على تطوير وبلورة البديل المعرفي الإسلامي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، على أساس من التمثل المنهجي للرؤية الكونية التوحيدية والقيم الأساسية والمقاصد العليا للإسلام من ناحية، والتمثل العلمي النقدي لمعطيات الخبرة العلمية والعملية الإنسانية في عمومها وشملها من ناحية أخرى.

وتسعى المجلة إلى تحقيق هذه الغايات والمقاصد الكبرى من خلال التركيز على المحاور

الرئيسية الآتية:

■ قضايا المعرفة: وما يتعلق بها من رؤية كلية ومنهجية في التفكير والبحث.

■ منهجية التعامل مع القرآن الكريم بوصفه أساس المرجعية الإسلامية، ومع السنة النبوية بوصفها بياناً لأحكامه وتوجيهاته.

■ منهجية التعامل مع التراث الإسلامي بوصفه تجسيداً للخبرة التاريخية للأمم، يعكس تفاعل العقل المسلم مع نصوص الوحي لتنزيل قيمه وتحقيق مقاصده في السياقين التاريخي والاجتماعي.

■ منهجية التعامل مع التراث الإنساني عموماً، والتراث الغربي خصوصاً، تعاملًا علمياً ونقدياً يستوعب حكمته وإيجابياته، ويتجاوز قصوره وسلبياته.

الإسلامية المعرفة

مجلة الفكر الإسلامي في العصر

مجلة علمية عالمية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

شتاء ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م

العدد ٨٧

السنة الثانية والعشرون

رئيس التحرير

فتحي حسن ملكاوي

مدير التحرير

رائد جميل عكاشة

أعضاء هيئة التحرير

عبد الله إبراهيم الكيلاني

التيجاني عبد القادر حامد

مازن موفق هاشم

صباح عياشي

محمد بدي ابنو

عبد العزيز برغوث

المدير المسؤول للطباعة والتوزيع: ماجد أبو غزالة
مركز معرفة الإنسان للأبحاث والدراسات والنشر والتوزيع

الرقم الدولي: ISSN 1729-4193

مستشارو التحرير

تونس	عبد المجيد النجار	أمريكا	آرمين سينانوفيتش
العراق	عماد الدين خليل	البوسنة	أحمد ياسج
الجزائر	عمار الطالبي	المغرب	الشاهد بوشيخي
السودان	محمد الحسن بريمة	تركيا	بكر كارليجا
لبنان	محمد السماك	اليمن	داود الحدابي
سوريا	محمد أنس الزرقا	السعودية	زكي الميلاد
ماليزيا	محمد كمال حسن	السعودية	عبد الحميد أبو سليمان
الهند	محسن عثمانى	مصر	عبد الحميد مذكور
البحرين	نزار العاني	الأردن	عبد السلام العبادي

المراسلات

Chief Editor, Islamiyat al Marifah
IIIT, 500 Grove St. 2nd Floor
Herndon, VA 20170, USA
E-mail: islamiyah@iiit.org

OR

P.O.Box 9489 Amman 11191, Jordan.
Email: iokiiit@yahoo.com

ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر الكاتب
ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو المعهد

محتويات العدد

كلمة التحرير

- ٥ هيئة التحرير • مبدأ التكامل المعربي في الفكر التربوي والتراث التربوي

بحوث ودراسات

- ١١ بثينة الجلاصي • جمالية التلقي في كتاب "المحصول في علم الأصول" لفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ/١٢١٠م)
- ٣٥ إدريس التركاوي • جمالية النسق التعبدي في الكون، أو موسيقى الكائنات من منظور النورسي: دراسة في الكليات
- ٧١ عبد الحليم مهورياشة • نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية
- ١٠٧ هجيرة شبلي • التربية القرآنية للإنسان والدفع الحضاري: "عقيدة تكريم الإنسان وتضميناتها التربوية عند عبد المجيد النجار أمودجاً"

قراءات ومراجعات

- ١٣٩ حسان عبد الله حسان • البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخصائصه. تأليف: فتحي حسن ملكاوي
- ١٦١ ماجد أبو غزالة • القيادة الإدارية في الإسلام. تأليف: عبد الشافي محمد أبو الفضل

تقارير علمية

- ١٧٣ علي محمد أسعد • مقاصد القرآن الكريم في بناء الحضارة والعمران. تونس

عروض مختصرة

- ١٨١ عليا العظم

كلمة التحرير

مبدأ التكامل المعرفي في الفكر التربوي والتراث التربوي

هيئة التحرير

ما هو التراث؟ من الناحية الإجرائية التراث نوعان؛ الأول: هو مادة مكتوبة في كتب أُلِّفت في الماضي، وهذه المادة المكتوبة هي أفكار معيارية، وممارسات وصفية قامت بها أجيال في الماضي بناءً على هذه الأفكار؛ والثاني: هي أفكار في عقول وقلوب أبناء الحاضر، وممارسات يقومون بها بالاعتماد على تلك الأفكار.¹ وفي كلتا الحالتين فإن التراث يُعنى بعالم الأفكار. وعندما يتحدث التراث عن شخص معين بصفته مؤلفاً لمادة تراثية، سنجد أن الجزء الأكثر أهمية في الحديث عن ذلك الشخص هو تحديد العلم الذي اكتسبه من أساتذته ونقله إلى تلاميذه. وعندما يتحدث التراث عن مؤسسات بنيت للتعليم وبنيت لها الأوقاف للإنفاق عليها وضمان استمرارها، أو نتحدث عن أساليب للتعليم والتأديب، والأدوات التي تستعمل في هذه الأساليب، فإن قيمة الأشياء تكمن في الأفكار التي تعبر عنها.

التراث التربوي الإسلامي الذي بين أيدينا اليوم كان فكراً تربوياً عندما كتبه مؤلفه لزمانه وأبناء جيله، وكانت مرجعية ذلك الفكر يومها هي نصوص معيارية من القرآن الكريم والسنة النبوية، انطلق منها المؤلف واجتهد في تنزيلها على زمانه ومكانه وحالة مجتمعه. ولذلك فإن تقديرنا لقيمة ذلك الفكر الذي أصبح بين أيدينا اليوم تراثاً، إنما يتم في ضوء مرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية، وليس من المستنكر أن يكون فهمنا لمقاصد القرآن والسنة اليوم مختلفاً عن فهم السابقين، ومن المؤكد أن وقائع حياتنا المعاصرة اليوم ومتطلباتها، مختلفة عما كانت عليه في زمانهم، وأن من غير الممكن أن نتجاهل الخبرة

¹ من المفيد التفكير في إجراء بحوث علمية تستهدف البحث في الممارسات الاجتماعية التي تعود في أصولها إلى أفكار وخبرات متوارثة واكتشاف أصولها في التراث. وقد طورت بعض الاتجاهات البحثية الحديثة دراسات حول ما يسمى "رؤية العالم" لدى بعض المجتمعات أو بعض فئات المجتمع، حيث تنتقل الأفكار المتوارثة والممارسات المعتمدة عليها من جيل إلى آخر عن وعي أو دون وعي.

الإنسانية المكتسبة في زماننا اليوم. ومن ثم فإننا أمام مهمة شبيهة بالمهمة التي كان على أعلام التراث التربوي القيام بها؛ أي إنتاج فكر تربوي نحاول فيه تحقيق مقاصد القرآن الكريم والسنة النبوية، مستفيدين من تراث الأمة الماضي، ومن الخبرة البشرية المعاصرة، ومتوجهين للاستجابة لمتطلبات الحاضر الذي نعيشه، وطموحات المستقبل الذي ننشده.

والعلم والتعليم والتربية منظومة مركزية مسؤولة عن تشكيل شخصية الإنسان الفرد في كل مجتمع، وفي الوقت نفسه هي منظومة مركزية في قدرة الأمم على امتلاك القوة بكل أنواعها ومجالاتها: الاقتصادية، والعسكرية، والأخلاقية، إلخ، وتتكامل عناصر هذه المنظومة لتؤدي وظيفتها في المؤسسات التي تتولى هذه المهمة؛ بما في ذلك الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والمؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى مثل الأحزاب والنوادي والجمعيات، وجماعات الرفاق، وغيرها.

والأمة العربية والإسلامية وهي تحاول بناء مشروع نضويّ شامل، يُحقق لها موقع الشهود الحضاري في العالم المعاصر، سوف يبقى سعيها في هذا المجال قاصراً ما لم تدرك أهمية التعليم في برامج ومؤسساته ومادته، وما لم تدرك كذلك أهمية البحث العلمي، في مجال التربية والتعليم، إدارةً وتمويلاً وتوجيهاً.

ونحن نقدر أنّ موضوع التراث التربوي الإسلامي هو أحد مواضيع التعليم والبحث العلمي التي تحتاج إلى العناية والاهتمام، لا ليكون هذا الموضوع غايةً في حدّ ذاته، وإنما ليكون وسيلةً لبناء فكرٍ تربوي إسلامي معاصر، يأخذ من التراث ما يلزم أخذه، لكنه يستلهم مقاصد الإسلام في نصوصه الأساسية في القرآن الكريم والسنة النبوية، ويستأنس بفهم علماء الأمة لتلك المقاصد، كما جاء هذا الفهم في مادة التراث، ثم يتعامل مع الخبرة الإنسانية المعاصرة، بتحليلٍ نقديٍّ؛ سعياً وراء ما قد يتوفر فيها من الحكمة، وتطلّعاً إلى بناء نماذج تتّصف بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل.

إنّ كتب التراث في الموضوعات المختلفة كتبها مؤلفوها من أجل أن تقرأ، وتكون مادة للتعليم في مرحلة من مراحل عمر المتعلمين. وبهذا المعنى، يمكن القول إن التراث العربي الإسلامي المكتوب في معناه العام هو تراث تربوي تعليمي. وثمّة معنى آخر للتراث التربوي الإسلامي، وهو ذلك التراث الذي يتضمن موضوعات عن التربية والتعليم بالمعنى

الخاص؛ أي الكتب التي تحتوي مادة عن واحد أو أكثر من الموضوعات الآتية: العلم، والمعلم، والمتعلم، وطرق التعليم، ومناهج التعليم، ومؤسسات التعليم، وتمويل التعليم، وإجازات التعليم، وغير ذلك مما له صلة بالتعلم والتعليم، سواءً كان منهجاً عرض هذه المادة منهجاً فقهياً، أو فلسفياً، أو تاريخياً، أو أدبياً، أو صوفياً، إلخ.

وسوف نجد من هذه الكتب ما يحمل عنواناً صريحاً في الدلالة على موضوعه، مثل كتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون، وكتاب "الرسالة الفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقاسبي، وكتاب "تعليم المتعلم طريق التعلم للزنجي، وأمثاله. وثمة كتبٌ أخرى في التراث الإسلامي تحمل عناوين عن التعليم، لكن موضوعاتها لا تتصل بالمعنى الخاص للتعليم والتربية الذي أشرنا إليه أعلاه؛ ومن ذلك مثلاً كتاب: "المنهج القويم بشرح مسائل التعليم" لابن حجر الهيتمي، فهو كتاب في الفقه الشافعي، يتكون من متن الفقيه عبد الله بن عبد الرحمن بافضل الحضرمي المعروف "بلحاج الحضرمي" (ت ٩١٨هـ)، وشرح ابن حجر الهيتمي (ت ٩٧٤هـ). وفي الكتاب مقدمة قصيرة لا تتجاوز صفحة واحدة ثم يأتي أبواب الفقه بدءاً من باب الطهارة، ثم الصلاة، والجنائز، والزكاة، والصيام، والاعتكاف، والحج والعمرة، والبيع، والإقرار، والوقف، والفرائض، والموازين. ولذلك ليس في الكتاب شيء من موضوعات التربية والتعليم بالمعنى الخاص. ومثله كذلك "كتاب تعليم الصبيان" لعبد الرحمن السالمي، هو كذلك كتاب في الفقه الإباضي ليس غير. وما قد يشفع لمؤلفي مثل هذه الكتب هو أن ما كتبوه فيها من أحكام الفقه هو تحديد للموضوعات التي يجب تعليمها.

