

A Phonological Study of Substitution in English and Arabic

Asst. Prof. Dr. Abd Ali Nayif Hasan

University of Babylon/ College of Basic Education/ Department of English

abdalinayhf@yahoo.com

1. Abstract

Substitution is a phonological phenomenon whereby a sound replaces another one in English, Standard Arabic and Iraqi Arabic words. The present study aims at identifying and analyzing patterns of substitution in such languages in order to investigate aspects of similarities and differences among them. The results show that differences are more than similarities in such patterns.

Key words: substitution, phonological phenomenon.

دراسة مقارنة بعلم الصوت عن الإبدال في اللغتين الانكليزية والعربية

أ.م.د. عبد علي نايف حسن

قسم اللغة الانكليزية/ كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

الخلاصة

الابدال ظاهرة صوتية يتم من خلالها ابدال صوت محل صوت اخر في اللغات الانكليزية والعربية الفصحى والعربية العراقية وعليه فان الدراسة الحالية تهدف الى تحليل نماذج الابدال في تلك اللغات لمعرفة اوجه التشابه والاختلاف بينهما. وقد اظهرت نتائج البحث ان نقاط الاختلاف تفوق التشابه.

الكلمات المفتاحية: الابدال. ظاهرة صوتية

2. Substitution in English

Substitution means that the speaker uses one sound in place of another. /w/, for instance, substitutes /l/ and r/ as in:

rabbit → wabbit. little → wittle (1).

/d/ replaces /t/ when it occurs between vowels as in: *secret identity* where the /t/ of *secret* is preceded by the vowel /i/ and followed by the first vowel of *identity*, namely the diphthong /ai/. Thus, it changes into /d/. As far as the word *identity* is concerned, its second /t/ changes into /d/ since it occurs between two vowels.

An initial voiced consonant can replace a voiceless one as in the following instance where /g/ substitutes /k/:

Key → gey. (2)

/s/ or /t/ can be used by English learners to substitute the voiceless dental fricative /θ/: thank sank or tank, thinking — sinking or tinkling. (4).

Consonants such as /t,d,p,b,k/ or /g/ can substitute /s,z,ʃ,f,v/ or /ð/ as in:

Zipper /zipə/ → dipper /dipə/ (3)

2.1 Palatal Fronting

Palatal fronting means that a palatal consonant can be substituted by another consonant in an initial position as illustrated in the following example where /s/ replaces the palato – alveolar consonant /ʃ/:

shoe /ʃu:/ → sue /su:/ (3).

2.2 Deaffrication

Deaffrication means that an affricate consonant such as /tʃ/ or /dʒ/ is substituted by another consonant such as /s/:

chin/ tʃɪn/ → sin /sin/ (3).

2.3 Velar Fronting

Velar fronting means that an anterior sound such as /t/ is possible to replace /k, g/ or /ŋ/ as in:

key /ki:/ → tey /ti:/ (3).

2.4 Liquid Simplification

Liquid simplification means that a liquid consonant such as /l/ or /r/ can be substituted by /j/ or /w/ as in:

lake /leik/ → yake /jeik/, ride /raid/ → wide /waid/ (3).

2.5 Backing to Velars

Backing to velars means that velar consonants such as /k, g, ŋ/ or /h/ are possible to replace another sound as in: drum/drʌm/ → grum-/gram/ (3).

2.6 Assimilation

Assimilation means that the consonants /l/ and /n/ can substitute /ð/ in certain phonetic environments as shown in the following phrases:

fail the test /feil ðə test/ → /feil lə test/.

join the army /dʒoin ði a:mi/ → /dʒoin ni a:mi/ (Collins and Mees, 2008: 103).

3. Nasal Substitution

In certain contexts, the nasal /m/ substitutes /n/ since these two segments differ only in their place of articulation in that both of them are voiced and nasal whereas /m/ is bilabial and /n/ is alveolar. This can be elaborated in the word **handball** /hændbo:l/ in which the nasal /n/ is immediately followed by /d/. In order to investigate nasal assimilation, i.e. to change /n/ into /m/, the medial consonant cluster /-ndb-/ must be reduced, i.e. /d/ should be elided in order that /n/ will be adjacent to /b/. As a result, /m/ substitutes /n/ to share the place of articulation of /b/, i.e. both of them will be bilabial. This process can be explained in the following rule:

Phonemic form: /hændbo:l/.

Consonant cluster reduction: /hænbo:l/.

Nasal assimilation: /hæmbo:l/.

Phonetic form: [hæmbo:l] (Parker and Riley, 2005: 125-26).

3.1 Phonemic Nasalization

Gimson (1989:296) asserts that "phonemic assimilations involving nasality (i.e. anticipation or prolongation of the lowered soft palate position) would be likely to show":

/b/ or /v/ → /m/.

/d/, /z/ or /ð/ → /n/.

/g/ → /ŋ/.

This phonemic nasalization deals with alveolar consonants adjacent to the negative (n't):

/d > n/: He wouldn't do it /hi: wudnt du: it/ → /hi: wunn(t) du: it/.

good news /gud nju:z/ → /gun nju:z/.

/d > g > ŋ/ He wouldn't go /hi: wudnt gəu/ → /hi: wuŋ(k) gəu/.

/d > b > m/ good morning /gud mo:nɪŋ/ → /gum mo:nɪŋ/.

/v > m/ you can have mine /ju: kæn hæv main/ → /jukŋ hæm main/.

The following examples are unacceptable in RP:

/z / > /n/ He doesn't know /hi: dʌznt nəu/ → */hi: dʌnn(t) nəu/.

/ð / > /n/ He wasn't there /hi: woznt ðeə/ → */hi: won(t) neə/.

to win the race /tə win ðə reis/ → */tə win nə reis/.

According to Malmberg (1963: 43), nasals and stops have much in common. "... a nasal is stop as regards the oral articulation, but an open sound (free passage) if we consider the nasal cavity". Thus, the nasal sounds are articulated like stops except that the velum is lowered to allow the air to pass through the nasal cavity (Bronstein, 1960: 100).

3.2 Modifications of Nasal Consonants

Nasal consonants can undergo some modifications such as the following:

1. /m/ and /n/ may be devoiced and represented phonetically by [m̥] and [n̥]. They can be used in interjections as [m̥ m̥ m̥] and [n̥ n̥ n̥]. [m̥] and [n̥] can substitute [t] sounds in: I don't mind /ai dəunt maind/ → /ai dəum m̥ maind/.

I don't know /ai dəunt nəu/ —————> /ai dəun n nəu/ (Jones, 1972: 82).

2./m/, which is bilabial nasal, becomes labio-dental immediately before /f/ as in: comfort /kʌmfət/, triumph /traɪmf/.

3.A nasal sound can be substituted for one another such as /m/ for /n/ and /ŋ/ for /n/ as in: happen /hæpn/ —————> /hæpm/, taken /teɪkn/ —————> /teɪkŋ/ (Bronstein, 1960: 206).

4. Substitution in Arabic

Substitution means that one sound replaces another in the same position (Ibn Ya'eesh, n.d.: 7). In this case, Ibn Faaris (1963: 173) says that Arabs always substitute one sound for another such as مدحه/madaḥahu/ ("He praised him") that changes into مدده/madahahu/ where /ḥ/ becomes /h/.

Substitution is considered an important factor of language development. It enables us to know how tribes are different in using the words that have the same meaning but different pronunciation. This means that substitution is really related to different uses of the language. In this sense, Al-Siyooti (n.d.: 462) indicates that there is no conditioned relationship between the substituted sounds. On the contrary, Al-Farra'a affirms that substitution is conditioned by a phonological relation between substituted sounds such as neighboring in places of articulation or that such sounds share the same feature such as voicing or tenseness.

Al-Jundi (1978: 349) states that the purpose of substitution is to make pronunciation easy. In this respect, Al-Jarbardy (n.d.: 316) indicates that substitution tends to lessen the energy consumed in the production of sounds. According to (Mohammad, 2006: 75) substitution is of two types: regular and irregular.

4.1 Regular Substitution

According to Al-Qasimi (2008: 409) this type of substitution is referred to as morphological. In this case, Tarabiya (2005: 1-2) remarks that this substitution is obligatory because if it is not followed, there may be confusion.

4.1.1 Substitution of Sounds with the Same Place of Articulation

This section deals with the substitution of the sounds that have the same place of articulation as illustrated in the following points:

1. /h/ and the Glottal Stop /ʔ/

Such sounds are pronounced at the back of the pharynx (Ibn Jinni, 1954: 52). Modern linguists indicate that those sounds are glottal (Umar, 1976: 273). Consider the following example in which /h/ substitutes /ʔ/:

أردت /ʔaradtu/ ("I wanted") —————> haradtu/ (Ibn Jinni, 1986: 39).

Ibnul-Jazri (n.d.: 270) justifies this substitution saying that /h/ is lighter than the glottal stop /ʔ/.

2. /t, d, t/

These consonants are alveolar. /t/ and /d/ are voiced whereas /t/ is voiceless (Sibawayhi, 1983: 433). All of them are tense (Umar, 1976: 273). /t/ is replaced by /t/ when it follows one of the velar consonants such as /ʃ, ɖ, t/ and /ʒ/ as in اصطَلَحَ /ʔiṣṭalaḥa/ ("become reconciled") which is originally اصتَلَحَ /ʔiṣṭalaḥa/ (Ibn Jinni, 1986: 39-40). In this sense, Tarabiya (2005: 1 – 2) states an example such as اضْطَرَبَ /ʔiḍṭaraba/ ("to be confused") where /t/ replaces /t/ so that the word will become اضْطَرَبَ /ʔiḍṭaraba/. Then /t/ assimilates to /ɖ/ and the word becomes اضْطَرَبَ /ʔiḍṭaraba/.

3. /s/ and /ʃ/

Such consonants are voiceless and lenis (Anees, 1971: 76). They differ in one feature, i.e. /ʃ/, unlike /s/, is velarized. Consider the following Quranic verse:

قال تعالى: اهدنا الصراط المستقيم. الفاتحة. الآية ٦ qaalatalla: ʔihdinaa ṣṣiraatā lmustaqiim ("keep us on the right path") (Shakir, 2005: 31). Concerning الصراط /ʔaṣṣiraat/, /ʃ/ substitutes /s/ in order to be similar to /t/ in velarization (Al-Qaysi, 1974: 29). In this sense, Anees (1971: 129) points out that the original word is الصراط /ʔaṣṣiraat/ since it occurs in the holy Qur'an. Then it is developed and pronounced with /s/ instead of /ʃ/. In this respect, Ibn Jinni (1986: 168) points out that /ʃ/ replaces /s/ when it comes with high consonants such as /x, ʃ, t, ʒ, ɖ/ and /q/ in which case such sounds make /s/ high similar to /ʃ/.

4.1.2 Substitution of Sounds with Neighboring Places of Articulation

This section deals with the consonants whose points of articulation are adjacent as illustrated in the following points:

1. /f/ and /θ/

/f/ replaces /θ/ since both of them are voiceless and lenis (Al-Farahidi, 2007: 67). Consider the following verse:

قال تعالى: ... بقلها وقثائها وفومها وعدسها وبصلها ... البقرة. الآية ٦١ /qaala taʕaala: ... baqlihaa waqiθθaaʔihaa wafuumihaa waʕadasihaa wabaʕalihaa .../ (... "its herbs and its cucumbers and its garlic and its lentils and its onions" ...) (Shakir, 2005: 39). The word /fuumihaa/ is read as /θuumihaa/.

2. /s/ and /d/

Both these two sounds are velarized. /s/ is voiceless whereas /d/ is voiced (Al- Isterabaathi, n.d.: 257). Consider the following verse in which قبضة /qabḍa/ is originally قبضة /qabṣa/, i.e. /d/ replaces /s/:

... قال تعالى: ... فقبضت قبضة من اثر الرسول ... طه. الآية ٩٦ /... "I took a handful of the dust from the footsteps of the messenger" ...) (Shakir, 2005: 376).

3. /ʃ/ and /ṭ/

Such two consonants are high and velarized. In addition, /ʃ/ is voiceless whereas /ṭ/ is voiced. /ʃ/ replaces /ṭ/ in the word حصب /ḥaṣab/ which can be read as حطب /ḥaṭab/:

قال تعالى: ... حصب جهنم ... الانبياء. الآية ٩٨ /qaala taʕaala: ... ḥaṣabu jahannam .../ (... "the fire wood of hell" ...) (Shakir, 2005: 388).

4.2 Irregular Substitution

This type of substitution depends on hearing (Ibn Ya'eesh, 1973: 296). This means that there is no phonological relationship between the substituted sounds since their places of articulation are not adjacent and their features are different. In this case, Sibawayhi (1983: 433-34) indicates that this type of substitution occurs in two sounds such as /t/ and /w/. /t/ can be described as alveolar and voiceless whereas /w/ is bilabial and voiced. Ibn Ya'eesh (1973: 292) states examples such as تجاه /tujaah/ ("towards") and تراث /turaath/ ("heritage") where /t/ replaces /w/ since such words are originally وجاه /wujaah/ and وراث /wuraath/ respectively.

According to Tarabiya (2005: 1-2) this type of substitution is referred to as linguistic. It is optional since it does not depend on strict rules and regulations as illustrated in the following examples:

1. The final /n/ is replaced by /m/: بنان /banaan/ ("finger") → banaam/.
2. The final /s/ is replaced by /t/: الناس /ʔannaas/ ("people") → ʔannaat/.
3. The final /ʕ/ is replaced by /i/: الضفادع /ʔaḍḍafaadiʕ/ ("frogs") → /ʔaḍḍafaadii/.

4.3 Substitution in Iraqi Arabic

This section deals with patterns of substitution where Modern Standard Arabic (MSA) changes into Iraqi Arabic (IA). Consider the following points:

1. /ʃ/ substitutes /s/: سطر /saṭr/ ("line") → ṣaṭr/ (Al-Najjar, n.d.: 64).
2. /J/ substitutes /ð/: ذاق /ḍaaq/ ("He tasted") → /Jaag/. The final /g/ substitutes /q/.
3. /y/ substitutes /j/: جار /jaar/ ("neighbor") → /yaar/ (Ibid: 65).
4. /g/ substitutes /q/: قال /qaal/ ("He said") → /gaal/ (Ibid: 66).
5. /j/ or /g/ substitutes /q/: طريق /ṭariiḳ/ ("way") → /ṭiriiḳ/ or /ṭariiḳ/.
6. /tʃ/ substitutes /k/: كتف /katf/ ("shoulder") → /tʃatif/ (Ibid: 67).
7. /ḡ/ substitutes /q/: قصر /qaṣr/ ("palace") → /ḡaṣr/ (Ibid: 68).
8. /ʕ/ substitutes /ʔ/: سؤال /suʔaal/ ("question") → /suʕaal/.
9. /n/ substitutes /ʕ/: اعطي /ʔaʕṭi/ ("I give") → /ʔanti/ (Ibid: 69).
10. /f/ substitutes /j/: مجتمع /muḡtamaʕ/ ("society") → /muḡtamaʕ/.
11. /i/ substitutes /ʔ/: ذئب /ḍiʔb/ ("wolf") → /ḍiib/.
12. /a/ substitutes /ʔ/: يأكل /yaʔkul/ ("to eat") → /yaakul/.

5. Changing

Changing is a phonological phenomenon where one sound changes into another as illustrated in the following points:

1. /w/ changes into /y/ when:

- preceded by /i/: موزان /miwzaan/ ("measure") → /miyzaan/ (Al-Farahidi, 2007: 250).
- it occurs finally preceded by /i/ and followed by /a/: شقير /ʃaqiwa/ ("miserable") → /ʃaqiya/ (Al-Hawaamda, 2010: 100).
- it occurs as a second consonant in المصدر /ʔalmaʃdar/ and جمع التكسير /jamʃul taksiir/ ("broken plural") where it should be preceded by /i/ and followed by /aa/:
- صوام siwaam/ ("fasting") → /siyaam/. ثواب /ʔiwaab/ ("garments") → /ʔiyaab/ (Ibid: 102).
- it immediately follows /y/: سيود /saywid/ ("mister") → /sayyid/ (Ibid: 105).
- it occurs as a fourth consonant in a word: اغزوت /ʔaǧzawtu/ ("I have invaded") → /ʔaǧzaytu/ (Al-Isterabaathi, 1975: 818).

2. /awa/ changes into /aa/: صوم /ʃawam/ ("He fasted") → /ʃaam/ (Al-Farahidi, 2007: 89).

/y/ changes into /w/ when:

- preceded by /u/: ييقنون /yuyqinuun/ ("They are sure") → /yuwqinuun/ (Al-Hawaamda, 2010: 106).
 - it occurs as a third consonant of a verb whose morphological measure is /faʃula/: نهى /nahuya/ ("He was prohibited") → /nahuwa/.
 - it occurs as a second consonant of a noun whose morphological measure is /fuʃlaa/:
 - ٢٩ قال تعالى: ... طوبى لهم وحسن مآب. الرد. الآية /qaala taʃaalaa: ... ʔuwbaa lahum waḥusnu maʔaab/ ("... a good final state shall be theirs and a goodly return") (Shakir, 2005: 303).
 - طيبى /ʔuybaa/ → /ʔuwbaa/ (Bukhdood, 1994: 173)
 - it occurs as a third consonant of a word whose morphological structure is /faʃlaa/: تقيا /taqyaa/ ("piety") → /taqwaa/ (Al-Asmar, n.d.: 125).
- ### 3. /aya/ changes into /aa/: بيض /bayada/ ("It became white") → /baada/ (Al-Hawaamda, 2010: 92).
- /w/ and /y/ change into a glottal stop /ʔ/ when:
 - they occur in a word consisting of three consonants in the middle of which there is a vowel:
 - ناوم /naawim/ ("asleep") → /naaʔim/.
 - بايع /baayiʃ/ ("seller") → /baaʔiʃ/ (Ibid: 106).
 - They occur finally preceded by /aa/: سماو /samaaw/ ("sky") → /samaaʔ/.
 - وفاي /wafaay/ ("loyalty") → /wafaaʔ/ (Ibid: 108).
 - Preceded by /aa/ in plural forms: عراوس /ʃaraawis/ ("brides") → /ʃaraaʔis/.
 - جرايد /jaraayid/ ("newspapers") → /jaraaʔid/ (Ibid: 111).
 - /w/ of the plural form whose morphological structure is /mafaaʃil/ occurs between two vowels in a noun ending in a consonant: اواول /ʔawaawil/ ("the first") → /ʔawaaʔil/.
 - the initial /w/ is separated from the second one by /u/ in a noun: وول /wuwal/ ("Those who are first") → /ʔuwal/ (Al-Asmar, n.d. 130).

4. /iya/ and /uwa/ change into /aa/ when:

- followed and preceded by vowels: رمى /ramiya/ ("He threw") → /ramaa/
 - دعو /daʃuwa/ ("He invited") → /daʃaa/.
- ### 5. /ʔ/ changes into /w/: اجوه /ʔujuuh/ ("faces") → /wujuuh/ (Al-Farahidi, 2007: 265).

In (IA), there are very few examples of changing as in:

- سياح /siyyaah/ ("tourists") → /suwwaah/.
- نيام /niyaam/ ("asleep") → /nooma/.
- يكول /yguul/ ("to say") → /gawwaal/.
- يميل /ymiil/ ("to incline") → /mayyaal/.
- يبيع /ybiiʃ/ ("to sell") → /bayyaaʃ/.

6. Contrastive Analysis

This section is devoted to show similar and different patterns of substitution and changing in Modern Standard English (MSE), (MSA) and (IA). Different patterns can, to a large extent, be attributed to the existing differences in the sound system of English and Arabic.

6.1 Changing

6.1.1 Patterns of changing in Modern Standard Arabic

1. /w/ → /y/:
 - موزان /miwzaan/ → /miyzaan/.
 - شقو /ʃaqiwa/ → /ʃaqiya/. صوام /ʃiwaam/ → /ʃaam/.
 - ثواب /ʔiwaab/ → /ʔiyaab/.
 - سيود /saywid/ → /sayyid/.
 - اغزوت /ʔaǧzawtu/ → /ʔaǧzaytu/.
2. /awa/ → /aa/: صوم /ʃawam/ → /ʃaam/.
3. /y/ → /w/:
 - بيقتون /yuyqinuun/ → /yuwqinuun/.
 - نهى /nahuya/ → /nahuwa/.
 - طيبي /ʔuybaa/ → /ʔuwbaa/.
 - تقيا /taqyaa/ → /taqwaa/.
4. /aya/ → /aa/: بيض /bayada/ → /baada/.
5. /w/ and /y/ → /ʔ/:
 - ناوم /naawim/ → /naaʔim/.
 - بايع /baayiʃ/ → /baaʔiʃ/.
 - سماو /samaaw/ → /samaaʔ/.
 - وفاي /wafaay/ → /wafaaʔ/.
 - جرايد /jaraayid/ → /jaraaʔid/.
 - عراوس /ʃaraawis/ → /ʃaraaʔis/.
 - وول /wuwal/ → /ʔuwal/.
 - اوول /ʔawaaʔil/ → /ʔawaaʔil/.
6. /iya/ and /uwa/ → /aa/:
 - رمي /ramiya/ → /ramaa/.
 - دعو /daʃuwa/ → /daʃaa/.
7. /ʔ/ → /w/: اجوه /ʔujuuh/ → /wujuuh/.

6.1.2 Patterns of Changing in Iraqi Arabic

1. سياح /siyyaah/ → /suwwaah/.
2. نيام /niyaam/ → /nooma/.
3. يكل /yguul/ → /gawwaal/.
4. يميل /ymiil/ → /mayyaal/.
5. يبيع /ybiiʃ/ → /bayyaaʃ/.

6.2 Substitution

6.2.1 Patterns of Substitution in Modern Standard English

Substitution means that the speaker uses one sound in place of another. /w/, for instance, substitutes /l/ and /r/ as in:

1. /r/ → /w/: rabbit → wabbit.
2. /l/ → /w/: little → wittle.
3. /k/ → /g/: key → gey.
4. /k/ → /t/: key → tey.
5. /ʃ/ → /s/: shoe → sue.
6. /ʃ/ → /s/: chin → sin.
7. /z/ → /d/: zipper → dipper.
8. /l/ → /y/: lake → ake.
9. /θ/ → /s/: thank → sank.

6.2.2 Patterns of Substitution in Modern Standard Arabic

1. /ʔ/ → /h/: اردت /ʔaradtu/ → /haradtu/.
2. /t/ → /ʔ/: اصتلع /ʔiʃtalaḥa/ → /ʔiʃtalaḥa/.
3. /s/ → /ʃ/: السراط /ʔassiraat/ → /ʔaʃsiraat/.
4. /f/ → /θ/: فوم /fuum/ → /θuum/.
5. /ʃ/ → /d/: قبصة /qabʃa/ → /qabḍa/.
6. /ʔ/ → /s/: حطب /ḥaṭab/ → /ḥaʃab/.
7. /w/ → /t/: وراث /wuraaθ/ → /turaaθ/.
8. /n/ → /m/: بنان /banaan/ → /banaam/.
9. /s/ → /t/: الناس /ʔannaas/ → /ʔannaat/.
10. /ʃ/ → /i/: الضفادع /ʔaḍḍafaadiʃ/ → /ʔaḍḍafaadi/.

6.2.3 Patterns of Substitution in Iraqi Arabic

1. /ð/ → /J/: ذاق /ðaaq/ → /Jaag/. The final /g/ substitutes /q/.
2. /J/ → /y/: جار /jaar/ → /yaar/.
3. /q/ → /g/: قال /qaal/ → /gaal/.
4. /q/ → /j/: طريق /ṭariiḳ/ → /ṭiriij/.
5. /k/ → /tʃ/: كتف /katf/ → /tʃatif/.
6. /ʔ/ → /ʕ/: سؤال /suʔaal/ → /suʕaal/.
7. /ʕ/ → /n/: اعطي /ʔaʕṭi/ → /ʔanṭi/.
8. /j/ → /ʃ/: مجتمع /muʃtamaʕ/ → /muʃtamaʕ/.
9. /ʔ/ → /ii/: ثنب /ðiʔb/ → /ðiib/.
10. /ʔ/ → /aa/: يأكل /yaʔkul/ → /yaakul/.
11. /ʔ/ → /uu/: مؤمن /muʔmin/ → /muumin/.

7. Conclusions

This section is concerned with points of similarities and differences among (MSE), (MSA) and (IA) regarding the phonological processes such as substitution and changing.

7.1 Similarities between (MSA) and (IA) without Counterparts in (MSE)

(MSA) is similar to (IA) in the following points without counterparts in (MSE):

1. Changing referred to as [ʔalʔiqlaab] is concerned with vowels and semi-vowels such as /y/ and /w/.
2. Substitution is conditioned by a phonological relation between substituted sounds such as neighboring in places of articulation or that such sounds share the same feature such as voicing or tenseness.
3. Substitution is of two types: regular and irregular.

7.2 Features of (MSE) without counterparts in (MSA) and (IA)

(MSE) has the following features regarding the phonological processes under investigation:

1. Substitution may affect the meaning of words.
2. There are nine patterns of substitution as in (6.2.1).

7.3 Features of (MSA) without counterparts in (MSE) and (IA)

1. There are seven patterns of changing as in (6.1.1).
2. There are ten patterns of substitution as in (6.2.2).

7.4 Features of (IA) without counterparts in (MSE) and (MSA)

(IA) can be characterized by the following points:

1. There are five patterns of changing as in (6.1.2).
2. There are eleven patterns of substitution as in (6.2.3).

References

1. English

- Bronstein, Arthur J. (1960). *The Pronunciation of American English: An Introduction to Phonetics*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, INC.
- Collins, Beverley and Inger M. Mees (2008). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students*. 2nd ed. London: Routledge.
- Gimson, A. C. (1989). *An Introduction to the Pronunciation of English*. 4th ed. London: Edward Arnold Press.
- Jones, Daniel (1972). *An Outline of English Phonetics*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmberg, B. (1963). *phonetics*. New York: Dover Publishing INC.
- Parker, Frank, and Kathryn Riley (2005). *Linguistics for Non-Linguists*. New York: Pearson.
- Shakir, M. (2005). *Trans. Holy Qur'an*. Iran: Ansariyan Publications.

A List of Relevant Websites

1. <http://wiki.answers.com/Q/whatisthedefinitionofsubstitutioninlinguistics>.
2. <http://www.pronunciation.com/materials/podcasts/Episode63.aspx>.

3. <http://www.overtontspeech.net/commonphonologicalprocesses.htm>.

4. <http://www.confidentvoice.com/howtofixacommonpronunciationproblem.htm>.

2. Arabic

Anees, Ibraheem (1971). *ʔalʔaṣwaatul luḡawiyya*. 4th ed. Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Bukhdood, Ali Bahaa'uddeen (1994). *ʔalmadxalu ṣṣarfi: taṭbiiq wataadriib fi ṣṣarfi lʔarabi*. 2nded. Beirut University Establishment for studies, Publishing and Distribution.

Al-Farahidi, Al-Khalil bin Ahmed (2007). *ʔalhuruuf walʔadawaat*. Ed. Hadi Hasan Hammoodi. 1st ed. Amaan: the Eastern Press.

Al-Hawaamda, Rihaab Shahir Mohammad (2010). *ʔaṣṣarfu lmuyassar*. 1st ed. Amaan: Safaa's House for Publishing and Distribution.

Ibn Faris, Ahmed (1963). *ʔaṣṣaḥibi fii fiqhi lluḡa*. Ed. Mustafa Al-Shuweimi. 2nd ed. Beirut: Badraan Establishment for Printing and Publishing.

Ibnul-Jazri, Shamsu Ddeen Abul-Khair Mohammad (n.d.). *taqriibu lnaṣr fi lqiraaʔaatilʔaṣr*. Ed. Ibraheem Atwa Uwadh. Egypt: Company, Press and Bookshop of Mustafa Albaabi Al-Halabi and his Sons.

Ibn Jinni, Abul-Fath (1954). *sir ṣinaaṣati lʔiṣraab*. Ed. Mustafa Al-Saqqaa, Mohammad Al-Zafzaaf, Ibraheem Mustafa and Abdullaah Ameen. 1st ed. Egypt: Mustafabaabi Al-Halabi and his Sons Press.

--- (1986). *ʔalmuḥtasib fii tabyiin wujuuh fawaaḍi lqiraaʔaat walʔiiḍaaḥ ṣanhaa*. Ed. Ali Al-Najdi, Abdul-Haleem Al-Najjaar and Abdul-Fattaah Ismaa'il. 2nd ed. Istanbul: Sizkeen House for Printing and Publishing.

Ibn Ya'eesh, Muwaffaqu Ddeen (n.d.). *jarḥu lmufaṣṣal*. Cairo: Al-Mutanabbi Bookshop.

--- (1973). *jarḥu lmaluuki fi ttaṣriif*. Ed. Fakhru Ddeen Qabaawa. 1st ed. Halab: Al-Arabiyya Bookshop.

Al-Isterabaathi, Raḍiyyu Ddeen Mohammad bin Al-Hasan (1975). *jarḥ ṣafiyyat bin lḥaajib*. Ed. Mohammad Noor Al-Hasan, Mohammad Al-Zafzaaf and Mohammad Mohyi Ddeen. Beirut: Daarul kutub lʔilmiyya.

Al-Isterabaathi, Abi Al-Fadhaa'il Ruknul Deen Al-Hasan (n.d.). *kitaab jarḥ ṣafiyyat bin lḥaajib*. Ed. Abdul-Maqsuud Mohammad Abdul-Maqsuud. 1st ed. Second Part. Cairo: Religious Culture Bookshop.

Al-Jarbardi, Ahmed bin Al-Hasan (n.d.). *jarḥul ṣafiya*. 3rd ed. Beirut: Saalamul kutub.

Al-Jundi, Ahmed Alamu Ddeen (1978). *ʔallahajatu lʔarabiyya fi tturaaḌ*. Libya: Al-Arabiyya House for Book.

Mohammad, Alaa' Jabur (2006). *ʔalmadaarisu ṣṣawtiyya ṣinda lʔarab: ʔannaḥʔatu wattatawwur*. 1st ed. Beirut: daarul kutubi lʔilmiyya.

Al-Najjaar, Asa'd Mohammaad Ali (n.d.). *Xaṣaaʔiṣu llahjati lḥilliyya*. Babylon: Babylon Center for Cultural and Historical Studies.

Al-Qaasimi, Ali (2008). *ṣilmulmuṣṭalah: usuluhunna Jariyya wataṭbiiqaatuhu lʔamaliyya*. 1st ed. Lebanon: Lebanon Bookshop.

Al-Qaysi, Abu Mohammad Makki bin Abi Talib (1974). *ʔalkaḥfu ṣan wujuuhi lqiraaʔati ṣaḥḥ waṣilalihaa waḥijajihaa*. Ed. Muhyi Ddeen Ramadhan. Damascus: Arabic Language Community Press.

Sibawayhi, Abu Bishr Amru bin Uthman bin Qanbar (1983). *ʔalkitaab*. Ed. Abdu-Ssalaam Mohammad Haroon. Beirut: daarul kutub.

Al-Siyooti, Jalaalu Ddeen Abdu-Rrahmaan bin Abi Bakr (n.d.). *humaṣu lhawaamiṣ fii jarḥ jamṣi jjawaamiṣ fii ṣilmi lʔarabiyya*. Beirut: Alma'arifa House for printing.

Tarabiya, Adamaa (2005). *ʔalʔibdaal muṣjam wadiraasa*. 1st ed. Beirut: Lebanon Bookshop.

Umar, Ahmed Mukhtar (1976). *diraasatu ṣṣawti lluḡawi*. Cairo: Saalamul kutub.

Colonial Aspects in Rudyard Kipling's *Kim*
Ass. Lec. Haider Mohammed Mezaal
College of Arts\ University of Al-Neelain\ Sudan
المظاهر الكولونيالية في رواية "كيم" للكاتب البريطاني رديارد كبلنك

م.م. حيدر محمد مزعل

طالب دكتوراه/ كلية الآداب/ جامعة النيلين/ السودان

mezaalhaider@gmail.com

الملخص

رديارد كبلنك وهو كاتب مناصر للاستعمار يعتقد المذهب الذي ينص على أن مهمة تثقيف وتنوير البشرية يمكن أدراكها من خلال اعتماد استراتيجية صارمة ضد أولئك الذين يقعون تحت نير الاستعباد. كما أنه يؤمن بقوة وبضرورة قيام المحتل البريطاني المتحضر بمهمة أطعام والأعتناء بالسكان المحليين القابعين تحت الاحتلال والذين هم همج ومتخلفين من وجهة نظر الكاتب. والشيء الذي يجعل هذه الحقيقة أكثر فظاعة هي أن العلاقة بين المحتل والسكان المحليين قائمة بشكل رئيسي على سوء المعاملة والاستغلال. وهذه هي الصورة الحقيقية التي يحاول رديارد كبلنك اخفائها في رواياته المكرسة للثناء على رجال الإمبراطورية البريطانية. أن الحقيقة الأهم في روايات الكاتب كبلنك هي ان عملاء الإمبراطورية يأتون بالمقام الأول كونهم يساعدون المملكة على فهم السكان وبناء علاقة أفضل معهم ولذلك يمكن اعتبار الرواية (كيم) خير مثال يوضح هذه التصور.

Abstract

Rudyard Kipling, the pro- colonial writer, embraces the doctrine that the task of enlightening and civilizing the humankind could be attained only by using a tough strategy against those under the subjugation. He strongly believes that the civilized British colonizers should look after and supply food for the colonized indigenes who are uncivilized and savage in his viewpoint. What makes this fact more terrible is that the relationship between the subjugators and the natives is primarily dependent on maltreatment and utilization. And, this is the real image that Kipling tries to conceal through his novels which are mostly dedicated to praise the men of Empire. The most important fact in his narratives is that the spy of Empire comes first because he assists the Kingdom to understand the locals and to constitute a better link with them, and therefore, *Kim* can be regarded as a good example to illustrate this conception.

Introduction

Kipling: A Pro- colonial Writer

Rudyard Kipling is an imperial writer who produced literary works like *Kim*, as well as huge collections of stories like *The Jungle Book*, *Myriad* poems and letters. In reading him, one explores the philosophy and nature of Empire. Critics consider Kipling a keen supporter of the British Raj and superiority. They assume that Kipling bears an ambivalent attitude towards India and hence reassess his approach, nostalgia and love for India which is the place of his childhood. In this duality, Kipling is paradoxical since he is an advocate of *The White Man's Burden* to civilize the natives, and in this way, he justifies the superiority of the British over the indigenes. This imperial tendency is plainly demonstrated in his long narrative *Kim* (1901) which is one of the best prose works that justifies the awful deeds of British Empire. The novel speaks about the Orient's lack of sense of time and discipline in which the Indianized Westerner, Kim, recreates his own consciousness of Indian life. As one goes through the novel in question, he finds that Kipling, consciously or unconsciously acts as an imperialist supporter. Imperialism was not just the practice of the British Empire's acts of colonization of other lands and people; imperialism was a philosophy that assumed the superiority of British civilization and therefore the moral responsibility to bring their enlightened ways to the uncivilized people of the world.

In Kipling's works and life, the British Empire presupposes a top responsibility which he passes on to his readers. It is a positive force in the sense that it ordered and unified his creativity, and a negative one to the extent that it limits his perspective. In life, he seems to think of his imperialism as analogous to the earlier Roman Empire on the basis that its purpose was to maintain stability, order, and peace amongst the heathen, to relieve famine, provide medical assistance, to eliminate slavery, to construct the physical and the psychological groundwork for 'civilization', and to protect the mother country. For him, his imperialism is very much like a safe house in a chaotic world. And when the Empire eventually dissolved, many awful events occurred as those massacres which marked the partition of India, for instance. Kipling's doctrine is that his imperialism is based on political, racial, moral, and religious beliefs attempted to instill a feeling of British superiority as being primarily a moral responsibility that had to be maintained, defended, and protected from rival world powers and rebels.

Kipling regards the British culture as superior to the cultures of the subjugated nations with a moral duty to enlighten and civilize the savage world. This view is due to a number of political, racial, moral, and religious beliefs Kipling adheres to. Nevertheless, Kipling's conception the British hegemony is now regarded as illogical and imperfect. Kipling thinks that the ruled should be familiar with their low race and admit to be governed. Also, he thinks that colonialism cannot damage the ruled society because the social order; hence it is a moral task to rule the orients from in his canon. Kipling's dogma is that his type of imperialism is based on political, racial, moral, and religious belief which attempts to implant a sense that the British civilization is by no means superior to that one of the ruled for it has a moral burden to preserve, defended and protect the Empire from the competing world powers and revolutionaries. In his introduction to the novel, Said says that Kipling desires to instill his "dominating viewpoint" (Said, 1941: 10) by conceiving English domination as normal, useful, and even fated. From this standpoint, it is impossible for Kipling to observe that colonialism is the main cause for originating all the massive transformations in India.

Colonial Aspects in Rudyard Kipling's Kim

The mixed culture Kipling experienced in his early childhood in India, and the years he spent in England led to his character which is divided by the Anglo-Indian community on one side and the Indian community on the other. For A. R. Sarath- Roy in his article 'Rudyard Kipling Seen through Hindu Eyes', Kipling is a basically a representative of the Occident and hence he is a supporter of colonial hegemony. He argues that, "The man as a man is an ingrate; the man as one of the conquering race is without chivalry and manliness when he ridicules a conquered nation" (1914: 271). But Kipling in his writings has no authority on India or the Indians simply because he is not biologically Indian or written in Hindi. The mere fact is that, "Kipling writes of the lives of his countrymen toiling under the parching sun, chafing under the discomforts of un-Europeanized and longing for the fogs of London and to be on the Greenhow Hill" (Sarath- Roy, 19014: 275).

Kipling always represents the Indian as an inferior person to an Englishman, whether that Englishman is a civilian of the Indian Civil Service, or a member of a low class. The reader cannot find conversations between natives in Hindi so he uses them as sources of data to compare; Kipling tends to make his indigenous and colonial characters alike use English language only. This fact can easily be traced in the ways a colonial author writes only to exaggerate the hardships and responsibilities of his fellow-countrymen working hard to build an empire. Writing to praise the colonial system through overstressing the ways wherein the colonizers face the dangers of climate, disease and intrigues to erect their empire is the top priority of the colonialist writer. Sarath- Roy continues to argue, "That Kipling has enhanced these dangers and hardships so abnormally is easy to understand... to be expected from so enthusiastic an imperialist" (Sarath- Roy, 1914: 278).

The colonial boy, who is both black and white, is aware of his nativity and colonial sense at the same time simply because he descends from an imperial origin. He is a Sahib, but participates in the

English cultural practices as well. This trait grants him the power to move between the two identities, cultures and communities but belong to neither.

As a colonialist and symbolic writer, Rudyard Kipling realizes that it is highly significant to utilize the Orient manifest the European desires. He, in fact, tends to study cultural distinctions between the colonizers and the colonized, and to show that the morals of the Occidentals are extremely effective on the part of the culture of the indigenes. Ashcroft et al, argues that *Kim*, “attempts to find syncretic solutions to the Manichean opposition of the colonizer and the colonized” (1995: 19). He goes on to argue that, “The symbolic text’s openness toward the Other is based on a greater awareness of potential identity and a heightened sense of the concrete socio-politico-cultural differences between self and Other”. (Ashcroft et al., 1995: 19) This signifies that Kipling allows his emotions and values as he develops socially in the foreign Indian society to express his assessment. In this sense, the novel can be read as a courageous attempt to overcome the barriers in socially dissimilar societies.

Colonial literature is the literary genre that studies all kinds of political injustice, cultural and racial hierarchies on which imperial hegemony is based. Accordingly, Kipling’s *Kim* is a colonial novel that perfectly illustrates this concept wherein the author shows his craft in varying degrees as he narrates the adventures of Kim to illustrate the British colonial supremacy.

Rudyard Kipling succeeds in introducing Kim as an oriental character who tries to overcome the barriers of racial differences. Ashcroft et al., argue that Kipling is able to achieve when he lets, “the emotions and values instilled in him during his social formation in an alien culture to inform his appraisals of the Other” (Ashcroft, et al., 1995: 22). In shedding some light on Kim’s religious views, the reader can see that they depend on oriental religions. A reader can also notice that he is a disciple of Lama who knows very little about Christianity. This clearly indicates that Kim, the protagonist of the novel, has a religiously- oriented bias. The author indirectly inspects Kim’s religious views by giving him the opportunity to ponder over his religious faith; he seems that he is totally distracted as he stops to wonder, “Who am I? Mussulman, Hindu, Jain, or Buddhist? That is hard knot.” (Kipling, 1901: 29). This indicates that he and most of the Orientals suffer because they do not carry a fixed identity due to the strong political and cultural effect of British hegemony.

As a colonial narrative, Kipling’s *Kim* has always proved to be a problem for the readers especially when they come to resolve the issue of Kim’s loyalty with the English authorities because they are unable to figure out whether Kipling regrets Kim’s involvement with the British or he sees it as an action that the hero likes to do. Edmund Wilson answers this question by claiming that, “the ending [of the novel] is a moral, artistic, and political failure, in which Kipling could not face the possibility of Kim proving disloyal to the British” (Ashcroft, et al., 2002: 175). Ashcroft, et al., continue the argument about the issue of Kim’s double loyalties saying, “According to Wilson, the crisis of loyalties invoked by Kim’s association with the Lama and his collaboration with the English is inadequately represented by Kipling. [He claims that] the conflict ‘comes to nothing’ and that ‘the two forces never really engage’ (2002: 29).

Kim introduces an example of a person who is characterized by a changeable nature because of imperial ideology and rule. He is a gifted spy who is skilled in disguising as a Muslim by wearing a Muslim dress and as a Hindu by putting on a Hindu one to explore Indian religions and cultures. Kim ability to change costumes that match every situation gives the chance to enter various social fields of Indian society. Kim is born and brought up in a local Indian community s enables him to make friends with the indigenes and this explains why, “he lived in a life wild as that of the Arabian Nights” (Kipling, 1901: 3). As a result, he is ready to accomplish his responsibilities as a colonial agent on the ground that he is aware of Indian culture and whereabouts as well as he can deal with local traditions, sayings, and dialects. He takes full advantage of his close relationships with both races to uncover a profound, alien world that does not seem enough clear to the colonizers and the readers of colonial literature.

Kipling, through the presentation of Kim's character as the prominent figure in the narrative, desires to show that there are mixed elements of British ruler with those of ruled Indians in terms of symbols. Kipling, here, believes in the necessity of the ruler - ruled relationship between the Indians and the British through illustrating that the question of Kim's different aspects of identity is very complicated, and this is why a paradoxical situation arises in the novel on the grounds that Kim is brought up in the native environment; yet he is very unhappy as a captive within a British military unit due to the strangeness of the surroundings as well as the reason of the European's treatment. This very well explains why Kim is proud of European decency for if he does not have European parents, he will not suffer from the exclusion of the European treatment.

Now, this becomes quite evident that the Occident colonizing origin has a clear prominent impact on Kipling's writings in the sense that the East is multicultural and cosmopolitan whereas the West is bicultural. This viewpoint resulted from Kipling's Western decency can be very much applied to his novel *Kim* to an extent that he embarks on describing his characters from a western point of view and from a western society though they are indigenes. Some scholars find out that this is an imperial-biased outlook in Kipling's *Kim* pointing to the fact that Indians do not find the identity of Kipling's characters as truly Indian. Kim and Hurree try to solve the problem of their double identity in the same way as the Europeans because both of them hold the author's ideas. Achis Nandy tries to clarify the intellectual world of Kipling in these words, "This other Orient was... beyond the dreary middle-class horizons of Kipling and his English contemporaries. They forced themselves and every bicultural Westerner to make his choice" (Nandy, 1999: 72).

Due to the fact that he biologically descends from British origin, Kipling is unquestionably a spokesman of the colonial system in India at that particular era. Therefore, he provides his readers with a picture of the prevailing opinions and prejudices that the Europeans had, and, as a result, prevented them from being interested in the Oriental views. Patrick Williams points to the frequent occurrence of stereotypes in the colonial literature and underlines them as "the principal mechanism in ideologies of discrimination and domination at work in colonialism" (Patrick, 481). This is pretty much factual, but it is more than that. It reveals the gap between the intellectual worlds of the Europeans and the natives and it was very improbable for an individual to escape completely from the attitudes and prejudices of the society he or she had grown up in. To sum up, Kim, for modern readers, is not a source of knowledge of the Indians but of the European thinking and a search for identity in a foreign country. This indicates that there are two components merged in Kim's character: Kipling's praise of Indian culture and his contentment that the British are the rightful rulers of the natives.

Another oriental figure that Kipling uses to express his colonial bias is the Lama. Kipling has the tendency to introduce the Lama as the most positive and enjoyable figure in the entire book simply because of his knowledge of the oriental religion, his respect for all living creatures as well as his love for children. These traits give him a feature of humanity that reduces the distance between the Lama as an oriental scholar and the European reader, especially the reader of the nineteenth century. It is also the character that embodies contemporary European views of a native still unspoiled by the European influences. Here, the character of the Lama is unique in the novel because he is the only protagonist among the other natives who is not exploited or used by the European colonizers. For Kipling, ethnicity is very important, therefore the Lama as an oriental fits into his world as somebody who should be ruled by the British, and his character is shaped according to this conception. The Lama accepts the progress brought by the British as this is observed in the scene when he travels on the train. Kipling indirectly explains to the reader that the Lama is an excellent scholar. He is a naive native who is not used to the advantages of civilization which would make his life easier. He has little knowledge of the railway, and has to be assisted by Kim because he knows how to buy a ticket. Kipling's scenes sometimes look simplified but there is racism hidden in the instances of harmony between the British and the Indians.

Though the Lama is portrayed as a positive native character; yet, he still may be seen as a stereotype, exactly like all the other indigent characters in the novel. Kipling portrays the Lama as a helpless character in a foreign part of India that he almost starves. The Author of *Kim* divides his characters according to the ethnicity, the natives are predisposed to belong to the culture inherited from the people of their ethnic nation and in this social environment, their positive features appear. Kipling concentrates on the Lama's dignity because he is related to the native culture and religion. He is most respected in the villages that he and Kim visit, but whenever he finds himself in the European surroundings or in relation to the British, he turns to be a dependent character comparable to a child. Kipling also presented the Lama as somebody extremely impractical, living outside the real world and not being able to understand the political events that happen around him. In his meeting with a native British soldier, it is the soldier who is dominant, the Lama shows all his ignorance of the different culture and politics and their dialogue is ridiculous because the necessary common knowledge to produce a dialogue is almost missing, so their communication is poor. It is exactly this type of dialogue that resembles a speech of a parent talking to a child. Another feature that Kipling identifies about the Lama is that he depicts him as an expert on religion, but in the more practical situations he behaves like a child that needs the European parent to help him. This indicates that The Lama is a native and the natives have, according to Kipling, the right to be ruled by the British, who are predisposed to this task. Hilton Brown expresses the same opinion. He argues that, according to Kipling, "the Real Indians, for all their excellence of heart, were in many ways backward and inefficient; if the Sahibs did not control their interests and spur them to higher achievement, who would?" (Brown, 1945: 59).

In *Kim*, Kipling shows his fondness for the native culture to its highest degree. But it is also a novel that enables the readers to see the boundaries between Kipling's pure admiration of the natives and his position as a representation of a British ruler. And, this is why he is very often criticized by adversaries of colonialism. The character of the Lama is definitely among the most amusing ones which displays Kipling's respect. Yet, he is a native and therefore ceases to be nothing but a subject to the British rule. For this reason the Lama, in Kipling's ethnic code system, is not an example of perfect racial equality. He is, then, no match the British hegemony.

On the whole, Kipling believes in the existence of a special law concerning the relationship between the British and the natives because, for him, the British should be the rulers and the natives have the right only to be ruled by the British. This law is available in Kipling's characters and it is not applied accidentally for it helps to create a world where each character assumes his or her place according to the ethnicity and other given characteristics. Therefore, it becomes apparent that Kipling's characters cannot choose their path. The other influence on the presentation of the characters is the author's genuine love for the Indian culture, as Nandy puts it, "the other voice of Kipling" (Nandy, 199: 70).

Various critics of colonialism highlight the negative influence of colonial thinking on Kipling's works and stereotypic characters appearing in his narratives. Yet, it would be misleading to see his literature only from this point of view. Kipling manipulates Kim as a tool to introduce the native culture of India and this is quite evident when he sums up this attitude in his statement that his home is "this great and beautiful land" [crowded with Indians] his people" (Kipling, 1901:182).

Kipling uses his talent very skillfully to make his novel without a centre plot with the aim at propagating for India and its people. Of course emphasis is laid on Kim more than the other characters for one simple reason: to celebrate India. This should not be taken to mean that the remaining other characters do not have their own importance, but all of this happens within the frame of the Indian country. Kipling, via introducing Kim while in search of his identity, is connected with the reader. He is in the process of a mission to discover the natives' characteristics as he understands them. Here, the author wants to convey a message that the beauty of India does not exclusively consist of extraordinary events or personalities, but it is embodied in the lives of common people, too. Kipling is such a gifted writer that he is capable of sympathizing and appreciating the natives' way of life. He believes that

everyday tasks no matter how ordinary they are as activities worth to be noticed with curiosity. Also, he can understand how the Indian locals feel when they accomplish their duties.

Childs, in his book *Modernism and the Post-Colonial Literature and Empire*, argues that “Kim is not a novel about merging British and Indian identities, but about fixing colonial ones through supporting one identity over the other” (50). This fact is verified in Kim’s utterance as he concludes that, “One must never forget that one is a Sahib, and that some day, when examinations are passed, one will command natives” (Kipling, 1901: 168). As the story proceeds, the readers can see that the minor characters contribute to a great deal to provide a clear overall picture of India. These characters are necessary for the elaboration of the domestic picture of India, even though they are not constructed well from the psychological point of view. They display aspects of life different from the search for identity; Kipling introduced them to focus on the magnificence and beauty of everyday experience of the Indian people. As C. S. Lewis claims,

with a few exceptions, imaginative literature in the eighteenth and nineteenth centuries had quietly omitted, or at least thrust into the background, the sort of thing which, in fact, occupies most of the waking hours of most men. [...] It was Kipling who first reclaimed for literature this enormous territory. (Lewis, 1947: 772)

Kipling thus successfully catches this everyday ordinary activity. The seemingly unimportant usual activities and dialogues of individuals can show the picture of India and the Indian life. When Kim speaks about himself, he at the same time characterizes the whole country. He declares that his home is the great and beautiful land of India. It was his home, but it was also the home of many more people represented by the minor characters. Kim makes this concept unquestionably obvious in his statement as he argues that his home is “this great and beautiful land [crowded with Indians] his people” (Kipling, *Kim* 182).

Kipling describes the world of the native India, but he also formulates its relations to the world of colonizers at the same time. He gives an image of an Indian city which supports the idea of distance between the civil servants and the native community. In *Kim*, the reader can notice a gap between the natives and the European officials. As a colonialist, Kipling admires the work of civil servants who bring European inventions and progress to the local indigenes, but he also points to the mistakes they make. Carrington, in *Rudyard Kipling: His Life and Work*, argues that, “the Native-Born is an appeal from the colonial born overseas for a little understanding on the part of his English brother” (1955: 259). This attitude can be found in *Kim* as well, especially when Kipling presents a scene in which Sahibs, the British colonizers, who are ignorant of Hindi, unintentionally offend the native Kim. It is a well-known presupposition that knowledge of a language consists of two parts: the first part is the knowledge of the grammar and vocabulary whereas the second one is that of the culture of the natives in connection with the appropriate usage of the language. The second part of this knowledge is challenging for a number of Europeans to acquire because they learn the language of the natives from books only. The Whites are uninterested in forming any social interaction with the indigenes for they believe that they are superior to the Indian natives. In the character of Kim, Kipling describes India as a mixture of old customs and traditional lifestyles of the native castes with the modern inventions and progress that are brought to the country by the British. Nevertheless, these two parts of everyday life of the natives are unmixed, or remain divided in an outstanding way. To illustrate this, Kipling mentions a contemporary and often repeated event when the natives are irritated by the conductor on a train, who wants to punch what they believe to be magic tickets. Kipling continues to prove that he is a true colonial agent by defending the British colonizers and justifying their ways of enlightening the ignorant Indians. This is done in the novel by attempting to show the character of Colonel Creighton, who embodies this contemporary belief in the British task to civilize the other nations and declares that there is no bigger sin than ignorance. He is portrayed as an ethnographer with respect to the native culture and knowledge of it and who believes that Sahibs should not look on the natives with contempt.

Kipling introduces India in two principle ways, firstly as a country of fascination, wonder and pleasure to please his colonial readers who want to know some facts about this strange place. And secondly, he wants to confirm to the same type of readers via projecting India as 'dark', 'wicked' and 'crooked', "of the validity of the British civilizing mission in the subcontinent" (Acheraïou, 2008: 74). In this case, Kipling indicates India's backwardness, and implicitly refers to the legitimacy of the colonialists' mission to civilize the savage Indians. In addition he points out the cultural and ethnic distinctions between the Orientals and Occidents. From the very outset, Kipling shows that there is some sort of close relationship between Kim and the local indigenes though he sometimes stresses the fact that they both have separate origins. He does this by means of repeating the fact that Kim white for the sake of assuring the reader that the hero of the narrative did not belong to the low race of the Indian natives.

Kim simply propagates imperialism by referring to the fact that the colonizers are incapable of telling the natives' stories or even have the desire to consider the everyday social issues and problems of the indigenes. They are only good at ridiculing directly or indirectly the local people's barbarism, darkness and backwardness. This image that the colonialists bear against the colonized prevents any attempt of attaining any form of sociable contact and finally leads to marginalize the natives. The colonialists exercise the authoritative power to govern the indigenous lives through a variety of ways, and language is one them. They authorize only the colonial English in everyday discourse by use of which Kim has to imitate the colonizers' language as he conveys his information of the Indian life. Acheraïou comments on this fact by saying that, "This mimetism renders the colonial agents' identities tautological and condemns their narratives of Otherness to repetition and stereotype" (2008: 76)

Generally, the novel examines the issue of colonialism through a number of characters, such as Kim, to give the concept of Britishness a new form. For one reason, the author wants to demonstrate that a British citizen is tied to cultural values which are different from the traditional ones that he or she celebrated in the British Isles. Kim tries to define his bond to the world of the British colonizers and the native population. This is where Kipling's opinions of the relationship between the native population and the British are most noticeable. The reason for that is that he believes that the British were the rightful rulers of India and the Indians should receive the benefits of civilization from them. In Kim's image of the Whites, there are strong elements of a ruler and a soldier. Kim is also a victim of the ruler's arrogance to the natives whose double identity is depicted from the standpoint of Kipling who is an educated British colonialist.

The novel, therefore, does not offer a study of the native population of India living in the period under the British colonial rule, but rather a picture of them created by the colonizers. This picture corresponds to Kipling's ideas that are formed in the environment of colonial power of the nineteenth century. To assert this fact, Hilton Brown argues that "he painted not the thing as he saw it, but the thing as he thought it should have been" (Brown, 1945: 66).

Conclusion

In the end, comes to conclude that Kipling remains a spokesman for colonialism; he propagates the colonization of other indigenes' lands justifying that it is the white man's burden to civilize and enlighten the savage inhabitants who are, in his colonial perception, inferior to his English people. In *Kim*, it is obvious that Kipling does not regard colonialism as any type of disorder, exploitation, or even suppression of the Orientals, but as a way to economically develop and socially civilize India. Kipling further justifies this presupposition by using a number of characters for the sake of recommending and supporting the British hegemony. the study deduces that Kipling has a British colonial bias on the basis that he knows a number of Indian languages and is able to use many accents.

Bibliography

- Acheraïou, Amar. *Rethinking Postcolonialism: New York: Colonialist Discourse in Modern Literatures and the Legacy of Classical Writers*. Macmillan Palgrave, 2008. Print.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Post- Colonial Studies Reader*. London & New York: Routledge, 1995. Print.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Empire Writes Back: Theory and practice in post- colonial literatures*. 2nd ed. New York & London: Routledge, 2002. Print.
- Brown, Hilton. *Rudyard Kipling: A New Appreciation*. London: Hamish Hamilton, 1945. Print.
- Carrington, Charles. *Rudyard Kipling: His Life and Work*. London: Macmillan, 1955.
- Childs, Peter. *Modernism and the Post-Colonial Literature and Empire: 1885-1930*. London: Continuum Publishing Group, 2007. Print.
- Kipling, Rudyard. *Kim*. London: Macmillan & Co. Ltd., 1946. Print.
- Lewis, C. S. *Collected Articles and Essays: "Kipling's World"*, 1948.
- Nandy, Achis. *The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self under Colonialism*. Delhi: Oxford University Press, 1999. Print.
- Patrick. *Kim and Orientalism. Colonial Discourse and Postcolonial Theory*.
- Said, Edward. *Orientalism*. London: Penguin Group, 1977. Print.
- Said, Edward. *Rudyard Kipling: Kim*. Burwash Edition. Penguin Books, 1941.
- Sarath- Roy, A. R. "Rudyard Kipling Seen Through Hindu Eyes". JSTOR 199.699 (1914): 271-281. Web. 23 Aug. 2016.
- Wilson. *The Kipling that Nobody Read, Kipling's Mind and Art*.

ERROR ANALYSIS OF INTENSIVE ENGLISH STUDENTS' WRITTEN COMPOSITIONS AT THE OPEN EDUCATIONAL COLLEGE

Asst.Prof.Dr. Chassib Fanoukh Abbas AL-jubouri
Ministry of Education/ The Open Educational College

تحليل أخطاء طلبة كلية التربية المفتوحة في كتابة الإنشاء

أ.م.د. جاسب فنوخ عباس الجبوري

كلية التربية المفتوحة/ وزارة التربية

المخلص

يكشف البحث الحالي في مجال اكتساب اللغة ان تحليل الخطأ (Error Analysis) هو احد الوسائل المستعملة في قياس نقاط ضعف متعلمي اللغة الاجنبية حيث يهدف هذا البحث الحالي الى التحقق من خلال استقصاء تحليل الاخطاء ,الى الاخطاء الاعرابية والصرفية التي يرتكبها الطلبة عندما يكتبوا النصوص الوصفية و القصصية . تكونت عينة الدراسة من سبعين طالب و طالبة طبقوا البرنامج الانكليزي في الكلية التربوية المفتوحة/ مركز القادسية للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ . ان الهدف الاساسي لهذه الدراسة هو تحديد المشاكل النحوية التي تواجه الطلبة لكي نبني ونصمم منهاج في ضوء تلك النتائج. تقترح نتائج البحث ان كلا الانواع الادبية (Narrative) والوصفية (Descriptive) تؤدي الى نفس انواع الاخطاء. وفي ضوء النتائج ان الاخطاء الاعرابية التي وجدت هي اكثر من الاخطاء الصرفية . اخيرا, وجد ان المشاركين ارتكبوا اخطاء اكثر في النصوص الوصفية من النصوص الادبية.

ABSTRACT

Research in the field of language acquisition reveals that error analysis is one of the central means used to measure foreign language learners' areas of weaknesses. This research aimed at examining, through an error analysis investigation, the morphological and syntactic errors that student writers made when they wrote in descriptive and narrative genres. The population of the study consisted of seventy college students attending the intensive English program at the Open Educational College/ Al-Qadisiya Center for the academic year 2015-2014. The basic goal aimed at identifying the most problematic and grammatical areas that students faced in order to construct materials and narrative genres resulted in the same types of errors. In terms of frequency, syntactic errors were found to be much higher than the morphological ones. Finally, it was found that the participants had made more errors in the descriptive texts than in the narrative ones.

Introduction

Errors made by students have a high teaching value. The literature on error-analysis (EA) clearly demonstrates that making errors is a natural part in the process of teaching/ learning a language. For instance, Strevens (1969:45) observes that "The development of error analysis is in part a product of an increasingly rigorous and scientific outlook on two activities, learning and teaching". In this respect, EA has played a potentially important role in designing instruction to shed light on the second language (L2) learner's errors. Similarly, Corder (1967:48) maintains that EA states that errors made by the language learners provide evidence of the system of the language they are using. Furthermore, Corder reveals that EA provides the language teacher with an important source of information for the selection of items to be incorporated in the syllabus. Likewise, Richards (1974:98) asserts that EA has applied linguistic justification in that the data which is obtained from the classroom can both serve as the input to the theoretical discussion and, after evaluation, feedback to the design of remedial curricula.

The above line of research suggests that the error analyst views error as a natural part and a necessary stage in all learning (Kroll&Shacter, 1984:37). In an attempt to investigate on learners' errors, several researchers in the field of second language acquisition, such as Corder (1967:35), Richards (1971:112), George (1972:87), have examined the written products of L2 learners in order to identify and categorize their errors. In that respect, the writing of students have been the focus of language

research since it provides tangible evidence about the errors that the second language learners are making (Hayes and Flowers, 1981:77; Shaughnessy, 1977:98).

From this view, it is argued that an error analysis investigation of students' written compositions plays a major role in shedding light on the errors that they make. The need, therefore, arises for undertaking a study on foreign language learners' errors made in their written tasks in order to identify, categorize and then describe these errors.

The problem

The purpose of this research is to examine the morphological and syntactic errors made by the students enrolled in the Intensive English Program at the Open Educational College. These errors will be examined and analyzed through students' written composition in order to identify their areas of weaknesses in English writing.

Researchers in the field of L2 or such as Corder (1974:65) argues that when students write in a particular text-type they may exhibit a tendency to make certain types of errors different from those errors that they make while writing in another text-type. Thus, the participants of this study will compose in two different text-types, i.e., descriptive and narrative, in order to identify such different type of errors. Both descriptive and narrative genres appear to be the most suitable for the participants of this study since all of them have had experience with these text-types during their writing course.

The study will address the following questions:

1. What types of errors do students make in morphology and syntax when they write in descriptive and narrative compositions?
2. Which types of errors are more frequent in the students' descriptive and narrative compositions?
3. In which text-type, descriptive or narrative, do students make higher percentage of errors?

There is a general agreement among such as Corder (1967:98), Richards (1974:112), Etherton (1977:136), Dulay Burt and Krashen (1983:147) that EA can be significant and insightful in several ways. For example, EA provides information about the nature of the language learning process. Moreover, it can be helpful in assessing the teaching and learning process, setting up teaching priorities, and establishing a rank ordering of the areas of difficulties that students face. Also, EA shows which material is most suitable to teach at a given stage. As a result, educators and researchers in the field of second and foreign language acquisition have been interested in identifying, classifying and describing errors through EA in order to determine the language learners' areas of difficulties and to revise the syllabus to facilitate the teaching learning process in light of such errors.

Based on the important role of EA in understanding and facilitating the teaching learning process, the basic goals of this study centers around the following: identifying, categorizing and classifying students' written errors at the program to determine the students' areas of difficulties and to revise the syllabus and teaching materials in light of these findings.

Context of the problem

A considerable number of language learners in Iraq could be classified as limited English proficient (LEP). Most of these students, when applying to English medium universities, fail the English entrance examinations. Consequently, programs concerned with the needs of these students have proliferated in Iraq. One such program is the Intensive English program at the Open Educational College (O.E.C). This program was established in 1999 and has developed along the years. It caters for students who are eligible to join O.E. There are two levels in the program, Intensive II and Intensive III. Students who score between 400 and 499 on the English exam, are accepted at Level II. Students who score between 450 and 499 on the English Exam are accepted at Intensive III.

The program is divided into two semesters, Fall and Spring, and each semester consists of 12 weeks. During these weeks, students attend classes 8 hours per week, and each week is divided in the following way: 2 hours of grammar, 2 hours of writing, 2 hours of reading and vocabulary, and 2 hours of listening in the language laboratory.

The program aims at improving the English communication skills of students. Integrated communicative approach is adopted in teaching the major language skills. For instance, the writing exercise complements the reading lesson, and the listening lab complements the reading, writing and grammar skills. Each lesson in every skill is highly integrated with the other lesson in the other skills.

Limitation

The findings of this study cannot be generalized since they are limited to a sample of seventy students being studied in the first semester of the Intensive English program, Levels II and III, at the Open Educational College.

RELATED STUDIES

This section will clarify what has been written by specialists in the field of EA in terms of how errors are defined and viewed. Moreover, some light will be shed on how learners' errors have been investigated along the years moving from the contrastive analysis movement to error analysis. Finally, this section will review some of the related studies and research done in the field of EA from different language backgrounds.

Views on Errors and Their Significance

Errors have been viewed in various ways, from negative acts to necessary positive ones. Dulay, Burt and Krashen (1982:138) for instance, state errors as the defective side of the learner's speech or writing. According to them, errors "are those parts of conversation or composition that deviate from some selected norm of mature language performance".

Corder (1974:86) maintains that the language learner is progressively changing his language performance so as to bring it more into line with that of the native speaker.

Along the same lines, Lengo (1995:63) asserts that through the committed errors of the language learners, one can determine their level of mastery of the language system. Thus, errors should help determine which areas in the learner's language need more attention and what type of attention.

In the past, teachers have been concerned with students' errors; however, most teachers viewed errors in solely negative terms. Over the years, errors began to be approached from a different perspective. Teachers began to view student errors as exceptionally interesting clues about the unobserved linguistic and cognitive processes of the learner (Kroll and Shafer, 1984:25). Kroll and Shafer in that sense, view errors as "necessary stages in all language learning, as the product of intelligent cognitive strategies and therefore as potentially useful indicators of what processes the student is learning".

Moreover, Strevens(1969:87) supposes that errors should not be viewed as problems to be overcome, but rather as normal and inevitable features that indicate the strategies that the learners use. This researcher asserts that if a regular pattern of errors could be observed in the performance of all learners in a given situation and if a learner were seen to progress through this pattern, his errors could be taken as evidence not of failure but of success and achievement in learning.

Similarly, Corder(1973:76) mentions that errors in second language use reveal a systematic attempt to deal with the data, and that they should play the same role in the study of second language learning as differences between child and adult performance play in the study of first language acquisition. Moreover, he asserts that such an investigation in the study of the learners' errors would assume the role it already plays in the study of child language acquisition, since the key concept is that the learner is using a definite system of language at every point in his development, although it is not the adult system, in the one case, nor that of the second language in the other. Therefore, the learners' errors are evidence of this system and are themselves systematic.

Contrastive Analysis

The contrastive analysis (CA) hypothesis was powerful in the field of applied linguistics and second language teaching for over two decades. This movement, which was popular in the 1960's, rested on a comparison of the learner's native language and target language. For example, Lado

(1957:52), who was one of the early proponents of contrastive analysis, expressed the basic aim of this systematic as follows:

We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning L2 and those that will not cause difficulty by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. In our view, the preparation of up to date material must be based on this kind of comparison. (Lado,1957: 52)

This view of learning, prevalent of that time, provided theoretical justification for contrastive analysis. It held that learning was basically a process of forming automatic habits and those errors should therefore result from first language habits interfering with the learners' attempts to learn new linguistic behavior. It was thought that contrastive analysis of the learner's two languages would predict the areas in the target language that would prove to be most difficult (Fries, 1945:65).

However, it was found that many of the predictions made by this hypothesis had been wrong. Attentive teachers and researchers noticed that a great number of student errors could not be possibly traced to their native language. Moreover, similar observations revealed the defects and gap between theory and reality and set the scene for the acceptance of a more comprehensive approach to errors (Dulay, Burt and Krashen, 1982:93).

According to Burt, Dulay and Krashen (1982:94), the available empirical data that addresses the contrastive analysis hypothesis has revealed that:

1. In neither child nor adult L2 performance do the majority of the grammatical errors reflect the learners' L1.
2. L2 learners make many errors in areas of grammar that are comparable in both L1 and L2-errors that should not be mad if "positive transfer" was operating.
3. L2 learners' judgments of the grammatical correctness of L2 sentences are more related to L2 sentence type than to their own L1 structure.
4. Phonological errors exhibit more L1 influence than do grammatical errors, although a substantial number of the L2 phonological errors children make are similar to those made by monolingual first language learners, and only a small proportion of phonological errors in reading are traceable to the learners' L1.

Interference from the mother tongue is a major source of difficulty in second language learning, and contrastive analysis has proved valuable in locating areas of interlanguage interference. However, researchers such as Richards (1974:99) maintain that many errors are errors are derived from the strategies employed by the learner in language acquisition and from the mutual interference of items within the target language. These cannot be accounted for by contrastive analysis. As a result, linguists started proposing closer studies of the performance of the actual learner and his errors.

Error Analysis

Corder (1957:22) who was one of the earliest researchers in the field of error analysis, maintains that learners' errors are of crucial significance to researchers, teachers, and students: researchers can reveal the strategies employed by the learners in concern; teachers will be able to know the proficiency level of their students; and learners can make use of errors to facilitate learning .

Traditionally, error analysis was basically used to identify and classify learners' errors while learning a second or foreign language. However, a shift started taking place and the purpose of error analysis became concerned with the differences between the learners' system of the target language and the system of the target language itself. From this perspective, Richards (1971:58) defines the field of error analysis as dealing with the differences between the way people learning a language speak, and the way adult native speakers of the language use the language.

According to Ney (1962:84), error analysis has several advantages over contrastive analysis. It has the advantage that it does not depend ultimately on certain assumptions as contrastive analysis does. For instance, it does not predict the patterns of difficulty in L2 learning based on the system of

the learner's L1. Another advantage is that it gives results that lead to a clear understanding of the relative difficulty of each error made.

Hence EA became, according to Burt, Dulay and Krashen (1982:140), a rich source of explanation for the many as yet unexplained but frequently observed errors. According to these researchers the movement of the error analysis can be characterized as "an account for learner errors that could not be explained or predicted by contrastive analysis behaviorist theory..."

As a result of this shift, error analysis has been most successful and significant in evaluating the status of errors from complete undesirability to the special status of research object, curriculum guide and indicator of learning stages.

Etherton (1977:147) also reveals that error analysis is a form of self-education: shows teacher areas where her teaching has not been successful; helps improve the teaching methods through a great awareness of the nature and causes of the mistakes which pupils make.

Corder (1974:67) distinguished three stages in error analysis: (a) recognition, (b) description (c) explanation. According to Corder, these stages are logically dependent on each other. For instance, the recognition of error is crucially dependent upon correct interpretation of the learner's intention. Moreover, description, which is a comparative process, can only begin when recognition has taken place. These two stages, the researcher can move on to the explanation stage where he intends to explain why and how this error came about.

Moreover, Corder moves on to distinguish between two types of errors: systematic and non-systematic. The former reveals the underlying knowledge of the learner- "Transitional competence. ". The latter, however, are those of performance which are made even by native speakers by virtue of memory lapses, physical state or psychological conveniences. These mistakes can be corrected by the learner himself.

In the same respect, Richards (1971:50), draws a distinction between developmental errors and intralingual errors. According to him, the developmental errors are basically systematic and represent either a transitional stage in the development of a grammatical rule or the final stage of the speaker's knowledge. As for the intralingual errors, Richards defines them as reflecting the general characteristics of rule learning, such as faulty generalization, incomplete application of rules, and failure to learn conditions under which rules apply (Richards, 1971:51).

A more comprehensive approach to errors has been developed by Selinker(1972:72) who coined the term "interlanguage." This term refers to the learners' speech as being invariably different from the target language. Selinker also draws attention to the constructive features of errors in language learning. In studying errors, one should not, according to Selinker, limit himself to the surface phenomenon. On the contrary one has to go deep into the linguistic and psychological aspects of errors. Selinker called the characteristic features of "interlanguage" fossilizable structure." These are considered as erroneous constructions emanating from five processes: language transfer, transfer of training, strategies of learning, strategies of communication, and overgeneralization of linguistic material.

In light of what has been mentioned , it becomes clear that error analysis has major roles in the field of second language learning. For instance, error analysis has shown through research done in the field that the majority of errors do not come from first language interference. Moreover, error analysis proved to be most prominent in facilitating the language/ teaching process. Corder (1974:69) considers error analysis as one of the main sources of information that can be used in developing language teaching programs and syllabuses.

Defects in Error Analysis

Error analysis is not free of weaknesses. One of its major defects has been its inadequacy to cope with all the errors made by foreign or second language learners.

Schacter and Celce-Murcia (1977:132) argue that there are six potential weaknesses in the area of error analysis. These weaknesses are

1. The analysis of errors in isolation;
2. The classification of identified errors;
3. Statements of error frequency;
4. The identification of points of difficulty;
5. The ascription of causes to systematic errors;
6. The biased nature of sampling procedures

Along the same line, Dulay, Burt and Krashen (1982:78), maintains that there are three conceptual weaknesses:

1. Confusion of explanatory and descriptive aspects of error analysis;
2. Lack of sufficient and specificity in the definition of error categories;
3. The inappropriate use of simplistic classification to explain learners' errors.

Previous Studies

In this section, an overview will be presented on some of the previous studies and research work done in the field of error analysis on student's error coming from different linguistic background

Dualy and burt (1973) conducted two research studies sequentially on child second language acquisition .The first study used comparative error analysis to determine whether the L2 errors children make be accounted for be creative construction . The second study compared the sequence of certain grammatical morphemes in three different groups of children using a cross-sectional technique. The combined findings of the two studies suggest that, given a natural communication situation , children's innate ability to organize structure accounts in a major way for their acquisition of L2syntax. They eventually suggest that learning of syntax should be left to the children and not to the teachers.

Scoot and tucker (1974) studied both written and oral errors in English language made be Arabic-speaking students. The data were gathered at two intervals. The first was at the beginning of the semester of intensive English instruction at the American University of Beirut, and the second at the end of the same semester. Errors were analyzed in terms of performance errors, native language interference, and false interference analogy. It was found that intralingual interference (confusion arising within English) accounted for omission of auxiliaries, copula, prepositions, articles and repetition of subjects and objects.

The results of this study showed that the major areas of difficulty to Arab learners of English language were tenses, preposition, articles and relative clauses.

Abu shanab (1978) carried out a study on Saudi Arabian students who were studying English in Aramco Training center. In his study, Abu Shanab analyzed the grammatical errors in the composition of 163 students. The data of the study were collected at two different periods. Among other syntactic errors made by the subjects of the study, it was found that errors in the verb category were the most frequent. Moreover, this researcher reported that L1 was a major influence especially with tenses, articles, prepositions, and pronouns.

Kharma(1982)undertook a study in Kuwait to investigate the errors in definite and indefinite articles committed by Arab students at the secondary level. The results uncovered some of the causes of errors in articles. Among these are interference from Arabic, overgeneralization, the complicated nature of English definite and indefinite system, the nature of the English language course taught at schools in Kuwait and inadequate teaching of English articles. The percentages of error were recorded as 36.6% in the indefinite articles "a" and "an",51.4% in zero articles, and 31.7% in the definite " the"

Reid (1990) undertook a study to determine whether or not text difference would result in different types of errors in syntax and vocabulary, and if the percentage of content words differs. The reported findings reveal that when student writes address two different text types, their syntax does not change. However, the vocabulary chosen by the students in their essays varied significantly with text types

METHODOLOGY

Participants

The participants in this research were seventy students enrolled in the first semester of the Intensive English program, levels II and III, at the Open Educational College in Al-Qadisiya Center. The participants had completed their high school education in Iraq. They work as primary teachers in Iraqi schools. Their native language is Arabic with English as a foreign language. They ranged in age from 25 to 50 years. They were accepted into the college on the basis of their work as primary teachers in schools.

Materials

For the purpose of this study, a linguistic taxonomy was followed for the identification, categorization, and coding of students' errors. This taxonomy was devised by Politzer and Ramirez (1973:75) in an attempt to classify and categorize the errors made by students of the open education college in morphology and syntax. Based on this taxonomy, the present study devised categories and subcategories of morphology and syntax in the following order:

1. Morphology

- A. Indefinite Article
- B. Possessive Case
- C. Third Person Singular
- D. Simple Past Tense
- E. Comparative Adjective/ Adverb

II. Syntax

A. Noun Phrase

- 1. Determiners
- 2. Nominalization
- 3. Number
- 4. Pronouns
- 5. Prepositions

6. Conjunction

B. Verb phrase

- 1. Main Verb
- 2. Progressive Verb
- 3. Agreement of Subject and Verb

C. Word Order

D. Transformations

E. Passive

Procedure

All of the students participating in the study were asked to write two compositions, at two different intervals, the first using the descriptive genre and the second using the narrative genre. They were not asked to write a specific number of words. The data were collected over a period of two weeks. During the first week, the participants wrote descriptive compositions in response to the following topic:

Between classes, you probably spend time somewhere on campus. Try to describe the place accurately. Concentrate on look, smell, and sound.

After one week, the participants were asked to write narrative compositions in response to the following topic:

You are half an hour late for class and you report to your teacher who is very strict. She says, "There will be no punishment if you come up with a good story to explain your lateness." What story do you give her?

Both the descriptive and narrative samples were analyzed in order to identify and classify the types of errors made by the participants. These identified errors were then coded on prepared taxonomy sheets according to categories and subcategories. To make sure that they were properly identified, the inter-rater reliability was calculated. Another rater, an English teacher who teaches in the intensive program, corrected 35 compositions. These compositions were randomly chosen from the 140 essays by drawing out every fourth paper. The correlation coefficient between two raters on 35 items score was 0.95.

Data Analysis

To accomplish the purpose of the study, several consecutive stages of analysis were performed. The first stage addressed the first question posited in this study: What types of errors do students make in morphology and syntax as they write descriptive and narrative compositions? Analysis of students' errors was performed by identifying, categorizing, and coding these errors on the prepared taxonomy sheets. A sentence was considered to have a grammatical error on the basis of its correspondence to Standard English. For instance, a student who wrote in his descriptive composition:

'me and my friends have a special place on campus and it has it's own look, smell, and sound.'

This sentence had morphological errors, after identification one error was coded under the 'possessive case' category since the student added an apostrophe to the latter *s*, hence, writing *it's* instead of *its*. Another error was coded under the pronoun case because the student wrote "me and my friends" instead of "my friends and me". In that manner, all the grammatical errors identified in both samples were coded according to category or subcategory, and were later entered in to the computer program.

The second stage included the statistical computations needed to answer question two and three: Which types of error are more frequent in the participants' descriptive and narrative compositions? And in which text type, descriptive or narrative, do students make higher percentage of errors? In an attempt to answer these two questions, all data calculations were performed using the statistical package for the social science (SPSS) computer program. This program was used in order to calculate the frequency distribution and the percentages of the analyzed errors.

RESULTS

The data collected and analyzed in this study reveal that the participants made errors in all of the morphological and syntactic categories constructed in the taxonomy except for the indefinite category.

After having identified the types of errors made by the participants, a list of categories and subcategories that includes all the morphology and syntax errors emerged (see table 1).

Table 1 lists all of the categories and subcategories of the identified errors made in both the descriptive and narrative samples. The table also indicates the number of errors made in each category and subcategory, as well as the percentages of those errors as a function of the total number of error made in each sample.

Table1
Number of Error Found in the Descriptive & Narrative Samples & Their Percentages as a Function of Total Number of Errors in Each Sample

Error Category	Frequency	Descriptive Sample		Narrative Sample
		Percentage	Frequency	Percentage
Morphology	114	18.12	145	29.2
Indefinite article	0	0	0	0
Possessive case	27	4.29	12	2.41
Third person singular	38	6.04	18	3.62
Simple past tense	41	6.51	107	21.57
Adjective/adverb	8	1.27	8	1.61
Syntax	515	81.8	351	70.76
Noun phrase	389	61.8	268	54.03
<i>Determiners</i>	113	17.9	57	11.49
<i>Nominalization</i>	7	1.11	4	0.80
<i>Number</i>	63	10	15	3.02

<i>Pronoun</i>	64	10.17	43	8.66
<i>Preposition</i>	137	21.78	139	28.02
<i>Conjunction</i>	5	0.79	10	2.01
Verb phrase	77	12.24	50	10.08
<i>Main verb</i>	16	2.54	38	7.66
<i>Progressive tense</i>	27	4.29	7	1.41
<i>Subject/verb agreem</i>	34	6.83	5	1
Word order	22	3.49	18	3.62
Transformations	16	2.54	3	0.60
Passive	11	1.74	12	2.41
Total No. of errors	629	55.9%	496	44%

Morphological Errors

This major category includes all the errors made in the following areas: indefinite article, possessive case, third person singular, simple past tense, and the comparative adjective/adverb. The results reported in table 1 indicate that none of the participants made errors in the indefinite article. Hence, in this chapter this error category will not be discussed any further.

Possessive Case

The possessive case is formed by adding an apostrophe and an S to signify possession. Errors identified in this category were either the addition of an apostrophe to S when not needed, or the omission of the apostrophe when needed. Examples of such errors are included in the following sentences taken from both the descriptive and narrative samples:

-I'll say very noisy, all the students' are taking ... phone' are ringing.

-I discovered that the alarm clocks' battery was empty.

- I usually prefer spending my free time in the universities cafeteria.

The researcher identified 39 possessive case errors, 27 were in the descriptive sample, (which represents around 4.29% out of the total number of errors made in that sample), and 12 errors were in the narrative sample (which represents around 2.41% out of the total errors made in the narrative sample) (see table 1).

Moreover, table 2 shows how many participants made errors in the possessive case category. First, the table refers to the number of participants and their percentages of errors in this category in both samples at the same time Second, the table more specifically explains how many of these participants were from the descriptive sample and how many were from the narrative sample.

Table 2
Possessive Case Errors

	Number of errors	Number Of participants	Percentage Of participants
Descriptive & narrative Samples	0	116	82.9
	1	14	10
	2	6	4.3
	3	3	2.1
	4	1	0.7
		140	100
Descriptive Sample	0	54	77.1
	1	10	14.3
	2	2	2.9
	3	3	4.3
	4	1	1.4
		70	100
Narrative Sample	0	62	88.6
	1	4	5.7
	2	4	
		70	100

As table 2 shows, 116 participants (around 82.9%) out of the 140 did not make errors in this category. The data also show that 54 participant (77.1%) out of the 70 did not make errors in this category while writing the descriptive compositions, and 62 participant (88.6%) while writing the narrative composition. However, 14 participants (10%) misused this category once, 10 of those participants were in the descriptive sample and 4 were in the narrative. Those who made errors in this area twice in the same compositions were 6 participants, 2 in the descriptive sample and 4 in the narrative one. The remaining errors that appeared 3 times and 1 time were identified in the descriptive sample only.

Third Person Singular

Errors in this category were the failure to add an S to the verb or the wrong attachment of S to the verb. Examples of third person singular include:

- It is always full of students who eats and watch T.V.
- When one look in the study room he/she see tables and chairs.

The above example show that students either omitted or added an S to the verb, and table 1 shows that 56 third person singular errors were identified in both samples. From this table it is indicated that 38 errors (6.04%) were identified in the descriptive sample, and 18 errors (3.62%) in the narrative sample.

Table 3 also shows how many participants did not use this area correctly. For instance, 37 participants had problems using this category in both sample, 23 in the descriptive sample and 14 in the narrative. Those who made errors in this category once in their compositions were 27 students (19.3%), 17 of these in the descriptive (24.3 %), twice while composing, 4 while composing in the descriptive (5.7%) and also 4 while composing in the narrative. The table indicates that the rest of the errors were made in the descriptive composition; one student used this category incorrectly six times, another 7 times.

Table 3\ Third Person Singular Error category

	Number Of errors	Number Of participants	Percentage Of Participants
Descriptive & narrative Samples	0	103	73.6
	1	27	19.3
	2	8	5.7
	6	1	5.7
	7	1	100
		140	
Descriptive Sample	0	47	67.1
	1	17	24.3
	2	4	5.7
	6	1	1.4
	7	1	1.4
		70	100
Narrative Sample	0	56	80.3
	1	10	14.3
	2	4	5.7
		70	100

Simple Past Tense

Errors in this area were divided into two subcategories: the regular and irregular past tense. In the regular past tense subcategory, an error was identified if a student omitted 'ed' or added 'ed' to past already formed. In the irregular past tense subcategory, an error was identified if student regularized the verb tense by adding 'ed' to irregular tense or substituted the past tense another non-past tense. The following are example of tense errors taken from both samples:

- everyone was interested and attract to do many activities.
- most of my time spend on campus between classes.

- sometimes I tried to study there by I can't.
- there is a large bar for preparing food and people can found many waiters.

In table 1 the results that the participants had 148 errors in this area, 41 were identified in the descriptive sample (65%) and 107 were identified in the narrative sample (21.57%).

Also, table 4 shows how many participants used incorrectly this category. The data indicate that the simple past tense is one of the most frequently incorrect categories in this study. Only 69 participants did not make errors in this category (49.3%), however, around 50% of the participants had trouble using this category. For instance, in the descriptive sample, 17 students made errors in this category once while composing (24.3%), and in the narrative sample 20 students had the same value (28.6%). Those who had this error twice in the same composition were 9 participants in the descriptive sample (12.9%) and 8 in the narrative sample (11.4%). Those who made errors in this category 3 times were 2 while writing in the descriptive (2.9). This table indicates that the remaining errors were identified in the narrative composition. Two students made errors in this category 4 times, 2 of them 6 time, one made errors 7 times, one made 8 errors, and finally one student had major problem using this category for he incorrectly formed this category 12 times while writing.

**Table 4\ Simple Past Tense Error Category
Comparative Adjective/Adverb**

	Number Of errors	Number Of participants	Percentage Of participants
Descriptive & narrative sample	0	67	49.3
	1	37	26.4
	2	17	12.1
	3	10	7.1
	4	2	1.4
	6	2	1.4
	7	1	0.7
	8	1	0.7
	12	1	0.7
		140	100
Descriptive Sample	0	42	60
	1	17	24.3
	2	9	12.9
	3	2	2.9
		70	100
Narrative Sample	0	27	38.6
	1	20	28.6
	2	8	11.4
	4	2	2.9
	6	2	2.9
	7	1	1.4
	8	1	1.4
	12	1	1.4
		70	100

This category includes the wrong use of adjective for adverbs or adverbs for adjectives as well as using nouns instead of adjectives or adverbs. Also misusing the comparative or superlative adjectives. Examples include:

- I put on my clothes and started running like a fool person.
- I feel comfort in the cafeteria.
- But unfortunately, like usually, obstacles occurred.
- But it was the most bad day in my life.

The results in table 1 demonstrate that the participants did not have a real problem in this area compared to the other morphological categories. Sixteen errors were identified in both samples, 8 in the descriptive sample (1.27%) and 8 in the narrative sample (1.61%).

Also, table 5 shows that around 89% of the students did not make errors in this category. Thus 14 participants (around 10%) incorrectly used the adjective/adverb category once; 6 students in the descriptive sample, and 8 in the narrative sample. Moreover, one participant made 2 errors while composing in the descriptive genre.

Table 5\ Comparative Adjective/ Adverb Error Category

	Number Of errors	Number Of participants	Percentage Of participants
Descriptive & narrative Samples	0	125	89.3
	1	14	10.0
	2	1	0.7
		140	100
Descriptive samples	0	63	90
	1	6	8.6
	2	1	1
		70	100
Narrative Samples	0	62	88.6
	1	8	11.4
		70	100

Syntax Errors

The syntactic errors that were included in this study were divided into five categories and nine subcategories. The result reveal that the verb phrase category and the noun phrase category, unlike transformation, word order, and passive, were determiners, pronoun, number, and verbs.

Noun Phrase

This area included the following subcategories: determiners, nominalization, number, pronoun, preposition, and conjunction. The total number of errors made in these subcategories was 657, of these 389 noun phrase errors were identified in the descriptive phrase errors were identified in the narrative sample (54.03% out of the total errors in the narrative sample).

Verb Phrase Errors

This category is divided into 3 subcategories: main verb, progressive verb, and subject/verb agreement. All three of these subcategories resulted in 127 verb phrase errors out of all the errors identified in the study , i.e., around 11.28% out of total number of errors made in both samples.

In the descriptive sample, the total number of errors was 77, around 12.24% out of the total errors made in the descriptive sample. Also, in the narrative sample, 50 errors were identified, around 10.08% out of the total number of errors made in this sample.

Word Order

This category included wrong order of words. For instance, errors such as the use of nouns for adjectives, nouns for verbs and vice versa were identified. Also, Arabic word order retained in the English sentence was identified. Examples of such errors include:

- So I forgot to set the alarm clock on six oclock.
- and you can imagine about what he had to talk about.

From both samples, 40 word order errors were identified. Table 1 shows that 22 of these errors were made in the descriptive compositions (3.49%) and 18 errors were made in the narrative compositions (3.62%).

Table 6 shows that 75% of the participants did not make word order errors. However, around 24% of the students had problems in this area. In the descriptive sample, 17 participants made errors in this subcategory once (24.3%), one student made it twice (1.4%) and one student 3 times (1.4%).

Moreover, in the narrative sample, 13 participants made errors in this area once (18.6%), 1 student made it twice (1.4%) and another student 3 times (1.4%).

Table6\ Word Order Error Category

	Number Of error	Number of participants	Percentage Of participants
Descriptive & narrative Sample	0	106	75.7
	1	30	21.4
	2	2	1.4
	3	2	1.4
		140	100
Descriptive Sample	0	51	72.9
	1	17	24.3
	2	1	1.4
	3	1	1.4
		70	100
Narrative Sample	0	55	78.6
	1	13	18.6
	2	1	1.4
	3	1	1.4
		70	100

Transformations

In this category, 'there' transformation was incorrect if the participants used 'there is' instead of 'there are' or vice versa. Examples include:

- there is too many reasons I can tell.
- in the corner there are a stand of food.

Table 1 shows that 19 such errors were identified under this category from both samples; 16 errors from the descriptive sample (2.54%) and 3 errors from the narrative sample (0.60%).

Since this category was not problematic, around 90% of the students did not make errors in this area. Table 16 shows that in the descriptive sample six participants made errors in this category once (8.6%), 2 students 2 times (2.9%) and 2 other students had this error 3 times (2.9%). In the narrative sample only 3 students made errors in this area once (4.3%).

Table 7\ Transformation Error Category

	Number Of error	Number Of participants	Percentage Of participants
Descriptive & narrative samples	0	127	90.7
	1	9	6.4
	2	2	1.4
	3	2	1.4
		140	100
Descriptive sample	0	60	85.7
	1	6	8.6
	2	2	2.9
	3	2	2.9
		70	100
Narrative Sample	0	67	95.7
	1	3	4.3
		70	100

Passive

In this category errors included the misformation of passive verbs, using the active order but passive form, or using the passive order but the active form. For example:

- then something was hit by the car.
- I was woke up by a strange noise.
- You will be very noisy by the sound of music.

Table 1 shows that there were 23 passive errors in both samples, 11 in the descriptive (1.74%) And 12 in the narrative sample (2.41%).

Also table 17 shows that 85% of the participants did not make errors in the passive verbs. The results of this table indicate that the number of participants who made errors in both descriptive and narrative were very close (10 descriptive and 11 narrative). In the descriptive sample, 9 participants made passive errors once in their compositions (12.9%), and one student had 2 errors in his composition (1.4%). In the narrative the results were similar, 10 participants made one error in this area (14.3%) and one student had it twice (1.4%).

Table 8\ Passive Error Category

	Number Of errors	Number Of participants	Percentage Of participants
Descriptive & narrative sample	0	119	85
	1	19	13.6
	2	2	1.4
		140	100
Descriptive sample	0	60	85.7
	1	9	12.9
	2	1	1.4
		70	100
Narrative Sample	0	59	84.3
	1	10	14.3
	2	1	1.4
		70	100

With respect to the third question addressed in this study and which aims at investigating whether the descriptive or the narrative text results in a higher number of errors, the findings presented in figure 1 show that around 60% of the errors were identified in the descriptive sample and around 40% were identified in the narrative sample.

conclusion

The purpose of this study sought to examine the grammatical errors made by the student writers at the Intensive English Program at The Open Educational College. More specifically, the study aimed at identifying the frequently occurring errors in both descriptive and narrative composition, and to investigate in which of these text types did students make a higher number of errors. The 140 compositions that were linguistically analyzed rendered several important findings. However, it is important to mention here that the findings of this study are limited to the sample being studied.

Concerning the grammatical errors, it was found that the participants had problems in morphology and syntax. This finding is similar to the findings of those earlier done in the field of error analysis. For instance, Karallah (1986:89) reported in the findings that many areas of morphology and syntax posed problems for the Arabs participants while trying to communicate in writing in English. This present study, however, indicates that syntax was more problematic than morphology. The noun phrase category, under the syntax area was considered to have the highest number of errors. Also, the

ranking order that was established in this study shows that prepositions, articles, pronouns, and number were the most frequent errors made in this study.

The findings also reveal that the participants had made the same types of grammatical errors in both texts. Similarly, Reid (1990:143) reported that regardless the type of text; student writers use similar grammatical constructions, and thus make similar grammatical errors. It becomes evident then that the linguistic data of this study indicate that when students composed in descriptive and narrative compositions, the same errors were made. Nevertheless, the findings show that the participants had made a higher number of errors in the descriptive mode.

Although most of the errors occurred more frequently in the descriptive sample, it is important to mention that simple past tense, main verb, and conjunction categories resulted in a higher number of errors in the narrative sample.

Finally, the results show that most of the identified errors were the result of either first language interference or overgeneralization. These findings are similar to other research studies done in the field which report that interference from mother tongue and overgeneralization account for most of students' errors (Scott and Tucker, 1974:97; Taylor, 1975:46; Karallah, 198:86).

Bibliography

- Abu Shanab, A(1978).*Error Analysis: A Study of Saudi Arabian Aramco Students*.M.A. thesis , American University of Beirut.
- Byrne,D. (1979). *Teaching Writing Skills*. Longman Group LTD. , England.
- Corder,S.P. (1973).The Significance of Learners' Errors. In Richards (ed) (1971). *Error Analysis Perspective on Second Language Acquisition* . Longman Group LTD,England.
- Corder,S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books LTD., England.
- Corder, S.P. (1974). *Error Analysis*. In Allens and Corder (ed). *Techniques in Applied Linguistics : The Edinburgh Course in applied Linguistics*. V.3. Oxford University Press, New York.
- Dulay and Burt. (1973). Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*. 23, (2), 245-258.
- Dulay, H. Burt, M. and Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press, New York.
- Etherton, A. (1977). *Error Analysis Problems and Procedures*. *English Language Teaching*. 32, 67-78.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- George, H. (1972). *Common Errors in Language Learning*. Rowely, M. A. Newbury House. Halliday, M.A.K. and Hasan, R.(1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hayes, J.R. and Flowers, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-387.
- Karallah, U. (1986). *Error Analysis of Written English of Jordanian Third Secondary Students*. M.A. Thesis, American University of Beirut.
- Kharman, N. (1982). *Analysis of Arab Students' Errors in Using the English Articles*. College of Arts, Kuwait University.
- Kroll, B. and Schafer, J. (1978). *Error Analysis and the Teaching of Composition*. InMcKay (ed) (1984). *Composing in a Second Language*. Newbury House Publishers Inc., Lodon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lengo, N. (1955). What is an Error? *English Teaching Forum*. 33, (3), 20-24.
- Ney, j. (1962). A Morphological and syntactic Analysis of English Compositions Written by Native Speakers of Japanese. Ann Arbor: Michigan.
- politzer, R. and Ramirez, A. (1973). An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual school and Monolingual school. *Language Learning*. 23 (1), 39-61.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York, Oxford University Press.
- Reid, J. (1990). Responding to Different Topic Types: A Quantitative Analysis from a Contrastive Rhetoric Perspective. In B. Kroll (eds) *Second Language Writing*. Cambridge University Press, New York.

- Richards, J. (1971). Error Analysis and Second Language Strategy. *Language Science*. 10, (17), 12-22.
- Richards, J. (1971). A Non-Contrastive Approach to Errors. In Richards (ed.) (1974). *Error Analysis Perspective on Second Language Acquisition*. Longman Group LTD., London.
- Richards, J. (ed.) (1974). *Error Analysis*. Longman Group Limited, London.
- Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*. 24, (3), 205-214.
- Schacter, J. and Celce Murcia, M. (1977). Some Reservation Concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly*. 11, (4), 441-451.
- Scott, M. and Tucker G. (174). Error Analysis and English Language Strategies of Arab Students. *Language Learning*. 24, (1), 69-97.
- Ker, L. (1972). Interlanguage. In J.C. Richards (eds.) *Error Analysis*. Longman: London.
- Shaughnessy, M.P (1971). *Error and Expectations*. New York, Oxford University Press.
- Stevens, P. (1969). *Two Ways of Looking at Error Analysis*. (ERIC Document Reproduction Service no. ED. 037714).
- Taylor, B. (1975). The Use of Over Generalization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL. *Language Learning*. 25, (1), 73-107.

The Acquisition of Hyponymy by Iraqi EFL University Students
Asst. Prof. Muayad Mingher Al- Shemmery, College of Engineering ,Babylon University
Asst. Prof. Iman M. Obied Alshemmery, College of Basic Education, Department of English
Language, Babylon University.
alshemmery-m@yahoo.com
basic.iman.mingher@uobabylon.edu.iq

ABSTRACT

This study sets out to concentrate on hyponymy as one of the lexical relations which holds between words. In this relation, one word or phrase is included in that of the other. For the purpose of investigating the problems which the subjects of English face in using this phenomenon, the study deals with the identification of the students' performance to find out the causes of the subjects' errors and their sources. To get the core goal of the study, a random sample of one group of (50) Iraqi EFL subjects at the Fourth-year level, Department of English, College of Education, University of Babylon during the academic year 2015/16 is subjected to a diagnostic test. The analysis of the incorrect responses provides demonstration that the subjects are really incompetent in the correct recognition and production of hyponymy. This is evident from their achievement at these levels.

Key words : Hyponymy; Meronymy; Hyperonym; Compatibility

تحصيل الاسم الأخص لطلبة الجامعة الدارسين اللغة الانكليزية لغة أجنبية

أ.م. مؤيد منغر الشمري كلية الهندسة/ جامعة بابل

أ.م. إيمان منغر عبيد الشمري قسم اللغة الانكليزية/ كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

الخلاصة

تُعنى هذه الدراسة باستقصاء المشكلة التي يواجهها الطلبة العراقيون دارسوا اللغة الإنكليزية لغةً أجنبيةً في استخدام احد العلاقات المعجمية المهمة مُتمثلة بتلك الكلمات التي تمتلك معاني التضمن (كلمة يدل معناها من المعنى الاعم الذي تدل عليه معنى كلمه أخرى) والتي تلعب دوراً في لغة الكلام. على هذا الأساس تهدف الدراسة الحالية إلى شرح الخصائص الرئيسة للتضمن والتقصي العملي لمدى إدراك الطلبة للموضوع قيد الدراسة. ولتحقيق اهداف البحث 'صمم اختباراً' تشخيصياً نفذ على عينه عشوائية من (٥٠) طالباً وطالبه من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية بجامعة بابل خلال العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. ومن خلال التحليل الإحصائي واللغوي لإجابات الطلبة لفقرات الاختبار تبين ان النسب العالية لأخطائهم تعكس عدم تمكنهم من استخدام تلك المفردات على مستوى الادراك والتمييز.

الكلمات المفتاحية: علاقة التضمن ، علاقة الجزء بالكل ، المستوى الأعلى ، متوافق

1. Introduction

1.1 Problem

In everyday talk, the meaning of each word is often characterized in terms of its relationship to other words not in terms of its component features. It indicates what the word embraces (how it relates to the world outside of language) and the entailment possibilities which the word gives to sentences (Griffiths, 2006:22). Hence, the meaning of an expression is defined in terms of the inclusion of the sense of one item in that of another.

[It is reckoned that a considerable number of Iraqi EFL university subjects may be incapable to make a distinction between a more specific or subordinate lexeme and a more general or superordinate lexeme related to hyponyms. In addition, such constructions could be problematic in the sense that the students may be unable to distinguish among the types of lexical relations, hyponyms, metonyms and synonyms.

1.2 Objectives

The study aims at:

1. Offering an account of understanding of one of the relationships among words, i.e. hyponymy.
2. Investigating the skillfulness of Iraqi EFL university subjects in recognizing and producing such topic.
3. Identifying the types of the subjects' errors and their sources on the test of the subject under study.

1.3 Hypotheses

The hypotheses to be suggested in this study are as follows:

1. It is hypothesized that a significant number of Iraqi university subjects may not all that good in employing hyponyms in recognizing and producing them.
2. Another hypothesis is that their mastery of the use of hyponyms is not achieved by such subjects in the fourth level.

1.4 Procedures

To realize the purposes of this study the procedures followed include :

1. Reviewing a description of English hyponymy.
2. Picking out a sample of Iraqi EFL university subjects for administering a test to find out the difficulties that they may face in using hyponymy.
3. Performing a statistical analysis of the subjects' responses and analyzing the results of the test to arrive at certain conclusions about the difficulties faced by the subjects at both levels of hyponymy.

1.5 Scope

This study will concern with assessing the proficiency of Iraqi EFL students in the use of hyponymy sense relation. The sample of the study consists in the Fourth Level at the Department of English, College of Education, University of Babylon for the academic year 2015-2016 as the topic is prescribed for them.

1.6 Value

It is hoped that the value of this work lies in the following aspects:

1. As far as the instructors of EFL are concerned, it might help who are interested in sense relations.
2. As for the subjects of English, it might also be of some benefit to them to perceive such sense relationships among words.

2. Hyponymy in English

2.1 Sense Relations

As the name suggests sense relation is an approach to the description of lexical relations attempting to classify lexemes according to shared and differentiating features. Its task is to account for the meaning relations between different expressions in a language (Kreidler, 1998:86).

For Yule (2006 : 104) as the words are containers of meaning , they can also have relationships with each other. Therefore, the meaning of each word is characterized not in terms of its component properties, but in terms of its relationship to other word.

At the same time, Jeffries (2006: 168) announces that the individual senses of a lexeme can have different sets of relations with other word senses. The interrelations of word senses are collectively known as sense relations. Based on the relationships among words, there is a range of possible sense relations into which a word sense can enter. These different sense relationships have more in common than what their convention names imply.

Likewise, Trask and Stockwell (2007: 255) affirm that there are several ways by which the meanings of words may be related. In isolation words do not have meanings ; instead, the meaning of a word is usually related in important ways to the meanings of other words. Some of the most prominent of these relations in meaning are called sense relations.

Lastly, Riemer (2010:136) views that describing, accounting and knowing an expression's meaning involve not only its definition but also its relation to other words of the language and this is one of the principal goals of lexical relations. Such relations examine relationships among words

meanings, in terms of similarity (synonymy), differences (antonymy), a part- whole relation (meronymy), class inclusion (hyponymy) and so on. The last relation is the focus of this work.

2.2 Hyponymy : Concept

A hyponym (from Greek *hupó*, "under" and *ónoma*, "name") is a word or phrase whose meaning is included within that of another word, its hyponym or hypernym (from Greek *hupér*, "over") which is also known as a superordinate . Usually, a hyponym shares a *type-of* relationship with its hypernym. For example, **pigeon, crow, and eagle** are all hyponyms of **bird** (their hypernym); which, in turn, is a hyponym of **animal** (1).

A hyponymy, according to Lyons (1977:291), is one of the commonest and most important sense relations which applies to the lexical items of the same class: nouns, verbs, and to lesser extent adjectives. It holds between a more specific or subordinate lexeme and a more general or superordinate lexeme, as exemplified by such pairs as '**honesty**' : '**virtue**', '**buy** : **get**', '**crimson** : **red**'. '**Honesty**' is a hyponym of '**virtue**' ; '**crimson**', is a hyponym of '**red**', and so on.

On his part, Crystal (1980:165) proposes that the hyponymic relation refers to the notion of inclusion of one class in another , whereby it can be said that " an **X** is a kind of **Y**" , for example, a **car** is hyponym of **vehicle** . From other direction it may be said that **vehicle** is a superordinate or hyponym of **car**. It is understood from this that several lexemes (**car, train, lorry**) will be co-hyponyms, i.e. hyponyms of the same superordinate term.

Richards and Schmidt (2002:241) give another example which figures in the description of verbs: the meaning of **walk** refers to a type of **move**, and **move** is a wider category that embraces narrower categories as **walk, run, swim**..etc. The class denoted by the superordinate term embraces the class denoted by the hyponym as subclass; therefore the class of acts of **moving** includes subclasses of acts of **walking, running, swimming**.

From another direction, Todd (1995:85) declares that hyponymy is a sense relation related to complementarity and incompatibility relations. The former is about classification: **rose, dairy** and **daffodil** are kinds of **flower**. The latter is about contrast : **rose, lily** and **daffodil** are different from each other within the category of flowers.

The notion of hyponymy , as Trask (1999: 41-2) portrays, involves the logical relationship of entailment which holds between either words or sentences. For example, a **rose** is necessarily a **flower**, but the opposite is not true, but it might be a **lily**. Similarly, Brinton (2000:131) gives another example between the propositions expressed by the sentences: **Alan lives in Toronto** entails **Alan lives in Canada**. It is not the case that **Alan lives in Canada** entails **Alan lives in Toronto**.

It is reported by Cruse (2006: 80) that there are two ways of looking at hyponymy: extensionally and intentionally. Looking at the meaning from the extensional perspective, the category of **animals** includes the category of **dogs**. But thinking of meaning intentionally, the meaning of **dog** embraces the meaning of **animal**. The more general category (**animal**) is labelled superordinate and the included category (**dog**) is the hyponym which is, in turn, a superordinate of another (**collie**).

This fact has been put by Yule (2006: 107) in a hierarchy relation : one term (**metal**) may be a superordinate to various hyponyms (**iron, gold, steel**) and at the same time may be a hyponymy of some higher superordinate (**mineral**). Words such as (**iron, gold, steel**) are considered co-hyponyms because their meanings are all included within the meaning of **metal**, and each of which is of equal specificity: they are all types of **metal**.

2.3 Hyponymy : Characteristics

There are several basic features related to hyponymy. For Cruse (1986) as (cited in Geeraerts (2010:83)) hyponymy plays an important role in defining. The definitional importance of hyponymy can be specified by examining the notion of inclusion which lies at the basis of hyponymy. Such notion may be viewed from an extensional point of view (the set of **birds** includes the set of **finches**) or from an intentional one (the relation is reversed : the concept **finch** includes the concept **bird**).

A crucial property of hyponymy is that it expresses a 'one-way' relation which is not always straightforward ,i.e. one proposition entails another but the reverse is not true. (See 2.2). This feature helps us to build a picture of how lexicon might be structured (Radford et al., 2009:172).

A third significant feature of the principle of hyponymy is that it allows us to be as general or as specific as particular linguistic occasion warrants. Hyponymy deals with the relationships that exist within a specific language in terms of related sets and this relation is easy to demonstrate (Todd,1995: 88).

As noted by Peters (2004:260), the relationship between hyponyms and their nearer or more remote superordinate is important in the cognitive structures of thinking and writing. It allows us to move up and down the "ladder of abstraction" in an argumentative prose . He (ibid.) adds that helping the writers to extend their arguments, develop theories and contribute to cohesion in writing.

Another characteristic is that hyponymy reflects the hierarchical nature of some areas of the vocabulary which can be helpful in the description of language. Besides, the linguistic notion of hierarchy depicts the higher levels as simply representative of a larger body of language than the lower levels, or as more inclusive rather than more important (Jeffries, 2006:170).

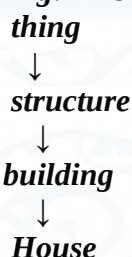
Moreover, hyponymy is a patchy relationship that shows the capacity of human language to organize some aspects of human experience in a quite detailed way, whilst other areas of experience remain vaguely connected and it happens not to exist. For example in English there is no gendered words equivalent to **sister** and **brother** to cover female and male (ibid.: 171).

Lastly, Riemer (2010 :142) confesses that hyponymy is a major semantic relation in the grammar of many languages. Furthermore, a particular type of hyponymy is an important aspect of the way we talk about the natural world. It also has a communicative function which helps communication to be integrated and logical in its development and effectively bonded in its expression.

2.4 Hyponymy : Hierarchical Structure

As postulated by Hurford et al. (2007: 116), lexical hierarchy is a grouping of lexical items whose meanings are related in a way that can be represented by means of a 'tree-diagram'. Sometimes it is called a taxonomy which could be observed from top to bottom, where the higher level is more general and the lower level is more specific. Regarding the hierarchy of hyponymy, it consists of two relations; the vertical relation is (a variety of hyponymy) and the horizontal one is (a variety of incompatibility).(See also Cruse, 2006:94).

Kreidler (1998:96) illustrates that hyponymy is hierarchical by stating that one term may be a superordinate to various hyponyms and at the same time is a hyponym of some higher superordinate. In this sense , the hyponymy relation passes through intermediate levels in the hierarchy, i.e. the hyponym of one superordinate can also be the superordinate of a lower-level hyponym. In this connection, Griffiths (2006 : 47) shows a small hyponym hierarchy in which the hyponymic transitive relation can work at more than one level by the following example: **house** is a hyponym of the superordinate **building**, but **building** is, in turn, a hyponym of the superordinate **structure**, and, in its turn, **structure** is a hyponym of the superordinate **thing**. This can be seen in graph (1):

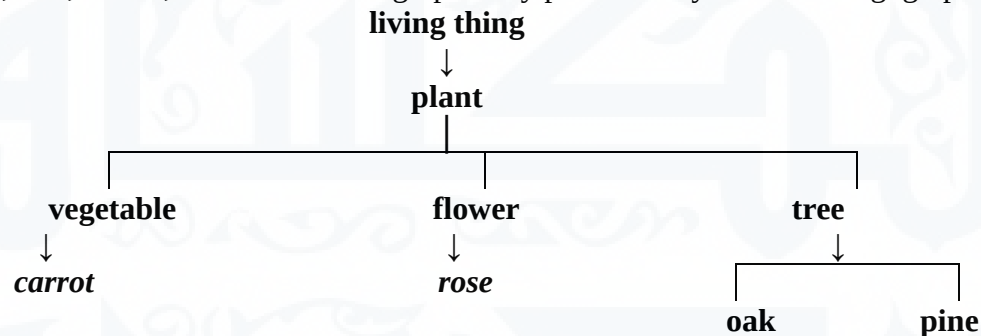


Graph (1): Superordinates and hyponyms in a hierarchy.

[[It has been noted that superordinates can be hyponyms and vice versa.

Another common way of presenting the hyponymic hierarchy is depicted by Yule (2006-106) who puts the hyponymous connections in more detail by looking at the meaning of words in some type

of hierarchical relationship. This relationship between a set of words such as **living thing**, **plant**, **vegetable**, **flower**, **tree**, **carrot**, **rose** and **oak** is graphically presented by the following graph:



Graph (2): Hyponymous connections get more detailed.

Looking at the diagram, it can be said that '**rose**' is a hyponymy of '**flower**' and '**carrot**' is a hyponymy of '**vegetable**'. In turn, the higher level words: **tree**, **vegetable**, **flower** are called the superordinate terms, while the two or more words that share the same superordinate term are co-hyponyms. So **pine** and **oak** are co-hyponyms of the superordinate term **tree**. Related to this issue, Radford et al. (2009:172) assert that **tree** along with **flower** and **vegetable** are also co-hyponyms for the superordinate **plant** which is a hyponym of the superordinate **living thing**. This system shows that hyponymy is multileveled, which means the basic level could be divided into more specific levels, and even more specific ones.

Jeffries (2006:169) points out that where there is a hierarchy, the word senses that occur 'higher up the tree' are semantically simpler than the members of the field that are lower down and their meanings are included within the meanings of the lower items. More succinctly, the higher the word the fewer semantic features it will have.

2.5 Hyponymy versus Meronymy

Hyponymy must not be confused with meronymy (Greek *mero* :

"part" and *nomos*, "name") , although some of their properties are similar . What these relations have in common are (a) both relations are semantic terms used as part of the study of sense relations, (b) both are important in imposing a hierarchical structure upon the vocabulary and upon particular fields within the vocabulary and (c) they are both transitive relations (Lyons, 1977:295).

In addition to these prominent similarities hyponymy and meronymy differ in some aspects which make each relation has its own entity. One of the main differences which Meyer's remark (2009:175) is that hyponymy reflects the notion of '*is a kind / type / sort of*'; meronymy reflects the notion of '*is a part of*'. At this point their distinction is clear enough. A **dog** is a kind of **animal**, but not a part of an **animal**; a **body** has a **hand**, and a **hand** is a part of a **body**.

Another difference is that hyponym is an inclusion relationship which holds between co-hyponyms, where the semantic features of a more general word form part of the description of a more specific word while meronymy is an exclusive relationship which holds between co-meronyms, where the semantic features of the whole form part of the description of the part (Jeffries, 2006:169).

Following the terminology introduced by Trask (2007: 256) the word referring to the part is labelled the 'meronym' and the word referring to the whole is called the 'holonym'. For example, **hand** is a meronym of **arm**, but a holonym of **finger**. Thus, **little finger**, **ring finger** and **middle finger**, are co-meronyms. In contrast with hyponymy, one word denotes a special case of what is denoted by the other. For example, **lettuce** is a hyponym of **vegetable**, which in turn is a hyponym of the superordinate **plant**. Thus, **carrot**, **pepper**, **lettuce** are co-hyponyms.

Riemer (2010: 141-2) finds that a standard identification procedure for hyponymy is that it is a one way entailment relation (see 2.4.). On the other hand, a standard definition procedure for meronymy does not involve entailment relation. Typically, it is featured as being transitive which is

identical with hyponymy as has been mentioned above . For example: a **seed** is meronymy of a **fruit** which is in turn meronymy of a **plant**, then a **seed** is also meronymy of a **plant**. However, the transitivity will fail if it does not follow the logical transitive of the part-whole relation. For example: a **handle** is a part of a **door** and a **door** is a part of a **house**, it seems false and unnatural to say that a **handle** is part of a **house** (ibid.).

3. Test Construction and Data Analysis

3.1 The Test

Before embarking upon a description of the test, it is important to know what a test is. For Richards and Schmidt (2002-7) a test is a procedure designed to measure how much of a language learners have successfully learned with specific reference to a particular course, textbook, or programme of instruction. Or as Tavakoli (2012-657) has defined it that a test is a means of measuring ability, knowledge, or performance. It is a set of instructions presented to an individual to elicit responses as an indicator of the extent to which the subject has been learned.

3.1.1 The Test Description

On the basis of the information above, a test is formulated to identify where the problems exist and to check the subjects' proficiency in using hyponymy. A group of fifty subjects has been selected from the fourth academic year (2015-2016) of the Department of English at the College of Education for Human Sciences, University of Babylon for the sake of conducting a diagnostic test.

The test is divided into two parts, each with one question. Starting with the first question, it embraces ten items whose function is to test the recognition part wherein the subjects are provided with three choices to choose the correct option for every item. Moving to the second question, it covers the production part which consists of ten items wherein the subjects are required to give the hyponymy related to the underlined words. (See Appendix 1).

3.1.2 Test Standards

Validity , reliability, and practicality are the most important virtues of a good test (Harrison, 1983: 10). The practicality of the test is achieved by carrying out an economy test (i.e. saving time and effort) and ease (i.e. smoothness of administration, responding to its items, and scoring). Validity and reliability are illustrated in the following subsection.

3.1.2.1 Validity and Reliability

Heaton (1988:159) declares that the notion "validity" refers to the degree to which a test measures what it is planned to do. For a test to be valid it must meet two criteria : face validity and content validity. The former is secured by submitting the test to a jury of experts before its administration. The latter involves testing the skills that are related to the recognition and production of hyponyms .

Reliability, on the other hand, means the consistency with which a test measures the same thing all the time (Harrison, 1983: 11). To calculate the reliability of the present study, a Kurder-Richardson formula is used:

$$R = N / N-1 (m (N-m) / N X^2) \text{ where:}$$

R is the reliability

N is the number of items in the test,

m is the means of the test scores,

X is the standard deviation of the test scores.

3.2 Discussion of Test Results

Initially, the next subsections are set out to discuss the rates of acquisition achieved by the subjects on each question in particular and on the whole test in general. Lastly, the obtained results will be important to investigate the hypotheses in 1.3.

3.2.1 Subjects' Performance of the First Question

Q I tests the subjects' performance at the recognition level. The following table provides the results obtained on each test item in the question. (See Table 1) .

Table (1)
Frequencies and Percentages of the test's items in Q I

No. of Items	Correct Items		Incorrect Items		Avoided Items	
	No.	%	No.	%	No.	%
1	38	76	11	22	1	2
2	23	46	23	46	4	8
3	5	10	43	86	2	4
4	6	12	44	88	0	0
5	30	60	20	40	0	0
6	18	36	32	64	0	0
7	1	2	49	98	0	0
8	36	72	13	26	1	2
9	4	8	45	90	1	2
10	8	16	42	84	0	0
Total	169	33.8	322	64.4	9	1.8

In Question I, as manifested in table (1) above, the rate of the correct responses is (33.8%) for the recognition level wherein the rate of the incorrect ones (*including the avoided items' rate*) is (66.2%). The lowest rate for this level is item (7) with rate of (2%). Likewise, test items (3,4,9) and (10) have also the lowest with percentages of (10%, 12%, 8%) and (16%) respectively. Accordingly, these low rates suggest that the subjects face more difficulty in recognizing these items than other ones, in turn, a reflection of their incapability to deal with such items. On the opposite aspect, it seems that items (1,5) and (8) whose rates are (76%, 60%) and (72%) respectively are the easiest items which test the recognition use of hyponyms. In contrast with the lowest rates, these figures reflect the subjects' familiarity with items (1,5) and (8).

3.2.2 Subjects' Performance of the Second Question

Q II is prepared to assess the subjects' acquisition at the production level. Their responses on each item are set down in the following table. (See Table 2).

Table (2)
Frequencies and Percentages of the test's items in Q II

No. of Items	Correct Items		Incorrect Items		Avoided Items	
	No.	%	No.	%	No.	%
1	30	60	18	36	2	4
2	7	14	42	84	1	2
3	11	22	29	58	10	20
4	36	72	11	22	3	6
5	7	14	41	82	2	4
6	1	2	43	86	6	12
7	18	36	23	46	9	18
8	18	36	26	52	6	12
9	16	32	25	50	9	18
10	20	40	29	58	1	2
Total	164	32.8	287	57.4	49	9.8

In Question II, as demonstrated in table (2) above, the rate of the correct responses is at (32.8%) while that of the incorrect ones (*including the avoided items' rate*) constitutes (67.2%). In this question the lowest item test is (6) with a percentage of (2%). Similarly, test items (2) and (5) have a uniform value (i.e., 14%). These unsatisfactory figures are indicative of the subjects' limitations on performing items (2,5) and (6). However, it sounds that items (1) and (4) whose rates are (60%) and (72%) respectively are the highest production items which test the production use of hyponyms. These resultant rates supply an indication that the subjects have knowledge enough to respond to these items.

3.2.3 Subjects' Total Performance of Hyponymy in the Whole Test

Hereunder is a table showing the acquisition rates for both levels: the recognition and production . (See Table 3):

Table (3)
Frequencies and Percentages of items in the Whole Test

Level	Correct Items		Incorrect Items		Avoided Items	
	No.	%	No.	%	No.	%
Recognition	169	33.8	322	64.4	9	1.8
Production	164	32.8	287	57.4	49	9.8
Total	333	33.3	609	60.9	58	5.8

The statistical information outlined in the above table tell expressly that the total rate of the correct responses forms (33.3%) which is lesser than that of the incorrect ones (*including the avoided items' rate*) which forms (66.7%). Apparently, it is a low performance rate which is an indicator of the subject's failure in recognizing and producing hyponyms. Therefore, it verifies the first hypothesis presented in section 3.1 which says:

It is hypothesized that a significant number of Iraqi university subjects may not all that good in employing hyponyms in recognizing and producing them.

Moving to the scoring scheme, out of (50) subjects, only (11) subjects have got the pass score of (50%) or above which ranges between (50%-65%), i.e., subjects' score mean stands at (55%) out of (100), with a pass rate of (22%). Such figures assert graphically the subjects' deficiency in mastering hyponyms which proves the validity of the second hypothesis which says:

Another hypothesis is that their mastery of the use of hyponyms is not achieved by such subjects in the fourth level.

3.3 Error Analysis

Error analysis is an important aspect of applied linguistics and language learning. It is a systematic method to analyze learners' errors. Errors are not always bad rather they are crucial part in the process of language learning. As a result they provide a way of identifying, describing and explaining learners' errors which may help to better understand the process of language acquisition (2).

The focus of this section is on the errors found in test sheets and their plausible causes. Before commencing with an error analysis, it is important to say that an error explanation is not an easy task as it needs hypothesizing about what procedures are going on in the subject's mind which have caused the errors. Hence, the identification of the exact source of error made by the subjects cannot be completely accurate, i.e., there may be more than one plausible answers to identify and explain error causes (Corder, 1973: 290).

For Brown (2000:223-7), error sources in foreign language acquisition can be generally classified into four major types in the main :

1. Interlingual transfer,
2. Intralingual transfer,
3. Context of learning,
4. Communication strategies.

Each type of error categorized above will be discussed in the next four subsections.

3.3.1 Sources of Errors

3.3.1.1 Interlingual Transfer

According to Yule (2006: 167), interlingual transfer is a sort of error caused by the learners when using expressions or structures from the first language performing in the second language. Item (6), in **Question 1**, and item (9) in **Question 2** may be attributable to the influence of the native language:

Item (6): He was shaking with **emotion** after the accident.

Correct answer: He was shaking with **fear** after the accident.

**He was shaking with sympathy after the accident.*

Item (9): There are a lot of very old **structures** in this town.

Correct answer: There are a lot of very old **buildings** in this town.

**There are a lot of very old scrapes in this town.*

It distinctly seems that the subjects have relied on translation into their first language (i.e.) Arabic to realize the semantic features of those words. Using wrong translation is behind such deviation responses.

3.3.1.2 Intranlingual Transfer

For Brown (1987: 82-3) there are certain factors behind this source of errors *such as overgeneralization; incomplete rules application and ignorance rules application*. In some cases the learner tries to apply the rules he/she knows in situations sometimes it is applicable and sometimes it is not. Errors like those in items (3) and (5) in **Question 2**, might have caused by applying wrong rules:

Item (3) : We buy a new **game** at Christmas.

Correct answer : We buy a

new **chess** at Christmas

**We buy a new play at Christmas.*

Item (5): Her face turned **red** after the operation .

Correct answer : Her face turned **crimson** after the operation .

** Her face turned colour after the operation .*

Obviously the subjects deviate away from the rules by giving the synonyms of the words rather than the hyponyms.

3.3.1.3 Context of learning :

This source of error refers to the negative influence of elements of the learning situation, such as the *classroom*, the *teacher* along with its *curriculum*. "Induced error" is another term used in this area to refer to an error caused by the way in which a language has been taught (ibid.:87). Errors attributable to these factors of learning process may be recognized in items (2) and (3) in **Question (1)**:

Item (2): She received a **pleasant** message last night.

Correct answer: She received a **smoothing** message last night.

**She received a patient message last night.*

Item (3): Do you like the taste of eating this **vegetable** .

Correct answer : Do you like the taste of eating this **leech** .

**Do you like the taste of eating this plant ..*

3.3.1.4 Communication strategies

Communicative strategies mean that devices which may be used by the learners to deal with problems or break- down in communication. These plans such as *approximation*, *avoidance*; and *guessing* enable the learners to cope with the situation so as to reach the intended communicative goal even when things do not go well (Schmitt 2002:179).

A significant number of the errors in items (3,4,7,9) and (10)

(**Question 1**) may show signs of guessing. Also items (3, 6, 7, 8,) and (9) in (**Question 2**) are avoidable with no responses . As for *approximation*, the subjects try to use a word that has approximately the same semantic features with the word that he/she supposes to use. Such errors can be noticed in items (1) and (2) in **Question 2**:

Item (1) : The **bird** flies and sings.

Correct Response : The **finch** flies and sings.

**The creature flies and sings.*

Item (2) : The **tool** is getting out of his hand.

Correct Response : The **hammer** is getting out of his hand.

**The instrument is getting out of his hand.*

4. Conclusions

In conclusion, the study offers the following ends:

- 1- In view of their low rate of acquisition , Iraqi EFL university subjects' four-year stage have been found to face difficulties in recognizing and producing hyponyms .This is indicated by the low performance rate of their correct responses , (33.3%), which is lesser than that of their correct responses, (66.7%), in the whole sample. The subjects' low competency at both parts advocates the first hypothesis of the study introduced in 1.3.
- 2- Since the acquisition rate is rather low, it appears that the subjects in the fourth level of English learning have poor competency and tend to lack a clear view of hyponymy which may lead to unsatisfactory and ineffective performance as they are supposed to. This result confirms the second hypothesis presented in 1.3
- 3- Plausible causes of errors discussed above can be outlined as follows:
 - A. Communication strategy is the error source by which the subjects wish to convey information while their linguistic knowledge do not help them to express correctly. It is the highest frequent error source in the data, accounting for (320,16. 48%) of all the errors.
 - B. Intralingual transfer is the second frequent cause of errors accounting for (146,74.22%) of all errors. It occurs as a result from faulty or partial learning of the language or incorrect application of previously learned rules to present situation.
 - C. Interlingual transfer is the third highest negative factor of the incorrect responses in the data wherein the subjects use the system of their native language in learning that of the foreign one. It explains only (126,73.19) of all the subjects' incorrect answers.
 - D. Context of learning is the factor with least effective cause of errors whereby the errors are happened due to the elements of learning such as the classroom , the teacher and the textbook. In comparison with other three sources, it amounts to (73,37.11) of all the errors in the data.

REFERENCES

- Brinton, L., J. (2000) *The Structure of Modern English: A linguistic Introduction*. John Benjamin's Publishing Company.
- Brown. H. D. (1987) *Principle of Language Learning and Teaching*. (2nd ed.) Prentice-Hall Regents, Englewood Cliffs.
-(2000) *Language Learning and Teaching*. (4th ed.) Addison Wesley Longman, Inc.
- Corder, S. P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books. Ltd.
- Cruse, A. (1986) *Lexical Semantics* .Cambridge University Press.
- (2006) *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh University Press Crystal , D. (1980) *How Language Works*. Penguin Group (U.S.A.) Inc.
- Geeraerts, D. (2010) *Theories of Lexical Semantics*. Oxford University Press.
- Griffiths, P. (2006) *An Introduction to English Semantics and Pragmatics*. Edinburgh University Press.
- Harrison, A. 1983. *A Language Testing Handbook*. London: Macmillan Press.
- Heaton, J. B. (1988) *Writing English Language Tests*. London Longman.
- Hurford, J., M. & Heasley, B. & Smith, M. B. (2007) *Semantics*.Cambridge University Press.
- Jeffries, L. (2006) Discovering Language: The Structure of Modern English. Palgrave Macmillan.**
- Kreidler, C. W. (1998) *Introducing English Semantics*. Routledge.
- Lyons, J. (1977) *Semantics*. Cambridge University Press.
- Meyer, C., F. (2009) *Introducing English Linguistics*. Cambridge University Press.
- Peters, P. (2004)*The Cambridge Guide to English Usage*. Cambridge University Press.
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H., and Spencer, A. (2009) *Linguistics : Introduction*. (2nd Ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Schmidt, R. (2002) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Ltd.

- Rierner, N. (2010) *Introducing Semantics*. Cambridge University Press. Schmitt, N. (2002) *An Introduction to Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavakoli, H. (2012) *A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics*. Rahnama Press.
- Todd, L. (1995) *An Introduction to Linguistics*. (8th ed.) Longman York Press.
- Trask, R. L. (1999) *Language: The Basics*. Routledge.
- and Stockwell, P. (2007) *Language and linguistics : The Key Concepts*. (Second Edition). Routledge.
- Yule, G. (2006) *The Study of Language*. (3rd Edition). Cambridge University Press.

Web Sources:

1. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Hyponymy_and_hyponyms.
2. <https://www.macrothink.org>.

APPENDIX (I)

The Test

Q I : Choose the hyponymy of the underlined word in each sentence.

1. The boat **struck** a rock and began to sink.
a. bear b. risk c. hit
2. She received a **pleasant** message last night.
a. soothing b. horrific c. patient
3. Do you like the taste of eating this **vegetable** .
a. plant b. leek c. fruit
4. This **tree** has a smooth trunk with three sides.
a. fruit b. plant c. beech
5. He tried to keep the story out of the **media**.
a. medals b. newspapers c. transports
6. He was shaking with **emotion** after the accident.
a. sympathy b. fear c. readiness
7. She promised not to forget to buy a new **instrument**.
a. flute b. tool c. stool
8. I doubted the **virtue** of taking a decision yesterday.
a. insincerity b. wisdom c. sensitivity
9. In some parts of the world, they keep **animals** on their farm.
a. creatures b. insects c. sows
10. Horses are used to pull the **vehicle** in former times.
a. coach b. transport c. van

QII : Provide the hyponymy included under the underlined words in the following sentences .

1. The **bird** flies and sings.
2. The **tool** is getting out of his hand.
3. We buy a new **game** at Christmas.
4. The groom gives her bride a **flower**.
5. Her face turned **red** after the operation .
6. The policeman was **injured** in the arm.
7. The roof of hut was made of smooth **metal**.
8. The farmer grows a new **living thing** in the field.
9. There are a lot of very old **structures** in this town.
10. An **insect** lives in large groups and works very hard.

APPENDIX (II)**Sample Answers****Q I :**

1. c
2. a
3. b
4. c
5. b
6. b
7. a
8. b
9. c
10. a

Q II :

1. finch
2. hammer
3. chess
4. daffodil
5. crimson
6. shot
7. iron
8. plant
9. buildings
10. ant

ابن الوردي - ملامح من سيرته وقراءة في اخوانياته

أ.م. أميرة محمود عبد الله

كلية الآداب / جامعة بابل

Ibn Al – Wardy

Features of his biography and read in his brothers

Ass.Prof. Ameerah Mhmood

University Of Babylon\ College of Arts

Saa_Sha2010@yahoo.com

Abstract

There is no doubt that the poet - the son of the pink - Zinedine Omar ibn al-Muzaffar ibn Umar ibn Muhammad ibn Abi al-Fawares ibn al-Wardi al-Ma'ri al-Halabi, one of the most prominent poets who took the lead in the first half of the eighth century of migration, along with adults, (768 AH) and Salah al-Din al-Safadi (d. 764 AH). He is also a number of the greatest scholars of Shaafa'is, scholars, and grammarians. The importance of the subject comes from the honor of the great personality of the author. There is no doubt that the researcher feels the pride that drives him to study the product of this poet, what is distinguished from the multiplicity of sciences and the arts he owns, and how not?

He is the sheikh, the world, the jurist, the grammarian, the writer, the historian of well-known history, and one of the virtues of his time, literature, literature, literature, and other sciences. Therefore, in this research, I sought to study what I understood from the aspect of his poetic creativity, namely, the Brotherhood exclusively, and the research plan required that it be in three sections, followed by a conclusion and results and proven by the names of sources and references.

The first topic, entitled (Sirte) and stood on everything related to his name and descent, birth and development and personality and the tributaries of culture and its effects, taken from the books of translations and classes guided and appointed, emphasizing the uniqueness of this great personality. The first was a brief overview of his poetry and his poems, which was a milestone in his time. It is a clear picture of the image of the Mamluk literary and monetary era. He collected it in his life and his rank and was elected by his poetry and prose. . If the pink son has loved his readers, his hair and good prose, so he laid his hair and its purposes in it modern, and described it with the most expensive descriptions, because it combines quality and carrot. While the second focused on his brotherly poetry, and she talked about the concept of the hair of the brothers and then the proportion of this color of the poetry in his office, which will be revealed by the research and shows its importance, and found that its purposes varied in it included repentance, humor and humor and Brotherhood records. The third section specialized in technical features. The research was able to identify artistic features and identify the language of the poet, including the ease of abstention, the publication of his poetry about the printing, and then the economy in the arts of Badea, inclusion and quotation from the Holy Quran. The research ended with a conclusion that included the most important findings of the research, followed by the sources and references adopted in the completion of the work.

Keywords: Brotherhood, features, pink, abstinence

المخلص

لاشك في أنَّ الشاعر - ابن الوردي - زين الدين عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس بن الوردي المعري الحلبي، من كبار الشعراء المفلّحين الذين حازوا قصب السبق في النصف الأول من القرن الثامن للهجرة ، جنباً إلى جنب مع الكبار، كابن نباتة المصري (ت ٧٦٨ هـ) وصلاح الدين الصفدي (ت ٧٦٤ هـ) وهو كذلك معدود من كبار علماء الشافعية فقهاً وأصولاً ومن النحويين أيضاً. وتأتي أهمية الموضوع من شرف شخصية صاحبه العظيمة، التي ما من شك في أنَّ الباحث، يحسُّ بالفخر الذي يدفعه

إلى دراسة نتاج هذا الشاعر، ما امتاز به من تعدد العلوم والفنون التي يمتلكها، وكيف لا؟ فهو الشيخ والعالم والفيق والنحوي والأديب والمؤرخ صاحب التاريخ المعروف، وأحد فضلاء عصره وفقهائه وأدبائه وشعرائه والمفّن في اللغة والأدب وسائر العلوم .

لذا آثر في هذا البحث، دراسة ما استوعبته من جانب من جوانب إبداعه الشعري، وهو الاخوانيات حصراً، وقد اقتضت خطة البحث أن يكون في ثلاثة مباحث، أعقبها خاتمة ونتائج وثبت بأسماء المصادر والمراجع. أما المبحث الأول ، فكان بعنوان (سيرته) وقفت فيه على كلّ ما يتعلق باسمه ونسبه وولادته ونشأته وشخصيته وروافد ثقافته وآثاره، متخذة من كتب التراجم والطبقات مرشداً ومُعِيناً، مع التأكيد على فريدة هذه الشخصية العظيمة. واهتمّ المبحث الثاني، بدراسة شعره الاخواني، إذ شغل حيزاً كبيراً في البحث وتضمّن محورين، الأول كان لمحة موجزة عن شعره وديوانه الذي كان معلماً من معالم عصره، فهو صورة واضحة عن صورة العصر المملوكي الأدبية والنقدية، وإنه جمعه في حياته وربّته وانتخب من شعره ونثره. إذاً فابن الوردي قد حبا قراءة صفو شعره وجيد نثره، لذلك أَرْضَى شعره وأغراضه فيه معاصريه، فوصفوه بأعلى الأوصاف، لأنه جمع بين الجودة والجزالة. في حين ركّز الثاني، على شعره الاخواني، فتحدثت عن مفهوم شعر الاخوانيات ومن ثم نسبة هذا اللون من الشعر في ديوانه، مما سيكشفه البحث ويبين مدى أهميته، وقد وجدت أنّ أغراضه تنوعت عنده فشملت العتاب، والدعابة والفكاهة والمساجلات الاخوانية. واختصّ المبحث الثالث بالسمات الفنية وقد استطاع البحث تأشير سمات فنية وسمت لغة الشاعر، منها السهولة الممتعة، وصدور شعره عن الطبع، ومن ثم الاقتصاد في فنون البديع والتضمين والاقتباس من القرآن الكريم.

وانتهى البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج التي توصل اليها، أعقبها بالمصادر والمراجع التي اعتمدت في

انجاز العمل.

الكلمات المفتاحية: الاخوانيات ، ملامح ، الوردي ، الممتعة

المبحث الأول

(سيرته)

- اسمه ونسبه:

يذهب معظم الذين ترجموا^(١) لابن الوردي، إلى أنّ اسمه عمر بن مظفر بن عمر بن محمد بن أبي الفوارس المعري الحلبي، زين الدين بن الوردي الفقيه الشافعي^(٢)، ويذهب ابن إياس إلى أنّ اسمه زين الدين بن الوردي الكندي^(٣) ويذكر انه اشتهر بالفضل^(٤). ينتمي ابن الوردي بنسب إلى أبي بكر الصديق (رض) وهو نسب معروف لاشك فيه^(٥). وقد صرح بذلك في شعره، في قوله^(٦):

هذا	وبالصديق	لي	نسبة	وصلة	تعرف	كالنجم
أعددتها	للحشر	نخراً	ولا	أبغى	فخراً	على خصمي

وقد نسب إلى المعرّة، لولادته فيها^(٧)، غير أنّ الكلمة التبتت على جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ) فنقلها مصحّفةً إلى بغيته هكذا (المصري)^(٨)، وتأكد لي هذا التصحيف لما نقل ابن العماد الحنبلي إلى شذراته^(٩). وبقي لنا من نسبه ما ورد في نسبته إلى كندة القبيلة العربية اليمانية، وهذا أمرٌ محيرٌ، فالمنتسب إلى الصديق (رض) عربي قريشي من تيم بطن من بطون قريش وقريش من عدنان وليست من قحطان فالأمر هنا خطأ واضح من ابن إياس، ولابن الوردي في ذلك أبيات مباحياً مفاخراً فيها، اذ يقول^(١٠):

محمد	عبد	الله	حيّ	وجدنا	أبو	بكر	الصديق	عند	محمد
فنحن	على	من	يعتدي	سمّ	ساعة	ومن	لم	يصدّق	فليجزّب ويعتدي

ولادته:

لم تذكر المصادر التي ترجمت لهذا العالم الجليل سنة ولادته بالمعزة، وهذا مستغرب، فإن عصر الشاعر حفل باعتناء أصحاب الطبقات بإيراد المواليد للمشاهير مع الوفيات بعناية يعرفها أهل الشأن. وبالرغم من هذا الاغفال فقد أورده ابن الوردي في كتابه (تنمة المختصر في أخبار البشر) اذ يقول: (في سنة ٦٩١هـ، وفيها والملك الاشرف نازل على معزة النعمان متوجّها إلى قلعة الروم كان مولدي، واتفق أنّ أهل المعزة رفعوا قصصاً إلى السلطان الاشرف يسألونه إبطال الخمار بها فأمر بإبطالها)^(١١).

نشأته:

بدأت مسيرته العلمية في مدينة حلب، إذ اجتهد في طلب العلم والفقه وفاق أقرانه كما يقول ابن حجر العسقلاني^(١٢)، وانتقل بعد ذلك إلى حماة ليأخذ عن القاضي شرف الدين البارزي^(١٣) - قاضي حماة - وعن الفخر خطيب جبرين بحلب، وعن صدر الدين محمد بن زين الدين عثمان وكيل بيت المال في القاهرة وعن غيرهم، حتى أصبح رجل دهره وقاضي عصره وأحد فقهاء وأدبائه وشعرائه وتفنن في علومه^(١٤).

وبعد استكمال طلب العلم، غمر نفسه في لُجّة المناصب الحكومية، وفي سلك القضاء، فبرع فيه منذ شببته فيقول السيوطي: (...وناب في الحكم بحلب في شببته عن الشيخ شمس الدين النقيب، ثم عزل نفسه وحلف لا يلي القضاء لمنأه رآه...)^(١٥). وكلام السيوطي مشعرٌ بقلّة مدته في القضاء، لكنه في ترجمة العسقلاني نراه نائباً في كثير من معاملات حلب، و(ولي قضاء منبج ... وعاتب ابن الزمكاني بقصيدة مشهورة على ذلك، ورام العود إلى نيابة الحكم بحلب فتعذر ثم أعرض عن ذلك...)^(١٦). وممّا اقتصدت المصادر في ترجمته له في هذه المدة من حياته، انه أمضى من عمره دهرًا، قاضياً في (شيزر) وقد سئم منها فشكى إلى شيخه ابن البارزي منها، اذ يقول:

أيا باعني أقضي بشيزر ما الذي أردت قضا أشغالهم أم قضا نحبي
حكيت بها الناعور حالاً لأنني بكيت على جسمي ودرث على قلبي^(١٧)

وكذلك ذم لأحد القضاة مدينة حماة، وهي التي استكمل فيها علومه^(١٨). ويذكر فواز الشعار أنّ الزمن الذي عاش فيه ابن الوردي هو زمن الانحطاط الأدبي، الا أنه كان على العلم والأدب ينهل من معينهما الثر^(١٩). ويبدو لنا أنّ ابن الوردي، قد أثر الخلود إلى حياة العلم والعلماء، لما فيها من العزلة والخلوة إلى الكتب والتصانيف، وعدم ملابسة الناس في قضاياهم وجريهم وراء الدنيا وزخارفها يقول^(٢٠):

تركتُ	لكم	عزّ	القضاء	وجاههُ	وأبعدتُ	عنه	خائفاً	أترقبُ
فقوموا	على	ساقِي	حديدٍ	وشمروا	لنيل	علاءٍ	واهجروا	والنوم
وميلوا	وجولوا	واحكموا	وتخولوا	وصولوا	وطولوا	وانبذوا	والزهد	وانهبوا
ستعلمُ	نفسُ	أي	حملٍ	تحملت	ليوم	أسَى	من	هولهِ
لقد	نلتُ	من	كنزِ	القناعة	وجانيت	حرصِي	والحريصُ	معدبُ

وهكذا أمضى ابن الوردي حياته، عالماً مصنفًا وشاعراً مفلحاً، بعيداً عن المناصب والمراتب، وجالس العلماء الاكابر، وكان يحله الناس ويحترمونه. وظلّ مقيماً في حلب في درب السفاحية الذي يعرف الآن بالسفاحية^(٢١).

أخلاقه:

لقد اتسمت أخلاقه بالاتزان والرصانة والدين، وصبغتها الواقعية بصبغة التفاؤل، ومعرفة بأخلاق الناس وطبائعهم وأحوال الدنيا وأحداثها عُرف بآداب النفس، وآداب المعاملة، يقوم على نظرة جدية إلى حقيقة الأشياء دون تزييف أو تمويه^(٢٢). وابن الوردي من الذين يتعشقون الآفاق، ويدعون إلى الأسفار، ولا يقيمون حداً لمكان الإقامة، فوطن الإنسان هو الأرض التي تطوَّرها قدماءه، وكل فضاء يستظل سماءه، وأهله كل جماعة تقوم بينه وبينهم مودة وترتبطهم به أواصر الصداقة والمحبة^(٢٣). وكان رجلاً صالحاً، كثير الخيرات، وكثير الزهد والورع والخشية من الله سبحانه وتعالى فمن ذلك قوله:

سبحان من سخر لي حاسدي يُحدث لي في غيبي ذكراً
لأكره الغيبة من حاسدٍ يفيدني الشهرة والاجر^(٢٤)

ومن نظمته أيضاً:

لا تقصد القاضي إذا أدبرت دُنْيَاكَ وأقصد من جواد كريم
كيف تُرجى الرزق من عند من يفتي بأن الفلس مال عظيم^(٢٥)

علومه:

تذكر لنا المصادر التي ترجمت لابن الوردي، انه كان إماماً بارعاً في الفقه والنحو والأدب، مفنناً في العلم، ويذكر القمّي^(٢٦) أنه الفقيه النحوي، الشاعر الأديب، صاحب التاريخ المعروف برع في الشعر والأدب والنحو واللغة والتاريخ، شاعر أديب، مؤرخ، أحد فضلاء العصر وفقهائه وأدبائه وشعرائه، تفنن في العلوم، وأجاد في المنظوم والمنثور، نظمته جيد إلى الغاية، وفضله بلغ النهاية، كما برع في النبات والحيوان^(٢٧)، وله أبيات يحث فيها على طلب العلم فمن قوله:

أدركوا العلم وصونوا أهله من جهولٍ حادٍ عن تبجيله
إنما يعرف قدر العلم من سهرت عيناه في تحصيله^(٢٨)

وكان كثيراً ما يحدث أصحابه عن اغتنام علمه وآدابه، وقد ذكر الرحبلي، أنه الشيخ المحقق المتبحر في الافتاء والتدريس والمفتن في اللغة والأدب وسائر العلوم وشاعرها الفذ المعروف^(٢٩).

وفاته:

تذكر أغلب المصادر^(٣٠) التي ترجمت له، أن وفاته كانت في مدينة حلب في (٢٧) من ذي الحجة عام ٧٤٩هـ، ودفن قبلي حائط المقام، المعروف بمقام إبراهيم، في تربة الصالحين، ملاصقاً لأخيه جمال الدين. وكان سبب وفاته، إصابته بالطاعون العام الذي عُرف في أوربا (بالطاعون الأسود)، وان من تعاجيب القدر أن ابن الوردي، وضع مقامة كاملة عن هذا الطاعون سماها (النبأ في الوبا)، أرخ لحصوله وما فعله في الناس، والمدن التي ابتليت به، وما كانت له بمنجاة منه، فخطفه الطاعون في آخر هذه السنة^(٣١)، فكانه ختم ضحاياه به. وقد تقبل ابن الوردي بنفس مطمئنة - بقضاء ربها - وفاته بالطاعون فقال قبل يومين من وفاته:

ولست أخاف طاعوناً كغيري فما هو غير إحدى الحسينين
فإن مت استرحت من الأعادي وإن عشت اشتفت أُنْبي وعيني^(٣٢)

آثاره:

سنتكلم في هذا المجال على بعض آثاره للتدليل على تنوع ثقافته وتشعبها، بما يعطي صورة جديدة عن هذا العالم الجليل والشاعر البار. ومن هذه الآثار: (٣٣)

١. ديوان شعره:

هذا الديوان يختلف عن الدواوين الشعرية، إذ يحتوي فضلاً عن شعر ابن الوردي نثره الأدبي، فنرى فيه المقامات والرسائل والخطب والإجازات والتهاني وغير ذلك، وقد جمع فيها الشعر والنثر والأدب والنقد جمعاً فريداً.

ويعد هذا الديوان معلماً مهماً من معالم العصر المملوكي الأدبية والنقدية، لأنه يعطينا صورة واضحة عن العصر المملوكي وشعره ونثره ومثله الأدبية ونظراته الفنية وآرائه النقدية، الأمر الذي يجعله ذا قيمة كبرى في دراسة العصر وأدبه، فقد ذكرته الكثير من المصادر الأدبية والتاريخية، وقد جاء في مجلدتين، وقد حققه الدكتور أحمد فوزي الهيب.

٢. ضوء درة الأحلام في تعبير المنام:

وقد ذكرها ابن الوردي في إجازته للصالح الصفدي^(٣٤)، وهي من مؤلفاته وقت الصبا، إذ يقول في مقدمتها، يرجو سماحة القارئ

وينبغي لناظر أن يهبا لي ذنبها فتلك من نظم الصبا

وهذه الأرجوزة الألفية، تضيف إلى معرفتنا بهذا العلم، تمكنه في علم تعبير الرؤيا وتفسيرها، وهو علم له أصوله وفروعه^(٣٥). وقد طبعت في مصر سنة (١٢٨٥هـ) بتصحيح عبد الغفار الدسوقي، وقد نشرها الأستاذ عبد الحميد العلوجي مؤخراً، محققة في مقدار الربع منها في مجلة المورد الغراء.

٣. خريدة العجائب وفريدة الغرائب:

وهو مصنف على هيئة موسوعة تضم مباحث في الجغرافيا للأراضي وأقاليمها وبحورها ومسالكها ومفاهاها، ويحوي بحثاً نافعاً في الحيوانات وخواصها، والنباتات وأنواعها. وجدير بالذكر أن ابن الوردي لم يذكره في إجازته للصفدي، ومعظم من ترجموا له، خلا حاجي خليفة، فقد ذكره في كشف الظنون^(٣٦). وهذا الكتاب مطبوع بالقاهرة سنة (١٣٠٣).

ويفرد المؤلف كلاماً طويلاً يقرب من نصف الكتاب، في الكلام على أشرط الساعة وأحوال القيامة.

ومن الجدير بالذكر، أن ابن الوردي رسم خارطة للعالم وأقاليمه، أثبتتها مصحح الطبعة في المقدمة، وهي بالرغم من قصورها عن خارطة الشريف الإدريسي، إلا أنها تضيف إلى معلوماتنا شيئاً جديداً عن ابن الوردي، وهو تضلعه في علم الجغرافية ورسم الخرائط، ولعل أهل الشأن، لهم رأي إذا نظروا فيها ودرسوها.

وقد علق الأب أنستاس الكرمل على هامش هذا الكتاب، أنه تُرجم إلى اللاتينية والفرنسية^(٣٧)، وهذا الكتاب غير محقق.

٤. قلادة الدر المنثور في ذكر البعث والنشور:

وهي أرجوزة في (١١٩) بيتاً، رائية الرّوي، ساقها في آخر الكتاب السابق، وقد فصلتها ونعدها كتاباً مستقلاً، لاستقلال عنوانها ومشابهتها للطريقة التي ولع ابن الوردي بها في الاحتفال بالاراجيز والنظم العلمي.

٥. تتمة المختصر في أخبار البشر:

وهو جزءان في الطبعة المصرية سنة (١٢٨٥هـ)، ووصل به الحوادث من سنة (تسع وسبعمائة) التي وقّت عليها الملك المؤيد صاحب حماة تاريخه (المختصر في أخبار البشر) إلى سنة (٧٤٩هـ) وهي سنة وفاة المؤلف، فترك الكتاب ناقصاً بلا تنميم.

وقد طبع في النجف طبعتين أخراها سنة ١٩٦٩م نشرأ من دون تحقيق، وهذا الكتاب يضيف إلى هذه الشخصية صفة الاعتناء بالتدوين التاريخي.

٦. منطق الطير:

وهي رسالة في الأدب الصوفي، وقد ذكرها ابن الورد في إجازته للصفي، وقال عنها: (... ومنها رسالة منطق الطير، نثراً ونظماً وفيها أدب صوفي وما لا يحضرني الآن ذكره ...) (٣٨). ويبدو لنا أنَّ عنوانها وموضوعها مشابهان لرسالة (منطق الطير) لـ (فريد الدين العطار) الرمزية والصوفية (٣٩)، ولكنها مفقودة ولعلَّ الأيام تكشف عنها، فتبين لنا صنيع ابن الورد في الأدب الصوفي (٤٠).

٧. أرجوزة في علم الأحجار والجواهر:

وقد ذكرها ابن الورد في إجازته للصفي (٤١)، وهي مفقودة ولكنها تضيف إلى معرفتنا بهذه الشخصية، علمه بعلم الجواهر والأحجار وأنواعها، وهو ممَّا أضيفه على هذه الشخصية.

٨. نظم البهجة الوردية:

في (ثلاثة وستين وخمسة آلاف) بيت، أتى فيها على الحاوي الصغير بغالب ألفاظه، وأقسم بالله لم ينظم أحد بعده الفقه إلا وقصر دونه.

٩. ضوء الدرة على ألفية ابن معطي.

١٠. شرح الألفية لأبن مالك.

١١. اختصار الألفية لابن مالك.

١٢. الرسائل المهدبة في المسائل الملقبة.

١٣. قصيدة اللباب في علم الإعراب وشرحها .

١٤. تذكرة الغريب في النحو .

١٥. المسائل الملقبة في الفرائض.

١٦. النفحة وهي اختصار ملحة الإعراب .

١٧. تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة (٤٢).

المبحث الثاني

المحور الأول: (توطئة حول شعره)

بين أيدنا ديوان ابن الورد مطبوعاً ومحققاً، حوى ما فاضت به قريحته من الشعر وأغراضه، والنثر وأصنافه مع المقامات والاجازات العلمية التي أجازها لبعض فضلاء عصره.

ونقيد مقدمة الديوان، أنَّ ابن الورد جمع ديوانه في حياته ورتبته، فإنه يقول: (...فإني أمرتُ ان أكتب في هذا الكتاب شيئاً من نثري ونظمي وما أنا قد أثبتُّ عليَّ به مسطوراً، يشهد بقصور فهمي...) (٤٣).

ولا ندري أمر مَنْ أُنتمر به، في شأن جمع أشعاره ونثره، ويفيدنا في المقدمة أنه انتخب من شعره ونثره، فأعمل التمهيص فيهما، يقول: (وما أثبتُّ في هذا المجموع من نثري إلاَّ اليسير، وذلك نحو الثلث والثلث كثير، وحذفت من نظمي، ما لم أعبأ بحذفه، وألححتُ عليه حتى صيرته على نصفه) (٤٤).

إذاً فابن الورد، قد حبا قراءه بصفو شعره وجيد نثره، لكننا نقراً في ختام ديوانه عبارة تتصدَّر لاميته الشهيرة (اعتزل ذكر الأغاني والغزل) ويقول: (ومما ينسب إليه، وقد اشتهر عند الخاصة والعامة، ولكن لم توجد في ديوانه) (٤٥)، وهي مُشعرة أنَّ ديوانه اشتهر ولم تكن فيه هذه اللامية، وأنَّ إضافتها من صنع جامع الديوان وكذلك الأمر في مقامته (النبا في الويا) وقد مرَّ الكلام عليها، وفي هذه

وتلك، ننقضُ دعوى ابن الوردي عندما ذكر أنه هجر نظم الشعر، وصرف قلمه عن النثر، اذ يقول: (ثم إنني بعد جمع هذا الكتاب، هجرت المنظوم هجراً جميلاً، وطويت نشر المنثور الا قليلاً...) (٤٦). ولا يستطيع أديب، شاعر وناثر كابن الوردي، أن يلزم نفسه وقلمه بهذا، فالقريحة الجياشة والنفس الشاعرة تأبى هذا، وتضاد كل دعوى.

ولو أنعمنا النظر في ديوانه، رأينا خلوه تماماً من الأغراض التي وَلَعَ بها الشعراء قبله من التكسب بالمديح وطرق أبواب السلاطين والأمراء وذوي الجاه، وبذل ماء الوجه في سؤال أو رتبة، ومثل هذا مقول في الهجاء، فلا نجد في ديوانه، اللسان السليط ولا الهجاء المقذع في الناس، ولا اللجاجة في الخصومة كبيرها وصغيرها وهو يقول عن نفسه: (ومن أغناه الله تعالى بفضل، شرفت نفسه عن الاكتساب بالمدح، ومن سالمه الناس وسالمهم، استغنى عن الهجاء والقدح...) (٤٧).

ومن ثم، خلس شعره من أهم غرضين، أفنى فيهما الشعراء حياتهم وقرائحهم، وما ذلك إلا لما حبا الله تعالى ابن الوردي، من أدب عالٍ وشخصية مثقفة ودين عميق ونسب عالٍ متين، زاده اتيان هذه الموارد، وأضيف الى هذا ان البيئة التي دارت فيها هذه الشخصية وعاشت، كانت بيئة علم وعلماء وقضاة، طبعت في هذه النفس الشاعرة أعرافها وصفاتها، مما انعكس على شعره، فضمرت وتلاشت صفة المدح التكسبي والهجاء.

وكما أن حركته في هذا المحيط الأنف الذكر. مكّنه من اقامة أوثق العلاقات الاجتماعية مع فضلاء عصره، وحصّنه من مدّ جسور العلاقة مع امراء المماليك، مما جعله في منأى عن الصراعات السياسية التي عصفت ببلاد مصر والشام على عهد دولة المماليك الأولى.

وهذه مواقف من شعره:

كرهتُ وضوءاً من	قناةٍ تساق من	دَمٍ	للرعايا	أو	بسخره	مسلم
سيشرق في يوم	الحسابِ ندامةً	كما	شرقتُ صدر	القناة	من	الدم (٤٨)

ومن كان هذا موقفه، فانه لا يلبس حاكماً ولا سلطة ويقول:

غنايَ	عن	مال	غيري	أعزّ	نظمي	ونثري
فالله	يجعل	موتي	قبل	اكتسابي	بشعري (٤٩)	

ويقول:

والله	لا	هجوته	ولا	التفت	نحوه
من	لست	مدحه	فكيف	أرضى	هجوته (٥٠)

ويقول:

وما	أنا	شاعرٌ	حاشا	علمي	ولستُ	أرى	التكسب	بامتداح
فلي	من	نعمة	الرحمن	مالٌ	يصونُ	عن	احتياج	واجتياح (٥١)

لذلك أرضى شعره وأغراضه فيه معاصريه من العلماء ومن شعراء العلماء، فوصفوه بأعلى الأوصاف، فالصلاح الصفدي يقول عنه: (...وشعره أسحر من عيون الغيد، وأبهى من الوجنات ذوات التوريد) (٥٢).

والسبكي في طبقاته الكبرى يقول: (وشعره أحلى من السكر المكرر، وأعلى قيمة من الجوهر)^(٥٣). وقال عنه آخرون: (إنه جمع بين الحلاوة والطلاوة والجزالة)^(٥٤). وفي هذه البيئة وفي هذا الإطار الخلقي الصارم الذي يطبع نفساً مؤمنة، جرى شعره وتأطر، وخلا مما كان لغيره، من مدحٍ أو هجاءٍ، غايتهمما الزلّفى وامتهان النفس واذلالها. وفي إطار هذه البيئة زخرت صفحات ديوانه من المنثور والمنظوم في تدبيج القصائد والمقطعات في الأغراض الاخوانية والحكمة والفخر والرياء والوصف والمدح النبوي والشكوى... الخ.

المحور الثاني

شعر الاخوانيات

مفهوم شعر الاخوانيات

لون من النظم، يمكن أن يطلق عليه شعر المودة والمحبة، (الذي يديم التواصل بين الأحباب والأصحاب، وكثيراً مايقوم مقام الرسائل النثرية التي تكتب في مناسبات كثيرة، إذ نجد فيه التهنية، أو العتاب أو الاعتذار، أو طلب حاجة، أو إنجاز وعد، أو دعوة إلى مسامرة، وأحياناً يكون للممازحة والدعابة والملاطفة والمفاكهة الذهنية)^(٥٥).

كما إنّ هذا الشعر بطبيعته النفسية (يمثل اتجاهاً من انسان الى انسان آخر أو يقاربه، أو يرتفع قليلاً فوقه، ان هذه الحدود التي ترسم العلاقة بين الشاعر وصاحبه الذي يتحدّث اليه، ذات تأثير كبير جداً في الصورة الفنية التي يمكن أن يتجلبب بها هذا النوع من الشعر)^(٥٦).

نفهم من هذا أنّ الشاعر في هذا اللون يتحدّث الى نوعين من الناس: الى من يفوقه، كأن يتحدّث إلى عالم أو فقيه أو مُفتٍ، أو ذوي سلطان، والى من يماثلُه ويشابهُه. ففي الحالة الأولى: لا تسقط الحدود مرة واحدة بين الشاعر وصاحبه، يبقى هناك هذا الشعور بالمكانة المتميزة للإنسان المتحدّث اليه، وقد يقود هذا التميز الى محاولة ابداع.

ولكن يحسن ألا ننسى أن الشاعر حتى في هذه المواقف لا يريد جانب التمجيد، بمقدار ما يريد جانب المباشرة والمقاربة أي جانب الاخوانيات.

وأما في المواقف الثانية، فإنّ المماثلة تدفعه في اتجاهات أخرى، في الاخبار أو الدعابة أو المعاتبة أو النكتة وما الى ذلك.

ولهذا فإن شعر الاخوانيات القوي (ليس سهلاً على الشعراء لأنه يحتاج الى رصيد من الارث الشعري الذي يلين بين يدي الشاعر كل الألفاظ والتعابير، ويجعله قادراً أن يصب ضمن الموسيقى الشعرية ما يشاء، وهذا لا يقوى عليه إلا القادرون)^(٥٧).

أما شعر الاخوانيات الإعتيادي الذي لا تدعمه هذه القدرات فانه شعر آخر، مخالف في منطلقاته وموضوعاته وطوابعه للشعر الآخر، (إنه ينبع من الذات الفردية ويدور أكثر دورانه حولها، فهو مرتبط بواقع الشاعر وحياته وأمكنته، وأحاسيسه، وفردية هذه الروح، وجزئيات هذه المواقف، وسهولة هذه المعاني، ورشاقة بعض الزينات اللفظية، لا تجعل منه شعراً أدنى وإنما تجعل منه شعراً آخر مغايراً ... وكل هذا صحيح إذا استوفى شعر الاخوانيات شروطه، وإذا كان العكس، كان من متكلف القول الذي لا يرضي)^(٥٨).

وقد احتفظ شعر الاخوانيات في العصر المملوكي ببهجة الصحة والعافية، فإنه لم يكن كذلك في العصر العثماني، فلقد نزل الى مطالب الحياة المتعددة وأرهقته الصنعة وأعباء التكلف، حتى غدا لوناً من ألوان الضعف وصورة من صور الانهيار.

وقد عرفت العصور الادبية السابقة هذا اللون من الشعر، ونظم فيه الشعراء وأكثروا، (فكم شهدنا الشعراء العباسيين يهنتون أميرهم أو حبيبهم بالشفاء من مرضه، أو بحلول العيد السعيد، أو نجاته من مكروه... وكم طالعنا دواوين الشعراء العباسيين بقصائد الود والمحبة والصدقة بين الشعراء وأحبابهم وإخوانهم وتعد نوات المسامرة والمجالس الأدبية التي تقام في منازل الأمراء والأدباء وسراة القوم، مجالاً رجباً لنظم الشعر الاخواني، وكانت تعقد في أوقات خاصة، وأحياناً تسوق المصادفة أو المناسبة إلى هذا الاعتقاد)^(٥٩). ومن يتخلف عنها من روادها، يُسأل عن سبب التخلف، فما هو ذا حسن عبد الباقي الموصلي (ت ١١٥٧هـ) يُدعى إلى أحد المجالس الأدبية، وتعيقه شدة هطول المطر، وسوء صحته عن تلبية الدعوة وينظم أبياتاً، ويرسلها الى صاحب تلك الدعوة قائلاً^(٦٠):

حسد السحابُ ندى يمينك إذ رأى منه النظار يسيلُ سيل الماء
فأعاقني وحلُ الطريق وبعض ما ألقاهُ في جسدي من البرحاء
كم من صديق لا يزورُ صديقه فرطُ الزيارة شيمتهُ الاعداءُ

والشيء بالشيء يذكر، كما يُقال، فإنَّ الجبرتي ذكر في ترجمة قاسم بن عطاء الله المصري (ت ١٢٠٤هـ) ما نصّه: (اجتمع يوماً في مجلس به جماعة من الأدباء كالشيخ محمد ابن الصلاحي (ت ١١٨٠هـ) والشيخ عامر الزرقاني وكان الوقت مطيراً، وقد جادت السماء، فأعطت من قطر السحاب، درّاً وعبيراً، فقال ابن الصلاحي مرتجلاً^(٦١):

لقدومكم ضحك الغما مُ فعلم العين البكا
ماذاك إلاً أنه لنوال كفاك قد حكي

فقال قاسم بن عطاء المصري في الحال:

أفديك بالعينين يا نجل الصلاح مع النكا
هطل الغمام كأنه لعزیز جاهدك قد شكا

وهكذا كانت المجالس الأدبية، تستدعي ارتجال الشعر والتراسل به في مقطوعات شعرية، تنفقر إلى الإبداع المنبثق من خيال خصب، يفيض بالصور الفنية المعجبة الا ما ندر.

شعر الاخوانيات عند ابن الوردي

يشغل هذا اللون من الشعر في ديوان ابن الوردي حيزاً يزيد على ٤٠% في موضوعات قصائده ومقطعاته فإنه يكشف عن جانب مهم في شخصية هذا الشاعر، فيبدو أنه كان أميلُ إلى الألفة والمحبة والإنسجام الاجتماعي، في حين توزعت بقية الأغراض في ٦٠% ومن ضمنها المقامات والكتب النثرية والإجازات لفضلاء عصره، وبعض المدائح النبوية.

إنَّ ما يشغله شعر الاخوانيات من حيز في الإنتاج الشعري في شعره، يقدّم لنا صورة عن حياته في غير ما سطرته لنا التراجم في كتب الرجال والطبقات، ويوضح لنا هذه المهمة التي ماعقتها ظروف القضاء والنيابة في الاحكام والتدريس بعد ذلك والتأليف، عن مخالطة العلماء ومدارسهم، ومخالطة الناس والاتصال بهم، ولابن الوردي نظرته السمة في معاملة الاخوان يقول^(٦٢):

تجنّب أصدقاءك أو تغافل لهم تنظف بودهم المتين
وأن يتكذروا يوماً فغذراً فإن القوم من ماءٍ وطنين

وهذه النظرة عالية، فيمن أراد مخالطة الناس ومعاشرتهم فما طبعت قلوبهم على طابع واحد وهم بشرٌ، فمن أراد معاشرتهم حلّى نفسه بحلية التغافل عن صغائر الأمور ووسّع صدره، لما يبدو من أخطائهم، فالماء والطين ممتزجان في خلقة هذا البشر، ولايسلم له أن يبقى خالصاً أبداً، وإلاّ فالاعتزال خيرٌ له وأنفع.

ومن هذا الباب الذي يُفضي بنا الى نظرته في الصداقة والأصدقاء، نجد أنّ ابن الوردي حظي بهذا الادب العالي، مكانة عالية في نفوس معاصريه، فكاتبوه وكتبهم ومدحوه ومدحهم، وشاركوه في شؤون الحياة وشاركهم.

أغراض الاخوانيات عند ابن الوردي

لو دققنا النظر في ديوانه، لوجدنا أنَّ أغراض هذا اللون من الشعر قد تنوّعت عنده ومنها:

١. العتاب: ونجد ملامح من شخصيته المهدّبة في نظريته الى مفهوم العتاب بين الاخوان فهو يقول^(٦٣):

سَيِّدِي	قَدْ	بَدَأْتَنِي	بِكِتَابٍ	فِيهِ	أَلْفَاظٌ	مِنْ	أُحِبُّ	فَعَاتِبُ
أَنْتَ	كَاتِبَتْنِي	لَتَرْفَعُ	قَدْرِي	كُنْتُ	عَبْدًا	لَكُمْ	فَصَرْتُ	مَكَاتِبُ

فهو لا يرى العتاب غضاضةً، ممّن يعاتبه، بل يُعدّ نفسه عبداً له قد كاتبه، وفي هذا الأمر استراق من مفهوم (المكاتبة) للعبيد، وهو ما يجعل السيّد لعبده من مال لقاء عتقه ومن هذه النظرة نجد عتاباً رائعاً ساقه الى الشيخ ابن الزمكاني لما لم ينقله وقت نيابته الى مكانٍ غير التي كان فيها، ويبدو أنها (منبج) يقول^(٦٤):

مَحَبَّتِي	تَقْضِي	بِمَكْثِي	هَنَا	وَحَالَتِي	تَقْضِي	بَأَنْ	أَرْحَلَا
حَسِبْتُ	فِي	أَيَامِكُمْ	رَفْعَةً	وَمَاخَشَيْتُ	الدَّهْرَ	أَنْ	أَنْزَلَا
وَقَلْتُ	مَنْ	يَرْضَى	إِنْ	فَكُنْتُ	أَنْتَ	الْمَحْسَنَ	الْمَجْمَلَا

ويُتملّ في حوارٍ شعري مع رسول قاضي القضاة - وكأنه النذير بالشؤم - حاله مع الزمان ومناصب القضاء، ويستعير له معاني رائعة من النحو ومصطلحاته والفقه ولايغضّ في كل هذا من قدر معاتبه (بفتح التاء) ويحفظ له بعد طويل العتاب حقّه، لكنّه يخلص الى قرار يُعلنه هو:

تَاللَّهِ	لَا	بَاشَرْتُ	مَنْ	بَعْدَهَا	حَكَمًا	وَمَنْ	يَرْضَى	بِهَذَا	الْبَلَا ^(٦٥)

٢. الدعابة والفكاهة:

وأكثر ما ورد في ديوانه منها مقطّعات خفيفة على النفس، تُبرز لنا جانب الطرافة والمزاح في شخصه، ومنها في رفيق سفره فتح الدين^(٦٦):

بَفَتْحِ	الدِّينِ	شَرَفْنَا	رَفِيقَ	وَافِرَ	الْفَضْلِ
أَبْخَشَى	الْقَفْلَ	لَصَّ	أَلَيْسَ	الْفَتْحُ	فِي
	مَنْ				الْقَفْلِ

ومنها يلاطفُ صاحباً له اسمه بيضو^(٦٧):

لَنْ	طَهَّرْتُ	ثَوْبًا	دُونَ	قَلْبِ	فَطْهَرُ	الثَّوْبِ	دُونَ	الْقَلْبِ	حَيْضُ
تَكُلُّ	عَنْ	الْعُلَا	لَوْ	صَرْتُ	فَرَحًا	وَقَرْنًا	فَكَيْفَ	وَأَنْتَ	بَيْضُ

ومن هذين الأنموذجين، نراه يخلط المزاح بالجدّ، والهزل بالنصيحة، ليلبغ نفس الصديق فيؤثر فيها، وليبلّغه ما يريده، عن طريق حسن التلاعب بالأسماء، فيشتق لها معاني، تُلطّف نفس الصديق في قالبٍ من القول السهل غير الصعب.

٣. المساجلات الاخوانية:

وهي ما يتطارحه صديقان - أحدهما شاعر أو كلاهما - من فنون النثر والنظم في شؤون شخصيّة بينهما، ويحرص الطرفان على أن يتّق المنثور أو المنظوم في البحر والقافية والزوي، ومن هذا المقتضى، تتفق المساجلات في الشكل الفني مع المعارضات الشعرية والنقائض، وتختلف عنهما في أنّ المساجلات تتم بين شخصين على قيد الحياة، في حين تكون المعارضات في أكثر الأحيان بين

قصيدتين، لشاعر ميّت وآخر حي على قيد الحياة، وكذلك تتنوّع مواضيع المعارضات من مدح للرسول (ص) أو غزلٍ أو رثاءٍ لفردٍ أو جماعات، في حين تنحصر المساجلات الاخوانية في الجانب الشخصي لا تتعدى سواه^(٦٨).

والمساجلات الاخوانية غير النقائض في الجانب الموضوعي، فمدارُ النقائض هو الهجاء والتلّب، ونزعة غلبة الخصم المقابل، في حين تدور المساجلات على المودة والمواصلة بين الإخوان.

والملاحظ على مساجلات ابن الوردي مع أصحابه العلماء واساتذته، أنّه لا يذكر من قصيدة المقابل إلّا مطلعها أو بيتين منها، ويورد بعدها قصيدته المعارضة في الجواب عنها، وهذا ضيّع علينا فائدة التعرف على قابليات الشعراء من العلماء لو أورد ما قالوه كاملاً، وكذلك ضيّع علينا فرصة القول في الحكم النقدي على ما بين أيدينا منها. ولعلّ ما ذكرناه عن إلحاحه في اختصار ديوانه وتنقيحه قد سبب هذا.

ومن صور هذه المساجلات الجميلة، ما قاله في شيخه (شهاب الدين بن المرحّل^(٦٩))، وقد حضر له حلقة تدريسية، ومنها:

عرقْتُ	حياءً	من	حضورك	ذاهلاً	بفضلك	عن	سن	المباحث	والنقد
وجئتُ	ببحثٍ	أعجبتك	فنونه	ولولا	حيائي	كنتُ	أبدعته	جهدي	
وليسَ	حياءً	الوجهِ	في الذنبِ	شيمةً	ولكنّها	من	شيمةٍ	الأسدِ	الورد ^(٧٠)

وفي هذه الأبيات ما يسحرُ معناه، فضلاً عن أدبه وجودة صنعته، في تعرّف العلاقة العلمية بين تلميذٍ تصدّر للإقراء ويحضره شيخه الذي تخرّج على يديه، وما تتفعل به نفس التلميذ من هذا المشهد.

ولاحظنا أيضاً، أنّ ابن الوردي اذا رأى طول قصيدة صاحبه وطول جوابه عنها، فإنه يورد من قصيدة صاحبه مطلعها فقط، ويورد جوابه عليها كاملاً.

فصديقه ابن فضل الله العمري – صاحب الموسوعة الشهيرة مسالك الابصار – يخاطب صديقه ابن الوردي، يشكو له بَرْدَ دمشق وتلجها في قصيدة سماها ابن الوردي (الشتويات).

وأرجح الظنّ، أنّ العمري صنع قصيدة بائية طويلة، صدّر بها شكواه، فلم يثبت ابن الوردي منها غير المطمع، وأورد بعدها (٣٥) بيتاً بائياً جميلاً في مساجلتها وملاطفة صاحبه ومدحه^(٧١).

ويؤيّد ما نذهب اليه، أنّه اذا رأى المساجلة قصيرة أثبتتها مع ردّه عليها^(٧٢).

ولعلّ ابن الوردي، فيما يبدو لنا، أراد لديوانه بعد تنقيحه، أن يحوي شعره هو، فاستعاض بالاشارة الى مادحيه في عنوانات قصائده نثراً، مع ذكر بيت من مطلع كل قصيدة شعر.

المبحث الثالث

السمات الفنية

بعد هذه الرحلة في أشعار الاخوانيات عند ابن الوردي، لا بدّ من استجلاء الخصائص الفنية لهذا الفن الشعري، ذلك أنّ الشعر فن لغوي تتوافر فيه مجموعة من الخصائص التعبيرية تميّزه من فنون الأدب الأخرى، ومن البديهي أيضاً أنّ كل شاعر لغته الشعرية هي التي تميّزه من أفراد فنّه الشعري^(٧٣)، وهذا التمايز ناتج من اختلاف ثقافة الشاعر ومعجمه الشعري، والغرض الذي ينظم فيه.

ومن خلال القراءة الفاحصة لأشعار الاخوانيات لدى هذا الشاعر، استطاع البحث الوقوف على سمات فنية وسمّت لغة الشاعر

منها:

١. السهولة الممتعة:

نقصد به الأسلوب السهل المبسط، يفهمه الخاصي والعامي، ولكن اذا شئت تقليده عجزت، لذلك هو ممتع. هدف الشاعر، تقريب الكلام الى الافهام بأسلوب جزل سهل، فالمفردات بسيطة لا تعقيد فيها، قريبة من الفهم، فقد تميز شعره بأنه الشعر السهل الممتع وبالأخص قصائد الاخوانيات. فقد كانت لغة هذه القصائد سهلة وواضحة، فإن مذهب الشعرى واضحاً لا لبس فيه، اذ يقول^(٧٤):

اذا	أحببت	نظم	الشعر	فأخترت	لنظمتك	كل	سهل	ذي	امتناع
ولا تكثر	مجانسة	وَمَكَّنْ	قوافيه	وَكُلِّهْ	إلى	الطباع			

نفهم من خلال هذين البيتين، أن ابن الوردي قدّم تقريراً واضحاً عن مذهب الشعرى، يُرينا أنه يُؤثر في الاخوانيات الشعر السهل لا الصعب العويص، الذي يستغل على الافهام وليس السهل وحده، بل السهل الممتع الذي إذا ماراه القارئ، ظن أنه يبلغه ويفوقه، فاذا أراد مجاراته عجز وانقطع.

٢. صدور شعره في الاخوانيات، عن الطبع، لا الكد والتكلف والتصنع، ليحيى الشعر عفو الخاطر، بريئاً من معاييب التكلف، مع قدر من الصنعة الشعرية التي تتطلبها هيكلة القصيدة ونظامها.

٣. الاقتصاد في فنون البديع: وهذه السمة تحسب للشاعر ابن الوردي حيث تبدو واضحة في شعره، إذ كان ينفر من كثرة الجناس التي أُلح بها الشعراء من قبله ومن بعده، فهو لا يرى كثرة الاحتفال بهذا النوع البديعي، ويدعو الشاعر المبتدئ الى الاقلال منه، وهو غير مكثّر منه، لا في اخوانياته ولا في سائر شعره ومنه قوله^(٧٥):

زوجة	مجد	الدين	والداها	في	أخذ	عرض	المجد	أشبهها
إن	أباها	وأبا	أباها	قد	بلغا	في	المجد	غايها

وهو جناس لطيف جداً اذ جانس بين اسم صديقه (مجد الدين) وبين المصدر (المجد) الواقع في الشاهد النحوي المشهور.

٤. تمكين القوافي: ويقصد به، أن تكون القافية في مكانها الملائم، غير قلق ولا نابية ولا مضطربة. وتعبير ابن الوردي (التمكين) في مكانه تماماً، ويحسن أن نتخذ مصطلحاً، يفيدنا في دراساتنا الأدبية في التعبير عن قوة القافية، وتلاومها مع السياق الشعرى في البيت والقصيدة.

٥. التضمين: هو أن يعمد الشاعر الى أخذ صدر بيت أو عجزه، ليضعه في سياق شعره، مفيداً من شهرة البيت أو القصيدة وشهرة قائلها، ليحقق لشعره، مرتبة أعلى في الصياغة والصناعة. وابن الوردي مولعٌ أيما ولع في هذا المجال، وقل أن نجد صفحة في ديوانه، خالية من تضمين شعرٍ لغيره، وقد تعرّض لنقد صلاح الدين الصفدي، فيما أورده ابن حجر العسقلاني:

(... وذكر الصفدي في أعيان العصر، أنه اختلس معاني شعره، وأنشد في ذلك شيئاً كثيراً، ولم يأت بدليل على أن ابن الوردي

هو المختلس، بل المتبادر الى الذهن عكس ذلك، نعم استشهد الصفدي على صحة دعواه بقول ابن الوردي:

وأسرق	ما	أردت	من	المعاني	فإن	فقت	القديم	حمدت	سيرى
وإن	ساويته	نظماً	فحسبي	مساواة	القديم	وذا	لخيري		
وإن	كان	القديم	أتم	معنى	فهذا	مبلغى	ومطار	طيري	
وإن	الدرهم	المضروب	باسمى	أحب	إلى	من	دينار	غيرى ^(٧٦)	

وهذا اعتراف صريح لا مؤارية فيه، أنّ الرجل يريد بمسلكه هذا، أن يجاري القدماء وينافسهم، فإن غلبهم فذاك مناهُ وطلبه، وإنّ ساواهم فحسبه ما وصل اليه من جودة الصنعة وقوتها.

وأكثر من لحظته مضمناً لشعرهم في شعره، أبو العلاء المعري، وكأنه أراد أن يلفت الاذهان الى شاعريته هو، بطريق الافادة من شعر سلفه، لكنه مع ذلك لم يُفد من شعر المديح النبوي وفي التغني ببعض الفتوحات على الصليبيين، عن طريق تضمين اعجاز القصائد أبياتاً من غرر شعر المعري مثل قوله^(٧٧):

أبِرْ أَحَادِيثَ سَلْعٍ وَالْحَمَى أَبِرْ (والهَجْ بِذِكْرِ اللّوَى أَوْ بَانِهِ الْعَطَرِ)
وَإِذْكَرْ هَبُوبَ نَسِيمٍ الْمُنْحَنِ سَحْراً (لَمَّا تَمَرُّ عَلَى الْأَزْهَارِ وَالْغُدرِ)

وتقع القصيدة في (تسعين بيتاً) لم يجد ابن الوردى غضاضة في أن يكون المعري مناصفاً له في صوغها وحبكها. ومثل قوله أيضاً^(٧٨):

وَقَفْتُ عَلَى الْجَزَعِ وَإِذْكَرْنِي لِسَاكِنِهِ لَعَلَّ بِالْجَزَعِ أَعَوَاناً عَلَى السَّهْرِ
إِذَا تَبَسَّمَ لَيْلاً قُلْ لِمَبْسَمِهِ يَا سَاهِرَ الْبَرْقِ أَيْقِظْ رَاقِدَ السَّمْرِ

فقد أفاد من شعر المعري في المديح النبوي وكان مطلع قصيدته:

يَا سَاهِرَ الْبَرْقِ أَيْقِظْ رَاقِدَ السَّمْرِ لَعَلَّ بِالْجَزَعِ أَعَوَاناً عَلَى السَّهْرِ

أمّا الاخوانيات فإنه يضمّنهما من شعر البهاء زهير (ت ٦٥٦هـ) من موشحته المشهورة:

(يَا أَفْضَلَ مَرْسِلٍ كَرِيمٍ مَا أَلْطَفَ هَذِهِ الشَّمَائِلُ
مَنْ يَسْمَعُ لَفْظَهَا تَرَاهُ كَالْغَصَنِ مَعَ النَّسِيمِ مَائِلٌ) (٧٩)

وممّا أخذه من الشعر الزّفيّع، قول عوف بن أبي محلم، لما بلغ الثمانين:

إِنَّ الثَّمَانِينَ وَبُلْغَتْهَا قَدْ أَحْوجَتْ سَمْعِي إِلَى تَرْجَمَانِ

فإنّ ابن الوردى أدخلها في شعره فقال:

يَا تَرْجَمَاناً لِي ثَمَانُونَ فِي ذِمَّتِهِ مَنْ عَزَّ بِالْمَطْلِ هَانِ
إِنَّ الثَّمَانِينَ وَبُلْغَتْهَا قَدْ أَحْوجَتْ سَمْعِي إِلَى تَرْجَمَانِ^(٨٠)

والقارئ يرى حسن الدعابة في هذين البيتين، فقد أفاد من كلمة (الترجمان) ليربط بين عتابه لترجمانٍ بعينه مع الوارد في بيت عوف ابن أبي محلم المشهور.

٦. كثرة إيراد مصطلحات العلوم والفنون: وهذا راجع الى مستويات الخطاب الشعري عند ابن الوردى فإنه خاطب في معظم اخوانياته، أساتذته وزملاءه من الشيوخ والقضاة ونوابهم، وهذا المستوى يقول عنه الدكتور بكرى شيخ أمين: (لا تسقط الحدود مرة واحدة بين الشاعر وصاحبه، يبقى هناك هذا الشعور بالمكانة المتميزة للإنسان المتحدّث إليه، وقد يقود هذا التميّز إلى محاولة إبداع)^(٨١). وجانب الإبداع في هذا المجال واضح أيّما وضوح في شعر ابن الوردى، فما قولنا في تسابقه مع جمال الدين (ابن نباتة) صديقه

في الإغارة على (ملحة الاعراب) لأبي القاسم الحريري، المنظومة النحوية الشهيرة، فقد ضمّن ابن ثباتة المصري، معظم أبيات (ملحة الاعراب) في قصيدة مدح بها الشيخ (تقي الدين السبكي) ، يقول الشيخ تاج الدين السبكي: (وقد أخذ شاعر عصرنا الشيخ جمال الدين بن نباتة، أكثر أبيات (ملحة الاعراب) للحريري، فصنّفها وجعلها قصيدة، امتدح بها الشيخ الامام الوالد وهي:

(صرفتُ فعلي في الاسي وقولي بحمد ذي الطول الشديد الحول
كلامك الفاسد لستُ أتبع حدّ الكلام ما أفاد المستمع)^(٨٢)

أمّا ابن الوردي فقد جارى ابن نباتة، فضمّن أبيات (ملحة الاعراب) في قصيدة غزلية ومنها:

(بسيف جفنه قتلتُ نفسي فإنه ماضٍ بغير لبس)^(٨٣)

ومنها:

(إعجب لنون حاجبيه تنصّر والنون في كلّ مثني تكسّر)^(٨٤)

وهذه المباراة في تضمين (الملحة) في غرضي المديح والغزل، توضّح صنعة شعرية عالية لهذين الشاعرين الكبيرين.

ومن هذا ننطلق لتتعرّف ما أورده ابن الوردي في شعره الاخواني من مسائل العلوم والفنون، يقول:

(أنا إنّ سافرتُ عنكم لأبصرُ عندك صوره
فيّ تعريفٌ وعدلٌ فانصرافي للضروره)^(٨٥)

وهذان بيتان لطيفان، اقتبسهما من النحو في باب الممنوع من الصرف لعلّة التعريف والعدل، ليسوقهما في حسن التعليل لانصرافه ومغادرته، فهو هنا مصيب مجوّد في الافادة من النحو.

ومن هذا القبيل، ما أورده في معانيته للقاضي ابن الرّمكاني، من تضمين رائع لأبواب من الفقه والنحو، فمن الاول يقول:

(أيقنت في أيامك البيع والصّر ف ومادافع باب الولا
إني الى التفليس ماضٍ اذا أهملت هذا الأمر مستقبل)^(٨٦)

وفي البيتين تضمين لأبواب البيع والصرف وباب اللّواء والتفليس، ومن الثاني قوله:

(قال انصرف قلت انصرافي على مذهب أهل النحو لن يجملا
فالعدل والتعريف عندي ولي منزلة في النحو لن تجهلا
قال أضفناك الى منصب آخر فالصّرْف أرى أمثلا)^(٨٧)

والأبيات واضحة في إجادته، في الإفادة من المقابلة بين مصطلحات النحو، وما يريده من إيصال عتابه لأستاذه. ومن جميل

تضمينه لأسماء الكتب، ما خاطب به القاضي شهاب الدين بن فضل الله اذ يقول:

(عذارك ملحّة بعد اختتام تقول: أقول من بعد إفتتاح
وثغرك جوهرى النظم يعزى غريبُ الحسنِ فيه الى الصّاح)^(٨٨)

وهو هنا يضمّن (ملحة الاعراب) للحريري و(معجم الصّاح) للجوهري في مديحه لصديقه.

وتكثر الشواهد في شعره، اذا أردنا الاستقصاء والتوسّع، وابن الوردی حَقَّق في هذا المجال من اخوانياته، مخاطبة أقرانه بما يفهمونه، وقصد الإبداع فيما يريده، من ايراد ألفاظ العلوم والفنون والكتب في شعره، فوقَّ في جانب كبير منها.

٧. الاقتباس من القرآن الكريم: وهو أن يقتبس الشاعر كلمة أو عبارة من القرآن الكريم ويضمّنها في شعره، ويتجسّد ذلك في قوله:

(أحلّ	الضيوف	على	سطحه	وفرّجهم	في	نجوم	السما
وقطّع	بالجوع	أكبادهم	وإنّ	يستغيثوا	يغاثوا	بما) ^(٨٩)	

فالشاعر قد اقتبس من سورة الكهف قوله تعالى:

(وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا)^(٩٠).

كذلك اقتباسه من صيغة الصلاة على الرسول (ص) وفيها طرفة يقول:

(سجادة	اذكرتني	فيك	الذي	كنت	أعلم
أهديتها	لمحبّ	صلّى	عليها	وسلّم) ^(٩١)	

كذلك قوله:

(أرى	أناساً	حرصوا	حتى	أزالوا	شينهم)
كأنهم	لم	يقرأوا	(نحن	قسمنا	بينهم) ^(٩٢)

٨. حُس التخلّص: ومما ورد في شعره، من حسن التخلّص من الغزل إلى المديح، ما قاله في مدح القاضي شهاب الدين بن فضل الله، فبعد مقدمة غزلية من (ثلاثة عشر بيتاً) تخلّص الى المديح بطريقة بارعة، يقول قبل التخلّص:

(فإن	أكنّ	اجترحت	هواك	ذنباً	فيكفيني	جراحي	باجتراحي
يحقّ	لمنّ	لحاني	فيك	ذمي	وحقّ	لكاتب	السرّ
ولست	سوى	ابن	فضل	الله	أعني	شهاب	الدين
						ذي	الغرر
						الملاح) ^(٩٣)	

وفي العموم، فإنّ ابن الوردی لم يُتخّم شعره بالبديع، ولم يُسرف وقد طابق قوله عن نفسه، ما وردنا من شعره. وهذه السمات الفنية - ولا ريب - هي التي تقدّم الشعر والشاعر، وتكفل لشعره الصيرورة.

ويبقى لدينا قول لا بُدّ منه: إنّ ابن الوردی قد ضيّع - على الدارسين - وراءه قسطاً كبيراً من شعره ونثره لو وصل إلينا لصاقت صفحات الدراسات عن استيعابها، ولأغنت بحوث المتخصصين، ولكن لا سبيل لنا على هذا الشاعر، فقد محّص ديوانه وجمعه في حياته، وأسقط منه ما اراد التخلص منه، ولعلّ فيما تركه لنا، ثروة ما زالت في حاجة، إلى درسٍ ونظرٍ وتأملٍ.

الخاتمة والنتائج

بعد رحلة ممتعة مع هذا البحث الموسوم بـ(ابن الوردی - ملامح من سيرته وقراءة في اخوانياته) ومتابعة متأنية لشعره الاخواني، يستحسن بنا أن ندوّن أهم النتائج التي توصلنا إليها:

- ١- يعد ابن الوردی من الرجال العظام الذين خلّدوا أنفسهم بعبائهم الفكري، من خلال آثامهم النافعة التي خلفوها، فقد تنوعت ثقافته وتشعبت، فكان نابغة عصره، لم يدع باباً من أبواب المعرفة إلّا طرقه، وأصدق ما يوصف به أنه موسوعة زمانه.
- ٢- خلصت الدراسة في شعر الاخوانيات عند ابن الوردی، أنّ الرجل قد اختار في حياته من شعره، فجمعه في ديوانه، أي أنّه أثبت ما أراد أن يبقى بعده، وحذف ما لا يريد منه، منطلقاً من حسٍ ديني ومن نظرة أخلاقية عالية، تترقّع عن التكبّس بالشعر، وترفض

هجا الناس والنيل منهم لأي سبب كان، لذلك احتلت الاخوانيات حيزاً كبيراً في شعره الذي وصل إلينا. فبلغت نسبتها في ديوانه ٤٠% في حين توزعت بقية الأغراض على ٦٠% بضمنها المقامات والكتب النثرية والإجازات لفضلاء عصره.

٣- إن ما تشغله الاخوانيات من حيز في الإنتاج الشعري في شعره يقدم لنا صورة عن حياته، في غير ما سطرته التراجم في كتب الرجال والطبقات، ويوضح لنا هذه الهمة التي ما عاقتها ظروف القضاء والنيابة في الاحكام - والتدريس بعد ذلك والتأليف - من مخالطة العلماء ومدارستهم ومخالطة الناس والاتصال بهم.

٤- إن البيئة التي دارت فيها هذه الشخصية وعاشت، كانت بيئة علم وعلماء وقضاة، طبعت في هذه النفس الشاعرة، أعرفها وصفاتها، وقد اتصفت هذه الحياة باطار خلقي صارم، الذي يطبع نفساً مؤمنة، اتسمت بالاتزان والرصانة والزهد والورع وآداب المعاملة التي تقوم على نظرة جدية إلى حقيقة الأشياء دون تزييف أو تمويه، وفي إطار هذه البيئة جرى شعره وتأطر، كما أن حركته في هذا المحيط - الأنف الذكر - مكنة من إقامة أوثق العلاقات الاجتماعية مع فضلاء عصره، وحصنته من مد جسور العلاقة مع أمراء الممالك، مما جعله في منأى عن الصراعات السياسية، التي عصفت بالبلاد آنذاك.

٥- كشفت الدراسة عن تنوع موضوعات هذه الاخوانيات من عتاب ودعاية وفكاهة ومساجلات اخوانية، إذ فرقت الدراسة بين المساجلات الاخوانية وشعر النقائض، من حيث غرضهما القائم على المؤدة والمحبة في الأولى والهزاء والتباغض في الثانية.

٦- فرقت الدراسة أيضاً بين شعر المساجلات الاخوانية وشعر المعارضات، لقيام المساجلات على شرط وجود الشاعر وصديقه على قيد الحياة، في حين يكون شعر المعارضات في الغالب بين قصيدتين لشاعرين أحدهما ميت والاخر على قيد الحياة، كما أن موضوع المعارضات متنوع كثيراً، ويكاد ينحصر شعر المساجلات في علاقات المؤدة والتواصل بين الاخوان.

٧- ظهر من خلال الدراسة أن ابن الوردي، لا يحفل بالمحسنات البديعية التي كانت الشغل الشاغل للشعراء في زمانه، بل كان مذهبه التخفيف منها، وأنه أراد أن يكون شعره سهلاً ممتعاً، بعيداً عن التكلف والتصنع فحقق في كثير منه ما أراد، مما قدّمته الدراسة واختارته له من شعر الاخوانيات.

٨- تبين أن ابن الوردي مولع بالتضمين، وقل أن نجد صفحة في ديوانه خالية من تضمين شعر لغيره، ليحقق لشعره مرتبة أعلى في الصياغة والصناعة، فكأن الرجل يريد بمسلكه هذا أن يجاري القدماء وينافسهم، فإن غلبهم فذاك مناه وطلبه، وإن ساوهم فحسبه ما وصل إليه من جودة الصناعة وقوتها.

٩- تبين ان ابن الوردي يمتلك مرجعية معرفية واسعة، يشف عنها ما استعمله من مفردات اصطلاحية في علوم وفنون شتى، ضمن خطابه الشعري، وذلك بما يتناسب مع اختصاصات من توجه إليهم بشعره الاخواني من القضاة والعلماء والشعراء.

١٠- أشارت الدراسة إلى جانبين جديرين بالدرس والبحث، وهما إبداع ابن الوردي في مجال علم الجغرافية ورسم الخرائط، وإبداعه في علم الأحجار والجواهر، اللذين لم يلتفت إليهما أحد من الباحثين.