وفي المقابل سنجد موضوعات فيها قدر كبير من التفصيل عن مسائل التعليم بالمعنى الخاص، ولكن عناوين مثل هذه الكتب لا توحي بذلك. فقد وجدنا مثلاً أن كتاب "المقدمة" لابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) يتضمن مادة غنية بلغ حجمها ثلث حجم مادة الكتاب، وتضمنت حديثاً تفصيلياً عن مكانة المعلم، وصفات المعلمين، وتصنيف العلوم، وطرق التعليم. كما وجدنا أن كتاب "الإعلام بمناقب الإسلام" لأبي الحسن العامري (ت ٣٨١هـ) يتضمن فصلاً نفيسة احتلت كذلك ما يزيد عن ثلث مادة الكتاب، وعرض فيه للغرض من العلم، وتصنيف العلوم ومراتبها وأهميتها كل منها، وضرورة التخصص في العلم، وصفات المعلمين، والأثر التربوي للعبادات الإسلامية. وكتاب

"مفتاح السعادة ومصباح السيادة" لطاش كبري زاده (ت ٩٦٨هـ) هو في الأساس محاولة جديدة في مجال تصنيف العلوم، وبيان التنوع المعرفي للتراث الإسلامي. وقد تحدث فيه عن العلوم وأقسامها وفروعها، فذكر كيف تفرعت العلوم، وعلاقة كل علم بغيره من العلوم، وقسم كتابه إلى شعب وفروع. وقد بلغ عدد العلوم في إحصائه نحو ٣٠٠ علم قسمها إلى ستة أبواب. وعندما يذكر العلم يعرّفه ويبين حدوده، ويبحث في تاريخه بحثاً نقدياً، ثم يشير إلى أشهر المؤلفات الموجودة في هذا العلم.

وقد يكون من المناسب أن يأتي الحديث عن المبادئ اللازمة في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي ضمن مبدأ أساسي عريض، يكون أساساً للمبادئ الفرعية التفصيلية. ونجتهد في أن يكون هذا المبدأ الكلي العريض في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي هو مبدأ التكامل المعرفي الذي يُعد منهجية محددة في قراءة التراث التربوي الإسلامي والتعامل معه، إحياءً وتحقيقاً ونشراً وتوظيفاً. ومبدأ التكامل المعرفي في هذا السياق يعني الرؤية الكلية لموضوع الدراسة في مادته ومنهجه وتاريخه، من أجل أن يؤخذ بالحسبان التنوع والتعدد والتطور في مادة التعليم، ومدخلها المنهجية، وتغيرها مع الزمن. كما يتضمن هذا المبدأ النظر إلى الجوانب الإيجابية والسلبية عند تقويم التعليم كما يكشف عنه التراث التربوي الإسلامي.

وإعمال مبدأ التكامل في قراءة التراث في مراحل الزمنية المتتابعة، يقتضي ملاحظة المدى الزمني الذي إنجزت فيه مادة التراث عبر أكثر من عشرة قرون،^٢ وكانت أنواع الإنجاز فيه مختلفةً من عصر إلى آخر؛ فحالة التعليم التي تحدث عنها التراث في عهد التابعين وتابعيهم مثلاً لم تبق كما كانت عليه أيام الصحابة، وتراث العصر الأموي يعرض لنا ممارسات جديدة لم تعرف من قبل، وكذلك الأمر في العصور اللاحقة. هذا التفاوت في حالة التعليم ظهر في درجة الاعتماد على التدوين والكتابة، وفي اختلاف نوعية المعلمين، وأماكن التعليم، وتمويل التعليم، ومؤسسات التعليم، وآداب التعليم، ومناهج التعليم، والمدارس أو الاتجاهات الفقهية والفكرية التي مارست التعليم، وهكذا. وقد توزعت مادة التراث التربوي الإسلامي كتباً متنوعة تنتسب إلى علوم مختلفة، ولذلك

^٢ على اعتبار أن التراث الإسلامي هو ما كتب قبل الصدمة الحضارية التي واجهتها الأمة الإسلامية عند بدء تفاعلها مع الغرب الاستعماري منذ مطلع القرن التاسع عشر.

تقتضي الرؤية التكاملية في قراءة التراث وفهمه وتقويمه أن تشمل ما كتب على التعليم في كتب هذه العلوم، وقد وثق التراث التربوي الإسلامي كل ذلك. فحتى نرسم خريطة مناسبة لما يكشف عنه التراث من حالة التعليم ينبغي أن يتكامل في رؤيتنا للتراث كل هذا الاختلاف والتنوع.

وإعمال مبدأ التكامل عند دراسة التراث التربوي الإسلامي والسعي للاستفادة منه، لا بد أن يأخذ بالحسبان أن المعرفة البشرية معرفة نامية ومتجددة لا تعرف الثبات. ويقع الخلط في بعض الأحيان في فهم هذا المبدأ ومحاولة توظيفه، عندما ينتقل الحديث عن الموضوع إلى قضية الثواب والمنتغيرات في المرجعية الدينية، وتظهر بعض المواقف التي تغالي في توسيع دائرة الثواب وتفرد في الاستفادة من دائرة المباحات. ويمكن القول - في سياق الحديث عن التعليم والتربية - إننا في مجال واسع من المباحات التي تتصل بالتجديد في فهم نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي، حتى يعود الدين جديداً كما بدأ. فالتطور في العلوم الطبيعية والإنسانية يمكن الإنسان من تطوير أساليب فهمه للوقائع والطبائع، وفهم النصوص الدينية لتستوعب فهم الوقائع والطبائع، ومن ثم التجديد في فهم تلك النصوص، ويكون هذا الفهم المستوعب، والتجديد المتواصل شاهدين على صلاحية النصوص الدينية لكل زمان ومكان.

والتعليم قاطرة التغيير في حالة المجتمع في سائر جوانبه، ولذلك فإن من المتوقع أن يحصل النمو والتطور في المعرفة التربوية بصورة تجعل هذه المعرفة المتجددة متاحة لإصلاح النظم والممارسات السائدة في المجتمع في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ومن أجل الحكم على التراث التربوي الإسلامي والمهمة التي قام بها في التاريخ الإسلامي لا بد من استحضار مقاصد الإسلام من التعليم. ولا خلاف على أن المقصد الأساس من التعليم هو إعداد الإنسان الصالح المصلح الذي يتحقق بالتقوى، ويؤدي واجب الاستخلاف في الأرض في الدنيا، لينتهي به المطاف إلى سعادة الآخرة. ورسم لنا القرآن الكريم والسنة النبوية سبل تحقيق هذا الإعداد، وقد تحققت هذه المقاصد في الصحابة الذي تخرجوا في مدرسة التعليم النبوية، كما تحققت في عدد كبير من التابعين الذي تخرجوا في مدرسة التعليم، التي كان الصحابة فيها هم المعلمين. وبالطريقة نفسها ولكن بدرجة أقل تخرج تابعو التابعين. لكن التراث التربوي الإسلامي كشف عن حالات من

الخلل في عناصر الشخصية الإسلامية وتمثلت في انحراف أفراد وفئات من المجتمع الإسلامي عن صورة الشخصية الإسلامية التي كانت مقاصد الإسلام تنشدها تحقيقها، مما قد يعني أن التعليم المناسب لم يتوفر في مثل هذه الحالات، أو أن بعض التعليم صاحبه اختلافات وانحرافات في مادة التعليم وممارسات المعلمين.

إن تحليل مادة التراث التربوي الإسلامي سوف يكشف عن تكامل الشخصية الإنسانية التي يتحدث عنها التراث، والفرد في شخصيته المنفردة جسم وعقل وروح، ولكل منها متطلباته التربوية والتعليمية، وتعليم الفرد كان يتناول هذه الأبعاد من شخصية الفرد، ولا يقتصر على بعد دون آخر. كذلك فإن مادة التراث تشتمل على التربية الفردية في هذه الجوانب الثلاثة والتربية الاجتماعية التي تتناول علاقات المسلم الفرد بأسرته وذوي قرابته، وموقعه في خدمة المجتمع وحمايته وتطويره، عن طريق الإنجاز المتميز في أداء الأمانة التي أوتمن عليها، والمهنة التي تخصص فيها، وبمجهوده التي يسهم فيها في تحقيق رسالة الأمة الحضارية وموقعها في نظام العالم.

لكن الحكم على قيمة التراث التربوي الإسلامي في الواقع المعاصر سيكون أصعب من الحكم على أثره في تاريخ المجتمع الإسلامي؛ إذ إن ما نبحت عنه من مبادئ وقيم في هذا التراث سوف تُختبر ليس بدلالة أثرها السابق وحسب، وإنما بدلالة قدرتها على حل مشكلات المجتمع المسلم المعاصر من جهة، وصلاحياتها كذلك في أن تكون إسهاماً حقيقياً في حل مشكلات المجتمعات الأخرى، فإن المثاقفة بين المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى لا بد أن تكون حركة في الاتجاهين، فهي أخذ وعطاء، والجديد في المجتمع المعاصر أصبح ينتقل في كل الاتجاهات في اللحظة التي يتجدد فيها، فعلى النخب التربوية الإسلامية أن تكون مستعدة أن تنطلق من الوحي الإلهي والهدي النبوي، وتستلهم مبادئ التراث وقيمه، لتقدم خبرات تعليمية في المجتمع الإسلامي، تكون قابلة للتعميم على المجتمعات الأخرى.

جمالية التلقي
في كتاب "المحصول في علم الأصول"
لفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ/ ١٢١٠م)

بشينة الجلاصي*

الملخص

تنوعت اهتمامات الأصوليين في مصنفاتهم التأصيلية؛ إذ لم يقتصروا على تعريف الأدلة وإثبات حجيتها وعرض مسائل الخلاف فيها، وإنما دققوا في المسائل اللغوية، وتحذّثوا في تفاصيل لم يتحدّث فيها اللغويون أنفسهم، وفصلوا القول في قضايا بلاغية، من بينها قضية التلقي وجماليته.

ولقد كان فخر الدين الرازي من الذين أضافوا إلى مبحث التلقي وأثره في المخاطب، فتحذّث في كتابه "المحصول في علم الأصول"، في باب الحقيقة والمجاز، عن مراحل التلقي، ومظاهر جماليته، وشروط تأثيره. ولئن استفاد الفخر من الدرس البلاغي، ومُن سبقوه، فإنّه أضاف الكثير من المفاهيم التي نجدّها عند القزويني في "الإيضاح"، مثل: أفق الانتظار، والشوق، والدغدغة النفسانية.

الكلمات المفتاحية: فخر الدين الرازي، المحصول في علم الأصول، التلقي، الجمالية، البلاغة، أصول الفقه.

**Aesthetics of Reception in *Al-Mahsul fi Ilm al Usul*
by Fakhr al-Din al-Razi (d. 606H/1210 AC)**

Abstract

The interests of *Usuli* Scholars have varied in their *Usuli* works; they did not limit themselves to defining the evidence, proving its validity and presenting the issues of disagreement, they also investigated the linguistic issues, discussed areas that were not covered by the linguists, and provided the arguments in rhetorical issues, including the issue of reception and its aesthetics. Al-Razi was one of those who added to the subject of reception and its impact on the addressee. In the chapter of "Reality and Metaphor," he wrote about the stages of receiving, the manifestations of aesthetics, and the conditions of its influence.

Although he benefited from rhetoric and from his predecessors, he also added many of the concepts that we find in al-Qazwini's Book *Idah*, such as the horizon of waiting, longing, and psychic tickling.

Keywords: Fakhr al-Din Al-Razi, *al Mahsul fi Ilm al-Usul*, Reception, Aesthetics, Rhetoric, Principles of Jurisprudence.

* دكتوراه في أصول الفقه عام ٢٠٠٩م. أستاذ الفقه وأصوله، معهد أصول الدين، جامعة الزيتونة، تونس. البريد

الإلكتروني: jlassibouthaina@yahoo.fr

تم تسلم البحث بتاريخ ١/٣/٢٠١٦م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٨/١١/٢٠١٦م.

مقدمة:

تُعزى أهمية البحث في قضية التلقي عند فخر الدين الرازي إلى قلة الدراسات المعنية بمثل هذه القضايا عند الأصوليين؛ وذلك أننا لم نعثر - في حدود علمنا - على مُصنّف مُخصّص لهذا الشأن، وكلُّ ما أسعفتنا به الدراسات نبذ من الحديث عن التلقي، وذلك في إطار تحليل القضايا البلاغية عند الأصوليين، أو في إطار الحديث عن مواطن القوة في البيان. ومن أهم هذه الدراسات من حيث التعمُّق في المسائل البلاغية والخوض في إشكالاتها: أطروحة دكتوراه تقدّم بها حسن هادي محمد، وناقشها في كلية الآداب بجامعة المستنصرية في العراق عام ٢٠٠٤م. وكتاب لعقيد خالد العزاوي يحمل عنوان "البحث البلاغي عند الأصوليين"، وهو صادر عن دار العصماء بدمشق عام ٢٠١٠م. غير أنّ هاتين الدراستين - على أهمية الدرس البلاغي فيهما - لم توليا مسألة التلقي أهمية، وإمّا كان الحديث عنها عَرَضاً في مساق الحديث عن الحقيقة والمجاز.

والحقيقة أنّ اللافت للنظر في الدراسات البلاغية الحديثة، وكذا الدراسات النقدية الأدبية، أنّها تبحث في جمالية التلقي بوصفها مقالة غريبة تُمثّل نتاج البحوث اللسانية والبنوية والأسلوبية والسيمائية، وتُرجع الحديث عن التلقي إلى نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي، دون الإشارة من قريب أو بعيد إلى جهود البلاغيين في الثقافة العربية الإسلامية.^١

وهذا الحكم أثار فينا تساؤلات عدّة، من بينها: لم يُعرض الأكاديميون اليوم عن الكتب التراثية، ولا يتبعون تشكُّل المفاهيم فيها؟ لماذا يكتفون بما أنتجه الغرب في مجال العلوم الإنسانية، كأنّ المعرفة في طبيعة إستمولوجية دائمة؟ ألا يُعَدُّ الاقتصار على المناهج الحديثة عند الدارسين اليوم، وتحليل المفاهيم التي يصدر عنها أصحابها، ضرباً من اعتناق المعاصرة، وإعلاناً عن مواكبة المستجدات، وانهاراً مُضمناً بمنتجات الغرب، وهو ما يجعلهم - عند الشق المقابل - متنكرين للثقافة العربية الإسلامية، فتُطرح من جديد قضية الأصالة والمعاصرة، وقضية التراث والحداثة.

^١ ابن حميد، رضا. في قراءة النص، تونس: دار مسكيلياني للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٣٨م، ص٥١ وما بعدها.

وتأسيساً على ذلك، فقد قسّمنا هذا البحث ثلاثة أقسام، يشمل أولها شروط التلقي والاستجابة عند الرازي، وتفرّع منه ثلاث مسائل هي: كفاءة القارئ المعرفية، وكفاءته اللغوية، وكفاءة النص في مختلف أبعاده. أمّا القسم الثاني فقد عرضنا فيه لمسالك التلقي والاستجابة، وفرّعناه إلى عناصر ثلاثة هي: التدرُّج، والتشوّق، والتلذُّذ، في حين تناولنا في القسم الثالث مظاهر التلقي والاستجابة مُمثلةً في ثلاثة أوجه هي: التفاعل بين النص والقارئ، وإخصاب النص للقارئ، وإنتاج نص على النص. فكيف عبّر فخر الدين الرازي عن هذه القضايا كلها؟ ما صدق وقعها عند غيره من الأصوليين اللاحقين؟ وقد قصدنا من السؤال الأخير استكناه فضل السابق على اللاحق، واستفادة هذا الأخير من الأول باعتبار أنّ النظريات إنّما هي تراكمات معرفية تُبنى لبنة بعد لبنة. وبحسبنا موصول في نهاية المطاف بما انطلقنا منه في المقدمة، وهو الكشف عن جهود المسلمين القدامى في الحديث عن التلقي وجماليته، والخوض في دقائق لا يمكن بأيّ حال أن نجزم فيها بسبق الغربيين؛ سواء في هذا العصر، أو في العقود السابقة عليه.

ولا شكّ في أنّ تتبّع أصول المفاهيم، ونشأتها، وتغيُّرها، وتناميها هو من أولويات البحث العلمي وشروطه، إضافةً إلى قضايا أخرى يعانيتها الباحث اليوم، وقد تثيرها مسألة التلقي وجماليته. ولهذا، ارتأينا أن نستهل دراسة هذه المسألة عند الرازي، بالحديث عن إشكالات تردّدت كثيراً في البحوث التي تناولت هذا الموضوع، مُقتَرِحِينَ في خاتمة العمل رؤية قد تدرأ كثيراً من المزالق.

أولاً: في إشكالات البحث ومشاغله

كان من أسباب اهتمامنا بجمالية التلقي في كتاب "المحصل في علم الأصول" دحضُ مقالتين تردّدتا كثيراً عند الجامعيين اليوم في بحوثهم الأكاديمية، وأصبحتا ضرباً من المسلّمات الإقصائية الانتقائية؛ أولاهما: تفرُّد كل عصر بمشاغله الثقافية والمعرفية التي تُفرز المصطلحات والمفاهيم الخاصة به دون غيره من العصور؛ لذا، فمن الخطأ -بحسب زعم هؤلاء الجامعيين- أن نستأنس بمصطلح حديث في مقارنة نص قديم. وثانيتها: إخبار النصوص عن مجال اختصاصها، وتفرُّدها بعلم دقيق دون غيره من العلوم، فكأنّها تُمثّل

بذلك حلقة منفصلة تدير ظهرها للعلوم الأخرى، فيصبح حديث الباحث المتخصص في دراسة النصوص التراثية ضرباً من التجاوز إذا بحث في المسائل اللغوية، أو النصوص الأدبية المتصلة بهذه النصوص.

والحقيقة أنّ هاتين المقالتين هما أصل البلاء الفكري والضييق المعرفي الذي يعانيه الباحث المعاصر في المجتمعات العربية والإسلامية، والجامعة التونسية تحديداً؛ وذلك أنّ فكر الباحث المعاصر هو نتاج ثمار العلوم التي توصل إليها عصره، وهذه العلوم ليست طفرة جاد بها الزمان، وإنما هي نتاج تراكمات مفهومية واصطلاحية أنتجها السابق بفعل استثمار منتجات من سبقه؛ سواء أكان منتعياً إلى الثقافة نفسها أم إلى ثقافات مغايرة. وعلى هذا، فإنّ الاستئناس بمصطلحات حديثة في مقارنة نص قديم ليس ضرباً من الإسقاط؛ إذ يتطلّب الأمر جهداً من الباحث في وصل هذه المصطلحات بالمفاهيم الكامنة في ذهن السابق. فالمفهوم موجود ومتداول عند القدامى، ولكنّ المصطلح هو المتغيّر مع إضافات يفرضها منطق التطور وحتمية تأثير طبائع العمران في بنية التفكير. وعلى هذا الأساس، فإننا نؤكدُ مُسَلِّمةً كشفت عنها البحوث المتخصصة في تاريخ الأفكار، مفادها أنّ الفكر الإنساني هو حلقات متواصلة تربط السابق باللاحق، ولا يمكن أن نعدم وجود لبنات من قضايا كان للسابق فضل إثارتها من قبيل: من هو المسلم؟ وهي فحوى قضية الهوية في العصر الحديث، أو قضية تأثير اللفظ والمعنى في السامع، وهي قضية التلقي عند المحدثين وغيرها كثير... والحاصل أنّ تردّد هذه المفاهيم والمسائل في ذهن السابق تقيم الدليل على كونية المشاغل، وعلى أنّ الإنسان واحد، وإنّ تعدّدت العصور، واختلفت الحضارات، وتنوّعت الأماكن أو اندثرت؛ لأنّ الإنسان في نهاية المطاف مسكون في رحلته الوجودية بأسئلة كينونته واستمراره، فهو ثابت بهذه المتصورات، ومُتحوّل بالمصطلحات، وليس من حقّ اللاحق أن يحتكر المفاهيم، ويدّعي خلوّ ذهن السابق منها، أو يدّعي إسقاط المصطلحات، وإنما يجب أن يحفر في أصل

^٢ الفارابي، أبو نصر. كتاب الحروف، تحقيق: محسن مهدي، بيروت: دار المشرق، ط٢، ١٩٩٠م، ص ٧٦. "وظاهر أنّ التسمية إذا حصلت بالألفاظ وأصلحت على مرّ الدهور إلى أن تحصل صناعة وجد فيها ما هو مشتق وما غير مشتق، ووجد فيها ما يدل على معانٍ منتزعة عن المشار إليه، وعلى ما تدل على هذه المعاني بأعيانها من حيث المشار إليه موصوف بها، فهذا بعضه يدل على المشار إليه، وبعضه يدل على غيره من المعقولات والمعاني المنتزعة، وهي متأخرة بالزمان عليها من حيث يوصف بها المشار إليه، ومن حيث ينطوي فيها بالقوة المشار إليه".

المصطلح ومفهومه عند مَنْ سبقه. أمّا مؤيدو المقالة الثانية فإنّهم يقيمون الدليل على عدم تمّرسهم بالنصوص؛ وذلك أنّ أيّ نص يستدعي حتماً دعوة نصوص أخرى تُسهّم في بناء صرحه، وتشتغل بجهازه المفهومي، أو بقضايا المطروحة، وهذا ما عناه ميكائيل باختين بحوارية النصوص، وهو الأصل النظري للحديث عن التناصّ في الخطاب مع جوليا كريستيفا.

فقد أقرّ باختين أنّ أيّ خطاب محكوم -ضرورة- بالانفتاح على لغة الغير، فإنّّه يرفض العزلة والتقوق والانغلاق، ويتأسّس على فعل المحاورّة والتفاعل مع الخطابات الأخرى،³ ولذلك أطلق عليه مصطلح تعدّد الأصوات. أمّا جوليا كريستيفا فذهبت إلى تعميق الأسس النظرية لهذا المصطلح، وحدّته على أنّه "موقع تلاقيّ للفظات مأخوذة من نصوص أخرى، وأنّه تحويل للفظات سابقة أو متزامنة معه." ورأت أنّ "كل نص إنّما يُبنى بوصفه فسيفساء استشهادات، كل نص هو امتصاص لوفرة من النصوص، وتحويل لها."⁴

وقد استفاد رولان بارت من نظرية التناصّ عند كريستيفا، وظهر ذلك في دراسته الموسومة بـ "نظرية النص" التي نُشرت في الموسوعة الكونية الصادرة عام ١٩٧٣م، ثم تبلور في كتابه "لذّة النص". وفيه يُقرّ بمفهوم مُميّز للتناصّ من سابقه، قائلاً: "هذا هو التناصّ إذن؛ استحالة العيش خارج النص اللانهائي، وسواء كان هذا النص بوست، أو الصحيفة اليومية، أو الشاشة التلفزيونية، فإنّ الكتاب يصنع المعنى، والمعنى يصنع الحياة."⁵

³ Bakhtine, Mikhaïl. *la poétique de Dostoïevski*, Op.cit, p.88 et pp.151-152.

- Kristeva, Julia. *Le texte du roman, approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle*, Paris, Mouton, 1970, pp.162-164.

⁴ Kristeva, Julia. *Sémiotiké, Recherche pour une sémanalyse*, Paris, Ed. du Seuil, 1969, p.53.

- L.Someville, *Intersexualité*, in, *Introduction aux études littéraires* (Sous la direction de Maurice Delacroix et Fernand Hallyn), Paris, Gembloux, 1987, p.114

- Carel, Marion (dir.). *Argumentation et polyphonie. De Saint Augustin à Robbe-Grillet* (Paris: L'Harmattan).2012

⁵ Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Ed. du Seuil, 1973, p.59

ولم يكن القدامى عُقلاً عن هذا الأمر؛ فقد أكَّد الغزالي وغيره من الأصوليين أنه لا وجود لعلم متفرّد بذاته، وإنما العلوم متشابكة ومتعلقة، وكل منها في حاجة إلى غيره عن طريق الإمداد؛ يمدُّه بالمصطلحات والقضايا والمفاهيم وغيرها، ويستمدُّ منه نفس الأفق.^٦ غير أن هذه العملية تتفاوت من علم إلى آخر؛ إذ تتداخل العلوم بينها إمّا بالذات، وإمّا بالعرض.^٧ وعلى هذا، فإنّ مقالة اختصاص النصوص واختصاص فكر الباحث تصبح نسبية. فكل النصوص هجينة، وما مقالة الاختصاص فيها إلا خُطة اقتضاها ترتيب العلوم ترتيباً منهجياً. وما يشفع هذا القول أيضاً في فكر الباحث أنّ القدامى كانوا يتحدثون في أغلب العموم، فتجد الواحد منهم أديباً وفقهياً ولغوياً ومُتكلماً ومُفسِّراً، يجمع هذه العلوم كلها من دون أن يتهمه واحد بالجمع بين تخصصات متعددة، أو بعدم أحقيته في الأخذ بمذه العلوم.