الهوامش

١. فوات الوفيات: ابن شاکر الکتبی ٢/٢٢٩، الإعلام: ٥/٢٢٨، اعلام العرب في العلوم والفنون: عبد الصاحب الرحبلي: ١/١٧٤، طبقات الشافعية: عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي: ٥/٢٤٩، الجامع في تاريخ الأدب العربي القديم: حنا فاخوري: ١٠٤٨، تاريخ الادب العربي: عمر فروخ ٣/٧٦٦ معجم المؤلفين عمر رضا كحالة: ٣/٣٠، الدرر الكامنة: ابن حجر العسقلاني ٣/١٩٥، البداية والنهاية: ابن كثير ١٨/١٨١، النجوم الزاهرة: ابن تغري ٩/٢٤٠، شذرات الذهب: ابن العماد ٥/١٦١، الكنى والألقاب: عباس القمي ١/٤٣٥، كشف الظنون: مصطفى بن عبد الله ١/١٥٣، مشاهير الشعراء والأدباء: علي مهنا وعلي نعيم خريس ٢٥٣، الشعراء العرب: فواز الشعار ٢/٤٤.
٢. ديوان ابن الوردي: ٥.
٣. بدائع الزهور في وقائع الدهور: ابن اياس ١/١٩٨، الإعلام ٥/٢٢٨.
٤. و (٥) و (٦): ديوانه: ص ٥، ٥، ٢٩٥.
٥. ينظر فوات الوفيات: ٢/٢٢٩، الدرر الكامنة: ٣/١٩٥.
٦. بغية الوعاة: السيوطي ٢/٢٢٦.
٧. شذرات الذهب: ٦/١٦١.
٨. ديوانه: ٤١٥.
٩. تنمة المختصر في أخبار البشر: ٢/٢٣٩. والسلطان المذكور هو السلطان المجاهد الاشرف خليل الذي فتح عكا آخر معاقل الصليبيين وقُتل في السنة نفسها.

١٢. الدرر الكامنة: ١٩٥/٣.
١٣. المصدر نفسه: ١٩٥/٣ وينظر اعلام النبلاء: ٣/٥ وله ترجمة في طبقات الشافعية الكبرى: ٢٤٩/٦.
١٤. ينظر ديوانه: ٥ فوات الوفيات ٢٢٩/٢، الاعلام العرب ١٧٤/١.
١٥. بغية الوعاة: ٢٢٦/٢ وينظر شذرات الذهب: ١٦١/٦.
١٦. الدرر الكامنة: ١٩٥/٣ وقصيدته في عتاب قاضي القضاة الزمלקاني في ديوانه ٢٦٤ - ٢٦٥.
١٧. ديوانه: ٢٦٨.
١٨. المصدر نفسه: ٢٦٩.
١٩. ينظر: الشعراء العرب: ٤٤/٢.
٢٠. ديوانه: ٢٨١.
٢١. المصدر نفسه: ٥.
٢٢. ينظر: الشعراء العرب ٤٥/٢.
٢٣. تاريخ الأدب العربي القديم: حنا فاخوري ١٠٤٨ - ١٠٤٩.
٢٤. ديوانه: ٣١١.
٢٥. المصدر نفسه: ٢٧٧.
٢٦. ينظر: الكنى والألقاب ٤٣٥/١.
٢٧. معجم المؤلفين ٣٠/٧.
٢٨. ديوانه: ١٦٢.
٢٩. ينظر: أعلام العرب: ١٧٤/١.
٣٠. ينظر: الدرر الكامنة: ١٩٥/٣، الاعلام ٢٢٨/٥، الشعراء العرب: ٤٤/٢ مشاهير الشعراء والأدباء: ٢٥٣، معجم المؤلفين ٣٠/٧.
٣١. النجوم الزاهرة ٢٤١/٩، بغية الوعاة ٢٢٧/٢، بدائع الزهور: ١٩٩/١.
٣٢. ديوانه: ٣٣٤ وتحديد تاريخ هذين البيتين من صنع جامع الديوان.
٣٣. للاستزادة ينظر: مجلة المورد، المجلد العشرون/ العدد الثاني من ص ١٢٣ - ١٢٥.
٣٤. ديوانه: ١٦٣ وفيها نص الإجازة العلمية، وأوردها حاجي خليفة ١٥٧/١ باسم (الألفية الوردية في التعبير).
٣٥. ينظر كتاب القادري في التعبير، مجلة المورد/ مج ٢٠/ العدد ٢، ص ١٠٢، ١٩٩٢.
٣٦. حاجي خليفة ٧٠١/١ وينظر هدية العارفين ٧٨٩/١.
٣٧. أفدت هذا من مراجعة النسخة في مكتبة المتحف الحضاري بالموصل وعليها خط الكرمل.
٣٨. ديوانه: ١٦٣ وذكرها حاجي خليفة باسم (منطق الطير بإرادة الخير) في كشف الظنون .
٣٩. وقد نشرها محققة المرحوم الدكتور احمد ناجي القيسي في بغداد سنة ١٩٦٩م.
٤٠. لابن الوردي (المقامة الصوفية) في ديوانه ١٣٣ - ١٣٨.
٤١. ديوانه ٦.
٤٢. (٤٣)، (٤٤)، (٤٥)، (٤٦)، (٤٧)، (٤٨)، (٤٩)، (٥٠)، (٥١): ديوانه، ص ٦، ١٧، ١٨، ٣٣٨، ١٨، ١٨، ٢٠٩، ٢٩١، ٣٠٠.
٥٢. شذرات الذهب: ١٦١/٦.
٥٣. طبقات الشافعية: ٢٤٣/٦.
٥٤. الاعلام: ٥/٥.
٥٥. الأدب العربي في العصر الوسيط: ناظم رشيد ٩١، وينظر: الادب العربي في العصر العباسي: ٢٠٧، فنون الشعر في مجتمع الحمدانيين: مصطفى الشكعة ٢٧٦، مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني: ٢٨٨.
٥٦. المصدر نفسه: ٢٨٩.
٥٧. آمال ومحاضرات: شكري فيصل ١١٤ نقلاً عن مطالعات في الشعر المملوكي: ٢٩٢.
٥٨. المصدر نفسه: ٢٩١.
٥٩. الأدب العربي في العصر الوسيط: ٩٣، وينظر المجالس الأدبية في عصر صلاح الدين الأيوبي: د. ناظم رشيد: ٣، مجلة المورد/ عدد ١٩٨٨/٣.
٦٠. ينظر ديوان حسن عبد الباقي الموصلي: ٧٨.
٦١. عجائب الآثار في التراجم والأخبار ١٢٤/٤.
٦٢. و (٦٣) و (٦٤): ديوانه ص ٢٢٠، ٢٥٩، ٢٦٤ وفيه المقامة المنجية ١٤١ وهي مملوءة ذمّاً لهذه المدينة.
٦٥. و (٦٦)، (٦٧): ديوانه ص ٢٦٥، وينظر عتابه لجمال الدين يوسف ٢٢٩، ٢٠٨، ٢٢٧.
٦٨. مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني: ٢٩١.
٦٩. ترجمته في البداية والنهاية: ١٨١/١٨.
٧٠. ديوانه: ٢٩٦.
٧١. تنظر القصيدة في ديوانه: ١٨٢ - ١٨٣.
٧٢. ديوانه: ٣٠٥، ٣٠٦.
٧٣. ينظر مقالات في الأسلوبية: د. منظر عياشي ١١٢ - ١١٣.
٧٤. و (٧٥): ديوانه ص ٣٠٨، ٣٢٦.
٧٦. الدرر الكامنة: ١٩٥/٣، والأبيات في ديوانه: ٢٣٣.
٧٧. ديوانه: ٢٠١ وينظر كذلك ص ٢٣١، ٢٦٧.
٧٨. ديوانه: ٢٣٣ وينظر المدائح النبوية: ٢٩٧.
٧٩. و (٨٠): ديوانه ص ٢١٣، ٢٨٩.
٨١. مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني: ٢٩١.
٨٢. طبقات الشافعية: ٤١/٦.
٨٣. و (٨٤): ديوانه ص ٢٣٧ وسماها (تحفة الأحباب في ملحّة الإعراب).
٨٥. و (٨٦)، (٨٧)، (٨٨)، (٨٩): ديوانه ص ٢١٩، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٩٨، ٢٤٦.

٩٠. سورة الكهف: آية ٢٩.
 ٩١. ديوانه: ٢٢٥.
 ٩٢. ديوانه: ٢٤٦ وينظر بيتان اخوانيان، اقتبس فيهما حديثاً نبوياً شريفاً: ٢٤١.
 ٩٣. ديوانه: ٢٩٩.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ١- الأدب في العصر المملوكي مدخل في العصر واتجاهاته الفكرية والفنية، محمد زغلول سلام، الاسكندرية، د.ك، ط١، ١٤٤٨ هـ - ٧٨٣ هـ.
- ٢- الأدب العربي في العصر الوسيط، ناظم رشيد، الرياحين، حلة، د.ط، د.ت.
- ٣- الأدب العربي في العصر العباسي الاول: د. شوقي صيف، ١٩٦٦.
- ٤- الإعلام، خير الدين الزركلي، د.مط، د.ك، ط٣، د.ت.
- ٥- اعلام العرب في العلوم والفنون، عبد الصاحب الرحبلي، العلمية، النجف، د.ط، ١٣٧٣ هـ - ١٩٥٤ م.
- ٦- اعلام النبلاء بتاريخ حلب الشهباء، محمد راغب الطباخ، ط١، ١٩٢٥ م.
- ٧- الالفية الوردية، عمر بن مظفر بن الوردی، عبد الحميد العلوجي، د.مط مصر، د.ط، د.ت.
- ٨- بدائع الزهور في وقائع الدهور، محمد بن أحمد بن اياس الحنفي، د.مط، بيروت، ط١، ١٤٢٩ - ١٤٣٠.
- ٩- البداية والنهاية، عماد الدين بن كثير الدمشقي، دار ابن كثير، بيروت، د.ط، د.ت.
- ١٠- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين عبد الرحمن ابن أبي بكر السيوطي، مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٤ - ١٤٢٥ هـ.
- ١١- تاريخ ابن الوردی، زين الدين عمر بن مظفر، بيروت، ط١، ١٤١٧ هـ - ٩٩٦ م.
- ١٢- تاريخ الأدب العربي، عمر فروخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٧٩، ط٥، ١٩٨٩.
- ١٣- تنمة المختصر في اخبار البشر، زين الدين عمر بن مظفر الوردی، الحيدرية، النجف، ط٢، ١٣٨٩ - ١٩٦٩ م.
- ١٤- الجامع في تاريخ الادب العربي القديم، حنا فاخوري، شريعت، ط٢، ١٤٢٤ هـ - ١٣٨٢ هـ.
- ١٥- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد، دار الجيل، بيروت، د.ط، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م.
- ١٦- ديوان ابن الوردی، زين الدين عمر بن مظفر بن الوردی، تحقيق د. أحمد فوزي الهيب، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦ م.
- ١٧- ديوان حسن عبد الباقي الموصلي: تح محمد صديق الجليلي، مط الجمهورية، موصل ١٩٦٦.
- ١٨- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، أبي الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
- ١٩- الشعراء العرب، فواز الشعار، تحقيق د. أميل يعقوب، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٤٢٠ - ١٩٩٩ م.
- ٢٠- طبقات الشافعية الكبرى، عبد الوهاب بن نقي الدين السبكي، الحسينية، القاهرة، ط١، د.ت.
- ٢١- فنون الشعر في مجتمع الحمدانيين، مصطفى الشكعة، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨١.
- ٢٢- فوات الوفيات والذيل عليها، محمد بن شاكر بن أحمد، تحقيق محمد محيي الدين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط، ١٩٥١.
- ٢٣- القادري في التعبير، نصر بن يعقوب الدينوري، تح د.حاتم الضامن، مجلة المورد، مج ٢٠/عدد ٢.
- ٢٤- كشف الظنون، مصطفى بن عبد الله، تحقيق محمد شرف الدين، مكتبة الاسلامية، طهران، ط٣، ١٣٨٧ هـ - ١٩٤٧ م.
- ٢٥- الكنى والالقب، عباس القمي، الحيدرية، النجف، د.ط، ١٤٧٦ هـ - ١٩٥٦ م.
- ٢٦- المدائح النبوية حتى نهاية العصر المملوكي، د.مط، د.ك، ط١، ١٤١٧ هـ - ١٩٤١ م.

- ٢٧- مشاهير الشعراء والادباء، علي مهنا وعلي نعيم خريس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- ٢٨- مقالات في الأسلوبية، د. منذر العياشي، ط١، ١٩٩٠، منشورات اتحاد كتاب العرب - دمشق.
- ٢٩- معالم الأدب العربي في العصر الحديث، عمر فروخ، بيروت، ط١، ١٩٨٥.
- ٣٠- مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، د. بكري شيخ أمين، د. مط، د. ك، ط٤، د. ت.
- ٣١- معجم المؤلفين تراجم مصنفی الكتب العربية، عمر رضا كحالة، د. مط، بيروت، د. ط، د. ت.
- ٣٢- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين ابن أبي المحاسن يوسف بن تغري بردي الاتابكي، مصر د. ط، د. ت.

اثر استخدام الوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد

أ.م.د. د. ميثم صالح كريم

أ.م.د. نبيل كاظم هريبد

جامعة بابل/ قسم النشاطات الطلابية

The use of multimedia in reducing the anxiety of motor performance and the development of some of the offensive skills of players emerging handball

Ass.Prof.Dr. Nabil Kazim Haribd

Ass.Prof.Dr. Maytham Salah Karim

Babylon University\ Student Activities Department

Dr.nabeel@yahoo.com

Maytham77@yahoo.com

Abstract

The method of multimedia is one of the images of modern education technology in the teaching of various sports skills and the stage of learning the basic skills of the most important and difficult stages to be paid attention, so the researchers tried to experiment with this technique using multiple media training to reach the learners to the advanced level of advanced skills of some handball Which have an important role during the matches and at different levels. The research aims to:-

- 1- Preparation of an educational program using multimedia in reducing the anxiety of motor performance and the development of some offensive skills for players emerging handball.
- 2-knowledge of the impact of the educational program using multimedia in reducing the anxiety of motor performance and develop some of the offensive skills of players emerging handball..

The researchers used the appropriate experimental approach to solve the problem. The research community defines the players of the Musayyib club for the season (2016 - 2017). (24) players took the society in a comprehensive manner. The most important conclusions were

- 1-There is a preference for multimedia in reducing the anxiety of motor performance and the development and some of the offensive skills of players emerging handball.

Keywords: (multimedia, motor performance anxiety).

الملخص

اسلوب الوسائط المتعددة يعد واحدا من صور تكنولوجيا التعليم الحديثة في تعليم المهارات الرياضية المختلفة وتعد مرحلة تعلم المهارات الأساسية من أهم وأصعب المراحل الواجب الاهتمام بها، لذا حاول الباحثان الخوض بهذه التجربة باستخدام وسائط متعددة خلال التدريب للوصول بالتعلمين الى مستوى مهاري متقدم لبعض المهارات الهجومية بكرة اليد والتي لها دور مهم خلال المباريات وبمختلف مستوياتها. وهدف البحث الى:

- ١- إعداد برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.

- ٢- معرفة تأثير البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.

استخدم الباحثان المنهج التجريبي الملائم لحل المشكلة. وتحدد مجتمع البحث اللاعبين الناشئون في نادي المسيب بكرة اليد

للموسم (٢٠١٦ - ٢٠١٧م). والبالغ عددهم (٢٤) لاعباً وتم اخذ المجتمع بطريقة الحصر الشامل. وكانت اهم الاستنتاجات هي

- ١- هنالك افضلية للوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.

الكلمات المفتاحية: (الوسائط المتعددة، قلق الاداء الحركي)

١- التعريف بالبحث

١-١ مقدمة البحث وأهميته:

مما لا شك فيه ان من ابرز ملامح هذا العصر الذي نعيش فيه ذلك التقدم السريع وتطور التكنولوجيا الهائل الذي لم يسبق له مثيل في شتى ميادين العلم ووسائل واساليب للتدريب وذلك بالاعتماد على افضل التقنيات والامكانيات العلمية والمتاحة من اجل الارتقاء الى افضل مستوى، وبدأت دول العالم بتوفير الامكانيات والقدرات العلمية من اجل الوصول بالمتعلم الى مستويات متقدمة في الالعب الرياضية المختلفة لتحقيق الانجازات.

ولعبه كرة اليد واحدة من الالعب الجماعية التي تستقطب اهتمام عدد كبير من الرياضيين حيث ان هذه اللعبة فيها الكثير من المهارات التي تحقق متعة الممارسة والمشاهدة، لما فيها من اثارة وسرعة في الاداء. ان المهارات الاساسية في لعبة كرة اليد تشكل ركنا مهما في تنفيذ فن واساليب اللعب وهي ضرورية جدا عند تطبيق خطط اللعب ومن المهم جدا تطور وضبط المهارات الاساسية من خلال التمرين المستمر لتحقيق التطورات الحركية لتعلم المهارات ومعرفة المسار الحركي الجيد لجميع المهارات الاساسية.

وتعد الوسائط المتعددة واحدة من صور تكنولوجيا التعلم الحديثة وتقوم الوسائط على تنظيم متتابع محكم يسمح لكل متعلم ان يسير في الجزء التعليمي وفق خصائصه المميزة وان يكون نشيطا واجابيا طوال مدة مروره به، وان القلق هو احدى المشكلات الصعبة التي يواجهها اللاعبون وخاصة في مواقف اللعب المختلفة وله تأثير كبير على مستوى ادائهم الحركي خلال المباريات فهو يعد من العوامل المعيقة للأداء الحركي لبعض اللاعبين وخاصة الناشئين، ومن هنا تظهر اهمية البحث في محاولة علمية جديدة للاستفادة من الوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد من اجل تحقيق الاهداف التي يسعون اليها العاملون في مجال تدريب كرة اليد.

١-٢ مشكلة البحث:

الوسائط المتعددة تعد واحدا من صور تكنولوجيا التعليم الحديثة في تعليم المهارات الرياضية المختلفة وتعد منظومة تعليمية متكاملة تتفاعل تفاعلا وظيفيا من خلال برنامج تعليمي لتحقيق اهداف محددة وخصوصاً في تعلم مهارات الأنشطة الرياضية فينتقل التدريب من طرائق واساليب تعتمد على سلبية المتعلم والمدرّب الى اساليب متطورة تحترم كلاهما وهي اساليب حديثة يقبل فيها المدرّب على العطاء بحب واقتناع ويتفاعل فيها المتعلم مع تعلم المهارات بميل ورغبة صادقين وتنتقل العملية التعليمية من المدرّب الى المتعلم ومن خلال كون الباحثان لاعبان ومدرّبان للعبة كرة اليد ومن خلال متابعتهم للدوري الممتاز برزت مشكلة البحث لاحظوا ان العديد من المدرّبين لا يأخذون بنظر الاعتبار الوسائط والأساليب الحديثة في تعلم المهارات الأساسية. حيث تعد مرحلة تعلم المهارات الأساسية من أهم وأصعب المراحل الواجب الاهتمام بها، لذا حاول الباحثان الخوض بهذه التجربة باستخدام وسائط متعددة خلال التدريب للوصول بالمتعلمين الى مستوى مهاري متقدم لبعض المهارات الهجومية بكرة اليد والتي لها دور مهم خلال المباريات وبمختلف مستوياتها.

١-٣ اهداف البحث:

١- إعداد برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.

٢- التعرف على قلق الاداء الحركي وبعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.

٣- معرفة تأثير البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.

١-٤ فرض البحث:

للبرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة تأثير ايجابي في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.

١-٥ مجالات البحث:

١- المجال البشري: اللاعبون الناشئون في نادي المسيب بكرة اليد للموسم (٢٠١٦-٢٠١٧ م).

٢- المجال الزمني: للمدة من ٥ / ١٠ / ٢٠١٦ ولغاية ٢٦ / ١ / ٢٠١٧

٣- المجال المكاني: ملعب كرة اليد في المسيب.

٢- منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

٢-١ منهج البحث: استخدم الباحثان المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة لملائتهما وحل مشكلة البحث.

٢-٢ مجتمع البحث وعينته: تحدد مجتمع البحث باللاعبين الناشئين في نادي المسيب بكرة اليد للموسم (٢٠١٦-٢٠١٧ م). والبالغ عددهم (٢٤) لاعباً وتم اخذ المجتمع بطريقة الحصر الشامل وحسب الجدول الاتي:

الجدول (١) يبين تفاصيل المجتمع

ت	العينة	استخدامها	المجموع الكلي
١	التجربة الاستطلاعية	٤	٢٤
٢	المجموعة الضابطة	١٠	
٣	المجموعة التجريبية	١٠	

٢-٣ الوسائل والاجهزة والادوات المستخدمة بالبحث:

٢-٣-١ وسائل جمع البيانات:

١- الملاحظة. ٢- الاستبانة. ٣- الاختبارات الموضوعية.

٢-٣-٢ الاجهزة والادوات المستخدمة في البحث:

- جهاز قياس الطول والكتلة (صيني الصنع). - حاسبة الكترونية نوع Dell. - ساعات إيقاف الكترونية عدد ٢ نوع SEWAN. - ملعب كرة يد قانوني. - كرات يد للناشئين عدد ١٠ / صافرة. - مربعات دقة تصوير (٥٠*٥٠ سم).

٢-٤ إجراءات البحث الميدانية

٢-٤-١ تحديد صلاحية مقياس خفض قلق الاداء الحركي للاعبين كرة اليد:

استخدم الباحثان مقياس قلق الاداء الحركي المقنن بكرة اليد للباحث (علي ستار عبد الامير ٢٠١٣)^١ والمتكون من (٢٤) فقرة وثلاثة مجالات (ملحق ١) وهي:

١- المجال الفسيولوجي يتكون من ٨ فقرات وهي (٨،٧،٦،٥،٤،٣،٢،١) كلها ايجابية عدا الفقرة (٧) سلبية.

٢- المجال المعرفي يتكون من ٨ فقرات وهي (١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩) كلها ايجابية عدا الفقرتين (١٦، ٩) سلبية.

٣- المجال النفسي يتكون من ٨ فقرات وهي (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) كلها ايجابية عدا الفقرة (٢٤) سلبية.

وتكون بدائل الاجابة من بديلين (نعم، كلا) حيث تعطى درجتين في حالة الاجابة ب(نعم) وتعطى درجة واحدة عند الاجابة ب(كلا) للفقرات الايجابية، اما حالة الفقرات السلبية فعلى العكس من ذلك.

٢-٤-٢ تحديد صلاحية المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد:

لمعرفة صلاحية المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد اعد الباحثان استمارة استبيان وباستطلاع آراء الخبراء والمختصين والبالغ عددهم (١٣) خبيراً بكرة اليد، وبعد جمع الاستمارات ومعالجتها عن طريق (ك٢٤) والجدول (٢) يبين ذلك.

١ علي ستار عبد الامير: تأثير الاسلوب المنظم والعشوائي في تطوير بعض القدرات الحركية واشكال التصويب وخفض قلق الاداء الحركي للأشبال بكرة اليد، ٢٠١٣، ص ٦٩-٧٠

الجدول (٢)

يبين صلاحية المهارات الهجومية لكرة اليد

ت	الاختبار	الصلاحية		٢٤ المحسوبة	الدلالة
		لا يصلح	يصلح		
١	مسك الكرة	٦	٧	٠,٠٧٦	غير معنوي
٢	استلام الكرة	٨	٥	٠,٦٩	غير معنوي
٣	المناولة	٠	١٣	١٣	معنوي
٤	الطبطة	٧	٦	٠,٠٧٦	غير معنوي
٥	الخداع	١٠	٣	٣,٧٦	غير معنوي
٦	التصويب	٠	١٣	١٣	معنوي

٢-٤-٣ تحديد صلاحية اختبارات المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد:

اختار الباحثان اشكال التصويب الأكثر استخداماً في المباريات وحسب خبرتهما الميدانية ولمعرفة صلاحية الاختبارات للمهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد اعد الباحثان استمارة استبيان وباستطلاع آراء الخبراء والمختصين والبالغ عددهم (١٥) خبيراً بكرة اليد، وبعد جمع الاستمارات ومعالجتها عن طريق (ك٢) والجدول (٣) بين ذلك.

الجدول (٣)

يبين صلاحية اختبارات المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد

ت	المهارات	ت	اشكال المهارة	الصلاحية		٢٤ المحسوبة	الدلالة
				لا يصلح	يصلح		
١	التصويب	١	التصويب من الارتكاز من مستوى الرأس على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٠	١٥	١٥	معنوي
		٢	التصويب من الثبات من مستوى الرأس على مستطيلات	١٠	٥	١,٦٧	غير معنوي
		٣	التصويب من القفز عالياً على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٠	١٥	١٥	معنوي
		٤	التصويب من القفز عالياً على مرمى مرسوم بالجدار ومقسم الى ٥ دوائر	٨	٧	٠,٠٦٦	غير معنوي
		٥	التصويب من السقوط الأمامي على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	١	١٤	١١,٢٧	معنوي
٢	المناولة	٦	التصويب من السقوط الأمامي على مربعات متداخلة مقاسا بالدرجات	٦	٩	٠,٦	غير معنوي
		١	المناولة السوطية من فوق الرأس على شكل دائري يبعد ٤م لمدة ٣٠ ثا	٠	١٥	١٥	معنوي
		٢	المناولة السوطية من فوق الرأس على شكل مستطيل مرسوم على الحائط ٢٠م لمسافة ٥م	٥	١٠	١,٦٧	غير معنوي
		٣	أداء المناولة السوطية من مستوى الرأس باتجاه الهدف يبعد ٣٠ م عنه	٧	٨	٠,٠٦٦	غير معنوي
		٤	المناولة السوطية من مستوى الرأس على شكل بيضوي مرسوم على حائط ٣٠ ثا	٢	١٣	٨,٠٦٧	معنوي

٢-٥ التجربة الاستطلاعية: اجريت التجربة الاستطلاعية على (٤) لاعبين من الناشئين بكرة اليد من نادي المسيب الرياضي وذلك في (١٠/١٠/٢٠١٦) في ساحة كرة اليد لاختبارات قلق الاداء الحركي والمهارات الهجومية وأعيدت التجربة على اللاعبين انفسهم بتاريخ (٢٧/١٠/٢٠١٦) وان الغرض من إجراء التجربة الاستطلاعية هو:

١- التأكد من صلاحية الأجهزة والأدوات المستخدمة بالبحث.

٢- مستوى وضوح فقرات المقياس وصعوبة الاختبارات بالنسبة لعينة البحث.

٣- معرفة الوقت اللازم لتنفيذ الاختبارات كافة.

٤- معرفة الصعوبات التي تواجه الباحثان لغرض تلافيها مستقبلا.

٥- استخراج الأسس العلمية (الثبات والموضوعية) للاختبارات

٢-٦ الأسس العلمية للاختبارات:

٢-٦-١ صدق الاختبار: اعتمد الباحثان صدق المحتوى أو المضمون لاستخراج صدق الاختبار وهو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه بمعنى إن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها. وعليه تم عرض الاختبارات على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال كرة. وقد ثبت صدق الاختبارات بعد أن اتفق الخبراء على أنها تحقق الغرض الذي وضعت من أجله وملاءمتها هذه الفئة العمرية.

٢-٦-٢ ثبات الاختبار: تطلق هذه التسمية على الاختبار " إذا تكرر استخدام الاختبار وأعطى نفس النتائج في كل مرة" ولحساب معامل الثبات تم اختيار طريقة الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٤) لاعبين من خارج عينة البحث بتاريخ (١٠/١٠/٢٠١٦) في الساعة الرابعة عصرا وأعيد تطبيق الاختبارات على العينة نفسها يوم ٢٧/١٠/٢٠١٦ في الساعة الرابعة عصرا، أي بعد مرور (١٧) يوم. وتم حساب معامل الارتباط البسيط (بيرسون) ولكل اختبار كما مبين في الجدول (٣).

٢-٦-٣ الموضوعية: تُعرف الموضوعية بأنها " تطابق الآراء لأكثر من حكم عند تقويمهم للاختبار^٢. ولغرض التعرف على موضوعية الاختبار استعان الباحث بدرجات محكمين^(*) لنتائج الاختبارات، إذ تم احتساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الحكم الأول والحكم الثاني، وقد ظهر إن جميع الاختبارات ذات موضوعية، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

يبين معامل الثبات والموضوعية للاختبارات

ت	الاختبارات	معامل الثبات	معامل الموضوعية	الدلالة الإحصائية
١	مقياس قلق الاداء الحركي	٠,٩٠	مفتاح التصحيح	معنوي
٢	التصويب من الارتكاز من مستوى الرأس على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٠,٨٦	٠,٨٩	معنوي
٣	التصويب من القفز عاليا على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٠,٨٨	٠,٨٦	معنوي
٤	التصويب من السقوط الأمامي على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٠,٨٥	٠,٨٦	معنوي
٥	المنالة السوطية من فوق الرأس على شكل دائري يبعد ٤م لمدة ٣٠ ثا	٠,٩٠	٠,٨٥	معنوي
٦	المنالة السوطية من مستوى الرأس على شكل بيضوي مرسوم على حائط ٣٠ ثا	٠,٨٨	٠,٨٩	معنوي

٢-٨ الاختبارات القبلية: قام الباحثان بأجراء الاختبارات القبلية لعينة البحث والبالغ عددهم (٢٠) لاعبا في الساعة الرابعة عصرا بتاريخ (٣٠/١٠/٢٠١٦) في قاعة المسيب الرياضي قبل الشروع بالتجربة الرئيسية مع ضبط كافة المتغيرات.

٢-٩ اجراءات تجانس وتكافؤ عينة البحث:

٢-٩-١ تجانس عينة البحث: لغرض ضمان خط سير عينة البحث قام الباحثان بأجراء التجانس لعينة البحث في متغيرات الطول والكتلة والعمر الزمني والعمر التدريبي وكما مبين بالجدول (٥).

١ مصطفى حسين الباهي؛ المعاملات العلمية العملية بين النظرية والتطبيق، ط١، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٩، ص٦٤

٢ مروان عبد المجيد إبراهيم: الأسس العلمية والطرق الإحصائية والقياس في التربية الرياضية، ط١، عمان، دار الفكر العربي، ١٩٩٩، ص ١٥٥

(*) المحكمين:

- أ.م.د. قاسم حسن - تدريب كرة يد - كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - جامعة بابل
- أ.م.د. حسين عبد الامير - تدريب كرة يد - كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - جامعة بابل

الجدول (٥) يبين تجاني عينة البحث

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المنوال	معامل الالتواء
١	الطول	سم	١٧٤,٢٣	٤,٢٦	١٧٤	٠,٠٥
٢	الكتلة	كغم	٦٢,١٥	٤,٨٤	٦٠	٠,٤٤
٣	العمر التدريبي	شهر	٤,٦	١,٣٢	٤	٠,٤٥
٤	العمر الزمني	شهر	١٥,٢٣	١,٧١	١٥	٠,١٣

يبين الجدول (٥) أن قيم معامل الالتواء للمتغيرات جاءت اقل من $(1 + \bar{t})$ وهذا ما يدل على تجانس أفراد عينة البحث في كافة المتغيرات.

٢-٩-٢ تكافؤ مجموعتي البحث: التجأ الباحثان الى تحقيق مبدأ التكافؤ بين المجموعتين وقد استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختيار (t) للعينات المستقلة (بين المجموعتين الضابطة والتجريبية) وكما هو مبين في جدول (٦)

جدول (٦)

يبين التكافؤ أفراد عينة البحث

ت	الاختبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (t) المحسوبة	نوع الدلالة
		س-	ع	س-	ع		
١	مقياس قلق الاداء الحركي	٤٠,٣٢	٣,١٢	٤١,١٠	٣,٥٨	١,٣٠	عشوائي
٢	التصويب من الارتكاز من مستوى الرأس على مربعات دقة التصويب (٥٠×٥٠)	٢,٨٠	٠,٧٠	٢,٦٥	٠,٧٤	٠,٧٨	عشوائي
٣	التصويب من القفز عاليا على مربعات دقة التصويب (٥٠×٥٠)	٢,٦٠	٠,٦٣	٢,٥٥	٠,٧٢	٠,٩٣	عشوائي
٤	التصويب من السقوط الأمامي على مربعات دقة التصويب (٥٠×٥٠)	٢,١٠	٠,٩٢	٢,١٣	٠,٨٥	٠,٨٣	عشوائي
٥	المناول السوطية من فوق الرأس على شكل دائري يبعد ٤م لمدة ٣٠ ثا	١٤,٣٧	٢,٤٥	١٤,٢٠	٢,٥٨	١,٣٢	عشوائي
٦	المناول السوطية من مستوى الرأس على شكل بيضوي مرسوم يبعد ٣م عن حائط ٣٠ ثا	١٥,٤٠	٣,١٤	١٤,٩٤	٣,٢٦	١,٤١	عشوائي

يبين الجدول (٦) ان قيم (t) المحسوبة لاختبارات قيد البحث اصغر من قيمتها الجدولية والبالغة $(١,٧٣)$ عند مستوى دلالة $(٠,٠٥)$ وتحت درجة حرية (١٨) مما يدل على تحقيق مبدأ التكافؤ في الاختبارات قيد البحث.

٢-١٠ اعداد الوسائط المتعددة

قام الباحثان بتهيئة الوسائط المتعددة المطلوبة لاستخدامها في اجراءات البحث حيث قام بالاتفاق مع مدرب المنتخب الوطني لكرة اليد بتحديد عدد $(٢-٣)$ لاعبين في المستوى العالي في الفريق وهذا يعني أن أداءهم للمهارات يكون في مستوى عال لذا يصلح أن يكون نموذجا في أداء المهارة وكذلك نموذج حي للمدرب وهذا المستوى ضروري لعرض المهارات المدروسة بصورة صحيحة خلال عملية التعليم، وقام الباحث بتسجيل الفلم على قرص CD وبالسعة الاعتيادية والسرعة البطيئة وعرضها خلال الوحدة التعليمية وبهذا يكون الباحثان قد قاما بتهيئة الوسائط الأولى وهو عرض المهارات من خلال قرص CD أما بالنسبة للوسيط التعليمي الثاني وهو كراس صغير بصورة متسلسلة متحركة ويكون على شكل كراس (دفتر) صغيرة يحتوى على مجموعة من الصور المتسلسلة المتقطعة لأداء المهارات وحين توريقها بشكل سريع تظهر للاعب كأنه يرى أداء المهارة بتسلسلها الحقيقي والواقعي خلال الوحدات التعليمية حيث قام الباحثان بتهيئة أعداد كبيرة من هذه الكراسات الصغيرة حيث بلغ حجم كل كراس $(٥ سم \times ١٠ سم)$ وبأعداد تكفي لأفراد العينة وحسب

الوحدات التعليمية، واعتمد الباحث بتهيئة هذه الصور الصغيرة للكراس على مصورين مختصين في تصغير وترتيب الصور بالتسلسل وباستخدام أجهزة متطورة ومتقدمة في هذا المجال، أما بالنسبة لتهيئة الوسيط الثالث وهو عبارة عن (صور كبيرة متسلسلة ثابتة) بحجم (٣٠ سم × ٥٠ سم) حيث تعرض على الجدار وحسب تسلسل أداء المهارة وبعدد ٢٥ صورة (كما في الوسيط الثاني) حيث قام الباحثان بتكبير الصور المتسلسلة الموجودة على الفلم ونقطيعها حسب التسلسل الخاص بالمهارات المبحوثة (المناولة والتصويب) للعبة كرة اليد، وتم تطبيق المنهج التعليمي خلال شهرين وبواقع (٣) وحدات بالأسبوع وبلغ المجموع الكلي للوحدات (٢٤) وحدة وزمن الوحدة التعليمية (٩٠ د) وبدء البرنامج بتاريخ (٢٠١٦/١١/١) ولغاية (٢٠١٦/١٢/٣٠).

٢-١١ الاختبارات البعدية: بعد الانتهاء من تطبيق المنهج التعليمي قام الباحثان بتنفيذ الاختبارات البعدية للمتغيرات المدروسة قيد البحث في الساعة الرابعة عصراً في قاعة المسيب الرياضي بتاريخ (٢٠١٦/١٢/٣١) على المجموعتين الضابطة والتجريبية والبالغ عددهم (٢٠) لاعباً.

٢-١١ الوسائل الإحصائية: ١-المتوسط الحسابي. ٢- الانحراف المعياري. ٣- معامل الارتباط البسيط. ٤ - كا^٢. ٥- اختبار (t) للعينات المتناظرة والمستقلة. ٦- معامل الالتواء. ٧-المنوال. ٨- ت ر لمعنوية الفروق.

٣- عرض وتحليل ومناقشة النتائج

٣-١ عرض وتحليل نتائج المتغيرات المبحوثة للاعبين بكرة اليد وللمجموعة الضابطة:

الجدول (٧)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) بين الاختبارين وللمجموعة الضابطة

ت	المتغيرات المبحوثة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة t المحسوبة	الدلالة الاحصائية
		س-	ع	س-	ع		
١	مقياس قلق الاداء الحركي	٤٠,٣٢	٣,١٢	٣٨,٤١	٢,٥٩	٣,١٤	معنوي
٢	التصويب من الارتكاز من مستوى الرأس على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٢,٨٠	٠,٧٠	٣,١٠	٠,٥٧	٢,٤٨	معنوي
٣	التصويب من القفز عالياً على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٢,٦٠	٠,٦٣	٣,٠٥	٠,٤٢	٢,٤٠	معنوي
٤	التصويب من السقوط الأمامي على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٢,١٠	٠,٩٢	٢,٩٠	٠,٧٥	٢,٢٩	معنوي
٥	المناولة السوطية من فوق الرأس على شكل دائري يبعد ٤م لمدة ٣٠ ثا	١٤,٣٧	٢,٤٥	١٧,٣٩	٢,٢٨	٣,٥٢	معنوي
٦	المناولة السوطية من مستوى الرأس على شكل بيضوي مرسوم يبعد ٣م عن حائط ٣٠ ثا	١٥,٤٠	٣,١٤	١٨,٨٣	٢,٨١	٣,٦٧	معنوي
القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) بلغت (١,٨٣)							

يبين الجدول (٧) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي وللمجموعة الضابطة حيث نلاحظ اختلافاً وفروقاً في الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ولغرض التعرف على الفروق استخدم الباحثان اختبار (t) للعينات المرتبطة وبلغت قيمة (t) المحسوبة وهي كالاتي: (٣,١٤، ٢,٤٨، ٢,٢٩، ٣,٥٢، ٣,٦٧) وهي اعلى من القيمة الجدولية بمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩) والبالغة (١,٨٣) عليه هنالك فروقاً معنوية ولصالح الاختبار البعدي.

٤-٢ عرض وتحليل نتائج المتغيرات المبحوثة للاعبين بكرة اليد وللمجموعة التجريبية:

الجدول (٨)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) بين الاختبارين وللمجموعة التجريبية

ت	المتغيرات المبحوثة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة t	الدلالة الاحصائية
		س-	ع	س-	ع		
١	مقياس قلق الاداء الحركي	٤١,١٠	٣,٥٨	٣٠,١١	٢,٧١	٥,٤٦	معنوي
٢	التصويب من الارتكاز من مستوى الرأس على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٢,٦٥	٠,٧٤	٤,٦٨	٠,٥٣	٣,١٨	معنوي
٣	التصويب من القفز عالياً على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٢,٥٥	٠,٧٢	٤,٣٠	٠,٦١	٣,٢٣	معنوي
٤	التصويب من السقوط الأمامي على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٢,١٣	٠,٨٥	٣,٩٠	٠,٧٠	٣,٥٧	معنوي
٥	المنافسة السوطية من فوق الرأس على شكل دائري يبعد ٤م لمدة ٣٠ ثا	١٤,٢٠	٢,٥٨	١٩,٨٢	٢,٦٩	٥,٧٨	معنوي
٦	المنافسة السوطية من مستوى الرأس على شكل بيضوي مرسوم يبعد ٣م عن حائط ٣٠ ثا	١٤,٩٤	٣,٢٦	٢٠,٣٧	٢,٨٤	٦,٩٣	معنوي
القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) بلغت (١,٨٣)							

يبين الجدول (٨) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي وللمجموعة التجريبية حيث نلاحظ اختلافاً وفروقاً في الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ولغرض التعرف على الفروق استخدم الباحثان اختبار (t) للعينتين المرتبطة) ومنه بلغت قيمة (t) المحسوبة) وهي كالاتي: (٥,٤٦، ٣,١٨، ٣,٢٣، ٣,٥٧، ٥,٧٨، ٦,٩٣) وهي اعلى من القيمة الجدولية بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) والبالغة (١,٨٣) عليه هنالك فروقاً معنوية ولصالح الاختبار البعدي.

٣-٢ عرض وتحليل نتائج المتغيرات المبحوثة للاعبين بكرة اليد وللمجموعتين الضابطة والتجريبية:

الجدول (٩)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) بين الاختبارين البعدين وللمجموعتين الضابطة والتجريبية

ت	المتغيرات المبحوثة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة t	الدلالة الاحصائية
		س-	ع	س-	ع		
١	مقياس قلق الاداء الحركي	٣٨,٤١	٢,٥٩	٣٠,١١	٢,٧١	٤,٢٧	معنوي
٢	التصويب من الارتكاز من مستوى الرأس على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٣,١٠	٠,٥٧	٤,٦٨	٠,٥٣	٢,٩٢	معنوي
٣	التصويب من القفز عالياً على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٣,٠٥	٠,٤٢	٤,٣٠	٠,٦١	٢,٨٣	معنوي
٤	التصويب من السقوط الأمامي على مربعات دقة التصويب (٥٠ × ٥٠)	٢,٩٠	٠,٧٥	٣,٩٠	٠,٧٠	٢,٤٧	معنوي
٥	المنافسة السوطية من فوق الرأس على شكل دائري يبعد ٤م لمدة ٣٠ ثا	١٧,٣٩	٢,٢٨	١٩,٨٢	٢,٦٩	٣,٦٢	معنوي
٦	المنافسة السوطية من مستوى الرأس على شكل بيضوي	١٨,٨٣	٢,٨١	٢٠,٣٧	٢,٨٤	٣,٧٠	معنوي

مرسوم يبعد ٣ م عن حائط ٣٠ ثا							
القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨) بلغت (١,٧٣)							

يبين الجدول (٩) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية حيث نلاحظ اختلافاً وفروفاً في الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ولغرض التعرف على الفروق استخدم الباحثان اختبار (t) للعينات المستقلة) ومنه بلغت قيمة (t المحتسبة) وهي كالآتي: (٤,٢٧، ٢,٩٢، ٢,٨٣، ٢,٤٧، ٣,٦٢، ٣,٧٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨) والبالغة (١,٧٣) عليه هنالك فروفاً معنوية ولصالح المجموعة التجريبية.

٣-٤ مناقشة النتائج: من خلال عرض النتائج للمجموعتين الضابطة والتجريبية هنالك تطور للمجموعتين في المتغيرات البحث المدروسة ويعزو الباحثان سبب التطور الذي حصل للمجموعة الضابطة هو استمرار وانتظام اللاعبين بالتمرين وكذلك تكرار المهارات كلها ساعدت على التطور اذ يؤكد (عماد الدين عباس) "ان المنهج يؤدي حتما الى تطوير مستوى الاداء اذ يبنى على اساس علمي في التخطيط والتصميم لعملية التعلم والتدريب واستخدام الحمل المناسب واستخدام التكرارات المثلى ومدة الراحة الايجابية المؤثرة مع مراعاة الفروق الفردية وبأشراف الكادر التدريبي المختص "١. اما سبب التطور وافضلية للمجموعة التجريبية يعود الى فاعلية المنهج التعليمي الذي اعده الباحثان من حيث الترتيب وتوزيع الفقرات والتمرينات العملية المدروسة في الجزء التعليمي والتطبيقي من الوحدة التعليمية وتنظيم الازمنة والتكرارات المطلوبة خلال التطبيق العملي حيث قد ساعد على ظهور النتائج المعنوية في الاختبارات البعدية لكافة المتغيرات المدروسة وهذا ما اكده (محسن علي نصيف) بان "للتمرين المنظم والعلمي المدروس تأثيرا كبيرا في نتائج الاختبارات "٢. وكذلك عرض المهارة عن طريق قرص (CD) على الشاشة الجدارية كان له اثر كبير في تعلم المهارات المبحوثة حيث يمكن مشاهدة المهارة او جزء من المهارة بالسرعة الاعتيادية او السرعة البطيئة وحسب ما مثبت في الوحدات التعليمية ومن حيث تكرار وزمن العرض من قبل افراد العينة ثم تطبيق المهارة في الملعب حسب التمرينات المثبتة بالوحدة التعليمية ثم الرجوع الى المختبر المشاهدة مرة ثانية مما يساعدهم على التعرف الجوانب الايجابية والسلبية في تطبيق المهارة حيث ان عرض المهارة عن طريق الـ (CD) فيه نوع من الاتاحة والتشويق وزيادة الرغبة عند افراد العينة لعملية التعليم بهذا الاسلوب حيث ان اللاعبين في هذه الاعمار يحتاجون خلال عملية التعلم الى نوع من الاتاحة والتشويق لتثبيت المهارة في اذهانهم من خلال تركيزهم على الفلم الذي يعرض المهارة لهم وبذلك يتمكن افراد العينة في الوصول الى مستوى اداء المهارة المعروضة امامهم من خلال الاستعانة ببعض الوسائط حيث يؤكد كل من (عصام الدين متولي وبدوي عبدالعال) "ان الوسائل عالم من التشويق وربما في بعض الاحيان الانبهار بما يعرض من اشكال ونماذج تنقل المتعلمين الى عالم اخر يرى فيها ما يريد ان يتعلمه من المهارات في صورته جذابة للمتعلم ولمحاولة تقليدية والسعي للتقرب من الصورة التي يراها"٣، وان هذا الاسلوب يجعل عملية التعلم اكثر تأثيرا من اسلوب الشرح والعرض الشخصي من قبل المدرس. وهنا يؤكد (يعرب خيون) ان "من عوامل فاعلية التعلم هو حرص المدرب على استخدام عدد من الوسائل التعليمية التي تجعل تدريبه اكثر تشويقا وتطبيق في اذهانهم بصورة أعمق"٤.

١ عماد الدين عباس: التخطيط والاسس العلمية لبناء واعداد الفريق في الالعاب الجماعية نظريات وتطبيق، إسكندرية، ٢٠٠٧، ص ٢٣.
٢ محسن علي نصيف: منهج تدريب مقترح لتطوير بعض الصفات البنية الخاصة باختبارات كوبر للحكام بكرة القدم، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، ٢٠٠٠ م، ص ٢٥.
٣ عصام الدين متولي وبدوي عبدالعال: طرق تدريس التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق: القاهرة ٢٠٠٦ ص ٢١١.
٤ يعرب خيون عبدالحسين: تقويم الوسائل المساعدة في التدريب على اجهزة الجميز، مجلة دراسات، وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثاني، عدد خاص، ١٩٩٢.

٤- الاستنتاجات والتوصيات

٤-١ الاستنتاجات:

- ١- للمنهج التدريبي المتبع من المدرب أثر في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.
 - ٢- للمنهج التعليمي (الوسائط المتعددة) أثر في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.
 - ٣- هنالك افضلية للوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد.
- ٤-٢ التوصيات:

- ١- تعميم استخدام الوسائط المتعددة خفض قلق الاداء الحركي وتطوير وبعض المهارات الهجومية للناشئين بكرة اليد.
- ٢- ضرورة استخدام الوسائط المتعددة، من قبل معلمي ومدرسي التربية الرياضية خلال عملية تعلم المهارات الرياضية.
- ٣- ضرورة استخدام الأفلام الرياضية لمهارات اللاعبين على اقرص (CD) خلال عملية تعليم المهارات الاساسية.
- ٤- الاهتمام بالوسائط التعليمية (السمعية- بصرية) خلال تعليم المهارات الرياضية.

المصادر والمراجع

- علي ستار عبد الامير: تأثير الاسلوبين المنظم والعشوائي في تطوير بعض القدرات الحركية واشكال التصويب وخفض قلق الاداء الحركي للأشبال بكرة اليد، ٢٠١٣.
- عماد الدين عباس: التخطيط والاسس العلمية لبناء واعداد الفريق في الالعب الجماعية نظريات وتطبيق، إسكندرية، ٢٠٠٧.
- عصام الدين متولي وبدوي عبدالعال: طرق تدريس التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق: القاهرة ٢٠٠٦.
- مروان عبد المجيد إبراهيم: الأسس العلمية والطرق الإحصائية والقياس في التربية الرياضية، ط١، عمان، دار الفكر العربي، ١٩٩٩.
- محسن علي نصيف: منهج تدريب مقترح لتطوير بعض الصفات البنية الخاصة باختبارات كوبر للحكام بكرة القدم، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، ٢٠٠٠م.
- مصطفى حسين الباهي؛ المعاملات العلمية العملية بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩٩.
- يعرب خيون عبد الحسين: تقويم الوسائل المساعدة في التدريب على اجهزة الجمناز ، مجلة دراسات، وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثاني، عدد خاص، ١٩٩٢.

ملحق (١) مقياس قلق الاداء الحركي

ت	الفقرات	نعم	لا
١	انا مستعد للإجابة على جميع الاسئلة بصدق وامانه		
٢	تزيد نسبة التعرق عندما اقوم بتأدية محاولات مهارية امام الآخرين		
٣	اشعر بزيادة في دقات قلبي عند ادائي الحركي امام الآخرين		
٤	اشعر باضطراب في معدتي عند الاستعداد لأداء حركي معين امام الآخرين		
٥	يحم وجهي عندما اؤدي امام الآخرين		
٦	اشعر برعشة في اليدين والرجلين في اثناء الاداء امام المدرب		
٧	اكون طبيعيا في اثناء ادائي الحركي امام الآخرين او مع المدرب		
٨	عندما اشعر بدقات قلبي فان ذلك لا يساعدني على بذل أقصى جهدي في الاداء الحركي		
٩	استطيع ترتيب افكاري عند ادائي امام الآخرين		
١٠	اتجنب التعبير عن ارائي خشية السخرية والانتقاد		
١١	افضل العمل الفردي عن العمل الجماعي خوفا من الاداء الحركي مع الآخرين		
١٢	تضطرب افكاري ولا استطيع التركيز عندما يقاطعني احد في اثناء ادائي الحركي		
١٣	انسى المعلومات الخاصة بالإداء الحركي في اثناء اجراء الاختبارات المهارية		
١٤	اتوقع تقييم الآخرين سيكون تقييما سلبيا في اثناء ادائي الحركي		
١٥	يصعب علي تكوين علاقات او صداقات جديدة في اثناء الوحدات التعليمية		
١٦	اسعى للمشاركة في الوحدات التعليمية		
١٧	ينتابني الخوف عندما ارى نظرات الآخرين لي في اثناء ادائي الحركي		
١٨	اشعر بان الآخرين يسخرون من طريقة ادائي الحركي		
١٩	ارتبك عندما ارى بعض الحاضرين يتهايمسون في اثناء ادائي الحركي		
٢٠	اشعر بان قلقي من الاداء الحركي امام الآخرين غير منطقي		
٢١	اشعر بالسعادة عندما يطلب مني الاداء امام اساتذتي		
٢٢	اميل الى الانسحاب من المواقف التعليمية		
٢٣	اشعر بالتوتر عند مشاركتي في اداء حركي ما		
٢٤	اكون في غاية الهدوء والاسترخاء اثناء ادائي الحركي في المواقف المختلفة		

أثر إستراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

أ.د. صلاح خليفة اللامي الباحث: ضياء حامد الربيعي

جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية

The impact of the strategy of Swom in the Achievement of the secondary second class students of the chemistry

Prof.Dr. Salah Khalifa Al-Lami

Researcher. Dhiaa Hammed Al-Rubaye

University of Basra\ College of Education for Humanities

dhiaahamed47@yahoo.com

Abstract:

This research aims to knowing" The impact of the strategy of Swom in the Achievement of the chemistry of the secondary second class students"

The researchers has selected an experimental design with a Partial control.they chose by chance the (Almarkizaa Secondary School) for male students, by the same way he chose section (c) to represent the experimental group of (38) students and section (B) to represent the adjusting group of (36) students. The researchers has designed the behavioral aims for the research subjects, topics lessons plans achievement test, and these have been shown to a group of experts validity and reliability were verified. the final achievement test applied and after treating data staieally the following results occurred there is adifference and for the benefit of the experimental group In the light of the result, certain conclusions, recommendations and suggestions were proposed.

Keywords: strategy, SWOM, Achievement , chemistry.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى معرفة "أثر إستراتيجية سوم (Swom) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، وقد اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، كما اختارا بطريقة عشوائية متوسطة المركزية، وبالطريقة نفسها اختارا شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طلابها (٣٨) وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلابها (٣٦) طالباً، صاغ الباحثان الاهداف السلوكية الخاصة بمواضيع البحث واعدوا خططاً تدريسية واختباراً تحصيلياً وتم عرضها جميعاً على الخبراء وتم التحقق من الصدق والثبات، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي النهائي ومعالجة البيانات احصائياً تبين وجود فرق ذي دلالة احصائية في اختبار التحصيل النهائي ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتيجة استخلص الباحثان مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، سوم، التحصيل، الكيمياء.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة البحث:

يشهد العصر الحالي تطورات متسارعة في شتى مجالات الحياة وفي جميع انواع العلوم والمعارف والاختصاصات وخاصة الاختصاصات العلمية والتربوية منها، ومن اجل مواكبة تلك التطورات قامت وزارة التربية العراقية بتطوير المناهج الدراسية، وهذا يقتضي استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة اثناء تدريس المادة الدراسية، الا ان الواقع خلاف ذلك حيث تشير الدراسات المحلية الى إنّ اغلب الطرائق والأساليب المستخدمة في التدريس هي طرائق واساليب تقليدية تركز على التلقين والحفظ الآلي للمعلومات، كما انها لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، أي إنّها غير فعالة في تحقيق الاهداف التربوية، كونها لا تجعل من الطالب المحور الاساسي في العملية التعليمية.

ومن تلك الدراسات التي تناولت مشكلة استخدام طرائق التدريس التقليدية في تدريس الكيمياء وعدم استخدام الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريسها، دراسة (الجنابي، ٢٠١٤) ودراسة (ناجي، ٢٠١٤) ودراسة (صالح، ٢٠١٥) وقد اشارت تلك الدراسات الى ان انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء قد رافق استخدام طرائق التدريس التقليدية وظهرت نتائجها تفوق المجاميع التجريبية التي تم تدريسها باستخدام الطرائق والاستراتيجيات الحديثة على المجاميع التي تم تدريسها باستخدام طرائق التدريس التقليدية.

ونتيجة لما سبق ولشعور الباحثان بمشكلة البحث يرى الباحثان انه يجب اعادة النظر بالطرائق والاساليب التقليدية المستخدمة في الميدان التربوي، واستخدام الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة من اجل مواكبة التطورات العالمية في هذا المجال، لذا تبلورت فكرة هذا البحث باعتماد إستراتيجية سوم (Swom) والتي يأمل الباحثان من خلال استخدامها اعطاء دور ايجابي للطلاب وتحقيق الاهداف التربوية بشكل فعال وزيادة تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، لذا يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر إستراتيجية سوم (Swom) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟

ثانياً- أهمية البحث:

إنَّ التطور العلمي والنفسي الكبير في عصرنا الحاضر أثر بدرجة كبيرة جداً في تطور معظم الدول وفي جوانب الحياة كافة، إذ أضافت الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة، والعصر الذي نعيشه اليوم اختلف عن العصور السابقة من حيث سرعة التغيير في المجالات كافة، مما أدى الى أن يحتاج معاصروه إلى تربية خاصة تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه (اشتويه و آخرون، ٢٠١١، ١١).

وتهدف التربية الى تكوين الانسان المنشود في تفكيره وسلوكه ووجدانه، ولها وظائف عدة فهي تركز على التعلم والتعليم، وعلى الخصائص الإنسانية في المتعلم، والمتمثلة في القوى العقلية والإدراكية، والقوى الوجدانية والأخلاقية، والقوى النفسية والروحية والجسمية فضلاً عن المعرفة والثقافة (الحوالدة، ٢٠١٠، ٨٩).

ويحتل تدريس العلوم مكانة رفيعة في البرنامج الدراسي للطلاب اذ يرمي الى اكساب الطالب المعرفة العلمية وتنمية التفكير العلمي واكسابه طرق العلم وعملياته وتنمية الاتجاهات والميول العلمية كما يسعى الى تكوين وتطوير المهارات العلمية المناسبة لدى الطالب من خلال قيامه بالنشاطات العلمية والتجارب المختبرية (زيتون، ٢٠٠٥، ٤٤٥).

ان المتعلم في إستراتيجية سوم (SWOM) هو مركز الفاعلية، حيث يوضع في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير، إذ من أهميتها انتقال الطلاب من مستوى التعليم الكمي والعددي إلى مستوى التعليم النوعي الذي يرمي إلى المتعلم وتأهيله بوصفه محور العملية التعليمية، الذي يؤكد التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكن تفاعله تفاعلاً كبيراً مع المعلومات (الهاشمي، والدليمي، ٢٠٠٨، ٥٢).

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد أبرز النتائج التربوية الذي يكاد يتفق معظم علماء النفس والتربية على أهميته، وهو المحك الأساس الذي بنتائج نستطيع أن نحكم على الطالب والعملية التدريسية بالنجاح أو الفشل (السلخي، ٢٠١٣، ٢٥).

ان الكيمياء مادة شيقة تعلمنا الكثير والمفيد في حياتنا اليومية اذ تساعدنا في فهم اصل المواد واسرار المادة وكيفية تكونها، وتستعمل الكيمياء في مجالات عديدة كالبترول والطاقة والكهرباء، كما انها تساعدنا على التفكير في عظمة الله تعالى كما ان الكيمياء تقسم الى عدة مجالات مثل السوائل والمحاليل والحساب والمختبرات والحركة والمواد الكيميائية (احمد، ٢٠٠٠، ٣).

وقد اختار الباحثان الصف الثاني المتوسط لموضوع بحثهما كون طلاب هذه المرحلة على درجة جيدة من النضج العقلي والمعرفي حيث تزداد فيها العلوم والمعارف التي يكتسبها الطالب مقارنة مع المراحل السابقة، فضلاً عن نمو شخصية الطالب في المجالات الوجدانية والمهارية، كما يتميز الصف الثاني المتوسط بانه حلقة وصل بين ما يدرسه الطلاب في الصف الاول والثالث من صفوف المرحلة المتوسطة.

لذا يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في ما يأتي:

- ١- أهمية تجريب استراتيجيات تدريسية حديثة للتثبت من فعاليتها ومنها إستراتيجية سوم (SWOM) للتثبت من فاعليتها في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
- ٢- أهمية علم الكيمياء في التطور العلمي الحاصل في شتى مجالات الحياة، وفي مساعدة الطلبة على التكيف مع بيئتهم، لذا فإنّ تدريسها يتطلب مزيداً من العناية والاهتمام في اختيار الطرائق والاستراتيجيات التدريسية.
- ٣- تعريف العاملين في ميدان التربية والتعليم ولاسيما المدرسين بأهمية إستراتيجية سوم (SWOM) كونها تتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية ان يكون الطالب محورا للعملية التربوية.
- ٤- أهمية زيادة التحصيل لدى الطلاب كون ذلك يحتل مكان الصدارة في أهداف التربية والتعليم.

ثالثاً- هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف اثر إستراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

رابعاً: فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء باستراتيجية سوم (SWOM) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الكيمياء بالطريقة التقليدية في اختبار تحصيل مادة الكيمياء.

. خامساً: حدود البحث:

- ١- الحدود المكانية: العراق - محافظة بابل، وتم تطبيق التجربة في متوسطة المركزية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل.
- ٢- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة بابل.
- ٣- الحدود الموضوعية: الفصول الاربعة الأولى (الفصل الاول، الفصل الثاني، الفصل الثالث، الفصل الرابع) من كتاب الكيمياء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية العراقية، ط٥، لسنة ٢٠١٤.
- ٤- الحدود الزمنية: العام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧ م).

سادساً- تعريف المصطلحات:

- الأثر: عرفه كل من:

- ١- شحاتة والنجار، (٢٠٠٣) بأنه: " محصلة تغيير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم." (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٣٢).

- ٢- (ابراهيم، ٢٠٠٩) بأنه: " قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فان العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية." (ابراهيم، ٢٠٠٩، ٣٠).

التعريف الإجرائي للأثر:

التغير الذي يتركه تدريس مادة الكيمياء بإستراتيجية سوم (Swom) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

- الإستراتيجية: عرفها كل من:

- ١- (Schunk, 2000) بأنها: مجموعة من الاجراءات الارشادية التي تحدد وتوجه عمل المدرس للوصول الى مخرجات التعلم وانواعه المحددة مما هو عقلي او وجداني او نفس حركي. (schunk, 2000 , 113).

٢- عطية (٢٠٠٨) بأنها: "خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل أو إجراء له غاية أو غرض" (عطية، ٢٠٠٨، ٣٠).

التعريف الإجرائي للاستراتيجية: مجموعة من الإجراءات والخطوات والوسائل المختارة سلفاً من المدرس والتي يخطط لاستخدامها أثناء تدريس طلاب المجموعة التجريبية لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط .

إستراتيجية سوم (swom):

١- عرّفها الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨) بأنها: "من الاتجاهات الحديثة في تدريس مهارات التفكير ودمجها في المحتوى التعليمي، التي ترمي إلى تحسين التعلم وإنتاجه، لإعداد جيل واعٍ يفكر تفكيراً شمولياً، وينحو ناقد ومبدع، بدلاً من أن يتلقى المعلومة ولا يتفاعل معها ولا يعرف كيف يحلها، ومن مميزات السهولة، والدقة في التفاصيل، بمجموعة أفكار وأسئلة منظمة يتبعها المعلم عند تدريسه لمهارات التفكير الإبداعي والناقد" (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ١٤١).

التعريف الإجرائي لاستراتيجية سوم (swom) بأنها:

هي مجموعة من الخطوات والإجراءات المنتظمة والأنشطة التعليمية المترابطة والمتسلسلة على شكل مهارات محددة يتبعها الباحث في تدريس محتوى مادة الكيمياء (موضوع الدراسة) لطلاب الصف الثاني المتوسط (المجموعة التجريبية) بهدف الوصول الى أكبر قدر ممكن من الأفكار والمعارف والمعلومات في الموقف التعليمي.

التحصيل: (Achievement)

١- عرفه (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣) بأنه "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المُعدّ بنحو يمكن معه قياس المستويات المحددة" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٨٩).

٢- (الجلالي، ٢٠١١) أنه: "مستوى الأداء الفعلي للتعلم في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي له ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة" (الجلالي، ٢٠١١، ٢٥).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

هو مقدار ما يحصل عليه طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) من الدرجات في الاختبار التحصيلي المُعدّ لأغراض هذا البحث في مادة الكيمياء.

- **الصف الثاني المتوسط:** السنة الثانية من المرحلة المتوسطة في العراق والتي تتكون من ثلاث صفوف، الأول والثاني والثالث المتوسط وتأتي هذه المرحلة الدراسية بعد المرحلة الابتدائية مباشرة، وتشمل الدراسة فيها على مواد إنسانية وعلمية (جمهورية العراق، ١٩٨٤، ٨٨).

التعريف الإجرائي للصف الثاني المتوسط: وهو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية مباشرة، ويكون عمر الطالب فيه (١٤ سنة) ويدرس فيه الطالب مواد إنسانية وعلمية وسيدرس الباحث الفصول الأربعة الأولى من مادة الكيمياء للطلاب خلال مدة التجربة.

- **الكيمياء:** عرفها (الدجيلي وآخرون، ٢٠١٠) بأنها: "علم تطبيقي يتناول دراسة تركيب المادة ومعرفة خواصها والتغيرات التي تطرأ عليها وتفاعل المواد مع بعضها البعض، لغرض اكتشاف مواد جديدة وتطبيقات صناعية تساهم في تسهيل حياتنا" (الدجيلي وآخرون، ٢٠١٠، ٩).

التعريف الإجرائي للكيمياء: المحتوى التعليمي لمادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط والتي سيدرس الباحث منها الفصول الاربعة الاولى(الفصل الاول، الفصل الثاني، الفصل الثالث، الفصل الرابع) لطلاب مجموعتي البحث، والتي أقرت تدريسها وزارة التربية العراقية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

❖ خلفية نظرية:

- استراتيجيات ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً إلى مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوع الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات وما يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعليم واستراتيجيات حلّ المشكلات واتخاذ القرار (جروان، ٢٠٠٧، ٤٧).

ويؤكد العديد من الباحثين على ضرورة التدريب على استراتيجيات أو مهارات ما وراء المعرفة ضمن بيئة تعليمية منظمة تسمح للطلبة بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي، مبيّنة أن الطلبة بحاجة إلى التشجيع والتعزيز من الخارج، لممارسة هذا التفكير، من خلال نشاطات تعليمية مصممة بعناية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٧٨).

وتذكر (محمد، ٢٠١٠) ان هناك العديد من التعريفات التي قدمت لتحديد المقصود باستراتيجيات ما وراء المعرفة منها ما يأتي:

تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المتعلم لمعرفة الانشطة والعمليات الذهنية واساليب التعلم والتحكم الذاتي التي يستخدم قبل واثاء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والادارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الاخرى، كما تعرف بانها قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم، ولكن قبل ان يكون المتعلم قادرا على التحكم في تعلمه لابد ان يكون على وعي بما يدرسه في موقف معين وبكيفية تعلمه على النحو الامثل ووعيه بأدائه والى اي مدى تم تعلمه.

(محمد، ٢٠١٠، ٤٣).

وبناءً على ما سبق يعرف الباحثان استراتيجيات ما وراء المعرفة نظرياً بأنها: استراتيجيات تعليمية حديثة تتضمن مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم لغرض تحقيق اهدافه، كالتخطيط للتعلم، ووعي المتعلم بالاجراءات والأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم التي ينبغي القيام بها لحدوث عملية التعلم، والتحكم الذاتي الذي يستخدم قبل واثاء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والادارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الاخرى، وتقويم عملية التعلم في ضوء معايير محددة.

- استراتيجية سوم (SWOM):

تعد استراتيجية سوم (SWOM) من الاتجاهات الحديثة التي استخدمت في تدريس مهارات التفكير فوق المعرفية بهدف تحسين التعلم وانتاجه، ولما كسبه ما يستجد في عمليتي التعليم والتعلم، بهدف إعداد جيل واعٍ يفكر بطريقة شمولية، وبشكل ناقد ومبدع، بدلاً من أن يتلقى المعلومة ولا يتفاعل معها، ولا يعرف كيف يحلها. وتقوم إستراتيجية سوم (SWOM) على دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ومن مميزات هذه الاستراتيجية التي تسهل استخدامها في التدريس هي الوضوح والسهولة والدقة في التفاصيل، بمجموعة افكار واسئلة منظمة يتبعها المدرس عند التدريس وفقاً لهذه الاستراتيجية (الهاشمي، والدليمي، ٢٠٠٨، ١٤١).

وجاءت تسمية استراتيجية سوم (SWOM) بأنها منظومة تعليمية اطلق عليها اسم الأنموذج الأمثل الواسع أو الشامل لكل مدرسة School Wide Optimum Model ، وتم اختصاره بكلمة (SWOM) وذلك باعتماد أول حرف من كل كلمة من اسم

الاستراتيجية باللغة الانجليزية، لأنها تقدم برنامجاً تطويرياً يشمل كلّ جوانب صناعة الانسان المتعلم الناجح، وتنهض بجميع من في المدرسة وتشمل كلّ اركانها، فاستراتيجية (سوم) تعليمات وقواعد وإرشادات تضمن بيئة تعليمية ناجحة، وخطة تنظيمية شاملة لإدارة جميع أجزائها، التي تنظم المدرسة بأسرها، فهي شاملة لإدارة جميع اجزائها (الكبيسي وحسون، ٢٠١٤، ٣٦٣).

١- مهارات استراتيجية سوم (SWOM):

تتألف استراتيجية سوم من ست مهارات للتفكير هي: (التساؤل، المقارنة، توليد الاحتمالات، التنبؤ، حل المشكلات، واتخاذ القرار) (الهاشمي، الدليمي، ٢٠٠٨، ١٤١-١٤٣).

وفيما يأتي تفصيل لكل منها:

١- مهارة التساؤل:

وهي تلك المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الاسئلة الفاعلة او صياغتها او اختيار الافضل منها (الاشقر، ٢٠١١، ٤٨).

ان طرح الاسئلة الصفية هي مهارة هامة يحتاجها الطالب والمدرس، لأنها الوساطة التي تربط اداء المدرس بإداء الطالب وتجعل التعلم الصفّي فاعلاً، وتؤدي وظيفة كبيرة داخل الصف، فهي تساعد الطلاب على الاندماج في الدرس بنشاط لانها تحيل الطالب من متلق الى متعلم فاعل ونشط له وجوده داخل غرفة الصف، كما انها تمثل وسيلة فاعلة في تنمية استقلالية الطالب في التعلم الذي يعد ابرز الاتجاهات الحديثة في التربية (جابر، ٢٠٠٠، ٦٢).

٢- مهارة المقارنة:

وهي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين او امرين او فكرتين او موقفين لاكتشاف اوجه الشبه ونقاط الاختلاف، او انها تلك المهارة التي تكون فيها الاشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة اخرى (الاشقر، ٢٠١١، ٤٧).

ويذكر (الهويدي، ٢٠٠٨) ان مهارة المقارنة هي احدى مهارات التفكير الاساسية التي توفر الفرصة للمتعلم الى الارتقاء في تفكيره الى مستوى التحليل وذلك بالتعرف الى عناصر الاشياء ومقارنتها كما توفر عنصر التشويق واثارة الدافعية نحو التعلم (الهويدي، ٢٠٠٨، ٣٦٠).

٣- مهارة توليد الاحتمالات:

هي القدرة على الإبداع الجاد باكتشاف طرائق أخر أو توليدها لإعادة المعلومات المتاحة وتنظيمها وتوليد حلول جديدة بدلاً من السير في خط مستقيم واحد، والبحث عن البدائل أمر طبيعي عند المتعلمين الذين يشعرون أنهم يقومون بذلك في البحث الطبيعي (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٤٧٠).

وتتضمن هذه المهارة استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية، إذ يعمل الطلاب على وفق هذه المهارة على إقامة الصلات بين الافكار الجديدة المولدة والافكار السابقة عن طريق أيجاد بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات المولدة، والأبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم (العيسي، ٢٠٠٩، ٣٢٦).

٤- مهارة التنبؤ:

ويقصد بها توقع حدوث ما في المستقبل، بناءً على ما يتوافر من معلومات تقود إليه، معنى ذلك أن ثمة افتراض مفاده أن عملية جمع المعلومات تعدّ خطوة أساسية وسابقة للتنبؤ (نوفل وسعيان، ٢٠١١، ١٦٦).

وتظهر هذه المهارة لدى المتعلم من خلال تصوّر أو توقع نتائج معينة بالاستناد إلى مواقف معينة، ومن المحتمل أن تكون هذه النتائج أحداث مستقبلية، ومن المؤكد أن التنبؤ يتم في ضوء معرفة سابقة يكون الفرد قد عمل على تكوينها. لذلك ينصح المدرسون بالتأكد من وجود المعارف السابقة ذات العلاقة بالتنبؤ، حتى يتكون الفهم اللازم لهذه المهارة (أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧، ١٠١).

٥- مهارة حلّ المشكلات:

وهي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف الى حل سؤال صعب او موقف معقد او مشكلة تعيق التقدم الى جانب من جوانب الحياة، او انها عبارة عن ايجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد او الجماعة (الاشقر، ٢٠١١، ٤٧-٤٨). وتعد القدرة على حل المشكلات من الموضوعات الاساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، سواء أكانت في التربية والتعليم، أم في مجالات الحياة الاخرى، إذ أصبحت مهارة حلّ المشكلات ضرورة ملحة في كل زوايا النشاط الانساني، وأن دخول البشرية إلى عصر العولمة والمعلوماتية قد فرض وأفرز الكثير من المشكلات المعاصرة التي يمكن أن تواجهها المجتمعات في ظل العصر الذي يشهد تغيرات دراماتيكية في جوانب الحياة المختلفة (أبوجادو، نوفل، ٢٠٠٧، ٣١٧).

٦- مهارة اتخاذ القرار:

وهي عملية تفكير مركبة، تهدف الى اختيار افضل البدائل او الحلول المتاحة للفرد في موقف معين من اجل الوصول الى تحقيق الهدف المرجو (جروان، ٢٠٠٧، ١٠٥).

ولكي يكون القرار الذي يتخذه الطالب صائباً يجب ان يتخذ استناداً الى معلومات صحيحة ودقيقة، وان اتخاذ قرار ما يعتمد على عوامل متعددة تؤدي الى اتخاذه كالمعلومات المتوافرة والوقت والمهارات اللازمة للسير في تنفيذ هذا القرار، ويجب ان يعلم الطالب ان القرار الذي سيتخذه سيكون الافضل بالنسبة للحظة اتخاذه (ابو اسعد، ٢٠٠٩، ١٥٣).

❖ دراستان سابقتان:

١- دراسة (المالكي، ٢٠١٢):

اجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، وهدفت الى معرفة (أثر استراتيجية سوم (swom) في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الخامس الادبي) تألف مجتمع الدراسة من مدرسة واحدة وهي اعدادية (المصطفى) اختيرت قصدياً، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٦) طالباً من طلاب الصف الخامس الادبي، وزعوا عشوائياً بين مجموعتين: (تجريبية وضابطة) بواقع (٣٣) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٣) طالباً للمجموعة الضابطة.

اتبع الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميمياً للبحث، وبعد ان حدد الباحث موضوعات المادة العلمية التي سيدرسها في اثناء التجربة بخمسة موضوعات، اعد الخطط التدريسية لها وعرضها على الخبراء لمعرفة ارائهم في صلاحيتها، ودرس المجموعة التجريبية باستعمال استراتيجية سوم، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ودرس الباحث بنفسه الطلاب طوال مدة الدراسة التي استمرت لمدة (١٣) اسبوعاً، واعد اختباراً تحصيلياً بعدياً يتألف من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع (التكميل) (واختيار من متعدد) واختبار (الصواب والخطأ) وفقرات مقالية ذات الاجابة القصيرة. وتحقق من صدقه وثباته، ومن ثم تطبيقه في نهاية التجربة، وبعد تحليل نتائج اجابات الطلاب ومعالجتها احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث، اتضح وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات (التحصيل والاحتفاظ) لدى طلاب مجموعتي البحث لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية سوم (المالكي، ٢٠١٢، ٨٦-١٢١).

٢- (دراسة الخفاجي، ٢٠١٣):

اجريت هذه الدراسة في جامعة بابل، كلية التربية الاساسية وهدفت الى معرفة " أثر استعمال استراتيجية سوم (SWOM) في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية ". وتحدد البحث بعينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة لمركز محافظة بابل، وموضوعات كتاب مادة الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي في العراق للفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣. اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميمياً للبحث، وتألف مجتمع البحث من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل. واختارت الباحثة عشوائياً (مدرسة إعدادية الزرقاء للبنات) التي تضم شعبتين للصف الخامس الإعدادي الأدبي، واختيرت عشوائياً شعبة

(أ) لتمثل المجموعة التجريبية، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة، وبلغت عينة البحث (٥٤) طالبة بواقع (٢٧) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٢٧) طالبة في المجموعة الضابطة.

ولغرض قياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الموضوعات التي درستها الباحثة نفسها، أعدت اختباراً تحصيلياً تألف من (٥٠) فقرة اختبارية منها (٤٠) فقرة موضوعية من نوع (الاختيار من متعدد)، و(١٠) فقرات من نوع الفقرات المقالية ذات الإجابة القصيرة، وتأكّدت الباحثة من صدق الاختبار، وحساب ثباته، ومن القوى التمييزية، ومعاملات صعوبة الفقرات (الموضوعية، والمقالية). وبعد إنهاء التجربة التي استمرت (٩) أسابيع، طبّقت الباحثة الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ثم أعادت تطبيق الاختبار التحصيلي بعد ثلاثة أسابيع لغرض قياس استبقاء المعلومات، وبعد تحليل نتائج إجابات الطالبات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق عند مستوى (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث اتضح ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات (التحصيل، واستبقاء المعلومات) لطالبات مجموعتي البحث، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الجغرافية الطبيعية بـ (إستراتيجية سوم (SWOM)) (الخفاجي، ٢٠١٣، ر-س).

- **جوانب الإفادة من الدراستين السابقتين:** أفاد الباحث من اطلاعه على الدراستين السابقتين في جوانب متعددة منها:

- ١- اختيار عنوان البحث الحالي وصياغة أهدافه وفرضياته.
- ٢- تحديد مشكلة البحث وإبراز أهميته والحاجة إليه .
- ٣- اعداد اداة البحث بطريقة علمية عملية.
- ٤- اختيار التصميم التجريبي المناسب لموضوع البحث الحالي.
- ٥- تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً - منهجية البحث:

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثهما، كونه أكثر المناهج العلمية ملائمة لإجراءات البحث الحالي؛ حيث يتميز هذا المنهج عن أنواع البحوث الأخرى بدور هام للباحث حيث يتيح له ان يغير عن قصد وتعمد وعلى نحو منظم، متغيراً معيناً (المتغير التجريبي او المستقل) ليرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة موضوع البحث (المتغير التابع)، وذلك مع ضبط اثر كل المتغيرات الاخرى، وهذا مايتيح للباحث التوصل الى استنتاجات اكثر دقة من اية طريقة اخرى في البحث، كما يوفر منهج البحث التجريبي امكانية مراجعة ما تم التوصل اليه من النتائج، من خلال تكرار التجارب اكثر من مرة وفي اوضاع وظروف متباينة (الجبوري، ٢٠١٣، ١٩٩).

ثانياً- التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً يعرف بالتصميم ذي الضبط الجزئي بمجموعتين احدهما تجريبية والاخرى مجموعة ضابطة ذواتي الاختبار البعدي لقياس التحصيل، ويمكن التعبير عن التصميم التجريبي بالمخطط (١).

مخطط (١): التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة القياس
١-	التجريبية الثانية	استراتيجية سوم (SWOM)	التحصيل	الاختبار التحصيلي
٢-	الضابطة	الطريقة التقليدية		
٣-	حساب الفرق بين نتائج مجموعتي البحث في درجات الاختبار التحصيلي.			

ثالثاً - مجتمع البحث وعينته: Population & Sample of the research**١- مجتمع البحث: population of the research**

هو جميع الافراد او الاحداث او الاشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (المعموري والخفاجي، ٢٠١٦، ١٤٧) ويمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الرسمية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧م.

٢- عينة البحث: وتشمل:**أ- عينة المدارس:**

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الثانوية أو المتوسطة في مركز محافظة بابل، ومن مدارس البنين فقط، على أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن شعبتين، بعد تعرف الباحثان على أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين وأعداد الطلاب والشعب في كل مدرسة متوسطة وثانوية اختاراً بالطريقة العشوائية^١ متوسطة المركزية للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية في بابل لتطبيق تجربة بحثهما فيها .

ب- عينة الطلاب:

اختار الباحثان وبطريقة السحب العشوائي^٢ الشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة الكيمياء بإستراتيجية سوم، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها مادة الكيمياء بالطريقة التقليدية بلغ عدد طلاب عينة البحث (٧٤) طالباً بواقع (٣٨) طالباً في شعبة (ج).

. رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن الطلاب من منطقة سكنية

واحدة، ويدرسون في مدرسة واحدة، ومن الجنس نفسه، وعلى الرغم من ان اختيار المجموعات عشوائياً من مجتمع البحث، حيث ان الاختيار العشوائي يحقق التكافؤ، الا ان الباحثان ارتأيا التأكد من تحقيق التكافؤ في المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع وهذه المتغيرات هي: اختبار المعرفة السابقة ودرجات الطلاب في مادة الكيمياء للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، والعمر الزمني للطلاب محسوباً بالاشهر، والتحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأمهات والذكاء.

خامساً- ضبط المتغيرات الدخيلة: يعتبر ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات الهامة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، ٢٠١٠، ٧٣).

لذا قام الباحث بضبط المتغيرات الدخيلة التي يرى انها تؤثر في سير التجربة.

سادساً- إعداد مستلزمات البحث: Preparation of Research Requirements

يتطلب البحث الحالي إجراء ما يأتي:

١- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها لطلاب مجموعتي البحث في أثناء التجربة، حيث تضمنت الفصول الاربعة الاولى من كتاب الكيمياء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

١ اعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء المدارس في أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم متوسطة المركزية للبنين.

٢ وضع الباحث أسماء الشعب بعد كتابتها على أوراق صغيرة في كيس ، ثم سحب واحدة لتكون المجموعة التجريبية (شعبة ج) ، ثم سحب ثانية لتمثل المجموعة الضابطة (شعبة ب).

٢- صياغة الأهداف السلوكية:

صاغ الباحث (١٨٩) هدفاً سلوكياً معتمداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على ثلاث مستويات من تصنيف بلوم المعرفي (التذكر، الاستيعاب، التطبيق)، وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل استجابات المحكمين عدلت عدداً من الأهداف وتم قبول الأهداف التي بلغت نسبة (٨٠%) فما فوق من موافقة الخبراء وهي النسبة التي اعتمدها الباحث، وتم حذف هدف واحد لم يحصل على نسبة الاتفاق، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٨٨) هدفاً سلوكياً، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات التجربة

ت	الموضوع	عدد الأهداف السلوكية			المجموع
		التذكر	الفهم	التطبيق	
١	بناء المادة	٣٣	٢٣	٢٥	٨١
٢	التفاعل الكيميائي	١٨	٦	٥	٢٩
٣	الهيدروجين	١٢	١٠	٦	٢٨
٤	الأكسجين	٣١	١٤	٥	٥٠
	المجموع	٩٤	٥٣	٤١	١٨٨

٣- إعداد الخطط التدريسية:

تعد عملية التخطيط والإعداد للدروس من الكفايات المهنية المهمة للمدرس ومن عوامل نجاح تدريسه، لذلك أعد الباحث خططاً تدريسية لتدريس مادة الكيمياء لطلاب مجموعتي البحث وفقاً لاستراتيجية سوم لطلاب المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست وفقاً للطريقة التقليدية، وقد عرضت الخطط على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم، وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه المحكمين أجريت التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سابعاً: أداة البحث:

- الاختبار التحصيلي:

بعد تحديد المادة العلمية التي شملها الاختبار وهي الفصول الأربعة الأولى من كتاب الكيمياء المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م، تم حساب وزن كل فصل منها، وتحديد الأهداف ونسبة كل مستوى معرفي من مستويات الأهداف (تذكر، استيعاب، تطبيق)، حدد الباحث نوع الاختبار (الموضوعي) لأنه يمتاز بدرجة ثبات عالية وإن إجابات الطلاب فيه لا تتأثر بقدراتهم اللغوية أو الكتابية بالإضافة إلى أن واضعه يعمل من دون ذاتية أو تحيز، وقد قام الباحث ببعض الإجراءات لبناء الاختبار التحصيلي وكما يأتي:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار الى قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في المادة الدراسية المقرر تدريسه خلال مدة التجربة من كتاب علم الكيمياء للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧م).

ب- **تحديد المحتوى:** تم تحديد محتوى الفصول الأربعة الأولى من كتاب علم الكيمياء للصف الثاني المتوسط، كما تم ذكره سابقاً.

ت- **تحديد (صياغة) الأهداف السلوكية:** حدد الباحث (١٨٨) هدفاً سلوكياً وفقاً للمستويات الثلاث الأولى في المجال المعرفي من تصنيف بلوم وهي (التذكر، الاستيعاب، التطبيق)، بعد عرضها على الخبراء والمحكمين وحصولها على نسبة الاتفاق المطلوبة كما ذكر سابقاً.

ث- إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية): أعد الباحث خارطة إختبارية شملت موضوعات الفصول المطلوبة من كتاب الكيمياء المقرر للصف الثاني المتوسط معتمداً على تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات (تذكر، استيعاب، تطبيق) كما في جدول (٢).

جدول (٢)

الخارطة الاختبارية لاختبار التحصيل:

ت	الموضوعات	عدد الحصص	الأهمية النسبية	نسبة الهدف السلوكي			مجموع الاسئلة
				تذكر %٥٠	فهم %٢٨	تطبيق %٢٢	
١	الفصل الاول	١١	%٤٤	٩	٥	٤	١٨
٢	الفصل الثاني	٤	%١٦	٣	٢	١	٦
٣	الفصل الثالث	٤	%١٦	٣	٢	١	٦
٤	الفصل الرابع	٦	%٢٤	٥	٣	٢	١٠
	المجموع	٢٥	%١٠٠	٢٠	١١	٩	٤٠

ج- صياغة فقرات الاختبار:

بعد تحديد عدد الأسئلة في كل مستوى للفصول المعنية بالبحث، جرى اختيار نوع فقرات الاختبار، إذ كانت من نوع الاختيار من متعدد صيغت بالاطلاع على دراسات سابقة ومعايير بناء الاختبارات التحصيلية، وباعتماد على الخارطة الاختبارية التي أعدها الباحث تم صياغة (٤٠) فقرة موزعة على محتوى المادة العلمية، ومغطية للأهداف السلوكية واحتوت كل فقرة على أربعة بدائل، واحد منها فقط صحيح والثلاثة الباقية خاطئة، وقد راعى الباحث التجانس بين البدائل وتجنب النمطية في موقع البديل الصحيح.

ح- صدق الاختبار:

صدق الاختبار هو مقدرة على قياس ما وضع من أجله فعلاً (الجبوري، ٢٠١٣، ١٦٨)، وللتحقق من صدق الاختبار اعتمد

الباحث نوعين من الصدق وهما: -

١- الصدق الظاهري:

ولكي يكون الاختبار الذي أعده الباحث صادقاً ومحققاً للأهداف التي وضع من أجلها، عرض الباحث الصيغة الأولية لفقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية، وتحديد المادة العلمية، على عدد من المحكمين المتخصصين في الكيمياء وطرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية لبيان مدى ملائمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) من مجموع المحكمين لقبول فقرات الاختبار، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات، ولم تحذف اي فقرة وبذلك بقيت عدد فقرات الاختبار كما هي (٤٠) فقرة.

٢- صدق المحتوى:

ان صدق المحتوى يعني ان بنود المقياس او الاختبار او فقراتهما تعبر عن الظاهرة او السمة او الموضوع الذي يراد قياسه بدقة، وان الاداة في ذاتها تنتمي الى الموضوع الذي يراد فحصه وتصلح لقياسه (عطية، ٢٠٠٩، ١٠٩). وبناء على ذلك فقد اعتمد الباحث جدول المواصفات في بناء فقرات الاختبار من اجل ضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية وللأهداف السلوكية، كما تم عرض الاختبار التحصيلي على عدد من المحكمين المتخصصين في الكيمياء وطرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية وبذلك تم تحقيق صدق المحتوى.

التطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار التحصيلي:

طُبِق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً من مدرسة (متوسطة حمورابي) يوم الاربعاء المصادف (٢٠١٦/١٢/٢١م) بعد التأكد من اكمالهم للمادة العلمية وابلاغهم بموعد الاختبار قبل اسبوع من تطبيقه، ومن خلال إشراف الباحث على تطبيق الاختبار لاحظ أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة من خلال قلة استفسارات الطلاب عن كيفية الإجابة، وكان متوسط الزمن لإجابة الطلاب (٤٠) دقيقة من خلال جمع الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً بعد تسجيل زمن الإجابة لكل طالب على ورقة أجابته، وباعتماد المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{الزمن الكلي لإجابة جميع الطلاب}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

متوسط الزمن = ٤٠/١٦٠٠ = (٤٠) دقيقة.

- عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق للإجابة، طُبِق الاختبار مرة ثانية على عينة مماثلة لعينة البحث الأساسية مؤلفة من (١٠٠) طالب من مدرسة (متوسطة الظفر للبنين) يوم الاحد المصادف (٢٠١٦/١٢/٢٥ م)، بعد التأكد من إكمال طلاب العينة الاستطلاعية لموضوعات الفصول الأربعة المشمولة بمادة الاختبار والتي درسها طلاب عينة البحث، وتم إبلاغ الطلاب بموعد تطبيق الاختبار قبل خمسة أيام من تطبيقه وأشرف الباحث بالتعاون مع مدرس المادة على التطبيق، فحص الباحث إجابات العينة الاستطلاعية بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة الخاطئة، ومعاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إجابة معاملة الفقرات الخطأ، وبعد تصحيح الباحث لإجابات الطلاب قام بترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة وكانت (٣٦) إلى أدنى درجة وكانت (١٣)، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفهما أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ- معامل صعوبة الفقرة:

يعرف معامل الصعوبة بأنه: النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة (ابو فودة وبنو يونس ، ٢٠١٢، ٩٦)، وعند حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنه يتراوح بين (٠,٣٠ - ٠,٧٦) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة، حيث يرى بلوم ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا كانت قيم معامل الصعوبة تتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠). (Bloom, 1971, 66).

ب - معامل تمييز الفقرة:

ويقصد به: درجة تمييز الفقرة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلبة في الاختبار، فاذا كانت الفقرة مميزة تمييزاً مرتفعاً، فان الطلبة مرتفعي التحصيل يجيبون عليها اجابة صحيحة، بينما لايجيب عليها الطلبة منخفضي التحصيل اجابة صحيحة (علام ، ٢٠١١، ٢٥٤)، وعند حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انه يتراوح بين (٠,٣٠ - ٠,٤٨)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها جيدة ومميّزة، حيث يرى (براون) ان الفقرة تعد جيدة وصالحة اذا كانت قدرتها التمييزية ٢٠% فأكثر. (Brown, 1981, 104).

ج- فعالية البدائل الخاطئة:

ويقصد بها قدرة بدائل السؤال (خاصة الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد) على اجتذاب استجابات من المفحوصين، فالبدل الذي لا يجذب استجابة من أي من المفحوصين يعد مموهاً غير فعال أو فاشل يجب إعادة النظر فيه بالتعديل أو الحذف والاستعانة عنه ببديل أكثر قدرة على التمويه. (النجار ، ٢٠١٠، ٢٦٦).

وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد أنها تتراوح بين (٠,٠٧ - ٠,٢٢) وهذا يعني أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلاب المجموعة العليا، وبذلك تقرر الإبقاء عليها على ما هي عليه من دون تغيير.

د- ثبات الاختبار:

هو ان تكون النتائج التي تظهرها الاداة ثابتة بمعنى ان تعطي النتائج نفسها لو اعيد تطبيقها على العينة نفسها في الظروف نفسها (عطية، ٢٠٠٩، ١١١). وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث جزئ الباحث فقرات الاختبار الى نصفين (فقرات زوجية وفقرات فردية) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات وقد بلغ (٠,٧٢٧) وحيث ان حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للاختبار لانه يقسم الدرجات على قسمين لذلك فهو معامل ثبات لنصف الاختبار، لذلك صحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون فكان معامل الثبات (٠,٨٤٢)، وبعد إتمام إجراءات الصدق والثبات يكون اختبار التحصيل بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق على طلاب مجموعتي البحث.

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة: Application Procedures of the Experiment :

- تطبيق الاختبار التحصيلي:

قبل الانتهاء من تطبيق التجربة بأسبوع اخبر الباحث الطلاب بان هنالك اختباراً سيجري لهم في موضوعات مادة الكيمياء التي درسوها، ومع بداية الدرس الثالث من صباح يوم الاثنين الموافق ٢٠١٧/١/٢ طبق الباحث الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث في الوقت نفسه، بعد أن هيا الباحث القاعات الامتحانية، ونظم مقاعد جلوس الطلاب اشرف الباحث بنفسه مع مساعدة مدرس المادة ومدرس آخر على سير الاختبار وذلك من اجل إنجاح التجربة، وضمان دقة نتائجها.

٢ - تصحيح الإجابات:

بعد أن انتهى الباحث من تطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث، صحح إجابات الطلاب على الاختبار بالاعتماد على مفتاح التصحيح الذي أعده الباحث آنفاً، إذ أعطيت درجة للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة، أما الفقرات المتروكة أو التي تم اختيار أكثر من بديل لها فتعامل معاملة الفقرات الخاطئة، وبذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (٤٠) درجة، لأن عدد فقرات الاختبار هي (٤٠) فقرة، وقد وجد الباحث أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجاميع الثلاث في الاختبار التحصيلي (٣٧) درجة وأوطأ درجة كانت (١٥).

تاسعاً: الوسائل الاحصائية: استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان - براون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تميز الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة، معادلة كوبر).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وتفسيرها تبعاً لهدف البحث وفرضيته، ومن ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتائج:

- النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء باستراتيجية سوم (SWOM) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الكيمياء بالطريقة التقليدية في اختبار تحصيل مادة الكيمياء.
- وقد قام الباحث بعرض النتائج كما يأتي:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية عمدَ الباحث إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في الجدول (٣):

جدول (٣)

نتائج اختبار (t-Test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٨	٢٧,٢٩	٥,٨٥٠	٧٢	٤,٥٩٦	٢	دالة
الضابطة	٣٦	٢٠,٩١٧	٦,٠٧٧				

يتبين من الجدول أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (٢٧,٢٩) بانحراف معياري (٥,٨٥٠)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (٢٠,٩١٧) بانحراف معياري (٦,٠٧٧) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٥٩٦)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٧٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفسير النتائج:

بينت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية سوم (Swom) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل، ويمكن ان تفسر هذه النتيجة بما يأتي:

- ١- إن استراتيجية سوم (swom) هي واحدة من استراتيجيات ماوراء المعرفة التي يكون فيها الطالب هو محور العملية التعليمية من خلال استخدامه مهارات تفكير متنوعة وبذلك تحول دوره من متلق للمعلومات الى متعلم نشط يستطيع جمع وتنظيم الافكار والمعلومات وتحليلها واستذكارها وهذا ما ادى الى زيادة الفهم والتحصيل.
- ٢- إن التدريس باستراتيجية سوم (swom) اتاح للمدرس والطلاب طرح اسئلة متنوعة، وشجع الطلاب على الانتباه والتفكير في الاجابة عنها، كذلك فهو يتيح للمدرس تقييم طلبة بدقة.
- ٣- إن استراتيجية سوم (swom) اتاحت للطلاب ايجاد اكثر من حل للمشكلة او السؤال وهذا ما يسمح للطلاب بالتنافس الجاد من اجل تقرير الحلول الصائبة وتوليد افكار جديدة تحت اشراف وتوجيه المدرس.
- ٤- ان التدريس باستراتيجية سوم (swom) اتاح للطلاب استخدام خبراتهم ومعلوماتهم السابقة من اجل التنبؤ بنتائج معينة، واختبارها وتعميمها وتوظيفها في مواقف جديدة.
- ٥- إن استراتيجية سوم (swom) اتاحت للطلاب التخطيط لتحقيق اهدافهم ومعرفة اخطائهم ومعالجتها وتقييم مدى تحقيق اهدافهم وبالتالي تحسين اكتسابهم للمعارف والمفاهيم والحقائق التي يتضمنها المنهج الدراسي.
- ٦- ان استراتيجية سوم (swom) ساعدت الطلاب على استخدام مجموعة من المهارات العقلية من اجل توليد مجموعة من البدائل والحلول الهادفة الى حل مشكلة معينة او سؤال ما ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بشأنها وفق معايير محددة.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحث أن يستنتج الآتي:

- ١- فاعلية اثر استراتيجية سوم (Swom) في رفع التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- ٢- ان استراتيجية سوم (Swom) تشد انتباه الطلاب وتزيد من تشوقهم نحو المادة بوصفها استراتيجية تدريس حديثة.
- ٣- ان استراتيجية سوم (Swom) تجعل من الطالب المحور الاساس في الموقف التعليمي، اما المدرس فيكون دور الموجه والمرشد وبالتالي يكون الطالب ايجابي اثناء عملية التعلم.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:
- تشجيع المدرسين والمدرسات على تبني استراتيجية سوم (Swom) في تدريس العلوم.
- إدخال موضوعات في دورات طرائق التدريس على مستوى التعليم الجامعي والتعليم الثانوي تتعلق بأساليب رفع مستوى التحصيل.
- اضافة موضوع يتضمن استراتيجية سوم (Swom) ضمن مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الاساسية.
- اهتمام الجامعات وكليات التربية بدورات الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومن ضمنها استراتيجية سوم (Swom).

المقترحات:

- استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث:
- إجراء دراسات مماثلة في مواد دراسية أخرى كالفيزياء والاحياء.
- إجراء دراسة تكشف فاعلية استراتيجية(سوم) في متغيرات أخرى مثل (اكتساب المفاهيم العلمية، تعديل المفاهيم البديلة، الوعي الوقائي، التفصيل المعرفي، التفكير الناقد)
- اعتماد استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة لرفع مستوى التحصيل العلمي مراحل التعليم المختلفة وقياس اثرها لدى الطلبة.
- إجراء مزيد من الدراسات المماثلة للبحث الحالي على مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائية، والإعدادية، والجامعية).
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على وفق متغير الجنس.

المصادر والمراجع:**- المصادر العربية:**

١. احمد، فتحي سيد(٢٠٠٠): الكيمياء العامة شوم الجديد، ط١، دار ومكتبة الهلال، بيروت.
٢. أشتيويه، فوزي فايز و آخرون(٢٠١١): **مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها**، دار صفاء، عمان.
٣. ابو اسعد، احمد عبد اللطيف(٢٠٠٩): **المهارات الارشادية**، ط١، دار المسيرة، عمان.
٤. ابو فودة، باسل خميس، ويني يونس، نجاتي احمد، الاختبارات التحصيلية، ط١، دار المسيرة، عمان.
٥. أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر(٢٠٠٧) **تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار المسيرة للطباعة، عمان.
٦. الاشقر، فارس راتب (٢٠١١): **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**، ط١، دار زهران، عمان.
٧. ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩ م): **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة.
٨. الجبوري، حسين محمد جواد(٢٠١٣): **منهجية البحث العلمي مداخل لبناء المهارات البحثية**، ط١، دار صفاء، عمان.
٩. الجنابي، رائد عبد الكاظم حسين(٢٠١٤): **أثر استخدام أنموذج مارازانو في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية اتجاههم نحو مادة الكيمياء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
١٠. جابر، عبد الحميد جابر(٢٠٠٠): **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال والمهارات والتنمية المهنية**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
١١. جروان، فتحي (٢٠٠٧) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط٣، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
١٢. الجلالي، لمعان مصطفى(٢٠١١م)، **التحصيل الدراسي**، دار المسيرة، عمان.
١٣. جمهورية العراق، وزارة التربية (١٩٨٤): **نظام المدارس الثانوي رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ المعدل برقم ٢٣ لسنة ١٩٨١**، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (٣)، بغداد.
١٤. الخفاجي، احسان ستار حمزة (٢٠١٣): **اثر استراتيجية سوم (SWOM) في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.

١٥. الخوالدة، محمد محمود (٢٠١٠): مقدمة في التربية، ط٢، دار المسيرة، عمان.
١٦. الدجيلي، عمار هاني وآخرون (٢٠١٠): مبادئ الكيمياء للصف الأول المتوسط، ط٢، المركز الفني لأعمال ما قبل الطباعة، المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، العراق.
١٧. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم، ط٥، دار الشروق، عمان.
١٨. السلخي، محمود جمال (٢٠١٣): التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط١، دار الرضوان، عمان.
١٩. شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي - انكليزي)، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٢٠. صالح، مريم هادي (٢٠١٥): اثر استخدام أنموذج ابيديال في اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية الميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
٢١. عبد الفتاح، آمال جمعة (٢٠١٠): التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
٢٢. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٤، دار المسيرة، عمان.
٢٣. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير، ط٢، دار المسيرة، عمان.
٢٤. عطية، محسن علي (٢٠٠٨): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء، عمان.
٢٥. — (٢٠٠٩): البحث العلمي في التربية، مناهجه، ادواته، واساليبه الاحصائية، دار المناهج، عمان.
٢٦. العبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٩): الالاعاب والتفكير في الرياضيات، ط١، دار المسيرة، عمان.
٢٧. الكبسي، عبد الواحد حميد، وحسون، أفاقة حجيل (٢٠١٤)، تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية (المعرفية وما فوق المعرفية)، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
٢٨. محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٠): استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات)، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.
٢٩. المعموري، حامد عباس مخيف، والخفاجي، عارف وحيد ابراهيم (٢٠١٦): مناهج في البحث العلمي، ط١، الدار المنهجية، عمان.
٣٠. ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٦، دار الميسرة، عمان.
٣١. المالكي، فاضل باني مرعب، " أثر إستراتيجية swom في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الخامس الادبي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.
٣٢. ناجي، حنان اركان (٢٠١٤): "اثر انموذج بايبي (5Es) في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
٣٣. نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم (٢٠١١): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط١، دار المسيرة، عمان.

- المصادر الاجنبية:

1. Brown, Frederick, 1981, g **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**, New york, Rinhart and Winstonkk, Inc.
2. Bloom , B. S, 1971, **Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York, McGraw- Hill Book Com.
3. Schunk, dtt, (2000), **learning theories an education AL perspective** (3 end) new jersey , prentice – Hall

أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن

د. عبد السلام مروّح خلف العظامات

وزارة التربية والتعليم الاردنية

مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية

The Effect of Storytelling Technique on Improving Jordanian Tenth Grade Students' Critical Listening Skills

Dr. Abdel - Salam Marouh behind the bones

Ministry of Education\ Jordan

Directorate of Education for the North Eastern Badia region

Abstract

This study aimed at investigating the effect of storytelling technique on improving Jordanian tenth grade students' critical listening skill. To achieve the purpose of the study, the researcher developed two instruments. The First instrument was a multiple choice test which consists of 24 items on critical listening Skills which includes.

This study followed the quasi-experimental pre/posttests design in terms of using one experimental group and one control group. The participants in the study were 40 tenth grade students purposefully chosen from Alkawm Alahmar secondary school in the North-Eastern Badia Directorate of Education in the academic year 2014/2015. The participants were divided into two groups: one experimental group and one control group, 20 students in each group. The experimental group was taught through storytelling technique and the control group was taught by the conventionally method.

Key words: critical listening skills, storytelling.

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء الأداة وهي: اختبار مهارات الاستماع الناقد: (التحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم)، وهو اختبار موضوعي يتكون من 24 فقرة.

وقد طُبقت هذه الدراسة على 40 طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة الكوم الأحمر الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق، للعام الدراسي 2015/2014 اختيروا بطريقة قصدية، حيث قسّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع ٢٠ طالباً لكل مجموعة. ودُرست المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب السرد القصصي، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، وللمهارات مُجمعة تعزى لطريقة التدريس ولصالح أداء الطلاب الذين خضعوا للتدريس بأسلوب السرد القصصي،

الكلمات المفتاحية: مهارات الاستماع الناقد، أسلوب السرد القصصي.

المقدمة

اللغة أداة الاتصال والتواصل بين أفراد الجنس البشري، فهي وسيلة للتفاهم والتعبير عن حاجات الإنسان وأدواته وأفكاره، وقد استخدمها لنقل تراثه عبر الأزمان الماضية، مما أكسبها أهمية خاصة حظيت بها لدى الدارسين التربويين، حيث تتكون من أربع مهارات متصلة ببعضها، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

تعد مهارة الاستماع مهارة لغوية مؤثرة في اتصال المتعلم بالعالم المحيط به، وبالأحرار من حوله، فالاستماع عملية مركبة متعددة الخطوات، بها يتم تحويل اللغة إلى معنى في دماغ الفرد وظيفياً (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٥). ولمهارة الاستماع دور مهم في

نمو جميع جوانب الحياة، ونقل التراث الإنساني، ولعل ما يؤكد أهمية الاستماع ما كشفته بعض الدراسات أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، وهو من وسائل التعلم التي تساعد على تلقي المعلومات، وقد تعددت أنواع الاستماع، فمنها الاستماع الناقد، والتحليلي، والفعال، والتقويمي، والاستماع الناقد هو استماع بقصد النقد والتحليل وفق معايير موضوعية، ولا بد له من التركيز واليقظة والإصغاء حتى يستوعب المستمع ما يقال أمامه من آراء وأفكار، كي يعمد إلى شرحها وينقدها نقداً موضوعياً ويقومها تقويماً سليماً (طعيمة ومناع، ٢٠٠٤).

وحظي مفهوم الاستماع الناقد بتعريفات عديدة اختلفت باختلاف وجهات النظر حوله وما يشتمل عليه من مهارات. وتعرّف مهارة الاستماع الناقد بأنها "عملية عقلية تتطلب جهداً يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره، واسترجاعها عند الحاجة، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة" (العلي، ١٩٩٨: ص ١٢٦). وعرفها بوك (Buck, 1991:p82) أنها "عملية عقلية تمثل تكامل الخبرات السابقة لدى المستمع مع ما يتلقاه ويستوعبه من أفكار ومعلومات، وهذه الحالة تتطلب من المستمع استخدام مهارات عقلية، منها: التذكر، والفهم، والتفاعل، والتحليل".

ويذكر عبد الباري (٢٠١٠) المسمى الذي أطلقه (هاسل) على الاستماع الناقد، حيث سماه "الإصغاء العميق" (Deep Listening) وهو يعني إدراك المعاني الخفية عند المتحدث وكشفها وتفسيرها، حتى وإن كان المتحدث نفسه لا يعلم بها، ويكون هذا من خلال فهم الموقف وكشف النقاب عما تحمله اللغة اللاواعية، أو الأحاديث المبطنة من ألفاظ، وتراكيب، ودلالات وإيحاءات، وربطها بالموقف.

وتتم عملية الاستماع الناقد بمجموعة إجراءات، هي: استقبال رسالة صوتية ذات أفكار ومعان ومضامين مختلفة بوساطة حاسة السمع، ثم نقل الرسالة الصوتية إلى الدماغ بوساطة الجهاز العصبي السمعي الذي بدوره يقوم بتحليل الرسالة الصوتية، وتحديد ما إذا كان لها معنى، في ضوء المخزون المعرفي السابق لدى السامع، أو أنها مجرد أصوات لا معنى لها، ثم إدراك التركيب اللغوي المسموع ذهنياً، وفي أثناء تلقي الرسالة ينشط الجهاز العصبي، فيظهر الطالب قدراً مناسباً من الاهتمام والانتباه، ويتم تسجيل المسموع في ذاكرة السامع واسترجاع المادة المسموعة من خلال العمليات العقلية، ويرافق هذه العمليات الفهم الشامل للمضامين المهمة في المسموع (مذكور، ٢٠٠٦).

وفي تعليم مهارة الاستماع الناقد لابد من توجيه الطلبة إلى آداب الاستماع: كالانتباه للمتحدث، والنظر إليه، وعدم الانشغال بالأمر الجانبي، إضافة إلى الاستماع الأخلاقي، الذي يقتضي من المستمع عدم مقاطعة المتحدث، والانتظار حتى ينهي غرضه من الحديث، واستخدام مهارات التفكير التي تجعل المستمع يقف على نقاط محورية في الحديث، إضافة إلى أن يكون المعلم قدوة لطلابه في الاستماع، بأن يعطي الطلبة حرية التحدث، وعدم مقاطعتهم؛ ليكون أنموذجاً يحتذى به، مع السماح لهم بتطوير مهاراتهم في ربط الأفكار بطرح أسئلة تساعد على بلوغهم هذا الهدف، وتقويم النشاط المستمع إليه، وتعويدهم الاستماع الذاتي لوسائل الإعلام، أو الأنشطة العامة، وتدوين ملاحظاتهم (حجاب، ١٩٩٩).

ويتطلب تعليم مهارة الاستماع الناقد أمرين مهمين متكاملين، أولهما: أن يكون المعلم عارفاً بهذه المهارة ومهاراتها الفرعية ومؤشراتها السلوكية، وعوامل تشكلها، وثانيهما: أن يتاح للمتعلم فرص التدريب عليها وممارستها وتطبيقها في مختلف المواقف، إضافة إلى ضرورة البدء بتعليم هذه المهارات من المراحل الدراسية الأولى، مع مراعاة التسلسل، والتتابع، والتكامل في تناولها، واختيار مواد الاستماع بعناية فائقة تراعي مراحل النمو لدى المتعلم وقدراته العقلية، وتناسب اتجاهاته وميولاته، وتلبي اهتماماته، وتشجع حاجاته (بركات، ٢٠٠٧). وعندما يستمع المتعلم لموضوع ما، يتوجب عليه أن يركز فيه ويهتم به، وذلك بهدف فهمه والتفاعل معه، وبناء المعنى من المسموع، يعني فهمه لمستوى من المستويات، فقد يكون فهم المسموع بمستوى سطحي، وذلك عندما يتعلق المستمع بظاهر المسموع، ويقف على ما فيه من معلومات صريحة، وقد يكون الفهم بمستوى عميق، وذلك عندما يغوص المستمع في باطن ما استمع إليه ويفكر فيه، للوقوف على ما فيه من معانٍ ضمنية للاستنتاج منه وللاستدلال به ونقده وتقويمه، مما يستدعي إصدار التوقعات

وتكوين الفرضيات، واكتشاف العلاقات، وإصدار الأحكام، وهذا لا يتأتى إلا بمعرفة الخصائص الفنية للرسالة اللغوية المسموعة، وإدراك المعاني الخفية فيها (أبو الصبغات، ٢٠٠٧).

ويعد الاستماع الناقد من الشروط الأساسية للنمو اللغوي لدى الطلبة، فالمتعلم يكتسب ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة والحركة، لذلك فالاستماع الناقد عامل حاسم في تدريب المتعلم على الكلام المنظم المتصل المرتبط بموضوع الاستماع، وبالتدريب يحصل المتعلم على الكفاءة فيه، كما أن فرص الاستماع الناقد تكمن في مواقف كثيرة كالتمثيل الشفوي، ويدرس الباحثون جميع المؤثرات التي تسهم في تشكيل القدرة على التعبير الشفوي، ولعل أبرز هذه المؤثرات أساليب التدريس وطرائقه، وتأتي القصة في المقام الأول من حيث أهميتها للطلبة، فالطلبة يميلون إليها ويستمتعون بها، ويجذبهم ما فيها من أفكار وأخيلة وحوادث، فإذا أضيف إلى هذا كله سرد جميل، وحوار ممتع كانت القصة قطعة من النثر الرفيع، فالقصة تزود الطلبة بالمعلومات وتنمي حصيلتهم اللغوية، وتزيد من قدراتهم في السيطرة على اللغة، وتنمي معرفتهم بالماضي والحاضر (شحاته، ١٩٩٩).

يختلف أسلوب سرد القصة عن قراءتها، فسرد القصة يؤكد أهمية التعبير الشفوي في التأثير على الصورة الذهنية والمفاهيم المجردة الكامنة في البنية الذهنية للمتحدث من ناحية، والمستمع من ناحية أخرى بشكل يبعث فيها روحاً جديدة ومؤثرة، ويجعلها حية قابلة للنمو والتطور، ويمكن لأسلوب سرد القصة أن ينمي ويطور لدى الطلبة مهارات الاتصال والتواصل كالاستماع الناقد، والتي لها أهمية في حياة الفرد، فهي من المهارات التي تلازمه طوال حياته، فالطالب يوظف الاستماع في الصف وخارجه، لذا تعد مهارة الاستماع الناقد ركيزة الفهم، والتواصل في كل المواقف الاتصالية اللغوية المختلفة (الشاروني، ١٩٩٥).

يتضح للباحث من خلال ما سبق وجود علاقة وثيقة بين الاستماع الناقد والسرد القصصي، فسرد القصة يقوم على الاستماع والتركيز، والانتباه لما سيقوم به المعلم في أثناء السرد، لذلك لا بد للمعلم من تنمية مهارات الاستماع الناقد.

وقد أشار جانغ (Chang, 1995) إلى أهمية أسلوب سرد القصة داخل الغرفة الصفية لما لها من أثر كبير في إثارة تفكير الطلبة ومعايشتهم للأفكار، ولعل تقمص الطلبة للأدوار، وقيامهم بترجمة هذه الأفكار إلى أدوات حركية، والتعبير عنها بالكلمة الملفوظة يجعلهم أكثر قدرة على تدوير الأفكار والمعاني والاحتفاظ بها، وتوظيفها في تطوير عمليات عقلية عليا ترقى بالفهم إلى مستويات التفكير والنقد.

وبينت نتائج عدد من الدراسات (بني مصطفى، ٢٠١٣؛ وبطاح، ٢٠١٢) إلى تفشي ظاهرة الضعف اللغوي بين الطلبة في مختلف مراحل التعليم، بالرغم من تأكيد واضعي المناهج ومؤلفي كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية على أهمية الاستماع الناقد، وضرورة استخدام الوسائل اللازمة التي تحد من هذه الظاهرة، إضافة إلى الجهود المبذولة لرفع كفايات معلمي اللغة العربية في أساليب التدريس، ومعالجة أسباب الضعف لدى الطلبة، فإن هناك ما يشير إلى وجود الضعف في مهارة الاستماع الناقد، مما يهدد التحصيل الدراسي وعمليات الاتصال والتواصل لدى الطلبة في هذه المرحلة.

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في وجود ضعف في مهارتي الاستماع الناقد والتعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي وفق ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات الحديثة (السعدي، ٢٠٠٩؛ ومنسي، ٢٠١٢).

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النتائج التي ستسفر عنها، وتأتي في وقت يشهد فيه الأردن حركة تطوير وتحديث لمناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها، لذا فإن أهمية الدراسة تتطرق من النقاط الآتية:

١. أهمية تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن.
٢. الكشف عن أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد.

التعريفات الإجرائية:

١. أسلوب السرد القصصي: ويقصد به في الدراسة الحالية إعادة تقديم مجموعة من القصص بأسلوب السرد القصصي بعيداً عن التكلف، مع استخدام لغة الجسد بما يساعد المتلقي على الفهم والتفاعل الإيجابي مع النص المسموع.
٢. مهارة الاستماع الناقد: وهي قدرة لغوية تتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدث أعلى درجات الاهتمام، والمهارات الفرعية التي اختارها الباحث هي: (التحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم)، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، والمعتمدة في هذه الدراسة، وقيس بالدرجة التي حصل عليها طالب الصف العاشر على اختبار الاستماع الناقد الذي أعده الباحث.

الدراسات السابقة

أجريت الناقدة والعيد (٢٠١٠) دراسة في فلسطين، هدفت الكشف عن مدى امتلاك طلاب المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. وبلغت عينة الدراسة (٤٢) طالباً من طلاب الصف التاسع و(٤٤) طالباً من طلاب الصف العاشر تم اختيارهم عشوائياً من مدرستين من المدارس الأساسية في فلسطين. ولتحقيق هدف الدراسة، طور قائمة مهارات تحتوي على مهارات الاستماع الواجب توافرها لدى الطلاب، واختباراً تحصيلياً في الاستماع. وأن مستوى امتلاك الطلاب لمهارات الاستماع الناقد كان منخفضاً، وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى المستوى الصفّي في مستوى امتلاك مهارات الاستماع العام والناقد. وكشفت النتائج أن أهم مهارات الاستماع الناقد الواجب توافرها لدى الطلاب كانت القدرة على استخلاص الفكرة العامة من النص المسموع، القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، وقدرة الطالب على إدراك الأهداف الرئيسة من النص المسموع، واستنتاج الخلاصات والنتائج.

أما دراسة بيمينجر وآبوت (Beminger & Abbott, 2010) التي أجريها في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد هدفت الكشف عن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات الاستماع الناقد، والتعبير الشفوي، فهم المقروء، التعبير الكتابي لدى طلبة الصفوف الأول والثالث والخامس والسابع. واشتملت عينة الدراسة على (١٢٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول والثاني و(١١٣) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس والسابع. واستخدمت اختبارات تحصيلية من قبل الباحثين، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في مستوى امتلاك الطلبة لمهارات الاستماع الناقد والتعبير الشفوي، بينما كان مستوى امتلاك الطلبة لمهارات فهم المقروء والتعبير الكتابي متوسطاً. وكشفت النتائج وجود فروق تعزى إلى المستوى الصفّي في جميع المهارات اللغوية المبحوثة في الدراسة الحالية ولصالح الطلبة في الصفوف العليا.

وأجريت بطاح (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف التاسع، وبُني اختبار أدائي لمهارة الاستماع، واختبار موقفي لمهارة التحدث، وتكون أفراد الدراسة من (٤٦) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرستين حكوميتين تابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وقد قُسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة وعددهم في التجريبية (٢٥) طالباً، درست باستخدام إستراتيجية لعب الدور، و(٢١) طالباً في المجموعة الضابطة، درست بالطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على جميع مهارات الاختبار الأدائي لمهارة الاستماع ككل تعزى لمتغير طريقة التدريس المستخدمة لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية لعب الدور.

وقامت الزبيدي والحداد والوائل (٢٠١٣) بدراسة في الأردن هدفت إلى تحري أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلية في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع. بلغت عينة الدراسة (١٥٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة المتيسرة من مدرستين من المدارس الحكومية في مديرية تربية إربد الأولى. ولتحقيق هدف

الدراسة، طور اختبار تحصيلي في الاستماع الناقد. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة تعزى إلى أثر البرنامج وفي جميع مهارات الاستماع الناقد تعزى إلى البرنامج ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وحاولت الدراسة التي أجرتها ريفيسز وبرانفوت (Reveszs & Brunfaut, 2013) في إسبانيا الكشف عن أثر خصائص النص على مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. اشتملت عينة الدراسة على (٦٨) طالباً وطالبة من طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير مجموعة من مهام الاستماع الناقد، إضافة إلى تحليل مستوى صعوبة النص المسموع. وكشفت نتائج الدراسة وجود أثر سلبي لصعوبة النص المسموع على مستوى الاستماع الناقد لدى الطلبة، وأن مستوى امتلاك الطلبة للاستماع الناقد تراوح بين منخفض إلى متوسط.

بينما حاولت دراسة كين وبيغل (Cain & Bignell, 2014) في بريطانيا الكشف عن مستوى فهم المقروء والاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية وعلاقتها بفرط النشاط وعدم الانتباه. وبلغت عينة الدراسة (٦٤) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الأساسية في مدينة ليدز البريطانية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام اختبار في فهم المقروء والاستماع الناقد من تطوير الباحثين. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى فهم المقروء لدى الطلبة تراوح بين منخفض إلى متوسط، أن مستوى الاستماع الناقد كان منخفضاً. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين انخفاض مستوى فهم المقروء والاستماع الناقد وبين فرط النشاط وعدم الانتباه لدى الطلبة.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة أنها تنوعت بين العربية والأجنبية، وهدفت إلى تنمية مهارات الاستماع وأنها أشارت إلى تحسّن في هذه المهارات من خلال السرد القصصي، أو الاستراتيجيات التي تدخل القصة فيها، مثل: الدراما، أو لعب الدور، أو التعلم التعاوني، مما يدل على أهمية أسلوب السرد القصصي في تنمية هذه المهارات.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، ومتغيراتها، وأداة الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها، وإجراءات تنفيذ الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من ٤٠ طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة الكوم الأحمر الثانوية الشاملة للبنين، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، وقد اختيرت بالطريقة القصدية؛ لسهولة تطبيق الدراسة فيها، وقسم الطلاب إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة بواقع ٢٠ طالباً في المجموعة التجريبية ودُرست بأسلوب السرد القصصي المعتمد في هذه الدراسة، و ٢٠ طالباً في المجموعة الضابطة من المدرسة نفسها ودُرست بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحث اختباراً موضوعياً لمهارات الاستماع الناقد، وكانت كالآتي:

اختبار الاستماع الناقد:

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً موضوعياً، لقياس أداء أفراد الدراسة في مهارات الاستماع الناقد، ركّز على المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات الاستماع المعتمدة في هذه الدراسة، وتكون الاختبار في صورته النهائية من ٢٤ فقرة موضوعية لكل فقرة أربعة بدائل (الملحق ب، ص ٨٥). واتباع الباحث في بناء الاختبار الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بمهارة الاستماع الناقد (السعدي، ٢٠٠٩؛ ومنسي، ٢٠١٢؛ وبطاح، ٢٠١٢؛ وبني مصطفى، ٢٠١٣).
- الاطلاع على كتاب اللغة العربية للصف العاشر، ودليل المعلم للوقوف على أهداف تدريس الاستماع.
- الاطلاع على نصوص الاستماع في كتيّب المعلم للصف العاشر.

– بناء اختبار مهارات الاستماع الناقد الموضوعي بدلالة المؤشرات السلوكية لمهاراتها المعتمدة في الدراسة الحالية.
صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها (ملحق ز، ص ١١٩)، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء المهارات المعتمدة في الدراسة الحالية لمهارة الاستماع لطلاب الصف العاشر، ومناسبة المؤشرات السلوكية للمهارات، مع اقتراح الحذف، أو التعديل، أو الإضافة. وأخذ الباحث بآراء المحكمين التي تضمنت اختصار بعض النصوص الطويلة، وإعادة صياغة بعض الأسئلة، وحذف المكرر منها، وتوضيح بعض المصطلحات العلمية الصعبة في النصوص، وتغيير بعض النصوص لعدم مناسبتها لمستوى الصف العاشر. وتكون الاختبار بصورته النهائية من ٢٤ فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على مهارات الاستماع الناقد المعتمدة في الدراسة الحالية، حيث تضمنت مهارة التحليل ٦ فقرات، ومهارة الاستنتاج ٧ فقرات، ومهارة الاستدلال ٤ فقرات، ومهارة التقييم ٧ فقرات، وقد أعطيت كل فقرة من فقرات الاختبار درجة واحدة.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه في صورته النهائية بعد التعديل على عينة استطلاعية قوامها ٢٧ طالباً، اختبروا عشوائياً من خارج أفراد الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بعد أربعة عشر يوماً على الطلاب أنفسهم، وبعد تصحيح الاختبار حسب ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)، ومعامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونيباخ ألفا) لكل مهارة من مهارات اختبار الاستماع الناقد، والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونيباخ ألفا) ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) لكل مهارة من مهارات الاستماع

الناقد (التحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم)

المهارة	عدد الفقرات	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونيباخ ألفا)	معاملات ثبات الإعادة (بيرسون)
التحليل	٦	٠,٨٧	٠,٨١
الاستنتاج	٧	٠,٨٣	٠,٧٧
الاستدلال	٤	٠,٧٥	٠,٧٢
التقييم	٧	٠,٨٦	٠,٨٢
اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل	٢٤	٠,٩٠	٠,٨٤

يُلاحظ من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) ومعامل الاتساق الداخلي (كرونيباخ ألفا) لكل مهارة من مهارات اختبار الاستماع الناقد مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

صعوبة فقرات اختبار الاستماع الناقد وتمييزها:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات اعتماداً على نتائج تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية البالغ عددها ٢٧ طالباً من خارج أفراد الدراسة، حيث كانت أدنى قيمة في معاملات الصعوبة (٠,٤٥) وأعلى قيمة (٠,٧١)، أما معاملات التمييز فقد كانت أدنى قيمة (٠,٤٠) وأعلى قيمة (٠,٧٢)، وتعد هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة، ويبين الجدول (٢) هذه المعاملات.

الجدول (٢): معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الاستماع الناقد

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.55	.57	13	.45	.52
2	.61	.66	14	.52	.63
3	.68	.49	15	.52	.52

4	71	61	16	58	64
5	65	53	20	61	72
6	58	53	18	68	50
7	45	42	19	52	65
8	55	40	20	61	57
9	55	46	21	58	61
10	61	46	22	52	62
11	55	55	23	61	48
12	52	48	24	59	53

طبق اختبار الاستماع الناقد وفق الخطوات الآتية:

1. تهيئة الطلاب للاختبار، من خلال تعريفهم بمحتوى الاختبار، وكيفية الإجابة عنه.
2. توزيع أوراق الاختبار على أفراد الدراسة، وتكليف الطلاب بكتابة أسمائهم في المكان المخصص.
3. قراءة النص على مسامع الطلاب، والإجابة عن الفقرات المتعلقة به.
4. إعطاء الطلاب خمس دقائق لمراجعة الإجابات، وجمع الأوراق.

تصحيح الاختبار:

صُحّحت إجابات الطلاب على فقرات الاختبار بناءً على الإجابات النموذجية المعدة لهذه الغاية، وقد أعطيت درجة واحدة لكل فقرة، وكانت الدرجة العليا للاختبار (٢٤) درجة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

1. الاطلاع على الأدب التربوي السابق ذي الصلة بأسلوب السرد القصصي، ومهارة الاستماع الناقد، بالإضافة إلى منهاج اللغة العربية للصف العاشر، وكتيب الاستماع، والإطار العام والنتائج العامة والخاصة بمبحث اللغة العربية للصف العاشر، ومن ثم أعد الباحث أداة الدراسة ودليل المعلم، وحسب معاملات الصدق والثبات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وتطبيقها على عينة من خارج أفراد الدراسة.
2. تحديد أفراد الدراسة، حيث قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، اختيروا من مدرسة الكوم الأحمر الثانوية للبنين.
3. تطبيق اختبار قبلي في مهارتي الاستماع الناقد على أفراد الدراسة (المجموعتين الضابطة والتجريبية).
4. تطبيق اختبار بعدي في مهارة الاستماع الناقد على أفراد الدراسة (المجموعتين الضابطة والتجريبية).
5. أدخلت البيانات القبلية والبعديّة في الحاسوب، وأجريت المعالجة الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج.

تصميم الدراسة

استخدمت هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعتين، ضابطة وتجريبية، واختبار قبلي وبعدي لمتغير

الاستماع الناقد.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها فئتان: أسلوب السرد القصصي، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع: مهارات الاستماع الناقد، واشتملت على مهارات (التحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم).

المعالجة الإحصائية: وللإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات الاستماع الناقد مُجمعةً، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA).

نتائج الدراسة: يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت الى معرفة أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر، وقد نظمت النتائج وفق منهجية محددة، حيث عرضت في ضوء أسئلتها والفرضيات المصاحبة، وفيما يلي بيان لذلك.

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفريّة الآتية: الفرضية الصفريّة الأولى: والتي نصت على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد (التحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم) وعلى المهارات مجتمعة ككل تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)".

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من فرضيته الصفريّة كان لا بد من: أولاً: تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد الممتلئة في (التحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم) وفقاً لمتغير طريقة التدريس: (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، وثانياً تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستماع الناقد البعدي ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس: (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، وفيما يلي عرض لذلك:

أ) مهارات الاستماع الناقد وتضم (التحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم).

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مهارة من مهارات الاختبار القبلي والبعدي، وذلك وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد القبلي والبعدي، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)

المهارة	طريقة التدريس	الأداء القبلي			الأداء البعدي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحليل	الاعتيادية	20	1.35	0.67	20	2.70	0.80
	أسلوب السرد القصصي	20	1.25	0.79	20	4.75	1.16
	الكلي	40	1.30	0.72	40	3.73	1.43
الاستنتاج	الاعتيادية	20	1.45	1.54	20	3.35	1.14
	أسلوب السرد القصصي	20	1.75	0.64	20	5.35	0.99
	الكلي	40	1.60	1.17	40	4.35	1.46
الاستدلال	الاعتيادية	20	0.40	0.50	20	1.60	0.60
	أسلوب السرد القصصي	20	0.65	0.59	20	2.95	1.05
	الكلي	40	0.53	0.55	40	2.28	1.09
التقييم	الاعتيادية	20	0.55	0.60	20	1.95	1.00
	أسلوب السرد القصصي	20	1.00	0.65	20	3.25	1.48
	الكلي	40	0.78	0.66	40	2.60	1.41

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد البعدي، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (٥).

الجدول (٥): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد البعدي، وفقاً لمتغير: طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)

مصدر التباين	المهارة الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (التحليل القبلي)	التحليل	.087	1	.087	.094	.762	.003
	الاستنتاج	.299	1	.299	.266	.609	.008
	الاستدلال	.878	1	.878	1.192	.283	.034
	التقييم	.689	1	.689	.449	.507	.013
المصاحب (الاستنتاج القبلي)	التحليل	1.635	1	1.635	1.762	.193	.049
	الاستنتاج	1.636	1	1.636	1.454	.236	.041
	الاستدلال	.056	1	.056	.077	.784	.002
	التقييم	.653	1	.653	.425	.519	.012
المصاحب (الاستدلال القبلي)	التحليل	3.311	1	3.311	3.569	.067	.095
	الاستنتاج	2.040	1	2.040	1.812	.187	.051
	الاستدلال	.261	1	.261	.355	.555	.010
	التقييم	4.402	1	4.402	2.870	.099	.078
المصاحب (التقييم القبلي)	التحليل	.259	1	.259	.279	.601	.008
	الاستنتاج	.415	1	.415	.368	.548	.011
	الاستدلال	1.057	1	1.057	1.436	.239	.041
	التقييم	.753	1	.753	.491	.488	.014
طريقة التدريس Hotelling's Trace=1.١٨٣ الدلالة الإحصائية = ٠.٠٠٠ *	التحليل	27.222	1	27.222	*29.343	.000	.463
	الاستنتاج	29.646	1	29.646	*26.343	.000	.437
	الاستدلال	12.436	1	12.436	*16.895	.000	.332
	التقييم	8.709	1	8.709	*5.678	.023	.143
الخطأ	التحليل	31.543	34	.928			
	الاستنتاج	38.264	34	1.125			
	الاستدلال	25.026	34	.736			
	التقييم	52.154	34	1.534			
المجموع	التحليل	64.056	39				
	الاستنتاج	72.300	39				
	الاستدلال	39.714	39				
	التقييم	67.359	39				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (٥) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لأفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مهارة من المهارات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول البديلة التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)".

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائياً - بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية في كل مهارة حسب متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد الدراسة في المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في مجموعتي الدراسة: (الضابطة، والتجريبية) على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المهارة	طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
التحليل	الاعتيادية	2.82	0.23	*1.81
	أسلوب السرد القصصي	4.63	0.23	
الاستنتاج	الاعتيادية	3.41	0.25	*1.88
	أسلوب السرد القصصي	5.29	0.25	
الاستدلال	الاعتيادية	1.67	0.20	*1.21
	أسلوب السرد القصصي	2.88	0.20	
التقييم	الاعتيادية	2.09	0.29	*1.02
	أسلوب السرد القصصي	3.11	0.29	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد (التحليل، الاستنتاج، والاستدلال، والتقييم) بين أداء الطلاب الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة (الاعتيادية)، والذين خضعوا للتدريس باستخدام (أسلوب السرد القصصي)، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام طريقة التدريس (أسلوب السرد القصصي).

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس: (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي) في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، حسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد - من الجدول (٦) - أنه يساوي على الترتيب (٠,٤٦٣، ٠,٤٣٧، ٠,٣٣٢، ٠,١٤٣): وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي) يفسر على الترتيب حوالي (٤٦,٣٪، ٤٣,٧٪، ٣٣,٢٪، ١٤,٣٪) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد المعتمدة في الدراسة.

ب) اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار مهارات الاستماع الناقد القبلية والبعدي ككل، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد القبلي والبدي ككل، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)

طريقة التدريس	الأداء القبلي		الأداء البدي	
	العدد	المتوسط الحسابي	العدد	المتوسط الحسابي
الاعتيادية	٢٠	3.75	٢٠	9.60
أسلوب السرد القصصي	٢٠	4.65	٢٠	16.30
الكلي	٤٠	4.20	٤٠	12.95

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبليّة في أداء أفراد الدراسة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد البدي ككل، وفقاً لمتغير متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	36.719	1	36.719	3.143	.084	.078
طريقة التدريس	362.951	1	362.951	*31.066	.000	.456
الخطأ	432.281	37	11.683			
المجموع	831.951	39				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (٨) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البدي على اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل، تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية للاختبار ككل أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، ورفضت الفرضية الصفرية الأولى، وقبلت البديلة التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)".

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائياً - بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب البديّة على الاختبار ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ أستخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البديّة، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة، ولعزل أثر أداء أفراد الدراسة في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

الجدول (9): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الاعتيادية	9.84	0.78	*6.22
أسلوب السرد القصصي	16.06	0.78	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً على اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل بين أداء الطلاب الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية وبين أداء الطلاب الذين خضعوا للتدريس باستخدام أسلوب السرد القصصي، ولصالح أداء الطلاب الذين خضعوا للتدريس باستخدام أسلوب السرد القصصي.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي) على اختبار مهارات الاستماع الناقد ككل، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع (ايتا) Eta Square، فقد وجد - من الجدول (٨) - أنه يساوي (٠,٤٥٦): وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس: (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي) يفسّر حوالي (٤٥,٦%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد المعتمدة في الدراسة ككل.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن، ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج وفقاً لسؤال الدراسة.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الذي نص على: " ما أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى

طلاب الصف العاشر في الأردن؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، وعليها مجتمعة تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأسلوب السرد القصصي)، ولصالح أداء الطلاب الذين خضعوا للتدريس باستخدام أسلوب السرد القصصي، حيث بلغت فاعليته في المهارات (٤٦,٣%، ٤٣,٧%، ٣٣,٢%، ١٤,٣%) على التوالي، وفي المهارات مجتمعة (٤٥,٦%). ويعزو الباحث ذلك إلى المزايا الإيجابية التي يتمتع بها أسلوب السرد القصصي، التي كان لها الأثر في تحسين تعلم الطلاب لمهارات الاستماع الناقد. فقد اتسم هذا الأسلوب بالتسلسل المنطقي لعرض الأفكار، التي تراعي مستويات الطلاب وحاجاتهم التعليمية، إذ يعد أسلوب السرد القصصي من الأساليب التعليمية التي تدفع المستمع للاستماع والإنصات لأفكار المعلم وآرائه، بحيث يعمل الطالب على تحليلها ونقدها بأسلوب بناء وفاعل.

ويمكن أن يعزو الباحث ذلك أيضاً إلى التحسن الملحوظ في مستوى الطلاب في مهارات الاستماع الناقد لمواضيع القصص المختارة، فقد اختار مواضيع اجتماعية تمس حياة الطلاب وتتعلق ببيئتهم الاجتماعية، وذات صلة بعلاقاتهم الاجتماعية، فقد جعلتهم أكثر مرحاً وجاذبيةً وتشوقاً لأحداث القصة، الأمر الذي زاد من تفاعلهم مع معلمهم ومع أحداث القصة، وزاد من علاقاتهم الطيبة مع المعلم من جهة وفيما بينهم من جهة أخرى، بالإضافة إلى الجو المرح الذي ساد العملية التعليمية لدى الطلاب، والجو العاطفي الاجتماعي بين المعلم والطلاب، وهذا بدوره ساهم في تحسين المهارات لديهم.

وكما يمكن أن يعزو الباحث ذلك إلى أن أسلوب السرد القصصي يؤدي إلى تبسيط المعلومات، مما يسهل إدراكها واستيعابها وهذا يؤدي إلى تحصيل أفضل، وأنه يقلل التلقين في التعليم، حيث يتم التعليم بطريقة غير مباشرة، كما أن التدريس بهذا الأسلوب يفرض على الطالب قراءة النص أكثر من مرة ليتمكن من الأداء الجيد للمفردات بطريقة واعية معبرة. يستخدم الطالب بهذا الأسلوب أكثر من حاسة في تشكيل المعلومات، وهذا يعمل على ترسيخها، حيث يشارك الطالب في الأداء، فيحفظ الدور الذي أوكل له ليتمكن من الأداء الجيد أمام زملائه، ويقف الطالب الملاحظ عند أخطاء زميله ليثبت أنه أقدر منه على أداء الدور، وهذا يعزز الثقة بالنفس، حيث يعمل هذا الأسلوب على العلاج النفسي لبعض الطلاب كالانطواء، وتهذيب النفس وضبطها.

ويمكن أن تدل هذه النتيجة على أن أسلوب السرد القصصي كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات الاستماع الناقد، وقد يعزى هذا الأثر لأسباب تتعلق بهذا الأسلوب، وأما تفوق الطلاب في مهارة التحليل، فقد يعود ذلك إلى التفاعل بين الطلاب والمعلم، كتعليق الطالب على مسودة زميله، وقد يعود الأثر الإيجابي لأسلوب السرد القصصي أيضاً في الارتقاء بمستويات الاستماع الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى انعكاس التغذية الراجعة من المعلم على أداء طلابه، وفي تحسين قدراتهم في التحليل. وفيما يتعلق بمهارة "الاستنتاج"، فإن تفوق طلاب المجموعة التجريبية يمكن أن يعزى إلى عدد من إجراءات التعليم بأسلوب السرد القصصي، ممثل في فرص النقاش، والحوار مصحوباً بالتغذية الراجعة بين الطلاب والمعلم، ومع الأقران، مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على التمييز، والتوصل إلى العناصر اللازمة لوضع استنتاجات منطقية، وتكوين تخمينات، وفرضيات في موضوع ما. وفيما يتعلق بمهارة "الاستدلال" فإن الحوار والنقاش، ودراسة المسودات والتغذية الراجعة من المعلم يجعلان الطالب قادراً على القيام بعمليات عقلية عليا، وممارسة عمليات إنتاج حجج وبراهين عقلية، والبحث عن أدلة أكثر مناسبة للموضوع، بالإضافة إلى ما قد يقدمه الطلاب من تنبؤات مرتبطة بمعطيات تمهد للتحدث في المواقف الصفية داخل غرفة الصف، فضلاً عما تتركه إجراءات دراسة الموضوع من توفير فرص لتحسين المؤشرات السلوكية لمهارتي للتقييم والاستدلال.

وأما التحسن في مهارة "التقييم" فقد يعزى إلى الأنشطة والتدريبات، حيث يعمل الطلاب وبشكل مستمر على تقييم حديث زملائهم ابتداءً من المسودة وحتى إلقاء الحديث. فضلاً عن أن التغذية الراجعة من المعلم تنمي لديهم قدرات في التقييم الذاتي للكلام. من هنا يتضح أن أسلوب السرد القصصي بخطواته وبيانه لأهمية دور المتلقي في بناء المعنى يتيح للطلاب الاجتهاد والدافعية نحو التقييم العلمي المبني على المنطق والحجة، مما يؤدي إلى تحسين هذه المهارة التي تشكل محورياً في هذا الأسلوب.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ريفيسز، وبرانفوت (Reveszs & Brunfaut, 2013) التي بينت أن خصائص النص تؤثر في مستوى الاستماع الناقد. وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة الناصر (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود أثر للتدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحية المناهج في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف السادس، ومع نتيجة دراسة بطاح (٢٠١٢) التي أوضحت أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف التاسع، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة الزبيدي والحداد والوائل (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلية في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بأسلوب السرد القصصي في تدريس مهارات اللغة العربية، ومن ضمنها مهارات الاستماع الناقد، لما لها من أثر إيجابي في تحصيلهم.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية بشكل عام، وخاصة أسلوب السرد القصصي لما يتمتع به من مزايا تؤثر إيجاباً في التحصيل.

- إجراء دراسات أخرى تتناول أثر أسلوب السرد القصصي في المهارات اللغوية الأخرى من جهة ودراسة أثر هذا الأسلوب في التقليل من القلق، والخجل، والخوف، والتوتر، لدى الطلبة من جهة أخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الضبعات، زكريا. (٢٠٠٧). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الفكر.
- بركات، سلمى. (٢٠٠٧). اللغة العربية وادائها الوظيفي وقضاياها. عمان: دار البداية.
- بطاح، عبدالله. (٢٠١٢). أثر إستراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- بني مصطفى، سعيد. (٢٠١٣). أثر إستراتيجية مسرح النصوص في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف العاشر. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- حجاب، محمد. (١٩٩٩). مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة. القاهرة: دار الفجر.
- الزبيدي، نسرين والحداد، عبدالكريم والواللي، سعاد. (٢٠١٣). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصل في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ٩ (٤)، ٤٣٥-٤٤٧.
- السعدي، فريال. (٢٠٠٩). أثر إستراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشاروني، يوسف. (١٩٩٥). القصة تطوراً وتمرداً. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- شحاته، حسن. (١٩٩٩). تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية.
- طعيمة، رشدي ومناع، محمد. (٢٠٠٤). تدريس اللغة العربية في التدريس العام نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب ومقدادي، محمد. (٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء. عمان: دار المسيرة.
- العلي، فيصل. (١٩٩٨). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- مذكور، علي. (٢٠٠٦). طرق تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة.
- منسي، غادة. (٢٠١٢). أثر الطريقة السمعية الشفوية في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الناقبة، صلاح والعبد، إبراهيم. (٢٠١٠). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المراجع الأجنبية:

- Beminger, V. & Abbott, R. (2010). Listening Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, and Written Expression: Related yet Unique language systems in grades 1, 3, 5 and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635-651.
- Buck, G.(1991). The Testing of Listening Comprehension: An Introspective Study. *Language Testing*, 8(1),67-91.
- Cain, K. & Bignell, S. (2014). Reading and Listening Comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 108-124.
- Chang, J. (1995). Using Drama to Teach English to Young Adults, *English Teaching Forum*, XXVIII (3), 49-51.
- Reveszs, A. & Brunfaut, T. (2013). Text Characteristics of Task Input and Difficulty in Second Language Listening Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 31-65.

أثر أنموذج (ابلتون) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي

أ.د. صلاح خليفة خلداه اللامي م.م. علي عباس أمير

جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Effect of Ableton model on the acquisition of grammatical concepts among fourth graders

Prof. Salah Khalifa Khaldah Al-Lami

Ass.Lec. Ali Abbas Amir

College of Education for Human Sciences\ Albasrah university

aliaaljelawy@gmail.com

Abstract

The aim of the research to find out the impact model (Ableton) in acquiring the grammatical concepts of the fourth-grade science students, and to achieve that conducted experiment lasted two months, as the researchers chose the middle Fayhaa boys choice at random for the application of the experiment, and identified the research sample, which amounted to 68 students by (34) students the experimental group and 34 students for the control group, was rewarded between the two groups in variables (chronological age, IQ, scores half-year exam, academic achievement for parents, academic achievement for mothers) and adopted researchers experimental design the partial control test before me for the two sets of search. And the variable is set Extraneous, reducing the impact of the experimental procedures, and applied experience in the second semester of the academic year (2015-2016), and after the completion of the experiment results were analyzed statistically using Altaia test for two independent samples, and the results showed the following:

1-There is a difference is statistically significant at the significance level (0.05) between the average scores of the experimental group students studying rules according to the specimen (Ableton), and the average score of the control group students studying rules in the usual way, in testing the acquisition of grammatical concepts in favor of the group eyeliner Experimental.

Keywords: effect, model, Appleton

الملخص

١- هدف البحث إلى معرفة أثر أنموذج (ابلتون) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي، ولتحقيق ذلك أجريت تجربة استغرقت شهرين، إذ اختار الباحثان إعدادية الفيحاء للبنين اختياراً عشوائياً لتطبيق التجربة، وحددت عينة البحث والتي بلغت (٦٨) طالباً بواقع (٣٤) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٤) طالباً للمجموعة الضابطة، وقد كوفئ بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، درجات امتحان نصف السنة، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات)، واعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي باختبار قبلي لمجموعتي البحث، وتم ضبط المتغيرات الدخيلة، والحد من أثر الإجراءات التجريبية، وطُبِّقَت التجربة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)، وبعد الانتهاء من التجربة حُلَّت النتائج إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج ما يأتي:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون القواعد على وفق أنموذج (ابلتون)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون القواعد بالطريقة الاعتيادية، في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية العدي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: أثر، أنموذج، أبلتون

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث: إنَّ من أهم المشكلات التي يعانيها تدريس المفاهيم والموضوعات النحوية في المدارس الاعدادية والثانوية في العراق هو عدم تبني نظريات وفلسفاتٍ عصرية، وانتهاج أساليب واستراتيجياتٍ تدريسيةٍ حديثةٍ لتفعيل تعليم المفاهيم العلمية، ونظراً للطبيعة التجريدية التي تتصف بها مفاهيم النحو وما تقتضيه من المتعلم من عملياتٍ عقليةٍ خاصةٍ تمكنه من الاستقراء والتحليل والتصنيف والتعليل والتعميم؛ فإنَّ الطرق التدريسية السائدة قد لا تراعي هذه الحقيقة؛ فهي تقوم - غالباً - على تلقين المعلومات النحوية وتحفيظها من جانب المعلم، والتلقي السلبي من جانب المتعلم الذي أثبت تعثره في العملية التعليمية، وعجزه عن اكتساب المفهوم النحوي؛ لذلك كان لابد من التركيز على استراتيجياتٍ وطرائقٍ تدريس مناسبةٍ لتعليم المفاهيم النحوية وتطبيقها في الأداء اللغوي؛ إذ إنَّ تعليم المفاهيم بحاجة إلى تبني نظريات وفلسفاتٍ عصرية، وانتهاج أساليب واستراتيجياتٍ تدريسيةٍ حديثةٍ لتفعيل تعليم المفاهيم العلمية، وإكساب الطلبة الأسلوب العلمي في التفكير.

ومما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

هل لتدريس القواعد بأنموذج أبلتون أثر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي؟

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في الآتي:

- إنَّه يتمشى مع الاتجاهات الحديثة في اختبار نماذج تدريسية وتوظيفها في عملية التدريس، مما يسهم في رفع المستوى المعرفي للطلبة.
- من المتوقع أن يسهم التدريس على وفق أنموذج ابلتون في اكساب الطلبة المفاهيم النحوية الرئيسة والفرعية في أثناء دراستهم موضوعات قواعد اللغة العربية.
- يحاول هذا البحث المساعدة في ترسيخ المفاهيم العلمية لدى الطلاب في أثناء قراءتهم، والحد من اعتمادهم الحفظ والاستظهار.

هدفاً للبحث: يهدف البحث الحالي إلى: معرفة أثر أنموذج (أبلتون) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

فرضية البحث: لأجل تحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الآتية:

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج (أبلتون) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون القواعد بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

- ١- عينة من طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية لمركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ م.
- ٢- سبعة موضوعاتٍ من كتاب القواعد المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي في الفصل الدراسي الثاني وهي: (فعل الأمر، إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر، الأفعال المتعدية لأكثر من مفعول، إعمال المصدر، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، إنَّ وأخواتها)، تدرس لمجموعات البحث الثلاث.

تحديد المصطلحات:

١- الأنموذج: Model

- أ - عرفه جويس (Joyce: 1980) بأنه "خطة يمكن استخدامها لتكوين منهاج أو لتخطيط وتصميم المواد التعليمية، وتوجيه عملية التعليم في غرفة الصف في الأوضاع التعليمية الأخرى". (Joyce, 1980, p, 217)
- ب - وعرفه العدوان والحوامدة بأنه: " تصور عقلي مجرد لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره، والعلاقات المتفاعلة المتبادلة بينها وتمثيلها" (العدوان والحوامدة، ٢٠٠٨، ص ١٧٣).

٢- أنموذج إبلتون (التحليل البنائي): Appleton Model

عرفه الأهل بأنه: " الأنموذج الذي أعده (كين إبلتون) المنظر التربوي في كلية التربية بمركز الجامعة الملكية في أستراليا، ويعتمد فيه على ثلاثة مصادر بنائية تتمثل في: نظرية (بياحيه) عن علم النفس النمائي، وأعمال كل من (هاورد) و(كلاستون) في علم النفس المعرفي، ثم (أولوكين) في البنائية الاجتماعية، وقد حاول من خلاله أن يوجد السقالات المعرفية بين التنظير والممارسة، وبخاصة بين المتعلمين والمعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم مما يجعل هذا الأنموذج فعالاً في التدريس البنائي " (الأهل، ٢٠١٢، ص ١٠٩٧).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه:

مجموعة من الخطوات والإجراءات يوظفها الباحث في المواقف التعليمية، في أثناء تدريسه قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الرابع العلمي (عينة البحث)، وتتلخص بفرز المعلومات التي في حوزة الطلاب، ثم معالجة المعلومات والخبرات الجديدة المقدمة في الدرس، ثم التقيب عن المعلومات، ثم السياق المجتمعي.

٣ - الاكتساب: (Acquisition)

أ - عرفه شحاتة والنجار بأنه: " زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة، أو تغيير أنماط استجاباته القديمة، كما تعني نمواً في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما " (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص ٥٧).

ب - وعرفه مرزوك بأنه: " المرحلة التي يكون فيها المتعلم قد تمكن من استرجاع دلالة المفهوم وعدد من خواصه على نحو دقيق صحيح " (مرزوك، ٢٠١٠: ٢٢).

٤ - المفهوم: (Concept)

أ - عرفه ابو زينة بأنه: "الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد؛ نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من اشياء متشابهة على اشياء يتم التعرف اليها فيما بعد" (أبو زينة، ١٩٩٧، ١٣٥).

ب - وعرفه نادر وآخرون بأنه: "تصور عقلي ينتج عن إدراك العلاقات والعناصر المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأحداث أو الأشياء؛ وذلك لغرض تصنيفها إلى أصناف أقل منها عدداً" (نادر وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٥).

٥ - النحو:

أ - عرفه الأشموني (ت/٩٢٩هـ) بأنه: "العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة احكام اجزائه التي انتلف منها" (الاشموني، ١٩٥٥، ص ٥).

ب - وعرفه الزجاجي (ت/٣٤٠هـ) بأنه: "علم قياسي، ومعياري لكثير العلوم لا يقبل إلا ببراهين وحجج". (الزجاجي، ١٩٥٩، ص ٤١)

ت - وعرفه الفضلي بأنه: "مجموعة القواعد والضوابط التي في ضوئها تعرف كيفية تأليف الكلام العربي ومختلف أحكامه، ومعاني عناصره تكشف عن مدلوله ومحتوى مفرداته" (الفضلي، ١٩٨٦، ص ٥).

التعريف الإجرائي للمفاهيم النحوية:

في ضوء التعريفات السابقة لمصطلحي: (المفهوم) و(النحو) يعرف الباحثان المفاهيم النحوية بأنها: مصطلحات محددة حول معان معينة في موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع العلمي للعام الدراسي (٢٠١٥.٢٠١٦)، يبحث فيها عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً، ويتوصل طلاب عينة البحث إلى معرفتها بعد أن يربطوا بين مجموعة من الحقائق والمعلومات المقدمة لهم؛ مما يساعد على اكتسابهم لها، و تجنبهم اللحن في الكلام، وإدراك مقاصده، وتقاس عن طريق التمييز بين المفاهيم ومعرفتها وتطبيقها.

٦- الصف الرابع العلمي: عرفه الباحثان بأنه:

الصف الأول من مرحلة الدراسة الإعدادية في العراق التي مدتها ثلاث سنوات، يقبل فيها الطالب الذي يحمل شهادة الدراسة المتوسطة، وترمي الدراسة في هذا الصف إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستويات أعلى من

المعرفة والمهارة فيما يتعلق بالعلوم الصرفة، مع تنويع بعض الميادين الفكرية، والتطبيقية، وتعميقها تمهيداً لمواصلة الدراسة الاعدادية والعالية، وإعداداً للحياة العملية والانتاجية، وهو القسم الآخر للفرع الأدبي.

الفصل الثاني: أطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: إطار نظري

المحور الأول: أنموذج أبلتون Appleton Model: التحليل البنائي Structural Analysis Model:

وضع هذا الأنموذج كين أبلتون Ken Appltton عام (١٩٩٧) وهو يستند إلى النظرية البنائية ورؤية بياجيه في المواعمة وعدم الاتزان، وآراء (كلاكستون Klaxton وهوارد Howard) حول كيفية حدوث التكيف بين الخبرات السابقة واللاحقة داخل المنظومة المعرفية للفرد ولاسيما الخبرات المدرسية داخل السياق المجتمعي الذي يشدد عليه فيجوتسكي، وقد حاول أبلتون (المنظر التربوي في كلية التربية بمركز الجامعة الملكية في أستراليا) من خلال هذا الأنموذج إبراز العوامل والخبرات المتداخلة، وإيجاد السقالات المعرفية بين التنظير والممارسة ولاسيما بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم مما يجعل هذا النموذج فعالاً في الدرس البنائي، بمعنى أنه حاول أن ينقل السقالات أو السنادات التعليمية من الصيغة النظرية إلى التطبيق بالممارسة. والسقالات هي المساعدات المؤقتة التي يمكن أن يقدمها المعلم وتتمثل في أنشطة وتلميحات أو ننق من المعلومات يقدمها المعلم لتساعد المتعلمين وتشجعهم على التوصل إلى الإجابات المطلوبة التي يبحثون عنها، فالسقالة (Scala) كما يسميها برونر وفيجوتسكي عبارة عن مساعدة مؤقتة قد يحتاج إليها المتعلم لتخطي الموقف التعليمي والتعلمي والتوصل إلى حلول له (عطية، ٢٠١٥، ص ٣٤٥-٣٤٦).

ويقوم هذا الأنموذج - في أثناء الدرس - على المراحل الأربع الآتية:

١- المرحلة الأولى: فرز الأفكار التي في حوزة المتعلم: Existing Ideas

وتمثل هذه الخطوة نقطة البدء في هذا الأنموذج وفي التعلم البنائي عموماً؛ إذ يتم الكشف عن الأفكار التي يمتلكها المتعلمون وفرزها قبيل البدء بعرض محتوى التعلم، وذلك من خلال خرائط المفاهيم أو المقابلات الشخصية أو بعض الأسئلة الاستطلاعية، وفي ضوء النتائج تنظم تلك الخبرات في صورة أفكار ومفاهيم أو منظومات معرفية يمكن استخدامها والرجوع إليها في تفسير الخبرات الجديدة التي تقدّم للمتعلمين؛ لأنها تعطي فكرة شاملة عن رؤية المتعلم للعالم من حوله وكيفية تفسيره لأحداثه وسلوكه معها. وبذلك تنشط ذاكرة المتعلم للبحث عن أفضل فكرة ملائمة لتفسير الخبرة أو الموقف الجديد.

٢- المرحلة الثانية: معالجة المعلومات Processing Information:

في هذه المرحلة ينشط المتعلم محاولاً - من خلال مخططاته المعرفية وتحليله مكونات المعرفة وما في ذاكرته عن الحدث الجديد أو الخبرة المقدمة - أن يحدد التفسير الأفضل والأكثر ملاءمة لاستخدامه في بناء معنى للمعلومة أو الخبرة الجديدة. ويمكن أن تأخذ معالجة المعلومات صوراً عدة مثل: التمثيل والمواعة لاكتساب المعرفة وفيها يميز بين نوعين من المعالجات: عميقة وسطحية، إذ يقدم المتعلمون ذوو المعالجات العميقة صوراً للسلوكيات التي تعكس تلك المعالجات مثل استخدام تشبيهات جديدة أو موازنة المعلومات بالفكرة الأساسية، أما ذوو المعالجات السطحية فقد يكتفون بالربط الحسي المباشر بين المعلومات والخبرات السابقة والجديدة، وبمجرد أن تتم معالجة الفرد للمعلومات يكون هناك احتمالات ثلاثة:

أ- حدوث تطابق تام بين ما في بنية المتعلم المعرفية من أفكار والأفكار التي يتضمنها التعلم الجديد، وفي حال حصول ذلك فإنه يؤدي إلى حالة من الرضا والاتزان لدى المتعلم.

ب- حدوث تطابق جزئي قد يرضي المتعلمين وقد يدفع إلى المزيد.

ت- حدوث تعارض معرفي قد يسكت عنه بعض المتعلمين غير أنه يدفع ذوي الرغبة في التعلم فيسعون إلى البحث عن تفاصيل أكثر وصولاً إلى الفكرة الملائمة.

3- المرحلة الثالثة: التنقيب عن المعلومات: Seeking Information

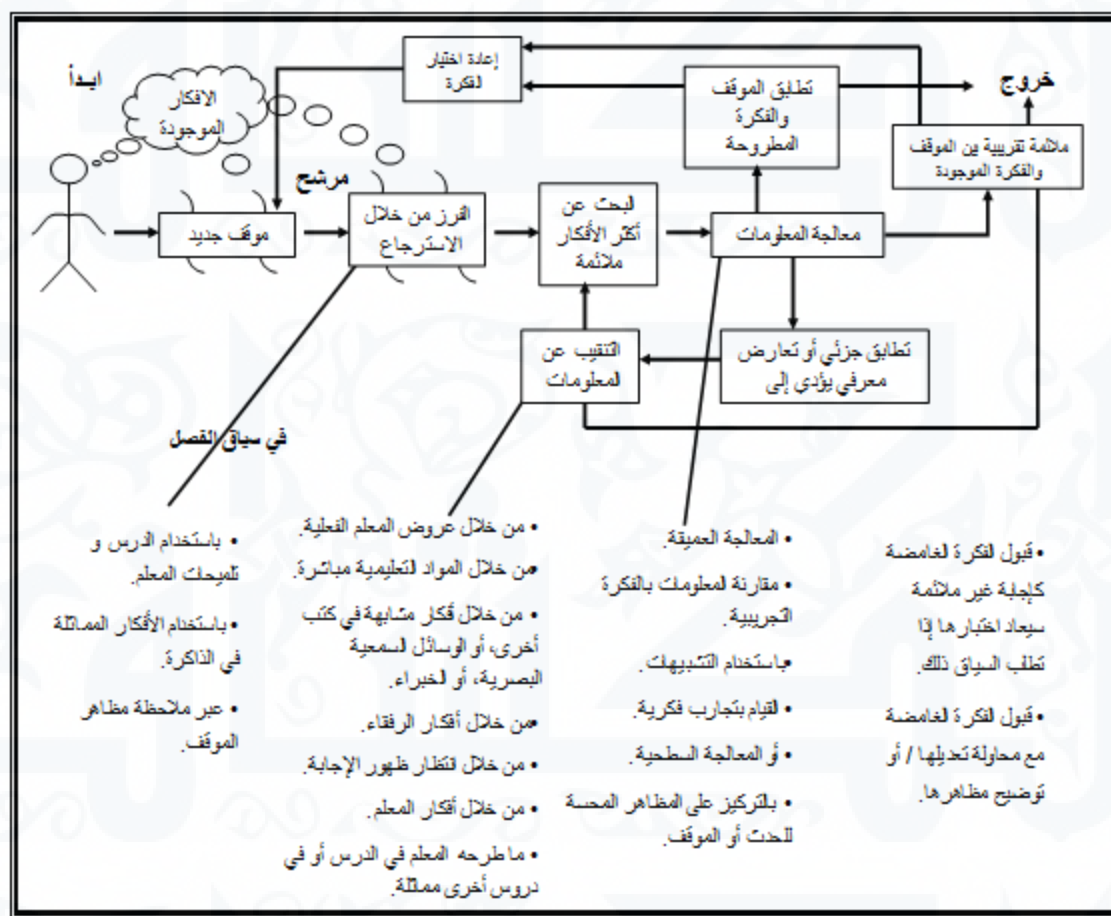
في هذه المرحلة يحتاج المتعلمون ممن لم يجدوا إجاباتٍ كاملةً حول الموقف إلى ما يسمّى السقالات التي تمت الإشارة إليها على أنها تتمثل بتلميحاتٍ أو نتفٍ من المعلومات تساعد المتعلمين في عملية الوصول إلى الإجابات الكاملة عن طريق البحث والتقييم، وبذلك فإن دور المعلم في هذه المرحلة يمثل المشجع الساند الذي يدفع إلى البحث. وإن عملية التقييم هذه كما يراها مصمم النموذج تتم بأكثر من وسيلة كالعروض العملية التي يقدمها المتعلم أو أفكاره ومنها المواد التعليمية المتوفرة في بيئة التعلم ومنها أفكار الآخرين من المتعلمين والرفقاء، وتستخدم هذه المصادر استناداً إلى منطلق السياق الاجتماعي للتدريس والتعلم الذي تراه البنائية.

The Social Context: ١- المرحلة الرابعة السياق المجتمعي

غالباً ما يكون بناء المعرفة عند المتعلم سياقياً، أي أنه محكوم بالسياق الاجتماعي الذي ترد فيه هذه المعرفة، وتمثل السقالات السياق المجتمعي للدرس ولها أشكال مختلفة، فقد تكون لفظية، أو تقديم أفكار مماثلة لما في ذاكرة المتعلم من أفكار، أو لفت النظر إلى الظواهر الملاحظة في الموقف التعليمي.

(ياسين وراجي، ٢٠١٢، ص ١٥٢-١٥٣) و(العجروش، ٢٠١٣، ص ٥٣) و (عطية، ٢٠١٥، ص ٣٤٦-٣٤٨).

ويعكس المخطط الآتي اتجاه سير التعلم وعملياته على وفق هذا النموذج:



شكل (١)

نموذج التحليل البنائي عند " أبلتون " "Appleton Model" (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ص ٢١٤).

المحور الثاني: المفاهيم النحوية Grammatical Concepts:

مقدمة:

لقد حظيت المفاهيم باهتمام كبير من لدن الفلاسفة والتربويين عموماً والمعلمين ببناء المعرفة بصفة خاصة منذ أوائل الستينات من القرن العشرين، وقد تزايد هذا الاهتمام في العقدين الأخيرين بشكل ملحوظ؛ للتزايد الهائل في المعلومات الذي يشهده العالم نتيجة للتطور العلمي وما تبعه من انفجار معرفي أدى إلى تأكيد أهمية المفاهيم وضرورة التركيز عليها في كل الموارد التعليمية، إذ أصبح من الصعوبة بمكان وضع المتعلم أمام هذا الكم الهائل من المعرفة المتزايدة باستمرار والمتغيرة بسرعة هائلة وهنا يأتي دور المفاهيم في تكوين المعرفة وبنائها (عبد الله، ٢٠١٥، ص ٧٦)؛ إذ تكمن أهمية المفاهيم في كونها الركيزة الأساس في تعلّم وتعليم المواد الدراسية فضلاً عن مساهمتها في إعادة تنظيم المعرفة وبنائها في المناهج ومما يعزز ذلك القول: بأن أفضل نظرية للتعليم هي تلك التي تركز على التعلّم القائم على أساس مفاهيمي بوصف المفاهيم هي التي تشكل البنية الأساسية للتعلّم الأكثر تقدماً كتعلّم المبادئ وحل المشكلات (نزال، ٢٠٠٢، ص ٣٦).

أهمية اكتساب المفاهيم:

تمثل المفاهيم القاعدة الأساسية التي يبنى عليها التعلّم السليم؛ وقد أخذ علماء التربية بمدخل المفاهيم، لأنه يساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات المقدمة لهم بشكلٍ منظم ومتربط، مما يساعدهم على استبقائها لمدةٍ أطول في الذاكرة طويلة المدى، ويمكن تلخيص أهمية المفاهيم في الاعتبارات الآتية:

١ - تسهل طريقة التعلّم، وتسرع عمليات الاتصال مع الآخرين.

٣ - تسمح بتنظيم كمية كبيرة من المعلومات وتخزينها بفاعلية، وتزِيل عملية معالجة المعلومات الجديدة على نحوٍ منفصل.

٤ - تساعد المتعلم على استدعاء ما تعلمه، وترسخ المبادئ الرئيسة للعلم في ذهنه، وتحد من ضرورة إعادة التعلّم.

٥ - تجعل الحقائق ذات معنى، وتساعد المتعلم على تنمية أفكاره وصقلها وتعوّده قوة الملاحظة والموازنة.

(طعيمة، ٢٠٠٩، ص ١٠).

ومما تقدم يرى الباحث أن المفاهيم العلمية ركيزة أساسية من ركائز التعلّم، ومنهج لا بد من اتباعه للوصول بالمتعلمين إلى فهم أعمق وأرسخ للعلوم والمعارف وانتقال أثر التعلّم في مواقف الحياة العلمية والعملية.

مكونات المفهوم:

لكل مفهوم مجموعة من الخصائص التي تميزه من المفاهيم الأخر، ويرى (برونر) أن أي مفهوم له خمسة مكونات أساسية هي:

١- اسم المفهوم: تسمية متفق عليها ومتعارف عليها تشير إلى الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم.

٢- تعريف المفهوم: عبارة تحدد الخصائص الأساسية للمفهوم وتصفها.

٣- أمثلة المفهوم: وهي إما إيجابية منتمة للمفهوم (قياس التحصيل)، أو سلبية ليست منتمة لذلك المفهوم (قياس العقل).

٤- سمات المفهوم: سواء أكانت مميزة له، أم غير مميزة، وهي الملامح التي تميز المفهوم من غيره.

٥- قيمة المفهوم: وهي تعبر عن مدى وجود الصفة للمفهوم، إذ تختلف المفاهيم فيما بينهما تبعاً لقيمة أو درجة توافر الصفة.

(قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٦٧).

مراحل تعلّم المفهوم:

يعد المفهوم أحد المستويات المعرفية التي يمكن تعلمها وقياسها وقد وضع عدد من الباحثين مراحل عدة لتعلمها حيث حدد

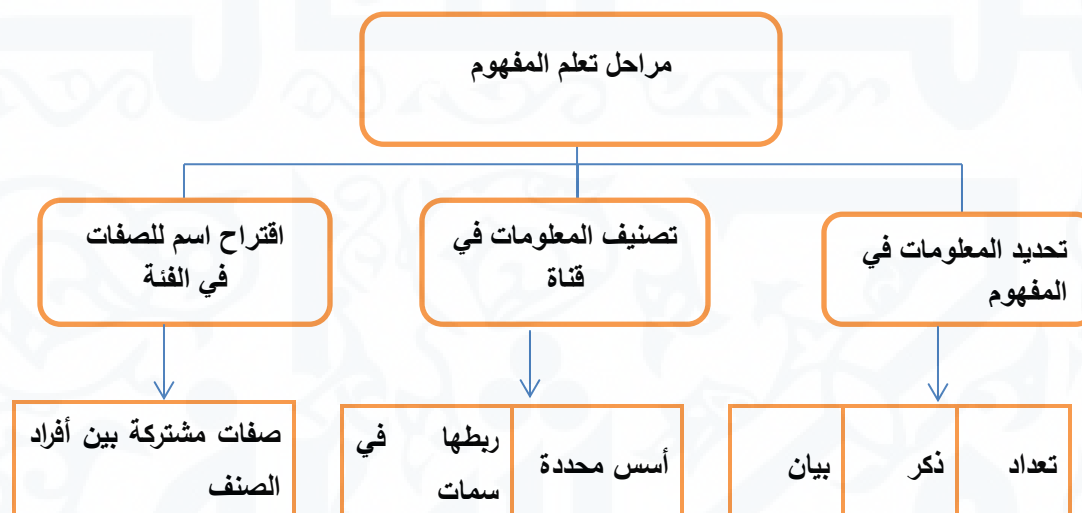
(Corbin) مراحل تعلم المفهوم بالخطوات الآتية:

١- مرحلة جمع المعلومات ذات الصلة بالمفهوم.

٢- مرحلة توزيع المعلومات إلى أصناف على وفق أسس محددة لربطها مع سمة معينة.

٣- مرحلة استخراج اسم محدد لكل من الصفات المتشابهة التي تجمع أفراد الصنف الواحد. (Corbin, 1991, P12).

أما الخوالدة فيوضح مراحل تعلم المفهوم بالشكل الآتي:



شكل (٥)

مراحل تعلم المفهوم

(الخوالدة، ٢٠٠٧، ص ٢١٢).

دراسات سابقة: سيقدم الباحث عرضاً موجزاً لعدد من الدراسات السابقة التي حصل عليها بقصد الإفادة منها في زيادة الفهم والمعرفة بأنموذج أبلتون، والتفكير المنظومي، ومعرفة المصادر اللازمة لكتابة الإطار النظري، والاطلاع على الوسائل الإحصائية المستخدمة، والاستفادة منها في كيفية عرض النتائج وتفسيرها، كالآتي:

أولاً: دراسات تناولت أنموذج ابلتون

١- دراسة (الأهل ٢٠١٢):

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية / جامعة الملك سعود، وهدفت إلى معرفة (أثر استخدام نموذج " أبلتون Appleton Model" في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة).

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة وفي المجموعة الضابطة (٣٠) طالبة. وقد اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة / اختبار بعدي) تصميماً تجريبياً لهذا البحث.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٥٢) فقرة اختبارية، كما أعدت اختباراً للتفكير الإبداعي، وللتحقق من صدق الاختبارين استخدمت الصدق الظاهري وصدق المحتوى، أما الثبات فقد استعملت لإيجاده معامل (ألفا كرونباخ)، واستعملت الباحثة اختبار (t-test) لتعيين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والتحصيل، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت قيمة مربع إيتا (η^2) في حساب حجم

الأثر عن تأثير استعمال نموذج "أبلتون" "Appleton Model" في تنمية التفكير الإبداعي بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة في تنمية التحصيل. (الأهدل، ٢٠١٢، ص ١٠٩١).

٢- دراسة (أحمد ٢٠١٤):

أجريت هذه الدراسة في العراق / جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد، وهدفت إلى معرفة (أثر أنموذج أبلتون في تحصيل مادة علم الاجتماع والتفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الأدبي).

تكونت عينة البحث من (٧١) طالبة، وبأسلوب العشوائي تم اختيار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وتكونت من (٣٦) طالبة، أما شعبة (ب) فقد مثلت المجموعة الضابطة وتكونت من (٣٥) طالبة، وتمت مكافأة المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل السابق، درجات التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد، التحصيل الدراسي للآباء ولألمهات)، اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة / اختبار بعدي) تصميماً تجريبياً لهذا البحث.

أعدت الباحثة اختبارين الأول تحصيلي مكون من (٥٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، والثاني اختبار التفكير الناقد مكوناً من (٤٥) فقرة وتم التأكد من صدق الاختبارين باستعمال الصدق الظاهري، أما الثبات فقد استعملت لهما: معادلة (كبودر - ريشاردسون "٢١")، وطريقة إعادة الاختبار. وتم معالجة البيانات باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وأسفر البحث عن النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

(أحمد، ٢٠١٤، ص ٢-٣).

ثانياً: المحور الثاني: الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم النحوية

١- دراسة (مخلف ٢٠١٠):

أجريت الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى معرفة (أثر إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية).

واستعمل الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً بواقع (٣٤) طالباً في مجموعة التجريبية الأولى التي درست القواعد النحوية على وفق إستراتيجية الذكاءات المتعددة، و(٣٤) طالباً في المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، أما أداة البحث فقد أعد الباحث اختباراً خاصاً باكتساب المفاهيم النحوية بلغ عدد فقراته (٣٥) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة، السؤال الأول بلغ عدد فقراته (١٢) فقرة من نوع الصواب والخطأ، والسؤال الثاني (١٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الثالث يضم (١١) فقرة من نوع التمثيل، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: (الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل تمييز الفقرة، ومعادلة (كبودر - ريشاردسون / ٢٠)، ومربع (كاي ك ٢)، واختبار (مان وتتي) للعينات الكبيرة، واختبار (مان وتتي) للعينات الصغيرة)، وتوصل الباحث إلى النتيجة الآتية:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة القواعد النحوية على وفق إستراتيجية الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية. (مخلف، ٢٠١٠، ص ١٥-٣٧).

٢-دراسة (هادي ٢٠١٥):

أُجريت الدراسة في العراق / الجامعة المستنصرية في كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى (بناء برنامج قائم على استراتيجية المنظمات الشكلية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الرابع الأدبي).

واعتمد الباحث منهجين المنهج الوصفي والتجريبي، واستعمل الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتكونت عينة البحث من (١٣٠) طالباً وطالبة بواقع (٧٠) طالباً من الذكور منهم (٣٥) طالباً في المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق البرنامج المُعد من قِبل الباحث، و(٣٥) طالباً في المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، و(٦٠) طالبة من الإناث منهن (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة القواعد النحوية على وفق البرنامج المُعد من قِبل الباحث، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، وأعدَّ الباحث اختباراً في اكتساب المفاهيم النحوية تكون من (٤٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: (الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل تمييز الفقرة، ومربع كاي (٢٤)، وتحليل التباين الأحادي).

وتوصل الباحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي المعد على وفق المنظمات الشكلية، وتوصل - أيضاً - إلى عدة توصيات منها ضرورة اهتمام مخططي المناهج ومؤلفي كتب المقررات الدراسية - ولاسيما كتب القواعد النحوية - باستعمال المنظمات الشكلية؛ وذلك لتنظيم المفاهيم المتضمنة فيها، وتوضيحها. (هادي، ٢٠١٥، ص د - ز).

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي: اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين (تجريبية تدرس بأنموذج ابلتون، وضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية) ومن ذوات الاختبار البعدي وهو اختبار اكتساب المفاهيم النحوية:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	أنموذج ابلتون	اكتساب المفاهيم النحوية	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

شكل (٢) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦ م)، أما عينة البحث فبعد أن اختار الباحثان - اختياراً عشوائياً - المدرسة التي سوف يطبق فيها التجربة وهي إعدادية الفيحاء للبنين، ووجد أنها تظم ست شعب للصف الرابع العلمي، وبطريقة السحب العشوائي^١ حددا - من الشعب - (ج) لتكون المجموعة التجريبية التي سوف تدرس القواعد على وفق أنموذج ابلتون، و(ب) مجموعة ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية^٢. وكان عدد طلاب المجموعة التجريبية بعد الاستبعاد (٣٤) طالباً، وعدد طلاب المجموعة الضابطة (٣٣) طالباً، وقد كوفئ بين المجموعتين في متغيرات: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والذكاء (اختبار رافن)، ودرجات اختبار نصف السنة في مادة اللغة العربية، والتحصيل الدراسي للآباء، وللمهات أيضاً)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات.

ثالثاً: مستلزمات البحث: تم تحديد المادة العلمية وهي الموضوعات السبعة من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها للصف الرابع العلمي في الفصل الدراسي الثاني وهي (فعل الأمر، إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر، الأفعال المتعدية لأكثر من مفعول، إعمال المصدر، المبتدأ والخبر، الأفعال الناقصة، والأحرف المشبهة بالفعل)، كما تمت صياغة الاهداف السلوكية اللازمة لتدريس تلك الموضوعات وبلغ عددها (٨٣) هدفاً سلوكياً على وفق المستويات الست لتصنيف بلوم المعرفي، وفي ضوء محتوى المادة الدراسية

١ وضع الباحثان أسماخ الشعب الست في كيس، وسحب واحداً فكان (ج)، ثم سحب ثانياً فكان (ب).

٢ تبين للباحثين أن الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد لطلاب العينة هي الطريقة الاستقرائية.

والاهداف السلوكية أعد الباحثان (١٤) خطة دراسية سبع منها على وفق أنموذج ابلتون للمجموعة التجريبية وسبع آخر على وفق الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وللتأكد من صلاحية الأهداف السلوكية والخطط الدراسية فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس، وطرائق تدريس اللغة العربية، ومدرسي المادة لمعرفة مدى ملائمتها للغرض الذي اعدت من أجله.

١- رابعا: أداة البحث: اختبار اكتساب المفاهيم النحوية:

إن من أهم متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار لقياس مدى اكتساب أفراد العينة المفاهيم النحوية، ولعدم توافر اختبار جاهز يتصف بصدقه وثباته وشموله المفاهيم الواردة في الموضوعات السبعة التي ستدرس في أثناء مدة التجربة؛ فقد توجب على الباحثان إعداد اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بما يتلاءم وطبيعة البحث وأهدافه واعتمدا في إعداد فقرات الاختبار على المفاهيم الرئيسة والفرعية للموضوعات السبعة التي ستدرس من كتاب القواعد المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي وهي (٩) مفاهيم: سبعة منها رئيسة ومفهومين فرعيين، وتمت صياغة ثلاث فقرات لكل مفهوم من المفاهيم الرئيسة - مع عدم اهمال المفاهيم الفرعية في صياغة فقرات الاختبار - تقيس الأولى التعريف والثانية التمييز والثالثة التطبيق، وقد مرت عملية إعداد وتطبيق الاختبار بالخطوات والإجراءات الآتية:

وقد مرت عملية بناء اختبار التفكير المنطومي بالخطوات الآتية:

- ١- تحديد الهدف من الاختبار.
 - ٢- تحديد مستويات المفاهيم التي يقيسها الاختبار.
 - ٣- تحديد عدد فقرات الاختبار ونوعها وكان (٢١) فقرةً من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة (بديل واحد صحيح والأخر مخطوءة).
 - ٤- صياغة فقرات الاختبار.
 - ٥- تحديد وصياغة تعليمات الإجابة ومفتاح التصحيح.
 - ٦- صدق الاختبار وتضمن: (الصدق الظاهري، الصدق المنطقي، صدق المحتوى).
 - ٧- تحليل فقرات الاختبار وتضمن: (معامل الصعوبة، معامل التمييز، فاعلية البدائل المخطوءة).
 - ٨- الثبات وتضمن (طريقة التجزئة النصفية وبلغ (٠,٦٢٣)، ثم صحح بمعادلة سبيرمات - براون فبلغت قيمته (٠,٧٦٧).
- خامساً: تطبيق التجربة:**

١. بدأ التدريس الفعلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الوقت نفسه، بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م، وانتهى التطبيق في الوقت نفسه أيضاً.
٢. درّس أحد الباحثين نفسه المجموعات الثلاث متجنباً ما قد يُسببه اختلاف المُدرّس وأسلوبه في التدريس من إشكالات.
٣. تم تدريس المجموعتين المادة التعليمية نفسها، وقد أُعطيت القدر نفسه من الواجبات والتدريبات الصفية والأنشطة التعليمية.

٤. ٤. طُبّق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي في يوم الاثنين الموافق (٢٥ - ٤ - ٢٠١٦)، بعد أن تم إخبار الطلاب قبل مدة كافية من موعد الاختبار؛ لكي يكونوا مستعدين بشكل مناسب.

سابعا: الوسائل الإحصائية: تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، واستخدم فيه مجموعة من الأساليب الإحصائية وعلى النحو الآتي:

- ١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين مختلفتي العدد.

- ٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- ومعادلة كيودر - ريتشاردسون.

٤- مربع كاي (كا^٢).

٥- معادلة معامل صعوبة الفقرة.

٦- معادلة معامل تمييز الفقرة.

٧- فاعلية البدائل المخطوءة (المشتتات).

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات والمقترحات:

يتضمن هذا الفصل، عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان، ومناقشة هذه النتائج من خلال هدف البحث وفرضيته، ومن ثم التوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتائج:

للتحقق من الفرضية الصفرية التي صاغها الباحثان، تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين على درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) فجاءت النتائج كما مبينة في جدول (١):

جدول (١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتين المحسوبة والجدولية لاختبار (t-test) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار

المفاهيم النحوية البعدي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمت (t-test) المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٤	١٦	٣,٠٣	٣,٧٧٣	٢,٦٦	دال إحصائياً عند مستوى 0.05
الضابطة	٣٤	١٣,٢٩	٢,٨٧			

يلحظ في جدول (١) أن الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية هو (١٦)، والانحراف المعياري (٣,٠٣)، والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٣,٢٩)، والانحراف المعياري (٢,٨٧)، وأن قيمة (t-test) المحسوبة عند مستوى دلالة (٥,٠٥) هي (٣,٧٧٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦٦)، لذلك تُرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه:

■ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج (بالتون) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون القواعد بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي.

وتقبل الفرضية البديلة التي تقضي بأنه:

■ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج (بالتون) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون القواعد بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفسير النتائج: أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج (بالتون) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم النحوية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

■ يؤكد أنموذج (بالتون) على دور المتعلم ونشاطه وتفاعله في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ إن هذا الأنموذج يقوم على فكرة السقالات التعليمية (الأنشطة والتدخلات المؤقتة) بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، وذلك عن طريق خطوات علمية

منهجية محددة مخطط لها تجعل من المتعلم باحثاً عن المعلومات ومناقشاً ومحللاً ومفسراً ومستخدماً لها في مواقف الحياة المختلفة.

- يقوم هذا النموذج على البناء الصحيح للمعرفة من قبل المتعلم عن طريق تشخيص الأفكار التي في حوزته عن موضوع التعلم، وفرضها قبل عرض محتوى التعلم، إذ تمثل هذه المرحلة نقطة البداية في التعلم البنائي الذي يرى أن التعلم الجديد يبنى على التعلم السابق؛ مما يجعل المعلومات والخبرات المتعلمة ذات معنى في بنية المتعلم المعرفية.
- يتيح هذا النموذج للطلاب الذين لم يتمكنوا من تقديم إجابات كاملة حول الموقف أو الخبرة الجديدة إلى ما يطلق عليها السقالات وهي - كما سلف ذكره - تلميحات أو نتف من المعلومات تساعد الطلاب في سبيل الوصول إلى الفهم الأفضل أو التعلم الأفضل للمفاهيم والمعلومات الجديدة، وبالتالي يمكن القول إن تدريس القواعد بأنموذج (ابلتون) كان له أثر إيجابي في اكتساب طلاب الصف الرابع العلمي المفاهيم النحوية، وهذا ما أظهرته نتائج البحث، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث الآتي:

- ١- إن اعتماد أنموذج (ابلتون) في التدريس قد أسهم في زيادة تفاعل الطلاب مع المادة العلمية، وتحملهم مسؤولية التعلم بالاعتماد على بنيتهم المعرفية؛ مما زاد اكتسابهم المفاهيم النحوية موازنة بالطريقة الاعتيادية.
- ٢- تتفق إجراءات التدريس على وفق أنموذج (ابلتون) مع ما تُركز عليه التربية الحديثة في جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.
- ٣- إمكانية تدريس قواعد اللغة العربية على وفق أنموذج (ابلتون) في المدارس الإعدادية والثانوية كونه جاء متناسباً ومستوى الطلاب، والإمكانات المتوفرة في المدارس.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

- ١- اعتماد أنموذج (ابلتون) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي.
- ٢- تنظيم ندوات ودورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدِّرساتها لزيادة وعيهم بالنظريات الحديثة في التدريس - ولاسيما النظرية البنائية -، وأهداف التعلم المعرفي؛ حتى يستطيعوا توظيف بعض الاستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة على تلك النظريات في تحقيق الأهداف التعليمية لتدريس اللغة العربية.
- ٣- التأكيد على قيام مُدرسي اللغة العربية بتهيئة الجو الديمقراطي داخل غرفة الصف، والعمل على خلق مناخ تعليمي اجتماعي يُنمي العلاقات الإنسانية المتبادلة، والتشجيع على زيادة التحصيل لدى الطلاب وإنماء مهارات التفكير لديهم.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات، والبحوث العلمية الآتية:

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى (الابتدائية، والمتوسطة، والجامعية).
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الأخرى (كالأدب، والتعبير، والإملاء، والبلاغة، والنقد).
- ٣- إجراء دراسة تهدف إلى تقويم محتوى كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء مبادئ النظرية البنائية.
- ٤- إجراء دراسات تتضمن استراتيجيات ونماذج تدريسية أخرى من الممكن أن تسهم في اكتساب المفاهيم النحوية من طريق استعمالها في تدريس القواعد النحوية لمختلف مراحل التعليم مثل: (استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، واستراتيجية التدريس بخرائط الشكل Vee، وأنموذج زاهوريك البنائي، والأنموذج البنائي الإنساني عند نونافك).

مصادر البحث:

- أحمد، وفاء محمود (٢٠١٤م). أثر إنموذج أبلتون في تحصيل مادة علم الاجتماع والتفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية - ابن رشد، جامعة بغداد.
- الأشموني، أبو الحسن نور الدين علي بن محمد، ت/٩٢٩هـ (١٩٥٥م). شرح الأشموني على الفية ابن مالك "منهج السالك الى الفية ابن مالك"، ج١، تح محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة النهضة المصرية.
- الأهل، أسماء زين صادق (٢٠١٢م). أثر استخدام نموذج أبلتون Appleton في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، المجلد ٢٤، ص (١٠٩١ - ١١١٨).
- الخالدة، محمد محمود (٢٠٠٧م). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط١، عمان، دار الميسرة.
- الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحق ت/٣٤٠هـ (١٩٥٩م)، الإيضاح في علل النحو، تح مازن مبارك، بيروت.
- زيتون، كمال عبد الحميد وحسن زيتون (٢٠٠٣م). التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
- شحاتة، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (٢٠٠٩). المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، ط١، عمان، دار المسيرة.
- العجرش، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣): استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، عمان: دار الرضوان.
- العدوان، زيد سلمان ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٨م): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، اربد، الأردن، عالم الكتب الحديث.
- عطية، محسن علي (٢٠١٥). البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة، ط١، عمان، دار المنهجية.
- قطامي، يوسف وآخرون (٢٠٠٠م). تصميم التدريس، عمان، دار الفكر.
- مخلف، محسن حسين (٢٠١٠م). أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية، بحث منشور، مجلة جامعة الأنبار، ٢٤.
- مرزوك، الحارث شاكر (٢٠١٠م). اثر التدريس بانموذجي كلوزماير ورايجلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني معاهد إعداد المعلمات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.
- نادر، سعد عبد الوهاب وآخرون (١٩٩١م). طرق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين، ط١، بغداد، مطبعة وزارة التربية.
- نزال، شكري حامد (٢٠٠٢م): مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية، الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية مج (٢٩) (١١٤).
- هادي، خالد راهي (٢٠١٥م). أثر برنامج قائم على استراتيجية المنظمات الشكلية في اكتساب المفاهيم النحوية لطالبة الصف الرابع الأدبي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.
- ياسين، واثق عبد الكريم وراجي، زينب حمزة (٢٠١٢): المدخل البنائي نماذج وأستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، مكتبة بغداد للطباعة.

- Corbin1991, le, si using hicnture to teach historical concept in fifth grade Diss Abs int" Vol. 51, No, 12.

- Joyce, Bruce and Weil, Marsha (1980): Models of Teaching, 2nd (ed.) Prentice – Hall, NewJersey..

أدوات الفنقلة ووظيفتها في كتاب سيبويه

أ. رضا هادي حسن العقيدى الباحث. أحمد علي حياوي

كلية التربية / الجامعة المستنصرية

Al Fankala tools and their function in the Sibawayh's book

Prof. Redha Hadi Hassun Al-Aqidi

Researcher. Ahmed Ali Hayawi

College of Education / University of Mustansiriya

ahmed464513@gmail.com

redhahadihassun@hotmail.com

Abstract

The method of writing is one of the most important methods found in the books of grammarians, scholars and commentators. It is a method of composition that is of great importance in the presentation of books. This is because Sibawayh's book is the first grammatical book that has come to us, as well as being of great importance to the grammarians and scholars. The author resorted to the technique of veiling. When the issue is important or wants to be addressed, it has an important effect in communicating the idea to the addressee More than direct reporting, Sibawayh has employed the tools of each vector by context When the question is doubtful, problematic, or impossible to obtain, Sibawayh uses the appropriate tool for that purpose, and if the place is the object of a certain, lawful or possible occurrence, use the appropriate tool (s) The use of the tool (if) is appropriate for that purpose, as it is used to say (said, said, I said) each according to its context and place, was the tools in the book of Sibawayh important impact in clarifying the content of grammatical and grammatical rules And sound.

Keywords: Al-Fankala, Sibawayh's Book

المخلص

أسلوب الفنقلة من الأساليب المهمة التي وجدت في كتب النحاة والفقهاء والمفسرين، وهو طريقة تأليف ذات أهمية كبيرة في عرض المادة العلمية، والفنقلة عبارة تبدأ بـ (الفاء + أداة الشرط (إن) + فعل القول + جواب الشرط)، وارتأينا أن ندرس أدوات الفنقلة عند سيبويه، وعلة ذلك أن كتاب سيبويه أول كتاب نحوي وصل إلينا، فضلاً عن كونه ذا أهمية كبيرة عند النحاة والعلماء، ويلجأ المؤلف إلى أسلوب الفنقلة وذلك عندما تكون المسألة مهمة، أو يريد أن ينبه المخاطب عليها، فيكون ذا أثر مهم في إيصال الفكرة إلى المخاطب أكثر من الكلام التقريري المباشر، وقد وظف سيبويه أدوات الفنقلة كلاً حسب سياقه ومقامه، فعندما تكون المسألة مما يدخلها شك أو يكون فيها إشكال، أو من غير الممكن أن تحصل فإن سيبويه يستعمل الأداة (إن) المناسبة لذلك الغرض، وإذا كان المقام مقام حصول متيقن منه أو جائز أو ممكن وقوعه استعمل الأداة (إذا) المناسبة لذلك الغرض، وإذا كان المقام مقام استحالة أو بعيد الوقوع استعمل الأداة (لو) المناسبة لذلك الغرض، ويستعمل فعل القول (قال، قيل، قلت) كلاً حسب سياقه ومقامه، فكان لأدوات الفنقلة في كتاب سيبويه أثر مهم في توضيح مضمون القواعد النحوية والصرفية والصوتية.

الكلمات المفتاحية: الفنقلة، أدوات الفنقلة، كتاب سيبويه

توطئة:

الفنقلة لغة:

لفظة منحوثة من قولهم (فإن قيل، فإن قال، فإن قلت)، فهي من جذر مادة (ق و ل)، جاء في الصحاح : ((قال يقول قولاً، وقولاً، ومقالاً، ومقالاً))^(١)، وجاء في المقاييس: ((القاف والواو واللام أصل واحد صحيح يقل كلمه، وهو القول من النطق. يقال: قال يقول قولاً. والمقول: اللسان. ورجل قول وقول: كثير القول))^(٢).

(١) صحاح اللغة وتاج العربية : ١٨٠/ ٥

(٢) مقاييس اللغة : ٤٢/ ٥

الفنقلة اصطلاحاً:

قلنا إنَّ الفنقلة هي لفظة منحوتة من قولهم (فإن قيل أو قال أو قلت) (قلنا أو قلت)^(١) والفنقلة في تركيبها لا بد لها من أن تبدأ بالشرط سواء أكان بـ(إن) أم بغيرها، ثم فعل القول، وجواب الشرط.

ولأسلوب الفنقلة أدوات خاصة به، وهي الفاء وأداة الشرط (إن) وفعل القول (قيل، قال، قلت)، وقد يكون للفنقلة أدوات مرادفة كأن تبدأ بـ(الواو) وأداتي الشرط (إذا، لو) وفعل القول (قيل، قال، قلت)، غير أن الأصل كما قلنا هو استعمال (الفاء) وأداة الشرط (إن) وفعل القول (قيل، قال، قلت).

وقد ورد مصطلح آخر يدل على الفنقلة وهو (المقاولة)^(٢) التي تعني أيضاً أسلوب (فإن قلت .. قلت)، فالفنقلة أو المقاولة أو ما يرد من مصطلح يدل على معنى (فإن قلت... قلت) هو أسلوب تأليف وجد عند القدماء من نحويين وفقهاء وغيرهم، ويلجأ الكاتب أو المؤلف إلى هذا الأسلوب عندما تكون المسألة ذات أهمية، فيبدأ بطرح سؤال مفترض ليجعل القارئ أقرب لفهم المسألة وإدراكها.

أدوات الفنقلة

أولاً- الفاء:

يرى النحاة أن الفاء تأتي لعدة معانٍ أشهرها العطف ويدخل تحتها معانٍ أخرى، ورابطة لجواب الشرط وزائدة^(٣)، أما الواو فتأتي هي الأخرى لعدة معانٍ منها العطف والابتداء والحال وغيرها^(٤)، وما يهمنا أن نبحث عن معنى الفاء التي تدخل في الفنقلة لمعرفة الفرق بينها وبين غيرها من الأدوات.