تبدو هذه القضايا التي أثارناها من هامش البحث، وليست أساساً فيه. بيد أنّ المتأمل في استئناسنا بمصطلح حديث هو جمالية التلقي، وتقصّي مظاهره ومفاهيمه وقضاياها في مُدوِّنة أصولية تنتمي إلى القرن السابع للهجرة؛ قد يتهمنا بالإسقاط، وهو ما دعانا إلى الخوض في هذه المسألة التي تُعدُّ - في تقديرنا - مفتعلة في عصرنا، ولا ريب أنّ القدامى كانوا أقدر من المعاصرين على تجاوزها والحسم فيها. وإننا إذ نصدر عن هذا

^٦ الغزالي، أبو حامد. ميزان العمل، تحقيق: سليمان دنيا، مصر: دار المعارف، ط١، ١٩٦٤م، ص ٢٣٠.
^٧ أسهب عبد الكافي السبكي في تناول هذه المسألة؛ إذ قال: "فإن قلت: قد عظمت أصول الفقه، وهل هو إلا نبذ جمعت من علوم متفرقة، نبذة من النحو، وهي الكلام في معاني الحروف التي يحتاج إليها الفقيه، والكلام في الاستثناء، وما أشبه ذلك، ونبذة من علم الكلام، وهي الكلام في الحسن والقيح، والكلام في الحكم الشرعي وأقسامه، وبعض الكلام في النسخ وأفعاله ونحو ذلك، ونبذة من اللغة، وهي الكلام في معنى الأمر، والنهي وصيغ العموم، والمحمل والمبين، والمطلق والمقيد، وما أشبه ذلك، ونبذة من علم الحديث، وهي الكلام في الأخبار. والعارف بمذه العلوم لا يحتاج إلى أصول الفقه والإحاطة بما فلم يبق من أصول الفقه إلا الكلام في الإجماع، وهو من أصول الدين أيضاً، وبعض الكلام في القياس والتعارض مما يستقل به الفقيه، فصارت فائدة الأصول بالذات قليلة جداً بحيث لو جرد الذي ينفرد به ما كان إلا شيئاً يسيراً". يردُّ السبكي على هؤلاء، قائلاً: "ولا ينكر أنّ له (أي علم الأصول) استمداداً من تلك العلوم، ولكن تلك الأشياء التي استمدتها منها لم تذكر فيه بالذات، بل بالعرض، والمذكور فيه بالذات ما أشرنا إليه مما يوجد إلا فيه، ولا يصل إلى فهمها إلا من يلتفت به". انظر:
- السبكي، عبد الكافي. الإبهاج في شرح المنهاج، مصر: مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٩٨١م، ج١، ص٧ وما بعدها.

الرأي، فإننا لا ندعي كمال فكر، أو استنقاص فكر آخر، وإنما نؤمن بمبدأ الاتصال الثقافي والتواصل المعرفي.

ثانياً: شروط التلقي والاستجابة عند الرازي

تطرق فخر الدين الرازي إلى مسألة التلقي وأثر جماليته في السامع، وتوقف عند شروط هذه الجمالية في الباب السادس الموسوم بـ "في الحقيقة والمجاز"، وتحديدًا في قسمه الثاني وهو المجاز، وذلك في إطار تفسير الداعي إلى التكلم بالمجاز، والعدول عن الحقيقة. وحديث الرازي عن مسائل بلاغية تتصل بالمجاز، ووقعه في المتلقي، وشروط ذلك، ليس بدعاً في اهتمامات الرجل؛ فقد ذكر هذه القضايا في كتابه "نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز" في إطار حديثه عن التشبيه وأهميته التأثيرية،^٨ مما يدل على وعيه بدقة العلاقة بين النص والمتلقي، وخطر الدور الذي تمارسه لغة الخطاب وأسلوبه في استمالة عواطف المتلقي، وقدرتها على إقناعه وإسهامه في إنتاج الخطاب عن طريق خطاب آخر تمنحه الآفاق التأويلية والتخييلية بحسب عبارة حازم القرطاجي. وقد اعتمد الرازي على كتاب "نهاية الإيجاز"، وأحال على الأفكار الواردة فيه بكتاب "المحصل"؛ ما يدل على أن الباحث مطالب بالنظر في مسألة التلقي في كتابات الرازي المختلفة، وإن كان "المحصل" هو عماد هذه الدراسة.

أمّا حديث الرازي عن وقع الخطاب في المتلقي فيتلخص في الابتهاج، وإيقاع المبالغة في النفس، مثلما ذكر في كتاب "نهاية الإيجاز". وقد توسّع في هذه المسألة في كتاب "المحصل في أصول الفقه"، وضبط شروط التلقي والاستجابة في ثلاثة أوجه:

^٨ الرازي، فخر الدين. نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، القاهرة: مطبعة الآداب، ط ١، ١٣١٧هـ، ص ٧٧. يعقب الرازي على بيت فيه تشبيه بقوله: "فإنَّ الطريقة الأولى خلافة، وهي أنَّه كأنَّه يستكثر للصباح أن يشبهه بوجه الخليفة، ويوهم أنَّه قد احتشد له، واجتهد في طلب تشبيه يفخم به أمره. وجهته الساحرة أنَّه يوقع المبالغة في نفسك من حيث لا تشعر بها، ويفيدك بها من غير أن يظهر ادِّعاؤه لها؛ لأنَّه وضع كلامه وضع من يقيس على أصل متفق عليه لا ينكره أحد. والمعاني إذا وردت على النفس هذا المورد كان للنفس بذلك ضرب من الابتهاج خاص؛ لأنَّها كالنعمة التي لم تدركها المنة".

١. كفاءة القارئ المعرفية:

عبر الرازي عن مفهوم الكفاءة بمدى قدرة المتلقي على الإلمام بمختلف المعارف، الذي يُحوّل له الفصل بين المواضيع المختلفة التي يتقلّب فيها اللفظ؛ وذلك أنّ مفهوم اللفظ عند الرازي يتحدّد انطلاقاً من ضبط حقيقته اللغوية، وحقيقته العرفية، وحقيقته الشرعية. أمّا الحقيقة اللغوية فلا تظهر إلا إذا كان المتلقى ربّاناً من النحو والبلاغة وضروب الاشتقاق وماهية الأسماء المشتقة، ولكنّه مع ذلك لا يمكن أن يسلم من الخلط واللبس لوقوع التشابه والمترادف والألفاظ المشتركة. وقد أشار الرازي إلى اختلاف أهل الاشتقاق أنفسهم في تحديد الدلالات، قائلاً: "وكذلك اختلفوا في الإيمان والكفر" و"الصلاة والزكاة" حتى إنّ كثيراً من المحققين في علم الاشتقاق زعموا أنّ اشتقاق الصلاة من الصلويين، وهما عظاما الورك. ومن المعلوم أنّ هذا الاشتقاق غريب.^٩ ولئن كانت الحقيقة اللغوية محفوفة بجملة من الإشكالات، والغالب فيها الظن، فإنّ ذلك لا يمنع من ضرورة معرفة الدلالات اللغوية المختلفة للفظ الواحد، والإحاطة بالقرائن الدالة على هذا المعنى اللغوي دون غيره. وأمّا ما يتصل بمعرفة حقيقة اللفظ العرفية فيحدّده الاستعمال والتداول، وهو ما يوجب معرفة الشعر والأدب وسائر العلوم النقلية الأخرى، مثل: الأمثال، والحكم، وغير ذلك.

ويقسم الرازي تصرفات أهل العرف قسمين: الأول يتحدّد بأمرين؛ اشتهاار الجاز عرفياً، واستنكار اسم الحقيقة مثل تسميتهم قضاء الحاجة بالغائط الذي هو المكان المطمئن من الأرض، وتخصيص الاسم ببعض مسمياته مثل "الملك مأخوذ من الألوكة، وهي الرسالة، ثمّ اختص ببعض الرسل."^{١٠} والقسم الثاني هو العرف الخاص، ويشمل

^٩ الرازي، فخر الدين. المحصول في علم أصول الفقه، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، بيروت: المكتبة العصرية، ط٢، ١٩٩٩م، ج١، ص١٠١. وفي الإطار نفسه، يعقب على اختلاف اللغويين في تحديد كلمة الله، قائلاً: "إنّنا نجد الناس مختلفين في معاني الألفاظ التي هي أكثر الألفاظ دوراناً على ألسنة المسلمين، اختلافاً لا يمكن القطع فيه بما هو الحق، كلفظة الله تعالى؛ فإنّ بعضهم زعم أنّها ليست عربية بل سريانية، والذين جعلوها عربية اختلفوا في أنّها من الأسماء المشتقة أو الموضوعية، والقائلون بالاشتقاق اختلفوا اختلافاً شديداً، وكذا القائلون بكونه موضوعاً؛ اختلفوا أيضاً اختلافاً كبيراً. ومن تأمل أدلتهم في تعيين مدلول هذه اللفظة علم أنّها متعارضة، وأنّ شيئاً منها لا يفيد الظن الغالب، فضلاً عن اليقين".

^{١٠} المرجع السابق، ج١، ص١٥٩.

ضرورة معرفة اصطلاحات كل طائفة من العلماء ودلالاتها، وهو ما يستدعي الاطلاع على معارفهم؛ فلا يمكن للمتلقي أن يسند مثلاً مصطلح النقض إلى الفقهاء ما لم يطلع على كتاب فقهي. ولعل أكثر المعارف التي أكدها الرازي هي تلك المتعلقة بالعلوم الشرعية، وذلك بمعرفة دلالات الألفاظ في الشرع؛ سواء "كان المعنى واللفظ مجهولين عند أهل اللغة، أو كانا معلومين، لكنهم لم يضعوا ذلك الاسم لذلك المعنى، أو كان أحدهما مجهولاً والآخر معلوماً، واتفقوا على إمكانه، واختلفوا في وقوعه." ^{١١} ومعنى ذلك أن يحيط المتلقي بعلوم القرآن؛ من: محكم، ومتشابه، وعلم المكي، والمدني، والناسخ، والمنسوخ، وعلم أسباب النزول، إضافةً إلى علم التفسير، فيأخذ من كل شيء بطرف.

٢. كفاءة القارئ اللغوية:

تناولنا بإيجاز أهمية معرفة القارئ بعلوم اللغة، ولكنَّ الفخر الرازي لم يقتصر على هذا الجانب، ولم يكتفِ بالتنصيص على معرفة العلوم المتصلة باللغة، وإنما ألحَّ على ضرورة التبحُّر في رقائق اللسان ودقائقه؛ معجمياً، وبلاغياً، وصوتياً، والتمرُّس على ذلك بحفظ الشُّعر حتى تحصل عند القارئ ملكة التدوُّق، وهي ملكة مشروطة بمعايشة النصوص، والإنصات إليها إنصاتاً متكرِّراً يُمكن القارئ من فهم غايات المتكلم ومقاصده، واستجلاء مواطن الكلفة في الصنعة وتعقيد اللفظ، أو الانسياب في المعنى، وتبسيط الدوالِّ، وابتداع الصور. وقد أفاض الفخر الرازي في الحديث عن هذه الجوانب في المسألة الثامنة من قسم المجاز، وذلك في إطار تفسير الداعي إلى التكلُّم بالمجاز، فنصَّ على أنَّ البواعث تكون لأجل اللفظ، أو المعنى، أو لهما معاً، وأنَّه يجب على المتلقي أن يتبيَّن ذلك؛ إذ العدول عن الحقيقة في اللفظ لا تكون إلا إذا "كان ثقيلاً على اللسان: إمَّا لأجل مفردات حروفه، أو لتنافر تركيبه، أو لثقل وزنه. واللفظ المجازي يكون عذباً، فتترك الحقيقة إلى هذا المجاز. وأمَّا الداعي إلى المجاز في المعنى فيكون لأجل التعظيم والتحقيق وزيادة البيان وتلطيف الكلام." ^{١٢}

^{١١} المرجع السابق، ج ١، ص ١٦١.

^{١٢} المرجع السابق، ج ١، ص ١٨٤.