ونجد أن الفاء الداخلة على الفنقلة تكون لمعنى للاستئناف نحو قول سيبويه: ((وأما رُبَّ رَجُلٍ وأخيه مُنْطَلِقَيْنِ، فيها فُبْحَ حتى تقول: وأخٍ له. والمنطلقان عندنا مجروران من قبل أن قوله وأخيه في موضع نكرة، لأنَّ المعنى إنما هو وأخٍ له. فإن قيل: أمُضافةٌ إلى معرفة أو نكرة؟ فإنك قائلٌ إلى معرفة، ولكنها أُجريت مجرى النكرة، كما أن مثلك مُضافةٌ إلى معرفة وهي تُوصَفُ بها النكرة، وتقعُ مواقعها. ألا ترى أنك تقول رُبَّ مِثْلِكَ. ويدلُّك على أنها نكرة أنه لا يجوز لك أن تقول: رُبَّ رَجُلٍ وزيدٍ، ولا يجوز لك أن تقول: رُبَّ أَخِيهِ حتى تكونَ قد ذكرتَ قبل ذلك نكرةً))^(٥). فنجد أن الفاء هنا في هذا النص قد أفادت الاستئناف.

وقال سيبويه: ((وقالوا: فموانٍ، فإنما ترد في الإضافة كما ترد في التنثية وفي الجمع بالتاء، وتبني الاسم كما تُنْثَى به، إلا أن الإضافة أقوى على الردِّ. فإن قال: فمَانٍ فهو بالخيار، إن شاء قال: فَمَوِيٍّ، وإن شاء قال: فَمِيٍّ. ومن قال: فَمَوَانٍ قال: فَمَوِيٍّ على كل حال))^(٦).

نجد أن الفاء المتصلة بأداة الشرط (إن) قد أفادت معنى الاستئناف وأن ما بعدها مستأنف عما قبلها، أي بين سيبويه أن القائل يردُّ الأصل المحذوف من الكلمة عند التنثية والجمع، فإذا أراد المتكلم أن يدخل على (فم) ياء النسب فله أن يرجع الأصل المحذوف، فيبين أن التنثية والجمع غير النسب لذلك أفادت الفاء هنا في هذا السياق معنى الاستئناف.

وكذا الحال في دخولها على (لو) فإنها أيضاً تفيد الاستئناف نحو قول سيبويه: ((ولو بمنزلة إن، لا يكون بعدها إلا الأفعال؛ فإن سَقَطَ بعدها اسمٌ ففيه فعلٌ مُضْمَرٌ في هذا الموضع تُبْنَى عليه الأسماء. فلو قلت: أَلَا ماءَ ولو بارداً، لم يحسن إلا النصب، لأنَّ بارداً صفةٌ. ولو قلت: ائْتِنِي بباردٍ كان قبيحاً، ولو قلت: ائْتِنِي بتمرٍ كان حسناً، ألا ترى كيف قُبِحَ أن يَصْعَ الصِّفَةُ موضع الاسم))^(٧).

(١) ينظر: نكت وتنبهات في تفسير القرآن المجيد : ١ / ١٠٩، و مباحث في علوم القرآن : ٢٩٤، وجماليات المفردة القرآنية: ٢٦٠، ودراسات في اللسانيات العربية : ١٨٨

(٢) ينظر: تصحيح الدعاء : ٢٧٣

(٣) ينظر: رصف المباني في شرح حروف المعاني: ٣٨٦ وما بعدها، وينظر: مغني اللبيب : ١ / ١٧٣

(٤) ينظر: رصف المباني: ٤١٠

(٥) الكتاب : ٢ / ٥٥

(٦) الكتاب : ٣ / ٣٦٦

(٧) الكتاب : ١ / ٢٦٩

فلا يخفى على أحد أن الفاء هنا في هذا الموضع قد أفادت معنى الاستئناف وأن الكلام الذي بعدها مستأنف عما قبلها، فحينما وضع سيبويه قاعدته النحوية وبينها للمخاطب، استأنف كلاماً جديداً ليضرب مثلاً يوضح فيه القاعدة، فهو لم يضرب مثلاً قبل القاعدة حتى يمكن أن تكون الفاء عاطفة مثلاً، وإنما هو كلام مستأنف والفاء للاستئناف لا غير.

أما الواو فتأتي للاستئناف وللعطف وغيرهما من المعاني، فمن العطف قول سيبويه في باب ما يكون من المصدر حيناً لِسَعَةِ الْكَلَامِ وَالْإِخْتِصَارِ: ((وذلك قولك: متى سير عليه؟ فيقول: مَقْدَمُ الْحَاجِّ، وَخُفُوقُ النَّجْمِ، وَخِلَافَةُ فَلَانٍ، وَصَلَاةُ الْعَصْرِ. فَإِنَّمَا هُوَ: رَمَنُ مَقْدَمِ الْحَاجِّ، وَحِينَ خُفُوقِ النَّجْمِ، وَلَكِنَّهُ عَلَى سِعَةِ الْكَلَامِ وَالْإِخْتِصَارِ، وَإِنْ قَالَ: كَمْ سِيرَ عَلَيْهِ، فَكَذَلِكَ))^(١)، فنجد أن الواو في هذا الموضع قد أفادت العطف وذلك لأنها قد أشركت ما قبلها بما بعدها في المعنى والإعراب.

وذكر بعضهم أن هذه الواو قسم آخر غير الواو العاطفة والظاهر أنها الواو التي تعطف الجمل، التي لا محل لها من الإعراب، لمجرد الربط، وإنما سميت واو الاستئناف، لئلا يتوهم أن ما بعدها من المفردات، معطوف على ما قبلها^٢.

فبان الفرق بين استعمال الفاء مع الفنقلة وبين استعمال الواو، فإن الواو تفيد العطف بين الجمل، أما الفاء فلها الخصوصية في معنى الاستئناف وذلك ما تطلبه الفنقلة لأن المواضع التي تستعمل فيها تكون استئنافاً جديداً للكلام وغير معطوف على ما قبله، وقد يفهم من ظاهر الكلام أن الواو قد تأتي للاستئناف، غير أن تحقيق النحاة أثبت أنها للعطف بين الجمل التي لا محل لها من الإعراب كما بينا سابقاً، والفنقلة تتطلب الاستئناف أكثر من العطف لأن توظيف الفنقلة لعرض المثال لا يكون بالضرورة معطوفاً على ما قبلها، وإنما يكون قبلها شرح وتفصيل للقاعدة فلا يُعطف ما بعد الفنقلة على ما قبلها.

ثانياً- (إن ، إذا ، لو):

تعددت أدوات الشرط التي تدخل على الجمل، منها ما هو أسماء ومنها ما هو حروف، فمن الأسماء (من، إذا، ما ، أي، أني، أينما)، ومن الحروف (إن ، إنما ، لو).

ويرى النحاة أن الأداة (إن) أم الباب، أي: الأداة الأصلية كما يسمونها في الشرط، وذلك لإبهامها وشيوعها هذا من جانب، من جانب آخر أن (إن) لا تتصرف وتبقى على حال واحدة كما نقل سيبويه عن الخليل فقال: ((أَنَّ إِنْ هِيَ أُمُّ حُرُوفِ الْجَزَاءِ، فَسَأَلْتُهُ لِمَ قُلْتُ ذَلِكَ؟ فَقَالَ: مِنْ قَبْلِ إِنْ أَرَى حُرُوفَ الْجَزَاءِ قَدْ يَنْصَرِفْنَ فَيَكُنَّ اسْتِفْهَامًا وَمِنْهَا مَا يُفَارِقُهُ مَا فَلَا يَكُونُ فِيهِ الْجَزَاءُ، وَهَذِهِ عَلَى حَالٍ وَاحِدَةٍ أَبَدًا لَا تَفَارِقُ الْمُجَازَاةَ))^(٣).

وتابع المبرد ما نقله سيبويه عن الخليل في جعل (إن) أُم حُرُوفِ الْجَزَاءِ فقال: ((وَمِنْ الْحُرُوفِ الَّتِي جَاءَتْ لِمَعْنَى إِنْ وَإِنَّمَا اشْتَرَكَتْ فِيهَا الْحُرُوفُ وَالظَّرُوفُ وَالْأَسْمَاءُ لِاسْتِمَالِ هَذَا الْمَعْنَى عَلَى جَمِيعِهَا فَحَرَفُهَا فِي الْأَصْلِ إِنْ وَهَذِهِ كُلُّهَا دَوَاحِلُ عَلَيْهَا لِاجْتِمَاعِهَا وَكُلُّ بَابٍ فَاصِلُهُ شَيْءٌ وَاحِدٌ ثُمَّ تَدْخُلُ عَلَيْهِ دَوَاحِلُ لِاجْتِمَاعِهَا فِي الْمَعْنَى))^(٤).

فنجد أن المبرد في نصه هذا قد تابع سيبويه فيما نقله الخليل. وكذا الحال عند ابن الوراق إذ يقول: ((اعْلَمْ أَنَّ أَصْلَ حُرُوفِ الْمُجَازَاةِ (إِنْ)، وَإِنَّمَا وَجِبَ أَنْ تَكُونَ الْأَصْلَ، لِأَنَّهَا لَا تَخْرُجُ عَنِ الْجَزَاءِ، وَلَا تَخْتَصُّ بِالِاسْتِفْهَامِ فِي بَعْضِ الْأَشْيَاءِ دُونَ بَعْضٍ، وَسَائِرُ مَا يَجَازِي بِهِ سِوَاهَا قَدْ يَخْرُجُ مِنْ بَابِ الْجَزَاءِ إِلَى غَيْرِهِ))^(٥).

من هنا يتبين أن (إن) هي الأصل في الجزاء وقد شبه بها بعض الأسماء والظروف لأن (إن) تكون عامة مبهمة. أما باقي الأدوات فتكون لمعنى معين ومحدد كما سيتضح في ذكر الأدوات التي تدخل على الفنقلة التي هي (إن ، إذا ، لو).

(١) الكتاب : ٢٢٣ / ١

(٢) ينظر: الجنى الداني في حروف المعاني : ١٦٣

(٣) الكتاب : ٦٣ / ٣

(٤) المقتضب : ٤٦ / ٢

(٥) علل النحو : ٤٣٥ / ١

أما معاني (إن) فيذكر النحاة أنها تأتي لمعانٍ غير متيقنة الحصول والوقوع أو تكون في المعاني المستحيلة أو النادرة الوقوع فضلاً عن إيهامها بخلاف غيرها.

قال سيبويه: ((وسألته عن إذا، ما منعهم أن يجازوا بها؟ فقال: الفعل في إذا بمنزلة في إذ، إذا قلت: أتذكر إذ تقول، فإذا فيما تستقبل بمنزلة إذ فيما مضى. ويبين هذا أن إذا تأتي وقتاً معلوماً؛ ألا ترى أنك لو قلت: أتيتك إذا احمر البسر كان حسناً، ولو قلت: أتيتك إن احمر البسر، كان قبيحاً. فإن أبداً مبهمة، وكذلك حروف الجزاء))^(١) فيفهم من كلام سيبويه أن (إن) تأتي لمعنى المشكوك فيه أو غير الحاصل وغير المتيقن منه، وذلك واضح وجلي لمن نظر في كلامه ودقق.

يقول المبرد: ((حروف الجزاء مبهمة ألا ترى أنك إذا قلت إن تأتي أتيتك فأنت لا تدري أيقع منه إثيان أم لا))^(٢) فأفادت (إن) الإيهام في هذا القول.

ويذكر الرمخشري معاني (إن) بقوله: ((ولا تستعمل إن إلا في المعاني المحتملة المشكوك في كونها ولذلك قبح إن احمر البسر كان كذا، وإن طلعت الشمس أتتك إلا في اليوم المغمى. وتقول إن مات فلان كان كذا، وإن كان موته لا شبهة فيه إلا أن وقته غير معلوم فهو الذي حس فيه))^(٣)، فيذكر أنها تكون في المشكوك فيه وغير المتيقن منه.

ومن أمثلة استعماله للأداة (إن) قوله: ((ورع الخليل رحمه الله أن قولهم: ربحن الدزهم دزهما، محال، حتى تقول: في الدزهم وللدزهم. وكذلك وجدنا العرب تقول. فإن قال قائل: فأحذف حرف الجر وأنوه. قيل له: لا يجوز ذلك كما لا تقول مررت أخاك وأنت تريد بأخيك. فإن قال: لا يجوز حذف الباء من هذا قيل له: فهذا لا يقال أيضاً))^(٤).

نجد أن سيبويه قد استعمل أسلوب الفنقلة بعبارة (فإن قال) وذلك عند حديثه عن إمكان حذف حرف الجر مع كونه منوياً، فيجيب سيبويه بعدم جواز ذلك، ولما كان الموضع موضع عدم جواز حذف حرف الجر، وكان من غير المناسب أن يُحذف الحرف ثم ينوى كان التعبير بالحرف (إن) مناسباً دون غيره مراعاة للمقام.

قال سيبويه في حديثه عن الصفة التي تكون في موضع الحال: ((وهو قولك: دخلوا الأول فالأول، وجرى على قولك واحداً فواحداً ودخلوا رجلاً رجلاً. وإن شئت رفعت فقلت: دخلوا الأول فالأول، جعله بدلاً وحمله على الفعل، كأنه قال: دخل الأول فالأول. وإن شئت قلت: دخلوا رجلاً رجلاً، تجعله بدلاً كما قال عز وجل: ((بالناصية. ناصية كاذبة)). فإن قلت: ادخلوا، فأمرت بالنصب الوجه، ولا يكون بدلاً؛ لأنك لو قلت: ادخل الأول فالأول أو رجل رجل، لم يجر، ولا يكون صفة، لأنه ليس معنى الأول فالأول أنك تريد أن تعرفه بشيء تحليه به))^(٥).

نجد أن سيبويه قد استعمل أسلوب الفنقلة بعبارة (فإن قلت) وذلك لبيان حكم نحوي عند حديثه عن الاسم الذي يكون حالاً منصوباً، ويذكر وجهاً آخر وهو أن يكون الاسم مرفوعاً على البدل، إذا كان الفعل ماضياً كما يتبين من مثاله، أما إذا كان الفعل فعل أمر وجب النصب ولا يجوز أن يكون بدلاً لأنه في هذه الحال قد خرج عن كونه صفة، ولما كان المقام هنا عدم جواز أن يكون الاسم بدلاً مرفوعاً كان من المناسب التعبير بعبارة (فإن) التي تناسب المقام أي: مقام التقليل والضعف.

أما (إذا) فيرى أغلب النحاة أنها تستعمل في المتيقن من وقوعه وحصوله والكائن كثيراً وتستعمل في وقت معلوم ومحدد كما يذكر سيبويه^(٦) فهي بخلاف (إن).

رأي سيبويه ذكرناه فيما سبق يوضح ويبين أن (إذا) تستعمل مع المتيقن والحاصل في الكلام وهي بخلاف (إن) التي تدل على المعاني المذكورة آنفاً.

(١) الكتاب: ٦٠ / ٣
(٢) المقتضب: ٥٥ / ٢
(٣) المفصل في صنعة الإعراب: ٤٤٠ / ١
(٤) الكتاب: ٣٩٥ / ١
(٥) الكتاب: ٣٩٨ / ١
(٦) ينظر: ٦٠ / ٣

ويتابع المبردُ سيبويه في قوله إنَّ (إذا) تجيء لوقت معلوم ومحدد فيقول: ((وإنَّما منع إذا من أن يجازى بها لِأَنَّها موقوتة وحروف الجَزَاء مُبْهَمَةٌ أَلَا تَرَى أَنَّكَ إِذَا قُلْتَ إِنَّ تَأْتِي أَتَيْتَ فَأَنْتَ لَا تَدْرِي أَيْقَعُ مِنْهُ إِثْنَانِ أَمْ لَا وَكَذَلِكَ مِنْ أَتَانِي أَتَيْتُهُ إِنَّمَا مَعْنَاهُ إِنَّ يَأْتِي وَاحِدٌ مِنَ النَّاسِ أَتَاهُ فَإِذَا قُلْتَ إِذَا أَتَيْتَنِي وَجَبَ أَنْ يَكُونَ الْإِثْنَانِ مَعْلُومًا أَلَا تَرَى إِلَى قَوْلِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ {إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ} ^(١) و {إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ} ^(٢) و {إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ} ^(٣) أَنْ هَذَا وَقَعَ لَا مُحَالَةً وَلَا يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ فِي مَوْضِعِ هَذَا إِنَّ لِأَنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ يَعْلَمُ وَ(إِنَّ) إِنَّمَا مَخْرَجُهَا الظَّنُّ وَالتَّوَقُّعُ فِيمَا يَخْبُرُ بِهِ الْمُخْبِرُ)) ^(٤) فالمبرد مدرِّكُ كُلِّ الإدراك للفرق بين استعمال (إن) و(إذا) مستشهدًا على ذلك بآياتٍ من القرآن الكريم.

وتابعهم أبو علي الفارسي في التفريق بين معنى (إن) و(إذا) فيقول: ((ما بعد إذا مُعَيَّنٌ معلومٌ، وما بعد الحروف التي جُزِمَ بها في المجازاة ليس بمُعَيَّنٍ ولا كائِنْ لا مُحَالَةً)) ^(٥).

ومن استعمالات سيبويه للأداة (إذا) قوله: ((يقول الرجلُ: أتاني رجلٌ، يريد واحدًا في العدد لا اثنين فيقال: ما أتاك رجلٌ، أي أتاك أكثر من ذلك، أو يقول أتاني رجلٌ لا امرأةً فيقال: ما أتاك رجلٌ، أي امرأةً أتتكَ. ويقول: أتاني اليوم رجلٌ، أي في قَوْتِهِ ونفاذه، فنقول: ما أتاك رجلٌ، أي أتاك الضَّعْفَاءُ. فإذا قال: ما أتاك أحدٌ صار نفيًا " عامًا " لهذا كُلِّهِ، فإنما مجراه في الكلام هذا)) ^(٦).

فسيبويه في كلامه يبين ما يمكن أن تحتمله جملة (ما أتاك رجلٌ)، ونجده قد وظَّفَ الفذلة بعبارة (إذا قال)، ولجواز أن يقول القائل: (ما أتاك أحد) كان من المناسب التعبير بعبارة (فإذا) مناسبة لمعناها والمقام، أي: مقام الجواز.

وقال في موضع آخر: ((وإن كان المَفْعَلُ مصدرًا أُجْرِيَ مُجْرَى ما ذكرنا من الضَّرْبِ والسيرِ وسائرِ المَصَادِرِ التي ذكرنا؛ وذلك قولك: إنَّ في ألفِ درهمٍ لِمَضْرِبٍ، أي إن فيها لِمَضْرِبٍ؛ فإذا قلت: ضُرِبَ به ضَرْبًا، قلت: ضُرِبَ به مَضْرِبًا، وإنَّ رَفَعْتَ رَفَعْتَ)) ^(٧).

نلاحظ أن سيبويه قد استعمل الفنقلة في هذا الموضع بعبارة (فإذا قلت)، وذلك عند حديثه عن المصدر المبدوء بالميم، وأنه يكون له حكم نحويٍّ كما كان لغير المبدوء بالميم، فلما كان جائزًا وحاصلاً أن يكون المصدر الميمي مثل المصدر المجرد عن الميم وهما يشتركان بالحكم النحوي نفسه ويقع ذلك كثيرًا في الكلام، كان من المناسب أن يستعمل عبارة (فإذا) مناسبة لمعناها والمقام.

أما (لو) فهي حرف امتناع لامتناع، أي امتناع وقوع الشيء لامتناع وقوع غيره، وقد أورد العلماء عدة تعريفات لـ(لو) فسيبويه يكتفي بقوله: ((وأما لو فَلَمَّا كان سيقعُ لوقوعِ غيره)) ^(٨).

ويعرفها ابن جني بقوله: ((ومعنى لو امتناعُ الشيء لامتناعِ غيره)) ^(٩)، فابن جني لم يخرج عما قاله سيبويه في حد (لو).

أما ابن هشام فيفصل في تعريف (لو) وبيان معانيها واختلافها عن باقي أدوات الشرط عامة و(إن) على وجه الخصوص، فلو الشرطية عنده تلك التي تفيد عقد السببية والمسببية بين جملتين بعدها ^(١٠)، كما يذكر أنها تفيد تقييد الشرطية بالزمن الماضي وبهذا الوجه وما يذكر بعده فارقت (إن)، ف(إن) لعقد السببية والمسببية في المستقبل، لذلك قالوا الشرط بـ(إن) سابق على الشرط بـ(لو) وذلك لأنَّ الزمن المستقبل سابق على الزمن الماضي عكس ما يتوهم المبتدئون، أَلَا تَرَى أَنَّكَ تَقُولُ إِنَّ جِئْتَنِي غَدًا أَكْرَمْتُكَ، فإذا انقضى الغدُ ولم يَجِئْ قلتَ لَوْ جِئْتَنِي أَمْسَ أَكْرَمْتُكَ ^(١١)، فابن هشام ذهب إلى التفريق بين معنى (لو) وما تقتضيه من زمن وبين (إن) وما تقتضيه من زمن.

(١) الانفطار : ١

(٢) التكوير : ١

(٣) الانشقاق : ١

(٤) المقتضب : ٢ / ٤٦

(٥) التعليق على كتاب سيبويه : ٢ / ١٧٢

(٦) الكتاب : ١ / ٥٥

(٧) الكتاب : ١ / ٢٣٣

(٨) الكتاب : ٤ / ٢٢٤

(٩) سر صناعة الإعراب : ١ / ٣٠٦

(١٠) مغني اللبيب : ١ / ٣٣٧

(١١) مغني اللبيب : ١ / ٣٣٧

ويذكر النحاة أنّ (لو) تكون أداة شرط وقد تكون حرف تمنٍّ، مصدرية، وقد اختلفوا في كونها حرف تمنٍّ حتى قال بعضهم إنها شرطية أُشْرِبَتْ التمني، وقيل إنها تأتي بمعنى (إن)^(١).

وقد فَرَّق أبو البقاء الكفوي بين معنى (لو) ومعنى (إن) بقوله: ((والأصلُ في فرضِ المحالاتِ كلمةُ (لو) دون (إن) لأنها لما لا جزمَ بوقوعه، ولا وقوعه، والمحال مقطوع بلا وقوعه))^(٢)

وهو ما ذهب إليه الدكتور فاضل السامرائي الذي يرى أنّ ثمة فرقاً بين (لو) و(إن)، وهو أنّ الشرط بـ(لو) بعيد الوقوع وهو أبعد من الشرط بـ(إن)، كما يذكر أنها قد تأتي لمعنى التقليل وسبب ذلك لكونها بعيدة الوقوع نحو: (تصدق ولو بتمرّة) فالتمرّة بعيدة من أن يتصدق بها لزهادتها^(٣).

ومن استعمالات سيبويه للأداة (لو) قوله: ((ومما ينتصبُ على إضمارِ الفعلِ المُستعملِ إظهاره قولك: ألا طعامَ ولو تمرّاً، كأنك قلت: ولو كان تمرّاً، وأُتِيَ بدابةً ولو حماراً. وإن شئت قلت: ألا طعامَ ولو تمرّاً، كأنك قلت: ولو يكون عندنا تمرّاً، ولو سقط إلينا تمرّاً... ولو بمنزلة إن، لا يكون بعدها إلا الأفعال؛ فإن سقط بعدها اسمٌ ففيه فعلٌ مضمرٌّ في هذا الموضع تبنى عليه الأسماء. فلو قلت: ألا ماءً ولو بارداً، لم يحسنُ إلا النصبُ، لأنّ بارداً صفةٌ. ولو قلت: انتبني بباردٍ كان قبيحاً، ولو قلت: انتبني بتمرٍ كان حسناً، ألا ترى كيف قُبِحَ أن يَضَعَ الصفةَ مؤضِغَ الاسم))^(٤).

يتحدث سيبويه في هذا النص عن الأدوات المختصة بالدخول على الأفعال ومنها (هلاً)، و(لو)، فكما أنّ (إن) لا تدخل إلا على الأفعال، ف(لو) أيضاً لا تدخل إلا على الأفعال، وإن وجد ما ظاهره أنه ورد بعدها اسم فهو على تقدير فعل مضمر.

ثم إن (لو) لو جاء بعدها اسم لكان منصوباً نحو: (ألا طعامَ ولو تمرّاً)، أي على تقدير (ولو كان تمرّاً)، ويبين سيبويه أنه بالإمكان أن يرفع الاسم بعدها فيكون (ألا طعامَ ولو يكون عندنا تمرّاً) حملاً على (هلاً)، فكما جاز (هلاً ديناراً) جاز (ولو تمرّاً)، ثم يذكر سيبويه (فلو قلت ألا ماءً ولو بارداً) لم يحسن إلا النصب، وكان عن الرفع بعيداً وهو قول سيبويه: ((فالرفع في هذا وفي انتبني بدابةً ولو حماراً، بعيدٌ، كأنه يقول: ولو يكون مما تأتيني به حماراً، ولو يكون مما تدفعُ به إصبعي))^(٥).

فنجده قد استعمل أسلوب الفنقلة بعبارة (فلو قلت) ولم يستعمل (إذا)، أو (إن) وذلك لما كان الاحتمال بعيد الوقوع وغير ممكن، أي: لا يمكن أن يرفع الاسم بعد (لو)، وكانت (لو) تحمل ذلك المعنى، كان من المناسب التعبير بها مراعاةً للمقام.

ثالثاً- فعل القول (قيل، قال، قلت):

يأتي فعل القول في الفنقلة بصيغ مختلفة، فمرة يكون بصيغة المبني للمجهول (قيل)، ومرة يكون بصيغة المبني للمعلوم (قال)، ومرة يكون بصيغة يكون فيها موجهاً إلى مخاطبٍ (قلت)، لكن السؤال: أهنالك فرق بين استعمال صيغة دون صيغة، أم هو مجرد تغيير وتنوع في الأسلوب؟ ذلك ما سأتناوله في بيان معاني كل صيغة من صيغ فعل القول.

فمن المعاني التي يخرج إليها المبني للمجهول هي (الجهل به)، وهذا يذكره أغلب النحويين نحو قولهم: (كُسِرَ المتاعُ)^(٦) فالمتكلم يجهل الفاعل، لكن هذا ليس دائماً ففي بعض المواضع يؤتى بالفعل المبني للمجهول للعلم بالفاعل، أو أنه معلوم للمخاطب^(٧) نحو قوله تعالى: ((خُلِقَ الإنسانُ ضعيفاً))^(٨) فالمتكلم والسامع يعلم من خلق الإنسان، أو عندما يكلم رجلاً رجلاً آخر فيقول له: (عندما أنزل القرآن على نبينا) فالمتكلم والمخاطب يعلم من أنزل القرآن، فالفاعل محذوف لأنه معلوم عند طرفي عملية الخطاب.

(١) مغني اللبيب ١ / ٣٤٨، وينظر: معاني النحو: ٤ / ٩٠

(٢) الكليات: ١ / ١٢٥

(٣) ينظر: معاني النحو: ٤ / ٩١

(٤) الكتاب: ١ / ٢٧٠

(٥) الكتاب: ١ / ٢٧٠

(٦) ينظر: همع الهوامع: ١ / ٥٣٨، حاشية الصبان: ٢ / ٨٧

(٧) ينظر: معاني النحو: ٢ / ٧١

(٨) النساء: ٢٨

ومن المعاني الأخرى التي يخرج إليها المبني للمجهول (الخوف منه)^(١)، نحو قول الرجل: (هُدِمَ الجدارُ) فالمتكلم هنا لا يذكر الفاعل خوفاً منه.

وقد يأتي لمعنى التعظيم وقد يأتي لمعنى التحقير، فمن التعظيم وهو يختص بالله جلّ تعالى، ففي الآية الكريمة: ((قُتِلَ الْخَرَّاصُونَ))^(٢) فلم يذكر اسمه تعالى مع الخراصين لأنهم الكذابون الذين يصدرون في أقوالهم عن ظنٍّ وتخمين^(٣)، ومن التحقير قوله تعالى: ((أَمْ تُرِيدُونَ أَنْ تَسْأَلُوا رَسُولَكُمْ كَمَا سُئِلَ مُوسَى مِنْ قَبْلُ))^(٤) فالفاعل معلوم وهم قوم موسى ولم يصرح بذكرهم تعففاً عن ذلك^(٥). ومن استعمالات سيبويه لصيغة المبني للمجهول قوله: ((وزعم أن أصل بنت وابنة فعل كما أن أخت فعل؛ يدل ذلك أخوك وأخاك وأخيك، وقول بعض العرب فيما زعم يونس آخاء. فهذا جمع فعل، وتقول في الإضافة إلى ذية وذيت: ذيو فيهما؛ وإنما منعك من ترك التأء في الإضافة أنه كان يصير مثل: أخني، وكما أن هنت أصلها فعل، يدل ذلك على ذلك قول بعض العرب: هئوك، وكما أن أسنت فعل يدل ذلك أسنآء. فإن قيل: لعله فعل أو فعل فإنه يدل ذلك على ذلك قول بعض العرب سه، لم يقولوا: سه ولا سه، وقولهم: ابن ثم قالوا: بنون ففتحوا بذلك أيضاً))^(٦).

فسيبويه يسير ذاهباً بقول الخليل إلى أن أصل لفظة (بنت وابنة): (فعل) محرك العين، كما في (أخوك وأخيك) فهذا قياس عنده، ويرى أن لفظة (هنت) تأتي على وزن (فعل) محرك العين ويستدل على ذلك بقول العرب: (هئوك)، وكذلك (است) (فعل) والدليل (أسنآء).

ثم يأتي بعبارة الفنقلة (فإن قيل) وذلك عندما ذهب إلى تضعيف قول القائل من أنه من الممكن أن تكون (هنت) و(است) على وزن (فعل) أو (فعل)، فهذا ضعيف أو قليل والدليل أن العرب لم يقولوا: (سه ولا سه)، فأثر استعمال المبني للمجهول دون غيره وذلك عندما كان المقام مقام تضعيف وتقليل.

أما صيغة الفعل المبني للمعلوم (قال) فتأتي لمعنى أن المتكلم معين ومحدد من قبل أطراف العملية الخطابية، كما أنه قد يفيد أن المتكلم واحد بخلاف المبني للمجهول الذي قد يأتي للتعددية، وقد يأتي المبني للمعلوم ويفيد أن المتكلم عالم متعلم، سامعاً كان أو قارئاً، وقد يكون المتكلم متكلماً مخطئاً وهو العربي الذي يشوب كلامه بعض الضعف، وقد يكون المتكلم ثقة وهو العربي الموثوق بكلامه وفصاحة لغته^(٧).

وصيغة المخاطب (قلت) قد يكون فيها أطراف الخطاب في حال مشاهدة، أي أن المتكلم والمخاطب في حال واحد ومكان واحد ويشاهد أحدهما الآخر، أو قد تخرج هذه الصيغة للتنبية والإرشاد والتوجيه، ويراعى المخاطب في بعض الحالات الكلامية من خلو ذهن وعلم وجهل أو ظن أو غيرها^(٨).

ومن استعمالات سيبويه لصيغة الفعل (قال) قوله: ((وزعم الخليل رحمه الله أن قولهم: ربح الدهرم دهرماً، مُحال، حتى تقول: في الدهرم وللدهرم. وكذلك وجدنا العرب تقول فإن قال قائل: فأحذف حرف الجر وأنوه. قيل له: لا يجوز ذلك كما لا تقول مررت أخاك وأنت تريد بأخيك. فإن قال: لا يجوز حذف الباء من هذا قيل له: فهذا لا يقال أيضاً))^(٩).

فسيبويه في هذا النص لا يجوز حذف حرف الجر ثم ينوي وذهب يضرب مثلاً بقيس عليه، ونجده في هذا النص قد استعمل أسلوب الفنقلة بعبارة: (فإن قال قائل) بصيغة الفعل المبني للمعلوم، والذي يبدو من صياغته أنه موجه إلى مخاطب متخيل عارف

(١) ينظر: همع الهوامع: ١ / ٥٨٣

(٢) الذاريات: ١٦

(٣) الفعل المبني للمجهول (بحث)، الباحث: عبد الفتاح محمد: ٥٣

(٤) البقرة: ١٠٨

(٥) الفعل المبني للمجهول (بحث)، عبد الفتاح محمد: ٥٣

(٦) الكتاب: ٣ / ٣٦٤

(٧) ينظر: سياق الحال في كتاب سيبويه: ٦٨

(٨) ينظر: سياق الحال في كتاب سيبويه: ٧٩

(٩) الكتاب: ١ / ٣٩٥

متعلم بالكلام متميز عن غيره ، كما نلتبس أن المخاطب ليس خالي الذهن وإنما مخاطب له معرفة بما يقال، ويمكن أن نلتبس ذلك من عبارته (فإن قال قائل) فهذه العبارة تشير إلى أن القائل متعلم عارف بالكلام.

ومن استعمالاته لصيغة الفعل (قلت) قوله: ((وتقول: كل رجل يأتيك فاضرب، نصّب لأن يأتيك ههنا صفة، فكأنك قلت: كل رجل صالح اضرب. فإن قلت: أيهم جاءك فاضرب، رفعته لأنه جعل جاءك في موضع الخبر، وذلك لأن قوله: فاضرب في موضع الجواب، وأي من حروف المجازة وكل رجل ليست من حروف المجازة)).^(١)

يستعمل سيبويه في عبارته (فإن قلت) وما بعدها ويذهب إلى تنبيه المخاطب على وجوب رفع (أي) لأنها من حروف الجزاء، وجاءت في موضع الابتداء وما بعدها خبر لها، بخلاف (كل) فإنها ليست من حروف الجزاء لذلك نُصِبَتْ (كل) ورفعت (أي).

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. ارتشاف الضرب من لسان العرب ، أبو حيان الاندلسي ، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي - مصر، ١٩٩٨م.
٢. تصحيح الدعاء، بكر أبو زيد، دار العاصمة للنشر والتوزيع ١٩٩٩م.
٣. التعليقة على كتاب سيبويه، أبو علي الفارسي، تحقيق: عوض بن حمد القوزي، الطبعة الأولى ١٩٩٠م.
٤. جماليات المفردة القرآنية، أحمد ياسوف، الطبعة الثانية دار المكتبي - دمشق ١٩٩٩م
٥. الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم المرادي، تحقيق: د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية _ بيروت ١٩٩٢م.
٦. حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية _ بيروت ١٩٩٧م.
٧. دراسات في اللسانيات العربية، د. عبد الحميد السيد، دار الحامد _ الأردن.
٨. رصف المباني في شرح حروف المعاني، أحمد بن عبد النور المالقي، تحقيق: أحمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية _ دمشق.
٩. سر صناعة الإعراب، ابن جني ، تحقيق: محمد حسن اسماعيل، أحمد رشدي عامر الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية بيروت لبنان ٢٠٠٠م.
١٠. سياق الحال في كتاب سيبويه، د. أسعد خلف العوادي الطبعة الأولى ، دار الحامد للنشر، الأردن ٢٠١١م.
١١. شرح المفصل، أبو البقاء يعيish بن علي بن يعيish، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية _ بيروت ٢٠٠١م.
١٢. صحاح اللغة وتاج العربية ، اسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين - بيروت ١٩٨٧م.
١٣. علل النحو، محمد بن عبد الله بن العباس ابن الوراق، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش، الطبعة الأولى مكتبة الرشد - الرياض / السعودية ١٩٩٩م.
١٤. الفعل المبني للمجهول، عبد الفتاح محمد، مجلة جامعة دمشق_ المجلد ٢٢، العدد (٢_١)، ٢٠٠٦م.
١٥. الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي القاهرة، ١٩٨٨م.
١٦. اللمع في العربية، ابن جني، تحقيق: فائز فارس، الطبعة الأولى، دار الكتب الثقافية - الكويت ١٩٧٢م.

١٧. مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين ٢٠٠٠م
١٨. معاني النحو، فاضل السامرائي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - الأردن ٢٠٠٠م.
١٩. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، الطبعة السادسة، دار الفكر العربي_ دمشق ١٩٨٥م.
٢٠. المفصل في صنعة الإعراب، جار الله الزمخشري، المحقق: د. علي بو ملح، الطبعة: الأولى، مكتبة الهلال - بيروت ١٩٩٣م.
٢١. مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، اتحاد الكتاب العرب ٢٠٠٢م.
٢٢. المقتضب، محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: عبد الخالق عزيمة، الطبعة الأولى، عالم الكتب _ بيروت ١٩٩٤م.
٢٣. نكت وتنبیہات فی تفسیر القرآن المجید، تحقیق: الأستاذ / محمد الطبرانی، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء ٢٠٠٨م.
٢٤. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية - مصر.

إستراتيجية الاستهلال في خطاب رهيف حسون الشعري

- تابوت الشرق انموذجاً -

د. صفاء عبيد حسين الحفيظ

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Strategy of Prelude in Raheef Hasoon's Poetry

"The Coffin of the East" as an Example"

Dr. Safa'a Ubaid Husain Al-Hafeedh

University of Babylon/ College of Education for Human Sciences

Abstract

Poetry is representation to the truth and analysis of the feelings. The opening line of the poem reflects the skills of the poet, accordingly, the poet attracts the reader's or the listener's attention to the poem by the skillfulness of the opening of the poem.

الشعر تمثيل الحقيقة، وتحليل مشاعر النفس^(١)، وما من شكّ لمن يحاول أن يدرك جمال لفظة أو تعبير بنافذ بصيرته ورهافة حسّه، إلا ويعود إلى براعة القائل وحذقه ومهاراته في فنّ القول بوجه عام والاستهلال على وجه الخصوص، وليس ذلك بموقوف على شاعر بعينه قديماً وحديثاً. فإذا ما أراد الشاعر أن يجعل متلقيه متعلقاً بعمله، وراغباً منه بأن يعي مقصده، فإنّ ذلك يعدّ من براعة الشاعر في مقطع قصيدته الاستهلاكي.

وقديماً كان شغل النقاد والشعراء، اتقان مقدمات القصائد، وقد انتبه ابن رشيقي القيرواني (ت ٤٥٦هـ) إلى ما أسماه بـ(حسن الافتتاح)، إذ يقول: (الشعر قفل أوله مفتاحه، وينبغي للشاعر أن يوجد شعره، فإنّه أول ما يقرع السمع، به يستدلّ على ما عنده من أول وهلة)^(٢)، فهو - أي الاستهلال - الانطباع الأول عنها، وشرارة بدء لفتيل تفاعل القارئ، واستثارة أقصى عواطفه لاستكشاف النصّ، وما يكمن وراءه من عوالم وانفتاحات دلالية. وفي الشعر الحديث، غدّ الاستهلال من أهم الأطر المحددة، التي حملت تصورات الحداثة، وعلى الرغم من ذلك، فإننا نجد الكثير من الشعراء، قد أغفلوا دور الاستهلال، وأغرقوا في أسسهم التحديثية، فكان ذلك مدعاة لظهور الهشاشة في صلب نصوصهم. وخلاف ذلك نجد البعض يرسم خريطة متكاملة لعمله الإبداعي، تحوي الإتجاهات الفنية والمعرفية فيه، وكلّ ما يتضمنه من صياغات إلى درجة يتحوّل فيها العمل إلى بنى فاعلة، ذات منهج واسلوب، قادر على الإسهام في تحفيز أداء المتلقي لإدراك وفهم للفضاءات والدلالات.

ومجموعة تابوت الشرق للشاعر رهيف حسون*، الصادرة عن منشورات مكتبة الحوار بطرابلس، مجموعة شعرية من هذا الطراز، تشكل (معنى للعلاقة الإقتضائية لمعنى الإقتراض باستعمال نظام احتمالي وفق صياغة استعمالية تفرض الزعم الوجودي بارتباط فعل المكونات وبأسبقية نسقية، تؤكد عملية الرحيل المستمر للشاعر داخل الوطن المنفي وجسد الحبيبة، وهي ثنائية مزدوجة ارتبطت بالأشياء والأحداث، وامتزجت بالحس الموضوعي، فالوقائع عند الشاعر كانت قد ارتبطت بتشكيلات وأحداث تعبيرية لمستقبل لسانی آلي يلائم صيغة الاحتمال، وهي الأكثر دقة وموازنة لهذه الثنائية)^(٣).

ولذا يشكل الموت حقلاً دلالياً مركزياً في هذه المجموعة كلها، وليس أدلّ على ذلك من أن قصيدتي (أسرار الموت) و(تابوت الشرق) قصيدتان تمثل الأولى نقطة البداية لقصائد المجموعة، ذات كثافة وإيجاز، الدال فيها هو الخيانة والبكاء والحرائق والسكاكين والعكازة والرحيل والمنفى والجثة، وكلها مدلولات تمثل ذات الشاعر، التي تهوى وتستهوي وتأوي وتتعب وتداهم وتتأطح وتتزف وتموت انبعاثاً، وتشكل الثانية العنوان الرئيس للمجموعة المؤلفة من ثمان وعشرين قصيدة، الدال فيها هو ملكوت العشق والدمع وأسوار النيبض واللاهث والقمع والفرح الوحشي وأدغال الجرح والأفيون وأشجار التبغ السادية والغربة، وكلها مدلولات تمثل ذات الشاعر، التي تشكو الزمن المتفحم والرفض والتغيير والثورة والحزن والنكسات ووهج النار والطعن والموت والتابوت.

وسنحاول ملاحقة استهلالات النصوص في هذه المجموعة، انطلاقاً من مقولة للناقد محمد مفتاح (أنّ المبدع مدفوع بالطبيعة البشرية والخصائص اللغوية وجنس النصّ والسياق، والمحل محكوم بنفس الإكراهات)^(٤)، لكشف عمّا تختزنه من معطيات من شأنها أن تيسر عبور القارئ إلى عوالم النصّ عبر عوالم الواقع والتخييل، كون الاستهلال هو اللحظة الاعتبارية القصوى، التي يخرج فيها النصّ من طور الإمكان إلى طور الإنجاز، وفق شروط ليست دائماً قابلة للفهم والتقنيين المدركين^(٥).

إنّ استهلالات القصائد في مجموعة تابوت الشرق ذات خصيصة واضحة، عملت على دمج ما هو شعري بما هو نثري، بالإعتماد على تقنيات تعبيرية، تخرج بها من عالم محدود، إلى آخر رحب، من خلال أنماط وبنى سردية، تعمل على خلق تكثيف شعري، بفضل نقل الوقائع الحكائية من أحداث وأقوال، سيأتي ذكرها عند الوقوف على ماهية الاستهلال وعلاقته ببناء النصّ، الذي وُظفَ للتعبير عن الهموم الشخصية ضمن الهموم الوطنية والإنسانية، والغوص في الذات والموضوع في وحدة التجربة الشعرية، المتجذرة في نفسه فكرياً ووجودياً.

وإحصائية أولية لقصائد الديوان الثماني والعشرين، التي تتوزع فيه على مساحات مضيئة من الشعر الإنساني والذاتي والسياسي، يتبين لنا أنّ الاستهلالات الفعلية بلغت أربعة عشر استهلالاً، والاسمية بلغت عشرة استهلالات، فيما كان نصيب استهلالات شبه الجملة من الظرف والجار والمجرور أربعة فقط.

وقصيدة (أسرار الموت)^(٦) هي صرخة البداية التي استهل بها رهيف حسّون (تابوت الشرق) ليضيف لنا عبر نصوصه مخزونا، يمكن وصفه بالجدة والإبداع، ذلك أنّها تتجلى بالأساس في تعددها، الذي طال الحكاية، الثيمات، الشخصيات، الأحداث، وفي تنوعها، وهوما يجعل المتلقي عازماً على متابعة النصوص بوضوح في إضاءاتها لدلالات القصائد ومضامينها وسياقاتها.

والقصيدة ذاتها هي استهلال لصرخات، طالما سمعت من الشاعر، وهو يستحضر بشكل لا شعوري خبرته وعذاباته ونفسه اللوامة، وهوة سقوط الإنسان في مآهات الزمن الصعب:

أقدم عريي بطاقة موت

مواز لكل ثقافاتكم

وأخرج من زمن النفط حرا

كيوم ولدت

بلا لغة تتناسخ

تحدّ صارخ لكلّ ما يقيد الإنسان، فالشاعر يتنازل عن استحقاقه في عيشٍ في زمن النفط، فيقدم عرييه بطاقة موت لرحيله، كدليل على ثبات موقفه من الحياة في خوضها حراً كما ولد.

وإنّ قصيدة (قدّاس وثني)^(٧) تعتمد على تقنية من تقنيات السرد، وهو الحلم، وهو أسلوب لتجسيد مأساة أزمة التناقض بين الواقع الذي يحلم به ويتمناه، والواقع كما هو في الحقيقة، التي لا يعلم عنها شيئاً:

لأصالح نفسي

أتسلّق عينيك الشاهقتين

وأهوي ثملاً

غير مبالٍ

بكلاب الموت التنهشي

أجتاح الماء حريقاً

والوقت اغتيل بطلقة قنّاص

وهو يجادلني

في ردهة نهديك

المذبوحين صهيلا.

وقد ركز الشاعر على حالة الإحباط، التي يعاني منها في عالم الوطن الحبيبة، التي وصلت إلى حالة من الجمود والسلبية، وأصبحت الأشياء عديمة الجدوى، بسبب عدم تحقيق الحلم الأكبر، حيث لم ينجز الوطن المستقل، وتطلّب منه أن يؤدي الفعل الإيماني بحقيقة المخلص المفترض والمغيّر، والمتلفظ بالحدث استثنائيا من موقع القوة والحكم اليقيني، وبآليات المعتقد الإيماني المقبول في الدفاع حتى الموت، عن حقيقة التشابه بين الوطن والحبيبة^(٨)، فقرر تسلّق عينيها الشاهقتين، غير مبالٍ بكلاب الموت التي تنهش وتذبح، معلنا العصيان المدني، ليشعل غابات الجوعى، على سلطة من استباحوا الوطن واغتصبوا أشجار جفونه. واعتمد (رهيف) في قصيدة (ترنيمة المطر)^(٩) على عناصر العمل الحكائي، التي يستهلها بقوله:

يا حلوتي العذبة العينين كالفمر أصحوة الظل، أم ترنيحة المطر؟
كم تنبشيت بهمي منك أخيلتي وتعبرين دمي جسرا من الشرر

ولأنّه كان يبغى متابعة المتلقي لعمله، جاء بالاستهلال السري الصادم، ذي الطابع الاستفهامي، الذي يضجّ بالصراع وهيمنة أجواء التحديّ، وما من شكّ أنّ هذا الاستفهام الحاد في السطر الثاني من القصيدة، يصبّ في وظيفة الاستهلال ذاتها، وهي استثارة اهتمام القارئ بطاقته القصوى.

وتمضي قصيدة (اعترافات المسيح)^(١٠) صوب اجواء سردية متصلة، إذ يحسّ المتلقي أنّ الاستهلال فيها يريض خلفه نسيج قصصي، وما هذا الاستهلال إلا بداية نصّ حكاكي قصصي، مصاغ بلغة شعرية مؤثرة، وهو بمثابة حلقة تواصل بين الشاعر السارد من جهة والمتلقي من جهة أخرى، اعتمادا على مقولة بعض النقاد الذين وصفوا البداية الروائية بأنّه مكوّن رئيس مهم من مكونات السرد، فما (من شيء يحدث في النصّ إلا وله نواة في الاستهلال)^(١١):

عبثا تراودني الحياة

يتقدّم الموتى حماراً، أثقلوه بالنياشين

السماء تحاول استرجاع لحن

أنشدته جوقة الغربان

لم يتوقف المطر المسيح عن فحولته

ويبقى الوقت متّهما

تطارده العقارب.

الاستهلال هنا ينتمي إلى زمن مختلف، وقد بدأ بجملة خبرية تفضي إلى صيغة النفي الإنشائية، التي أفادت استدراج القارئ حيث المطر، كونه مصدرا للخصب والنماء، وأضاعت جانبا من الحدث، كي تداعب غريزة حب الاستطلاع لدى القارئ، فتشتغل مخيلته متجهة صوب قصة المسيح، الذي يكون بطلها الشاعر ذاته، حين يظهر لنا في إهاب المسيح الجديد، ولكنه هذه المرة لا مضج ولا هدف له، تراوده الحياة في البقاء أو العودة، فتطارده العقارب كيفما ارتحلت خطاه ليل ذاكرة من الأفيون.

ويرتكز الاستهلال في (مآذن الحنين)^(١٢) على لغة المناجاة الداخلية، وهو أسلوب سرديّ، يكشف عمّا يدور في النفس، بعيدا عن تقديم الحوار والحدث، ويكون ذلك محاكاة لتطور الأفكار في الذهن، الذي يشرد من موضوع إلى غيره دون قاعدة، والغرض منه تسجيل الإيحاء بحركة العقل المتدفقة المستمرة بكلّ ما تشتمل عليه من تداعي المعاني، من غير ضبط ولا منطق^(١٣):

حين يطلّ فجأة وجهك حاملا تقاسيم المكان

تستقيم دورة الفصول والريح تعود من ضلالها القديم

ها هو النهر يطير صوب ضفتيك

والحرائق التي اقتربناها معا تؤسس الجهات
عادة يضيئنا الهوى نهرب في أحلامنا إلى جزيرة بعيدة القرار
والمياه تحرس الغابات والأطيار حولنا.

الرؤيا الشعرية هنا تتحقق في العودة إلى الماضي وخصوصا فيما يتعلق بالطبيعة، فالعودة إليها يمثل حالة وجدانية يعول عليها جماعة الديوان، التي تقول أنّ الشاعر عليه أن يتغلغل في أعماق الأشياء، حتى يذيع بواطنها وأسرارها، ولن يصل إلى ذلك إلا إذا كانت له نفس قوية الإحساس بالكون ومشاهده.

فالشاعر يحاول تصوير الواقع النفسي الذي يمرّ به، فوجه من يحبّ يطلّ فجأة حاملا تقاسيم المكان، ويهرب في الأحلام إلى جزيرة بعيدة القرار، والمياه تحرس الغابات، والأطيار حوله والنوارس محتفلة على وقع الهوى، إلى أن يصل إلى مرحلة المحارب، الذي تلتهم ذكرياته جثة الحرب، وقد باعدت الضفاف بينه وبين من يحبّ، مثل يمامة غريبة، ولم يشعل خطاه كالذين احترقوا شوقا إلى نسائهم، أو هو كالصوفي، الذي يختمر عشقا، ولم يعد فيه رجاء للحياة.

إنّ الشعراء يحددون قصائدهم بالزمن، في مواصلة لبناء نصّهم، وقد يتوقفون في زمن معيّن، يتصل بالماضي ولا يتصل أبدا بالحاضر، أو قد تتداخل الأزمنة، كما في تلك القصائد التي تتحدّث عن الزمن الحاضر.

أما الشاعر رفيف حسّون، فالزمن عنده زمن نفسي وليس زمنا واقعيًا، ذلك أنّه دائما يلجأ إلى الكشف عن العالم الداخلي لذاته، التي تعاني من الإحساس بالوحدة وعدم الارتياح، فبعض قصائده تكاد تكون خالية من الزمن الطبيعي، كما في قصيدة (تخاريم الرياح)^(١٤) فيستهلها متحدثا عن زمن متخيّل في تلك اللحظة التي احترف الموت فيها واقترب الكتابة آثما مقتنصا قصيدة من تخاريم الرياح، مطلا من ألق الفجيعة ثورة مطعونة الرغبات:

منذ احترفت الموت

اقترب الكتابة آثما

والحبر إنجيل الجراح

أتقمّص المعنى

واقتنص القصيدة من تخاريم الرياح

وأطلّ من ألق الفجيعة ثورة

مطعونة الرغبات

كاسمّ القراح

وتساكن الأحزان أطرافي.

الشاعر هنا ثوري، وهو لا يقيم في الماضي، إنّه يعيه ليتجاوزه، بيد أنّه يرى الحياة خرافة وحشية، والأحزان تسكن أطرافه والجنون يستلقي على ضريح مفاصله، وهذا هو حال الثوار، فهم يتجهون إلى غاية عبر تعب جميل، وأحيانا يسقطون قبل الوصول إلى غايتهم، وهذه مأساتهم في التاريخ، يحفرون مصبّا، ولا يرون الماء جاريا فيه.

والاستهلال في قصيدة (لاجئ في وطني)^(١٥) مؤثر ولافت للنظر، وكأ أنّه شرفة مشوّقة عبر أجواء القصيدة، كان ذلك من خلال آلية التكرار، التي حشدّها الشاعر كطاقة إيقاعية مضافة، ليسبغ إيقاعا داخليا وجرسا مأنوسا على النصّ، لتحفيز المتلقي صوب من هرب من وطنه، ليلجأ في وطنه، بحثا عن هويته المفقودة العينين، وتاريخه المشؤوم عن وجه الإله، ينتظر الأرض التي يوما ستأتي، ليطالب الإذن بالحياة. وهو استهلال يفضي به إلى النصّ الشعريّ، ليعود إليه في خاتمته، بمعنى أنّ الاستهلال قد أخذ شكلا دائريا موحيا بتعلق الشاعر بجذوره أرضا ووطنا، وقد اشتغل على تكراره في خاتمة القصيدة، مستفيدا من الرمز المستقى من

الإرث الاسطوري، وإن كان الاشتغال عن طريق التعبير عن الشخصية وليس بها، فيما تكون الثانية أقدر على التأثير، لأنه أقرب إلى التاريخ والسرد والأخبار المباشرة:

لاجئ في وطني...

انتظر الأرض التي يوما ستأتي

لاجئ منتبذ،

أطلب إذنا للحياه

هارباً...

أبحث عن هويتي المفقودة العيين

عن تاريخي المشؤوم عن وجه الإله .

وقد كان الاشتغال بالاستفادة من اسطورة أوديب (صاحب الأقدام المتورمة)، الذي فقأ عينيه، بعدما علم أنّ المرأة التي تزوّجها هي أمه، وقد أنجب منها أربعة أطفال، ليعيش بقية حياته في البؤس. وهنا إشارة إلى الأوضاع الاجتماعية، التي تشيع اليأس في النفوس، زمنها نفس الشاعر، الذي يؤكد أنّ الغربة في الوطن الأم محنة بوصفها منظراً لظواهر حياة الكائن العاقل، تترك أنواعاً متعددة من التجارب الإنسانية، بحيث لونت بعض المحن العظام جزء من مراحل التاريخ، وميّزتها عن غيرها بخصائص محددة، وبظواهر ملازمة بيّنة، ورهيف حسون (مسكون بحب التاريخ وحب الكلمة، وهو يتقن الرحيل في عالمهما الساحر، الذي يقترب من القدسية، وحين يصدمه الواقع، لا يبقى له وطن آمن سوى الكلمة، يلجأ إلى ضفافها، ينشد الطمأنينة والسلام، ولكنه دائماً مشدود إلى وجع التاريخ)^(١٦)، الذي رسّخ ذلك استخدام الشاعر لكلمة (الأرض) كرمز للواقع أو البقاء على الرغم من أنّ إشاعة اليأس صيرّ الخبز إلهاً بربرياً، يعجن الأطفال والأوطان في دوامة الموت الزؤام.

ومثلها جاءت قصائد (قدّاس وثي)^(١٧) و(اعترافات المسيح)^(١٨) و(مفخخ بدمي)^(١٩)، التي أجاد صاحبها في بنياتها الاستهلاكية، وتجلّت قدرته على الأداء في أنحاء فنيّة لها قيمتها، فكانت مسابقة للاستهلال الواعي، القائم على التكرار، الذي يؤكد النمط الوجداني، الذي قصده (حسن)، وتوجّه إليه معبراً لغة وتركيباً وفنيّة. ففي هذه القصائد يقول:

لأصالح نفسي

أتسلق عينيك الشاهقتين

وأهوي ثملاً

.

.

.

لأصالح نفسي

أندس كجندي مهزوم

لم يبق لديه ما يخسره

.

.

.

لأصالح نفسي

ينقصني أن أحرق وجهك

حقلاً حقلاً

وأهجيء فوضى شفتيك

أبيح بيدرك الملى تعباً

أشعل غابات الجوعى

ونموت سوياً

فأصالح نفسي (٢٠).

ويقول في (اعترافات المسيح)^(٢١):

ما السرّ فيك؟

أجيبى، ولو كذباً؟

خليت ظنوني ولم أبلغ بها أرباً

ماذا تريد مني؟

حيث يحمل الشاعر الاستهلال بتساؤلات، تنبئ عن نفسيته الجياشة المتعدّبة بقربها بمن تستميل لها، وتجعل نفس المتلقي تسرح في خيالات، لا يقيدّها خيال الشاعر ولا عاطفته مع السرّ في مرأة تشدّه نحوها دون سبب، طائعا لرغباتها، ملبياً لغايتها، بعد أن أبى تلبيتها، فما لمثله أن يهوى، وغايته أن يرتدي الريح أو يستوطن الشهب، إذ طالما راقصه الموت في شوق، كأنما خطواته تسبق الحقب.

وأفاد الاستهلال بالاستفهام تعزيز دور الشاعر في جذب القارئ لمحتنه، فالمرء إذ يحيا الغربة في بعد عن الأهل والديار، فإنّ فهو يحيا في وطنه في وحدة وتغرب، ولا يطيب عيش الخانعين، وكلتا حالتين التغرب تعمل عملها في تكوين المحاصيل النفسية من حزن وكآبة، وتعمل فاعليتها في خلق مختلف المواقف والضغوط، التي تتكاثر تكاثراً ملحوظاً، حيث يظهر لنا أنّه ضائع حائر، لا هدف له، ولا أمل له في البقاء، إذ يعيش هذا الشاعر الموت.

وبشكل الاستهلال النواة الرئيسة لمجمل مكونات النصّ الشعري لقصيدة (عبور ما..)^(٢٢)، لأنّه يرتبط بعلاقة متواشجة مع العنوان، حين تكفل بتفسير العنوان، ووضع المتلقي في مجال أفق معرفي محدد حول مدى اشتغال النصّ على دال عنوانه، عندما بدأ الشاعر بإخبارنا بأنّه كان ينشد العبور لقافلته، التي عرج بها نزوحاً، بحثاً عن قيثارته في الآخر الصادي، ولم يحالفه حظّ العبور أول الأمر، لهشاشة الجسرين، ولأنّه لم يقرأ سوى مواسم غربة، وحديث قبرة تحلزن صوته:

عرجت قافلتي نزوحاً

وبحثت عن قيثارتي

في الآخر الصادي

فقدت أناي

عبرت حيث هشاشة الجسرين

معركة

فلم أعبر ولم أقرأ سوى نفسي

مواسم غربة نو حديث قبرة تحلزن صوته.

وتعتمد قصيدة (المقدسة الأثيمة)^(٢٢) اللغة التقريرية، تقرر كل شيء وتنقل الحدث كما هو، ولا تجعل للمتلقي أية فرصة للتكهن بما سيكون فيما بعد. فهو بعد رحيل الحبيبة، صار يعيش في تشرد كمعتوه يبحث في دهاليز الكلام عن لغة لتأدية السلام عليها، وهو يصرح بأنه لا يستطيع التعبير عن مكنون أشواقه، التي قتلت بعد أن هجرته الأحلام:

إنّ الكتابة فيك مرهقة

كأنّي أجلد الكلمات جلدا

أو أسوق الشعر غصبا

أو أجزّ دمي ورائي

كي أجينك مثخنا

بجراحي الثكلى، وأشواقي القتيلة.

والشعر في الوطن الجريح، لم يهدأ، لا لبنان - وطن الشاعر - ولا في وطن آخر. فالكتابة في القضايا التي تمثل بعدا وطنيا وقوميا مستمرة، وهي تمثل عنوانا بارزا للحركة الأدبية للعصر الحديث.

لذا كان منهج تفكير الشاعر المرتكز على ثنائية الوطن والحبيبة، يشغل وفق نظام من الرموز المفتوحة على عالم، يتميز عند الشاعر بمفاهيم دلالية، وأفعال لعناصر منضوية تحت تراكيب الخطاب الشعري، الذي يبدأ بالأشياء بوصفها قانون الشاعر الموضوعي، ثم السرّ الذي يقوم عليه مفهوم النصّ وأحكامه الجدية^(٢٣).

وتقوم استهلالات قصائد (مفخخ بدمي) و(دفتر النسيان) و(متطرفة) و(أيقونة الأناسيد) و(جنية الليل) و(العطر المنفي) و(الضفاف القادمة) و(مدارات الصهيل) و(رؤيا محمد) على الحسّ الوطني، القائم على تصوير حاله وحال الناس والمدينة، في مقاومة كلّ أشكال الجهل والتخلف والتسلط، ونقل صور حيّة عن الواقع المعاش بوجود الكثير من المشاكل، التي تتغص الحياة، التي أفرزتها حالة الاختلال المجتمعي ما بين الإنسان والإنسان، وما بين الإنسان والحياة، فهو يقول في الأولى^(٢٤):

مفخخ بدمي، تنأى بي السفن

ويقول في الثانية^(٢٥):

بحثت في دفترالنسيان والغزل

ويقول في الثالثة^(٢٦) :

ماذا سأعلن، حرت في أمري

أعبرت أم لم تعبري مدني

ويقول في الأخرى^(٢٧):

تقدّس الحبّ لا نفي ولا صلب

وفي قصيدة (جنية الليل)^(٢٨) يقول :

تأتين تساقط الغابات بالرطب

والليل يغتالني، بالعطر والذهب

ويقول في أخرى^(٢٩):

آه من الحبّ لا يقضى له وطر

مما تبوحين، حين الصمت يختمر

وهو في (الضفاف القادمة)^(٣٠)، يقول:

كانت الأمة حين اغتيل نهرا من جراح

ضلّ مسعاه وكان النخل سكيلا

يعبّ الحزن في منفاه

ويقول في (مدارات الصهيل)^(٣١):

حين تغفين، يفرّ الحلم

من أدغاله مقتمرا

واليل يساقط سهوا

فوق غابات ذراعيك

وفي (رؤيا محمد)^(٣٢) يقول:

سيأتي زمان، على أمتي

تساق السماء إلى معبد البغي

من ثديها، كي يتطهر في دمها

الشعراء المقيمون في غيهم

وفيها نجد الشاعر خائفا، قلقا، حائرا، محبطا ضائعا، فوضويا، متمردا. وقد انطلقت من منظور داخلي ذاتي، في إدراك صاحبها للفضاء الذي يتحرك فيه. وتتشابه بداياتها من الظواهر الأسلوبية السردية، من بينها انطلاق السرد من العلاقة بالزمان، الفجر الذي يأمل أن يكون زمن انزياح الحجب، زمن البوح إذا اختمر الصمت، زمن اغتيال النهر فيعبد الحزن في منفى النخيل، زمن يفرّ الحلم حين تغفو الحبيبة، زمن سيأتي تساق السماء إلى معبد البغي، كي يتطهر الشعراء المقيمون في غيهم. وترصد في أثناء ذلك التحول، الذي تمرّ به هذه العلاقة، تبعا للحالة النفسية للشاعر، وتغيّر وعيه بالزمان، فتتحول إلى نساك بصومعة، وجه طفولي يطوي رحب الخيال، جراح يضلّ مسعاه، ليل يتساقط سهوا فوق الغابات، أو صياد على جسد المائدة.

وتتميز هذه الاستهلاكات بكونها تمثل تلخيصا وتكثيفا لصورة يرسمها الشاعر، لتترك فراغا وأحداثا مسكوتا عنها، على القارئ أن يملأ هذا الفراغ من خلال توقعاته، لما سيؤول إليه النصّ الشعري. وكذلك في تداخل مجموعة من السمات الزمكانية، بافتراضات مضطربة تنتقل من مفهوم إلى مفهوم وتكهناتية تجريبية، لتؤكد الأدنى للحسّ المصطنع وباستعمالات تفصيلية، تشترك فيها انطباعات باهتة من مساند لنصوص القرآن، وفرضيات من العوالم الذاتية، التي ترشح تلك الحالات لتكوين الحدث^(٣٣).

وقصيدة (قمرية العينين)^(٣٤)، التي تنشأ اقتناص لحظات من الوجدانية الهادئة، التي نادرا ما نفتقدها في حياتنا اليومية، فتصور صدق الإحساس والشعور الخالص عن الطهر والصفاء، وتعود نوعية التعبير المتبع لخلفية (رهيف) الثقافية والفكرية، وخصوصية النشأة التي تربي عليها.

وقد استهلها بمنظر المتلهف لحبيبته بعد طول غياب، ييمم عطرها، يقبلها، يسرق بالقبلات حزن عينها، التي طالما ما اكتحلت به، فيجدان النفس تعباً يئن في أحشائها الغزل، فلا يعرف بأيّ اللغات يصوغ الكلام، فكلّ الحروف قد اغتالها الخجل. لقد أثّرنا على تتبع تقنية الاستهلال عند الشاعر رهيف حسّون، التي تعطي الانطباع المبكر عن المستوى الفني للقصيدة، وقدرتها على التأثير في عالمه الشعري، سواء أكان قصيدة تفعيلية أم قصيدة شطرين أم قصيدة نثر، وعلى النحو الذي كشفت عنه هذه الدراسة اعتمادا على مجموعة (تابوت الشرق)، التي جعل الشاعر لكلّ قصيدة فيها سيناريو وبنية دلالية مكتملة، لا تشكو طولا ولا قصرا ولا ترهلا، تهديك إلى عالمها دون إرباك، وتكشف في كنفها عن معطيات الحياة بجوانبها كافة.

ووجدنا أن دائرة تقنيات الاستهلال وتشكيلاته، قد توسعت وتشعبت، استنادا إلى الهاجس الإبداعي، الذي يمر في قلب الشاعر وروحه، بحيث يضخّ عصارة تجربته الشعرية منذ الاستهلال، وعيا منه بأنّ الاستهلال إنما هو اللمسة الفنية البكر، التي يطمح بها لأنّ تجتذب القارئ وتبقيه متشوقا إلى أن يتوغل في أعماق النصّ بعد اجتيازه عتباتي القصيدة الاستهلال وقبله العنوان.

الهوامش:

- ١- ينظر النظرات والعبرات، مصطفى لطفي المنفلوطي، ج٣، مكتبة النهضة، بغداد-١٩٨٣: ١٣٤.
- ٢- قصيدة المدح العباسية بين الاحتراف والإمارة، عبد الله التطاوي، ط١، دار قباء-٢٠٠٠: ١١٣.

- * شاعر و ناقد أدبي وناشط سياسي، حاصل على شهادة الماجستير في الأدب العربي من كلية الآداب في الجامعة اللبنانية، أستاذ الأدب العربي في ثانوية طرابلس للبنات، وهو مناهض للعلومه الليبرالية المتوحشه، نحو عولمة إنسانية تحفظ كرامة الكائن البشري، صدر له ثلاث مجموعات شعرية، (على جدار الثورة)، دار علاء الدين، دمشق، عام ٢٠٠٠، (تابوت الشرق)، دار ومكتبة الحوار، طرابلس، عام ٢٠٠٣، (عابر موت)، دار الأمل والسلام، طرابلس، ٢٠٠٩، وهو الآن بصدد نشر مجموعته الشعرية الرابعة (مشقة عبور).
- ٣- جريدة الزمان، الحسّ التركيبي في ثنائية (الوطن والحبية) المسند الشعري في تابوت الشرق، علاء هاشم مناف، ع ٣١٤٧، في ١٣/١١/٢٠٠٨.
 - ٤- النصّ من القراءة إلى التنظير، محمد مفتاح، ط١، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء-٢٠٠٠: ١٤٠.
 - ٥- ينظر مجلة مقدمات، مساهمة في نمذجة الاستهلاكات الروائية، عبد العالي بو طيّب، ع ٢١، س ٢٨: ٢٠٠٠.
 - ٦- ديوان تابوت الشرق، رفيف حسّون، ط١، منشورات مكتبة الحوار، بطرابلس-٢٠٠٣: ٥.
 - ٧- المصدر نفسه : 11.
 - ٨- ينظر جريدة الزمان.
 - ٩- ديوان تابوت الشرق : ٤٥.
 - ١٠- المصدر نفسه : ٢٣.
 - ١١- الاستهلال فنّ البدايات في النصّ الادبي، ياسين النصير، القاهرة-١٩٩٨: ٢٣.
 - ١٢- ديوان تابوت الشرق: ٥٥.
 - ١٣- ينظر نجيب محفوظ والقصة القصيرة، ايفيلين فريد جورج، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت-١٩٨٨: ١٧١.
 - ١٤- ديوان تابوت الشرق: ١٩.
 - ١٥- المصدر نفسه : ٨١.
 - ١٦- مقدمة ديوان (على جدار الثورة)، رفيف حسّون، دار علاء الدين، دمشق، عام ٢٠٠٠.
 - ١٧- المصدر نفسه : ١١.
 - ١٨- المصدر نفسه : ٢٣.
 - ١٩- المصدر نفسه : ٤١.
 - ٢٠- المصدر نفسه : ٣١.
 - ٢١- المصدر نفسه : ٣٥.
 - ٢٢- المصدر نفسه: ٧٧.
 - ٢٣- ينظر جريدة الزمان.
 - ٢٤- الديوان، قصيدة (مفخخ بدمي): ٤١.
 - ٢٥- الديوان، قصيدة (دفتر النسيان): ٤٩.
 - ٢٦- الديوان، قصيدة (متطرفة): ٦٣.
 - ٢٧- الديوان، قصيدة (أيقونة الأناشيد): ٦٥.
 - ٢٨- الديوان: ٦٧.
 - ٢٩- الديوان، قصيدة (العطر المنفي): ٦٩.
 - ٣٠- الديوان: ٨٥.
 - ٣١- الديوان: ٨٩.
 - ٣٢- الديوان: ٩٢.
 - ٣٣- ينظر جريدة الزمان.
 - ٣٤- ديوان تابوت الشرق: ٤٧.

المصادر:

أولاً: الكتب:

- ١- الاستهلال فنّ البدايات في النصّ الادبي، ياسين النصير، القاهرة-١٩٩٨: ٢٣.
- ٢- قصيدة المدح العباسية بين الاحتراف والإمارة، عبد الله التطاوي، ط١، دار قباء-٢٠٠٠: ١١٣.
- ٣- نجيب محفوظ والقصة القصيرة، ايفيلين فريد جورج، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت-١٩٨٨: ١٧١.
- ٤- النصّ من القراءة إلى التنظير، محمد مفتاح، ط١، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء-٢٠٠٠: ١٤٠.
- ٥- النظرات والعبرات، مصطفى لطفي المنفلوطي، ج ٣، مكتبة النهضة، بغداد-١٩٨٣: ١٣٤.

ثانياً: الجرائد والمجلات:

- ١- جريدة الزمان، ع ٣١٤٧، في ١٣/١١/٢٠٠٨.
- ٢- مجلة مقدمات، مساهمة في نمذجة الاستهلاكات الروائية، عبد العالي بو طيّب، ع ٢١، س ٢٨: ٢٠٠٠.

ثالثاً: الدواوين الشعرية:

- ١- ديوان (تابوت الشرق)، رفيف حسّون، ط١، منشورات مكتبة الحوار، بطرابلس-٢٠٠٣: ٥.
- ٢- ديوان (على جدار الثورة)، رفيف حسّون، دار علاء الدين، دمشق، عام ٢٠٠٠.

إشكالية التذوق والتلقي في فنون ما بعد الحداثة

(الفن المفاهيمي) أنموذجا

م.د. زهراء هادي كاظم م.د. رؤى صادق محمود العكام

كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

The Problem of Conception in Post- Modern Arts

'Conceptual Arts' as An Example

Lect. Dr. Zahra'a Hadi Khgadam

Lect. Dr. Rua'a Sadiq Mahmood Al-Akam

College of Fine Arts / University of Babylon

Dr.zahraa.Alazzawi@gmail.com

Abstract

The present study deals with the problem of taste and reception in postmodern art. The research was divided into four categories, and the objective of the research was to study the mechanism of taste and reception in postmodern art. The limits of research were limited to the following: temporal boundaries (1980-2010), spatial boundaries (Europe), objective boundaries: different materials and methods of subtraction used.

Key Words: Receive. Tasting. problem. Postmodernism. Conceptual art

الملخص

تتناول البحث الحالي موضوعاً: (إشكالية التذوق والتلقي في فنون ما بعد الحداثة "الفن المفاهيمي أنموذجاً")، أختص البحث بدراسة آلية التذوق والتلقي في فنون ما بعد الحداثة متخذاً من الفن المفاهيمي أنموذجاً، وقد احتوى البحث على أربعة فصول، وهدف البحث. فيما اقتصر حدود البحث على ما يأتي: الحدود الزمانية (١٩٨٠-٢٠١٠)، الحدود المكانية: (أوروبا)، الحدود الموضوعية: مختلف الخامات واساليب الطرح المستخدمة.

الكلمات المفتاحية: التذوق. اشكاليه. ما بعد الحداثة. الفن المفاهيمي

مشكلة البحث

يطرح التلقي في مجال الفنون التشكيلية إشكاليات بصرية كبيرة ومعقدة تجعل الكثير منا يعجز عن فهم الأعمال الفنية وفك رموزها والتعاش معها جمالياً وإدراكياً (الأمية الأيقونية)، مثلما يثير التلقي سؤال الذوق الفني والحاجة إلى الإحساس بقيمة الإبداع المادي والفضائي Spatial كخطوة أولى لبلوغ مسالك المنجز التشكيلي ومدركاته المرئية وغير المرئية. ولما كان الفن يحمل تشكيلاً ذات طابع إبداعياً، فإنه أصبح ركيزة أساسية لإثارة إشكالية تذوقه وآلية تلقيه من قبل الآخرين، فتتوعد مديات تذوق الفنون باختلافها تبعاً لعملية استيعابها من قبل المتلقي، لأنها عملية لإدراك علاقات فنية، قد تكون جميلة، وقد تكون قبيحة، و محاولة لتفسير تلك المعميات التي ينتجها بعض الفنانين، و تعرف على لغة كل فنان ومحاولة فهم إنتاجه، وبناء على هذا فإن عملية التذوق الفني يمكن اعتبارها اتصالاً أو ملاءمة بين طرفين: الطرف الأول هو الفنان ممثلاً في أعماله الفنية، والطرف الثاني هو المستمع الذي ينظر إلى هذه الأعمال ويحاول أن يستمتع بها. وإذا كنا وفق المفهوم الحديث، قد أعطينا للفنان ملء الحرية في تقديم ما يريد، حتى ولو كان ما يقدمه كومة من أقذار، فإن على المشاهد أن يجري في لهات متتابع يحاول فهم وتذوق هذه الأعمال التي قد تكون نوعاً من العبث أو العبث ذاته، فالتذوق الفني، لا رصيد له في النفس الإنسانية، كرصيد التذوق الجمالي الذي يستند إلى الفطرة، ولذا كان بحاجة إلى درية طويلة المدى يدرس المستمتع من خلالها المدارس الفنية، والتشعبات الناشئة عنها، ويتعرف على أبجديات كل مدرسة، بل وكل فنان، وإذا كانت هذه الأبجديات لا تنتهي، إذ لكل فنان أبجديته.. فسوف يظل هذا المتذوق بحاجة إلى متابعة كل جديد.. وربما إلى تعديل

ذوقه حتى يتلاءم مع الجديد. لذا نجد هناك إشكالية وإرهاق في فهم جماليات فنون ما بعد الحداثة لما حملته من طابع تجريد وتنوع خامات واليات الطرح المختلفة تماماً عن ما كان متعارف عليه، لذا نتلخص مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

ما هي إشكالية التذوق وآلية التلقي في فنون ما بعد الحداثة؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

١. يسهم البحث في توسيع المعرفة الجمالية لفنون ما بعد الحداثة ومن ضمنها الفن المفاهيمي.

٢. توضيح الإشكالية القائمة في عملية تذوق وآلية التلقي لفنون ما بعد الحداثة.

هدف البحث: التعرف على إشكالية التذوق والتلقي في فنون ما بعد الحداثة (الفن المفاهيمي) أنموذجاً.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: (١٩٨٠-٢٠١٠)
- الحدود المكانية: (أوربا)
- الحدود الموضوعية: مختلف الخامات وأساليب الطرح المستخدمة.

الفصل الثاني

المبحث الأول

التذوق الفني (مقدمة في المفهوم)

يمكن اعتبار عملية (التذوق الفني) عملية اتصال أو ملائمة بين الطرفين الأول هو الفنان ممثلاً غي أعماله الفنية، والطرف الثاني: هو المستمتع الذي ينظر إلى هذه الأعمال ويحاول أن يستمتع بها.

بهذا التعريف البسيط يتضح أن عملية التذوق الفني ذات مسؤولية مزدوجة، جانب من هذه المسؤولية يقع على الفنان، والجانب الآخر يقع على المستمتع وأن عملية التذوق الفني لا تتم على مستوى واحد من النجاح، بل تأتي عادة على مستويات متفاوتة، وهذا بطبيعة الحال يتوقف على مدى وعي وإدراك كل من يشترك في العملية بدوره ومسؤوليته، فإذا كان هذا الوعي على مستوى مرتفع، كانت عملية التذوق على نفس الصورة، والعكس كذلك صحيحاً، بمعنى أن هذا الوعي إذا كان يعتريه الضعف أو الوهن كانت عملية التذوق الفني على نفس الصورة (حمدي خميس، ص ١١-١٢).

ولا يمكن أن يقوم علم الجمال الذي يدرس الأحكام الجمالية الصادرة على الظواهر الجمالية بدون أن يكرس الباحثون فيه مجهوداتهم لدراسة العنصر الثالث من عناصر التجربة الجمالية، أي عنصر التذوق، فحكمنا على الشيء بالجمال يعني إننا قد نفذنا إلى باطنه وتذوقناه، وحدث ضرب من التماس الوجداني بيننا وبينه، وليس معنى هذا أن التذوق تجربة صوفية غامضة تتحد فيها الذات مع الموضوع لإدراك معناه والكشف عن تراثه الفني ومدى ما يتكشف فيه من اتحاد بين الشكل والمحتوى أي بين المادة والصورة. ولعلنا نتساءل (ونحن بصدد مشكلة التذوق) عما إذا كانت دراسة الجمال دراسة نفسية للإبداع وللعبقية في الفن أم أنها دراسة نفسية للتذوق أو للإعجاب أو بمعنى أدق للحكم الجمالي.

ويرد الجماليون على هذا التساؤل بقولهم: إن الدراسة الجمالية تتضمن الناحيتين معاً، فالفنان المبدع للأثر الفني وكذلك

المتذوق لهذا الأثر، كل منهما يمارس الدورين معاً أي دور المبدع ودور المتذوق.

فمن ناحية نجد أن من بعد أن يبدع الأثر الفني، يراجع فيه موقف المتذوق له والمصدر والحكم عليه.

أما من ناحية المتذوق فإنه يصدر حكمه على العمل الفني، وكذلك فإنه يضع نفسه موضع الفنان الذي أبدعه وكأنه يمتلك

الأثر الفني ويتعاطف معه وحقيقة الأمر أن المرء لا يتذوق العمل الفني إلا إذا كان (متأملاً) و(مشاركاً) في نفس الوقت، أما التأمل

وحده فلن يكون سوى نظرة سطحية ساذجة تقف عند الحدود الباردة لمناخ العمل الفني، فلا تحتك بالجهد الخلاق الذي يكمن وراء ظاهرة التعبير الفني (محمد علي أبو ريان، ص ٩٩ - ١٠٠).

فما هي إذن حقيقة التذوق الفني؟ وما هي مواقفه إزاء الموضوع الجمالي؟ يشير علماء الجمال إلى مواقف أو خطوات متتالية أو متداخلة يمر بها المتذوق فيكتمل لديه الإحساس بجمال الموضوع وتذوقه، وقد أحمل (باير) هذه المواقف فيما يلي (زكريا إبراهيم، ص ٢٥٠ وما بعدها):

١. أولهما التوقف أي توقف مجرى الفكر العادي لمثل شيء غير مألوف أمام الذات.
 ٢. العزلة، ونعني بها استئثار الموضوع بكل انتباهنا بحيث يعزلنا عن العالم المحيط بنا، ويجعلنا نحيا في داخله وننفصل عن العالم.
 ٣. إحساسنا بأننا مائلون أمام ظواهر لا حقائق ما، ومن ثم فإن اهتمامنا ينسحب على شكل العمل الفني وأسلوب أدائه.
 ٤. الموقف الحدسي، وهو أن الموضوع المائل أمامنا، يوقف عمليات البرهنة والاستدلال العقلي يدفعنا إلى الحدس المباشر والعيان المماس، فنميل إلى الموضوع أو ننفر منه.
 ٥. الطابع العاطفي أو الوجداني: إن الموضوع الفني المائل أمامنا يثير فينا أحاسيس وانفعالات خالصة وبسيطة.
 ٦. التداعي: وتثير هذه الانفعالات ذكريات ماضية لنا فنشعر بالتأثر، وإذا ما بالغنا في هذا الاتجاه بحيث أغفلنا الأثر الفني وانطلقنا في أحلام اليقظة متتبعين ذكرياتنا فإننا ننحرف عن موقف التذوق الفني الخالص وهذا ما يحدث غالباً لأكثر المستمعين للأعمال الموسيقية المتصلة بالعواطف.
 ٧. النقص الوجداني أو التوجد: وهو أن نضع أنفسنا موضع الأثر الفني فتتحقق بيننا وبينه مشاركة وجدانية أو محاكاة باطنية، وهذا هو الذي يظهر على قسَمات وجوهنا ما يشير إلى تقمصنا لمواقف أبطالها، وتوجدنا معها.
- ونلخص هذه المواقف بأن القول أن المتذوق يبدأ بالسيطرة على الموضوع الجمالي ثم يستتير الموضوع أمامه تدريجياً وهنا تبدأ الذات في التراجع عن امتلاك الموضوع، ويأخذ الموضوع دوره في السيطرة على المتذوق فيتحقق نوع من التعاطف بينهما نتيجة للنقص الوجداني.

فيكون على المتذوق أن ينصت إلى الحديث الخاص بموضوع الجمال على نحو ما ينطق به وجوده الحسي ودلالته المعنوية وشحنته الوجدانية، ومعنى هذا أن المتذوق في هذه الحالة قد نفذ إلى الكيفية الوجدانية للموضوع وأنه قد اقترب من الحدس الأصلي للفنان الذي ابتدع هذا الموضوع وعاش تجربته وأحس ذبذباته خلال الأداء، ومع هذا فالحكم الجمالي مجرد شهادة على الموضوع فهي لن تغير من طبيعته، وليس العمل الفني كائننا فينا، ولكننا نحن الذين نحيا فيه.

وإذا كان الأمر كذلك فكيف نفسر هذه الشهادة، إنها لن تكون حيادية ما دما نتعاطف مع الموضوع - ومن ثم فسيكون الحكم شخصياً - وعلى هذا فسيكون لدينا عدد من الأحكام بقدر أعداد المتذوقين - إن كانت يرد على هذا التساؤل بقوله أن الحكم الجمالية ولو أنه شخصي إلا أنه يتسم بالضرورة الأولية، هاتان الصفتان اللتان تتيحان له أن يكون موضوعيا والموضوعية هنا ليست كموضوعية الأحكام الطبيعية والرياضية بل نفسر على أنه ثمة إحساساً مشتركاً بالجمال بين الناس يجعلهم يتفقون أو يكادون على تقدير السمة الجمالية في الأثر الفني (محمد أبو ريان، ص ١٠١ - ١٠٢).

إن (ستولنترز جيريوم) كان محقاً فيما ذهب إليه حول دور علم النفس في تفسير عملية التذوق فمنذ أكثر من مائة عام - أي منذ ظهور علم النفس التجريبي ١٨٧٩ واهتمام علماء النفس موجه نحو دراسة تذوق الجمال منذ سنة ١٨٧٦ أجرى (فخر) تجاربه على التذوق ونشرها في كتابه (مبادئ التذوق الفني) ثم استمرت الدراسات للتذوق تتركز على محاولة التعرف على خصائص الشيء الجميل سواء كانت عناصر جمالية معينة أو تالفا متناسقا من هذه العناصر إضافة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

الأساس النفسي للتذوق الفني:

ما الذي يحدث في تجربة التذوق الفني؟ يقول (يجروم): إننا نرجع إلى عالم النفس إذ أنه هو الذي يستطيع القيام بتحليل وتفسير الحالات النفسية للإدراك والانفعال والخيال التي تولف هذه التجربة كما أن العمل الفني كونه جيداً أو رديئاً يتوقف على نوعية التجربة التي يمر بها وهو يتأمل ذلك العمل الفني (ستولينتر، جيرون، ص ٩-١١).

ما طبيعة الخبرة النفسية التي يمر بها المتذوق عند استغراقه في تأمل شيء جميل؟ ما سمات الشخصية المرتبطة بالتفضيل الفني؟ هل هناك اتفاق أو تشابه بين الأفراد والجماعات في النظرة الجمالية؟ هل توجد فروق حضارية في تذوق الجمال؟ (عبد الستار إبراهيم، وآخر، ص ١٠، ص ٣٤٧).

من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها يقوم عالم النفس بدراسة العلاقة بين منبه (الموضوع الفني) والشخص الذي يستجيب لهذا المنبه (المستمع أو المتذوق) علماً بأن هذه الاستجابة ربما تكون لفظية أو فزيولوجية كضربات القلب وحرارة الجسم أو التغيرات في التوصيل الكهربائي للجلد التي تنشأ مصاحبة للانفعال الذي تولده تلك الاستجابة.

إذن ومن أجل فهم عملية التذوق الفنية لابد من دراسة ثلاثة عناصر يتكون منها الموقف الجمالي والشخص الذي يبدعه والشخص الذي أدركه ولما كان الفن حسب رأي (تولستوي) يمثل أحد وسائل الاتصال فإن هذه العناصر تتفاعل في عملية تدعى الاتصال، والاتصال يقوم على أساس المنبه - الاستجابة وهنا تتدخل عمليات الانتباه والإدراك الحسي والوعي والتأمل والتفكير، فمن أجل فهم عملية اتصال يتضمن تذوقه طرفين هما (الفنان) أو العمل الفني (الرسالة) الذي ربما يعبر عنه بالألفاظ أو الرسوم أو الصور أو النماذج أو المجسمات أو الأفلام وغيرها من أعمال فنية، فالفنان يطرح نتاجه والمشاهد أو السامع يستلمها عن طريق نظام خاص من الرموز اللفظية أو غير اللفظية ومن ثم يرد بالاستجابة المناسبة.

ولكي تحدث الاستجابة في تجربة التذوق الفني، يجب إلقاء الضوء على العمليات العقلية التي تقوم عليه عملية الاتصال ومن ثم استعراض الكيفية التي تتم عليها عملية التذوق الفني والعوامل العقلية والنفسية الكاملة ورائها.

إن العملية الاتصالية هي عملية شعورية وعليه لابد من تحليل الشعور إلى جوانبه الأساسية فما الشعور؟ وما جوانبه؟ الشعور مصطلح يشير إلى الخبرات العقلية الداخلية التي يعيها الفرد أو يكون على دراية بها وحالة الوعي هذه تستلزم ذاتها وموضوعاً وأداة للربط بينهما تتمثل في أجهزة الإحساس التي تسمح بإقامة علاقة بين الذات والموضوع ويخير الفرد كثيراً في أنماط الشعور كالأفكار والمشاعر والإحساس والمركبات، ويبدو أن حالات الشعور تعتبر وظيفة لنشاط المخ وهناك ثلاث محددات للشعور:

١. إذا أعيت وتلفت عمليات المخ عندئذ تضطرب عمليات الشعور وتحدث فوضى وارتباك.
٢. يحدد الشعور بقدرة الفرد على الاستقبال والمعالجة مثل تأثير الانتباه على الإدراك.
٣. كما أن الظروف البيئية قد تبدل عمليات الشعور كالتعب والمقاطعة في أثناء الكلام، وحالات النشوة والحرمان الحسي أو الحمل العصبي الزائد (أبو طالب محمد سعيد، ص ٢٠١ - ٢٤٢).

تربية الذوق الجمالي:

إن التربية الجمالية ضرورة لإصدار حكم جمالي مطابق، ويحسن أن نبدأ بها في وقت مبكر أي منذ مرحلة الطفولة حتى تتفتح ملكة الإحساس بالجمال لدى الطفل.

والواقع إن التفاوت الملاحظ بين الأفراد بصدد أحكامهم الجمالية وإن كان يستند إلى حد تأثير قدراتهم الخاصة التي يمكن قياسها سيكولوجياً سواء كانت فطرية أو وراثية أو مكتسبة، إلا أنه قد تأكد لدى علماء التربية، أن قسطاً كبيراً من هذا التفاوت إنما يرجع إلى نقص في التربية الجمالية ينسحب بدرجة أكبر على البيئة بمعناها الواسع.

فإذا علمنا باستمرار تلافي هذا النقص بإتاحة الفرصة لكل فرد في الحصول على قسط وافر من التربية الجمالية بحيث يكون هذا المنهاج التربوي الجمالي مشتركاً بين الجميع، فهل يعني هذا إننا سنصل إلى توحيد الأحكام الجمالية بين هؤلاء الأفراد الذين تلقوا منهاجاً واحداً مشتركاً في التربية الجمالية.

والواقع أن الهدف من التربية الجمالية إنما يتحقق بالوصول إلى نوع من التقارب بين الأحكام الجمالية للأفراد بالنسبة لموضوع إجمالي بعينه بحيث ينتقي التباين الصارخ والتشتت المفرط بين هذه الأحكام، ومن ثم فإن التربية الجمالية لن تؤدي بنا أبداً إلى أحكام موحدة تماماً بهذا الصدد، ما دام يختلفون من حيث المزاج والشخصية والانفعالات وغير ذلك، فالفروق الفردية ستظل كما هي، ويظهر أثر هذه الفروق في مدى إحساس الأفراد بالجمال أي في اختلاف درجات التذوق الجمالي (محمد علي أبو ريان، ص ١٠٢ - ١٠٣). إن التجربة الجمالية لا تقتصر على خلق وإبداع، وإنما تشمل التذوق والمشاركة الفنية، فليس الفن مجرد خلق لصور وإبداعات، وإنما هو أيضاً نشاط تتولد عنه منتجات تصلح لأن تكون بمثابة مؤثرات تثير لدينا بعض الاستجابات.

فالعمل الفني هو منبه أو مثير حسي يولد لدينا مجموعة من الأوجاع الجسمية والنفسية ويستثير انتباهنا وملاحظتنا وأن المواجهات الضوئية أو الصوتية الآتية من العمل الفني تنبه أعضاء الحس والجهاز العصبي لكي تدفع بها إلى الاستجابة لذلك التنبيه فتقوم عندئذ بأداء بعض الأفعال التي تتفق مع طابعنا الخاص وحالاتنا النفسية واتجاهاتنا العقلية.

ولما كان الموقف الجمالي يتضمن العمل الفني والشخص المدرك والوسط المحيط فإن معرفة التذوق لا تتوقف على تفهم الخبرة الذاتية للمستمع فحسب، بل يمكن تحليلها حسب المتغيرات التالية (عبد الستار إبراهيم وآخر، ص ٣٤٦).

المبحث الثاني

آلية التلقي والتأويل في الحقل البصري

يفترض التلقي وجود مادة إبداعية بمختلف المجالات منها ما تمثل قناة الإبداع اللفظي كالشعر والنثر وفنون السرد اللفظي، مثلما قد تكون مرئية ذات طبيعة أيقونية ومادية كالصور والملصقات الإعلانية والأشرطة السينمائية واللوحات التشكيلية والمنحوتات والتصاوير والنقوش والزخارف والقصص المصورة وأفلام الفيديو والمنشآت التشكيلية Installations والعمارة والقطع التراثية، وغيرها من الوسائط التعبيرية البصرية والحوامل الثقافية المتعددة. والتلقي التشكيلي معناه التفاعل والكشف والتبصر والتواصل بين المشاهد والمنجز الفني بوصفه نصاً بصرياً مليئاً بتفكير فني وجمالي وأسلوب اشتغال وصيغ معالجة تقنية وسنائد مرجعية ومحتويات متعددة وأفكار ومعانٍ.

إلى غير ذلك من العناصر التعبيرية التي تشكل مفاتيح النص التشكيلي البصري التي تبدأ من كل ما يعكسه النص من خط ولون وكتلة وفضاء، وما ينشأ عن كل ذلك من علاقات مركبة، تناغماً وإيقاعاً وتضاداً وانسجاماً، ثم ما يحدث من جدل بين هذه العلاقات، سواء في العمل الفني ذاته، أو في ما يحدثه في المتلقي انفعالياً، ولا بأس من أن يتفاعل ذلك مع المنظومة القيمية والنفسية والفكرية لدى المشاهدين، ولا بأس أيضاً أن يدفعهم إلى رفض العمل البصري أو قبوله، وهكذا يبدأ استقراء النص من الحواس فالدركات ثم الفكر، وصولاً إلى المشاركة الوجدانية سلباً أو إيجاباً، وانتهاء بموقف واع من مجمل العمل البصري. (أبو رزيق، محمد: النص التشكيلي بين اللغة البصرية والتأويل، ص ١٢٦)

ويربط كثيرون التلقي التشكيلي بالتذوق الفني من حيث اعتباره مقدرة على الإحساس والشعور بالعمل الفني وتلمس قيمته الجمالية واكتشاف سمات الإبداع، أو النقص فيه، فالتذوق الفني داخل وخارج هذه العلاقة، يمثل (عملية تبادل وجداني وفكري ونفسي لها صفة الترابط الاجتماعي التي هي من أهم وظائف الفن ودوره في توحيد أفكار ومشاعر وأحاسيس أفراد المجتمع). (مصطفى، يحيى: التذوق الفني والسينما، ص ١٩) فهذا النوع من التلقي يقتضي من القارئ النقاط المضيئة في العمل الفني والبحث عن مسالك التذوق الفني كمقدمات ضرورية لفهم بنية العمل الفني، ولبلوغ هذا المسعى، لا بد من المرور عبر معابر الحساسية الذوقية باستلهم الأثر وتوليف مناهل الرؤى. لذلك تظل نظرية التلقي في المجال التشكيلي تمثل آلية مبتكرة من آليات الفهم والتفكير

المنهجي كنتاج منطقي لمساحة التفاعل الثقافي والفكري والجمالي مع مقاييس النزعات المركزية الأوروبية بالفن، سواء أكانت المستلهمة من عصور الإغريق الفلسفية في مقدماتها المنطقية الكبرى والصغرى ونتاج المحاور الجدلية لمناهل الأفكار، أو تلك المستحضرة من الفلسفة العربية الإسلامية المتصلة بشجرة التفريعات الخوارزمية ومداخل النظم الشمولية التكاملية. (أبو راشد، عبد الله: نظرية التلقي في الفنون التشكيلية، ص ٤)

داخل سياق هذه النظرية، يتم الاعتراف بالنص التشكيلي *Texte plastique* كمجال حيوي وكفتنة بصرية ضرورية لا بد من التواصل مع عناصرها ومكوناتها، بل كمادة إبداعية دينامية لها مقاصد مأمولة قابلة للقراءة والتحليل والتركيب والمعايرة والتذوق والنقد الجمالي. (عطية، محسن محمد: الفنان والجمهور، ص ٨٣) فالنص التشكيلي يعد بالضرورة الإبداعية عملاً فنياً، كما أنه ليس وسيلة يعبر بها الفنان عن نفسه فحسب، بل هو وسيلة كذلك تستثير وتوجه في المشاهد نوعاً من الخبرة الجمالية، وتتوجه إلى حاسته البصرية أو السمعية أو الالتهامية معاً، فتثير بالتالي استجابات أخرى، كالخيال والفهم والعاطفة. وبما أن الفن يوجه إلى الإدراك الحسي وإلى الأجهزة النفسية والحسية، فإن عمل الفن يتوقف على طبيعة هذه الأجهزة في المشاهد، فهناك حدود تفرضها العين الإنسانية وتقرها عملية الإحساس بفاعلية الصور والأضواء والحركات في العمل الفني (الغوثاني، راتب مزيد: المعايير الجمالية، ص ٢٥). وعملاً على ذلك فإن العمل الفني التشكيلي يجب أن ينظر إليه كنص وسرد بصري مفتوح على القراءة الكاملة لكافة مكونات النص البصري الكلية والفرعية والجزئية، ومن ثم إعادة تأليف أنساق البحث البصري المعرفي والجمالي. (الحيسن، إبراهيم: التلقي في الفن التشكيلي المدركات والخواص الجمالية، ص ٢٣).

إن أي حقل بصري مسرود بوسائط وأساليب الفن التشكيلي، لا بد أن يحتوي على مناهل معرفية ومرجعيات بصرية ومسالك سرد وفلسفة فن في أبعادها الجمالية المعبرة بشكل ما أو بآخر على حساسية ذوقية تذوقية انفعالية وعقلانية في نهاية المطاف، تكون مقدمة طبيعية ومنطقية لولادة نظرية «التلقي» التي تساهم في رفع سوية الذائقة البصرية من أنماطها ذات المعابر الحافلة بالانتقائية متصلة بطبقة محددة بعينها ولا تلامس حساسية العامة، وتغدو في حالة غربة واستغراب على الشرائح العريضة من بنى المجتمع وحتى الفنانين التشكيليين أنفسهم (السابق نفسه، ص ٢٦-٢٨).

ويظل فهم النص التشكيلي مرتبطاً بشروط تتجاوز في الكثير من الأحيان المساحة الإبداعية العامة التي تؤطر العمل الفني، لسبب بسيط هو أن قراءة النص البصري تعد قراءة متجددة محكومة بعوامل بحث ذاتية خارجة عن نمطية التأليف والتوصيف، وهي نوع مبدع للرسم بوسائط تعبيرية متنوعة. (عادل، فاخر: الإبداع وتربيته، ص ١٧٤) كما تشكل قراءة وتحليل العمل التشكيلي معضلة أساسية تواجه غالبية الناس، ويعود السبب إلى تربية الذوق الفني، كأساس لعملية القراءة البصرية، إذ إن وجود الفرد في بيئة تهتم بالجماليات، سينتج بالضرورة كياناً أقدر على تذوق الفن، كمقدمة لاستقراره، وينطبق الحال على المحيط الاجتماعي الذي يشكل الدائرة الأكبر بالنسبة للكائن، فالمحيط الذي يرسخ قيم التمتع بالجمال، وبالنظر إليه كقيمة في حد ذاته، ليس كمجتمع يقيم هذه القيم، أو يسمح بها ضمن نطاق محدود، أو ضمن سياق قيمي أو مادي محدد.

أما في ما يخص مفهوم الفن من فرد إلى آخر، فإن إشكالية القراءة للعمل الفني تنوّه عبر نظريات ورؤى مختلفة تتضمن الكثير من المداخل منها المنحى الجمالي الذي يتضمن البحث في العلائق والأنساق البصرية التي تكون العمل الفني، ومحاولة الوصول إلى المعاني الأيقونية التي تتطوي عليها، باعتماد مناهج تحليل سيميائي يقوم على التوليف بين الدال والمدلول والعلاقات البصرية القائمة بينهما.

أما المنحى الوجداني يرتبط هذا المنحى بالإسقاطات التي يلجأ إليها بعض القراء، لاسيما عندما يلمسون نوعاً من التقاطع بين موضوع العمل الفني وبين واقعهم الاجتماعي والذاتي، فهذا النوع من الإبداع يستجيب لرغبات المتلقي ويحرك شعوره بشكل مباشر في الكثير من الأحيان، كذلك المنحى الفلسفي يتفق مع هذا المنحى التعبير التجريدي القائم على حرية الانتشار الخطي واللوني على مسطح العمل الفني فهو، يتيح للقارئ إمكانيات واسعة لإثارة أسئلته البصرية من منظور فلسفي يأخذ بعين الاعتبار تقاطع الأفكار

وتضاربيها. ومن جانب المنحى العلمي أي قراءة المنجز الفني من زاوية علمية ترتكز بالأساس على تفكيك العناصر والمفردات التعبيرية ووضعها في سياق علمي مرجعي مدعوم بمفاهيم ومصطلحات دقيقة لا تقبل الذاتية والتأويل، ويندرج في هذا المستوى العلاقة الطيفية بين الألوان والأبعاد ودراسة المنظور ونسب الظل والضوء والعمق والفضاء وغير ذلك.

في التلقي التشكيلي ينبغي معايشة الأعمال الفنية إدراكياً، ومن ذلك العمل الفني كأحد أبرز أشكال التصوير التي يتم التعامل معها بوصفها شيئاً كسائر الأشياء، ولذا يجب النظر بعين الاعتبار إلى ترابط أجزاء جسد هذا الشيء المسمى بالعمل الفني، فيقول "بول كلي": (اللوحة هي الكل)، ولذلك يجب أن ترتبط الأجزاء الداخلية بهذا الكل، وهذا يعطي أهمية كبرى لمساحة اللوحة وشكلها (بول كلي: نظرية التشكيل، ص ٨٦). في التلقي التشكيلي يكون القارئ ملزماً بترتيب المدركات الحسية والخواص البصرية المؤسسة للمنجز الجمالي: اللون، الملمس، الشكل، البنية، الكتلة.. إن عملية الترتيب هذه تقود كثيراً إلى التعرف إلى منطلق القراءة باعتباره عتبة أساسية للفهم والعبور نحو عوالم المنجز التشكيلي الداخلية.

فهي بداية الشعور بالمتعة وتذوقها، متعة القراءة ومتعة الفهم، المتعة الجمالية التي تُحدّد من خلال الطبيعة الخاصة بالتأمل الجمالي، والذي يتم خلاله: التعليق أو الإيقاف المؤقت، التمايز أو (الانفصال) العادي بين المشاهد والعمل الفني المواجه له، فالمشاهد والعمل الجمالي يكونان شيئاً واحداً، دون أي شعور بالانفصال بين الذات والموضوع، ولذلك فإن المتعة الجمالية متعة لا موضوع لها، إنها تنشأ من خلال تلك الوحدة الخاصة بين الشخص المتأمل والعمل الفنية، وهذه المتعة الفنية ليست متعة من أجل موضوع معين خارج العمل الفني، بل هي متعة موجودة داخله. (عبد الحميد، شاكر: التفضيل الجمالي، ص ٤١)

هذه المتعة البصرية *Erotisme visuel* هي التي ترسم حدود المسافة بيننا كقراء بصريين وبين المنجز التشكيلي باعتباره موضوعاً للقراءة البصرية، وفي الغالب تتجاوز مستوى القراءة الأدبية لتشمل مستويات قرائية أخرى تتخطى في نسجها كل حواس القارئ، لذلك يصح القول كون العلاقة بين القراء وبين القطع الفنية (ليست علاقة واحدة فقط هي العلاقة الجمالية، أو علاقة الاستمتاع والتأمل على مسافة معينة فقط، بل هي في جوهرها علاقة موقفية تعتمد على «طبيعة التفاعل» بيننا وبين العمل الفني في «موقف معين»، وهذه خاصية لا تعمل ضد الفن، بل تعمل معه، وكلما كان العمل الفني قادراً على النشاط والتأثير في مواقف متعددة تعددت تفسيراته وتأويلاته ومستوياته). (مديين، لبنعمار: إشكالية المقدس والديني في الرسم العربي المعاصر والمغاربي، ص ٣٩)

يمكن القول بأن الفن لا يمكن تذوقه والإحساس بقيمته سوى عبر المتعة الجمالية، و(هو وصول التكوين الفني موضوع المادة الفنية إلى لحظة المعيشة عند الجماهير، والشيء الثاني هو حيوية المادة المعروضة وتعمقها في أرجاء الذهن المشاهد، وعلى مساحة الشينين الأول والثاني تحدث (العلاقة) بين منتج الفن ومستقبله أو الحاصل عليه، وهذه العلاقة لا تتواجد كثيراً أو غالباً في العلوم أو إنتاج المشروعات العلمية على اعتبار أن الفنون تتعامل مع المشاعر والأحاسيس، وتتولد عنها تأثيرات حقيقية وحسية ووجدانية وإيحائية وانطباعية ونفسية وواقعية.

فالتلقي المتذوق والعاشق للفن يكون قريباً من فهم رسالة الإبداع عبر الشعور والإحساس بقيمة العمل الفني.. والعمل الفني تتضاعف قيمته عندما يقرأ ويفهم.. وشرط الفهم الذوق، والذوق حصيلة لنمو ثقافة المتلقي وشحذ إدراكه البصري والجمالي.. وفي الواقع فإن العمل الفني (ليس وسيلة يعبر بها الفنان عن نفسه فحسب، بل هو وسيلة كذلك تستثير وتوجه في المشاهد نوعاً من الخبرة الجمالية، وتتوجه إلى حاسته البصرية أو السمعية أو الالتهين معاً، فتثير بالتالي استجاباته الإدراكية الحسية وما يتصل بها من استجابات أخرى، كالخيال والفهم والعاطفة. وبما أن الفن يوجه إلى الإدراك الحسي وإلى الأجهزة النفسية والحسية، فإن عمل الفن يتوقف على طبيعة هذه الأجهزة في المشاهد، فهناك الإحساس بفاعلية الصور والأضواء والحركات في العمل الفني. (عطية، محسن محمد: الفنان والجمهور، ص ٢١)

ومن منظور آخر، يشير أرنهايم 1966 Arnheim إلى أن الأعمال الفنية ينبغي معايشتها إدراكياً، وإذا أراد المرء فهمها عليه بوضعها داخل شبكة تصويرية من العلاقات البصرية المناسبة. فلكي نحلل أي عمل فني، نكون ملزمين بإخضاعه لشبكة تصويرية من

العلاقات. وفي هذه الشبكة (تكون كل وحدة من وحدات العمل محددة أو معرّفة على نحو جيد، كما أن العلاقات بين هذه الوحدات ينبغي أن تكون قابلة للتحديد أيضاً، لكن هذا التحديد أو التمييز للوحدات لا يعمل دائماً بالشكل الغشائلي والمتكامل المنظم، فهذه التفاعلات ينبغي أن تتم داخل كل مستوى من مستويات بنية العمل الفني، وأيضاً في ما بين هذه البنيات وبعضها البعض، ومن الكل إلى المكونات الفرعية له وبالعكس، وبين المستويات المتنوعة هذه كلها أيضاً). (عبد الحميد، شاكراً: التقصيل الجمالي، ص ١٦٢)

فإن قراءة أي منجز تشكيلي (مسطح/ مجسم) تعني الدخول في نسج علاقة قرائية مع المدة الإبداعية التي تجري عليها القراءة، وبالتالي استنتاج العلائق والأنساق التعبيرية التي تنظمه. من هنا يمكن للقارئ أن يفكك، البناء الدلالي للنص التشكيلي بغية إبراز المعنى الضمني واستجلاء الرسائل الضامرة والموجودة خلف العناصر والمفردات الجمالية الظاهرة.

المبحث الثالث

نبذة عن الفن المفاهيمي (السمات والخصائص)

يعد الفن المفاهيمي محاولة للفت الانتباه نحو عالمنا اليوم وما يشهده من تفكك واسع النطاق في البنى الإيديولوجية والمؤسسات التقليدية والفنون البصرية وذلك على اعتبار أن المفاهيمية انتقادية تنازعية حيوية في تعاملها مع المؤسسات الجمالية في الإنتاج الفني. ترسخ أن الفن يقوم أساساً على ترجمة الفنان فكرته باستخدام أي وسيط يراه مناسباً للتعبير. أن الفن المفاهيمي يتحرر من القيود الاجتماعية والثقافية ولكن بمنطلقات فكرية خاصة. وبدأ الفنان يتمتع بفضاء واسع من الحرية جراء التعبير بأشكال ومواد يبتكرها لنفسه. وذلك باختصار المسافة بين الفن والحياة، بمعنى التوجه نحو العمل بمادة العالم بشكل مباشر بدلاً من الخيال.

هذا النوع من الفن حدسي يتضمن كل العمليات الفكرية وليس له هدف غير أن يتحرر من المهارة الحرفية للفنان حيث تصبح الفكرة هي الهدف الحقيقي للفن بدلاً من اتجاهات الفن الأخرى. الفكرة أو المفهوم في الفن المفاهيمي هو أهم جانب من جوانب العمل، عندما يستخدم الفنان هذا النوع من الفنون فإن كل التخطيط والقرارات تتخذ من قبل وتنفيذ العمل ما هو إلا قضيه روتينيه.

بدأ الفنان منذ أزمنة بعيدة مشواره في توظيف طاقاته الفنية الخلاقة على إبداع الجميل من خلال الابتكار ومحاولة الوصول للجانب الإبداعي، ومحاولة توظيف الخامات للخروج من المألوف، من هذا كان للفن المفاهيمي الاتساع العالمي بهذا المجال، إذ يشير أمهر إلى أن نشأة الفن المفاهيمي على نطاق واسع ترتبط بالمعرض الذي أقيم في متحف ليفركوزن (Leverkusen) في ألمانيا عام ١٩٦٩، "وأطلق عليه اسم مفهوم، وأن عبارة فن مفهومي صارت: "مدلولاً أو معادلة لمادة مدونة معقدة، أو رسالة غامضة من الفنان، حيث تصبح الفكرة الهدف الفعلي بدلاً من العمل الفني نفسه، أي أن الفن المفهومي يمثل من هذه الزاوية مرحلة من النشاط ما بين الفكرة والنتائج النهائي، تشكل الجزء الأهم في عملية صناعة الفن " (أمهر، محمود: التيارات الفنية المعاصرة، ص ٤٨٣)

نشأ الفن المفاهيم بفعل عوامل عدة أبرزها: ردة الفعل النفسية على الحربين الكونيتين الأولى والثانية، والتطور العلمي والتكنولوجي، وكذلك التأثير بالحركات الفنية الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين مثل السريالية، والتعبيرية التجريدية، ومحاولات مارسيل دوشامب في العقد الثاني من القرن المنصرم على أخص، والحركة الدادية الجديدة، والفنانين الفرنسي إيف كلين، والإيطالي مازوني الذين اعتبر نشاطهما بمثابة حلقة الوصل "ما بين الدادائية في مختلف مراحلها والفن المفهومي " (أمهر، ٢٠٠٩: ٤٨٣).

وسعى هذا الفن إلى لفت الانتباه تجاه عالم اليوم وما يشهده من تفكك واسع النطاق. (آل وادي، والحسيني، ص ٣٣٧)

أن النماذج الأولى للفن المفاهيمي (conceptual art) ظهرت حوالي ما بين (١٩٦٥-١٩٦٦)، وقد جاءت هذه النماذج كأعمال فنية لا وظيفة لها، أو رسالة سوى تحديد نفسها، وتمثل لوحة الفنان كوزت (Kosuth) المسماة تصوير واحدة من تلك النماذج، وهي عبارة عن صورة فوتوغرافية مكبرة لتفسير كلمة ((Painting كما وردت في القاموس)) أمهر، محمود: التيارات الفنية المعاصرة، ص ٤٨٢)

كما يشير أمهر إلى أن التيارات الفنية الجديدة تمثلت " للمرة الأولى على نطاق واسع في المعرض الذي أقيم سنة ١٩٦٩ في متحف ليفركوزن (Leverkusen) في ألمانيا عام ١٩٦٩، وأطلق عليه اسم مفهوم "conception وتلا ذلك تنظيم معارض أخرى في

عدد من المدن الأوروبية، والأمريكية " شارك فيها فنانون من مختلف أنحاء العالم يمثلون تيارا فنيا طليعا كان قد مهد له "مارسيل دوشامب" (المصدر السابق نفسه، ص ٤٨٢-٤٨٣)

ومن رواد المراحل المبكرة للفن المفاهيمي الأكثر شهرة: جوزف كوست، Joseph Kosuth ، روبرت موريس Robert Morris، جوزيف بويس Joseph Beuys ، ورامسدين ميل Mel Ramsden (Schellekens,P231).

أن الفن المفاهيمي يتضمن العديد من الممارسات والاتجاهات الفنية مثل " فن الجسد، فن الأرض، الفن لغة، وجميعها تذهب إلى قطع الصلة مع الموروث، والتخلص من أشكال الفن التقليدية، وطرق استهلاكه، مع إبراز الواقع كما هو كقيمة جمالية. (آل وادي، علي شناوة، والحسيني، عامر عبد الرضا: التعبير البيئي في فن ما بعد الحداثة، ص ٣٣٨).

وقد سعت هذه الاتجاهات إلى الابتعاد عن العمل الفني التقليدي، واستبدل الفنان اللوحة والتمثال بالأفكار والمفاهيم والمعلومات التي تمس الفن" وشملت أدوات هذا الفن" المقترحات المكتوبة، والصور الفوتوغرافية، والوثائق، والخرائط، والرسوم البيانية، والفيلم، والفيديو، وأجسام الفنانين أنفسهم، واستخراج اللغة نفسها. (آل وادي، علي شناوة، وعبادي، رحاب خضير: استنطقا المهمل في فن ما بعد الحداثة، ص ١٨١)

وأصبح الفنان " يتمتع بفضاء واسع من الحرية جراء التعبير بأشكال ومواد يبتكرها لنفسه تمثل أشياء هي من نتاج الحياة اليومية المعاصرة كما بدأ العمل الفني" يرتفع تماماً لتقنيات الحياة الحديث". (آل وادي، علي شناوة، والحسيني، عامر عبد الرضا: التعبير البيئي في فن ما بعد الحداثة، ص ٣٣٥).

فن لغة: يشير أمهر إلى أن العمل الفني في نظر أحد أبرز ممثلي هذا الاتجاه جوزف كوزت Kosuth ، وفي نظر جماعة فن ولغة أيضاً يمثل " نقطة التقاء بين عدة مناهج اتصالية: الصورة واللغة تلتقيان في الكتابة، الوسيلة التي تجعل الكلمة مرئية، واعتبروا أن التقويم الجمالي ليس غريباً عن وظيفة الشيء فحسب، بل يبعده عن مبررات تمثله، فهم يعتقدون أن محور الفن قد "انتقل منذ مارسيل دوشامب من شكل اللغة إلى اللغة نفسها" وأن جماعة فن ولغة أسست مجلة في إنجلترا سنة ١٩٦٩ تحمل ذات المسمى، غير أن الجمع بين كلمتي (فن)، و (لغة) لا يشير إلى " ممارسة الكلام باعتباره فناً، بل إلى تطبيق اللغة على تحليل الفن" (أمهر، محمود: التيارات الفنية المعاصرة، ص ٤٨٦)



واحد وثلاثة كراسي ١٩٦٥، للفنان (جوزيف كوسوت)، وهو عبارة عن كرسي حقيقي وصورته الفوتوغرافية. والمعنى اللغوي لكلمة

كرسي

فن الأرض: انعكس الفن المفاهيمي على بعض الأنشطة التي يحتل فيها التوثيق دوراً كبيراً، وتوظف فيه الصور الفوتوغرافية، وشرائط الفيديو، وغيرها من الوسائل التي تساهم في تحويل " مفهوم الفن بصفته شيئاً مجسداً مادياً إلى مفهوم يجعل الفن وسيلة استعلام فيزول العمل الفني، ولا يبقى منه سوى الذكرى، ويحل الاتصال محل الملكية. وقد امتد تأثير هذا الاتجاه على ما يعرف بفن الأرض (Land Art) حيث بات فن النحت يمارس مباشرة في الطبيعة نفسها، كما اقتصر النشاط الفني لبعض الفنانين على التجول بين أحضان الطبيعة، وتأملها، والنقاط الصور الفوتوغرافية، وهكذا تخطى العمل الفني قاعة العرض، و" لم يعد يرتبط، أو يتمثل بأي أثر تزييني، أو نظام معماري، بات تساولاً ذا أبعاد فكرية، ونفسانية جديدة على علاقة بالتجربة المباشرة، وأصبح فن الأرض يعبر عن " التداخل مع الطبيعة بعد أن تجدد مفهوم الفنان لها". (المصدر السابق نفسه، ص ٤٨٨-٤٩٠)



على مستوى لونين للفنان (دانييل بورين) حيث يمر خط ذو شرائط لونية راسية عند مستوى الأرض عبر الفراغ المتاح في قاعدتين عرض مفتوحتين فيما بينهما

فن الجسد: يؤكد فن الجسد (Body Art) فكرة الحياة التي تتحول إلى عمل فني ٣٤٤، وترافق ظهور هذا الفن مع ظهور مجموعة من التوجهات التشكيلية التي قدمت الفن كفكرة، كمحاولة للاحتفال إبداعياً بالجسد وجعله مكوناً تكميلياً للعمل الفني. (آل وادي، علي شناوة، والحسيني، عامر عبد الرضا: التعبير البيئي في فن ما بعد الحداثة، ص ٣٤٢-٣٤٤) حيث شكل الجسد مادة العمل الفني الأساسية، ومحور " اهتمامات الفنان المفهومي بعد أن تخطى عن كل المقاييس الجمالية، أو الأخلاقية، واقترب من الحدوثية ". (أمهر، محمود: التيارات الفنية المعاصرة، ص ٤٩٣).



حذاء وساق للفنان (أيفن كلين)

مؤشرات الإطار النظري

١. تتم عملية التذوق بملائمة طرفين الفنان من خلال عمله الفني والمستمتع المتلقي.
٢. يختلف التذوق الفني تبعاً لمدى وعي وإدراك كل من يشترك في عملية التذوق كلما كان الوعي على مستوى مرتفع كلما كان التذوق بنفس المستوى.
٣. لفهم عملية التذوق لابد من دراسة ثلاثة عناصر يتكون منها الموقف الجمالي والشخص الذي يبدعه والشخص الذي أدركه وهنا تتدخل عمليات الانتباه والإدراك الحسي والوعي والتأمل والتفكير من أجل فهم عملية الاتصال.
٤. إن لحدوث عملية التلقي يفترض وجود مادة إبداعية بمختلف المجالات منها ما تمثل قناة الإبداع.
٥. يعد التذوق المقدرة على الإحساس والشعور بالعمل الفني وتلمس قيمته الجمالية واكتشاف سمات الإبداع، أو النقص فيه، فالذوق الفني داخل وخارج هذه العلاقة، يمثل، عملية تبادل وجداني وفكري ونفسي لها صفة الترابط الاجتماعي التي هي من أهم وظائف الفن ودوره في توحيد أفكار ومشاعر وأحاسيس أفراد المجتمع.
٦. إن لتربية الذوق الفني، تمثل أساس لعملية القراءة البصرية، إذ إن وجود الفرد في بيئة تهتم بالجماليات، سينتج بالضرورة كياناً أقدر على تذوق الفن، كمقدمة لاستقرائه، وينطبق الحال على المحيط الاجتماعي الذي يشكل الدائرة الأكبر بالنسبة للكائن، فالمحيط الذي يرسخ قيم التمتع بالجمال، وبالنظر إليه كقيمة في حد ذاته، ليس كمجتمع يقمع هذه القيم.
٧. إن الفن لا يمكن تذوقه والإحساس بقيمته سوى عبر المتعة الجمالية، لأنه يتطلب لحظة المعاشية عند الجماهير، والشئ الثاني هو حيوية المادة المعروضة وتعمقها في أرجاء الذهن المشاهد، وعلى مساحة الشئيين الأول والثاني تحدث (العلاقة) بين منتج الفن والمتلقي كنوع من التقبل.
٨. يعد الفن المفاهيمي من الفنون ذات الطابع الحدسي يتضمن كل العمليات الفكرية وليس له هدف غير أن يتحرر من المهارة الحرفية للفنان حيث تصبح الفكرة هي الهدف الحقيقي للفن بدلاً من اتجاهات الفن الأخرى. الفكرة أو المفهوم في الفن المفاهيمي هو أهم جانب من جوانب العمل.
٩. أن الفن المفاهيمي يتضمن العديد من الممارسات والاتجاهات الفنية مثل " فن الجسد، فن الأرض، الفن لغة، وجميعها تذهب إلى قطع الصلة مع الموروث، والتخلص من أشكال الفن التقليدية، وطرق استهلاكه، مع " إبراز الواقع كما هو كقيمة جمالية.
١٠. أصبح الفنان يتمتع بفضاء واسع من الحرية جراء التعبير بأشكال ومواد يبتكرها لنفسه تمثل أشياء هي من نتاج الحياة اليومية المعاصرة.
١١. تندرج آلية التذوق في الحقل البصري المابعد حداثوي وخاصة في الفن المفاهيمي حسب مفهوم إدراك المتلقي لمكونات العمل الفني وملامسة بيئته ويوميائه.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث:

أفرزت الحقبة الزمنية التي تناولها البحث منذ عام ١٩٨٠ إلى عام ٢٠١٠ كمأ هائلاً من النتاج الخاص بالفن المفاهيمي، والتي تعدّ حصرها إحصائياً، فاعتمدت الباحثة على ما موجود ومنشور ومتيسر من مصورات للأعمال الفنية الخاصة بفناني (الفن المفاهيمي) والإفادة من الأعمال الفنية المنشورة على شبكة (الانترنت)، والتي عن طريقها يمكن تحقيق هدف البحث الحالي.

ثانياً: عينة البحث:

نظراً لكثرة الأعمال الفنية المنتجة ضمن حدود البحث الحالي، ولكثرة عدد الفنانين في المجتمع الأصلي واستحالة تغطية جميع الأعمال الفنية لهذه المرحلة، فقد ارتأت الباحثة اختيار عينة البحث بشكل قصدي وبما يحقق هدف البحث، هذا بعد الإفادة من المؤشرات التي انتهى إليها الإطار النظري تم اختيار عينة البحث الحالي، وبواقع (٣) أنموذجاً.

ثالثاً: منهجية البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى عينة البحث الحالي.

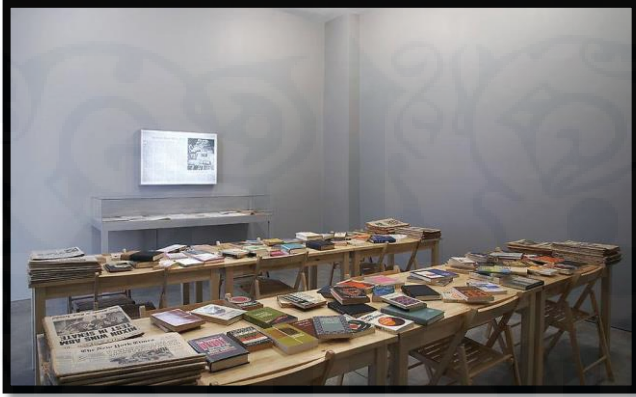
تحليل عينة البحث**نموذج (١)**

اسم الفنان: جوزيف كوزوث

اسم العمل: غرفة المعلومات

تاريخ الإنتاج: ١٩٨٠

المادة: مواد مختلفة



يمثل العمل اثنتين من الطاولات الكبيرة، موضوع عليها مجموعة كبيرة من الكتب المختلفة ومن بينها كتب ودراسات خاصة لـ (جوزف كوزوث) نفسه، وهناك عدد من الكراسي تدعو المشاهد للجلوس و القراءة، كما يتضح وجود شاشة عرض الكترونية معلقة على الحائط وعرض لمادة علمية، وهذا يدل على بيان مزاجية التطور التكنولوجي السائد والطرق التقليدية للقراءة، فالعمل الفني هنا غير موجود في طريقة وضع أو ترتيب الكتب والطاولات والكراسي، أي خارجة عن التناسق التقليدي أو الشكلي سواء الارتجالي أو المنظم للأشياء، و لكن العمل الفني موجود في فكرة العمل و مضمونه والتي تمثل "القراءة" ووضع هذه الفكرة، أي عملية القراءة في سياق الفن البصري، أي تحويل الفن البصري إلى فن ثقافي فلسفي وجودي علمي، وهذه هي الطبيعة المفاهيمية. إذ سعى اغلب الفنانين المعاصرين إلى تحريك نشاطهم الإبداعي خارج الحدود التقليدية لمجالات الفن من تشكيل وتصوير وغيرها وكذلك أماكن العرض والنتيجة كانت صعود الفن المفاهيمي الذي كان تأثيره بالغ الأهمية لما تلاه من فنون فهو يرفع "الفكرة" على "الشكل" باعتبار عملية الفكر هي المضمون الصافي للفن، هكذا يصبح العمل الفني مكون أساسه الفكرة، فالتصميمات الأولية للعمل ترشد وتدفع بواسطة الفكرة، أما التقنيات والممارسات الإبداعية فهي شكل مادي لنتاج الفكرة، كالاتماد في إظهار الأفكار على النصوص اللغوية، الخرائط، أفلام، وأشياء أخرى. إن محاولة الفنان المفاهيمي في السعي لإدخال الوسائط المتعددة ولد له إمكانيات مختلفة للتجريب، والقدرة على المزج بين مختلف مجالات الفن والاحتفاء بالشئ الجاهز المستمد من الحياة اليومية كمادة و وسيلة غير تقليدية في التعبير والبحث عن جمالية تميز أعمالهم اعتماداً على مبدأ الصدفة، مقدم حلولاً في الاتصال الإنساني المتفاعل بالطبيعة التي تفيض بالبيئات الصناعية، وانتقد مثل هؤلاء الفنانين كل ما هو تقليدي وليس له ارتباط مباشر مع حياة الإنسان وواقعه. هذا فتح أمام الفنانين آفاق جديدة للإبداع بخلق فضاء وعوالم مليئة بالأحداث المتنوعة و واقع خليط بين السمعي والبصري والحركي عبر الزمن، ساهم بقدر كبير في تكامل الفنون وامتزاجها مع بعضها، وقد طرح كل ذلك أشكال مغايرة ومفاهيم مختلفة يصعب تحديدها وتلقيها أو تذوقها وفق معيار ثابت أو محدد كسابقتها من الفنون التقليدية، مما يطرح آفاق أكثر رحابة في قراءة العمل الفني وتلقيه فتقديم أشكال الفن في مثل هذه الفنون أسهم بشكل فعال في القراءة المفتوحة للعمل الفني مما ساعد على التشييت الذي لا نهاية له وعدم وضوح بؤرة تركيز يستند إليها المشاهد وأدى ذلك إلى تفكيك العناصر الفنية. وبالنظر هنا الى مفردات العمل نجد هناك خصوصية وتقدير يمكن تمييزه من خلال عناصر العمل الفني والمعنى الدال، و يظل النص التشكيلي يعتمد على رؤية المتلقي ومديات فهمه وتذوقه للمادة المطروحة لمساعدة

على بلوغ المعنى. لذلك يجب أن يكون المتلقي في ممارسته لعملية الإدراك فناً من نوع ما، في ما يختص بالتجربة الحياتية اليومية ليستفيد مما تقدمه، وبما إن الفن المفاهيمي يعنى بالفكرة والمضمون يمكن القول، إنه في الحياة اليومية يختفي الخط بين الجمالي والعمل الفني، إذ يقدم العمل الفني في هذا المعنى من خلال وسائل جمالية ووسائل للاستفزاز، من شأنها أن تخلق إحساساً يستجيب للأنواع المختلفة من التجربة التي تنشأ من السياقات الاجتماعية المختلفة.



نموذج (٢)

اسم الفنان: تريسي إمين

اسم العمل: موقع محدد

تاريخ الإنتاج: ١٩٩٨

المادة: مواد مختلفة

يتمظهر العمل الفني في تكوينه بوجود سرير من الخشب وفرش ذات قماش ابيض اللون يظهر بصورة مبعثرة غير مرتبة لوجود الطيات وظهور الاغطيه بشكل عبثي، نلاحظ ايضا وجود منشفه بيضاء وجوارب نسائية طويلة على السرير، اضافته الى وجود سجادة زرقاء على الارضية على تتبعثر عليها المخلفات من زجاجات الكحول وعلب السكاكر وبعض من علب الادوية وبقايا مناديل متسخة وحذاء واوراق صحف، ويظهر بجانب السرير قاعدة خشبية أرضية عليها بعض بقايا الأطعمة ووعاء ماء، محاولا إضفاء الجو الحقيقي لغرفة النوم ونقلها بصورة اكثر واقعية لتكون اقرب الى رؤية المتلقي.

يعد العمل الفني فناً مفاهيمياً يمثل اتصال الإنسان ببيومياته وواقعه، باستخدام الشيء الجاهز والأقرب إلى الواقع كوسيلة فنية، وكثيراً ما نجد أن أشياء الفنان الخاصة نفسها هو العمل الفني نفسه، وبذلك يقوم الفنان بمهارته وبصمته الخاصة وبأسلوبه المتفرد بالمهمة ليقدم العمل الفني، و بمعنى آخر يعتمد ان استخدام الشيء الجاهز يقود بالمتلقي الى الفعل الحقيقي لهذا الشيء وان كان ثابت الحركة أو في غير مكانه الخاص، فهو يقود مخيلة المتلقي نحو مشهد استخدامه عبر ذاكرته، الذي يمنح القدرة على الإحساس بإيقاع الزمن الذي يجسد المعنى، وهذا اختصار للمشهد الحقيقي بحد ذاته وتقديمه بشكل صوري في مقابل المشاركة الفعالة بين مجموعة من العناصر داخل قوام العرض. فالهدف هو التعبير عن الحدث النفسي أو الفكري ليكون هو ذاته محور العمل الفني..

وهنا اعتبر الفنان السرير إيقونته التشكيلية لعمله الفني، ليقترّب الفنان أكثر من الحدث ويتخلّى عن المعايير الجمالية والأخلاقية بوضع بعض المفردات التي تتشبه بوجود معاني جنسية، محاولاً أن يقدم عمله كنوع من الواقعية الاجتماعية الإدراكية. ليست مهمة المتلقي هنا مقصورة فقط على مجرد الاستحسان أو الاستهجان، بل هي مهمة البحث عن الفكرة التي يقوم عليها العمل، وهذا هو ما يجده صعباً، وليس كل متلق يهتدي بفكره إلى وجه الكشف عما اشتملت عليه الصورة من معنى دقيق، بل يتطلب الأمر أن يكون المتلقي قادراً على إدراك العلاقات في مجال الصورة، وهذا الأمر يعتمد على خبرته وذوقه الجمالي التي تعد وسائل استكشاف لعناصر الجمال في العمل الفني. فعملية التلقي في مثل هذه الفنون هي عملية مشتركة يسهم فيها صاحب العمل الفني بخلاصة التجربة التي عايشها، و ذائقة المتلقي بخبرته الفنية الجمالية. فالعلاقة بين هذه المحاور تشبه بناء هرمياً، قمته العمل الفني ومعطياته، وقاعدته المتلقي، وهي علاقة قد لا تبدو واضحة وضوح الحس بهذا الشكل التنظيمي ولكنها علاقة ذهنية تفرض نفسها على المتلقي متذوقاً أو قارئاً للعمل الفني أو مستمتعاً.

فتداخل الشيء الجاهز مع الفنون قد دعى في مفهومه لإنهاء المبدأ الاستطقي الذي يركز على استقلالية العمل الفني و تفرد الذي يكسبه الندرة كغاية وقيمة في ذات الوقت ، بل وأصبح الفن معها جماعيا أو مشتركا اختياريا يقوم على بنيات مفتوحة وغير محددة بديايات أو نهايات، بل متعدد في صورة لا نهائية من التفاعلات ذات تركيبا فوضويا مشترك بين الفنانين والجمهور في تفاعلهم داخل العمل لإعادة البناء والتكوين للعمل الفني بتلقائية وبشكل غير مكتمل، متخذا الطابع الارتجالي، لأن مثل هذه الفنون تتسم بكونها متغيرة حسب رؤية الفنان وحسب البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها و ثقافته، فهو ينمي قدراته وتصوراتهِ بفضل فعل الإرادة و الرغبة في الإبداع وتجاوز التقليد والمحاكاة، بكون الفن التشكيلي بالأساس قائم على الرموز فالعنصر التشكيلي المكون للتكوين البنائي للعمل الفني هو قائم بفعل الرمز، أكان نقطة أم خطأ أم شكلا أم لونا، فلا يمكن أن ندخل في أية قراءة تحليلية لفن التشكيلي دون معرفة أبعاد هذه اللغة الرمزية والعلاقة القائمة بين الدال والمدلول، فهذه المنظومة من الرموز تتجلى بفك مدلولاتها كإجابة لفهم العمل ليتسنى لنا معرفة التنوع القائم في مكونات العمل الفني وفي وحداتها و ماهيتها الأساسية. كما نجد بان هذه العلامات أو الرموز التشكيلية مرتبطة اصطلاحيا بالأشياء التي تحددها والتي تنتمي إلى نموذج اللغة التشكيلية المكونة من أشكال عبر خطوط ودرجة انحنائها واللون وضربات الفرشاة، وأخيرا وجود الشيء الجاهز وتعدد الخامة، فأن من هذه التكوينات نستخرج منها الدلالة التشكيلية في بعدها النفسي، وعلينا أن نفهم بان لا يمكن أن يخرج عمل فني دون دوافع نفسية للفنان لأن كل شيء يحدث في النفس، وان أي دافع للعمل يأتي بوجود (مثير) يربط بمثير آخر يوحى بصورته الذهنية، أي أن هنالك جدلية قائمة بين المادة محسوسة وبين دوافع نفسية ترتبط بصورتها بالقيمة المعنوية في إدراكنا بصورة المثير، ومنها يفهم العمل الفني عبر الإيحاء الذي يهيئ لذواتنا صورة الترابط بين الشكل والموضوع لإدراك العمل ومن ثم الحكم عليه. ولا شك بان حكمنا للعمل الفني هو الآخر ينبع من خلال البيئة ليس فحسب الأمر متعلقا ببيئة الفنان، بل ببيئة ذواتنا كمتلقين للعمل.

نموذج (٣)

اسم الفنان: (ألفريدو)

و(إيزابيل أكويليزان)

اسم العمل: هجرة

تاريخ الإنتاج: ٢٠٠٦

المادة: مواد مختلفة



يظهر العمل بشكل مجموعتين مرتبة بعضها فوق بعض من مواد مختلفة بخامات وألوان متعددة، قطع ملابس، صناديق معدنية، بعض الكتب، المواد المنزلية، أحذية، واحتياجات يومية يضعها الفنانان على قاعدة خشبية تراصت الأشياء عليها بعضها فوق بعض.

نجد في اغلب الأحيان اتجاه الفنانان (ألفريدو وإيزابيل أكويليزان) دائما الى الميل نحو امتزاج الفن بالحياة والارتياح العام من الانفصال بين الأشياء بعضها البعض ، وسيادة الصفة التجارية على أعمال الفن و الدمج بين أنساق الفنون المختلفة في التراث الفني عبر الحضارات والثقافات المتعددة. والعمل على عدم ادراج العمل الفني تحت مسمى تصنيفي واضح و عدم الالتزام بالحدود الفاصلة بين الفنون. وإضفاء قيم مناهضة لقيمة "التكامل" التي كانت تميز فنون الحداثة وتتصف بها الأعمال الفنية من صعوبة إضافة أو حذف جزء منها ، بل أصبح معهما العمل الفني متعددة المسارات، والتي توفر للمتلقى مداخل عديدة لتفسيرها.

ويعكس العمل تلك الرحلة العائلية الخاصة، وهو يصف الهجرة والتشرد والصدمات الشخصية التي يقاسيها الأطفال وهم يقررون ما سيأخذون وما سيتركون خلفهم، لتسجيل تذكيرا مأساويا للحادثة. إن فكرة الهجرة والإحساس بفقدان الوطن كموضوعات حاضرة في الأعمال الفنية، فكرة الرحيل الناتجة لعدم الارتياح وتزايد الهموم والأحزان كما انه لم يتمكن من تحقيق أمنياته، ظاناً إن الغربة ستحقق له حياة جديدة فيشد الرحال نحو عالم الاغتراب متوجها نحو المجهول بغية لحياة كريمة وأكثر إنسانية. يقدم لنا هذا العمل صورة لتحولات الواقع السياسي، وبالذات هذا الواقع المرير الذي تعيشه دول منطقة الشرق الاوسط وبالذات مناطق شمال افريقيا مثل المغرب الفقير وتونس والجزائر وليبيا الذي أدى الى نشوء ظاهرة الهجرة بالسفن التجارية والانتقال الى دول اوربا المحاذية للمتوسط، وقد شهدت مرحلة التسعينات من القرن الماضي هجرة الالاف العراقيين عبر خزانات النقل التجاري في السفن الى موت الكثير من الشباب الباحث عن لقمة العيش او تحقيق حلم الحرية سبب الحروب المدمرة التي ألمت بالمنطقة واستمرار فكرة الهجرة الى يومنا هذا ، وهو ما جعل موضوع الهجرة والبحث عن ملاذ جديد احد اهم مميزات مرحلة العولمة ، فاصبحت تمثيلا واقعيا لتصاعد الانفتاح والرفض على حد سواء من قبل المجتمعات المستقبلية للغرباء.

ان تنضيد الادوات الشخصية ورزمتها تعني علامة الرحيل التي لا تعرف هوية لها غير هوية التهجين الثقافي وانتقال نوع ثقافي من منطقة الى اخرى اكثر استقرارا ، فالهوية التي تحملها مستلزمات السفر تقدم لنا صورة لهجرة عائلية مع حقيية سفر وكتب واحدية وغيرها ، يعيش أزمة البحث عن معنى وجوده الشخصي في العالم المعاصر والعيش بسلام في ارض اكثر امن واستقرار.

الفصل الرابع

أولاً: النتائج

١. يمثل الفن المفاهيمي أسئلة عن طبيعة ما يفهم من الفن ، لان الفن وجد بالطبيعة كمفهوم ومرحلة من النشاط ما بين الفكرة والنتاج النهائي.
٢. اتبع الفنان المفاهيمي نمط جديد في إخراج العمل الفني من خلال إدخال مكونات و خامات مألوفة متعددة كمعطى مادي وبدافع الوصول إلى تذوق العمل الفني جماليا من قبل المتلقي.
٣. توظيف الشكل الواقعي رغبة في التعبير عن الفكرة التي تكمن في مخيلة الفنان وذاته وإمكانية تلقيها من قبل المتلقي البسيط.
٤. تعدد الأوجه التي تنتمي للفكرة المفاهيمية منها فن الأرض، وفن الجسد، وفن لغة، وفن التصوير.
٥. يعمل الفن المفاهيمي على تحويل فكرة ما وجعلها ملموسة بعد تنفيذها، وهذه فرصه لمنح المتلقي شيء من التأمل في العمل واستخراج مفاهيمه.
٦. يتخذ الفن المفاهيمي الواقع القاعدة الأساسية لبناء فكرة العمل الفني ومضمونه التي أبدى لها أولوية على الشكل.
٧. ان جوهر الفن ومضمونه لا النفعية هي الغاية الأولى للفن المفاهيمي.
٨. يسعى الفنان المفاهيمي دائما للاقترب إلى ذائقة المتلقي من خلال اتخاذ الواقع أساس لإنتاجه الفني.
٩. يتمتع الفنان المفاهيمي بفضاء واسع من الحرية من خلال التعبير بأشكال ومواد يبتكرها لنفسه وذلك لاختصار المسافة بين الفن والحياة، بمعنى التوجه نحو العمل لتكوين المنتج الفني بمادة العالم وبشكلها المباشر بدلا من الخيال.

ثانياً: الاستنتاجات

١. إن لاعتماد الفكرة كأساس للتكوين في الفن المفاهيمي، تأثير مباشر على عملية التلقي والية التذوق الجمالي، لجعل المتلقي يخوض في مضمون العمل الفني لاكتشاف مدى تحقيق وصوله لفكرة العمل، أي إن الفن المفاهيمي يقوم أساسا على ترجمة الفنان فكرته باستخدام أي وسيط يراه مناسباً للتعبير.

٢. رغم تغلب الفكرة والمضمون على الشكل إلا إن الفنان المفاهيمي وظف الشكل الواقعي وفي أنماط جديدة في تكوين العمل الفني من خلال استخدام وتعدد الخامات باليات متفردة.
٣. إن لوجود الوسائط المتعددة في الفن المفاهيمي اثر على المزج بين مختلف مجالات هذا الفن وقد طرح ذلك أشكال ومفاهيم مغايرة يصعب تحديدها وفق معيار ثابت أو محدد المرتبطة بمعظم الفنون التي تتميز بصفة الزوال كفن الأرض والتجهيزات وكذلك بالمناهج المستخدمة في فنون الحدث والأداء.
٤. يحدث التذوق نتيجة الإحساس بالعمل الفني والشعور بمكوناته، فهو عملية نفسية انفعالية تكمن في دواخل المتلقي من خلال النظر للعمل الذي يحمل معطيات اجتماعية قريبه من واقعه.
٥. إن القراءة البصرية لإعمال ما بعد الحداثة و خاصة الفن المفاهيمي تتطلب، تربية للذائفة الجمالية للفرد من خلال التطلع والرؤى المتزايدة للثقافات والفنون المختلفة، فتذوق مثل هذه الفنون تتطلب متلقي ذات حس جمالي عالي يقوم على قيم جمالية فنية ثقافية وبيئة تحفز على سيادة الفن والجمال.
٦. لتلقي فنون ما بعد الحداثة ومنها الفن المفاهيمي يتطلب وجود موضوعات ذات صلة بالجمهور والبيئة، لأنها اقرب لواقعه، وإخراجها بصورة تنتمي وتقترب لبيئته ويرجع هذا لمهارة الفنان وآلية تقديم العمل الفني.

ثالثاً: التوصيات

استكمالاً للبحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١. محاولة الاستفادة من الخامات المتعددة في انجاز أعمالا تنتمي للفن المفاهيمي و توظيف المخلفات والأشياء المهمشة لإعادة خلق جمال فني للعامة.
٢. التركيز على تضمين موضوعة التذوق و التلقي في منهج كلية الفنون الجميلة وخاصة في الدراسات الأولية لتنمية الذوق الفني والجمالي لدى الطالب.
٣. ممكن الاستفادة من بعض التقنيات والحركات الفنية السابقة للفن المفاهيمي كالدائنية منها والتجميعية وتكويناتها، وتوظيفها بآلية الفن المفاهيمي، وهي محاولة اقتراب موضوعة العمل الفني لتلقي رجل الشارع البسيط وحمل المضامين والموضوعات الواقعية التي على تماس مباشر مع الواقع.

رابعاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسة الآتية:

آلية التذوق والتلقي في الفن البصري.

المصادر

١. أبو راشد، عبد الله: نظرية التلقي في الفنون التشكيلية/ نحو خلق نظرية عربية، الملحق الثقافي - يومية الثورة/ إصدارات مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة، عدد ١٢٢٣ الثلاثاء، فبراير ٢٠٠٥.
٢. أبو رزيق، محمد: النص التشكيلي بين اللغة البصرية والتأويل، مجلة الصورة، العدد الثاني/ مايو ٢٠٠٣، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة.
٣. ابو طالب محمد سعيد: علم النفس الفني، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، بغداد، ١٩٩٠.
٤. آل وادي، علي شناوة، والحسيني، عامر عبد الرضا: التعبير البيئي في فن ما بعد الحداثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١.
٥. آل وادي، علي شناوة، وعبادي، رحاب خضير: استطيعا المهمش في فن ما بعد الحداثة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١١.

٦. أمهر، محمود: التيارات الفنية المعاصرة، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٩.
٧. بول كلي: نظرية التشكيل، ترجمة وتقديم: عادل السيوي/ دار ميريت، ط١، ٢٠٠٣.
٨. حمدي خميس: التنوع الفني، دار الندوة الجديدة، بيروت، ١٩٧٥.
٩. الحيسن، إبراهيم: التلقي في الفن التشكيلي المدركات والخواص الجمالية، ط١، الكويت، ٢٠٠١.
١٠. زكريا إبراهيم: مشكلة الفن، مكتبة مصر، شارع كامل صدقي (الفضالة) د. ت.
١١. ستولينتر، جيروم: النقد الفني، ت فؤاد زكريا، ب. ت.
١٢. شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التنوع الفني، عالم المعرفة، ٢٠٠١.
١٣. عاقل، فاخر: الإبداع وتربيته، دار المعارف للملايين، ط٣، بيروت، ١٩٨٣.
١٤. عبد الستار إبراهيم وآخر، السلوك الإنساني، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٣.
١٥. عطية، محسن محمد: الفنان والجمهور، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠١.
١٦. الغوثاني، راتب مزيد: المعايضة الجمالية، دراسات فكرية جمالية تتناول العلاقة بين الإنسان والأشياء والفن، دار الينابيع، ط١، دمشق، ٢٠٠٤.
١٧. محمد علي ابو ريان: فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة، ط٥، دار الجامعات المصرية، ١٩٧٧.
١٨. مدين، لبنعمار: إشكالية المقدس والديني في الرسم العربي المعاصر والمغاربي، ت: محمد بيدي/ مجلة الوحدة، العدد ٧٠ - ٧١ يوليو/ آب، ١٩٩٠.
١٩. مصطفى، يحيى: التنوع الفني والسينما، دار غريب للطباعة، ١٩٩١.
20. Schellekens, Elisabeth(2007): Conceptual Art, Stanford Encyclopedia Of Philosophy.

اعتراضات ياسين الغلمي النحوية ت (١٠٦١ هـ) في شرحه على ألفية ابن مالك ت (٦٧٢ هـ)

أ.م.د. صالح كاظم عجيل الجبوري الباحثة. هبة خضير عباس

كلية الآداب/ جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

**Yaseen Al-Ulaimi's Grammatical Objections in His Explanation to
Ibin Malik's One Thousand Lines Poem**

Asst. Prof. Dr. Salih Kadhim Al-Juboori\ College of Arts/ University of Babylon

Researcher. Hibah Khdaire Abbas\ College of Education for Human Sciences

University of Babylon

muhamad380@yahoo.com

Abstract

It is well known in practical lesson and general grammar lesson especially that the Scientist is different with the other in certain assets and branching, and Yassin al-Alimi, one of the Arab scholars who disagree reportedly objected to some grammarians arguing sometimes, as is well versed at me from the scientific tools We called study (objections Yassin al-Alimi (1061 AH) in his commentary on Alfiya (672 AH)).

Key Words: Yassin al-Alimi, grammarians, the Millennium, the Ibn Malik, Sibawayh, response.

الملخص

من المعروف في الدرس العلمي عامة والدرس النحوي خاصة أن العالم يختلف مع غيره في بعض الأصول والتفريعات، وياسين الغلمي أحد علماء العربية ممن اختلف وردّ واعترض على بعض النحويين معللاً أحياناً، إذ هو نحوي متمكن من أدواته العلمية فوسمنا الدراسة بـ (اعتراضات ياسين الغلمي (١٠٦١ هـ) في شرحه على ألفية ابن مالك (٦٧٢ هـ)).
الكلمات المفتاحية: ياسين الغلمي، النحويون، الألفية، ابن مالك، سيبويه، ردّ.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة البحث

تبرز أهمية علم النحو من أهمية اللغة العربية، فهو أحد مستوياتها المهمة التي تعيننا على فهم كتاب الله تعالى، وأحاديث نبيه، وكلام العرب شعره ونثره.

وقد يسر الله عز وجل لهذا العلم رجالاً أوفياء، حرصوا على دراستها وتتبع دقائقها، فأحمد الله الذي وفقنا للسير على خطاهم، وتتبع آثارهم، ومن هؤلاء الحريصين على اللغة العربية، المحقق العلامة ياسين الغلمي النحوي.

فكان أحد دوافع الكتابة في هذا الموضوع هو تسليط الضوء على جهد هذا العالم وعلى كتابه، ولا سيما أنني لم أظفر برسالة تناولت شرحه على الألفية، فكان هدفي الكشف عما في خفايا هذا الكتاب من اعتراضات نحوية.

وأود أن أشير إلى أنني سميت كتابه بـ (الشرح)، أي (شرح ياسين الغلمي على ألفية ابن مالك)، فقد اتخذ أسلوب شراح الألفية من حيث المجيء بنص بيت الألفية ويعقبه بشرحه، ولم يصرح في كتابه هذا أكان حاشية هو أم شرحاً، بل عبّر عنه بـ (الفوائد).

وجاءت الدراسة في مقدمة وثلاثة مباحث، وتلحقها قائمة النتائج.

المبحث الأول: مقدمات النحو

المسألة الأولى: الإسناد إلى الاسم

للاسم علامات يمتاز بها من الفعل والحرف، وهي خمس: الجر، والتنوين، والنداء، وأل التعريف، والإسناد إليه.

وذكر سيبويه الإسناد في باب المسند والمسند إليه وعرفهما بقوله ((وهما ما لا يغنى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه

بدأ، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه، وهو قولك (عبد الله أخوك)، و (هذا أخوك)).

ومثل ذلك (يذهب عبدُ الله)، فلا بُدَّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأوَّلُ بدٌّ من الآخر في الابتداء^(١)، ويُفهم من كلامه أنَّ الاسم يكون مسندا ومسندا إليه، والفعل يكون مسندا فقط؛ لأنَّ الاسم هو الذي يكون مسندا إليه^(٢).

وضرب المبرد مثالا للمسند والمسند إليه قائلا: ((فَمِنْ ذَلِكَ (قَامَ زَيْدٌ)، والابتداء وَخَبَرَهُ وَمَا دَخَلَ عَلَيْهِ نَحْوُ: كَانَ وَإِنَّ وَأَفْعَالُ الشَّكِّ وَالْعَلَمِ وَالْمَجَازَةِ، فالابتداء نَحْوُ قَوْلِكَ: (زَيْدٌ) فَإِذَا ذَكَرْتَهُ فَإِنَّمَا تَذَكُّرُهُ لِلْسَامِعِ لِيَتَوَقَّعَ مَا تَخْبِرُهُ بِهِ عَنْهُ فَإِذَا قُلْتَ: (منطلق) أَوْ مَا أَشْبَهَهُ صَحَّ مَعْنَى الْكَلَامِ وَكَانَتْ الْفَائِدَةُ لِلْسَامِعِ فِي الْخَبَرِ؛ لِأَنَّهُ قَدْ كَانَ يَعْرِفُ (زَيْدًا) كَمَا تَعْرِفُهُ وَلَوْلَا ذَلِكَ لَمْ تَقُلْ لَهُ: (زَيْدٌ) وَلَكِنْ قَائِلًا لَهُ: (رجل) يُقَالُ لَهُ (زَيْدٌ)، فَلَمَّا كَانَ يَعْرِفُ (زَيْدًا) وَيَجْهَلُ مَا تَخْبِرُهُ بِهِ عَنْهُ أَفَدَتْهُ الْخَبَرُ فَصَحَّ الْكَلَامُ؛ لِأَنَّ اللَّفْظَةَ الْوَاحِدَةَ مِنَ الْإِسْمِ وَالْفِعْلِ لَا تَقِيدُ شَيْئًا، وَإِذَا قَرْنَتَاهَا بِمَا يَصْلُحُ حَدَثَ مَعْنَى وَاسْتَعْنَى الْكَلَامِ))^(٣).

وعبَّر ابن السراج عن الإسناد إلى الاسم بالإخبار عنه فذكر: ((أَنَّ الْإِسْمَ مَا جَازَ أَنْ يَخْبَرَ عَنْهُ، نَحْوُ قَوْلِكَ: (عَمْرُو مَنْطَلَقٌ)، وَ(قَامَ بِكَرٍّ))^(٤).

والإسناد إلى الاسم أهم خصيصة من خصائصه، فهو يدلُّ على أنَّ (التاء) اسم في ضريت^(٥)، وأنَّ (ما) اسم في قوله تعالى {قُلْ مَا عِنْدَ اللَّهِ خَيْرٌ مِنَ اللَّهِو وَمِنَ التَّجَارَةِ}^(٦) [الجمعة: ١١].

والمقصود بالإسناد إلى الاسم هو: ((تعليق خبر بمخير عنه أو طلب بمطلوب منه))^(٧).

أو أنَّ تنسب إلى الاسم ما تحصل به الفائدة كما في (تاء) قمتُ و(أنا) في قولك: (أنا مؤمنٌ)^(٨).

والإسناد قسمان: معنوي وهو الخاص بالأسماء، ولفظي يشترك في الاسم نحو: (زيدٌ ثلاثي)، والفعل نحو: (قامَ فعلٌ ماضٍ)، والحرف نحو: (في حرف جرٍ)^(٩).

أما السيوطي فغلط ابن مالك في شرح التسهيل؛ لجعل الإسناد اللفظي جائزا في الفعل والحرف، وجعل الإسناد مختصا بالاسم سواء أكان معنويا أم لفظيا؛ لأنَّ الفعل والحرف عند الإسناد إليهما يكونان اسمين مجردين عن المعنى المعروف، ولهذا يكونان في محل رفع مبتدأ عند الإسناد إليهما^(١٠)، ولم ينتبه إلى ما قصده ابن مالك بدليل ما ذكره من الأمثلة^(١١)، فقصد ابن مالك كقصده؛ لأنَّ الفعل والحرف لا يسند إليهما إلا عند كونهما اسمين، ولم يقصد أنَّ (قام) في نحو: (قامَ فعلٌ ماضٍ) فعل، والحرف في نحو: (من حرف جرٍ) حرف بل هما اسمان مجردان عن المعنى المخصوص لهما في هذا التركيب ونحوه^(١٢)، فلا يُسند إلا إلى الاسم^(١٣).

وقد ذكر ابن مالك هذه العلامة في ألفيته فقال: ^(١٤)

وَمُسْنَدٌ لِلْإِسْمِ تَمَيِّزٌ حَصَلَ

وتعقُّبه الشاطبي بقوله: ((وإذا تقرر هذا فالإسناد في كلام الناظم هو الحقيقي، بل لا بدَّ؛ لأنَّه جعله من خصائص الاسم، فهو بذلك موافق للناس ومخالف لمذهبه في التسهيل وشرحه...))^(١٥)؛ لأنَّه ذكر فيهما أنَّ الإسناد المقصود به هو الإسناد المعنوي^(١٦).

(١) الكتاب، سيبويه: ٢٣/١.

(٢) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي: ٢٨٦/١.

(٣) المقترض، المبرد: ١٢٦/٤.

(٤) الأصول في النحو، ابن السراج: ٣٧/١.

(٥) ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي: ٢٩/١.

(٦) ينظر: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام: ٢٣١/١-٢٤.

(٧) شرح تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ابن مالك: ٩/١.

(٨) ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري: ٤٦/١.

(٩) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ١/٩، وشرح الرضي على الكافية، رضي الدين الاسترأبادي: ١/٢٩، وتوضيح المقاصد: ١/٢٨٦.

(١٠) ينظر: همع الهوامع: ٢٩/١.

(١١) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ١/٩.

(١٢) ينظر: توضيح المقاصد: ٢٨٧/١.

(١٣) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: ٨٦/١، و توضيح المقاصد: ٢٨٧/١، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الأشموني: ٣٤/١.

(١٤) ألفية ابن مالك، ابن مالك: ٩.

(١٥) المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، أبو إسحاق الشاطبي: ٤٩.

ولم يرتضِ ياسين العليمي^(٢) ما ذكره الشاطبي؛ لزمعه أن الناظم خالف ذلك في التسهيل^(٣).

ودليل الشاطبي هو إطلاق الناظم الإسناد إذ قال الشاطبي: ((إذ لو كان بمذهبه هنا موافقا له هنالك لجعل الإسناد إلى المعنى كما جعله في التسهيل، وإلا دخل عليه في التعريف الفعل والحرف والجملة، وهو لم يفعل ذلك بل قال: (ومسندٌ للاسم) فنسب الإسناد إلى الاسم، ولم ينسبه إلى المسمى...))^(٤).

وقد وضَّح ياسين العليمي هذا اللبس بقوله: ((أراد الإسناد المعنوي؛ لأنه جعله من خصائص الأسماء، وأمّا اللفظي فيصلح لكل واحدة من أنواع الكلم))^(٥).

ثم بيّن المقصود من قول ابن مالك قائلا: ((وقوله (ومسندٌ للاسم) من الإسناد المعنوي؛ لأنه أسند الاسم، والمراد الإسناد إلى مدلوله، فكلّامه هنا موافق لكلام التسهيل ومخالف لكلام الجماعة...))^(٦) وهذا خلاف ما صرَّح به الشاطبي.

ويؤيد ما ذكره ياسين العليمي أن ابن مالك أورد أن الإسناد الخاص بالأسماء هو الإسناد المعنوي أو ما يسمّى بالوضعي أو الحقيقي، أما الإسناد اللفظي فلا يختص بالاسم، فيشترك فيه كل من الاسم في نحو: (زيد معرب)، والفعل نحو: (قام ثلاثي)، والحرف نحو: (من حرف جر)، وكذلك الجملة في مثل: (لا حول ولا قوة إلا بالله كنز من كنوز الجنة)^(٧).

أي فلا تتناقض في كلام الناظم؛ لأن الإسناد المعنوي مختص بالاسم فقط، فيندفع ما جاء به الشاطبي من هذا الجانب^(٨).

أمّا اعتراض ياسين العليمي الآخر على الشاطبي فقول الشاطبي كما ذكره ياسين العليمي ((إنّ القرافي^(٩) وابن هاني^(١٠)) وافقا الناظم في إثبات الإسناد اللفظي، وأنهم مخالفون لجميع النحويين، فليس الإسناد عندهم إلا المعنوي، فكل لفظ أسند إنما أسند لمعناه))^(١١).

وقد أنكر ياسين العليمي قول الشاطبي هذا، وعبر عنه بقوله: ((وهو باطل))^(١٢).

أمّا القرافي ت(٦٨٤هـ) فلم ينكر الإسناد اللفظي بدليل قوله: ((وأما الإخبار عن لفظ (زيد) مع قطع النظر عن مسمّاه فبأخذه من حيث هو لفظ مجرد عن المعنى لا من حيث هو لفظ ذو معنى فنقول: (زيد ثلاثة أحرف)، و(زيد ساكن الوسط)، و(زيد اسم)، وإلى غير ذلك من الإخبارات المتعلقة بالألفاظ المجردة لا من حيث هي ذوات معان))^(١٣).

وقال في موضع آخر: ((ومثال الإخبار عن لفظ الفعل من حيث هو لفظ لا ذو معنى قولنا: (قام فعل ماض)، و(قام ثلاثة أحرف)، إلى غير ذلك من الإخبارات الواقعة للألفاظ...))^(١٤)، فهذان التّصان صريحان في إثبات القرافي للإسناد اللفظي.

(١) ينظر: تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ابن مالك: ٣/١، وشرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٩/١.

(٢) ينظر: شرح ياسين العليمي على ألفية ابن مالك، ياسين العليمي: ٧/١.

(٣) ينظر: المقاصد الشافية: ٤٩، وشرح ياسين العليمي: ٧/١.

(٤) المقاصد الشافية: ٥٠/١.

(٥) شرح ياسين العليمي: ٧/١.

(٦) المصدر نفسه: ١/٧.

(٧) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ١/٩، والحديث في: النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير: ٢٠٣/٤ (كنز)، ولسان العرب، ابن منظور: ٤٠١/٥ (كنز).

(٨) ينظر: توضيح المقاصد: ٢٨٧/١.

(٩) أحمد القرافي (٦٢٦ - ٦٨٤ هـ) (١٢٢٨ - ١٢٨٥ م) أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن بن عبد الله الصنهاجي الأصل، البهنسي، المشهور بالقرافي (شهاب الدين، أبو العباس) فقيه، أصولي، مفسر، ومشارك في علوم أخرى، ولد بمصر، وتوفي في آخر يوم من جمادى الآخرة بدير الطين بالقرب من مصر القديمة، ودفن بالقرافة، من تصانيفه: الذخيرة في الفقه، شرح التهذيب، شرح محصول فخر الدين الرازي، التنقيح في أصول الفقه، وأنوار البروق في أنواع الفروع في أصول الفقه. معجم المؤلفين، عمر كحالة: ١/١٥٨، وينظر: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، برهان الدين اليعمري: ١/٢٣٦، وشجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد بن سالم مخلوف: ١/٢٧٠.

(١٠) اسماعيل بن محمد بن محمد بن علي بن عبد الله ابن هاني الغرناطي، اللخمي، المالكي، (أبو الوليد) نحوي، ولد بغرناطة، من آثاره شرح التلّفين لأبي البقاء العكبري، شرح قطعة من التسهيل، كتاب الهمة، وكتاب العلل. معجم المؤلفين: ٢/٢٩٣ - ٢٩٤، وينظر: الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر العسقلاني: ١/٤٥٣، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي: ١/٤٥٦.

(١١) شرح ياسين العليمي: ٧/١، وينظر المقاصد الشافية: ٤٩/١.

(١٢) المصدر نفسه: ٧/١.

(١٣) الخصائص، شهاب الدين القرافي: ٥٩.

أما ابن هانئ فلم أجد . فيما اطلعت عليه في شرحه لألفية ابن مالك^(٢). إنكاره للإسناد اللفظي.

وسبب اعتراض ياسين العليمي هو سبب عقلي، فجزم بوجود هذا الإسناد قائلاً: ((إذ لا سبيل لإنكار الإسناد اللفظي في نحو: (زيدٌ ثلاثة أحرف)...) ^(٣). كما أن المحكوم عليه لفظ^(٤) وإن جازت تسميته بالإسناد المعنوي.

وقد أشار ياسين العليمي إلى هذا بقوله ((نعم الإسناد في نحو (من حرف جر)، و(ضرب فعل ماضٍ) عند المحققين من الإسناد المعنوي لا اللفظي...) ^(٥).

فعندهم أن الألفاظ موضوعة لنفسها تبعاً لوضعها لمعانيها ^(٦)؛ لأن كل لفظ يدل على معنى إلا لقريته تخرجه من ذلك المعنى، لكن هذا لا يبطل وجود الإسناد اللفظي لما مر ذكره.

واعتراض ياسين العليمي الثالث على الشاطبي بسبب ادعائه أن في كلام ابن مالك تناقض^(٧)، وسبب التناقض على حد قول الشاطبي ((لأنه زعم أن (ضرب) فعل ماضٍ، و(من) حرف جر^(٨)، ولا محيص له عن أن يقول إنها مبتدأ، والمبتدأ في مذهبه لا يكون فعلاً ولا حرفاً) ^(٩).

وقد رفض ياسين العليمي ما جاء به الشاطبي؛ لأن ما ذكره الشاطبي يكون في الإسناد المعنوي^(١٠)، ومما يرجح كلام ياسين من أن كلام ابن مالك غير متناقض قول ابن مالك: ^(١١)

وإن نسبّت لأداة حكماً فاحكٍ أو أعرب وأجعلتها اسماً

فعلى الحكاية تبقى على حركتها أو سكونها، وعلى الإعراب ترفعها على الابتداء^(١٢).

ويردُّ كلام الشاطبي ما قاله الرضي: ((لم تُرد أن (من) في هذا التركيب حرف، و(ضرب) فعل بل المعنى أن (من) إذا استعمل في المعنى الذي وضع له أولاً. نحو: (خرجت من الكوفة) . حرف، وكذا (ضرب) فعل ماضٍ في نحو: (ضرب زيد) ^(١٣)، فالرضي قد بين أنهما اسمان في الإسناد اللفظي لا المعنوي، وعلى كلامه يصح جعلهما مبتدأ باعتبار الإسناد اللفظي، أمّا الإسناد المعنوي فهو مختصُّ بالأسماء لا غير، وهذا يقوي الاعتراض على الشاطبي، ويبين ضعف ما ذهب إليه.

كذلك كيف يُتصور أن يُحكم على (ضرب) في (ضرب فعل ماضٍ) بأنه باقٍ على فعليته

وهو لا يشعر بحدث ولا زمان، كما أنه لا يقتضي فعلاً، أي يُحكم على موضعه بالرفع على الابتداء^(١٤).

يتبين مما سبق توهم الشاطبي، وصحة ما ذهب إليه ياسين العليمي، مدعوماً بكلام النحويين.

المسألة الثانية: إطلاق لفظ المفرد على المثني

وهو أسلوب من أساليب العرب المتعددة لبيان كلامها، إذ إن الأصل أن يدل المفرد على واحد، والمثني على اثنين، والجمع على جماعة، وقد يُخرج عن هذا الأصل ليتضمن أحدهما معنى الآخر^(١٥).

(١) المصدر نفسه: ٦٠.

(٢) ينظر: شرح ألفية ابن مالك، ابن هانئ، دكتوراه، الباحث أحمد محمد القرشي، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٩٤م: ٣٥/٢.

(٣) شرح ياسين العليمي: ٧/١.

(٤) ينظر: حاشية الصبان، الصبان: ٥٦/١.

(٥) شرح ياسين العليمي: ٨-٧/١.

(٦) حاشية الصبان: ٥/١.

(٧) المقاصد الشافية: ٥٠/١، وشرح ياسين العليمي: ٨/١.

(٨) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٩/١.

(٩) شرح ياسين العليمي: ٨/١، وينظر: المقاصد الشافية: ٥٠/١.

(١٠) ينظر: شرح ياسين العليمي: ٨/١.

(١١) شرح الكافية الشافية، ابن مالك: ١٧١٦/٤.

(١٢) ينظر: شرح التصريح على التوضيح، الشيخ خالد الأزهرى: ٣٣/١.

(١٣) شرح الرضي على كافية ابن الحاجب: ٢٩/١.

(١٤) ينظر: توضيح المقاصد: ٢٨٧/١.

(١٥) ينظر: همع الهوامع: ١٩٤/١.

وقد ذكر محمد بن إسماعيل الراعي ت (٨٥٣ هـ) ^(١) أن قول الناظم ((بالتا مِرْ)) ^(٢) من هذا الباب كما نقل عنه العليمي ذلك ^(٣)، والتاء المذكورة في النظم هي علامة الفعل الماضي.

والفعل الماضي: هو الحدث المقترن بزمان ماضٍ، أي قبل زمن المتكلم، وهو مبني على الفتح إلا إذا اعترضه ما يوجب سكونه وهو الإعلال ولحاق بعض الضمائر، أو ما يوجب ضممه وهي واو الضمير ^(٤)، وعلامته هي قبول تاء الفاعل نحو قوله تعالى: {إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ} [الأحقاف: ١٥]، وتاء التأنيث الساكنة ^(٥) نحو قوله تعالى: {وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ} [آل عمران: ٣٦].

وقد أفرد ابن مالك التاء بقوله ((بالتا مِرْ))، فاختلف شراح الألفية في المقصود من (التاء) على رأيين: أحدهما: ما ذهب إليه ابن الناظم من أن المقصود بـ(التاء) هي تاء التأنيث الساكنة ^(٦)، وعلى هذا المعنى تكون من إطلاق المفرد على المفرد.

والآخر: وهو ما ذهب إليه أغلب شراح الألفية ^(٧) من أن المقصود بـ(التاء) هي (التاء) بنوعها، أي تاء التأنيث الساكنة وتاء الفاعل، إذ كلاهما مختصان بالفعل الماضي فقط.

ووافقهم الراعي في هذا كما نقل عنه ياسين العليمي؛ لأن كلا من التائين تُمَيِّز الماضي؛ لأنَّهما خاصتان به، فأَيُّ قصد ابن مالك من التائين كان قصده صحيحاً، ورجَّح أن يكون المقصود التائين كليهما؛ لتجويزه أن يكون ذلك من باب إطلاق المفرد على المثني ^(٨).

فذهب الراعي فيما نقل عنه ^(٩) إلى أن ما في قول ابن مالك: ((بالتا مِرْ)) مشابه لما في قوله تعالى: {عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ} [المائدة: ٧٨].

وقد استشكل ياسين العليمي استشهاد الراعي بالآية السابقة إذ قال: ((وفي قوله: {عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ} [المائدة: ٧٨]، وعلل ذلك قائلاً: ((لأنَّ ما في الآية من باب إضافة المثني إلى متضمَّنه وليس ما هنا منها...)) ^(١٠).

لكن من الممكن أن يكون ما في الآية المباركة من باب إضافة المثني {دَاوُدَ وَعِيسَى} إلى غير متضمَّنه ((لِسَانِ))؛ إذ ذهب المفسرون في تفسير معنى اللسان الوارد في الآية مذهبين:

أحدهما: أن يكون (اللسان) بمعنى الجارحة، وهو العضو المعروف، أي أن (اللسان) بمعنى حاسة النطق، فيكون وفقاً لهذا التفسير جزءاً من داود، وجزءاً من عيسى، فيكون هذا من إضافة المثني ((دَاوُدَ وَعِيسَى)) إلى متضمَّنه ((لِسَانِ))، وذهب إلى هذا الرأي أبو حيان الأندلسي ^(١٢)، وياسين العليمي ^(١٣)، والآلوسي ^(١٤).

(١) محمد بن محمد بن محمد بن إسماعيل المغربي الأندلسي الغرناطي، ثم القاهري، شمس الدين، أبو عبد الله، المعروف بالراعي، نحوي، فقيه أصولي، ناظم، ولد تقريباً سنة (٧٨٢ هـ) وعاش بغرناطة، وحج ثم سكن القاهرة وتوفي بها سنة (٨٥٣ هـ)، له شرح الألفية والأجرومية، وقواعد أخرى، ينظر: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، السخاوي: ٢٠٣/٩، ونظم العقيان في أعيان الزمان، السيوطي: ١٦٦-١٦٧، والأعلام: ٤٧/٧.

(٢) ألفية ابن مالك: ٩.

(٣) ينظر: شرح ياسين العليمي: ١١/١.

(٤) ينظر: المفصل في صناعة الإعراب، الزمخشري: ٣١١/١.

(٥) ينظر: دليل السالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن صالح الفوزان: ٣٤/١.

(٦) ينظر: شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، بدر الدين ابن الناظم: ١١/١.

(٧) ينظر: أوضح المسالك: ٤٧/١، وشرح ابن عقيل، ابن عقيل: ٢٥/١، وشرح ألفية ابن مالك، ابن هاني: ٣٨/٢، وشرح المكودي على ألفية ابن مالك، المكودي: ٨٦/١، والبهجة المرضية، جلال الدين السيوطي: ٣٠، وحاشية الخصري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، الخصري: ٣١/١.

(٨) ينظر: شرح ياسين العليمي: ١١/١.

(٩) ينظر: المصدر نفسه: ١١/١.

(١٠) ينظر: المصدر نفسه: ١١/١.

(١١) ينظر: المصدر نفسه: ١١/١.

(١٢) ينظر: البحر المحيط في التفسير، أبو حيان الأندلسي: ٣٣٧/٤.

(١٣) ينظر: شرح ياسين العليمي: ١١/١.

(١٤) ينظر: روح المعاني، الآلوسي: ٣٧٦/٣.

والآخر: أن يكون (اللسان) بمعنى اللغة أو الكلام، أي لغة داود ولغة عيسى، فيكون غير الجارحة أو العضو المعروف، فيكون من إضافة المثنى ((دَاوُدَ وَعِيسَى)) إلى غير متضمنه ((لِسَانٍ))، وهذا رأي أبي حيان الثاني كما نُقل^(١) ذلك عنه، ووافقه السمين الحلبي إذ قال: ((وفي النفس من كون المراد باللسان الجارحة شيء...))^(٢)، وأتى بجملة أدلة منها قول الزمخشري: ((نزل الله لعنتهم في الزبور على لسان داود، وفي الإنجيل على لسان عيسى))^(٣).

وعُقب على كلام الزمخشري قائلا: ((وقوة هذا تأبى كونه جارحة...))^(٤)، وجاء بأدلة^(٥) تؤيد ما ذهب إليه في تفسير معنى اللسان في الآية المباركة.

فعلى التفسير الأول يكون ما في الآية من إضافة المثنى إلى متضمنه، ولكن هل هذا يخطئ ما قاله الراعي؟ فما ذكره ياسين العليمي من الاعتراض على الراعي اقتصر فيه على جانب اللفظ، وما ذكره يصح لفظاً فقط؛ لأن قول ابن مالك: (بالتأميز) غير مضاف إلى متضمنه لفظاً بخلاف ما في قوله تعالى: {عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى}، لكن ياسين العليمي أغفل جانب المعنى؛ لأن (التاء) تاءان تاء التأنيث الساكنة، وتاء الفاعل، و(اللسان) لسانان، لسان داود ولسان عيسى، والحجة فيه أن التاء تعبر عن اثنين في قول ابن مالك: (٦)

بِتَا فَعَلْتُ وَأَنْتَ

فالتاء الأولى تاء الفاعل، والثانية تاء التأنيث الساكنة، ومما يقوي هذا ما ذهب إليه شراح الألفية^(٧) من أن المقصود هما تاءان لا واحدة.

وعلى هذا الوجه يصح ما ذهب إليه الراعي معنى؛ لأنه قصد أن الشبه شبه معنوي لا لفظي. أما على التفسير الثاني من كون اللسان بمعنى اللغة، فيكون ما في الآية من باب إضافة المثنى إلى غير متضمنه، وهذا خلاف قول ياسين العليمي، فيسقط ما ذكره من أن المثنى مضاف إلى متضمنه في الآية المباركة^(٨). وسواء أكان ما في الآية من إضافة المثنى إلى متضمنه أم إلى غير متضمنه، فلم يقصد الراعي الشبه اللفظي، بل قصد ذلك معنى بدليل قوله كما نقل ذلك ياسين العليمي: ((لأنه وإن كان غير فصيح فيشفع له حسن المعنى المقصود، ويغفر مثله في النظر))^(٩)، فيشكل اعتراض العليمي من هذا الوجه.

وبعد أن ذكر ياسين العليمي أن ما في الآية من إضافة المثنى إلى متضمنه، استرسل في رده على الراعي، فذكر أن الأفراد في الآية فصيح ومقيس على رأي ابن مالك فقال: ((وتلك الأفراد فيها فصيح مقيس، نعم الجمع أفصح منه كقوله تعالى: {فَقَدْ صَعَتْ قُلُوبُكُمْ} (١٠) وغير الأفصح إنما هو التنبيه لا الأفراد نحو: {أَكَلْتُ رَأْسَ الْكَبْشَيْنِ} كما في التسهيل، والكافية الكبرى))^(١١).

وكلامه هذا مشكل؛ لأن ما ذكره ينطبق على إذا ما أضيف المثنى إذا كان متضمناً مجتمعين^(١٢)، بدليل استشهاده بقوله تعالى: {فَقَدْ صَعَتْ قُلُوبُكُمْ}، ونحو: ((أَكَلْتُ رَأْسَ الْكَبْشَيْنِ))، وما في قوله تعالى: {لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى} تفريق متضمناًهما، أي تفريق

(١) ينظر: اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص الدمشقي: ٤٦٨/٧، ومعجم الهوامع: ١٩٩/١.

(٢) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، شهاب الدين السمين الحلبي: ٣٨٣-٣٨٢/٤.

(٣) الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، جار الله الزمخشري: ٦٦٦/١، والدر المصون: ٣٨٢/٤.

(٤) المصدر نفسه: ٣٨٣-٣٨٢/٤.

(٥) ينظر: المصدر نفسه: ٣٨٣-٣٨٢/٤.

(٦) ألفية ابن مالك: ٩.

(٧) ينظر: أوضح المسالك: ٤٧/١، وشرح ابن عقيل: ٢٥/١، وشرح ألفية ابن مالك، ابن هاني: ٣٨/ ٢، وشرح المكودي على ألفية ابن مالك: ٨٦/١، وحاشية

الخصري: ٣١/١.

(٨) ينظر: شرح ياسين العليمي: ١١/١.

(٩) المصدر نفسه: ١١/١.

(١٠) [التحريم: ٤].

(١١) ينظر: شرح ياسين العليمي: ١١/١.

(١٢) ينظر: الكتاب: ٦٢٢-٦٢١/٣، ومعاني القرآن، الفراء: ٣٠٦/١، والأصول في النحو: ٣٤٣/٢، والمساعد على تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٧١/١.

المضاف إليه وهو داود وعيسى، وكان الأولى أن يمثل بـ ((قطعت رأس زيد وعمر))^(١)، فيكون الحكم عند ابن مالك اختيار الأفراد^(٢) ولو جيء بالجمع أو التنثية في مثل هذا لم يمتنع^(٣).

وعلى هذا يكون الأفراد أفصح من الجمع، كما أن أبا حيان خالف ابن مالك في جواز الإتيان بالجمع، فنقل السيوطي تعليقه لهذه المسألة بأن الجمع قيس في المضاف إلى متضمنه لاجتماع تثنييتين، وقد زالت هنا بتفريق المتضمنين^(٤)، ثم نقل السيوطي عن أبي حيان الاقتصاد على التنثية، أما الأفراد والجمع فيقتصر فيه على السماع^(٥)، فيكون الأفراد في هذه الحالة أفصح من الجمع، بخلاف كلام ياسين العليمي.

أما ما ذكره ياسين العليمي^(٦) في قوله تعالى: {فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا} [التحریم: ٤] وفي (أكلت رأس الكبشين)، فهذا ما اجتمع فيه المضاف إليه، فحكمه يختلف عما في قوله تعالى: { عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى } فطرد ابن مالك^(٧) في اجتماع المضاف إليه إذا كان جزءا من المضاف. قياس الجمع والأفراد، لكن خص الجمهور القياس بالجمع، أما الأفراد فقصره على السماع، وقد خص الجمهور القياس بالجمع كراهة توالي تثنييتين مع أمن اللبس، ولذلك اشترطوا أن يكون للمضاف إليه شيء واحد؛ لحصول اللبس فيما لو كان للمضاف إليه أكثر من شيء، فمجيء الجمع والأفراد في (قطعت أذني الزيد) غير جائز لالتباس المعنى حينئذ^(٨).

فيكون معنى كلام ياسين العليمي أن ما في قول ابن مالك لا يشتمل على إضافة، وهو غير فصيح ولا مقيس بخلاف ما في الآية المباركة^(٩).

لكن ما في الآية مقصور على السماع عند الجمهور^(١٠)، وسواء أكان ما في الآية فصيح مقيس أم فصيح سماعا لا يرد رأي الراعي؛ لأنه أراد أن وجه الشبه هو المعنى كما بينا.

يتبين مما سبق أن ياسين العليمي قد وهم في مواضع، وجانب الصواب في أخرى، وفي كلتا الحالتين يترجح ما ذهب إليه الراعي لما قصد إليه من معنى لا لفظا.

المبحث الثاني: المرفوعات

المسألة الأولى: الابتداء بالنكرة

أصل المبتدأ أن يكون معرفة؛ لأنه مسند إليه ولا يخبر عن الشيء إلا بعد معرفته؛ لأن الحق أن يكون المبتدأ معلوما والخبر مجهولا، ولا فائدة من الإخبار عن مجهول، لكنه قد يأتي نكرة بشرط الإفادة.

والمبتدأ: ((كل اسم ابتدئ ليبني عليه كلام، والمبتدأ والمبنى عليه رفع، فالابتداء لا يكون إلا بمبنى عليه، فالمبتدأ الأول والمبنى ما بعده عليه فهو مسند ومسند إليه))^(١١)، أو هو: ((ما جردته من عوامل الأسماء ومن الأفعال والحروف وكان القصد فيه أن تجعله أولا لثان مبتدأ به دون الفعل يكون ثانيه خبره، ولا يستغنى واحد منهما عن صاحبه...))^(١٢).

(١) المصدر نفسه: ٧١/١.

(٢) ينظر: تسهيل الفوائد: ١٩/١، وشرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ١٠٧/١، والمساعد على تسهيل الفوائد: ٧١/١، وشرح الكافية الشافية، ابن مالك: ١٧٨٩/٤.

(٣) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ١٠٧/١.

(٤) ينظر: همع الهوامع: ١٩٩/١.

(٥) ينظر: المصدر نفسه: ١٩٩/١.

(٦) ينظر: شرح ياسين العليمي: ١١/١.

(٧) ينظر: تسهيل الفوائد: ١٩/١، وشرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ١٠٦/١، والمساعد على تسهيل الفوائد: ٧١/١.

(٨) ينظر: همع الهوامع: ١٩٧/١.

(٩) ينظر: تسهيل الفوائد: ١٩/١.

(١٠) ينظر: همع الهوامع: ١٩٧/١.

(١١) الكتاب: ١٢٦/٢.

(١٢) الأصول: ٥٨/١.

وقد اشترط النحويون المتقدمون للابتداء بالنكرة حصول الفائدة، ومنهم سيبويه بقوله: ((ولا يبدأ بما يكون فيه اللبس، وهو النكرة، ألا ترى أنك لو قلت: (كان إنسانٌ حليماً) أو (كان رجلٌ منطلقاً)، كنت تلبس؛ لأنه لا يستنكر أن يكون في الدنيا إنسان هكذا، فكرهوا أن يبدعوا بما فيه اللبس ويجعلوا المعرفة خبراً لما يكون فيه هذا اللبس))^(١)، فإذا حصل لبس فلا فائدة في الإخبار بالنكرة.

وابن السراج قائلاً: ((وإنما امتنع الابتداء بالنكرة المفردة المحضة؛ لأنه لا فائدة فيه، وما لا فائدة فيه فلا معنى للتكلم به... وإنما يراعى في هذا الباب وغيره الفائدة، فمتى ظفرت بها في المبتدأ وخبره بالكلام جائز، وما لم يقد فلا معنى له في كلام غيرهم))^(٢)، وذكر ذلك ابن الوراق إذ قال: ((وَجَازَ أَنْ يُخْبَرَ عَنِ النُّكْرَةِ؛ لِأَنَّ الْمُخَاطَبَ مُسْتَفِيدٌ مَا قَدْ كَانَ يَجُوزُ أَنْ يَجْهَلَهُ...))^(٣).

وقد تتبّع المتأخرون^(٤) مواضع حصول هذه الفائدة فاختلّفوا فيها، ومنها أن يكون الخبر ظرفاً نحو: (عند زيدٍ نمرّة)، أو جارا ومجرورا نحو: (في الدارِ رجلٌ)، وهنا يجوز الابتداء بالنكرة وهي (نمرّة) و(رجل).

واختلف ياسين العليمي مع الشاطبي وابن غازي^(٥) في موضع حصول الفائدة؛ لقول الشاطبي: ((وإنما أفاد الابتداء بالنكرة على هذا الترتيب؛ لأنّ تقديم الظرف والمجرور نصّ في أنّه الخبر، وأمّا إذا قلت: (نمرّة عند زيدٍ) فإنّ الظرف يحتمل أن يكون صفة للنكرة، فينتظر السامع الخبر، فقدّم لرفع هذا الاحتمال))^(٦).

كما ذكر ياسين العليمي^(٧) أن ابن غازي نقله وأقرّه، ذلك أن ابن غازي قال: ((وجه إفادة المثال الأول . أي (عند زيدٍ نمرّة) . أنّ تقديم الظرف والمجرور نصّ في أنّه الخبر لا أنّه وصف مع أنّ النكرة أحوج إلى الوصف من المعرفة))^(٨). وهذا نصّ ابن غازي وليس نصّ الشاطبي كما زعم ياسين العليمي.

واعترض ياسين العليمي على أنّه مشكل^(٩) ثم ذكر وجه الإشكال قائلاً: ((لأنّه يقتضي أنّ المسوّغ التقديم، وهو مخالف لكلام المغني...))^(١٠).

وذكر ابن هشام أنّ المسوّغ الاختصاص^(١١)، ويقصد بالاختصاص أن يكون المجرور والمضاف إليه في الظرف يصلحان للابتداء بهما نحو قوله تعالى: {وَعَلَىٰ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ} [البقرة: ٧]، وقوله تعالى: {وَلَدَيْنَا مَزِيدٌ} [لق: ٣٥]^(١٢).

وللنحويين في بيان وجوه إفادة الظرف والجار والمجرور للابتداء بهما آراء: أحدها: ما ذهب إليه الشاطبي وابن غازي وقد تابعا في ذلك ابن جني في أنّ وجه الإفادة هو تقديم الخبر، ذلك أنّ ابن جني قال في تأخير المبتدأ وتقديم الخبر: ((ومن ذلك وجوب تأخير المبتدأ إذا كان نكرة وكان الخبر عنه ظرفاً نحو قولهم: (عندك مال)، و(عليك دين)، و(تحتك بساطان)، و(معك ألفان)، فهذه الأسماء كلها مرفوعة بالابتداء ومواضعها التقديم على الظروف قبلها التي هي أخبار عنها إلا أن مانعاً منع من ذلك حتى لا تقدّمها عليها... فإن قلت: فلم وجب مع هذا تأخير النكرة في الإخبار عنها بالواجب، قيل: لما قبح ابتداؤها نكرة لما ذكرناه رأوا تأخيرها وإيقاعها في موقع الخبر الذي بابّه أن ي/كون نكرة فكان ذلك إصلاحاً للفظ، كما أحرّوا اللام لام الابتداء مع (إنّ) في قولهم: إنّ زيداً لقائم لإصلاح

(١) الكتاب: ٤٨/١.

(٢) المصدر نفسه: ٥٩/١.

(٣) علل النحو، ابن الوراق: ٢٥٢/١.

(٤) ينظر: توضيح المقاصد: ٤٨١/١، وينظر: المقاصد الشافية: ٣٩/٢، وشرح التسهيل، ابن التتسي: ٢٦٥/١.

(٥) مؤرخ حاسب فقيه، من المالكية، من بني عثمان (قبيلة من كتامة بمكناسة الزيتون) ولد بها وتفقّه بها وبفاس، وأقام زمناً في كتامة، واستقرّ بفاس سنة (٨٩١) وتوفي بها، له (إتحاف ذوي الاستحقاق) شرح لألفية ابن مالك، و(تفصيل الدرر) في رسم القرآن، و(إرشاد اللبيب إلى مقاصد حديث الحبيب) وغيرها. الأعلام: ٣٣٦/٥.

(٦) المقاصد الشافية: ٣٩/٢، وينظر: شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(٧) شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(٨) إتحاف ذوي الاستحقاق ببعض مراد المرادي وزوائد أبي إسحاق، ابن غازي: ٢٩٣/٢.

(٩) ينظر: شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(١٠) المصدر نفسه: ٨٤/١.

(١١) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام: ٦١١-٦١٠/١.

(١٢) دليل السالك: ١٧٧/١.

اللفظ...))^(١)، وكذلك قوله في باب إصلاح اللفظ: ((ومن ذلك أيضاً قولهم: (لك مال)، و(عليك دين)، ف (المال) و(الدين) هنا مبتدآن، وما قبلهما خبر عنهما إلا أنك لو رمت تقديمهما إلى المكان المقدر لهما لم يجز، لقبح الابتداء بالنكرة في الواجب، فلما جفا ذلك في اللفظ أحرأوا المبتدأ وقدموا الخبر، وكان ذلك سهلاً عليهم ومصلحاً لما فسد عندهم، وإنما كان تأخره مستحسنًا من قبل أنه لما تأخر وقع موقع الخبر، ومن شرط الخبر أن يكون نكرة، فلذلك صلح به اللفظ، وإن كُنَّا قد أخطأنا علمًا بأنه في المعنى مبتدأ...))^(٢)، ويفهم منه أن تأخير المبتدأ أي تقديم الخبر هو الذي أفاد الابتداء بالنكرة.

وممن ذهب إلى هذا الرأي ابن الصائغ^(٣)، وابن قيم^(٤)، وابن عقيل^(٥)، والمكودي^(٦)، والسيوطي^(٧)، وابن غازي^(٨)، وابن طولون^(٩)، والشيخ خالد الأزهرى^(١٠).

والثاني: وهم من ذهبوا إلى أن الإفادة في الاختصاص كما قال بذلك ياسين العليمي وهم: ابنالوراق^(١١)، والسهيلي^(١٢)، وابن الحاجب^(١٣)، والنيلي^(١٤)، والعكبري^(١٥)، والمرادي^(١٦)، والأشموني^(١٧)، والشيخ صالح الأزهرى^(١٨).

والثالث: ما ذكره ابن الحاجب من أن الخبر لما تقدم صار كالفعل المتقدم على فاعله، أي أن حكم المبتدأ قد تقرر في ذهن السامع. أي تخصص. عند تقدم الخبر عليه، فجاز الابتداء لذلك^(١٩)، وما نقله النيلي إنما جاز الابتداء بالنكرة؛ لأن الظرف يقدر بـ (استقر)، فهو نائب عن الفعل، وكما يجوز أن يأتي الفاعل نكرة، جاز مجيء المبتدأ نكرة^(٢٠).

والرابع: ما نقله ابن الحاجب أن قوماً أجازوا (في الدار رجل)؛ لأن الخبر كالصفة أو في معناها، فحكم على المبتدأ قبل ذكره، فصار كأنه موصوف فتخصص لذلك، كالفاعل لما كان الحكم عليه مقدماً جاء معرفة أو نكرة، وقد رده ابن الحاجب؛ لجواز (قائم رجل)، على أن (قائم) خبر مقدم، كما أن الظرف ليس صريحاً في الصفة، وخالياً منها، ولا يكون في نفسه صفة إلا تقديرًا^(٢١).

الخامس: قيل جاز (في الدار رجل)؛ لأنه وقع في موقع المبتدأ معرفة، أي في موضع المعرفة معرفة فنابت عن تعريف المبتدأ، ولم يجز (رجل في الدار) لهذا السبب، ولم يرتض ابن الحاجب هذا؛ لأنه راجع إلى صورة تخلو من المعنى، ومنقوض بقول من قال: (في رأس غلام عندي عمامة)، وليس فيه تخصيص المبتدأ الذي حقه أن يكون معرفة^(٢٢).

(١) الخصائص، ابن جني: ٣٠٠/١.

(٢) المصدر نفسه: 1/318.

(٣) ينظر: الملح في شرح الملح، ابن الصائغ: ٢٩٧/١.

(٤) ينظر: إرشاد السالك إلى حل ألفية ابن مالك، إبراهيم بن قيم الجوزية: ١٧٩.

(٥) ينظر: شرح ابن عقيل: ٢١٦-٢١٧.

(٦) ينظر: شرح المكودي على ألفية ابن مالك: ١٨٠.

(٧) ينظر: البهجة المرضية، السيوطي: ١٢٧.

(٨) ينظر: إتحاف ذوي الاستحقاق: ٢٩٣/١.

(٩) ينظر: شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك، ابن طولون: ١٨٩.

(١٠) ينظر: الكواكب الدرية شرح منظومة الألفية، الشيخ صالح الأزهرى: 29.

(١١) ينظر: علل النحو: ٢٥٢/١.

(١٢) ينظر: نتائج الفكر في النحو، السهيلي: ٢٠٥/١.

(١٣) ينظر: الكافية في علم النحو، ابن الحاجب: ١٦/١، أمالي ابن الحاجب، ابن الحاجب: ٥٧١/٢.

(١٤) ينظر: الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية، النيلي: ٧٩١/٢.

(١٥) ينظر: اللباب: ١٣١/١.

(١٦) ينظر: توضيح المقاصد: ٤٨١/١.

(١٧) ينظر: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ١٩٢/١.

(١٨) ينظر: شرح التصريح على التوضيح: 1/209.

(١٩) ينظر: أمالي ابن الحاجب: 2/576.

(٢٠) الصفوة الصفية: 2/791.

(٢١) ينظر: الإيضاح في شرح المفصل، ابن الحاجب: 1/187، وأمالي ابن الحاجب: 2/576.

(٢٢) ينظر: أمالي ابن الحاجب: 2/576.

ودليل ياسين العليمي لرفضه أن التقديم هو سبب الفائدة قوله: ((وهو مخالف لكلام المغني))^(١)؛ لأن ابن هشام ذكر في المغني أن الإفادة في الاختصاص لا في التقديم^(٢)، ولسبب آخر هو: ويقتضي جواز (في دار رجل) لوجود التقديم مع أنه لا يفيد لعدم الإختصاص^(٣)، وقد بين ياسين العليمي رأيه في هذه المسألة قائلا: ((فالحق أن المسوغ الاختصاص...))^(٤).

وحجة الشاطبي في ذلك قوله: ((فقد يفيد... حيث يكون الظرف أو المجرور غير مختص بك قوله عليه السلام*: ((في أربعين شاة))^(٥)، وعليه نقول: في خمس دود شاة، وفي عشر شاتان وفي أربعين دينارا ديناراً، وما أشبه ذلك...))^(٦).

ورد عليه ياسين العليمي بقوله: ((أقول: قال ابن هشام في الحواشي: وشرطه أي نحو: (عند زيد نمرة) صحة الابتداء بالمجرور وما أضيف إليه الظرف ولا يشترط كونهما معرفتين بدليل قوله تعالى: {لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٌ} ^(٧)، وقوله عليه السلام*: ((في كل أربعين شاة شاة))^(٨)، وقول الشاعر: (لِكُلِّ جَدِيدٍ لَذَّةٌ الْبَيْتِ) ^(٩)))^(١٠).