ولئن قدح بعض النقاد (مثل الأصمعي) في صحة اللغات عند الشعراء والأدباء، فإنَّ الرازي حسم في مرجعيتهم، وعَدَّ اعتمادهم ضرورة لتبئُّن الصحيح من الخطأ في مسائل اللغة واكتساب المَلَكَة الذوقية. يقول في ذلك: "المرجع في صحة اللغات والنحو والتصريف إلى هؤلاء الأدباء، واعتمادهم على تصحيح الصحيح منها، وإفساد الفاسد على أقوال هؤلاء الأكابر من شعراء الجاهلية والمخضرمين. وإذا كان الأدباء قدحوا فيهم، ويَبَيَّنوا لحنهم في اللفظ والمعنى والإعراب، فمع ذلك كيف يمكن الرجوع إلى قولهم... وأقصى ما في الباب أن يُقال: هذه الأغلاط نادرة، والنادر لا عبرة به."^{١٣}

لقد أثار الرازي قضية مهمة تتعلق بكيفيات إدراك المعنى، وتدوُّق مواطن الجمال فيه، ومعرفة مقاصد المتكلم، وذلك في إطار حديثه عن ضرورة الاطِّلاع على أسرار اللغة واستحلاء الصور المجازية فيها، فرأى أنَّ فضل القارئ وحذقه للسان العربي لا يكفیان للحسم في تمهُره، وإمَّا هو مطالب بالكشف عن المعاني الحسان ولا يتسنى ذلك إلا بالغوص في جواهرها، عن طريق الوقوف عند القرائن الدالة عليها. وقد قسَّمها الرازي قسمين: قرائن حالية، وقرائن مقالية. أمَّا الحالية فتكون بمعرفة "الهيئات المخصوصة القائمة بالمتكلم، ومعرفة سبب خصوص الواقعة."^{١٤} وأمَّا القرائن المقالية فهي أنَّ "يذكر المتكلم عقيب كلامه ما يدل على أنَّ المراد من الكلام الأوَّل غير ما أشعر به ظاهره."^{١٥} فمعرفة القرائن هي الفصل في توسيع الدلالة من ناحية، وإدراك المقصد من ناحية أخرى؛ وذلك أنَّ الدلالة موقوفة على القارئ، والمقصد موكول إلى المتكلم.

٣. كفاءة النص في مختلف أبعاده:

يقصد الرازي بكفاءة النص احتواءه على ضروب الصور والآليات التي يتوسل إليها المتكلم للتعبير عن مقاصده من الكلام، وقد ضبطها في خمسة أنواع، وفصَّل فيها القول ضمن أبواب، وهي: المجاز، والإضمار، والتخصيص، والاشتراك، واحتمال النَّقل بالعرف أو الشرع. ولئن عَدَّ الرازي هذه الظواهر ثراءً في النص بما يثيره من دلالات متنوعة، فإنَّه

^{١٣} المرجع السابق، ج ١، ص ٢٣٥.

^{١٤} المرجع السابق، ج ١، ص ١٨٢.

^{١٥} المرجع السابق، الصفحة نفسها.

يُحْمَلُ المتلقي مسؤولية إصابة المعنى وإدراكه، ويوكل إليه مهمة الفهم عن طريق التمهيد وضبط القرائن. يقول في ذلك: "إنَّ الخلل في الفهم لا بُدَّ وأنَّ يكون لأحد هذه الخمس؛ لأنَّه إذا انتفى احتمال الاشتراك والنقل كان اللفظ موضوعاً لمعنى واحد، وإذا انتفى احتمال المجاز والإضمار كان المراد باللفظ ما وُضِعَ له، فلا يبقى عند ذلك خلل في الفهم، وإذا انتفى احتمال التخصيص كان المراد باللفظ جميع ما وُضِعَ له."^{١٦}

ولكن عدَّ الرازي ظاهرة الاشتراك بين الألفاظ مظهراً من مظاهر الثراء فيه، وعماملاً لتنويع الدلالات والاحتمالات الممكنة للمعاني، فإنَّه أكَّد خطر هذه الظاهرة في ضبط مقصود المتكلم، والوقوف على حقيقة المعنى المراد، قائلاً: "إنَّ سامع اللفظ المشترك ربَّما يتعدَّر عليه الاستكشاف، إمَّا لأنَّه يهاب المتكلم، أو لأنَّه يستنكف عن السؤال. وإذا لم يستكشف فربَّما حمله على غير المراد، فيقع في الجهل، ثمَّ ربَّما ذكره غيره، فيصير ذلك سبباً لجهل جمع كثير، ولهذا قال أصحاب المنطق: "إنَّ السبب الأعظم في وقوع الأغلاط حصول اللفظ المشترك."^{١٧}

والحاصل أنَّ الرازي قد بسط مظاهر ثراء النص، وحدَّد الشروط المعرفية واللغوية التي يجب أن تتوافر في القارئ، والتي تساعد على تبيُّن مظاهر الانسجام بين مفرداته وصوره ومعانيه؛ أي بنائه الشكلي، وممكنات الدلالة فيه.

ثالثاً: مسالك التلقي والاستجابة عند الرازي

تحدَّث الرازي عن الكيفية التي يستقبل بها المتلقي النص، وهي كيفية مُنظَّمة تُمثِّل في مجملها شروط القراءة وقوانينها؛ إذ القراءة وفق تعبير الرازي "تخصيل العلم بما ليس بمعلوم"؛ أي إنَّها رحلة بحث عن مقاصد المتكلم، وهتك الحُجب من دون المعنى؛ وذلك أنَّ النص حجاب فرضه التباس الألفاظ، ونزوع المتكلم إلى المجاز. وقد عبَّر الرازي عن

^{١٦} المرجع السابق، ج ١، ص ١٩٤. يرى الرازي أنَّ الخطر لا يكمن إلا في اللفظ المشترك؛ لأنَّ المجاز والإضمار والتخصيص واحتمال النقل بالعرف أو الشرع يتيح للقارئ أن يحصل على المعنى فيها عن طريق القرائن. أمَّا الاشتراك فلا يمكن إقرار المعنى فيه إلا بالترجيح. يقول: "فثبت بهذه الوجوه أنَّ الاشتراك منشأ للمفاسد، فهذه المفاسد إنَّ لم تقض امتناع الاشتراك فلا أقلَّ من اقتضاء المرجوحية".

^{١٧} المرجع السابق، ج ١، ص ١٤٥.

هذا الإشكال في قوله: "إننا نجد الناس مختلفين في معاني الألفاظ التي هي أكثر الألفاظ دوراناً على السنة المسلمين؛ اختلافاً لا يمكن القطع فيه بما هو الحق."^{١٨}

وعلى هذا الأساس، فقد ضبط الرازي مسالك القراءة والتلقي بوجوه ثلاثة، هي: التدرُّج، والتشوّق، والتلذُّذ.

١. التدرُّج:

لا يمكن فهم مقارنة النص وسبل تلقيه عند الرازي إلا بفهم نظرية المعرفة عنده؛ وذلك أنه يُفرِّق بين المعرفة والعلم. فالمعرفة لا تكون إلا بعد جهل، ولا يكون الحصول عليها إلا بعد مرحلة يلتبس فيها ذهن المتلقي، وهو معنى قوله: "المعرفة عبارة عن حصول العلم بعد الالتباس، ولهذا يقال: ما كنت أعرف فلاناً، والآن فقد عرفته. ولذلك، فإنَّ الله تعالى يوصِّف بأنه عارف؛ لأنَّ المعرفة تستدعي سبق الجهل، وهو على الله محال."^{١٩}

ويؤكِّد الرازي في إطار حديثه عن حصول المعرفة أنَّها لا تحصل دفعة واحدة؛ وإنما تتمُّ عبر مراحل تُوفِّرها وسائل المعرفة، وهي الحواس، وأقواها السمع والبصر، ثم العقل والقلب، فإذا "أبصر العقل شيئاً مرة بعد أخرى ارتسمت في خياله ماهية ذلك البصر، وكذلك إذا سمع شيئاً مرة بعد أخرى ارتسمت في سمعه وخياله ماهية ذلك السمع."^{٢٠} ولقد عوَّل الرازي على الحواس في المعرفة؛ لأنَّها تُعدُّ القناة الأولى لاكتساب المعرفة، ونقل الذهن من الجهل إلى العلم؛ إذ "العلوم بقسميها البدهي والنظري لا يمكن اكتسابها وحدوث تصوراتها في الذهن إلا بمساعدة الحواس، فصارت هذه الحواس سبباً في انتقال النفس الانسانية من الجهل إلى العلم."^{٢١}

وعملية تلقي النص -في نهاية المطاف- ما هي إلا انعكاس لمراحل حصول المعرفة بحسب الرازي. ولهذا، كان لزاماً على الباحث أن يستأنس بمختلف مؤلِّفات الرازي، لا

^{١٨} المرجع السابق، ج ١، ص ١٠٠.

^{١٩} الرازي، فخر الدين. التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، ط ١، ١٩٨١م، ج ٢، ص ٢٠١.

^{٢٠} المرجع السابق، ج ٢، ص ٨٩-٩٠.

^{٢١} المرجع السابق، الصفحة نفسها.

بكتاب "المحصل" فحسب؛ لأنَّ حديث الرازي عن عملية التلقي ينضوي ضمن مشروع وضمن رؤية كلية تتصل بمفهوم المعرفة عنده، وبرصد مراحل اكتسابها، وأولى هذه المراحل وأجلها هي مرحلة التدرُّج. فالنفس عند الرازي تتوق دائماً إلى معرفة مقصود المتكلم، ولكنَّ هذا التوق لا يحصل في عملية التلقي دفعة واحدة، وإذا حصل فقد النص ثراءه، وسكنت حركة التخيل عند القارئ، وخاب أفق انتظاره. ولهذا، فكلما كان النص مخاتلاً للقارئ لا يمدُّه إلا بقدر معلوم، ويستفزه لمعرفة قدر آخر، أقام الدليل على قوة المعنى فيه، وأهمية الإثارة في إمكانات الدلالات المتنوعة، وهذا معنى قول الرازي: "إذا عرَّفته (يقصد سعي النفس، أي المتلقي لمعرفة مقصود المتكلم) من بعض الوجوه دون البعض، فإنَّ القدر المعلوم يُشوقها إلى تحصيل العلم بما ليس بمعلوم."^{٢٢}

والتدرُّج في اكتشاف كُنْه النص، وتتبع أثر المتكلم ومقاصده، هو خصيصة حتمية لكل نص؛ إذ يعسر على القارئ الإمام بكل المظاهر اللغوية، والإحاطة بالدلالات الممكنة. فالنص تراكمات من المعاني، وشبكة من الدوال تتعايش في انسجام وتناغم. ولا تبني في النهاية علاقة القارئ بهذا العالم النصي إلا عن طريق ثنائيتي الحصول والحرمان اللتين أشار إليهما الرازي بقوله: "فيحصل لها بسبب علمها بالقدر الذي علمته لذَّة، وبسبب حرمانها من الباقي ألم."^{٢٣}

٢. التشوق:

تردَّدت ألفاظ "التشوق" و"التشويق" و"الشوق" كثيراً في نص الرازي، وذلك في إطار حديثه عن مراحل مقاربة النص وتلقيه عند القارئ. والتشوق هو حالة تُلازم القارئ المنصت لنداءات النص، ولا يكون مقدار التشوق إلا بمقدار اكتناز النص، وقدرته على إثارة القارئ، واستفزاز خياله ومشاعره. ولا يكون التشوق أيضاً إلا بالتشوق؛^{٢٤} تشوق خبايا النص وأسراره.

^{٢٢} الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٨٤.

^{٢٣} المرجع السابق، الصفحة نفسها.

^{٢٤} نعي بالتشوق المعنى الصوفي للكلمة؛ وهو التطلع إلى المفقود. أمَّا التشوق والاشتياق فهما حالتان تدلان على الاستزادة في الوصال. ولا نرى في عبارات الرازي إلا صدى للمفاهيم الصوفية، ولا سيما أنَّهم فرَّقوا بين الشوق

ويُفسّر الفخر الرازي مظاهر التشوّق بناءً على مقدار المعرفة، والمؤشرات النفسية التي تدفع القارئ إلى التوغّل في متاهات النص؛ وذلك أنّ الشوق يكون منعماً إذا حصل القارئ على تمام مقصود منشئ النص، فيكون شوقه لا معنى له؛ لأنّ "تحصيل الحاصل محال" مثلما صرّح الرازي. أمّا إذا عجز القارئ عن إدراك أيّ معنى في النص، وتعدّر عليه اقتفاء آثار المتكلم بسبب اكتناز النص وجموح اللغة فيه، أو بسبب عدم كفاءة القارئ وقلة همته في إدراك المعنى؛ فإنّ الشوق ينعدم لانعدام المعرفة. فالمعرفة تمكين، والشوق تلوين،^{٢٥} ولكنّ الشوق لا يتم إلا بمقدار معيّن لا تكتمل فيه معرفة النص، ويشتدّ فيه أن يكون مع نقصان المعرفة حتى يتشوّف ذهن القارئ إلى معرفة ما خفي إدراكه. فقدر النص أن يخاتل القارئ، ويتمنّع عن البوح، ويستدرجه إلى المجهول، ويشيره دائماً. وفي الإثارة وعد باللدّة؛ لدّة الفوز بالمعنى، والقبض على إمكانات الدلالة. يقول الفخر مُتحدّثاً عن حالة الشوق: "فأمّا إذا عرفته من بعض الوجوه دون البعض فإنّ القدر المعلوم يُشوّقها إلى تحصيل العلم بما ليس بمعلوم، فيحصل لها بسبب علمها بالقدر الذي علمته لدّة، وبسبب حرمانها من الباقي ألم."^{٢٦}

والحقيقة أنّ استئناس الرازي بأفكار عبد القاهر الجرجاني واضحة جلية في هذا الجانب، ولا سيما أنّه أطلع على كتبه، وناقش أفكاره؛ سواء في كتاب "المحصل"، أو كتاب "نهاية الإيجاز".^{٢٧} وقد ذكر الجرجاني في "أسرار البلاغة" قضية الجدلية بين تمنّع

والاشتياق. يقول ابن عجيبة: "الشوق هو انزعاج القلب إلى لقاء الحبيب. أمّا الاشتياق فهو ارتياح القلب إلى دوام الاتصال به. فالشوق يزول برؤية الحبيب ولقائه، والاشتياق لا يزول أبداً لطلب الروح الزيادة في كشف الأسرار، والقرب إلى الأبد". انظر:

- ابن عجيبة، أحمد. معراج التشوّف إلى حقائق التصوّف، تحقيق: عبد المجيد خيالي، الدار البيضاء: مركز التراث الثقافي، د.ت، ص ٣٦.

^{٢٥} نتبني في هذا المقام المعنى الصوفي للمصطلحين؛ فالتلوين هو الانتقال من حال إلى حال، ومن مقام إلى مقام، وقد يسقط ويقوم. فإذا وصل إلى صريح العرفان، وتمكّن من الشهود، وصاحب التلوين أبداً في الزيادة، وصاحب التمكين وصل، ويتمكّن ويتلوّن العارف مع المقادير، ويدور معها حيث دارت، ويتلوّن بتلوّن الوقت، فيكون بين قبض وبسط، وقوة وضعف، ومنع وعطاء، وسرور وحنن". انظر:

- ابن عجيبة، معراج التشوّف إلى حقائق التصوّف، مرجع سابق، ص ٧٠.

^{٢٦} الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٨٤.

^{٢٧} أشار الرازي إلى عبد القاهر الجرجاني في معرض حديثه عن مفهوم الحقيقة، وناقشه في تعريفها. للاستزادة، انظر:

- الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٥٦.

النص واشتياق القارئ، قائلاً: "إنَّ المعنى إذا أتاك مُثلاً فهو في الأكثر ينجلي لك بعد أن يجوجك إلى طلبه بالفكرة، وتحريك الخاطر له، والهمة في طلبه. وما كان منه ألطف كان امتناعه عليه أكثر، وإبائه أظهر، واحتجابه أشد. ومن المركوز في الطبع أن الشيء إذا نيل بعد الطلب له، أو الاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نيله أحلى، وبالميزة أولى، وكان موقعه في النفس أجلاً وألطف، وكانت به أضنّ وأشغف، وكذلك ضرب المثل لكل ما لطف موقعه ببرود الماء على الظمأ." ٢٨

٣. التلذذ:

أحّ الرازي على مفهوم "التلذذ"، فذكر في نصه المشتقات من فعل "لذّ" نحو خمس مرات؛ ما يدل على أهمية الشعور باللذة في نظرية التلقي؛ إذ لا يكون التلقي من دون استجابة تتهيأ فيها نفس القارئ للاستقبال، وتتحدى إباء النص وعوده، وتتماهى مع احتجابه وتجليه.

وكل الثنائيات الضديدة التي يُوقرُها النص للقارئ تبعث في نفسه مشاعر متباينة، لخصها الرازي في تعاقب اللذة والألم، وهما مظهران من مظاهر الاستجابة. فكلما اشتد الألم كانت اللذة أقوى، بل إنَّ الرازي اشترط وجود الألم لحصول اللذة، فقال: "واللذة إذا حصلت عقيب الألم كانت أقوى، وشعور النفس بها أتم." ٢٩ وبالرغم من حرص الرازي على هذه التحديدات، فإنه غيَّب المفهوم الذي قصده من اللذة، ولم يُفرِّق مثلاً بينها وبين مفاهيم أخرى، مثل المتعة ٣٠ أو النشوة أو البهجة، فبقي معنى اللذة عاماً في خطاب ٢٨ الجرجاني، عبد القاهر. أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: محمد رشيد رضا، بيروت: دار الفكر، د.ت، ص ١١٨.

٢٩ الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٨٥.

٣٠ لئن لم يحط مفهوم لذة القارئ أو لذة النص بمعنى واضح مُحدّد عند القدامى، فإنَّ اللاحقين دققوا فيه، ولا سيما في المدارس الغربية (البنويّة وغيرها) التي بيّنت أصحابها أهمية الإحساس باللذة في نظرية التلقي. ومن الذين فرّقوا بين اللذة والمتعة رولان بارت في كتابه "لذة النص"؛ إذ قال: "إنَّ نص اللذة هو النص الذي يرضي، فيملاً، فيهب الغبطة. إنَّه النص الذي ينحدر من الثقافة، فلا يحدث قطيعة معها، ويرتبط بممارسة مريحة للقراءة. وأمّا نص المتعة فهو الذي يجعل من الضياع حالة، وهو الذي يجيل الراحة رهقاً، فينسف بذلك الأسس التاريخية والثقافية والنفسيّة للقارئ نفساً، ثم يأتي إلى قوة أدواقه وقيمته وذكرياته، فيجعلها هباءً منثوراً. وإنَّه ليظل به هكذا حتى تصبح علاقته باللغة أزمة". انظر:

- بارت، رولان. لذة النص، ترجمة: منذر عياشي، حلب: مركز الإنماء الحضاري، ٢٠٠٢م، ص ٣٩.

الرازي. وقد يُسَعِّفنا مصطلح استعمله في آخر نصه للدلالة على مفهوم اللدّة، هو "الدغدغة النفسانية"؛ وهي حالة تعتري نفس القارئ، فتُحرِّك منه السواكن، وترضي ذوقه، وتوسّع خياله وتأويلاته، وتنتشر بذلك الإبهاج في أرجاء كيانه. ولا يتحقّق ذلك إلا إذا كان النص مُستفِزاً للمتلقّي. والاستفزاز عند الفخر إنّما هو مراوغة المتكلم للقارئ في مستويات عدّة، منها ما يتعلق باللغة والعبارة.

ويذكر الرازي أنّ الاستئناس بالمجاز هو مراوغة؛ لأنّه لا يمدّ القارئ بالدلالة، وإنّما يدفعه إلى البحث عن المعنى، ويتعبه في متاهات التأويل. يقول في ذلك: "فلأجل هذا كان التعبير عن المعاني بالعبارة المجازية ألدّ من التعبير عنها بالألفاظ الحقيقية." ^{٣١} أمّا المستوى الآخر من المراوغة فيتعلق بالقرائن الخفية والقرائن الظاهرة؛ وذلك أنّ المتكلم يُلمّح في مواضع، ويُصرّح في أخرى بمقدار، فيكون القارئ بذلك في رحلة بحث دائمة، مُترحّلاً بين الدلالات الممكنة. فإذا "عبّر عن الشيء باللفظ الدالّ عليه، على سبيل الحقيقة، حصل كمال العلم به، فلا تحصل اللدّة القوية. أمّا إذا عبّر عنها بلوازمها الخارجية عرف لا على سبيل الكمال، فتحصل الحالة المذكورة." ^{٣٢}

والحاصل أنّ مسالك التلقّي والاستجابة عند القارئ ليست إلا تشريكاً له في صناعة النص وكتابته، فليس المتكلم متفرداً وحيداً بالكتابة، وإنّما هي فعل مشترك، وعندئذٍ يتجاوز الأمر التلقّي ليصبح الحديث عن إنتاج النص. ^{٣٣}

رابعاً: مظاهر التلقّي والاستجابة

أشار الرازي إلى مظاهر الاستجابة عند القارئ في أثناء ذكره مراحل تلقّي النص. ويمكن تناول هذه المظاهر في محاور ثلاثة، هي: انفعال القارئ بالنص، وإخصاب النص للقارئ، وإنتاج نص من رحم النص.

^{٣١} الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٨٥.

^{٣٢} المرجع السابق، الصفحة نفسها.

^{٣٣} في هذا الإطار، يقول يوري لوتمان في كتابه "بنية النص الفني": "إنّ النصّ يُقدّم معلومات مختلفة لقرّاء مختلفين؛ كلٌّ حسب فهمه، كما أنّه أيضاً يُقدّم للقارئ لغة يستوعب من خلالها الجزء الموالي من المعلومات خلال القراءة الثانية". انظر:

١. انفعال القارئ بالنص:

إنَّ حديث الرازي عن الشوق والتألم هو مظهر من مظاهر انفعال القارئ مع النص؛ وذلك أنَّ النص في بوحه وتعريه يقضي على خصيصة الإثارة ومواطن الفتنة في لفظه ومعناه. وقد عبّر الرازي عن ذلك بـ"تمام المعنى"، و"سبيل الكمال". فكلما كان النص واضحاً منكشفاً كان اهتمام القارئ به قليلاً أو منعدماً، وكذا الأمر في حال انقباض النص واستعصائه؛ فإنَّ القارئ لا يمكن أن يتوق إلى المضي قُدماً في مسالك النص لكثرة الحُجب وانسداده الأفق، فتكون النفرة. وقد ينصرف القارئ عن هذا النص إلى غيره. يقول الرازي: "وإن لم تقف على شيء منه أصلاً لم يحصل لها شوق إليه."^{٣٤}

وبناءً على هذه القناعة، يُؤكّد الرازي أنَّ انفعال القارئ بالنص يكون (أو ينعدم) منذ لحظة التلقي الأولى؛ فإمّا أن يهجم المعنى على القارئ، ويتملّكه، ويدغدغ نفسه، وإمّا أنه لا يحرك فيه ساكناً.^{٣٥} والنص الفاعل عند الرازي هو النص المُتكشّف تدريجياً، وهو لا يتكشّف إلا بعدما يحمل في ثناياه جوانب من اللبس والغموض؛ إذ هو يراوح بين الصمت والبوح، وبين التحلّي والكمون، فيستفز القارئ على التغلغل في مآهات الدلالة. وكلما كان التمتع أكثر كان الألم أقوى، وكلما زالت شبهة التأويل وقبض القارئ على الدلالة كانت اللذة أعمق، وهو معنى قول الرازي: "فيحصل لها بسبب علمها بالقدر الذي علمته لذّة، وبسبب حرمانها من الباقي ألم، فتحصل هناك لذّات، وآلام متعاقبة. واللذّة إذا حصلت عقيب الألم كانت أقوى، وشعور النفس بها أتم."^{٣٦}

^{٣٤} الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٨٤.

^{٣٥} أشار عبد القاهر الجرجاني في صفة النظم إلى انفعال القارئ بالنص، مُؤكّداً أنَّ لحظة التلقي الأولى هي الحاسمة في عملية الاستجابة والوقوف على جمالية النص وكفاءة منشئه؛ إذ يقول: "ومنه ما أنت ترى الحسن يهجم عليك دفعة، ويأتيك منه ما يملأ العين ضربة، حتى تعرف من البيت الواحد مكان الرجل من الفضل، وموضعه من الخدق، وتشهد له بفضل المنة وطول الباع، وحتى تعلم - إن لم تعلم القائل - أنه من قبيل شاعر فحل، وأنه خرج من تحت يد صناع، وذلك إذا أنشدته وضعت فيه اليد على شيء، فقلت: هذا، هذا وما كان كذلك فهو الشعر الشاعر، والكلام الفاخر، والنمط العالي الشريف، والذي لا تجده إلا في شعر الفحول البزل، ثم المطبوعين الذين يلهمون القول إلهاماً". انظر:

- الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني، ط ٣، ١٩٩٢م، ص ٨٨.