أي ((أن لفظة (كل) يصح الابتداء بها وتخصّصت بالعموم لذاتها لا بإضافة إلى النكرة...))^(١١).

إذ إن المسوغات كلها تعود إلى شيئين: التخصيص والتعميم^(١٢)، ولفظة (كل) عامة نحو: (كل يموت)^(١٣).

كما ذكر أن المقصود في: (في الدار رجل)، حصول الفائدة بتعيين الرجل في الدار المعينة^(١٤).

ثم أن الشاطبي قال أيضا عن التقديم: ((ويفيد أيضا وإن لم يتقدم الظرف أو المجرور، كقول امرئ القيس: ^(١٥)

مُرْسَعَةٌ بَيْنَ أَرْسَافِهِ
بِهِ عَسَمَ يَبْنَعِي أَرْبَابًا

وحكى ابن الحاج* عن شيخه الشلوبين أنه كان لا يمنع: (رجل في الدار)، ولكن يقول الأكثر والأحسن في ذلك التقديم، كأنهم أثروا أن لا يقدموا إلا موضع الإهتمام والعناية))^(١٦).

واعترضه ياسين العليمي بقوله: ((أقول: التقديم لا مدخل له كما علمت، ومنع (رجل في الدار) إنما هو لدفع توهم الصفة...))^(١٧)، ووضح ذلك بقوله: ((لأن حاجة النكرة إلى الصفة أشد من حاجتها إلى الخبر فتطلب الصفة طلبا حثيثا...))^(١٨).

وذهب إلى هذا الرأي السهيلي^(١٩)، وابن مالك^(٢٠)، وابن الناظم^(٢١)، وابن الصائغ^(٢٢)، وابن هشام^(٢٣)، والأشموني^(٢٤)، ومصطفى الغلابيني^(٢٥)، ومحمد عبد العزيز النجار^(٢٦)، وعبد الله الفوزان^(٢٧).

(١) شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(٢) ينظر: مغني اللبيب: ٦١٠/١-٦١١.

(٣) شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(٤) المصدر نفسه: ٨٤/١.

* صلى الله عليه وآله وسلم.

(٥) والأصل (شاة) بالنصب: سنن ابن ماجه، ابن ماجه: كتاب الزكاة، باب صدقة الغنم: ٥٧٧، ٥٧٨/١.

(٦) المقاصد الشافية: ٥٠/٢، وينظر: شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(٧) الرعد: ٣٨.

* صلى الله عليه وآله وسلم.

(٨) سنن أبي داود، أبو داود، كتاب الزكاة، باب في زكاة السائمة: ٩٨/٢، وسنن الترمذي، الترمذي، كتاب الزكاة، باب ما جاء في زكاة الإبل والغنم: ١١/٢.

(٩) البيت لضابي بن الحارث في: فصل المقال في شرح كتاب الأمثال، عبد الله البكري الأندلسي: ٣٢٤/١، وخزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر

البغدادى: ٤١١/٢، وقيل للحطينة في: جمهرة الأمثال، أبو هلال العسكري: ١٨/ ٢، ولم أعثر عليه في ديوانه.

(١٠) شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(١١) المصدر نفسه: ٨٤/١.

(١٢) ينظر: توضيح المقاصد: ٤٨١/١، وشرح التسهيل، ابن التتسي: ٢٦٥/١.

(١٣) ينظر: شرح ابن عقيل: ٢١٩/١.

(١٤) ينظر: شرح ياسين العليمي: ٨٤/١.

(١٥) البيت لامرئ القيس في ديوانه: ١٢٨، والمحكم والمحيط الأعظم، ابن سيدة برواية (مرسعة): ٤٨٤/١، وشرح ابن عقيل: ٢٢٢/١.

(١٦) المقاصد الشافية: ٥٠/٢، وينظر: شرح ياسين العليمي: ٨٥-٨٤/١.

(١٧) شرح ياسين العليمي: ٨٥/١.

(١٨) المصدر نفسه: ٨٣/١.

(١٩) ينظر: نتائج الفكر في النحو: ٣١٥.

(٢٠) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠١/١.

(٢١) ينظر: شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، بدر الدين ابن الناظم: ٨٣.

ورد عليهم ابن الحاجب بأن هذا ((غير مستقيم؛ لأن مثل هذا لا يمنع بدليل قولهم: (زيد قائم)، فإنه خبر له بالاتفاق مع أنه يجوز أن يكون صفة، ويجوز أن يكون خبراً فينتظر السامع الجواب، فلم يكن هذا الاحتمال بمانع))^(٧). وقال أيضاً بجواز (رجل عالم في الدار)، و(في الدار رجل عالم)، وما ذكره حاصل في هذا ونحوه أيضاً، كما أن المقصود بيان تخصيص المبتدأ، وليس في دفع التوهم عن كونه موصوفاً تخصيص له^(٨)، ويرى أن تقديم الظرف هو لكثرة التوسّع في الظروف^(٩).

وذكر عباس حسن أن دعوى اللبس فاسدة مادامت الجملة الاسمية قد أدت الفائدة الأساسية^(١٠). ويفهم ممّا تقدّم أنه لا توجد علاقة بين تقديم الخبر ودفع التوهم، وليس كما ذكر ياسين العليمي ذلك. أمّا بيت امرئ القيس فقال فيه ياسين العليمي: ((شاذ لا يقاس عليه، وجعل مرسّعة* صفة لموصوف محذوف مع أنه لا دليل عليه لا يجدي كما قاله الشلوبين؛ لأن الموصوف لم يتخصّص))^(١١)، وقد ذكر الشاطبي أن الموصوف لم يدلّ عليه دليل ولم يتخصّص^(١٢).

وذكر ابن عقيل^(١٣) والأشموني^(١٤) أن (مرسّعة) أفاد الابتداء بها لأنها مبهمة، لا لسبب آخر، وذكر ابن التنسي^(١٥) إنّما ساغ الابتداء ب (مرسّعة) لأنها لا تراد بعينها، وليس للضرورة^(١٦)، وهذا يرجّح ما ذكره ياسين العليمي. وخلاصة ما سبق أن اختصاص الخبر هو الذي سوّغ الابتداء بالنكرة، ومن ثم تخصّص المبتدأ لتخصّص خبره، أمّا تقديم الخبر والجار والمجرور؛ فذلك لتوسّع طرق العرب في استعمالهما.

المسألة الثانية: فاعل حاشا

الفاعل هو من قام بالفعل، و(حاشا) تكون فعلاً وتنزيهاً واستثناءً، وعندما تكون فعلاً لا بدّ لها من فاعل؛ لأنّه لكل فعل فاعل، إلا عندما يحذف الفاعل في بعض المواضع. وعُرف الفاعل بتعريفات منها هو: ((كل اسم ذكرته بعد فعل، وأسندت ونسبت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، وهو مرفوع بفعله، وحقيقة رفعه بإسناد الفعل إليه، والواجب وغير الواجب في ذلك سواء، نقول في الواجب: (قام زيد)، وفي غير الواجب: (ما قام زيد) و(هل يقوم زيد))^(١٧).

(١) ينظر: الملحة في شرح الملحة: ٢٩٧/١.

(٢) ينظر: أوضح السالك: ٢١٠/١.

(٣) ينظر: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ١٩٢، ٢٠٣/١.

(٤) ينظر: جامع الدروس العربية: ٢٦٨/٢.

(٥) ينظر: ضياء السالك إلى ألفية ابن مالك: ٢١٠/١.

(٦) ينظر: دليل السالك: ١٨٤.

(٧) الإيضاح في شرح المفصل: ١٨٧-١٨٦/١.

(٨) ينظر: أمالي ابن الحاجب: ٥٧٧/٢.

(٩) ينظر: الإيضاح في شرح المفصل: ١٨٧/١، أمالي ابن الحاجب: ٥٧٦/٢.

(١٠) ينظر: النحو الوافي، عباس حسن، الهامش: ٥٠١/١.

*والأصل (مرسّعة).

(١١) شرح ياسين العليمي: ٨٥/١.

(١٢) ينظر: المقاصد الشافية: ٥١/٢.

(١٣) شرح ابن عقيل: ٢٢٢/١.

(١٤) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ١٩٨/١.

(١٥) أحمد بن التنسي (٧٤٠ - ٨٠١ هـ) (١٣٣٩ - ١٣٩٩ م) أحمد بن محمد بن محمد بن عطاء الله ابن عوض الزبيري، الاسكندراني المالكي، المعروف بابن التنسي، فقيه، اصولي، عالم بالعربية، ولي قضاء الديار المصرية سنة (٧٨١ هـ)، وتوفي في ١ رمضان، من مؤلفاته: شرح تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك في النحو ووصل فيه إلى التصريف، وعمل تعليقا على (مختصر ابن الحاجب) الفرعي، وشرح الكافية لابن الحاجب في النحو، وشرح منتهى السؤل والأول في علمي الأصول والجدل. ينظر: رفع الإصر عن قضاء مصر، ابن حجر العسقلاني: ٧٥، والمنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي، أبو المحاسن يوسف بن تغري الحنفي: ١٥٢/٢، ومعجم المؤلفين: ١٥٣/٢.

(١٦) ينظر: شرح التسهيل، ابن التنسي: ٢٦٥/١.

(١٧) اللمع في العربية، ابن جني: ٣١/١.

أو هو: ((هو ما كان المسند إليه من فعل أو شبهه مقدماً عليه أبداً كقولك: (يُضْرَبُ زيدٌ، وزيدٌ ضاربٌ غلامه، وحسنٌ وجهه)، وحقه الرفع، ورافعه ما أسند إليه، والأصل فيه أن يلي الفعل؛ لأنه كالجزم منه، فإذا قدم عليه غيره كان في النية مؤخراً، ومن ثم جاز (ضرب غلامه زيد)، وامتنع (ضرب غلامه زيداً))^(١).

وهو ظاهر ومستتر، والمستتر كالظاهر في الإسناد إليه، تقول: (ضربتُ)، و(زيد ضرب)، ففي (ضرب) ضمير مستتر يعود على زيد^(٢).

والفاعل مرفوع ((وَهُوَ رَفَعُ وَذَلِكَ قَوْلُكَ: (قَامَ عَبْدُ اللَّهِ) و (جَلَسَ زَيْدٌ)، وَإِنَّمَا كَانَ الْفَاعِلُ رَفْعاً؛ لِأَنَّهُ هُوَ وَالْفِعْلُ جَمْلَةٌ يَحْسُنُ عَلَيْهَا السُّكُوتُ، وَتَجِبُ بِهَا الْفَائِدَةُ لِلْمَخَاطَبِ، فَالْفَاعِلُ وَالْفِعْلُ مَنْزِلَةٌ الْإِبْتِدَاءِ وَالْخَبَرِ إِذَا قُلْتَ: (قَامَ زَيْدٌ) فَهُوَ بِمَنْزِلَةِ قَوْلِكَ: (الْقَائِمُ زَيْدٌ))^(٣).

ويرى ياسين الغليمي أن (حاشا) فعل بمعنى جانب وتخطى^(٤)، ولم يفصل في ذكر أقسامها، وهي على ثلاثة أقسام: أحدها: أن تكون فعلاً متصرفاً متعدياً، تقول: (حاشيته) أي استثنيتها، ومضارعها (أحاشي)، ولا إشكال في فعلية هذه^(٥)، كقول رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): ((أسامة أحب الناس إليّ ما حاشا فاطمة))^(٦)، وقيل في معناه أن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) لم يستثن فاطمة، وذكر ابن مالك^(٧) أن (ما) في الحديث الشريف مصدرية، و(حاشا) استثنائية، فذهب إلى أنه قد يقال: (قام القوم ما حاشا زيدا) كما قال الشاعر: ^(٨)

رَأَيْتُ النَّاسَ مَا حَاشَا فُرَيْشًا فَإِنَّا نَحْنُ أَفْضَلُهُمْ فَعَالَا

ورده ابن هشام والأشُموني^(٩) أن الحديث في معجم الطبراني: ((ما حاشى فاطمة ولا غيرها))^(١٠)، أما دليل تصرفها فهو قول الشاعر: ^(١١)

وَلَا أَرَى فَاعِلًا فِي النَّاسِ يُشْبِهُهُ وَلَا أَحَاشِي مِنَ الْأَقْوَامِ مِنْ أَحَدٍ

وتوهم المبرد في أن (حاشا) هذه مضارع (حاشا) الاستثنائية، وإنما تلك إما حرف أو فعل جامد غير متصرف لتضمنه معنى إلا^(١٢)، فلا تتصرف كما منع صرف عدا وخلا وليس ولا يكون، كما أنها تشابه حاشا الحرفية، فهي أجدر بمنع الصرف^(١٣)، وقيل إن هذه الحجة مدفوعة؛ لأن (أحاشي) في البيت السابق غير متصرفية وإنما مأخوذة من لفظ (حاشى)، كما في (حولق، وبسمل) من لا حول ولا قوة إلا بالله، وبسم الله^(١٤)، لكن اشتقاق (حولق) و(بسمل) يعرف بـ(النحت)، وهو يختلف عن تركيب (أحاشي)^(١٥).

الآخر: أن تكون تنزيهية نحو: قوله تعالى: {حَاشَ لِلَّهِ} [يوسف: ٣١]، و(حاشا لزيد)، وهذه ليست استثنائية، وسميت بذلك لأنها تفيد تنزيه المذكر عما لا يليق به، وقد ينزه اسم الله تعالى، والمقصود تنزيه اسم ما على جهة التعجب والإنكار^(١٦).

(١) المفصل: ٣٨/١.

(٢) ينظر: المصدر نفسه: ٣٨/١.

(٣) المقتضب: ٨/١.

(٤) ينظر: شرح ياسين الغليمي: ١٨٩/١.

(٥) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: ٥١١/٤، والجنى الداني في حروف المعاني، المرادي: ٥٥٩-٥٥٨/١.

(٦) مسند أبي داود الطيالسي باب ما روى سالم بن عبد الله عن أبيه، أبي داود الطيالسي، برواية ((أسامة أحب الناس إلي))، ٣٥٤/٣، رقم: ١٩٢١، وهو من شواهد: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٨/٢، والجنى الداني: ٥٦٥/١.

(٧) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٨/٢.

(٨) البيت للأخطل في شعره: ٥٦٨، ومن شواهد: الملحّة في شرح الملحّة: ٢٣٩/١، ٤٧٢، وتوضيح المقاصد: ٦٨٩/٢.

(٩) ينظر: مغني اللبيب: ١٦٤، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ٥٢٩-٥٢٨/١.

(١٠) المعجم الكبير، الطبراني: ١٥٩/١، رقم: ٣٧٢.

(١١) البيت للناطقة الذبياني في ديوانه: ٣٤، وهو من شواهد الأصول في النحو: ٢٨٩/١، وعل النحو: ٣٩٧/١.

(١٢) ينظر: مغني اللبيب: ١٦٤، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ٥٢٩-٥٢٨/١.

(١٣) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٩/٢.

(١٤) ينظر: عل النحو: ٣٩٨/١.

(١٥) ينظر: الشاهد النحوي عند المرادي في كتابه توضيح المقاصد وابن هشام في كتابه أوضح المسالك، رسالة ماجستير، الباحث: عبد العزيز منور الرشدي، جامعة موته، قسم اللغة العربية، ٢٠١١: ١٥٧.

(١٦) ينظر: الجنى الداني: ٥٥٩/١.

وهذه ليست حرفاً^(١)، وفيها مذاهب:

الأول: أنها فعل عند المبرد^(٢)، وابن جني^(٣)، والكوفيين؛ للتصرف فيها بالحذف؛ ولإدخالها على الحرف، وهذا ينافي حرفية حاشا^(٤)، إما دخولها على الحرف فبين، وأما التصرف فيها بالحذف فلأن الحذف من الحروف قليل، وهذان الدليلان لا يؤكّدان فعليتها، بل مما يشترك فيه الاسم والفعل^(٥).

الثاني: نُقِلَ عن الفراء أنَّ (حاشا) فعل ولا فاعل له^(٦).

الثالث: إذا وليها مجرور باللام فأنها اسم^(٧) وظاهر قول الزجاج^(٨) أنها اسم، كما فهمه ابن هشام^(٩)، ورأى ابن مالك أن الصحيح كونها اسماً ينتصب كما ينتصب المصدر الواقع بدلاً من اللفظ^(١٠)، وذهب ابن هشام أن الصحيح هي كونها اسماً مرادفاً للبراءة من كذا^(١١)، واستدلوا لذلك بقراءة أبي السَّمَال: ((حاشى لله))^(١٢) بالتثنية، كما يقال: (رعياً لزيد)، و(براءة لله من كذا)، أو (تنزيها لله)^(١٣).

والرابع: قيل هي اسم فعل بمعنى (أُتْبِرُ) أو (برئت)، وقالوا فيه هذا لبنائها عند ترك التثنية لشبهها بـ (حاشا) الحرفية^(١٤)، وردّه ابن هشام؛ لإعرابها في بعض اللغات^(١٥).

وحاشا التنزيهية فيها لغات هي: (حاشى)، و(حشى)، و(حاش) بحذف الألف الثانية، و(حاش) بإسكان الشين^(١٦).

الثالث: حاشا الاستثنائية: نحو: (قام القوم حاشا زيد)، ويقال فيها: (حاش وحشا)^(١٧)، وفيها مذاهب:

أحدهما: يرى سيبويه والبصريون أنها حرف جر تدل على الاستثناء كـ (إلا)، أما سيبويه فقال: ((وأما (حاشا) فليس باسم، ولكنه حرف يجزما بعده كما تجر حتى ما بعدها، وفيه معنى الاستثناء...))^(١٨).

واعتمدوا في ذلك على ما نطق به العرب من جر الاسم بعد (حاشا)^(١٩)، ومن ذلك قول الشاعر: ^(٢٠)

حَاشَا أَبِي ثَوْبَانَ إِنَّ بِهِ ضَنْئًا عَنِ الْمَلْحَةِ وَالشَّمِّ

هذا على السماع، وإما القياس فهو أنه لا يجوز دخول (ما) عليها، فلا يقال: (ما حاشى زيدا) كما يقال: (ما خلا زيدا)، فلو كانت

فعلاً لجاز ذلك^(٢١)، كما أن عامل الجر أمّا أن يكون (حاشا) أو عامل مقدر، إمّا كون العامل مقدر فباطل؛ لأنّ عامل الجر لا يعمل مع حذفه، فوجب أن يكون العامل حاشا الجارة، وعلى هذا الرأي تكون حرف جر^(١).

(١) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٨/٢، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ٥٢٨/١، والجنى الداني: ٥٥٩/١.

(٢) ينظر: المقتضب: ٤٢٦، ٣٩١/٤.

(٣) ينظر: اللع: ٦٩.

(٤) ينظر: مغني اللبيب: ١٦٥، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ٥٢٨/١، وشرح التصريح على التوضيح: ٥٣٨/١.

(٥) ينظر: الجنى الداني: ٥٦٠/١، ومغني اللبيب: ١٦٥.

(٦) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: ٥١٢/٤، والجنى الداني: ٥٦٠/١.

(٧) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٨/٢، وشرح الرضي على الكافية، مط دار الكتب الوطنية، بنغازي: ١٢٢/٢.

(٨) ينظر: معاني القرآن وإعرابه، الزجاج: ١٠٧/٣.

(٩) ينظر: مغني اللبيب: ١٦٥.

(١٠) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٨/٢.

(١١) ينظر: مغني اللبيب: ١٦٥.

(١٢) الكشف: ٤٦٥/٢، والبحر المحيط: ٢٧٠/٦، واللباب: ٨٧/١١.

(١٣) ينظر: شرح التصريح: ٥٣٨/١.

(١٤) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٨/٢، وشرح الرضي على الكافية، مط دار الكتب الوطنية، بنغازي: ١٢٢/٢، ومغني اللبيب: ١٦٥.

(١٥) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣٠٨/٢، وشرح الرضي على الكافية، مط دار الكتب الوطنية، بنغازي: ١٢٢/٢، ومغني اللبيب: ١٦٥.

(١٦) ينظر: مغني اللبيب: ١٦٥.

(١٧) الجنى الداني: ٥٦٧/١.

(١٨) الكتاب: ٣٤٩/٢، وينظر: الأصول في النحو: ٢٨٨/١، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ٤٠٥/١.

(١٩) ينظر: منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك، أبو حيان الأندلسي: ١٧٦.

(٢٠) ذكر ابن منظور أن البيت لسبورة بن عمرو الأسدي أو للجُمَيْحِ الأسدي، واسمُهُ مُنْقَدُ بْنُ الطَّمَّاحِ، لسان العرب، ابن منظور بروايتين: (حشى): ١٤/١٨٢، والمفضليات، المفضل الضبي: ٣٦٧/١، وهو من شواهد اللع: ٧٠/١.

(٢١) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، رقم المسألة (٣٧): ٢٢٨-٢٢٩، وشرح الرضي على الكافية: ١٢٢/٢.

ولقولهم: (حاشاي)، ولو كان فعلا لاتصلت به نون الوقاية كما في (راماني)^(٢)، ورجح ابن الوراق، وأبو البركات الأنباري، وابن يعيش مذهب البصريين^(٣).

الآخر: ذهب الكوفيون إلى أن (حاشا) الاستثنائية إنما هي فعل^(٤)، وإلى هذا الرأي ذهب الفراء كما نُسب إليه^(٥)، واحتجوا لذلك بما يلي:

الأول: أنه يتصرف، وهذا حكم الأفعال، فيقال: (حاشيتُ، حاشي) ^(٦).

الثاني: أن لام الجر تتعلق به؛ لأن اللام تتعلق بالفعل نحو: حاشا لزيد، وقوله تعالى: {حاش لله}، ولو كانت (حاشا) حرفا لم يصح ذلك؛ لأن الحرف لا يدخل على حرف أو يتعلق به، وحذفت اللام لكثرة استعمالها^(٧).

والثالث: أنه دخلها الحذف، وإنما يكون الحذف في الأسماء والأفعال لا في الحروف، فيقال: (حاشا الله)، و(حشا الله)^(٨).

والمذهب الثالث: جواز استعمالها فعلا وحرفا، وقد ذهب إلى هذا الرأي المبرد فقال: ((وَمَا كَانَ حَرْفًا سِوَى (إِلَّا) ف(حاشا) و(خلا)، وَمَا كَانَ فعلا ف(حاشا)...) ^(٩)، وقال أيضا: ((فإن قلت: فكيف يكون حرف خفض وفعلا على لفظ واحد، فإن ذلك كثير منه (حاشا)...) ^(١٠).

ونقل ابن السراج حكاية لأحدهم قائلا: ((وحكى أبو عثمان المازني عن أبي زيد: قال: سمعتُ أعرابيا يقول: (اللهم أغفر لي ولمن سَمِعَ (حاشا) الشيطان وأبا الأصبع)، نصب بـ(حاشا)...) ^(١١).

ونقل أيضا عن البغداديين جواز الأمرين بقوله: ((والبغداديون أيضًا يجيزون النصب والجري(حاشا)...) ^(١٢).

ووافقهم في ذلك ابن الحاجب^(١٣)، وابن مالك^(١٤)، والمرادي^(١٥)، والأشُموني^(١٦)، ونقل جواز الوجهين الفراء، وقيل إن نصه في ذلك قوله: ((ومن نصب بـ(حاشا) قال: (حاشاني)، ومنخفض قال: (حاشاي)...) ^(١٧)، ونقله أيضا الأخفش، والشيباني، وابن خروف، ولم أجده في كتابه كما أجازَه الجرمي والمازني والزجاج^(١٨)، ونسب هذا الرأي إلى الكسائي أيضا^(١٩).

واعترض ياسين العلّيمي على الفراء؛ لزعمه أن (حاشا) فعل بلا فاعل، هذا على القول بأنها فعل، وحجة الفراء في ذلك إن الإنسان حين يذكر بالسوء، فنقول: (حاشاه)، كما نقل ذلك ياسين العلّيمي^(٢٠).

(١) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، رقم المسألة (٣٧): ٢٢٨/١.

(٢) ينظر: التبيين عن مذاهب النحويين، أبو البقاء العكبري: ٤١١/١.

(٣) ينظر: علل النحو: ٣٩٨/١، والإنصاف في مسائل الخلاف، رقم المسألة (٣٧): ٢٣٣-٢٢٩/١، وشرح المفصل، ابن يعيش: ٥١٢/٤.

(٤) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، رقم المسألة (٣٧): ٢٢٦/١، والتبيين عن مذاهب النحويين: ٤١٠/١، وشرح التصريح على التوضيح: ٥٣٨/١.

(٥) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: ٦٣/٢، والجنى الداني: ٥٦٤/١، وشرح الأشُموني على ألفية ابن مالك: ٥٢٧/١.

(٦) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، رقم المسألة (٣٧): ٢٢٧-٢٢٦/١، والتبيين عن مذاهب النحويين: ٤١٢/١-٤١٣، وشرح المفصل، ابن يعيش: ٦٤-٦٣/٢.

(٧) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، رقم المسألة (٣٧): ٢٢٧/١، وشرح المفصل، ابن يعيش: ٦٤/٢، وهمع الهوامع: ٢٨٠/٢.

(٨) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، رقم المسألة (٣٧): ٢٢٧/١، والتبيين عن مذاهب النحويين: ٤١٣/١، وشرح المفصل، ابن يعيش: ٦٤/٢.

(٩) المقترض: ٣٩١/٤.

(١٠) المصدر نفسه: ٤٢٦/٤.

(١١) الأصول في النحو: ٢٨٨/١.

(١٢) المصدر نفسه: ٢٨٩/١.

(١٣) ينظر: أمالي ابن الحاجب: ٣٥٦/١.

(١٤) ينظر: شرح تسهيل الفوائد: ٣٠٦/٢.

(١٥) ينظر: الجنى الداني: ٥٦٢/١.

(١٦) ينظر: شرح الأشُموني على ألفية ابن مالك: ٥٢٧/١.

(١٧) ينظر: شرح التسهيل، ابن مالك: ٣٠٧/٢.

(١٨) ينظر: توضيح المقاصد: ٦٨٩/٢، ومغني اللبيب: ١٦٥/١، وشرح ابن عقيل: ٢٣٩/٢.

(١٩) ينظر: منهج السالك: ١٧٦، وآراء الكسائي عند شراح ألفية ابن مالك في القرن الثامن الهجري، رسالة ماجستير، الباحث: نهاد عبد الفتاح فريخ بدرية، الجامعة الإسلامية غزة، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، ٢٠١٢ م: ١٥٦.

(٢٠) ينظر: شرح ياسين العلّيمي: ١٨٩/١.

ولم أجد رأي الفراء هذا في كتابه، وقد نقله ابن يعيش^(١)، والمرادي^(٢)، والسيوطي^(٣)، وآخرون، وقد انتقد رأيه هذا من قبل النحويين، فذكر ابن يعيش أن ما قاله فاسد وضعيف وعجيب؛ لأن الفعل لا يخلو من فاعله^(٤). ونقلوا عن الفراء أنه إذا قلت: (حاشا لله) فاللام موصولة بمعنى الفعل والجر بها، وإذا قلت: (حاشا الله)، بحذف الجار، فهي مقدرة والخفض بها^(٥)، وقيل إن حرف الجر لا يبقى عمله عند حذفه إلا نادرا^(٦). وقال المرادي إن هذا ظاهر الضعف، أما النصب عنده فبالحمل على إلا^(٧)، كما أكد ابن الناظم والشاطبي أن الفعل لا بد له من فاعل^(٨).

وذهب ياسين العلّيمي إلى أن فاعل (حاشا) ضميرا مستترا إذ قال: ((وأجيب بأن الإنسان يذكر بالسوء فتقول: (حاشاه ما ذكر من السوء)، أي جانبه وتخطاه))^(٩).

واختلف النحويون في فاعل (حاشا)، أما سيبويه فلم يذكر فاعلها؛ لأنه التزم حرفيتها، أما المبرد فتكلم عن فاعل عدا وخلا وليس ولا يكون، ويمكن قياس ما قاله على (حاشا)، فذكر فاعل هذه الأدوات قائلا: ((وأما (عدا) و(خلا) فهما فعلا ينصب ما بعدهما، وذلك قولك: (جاءني القوم عدا زيدا)؛ لأنه لما قال: (جاء القوم) وقع عند السامع أن بعضهم (زيدا)، فقال: (عدا زيدا)، أي جاوز بعضهم زيدا، فهذه تقديره إلا أن (عدا) فيها معنى الاستثناء، وكذلك (خلا)...) ^(١٠)، أي عائدا على البعض المفهوم من الكلام المتقدم. وذكر ابن يعيش أن فاعل حاشا ضمير لم يؤنث ولا يثنى ولا يجمع^(١١)، وذهب ابن مالك إلى أنه ضمير عائدا على البعض السابق الذكر، والأجود عنده أن يعود على مصدر الفعل العامل في المستثنى منه، فعندما تقول: (حاشا زيدا)، فالتقدير: (جاوز قيامهم زيدا)^(١٢).

وقال ابن هشام أن فاعلها ضميرا مستترا يعود إلى مصدر الفعل السابق ذكره، أو إلى اسم الفاعل، أو البعض المفهوم من الكلام، فإذا قيل: (قام القوم حاشا زيدا)، فالمعنى: (جانب هو) أي (قيامهم أو القائم منهم أو بعضهم زيدا)^(١٣)، وقد نقل هذا الخلاف أيضا الأشموني، وضعف أن يعود الضمير على المصدر أو اسم الفاعل؛ لعدم إطراده؛ لأنه قد لا يكون هنالك فعل. وذكر السيوطي أن عود الضمير على المصدر هو مذهب الكوفيين، وقال إنه غير مطرد، وهو عائدا على مفرد مذكر ولذلك لم يجز تشبيته وجمعه وتأنيبه^(١٤)، واستثنى ياسين العلّيمي من ذلك مواضع حذف الفاعل^(١٥). وخلاصة ما سبق أن لـ(حاشا) فاعلا مضمرا، وإن اختلف النحويون في تقديره؛ لأن الفعل لا يخلو من الفاعل، وبذلك يصح ما ذهب إليه ياسين العلّيمي، وأن اعتراضه على الفراء جاء موافقة لما ذهب إليه الكثير من النحويين.

(١) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: ٦٣/٢.

(٢) الجنى الداني: ٥٦٠/١.

(٣) همع الهوامع: ٢٨٠/٢.

(٤) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: ٥١٢/٦٣، ٤/٢.

(٥) ينظر: المصدر نفسه: ٥١٢/٤، والجنى الداني: ٥٦٠/١.

(٦) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: ٥١٢/٤.

(٧) ينظر: توضيح المقاصد: ٦٨٨/٢، الجنى الداني: ٥٦٠/١.

(٨) ينظر: شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك: ١٥٨، والمقاصد الشافية: ٥٥٤/٢.

(٩) شرح ياسين العلّيمي: ١٨٩/١.

(١٠) المقتضب: ٤٢٦/٤.

(١١) ينظر: شرح المفصل: ٥١١/٤.

(١٢) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٣١١، ٣٠٦/٢.

(١٣) ينظر: مغني اللبيب: ١٦٦.

(١٤) ينظر: همع الهوامع: ٢١٨/٢، ٤٥٢/١.

(١٥) ينظر: شرح ياسين العلّيمي: ١٨٩/١.

المبحث الثالث: المنصوبات

المسألة الأولى: المفعول له

وهو أحد أنواع المفاعيل ويسمى المفعول لأجله، ومن أجله، وقيل في حده ((هو علة الإقدام على الفعل...))^(١)، أو ((هو ما فعل لأجله فعل مذكور مثل: (ضربته تأديباً)، و(قعدت عن الحرب جبناً)...))^(٢).

وقال سيبويه في سبب نصبه: ((فانتصب لأثمه موقع له؛ ولأنه تفسير لما قبله لم كان؟ وليس بصفة لما قبله ولا منه، فانتصب كما انتصب درهم في قولك: (عشرون درهماً)، وذلك قولك: (فعلت ذاك حذار الشّر)، و(فعلت ذاك مخافة فلان وادخار فلان)... و(فعلت ذاك أجل كذا وكذا)، فهذا كله ينتصب لأثمه مفعول له))^(٣).

وقيل إنّه منصوب ((بالفعل الذي قد فعله...))^(٤)، ويرى الكوفيون أنّ هو انتصابه انتصاب المصدر الملاقي للفعل اشتقاقاً لا لفظاً هو، أمّا على مذهب الزجاج فإنّه منصوب بفعل من لفظ المصدر^(٥).

أمّا شروط انتصابه علة هي ((أن يكون مصدراً وفعلًا لفاعل الفعل المعلول، ومقارناً للفعل في الوجود، فإن اختلف أحد هذه الشروط فلا بدّ من اللام...))^(٦).

وأضاف ابن مالك ((شرط نصبه تقدير اللام، وإنّما يجوز حذفها إذا كان فعلاً لفاعل الفعل المعلّل، ومقارناً له في الوجود))^(٧). وعلل ذلك ابن يعيش بقوله: ((وإنّما وجب النصب فيما اجتمع الشرائط الثلاث المذكورة، وامتنع فيما خرج عنه من قبل أنّ الفعل لما تضمن المفعول له، ودلّ عليه، وكان موجوداً بوجوده، أشبه المصدر الذي يكون من لفظ الفعل، نحو: (ضربت ضربةً، وضربت) فكما نصبت (ضربةً) و(ضرباً) ب(ضربت) من حيث إن الفعل كان متضمناً ضروب المصادر ودالاً عليها، فكذلك نصبت المفعول له إذا اجتمع فيه الشرائط المذكورة، نحو: (ضربته تأديباً)، وصار في حكم (أدبته تأديباً) وجرى مجرى ما ينتصب به من المصادر، إذ كان نوعاً من الأول، وإن لم يكن من لفظه، نحو: (رجع القهقري)، و(عدا الجمري))^(٨).

أمّا عن تعريفه ب(أل) فقال سيبويه: ((يجوز مجيئه محلياً ب (أل) ولذلك قال سيبويه: ((وحسن فيه الألف واللام؛ لأنّه ليس بحال، فيكون في موضع فاعل حالا، ولا يشبه بما مضى من المصادر في الأمر والنهي ونحوهما؛ لأنّه ليس في موضع ابتداء ولا موضعاً يبنى على مبتدأ، فمن خالف باب (رحمة الله عليه، وسقيا لك، وحمدا لك))^(٩).

وهو جواب لم فعلت نحو: (قد زرتك خوف الشّر)، و(غصت في البحر ابتغاء الدرّ))^(١٠).

وقال الجزولي: ((ويكون معرفة ونكرة مختصاً، ولا يكون منجراً باللام إلا مختصاً))^(١١).

وقد جمع العجاج المعرفة والنكرة^(١٢) في قوله: (١٣)

يَرْكَبُ كُلُّ عَاقِرٍ جُمُهورٍ مَخَافَةً وَرَعَلَ المَحْبُورُ

والهَوَلُ من تَهَوَّلِ الهَوَرِ

(١) المقدمة الجزولية في النحو، أبو موسى الجزولي: ٢٦١، والمفصل: ٨٧.

(٢) الكافية: ٢٣.

(٣) الكتاب: ٣٦٧/١، ٣٧٠.

(٤) ملحة الإعراب: ٣٦.

(٥) ينظر: منهج السالك: ١٤٣.

(٦) المقدمة الجزولية في النحو، أبو موسى الجزولي: ٢٦١، و ينظر: المفصل: ٨٧.

(٧) الكافية: ٢٣.

(٨) شرح المفصل، ابن يعيش: ١/٤٥٢.

(٩) الكتاب: ٣٧٠/١.

(١٠) ينظر: ملحة الإعراب: ٣٦.

(١١) المقدمة الجزولية: ٢٦٢.

(١٢) ينظر: الأصول في النحو: ١/٢٠٨، والمفصل: ٨٧.

(١٣) الرجز للعجاج في ديوانه: ١/٣٥٥-٣٥٤، وهو من شواهد: الكتاب: ١/٣٦٩، الأصول في النحو: ١/٢٠٨.

وقد اعترض ياسين العليمي على ابن جني في جانب من جواب العامل في المفعول له لقوله: ((وَيَكُونُ الْعَامِلُ فِيهِ فِعْلاً مِنْ غَيْرِ لَفْظِهِ...))^(١).

قال ياسين العليمي في شروط المفعول له: ((أَنْ يَكُونَ مِنْ غَيْرِ لَفْظِ الْفِعْلِ، ذَكَرَهُ ابْنُ جَنِي، وَالصَّوَابُ أَنْ يَكُونَ مِنْ غَيْرِ مَعْنَى الْفِعْلِ...))^(٢).

وتابع ابن جني في قوله هذا كثير من النحويين، فذكر ابن السراج أنَّ: ((العامل فيه فعل غير مشتق منه))^(٣). وقال القاسم بن علي إنَّ ((جِنْسَ الْفِعْلِ غَيْرُ جِنْسِهِ...))^(٤).

وقال أبو موسى الجزولي: ((ومقارنا للفعل في الوجود غير نوع له، إذ لو كان نوعاً لكان مصدراً))^(٥).

وقال ابن يعيش: ((ويكون العامل فيه من غير لفظه، وهو الفعل الذي قبله...))^(٦)، معللاً لذلك بقوله: ((وإنما وجب أن يكون العامل فيه من غير لفظه، نحو قولك: (زُرْتُكَ طَمَعًا فِي بَرِّكَ)، و(قصدتُكَ رَجَاءً خَيْرِكَ)، ف(الطمع) ليس من لفظ (زرتك)، و(الرجاء) ليس من لفظ (قصدتك)، ولا تقول: (قصدتُكَ للقصد)، ولا (زرتك للزيارة)؛ لأنَّ المفعول له عِلَّةٌ لوجود الفعل، والشيء لا يكون عِلَّةً لنفسه، إنما يتوصَّل به إلى غيره...))^(٧).

ووافقهم الأشموني قائلًا: ((فلو كان من لفظ الفعل ك(حيل محيلاً) كان انتصابه على المصدرية...))^(٨).

وعلل السيوطي امتناع كون المفعول له من لفظ الفعل لأنَّه سيصبح مفعولاً مطلقاً، والشيء لا يكون سبباً لنفسه^(٩).

وعلَّ ياسين العليمي سبب الاعتراض على ابن جني بقوله: ((لأنَّه لا يلزم من المخالفة في اللفظ المخالفة في المعنى كقولنا: (قعدتُ جلوساً))^(١٠).

يتبيَّن مما سبق أنَّ ياسين العليمي التفت إلى سبب لم يلتفت إليه غيره، إذ تقدَّر برأيه هذا، وأضاف شرطاً آخر لتكون القاعدة أنَّ يكون المفعول له من غير لفظ الفعل، ومن غير معناه، ولا يصحُّ الاختصار على ما ذكره ابن جني أو على ما ذكره ياسين العليمي، والصواب الجمع بين الشرطين؛ لأنَّه لا يصحُّ أن يكون المفعول له من لفظ الفعل حتى لا يكون مفعولاً مطلقاً، أو مصدرًا، كما لا يصحُّ أن يكون المفعول له في معنى الفعل؛ لأنَّ الشيء لا يكون علة في نفسه.

المسألة الثانية: الاستثناء

الاستثناء أحد المنصوبات، ويُقصد به إخراج ما بعد أدوات الاستثناء عن حكم ما قبلها.

وعرَّفه ابن جني بقوله هو: ((أَنْ تَخْرُجَ شَيْئًا مِمَّا أُدْخِلْتَ فِيهِ غَيْرَهُ أَوْ تَدْخُلَهُ فِيمَا أُخْرِجْتَ مِنْهُ غَيْرَهُ، وَحَرْفُهُ الْمُسْتَوَلِيُّ عَلَيْهِ (إِلَّا) وَتَشْبَهُ بِهِ أَسمَاء وَأَفْعَالٌ وَحُرُوفٌ فَالْأَسْمَاءُ (غَيْرَ وَسْوَى) وَالْأَفْعَالُ (لَيْسَ) وَلَا يَكُونُ وَعَدَا وَخَلَا وَحَاشَا) وَالْحُرُوفُ (حَاشَا وَخَلَا))^(١١).

أمَّا المستثنى فعرفه ابن مالك قائلًا: ((وهو المخرج تحقيقاً، أو تقديرًا من مذكور أو متروك بـ(إلا) أو ما بمعناها بشرط الفائدة))^(١٢).

(١) اللمع: ٥٨.

(٢) شرح ياسين العليمي: ٢٦٢/١.

(٣) الأصول في النحو: ٢٠٦/١.

(٤) ملحة الإعراب: ٣٦.

(٥) المقدمة الجزولية: ٢٦١.

(٦) شرح المفصل، ابن يعيش: ٤٤٩/١.

(٧) المصدر نفسه: ٤٤٩/١.

(٨) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ٤٨٠/١.

(٩) ينظر: همع الهوامع: ١٣٢/٢.

(١٠) شرح ياسين العليمي: ٢٦٢/١.

(١١) اللمع: ٦٦.

(١٢) تسهيل الفوائد: ١٠١.

وهو قسمان متّصل ومنقطع ((فإن كان بعض المستثنى منه حقيقة فمتصل، وإلا فمنقطع، مقدّر الوقوع بعد(لكن) عند البصريين، وبعد(سوى) عند الكوفيين))^(١).

وقد اعترض ياسين العلّيمي على الفراء في الاستثناء في الآية المباركة، إذ قال الفراء: ((وقوله: {فَشَرِّبُوا مِنْهُ إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ}...^(٢) وفي إحدى القراءتين^(٣): {إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ}))^(٤) ونقل ياسين العلّيمي عن الفراء قوله إنَّ الاستثناء في الآية المباركة منقطع وأنَّه جملة^(٥)، كما نقل رأي الفراء ابن مالك، وذكر أنَّ ابن خروف قد استحسَّنه^(٦)، وقد نقل رأي الفراء ابن هشام^(٧)، والصَّبَّان^(٨)، على أنَّ (قليلًا) مبتدأ والخبر محذوف تقديره: أي(لم يشربوا).

فاعترض عليه ياسين العلّيمي بقوله: ((ومن العجب قول الفراء وإنَّ أقرَّه ابن النازم إنَّ الاستثناء منقطع وإنَّه جملة...))^(٩)، وقد أنكر الزجاج هذه القراءة بقوله: ((وقوله عَزَّ وَجَلَّ: {تَوَلَّوْا إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ}. (قليلًا) منصوب على الاستثناء، فأما من روى {تَوَلَّوْا إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ} فلا أعرف هذه القراءة، ولا لها عندي وجه؛ لأنَّ المصحف على النصب والنحو يوجبها؛ لأنَّ الاستثناء - إذا كان أول الكلام إيجاباً - نحو قولك: (جاغني القوم إلا زيداً) - فليس في (زيد) المستثنى إلا النصب - والمعنى (تولوا أَسْتَثْنَيْ قَلِيلًا مِنْهُمْ) - وإنَّما ذكرت هذه لأنَّ بعضهم روى (فشربوا منه إلا قليلٌ منهم) وهذا عندي ما لا وجه له))^(١٠).

ودليل ياسين العلّيمي في ذلك: ((إذ كيف يتصوَّر ذلك والقليل بعض الجماعة السابق ذكر ضميرهم...))^(١١)، ذلك أنَّ الاستثناء المنقطع يسمَّى بذلك لانقطاع المستثنى عن المستثنى منه.

وقال فيه ابن يعيش: ((ويسمَّى المنقطع لانقطاعه منه، إذ كان من غير نوعه، وهذا النوع من الاستثناء ليس على سبيل استثناء الشيء ممَّا هو من جنسه؛ لأنَّ استثناء الشيء من جنسه إخراج بعض ما لولاه لتناوله الأوَّل، ولذلك كان تخصيصاً على ما سبق، فأما إذا كان من غير الجنس، فلا يتناوله اللفظ، وإذا لم يتناوله اللفظ فلا يحتاج إلى ما يُخرجه منه، إذ اللفظ، إذا كان موضوعاً بإزاء شيء، وأُطلق، فلا يتناول ما خالفه... فعلى هذا تقول: (ما جاغني أحدٌ إلا حمارًا)، و(ما بالدار أحدٌ إلا وتَدًا))^(١٢)، أي أنَّ القليل بعض ممن استثنته الآية المباركة، فالقليل من جنس المذكور ضميرهم.

ودليله الآخر قوله: ((والحكم المنسوب إليه بعض الحكم المنسوب إليهم، وهذا شأن المتصل...))^(١٣)، ويُفهم منه أنَّ الحكم هو شرب الماء، ثم خرج القليل المذكور عن الحكم لاستثنائهم ب(إلا)، ويؤيِّده فيما ذهب إليه ما ذكره ابن السَّراج إذ قال: ((وليس منهاج الاستثناء المنقطع منهاج الاستثناء الصحيح؛ لأنَّ الاستثناء الصحيح إنَّما هو أن يقع جمع يومهم أنَّ كلَّ جنسه داخلٌ فيه، ويكون واحد منه أو أكثر من ذلك لم يدخل فيما دخل فيه السائر بمستثنيه منه ليعرف أنَّه لم يدخل فيهم، نحو: (جاغني القوم إلا زيداً...))^(١٤).

(١) المصدر نفسه: ١٠١.

(٢) [البقرة: ٢٤٩].

(٣) هي قراءة وأبى والأعشى كما في الكشف: ١/ ٢٩٥، ومفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، الرازي: ٦/ ٥١١، وقيل هي لهما ولعبد الله بن مسعود في البحر المحيط: ٥٨٩/٢.

(٤) معاني القرآن، الفراء: ١/ ١٦٦.

(٥) ينظر: شرح ياسين العلّيمي: ٢٨٦/١.

(٦) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٢/ ٢٦٦.

(٧) ينظر: مغني اللبيب: ٥٥٨.

(٨) ينظر: حاشية الصبان: ٢/ ٢٠٩.

(٩) شرح ياسين العلّيمي: ٢٨٦/١.

(١٠) معاني القرآن وإعراجه، الزجاج: ١/ ٣٢٧.

(١١) المصدر نفسه: ٢٨٦/١.

(١٢) شرح المفصل، ابن يعيش: ٢/ ٥٤٠٣.

(١٣) شرح ياسين العلّيمي: ٢٨٦/١.

(١٤) الأصول في النحو: ١/ ٢٩٠-٢٩١.

واسترسل ياسين العلّيمي في ردّه على الفراء بقوله: ((والكلام فيما إذا كانت إلا للاستثناء كما هو موضوع المسألة، فلا يرد أن غير النصب جائز في نحو: (قَامَ الْقَوْمُ إِلَّا زَيْدًا) إذا جرت (إلا صفة الأول))^(١). وهذا ما ذكره النحويون ومنهم المبرد قائلا: ((وَالْوَجْهُ الْآخِرُ أَنَّ يَكُونَ الْفِعْلُ أَوْ غَيْرُهُ مِنَ الْعَوَامِلِ مَشْغُولًا، ثُمَّ تَأْتِي بِالْمُسْتَثْنَى بَعْدَ، فَإِذَا كَانَ كَذَلِكَ فَالنَّصْبُ وَقَعَ عَلَى كُلِّ مُسْتَثْنَى، وَذَلِكَ قَوْلُكَ: (جَاءَنِي الْقَوْمُ إِلَّا زَيْدًا)، و(مَرَرْتُ بِالْقَوْمِ إِلَّا زَيْدًا)...)^(٢). وذكر ذلك ابن السراج بقوله: ((المستثنى يشبه المفعول إذا أتى به بعد استغناء الفعل بالفاعل، وبعد تمام الكلام، تقول: (جاءني القوم إلا زيدا)، ف(جاءني القوم) كلام تام وهو فعل وفاعل، فلو جاز أن تذكر (زيدا) بعد هذا الكلام بغير حرفا لاستثناء ما كان إلا نصبا))^(٣).

وذكر ابن هشام أنَّ الكلام إذا كان تاما . أي إذا كان المستثنى منه مذكورا. غير مسبوق بنفي وجب نصب المستثنى، واستشهد لذلك بالآية المباركة: {فَشَرِبُوا مِنْهُ إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ}^(٤) أي أنَّ المستثنى في الآية المباركة واجب النصب. ويمكن أن يحمل كلام الفراء على النفي المؤول كما قرأ بعضهم قوله تعالى: {فَشَرِبُوا مِنْهُ إِلَّا قَلِيلًا} برفع (قليل) حملا على النفي المؤول؛ لأنَّ قبله: {فَمَنْ شَرَبَ مِنْهُ فَلَيْسَ مِنِّي} فذلك صار (شربوا منه) بمعنى (لم يكونوا منه)^(٥)، وعلى هذا التأويل رفع المستثنى (قليل) على البدلية^(٦).

ومثله قول الشاعر:^(٧)

وبالصرامة مِنْهُمْ مَنْزِلٌ خَلَقَ عَافٍ تَغَيَّرَ إِلَّا النَّوْءُ وَالْوَدُّ

؛ لأنَّ معنى (تَغَيَّرَ) لم يبق على حاله.

وقول الآخر:^(٨)

لِذِمِّ ضَائِعٍ تَغَيَّبَ عَنْهُ أَقْرَبُوهُ إِلَّا الصَّبَا وَالْجَنُوبُ

؛ لأنَّ معنى (تَغَيَّبَ): لم يأت^(٩).

وقد أدرك الفراء هذا بقوله: ((والوجه في (إلا) أن ينصب ما بعدها إذا كان ما قبلها لا جدد فيه، فإذا كان ما قبل إلا فيه جدد جعلت ما بعدها تابعا لما قبلها معرفة كان أو نكرة...))^(١٠).

وفي المستثنى من المنفي ذكر المبرد وجه الرفع قائلا: ((تَقُولُ: (مَا جَاءَنِي أَحَدٌ إِلَّا زَيْدًا)، فتجعل زيد بدلا من أحد فيصير التَّغْيِيرُ: (مَا جَاءَنِي إِلَّا زَيْدًا)؛ لأنَّ الْبَدَلَ يَحِلُّ مَحَلَّ الْمُبْدَلِ مِنْهُ، أَلَا تَرَى أَنَّ قَوْلَكَ: (مَرَرْتُ بِأَخِيكَ زَيْدًا) إِنَّمَا هُوَ بِمَنْزِلَةِ قَوْلِكَ: (مَرَرْتُ بِزَيْدٍ)؛ لأنَّك لما رفعت الْأَخَ قَامَ (زيد) مقامه فعلى هَذَا قُلْتَ: (مَا جَاءَنِي أَحَدٌ إِلَّا زَيْدًا))^(١١)، فكلام الفراء باعتبار تقدير النفي.

وأشار ابن هشام إلى أنَّه إذا كان الكلام السابق منفيًا وكان الاستثناء متصلا جاز أن يكون المستثنى تابعا للمستثنى منه على أنَّه بدل عند البصريين، أو عطف نسق عند الكوفيين، كما جاز فيه النصب، وإن كان الإتيان أجود منه^(١٢).

أي أن الفراء لم يخالف القاعدة، وتأويل كلامه موافق لقاعدة إتيان المستثنى للمستثنى من إذا كان الاستثناء متصلا منفيًا.

(١) شرح ياسين العلّيمي: ٢٨٦/١.

(٢) المقتضب: ٣٨٩ / ٤.

(٣) الأصول في النحو: ٢٨١ / ١.

(٤) ينظر: أوضح المسالك: ٢٢٣ / ٢ - ٢٢٤.

(٥) ينظر: شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٢٨١ / ٢، وأنوار التنزيل وأسرار التأويل، البيضاوي: ١ / ١٥١.

(٦) ينظر: شرح الكافية الشافية: ٧٠٩ / ٢.

(٧) البيت للأخطل في ديوانه: ٨٦، وهو من شواهد شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٢٨١ / ٢، وشرح الكافية الشافية: ٧٠٩ / ٢.

(٨) البيت بلا نسبة في شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك: ٢٨١ / ٢، وشرح الكافية الشافية: ٧١٠ / ٢، وجمع الهوامع: ٢٧٠ / ٢.

(٩) ينظر: شرح الكافية الشافية: ٧٠٩ / ٢ - ٧١٠.

(١٠) معاني القرآن، الفراء: ١ / ١٦٦.

(١١) المقتضب: ٣٩٤ / ٤.

(١٢) ينظر: شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام: ٢٤٥.

وقد ذكر البيضاوي^(١) أنَّ الاستثناء في الآية الكريمة متصل، وبذلك قال ابن هشام^(٢)، وكما قال ابن الحاجب لا يصح أن يعدل إلى الاستثناء المنقطع إلا عند عدم التمكن من الاتصال^(٣).

وخلاصة القول أنَّ الفراء يرى أنَّ الاستثناء منقطع، وأنَّه جملة أخذاً بمعنى الآية المباركة، أمَّا ياسين العليمي فأخذ بظاهر اللفظ، ويترجَّح لدي ما ذكره ياسين العليمي؛ لأنَّ القليل هم المؤمنون، وهم جزء من القوم المسبوقين بالذكر بواسطة الضمير الواو من (شربوا).

نتائج البحث

بعد هذه الرحلة العلمية مع الشيخ ياسين العليمي يمكن أن نذكر أهم ما توصَّل إليه البحث:

- ١- كانت شخصية ياسين العليمي جليَّة في كتابه، فعلى الرغم من أنَّ هدفه الأساسي لكتابه جمع النصوص ألا أنَّ البحث أظهر له آراء واضحة، فلم يكن ناقلاً فحسب، وإنما كان يُعارض، ويوافق، ويستدرك، فأضاف الكثير إلى علم النحو، والعلوم الأخرى، مما يبين أنَّه أحد المحققين البارعين، ولكن قد يذكر نصوص السابقين دون تعقيب.
- ٢- قد يتقرَّر بما يعرضه من آراء كما في باب المفعول له عند اعتراضه على ابن جني.
- ٣- قد جانب ياسين العليمي الصواب في أغلب المسائل كما اتَّضح في هذه الدراسة.
- ٤- تعدَّدت اعتراضاته فمنها ما كان على الألفية سواء أكان في نظمها أو محتواها أو على النصوص الشارحة لها، وهكذا مع ترجيحاته واستدراكاته.
- ٥- كان ناقلاً أميناً إلا في بعض المواضع التي لم يشر فيها إلى صاحب النص أو الرأي، أو الاختلاف في بعض الألفاظ عن النص المنقول.
- ٦- ابتعد عن التكلف والصعوبة في عرضه لآرائه ومناقشته للعلماء، بل اتَّسم أسلوبه بالسلاسة والتدرج في عرض الأفكار.
- ٧- كان الأسلوب العلمي ملازماً لكتابه، إذ يأتي بحجة أو أكثر، ويعلِّل الآراء في سبيل الكشف عن الحقيقة، ويأتي بقرائن، فنجدته يُفتح القارئ، وإن أغفل بعضها دون تعليل.
- ٨- أظهر البحث تأثره بابن هشام، فقد كان ينقل نصوصاً من حواشيه وكتبه، ولا عجب من ذلك، فابن هشام نحوي متمكن من اللغة.
- ٩- بيَّنت الدراسة نقله الكثير من النصوص، مما يسدُّ الكثير من الفراغ الذي تركته الكتب، وربما أنَّ هذه الكتب لم يتم الحصول عليها للضياع، فنجدته ينقل عن جميع النحويين، فكشفت الدراسة عن الكثير من الآراء.
- ١٠- قد يظهر أكثر من اعتراض في المسألة الواحدة، مما يدلُّ على سعة اطلاعه.
- ١١- استشهد بالآيات القرآنية، والشعر العربي، وأقوال العرب، وأكثر من الاستشهاد بآيات القرآن الكريم، فهو الدليل القاطع لديه، كما هو واضح لمن يطالع كتابه.
- ١٢- تعدَّدت النصوص التي جاء بها بتعدد موضوعات الألفية، فلا يقتصر على النصوص النحوية، بل نجده ضليعاً في الصرف والبلاغة، والدلالة.
- ١٣- كشفت الدراسة ضرورة إعادة النظر في بعض المسائل؛ لاختلاف آراء النحويين.
- ١٤- رفض نظرية التيسير من خلال ردِّه على ابن مضاء في مسألة رافع المبتدأ، ودافع عن النحويين ممن اتهمهم ابن مضاء بالاعتزال والخروج عن السنة، بسبب أخذه باللفظ الظاهر من غير فهم مرادهم، فوقف موقفاً حازماً منه.
- ١٥- عاب ياسين العليمي على النحويين ميلهم إلى التقدير والتأويل في الإعراب والخروج عن المقصود الظاهر كما في باب الاستثناء.

(١) ينظر: أنوار التنزيل: ١/١٥١.

(٢) ينظر: شرح قطر الندى: ٢٤٤، وشرح شذور الذهب، ابن هشام: ٣٤١.

(٣) ينظر: أمالي ابن الحاجب: ١/٢٢٩.

- ١٦- كانت ردوده بعيدة عن التحامل، فإن أسلوبه معتدل، غير متحيز، بل يدعم من الآراء ما كان صحيحاً، أو قريباً من الصحة.
- ١٧- قد يأتي بآراء وردود مسبوق إليها، مثال ذلك فقد سبقه الأشموني بالقول أن البناء على الضم في (نحن) للحمل على النظر.
- ١٨- كان يميل في أغلب آراءه إلى المذهب البصري.

المصادر والمراجع المطبوعة

📖 القرآن الكريم.

📖 إتحاف ذوي الاستحقاق ببعض مراد المرادي وزوائد أبي إسحاق، ابن غازي ت (٩١٩هـ)، تحقيق: حسين عبد المنعم بركات، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ - ١٩٩٩م.

📖 إرشاد السالك إلى حل ألفية ابن مالك، إبراهيم بن قيم الجوزية ت (٧٦٧هـ)، تحقيق: د. محمد بن عوض السهلي، مكتبة أضواء السلف، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م.

📖 الأصول في النحو، محمد بن السري بن السراج ت (٣١٦هـ)، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.

📖 الأعلام، خير الدين بن محمود الزركلي ت (١٣٩٦هـ)، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة عشر، ٢٠٠٢م.

📖 ألفية ابن مالك، محمد بن عبد الله بن مالك ت (٦٧٢هـ)، دار التعاون، (د. ط)، (د. ت).

📖 أمالي ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن الحاجب ت (٦٤٦هـ)، تحقيق: د. فخر صالح سليمان قدارة، دار عمان، ودار الجيل، بيروت، (د. ط)، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

📖 الإنصاف في مسائل الخلاف، أبو البركات الأنباري ت (٥٧٧هـ)، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

📖 أنوار التنزيل وأسرار التأويل، البيضاوي ت (٦٨٥هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى - ١٤١٨هـ.

📖 أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري ت (٧٦١هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، (د. ط)، (د. ت).

📖 الإيضاح في شرح المفصل، ابن الحاجب ت (٦٤٦هـ)، تحقيق: د. موسى بناي العلي، مطبعة العاني، بغداد، (د. ط)، (د. ت).

📖 البحر المحيط في التفسير، أبو حيان الأندلسي ت (٧٤٥هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، (د. ط)، ١٤٢٠هـ.

📖 بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي ت (٩١١هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، لبنان، (د. ط)، (د. ت).

📖 البهجة المرضية (شرح السيوطي على ألفية ابن مالك)، جلال الدين السيوطي ت (٩١١هـ)، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

📖 التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، أبو البقاء العكبري ت (٦١٦هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن العثيمين، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

📖 تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ابن مالك ت (٦٧٢هـ)، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي، ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م.

📖 توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، حسن بن قاسم بن عبد الله المرادي ت (٧٤٩هـ)، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٨م.

📖 جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني ت (١٣٦٤هـ)، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، الطبعة الثامنة والعشرون، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.

📖 جمهرة الأمثال، أبو هلال العسكري ت (٣٩٥هـ)، دار الفكر، بيروت، (د. ط)، (د. ت).

- 📖 الجني الداني في حروف المعاني، المرادي ت(٧٤٩هـ)، تحقيق: د فخر الدين قباوة - ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م.
- 📖 حاشية الخصري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، محمد بن عفيفي الباجوري الخصري ت(١٢٨٨هـ)، ضبط وتشكيل وتصحيح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
- 📖 حاشية الصبان على ألفية ابن مالك، محمد بن علي الصبان الشافعي، ت(١٢٠٦هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- 📖 خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، ت(١٠٩٣هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- 📖 الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي ت(٣٩٢هـ)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 الخصائص، أحمد بن إدريس القرافي ت(٦٨٤هـ)، تحقيق: د. ناجي محمود حين عبد الجليل، (د.مط)، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس أحمد بن يوسف السمين الحلبي ت(٧٥٦هـ)، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 دليل السالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن صالح الفوزان، دار المسلم، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.
- 📖 الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر العسقلاني ت(٨٥٢هـ)، تحقيق: محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر اباد، الهند، الطبعة الثانية، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م.
- 📖 الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، برهان الدين اليعمري ت(٧٩٩هـ)، تحقيق وتعليق: الدكتور محمد الأحمد أبو النور، دار التراث، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 ديوان الأخطل، شرح وتقديم: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
- 📖 ديوان امرئ القيس، شرح عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- 📖 ديوان الحطيئة، شرح حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.
- 📖 ديوان العجاج برواية الأصمعي ت(٢١٦هـ)، تحقيق: د. عبد الحفيظ السطلي، مكتبة الدكتور مروان العطية، دمشق، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 ديوان النابغة الذبياني، شرح: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.
- 📖 رفع الإصر عن قضاة مصر، ابن حجر العسقلاني ت(٨٥٢هـ)، تحقيق الدكتور علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.
- 📖 روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي ت(١٢٧٠هـ)، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ.
- 📖 سنن ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد ابن ماجه، ت(٢٧٣هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، وفيصل عيسى البابي الحلبي، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني ت(٢٧٥هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 سنن الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن الترمذي، ت(٢٧٩هـ)، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (د.ط)، ١٩٩٨م.

- 📖 شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد بن سالم مخلوف ت (١٣٦٠هـ)، تعليق: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.
- 📖 شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك، أبو عبد الله محمد بن علي بن طولون ت (٩٥٣هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد جاسم الكبيسي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م.
- 📖 شرح ابن عقيل، ابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي ت (٧٦٩هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث - القاهرة، دار مصر، سعيد جودة السحار وشركائه، الطبعة العشرون، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م.
- 📖 شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، ابن الناظم بدر الدين محمد بن محمد بن مالك ت (٦٨٦هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.
- 📖 شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، علي بن محمد بن الحسن الأشموني ت (٩٠٠هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.
- 📖 شرح تسهيل الفوائد، محمد بن عبد الله ابن مالك ت (٦٧٢هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، هجر، الطبعة الأولى، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م.
- 📖 شرح التسهيل، أحمد بن محمد التنسي ت (٨٠١هـ) تحقيق ودراسة إلى باب الفاعل، دكتوراه الباحثة: فريدة حسن معاجيني، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٤١٤ هـ، ١٩٩٣ م.
- 📖 شرح التصريح على التوضيح، الشيخ خالد الأزهرى ت (٩٠٥هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.
- 📖 شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الاستراباذي ت (٦٨٦هـ)، تصحيح: يوسف حسن عمر، دار الكتب الوطنية، بنغازي، الطبعة الثانية، ١٩٩٦ م.
- 📖 شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام الأنصاري ت (٧٦١هـ)، تحقيق: عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، سوريا، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري ت (٧٦١هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (د.مط)، القاهرة، الطبعة الحادية عشرة، ١٣٨٣ هـ.
- 📖 شرح الكافية الشافية، محمد بن عبد الله ابن مالك ت (٦٧٢هـ)، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، (د.ت).
- 📖 شرح المفصل، أبو البقاء موفق الدين ابن يعيش ت (٦٤٣هـ)، تقديم: د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.
- 📖 شرح المكودي على ألفية ابن مالك، عبد الرحمن علي بن صالح المكودي ت (٨٠٧هـ)، تحقيق: د. فاطمة راشد الراجحي، جامعة الكويت، ١٩٩٣ م.
- 📖 شرح ياسين العليمي على ألفية ابن مالك، ياسين العليمي (١٠٦١هـ)، المطبعة المولوية، فاس، (د.ط)، ١٣٢٧ هـ.
- 📖 شعر الأخطل صنعة السكري ت (٢٩٠هـ)، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، دار الفكر دمشق، الطبعة الرابعة، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م.
- 📖 الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية، تقي الدين إبراهيم بن الحسين النيلي ت (ق ٧هـ)، تحقيق: د. محسن بن سالم العميري، جامعة أم القرى، (د.ط)، ١٤١٩ هـ.
- 📖 الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن السخاوي ت (٩٠٢هـ)، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 ضياء السالك إلى أوضح المسالك، محمد عبد العزيز النجار، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.

- عَلَل النحو، أبو الحسن محمد بن عبد الله ابن الوراق ت(٣٨١هـ)، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش، الناشر: مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م.
- فصل المقال في شرح كتاب الأمثال، أبو عبيد البكري ت(٤٨٧هـ)، تحقيق: إحسان عباس، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٧١ م.
- الكافية في علم النحو، عثمان بن عمر بن الحاجب ت(٦٤٦هـ)، تحقيق الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٠ م.
- الكتاب، سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان، ت(١٨٠هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم جار الله الزمخشري ت(٥٣٨هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧ هـ.
- الكواكب الدرية شرح منظومة الألفية، الشيخ صالح عبد السميع الأزهرى، مصطفى الباي الحلي وأولاده، مصر، (د.ط)، ١٣٤٤ هـ.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (المتوفى: ٦١٦هـ)، تحقيق: د. عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥ م.
- اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص الدمشقي ت(٧٧٥هـ)، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.
- لسان العرب، أبو الفضل محمد بن منظور الأنصاري ت(٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤ هـ.
- اللمحة في شرح الملح، أبو عبد الله محمد بن حسن ابن الصائغ ت(٧٢٠هـ)، تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م.
- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني ت(٣٩٢هـ)، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، (د.ط)، (د.ت).
- المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسى ت(٤٥٨هـ)، تحقيق: عبد الحميد هندواي، الطبعة الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.
- المساعد على تسهيل الفوائد، محمد بن عبد الله بن مالك ت(٦٧٢هـ)، تحقيق: د. محمد كامل بركات، دار الفكر، دمشق، (د.ط)، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م.
- مسند أبي داود الطيالسي، أبو داود سليمان بن داود الطيالسي ت(٢٠٤هـ)، تحقيق: د. محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر، مصر، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م.
- معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء ت(٢٠٧هـ)، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي وآخرون، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، الطبعة الأولى، (د.ت).
- معاني القرآن وإعرابه، أبو إسحاق الزجاج ت(٣١١هـ)، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- المعجم الكبير، المعجم الصغير، أبو القاسم الطبراني ت(٣٦٠هـ)، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، الطبعة الثانية، (د.ت).
- معجم المؤلفين، عمر كحالة ت(١٤٠٨هـ)، مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت، (د.ط)، (د.ت).

- 📖 مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري ت (٧٦١هـ)، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، الطبعة السادسة، ١٩٨٥.
- 📖 مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر فخر الدين الرازي ت (٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٢٠ هـ.
- 📖 المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم جار الله الزمخشري ت (٥٣٨هـ)، تحقيق: د. علي بو ملح، مكتبة الهلال - بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٣ م.
- 📖 المفضليات، المفضل بن محمد بن يعلى بن سالم الضبي ت (نحو ١٦٨هـ)، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف القاهرة، الطبعة السادسة، (د.ت).
- 📖 المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، أبو إسحاق الشاطبي ت (٧٩٠هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٤٢٨ هـ. ٢٠٠٧ م.
- 📖 المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد ت (٢٨٥هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 المقدمة الجزولية في النحو، أبو موسى الجزولي ت (٦٠٧هـ)، تحقيق: د. شعبان عبد الوهاب محمد، مطبعة أم القرى، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 ملحة الإعراب، القاسم بن علي الحريري ت (٥١٦هـ)، دار السلام - القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.
- 📖 منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك، أبو حيان الأندلسي ت (٧٤٥هـ)، تحقيق: سيدني جلازر، الجمعية الشرقية الأمريكية نيويورك كونكتيكي، وأضواء السلف، الطبعة الأولى، 1947 م.
- 📖 المنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي، أبو المحاسن يوسف بن تغري الحنفي ت (٨٧٤هـ)، تحقيق: دكتور محمد أمين، وتقديم: دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 نتائج الفكر في النحو، أبو القاسم عبد الرحمن السهيلي ت (٥٨١هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٢ هـ - ١٩٩٢ م.
- 📖 النحو الوافي، عباس حسن ت (١٣٩٨هـ)، دار المعارف، الطبعة الخامسة عشرة، (د.ت).
- 📖 نظم العقيان في أعيان الزمان، جلال الدين السيوطي ت (٩١١هـ)، تحقيق: فيليب حتي، المكتبة العلمية - بيروت، (د.ط)، (د.ت).
- 📖 النهاية في غريب الحديث والأثر، أبو السعادات المبارك بن محمد ابن الأثير ت (٦٠٦هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية - بيروت، (د.ط)، ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م.
- 📖 هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل بن محمد البغدادي ت (١٣٩٩هـ)، وكالة المعارف الجلييلة، استانبول، (د.ط)، ١٩٥١ م.
- 📖 همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي ت (٩١١هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداي، المكتبة التوفيقية، مصر، (د.ط)، (د.ت).
- الرسائل الجامعية:**
- 📖 آراء الكسائي عند شراح ألفية ابن مالك في القرن الثامن الهجري، رسالة ماجستير، الباحث: نهاد عبد الفتاح فريح بدرية، الجامعة الإسلامية غزة، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، ٢٠١٢ م.

- 📖 الشاهد النحوي عند المرادي في كتابه توضيح المقاصد وابن هشام في كتابه أوضح المسالك، رسالة ماجستير، الباحث: عبد العزيز منور الرشدي، جامعة مؤتة، قسم اللغة العربية، ٢٠١١م.
- 📖 شرح ألفية ابن مالك، إسماعيل بن محمد بن هاني اللخمي، دكتوراه، إعداد الباحث: أحمد محمد القرشي، كلية اللغة العربية جامعة أم القرى، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م.

أغراض الفنقلة في كتاب سيبويه

أ. رضا هادي حسون العقيدى الباحث. أحمد علي حيّوي

كلية التربية / الجامعة المستنصرية

Al Fankala Purposes in the Sibawayh's book

Prof. Redha Hadi Hassun Al-Aqidi

Researcher. Ahmed Ali Hayawi

College of Education / University of Mustansiriya

ahmed464513@gmail.com

redhahadihassun@hotmail.com

Abstract

scholars and commentators, a method of authorship of great importance in the presentation of material books, Alphenqlh words starting with ta + condition tool (if) + did say + Answer condition), and we decided to look for Alphenqlh when Sibawayh, so the reason that the book Sibawayh the first book to me came to us, as well as being of great importance when grammarians and scientists, and resorts author to Alphenqlh style so when the issue is important, or want to alert the addressee by it, so with a significant impact in bringing the idea to offeree more of direct speech normative, it has been used to perform Sibawayh Alphenqlh purposes Sample, including Altqaid ie: the development of grammatical rules and morphological and sound, and the reasoning of any explanation of grammar judgment and morphological and voice, and analysis ie analysis of the content of grammar judgment and morphological and voice, and representation of any representation of the rules of grammatical and morphological and acoustic both examples were correct or incorrect The end of which the statement of rules.

Keywords: Al-Falaqla, Sebawiyeh Book, Al-Fakala Purposes

المخلص:

أسلوب الفنقلة من الأساليب المهمة التي يستعملها النحاة والفقهاء والمفسرين في عرض المادة العلمية، وهو طريقة تأليف ذات أهمية كبيرة في عرض المادة العلمية، والفنقلة عبارة تبدأ بـ (الفاء + أداة الشرط (إن) + فعل القول + جواب الشرط)، وأرتأينا أن نبحت أغراض الفنقلة عند سيبويه، وسبب ذلك أن كتاب سيبويه أول كتاب نحوي وصل إلينا، فضلاً عن كونه ذا أهمية كبيرة عند النحاة والعلماء، ويلجأ المؤلف إلى أسلوب الفنقلة وذلك عندما تكون المسألة مهمة، أو يريد أن ينبه المخاطب عليها، فتكون ذات أثر مهم في إيصال الفكرة إلى المخاطب أكثر من الكلام التقريري المباشر، وقد استعمل سيبويه الفنقلة لتؤدي أغراضاً معينة، منها التعقيد أي: وضع القواعد النحوية والصرفية والصوتية، والتعليل أي تعليل الحكم النحوي والصرفي والصوتي، والتحليل أي: تحليل مضمون الحكم النحوي والصرفي والصوتي، والتمثيل أي التمثيل للقواعد النحوية والصرفية والصوتية سواء كانت الأمثلة صحيحة أم غير صحيحة فالغاية منها بيان القواعد.

الكلمات المفتاحية: الفنقلة، كتاب سيبويه، أغراض الفنقلة

توطئة:

الفنقلة لغة:

لفظة منحوتة من قولهم (فإن قيل، فإن قال، فإن قلت)، فهي من جذر مادة (ق و ل)، جاء في الصحاح : ((قول قال يقول قولاً، وقولةً، ومقالاً، ومقالةً))^(١)، وجاء في المقاييس : ((قَوْلَ) الْقَافُ وَالْوَاوُ وَاللَّامُ أَصْلٌ وَاحِدٌ صَحِيحٌ يَقُولُ كَلِمَةً، وَهُوَ الْقَوْلُ مِنَ النُّطْقِ. يُقَالُ: قَالَ يَقُولُ قَوْلًا. وَالْمَقُولُ: اللِّسَانُ. وَرَجُلٌ قَوْلَةٌ وَقَوْلٌ: كَثِيرُ الْقَوْلِ))^(٢).

(١) صحاح اللغة وتاج العربية : ١٨٠/ ٥

(٢) مقاييس اللغة : ٤٢/ ٥

الفنقلة اصطلاحاً:

قلنا إنّ الفنقلة هي لفظة منحوتة من قولهم (فإن قيل أو قال أو قلت) (قلنا أو قلت)^(١) والفنقلة في تركيبها لا بد لها من أن تبدأ بالشرط سواء أكان بـ(إن) أم بغيرها، ثم فعل القول وجواب الشرط.

يستعمل سيبويه أسلوب الفنقلة لتؤدي أغراضاً معينة، فالغرض الأول (التقعيد)، أي: يوظف الفنقلة لوضع القاعدة النحوية والصرفية والصوتية، والغرض الثاني (التعليل) أي: يوظف الفنقلة لتعليل الحكم النحوي أو الصرفي أو الصوتي، والغرض الثالث (التحليل) أي: تحليل مضمون الحكم النحوي والصرفي والصوتي، والغرض الرابع (التمثيل) أي: يوظف الفنقلة للتمثيل بأمثلة صحيحة وغير صحيحة عند عرضه القاعدة النحوية والصرفية والصوتية.

أولاً: التقعيد:

يستعمل سيبويه أسلوب الفنقلة لوضع القاعدة النحوية أو الصرفية، ثم يبين حكمها من حيث الوجوب أو الجواز أو المنع، فيستعمل أسلوب الفنقلة لينبه المخاطب على ما يكون واجباً وجائزاً وما حكمه المنع من القواعد النحوية والصرفية حتى لا يقع المتكلم في الخطأ، ومن أمثلة استعمالات سيبويه لأسلوب الفنقلة لوضع القواعد ما يأتي:

أ / ما حكمه المنع

قال سيبويه: ((وزعم الخليل رحمه الله أن قولهم: رِبْحْتُ الدَّرْهَمَ دِرْهَمًا، مُحَالٌ، حَتَّى تَقُولَ: فِي الدَّرْهَمِ وَلِلدَّرْهَمِ وَكَذَلِكَ وَجَدْنَا الْعَرَبَ تَقُولُ، فَإِنْ قَالَ قَائِلٌ: فَاحْذَفْ حَرْفَ الْجَرِّ وَأَنُوهُ، قِيلَ لَهُ: لَا يَجُوزُ ذَلِكَ كَمَا لَا تَقُولُ مَرَزْتُ أَخَاكَ وَأَنْتَ تُرِيدُ بِأَخِيكَ، فَإِنْ قَالَ: لَا يَجُوزُ حَذْفُ الْبَاءِ مِنْ هَذَا قِيلَ لَهُ: فَهَذَا لَا يُقَالُ أَيْضًا))^(٢).

مراد سيبويه أن حرف الجر ليس في كل موضع يمكن إسقاطه مع كونه منوياً، وذلك أن من المواضع ما لا يجوز فيها إسقاط حرف الجر كقول الرجل: (رِبْحْتُ الدَّرْهَمَ دِرْهَمًا) بل يجب أن يقال: (في الدرهم أو للدرهم)، فسيبويه يُوجب ذكر حرف الجر وعدم حذفه في هذا الموضع.^(٣)

ويبدو أن لأسلوب الفنقلة أثراً مهماً في وضع القاعدة النحوية، وذلك أن سيبويه باستعماله للفنقلة قد نبه المخاطب على عدم الوقوع بالخطأ والاحتراز منه، فكان المخاطب ينتظر أن يعرف ما يجب أن يكون وما لا يجب أن يكون مراعاة لتلك القاعدة. ويبدو أن الكلام لو كان في غير الفنقلة وهو أن يقول مثلاً: لا يجوز حذف حرف الجر في موضع ثم يقوم المتكلم بجعل ذلك الحرف منوياً كما في قول القائل: (رِبْحْتُ الدَّرْهَمَ)، فإنه لا يؤدي الأثر الذي أدته الفنقلة من تجنب المخاطب عن الوقوع بالخطأ في هذا الموضع، كما أن هذه المسألة من المسائل المشككة لأن حرف الجر يُحذف في موضع ولا يُحذف في موضع آخر، فكان استعمال الفنقلة له دور مهم في وضع تلك القاعدة النحوية.

ب / ما حكمه الجواز

قال سيبويه: ((فإن قلت: ضَرَبْتُ وَضَرَبُونِي قَوْمَكَ، نَصَبْتُ، إِلَّا فِي قَوْلِ مَنْ قَالَ: أَكُلُونِي الْبَرَاغِيثُ، أَوْ تَحْمِلُهُ عَلَى الْبَدَلِ فَتَجْعَلَهُ بَدَلًا مِنَ الْمُضْمَرِ، كَأَنَّكَ قُلْتَ: ضَرَبْتُ وَضَرَبْتَنِي نَاسٌ بَنُو فُلَانٍ))^(٤)

هذه مسألة من مسائل تنازع الأفعال وهي من المسائل التي اختلف فيها النحاة البصريون والكوفيون في أي العاملين أولى بالعمل فالبصريون يرون العامل في المعمول هو الأقرب لقربه منه، أما الكوفيون فيرون أن العامل الأول لسبقه.

(١) ينظر: نكت وتنبهات في تفسير القرآن المجيد : ١ / ١٠٩، و مباحث في علوم القرآن : ٢٩٤، وجماليات المفردة القرآنية: ٢٦٠، ودراسات في اللسانيات العربية : ١٨٨

(٢) الكتاب : ١ / ٣٩٥

(٣) ينظر: شرح كتاب سيبويه : ٢ / ٢٨٥، وأمالى ابن الحاجب : ١ / ٢٧١

(٤) الكتاب : ١ / ٧٨

أما سيبويه فيرى أن الثاني هو الأول بالعمل من الأول لقربه إليه فقول القائل: (ضربتُ وضربني زيدٌ) فالعامل الثاني قد عمل ب(زيد) وحذف معمول العامل الأول، لكن إن نُقِصَ المعنى كان العمل للأول أولى فمن ذلك قول الرجل: (ضربتُ وضربوني قومك) فهنا لم يَجُزْ نصب (قومك) بالعامل الثاني، وذلك لأن (ضربوني) أصله (ضربني) فلا يمكن أن يُقدر للواحد ضمير جمع فهذا ينقص المعنى، قال سيبويه: ((ولو تحمّل الكلام على الآخر لقلت: ضَرَبْتُ وَضَرَبُونِي قَوْمَكَ، وَإِنَّمَا كَلَامُهُمْ: ضَرَبْتُ وَضَرَبَنِي قَوْمَكَ. وَإِذَا قُلْتُ ضَرَبَنِي، لَمْ يَكُنْ سَبِيلَ لِلأَوَّلِ، لِأَنَّكَ لَا تَقُولُ ضَرَبَنِي وَأَنْتَ تَجْعَلُ الْمُضْمَرَ جَمِيعًا، وَلَوْ أَعْمَلْتَ الْأَوَّلَ لَقُلْتَ مَرَرْتُ وَمَرَّ بِي بَزِيدٌ. وَإِنَّمَا قَبِحَ هَذَا أَنَّهُمْ قَدْ جَعَلُوا الْأَقْرَبَ أَوْلَى إِذَا لَمْ يَنْقُضْ مَعْنَى))^(١)

ثم يبين سيبويه أن العامل الأول إذا عمل في المفعول نحو قول الرجل: (ضربتُ وضربوني قومك) ف(قومك) جاز أن يُنصب وجاز أن يُرفع على لغة (أكلوني البراغيث)، أو أن يكون بدلاً من الضمير^(٢)، مستعملاً بذلك أسلوب الفنقلة لينبه المخاطب على أنه يمكن أن يأخذ المعمول في مثل قولك: (ضربتُ وضربوني قومك) أكثر من وجه، وهي قاعدة نحوية مفادها (لا يجوز أن يعمل العامل الثاني في المعمول في باب التنازع إذا كان يُنقَضُ المعنى بل العمل للعامل الأول كما تبيّن).

من هنا نجد أن أسلوب الفنقلة كان ذا أثر مهم في وضع القاعدة النحوية وبيان مضمونها وتحليلها وتنبيه المخاطب على مسألة مهمة حتى لا يقع موقع الخطأ، فلو كان الكلام في غير الفنقلة لما أدى ذلك الأثر المهم في بيان وتنبيه المخاطب، لأن أسلوب الفنقلة أسلوب شرطي يتطلب من المخاطب التنبيه خاصة بعد انتظاره جواب الشرط.

ج / ما حكمه الوجوب

قال سيبويه : ((فَإِنْ قَالَ: مَنْ رَأَيْتَهُ وَأَيُّهُمْ رَأَيْتَهُ فَأَجَبْتُهُ قُلْتُ زَيْدٌ رَأَيْتُهُ، إِلَّا فِي قَوْلٍ مَنْ قَالَ زَيْدًا رَأَيْتُهُ فِي الْإِبْتِدَاءِ، لِأَنَّ هَذَا كَقَوْلِكَ: أَيُّهُمْ مُنْطَلِقٌ وَمَنْ رَسُولٌ؟ فَيَقُولُ فُلَانٌ. وَإِنْ قَالَ: أَعْبَدَ اللَّهُ مَرَرْتُ بِهِ أَمْ زَيْدًا قُلْتُ: زَيْدًا مَرَرْتُ بِهِ، كَمَا فَعَلْتَ ذَلِكَ فِي الْأَوَّلِ))^(٣) مرادُ سيبويه من نصه أن المتكلم إذا بدأ بالاسم مرفوعاً بعد الاستفهام وجب أن يكون جوابه مرفوعاً، وإذا نصب الاسم بعد الاستفهام وجب أن يكون جوابه منصوباً، نحو: (مَنْ رَأَيْتَهُ وَأَيُّهُمْ رَأَيْتَهُ) فالجواب أن نقول: (زيدٌ) وإذا قال الرجل: (أَيُّهُمْ رَأَيْتَهُ) كان الجواب (زيداً).

ويجيز الأخفش الرفع والنصب في مثل (زيداً رَأَيْتَهُ) فالرفع عنده على اللفظ، والنصب على المعنى، غير أن الصواب كما يرى السيرافي ما ذهب إليه سيبويه إذ يقول: ((وَذَلِكَ أَنَّ الْمُعْتَبَرِينَ إِذَا تَسَاوَا فِي اللَّفْظِ وَالْمَعْنَى، كَانَ إِتِّبَاعُ اللَّفْظِ الْأَوَّلَى بِالْإِخْتِيَارِ، أَلَا تَرَى أَنَّ قَوْلَنَا: مَرَرْتُ بِزَيْدٍ وَعَمَرُو، أَوَّلَى مِنْ قَوْلِنَا: مَرَرْتُ بِزَيْدٍ وَعَمَرَا، وَمِمَّا يَدُلُّ عَلَى صِحَّةِ قَوْلِ سَبِيْوِيَهٗ إِجْمَاعُهُمْ أَنَّكَ إِذَا قُلْتَ: قَدْ عَلِمْتُ أَرَيْدُ فِي الدَّارِ أَمْ لَا، أَنَّ (زيد) مرفوعٌ؛ لِأَنَّ حَرْفَ الاسْتِفْهَامِ مَنَعَ الْفِعْلَ مِنَ الْوُصُولِ إِلَيْهِ)).^(٤)

ويستعمل سيبويه أسلوب الفنقلة في وضع القاعدة النحوية وهي (يجب أن يرفع جواب الاستفهام إذا كان ما بعد الاستفهام مرفوعاً ويجب أن ينصب الجواب إذا نصب ما بعد الاستفهام).

ويظهر أثر استعمال الفنقلة في تلك المسألة لأن سيبويه باستعمالها ينبه المخاطب على ما يجب أن يكون على وفق القاعدة النحوية عن طريق ضرب مثال لتلك القاعدة ويجعل المخاطب منتظراً مترقباً ما يقوله لأجل أن تثبت القاعدة النحوية، كما يسعى إلى تفهيم المخاطب ما يقوله وما يريده.

(١) الكتاب : ١ / ٧٦

(٢) ينظر: شرح كتاب سيبويه : ١ / ٣٦٧، و المفصل في صناعة الإعراب: ٣٦، وشرح التسهيل : ١ / ١٦٧، وارتشاف الضرب : ٤ / ٢١٥١

(٣) الكتاب : ١ / ٩٣

(٤) ينظر: شرح كتاب سيبويه : ١ / ٣٩٥، والتذيل والتكميل : ٦ / ٣١٥

ثانيًا: التعليل

يستعمل سيبويه أسلوب الفنقلة في كثير من تعليلاته للقاعدة النحوية أو الصرفية، فيبين حكمها من حيث الجواز وعدمه في المسألة، أو يستعملها فيما يمتنع من تلك القواعد، أو يبين الوجه الحسن وغير الحسن أو ما يفضل من وجه نحوي أو موضع الاستحالة، فيذهب معللاً كل وجه فبذلك وينبه المخاطب على ذلك، فمن استعملاته:

أ / تعليل الحكم النحوي

قال سيبويه: ((ولو قلت مررتُ بعمرٍ وزيدًا لكانَ عربيًا، فكيف هذا؟ لأنه فعلٌ والمجرورُ في موضع مفعولٍ منصوبٍ، ومعناه أثبتُ ونحوها، تحملُ الاسمُ إذا كان العاملُ الأولُ فعلًا وكان المجرورُ في موضع المنصوب على فعلٍ لا ينقض المعنى... فإن قلت: لقيتُ زيدًا وأمًا عمروً فقد مررتُ به، ولقيتُ زيدًا وإذا عبدُ الله يضرُّه عمروٌ فالرفع، إلا في قول من قال: زيدًا رأيتُه وزيدًا مررتُ به، لأنَّ أمًا وإذا يُقْطَعُ بهما الكلامُ، وهما من حروف الابتداء يصرفانِ الكلامَ إلى الابتداء إلا أن يَدْخُلَ عليهما ما يَنْصِبُ، ولا يُحْمَلُ بواحدٍ منهما آخرٌ على أولٍ كما يُحْمَلُ بثُمَّ والفاء))^(١)

معنى كلام سيبويه أنَّ الاسم (زيدًا) في مثل قولنا: (مررتُ بعبد الله وزيدًا) يجوز فيه النصب لأنه معطوف على منصوب في الأصل، لأن (عبد الله) محله النصب فجاز أن يُعطف على محله.

ثم يبين سيبويه أنَّ (محمداً) في قول القائل: (مررتُ بزيدٍ وأمًا محمدٌ فقد مررتُ به) في موضع رفعٍ ولا يجوز أن يُعطف بالنصب على ما قبله والسبب في ذلك هو دخول (أمًا) على الجملة وهي من الحروف التي يُقْطَعُ الكلام بعدها عما قبلها لأنها من حروف الابتداء وكأنَّ الكلام ما بعدها منقطع عما قبلها، وكذا الحال مع (إذا) فلها حكم (أمًا) وهي مما يُقْطَعُ الكلام بعدها، وإذا لم تدخل (أمًا وإذا) بين الاسمين جاز أن يعطف الآخر على ما قبله نحو قول الرجل: (رأيتُ زيدًا وعمراً مررتُ به)^(٢).

ونلاحظ أنَّ سيبويه يستعمل الفنقلة في تعليل الحكم النحوي متخذاً منها وسيلةً لتنبيه المخاطب على ما يكون موافقاً للقاعدة النحوية احترازاً منه حتى يبعد المخاطب عن الوقوع بالخطأ، وذهب يعلل للمخاطب مضمون القاعدة ثم مثَّل لها أمثلة جاء بأسلوب الفنقلة لتنبيه المخاطب على ما يخالف تلك القاعدة.

فلو كان الكلام خالياً من الفنقلة ووضع سيبويه القاعدة لالتبس على المخاطب وظنَّ أن كل ما يعطف على ما قبله يأخذ حكمه في الإعراب وهذا غير سليم لأنه قد يفصل بين المعطوفين فاصل، ذلك ما أشار إليه سيبويه لينبه المخاطب عليه.

ب/ تعليل عدم الجواز

قال سيبويه: ((وقد تقول: إذا كان غداً فأُتيتي، كأنه ذكر أمرًا إمَّا خُصومةً وإمَّا صلحًا، فقال: إذا كان غداً فأُتيتي. فهذا جائزٌ في كلِّ فعلٍ، لأنَّك إنما أضمَرتَ بعد ما ذكرتَ مظهرًا، والأوَّلُ محذوفٌ منه لفظُ المظهر، وأضمرنا استخفافًا. فإن قلت: إذا كان الليلُ فأُتيتي، لم يَجُزْ ذلك، لأنَّ الليلَ لا يكون ظرفًا إلا أن تَعْنِيَ اللَّيْلَ كُلَّهُ))^(٣)

يتحدث سيبويه في هذا النص عن مسألة الاختصار في كلام العرب، فقد يقول أحدهم: إذا كان غداً فأُتيتي على تقدير شيء محذوف كأن يكون صلحاً أو خصومةً كما ذكر سيبويه، وهو جائز في كل فعل كان المحذوف منه بيئاً واضحاً. ولا يجوز أن تحذف في قولك: إذا كان الليل فأُتيتي، إلا إذا كان المقصود الليل كله، كما أنَّ الليل اسم لليلي التي تكون أبداً فلا يجوز أن تعلق الوقت بها؛ لأنها غير متقضية ولا موجودة في وقت واحد، وسبيلها سبيل الدهر^(٤).

فسيبويه يبين للمخاطب أنه ليس في كل موضع يمكن أن يحصل الاختصار، فقد يردُّ موضع لا يمكن أن يُختصر فيه كما مرَّ، موظفاً بذلك الفنقلة لتبيين وتوضيح الحكم النحوي وبيان العلة في عدم جواز أن يتكلم الرجل بمثل ذلك القول، فلو اكتفى سيبويه بوضع

(١) الكتاب: ٩٤ / ١ - ٩٥

(٢) ينظر: شرح كتاب سيبويه: ٣٩٨ / ١، وشرح المفصل: ٤٠٦، و تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: ٤ / ١٦٦٩، والمقاصد الشافية: ٣ / ٨٧

(٣) الكتاب: ٢٢٤ / ١ - ٢٢٥

(٤) ينظر: شرح كتاب سيبويه: ١١٩ / ٢

القاعدة من غير الإشارة إلى ما يخالف القاعدة لتوهم المتكلم في الكلام وعيب عليه ذلك، فمن هنا تبرز أهمية استعمال الفنقلة في تنبيه المخاطب وتوجيهه وإرشاده.

ج / تحليل الجواز

قال سيبويه: ((وتقول: جعلت متاعك بعضه فوق بعض، فله ثلاثة أوجه في النصب: إن شئت جعلت فوق في موضع الحال، كأنه قال: علمت متاعك وهو بعضه على بعض أي في هذه الحال، كما جعلت ذلك في رأيي في رؤية العين. وإن شئت نصبته على ما نصبت عليه رأيي زيداً وجهه أحسن من وجه فلان، تريد رؤية القلب، وإن شئت نصبته على أنك إذا قلت: جعلت متاعك يدخله معنى ألقيت، أو أن تجعله مثل: ظننت متاعك بعضه أحسن من بعض... فإن قيل: حزنْتُ قومك بعضهم أفضل من بعض، "وأبكيْتُ قومك بعضهم أكرم من بعض"، كان الرفع الوجه؛ لأن الآخر هو الأول ولم تجعله في موضع مفعول هو غير الأول. وإن شئت نصبته على قولك: حزنْتُ قومك بعضهم قائماً وبعضهم قاعداً على الحال، لأنك قد تقول: رأيت قومك أكثرهم وحزنْتُ قومك بعضهم، فإذا جاز هذا أتبعته ما يكون حالاً)).^(١)

خلاصة هذه المسألة أن (جعلت) تأتي لعدة معانٍ، فتارة تكون بمعنت (صنعت) فهي تتعدى إلى مفعول واحد، وتارة تكون بمعنى (صيرت) وتتعدى إلى مفعولين، وهي تكون بمعنى (سميت وبمعنى الظن والتخييل)، والوجه الثالث أن تكون بمعنى (النقل) أي في معنى التصيير أيضاً نحو: (جعلت الطين خزفاً) أي: صيرته ونقلته من حال إلى حال.^(٢)

أما في قول القائل: (حزنْتُ قومك بعضهم أفضل من بعض) فجاز في (بعضهم) الرفع والنصب، وإنما جاز الرفع لأن المتكلم لم يُرد معنى الفاعلية أي: (تحزينهم) وإنما أراد حالهم هكذا، فإذا نصبت (بعضهم) نصبت (أفضل) على الحال وكان المعنى (حزنْتُ بعض قومك فاضلين بعضهم).^(٣)

فسيبويه يذهب إلى تحليل سبب جواز الرفع والنصب في مثل قول القائل: (حزنْتُ قومك بعضهم أفضل من بعض) لأن المتكلم لم يُرد معنى النقل أي تصيير القوم من حال إلى حال، وإنما أخبر أن بعضهم يفضل بعضهم في الحزن، موظفاً بذلك أسلوب الفنقلة، فلو كان الكلام بغير الفنقلة كأن يقول مثلاً: (إذا الحال في مثل قوله: "حزنْتُ قومك بعضهم أفضل من بعض" ولم يرد الفاعل يجوز له أن يرفع (بعضهم) أي حالهم هكذا، فنجد أن طريقة طرح القاعدة ثم تحليلها ليس كما هو الحال في الفنقلة، لأن لفنقلة بالأسلوب الشرطي تستدعي من المخاطب أن ينتظر الجواب بتشويق ورغبة، بخلاف الكلام التقريري المباشر الجامد فإنه لا يعطي ذلك للمخاطب، فكان أثر الفنقلة في تحليل القاعدة النحوية أثراً مهماً لأن سيبويه وظفها ليعلل للمخاطب سبب ذلك، لأنه لو اكتفى سيبويه في تلك المسألة من جواز النص والرفع من غير بيان العلة لالتبس المعنى على المخاطب واحتمل أن يقع في الخطأ.

ثالثاً: التحليل

يستعمل سيبويه أسلوب الفنقلة لتؤدي غرضاً معيناً وهنا نجده يوظف الفنقلة لتحليل الحكم النحوي أو بيان مضمونه، فيستعملها لرفع الالتباس في القاعدة النحوية ليبين للمخاطب مضمونها ويبعده عن ذلك الالتباس، ويستعملها ليحلل للمخاطب ما يستند إلى قاعدة محددة، أو لبيان مراد المتكلم من كلامه، أو قد يستعملها لبيان التقدير، أو خطأ التقدير، أو لبيان أصل الاشتقاق وبيان ما يجوز في الاستعمال، وهو في هذا يجعل من الفنقلة أداة لتوضيح ما يشكل على المخاطب، ومن استعمالاته للفنقلة في مقام التحليل:

أ / رفع الالتباس

قال سيبويه: ((وإن كان المفعول مصدرًا أُجري مجرى ما ذكرنا من الضرب والسير وسائر المصادر التي ذكرنا؛ وذلك قولك: إن في ألف درهم لمضرباً، أي إن فيها لضرباً؛ فإذا قلت: ضرب به ضرباً، قلت: ضرب به مضرباً، وإن رفعت رفعت. فإن قلت: ذهب به

(١) الكتاب : ١ / ١٥٨

(٢) ينظر: شرح كتاب سيبويه : ٢ / ٢١

(٣) ينظر: الأصول في النحو : ٢ / ٥٣

مذهب، أو سُلُك به مَسْلُكٌ، رفعتَ لأنَّ المَفْعَلَ ههنا ليس بمنزلة الذَّهَابِ والسُّلُوكِ، وإنما هو الوجهُ الذي يُسَلِّكُ فيه والمكانُ الذي يُذْهَبُ إليه، وإنما هو بمنزلة قولك: ذُهِبَ به السُّوقُ وسُلِّكَ به الطريقُ^(١)

نفهم من كلام سيبويه أن ما كان من المصادر على زنة (مَفْعَل) يكون حظه مثل ما كان قبل ال(مفعول) من النصب والرفع، فإذا رفع المصدر هناك يُرْفَعُ المصدر الذي يكون على وزن (مفعول)، وإذا نُصِبَ نُصِبَ أيضًا.

وينبه سيبويه المخاطب على أن في قوله : (ذُهِبَ به مذهبٌ، أو سُلِّكَ به مسلكٌ) يجب رفع المصدر وعلة ذلك أن (المذهب والمسلوك) هنا ليسا كما في المصدر قبل أن يكون على (مفعول)، والمعنى أنهما هنا صارا اسمي مكان لذلك يُرْفَعَان، وهذا ما بيّنه السيرافي بقوله: ((يعني أن المذهب والمسلوك تريد به المكان الذي يذهب فيه ويسلك، والأمكنة أقرب إلى الرفع من المصادر؛ لأن الأماكن جثث، وهي شبيهة بالأناسي))^(٢)

فيستعمل سيبويه الفنقلة ليحلل القاعدة النحوية، ثم يبين مضمونها للمخاطب، ثم يأخذ على عاتقه أن يُنبه المخاطب على تفصيلات القاعدة حتى لا يقع في الوهم ولأجل أن يدفع عنه الالتباس، وبتوظيف الفنقلة قد بين سيبويه للمخاطب ما يخرج عن القاعدة التي بينها وشرحها له، إذ لو كان الكلام خاليًا من الفنقلة لكان وقوع المتكلم في الخطأ أمرًا حاصلاً، لأن المخاطب سيظن أن القاعدة عامة وكل حكم كان للمصدر جاز أن يأخذه ما يجيء على زنة (مفعول) فهنا يتضح الأثر الذي أدته الفنقلة من توجيه المخاطب حتى يُدْفَع عنه الالتباس.

ب / الاستناد إلى قاعدة

قال سيبويه: ((واعلم أنه إذا وقع في هذا الباب نكرة ومعرفة فالذي تَشَغَّلُ به كان المعرفة، لأنه حدُّ الكلام، لأنهما شيء واحد... فإن قلت: كان حليمٌ أو رجلٌ فقد بدأت بنكرة، ولا يستقيم أن تُخْبِرَ المخاطبَ عن المنكور، وليس هذا بالذي يَنْزِلُ به المخاطبُ منزلتك في المعرفة، فكهروا أن يَفْرَوا بابَ لبسٍ))^(٣).

معنى كلام سيبويه أن قول الرجل: (كان زيدٌ قائماً) فالوجه فيه أن يُرْفَعَ الاسم (زيد)، ويُنْصَبُ الاسم (قائم)، و(زيد) معرفة و(قائم) نكرة، والواجب على المتكلم أن يُخْبِرَ المخاطب عما يجله، وذلك حتى تتحقق الفائدة لأنها تكمن في أحد الاسمين والآخر منهما معروف لا فائدة فيه، والذي فيه الفائدة هو الخبر، فالأولى أن يجعل (زيد) المعروف هو الاسم ويجعل النكرة هو الخبر، حتى يكون ذا فائدة. وإن قال متكلم (كان رجل) فقد بدأ باسم نكرة ولا يستقيم أن يبدأ بنكرة لأنه لا تتحقق الفائدة من الكلام.^(٤)

نرى سيبويه قد استعمل الفنقلة لغرض تحليل القاعدة النحوية وبيان مضمونها وشرحها للمخاطب حتى تتضح وتتكشف تفصيلاتها، كما يعمد إلى استعمال الفنقلة ليبين للمخاطب ما يخالف القاعدة النحوية وينبئه على ذلك، وهو بهذا يذهب إلى تحليل القاعدة وما تتضمنه من معنى حتى يظهر للمخاطب الصواب وعدمه منها فيدعوه من خلال الفنقلة إلى الاستناد إلى القاعدة النحوية وهو بذأ أسلم له من عدم الاستناد لها.

وإذا كان تحليل القاعدة النحوية بغير الفنقلة كأن يقول مثلاً: (إذا بدأ المتكلم باسم نكرة وخبر نكرة بعد كان وأخواتها فإنه لم يُفد معنى الأخبار نحو: "كان رجل" ففي هذا القول يجهل المخاطب الخبر، وحق ذلك أن يكون الاسم معرفة والخبر نكرة حتى يتحقق الإخبار ويعلم المخاطب)، فإننا نرى كيف بدا الكلام جامداً خالياً من عنصر التشويق وشدَّ ذهن المخاطب بخلاف ما هو موجود في الفنقلة، وذلك لأنها بالأسلوب الشرطي تستدعي من المخاطب التنبه والانتظار لما يقوله سيبويه، فكان للفنقلة أثر مهم في تحليل مضمون القاعدة النحوية.

(١) الكتاب : ١ / ٢٣٤

(٢) شرح كتاب سيبويه: ٢ / ١٣٢

(٣) الكتاب : ١ / ٤٨

(٤) ينظر: شرح كتاب سيبويه : ١ / ٣٠٣ - ٣٠٤

ج / بيان مراد المتكلم

قال سيبويه : ((ومن الصفة: أنت الرجلُ كلُّ الرجلِ، ومررت بالرجلِ كلِّ الرجلِ. فإن قلت: هذا عبدُ الله كلُّ الرجلِ، أو هذا أخوك كلُّ الرجلِ، فليس في الحُسْن كالألف واللام؛ لأنك إنما أردت بهذا الكلام هذا الرجلُ المبالغُ في الكمال، ولم تُرد أن تجعل كلَّ الرجل شيئاً تُعرّف به ما قبله وتُبيّن للمخاطب، كقولك: هذا زيد))^(١).

نفهم من كلام سيبويه أنَّ النكرة المعرفة ب(أل) تكون في الوصف أبلغ من الاسم المعين المعرفة، فإذا قلنا: (هذا الإنسان كلُّ الإنسان)، فنعني به أنَّ هذا الإنسان المتصف بالإنسانية، وأن الإنسانية ملازمة له، فهو بخلاف ما لو قلنا : (هذا زيد كلُّ الإنسان) فليس فيه معنى المبالغة والكمال كما في النكرة المعرفة ب(ال)، لأنه ليس في (زيد) معنى يكون مبالغاً فيه.^(٢)

نلاحظ أن سيبويه يستعمل الفنقلة وهذه لغرض آخر هو بيان مراد المتكلم، فعندما وضع القاعدة النحوية ثم شرع في بيان تفصيلاتها وتوضيح مضمونها أخذ على نفسه تفهيم وتبني المخاطب على أن يراعي المعنى عند إطلاقه الكلام فإذا قال (هذا عبد الله كل الرجل) لم يكن في الكمال والمبالغة كما في (هذا الرجل كل الرجل)، من هنا يتضح أن للفنقلة أثراً مهماً في تحليل مضمون القاعدة النحوية بل يكون أثرها أبعد من ذلك وهو استعمالها لمراعاة مراد المتكلم.

رابعاً: التمثيل

رأينا فيما مضى أن سيبويه يستعمل الفنقلة لأغراض التقيد والتعليل والتحليل، كما يستعمل الفنقلة لغرض التمثيل، أي عندما يضع القاعدة النحوية أو الصرفية يمثل لها أمثلة، تلك الأمثلة قد تكون موافقة للقاعدة، أو تكون غير موافقة أو تكون جائزة في الاستعمال، وقد يصف سيبويه بعض الأمثلة بالضعف أو القبح أو الخطأ، في طريقته تلك يحاول أن يبين للمخاطب ما يكون صحيحاً وما يكون غير ذلك في القاعدة التي يضعها، ومن أمثلة سيبويه لاستعمال الفنقلة لغرض التمثيل:

أ / تمثيل الجواز

قال سيبويه في مسألة النسب إلى (فم): ((وقالوا: فَمَوْن، وإنما تَرَدَّ في الإضافة كما تَرَدَّ في التنثية وفي الجمع بالتاء، وتبني الاسم كما تنثي به، إلا أنَّ الإضافة أقوى على الردِّ. فإن قال: فَمَان فهو بالخيار، إن شاء قال: فَمَوِي، وإن شاء قال: فَمِي. ومَنْ قال: فَمَوْن قال: فَمَوِي على كلِّ حال))^(٣).

ذهب سيبويه إلى أنَّ أصل (فم) هو (فَوْه) فأبدلوا الميم مكان الواو، فهذه الميم بمنزلة العين نحو ميم (دم)، ثبتت في الاسم في تصرفه في الجر والنصب، والإضافة والتنثية، فقالوا في تنثية (فم) (فمان) أو (فموان)، فإذا قال الرجل (فمان) فهو بالخيار يقول في النسب (فمي) أو (فموي)، ومَنْ رد (فم) إلى أصلها وقال (فموان) في التنثية كان لابد عليه أن يقول في النسب (فموي) لا غير.^(٤) فما هو ملاحظ أن سيبويه بعد أن وضع القاعدة الصرفية في مسألة النسب إلى (فم) فيذكر أنها تعامل معاملة (بد ودم)، في التنثية والنسب، فَمَنْ قال في النسب (دمي و دموي، ويدي ويديوي) كانت (فم) مثلها فنقول: (فموي وفمي)، لكن سيبويه يستعمل الفنقلة لبيان للمخاطب أن القاعدة الصرفية تحتل وجوه عدة، فإذا قال الرجل (فمان) جاز له أن يقول في النسب: (فمي و فموي)، ومَنْ ردَّ الحرف إلى أصله وقال في التنثية (فموان) كان لابد أن يقول (فموي) ولا يجوز أن يقول (فمي)، فيتضح كيف يستعمل سيبويه الفنقلة لضرب أمثلة توضيحية تبين جواز الاستعمال في القاعدة الصرفية.

ب / عدم الجواز

قال سيبويه في مسألة اكتساب المضاف التأنيث من المضاف إليه: ((وسمعا من العرب من يقول ممن يوثق به: اجتمعت أهلُ اليمامة، لأنه يقول في كلامه: اجتمعت اليمامة، يعني أهلُ اليمامة، فأثنت الفعل في اللفظ إذ جعله في اللفظ لليمامة، فترك اللفظ يكون

(١) الكتاب : ١٢ / ٢

(٢) ينظر: شرح كتاب سيبويه: ٣٣٥ / ٢، وشرح المفصل: ٢٣٥ / ٢، وشرح الرضي: ٤٥٨ / ٢

(٣) الكتاب : ٣٦٦ / ٣

(٤) ينظر: الكتاب : ٣٦٦ / ٣، والمقتضب: ١٥٩ / ٣، والأصول في النحو: ٧٨ / ٣، وشرح شافية ابن الحاجب: ٦٦ / ٢

على ما يكون عليه في سعة الكلام... فإن قلت: مَنْ ضَرَبَتْ عَبْدُ أُمِّكَ، أو هذه عَبْدُ زَيْنَبٍ لم يَجُزْ، لأنه ليس منها ولا بها، ولا يجوز أن تلفظ بها و أنت تريدُ العبدَ))^(١).

معنى كلام سيبويه أن الاسم المضاف يكتسب التأنيث من الاسم المضاف إليه نحو: (اجتمعت أهل اليمامة)، ف(أهل) مذكر، و(اليمامة) مؤنث، وعلى ذلك قد أُنْتُثَ الفعلُ لأن (أهل) أصبحت مؤنث من (اليمامة)، قد اشترط سيبويه أن يكون ما بعد المضاف صالحاً أن يحل محل المضاف في المعنى، ففي قوله: (اجتمعت أهل اليمامة) جائز أن يقول: (اجتمعت اليمامة) وهو صحيح في المعنى، وإنما صح ذلك من باب التوسع في الكلام، ثم يقول سيبويه إن قال رجل (هذه عَبْدُ أُمِّكَ) لم يَجُزْ، وعلة ذلك أن هذا الكلام مُخَلٌّ من جهة المعنى، إذ أن المتكلم إنما أراد (الغلام) فإن حُذِفَ المضاف لم يكن ما كان يريد المتكلم، لذلك لم يُجوز سيبويه حذف المضاف في مثل ذلك الموضع.^(٢)

نجد أن سيبويه قد استعمل الفنقلة لغرض أن يمثل بأمثلة توضح قاعدته النحوية، فبعد أن وضع القاعدة النحوية ثم أتى بأمثلة صحيحة سليمة توافق القاعدة النحوية، ثم أخذ ينبه المخاطب أن ليس في كل موضع يصح حذف المضاف ويحل محله المضاف إليه، فإن قال الرجل (هذه عَبْدُ أُمِّكَ) لم يَجُزْ لأن المعنى غير ما يقصده المتكلم، فهو في هذا الحال يبين ويوجه المخاطب على ما يكون غير جائز ومخالف القاعدة النحوية، فلو كان الكلام في غير الفنقلة كأن يكتفي بمجرد القول إن المضاف يحذف ويحل المضاف إليه محله شريطة أن يكون صالحاً في المعنى، لما أدى الدور الذي لعبته الفنقلة لأنها بأسلوبها الشرطي تتطلب من المخاطب انتظار ما بعد ذلك الأسلوب حتى يتضح ويتبين ما يوافق وما ليس يوافق القاعدة النحوية.

ج / موافقة القاعدة

قال سيبويه في مسألة الإلغاء والتعليق في باب (ظن وأخواتها): ((وتقول: أين تُرى عبدَ الله قائماً، وهل تُرى زيداً ذاهباً، لأنَّ هل وأين كأنَّك لم تذكرهما، لأنَّ ما بعدهما ابتداءً، كأنَّك قلت: أُنْثِرُ زيداً ذاهباً، وأُنْظَنُ عمراً منطلقاً. فإن قلت: أين، وأنت تريد أن تجعلها بمنزلة " فيها " إذا استغنى بها الابتداء، قلت: أين ترى زيداً، وأين تُرى زيداً))^(٣).

يريد سيبويه من عبارته السابقة أن القائل إذا أدخل (أين) أو (هل) على جملة (ظن وأخواتها) بقي لها ما كان من عمل، أي: تنصب المفعولين، وكأن (أين، هل) غير موجودتين في الكلام، فهو ابتداءً كلام جديد، كما يقول (أُنْظَنُ عمراً قائماً) فبقي لها العمل وإن دخل حرف الاستفهام، ثم يقول سيبويه أن القائل إذا أراد أن يجعل (أين) بمنزلة (فيها) واستغنى بها عن الابتداء جاز أن يعمل (ظن) أو يلغيها، فيقول: (أين تُرى زيداً أو أين تُرى زيداً).^(٤)

يتبين أن سيبويه قد استعمل أسلوب الفنقلة لغرض التمثيل لما يوافق القاعدة النحوية، فهو عندما شرع في وضع القاعدة وبدأ بشرحها وتفسيرها، أخذ يبين تلك القاعدة بالأمثلة، فسيبويه باستعماله الفنقلة يوضح للمخاطب ما يكون موافقاً للقاعدة النحوية وذلك بضرب مثال صحيح سليم حتى تستقر القاعدة في ذهن المخاطب.

(١) الكتاب: ٥٣ / ١ - ٥٤

(٢) ينظر: الكتاب: ٥٤ / ١، وشرح كتاب سيبويه: ٣١٦ / ١، النكت في تفسير كتاب سيبويه: ١٨٩ / ١، والمقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية: ٤ / ٤٦

(٣) الكتاب: ١٢١ / ١

(٤) ينظر: شرح كتاب سيبويه: ٤٥٦ / ١، وتمهيد القواعد: ١٤٩٤ / ٣.

المصادر والمراجع

١. ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر.
٢. الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
٣. أمالي ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن الحاجب، دراسة وتحقيق الدكتور فخر صالح سليمان قدارة، دار الجيل، دار عمار، عمان، ١٩٨٩م.
٤. التذيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي، تحقيق: د. حسن هنداي، الطبعة الأولى، دار القلم - دمشق (من ١ إلى ٥)، وباقي الأجزاء: دار كنوز إشبيلية.
٥. تهديد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، محمد بن يوسف بن أحمد نار الجيش، دراسة وتحقيق: أ. د. علي محمد فاخر وآخرون، الطبعة الأولى، دار السلام، القاهرة.
٦. جماليات المفردة القرآنية، أحمد ياسوف، الطبعة الثانية دار المكتبي، دمشق، ١٩٩٩م.
٧. دراسات في اللسانيات العربية، د. عبد الحميد السيد، دار الحامد، الأردن.
٨. شرح التسهيل، جمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله الطائي ابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، الطبعة الأولى، دار هجر، ١٩٩٠م.
٩. شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الاسترلابادي، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، ١٩٨٧م.
١٠. شرح المفصل، أبو البقاء يعش بن علي بن يعش، قدم له: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١م.
١١. شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف، محمد محيى الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٥م.
١٢. شرح كتاب سيبويه، أبو سعيد السيرافي، تحقيق: أحمد حسن مهدي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٨م.
١٣. صحاح اللغة وتاج العربية، اسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧م.
١٤. الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٨م.
١٥. مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، ٢٠٠٠م.
١٦. المفصل في صنعة الإعراب، جار الله الزمخشري، المحقق: علي بو ملح، مكتبة الهلال، بيروت، ١٩٩٣م.
١٧. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، أبو إسحق إبراهيم بن موسى الشاطبي، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، محمد إبراهيم البناء، عياد بن عيد الثبتي، عبد المجيد قطامش، سليمان بن إبراهيم العايد، السيد تقي، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، ٢٠٠٧م.
١٨. مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٢م.
١٩. المقتضب، محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت.
٢٠. النكت في تفسير كتاب سيبويه، الأعلام الشنتمري، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، منشورات معهد المخطوطات العربية، الكويت، ١٩٨٧م.
٢١. نكت وتنبهات في تفسير القرآن المجيد، تحقيق: محمد الطبراني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ٢٠٠٨م.

الاثـر الفـكري والديـني لليـهود في شـمال وجنـوب شـبه الجزـيرة العربيـة قبل الاسلام

د. امل عجيل ابراهيم

جامعة الكوفة/ كلية الآثار

The Ideological and Religious Effect of the Jews in the North and the South of the Arabic Peninsula Before Islam

Dr. Amal Ajeel Ibraheem

College of Archaeology/ University of Al-Kufa

Abstract

There were different religions in the Arabic Peninsula before Islam because the Arabs were merchants and they used to have relations with other people having different ideologies and religions. Accordingly, these different ideologies and religions effected Arabs. The clearest example is the existence of the Jews in the Arabic Peninsula who had commercial relations with Arabs.

المقدمة

ظهرت في الجزيرة العربية شتى العقائد ومختلف الديانات على تعدد صورها وطقوسها وساعد على ذلك كون العرب من اهل التجارة الذين عرفوا العديد من الامم والاجناس والثقافات والعادات والمعتقدات. فتأثر عرب الجاهلية بما عرفوه وما خضعوا له من تيارات متباينة جاورتهم واستقرت معهم في المدن والقرى المنتشرة على امتداد البقعة الجغرافية التي مثلت شبه الجزيرة العربية وكان التأثير شديدا واضحا خاصة فيما يتعلق بامور الدين والثقافة. ولعل الوجود اليهودي شاهدا على ذلك، فقد استقر اليهود منذ وقت مبكر في شبه الجزيرة وتعاملوا مع العرب تعاملًا مباشرًا فيما يخص امور التجارة والمعاملات الربوية والنشاطات الزراعية التي برعوا فيها. وكان نتيجة هذا الاحتكاك الحضاري ان تأثر اليهود بالعرب فتحدثوا لغتهم وتسموا باسمائهم ونظموا القريض على غرار ما نظموه ومن الطبيعي ان يتأثر العرب بهم ايضا بدرجة اكبر لانهم كانوا ارقى فكريا وعلميا منهم باعتبار اعتقادهم بديانة سماوية واطلاعهم على قصص الانبياء والحوادث التاريخية الاخرى ومن الثابت ان الجهة الاكثر اطلاعا ومعرفة يكون تأثيرها اكبر واعم من الجهة الاقل منها. وكان بحثنا على الكشف عن هذه التأثيرات وهو من المواضيع التي لم تطرق الا لماما ربما لصعوبة تناوله اذ تنحصر معلوماتنا عن اليهود في شبه الجزيرة العربية في الموارد القليلة التي تحدثت عن فترة الجاهلية باقتضاب وهي خاضعة في مجملها لرؤية الاخباريين العرب المسلمين التي تكونت في ضوء وجود العداء والنزاع الذي حصل بين الاسلام واليهود، وعدم وجود اثر تركه اليهود انفسهم يتحدث عن وجودهم في شبه الجزيرة وعلاقاتهم بالقبائل والافراد. ناقش البحث وجود اليهود في شبه الجزيرة العربية والمناطق التي تمركزوا فيها والاثار الفكرية والدينية التي ترتبت على هذا الوجود وقد اعتمدنا على عدد كبير من المصادر والمراجع المهمة.

منطقة الدراسة

تقع شبه الجزيرة العربية في موقع جغرافي متوسط بين اعظم الدول واقدام الحضارات فالى شمالها الشرقي بلاد فارس والى شمالها الغربي بلاد الروم ومصر والى غربها الجنوبي وراء البحر بلاد الحبشة وفي جنوبها البحر الهندي الذي يفصلها عن بلاد الهند وان معظم تجارات العالم منذ القديم حتى القرون الوسطى تمركزت في هذه الارحاء والدولتان العظيمتان اللتان تنازعتا النفوذ والسياسة في العالم وهما فارس وبيزنطة كانا على علاقة تجارية وسياسية مع بلاد العرب في الشمال والجنوب وقل نحو من ذلك في علاقة الحبشة والهند مع اليمن وعمان والبحرين وان كانت بحدود اضيق^(١).

(١) ينظر: سعيد الافغاني، اسواق العرب في الجاهلية والاسلام، ص ١١.

فكانت شبه الجزيرة العربية غير معزولة عن الكل الجغرافي المحيط بها وإنما كانت مرتبطة به عن طريق تحركات السكان من الجنوب نحو الشمال وعن طريق المبادلات التجارية التي لا ينقطع لها خيط وعن طريق سياسة النفوذ والهيمنة التي كانت تمارسها الامبراطوريتين الساسانية والبيزنطية بواسطة حلفائها الملوك العرب في الشمال والجنوب^(١).

فسيطر على تاريخ المحيط العربي عامل مهم وهو اتصاله منذ اقدم الازمنة بجيران ذوي حضارة عالية مما جعل العربي مدينا على مر العصور لعوالم خارجية في كل ماله علاقة بحياته الداخلية^(٢).

ولعل اليهود احد امثلة ذلك الاتصال لاسيما وانهم كانوا من الساميين^(٣) اي من العرق الذي كان ينتسب اليه العرب وتتميز البطون السامية باشتراكها في كثير من اصول التفكير والعقيدة^(٤).

واكدت التوراة وجود اليهود في شبه الجزيرة العربية منذ وقت تاريخي مبكر اذ كانت الطرق التجارية والمحطات والمدن المهمة والواحات العربية معروفة ومذكورة في كتب اليهود المقدسة دليل معرفتهم لها وسكنهم فيها مثل سبأ وحران وكنة وعدن وكلمد تجارك^(٥).

واخذ اليهود ينتشرون في جزيرة العرب دون ان يحدد بوضوح ودقة زمن دخولهم فيعتقد انهم جاءوا مهاجرين بموجات متعاقبة واستوطنوا الواحات الخصبة^(٦).

فاخذت جموعهم الكثيرة تهاجر الى الارحاء العربية والى شبه الجزيرة بشكل خاص منذ القرن الاول والثاني بعد الميلاد ولاشك ان هناك اسبابا دعت هؤلاء الى ترك اوطانهم والنزوح منها ولعل من تلك الاسباب تعرضهم الى الغزو والاضطهاد وزيادة اعدادهم في فلسطين زيادة جعلت البلاد تضيق عن ان تسعهم فاضطروا بحكم هذه الزيادة والنمو والمطر ان يهاجروا الى ما حولهم من البلاد المجاورة لهم كمصر والعراق والجزيرة العربية^(٧).

وكان وضع اليهود صعبا وحالتهم غير مستقرة اذ كانوا يتعرضون لمساويء الانقلابات السياسية وانعكاساتها ضمن السياق العام للصراع الدائر بين الامبراطوريتين الفارسية والبيزنطية^(٨).

وتعرضوا الى اضطهادات كبيرة - فيما بعد - من قبل الدولة الرومانية فهاجرت جموع كثيرة منهم من فلسطين الى شبه الجزيرة العربية تخلصا من الاضطهاد الروماني سنة ٧٠ من القرن الاول الميلادي^(٩).

وقام اليهود بثورات وتمردات ضد الدولة الرومانية لعل اخرها ثورتهم بقيادة (باركوبيا) وهو احد زعماء اليهود والتي استمرت ثلاث سنوات (١٣٢-١٣٥م) حتى جرد عليهم الرومان حملة اجتاحت مواقعهم ودمرت اورشليم وهيكلها المقدس، وكانت هذه الضربة الاخيرة لليهود فلم يعد لهم كيان في العصور التالية^(١٠).

وهاجر اليهود على اثر تلك الاضطهادات العظيمة وانتشروا في شمال الجزيرة العربية وفي المناطق الجنوبية الشرقية منها وفي جميع البلدان الواقعة على البحر الاحمر ومارسوا تأثيرا عميقا على الابعاد على العالم البدائي الصحراوي^(١١).

(١) الفريد لويس دي بريمار، تأسيس الاسلام، ص ٩٢.

(٢) ريجيس بلاشير، تاريخ الادب العربي العصر الجاهلي، ص ٥٠.

(٣) السامية نسبة الى سام وهو بكر ابناء نوح الثلاثة وجد ابراهيم الذي ذكرته التوراة وظهرت التسمية للمرة الاولى في سنة ١٧٨١ في دراسات المستشرقين الذين قالوا بان لغة واحدة تسود من المتوسط الى الفرات ومن بلاد بين النهرين الى شبه الجزيرة العربية وعليه فالسوريون والبابليون والعبريون والعرب كانوا امة واحدة وجاءت التسمية محض اصطلاح لا ينطوي على اي تمييز عنصري. للاستزادة ينظر: التكوين ١٠: ١، صبحي حموي اليسوعي، معجم الايمان المسيحي، ص ٢٥٤، نسيب وهيبه الخازن، من الساميين الى العرب، ص ٩.

(٤) ينظر: جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام، ج ٦، ص ٥٦٨، غوستاف لوبون، اليهود في تاريخ الحضارات الاولى، ص ٣٩.

(٥) ينظر: ١ ملوك ١٠: ١-١٣؛ ايام ١: ٢٩-٢٠، حزقيال ٢٢: ٢٧، ٢٣٠.

(٦) ينظر: صالح احمد العلي، تاريخ العرب القديم والبعثة النبوية، ص ٢٠٦.

(٧) اسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ٩.

(٨) ينظر: موريس لومبار، الاسلام في مجده الاول من القرن الثاني الى القرن الخامس الهجري (الثامن والحادي عشر الميلادي) ص ١٧٥.

(٩) محمد سعيد طنطاوي وحسن عبد الستار العزاوي، بنو اسرائيل في القران والسنة، ج ١، ص ٧٧، توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ص ١٨٦، وللمزيد من المعرفة حول اضطهادات الرومان لليهود، ينظر: يوسابيوس القيصري، تاريخ الكنيسة ص ٧٥ وما بعدها.

(١٠) ينظر: احمد سوسة، العرب واليهود في التاريخ حقائق تاريخية تظهرها المكتشفات الاثرية، ص ٣٢٧.

(١١) موريس لومبار، الاسلام في مجده الاول، ص ٣٠٦.

وكانت الجزيرة العربية احب اليهم من غيرها لانظمتها البدوية الحرة باعتبار ان البادية هي الموطن الحقيقي لبني اسرائيل، ولوجودهم في اقاليم رملية بعيدة تعوق سير القوات الرومانية المنظمة وتمنع توغلها^(١).

فاختار اليهود المواطن التي تتناسب مع قدراتهم من اجل المحافظة على اعمالهم التي تعود عليهم بالمال الوفير فكانوا يشتغلون بالتجارة كوسطاء وبالاعمال المصرفية والصناعات وهي امور جعلت لهم نفوذا عند رؤساء القبائل والامراء وخلقت لهم بغضا عند السواد الاعظم من الناس بسبب معاملاتهم الاقتصادية المجحفة^(٢).

كما وجهوا عنايتهم الشديدة الى حقولهم ومواشيهم فاشتغلوا بالزراعة واحاطوا حدائقهم بالجدران والاسوار وحموها بالحصون المعروفة بالاطام^(٣).

والاطام هي حصون او قلاع سكنها اليهود ويعتقد انهم بنوها على مثال ما رأوه في اليمن وبيزنطة واطلقوا عليها اسماء خاصة مثل اطم (الهجوم) و(اطم العنق) و(مزاحم)^(٤) وكان لهم اسواق تجارية خاصة بهم قريبة من هذه الاطام كحصن السموال في تيماء الذي كان يسمى (الابلق الفرد)^(٥).

ولم يكونوا متحدين برابطة سياسية تجمعهم بل كانوا قبائل متفرقة يعيش كل منها في حدود نظامها^(٦). وترتب على الوجود اليهودي في شبه الجزيرة العربية ان بعض العرب المجاورين لهؤلاء الاقوام تهودوا ديناً وثقافة تبعاً لمجاورتهم تلك الجموع اليهودية^(٧).

مراكز التواجد اليهودي في شبه الجزيرة العربية

من الصعب تعيين الزمن الذي وجد فيه اليهود في شبه الجزيرة العربية والارجح ان استقرارهم فيها جاء بعد ان ساق الاشوريون والبابليون اغلب اليهود اسرى في السبي وشتتهم في كل انحاء البلاد الاشورية والبابلية ومنها انتشروا الى مصر والى بقاع مختلفة من شبه الجزيرة العربية^(٨).

فانتشر اليهود في هذه المناطق منذ القرن السادس قبل الميلاد على اثر دمار اورشليم على يد الملك البابلي نبوخذنصر (٦٠٥ - ٥٦٢ ق.م) واخذ اعدادا كبيرة من اليهود اسرى الى بابل وابقاؤهم هناك لعشرات السنين^(٩).

وقدم قسم اخر منهم مع (نبونئيد) اخر ملوك بابل (٥٥٦ - ٥٣٩ ق.م) حينما اتخذ تيماء عاصمة له فاستقر قسم منهم في الواحات والمناطق المختلفة في شمال الحجاز^(١٠).

وسكنوا في اخصب بقاع الجزيرة العربية فنزلوا في يثرب وهي واحة كثيرة الزروع والمياه وقد قدموا اليها على اغلب الظن متفرقين خلال فترات متفاوتة ثم تكاثروا فيما بعد في غربيه وجنوبيها وعلى الطريق المؤدية منها الى الشام^(١١).

وتجعل الروايات العربية سكنى اليهود في يثرب اقدم من سكنى الاوس والخزرج فيها الذين هم من بطون الازد التي خرجت في الهجرة الكبرى من اليمن بقيادة عمرو بن عامر الملقب بمزيقياء بعد حادث سيل العرم التماسا لوطن صالح جديد^(١٢).

(١) غوستاف لوبون، اليهود في تاريخ الحضارات الاولى، ص ٤٦، محمد ابراهيم الفيومي، تاريخ الفكر الدين الجاهلي، ١٧٤

(٢) حسين الحاج حسن، حضارة العرب في عصر الجاهلية، ص ١٧٧

(٣) ينظر: غوستاف لوبون، اليهود، ص ٤٤، سعد زغول عبد الحميد، في تاريخ العرب قبل الاسلام، ص ٣٦٥، وللمزيد من المعرفة حول تاريخ اليهود القديم ينظر: توماس ل. طومسون، التاريخ القديم للشعب الاسرائيلي، صابر طعيمة التاريخ اليهودي العام

(٤) ينظر، نور الدين علي بن احمد السهمودي، وفاء الوفا باخبار دار المصطفى، ج ١، ص ١٥٤، ١٥٦، ١٥٩

(٥) للاستزادة ينظر: عمر بن شبه النميري البصري، تاريخ المدينة المنورة (اخبار المدينة النبوية) ص ١٨٣ وما بعدها

(٦) ينظر: ماركس مارغوليز والكسندر ماركس، تاريخ الشعوب اليهودية، ص ٣١، محمد جمال الدين سرور، الدولة العربية الاسلامية، ص ١١٦

(٧) محمد ابراهيم الفيومي، تاريخ الفكر الدين الجاهلي، ص ١٧٤

(٨) ينظر: زكي شنودة، المجتمع اليهودي، ص ١٨

(٩) للاستزادة ينظر: ج. ر. تابوي، نبوخذ نصر عظمة بابل واحراق بيئوى وتدمير مملكة يهوذا، ص ١٥١ وما بعدها

(١٠) ينظر: الطبري، تاريخ الطبري، ج ٣، ص ٩، جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٢٧

(١١) ينظر: توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ص ١٨٦

(١٢) ينظر: وهب بن منبه، التيجان في ملوك حمير، ص ١٨٢، السهمودي، وفاء الوفا، ج ١، ص ١٢٥، ١٢٦

ويعتقد المستشرقون ان اليهود المتأثرين بالثقافة الارامية هم الذين اطلقوا على يثرب هذا الاسم وهم من انشأ المدينة بالاصل وكانوا الشعب الوحيد المستقر فيها فعلا في قرى وبيوت تشبه القلاع تتخللها البساتين والحقول وهم الذين ادخلوا زراعة النخيل في شبه الجزيرة العربية ومارسوا الاستيطان الحضري واشتغلوا كذلك بتجارة المجوهرات وميزتهم هذه الاشياء عن غيرهم من العرب الرحل الذين جذبت بعضهم الديانة اليهودية فدخلوا فيها وازداد عدد اليهود نتيجة ذلك^(١).

وربما ان الواحات الخصبة الواقعة على طريق التجارة بين اليمن والشام ولاسيما يثرب قد سكنتها القبائل منذ زمن بعيد وان خصب هذه البقاع وكثرة المياه فيها لابد وانه قد جذب الناس الى انتجاعها والاقامة فيها فضلا عن ان يثرب كانت احدى المحطات التجارية منذ ايام المعينين^(٢) وقد ورد اسمها في الكتابات المعينية مما يدل على قدمها^(٣).

والواضح ان اليهود تقاطروا الى يثرب وما لبثوا ان اصبحوا مع الزمن اكثرية سكانها فانفردوا في شؤونها اذ لم تكن البطون العربية القليلة فيها على شيء من القوة فعايشت اليهود الذين كانوا اصحاب الثروة والنفوذ وخضعت لهم وادت الخراج كما قال ابن بقليلة: نؤدي الخرج بعد خراج كسرى وخرج من قريظة والنضير^(٤).

واصبح اليهود جاليات كبيرة متعددة الفروع، واشهر قبائلهم، بنو قنيقاع الذين كان لهم سوق باسمهم وكانوا يدعون انهم من ذرية يوسف الصديق وبنو النضير وقريظة الذين نزلوا بظاهر يثرب في حدائق واطام لهم وكانوا يسمون الكاهنين نسبة الى الكاهن هارون بن عمران اخي النبي موسى عليه السلام^(٥).

والى جانب هذه القبائل كانت توجد بطون وعشائر يهودية متفرقة منها: بنو محمم، بنو زعورا، بنو ثعلبة وبنو ناقصة وماسكة وغيرهم وهم بطون يهودية سكنت في ضواحي يثرب والقرى القريبة منها^(٦).

وبلغ اليهود في يثرب نيفا وعشرين قبيلة موزعين في تسع وخمسين اطما وغلبوا عليها حتى كان من امر هجرة القبائل اليمنية من الاوس والخزرج الذين تفرقوا في عالياتها وسافلتها ومنهم من نزل مع بني اسرائيل في قراهم فاقاموا بينهم وحواليهم ثم سألهم ان يعقدوا بينهم جوارا وحلفا يامن به بعضهم من بعض لما رأوا الاموال والاطام والنخيل في ايديهم فتعاقدوا وتحالفوا واشتركوا وتعاملوا وبقوا على ذلك زمنا طويلا حتى انشد قيس بن الحطيم مثنيا على بنو قريظة والنضير اللذان يقال لهما الكاهنان وبنو الصريح قائلا:

كنا اذا رامنا قوم بمظلمة شددت
لنا الكاهنان الخيل واعتزموا
نسوا الرهون واسونا بانفسهم بنو
الصريح فقد عفوا وقد كرموا^(٧)

ثم تغيرت العلاقة فيما بعد بين الطرفين فيحدثنا اليعقوبي عن غلبة اليهود حتى ان الرجل منهم كان ليأتي منازل الاوس والخزرج فلا يتمكنون من دفعه عن اهلهم ومالهم فشكوا الى بعض ملوك اليمن ما يلقونه منهم فصار الملك بجيشه ووقع باليهود مقتلة عظيمة^(٨). وذكر المصادر العربية تجبر اليهود في يثرب باحاديث وقصص تقترب من الاساطير حول ملكهم (الفطيون) الذي كانت لا تهدى عروس بيثرب من الحيين الاوس والخزرج حتى تدخل عليه قبل زوجها وحول رفض العرب لذلك وابقاعهم باليهود وقتلهم لملكهم هذا وتتسبب الروايات العربية فعل هذا الامر الى (مالك بن العجلان) الذي لعنه اليهود في بيوت عبادتهم ورثت شاعرتهم (سارة القرظية) قتلى قومها على يد العرب^(٩).

(١) ينظر: الفريد لويس دي بريمار، تأسيس الاسلام، ص ١١٢، ماركس ماجوليز والكندر ماركس، تاريخ الشعوب اليهودية، ص ٣١

(٢) الدولة المعينية هي اقدم الدول العربية التي قامت في اليمن وتناهت البنا اخبارها اذ دامت بين (١٣٠٠-٦٣٠ ق.م) وظهرت في (الجوف) بين نجران وحضرموت وكانت عاصمتها مدينة(قرناو) وهي (معن اومعين)، وقد اصبح خلال الالف الاول قبل الميلاد الجزء الاكبر من التجارة العالمية في بلاد العرب بادي المعينيين. ينظر: برهان الدين دلو، جزيرة العرب قبل الاسلام التاريخ الاقتصادي الاجتماعي الثقافي والسياسي، ص ٦٩٦

(٣) ينظر: احمد ابراهيم الشريف، مكة والمدينة، ص ٢٥٥

(٤) ينظر: محمد بن جرير الطبري، تاريخ الطبري، ج ٣، ص ٢٢٢

(٥) ينظر: عبد الملك بن هشام، السيرة النبوية، ج ٢، ص ٣٦، ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم البلدان، مج ٤، ج ٧، ص ١٠٩، ج ٨، ص ٣٩٢

(٦) ينظر: السهمودي، وفاء الوفاء، ج ١، ص ١١٦

(٧) للاستزادة ينظر: السهمودي، وفاء الوفاء، ج ١، ص ١٣٢ وما بعدها

(٨) ينظر: اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ج ١، ص ١٧٤

(٩) للاستزادة ينظر: عز الدين بن الاثير، الكامل في التاريخ، ج ٢، ص ٢٨٤ وما بعدها، السهمودي، وفاء الوفاء، ج ١، ص ١٤٤

وليث الاوس والخزرج بعد تغلبهم على اليهود زمنا وكلمتهم واحدة وامرهم جميع ثم وقعت بينهم حروب كبيرة كان اولها حرب سمير واخرها حرب بعثا قبل الهجرة بخمس سنوات وكان يهود بنو قينقاع حلفاء الخزرج وبنو قريظة والنظير حلفاء الاوس في هذه المعارك^(١).

وظلت هذه الاحلاف قائمة الى وقت ظهور الاسلام فيذكر السهيلي ان الرسول سأل الاوس والخزرج حينما جاءوا يبأيعونه: امن موالى يهود انتم؟ اي من حلفائهم والمولى يجمع الحليف وابن العم والمعتق لانه مفعول من الولاية^(٢).

والخلاصة: ان علاقة طيبة قامت في بداية الامر بين اليهود وبين الاوس والخزرج وكانت خاضعة للمنفعة الشخصية والمكاسب المادية فقد حرص اليهود على ان يكون لهم السيطرة المالية على المدينة فعملوا على اثارة الفتنة بين القبيلتين ووجدوا في اثارها فائدة لهم كما حصل في كثير من المعارك او الايام التي حدثت بين الطرفين.

واهم مراكز اليهود بعد يثرب هي خيبر ولفظ خيبر عبراني ويعني الحصن وهي في موضع على طريق بلاد الشام وقد استقر اليهود المهاجرون فيها بحصون اشهرها حصني الوطيح والسلام وحصن ناعم والقموص والكتيبة^(٣) وزعم يهود خيبر انهم من نسل (راخاب) المذكورة في التوراة^(٤).

وانتشرت جموعهم بكثرة ايضا في واحة تيماء التي كانت محطة مزدهرة للقوافل منذ عهد البابليين حتى ان الملك نبونئيد جعلها مقر ملكة من سنة ٥٤٥ الى ٥٥٩ ق.م^(٥).

فاستوطنوا في تيماء وبنوا فيها معبدا لهم وحصونا لعل اشهرها حصن (الابلق الفرد) وهو للسؤال بن عاديا الذي ضرب العرب المثل به في الوفاء، وغلب اليهود على موضع تيماء حتى سمي باسمهم فقال بعض الاعراب:

الى الله اشكو لا الى الناس انني بتيماء تيماء اليهود غريب^(٦)

وتواجد اليهود في وادي القرى المشهور بارضه الخصبة وبساتينه الزاهرة وهو من المستعمرات اليهودية التي عاشوا فيها متحالفين مع القبائل العربية^(٧).

وغلب اليهود على موضع اخر هو فدك وهو موضع قديم فقد ذكره الملك نبونئيد في جملة المواضع التي زارها والتي خضعت لحكمة في الحجاز، وهي واحة فيها عين فواره ونخيل كثيرة وكان رئيسها وقت ظهور الاسلام يوشع بن نون اليهودي^(٨).

وكان في الطائف قوم من اليهود اقاموا فيها للتجارة وكانت الطائف تشكل همزة وصل بين يهود اليمن جنوبا ويهود الشام شمالا وذلك على طول الطريق التجاري التاريخي^(٩).

وكان بين اهل مقتاوايله واهل بقية القرى الواقعة في اعالي الحجاز وعلى ساحل البحر قوم من اليهود كذلك منهم يهود بنو مقتا وبنو غاديا وبنو عريض^(١٠).

ويظهر انه لم يكن لليهود نفوذ وجالية كبيرة في مكة والا لذكر الاخباريون ذلك كما ذكروا وجودهم في يثرب ولوردت آيات لهم في السور المكية مثل ما اشير لهم في السور المدنية ولما بعثت قريش وفدا منها الى يثرب ليستشير اليهود في اسئلة تحرج الرسول (ص) حين دعاهم للاسلام^(١١).

(١) للاستزادة ينظر: ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج٢، ص٤٣٠ وما بعدها، ابن كثير الدمشقي، ج١، ص١٦٢

(٨) ينظر: السهيلي، الدوض الانف، ج٢، ص١٨٣

(٣) للاستزادة ينظر: البلاذري، فتوح البلدان، ج٣، ص٦٣

(٤) ينظر: سفر الملوك الثاني ١٥:١٠

(٥) ينظر: ريجيس بلاشير تاريخ الادب العربي، ص٤٥، ٥٤، كارل بروكلمان، تاريخ الشعوب الاسلامية العرب والامبراطورية العربية، ص٢٠

(٦) للاستزادة ينظر: ديوان السؤال، ص٣ وما بعدها، عبد الملك بن قريش الاصمعي، تاريخ العرب قبل الاسلام، ص١٠٠ وما بعدها، محمد بن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، ص١٠٦، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٢، ص٤٧١

(٧) ينظر: الطبري، تاريخ الطبري، ج٦، ص٥٢٧، اسراييل ليفسون، تاريخ اليهود، ص١٤

(٨) ينظر: البلاذري، البلدان، ص٣٤، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٦، ص٤١٧، جواد علي، المفصل، ج٦، ص٥٢٩

(٩) ينظر: البلاذري، البلدان، ص٥٧، سعد زغول عبد الحميد، في تاريخ العرب قبل الاسلام، ص٣٦٥

(١٠) ينظر: محمد بن سعد، الطبقات، ج١، ص٢٧٦، ٢٧٩

ومع قلة وجودهم في مكة الا انهم شاركوا في الاسواق التي اقيمت فيها وبما جاورها والمرتبطة بموسم الحج وكان بعض اليهود ياتون الى مكة لاعمال تجارية واشغال مختلفة واهل مكة انفسهم كانوا يقصدون خيبر ليجلبوا منها حلي ال ابي الحقيق التي كانت نساؤهم وقتياتهم تتحلى بها في الزواج^(١).

ويظهر انه لم تكن لليهود جاليات كبيرة في جنوب يثرب حتى اليمن لعدم اشارة اهل الاخبار اليهم وان كان من غير المستبعد وجود افراد واسر منهم في مكة وفي عدن وفي المدن التي اشتهرت بالتجارة كبعض مواني البحر الاحمر وسواحل العربية الجنوبية غير ان وجودهم في هذه المواضع لم يكن له اثر واضح ومهم فلم يتجاوز محيط التجارة والاتجار^(٢).

اما في جنوب شبه الجزيرة العربية فقد ازدهرت حضارة راقية منذ الالف الثالث قبل الميلاد وقامت على اساس الزراعة والتجارة حيث كان المناخ ملائماً لذلك فانشأت السدود لخرن المياه وتصريفها وشيدت المدن والقصور ووضعت القوانين التي نظمت الحياة تنظيمًا دقيقًا وظهرت ممالك ودول كان منها المعينيون والسبئيون^(٤) ثم الحميريون^(٥) الذين وفقت اليهودية الى ان تكسب نفوذًا في امبراطوريتهم فترة من الزمان^(٦).

ويذكر الاخباريون العرب ان ملوك اليمن واهلها كانوا يدينون بعبادة الاصنام ثم تحولوا عن الشرك ودانوا باليهودية^(٧). وكانت بلاد الشام مهد اليهودية فلم يكن من الغريب ان تعرف بلاد العرب تلك الديانة منذ اقدم عصورها وان تبدأ بمعرفتها تلك الاقاليم المتحضرة من بلاد العرب التي كانت لها علاقات اقتصادية وسياسية مع العالم الخارجي^(٨).

ويذكر الاخباريون ان اليهودية دخلت الى اليمن بتأثير احبار من اليهود صاروا اليهم فعلموهم دينهم وكان ذلك في زمن الملك (تبع بن حسان) او (تبع الاصغر) الذي غزى يثرب على اثر استجداد الاوس والخزرج به وتقربهم اليه بالرحم وشكوتهم اليه من سوء مجاورة اليهود لهم فاحفظه ذلك فسار الى يثرب ونكل باليهود وقتل منهم اعدادا كبيرة واراد خراب المدينة فخرج اليه حبران يهوديان من بني قريظة اسمهما (كعب واسد) وكانا من اعلم اهل زمانهما فنهياها عنها لانها مهاجر نبي من ولد (اسماعيل) فاقتنع (تبع) بحديثهما ومضى الى مكة برفقة الحبرين فكسى البيت واطعم الناس ورجع الى اليمن وقد اعجبته اليهودية بتأثير الحبرين اللذان رافقاه فتهود ودعا الناس لذلك فاختلفوا عليه فحاكمهم الى النار وكانت باليمن نار تحكم بينهم فيما يختلفون فيه تاكل الظالم ولا تضر المظلوم فدخل الحبران الى النار وقوم منهم فاحرقتهم وسلم الحبران وخرجا من النار وهما يحملان التوراة فانقاد الناس له وتبعوه واتفقت حمير على دينه وبذلك دخلت اليهودية الى اليمن^(٩).

(١) ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج ١، ص ١٨٧

(٢) ينظر: هيربرت بوسة، اساس الحوار في القرآن الكريم، ص ٤١؛ محمد سد طنطاوي، بنو اسرائيل في القرآن والسنة، ج ١، ص ١٦٩

(٣) ينظر: جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٣٠

(٤) الدولة السبئية (٨٠٠-٣٠٠ ق.م) وهي احدى دول اليمن المهمة وقسمت الى عصور الاول: عصر المكربين وكانت عاصمتهم فيه مدينة (صرواح) وتلقب فيه الحكام بلقب (مكرب) والثاني عهد ملوك سباء وتلقب فيه الحكام بلقب (ملك سبا) وكانت عاصمتهم مدينة مأرب وهو عهد ازدهار وبناء حتى يعد من اهر العصور التي عرفتها العربية السعيدة، للمزيد ينظر: برهان الدين دلو، جزيرة العرب قبل السلام، ص ٦٩٨ وما بعدها

(٤٨) الدولة الحميرية (٢٤٥-٣٠٠ م) وهي من دول اليمن المهمة، والحميريون هم من الاقوام العربية الجنوبية وأطلق على ملوكهم لقب (التبابعة) ومفردها (تبع) وبلغت الدولة اقصى توسعها فقد ضمت الى اراضيها حضر موت ويمينات وتهامة على ساحل البحر الاحمر الى غربي صنعاء واصبح اللقب الجديد للقائم على امور الدولة فيها (ملك سبا) وذو ريدان وحضر موت ويمينات وعربهم في الجبال وفي التهامة). للمزيد ينظر: برهان الدين دلو، جزيرة العرب قبل الاسلام، ص ٧٠٤ وما بعدها.

(٦) ينظر: كارل بروكمان، تاريخ الشعوب الاسلامية، ج ١، ص ١٥، ١٤

(٧) ينظر: وهب بن منبه، اليتجان في ملوك حمير، ص ٢٢٧، عبد الله بن مسلم ابن قتيبة، المعارف، ص ٦٢١، محمد بن واضح اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ج ١، ص ١٧٢.

(٨) ينظر: سعد زغول عبد الحميد في تاريخ العرب قبل الاسلام، ص ٣٥٩.

(٩) للاستزادة ينظر: وهب بن منبه، اليتجان في ملوك حمير، ص ٣٤٣، ابن قتيبة، المعارف، ص ٦٣٥، ٦٣٤، الطبري، تاريخ، ج ٢، ص ٦٧؛ حمزة الاصفهاني، تاريخ سني ملوك الارض والانبياء، ص ١١١، السموهدي، وفاء الوفا ج ١، ص ١٤٥.

وتعصب الملك (ذونواس) (٢٥٢-٥١٦ ق.م) الى اليهودية بعد ان ال اليه ملك حمير فلجأ الى العنف والشدة في سبيل اجبار الناس على اعتناقها فسار بجنوده الى نجران حوالي سنة (٥٢٣م) ودعى اهلها الى اليهودية وخير المسيحيين فيما بينها وبين القتل فاختاروا القتل فخذ لهم اخدودا وقتلهم وحرقتهم ومثل بهم وقد ذكر القرآن الكريم هذه الحادثة^(١).

وظهرت في القرن الخامس للميلاد مملكة جديدة في اليمن من ابرز ملوكها (ذو نواس) الذي سمي نفسه (يوسف) والذي اصبحت في زمنه اليهودية هي الديانة الرسمية للبلاد بعد ان تهودت اليمن باسرها^(٢).

وهو امر لا يمكن التسليم به اعتمادا على قصص الاخباريين التي اختلطت فيها الحقيقة بالاساطير والمبالغات فمن المؤكد ان اليهودية (كدين) وجدت في اليمن وانها تسربت اليها من المناطق المجاورة لها وان يهود اليمن كانوا عربا متهودين فلا وجود لليهود الاصليين باعداد كبيرة في مراكز وتجمعات محددة ومعروفة، ولكن من المبالغة القول انها صارت دينا رسميا لانها مع تأثيرها المهم لم تشبع رغبات اهل اليمن وظلوا يتلطعون الى عقيدة اسمى.

وخلاصة القول: انه قد ترتب على وجود اليهودية المبكر في اليمن نشوب صراع عنيف بين الديانة اليمنية القديمة وبين اليهودية ومما زاد في حدة هذه الصراع ارتباط هذه الاديان بالمصالح السياسية والاقتصادية المحلية والدولية وكان من اثار ذلك محاولة حكام اليمن فرض عقيدتهم بالقوة واضطهاد اهل العقائد الاخرى كما فعل (ذو نواس) مع المسيحيين والذي نجح الاحباش في ازالته عن الملك واحتلال اليمن واضطهاد اليهود والوثنيين فيها ومحاولتهم صبغ البلاد بالصبغة المسيحية وبسبب غياب حرية العقيدة اصبحت من الصعب التعرف على مدى انتشار كل ديانة من هذه الديانات في اليمن^(٣).

الاثار الفكرية والديني لليهود في شمال وجنوب شبه الجزيرة العربية قبل الاسلام

كانت الجزيرة العربية الى جانب اهميتها التجارية هدفا للتيارات الثقافية الاجنبية بسبب وضعها في مجال تاثير تيارات دينية وفكرية ذات انماط مختلفة وقوية فجلب تجار اليمن والحيرة الى جانب السلع التجارية، طائفة من الافكار والعادات التي من شأنها توسيع مدارك سكان المحيط العربي، ولعل اهم تلك التيارات هو اليهودية لاسبقيتها عن النصرانية ولاعداد اليهود الكبيرة التي تواجدت هناك^(٤).

ولم يترك اليهود اثر مكتوبا يتحدث عن ماضيهم في شبه الجزيرة العربية والمعارف التي تعتمد عليها للتعرف عليهم مستمدة من الموارد الاسلامية كالقرآن الكريم وكتب الحديث والتفسير والاخبار والسير لانهم وقفوا موقفا عدائيا شديدا من الاسلام فمعلوماتنا عنهم لا ترقى الى عهد بعيد من ظهور الاسلام^(٥).

وشكك بعض المؤرخين في ما اذا كان اليهود في الجزيرة العربية من عنصر يهودي طارئ على البلاد ام انهم عرب تهودوا بحسب ما ذكر اليعقوبي من كون بنو النضير فخذ من جذام الا انهم تهودوا ونزلوا بجل يقال له النضير فسموا به^(٦).

ولا يمكن الاستدلال على جنسية اليهود من الاسماء التي حملوها وسميت بها قبائلهم فمع انها اسماء عربية ولكنها لا تدل على انها عربية الجنس لان جموع المهاجرين اليهود قد اتخذت اسماء الامكنة التي نزلت بها اسماء لها^(٧).

ويؤكد الاصفهاني ذلك في حديثه عن اليهود فيذكر انهم ليسوا من العرب لانه لم يجد لهم نسبا حتى يذكره لانهم ليسوا من العرب فتدون العرب انسابهم انما هم حلفاؤهم^(٨).

(١) للاستزادة ينظر: البروج: ٤-٨، وهب بن منبه، التيجان في ملوك حمير، ص ٣٤٨؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج ١، ص ٤٣، الطبري، تاريخ الطبري ج ٢، ص ٧٨، السهيلي، الروض الانف، مج ١، ص ٥١، اغناطيوس يعقوب الثالث، الشهداء الحميريون العرب في الوثائق السريانية، ص ٩

(٢) ينظر: اليعقوبي تاريخ ج ١، ص ٢١٩؛ ماركس مارغوليز والكسندر وماركس، تاريخ الشعب اليهودي، ص ٣٠، ٣١ وللمزيد من المعرفة حول اديان اليمن القديمة. ينظر: جواد مطر رحمه الحمد، الديانة اليمنية ومعابدها قبل الاسلام دراسة تاريخية في الميثولوجيا والمعتقدات الدينية العربية في اليمن القديم، ص ١٥ وما بعدها

(٣) للاستزادة ينظر: اغناطيوس يعقوب الثالث، الشهداء الحميريون العرب، ص ٩٣، جواد علي المفصل، ج ٦ ص ٥٢٧ وما بعدها

(٤) ينظر: هيربرت بوسيه، اسس الحوار في القرآن الكريم، ص ٣٩؛ ريجيس بلاشير، تاريخ الادب العربي، ص ٦٣ - ٦٤.

(٥) ينظر: جواد علي المفصل، ج ٦، ص ٥١٥؛ محمد سهيل طقوش، تاريخ العرب قبل الاسلام، ص ٢٦٢

(٦) ينظر: اليعقوبي، تاريخ، ج ٢، ص ٣٢

(٧) ينظر: اسراييل ولفنتسون تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ١٥

ويرى عامة المؤرخين انهم قدموا من خارج الجزيرة وانهم يهود في الاصل وان اسمائهم وان كانت عربية الا ان اسماء اباؤهم وجدودهم عبرية مثل عبد الله بن سوريا وكنانة بن سوريا ووهب بن يهوذا وغيرهم وان الرطانة العبرية كانت تبدو واضحة عليهم حين يتحدثون بالعربية وان النسابين العرب لم يذكرهم من ضمن الانساب العربية وكانوا هم يحرصون على نسبة انفسهم الى بني اسرائيل وخاطبهم القرآن الكريم ايضا بهذه الصفة^(٢).

ومما ضاعفت اهمية التواجد اليهودي ما كان بين العرب واليهود من رابطة الدم وما بين اللغة العربية واللغة العبرية من التشابه والاقتراب^(٣).

الامر الذي دفع عدد من المستشرقين للتحدث عن اثر اليهود في الجاهليين فزعموا ان لهم اثرا عميقا فالتحان مثلا هو اثر من اثار يهود في العرب وشعائر الحج عند الوثنيين اكثرها مقتبسة من بني اسرائيل فالطواف حول البيت يرجع اصله اليهم ذلك ان قدمائهم كانوا يطوفون حول خيمة الاله (يهوه) اله اسرائيل فتعلمه الجاهليون منهم واتبعوه في طوافهم بالبيت والاجازة بعرفة ايضا لان الذي كان يجيز الحجاج بعرفة فيأمر الحجاج بالرمي بعد ان يلاحظ الشمس وقت الغروب يعرف بـ (صوفة) وهي تسمية عبرانية لها علاقة وثيقة بوظيفة مراقبة غروب الشمس وتثبيت الوقت اليهودية فالاجازة اذن عبرانية الاصل و(منى) صنم من اصنام اسرائيل ووادي منى على اسم هذه الصنم واسماء الاسبوع هي تسميات اخذت من اليهود^(٤).

ولعل المستشرقين قد غالوا بارائهم تلك ولكن الثابت ان الظروف كانت ملائمة لاندماج اليهود في المجتمع العربي اندماجا كاملا رغم ما تعارف من تعاليمهم الدينية التي تامرهم بالعزلة وعدم تقليد الامم الاخرى^(٥).

ويتبين من روايات المؤرخ اليهودي يوسفوس فلافيوس (Iosephus Flavius) ان اليهودية قد وجدت سبيلا لها بين العرب ويذكر المؤرخ سوزومين (Souzomenos) ان اليهود كانوا ينظرون الى العرب الساكنين في شرق الحد العربي (Limes Arabicus) على انهم من نسل اسماعيل وانهم كانوا يرون انهم من نسل ابراهيم واسماعيل فهم من ذوي رحمهم ولهم بهم صلة قرى وكانوا يرجون لذلك دخولهم في دينهم واعتناقهم دين ابراهيم جد اليهود والعرب وقد عملوا على تهويد العرب^(٦).

الامر الذي يطرح التساؤل حول كون الديانة اليهودية ديانة تبشيرية ام لا؟

وينحصر الجواب في شقين يبحث الاول في حال اليهودية نفسها من خلال دراسة الادلة والقرائن التي تثبت انها ديانة تبشيرية، ويحلل الثاني الاوضاع الاجتماعية لسكان شبه الجزيرة العربية ومدى استعدادهم لتقبل واستيعاب المؤثرات الجديدة؟

اعتنق العديد من البشر ومن مختلف الاصول والاماكن الديانة اليهودية فهي دين كباقي الاديان وبالتالي فالحديث عن نقاوة الدم - كما يدعي اليهود - ليس لها اساس فلا يوجد شعب بقي محافظا على نقاوة دمه^(٧).

وفي التوراة نفسها ما يثبت ان اليهودية في مبدأها كانت ديانة تبشيرية فقد ورد في سفر استر وهو السفر الذي يعظمه اليهود ويحترمونه غاية ما يكون^(٨) الاية الاتية: "وكثير من امم الارض كانوا يتهودون مما وقع من فزع اليهود عليهم"^(٩).

وورد في سفر عزرا الاول انه قال حينما علم ان اليهود خالطوا بالزواج من الامم الغريبة: "واختلط الزرع المقدس في شعوب الارض"^(١٠).

(١) ينظر: علي بن الحسين الاصفهاني، كتاب الاغاني ج ٣، ص ١١٦،

(٢) ينظر: البقرة: ٤٧، ٨٣، ١٢٢، ٢١١؛ آل عمران: ٩٣، ١٢، ٩٣؛ احمد ابراهيم الشريف، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول، ص ٣٠١، علي حسين الخربوطلي، العلاقات السياسية والحضارية بين العرب واليهود في العصور القديمة والاسلامية، ص ٥٤

(٣) ينظر اسرائيل ولفنسون تاريخ اليهود في بلاد العرب مقدمة طه حسين للكتاب

(٤) ينظر: جواد علي المفضل ج ٦، ص ٥٦٦، ٥٦٧.

(٥) ينظر: هاشم يحيى الملاح: الوسيط في تاريخ العرب قبل الاسلام، ج ١، ص ٣٨.

(٦) ينظر: جواد علي، المفضل، ج ٦ ص ٥١٤

(٧) ينظر: يوسف حوراني، البنية الذهنية الحضارية في الشرق المتوسطي الاسيوي القديم، ص ٣٢٨

(٨) ينظر: الكتاب المقدس الدومنيكاني، ص ٤٢٤

(٩) استر ٨: ١٧

(١٠) اعزاز ٩: ٢٠

فلا مصداقية لمقولة صفاء اليهود العرقي التي تعني ضمن امور كثيرة بأن اتباع ذلك الدين ينحدرون من اصل واحد وهو ما يتناقض مع الشواهد التاريخية التي سنذكرها لاحقا.

فبعد تقلص اعداد اليهود وابادة الكثير منهم في الاضطهادات والحروب وزوال كياناتهم من الوجود سنة (٧٠م) اتسع نطاق الارسلالات الدينية وكان لها دور فعال في برنامج التبشير الديني واستطاع رجال الدين اليهود ان ينشروا تعاليمهم بين كثير من الاشراف الرومانيين وزوجاتهم، والى وقتنا الحاضر يوجد قبائل من اليهود المتدينين في الانحاء النائية من العالم^(١). ودعى الانبياء من بني اسرائيل الناس الى عبادة الله الواحد ولم تكن دعوتهم مقتصرة على بني اسرائيل فقط فدخلت اقوام مختلفة الى الديانة^(٢).

وسعى الحاخامات دوما الى محاولة كسب معتنقين جدد وقاموا بتقديم تاويلات لنصوص توراتية لتناسب ارائهم قبل ان تتغير الامور خلال الالف سنة الماضية اذ اصبح اهتمام اليهود ينصب بالاحتفاظ بعقيدتهم الموروثة اكثر من محاولتهم السعي ليعضوا اليهم قوما اخرين عن طريق تغيير عقائدهم^(٣).

ومع وجود فكرة الاختيار التي تؤكد الانفصال والانعزال عن الآخرين فمصطلح الشعب المختار تعبير عن مقولة اساسية في النسق الديني اليهودي، هناك رأي اخر مفاده التمرد على مفهوم الاختيار بمعناه العنصري واحلال فكرة الرسالة محله ومفاده ان الاله شنت اليهود في انحاء الارض لاعتقاب لهم وانما لينشروا رسالته^(٤).

ومن الادلة التاريخية التي تؤكد انهم كانوا يبشرون بدينهم ان علاقة طيبة كانت تجمع بين اليهود في فلسطين وبين الانباط في عهد الحارث الاول (١٦٩-١٤٦ ق.م) ثم ما لبث الحارث الثاني (١١٠-٩٦ ق.م) ان وجه ضربة رادعة لهم عندما حاولوا استغلال هذه العلاقة لنشر اليهودية بين الانباط تمهيدا لبسط سيطرتهم عليها^(٥).

وذكرت كتب الاخباريين العرب ان ملك اليمن اجبر الناس على اعتناق اليهودية بالقوة وان اليمن تهودت باسرها بفعل حبرين من احبار اليهود قدما اليها وان عددا من العرب تهودوا لمجاورتهم اليهود فتهود قوم من بني الحارث بن كعب وقوم من غسان وقوم من جذام^(٦).

فكيف دخل هؤلاء اذا لم تكن اليهودية ديانة تبشيرية وتسمح بانتماء الآخرين اليها ؟

وروى ابن عساکر ان زيد بن عمرو بن نفيل كان قد اتى رجلا يهوديا فقال له: احب ان تدخلني معك في دينك وكان يسأل اليهود عن الدين الصحيح^(٧) وذكر المسعودي ان من العرب من مال الى اليهودية ودخل فيها^(٨).

وكانت المرأة المقلاة في الجاهلية تجعل على نفسها ان عاش لها ولد ان تهوده^(٩) ومعنى ذلك ان اليهودية كانت تتقبل دخول افراد جدد اليها وان بين يهود شبه الجزيرة العربية عرب دخلوا فيها فهي ليست مغلقة ومعزولة عن غيرها.

فكانت الطوائف اليهودية في الواحات المتجمعة باتجاه الشمال في وادي القرى حتى حدود شرقي الاردن والتي يرأسها حاخام ولها مدرسة وصندوق تعاوني مشترك، مؤلفه جزئيا من عرب اعتنقوا اليهودية وعنوا بطقوس (الهجادة)^(١٠) وجروا على سنن التزمت والميل الى الجدل مما جعل منهم جيوب مقاومة للاسلام فيما بعد^(١١).

(١) ينظر: خالد رحال محمد الصلاح، العقائد المشتركة بين اليهود والنصارى وموقف الاسلام منها، ص ١٢٧

(٢) ينظر: سليم محمد العبيد، اليهود والنصارى في اليمن الاسلام، ص ٤٥

(٣) للاستزادة ينظر: زياد منى، مقدمة في تاريخ فلسطين القديم، ص ٣١١ وما بعدها

(٤) ينظر: عبد الوهاب المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، ج ٢، ص ٢٦

(٥) ينظر: توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ص ١٠٣

(٦) ينظر: اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ج ١، ص ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٠

(٧) ينظر: علي بن الحسين ابن عساکر، تهذيب تاريخ دمشق الكبير، ج ٦، ص ٣٣

(٨) المسعودي مروج الذهب ومعادن الجوهر، ج ٤، ص ١٣٤

(٩) ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية ج ١، ص ١٨٧

(١٠) الهجادة: كلمة عبرية تدل في الدين اليهودي على الشرح الاخلاقي لنص من نصوص الكتاب المقدس وهي تختلف عن الشرح القانوني او (الهكدة). ينظر: صبحي حموي اليسوعي، معجم الايمان المسيحي، ص ٥٢٥

ووردت في القرآن الكريم آيات تشير الى اليهودية التبشيرية عندما وجه اليهود الدعوة الى الرسول (ص) لاعتناقها كما وجه النصارى الدعوة له ايضا باعتناق دينهم^(٢).

وكان يهود يثرب يدعون العرب عموما والرسول (ص) على وجه الخصوص الى اليهودية فكان من احبارهم (عبد الله بن سوريا الفطيويني) الذي قال للنبي: ما الهدى الا ما نحن عليه فاتبعنا يا محمد تهتد^(٣).

ومن جهة اخرى كان يهود شبه الجزيرة العربية لا يعدون انفسهم يهودا حقا اذ لم يحافظوا على الديانة الموسوية ولم يخضعوا لقوانين التلمود خضوعا تاما فهي يهودية في اساسها ولكنها غير خاضعة لكل ما يعرف بالقانون التلمودي الشديد فقد انتقل اليهود من طور البداوة الى التحضر وتناسوا عادة الانقباض والاحتراس من ان تختلط دماؤهم بدماء القبائل الاخرى^(٤).

بعد ان تأثرت اليهودية بالثقافة اليونانية تأثرا كبيرا لانها ظلت قرونا تحت الحكم اليوناني والروماني ولانها كانت منتشرة في الاسكندرية وعلى شواطئ البحر المتوسط حيث الثقافة اليونانية فانتقلت كثير من الافكار اليونانية الى اليهودية ومنها الى جزيرة العرب^(٥).

فلم يحافظ اليهود على خصائصهم العرقية وتزمتهم بل اختلطوا بالعرب فلبسوا لباسهم وتكلموا بلغتهم وتصاهروا معهم ونشأ بمرور الزمن جيل جديد يحمل الكثير من اخلاق العرب وطبائعهم فيما سوى الدين ولعل ذلك حدث بتأثير العرب المتهود على افرادهم وكثرتهم بالمقارنة مع من كان من اصل يهودي والذين دخلوا الى اليهودية عن طريق التبشير الذي استمر الى العصور الوسطى حيث اغلقت بابه في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي^(٦).

بعد ان دخل في دور خمود وجمود واصبح اليهود لا يهتمهم نشر دينهم بقدر ما يهتمهم المحافظة على حياتهم وتجارتهم التي تعود عليهم بمال وفير فاصبحوا لا يهتمون بامر الا اذا كانت لهم فائدة مادية فيه ولا يحاربون رأيا الا اذا وجدوا انه سيكون خطرا عليهم^(٧). ومن ناحية اخرى، اختلط العرب باليهود اختلاطا كبيرا وصل الى حد المصاهرة فيذكر ان كعب بن الاشرف كان من طيء وامه من بني النضير وكان شاعرا وسيدا في احواله^(٨).

فتزوج اليهود عربيات وتزوج العرب يهوديات ولعل كون بعض اليهود من اصل عربي هو الذي ساعد على تحطيم القيود التي تحول دون زواج الطرفين^(٩).

وارتبط بعض العرب باليهود برابطة الاخوة في الرضاعة فقد ذكر ان عبد الله بين عتيك كان يرطن باليهودية لان امه بالرضاعة كانت من يهود خيبر^(١٠).

وضعت صلة اليهود بمصادر ثقافتهم العبرية بسبب طول اقامتهم في شبه الجزيرة العربية التي امتدت لقرون عديدة فاصبحوا يجيدون التحدث بالعربية المشوبة بالרטانة العبرية من اجل التفاهم مع اهل البلاد التي عاشوا فيها واختلطوا بالعرب وتأثروا باخلاقهم وعاداتهم تأثرا كبيرا مع انهم بشكل عام اقرب الى المدنية منهم، وبقي عنصرهم ممتازا بعقليته امتيازا ظاهرا^(١١) فمن الطبيعي ان يتأثر

(١) ينظر: ريجيس بلاشير، تاريخ الادب العربي، ص ٦٤

(٢) البقرة: ١٣٥ - ١٣٧

(٣) ينظر: السهيلي، الروض الانف، ج ٢، ص ٢٧٣؛ ابن كثير، تفسير القرآن الكريم، مج ١، ص ٢٤٧

(٤) ينظر: اسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود، ص ١٣، ١٥

(٥) للاستزادة ينظر: محمد احمد الخطيب، المجتمع العربي القديم، ص ١٦٤؛ يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٧ وما بعدها.

(٦) محمد سهيل طقوش، تاريخ العرب قبل الاسلام، ص ٢٦٣

(٧) ينظر: جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٤٩

(٨) ينظر: محمد بن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، ص ١٠٧

(٩) جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٣٢.

(١٠) ينظر: محمد بن عمر الواقدي، المغازي، ج ١، ص ٣٩٢.

(١١) ينظر الواقدي، المغازي، ج ١، ص ٣٩٣؛ جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٦٩؛ اسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود، ص ١٢، ١٤؛ غوستاف لوبون، حضارة العرب، ص ٢٤.

العرب بهم ايضا بحسبان تفوقهم الحضاري عليهم وقربهم من التمدن والتحضّر. وربما كان التأثير في الملابس واللغة وبعض العادات والاساليب من قبل اليهود هو من دفع الاخباريين العرب الى القول بان يهود الجزيرة هم عرب متهودون لا يهود مهاجرون.

واصبح لليهود في جزيرة العرب قبل الاسلام سطوة عظيمة ومع انهم لم يكونوا مشهورين بالمعارف والعلوم الا انهم حافظوا بغاية الحرص على كتب انبيائهم حتى ان القرآن الكريم سماهم (باهل الكتاب) وكان عرب الجاهلية يراعون مقامهم لانهم متأكدين بانهم من ذرية ابراهيم عليه السلام وحفظة كلمة الله^(١).

وشعر اليهود بنوع من التعالي والتّمييز على جيرانهم العرب باعتقادهم انهم شعب الله المختار وتعاملوا مع العرب بوصفهم وثنيين واميين واعطوا الحق لانفسهم في غشهم واستغلالهم لان ذلك ليس محرما في شريعتهم^(٢).

ومن ناحية اخرى:

فان طقوس المجتمع الجاهلي وتباين معتقداته وتعددتها فضلا عن افكاره وسلوكياته هي وليدة الحاجة، وظاهرة التدين وليدة المجتمع فالدين هو نتاج القبيلة وحاجاتها ومتطلبات افرادها النفسية والاجتماعية تثبيتا لكيانه وترسيخا لهويته^(٣).

فكانت اديان العرب مختلفة بالمجاورات لاهل الملل والانتقال الى البلدان والانتاجات فكان بعضهم على دين ابراهيم وبعضهم على الوثنية ثم دخل اخرون منهم الى اليهودية^(٤).

وكان تعدد الالهة عند عرب الجاهلية نتيجة لحالة التشتت التي كانت تعيش فيها القبائل ولميلها الغالب الى التفرق وعدم الوحدة السياسية^(٥).

وفرض المحيط الجغرافي ببعديه التاريخي والحضاري على قبائل شبه الجزيرة اتخاذ طرق تعبدية معينة والهة منبثقة من وحي ذلك المحيط وقد تجلى ذلك في احتكاك الجاهلي بغيره من اليهود والصابئة والمسيحيين والمجوس وغيرهم فبدل المجتمع من رموز الهته وغيرها تبعا لحاجاته ومطالبه سواء اكان هذا التغيير متمثلا في احلال اشخاص محل اشخاص اخرين او في ايجاد الهة جديدة لها خصائص ووظائف جديدة وهو ما يفسر كيف انتقلت وتحولت بعض القبائل من دينها وعقائدها السابقة الى اليهودية مثلا باعتبارها ديانة جديدة^(٦).

فضلا عن ان العرب في اصلهم كانوا موحدين ثم انقلبوا بعدئذ الى الوثنية والشرك، وقد اوجدت اليهودية ومن بعدها النصرانية الشك في صحة الديانة الوثنية ولكنها لم تفلح في ادخال تغيير جوهري في النظم الدينية وظلت الوثنية واليهودية والنصرانية في نزاع عنيف دون ان تتغلب واحدة على الاخرى^(٧).

وقد فشلت اليهودية في ان تكتسح الوثنية الجاهلية لان كثيرا من احكامها شاق على العرب ولانها لا تتيح الانتفاع بغنائم الاعداء بل يوجب احراقها والعربي يقاتل ليثأر ويغنم وينتفع بالمال والاسرى، فضلا عن ان اليهود كانوا اصحاب زراعة وصناعة والعرب يحترقون من يعمل بها^(٨).

ورغم عدم انتشار اليهودية والنصرانية انتشارا واسعا جدا فانهما اثرتا في الوثنية العربية تاثيرا كبيرا وكان التأثير اليهودي قويا لوجودهم باعداد كثيرة في داخل الحجاز حيث المراكز التجارية والدينية والفكرية فضلا عن الصلة القوية بين مكة ويثرب التي تكاد تعتبروطنا خالصا لليهود^(٩).

(١) ينظر: آل عمران: ٩٨، ٩٩، ١١٠؛ النساء: ١٥٩، ١٧١؛ المائدة: ١٩، ٦٨؛ سنكلير ستدل، تنوير الافهام في مصادر الاسلام، ص ١٧، ١٨.

(٢) ينظر: التنبيه ٧: ١ - ٦؛ ١٠: ١٥؛ آل عمران: ٧٥.

(٣) الساسي بن محمد الضيفاي، ميثولوجيا الهة العرب قبل الاسلام، ص ٦٩.

(٤) ينظر: اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ج ١، ص ٢١٧، ٢١٩.

(٥) سبتيو موسكاتي، الحضارات السامية القديمة، ص ٢٠٦.

(٦) الساسي بن محمد الضيفاي، ميثولوجيا الهة العرب قبل الاسلام، ص ٦٩.

(٧) ينظر: اسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود، ص ٩٠؛ توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ص ٣٠٨.

(٨) للاستزادة ينظر: التنبيه ٧: ٥؛ ١٣: ١٥، ١٦؛ حسين الحاج حسن، حضارة العرب في عصر الجاهلية، ص ١٨١؛ علي حسين الخربوطلي، محمد والقومية العربية، ص ١٠٢، ١٠٣.

(٩) ينظر: اسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود، ص ٨٠.

وتجلى التأثير في ظهور افراد مستبشرين شكوا في الوثنية فتركوها وتهودوا وتبصر البعض واكتفى فريق ثالث بفعل الخير وتجنب الشر ومن هؤلاء ورقة بن نوفل وعثمان بن الحويرث وزيد بن عمرو بن نفيل بن عبد العزى^(١).

فكان لليهودية وللنصرانية اثرها في تهينة العرب لنقبل التوحيد الاسلامي فيما بعد لاسيما وان الاسلام ظهر كتكملة لكل من الديانتين السابقتين له^(٢).

فذكر ابن اسحاق: "ان رجال من قومه قالوا ان مما دعاهم الى الاسلام لما كنا نسمع من رجال يهود، كنا اهل شرك اصحاب اوثان وكانوا اهل كتاب عندهم علم ليس لنا وكانت لاتزال بيننا وبينهم شرور فاذا نلنا منهم ما يكرهون قالوا لنا: انه تقارب زمان نبي بيعث الان فنقتلكم معه قتل عاد وارم فكنا كثيرا ما نسمع منهم ذلك"^(٣).

فحديثهم عن النبي المرتقب اثر في الاوس والخزرج وشجعهم على الدخول في الاسلام وقد اكد القرآن الكريم هذه المقالة^(٤).

وذكر ابن سعد قول لرجل من وفد حضرموت واسمه (كليب بن اسد) انه وفد على النبي (ص) فانشدته:

انت النبي الذي كنا نجد
وبشرتنا بك التوراة والرسل^(٥)

ويكفي دليلا على قوة الاثر اليهودي في شبه الجزيرة العربية قبيل الاسلام ان عدد سور القرآن الكريم المائة واربعة عشر سورة منها ثمان وخمسون سورة ورد بها ذكر اليهود او التوراة او الاثنين معا^(٦).

ويبدو من دراسة آيات القرآن واشارته الكثيرة الى اليهود والتوراة وما جاء فيها من احكام، ان هذه التعاليم كانت معروفة لدى اهل المدينة بحكم معيشتهم الى جانب اليهود والتعامل معهم لفترة طويلة^(٧).

فقد نشر اليهود في البلاد التي نزلوها بجزيرة العرب تعاليم التوراة من بعث وحساب كما كان لهم اثر كبير في اللغة العربية فادخلوا عليها كلمات كثيرة لم يكن يعرفها العرب ومصطلحات دينية لم يكن لهم بها علم فتسربت الى الجزيرة الافكار الدينية والتعاليم اليهودية وما تضمنته من خلق السموات والارض والجنة والنار وجهنم والشيطان وابليس والحج والكاهن وعاشوراء وغيرها فقد حملوا معهم توراتهم بتعاليمها ومعلوماتها الى جانب اساطيرهم وخرافاتهم^(٨).

ومن هذه الاساطير والخرافات تطير العرب بطائر الغراب وقولهم في الامثال (ابطأ من غراب نوح) الامر الذي ذكرته التوراة وكذلك اساطير الجن، وحواء ورموز الثور (والحية) وتصورهم للشيطان وطرد ادم وحواء من الجنة وغيرها^(٩).

واطلق العرب اسماء غريبة على بعض اصنامهم (وهي اسماء اصنام قوم نوح) عرفوها بتاثير اليهودية مثل (يعوق) الذي اتخذته (حيوان) وهي قرية مما يلي مكة من صنعاء على ليلتين وقد ذكر الكلبى قائلا: "ولم اسمع همدان سمت به ولا غيرها من العرب ولم اسمع لها ولا غيرها فيه شعرا واطن ذلك لانهم قريوا من صنعاء واختلطوا بحمير فدانوا معهم باليهودية ايام تهود ذو نواس فتهودوا معه" وكذلك اتخذت حمير (نسرا) فعبده بارض يقال لها بلخع وهو اسم لا ذكر له في اشعار العرب ولم يعرف ببلاد حمير ووجد لانتقال حمير ايام تبع عن عبادة الاصنام الى اليهودية^(١٠).

(١) ينظر: السهيلي، الروض الانف، ج ١، ص ٢٥٥؛ محمد جمال الدين سرور، الدولة العربية الاسلامية منذ العام الاول للهجرة حتى نهاية العصر العباسي الاول (١-٢٣٢هـ) (٦٢٢-٨٤٦م)، ص ٥٧، ٥٨.

(٢) سعد ز غلول عبد الحميد، في تاريخ العرب قبل الاسلام، ص ٣٦٥.

(٣) ينظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٢، ص ٣٨، السهيلي، الروض الانف، ج ١، ص ٢٤٥.

(٤) ينظر: البقرة: ٨٩؛ محمد سيد طنطاوي، بنو اسرائيل في القرآن والسنة، ص ١٠١.

(٥) محمد بن سعد، الطبقات الكبرى، ج ١، ص ٣٥٠.

(٦) عبد المنعم الحنفي، موسوعة اليهود والتوراة في سور القرآن الكريم، ص ٩.

(٧) محمد عزت دروزه، عصر النبي، ص ٧٢٨.

(٨) ينظر: احمد امين، فجر الاسلام، ج ١، ص ٣٠، محمد سهيل طقوش، تاريخ العرب قبل الاسلام، ص ٢٦٤؛ حسين الحاج حسن، حضارة العرب في الجاهلية، ص ١٨١؛ محمد الخطيب، المجتمع العربي القديم، ص ١٦٣؛ غوستاف لوبون، حضارة العرب، ص ٣٣.

(٩) للاستزادة ينظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٨، ص ٤٣٢؛ حسين قاسم العريز، دراسات عن اساطير عرب شبه الجزيرة قبل الاسلام مدخل لفهم معتقداتهم، ص ٣٦١ وما بعدها؛ حسين الحاج حسن، الاسطورة عند العرب في الجاهلية، ص ٧٤ وما بعدها. وللمزيد من المعرفة حول اساطير العرب قبل الاسلام، ينظر: حميد. مصطفى ناجي النيسري، الاسطورة واثرها في حياة العرب الاجتماعية قبل الاسلام.

(١٠) ينظر: هشام بن محمد بن السائب الكلبى، كتاب الاصنام، ص ١٠، ١١.

ووقف العرب الذين كانوا على اتصال باليهود على بعض احكام دينهم مثل الرجم بالنسبة للزنا واعتزال النساء في المحيض والنفخ بالشبور وقت صلاتهم وصوم عاشوراء واعيادهم المختلفة^(١).

وكان لوجود اليهود في مستعمرات على طرق القوافل التجارية اهمية في بثهم الكثير من مفاهيمهم الدينية في بلاد العرب ومن المفاهيم التي نتجت عن تاثير يهودي: فكرة الاله الواحد السماوي وخلق العالم في ستة ايام والميزان والحساب وغيرها^(٢).

وكان كثير من مواد الكتاب المقدس (التوراة) شائع الاستعمال على السنة عموم الناس في شبه الجزيرة العربية وساعد على ذلك تميز الادب اليهودي اللاحق لعصور التوراة بالطابع الشعبي المؤلف من القصص الخرافية والاساطير التي تدرج تحت الوصف الجامع (الهجادة) ويطل عليها وصف الادب الرياني (Rabbinic Literure)^(٣).

ووجدت الفاظا عبرانية لاشك في اصلها سيلا الى عربية الجاهليين بسبب اتصال اليهود بهم واستخدامهم اياها فتاثر بها العرب واخذوها منهم فصارت من المعربات^(٤).

وقد استوعب الشعراء العرب هذه المفردات واستخدموها في اشعارهم ومنهم امية بن ابي الصلت الذي عاش في الطائف وكانت له صلات وثيقة مع قريش واستخدم مادة الكتاب المقدس في قصائده اذ كان قد دارس اليهود وقرأ كتبهم^(٥).

ومن تلك الاشعار قصيدته عن سفينة نوح وفيها يفصل قصة الطوفان والسفينة التي حملت اصناف المخلوقات وقصيدته الاخرى التي قال فيها:

قد كان ذو القرنين قبلي مسلما
ملكا علا في الارض غير معبد
وقوله:

لك الحمد والنعماء والملك ربنا
فلا شيء اعلى منك مجدا وامجد
ملكك على عرش السماء مهيمن
لعزته تغنو الوجوه وتسجد
امين لرحي القدس جبريل فيهم
وميكال ذو الروح القوي المسدد^(٦)

ومن ناحية اخرى كانت قلاع اليهود وحصونهم ملهمة للشعراء الجاهليين فاستشهدوا بها تأكيدا على منعها وروعة بناءها حتى غدا بعضها (حمى) للمستجير بها وكأنه حمى الهه لا يضام فيه احد كحصن (الابلق الفرد) الذي التجأ اليه امرؤ القيس واشتهر بسببه السؤال وقد ورد ذكر هذه الحصون عند الكثير من الشعراء امثال امرؤ القيس وعامر بن الطفيل والاعشى وزهير بن ابي سلمى^(٧).

وكان اليهود انفسهم يعظون الناس ويذكرونهم بالقيامة والجنة والنار فعن سلمة بن سلامة بن وقش وهو من اصحاب معركة بدر انة قال: كان لنا جار من اليهود في بني عبد الاشهل وكان يوعظ وينصح الناس ويذكرهم بالبعث والحساب وما هو كائن بعد الموت^(٨).

ومن هؤلاء ايضا يهودي يدعى (ابن الهبيان) الذي يذكر صاحب الروض الانف انه تسبب في اسلام عدة اشخاص (يذكر اسماءهم) بعد ظهور الاسلام وكان مجاورا لهم في الجاهلية فقالوا عنه: ما رأينا رجلا يصلي الخمس افضل منه وكانوا يستسقون به اذا

(١) ينظر: محمد بن سعد، الطبقات الكبرى، ج ١، ص ٤٣ ؛ هيربرت بوسة، اسس الحوار في القرآن الكريم، ص ٤٩ ؛ محمد احمد الفيومي، تاريخ الفكر الديني الجاهلي، ص ١٨٩.

(٢) ينظر: توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ص ٣٠٧.

(٣) ينظر: لويس جنز برج، اساطير اليهود احداث وشخصيات العهد القديم من بدأ الخليقة الى يعقوب، ص ١١، ١٢، ١٤.

(٤) ينظر: جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٥٧ وما بعدها.

(٥) ينظر: محمد بن الحسن بن دريد الازدي، كتاب الاشتقاق ص ٣٠٣ ؛ الاصفهاني، كتاب الاغانى، ج ٤، ص ١٢٣، ١٢٧ ؛ هيربرت بوسة، اسس الحوار في القرآن الكريم، ص ٥٦، ٥٧.

(٦) ينظر: شرح ديوان امية بن ابي الصلت، قدم له وعلق حواشيه: سيف الدين الكاتب واحمد عصام الكاتب، (دار مكتبة الحياة، بيروت: د.ت)، ص ٣٢، ٣٤.

(٧) ينظر: شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب النويري، نهاية الارب في فنون الادب، ج ١، ص ٣٨٥ ؛ احمد اسماعيل النعيمي، الاسطورة في الشعر العربي قبل الاسلام، ص ٢٢٣.

(٨) ينظر: السهيلي، الروض الانف، ج ١، ص ٢٤٥.

اجدبت بعد ان يامرهم بتقديم الصدقة وقد حدثهم عن قرب ظهور النبي (ص) وانه جاء الى الجزيرة من اجل ان يشهد بعثته ولكنه توفي قبل ان يراه وكان سببا في اسلام من سمع ذلك منه^(١).

وكان منهم من يقرض الشعر بالعربية امثال شعبه بن عريض وابو قيس بن رفاعه وابو الذيال ودرهم بن زيد وفي اشعارهم وعظ وارشاد ديني^(٢).

ومن شعرائهم (السموال بن عدياء) الذي كتب قصائد تختلف في اسلوب نظمها وفي عرضها العام عن طرق النظم المألوفة في شعر قبل الاسلام ووردت في اشعاره اشارات الى قصة ابراهيم الخليل وابنه الذبيح وقصة بني اسرائيل مع فرعون مصر والقدس والطور وامثال ذلك^(٣).

وعرف يهود يثرب ايضا بمعرفتهم بالسحر والاتقاء منه ويعلمهم بالتعاون وكان العرب يلجئون اليهم اذا احتاجوا لذلك او اعترضتهم مشكلات يرون انها لا تحل الا بقراءة التعاويذ عليها وقد ذكر المفسرون ان اليهود صنعوا السحر للنبي محمد (ص) على يد رجل من يهود يثرب^(٤).

وكانت العرب تدرك ان اليهود اعلى منهم منزلة من ناحية العلم بالانبياء وقصصهم فكانوا ينظرون اليهم على انهم " اهل الكتاب الاول وعندهم علم ليس عندنا من علم الانبياء " وحينما ظهر الاسلام ارادت قريش ان تختبر الرسول (ص) باسئلة يعجز عنها فتخرج موقفه فارسلوا النضر بن الحارث الى احبار اليهود بالمدينة يطلب منهم اعداد هذه الاسئلة وقد اعطاهم اليهود عدة اسئلة بخصوص ما ارادوه ومن الجدير بالذكر ان القرآن الكريم ذكر هذه الحادثة^(٥).

واخذ بعض اليهود يعلمون الصبيان في يثرب، القراءة والكتابة قبيل البعثة النبوية، وكان هؤلاء قد تعلموا العربية واجادوها وفي رواية عن زيد بن ثابت انه قال: امرني رسول الله (ص) ان اتعلم له لغة اليهود وقال لي: اني لا امن يهودا على كتابي فلم يمر بي نصف شهر حتى تعلمته فكنت اكتب له الى يهود واذا كتبوا اليه قرأت كتابهم^(٦).

وفي ذلك دلائل واضحة على انه كان منهم مترجمين عملوا عند الرسول (ص) وكان لا يامن منهم، وفيهم معلمين يعلمون الاطفال في يثرب القراءة والكتابة.

وذكر ابن قتيبة ان ابي بن كعب كان يكتب في الجاهلية وهو من يهود يثرب وقد اسلم كتب لرسول الله الوحي وقال عنه (ص) ((اقرؤهم ابي بن كعب)) وهو اول من وضع اخر الكتاب (وكتب فلان)^(٧).

ومن الضروري اخذ الروايات عن زيد بن ثابت وابي بن كعب بتحفظ فثمة قدر كبير من التضخيم الادبي في مثل هذه الروايات وقد تكون نسبت فيما بعد الى وقت الرسول ومع ذلك فهي تشكل قرائن مهمة على فعالية الكتاب المطلقين على جوانب عديدة من الثقافة الدينية التوراتية المحيطة بهم سواء كان ذلك في يثرب اولاً ام في البلدان المفتوحة لاحقاً والناقلين لها بالتالي الى العربية.

فكان الوسط المتعلم في شبه الجزيرة العربية يتألف من اليهود بوجه خاص لانهم (اهل الكتاب) بالمعنى العادي للكلمة كما بالمعنى الديني فلما ارادت قريش هدم الكعبة وبناءها من جديد قبيل البعثة النبوية وجدوا في الركن كتابا بالسريانية فلم يعرفوا ما هو حتى قرأه لهم رجل من يهود^(٨).

وكانوا يمتلكون الجزء السفلي من الواحة وقد بنو منذ زمن طويل بيتاً للدراسة وتعليم التوراة وهو مدرسة وليس معبداً وموقعه في قرية القف الواقعة في واد مسكون من قبل عشيرة يهودية تدعى بنو ماسكة^(٩).

(١) ينظر: السهيلي، الروض الانف، ج ١، ص ٢٤٦.

(٢) للاستزادة ينظر: الجمحي، طبقات الشعراء، ص ١٠٨ وما بعدها.

(٣) ينظر: جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٦٩.

(٤) ينظر: محمد بن سعد، الطبقات الكبرى، مج ٢، ص ١٥١؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مج ٤، ص ٧٤٤، ٧٤٥.

(٥) ينظر: الاسراء: ٨٥، الكهف: ١٣، ٢٢؛ الكهف " ٨٣، ٩٨؛ ابن هشام، السيرة النبوية، ج ١، ص ١٨٧؛ السهيلي، الروض الانف، ج ٢، ص ٣٩.

(٦) ينظر: البلاذري، البلدان، ص ٤١٩؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج ٢، ص ٥٦٧.

(٧) ينظر: ابن قتيبة، المعارف، ص ٢٦١، ابن عبد البر، الاستيعاب، ص ٤٣.

(٨) ينظر: السهيلي، الروض الانف، مج ١، ص ٢٢٧.

وكان لليهود نوعين من المدارس في يثرب احدهما تسمى بيت سفر (Bet sepher) لتحفيظ التوراة والاخرى يسمونها المدرش (Medrash) وهي للتفقه في الدين وكان بعض العرب يلحقون ابناءهم يابيتهما فيتهودون^(٢).

والمدرش كلمة عبرية تعني شرح الاحبار الربانيين للكتاب المقدس وهم يميلون فيه الى تاويل النص المقدس بالنسبة الى الوضع الحالي والى استخلاص تطبيقات عملية^(٣).

وكان هو المكان الذي يقصده غيرهم حين يريد الاستفسار من احبار اليهود عن شيء يريد الوقوف عليه^(٤) فذكر ابن خلدون ان العرب اذا تشوقت الى معرفة شيء مما تشوق اليه النفوس البشرية في اسباب المكونات وبدأ الخليقة واسرار الوجود فانما يسألون عنه اهل التوراة من اليهود^(٥).

وكان البعض يتردد على اليهود في مدارسهم ومعابدهم فيسألهم ويستفسر منهم ومن هؤلاء الصحابي الجليل (سلمان الفارسي) الذي تردد عليهم وعلى المسيحيين قبل ان يعتنق الاسلام وكان حبرا عالما ويسمى بصاحب الكتابين (اي الانجيل والفرقان) وقد اشتراه الرسول (ص) من اليهود اذ كان مملوكا لهم^(٦).

وكان من احبارهم وعلمائهم عبد الله بن سلام بن الحارث الاسرائيلي ثم الانصاري وهو من ولد يعقوب بن يوسف وكان اسمه الحصين وسماه الرسول عبد الله بعد اسلامه ومنهم ايضا عبد الله بن سوريا الاعور ولم يكن احد بالحجاز في زمانه اعلم بالتوراة منه، وابن صلوبا، ومخيريق الذي كان حبرا عالما وقد آمن بالرسول حين ظهوره واوصى بامواله له^(٧).

وكان الاحبار منهم يتحدثون بامر الرسول (ص) قبل مبعثه لما تقارب من زمانه ولما وجدوه في كتبهم من صفته وصفه زمانه وحين ظهر الرسول اخذ بعضهم يسألونه ويتعنونه ويأتونه باللبس ليلبسوا الحق بالباطل فكان القرآن الكريم ينزل فيهم فيما يسألون عنه^(٨) وربما كان هذا الاهتمام القرآني بهم دليلا على عظيم خطرهم واثرتهم في المجتمع الجاهلي انذاك.

باعتبار انهم يمثلون طبقة اهل العلم والدين في المجتمع وقد اعطوا لانفسهم حق التدخل في النصوص الدينية عن طريق تفسيرها^(٩).

ويبدو ان عرب الجاهلية كانوا معتادين على سؤال اليهود والاستفسار منهم لاسيما في الامور الدينية واستمر هذا الامر حتى بعد ظهور الاسلام، اذ ثبت ان المسلمين كانوا يلجئون اليهم لولا نهي النبي (ص) لهم فعن جابر بن عبد الله ان عمر بن الخطاب اتى النبي بكتاب كان قد استنسخه من اهل الكتاب وهو كتاب (دانيل)، فغضب النبي (ص) غضبا شديدا حتى احمرت وجنتاه وقال: لقد جئتم بها ببيضاء نقية لا تسألوهم عن شيء فيخبروكم بحق تكذبونه او باطل فتصدقونه فامر عمر بن الخطاب الناسخ بان يمحوا الكتاب بالحميم والصوف الابيض ثم لا يقرؤه ولا يقرئه احدا من الناس^(١٠).

وتذكر الاخبار ان ابي بكر كان يدخل بيت المدراس اليهودي ويدعوهم للاسلام ويتحاور معهم، وقال ابي اسحاق: كان رجال من المسلمين يواصلون رجالا من اليهود لما بينهم من الجوار والحلف وانزل الله تعالى آيات قرآنية ينهاهم فيها عن مباظنتهم^(١١).

(١) ينظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٧، ص ٧٧؛ الفريد لويس دي بريمار، تأسيس الاسلام، ص ٣٤٤؛ هيربرت بوسة، اسس الحوار في القرآن الكريم، ص ٤٨.

(٢) ينظر: عبد المنعم الحفني، موسوعة اليهود والتوراة في سور القرآن الكريم، ص ١٠؛ محمد سعيد طنطاوي وحسن عبد الستار العزاوي؛ بنو اسرائيل في القرآن والسنة، ص ٧٩؛ الفريد لويس دي بريمار، تأسيس الاسلام، ص ٣٤٤، ٣٤٥.

(٣) ينظر: صبحي حموي اليسوعي، معجم الايمان المسيحي، ص ٤٤٥، ٤٤٦.

(٤) ينظر: محمد سيد طنطاوي، بنو اسرائيل في القرآن الكريم والسنة، ج ١، ص ٨٠.

(٥) عبد الرحمن بن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ج ١، ص ٤٣٩.

(٦) ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب، ص ٢٩١، ٩٩٢؛ ابن قتيبة، المعارف، ص ٢٧٠، الفريد لويس دي بريمار، تأسيس الاسلام، ص ٣٦٨.

(٧) للاستزادة ينظر: البلاذري، فتوح البلدان، ج ٨، ص ٣٩٢، ابن عبد البر، الاستيعاب، ص ٤٣٦ - ٤٣٧؛ السهيلي، الروض الانف، ج ٢، ص ٢٥٥، وما بعدها.

(٨) ينظر: السهيلي، الروض الانف، ج ٢، ص ٢٥٥، ٢٥٦.

(٩) نادية الشرقاوي، منهج القرآن الكريم في الرد على المخالفين من اليهود والنصارى، ص ٦٣.

(١٠) عمرو بن بحر الجاحظ، المختار في الرد على النصارى، ص ٤٤.

(١١) ينظر: السهيلي، الروض الانف، ج ٢، ص ٢٧٧؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج ٢، ص ٦١٣.

وعن جابر بن عبد الله قال: قال رسول الله " لا تسألوا اهل الكتاب عن شيء فانهم لن يهدوكم وقد ضلوا وانكم اما ان تصدقوا بباطل واما ان تكذبوا بحق"^(١) وما هذا الا لتعود العرب في الجاهلية سؤال اليهود والتأثر بافكارهم.

النتائج

- (١) خضعت شبه الجزيرة العربية الى تأثيرات مختلفة فلم تكن معزولة عن الكل الجغرافي المحيط بها بل كانت مرتبطة به بعلاقات تجارية وبحركات السكان وانتقالهم ومجاورتهم واحتكاكهم بالامم الاخرى المختلفة عنهم في ديانتها ومعارفها العامة.
- (٢) وجد اليهود في شبه الجزيرة منذ وقت مبكر فقد وردت في التوراة اسماء عدد من الواحات والمدن العربية التي عرفها اليهود واستقروا بها ربما بدافع التجارة والريح ثم اخذوا ينتشرون بكثرة بهجرات متعاقبة نتيجة زيادة اعدادهم وتخلصا من الاضطهادات والحروب.
- (٣) اعتمدت معلوماتنا عن اليهود في شبه الجزيرة على الموارد الاسلامية كالقرآن والاحاديث النبوية وكتب السير والابحار لموقفهم المعادي للرسالة المحمدية وارتباطهم مع المسلمين بجدالات ومنازعات عسكرية فلم يصلنا اثر مكتوب منهم يتحدث عن حياتهم هناك وعليه ينبغي الحذر في اعتمادنا على هذه الموارد لاسيما كتب الاخباريين التي تختلط فيها الحقيقة بالخيال كما نفتقد الى عنصري الموضوعية والحيادية في تناولها ما يخص اليهود واوضاعهم.
- (٤) استقر اليهود في اخصب بقاع الجزيرة مثل يثرب ووادي القرى واليمن وغيرها واهتموا بالزراعة وبعض الصناعات وبالتجارة والتعاملات الربوية وسكنوا في قلاع وحصون سميت بالاطام وكانت لهم اسواق تجارية قريبة منها ولكنهم افتقدوا الى الوحدة السياسية وعاشوا في قبائل متنافسة وترتب على وجودهم ان العرب المجاورين لهم تهودوا ديناً وثقافة وتأثر اليهود ايضا بالعرب فتحدثوا لغتهم ونظموا مثل شعرهم وتسموا باسمائهم لاسيما وانهم من نفس الجنس السامي الذي تتمتع بطونة في كثير من اصول التفكير والعقيدة.
- (٥) كان الوسط المتعلم في شبه الجزيرة يتألف من اليهود بوجه خاص لانهم (اهل الكتاب) واهل المعرفة بالاديان والانبياء فكان العرب ينعنونهم بان لهم علماً ليس لهم وكانوا يقصدون مدارسهم للتوجه اليهم بالاسئلة التي تخص الدين الصحيح واخبار الانبياء واستمر هذا الامر حتى بعد ظهور الاسلام حتى ان الله امر في كتابه الكريم بعدم مباطنة اليهود كما نهى الرسول (ص) عن سؤالهم.
- (٦) كان لليهودية ومن بعدها النصرانية اثرها الكبير في تهئية العرب لتقبل التوحيد الاسلامي فيها بعد لاسيما وان الاسلام هو دين مكمل لكلا الديانتين، فسمع عرب الجاهلية من اليهود التبشير بدين جديد كانوا يستفتحون به عليهم في منازلهم مع الؤوس والخزرج في يثرب وذلك للتفريغ عن انفسهم وتخويف العرب منهم ولاعتقادهم بظهور نبي (مسيح منهم وليس من العرب فلما ظهر عادوه وانكروه).
- (٧) نشر اليهود في الجزيرة تعاليم التوراة من بعث وحساب وجنة ونار وغيرها كما كان لهم اثر كبير في اللغة العربية فادخلوا عليها كلمات لم يكن يعرفها العرب ومصطلحات دينية لم يكن لهم بها علم وكان لاستقرارهم في مستعمرات على طرق القوافل التجارية دور في بثهم الكثير من المفاهيم الدينية فنتجت فكرة الاله الواحد السماوي وخلق العالم في ستة ايام والميزان والشيطان وغيرها وقد استوعب الشعراء العرب هذه المفردات وادخلوها في قصائدهم امثال امية بن ابي الصلت وامروء القيس وعامر بن الطفيل وغيرهم، وتجلى التأثير ايضا في ظهور افراد مستنيرين شكوا في الوثنية فتركوها وتهودوا واكتفى بعضهم بفعل الخير واجتناب الشر والسير على نهج ابراهيم الخليل.
- (٨) كانت اليهودية في مبدأها ديانة تبشيرية وقد دخل فيها اقوام من العرب ومع ذلك فقد فشلت في ان تكتسح الوثنية الجاهلية لصعوبة احكامها الدينية المعقدة التي لم يألفها العرب غير الخاضعين لسلطة مركزية او شعائر وطقوس معقدة فلم تفلح في ادخال تغيير

(١) ينظر: ابو عبد الله احمد بن حنبل الشيباني، مسند الامام احمد بن حنبل، ج ٣، ص ٣٣٨.

جوهري في النظم الدينية وظلت الوثنية واليهودية والنصرانية في نزاع عنيف دون ان تتغلب واحدة على الاخرى قبل ان يظهر الاسلام فيجمع العرب كلهم تحت لواءه.

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم

- (١) الكتاب المقدس الدومنيكاني طبعة عن النسخة الاصلية لسنة ١٨٧٥ (جمعية الكتاب المقدس، بيروت: ٢٠٠٠)
- (٢) احمد ابراهيم الشريف، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول (دار الفكر العربي، القاهرة: ٢٠٠٥)
- (٣) احمد بن حنبل الشيباني (ت: ٢٤١ هـ)، مسند الامام احمد بن حنبل (مؤسسة قرطبة، مصر: د.ت)
- (٤) احمد بن اسحاق بن جعفر بن وهب بن واضح اليعقوبي (ت: ٢٩٢ هـ)، تاريخ اليعقوبي (دار الزهراء، ايران: ١٤٣٩)
- (٥) احمد اسماعيل النعيمي، الاسطورة في شعر العرب قبل الاسلام (سينا للنشر، القاهرة: ١٩٩٥)
- (٦) احمد أمين، فجر الاسلام- ط ٣ (د. ط، القاهرة: ١٩٣٥)
- (٧) احمد سوسة، العرب واليهود في التاريخ حقائق تاريخية تظهرها المكتشفات الاثرية (دار الحرية، بغداد: ١٩٧٢)
- (٨) احمد بن يحيى البلاذري (ت: ٢٧٩ هـ)، البلدان وفتوحها واحكامها، (المكتبة العصرية، بيروت: ٢٠٠٨)
- (٩) اسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب في الجاهلية وصدر الاسلام (مطبعة الاتحاد، مصر: د.ت)
- (١٠) اسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي (ت: ٧٧٤ هـ) تفسير القران العظيم (مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة: د.ت)
- (١١) الساسي بن محمد الضيفاوي، ميثولوجيا الهة العرب قبل الاسلام (المركز الثقافي العربي، المغرب: ٢٠١٤)
- (١٢) اغناطيوس يعقوب الثالث، الشهداء الحميريون العرب في الوثائق السريانية (د.ط، دمشق: ١٩٦٦)
- (١٣) الفريد لوسي دي بريمار، تأسيس الاسلام بين الكتابة والتاريخ (دار الساقى، بيروت: ٢٠٠٩)
- (١٤) برهان الدين دلو، جزيرة العرب قبل الاسلام التاريخ الاقتصادي الاجتماعي والثقافي والسياسي، ط ٣ (دار الفارابي، بيروت ٢٠٠٧)
- (١٥) بيوتر فسكي، اليمن قبل الاسلام، ترجمة: محمد الشعبي (دار العودة، بيروت: ١٩٨٧)
- (١٦) توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ط ٧ (دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق: ٢٠٠٧)
- (١٧) توماس ل. طومسون، التاريخ القديم للشعب الاسرائيلي، ترجمة: صالح علي سودا ح (دار بيسان، بيروت: ١٩٩٥)
- (١٨) ج. ر. تابوي، نبوخذ نصر عظمة بابل واحراق نينوى وتدمير مملكة يهوذا ترجمة: فيليب عطاء الله (دار الجبل، بيروت: ١٩٩٤)
- (١٩) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام (منشورات الشريف الرضي، طهران: د.ت)
- حسين الحاج حسن:
- (٢٠) حضارة العرب في عصر الجاهلية، ط ٤ (مجد المؤسسة الجامعية، بيروت: ٢٠٠٦)
- (٢١) الاسطورة عند العرب في الجاهلية (مجد المؤسسة الجامعية، بيروت: ١٩٩٨)
- (٢٢) حسين قاسم العزيز، دراسات عن اساطير عرب شبه الجزيرة العربية مدخل لفهم معتقداتهم (المركز الاكاديمي للابحاث، كندا: ٢٠١٤)
- (٢٣) حمزه الاصفهاني (ت: ٣٦٠ هـ) تاريخ سني الملوك الارض والانبيااء، ط ٣ (دار مكتبة الحياة، بيروت: د.ت)
- (٢٤) حميد مصطفى ناجي الياسري، الاسطورة وانرها في حياة العرب الاجتماعية قبل الاسلام (رسالة ماجستير قدمت الى كلية الاداب، جامعة الكوفة: ٢٠٠٢)
- (٢٥) خالد رجال محمد الصلاح، العقائد المشتركة بين اليهود والنصارى وموقف الاسلام منها (دار العلوم العربية، بيروت: ٢٠٠٧)
- (٢٦) ديوان السموال (د. ط بغداد: ١٩٥٥)

- (٢٧) رجبس بلاشير، تاريخ الادب العربي العصر الجاهلي، ترجمة: ابراهيم كيلاني (دار الفكر، دمشق: د. ت)
- (٢٨) زكي شنودة، المجتمع اليهودي (مكتبة الخانجي، القاهرة: د. ت)
- (٢٩) زياد منى، مقدمه في تاريخ فلسطين القديم (دار بيسان، بيروت: ٢٠٠٠)
- (٣٠) سبتينو موسكاتي، الحضارات السامية القديمة، تر يعقوب بكر (دار الكتاب العربي، القاهرة: ١٩٥٧)
- (٣١) سعد زغلول عبد الحميد، في تاريخ العرب قبل الاسلام (دار النهضة العربية، بيروت: د. ت)
- (٣٢) سعيد الافغاني، اسواق العرب في الجاهلية الاسلام (المطبعة الهاشمية، دمشق: د. ت)
- (٣٣) سليم محمد العبيد، اليهود والنصارى في اليمن قبل الاسلام، (رسالة ماجستير قدمت الى مجلس كلية الاداب، جامعة بغداد: ١٩٩٧)
- (٣٤) سنكلير ستدل، تنوير الافهام في مصادر الاسلام (منشورات اسمار، باريس: ٢٠٠٧)
- (٣٥) شرح ديوان امية بن ابي الصلت، قدم له وعلق على حواشيه: سيف الدين الكاتب واحمد عصام الكاتب (دار ومكتبة الحياة، بيروت: د. ت)
- (٣٦) شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب النويري (ت: ٧٣٣ هـ) نهاية الارب في فنون الادب (مطابع كوستا تسوماس وشركاه) القاهرة: د. ت)
- (٣٧) صابر طعيمة، التاريخ اليهودي العام، ط٣ (دار الجيل، بيروت: د. ت)
- (٣٨) صالح احمد العلي، تاريخ العرب القديم والبعثة النبوية، ط٣ (شركة المطبوعات، بيروت: ٢٠١٣)
- (٣٩) صبحي حموي اليسوعي، معجم الايمان المسيحي، ط٢ (دار المشرق بيروت: ١٩٩٨)
- (٤٠) صلاح الدين خودا بخس، الحضارة الاسلامية، ترجمة: علي حسين الخريوطي (دار احباء الكتب العربية، القاهرة: ١٩٦٠)
- (٤١) عبد الرحمن بن عبد الله ابن ابي الحسن السهيلي (ت: ٥٨١ هـ)، الروض الانف في تفسير السيرة النبوية لابن هشام (دار المعرفة. لا. م: ١٩٧٨)
- (٤٢) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون المغربي (ت: ٨٠٨ هـ) تاريخ ابن خلدون المسمى بكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر (مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت: ١٩٧١)
- (٤٣) عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت: ٢٧٦ هـ) المعارف، تحقيق: ثروت عكاشة (دار الكتب، مصر: ١٩٦٠)
- (٤٤) عبد الملك بن قريش الاصمعي (ت: ٢١٧ هـ) تاريخ العرب قبل الاسلام، تحقيق: محمد حسن آل ياسين (مؤسسة البلاغ، بيروت: ٢٠٠٤)
- (٤٥) عبد الملك بن هشام بن ايوب الحميري البصري (ت: ٢١٨ هـ) السيرة النبوية (مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة: ٢٠٠٦)
- (٤٦) عبد المنعم الحفني، موسوعة اليهود والتوراة في سور القرآن الكريم (مكتبة مدبولي، القاهرة: ٢٠١٣)
- (٤٧) عبد الوهاب المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، ط٥ (دار الشروق، مصر: ٢٠٠٩)
- (٤٨) عز الدين ابي الحسن علي بن ابي الكرم الشيباني ابن الاثير (ت: ٦٣٠ هـ) الكامل في التاريخ، تحقيق: مكتب التراث (دار احياء التراث العربي، بيروت: ٢٠٠٩)
- علي حسين الخريوطي:
- (٤٩) محمد والقومية العربية (مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة: د. ت)
- (٥٠) العلاقات السياسية والحضارية بين العرب واليهود في العصور القديمة والاسلامية (مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة: د. ت)
- (٥١) عمر بن شبه النميري البصري (ت: ٢٦٢ هـ) تاريخ المدينة المنورة (اخبار المدينة النبوية) تحقيق: علي محمد دندول وياسين سعد الدين بيان (دار الكتب العلمية، بيروت: ١٩٩٦)

- ٥٢ عمرو بن بحر الجاحظ (ت: ٢٥٥ هـ) المختار في الرد على النصارى، تحقيق: محمد عبد الله الشرقاوي (دار الجيل، بيروت: ١٩٩١)
- ٥٣ علي بن الحسين الاصفهاني (ت: ٣٥٦ هـ) كتاب الاغاني (مطابع كوستا تسو توماس وشركاه، القاهرة: د.ت)
- ٥٤ علي بن الحسين بن علي المسعودي (ت: ٣٤٦ هـ) مروج الذهب ومعادن الجوهر (مؤسسة الاعلامي للمطبوعات، بيروت: ٢٠١٠)
- ٥٥ علي بن الحسين بن هبة الله الشافعي ابن عساكر (ت: ٥٧١ هـ) تهذيب تاريخ دمشق الكبير (دار المسيرة، بيروت: ١٩٧٩)
- ٥٦ غو ستاف لوبون، اليهود في التاريخ الحضارات الاولى ترجمة: عادل زعيتر (دار طيبة، مصر: ٢٠٠٩)
- ٥٧ كارل برو كلمان، تاريخ الشعوب الاسلامية العرب والامبراطورية العربية، ترجمة: نبيه امين فارس ومنير البعلبكي (دار العلم للملايين، بيروت: ١٩٤٨)
- ٥٨ لويس جنز برج، اساطير اليهود احداث وشخصيات العهد القديم من بدء الخليفة الى يعقوب، ترجمة: حسن حمودي السماعي (دار الكتاب العربي، دمشق، القاهرة: ٢٠٠٧)
- ٥٩ ماكس مارغوليز والكسندر ماركس، تاريخ الشعب اليهودي او كيف يروي اليهود تاريخهم (دار مكتبة بيبليون، لبنان: ٢٠١٤)
- ٦٠ محمد ابراهيم الفيومي، تاريخ الفكر الديني الجاهلي (دار الجيل، بيروت: ١٩٩١)
- ٦١ محمد بن جرير الطبري (ت: ٣١٠ هـ) تاريخ الامم والملوك (دار احياء التراث العربي، بيروت: ٢٠٠٨)
- ٦٢ محمد جمال الدين سرور، الدولة العربية الاسلامية منذ العام الاول للهجرة حتى نهاية العصر العباسي الاول (١-٢٣٢ هـ) (٦٢٢-٨٤٦ م) (دار الفكر العربي، القاهرة: ٢٠٠٥)
- ٦٣ محمد بن الحسن بن دريد الازدي (ت: ٣٢١ هـ) كتاب الاشتقاق (د.ط، بغداد: ١٩٧٩)
- ٦٤ محمد الخطيب، المجتمع العربي القديم، ط٢ (دار علاء الدين، سورية: ٢٠٠٨)
- ٦٥ محمد بن سعد (ت: ٢٣٠ هـ) الطبقات الكبرى (دار صادر، بيروت: ١٩٦٠)
- ٦٦ محمد سعيد طنطاوي وحسن عبد الستار العزاوي، بنو اسرائيل في القرآن والسنة (دار مكتبة الاندلس، ليبيا: د.ت)
- ٦٧ محمد بن سلام الجمحي (ت: ٢٣١ هـ) طبقات الشعراء (دار الكتب العلمية بيروت: ١٩٨٨)
- ٦٨ محمد سهيل طقوش، تاريخ العرب قبل الاسلام (دار النفائس، بيروت: ٢٠٠٩)
- ٦٩ محمد سيد طنطاوي، بنو اسرائيل في القرآن والسنة (ساعدت جامعة البصرة على نشره: ١٩٦٨)
- ٧٠ محمد بن عمر الواقدي (ت: ٢٠٧ هـ) المغازي، تحقيق: مارسدن جونز (د.ط، بيروت: ١٩٦٤)
- ٧١ محمد عزت دروزه، عصر النبي (د.ط، بيروت: ١٩٦٤)
- ٧٢ موريس لو مبار، الاسلام في مجدة الاول من القرن الثاني الى القرن الخامس الهجري (الثامن والحادي عشر الميلادي) ترجمة: اسماعيل العربي (دار الجيل، بيروت دار الافاق الجديدة، المغرب: د.ت)
- ٧٣ نادية الشرقاوي، منهج القرآن الكريم في الرد على المخالفين من اليهود والنصارى (دار صفحات، سورية: ٢٠١٠)
- ٧٤ نسيب وهيبه الخازن، من الساميين الى العرب (دار مكتبة الحياة، بيروت: د.ت)
- ٧٥ نور الدين علي بن احمد السمهودي (ت: ٩١١ هـ) وفاء الوفا باخبار دار المصطفى (دار الكتب العلمية، بيروت: ٢٠٠٦)
- ٧٦ هاشم يحيى الملاح، الوسيط في تاريخ العرب قبل الاسلام (دار الكتب العلمية، بيروت: ٢٠٠٨)
- ٧٧ هشام بن محمد بن السائب الكلبى (ت: ٢٠٤ هـ) كتاب الاصنام تحقيق: احمد زكي (دار القومية، لام: ١٩٢٤)
- ٧٨ هيربرت بوسه، اسس الحوار في القرآن الكريم دراسة في علاقة الاسلام باليهودية والمسيحية، ترجمة: احمد محمد هويدي، ط٢ (المركز القومي للترجمة، القاهرة: ٢٠٠٩).
- ٧٩ وهب بن منبه (ت: ١١٤ هـ) كتاب التيجان في ملوك حمير، ط٣ (مكتبة الجيل الجديد، صنعاء: ٢٠٠٨).

- ٨٠) ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي (ت: ٦٢٦ هـ) معجم البلدان، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي (دار احياء التراث العربي، بيروت: ٢٠٠٨).
- ٨١) يوسابيوس القيصري، تاريخ الكنيسة (مكتبة المحبة، مصر: د.ت).
- ٨٢) يوسف حوراني، البنية الذهنية الحضارية في الشرق المتوسط الاسيوي القديم (دار الهناء، بيروت: ١٩٧٨).
- ٨٣) يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي النمري (ت: ٤٦٣ هـ) الاستيعاب في معرفة الاصحاب، تحقيق: عادل مرشد (دار الاعلام، الاردن: ٢٠٠٢).

الأثر النحوي لسيبويه في تهذيب اللغة للأزهري بين الرد والتأييد

م.م. عبد المنعم عبد الله خلف حميد الدليمي

جامعة تلعفر/ كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة العربية

The Grammatical Effect of Seebawayh in Al-Azhari's "Tahtheeb Al-Lugah"

(Language Refinement) Between Sustaining and Opposition

Asst. Lect. Abdul Munim Abdullah Khalaf Hameed Al-Dulaimi

Arabic Dept./ College of Basic Education/ University of Tela'afar

abdmo469@yahoo.com.

Abstract

A summary of what the marked our search (grammar impact of Sibawayh in refining the language of Azahari between the response and support) that Sibawayh abounded his views in refining the language of Azahari, found scientists who takes these views and react to the other, and sometimes respond opinion Sibawayh himself, these issues were syntactic , morphological and linguistic also at interpretation, it was limited as grammatical issues, due to my interest by dividing the search to the entrance, and the study included grammatical issues,..., Ask God to bless us..

الملخص

خلاصة ما في بحثنا الموسوم (الأثر النحوي لسيبويه في تهذيب اللغة للأزهري بين الرد والتأييد) أن سيبويه الفارسي الولادة العربي التعلم والثقافة، كثرت آراؤه في تهذيب اللغة للأزهري، فوجدت من العلماء من يأخذ بهذه الآراء ويرد بها على غيره باتخاذها حجة، وأحيانا يردون رأي سيبويه نفسه، فكانت هذه المسائل نحوية وصرفية ولغوية وفي التفسير أيضا، فاقترضت على مسائل النحو، نظرا لاهتمامي بها فقسم البحث إلى مدخل اشتمل على سيبويه ونحوه، ودراسة تضمنت المسائل النحوية البالغة ١٢ مسألة، ثم خاتمة وثبت المصادر والمراجع... فأسأل الله الموفقية...

مدخل

من الطبيعي أن لكل عمل تأثيل وتأسيس وتأصيل وأثل وأس عملنا هذا يبدأ من عالم جليل الشأن والقدر إنه صاحب الكتاب الفريد في النحو واللغة جميعا، إذ تصدر كتب النحو فلم يؤلف مثله كتاب عند سابقه ومن جاء بعده عدوا من تابعيه... لذا لا بد من بيان ماهية هذا العالم وقيمة نحوه بغض النظر عن حياته وشيوخه وتلاميذه كونها كثيرة في بطون الكتب فلا يخفى على أهل العربية ذلك كما لا يخفى عليهم معرفة تهذيب اللغة فقد باتت الدراسات تقطع به أشواط... فلا يجدر بنا إلا بيان ماهية نحو هذا العالم بصورة موجزة...

سيبويه

هو عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر، المعروف بسيبويه النحوي، مولى بني الحارث بن كعب. وقيل: مولى آل الربيع بن زياد... وسيبويه يعني: رائحة التفاح... كان شابا جميلا نظيفاً، قد تعلق من كل علم بسبب، وضرب في كل أدب بسهم مع حادثة سنه وبراعته في النحو^(١)، ومن جميل ما قاله العلماء به، أنه وصف بالنظيف الجميل، وقال الذهبي: ((قَالَ الْعِشِّيُّ: كُنَّا نَجْلِسُ مَعَ سَيْبَوَيْهِ فِي الْمَسْجِدِ، وَكَانَ شَابًا جَمِيلًا، نَظِيفًا، قَدْ تَعَلَّقَ مِنْ كُلِّ عِلْمٍ بِسَبَبٍ، وَضَرَبَ بِسَهْمٍ فِي كُلِّ أَدَبٍ مَعَ حَدَاثَةِ سِنِّهِ.))^(٢)، وقد بين ياقوت الحموي بأن في لسانه حبسة، فقال: ((وحدث أحمد بن معاوية بن بكر العليمي قال: ذكر سيبويه عند أبي فقال: عمرو بن عثمان، قد

(١) ينظر: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم: ٩/ ٥٣ - ٥٤.

(٢) سير أعلام النبلاء ط الرسالة: ٨/ ٣٥٢.

رأيت، وكان حدث السن، كنت أسمع في ذلك العصر أنه أثبت من حمل عن الخليل، وقد سمعته يتكلم وينظر في النحو، وكانت في لسانه حبسة، ونظرت في كتابه فرأيت علمه أبلغ من لسانه.))^(١)

يعد سيبويه من أبرز الأعلام شهرة لما له من أثر كبير على من أتى بعده حتى روي بأنه يأخذ من كل علم بطرف، وأن الجن كانت تعجب بعلمه، قال أبو البركات: ((قال ابن عائشة: ... فبينما نحن ذات يوم إذ هبت ريح فأطارت الورق، فقال لبعض أهل الحلقة: انظر أي ريح هي؟ وكان على منارة المسجد تمثال فرس، فنظر ثم عاد فقال: ما ثبتت على شيء، فقال سيبويه: العرب تقول في مثل هذا: "قد نذابت الريح" وتذابت الريح، أي فعلت فعل الذنب؛ وذلك أنه يجيء من هاهنا وههنا، ليخيل، فيتوهم الناظر أنه عدة ذئاب. قال أبو عمر الزاهد محمد بن عبد الواحد: قال ابن كيسان: سهرت ليلة أدرس ففتمت، فرأيت جماعة من الجن يتذكرون الفقه والحديث والحساب النحو والشعر، [قال]: فقلت لهم: أفياكم علماء؟ قالوا: نعم، فقلت من همي [في] النحو: إلى من تميلون من النحويين؟ قالوا: إلى سيبويه. قال أبو عمر: فحدثت بها أبا موسى - وكان يغبطه لحسد كان بينهما - فقال لي أبو موسى: إنما مالوا إليه؛ لأن سيبويه من الجن.))^(٢)

نحوه

عمل كتابه الذي ضرب به المثل وقد عرف بهذا الاسم؛ لأن سيبويه قد أثنى المنية ولم يستطع أحد من تلاميذه على أن يعطي له اسماً يعرف به فبقي على هذا الاسم^(٣).

ولم يكن سيبويه قد أعلم الناس عن الكتاب وأشاعه بينهم ولم يصرح سيبويه باسمه في الكتاب؛ ربما ليدل على تواضعه... بل أنه كان يقرأه على تلاميذه وفيهم الأخفش وعند وفاة سيبويه أيضاً لم يزل الكتاب لم يظهر لذا قيل: ((إن أبا عمر الجرمي وأبا عثمان المازني - وكانا رفيقين - توهما أن أبا الحسن الأخفش قد هم أن يدعي الكتاب لنفسه، فقال أحدهما للآخر: كيف السبيل إلى إظهار الكتاب ومنع الأخفش من ادعائه؟ فقال له: نقرؤه عليه، فإذا قرأناه عليه أظهرناه وأشعنا أنه لسيبويه فلا يمكنه أن يدعيه. وكان أبو عمر الجرمي موسراً وأبو عثمان المازني معسراً، فأرغب أبو عمر الجرمي أبا الحسن الأخفش، وبذل له شيئاً من المال على أنه يقرئه وأبا عثمان المازني الكتاب، فأجاب إلى ذلك، وشرعا في القراءة عليه، وأخذ الكتاب عنه، وأظهر أنه لسيبويه وأشاع ذلك))^(٤)، حتى أصبح الكتاب وسيلة للتجارة بين العلماء فكان العالم إذا أراد أن يقرئ شخصاً ما فذلك يكون بمقابل النقود؛ لما به من ثراء نحوي ولغوي قيم، ((قال أبو العباس أحمد بن يحيى: حدثنا سلمة قال: حدثني الأخفش أن الكسائي لما قدم البصرة، سألتني أن أقرأ عليه - أو أقرئه - كتاب سيبويه، ففعلت، فوجه إلي خمسين ديناراً.))^(٥)، وكان الفراء عندما مات وجد هذا الكتاب تحت وسادته^(٦).

لذا كان يقال بالبصرة قرأ فلان الكتاب فيعلم أنه كتاب سيبويه، وكان المبرد إذا أراد مريد أن يقرأ عليه كتاب سيبويه يقول له: هل ركب البحر. تعظيماً له واستصعاباً لما فيه، وذهب السيرافي إلى أنه لم نعلم أحداً قرأ كتاب سيبويه عليه، إنما قرئ بعده على أبي الحسن الأخفش، وكان سيبويه لما قدم بغداد، فناظر سيبويه الكسائي وأصحابه، فلم يظهر عليهم، فسأل من يبذل من الملوك ويرغب في النحو؟ فقيل له: طلحة بن طاهر^(٧).

قال السيوطي: ((وهو أعلم الناس بالنحو بعد الخليل، وألف كتابه الذي سماه قران النحو، وعقد أبوابه بلفظه ولفظ

الخليل.))^(٨)، وقال البغدادي: ((وقال ابن كيسان نظراً في كتاب سيبويه فوجدناه في الموضع الذي يستحقه ووجدنا ألفاظه تحتاج

(١) معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: ٢١٢٤ / ٥.

(٢) نزاهة الألباء في طبقات الأديب: ٥٦.

(٣) ينظر: الكتاب، مقدمة المحقق: ٢٤ / ١.

(٤) نزاهة الألباء في طبقات الأديب: ١٠٨.

(٥) نزاهة الألباء في طبقات الأديب: ١٠٨.

(٦) ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة: ١٤ / ٤.

(٧) ينظر: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم: ٥٥ / ٩.

(٨) المزهري في علوم اللغة وأنواعها: ٣٤٧ / ٢.

إلى عبارة وإيضاح؛ لَأَنَّهُ كِتَابُ أَلْفٍ فِي زَمَانٍ كَانَ أَهْلُهُ يَأْلِفُونَ مِثْلَ هَذِهِ الْأَلْفَاظِ فَاخْتَصَرَ عَلَى مَذَاهِبِهِمْ^(١)، وقال أيضاً: ((قَالَ أَبُو جَعْفَرٍ وَرَأَيْتُ عَلِيَّ بْنَ سُلَيْمَانَ يَذْهَبُ إِلَى غَيْرِ مَا قَالَ ابْنُ كَيْسَانَ قَالَ عَمِلَ سَيِّبِيُّهُ كِتَابَهُ عَلَى لُغَةِ الْعَرَبِ وَخَطَبَهَا وَبَلَغَتْهَا فَجَعَلَ فِيهِ بَيْنًا مَشْرُوحًا وَجَعَلَ فِيهِ مِثْلَهَا لِيَكُونَ لِمَنْ اسْتَبْطِطَ وَنَظَرَ فَضْلًا^(٢)))، لذا عد قدوة للنحو ورائدا مهما في تأسيس النحو العربي، حتى قيل أنه ((بَرَزَ مِنْ أَصْحَابِ الْخَلِيلِ أَرْبَعَةٌ: النَّضْرُ، وَسَيِّبِيُّهُ، وَعَلِيُّ بْنُ نَصْرِ، وَمُؤَرِّجُ بْنُ عَمْرٍو السَّدُوسِيُّ، وَكَانَ أَبْرَعُهُمْ فِي النَّحْوِ: سَيِّبِيُّهُ، وَغَلَبَ عَلَى النَّضْرِ اللَّغَةُ، وَعَلَى مَوْجِ الشَّعْرِ وَاللُّغَةُ، وَعَلَى عَلِيِّ الْحَدِيثِ^(٣)))...

لذلك أصبح الكتاب هدية للملوك وعظمة على من يقرأه فهذا الجاحظ عندما أراد الخروج إلى محمد بن عبد الملك ففكرت في شيء يهديه إليه، فلم يجد شيئاً أفضل من كتاب سيبويه، فقال له: أردت أن أهدي لك شيئاً، ففكرت فإذا كل شيء عندك، فلم أر شيئاً أشرف من هذا الكتاب وقد اشتريته من ميراث الفراء، فقال: والله ما أهديت إلي شيئاً أحب لي منه. وكان يقال بالبصرة "قرأ فلان الكتاب" فيعلم أنه كتاب سيبويه، و"قرأ نصف الكتاب"، فلا يشك أنه كتاب سيبويه. وكان أبو العباس المبرد إذا أراد مريد أن يقرأ عليه كتاب سيبويه، يقول له: هل ركبتم البحر! تعظيماً لكتاب سيبويه واستصعاباً لما فيه^(٤).

وكان تعلم سيبويه لعلم العربية هو أنه ((يستلمي على حماد بن سلمة، فقال حماد يوماً: قال صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (ليس أحدٌ من أصحابي إلّا وقد أخذت عليه، ليس أبا الدرداء)^(٥)، فقال سيبويه: "ليس أبو الدرداء"، فقال له [حماد]: لحن، "ليس أبا الدرداء"، فقال سيبويه: لا جرم! لأطلين علماً لا تلحنني فيه أبداً، وطلب النحو^(٦))).

وكان النحو أغلب عليه، وكان قدم بغداد فجمع بينه وبين أصحاب النحو، فاستدل، فرجع ومضى إلى بعض مدن فارس، فهلك هناك وهو شاب، وروي عن أبي زيد، أنه قال: كان سيبويه غلاماً يأتي مجلسي، وله ذؤابتان. قال: وإذا سمعته يقول: أخبرني من أثق بعربيته، فإنما يريدني^(٧)...

بل أن براعة سيبويه بالنحو هو الذي أوعز إلى ابن كيسان بأن يتهمه بأنه من الجن ((قال ابن كيسان: سهرت ليلة أدرس فتمت، فرأيت جماعة من الجن يتذاكرون الفقه والحديث والحساب والنحو والشعر، قال: فقلت لهم: أفيكم علماء؟ قالوا: نعم، فقلت من همي في النحو: إلى من تميلون من النحويين؟ قالوا: إلى سيبويه. قال أبو عمر: فحدثت بها أبا موسى - وكان يغبطه لحسدٍ كان بينهما - فقال لي أبو موسى: إنما مالوا إليه؛ لأن سيبويه من الجن^(٨)))، وهذا كلام لا صحة له في الواقع، لأنه مجرد حلم رآه في المنام، وإن دل على شيء فهو يدل على ذكاء هذا العالم الخارق للعادة المتحلي بدين الإسلام.

قصة وفاته

في نهايات حياته قدم سيبويه إلى الكوفة على يحيى بن خالد البرمكي ليجتمع بينه وبين الكسائي، إذ غدا سيبويه وحده إلى دار الرشيد فوجد الفراء والأحمر وهشام بن معاوية ومحمد بن سعدان قد سبقوه، فسأله الأحمر عن مائة مسألة، فما أجابه عنها بجواب إلا قال: أخطأت يا بصري، فوجم سيبويه وقال: هذا سوء أدب، ووافى الكسائي وقد شقَّ أمره عليه، ومعه خلق كثير من العرب، فلما جلس قال له: يا بصري كيف تقول خرجت وإذا زيد قائم، قال: خرجت وإذا زيد قائم، قال: فيجوز أن تقول خرجت فإذا زيد قائم؟ قال: لا، قال الكسائي: فكيف تقول قد كنت أظن أن العقرب أشدَّ لسعة من الزنبور فإذا هو هي أو فإذا هو إياها، فقال سيبويه: فإذا هو هي ولا يجوز النصب، فقال الكسائي: لحن، وخطأه الجميع، وقال الكسائي: العرب ترفع ذلك كله وتتصبه، ودفع سيبويه قوله، فقال يحيى بن خالد: قد اختلفتما وأنتما رئيسا بلديكما فمن يحكم بينكما؟ وهذا موضع مشكل، فقال الكسائي: هذه العرب ببابك قد جمعتهم من كل أوب،

(١) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: ١/ ٣٧١.

(٢) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: ١/ ٣٧٢.

(٣) تاريخ الإسلام تدمري: ١٧٣/ ١٠.

(٤) ينظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء: ٥٥، وينظر: معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: ٥/ ٢١٢٨، وإنباه الرواة على أنباه النحاة: ٢/ ٣٥١.

(٥) لم أجد لهذا الحديث تخريجا في كتب الحديث.

(٦) نزهة الألباء في طبقات الأدباء: ٥٤.

(٧) ينظر: المعارف: ١/ ٥٤٤.

(٨) نزهة الألباء في طبقات الأدباء: ٥٦.

ووفدت عليك من كل صقع، وهم فصحاء الناس، وقد قنع بهم أهل المصرين، وسمع أهل الكوفة والبصرة منهم، فيحضرهم ويسألون، فقال يحيى وجعفر: قد أنصفت، وأمر بإحضارهم، فدخلوا وفيهم أبو فقفس وأبو دثار وأبو ثروان فسنلوا عن المسائل التي جرت بينهما، فتابعوا الكسائي، فأقبل يحيى على سيبويه فقال: قد تسمع أيها الرجل، فانصرف المجلس على سيبويه، وأعطاه يحيى عشرة آلاف درهم وصرفه، فخرج وصرف وجهه تلقاء فارس وأقام هناك حتى مات غما بالذرب سنة (١٨٠ هـ)، ولم يلبث إلا يسيرا ولم يعد إلى البصرة^(١)...

وكان خير من رثاه هو الزمخشري بقوله^(٢):

ألا صلى الإله صلاة صدق... على عمرو بن عثمان بن قنبر
فإن كتابه لم يغن عنه... بنو قلم ولا أبناء منبر

ونظرا لأهمية نحو الكتاب وأسبقته في النحو العربي فقد أخذ العلماء آراءه في مؤلفاتهم وإن كانوا قد غيروا بالمصطلحات ولكن أغلب المفاهيم بقيت على حالها، فكان من المتقدمين الأزهري وقد جاء كتابه موسوعيا كونه ملما في ألفاظ اللغة، وكون هدفه تهذيب اللغة من الأخطاء الواقعة على يد سابقه فقد جمع بين النحويين واللغويين في كتابه بين مؤيد ورافض لفكرته، لذا جاءت آراء سيبويه متنوعة في تهذيب اللغة ومنها الآراء النحوية لذا حري بي أن أتناول أثر سيبويه النحوي الفارسي الولادة العربي التعلم والثقافة في كتاب تهذيب اللغة للأزهري، وقد بلغت هذه الآراء بعد التحري والمتابعة الطويلة (١٢) مسألة، كما هي في الدراسة.

الدراسة

رد ابن سيدة على الزجاج بالاحتجاج برأي سيبويه

(بدل الغلط)

قال الأزهري: ((قَالَ اللهُ جَلَّ وَعَزَّ: ﴿فَلْتَلَّ أَعْنَاقَهُمْ لَمَّا خَضِعِينَ﴾ (الشُّعْرَاءُ: ٤) ... وَقَالَ الْفَرَاءُ: الْأَعْنَاقُ إِذَا خَضَعَتْ فَأَرَبَاهَا خَاضِعُونَ. فَجَعَلَ الْفِعْلَ أَوَّلًا لِلْأَعْنَاقِ ثُمَّ جَعَلَ خَاضِعِينَ لِلرَّجَالِ. قَالَ: وَهَذَا كَمَا تَقُولُ: خَضَعْتَ لَكَ، فَتَكْتَفِي مِنْ قَوْلِكَ خَضَعْتَ لَكَ رِقْبَتِي. وَقَالَ أَبُو إِسْحَاقٍ: ... وَذَكَرَ بَعْضُهُمْ وَجْهًا آخَرَ، قَالُوا: مَعْنَاهُ فَطَلَّتْ أَعْنَاقَهُمْ لَهَا خَاضِعِينَ هُمْ، وَأَضْمَرَ (هُمْ) وَأَنْشَدَ:

صَدَىءُ الْحَدِيدِ عَلَى الْكُمَاةِ^(٣)

تَرَى أَرَبَاقَهُمْ مُتَقَلِّدِيهَا كَمَا

قَالَ: وَهَذَا لَا يَجُوزُ مِثْلُهُ فِي الْقُرْآنِ. فَهَذَا عَلَى بَدَلِ الْغَلَطِ يَجُوزُ فِي الشَّعْرِ، كَأَنَّهُ قَالَ تَرَى أَرَبَاقَهُمْ تَرَى مُتَقَلِّدِيهَا، كَأَنَّهُ قَالَ: تَرَى قَوْمًا مُتَقَلِّدِي أَرَبَاقِهِمْ. وَقُلْتُ: وَهَذَا الَّذِي قَالَهُ الرَّجَاجُ مَذْهَبُ الْخَلِيلِ. وَمَذْهَبُ سَيْبَوَيْهِ أَنَّ بَدَلَ الْغَلَطِ لَا يَجُوزُ فِي كِتَابِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ. قُلْتُ: وَخَضَعَ فِي كَلَامِ الْعَرَبِ يَكُونُ لَازِمًا وَوَقْعًا، تَقُولُ خَضَعْتُهُ فَخَضَعَ^(٤)، بَيْنَ الْأَزْهَرِيِّ أَنَّ الرَّجَاجَ لَا يَأْخُذُ بِبَدَلِ الْغَلَطِ فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَإِنَّمَا يَجِيزُهُ فِي الشَّعْرِ فَقَاسَ عَلَيْهِ فِي الْقُرْآنِ وَلِذَلِكَ قَدَّرَ (هَمْ)، أَمَا سَيْبَوَيْهِ فَلَا يَجِيزُهُ فِي كِتَابِ اللهِ، وَلَمْ يَقْسَ عَلَيْهِ فِي الْقُرْآنِ، وَلَمْ يَصْرَحْ سَيْبَوَيْهِ بِأَنَّهُ يَجِيزُهُ فِي الشَّعْرِ أَوْ لَا يَجِيزُهُ، فِي حِينِ نَجْدِ الْمَبْرَدِ يَرْفُضُ إِجَازَةَ هَذَا الْبَدَلِ فِي كَلَامِ اللهِ وَالشَّعْرِ مَعًا، فَقَالَ: ((وَلِلْبَدَلِ مَوْضِعٌ آخَرٌ وَهُوَ الَّذِي يُقَالُ لَهُ بَدَلُ الْغَلَطِ وَذَلِكَ قَوْلُكَ مَرَزْتُ بِرَجُلٍ حِمَارٍ أَرَادَ أَنْ يَقُولَ مَرَزْتُ بِحِمَارٍ فَإِمَّا أَنْ يَكُونَ غِلَطٌ فِي قَوْلِهِ مَرَزْتُ بِرَجُلٍ فَتَدَارِكُ فَوْضِعَ الَّذِي جَاءَ بِهِ وَهُوَ يُرِيدُهُ فِي مَوْضِعِهِ أَوْ يَكُونُ كَأَنَّهُ نَسِيَ فَذَكَرَ فَهَذَا الْبَدَلُ لَا يَكُونُ مِثْلُهُ فِي قُرْآنٍ وَلَا شِعْرٍ وَلَكِنْ إِذَا وَقَعَ مِثْلُهُ فِي الْكَلَامِ غَلَطًا أَوْ نِسْيَانًا فَهَكَذَا إِعْرَابُهُ^(٥)، وَتَابِعَهُ ابْنُ السَّرَاجِ^(٦)، وَابْنُ الصَّائِغِ^(٧)، وَغَيْرُهُمَا^(٨)، إِلَّا أَنَّ السَّيْوُطِيَّ عَدَّ سَيْبَوَيْهِ

(١) ينظر: معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: ٥/ ٢١٢٥، و تاريخ بغداد ت بشار: ٩٩/ ١٤.

(٢) ينظر: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة: ٢٢٤.

(٣) لم أجد له قائلا، والمعنى من ذلك أن وجه الشجعان عليها درع من حديد وخاصة في الحرب فهم يتقلدوها أي يلبسوها على وجوههم ويتكلمون بها (أي تلمنون)، كما يوضع على وجه الغنم الصغار الرضع لكي لا ترضع، والله أعلم.

(٤) تهذيب اللغة: ١/ ١٠٨.

(٥) المقتضب: ١/ ٢٨.

(٦) ينظر: الأصول في النحو: ٢/ ٤٨.

(٧) ينظر: الملح في شرح الملحة: ٢/ ٧١٦.

(٨) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: ٢/ ١٠٤٠.

يجوز بدل الغلط ورأى بأن القياس يقتضيه، فقال: ((وَأما بدل الغلط فجوز فيه سيبويه وجماعة والقياس يقتضيه، وتبدل (الجملة من الجملة) نحو: ﴿أَمَذَكُم يَمَاعِلُونَ﴾ (١٣٢) ﴿أَمَذَكُم يَمَاعِلُونَ﴾ (١٣٣) [الشعراء: ١٣٢، ١٣٣]، ﴿إِنِّي جَزَيْتُهُمُ الْيَوْمَ بِمَا صَبَرُوا أَنَّهُمْ هُمُ الْفَٰكِرُونَ﴾ (١٣٣) [المؤمنون: ١١١] بكسر إن))^(١)، وهذا الرأي يصب بجانب الزجاج، وفرق ابن الصبان بين بدل الغلط وبدل النسيان ورأى بأن الكثير من النحويين يسمون النوعين بدل غلط، فقال: ((بدل سببه الغلط؛ لأنه بدل عن اللفظ الذي هو غلط لأنه نفسه غلط، وإن كان مقصوداً فإن تبين بعد ذكره فساد قصده فبدل نسيان أي: بدل شيء ذكر نسياناً، وقد ظهر أن الغلط متعلق باللسان والنسيان متعلق بالجنان، والناظم وكثير من النحويين لم يفرقوا بينهما فسموا النوعين بدل غلط))^(٢).

وبذلك وإن كان رأي السيوطي يصب بجانب الزجاج في اجازة بدل الغلط في القرآن الكريم غير أنه ليس له الدليل المقنع والكافي في توضيح الرأي، الأمر الذي يعيدنا إلى تأييد سيبويه في نص الأزهرى من أنه لم يجز بدل الغلط في القرآن الكريم وهو الذي اعتمده النحاة واعتادوا عليه...

رد الزجاج على سيبويه

تعريف وتنكير لفظتي

(بعض وكل)

قال الأزهرى: ((... وَقَالَ أَبُو حَاتِمٍ: قُلْتُ لِلأَصْمَعِيِّ: رَأَيْتُ فِي (كِتَابِ ابْنِ الْمُفَضَّلِ): (الْعِلْمُ كَثِيرٌ وَلَكِنْ أَخَذَ الْبَعْضُ خَيْرٌ مِنْ تَرْكِ الْكُلِّ). فَأَنْكَرُهُ أَشَدَّ الْإِنْكَارِ وَقَالَ: الْأَلْفُ وَاللَّامُ لَا تَدْخُلَانِ فِي بَعْضٍ وَكُلٍّ، لِأَنَّهُمَا مَعْرِفَةٌ بِغَيْرِ أَلْفٍ وَلَا مِ، وَفِي الْقُرْآنِ: ﴿شَكَاءَ اللَّهِ وَكُلٌّ﴾ (النمل: ٨٧) قَالَ أَبُو حَاتِمٍ: وَلَا تَقُولُ الْعَرَبُ الْكُلَّ وَلَا الْبَعْضَ، وَقَدْ اسْتَعْمَلَهُ النَّاسُ حَتَّى سَبَّيَوِيهِ وَالْأَخْفَشُ فِي كِتَابِهِمَا، لِقَلَّةِ عِلْمِهِمَا بِهَذَا النَّحْوِ، فَاجْتَنَبَ ذَلِكَ فَإِنَّهُ لَيْسَ مِنْ كَلَامِ الْعَرَبِ.))^(٣)، فالزجاج أنكر أن العرب فيما فيهم سيبويه غافلون عن أن (أل) التعريف في (الكل والبعض) ليست جائزة ولذلك استخدموها، ولرأي الزجاج هنا دليل فقد استخدم سيبويه (الكل) في قوله: ((كل شاة وسخلتها بدرهم... ومن قال كل شاة وسخلتها، فجعله بمنزلة كل رجل وعبد الله منطلقاً لم يقل في الراعين إلا النصب، لأنه إنما يريد حينئذ المعرفة، ولا يريد أن يدخل السخلة في الكل لأن كل لا يدخل في هذا الموضع إلا على النكرة.))^(٤)، كما استخدم (البعض)، بقوله: ((وإنما أنت البعض لأنه أضافه إلى مؤنث هو منه))^(٥)، فسبويه لم يبين (أل) التعريف الداخلة على اللفظتين، وكذلك المبرد^(٦)، وابن السراج^(٧) فقد استخدمنا لفظتي (البعض والكل)...، وبين الوراق بأن لفظة (البعض) لا تؤنث ولا تجمع، فقال: ((وَأَعْلَمُ أَنَّ (لَيْسَ، وَلَا يَكُونُ) إِذَا أُريدَ بِهِمَا الْإِسْتِثْنَاءُ فِيهِمَا ضَمِيرُ اسْمِهِمَا، وَلَا يَتَى ذَلِكَ الضَّمِيرُ وَلَا يَجْمَعُ، وَلَا يُونُثُ، وَإِنْ كَانَ مَا قَبْلَهُ مُؤَنَّثًا، كَقَوْلِكَ: جَاءَنِي النَّسْوَةُ لَيْسَ فَلَانَةً، وَتَقْدِيرُ الْمُضْمَرِ: لَيْسَ بَعْضُهُمْ فَلَانَةً، وَكَذَلِكَ: لَا يَكُونُ بَعْضُهُمْ فَلَانَةً، وَأَيْمًا قَدَرُ الضَّمِيرِ بِتَقْدِيرِ (الْبَعْضِ)، لِأَنَّ الْبَعْضَ يَنْتَظِمُ الْوَاحِدَ فَمَا فَوْقَهُ، وَهُوَ مُذَكَّرٌ فِي اللَّفْظِ))^(٨).

وبذلك فنفي الزجاج بأن العرب غافلون عن أن (أل) التعريف في (الكل والبعض) ليست جائزة ولذلك استخدموها ربما أصاب؛ لأن النحاة بما فيهم سيبويه لم يركز على المسألة ولكنه استخدمها كما بينا...

(١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: ١٨٣/٣.

(٢) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك: ١٨٧/٣.

(٣) تهذيب اللغة: ٣٠٨/١ - ٣١١.

(٤) الكتاب: ٤٤/١، و ٨٢/٢.

(٥) الكتاب: ٥١/١.

(٦) ينظر: المقتضب: ٢٤٣/٣.

(٧) ينظر: الأصول في النحو: ٩٠٤/١، و ٩/٢.

(٨) علل النحو: ٤٠٢.

رد ابن سيدة على سيبويه

تنثية سعديك والفعل منها

قال الأزهري: ((روي عن النبي ﷺ) أنه كان يقول في افتتاح الصلاة: (لبيك وسعديك، والخير في يدك، والشر ليس إليك). قلت:.... فأما لبيك فهو مأخوذ من لبّ بالمكان وألبّ أي أقام به، لباً والباباً، كأنه يقول: أنا مقيم في طاعتك إقامة بعد إقامة، ومجيب لك إجابة بعد إجابة.... وقال سيبويه: كلام العرب على المساعدة والإسعاد، غير أن هذا الحرف جاء مثني على سعديك ولا فعل له (على سعد....))^(١)، بين سيبويه بأن (سعديك) جاء على صيغة المثني وأنه لا فعل له على (سعد) وإنما الفعل منه (أسعد)، وعلى رأي ابن سيدة (سعد)، ولرأي سيبويه له من يؤيده وهذا ما نجده في كلام المبرد، إذ قال: ((وقولك: سعديك إنما معناه من قولك: قد أسعد فلان فلاناً على أمره))^(٢)، وقال ابن الصبان: ((وفي سعديك أسعد مضارع أسعد رباعياً))^(٣)، وبين الغلابيني بأن سعديك مفعول مطلق، فقال: ((ومعنى "سعديك" إسعاداً لك بعد إسعاد. وهي لا تستعمل إلا بعد "لبيك". ومعنى "حنانيك" تحنناً عليك بعد تحنن. ومعنى "دواليك" تداولاً بعد تداول. وهذه المصادر منصوبة على أنها مفعول مطلق لفعل محذوف، إذ التقدير "ألبيك تلبيةً بعد تلبية. وأسعدك إسعاداً))^(٤)، وعلى ذلك نجد أن الرأي الراجح هو رأي سيبويه لإجماع أكثر النحاة عليه كما بينا ذلك.

تأييد الزجاج لسيبويه

نصب سبحان على المصدر

قال الأزهري: ((وقال الزجاج في قول الله جل وعز: ﴿سُبْحَنَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا﴾ (الإسراء: ١) منصوب على المصدر، أسبح الله تسبيحاً. قال: وسبحان في اللغة: تنزيه لله عز وجل عن السوء. قلت: وهذا قول سيبويه، يقال: سبحت الله تسبيحاً وسبحاناً بمعنى واحد، فالمصدر تسبيح، والاسم سبحان يقوم مقام المصدر. قال سيبويه: وقال أبو الخطاب الكبير: سبحان الله كقولك: براءة الله من السوء، كأنه قال: أبرأ الله من السوء))^(٥)، أخذ الزجاج برأي سيبويه بنصب (سبحان) على المصدر. وقال المبرد: ((هذا باب ما جرى مجرى المصادر وليس بمتصرف من فعل) فمن ذلك: سبحان الله، ومعاذ الله، وقولهم: أفة، وتفة، وويلا لزيد، وويحا له، وسلام على زيد، وويل لزيد، وويح له، وترى له كل هذا معناه في النصب واحد))^(٦)، وتابعه ابن السراج^(٧)، وابن جني^(٨)، والزمخشري^(٩)، وبذلك نكتفي وأقول إن المسألة ليس بها خلاف بين علماء النحو، وبذلك يكون سبحان منصوب على المصدر وهو رأي سيبويه ومن تابعه.

تأييد ابن سلام لسيبويه

النصب على الاستثناء

قال الأزهري: ((أخبرني المنذري عن فهم عن ابن سلام قال: سألت سيبويه عن قوله: ﴿فَلَوْلَا كَانَتْ قَرِيَّةٌ أَمَتَتْ فَتَنَعَهَا إِيْمَنُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ﴾ (يونس: ٩٨) على أي شيء نصب؟ قال: إذا كان معنى إلا لكن نصب. وقال الفرّاء في قراءة أبي (فهلاً) وفي مصحفنا (فلولا). قال: ومعناها أنهم لم يؤمنوا ثم استثنى قوم يونس بالنصب على الإنقطاع بما قبله. كأن قوم يونس كانوا منقطعين من قوم غيره. وقال الفرّاء أيضاً: لولا إذا كانت مع الأسماء، فهي شرط، وإذا كانت مع الأفعال، فهي بمعنى هلاً، لوم على ما مضى وتحضيض لما

(١) تهذيب اللغة: ٤٣ / ٢.

(٢) المقتضب: ٢٢٦ / ٣.

(٣) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك: ٣٨٠ / ٢.

(٤) جامع الدروس العربية: ٢١٥ / ٣.

(٥) تهذيب اللغة: ١٩٦ / ٤، وأفرد سيبويه لذلك باباً، ينظر: الكتاب: ٣٢٢ / ١.

(٦) المقتضب: ٢١٧ / ٣.

(٧) ينظر: الأصول في النحو: ٢٥٢ / ٢.

(٨) ينظر: المنصف: ١٢٢.

(٩) ينظر: المفصل في صناعة الإعراب: ٥٧.

يأتي.))^(١)، رأى سيبويه أن (قوم يونس) نصب على الاستثناء بصفة أن إلا بمعنى لكن، وذهب الفراء بذلك التوجيه إلى قراءة أبي، وأخذ الأخفش برأي سيبويه، فقال: ((فإلا" تجيء في معنى "لكن". وإذا عرفت أنها في معنى "لكن" فينبغي أن تعرف خروجها من أوله.))^(٢)، وبين الطبري التعليل من ذلك النصب، فقال: ((كيف نصب "قوم" وقد علمت أن ما قبل الاستثناء إذا كان جحدًا كان ما بعده مرفوعًا، وأن الصحيح من كلام العرب: "ما قام أحدٌ إلا أخوك"، و"ما خرج أحدٌ إلا أبوك"؟ قيل: إن ذلك فيما يكون كذلك إذا كان ما بعد الاستثناء من جنس ما قبله، وذلك أن "الأخ" من جنس "أحد"، وكذلك "الأب"، ولكن لو اختلف الجنسان حتى يكون ما بعد الاستثناء من غير جنس ما قبله، كان الفصحى من كلامهم النصب، وذلك لو قلت: "ما بقي في الدار أحدٌ إلا الوتد"، و"ما عندنا أحدٌ إلا كلبًا أو حميرًا"، لأن "الكلب"، و"الوتد"، و"الحمار"، من غير جنس "أحد"... فكذاك نصب (قوم يونس)، لأنهم أمة غير الأمم الذين استثنوا منهم، ومن غير جنسهم))^(٣)، ولكن الزجاج أتى برأي مغاير لذلك، إذ قال: ((استثناء ليس من الأول، كأنه قال لكن قوم يونس لما آمنوا.))^(٤)، وتابع الزمخشري سيبويه، فقال: ((استثناء من القرى؛ لأن المراد أهاليها، وهو استثناء منقطع بمعنى: ولكن قوم يونس لما آمنوا. ويجوز أن يكون متصلًا والجملة في معنى النفي، كأنه قيل: ما أمنت قرية من القرى الهالكة إلا قوم يونس، وانتصابه على أصل الاستثناء.))^(٥)، كما تابع ابن عطية رأي سيبويه، فقال: ((والنصب في قوله "إلا قوم" هو الوجه ولذلك أدخله سيبويه في باب ما لا يكون فيه إلا النصب))^(٦)، وعلى ذلك أقول أن لرأي سيبويه شبه إجماع فكما رأينا فقد وجدنا أغلبهم يأخذون برأيه.

أيد الزجاج سيبويه وخالف الفراء وأبا العباس النصب على النداء

قال الأزهري: ((وَقَالَ الزَّجَّاجُ^(٧) فِي قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: ﴿قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا﴾ (المائدة: ١١٤) ذَكَرَ سَيْبَوَيْهِ أَنَّ اللَّهَ كَالصَّوْتِ وَأَنَّهُ لَا يوصَفُ، وَأَنَّ رَبَّنَا منصوبٌ على نداء آخر. قلت: وأنشد قُطْرِبٌ:

إِنِّي إِذَا مَا مَطَعَمٌ أَلْمَا أَقُولُ يَا اللَّهُمَّ يَا اللَّهُمَّا^(٨)

وَقَالَ أَبُو بَكْرٍ بْنُ الْأَنْبَارِيِّ: الدَّلِيلُ عَلَى صِحَّةِ قَوْلِ الْفَرَّاءِ وَأَبِي الْعَبَّاسِ فِي اللَّهُمَّ أَنَّهُ بِمَعْنَى يَا اللَّهُ أُمَّ، إِذْ خَالَ الْعَرَبَ (يَا) عَلَى (اللَّهُم). وَرَوَى سَلَمَةُ عَنْ الْفَرَّاءِ أَنَّهُ قَالَ بَعْدَ قَوْلِهِ الْأَوَّلِ: وَمَنْ الْعَرَبُ مَنْ يَقُولُ إِذَا طَرَحَ الْمِيمَ: يَا اللَّهُ اغْفِرْ لِي بِهَمَزَةٍ، وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ: يَلَلَهُ بِغَيْرِ هَمَزَةٍ، فَمَنْ حَذَفَ الْهَمَزَةَ فَهُوَ عَلَى السَّبِيلِ، لِأَنَّهَا أَلِفٌ وَلَامٌ، مِثْلُ الْحَارِثِ مِنَ الْأَسْمَاءِ وَأَشْبَاهِهِ...))^(٩)، بين الزجاج بأن سيبويه نصب لفظ (ربنا) على النداء وأن (اللهم) كالصوت وهو بذلك خالف الفراء وأبا العباس، وتابع ابن عطية سيبويه، فقال: ((واللهم عند سيبويه أصلها يا الله فجعلت الميمان بدلًا من ياء وربنا منادى آخر، ولا يكون صفة لأن اللهم يجري مجرى الأصوات من أجل ما لحقه من التغيير))^(١٠)، وكذلك القرطبي، فقال: ((قوله تعالى: { قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا } الأصل عند سيبويه يا الله، والميمان بدل من { يا } { رَبَّنَا } نداء ثان لا يجيز سيبويه غيره ولا يجوز أن يكون نعتًا لأنه قد أشبه الأصوات من أجل ما لحقه.))^(١١)، وكذلك ابن عادل تابع سيبويه^(١٢)، وعلى ذلك أرى بأن رأي سيبويه عليه إجماع، ولم أجد من يؤيد كلام الفراء وأبي العباس على حد قول أبي البركات.

أخذ سيبويه رأي شيخه الخليل

(١) تهذيب اللغة: ٢٣٨ / ٥ - ٢٣٩، وينظر: الكتاب: ٣٢٥ / ٢.

(٢) معاني القرآن: ١٢٣ / ١.

(٣) تفسير الطبري = جامع البيان ت شاك: ٢٠٦ / ١٥.

(٤) معاني القرآن وإعرابه: ٣٤ / ٣.

(٥) الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: ٣٥٣ / ٢.

(٦) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ١٦١ / ٣.

(٧) ينظر: معاني القرآن وإعرابه: ٢٢١ / ٢.

(٨) لم أجد له قائل معين.

(٩) تهذيب اللغة: ٢٢٥ / ٦.

(١٠) تفسير ابن عطية = المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ٢٦١ / ٢.

(١١) الجامع لأحكام القرآن: ٣٦٧ / ٦.

(١٢) ينظر: تفسير اللباب: ٦٠٩ / ٧.

المنادى المعروف بأل

قال الأزهري: ((قَالَ سِيبَوَيْهٍ، وَهُوَ قَوْلُ الْخَلِيلِ، إِذَا قُلْتَ: يَا أَيُّهَا الرَّجُلُ، فَأَيُّ اسْمٍ مُبْهَمٍ مَبْنِيٍّ عَلَى الضَّمِّ، لِأَنَّهُ مُنَادَى مَفْرَدٌ، وَالرَّجُلُ صِفَةٌ لَأَيٍّ، تَقُولُ: يَا أَيُّهَا الرَّجُلُ أَقْبَلْ، وَلَا يَجُوزُ يَا الرَّجُلَ، لِأَنَّ يَا تَنْبِيهٌ بِمَنْزِلَةِ التَّعْرِيفِ فِي الرَّجُلِ، فَلَا يُجْمَعُ بَيْنَ يَا وَبَيْنِ الْأَلْفِ وَاللَّامِ، فَتَصِلُ إِلَى الْأَلْفِ وَاللَّامِ بَأَيٍّ، وَهَذَا لَازِمَةٌ لَأَيٍّ لِلتَّنْبِيهِ، وَهِيَ عَوْضٌ مِنَ الْإِضَافَةِ فِي أَيْ، لِأَنَّ أَصْلَ أَيْ أَنْ تَكُونَ مُضَافَةً إِلَى الْإِسْتِفْهَامِ وَالْخَبَرِ، وَتَقُولُ لِلْمَرْأَةِ: أَيُّبَتِهَا الْمَرْأَةُ، وَالْقُرَّاءُ كُلُّهُمْ قَرَأُوا: {أَيُّهَا} (النِّسَاء: ١٣٣) و {وَوَيْلَا أَيُّهَا النَّاسُ} (البَقَرَةُ: ٢١) و {وَوَيْلَايَهُ الْمُؤْمِنُونَ} (النُّور: ٣١) إِلَّا ابْنَ عَامِرٍ فَإِنَّهُ قَرَأَ (أَيُّهُ الْمُؤْمِنُونَ) وَلَيْسَتْ بِجَيِّدَةٍ))^(١)، فسيبويه رأى أن المنادى المفرد المعروف بأل ينادى ب (يا أيها) والرجل يكون صفة و (أي) اسم مبهم مبني على الضم في محل نصب منادى، وبين السبب في ذلك على أن (يا) حرف تنبيه وتكون بمنزلة التعريف فلم يجز اجتماع تعريفان (يا) و (أل) التعريف، وتابعهما المبرد، فقال: ((قَوْلُكَ يَا أَيُّهَا الرَّجُلُ أَقْبَلْ أَيْ مَدْعُو وَالرَّجُلُ نَعْتٌ لَهَا وَهَذَا لِلتَّنْبِيهِ لِأَنَّ الْأَسْمَاءَ الَّتِي فِيهَا الْأَلْفُ وَاللَّامُ صِفَاتٌ لِلْمُبْهَمَةِ مَبْنِيَّةٌ))^(٢)، إلا أن ابن الوراق قال: ((يا أيها الرجل أَقْبَلْ، ف (أي) هُنَا مَبْنِيَّةٌ عَلَى الضَّمِّ ك (زيد) وموضعها نصب، لِأَنَّ لَفْظَ النِّدَاءِ وَقَعَ عَلَيْهَا، وَالرَّجُلُ: مَرْفُوعٌ وَهُوَ نَعْتٌ ل (أي)، بِمَنْزِلَةِ قَوْلِكَ: يَا زَيْدَ الظَّرِيفِ))^(٣)، وتابعهم ابن جني^(٤)، والعكبري^(٥)، فعلى ذلك لا خلاف في المسألة.

احتجاج الزجاج برأي سيبويه للرد على الفراء

التمييز وإنابة الواحد عن الجميع

قال الأزهري: ((وَقَالَ اللَّهُ جَلَّ وَعَزَّ: ﴿وَحَسِّنْ أَوْلِيَّتَكَ رَفِيقًا﴾ (النِّسَاء: ٦٩). قَالَ أَبُو إِسْحَاقَ: يَغْنِي النَّبِيُّنَ (عَلَيْهِمُ السَّلَامُ)؛ لِأَنَّهُ قَالَ: ﴿وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ﴾ يَغْنِي الْمُطِيعِينَ، ﴿مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسِّنْ أَوْلِيَّتَكَ رَفِيقًا﴾ يَغْنِي الْأَنْبِيَاءَ وَمَنْ مَعَهُمْ. قَالَ: وَرَفِيقًا مُنْصُوبٌ عَلَى التَّمْيِيزِ يَنْبُوبُ عَنْ رُفَقَاءِ. وَقَالَ الْفَرَّاءُ: لَا يَجُوزُ أَنْ يَنْبُوبَ الْوَاحِدُ عَنِ الْجَمِيعِ إِلَّا أَنْ يَكُونَ مِنْ أَسْمَاءِ الْفَاعِلِينَ، لَا يَجُوزُ حَسَنَ أَوْلَئِكَ رَجُلًا. وَأَجَاؤُهُ الرِّجَالُ. وَقَالَ: وَهُوَ مَذْهَبُ سِيبَوَيْهِ))^(٦)، فعلى رأي الفراء أنه لا يجوز أن ينبوب الواحد، وعلى رأي سيبويه أن (رفيقا) مفرد بمعنى الجميع وهو تمييز، وأيد الزمخشري سيبويه، فقال: ((والرفيق كالصديق والخليط في استواء الواحد والجمع فيه ويجوز أن يكون مفردا بين به الجنس في باب التمييز))^(٧)، وفيما نقله القرطبي عن الأخفش هو أن (رفيقا) ينصب على الحال إذا كان بمعنى الكثرة الرفقاء، وينصب على التمييز إذا كان بمعنى الواحد، فقال: ((قال الأخفش: "رفيقا" منصوب على الحال وهو بمعنى رفاق ؛ وقال: انتصب على التمييز فوحد لذلك ؛ فكان المعنى وحسن كل واحد منهم رفاقا))^(٨)، وفصل أبو حيان الحديث عن ذلك تأييدا لسيبويه، فقال: ((وَالرَّفِيقُ الصَّاحِبُ، سُمِّيَ بِذَلِكَ لِلِإِتِّفَاقِ بِهِ. وَعَلَى هَذَا يَجُوزُ أَنْ يَنْتَصِبَ رَفِيقًا عَلَى الْحَالِ مِنْ أَوْلَئِكَ، أَوْ عَلَى التَّمْيِيزِ. وَإِذَا انْتَصَبَ عَلَى التَّمْيِيزِ فَيُحْتَمَلُ أَنْ لَا يَكُونَ مَنْفُوعًا، فَيَجُوزُ دُخُولُ مَنْ عَلَيْهِ، وَيَكُونُ هُوَ الْمُتَمَيِّزُ. وَجَاءَ مَفْرَدًا إِمَّا لِأَنَّ الرَّفِيقَ مِثْلَ الْخَلِيطِ وَالصِّدِّيقِ، يَكُونُ لِلْمَفْرَدِ وَالْمُتَنَّى وَالْمَجْمُوعِ بِلَفْظٍ وَاحِدٍ. وَإِمَّا لِإِطْلَاقِ الْمَفْرَدِ فِي بَابِ التَّمْيِيزِ اكْتِفَاءً وَبِزَادَ بِهِ الْجَمْعُ، وَبَحَسَّنَ ذَلِكَ هُنَا كَوْنُهُ فَاصِلَةً، وَيُحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ مَنْفُوعًا مِنَ الْفَاعِلِ، فَلَا يَكُونُ هُوَ الْمُتَمَيِّزَ وَالنَّقْدِيرُ: وَحَسَنَ رَفِيقًا أَوْلَئِكَ، فَلَا تَدْخُلُ عَلَيْهِ مِنْ وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ أَوْلَئِكَ إِشَارَةً إِلَى مَنْ يُطِيعُ اللَّهَ وَالرَّسُولَ، وَجُمِعَ عَلَى مَعْنَى مَنْ وَيَجُوزُ فِي انْتِصَابِ رَفِيقًا إِلَّا وَجْهَ السَّابِقَةِ))^(٩)، وتابعه السمين الحلبي^(١٠)، وابن عادل^(١١)، فعلى ذلك فإن تأييد العلماء لرأي سيبويه واضح.

(١) تهذيب اللغة: ٦/ ٢٦٢.

(٢) المقتضب: ٤/ ٢١٦.

(٣) علل النحر: ٣٤٤.

(٤) ينظر: المص في العربية: ١١١.

(٥) ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: ١/ ٣٣٧.

(٦) تهذيب اللغة: ٩/ ١٠٠.

(٧) الكشف عن حقائق التنزيل وعبور الأقاويل في وجوه التأويل: ١/ ٥٦٣.

(٨) الجامع لأحكام القرآن: ٥/ ٢٧٢.

(٩) البحر المحيط في التفسير: ٣/ ٧٠١.

(١٠) ينظر: الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: ٤/ ٢٥.

(١١) ينظر: اللباب في علوم الكتاب: ٦/ ٤٨١.

الموافقة في الرأي بين سيبويه وأبي إسحاق

اسم الإشارة (ذلك)

قال الأزهري: ((قَالَ الْفَرَّاءُ^(١): اجْتَمَعَ الْفَرَّاءُ عَلَى تَخْفِيفِ النُّونِ مِنْ (ذَانِكَ)^(٢)، وَكَثِيرٍ مِنَ الْعَرَبِ يَقُولُ: فَذَانِكَ قَائِمَانِ... وَقَالَ أَبُو إِسْحَاقَ: فَذَانِكَ، تَنْثِيَّةٌ (ذَاكَ)، وَذَانِكَ، تَنْثِيَّةٌ ذَلِكَ، يَكُونُ بَدَلُ اللَّامِ فِي ذَلِكَ تَشْدِيدُ النُّونِ فِي (ذَانِكَ). وَقَالَ أَبُو إِسْحَاقَ: الْإِسْمُ مِنْ (ذَلِكَ): ذَا، وَ (الْكَافِ) زَيْدٌ لِلْمَخَاطَبَةِ، فَلَا حَظَّ لَهَا فِي الْإِعْرَابِ. قَالَ سَيْبَوَيْهِ: لَوْ كَانَ لَهَا حَظٌّ فِي الْإِعْرَابِ لَقُلْتُ: ذَلِكَ نَفْسُكَ زَيْدٌ، وَهَذَا خَطَأٌ. وَلَا يَجُوزُ إِلَّا: ذَلِكَ نَفْسُهُ زَيْدٌ، وَكَذَلِكَ ذَانِكَ، يَشْهَدُ أَنَّ الْكَافَ لَا مَوْضِعَ لَهَا، وَلَوْ كَانَ لَهَا مَوْضِعٌ لَكَانَ جَرًّا بِالإِضَافَةِ، وَالنُّونُ لَا تَدْخُلُ مَعَ الإِضَافَةِ، وَاللَّامُ زِيدَتْ مَعَ ذَلِكَ لِلتَّوَكِيدِ، تَقُولُ: ذَلِكَ الْحَقُّ، وَهَذَا الْحَقُّ. وَيَقْبَحُ: هَذَا الْحَقُّ؛ لِأَنَّ اللَّامَ قَدْ أَكَّدَتْ مَعَ الإِشَارَةِ وَكُسِّرَتْ لِلتَّلَاقِ السَّاكِنِينَ، أَعْنِي الْأَلْفَ مِنْ (ذَا)، وَاللَّامُ الَّتِي بَعْدَهَا كَانَ يَنْبَغِي أَنْ تَكُونَ اللَّامُ سَاكِنَةً، وَلَكِنَّهَا كُسِّرَتْ لِمَا قُلْنَا...))^(٣)، هُنَاكَ مُوَافَقَةٌ وَاضِحَةٌ فِي تَنْثِيَّةِ (ذَاكَ) وَأَنَّ الْكَافَ مُزَادَةٌ لِأَجْلِ الْمَخَاطَبَةِ وَلَا حَظَّ لَهَا مِنَ الْإِعْرَابِ، إِلَّا أَنَّ رَأْيَ سَيْبَوَيْهِ هَذَا لَمْ أَجِدْ لَهُ مَحَلًّا فِي كِتَابِهِ كُلِّ مَا يَوْجَدُ هُوَ قَوْلُهُ: ((وَكَذَلِكَ هَاأَنْذَا، وَهِيَ نَحْنُ أَوْلَاءُ، وَهِيَ هُوَ ذَاكَ، وَهِيَ هُمَا ذَانِكَ، وَهِيَ هُمُ أَوْلَاكَ، وَهِيَ أَنْتَ ذَا، وَهِيَ أَنْتُمَا ذَانِ، وَهِيَ أَنْتُمْ أَوْلَاءُ، وَهِيَ أَنْتُنَّ أَوْلَاءُ، وَهِيَ هُنَّ أَوْلَاكَ. وَإِنَّمَا اسْتَعْمَلْتُ هَذِهِ الْحُرُوفَ هُنَا لِأَنَّكَ لَا تَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ مِنَ الْحُرُوفِ الَّتِي تَكُونُ عَلَامَةً فِي الْفِعْلِ، وَلَا عَلَى الْإِضْمَارِ الَّذِي فِي فِعْلٍ. وَزَعَمَ الْخَلِيلُ رَحِمَهُ اللَّهُ أَنَّ هَا هُنَا هِيَ الَّتِي مَعَ ذَا إِذَا قُلْتَ هَذَا، وَإِنَّمَا أَرَادُوا أَنْ يَقُولُوا هَذَا أَنْتَ، وَلَكِنَّهُمْ جَعَلُوا أَنْتَ بَيْنَ هَا وَذَا؛ وَأَرَادُوا أَنْ يَقُولُوا أَنَا هَذَا وَهَذَا أَنَا، فَقَدِمُوا هَا وَصَارَتْ أَنَا بَيْنَهُمَا...))^(٤)، فَجَعَلَ سَيْبَوَيْهِ (ذَانِكَ) مَعَ (هُمَا) لِأَجْلِ التَّنْثِيَةِ.

وبين الفراء اجتماع القراء على تخفيف النون إلا أنه لم يتطرق إلى مسألة التنثية على الرغم من أنه قد أتى بمثال يبين تلك التنثية، فقال: ((اجتمع القراء على تخفيف النون من (ذَانِكَ) وكثير من العرب يقول (فَذَانِكَ) و(هَذَانِ قَائِمَانِ))^(٥)، غير أن المبرد قد بين تلك التنثية بعبارة دقيقة، فقال: ((فَمَنْ قَالَ فِي الرَّجُلِ (ذَاكَ) قَالَ فِي الْإِثْنَيْنِ (ذَانِكَ) وَمَنْ قَالَ فِي الرَّجُلِ (ذَلِكَ) قَالَ فِي الْإِثْنَيْنِ (ذَانِكَ) بِتَشْدِيدِ النُّونِ / تَبْدُلُ مِنَ اللَّامِ نُونًا، وَتَدْعُمُ إِحْدَى النُّونَيْنِ فِي الْآخَرَى، كَمَا قَالَ عَزَّ وَجَلَّ: {فَذَانِكَ بَرَهَانَانِ مِنْ رَبِّكَ}...))^(٦)، فَتَشْدِيدُ النُّونِ عَلَى رَأْيِ الْمَبْرَدِ؛ لِأَنَّ اللَّفْظَةَ تَنْثِيَّةٌ لـ (ذَلِكَ) فَعَوِضَتْ النُّونُ عَنِ اللَّامِ وَالْعَكْسُ وَاضِحٌ، فِي حِينِ ذَهَبِ الطَّبْرِيِّ إِلَى بَيَانِ اخْتِلَافِ الْقِرَاءَةِ فِيهَا مَعَ بَيَانِهِ لِنَظَرَةِ النِّحَاةِ حَوْلَهَا، فَقَالَ: ((وَاخْتَلَفَتْ الْقِرَاءَةُ فِي قِرَاءَةِ قَوْلِهِ: (فَذَانِكَ) فَقَرَأْتُهُ عَامَةً قِرَاءَةَ الْأَمْصَارِ، سِوَى ابْنِ كَثِيرٍ وَأَبِي عَمْرٍو: (فَذَانِكَ) بِتَخْفِيفِ النُّونِ، لِأَنَّهَا نُونُ الْإِثْنَيْنِ، وَقَرَأَهُ ابْنُ كَثِيرٍ وَأَبُو عَمْرٍو: "فَذَانِكَ" بِتَشْدِيدِ النُّونِ. وَاخْتَلَفَ أَهْلُ الْعَرَبِيَّةِ فِي وَجْهِ تَشْدِيدِهَا، فَقَالَ بَعْضُ نَحْوِيٍّ الْبَصْرَةِ: ثَقُلَ النُّونُ مِنْ ثَقُلِهَا لِلتَّوَكِيدِ، كَمَا أَدْخَلُوا اللَّامَ فِي ذَلِكَ. وَقَالَ بَعْضُ نَحْوِيٍّ الْكُوفَةِ: شَدَّدَتْ فَرْقًا بَيْنَهَا وَبَيْنَ النُّونِ الَّتِي تَسْقُطُ لِلْإِضَافَةِ، لِأَنَّ هَاتَانِ وَهَذَانِ لَا تَضَافُ. وَقَالَ آخَرُ مِنْهُمْ: هُوَ مِنْ لُغَةٍ مِنْ قَالَ: هَذَا قَالَ ذَلِكَ، فَزَادَ عَلَى الْأَلْفِ أَلْفًا، كَذَا زَادَ عَلَى النُّونِ نُونًا لِيَفْصَلَ بَيْنَهُمَا وَبَيْنَ الْأَسْمَاءِ الْمُتِمَكِّنَةِ، وَقَالَ فِي (ذَانِكَ) إِنَّمَا كَانَتْ ذَلِكَ فِيمَنْ قَالَ: هَذَانِ يَا هَذَا، فَكَرِهُوا تَنْثِيَةَ الْإِضَافَةِ فَأَعْقَبُوهَا بِاللَّامِ، لِأَنَّ الْإِضَافَةَ تَعْقِبُ بِاللَّامِ. وَكَانَ أَبُو عَمْرٍو يَقُولُ: التَّشْدِيدُ فِي النُّونِ فِي (ذَانِكَ) مِنْ لُغَةٍ قَرِيشٍ...))^(٧)، فَأَهْلُ النَّحْوِ عَلَى رَأْيِ الطَّبْرِيِّ مُخْتَلِفُونَ فِي تَشْدِيدِ النُّونِ بِاخْتِلَافِ نَظَرَاتِهِمْ، إِلَّا النَّحَاسَ فَقَدْ رَفَضَ الْإِثْنَانِ بِتَنْثِيَةِ لـ (ذَانِكَ)؛ لِأَنَّهَا مِثْلَةٌ، فَقَالَ: ((فَأَمَّا فَذَانِكَ وَفَذَانِيكَ فَلَا وَجْهَ لَهَا...))^(٨)، وَبِذَلِكَ لَمْ أَجِدْ مَنْ يَرُدُّ عَلَى رَأْيِ سَيْبَوَيْهِ وَهَذَا يَدُلُّ عَلَى الْمَوَافَقَةِ الْوَاضِحَةِ لِرَأْيِهِ، بَلْ يَدُلُّ عَلَى اتِّبَاعِ سَيْبَوَيْهِ لِابْنِ أَبِي إِسْحَاقَ؛ لِأَنَّهُ مُتَقَدِّمٌ عَلَيْهِ؛ وَلِأَنَّ سَيْبَوَيْهِ مِنْ تَلَامِيذِ ابْنِ أَبِي إِسْحَاقَ...

(١) ينظر: معاني القرآن: ٢ / ٣٠٦.

(٢) سورة القصص: الآية ٣٢.

(٣) تهذيب اللغة: ١٥ / ٢٨، وينظر: معاني القراءات للأزهري: ٢ / ٢٥١.

(٤) الكتاب: ٢ / ٣٥٣ - ٣٥٤.

(٥) معاني القرآن: ٢ / ٣٠٦.

(٦) المقتضب: ٣ / ٢٧٥.

(٧) تفسير الطبري = جامع البيان ت شاك: ١٩ / ٥٧٦.

(٨) إعراب القرآن: ٣ / ١٦٢.

رد سيبويه على الكسائي والفراء

مسألة النصب ب (إذا)

قال الأزهري في: ((تفسير إذ وإذا وإن: قال الليث: تقول العرب: (إذ) لما مضى، و (إذا) لما يستقبل الوقتين من الزمان. قال: و(إذا) جواب تأكيد للشرط، ينون في الاتصال، ويسكن في الوقف... وروى الفراء عن الكسائي أنه إذا قال: (إذا) منونة، إذا خلت بالفعل الذي في أوله أحد حروف الاستقبال نصبت، تقول من ذلك: إذا أكرمك، فإذا حلت بينها وبينه بحرف رفعت ونصبت، فقلت: فإذا لا أكرمك، ولا أكرمك... قال أبو العباس أحمد بن يحيى^(١): وهكذا يجوز أن يقرأ: {فإذا لا يؤثون الناس نكيراً} (النساء: ٥٢) بالرفع والنصب. قال: وإذا حلت بينها وبين الفعل باسم فزفعه: تقول: إذا أخوك يكرمك، فإن جعلت مكان الاسم قسماً نصبت، فقلت: إذا والله تمام، فإن أدخلت اللام على الفعل مع القسم رفعت، فقلت: إذا والله لتتدّم. وقال سيبويه: والذي نذهب إليه ونحكيه عنه أن (إذا) نفسها الناصبة، وذلك لأن (إذا) لما يستقبل لا غير في حال النصب، فجعلها بمنزلة (أن) في العمل كما جعلت (لكن) نظيرة (أن) في العمل في الأسماء. قال: وكلا القولين حسن جميل.))^(٢)، فالذي يتبين من مما سبق وما يهمننا منه هو أن (إذا) إذا دخلت على المضارع ولم يفصل بينها وبين المضارع فاصل نصبته، وإذا فصل فالمضارع يرفع وينصب، والذي أراد أن يبينه سيبويه هو أن (إذا) هي الناصبة للمضارع فجعلها بمنزلة (أن) المصدرية الناصبة للمضارع، معللاً ذلك بأنها تخص المضارع للمستقبل فقط، وليس النصب على تقدير (أن) المصدرية، وقال المبرد: في ((هذا باب الحروف التي تنصب الأفعال):.... وأعلم أن ها هنا حروفاً تنصب بعدها الأفعال وليست الناصبة وإنما (أن) بعدها مضمرة بالفعل منتصب ب أن وهذه الحروف عوض منها ودالة عليها فمن هذه الحروف الفاء والواو وأو... وكذا حتى وإن وكان الخليل يقول إن أن بعد إذن مضمرة))^(٣)، فالمبرد لم يبين (إذا) المنونة في حروف النصب، وقال المبرد أيضاً في ((هذا باب إذن): أعلم أن إذن في عوامل الأفعال كظننت في عوامل الأسماء... إذن إذا اعتمد الكلام عليها نصب بها وإذا كانت بين كلامين أحدهما في الآخر عامل ألغيت ولا يجوز أن تعمل في هذا الموضع كما تعمل ظننت إذا قلت زيدا ظننت قائماً؛ لأن عوامل الأفعال لا يجوز فيها التقديم والتأخير لأنها لا تتصرف فأما الموضع الذي تكون فيه مبتدأة وذلك قولك إذا قال لك قائل أنا أكرمك قلت إذن أجزيك وكذلك إن قال انطلق زيد قلت إذن ينطلق عمرو...))^(٤)، فهذا كله حول (إذن) المحققة بالنون وليس التوئين، وفي (إذا) قال ابن السراج: ((إذا: لما يستقبل من الدهر وفيها مجازاة وهي ظرف وتكون للشيء ثوابه في حال أنت فيها وذلك قولك: مررت فإذا زيد قائم...))^(٥)، ومع ذلك ابن السراج لم يبين حال اعرابها إذا دخلت على الاسم أو الفعل، وبين الزمخشري دورهما في الجملة، فقال: ((وهما مضافتان أبداً. إلا إذ تضاف إلى كلتا الجملتين، وأختها لا تضاف إلا إلى الفعلية. تقول جئت إذ زيد قائم، وإذا قام زيد، وإذا يقوم زيد، وإذا زيد يقوم. وقد استقبحوا إذ زيد قام. وتقول إذا قام زيد... وفي إذا معنى المجازاة دون إذ إلا إذا كفت... وقد تقعان للمفاجأة كقولك بينا زيد قائم إذ رأى عمرأ، وبينما نحن بمكان كذا إذا فلان قد طلع علينا، وخرجت فإذا زيد بالباب.... وكان الأصمعي لا يستقصح إلا طرحهما في جواب بينا وبينما... ويجاب الشرط فإذا كما يجاب بالفاء، قال تعالى: " وإن تصبهم سيئة بما قدمت أيديهم إذا هم يقنطون ".))^(٦)...

وبذلك فلا يوجد من يرد على سيبويه حول كون (إذا) هي الناصبة للمضارع وجعلها بمنزلة (أن) المصدرية الناصبة للمضارع، كونها تخص المضارع للمستقبل فقط، وليس النصب على تقدير (أن) المصدرية وهذا يدل على تفرد عمن سبقه أيضاً...

(١) ينظر: المقتضب: ١٢/٢.

(٢) تهذيب اللغة: ٣٦/١٥ - ٣٩.

(٣) المقتضب: ٦/٢ - ٧.

(٤) المقتضب: ١٠/٢.

(٥) الأصول في النحو: ١٧٧ - ١٧٨.

(٦) المفصل في صنعة الإعراب: ٢١٣ - ٢١٤.

تفرد سببويه عن سبقه وتأيد من جاء بعده له

نفي الفعل ب (لما، ولم، وما، ولا، ولن)

قال الأزهري: ((قال الزجاج: (لما) جواب لقول القائل: قد فعل فلان، فجوابه: لما يفعل. وإذا قال: فعل، فجوابه: لم يفعل. وإذا قال: لقد فعل، فجوابه: ما فعل، كأنه قال: والله لقد فعل، فقال المجيب: والله ما فعل. وإذا قال: هو يفعل، يريد ما يستقبل، فجوابه: لن يفعل، ولا يفعل. وهذا من كلام سببويه.))^(١)، وقد خصص سببويه باباً لذلك قال فيه: ((هذا باب نفي الفعل: إذا قال: فعل فإن نفيه لم يفعل. وإذا قال: قد فعل فإن نفيه لما يفعل. وإذا قال: لقد فعل فإن نفيه ما فعل. لأنه كأنه قال: والله لقد فعل فقال: والله ما فعل. وإذا قال هو يفعل، أي هو في حال فعل، فإن نفيه ما يفعل. وإذا قال هو يفعل ولم يكن الفعل واقعاً فنفيه لا يفعل. وإذا قال لفعل فنفيه لا يفعل، كأنه قال: والله ليفعل فقلت والله لا يفعل. وإذا قال: سوف يفعل فإن نفيه لن يفعل.))^(٢)، وبذلك فعلى رأي سببويه أن النفي يكون ب (لما) عندما يسبق الفعل (قد)، مثل (قد فعل فلان)، وإذا تجرد من (قد) فالنفي ب (لم)، مثل قوله (فعل فلان)، وإذا دخلت اللام على (قد) فتصبح (لقد) فالنفي يكون ب (ما)، وإذا لم يكن الفعل واقعاً أي متعدياً ولم يسبق بقدر فنفيه ب (لا) وكذلك في نفي جواب القسم، وإذا سبق الفعل سين التنفيس الاستقبالية فنفيه ب (لن) وهذا ما لم نجد من يردده...

وهذا ابن السراج نجده يصرح بكون (لم) تقلب معنى المضارع إلى الماضي، وأن (لما) مكونة من (لم) و (ما)، فقال: ((أما لم فتدخل على الأفعال المضارعة، واللفظ لفظ المضارع والمعنى معنى الماضي، تقول: لم يقم زيد أمس، ولم يقعد خالد، وأما "لما" لم ضمت إليها "ما" وبنيت معها فغيرت حالها كما غيرت لو "ما" ونحوها، ألا ترى أنك تقول: لما ولا يتبعها شيء، ولا تقول ذلك في "لم" وجواب "لما" قد فعل، يقول القائل: لما يفعل فيقول: قد فعل، ويقول أيضاً للأمر الذي قد وقع لوقوع غيره وتقول: لما جئت جئت، فيصير ظرفاً...))^(٣)، وهذا تأييد لعلاقة العربية سببويه، وأضاف الزجاجي: ((لما تكون بمعنى لم في نفي الفعل المستقبل كقوله تعالى ﴿بَلْ لَمَّا يَدْعُوا عَذَابٌ﴾ {ص: ٨}، وتكون بمعنى إلا قال الله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ﴾ {الطارق: ٤} أي إلا عليها، فإذا رأيت لها جواباً فهي لأمر يقع بوقوع غيره بمعنى حين كقوله تعالى ﴿فَلَمَّا أَسَفُونَا أَنْقَمْنَا مِنْهُمْ﴾ {الزخرف: ٥٥}، أي حين أسفونا و ﴿لَمَّا جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ﴾ {هود: ١٠١} أي حين جاء.))^(٤)، وإضافات الزجاجي هنا لا تعني الرد على سببويه أو عدم تأييده لسببويه بل تعد في غاية الأهمية كونها أضافت إلى رصيد (لما) ميزات حسنة، وقد تابع الزمخشري قول سببويه في حروف النفي وأضاف (إن)^(٥)، وما إلى ذلك من آراء جاءت مؤيدة لسببويه^(٦)...

اعتراض بين النحويين وسببويه

مسألة الجالب للباء في (بسم الله)

قال الأزهري: ((وقال النحويون: الجالب للباء في (بسم الله) معنى الابتداء، كأنه قال: أبتدىء باسم الله. وقال سببويه: (البناء) معناها: الإلصاق، ودخلت (البناء) في قول الله تعالى ﴿أَشْرِكُوا بِاللَّهِ﴾ {آل عمران: ١٥١} لأن المعنى (أشرك بالله): قرن بالله غيره، وفيه إضممار، والبناء للإلصاق والقران.))^(٧)، فعلى رأي النحويين أن الباء في (بسم) للابتداء وعلى رأي سببويه للإلصاق، وقال الزجاج: ((وزعم سببويه أن معنى الباء الإلصاق، تقول كتبت بالقلم والمعنى أن الكتابة ملصقة بالقلم، وهي مكسورة أبداً لأنه - لا معنى لها إلا الخفض فوجب أن يكون لفظها مكسوراً ليفصل بين ما يجز وهو اسم نحو كاف قولك كزيد، وما يجز وهو حرف نحو بزيد.))^(٨)، وهذا

(١) تهذيب اللغة: ٢٥٢ / ١٥، وينظر: الكتاب: ١١٧ / ٣.

(٢) الكتاب: ١١٧ / ٣.

(٣) الأصول في النحو: ١٥٧ / ٢.

(٤) حروف المعاني والصفات: ١١.

(٥) المفصل في صنعة الإعراب: ٤٠٥ - ٤٠٦.

(٦) ينظر: الملحة في شرح الملحة: ٧٠ / ١، والإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: ١ / ١٣٥، والجنى الداني في حروف المعاني: ٢٥٥.

(٧) تهذيب اللغة: ٤٣٩ / ١٥، وينظر: لسان العرب ط دار المعارف: ١٩٦ / ١.

(٨) معاني القرآن وإعرابه للزجاج: ٤١ / ١.

تأييد من الزجاج لسيبويه، وهذا الثعلبي نجده يعرض معنى آخر وهو التضمنين، فيقول: ((اعلم أنّ هذه الباء زائدة، وهي تسمى باء التضمنين أو باء الإلصاق، كقولك: كتبت بالقلم، فالكاتبه لاصقة بالقلم. وهي مكسورة أبداً والعلة في ذلك أن الباء حرف ناقص ممال. والإمالة من دلائل الكسر، قال سيبويه: لما لم يكن للباء عمل إلا الكسر كسرت.))^(١)، وتابع الرازي سيبويه، فقال: ((إنَّ الباءَ فِي قَوْلِهِ بِسْمِ اللَّهِ بَاءُ الْإِلْصَاقِ، وَهِيَ مُتَعَلِّقَةٌ بِفِعْلٍ، وَالْقُدِيرُ: بِاسْمِ اللَّهِ أَشْرَعُ فِي أَدَاءِ الطَّاعَاتِ))^(٢)، وتابعه القرطبي^(٣)، وقال السمين الحلبي: ((والباء هنا للاستعانة كعملت وبالقُدوم، لأنَّ المعنى: أقرأ مستعيناً بالله...))^(٤)، وبذلك فأكثر الآراء جاءت تأييداً لسيبويه كون الباء في (بسم الله) للإلصاق كون الباء ملصقة بـ (اسم) ودليل ذلك قول الزجاج سابقاً وهو انها مكسورة أبداً لأنه - لا معنى لها إلا الخفض فوجب أن يكون لفظها مكسوراً ليفصل بين ما يجز وهو اسم نحو كاف قولك كزيد، وما يجز وهو حرف نحو بزيد، لذلك نجانب سيبويه الرأي والله اعلم.

الخاتمة

عن الحمد لله القائل في كتابه: ﴿خَتَمَهُ، مِسْكٌ وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَفِسُونَ﴾ {سورة المطففين: الآية ٢٦}، والصلاة على من ختمت به الرسالات خير خلق الله محمد (ﷺ) بن عبدالله الأمين ومن تبعه ووالاه إلى يوم الدين... فأهم ما تبين من حصاد بحثنا وبشكل موجز هو أن لآراء سيبويه صدارة القول في كتب المؤلفين فلا يخلو كتاب منها في عموم كتب اللغة، وكون الجانب النحوي مرمى بحثنا في تهذيب اللغة للأزهري فكما بينا النتائج في كل مسألة والتي منها أننا قد نجد أحيان رأي سيبويه يرد كما في المسألة الثانية بينه وبين الزجاج، وأحياناً قد ينسب المتأخرون رأياً لسيبويه قد نفاه عنه الأزهري وغيره كما في المسألة الأولى في انكار سيبويه بدل الغلط في القرآن الكريم... وعلى هذه الشاكلة تواردت نتائج البحث في كل مسألة...

هذا والله أعلى وأعلم عليه توكلت وإليه أنيب... سائلاً إياه أن يجعلني من أصحاب علم هذا الزمان...

ثبت المصادر والمراجع

- إعراب القرآن، أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (المتوفى: ٣٣٨هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، ط١، الناشر: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢١ هـ.
- الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (المتوفى: ٣١٦هـ)، المحقق: عبد الحسين الفتلي، (د.ط. ت)، الناشر: مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت.
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأتباري (المتوفى: ٥٧٧هـ)، ط١، المكتبة العصرية، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى: ٧٤٥هـ)، المحقق: صدقي محمد جميل، (د. ط)، الناشر: دار الفكر - بيروت، ١٤٢٠ هـ.
- البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (المتوفى: ٨١٧هـ)، ط١، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.
- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، المحقق: عمر عبد السلام التدمري، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣م.

(١) تفسير الثعلبي = الكشف والبيان عن تفسير القرآن: ٩٢/١.

(٢) تفسير الرازي = مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير: ٢٣/١.

(٣) الجامع لأحكام القرآن: ٩٩/١.

(٤) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: ١٤/١.

- تاريخ بغداد، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (المتوفى: ٤٦٣هـ)، المحقق: الدكتور بشار عواد معروف، ط١، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢ م
- تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: ٣١٠هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر، ط١، الناشر: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- تفسير اللباب لابن عادل، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (المتوفى: ٧٧٥هـ)، المحقق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، ط١، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.
- تهذيب اللغة، المؤلف: محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، أبو منصور (المتوفى: ٣٧٠هـ)، المحقق: محمد عوض مرعب، ط١، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت، ٢٠٠١م.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (المتوفى: ٧٤٩هـ)، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، ط١، الناشر: دار الفكر العربي، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٨م.
- جامع الدروس العربية، مصطفى بن محمد سليم الغلاييني (المتوفى: ١٣٦٤هـ)، ط٢٨، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣ م
- الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: ٦٧١هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط٢، دار الكتب المصرية - القاهرة، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م.
- الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (المتوفى: ٧٤٩هـ)، المحقق: د فخر الدين قباوة - الأستاذ محمد نديم فاضل، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م.
- حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (المتوفى: ١٢٠٦هـ)، ط١، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- حروف المعاني والصفات، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبو القاسم (المتوفى: ٣٣٧هـ)، المحقق: علي توفيق الحمد، ط١، مؤسسة الرسالة - بيروت، ١٩٨٤م.
- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي (المتوفى: ١٠٩٣هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط٤، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (المتوفى: ٧٥٦هـ)، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، (د. ط. ت)، الناشر: دار القلم، دمشق.
- سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، ط٣، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.
- علل النحو، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق (المتوفى: ٣٨١هـ)، المحقق: محمود جاسم محمد الدرويش، ط١، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض / السعودية، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (المتوفى: ١٨٠هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، ط٣، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (د. ط. ت)، دار النشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، أبو إسحاق (المتوفى: ٤٢٧هـ)، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (المتوفى: ٦١٦هـ)، المحقق: د. عبد الإله النبهان، ط١، الناشر: دار الفكر - دمشق، ١٤١٦ هـ ١٩٩٥ م.
- اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (المتوفى: ٧٧٥هـ)، المحقق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، ط١، دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفي الإفريقي (المتوفى: ٧١١هـ)، المحقق: عبد الله علي الكبير + محمد أحمد حسب الله + هاشم محمد الشاذلي، (د. ط. ت)، دار المعارف - القاهرة.
- اللوحة في شرح الملحمة، محمد بن حسن بن سباع بن أبي بكر الجذامي، أبو عبد الله، شمس الدين، المعروف بابن الصائغ (المتوفى: ٧٢٠هـ)، المحقق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، ط١، الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤ م.
- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: ٣٩٢هـ)، المحقق: فائز فارس، (د. ط. ت)، دار الكتب الثقافية - الكويت.
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، ط١، دار النشر: دار الكتب العلمية - لبنان - ١٤١٣ هـ. ١٩٩٣ م.
- المزهري في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ)، المحقق: فؤاد علي منصور، ط١، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤١٨ هـ ١٩٩٨ م.
- المعارف، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: ٢٧٦هـ)، تحقيق: ثروت عكاشة، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٢ م.
- معاني القراءات، محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، أبو منصور (المتوفى: ٣٧٠هـ)، ط١، الناشر: مركز البحوث في كلية الآداب - جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م.
- معاني القرآن، أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري، المعروف بالأخفش الأوسط (المتوفى: ٢١٥هـ)، تحقيق: الدكتور هدى محمود قراعة، ط١، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤١١ هـ - ١٩٩٠ م.
- معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (المتوفى: ٢٠٧هـ)، المحقق: أحمد يوسف النجاتي / محمد علي النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، ط١، الناشر: دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، (د. ت).
- معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (المتوفى: ٣١١هـ)، ط١، الناشر: عالم الكتب - بيروت، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- معجم الأديباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: ٦٢٦هـ)، المحقق: إحسان عباس، ط٢، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م.

- مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: ٦٠٦هـ)، ط٣، دار إحياء التراث العربي - بيروت - ١٤٢٠ هـ.
- المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ)، المحقق: د. علي بو ملحم، ط١، الناشر: مكتبة الهلال - بيروت، ١٩٩٣.
- المقتضب، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد (المتوفى: ٢٨٥هـ)، المحقق: محمد عبد الخالق عزيمة، (د. ط. ت)، الناشر: عالم الكتب. - بيروت.
- المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: ٥٩٧هـ)، المحقق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٢ هـ - ١٩٩٢ م.
- المنصف، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: ٣٩٢هـ)، ط١، الناشر: دار إحياء التراث القديم، في ذي الحجة سنة ١٣٧٣هـ - أغسطس سنة ١٩٥٤م.
- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري (المتوفى: ٥٧٧هـ)، المحقق: إبراهيم السامرائي، ط٣، مكتبة المنار، الزرقاء - الأردن، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ)، المحقق: عبد الحميد هنداوي، (د. ط. ت)، الناشر: المكتبة التوفيقية - مصر.

الاضطرابات اللغوية وتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى ومهاراتها - مستوى السادس ابتدائي نموذجاً - دراسة ميدانية تطبيقية"

الزياتي عز الدين

جامعة محمد الخامس/ الرباط

Language disorders and learning and teaching classical Arabic language and skills- Sixth entry level model- A field study applied

Ziyati Az-eddine

University of Mohammed V -Rabat

azeddineziyati@yahoo.fr

Abstract:

In this article we want to emphasize the importance of language as a tool of thought and expression, and one of the elements of human capacity that qualifies man as a creative thinker. However, the process of language acquisition or learning can be intercepted preventing, including language disorders that can have serious consequences for the child psychologically and socially.

In this paper, we report on the results of our study of a group of students with language disorders who test the consequences of language impairment on the skills of learning classical Arabic and its impact on the profitability of Children with disorders compared to normal learners.

Key words: Acquisition, Learning, Skills, Language disorders.

الملخص

نسعى في هذا المقال إلى إبراز أهمية اللغة باعتبارها أداة للتفكير والتعبير، ومقوماً من مقومات القدرات الإنسانية، التي تجعل من الإنسان مبدعاً متميزاً، وكائناً معبراً عن فكر خلاق فريد. إلا أن عملية اكتساب اللغة أو تعلمها قد يعترضها عارض يحول دون ذلك، ومن ذلك الاضطرابات اللغوية التي يمكن أن تكون لها عواقب وخيمة، يصعب تقدير خطورتها على الطفل نفسياً واجتماعياً. نتناول في هذه الورقة حصيلة دراسة ميدانية تطبيقية أجريناها على مجموعة من التلاميذ ممن يعانون من اضطرابات لغوية، وترمي إلى التحقق من انعكاسات الاضطرابات اللغوية على مهارات تعلم اللغة العربية الفصحى لدى الطفل المصاب، وتأثيرها على تحصيله ومردوبيته العامتين، وما إذا كانت هناك فروق دالة بين الأسوياء والمصابين. **الكلمات المفتاحية:** اكتساب، تعلم، مهارات، اضطرابات لغوية.

تقديم:

لقد حظي موضوع الاضطرابات اللغوية بأبحاث طبية كثيرة، أبرزت مدى خطورته على الإنسان، ولقد بات من الضروري إجراء دراسات تطبيقية وتجريبية جادة، تُقارب هذه الظاهرة من زاوية تربوية لسانية، وتؤسس آليات اشتغالها على ما جدّ في هذا الميدان، بناء على الفتوحات العلمية المستجدة في مختلف فروع المعرفة والعلوم. ولأن هذا العصر عصر الطفل واللغة والتواصل بامتياز، فإن أهمية موضوع الاضطرابات اللغوية تكمن في أثره الذي يصعب معه تقدير خطورته على الطفل حاضراً ومستقبلاً، وعلى اكتساب اللغة وتعلمها واستعمالها؛ ذلك أن تعلم اللغة العربية الفصحى، شأنها في ذلك شأن كل اللغات الطبيعية الحية، يستلزم سلامة أعضاء الجسم وحواسه؛ من سمع وبصر ونطق... حتى يتسنى له سبر عوالم اللغة ومكوناتها وبناء أنساقها على مستوى القدرة اللغوية، والانتقال بالتالي إلى الإنجاز والإنتاج. في هذه الدراسة، سنعمل على تعميق البحث في موضوع الاضطرابات اللغوية ومهارات تعلم اللغة العربية الفصحى وتعليمها وانعكاس ذلك على مردودية التلاميذ، ونروّضها على محك التجربة، فتناول هذا الموضوع ذي الأبعاد والمنطلقات المتعددة يعدّ بنتائج إجرائية شديدة الأهمية؛ إذ يستهدف سدّ فراغ عميقة هوته.

وفيما يلي نقدم أهم الخطوات المتبعة:

١- إشكالية البحث:

ولما كان كل متغير إلا ويحدث أثرا ينعكس-إن إيجابا أو سلبا- على أداء كل عينة، فإننا نأمل أن ننير زوايا تربوية وسيكولسانية، تتعلق بالاضطرابات اللغوية والتعلم، يحفها الغموض منذ أمد بعيد، ولم تتل حظها بعد من البحث والدرس. وسنطلق من إشكالية توتر مجال بحثنا، نصوغها كالتالي:

إلى أي مدى تعتبر الإضطرابات اللغوية معرقة لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى عند الطفل المصاب، وسببا في تدني مردوبيته وتحصيله العامين؟ وما حدود انعكاساتها على مهاراته الأساس في التعلم؟ وما هي الاستراتيجيات الكفيلة بتجاوز هذه الصعوبات والرفع من مستوى هذه الفئة من المتعلمين؟

ولمقاربة هذه الإشكالية نفرعها إلى أهم أجزائها:

-هل هناك فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الأسوياء والتلاميذ المصابين؟

-هل تنعكس الإضطرابات اللغوية على المهارات الأساس للتعلم لدى هذه الفئة من المتعلمين؟ ولا سيما مهارة الفهم اللغوي ومهارة التذكر اللغوي؟

-هل تؤثر الإضطرابات اللغوية على المردودية العامة للتلاميذ المصابين؟

-هل من استراتيجيات فعالة لتدارك المشكلة والرفع من مستوى هذه الفئة؟

٢- أهداف البحث:

نطمح إلى بلوغ مجموعة من الأهداف، يمكن إجمالها فيما يلي:

- تعميق البحث في تشخيص صعوبات تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها، لاقتراح حلول ناجعة.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق جوهريّة بين التلاميذ المصابين والأسوياء.
- معرفة مدى تأثير الاضطرابات اللغوية على مهارة الفهم اللغوي لدى التلاميذ المصابين.
- معرفة درجة تأثير الاضطرابات اللغوية على مهارة التذكر اللغوي لدى التلاميذ المصابين.
- معرفة مدى تأثر الأداء الدراسي العام بالاضطرابات اللغوية.
- مبادرة لتطوير مناهج التربية عموما، والتربية الخاصة تحديدا، وتشخيص مكامن القوة والضعف لدى التلميذ المصاب.
- التمهيد للتدخل قصد المساعدة والتتبع أو البحث في الموضوع.
- تبصير الوالدين والمربين وكل من له صلة بالموضوع بخطورة الاضطرابات اللغوية.

٣-فرضيات البحث:

نبلور تجربتنا المتواضعة حول الموضوع لنطرح فرضية، نصل بعد التحليل إلى نتائج تثبتتها أو تدحضها، وذلك على الشكل

الآتي:

تعرقل الاضطرابات اللغوية عملية تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها لدى الطفل المصاب، وتؤثر سلبا على مهاراته في التعلم، وعلى مردوبيته وتحصيله العامين.

ولتيسير معالجة هذه الفرضية الأساس ورؤزها، نفرعها إلى فرضيات جزئية:

- تنعكس الاضطرابات اللغوية سلبا على مهارة الفهم اللغوي لدى الطفل المصاب.
- تنعكس الاضطرابات اللغوية سلبا على مهارة التذكر اللغوي لدى الطفل المصاب.
- تحدّ الاضطرابات اللغوية من المردودية والتحصيل العامين للطفل المصاب.

٤-أسباب اختيار الموضوع:

لقد تحصلت لدينا مجموعة من الخلاصات بعد تجارب سابقة لنا في الموضوع، ويتوسع الاطلاع على الأبحاث والدراسات التي تناولته، فقد وجدنا ما يجيب على بعض التساؤلات، لكنه في الآن نفسه فتح الباب واسعا على أسئلة عريضة أذكت فينا رغبة جامحة في اقتحامه على مستوى أكثر عمقا. وهي أسباب تتضافر إلى أخرى ذاتية وموضوعية.

فالسبب الذاتي يجسده اهتمامنا الخاص بالموضوع والبحث فيه ومتابعة جديده. أما الأسباب الموضوعية فنوجزها فيما يأتي:

- بناء على إقرار التيارات اللسانية والتربوية والسيكولسانية والنورولسانية والإكلينيكية، بحساسية الموضوع وأهمية هذه المرحلة من حياة الطفل.

- حاجة اللغة العربية الفصحى لمثل هذه الأبحاث لتطويرها والاعتناء بمتكلمها.

- تنشيط البحث في الموضوع، ضمانا للإدماج الفعال والسليم للطفل ومواصلة دراسته.

٥-أهمية الموضوع:

يَسْتَمِدُّ البحثُ أهميته من النُحَامَةِ وعنايته بقضايا المجتمع، تشخيصا وفهما وتفسيرا واستشرافا بل وإخضاعها للقياس عن طريق تقنين اختبارات تتلاءم والمستوى المدروس، وذلك بهدف التمهيد لدراسات أخرى، والاعداد لخطّة للتدخل والمتابعة كل من موقع عمله وزاوية اهتمامه.

إن أهمية هذا الموضوع تكمن أيضا في طبيعة المشكلة التي يتصدى لها بالدرس والتجربة، والتي تضم في معادلتها الإضطرابات اللغوية وتعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها، في ارتباطهما بأهم الكائنات الحية وأكثرها حساسية، ألا وهو الطفل، بل إن بعض الدراسات (الينبرغ ١٩٦٧) تذهب إلى أن الطفل الذي لا يستطيع اكتساب لغته الأم لسبب من الأسباب (الصم مثلا)، وذلك قبل أن يبلغ الإثنى عشر سنة، يضع بكيفية نهائية القدرة على اكتساب الكلام، كما أن وجود عيب في نطق الحروف البسيطة أو الكلمات، وكذلك التكوين الناقص للجمل أمر طبيعي في مرحلة الطفولة الأولى، ولكن الأمر يصبح غير ذلك إذا استمر هذا العيب في مرحلة الصبا، فإن هذا يدل عندئذ على وجود اضطراب حقيقي^١.

ويمكن إبراز هذه الأهمية على المستويين النظري والتطبيقي:

على المستوى النظري، فإن العدد الكبير من المصابين في مدارسنا، في غياب إحصائيات مضبوطة، يكرس جدوى هذا البحث الذي نسعى من خلاله إلى بسط أهم المستجدات التربوية المعمول بها في طرائق تعليم وتعلم هذه الفئات وتحسيس أوساط التنشئة الاجتماعية المختلفة بالظاهرة.

أما على المستوى التطبيقي فإن أهمية الدراسة تكمن في تصديها لهذه المواضيع المهمة؛ وهي الطفل والاضطرابات اللغوية ومهارات التعلم. وترمي إلى إمكانية استثمار المعطيات التي ستسفر عنها التجربة الميدانية لاستخلاص نتائج ذات صبغة إجرائية، يمكن أن تضيف إلى حقل التربية بذرة يسقيها المدرس ويجني ثمارها المتعلم والمجتمع. وتستمد هذه الدراسة قيمتها كذلك من تقنين اختبارات تتمتع بالثبات والصدق، لقياس مهارة الفهم اللغوي، واختبار آخر للتذكر اللغوي، تكون رهن إشارة الباحث المهتم بالموضوع.

ولعل ما يضمن لهذا البحث طابعه الخاص المتفرد، ارتباطه بفتوحات البحث العلمي في مجالات الطب والنورولسانيات والسيكولسانيات... في إطار ما يُعرف بتكامل العلوم، وهو ما يستدعي مآ تعميق الأبحاث، قصد إيجاد السبل الكفيلة بمساعدة ذوي الاضطرابات اللغوية، واستجلاء مدى خطورته والحيولة دون استفحاله، إذ ما يزال مجالا بكرا للدراسة والتجربة يُعدُّ الدارس الجاد ببحث عظيمة نتائجه.

٦-مجتمع الدراسة وحدود البحث:

تتشكل عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات المستوى السادس أساسي، وذلك بالأكاديمية الجهوية لولاية الدار البيضاء بالمغرب، وتحديدًا بمجموعة من مدارس التعليم الأساسي التابعة لوزارة التربية الوطنية والشباب، بنيابتي سيدي البرنوصي زناتة والحي المحمدي عين السبع.

وقد أجريت هذه الدراسة في مرحلتها الاستطلاعية والميدانية النهائية على ما مجموعه ٢٤٤ تلميذاً، منها ٤٠ تلميذاً في الدراسة الاستطلاعية وذلك من ٨ مدارس، و٢٠٤ تلميذاً في الدراسة النهائية وذلك في ٢٩ مدرسة، بحيث تنقسم إلى مجموعتين متساويتين من حيث عددهما وجنسهما؛ المجموعة الأولى تجريبية؛ ويمثلها التلاميذ المصابون، والمجموعة الثانية ضابطة؛ وتتألف من التلاميذ الأسوياء.

ولعل طبيعة الظاهرة المدروسة والفرضيات المطروحة والأدوات المستعملة أملت علينا أن يكون اختيار العينتين اختياراً تمثيلياً متعمداً بالنسبة لفئة المصابين، وعشوائياً بالنسبة لفئة الأسوياء.

واختيارنا لتلاميذ المستوى السادس أساسي لم يكن وليد الصدفة والاعتباط، بل إنه ولد دراسة المهارات وقياسها، سيما مهارة الفهم اللغوي فلا بد من مراعاة عامل السن؛ إذ إنه لا يمكننا أن نتحدث عن فهم حقيقي إلا بعد سبع سنوات أو ثمانية، [ولن يكون الطفل قادراً على التصور الصحيح لمعنى الإجابة أو أن يقول: لا يمكنني معرفة الإجابة إلا بعد سن إحدى عشر أو اثني عشر سنة^١].

ومنهجنا التجريبي القائم على المقارنة بين عينتين في هذه الدراسة لن يحيد عن السئنة الصارمة التي لا محيد عنها في كل بحث علمي، وهي المرور عبر منهجية ثلاثية الكفايات، وهي: الكفاية الملاحظة والكفاية الوصفية والكفاية التفسيرية.

ويتطلب هذا البحث عينة مقيدة بأوصاف خاصة، حتى يتاح ظهور عدد مناسب من التلاميذ المصابين باضطرابات لغوية، وبذلك يقتضي الاختيار من المجتمع الأصلي توافر شروط ومعايير محددة، تحدد الأفراد الذين تحتويهم العينة المطلوبة، ومثل هذه العينة ذات الموصفات المحددة سلفاً يمكن أن نعتبرها عينة مقيدة.

أما اختيارنا للمدارس فقد كان اختياراً متعمداً - نظراً لعدم توفر مدارس أو أقسام خاصة بذوي الاضطرابات اللغوية، وقد استبعدنا من التجربة المدارس التي لا تتوفر على تلاميذ مصابين، أو أنها لم تهئ ظروفًا مناسبة لإجراء الاختبارات.

ولخلق مجال للمقارنة والضبط، جعلنا العينات على قسمين:

- المجموعة التجريبية؛ وتشمل فئة التلاميذ الذين يقترحهم مدير المؤسسة ومدرس اللغة العربية ومدرس اللغة الفرنسية، إذ هم من يعرفون تلامذتهم ونطقهم حق المعرفة، حيث يقدمون عدداً من التلاميذ الذين يُحتمل أن يستجيبوا لموصفات هذه العينة المطلوبة. وهي أوصاف غالباً ما تكون مضللة، ونحاول أن نقوم بالتشخيص الاستكشافي الشخصي، فيتبدى لنا بالفعل أن الأعراض المقدمة من طرف الأساتذة مختلفة عما توصلنا إليه، مع استبعادنا للتلاميذ كثيري التغيب عن الفصل لسبب أو لآخر.

وبعد هذه المرحلة الأولية، يتم الإنتقاء على أساس درشة عفوية تلقائية مع هؤلاء التلاميذ، وهي فرصة لكسب ثقتهم ومودتهم، ومعرفة من يعاني فعلاً من مشاكل نطقية، تمهيداً لتقديم نص يُطلب منهم قراءته قراءة جهرية، لتبرز بذلك مظاهر الاضطرابات اللغوية بجلء، وهو أسلوب تشخيصي يجري العمل به في جلّ المراكز المختصة. فتتوصل لدينا في الأخير مجموعة من التلاميذ لاجتياز الاختبارات المعتمدة، بحيث يتحقق مبدأ الإصابة اللغوية بالنسبة لجميع أفراد المجموعة التجريبية.

- المجموعة الضابطة: ويمثلها التلاميذ الأسوياء، وشرط مشاركتهم في الاختبارات، غياب أي مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية، وعدم التخلف بانتظام عن الفصل.

- المتغير التجريبي أو المتغير المستقل: وهو الإصابة باضطرابات لغوية، ذلك أن العينتين التجريبية والضابطة تتشابهان في جميع خصائصهما عدا خاصة واحدة تسمى المتغير المستقل.
 - المتغير أو العامل التابع: نسبة التوفيق والتحصيل.
 - المتغير العامل الوسيط أو الدخيل أو المشوش^١: أي العوامل التي نريد تثبيتها، وهي المستوى الاقتصادي والجنس والسن... وعليه فإن أي فرق جوهري بينهما سيرجع إلى المتغير التجريبي المستقل.
 - كما حرصنا قدر المستطاع على إيجاد فرد مناظر (معادل) matching لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في جميع شروط وخصائص المجموعة الضابطة، عدا المتغير المستقل.
- ٧- أدوات البحث:

ولروز فرضيات البحث وَضَعْنَا اختبارات تقيس مهارة الفهم اللغوي ومهارة التذكر اللغوي، وذلك بعد حساب معاملات ثباتها وصدقها وموضوعيتها... ليكون بإمكاننا أن نركن بكل ثقة إلى ما ستسفر عنه من معطيات. ونقدم فيما يلي توصيفا لهذه الاختبارات:

الاختبار الأول: اختبار الفهم اللغوي: ويضم روائز فرعية أربعة، تتألف الثلاثة الأولى من ١٦ بنداً لكل اختبار، فيما يضم الاختبار الرابع ١٧ بنداً. نقدمها فيما يأتي:

- اختبار المفردات اللغوية **Test de vocabulaire**: هو نموذج لرائز V3 الذي صُمِّم من طرف (Institut (I.N.O.P) (National d'Orientation Professionnelle) بباريس، وهو صالح لمستويي السادس والخامس (Zurfluh, 1976, pp317/320)، ويقيس هذا الاختبار قدرة التلميذ على معرفة معاني الكلمات من خلال اختيار المفردات التي لها المعنى نفسه^٢. ويعتبر هذا الاختبار كذلك أحد الفروع المشكلة لمقياس دافيد وكسلر (W.B.I) المنشور سنة ١٩٣٩ تحت اسم The Wechsler Bellevue Intelligence Scale... كما يُعدّ فرعاً هاماً من اختبار أوتيس-لينون Otis-Linnon الذي يُعدّ نموذجاً لاختبارات الذكاء الجمعية...

- اختبار الأضداد: يقيس قدرة التلميذ على معرفة نقيض الكلمة أو خلافاً من خلال اختيار عكس الكلمة من عدة كلمات^٣. وهو نموذج لمقياس دافيد وكسلر (W.B.I)، إضافة إلى اختبار المفردات اللغوية واختبارات الصور وإعادة الأرقام... كما يعتبر فرعاً من اختبار أوتيس-لينون Otis-Linnon.

- اختبار المتشابهات اللفظية **test des opérations formelles**: خاص بمستوى السادس، ويُدعى فيه المفحوصون لاختبار المفردة الملائمة بحسب الفهم المنطقي (Zurfluh, 1976, p321). ويقيس قدرة التلميذ على فهم العلاقات اللفظية من خلال استنباط العلاقة بين لفظين وتطبيق ما استنتجه على لفظين آخرين، أحدهما في مقدمة السؤال والآخر يتم اختياره من بين عدة كلمات^٤. ويعتبر كذلك أحد الفروع المشكلة لمقياس دافيد وكسلر (W.B.I)، كما يُعدّ فرعاً هاماً من اختبار أوتيس-لينون Otis-Linnon.

- اختبار التراكيب اللغوية والأمثال **Test des proverbes**: يتضمن روائز تقيس قدرة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ سنوات و١٤ سنة على ضبط العلاقات المجردة: المقارنات الكمية، والترتيب، والمثابة... كما يتضمن أيضاً الأمثال والحكم والأقوال الجارية، وهو نموذج لاختبار الأمثال لكلاباريد (Claparède) (Comment diagnostiquer les aptitudes).

١ - أوزي، سيكولوجية الطفل؛ نظريات النمو النفسي ومراحله، ص٦٢

٢ - الدوغان، اختبار الفهم اللغوي لطلاب المرحلة المتوسطة، ص٨١

٣ - المرجع نفسه، ص٨١ و ٣١٧، Zurfluh, Les tests mentaux,

٤ - الدوغان، مرجع سابق، ص٨١

ويقيس هذا الاختبار قدرة التلميذ على فهم التراكيب والإصطلاحات اللغوية وفهم الأمثال، من خلال اختيار المعنى أو التفسير المناسب لها من عدة تفسيرات^١.

الاختبار الثاني: اختبار التذكر اللغوي: ويقيس قدرة التلميذ على التذكر اللغوي على المدى القصير، وقد تم استلهامه من اختبارات مركز الأبحاث بباريس Centre d'études-paris لقياس الذاكرة. وهو عبارة عن نص لغوي بسيط، يضم مجموعة من الكلمات، يتم حذف بعضها بعد إتاحة الفرصة لقراءته لمدة دقيقتين، يكون التلميذ بعدها مدعوا لملء الفراغات اعتمادا على ما تم تخزينه بذاكرته. وقد أُلحقا بهذين الاختبارين استبياننا للمعلومات حول التلميذ، يضم (الاسم والنسب وتاريخ الازدياد، وعدد السنوات المكررة، ومعدل الدورة الأولى، وخانتي مصاب/سليم، واسم المدرسة...)، وذلك للمساعدة على تحليل البيانات المحصل عليها.

٨- الإجراءات:

لوضع رائر معرفي لمستوى السادس قصد قياس مهارة الفهم اللغوي، قمنا بدراسة التوجيهات وما درسه التلاميذ في الكتاب المدرسي إلى غاية بداية الدراسة الميدانية، فَتَحَصَلْ لدينا قاموس للألفاظ والتراكيب المستعملة، كما توفرت لدينا مجموعة من المعارف المدرسية في اللغة العربية، وانطلاقا من هذه المواد وقع تحديد محتوى الروائر بالاستعانة بأراء المدرسين الذين عرضناها عليهم قصد تصنيفها حسب درجة أهميتها...

وقد جعلنا بنود اختبار الفهم اللغوي على شاكلة الاختيار من متعدد، وهو يُعد أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية موضوعيةً وصدقا وثباتا، كما يتميز بإحاطته بقدر كبير من محتوى المادة التعليمية المُقاسة. أما /اختبار/ التذكر اللغوي فقد حرصنا أن تتوفر فيه جملة من المميزات التي تمنحه من القدرة ما يؤهله بامتياز لقياس هذه المهارة.

وقد عرضنا فقرات الاختبارات في صورتها الأولية على ثلة من الأساتذة والمهتمين بالمناهج والقياس، وذلك لاستطلاع آرائهم والاستفادة من توجيهاتهم حول سلامة هذه الاختبارات ومدى قياسها لما هي موضوعة له.

وتمت مراجعة الاختبارات بناء على ما أسفرت عنه هذه الاستشارات، وقمنا بعرضها مرة أخرى حتى حازت قدرا جيدا من الموافقة، لتصبح جاهزة للتطبيق النهائي، لكن ليس قبل إجراء الدراسة الاستطلاعية التي تمثل أفضل المواقف والمُحَكَّات.

ولكي تحوز هذه الاختبارات مقاييس الجودة المتعارف عليها بين الأوساط المهتمة بالقياسات والمهارات حرصنا على:

- أن تكون البنود متنوعة وتغطي جميع أجزاء المادة وأن تكون من النوع الذي يقلل من عامل الصدفة والتخمين في الإجابة وأن تتوفر فيها شروط الوضوح والدقة والسلامة اللغوية... وأن يتناسب طول الاختبار مع الوقت المخصص له وأن لا يكون من النوع الروتيني في المادة^٢، وأن يتميز بالصدق والثبات والموضوعية والإقتصاد وبساطة التطبيق والإثارة وسهولة الأسلوب. أما من حيث أفكار الاختبار، فقد حرصنا على ألا تكون أفكارا معنوية بحتة، بل تمثل لخبرات وتجارب يكون في مقدور التلميذ أن يتمثلها ويتصورها بوضوح.

٩- الدراسات السابقة في الموضوع:

لعل ما يلاحظ عند تصفح دليل الدراسات التربوية والسيكولسانية المجراة في بعض الجامعات أو المراكز العلمية، ومن خلال تحرّينا الواسع على شبكة الانترنت، تبين مدى عزوف الباحثين عن التصدي لهذه الظاهرة، مقارنة مع دراسة ظواهر أخرى؛ كحالات الصم والبكم والمكفوفين... ولربما حملهم على ذلك طبيعة الموضوع وخُلُو الساحة من مؤسسات مختصة، وبالتالي صعوبة تلمّس واستقصاء هذه العينات عبر التتقيب عليها في المدارس المخصصة للتلاميذ العاديين، وما يرافق ذلك من مشاقّ ومتاعب.

ومن الدراسات التي تقترب من موضوعنا، نذكر:

١ - الدوغان، مرجع سابق، ص81

٢ - المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص٢٦٥

دراسة المصطفى بن عبد الله بوشوك في رسالته لنيل الدكتوراه في علوم التربية، بجامعة الدولة بمدينة كاند ببلجيكا، سنة ١٩٨٧ وهي دراسة منشورة تحت عنوان "تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها..."^١ ومن أهدافها: تحديد أنواع الصعوبات وأصناف الاختلالات اللغوية بالتعليم الإعدادي والثانوي، وأسبابها وجرد وتصنيف الأغلط والأخطاء الواردة في الإنتاجات الكتابية للتلاميذ، وقد افترض عدم وجود فرق بين مستوى تلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الإعدادي وتلاميذ التعليم الثانوي فيما يتعلق بالاختلالات اللغوية. ليخلص إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في ظاهرة الانحباسات اللغوية، مشدداً على ضرورة ملء الفراغ الحاصل في البحوث الميدانية المهمة بتحليل صعوبات اكتساب الفصحى ومشاكل تدريس ثقافتها.

وهناك دراسة تحت عنوان: "الاضطرابات اللغوية عند الطفل وتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى، مستوى السادس ابتدائي نموذجاً، دراسة ميدانية"، ٢٠٠١/٢٠٠٢. وقد انطلق الباحث من فرضية التأثير السلبي للاضطرابات اللغوية على تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها، وذلك من خلال دراسته لمهارتي القراءة والكتابة عند التلاميذ المصابين باضطرابات لغوية. وأسفرت عن نتائج تثبت الفرضية المنطلق منها.

كما تمّ الوقوف على دراسة أجريت ببلجيكا بجامعة لوفان Louvain للباحثة بيرناديت بيارارت ٢٠٠٤/٢٠٠٥ Bernadette PIERRART تحت عنوان: «Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique: données d'observation francophones»، واستعملت في دراستها اختبار تسمية الصور، وقد انطلقت من الفرضيات التالية:

- الفهم أفضل من تسمية الصور لدى الأطفال الديسفازيين.
- الأسماء أكثر فهما من الأفعال لدى الأطفال الديسفازيين.
- طول وتكرار الوحدات يؤثران على ضبط المصابين لهذه الوحدات.
- واعتمدت على عينة مشكّلة من ١٣ طفلاً ديسفازياً ناطقين بالفرنسية، منهم ١٠ ذكور و٣ إناث. وذلك من مدارس خاصة ببلجيكا. يُصنّفون من قبل مدرسيهم بأنهم عاديون ذهنياً وحسباً حركياً واجتماعياً. وتوصلت إلى تفوق الأسوياء على الأفازيين في جميع المستويات المدروسة^٢.

ومن الدراسات العربية المبكرة في الموضوع دراسة مصطفى فهمي حول الاضطرابات اللغوية، وقد أجريت على مرحلتين؛ سنة ١٩٥٤ و١٩٥٦، وهي منشورة تحت عنوان: "في علم النفس: أمراض الكلام"، وقد تناولت مدى انتشار عيوب النطق والكلام بين تلاميذ المدارس، إلا أنها مجرد دراسة إحصائية؛ إذ إنه اكتفى بإيراد مجموعة من التكرارات والنسب المئوية بين الذكور والإناث، دون تحليل.

وقد اعتمد أسلوب المقابلة الفردية، وتوصل إلى بعض النتائج العددية، من قبيل: "يوجد عدد كبير ممن يعانون من عيوب نطقية، بلغت هذه النسبة في مركز قليبوب ٢٦,٥% وفي الجيزة ١٥,٦%"^٣...

١٠- تحديد المصطلحات:

- **الإضطرابات اللغوية:** وتعني في هذه الدراسة؛ كل ما من شأنه أن يُخرج الكلام عن طابعه المتعارف عليه عند متكلمي اللغة العربية الفصحى، وكل ما يُخلّ بالقواعد النطقية من حيث الأداء والسرعة والانحباسات؛ كالتلعثم والتأتأة والفأفة... وهي مظاهر تُؤثر على وجود خلل، يشكل نشاطاً تنفر منه الأذان، ويدركه المستمع للوهلة الأولى، فتصبح لغته أشبه برمز وأصوات متفرقة متباعدة أو متداخلة مبهمة. ونستبعد من هذا التحديد الاضطرابات الناتجة عن حالات الإعياء أو الشرود والنسيان، أو التي تعود إلى التباين الجغرافي أو التداخل اللغوي...

١ - ينظر، بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.

2 - Pierrart, Les dysphasies chez l'enfant, pp.5-19

٣ - ينظر فهمي، في علم النفس: أمراض الكلام.

ويتبلور لدينا هذا التحديد قياساً على حدّ الكلام العادي أو الطبيعي، وهو الكلام الذي يكون واضحاً بيناً من حيث النطق، ويختلف باختلاف المتكلم تبعاً لسنّه ونموه العقلي والجسماني...

- **المصابون:** وهم التلاميذ الذين سوف يشكلون المجموعة التجريبية في هذه الدراسة، ويتحددون في تلاميذ مستوى السادس ابتدائي ممن يعانون من اضطرابات لغوية نطقية تحوّل دون تمكنهم من تحقيق أداء لغوي سليم، وتعرقل نطقهم للأصوات اللغوية.
- **الأسوياء:** ويمثلون المجموعة الضابطة من العينة المعتمدة في هذه التجربة ممن ستجرون الاختبارات بموازاة مع المجموعة التجريبية، ويتحددون في تلاميذ مستوى السادس ابتدائي ممن لا يعانون من أيّ مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية كما تمّ تحديدها.

١١- الأساليب الإحصائية لعرض وتحليل النتائج:

- اعتمدنا في تحليلنا للمعطيات التي أسفرت عنها التجربة الميدانية عدة أساليب إحصائية، الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (spss). فقمنا بالمعالجات الإحصائية المناسبة، مثل:
- **المتوسطات الحسابية:** لحساب متوسط درجات أفراد العينة في كل اختبار، لتوضيح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض واقتربها من المتوسط أو المركز.
 - **حساب النسب المئوية للعمليات المختلفة التي اقتضت ذلك،** إذ إن تمثيل البيانات بالعدّ التكراري عليه عدد من المآخذ، فإذا كانت المجموعات محلّ المقارنة غير متساوية في الحجم، فإنّ العدّ التكراري قد يكون له قليل من المعنى.
 - **الانحراف المعياري:** والذي يعتمد على التحليل الإحصائي في الاختبارات النفسية والتربوية، لما له من أهمية في قياس الفروق بين الأفراد. فهو يقوم على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها^١.
 - **معامل الارتباط:** وقد اعتمدناه في حساب مُدلات ثبات وصدق الاختبارات.
 - **اختبار "ت" t-test:** لقياس الفروق بين المجموعتين، فهو يسمح بقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية؛ ومعرفة ما إذا كان الفرق له دلالة أم أنه وليد الصدفة، وفي صالح أي مجموعة.

١٢- مناقشة النتائج:

١٢-١- مناقشة الفرضية الأولى:

- يمكن إجمال ما توصلنا إليه فيما يتعلق بانعكاسات الاضطرابات اللغوية على مهارة الفهم -وبعد إجراء اختبار الفهم اللغوي بفروعه الأربعة (اختبار المفردات اللغوية، واختبار التشابهات اللفظية، واختبار الأضداد اللفظية، واختبار التركيب اللغوية والأمثال)- إلى خلاصات تهمّ فئة المصابين، ونجملها فيما يلي:
- قصور في تصور وإدراك مفهوم الترادف.
 - فقر وشحّ في الرصيد المعجمي.
 - ضعف على مستوى التحصيل في اختبارات المفردات اللغوية، والأضداد اللفظية، والمتشابهات اللفظية، والتراكيب اللغوية والأمثال.
 - ذكاء عام يتميز بالتدني، إذا سلّمنا بأن اختبار المفردات اللغوية يقيس مستوى الذكاء، حسب تصور وكسلر المشار إليه أعلاه.
 - فقر في حصيلة المعلومات اللفظية والأفكار.
 - قصور في إدراك وتصور مفهوم التضاد.

١ - فاتحي، مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج، ص ٥١

- ضعف في القدرة على إدراك وتمثيل بعض المفاهيم؛ كالأوزان والمسافات والفضاءات والأمكنة والأزمنة والألوان والحواس والقدرة على القياس وإقامة العلاقات المنطقية.
- التدنّي الواضح في تكوين ما يسميه مايمان وشافر ورابابورت وكرونباخ المفهوم اللفظي.
- قصور في فهم علاقات المشابهة/المتشابهات اللفظية.
- الإلمام الضعيف بالتركيب اللغوية والأمثال إحدى مكونات اللغة العربية الفصحى وثقافتها.
- عدم القدرة على تفسير معاني الكلمات (في الترادف، أو التضاد، أو المشابهة، أو التراكيب والأمثال) انطلاقاً من السياق.
- وفي المقابل، فإن نتائج الأسوياء تختلف كثيراً عن نظرائهم من المصابين، وذلك على مستوى كل الاختبارات.
- ولعل هذه الخصائص السابقة التي حددناها للطفل المصاب من خلال دراسة الفرضية الأولى لا تتلاءم وتصورات "بياجي" (J.Piaget) لخصائص الطفل في المرحلة ما بين ١١ سنة إلى ١٦ سنة، والتي يسميها بالمرحلة الصورية، ويحددها بكونها مرحلة فرضية استنباطية، حيث يكون بمقدور الطفل تخيل حقائق متنوعة وعوالم ممكنة، ويصبح الواقع قابلاً للتفكيك والتحويل وقابلاً لأن يصير شيئاً آخر...^١. كما تزداد المفردات اللغوية عند الطفل في هذه المرحلة زيادة كبيرة، وتصبح لديه القدرة على إدراك الاختلاف والتماثل والتشابه القائم بين هذه المفردات، كما تظهر قدرته على إدراك المعاني المجردة؛ كالصدق والأمانة، ويلاحظ عنده طلاقة التعبير والفهم الواضح...
- في حين أن الطفل قبل هذه المرحلة أي "في سن السابعة والثامنة [العادي] يكون مفتقراً إلى المنطق المبني على إدراك العلاقات"^٢، وهو أمر بهذا المقياس العمري يعتبر حالة طبيعية، ولا ينسحب على مستويات العمر الزمني لكل الأطفال، لكن غير الطبيعي هو حالات التلاميذ التي تشكل عينات تجريبية لدراستنا؛ إذ نحن، والحالة هذه، أمام أطفال أكبر من حيث السن وأرقى من حيث المستوى الدراسي، لكنهم يفتقرون إلى هذا المنطق الذي أشار إليه بياجي، وقد أكدت التجربة ذلك بوضوح.
- وتتسم نتائج دراستنا، على هذا المستوى، مع ما توصلت إليه بيرناديت بيارارت (Bernadette PIERRART) في تجربتها على التلاميذ الديسفازيين، حيث أثبتت في تجربتها كما أشرنا، بأن الأسوياء يتفوقون بوضوح على المصابين في المستويات المدروسة جميعها، سيما في فهم العلاقات المؤشرة على الفضاء والمرتبطة بالمسافة والمساحة.
- ونضيف إلى ما سبق بعض الملاحظات التي عثرت لنا ونحن بصدد التصحيح، مثل:
- التلطّيح والتسطير ثم التشطّيب وإعادة التسطير؛ وهي سلوكيات يمكن أن تكون ناتجة عن التردد والتكؤ في الإجابة، مع صعوبة اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- من بين الاحتمالات التي يمكن أن توضع لتفسير العدد الكبير من الأجوبة البيضاء في مجموع اختبارات الفهم اللغوي، خاصة منها البنود الأخيرة في قائمة بنود الاختبارات؛ البطء والتأخر والتردد في إنجاز الأعمال. وهكذا فقد بلغت نسبة البنود البيضاء أو التي لم يُجب عنها المصابون لا بالخطأ ولا بالصواب ٩,٨٩%، في حين بلغت لدى الأسوياء ٠,٥٩% وهو فارق شاسع جداً يُدلل على ما بين العينتين من تفاوتات في الانجاز على هذا المستوى أيضاً.
- ضعف التركيز، وتمثله المظاهر التي تحدثنا عنها، سيما التشطّيب والتردد، وذلك في مقابل الأسوياء الذين يتميزون بالنظافة والأناقة في العمل، إضافة إلى التنظيم وعدم التردد في اختيار الجواب. وهي عوامل لا يمكننا إلا أن نأخذها بعين الاعتبار في التعلم، نظراً لما لليقظة والانتباه والتركيز من دور فعال في عملية تعليم اللغات وتعلمها.
- وللتحقق من الفرضية الأولى**، وارتباطاً بهذه التفسيرات التي تقدّمت، وتأسيساً على ما لاحظناه عند إجراء اختبار الفهم اللغوي بفروعه الأربعة المتقدمة الذكر، وعلى ضوء نتائج بعض الدراسات، أجرينا المعالجات الإحصائية اللازمة، ومنها اختبار "ت" (t-test)،

١ - بومنيش، مبادئ من أجل ديداكتيك سيكولوجية، ص ٢٧

فتبين أن الفروق بين متوسطات المصابين والأسوياء على قدر كبير من الدلالة وذلك لصالح الأسوياء؛ بمعنى أن هذه الفروق لا ترجع إلى عامل الصدفة، بل تحدث نتيجة نسق مضطرب ومنتظم يكون عامل الاضطرابات اللغوية سببا وحيدا فيه، علما أننا قمنا بعزل باقي العوامل الأخرى.

وعليه، يمكن أن نستنتج أن التأثير السلبي للاضطرابات اللغوية على مهارة الفهم واضح لدى المصابين، على مستوى اختبار المفردات اللغوية أو الأضداد اللفظية أو المتشابهات اللفظية أو التراكيب اللغوية والأمثال، وهي مؤشرات صريحة تحمّلنا على تأكيد هذه الفرضية، والقول: "إن الاضطرابات اللغوية تنعكس سلبا على مهارة الفهم اللغوي لدى الطفل المصاب".

١٢-٢- مناقشة الفرضية الثانية:

بموازاة مع بعض الطروحات النظرية المهمة تناولنا دراسة مهارة التذكر لما لها من دور كبير في تعلم اللغات، بحيث يُجمع العديد من الباحثين على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع، هي نفسها التي تؤثر على الاكتساب والتعلم من منظور معرفي.

وقد انطلقنا من فرضية انعكاس الاضطرابات اللغوية سلبا على مهارة التذكر اللغوي لدى الطفل المصاب. وقد اتضح بجلاء مدى الفرق الشاسع بين العينتين؛ ليس على المستوى الكمي فحسب، فالأرقام دلّت على ذلك، بل من حيث الكيف والنوع أيضا، وهو ما يكون له النصيب الأكبر في تفسير النتائج وتبيان موضع الفرق والتمييز الحقيقيين، اللذين يقفان وراء الحصول على هذه الأرقام. إذن فلا بدّ، والحالة هذه، من تحريّ الأسباب الكامنة وراء هذا الاختلاف الذي افترضنا سلفا أنه يعود إلى الاضطرابات اللغوية، وثبتّ بالتجربة أنه كذلك؛ بدليل الفروقات الملحوظة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى اختبار التذكر اللغوي، والتي لا تجد مبررا لها ولا مسوغا إلا في متغيّر الإصابة. لكن الوقوف عند كل حالة ودراسة خصوصياتها و"سلوكاتها" المتمثلة في إجابات التلاميذ، يمدنا بطبيعة هذا التأثير السلبي، على ضوء ما تمّت ملاحظته بالتجربة والضبط، وفي سياق الدراسات التي قاربت موضوع التذكر اللغوي.

وأول ما يثير انتباهنا هو طبيعة المفردات الأكثر تذكّرا، سواء من حيث ترتيبها ضمن قائمة الكلمات المحذوفة من النص/الاختبار، أو من حيث طبيعتها. فمن حيث الترتيب، يتبين أن الكلمات الواقعة في مطلع الاختبار هي التي نالت الحظ الأوفر من نسبة الإجابات الموقّعة؛ بمعنى أن موقع كل بند داخل الاختبار، يُعدّ عاملا مهماً في التأثير على ذاكرة التلاميذ. إذ احتلت المفردات المتواجدة في مطلع الاختبار، بل في نصفه الأول، المراتب المتقدمة، ومن ضمنها جاء البند الأخير، الذي غالبا ما يكون الألقص بالذاكرة أيضا، بحكم عامل الترتيب نفسه، إذ يتم الختم به حين الاطلاع على الاختبار. وتأتي البنود الوسطى من حيث الترتيب، في آخر المفردات المتذكّرة بتكرارات صغيرة جدا.

وهذه النتيجة تتوافق إلى حدّ ما، مع ما توصل إليه مورديك Murdock ١٩٦٢ في دراسة سمّاها "طريقة الإعادة الحرة أو الإسترجاع الحر Free recall بأي ترتيب كان"، وتوصل إلى ما يسمى: أثر وضعية الترتيب. ولقد تبين له أن الكلمات الأولى في القائمة (الأثر الأولي Primary effect) وبعض الكلمات الأخيرة في القائمة (الأثر الجديد Secondary effect) يمكن استرجاعها بدرجة أكبر من الكلمات التي تكون في الوسط^١. والأمر نفسه تقريبا لدى الأسوياء من التلاميذ مع اختلافات طفيفة، سيما من الناحية الكمية.

وبمقاربة الموضوع من حيث طبيعة المفردات الأكثر تكرارا وتذكّرا، فإن إجراء اختبار التذكر اللغوي الذي اعتمدناه، يبين أن تلك التي احتلت رأس القائمة من بين الكلمات التي تمّ تذكرها، يبدو أنها أكثر تداولاً وجريانا على الألسن، في حين تمثل المفردات الأخرى أدنى التكرارات. ولعل ذلك يجد تفسيره في كون المفردات الأكثر تداولاً في الحياة اليومية وفي الكتاب المدرسي، يتم تذكرها وكتابتها

١ - قاسم، سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة، ص ٢٨

حرفياً، أما المفردات الأقل تداولاً فنادر ما يتم تذكرها، وإذا حدث ذلك فغالبا ما يستحضر المصابون مرادفها المألوف لديهم أو، ربما، الأسهل من حيث النطق، ومن ذلك: أن "تكاليف" أبدلت بـ"مصاريف"، و"أقبل" أبدلت بـ"جاء"، و"دار" أبدلت بـ"منزل" أو "بيت"، و"النقود" أبدلت بـ"المال" أو "درهم" أو "هدية"...

وتتسجم نتائج دراستنا هذه مع دراسة (نيسر وبارتليت ١٩٨٢) فقد شددنا على أهمية إجراء التجارب على مواد ومثيرات تتعلق بأحداث الحياة اليومية. أو ما سماه فريدريك بارتليت في إطار نظريته البنائية constructivist theory؛ بدراسة العملية الطبيعية للتذكر Normal process of remembering. ويشدد نيسر في كتابه المعنون بـ"الذاكرة المدروسة: التذكر في السياق الطبيعي" ١٩٨٢، وذلك في نظريته البنائية الجديدة Neo-constructivist theory على أن المواد التي يجب استعمالها في بحث الذاكرة يجب أن تكون واضحة ومعروفة وقصيرة، ذات معنى مما نمرُّ به ونعيشه في حياتنا. والرأي نفسه يتبناه جوليان كوهن Gillian Cohen، فقد أعلن في عام ١٩٨٩ عما أسماه الذاكرة في العالم الواقعي memory in real world التي أصبحت تضمها بحوث الذاكرة...^١ كما أن مثل هذه الحالات المسجلة لدى عينات دراستنا يمكن إدراجها ضمن الحالات التي تعاني من صعوبات في التذكر والتعبير (Dysnomia/Apraxia) وهي صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثمة التعبير عنها، وفي هذه الحالة يلجأ الفرد إلى وضع أي كلمة مفردة بدلا من تلك الكلمة.^٢

إذن فكلما كانت المفردات أكثر تداولاً كلما كانت بالذاكرة أرسخ من غيرها، وهذا يقودنا إلى مسألة أخرى، وهي عامل الزمن في علاقته بالتذكر الذي أثاره العالم الألماني ابنجهاوس (Herman Ebbinghaus ١٨٨٥) الذي يعتبر أول من حاول قياس الذاكرة، في إطار نظرية الارتباط Association theory، ومفادها أنه كلما تم عرض المفردات لمدة أطول كلما تم تذكرها بنسبة أكثر. والزمن متغير هام ومؤثر، ذلك أنه وحسب ابنجهاوس فإن الزمن هو المحدد لتنوع التذكر والاسترجاع من شخص لآخر، فقد قرر العمل على المثيرات والمواد البسيطة نسبياً، وهي المواد التي لم تتأثر بالارتباطات ذات المعنى استناداً إلى الخبرات السابقة. فاستخدم المقاطع التي لا معنى لها التي تتضمن كلمات متماثلة الأصوات. وقد أجرى التجارب على نفسه أولاً (...) وعرف عملية الحفظ أو التوفير saving من خلال الزمن الذي جرى فيه التخزين بعد أن أعاد تعلم القائمة في المرة التالية؛ أي أنه الزمن الفاصل بين التعلم الأول والتعلم الثاني للقائمة.^٣

لذلك، فقد قمنا بعزل عامل الزمن في هذه الدراسة، ووحّدناه على جميع التلاميذ ليظل متغير الإضطرابات اللغوية المتغير الوحيد الذي يميز المجموعة التجريبية عن الضابطة، فينعكس ذلك على نتائج المصابين سلباً، ويحول دون حصولهم على متوسطات في مستوى مجموعة الضبط، كما دلّت على ذلك المعطيات السالفة.

وتجلى تأثير الاضطرابات هنا كذلك في البطء الملحوظ الذي يسم عملية قراءة النص/الاختبار من قِبل المصابين، مما يحول دون أن تتم قراءتهم لهذه المفردات المطلوب تذكرها مرات متعددة، وقد لمسنا ذلك في المرحلة التشخيصية. وعلى العكس من ذلك، فإن الأسوياء يكررون القراءة في هذا الوقت المحدود مرات ومرات، مما يجعل استضمارهم للنص أكثر سهولة.

وإضافة إلى ما سبق فإن الاختلاف بين العينتين يتجلى أيضاً في مظاهر متنوعة، أبرزها:

- كتابة الكلمات في غير مواضعها: فعلى الرغم من تذكر بعض المفردات من قِبل المصابين، إلا أنهم كثيراً ما يعجزون عن وضعها في مكانها السليم، دون مراعاة لاختلال المعنى. فيُحتمل أن يجد ذلك تفسيره في عدم التركيز الذي أشرنا إليه عند تحليلنا لنتائج اختبار الفهم اللغوي، كما نجد في تصور (Jean-Yves و More Tadié): "يلعب الانتباه والتركيز دوراً هاماً في تخزين الذكريات

١ - المرجع نفسه، ص ٢١-٢٩-٣٠

٢ - ماجدة، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة -مدخل إلى التربية الخاصة، ص ٢٧٤

٣ - قاسم، مرجع سابق، ص ٢٨

في ذاكرة المتعلم"١، وربما لارتباط هذا أيضا بضعف القدرة على الفهم؛ ذلك أنه لو تمّ فهم النص فهما جيدا، لسعّوا إلى وضع هذه الكلمات حيث يستقيم المعنى.

- أخطاء في كتابة الكلمات المتذكّرة: مثل: "تفقد" التي تصبح "توقد" و"أقبل" التي تصبح "أقبل" ... وكأنهم يحاكون طريقة نطقهم لهذه الألفاظ.

- إيراد كلمات لا وجود لها في النص/الاختبار، وعند بحثنا عن الغاية من توظيفها والتماسنا لأسباب إقحامها فإننا، غالبا، ما لا نجد أي علاقة معنوية تربطها بالنص المقترح. فكيف تمّ إقحام هذه المفردات هكذا عبثا؟

وبالعودة إلى الأبحاث المنجزة حول الذاكرة، نعثر على تفسيرات قد تتوافق وهذه الحالات، ولعل أبرزها؛ ما أثبتته الباحثة الأمريكية إليزابيث لوفتوس (Elizabeth Loftus, 1997 ; Loftus et Ketcham, 1997) حيث توصّلت إلى ما دعت به بالذاكرة "المزيفة" (les faux souvenirs)، أو الذكريات التوهمية التي لا أساس لها في الواقع^٢.

- كتابة كلمات ليس لها معنى؛ مثل: مساحده، و"الترز" ... وهي "سلوكات" أخرى تؤثر بدورها على وجود خلل ما في الذاكرة اللغوية لهذه الفئة.

إضافة إلى التلطّيح الملفت للنظر، كدأبهم في اختبار الفهم اللغوي، إذ سجلنا كثرة التشطّيب، والتردد في وضع الكلمة المناسبة، وهي مؤشرات على عدم التركيز وضعف الثقة بالنفس. كما سجلنا رداءة الخط ورسم الحروف وغياب الحسّ الجمالي لدى المصابين. علما أن مهارة الكتابة تعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية؛ كالانتباه والتمييز السمعي والبصري، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية...

أما بالنسبة لبعض المظاهر الأخرى كقلب الحروف والحذف وإهمال التقطيط، فهي أمور تطالعنا كلما تصفحنا إنتاجات المصابين، مع كثرة الإجابات البيضاء التي بلغت نسبتها لدى المصابين ٣٩,٨٠%. وهو أمر قلما يوجد له مثيل لدى الأسوياء من التلاميذ، الذين لم تتجاوز النسبة لديهم ١٧,٢٥%.

أما فيما يتعلق بالجانب الكمي، فقد وجدنا أيضا فرقا شاسعا بين المجموعتين. فقد بلغ متوسط البنود التي تمّ تذكرها في صفوف المجموعة الضابطة ٦,٧٠ وهو ما يمثّل ضعف ما حصلت عليه المجموعة التجريبية. وهذا يبين أن قدرة الذاكرة اللغوية تختلف تبعا لمتغير الإصابة.

وبهذا تكون فئة الأسوياء قد حققت المتوسط المطلوب، حسب المعيار الذي حدّده ميللر Miller، فقد ركز في دراسته على كمية المعلومات التي يمكن تذكرها في زمن معين، وهذا يسمى استطاعة الذاكرة memory capacity أو سعة الذاكرة memory span. وذلك في مقال نشره سنة ١٩٥٠ بعنوان "الرقم السحري ٧ أعلى بـ ٢ أو أقل بـ ٢ « The magical number 7, plus or minus 2 » (...) الذي شدّد فيه على أن عمل الذاكرة محدود باستطاعتها وقدرتها، وأن قدرة الإنسان لا تتجاوز ٧ وحدات من المعلومات (أعلى بـ ٢ أو أقل بـ ٢) وهو الحجم المتوسط للذاكرة الإنسانية القصيرة المدى، ومعنى ذلك؛ إن الشخص العادي يستطيع أن يختزن في ذاكرته القصيرة المدى ما بين ٥ و ٩ عناصر أو بنود. وإن تحسين الذاكرة مرتبط بتنظيم المعلومات، وبذلك فإن المعلومات الكثيرة تتجمع في وحدات قليلة ومحدودة^٣.

أما المصابون فلم يبلغوا سقف سبع وحدات، ولا الحد الأدنى المتمثّل في خمس وحدات، بحيث لم يتجاوز متوسط نتائجهم ٣,٨٣ فقط. وبهذا المعنى تكون ذاكرتهم اللغوية قصيرة المدى قاصرة، ودون المستوى الذي يمثله الأسوياء.

1 - Yves, Tadié, Le sens de la mémoire, p117

2 - Lieury, Op. Cit., P219

وتشير دراسات في علم النفس إلى أن النسيان يعتبر دفاعاً نفسياً؛ ذلك أن الإنسان غالباً ما ينزع إلى نسيان أو تناسي الأحداث واللحظات والصور والكلمات... التي تقض مضجعه وتؤلمه. ألا يكون نسيان بعض مفردات اختبار التذكر اللغوي نوعاً من الدفاع النفسي الذي يروم نسيان المفردات والأصوات التي تسبب المشقة والحرَج أمام الآخرين نظراً لصعوبة نطقها؟ ويؤيد هذا الطرح "نظرية الكبت"، ذلك أن مدرسة التحليل النفسي ترى أننا ننسى عن طريق كبت ما لا نريد أن نتذكره، وما لا نهتم به، أو ما يثير لدينا ألماً، وعلى هذا يكون الكبت نسياناً تلقائياً، له وظيفة حيوية؛ هي حماية الفرد مما ينغصه أو يؤلمه.

ومن ذلك أن طُلب من ٥١ طالباً أن يسجلوا كل خبراتهم السارة وغير السارة خلال الأسابيع الثلاثة التي سبقت التجربة (...). وبعد ثلاثة أسابيع من التجربة الأولى طلب منهم أن يسترجعوا القائمتين، فظهر أنهم استرجعوا ٤٥% من الخبرات السارة، و ٣١% من غير السارة.^٢

وبناء على هذه التخريجات، وما تحسّل لدينا من استنتاجات حول التأخر والضعف اللذين يَسمَان نتائج التلاميذ المصابين مقارنة مع الأسوياء، وهو ما تعزز بإجراء اختبار "ت" (t-test) حيث أبرز دلالة الفروق بين العينتين، يمكننا أن نثبت هذه الفرضية، والقول إن الإضطرابات اللغوية تنعكس سلباً على مهارة التذكر اللغوي لدى الطفل المصاب.

١٢-٣- مناقشة الفرضية الثالثة:

انطلقنا في مقاربتنا هذه من فرضية أن الاضطرابات اللغوية تحدّ من المردودية والتحصيل العامين للطفل المصاب. وقد بيّنت النتائج التي حصلنا عليها من خلال جُرد لمعدلات التلاميذ خلال الدورة الأولى أن هناك اختلافاً ملحوظاً على هذا المستوى، وهو أمر قد يؤشر على مدى الارتباط بين مهارات الفهم والتذكر اللغويين ومختلف المهارات الأخرى المتعلقة بدراسة المواد المختلفة، ومن بينها اللغة العربية.

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يُقوّم به التلميذ، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي. ويرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم التعلم ارتباطاً وثيقاً...^٣

إن حصول المجموعة التجريبية على متوسط بلغ ٦,٣٠ مقابل ٧,٦٥ لدى المجموعة الضابطة على مستوى التحصيل والمردودية العامين لمؤشر يدل على أن الإصابة تؤثر سلباً على مهارات تعليم اللغة العربية وتعلمها، إلا أن تأثيرها يقلّ في المواد الأخرى (مع التحفظ وعدم المجازفة في هذا الاستنتاج لعدم كفاية المعطيات الدقيقة التي يمكن أن نطمئن إليها بهذا الخصوص)؛ ذلك أنه لو كان مستوى تحصيل المصابين في المواد الأخرى بقدر التدني الذي حدّدناه في اختبارات اللغة العربية، لما حصلوا على معدل مرتفع نسبياً كما أثبتنا، ولكان الفرق شاسعاً جداً مقارنة مع معدلات الأسوياء.

ونسجل ملاحظة أخرى، وهي من الأهمية بمكان، وتوضح التباين الحاصل بين عيّنة المصابين وعيّنة الأسوياء؛ إذ بدا الفرق كبيراً أيضاً بين المجموعتين على مستوى عدد سنوات الرسوب، ذلك أن المصابين أكثر تكراراً، إذ بلغت نسبة الرسوب في صفوفهم ٦٣,٢٤%، مقابل ٢٧,٥٤% لدى الأسوياء. وهو أمر يحملنا على الاعتقاد مرة أخرى بأن الاضطرابات اللغوية قد تشكل عامل عرقلة يؤدي بالتلميذ إلى التأخر الدراسي والتأثير على مردوديته العامة. ونشير إلى أن الرسوب المتكرر للمصابين هو السبب الذي يفسر التفاوت النسبي في الأعمار ما بين العينة التجريبية والعينة الضابطة، حيث تراوحت أعمار المصابين ما بين ١٢ و ١٧ سنة، فيما تراوحت لدى الأسوياء ١١ و ١٥ سنة.

1 - Bourdin, De l'oubli, Dynamique du fonctionnement psychique, P1

٢ - الخولي، المهارات الدراسية، ص ٩٥/٩٦

٣ - مصلح، التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، ص ٢٦

يمكن القول، إذن، إن انخفاض معدلات المصابين وارتفاع سنوات الرسوب تأكيد لفرضية ارتباط آليات التفكير والتخمين باللغة، فاللغة ليست وسيلة للتعبير وحسب بل هي آلية من آلياته، يؤدي كل قصور فيها إلى اختلال عملية التفكير برمتها، "فالتفكير يعتبر نوعاً من الكلام الداخلي" بتعبير جون واطسون John WATSON. ولربما كان هذا سبباً مباشراً لتأثير الاضطرابات اللغوية على العمليات العليا للتفكير، وهو ما لاحظناه كذلك على مستوى الفهم والتذكر اللغويين. وانطلاقاً من مناقشتنا لهذه الفرضية نخلص إلى نتيجة مفادها أن هناك فروقاً على مستوى التحصيل العام للتلاميذ المصابين والأسوياء، وذلك لصالح المجموعة الثانية، وهي فروق مردّها إلى الاضطرابات اللغوية المتغير الوحيد في دراستنا.

١٢-٤- مناقشة الفرضية العامة:

بالنظر إلى النتائج التي تيسرت لنا عبر تحليل الفرضيات الثلاثة السابقة، نخلص إلى الاستنتاج العام الذي نقارب من خلاله الفرضية العامة والمتعلقة بالانعكاس السلبي للاضطرابات اللغوية على مهارات تعلم اللغة العربية والتحصيل العام لدى المصابين. وهكذا، إن تواضع نتائج التلاميذ المصابين أمام نظرائهم من الأسوياء يبدو جلياً على جميع المستويات المدروسة، بدءاً بمهارة الفهم اللغوي التي رأينا أنها تأثرت إلى حد كبير بالاضطرابات اللغوية، حيث تبيّن قصورهم على تمثّل معنى الترادف بتحديد معنى المفردات، وتصور التضاد بتعيين نقيضها، وفقر واضح في الرصيد المعجمي، مع عدم تمكنهم من إقامة القياسات التي تمكنهم من رصد العلاقات المنطقية بين معاني الجمل والمفردات. وسجلنا على هذا المستوى شحاً في المعلومات اللفظية والأفكار، وعدم القدرة على إدراك مفاهيم قصدنا قياسها؛ كالوزن والمسافة والفضاء... كما أبان المصابون عن ضعف درايتهم بالثقافة العربية ولغتها؛ والتي مثّلها اختبار التراكيب اللغوية والأمثال.

وأسفر اختبار التذكر اللغوي على ضعف الذاكرة قصيرة المدى لدى المصابين من التلاميذ، حيث جاءت نتائجهم متدنية كمّاً وكيفاً؛ من كتابة كلمات في غير مواضعها، وكلمات غير ذات معنى أو بشكل خاطئ، وقلب للحروف أو اهمال للتتقيط... مقارنة مع الأسوياء.

كما تبيّن أن للاضطرابات اللغوية انعكاساً سلبياً يطل التحصيل والمردودية العامين للمصابين، حيث أحرز معظمهم على معدلات ضعيفة، مما كان له الأثر البالغ على ارتفاع عدد سنوات رسوبهم؛ وهو أمر يؤشّر على تأخر دراسي واضح، يُخشى أن يتطور ليصبح سبباً يؤدي بهم إلى فشل دراسي ذريع.

إن رسوبهم يعني تلقائياً أن أعمار المصابين أكبر من الأسوياء، وهذا مؤشر سلبي؛ إذ يجد الطفل الأكبر سنّاً حرجاً بالغاً وحساسية مفرطة من أدائه الضعيف أمام من يصغره سنّاً ويفوقه أداً ودينامية.

هذه الدينامية التي يعززها التواصل بلغة سليمة ونطق بيّن، هي ما لا تتوفر لهذه الشريحة من المتعلمين. لذا وجب تدارك هذه الإصابات بالعلاج والتصدي الواعي لها في مهدها؛ ذلك "أن الإعاقة التي تظل بدون علاج وتأهيل تخلق للفرد حالة نفسية؛ كإحساسه بأنه عالة على الآخرين، وإنه عديم الفائدة ومعزول، ومن ثم تدفعه هذه الأحاسيس إلى مزيد من الانسحاب".^١

يرى أدلر Adler أن "الإنسان السويّ يتغلب على شعوره بالنقص أو القلق عن طريق تقوية الروابط الاجتماعية التي تربط الفرد بالآخرين المحيطين به، ويستطيع الفرد أن يعيش بدون أن يشعر بالقلق إذا حقق هذا الانتماء إلى المجتمع".^٢ وهو ما يجب تنشئة الأطفال عليه كي لا يشعروا بالنقص، إلا أن الإصابات اللغوية غالباً ما تتعكس على العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ المصابين ومحيطهم، لينعكس عليهم ذلك، لا محالة، انعكاساً سلبياً، فيبادر المصابون إذا ما تسلحوا بمنهج تربوي قوي وسليم إلى عملية تحويل لمكانم الضعف إلى مصادر قوة. فحسب أدلر ونظريته في القصور (...) "إن وجود الأعضاء القاصرة سيؤثر دائماً على حياة الشخص النفسية لأنه يُحقّره في نظر نفسه ويزيد شعوره بعدم الأمن، لكن هذا الشعور بعينه هو الذي يلهب الجهاد لإقرار الشخصية ويثير في

١ - سعد الدين، قضية المعاقين في الوطن العربي، ص ٤٥

٢ - فاروق، أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنسي والبيئة لدى طلاب الجامعة، ص ٣٨

المرء عراكا دائما... إن إرادة القوة لدى نيتشه ليست في صميمها شيئا آخر غير القدرة التعويضية، التي يصطنعها الإنسان للحصول على ما يعوزه من أمن داخلي (...). ولكن إذا كان القصور العضوي من الممكن أن يلهب الإرادة في رأي أدلر، فإنه من الممكن أيضا (...). أن يقتلها. فكل شيء يتوقف في نهاية الأمر على بنیان الشخصية، وذلك لا يختلف عن القول الشائع بأن النار يمكن أن تصهر الحديد وتجمد البيضة. معنى هذا أن العبرة ليست بالقصور في حد ذاته، بل بالدلالة التي يتخذها ذلك القصور في بنیان بعينه للشخصية^١.

ونستخلص، بصفة عامة، أن المهارات اللغوية ترتبط فيما بينها ارتباطا تكامليا وثيقا، وإن قوة وكمال كل مهارة إنما يتوقفان على قوة وكمال المهارة الأخرى، وكل خلل في إحداها يمكن أن ينعكس سلبا على أداء المهارة أو المهارات الأخرى. يقول شارل داروين Charles Darwin: "إن أعضاء جسم الفرد مثل أعضاء بقية أفراد النوع، فهي تختلف في صفاتها، فبعضها قوي وبعضها ضعيف وبعضها الآخر متشابك ومعقد، وهكذا (...). إن معظم النوع ينجب سلالة قادرة على التلاؤم مع بيئتها؛ مما يعني أن أعضاء الجسم ينبغي أن تتصارع من أجل البقاء". كذلك وبالمثل، فإن المهارات التي لا يتم ترويضها بالتمرين والاختبار والاستعمال المتكرر، تصبح مهذّدة بالاضمحلال والوهن^٢.

ويبدو مما سبق أنه لا يمكن اعتبار الاضطرابات اللغوية لغوية فقط من حيث هي كذلك، بل هي اضطرابات معرفية وإدراكية تصورية، تطال تنظيم الفكر والذاكرة. وهذا التداخل والتكامل في الأدوار تُعبّر عنه كذلك الأدبيات الفلسفية التقليدية، حيث تربط بين التذكر والفهم والتفكير. يقول فولتير VOLTAIRE: "بدون الذاكرة، لا يمكن للإنسان أن يبتدع أو أن يقابل فكرتين"، ويضيف باسكال PASCAL: "إن الذاكرة ضرورية لإجراء كل العمليات الذهنية"، بل إن أفلاطون يذهب إلى أبعد من ذلك بقوله: "ما المعرفة إلا ذاكرة"، و"إن العلم تذكر، والجهل نسيان"^٣.

ونشير إلى بعض الملاحظات التي أوردناها حول الاختلافات من حيث الجنس، ومدى تفوق الذكور على الإناث من المجموعة التجريبية، وتفوق الإناث على الذكور من المجموعة الضابطة؛ ذلك أن نتائج الأسوياء توافقت النتائج المتوقعة، بناء على الدراسات التي تتناول المقارنة بين الجنسين من الأسوياء فيما يتعلق بالتفوق في التعلم اللغوي، والتي تثبت تفوقا نسبيا للإناث على الذكور. وعلى عكس ذلك جاءت نتائج عينة المصابين من الإناث متدنية مقارنة مع الذكور من العينة نفسها، وذلك في اختبارات الفهم اللغوي واختبار التذكر اللغوي ومتوسطات الدورة الأولى.

وهذا يدفعنا إلى القول، ارتباطا بما سبق من معطيات إن الإناث تتأثرن بحدّة بعامل الإصابة اللغوية، ولعل ذلك يجد تفسيره في الطبيعة النفسية الموهنة للفتاة، وإلى الأعراف الاجتماعية المألّمة، والقيم الجمالية والفنية اللازم توفرها في هذا الجنس، وهو ما تحرص عليه الفتاة أشد الحرص كي تكون، أو تبدو على الأقل، كذلك، وهو ما يسبب لها الإحراج والخجل ويلقي عبءا ثقيلا على عاتقها، مما ينعكس سلبا على مردوديتها ويكبح قدراتها على البذل والعطاء. إن هذا المعطى يعتبر سببا وجيها يزكي اختيارنا عزل وتحديد عامل الجنس كمتغير يؤثر في نتائج هذه التجربة، وذلك عن طريق المجانسة بين الجنسين على مستوى المجموعتين معا. هكذا، يبدو الترابط الواضح بين كل المهارات، فالتذكر اللغوي يستدعي قدرا كبيرا ومعقولا من الفهم؛ فالكلمات المفهومة غالبا ما يتم تذكرها بسهولة كما أوضحنا سلفا، ولعل سهولة حفظ هذه المتتالية من الجمل تفسر ذلك أكثر:

- هذا هو البيت الذي بناه جاك

- هذا هو الشعير الذي يوجد في البيت الذي بناه جاك

- هذا هو الفأر الذي أكل الشعير الذي يوجد في البيت الذي بناه جاك...^٤

١ - يوسف، دراسات في الإعاقه وذوي الاحتياجات الخاصة، ص ١٤١

٢ - أوزي، مرجع سابق، ص ١٦

٣ - ولد خليفة، التعوق العضوي والحسي الحركي وتأثيره على التكيف والتحصيل المدرسي، ص ٢٤

٤ - كورباليس، في نشأة اللغة، من إشارة اليد إلى نطق الفم، ص ١٧

إن جفطنا لها للوهلة الأولى يعتبر دليلاً على أن تذكرنا للكلمات مرهون بمدى تمكننا من فهمها. وهو ما لا يحدث عادة عند محاولة تذكر نصّ معقد أو غير ذي معنى.

أما التحصيل الدراسي العام، فمما لا شك فيه أنه يتأثر بضعف مهارتي الفهم والتذكر، وهو ضعف عكسته بجلاء المعدلات التي حصل عليها التلاميذ وسنوات رسوبهم المتعددة. ذلك أن الفهم والتذكر عنصران لا بد منهما لكل تلميذ كي يحرز نتائج مرضية في المواد الدراسية جميعها.

ومما تقدم من استنتاجات تتعلق بمهارة الفهم اللغوي ومهارة التذكر اللغوي والتحصيل الدراسي العام، نصل إلى نتيجة مؤداها أن الإضطرابات اللغوية تعرقل عملية تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها لدى الطفل المصاب، وتؤثر سلباً على مهاراته في التعلم، وعلى مردوبيته وتحصيله العامين.

- خلاصات وتوصيات:

يمكن القول إن هذا الموضوع يتجاوز في حجمه وطبيعته عمل الأشخاص، ويمتد عبر تضاريس خارطة العلوم المختلفة، ليستدعي تظافر جهود التربويين واللسانيين والسيكولوجيين والسوسولوجيين... عبر أعمال تكاملية. وانطلاقاً من النتائج المحصلة، نقدم فيما يلي بعض الاقتراحات بهذا الشأن:

- لا يمكن أن نحقق شيئاً ذا بال ما لم تُحدث جسور قوية ما بين الطبيب واللساني والمدرس والأسرة وكل المعنيين بهذا الشأن الحساس.

- تهيء الظروف المناسبة لذوي الاضطرابات اللغوية ليشعروا بالتوازن النفسي وحُب المادة المدروسة ومُدَرِّسها، ف"التلميذ السعيد هو التلميذ الذي يجد معنى لما يتعلمه في المدرسة" حسب جاك ليفين Jacques Lévine.

- تعيين أخصائيين اجتماعيين ونفسيين ومُؤَمِّي النطق بالمدارس.

- دراسة الحالات الفردية للتلاميذ وتحديد الفروقات بينهم، وحفظ سجلاتهم الطبية.

- العرض على الأخصائي بمجرد ارتياب الأسرة أو المدرس في حالة التلميذ.

- جمع أقصى قدر من المعلومات عن التلميذ المصاب، من حيث تربيته ووسطه وسلوكاته.

- تنظيم دورات تكوينية لفائدة المدرسين، فقد أبدوا رغبة ملحة في التعاون وحماساً للإطلاع على نتائج هذه الدراسة.

- تشجيع القيام بالدراسات الميدانية الطويلة المتسلسلة longitudinal لتتبع تطورات هذه الفئات.

- إنشاء جمعيات مهتمة تضم أولياء المصابين والباحثين، وكل من له صلة بالاضطرابات اللغوية والطفولة، لتنظيم دورات تدريبية قصد تبصير المربين والمدرسين وآباء وأمهات المصابين بواجباتهم حيال المصاب....

- ليس على المدرس، اليوم، القيام بالعملية التعليمية بمفهومها التقليدي فحسب، بل يتوجب عليه المشاركة في البحث لإصلاح المنظومة التربوية، عن طريق إنجاز تقارير حول التلاميذ، وتدوين ما يعنّ له من ملاحظات....

- نشر الأبحاث التي تهّم المدرسين والمربين، وذلك لتعميم الفائدة؛ وإمدادهم بأهم التقنيات في التواصل والوسائل البيداغوجية المعمول بها في تعليم ذوي الاضطرابات اللغوية.

- ضرورة التفكير في وضع مناهج تعليمية تتناسب واحتياجات هذه الفئة.

- إن رعاية المصاب تعني توفير الوسائل الناجعة لهذا الغرض، لا التعبير عن العطف والشفقة الممزوجين بمشاعر المهانة والشفقة.

قائمة المصادر والمراجع:

- أوزي، أحمد، سيكولوجية الطفل: نظريات النمو النفسي ومراحلها. منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ١٩٩٨.

- بوشوك، مصطفى بن عبد الله، "تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها". الطبعة الثانية، الرباط، الهلال العربية، ١٩٩٤.

- بومنيش، ادريس، "مبادئ من أجل ديداكتيك سيكولوجية". ديداكتيكا: مجلة البحث البيداغوجي، العدد ٣، دجنبر ١٩٩٢، مطبعة النجاح الجديدة.
- الخولي، محمد علي، المهارات الدراسية. الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الخرجي، (د.ت).
- الدوغان، عبد الله أحمد، "اختبار الفهم اللغوي لطلاب المرحلة المتوسطة". المجلة العربية للتربية، المجلد ١٨، العدد ١، يونيو ١٩٩٨، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- سعد الدين، ابراهيم، "قضية المعاقين في الوطن العربي". مجلة المستقبل العربي، العدد ٣٤، ١٩٨١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- فاتيحي، محمد، مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات والإمتحانات ومعالجة النتائج. الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، منشورات ديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة. ١٩٩٥.
- فاروق، السيد عثمان، "أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنسي والبيئة لدى طلاب الجامعة". مجلة علم النفس، العدد ٢٥، ١٩٩٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فهمي، مصطفى، في علم النفس: أمراض الكلام. الطبعة الرابعة، دار مصر للطباعة، مكتبة مصر. ١٩٦٥.
- قاسم، محمد عبد الله، "سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة". عالم المعرفة، العدد ٢٩٠، فبراير ٢٠٠٣، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، شركة مطابع المجموعة الدولية.
- كورباليس، مايكل، "في نشأة اللغة، من إشارة اليد إلى نطق الفم". ترجمة محمود ماجد عمر، عالم المعرفة، عدد ٣٢٥، ٢٠٠٦، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، شركة مطابع المجموعة الدولية.
- كوردر، بيت، ماذا تعني الأخطاء اللغوية للمتعلمين؟ ترجمة الشامي موسى، المجلة المغربية لتدريس اللغات، العدد ٢، أبريل ١٩٩٠، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط.
- ماجدة، السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة -مدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء، ٢٠٠٠.
- مصلح، أحمد الصالح، التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي -دراسة ميدانية في البيئة الجامعية. الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الفیصل الثقافية، ١٩٩٦.
- المغربي، كامل محمد، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية. الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة، عمان، ٢٠٠٢.
- ولد خليفة، محمد العربي، "التعوق العضوي والحسي الحركي وتأثيره على التكيف والتحصيل المدرسي". مجلة اللغة العربية، العدد ١٠، ٢٠٠٤، الأبيار، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية.
- يوسف، محمد عباس، دراسات في الإعاقة وذوي الإحتياجات الخاصة. القاهرة، دار غريب، ٢٠٠٣.
- Bourdin, Dominique. De l'oubli, Dynamique du fonctionnement psychique. ARMAND COLIN Editeur, Paris. 2004.
- Ferré, André. Les tests à l'école. Librairie ARMAND COLIN. Paris. 1970.
- Lieury, Alain. Psychologie de la mémoire, histoire, théorie, expériences. Dunod, Paris. 2005.
- Piaget, Jean. Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant. 9^{ième} édition. Ed. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel- Paris. 1976.
- Piérrart, Bernadette. « Les dysphasies chez l'enfant », Revue « Enfance », n° 1. 2004.
- Yves, Jean. More, Tadié. Le sens de la mémoire. Editions Gallimard. 1999.
- ZURFLUH, Jean. Les tests mentaux, encyclopédie universitaire: Expériences, chronologie, présentation et critiques des tests mentaux. Jean Pierre delarge, éditions universitaires, Paris. 1976.

البنى الأسلوبية في مقطوعة لحسب الشيخ جعفر

أ.د. عبد الكريم حسين السعداوي

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Stylistic structures in a fragment - according to – Sheikh

Prof.Dr. Abdul-kareem Hussain Alsaadawi

University of Babylon / College of the Quranic Studies

Abdulkareem_alsaady@yahoo.com

Abstract:

Defining the concept of the style is not easy, But the research arrived at it is:: Ways of Arabs in the performance of meaning, And the quality of the article to the denominator in the Difference of position then It is a link between the style and Literary genre. This is in Arab linguists, but in The Westerners it is: The closest understanding of the meaning of the word in modern usage, it is: The method of writing for the author of the writers, and for gender of the genders, And for the age of the ages, And isolate the science of style about Arabic rhetoric. It is a linguistic science based on fixed foundations to be entered into the rhetoric, As the analysis is based on fixed laws that can not be breached.

Keywords: the General tracking for the concept in the human thought, Stylistic trends, Bali Stylistic, Spitzer Stylistics, the sound level, the compositional level, the Semantic level.

الملخص:

تحديد مفهوم الأسلوب ليس بالسهل، لكن البحث وصل الى انه هو: طرق العرب في أداء المعنى، ومنايية المقال للمقام في اختلاف الموقف فهو ربط بين الأسلوب والنوع الأدبي. وهذا عند اللغويين العرب أما عند الغربيين فهو: الفهم الاقرب لمعنى الكلمة في الاستعمال الحديث، فهو: طريقة الكتابة لكاتب من الكتاب، ولجنس من الاجناس، ولعصر من العصور، وعزل علم الاسلوب عن البلاغة العربية. فهو علم لغوي قائم على اسس ثابتة لايدخلها الاجتهاد البلاغي، إذ يعتمد التليل فيه على قوانين ثابتة لايمكن خرقها في الغالب.

الكلمات المفتاحية: التتبع العام للمفهوم في الفكر الإنساني – الاتجاهات الأسلوبية – أسلوبية بالي، أسلوبية سبيتزر – المستوى الصوتي – المستوى التركيبي – المستوى الدلالي.

المقدمة:

يطمح هذا البحث في محاولة لرصد البنى الأسلوبية في النص الشعري لدى الشاعر حسب الشيخ جعفر، في ضوء مقطوعة واحدة، من قصيدة (نخلة الله)، كما يطمع بتسليط الضوء على تلك البنى التي تشكل ملمحاً أسلوبياً في حياة النص، والتي تنماز بالشاعر بعيداً عن تكراره في شعراء آخرين، سيوضح الجزء الأول من البحث – باختصار – جذور مصطلح الأسلوب في التراث العربي والغربي، وفهم العلماء له، ليجعل منه باباً للوصول إلى الأسلوبية بوصفها مجموعة من الاجراءات المتبعة في تحليل العناصر التعبيرية الشخصية، بغية الكشف عن القيم الجمالية الكامنة ما وراء الحدس، أما الجزء الثاني من البحث الذي سينقسم – تبعاً لمقتضى الدراسة – على ثلاثة أقسام رئيسية، تلاحق الدراسة في ضوئها السمات الأسلوبية في مختلف مظاهرها الصوتية، والتركيبية، والدلالية، دون الاسراف في جداول الاحصاء بل سيكون عماد الاستكشاف هو محاولة في قيام مواشجة معقولة لدى القارئ بين السمة الأسلوبية وبين ما وراثيات النص، لذا كان مطعم البحث منصباً بالدرجة الأولى – في استكناه تلك التفردات الأسلوبية داخل النص، والانبعاثات اللاظاهرة.

التتبع العام للمفهوم في الفكر الإنساني:

بدءاً لابد لنا من الاعتراف - ونحن على منصة العلم- بأن تحديد مفهوم الأسلوب على نحو بالغ من الدقة، ليس بالأمر اليسير أبداً، ولعل مرد ذلك هو أننا نتعامل مع حقل إنساني ذي طبيعة حية متجددة من حين إلى، خاصة بعد تنقله بين أكثر من علم. جاء في لسان العرب: (يقال للسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب. والأسلوب: الطريق، والوجه، والمذهب، يقال: انتم في أسلوب سوء، ويجمع على أساليب، والأسلوب الطريق تأخذ فيه، والأسلوب الفن. يقال: اخذ فلان في أساليب من القول، أي أفانين منه)^(١).

إذا توقفتنا بتمعن هنا لنلاحظ ويوضح أن الكلمة (كلمة أسلوب) بعيدة جداً في معناها عن اشتقاقها حسب ما جاء في لسان العرب، والتي - بطبيعة اللغة- لا تخرج عن الجذر اللغوي و المعنوي الأول للكلمة فهي من (سلب أي سلبه الشيء يسلبه سلباً وسلباً واستلبه إياه وسلبوت فعلوت منه وقال اللحياني: رجل سلبوت وامرأة سلبوت كالرجل وكذلك رجل سلباً بالهاء والأنثى سلباً أيضاً والاستلاب الاختلاس والسلب ما يسلب)^(٢). وهذه الاشتقاقات رغم التقارب الواضح فيما بينها في المادة والمعنى، لكنها بعيدة كل البعد عن إحدى أخواتها في الاشتقاق وهي كلمة (أسلوب) بوصفها طريقة الكاتب، أو مذهبه أو ما شابه، وعلى هذا الفهم يمكن القول بأن الكلمة موجودة في اللسان العربي بمعنى مادة (سلب) لكن عندما يشار بها إلى الطريقة أو المذهب أو الوجهة فإن معناها مجتلب من لغات أخرى.

ومن ثم يمكن القول: إن كلمة (أسلوب) تدل على الطريق والمذهب -وفق ما جاء في المعاجم العربية اللغوية- أي أنها صبغة أو سمة معينة تغلب على الشيء، وليس لهذا الجذر اللساني في اللغة العربية أية صلة بالجذر اللساني لكلمة: (Style) في اللغة الانكليزية، فكلمة (Style) تشير إلى (مرقم الشمع)^(٣).

وهي أداة للكتابة على ألويثاح الشمع، وهي مشتقة من الشكل اللاتيني (Stylus) والتي تعني التركيب (إبرة الطبع) إذ إنها في اللغات اللاتينية الكلاسيكية، بالمعنى العام نفسه، وكذلك بنفس ما عرفت به عرفت باللغات الحديثة، يصل بنا القول هنا الى أن كلمة (Style) أكثر قرابة وتلازماً بالمفهوم العام للأسلوب في الثقافة الغربية، لكونها تقابل (أداة الكتابة أو الحفر)، كما أنها أكثر تلازماً مع جذرها اللساني الأول كذلك تبدو لصيقة مجالها الاصطلاحي، عندما يتعلق الأمر بمجال الكتابة، وهي أبين مما عليه في اللغة العربية، إذ إن كلمة أسلوب ليست على التوافق التام بمادتها (سلب)^(٤).

وقد كفانا محمد عبد المطلب -من رواد الأسلوبية الحديثة- مؤونة البحث عندما تتبع للكلمة في التراث الشرقي، موثقاً إياها بالدراسات القرآنية، الذي يرجع أصلها إلى فهم ابن قتيبة للأسلوب من أنها طرق العرب في أداء المعنى، ومناسبة المقال للمقام، في اختلاف الموقف، ومن ثم يكمل المقارنة بين الأسلوب القرآني وغيره من الأساليب، منقياً عن الكلمة في كتب الإعجاز ليتجاوز ابن قتيبة إلى ابن الأثير الذي رأى بأن تصرف الشاعر بمعنى من المعاني يعد علامة فارقة في أسلوب ذلك الشاعر، كما أنه راجع لمقدراته الفنية، ثم انه ينتقل بنا إلى الخطابي الذي يرى أن الأسلوب منط بالعرض الأدبي، ويربط الباقلاني بين الأسلوب والنوع الأدبي، وهذا ما ثبت عند الفخر الرازي لكن بوعي آخر إذ إنه ربط بين الأسلوب والمبدع، فقد عدّ الأسلوب سمة ينماز بها منشؤها عن سواه، لكنه يتوصل إلى حقيقة صادمة - فلو وجدت من يأخذ بيدها إلى حقل البحث - هي أن الأسلوب القرآني معجز لأنه هو! ذلك، لأن كل أسلوب له خصائصه الفنية التي ينماز بها عن غيره، وبمعنى أوسع كما ينماز القرآن عن الشعر والشعر عن الخطابة^(٥).

(١) لسان العرب: مادة سلب.

(٢) المصدر نفسه.

(٣) ينظر: البني الأسلوبية، حسن ناظم، ص ١٤، وما بعدها.

(٤) ينظر: المصدر السابق، حسن ناظم، ص ١٥.

(٥) ينظر: البلاغة والأسلوبية، محمد عبد المطلب، مكتبة ناشرون (بيروت) ط ١، ١٩٩٤، ص ٩-٢٠.

فلو نزل غير هذا القرآن من السماء لن يكون بمستوى هذا القرآن، من ثم من الطبيعي أن يكون هناك تفاوت واختلاف وذلك لاختلاف المادة ولو بجزئية واحدة، حينها تكون هذه الجزئية موضع التباين، لذا يمكن أن نزيد على كلام الرازي بالقول: "كلُّ أسلوب معجز".

ويصل الرجل -محمد عبد المطلب- في آخر المطاف إلى أن ليس هناك مفهوم ثابت لكلمة (أسلوب) لدى العلماء، وإنما يبقى تفسيرهم للكلمة منوطاً بفهمهم للإعجاز القرآني، بمعنى آخر أن الكلمة عزلت عن جذرها اللغوي وبقيت تتطور -بمعزل عنه- بين يدي من تناولها من العلماء، لكن ثمة ما يجمع فهمهم للأسلوب هو أنهم -جميعاً- علقوا الكلمة بالنظم أما في التراث الغربي فقد أوجز الدكتور صلاح فضل بأن الكلمة اشتقت - في اللغات الأوروبية- من الأصل اللاتيني (Stilus) الذي ينقل إلى العربية (ريشة) ثم انتقل عن طريق المجاز إلى مفهومات تتعلق، كلها بطريقة الكتابة اليدوية، وقد ظل هذا التعلق إلى يومنا هذا، ويرى بعض الباحثين أن أصلها لاتيني -لا إغريقي- كما هي الحال في معظم المصطلحات البلاغية الأخرى، فارسطو مثلاً يستخدم (Lexis) - التي تنقل إلى العربية بمعنى لغة أو كلمة - مقابل كلمة (Taxis) أي نظام - والتي تنقل إلى العربية قوة أو أسلوب - لكن كلمة (Stylos) تعني في اللغة الإغريقية (عمود)، أما شكل كلمة (Style) في اللغة الانكليزية، مقابلة منهم بكلمة (Stil) فبني على أساس توهم الأصل الإغريقي، لا على أساس المطابقة العلمية للأصل اللاتيني كما هي الحال في قاموس (أكسفورد)^(١).

يتضح لنا من هذا العرض الخاطف لحياة الكلمة في المفهوم الغربي بأنهم مهما بعدوا عن بعضهم في التصور اللغوي للكلمة لكنهم اشتركوا في ثمة أساسية وهي أن كلمة (أسلوب) تتعلق بطبيعة الكتابة وهو الفهم الأقرب لمعنى الكلمة في الاستعمال الحديث، وهذا ما نجده عند بيرجيرو بقوله: " ليس ثمة شيء أحسن تعريفاً، من كلمة أسلوب ! فالأسلوب طريقة في الكتابة، وهو من جهة أخرى، طريقة في الكتابة لكاتب من الكتاب، ولجنس من الأجناس، ولعصر من العصور، فقواميسنا المعاصرة ورثت هذا التعريف المضاعف عن القدماء"^(٢).

الأسلوب بوصفه علماً: ثمة أمر يلح علينا ذكره ونحن في صدد الحديث لهذا العلم، وهو عزل علم الأسلوب عن البلاغة العربية، ورفض الفكرة القائلة بأنه قام على أنقاض البلاغة العربية، ليس تنكياً وإنما دفاعاً عن جهد من ساهم في رفد العقل الإنساني بهذا الحقل المعرفي (علم الأسلوب)، وربما للذود عن البلاغة العربية، فهي علم لغوي قائم على أسس ثابتة لا يدخلها الاجتهاد والتصور، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتحليل البلاغي، إذ يعتمد التحليل فيها على قوانين ثابتة لا يمكن خرقها في الغالب.