^{٣٦} الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٨٤-١٨٥.

ولتكرار لفظتي "متعاقبة" و"عقيب" في نص الرازي دلالتة الخاصة؛ وذلك أنّ الإحساس بجمالية النص يكون خلال مُدد زمنية متتالية، ولا يتسنى ذلك إلا متى كان القارئ مُسكاً بفنون التأويل وقوانين القراءة. فالقراءة لا تكون دفعة واحدة؛ إنّها تدبّر، وتفكير، ورحلة في تغليب المعنى وتنويع الممكنات من الناحية التداولية واللغوية. وفعل القراءة انعكاس لذاتية القارئ بشكل أو بآخر، وهذا يعني أنّ نفس النص قد يُؤثّر في قارئ، ويجمله على التفاعل والاستجابة، في حين يحرم قارئاً آخر من هذا الإحساس الجمالي؛ فالقضية تتحدّد في النهاية بهوية القارئ وذاته، مما يجعل فعل القراءة يختلف نسبياً باختلاف الذوات.^{٣٧}

٢. إخصاب النص للقارئ:

لم يُفصّل الرازي القول في نتائج تفاعل القارئ مع النص، لكنّه استعمل بعض العبارات التي قد تكون مفاتيح تكشف عن كيفية هذا التفاعل، منها قوله: "فإنّ القدر المعلوم يُشوّقها إلى تحصيل العلم بما ليس بمعلوم." فالتشويق إلى تحصيل العلم لا يكون إلا بإثارة التصورات والمرجعيات؛ لأنّ القارئ المتفاعل مع النص يكون دائماً في حالة انتظار هي أشبه بتعبير الرازي: "حالة الشوق"، أو "الدغدغة النفسانية"، ومآتها من إحالات المعنى التي تمنحها الألفاظ. "فالأقرب أنّه لا يجب أن يكون لكل معنى لفظ يدل عليه، بل ولا يجوز؛ لأنّ المعاني التي يمكن أن يعقل كل واحد منها غير متناهية. فلو وجب أن يكون لكل معنى لفظ يدل عليه لكان ذلك على الانفراد، أو على الاشتراك. والأول باطل، والثاني باطل."^{٣٨}

^{٣٧} أشار المهتمون بجمالية التلقي في الغرب إلى فعل القراءة وأهميته في اكتشاف المعنى في النص. ومن هؤلاء فولفغانغ إيزر؛ إذ يقول: "من الواضح إذن أنّه خلال عملية القراءة كلها يكون هناك تفاعل متواصل بين التوقعات المعدلة والذكريات المحولة، لكنّ النص نفسه لا يصوغ التوقعات ولا تعديلهما، وهو أيضاً لا يُحدّد كيف يتم إنجاز ترابطية الذكريات، وهذا هو مجال القارئ نفسه. لذلك تكون لنا هنا نظرة نافذة حول الطريقة التي يُمكن بها النشاط التركيبي للقارئ النص من أن يترجم، وينقل إلى ذهنه الخاص". انظر:

- إيزر، فولفغانغ. *فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب*، ترجمة: حميد لحمداني والجلالي الكدية، فاس: منشورات مكتبة المناهل، ١٩٨٧م، ص ٦٠.

- Aussi, Voir. Hans Robert Yaus. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p249.

^{٣٨} الرازي، *المحصول في علم أصول الفقه*، مرجع سابق، ج ١، ص ٩٧.

وفي هذا السياق، يُفضّل الرازي المبادعة في التشبيه؛ لأنها تمنح المتلقي أفقاً من التأمل والتدبر في المعاني. فالنفس تتوق إلى معرفة المجهول، وتعاف المعلوم. "والسبب أنّ المبادعة متى كانت أتمّ كان التشبيه أغرب، وكان إعجاب النفس بذلك التشبيه أكثر؛ لأنّ مبني الطباع على أنّ الشيء إذا ظهر من مكان لم يعهد ظهوره منه كان شغف النفوس به أكثر." ^{٣٩} وقد نصّ الرازي في حديثه عن الاستعارة على حسن إخفاء التشبيه فيها، قائلاً: "من شأن الاستعارة أنّك كلما زدت التشبيه إخفاءً ازدادت الاستعارة حسناً، حتى أنّها تكون ألطف وأوقع إذا أُلّف الكلام تأليفاً، وإن أردت الإفصاح بالتشبيه خرجت إلى ما يعافه الناس." ^{٤٠}

وعلى هذا، فإنّ النص يستنفر القارئ بلفظه، ويدغدغ مرجعياته الثقافية والمعرفية، فيمنحه أفقاً من المعاني والدلالات، ويثير تصوراته وتخييلاتة، ^{٤١} ويستحثه للخوض في

^{٣٩} الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، مرجع سابق ص ٧٦.

^{٤٠} المرجع السابق، ص ٩١.

^{٤١} استأنس الرازي بعبارة التخييل ليدل على جملة التصورات التي قد تثيرها الاستعارة، ولا سيما التخييلية منها. والتخييل عامة هو تقريب الصورة إلى المتلقي، وشحذ همة الخيال عنده. ولذلك شبهه عبدالقاهر الجرجاني المتكلم المثير للتخييل بالساحر؛ فالتخييل هو التمثيل عنده: "وهل تشكّ في أنّه يعمل عمل السحر في تأليف المتباينين حتى يختصر لك بُعد ما بين المشرق والمغرب، ويجمع ما بين المشئم والمعرق، وهو يريك للمعاني المُمثّلة بالأوهام شبيهاً في الأشخاص الماثلة والأشباح القائمة، ويُطبق لك الأخرس، ويعطيك البيان من الأعجم، ويريك الحياة في الجماد، ويريك الثمام عين الأضداد، فيأتيك بالحياة والموت مجموعين". انظر:

- الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، مرجع سابق، ص ١٣٢.

ووجد معنى التخييل نفسه عند ابن الأثير: "ولأنّه قد يثبت ويحقق أنّ فائدة الكلام الخطابي هو إثبات الغرض المقصود في نفس السامع بالتخييل والتصوير، حتى ينظر إليه عياناً. ألا ترى أنّ حقيقة قولنا: "زيد أسد" هي قولنا: "زيد شجاع"، لكنّ الفرق بين القولين في التصوير والتخييل، وإثبات الغرض المقصود في نفس السامع؛ لأنّ قولنا: "زيد شجاع" لا يُتخيّل منه السامع سوى أنّه رجل جريء مقدام. فإذا قلنا: "زيد أسد" يُخيّل عند ذلك صورة الأسد وهبأته، وما عنده من البطش والقوة". انظر:

- ابن الأثير، أبو الفتح. المثل السائر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٠م، ج ١، ص ٧٨-٧٩.

يحتمل أنّ يكون مصطلح التخييل عند القدامى هو المقابل لمفهوم أفق الانتظار عند الغربيين. ويأوس هو من المؤصّلين لهذا المفهوم، وقد لحّظه كما يأتي: "إنّ تحليل التجربة الأدبية للقارئ تفلت من النزعة النفسانية التي هي عرضة لها، لوصف تلقي العمل والأثر الناتج عنه؛ إذ كانت تُشكّل أفق انتظار جمهورها الأول، بمعنى الأنظمة المرجعية القابلة للتشكّل بصورة موضوعية، التي تكون بالنسبة إلى عمل في اللحظة التاريخية التي يظهر فيه نتيجة عوامل ثلاثة أساسية، هي: التجربة المسبقة، وشكل الأعمال السابقة، والتعارض بين العالم التحليلي والواقع اليومي". انظر:

- Yauss, Pour une esthétique de la réception, p49.

رحلة بحث عن القرائن، ومساءلة سياقات القول ومقاماته، وهو ما اصطلاحنا عليه بإخصاب النص للقارئ.

٣. إنتاج نص من رحم النص:

إنَّ القارئ في رحلة بحثه عن مقصود المتكلم من الخطاب، وتفكيك النص لغوياً وتداولياً، وتقصي حقيقة اللفظ اللغوية والعرفية والشرعية، والاستدلال بالقرائن الحالية والمقامية، وتقليب المعاني وتأويلها؛ إنَّه في كل ذلك يُسهم في إنتاج نص جديد من رحم النص الأول؛ وذلك أنَّ تلقي النص عن طريق القراءة وفهمه وتأوله إنَّما هو استحضار لمرجعيات القارئ الذاتية، بما في ذلك حالته النفسية وتكوينه الشخصي، أو مرجعياته الموضوعية، بما في ذلك المُحدِّدات الثقافية والاجتماعية والحضارية عامةً، وهذا يعني أنَّ القارئ يضاهي المتكلم في إنشاء النص؛ لأنَّه يتكلم كلاماً على كلام، والكلام على الكلام صعب مثلما قال أبو حيان التوحيدي.^{٤٢}

ويضرب الرازي مثلاً على إشكاليات الفهم عند السامع والقارئ، يتمثَّل في التباس فهم اللفظ المشترك، وهو ما يؤدي إلى إنتاج معنى آخر للخطاب. "إنَّ الإنسان إذا تَلَفَّظ باللفظ المشترك احتاج في تفسيره إلى أن يذكره باسمه المفرد، فيقع تَلَفُّظه باللفظ المشترك عبثاً، ولأنَّه ربَّما ظنَّ أنَّ السامع مُتنبِّه للقرينة الدالة على تعيين المراد، مع أنَّ السامع لم يتنبَّه له، فيحصل الضرر كَمَن قال: "أعطِ الفقير عيناً"، على ظنِّ أنَّه يفهم أنَّ مراده الماء، ثمَّ إنَّه يعطيه الذهب."^{٤٣}

يكشف هذا النص عن إشكالية علاقة اللفظ بالمعنى، وهي إشكالية تردَّدت في كل المُدوَّونات الأصولية، وفي كل النصوص التراثية من دون استثناء؛ فهذه العلاقة في تقدير الرازي تظل موكولة للاحتتمالات والترجيح، ولا يمكن الحسم فيها لأنَّ المعاني غير متناهية والألفاظ محدودة، وهو ما عبَّر عنه بقوله: "قلت: إنَّ أحكام اللغات لا تنتهي إلى القطع المانع من الاحتمالات البعيدة."^{٤٤} وإلى جانب ذلك، فقد أكَّد الرازي علاقة التلقي

^{٤٢} التوحيدي، أبو حيان. الإمتاع والمؤانسة (الليلة الخامسة والعشرون)، بيروت: المكتبة العصرية، ط ١، ١٤٢٤هـ،

ج ١، ص ٢٤٩.

^{٤٣} الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، مرجع سابق، ج ١، ص ١٤٦.

^{٤٤} المرجع السابق، ص ١٣٧.

بالتأويل؛ لأنَّ التوصل إلى غرض المتكلم صعب وعسير لارتباطه بمقامات خاصة يصعب على المتلقي الإحاطة بها، تنضاف إلى ذلك قضية تغيُّر اللغة من زمن إلى آخر وارتباطها بواقع التداول ومتطلبات الأعراف. وقد تبني الرازي في هذه الأطروحة ما ذهب إليه ابن جني. "قال ابن جني: فهذا ما نراه، وقد روي في معناه كثير، وذلك يدل على تنقل الأحوال بهذه الأحوال بهذه اللغة، واعتراض الأحداث عليها، وكثرة تغيُّرها. وأيضاً فالصحابة مع شدة عنايتهم بأمر الدين، واجتهادهم في ضبط أحواله، عجزوا عن ضبط الأمور التي شاهدوها في كل يوم خمس مرات، وهو كون الإقامة فرادى أو مُثناة، والجهر بالقراءة، ورفع اليدين، فإذا كان الأمر في هذه الأشياء الظاهرة كذلك، فما ظنك باللغات، وكيفية الإعرابات، مع قلة وقعها في القلوب. ومع أنه لم يشتغل بتحصيلها وتدوينها إلا بعد انقراض عصر الصحابة والتابعين؟".^{٤٥}

والحقيقة أنَّ فعل القراءة مخفوف بمزلق اللغة وتطورها وانفتاحها على إمكانات المعنى، وهو ما يعني أنَّ القارئ لا يمكن أن يكون ناطقاً وفيماً لمقاصد المتكلم، ومُتَّبِعاً خطاه في بناء النص وإنشائه، وإنما يعيد البناء، ويعلي صروح النص بما تتيحه له اللغة من المعاني الممكنة، وبما تُفتِّحه طاقات التخيل عنده.^{٤٦}

وقد أوصلنا استكناه هذا المبحث إلى نتيجتين أساسيتين:

أ. أهمية استجابة قارئ النص: فقد أكَّد الرازي أهمية هذه الاستجابة، وجعلها مشروطة بعاملين، هما: اكتناز النص وقوته الإبداعية، وكفاءة القارئ وأهميته المعرفية والذوقية، فيكون التجاذب بين القطبين بقدر عمق المعرفة والحس الإبداعي في كليهما.^{٤٧}

^{٤٥} المرجع السابق، ص ١٠٨.