ولا يخفى على ذي لب أن هناك فروقاً غير قليلة تفصل بين العلمين منها: ان علم البلاغة علم لغوي قديم وعلم الأسلوب علم لغوي حديث، والفرق واضح بينهما من إذ أن المنهج القديم يتعامل مع اللغة على أنها شيء ثابت، في حين أنها تتصف بالمرونة والحياة بين يدي العلوم الحديثة، كما أن البلاغة العربية تتعامل مع الظواهر بعد إفراغها من الزمن، فليس زمن السجع وانتقاله من زمن إلى زمن أمراً يخص البلاغة، أو أية ظاهرة أخرى، لكن علم الأسلوب الحديث يفعل ذلك فهو يهتم بدراسة تطور الظواهر اللغوية وهي ما يطلق عليها (الطريقة الرأسية)، كما يدرس علاقة بعضها ببعض، وهو ما يصطلح عليه (الطريقة الأفقية)، ومن هنا يمكن أن نلاحظ فرقا غاية الأهمية وهو أن البلاغة تستند إلى مجموعة من القوانين المطلقة نوعاً ما، إذ إنها لا تتغير بتغير العصر أو البيئة، أو الشخص، من ثم هي محل احترام وتقديس بين مستعمليها كما هي الحال في قوانين النحو، أما علم الأسلوب فيلاحظ الظواهر مع بيان دلالتها ليبقى الفهم في علم الأسلوب خارج دائرة الصح والخطأ^(٣).

(يعد شال بالي ١٨٦٥-١٩٤٧ مؤسس علم الأسلوب معتمداً في ذلك على دراسات أستاذه دي سوسير لكن بالي تجاوز ما قال به أستاذه، وذلك في ضوء تركيزه الجوهرية والأساسية على العناصر الوجدانية للغة، وهو تركيز تلقفه علم الأسلوب الألماني Seidler

(١) ينظر: علم الأسلوب ومبادئه، وإجراءاته، صلاح فضل، الطبعة الأولى ١٩٩٨، ص ٩٢، ٩٣.

(٢) الأسلوبية، بيرجيرو، نقله إلى العربية: منذر عياشي، دار الحاسوب للطباعة (دمشق) الطبعة الثانية، ص ٩.

(٣) ينظر: مدخل إلى علم الأسلوب، شكري عياد، مكتبة الجيزة (القاهرة) الطبعة الأولى ١٩٨٢، ص ٤٤، ٤٥.

الذي نفى أن يكون الجانب العقلاني في اللغة يحمل بين ثناياه أي بعد أسلوب، وإنما ركز على الجانب التأثيري والعاطفي في اللغة وجعل ذلك يشكل جوهر الأسلوب ومحتواه^(١).

أما ربط علم الأسلوب بالجانب العقلاني للغة فهذا يدخله في باب علم اللسانيات، والنحو التي تعتمد الجانب العقلاني بالدرجة الأولى، أما بخصوص تصور بالي لعلم للأسلوب -باعتماده الأساسي على البواعث الوجدانية للغة- فإن يكون هذا العلم الوشيجة بين اللغة وعلم النفس، من ثم، فإنه أقرب للدراسات النفسية من الدراسات اللغوية، فهو يدرس -وفقاً لهذا التصور- أثر النفس في التأليف، لكن هناك كلام ينقل عن بالي أكثر تقبلاً من سابقه ولعله المغزى من علم الأسلوب يقول بالي:

" إذا كانت الدراسة اللغوية هي دراسة لنسق العلاقة بين الذهن والكلام، فإن الأسلوبية لا تستطيع أن تكون كذلك، وذلك لأن ميدانها الخاص، إذا كانت هكذا، لن يتميز من الميدان العام للبحث اللساني. وأيضاً فإن إعطاء تعريف أكثر اتساقاً سيجعل منها دراسة وسطاً بين علم النفس واللسانيات بينما نحن نرى أن موضوع الأسلوبية يكمن في التعبير المنطوق وليس في حدث التفكير"^(٢).

كما يعنّ لنا - مما تقدم- أن الكشوفات اللسانية كانت كفيلة بأحداث الأسلوبية، في ظل خلطها بالجانب الأدبي من اللغة، فضلاً عن تمدد المصطلح إلى البلاغة القديمة، و ما جاء به عبد السلام المسدي في تفكيك المصطلح هو أبين توضيح للدرس الأسلوبي يقول المسدي: "يتصل أول المنطلقات بالمصطلح نفسه إذ يترأى حاملاً لثنائية أصولية، فساءً انطلقنا من الدالّ اللاتيني وما تولّد عنه في مختلف اللغات الفرعية أو انطلقنا من المصطلح الذي استقرّ ترجمة له في العربية وفقنا علة دالّ مركّب جذره " أسلوب" "Style" ولاحتته "ية" "ique" وخصائص الأصل تُقابل انطلاقاً أبعداً لللاحقة فالأسلوب ذو مدلول إنساني ذاتي، ومن ثم نسبي، واللاحقة تختصّ بالبعد العلماني العقلي، ومن ثم الموضوعي. ويمكن في كلتا الحالتين تفكيك الدال الاصطلاحي إلى مدلوليه بما يطابق عبارة: علم الأسلوب (Science du style) لذلك تُعرّف الأسلوبية بداهةً بالبحث عن الأسس الموضوعية لإرساء علم الأسلوب"^(٣).

وبما أن البحث جارٍ على أسس موضوعية، فيمكن النظر إلى الأسلوبية بأنها فن أكثر من كونها علماً وقد تكون بهذا المعنى أشبه بالدراسة الفنية للأسلوب، وإذا كانت كلمة الأسلوب تعني الطريق في التصور اللغوي للكلمة، فإن ملحقة الكلمة (ية) قد تعني ما يحيط بهذا الطريق من المكونات وعناصر، من ثم فإن استكناه هذه العناصر وظيفية الأسلوبية التي تجري ضمن اعتبارات تصطبغ بصبغة فنية أكثر من كونها علمية.

الاتجاهات الأسلوبية

١-أسلوبية بالي: إذ إنه انطلق في تأسيسها من تنقيبه في أوراق البلاغة القديمة، غير أنه لم يتوقف عند صرامة قواعدها، بل اهتم بالقيم التعبيرية والانطباعية التي يبيثها الأسلوب على شكل شحنات عاطفية، فدرس وقائع التعبير اللغوي من ناحية وجدانية، فهي أسلوبية اللغة بالدرجة الأولى، لذلك جاء نقد (تودوروف) لها بوصفها تهتم بتأويل العبارة والتعبير، وليس بتنظيم العبارة نفسها^(٤) فهو لم يصب اهتمامه على العمل الأدبي بصورته العامة إذ (يقوم اتجاه بالي - وهو رائد المدرسة الأسلوبية الفرنسية- على التمييز بين الأسلوبية الداخلية التي تدرس توازن المؤثرات وتضادها تجاه العناصر الذهنية في إطار اللغة الواحدة، والأسلوبية الخارجية أو المقارنة التي تقارن هذه الملامح للغة الواحدة مع مثيلاتها في لغة أخرى)^(٥).

٢- أسلوبية سببوتر: وهي الأسلوبية الأدبية فقد أصبحت نظرية متكاملة على يد العالم النمساوي سببوتر، منذ أن ألف كتابه (اللسانيات واللغة التاريخية) وقد أصل فيه منهجه الأسلوبي، ومن ثم تبعه الكثير من العلماء. إن من أهم ما ركز عليه سببوتر هو أن الدرس الأسلوبي يجب أن ينطلق من النص نفسه، بوصفه نتاجاً متكاملاً يدور حول محور وهذا المحور هو روح المؤلف،

(١) الأسلوبية -مفاهيمها وتجلياتها- موسى رابعة، دار الكندي (عمان) الطبعة الأولى ٢٠٠٣، ص ١٠.

(٢) الأسلوبية وتحليل الخطاب، منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، الطبعة الأولى ٢٠٠٢، ص ٣١.

(٣) الأسلوبية والأسلوب، عبد السلام المسدي، ص ٣٤.

(٤) ينظر: البنات الأسلوبية في مرتبة بلقيس -رسالة ماجستير- رشيد بديدة، جامعة الحاج لخضر، كلية الآداب، ٢٠١٠، ٢٠١١، ص ١٠، وما بعدها.

(٥) فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، ص ٤١.

منطلقة -الدراسة الأسلوبية- من الوحدات اللغوية للنص ؛ التي تكشف شخصية الكاتب، ويبقى جوهر النص في روح مؤلفه لا في الظروف المادية الخارجية، ومن ثم لأجل كل هذا على النص الأدبي أن يمدنا بمعاييره الخاصة لتحليله^(١). وفقاً لهذه المبادئ التي وضعها سبترز يمكن أن ننظر إلى أسلوبيته الأسلوبية الأدبية اللسانية في طابعها العام، وفي تعدد مجالاتها، كما أنها أسلوبية سامية ذلك لأنها تشترط لدراسة النص الأدبي أن يكون ذا مميزات خاصة ينماز بها عن سائر النصوص ليفسح مجالاً لهذا الأسلوبية بأن تدخل في ثناياه، كما أنها تنظر إلى مؤلفه نظرة داخلية إذ تعدد المحور الذي يدور حوله النص. إن التحليل الأسلوبية لنص ما يقف دون المضي في تصور محدود للدال، إذ إنه يعتمد إلى الكشف عن أشياء متخيلة بأدوات الواقع، بإذ (يصبح الطابع الإيحائي من أهم خصائص اللغة الأدبية، وهو يمثل لوناً من ألوان تعدد معنى الدال الناتج عن وضع قيم مترابطة فوق الوظيفة الإعلامية للغة)^(٢).

١- **المستوى الصوتي:** إن استتطاق المستوى الصوتي وجعله عنصراً أساسياً في تشكيل النص الشعري لدى الشاعر حسب الشيخ جعفر ليس بالأمر الغريب، لذا سنجهد هذه الدراسة في محاولة منها للكشف عن العناصر الصوتية في إحدى مقطوعات الشاعر، تلك العناصر التي تشكل ملمحاً أسلوبياً ينماز به الشاعر.

"تخلّة الله"

ثوبي القديم، يخفق في الشمال
مثل المسيح، وطعم بين وارتحال
في تمرك المهجور للغربال والريح الثقيلة بالغبار
تسفي عليه من الشروق إلى المساء
والظل مثل البيرق المهزوم، أين الصغار
يتسلقونك مثل أطيّار السماء^(٣)

ففي ظلّ التصور القائل إن ثمة علاقة بين البحر والموضوع، يمكن أن نفترض المناسبة هنا بين بحر هذا المقطع وموضوعه، فالبحر الكامل وزن حركي تبعاً لما جاء به صفاء خلوصي في سبب تسميته (سمي كاملاً لكماله في الحركات وهو أكثر البحور حركات، فالبيت منه يشتمل على ثلاثين حركة)^(٤). إذ إنّنا يمكن أن نقيم مواشجة بأن الشاعر في حركة دائمة ومستمرة في هذا المقطع يصعد بها من الثبات إلى التشظي والتشرد وهذا ما أنبأت به مفاتيح الأشرطة الخمسة الأولى من المقطوعة إذ إنها بدأت بتفعيلة (متفاعلن) والتي تتصف بالرتابة الصوتية فهي تبدأ بمتحرك وساكن ثم متحرك وساكن ثم متحرك وساكن، ثم تتحرر هذه الأحرف من سكونها لتصبح متفاعلاً التفعيلة الحائزة على أكبر عدد من المتحركات، التي تنتخم بها هذه المقطوعة.

ثوبي القديم،
مثل المسيح
في تمرك ال
تسفي علي
والظل مث

كل هذه التراكيب هي عبارة عن تفعيلة (متفاعلن) المضمرة بإسكان الحرف الثاني، أما في الشطر الأخير ينقلت هذا السكون برجوع تفعيلة الكامل إلى أصلها بتحريك الحرف الثاني يتسلفو

(١) ينظر تجليات الأسلوب والأسلوبية في النقد الأدبي،.. بن يحيى فتيحة، مجلة الموقف الأدبي، إتحاد الكتاب العرب، دمشق - سوريا، العدد ٤٣٩ تشرين الثاني، ٢٠٠٠
(٢) مجلة الأثر (نظرية التحليل الأسلوبية للنص الشعري) سامية راجح، الصادرة عن جامعة محمد خضير (الجزائر) العدد ١٣/ مارس ٢٠١٢، ص ٢١٥.
(٣) مقطوعة حسب الشيخ.
(٤) فن التقطيع الشعري، صفاء خلوصي، منشورات مكتبة المثنى (بغداد) الطبعة الخامسة ١٩٧٧. ص ٩٥.

إن الشاعر يكسر الإيقاع الموسيقي الساكن بالحركة،، ليس هذا فقط وإنما يكسر إيقاع القافية أيضاً، من دون إسقاط اللذة من ورائها في تجانس مجموعتين متوازيتين (الشمال - ارتحال - الغبار - الصغار) بل إنها تحدث مرحاً موسيقياً فعند الانتهاء من الشطر الأول بالقافية (لام) تعود لتضرب مرة أخرى، ما يؤكد التوقع الإيقاعي في نفس القارئ العربي المشدود بالمخزون التراثي لديه في تصويره لرتابة القافية^(١). لكن الشاعر يكسر هذا التوقع بعد الشطر الثاني بقافية (الراء) ما ينبئ توقع آخر بتكرارها لكنه يكسره أيضاً بقافية (الهمزة) ثم يعود إلى الراء ثم إلى الهمزة في ختام المقطع. لكنه يبقى على التلازم المنطقي بين القوافي فبين (الشمال إلى الارتحال) وبين (الصغار إلى الغبار) إذ تتحقق الموازنة في السؤال عنهم وبين الغبار بوصفه جواً صالحاً للضياع، وبين (السماء إلى المساء) إذ يتجلى المساء في السماء.

أما الانتقال من اللام إلى الراء فهو انتقال على نحو من التماثل الصوتي بين صوتي اللام والراء الذين يشتركان بكونهما من أصوات الذلق، كما يشتركان في التخميم والترقيق، يحصل النطق باللام عندما يمر الهواء فيحرك الوترين الصوتيين، ثم يتخذ مجراه في الحلق، وعلى جانبي الفم في مجرى ضيق يحدث فيه الهواء نوعاً ضعيفاً من الحفيف يصاحبه اتصال اللسان بثأيا الفم العليا ليصبح سداً يحول دون خروج الهواء مما ينفذ عن جانبيه، أما حدوث صوت الراء فعندما يندفع الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين، مواصلاً مجراه في الحلق حتى يصل إلى مخرجه ملتقياً بحافة الحنك الأعلى فيضيق هناك مجرى الهواء^(٢)، أما بانتقاله إلى الهمزة، فالهمزة صوت حنجري، يحدث عند النطق به انسداد الفتحة الموجودة بين الوترين الصوتيين، فلا يسمح للهواء بالمرور من الحنجرة، ثم يتبع ذلك خروجه محدثاً صوتاً إنفجارياً^(٣).

هذا الانبعاث الصوتي من العمق الذي يصاحبه على الدوام اهتزاز وارتباك، يمكن أن يعكس الاهتزاز الدائم لبوصلة الشاعر، يمكن أن يصور حالة الارتحال وعدم الاستقرار لدى الشاعر منذ القدم، لما يزل مسافراً كأنها الريح (الريح الثقيلة بالغبار) كأنها حملت بدلالاتها صوت اللام الثقيل، والذي يضيق كلما اقترب من مستقره حتى ينتهي إلى سد منبع يشبه النطق بالهمزة.

٢- المستوى التركيبي: إن تطبيق نظرية داروين بالنظر إلى اللغة بوصفها مادة طبيعة يجري عليها ما يجري على العلوم الطبيعية، تخضع من أجل التطور إلى قوى خارجية تنقلها من الساذج إلى المركب^(٤) ما يمثل (الخاص اللغوي) في أعلى مراحل الشعرية، والتي تكتنز عدة مظاهر عدة من بينها المظهر المنطقي للغة أو ما نصلح عليه هنا بالتركيب (وطبيعة التركيب تقتضي وضع الكلام على النحو الذي تتعلق فيه اللفظة بغيرها تعلقاً نحوياً، فالمقدرة الفنية للمبدع تتمثل في النظر إلى الوجوه التي تتصل بما يطرأ على الجملة من تعبير؛ لأن هذا التغير يتبعه بالضرورة تغير في الدلالة)^(٥)، إن الفضاء المحيط بحسب الشيخ جعفر - في خلال المقطوعة - فضاء مغير تنعدم في الرؤية الحسية بالمقابل تسطع الرؤية المعنوية التي تشكل عمود إنارة على مجمل مفاصل الحياة في النص (الثوب القديم، الريح الثقيلة، تمر كالمهجور، البريق المهزوم)، هكذا ينتهي للصفات دور فعال في إيصال الرؤية معنوياً إلى المادة إيصال عن طريق الهزيمة. التلاحق السياقي القائم على الوصف -وهي حالة منطقية من التيه والضياع والاشتباه- خلد الشاعر في التركيب المائل أمامنا، بكل إنياته المسجونة في جدار المنطق اللغوي، كما أن التلازم الخبري في الأسطر الأربعة الأولى ثم ردها باستفهام مفاجئ، يعد خرقاً للواقع الرتيب، كما أنه يقابل كسر النسق الصوتي - الذي مر بنا قبل قليل - استفهام ب (أين) وهي للسؤال عن المكان^(٦)، مكان الزمن، سؤال يقابل الارتحال في تلازمية وجودية دائمة (ولا شك أن الاستمرار بتوصيف ذكريات الماضي المتجسدة بعرض مزايا (النخلة) وارتباطها ببيئة الشاعر، أثر على نمطية الأداء الأسلوبية، وطبيعة اصطباغ الطابع الغنائي فيه، وأثره في بنيته اللسانية التركيبية، إذ شاعت الجملة الأسمية التوصيفية على مسار هيكلي

(١) ينظر: التشكلات الإيقاعية في قصيدة التفعيلة (من الريادة إلى النضج) ثائر العذاري، الناشر دار الرند (دمشق) الطبعة الأولى ٢٠١٠، ص ١٧٧، وما بعدها.

(٢) ينظر: الأصوات اللغوية، الدكتور إبراهيم أنيس، مطبعة نهضة (مصر) ص ٥٤-٥٩.

(٣) ينظر: استخدامات الحروف العربية، سليمان فياض، دار المريح للنشر (الرياض) ١٩٩٨، ص ١٩.

(٤) ينظر: التركيب اللغوي للأدب (بحث في فلسفة اللغة والاستطيقا)، الدكتور لطفي عبد البديع، دار المريح للنشر (الرياض) ١٩٨٩، ص ٥٩.

(٥) جدلية الأفراد والتركيب (في النقد العربي القديم)، محمد عبد المطلب، الشركة المصرية لنشر، الطبعة الأولى ١٩٩٥، ص ١٥٧.

(٦) البلاغة والتطبيق، الدكتور أحمد مطلوب، كامل حسن البصير، مطبعة بيروت، الطبعة الأولى. ص ١٣٢

الأسطر الأربعة الأولى واتساع الفجوة بين المبتدآت، وأخبارها التي كونت الجمل الاسمية، إلى حد مهد لكسر التوقع أو مباغتته، ببتير فعاليات النسق بتقديم جملة بأداة جديدة (استفهامية) / أين الصغار/ فتحركت على أثرها أسلوبية السياق من نمطية التوصيف الإخباري الماضي إلى الحاضر آني وواقع وملموس) الرجوع إلى الماضي بجسد منهك يجز خلفه الزمن كما لو كان يسير في حلم، يعكسه التداعي الحاصل بحروف الجر المتلاحقة في خلال النص (عليك، في الشمال، مثل المسيح، طعم بين، ارتحال، في تمرّك المهجور، للغربال، بالغبار، عليه، من الشروق، إلى المساء، مثل البريق المهزوم، مثل أطيّار السماء) التي تلائم المعنى الباطن للنص، يقول جاك دريدا: "إن العبارة الكاملة هو التنام كلية المعنى المعطى إلى الحدس، بالفعل عل هيئة الحضور، فإن هذا المعنى كونه محدداً إنطلاقاً من العلاقة بالموضوع يضطر وسط العبارة أن يحمي حضور المعنى وأن يرعاه ويعيد بناءه في الآن نفسه بوصفه الوجود..."^(١).

٣- **المستوى الدلالي:** إن مبتغى الشعر الحديث هي حيّزة الواقع بعد محاولات في إنضاجه، التي لم تتضح ثماره مبكراً، بقدر ما صهره وعي الشاعر بعد إن نجح في تأجيج ما وراء اللفظ من انعكاسات دلالية، من ثم فإن نجاحه منوط بهضم تجربة تحمل لغة إشارة حية ومنحها أبداً بظل الشعر هو الأقدر على بلوغها^(٢) أول ما يطالعنا العنوان (نخلة الله) الذي يكتنز بيئة ملامسة لطفولة الشاعر، تمده بكل الذكريات، بجعلها شيئاً ملموساً ب، كل ذلك يحصل عندما يخفق الثوب بكلّ امكانياته الزمكانية، لم تبق كلمة في النص إلا وتحركها خيوط الذكريات المغطاة بطعم الرحيل، إن الكثافة الشعورية تعكس حالة من التشرد لدى الشاعر، حالة من الالتفات المستمر، تتمثل في السؤال (أين الصغار) وكأنه يملك صدى خالداً.

(إن تحولات النص عند حسب الشيخ جعفر تتم عبر عزل المرأة، وانتخاب دوال تكشف أزمة الماضي عبر تشفير رمزي يحاول رفد الكفائة التعبيرية)^(٣) يتضح ذلك في توليف الشاعر (تمرك المهجور) إذ أن الاسناد هنا اسناد المرئي للامرئي، ليكتسب احتمالية الرؤية الغامضة، حتى تبدو الدلالة تلمّض بين الحين والآخر، بالمرأة وغيرها، إذ أن النخلة تمثل المرأة بكامل امتثالها للواقع، لذا فإن الشاعر (يصنع من الدال الجديد رمزاً تتداعى بفعله ذكريات الماضي، المتنوعة من خلال تقنية الارتداد السردية، لتلتئم خيوطه فيما بعد مع الحاضر المخالف)^(٤) من ثم فإن دالة النخلة شكلت معظم القيم الشعورية لدى الشاعر، شكلت ماضيه وحاضره، ورؤيته المتجددة، المتوقعة في ديمومة السؤال، لذلك اكتسبت دلالة التسلق دلالة الازدواج الرؤيوي، مما يكتنز المعنى العام للنص امكانيات التأويل المنفلتة، جراء التزاوج الصادم، المتجاوز حدود الآنية المحكمة بالوقت.

الخاتمة: هناك ثمة من يقول: "إنما الأعمال بخواتيمها". أطمع بأن يكون الأمر كذلك، من خلال نتائج هذه الدراسة التي يمكن أن تكتب هنا على شكل فقرات:

١. كشف الاشكالية في جذر كلمة (أسلوب) عن طريق ارجاعها إلى المعجم العربي والانكليزي (اكسفورد)، بعد افراغه من مفهومه الراهن، بوصفه سمة فردية.
٢. تبقى اجراءات الأسلوبية، اجراءات فنية تكتسي بالرأي الشخصي، أكثر من كونها قوانين ثابتة، فهي بهذه تكسر الصرامة المعتادة لدى القواعد البلاغية لكنها تفقد صفة التعميم إذ إنها تبقى رؤى شخصية تعتمد إلى حد بعيد على قراءة الباحث.
٣. كان لاستنطاق المستوى الصوتي أن استكشف الشكل العروضي لدى الشاعر في مقطوعته المدروسة، كما أنه لاحظ كسر المتوقع الموسيقي لدى القارئ، مما شكل لمسة صوتية.
٤. سلطت الدراسة الضوء على البنية الصوتية وما لها من دلالة التي ألفت بظلالها على النص، ففي كثير من الأحيان كان صوت الحرف شريكاً أساسياً في الدلالة لدى نص الشاعر حسب الشيخ جعفر.

(١) الظاهرة والصوت، جاك دريدا، بترجمة فتحي إنقوز، المركز الثقافي العربي الطبعة الأولى ٢٠٠٥. ص ١٢٤

(٢) ينظر: تحولات الأسلوب في شعر يوسف الصائغ، د. وحيدة صاحب حسن، مجلة جامعة القادسية كلية التربية، المجلد (٤) العدد (٣-٤) ٢٠٠٥، ص ٧-٨.

(٣) أسلوبية النص الغنائي في شعر حسب الشيخ جعفر، د. وحيدة صاحب حسن، مجلة جامعة القادسية كلية التربية، المجلد (٤) العدد (٣-٤) ٢٠٠٥، ص ١٠٩.

(٤) أسلوبية النص الغنائي في شعر حسب الشيخ جعفر، د. وحيدة صاحب حسن، مجلة جامعة القادسية كلية التربية، المجلد (٤) العدد (٣-٤) ٢٠٠٥، ص ١٠٩.

٥. لاحظت الدراسة التتابع الجملي التركيبي في المقطوعة، وما له من أثر بالغ في خلق حركة جزئية داخل النص تمثلت بحركة حروف الجر.

٦. تقصت الدراسة المستوى الدلالي، محاولة جعل المواجهة بين العنوان، والأزمنة، والانبعاثات الماثلة، مفاتيح لدخول إلى الدلالي العامة للنص، كما أنها لم تغفل عن استنطاق عزلة الشاعر عن طريق ملاحقته بالكلمات.

٧. فسرت الدراسة عمق الرمزية التي اكتنظتها المقطوعة في ضوء المواجهة بين الموجودات الحسية، والجدليات الوجودية.

المصادر والمراجع

١. استخدامات الحروف العربية، الدكتور سليمان فياض، دار المريخ للنشر (الرياض) ١٩٩٨.
٢. الأسلوبية، بيرجرو، نقله إلى العربية: الدكتور منذر عياشي، دار الحاسوب للطباعة (دمشق) الطبعة الثانية ١٩٩٤.
٣. أسلوبية النص الغنائي في شعر حسب الشيخ جعفر، الدكتور وحيدة صاحب حسن، مجلة جامعة القادسية كلية التربية، المجلد (٤) العدد (٣-٤) ٢٠٠٥.
٤. الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، الدكتور فتح الله أحمد سليمان، تقديم طه وادي، الناشر مكتبة الآداب (القاهرة) ٢٠٠٤.
٥. الأسلوبية - مفاهيمها وتجلياتها - الدكتور موسى رابعة، دار الكندي (عمان) الطبعة الأولى ٢٠٠٣.
٦. الأسلوبية والأسلوب، الدكتور عبد السلام المسدي، دار العربية للكتاب للنشر (طرابلس)، الطبعة الثالثة، د.ت.
٧. الأسلوبية وتحليل الخطاب، الدكتور منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، الطبعة الأولى ٢٠٠٢.
٨. الأصوات اللغوية، الدكتور ابراهيم أنيس، مطبعة نهضة (مصر) د.ت.
٩. البلاغة والأسلوبية، الدكتور محمد عبد المطلب، مكتبة ناشرون (بيروت) الطبعة الأولى، ١٩٩٤.
١٠. البلاغة والتطبيق، الدكتور أحمد مطلوب، كامل حسن البصير، مطبعة بيروت، الطبعة الأولى.
١١. البنى الأسلوبية، الدكتور حسن ناظم، الناشر الدار البيضاء (المغرب) الطبعة الأولى ٢٠٠٢.
١٢. البنيات الأسلوبية في مرثية بلقيس - رسالة ماجستير - رشيد بديدة، جامعة الحاج لخضر، كلية الآداب، ٢٠١٠، ٢٠١١.
١٣. تجليات الأسلوب والأسلوبية في النقد الأدبي، بن يحيى فتيحة، مجلة الموقف الأدبي، الصادرة عن إتحاد الكتاب العرب (دمشق) العدد ٤٣٩ تشرين الثاني، ٢٠٠٠.
١٤. تحولات الأسلوب في شعر يوسف الصانع، الدكتور وحيدة صاحب حسن، مجلة جامعة القادسية كلية التربية، المجلد (٤) العدد (٣-٤) ٢٠٠٥.
١٥. التركيب اللغوي للأدب (بحث في فلسفة اللغة والاستطيقا)، الدكتور لطفي عبد البديع، دار المريخ للنشر (الرياض) ١٩٨٩.
١٦. التشكلات الإيقاعية في قصيدة التفعيلة (من الريادة إلى النضج) الدكتور ثائر العذاري، الناشر دار الرند (دمشق) ٢٠١٠.
١٧. جدلية الافراد والتركيب (في النقد العربي القديم)، الدكتور محمد عبد المطلب، الشركة المصرية لنشر، الطبعة الأولى ١٩٩٥.
١٨. ديوان الشاعر حسب الشيخ جعفر (الأعمال الكاملة) ١٩٦٤-١٩٧٥، منشورات وزارة الثقافة والاعلام (بغداد) ١٩٥٧.
١٩. الظاهرة والصوت، جاك دريدا، بترجمة فتحي إنقوز، المركز الثقافي العربي الطبعة الأولى ٢٠٠٥.
٢٠. علم الأسلوب ومبادئه، وإجراءاته، الدكتور صلاح فضل، الطبعة الأولى ١٩٩٨.
٢١. فن التقطيع الشعري، صفاء خلوصي، منشورات مكتبة المثنى (بغداد) الطبعة الخامسة ١٩٧٧.
٢٢. مجلة الأثر (نظرية التحليل الأسلوبية للنص الشعري) سامية راجح، الصادرة عن جامعة محمد خضير (الجزائر) العدد ١٣ / مارس ٢٠١٢.
٢٣. مدخل إلى علم الأسلوب، الدكتور شكري عياد، مكتبة الجيزة (القاهرة) الطبعة الأولى ١٩٨٢.

الأعداد المعطوفة على المائة فصاعداً قراءة بين القدامى والمحدثين

أ.م.د. وليد نهاد عباس

جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية

The Compound Numbers from One Hundred on:

The Old and New Reading

Asst. Prof. Dr. Waleed Nihad Abass

College of Education for Human Sciences/ University of Dyala

Abstract

The main idea of the research is that the compound numbers from one hundred on can be written and read from the right to the left or from the left to the right. The old reading of such numbers was from the right to the left as the Arabs write from the right.

Keywords: numbers, ancient, modern.

الملخص

تقوم فكرة البحث على جواز كتابة الأعداد المعطوفة على المائة فصاعداً من اليمين إلى الشمال، ومن الشمال إلى اليمين، وقراءتها كذلك؛ إذ يعتقد أغلب المختصين بأنه لا تصحُّ كتابة الأعداد المعنيّة بالدراسة من الشمال إلى اليمين وقراءتها أيضاً؛ وحجتهم في ذلك لم يسمع من العرب القدامى ذلك، وإنْ غلبت عليهم الكتابة من اليمين إلى الشمال والقراءة أيضاً؛ لأسباب منها: أنَّ العرب تميل إلى النّيامن.

الكلمات المفتاحية: الأعداد. القدامى. المحدثين

المقدمة

من أساسيات البحث أنَّ ندرس ما لم يُدرس، أو نُكمل ما لم يكتمل، وإنّا لو تتبّعنا كتب النحو عند دراسة العدد لم نجد منْ أوجب كتابة العدد المعطوف بعد المائة فصاعداً من اليمين إلى الشمال وقراءته كذلك؛ إذ اكتفى أصحابها بما ذكره من ضوابط معروفة فضلاً عن أنَّ أكثرهم لم يمثلوا لهذا النوع من العدد، ولم يذكروا كيف يُكتب إنْ كان رقماً؟ وكيف يُقرأ؟ وما الصّحيح في ذلك أو الفصيح؟ وبالرجوع إلى كتب العربيّة الأخرى نجد أصحابها ذكروا نصوصاً فيها كتابة العدد المذكور أنفاً من اليمين إلى الشمال فشاع هذا الاستعمال حتى اعتقد بعض الدّارسين أنّه الأصح والأفصح، وغيره ليس بصحيح ولا فصيح، وحين مناقشتي لبعض الأساتذة في صحة كتابة هذا النوع من العدد من الشمال إلى اليمين وقراءته كذلك أجاب بأنه لم يُسمّع عن العرب ذلك على حدّ قول أساتذة مختصين درسوا على أيديهم؛ وفاتهم ما سُمع عن العرب يكشف عن صحة ذلك.

لذلك كلّه دعت الحاجة إلى كتابة هذا البحث فقد كان محاضرةً ألقيتها في قسم اللغة العربيّة وفي شهر كانون الثاني من العام هذا على طلبة وأساتذة مختصين وغيرهم تشرّفت بهم وأفدت منهم.

جاء البحث بعد تتبّع دام أكثر من ثلاث سنين موسوماً بـ (الأعداد المعطوفة على المائة فصاعداً قراءة بين القدامى والمحدثين) في مقدمة هذه ومبحثين الأوّل في العدد المعطوف بعد المائة فصاعداً قراءة بين القدامى والمحدثين فالدراسة فيه من حيث التنظير. والثاني في عرض نصوص من المصادر والمراجع؛ استعنت بها لتكون أدلةً على جواز ما ذهبت إليه فالدراسة فيه من حيث الاستعمال. هذا ما فرضه البحث بحسب أساسياته ودواعيه وغايته، وقد ختمته بنتائج توصلت إليها وأنا أدّرس هذا الموضوع وعسى الله تعالى أن يكتب له النجاح ويروق للقارئ العزيز.

المبحث الأول

العدد المعطوف على المائة فصاعداً قراءة بين القدامى والمحدثين

اعتاد النحويون على شرح العدد بتناول أقسامه، وبيان موقعه الإعرابي، وبيان تمييزه، وما يطرأ عليه من أحوال على وفق الضوابط الصرفية والنحوية. وأنهم في أغلب كتبهم يقفون عند المائة والألف، ولم يفصلوا القول في كيفية كتابة العدد المعطوف بعد المائة والألف وما جرى مجراها، فمن مبدأ دراسة ما انتهى إليه من سبقك هممتُ بالبحث في هذا الموضوع.

كثُر استعمال العدد المعطوف بعد المائة والألف وما أشبههما من اليمين إلى الشمال، أو من الصغير إلى الكبير وقراءته كذلك إن كان رقماً نحو: قرأت أربع عشرة ومائة سورة، وقرأت ما يزيد على سبع وثلاثين وخمسمائة ألف آية، وأرى أنه يجوز أن أقول: قرأت مائة وأربع عشرة سورة، وقرأت ما يزيد على ألف وخمسمائة وسبع وثلاثين آية.

لذا قامت فكرة الموضوع على جواز كتابة هذا النوع من العدد بالوجهين وقراءته كذلك، وهذه سمة من سمات اللغة العربية اتسمت بها لتمييزها من بقية اللغات؛ فرب سائل يسأل: هل يجوز ذلك؟ أي هل يجوز كتابة العدد المعطوف بعد المائة والألف وما جرى مجراها من الشمال إلى اليمين وقراءته كذلك؟ أقول: نعم من أوجه.

الأول: لم أجد من لا يجيز ذلك في المصادر.

الثاني: لم أجد من النحويين القدامى من أوجب كتابة ذلك من اليمين إلى الشمال وقراءته.

الثالث: وردت كتابته من الشمال إلى اليمين في نصوص مصادر.

ففي الوجه الثالث إجابة عن سؤال قد يسأله أحد السائلين: هل ورد ذلك في نصوص المصنفات العربية؟ فالسماع طغى على التنظير في هذا الجانب من موضوع العدد؛ إذ خلت أغلب مصادر النحو ومراجعته من ذكر كيفية كتابة هذا العدد وقراءته، وما الفصح فيه أو الصحيح؟ وما يتعلق به من أحكام الوجوب أو الجواز أو الامتناع، والمستعمل منه أو المهمل.

جاء عن اساتذة نحو محدثين ومعاصرين خلّو المصادر من كتابة هذا العدد من الشمال إلى اليمين؛ أي لم يثبت لديهم مجيء ذلك؛ وفي حقيقة الأمر أنني لم أجد ما نسب إليهم في مؤلفاتهم وإنما هذه الفكرة بثوها في أفكار طلبتهم وأيدها فنقلوها إلى طلبة آخرين؛ إذ حدثني أحد الأساتذة وأيده أستاذ آخر نقلاً عن أساتذة أنه لم يرد عن العرب كتابة هذا العدد من الشمال إلى اليمين وقراءته كذلك؛ فهذا حكم يثير إشكالات.

١. أين مصدر هذا الحكم؟

٢. تداول غير الصحيح صعب؛ إذ يشيع فيضل الناس ولا سيما طلاب العلم ومن أمثلته ما وجدته عند بعض الأساتذة وهم يناقشون طلبية الشهادات العليا إذ يتجنبون قراءة هذا العدد من الشمال إلى اليمين.

٣. إن كان هناك مصدر يقر بذلك ولم أطلع عليه؛ فماذا نحكم على نصوص المصادر التي سأذكرها؟ لذا يجب تنبيه طلاب العلم على ما يجب قوله أو يجوز، ومعرفة المستعمل من المهمل في كلام العرب؛ ذلك لأن العدد يحتل حيزاً كبيراً في كلام مجتمعاتنا ومؤسسات الدولة.

بمتابعة وسائل الإعلام وكتب الرياضيات الخاصة بالدراسة الابتدائية مثلاً نجد أمثلة كثيرة فيها كتابة هذا العدد من الشمال إلى اليمين مما يدل على صحة هذا الاستعمال، وأن من استعمله رجع إلى مصادر أو مراجع وإلا كيف يرد هذا الاستعمال عندهم؟ ولا شك أن هناك خبراء لغويين في وسائل الإعلام ومطابع وزارة التربية؛ وعليه الاستعمال موجود وهو صحيح.

بالرجوع إلى المصادر وجدت رضي الدين الاستربادي (٦٨٦هـ) يقول: ((عادة ألفاظ العدد، إذا ترادفت، أنه يجتزأ بمميز العدد الأخير من جملتها، تقول: مائة وثلاثة وثلاثون رجلاً، كان الأصل: مائة رجل، وثلاثة رجال وثلاثون رجلاً...))^(١) ويقول: ((ترجع من ابتداء كل مائة إلى انتهائها إلى أول العدد على التركيب المذكور، وتعطف المائة على ذلك العدد، نحو: أحد ومائة، اثنان ومائة، ثلاثة

(١) شرح الرضي على الكافية: ٣ / ٢٨٩.

ومائة، أو تعطفه على المائة، نحو: مائة وأحد، مائتان وأحد، ألف واثنان، في غير المعلوم معدوده، وفي المعلوم: مائة ورجل، ألف ورجلان، مائة وثلاثة رجال، والأول، أي عطف الأكثر على الأقل: أكثر استعمالاً، ألا ترى أن العشرة المركبة مع النيف معطوفة عليه في التقدير، فتلاثة عشر، في تقدير: ثلاثة وعشرة، وكذا ثلاثة وعشرون، أكثر من: عشرون وثلاثة، فإذا وصلت إلى الألف، استأنفت العمل، فيكون بين كل ألف إلى تمام ألف آخر، كما من أول العدد إلى الألف، تعطف الألف على ذلك العدد المنيف عليه، نحو: أحد وألف، عشرة وألف، عشرون وألف، مائة وألف، مائتان وألف، ثلاثمائة وألف، وإن شئت جعلت الألف معطوفاً عليه، كما ذكرنا في المائة مع ما أناف عليها^(١))) ففي القول هذا لك الخيار بأن تعطف الأكثر على الأقل أي الابتداء من اليمين إلى الشمال وهو الأكثر استعمالاً، أو تعطف الأقل على الأكثر أي الابتداء من الشمال إلى اليمين؛ لذا جاز الوجهان في قول الرضي وإن لم يصرح بحكم الجواز فكلا الوجهين صحيح وفصيح، وكذلك وجدت عماد الدين إسماعيل بن علي (٧٣٢هـ) قائلاً في العطف على المائة: ((إذا جاوزت المائة تستعمله على ما عرفت من واحد إلى تسعة وتسعين، وتعطفه على مائة، فنقول: مائة وخمسة رجال، ومائة وخمس نسوة ومائة وأحد عشر واثنا عشر رجلاً، وإحدى عشرة، واثنتا عشرة امرأة، ومائة وثلاثة وعشرون رجلاً، وثلاث وعشرون امرأة إلى مائة وتسعة وتسعين رجلاً، وتسع وتسعين امرأة، وكذلك تعطف على المائتين إلى الألف^(٢))). فهو بذلك يوضح كيفية استعمال العدد المعطوف على المائة فصاعداً بذكر وجه واحد هو الابتداء من الشمال إلى اليمين.

ووجدت الدكتور عباس حسن ممن أشار إلى ذلك إذ قال: ((قراءتها إحدى طريقتين؛ أولاهما: قراءة الأرقام من اليمين إلى اليسار، والأخرى العكس... يقال: أربعة ومائة. عشرون ومائة، كما يقال مائة وأربعة. مائة وعشرون وكذلك: ستة وألف. عشرون وألف... أو ألف وستة. وألف وعشرون...^(٣))). وقد صحح الوجهين الدكتور عبده الرّاجحي وذكر أمثلة؛ إذ قال: ((الأعداد المعطوفة تصحُّ قراءتها من اليسار إلى اليمين، ومن اليمين إلى اليسار. فمثلاً الأعداد: ١٩٢٤. ٢٨٤٣. ٥٠٤٠٤، تقرأها:

في المدينة ألف وتسعمائة وأربعة وعشرون رجلاً.

أو: في المدينة أربعة وعشرون وتسعمائة وألف رجل.

في المكتبة ألفان وثمانمائة وثلاثة وأربعون كتاباً.

أو: في المكتبة ثلاثة وأربعون وثمانمائة وألف كتاب.

في المنطقة خمسون ألفاً وأربعمائة وأربع عاملات.

أو: في المنطقة أربع وأربعمائة وخمسون ألف بنت^(٤))). ومن المحدثين ممن اختاروا قراءة الأرقام من اليمين إلى الشمال سعيد الأفغاني إذ قال: ((يختار قراءة الأعداد ابتداءً من المرتبة الصغرى فصاعداً، فتقرأ العدد "١٩٤٥" قائلاً: كان الجلاء سنة خمس وأربعين وتسعمائة وألف^(٥))). وعلي الجارم، ومصطفى أمين إذ جاء في كتابهما: ((قراءة الأعداد من اليمين إلى اليسار أفصح، فيقرأ العدد ٢٨٩٣ سنة هكذا: ثلاث وتسعون وثمانمائة وألف سنة^(٦))). ففي لفظة (أفصح) نظر إذ الوجه الثاني أيضاً فصيح؛ بدليل وروده في مصنفات القدامى؛ فمن أي مصدر جاءت هذه اللفظة؟ أي من صرح بها من النحاة القدامى؟ فالوجهان مستعملان؛ فضلاً عن مجيء الاستعمال الثاني أي قراءة الأرقام من الشمال إلى اليمين في موضع آخر من كتابهما عند التمثيل بالجمليتين: ((غزا المدينة جيش يتألف من ألفين وأربعمائة.... قرأت من الكتاب مائة وعشرين....^(٧))) ذكرتهما هنا للضرورة لأن موضعهما في المبحث الثاني؛ إذ لو كان ما ذكرناه هو الأفصح فلم التمثيل بغيره؟ وعليه فهذا حكم من الأحكام التي أدت إلى ظن بعضهم أن الاستعمال الثاني لم يرد

(١) المصدر نفسه: ٣ / ٢٩٧.

(٢) الكشّاف في فني النحو والصرف: ١ / ٣٠٣.

(٣) النحو الوافي: ٤ / ٥٢٦.

(٤) التطبيق النحوي: ص ٤٠٣.

(٥) الموجز في قواعد اللغة العربية: ص ٣٠٦.

(٦) النحو الواضح في قواعد اللغة العربية: ٢ / ٣٦٣.

(٧) المصدر نفسه: ١ / ٣٥٩.

عن العرب . كما ذكرتُ . وربما قلة اطلاعهم على مصنفات القدامى التي ذكرت الاستعماليين، ولا ننسى غياب التنظير لهذا النوع من العدد من أغلب كتب النحو ك: الجمل في النحو للخليل (١٧٥هـ)، والكتاب لسيبويه (١٨٠هـ)، والمقتضب للمبرّد (٢٨٥هـ)، والأصول في النحو لابن السّراج (٣١٦هـ)، واللمع في العربية لابن جنيّ (٣٩٢هـ)، والمفصل في صنعة الإعراب للزمخشري (٥٣٨هـ)، وغيرها من الكتب وصولاً إلى كتب المحدثين والمعاصرين. والله أعلم لم لم يذكر أصحابها ضوابط هذه الظاهرة وأحكامها؟ وإن كان بعضهم ذكر استعمال كتابة العدد هذا من الشمال إلى اليمين في بعض النصوص عند شرح بعض الأبواب النحوية، وسأذكر ذلك في موضعه من المبحث الثاني.

المبحث الثاني

عرض نصوص من المصادر والمراجع

علمنا أنّ التنظير لهذا العدد قد غاب عن أغلب كتب النحو أي لم أجد فيها ذكر أحكامه وضوابطه وأمثلة عليه؛ لكنني وجدت بعض النحويين يستعمله عند شرح بعض أبواب النحو، وسأذكر أمثلة مما استعملوه.

قد يسأل أحد السائلين: هل ورد الابتداء من العدد الكبير إلى الصّغير في القرآن الكريم؟ أقول نعم . والله أعلم . فمما ورد من نصوص قرآنية تُرجّح جواز قراءة العدد المعنيّ بالدراسة قوله تعالى: ﴿وَلْيُثْبِتْ فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا﴾ الكهف: ٢٥ فالواقع اللغوي والنحوي في قراءة النص من حيث ترتيب العدد يُثبت صحة جواز القراءة من الكبير إلى الصّغير؛ إذ لو قلنا في غير القرآن بحذف (ازدادوا) لاستقامت القراءة كذلك؛ وعليه فالنص قريب من قراءة العدد من الكبير إلى الصّغير؛ بمعنى أكثر قرباً من قراءته من الصّغير إلى الكبير. ومما جاء في تفسير القول: ((قوله: وازدادوا تسعاً المعنى وازدادوا تسع سنين فإن قالوا: لم لم يقل ثلاثمائة وتسع سنين؟ وما الفائدة في قوله: وازدادوا تسعاً؟ قلنا: قال بعضهم: كانت المدة ثلاثمائة سنة من السنين الشمسية وثلاثمائة وتسع سنين من القمرية.))^(١)؛ ما يعيننا في التفسير مجيء العدد هكذا: (ثلاثمائة وتسع سنين) وتكراره في أكثر من تفسير بهذه القراءة^(٢). لذا النصّ القرآني دليل على صحة ما ذهبنا إليه؛ فضلاً عن ذلك ما سأكشفه عن صحة قراءة العدد المعطوف بعد المائة والألف وما جرى مجراها بالوجهين وبحسب الضوابط الصرفية والنحوية وحُجتي في ذلك ورود السماع بذلك من موروثنا العربي . أعني صحة قراءة العدد المذكور آنفاً من الشمال إلى اليمين . فالنصوص الآتية تثبت صحة ما أريده:

جاء عن النبي . صلى الله عليه وآله وسلم . أنه قال: ((إِنَّ فِي الْإِنْسَانِ ثَلَاثَ مِائَةٍ وَسِتِّينَ مَفْصِلاً، فَمَنْ كَبَّرَ اللَّهَ، وَحَمَدَ اللَّهَ، وَهَلَّلَ اللَّهَ، عَدَدَهَا فِي يَوْمٍ، أَمْسَى وَقَدْ رُحِزَ عَنِ النَّارِ))^(٣)، وقال صلى الله عليه وآله وسلم: ((إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ خَلَقَ مِائَةَ خُلُقٍ وَسَبْعَةَ عَشَرَ خُلُقاً فَمَنْ أَتَى اللَّهَ بِخُلُقٍ مِنْهَا دَخَلَ الْجَنَّةَ))^(٤)، وقال . صلى الله عليه وآله وسلم: ((أَهْلُ الْجَنَّةِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِائَةٌ وَعِشْرُونَ صَفًّا، أَنْتُمْ مِنْهَا ثَمَانُونَ صَفًّا))^(٥)، وقال . صلى الله عليه وآله وسلم: ((يَقُولُ اللَّهُ يَا آدَمُ قِفْ قِفْ لَبَّيْكَ وَسَعْدَيْكَ وَالْخَيْرُ فِي يَدَيْكَ قَالَ يَقُولُ أَخْرِجْ بَعَثُ النَّارِ قَالَ وَمَا بَعَثُ النَّارِ قَالَ مِنْ كُلِّ أَلْفٍ تِسْعَ مِائَةٍ وَتِسْعِينَ فَذَلِكَ حِينَ يَشِيبُ الصَّغِيرُ...))^(٦).

وللشعر نصيب من هذا العدد؛ قال بجير بن زهير:

صَبَحْنَاهُمْ بِأَلْفٍ مِنْ سُلَيْمٍ وَسَبْعٍ مِنْ بَنِي عَثْمَانَ وَافِي^(٧).

الشاهد فيه: (بألف... وسبع) حيث جاء العدد (سبع) معطوفاً على (ألف)؛ أي جاء الابتداء من الكبير إلى الصّغير. وقال

الناطقة الجعدي:

(١) مفاتيح الغيب: ٢١ / ٤٥٣.

(٢) ينظر الجامع لأحكام القرآن: ٣٨٦ / ١٠، والدر المنثور في التفسير بالمأثور: ٣٧٩ / ٥، والهداية إلى بلوغ النهاية: ٤٣٣٤ / ٦، وتفسير البغوي: ١٨٧ / ٣.

(٣) الجامع: ٣٧ / ١١. وينظر: سنن أبي داود: ٣٦٢ / ٤ وفيه الحديث برواية: ((فِي الْإِنْسَانِ ثَلَاثُ مِائَةٍ وَسِتُّونَ، مَفْصِلاً فَعَلَيْهِ أَنْ يَتَصَدَّقَ عَنْ كُلِّ مَفْصِلٍ مِنْهُ بِصَدَقَةٍ)).

(٤) مسند أبي داود الطيالسي: ٨٢ / ١.

(٥) مسند ابن أبي شيبه: ٢٥٤ / ١.

(٦) صحيح البخاري: ١١٠ / ٨.

(٧) المقتضب: ١٨٤ / ٢.

مضت مائة لعام ولدت فيه وعشر بعد ذاك وجبتان^(١).

وقال الشاعر الجاهلي مجع بن هلال:

مَضَتْ مِائَةٌ مِنْ مَوْلِدِي فَتَضَوَّتْهَا وَخَمْسٌ تَبَاعَ بَعْدَ ذَلِكَ وَأَرْبَعٌ^(٢).

وقال ابن المعتز في أرجوزة ختمها بتاريخ وفاة المعتضد:

ومات بعد مائتين قد خلت في عام تسع وثمانين مضت^(٣).

رُبَّ دَارِسٍ يَرُدُّ الاسْتِدْلَالَ بِهَذِهِ الْأَبْيَاتِ بِحُجَّةِ الضَّرُورَةِ الشَّرْعِيَّةِ، أَوْ وَجُودِ الْفَوَاصِلِ بَيْنَ الْمَعْطُوفِ وَالْمَعْطُوفِ عَلَيْهِ، أَوْ الاسْتِشْهَادِ بِشَعْرِ الْمَوْلَدِينَ مَرْفُوضٍ نَحْوَ بَيْتِ ابْنِ الْمُعْتَزِّ، أَوْ غَيْرِ ذَلِكَ مِنَ الْحُجَجِ. أَقُولُ دَعَوْنَا مِنْ ذَلِكَ كُلِّهِ إِذْ مَا يَعْنِينَا هُنَا مَجِيءُ الْعَدَدِ هَذَا بِالْإِبْتِدَاءِ مِنَ الْكَبِيرِ إِلَى الصَّغِيرِ وَبِحَسَبِ الضَّوَابِطِ.

وجدت الاستعمال طاعياً على التنظير لهذا النوع من الأعداد؛ بمعنى استعمله كثير من مؤلفي المصنفات العربية بالابتداء من الشمال إلى اليمين؛ ذكر الخليل بعد قوله تعالى: ﴿رَبُّ الْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ الْمَغْرِبَيْنِ﴾ الرَّحْمَنُ: ١٧: ((الْأَوَّلُ أَقْصَى مَا تَنْتَهِي إِلَيْهِ الشَّمْسُ فِي الصَّيْفِ، وَالْآخِرُ أَقْصَى مَا تَنْتَهِي إِلَيْهِ فِي الشِّتَاءِ، وَبَيْنَ الْأَقْصَى مَا تَنْتَهِي إِلَيْهِ الشَّمْسُ فِي الصَّيْفِ، وَالْآخِرُ أَقْصَى مَا تَنْتَهِي إِلَيْهِ فِي الشِّتَاءِ، وَبَيْنَ الْأَقْصَى وَالْأَدْنَى مِائَةٌ وَثَمَانُونَ مَغْرِباً))^(٤). وذكر ابن سعد (٢٣٠هـ) مما اغتنم المسلمون في إحدى الغزوات: ((كانت السهمان على ثلاثة آلاف واثنين وسبعين سهماً...))^(٥)، ومن أخبار خروج الرسول صلى الله عليه وآله وسلم . والمسلمين إلى العمرة: ((وفيهم رجال من المهاجرين والأنصار، وخرج معه من المسلمين ألف وستمئة. ويقال ألف وأربعمائة. ويقال ألف وخمسمائة وخمسة وعشرون رجلاً))^(٦).

وذكر الجاحظ (٢٥٥هـ): ((كان أصحاب رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يوم بدر ثلاثمائة وستين))^(٧) (٢٢). وذكر المبرّد: ((وجبى العراق مائة ألف ألف وثمانية عشر ألف ألف))^(٨)، وذكر الطبري (٣١٠هـ) عند تفسيره قوله تعالى: ﴿قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِتْنَةِ الْقُرْآنِ فَتُفَكَّرُ فِي سَكِينِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافَّةٌ يَرَوْنَهُمْ مَثَلِيهِمْ رَأَى الْغَيْنِ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بَصِيرَةَ مَنْ يَشَاءُ إِنَّكَ فِي ذَلِكَ لَعِزَّةٌ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا بِالْبَصَرِ﴾ آل عمران ١٣: ((كان ذلك يوم بدر، وكان المشركون تسعمائة وخمسين، وكان أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم ثلاثمائة وثلاثة عشر))^(٩).

وجاء في جمهرة اللغة لابن دريد أبي بكر البصري (٣٢١هـ): ((قال أبو بكر ... إذا أردت أن تستقصي من كلام العرب ما كان على حرفين مما تكلموا به ورغبوا عنه مما يأتلف أو لا يأتلف مثل قد، وكم، وعن، وأخواتها فانظر إلى الحروف المعجمة وهي ثمانية وعشرون حرفاً فاضرب بعضها في بعض تبلغ سبعمائة وأربعة وثمانين حرفاً فلا يكون الحرف الواحد كلمة فإذا زوجت حرفين حرفين صرن ثلاث مائة واثنين وتسعين (٣٩٢) بناءً مثل دم، وما أشبهه فإذا قلبته عاد إلى سبع مائة وأربعة وثمانين (٧٨٤) بناءً منها ثمانية وعشرون بناءً... ومنها مائة وخمسون بناءً ثنائية... فإذا أردت أن تؤلف الثلاثي فاضرب ثلاثة أحرف معتلات في التسعة الثنائية المعتلة فيصير سبعة وعشرين بناءً ثلاثية معتلات كلها وتضرب الثلاثة المعتلات أيضاً في مائة وخمسين بناءً ثنائياً حرفاً منها معتلاً وحرف صحيح تصير أربع مائة وخمسين (٤٥٠) بناءً ثلاثياً حرفان منها معتلان وحرف صحيح وتضرب الثلاثة المعتلات في ستمائة بناءً صحيحة الحرفين فتصير ألفاً وثمانين مائة (١٨٠٠) بناءً ثلاثياً حرفان منه صحيحان وحرف معتل وتضرب خمسة وعشرين حرفاً

(١) ديوانه: ص ١٧٨.

(٢) ديوان الحماسة: ١ / ٢٩٧.

(٣) شعره: ص ٥٩١.

(٤) العين: ٤ / ٤١٠.

(٥) الطبقات الكبرى: ٢ / ٥٨.

(٦) المصدر نفسه: ٢ / ٧٣.

(٧) البيان والتبيين: ٢ / ١٢١.

(٨) الكامل في اللغة والأدب (٣ / ١٩١).

(٩) جامع البيان: ٦ / ٢٣٧.

صحيحاً في ستمائة بناءً ثنائي صحاح الحروف فتصير خمسة عشر ألفاً وستمائة وخمسة وعشرين (١٥٦٢٥) ثلاثياً فهذا أكثر ما يخرج من البناء الثلاثي. فإذا أردت أن تؤلف الرباعي فعلى هذا القياس تضرب الثلاثة المعتلات في سبعة وعشرين بناءً ثلاثياً ثم تضرب في أربع مائة وخمسين ثم في الألف والثمان مائة ثم تضرب الخمسة والعشرين الصحاح في الخمسة عشر ألفاً وستمائة وخمسة وعشرين بناءً ثلاثياً صحاح الحروف مضاعفة فما بلغ فهو مبلغ عدد الأبنية الرباعية، وكذلك سبيل الخماسي الصحيح فأما السداسي فلا يكون إلا بالروائد^(١). وتحدث ابن عبد ربه (٣٢٨هـ) عن النابغة الجعدي أنه: ((عاش مائة وثلاثين سنة لم تنقص له سنة))^(٢).

وقال الصولي (٣٣٥هـ) في بعض الأخبار: ((منها مجيء القرامطة إلى الكوفة يطالبون بمائة وخمسين ألف دينار))^(٣). وذكر أبو الفرج الأصبهاني (٣٥٦هـ): ((... ولكن خذ حلتي هذه وخاتمي ولا تخدع عنهما فإن شراءهما ألف وخمسمائة دينار))^(٤).

وقال أبو منصور الأزهري (٣٧٠هـ) في كتابه (الزاهر في غريب ألفاظ الشافعي) باب البيع الفاسد: ((القيس: وزن أربع مائة وأحد وثمانين درهماً))^(٥). وجاء في كتاب تفسير القرآن الكريم (بحر العلوم) لأبي الليث السمرقندي (٣٧٥هـ) في أثناء حديثه عن تفسير قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلْمٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَأَمْرًا قِيًّا قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَقَعُ مَا يُشَاءُ﴾ آل عمران: ٤٠: ((كان ابن مائة وعشرين سنة))^(٦). المقصود به زكريا. عليه السلام. يوم بُشِّرَ ببحي. عليه السلام^(٧). وقال أبو هلال العسكري (٣٩٥هـ): ((قال وكيع مات سفيان الثوري وله مائة وخمسون ديناراً))^(٨). وقال ابن السيد البطليوسي (٥٢١هـ) في كتاب المثلث: ((فاجتمع لنا في المثلث المختلف المعاني ستمائة كلمة وخمس وتسعون كلمة ومن المثلث المتفق المعاني مائة كلمة وثمان وثلاثون كلمة))^(٩).

وقال الرازي (٦٦٦هـ): ((هذا مختصر جمعت فيه أنموذجاً يسيراً من أسئلة القرآن المجيد وأجوبتها... وهي تزيد على ألف ومائتي سؤال))^(١٠). وقال أيضاً: ((فإن قيل: ما فائدة العدول عن قوله تسعمائة وخمسين عاماً إلى قوله تعالى: ﴿أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا حَمِيتَ﴾ عاماً؟ العنكبوت: ١٤ مع أن عادة أهل الحساب هو اللفظ الأول))^(١١).

وقال الجوزي (٨٨٩هـ): ((وإذا نوعت [معمول] الصفة أيضاً من وجه آخر إلى مفرد مذكر ومثناه وجمعيه، وإلى مفرد مؤنث ومثناه ومجموعيه كانت ثمانية. فإذا ضربت فيها الألف وثمانمائة تصير أربعة عشر ألفاً وأربع مائة. ويسمى من هذه الصور الضمير، فإنه لا يكون مجموعاً جمع تكسير ولا جمع سلامة. وجملة صورته مائة وأربع وأربعون. فالباقى أربعة عشر ألفاً ومائتان وستة وخمسون. بعضها جائز وبعضها ممتنع، فيخرج منها الممتنع على ما تقدم))^(١٢).

وقال خالد الأزهري (٩٠٥هـ) بعد أن ذكر شعراً للربيع بن ضبع الفزاري: ((قال ذلك لكبر سنه، وقد عاش ثلاثمائة وأربعين سنة على ما قيل))^(١٣). وقال في موضع آخر: ((... وكذا كانوا تسعمائة وتسعاً وتسعين فآلفتهم))^(١٤).

وقال البغدادي (١٠٩٣هـ) في خزنة الأدب عند حديثه عن مقصورة ابن دريد: ((وهذه القصيدة طويلة عدتها مائتان وتسعة وثلاثون بيتاً))^(١٥). وقال محقق الكتاب المذكور أنفاً عند حديثه عن مصادر ومراجع البغدادي: ((وهي نحو ٩٤٥ عنواناً))^(١٦)؛ فقله

(١) جمهرة اللغة: ٣ / ٥١٤.

(٢) العقد الفريد: ١ / ٣٠٩.

(٣) الأوراق: ٢ / ٢٦٤.

(٤) الأغاني (١/ 257).

(٥) الزاهر في غريب ألفاظ الشافعي: ص ٢١٠.

(٦) تفسير القرآن الكريم (بحر العلوم): ٢ / ٥٨.

(٧) المصدر نفسه: ٢ / ٥٧.

(٨) جمهرة الأمثال: ١ / ٢١٧.

(٩) المثلث: ١ / ٢٩٨ - ٢٩٩.

(١٠) أنموذج جليل في أسئلة وأجوبة عن غرائب آي التنزيل: ص ١.

(١١) المصدر نفسه: ص ٣٩٢.

(١٢) شرح شذور الذهب: ٢ / ٧٠٥.

(١٣) شرح التصريح على التوضيح: ١ / ٦٩٤.

(١٤) المصدر نفسه: ٢ / ٤٦٨.

(١٥) خزنة الأدب: ٣ / ١١٤.

(١٦) المصدر نفسه: ١ / ٢١.

(عنوانًا) بالنصب على التمييز يدلُّ على قراءة العدد بحسب التركيب: وهي نحو تسعمائة وخمسة وأربعون عنوانًا، وإن كان العكس فقراءته خمس وأربعون وتسعمائة عنوان إذ تمييز المائة مجرور. وكذلك قال المحقق محمد حامد العبدلي في أثناء تحقيقه كتاب الغرة المخفية لابن الخباز (٦٣٩هـ): ((... وعدة أبياتها (١٠٢١) بيتًا))^(١)؛ فقله (بيتًا) بالنصب على التمييز يدلُّ على قراءة العدد بحسب التركيب: وعدة أبياتها ألف وواحد وعشرون بيتًا، وإن كان العكس فقراءته واحد وعشرون وألف بيت إذ تمييز الألف مجرور. وقال محقق كتاب الامتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي (نحو ٤٠٠هـ) عند ذكر سيرة التوحيدي: ((... وبذلك يكون التوحيدي قد عمّر طويلاً، إذ مات عن مائة وأربعة أعوام))^(٢).

وقال د. عبده الراجحي في مقدمة كتابه (التطبيق النحوي): ((وكنيت قد توفرت على كتابته والانتهاه منه في شهر رمضان الواقع في سنة ألف وثلاثمائة وإحدى وتسعين للهجرة.))^(٣). وهناك نصوص كثيرة هي أمثلة لما ذهبت إليه في جواز كتابة العدد المعطوف بعد المائة فصاعداً وقراءته أيضاً بالوجهين.

الخاتمة

الحمد لله على بلوغ الغاية، وحصول الهدف؛ إذ أثبت البحث وجود وجهين صحيحين وفصيحين في كتابة العدد المعطوف على المائة فصاعداً وقراءته كذلك بجواز الابتداء من اليمين إلى الشمال ومن الشمال إلى اليمين، وهذا ما تميّزت به اللغة العربية من بقاء اللغات. رُبما يعود تمسك كثير من الناس بالابتداء من اليمين إلى الشمال في كتابة العدد المعطوف على المائة فصاعداً وقراءته كذلك إلى التّياؤم، أو العناية بتقديم الأقرب على الأبعد، أو التسلسل المنطقي في كلّ عدد بالابتداء من الصّغير إلى الكبير وتفضيل التصاعدي على التنازلي. وقاد هذا التمسك، وغياب أحكام هذا الجانب من باب العدد وضوابطه في كتب النحو إلى ظن بعضهم أنّ هذا الاستعمال (كتابة العدد من اليمين إلى الشمال وقراءته) هو الأفصح؛ فكثير من النحويين لم يذكروا أحكام هذا النوع من العدد أي ما الواجب فيه، وما الجائز، وما الممتنع؟ ولم يذكروا ضوابطه من حيث التذكير والتأنيث وتمييزه إن كان الابتداء من اليمين إلى الشمال أو العكس، لذا لم نجد الأمثلة عليه في باب العدد، ولم نجد استعماله في الأبواب الأخرى من كتاب الجمل للخليل، والكتاب لسيبويه، والمقتضب للمبرّد، والأصول لابن السراج، واللمع لابن جني، والمفصل للزمخشري، وغيرها من كتب النحويين.

لذلك نحن بحاجة إلى صياغة جديدة لبعض أبواب النحو؛ فليس كلّ ما جاء عن القدامى الغاية؛ فمادّا نُسمي غياب كيفية كتابة هذا العدد وقراءته؟ وما الواجب فيه، وما الجائز، وما الممتنع؟ وغيرها من أمور التنظير؛ فمّا يؤخذ على المنهج النحوي أنّه توقّف عند المائة والألف ولم يفصل القول في المعطوف بعدهما فصاعداً، ولا نغفل ما أشار إليه رضي الدين الأسترابادي في شرح الكافية إلى صحة الوجهين باختيار أحدهما، وكذلك عماد الدين إسماعيل بن علي في الكناش في فني النحو والصرف، والدكتور عباس حسن في النحو الوافي، والدكتور عبده الراجحي في التطبيق النحوي.

ما اختاره بعض النحويين المحدثين من استعمال الابتداء من اليمين إلى الشمال في هذا النوع من العدد هو الذي دفع غيرهم إلى كونه الأفصح وهذا ممّا لا أرتضيه؛ لورود السماع باستعمال الوجهين: الابتداء من اليمين إلى الشمال، ومن الشمال إلى اليمين وحجّتي في ذلك تلك النصوص العربية النثرية والشعرية، والقدامى لم يصرحوا به.

أثبت البحث أنّ اللغة العربية لا تعتمد على قالب واحد بمعنى على قراءة واحدة للمرموز له وهو العدد.

البحث منفذ للتخلص من قيود قد فرضها القدامى أو المحدثون عند كتابة العدد وقراءته بصورة غالبية من اليمين إلى الشمال؛ فبعد أن لم يثبت وجوب ذلك صحّت الكتابة والقراءة بالوجه الثاني.

(١) الغرة المخفية: ١ / ١٤.

(٢) الامتاع والمؤانسة: ص ١٧.

(٣) التطبيق النحوي: ص ٧.

المصادر والمراجع

. القرآن الكريم.

. الأغاني: لأبي الفرج الأصبهاني (٣٥٦هـ) تحقيق: سمير جابر (دار الفكر - بيروت الطبعة الثانية).

. الإمتاع والمؤانسة: لأبي حيان التوحيد علي بن محمد بن العباس (المتوفى: نحو ٤٠٠هـ) (المكتبة العصرية، بيروت الطبعة: الأولى ١٤٢٤هـ).

. أنموذج جليل في أسئلة وأجوبة عن غرائب آي التنزيل: لزين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (٦٦٦هـ) تحقيق: د. عبد الرحمن بن إبراهيم المطرودي (دار عالم الكتب المملكة العربية السعودية - الرياض الطبعة: الأولى، ١٩٩١م).

. الأوراق قسم أخبار الشعراء: لأبي بكر محمد بن يحيى بن عبد الله الصولي (٣٣٥هـ) (شركة أمل، القاهرة ١٤٢٥هـ).

. البيان والتبيين: لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (٢٥٥هـ) قدم له وبوبه وشرحه: د. علي بو ملحم (دار ومكتبة الهلال ٢٠٠٢م).

. التطبيق النحوي: الدكتور عبده الراجحي (مكتبة المعارف للنشر والتوزيع الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م).

. تفسير القرآن الكريم (بحر العلوم): لأبي الليث نصر بن محمد السمرقندي (٣٧٥هـ) دراسة وتحقيق د. عبد الرحيم أحمد الزّقة (مطبعة الإرشاد . بغداد ١٩٨٥م).

. الجامع: لمعمر بن راشد مطبوع في نهاية " مصنف عبد الرزاق الصنعاني " بتحقيق حبيب الرحمن الأعظمي (صدر عن المجلس العلمي بباكستان، توزيع المكتب الإسلامي ببيروت سنة ١٤٠٣هـ).

. جامع البيان في تأويل القرآن: لمحمد بن جرير الطبري (٣١٠هـ) تحقيق: أحمد محمد شاكر (مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى ٢٠٠٠م).

. الجامع لأحكام القرآن: لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (٦٧١هـ) تحقيق: هشام سمير البخاري (دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية: ٢٠٠٣م).

. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه: لمحمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري (٢٥٦هـ)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر (دار طوق النجاة الطبعة: الأولى ١٤٢٢هـ).

. جمهرة الأمثال: لأبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري (المتوفى نحو ٣٩٥هـ) (دار الفكر - بيروت).

. جمهرة اللغة: لأبي بكر محمد بن الحسن الأزدي المعروف بابن دريد (٣٢١هـ) (مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية . حيدر آباد الدكن الطبعة الأولى ١٣٤٥هـ).

. خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب: لعبد القادر بن عمر البغدادي (١٠٩٣هـ)

تحقيق د. محمد نبيل طريفي. اشراف د. إميل بديع يعقوب. (دار الكتب العلمية . بيروت الطبعة الثانية ٢٠٠٩م).

. الدر المنثور في التفسير بالمأثور: لجلال الدين السيوطي (٩١١هـ) (دار الفكر - بيروت). ديوان النّابعة الجعدي: جمع وتحقيق وشرح د. واضح الصّمد (دار صادر بيروت الطبعة الأولى . ١٩٩٨م).

. الزاهر في غريب ألفاظ الشافعي: لأبي منصور الأزهر (٣٧٠هـ) تحقيق: د. محمد جبر الألفي (المطبعة العصرية . الكويت الطبعة الأولى ١٩٧٩م).

. سنن أبي داود: لسليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي السّجستاني (٢٧٥هـ) تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (المكتبة العصرية، صيدا - بيروت).

. شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو لخالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهر (٩٠٥هـ) (دار الكتب العلمية بيروت الطبعة: الأولى ٢٠٠٠م).

- . شرح ديوان الحماسة: لأحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي الأصفهاني (٤٢١ هـ) تحقيق: غريد الشيخ، ووضع فهارسه العامة: إبراهيم شمس الدين (دار الكتب العلمية، بيروت الطبعة: الأولى ٢٠٠٣ م).
- . شرح الرضي على الكافية: لرضي الدين الأستراباذي (٦٨٦ هـ) تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر (جامعة قاريونس ١٩٧٨ م).
- . شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: لشمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجوّجري القاهري الشافعي (٨٨٩ هـ) تحقيق: نواف بن جزاء الحارثي، (عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية (أصل الكتاب: رسالة ماجستير للمحقق) الطبعة: الأولى ٢٠٠٣ م).
- . شعر ابن المعتز: تحقيق يونس السامرائي . (بغداد).
- . العقد الفريد: لابن عبد ربه الأندلسي (٣٢٨ هـ) (دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة: الأولى ١٤٠٤ هـ).
- . العين: لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (١٧٥ هـ) تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي (دار ومكتبة الهلال).
- . الغرة المخفية لابن الخباز (٦٣٩ هـ) في شرح الدرة الألفية لابن معط (٦٢٨ هـ) تحقيق حامد محمد العبدلي (دار الأنبار . مطبعة العاني بغداد الطبعة: الأولى ١٩٩٠ م).
- . الكامل في اللغة والأدب: لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (٢٨٥ هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (دار الفكر العربي - القاهرة الطبعة: الثالثة ١٩٩٧ م).
- . الكتاب: لعمر بن عثمان سيبويه (١٨٠ هـ) تحقيق: عبد السلام محمد هارون (مكتبة الخانجي . القاهرة الطبعة: الثالثة ١٩٨٨ م).
- . الكناش في فني النحو والصرف: لأبي الفداء عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود، الملك المؤيد، صاحب حماة (٧٣٢ هـ) دراسة وتحقيق: الدكتور رياض بن حسن الخوام (المكتبة العصرية، بيروت ٢٠٠٠ م).
- . المتلث: لابن السيد البطليوسي (٥٢١ هـ)، تحقيق ودراسة صلاح مهدي علي الفرطوسي (دار الرشيد العراق ١٩٨١ م).
- . مسند أبي داود الطيالسي: لسليمان بن داود بن الجارود الطيالسي البصري (٢٠٤ هـ) تحقيق: الدكتور محمد بن عبد المحسن التركي (دار هجر - مصر الطبعة: الأولى ١٩٩٩ م).
- . مشكل إعراب القرآن: لمكي بن أبي طالب القيسي (٤٣٧ هـ) . دراسة وتحقيق د. حاتم صالح الضامن (منشورات وزارة الاعلام في الجمهورية العراقية . سلسلة كتب التراث ١٩٧٣ م).
- . معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي: لأبي محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (٥١٠ هـ) تحقيق: عبد الرزاق المهدي (دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الأولى ١٤٢٠ هـ).
- . مفاتيح الغيب، التفسير الكبير: لفخر الدين الرازي (٦٠٦ هـ) (دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الثالثة - ١٤٢٠ هـ).
- . المقتضب: لأبي العباس محمد بن يزيد المعروف بالمبرّد (٢٨٥ هـ) تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة (عالم الكتب - بيروت).
- . الموجز في قواعد اللغة العربية: لسعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني (١٤١٧ هـ) (دار الفكر - بيروت ٢٠٠٣ م).
- . النحو الواضح في قواعد اللغة العربية: على الجارم ومصطفى أمين (الدار المصرية السعودية).
- . النحو الوافي: لعباس حسن (١٣٩٨ هـ) (دار المعارف الطبعة: الخامسة عشرة).
- . الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه: لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي (٤٣٧ هـ) تحقيق: مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الشارقة، بإشراف أ. د: الشاهد البوشيخي (جامعة الشارقة الطبعة: الأولى ٢٠٠٨ م).

الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة

م.م. محمد زهير حسين جنجون

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بابل

Psychological alienation and its relation to mental health among displaced students in the intermediate stage

Ass.Lec. Mohamed Zuhair Hussein Junjoun

Ministry of Education / Directorate General of Babylon

mohammedjanjon@yahoo.com

Abstract:

The current research measures the following:

- 1 - psychological alienation of displaced students.
2. Mental health of displaced students.
3. The relationship between psychological alienation and psychological health of displaced students.

In order to achieve the objectives of the current research, the researcher has the following: Building the measure of psychological alienation and the measure of mental health Which were finalized after the completion of the conditions of honesty and consistency and the discrimination of (40) items of the measure of alienation Psychological and (24) items for the measure of mental health, and identify the research students displaced in middle and secondary schools in Directorate of Education for the province of Babylon for the academic year 2016/2017, the research community consists of (2600) male and female students, and was a random sample was tested by (5%) of the original population. The sample was 134 students. The research adopted the descriptive approach to achieve the research objectives, the researcher applied the psychological alienation scale and the mental health measure on the sample of the research, and then analyzed the data using the statistical bag for social sciences in processing data (SPSS) The results were as follows:

1. Displaced students suffer from a high level of psychological alienation.
2. Low level of mental health among displaced students.
3. There is a relationship between psychological alienation and mental health.

According to the findings of the research, some recommendations and proposals were made

Keywords: Psychological alienation, mental health, displaced students

الملخص:

يستهدف البحث الحالي قياس ما يأتي:

- ١- الاغتراب النفسي لدى الطلبة النازحين.
- ٢- الصحة النفسية لدى الطلبة النازحين.

٣- العلاقة بين الاغتراب النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة النازحين.

ولغرض تحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحث بما يأتي: بناء مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية الذان تألفا بصيغتهما النهائية بعد اكمال شروط الصدق والثبات وتمييز الفقرات من (٤٠) فقرة لمقياس الاغتراب النفسي و(٢٤) فقرة لمقياس الصحة النفسية، وتحدد البحث بالطلبة النازحين في المدارس المتوسطة والثانوية في المديرية التربية لمحافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧، ويتألف مجتمع البحث من (٢٦٠٠) طالب وطالبة، وتم اختبار عينة البحث بالطريقة العشوائية بنسبة (٥%) من المجتمع الاصلي فبلغ عدد افراد العينة (١٣٤) طالب وطالبة، واعتمد البحث المنهج الوصفي، وتحقيقا لاهداف البحث طبق الباحث مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية على عينة البحث، ثم حلت البيانات بالاستعانة ببرنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية في معالجة البيانات (SPSS) وكانت النتائج كما يأتي:

- ١- الطلبة النازحين يعانون من مستوى مرتفع من الاغتراب النفسي.
 - ٢- انخفاض مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة النازحين.
 - ٣- وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب النفسي والصحة النفسية.
- وطبقا للنتائج التي توصل اليها البحث قدمت بعض التوصيات والمقترحات.
- الكلمات المفتاحية: الاغتراب النفسي، الصحة النفسية، الطلبة النازحين.

الفصل الاول/ التعريف بالبحث

اولا: مشكلة البحث (Research Problem):

يعد الاغتراب النفسي من المشاكل النفسية والاجتماعية والاقتصادية المؤلمة والمعقدة التي يعاني منها كثير الطلبة وخاصة النازحين نتيجة لعدم شعورهم بالامن النفسي والطمأنينة اضافة الى شعورهم بالوحدة والعزلة. وحدثت مشكلة الاغتراب النفسي نتيجة للتحولات السريعة التي مرت ببلدنا العزيز العراق بسبب تعرضه للحروب وما رافقها من عمليات تهجير وتدمير وقتل مما ادى الى اضرار نفسية وظهور مشاكل كثيرة لدى الطالب النازح بسبب الابتعاد عن منزله وعائلته وحتى مكان دراسته، اضافة لذلك ظهور مشكلة اخرى لدية هي الصحة النفسية اذ تراود تفكيره الكثير من التساؤلات منها: هل ستتحسن ام تبقى على وضعها الحالي؟ هل سيعود يوما ما لمسكنة الاصلي؟ هل يتمكن من تكوين علاقات اجتماعية حميمة مع افراد البيئة الجديدة التي يعيش فيها؟ هل سينجح ام يفشل في الدراسة؟ كل هذه التساؤلات في ذهن الطالب النازح جعلته يعيش حالة الاغتراب النفسي. وهذا ما لاحظته لدى الطالب النازح اثناء ممارستي مهنة الارشاد التربوي مما اثار اهتمامي للبحث عن المشاكل النفسية التي يعاني منها الطالب النازح ومنها مشكلتي الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لما لهذه الشريحة من اهمية، وبذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الاتي:

ما علاقة الاغتراب النفسي بالصحة النفسية لدى الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة؟

ثانيا: اهمية البحث (The Importance of the Research):

تتجلى اهمية البحث الحالي بالمحاور الاتية:

اولا. الاهمية النظرية:

- ١- تكمن اهمية البحث الحالي في المشكلة التي يتناولها، والنتائج التي يتوصل اليها، من خلال تسليط الضوء على ظاهرة الاغتراب النفسي ومعرفة الصحة النفسية لدى الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة. اذ تعد المرحلة المتوسطة من المراحل المهمة التي يمر بها الطلبة وخاصة النازحين لانها تقابل مرحلة المراهقة التي تعد من اخطر المراحل التي يمر بها الانسان.
- ٢- الوقوف على ظاهرة الاغتراب النفسي وتوضيح جوانبها النفسية والاجتماعية، ودراستها في مجتمعنا في هذا الوقت الذي كثرت متطلبات الحياة فيه وزادت تعقيداتها، بحيث ادى ذلك الى عجز الطالب النازح عن مواجهة هذه التغيرات الكثيرة، لتجعله يتجه نحو ذاته، يعيش من خلالها في عزلة اجتماعية تتضمن شعوره بالدونية والوحدة وفقدان الانتماء للمجموعة.
- ٣- لاتوجد دراسة بين الدراسات - على حد علم الباحث- تناولت ظاهرة الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة النازحين، مما يبين اهمية اجراء مثل هذا البحث، لمعرفة مدى انتشار ظاهرة الاغتراب النفسي لدى الطلبة النازحين وامكانية وجود علاقة بينها وبين الصحة النفسية لديهم.
- ٤- ان البحث يتجه نحو طلبة المرحلة المتوسطة وهم شريحة كبيرة في المجتمع، وهذا البحث تتجلى اهميته في مساعدة هذه الشريحة في التعرف على الاسس الاولى للاغتراب وماهي الاسباب الكامنة وراءه، والمشكلات التي تؤدي اليها، وكيفية التصدي اليها، ويكون ذلك من خلال معرفة العوامل المرتبطة بهذا المفهوم والتي من شأنها ان تؤثر على الصحة بصورة عامة والصحة النفسية خاصة لدى الطلبة، بالشكل الذي يجعلهم اكثر فعالية وحضور في حياتهم الاسرية والاجتماعية.

ثانيا. الاهمية التطبيقية العملية:

- ١- تتمثل الاهمية العملية لهذا البحث، والتي تهتم بشكل عام الطلبة وخاصة الطلبة النازحين وحلها، على اعتبار ان هذه شريحة مهمة في المجتمع والتي تمكن المجتمع من التطور اذ كان بصحة نفسية وتوازن نفسي جيدين.
- ٢- يمكن للاخصائيين التربويين الاستفادة من نتائج البحث في اعداد برامج تربوية وارشادية.

ثالثا:اهداف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- ١- مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة النازحين.
- ٢- مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة النازحين.
- ٣- العلاقة بين الاغتراب النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة النازحين.

رابعا:حدود البحث (Limitations Research):

- ١- الحدود البشرية: طلبة المرحلة المتوسطة ولكلا الجنسين.
- ٢- الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).
- ٣- الحدود المكانية: المدارس الثانوية والمتوسطة في مركز محافظة بابل.
- ٤- الحدود المعرفية: الاغتراب النفسي والصحة النفسية.

تحديد المصطلحات:

اولا: الاغتراب النفسي: عرفه كل من:

- ١- المغربي(ب ت): هو اضطراب العلاقة التي تهدف الى التوفيق بين مطالب الفرد وحاجاته وامكانياته من جانب وبين الواقع وابعاده المختلفة من جانب اخر(المغربي، ب ت :٢٢).
- ٢- هاينز (Heniz,1996): " هو الاغتراب عن الاختيارات العملية في الحياة اليومية، يبدأ من الفشل في تكوين الهوية، ويرتبط بدلالة خبرات التعلم لدى الشاب، وترتبط هذه الخبرات بخيارات المستقبل والخيارات الاجتماعية ونمو الميول"(حملة، مصطفى، ٢٠٠٩:١٠١).
- ٣- بيك وميشيل (Paik & Michael,2002): شعور الفرد بالانفصال عن الاشخاص الآخرين او عن الذات او كليهما Paik & Michael, 2002: 23).

أما التعريف الاجرائي للاغتراب النفسي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد العينة الدراسة من خلال اجاباتهم عن فقرات مقياس الاغتراب النفسي المعد لهذا الغرض.

ثانيا: الصحة النفسية: عرفها كل من:-

- ١- منظمة الصحة العالمية (WHO:1964):- هي منطلق السلوكيات الذي يشعر الأفراد بحالة من الرفاهية أو السعادة الجسمية والنفسية والاجتماعية التامة، والقدرة على مقابلة مقتضيات الحياة (Al-Nader, et. al. 2013: 149).
- ٢- الدباغ (١٩٨٢):- أنها حالة من الانسجام النفسي الداخلي وجدانيا وفكريا وشخصيا تشعر الفرد بالكفاية والرضا وتمكنه من استغلال قدرته وقابليته بالمستوى المناسب الذي يحقق ذاته وشخصيته المتميزة ويضمن له عيشا هنيئا ومفيدا له (الدباغ، ١٩٨٢: ٢٤٧).
- ٣- الجبوري والجبوري (٢٠١٤): بأنها الرضا عن الذات والآخرين ومدى قدرة الفرد على التوافق النفسي والاجتماعي مع الآخرين، من خلال إشباع حاجاته بالطريقة التي لا تتعارض مع قيم، وعادات، وتقاليده المجتمع (الجبوري والجبوري، ٢٠١٤: ٤٠).

أما التعريف الاجرائي للصحة النفسية: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد العينة عن طريق استجابتهم على فقرات مقياس الصحة النفسية المعد لهذا الغرض.

ثالثاً. الطلبة النازحين: هم الاشخاص الذين اجبروا على هجر ديارهم أو أماكن اقامتهم المعتادة فجأة أو على غير انتظار بسبب صراع مسلح أو نزاع داخلي أو انتهاكات منتظمة لحقوق الانسان وهم لم يعبروا حدود الدولة المعترف بها دولياً (راجا سينغام، ٢٠١٠: ١). وهم العينة الاساسية في البحث الحالي.

الفصل الثاني / المحور الاول/ الاطار النظري:

اولاً/ الاغتراب النفسي (Psychological Alienation)

الاغتراب ظاهرة انسانية لاقت اهتمام كبير من علماء النفس التربية والاجتماع والفلسفة، وهو ظاهرة يستوجب الكشف عن مظاهرها والعوامل المؤدية لها والمصادر المختلفة لزوجها وهو ظاهرة متعدد الابعاد وليست احادية البعد، وخبرة يعيشها الفرد وتضرب جذورها في الوجود الانساني، ومع التقدم الحضاري يزداد عدد البشر الذين يشعرون في كل المجتمعات بالاغتراب بشتى صوره واللوانه، كما يزداد عدد الشخصيات السلبية وتتفاقم المشكلات وتتعدد اساليب الحياة (متولي، ١٩٨٨: ١٨١).

ويتم تفسير الاغتراب النفسي من خلال عدد من النظريات منها:

١- نظريه التحليل النفسي: استطاع فرويد ان يصل الى الحقائق التالية:

- اغتراب الشعور: فالخبرات يتم كبتها لتقليل الالم الناتج منها ولذلك فان تذكرها امر صعب يحتاج الى مجهود كبير للتغلب على المقاومة، التي تحول دون ظهور هذه الخبرات الى الشعور، وبذلك يغترب الشعور عن الخبرات المكبوتة والمقاومة هنا مظهر من مظاهر اغتراب الشعور.

- اغتراب اللاشعور: يشير الى ان الخبرات المكبوتة تبدأ حياة جديدة شاذة في اللاشعور، وتبقى هنالك محتفظة بطاقتها لتحين فرصة للخروج وطالما ان اسباب الكبت لا زالت قائمة، فان اللاشعور يظل مغتربا على شكل انفصال عن الشعور، ومحاولة الانا في التوفيق بين ضغط الواقع ومتطلبات الهو واوامر الانا الاعلى، الا هروباً من اغتراب الفرد عن الواقع الاجتماعي (الموسوي، ١٩٩٧: ٧٧-٧٨).

٢- نظرية السلوكية: تفسر هذه النظرية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة او غير السوية المتعلمة بارتباطها بمثيرات منفردة، ويحتفظ بها الفرد لفعاليتها في تجنب مواقف او خبرات غير مرغوبة، والفرد وفقاً لها يشعر بالاغتراب النفسي عن ذاته عندما ينصاع ويندمج مع الآخرين بلا رأي أو فكر محدد حتى لا يفقد التواصل معهم وبدلاً من ذلك يفقد تواصله مع ذاته (زهران، ٢٠٠٤: ١١٢).

٣- نظرية السمات والعوامل : من اهم سمات هذه النظرية تركيزها على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي تكمن من تحديد سمات الشخصية وتشير الدراسات التي تتناول سمات الشخصية مرتفعي الاغتراب انهم يتميزون بعدد من السمات منها التمرکز حول الذات وعدم الثقة، والتشاؤم، والقلق والتباعد، والوحدة النفسية، وتوترات الحياة اليومية والشعور بفقدان القدرة على التحكم، والاضطرابات في هوية الفرد، ونقص العلاقات الصادقة مع الآخرين، وعدم القدرة على تبني القيم المرغوبة، وعدم القدرة على التوحد مع الابوين، وعدم القدرة على ايجاد تواصل بين الماضي والمستقبل، وعدم الانسجام بين الفرد والاجيال السابقة (زهران، ٢٠٠٤: ١١٣).

٤- نظرية الذات للاغتراب النفسي: يعرف حامد زهران (١٩٩٨) مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات التقييمية الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته ويتكون مفهوم الذات من مفهوم الذات المدرك، ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات المثالي، ويتكون مفهوم الذات من كل ما ندركه عن انفسنا، ويتم تنظيم مكوناته من المشاعر

والمعتقدات التي تشكل في مجموعها اجابة عن التساؤلات من نوع: من نكون؟ وكيف نبدو امام الآخرين؟ وكيف ينبغي ان نتصرف؟ والى من ننتمي؟ والعنصر المهم في تشكيل مفهوم الذات هو الطريقة التي تتحقق بها عملية تنظيم تلك المشاعر والمعتقدات المتناثرة في اطار وحدة متكاملة (قنديل، ١٩٩٩: ١٧٩-١٨٠).

وترى كارين هورني ان الاغتراب النفسي ينشأ حينما يطور الفرد صورة مثالية عن ذاته بلغ من اختلافها عما هو عليه حد انه توجد هوة عميقة بين صورته المثالية وذاته الحقيقة، وحينما يتشبث المرء باعتقاد بأنه هو ذاته المثالية فانه لا يعود قادرا على ادراك ذاته الحقيقية والاغتراب النفسي وفق هذه النظرية انما ينشأ عن الادراك السالب للذات او انخفاض مفهوم الذات او التفاوت الكبير بين تصور الفرد عن المثالية وذاته كما هو متوقع (زهران، ٢٠٠٤: ١١٤).

٥- **النظرية الوجودية:** ويرى الوجوديون ان الوجود الانساني هو وجود مشوب بالقلق والاغتراب وان الانسان مخلوقا متوازنا، فهو لا ينشد التوازن داخل نفسه ومع البيئة، ويعتبر قلقه واغترابه متاصلين ويضريان بعمق في اغواره بحيث لا يستطيع التخلص منها بالارضاءات الوقتية (فيكتور، ١٩٨٢: ٥٢).

ابعاد الاغتراب النفسي:

يقصد بالابعاد، بعد المكونات التي يتألف منها شيء ما، وللاغتراب النفسي ابعاد هي:

- ١- **اللاقوة (العجز):** تشير الى تلك الحالة التي يشعر بها الفرد بأنه غير قادر على تحقيق اهدافه، وأنه لا يستطيع التأثير في المواقف الاجتماعية التي يواجهها، فمسيره وارادته ليسا بيده بل تحددها عوامل وقوى خارجه عن ارادته الذاتية (خليفة، ٢٠٠٣: ٣٦).
- ٢- **اللامعنى:** يقصد به ان الفرد المغترب نفسيا يرى الحياة لا معنى لها، وانها تسير وفق منطق غير مفهوم وغير معقول، ومن ثم يشعر المغترب بأن حياته لا جدوى لها، وبذلك يفقد واقعيته ويشعر باللامبالاة والفراغ الوجودي (عيد، ٢٠٠٥: ٢٥٠).
- ٣- **اللامعيارية (الانومييا):** تشير الى شعور الفرد بأن الوسائل غير المشروعة هي المطلوبه اليوم، وان الانسان يحتاجها الان لتحقيق اهدافه، مما يشعر الفرد بضياح القيم وفقدان المعايير الاجتماعية التي اصطلح عليها المجتمع، والتي تتمثل بالعادات والتقاليد واخلاقية التعامل التي تحكم السلوك (حمام والهويش، ٢٠١٠: ٣١).
- ٤- **العزلة الاجتماعية:** هي انسحاب الفرد وانفصاله عن التيار السائد في مجتمعه، وشعوره بالوحدة والغربة حتى ولو كان مع الآخرين، مع سعيه للابتعاد عن الآخرين (زهران، ٢٠٠٤: ١٠٩).
- ٥- **التمرد:** يقصد به شعور الفرد بالبعد عن الواقع، ومحاولته الخروج عن المألوف والشائع، وعدم الانصياع للعادات والتقاليد السائدة، والرفض والكراهية والعداء لكل ما يحيط بالفرد من قيم ومعايير، وقد يكون التمرد على النفس او المجتمع بما يحتويه من أنظمة ومؤسسات او على موضوعات وقضايا اخرى (رجب، ٢٠٠٣: ٤٠-٤١).
- ٦- **الرفض:** هو اتجاه سلبي رافض، معاد نحو الآخرين، او نبذ بعض السلوك، ويتضمن الرفض الاجتماعي التمرد على المجتمع، عدم التقبل الاجتماعي، رفض الذات (زهران، ٢٠٠٤: ١١٠). بناء على ما تقدم نلاحظ ان كل ابعاد الاغتراب النفسي تكاد تكون مترابطة ومتداخلة ويكمل بعضها البعض الاخر، ولكل بعد منها اهميته وتأثيره في تحديد طبيعة الاغتراب النفسي للفرد ودرجة وحدة هذا الاغتراب.

ثانيا/ الصحة النفسية (Mental Health):

ومن الملاحظ أن العلماء وفلاسفة المسلمين كتبوا من الكتب التي تتناول قضايا الصحة النفسية التي أخذت المنحى الوقائي بالتأكيد على أهمية التربية الإسلامية في البيت والمدرسة والمسجد، وبشرح أمراض النفوس وعلاماتها وطرائق العلاج والوقاية منها وتعد هذه الكتب مرجعا للصحة النفسية بلغة علم النفس الحديث من أمثال (أحياء علوم الدين) للإمام الغزالي وكتاب (زاد الميعاد من هدى خير العباد، ورسالة في أمراض القلوب) لابن قيم الجوزية، وكتاب ابن مسكويه (تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق) (غيث، ٢٠٠٦: ٤٥).

الأسس النظرية للصحة النفسية

تكاد النظريات التي تناولت الصحة النفسية مختلفة بجوانبها بحسب المدارس التي تنتمي إليها، وفي ما يأتي عرضاً موجزاً للمدارس والنظريات المفسره للصحة النفسية:

١- مدرسة التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

يرى قسم من علماء النفس أهمية العمليات النفسية في حصول الاضطرابات العقلية إذ يؤكدون أهمية الحوادث الداخلية اللاشعورية، ويعتقدون أن معظم السلوك يتأثر بالاندفاعات اللاشعورية التي ترفع منسوب القلق في النفس (الكعبي، ٢٠١١: ٤٢) وتتمثل الصحة النفسية من وجهة نظر فرويد **Froide** بقوله أنها "القدرة على الحب والحياة" فالإنسان السليم نفسياً هو الذي تمتلك الأنا لديه قدرتها الكاملة على التنظيم والانجاز، ويمتلك مدخلا لجميع أجزاء ألهو ويستطيع ممارسة تأثيره عليه، ولا يوجد عداء طبيعي بين الأنا وألهو، أنهما ينتميان لبعضهما البعض ولا يمكن فصلهما عملياً عن بعضهما في حالة الصحة (رضوان، ٢٠٠٩: ٣٥). أما اريكسون فيرى أن الصحة النفسية تتمثل في قدرة الفرد على مواجهة مشكلات النمو التي يمر بها بنجاح، وأن صحة الفرد النفسية في مرحلة عمرية معينة تساعد الفرد على تحقيق التكيف في المراحل العمرية التالية (العناني، ٢٠٠٠: ١٦).

ويضيف الفرويديون الجدد ومن أبرزهم (فروم وسوليفان) وغيرهم أن الاضطرابات النفسية مرتبطة أساساً بظروف الفرد الاجتماعية والاقتصادية وكذلك بظروف ومحتوى عملية التنشئة الاجتماعية بالفقر، والتفكك الأسري، والإهمال، والضغوطات الاجتماعية والتفاوت الحاد بين الطبقات الاجتماعية هي المسؤولة أولاً وأخيراً عما يلاقيه الفرد من اضطرابات تنعكس على صحته النفسية (التميمي، والدفاعي، ٢٠١٠: ٧٧).

٢- المدرسة السلوكية (Behavioral Theory)

اختلف علماء النظرية السلوكية في تفسير السلوك ولكن الاختلاف ركز في التفاصيل وليس في الأسس العامة للسلوك الذي ترى أنه مكتسب ومتعلم تبعاً لمبادئ التعلم العامة وكأنها سلوك يتم تعلمه بمبادئ التشريط سواء الاقترائية أو الإجرائية (باطه، ٢٠٠٢: ١١٥).

ويرى رواد المدرسة السلوكية أن مظاهر الصحة النفسية السليمة هي قدره الفرد على اكتساب عادات مناسبة وفعالة تساعد في تعامله مع الآخرين ومواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات حاسمة، فنجاح الإنسان في توافقه مع جسمه ونفسه ومجتمعه هو المعيار الدال على أن الفرد يتمتع بصحة نفسية جيدة (التميمي والدفاعي، ٢٠١٠: ٧٧). وتعد العادة **Habit** بمثابة المفهوم الأساس في هذه النظرية لدراسة الشخصية فالسلوك المرضي **Disorder Behavior** يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه مثلما هو السلوك العادي مع وجود اختلافات بين طريقة اكتساب السلوك المرضي، فالعملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي عملية تعلم (الكعبي، ٢٠١١: ٤٤). وعموماً فإن الفرد المتمتع بالصحة النفسية لدى السلوكيين هو القادر على اكتساب عادات تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها الفرد وتتطلبها هذه البيئة، لذلك إن اكتساب الفرد لعادات مناسبة وفاعلة من شأنه أن يساعد على التعاون مع الآخرين في مواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات، فإذا اكتسب الفرد عادات تلائم ثقافة مجتمعه فهو في صحة نفسية سليمة، وإذا فشل في اكتساب عادات لا تتناسب مع ما هو متعارف عليه في المجتمع ساءت صحته النفسية، فالمحك الاجتماعي هو المستعمل هنا للحكم على الصحة النفسية للفرد (عبد الغفار، ١٩٧٦: ٤٠).

٣- المدرسة الوجودية

عرفت الوجودية الصحة النفسية بأنها السيطرة على المكامن النفسية الجسدية والنفسية العقلية وتؤكد الوجودية على أن الإنسان في حالة الصحة هو الإنسان القادر على الاهتمام بالآخرين والمواضيع بحرية ووضوح، والحفاظ باستقلالية ذاته في الوقت نفسه. والوضوح أو الصراحة السليمة تتضمن القدرة على الحفاظ على مسافة من الآخرين أو صدهم بصورة مبررة وواعية (بطرس، ٢٠٠٨: ٢٨). ويرى الاتجاه الوجودي أن الصحة النفسية تتمثل في النقاط الآتية-

١- أن يدرك الإنسان معنى وجوده.

٢- أن يدرك إمكاناته وقدراته.

٣- أن يكون حراً في تحقيق ما يريد وبالأسلوب الذي يختاره.

٤- أن يدرك جوانب ضعفه ويتقبلها.

٥- أن يدرك طبيعة الحياة وتناقضاتها.

فإذا فشل الفرد في إدراك ما سبق فذلك يعني الاضطراب النفسي مما يؤدي إلى الصحة النفسية السيئة (الكعبي، ٢٠١١: ٤٥). وحسب رأي المدرسة الوجودية أن الأمراض النفسية هي نتاج المجتمع، فالمجتمع بسماحة أو عدم سماحة بالتعبير عن أمزجة معينة فانه من خلال ذلك يعطي الشكل لاستيائاتنا وسخطنا، لذا فان في كل مجتمع وفي كل حقبة زمنية يغذي فينا خصائصه العصابية، مما يترتب على ذلك فقدان الروابط بين الفرد والمجتمع وبالتالي اعتلال الصحة النفسية (الجبوري والجبوري، ٢٠١٤: ٥٢-٥٣).

يُعدّ فرا نكل من أبرز المساهمين في تطوير العلاج الوجودي الذي يفضل بعض الباحثين عدّه فلسفة أو منهجاً وليس مدرسة منفصلة (غيث، ٢٠٠٦: ٤٠). ويُعد اكتشاف المعنى معياراً للصحة النفسية في منظور "فرانكل" فعندما لا يستطيع الناس أو الأفراد اكتشاف المعنى، فأنهم سيعيشون في خبرة "الإحباط الوجودي" Existential Frustrations، التي تعدّ المصدر الرئيسي للسلوك الشاذ. فالاضطرابات النفسية لدى "فرانكل" وبخاصة الكبت تنشأ بوصفها نتيجة حين لا يكون لدى الفرد غرض أو هدف معين في الحياة (الزبيدي، ٢٠٠٩: ١٤١).

فالفرد المتمتع بالصحة النفسية من وجهة نظر الوجوديين هو القادر على خلق حالة من الاتزان بين الأشكال الثلاثة للوجود: الوجود المحيط بالفرد، والوجود الخاص بالفرد، والوجود المشترك بالعالم لان العصابي طبقاً لرأي (May) هو المنشغل بالوجود المحيط به بشكل مفرط ومهمل في الوقت نفسه لوجوده الخاص بشكل مفرط (النمر، ٢٠٠٩: ٣١).

هنا نقف على الفكرة الرئيسة للوجودية فلكي تعيش عليك أن تعاني، ولكي تبقى عليك أن تجد معنى للمعاناة، وإذا كان هناك هدف في الحياة، فيوجد بالتالي هدف في المعاناة وفي الموت ولكن لا يوجد شخص يستطيع أن يخبر آخر بماهية هذا الهدف، أن الخاصية المميزة للإنسان أنه يستطيع أن يحيا بواسطة تطلعه إلى المستقبل (الزبيدي، ٢٠٠٩: ١٤١).

المحور الثاني: الدراسات السابقة للاغتراب النفسي والصحة النفسية

اولاً: دراسات سابقة تناولت الاغتراب النفسي:

١- دراسة براون (Brown, 2000)

الشعور بالاغتراب وعلاقته بالحاجة الى الاتصال مع الآخرين.

جرت هذه الدراسة في امريكا، وكان الهدف منها معرفة العلاقة بين مستويات الاغتراب وما يقابلها من مستويات الحاجة الى الاتصال مع الآخرين، وتالف عينة الدراسة من (١٧٣٩) طالبا، وقد استخدم الباحث مقياس لقياس الاغتراب ومقياس لقياس الحاجة الى الاتصال مع الآخرين، وقد توصل الى وجود علاقة طردية بين الاغتراب والحاجة الى الاتصال مع الآخرين اي كلما زادت الحاجة الى الاتصال مع الآخرين زاد الشعور بالاغتراب. (Brown, 200: 459)

ثانياً: دراسات تناولت الصحة النفسية:

١- دراسة (المالكي، ٢٠٠٧):

الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة

استهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين ومعرفة الفرق بين المرشدين في الرضا الوظيفي على وفق متغير سنوات الخدمة والراتب والمؤهل ومعرفة الفروق بين المرشدين في الصحة النفسية على وفق متغير

سنوات الخدمة والراتب والمؤهل، وتألف عينة الدراسة من (١٤٥) مرشدا من المرشدين الذين يعملون بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، واستعمل الباحث مقياس الرضا الوظيفي للشابحي ومقياس مرسى وعبد السلام للصحة النفسية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبارات شفوية، توصلت الدراسة إلى انه توجد علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي والصحة النفسية ولا توجد فروق في الرضا الوظيفي تبعا لمتغيرات الدراسة وكذلك لا توجد فروق في الصحة النفسية تبعا لمتغيرات الدراسة (الكعبي، ٢٠١١: ٥٨).

مناقشة الدراسات السابقة:

- ١- **الاهداف:** ذهبت مجموعة من الدراسات الى تناول الاغتراب النفسي وعلاقته بالحاجة الى الاتصال مع الآخرين كدراسة Brown, 2000، وتناولت دراسة (المالكي، ٢٠٠٧) الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية، اما الدراسة الحالية فتحاول الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاغتراب النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة.
- ٢- **طبيعة العينة:** تبين من استعراض الدراسات السابقة انها جرت على عينات من الطلبة والمرشدين المدرسين، وعينة البحث الحالي هم من الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة.
- ٣- **الوسائل الاحصائية:** استعملت معظم الدراسات السابقة معاملات الارتباط وقوانين احصائية ترتبط باجراءات بناء ادوات القياس، ومنها ما يرتبط بالاجابة عن تساؤلات واهداف تلك الدراسات، اما هذه الدراسة فقد استعملت اختبار (T-test) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون.
- ٤- **الادوات:** استعملت الدراسات السابقة عدد من ادوات القياس تختلف باختلاف الاهداف، اذ قام الباحثون ببناء عدد منها، وتبنى آخرون ادوات صممها باحثون سابقون، اما في الدراسة الحالية قام الباحث بتبني اداتين لقياس الاغتراب النفسي والصحة النفسية.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- ١- افاد الباحث في اختيار طبيعة المجتمع وحجم عينته.
- ٢- افاد الباحث من حيث اختيار الوسائل الاحصائية ومناسبتها لمتغيرات البحث.
- ٣- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.
- ٤- الافادة من النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة ومناقشتها بنتائج الدراسة الحالية.
- ٥- الافادة من منهجية البحث والمقاييس التي استعملت وملأتمتها لعينة الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته.

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهج البحث واجراءاته لتحقيق اهدافه. وشملت تلك الاجراءات تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له، ثم عرض موجز للاداة التي استعملت في الدراسة واجراءات تقنيها، وطريقة تطبيقها

أولاً: منهج البحث:

استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لاجراء هذا البحث لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث الذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها، ومعرفة حجم ونوع العلاقات بين البيانات (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٨٥).

ثانياً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من الطلبة النازحين في مدارس مديريه محافظة بابل، والبالغ عددهم (٢٦٠٠) طالب وطالبة، بحسب احصائية المديرية العامة لتربية بابل / مديرية التخطيط التربوي / الاحصاء للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

ثالثاً: عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية من الطلبة النازحين بنسبة (٥٠%) من المجتمع الاصلي، اذ يشير (عودة، وملداوي ١٩٩٨) بأن حجم العينة في البحوث الوصفية هو (٢٠%) من حجم المجتمع اذ كان صغير نسبياً (بضع مئات) و(٥-١٠%) من حجم المجتمع اذ كان كبيراً نسبياً (بضع الالاف) و(١-٥٠%) من حجم المجتمع اذ كان كبيراً جداً (عشرات الالاف) (عودة، وملداوي، ١٩٩٨: ١٣٤-١٣٥)، فبلغ عدد افراد عينة بناء البحث (١٣٤) طالب وطالبة وواقع (١١٨) من طالب و(١٦) طالبة موزعين على مدارس المتوسطة والثانوية في المديرية العامة لتربية بابل والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

افراد عينة البحث الموزعين في المدارس

ت	اسم المدرسة	ذكور	اناث	المجموع
١	متوسطة ابن نما للبنين	١٨	-	١٨
٢	ثانوية الدستور للبنين	٣٣	-	٣٣
٣	متوسطة فضة للبنات	-	١٦	١٦
٤	متوسطة دمشق للبنين	٢٥	-	٢٥
٥	ثانوية الجزائر للبنين	٢٤	-	٢٤
٦	متوسطة دعل الخزاعي للبنين	١٨	-	١٨
	المجموع	١١٨	١٦	١٣٤

رابعاً: اداتا البحث (Research Scales):

قام الباحث بتبني مقياسي الاغتراب النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة النازحين، اذ تبني الباحث مقياس (عبد الله، ٢٠٠٨) للاغتراب النفسي ومقياس (حسن، ٢٠١٤) للصحة النفسية لغرض تحقيق اهداف البحث.

صياغة فقرات المقياسين: ان اي مقياس يتم تصميمه يتكون في نهاية الامر من مجموعه من الفقرات، ويتحدد ترتيب الفقرات في المقياس على وفق صعوبتها، بحيث تصبح من حيث شكلها وتكوينها وصعوبتها وصدقها وترتيبها في المقياس مناسبة وصالحة (علام، ٢٠٠٩: ١٩٠) وبذلك يتكون مقياس الاغتراب النفسي من (٤٠) فقرة، اما مقياس الصحة النفسية فيتكون من (٢٤) فقرة.

صلاحية الفقرات:

المقياسين بصورتها الاولى على مجموعه من المحكمين من ذوي الاختصاص وطلب منهم الحكم على صلاحية الفقرات في قياس الاغتراب النفسي وقياس الصحة النفسية، وابداء ملحوظاتهم وآرائهم في ما يخص صياغة الفقرات وانتفاءها للمقياس، وتعديل بعض الفقرات او اضافتها، وقد اعتمد الباحث على موافقة (٨٠%) من الخبراء المحكمين محكا لصلاحية الفقرات ملحق (٣)، وبعد تحليل اجابات المحكمين تبين اتفاقهم جميعا على صلاحية الفقرات كافة وبنسبة (١٠٠%)، ولم تحذف اية فقرة ولم يجر اي تعديل على الفقرات.

اعداد تعليمات المقياسين:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب، لذا روعي في اعداد تعليمات المقياسين ان تكون واضحة وبسيطة ومفهومة، والتأشير يكون بعلامة (/) تحت الاختيار الذي ينطبق على المستجيب من بين الاختيارات على مقياس الاغتراب النفسي وهي (دائماً، احياناً، نادراً)، اما في مقياس الصحة النفسية هي (دائماً، كثيراً، احياناً، ابداء)، وقد اكدت سرية الاجابة، ولم يطلب من المستجيب ذكر اسمة ووضح له ان الاجابة لأغراض البحث العلمي.

تصحيح المقياسين:

يقصد به الاستجابة لكل مستجيب على كل فقرة من فقرات المقياس الاغتراب النفسي، واستخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع درجات الاستجابة على المقياس، ولتحقيق هذا الغرض اعتمد الباحث طريقة (ليكرت) وذلك بوضع بدائل للإجابة مدرج ثلاثي وهي (دائماً، احياناً، نادراً) ووضع اوزان لهذه البدائل (٣، ٢، ١) على التوالي، وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (١٢٠) وادنى درجة (٤٠) وبذلك عدت الدرجة (٨٠) متوسطاً فرضياً، اما في مقياس الصحة النفسية اعتمد الباحث طريقة (ليكرت) وذلك بوضع بدائل للإجابة مدرج رباعي وهي (دائماً، كثيراً، احياناً، نادراً) ووضع اوزان لهذه البدائل (٤، ٣، ٢، ١)، وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (٩٦) وادنى درجة (٢٤) وبهذا عدت الدرجة (٦٠) متوسطاً فرضياً.

عينة التطبيق الاستطلاعي:

من اجل التعرف على وضوح تعليمات المقياس وموافقة فقراته والكشف عن المواقف الغامضة وغير الواضحة وكذلك حساب معدل الوقت المستغرق في الاجابة عن جميع فقرات المقياس، طبق المقياسين على عينة بلغت (٣٠) من الطلبة الذكور والاناث بواقع (١٥) طالب من الطلبة النازحين و(١٥) طالبة من الطالبات النازحات، وقد تبين ان فقرات المقياس كانت واضحة لديهم، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياسين (٢٠) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية:

يهدف التحليل الاحصائي لفقرات المقياس، اختيار الفقرات التي تقيس سمة معينة قياساً دقيقاً بواسطة استعمال الاساليب الاحصائية المناسبة والتعرف على القوة التمييزية للفقرات (علام، ٢٠٠٠: ٢٦٧)، وقد تم تطبيق مقياس الاغتراب النفسي ومقياس قلق المستقبل على عينة مكونة من (١٣٤) طالب وطالبة، اختيروا عشوائياً من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث.

١- اسلوب المجموعتين المتطرفتين (Contrasted Group Method):

لغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب اتبع الباحث الخطوات الاتية:

- ١- تطبيق فقرات مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (١٣٤) طالب وطالبة من الطابة النازحين في المدارس المتوسطة والثانوية في المديرية العامة لتربية بابل.
- ٢- تصحيح اجابات الطلبة لايجاد الدرجة الكلية لاستجابة كل طالب عن فقرات المقياسيين.
- ٣- ترتيب درجات الطلبة ترتيباً تنازلياً لاختيار (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على اعلى الدرجات لتكون المجموعة العليا وعددها (٣٦)، واختيار (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على درجات منخفضة لتكون المجموعة الدنيا وعددها (٣٦).
- ٤- استخراج معامل التمييز باستعمال اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، ولكل فقرة من فقرات المقياسيين، وقرنت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة للقيمة التائية الجدولية وتبين ان جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومقارنتها مع القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) والجدول (٢) و(٣) يوضحان ذلك.

جدول (٢)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاغتراب النفسي باستعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
١	٢,٢٧	٠,٥٧٤	١,٨٨	٠,٦٠٠	٢,٧٢٦
٢	١,٥٥	٠,٧٥٤	١,٢٤	٠,٤٣٥	٢,٠٠٠
٣	٢,١٨	٠,٦٨٣	١,٣٣	٠,٥٤٠	٥,٦٠٠
٤	١,٩٤	٠,٧٤٧	١,٣٠	٠,٥٢٩	٣,٩٩١
٥	١,٩١	٠,٨٠٥	١,٣٠	٠,٥٨٥	٣,٤٩٨

٢,١٦٣	٠,٧٠٨	١,٨٥	٠,٧٧٠	١,٩٧	٦
٣,١٣٢	٠,٧١١	١,٥٥	٠,٧٨١	٢,١٢	٧
٤,٠٦٠	٠,٦١٤	١,٧٦	٠,٦٥٩	٢,٣٩	٨
٢,٤٠١	٠,٦٦٧	١,٤٨	٠,٧٦٥	١,٩١	٩
٢,٢٠٥	٠,٦٨٤	١,٧٠	٠,٧٦٥	٢,٠٩	١٠
٤,٣٤٤	٠,٦٠٩	١,٣٩	٠,٧٩٥	٢,١٥	١١
٦,٧٥٦	٠,٣٦٤	١,١٥	٠,٧٤٠	٢,١٢	١٢
٢,١٠٤	٠,٧٠٨	١,٥٨	٠,٨١٠	١,٩٧	١٣
٢,٩٤٢	٠,٥٦٦	١,٥٢	٠,٦٨٤	١,٩٧	١٤
٢,٤٨٩	٠,٦١٩	١,٥٢	٠,٨٤٧	١,٩٧	١٥
٣,٣٣٠	٠,٧٦٩	١,٨٢	٠,٧٠٨	٢,٤٢	١٦
٢,٢٧١	٠,٧٤٧	١,٦١	٠,٧٧٠	٢,٠٣	١٧
٤,٤١١	٠,٧٥١	١,٧٦	٠,٦٩٩	٢,٣٦	١٨
٣,٣٩٣	٠,٧٠٤	١,٦١	٠,٧١٢	١,٨٥	١٩
٢,٩٢٤	٠,٧٠٨	١,٧٦	٠,٧٦١	٢,٢٧	٢٠
٣,٩٢٤	٠,٦١٩	١,٤٨	٠,٧٥٥	٢,١٥	٢١
٥,٢٣٩	٠,٦٠٣	١,٣٦	٠,٦١٩	٢,١٥	٢٢
٥,١٤٦	٠,٥٠٦	١,٤٥	٠,٦٣٥	٢,١٨	٢٣
٣,٦٧٠	٠,٦٦٧	١,٤٨	٠,٧٤٠	٢,١٢	٢٤
٤,٠٥٩	٠,٧٥٥	١,٥٢	٠,٧٦١	٢,٢٧	٢٥
٢,٢٩٦	٠,٦١٩	١,٤٨	٠,٦٦٧	١,٨٥	٢٦
٣,٥٩٢	٠,٦١٧	١,٤٥	٠,٧٤٧	٢,٠٦	٢٧
٢,٢٠٠	٠,٦٠٩	١,٦١	٠,٧٢٨	١,٩٧	٢٨
٣,٨٣١	٠,٥٦٤	١,٥٥	٠,٧١٢	٢,١٥	٢٩
٢,٤٨٩	٠,٧٧٠	١,٧٠	٠,٧١٢	٢,١٥	٣٠
٤,٥٧٤	٠,٦١٤	١,٤٢	٠,٧٢٧	٢,١٨	٣١
٦,٠١٥	٠,٥٦٦	١,٤٨	٠,٦٥٩	٢,٣٩	٣٢
٢,٤٠١	٠,٧١١	١,٤٥	٠,٦١٩	١,٨٥	٣٣
٢,٧٢٠	٠,٨٢٢	١,٦٤	٠,٧١٢	٢,١٥	٣٤
٣,٧١٨	٠,٥٧٤	١,٢٧	٠,٧٤٠	١,٨٨	٣٥
٣,٩٥٢	٠,٦٠٩	١,٦١	٠,٨١٠	٢,٣٠	٣٦
٣,٠٣٤	٠,٦٥٩	١,٦١	٠,٧٩٥	٢,١٥	٣٧
٣,٣٠٠	٠,٦٤٥	١,٦٧	٠,٦٩٦	٢,٢١	٣٨
٣,٤٦٥	٠,٥٦٤	١,٤٥	٠,٧٧٠	٢,٠٣	٣٩
٢,٣٢٥	٠,٦٦٦	١,٥٥	٠,٨١٠	١,٩٧	٤٠

جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الصحة النفسية باستعمال المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٣,٢٤	٠,٨٣٠	٢,٥٨	١,٠٠١	٢,٩٤٥
٢	٣,٥٨	٠,٧٠٨	٢,٧٩	١,٠٨٣	٣,٤٩٨
٣	٢,٨٢	١,١٨٥	٢,٢١	٠,٩٢٧	٢,٣١٤
٤	٢,١٢	١,١١١	١,٦٤	٠,٦٩٩	٢,١٢٢
٥	٢,٦٤	٠,٨٢٢	١,٩١	٠,٦٧٨	٣,٩١٩
٦	٣,١٢	٠,٩٩٢	٢,٣٦	٠,٩٢٩	٣,٢٠١
٧	٢,٨٢	٠,٩١٧	٢,٢٧	٠,٩٧٧	٢,٣٣٨
٨	٢,٨٨	٠,٩٢٧	٢,٢١	٠,٨٢٠	٣,٠٩٤
٩	٢,٣٠	٠,٩٥١	١,٧٦	٠,٧٩٢	٢,٥٣١
١٠	٢,٩٤	٠,٨٢٧	٢,٠٣	٠,٩١٨	٤,٢٢٧
١١	٣,١٢	٠,٩٦٠	٢,٤٨	١,٠٠٤	٢,٦٣١
١٢	٢,٣٠	٠,٩١٨	١,٦٧	٠,٦٤٥	٣,٢٥٧
١٣	٢,٧٩	٠,٩٩٢	٢,١٢	٠,٩٦٠	٢,٧٧٣
١٤	٢,٥٨	٠,٩٠٢	١,٨٥	٠,٩٠٦	٣,٢٦٨
١٥	٢,٤٢	١,٠٦٢	١,٧٩	٠,٨٥٧	٢,٦٧٩
١٦	٢,٤٥	١,٠٠٣	١,٥٨	٠,٧٥١	٤,٠٢٩
١٧	٢,٧٩	١,٠٢٣	٢,٢٧	٠,٩٧٧	٢,٠٩٢
١٨	٢,٤٨	١,١٧٦	١,٨٢	٠,٧٢٧	٢,٧٧٠
١٩	٢,٥٨	١,١١٩	١,٩٤	٠,٧٠٤	٢,٧٦٥
٢٠	٢,٣٩	١,١١٦	١,٧٩	٠,٧٨١	٢,٥٥٦
٢١	٢,٣٠	١,٠١٥	١,٦١	٠,٥٥٦	٣,٤٦٠
٢٢	٢,٤٢	١,٠٦٢	١,٥٥	٠,٦١٧	٤,١١٢
٢٣	٢,٧٣	١,٠٠٨	٢,١٢	٠,٨٩٣	٢,٥٨٥
٢٤	٢,٩١	٠,٩٤٧	٢,١٢	٠,٩٩٢	٣,٢٩٩

٢- طريقة الاتساق الداخلي للفقرات (Internal Consistency Method): يعيد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً في تحليل فقرات المقاييس النفسية، وإن ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية، والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً (عودة، ١٩٩٨: ٣٤٠).

وتم تطبيق المقياسين على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (١٣٤) طالب وطالبة من النازحين، وعند حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) اتضح أن جميع فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط معتدل على وفق معيار ايبيل (Ebel) الذي حدد (٠,١٩) فأكثر كمعيار لصدق الفقرة (Ebel & Frisbille, 2009: 299)، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (١٣٢) مع القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) وقد عد المقياسين صادقين بنائياً على وفق هذا المؤشر والجدول (٤) و(٥) يوضحان ذلك.

جدول (٤)

قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٣٨٢	٢١	٠,٥٧٠
٢	٠,٢٤٣	٢٢	٠,٦٣١
٣	٠,٥٧٣	٢٣	٠,٥٨١
٤	٠,٤٢٦	٢٤	٠,٤٨٧
٥	٠,٤١٤	٢٥	٠,٥٧٤
٦	٠,٢٧٠	٢٦	٠,٤٦٦
٧	٠,٣٢٤	٢٧	٠,٥٠٥
٨	٠,٥١٤	٢٨	٠,٢٣٦
٩	٠,٣٠٠	٢٩	٠,٤٣٩
١٠	٠,٣٨٧	٣٠	٠,٣٤٢
١١	٠,٥٠٣	٣١	٠,٦١٠
١٢	٠,٦٣١	٣٢	٠,٦٣٩
١٣	٠,٢٨٥	٣٣	٠,٢٩٦
١٤	٠,٣٣٢	٣٤	٠,٣٧٠
١٥	٠,٤٢٣	٣٥	٠,٤٤٩
١٦	٠,٤٢٣	٣٦	٠,٥٨٩
١٧	٠,٣٩٨	٣٧	٠,٣٤٢
١٨	٠,٥١٥	٣٨	٠,٤٧٦
١٩	٠,٤٧٨	٣٩	٠,٥٩٨
٢٠	٠,٤٢٧	٤٠	٠,٣٦٠

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٤٤٥	١٣	٠,٥٤٤
٢	٠,٤٧١	١٤	٠,٤٣٣
٣	٠,٣٠٨	١٥	٠,٤٥٨
٤	٠,٥١٧	١٦	٠,٥٣٠
٥	٠,٥٩٣	١٧	٠,٣١٦
٦	٠,٤٥٦	١٨	٠,٤٨١
٧	٠,٣٠٦	١٩	٠,٤٣٤
٨	٠,٥٤٠	٢٠	٠,٥٢٣
٩	٠,٣٦٠	٢١	٠,٤٦١
١٠	٠,٥٣٤	٢٢	٠,٥١٨
١١	٠,٤٨٩	٢٣	٠,٣٤١
١٢	٠,٣٣٩	٢٤	٠,٤١٠

الخصائص السايكومترية لمقياس الاغتراب ومقياس الصحة النفسية:

١- **الصدق المقياس (Vealer Validity):** طبق الباحث نوعين من الصدق للمقياس الحالي هما : الصدق الظاهري (Face Validity) وصدق البناء (Constrict Validity).

أ- **الصدق الظاهري:** يقصد بالصدق الظاهري عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم بمدى صلاحيتها في قياس ما يراد لقياسه (الغريب، ١٩٨٥: ٦٧٩). وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية في البحث الحالي عن طريق عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقييم للحكم على صلاحيتها.

ب- **صدق البناء:** يقصد به تحليل درجات المقياس في ضوء مفهوم نفسي معين استنادا الى الخاصية المراد قياسها، والارتباطات بين جوانب المقياس بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس، واستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية (حبيب، ١٩٩٦: ٣٠٧).

٢- ثبات المقياس (Seale Reliability):

الثبات الاتساق في النتائج والمقياس الثابي مقياس موثوق فيه ومعتمد عليه، يعطي النتائج نفسها، ودرجات المقياس تكون ثابتة اذا كان المقياس يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباعدة، فالثبات يعني الدقة في القياس (علام، ٢٠٠٠: ١٣١). وقد تحقق الباحث من ثبات مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية بالطرائق الآتية:

أ- **طريقة اعادة الاختبار (Re - Test):** تستند الفكرة الاساسية في هذه الطريقة الى اجراء الاختبار على مجموعة من الافراد ثم اعادة الاختبار على المجموعة نفسها من الافراد في ظروف مماثلة بعد مضي مدة زمنية بين الاختبار الاول والاختبار الثاني ثم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين الاول والثاني وهو ما يسمى بـ(معامل الثبات) (الانصاري، ٢٠٠٠: ١٢٠).

وقد طبق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة اختبروا عشوائيا، وبعد مرور (١٥) يوما طبق الاختبار على العينة نفسها مرة ثانية وهي مدة مقبولة لكي لا يتذكر المستجيب اجابته في الاولى (ايرفن ووليم، ٢٠٠٣: ٣٣٨) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) لمقياس الاغتراب النفسي، ومعامل الثبات (٠,٧٧) لمقياس الصحة النفسية، وتعد هاتان القيمتان مؤشرا جيدا على استقرار اجابات الطلبة على المقياسين عبر الزمن .

ورأى (العيسوي، ١٩٨٥) اذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الاول والثاني (٠,٧٠) فأكثر عد ذلك مؤشرا جيدا (العيسوي، ١٩٨٥: ٥٨).

ب- **معادلة الفا كرونباخ (Coefficient Alfa):** اشتق كرونباخ صورة عامة لمعادلة الثبات على اساس معادلة (كيودر - ريتشاردسون) اطلق عليها اسم (معامل الفا)، تقوم على اساس حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة وتقسيمه على عدد من الاجزاء يساوي عدد فقراته، وكل فقرة تكون اختبار جزئيا (عودة، ١٩٩٨: ٣٥٤) وبناء على ذلك استخدمت هذه المعادلة لاستخراج معامل الثبات (الفا) لمقياس الاغتراب النفسي (٠,٧٦)، ومعامل ثبات (الفا) لمقياس الصحة النفسية (٠,٨٠) وهما معامل ثبات يمكن الاعتماد عليهما بحسب ما تشير اليه الادبيات.

وصف مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية بصيغتهما النهائية:

يتألف مقياس الاغتراب النفسي بصيغته النهائية من (٤٠) فقرة وملحق (١) يبين ذلك وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٤٠- ١٢٠) درجة وبمتوسط فرضي (٨٠) درجة، ويتألف مقياس الصحة النفسية بصيغته النهائية من (٢٤) فقرة وملحق (٢) يبين ذلك وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٤- ٩٦) درجة وبمتوسط فرضي (٦٠) درجة.

التطبيق النهائي:

بعد ان اصبحت الاداتان جاهزتين للتطبيق بدأ الباحث من (٢٠١٧/٣/١ - ٢٠١٧/٣/١٦)، وروعي ان يجرى تطبيق اداتي البحث على العينة في ظروف جيدة من حيث التهوية والاضاءة والجلسة المريحة، لتساعد الطلبة على ان يكونوا في حالة نفسية وذهنية جيدة، اذ وزعت اداتا البحث على الطلبة وطلب منهم تدوين البيانات على ورقة الاجابة.

وبعد شرح الباحث كيفية الاجابة عن فقرات الاداتين واعطائهم مثالا على ذلك، وتم اعلامهم ان اجاباتهم ستكون سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث، وبعد اكمالهم المطلوب منهم، جمع الباحث استمارات الاداتين لكل طالب وطالبة، ورتبت الاستثمارات بحسب الجنس، ليتسنى للباحث سهولة التصحيح وتحويل الاجابات الى درجات خام، وذلك لمعالجتها لاستخراج النتائج.

خامسا: الوسائل الاحصائية:

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي استعملت الوسائل الاحصائية المناسبة في هذا البحث بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS) وكما يأتي:

١- معامل ارتباط بيرسون: ايجاد العلاقة الارتباطية بين مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية، وايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياسين.

٢- الاختبار التائي (T-Test): لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقاييس البحث والمتوسط الفرضي.

٣- الاختبار التائي (T-Test): لعينتين مستقلتين لتحقيق لاختبار الفروق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياسيين.

٤- معادلة الفا كرونباخ: لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياسيين.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها الباحث وفق أهدافه المحددة وتفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء اطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات بناء على تلك النتائج، وفيما يأتي عرض نتائج البحث:

١- التعرف على مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة النازحين:

لاجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وتفرغها في برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) ظهر بأن الوسط الحسابي للعينة قد بلغ (٨٧,٨١) وبانحراف معياري (٢٤,٧٠) وبمتوسط فرضي (٨٠) ولمعرفة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي استعمل الباحث اختبار (T-test) لعينة واحدة وجد بأن قيمة (T-test) المحسوبة والبالغة (٣,٦٥) وهي اكبر من قيمة (T-test) الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)**القيمة التائية لدلالة الفروق على مقياس الاغتراب النفسي**

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
دالة	الجدولية	المحسوبة	٢٤,٧٠	٨٠	٨٧,٨١	١٣٤
	١,٩٦	٣,٦٥				

يتضح من الجدول (٦) ان عينة البحث لديها مستوى مرتفع من الاغتراب النفسي لان الوسط الحسابي اكبر من الوسط الفرضي للمقياس، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ان افراد عينة البحث لديهم مستوى مرتفع من الاغتراب النفسي ذلك لان عينة البحث هم من طلبة المرحلة المتوسطة وهذه المرحلة تحتاج الى شعور الطالب بالانتماء الذي يعد من الحاجات الانسانية المهمة التي يتم من خلالها

اشباع الحاجة للهوية الذاتية ولأن الطلبة النازحين يشعرون بالوحدة النفسية والضغط النفسية لانهم اجبروا على هجر ديارهم أو أماكن إقامتهم المعتادة فجأة أو على غير انتظار بسبب الصراع المسلح، والنزاع الداخلي، والانتهاكات حقوق الإنسان، لذلك يشعرون بالاعترا ب النفسى على الرغم من أنهم لم يعبروا حدود الدولة العراقية المعترف بها دولياً. و تتفق هذه الدراسة مع دراسة (Brown,2000) التي اظهرت نتائجها وجود اعترا ب نفسي عال لدى الافراد.

٢- التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة النازحين:

لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وتفرغها في برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) ظهر بأن الوسط الحسابي للينة قد بلغ (٥٧,٦١) وانحراف معياري (٢٢,١٨) وبمتوسط فرضي (٦٠) ولمعرفة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي استعمل الباحث اختبار (T-test) لعينة واحدة وجد بأن قيمة (T-test) المحسوبة والبالغة (١,٢٤) وهي اصغر من قيمة (T-test) الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) // القيمة التائية لدلالة الفروق على مقياس الصحة النفسية

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١٣٤	٥٧,٦١	٦٠	٢٢,١٨	المحسوبة ١,٢٤	غير دالة
				الجدولية ١,٩٦	

يتضح من الجدول (٧) ان عينة البحث لديها مستوى منخفض من الصحة النفسية لان الوسط الحسابي اصغر من الوسط الفرضي للمقياس، مما يعني ان الصحة النفسية منخفضة لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، وتفسير هذه النتيجة لدى الفرويدون الجدد ومن ابرزهم (فروم وسوليفان) ان الاضطرابات النفسية مرتبطة اساسا بظروف الفرد الاجتماعية والاقتصادية (التمييز، والدفاعي، ٢٠١٠: ٧٧)، وهذا واضح جدا في الوقت الحاضر على وفق ما يتعرض له المجتمع العراقي من ضغوطات كبيرة جدا، وحسب رأي النظرية السلوكية فان الفرد المتمتع بالصحة النفسية هو قادر على اكتساب عادات تتناسب مع البيئة ومتطلباتها التي يعيش فيها، لذلك ان اكتساب الفرد لعادات مناسبة وفعالة من شأنه ان يساعد على التعاون مع الآخرين في مواجهة المواقف التي تحتاج الى اتخاذ قرارات، فاذا اكتسب الفرد عادات تلائم ثقافة مجتمعة فهو بصحة نفسية سليمة، واذا فشل في اكتساب عادات لا تناسب مع ما هو متعارف عليه ساءت صحته النفسية (عبد الغفار، ١٩٧٦: ٤٠) واتفقت مع دراسة (المالكي، ٢٠٠٧) التي اظهرت نتائج هذه الدراسة وجود انخفاض في مستوى الصحة النفسية لدى الافراد، وسبب ان ما يمر به المجتمع العراقي حالياً من اضطرابات سياسية واقتصادية وعسكرية القت بتأثيراتها السلبية على الصحة النفسية للطلبة بشكل خاص وعلى جميع أفراد المجتمع بشكل عام. وهذا ما اكدت منظمة الصحة العالمية أن أكثر من ستة ملايين عراقي مصابين باضطرابات نفسية جراء الحروب، ويعاني العراقيين اضطراب نفسية نتيجة الحروب وسنوات الاقتتال الطائفي ومشاهد العنف وتأثر الأفراد في أحداث ولدت لديهم حالات يرفض كثيرون منهم الاعتراف بوجودها.

٣- العلاقة بين الاعترا ب النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة:

لأجل تحقيق هذا الهدف استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون ومن ثم استعمل اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المتغيرين وحصل على النتائج المبينة في الجدول:

جدول (٨) // جدول يبين العلاقة الارتباطية بين الاعترا ب النفسي والصحة النفسية

المتغير	حجم العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى دلالة ٠,٠٥
الاعترا ب النفسي × الصحة النفسية	١٣٤	٠,٤٢	المحسوبة ٥,٣١	١٣٢	٠,٠٥
			الجدولية ١,٩٦		

تبين من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية بين الاعترا ب النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة النازحين اذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٢) وبعد اختبارها باستعمال اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون وجد بأن قيمة (ت) قد بلغت (٥,٣١)

وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣٢) وهذه علاقة ارتباطية ضعيفة ودالة احصائيا. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الاغتراب النفسي يعد من الظواهر النفسية والاجتماعية والاقتصادية المؤلمة التي يعاني منها الافراد وبخاصة الطلبة النازحين نتيجة عدم شعورهم بالأمن النفسي وإضافة الى شعورهم بالوحدة والعزلة وقد حدث الاغتراب النفسي لدى الطالب النازح نتيجة للتحويلات السريعة التي مرت ببلدنا العزيز العراق بسبب تعرضه للحروب وما رافقها من عمليات تهجير وتدمير وقتل مما أدى الى اضرار نفسية وظهور مشاكل كثيرة لديه بسبب الابتعاد عن منزلة وعائلته ومكان الدراسة مما انعكس على صحته النفسية، فقد توصل الى نتيجة البحث هي وجود علاقة بين متغيري البحث والتي تعني انه كلما زاد مستوى الاغتراب النفسي قلت الصحة النفسية.

الاستنتاجات:

على ضوء نتائج البحث الحالي ، استنتج الباحث ما يأتي:

- ١- ان الطلبة النازحين يعانون من مستوى مرتفع من الاغتراب النفسي.
- ٢- انخفاض مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة النازحين.
- ٣- وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مستوى الاغتراب ومستوى الصحة النفسية لدى الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة في المديرية العامة لتربية بابل، اي كلما ارتفع مستوى الاغتراب النفسي انخفض مستوى الصحة النفسية.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

- ١- ضرورة متابعة الطلبة النازحين بإجراء برامج واختبارات علمية حديثة لمعرفة مستوى شعورهم بالاغتراب النفسي والصحة النفسية، وتوجيههم بالحلول المناسبة للتخفيف من اثارها.
- ٢- بناء برامج ارشادية نفسية وتربوية وتطبيقها على الطلبة النازحين من اجل الحد من مستوى الاغتراب والتمتع بالصحة النفسية جيدة.
- ٣- تهيئة الجو المدرسي المناسب الذي يشبع احتياجات الطلبة النازحين ويبعدهم عن الشعور بالاغتراب النفسي والصحة النفسية.

المقترحات:

استكمالا للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث يتقدم الباحث بالمقترحات الآتية:

- ١- الاغتراب النفسي وعلاقته بالوعي الذاتي لدى الطلبة النازحين في المرحلة الثانوية.
- ٢- الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى الطلبة النازحين في المرحلة المتوسطة.
- ٣- الصحة النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطلبة النازحين في المرحلة الثانوية.
- ٤- الصحة النفسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى الطلبة النازحين في جامعة بابل.

المصادر:

أولا/ المصادر العربية.

القران الكريم.

- الانصاري، محمد بدر (٢٠٠٠): قياس الشخصية، ط١، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- ايرفن، لهن، ووليم، مهرانز (٢٠٠٣): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، ترجمة ماهر ابو هالة، دار الكتاب الجامعي، الكويت.
- باظه، آمال عبد السميع مليجي (٢٠٠٢): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٨): التكيف والصحة النفسية للطفل، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- التميمي، محمود كاظم محمود والدفاعي، كاظم على هادي (٢٠١٠): الصحة النفسية، مكتب زكي للطباعة، بغداد، العراق.

- الجبوري، علي محمود كاظم، والجبوري، كريم فخري هلال (٢٠١٤): **الصحة النفسية علما تطبيقيا**، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حبيب، مجدي عبد الله كريم (١٩٩٦): **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، ط١، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر.
- حمام، فادية كامل، والهويش، فاطمة خلف (٢٠١٠): **الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل**، مجلة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد ٢، عدد ٢.
- حملة، يوسف، ومصطفى، صالح (٢٠٠٩): **بحوث معاصرة في علم النفس**، المملكة الاردنية الهاشمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٣): **دراسات في سيكولوجية الاغتراب**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، انور حسين (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي**، كلية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الدباغ، فخري (١٩٨٢): **مقدمة في علم النفس**، لطلبة كليات طب الموصل، وزارة التعليم العالي، جامعة الموصل، العراق.
- راجاسينغام، راميش (٢٠١٠): **المبادئ التوجيهية للامم المتحدة بشأن النزوح الداخلي**، الاصدار الاول، ابريل، اوتشا، جنيف.
- رجب، كمال هادي (٢٠٠٣): **الاغتراب بين الماضي والحاضر**، ط٢، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- رضوان، سامر محمد (٢٠٠٩): **الصحة النفسية**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزبيدي، كامل علوان احمد (٢٠٠٩): **الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس**، ط١، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، سوريا.
- زهران، سناء حامد (٢٠٠٤): **ارشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب**، عالم الكتب، القاهرة.
- عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٦): **مقدمة في الصحة النفسية**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- ----- (٢٠٠٩): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط٢، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- العناني، جنان عبد الحميد (٢٠٠٠): **الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عودة، احمد سليمان (١٩٩٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الامل، عمان، الاردن.
- عودة، احمد سليمان، وملداوي، فتحي حسن (١٩٩٨): **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**، ط٣، مكتبة الكنانى، الاردن.
- عيد، محمد ابراهيم (٢٠٠٥): **مدخل الى علم النفس الاجتماعي**، ط٢، مكتبة الانجلو المصريه، القاهرة، مصر.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار المعرفة، القاهرة، مصر.
- الغريب، رمزية (١٩٨٥): **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.
- غيث، سعاد منصور (٢٠٠٦): **الصحة النفسية للطفل**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فيكتور، فرانكل (١٩٨٢): **الانسان يبحث عن المعنى**، ترجمة: طلعت منصور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- قنديل، شاكرا عطية (١٩٩٩): **التفاعل الانساني كمدخل لتحسين الاداء التربوي**، المؤتمر الدولي السادس لمركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الكعبي، علياء نصير عبيس (٢٠١١): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة كربلاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كربلاء، العراق.

- متولي، ابراهيم عباس (١٩٨٨): الاغتراب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى شباب الجامعة، مجلة كلية التربية بدمياط، عدد ١٠، ص ١٨١.
- المغربي، سعد (ب.ت): الانسان وقضاياها النفسية والاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- الموسوي، حسن (١٩٩٧): الاغتراب النفسي لدى شرائح المجتمع الكويتي: دراسة تحليلية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية، جامعة المنيا، مجلد ١٠، عدد ٤.
- النمر، سهام كاظم (٢٠٠٩): مقياس الصحة النفسية وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بنات، جامعة بغداد، العراق.

ثانيا: المصادر الاجنبية:

- Al- Nader, Haitham Mohammad & Al-Rhamnh, Aziz Ahmed, and A. Algafari, Maysoon Abdelwahab (2013): **Psychological Health of University Students Practitioners of Sport and Its Relationship With Certain Variables**, European Scienitific Journal, Al-Balqa Applied University, Al-salt- Basic Science.
- Brown, Randy (2000): **School Connection and Alienation**. University Of Nevada, U.S.A .
- Ebel, Robert. L and Frisbile, david.A (2009): **Essentials of educational measurement** 5ed PHI Learning Private Limited, New Delhi.
- Paik, Chie & Michael, William B.(2002): **Further Psychometric Evaluation of the Japanese Version of An Academic Self Concept Scale** , Journal of Psychology, May 2002, Vol. 136, Issue3.

الملاحق:

ملحق (١)

مقياس الاغتراب النفسي بصيغته النهائية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة:

في متاولك مجموعة من العبارات يرجى تفضلك بقراءة كل عبارة والنظر في مدى ملائمة محتواها لك عن طريق اختيار بديلا واحد فقط ترى انه ينطبق عليك اكثر من غيره من بين البدائل الاخرى وذلك بوضع علامة (/) تحت البديل المناسب لك. يرجى عدم ترك أي عبارة دون اجابة، ولا حاجة لذكر الاسم، لان الغرض هو البحث العلمي فقط والمثال الاتي يوضح ذلك. وشكرا لتعاونكم معنا

الجنس:

ت	العبارة	البدائل		
١	لا احب الخروج للمناسبات الاجتماعية	دائما	احيانا	نادرا
		/		

الباحث/ محمد زهير جنجون

ت	العبارة	دائما	احيانا	نادرا
١	لا احب الخروج للمناسبات الاجتماعية.			
٢	اتمنى ان اعيش وحيدا.			

٣	اشعر بانه ليس لي اهمية في هذه الحياة.			
٤	اشعر بانني عالمة على اسرتي.			
٥	اشعر بانني لا شيء.			
٦	اشعر ان مستقبلتي يقرره الآخرون.			
٧	اشعر بانني غير قادر للتخطيط لامور حياتي.			
٨	لا استطيع قول "لا" في كثير من الامور.			
٩	اشعر بانه ليس لدى القدرة لتحمل المسؤولية.			
١٠	اشعر بانني لا املك شيئاً.			
١١	اشعر بسخرية الآخرين مني.			
١٢	اتوقع الفشل في جميع امور حياتي.			
١٣	افضل عدم الالتزام بقواعد المؤسسة التعليمية التي انتمي اليها.			
١٤	ارى ان الشخص الخارج عن المعايير هو الشخص المناسب لهذا المجتمع.			
١٥	يحق لي ان افعل ما اريد حينما اغضب.			
١٦	لا الوم أي شخص يحاول تحقيق رغباته.			
١٧	تقدم المجتمع او تاخره امر لا يهمني.			
١٨	اشعر ان الحياة لا معنى لها.			
١٩	اشعر بان الظروف هي التي تحكم مسار حياتي.			
٢٠	اشعر بان الحياة مملة.			
٢١	تسير الحياة امامي دون هدف او غاية.			
٢٢	اشعر بانه لا فائدة مني على الاطلاق.			
٢٣	لا ارى جدوى من أي شيء.			
٢٤	لا يوجد هدف لا عيش من اجله.			
٢٥	تمنيت لو ام اولد.			
٢٦	اشعر بانني لا حول ولا قوة.			
٢٧	اشعر بانه ليس لي رسالة محددة اؤديها في هذه الحياة.			
٢٨	اشعر بانه لا يوجد شيء يستحق الاهتمام.			
٢٩	اشعر بانني حياتي فارغة لا يملؤها الا اليأس			
٣٠	اشعر ان الحياة تساوي عدمها.			
٣١	اشعر بانه لا جديد في حياتي.			
٣٢	بداخلي كراهية تجاه الاشخاص العاديين.			
٣٣	انا غاضب لان مجتمعي غير عادل في معاملتي.			
٣٤	اشعر بان لدي رغبة في التمرد على والدي.			
٣٥	انا غير راضي عن وضعي داخل مجتمعي.			
٣٦	اشعر بغضب تجاه المحيطين بي لانهم ينظرون الى نظرة نقص.			
٣٧	ارفض الكثير من اساليب الحياة الحالية.			
٣٨	ارى ان الوسيلة لتحقيق رغباتي هو العنف واللجوء للقوة.			
٣٩	لا اشعر بالانتماء الى مجتمعي.			
٤٠	اشعر بانني فقدت الاهتمام حتى في نفسي.			

ملحق (٢)

مقياس الصحة النفسية بصيغته النهائية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة:

في متناولك مجموعة من العبارات يرجى تفضلك بقراءة كل عبارة والنظر في مدى ملائمة محتواها لك عن طريق اختيار بديلا واحد فقط ترى انه ينطبق عليك اكثر من غيره من بين البدائل الاخرى وذلك بوضع علامة (/) تحت البديل المناسب لك. يرجى عدم ترك أي عبارة دون اجابة، ولا حاجة لذكر الاسم، لان الغرض هو البحث العلمي فقط والمثال الاتي يوضح ذلك. وشكرا لتعاونكم معنا

الجنس:

ت	العبارة	البدائل
١	انظر الى المستقبل بتفاؤل.	دائما / احيانا نادرا

الباحث/ محمد زهير جنجون

ت	العبارة	دائما	كثيرا	احيانا	ابدا
١	انظر الى المستقبل بتفاؤل.				
٢	ارغب في تطوير حياتي.				
٣	اشعر بالياس عندما افشل في اداء عملي.				
٤	اشعر ان الحياة متجددة.				
٥	اعتقد اني لا احصل على ما اتمناه.				
٦	انزعج عندما احصل على تقييم اقل مما اتوقع.				
٧	استطيع ان اواجه المشكلات التي تواجهني واتغلب عليها.				
٨	افضل الموضوعات السهولة على الصعوبة.				
٩	اشعر بالخمول داخل المحاضرات.				
١٠	اشعر بالملل لضعف تحقيق اهدافي.				
١١	اطمح ان اكون بارزا في المجتمع.				
١٢	افضل العمل في مجال خارج المدرسة.				
١٣	ارد بسرعة على من يثير غضبي.				
١٤	انسحب عندما زملائي يناقشون موضوعا ما.				
١٥	اشعر بصداق.				
١٦	اشعر بارتفاع درجة حرارتي بين حين واخر.				
١٧	ارى اني في كامل طاقتي.				
١٨	شهيتي للطعام ضعيفة.				
١٩	اجد صعوبة التركيز اثناء العمل.				
٢٠	ارى ان طولي ووزني غير مناسبين.				
٢١	ينتابني احساس بانني فاشل.				
٢٢	ارى اني شخص مهم في العمل.				
٢٣	ارى ان شكلي جذاب.				
٢٤	استطيع التعبير عن مشاعري.				

ملحق (٣)

اسماء السادة المحكمين في تقويم المقياسين

ت	اسم الخبير ولقبة	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٢	أ. د. سناء عيسى الداغستاني	علم النفس الاجتماعي	جامعة بغداد/ كلية الاداب
٣	أ.د علي محمود الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٤	أ.د محمد انور السامرائي	قياس وتقويم	جامعة بغداد/ كلية التربية
٥	أ.د عماد حسين المرشدي	علم النفس النمو	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية
٦	أ.د عبد السلام جودت	قياس وتقويم	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية
٧	أ.م.د علي المعموري	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٨	أ.م.د فاضل الميالي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة/ كلية التربية
٩	أ.م.د كاظم عبد نور	علم النفس التفكير والابداع	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٠	أ.م.د ناجح المعموري	علم النفس النمو	جامعة بابل/ كلية الفنون الجميله

الباراسيكولوجي والفيزياء

أ.م.د. عبد الامير خلف عرط الباحث. علي حسن عبيد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Parapsychology and Physics

Ass.Prof.Dr. Abdul Amir Khalaf Artat

Researcher. Ali Hassan Obaid

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Einstein's Theory of Relativity assures that time is considered a fourth dimension in nature, so substance dimensions are length, width, highness and time. Time is changing according to actions. One action may occur in past, present or future depending on the action observer i.e., time in the Theory of Relativity has no existence except in our minds and we cannot describe any action in its real time unless we depend on the location of the actions observer. It can be concluded that the universe is absolutely present, and precognition is the ability to communicate with present and its actions that occurred out of the time circle. Concerning Quantum Mechanism, as considered by the physicians to be defined as statistical predictions, this keeps in pace with the truth which says that parapsychology predictions are active according to data average. Quantum Mechanism does not work with transmitting energy but with active actions. At the same time, parapsychology datum works with interrelated datum. Quantum theory involves parapsychology. Einstein and Blank have agreed on the conception of the universe. They concluded that substance is distinguished of being formed from granular structure. The big improvement was established by (Lui Debreu) when he suggested that substance has waves the go align with it depending on Einstein and Blanks' formulas. This leads to Lenz Pour predictions. Each substance has a limited number of vibrations. Substance is formed from particles, and each particle contains protons and a number of electrons. Electrons are negative and protons are positive. Substance can also be defined as electromagnetic waves (visible and nonvisible). The nonvisible waves are called (Ariel) that fills the universe. Heat, light and electricity represent the last level of substance. That explains why we could not realize our souls existence. It can be concluded that there is a strong relation between life and electricity which explains the effect of life on earth.

Keywords: Parapsychology

الملخص

ان النظرية النسبية (لآينشتاين) اكدت ان الزمن يعتبر بعدا رابعا في الطبيعة، فتكون ابعاد المادة هي الطول، العرض، الارتفاع، الزمن، وان الزمن يتغير بتغير مراقب الاحداث، فالحدث الواحد يمكن ان يكون بالوقت نفسه، ماضيا وحاضرا ومستقبلا، تبعا لبعد المراقب عن الحدث، اي ان الزمن في النظرية النسبية لا وجود له الا في عقولنا ولا يمكننا ان نصف حدث ما بزمناه الصحيح والحقيقي الا حسب الموقع الذي يكون فيه المراقب بالنسبة للحدث، ومن خلال ذلك نستنتج بان الكون كله حاضرا مطلق وان الاستبصار هو القدرة على الاتصال بهذا الحاضر الموجود فيه كل الاحداث التي حدثت خارج اطار الزمن، اما بالنسبة لميكانيكا الكم كما يعتبرها علماء الفيزياء بانها تنبؤات إحصائية، فان هذا ينسجم مع حقيقة كون تنبؤات الباراسيكولوجي فعالة وفق العطييات المتوسطة (اي معدل البيانات) وليس وفقا لأحداث دقيقة. فضلا عن ذلك، فأن ميكانيكا الكم لا تتعامل مع نقل الطاقة بل مع احداث متفاعلة، كما ان معطييات الباراسيكولوجي ايضا تتعامل مع معطييات مترابطة أظافة الى ذلك فان نظرية الكم تبقى بابا مفتوحا لإمكانية احتواء ظواهر الباراسيكولوجي لأنها تتطوي تناقضات لم يتم حلها الى الان، وزيادة على ذلك فقد اجتمع آينشتاين وبلانك في صياغة الكونية، وتوصلا الى ان المادة تتميز (بتركيب حبيبي، اي انها تتركب من جسيمات اولية تسمى بالكميات الاولى للمادة، وان التطور الاكبر كان من قبل (لوي ديبروي) عندما اقترح بان للمادة امواجا مرافقة لها وحددت معادلاته المعتمدة على معادلات آينشتاين وبلانك طول الموجات المرافقة للمادة، ولذا اقترح (لينز بور) بان هذه الموجات المرافقة للجسيمات هي موجات احتمال، وهذا الاحتمال في طريق الى

الحصر، أي ان موجات الاحتمال هي كيانات رياضية يمكن الاعتماد عليها من اجل التنبؤ باحتمال وقوع حادثة ما او عدم وقوعها، ان لكل مادة عدد محدد من الاهتزازات في الثانية الواحدة، فاذا نظرة الى صخره مثلا فانك تضنها كتلة جامدة والحقيقة ما هي الا كتلة هائلة من الحركة الدائمة. اذا فالمادة تتكون من ذرات وان كل ذرة تتكون من بروتون وعدد معين من الالكترونات حيث يتمثل الالكترون بالشحنة السالبة والبروتون بالشحنة الموجبة، وما الشحنات الكهربائية حسب تعريف علماء الطبيعة سوى اهتزازات ثيرية غير خاضعة للتعريف الاختباري فهي اهتزازات ناتجة عن حركة الالكترونات السريعة وتختلف باختلاف المادة. كما ان للمادة ايضا موجات كهرومغناطيسية ذات ألوان سواء منظورة او غير منظورة، وغير المنظور منها يسمى ب(الاثير) الذي يملأ الكون بالحرارة والضوء والكهرياء تمثل اخر مراحل المادة قبل اختفائها في الاثير ن وبهذا نستطيع تفسير عدم أدراك الروح ووجودها وهي في تلك الحالة تعد من الاهتزازات السريعة جدا اي تهتز اكثر بكثير من المستوى الذي تستطيع عقولنا أدراكه، اذ ان علماء الفيزياء اكدوا بان المادة تتكون من شحنات كهربائية دقيقة موجبة وسالبة ترتبط ببعضها بواسطة الاثير الغير مرئي، ويعتقد حاليا ان هذه المادة الاثيرية هي المادة الاساسية للكون ويجدر الإشارة الى ان هناك علاقة وثيقة بين الحياة والكهربائية، وهذه العلاقة تفسر اثر الحياة على الارض من خلال الاحداث التي تقع خارج مجموعتنا الشمسية بالإضافة الى الضوء الذي يأتيها من النجوم.

الكلمات المفتاحية: الباراسيكولوجي Parapsychology

المقدمة

ان دراسة الظواهر فوق الطبيعية والقدرات الخارقة بشكل علمي يجعلها تلقي بأنوارها على زوايا المعرفة التي لا تستطيع الظواهر الطبيعية إلقاء الضوء عليها ان الظواهر الخارقة هي ظواهر استثنائية تختلف عن الظواهر الطبيعية على الأقل لكونها ظواهر نادرة وغير مألوفة، الا أن هذا المظهر بالذات هو الذي يجعل منها ظواهر ذات قيمة استثنائية للعلوم المختلفة، اذ ان هذا البحث جرى تقسيم الى فصلين تناول **الفصل الاول:** الاطار العام للبحث تضمن مشكلة واهمية وهدفه وحدوده ومفاهيمه العلمية، اما **الفصل الثاني:** الباراسيكولوجي والفيزياء تضمن الباراسيكولوجي وفيزياء الكم، والنسبية، والكونية، والمادية، والكهربائية. اخيرا تم وضع بعض الاستنتاجات والتوصيات التي توصل لها الباحث من خلال الدراسة الحالية ومن ثم تم ختم الباحث بالمصادر والمراجع.

الفصل الاول

الاطار العام للبحث

اولا: مشكلة البحث

لقد ظهر الباراسيكولوجي لتفسير ظواهر معينة خارجة عن المألوف بإمكان القلة القليلة من الاشخاص القيام بها، بالوقت الذي عجزت الفيزياء عن تفسيرها، وزيادة على ذلك فقد اثار مصطلح الباراسيكولوجي الكثير من ردود الافعال بين اوساط المهتمين والعلماء بعلم الفيزياء والعلوم الاخرى، ففي هولندا عام (١٩٥٣م) إطلاق تسمية (الظواهر فوق الحسية) بدلا من تسميه (ما وراء الروح) (Metapsychic) رغم تعدد التسميات التي سادت تلك الحقبة من الزمن. واستعويض عن مصطلح باراسايكولوجي باخر يشير لنفس المعنى وهو الساي (Psi) كونه اعم واشمل والذي حث على استعماله فيزنر وتوليس ((Wiezner&Thoules وعنيا به نوعين من عمليات الادراك فوق الحسي هما ساي كما (Psi-Gamma) وتعني ادراك فوق حسي وساي كبا (Psi-Kappa) وتعني تحريك نفسي ويرمز لمصطلح الساي بالرمز (ψ) وهو الحرف الثالث والعشرون من حروف اللغة اللاتينية، ويذكر في هذا الصدد ان المهتمين العرب سعوا الى تثبيت مصطلحات اخرى لهذا العلم، فعلي الوردى اطلق عليه (الخارقية) وسماه الدباغ بعلم نفس الخوارق (الحارث، ١٩٩٢، ص ٨٦).

وتكمن مشكلة البحث الحالي في التعرف على العلاقة بين الباراسيكولوجي وعلم الفيزياء وذلك عن طريق الاجابة عن التساؤل

الاتي:

هل هناك علاقة بين الباراسيكولوجي وعلم الفيزياء؟

ثانياً: أهمية البحث

من وجهة نظر المختصين بالعلوم الفيزياء انه يرون ان الفيزياء تهتم بدراسة الظواهر الطبيعية المعروفة للمادة، والباراسيكولوجي يهتم بدراسة ظواهر غير معروفة او غير مألوفة، وكما هو معروف بالنسبة لقوانين الفيزياء فإن اي جسم لا يتحرك من نقطة الى اخرى الا بفعل قوة خارجية مؤثرة على ذلك الجسم، اما بالنسبة للباراسيكولوجي فيمكن تحريك الجسم من نقطة الى اخرى دون اي مؤثر خارجي ملموس وهذا ما يعرف (بالتحريك النفسي)، وهكذا فقد ابتعدت الفيزياء عن ان تكون علما تجريبيا يعتمد على دراسة الظواهر دراسة مختبرية وفق معطيات منهجية تجريبية.

ثالثاً: اهداف البحث

يهدف البحث الحالي في التعرف على:

١. مفهوم الباراسيكولوجي.
٢. مفهوم علم الفيزياء.
٣. معرفة العلاقة بين الباراسيكولوجي وعلم الفيزياء

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي في التعرف على مفهوم الباراسيكولوجي وعلاقته بعلم الفيزياء للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

خامساً: تحديد المفاهيم والمصطلحات

اولاً: الباراسيكولوجي

تشير كلمة (Para) بانها كلمة المانية تعني الانحراف عن العادي أو بالمعنى الحرفي الى جانب، (ما يجاور علم النفس او يوازيه وربما يتجاوزه) وتجدر الاشارة ان مصطلح باراسيكولوجي استعمل لأول مرة من قبل الفيلسوف الالماني ماكس ديسوار (Max Dessior) عام (١٨٨٩م) ليشير به الى الدراسة العلمية للإدراك فوق الحسي والظواهر والقدرات الاخرى ذات الصلة (الحارث، ١٩٩٢، ص٩).

ويشير مفهوم الباراسيكولوجي عند جيمس دريفر ((Drever. لفي قاموس علم النفس بانه (الدراسة العلمية للظواهر فوق العادية بالطرائق التجريبية والمنهجية العلمية الاخرى)، كما وقد عرف بالتعريف التالي (علم يدرس الظواهر المستقبلية على الفهم والخرافة للطبيعة والغريبة وغير المألوفة أحياناً، ويحاول ان يجد لها التفسير العلمي والفكري المناسب، وهذه الظواهر تشمل التخاطر والجلاء البصري والتنبؤ) (الموصلي، ١٩٨٨، ص٣٣).

بينما أشار (باري جان) على انه علم وفن شأنه شأن الطب (فهو يمتلك من هذا الواقع جانباً سحرياً. لكنه سحر جديد، يسند الى القضايا الاكثر الحاحاً في الفيزياء والرياضيات الحديثة. انه سحر القدرات والخلجات النفسية، وسحر الحياة بمستوياتها كافة، وهو سحر نطلق عليه (الصدفة) عندما لا نريد ذكر الاله) (جان باري، ١٩٨٧، ص٣٣)

وتجدر الاشارة ان مصطلح باراسيكولوجي كان رفيق الحضارة الانسانية، وعلى امتداد مراحلها فقد تناثر ذكره والاشارة اليه فمرة ظهر كمفهوم واخرى كظاهرة حتى غدا علماً معترفاً به يدرس في العديد من جامعات العالم، على ان خط السير هذا لم يكن سهلاً هيناً بل توزع بالاهمية، فالاشوريون عرفوا بمقدرتهم على التنبؤ مستعينين بالكواكب والاجرام السماوية، بينما عرف عن الفراعنة امتلاكهم لقوى غيبية عديدة، اجمع مؤرخو الباراسيكولوجي على تقسيم تاريخه بين الظواهر واساليب التفسير العلمي وغير العلمي الى ثلاث مراحل زمنية:

١. المرحلة الاولى: هي المرحلة السابقة للتاريخ والتاريخيين حيث دونت مظاهر عامة عديدة خلال هذه المدة، وتمتد هذه المدة بالنسبة للباراسيكولوجي منذ رصد اول ظاهرة عام (٥٥٠ ق.م). حتى القرن التاسع عشر.

٢. المرحلة الثانية: تشمل العقد الاخير من القرن التاسع عشر حتى النصف الاول من القرن العشرين.

٣. المرحلة الثالثة: تبدأ من منتصف القرن العشرين حتى المرحلة المعاصرة (الموصلي، ١٩٨٨، ص ٢٥).

هناك مجموعة من قدرات الباراسايكولوجي الا اننا سوف نعرض سبع من قدرات الباراسايكولوجي:

١. التنبؤ بالمستقبل: يعرف على انه هدف من اهداف العلم، اي تصور انطباق التعميم او القانون او القاعدة في مواقف احي جديدة.

٢. الاستشفاف او الجلاء البصري: انه القدرة على اكتشافات المعلومات بصورة خارقة عن شيء او حادثة مادية معاصرة، اي رؤية الاشياء او الحوادث عن بعد شاسع.

٣. الاستبصار: ويسمى ايضا الاستكشاف او إدراك الغيب او التكهن، و هو القدرة على رؤية ما لا يمكن للعين ان تراه بحاسة البصر الاعتيادية، اي القدرة على رؤية الاشياء او الاحداث المستترة.

٤. التخاطر: هو انتقال الخواطر والوجدانيات وغيرها من التجارب الشعورية المعتمدة من عقل الى عقل اخر ولمسافات بعيدة.

٥. التحريك النفسي: تعني رفع الاشياء وتحريكها عن الارض او التأثير فيها دون اي اتصال مادي.

٦. التنويم الايحائي (المغناطيس): يحدث النوم الايحائي بواسطة احياءات وفعاليات يؤديها المنوم ويبقى معه المنوم على اتصال للاستجابة لايحاءاته.

٧. اليوغا: وهو الاتصال بالعالم العلوي وتحرير الروح وتحسين العلاقة بين الجسد والعقل والروح الإنسان.

ثانيا: الفيزياء

هي كلمة اغريقية ($\varphi\upsilon\sigma\iota\kappa\acute{\eta}$) وتعني المعرفة الطبيعية اما في العربية تعني علم الطبيعة بمعنى الفيزيكا أي هي العلم الذي يدرس كل ما تعلق بالمادة وحركتها والطاقة بالإضافة إلى مفاهيم أخرى كالفضاء والزمن، وتتعامل مع خصائص كونية محسوسة يمكن قياسها مثل القوة والطاقة والكتلة والشحنة، وتعتمد الفيزياء أيضا على المنهج التجريبي، أي أنها تحاول تفسير الظواهر الطبيعية والقوانين التي تحكم الكون عن طريق نظريات قابلة للاختبار، وتحاول أن تفهم الظواهر الطبيعية والقوى والحركة المؤثرة في سيرها، وصياغة المعرفة في قوانين لا تفسر العمليات السالفة فقط بل التنبؤ بمسيرة العمليات الطبيعية بنماذج تقترب رويدا رويدا من الواقع (الجبوري، ٢٠١٠، ص ٣٢).

الفصل الثاني

الباراسايكولوجي والفيزياء

لقد بقي اهتمام الانسان بشكل عام بالظواهر الطبيعية وما فوق الطبيعة اهتماما سطحيا حتى مجيء عصر النهضة العلمية في أوروبا حيث بدأ الانسان بدراسة ما يرى من ظواهر الطبيعة بشكل منهجي دقيق، وبدأ بالتالي بالتخلص من كثير من مفاهيمه الخاطئة عن هذه الظواهر ليستبدلها بمفاهيم مبنية على دراسة منهجية، وبهذا نجح في تطوير علوم عديدة مثل الفيزياء والكيمياء والأحياء وغيرها.

أولا: الباراسايكولوجي وفيزياء الكم

توصل معظم العلماء الى ان ميكانيكا الكم تنتهك بشكل واضح انطباعات فهمنا العام للعالم، ويستحيل تفسيرها بشكل واضح الا بأساليب رياضية، ولكن، يمكن وصف بعض مضامينها، عندما نصل الى وصف كامل لجزيئات النظام وحركاتها في الميكانيكا الكلاسيكية نستطيع ان نحدد بالضبط بناء على حالتها الاساسية ساي صفر ($\psi=0$) ما سوف تكون عليه المرحلة الاخيرة، ساي واحد ($\psi=1$)، فاذا سخنا السائل، نستطيع التنبؤ بأنه سيتغير الى شرط الغليان الذي نعرف عنه كل عناصر ومقاييس الحالة كما هي موصوفة في الفيزياء والمختبرات العلمية، اما في ميكانيكا الكم، فالأمر مختلف تماما، ان الحالة الاساسية ساي صفر ($\psi=0$) تنتج دائما المجموع الكلي للحالات الممكنة ($\psi=1, \psi=2, \psi=3, \dots, \psi=N$)، وان مجموع هذه الحالات يدعى متجه (حالة ساي)، ولا

تعرض تلك الحالات علاقات سببية، انما هناك دلالات عملية بأن مجموع حالات ساي اعطت مكانا لساي فردي، ويتحدث علماء الفيزياء اليوم عن انهيار متجهة نظام ساي، وان عملية الملاحظة (القياس) هي التي تسبب هذه الانهيار وبهذا ان الالكترونات والبروتونات والجسيمات الذرية الاخرى لا تسلك وفقا للقوانين السببية الدقيقة التي تنطبق على العمليات الفيزيائية المألوفة، ويمكن التنبؤ بسلوكها بصورة منفردة ضمن نطاق محدد من الامكانات فقط. ولكن التنبؤ بسلوك اعداد كبيرة من هذه الجسيمات يتم بطرق إحصائية، ولذلك تثبت نظرية الكم ان نظام السبب والنتيجة هو في الحقيقة نظام إحصائي ينبثق من سلوك غير متوقع، بصورة منفردة، لعدد هائل من الذرات، وتبرهن ايضا على ان الدقة النهائية للقياسات الفيزيائية محدودة، فقياس الحدث يؤثر على الحالة الفيزيائية. (الجابري، ٢٠٠٤، ص ١٢٨).

ويشير (ووكر) الى ان هناك ثلاث خواص تجعل من نتائج ميكانيكا الكم منسجمة مع معطيات الباراسيكولوجي هي:

أ- ان احداث ميكانيكا الكم لم تكن في موقع محدد، وهذا ينسجم مع النتائج الغربية التي توصلت في تجارب ساي عندما كانت المسافة المكانية المختلفة مشابهة لتلك التي في ميكانيكا الكم.

ب- اما الخاصية الثانية فهي، مادامت الصياغات الفيزيائية تعامل الزمان كالمكان بالمقياس ذاته، فالأحداث ايضا تكون في زمن نسبي، وهذا ينسجم مع معطيات تجارب الاستشفاف والادراك المسبق.

اذ أن تنبؤات ميكانيكا الكم إحصائية، وهذا ينسجم مع حقيقة كون تنبؤات الباراسيكولوجي فعالة وفق معطيات متوسطة (اي معدل البيانات) وليس وفقا لأحداث دقيقة، وفضلا عن ذلك، فإن ميكانيكا الكم لا تتعامل مع نقل الطاقة، بل مع احداث مترابطة ومتفاعلة، فملا، ان معطيات الباراسيكولوجي تتعامل مع احداث مترابطة، ولا تنتقل طاقة بين الشخص والهاتف، إضافة الى ذلك فإن نظرية الكم تبقى باب مفتوحا لإمكانية احتواء ظواهر ساي، لأنها تنطوي على تناقضات لم يتم حلها الى الان.

واهتم العالم (ووكر) بالتأثير الكبير لنظريات الفيزياء، لأنها كانت متطورة بتفصيل رياضي كبير، ولأنها نموذجية في جعل العديد من التنبؤات الكمية قابلة للاختبار، تأمل الالكترون داخل الذرة، فهو يمتلك احتمالية معروفة عن وجوده في أحد مداراته الممكنة. وتبعاً للتفسير الذي توصل اليه (كوبنهاجن) (المقبول بصورة عامة من قبل جميع علماء الفيزياء) فإن الالكترون قبل ان يكون ملحوظا (محسوبا) لا يوجد في واحد من تلك المدارات، وقبل الملاحظة يجب وصفه عن طريق (متجهة الحالة)، وهي مجموع حالاته الممكنة مع احتمالاته وعندما يكون ملحوظا (محسوبا)، يكون هناك تحديد للمدار (انهيار متجهة الحالة) وهذا يعتمد عليه، سواء بوصفه حقيقة ملاحظة (اختبارية)، او بوصفه حقيقة فيزيائية وبالرغم من ان الملاحظة لا تغير الطاقة الكلية، فهي تغير توزيع الطاقة، وتتفاعل مع الموضوع الملاحظ، وتؤدي الى اختيار حدث واحد من الحالات الممكنة، لقد شككت نظرية الكم بصلاحية مبدئي الاتساق والسببية، وأدخلت تقييدات خاصة على ملاحظة الانظمة الفيزيائية. (الجابري، ٢٠٠٤، ص ١٢٨-١٢٩).

ويقول (الدكتور جيمس جينز) ((ان ذرية الاشعاع تحطم مبدأ اتساق الطبيعية، وان ظواهر الطبيعية لم تعد محكومة بقانون سببي، او على الأقل، ان كانت محكومة بقانون سببي، فأنا الاسباب تقع وراء سلسلة ظواهر كما نعرفها فإن كنا نتمسك برغبتنا في تصوير الاحداث الطبيعية على انها محكومة بقوانين سببية، فعلى ان نفترض وجود طبقة سفلية تقع وراء الظواهر، وبهذا فهي بعيدة عن متناولنا، وفي هذه الطبقة تنقرر الاحداث في عالم الطبيعة بكيفية ما)) (جينز، ١٩٨١، ص ١٩٢).

ويرى (فيليب فرانك) احد أستاذ الفيزياء النظرية في جامعة براغ: ((ان السؤال عما اذا كان قانون السببية لا يزال باقيا في الفيزياء الذرية بالقرن العشرين هو السؤال لا يمكن الاجابة عليه بسهولة، بكلمة نعم أو لا يوجد هناك تغير تدريجي فالحتمية لنيتون ولا بلاس القائمة على تعريف الحالة التي يمكن فيها البقاء على الموضوع والسرعة ضمن حدود ضيقة، يجب ان توضع في محلها نظرية التنامية (لبوهر)، حيث ينطوي (اللايقين) او تشتت الموضوع على حدود معينة للزخم)) (فرانك، ١٩٨٣، ص ٥٣)

وهكذا ينسجم الكلام مع تفسير (كوبنهاجن-بزعامة بور وهايزنبرك) الذي يستبعد النسبية والاتساق، لكن آينشتاين لم يوافق على هذا التفسير، وأصر على أنه يجب ان يكون هناك وصف كامل للنظام الفيزيائي، ويقول آينشتاين: ((لا يمكنني ان اخذ بالنظرية

الاحصائية بشكل جدي، لأنها تتعارض مع المهمة الأساسية للفيزياء، أي وصف الواقع في الزمان والمكان.... وأنى مقتنع تم الاقتناع بأننا سوف ننهي نظرية تكون الروابط والعلاقات فيها حقائق لا احتمالات)). (الجابري، (ب. ت)، ص ١٢٨-١٣٠).

ولذا فاقترح في عام (١٩٣٥) تجربة فكرية تسند الى الرياضيات وفيزياء الكم، أطلق على هذه التجربة بمفارقة (EPR) (آينشتين، بودولسكي، روزين)، تفترض تلك التجربة أنه - لو كانت هناك جزيئة من ذرتين مجموع برمهما صفر، وحللنا الجزيئة، وانطلقت كل ذرة باتجاه معاكس للأخرى في أقصى الكون، فإننا نستطيع - في حال تقسيمنا إحداهما، وعرفنا أن زخمها الزاوي (البرم) هو $(-1/2)$ ، وبهذا نستنتج ان زخم الثانية هو $(+1/2)$ حتى ولو كانت في أقصى الكون، من دون حاجة لقياسها. وبتعبير آخر، ان جسيمين يشتركان في الشرط الذي يسمى حالة التآحد (كأن يكون نصفين من جسيم أكبر) يحتفظ أحدهما بعلاقة خاصة مع الآخر حتى بعد انفصالهما ومضيهما كل في طريقه الخاص. (الجابري، (ب. ت)، ص ١٣٠).

ثانياً: الباراسايكولوجي والنسبية

وضع ألبرت آينشتاين (١٨٧٩-١٩٥٥) النظرية النسبية لتفسير العالم الكوني، وظهر خلال هاتين النظريتين، عدم قدرة قوانين الفيزياء الكلاسيكية على تفسير ظواهر العالم الكوني او معالجتها، وتمكن آينشتاين من وضع قوانين جديدة لمفاهيم سابقة مثل الزمان والمكان المطلق والحركة والطاقة.... الخ.

إذا ان النظرية النسبية (لآينشتاين) أكدت ان الزمن يعتبر بعداً رابعاً في الطبيعة، فتكون ابعاد المادة هي الطول، العرض، الارتفاع، الزمن ان الزمن يتغير بتغير مراقب الاحداث، فالحدث الواحد يمكن ان يكون بالوقت نفسه ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، فالزمن على الشمس يختلف عما عليه على الارض، وان الثانية على الشمس تساوي 6 ايام ارضية، وان آينشتاين يقول ان الزمن يتغير حسب الكتلة والسرعة، فكلما ارتفعت السرعة قل الزمن ، فاذا حدث وانفجر نجم يبعد عن الارض مسافة ألف سنة ضوئية مثلاً فأنا لا نعلم به الا بعد مضي ألف سنة ضوئية، وحينها نعتبره حاضراً وهو في الحقيقة حدث في الماضي البعيد جداً، فهو بالنسبة لشخص يعيش بالقرب من ذلك النجم هو في الماضي وبالنسبة لنا حدث حاضر وبالنسبة الى شخص يعيش على كوكب او نجم يبعد عن الارض فسوف يراه مستقبلاً، اذن ان الزمن في نظر النسبية لا وجود له الا في عقولنا ولا يمكننا ان نصف حدث ما بزمناه الصحيح والحقيقي الا حسب الموقع الذي يكون فيه المراقب بالنسبة لذلك الحدث فإن الحدث نفسه يكون حاضر وماضي ومستقبل لمراقبين في مواقع مختلفة، فاذا نظرنا الى الشمس التي تبعد عنا (٨) دقائق ضوئية، ففي لحظة رؤيتنا لأشعتها فأنا بالحقيقة ننظر الى ماضي هذه الاشعة قبل (٨) دقائق ضوئية فهو الوضع الماضي لأشعة الشمس ام بالنسبة لنا فهو حاضر (النجار، ٢٠١٢، ص ٧٧).

ومن خلال ذلك نستنتج بان الكون كله حاضر مطلق وان الاستبصار هو القدرة على الاتصال بهذا الحاضر الموجود الذي فيه كل الاحداث التي قد حدثت خارج الزمان، وتدخل عقولنا الواعية عبرة تتابع زمن نسبي حسب قدره عند كل انسان. ويمكن لكل انسان ان يفهم الزمن من خلال حركة النجوم والكواكب وتعاقب الليل والنهار، وكذلك محاولة التوحيد الفكري مع سياقات الوعي الكوني والاتجاه بكامل الوعي نحوه المطلق. (كمال خليل النجار، الادراك المتفوق الباراسايكولوجي، ٢٠١٢، ص ٧٧).

وفي وعي الشخص المتوحد مع المطلق فيرى الحقائق المبهرة ، وهذا يدل على ان الزمن النسبي حسب موقع المراقب وليس هناك زمن مطلق في الكون لعدم وجود مراقب مطلق الا خالق الكون، والمكان كذلك نسبي لأنه لا يوجد مكان ثابت في الكون او محدد نستطيع ان نقيس به، الا بالنسبة الى مكان متحرك ايضا ،اذن فليس هناك اي موقع ثابت او ساكن حتى نتخذ مركزاً للقياس، وانما نقيس موقع الارض بالنسبة للشمس في لحظة زمنية معينة، وفي اللحظة التي تليها يتغير كل شيء البعد والمسافة بينهما ، فاذا كان كل شيء ثابت نعتبره نسبي (الزمان والمكان)، اذن ليس هناك مقياس ثابت، فكيف يطلب حقائق مطلقة من معطيات متغيرة ونسبية ؟ وان الزمن ما هو الا اداة للقياس وجدها الانسان لمساعدته على تنظيم حياته ووصف الاحداث المحيطة به ، ففي داخلنا نحمل معتقداً او مفهومًا خاطئاً حول الزمن، وهو ان الزمن خارج ارادة سيطرتنا او اننا لا نستطيع اخضاعه، حيث ان الزمن يتصف بالمرونة فالأوقات الممتعة التي نقضيها نشعر انها تمر بسرعة والاقوات الصعبة نشعر انها تمر ببطء وكأنها اطول من ما ينبغي. وكذلك الاحلام، فقد

يرى احدا في احلامه أثناء النوم العميق احداث من الماضي او من الحاضر او من المستقبل، وتدور فصولها في ايام كثيرة ولكنه يراه في عدة دقائق، وهذا مثال واضح على مرونة الزمن. (النجار، ٢٠١٢، ص ٧٨).

ومن خلال ما تقدم سوف نقوم بعرض سريع لقوانين النسبية الخاصة ونؤكد على ما يخدم دراستنا من خلال الاستنتاجات التي تمنحنا إياها هذه القوانين:

١- **نسبية السرعة:** ان سرعة اي جسم تقاس دائما بالنسبة الى جسم اخر وبهذا فهي نسبية دائما، سواء اعتبرنا ان الجسم الاول هو المتحرك والثاني هو الساكن از بالعكس فالنتيجة ستكون واحدة، فمثلا سرعة اي سيارة هي ذات قيم مختلفة بالنسبة لمن يراقب سرعتها، فإذا كانت سرعتها ١٠٠ كم بالنسبة لرجل واقف، فإن سرعتها لرجل وراءها بسرعة ٨٠ كم ستكون ٢٠ كم (١٠٠ - ٨٠ = ٢٠) وستكون بالنسبة لرجل يتحرك عكسها بسرعة ٨٠ كم هي ١٨٠ كم (١٠٠ + ٨٠ = ١٨٠) وبناء على ذلك يمكن ان نعتبر ان الارض هي التي تتحرك حول الشمس كما اثبت ذلك (كوبريك) او نعتبر الشمس هي التي تدور حول الارض كما كان يعتقد القدماء. وهذا هو السر في كون قياسات القدماء المبنية على الفرضية الثانية ظلت صالحة ومساوية تقريبا للقياسات الحديثة المبنية على الفرضية الاولى (وهي حقيقة علمية) فما زلنا نستعمل قياسات الزمن نفسها التي استعملها البابليون عدد ايام السنة، عدد الشهور، الساعات، الخ. (الجاري، ١٩٨٢، ص ١٢٥).

٢- **ثبات سرعة الضوء:** سرعة اي جسم او اي مادة في الكون نسبية بالنسبة الى مراقبها الا سرعة الضوء فهي ثابتة لأنها أعظم سرعة تم اكتشافها حتى الآن، ولو اكتشف ان هناك ما هو اسرع من الضوء فإن نظرية آينشتاين النسبية ستزلزل كلياً في حال قياسك لسرعة الضوء القادم من مصدر ضوئي وانت لا تتحرك من مكانك، فستكون سرعة الضوء (٣٠٠,٠٠٠ كم/ث)، وفي حال تحركت من مكانك نحو مصدر الضوء بسرعة ١٠٠,٠٠٠ كم/ث فإن سرعة الضوء ستكون ايضا (٣٠٠,٠٠٠ كم/ث)، وفي حال تحركت الى وراء الضوء او باتجاهه بسرعة (٢٠٠,٠٠٠ كم/ث)، فإن سرعة الضوء تبقى (٣٠٠,٠٠٠ كم/ث)، ولن تقتصر المسافة بينه وبينك (وهذا عكس المثال السابق)، وهذا الاكتشاف هو الذي أعطى القوة لنظرية آينشتاين وجعلها تفسر الظواهر الكونية.

٣- **اختلاف الزمن:** يرى آينشتاين أنه في حالة المسافات الكونية البعيدة لا يمكن رؤية الحادثة في الوقت نفسه لأن الحادثة ستنتقل بصورتها من مكان حدوثها الى مكان اخر يبعد عنها بملايين الكيلومترات، ويستغرق الضوء الذي سينقل صورة الحادثة زمناً ملموساً وواضحاً يسبب فرقا في حدوث الحادثة ورؤيتها، فمثلاً حين ينفجر كوكب بعيد جداً عن الارض فإننا عندما نرصده نشعر كأنه حصل الآن، ولكنه في الحقيقة حصل قبل ساعات او ايام او اشهر حسب ابتعاده عنا، إننا عندما نشاهد الشمس تغرب الآن فإنها تكون في الحقيقة قد غابت قبل ٨ دقائق لأن الزمن الذي يستغرقه ضوء الشمس للوصول للأرض هو (٨ دقائق).

٤- **انكماش الأطوال:** عندما تتحرك الاجسام بسرعة مقاربة لسرعة الضوء فإن طولها ينكمش كلما زادت سرعتها، ويختفي كلياً عندما يسير بسرعة الضوء.

الا اننا في الفيزياء التقليدية لا نغير اهمية لطول الجسم عندما يتحرك، لان سرعة الحركة عادية دائماً، فلا نلاحظ تغيراً واضحاً ولموساً في الطول، لكن الامر يختلف عندما يسير الجسم ما بنصف سرعة الضوء، حيث ينكمش الى حوالي (٨٥%) من طوله الاصلي، وعندما تكون سرعته بقدر (٩٠%) من سرعة الضوء فإن طوله ينكمش الى حوالي النصف، وهذه الامور يصعب ادراكها عندما يسير الجسم بسرعات تقليدية وهذا القانون يدل على نسبية المكان (الفضاء) لأنه لا يوجد فرق بين المتر الذي ينكمش في السرعات العالية وبين المتر الذي يشغله هذا المتر.

٥- **تمدد الكتلة وتحولها الى طاقة:** كما ان المكان والزمان والسرعة أمور نسبية في عالم كوني لا متناه فإن الكتلة كذلك أملاً نسبياً، وكتلة جسم ما تتوقف على سرعته فإذا ازدادت السرعة ازدادت كتلته وإذا وصلت سرعته السرعة الضوء فإن كتلته تميل الى اللانهاية اما إذا قلت سرعته قلت كتلته.

كذلك أجد هناك ربط بين الكتلة والطاقة، فالطاقة لها كتلة مهما كان نوعها (الحرارة مثلا لها وزن فالجسم يزن أكثر عندما ترتفع درجة حرارته أكثر منه عندما تنخفض) وعندما يشع اي جسم طاقة يفقد جزء من كتلته، ولذا فان كتلة جسم ما، مهما صغرت تتحول الى طاقة عظيمة (وبذلك يسقط مبدأ حفظ الكتلة في الفيزياء الكلاسيكية - المادة لا تفنى ولا تستحدث)، ان الذرة مثلا عبارة عن طاقة مكثفة في نقطه صغيرة من الحيز الذي تشغله هذه الطاقة يمكن ان تتطلق على شكل ضوء وحرارة يعمان المنطقة المحيطة بهما، فمثلا اذا كانت جسم (١غم)، فإنه عندما يتحول الى طاقة حرارية وضوئية، سيعطيان طاقة تعادل إحراق (٣٠٠٠طن من الفحم)، وقد صاغة أينشتاين مبدأ تحول الطاقة الى كتلة والكتلة الى طاقة في قانونه المعروف (الطاقة = مربع سرعة الضوء $\times$ كتلة الجسم)، وعملية تحول الطاقة والكتلة تحصل في الكون بصورة مستمرة، لكننا نرى بعض مظاهرها في حياتنا اليومية وقد نراها في الوقت نفسه في انفجار قنبلة ذرية (الماجدي، ١٩٩٨، ص ٤٥١-٥٥٣).

ثالثا: الباراسايكولوجي والكونية

تم الاكتشاف على يد العالم الفيزيائي الالماني ماكس بلانك في عام (١٩٠٠) أن البنية الاساسية للطبيعة بنية منقطعة، وأن الطاقة تشبه الكهرباء، والمادة لا يمكن النظر إليها سوى من منظور انفعالي لأنها لا تظهر الا بصورة منقطعة على شكل وحدات اسمها (الكوانتا) أي كم الطاقة، اي ان الطاقة يتم امتصاصها واشعاعها على شكل دقات او كوانتات، وتم تفسير الضوء على انه جسيمات ضوئية هي (فوتونات)، وقد اجتمع أينشتاين وبلانك في الصياغة الكونية، وتوصلا الى ان المادة تتميز ((بتركيب حبيبي إذ انها تتركب من جسيمات أولية تسمى بالكميات الأولية للمادة، اي ان الشحنة الكهربائية تتميز بتركيب حبيبي وكذلك الطاقة أيضا، وذلك هو الهم من وجهة نظر الكم، ويتكون الضوء من كمات الطاقة التي يطلق عليها بالفوتونات)). (النادي، بدون سنة نشر، ص ٢٢٠).

وقد دعمه التجارب والنظريات التي ساندت الكونية، وأصبح من البديهي ان يفكر العلماء انذاك بأن الضوء هو موجة وجسيم في آن واحد، الا ان التطور الاكبر كان من قبل (لوي دوبروي) في عام (١٩٢٤) عندما اقترح بأن للمادة أمواجا مرافقة لها او حددت معادلاته المعتمدة على معادلات اينشتاين وبلانك طول الموجات المرافقة للمادة، ثم جاء العالم (ديفيسون) بتجربة اثبت فيها النتائج النظرية والرياضية لدوبروي، وحاز كلاهما على جائزة نوبل. ولذا اقترح (نيلز بور) بأن هذه الموجات المرافقة للجسيمات هي موجات احتمال، وهذا الاحتمال في طريقه الى الحصور، اي ان موجات الاحتمال هي كيانات رياضية يمكن الاعتماد عليها من أجل التنبؤ باحتمالات وقوع حادثة ما او عدم وقوعها.

ولهذا فان (أينشتاين) اوضح في الحقيقة الاولى ان الطاقة ذات طبيعة جسيمية، كما اوضح علماء اخرون ان المادة او الكتلة ليست الا طاقة، وان الطاقة اصبحت مرادفة للمظهر الموجي للمادة، ومن هذا تم ايجاد المعادلة بين الطاقة والموجات نفسها بدقة في الفوتون الذي يخفي مظهره الجسيمي عندما يتموضع في موضع اخر فنكشف مظهره الموجي ويطبق هذا على الالكترن (الكهرباء) وعالم الذرة وما دونه، وأصبحت هذه المعادلة أساس الميكانيكا الموجية (يفوت، ١٩٨٦، ص ٢٤).

ولهذا فقد استطاعت الكونية ان تشير الى مجموعة من الحقائق المتعلقة بالفيزياء الدقيقة، ومن اهمها التكاملية، حيث ان المظهر الموجي والمظهر الجسيمي في الضوء متكاملان وغير متناقضين.

اما الحقيقة الثانية الاحتمالية، فبعد ان غرقت الفيزياء الكلاسيكية في مفاهيم السببية والخطية والحتمية، قام الكونية بنفي ذلك وتأكيده الاحتمالية، حيث قام (هايزنبرغ) باكتشاف (مبدأ اللا تعيين) وقال ان الصفات الحقيقية للأشياء لا يمكن فصلها عن عملية القياس او عن القائم بهذه العملية ذاته، وبلغة اكثر تفصيلا فإنه ((كلما كان قياسنا لموضوع الجسيم دقيقا، تعذر علينا قياس موضوعه بدقة خالية من الابهام، ولهذا يستحيل استحالة مطلقة قياس موقع الجسيم وكمية حركته معا قياسا مضبوطا او بتغيير افضل يتعذر تعيين الموقع والسرعة الابتدائيين خلاف ما كانت تعتقد الفيزياء الكلاسيكية)). (يفوت، ١٩٨٦، ص ٢٤).

اما الحقيقة الثالثة العلائقية التي هي صفة متأصلة في المادة والكون، فالعلائقية ((تبين عدم مقدرتنا على تقسيم المادة الى وحدات مكونة أولية منفصلة عن بعضها البعض. صحيح اننا كلما توغلنا في عالم المادة وجدنا انها مؤلفة من جسيمات، إلا ان هذه الجسيمات ليست تلك اللبنة الأساسية التي تصورها (ديموقريطس ونيوتن)، بل هي تجريدات ذات فائدة عملية من أجل التعامل مع المادة، ففي المستوى ما دون الذري، في عالم الجسيمات الأولية، تتحول الاجسام المادية الى أنماط موجية احتمالية، وهذه الانماط الاحتمالية لا تمثل احتمالات الاشياء بل احتمالات لعلائق متبادلة))، وإذا أضفنا الحقيقة المبكرة التي بدأت بها الكونية، وهي الانفصالية او الاتصالية، فسنكون امام هذه الصفات الاربعة الجديدة للمادة، وهي (الاتصالية، التكاملية (موجة وجسيم)، العلائقية، الاحتمالية)، وكل هذه الافكار هزت الصورة القديمة عن المادة والكون، واصبحنا امام صوره جديدة كلياً يمكن القول بأنها غريبة من المدارك التقليدية او الادراك الحسي العادي.

وهذه المفاهيم تقودنا الى احد الامرين اما ان العالم حولنا يتمتع بقوانين وظواهر عميقة غريبة او شاذة او خارج السياق الذي نعرفه، او اننا بإدراكنا الحالي لا نستطيع التوصل مباشرة الى معرفة حقيقية الذي يجري حولنا في هذا العالم، والامران وجهان لعملة واحدة تدفع بنا الى مفهوم او مفاهيم يمكن ان تستوعب الظواهر الشاذة والغريبة والخرافة التي يمكن ان تمر بنا ((ان العالم المادي الذي كنا في معرفة جوهره، هو عالم من غير جوهر مادي، وذلك لان الجوهر غير مستقل عن الحوادث التي تكون على مستوى الجسيمات، حيث الممثل والمسرحية شيء واحد، والراقص والراقصة لا يمكن تمييزهما، ان عالم الجسيمات من غير الذرة هو رقصة خلق وفناء دائم، حيث تتحول الطاقة باستمرار الى كتلة والكتلة الى طاقة، وبمفهوم اخر نقول: حيث تتحول الطاقة الى اشكالها الاخرى، لأننا سواء في النسبية او في ميكانيك الكم، نواجه اشكالا لا جواهر، والمهم في اية ظاهرة هو الشكل الذي يتبدى به الحدث، لا جوهر مكوناته)).

(السواح، ١٩٩٤، ص ٨٩-٩١).

رابعا: الباراسيكولوجي في عين المادية

ان كل مادة تهتز بعدد محدد من الاهتزازات بالثانية الواحدة، فاذا نضرة الى صخرة مثلا فإنك تضنها كتلة جامدة والحقيقة ما هي الا كتلة هائلة من الحركة الدائمة، اذ المادة مكونة من ذرات، وان كل ذرة تتكون من بروتون ثابت وعدد معين من الالكترونات تدور باستمرار حول ذلك البروتون في الفراغ او يطلق عليه (الاثير*)، كدوران الكواكب السيارة حول الشمس، فالبروتون هو الذي يعطي للمادة ثقلها، وتتماسك البروتونات والنيوترونات داخل النواة بقوة نووية هائلة. تعرف البروتونات أنها عبارة عن شحنات كهربائية ايجابية (+) والالكترونات عبارة عن شحنات سالبة (-)، وما الشحنات الكهربائية حسب تعريف علماء الطبيعة سوى اهتزازات اثيرية غير خاضعة للتعريف الاختياري فهي اهتزازات ناتجة عن حركة الالكترونات السريعة حول البروتونات الثابتة داخل الذرة وهذه الاهتزازات تختلف باختلاف المواد (الحجازي، ٢٠٠١، ص ٣١).

ويرى عالم الرياضيات المعروف (فيثاغورس) ان جسم الانسان تحيط به ايضا هالة نورانية اي يحيط به غلافه غير مرئي يشع على شكل موجات كهرومغناطيسية ذات الالوان سواء كانت منظوره او غير منظوره، وان غير المنظورة تسمى بالاثير الذي يملأ

(١)-الإيسر (بالإنجليزية: Ether) اسم لنوع من المركبات العضوية يحوي مجموعة وظيفية إيثرية وهي ذرة أكسجين متصلة بمجموعتي ألكيل وظيفيتين. يستخدم الإيثر النموذجي ثنائي إيثيل إيثر عادة كمذيبات ومخدرات موضعية anesthetic (يدعى أيضاً إيثوكسي-إيثان) (CH₃-CH₂-O-CH₂-CH₃).
٢-الاثير (باليونانية: αἰθήρ)، في علم الفيزياء هي مادة، كان يُعتقد أنها تملأ كل الفضاء الكوني. وفي أواخر القرن السابع عشر اعتقد بعض علماء الفيزياء أن الضوء يسير في موجات، وعرفوا أن الضوء يمكن أن يسير خلال فراغات توجد صناعياً، وخلال فراغ الفضاء الخارجي. ولكنهم لم يستطيعوا أن يفسروا كيف أن الضوء يمكنه أن يسير بدون وسط (مادة يسير خلالها). ولذلك فقد افترضوا وجود أثير حامل للضوء بوصفه مادة تختلف عن كل المواد الأخرى. وهو لا يمكن أن يرى أو يُحس أو يُوزن، ونجده في الفراغات والفضاء الخارجي وخلال كل مادة. واعتقد العلماء أن الأثير ثابت وأن الكرة الأرضية والأجسام الأخرى في الفضاء -تتحرك خلاله. وفي عام ١٨٦٤، اقترح الفيزيائي كلارك ماكسويل أن موجات الضوء كهرومغناطيسية، وتسير كاضطرابات للمجال الكهرومغناطيسي. ولذلك، فإنها لا تحتاج إلى وسط لتسير فيه. ولكن ماكسويل وفيزيائيين آخرين ظلوا يعتقدون بوجود الأثير. وفي عام ١٨٨٧، قام عالمان أمريكيان، هما ألبرت مايكلسون، وإدوارد مورلي بإجراء تجربة لقياس سرعة الكرة الأرضية بالنسبة للأثير. وقد أوضحت اكتشافاتهم أن الكرة الأرضية لا تتحرك خلال الأثير. ولكن الفيزيائي الهولندي هندريك لورنتز، شرح الكشف بافتراض أن الأثير يؤثر في المادة بطريقة معقدة. وفي عام ١٩٠٥، نشر الفيزيائي الألماني المولد ألبرت أينشتاين، نظريته الخاصة في النسبية التي تظهر كيف يسلك الضوء، وأنه لا يعتمد على وجود الأثير. <https://ar.wikipedia.org/wiki>

الكون والية يرجع امر الجاذبية والمغناطيسية والكهربائية والضوء، كما يرى انه مظاهر الاشياء تختلف بحسب مستوى سرعة تذبذبها، فالمادة لا تربط بين اجزائها أية قوة مادية ملحوظة. فالجسم الاثيري هو الذي يحفظ الجسم المادي لدى كل المخلوقات، فكل ما في الكون من اشياء واجسام سواء كانت مادية او طاقة او كهرياء او روائح اولون كلها تهتز بدرجة خاصة، وكلما زادت سرعة الذبذبة تزداد تبعاً لذلك سرعة المادة وشفافيتها بالنسبة لحواسنا القاصرة، فاهتزاز الغاز اسرع من اهتزاز المادة الصلبة، وان الاهتزاز المادة خاصة مشتركة لكل المستويات الموجودة واذا كانت الذرة عبارة عن موجات فالوجود كله يتألف من موجات تبعاً لذلك، وتثبت الفيزياء كذلك ان كل شيء في الوجود يهتز ضمن حدود معينة وان الفارق بين العوالم هي درجة الاهتزاز والتردد وطول الموجات. (النجار، ٢٠١٢، ص ٨٥)

فان العالم الامريكي (ول دي ورننت) يرى ان الحرارة والضوء والكهرياء تمثل اخر مراحل المادة قبل اختفائها في الاثير، اي انها تكون قد بلغت سرعة تردد عالية جدا او اقصى حد لتردد المادة فتتحول الى طاقة، ولو تجاوزت سرعة مادة ما سرعة الضوء لاختفت عن حواسنا نهائياً، ان ادنى اهتزاز للضوء تستطيع العين ان تلتقطه عندما يكون لونه احمر ويكون تردده (٤٠٠) الف مليون ذبذبة في الثانية، واما اعلى درجات الاهتزاز للضوء عندما يكون لونه بنفسجي وتردده (٧٥٠) الف ذبذبة في الثانية، فاذا كانت الترددات اعلى او ادنى من الترددات المذكورة فأنا لا نستطيع ان ندركها، وقد اثبت ان مخ الانسان يرسل موجات كهربية بمعدل (٢٠٠٠) ذبذبة اثانية وهكذا فان كل ما في الكون يتذبذب وله درجة تردد معينة وخاصة. (النجار، ٢٠١٢، ص ٨٥-٨٦).

ونحن ندرك ان هذا الحجر وذلك الخشب او القماش بواسطة عقولنا التي تميز هذه الاهتزازات المختلفة التي تصلها بواسطة حواسنا فتصنفها وتفسرها وتعطيها الشكل والصورة الخاصة بها، ومعنى ذلك أنه لو لا وجود العقل لما ادركنا وجود شيء مما جولنا ولما وجدت مادة. ان كل مادة تترنم وتعكس ما يشابهها وينسجم معها من الاهتزازات الضوئية، الموجودة في نور الشمس، ونور الشمس فيه اشعاعات تهتز اهتزازات مختلفة منها ما هو بين (٣٤، ٦٤ الف) اهتزازة ومنها ما هو اقل من (٣٤ الف) ومنها ما هو اكثر من (٦٤ الف)، عندما تقع اشعة الشمس على بيت مثلاً فإن اجزاءه تعكس النور بأشكال مختلفة فالكرميد مثلاً يعكس النور الاحمر الذي يهتز بعدد محدد من الاهتزازات فيصل الى اعيننا ويدخل منها الى عقولنا التي تفسره وتعطيه الصورة واللون الخاص به، ولنتأكد من ذلك انضر الى نفس البيت ونفس المكان (الكرميد) في الليل فإنك لن تراه لعدم وجود الاشعاعات الشمسية المعكوسة الى عينك كما كان الحال في النهار، فهل يصح ان رؤيتنا له لا يدل على عدم وجوده، ولكي تتم الرؤية يجب توفر الاشياء التالية:

١- النور الذي تعكسه المواد

٢- المادة التي تعكس النور

٣- العين التي تلتقط الاشعاعات المعكوسة وتدخل الى العقل

٤- العقل الذي يفسر هذه الاشعاعات ويصفها بأشكالها المختلفة

فاذا نقص أحد هذه الاركان الاربعة انعدمت الرؤية وأصبح المنظور بالنسبة للناظر غير موجود.

اما العقل البشري العادي فقد اثبت انه يستطيع ادراك وتفسير جميع المواد التي تعكس الانوار التي تهتز بين (٣٤-٦٤ الف) اهتزازة، ولا يدرك تلك التي تعكس ما يهتز باقل من (٣٤ الف) او اكثر من (٦٤ الف) اهتزازة ولا يستطيع تفسيرها فهي اذن بالنسبة الية غير موجودة، وهكذا العالم الاثيري فلا انه مكون من مواد تعكس الاشعاعات الضوئية التي تهتز من (٦٤ الف) اهتزازة فإننا لا ندركه وهو بالنسبة الينا غير موجود، ومادة الماء التي لا ندرك اهتزازاتها الضوئية المعكوسة تكون ثلجا او سائلا، ولكن عندما ترتفع سرعة اهتزازها اعلى من المستوى الذي نستطيع عقولنا تفسيره، تصبح بخار وتخفي في الهواء ولا نراها فتصبح وكأنها غير موجودة كما اننا لو عكسنا الامر فإن المياه الموجودة في الهواء، بتوفر بعض الشروط الخاصة مثل التبريد يمكننا التقليل من سرعة الاهتزازات فتتكثف وترجع سائلا ثم تتحد وهكذا، اذا علمنا ان ما نسميه النفس او الروح الانسانية هو مادة مثل باقي المواد، ومكونه من ذرات اثيرية تصدر اهتزازات اي تعكس اضواء تهتز اكثر بكثير من المستوى الذي نستطيع عقولنا ادراكه، استطعنا تفسير عدم ادراك الروح

وجودها وهي في تلك الحالة تعد من الاهتزازات السريعة جدا، جسمك الاثير لا يختلف عن جسمك المادي بشيء فهو نسخة منك خلية بخلية، طولك وعرضك وشعرك وملامحك هي نفسها في جسمك الاثيري الذي يحمل النفس الروح الانسانية، فما الموت الا انسلاخ الجسم الاثيري عن الجسم المادي، ان جسم الانسان كون قائم بذاته، فيهي الاجرام ثابتة والكواكب السيارة بصورة مصغرة على شكل (بروتونات، والكترونات) فكل بروتون يحيط به عدد من الالكترونات، ويفصل هذه البروتونات عن بعضها البعض فراغ نسبي يشبه الفراغ الواقع بين الكواكب والشمس مع العلم ان الكون ليس فارغ، فهناك الهواء بمختلف محتوياته وهناك الاثير والموجات الكهربائية الصوتية (الحجازي، ٢٠٠١، ص ٣١-٣٣).

خامسا: الباراسايكولوجي والفيزياء الكهربائية

من وجهة نظرة العاملين في علوم الفيزياء أكدوا بان مخ الانسان يرسل موجات كهربائية (٢٠٠٠ذبذب/ الثانية) كما انهم وجدوا بان الكون يتذبذب وايضا له درجة تردد معينه وخاصة به، ولهذا فان جسم الانسان يرتاح للذبذبات العالية والتي تصدر عن طريق المناظر او الظواهر الطبيعية او نغمات الموسيقى او الروائح العطرية، اذ يجد الباحث بان للسجود في اثناء الصلاة فوائد في اكتساب الجسم لبعض الذبذبات العالية التي تشعها الارض فتدخل في جسمه وترتفع درجة ذبذبه الخاصة اثناء الصلاة (<http://www.ram1ram.com>).

وهكذا فإن المادة تتكون من شحنات كهربائية دقيقة موجبة وسالبة تتصل ببعضها بواسطة الاثير الغير مرئي ويُعتقد حالياً أن هذا هو المادة الأساسية للكون الاثير يملأ الفضاء وهذا الفضاء غير محدود ولا نعرف أبعاده ونحن نعلم أن أمواج الاثير تسير بسرعة (١٨٦٠٠٠) ميل في الثانية ونطلق عليه سرعة الضوء وتحت ظروف معينة يمكن تحويل الطاقة المهتزة لهذه الموجات الاثيرية إلى طاقات متكافئة من الحرارة والكهرباء (<http://www.ram1ram.com>).

وبالرغم من أننا لا نستطيع أن نرى الاثير ولكن يمكننا القول أن هذه المادة موجودة لأن الحرارة والضوء والكهرباء تسير في الفضاء بسرعة محددة لذلك لا بد من وجود وسط ناقل يسير من خلاله. وان هذا الاثير لم يرى ولم يُوزن كمادة حقيقية ولكن هناك براهين حول ما يملكه من خواص أنه يملأ كل الفضاء، ودرجة حرارته اقل من حرارة الأرض بخمسائة درجة له قصور ذاتي وقوة دافعة ويمارس الضغط وله كثافة وليونة وحركة ملتوية وهذه المادة لا تهدأ لانها في حركة دائمة ربما فيما بعد تقوم التجارب وتغير مريبتنا عن هذه المادة المدهشة التي لا نراها ولا نسمعها ولا نشمها ولا نلمسها ولكن إذا حولناها إلى اهتزازات يمكنها أن تحمل عبر الفضاء الطاقة التي تدخل في وعينا كضوء أو حرارة أو كهرباء وحديثاً اكتشفنا كيف نحول هذه الموجات إلى كلمات وموسيقى (<http://www.ram1ram.com>).

هنالك علاقة وثيقة بين الحياة الكهربائية، وهي تفسر أثر الحياة على الارض بالأحداث التي تقع في خارج مجموعتنا الشمسية الى جانب الضوء الذي يأتي من النجوم، يوجد هنالك كمية من الطاقة يأتي على شكل أشعة كونية ذات ذبذبة عالية جدا وموجات قصيرة جدا، أغلب هذه الاشعاعات تمتص في الغلاف الجوي وتستهلك بعض من طاقتها في تحويل ثاني أكسيد الكربون الى عنصر الكربون (١٤) ذو النظائر المشعة التي تخترق أجسام الكائنات الحية والتي عن طريقها يمكن معرفة اعمار الحفريات، اما ما تبقى من هذه الطاقة الاتية من الاشعاعات الكونية فأنها تعمل على تأين الهواء، او تعمل على تقسيم غازاته الى ذرات تحمل شحنات كهربائية، ولهذا يسمى الغلاف الذي يحيط بالأرض والذي يباغ ارتفاعه حوالي مائة كيلو متر بالغلاف الايوني، يقوم هذا الغلاف بعكس الموجات اللاسلكية وبهذا يمكننا من استقبال الاذاعات ذات الموجة القصيرة من اماكن على مسافات بعيدة، فهي تصطدم بهذا الغلاف غير المرئي عائدة ألياً بدلا ان تعوقها كروية الأرض (الحجازي، ٢٠٠١، ص ٤٠-٤٢).

وأجرى باحث من جامعة (بيل) تجربة استطاع من خلالها ان يستمد الطاقة الكهربائية من مجال الحياة الذي يحيط بحيوان (السالاماندر) "حيوان برمائي صغير" جعله يسبح في حوض من الماء المالح وأدار حوله طبقاً معدنيا بطريقة تشبه دوران الموصل الكهربائي في المجال المغناطيسي وسرعان ما حصل الباحث على تيار ضعيف لا يتولد عند إخراج الحيوان من الحوض. ويمكن قياس

"الجهد الكهربائي" ولكن لا علاقة له بالموجات التي تصدر عن المخ او النبضات التي تستخدم في رسم القلب كهربائيا، ويمكن الاحساس به دون الحاجة الى التلامس مع الجسد الحي، فاذا كان الانسان ينعم بصحة جيدة تماما، فإن الارتفاع والانخفاض في الجهد الكهربائي لمجال الحياة يكونان على درجة معينة من الانتظام تمكن من التنبؤ المبكر بأي خلل في المستقبل.

من جانب اخر فإنه من الصعب ربط مقياس الفولت الكهربائي على جسم الانسان لعدة اشهر، في حين ان كائن حي مثل الشجرة يكون مناسباً لأجراء هذه التجربة عليه، وقد تم احراء هذه التجربة على شجرة " السنديان"، واستمرت لمدة ثلاثين سنة، اظهرت خلال هذه الفترة مدى تأثير الكائن الحي بالكهرباء الناتجة عن العواصف الرعدية، بالإضافة الى تأثير الشجرة بدوران الشمس والقمر سواء اليومية او الشهرية، وان من المعروف ان طلوع الشمس والقمر والكواكب تسبب لنا تغيرات في مغناطيسية الكون المحيط بنا، مما يؤثر على المجال المغناطيسي للأرض وبالتالي فإن مجال الحيات المحيط بالكائنات الارضية يتأثر بكل هذه الظواهر، مما يوجب القليل من التروي قبل ان نرفض نصائح الفلكيين وتنبؤاتهم(الحجازي، ٢٠٠١، ص ٤٤-٤٨).

الاستنتاجات

١. ان الكون كله حاضر مطلق وان الاستبصار هو القدرة على الاتصال بهذا الحاضر.
٢. ان نظرية الكم تبقى باباً مفتوحاً لإمكانية احتواء ظواهر الباراسيكولوجي لأنها تتطوي تناقضات لم يتم حلها الى الان.
٣. ان موجات الاحتمال هي كيانات رياضية يمكن الاعتماد عليها من اجل التنبؤ باحتمال وقوع حادثة ما او عدم وقوعها.
٤. ان الامر الذي يمنع عقولنا من استيعاب الروح، انها تهتز اكثر بكثير من المستوى الذي تستطيع عقولنا أدراكه.

التوصيات

١. إنشاء مراكز بحثية متخصصة لذوي القدرات الخارقة لرعايتهم وتأهيلهم حسب قدراتهم.
٢. التأكيد على تواصل العلاقة بين ابعاد الباراسيكولوجي ومكونات علم الفيزياء.
٣. فتح جمعيات ونوادي متخصصة لذوي القدرات تحت اشراف متخصصين بالباراسيكولوجي.
٤. اقامة مؤتمرات علمية متخصصة في مجال قدرات الباراسيكولوجي وعلم الفيزياء.
٥. تهيئة قوائم بالمراكز البحثية المتخصصة في العالم بالباراسيكولوجي.

المقترحات

١. نقترح اجراء دراسة بين الباراسيكولوجي والادارة التربوية بشكل عام وفي الجامعات العراقية خصوصاً.
٢. نقترح اجراء دراسة بين الباراسيكولوجي وعالم الطب.
٣. نقترح اجراء دراسة بين الباراسيكولوجي والدين بشكل عام والدين الاسلامي بشكل خاص.
٤. نقترح اجراء دراسة بين قدرات الباراسيكولوجي وعلم النفس.

المصادر

١. الجابري، صلاح، خارقيه الإنسان (الباراسايكولوجي من المنظور العلمي)، المركز الإسلامي الثقافي، بغداد، ٢٠٠٤.
٢. الجابري، محمد عابد، المنهج التجريبي وتطور الفكر العلمي، ط٢، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٢.
٣. الماجدي، خزل، بخور الاله، منشورات الاهلية، الأردن، ١٩٩٨.
٤. الموصلي، سامي احمد، الباراسايكولوجي ظواهر وتفسيرات، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٨٨.
٥. النادي، محمد عبد المقصود، تطور علم الطبيعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٨.
٦. جان، باري، الباراسايكولوجية الجديدة غدا، ترجمة سعد هادي سليمان، مراجعة نزار صبري، كتاب "علوم" المترجم، ع٥، دائرة الاعلام الداخلي، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، العراق. ١٩٨٧.
٧. جينز، جيمس، الفلسفة والفيزياء، ترجمة: جعفر رجب، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨١.

٨. الحجازي، احمد توفيق، موسوعة الظواهر الخارقة والعلم الخفي، ط١، دار أسامة، عمان، ٢٠٠١.
٩. الحارث، عبد الحميد حسن، اساسيات في الباراسيكولوجي، مركز البحوث النفسية، بغداد، ١٩٩٢.
١٠. الحارث، عبد الحميد حسن، بناء اداة للكشف عن القدرات فوق الحسية، الندوة العلمية في الباراسيكولوجي، مركز البحوث النفسية، بغداد، ١٩٩٢.
١١. السواح، فارس، دين والانسان، منشورات علاء الدين، دمشق، ١٩٩٤.
١٢. فرانك، فيليب، فلسفة العلم، ط١، ترجمه: علي ناصف، بدون مكان النشر، ١٩٨٣.
١٣. النجار، كمال خليل، الادراك المتفوق الباراسيكولوجي، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٢.
١٤. الجبوري، عزيز محمد علي، أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء وتنمية ميلهم العلمي، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (١٠)، العدد (٣)، ٢٠١٠.
١٥. يفوت، سالم، فلسفة العلم المعاصر ومفهومها للواقع، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٦.

16. <http://www.ram1ram.com>

17. <https://ar.wikipedia.org/wiki>

البنية الإيقاعية في شعر ابن الدَّهَّان الموصلي

م.د. علي عبد الحسين جبير

جامعة القادسية / كلية التربية

The rhythmic structure in the poetry ibn al- Dahan al- musli

Dr. Ali Abed Al-Hussein Jbear

University of –Qadisia\ College of Education

doctor ali abed 1975@ gmail. com

Abstracts

This research aims at shedding light on an important creative aspect is related to the poet ((ibn al – Dahan al –Musli))، the two main point of his poetry are: foreign music, and the poetic weights of poetic، which are poetic، then we took the rhymes in his hair، then we went on the internal music of: (repetition anaphylaxis، the response of the deficit on the chest).

المخلص

يروم هذا البحث تسليط الضوء على جانب إبداعي مهم، وهذا الجانب مختص بالشاعر ابن الدَّهَّان الموصلي، إذ تم الوقوف على التشكيلات الإيقاعية في شعره، فكانت في محورين: الموسيقى الخارجية، وكانت قائمة على الأوزان الشعرية والمتمثلة بالبحور الشعرية الأكثر تواتراً في قصائده مع دراسة أوضاع القافية لأن لها أهمية في التشكيل الجمالي للنص، والموسيقى الداخلية والمتمثلة بـ (التكرار، الجناس، رد العجز على الصدر).

المقدمة:

يعدُّ الشاعر ابن الدَّهَّان الموصلي (ت ٥٨١هـ)^(١)، من الشعراء المشهورين والمجيدين في العصر العباسي، إذ يقول عنه ابن خلكان: ((.. كان أديباً شاعراً، لطيف الشعر، مليح السبك، حسن المقاصد، غلب عليه الشعرُ واشتهر به، وله ديوانٌ، وكلُّه جيدٌ))^(٢)، وقالوا عنه: كان بارعاً في الشعر والنثر^(٣)، وذكره أبو المحاسن بقوله: هو الشاعر المشهور، كان فصيحاً، وشعره كُلُّه جيداً^(٤)؛ وانطلاقاً من شاعرية هذا الشاعر وتميزه، أحببنا اللوح إلى عوالم النصوص عنده؛ لسبر أغوارها، بغية فحص الوسائل التعبيرية التي أعتمدها، متخذين من البنية الإيقاعية وسيلة لذلك، والبنية الإيقاعية بحدِّ ذاتها قائمة على الموسيقى فهي أحد أركان الشعر المهمة وهي: ((سمة جوهرية من سمات الشعر تميزه عن غيره من الفنون القولية))^(٥)، لذا فإنَّ الموسيقى تعدُّ من أهم الأسس التي يقوم عليها الشعر، إذ إنَّ الشعر في الاصل انشاء احتوى على كثير من خصائص الموسيقى لا سيما الإيقاع والانسيابية وتداخل الأجزاء، لذلك تعد الموسيقى عنصراً جوهرياً في تشكيل النص الشعري، ليقوم مع غيره من عناصر النص بوظيفة تشكيل النص الشعري، حتى قيل إن الوزن مع الخيال أهم مكونات الشعر؛ لأن الشعر لا يتم شعراً دون أن تكون هناك مخيلة ووزن ذو إيقاع متناسب؛ ليكون اسرع تأثيراً في النفس؛ لميل النفوس الى المتزنات والمنظمات التركيب^(٦)، والوزن وهو أكبر الأعمدة التي يقوم عليها فن الشعر، وأتته أعظم أركان حدِّ الشعر وأولاهها به خصوصية^(٧)، وانه الدليل الأول على كون الكلام شعراً، حيث البنية الإيقاعية هي أول المظاهر المادية المحسوسة للنسيج

(١) هو أبو الفرج مهدي بن عبد الله بن أسعد الموصلي ولد سنة (٥٢١هـ) وتوفي سنة (٥٨١هـ)، ينظر: وفیات الأعيان: ٢ / ٢٥٩. وينظر: الكامل في التاريخ: ١١ / ٢١٢. وينظر مقدمة ديوانه: ٧-٨، ولقب بالدَّهَّان وهو من بيع الدُّهْن. ينظر: لسان العرب: مادة: دهن: ١٣ / ١٦١.

(٢) وفیات الأعيان: ٢ / ٢٥٩.

(٣) البداية والنهاية: ١٢ / ٣١٧.

(٤) النجوم الزاهرة: ٥ / ٣٦٥.

(٥) من قضايا الشعر والنثر في النقد العربي القديم: ٦٩.

(٦) ينظر: الحكمة العروضية في كتاب معاني الشعر: ٢٠.

(٧) ينظر: العمدة: ١ / ١٣٤.

الشعري وتعالقاته الدلالية^(١)، ووفق هذا كله لا مفر من البحث في البناء الموسيقي عند دراسة أي منجز شعري ومنها شعر ابن الدَّهَّان الموصلي.

وفي هذه الدراسة لموسيقى شعر ابن الدَّهَّان الموصلي سنقسم البحث على محورين: أولاً: الموسيقى الخارجية والمتمثلة بالوزن والقافية والموسيقى الداخلية والمتمثلة بالترداد والجناس ورد العجز على الصدر، والدراسة كالاتي:

أولاً: الموسيقى الخارجية:

١- الوزن:

وهو مجموعة من الإيقاعات أو التفعيلات التي يتألف منها البيت، وعلى هذا عُدَّ البيت الشعري، الوحدة الموسيقية العربية^(٢)، مع الأخذ بالحسبان أنَّ اللغة العربية لغة نغمية بطبيعتها، فإنَّ حركات الضبط من ضمة وفتحة وكسرة تمثل أصواتاً نغمية، إذ إنَّ العرب التزموا نظاماً إيقاعياً في قصائدهم وهو الوزن، وذلك بتوالي الحروف المتحركة والساكنة على نظام محدد، أطلق عليها اسم البحور، وهي ستة عشر. وشاعرنا خاض في مجموعة من هذه البحور كما هو مبين في الجدول الاتي:

التسلسل	البحر	عدد القصائد والمقطوعات
١	الكامل	٢٢
٢	البسيط	١٥
٣	الطويل	١٤
٤	الوافر	٦
٥	الخفيف	٣
٦	المنسرح	٢
٧	المتقارب	١

وهذا الجدول يبين البحور الشعرية التي استعملها ابن الدَّهَّان الموصلي وعدد القصائد التي كتبها على كل بحر مما وصل إلينا من شعره. ويظهر جلياً للعيان أن شاعرنا كتب على سبعة بحور فقط، وقد أهمل تسعة بحور شعرية، ولا يمكن تفسير كتابة شاعر على بحر من دون غيرها؛ إلاَّ بميل الشاعر إلى إيقاعات معينة وعدم ميله إلى أخرى؛ لأنَّ هذه البحور التي لجأ إليها تتميز بكونها ذات مقاطع طويلة، فتراهُ يتجه نحو البحور الرحبة، التي يطول نفسه الشعري فيها؛ فكلما ازداد البحر رحابة طال نفس الشاعر ابن الدَّهَّان في القصيدة، وكلما ضاق البحر، وقُلَّ اتساعه قصّر نفس الشاعر في القصيدة، هذا من جانب فضلاً عن ذلك كون القصيدة العمودية بكيانها كُلِّه هي وليدة البيت الأول الذي تُملِّيه عليه الحالة النفسية والموقف المنساق فيه، وهذا يخطر على بال الشاعر على بحر ما، ويأتي القصيدة كلها على الوزن نفسه. وقد تفنن ابن الدَّهَّان في تناول البحور بمميزات كُلِّها، وجاء بها في أشكال مختلفة فتارة تأتي تامة وتارة مجزوءة. ولنبدأ بالبحر الكامل الذي نال الحصة الأكبر من اهتمام الشاعر:

أ- البحر الكامل:

لا حظنا بوضوح كيف أنَّ الشاعر كتب أغلب قصائده على هذا البحر وهو يتألف من ستة أجزاء

متفاعِلن متفاعِلن متفاعِلن متفاعِلن متفاعِلن متفاعِلن

وقد استوعب هذا البحر الشعري تدفق ابن الدَّهَّان الموصلي مدحاً وغزلاً ورثاءً ووصفاً وحكمةً؛ لأنَّ هذه الأغراض يحتاج الشاعر فيها إلى فضاء شعري يتسع لكثير من المعاني؛ لذا أطرَّ إيقاعياً لكثير من قصائده بموسيقى البحر الكامل فمن باب المدح كان للكامل النصيب الأوفر في بنيات النص الشعرية، فمنهُ ما قال في مدح ناصر الدين بن أسد الدين^(٣):

(١) ينظر: أساليب الشعرية المعاصرة: ٣٥.

(٢) ينظر: من قضايا الشعر والنثر في النقد العربي القديم: ٦٩.

(٣) ديوان ابن الدَّهَّان الموصلي: ١٨٨.

أهلاً بها وبما أتتنا تحــــــملُ خيلاً نرى الإقبالَ ساعةً تُقبلُ
بحرُ الندى الغمرُ الذي رحلت به عناً وأنجمُ جوده ما ترحلُ
ليثٌ إذا لاقى الأعادي مُشـبـلٌ غيثٌ إذا لاقاه عافٍ مُسـبـلٌ
والنسرُ يتبعُ جيشه والأجدلُ علماً بأنَّ عدوه سَيُـجـدُّلُ
متمنطقٌ بالمحمداتِ متــــــوجُّ متأزّزٌ بالمكرّماتِ مُسـرـبـلُ

نلاحظ أن الشاعر أفاد كثيراً من البحر الكامل، إذ جاء الإيقاع فيه بوصفه بنيةً مساعدةً للدلالة الرئيسة في النص الشعري، وقادرة على الإيحاء بقيم النص التصويرية، فقد أعطت التفعيلات والموسيقى الناشئة من السياق قدراً كبيراً من الفخامة والهيبة على الممدوح.

ومنه يقول متغزلاً، وهو أروع ما قال في الغزل^(١):

جمع المحاسن حين غدر خدُّه وبدا بنفسجَه الطريُّ ووردهُ
غصنٌ تميز به الصبا ويعينها مرحُ الصبا فيميلُ لينا قدهُ
لا غرو إن جرح القلوب بلحظه إنَّ الحسام كذاك يفعلُ حدُّه
ويغرُّك الضعفُ الذي في جفنه والسيفُ يقطعُ نصله لا غمدهُ
يُشفي غليلي رشفَ رضايه ويريدني ظمأً إليه ورودهُ
غضبانٌ يقصدُ ذلتي وأعره أبداً ويعشقُ قتلتي وأودهُ
يامن يصورُ كلَّ شيء هيناً إلاّ تعتبه عليَّ وصدهُ

فقد جاء الوزن - كما نلاحظ - بهذا النص مهيمناً على عاطفة وشعور الشاعر، فقد استطاع أن يظهر لواعج ومكنونات المتكلم تجاه المحبوبة، وقد أعطيت له مساحة واسعة لإظهار محاسن معشوقته من بنفسج وورد خدها، إلى قوامها الذي بدا كأنه الغصن في milan، مع لحاظها الجارح وعيونها الناعسة القاتلة.

ويقول راثياً الملك توران شاه بن أيوب^(٢):

ما غدر عيني لا تفيض فتسكبُ لليوم تُدخِرُ الدموع وتطلبُ
وإذا أردت على الصبابة شاهداً فالدمعُ أعدلُ شاهدٍ لا يكذبُ
لا مرحباً بالأرحبية أوردتُ خبراً يضيقُ به الفضاء الأرحبُ
يا ثلثة ثلث الزمان بها الغلى ما إنَّ تُسدَّ وصدعها لا يُرأبُ
عظمت رزيتُهُ فأقصر عاجزٌ عن ونصفٍ شدتها وقصرَ مُنطبُ
لهفي عليك وما يردُّ تلّهي ميتاً ولكنَّ التأسفَ يعذبُ

يظهر جلياً أن أوزان ابن الدّهان وموسيقاه تخرجُ منها أنغامٌ مختلفةٌ تنتوع بتنوع عواطفه وأحاسيسه، وتعبّر عن انسجام صوتي واضح بين الدلالة والبنية الإيقاعية التي وردت فيها، فقد استطاع الشاعر أن يعبر عن حزنه العميق على وفاة الملك من جانب، وإظهار محاسن المتوفي من جانب آخر. وكان للبحر الكامل عظيم الأثر في بناء النص إيقاعياً ودلالياً.

هذا من جانب ومن جانب آخر فقد استطاع الشاعر الإفادة من موسيقى هذا البحر وتفعيلاته بما يطرأ عليها من زخافات؛ لأن تفعيلات البحر الكامل المتشابهة تتيح فرصة للشاعر القلب بينه وبين الرجز وبمجرد جعل الحرف الثاني ساكناً من التفعيلة يشترك البحر مع الرجز:

(١) م. ن: ١٥٥.

(٢) م. ن: ٢٠٣.

متفاعِلن بعد تسكين الحرف الثاني تكون مستفعلُن أو متفاعِلن.

وبذلك يُشرك الشاعر موسيقى بحر آخر لموسيقى البحر الذي كتب عليه قصيدته، هذا ناهيك عن التذييل والترفيل الذي يشترك مع البسيط فيه وما الى ذلك من الخواص التي يمتاز بها الكامل عن سواءه، فضلا عن كونه من البحور الحافية أي المتشابهة التفعيلات ومنه نظمته على الكامل^(١):

أَبْدَى عِذَاكَ إِذْ تَبَدَّى عَذْرِي وَصَارَ هَوَاكَ جَدًّا
نَفْسِي فِدَاؤُكَ مَا أَقَلَّ لِحُسْنِ وَجْهِكَ أَنْ يَفْدَا

ولو وقفنا قليلاً هنا لشاهدنا كيف انه أفاد من روح العصر التي دهمها التجديد، فمالت الى البحور السريعة حيث ان مجزوء الكامل بضره المرفل حقق رواجاً كبيراً في هذا العصر، وشاهدنا -أيضاً - التفعيلة الاولى حيث قال الشاعر:

أبدى عذا..... مستفعلُن

رك اذ تبدى..... متفاعلاتن

عذري وصا..... مستفعلُن

رهواك جدا..... متفاعلاتن

ليكون البحر مستفعلُن متفاعلاتن في الصدر ومستفعلُن متفاعلاتن في العجز ومن المؤكد ان الشاعر باستعماله هذا حقق موسيقى ناشئة من الكامل لكن فيها اضافات جمالية مسموح بها وهو ما ساد الشعر منذ تلك المرحلة.

ب - البسيط:

وزنه المألوف المستعمل في الشعر العربي ذو ثمانية اجزاء ويجري كما يأتي:

مستفعلُن فاعِلُن مستفعلُن فعلُن مستفعلُن فاعِلُن مستفعلُن فعلُن

ولكن الخليل بن احمد الفراهيدي غيره في الدائرة لكي يشتقه من الطويل فجعله على الصورة الاتية:

مستفعلُن فاعِلُن مستفعلُن فاعِلُن مستفعلُن فاعِلُن مستفعلُن فاعِلُن

ولما كان هذا الوزن غير موجود في الشعر العربي اضطر الخليل الى القول: انه لا يجيء تاماً سالماً في عروضه وضره مطلقاً، وإنما يجب خبئها في الحالات كلها فتحذف الألف من فاعِلُن^(٢)، وقد نال البسيط المرتبة الثانية في نظم ابن الدَّهَّان، وكتب فيه خمس عشر قصيدة، أغلبها في والمدح و الوصف والرثاء والهجاء، إلا أنه لم يخض في مجزوءه بل جاء به تاماً، ومن نظمته على البسيط في الهجاء معرضاً بقصيدة أبي الطَّيِّب المتنبّي في هجاء كافور الإخشيدي إذ يقول فيها^(٣):

أَمَاتُمْ هَذِهِ الْأَيَّامُ أَمْ عِيْدُ وَذِي الْأَغَانِي نَوْحٌ أَمْ أَغَارِيدُ
كَانَتْ مَوَاسِمُ أَفْرَاحٍ تُجَدِّدُهَا فَالْيَوْمَ هُنَّ لِفِرْطِ الْوَجْدِ تَجْدِيدُ
مَالِي أَرَى عِنْدِي الْأَشْوَاقَ بَعْدَكُمْ مَوْجُودَةٌ وَجَمِيلُ الصَّبْرِ مَفْقُودُ
تَمُرُّ بَعْدَكُمْ الْأَيَّامُ عَاطِلَةٌ لَا الْخَصْرُ مِنْهَا لَهُ حَلِي وَلَا الْجِيدُ

فلاحظ من خلال النص أن بحر البسيط يتراسل مع حاجة الشاعر إلى الإفضاء بما يستقر في أعماقه، وكأنه يتخفف مما يعانيه مستعيناً بهذا الإيقاع ذي النغم الممتد، لذا تفسح هذه الموسيقى المنبعثة من بحر البسيط لحد كبير للهَمَّ الداخلي بالخروج والنفث. أمّا في وصف المدن فكان بحر البسيط معبراً عن مشاعر الشاعر وخلجاته الداخلية إذ يقول في وصف دمشق وجمالها الخلّاب^(٤):

(١) م. ن: ١٩٨.

(٢) ينظر: الموسيقى النظرية: ٥٤.

(٣) الديوان: ١٣٣.

(٤) م. ن: ٢٣٣ - ٢٣٤.

سقى دمشق وأياماً مضت فيها مواطر السحب ساريها وغاديتها
من كل أدهم صهال له شية صفراء يسترها طوراً ويبيديها
ولا يزال جنين النبت ترضعه حوامل المزن في أحشا أراضيها
كأن أنهارها ماضي ظبي حشيت خناجر من لجين في حواشيتها

إذ استطاع هذا الوزن أن يصور انفعالات ابن الدّهان و شعوره العالي بمدينة دمشق وجمالها الساحر، لاسيما نباتاتها وخضرتها وانهارها ذات اللون الفضّي الجميل، وكل مناظر ومشاهد الطبيعة المؤثرة.

ج- الطويل:

هو ثالث البحور التي استعملها الشاعر وأبدع فيها، ولا يخفى على المختصين بالشعر أنّ البحر الطويل هو: ((ميدان الوصف والملحمة والتأمل والبلاغة الحرة من غير اعتماد على دندنة النغم وجلبة التفاعيل))^(١)، و تفعيلات هذا البحر هي:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

(وله عروض واحدة لا تتغير وثلاثة اضرب كلها مستعملة في الشعر العربي أمّا العروض فهي مقبوضة دائماً)^(٢). وقد تقنّ الشاعر في المساحة التي اتاحتها له زخافات هذا البحر حين تكون فعولن فعول وغيرها مما هو متاح، ومنه قوله في الغزل^(٣):

تروح علينا الرّيح في نفحاتها شذاكم ورياً طيبك فتريح
فلا تبعثوها غير ليل فإنني أغار من الجلّاس حين تفرح
وياخل خلّ اللوم عني محسناً فلومك في الوجه المليح قبيح
وقائلة خلّ التّصابي فإنّـه مع الشّيب شين فاحش وفضوح
وزائرة نمّت عليها حُجولها وعرفت إذا ما كتمتة يفرح

إحياء الجرس الموسيقي وإيقاع البحر البسيط والصورة الشّميّة في هذه المقطوعة الشعرية بدت متفاعلة متواشجة، وخلقت دورها بهذا التناصب سياقاً إبداعياً يهزّ المشاعر والأبدان، ويخلق نسيجاً منسجماً مع فكرة الشاعر وانفعاله، فهو يصور عطر محبوبته الفوّاح، وأنه يغار عليها من الجالسين، ويدعوها لترك الملامم والتذكير بالشيب، ويبدو منشغلاً جداً بجمال حجلها، وعطرها الذي لا يمكن كتمانها على أحد لشدته وجاذبيته

وقال يصف نفسه وصبره وتجلده في قصيدة مدحية للقاضي الفاضل^(٤):

صبرت على نحب الخطوب وبزها وإن كان ثقل ليس يحمله رضوى
وناديت من قعر الحمول وقد هوى بجدي صرف الدهر في أبعد المهوى
أما في بني الدنيا فتى متدارك حشاشة هذا الفضل من قبا أن تبلى
وكيف ودهري المتعدي المتعدي أحاول من أنيابه النصّر والعذوى
وما كان أدناها استغاثه موثق إلى مطلق لو يسمع الفاضل الشكوى

فالملاحظ هنا- أن شاعرنا ابن الدّهان لم يكتف بما يملك من عاطفة وخيال وأسلوب منسق وجميل فحسب، بل يسعى إلى موسيقى مؤثرة تبرز الجانب الصوتي الذي يكون حجر البناء الإبداعي الأساس. فالمبدع عبّر عن آلامه وصبره الذي لا يقدر على حمله جبل رضوى وما واجهه من خطوب ومآسي في هذه الحياة ومن محاربة الدهر وصروف الزمان له، وكان في كل ذلك ينتظر

(١) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: ٣٧٥ / ١.

(٢) ينظر: هندسة المقاطع الصوتية وموسيقى الشعر العربي: ٤٠.

(٣) الديوان: ١٦٩-١٧٠.

(٤) م. ن: ٨١.

النصر والغلبة على أيدي رجلٍ فاضلٍ، في إشارة واضحةٍ للخليفة، وقد أعانهُ البحر الطويل كثيراً بامتداداته وتفعيلاته على رسم ما يعانیه من وجعٍ وحزنٍ وألمٍ.

وهكذا في أغلب ما كتبه الشاعر على البحر الطويل الذي استوعب قصائد ابن الدَّهَّان الذي استطاع ان يصل غايته من المعاني التي يريدها في اغراض مختلفة معتمداً على البناء العروضي نفسه. وقد تكون مزايا البحر الطويل هي التي جعلت الشاعر يكتبُ بنسبةٍ تشكّلُ المرتبة الثالثة من حيث عدد قصائده، فلهذا الوزن رتّة قويةٌ تختفي وراء المعاني^(١).

أما بقية البحور فقد كانت قليلة الحظوة عند ابن الدَّهَّان ؛ لذلك لم أجد مسوغاً لتناولها كون القصائد التي جاءت على وزنها قليلة جداً.

٢- القافية:

هي جزء من موسيقى الشعر. وتُعرَّفُ بأنّها تبدأ: (من آخر البيت إلى أول ساكنٍ مع المتحرك الذي قبل الساكن)^(٢). وهي بمثابة الفواصل الموسيقية التي يتوقع السامع تردها إذ إنّ هذا التردد يطرق الأذان في فترات زمنية منتظمة^(٣). وما يعنينا في هذا المبحث هو كيفية تعامل ابن الدَّهَّان مع القافية وأنواعها في شعره، وأدناه الجدول الكامل لقصائد الشاعر بحسب حرف روي القافية وهي كالآتي:

ت	حرف روي القافية	عدد القصائد والمقطوعات
١	الألف	١٤
٢	الهاء	٨
٣	اللام	٧
٤	الراء	٥
٥	الياء	٥
٦	الميم	٣
٧	الحاء	٣
٨	القاف	٢
٩	الذال	٢
١٠	الباء	١
١١	النون	١
١٢	العين	١
١٣	السين	١
١٤	الفاء	١

وقد قسم النقاد القوافي على ثلاثة أنواع^(٤):

١. القوافي الذلل: وهي الأكثر شيوعاً، وان اختلفت نسبة شيوعها، وهي: الراء، اللام، النون، الدال، والسين، والعين.
٢. قوافي أقل شيوعاً من الاولى وهي: القاف والكاف والهمزة والحاء والفاء والياء والجيم.
٣. قوافي قليلة الشيوع، وهي: الضاد والطاء والهاء والظاء والتاء والصاد والذال والغين والحاء والشين والزاي.

(١) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: ٣٦٣/١.

(٢) الكافي في علم العروض: ١٤٩.

(٣) موسيقى الشعر: ٢٤٦.

(٤) م. ن: ٢٤٨.

وكما هو مؤشر في الجدول السابق فإن شاعرنا استعمل عدد من حروف الهجاء عدا الهمزة والتاء والثاء والحاء والجيم والدال والزاي والشين والصاد والضاد والطاء والطاء والغين والكاف والواو .

وحاول شاعرنا الإفادة من المميزات والصفات التي تحملها الأصوات للتعبير عن مشاعره الداخلية ومكوناته وأغراضه الشعرية. وبعد هيمنة صوت (الألف) - كما نلاحظ من الجدول - على أغلب القصائد فهذا مؤشر أسلوبى يبين مزية صوتية أعتمدها الشاعر؛ لأن هذا الصوت هو من الأصوات الجهرية^(١) التي تنطق من الرئتين من دون عائق في منطقة من مناطق النطق؛ لذا سميت هوائية^(٢) هذا من جانب

ومن جانب آخر فإنه تأمّ الوضوح ويسمع بكامل صفاته^(٣)؛ لذا أعتدّ عليه ابنُ الدّهّان في بَثِّ لواعجه وأفكاره في النصوص الشعرية سلباً وإيجاباً، ومنه يقول راثياً لشهاب الدّين بن عسرون -على سبيل المثال للحصر-^(٤):

أذكر بقلبي ناراً لا خامود لها
قول النعاة شهاب الدّين قد خمدا
فالعين بغدك عين والفؤاد لظي
نار فلا رقأت دمعاً ولا بـردا
ليث بلغت المدى المخبوم في أجل
فما لوجدي وحزني ما حييت مدا
ولم ينلك عزاء في الوري كرماء
إن الوري وارء والحوض الذي وردا
لم تبق لي بعده الأيام منفساة
فما أبالي أغاب الخلق أم شهدا

فصوت (الألف) بامتداده أظهر ما يختلج في نفس الشاعر من حزن على المفقود، ومن حسرة على فقده، فقد ساهمت الدلالة الصوتية لهذا الروي من دعم واسناد للغرض الرئيس في النص وهو الحزن. ومن ثمّ فالعناصر الصوتية مجتمعة لها بالغ الأثر في تشكيل الصورة الشعرية، لاسيما في بنية القافية.

وجاء بعد صوت الألف في كثرة ورود صوت (الهاء)، إذ أفاد منه الشاعر كثيراً، ومن مميزاته أنّه من الأصوات المهموسة^(٥) التي تتميز بلينها وهشاشتها وحفيفها^(٦)، فهي تساعد على تدعيم المعاني والمقاصد التي يبتغيها الشاعر في لغته الإبداعية، ومنه قوله^(٧):

وأهيف زاد الوجع سكرة طرّفه
فيا ربّ أمرضني وأشفّـه
غزال غريّر غرني فرط حسنه
واطمعني في عطفه لين عطفه
وحملني من حبه لطف خصره
إذا ما تتنى مائساً ثقل رذفه
وأعجب من عشق القلوب لطرّفه
وما زال يرمي كلّ قلب بحتفه
ولما بدا بدراً أمئت محاقفه
ولكنّ لي وجداً عليه لكسفه

فالملاحظ أنّ صوت الهاء جاء منسجماً بمخرجه وميزته الصوتية مع غرض الغزل، إذ جاء معزراً للبنية الدلالية في الخطاب الأدبي، فأظهر اللوعة وما يعانیه من وجد تجاه المحبوبة.

كما قسمت القافية من حيث الأطلاق والتقييد الى مطلقة ومقيدة تبعاً لحركة الروي^(٨):

١. مطلقة: وهي التي يتكون فيها حرف الروي متحركاً.
٢. مقيدة: وهي التي يكون فيها حرف الروي ساكناً.

(١) ينظر: الأصوات اللغوية: ٢١. وينظر: منهج البحث اللغوي: ٧١.

(٢) ينظر: أصوات اللغة العربية: ٩٢.

(٣) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء العربية: ١٣٠.

(٤) الديوان: ١٣٨ - ١٤٠.

(٥) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء العربية: ٦٧.

(٦) ينظر: كتاب العين: ١/ ٥٤.

(٧) الديوان: ١٤٢.

(٨) الموسيقى النظرية: ١٣٥.

فالقافية المطلقة جاءت في أغلب قوافي ابن الدّهان، فهي تتجسم مع مهاراته اللغوية وسعة أفقه في هذا الجانب، أمّا حركة الروي فلم نجد لديه ميول بعينها في غرض محدد بحركة ما، فهو يضمّ و ويكسر في المدح ويضمّ ويكسر في الغزل و الهجاء والأغراض الأخر دون قيود أو محددات، فهو يخضع للحظة الشعرية والشعرية التي يمرّ بها لحظة الإبداع و (من تأمل الشعر العربي وجدّ أرقّ قصائده مكسورات في الغالب وافخمها مضمومات في الغالب)^(١)

ومن الأمثلة على الروي المضموم ما قاله في مدح الملك ناصر الدّين محمد بن شيركوه^(٢):

سيفٌ بجفّك مُعَمَّدٌ مسلولٌ ماضٍ على الغشاق وهو كليلٌ

هل عند مُعَتِّلِ القوامِ لعاشقٍ عدلٌ وهل عند الجميل جميلٌ

فهذه النغمة الموسيقية المضمومة جاءت تحمل دلالة السمو والرفعة في هذا الخطاب، إذ إنّ الشاعر كان لديه إحساس عال بقيمة الألفاظ والأصوات والحركات التي يقوم بنسجها في بنيته الشعرية ؛ لتكون أكثر تأثيراً وفعالية في جمهور المتلقين.

ومن الروي المكسور في المدح، ما قاله في مدح أحدهم^(٣):

هَلَّتْ بِشائِرُ تالِياتٍ بِشائِرٍ وعساكرٌ تأتي بغنمٍ عساكرٍ

بالعدلِ الأفعالِ إلّا أنّه في القتلِ والأعداءِ أجورٌ جائِرٍ

جاءت الكسرة في هذه المقطوعة الشعرية التي اقتطعنا منها هذين البيتين الشعريين، لتجعل من النص أكثر جلبةً وسخباً وتُسهم بدلالاتها الجزئية الناشئة من صوتيتها المميزة، لتخلق جواً للحرب من عساكرٍ وقتلٍ وفنكٍ بالأعداء، وهذه -بالطبع - غاية الشاعر من الاعتماد عليها في هذا الغرض. لتكون بذلك جزءاً من قيمة الخطاب الشعري دلاليّاً ونفسياً وبنائياً.

القافية المقيدة: وهذا النوع من القوافي يلجأ له الشاعر ليفوز بفضاءٍ يوحي اكبر متخلصاً من قيد الحركة الاعرابية حيث ينجو من ذلك بتسكين حرف الروي، ومن امثلة ذلك ما قاله في غزلٍ غلامٍ لسعته نحلة^(٤):

بأبي من لسبته نحلةٌ أَلَمْتُ أكرمَ شيءٍ وأجلُّ

أُثِرْتُ لسببها في شفةٍ ما براها الله إلّا للقبْل

حَسِبْتُ أن بفيه بيتها إذ رأْتُ ريقته مثل العسلِ

يظهر الشاعر في هذه الأبيات منقطع النفس، لتلائم هذه الصوتية غرض الغزل الذي سيقف فيه وما يعانيه الشاعر من محبوبته، فساعدت الدلالة الرئيسة في النص. لتكون الحركات مع البيئة الصوتية الواردة فيها وسيلةً مثلى للتعبير عن حالة الانفعال التي تلمّ بالشاعر.

ثانياً: الموسيقى الداخلية:

وهي الدليل الأهم على مقدرة الشاعر وتمرسه في التعامل مع لغته ؛ ليؤسس بناءً إيقاعياً داخل البناء الوزني الخارجي، فهي تعبير عن هواجس الاحساس الداخلي، فكلما عذبت الموسيقى كانت أقرب الى النفس^(٥)، وسنتناول في هذا المبحث أهم ما وجدناه في شعر ابن الدّهان من موسيقى داخلية وهي كالآتي:

- ١- التكرار: وهو أسلوب يعمد إليه الشاعر في قصائده إذ يكرر لفظةً أو جملةً، والتكرار يحمل المعنى نفسه في اللفظتين أو الجملتين. وحين يلجأ الشاعر إلى هذا الأسلوب فهو فضلاً عن غاياته البلاغية يحاول أن يؤسس لموسيقى داخلية إذ تسند أدواته الموسيقية الأخر، ومن أمثلته^(٦):

(١) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: ٧١ / ١.

(٢) الديوان: ٨٦.

(٣) م. ن: ١٨٨ - ١٨٩.

(٤) م. ن: ٢٣١.

(٥) التجديد في الشعر الحديث بواعثه النفسية وجذوره الفكرية: ٧٠.

(٦) الديوان: ٢٦.

يلحى الجفونَ على الدموعِ لبينهم والعذلُ كلُّ العذلِ إن لم تدمعِ

كرر الشاعرُ لفظةَ (العذلِ) ؛ لتكون مؤثرة من الناحية الموسيقية والدلالية، لتُسهم في إشاعة جوٍّ من الحزنِ والألم.

ويقول^(١): وأيُّ مقامٍ يرتضيه أخو النُّهى ولا فاضلاً يلقى ولا متفضلاً

لعلَّك راثٍ للفضائل والنُّهى فتُحيي ميتاً أو تُميت مُعطلاً

إنَّ تكرار لفظة (النُّهى) لهُ بالغُ الأثرِ في بنية النص، إذ ستجلبُ أسماع المخاطبين عموماً من إبراز كرم الممدوح، وستلقى ترحيباً كبيراً من المخاطب وهو الخليفة نفسه، زيادةً عن الجمالية التي خلقتها بترديدها في الخطاب الشعري عموماً. ومنه -أيضاً-^(٢):

فأفخر بما فعلَ الامامُ على الورى وكفى بما فعلَ الخليفةُ مفخراً

يراد جذب انتباه المستمعين إلى أفعال وسجايا وخصال الخليفة والامام، فعمد ابن الدَّهَّان إلى أسلوب التكرار ؛ إذ كرر جملة (بما فعل) ؛ لأنَّه يرى فيه وسيلةً ناجعةً لذلك.

ويقول^(٣): وليس من قال بالإنعام مرحمتي مثل الذي رام بالإنعام إكرامي

جاء التكرار -هنا- في لفظة (الإنعام)؛ للتمييز والتفريق بين الإنعام تحت مظلة الذُلِّ، والإنعام تحت مظلة العزَّة والكرامة، لذا نرى أنَّ للتكرار وظائف عدة، منها الصوتية والجمالية والدلالية، وقد أظهرَ مزيةً أسلوبيةً كان تأثيرها واضحٌ في خطابه الشعري. ٢-الجناس:

كثيرةٌ هي الجناسات في شعرِ ابنِ الدَّهَّان، والجناسُ هو ثنائيةٌ بين لفظين يجمعهما تشابهُ النطق ويفرقهما المعنى^(٤)، لذا فإنَّ الجرسَ اللفظي الذي يصنعه الجناس يؤدي إلى الانسجام في النصِّ بأسلوبٍ موسيقيٍّ داخليٍّ مميزٍ ؛ لأنَّه يقربُ بينَ مدلولِ اللفظِ وصوتهِ وبينَ الوزنِ الموضوع فيه اللفظ والجناس على نوعين في شعرِ ابنِ الدَّهَّان: التامُّ وغير التام (الناقص) ونقصد بالجناس التام هو الجناس الناشئ من كلمتين متفقتين لفظاً ومختلفتين في المعنى^(٥)، ومن أمثلته عن التام^(٦):

مُعْطِي الرِّعْيَةِ أَيَّامَ النَّدَى كَرَمًا حَامِي الحَقِيقَةَ فِي يَوْمِ الوَعَى الحَامِي

جاء الجناس التام -هنا- بين لفظتي (الحامي)، إذ وردت الأولى بمعنى الذائد والمدافع عن الحقيقة، بينما الثانية بمعنى الملتهب، فضلاً عن الجمالية الصوتية التي خلقتها في النص، فقد جاءتْ الألفاظُ المتجانسةُ ؛ لإبراز مواقف وصفات الخليفة الممدوح في هذا الخطاب.

بيد إنَّ أكثر أنواع الجناس التي مدَّ فيها الشاعرُ نصوصه الشعرية هو الجناس الناقص، ومن أمثلته ما يأتي^(٧):

مولاي سعدالدين دعوةً آمِلٍ من بحرٍ فيضٍ يديك خير مؤمِّلٍ

إنَّ أرتحلَ بالجسمِ عنكَ فإنَّ لي قلباً أقامَ لديكَ لمَّا يرحلُ

عندما يريد الشاعرُ أن يجذبَ انتباهَ المخاطبِ يعمد إلى الجناس ؛ ليفيدَ من بنيته الموسيقية الجاذبة، وقد حاول -هنا- في هذه البنية الجناسية أن يكسب ودَّ وعطفَ الخليفة، فجانَسَ بين ألفاظ (آمل، مؤمِّل، أرتحل، يرحل)، وكانَ ذلك مؤثراً وناجعاً. ومنه^(٨): أَمِيلُ عن حُسْنِ وجهِ الشمسِ مستتراً إلى محاسنِ يجلوها لي القمرُ

(١) م. ن: ٤٦.

(٢) م. ن: ٥٣.

(٣) م. ن: ١١٧.

(٤) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: ٥١.

(٥) م. ن: ٥١ - ٥٢.

(٦) الديوان: ١١٥.

(٧) م. ن: ١٦٦.

(٨) م. ن: ١٦١.

لبيان جمال معشوقته كان الجناس سبيلاً لذلك، فجاءت لفظتي (حُسن، محاسن)، لتحقيق تلك الغاية وذلك الهدف، وجاءت لتكوّن مع عناصر النص الأخرى بنية جمالية وموسيقية خلّابة.

ويقول^(١): **ما ينزل الحي من قلبي بمنزلة ولا لأثار ظعن عنده أثر**

للمحبة ومدى تعلق الشاعر بها يهون كل شيء، فهو لا يرى للأحياء أي منزلة بعد المحبوبة، ولا يرى للظعن أي قيمة بعد فقدها، فهي كل شيء في حياته، لن يُعني أي شيء عنها سوى عودتها، فالجناس ساهم في إبراز هذه اللوعة وذلك الألم الناشئ من الفراق.

٣_ رد العجز على الصدر:

وجاء كثيراً في شعر ابن الدّهان: إذ يعمد إلى ترديد لفظ معين في صدر البيت وعجزه ويصور عدة:

أ - رد العجز على الصدر (صدر المصراع الأول): وكان أكثر الأنواع وروداً، ومنه^(٢):

وميلك الواشي إلى الصّد والنّوى ولا عجب للغصن أن يتميلاً

هو يُحمل الواشي المسؤولية عن صّد المحبوب وهجرانه، فردّ العجز على الصدر في لفظتي (الميل، يتميلاً)، ساعد في إظهار لواعج الشاعر ومشاعره المكبوتة تجاه المخاطب، فيحدث الإيقاع الداخلي بهذه الصورة تغيراً في نظام الشعور لدى المتلقي فتطرب آذانه، وينتهي لتقبل الأفكار المبثوثة في الخطاب.

وكذلك^(٣): **فلأشكرن صنائعاً سلفت فعى يقوم ببعضها شكري**

فلأشكرن عليك من مدحي شكر الرياض الغيث بالنشر

يريد بث خطاب الكرم والحفاوة التي حظي بها من قبل الخليفة؛ فعمد إلى موسيقى ردّ العجز على الصدر؛ لأنها بنظره أكثر نجاعة وتأثيراً فردّ (شكري، أشكرن) و(نشر، أنشرن).

ويقول -أيضاً-^(٤): **وبديعة الحسن التي في وجهها دون الوجوه عناية للمبدع**

جمالها خلّاب وساحر؛ فلا يبرز هذه المزية لم يجد الشاعر بدّاً من الموسيقى الداخلية؛ لأنها جاذبة ومؤثرة في الدلالة الرئيسية، فردّ (مبدع، بديعة).

ب - في آخر الصدر الأول، إذ يقول^(٥):

أفي كل يوم فرقة ونـزوج وَجَدَ لَمَاءِ الْمُقْلَتَيْنِ نَـزُوحُ

يظهر الشاعر ألم فراق الحبيبة ونزوحها عن الديار بعيداً؛ مما يؤدي إلى انسكاب الدمع ونزوحه من العينين. فبنية الردّ كان لها حضور جماليّ مميز.

ج - في حشو الصدر الأول، ومنه يقول^(٦):

عسى أن تريحوا من غرام فتطلقوا أسيركم أو تقتلوا فتريحوا

جعل المعشوقة بين أمرين إما أن تقبل به حبيباً ويلتئم الشمل بينهما فتتحقق الراحة في الدنيا بجانبها أو أن تقتله ليرتاح من ألمها وعذابها وفراقها؛ لذا ردّ اللفظتين (تريحوا، تريحوا)، وكانت -بالطبع- واحدة إيجابية واحدة سلبية.

(١) م. ن: ١٦٠.

(٢) م. ن: ٣٥.

(٣) م. ن: ١٦٥.

(٤) م. ن: ٢٧.

(٥) م. ن: ٥٥.

(٦) م. ن: ٥٥.

د- في حشو الصدر الأول وحشو العجز، حيث يقول^(١):

وَيَمْنَعُنِي مَنْ أَنْ أَمْرٌ بِبَابِهِ وَأَرْمُقُهُ أَنِّي أَمْرٌ فِيخُجُلُ

المرور ببابِ الحبيبة له أثر كبير في مشاعر المبدع ؛ ولإظهار تلك المشاعر التي يرمقُ فيها المحبوبة، عمدَ إلى تكرار (أمر)، لما يعانيه من وجدٍ وعشقٍ عند رؤيتها وخلجها من تلك الرؤية.

من هنا نلاحظ أنَّ البنية الإيقاعية المكونة لسياق النص الشعري في شعر ابن الدَّهَّانِ انمازت بهيمنت البحور ذات النسق الطويل والتشكيلات الموسيقية ذات التفعيلات الطويلة ؛ لأنَّها قادرةٌ على استيعاب معاني الشاعر وأغراضه الشعرية ن لاسيما البحر الكامل والبسيط والطويل، أمَّا القافية فقد جاءت برويها المميز، وأصواتها ذات الصفات المتفاعلة مع الدلالات والمعاني التي ترد فيها، إذ تشعر للوهلة الأولى فيها بالتناسق والغنى بين القافية والإيقاع، وقد سخرها الشاعر ؛ لتحقيق ما في نفسه من نفثات شعورية تجلَّت بالشعر. فلاحظناه أكثر من أصوات الألف والهاء واللام رويًا لذلك، فهو يُحسِّن اختياراته بعناية فائقة.

كما أحسن ابن الدَّهَّانِ اختيار كلماته وأصواتها من خلال الموسيقى الداخلية لتلك الكلمات في السياق الشعري، لاسيما في التكرار والجناس وردَّ العجز على الصدر فقد أفضتْ - كما شاهدناها - إلى خلقِ فضاءاتٍ ومساحاتٍ موسيقية مؤثرة في النص وبنيته، مع تأثيرها في قرع اسماع جمهور المستمعين وشدَّ انتباههم. وبناءً على ذلك فقد بدا ابن الدَّهَّانِ يحوِّك اختياراته في البنية الإيقاعية بدقة عالية ودراية وروية ؛ مما أكسب نصه الشعري مع مجمل عوامل النص الأخرى مكانة متميزة في ساحة الإبداع الشعري في العصر العباسي.

المصادر والمراجع

- ١_ أساليب الشعر المعاصرة، د. صلاح فضل، ط١، دار الآداب، بيروت، ١٩٩٥م.
- ٢_ أصوات اللغة العربية، عبد الغفار حامد هلال، ط٣، مكتبة وهبية، القاهرة، ١٩٩٦م.
- ٣_ الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧١م.
- ٤_ البداية والنهاية، الحافظ عماد الدين ابن كثر (٧٧٤هـ)، تح: د. عبدالله عبد المحسن التركي، دار هجر، الرياض، ١٩٩٨هـ.
- ٥_ التجديد في الشعر الحديث، بواعث النفسية وجذوره الفكرية، د. يوسف عز الدين، ط٢، دار المدى الثقافية، القاهرة، ١٩٩٨م.
- ٦_ الحكمة العروضية في كتاب معاني الشعر، ابن سينا، تح: محمد سليم سالم، مركز تحقيق التراث ونشره، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٩٦٩م.
- ٧_ الدراسات الصوتية عند علماء العربية، عبد الحميد الهادي الأصيبي، منشورات كلية الدعوة ولجنة الحفاظ على التراث الإسلامي، طرابلس، ليبيا، ١٩٩٢م.
- ٨_ ديوان ابن الدَّهَّانِ، أبو الفرج مهذب الدين عبدالله بن أسعد الموصلي، تح: عبد الله الجبوري، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٦٨م.
- ٩_ العمدة في محاسن الشعر آدابه ونقده، ابن رشيق القيرواني (٤٥٦هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٥، دار الجيل، بيروت، ١٩٨١م.
- ١٠_ الكافي في علم العروض، الخطيب التبريزي، تح: الحسَّاني حسن عبد الله، دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٩٦٩م.
- ١١_ الكامل في التاريخ، ابن الأثير (٦٣٠هـ)، إعداد: إبراهيم شمس الدين، ط٤، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣هـ.
- ١٢_ العين، خليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٥هـ)، تح: د. مهدي المخزومي - إبراهيم السامرائي، (د. ط)، سلسلة المعاجم والفهارس، (د. ت).
- ١٣_ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، (د. ت).

- ١٤_ المرشد على فهم أشعار العرب، د. عبد الله الطيّب المجذوب، ط١، طبع ونشر شركة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، ١٩٩٥م.
- ١٥_ معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، د. أحمد مطلوب، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ١٩٨٦م.
- ١٦_ من قضايا الشعر والنثر في النقد العربي القديم، عثمان موافي، مؤسسة الثقافة الجامعية، (د. ط)، القاهرة، (د. ت).
- ١٧_ منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، د. علي زوين، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٦م.
- ١٨_ موسيقى الشعر، د. إبراهيم أنيس، (د. ط)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٨م.
- ١٩_ الموسيقى النظرية، سليم الحلوة، (د. ط)، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦١م.
- ٢٠_ النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين أبي المحاسن يوسف بن تغري الأتابكي، ط١، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٣٥م.
- ٢١_ هندسة المقاطع الصوتية وموسيقى الشعر العربي، عبد القادر عبد الجليل، ط١، دار الصفاء للنشر، عمان، ١٩٩٨م.
- ٢٢_ وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان (٦١٨هـ)، تحقيق: د. إحسان عباس، (د. ط)، دار صادر، بيروت، (د. ت).

التباين المكاني لمعامل تعبئة مياه الشرب في قضاء الحلة

باستخدام نظم المعلومات الجغرافية

م.د. محمود محمد الشمري م. علي كريم النصاروي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

Spatial variation of potable water filling plants in Hilla district
Using GIS

Dr. Mahmoud Mohammed Al-Shammari

Lec. Ali Karim Nasrawi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

ali_ali94672@yahoo.comMahmmod1978@yahoo.com

Abstract

The importance of the drinking water bottling factor in the study area has become more important because it contributes to the absorption of surplus labor. This comes through the local market variables related to industrial production processes as well as marketing, because of its great role in the disposal of products and achieving high economic profitability. The researcher is interested in studying the spatial variation of drinking water bottling plants in addition to studying the ways in which drinking water is prepared in order to be suitable for human use with its characteristics, characteristics and importance as well as the adoption of some economic indicators which were the number of laboratories and number of workers and production capacities, Between the study areas using the GIS mechanism by documenting the maps that have significantly demonstrated the differences between the study areas.

key words: Drinking water, marketing, productivity, small labs, domestic product.

المستخلص

تردد أهمية معامل تعبئة مياه الشرب في منطقة الدراسة في الآونة الأخيرة لكونها تسهم وبدر كبير في استيعاب العمالة الفائضة وهذا يأتي من خلال متغيرات السوق المحلية المتعلقة بعمليات الإنتاج الصناعي وكذلك التسويق. لذا اهتم الباحث بدراسة التباين المكاني لمعامل تعبئة مياه الشرب بالإضافة إلى دراسة الطرق التي يتم فيها تجهيز مياه الشرب لكي تكون صالحة للاستخدام البشري مع بيان خصائصها وصفاتها وأهميتها فضلاً عن اعتماد بعض المؤشرات الاقتصادية والتي تمثلت بعدد المعامل وعدد اللعاملين والطااقات الإنتاجية والتي تبين من خلالها مدى التباين الكبير بين مناطق الدراسة باستخدام آلية نظم المعلومات الجغرافية من خلال توثيق الخرائط التي بينت وبشكل كبير التباين بين مناطق الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مياه الشرب، التسويق، الإنتاجية، المعامل الصغيرة، الناتج المحلي.

المقدمة

قال تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ﴾

الماء إذاً هو أساس الوجود الحياتي واستمراريته دون تجاهل للعناصر الأخرى التي من أهمها الهواء، لكن تأتي أهمية شموليته المباشرة لبقاء حياة الكائنات الحية المختلفة، بغض النظر عن نسب احتياجاتها، فالإنسان يستفاد من المياه من خلال الشرب والطعام وفي نظافته بطريق مباشر والمحافظة على صحته، ذلك اعتماداً على استخدام المياه للنظافة بكافة أنواعها، على أن لا نغفل حقيقة

كونها مصدراً للأوبئة عند تلوثها^(١). ويعتمد الإنسان على المياه بطريقة غير مباشرة في جوانب الاحتياجات المختلفة كالأغذية والمشروبات والصناعة والتصنيع والزراعة والنقل وكذلك في توليد الطاقة الكهربائية وفي مجالات وأغراض عديدة أخرى. نتيجة لأهمية المياه باعتبارها أحد أهم الموارد الطبيعية والتي تركز عليها كافة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية، لذلك ساد الاعتقاد بأن الموارد المائية هي موارد طبيعية غير محدودة وغير قابلة للاستنزاف بحيث يمكن استخدامها دون ضوابط تشريعية أو علمية وبالتالي أخذت المياه دوراً ثانوياً في حسابات التنمية^(٢)، إلا أن النمو السكاني المتزايد الذي رافقه زيادة في استهلاك المياه خصوصاً في الفترة الأخيرة من هذا القرن أدى إلى ظهور أزمات مائية جديدة وفي مناطق متعددة، مما أدى إلى تغير واضح في المفاهيم المتعلقة بموارد المياه وأدى بدورها إلى إعادة النظر في كيفية وترشيد استخدام المياه في كافة القطاعات والجوانب المختلفة الأخرى.

مشكلة البحث

تأتي مشكلة البحث من خلال السؤال ما مدى أهمية معامل تعبئة مياه الشرب وما مدى إمكانية سد الحاجة المتزايدة للسكان من المياه من خلال زيادة أعدادها في الآونة الأخيرة، فضلاً عن ملائمة هذه المياه للشروط الصحية واستخدامها من قبل المستهلكين.

فرضية البحث

بالرغم من توفر الإمكانات المتاحة من الموارد البشرية والطبيعية لهذه الصناعة، إلا أنها لازالت تعاني من توفير الكم والنوع الجيد من مياه الشرب لأعداد السكان المتزايدة، وهنا لابد من وضع استراتيجية تنمية مخطط لها مسبقاً للنهوض بواقع معامل التعبئة واعتماد مبدأ التخطيط السليم في توزيعها وتوقيعها بين الوحدات الإدارية التابعة للقضاء.

هدف البحث:

تسليط الضوء على واقع هذه الصناعة ومدى تطورها في منطقة الدراسة والوقوف على أهم المشكلات والمعوقات التي تواجه عملياتها الإنتاجية، فضلاً عن دراسة اتجاهات التسويق في منطقة الدراسة في سبيل الارتقاء بهذه الصناعة إلى أفضل مستوى ممكن أن تكون عليه هذه الصناعة.

منهجية البحث

اتبع الباحث في دراسته على المنهج الموضوعي إلى جانب المنهج الوصفي والذي يتيح الأول دراسة جميع المفردات التي تخص البحث من خلال العناصر المهمة في مضمون الجغرافية الصناعية بشكل خاص والجغرافية الاقتصادية بشكل عام والمتمثلة بالإنتاج والاستهلاك وغيرها، كما تم استخدام نظم المعلومات الجغرافية إلى جانب تحليل الأسلوب الكارتوغرافي والأسلوب الميداني التي يتم من خلالها تجميع المادة العلمية الخاصة بموضوع البحث.

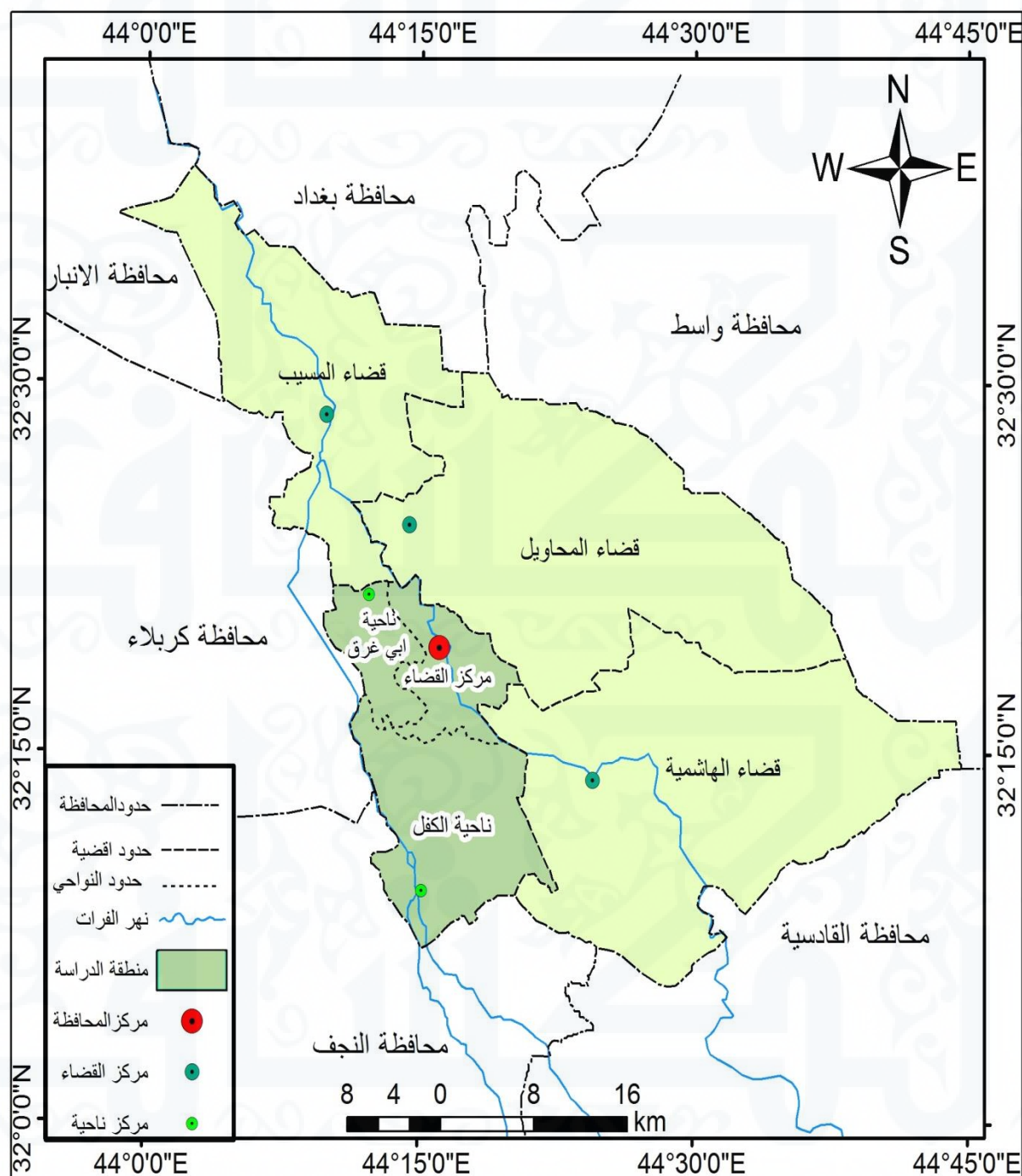
حدود البحث

تمثلت حدود البحث بقضاء الحلة أحد أقضية محافظة بابل والتي هي (قضاء الحلة، قضاء المسيب، قضاء المحاول، قضاء الهاشمية)، يقع القضاء فلكياً في القسم الجنوبي الغربي من محافظة بابل بين دائرتي عرض (٣٢،٢٩) شمالاً، وخطي طول (٤٤،٢٦) شرقاً، حيث يحد القضاء من جهة الشمال قضاء المسيب ومن جهة الجنوب محافظة النجف ومن جهة الشرق قضاء الهاشمية ومن جهة الغرب محافظة كربلاء، خريطة (١). تبلغ مساحة القضاء (٨٧٨ كم^٢) وتشكل ما نسبته (١٧،١%) من إجمالي مساحة المحافظة البالغة (٥١١٩ كم^٢)، وبلغ عدد سكان القضاء (٦٨٢٧٨٣) نسمة حسب تقديرات السكان لعام ٢٠١٠، إذ يشكلون ما نسبته (٤١،٤%) من إجمالي سكان المحافظة البالغ عددهم (١٦٥١٥٦٥) نسمة لنفس التقديرات أعلاه، وتظم منطقة الدراسة في طياتها ثلاث وحدات إدارية تمثلت بـ (مركز القضاء، ناحية أبي غرق، ناحية الكفل).

١ - عبد الله بن سالم الزهراني، الوضع المائي في الوطن العربي وانعكاساته الاقتصادية والسياسية في منظور جغرافي، بحوث الملتقى الثاني للجغرافيين العرب، القاهرة للمدة ٢٠ - ٣٠ نوفمبر ٢٠٠٠، الجزء الأول، ٢٠٠٢، ص ٣٥١.

٢ - منظر فاضل البطاط، تلوث المياه في العراق وآثاره البيئية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد ١١، العدد ٤، ٢٠٠٩، ص ١٢٤.

خريطة (١)
موقع منطقة الدراسة من محافظة بابل



أولاً: تعريف مياه الشرب وأهميتها

تعرف مياه الشرب بأنها تلك المياه المعدة للاستهلاك، وأمنة لأغراض الشرب والطبخ والغسيل^(١). وتعرف أيضاً بأنها الماء الخالي من العوامل المرضية والمواد الكيميائية المؤثرة على الصحة، ويكون عديم اللون والطعم والرائحة، ولكي يكون الماء صالحاً للشرب لابد أن يمر بمرحلة أو أكثر من مراحل المعالجة قبل استهلاكه^(٢).

أما مياه الشرب المعبئة فتعرف بحسب المواصفات القياسية العراقية لمياه الشرب المعبئة رقم ١٩٣٧ انها مياه شرب طبيعية أو معالجة أو معاملة، صالحة للاستهلاك البشري وتكون معبأة، كما تعرف بحسب إدارة الغذاء والدواء الأمريكية (FDA) (Food and Drug Administration) بأنها تلك المياه المعدة للاستهلاك البشري والتي تباع في عبوات مختلفة ولا تحتوي على أي مكونات مضافة عدا احتوائها على مضادات الأحياء المجهرية الآمنة والمناسبة^(٣). وتصنف إلى أنواع عدة بالاعتماد على خصائصها ومصادرها وطريقة معالجتها إلى مياه الآبار الارتوازية والمياه المعدنية والمياه النقية ومياه العيون والينابيع وغيرها.

وتعتبر منظمة الأمم المتحدة بأن الحصول على المياه النظيفة حقاً إنسانياً أساسياً لكل سكان العالم، وتعد خطوة ضرورية نحو تحسين مستويات المعيشة على نطاق عالمي، وعادةً ما تكون المجتمعات الفقيرة في المياه تكون فقيرة اقتصادياً.

ثانياً: أهمية مياه الشرب

تأتي أهمية مياه الشرب من خلال اعتبار ان الماء يعد من العوامل الأساسية في بقاء الكائن الحي على هذه الأرض، ويعد من النعم العظيمة التي حياها الله للإنسان لأنه من خلال الماء بدأت الحياة على هذه الأرض، وذلك تحقيقاً لقوله تعالى في سورة الأنبياء الآية (٢٩) ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ﴾ ويعود سبب أفضلية الماء دون غيره من المذبات منها توافره في الطبيعة حيث يغطي الماء ثلاثة أرباع الكرة الأرضية ويتغلغل في اليابسة على هيئة مياه سطحية ومياه جوفية، كما وتعد المياه مذيباً مستقطباً مثالياً للعديد من المواد العضوية، ويعتبر الماء من أرخص المذبات على الإطلاق وتتوافر فيه كافة شروط الأمان وله خواص فيزيائية وكيميائية فريدة، وهنا لابد من التمييز بين مياه الشرب المعبئة ومياه الشرب العادية التي تضخ في الشبكات الوطنية العامة، من خلال ان الأولى تتمتع بجودة عالية من ناحية الطعم والرائحة وانتظام جودة المياه مع الوقت وباستخدام معاملات تنقية من خلال الفلترة والتعقيم وغيرها من المراحل التي تمر بها المياه المعبئة، أما المياه العادية فقد تتغير خصائصها نتيجة المواد التي تتعرض لها أو تنتقل إليها من البيئة المحيطة بها من خزانات وأنابيب تنتقل خلالهما لمسافات طويلة قبل أن تصل إلى المستهلك، بينما تكون احتمالية تلوث المياه المعبئة ضئيلة لأنها عادةً توضع في عبوات محكمة الإغلاق.

ثالثاً: صفات وخصائص مياه الشرب المعبئة

لابد أن تشترط مياه الشرب المعبئة بشروط ومواصفات قياسية، وتعتمد بالدرجة الأساس على المواصفات العالمية المستخدمة والمتبعة عند تعبئة مياه الشرب. ويجب أن تكون المياه المستخدمة في المعامل من مصادر نقية بالدرجة الأساس وغير ملوثة، بالإضافة إلى أن تكون بعيدة من مصادر التلوث البيئي، فضلاً عن الخصائص الطبيعية لجهة تحديد لون الماء وطعمه ورائحته وأن تكون مقبولة وخالية من جميع الكائنات الحية الدقيقة والميكروبات المرضية، وهذا بدوره يقع على عاتق الجهات الرقابية المسؤولة على محطات تصفية مياه الشرب وخصوصاً مياه الإسالة الوطنية وذلك لاعتماد كل معامل تعبئة المياه عليها في منطقة الدراسة، كما تزايد الاهتمام العالمي بجودة مياه الشرب منذ منتصف القرن العشرين، وقد ترجم هذا الاهتمام بوضع معايير صحية لمواصفات مياه الشرب الصالحة للاستهلاك الآدمي وبما يكفل حفظ صحة وسلامة الإنسان وحمايته، فقد ارتبطت العديد من الأوبئة والأمراض وانتشارها بماء الشرب الملوث مثلما نسمع عن مرض الكوليرا والبلهارزيا وغيرها من الأمراض والأوبئة الأخرى. وقد بادرت هيئة الأمم المتحدة بالعمل

١ - وحدة الأنترنت على الموقع التالي: www.ar.eikipeda.org

٢ - فاضل حسن أحمد، هندسة البيئة، الطبعة الأولى، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، بنغازي، ١٩٩٦، ص ١٣٧.

٣ - سراب محمد محمود رزوقي، دراسة مقارنة حول سلامة امداد الماء لغرض الشرب في مدينة بغداد، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية العلوم، جامعة بغداد، ٢٠٠٩، ص ١٤٩.

على إصدار عدة معايير وذلك من خلال إحدى منظماتها المتخصصة وهي منظمة الصحة العالمية (WHO) والتي أصدرت العديد من الإصدارات التي تحتوي على مواصفات مياه الشرب والتي يجب ألا تقل مياه الشرب عنها، لذا كان لابد من تعريض تلك المياه سواء كانت مياه سطحية أم جوفية إلى العديد من المعاملات والمراحل الخاصة للوصول إلى أقصى درجة من النقاء، وتمثلت تلك المراحل بفصل الرمال والمواد العالقة ومرحلة التخثير والترسيب والترشيح وإضافة الكلور وغيرها، إلى أن يتم تنقية وتصفية المياه بشكل نهائي حتى تكون صالحة للاستعمال الآدمي^(١).

لذا تمثلت خصائص مياه الشرب المعبئة بالخصائص الفيزيائية وتشمل (درجة الحرارة، اللون، الطعم والرائحة، الكدرة، التوصيلية الكهربائية، المواد الصلبة الذائبة... الخ) أما الخصائص الكيميائية تمثلت بـ(العسرة الكلية، الأس الهيدروجيني PH، الكالسيوم... الخ)^(٢). وبهذا يعد الاهتمام بتلك الخصائص عند معالجة وإنتاج مياه الشرب أمراً ضرورياً وتطوراً علمياً، إلا أنه لم يصل إلى المستوى المطلوب في عمليات المعالجة المثالية لمياه الشرب، حيث كان الاهتمام ينصب فقط على نواحي اللون والطعم والرائحة، ومع التطور الشامل للعلوم والوسائل التقنية وبعد الاكتشاف العلمي عن علاقة المياه ببعض الأمراض التي تنقلها مثل الكوليرا وغيرها من الأمراض الأخرى. بدأ اهتمام المختصين بنوعية المياه الصالحة للشرب وأساليب المعالجة حتى زاد الاهتمام بمواصفات المياه الفيزيائية والكيميائية^(٣).

رابعاً: طرق تعقيم مياه الشرب المعبأة

تعد عملية تعقيم مياه الشرب من العمليات المهمة والضرورية في المعالجة الأساسية لمياه الشرب تمثلت بمحطات تعقيم المياه الكبيرة والمنتشرة في عموم المناطق، وهناك معالجات ثانوية أخرى في المعامل والمنشآت المتخصصة بإنتاج مياه الشرب المعقمة والمعبئة^(٤)، بالإضافة إلى المعالجة المنزلية والتي تمثلت بفلتر التصفية والتنقية المرتبطة بجهاز كهربائي حديث، لذلك برزت الحاجة إلى التعقيم من جراء انتشار التلوث البيئي على مساحة واسعة بحيث أصبح من الصعب السيطرة عليه، ولهذا فقد استخدمت وبشكل محدود بعض عمليات المعالجة وخلال فترات متباعدة مثل (الغليان، الترشيح، الترسيب، استخدام الأملاح مثل الشب... الخ)، إذ إن غالبية المناطق لا تمتلك وحدات معالجة متقدمة، لذا فهي تعتمد بشكل رئيس على وحدات المعالجة التقليدية والتي تعود إلى التخلص من ثلاثة أنواع من الشوائب وهي المواد العالقة والمواد العضوية والأحياء المجهرية والمسببات المرضية^(٥).

هناك طريقتان لتعقيم المياه قبل أن يتم تعبئتها في العبوات المختلفة هما:

١ - الطريقة الفيزيائية: وفيها:-

- **التعقيم بالغلي:** إن عملية غلي الماء لمدة (١٥ - ٢٠) دقيقة كفيلة بقتل الجراثيم الموجودة في الماء، لأن عملية الغلي تقوم بتدمير جميع خلايا البكتيريا وبشكل فعال وتحد من نموها ونشاطها في الماء، إلا أن من عيوب هذه الطريقة هو عدم بقاء الماء المغلي بعد أن يبرد معقماً، إلا إذا تم حفظه بعيداً عن الملوثات المختلفة، فضلاً عن ارتفاع تكلفة هذه الطريقة على النطاق الصناعي، لذا اقتصر استخدامها في المجال المنزلي فقط.
- **التعقيم بالترشيح:** إن عملية الترشيح هذه تتم عن طريق استخدام الفلاتر الرملية، والتي تضمن إزالة نسبة كبيرة من الكائنات الحية المجهرية الدقيقة تصل إلى ٩٠% أو أكثر من ذلك، كما وتعد هذه المرشحات المنزلية والتي تمثلت بالفلاتر الكهربائية ذات كفاءة

١ - تقرير منظمة الصحة العالمية منشورة على الموقع التالي بتاريخ ٢٠١١/١١/٣٠:

WWW.Hayttepure.com

٢ - دنيا إبراهيم محسن، العلاقات المكانية لإنتاج واستهلاك مياه الشرب في مدينة الحلة، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، ٢٠١٥، ص ٨٥.

٣ - خميس غازي المعموري، خدمة الماء الصافي في مدن (الخالص، هيب، السلام) في محافظة ديالى، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، ٢٠١٣، ص ٦١.

٤ - جمال عبد الله، تعقيم مياه الشرب، معهد التدريب المتخصص للصناعات الكيماوية، المملكة الأردنية الهاشمية، ط ١، ١٩٩٧، ص ١.

٥ - اسراء سعدي سماكة، قياس الكفاءة لتعقيم كفاءة الشب المستخدم في محطات تصفية مياه الشرب في بابل، بحث منشور على الانترنت على الموقع التالي:

جيدة في حجز الكائنات المجهرية من المرور من خلال تلك المساحات الموجودة داخل هذه الفلاتر وبذلك يتم الحصول على مياه شرب نقية صالحة للاستهلاك البشري.

٢ - الطريقة الكيميائية:

تعتمد الطرق الكيميائية لتعقيم مياه الشرب على إضافة الكلور أو ثاني أكسيد الكلور أو الأوزون، وتعد هذه الطرق من أكثر الطرق انتشاراً وتداولاً في منطقة الدراسة نظراً لارتفاع مردودها وإمكانية استخدامها على نطاق واسع وبشكل اقتصادي وفي مختلف الظروف، حيث تتم إضافة هذه المواد للمياه وذلك بعد إزالة جميع المواد العالقة فيه من ملوثات وشوائب، وغالباً ما تضاف هذه المواد بعد تنقية المياه في أحواض الترشيح أو نهاية مراحل التنقية.

يعد استخدام الكلور ومركباته من أرخص وأسهل الطرق لتعقيم المياه ويستخدم أيضاً لتحسين مذاق وصفاء المياه في الوقت الذي يقتل فيه الكثير من الكائنات الدقيقة مثل البكتيريا والفيروسات المركبة.

أما الأوزون الذي يعد عنصر أكسدة قوي ومعقم أساسي فعال واستخدامه غير مصحوب بطعم أو رائحة وهو عبارة عن غاز قابل للذوبان في الماء بسهولة، حيث يراعي عند استخدام الأوزون لادب من زيادة الكمية المضافة قليلاً للتخلص من أي مواد تسبب تغيراً في الطعم أو الرائحة، ومن عيوب هذه الطريقة ان غاز الأوزون لا يوفر حماية طويلة، لأنه لا يبقى بالماء أكثر من ٣٠ دقيقة حيث يتحول إلى أوكسجين، لذا يستعمل الأوزون بكثرة في كميات المياه الكبيرة وحمامات السباحة، وأخذ يستخدم في الفترة الأخيرة في تعقيم المياه المعبئة في عبوات مختلفة كما في منطقة الدراسة.

خامساً: واقع صناعة مياه الشرب المعبئة في قضاء الحلة وتوزيعها الجغرافي

تلقي صناعة مياه الشرب المعبئة رواجاً كبيراً في جميع محافظات العراق وتمثل أعداد معاملها بنسبة كبيرة من جملة معامل الصناعات الغذائية المختلفة، حيث تصل إلى أكثر من ٥٠% من إجمالي تلك الصناعات لتشهد بذلك انتشاراً واسعاً في ظل تزايد الطلب على المنتج لأسباب تتعلق بنوعية مياه الشرب وتوافرها.

تضم منطقة الدراسة العديد من معامل التعبئة ومنظومات التحلية التي انتشرت في عموم منطقة الدراسة، إلا أنه قبل عام ٢٠٠٣ لم تكن لهذه الصناعة صدى واسع في عموم مناطق العراق المختلفة ومنها منطقة الدراسة، حيث كانت تقتصر هذه الصناعة على معمل أو معملين أو علامة أو علامتين تجاريتين هما علامة الفرات لمياه التعبئة وعلامة الروافد، إلا أنه وبعد تغيير نظام الحكم في العراق أخذت هذه الصناعة تتوسع وتتطور شيئاً فشيئاً حتى أصبحت هذه الصناعة تنتشر في الكثير من مناطق العراق ومنها منطقة الدراسة التي ظهرت فيها العديد من العلامات والماركات التجارية لمعامل تعبئة مياه الشرب، والجدول (١) يبين منتجات معامل تعبئة مياه الشرب في قضاء الحلة لعام ٢٠١٦ وكيفية معالجتها والتي بلغ عددها (٩) منشآت لإنتاج مياه الشرب المعبئة بمختلف العبوات، وأصبحت هذه الصناعة تلقى استقبالاً واسعاً من قبل المستهلكين، إلا أنه رافق هذه الزيادة في عدد المعامل انخفاضاً واضحاً في نوعية المياه المنتجة التي لم تخضع للشروط والمتطلبات الصحية الواردة في المواصفات القياسية العراقية الخاصة بمياه الشرب المعبئة رقم ١٩٣٧ لسنة ٢٠٠٠، مما أدى إلى إغراق الأسواق المحلية بالعديد من العلامات التجارية^(١)، فضلاً عن منظومات التحلية التي أخذت هي الأخرى تنتشر بسرعة، إلا أنها هي الأخرى لم تخضع للرقابة الصحية ومعظم هذه المنظومات غير مجازة صحياً، رغم ذلك يلجأ أغلب المواطنين إلى هذه المنظومات لرخص أثمانها، إلا أنه لم يراعي مدى صلاحيتها وسلامتها من الأمراض والأوبئة التي قد تعرض حياته وحياة أسرته للخطر.

جدول (١)

منتجات مياه الشرب المعبئة في قضاء الحلة لعام ٢٠١٧

ت	اسم المنتج	السعة	المنشأ	طريقة التعقيم
١	مياه شرب معبئة علامة الواحة	١,٥ لتر + ٥٠٠ مل	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية
٢	مياه شرب معبئة علامة نبع الفرات	٢٠٠ مل	ناحية أبي غرق	كلور + الأوزون
٣	مياه شرب معبئة علامة بيخال	٢٠ لتر + ٢٠٠ مل	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية
٤	مياه شرب معبئة علامة الفرقان	٢٠٠ مل	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية
٥	مياه شرب معبئة علامة رونق الحياة	٢٠٠ مل	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية
٦	مياه شرب معبئة علامة البدر	٢٠٠ مل + ٢٠ لتر	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية
٧	مياه شرب معبئة علامة نبع الامارات	٢٠ لتر	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية
٨	مياه شرب معبئة علامة أمانة	٢٠ لتر + ٢٠٠ مل	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية
٩	مياه شرب معبئة علامة العربي	٢٠ لتر	مركز القضاء	الأوزون + الأشعة فوق البنفسجية

المصدر: عمل الباحث اعتماداً على الدراسة الميدانية

من خلال التعرف أكثر على واقع هذه الصناعة وتوزيعها المكاني في منطقة الدراسة، نستعرض بعض المؤثرات الاقتصادية التي تهم النشاط الصناعي ومنها ما يأتي:

١- عدد المعامل:

من خلال معطيات الجدول (٢) والشكل (١) الذي يبين التوزيع المكاني لعدد المعامل وعدد العاملين في صناعة تعبئة مياه الشرب ونسبتها المئوية في قضاء الحلة لعام ٢٠١٦، حيث يلاحظ ان عدد المعامل بلغ ٥٦ معملاً في قضاء الحلة انظر خريطة (٢) جاء مركز القضاء بالمرتبة الأولى بنسبة ٥٩,٢% من إجمالي عدد المعامل في القضاء، في حين جاءت بالمرتبة الثانية ناحية أبي غرق بنسبة بلغت ٢٢,٥% من إجمالي عدد المعامل في القضاء، وأخيراً جاءت ناحية الكفل بنسبة ١٨,٣%، بلغت الصغيرة منها ٤٦ معملاً كان نصيب مركز القضاء ٢٧ معملاً، أما ناحية أبي غرق فكان عددها ١٠ معملاً، أما المتبقي والبالغ عددها ٩ فكانت من نصيب ناحية الكفل، والتي كانت عبارة عن منظومات لتحلية وتعبئة مياه الشرب. أما بالنسبة للمعامل المتوسطة الحجم بلغ عددها ٩ معملاً لتعبئة مياه الشرب تركزت في مركز القضاء لإنتاج وتعبئة مياه الشرب، أما حصة المعامل الكبيرة فكانت معملاً واحداً فقط تمثل بشركة الواحة لإنتاج وتعبئة مياه الشرب وهذا أيضاً في مركز القضاء.

يلاحظ مما تقدم ان توزيع معامل تعبئة مياه الشرب في منطقة الدراسة جاء بشكل غير متساوي حيث التباين المكاني كبير بين مناطق القضاء، وهذا يعود إلى توفر الإمكانيات المادية والبشرية في بعض المناطق دون أخرى فضلاً عن سياسة الدولة ومدى إمكانياتها في توفير جميع الإمكانيات التي من شأنها أن تساهم في إقامة العديد من معامل التعبئة وانتشارها في عموم منطقة الدراسة، إلا أنه وبسبب عدم اعتماد التخطيط السليم في توزيع هذه المعامل فقد أهملت بعض من مناطق القضاء من وجود معمل واحد لإنتاج وتعبئة مياه الشرب بإمكانيات بسيطة حيث بمقدور الدولة أن تقيم وتتشي العديد من معامل تعبئة مياه الشرب في تلك المناطق وتشغيل العديد من الأيدي العاملة فيها، ومن جانب آخر تساهم هذه المعامل في التقليل من استخدام مياه منظومات التحلية التي لا تطابق الشروط الصحية فضلاً عن انها غير مجازة رسمية من قبل دائرة صحة بابل، حيث اتضح من خلال الدراسة الميدانية ان ناحية الكفل لا توجد فيها سوى منظومات تحلية ولم يذكر فيها أي معمل لإنتاج وتعبئة مياه الشرب وهذا بحد ذاته يجعل من التوزيع المكاني توزيعاً غير عادلاً بالنسبة لمناطق القضاء.

جدول (٢)

نسبة عدد المعامل وعدد العاملين وكميات الإنتاج لمياه الشرب المعبئة

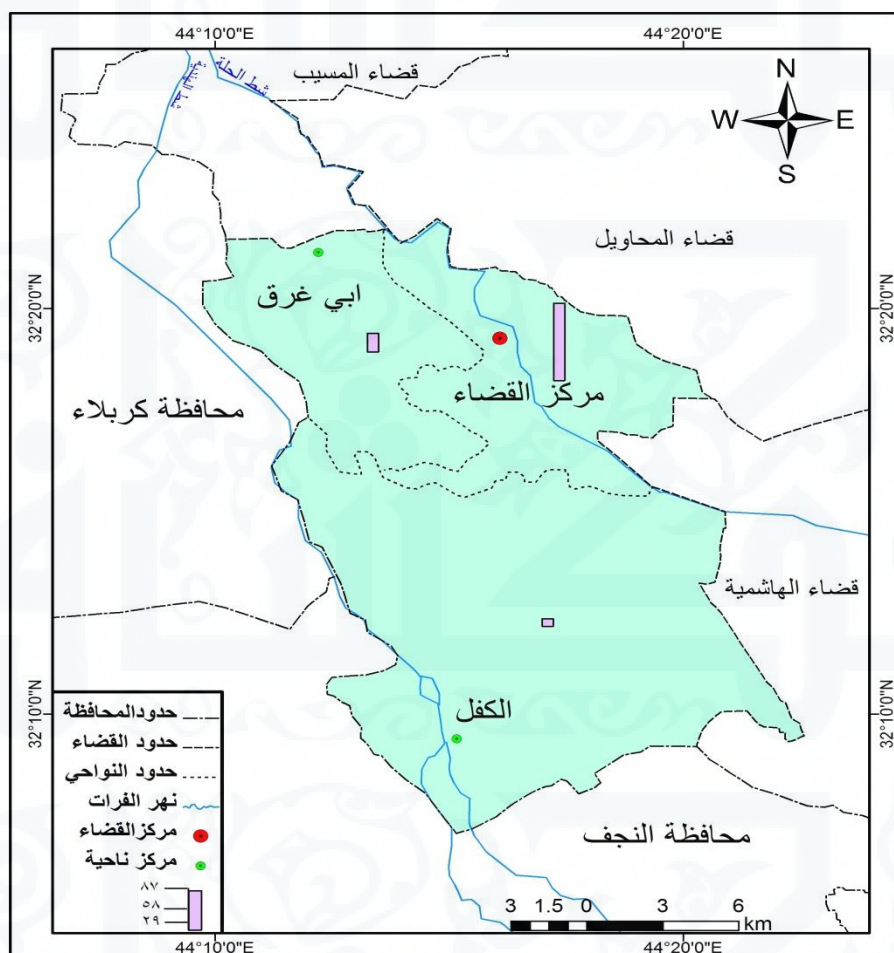
في قضاء الحلة لعام ٢٠١٧

الوحدة الإدارية	عدد المعامل	%	عدد العاملين	%	كميات الإنتاج لتر/يوم	%
مركز القضاء	٣٦	٦٤,٣	١٧٦	٧٤,٦	١١٠٨٠٠٠	٩٨,٢
ناحية أبي غرق	١١	١٩,٦	٤٢	١٧,٨	١٣٠٠٠	١,٢
ناحية الكفل	٩	١٦,١	١٨	٧,٦	٧٠٠٠	٠,٦
المجموع	٥٦	%١٠٠	٢٣٦	%١٠٠	١١٢٨٠٠٠	%١٠٠

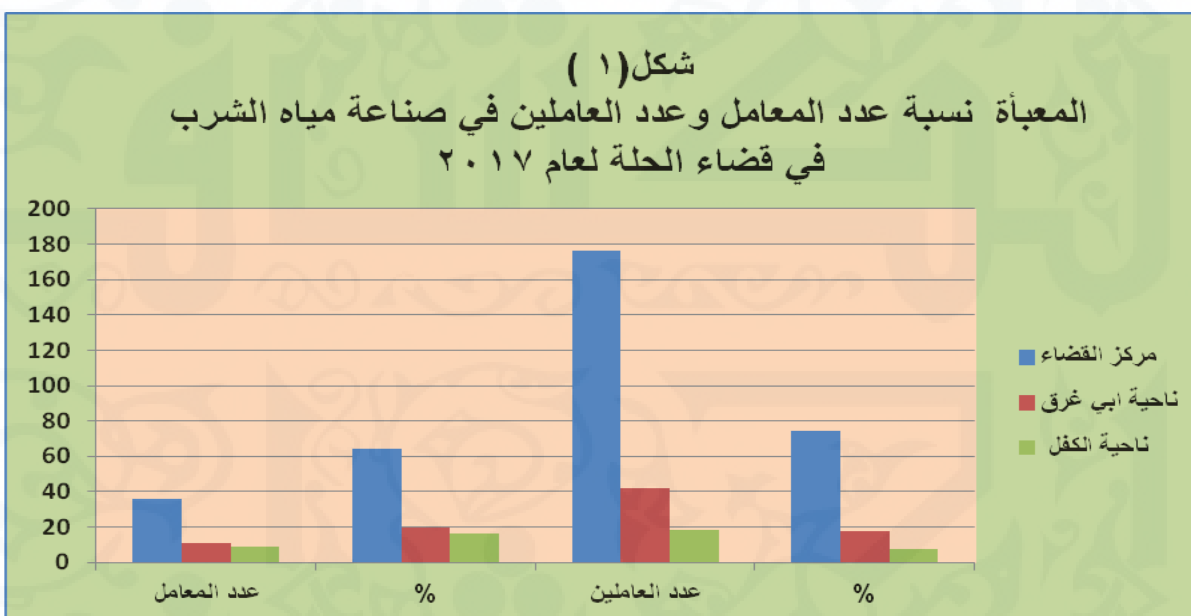
المصدر: عمل الباحث اعتماداً على الدراسة الميدانية

خريطة (٢)

عدد معامل صناعة مياه الشرب المعبئة في قضاء الحلة لعام ٢٠١٧



المصدر: عمل الباحث اعتماداً على جدول (٢).



المصدر: عمل الباحث اعتماداً على جدول (٢).

٢- عدد العاملين:

تمثل العمالة ومدى الحصول عليها واستقرارها وحجم انتاجها وجملة تكلفتها وبنسبتها إلى جملة تكلفة الصناعة عاملاً أساسياً في توفر الصناعة، وتتباين الصناعة من حيث حاجتها للأيدي العاملة فهناك صناعات تحتاج إلى أيدي عاملة بأعداد كبيرة وماهرة لقيامها بدور رئيسي في النمو الصناعي، وهناك صناعات لا تحتاج إلا إلى عدد محدود لقيامها، لذا تعد العمالة من العوامل الرئيسية والمهمة في تطور وتقدم تلك الصناعات^(١).

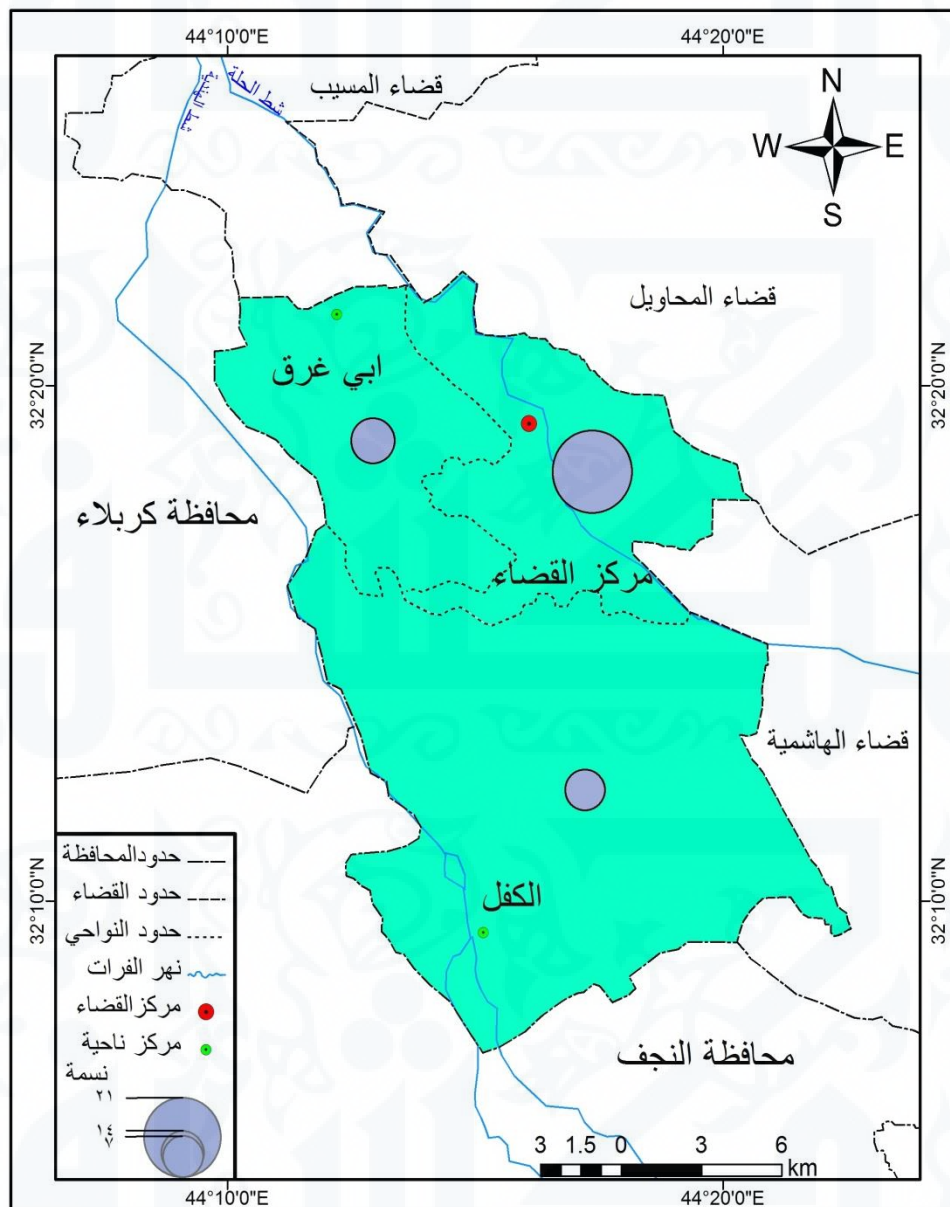
لذا بلغ إجمالي عدد العاملين في منطقة الدراسة ٢٣٦ عاملاً، تركزت النسبة الأكبر في مركز القضاء حيث تصدر المرتبة الأولى بنسبة ٧٤,٦% من إجمالي العاملين انظر خريطة (٣)، يليه بالمرتبة الثانية ناحية أبي غرق بنسبة ١٧,٨% ذلك بسبب قلة أعداد المعامل في هذه المنطقة والتي احتوت على معمل واحد متوسط الحجم والباقي منها عبارة عن منظومات تحلية منتشرة في أحياء الناحية، وكذلك الحال ينطبق على ناحية الكفل التي جاءت بنسبة ٧,٦% من إجمالي العاملين لاحتوائها على منظومات تحلية فقط. يتضح مما سبق ان هناك تباين كبير في أعداد العاملين وكذلك مهاراتهم وتكلفتهم وهذا يعتمد وبشكل كبير على حجم المدينة من حيث عدد السكان، وهذا ما اتضح من تباين بين مركز القضاء وناحية الكفل من حيث عدد العاملين، إذ ليس هناك من شك في ان التفاوت والتباين في العمالة له جانب كبير من الأهمية، وهذا ينعكس بدوره على الصناعة وربما على تكلفة هذا العنصر^(٢)، وعادة ما تتجذب المصانع للتوطن في المواقع التي تتوفر بها عمالة كثيرة حتى يكون من السهل على المصنع التوطن في المدن الكثيرة السكان لكي يجد حاجته من الأيدي العاملة التي تناسبه، بالإضافة إلى هذا يعد التركيز العمالي الكبير سوقاً استهلاكياً ضخم للسلع الصناعية، وبالتالي تسعى المصانع للتوطن حيث تتوفر مثل هذه الظروف والإمكانيات والتي من شأنها أن تساهم في تطوير هذه العمالة وتشغيلها وبالتالي يتم القضاء على البطالة ورفع المستوى المعيشي لهذه الفئة من السكان في تلك المناطق التي لازالت تعاني من النقص الكبير في خدماتها ليس على مستوى مياه الشرب المعبأة فقط وإنما على المستويات كافة.

١ - منير بسيوني سالم الهيتمي، صناعة الزيوت النباتية ومشكلاتها دراسة في الجغرافيا الاقتصادية، مجلة الدراسات الإنسانية الأدبية، العدد الثالث، كلية الآداب، جامعة كفر الشيخ، ٢٠١١، ص ٤٤.

٢ - محمد محمود إبراهيم الدين، الجغرافيا الاقتصادية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٨٥٣.

خريطة (٣)

عدد العاملين في صناعة مياه الشرب المعبئة في قضاء الحلة لعام ٢٠١٧



المصدر: عمل الباحث اعتماداً على جدول (٢).

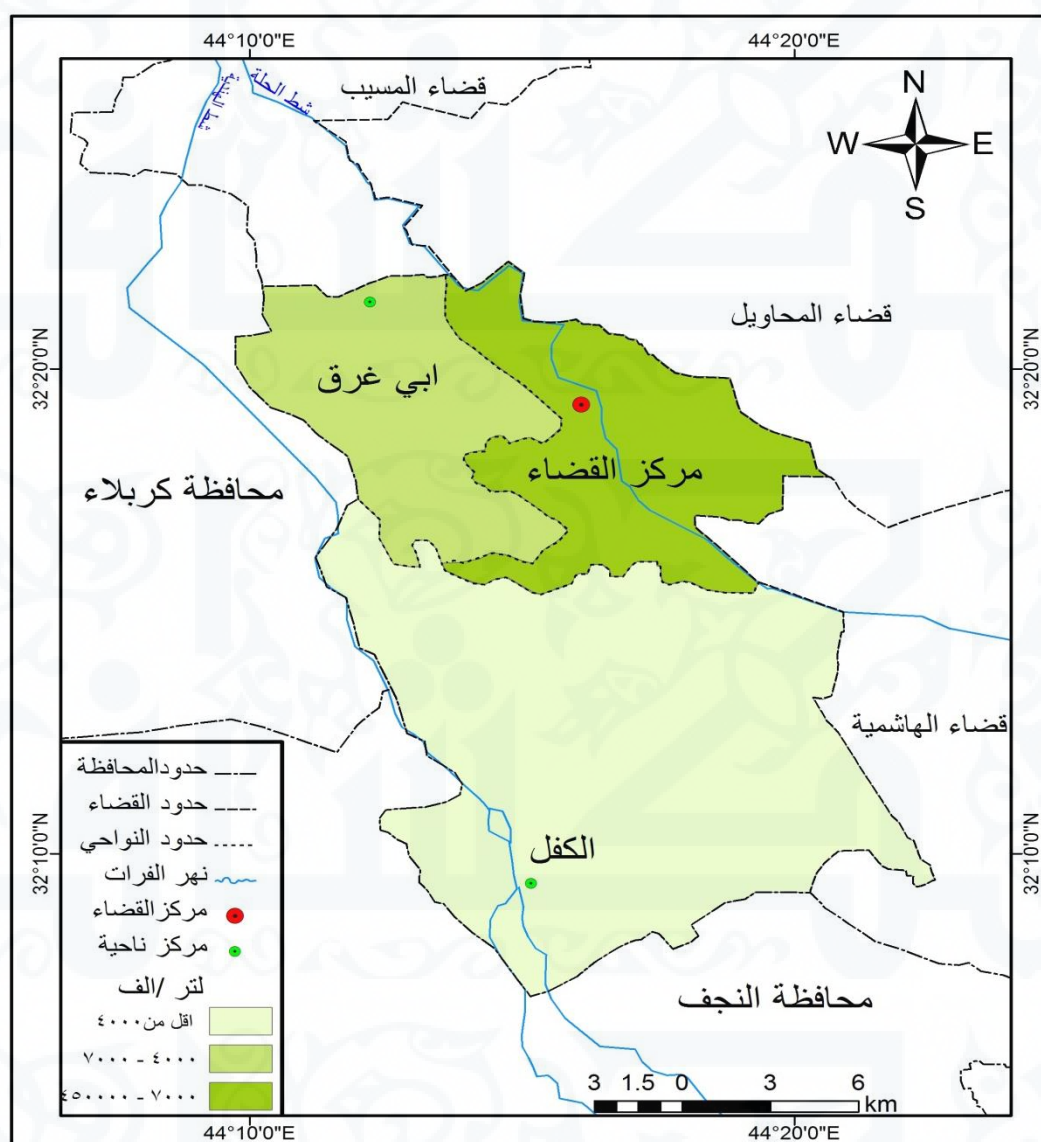
٣- الطاقات الإنتاجية:

تعد الطاقات الإنتاجية أحد أهم المؤشرات الاقتصادية في النشاط الصناعي، حيث يمكن من خلالها التعرف على مدى ما تحقّقه المشاريع الصناعية من أرباح اقتصادية تسهم بدورها في تنمية اقتصاد المنطقة بشكل عام، إذ يلاحظ من خلال معطيات الجدول (٢) انه بلغت كميات الإنتاج في منطقة الدراسة من مياه الشرب المعبئة ١١٢٨٠٠٠ لتر يومياً، جاء مركز القضاء بالمرتبة الأولى بنسبة بلغت ٩٨,٢% من إجمالي الإنتاج الكلي بواقع ١١٠٨٠٠٠ لتر يومياً، في حين جاءت ناحية أبي غرق بالمرتبة الثانية بنسبة بلغت ١,٢% من إجمالي الإنتاج الكلي وبواقع بلغ ١٣٠٠٠ لتر يومياً، أما ناحية الكفل فكانت النسبة قليلة جداً بلغت ٠,٦% بواقع ٧٠٠٠ لتر يومياً.

ويعود هذا التباين الكبير بين المناطق والذي أوضحت الخريطة (٤) إلى اختلاف أعداد السكان بين منطقة وأخرى واتساع أسواقها لتصريف منتجاتها، وهذا ما يلاحظ في سوق مركز القضاء الذي يمثل أكبر أسواق المنطقة اتساعاً، إذ يمثل السوق عنصراً أساسياً في العملية الإنتاجية والذي من خلاله يتم تصريف المنتجات، وبما أن أسواق مركز القضاء كبيرة وترتفع فيها القدرة الشرائية لذلك تصدر مركز القضاء المرتبة الأولى ليس على مستوى التسويق فقط وإنما على مستوى عدد المعامل وعدد العاملين فيها كما أشرنا سابقاً، بينما يلاحظ على مناطق أبي غرق والكفل أسواقاً صغيرة وهذا يأتي من خلال عدم توفر الإمكانيات المادية والبشرية في هذه المناطق مما جعلها تتراجع في مستويات الإنتاج والتسويق لقلة ما يوجد فيها من تلك المعامل واقتصارها فقط على بعض منظومات التحلية.

خريطة (٤)

الطاقات الإنتاجية لمعامل صناعة مياه الشرب المعبئة في قضاء الحلة لعام ٢٠١٧



المصدر: عمل الباحث اعتماداً على جدول (٢).

سادساً: اتجاهات التسويق

يمثل التسويق للمنتج أمراً مهماً جداً من أجل زيادة العوائد الاقتصادية والتصريف بها وزيادة الإنتاج من مختلف السلع والمنتجات بما يحقق الإشباع الذاتي ورغبات المجتمع من هذه السلع، والتسويق هنا يتخذ شروط في المنتجات لا بد أن تكون جيدة الصنع ومنخفضة السعر بحيث تستطيع منافسة نفس السلع في مناطق أخرى داخل السوق^(١).

لذا تقوم معامل تعبئة مياه الشرب في منطقة الدراسة بتسويق منتجاتها من خلال اتجاهين رئيسيين هما:

• داخل منطقة الدراسة:

أغلب المنشآت الصناعية الصغيرة الحجم تكون اتجاهات تسويق منتجاتها داخل منطقة الدراسة فقط لغرض إشباع الطلب المحلي على منتجاتها، لذلك تمثلت اتجاهات التسويق في منطقة الدراسة لمعامل تعبئة مياه الشرب لسد الحاجة المحلية في مناطق القضاء بشكل عام، حيث يلاحظ من خلال الدراسة الميدانية أن التسويق يكون داخل مناطق الإنتاج فقط لا يسوق إلى خارجها باستثناء شركة الواحة التي سيكون الحديث عنها تبعاً والتي يتم تصدير منتجاتها خارج منطقة الدراسة.

• خارج منطقة الدراسة:

تعد شركة الواحة إحدى شركات القطاع الخاص الكبيرة في منطقة الدراسة والتي بلغ عدد العاملين فيها ٦٠ عاملاً، حيث أسهمت بإنتاج كميات كبيرة من مياه الشرب بلغت ٩٨١ ألف لتر يومياً، بلغت نسبة التسويق منها داخل منطقة الدراسة ١٥% أي ما يعادل ١٤٨ ألف لتر يومياً وتعد النسبة قليلة على اعتبار أن هناك أكثر من ٨٣٣ ألف لتر يومياً وتصل إلى أكثر من ذلك في أوقات آخر زيادة الطلب على المنتج من المناطق والمحافظات المجاورة لهذه الشركة والمتمثلة بمحافظة بغداد وكربلاء والنجف والقادسية والمثنى والبصرة، حيث بلغت نسبة التسويق ٨٥% من الإنتاج أي ما يقارب ٨٣٣ ألف لتر يومياً وتصل إلى أكثر من ذلك في أوقات الصيف الحار وفي المناسبات، ويكون التسويق بمختلف العبوات لكون المنتج يحتوي على شهادات اعتمادية من الخارج من دولة بلجيكا وغيرها، لذلك اكتسب المنتج شهرة كبيرة في المنطقة من حيث النوعية والجودة والطعم واللون، لذا كانت كميات التسويق خارج منطقة الدراسة كبيرة والتي بدورها ساهمت بتحقيق مردود اقتصادي كبير للشركة نفسها.

سابعاً: مقترحات لتطوير واقع صناعة مياه الشرب المعبئة في قضاء الحلة:

- ١- ضرورة رفع الطاقة الإنتاجية لمعامل تعبئة مياه الشرب في منطقة الدراسة بشكل يساهم في تحقيق ربحية اقتصادية عالية تساهم بدورها في تنمية وتطوير هذه المشاريع.
- ٢- لا بد من توجيه سياسة الدولة بدعم هذا القطاع الصناعي وتوفير كافة الاحتياجات والتسهيلات لإقامة وانتشار هكذا مشاريع تساهم بدورها في دعم المنتج الوطني وتطويره.
- ٣- ضرورة تطوير شبكات المياه القديمة والاستعانة بالأنابيب البلاستيكية التي لا تصدأ على اعتبار أن هذه المياه تمثل المادة الخام لهذه المعامل لذلك لا بد من الحصول على مياه خالية من الملوثات بالإضافة إلى تقليل الفاقد المائي من جراء استخدام هذه الأنابيب.
- ٤- لا بد من تطوير عمل الصيانة، حيث أن هناك العديد من المعامل متوقفة عن العمل بسبب عدم توفر قطع الغيار الأصلية لهذه المعامل مما اضطرها إلى التوقف عن الإنتاج وعدم دعم الدولة لهذه المشاريع بتوفير هذه المواد اللازمة لتشغيل هذه المعامل وتطوير انتاجها.
- ٥- تطوير وسائل الدعاية والإعلان عن المنتجات والتي من شأنها أن تروج للمنتج والتعرف عليه من قبل المستهلك وهذا بدوره يساهم في تحفيز المستهلكين على شرائه وهذا يكون من خلال تطوير الوسائل المرئية والمقروءة والفضائية وكذلك السمعية.

١ - مروي عيسى عوض السجان، الصناعات الصغيرة في محافظة ذي قار ودورها في التنمية، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الآداب، جامعة المنصورة، ٢٠١٤، ص ١٤٧.

٦- لابد أن يكون هناك توزيع عادل للمعامل ويشكل متوازن في منطقة الدراسة حيث يلاحظ ان بعضها يخلو من وجود أي معمل فيها وهذا أمر يقع على عاتق الدولة على الرغم من ان جميع هذه المعامل تابع للقطاع الخاص ولا يوجد معمل واحد للقطاع العام، هذا مما يدل على عدم دعم الدولة لهذه المشاريع لذلك لابد من توجيه الدولة لدعم القطاع الصناعي بشكل عام وليس معامل تعبئة المياه فقط بل وحتى على مستوى القطاع الخاص لما له من مردود اقتصادي كبير يعود للدولة بشكل عام وللمناطق الأخرى بشكل خاص.

المصادر والمراجع

- ١- اسراء سعدي سماكة، قياس الكدرة لتعقيم كفاءة الشب المستخدم في محطات تصفية مياه الشرب في بابل، بحث منشور على الانترنت على الموقع التالي: WWW.pdfactory.com
- ٢- جمال عبد الله، تعقيم مياه الشرب، معهد التدريب المتخصص للصناعات الكيماوية، المملكة الأردنية الهاشمية، ط١، ١٩٩٧.
- ٣- خميس غازي المعموري، خدمة الماء الصافي في مدن (الخالص، هيب، السلام) في محافظة ديالى، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، ٢٠١٣.
- ٤- دنيا إبراهيم محسن، العلاقات المكانية لإنتاج واستهلاك مياه الشرب في مدينة الحلة، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، ٢٠١٥.
- ٥- سراب محمد محمود رزوقي، دراسة مقارنة حول سلامة امداد الماء لغرض الشرب في مدينة بغداد، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية العلوم، جامعة بغداد، ٢٠٠٩.
- ٦- عبد الله بن سالم الزهراني، الوضع المائي في الوطن العربي وانعكاساته الاقتصادية والسياسية في منظور جغرافي، بحوث الملتقى الثاني للجغرافيين العرب، القاهرة للمدة ٢٠ - ٣٠ نوفمبر ٢٠٠٠، الجزء الأول، ٢٠٠٢.
- ٧- فاضل حسن أحمد، هندسة البيئة، الطبعة الأولى، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، بنغازي، ١٩٩٦.
- ٨- محمد محمود إبراهيم الدين، الجغرافيا الاقتصادية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
- ٩- مروى عيسى عوض السجان، الصناعات الصغيرة في محافظة دمياط ودورها في التنمية، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الآداب، جامعة المنصورة، ٢٠١٤.
- ١٠- منتظر فاضل البطاط، تلوث المياه في العراق وآثاره البيئية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد ١١، العدد ٤، ٢٠٠٩.
- ١١- منير بسيوني سالم الهيتي، صناعة الزيوت النباتية ومشكلاتها دراسة في الجغرافيا الاقتصادية، مجلة الدراسات الإنسانية الأدبية، العدد الثالث، كلية الآداب، جامعة كفر الشيخ، ٢٠١١.
- ١٢- تقرير منظمة الصحة العالمية منشورة على الموقع التالي بتاريخ ٢٠١١/١١/٣٠: WWW.Hayttepure.com
- ١٣- وحدة الأنترنت على الموقع التالي: WWW.ar.eikipeda.org

التصويبات الإملائية عند القاسم بن علي الحريري (ت ٥١٦ هـ) في كتابه "درة الغوّاص في أوهام الخواص"

د. احمد مرعي حسن العباس

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الموصل

Spelling Correction in Al-Kasim Bin Ali Al-Hariri's

"Durrat Al-Ghawwas in Awoham Al-Khawwas"

Dr. Ahmad Mari'i Hasan Al-Abbas

College of Education for Human Sciences/ University of Mosel

Abstract

The book "Durrat Al-Ghawwas Fee Awoham Al-Khawwas" for Al-Qasim Ibn Ali Al-Hareeri (Died in 516 A. H) considers one of the most important books that included the mistakes question in Arabic language in its syntax, morphology, and phonology, also the book included the semantic errors that made some of people mistook in their meaning, then it is included some of spelling mistakes which called by the traditional grammarians (Al-heja'a, Al-rasem, or Al-khat). This book is middle in its size that the number of the questions that corrected them reached to two hundreds and twenty two (222) questions. All of them were from the mistakes of Baghdadians and Basrians for the author lived over there.

The method of Al-Hareeri in its book was to checking the mistakes of the writers, poets, the high prestige peoples, the men of letter and the composers, so he referred to their mistakes and corrected them with the formal speech and the straight styles. Then, he filled his book with literary stories and attached the correctness with the unique examples, grace wisdoms, and good poems. Therefore, this study tackled with selected numbers of spelling mistakes that Al-Hareeri corrected them.

The nature of the study needed to mention the question as it is came by Al-harari with correctness for it, giving it a definition, then discussing it by depending on most important resources which including the dictation subject. However, the study concluded with the conclusion about the result of the study. Our method was grammatically method in order to achieved the harmony of Al-Harari rules with other dictation scholars depending on what available from the dictation old and modern resources.

الملخص

إن كتاب (درة الغوّاص في أوهام الخواص) للقاسم بن علي الحريري (ت ٥١٦ هـ) واحداً من أهم الكتب التي تناولت قضية اللحن في اللغة العربية، في نحوها وصرفها وصوتها كما تناول الأخطاء الدلالية التي وهم قسم من الناس في معناها، كما ضم قسماً من الأخطاء الإملائية، التي تسمى عند القدماء بـ(الهجاء أو الرسم أو الخط)، وهذا الكتاب متوسط الحجم، إذ بلغ عدد المسائل التي صوّبها الحريري مائتين واثنين وعشرين مسألة (٢٢٢)، وهي جميع مسائل الكتاب وكانت عن أخطاء أهل بغداد والبصرة لأن المؤلف عاش فيهما.

وكان عمل الحريري في الكتاب تعقبه لأخطاء الكتاب والشعراء وعلماء القوم من المتأدبين والمنشئين، فنبه على أخطائهم، ثم بين الفصح من الألفاظ والمستقيم من الأساليب ثم حشى الكتاب بالحكايات الأدبية ووشى التصويبات بالنوادر المستملحة والطرائف الجميلة والأشعار الرائقة، وقد انعقدت هذه الدراسة في هذا البحث على عدد مختار من الأخطاء الكتابية (الإملائية) التي صوّبها الحريري. وقد اقتضت طبيعة موضوع هذه الدراسة ذكر المسألة كما أوردها الحريري مع تصويبه لها ثم تقديم تعريف بها، ثم دراستها، وذلك بالرجوع إلى أهم المصادر التي تناولت موضوع الإملاء وختام ذلك بخلاصة عن نتيجة الدراسة، وكان منهجنا في هذا البحث معيارياً للتأكد من توافق الحريري مع القواعد التي وضعها علماء الإملاء القدماء، معتمداً على ما توافر لدينا من مصادر الإملاء القديمة والمعاصرة.

المقدمة

القاسم بن علي الحريري (ت ٥١٦هـ) من جهاذة العلماء الذين قاموا بالحفاظ على اللغة وسلامتها من الانحراف والخطأ في التعبير، فنبهوا على هذا الخطر الداهم، والحض على الاستعمال الفصيح والاسلوب الصحيح المستقيم، وقد سبقه الى ذلك جلة من العلماء فألفوا كتباً عدة في هذا المجال، فقام الحريري بتأليف كتابه الفريد الذي اسماه (درة الغواص في اوهام الخواص) فجمع فيه مسائل في لحن العامة، سمع قسماً منها من افواه الناس، والقسم الآخر قد اخذها من كتب من سبقوه، منها النحوية والصرفية والدلالية والاختفاء الاملائية، ثم يذكر الصواب الفصيح، أما مسائل هذا البحث فإن قسماً منها في الاختفاء الاملائية التي أخطأ الناس في كتابتها، أما الآخر فكان الحريري يذكر قاعدتها الاملائية ليتحاشى الناس الخطأ في كتابتها، فدرس البحث هذين النوعين، وقد قال عنها: (وقد عثرت لجماعة من الكبراء على أوهام في الهجاء عدلوا في بعضها عن رسومه المقررة، ولم يفرقوا في بعضها بين مواقع اللقطة المستطردة، فرأيت أن أكشف عن عوارها وأنبه على التعري من عارها، لنتنوع فوائد هذا الكتاب، وتتجلى به أكثر الشبه عن الكتاب)، وفي نهايتها قال: (فهذه الأوهام في الهجاء أثبتتها عن العيان والنقطة منها من كتب جماعة من الأعيان، ولعل خواطرم هفت بها نسياناً، وأقلامهم خطرت بها طغياناً، على أنني لم أقصد بما ألفته من هذا الكتاب، وفتح به من مغالق الصواب، أن أندد بهفوات الأوهام، وعثرات الأقلام، وأنى يعتمد ذلك لبيب، وهل يتبع المعايير إلا معيب) وهذا من الاسباب التي دعتني للكتابة في هذا الموضوع. وتتجلى أهمية هذا الموضوع أنه للمحافظة على اتفاق ما يكتب مع مايلفظ، وقد اشترطت على نفسي ما استطعت الى ذلك سبيلاً أن اعرض كل مسألة على مصادر الاملاء القديمة والمعاصرة وبحسب التسلسل الزمني لوفيات اصحابها، وأن لأرجح رأيي لأن هذا الموضوع يخضع لقواعد مقننة لا مجال للإجتهد فيها، ولذلك جعلت عنوان البحث (التصويبات الاملائية عند القاسم بن علي الحريري (ت ٥١٦هـ) في كتابه درة الغواص في اوهام الخواص)، فجاء البحث على النحو الآتي:

١- الخطأ في كتابة (بسم الله).

٢- الخطأ في كتابة (الرحمن).

٣- قاعدة اثبات الالف في موطن وحذفها في آخر.

٤- الخطأ في كتابة لفظة (كلما).

٥- قاعدة فصل لفظة (من) ووصلها.

٦- الخطأ في التفريق بين كتابة الاداة (لا).

٧- الخطأ في التفريق بين ما يكتب بواو واحدة وما يكتب بواوين.

٨- قاعدة مما يجب ان يكتب موصولان.

١- الخطأ بكتابة (بسم الله) أينما وقع، فيحذفون ألف (بسم):

قال ابو القاسم الحريري (ت ٥١٦هـ): ((فمن أوهامهم أنهم يكتبون بسم الله، بحذف الالف أينما وقع، وحيثما اعترض، فيوهمون فيه، لأن الألف إنما حذفت منه إذا كُتب في فواتح السور وأوائل الكتب لكثرة استعماله في كل ما يبدأ به ويُشرع فيه، وقد منع أكثر العلماء بأوضاع الهجاء من حذف هذه الألف إلا عند الإضافة الى اسم الله تعالى خاصة، فإن أضيف الى غيره من أسمائه الحسنی نحو الرحمن والقهار وجب إثبات الألف في كتبتك باسم الرحمن، وعلل ذلك بقلة مدار هاتين اللفظتين في الكلام...))^(١)

ذكر الحريري أن الناس يخطئون في كتابة ألف (باسم)، فيكتبونها (بسم الله) في كل موضع، والصواب حذف الف (باسم الله) اذا جاءت في فواتح السور وأوائل الكتب ولم تسبقها اي لفظة فتكتب (بسم الله الرحمن الرحيم)، فإن سبقتها لفظة، وكانت لفظة (باسم) متوسطة، فيجب إثباتها فتكتب (باسم)، كما ذكر أن حذف الالف يكون عند الاضافة الى لفظ الجلالة (الله) حصراً. جاءت آراء العلماء في هذه المسألة على النحو الآتي:

(١) درة الغواص في اوهام الخواص/ ٢٧٢

١- تحذف ألف الوصل من الخط في (بسم الله الرحمن الرحيم) لكثرة الاستعمال ... ولا تحذف إلا في اسم الله تعالى وحده وإنما حذفوها من «بسم الله الرحمن الرحيم» أول السور والكتب، لأنها وقعت في موضع معروف لا يجهل القارئ معناه، ولا يحتاج إلى قراءته، فاستُخِفَّ طَرَحُهَا لأن من شأن العرب الإيجاز وتقليل الكثير إذا عُرِفَ معناه. وأثبتت في قوله: «فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ» لأنها لا تلزم هذا الاسم، ولا تكثر معه ككثرتها مع الله تبارك وتعالى. ألا ترى أنك تقول: «بسم الله» عند ابتداء كل فعل تأخذ فيه: من مأكَلٍ أو مشربٍ أو ذبيحة. فخفَّ عليهم الحذف لمعرفتهم به^(١)، ولا تحذفها مع غير الباء من الصفات، إذا قلت: لاسم الله حلاوة في القلوب، وليس اسم كاسم الله، لأنها لم تكثر معها كثرة الباء^(٢)، والقياس كُتِبَ بالالف^(٣)، ولا تحذف الالف من اسماء الله الحسنى، نحو الرحمن والقهار، فيجب إثبات الالف إذا كتبت باسم الرحمن وباسم القهار^(٤).

٢- ذكروا أن الكسائي أجاز حذف الالف إذا كان مضافا إلى غير الله تعالى، نحو قولك: باسم الجبار^(٥).

٣- وقال الفراء: هذا خطأ لا يجوز أن تحذف إلا مع اسم الله تعالى^(٦).

٤- أما في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ أَزْكِبُ أَبْنَاءَ اللَّهِ أَنَّهُمْ يُفْسِدُونَ زِينَتَهُمْ إِنَّهُمْ لَا يَتَذَكَّرُونَ﴾ هود:

فقال الفراء (ت ٢٠٧هـ) إن شئت حذفته وإن شئت أثبتته، فمن أثبت فلأنها غير مُبتدأ بها وليس معها الرحمن الرحيم، ومن حذف، قال كان معها الرحمن الرحيم، وحذف للاستعمال^(٧).

٥- وقال الاخفش: تحذف الالف من بسم من الخط تخفيفا لكثرة الاستعمال واستغناء عنها بباء اللصاق في اللفظ والخط، فلو كتب باسم الرحمن لم تحذف الالف^(٨).

٦- وزعم الاخفش أن سبب حذفها كون الباء لا يُوقف عليها فكأنها والاسم شيء واحد^(٩).

٧- ورد ذلك الكسائي والفراء فقالا: هذا خطأ لأنهم كتبوا واضرب بالالف، والواو لا يُوقف عليها، فلو كان كما قال لكتبوا هذه بالالف^(١٠).

٨- قال احمد بن يحيى ثعلب (ت ٢٩١هـ) عن قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ العلق: وقد يجوز حذف الألف إذا نويت الابتداء^(١١).

٩- وقال المهدوي (ت ٤٤٠هـ) اجتمعت المصاحف على حذف الالف من بسم في (بسم الله الرحمن الرحيم) ومن قوله تعالى: ﴿وَقَالَ أَزْكِبُ أَبْنَاءَ اللَّهِ أَنَّهُمْ يُفْسِدُونَ زِينَتَهُمْ إِنَّهُمْ لَا يَتَذَكَّرُونَ﴾ هود: ٤١، أي انه اشترط للحذف وجود لفظ الجلالة (الله) بعد بسم. وثابته في باسم فيما سوى ذلك مثل: ﴿فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْعَظِيمِ﴾ الواقعة^(١٢).

١٠- وقال عثمان الداني (ت ٤٤٤هـ) تحذف الالف من قوله تعالى: ﴿وَقَالَ أَزْكِبُ أَبْنَاءَ اللَّهِ أَنَّهُمْ يُفْسِدُونَ زِينَتَهُمْ إِنَّهُمْ لَا يَتَذَكَّرُونَ﴾ هود^(١٣).

(١) ينظر: معاني القرآن - الفراء (ت ٢٠٧هـ) ٢/١، وأدب الكاتب ٢١٥/١ وكتاب الخط - الزجاني ١٢/ والمقنع في رسم مصاحف الامصار - الداني (ت ٤٤٤هـ) ٣٦/١، وجمع الهوامع ٥١٠/٣

تتويبه: بدأت الكتابة بهذا البحث بتاريخ ٢٠١٥/٧/١٥، وقد أغلقت جميع مكتبات جامعة الموصل.

(٢) ينظر: معاني القرآن - الفراء ٢/١ وشرح وسيلة الاصابة في صنعة الكتابة لابن خطيب الدهشة (ت ٨٣٤هـ) رسالة تحقيق: محمد صديق البجاري ٤٨/

(٣) ينظر: الهجاء - ابو حيان الاندلسي (ت ٥٧٤هـ) ١١٤/

(٤) ينظر: معاني القرآن - الفراء ٢/١

(٥) ينظر: كتاب الخط ابن السراج (رسالة) ١٩١/ وكتاب الخط - لزجاني ٢٢/ وباب الهجاء - ابن الدهان ١٠/

(٦) ينظر: معاني القرآن الفراء ١-٢/ وشرح الجمل - ابن خروف ١١/٢ وكتاب الخط ابن السراج (رسالة) ١٩١/

(٧) ينظر: كتاب الخط - ابن السراج (رسالة) ١٩٢/

(٨) ينظر معاني القرآن - الاخفش ١٥/

(٩) ينظر: معاني القرآن - الفراء ٢/١ والهجاء - ابو حيان ١١٥/ وذكر الفراء هذا القول ولم ينسبه للاخفش والذي نسبته للاخفش هو ابو حيان، ولم نثر عليه في تفسير الاخفش، لكن اثبتنا في الفقرة التالية قول الاخفش، وينظر الهجاء - ابو حيان ١١٥/

(١٠) ينظر: معاني القرآن - الفراء ٢/١ والهجاء - ابو حيان ١١٥/

(١١) ينظر: كتاب الخط - ابن السراج (رسالة) ١٩٠/

(١٢) ينظر: هجاء مصاحف الامصار ٧٠/ والايضاح الساطع ٧٥/.

(١٣) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الامصار ٣٦/

١١- وحدد ابو داود الاموي (ت ٤٩٦هـ) حذف الالف حيث وقعت، ألا أن يأتي بعد كلمة (بسم) لفظة غيرلفظة (الله) فإن الالف فيها ثابتة نحو قوله تعالى: ﴿سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْعَظِيمِ﴾ الواقعة، فأصبح ثبوت الالف بسبب لفظة (ربك) التي بعدها وليست بسبب الفعل الذي قبل باسم.^(١)

١٢- لكن ابن مكي (ت ٥٠١هـ) يقول: وإذا كان متوسطا أثبت الالف مثل قولك: أبتدئ باسم الله^(٢)

١٣- وحدد ابن الدهان (ت ٥٦٩هـ) شرطين لحذف الالف من البسملة:

أ- أن يكون مضافا الى الله تعالى.

ب- أن يكون قبله الباء.^(٣)، أما نحو: ذكر اسم ربه، فألفها ثابتة.

١٤- قال احد العلماء (ت نهاية ق ٦هـ): وحذف الالف في أوائل جميع سور القرآن وكذلك ما في وسط سورة هود (٤١) والنمل (٣٠) ايضا.^(٤)

١٥- أكد ذلك ابن وثيق الاندلسي (ت ٦٥٤هـ) بقوله: حذف الف الوصل في بسم اذا كان مضافا للفظه (الله) حيث وقع، ويبدو من قوله هذا انها تحذف سواء كانت متوسطة ام لا.^(٥)

١٦- واشترط الرضي (ت ٦٨٦هـ) لحذف الالف أن تكون البسملة كاملة، فلو قلت (باسم الله) لم تحذف الالف^(٦)، فيكون عنده (بسم الله الرحمن الرحيم) محذوف الالف من بسم.

١٧- وأقر مجمع اللغة العربية في دمشق حذف الالف من البسملة الكاملة وتبقى فيما سواها^(٧).

١٨- وزعم بعض النحويين^(٨) أنه لا يحذف من اسم ولا في موضع من المواضع، .. وإن ماجاء مما صورته الحذف هو على لغة من يقول: بسم الله ثم يخفف، كما يقولون في إيل: إيل، فأدخل همزة الوصل على سم^(٩)، ثم خفف والتزم التخفيف، والاحسن جعل اللفظ على اللغة الفصيحة، إذ لو كان حذف الالف لتلك اللغة لجاز اسقاط الالف في جميع المواضع وليس كذلك.^(١٠)

١٩- ويرى الدكتور حيدر التميمي: أن هذه اللفظة كتبت كما تنطق فحذفت منها الالف خطأ لعدم لفظها في الوصل، ولم يُراعَ فيها مسألة الاعتداد بالوقف الذي أقره علماء الرسم^(١١)، ويرى أن حذف الهمزة من البسملة لم يصدر عن قصد، سوى مطابقة المکتوب للمنطوق، ثم جرت العادة على رسم هذه اللفظة بهذه الطريقة وشاعت حتى أصبحت قانوناً متبعاً^(١٢)، وقال: إن إبقاء طريقة رسم البسملة المعهودة خير من تغييرها لأن كتابتها^(١٣) بهيئتها المعروفة لدينا هي من رسم المصحف العثماني من ابتداء الامر قبل النظر في العلل والاسباب^(١٤)، فضلاً عن أن فكر القارئ وعينه قد تعودا على رؤيتها بهذه الهيئة في أوائل السور والكتب والرسائل... كما تطبعت يد الكاتب للحرف العربي على كتبها بتلك الهيئة، .. فلا يحد ث لبس في تلاوتها ولا كتابتها وهذا مسوغ بقاء رسمها من دون همز^(١٥).

ونخلص مما سبق:

(١) ينظر: مختصر التبيين لهجاء التنزيل ٢٤/٢

(٢) ينظر: تنقيف اللسان ٣٨٥/

(٣) ينظر: باب الهجاء ٩/ والايضاح الساطع ٧٥/١

(٤) ينظر: كتاب الهجاء في رسم المصحف مجهول المؤلف - تحقيق أ.د. غانم قدوري ٩١/، والوسيلة الى كشف العقيلة - علم الدين السخاوي (ت ٦٤٣هـ) ٣٠٩/

(٥) ينظر: الجامع لما يحتاج اليه رسم المصحف ٣١/

(٦) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب - الاسترأبادي ٣٢٨/٣

(٧) ينظر: مقررات مؤتمر المجمع الثامن لسنة ٢٠٠٩ نشر وتوزيع مكتبة نينوى شارع النجفي بعنوان قواعد الإملاء / ٢٤ .

(٨) ولم يذكر ابو حيان اسم النحوي الذي زعم هذا القول.

(٩) سم لغة في اسم.

(١٠) ينظر: الهجاء - ابو حيان ١١٥/

(١١) ينظر: العلة الاملائية - دحيدر التميمي / ٧٠، (وأصل هذا الكتاب رسالة ماجستير بأشراف أ.د طه محسن)

(١٢) ينظر: العلة الاملائية ٧١/

(١٣) ينظر: م ن/ ٧١

(١٤) تاريخ القرآن وغرائب رسمه - محمد طاهر الكردي / ١٤١

(١٥) ينظر: العلة الاملائية ٧١/

- _ إن علماء اللغة لم يتفقوا على رأي واحد في هذه المسألة .
- _ إذ جاءت في كل القرآن في فواتح السور بحذف الف (بسم) في بسم الله الرحمن الرحيم .
- _ لكنها جاءت محذوفة الالف في غير فواتح السور كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّهُمْ مِنْ شَيْئِنَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ (النمل).
- _ إلا إذا كان شرط حذفها من البسملة عدم مجيء فعل قبلها، ففي آية النمل لا يوجد فعل قبلها فتحذف، أما في مثل قوله تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتُمُ اللَّيْلَ الْوَالِيَةَ خَلَقَ﴾ (العلق). فلا تحذف لسبقها بفعل.
- _ وهناك من اشترط لحذفها من البسملة ان يكون معها الرحمن الرحيم سواء أ كانت في بداية الكلام ام في وسطه، _ وقال بعضهم: تحذف اذا كانت مضافة للفظه الجلالة (الله) حيث وقع.
- وعند بعضهم انه اجمعت المصاحف بحذف الالف اينما وقعت اذا كان بعد بسم لفظه (الله) اما اذا بعدها لفظه غير الله فانها تثبت.
- ٢- الخطأ بكتابة (الرحمن) بحذف الالف في كل موطن:
- قال الحريري (ت٥١٦هـ): ((وكذلك يكتبون الرحمن بحذف الالف في كل موطن، وإنما تحذف الالف منه عند دخول لام التعريف عليه، فإن تعزى منها كقولك: يا رحمان الدنيا ورحيم الآخرة، أثبت ألف في)).^(١)
- في هذه المسألة ذكر الحريري أن الناس يكتبون الرحمن بحذف الالف التي بعد الميم دائماً، وبين أن الصواب حذفها عند دخول لام التعريف فقط.
- قال الفراء (ت٢٠٧هـ): تكتب الرحمن وسليمن بطرح الالف (اي حذفها) وتقرأ بإثباتها، اي تقرأ: رحمان،^(٢) واشترط ابن قتيبة (ت٢٧٦هـ) لكتابتها من دون الف بعد الميم اذا دخلت عليها الالف واللام للتعريف، وتكتب رحمان اذا لم تدخل عليها الالف واللام^(٣)، وقال النحاس (ت٣٣٨هـ) العلة في حذف الالف من الرحمن لأنه لا يكون لغير الله عز وجل، وليس كذا الرحيم لأنه يقال: فلان رحيم ولا يقال فلان رحمان، ولأ معنى لكثرة الاستعمال ها هنا، لأنه مخصوص لا يتجاوز به موضع واحد،^(٤) وقال الداني (ت٤٤٤هـ): يحذف الالف بعد الميم في الرحمن عز وجل اذا كان معروفا بالألف واللام حيث وقع في القرآن الكريم^(٥)، ويبدو أنه خص ذلك اذا كان علماً لله تعالى، وقال المراكشي (ت٧٢١هـ): وحذفت الألف التي قبل النون من اسمه (الرحمن) حيث وقع بيانا لأننا نعلم حقائق تفصيل رحمته في الوجود فلا نفرق في علمنا بين الوصف والصفة. وإنما الفرقان في التسمية والاسم لا في معاني الأسماء المدلول عليها بالتسمية بل نؤمن بها إيماناً مفوضاً في علم حقيقتها إلى الله لا على ما يرتسم في نفوسنا بالوهم الكاذب والخيال الشعري، لأنه لا يعلم الله إلا الله فلا "تشبه" لأنه ليس كمثله "شيء" ولا نعطل لأنه هو اللطيف الخبير، وهو السميع البصير. فلذلك كتب الاسم على العلم لا على التسمية^(٦)، وقال ابو حيان (٧٤٥هـ) حذفت هذه الالف لكثرة الاستعمال، فضلاً عن أنه لا لبس فيه،^(٧) وإن كان المناوي (ت١٠٣١هـ) قيّد الحذف بالبسملة.^(٨)
- واختلف فيه علماء العربية، فقال الكسائي: تحذف، وقال غيره لا، لأن الاستعمال في (بسم) أكثر منه فيها، قاله السيوطي في رياض الطالبين،^(٩) وقال صاحب خزنة الرسوم: والاول هو الاصح،^(١٠) واختاره ابن الحاجب حيث قال: نقصوا منه الالف مطلقاً، قال بعض شارحيها: يعني سواء كان في البسملة أو لا، لكثرة الاستعمال^(١١).

(١) درة الغواص في اوهام الخواص/٢٧٣

(٢) ينظر: معاني القرآن _ الفراء/٨٨

(٣) ينظر: ادب الكاتب /٢٣٠، وباب الهجاء - ابن الدهان /١٢٥

(٤) ينظر: عمدة الكتاب /٦٩، وشرح وسيلة الإصابة (رسالة)/٥١

(٥) ينظر: المقنع /٢٥، والجامع لما يحتاج اليه رسم المصحف /٣١ والمرشد في الاملاء /٤٥

(٦) ينظر: عنوان الدليل من مرسوم خط التنزيل /٨

(٧) ينظر: الهجاء /١٢٥

(٨) ينظر: فيض القدير شرح الجامع الصغير /٧/١، والمطالع النصرية (أو قواعد الإملاء) نصر الهوريني (ت١٢٩١هـ)/٢٢٧

(٩) ينظر: رياض الطالبين /١٠٦

(١٠) ينظر: نثر المرجان /٨٣

وأما غير المعروف باللام فقد اختلفوا فيه، قال ابن قتيبة: إن كان الرحمن معرفاً بالالف واللام حذفت الفه، وإلا فالأحب إلي أن لا تحذف، نحو رحمان الدنيا والاخرة^(٢)، وقال السيوطي: تحذف الف (الرحمن) معرفاً باللام لا مضافاً.^(٣) نخلص مما سبق:

- هناك من لم يشترط لحذف الالف التي بعد الميم في الرحمن.
 - وهناك من اشترط دخول الالف واللام للتعريف، وتكتب رحمان إذا لم تدخل الألف واللام.
 - واشترط الآخرون للحذف ان تكون الرحمن صفة لله تعالى.
 - حدث خلاف يسير بين قسم من علماء العربية.
 - اما كُتَّاب المصاحف (شيوخ رسم المصحف) فقد اجمعوا على حذف الف (الرحمن) التي بعد الميم.
 - والحذف سواء في البسمة أو خارجها.
 - ويبدو لنا الترجيح الأولي بالقبول هو لكُتَّاب المصاحف.
- ٣- إثبات (الالف) في موطن وحذفها في موطن آخر :

قال الحريري (ت ٥١٦هـ): ((ومن قبيل ما تثبت الالف فيه في موطن وتحذف في موطن: صالح ومالك وخالد، فتثبت الالف فيها إذا وقعت صفات كقولك: زيد صالح، وهذا مالك الدار، والمؤمن خالد في الجنة، وتحذف الالف منها إذا جُعِلت أسماء محضة)).^(٤)

في هذه المسألة أكد الحريري قاعدة إثبات الالف في الصفات وحذفها منها اذا كانت اعلاما، تحاشيا من الخطأ في كتابتها. في كثير من ألفاظ العربية تُنطق الالف ولا تمثل في الكتابة العربية، ومن المفيد القول أن ظاهرة حذفها^(٥)، موجودة في الكتابة العربية قبل كتابة المصحف بها، وظلت فاشية بعد ذلك في كتابات القرن الاول للهجرة، ثم اخذت تختفي تدريجيا من الكتابة العربية، وظلت بقايا منها مستخدمة في الكتابة العربية الى يومنا، وذلك في الكلمات (الرحمن = الرحمان، وهذا = هاذا...) ^(٦)، وعدد هذه الالفاظ اصبح نزرا قليلا، والالفاظ التي تحذف منها الالف كتابة لا لفظا، الفاظ الاعلام.^(٧) ومن بين هذه الفاظ (صالح، مالك، خالد)، وللعلماء فيها آراء نجملها بما يأتي:

- ١- قال ابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ): حذف الالف منه حسن وإثباتها حسن^(٨)، فيبدو أنه ساوى بين الإثبات والحذف، فلا فرق بينهما عنده.
- ٢- وعند ابن السراج (ت ٣١٦هـ) هو نكرة بالالف، فإذا جعلوه اسما حذفوا الالف، اي جعلوه علما^(٩).
- ٣- وقال الداني (ت ٤٤٤هـ): واتفق كتاب المصاحف على حذف الالف من الاسماء الاعجمية المستعملة نحو، إبراهيم، اسمعيل، واسحق، ... وكذلك حذفوها من سليمان، صلح، ومالك، وخلد، وليست بأعجمية لما كثر استعمالها.^(١٠)
- ٤- وقال ابن الاثير (ت ٦٠٦هـ): فأما خالد ومالك وصالح، فإن الالف من هذا القبيل تحذف من غير ان يكون فيه الف ولام، وهذا جائز فيه مادام علما، او كنية، مثل: ابي صالح، فإن كانت صفة ثبتت الفه نحو: هذا رجل صالح.^(١١)
- ٥- ووضع ابو حيان الاندلسي (ت ٧٤٥هـ) شروطا لحذف الالف من هذه الاسماء :

(١) ينظر: شرح الشافية ٣/٣٢٨، ونثر المرجان ٨٣/

(٢) ينظر: ادب الكاتب ١٩٢/

(٣) ينظر: اتمام الدراية/١٣٦، ونثر المرجان ٨٤/

(٤) درة الغواص في اوهام الخواص/٢٧٤

(٥) ينظر: العلة الاملائية دراسة في رسم الكلمة العربية - د. حيدر التميمي/ ٧٩

(٦) ينظر: موازنة بين رسم المصحف والنقوش العربية القديمة - د. غانم قدوري - مجلة المورد- مج ١٥-ع/٤-١٩٨٦

(٧) ينظر: العلة الاملائية/٧٩-٨٢

(٨) ينظر: ادب الكاتب ٢٢٩/

(٩) ينظر: كتاب الخط لابن السراج (رسالة)/٢٠٤، وباب الهجاء -ابن الدهان/ ١٥

(١٠) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الامصار/٢٩، ومختصر التبيين لهجاء التنزيل ٤٠/٢، ورسالة في رسم المصحف - ابن وثيق الاندلسي/ ٣١

(١١) ينظر: البديع في علم العربية ٣٦٤/١

أ- مما كثر استعماله من الاعلام.

ب- الزائدة على ثلاثة احرف .

ج- مالم يحذف منه شيء، مثل اسرائيل لحذف الهمزة منه، وقيل حذفت منه الياء.

د- مالم يخف التباسه باسم آخر مثل عامر اذا حذفت الالف يلتبس بعمر.^(١)

لكن جاءت (ملك) مرسومة بحذف الالف، وهي صفة،^(٢) في ثلاثة مواضع من القرآن الكريم:

١- في سورة الفاتحة . ﴿مَلِكٌ يَوْمَ الدِّينِ﴾ الفاتحة: ٤

٢- في سورة آل عمران ٢٦/ ﴿قُلِ اللَّهُمَّ مَلِكُ الْمَلِكِ﴾

٣- في سورة الناس ﴿مَلِكِ النَّاسِ﴾

وقد اختلف القراء في قراءتها في سورة الفاتحة، فمنهم من حذف الالف ومنهم من اثبتها^(٣)، أما في آل عمران فقد اتفقوا على قراءتها بأثبات الالف^(٤)، وأما في سورة الناس فقد اتفقوا على قراءتها بحذف الالف^(٥)، وهذا يدل على أن القراءات لم تكن بالاجتهاد والاختيار ولم يكن تنوعها تابعا للخط والرسم، وإنما هو تابع للسند والرواية والنقل.^(٦)

وأما حذفها في غير القرآن فقد وقع الخلاف فيه بين علماء العربية^(٧)، فقال الازهري (ت ٩٠٥هـ): يُكتب (مالك)، يعني: علماً والاعلام الموازية له بغير الف^(٨)، ولكثرة الاستعمال بخلاف الصفات الاصلية للترقية بينهما^(٩)، وقال السيوطي: وحُذفت الف كل علم فوق ثلاث، عريبا او عجميا ك(صالح)، و(مالك)، و(ابراهيم) و(اسحق)، مالم يلتبس او يحذف منه شيء، فإن التبس كعامر يلتبس بعمر، او حذف منه شيء ك(اسماعيل)، و(داود) حذفت ياء الاول وواو الثاني^(١٠)، وقال ابن الحاجب: ونقص كثير الالف من (ابرهه واسماعيل واسحق)، وبعضهم من عثمان وسليمان ومعاوية.^(١١)

ومن المعاصرين من قلل من شأن هذه الظاهرة والعلل التي أدت الى حذفها، فهذا الدكتور حيدر التميمي يقول ((إن النظر الدقيق الى هذه العلة يُسلم إلى أنها لم تكن التفسير الحقيقي لتلك الظاهرة))^(١٢)، يعني ظاهرة الحذف.

ثم يتساءل قائلا: فما هو النقل في إثبات الالف حتى تحذف؟ وهل يجوز أن يحذف الحرف لمعرفة موضعه؟ ولماذا تحذف مما هو كثير الاستعمال دون قليله؟^(١٣)

وظاهرة الحذف في رأيه قضية غامضة، ولشدة غموضها شغلت كثيرا من الباحثين والمهتمين بالعربية وقضاياها،^(١٤) وذكر عدة آراء لباحثين معاصرين ينكرون ظاهرة الحذف ويبدون استغرابهم منها، ثم اخيرا قال: ((وإثبات الالف في المواضع التي حُذفت منها خير

(١) ينظر: الهجاء / ١٣٥، وصبح الاعشى ١٨٥/٣

(٢) إشارة الى انهم اشترطوا اذا حذفت الالف صار علما، وهنا حذفت وبقي صفة.

(٣) ينظر: النشر في القراءات العشر ٤٧/ ٢٧١، واتحاف فضلاء البشر في القراءات الاربعة عشر/ ١٦٣، ورسم المصنف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة شعبان محمد اسماعيل / ٥٧

(٤) ينظر: النشر/ ١١

(٥) ينظر: النشر / ١١

(٦) ينظر: رسم المصحف وضبطه/ ٥٧، والقراءات في نظر المستشرقين - عبدالفتاح عبدالغني القاضي / ٥٢

(٧) ينظر: عن حذف الالف من اسماء الاعلام : كتاب الخط لابن السراج (رساله) / ٢٠٤، والهجاء - ابو حيان / ١٣٤، وصبح الاعشى ١٨٥/٣، ونثر المرجان في رسم نظم القرآن - محمد غوث الاركاني الهندي (ت ١٢٣٨هـ) / ١٠٢

(٨) ينظر: تمرين الطلاب ٢١/١

(٩) ينظر: نثر المرجان في رسم نظم القرآن / ١٠٢

(١٠) ينظر: اتمام الدراية / ١٣٦

(١١) ينظر: شرح الشافية ٣/ ٣٢٩

(١٢) نظر: العلة الاملائية/ ٨٤

(١٣) ينظر: العلة الاملائية/ ٨٤

(١٤) ينظر: م ن/ ٨٤

من حذفها ليتسنى التقريب ما بين المنطوق والمكتوب ويتحقق التيسير في قواعد الاملاء العربي التي يجب أن تمحص ويعاد النظر فيها (وفي علها))^(١)، ويستنتج التيمي من ذلك لفظ الجلالة (الله) من إثبات الالف لما له من خصوصية دون غيره.^(٢)

ويبدو أن التيمي قد فاتته أن قضية حذف الالف أو إثباتها^(٣)، التي اختلف العلماء فيها وذهبوا فيها مذاهب شتى، هو من ضمن قضية الرسم العثماني للمصحف الشريف الذي ذهب فيها العلماء ثلاثة مذاهب:

١- فمنهم من يرى أن رسم المصحف توقيفي من النبي صلى الله عليه وسلم وعن الصحابة، ولا يجوز تغييره وتحريم مخالفته، وهو مذهب جمهور الامة سلفا وخلفا، ومما يدل انه توقيفي، هو تأليف بعض العلماء كتباً خاصة عن هجاء المصاحف، اسموها رسم المصحف، وكتباً عامة عن الكتابة والاملاء.

٢- ومنهم من رأى أن رسم المصحف ليس توقيفياً وأنه لامانع من تغيير هذا الرسم حسبما تقتضيه قواعد الرسم الحديثة، وممن ناصر هذا المذهب ابو بكر الباقلائي (ت ٤٠٣هـ) وابن خلدون وكثير من المعاصرين.^(٤)

٣- ومنهم من يرى جواز كتابته بالرسم الحديث لعامة الناس حسب قواعد الخط في اي عصر، مع الإبقاء على الرسم العثماني والمحافظة عليه للعلماء والخاصة، وممن ناصر هذا المذهب الشيخ العز بن عبد السلام وبدر الدين الزركشي.^(٥) ونخلص مما مضى:

- ما ذكره الحريري موافق للعلماء.
- منهم من ساوى بين الحذف والإثبات، ومنهم من وضع للحذف شروطاً.
- اجتمعت المصاحف على حذف الالف من (ملك يوم الدين).
- الاختلاف الذي حدث بين العلماء ليس اختلافاً جوهرياً، وإنما اختلاف في الرسم لم يصل الى درجة التعقيد، تسهيلاً لطالب اللغة العربية وحفاظاً على بقائها وشاهداً على خدمة علماء اللغة عبر القرون لخدمتها العلمية المباركة.

٤- الخطأ في كتابة لفظة (كلما) موصولة في كل موطن:

قال الحريري: ((وَمِنْ ذَلِكَ أَنَّهُمْ يَكْتُبُونَ (كلما) مَوْصُولَةً فِي كُلِّ مَوْطِنٍ، وَالصَّوَابُ أَنْ تَكْتُبَ مَوْصُولَةً إِذَا كَانَتْ بِمَعْنَى كُلِّ وَقْتٍ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: {كَلِمًا أَوْقَدُوا نَارًا لِلْحَرْبِ أَطْفَافًا اللَّهُ}. المائدة: ٦٤

وإن وقعت ما المقترنة بها موقع (الذي) كتبت مفصولة، نحو كل ما عندك حسن، لأن تقديره: كل الذي عندك حسن)).^(٦) في هذه المسألة خطأ الحريري من يكتب (كلما) موصولة في كل موطن، واستصوب التفريق بين حالين لها، فإذا كانت بمعنى كل وقت، كتبت موصولة (كلما)، وإن كانت بمعنى الذي فتكتب مفصولة، (كل ما). هناك من يؤيد ما ذهب اليه الحريري، فابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ) أعطى أمثلة لذلك، نحو قولك: كل ما كان منك حسن، وإن كل ما تأتبه جميل، فنقطع (ما) لأنها في موضع الاسم، أي (الذي)، فإذا لم تكن في موضع الاسم وصلتها فنقول: كلما جئتكم بررتي... يعني كل وقت جئتكم^(٧).

وعند ابن السراج، إذا صلح وضع (ما) بدلا من (الذي) فالأحسن أن تفصلها^(٨) كما تفصلها إذا كان يصلح ان تضع بدلا من (ما) لفظة (شيء)، ففي جملة: كل ما اعطيتني كثير طيب، يجوز ان تقول: كل شيء اعطيتني كثير طيب^(٩)، وبصيغة أخرى عبر

(١) ينظر: م ن/ ٨٦

(٢) ينظر: م ن/ ٨٧

(٣) والعجيب أنه قد قال في كلامه عن حذف همزة الوصل من البسمة ان ابقاء طريقة رسم البسمة المعهودة خير من تغييرها لأن كتابتها بهيئتها المعروفة لدينا من رسم المصحف العثماني، ينظر العلة ٧١/

(٤) ينظر: الانتصار للقران - الباقلاني (ت ٤٠٣هـ/ ٥٤٧)، مناهل العرفان - الزرقاني (ت ١٣٦٧هـ/ ١٣٧٣)، ورسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة - شعبان محمد اسماعيل ٦٣/

(٥) ينظر: البرهان - الزركشي ٣٧٩/١

(٦) درة الغواص ٢٧٥/

(٧) ينظر: ادب الكاتب ٢٣٤، وكتاب الخط - الزجاجة ٦١، وباب الهجاء ٢٢/

(٨) ينظر: كتاب الخط (رسالة) ٢١٣/

عنها الصولي فقال: و(كلما) اذا اردت بها الجزاء كقولك: كلما فعلت فعلت، كتبت بها حرفا واحدا، أي وصلتها، لأنها أداة، وإذا اردت بها معنى (الذي) كقولك: كلما فعلت فصواب، فاقطع (كل) من (ما)^(١) وقال النحاس (٣٣٨هـ): وإنما تكتب (كلما) متصلة اذا كانت بمعنى (اذا)^(٢)، ويعني بذلك اذا كانت بمعنى الشرط مثل: كلما جئتي اكرمتك، اي اذا جئتي، وقال ابن درستويه: وكذا تكون موصولة اذا كانت (ما) لغوا، اي زائدة مثل: انت اكمل من كلما رجل.

- وقال ابن درستويه (٣٤٧هـ): وإذا أُعمل فيه ما قبله أو أُبدئ به لم تكن فيه مجازاة ولا مضارعة للظروف، ولا كانت (ما) لغوا، أفصل كقولك: كلما سألتني مبدول لك، وكلما جئتي مرتان، وكل مالِك ألفان، ورضيت بكل ما صنعت، وقبلت كل ما قلت، ولك كل ما عندي^(٣)، وقال نصر الهوريني: ولا توصل (ما) ب(كل) ان كانت كلمة (كل) مرفوعة او مجرورة او منصوبة على المفعولية مثل قولك: كل ما جاز بيعه جاز رهنه، ورضيت بكل ما قضيته، واستحسن كل ماقلته، فتفصل في الاحوال الثلاثة لأن (ما) موصولة او اسمية^(٤)، وقال: وإنما توصل بها اذا كانت منصوبة على الظرفية بمعنى (كل وقت او كل حين او كل مرة) فتحتاج الى الجواب والجزاء العامل فيها النصب.^(٥)

أما في القرآن الكريم فقد جاءت (كلما) موصولة و(كل ما) مفصولة في عدة مواضع، اختلف علماء رسم المصحف في اكثرها، فقال المهدوي (ت ٤٤٠هـ): حرفان مقطوعان (اي مفصولان) الاول: في قوله تعالى: ﴿كُلُّ مَارِدٍّ إِلَى الْفِتْنَةِ أَرْكَسُوفِيهَا﴾ النساء: ٩١، والثاني في قوله تعالى: ﴿وَمَا تَنْكُم مِّنْ كُلِّ مَاسٍ أَلْتُمُوهُ﴾ إبراهيم: ٣٤، وماسواهما موصول^(٦)، وذكر الداني القطع في الآيتين، ثم ذكر الخلاف في موضع النساء فقط^(٧)، وذكر ابن نجاح الاموي الاجماع على القطع في حرف ابراهيم، والخلاف في حرفي النساء، والمؤمنون في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا تَتْرَآ كُلَّ مَآجَةٍ أُمَّةً رَّسُولًا كَذَّبُوهُ﴾ المؤمنون ٤٤^(٨)، وذكر ابن الجزري الاتفاق على حرف ابراهيم، والخلاف في الاحرف الاخرى^(٩)، ومن التعليقات اللطيفة التي تبين سبب وصل وقطع (كلما) في القرآن الكريم مقاله المراكشي: ومن ذلك (كلما) كله موصول إلا ثلاثة أحرف: أحدها في النساء ﴿كُلُّ مَارِدٍّ إِلَى الْفِتْنَةِ أَرْكَسُوفِيهَا﴾، فما ردوا إليه ليس شيئا واحدا في الوجود بل أنواع مختلفة في الوجود وصفة ردهم ليست واحدة بل متنوعة فانفصل ما لأنه لعموم شيء مفصل في الوجود، وفي سورة إبراهيم: ﴿وَمَا تَنْكُم مِّنْ كُلِّ مَاسٍ أَلْتُمُوهُ﴾ فحرف ما وقع على أنواع مفصلة في الوجود وفي قد أفلح: ﴿ثُمَّ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا تَتْرَآ كُلَّ مَآجَةٍ أُمَّةً رَّسُولًا كَذَّبُوهُ﴾.

والأهم مختلفة في الوجود فحرف "ما" وقع على تفاصيل موجودة ففصل: وهذا على خلاف حال الحرف الذي قال فيه تعالى: (كُلَّمَا جَاءَهُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُهُمْ فَرِيقًا كَذَّبُوا وَفَرِيقًا يَقْتُلُونَ) فإن هؤلاء هم بنو إسرائيل أمة واحدة. يدلك عليه قوله تعالى: (فَلَمَّ تَقْتُلُوا أَنْبِيَاءَ اللَّهِ مِنْ قَبْلُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ) والحاضرون على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يباشروا قتل الأنبياء من قبل إنما باشروا آبائهم، لكن مذهبهم في ذلك واحد ورأيهم فيه سواء. فحرف "ما" إنما شمل تفاصيل الزمان. وهو تفصيل لا مفصل له في الوجود إلا بالعرض والنوهم، لا بالحس. فوصلت كل لإتصال الأزمنة في الوجود وتلازم أفرادها المتوهم، وكذلك: (كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ

(١) ينظر: م ن/ ٢١٣

(٢) ينظر: ادب الكتاب ٢٥٨/

(٣) ينظر: عمدة الكتاب ١٨٥/١

(٤) ينظر: كتاب الكتاب ٥٥/

(٥) ينظر: المطالع النصرية (قواعد الاملاء) ٧٣/

(٦) ينظر: م ن/ ٧٣

(٧) ينظر: هجاء مصاحف الامصار ٤٧/، وكتاب البديع في معرفة مارسم في مصحف عثمان - الجهني (ت ٤٤٢هـ/ ٢٢٢)، والمقنع/ ٧٩

(٨) ينظر: المقنع/ ٧٩، ونثر المرجان ٢٠٣/

(٩) ينظر: مختصر التبيين ٤١٠/٢، ونثر المرجان/ ٢٠٣

(١٠) ينظر: النشر في القراءات العشر/ ١٤٩، ونثر المرجان/ ٢٠٣

رزقاً قالوا) هذا موصول لأن حرف "ما" جاء لتعميم الأزمنة. ولا تفصيل فيها في الوجود. وما رزقوا هو غير مختلف لقوله تعالى: (وَأَتَوْا بِهِ مُتَشَابِهًا)^(١).

ونخلص مما مضى الى:

- اتفاق علماء الرسم والهجاء على فصل (كل ما) اذا كانت (ما) تعني (الذي) ووصلها (كلما) اذا كان معناها كل وقت .
- لكن اختلف شيوخ رسم المصحف على رسمها في القرآن الكريم، وقد يكون ذلك بسبب تفسيراتهم للآيات الكريمة التي وردت فيها.
- اما الآيات القرآنية التي وردت فيها (كلما) موصولة وموصولة تحتاج الى دراسة دلالية تفسيرية لمحاولة فهمها واحتمالية الجزم بفصلها او وصلها اعتمادا على معناها، وذلك لعدم تمكن هذا البحث من دراستها الان، لأنها ستكون مطولة وستزيد من عدد صفحات البحث المقررة في التعليمات.

٥- فصل ووصل لفظة (مَنْ) عن بعض الالفاظ:

قال الحريري: ((وأما (مَنْ) اذا اتصلت بلفظة (كل) او بلفظة (مع) لم تكتب إلا مفصولة، وإنما كتبت موصولة في (عَمَنْ) و(مِمَّنْ) لأجل ادغام النون في الميم))^(٢)

في هذه المسألة أكد الحريري قاعدة فصل الاداة (مَنْ) ووصلها ليتحاشى الناس الخطأ عند كتابتها.

جاءت لفظة (مَنْ) على اربعة اوجه: شرطية، مثل: مَنْ يكرمني أكرمه، واستفهامية، مثل: مَنْأبوك؟ وموصولة بمعنى الذي، مثل: مَنْ كلمني عمرو، وموصوفة، مثل: رأيت مَنْ ظريفا^(٣)، والقياس يقتضي أن تكتب منفصلة على اختلاف نوعها، إلا أنها رسمت متصلة مع ثلاثة احرف هي (مِنْ) و(عَنْ) و(فِي).

أما الحرفان الاولان فيتفقان في انتهائهما بحرف النون الساكنة لذا تشابهن علّة وصل كلّ منهما بـ(مَنْ) لدى اكثر العلماء، إذ ذكروهما في موضع واحد غالبا^(٤)، فلعلماء في وصل (مَنْ) بـ(مِنْ) و(عَنْ) رأيان:

الاول: قول ابن قتيبة: تكتب عَمَنْ سألت؟ ومِمَّن طلبت؟ فتصل للادغام، وهي ههنا بمعنى الاستفهام، تريد: عن أي الناس سألت؟ ومن أيهم طلبت؟ وتكتب "سَلْ عَمَنْ أحببت" و "اطلب مِمَّن أحببت" فتصل أيضاً، وهي في موضع الاسم للادغام^(٥)، فعلة وصل الحرفين بـ(مَنْ) هي الادغام على رأي ابن قتيبة وهو ما ذهب اليه ابن درستويه ايضا^(٦)، ويرى ابو نصر الهوريني أن كلمة (مَنْ) المستعملة في موضعها سواء كانت استفهامية، أو موصولة، أو موصوفة، أو شرطية توصل بـ(مِنْ) و(عَنْ) لفائدة الاختصار بحذف النون.^(٧)

الثاني: ما ذهب اليه الزجاجي بقوله: أما (عَنْ) و(مَنْ) فالاختيار ان يكونا مفصولين^(٨)، وينسب السيوطي هذا الرأي الى ابن عصفور ايضا^(٩)، وينسب الى ابن مالك قوله ((ان الغالب الوصل ويجوز الفصل))^(١٠) وذهب الى هذا الرأي ابو حيان الاندلسي ايضا^(١١) وعند ابن الدهشة: تكتب مفصولة اذا كانت غير استفهامية^(١٢)، كما وُصِلَتْ (مِنْ) بـ(مَنْ) سواء كانت (مَنْ) موصولة أم موصوفة أم استفهامية أم شرطية نحو: أخذتُ الدرهم مِمَّن أخذته منه، ومِمَّن أنت؟ في الاستفهام، ومِمَّن تأخذ درهما آخذُ منه، في الشرط،

(١) عنوان الدليل/ ١٢٠

(٢) درة الغواص / ٢٧٧

(٣) ينظر: الازهية في علم الحروف - ابو الحسن الهروي / ١٠٠

(٤) ينظر: العلة الاملائية/ ١١٤

(٥) ادب الكاتب / ٢٣٧، وينظر: عمدة الكتاب / ٤٥، وباب الهجاء / ٢٢

(٦) ينظر: كتاب الكتاب / ٥٨، والعلة الاملائية/ ١١٥

(٧) ينظر: المطالع النصرية/ ٧٤

(٨) ينظر: كتاب الخط / ٦١

(٩) ينظر: همع الهوامع / ٥١٣/٣

(١٠) ينظر: همع الهوامع / ٥١٣/٣

(١١) ينظر: الهجاء/ ٤٨

(١٢) ينظر: وسيلة الاصابة (رسالة)/ ١٩

وقد وُصلت بها لأنهما مشتبهان خطأً، فلو أنك كتبت: مَنْ مَنْ، لكانا مشتبهين، فلذلك وُصلا، وأدغمت نون (مَنْ) في ميم (مَنْ)^(١) أما في القرآن الكريم، فإن (عَنْ) مكتوبة في المصحف بغير نون (أي موصولة) في سائر القرآن سوى موضعين، في قوله تعالى: ﴿وَيَصْرِفُهُ عَنْ مَنْ يَشَاءُ﴾ النور: ٤٣، وقوله تعالى: ﴿فَأَعْرِضْ عَنْ مَنْ قَوْلُكَ عَنْ ذِكْرِنَا وَلَوْ يُرِيدُ إِلَّا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾ النجم^(٢) ومن التفسيرات اللطيفة عن الفصل والوصل ما قاله المراكشي: اعلم أن الموصول في الوجود توصل كلمته في الخط كما توصل حروف الكلمة الواحدة، والمفصول معنى في الوجود يُفصل في الخط كما تفصل كلمة عن كلمة^(٣)، فقال عن فصل (مَنْ) في الآيتين: حرف (مَنْ) فيهما كلي وحرف (عَنْ) للمجاورة، والمجاورة عن الكلي مجاوزة عن جميع جزئياته دون العكس، فلا وصلة بين الحرفين في الوجود، فلا يوصلان في الخط.^(٤)

أما وصل (أَمْ) بـ(مَنْ)، فجميع ما في كتاب الله تعالى من ذكر (أَمْ) بميم واحدة (أي موصولة) إلا أربعة احرف فإنها مقطوعة:

- ١- في سورة النساء قوله تعالى: ﴿أَمْ مَنْ يَكُونُ عَلَيْهِمْ وَكِيلًا﴾
- ٢- في سورة التوبة قوله تعالى: ﴿أَمْ مَنْ أَسْكَسَ ثَيْبَهُ عَلَىٰ شَفَا حُجْرٍ هَكَذَا﴾
- ٣- في سورة الصافات: ﴿فَأَسْتَفْهِمُ أَمْ أَشَدَّ خَلْقًا أَمْ مَنْ خَلَقْنَا إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ طِينٍ لَازِبٍ﴾
- ٤- في سورة السجدة قوله تعالى: ﴿أَفَمَنْ يَلْقَىٰ فِي النَّارِ خَيْرًا أَمْ مَنْ يَأْتِيهِمْ يَوْمَ الْقِيَمَةِ﴾^(٥)

أما وصل (مَنْ) الموصولة بـ(مَنْ) الجارة، فإنها ترسم موصولة (مَمَّن) حيث وقعت في القرآن الكريم^(٦)، أما وصل (مَنْ) بـ(في) فعند ابن السراج تكتب: فيمن رغبت؟ فتصل في الاستفهام، ويفصلونها إذا كانت (مَنْ) بمعنى (الذي)، نحو قولك: كن في مَنْ تحب ومع مَنْ، مفصولة استفهاما وغير استفهام^(٧) أما وصل (مَنْ) بـ(مع) و(كل) فتقطع، وتكتب مع مَنْ أنت؟ وكذلك (كل مَنْ) مقطوعة في كل حال.^(٨)

- ونخلص مما مضى ما يأتي:

ما ذكره الحريري موافق لعلماء الخط، لكن أجاز قسم من العلماء فصل بعض الالفاظ.

- لذلك يبدو أن هناك بعض الاختلاف قد حدث بين قسم من العلماء.

- أما شيوخ الرسم القرآني فهناك آيات اتفقوا على الوصل فيها، وآيات اتفقوا على الفصل فيها على نحو ما ذكرنا في البحث.

٦- الخطأ بعدم التفريق بين كتابة الاداة (لا) الداخلة على (هل) و(بل):

قال الحريري: ((كَذَلِكَ لَا يَفْرُقُونَ فِي الْكِتَابَةِ بَيْنَ مَوْطِنِي (لَا) الدَّاخِلَةِ عَلَى (هَلْ وَبَلْ)، وَقَدْ فَرَّقَ بَيْنَهُمَا الْعُلَمَاءُ بِأَصُولِ الْهَجَاءِ، فَقَالُوا: تَكْتُبُ (هَلَا) مَوْصُولَةً وَ (بَلْ لَا) مَفْصُولَةً، وَعَلَوْا ذَلِكَ بِأَنَّ (لَا) لَمْ تَغْيِرْ مَعْنَى (بَلْ) لَمَا دَخَلَتْ عَلَيْهَا، وَغَيَّرَتْ مَعْنَى (هَلْ)، فَنَقَلْنَاهَا مِنْ أَهْوَاتِ الْإِسْتِفْهَامِ إِلَى حَيْزِ التَّحْضِيضِ، فَلَذَلِكَ رَكِبَتْ مَعَهَا، وَجَعَلْنَا بِمَنْزِلَةِ الْكَلِمَةِ الْوَاحِدَةِ)).^(٩)

هذه المسألة في موضوع الفصل والوصل في الهجاء (الاملاء)، إذ أن الناس يخطئون فلا يفرقون في الكتابة بين الاداة (لا) الداخلة على (هل وبل).

(١) ينظر: الهجاء - أبو حيان ٤٧/

(٢) ينظر: هجاء مصاحف الامصار ٤٤، وكتاب البديع ٢٦ والمقتع ٧٦، والنشر ١٤٩/٢

(٣) ينظر: عنوان الدليل ١٢٩/

(٤) ينظر: م ن/ ١٢٩

(٥) ينظر: كتاب البديع ٢٧، والمقتع ٦٧، والنشر ١٤٩/٢

(٦) ينظر: نثر المرجان ٢٠٣/

(٧) ينظر: كتاب الخطر رسالة ٢١٨/

(٨) ينظر: م ن/ ٢١٨

(٩) درة الغواص ٢٧٨/

قال ابن درستويه (ت ٣٤٧هـ) في ذلك :اعلم أن كل حرف من حروف المعجم يُوصل بما بعده من الكلمة التي هو فيها ويفصل، مما في غيرها إلا ستة احرف من المعجم لا تتصل بما بعدها البتة إن كانتا في كلمة واحدة وهي: الالف والذال والذال والراء والزاي والفاء، والكلام مؤلف من جميع الحروف، وحق كل كلمة أن تقع مفصولة في الكتاب مما قبلها وبعدها ليدل كل على ما وُضع له مفردا، إلا أن تقع قبل الكلمة أو بعدها كلمة على حرف واحد فيجب وصلها بها، لأن العرب لا تنطق بحرف واحد مفردا فتبتدئ به وتقف عليه، فكذاك يجب أن لا يفرد مثل ذلك في الكتاب إتباعا للفظ إلا أن يكون حرفا من الاحرف الستة التي لا تتصل بما بعدها^(١)، فالأصل ان تكتب الكلمات مفصولة بعضها عن بعض ((لأن كل كلمة تدل على معنى غير معنى الكلمة الاخرى، فكما ان المعنيين متميزان فكذاك اللفظ المعبر عنهما يكون متميزا، وكذلك الخط النائب عن اللفظ يكون متميزا بفصله عن غيره))^(٢)، ومن الاحرف التي يصيبها الفصل والوصل، (هـ) التي قال عنها سيويوه (ت ١٨٠هـ): جعلوا (هـ) بمنزلة حرف واحد فإنما هي (هـ) و(لا)، وأخلصوها للفعل حيث دخل فيها معنى التحضيض، وقد يجوز في الشعر تقديم الاسم^(٣)، وقال ابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ): وتكتب (هـ) فعلت) فتصل، وتكتب (بل لا تفعل) فقطع، والفرق بينهما أن (لا) اذا دخلت على (هـ) تغير معناها فكأنها معها حرف واحد، وإنما هي (لا) التي تدخل للإباء (اي الامتناع) نحو: بل يفعل، بل لا يفعل، مثل كي يفعل، وكي لا يفعل^(٤)، فتكتب موصولة وتندغم، ألا ترى أنها أزلت المعنى الذي كانت عليه من الاستفهام الى التحضيض.

وأما (بل لا) فكتبوها مقطوعة، قالوا الفرق بينها وبين (هـ)، أن (لا) اذا دخلت على (هـ) تغير معناها، اما (لا) فلا تغير معنى (بل)^(٥)، ويذكر ابن درستويه لوصل (لا) ب(هـ) أكثر من علة، فيقول: إن (هـ) بمنزلة الف الاستفهام وإن كانت على حرفين، وقد لحقها في اللفظ الادغام، ولأن معنى الاستفهام ب(هـ) يؤول الى التوبيخ^(٦)، وقال ابو البركات (ت ٥٧٧هـ): إن الحروف اذا رُكبت تغير حكمها عما كانت عليه قبل التركيب، وإنما تغير حكم (هـ) لأن (هـ) ذهب منها معنى الاستفهام فجاز ان يتغير حكمها^(٧)، وقال نصر الهوري (ت ١٢٩١هـ): لا توصل (لا) ب(هـ) في الاستفهام ولا ب(بل) نحو: ﴿كَلَّا بَلْ لَا تَكْرُمُونَ الْيَتِيمَ﴾^(٨) : الفجر، فإن قيل: كيف هذا مع أنها وصلت بها في أحاديث كثيرة؟ منها حديث: هـ لا بكرة تلاعبها وتلاعبك؟^(٩)، قلنا إن (هـ) في هذا الحديث وأمثاله ليست مركبة من (هـ) الاستفهامية و(لا) النافية، بل هي كلمة بسيطة موضوعة للتحريض على الفعل إن كان ما بعدها مستقبلا، وتسمى تحضيضية، وللتوبيخ او التنديد اذا كان الفعل بعدها ماضيا، كما في الحديث المذكور، ولا يليها إلا الفعل لفظا او تقديرا، وقد صرح به في رواية أخرى: هـ لا تزوجت بكرة؟ وهي في هذا الحديث للتنديد^(٩).

ومن المعاصرين من دعا الى الفصل لأنه الاصل، وعدم الاعتداد بالادغام لانه واقع في كلمتين^(١٠)، وهذا ما دعا اليه الصولي عندما كان يتكلم عن فصل (لا) عن (أن) : قال: ((يكتبون أحب أن لاتفعل كذا بألف ونون، وتكون (لا) مقطوعة منها وهو أجود لأن القارئ ربما احتاج أن يقف على النون والكتاب على الوقف))^(١١)، إلا أننا وجدناه في مكان آخر يقول: إلا أن قاعدة فصل الكلمات لم تستطع ملائمة كل مفردات اللغة العربية، وقواعدها النحوية^(١٢).

ونخلص مما مضى الى أن:

- (١) ينظر: كتاب الكتاب -ابن درستويه/ ٤٧
- (٢) صبح الاعشى في صناعة الانشاء ٢١٢/٣، والعلة الاملائية/ ٩٦
- (٣) ينظر: الكتاب -١١٥/٣-٥/٣
- (٤) ينظر: ادب الكاتب / ٢٤٠، وعمدة الكتاب - النحاس/ ١٨٣
- (٥) ينظر: كتاب الخط (رسالة)-ابن السراج/ ٢٢٠
- (٦) كتاب الكتاب / ٦٠
- (٧) ينظر: الانصاف في مسائل الخلاف - الانباري/ ١٧٥
- (٨) ينظر: صحيح البخاري- باب تستحد المغيبة- ٢٠٩/٥، والمطالع النصرية (قواعد الاملاء)/ ٨١
- (٩) ينظر: صحيح البخاري- باب استئذان الرجل الامام- ١٠٨٣/٣، والمطالع النصرية (قواعد الاملاء)/ ٨١
- (١٠) ينظر: العلة الاملائية / ١١٤
- (١١) ادب الكتاب ٢٥٨/١، والعلة الاملائية/ ١١٤
- (١٢) ينظر: العلة الاملائية / ٩٦

ما ذكره الحريري موافق لعلماء الرسم.

- للوصل اسبابه وللفصل اسبابه وذلك على حسب السياق.

- قد يتغير المعنى في الوصل والفصل.

- اذن الالتزام بأراء العلماء القدماء هو الاحوط، وهو أن تكتب (هلا) موصولة و(بل لا) مفصولة.

- دعا قسم من المعاصرين الى الفصل لأنه الاصل.

٧- الخطأ بعدم التفرقة بين مايكتب بواو واحدة وما يكتب بواوين:

قال الحريري (ت٥١٦هـ): ((ومن اوهامهم في الهجاء أنهم لا يفرقون بين ما يجب أن يكتب بواو واحدة وما يكتب بواوين، ولا يميزون بين هذين النوعين، والاختيار عند أرباب هذا العلم أن يكتب داود وطاوس وناوس بواو واحدة للتخفيف...)).^(١) في هذه المسألة ذكر الحريري أن بعض الناس لا يميزون بين ما يجب كتابة الكلمة بواو واحدة وبين التي تكتب بواوين، وذكر أن الصواب كتابة داود بواو واحدة. وللعلماء في هذه المسألة ثلاثة آراء:

١- في اللغة العربية حروف تحذف من الكتابة وتثبت في النطق، منها حرف الواو، إذا اجتمعت مع واو أخرى، وانضمت الاولى، مثل: طاوُس، فالاصل أن تكتب طاووس^(٢)، والسبب في ذلك عند ابن قتيبة (ت٢٧٦هـ) أن طاوس وناوس وداود تنطق بواو واحدة وتحذف واحدة استخفافاً، اذا كان ما بقي دليلاً على ما ذهب.^(٣) وليس معنى ذلك أن يحذف اي حرف اذا اجتمع مع حرف آخر، قال ابن السراج (ت٣١٦هـ) ((اعلم أنه ليس لك أن تحذف كلما اجتمع صورتان من اي حرف كان، وإنما المكروه من ذلك اجتماع الفين وواوين، فأما ما سوى ذلك من الحروف فلا يحذف إلا ما قد أصطلح على حذفه)).^(٤)

كما لا يحذف أحد الواوين اذا كان الاول مفتوحاً مثل: احتووا، وعلل ابن السراج منع الحذف في هذا الموضع قائلاً ((وإنما فعلوا ذلك لأن بين الواوين حرفاً قد سقط وهو الالف، كان الاصل احتوى.. فلما دخلت الواو حذفت الالف، فلهذا جمعوا بين الواوين...)).^(٥) ويكتب داود بواو واحدة في كل القرآن^(٦)، كما لا تحذف الواو اذا ادى ذلك الى لبس بما يشابهها مثل (ذو) كي لا تلبس بـ(ذو) للمفرد^(٧)، وقال الاموي (ت٤٩٦هـ): تكتب بواو واحدة، الاولى المتحركة بالضم، على الاختصار وكراهة اجتماع واوين وتحذف الثانية الساكنة^(٨)، وللمراكشي (ت٧٢١هـ) في هذا الحذف زيادة توضيح في بناء الكلمة إذ قال: ((الواو الناقصة من الخط علامة على التخفيف وموازاة العلم.. فإذا اجتمع واوان والضم، فتحذف الواو التي لا تكون عمدة في الكلمة وتبقى التي هي عمدة ثابتة سواء كانت الكلمة فعلاً مثل: (وؤ) أو اسماً مثل (داؤد) إلا أن يقوّي كل واحد منهما فيثبتان جميعاً مثل (پ) فإن الواو الاولى تنوب عن حرفين لأجل الادغام فوقيت في الكلمة، والواو الثانية ضمير الفاعلين فثبتا جميعاً)).^(٩)

٢- أجاز بعضهم كتابة ذلك بواوين^(١٠)، وقال الصولي (ت٣٣٥هـ): ومن كتبه بواوين على الاصل فقد أصاب^(١١)، وقال ابن الدهان (ت٥٦٩هـ): طاووس إن كتبه بواوين جاز ذلك لأنه ليس بعلم.. فإن جعلته علماً كان مثل داود يجوز أن تكتبه بواوين^(١٢)، وقال القلقشندي (٨٢١هـ) وكتب بعضهم طاووس ونحوه بواوين على الاصل، والقياس الاقتصار على واو واحدة كراهة اجتماع مثلين^(١٣).

(١) درة الغواص/ ٢٧٨

(٢) ينظر: العلة الاملائية/ ٨٧

(٣) ينظر: ادب الكاتب / ٢٤٢، واللباب في البناء والاعراب / ٤٨٨، والعلة الاملائية / ٨٧

(٤) كتاب الخط- ابن السراج (رسالة) / ١٩٤

(٥) كتاب الخط - ابن السراج (رسالة) / ١٩٥ والعلة الاملائية/ ٨٨

(٦) ينظر: المقنع في هجاء مصاحف الامصار / ٣٠، وكتاب الهجاء (مجهول المؤلف) / ١١٧

(٧) ينظر: شرح المقدمة المحسبة - ابن بابشاذ / ٤٦١/٢ والممتع في التصريف - ابن عصفور (٦٦٩هـ) - باب معتل العين / ٣١٨، والعلة الاملائية / ٨٨

(٨) ينظر: مختصر التبيين لهجاء التنزيل / ٢٩٩/٢

(٩) عنوان الدليل في مرسوم خط التنزيل / ١٣

(١٠) ينظر: كتاب الخط - ابن السراج (رسالة) / ١٩٥ - لابن السراج رأيين الاول قد ذكرناه آنفاً وهو بواو واحدة، والثاني هنا، بواوين.