^{٤٦} رومان إنجاردن من النقاد الألمان الذين أشاروا إلى دور القارئ في إنشاء نص جديد عن طريق فعل القراءة؛ وذلك أنَّه يرى أنَّ المتكلم في خطابه يترك دائماً فراغات متلبسة بالغموض، ويتولى المتلقي ملء هذه الفراغات، ورفع لبس الغموض من خلال طاقته الإبداعية، وقدرته على الخيال. يقول في ذلك: "في تجسيم النص، يجد القارئ فرصة لممارسة خياله. فملء الأماكن الغامضة يحتاج إلى إبداع ومهارة". انظر: - إنجاردن، رومان. نظرية الاستقبال: رؤية نقدية، ترجمة: رعد عبد الجليل، اللاذقية: دار الحوار، ط ١، ١٩٩٢م، ص ٤١.

^{٤٧} سبق ابن طباطبا في كتابه "عيار الشعر" البلاغيين إلى تحديد شروط التلقي، ونصَّ على مُحدِّدات الاستجابة، قائلاً: "والفهم يأنس من الكلام بالعدل الصواب الحق والجائز المعروف المألوف، ويتشوّف إليه، ويتجلى له، ويستوحش من الجائر والخطأ الباطل، والمحال المجهول المنكر، وينفر منه، ويصدأ له (...). والنفس تسكن إلى كل ما وافق

وقد استفاد الرازي من جهود البلاغيين والنقاد قبله، فتحدّث عن مظاهر هذا التفاعل، وأجملها في الشوق، والدغدغة النفسانية؛ ما قد يُجِدُّث حالة وجدانية عند المتلقي تتمثّل في اللذّة الروحية.

ب. أهمية التأويل في عملية التلقي: ليست عملية التلقي سوى مغامرة في ثنايا النص وطبقاته، وكان لزاماً على القارئ أن يتزوّد - في هذه المغامرة - بترسانة معرفية ولغوية وحجاجية تجعله مُساهمًا في إنتاج نص جديد من خلال فعل القراءة والفهم والتأويل؛ فلا خير في نص لا يُخصِّب قارئه، ولا خير في قارئ عقيم يعجز عن توليد النصوص وتخصيب المعاني.

خاتمة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في نفي ادّعاء نسبة أفكار معينة أو نظريات مُحدّدة إلى ثقافة دون أخرى، أو فكر دون آخر، وهو ما يُرسِّخ نظرة الإقصاء أو التهميش مقابل نظرة الإعلاء والتمجيد، فتغيب بين هذه النظرة وتلك أصول المفهوم، وتطوراته التاريخية، ووجوه توظيفه في شتى الحقول المعرفية. ولقد كان لأرسطو في الثقافة اليونانية سبق الحديث عن التلقي، وتأثير العمل الفني في السامع أو المُتقبِّل، من دون أن يستفيض في ذكر المفاهيم المتعلقة بذلك، وإمّا كان حديثه عن التلقي في إطار تفسيره فعل المحاكاة؛ إذ إنّ قدرة الفعل على التأثير - حسب رأيه - لا تتأثّر إلا إذا كان مُشاهماً للحقيقة، فيشاكل الواقع على نحوٍ غريب لا يتوقعه السامع، ويُحدِّث في نفسه مشاعر مختلفة تُظهِر النفس من الشرور، وتنقلها إلى عالم مغاير.^{٤٨}

هواها، وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرّف بها. فإذا ورد ما يوافقها اهتزت له، وحدثت لها أريجية وطرب. فإذا ورد ما يخالفها قلقت واستوحشت". انظر:

- ابن طباطبا، محمد. عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الستار، مراجعة: نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٥م، ص ٢٠.

^{٤٨} أرسطو. كتاب الشعر، نقله من السريانية إلى العربية: متى بن يونس، تحقيق: شكري محمد عباد، القاهرة: دار الكاتب العربي، ط١، ١٩٦٧م، ص ٤٨. "المحاكاة ليست لعمل كامل فحسب، بل لأمر تحدّث الخوف والشفقة. وأحسن ما يكون ذلك حين تكون هذه الأمور غير متوقعة، وتكون مع ذلك مسببة بعضها عن بعض، فإنّها تُحدِّث روعة أعظم مما تُحدِّثه لو وقعت من تلقاء نفسها، أو بمحض الاتفاق".

ولا ننكر استفادة القدامى في الثقافة الإسلامية من مقالات أرسطو في التلقي، ولكنَّ وجهة النظر كانت مختلفة تماماً. فبينما ألحَّ أرسطو على فكرة المحاكاة وتطهير النفس تحدَّث العرب عن الدلالة، وأثر المناسبة بين اللفظ والمعنى في نفس المتلقي وإثارة مشاعره.

إذن، ينتظم الفكر الإنساني حلقات متواصلة عبر التاريخ، وما يكون لبنة في فكر متقدِّم يمكن أن ينضج ويؤتي أكله في فكر لاحق، فلا وجود لقطائع؛ إذ إنَّ فضل السابق يكمن في الإشارة إلى الفكرة أو اكتشافها، وفضل اللاحق يتجلى في تطويرها وتدقيقها وتفصيلها، فلا مجال إذن لاحتكار الفكرة ونسبتها إلى المتأخرين مثلما يفعل معظم الأكاديميين في العصر الراهن، متباهين باكتسابهم نظريات الغربيين وأفكارهم، كأنَّها طفرات لا جذور لها، والحال أنَّ الباحث مطالب بالبحث في أصل الفكرة تاريخياً في الحضارات السابقة.^{٤٩}

وفي هذا الإطار، كان موضوع جمالية التلقي شاهداً على جهود العرب القدامى في تفصيل قضاياها وتشقيق مفاهيمه. ونحن إذ نُقرُّ بهذه الحقيقة فلا ننفي سبق اليونانيين في هذا المجال. ثمَّ إنَّ ذلك لم يكن في نصوص البلاغيين فحسب، بل تضمَّنت كتب أصول الفقه هذا المبحث، وكان الرازي مثلاً عليه. ولعن ورد حديثه في التلقي في كتاب "المحصل" على وجه الإجمال، فإنَّه دقَّق الفكرة في كتاب "الإيجاز" بعدما أشار إليه في "المحصل"، وأحال على الرجوع إلى مضامينه مثلما أشار إلى كتب الجرجاني وابن جني والأصمعي.

والحقيقة أنَّ كل المفاهيم المتصلة بعملية التلقي وجماليته في كتاب "المحصل" لم تكن سوى عصارة جهود البلاغيين السابقين للفخر الرازي أو معاصريه، وقد بيَّنا ذلك في ثنايا الدراسة، وأشرنا إلى استعادة ما ورد في كتاب "نهاية الإيجاز"؛ إذ وجد الرازي في هذا

^{٤٩} نتفق في هذا الأمر مع ما ذهب إليه شكري المبيخوت في كتابه "جمالية الألفة: النص ومتقبله في التراث النقدي"؛ إذ أقرَّ وحدة التجربة الشعرية ما بين القدامى والمحدثين. ولئن تحدَّث عن القدم والحديث في إطار ثقافي واحد، فإنَّنا نسحب هذا الحكم على باقي الثقافات في علاقتها بالثقافة الإسلامية. يقول: "الواقع بين القدم والحديث في التجربة الشعرية العربية تراشحاً وتداخلًا ينمُّ عن وحدة تلك التجربة تصوُّراً وإيجازاً؛ إذ تدور التجارب جميعها - الشائع منها على الأقل - في فلك رؤية لشعرية النص تكاد تكون واحدة، وإنَّ لم تخلُ من تنويع على بعض سماتها، وتركيز على بعضها الآخر لدى الأوائل أو المحدثين". انظر:

- المبيخوت، شكري. جمالية الألفة: النص ومتقبله في التراث النقدي، تونس: الجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، ط ١، ١٩٩٣م، ص ١٤٢.

المصنّف البلاغي فسحة للحديث باستفاضة عن ضروب التأثير في المتلقي وأهمية الدلالة في تشكيل عناصر الجمالية، وأحال إليه في مواطن كثيرة من "المحصل"، مثلما أحال إلى مصنّفات بلاغية أخرى، أهمها كتابا عبد القاهر الجرجاني. غير أنّ أهمية الحديث عن التلقي وجماليته تكمن حقاً في مدى استفادة اللاحقين من جهود الرازي، ولعلنا لا نغالي إذا أقرنا في خاتمة هذا الدراسة أنّ البلاغيين المتأخرين لم يضيفوا شيئاً إلى ما قاله الرازي في مسائل التلقي وجماليته، بل إنّ الخطيب القزويني نقل -تقريباً- نقلاً حرفياً في كتابه "الإيضاح في علوم البلاغة" ما ذكره الفخر الرازي في "المحصل"، من دون أن يحيل عليه من قريب أو بعيد.

يقول القزويني في حديثه عن الإطناب بالإيضاح بعد الإبهام: "إنّ الشيء إذا حصل كمال العلم به دفعة لم يتقدّم حصول اللدّة به ألم، وإذا حصل الشعور به من وجه دون وجه، تشوّقت النفس إلى العلم بالمجهول، فيحصل لها بسبب المعلوم لدّة، وبسبب حرمانها عن الباقي ألم، ثم إذا حصل لها العلم به حصلت لها لدّة أخرى، واللدّة عقب الألم أقوى من اللدّة التي لم يتقدّمها ألم."^{٥٠}

ختاماً، فإنّ قلّة الاهتمام بمسألة التلقي وأثره عند القدامى، والتركيز على مواطن البيان وضروب الدلالة في الخطاب، قد يمثّلان الدافع الرئيس الذي حدا ببعض الدارسين المحدثين إلى عزو فضل الاهتمام بمسائل التلقي إلى الفكر الغربي، ولا سيما في حقبة الستينيات وما بعدها مع البنيويين والشكلانيين الروس. بيد أنّ الواجب يُحتم علينا المزيد من الحفر في المصنّفات التراثية، وإبراز جهود القدامى في هذا المجال وإن كانت قليلة؛ فالقلّة لا تنفي قيمة الجهد والوعي بأهمية المتلقي في تشكيل الخطاب.

^{٥٠} القزويني، الخطيب. الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: محمد عبد المنعم، لبنان: دار الكتاب اللبناني، ط٦، ١٩٨٥م، ج١، ص٣٠١.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة أنشئت في الولايات المتحدة في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (١٤٠١هـ/١٩٨١م) لتعمل على:

- توفير الرؤية الإسلامية الشاملة، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة.
- استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية، من خلال جهود إسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعالجة قضايا الفكر الإسلامي.
- إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر، لتمكين الأمة من استئناف حياتها الإسلامية ودورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته.
- ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل عديدة منها:
- عقد المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية المتخصصة.
- دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي ونشر النتائج العلمي المتميز.
- توجيه الدراسات العلمية والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة.
- وللمعهد مكاتب وفروع في عدد من العواصم العربية والإسلامية وغيرها يمارس من خلالها أنشطته المختلفة، كما أن له اتفاقيات للتعاون العلمي المشترك مع عدد من الجامعات العربية والإسلامية والغربية وغيرها في مختلف أنحاء العالم.

The International Institute of Islamic Thought

.Grove Street, 2nd Floor, Herndon 500

Virginia 20170 USA

Tel: 1-703-471 1133

Fax: 1-703-471 3922

URL: <http://www.iiit.org> - Email: iiit@iiit.org

Islāmīyat al Ma'rifah

Journal of Contemporary Islamic Thought

An International Refereed Academic Journal
Published Quarterly by
The International Institute of Islamic Thought



1401 هـ - 1981 م
1981AC - 1401AH

Vol. 22

No. 87

Winter 1438 AH / 2017 AC
ISSN 1729-4193