٣- رأي المعاصرين:

- قال عبدالعليم ابراهيم: وأرى عدم حذف الواو من داوود وأمثاله ليظل الرسم الاملائي مطابقاً للنطق.^(٤)
- واقترح اعضاء لجنة الاملاء في مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن كل ماينطق به يُرسم في الاملاء مثل داوود وطاووس.^(٥)
- ودعا الى هذا الرأي المؤتمر الثقافي للجامعة العربية في مشروع تيسير الاملاء^(٦)، وأعضاء لجنة اللغة العربية في المجمع العلمي العراقي^(٧).

ونخلص مما مضى الى أن:

- الاصل ان تُكتب داوود بواوين.
- تحذف واحدة من الخط استخفاً ويبقى النطق بواوين.
- تحذف الثانية بشرط ضم الاولى.
- لا تحذف اذا أدى ذلك الى لبس بغيره.
- اجاز بعض العلماء الكتابة بواوين.
- في القران يكتب واو واحدة، ويقرأ نطقاً بواوين.

٨- مما يجب أن يكتب موصولين:

قال الحريري: ((ومما يجب أن يكتب موصولين ثلثمائة وستمئة، والعة في ذلك أن ثلثمائة حذفت ألفها فجعل الوصل فيها عوضاً من الحذف، وأن ستمائة كان أصلها سدساً فقلبت السين تاء وجعل الوصل عوضاً من الادغام)).^(٨) في هذه المسألة أكد الحريري قاعدة وجوب وصل ثلثمائة وستمئة أثناء الكتابة.

للعلماء في مسألة الفصل والوصل في الاعداد من (ثلاثة) الى (تسعة) بلفظ (مائة) عدة آراء منها:

- ١- منهم من اجاز حذف الالف واثبتاتها لقسم من الاعداد التي في بنيتها ألف، قال ابن قتيبة: و"ثلاثة وثلثون" بغير ألف، و"ثمانية" بغير ألف، و"ثمانون" أثبت بعضهم الألف لما حذف الياء، وحذفها بعضهم، و"ثمان عشرة" بألف وبغير ألف: إن جعلت فيها الياء حذفت الألف، وإن حذفت الياء منها أثبت الألف، قال الأعشى:

ولقد شربتُ ثَمَانِيَا وَثَمَانِيَا... وَثَمَانَ عَشْرَةَ وَثَلَاثِينَ وَأَرْبَعًا

و"ثمان" إذا كتبتها مفردة غير مضافة أثبت فيها الألف وحذفت الياء، وإذا أضفتها أثبت الياء وحذفت الألف، فتكتب "لثمني ليالٍ خلون" و"لثمني نسوة"^(٩).

- ٢- اتفق علماء رسم المصاحف على حذف الالف من الكل حيثما وقع وكيفما وقع للأختصار، أي من (ثلاثة وثلث وثلثون وثمانية وثمانين).^(١٠)

(١) ينظر: ادب الكتاب / ٢٥١

(٢) ينظر: باب الهجاء - ابن الدهان / ٣٨

(٣) ينظر: صبح الاعشى / ١٩٥/٣

(٤) ينظر: الاملاء والترقيم / ١٢٤، والعة الاملائية / ٨٩

(٥) ينظر: مشروع تيسير الاملاء / ٩٩، والعة الاملائية / ٨٩

(٦) ينظر: مشروع تيسير الاملاء / ٩٩، والعة الاملائية / ٨٩

(٧) ينظر: مشروع تيسير الاملاء / ١٠١

(٨) درة الغواص / ٢٨٢، الحذف لايشمل الف (مائة) لأنها مزيدة للفرق بينها وبين (منه).

(٩) ادب الكاتب / ٢٣٣، البيت ليس في ديوان الأعشى بتحقيق د.محمد حسين، وهو في طبعة بتحقيق د.محمد احمد قاسم، وقد استشهد به ابن قتيبة وابو حيان على حذف الالف من ثمانيا وثمانيا، وإثبات الالف في ثمان عشرة التي حذفت ياؤها لئلا يتوالى الحذف، ينظر الهجاء - ابو حيان / ١٢٩، والديوان / ٤٥٧، والشعر والشعراء / ٢٥٠/١، وفيه: فلاشربن بدلا من لقد شربت، وممن اجاز الوجهين ابن السراج، ينظر: كتاب الخط / ٢٢٨ وتثقيف اللسان / ٣٨٥

(١٠) ينظر: المقنع / ٢٧، والجامع لما يحتاج اليه رسم المصحف / ٣٥٠، ونثر المرجان / ٩٨

٣- أما علماء العربية فقد اتفقوا على حذف الالف من الثلاث والثلاثين فقط^(١)، وخصه ابن درستويه بـ(بثلثمائة وستمائة) وعلل وصلهما بأنهما كانا عددا مضافا وكثر استعمالهما ولم يكونا مما يعرف أو يعطف، كخمس وسبع^(٢)، وهذا الذي ذهب اليه الحريري في بداية المسألة.

٤- أما المعاصرون فقد اتفقوا على الوصل وحذف الالف من الاعداد من ثلاثة الى تسعة اذا رُكِّب مع مائة^(٣).

وقال الدكتور حيدر التميمي: إن نظرة تأمل لتعليل ابن درستويه توضح مدى التكلف فيه، إذ لا جدوى من ربط قواعد الاملاء بأصل الكلمة ومراحل تطورها، فإن الاصلح أن تمثل الكلمة بحسب صورتها النهائية، وصفة العدد وكثرة استعماله ليس حجة لمخالفة القياس في الكتابة ووصل ماحقه الفصل، لذا كان الأولى أن تكتب هذه الاعداد منفصلة في نحو: ثلاث مئة وست مئة^(٤). ونخلص مما مضى ما يأتي:

- لم تكن المسألة كما حددها الحريري بوصل ثلثمائة وستمائة فقط.
- وربما هو لا يقصد التحديد بالعديدين فقط.
- من علماء العربية من حدد الحذف والوصل بـ(ثلاث وثلثين وستمائة) ومنهم من زاد قليلا.
- أما المعاصرون فقد وسعوا ذلك الى الاعداد كلها من ثلاثة الى تسعة.

الخاتمة

درس البحث ثماني مسائل في الاملاء (اي الاخطاء الكتابية او الهجائية) التي وضعها الحريري في آخر كتابه درة الغواص، وكان يصوّب ما يراه محتاجا من مسائل مخطوءة، وأحيانا نراه يذكر قاعدة لكتابة عدد من المسائل ليتحاشى الناس الخطأ فيها، وتبين من الدراسة اتفاق الحريري مع علماء الهجاء، وقد تناول البحث دراسة عدد من المسائل في الرسم القرآني لكونها ألفاظاً قرآنية، وقلما وجد البحث اختلافا بين شيوخ الرسم القرآني عن هذه المسائل، في حين وجدنا اختلافا يسيرا بين علماء الهجاء، ولم يكن البحث مخصصا للرسم القرآني، بل للهجاء بشكل عام، وكان هدف البحث معرفة مدى مطابقة تصويبات الحريري مع علماء الهجاء، وكان اصل الرجوع لمعرفة صحة آراء الحريري هو اهم المصادر في الهجاء والرسم القرآني وبعض المصادر النحوية والصرفية للقدماء والمعاصرين وبعض التفاسير للقران الكريم

المصادر

- ١- أتحاف فضلاء البشر في القراءات الاربعة عشر: احمد بن محمد بن احمد بن عبدالغني الدمياطي شهاب الدين الشهير بالبناء (ت١١١٧هـ) تحقيق: انس مهره، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ٢- اتمام الدراية لقراء النقاية: جلال الدين السيوطي (ت٩١١هـ) مطبعة مظهر العجائب، كلكتا، ١٩٦٤م.
- ٣- ادب الكاتب: ابن قتيبة عبدالله بن مسلم الدينوري (ت٢٧٦هـ)، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة.
- ٤- أدب الكاتب: ابوبكر محمد بن يحيى الصولي (ت٣٣٥هـ) نسخه وعنى بتصحيحه وتعليق حواشيه: محمد بهجت الاثري ونظر فيه علامة العراق: السيد محمد شكري الالوسي، المطبعة السلفية بمصر، المكتبة العربية ببغداد، ١٢٤١هـ.
- ٥- ارشاد الطالبين الى ضبط الكتاب المبين: محمد سالم محيسن، دار محيسن، القاهرة، ط١، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٢م.
- ٦- الازهية في علم الحروف: على بن محمد الهروي (ت٤١٥هـ) تحقيق: عبدالمعين الملوح، دمشق، ١٩٧١م.
- ٧- الاملاء العربي: احمد قبش، دار الرشيد، دمشق، ١٩٨٤م.

(١) ينظر: عمدة الكتاب ١٦٩، وشرح شافية ابن الحاجب ٣/٣٢٩، و٣/٣٣٢،

(٢) ينظر: كتاب الكتاب ٦٣، ودرة الغواص ٢٨٢، وجمع الهوامع ٥١٥/٣

(٣) ينظر: قواعد الاملاء - هارون/٤٨، والعلة الاملائية/١١٧، والاملاء العربي - احمد قبش/٨٨.

(٤) ينظر: العلة الاملائية ١١٨/

- ٨- الانتصار للقران: محمد بن الطيب بن محمد بن القاسم القاضي ابو بكر الباقلائي المالكي (ت ٤٠٢هـ) تحقيق: محمد عصام القضاة، دار الفتح، عمان، ط١، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م.
- ٩- الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الانتصاري ابو البركات كمال الدين الانباري (ت ٥٧٧هـ) المكتبة العصرية، ط١، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م.
- ١٠- الايضاح الساطع على المحتوى الجامع رسم الصحابة وضبط التابع: عبدالله بن الشيخ محمد الامين بن فال الشنقيطي (١٣٥٠هـ)، ط١، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، موريتانيا.
- ١١- باب الهجاء: صنعة الامام ابو محمد سعيد بن المبارك بن الدهان النحوي (ت ٥٦٩هـ)، تحقيق: فائز فارس، مؤسسة الرسالة، دار الامل، ط١، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م.
- ١٢- البديع في علم العربية: المبارك بن محمد الشيباني الجزري مجد الدين بن الاثير (ت ٦٠٦هـ)، حقق الجزء الاول فتحي احمد علي الدين، وحقق الجزء الثاني صالح حسن العايد، جامعة ام القرى، مركز احياء التراث الاسلامي، مكة، ١٤٢٠هـ.
- ١٣- البرهان في علوم القران: ابو عبدالله بدر الدين بن بهادر الزركشي (ت ٧٩٤هـ) تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم، ط١، ١٣٧٦هـ، ١٩٥٧م.
- ١٤- تاريخ القران وغرائب رسمه وحكمه: محمد طاهر الكردي، ط٢، مصر، ١٩٥٣.
- ١٥- تمرين الطلاب على صناعة الاعراب: خالد بن عبدالله الازهري، تحقيق: عبد الله بن عبد القادر المعلمي، دار ابن حزم، بيروت، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م.
- ١٦- الجامع لما يحتاج اليه رسم المصحف: ابن وثيق الاندلسي (ت ٦٥٤هـ) تحقيق: غانم قدوري الحمد، ١٩٨٨م، مطبعة العاني، بغداد، ط١.
- ١٧- درة الغواص في اوهام الخواص: القاسم بن علي الحريري (ت ٥١٦هـ) تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم، دار نهضة مصر، القاهرة، ١٧٥م.
- ١٨- ديوان الاعشى الكبير: قدم له وشرحه: د. محمد احمد قاسم، ط١، المكتبة الاسلامية، ١٤١٥هـ، ١٩٩٤م.
- ١٩- رسالة في رسم المصحف: ابن وثيق الاندلسي (ت ٦٥٤هـ)، تحقيق: ابو عبدالله احمد بن اسماعيل بن احمد آل عبداللطيف، مكتبة ابن عباس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ١٤٣٢هـ، ٢٠١١م.
- ٢٠- رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة: شعبان محمد اسماعيل، دار السلام للنشر، ط٢.
- ٢١- رياض الطالبين: جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ) تحقيق: عبدالحكيم الانيس، دائرة الشؤون الاسلامية والعمل الخيري، دبي، ط١، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م.
- ٢٢- شرح جمل الزجاجة: ابو الحسن علي بن محمد بن علي الاشيلي الشهير بابن خروف (ت ٦٠٧هـ)، القسم الثاني من باب الهجاء، باب الحكاية، تحقيق: سلوى محمد عرب، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، ١٤٢٧هـ.
- ٢٣- شرح شافية ابن الحاجب: الشيخ رضي الدين محمد بن الحسن الاستر آبادي النحوي (ت ٦٨٦هـ)، حققها: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٢٤٦هـ.
- ٢٤- شرح المقدمة المحسبة: طاهر بن احمد بابشاذ (ت ٤٦٩هـ) تحقيق د. خالد عبدالكريم.
- ٢٥- الشعر والشعراء: ابو محمد عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ) دار الحديث، القاهرة، ١٣٢٣هـ.
- ٢٦- صبح الأعشى في صناعة الانشاء: احمد بن علي بن احمد الفزاري القلقشندي (ت ٨٢١هـ) دار الكتب العلمية، بيروت.
- ٢٧- صحيح البخاري (الجامع الصحيح المختصر) محمد بن اسماعيل ابو عبدالله البخاري الجعفي (ت ٢٥٦هـ) تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م.

- ٢٨- العلة الاملائية، دراسة في رسم الكلمة العربية: د. حيدر التميمي، بغداد، تقديم طه محسن، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٩م.
- ٢٩- عمدة الكتاب: ابو جعفر النحاس (ت٣٣٨هـ) تحقيق بسام عبدالوهاب الجابي، دار ابن حزم للطباعة والنشر، ط١، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.
- ٣٠- عنوان الدليل من مرسوم خط التنزيل: احمد بن عثمان المراكشي (ت٧٢١هـ) تحقيق: هند شلبي، دار الغرب الاسلامي، بيروت.
- ٣١- فيض القدير شرح الجامع الصغير: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين المناوي القاهري (١٠٣١هـ) دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٥هـ، ١٩٩٤م، ضبطه وصححه احمد عبدالسلام.
- ٣٢- القراءات في نظر المستشرقين والملحددين: للشيخ عبدالفتاح القاضي، مجمع البحوث الاسلامية في الازهر، ١٩٧٢م.
- ٣٣- قواعد الاملاء: عبد السلام محمد هارون، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م.
- ٣٤- الكتاب: عمرو بن عثمان بن قمبر الحرثي بالولاء، ابو بشر الملقب سيبويه (ت١٨٠هـ) تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- ٣٥- كتاب البديع في معرفة ما رسم في مصحف عثمان (رض): ابو معاذ الجهني محمد بن يوسف بن احمد (ت٤٤٢هـ) تحقيق: غانم قوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع.
- ٣٦- كتاب الخط: ابو القاسم عبدالرحمن بن اسحاق الزجاجي (ت٣٣٧هـ) تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار، ط١، ١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م.
- ٣٧- كتاب الكتاب: ابن درستويه (ت٣٤٧هـ) تحقيق: ابراهيم السامرائي، وعبد الحسين الفتلي، مؤسسة دار الكتب الثقافية، الكويت، ط١، ١٣٩٧هـ، ١٩٧٧م.
- ٣٨- كتاب الهجاء في رسم المصحف (مجهول المؤلف)، تحقيق: أ.د. غانم قدوري الحمد، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، ط١، ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م.
- ٣٩- اللباب في علل البناء والاعراب: ابو البقاء عبدالله بن الحسين بن عبدالله العكبري البغدادي محب الدين (ت٦١٦هـ) تحقيق: عبد الاله النبهان، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤١٦هـ، ١٩٩٥م.
- ٤٠- مختصر التبيين لهجاء التنزيل: الامام ابو داود سليمان بن نجاح الاموي (ت٤٩٦هـ) تحقيق: د. احمد بن احمد بن معمر شرشال، مجمع الملك لطباعة المصحف الشريف، ١٤٢١هـ.
- ٤١- المطالع النصرية (او قواعد الاملاء) صنعة الشيخ ابو نصر الهوريني (ت١٢٩١هـ) تحقيق: عبد الوهاب الكحلة، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م.
- ٤٢- معاني القرآن: ابو الحسن سعيد بن مسعدة الاخفش (ت٢١٥هـ)، علق عليه ووضع حواشيه ابراهيم شمس الدين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٢م.
- ٤٣- معاني القرآن: ابو زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت٢٠٧هـ)، تحقيق: احمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبدالفتاح اسماعيل شلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة، ط١.
- ٤٤- المقنع في رسم المصاحف: عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر ابو عمرو الداني (ت٤٤٤هـ)، تحقيق: محمد الصادق قمحاوي، مكتبة الكليات الازهرية، القاهرة.
- ٤٥- الممتع الكبير في التصريف: علي بن مؤمن بن محمد الحضرمي الاشبيلي ابو الحسن المعروف بابن عصفور (ت٦٦٩هـ) مكتبة لبنان، ط١، ١٩٩٦م.
- ٤٦- مناهل العرفان في علوم القرآن: محمد عبدالعظيم الزرقاني (ت١٣٦٧هـ) تحقيق: فواز احمد زملي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤١٥هـ، ١٩٩٥م.

- ٤٧- موجز كتاب التقريب في رسم المصحف العثماني: يوسف بن محمود الخوارزمي (ت نهاية ق ٧)
- ٤٨- نثر المرجان في رسم نظم القرآن: محمد غوث النائطي الاركاني الهندي (ت ١٢٣٨هـ)، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مؤسسة الضحى، بيروت، ط ١، ١٤٣٥هـ، ٢٠١٤م.
- ٤٩- النشر في القراءات العشر: شمس الدين ابو الخير ابن الجزري محمد بن محمد بن يوسف (ت ٨٣٣هـ) تحقيق: علي محمد الضباع، (ت ١٣٨٠هـ)، المطبعة التجارية الكبرى، تصوير دار الكتاب العلمية.
- ٥٠- الهجاء آخر ابواب التذليل والتكميل: ابو حيان محمد بن يوسف اثير الدين الاندلسي (ت ٧٤٥هـ) تحقيق: ركي بن سهو نزال العتبي، دار صادر، بيروت، ط ٢، ١٤٣٠هـ، ٢٠٠٩م.
- ٥١- هجاء مصاحف الامصار: ابو العباس احمد بن عمار المهدي (ت ٤٤٠هـ) تحقيق: حاتم الضامن، دار ابن الجوزي، ط ١، ١٤٣٠هـ.
- ٥٢- الوسيلة الى كشف العقيلة: علم الدين علي بن محمد السخاوي، (ت ٦٤١هـ) تحقيق: د. مولاي محمد الادريسي الطاهري، مكتبة الرشيد، الرياض، ط ٢، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م.
- الرسائل والاطاريح:**
- ١- شرح وسيلة الاصابة في صنعة الكتابة: ابن خطيب الدهشة (ت ٨٣٤هـ) تحقيق: محمد صديق صالح البجاري-ماجستير - اداب- الموصل - باشراف أ.م.د. معن يحيى العبادي، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م.
- ٢- كتاب الخط: ابن السراج (ت ٣١٦هـ) تحقيق: خولة صالح حسين _ماجستير -تكريت -باشراف، أ.د.غانم قدوري الحمد، ٢٠١٠م
- المجلات:**
- ١- مشروع تيسير الاملاء: مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج ٨/ ١٩٥٥.
- ٢- موازنة بين رسم المصحف والنقوش العربية القديمة: أ.د.غانم قدوري الحمد، مجلة المورد، ع ٤، مجلد ١٥/ ١٩٨٦.

التطورات السياسية الداخلية في لاوس ١٩٤٥ - ١٩٤٩ والموقف الفرنسي منها

م.د. ماهر جاسب حاتم الفهد

ديوان الوقف الشيعي / كلية الإمام الكاظم (ع) للعلوم الإسلامية الجامعة / أقسام ميسان

Shia Endowment Diwan The Internal Political Developments in Laos 1945-1949 and the French Position on Them

Dr. Maher Chasib Hatem Al – Fahad

Al-Imam Al-Kadhum University College for Islamic Sciences/ Sections Maysan

alfahadmaher@yahoo.com

Abstract

This research deals with the domestic political developments in Laos during 1945-1949, during which significant political transformations took place during this period, which had a profound impact on the achievement of self-government in 1949 and partly eliminated it from the domination of French colonialism. After the two parties signed an agreement guaranteeing the autonomy of Laos within the system of the French Union, which took place in July 1949, thus ending the role of the Lao opposition except the elements led by Prince Souphanou Vong , who preferred to fight the French and strategic cooperation with the Veto forces until the full independence of Laos.

key words: Political, Laos, Self-government, France, Phetsarath, Government, Independence, Constitution, National, Association.

المُلخَص

يتناول هذا البحث التطورات السياسية الداخلية في لاوس خلال ١٩٤٥-١٩٤٩، إذ شهدت خلال هذه المدة تحولات سياسية مهمة، كان لها أثر بالغ في تحقيق حكمها الذاتي في عام ١٩٤٩ وتخلصها جزئياً من سيطرة الاستعمار الفرنسي. بعد أن وقع الطرفين اتفاقية تضمن الاستقلال الذاتي للاوس ضمن منظومة الإتحاد الفرنسي، والتي وقعت في تموز ١٩٤٩، وبذلك انتهى دور المعارضة اللاوسية باستثناء العناصر التي يقودها الأمير سوفانو فونغ، الذي فضل محاربة الفرنسيين والتعاون الإستراتيجي مع قوات الفيت منه حتى يتحقق الاستقلال التام للاوس.

الكلمات المفتاحية: السياسية، لاوس، الحكم الذاتي، فرنسا، فيتساراث، الحكومة، استقلال، دستور، وطنية، جمعية.

مقدمة جغرافية وتاريخية عن لاوس حتى عام ١٩٤٥

لاوس دولة مغلقة تحيط بها اليابسة من كل الجهات، إذ تحدها محافظة يونان (Yunnan) الصينية من جهة الشمال وبورما (ميانمار) من الشمال والشمال الغربي، وتحاذيها فيتنام من جهة الشرق وتايلاند من الغرب وكمبوديا من الجنوب^(١). وتعد لاوس ثاني دول الهند الصينية من حيث المساحة بعد فيتنام، رغم أنها أقلها سكاناً^(٢)، إذ لا يتجاوز عدد سكانها (٩٥٠) مليون نسمة في عام ٢٠٠٨، يدين معظمهم بالبوذية، وتقدر مساحتها بـ (٢٣٦،٨٠٠ كم^٢)، ومناخها استوائي يكون ممطراً في المدة (أيار - تشرين الأول) من كل عام، وعاصمتها مدينة فيانتيان (Vientiane) وعملتهم الوطنية هي " كيب (Kip)، وتعرف لاوس باسم "بلد المليون فيل"، وهي ترجمة لكلمة لان اكسانغ (Lan Xang) وهي أول مملكة في لاوس، في حين تذكر بعض الكتابات التاريخية إنها تعني "مرعى الفيلة البرية؛ لأن لوانغ برابانغ كانت محاطة بالحقول الزراعية، ومن الجدير ذكره أن الاسم الحقيقي للبلد هو " لاو (Lao) لكن الفرنسيين أطلقوا عليه أسم "لاوس" (Laos)^(٣).

يمتحن معظم شعب لاوس حرفة الزراعة، إذ يعمل بها (٩٠ %) من مجموع القوى العاملة في البلاد، وتقدر مساحة الأراضي الزراعية في لاوس بنحو (٩٠١) ألف هكتار، وهو ما يشكل (٣،٩ %) من جملة مساحة الدولة. ويعد الرز أهم المحاصيل المزروعة في البلاد وأكثرها انتشاراً، إذ تنتج لاوس سنوياً أكثر من مليون طن سنوياً، وتزرع الذرة أيضاً، ويبلغ إنتاجها السنوي أكثر من (٣٥) ألف طن، ويعد الأفيون من المحاصيل النقدية الهامة، إذ تنتشر زراعته في مناطق متفرقة واسعة حتى إن لاوس تُعد من أهم مصادر الأفيون المتداول في الأسواق العالمية. ويُعد الشاي

(1) Richard Noonan, US Aid to Education in Laos, 1955 – 1975, A Contribution to Historical Comparative Education, Embedded in Time and Space, Journal of International and Comparative Education, Vol.3, Issue 1, 2014, p. 154 .

(٢) محمد خميس الزوكة، آسيا: دراسة في الجغرافيا الإقليمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٠، ص ٢٩٧.

(3) The Embassy of The Lao People's Democratic Republic, The Lao People's Democratic Republic, Published by The Embassy of The Lao People's Democratic Republic, Washington, 2008, N.P.

والقطن والموالح والبطاطس من المحاصيل الشائع زراعتها على نطاق واسع في البلاد^(١). وهي غنية بمواردها المعدنية وخاصة الذهب والرصاص والقصدير والأحجار الكريمة، فضلاً عن ذلك تصدر أخشاب الساج بوساطة نهر ميكونغ إلى فيتنام^(٢).

أما الصناعة، فهي محدودة للغاية، إذ تُعد لاوس أكثر دول الهند الصينية تخلفاً في المجال الصناعي، ويعود سبب ذلك إلى ضيق الأسواق المحلية وضعف الإمكانيات المادية، والافتقار إلى شبكة جيدة للنقل، الذي تقتصر أهم وسائله على مجرى نهر ميكونغ (Mekong)، إلى جانب الإحداث السياسية وحالة عدم الاستقرار التي عانت منها البلاد لمدة طويلة من الزمن، ونتيجة لذلك أقتصرت النشاط الصناعي على بعض الصناعات البسيطة، التي تشمل الصناعات الغذائية والمنتجات الجلدية والفخارية، إلى جانب صناعات ضرب الرز وتبييضه والسجائر والبلاستيك^(٣)، والغزل والنسيج، وخاصة نسيج الحرير^(٤).

عرقياً، يتكون الشعب اللاوسي من مجموعة عناصر عرقية، يأتي في مقدمتها أربعة عناصر تُشكل نحو (٩٩%) من مجموع السكان، أولاً جماعة اللاو - لوم (Lao - Lum)، التي تقطن حوض وادي نهر ميكونغ، وتشكل هذه الجماعة (٤٠%) من مجموع السكان، إما المجموعة الثانية فهي جماعة اللاو - ثونج (Lao - Theung)، والتي تسكن في السفوح الجبلية، وتؤلف حوالي (٣٤%) من مجمل السكان، أما المجموعة الثالثة فهي جماعة اللاو - تاي (Lao - Tai)، التي يُدين معظم سكانها بالبوذية الديانة الرسمية للدولة، وتُقدر نسبتهم بـ (١٦%) من الشعب اللاوسي، في حين تُعد اللاو سونج (Lao - Soung) هي المجموعة الرابعة في لاوس، والتي تتخذ من القمم الجبلية في شرق البلاد وشمالها مقراً رئيساً لها، وتبلغ نسبتها حوالي (٩%) من إجمالي الشعب^(٥).

يرجع الشعب اللاوسي في جذوره إلى أجناس عدة منها التايلاندي وهم الأكثر في البلاد والصيني والاندونيسي^(٦)، ويتسم اللاوسيون بقوام صغير وقوي وبشرة صفراء وشعر أسود ووجنات مرتفعة، وديانتهم البوذية، ولغتهم الرسمية هي اللاوية، أما اللغة الفرنسية، فتستعمل بصورة كبيرة في الشؤون السياسية والتجارية^(٧).

ينحدر معظم شعب لاوس من قبيلة اللاو وهم فرع من مجموعة عرقية أسمها " تاي " (Tai)، وقد عرفت لاوس بهذا الاسم نسبة إلى قبيلة اللاو، كانت قبائل التاي تقطن محافظة سيشوان (Sichuan) ويونان في جنوب غرب الصين، وتمكنوا من تأسيس مملكة خاصة بهم تدعى " نان تشاو " في القرن الثامن الميلادي، وكانت عاصمتها يونان، ولديها قوة عسكرية جيدة ومنظمة، بقيت هذه المملكة حتى عام ١٢٥٣ عندما دمرتها قوات المغول بقيادة قوبلاي خان^(٨) (Kublai Khan)^(٩).

وعلى أثر هذا الهجوم المغولي، اندفعت قبائل التاي بما فيهم اللاو نحو المناطق الواقعة في جنوب الصين، فاتجهت نحو الأراضي الواقعة بالقرب من نهر ميكونغ، بل بعض القبائل تجاوزت النهر مثل قبائل الخمير ((Khmer's والمون (Mon) وآخرين غيرهم. كانت هجرة اللاو إلى أراضي نهر الميكونغ سلمية وعلى شكل دفعات، وبعد وصولهم، خضعوا لسلطة مملكة الخمير وتاياند^(١٠).

يبدأ تاريخ دولة لاوس في القرن الرابع عشر الميلادي مع نشاط الملك فان نغون (Fa Ngoun)^(١١)، الذي هاجر وهو طفلاً إلى مملكة الخمير (كمبوديا الآن) وتزوج هناك أميرة منهم، وبمساعدة الخمير استطاع في عام ١٣٤٩ بجيش قوامه (١٠,٠٠٠) رجل من غزو معظم

(٤) محمد خميس الزوكة، المصدر السابق، ص ٢٩٩ - ٣٠٠.

(٥) مكي محمد عزيز، آسيا الموسمية: دراسة جغرافية، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت، ١٩٨٦، ص ٣٥٠.

(٦) محمد خميس الزوكة، المصدر السابق، ص ٣٠٠.

(٧) حسن سيد احمد أبو العينين، جغرافية العالم الإقليمية: آسيا الموسمية وعالم المحيط الهادي، ج ١، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٦٧، ص ٢٧٤.

(٨) محمد خميس الزوكة، المصدر السابق، ص ٢٩٨.

(٩) جودة حسنين جودة، جغرافية أوراسيا الإقليمية، دار المعارف الإسكندرية، ٢٠٠٠، ص ٥١٦.

(١٠) عبد الرزاق مطلق الفهد، جنوب شرق آسيا: الحركة الوطنية والتدخل الأمريكي، بغداد، ٢٠٠٨، ص ٥٨.

(١١) قوبلاي خان: خامس إمبراطور للإمبراطورية المنغولية حكم خلال المدة (١٢٦٠ - ١٢٩٤) وله من العمر ٤٥ عاماً عند بداية حكمه للمغول، وإمبراطور الصين خلال (١٢٧٩ - ١٢٩٤)، ولد في يوم ٢٣ أيلول ١٢١٥ في منغوليا، كان له شقيقان هما مونكو خان وهولاكو خان، تولى الحكم خلفاً لأخيه مونكو خان، وهو حفيد جنكيز خان، يُعد قوبلاي خان هو الملك العام للمغول، فتحت الصين والتبت في عهده بصورة كاملة، وضمت كوريا وبلدان الهند الصينية (فيتنام كمبوديا لاوس) وشمال الهند وإيران وآسيا الصغرى وروسيا والقرم. اشتهر بعلاقاته الدبلوماسية مع المستكشف الإيطالي ماركو بولو، وقد تُرجم في عهده بعض أجزاء القرآن الكريم والإنجيل والتوراة وبعض تعاليم بوذا. توفي في ١٨ شباط ١٢٩٤.

E.A. Wallis Budge, The Monks of Kublai Khan Emperor of China, Published by Assyrian International News Agency, London, 1928; www.newworldencyclopedia. org.

(12) Donald P. Whitaker and Others, Area Handbook for Laos, Published by American University, Washington, 1972, p. 27.

(13) Ibid, p. 28.

الأراضي التي تشكل الآن دولة لاوس^(١٢). وشكل في عام ١٣٥٣ مملكة خاصة لشعب لاو تدعى مملكة لان أكسانج أي " بلد المليون فيل " (١٣) تقع بالقرب من مدينة لوانغ برابانغ^(١٤). وتوج فا نغون ملكاً عليها في يوم ٢٤ حزيران ١٣٥٤^(١٥).

ادخل فان نغون البوذية إلى مملكته، بوصفها الدين الرسمي للدولة، وجلب الكثير من الكتب البوذية المقدسة إلى مملكته، وأقام تمثال ذهبياً لبوذا عرف باسم " برابانغ " (The Prabang)، وبالرغم من إعلان البوذية كدين رسمي للدولة، إلا أنه لم يكن لها سوى أثر سطحي على الناس، إذ بقي الناس على عبادتهم التقليدية للفاي (Phi) (وتعني عبادة الأرواح). لم يكتفي فان نغون بهذا الحد لمملكته بل وسعها شرقاً وغرباً، حتى أطلق عليه شعب لاوس أسم " الفاتح " (The Conqueror)، ولكثرة الحروب التي خاضها فان نغون فقد استنزف شعبه، وعلى اثر ذلك قرر بعض قادته العسكريين نفيه في عام ١٣٧٣ وتولي ابنه سام سين تاي (Sene Thai Sam)^(١٦) شؤون المملكة^(١٧).

كان عهد سام سين هو عهد تحقيق التنمية الاقتصادية وتوحيد الأراضي لكن تحت تأثير تايلاندي (سيامي) واضح، وفي عهده شيدت العديد من المدارس والمعابد، وشكل جيش نظامي بلغ تعداد (١٥٠,٠٠٠) رجل من الفرسان والمشاة، وأصبحت هناك قوة للشرطة قوامها (٢٠,٠٠٠)، وصارت المملكة في وضع اقتصادي جيد ومركزاً تجارياً مهماً. وفي عام ١٥٢٠ تولى الملك فوتيساراث (Photisarath)^(١٨) عرش المملكة، ونقل عاصمته من موونج سوا (Muong Swa) (وهو الاسم القديم للوانغ برابانغ) إلى مدينة فيانتيان، وحاول قمع عبادة الفاي وترسيخ البوذية، لكنه لم ينجح في ذلك، وجاء من بعده ابنه سيتاثيرت (Setthathirath)^(١٩) في عام ١٥٤٧ وأعاد العاصمة مُجدداً إلى موونج سوا ثم أرجعها إلى فيانتيان^(٢٠)، وفي عام ١٥٧١ اختفى الملك في ظروف غامضة بينما كان يقود إحدى المعارك^(٢١).

عانت لاوس مدة عشرين (١٥٧١ - ١٥٩١) عام من الفوضى والهيمنة البورمية، ثم استعادت لاوس استقلالها، وفي عام ١٦٣٧ استطاع سولينا فونكسا (Souliga Vongsa)^(٢٢) الاستيلاء على السلطة بعد كفاح سلالي آخر، استمر عهده حتى عام ١٦٩٤ وعرف باسم " العصر الذهبي " (The Golden Age)، إذ تم في عهد ترسيم حدود لاوس وتثبيتها، وصارت لاوس تضاهي الممالك المجاورة وأحياناً تتفوق عليها، وبعد وفاته في عام ١٦٩٤، ظهرت خلافات على العرش، وعلى اثر ذلك، انقسمت مملكة لان أكسانج إلى ثلاث ممالك، الأولى يقودها ابن شقيق سولينا في فيانتيان الواقعة في وسط لاوس، كانت مدعومة من فيتنام (أنام)، والثانية أسسها أحفاد سولينا في لوانغ برابانغ في عام ١٧٠٧ في شمال لاوس،

(١٤) فان نغون: مؤسس وأول ملك لمملكة لان كسانغ، ولد في عام ١٣١٦، استطاع بفضل قيادته العسكرية أن يؤسس هذه المملكة التي تمثل دولة لاوس الحالية، لكن بسبب حروبه المتواصلة وطلبه للمقاتلين فقد عزله بعض قادته العسكريين ونفوه في عام ١٣٧٣ إلى منطقة نان (Nan) التايلاندية حتى توفي هناك في عام ١٣٧٤. [www. Encyclopedia Britannica.com](http://www.Encyclopedia Britannica.com).

(15) Office of Information Programs and Services, US Department of State self Study Guide for Laos, Published by U.S. Department of State, Washington, 2007, p. 9.

(16) Jennifer Leigh and J. Leigh (eds.), Laos: Cultural Profile, Published by Diversicare, Queensland, 2012, p. 4.

(١٧) فايز صالح أبو جابر، الاستعمار في جنوب شرقي آسيا، ط١، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩١، ص٨٣.

(18) Office of Information Programs and Services, Op.Cit., p. 9.

(١٩) سام سين تاي: ثاني ملك لمملكة لان كسانغ وهو ابن الأكبر الملك فان نغون، ويعرف باسم آخر هو إن هيون (Un Heuan)، ولد في عام ١٣٥٦ في لاوس، عمل في عهد والده فان نغون في مجال الإدارة وأبدع فيها، تمكن في عام ١٣٧٦ من إجراء إحصاء لسليمو الجسم من رجال لاوس؛ لغرض تجهيزهم للتجنيد العسكري، وكانت نتيجة إحصاءه هو توفر (٣٠٠,٠٠٠) رجل، حكم البلاد في عام ١٣٧٣ واستمر لغاية ١٤١٧، لم يشهد عهده أي حروب، الأمر الذي انعكس على استقرار بلاده وازدهارها. توفي في عام ١٤١٧. www. Encyclopedia Britannica.com.

(20) Donald P. Whitaker and Others, Op.Cit., p. 29.

(٢١) فوتيساراث: أحد ملوك لان كسانغ، ولد في عام ١٥٠١، تولى العرش في عام ١٥٢٠، وادخل المملكة في بعض الحروب التي أثرت عليها سلباً غب النصف الثاني من القرن السادس عشر، توفي في عام ١٥٤٧ وانتهت مدة حكمه للمملكة. www. Encyclopedia Britannica.com.

(٢٢) سيتاثيرت: من ملوك لان كسانغ، وهو ابن الملك فوتيساراث، ولد في عام ١٥٣٤، وتولى الحكم في عام ١٥٤٧، حافظت لاوس على استقلالها في عهده، وأبعدت الخطرين البورمي والتايلاندي، وكانت له انجازات على الصعيدين الداخلي والخارجي، وازدهرت البوذي في عهد، تزوج من أميرة تايلاندية، ومن خلال هذه المصاهرة شكل تحالف مع تايلاند بوجه بورما عدوه المشترك، من خلال هذا التحالف حافظت لاوس على استقلالها، والكثير من اللاوسيين يصفونه بالبطل الوطني، توفي في جنوب لاوس في عام ١٥٧١. Ibid.

(23) Donald P. Whitaker and Others, Op.Cit., Pp. 29 – 30.

(24) Matt Doeden, Laos in Pictures, Published by Twenty – First Century Books, Minneapolis (In: U.S.A.), 2007, P. 66.

(٢٥) سولينا فونكسا: أهم ملوك لان كسانغ، ولد في عام ١٦١٣، تولى العرش في عام ١٦٣٧، تُعد مدة حكمه للبلاد هي " العصر الذهبي "، إذ حقق الاستقرار الداخلي للمملكة من خلال إنهاء الصراع السلالي على العرش، وحقق السلام مع الدول المجاورة، ورسم حدود مملكته، ورحب بالزوار الأوربيين إلى بلاده، فزار الهولنديين العاصمة فيانتيان في عام ١٦٤٠ والإيطاليين في عام ١٦٦٠، والكثير منهم وصف المملكة بأنها نشيطة وقوية ومزدهرة. توفي في عام ١٦٩٤. www. Encyclopedia Britannica.com.

وظلت هذه المملكة بعيدة عن التأثير الفيتنامي، أما المملكة الثالثة فهي تشامباساك (Champasak)، أسسها أمير آخر في عام ١٧١٣ في جنوب لاوس وبالقرب من نهر ميكونغ، وكانت تحت التأثير التايلاندي^(١).

رفضت مملكة فيانتيان الخضوع لتايلاند بعد ضعف سلطة فيتنام عليها، وعلى أثر ذلك الرفض، هاجمتها تايلاند في عام ١٧٧٨، وصارت تدفع الجزية لتايلاند وفيتنام في عام ١٨٠٢، وفي عام ١٨٢٠ تولى تشاو انو (Chao Anou)^(٢) حكم مملكة فيانتيان، وفي عام ١٨٢٩ دخل في حرب ضد تايلاند وخسرها، ودمرت عاصمته وصارت خراباً، وتم توطين سكانها قسراً في تايلاند، ونزح بعضهم من أراضيهم. ولم تكن مملكة لوانغ برابانغ أفضل حالاً من فيانتيان، إذ تعرضت لحملات تايلاندية متكررة تقلصت على أثرها أراضيها وصارت عبارة عن منطقة عازلة بين تايلاند وفيتنام. وفي عام ١٨٨٥ احتلت القوات التايلاندية منطقة كسينغ خوانغ (Xieng Khouang)، وفي العام نفسه، غزت القوات التايلاندية فيانتيان ولوانغ برابانغ وتشامباساك، وصارت هذه الممالك عبارة عن ولايات خاضعة للنموذج التايلاندي^(٣).

وفي خضم هذه الصراعات، كان النشاط الاستعماري الفرنسي في جنوب شرق آسيا في تصاعد مستمر، إذ بعد سيطرتهم على انام وتونكين في عام ١٨٨٢، أجرى الفرنسيون صلاتهم مع لاوس، وعينوا أوغست بافي (Auguste Pavie)^(٤) بصفته نائب لهم في لوانغ برابانغ، الذي نجح في إقناع ملك لوانغ برابانغ في طلب الحماية الفرنسية^(٥). وفي عام ١٨٩٩ عمل الفرنسيين على تشكيل كيان إداري يضم كل من فيانتيان ولوانغ برابانغ وكسينغ خوانغ وتشامباساك، لكن مع احتفاظ العائلة المالكة في لوانغ برابانغ بعرشها تحت الحماية الفرنسية، وعين نجل ملك تشامباساك ملكاً عليها دون الاعتراف له بنفس المكانة التي كان يتمتع بها ملك لوانغ برابانغ، ودمجوا بعض الأمارات الأخرى وشكلوا منها وحدات إدارية (محافظات) مرتبطة بالنائب الفرنسي، وبذلك أصبحت بعض المناطق تدار من جانب الفرنسيين بصورة مباشرة وبعضها بصورة غير مباشرة^(٦).

وبعد أن أصبحت لاوس محمية فرنسية، أجبروا التايلانديون بموجب معاهدتي ١٨٩٣ و ١٩٠٧ على التخلي عن مطالبهم بإقليم شرق ميكونغ وغريه وبعض جزره، ونصبوا في عام ١٩٠٤ ولي العهد سيسافانغ فونغ (Sisavang Vong)^(٧) ملكاً على لوانغ برابانغ فور عودته من باريس، وأخمدوا انتفاضة قبائل مون - خمير في جبال لاوس الجنوبية في المدة (١٩٠١-١٩٠٧)، التي اندلعت بسبب ثقل الضرائب الباهظة وممارسة تجارة العبيد، ونجح الفرنسيون كذلك في حماية لاوس من قطاع الطرق القادمين من يوان الصينية خلال (١٩١٤-١٩١٦)، فضلاً عن صدّهم غارات قبائل مايو (Miao) (هم قبائل الهمونغ الآن) ضد لاوس في (١٩١٩-١٩٢١)^(٨).

(26) Sonia Vian and Bernard Joliat, Vietnam, Laos, Cambodia, Published by Hunter Inc., N.P, 2003, P. 78; Donald P. Whitaker and Others, Op.Cit., Pp. 30 – 31.

(٢٧) تشاو انو: أحد ملوك مملكة فيانتيان، ولد في عام ١٧٦٧ في لاوس، كان شجاعاً وقاتل في شبابه ضد البورميين، تولى عرش مملكة فيانتيان وعمل على تطوير الشؤون الداخلية لمملكته وحاول توسيعها على حساب بعض المناطق المجاورة، وبالفعل نجح في ضم مملكة تشامباساك وعين أحد أبنائه عليها وبمساعدة التايلانديين، ثم أراد ضم مملكة لوانغ برابانغ، لكن التايلانديين رفضوا الأمر الذي جعله ينظم ثورة ضدهم في فيانتيان في عام ١٨٢٥، لتخليص لاوس من النفوذ التايلاندي، إلا أن ثورته فشلت في عام ١٨٢٩، وأجبر على الهروب إلى الغابات، ثم استطاعت أحد الفرق العسكرية التايلاندية من القبض عليه وأرسل إلى بانكوك في قفص من حديد، ودمر التايلانديون فيانتيان، توفي تشاو انو في عام ١٨٣٥ في بانكوك.

www. Encyclopedia Britannica.com.

(28) Donald P. Whitaker and Others, Op.Cit., p. 31.

(٢٩) أوغست بافي: مُستكشف ودبلوماسي فرنسي، ولد في مدينة دينان الفرنسية في عام ١٨٤٧، يُعد مُستكشف وادي نهر ميكونغ الأعلى، وله دور كبير في وضع ممالك لاوس تحت الحماية الفرنسية، زار في عام ١٨٨٢ تايلاند وكمبوديا وفيتنام؛ للاطلاع أكثر على عاداتهم وتقاليدهم. زار لاوس بعد عام ١٨٨٦، عمل خلال (١٨٩١ – ١٨٩٣) قنصلاً عاماً في تايلاند، وحسم الخلاف الفرنسي – التايلاندي في عام ١٨٩٣، والذي من خلال صارت لاوس تحت الحماية الفرنسية، ثم قاد بعثة فرنسية لترسيم حدود لاوس مع كل من الصين وبورما العليا. توفي في منطقة ثوري (Thourie) الفرنسية في عام ١٩٢٥. www. Encyclopedia Britannica.com

(٣٠) للتوسع في نشاطه في لاوس يُنظر:

Joachim Schliesinger, Ethnic Groups of Laos: Introduction and Overview, Vol. 1, Published by Books Mango, Thailand, 2014, Pp. 26 – 33.

(31) Donald P. Whitaker and Others, Op.Cit., Pp. 31 – 32.

(٣٢) سيسافانغ فونغ: أحد ملك لاوس، ولد في مدينة لوانغ برابانغ في ١٤ تموز ١٨٨٥، أُعُتِل الحكم بعد وفاة أبيه في ١٥ نيسان ١٩٠٤، حكم خلال الحقبة (١٩٠٤ – ١٩٥٩)، يُعد صاحب أطول مدة حكم في سجل ملوك تاريخ آسيا، درس في باريس، كان مؤيد دائم للحكم الفرنسي في لاوس، وفي عام ١٩٤٥ رفض التعاون مع وطنيي اللاو، الذين أرادوا الإستقلال لبلادهم، وعلى أثر ذلك خُلع من عرشه، ثم أعاده الفرنسيين له بعد عودتهم للاوس. كان له (٤٠) طفلاً من مجموع زوجاته الـ (١٥)، الذين تزوجهن خلال مدة حكمه. عين ابنه سافانغ فاتانا ولياً للعهد، بعد أن تمرض وأصبح غير مؤهل لإدارة شؤون المملكة، توفي عن عمر يناهز الـ (٧٤) عاماً في ٢٩ تشرين الأول ١٩٥٩ في لوانغ برابانغ.

Frances Pine and Joao de Pina – Cabral (eds.), On The Margins of Religion, Published by Berghahn Books, United States, 2008, p. 115; www.Findagrave.com.

(33) Donald P. Whitaker and Others, Op.Cit., p. 32.

أديرت لاوس بوصفها مستعمرة فرنسية، وبدأت السلطات الاستعمارية الفرنسية تستغل لاوس من الناحية الاقتصادية، وذلك من خلال تحويلها إلى سوق للبضائع المصنعة ومصدر للدخل من الضرائب. وبعد الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨) استغلت لاوس من جانب رأس المال الفرنسي، ثم أقدمت فرنسا في عام ١٩٣٢ على استخراج القصدير من مناجم منطقة نوم بنه بصورة رئيسة وعن طريق العمال الفيتناميين المتواجدين في لاوس، وعلى اثر هذا الاستغلال، أضربت الطبقة العاملة ويتشجيع من البرجوازية اللاوسية الصغيرة في مناجم نوم بنه عن العمل ولمدة عامين (١٩٣٢-١٩٣٤)^(١).

استولت اليابان على بلدان الهند الصينية في عام ١٩٤١، بعد التنازلات التي قدمتها حكومة فيشي (The Vichy Regime)^(٢) الفرنسية، وبقيت الحياة في لاوس اعتيادية مع استياء وطني قليل من بعض العناصر، ويعد سيطرتهم على الهند الصينية، منح اليابانيين كل من منطقة باساك (Bassac) (في تشامباساك) وسايابوري (Sayaboury) إلى تايلاند، وتعويضاً عن هذه المناطق مدد اليابانيين سلطة لوانغ برابانغ لتشمل فيانتيان وكيسينغ خوانغ وهوا خونغ (Houa Khong)، وأذنوا للملك سيسافانغ فونغ تشكيل مجلس للوزراء على غرار المجلس الملكي التقليدي، الذي كان يرأسه الأمير فيتسارات (Phetsarath)^(٣).

إستقلال لاوس في ظل الهيمنة اليابانية آذار - آب ١٩٤٥

أسقطت السلطات اليابانية في لاوس في ٩ آذار ١٩٤٥ حكومة فيشي الفرنسية الاستعمارية، إذ وصلت قوات العسكرية إلى إطراف مدينة فيانتيان، ثم دخلت مدينة لوانغ برابانغ. وقبل هروب الفرنسيين إلى مناطق الغابات والتلال قدموا كميات كبيرة من الأسلحة للعديد من أبناء الشعب اللاوسي، ليدافعوا عن بلادهم ضد اليابانيين^(٤). وقد تزعم الأمير سافانغ فاتانا (Savang Vatthana)^(٥) حركة المقاومة، وحاول تحشيد أكبر قدر ممكن من الشعب للقيام بثورة ضد اليابانيين، إلا أن اليابانيين نجحوا في ألقاء القبض على سافانغ ونفيه إلى مدينة سايجون، وكلفوا الأمير فيتسارات ريتينا فونكسا (Phetsarath Ratanavongsa)^(٦) بمهمة رئاسة الوزراء في لاوس، وعلى أثر ذلك، حصل قتال محدود في بعض المناطق اللاوسية^(٧).

ومن الواضح أن إلقاء القبض على الأمير سافانغ من جانب اليابانيين قد أجهض فرص القيام بثورة كبيرة محتملة ضد اليابانيين في لاوس.

(٣٤) عبد الرزاق مطلق الفهد، جنوب شرق آسيا: الحركة الوطنية والتدخل الأمريكي، بغداد، ٢٠٠٨، ص ٦٠.

(٣٥) حكومة فيشي: تُعرف رسمياً باسم الدولة الفرنسية، وهي دولة متعاونة مع دول المحور في الحرب العالمية الثانية، أسسها المارشال فيليب بيتان (Philippe Petain) في تموز ١٩٤٠، وذلك عقب سقوط فرنسا تحت الاحتلال النازي الألماني، اتخذت من منطقة فيشي عاصمة لها، علماً أن هذه الحكومة انتخبت بوساطة الجمعية الوطنية الفرنسية في ١٠ تموز ١٩٤٠، ومنحت صلاحيات واسعة لفيليب بيتان بصفته رئيساً للحكومة. انهارت هذه الحكومة في أيلول ١٩٤٤، بعد تحرير باريس من جانب قوات الحلفاء، وإعلان شارل ديغول رئيس حكومة فرنسا الحرة عن إلغاء حكومة فيشي برئاسة فيليب بيتان مع جميع قوانينها وتشريعاتها. للتوسع يُنظر:

Michael R. Marrus and Robert O. Paxton, Vichy France and The Jews, Published by Stanford University Press, California, 1981; Debbie Lackerstein, National Regeneration in Vichy France: Ideas and Policies, 1930 - 1944, Published by Ashgate Publishing Limited, England, 2012.

(36) Donald P. Whitaker and Others, Op.Cit., Pp. 32 - 33.

(37) Meg Regina Rakow, Laos and Laotians', Pp. 97 - 98.

(٣٨) سافانغ فاتانا: آخر ملوك لاوس، ولد في مدينة لوانغ برابانغ في ١٣ تشرين الثاني ١٩٠٧، وهو الابن الأكبر للملك سيسافانغ فونغ (Sisavang Vong). درس القانون والعلوم السياسية في فرنسا. صار في عام ١٩٣٠ السكرتير العام لمملكة لاوس في لوانغ برابانغ. حكم البلاد في آب ١٩٥٩ بعد وفاة والده سيسافانغ فونغ، بقي ملكاً لمدة (١٦ عام) حتى تنازل عن عرشه قسراً في عام ١٩٧٥، بعد أن فشل في إدارة أمور البلاد في ظل مدة من الاضطراب السياسي، بعدما سيطرت عناصر الباثيت لاو (Pathet Lao) على البلاد. التي عملت على نفي سيسافانغ وعائلته إلى إحدى القرى اللاوسية، إذ سجن في معسكر (01) في قرية كسام نيو (Xam Neua)، وبسبب ظروف السجن، توفي نتيجة لقلة الغذاء ومرض الملاريا في ١٣ أيار ١٩٧٨، في حين تذكر بعض المصادر أنه توفي في آذار ١٩٨٠. للتوسع يُنظر:

Martin Stuart - Fox, Historical Dictionary of Laos, Published by Scarecrow Press, Inc., Maryland, 2008, Pp. 289 - 290; www. The Famous People.com.

(٣٩) فيتسارات ريتينا فونكسا: أمير وقائد سياسي لاوسي، ولد في ١٩ كانون الثاني ١٨٩٠ في مدينة لوانغ برابانغ، وهو الابن الأكبر لنانب الملك اللاوسي، وهو الاخ الأكبر للأميرين سوفانا فوما وسوفانا فونغ، بُعد المؤسس الحقيقي لإستقلال لاوس. درس في فرنسا وسايغون، وبعد عودته إلى البلاد في عام ١٩١٣ عمل في الخدمة المدنية في لوانغ برابانغ في ظل السيطرة الفرنسية. أصبح في عام ١٩٤٥ رئيساً لوزراء لاوس، وفي نهاية الحرب العالمية الثانية حاول منع الفرنسيين من العودة إلى لاوس مُجدداً، وأعلن استقلال لاوس وتوحيدها. انضم إلى حركة اللاو أسارا، وهرب من لاوس في عام ١٩٤٦، بعد سيطرة الفرنسيين عليها مرة أخرى، شكل حكومة لاوس الحرة في منفاه في تايلاند، وصار هو زعيماً لها في كانون الأول ١٩٤٦، بقي في تايلاند حتى عاد للبلاد في عام ١٩٥٦، وتوفي في عام ١٩٥٩ في مدينة فيانتيان. للتوسع يُنظر:

Pichaya Syasti, Home of The Iron Man of Laos, Newspaper Bangkok Post, 5 March 2015; www. Encyclopedia Britannica.com.

(40) John S. Bowman (ed.), Columbia Chronologies of Asian History and Culture, Published by Columbia University Press, New York, 2000, p. 459.

وفي غضون ذلك وصل ايشيباشي ((Ishibashi^(١)) المبعوث العسكري الياباني من سايجون إلى لاوس حاملاً معه أخباراً تؤكد على موافقة الحكومة اليابانية على إستقلال لاوس. وعلى ضوء هذه الموافقة^(٢)، أعلن الملك اللاوسي سيسافانغ فونغ عاهل لوانغ برابانغ إستقلال لاوس^(٣) في ٨ نيسان ١٩٤٥^(٤)، وقال: " ٠٠٠ كانت مملكة لاوس سابقاً مستعمرة فرنسية، لكن من اليوم وصاعداً صارت مملكة مستقلة، وستحاول حكومة لوانغ برابانغ الحفاظ على إستقلالها مثل بقية البلدان الأخرى في شرق آسيا، وستتضم مع البلدان المجاورة إلى برنامج اليابان في شرق آسيا المتمثل في " مجال الازدهار المشترك الأعظم في شرق آسيا ". وبناءً على ذلك، أطلب من جميع اللاوسيين التعاون مع الإمبراطورية اليابانية، التي تُعد حليفاً مؤتمناً لنا، وبهذه المناسبة، أعلن عن موافقة مملكتنا على التعاون مع اليابان في كل المجالات^(٥). ومن الواضح أن إعلان إستقلال لاوس من جانب الملك سيسافانغ جاء بعد ضغط اليابانيين والأمير فيتساراث.

بعد ذلك، أصبحت لاوس خاضعة للسيطرة اليابانية، وحل ايشيباشي المستشار الياباني الأعلى في لاوس مكان المفوض الفرنسي في لاوس، وبذلك تحولت لاوس من الاستعمار الفرنسي إلى الياباني، وعملت السلطات اليابانية على طرد العناصر الإدارية الفرنسية في لاوس وأبقت على العناصر اللاوسية، وأكدت السلطات اليابانية على أن مدينة لوانغ برابانغ هي المقر الرئيس للحكومة الملكية في لاوس. ونشرت هذه السلطات صحيفة ناطقة باللغة اللاوسية تعمل لصالح السياسة اليابانية في البلاد، عُرفت هذه الصحيفة باسم " لاو شالون " (Lao Chaleun) وتعني " لاوس المزدهرة "، التي أخذت تتبجح في الانتصارات اليابانية على دول الحلفاء في الهند الصينية، وعملت على نشر الأخبار الخاصة بمنح الاستقلال لفيتنام وكمبوديا من جانب اليابانيين، وأكدت على أنه سيكون الحال نفسه في لاوس. ثم عملت السلطات اليابانية على إيقاف صحيفة لاو نهاي (Lao Nhay)، التي كانت تعمل لصالح الفرنسيين وسياساتهم في لاوس^(٦).

كان لإعلان استقلال لاوس أثر كبير على نمو الروح الوطنية اللاوسية وتطورها، التي سبق وأن عُذت بالفكر الاستعماري الفرنسي لمدة نصف قرن تقريباً، وبدأت العناصر الوطنية تعمل على وضع الهيكل الأساسي لدولة لاوس الموحدة والمستقلة، ورفض السياسة الفرنسية الاستعمارية^(٧).

وبعد إعلان الإستقلال، كانت هناك بعض المجاميع الوطنية اللاوسية حريصة على المحافظة على إستقلال بلدهم لمدة ما بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ – ١٩٤٥)، إذ خططت لمنع القوات الفرنسية من دخول الأراضي اللاوسية، بعد أن وصلت لقناعة مفادها أن اليابان مقبلة على الاستسلام في الحرب لصالح قوات الحلفاء، وفقاً لبعض المعطيات والمؤشرات التي تؤثر على حجم الخسائر العسكرية اليابانية في الحرب، ومن الجدير ذكره أن هذه المجاميع اللاوسية المسلحة كانت تتخذ من الجبال اللاوسية الواقعة على حدود تايلاند مقرات لها^(٨).

حاول الأمير فيتساراث بعد إعلان استسلام اليابان في ١٥ آب ١٩٤٥ إقناع الملك سيسافانغ فونغ العمل على توحيد البلاد رسمياً وإعلان إلغاء معاهدة ١٨٩٣، التي فوضت الفرنسيين بحماية لاوس؛ لأن الفرنسيين كانوا غير قادرين على حماية الشعب اللاوسي من اليابانيين ولا التايلانديين، الذين اقتطعوا بعض مناطقهم، إلا أن سيسافانغ فونغ كان قلقاً من خشية عودة السيطرة الفرنسية على لاوس. وبناءً على هذا الأساس، أكد فيتساراث " أن ملك لاوس كان تحت ضغط الفرنسيين، وعليه أن يعلن عن توحيد لاوس خلال مدة أسبوع، بل وإعلان إستقلالها وفقاً لرغبات الرأي العام في لاوس ". إلا أن الملك سيسافانغ فونغ لم يعمل ذلك الأمر^(٩). من الواضح أن سيسافانغ فونغ كان قد وافق تحت الضغط الياباني إعلان الإستقلال في ٨ نيسان ١٩٤٥؛ لأنه كان يخشى عودة الفرنسيين، وبالفعل بعد إعلان استسلام اليابان في ١٥ آب من العام نفسه، رفض

(٤١) ايشيباشي: المستشار الياباني الأعلى في العاصمة اللاوسية لوانغ برابانغ، عُين بهذا المنصب في ٥ نيسان ١٩٤٥، انتهت مهمته في ٢٢ آب ١٩٤٥، بعد إعلان استسلام اليابان في الحرب العالمية الثانية.

Charles D.Pettibone, The Organization and Order of Battle of Militaries in World War II: Italy and France (Including The Neutral Countries of San Marino, Vatican City (Holy See), Andorra, and Monaco, Vol. VI, Published by Trafford Publishing, United States of America, 2010, p. 327.

(42) Meg Regina Rakow, Laos and Laotians', Pp. 97 – 98.

(43) Wen – Chen Chang and Others, Constitutionalism in Asia (Cases and Materials), Published by Hart Publishing Ltd, Portland, 2014, p. 49.

(44) Meg Regina Rakow, Laos and Laotians', p. 98.

(45) Soren Ivarsson, Creating Laos: The Making of a Lao Space Between Indochina and Siam, 1860 – 1945, Published by Nias Press, Malaysia, 2008, p. 209.

(46) Soren Ivarsson, Op.Cit., Pp. 208 – 209.

(47) Ibid, p. 208.

(48) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 98.

Ibid.) 49(

سيسافانغ فونغ إلغاء معاهدة الحماية الفرنسية على لاوس، الأمر الذي يعكس قوة التفكير لدى سيسافانغ فونغ في كيفية التعاطي مع المتغيرات الدولية وانعكاساتها على لاوس.

تشكيل حركة اللاو أسارا وعودة الفرنسيين إلى لاوس آب ١٩٤٥ - أيار ١٩٤٦

وبعد استسلام القوات اليابانية لقوات الحلفاء في ٢٧ آب ١٩٤٥ في بلدان الهند الصينية، أعلن فيتساراث عن تشكيل حكومة خاصة في المحافظات الجنوبية من لاوس، هذا الأمر جعل فيتساراث في مسار تصادمي مع حكومة لوانغ برابانغ برئاسة الملك سيسافانغ فونغ، التي لم تعترض على عودة الفرنسيين إلى لاوس، ووافقت على إلغاء إعلان الإستقلال الصادر في ٨ نيسان ١٩٤٥، وإعادة لاوس تحت الهيمنة الفرنسية بصفتها محمية فرنسية^(١). بل وافقت في ٢٩ آب من العام نفسه على عودة المفوض الفرنسي السابق في لاوس؛ لاستئناف وظائفه باسم الحكومة الفرنسية^(٢).

ونتيجة لما حصل، أعلن فيتساراث في ١٥ أيلول ١٩٤٥ عن توحيد مملكة لاوس تحت سيطرته، وذلك بضم المحافظات الجنوبية إلى حكومة لوانغ برابانغ^(٣)، هذا الأمر دفع الملك سيسافانغ فونغ على إعلان طرد فيتساراث في ١٠ تشرين الأول ١٩٤٥ من منصبه رئيس الوزراء ونائب الملك^(٤).

وكرر فعل على طرد فيتساراث وبناءً على ما طرحه من مشروع وطني، شكل فيتساراث وأنصاره والمؤيدون للإستقلال اللاوسي في ١٢ تشرين الأول من العام نفسه في مدينة فيانتيان حركة اللاو أسارا (Lao Issara) وتعني لاو الحرة (Free Lao)، وشكلوا في اليوم نفسه حكومة خاصة بهم، برئاسة فايا خامو (Phaya Khammao)^(٥) بوصفه رئيساً للوزراء، وهو الحاكم السابق لمقاطعة فيانتيان^(٦)، وأصبح الأمير سوفانو فونغ (Souphanou Vong)^(٧) وزيراً للدفاع والخارجية معاً، وصار الأمير سوفانو فوما (Souvanna Phouma)^(٨) وزيراً للأشغال العامة،

(50) Grant Evans, A Short History of Laos (The Land in Between), Published by Allen & Unwin, Singapore, 2002, p. 83.

(51) Paul H. Kratoska (ed.), South East Asia: Colonial History, Vol.VI, Independence Through Revolutionary War, Published by Routledge (Taylor & Francis Group), New York, 2001, p. 349.

(52) Martin Stuart – Fox, The French in Laos, 1887 – 1945, Journal Modern Asian Studies, Vol.29, No. 1, Published by Cambridge University Press, February 1995, p. 138.

(53) Grant Evans, Op.Cit., p. 83.

(٥٤) فايا خامو: سياسي لاوسي، درس في فرنسا، يُعد من الشخصيات المهمة في حركة اللاو أسارا، وقف ضد الفرنسيين، ودعا لإستقلال بلاده، ترأس الحكومة اللاوسية التي تشكلت في تشرين الأول ١٩٤٥، والتي كانت تمثل توجهات حركة اللاو أسارا واهدافها في البلاد.

www.alchetron.com.

(55) Richard Burks Verrone, Behind The Wall of Geneva: Lao Politics, American Counterinsurgency, and With The U.S. Lost in Laos, 1961 – 1965, Unpublished A Dissertation of Doctor, Texas Tech University, 2001, p. 50.

(٥٦) سوفانو فونغ: سياسي وأمير لاوسي، زعيم حركة البائث لاو الثورية، والرئيس الأول لدولة لاوس الشيوعية، ولد في ١٣ تموز ١٩٠٩ في لوانغ برابانغ، درس الهندسة المدنية في فرنسا، وتحت إشراف الإدارة الاستعمارية الفرنسية في الهند الصينية عمل على بناء الطرق والجسور في فيتنام خلال المدة (١٩٣٨ – ١٩٤٥). عارض عودة الفرنسيين إلى بلاده بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وأنضم للحكومة الوطنية المؤقتة في فيانتيان بصفته وزيراً للدفاع، ثم صار وزيراً للخارجية في حكومة لاوس الحرة المتخذة من تاييلاند مقراً لها خلال المدة (١٩٤٧ – ١٩٤٨). أنشق عن حركة اللاو أسارا وحكومتهم في عام ١٩٤٩ وتحالف مع الفيت منه. شكل في عام ١٩٥٠ حركة البائث لاو الشيوعية. وبعد أكثر من عقد من المعارضة للحكومات اللاوسية المتعاقبة، أنضم لحكومة لاوس الانتلافية في عام ١٩٦٢، التي كانت برئاسة أخيه غير الشقيق سوفانو فوما. وبعد انهيار هذه الحكومة بعد سنة، التجأ إلى المحافظات الشمالية من لاوس، والتي كانت تحت سيطرة البائث لاو، الذين كانوا طرفاً في الحرب الأهلية اللاوسية. وخلال المدة (١٩٧٤ – ١٩٧٥) كانت البائث لاو تسعى للسيطرة على لاوس بأكملها، إذ عاد سوفانو فونغ إلى فيانتيان؛ لترأس المجلس السياسي الوطني، وبعد الإعلان عن تأسيس جمهورية لاوس في أواخر ١٩٧٥ صار رئيساً لها، وأصبح يحكم باسم الحزب الشيوعي اللاوسي، بقي في منصبه حتى عام ١٩٨٦، بعدما قدم استقالته من المنصب لأسباب صحية، توفي في ٩ كانون الثاني ١٩٩٥ في فيانتيان.

www. Encyclopedia Britannica.com.

(٥٧) سوفانو فوما: أمير وسياسي لاوسي، وهو ابن أخ الملك اللاوسي سيسافانغ فونغ، ولد في ٧ تشرين الأول ١٩٠١ في لوانغ برابانغ، درس الهندسة المعمارية في فرنسا. وبعد عودته من الأخير في عام ١٩٣١، عمل في خدمة الإشغال العامة في الهند الصينية. أنضم إلى حركة اللاو أسارا في عام ١٩٤٥، ورفض العودة الفرنسية إلى بلاده مُجدداً، هرب إلى بانكوك في عام ١٩٤٦ مع معظم عناصر حركة اللاو أسارا، بعد أن سيطر الفرنسيين على لاوس. عاد إلى بلاده في عام ١٩٤٩ بعد أن منحت فرنسا الحكم الذاتي للاوس، تبوء منصب رئاسة الوزراء خمس مرات مرات، الأولى خلال (تشرين الثاني ١٩٥١ – ٢٥ ٢٢ ١٩٥٤)، والثانية في (٢١ آذار ١٩٥٦ – ٢٢ تموز ١٩٥٨)، والثالثة (١٥ آب – ١٠ كانون الأول ١٩٦٠)، والرابعة خلال (٢٤ حزيران ١٩٦٢ – ١٩٦٣) أما الأخيرة، فكانت في (نيسان ١٩٧٤ – كانون الأول ١٩٧٥). حاول الاحتفاظ بموقف الحياد مع تصاعد وتيرة حرب فيتنام، إلا أن جهوده كانت دون جدوى؛ بسبب اعتماده على المساعدة العسكرية الأميركية. صار مُستشار لحكومة لاوس الشيوعية في عام ١٩٧٥، وظل حتى وفاته في ١٠ كانون الثاني ١٩٨٤ في فيانتيان.

Harris M.Lentz III, Heads of States and Governments (A Worldwide Encyclopedia of Over 2,300 Leaders, 1945 Through 1992), Published by Routledge, New York, 2013, p. 499; www. Encyclopedia Britannica.com.

وشغل نهواي اباي (Nhouy Abhay)^(١) منصب وزير التعليم، وتسلم كاتاي دون ساسوريث (Katay Don Sasorith)^(٢) وزارة المالية، ومعظم هؤلاء الوزراء هم من العناصر البارزة في حركة اللاو أسارا^(٣).

تشكلت هذه الحكومة من مزيج من العناصر اللاوسية، فمنهم الموظفون اللاوسيين الذين خدموا في الإدارة الاستعمارية الفرنسية في البلاد، والقسم الآخر العناصر الوطنية اللاوسية التي كانت في المنفى، ولاسيما المتواجدة في تايلاند^(٤).

عقدت هذه الحكومة في يوم تشكيلها مراسيم في فيانتيان، أعلنت من خلالها عن وحدة الأراضي اللاوسية وإستقلالها وتزعم الأمير فيتسارث لسلطتها، وأعلنت كذلك عن كتابة أول دستور للبلاد. وفي ١٥ من الشهر نفسه، أعلنت عن برنامج لتشكيل جمعية وطنية مؤقتة، تعمل على تحرير عقلية الشعب اللاوسي من الخضوع للإدارة الاستعمارية الفرنسية، التي كانت عاقلة في أذهانهم^(٥). وأكدت على ضرورة إنهاء الوجود الفرنسي في لاوس، وإلغاء معاهدة الحماية الفرنسية على لاوس، وأكدوا على تمسكهم بإعلان ٨ نيسان ١٩٤٥^(٦).

كان لسياسة الأمير فيتسارث دور مهم في ضم الكثير من العناصر اللاوسية لحركة اللاو، إذ أنضم لها العديد من المثقفين الوطنيين وبعض الموظفين الحكوميين اللاوسيين والكثير من الطلاب والشباب والعسكريين، إذ كان فيتسارث أكثر انسجاماً مع تطلعاتهم الوطنية، التي سارت على نقيضها الأسرة الحاكمة في لوانغ برابانغ^(٧).

رفضت الحكومة الفرنسية الاعتراف بحكومة لاوس الجديدة، وتعهدت بالقضاء على حركة اللاو أسارا ريثما تصل قواتها إلى لاوس. أما الملك سيسافانغ فونغ، فكان غير متقائل بخطوة الأمير فيتسارث، وكان مؤيداً للتصريحات الفرنسية الأخيرة ومؤمناً بعودتهم إلى لاوس، وذلك بمساعدة القوات البريطانية التي كانت تتأهب لدخول الأراضي اللاوسية^(٨).

وفي يوم ٢٠ تشرين الثاني من العام نفسه طلبت حكومة اللاو أسارا من سيسافانغ فونغ التتحي عن الحكم. وبعد أن رفض الأخير الأمر، تحرك الأمير سيسومانغ سالومسك (Sisoumang Saleumsak) والأمير بونغنافات (Boungnavat) بمعينة عدد من القوات المسلحة، ودخلوا القصر الملكي في لوانغ برابانغ ووضعوا الأسرة الحاكمة برئاسة سيسافانغ فونغ تحت الإقامة الجبرية. ومن الجدير ذكره أن هؤلاء الأمراء قد تصرفوا بذلك؛ لأنهم لم يسبق وأن حصلوا على أي منصب لهم في ظل حكم سيسافانغ فونغ^(٩). ومن الواضح أنهم تحركوا بهذا الاتجاه واصطفوا مع الأمير فيتسارث للحصول على مناصب حكومية في الدولة.

وفي ظل هذه الظروف، ظهر الأمير سوفانو فونغ في فيتنام بصفته زعيماً لبعض الثوار الرافضين للعودة الاستعمارية الفرنسية إلى لاوس، وقد أجرى سوفانو فونغ في أواخر عام ١٩٤٥ اتصالات مع بعض الشيوعيين الفيتناميين بما فيهم الزعيم هوشي منه (Ho Chi Minh)^(١٠)، والذين

(٥٨) نهواي اباي: سياسي لاوسي، وأحد زعماء حركة اللاو أسارا، ولد في عام ١٩٠٩، وتوفي في عام ١٩٦٣.

Clive Christie, Ideology and Revolution in Southeast Asia 1900 – 1980: Political Ideas of The Anti – Colonial Era, Published by Curzon Press, Cornwall, 2001, p. 115.

(٥٩) كاتاي دون ساسوريث: سياسي لاوسي ومؤلف للعديد من كتابات المقاومة اللاوسية في شبابه، ولد في منطقة باكسي (Pakse) في مدينة فيانتيان في ١٢ تموز ١٩٠٤، درس في هانوي، عمل خلال المدة (١٩٢٦ – ١٩٤٥) في بريد الخدمة المدنية في الإدارة الفرنسية للاوس، وخلال سنوات الحرب العالمية الثانية صار الناطق الرسمي باسم حركة المقاومة الوطنية، وانضم لحركة اللاو أسارا، وتسلم منصب وزارة المالية في الحكومة المؤقتة في لاوس في ١٩٤٥، وبقي في منصبه هذا في حكومة المنفى في تايلاند، هرب إلى تايلاند بعد سيطرة الفرنسيين مرة أخرى على لاوس في عام ١٩٤٦، وبعد ثلاث سنوات عاد إلى بلاده، فاز في انتخابات الجمعية الوطنية عام ١٩٥١، وصار وزيراً للمالية خلال (١٩٥١ – ١٩٥٤)، بدأ بيرز بصورة واضحة حتى تسلم رئاسة الحزب التقدمي (The Progressive Party) في عام ١٩٥٤، وفي العام نفسه تبوء منصب رئاسة الوزراء وظل للمدة (١٩٥٤ – ١٩٥٦)، كثيراً ما كان يخشى من نشاط حركة الباثيت لاو، لكنه في المقابل حصل على الدعم العسكري اللازم من الولايات المتحدة الأميركية بهذا الخصوص، صار نائباً لرئيس الوزراء ووزيراً للدفاع والداخلية في ظل حكومة فوي سانانيكون (Phoui Sananikone). توفي في ٢٩ كانون الأول ١٩٥٩ في فيانتيان عن عمر يقارب الـ (٥٥) عاماً.

Martin Stuart – Fox, Op.Cit., p. 148; www. Encyclopedia Britannica.com.

(60) Ooi Keat Gin (ed.), Southeast Asia: A Historical Encyclopedia, from Angkor Wat to East Timor, Published by ABC CLIO, Oxford, 2004, p. 767.

(61) Soren Ivarsson, Op.Cit., p. 212.

(62) Ibid.

(63) Richard Burks Verrone, Op.Cit., p. 50.

(64) Grant Evans, Op.Cit., p. 84.

(65) Claire Boobbyer, Vietnam, Cambodia, Laos Handbook, Published by Material, United Kingdom, 2013, p. 421.

(66) Grant Evans, Op.Cit., p. 84.

(٦٧) هوشي منه: قائد ثوري فيتنامي، ولد في قرية نجوين فان تانه في ١٩ أيار ١٨٩٠، اسمه الحقيقي نيوجنن شن شونج، أما اسم هوشي منه فيعني باللغة الفيتنامية " الشخص ذو الروح المشعة ". سافر في بداية حياته للولايات المتحدة الأميركية إذ عمل في غسل الأطباق في الحي الصيني في ولاية نيويورك، ثم عمل في فرنسا للمدة (١٩١١ – ١٩١٣) بصفته مساعد طاه، ثم استقر خلال (١٩١٣ – ١٩١٧) في بريطانيا بصفته طاهياً في أحد الفنادق في لندن. ثم

كانوا يريدون إستقلال تام وحقيقي من فرنسا. ووفقاً لهذه الاتصالات، أصدر حزب الهند الصينية الشيوعي (The Indochina Communist Party) (١) (ICP) في تشرين الثاني ١٩٤٥ أوامر سرية تؤكد على أهمية تحقيق الوحدة بين الوطنيين الفيتناميين واللاوسيين والكمبوديين في الكفاح لرفض العودة الفرنسية الاستعمارية الفرنسية إلى بلدانهم. وقد أكد الزعماء الشيوعيين أن الطريق الوحيد الذي يمنح الفرنسيين من العودة للهند الصينية مُجدداً هو تشكيل جبهة متحدة ضد الاستعمار الفرنسي (٢).

لاحظ فيتسارات أن هوشي منه كان مهتماً بلاوس والمنطقة الواقعة شرق نهر الميكونغ (Mekong)، إذا كان يدرك أنه طالما كان هناك وجود وتأثير عسكري فرنسي هناك سيكون ذلك بمثابة رمحٍ موجه لقوات هوشي منه، وبناءً على ذلك الإدراك، فأُن هوشي منه سيكون حريص جداً على إرسال قواته إلى لاوس؛ لمنع الفرنسيين من السيطرة على قواته في فيتنام (٣).

عاد سوفانو فونغ في أيلول ١٩٤٥ إلى لاوس، بعد أن كان في فيتنام، وكان بمعيته عدد من المستشارين العسكريين الفيتناميين، وبعد وصوله لاوس، دُعي للانضمام للحكومة الجديدة المستقلة في لاوس، وذلك بوصفه أحد وزرائها (٤)، ومن الجدير ذكره أن سوفانو فونغ كان متأثر بفيتنام لسببين رئيسيين، الأول لأنه كان يرفض استعمار بلاده بصورة كبيرة، ويرى أنه من الضروري التحالف مع الفيت منه (Viet Manh) (٥) لطرده الفرنسيين من لاوس خاصة والهند الصينية عامة، أما ثانيهما، لأنه مترجح من امرأة فيتنامية متأثرة بأفكار الفيت منه (٦).

وعلى الرغم من استسلام اليابان في ١٥ آب ١٩٤٥ للحلفاء، إلا إن الفرنسيين لم يكونوا حتى تشرين الثاني ١٩٤٥ على معرفة تامة بالتطورات التي حصلت في الهند الصينية بصورة عامة ولاوس خاصة، إذ أكد الفرنسيين عن نيتهم في تبني سياسة تقدمية بعيدة المدى تعطي شعب لاوس سلطات عديدة. لكن هذه كانت مجرد نوايا فقط، إذ لم تكن هناك سياسة حقيقية وخطط مستقبلية تؤكد هذه النوايا، بل أن أكثر شيء قدمه الفرنسيين هو تأكيد الجنرال الفرنسي جورجيس تيري ارجينليو (Terry Argenlieu Georges) (٧) في ٢٨ تشرين الثاني ١٩٤٥ عن أمنية

عاد إلى فرنسا بعد الحرب العالمية الأولى، وشارك في تأسيس الحزب الشيوعي الفرنسي في عام ١٩٢٠، وبعدها انتقل إلى الصين في عام ١٩٢٣ وبقي حتى عام ١٩٣٨ هناك. أصبح قبيل انتهاء الحرب العالمية الثانية رئيساً لحكومة فيتنام المعارضة للفرنسيين، وفي عام ١٩٤٦ نشب قتال بين قواته المعروفة بـ " الفيت منه " والفرنسيين انتهى بتقسيم فيتنام إلى قسمين في عام ١٩٥٤ بموجب مؤتمر جنيف، وأصبح هوشي منه رئيساً لفيتنام الشمالية، وخلال خمسينيات و ستينيات القرن العشرين أرسل العديد من القوات لثوار فيتنام الجنوبية للإطاحة بحكومتها المعادية للشيوعية، وقد نجح الشيوعيون في أجبار القوات الأميركية على الانسحاب من فيتنام في ٨ حزيران ١٩٦٩، وفي صباح ٢ أيلول من العام نفسه توفي هوشي منه وواصل أتباعه الثورة على حكومة فيتنام الجنوبية حتى أسقطوها في عام ١٩٧٥. للتوسع يُنظر: علي محافظة، شخصيات من التاريخ (سير وتراجم موجزة)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٩، ص ١٥٠ - ١٥٣؛ ميسون البياتي، هوشي منه والنضال في سبيل التحرر، ملاحق جريدة المدى اليومية، (الثلاثاء) ١٢ آب ٢٠١٤.

(٦٨) حزب الهند الصينية الشيوعي: هو حزب سياسي كان يُسمى باسم الحزب الشيوعي الفيتنامي، تأسس في تشرين الأول ١٩٣٠، وهو يمثل الطبقة العاملة بصورة عامة، يدعو إلى القيام بثورة من أجل الناس المضطهدون والفقراء. ضم برنامجه مجموعة من النقاط منها، العمل على إسقاط الاستعمار الفرنسي في الهند الصينية برمتها وإسقاط البرجوازيات الرجعية والإقطاعية الفيتنامية؛ لتحقيق الاستقلال لبلدان الهند الصينية، تشكيل حكومة عمادها الفلاحين والعمال والجنود، ومصادرة البنوك والمشاريع العائدة للسلطات الاستعمارية ووضعها تحت حكومة العمال والفلاحين، مصادرة كل المزارع والأماكن التي يمتلكها الإمبرياليين والبرجوازيين الرجعيين الفيتناميين وتوزيعها على الفلاحين والفقراء، جعل ساعات العمل ثمان ساعات فقط، إلغاء جميع الضرائب الظالمة بحق الناس الفقراء، تحقيق الحرية والديمقراطية للناس، جعل التعليم عام لكل الناس، تطبيق مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة.

www.Voiceseducation.org.

(69) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 99.

(70) Ibid.

(71) Ibid.

(٧٢) الفيت منه: جبهة تحرير فيتنام، قادها هوشي منه ضد الفرنسيين وضد حكومة باوداي في جنوب فيتنام، شكلها هوشي منه في عام ١٩٤١ في الصين، ضمت عند تأسيسها جميع الفئات السياسية الفيتنامية ثم صارت منظمة للعناصر الشيوعية، خاضت معارك ضد اليابانيين في عام ١٩٤٣، وحررت الكثير من المناطق في شمال فيتنام، وبعد استسلام اليابان في آب ١٩٤٥، سيطرت الفيت منه على مدينة هانوي وأعلنت عن تأسيس جمهورية فيتنام الديمقراطية. قاتلت القوات الفرنسية بعد نزولها في فيتنام، وسيطرت على معظم المناطق الريفية في فيتنام. ودخلت في حرب مع فرنسا، انتهت بمعركة ديان بيان فو في ٧ أيار ١٩٥٤، واستمرت في مقاتلة حكومة جنوب فيتنام المدعومة من الولايات المتحدة الأميركية حتى عام ١٩٧٥ بعد أن أستطاع عناصر الجبهة من إعادة توحيد فيتنام من جديدة وتحت سيطرتهم في العام نفسه.

للتوسع في نضال هذه الجبهة ضد فرنسا يُنظر وثائق وزارة الدفاع الأميركية:

The Pentagon Papers, Gravel Edition, Vol.1, Chapter I, (Background to The Crisis 1940 – 1950), Published by Beacon Press, Boston, 1971, Pp. 1 – 52; The Pentagon Papers, Gravel Edition, Vol.1, Chapter 2, (U.S. Involvement in The Franco – Viet Minh War 1950 – 1954), Published by Beacon Press, Boston, 1971, Pp. 53 – 107; The Pentagon Papers, Gravel Edition, Vol.1, Chapter 3, (The Geneva Conferences May – July 1954), Published by Beacon Press, Boston, 1971, Pp. 108 – 178.

(73) Grant Evans, Op.Cit., p. 86.

(٧٤) جورجيس تيري ارجينليو: كاهن وضابط في البحرية الفرنسية، ولد في عام ١٨٨٩ في مدينة بريست (Brest) البريطانية، تخرج من الكلية البحرية في بريست في عام ١٩٠٦، وخدم في الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ – ١٩١٨)، ترك مهنته العسكرية وعمل في الكنيسة بصفة كاهن في عام ١٩٢٠، لكنه عاد للحياة العسكرية مرة أخرى بعد اندلاع الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ – ١٩٤٥)، وبعد سقوط فرنسا تحت السيطرة النازية في حزيران ١٩٤٠ هرب

الفرنسيين بأن تسمح الظروف في لاوس لإجراء مفاوضات فرنسية - لاوسية للتوصل لاتفاقية بين الجانبين، يحصل من خلالها اللاوسيين على سلطة أوسع وأن يشعروا بمسؤولية أكبر، وإن يتم تعيين عدد كبير من اللاوسيين في وظائف إدارية في بلدهم، وأن تجرى انتخابات محلية في أقرب وقت ممكن^(١).

كانت حكومة اللاو أسارا قصيرة الأمد، إذ أن القوات الفرنسية قد تمكنت في أوائل عام ١٩٤٦ من إعادة تسليح عناصرها بمساعدة من الولايات المتحدة الأمريكية، علماً أن الرئيس الأمريكي فرانكلين روزفلت (Franklin Rossfelt)^(٢) كان قد تعهد بتحقيق الحرية والاستقلال لمعظم مستعمرات العالم، وذلك وفقاً لما أعلن في ميثاق الأطلسي (The Atlantic Charter)^(٣) بما فيها لاوس، لكن حكومة هاري ترومان (Harry Truman)^(٤) قد غيرت موقفها ودعمت الفرنسيين في العودة مجدداً إلى لاوس، وذلك بصفتهم أسياد استعماريين لها، إذا كانت الولايات المتحدة الأمريكية مهتمة بأمن أوروبا أكثر من أمن آسيا في مدة ما بعد الحرب العالمية الثانية؛ نظراً للتوسع السوفييتي الواضح أوروبا الشرقية^(٥). ومن الواضح أن الولايات المتحدة الأمريكية كانت بحاجة كبيرة للدعم الفرنسي؛ لتقويض الأفكار الشيوعية والحد من تمدد الإتحاد السوفييتي في أوروبا في ظل تصاعد وتيرة الحرب الباردة^(٦) (Cold War).

من فرنسا وأنضم لقوات فرنسا الحرة بقيادة شارل ديغول، كان أحد القادة المشاركين في الهجوم على حكومة فيشي في العاصمة السنغالية دكار في آب ١٩٤٠. استلم قيادة البحرية الفرنسية في إفريقيا الاستوائية، ثم أصبح المندوب السامي في منطقة المحيط الهادئ خلال (١٩٤١ - ١٩٤٣)، وقائداً في القيادة العامة للبحرية الفرنسية، رقي إلى رتبة عميد في عام ١٩٤٥، وفي العام نفسه أرسل للهند الصينية لإرجاع السيطرة الفرنسية عليها بعد إعلان استسلام اليابان. عاد إلى باريس في عام ١٩٤٧ وعمل لمدة قصيرة مفتش عام في القوات البحرية الفرنسية ثم عاد للحياة الدينية حتى توفي في يوم ٧ أيلول ١٩٦٤. للتوسع يُنظر:

Archimedes L.A.Patti, Why Viet Nam? Prelude to America's Albatross, Published by University of California Press, London, 1980, Pp. 475 - 477; www. world at war.net / biography.

(75) F.R.U.S., Telegram from The Ambassador in France (Caffery) to The Secretary of State, 28 November 1945, Vol. VI, p. 315.

(٧٦) فرانكلين روزفلت (١٨٨٢ - ١٩٤٥): سياسي أمريكي وهو الرئيس الثاني والثلاثون للولايات المتحدة الأمريكية، ويعد الرئيس الأمريكي الوحيد الذي أُنْتُخِبَ لأربع مرات (١٩٣٣ - ١٩٤٥) ممثلاً عن الحزب الديمقراطي، استمر حكمه ١٢ عاماً، لكنه توفي بعد ٨٣ يوماً من انتخابه للمرة الرابعة. أصيب في عام ١٩٢١ بمرض الشلل وشفي منه بعد ثلاث سنوات. درس التاريخ في جامعة هارفارد في عام ١٩٠٠، وتخرج منها في عام ١٩٠٣، وبعد عام درس القانون في جامعة كولومبيا ومارس المحاماة لمدة ثلاث سنوات. عالج وقلل من خطر مشكلة الكساد العظيم (١٩٢٧ - ١٩٣٣). أما على صعيد السياسة الخارجية، فقد اتبع سياسة حسن الجوار مع دول أمريكا اللاتينية، واعترفت إدارته بالإتحاد السوفييتي في تموز ١٩٣٣ بعد ١٦ عام من القطيعة بينهما. أصدر مع ونستون تشرشل ميثاق الأطلسي في آب ١٩٤١، وفي كانون الأول من العام نفسه أعلن الحرب على اليابان ثم على ألمانيا وإيطاليا. شارك في عدة مؤتمرات منها الدار البيضاء وإيطاليا، وفي يوم ٢٩ آذار ١٩٤٥ ذهب روزفلت وورم سبرنجز للاستجمام، وفي ١٢ نيسان من العام نفسه أصيب بنزف في الدماغ عندما كان يعمل في مكتبه وتوفي في اليوم نفسه. للتوسع يُنظر:

أحمد خضر، عظماء.. عاشوا بالأمل: فرانكلين روزفلت إلى القمة على كرسي متحرك، دار المعارف، القاهرة، د.ت؛ ملاحق جريدة المدى، فرانكلين روزفلت، المدى للإعلام والثقافة والفنون، ١٦ (الاثنين) / حزيران ٢٠١٤.

(٧٧) ميثاق الأطلسي: أصدر هذا الميثاق كإعلان مشترك من رئيس الوزراء البريطاني ونستون تشرشل والرئيس الأمريكي فرانكلين روزفلت في آب ١٩٤٥ في نيو فاوندلاند (New Faondland) في كندا، كان هذا الميثاق بمثابة اتفاقية رسمت أهداف العالم بعد انتهاء الحرب، إذ أكد هذا الميثاق على تحرير جميع دول العالم المُستعمَرة، ووعد بحق تقرير المصير، وتحقيق التعاون الاقتصادي العالمي من خلال تأسيس منظمات اقتصادية لهذا الغرض، والعمل على تحقيق التقدم الاجتماعي وتخليص الجميع من العوز والخوف. الأمر الذي جعل جميع الدول المُستعمَرة تأمل في التخلص من الاستعمار، لكن هذا الميثاق لم ينفذ، وذلك بسبب وفاة الرئيس الأمريكي روزفلت خلال الحرب ١٩٤٥، وكذلك انتهاء مدة وزارة ونستون تشرشل. للتوسع يُنظر:

Drew Cottle, Transnational Struggle: Asian Seafarers and The Struggle for Indonesian Independence in Australia, University of Western Sydney, Australia, 2008, p.12, Margin. 9; Department of Foreign Affairs Republic of Indonesia, The Essence of National Independence and The Revolution of Mankind, The Republic of Indonesia, 1962, p. 7.

(٧٨) هاري ترومان: سياسي ورجل دولة أمريكي، ولد هاري ترومان في مدينة ميسوري الأمريكية، أصبح في عام ١٩١٨ ضابطاً في سلاح المدفعية. اختير في عام ١٩٤١ رئيس لجنة في البرلمان الأمريكي (الكونغرس) للتحقيق في نفقات الدفاع. وفي عام ١٩٤٤ رشحه الحزب الديمقراطي لمنصب نائب الرئيس تجاوباً مع فرانكلين روزفلت، الذي قرر خوض الانتخابات لدورة رئاسية جديدة، استطاع روزفلت وترومان أن يهزما خصميهما من الجمهوريين بكل بساطة، وعندما توفي روزفلت في يوم ١٢ نيسان ١٩٤٥ خلفه ترومان على الرئاسة، استمر ترومان في الرئاسة للمدة (١٩٤٥ - ١٩٥٣)، أقيمت في عهد القبلتين الذريتين على اليابان في آب ١٩٤٥. ترك ترومان الرئاسة في عام ١٩٥٣، تقاعد في منزله بمنطقة إندبنداس في ميسوري بالولايات المتحدة، واصل نشاطه السياسي مع الحزب الديمقراطي، وفي أواخر عام ١٩٧٢ مرض ترومان، وتوفي على أثره في مدينة كنساس بولاية ميسوري. للتوسع يُنظر:

Harry s. Truman, Memoirs: Year of Decisions, Vol. I, Doubleday Company, Inc., Kansas , 1955; Harrison, The Post - Holocaust World and President Harry S. Truman, University of Pennsylvania Law School, Missouri, عبد الفتاح أبو عيشة، موسوعة القادة السياسيين "عرب وأجانب"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٥، ص ٦١ - ٦٥، 2002;

(79) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 99.

(٨٠) الحرب الباردة: مصطلح يشير إلى حالة الصراع والتوتر والتنافس بين الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها من جانب والإتحاد السوفييتي وإتباعه من جانب آخر خلال الحقبة (١٩٤٥ - ١٩٩١). كان الخلاف بين الجانبين واضحاً من خلال التحالفات العسكرية والدعاية المضادة وتطوير الأسلحة والتقدم الصناعي وتطوير التكنولوجيا والتسابق نحو الفضاء، وانفق الجانبين مبالغ كبيرة للإنفاق العسكري والترسانات النووية والاشتراك بالعديد من الحروب بالنيابة. حدثت خلال هذه الحرب عدة أزمات عالمية منها، أزمة برلين الأولى (١٩٤٨ - ١٩٤٩) والحرب الكورية (١٩٥٠ - ١٩٥٣)، وأزمة برلين الثانية (١٩٦١)،

بدأت القوات الفرنسية بالتوجه نحو لاوس في شباط ١٩٤٦^(١)، في الوقت الذي أكدت فيه القوات الصينية التي كانت تسيطر على شمال لاوس " أنها على استعداد للانسحاب حالما تتوصل لاتفاق مع الفرنسيين بهذا الخصوص "^(٢). ومن الجدير ذكره أن قوات الصين الوطنية قد كُلفت بموجب اتفاقية بوتسدام (Potsdam Agreement)^(٣) بمهمة نزع سلاح الجيش الياباني المرابط في المناطق الشمالية من الهند الصينية، في حين أوكلت القوات البريطانية بمهمة نزعها في المناطق الجنوبية منها، علماً أن الخط ١٦ هو الحد الفاصل بين القوتين الصينية والبريطانية؛ لتحديد نطاق مسؤوليتهما^(٤). ومن الواضح أن القائمين على مؤتمر بوتسدام قد راعوا العامل الجغرافي في توزيع المسؤولية على الصينيين والبريطانيين، إذ إن المناطق الشمالية من الهند الصينية متاخمة للصين، في حين إن المناطق الجنوبية من الهند الصينية هي قريبة من الهند البريطانية، الأمر الذي سهل على القوتين سرعة وسهولة نزع السلاح الياباني فيها.

ركز الفرنسيين بعد توقيعهم على اتفاقية سلام مؤقتة مع جمهورية فيتنام الديمقراطية (فيتنام الشمالية) بزعامة هوشي منه في آذار ١٩٤٦ على الوضع في لاوس، الأمر الذي مكن الفرنسيين من التفوق على قوات اللاو أساراً، إذ استسلمت المدن اللاوسية على امتداد نهر الميكونغ بصورة تدريجية للفرنسيين، وتركوا معاقلمهم على أثر ضربات الطائرات الحربية والأسلحة الفرنسية المتطورة، أضف إلى ذلك معاناة قوات اللاو أساراً من نقص الأسلحة والغذاء، وظهور بعض الانقسامات العرقية داخل قوات اللاو، إذ كانت هناك اشتباكات واضحة بين الفيتناميين المتواجدين في لاوس والمدعومين من هوشي منه من جانب، ووطنيو اللاو الذين كانوا قلقين من اتساع التأثير الفيتنامي في لاوس من جانب آخر^(٥). ورغم عدم التكافؤ بين قوات اللاو والفرنسيين من ناحية العدد والتنظيم، فقد حصل قتال شديد بين قوات اللاو أساراً والقوات الفرنسية في ٢١ آذار ١٩٤٦ في منطقتي سفانخيت (Savannakhet)^(٦) وثاخيك (Thakhek)^(٧)، حيث كان الأمير سوفانو فونغ يقود هذه المعارك بدعم من الفيت منه، ولشدة ضربات الطائرات الحربية الفرنسية، فقد جرح الأمير نفسه، وسقط الكثير من الضحايا وأجبر الباقين على الهروب عبر نهر الميكونغ؛ لطلب اللجوء من تايلاند، وعلى هذا أثر هذا القتال، تراجعت معظم عناصر قوات اللاو أساراً وتوجهت نحو تايلاند، وهناك تجمعوا ثانية، وشكلوا حكومة في المنفى^(٨)، كانت تمول نفسها من خلال سيطرتها على جزء من تجارة الأفيون في بعض مناطق لاوس الحدودية^(٩).

وحرب فيتنام (١٩٥٦ – ١٩٧٥)، وأزمة الصواريخ الكوبية (١٩٦٢)، والغزو السوفييتي لأفغانستان (١٩٧٩). وصلت الحرب إلى نهايتها مع وصول الرئيس الأميركي رونالد ريغان، الذي ضاعف كافة الضغوط على الاتحاد السوفييتي، الذي يترأسه ميخائيل غورباتشوف صاحب مبادرتي البيريسترويكا (الإصلاحات الاقتصادية) وغلاسنوت (سياسة الصراحة والشفافية)، ونتيجة لهذه العوامل وأخرى غيرها انهار الاتحاد السوفييتي في عام ١٩٩١، تاركاً الولايات المتحدة الأميركية أن تصبح القوة الوحيدة في العالم. للتوسع في هذا الموضوع يُنظر:

هنري كيسنجر، الدبلوماسية من الحرب الباردة حتى يومنا هذا، ترجمة: مالك فاضل البديري، ط١، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٥؛ روبرت جيه ماركمان، الحرب الباردة: مقدمة قصيرة جداً، ترجمة: محمد فتحي خضر، ط١، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٤.

(81) F.R.U.S., Telegram from The Counselor of Embassy in China (Smyth) to The Secretary of State, Secret, 2 February 1946, Vol.VIII, p. 22.

(82) F.R.U.S., Telegram from The Assistant Chief of The Division of Southeast Asia Affairs (Landon) to The Secretary of State, Secret, 16 February 1946, Vol.VIII, p. 25 .

(٨٣) وجه الحلفاء في ٢٦ تموز ١٩٤٥ إنذار بوتسدام إلى اليابان بشأن الاستسلام وإنهاء الحرب، وشددوا فيه على إنهاء اليابان للحرب، تحاشياً لوقوع الكثير من الخسائر البشرية والمادية، واستشهدت على ما آلت إليه المقاومة الألمانية العقيمة لقوات الحلفاء، التي أدت إلى تخريب كامل للأراضي والاقتصاد وأسلوب معيشة الشعب الألماني، وأكدوا بأن قوات الحلفاء لديها قدرة كاملة على إلحاق دمار حتمي وشامل بالقوات المسلحة اليابانية، وهذه القوات مستعدة للاستمرار بالحرب ضد اليابان حتى إنهاء المقاومة اليابانية بصورة كاملة، فضلاً عن ذلك أوضحت قيادة الحلفاء بأن قوات الحلفاء الزاحفة نحو اليابان أكبر من القوة التي هزمت القوات الألمانية، وقد عدت قيادة الحلفاء هذا الإنذار فرصة أخيرة لليابان لإنهاء الحرب، وقد أدرج الحلفاء شروطهم على اليابان من أجل إنهاء الحرب والاستسلام لقوات الحلفاء دون قيد أو شرط. للتوسع في المؤتمر يُنظر:

The Berlin (Potsdam) Conference, July 17- August 2, 1945, in: Francis O. Wilcox, Recent American Foreign Policy Basic Documents 1941-1951, Appleton – Century – Crofts, New York, 1952, Pp.23-26 ; The Berlin (Potsdam) Conference, July 17- August 2, 1945, in: A Decade of American Foreign Policy: Basic Document s, 1941-49, Prepared at The Request of the Senate Committee on Foreign Relations, By the Staff of the Committee and The Department of State. Washington, DC: Government Printing Office, 1950.

(84) Martin Stuart – Fox, A History of Laos, Published by Cambridge University Press, Cambridge, 1997, p. 59.

(85) Meg Regina Rakow, Op.Cit., Pp. 99 – 100.

(٨٦) سفانخيت: تقع هذه المدينة في جنوب لاوس، وبالتحديد على ضفاف نهر ميكونغ، وهي تحاذي تايلاند وفيتنام، ونظراً للمناظر الطبيعية الخلابة في هذه المدينة، فقد أطلق عليها اسم (مدينة الجنة)، وهي تبعد عن فيانتيان حوالي سبع ساعات www.visit-Laos.Com.

(٨٧) ثاخيك: مدينة تقع في جنوب لاوس، وهي حدودية مع تايلاند، تعرف المدينة بمناظرها الطبيعية الجميلة والمباني ذات الطراز الفرنسي، التي شيدت خلال حقبة الاستعمار وبقيت آثارها قبلة للزوار، وثاخيك مدينة يعني اسمها " مهبط الزوار "، أي المدينة التي يرتادها الزوار باستمرار. www.Roughguides.com.

(88) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 100; Grant Evans, Op.Cit., p. 88.

(89) Grant Evans, Op.Cit., p. 87.

وبعد هذا القتال، انسحبت القوات الصينية من شمال لاوس في نيسان ١٩٤٦، بعد أن توصلت لاتفاق مع الفرنسيين^(١) بهذا الخصوص^(٢)، ثم دخلت القوات الفرنسية الاستعمارية مدينة فيانتيان في ٢٤ نيسان من العام نفسه، وهرب فيتسارات وأنصاره منها، وتفككت حكومتهم، ثم توجهوا إلى تايلاند؛ لتشكيل حكومة خاصة بهم في المنفى. وفي يوم ١٣ أيار من العام المذكور سقطت مدينة لوانغ برابانغ في قبضة الفرنسيين^(٣). وبذلك عادت السيطرة الفرنسية على لاوس مُجدداً بعد فاصل الحكم الياباني لها.

الموقف اللاوسي من عودة الفرنسيين وتوقيع اتفاقية " الحل المؤقت "

أيار – كانون الأول ١٩٤٦

ظهرت بعد السيطرة الفرنسية على معظم المناطق اللاوسية في عام ١٩٤٦ تباين في وجهات نظر العديد من زعماء المقاومة اللاوسية في كيفية التعامل مع الفرنسيين، فالأمير بون اوم نا تشامباساك (Boun Oum Na Champassak)^(٤) زعيم لاو في الجنوب والعديد من أتباعه قد تعاونوا مع الفرنسيين؛ لأنهم أكدوا أن لاوس لم تكن جاهزة للإستقلال، فضلاً عن ذلك، أنها لا تستطيع أن تواجه فرنسا المتفوقة عليها عسكرياً. أضف إلى ذلك كانت هناك انقسامات وتوترات ضمن تشكيلات حركة اللاو نفسها، بل حتى زعمائها، كانت وجهات نظرهم متباينة في كيفية التعاطي مع الفرنسيين، إذ كان الأمير فيتسارات يفضل أن تكون هناك حكومة ملكية مُستقلة في لاوس على إن تبقي الروابط مع فرنسا. أما الأمير سوفانا فوما نائب رئيس وزراء حكومة المنفى اللاوسية في تايلاند، كان يفضل أن تكون هناك مفاوضات فرنسية – لاوسية تقضي إلى انتقال سلمي للسلطة من الفرنسيين وتحقيق الإستقلال الوطني. في حين كان الأخ الأصغر للأمير فيتسارات الأمير سوفانا فونغ، يفضل تحقيق إستقلال تام عن فرنسا وإبعاد أي نفوذ أو تأثير تايلاندي أو فيتنامي عن لاوس^(٥).

وبناءً على إصرار هوشي منه وقادة المقاومة في مناطق شرق لاوس لتوسيع ساحة صراعهم مع الفرنسيين، شُكلت لجنة تُدعى " اللجنة المُقاومة في شرق لاوس " (The Committee of Lao Resistance in The East) وتعرف اختصاراً بـ (CLRE)، برئاسة نوهاك فومسافانا (Phoumsavanh Nouhak)^(٦)، كانت مهمتها الإشراف سياسياً وعسكرياً على أربع محافظات لاوسية هي سام نوا (Sam Neua) وكسينغ خوانغ (Xiang Khouang) وخاموان (Khammouane) وسافانكيت (Savannakhet). يتكون أعضائها من عناصر لاوسية وفيتنامية، وكانوا يعتقدون بعض اجتماعاتهم في هانوي؛ لتعزيز تنظيمهم بصورة أفضل، وكان مقر هذه اللجنة في إحدى قواعد الفيت منه في شرق لاوس، وكانت عناصر الفيت منه تقريباً تُدير كل الأمور المتعلقة بشؤون اللجنة، ولاسيما عملية الإشراف على حرب العصابات المنظمة في المحافظات الأربع السالفة الذكر، علماً أن هذه اللجنة تعد أحد اللجان أو الأجنحة السياسية والعسكرية التي تعمل ضمن نطاق حركة اللاو أساراً، لكن سيطرة الفيت منه كانت واضحة عليها بصورة أكبر^(٧).

(٩٠) وقع الاتفاق بين الجانبين الفرنسي والصيني في يوم ٢٨ شباط ١٩٤٦، والذي نص على عدة أمور منها، جلاء القوات الصينية عن لاوس وتوكنين مقابل حصولهم على امتيازات في خط حديد يونان، فضلاً عن حصول المواطنين الصينيين المقيمين في بلدان الهند الصينية على امتيازات مهمة.

ج – ب دروزيل، التاريخ الدبلوماسي: تاريخ العالم من الحرب العالمية إلى اليوم، ترجمة: نور الدين حاطوم، دار الفكر الحديث، لبنان، ١٩٦٦، ص ٢٨٣.

(91) Grant Evans, Op.Cit., p. 88.

(92) David Lea and Colette Milward (eds.), Political Chronologies of The World: Political Chronology of South – East Asia and Oceania, First Edition, Published by Europa Publications Limited, London, 2001, p. 88.

(٩٣) بون اوم نا تشامباساك: أمير وسياسي لاوسي، ولد في مدينة تشامباساك في ٢ كانون الأول ١٩١٢، درس في مدينة سايفون (هوشي منه الآن)، خدم في الإدارة الاستعمارية الفرنسية في لاوس طوال المدة (١٩٣٤ – ١٩٤٤). قاوم الاحتلال الياباني لبلاده خلال الحرب العالمية الثانية، ووافق على عودة الفرنسيين مُجدداً إلى بلاده، تنازل عن حقوقه بصفته وريث لعرش تشامباساك في سبيل تحقيق الوحدة اللاوسية. صار رئيساً للوزراء في (آذار ١٩٤٩ – شباط ١٩٥٠)، وخلال حكمه تم التوقيع على اتفاقية الحكم الذاتي مع الفرنسيين، ثم تولى المنصب نفسه خلال (كانون الأول ١٩٦٠ – ١٩٦٢)، كان احد الإطراف المشاركة في الحرب الأهلية اللاوسية. شارك في الحكومة الانتلافية في عام ١٩٦٣ بوصفه وزيراً للدين، وبقي فيها حتى عام ١٩٧٢، واحتفظ في الوقت نفسه بمنصب المفتش العام لغاية ١٩٧٥، عندما هو أُجبر على الهروب من لاوس إلى فرنسا؛ بسبب سيطرة قوات الباثيت لاو الشيوعية، والتي أصدرت حكم الإعدام بحقه غيابياً. ظل في فرنسا حتى وفاته قرب مدينة باريس في ١٧ آذار ١٩٨٠.

Pp. 29 – 30; www. Encyclopedia Britannica.com. (94) Martin Stuart – Fox, ;Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 101,

(٩٥) نوهاك فومسافانا: زعيم وسياسي لاوسي، ولد في مدينة موكداهان (Makdahan) التايلاندية في ٩ نيسان ١٩١٤، كان رئيساً للجنة المقاومة في المناطق الشرقية من لاوس، التي عملت لطرد الفرنسيين من لاوس، كان من الشخصيات المهمة في حركة اللاو أساراً، وبعد استقلال لاوس في عام ١٩٥٤، عاد إلى لاوس وكثيراً ما كان يتردد على فيتنام، وكان شخصية مؤثرة بين عناصر الحزب الشيوعي الهندي الصيني، وقوات الباثيت لاو، والحزب الشعبي السري في لاوس، وكذلك في حزب شعب لاوس الثوري. شارك في انتخابات ١٩٧٥ في لاوس وفاز فيها، وانضم للحكومة الشيوعية الجديدة بوصفه وزيراً للاقتصاد، تولى رئاسة جمهورية لاوس في عام ١٩٩٢، بعدما توفي الرئيس كايسون، ظل في المنصب حتى تقاعد في شباط ١٩٩٨، توفي في العاصمة فيانتيان في ٩ أيلول ٢٠٠٨. www. Encyclopedia Britannica.com

(96) Richard Burks Verrone, Op. Cit., p. 53.

عمل في هذه اللجنة عدد من القادة اللاوسيين ومنهم، فايدنغ لوبلايو (Faydang Lobliayao)^(١) وهو من عرقية الهمونج، إذ كان يشرف سياسياً وعسكرياً على محافظة كسينغ خوانغ، إذ كان يعمل على رفع الدعم للحركة بين صفوف المجموعات القبلية، ولاسيما التابعة للهمونغ. وكان نوهاك يعمل في محافظة سافانخت، فضلاً عن دوره بوصفه رئيساً للجنة. أما كايسون فومفيهان (Kaysone Phomvihan)^(٢)، فكان يعمل في مجال التنسيق ما بين الفيتناميين واللاوسيين، وكان مقرباً من الزعيم هوشي منه والقائد الفيتنامي فو نجوين جياب (Vo Nguyen Giap)^(٣). أما الأمير سوفانو فانغ، فكان أكثر قادة هذه اللجنة أهمية بالنسبة للفيتناميين، وكان هو من يؤمن وينسق الاتصال ما بين عناصر حركة اللاو في كل من بانكوك وفيتنام ومناطق شرق لاوس^(٤). وربما لم تعطى رئاسة اللجنة لسوفانو فونغ؛ لكونه لم يتواجد في المناطق الشرقية من لاوس بصورة مستمرة، بل يتواجد في بانكوك، حيث مقر حكومة المنفى اللاوسية، أضف إلى ذلك، أن فونغسافان نوهاك كان أكثر استقراراً في مناطق شرق لاوس من الأمير، وهذا الاستقرار يمنح عناصر اللجنة قوة أكثر في إدارة شؤونهم، لكون رئيس اللجنة قريباً منهم، وهذا التواجد يعطي مرونة أفضل في كيفية التعامل مع أي مستجد قد يطرأ على نشاطهم في المحافظات الأربع، دون انتظار أي تعليمات أو أوامر من سوفانو فانغ من بانكوك، إذا إن بعض القضايا تحتاج إلى حلول آنية دون تأخير.

ولتنشيط دورها بصورة أكبر وتوسيعه، ركزت اللجنة على أهمية التعاون مع قبائل الأقليات العرقية في لاوس، وقد ساعدت قوات الفيت منه الثوار اللاوسيين ولاسيما قبائل اللاو سانغ (The Lao Sung)^(٥) واللاو تونغ (The Lao Theung)^(٦) القاطنة في القرى الواقعة في جبال شرق لاوس، وقد زودتهم بالأسلحة والذخيرة والملابس والرز والملح وإبر خياطة الملابس، وقد نجحت القبائل المذكورة في مضايقة الفرنسيين وإرهاقهم^(٧).

(٩٧) فايدنغ لوبلايو: سياسي لاوسي من أقلية الهمونج، ولد في منطقة كسينغ خوانغ في عام ١٩١٠، ينحدر من أسرة زراعية، تعاون مع اليابانيين في لاوس في المدة (١٩٤٤ - ١٩٤٥)، انضم لقوات اللاو أساراً ثم إلى حركة الباثيت لاو، حارب قوات الاستعمار الفرنسي في بلاده حتى عام ١٩٥٤، ثم واصل نضاله ضد الوجود الأميركي وتأثيره على لاوس خاصة والهند الصينية عامة خلال (١٩٥٥ - ١٩٧٥)، شغل بعض المناصب الحكومية في ظل الحكم الشيوعي لللاوس، توفي في عام ١٩٨٦.

Jean Michaud, Historical Dictionary of The Peoples of The Southeast Asian Massif: Historical Dictionaries of Peoples and Cultures, No.4, Published by Scarecrow Press, Inc., Maryland, 2006, Pp. 87 – 88.

(٩٨) كايسون فومفيهان: قائد سياسي وثوري لاوسي، ولد من أم لاوسية وأب فيتنامي في منطقة نا سينج (Na Seng) في جنوب لاوس في ١٣ كانون الأول ١٩٢٠، عمل موظفاً تحت الإدارة الاستعمارية الفرنسية في بلاده، رفض الاحتلال الياباني لبلاده، وبينما كان يدرس القانون في هانوي دخل إلى صفوف الحزب الشيوعي الهندي الصيني. وبعد عودة الفرنسيين إلى لاوس عمل ضمن صفوف حركة الباثيت لاو بتشجيع من هوشي منه. وبعد استقلال لاوس، صار السكرتير العام لحزب شعب لاوس الثوري، رشح في انتخابات ١٩٥٨ وفشل فيها، وبعد انهيار الحكومة الائتلافية في لاوس، عاد في عام ١٩٦٤ إلى نشاط المقاومة، إذ قاد قوات الباثيت لاو في الكهوف والجبال في شمال البلاد، وصمد بوجه القصف الأميركي المستمر على المنطقة. ومع إعلان الحكم الشيوعي في لاوس ١٩٧٥، صار رئيساً للوزراء فيها، وحرص على علاقاته مع فيتنام والابتعاد عن الدول الغربية. وبانتهاء الحرب الباردة صار رئيساً للجمهورية في عام ١٩٩١ وتقرّب أكثر إلى الصين. توفي في فيانتيان في ٢١ تشرين الأول ١٩٩٢.

Joseph Chinyong Liow, Dictionary of Modern Politics of Southeast Asia, Fourth Edition, Published by Routledge, New York, 2015, p. 212; www. Encyclopedia Britannica.com.

(٩٩) فو نجوين جياب: قائد عسكري وسياسي فيتنامي، ولد في إقليم كوانغ بينه وسط فيتنام في ١٥ آب ١٩١١، درس جياب القانون في هانوي، درس مادة التاريخ في إحدى مدارس هانوي، أصبح جياب في عام ١٩٣٨ عضواً في حزب الهند الصينية الشيوعي، الذي أسسه هوشي منه، لجأ إلى الصين في عام ١٩٣٩، تمكن جياب الذي يُعد بطل إستقلال فيتنام بفضل خطته العسكرية وحرب العصابات من الانتصار على الجيش الفرنسي في عام ١٩٥٤ في معركة ديان بيان فو، وانتصر كذلك على الأميركيين في عام ١٩٧٥، وإعادة توحيد فيتنام التي كانت مقسمة إلى قسمين شمالي وجنوبي. شغل منصب نائب رئيس الوزراء ووزيراً لدفاعها خلال (١٩٧٥ - ١٩٨٠)، وله عدد من المؤلفات منها (حرب الشعب و جيش الشعب) و (دليل حرب العصابات). توفي جياب في هانوي في ٤ تشرين الأول ٢٠١٣. www. Encyclopedia Britannica.com.

(100) Richard Burks Verrone, Op. Cit., p. 54.

(١٠١) اللاو سانغ: إحدى الأقليات العرقية في شرق لاوس، وتعرف بـ "لاو الجبال"، يبلغ عددهم حوالي (٥٨٥٠٠٠) في عام ٢٠٠٧، تتكون القبيلة من فرعين رئيسيين هما، الهمونج (Hmong) و الياو (Yao)، وهما بدورهما يقسمون إلى فروع عدة، بعضها يتميز عن لون ملابسهم وبعضهم الآخر حسب نشاطهم الديني، معظمهم وثنيون، ومنهم من يتبع البوذية أو المسيحية، تعيش هذه القبيلة بصورة رئيسية في المرتفعات البالغ ارتفاعها (١٠٠٠م)، ويعملون في زراعة الرز والذرة، فضلاً عن زراعة الأفيون. للتوسع في نشاط القبيلة يُنظر:

Andrew Turton (ed.), Civility and Savagery: Social Identity in Tai States, Published by Curzon Press, Great Britain, 2000, Pp. 248 – 257; Arne Kislenko, Culture and Customs of Asia: Culture and Customs of Laos, Published by Greenwood Press, London, 2009, Pp. 8 – 11.

(١٠٢) اللاو تونغ: من الأقليات الكبيرة في لاوس، إذ يتجاوز تعدادها مليون شخص في عام ٢٠٠٧، يتكونون من الخمير مونغ الموجودين بكثرة في كمبوديا، يقطنون في المرتفعات الجبلية، ويعيشون على زراعة الرز والذرة، ويسكنون في بيوت بسيطة مصنوعة من الخشب والخيزران، ومعظمهم وثنيون، وتقسّم اللاو تونغ إلى عدة فروع. للتوسع في فروع:

Edgar M.Ednacot, Dying in The Shadows of The Lowlands: Illuminating The Lao Malaria Crisis Through Leadership and Imagination, Unpublished Dissertation of Doctor, The Faculty of The School Education, University of San Francisco, 2009, Pp. 10 – 11; John Clifford Holt, Spirits of The Place: Buddhism and Lao Religious Culture, University of Hawaii Press, Honolulu, 2009, Pp. 202 – 204.

(103) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 101.

ومن الواضح أن إرهاب الفرنسيين كان يعود بدرجة كبيرة للموقع الجغرافي الذي كانت تتخذه هذه القبائل مقراً لها، إذ صعبَ عملية وصول الفرنسيين إليهم، فضلاً عن ذلك أن ثوار القبائل كان أكثر قدرة على المناورة في هذه المناطق من الفرنسيين، الأمر الذي صعبَ حركة الفرنسيين في هذه الجبال.

وفي غضون ذلك، وجهت السلطات الفرنسية في ٦ آب ١٩٤٦ متمثلة بالمندوب السامي الفرنسي العام تيري ارجينليو دعوة للحكومة الملكية في لاوس للمشاركة في مؤتمر دالات الثاني (Dalat Conference The Second)^(١) بعد دعوة تلقتها بمعية كمبوديا والكوشنين وتونكين وانام، وذلك لمناقشة بعض الأمور التي تخص مكانة إتحاد الهند الصينية (Union Indochina)^(٢) ضمن أطار الإتحاد الفرنسي^(٣). تم الإعلان عن نتائج مؤتمر دالات الثاني في يوم ٨ آب ١٩٤٦، وأكد فيه المؤتمر برئاسة المندوب السامي العام انه ستكون هناك جمعية إتحادية تمثل كل من كمبوديا ولاوس وتونكين والكوشنين وانام، هذه الجمعية تُعد ممثلة لحكومات الهند الصينية، وسيتم ترشيح أعضاؤها كلاً بحسب حكومته الخاصة به. وسيكون واجب هذه الجمعية الإتحادية هو التصويت على الميزانية الإتحادية والقوانين الإتحادية، وحسم ومعالجة الاختلافات والمشكلات التي قد تظهر بين الحكومات المنضوية تحت لوائها، وكذلك من مهامها هو التوقيع على الاتفاقيات والمعاهدات التي تُعقد بين حكومات الهند الصينية^(٤).

وبعد يوم واحد من انتهاء المؤتمر، أكد المندوب السامي الفرنسي في لاوس لحكومته في باريس " أن الحكومة الملكية في لاوس لم تكن على درجة كبيرة من التطور السياسي، ولم تكن تشكل خطراً على الوجود الفرنسي في لاوس ولا حتى في الهند الصينية "^(٥).

وبعد محادثات كانت قد بدأت في أوائل شهر آب ١٩٤٦ بين الجانبين الفرنسي واللاوسي^(٦)، تم التوقيع في ٢٨ آب ١٩٤٦ على اتفاقية " الحل المؤقت "؛ لتنظيم العلاقة بينهما بصورة مؤقتة^(٧). والتي أيدت مشروع وحدة لاوس، بوصفها مملكة دستورية موحدة ضمن أطار الإتحاد الفرنسي^(٨)، وبموجب هذه الاتفاقية ستكون كل الشؤون الداخلية في لاوس تحت إدارة حكومة لاوسية، أما الشؤون الإتحادية (للهند الصينية)، ستكون مسؤولية مشتركة بين اللاوسيين والحكومة الإتحادية وتحت إدارة المفوض السامي الفرنسي^(٩).

وبموجبها ستكون هناك جمعيتان، الأولى إتحادية تضم ثلاثة مندوبين من كل من لاوس وكمبوديا والكوشنين بمعية ثلاثة آخرين مؤقتين من كل من تونكين وانام؛ لأنه من المحتمل سيتم دمج تونكين وانام في دولة واحدة. هؤلاء المندوبين سيتم اختيارهم عن طريق حكوماتهم الخاصة، وبما أنه لا توجد أي حكومة مُشكلة بعد، لذا سيتم اختيارهم عن طريق المندوب السامي الفرنسي. أما الجمعية الثانية، فستكون جمعية وطنية لاوسية مُنتخبة عن طريق الشعب اللاوسي، وفقاً لنظام تصويت لم يُتفق عليه بعد^(١٠).

(١٠٤) كان هناك مؤتمر عُقد في منطقة دالات التابعة لمحافظة لام دونغ (Lam Dong)، في المدة (نيسان - ٩ أيار ١٩٤٦) بين فرنسا وجمهورية فيتنام الديمقراطية، أكد أن الحوار سيكون هو السبيل لحل المشكلات بين الجانبين ولتطبيق وتفسير بنود اتفاقية ٦ آذار ١٩٤٦ بينهما، وتمت فيه مناقشة بعض الخصائص العامة لانضمام فيتنام للإتحاد الفرنسي. وكان بمثابة الضوء الأخضر لافتتاح مؤتمر فونتينبلو (Fontainebleau) الذي عُقد في المدة (تموز - أيلول) ١٩٤٦، وقد عرف هذا المؤتمر باسم (مؤتمر دالات الأول). للتوسع يُنظر:

Bruce M.Lockhart and William J.Duiker, The A to Z of Vietnam (Guide Series, No. 217), Published by The Scarecrow Press, INC., Toronto, 2010, Pp. 95 – 96.

(١٠٥) إتحاد الهند الصينية: هو إتحاد استعماري شكله الفرنسيين في المدة (١٨٥٨ - ١٨٩٣) بشكل تدريجي، بعد أن سيطروا على مناطق الهند الصينية الواحدة تلو الأخرى، بدءاً من أقاليم فيتنام الثلاثة (الكوشنين وأنام وتونكين) ثم كمبوديا وبعدها لاوس، وهذا الإتحاد كان تابعاً للحكومة المركزية في فرنسا، لكن له بعض الصلاحيات البسيطة، تهيكل هذا المفهوم، بعد أن وقعت فرنسا اتفاقيات منفردة مع كل من فيتنام وكمبوديا ولاوس في عام ١٩٥٤ كلاً على حده. www. Encyclopedia Britannica.com.

(106) F.R.U.S., Telegram from The Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, 6 August, 1946, Vol. VIII, Pp. 50 – 51.

(107) F.R.U.S., Telegram from The Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, 8 August, 1946, Vol.VIII, P. 51.

(108) F.R.U.S., Memorandum by The Chief of The Division of Southeast Asia Affaire (Moffat) to The Director of The Office of Far Eastern Affaire (Vincent), 9 August 1946, Vol. VIII, p. 52 .

(109) David Lea and Colette Milward (eds.), Op. Cit., p. 88.

(110) F.R.U.S., Telegram from Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, 6 September 1946, Vol. VIII, p. 57.

(111) Grant Evans, Op.Cit., p. 89.

(112) F.R.U.S., Telegram from The Assistant Chief of The Division of Southeast Asian Affairs (Landon) to The Secretary of State, Secret, 30 January 1946, Vol.VIII, P.20 .

(113) Ibid.

هذا وسيكون رئيس وزراء لاوس ووزرائه من المواطنين اللاوسيين حصراً، وستكون الحكومة اللاوسيين مسؤولة أمام الجمعية الوطنية اللاوسية، وسيكون حكام المحافظات اللاوسية من اللاوسيين بالتحديد، وسيُساعدهم مُستشارين فرنسيين ستكون وظائفهم استشارية وليس تنفيذية، فضلاً عن ذلك سيكون إلى جانب كل وزير لاوسي مُستشار فني فرنسي عند الحاجة^(١).

وأكدت الاتفاقية على أنه سيتم تعيين مندوب سامي فرنسي في لاوس عن طريق المندوب السامي الفرنسي العام لحكومة الهند الصينية (تيري ارجيليو)، وسيكون مسؤولاً عن الشؤون الاتحادية في لاوس حصراً. هذا وسيُعين المندوب السامي العام بعض المفوضين في لاوس قد يكونوا فرنسيين أو لاوسيين، سيتعامل هؤلاء المفوضين مع الشؤون الاتحادية في لاوس بالتحديد، ومن أهم هذه الشؤون ما يخص المالية الاتحادية والاتصالات الاتحادية والطرق وسكك الحديد والممرات المائية وخطوط البريد والبرق الاتحادية، وبعض الأشغال العامة الكبيرة التي تتطلب اتفاقاً بين الحكومة اللاوسية والحكومة الاتحادية والتي تحتاج إلى تعاون مالي بينهما، علماً إن هؤلاء المفوضين سيكونوا مسؤولين أمام الحكومة الاتحادية برئاسة المندوب السامي العام وليس أمام الحكومة اللاوسية^(٢).

أما فيما يخص الشؤون العسكرية، فأكدت الاتفاقية على أنه سيتم تشكيل جيش لاوسي مؤلف من عدة كتائب، تحت إشراف ضباط لاوسيين يساعدهم ضباط فرنسيين عند الحاجة، وسيتم تشكيل قوة للشرطة اللاوسية من اللاوسيين أيضاً، وسيشارك اللاوسيين في صفوف الجيش والشرطة الاتحاديين^(٣).

وفي ما يخص الضرائب وجبايتها، فسيتم تطبيق أحد النظامين، الأول هو قيام اللاوسيين بجمع كل الضرائب وبعد ذلك يتم تقسيمها وفقاً لنسب مئوية عادلة بين الحكومة اللاوسية والحكومة الاتحادية، أما الثاني وهو المُرجح تطبيقه، ينص على أن الضرائب المباشرة ستكون من حصة الحكومة اللاوسية، أما الضرائب غير المباشرة، فستكون من نصيب الحكومة الاتحادية. فضلاً عن ذلك سيكون من المتوقع بصورة عامة وجود حوالي (٥٠) موظف فرنسي في لاوس يقوموا ببعض المهام التي ربما سيُكلفوا بها لاحقاً^(٤).

وبموجب الاتفاقية ستكون هناك انتخابات في لاوس في أقرب وقت ممكن؛ لتشكيل جمعية وطنية، تعمل على صياغة دستور خاص بالبلاد ومناقشته، ثم التصويت عليه^(٥).

وبعد التوقيع على الاتفاقية، طالبت الحكومة اللاوسية في عام ١٩٤٦ الحكومة التايلاندية بإعادة المناطق التي سبق لتايلاند أن اقتطعتها من لاوس بمساعدة اليابان، إبان سيطرة الأخيرة على لاوس، وبعد تدخل السلطات الفرنسية، وافقت الحكومة التايلاندية على ذلك، وتم إرجاع كل من منطقة كيسنبوري (Xaignabouri) وأجزاء من منطقة تشامباساك (Champasak) إلى لاوس في تشرين الثاني ١٩٤٦^(٦).

وبعد تصاعد الصراع الفرنسي - الفيتنامي (قوات هوشي منه الشيوعية)، شعرت السلطات الفرنسية في كانون الأول ١٩٤٦ بالقلق من أن تمد فيتنام ساحة صراعها لتشمل المناطق اللاوسية^(٧).

وتفعيلاً لاتفاقية الحل المؤقت، أُجريت الانتخابات اللاوسية في كانون الأول ١٩٤٦، لتشكيل جمعية تأسيسية، تأخذ على عاتقها كتابة دستور للاوس، وقد تشكلت هذه الجمعية من (٤٤) عضواً^(٨).

(114) Ibid, Pp. 20 – 21.

(115) F.R.U.S., Telegram from The Assistant Chief of The Division of Southeast Asian Affairs (Landon) to The Secretary of State, Secret, 30 January 1946, Vol.VIII, p.21 .

(116) Ibid.

(117) Ibid.

(118) F.R.U.S., Telegram from Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, 6 September 1946, Vol. VIII, p. 57.

(119) Grant Evans, Op.Cit., p. 90.

(120) F.R.U.S., Telegram from The Consul General at Batavia (Foote) to The Secretary of State, Confidential, 19 December 1946, Vol. VIII, p. 74.

(121) Grant Evans, Op.Cit., p. 90.

تصاعد نشاط حركة اللاو أسارا والموقف الفرنسي منها

كانون الثاني - آب ١٩٤٧

وفي غضون ذلك صاغ عناصر حركة لاو اسارا وعناصر حركة الخمير (Khmeer Movement) الكمبودية^(١) (الموجودتان وقتذاك في بانكوك) بالاشتراك مع المعارضة الفيتنامية مذكرة في يوم ١ كانون الثاني ١٩٤٧، عبّروا فيها عن تطلعاتهم الوطنية المتمثلة بتحقيق الاستقلال الوطني وتشكيل إتحاد يضم بلدان جنوب شرقي آسيا فقط، وقدموا فيها شكواهم على السلطات الفرنسية الموجودة في بلدانهم. قُدمت هذه المذكرة عن طريق سوفانافان بونخونغ (Suphanavan Bounkhong)^(٢) أحد زعماء حركة اللاو الحرة في بانكوك إلى الملحق العسكري الأمريكي هناك، وطلبوا من رئيس الملحق إيصالها إلى الأمين العام للأمم المتحدة تريغفي هالفدان لي (Trygve Halvdan Lie)^(٣) وإلى الولايات المتحدة الأمريكية، طالبوهم بالتدخل في أقرب وقت ممكن، لأنهم يريدون أن تُحل قضيتهم من خلال القنوات الدبلوماسية وليس العسكرية قدر الإمكان^(٤).

لم يقف الوطنيون اللاوسيين عند هذا الحد (تقديم المذكرة)، بل اجتمعوا في عام ١٩٤٧ بزعماء فيستاراث، وأجروا اتصالات مع بعض الدبلوماسيين وتجار الأسلحة في منطقة الهند الصينية، إذ حاولوا إن يجمعوا ما بين العمل السياسي والعسكري لتحقيق الإستقلال اللاوسي، لاسيما وإن معظم بلدان جنوب شرقي آسيا قد خطت خطوات مهمة في طريق إستقلالها مثل الحركة الوطنية البورمية^(٥) والكمبودية والإندونيسية^(٦) والفيتنامية وبلدان أخرى غيرها، وعلى أثر هذا الكفاح التحرري الكبير، كانت هناك منافسة كبيرة بين هذه البلدان الآسيوية على شراء الأسلحة في السوق السوداء، ونتيجة لهذه المنافسة، فقد ارتفعت أسعارها بنسبة كبيرة. إلا أن زعماء الحركات التحررية في الهند الصينية عقدوا اجتماعاً سرياً في عام ١٩٤٧، ووضعوا خطة للتعاون في عملية شراء الأسلحة وتزويد الملاجئ التي تحتاج للأسلحة في معظم مناطق الهند الصينية، وأكدوا في الاجتماع نفسه بما أن لاوس وكمبوديا عدد سكانها قليل وغير قادرتين على خوض معارك كبيرة مع المستعمرين الفرنسيين، فأن دورهما سيكون العمل على تشكيل فرق فدائية تعمل على أضعاف قدرات الفرنسيين، وستعمل هذه الفرق داخل لاوس وكمبوديا فقط ولا تتحرك للقتال في فيتنام، في حين كان دور الفيتناميين هو الدخول في معارك كبيرة مع الفرنسيين، وسيكون مع بدء كل هجوم فيتنامي أو معركة كبيرة مع الفرنسيين هجوم على شكل حرب عصابات ضد الفرنسيين في لاوس وكمبوديا؛ لمضايقة الفرنسيين وأضعافهم قدر المستطاع^(٧).

وتفعيلاً للاتفاق الأخير، فقد تحرك في ٧ كانون الثاني ١٩٤٧ اثنين من زعماء حركة اللاو أسارا، وهم كُُل من الأمير سوفانافان وتاو او (Tao Au) من بانكوك إلى لاوس؛ لتحريك الشعب اللاوسي ضد الفرنسيين، وتنسيق الجهود لإخراجهم من العاصمة لوانغ برابانغ، والعمل على إجبار سيسافانغ فونغ ملك لاوس على التنازل عن العرش، وتعيين الأمير فيستاراث مكانه، ووفقاً لهذه الخطة، باسروا بعملية تأجيج الشعب اللاوسي

(١٢٢) تشكلت حركة الخمير في عام ١٩٤٠ في كمبوديا لكنها أخفقت في تحقيق الاستقلال لكمبوديا وتفرق بعض عناصرها وشكلوا حركة تدعى حركة الخمير إيسارك في ١ شباط ١٩٤٨، اتخذت من المناطق الغربية لكمبوديا مركزاً لها. John S. Bowman (ed.), Op. Cit., p. 429.

(١٢٣) سوفانافان بونخونغ: ولد الأمير سوفانافان في يوم ١٣ تموز ١٩٠٩، كان والده نائب ملك لانغ برابانغ (Loang Prabang) (أي نائب ملك لاوس)، كان من الشيوعيين الموالين لدولة فيتنام ولقائدها هوشي منه، وقاتل الفرنسيين والأميركيين، درس في فرنسا ولاوس، وكان يتكلم ثمان لغات، شارك في أول مؤتمر لحركة اللاو الحرة في عام ١٩٥٠، ثم أصبح زعيماً للحركة في عام ١٩٥٦ وشكل حكومة مقاومة في لاوس، ولقب بـ (الزعيم الأحمر) (The Red Prince)؛ لتزعمه الحركة الشيوعية في بلاده ونجح في اغتصاب السلطة في لاوس في يوم ٢ كانون الأول ١٩٧٥، وأصبح أول رئيس لجمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية ورئيساً لمجلس الشعب الأعلى، بقي في منصبه حتى تقاعد في عام ١٩٨٦. صار بعدها مستشاراً للجنة المركزية لحزب شعب اللاو الثوري حتى يوم ١٥ آب ١٩٩١. توفي في يوم الاثنين الموافق ٩ كانون الثاني ١٩٩٥ عن عمر يناهز الـ (٨٦) عاماً.

The New York Times, Souphanouvong Is Dead at 82; Laos Prince Helped Fight U.S., 11 January, 1995.

(١٢٤) تريغفي هالفدان لي: سياسي ودبلوماسي نرويجي، ولد في أوصلو في ١٦ تموز ١٨٩٦، حصل على شهادة البكالوريوس في القانون في عام ١٩١٩ من جامعة أوصلو، أصبح وزيراً للعدل خلال (١٩٣٥ - ١٩٣٩)، ثم وزيراً للتجارة في (تموز - أيلول ١٩٣٩)، ومع اندلاع الحرب العالمية الثانية صار وزيراً للتنمية والنقل، وبعد الاحتلال الألماني للنرويج في نيسان ١٩٤٠ غادر بلاده في تموز العام نفسه إلى بريطانيا، للمشاركة في حكومة المنفى النرويجية هناك، تسلم وزارة خارجيتها بالوكالة في كانون الأول ١٩٤٠، ثم عُيّن رسمياً وزيراً لخارجيتها في شباط ١٩٤١، وبعد تحرير النرويج من الاحتلال الألماني في ١٩٤٥، كُلف تريغفي بتروس وزارة خارجيتها أيضاً، ترأس الوفد النرويجي في مؤتمر سان فرانسيسكو في نيسان ١٩٤٥ بخصوص تشكيل منظمة الأمم المتحدة، انتخب في ١ شباط ١٩٤٦ أميناً عاماً للأمم المتحدة، وهو بذلك الانتخاب يُعد أول أميناً للمنظمة، استقال من منصبه في تشرين الثاني ١٩٥٢. تسلم بعدها مناصب عدة في بلاده منها أصبح حاكماً على أوصلو، توفي في ٣٠ كانون الأول ١٩٦٨. للتوسع يُنظر:

Kent J. Kille (ed.), The UN Secretary – General and Moral Authority, Published by Georgetown University Press, Washington, 2007, Pp. 67 – 101; www.un.org.com .

(125) F.R.U.S., Morgan Telegram from The Minister in Siam (Stanton) to The Secretary of State, 7 January, 1947, Vol. VI, p. 56.

(١٢٦) للتوسع في استقلال بورما ينظر: ماهر جاسب الفهد، حركة الاستقلال البورمية ١٩٤٠ - ١٩٤٨، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٠١٥.

(١٢٧) للتوسع في استقلال إندونيسيا ينظر: ماهر جاسب الفهد، حرب الإستقلال الإندونيسية ١٩٤٥ - ١٩٤٩ في الوثائق الأميركية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية، ٢٠١٠.

(128) Meg Regina Rakow, Op. Cit., Pp. 100 – 101.

ضد السلطات الفرنسية^(١). ففي كانون الثاني من العام نفسه شنت العناصر التابعة للجنة المقاومة في شرق لاوس عدة هجمات عسكرية على شكل حرب عصابات على طول الطريق الرئيس الرابط بين لاوس وشمال فيتنام وفي محافظة نوا سام، لكن القوات الفرنسية نجحت في صدّها. وفي آذار العام نفسه، شنت قوات اللاو أسارا هجوماً مسلحاً على القوات الفرنسية المرابطة في شمال لاوس، وتمكنت القوات الفرنسية كذلك في رد هذا الهجوم^(٢).

ومع تصاعد نشاط حركة اللاو أسارا، اجتمعت الجمعية التأسيسية اللاوسية لأول مرة في آذار ١٩٤٧، وفي هذا الاجتماع أقرت دستور لاوس^(٣). والذي أكد على أهمية تحقيق الحكم الذاتي للبلاد ضمن إطار منظومة الإتحاد الفرنسي، ثم سيصبح إستقلال تام على غرار ما حصل في إستقلال الفلبين^(٤)، والذي أكد على ضرورة التوجه في المسائل السياسية والاقتصادية نحو فرنسا^(٥). وبذلك يعد اجتماع آذار ١٩٤٧ للجمعية الوطنية من أهم الاجتماعات في تاريخ لاوس السياسي؛ لأنه غير جزء كبير من البنية السياسية في لاوس، إذ أصبحت لاوس حكومة ملكية مقيدة بدستور، بعد أن كانت حكومة ملكية مطلقة لا شأن للدستور فيها.

ومع هذه التطورات السياسية، تصاعد نشاط التخريب وإرهاب الفرنسيين من جانب عناصر حركة اللاو في نيسان ١٩٤٧ والذي أقلق الفرنسيون بصورة كبيرة، وجعلهم يشعرون بعدم استقرار الأوضاع في لاوس^(٦)، وبالرغم من عودة معظم المناطق اللاوسية تحت السيطرة الفرنسية في أواخر عام ١٩٤٦ وبداية عام ١٩٤٧، إلا أن الفرنسيين كانوا على معرفة أن الوضع في لاوس لم يستقر بعد؛ لأن بعض المناطق لم تكن راضية بالوجود الفرنسي فيها^(٧).

ومن الجدير ذكره أنه كان للفيتناميين دور مهم في ذلك القلق الفرنسي في لاوس، إذ كانوا يحرضون الشعب اللاوسي على محاربة الفرنسيين، وذلك من خلال ما كان يُبث في إذاعة فيتنام من خطابات ونداءات ثورية أولاً، ومن خلال نشاط وكلاء حركة الفيت منه المتواجدين في لاوس ثانياً^(٨).

احتفظ سوفانو فونغ في عام ١٩٤٧ بمنصبه كرئيساً لقوات اللاو أسارا وبوصفه وزيراً لخارجية حكومة المنفى اللاوسية، وقد اتخذت قوات اللاو أسارا من المناطق التايلاندية الواقعة على مقربة من نهر الميكونغ مقراً لها، وقد قدر الفرنسيون الثوار اللاوسيون بصورة عامة في تايلاند بـ (١١٢,٠٠٠) خلال المدة (١٩٤٦ – ١٩٤٧)^(٩).

غير الفرنسيين إستراتيجيتهم الإدارية في لاوس، وذلك من خلال تبنيهم لآلية توحيد لاوس تحت ملك لوانغ برابانغ سيسافانغ فونغ المقرب من الفرنسيين، لكن مع أهمية احتفاظهم بإدارة الشؤون السياسية والعسكرية والاقتصادية^(١٠).

وللتقليل من شأن حركة اللاو إسارا ودورها في مقاومة الفرنسيين، فقد أشادت السلطات الفرنسية في ٢٦ نيسان ١٩٤٧ بالتطورات السياسية في لاوس، إذ أكدت أن الدستور الديمقراطي في لاوس سيكون له دور مهم في إدارة شؤون البلاد، وسيكون للفرنسيين دور قليل في الوصاية على لاوس^(١١). وستأخذ لاوس حقوقها من خلال تعاونها مع الفرنسيين في إتحاد الهند الصينية، ومن جانب آخر وجهت انتقادات لبعض أبناء الشعب

(129) F.R.U.S., Telegram from The Minister in Siam (Stanton) to The Secretary of State, 7 January 1947, Vol. VI, p. 57.

(130) Richard Burks Verrone, Op. Cit., Pp. 52 – 53.

(131) Grant Evans, Op.Cit., p. 90.

(١٣٢) للتوسع في استقلال الفلبين ينظر:

Robert Joseph Ward, United States – Philippine Relations, Unpublished Thesis of Master of Arts, The Faculty of Atlanta University, Atlanta University, 1965; Daniel B.Schirmer and Stephen Rosskamm Shalom (eds.), The Philippines Reader: A History of Colonialism, Neocolonialism, Dictatorship, and Resistance, Published by South End Press, Cambridge, 1987, Pp. 87 – 100.

(133) F.R.U.S., Telegram from The Ambassador in Siam (Stanton) to The Secretary of State, 8 August 1947, Vol. VI, p. 130.

(134) F.R.U.S., Telegram from The Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, 4 April 1947, Vol. VI, p. 84.

(135) F.R.U.S., Telegram from The Minister in Siam (Stanton) to The Secretary of State, 7 January 1947, Vol. VI, Pp. 56 – 57.

(136) Ibid, p. 57.

(137) Meg Regina Rakow, Op.Cit., p. 101.

(138) Ibid, p. 102

(139) F.R.U.S., Telegram from The Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, 26 April 1947, Vol. VI, p. 88.

اللاوسي، إذ أكدت " أن هذه الفئة من الشعب اللاوسي لم تُقدر [من وجهة نظر الفرنسيين] ما قامت به فرنسا من خدمات في سبيل تطوير بلدهم". وعلى صعيد منفصل فقد انتقدت بعض المسؤولين الفرنسيين، الذين جاءوا إلى لاوس وهمهم جمع المال وليس فهم تطلعات الشعب ومعاناته^(١). ومن الواضح أن السلطات الفرنسية كانت تقصد بالفئة اللاوسية التي لم تقدر النشاط الفرنسي في لاوس هي حركة اللاو أسارا، فوصفتها بالفئة؛ للتقليل من حجمها الحقيقي، ولإظهارها بمظهر الفئة الشاذة عن الرأي العام في لاوس.

وفي ١٣ حزيران ١٩٤٧ ذكرت السلطات الفرنسية في لاوس " أن الوضع في لاوس مُستقر وهادئ، وأنها ناقشت مسألة التفاوض مع زعماء حركة اللاو أسارا، لكن جيان داريدان (Jean Daridan) القنصل الفرنسي في تايلاند قال: " أن الحركة وأنشطتها غير مهمين ومؤثرين ولا داعي لفتح الحوار أو مواصلته معهم "^(٢). ومن الواضح أن السياسة الفرنسية كانت متخبطة وغير واضحة في لاوس، إذ ذكرت في بعض التصريحات أن الوضع في لاوس غير مستقر ولا يمكن أن يبدأ ما دام هناك رفض للوجود الفرنسي من جانب الشعب اللاوسي، ثم تذكر أن الوضع مستقر فيها وهناك تعاون فرنسي - لاوسي. وهذا التباين نابع مع سوء الإدارة الفرنسية في لاوس وطبيعة تعاملها مع أطراف الشعب اللاوسي ولاسيما حركة المقاومة فيها.

شعرت الولايات المتحدة الأميركية في ٢١ تموز ١٩٤٧ بالقلق على النظام السياسي الملكي في لاوس، وإزاء السياسة الفرنسية المتبعة في لاوس بصورة عامة؛ لعدم تعامل السلطات الفرنسية بصورة إيجابية مع الشعب اللاوسي، وخشيت أن يعمل الإتحاد السوفييتي على قلب نظام الحكم في لاوس؛ بسبب سوء الإدارة الفرنسية هناك^(٣).

وعلى هذا الأساس، دعت الولايات المتحدة الأميركية في ٢٤ تموز ١٩٤٧ نظيرتها الحكومة الفرنسية على أهمية توفير الحماية اللازمة لحكومة لاوس من الضغوط السياسية، التي كان يمارسها الفيتناميين الشيوعيون وبدعم من الإتحاد السوفييتي، هذه الضغوط التي ربما تعمل على قيام الحكومة اللاوسية بتغيير سياستها تجاه الغرب^(٤).

ورداً على المخاوف الأميركية، أكدت السلطات الفرنسية في ٨ آب ١٩٤٧ أنها كانت تبذل جهود كبيرة ومتواصلة من خلال ممثلها في بانكوك جيان داريدان، لإقناع زعماء حركة اللاو أسارا للعودة إلى بلدهم لاوس، إذ عقد معهم بعض الاجتماعات، وحقق فيها بعض النجاح من خلال فهم وجهات نظرهم، التي كانت تؤكد على أهمية التوصل معهم إلى توقيع اتفاق رسمي يتم تطبيقه بصورة فعلية، الأمر الذي يوضح أن الثقة بالفرنسيين كانت ضعيفة^(٥).

الأوضاع السياسية في لاوس وتصعد حركة اللاو أسارا

آب ١٩٤٧ - أيار ١٩٤٩

وفي غضون ذلك، أجريت الانتخابات اللاوسية في آب ١٩٤٧، لاختيار حكومة لاوسية وإقرار نوع الحكم في البلاد، وفيها أقرت الجمعية الوطنية الحكم الملكي الدستوري في لاوس، وتم تشكيل حكومة جديدة في البلاد برئاسة الأمير سوفاناراث (Souvannarath)^(٦)، وذلك بوصفه رئيساً للوزراء. وشهدت هذه المرحلة تشكيل أول حزب سياسي في لاوس، هو " إتحاد لاو الوطني " (The Lao National Union)، بقيادة كل

(140) F.R.U.S., Telegram from The Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, 28 April 1947, Vol. VI, Pp. 88 – 89.

(141) F.R.U.S., Telegram from The Ambassador in Siam (Stanton) to The Secretary of State, 13 June 1947, Vol. VI, p. 102.

(142) F.R.U.S., Telegram from The Vice Consul at Hanoi (O' Sullivan) to The Secretary of State, Secret, 21 July 1947, Vol. VI, p. 123.

(143) F.R.U.S., Telegram from The Consul at Saigon (Reed) to The Secretary of State, Secret, 24 July 1947, Vol. VI, p.125.

(144) F.R.U.S., Telegram from The Ambassador in Siam (Stanton) to The Secretary of State, 8 August 1947, Vol. VI, p. 130.

(١٤٥) سوفاناراث: أمير وسياسي لاوسي، ولد في ٨ تموز ١٨٩٣، وهو ابن الأمير اللاوسي بوانخونغ (Bounkhong) أخ غير شقيق لكل من الأمراء فيتساراث وسوفانا فوما وسوفانو فونغ، صار رئيساً لوزراء مملكة لاوس خلال المدة (٢٦ تشرين الثاني ١٩٤٧ – ٢٥ شباط ١٩٤٨). توفي في ٢٣ حزيران ١٩٦٠.

Arthur J.Dommen, The Indochinese Experience of The French and The Americans: Nationalism and Communism in Cambodia, Laos, and Vietnam, Published by Indiana University Press, Bloomington, 2001, p.162; www.revolvy.com.

من بونغ سوفانافونغ (Bong Souvannavong)^(١) وكو فورافونغ (Kou Voravong)^(٢)، والذي أثار انتقادات حول استمرار الفرنسيين في إدارة شؤون البلاد، وهي نفس الانتقادات التي وجهها عناصر اللاو أسارا من المنفى في بانكوك^(٣).

شهدت بانكوك انقلاباً على حكومتها في ٨ تشرين الثاني ١٩٤٧^(٤)، هذا الانقلاب كان له أثر كبيراً على حركة اللاو أسارا وحكومتهم المنفية في تايلاند، إذ دعتهم السلطات التايلاندية الجديدة إلى مغادرة البلاد، وذلك بعد أن حسنت الحكومة التايلاندية علاقاتها مع فرنسا، وعملت على إعادة بعض المناطق اللاوسية (منطقة كيسنبوري وأجزاء من منطقة تشامباساك) التي سبق وإن استولت عليها في عام ١٩٤١ من فرنسا بمساعدة اليابان، ومقابل ذلك حصلت تايلاند على دعم فرنسا والولايات المتحدة الأميركية في سبيل حصولها على عضوية الأمم المتحدة^(٥) فضلاً عن ذلك كانت تايلاند تفضل وجود النظام الاستعماري الفرنسي في لاوس على وجود حكومة لاوسية مستقلة مرتبطة ومتأثرة بفييتام^(٦).

ونتيجة لذلك، تمكنت القوات الفرنسية من بسط سيطرتها على العديد من المناطق والقرى الواقعة شمال نهر الميكونغ، الذي كانت تستخدمه قوات اللاو أسارا كخطوط للنقل والمواصلات لها، وصارت العمليات العسكرية التي كانت تشنها قوات اللاو أسارا غير مجدية بمرور الوقت، نظراً لقلة الأسلحة والأموال اللازمة لديمومة نشاطهم ضد الفرنسيين، بل أن بعض المجاميع التابعة لهم قد تفرقت وأنعزلت عن القيادة العليا لقوات اللاو أسارا، واتجهت بعض المجاميع للسرقة؛ للحفاظ على بقائها^(٧).

وفي غضون ذلك قدمت الحكومة اللاوسية في ١٦ كانون الأول ١٩٤٧ التزامها الكامل بإتحاد الهند الصينية، ويوصف الرئيس الفرنسي فنسنت أوريول (Vincent Auriol)^(٨) رئيساً للإتحاد الفرنسي^(٩).

كثفت حركة اللاو أسارا والفييت منه تعاونهما في أواخر كانون الأول ١٩٤٧ في سبيل طرد الفرنسيين من الهند الصينية، وتتوجاً للاتفاقات السابقة بينهما، فقد كانت بعض المناطق الريفية حتى أيلول ١٩٤٨ تحت سيطرة الفييت منه وحلفائهم اللاوسيين، بالرغم من أن السلطات الفرنسية قد استخدمت عدد كبير من قواتها لمواجهة هذه العناصر، إلا أنها لم تتجح في ذلك^(١٠).

ولإنهاء حالة العداء مع حركة اللاو أسارا، حاولت السلطات الفرنسية في أيار ١٩٤٩ فتح باب الحوار مع زعمائها المتواجدين في بانكوك، إلا أن زعماء الحركة كانوا بطبيعة الحال يشكلون تيارين مختلفين في الرؤى، فالتيار المتشدد كان بزعماء سوفانا فونغ (والملقب بالأمير الأحمر)، الذي كان أكثر رفضاً للوجود الفرنسي في بلاده. أما التيار الآخر، فهو التيار المعتدل، والذي يمثلته كل من الأمير فينسارات والأمير سوفانا فوما

(١٤٦) بونغ سوفانافونغ: تربوي وسياسي لاوسي، ولد في منطقة فينغ شان (Viang Chan) في ٨ حزيران ١٩٠٦، درس في هانوي وصار مدرساً، أستمّر في مجال التعليم طوال المدة (١٩٢٨ - ١٩٤٦)، بعدها توجه للعمل السياسي، وشكل في عام ١٩٤٧ جمعية زميله كو فورافونغ حزب اسمه (حزب إتحاد لاو). صار نائباً لرئيس الجمعية الوطنية خلال (١٩٤٦ - ١٩٥٧)، وأصبح وزيراً للشؤون الاقتصادية في (١٩٤٧ - ١٩٤٩)، شكل في عام ١٩٥٦ ما يُسمى (عصبة السلام والحياد) وصار رئيساً لصحيفتها المُسمّاة بـ (السلام). ثم تولى بعض المناصب الوزارية، وبعدها اعتزل العمل السياسي، لكنه اعتقل على يد قوات الباثيت لاو في تشرين الأول ١٩٧٥؛ بسبب انتقاده لهم، وتوفي في السجن في تشرين الأول ١٩٧٨.

Martin Stuart – Fox, Historical Dictionary of Laos, ..., Pp. 27 – 28.

(١٤٧) كو فورافونغ: سياسي لاوسي، ولد في عام ١٩١٤، تقلّد العديد من المناصب الحكومية ومن أهمها، صار وزير للدفاع في أول حكومة لاوسية بعد توقيع اتفاقية جنيف ١٩٥٤، وكان من الموقعين على الاتفاقية، إلا أنه دفع ثمن ذلك التوقيع، إذ اغتيل في شهر أيلول من العام نفسه، بالرغم من أنه كان من دعاة التفاوض مع حركة الباثيت لاو الشيوعية.

Shigeharu Tanabe and Charles F. Keyes (eds.), Cultural Crisis and Social Memory: Modernity and Identity in Thailand and Laos, Published by Routledge, New York, 2002, p. 161.

(148) Grant Evans, Op.Cit., p. 90.

(١٤٩) صحيفة الوسط، ١٨ انقلاب أو محاولة منذ ١٩٣٢ في تايلاند، العدد (٤٢٧٥)، (الخميس) ٢٢/ أيار ٢٠١٤.
(١٥٠) للتوسع في تأسيس منظمة الأمم المتحدة يُنظر:

حسن نافعة، الأمم المتحدة في نصف قرن: دراسة في تطور التنظيم الدولي منذ ١٩٤٥، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٢٠٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٥، ص ٤٣ - ٧٥؛ محمد حبيب صالح ومحمد يوفيا، قضايا عالمية معاصرة (دراسات في العلاقات الدولية المعاصرة)، ط١، منشورات جامعة دمشق، دمشق، ١٩٩٩، ص ٢٥ - ٣٩.

(151) Meg Regina Rakow, Op. Cit., Pp. 101 – 102.

(152) Ooi Keat Gin (ed.), Op. Cit., p. 767.

(١٥٣) فنسنت أوريول: سياسي فرنسي ولد في مدينة ريفيل الفرنسية في ٢٧ آب ١٨٨٤، تولى رئاسة الحكومة الفرنسية المؤقتة خلال (٢٨ تشرين الأول - ١٦ كانون الأول ١٩٤٦)، ثم أصبح أول رئيس لفرنسا منذ احتلالها في الحرب العالمية الثانية في المدة (١٦ كانون الثاني ١٩٤٧ - ١٦ كانون الثاني ١٩٥٤). توفي في ١ كانون الثاني ١٩٦٦ في العاصمة الفرنسية باريس عن عمر يناهز الـ (٨١) عاماً.

www.archivesnationales.culture. Gouv.fr.

(154) F.R.U.S., Telegram from The Ambassador in France (Caffery) to The Secretary of State, Secret, 24 December 1947, Vol. VI, p. 151.

(155) F.R.U.S., Report from The Department of State Policy Statement on Indochina, Secret, 27 September 1948, Vol. VI, p. 44.

وفايا خامو وكاتاي دون ساسوريث، فقد وافق على فتح باب المحادثات مع الفرنسيين بخصوص إنهاء حالة الخلاف والعودة للبلاد وتحقيق الإستقلال للاوس؛ ليعودوا إلى بلادهم، أما الأمير سوفانا فونغ، فقد رفض باب المفاوضات مع الفرنسيين، وهذا الرفض كان من الأسباب التي دعت زعماء اللاو اسارا إلى طرده من الحركة في ١٦ أيار ١٩٤٩^(١).

ونتيجة لذلك، أعلن الأمير سوفانا فونغ من جانبه في أيار ١٩٤٩ انشقاقه عن الحركة بصورة رسمية، وذلك على أثر الخلافات التي نشأت بشأن فتح باب المحادثات مع الفرنسيين، وكذلك بسبب قيامه ببعض الحملات العسكرية على حدود لاوس مع كل من بورما والصين، فضلاً عن ذلك أنقذ سوفانا فونغ قيادة حركة اللاو أسارا، وشكل جناح خاص للمقاومة تحت قيادته، متمنياً الحصول على دعم شعبي أوسع لحركته في مقارعة الفرنسيين^(٢) لإجبارهم للحصول على الإستقلال التام للاوس، معتمداً في ذلك على دعم حركة الفيت منه^(٣).

المفاوضات الفرنسية - اللاوسية والاعتراف بالحكم الذاتي للاوس

أيار - كانون الأول ١٩٤٩

ومصادقاً لتعهداتها لزعماء حركة اللاو أسار في أيار ١٩٤٩، فتحت فرنسا محادثات مع الحكومة اللاوسية في ١٩ تموز من العام نفسه^(٤)، وبعد يوم من المحادثات، فقد وقع الفرنسيون واللاوسيون اتفاقية الحكم الذاتي في ٢٠ تموز ١٩٤٩ في العاصمة الفرنسية باريس، والتي نصت على أمور عدة منها، اعتراف فرنسا بإستقلال لاوس الذاتي بشرط التزامها بسياسة الإتحاد الفرنسي وارتباطها به، وسماح فرنسا للاوس بتبادل بعض التمثيل الدبلوماسي مع بعض الدول، التي سيتفق عليها الفرنسيون واللاوسيين فيما بعد، أي سيكون للاوس تمثيل دبلوماسي جزئي، وسيكون من حق لاوس وصلاحياتها إجراء مفاوضات وإبرام الاتفاقيات المتعلقة بمصالح لاوس حصراً، وعلى شرط أن تكون منسجمة مع الإطار العام لسياسة الإتحاد الفرنسي ومتناغمة معه. وستتعهد فرنسا بدعم لاوس للحصول على عضوية الأمم المتحدة، وستتعهد وتلتزم بحماية لاوس، والدفاع عن حدودها وتنظيم الأمن العام في البلاد. وقد منحت فرنسا كل هذه المنطقات أو الأسس بعد أن رأتها ضرورية لحرية لاوس ولتسهيل مسألة التفاوض والتداول بين الجانبين بصورة مستمرة^(٥).

وتعهدت فرنسا بموجب الاتفاقية كذلك بتسليم الحكومة اللاوسية كل المسؤوليات الإدارية، التي ترغب بها لاوس لإدارة شؤونها، وستتعهد فرنسا أيضاً بتوفير المساعدة المالية والفنية اللازمة والداعمة لتطوير الاقتصاد اللاوسي، وكل ما يتعلق بنظام النقل والمواصلات والصحة العامة والتعليم وتنمية الموارد الطبيعية، وستقدم فرنسا ما طلبته لاوس وما ستطلبه من خبراء وفنيين فرنسيين ضروريين، لدعم الحكومة اللاوسية^(٦). وستمنح لاوس بموجب الاتفاقية أعلاه المواطنين الفرنسيين ومواطني الإتحاد الفرنسي معاملة مساوية للمواطنين اللاوسيين، وسيكونوا على قدم المساواة معهم فيما يخص الأنشطة والأعمال التجارية. وسيكون القرش هو العملة الرسمية في لاوس مع ربطها مالياً بالمنطقة الفرنسية، التي تتعامل بالفرنك. وستعمل لاوس على التفاوض مع دول الهند الصينية لغرض عقد اتفاقيات تخص الخدمات والشؤون المشتركة بينهم وما إلى ذلك من أمور مهمة بينهم^(٧).

وقبل المصادقة على هذه الاتفاقية، أجريت في أواخر تشرين الأول من العام نفسه مراسلات بين الأمير سوفانا فوما والسلطات الفرنسية في لاوس بخصوص ترتيب مسألة عودتهم للبلاد، وخلالها قدمت السلطات الفرنسية التأمينات اللازمة لعودتهم، وذلك بصفتهم جزءاً من المجتمع اللاوسي، شرط استسلامهم وتركهم للعمل العسكري، وبناءً على هذه التأمينات الفرنسية، قرر زعماء الحركة حل حكومتهم المؤقتة وجناحها العسكري في بانكوك. أعلن هذا الاتفاق على شكل بيان، وقع عليه الجانبين الفرنسي واللاوسي في بانكوك في يوم ٢٥ تشرين الأول ١٩٤٩، باستثناء الأمير فيتسارات، الذي فضل البقاء في تايلاند^(٨).

(156) Ooi Keat Gin (ed.), Op. Cit., p. 767.

(157) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 102.

(158) Mai Elliott, Rand in Southeast Asia: A History of The Vietnam War Era, Foreword by James A. Thomson, Published by Rand Investment in People and Ideas, Pittsburgh, 2010, p. 562.

(159) Ooi Keat Gin (ed.), Op. Cit., p. 767.

(160) F.R.U.S., Telegram from The Ambassador in France (Bruce) to The Secretary of State, 20 July 1949, Vol. VII, Pp. 68 – 69.

(161) Ibid.

(162) Ibid, p. 69.

(163) Ooi Keat Gin (ed.), Op. Cit., Pp. 767 – 768.

واستناداً لهذا البيان، عاد الأمير سوفانا فوما إلى لاوس من تايلاند في تشرين الأول ١٩٤٩، بعد العفو الذي أعلنته حكومة لاوس عن حركة اللاو أسارا، وقد عاد بمعية (٢٥) زعيم من الحركة المذكورة، وقد صار قائد سياسي مقرب من الفرنسيين ومتناغم مع خططهم في لاوس. في حين بقي فيتسارات في تايلاند، وأعتزل العمل السياسي، بعد أن أتضح له أن أخوه الأصغر سوفانا فونغ اصطف إلى جانب هوشي منه وأنصاره، وسار سوفانا فوما في ركاب الفرنسيين، وعلى أثر هذه الاصطفافات بقي في تايلاند^(١).

صادقت الجمعية الوطنية اللاوسية في ٢٩ تشرين الثاني ١٩٤٩ على الاتفاقية الفرنسية - اللاوسية الخاصة بمنح الحكم الذاتي للاوس، وقد كان التوقيع عليها بواقع (٢٤) صوت مقابل (٦) أصوات، رفض أصحابها الاتفاقية، علماً أن هؤلاء الستة يمثلون المعارضة للحكومة اللاوسية وليس للاتفاقية بحد ذاتها. وبعد التصديق، بدأ رئيس الوزراء اللاوسي بون اوم الخطوات الفعلية لتنفيذ بنودها^(٢).

وبعد مصادقة لاوس، صادقت الحكومة الفرنسية وجمعيتها الوطنية على الاتفاقية الفرنسية - اللاوسية للحكم الذاتي في ١١ كانون الأول ١٩٤٩^(٣).

وبعد المصادقة اللاوسية والفرنسية على الاتفاقية، قدمت الحكومة اللاوسية وبدعم فرنسي طلب عضوية الانتساب لمنظمة الأمم المتحدة، وشجعهم الفرنسيين على تشكيل جيش خاص بهم، لكن تحت سلطة القائد الفرنسي العام في لاوس^(٤).

الاستنتاجات النهائية:

توصل البحث إلى جملة من الاستنتاجات أهمها:

١- يُعد عام ١٩٤٥ من الأعوام المهمة في تاريخ لاوس المعاصر، إذ فيه أعلن اللاوسيين إستقلالهم عن فرنسا وبتشجيع باباني، وهذا الأمر أفرز شعوراً كبيراً لديهم، فزادت الثقة بالنفس وارتفعت معنوياتهم وروحهم الوطنية. وهذا الشيء تجسد من خلال قيام العناصر الوطنية بتشكيل حكومة مؤقتة ترعى شؤونهم ومصالحهم بعيداً عن التأثير الفرنسي.

٢- انقسام موقف الأسرة المالكة والشعب اللاوسي تجاه عودة الفرنسيين إلى قسمين، الأول مرحب وتمثل بالملك وأنصاره، والثاني رافض، وتجلّى بحركة اللاو أسارا، التي كان يقودها بعض الأمراء المرتبطين بالملك برابطة الدم والمنفصلين عنه بالموقف من عودة الفرنسيين إلى بلادهم.

٣- انتضح للشعب اللاوسي ضعف القوات الفرنسية وعدم قدرتها على الدفاع عن لاوس، الأمر شجعهم على رفع السلاح ومواجهة الفرنسيين بعد عودتهم إلى لاوس خلال (١٩٤٥ - ١٩٤٦).

٤- تبين من خلال سير الأحداث أن تايلاند كانت بمثابة الملجأ الآمن لعناصر اللاو أسارا، إذ رحبت بهم واحتضنتهم، وهذا المناخ، شجعهم على تشكيل حكومة المنفى في عام ١٩٤٦. فضلاً عن دعم فيتنام متمثلاً بحركة الفيت منه لعناصر اللاو أسارا، الأمر الذي مكنها من المناورة في حركتها لحاربة الفرنسيين، فتارة تتطلق من تايلاند، وأخرى من فيتنام.

٥- حصول تطور واضح في البناء السياسي للدولة خلال هذه المرحلة، من خلال ظهور أول حزب سياسي في البلد وهو حزب إتحاد لاو الوطني.

٦- شهدت هذه المرحلة توقيع اتفاقية عام ١٩٤٦، وهي أول اتفاقية يتنازل فيها الفرنسيين بصورة واضحة للشعب اللاوسي منذ استعمارهم لها في عام ١٨٩٣، وهو ما شجع العناصر الوطنية على المطالبة باستحقاقات أكبر.

٧- شهدت لاوس تغييراً كبيراً في هيكل بنائها السياسي، إذ تحولت من دولة ملكية مطلقة إلى دولة ملكية دستورية، بعد أن صدر أول دستور لها في ١٩٤٧، وهذا يعني أن الدستور الجديد قد أخذ جزء كبير من صلاحيات الملك الواسعة وحولها لصالح رئيس الوزراء وللجمعية التأسيسية.

(164) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 102.

(165) F.R.U.S., Telegram from The Consul General at Saigon (Abbott) to The Secretary of State, 29 November 1949, Vol. VII, P. 100.

(166) F.R.U.S., Telegram from The Ambassador in France (Bruce) to The Secretary of State, Secret, 11 December 1949, Vol. VII, P. 108.

(167) Meg Regina Rakow, Op.Cit., P. 102.

- ٨- شكلت حركة اللاو أسارا ومن خلال أجنحتها العسكرية قلقاً واضحاً على الفرنسيين خلال المدة (١٩٤٥ - ١٩٤٨)، إذ سيطرت على بعض المناطق الريفية في لاوس، ومن خلال هذه السيطرة كانت تُجهز على الدوريات والتكنات العسكرية الفرنسية، وهذا يعني أن الحل العسكري كان يُسير بمحاذاة الحل السياسي، الذي جسده الاتفاقيات الثنائية بين الطرفين.
- ٩- لم تحظى لاوس خلال هذه المرحلة (١٩٤٥ - ١٩٤٩) بدعم من الدول الكبرى (الولايات المتحدة الأمريكية أو الإتحاد السوفيتي) رغم أن الصراع في لاوس كان جزءاً من دوامة الحرب الباردة، بل حتى منظمة الأمم المتحدة كان غائباً عن استحقاق لاوس الوطني. الأمر الذي جعل الشعب اللاوسي يفكر بجدية الاعتماد على إمكانياته المتاحة.
- ١٠- كان لانقلاب ١٩٤٧ في تايلاند واختلاف رؤى زعماء حركة اللاو أسارا في كيفية التعامل مع الفرنسيين دوراً واضحاً في ترهل الحركة ومن ثم حلها في عام ١٩٤٩.
- ١١- حقق زعماء حركة اللاو جزءاً مهم من أهدافهم التي كانت يرومون تحقيقها وهو الإستقلال الذاتي، رغم ما دب عليهم من ضعف واضح، بسبب انقلاب تايلاند واختلاف وجهات نظرهم.
- ١٢- نجح الفرنسيون في احتواء اللاوسيين، من خلال أقناعهم بالانضمام للإتحاد الفرنسي ضمن وحدة الهند الصينية.
- ١٣- كانت اتفاقية تموز ١٩٤٩ هي بمثابة وثيقة الاعتراف الفرنسي الرسمي بتحقيق الإستقلال الذاتي للاوس، الذي سيسمح لهم بدور أوسع في إدارة شؤونهم الداخلية.
- ١٤- يتضح من خلال هذه المرحلة (١٩٤٥ - ١٩٤٩) أن هناك سلم بياني يوضح التنازل الفرنسي التدريجي أمام المطالب اللاوسية، وهو ما يعني أن سقف المطالب اللاوسية أخذ بالارتفاع وتراجعت فرنسا عن جزء من سياستها الاستعمارية، التي كانت تتعامل بها معهم في مدة ما قبل الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ - ١٩٤٥).

الجملة في لغة الابداع - دراسة في اسلوبية صادق الطريحي

د. صفاء عبيد حسين الحفيظ

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Sentence in Creative Writing - A Stylistic Study in Sadiq Al-Tirihi's Style

Dr. Safa'a Ubaid Husain Al-Hafeedh

University of Babylon/ College of Education for Human Sciences

Abstract

Poetry mirrors the image of the man and the world around. It reflects the relation between man and the surroundings and his interaction with life. Poetry is not satisfied with the reality and it does not submit to the rules as inspired poets have achievements broke the rules of their ages because art is dynamic.

لقد كان الشعر - وما يزال - راصدا رؤية الإنسان لنفسه وللأشياء من حوله، مبينا علاقات الإنسان بما حوله، وتفاعله المستمر مع الحياة، مستعرضا حركات الأشياء، باسطة لنا عبر اللغة آماله وآلامه وتطلعاته بالكلمة المنغومة الموحية. والشعر لا يقنع بواقعه، ولا يستسلم للقوانين التي تُفرض عليه، وأكثر المبدعين لهم إنجازات تجاوزت قواعد الفن في عصرهم، لأن الفن حركة والنقد تقعيد. وقد سعيت من خلال هذا البحث إلى دراسة النص الشعري في مجموعة (لوقت نص يحميه) للشاعر صادق الطريحي* على المنهج الأسلوبي الذي يأخذ بمعطيات علم اللغة العام، ويفيد من المعطيات الجمالية، والتركيبية في مستوياتها اللغوية. وقد شجعتني على المضي قدما في وضع هذه الدراسة لما لشعريته من تعويل ملحوظ على اللغة. ليس اللغة في جانبها الفني أو الحداثي فحسب، وإنما وجانبها البلاغي. فهو لا يتمرد على اللغة، ولكنه يحافظ على عمله الثوري داخل اللغة. وهذا لا يعني المحافظة بحال، ولكنه يلجأ للتحديث من الداخل^(١)، لوعيه بأن ذلك لا يكون من خارج التراث، بل نابع من صميمه، وهو امتداد تاريخي وفني له. وإن القصيدة الحديثة هي بنت القصيدة القديمة في جدة وعصرية. فهو يذكرنا بأراء خليل مطران ورياض فاخوري في قاعدة تحديث الشعر وعصرنته، التي تقول أنّ الثورة على القصيدة، لا تعني ثورة عليها من حيث بنيانها الكلاسيكي ومتانتها الشكلانية، وإنما على التوجه الشعري الذي هو توجه إلى العصر لا التاريخ.^(٢)

فضلا على مقدرة الطريحي في التعبير عما يجول في خاطره وكيانه من مشاعر ورغبات بأسلوب مرهف وغزارة في العاطفة ورغبة حقيقية في البحث عن فضاء شعري جديد في الرؤية والأسلوب.

ولأهمية اللغة الجمالية والدلالية في العمل الأدبي الإبداعي بعامة، وفي الشعر بخاصة، فهي العمود الفقري للبنية الشعرية، نستطيع أن نقسم لغة صادق الطريحي على ثلاثة مستويات: اللغة التقريرية، الرومانسية، الشعرية.

فمن يطلع على النتاج الشعري العراقي يجد تشابها بين أسلوب شاعر وبين أسلوب آخر، وهذا التشابه مرجعه لبيدات كتابة الشعر عندهم، إذ بدأت الكتابة بالتعكز على الخاطرة والذاتية. إلا أنّ النتاج الشعري عند صادق الطريحي لم يكن كذلك، فمن يطلع على مجموعته الثانية (لوقت نص يحميه) التي ضمت تسع عشرة قصيدة، كتبت بين السنوات ١٩٩٢ - ٢٠٠٧، وعلى قصيدته (السلطة)^(٣)، التي تحتل المركز الثاني عشر في ترتيب القصائد التي تبدو فيها اللغة التقريرية منتشرة، تضرب على الوتر المتأزم الذي يعاني منه المجتمع العراقي في عقد التسعينيات. وقد صاغها بأسلوب أدبي واضح على مستوى تناول الحدث الدال مباشرة على الغاية التي تستهدف القصيدة خدمتها والوصول إليها. وكذلك فإن التقريرية هذه تبدو على مستوى تركيب الجملة التي لا يلقي لها الشاعر عناء كبيرا، حتى يمكننا أن نلتقي بلغة الصحافة حاضرة حضورا واضحا بما تحمله من صيغ جاهزة تقابلنا في مثل قوله (فياشينك من ذهب زائف) وقوله (ووقتك كهباء منشور تذروه الريح) وقوله (باحثا عن ظلك الآخر بعجلاتك الفولاذية وقمصانك الملطخة بغيار البيروانيوم). إن التقريرية تقرر كلّ شيء، وتتقلّ الحدث كما هو، ولا تترك للمتلقى أي فرصة للتفكير فيما سيقوله بعد ذلك.

وقد أدى استخدام الشاعر لهذا المستوى التقريري من اللغة إلى بروز ملامح عدة على تجربته الشعرية، منها:

استخدام الأساليب الإنشائية التي تعتمد على النداء والإستفهام، وذلك للتعبير عن الحالة النفسية للشاعر، ونجد هذه الأساليب تتكرر في قصائده إلى درجة تكاد تصل إلى مستوى الطريقة الإخبارية، سعياً منه على تعميق بنية النصّ الفنية، ونقله من نصّ يتمظهر فيه الوجد بمختلف أنواعه، بما في ذلك الوجد الشعري بالمعنى، الذي إنحاز إليه الشاعر في نافذة الأسئلة حين قال: كم مضى من الوقت وأنت بنياشينك الذهبية تقتات على ساعاتي، وترتاد حقول الصيف بماعزك الغبي؟ إلى نصّ يعبر في أقصى تجلياته عن القوة التي تسيطر على المظلوم، عند الوصول إلى حالة اليأس وشعوره بأنّ لا شيء هناك يخسره، من ذلك قوله الذي يستهله بمخاطبة السلطة:

أيّها الضعفُ

اسمك السلطة

كم مضى من الوقت؟

وأنت بنياشينك الذهبية

تقتات على ساعاتي

كم مضى من الوقت؟

وأنت ترتاد حقول الصيف

بماعزك الغبي

أتراك الآن... .

الآن عبرت أشلاء الوقت

ولم تخلُ قصائده من بعض الألفاظ التي تستحضر الأسماء المعروفة والجو التاريخي القديم من بابل وسومر، كما في قصائد (في البدء كانت الحلة)^(٤)، (وداعاً آسيا)^(٥) / (أصل الكائن الشعري)^(٦). فهو يقول في الأخيرة:

أيتها المرأة

أيتها التي بعثت الشعر في النثر

وعلمت أنكيديو فن القول / فن اللذة

امنحيني القدرة على البوح

امنحيني القدرة على الصراخ... .

أنْ اصرخ فوق أسوار أوروك

إنّ التقريرية هنا تهدف إلى التوصيل والكشف عن مضمون رسالته من خلال المرأة ابتداءً بالوحش أنكيديو. فالبغي كانت له دليلاً للمعرفة ولمغادرة وحشيتها ووقوفه على قدمين، فالمعرفة هي الجنس بأبهى صورها، والجنس يعني البقاء.

وقد يقدم لنا الشاعر في بعض قصائده موعظة عن الحياة وما تنسم به الدنيا من قسوة وظلم، وهو يعكس لنا رؤيته للناس والحياة في الوقت ذاته. ومن ذلك ما نلمسه في قصيدته (كوز الشيخ جعفر)^(٧) التي أَعَدّها استهلالاً لاستراتيجية جديدة في خطابه الشعري، تتمرّد على وجدانيته الرومانسية المرهقة وعلى خطابه في الآن ذاته، تمزج بين الشعر المهموس الذي يدعو إليه محمد مندور، وبين الشعر التقليدي الذي يحظى بالهتاف في المحافل، لتقدم نمطاً جديداً يبيّن فينا فكراً شعرياً ناضجاً لصيقاً بالتجربة الحبيوية المعاشة التي يريد صاحبها أن يكون ناضجاً وممثلاً لحبيله، يتوجه إليهم بخطاب حرّ مباشر:

يا أيّها الكوز الموشى بالغمام

بلل شفاهي بالمطر

جفت من الأرق المملّ قصائدي

والنبع غطاء الغبار
يا أيها الكوز القديم
أولادي الجوعى عراة نائمين
والطفلة العرجاء تنتظر السماء
تضج بالمطر الحزين

الطريف أن العنوان الوارد على رأس القصيدة ليس واردا مع توجهات الخطاب الشعري الذي تسوره الجمل المبنية على فرضيات (العراة النائمين والطفلة العرجاء والمكر الحزين والرصاص الصماء) ليحدد نوع الرؤية الجديدة للشاعر، فهي فردية في صميمها، وجودية في منزعتها، قطعية صارمة لا أثر للشك أو التردد عليها، شديدة اليقين والإمتلاء. ترى في المباشرة القصوى قرارها الدلالي الأخير. وهو قرار مبني على مقدمات حقيقية تخضع لمنطق شعوري جماعي مما يمكن أن نعدّها رؤية محكمة غير مقطوعة هي جوهر المأساة التي يعيشها الإنسان العراقي. أو يمكن أن نصفها أنموذجا استعراضيا مفعما بالتفاصيل البصرية المثقلة بالحزن والخيبة التي لا تجرؤ أن تقلت من يدي القارئ، ولا تغيب عن ناظره.

إلى جانب هذه اللغة يمكننا أن نلتقي بالتفاصيل الصغيرة التي تجيء من باب الإستطرادات، التي يحاول الشاعر من خلالها أن يمنح نصّه بعدا واقعيّا في أذهان متلقيه عن طريق ذكر المدينة التي يسكنها (على حشاش بابل وأمواه سومر). تلت هذه القصيدة قصيدة أخرى بعنوان (أوراق وطنية) (٨)، وهي تتحرك في إطار القضايا الاجتماعية العامة، عن طريق استخدام تقنية القصّ في الكتابة. وهي مراثية لأربعة أطفال، يتوفى أبوهم في ظروف غير اعتيادية، تاركا لهم مع أهم أرضا ومالا ومنزلا استورثه الأب من الجد، لكن الطفل القاصر لا يمتلك حق التصرف بالإرث، حسب القوانين السائدة، ولذلك يسجل المال في دائرة القاصرين وبوصاية شخص بالغ. فتزوجت الأم ويتوزع الأطفال كلّ في اتجاه من البلاد، وينطلق الرابع ليتقدّم أخبارهم، وحين لا يجد شيئا يكتب مراثاة لكلّ منهم.

ونلاحظ في قصائد غير قليلة من المجموعة تطغي عليها ملامح الرومانسية ليس فقط في المستوى اللغوي، وإنما في المضمون أو الموضوع، ومنها العودة إلى الماضي وخصوصا مرحلة الطفولة وإلى المروج الخضراء وتذكّر أحداث الماضي المقترنة بالحسرة والألم على الواقع المعاش، والرغبة في العودة إلى أجواء القرية والطبيعة الغناء. وتتمثّل اللغة الرومانسية ومظاهرها في أكثر من قصيدة من قصائد المجموعة، ولا يخفى على كلّ من يقرأ قصيدة (الخضراء والغريق) (٩) التوجّه الرومانسي في اللغة والأفكار. فنجد اللجوء إلى توظيف تقديم بعض الإطارات ذات المسحة الجمالية، وخاصة في الوصف أو في التعبير عن الخلجات النفسية:

وجه تفرد بالخشوع
عينان من وهج الحقيقة والسلام
صوت كموسيقى السماء
أنفاسها الولهي، صلاة الإنبهار

إنّ الأداء الوصفي ينتشر في القصيدة، وهذا ما جعل فكر الشاعر ينبش وينقّب عن المزيد في أركان وزوايا السنين، فبرزت له صور للأنغام وقد تألفت في خطوات مليكته التي تمشي الهويّا فوق أمواه الزمان، ولأرض الندية التي تلونت بلونها وللازهار وقد تنفّست عطر بهائها، فأسرجت قافية الأناشيد الحبيسة، وكتبت أغنية الضياء.

وفي قصيدة (رشقات الماء الأسود) (١٠)، استمد الشاعر ملامح الصورة النفسية له من البيئة (الفخار، التين، الصببة، الحمام، دجلة، الحشائش، الرياحين)، فمن خلال عناصر البيئة الشعبية، وما يدور فيها، نسج الشاعر معاناته النفسية وأحاسيسه بالشقاء والضياح معطيا بذلك لصوره أبعادا عدة، أقربها إلى القارئ العادي البسيط معاناة (أحمد الذي نام ملء جفونه، وقد رأى بغداد اضيق ما

تكون)، وأبعدها ذلك التمازج بين البيئة (وقد لفت الزوبعة الأطفال والأحياء والأموات تحشرهم بلا عيين أو قدمين، وبين (من لا يصغي لحشرة الرصاص في البلاد).

إنّ قاموس الطريحي الشعري المستقى من البيئة الطبيعية والاجتماعية موظف لخدمة المضمون في أكثر المواقع، على الرغم من تباين الدلالات الرمزية من لفظة إلى أخرى، إذ يكثر ورود ألفاظ ذات دلالة مثل (صوب الحلة، ضفاف بابل، نواير الفرات، المقابر، مراقد الأولياء، الشناشيل، مقهى حسن عجمي) ويلاحظ أنّ مفردات القاموس ذات علاقة بما يحمل الشاعر من معاناة. ولأنّ اللغة (أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم)^(١١)، وكلّ صوت هو آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منشوراً إلا بظهور الصوت. ولا تكون الحروف كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف^(١٢)، فإنّ ديوان (للوقت نصّ يحميه) يمتاز بجملة من الظواهر النصّية مؤسّسة لخلق التماسك الكلي في نصوصه، سنكشف عنها في مستوياتها المختلفة، سواء أكان على مستوى البنى العميقة والسطحية، أم على مستوى البنى المجازية أم على مستوى الاصوات والكلمات، أم العلاقات بين العناصر التركيبية:

أولاً: التحول: وهو دينامية الجمل من حيث تولدها وتماسكها^(١٣)، بمعنى أنّ الشاعر ينطلق بجملة من بنية ثابتة، لتحقيق بنيات صغرى شديدة التلاحم والتعقيد، أو هو تولد البنيات وتداخلها في الجمل الشعرية مما يسمح لها بقدر كاف من المرونة والانفتاح، وتنمية التفاعل بين المبدع والمتلقي^(١٤).

فقصيدة (الخضراء والغريق)^(١٥) خير مثال على التحول الشعري الذي ينظم النص على مستوى العلائق التي تربط بين متوالياته الإسمية والفعلية تارة، والعلائق الإستبدالية التي تتحرك مع تحولات المعنى تارة أخرى. وفيها يقول:

وجه تفرد بالخشوع

عينان من وهج الحقيقة والسلام

صوت كموسيقى السماء

أنفاسها الولهي، صلاة الإنبهار

نفس.. وما سواها

يبدأ هذا المقطع سلسلة تحولاته التعبيرية، في تحريك التركيب النحوي، عبر تقنية الحذف على نسق من المتتاليات الإسمية المتواشجة فيما بينها، التي تعكس حالة الصفاء المطلق. فحذف المسند إليه يفجر في ذهن المتلقي شحنة فكرية توقظ ذهنه، وتجعله يتخيل ما هو مقصود، وجاءت صيغة السؤال بـ(هل) مشحونة بطاقة تعبيرية تحويلية خاصة، تتراكم فيها الإشارات المفعمة بالإحساس الصوفي العميق.

إنّ المتتاليات الإسمية المترصّة على التوالي تعبر عن فاعلية التحول الفنية في اكساب الموقف الصوفي درجة من التكثيف والعمق والإيحاء، حيث وصل الشاعر إلى قمة الاستغراق في التجربة الصوفية بعبارة: لا شيء يشبه ما أراقته الجنان. وإنّ أسلوب الإستفهام هذا يمثل نقطة تحوّل أخرى قادت المتتاليات الاسمية إلى جملة من المتتاليات الفعلية، ليسهم في كسر حاجز الرتابة والسكون (النقير)، أو الثبات إلى الحركية والفعالية من خلال شحن الموقف الشعري بفيض من الدلالات والإيحاءات في المتتاليات الفعلية:

لا شيء يشبه ما أراقته الجنان

فهل القصائد تدرك السرّ العظيم؟

لمليكة

تمشي الهوينا فوق أمواه الزمان

تتألق الأنغام في خطواتها

تتلوّن الأرض النديّة لونها

وتتنفّس الأزهار عطر بهائها
أسرّجت قافية الأناشيد الحبيسة
وكتبت أغنية الضياء.

هنا ننتيّن بوضوح ما أفادته الجملة الفعلية من تجدد أو اتصاف المسند إليه بالمسند اتصافا متجددا، لأنّ (الدلالة على التجدد إنّما تستمدّ من الأفعال وحدها)^(١٦).

ومن صور التحوّل التسيق بين الوحدات الإيقاعية، لتوليد دفقة شعرية تفيض بالنبض والحياة، لذلك نجد قصيدة (الربيع الدامي)^(١٧) تتنظم في نسيجها، حتى لكأن اللغة احتجبت عن صاحبها، إذ توّسل النص بكلمات معدودات وتراكيب مخصوصة يتصرّف فيها بحيث يبعث فيها من نفسه الشاعرة شحنات غير يسيرة من الحزن، يحتويها إيقاع مُذكر بإيقاع الندبة الذي يرسله صوت ارتطام الجسد الغضّ بشيء ما الذي يمنع هول الخطب من التألق في العبارة وتضييع الجهد في انتقاء اللفظ المتنوّع، ويبيح له في مقابل ذلك شكلا واحدا متكررا، يضخّم معاني الشؤم، ويفجّر طاقات الكأبة المختبئة في الذات. وإذ ذاك يمسّي التردد باعثا للموت في النصّ، إلا أنّ التردد لم يلتزم في كلّ الأحيان المعاودة الآمنة، فقد احتضن مجموعتين متتاليتين، كلّ مجموعة منها تشمّل ظواهر صوتية، نقشّت في النصّ على مستويات متنوعة، ومن ذلك ترديد أصوات على وزن (فعلّ) وهي: (شطّ، رأس، أرض، خمر، نهر، نخل)، كما حضر التكرار اللفظي في مثل قوله (أشهد أنني قد رأيت) و(من رأى).

وإذا واصلنا الإصغاء إلى الأصوات التي احتواها النصّ، تناهى إلى أسمعنا صوتان مخيمان على نسيجه، تقنن الشاعر في التصرّف في مواقعها، وفي طريق إرسالها في صنعة بالغة، فيبرز صوت (السين) و(الصاد) على سطح النصّ، لما لهما من دلالات مشتركة، كخاصية الصلابة والصلق والصفاء، وكأنّ الشاعر اختار هذين الصوتين، ليوافق مع الحدث الذي يريد التعبير عنه. ويباغد الشاعر قارئه بإيراد صوت (القاف) الحلقي القويّ، للتعبير عن معاني القوة والفعالية والشدة والقساوة والصلابة^(١٨)، المشرّع للنحيب، فيبعث قطع الجمر، لنقطع رأس الطفلة التي تبيع الكحل وأوراق الحنة للفراشات، فيحتضن الشط جسدها، وتتناثر الأطراف على الأرض ليبعث في النصّ نسمات الغروب وهيأت انسحاب الطفلة من الكون:

من رأى؟

من رأى طفلة قرب خاصرة الشطّ؟

تبيع الكحل. .

وأوراق الحنة للفراشات

وايقاع نعلها

لغة الحبّ في كلّ أرض

والأرض قبلّة أرسلتها القبائل

قطع الجمر رأس الطفلة

واحتضن الشطّ جسدها

وتتناثر الأطراف على الأرض

والكحل

والجسد الملهب

رأيته يصعد صوب الله

من رأى؟

أشهد أنني قد رأيت

ثانياً: الحذف: تبدو ظاهرة الحذف أكثر التصاقاً بفضاء صادق الطريحي الشعري من الظواهر التعبيرية الأخرى، لكونها تقوم على تحريك فعلي وصريح لبعض العناصر اللغوية من السطح الخارجي للصياغة إلى باطنها. فالطريحي يبتعد في مستواه التركيبي عن الجمل المركبة والمتشابهة، ويلجأ إلى بساطة التراكيب، فهو يتخذ من الجمل القصيرة مستقراً لكيونته. ومن يتتبع جملة في قصائد الديوان – في الأغلب – يجد ذلك، ومنها قوله:

كانت الحلة بدءاً

كانت مئذنة

تتشكّل من أزهار البرتقال

ومن خبز الأيتام

وما نثرته القنابل من ملح الزهراء

وكانت مئذنة

تستنشق رائحة الله

أناء الليل وأطراف النهار. (١٩)

بيد أنّ الشاعر في جملة القصيدة يستبدّ بالبنية النحوية من خلال ظاهرة الحذف، التي تؤدي إلى ظهور فراغ قاطع للرباط اللغوي الذي يشدّ لفظة بأخرى شداً ينشأ عنه سياق متواصل محكم البناء يكون البنية التركيبية المألوفة للجملة العربية^(٢٠)، ففي قصيدة (صنم الحرية)^(٢١)، يقول الشاعر:

شبح من الحجر الحضاري المهذب

وشم من القصدير

يخترق الممرات القديمة

تتفجّر الكدمات في قسماته

زيتاً .

هذا الحذف أمر له دلالاته في الخطاب الشعري، إذ تكشف الممارسة التداولية عن تعوّد اللسان العربي على حذف المسند إليه (المبتدأ) إذا دلّ عليه السياق، مما جعل الصفة تنقّص صورة المسند إليه المحذوف، بسبب كثرة هذا النوع من الحذف في البنيات التركيبية العربية. ولا ريب أنّ الصياغة الشعرية تستهدف أقصى إمكانات التكثيف والإيجاز، وهذا لا يتحقق إلا بممارسة (الحذف) حيث تنمو الفجوات والفراغات في التركيب النصّي، الأمر الذي يستدعي تنشيط فعالية التلقي لدى القارئ بتأويل ما ارتكبه الحذف من انحرافات تركيبية ودلالية، وإعادة اللزمة للخطاب.

ومواضع الحذف كثيرة، منها:

قوله^(٢٢):

إنّهم يضعون الآس فوق التابوت فقط

جنازة بسيطة

لربع قرن من الطفولة.

وقوله^(٢٣):

عبثاً تنسين صوتي

عبثاً يا آسيا

نقش يفوح بالأخضر الأخضر

جمّر

ورؤوس

ونهر دم

وقوله^(٢٤):

مقتول من علمها البوح

ومقتول من خالف رأي الترك والغلمان

ومقتول من علمها الآه.

ولكي يحقق الطريحي في سياقه النصّي من حسن القول ومجاليه، حتى تألفه النفس، عمد إلى الإكثار من الحذف في قصيدة واحدة، وهي (الخضراء والغريق)^(٢٥)، لأنّه - ومن وجهة نظري - وجد بأنّ هذا الأسلوب يتكفّل بإكمال المحتوى الدلالي لنصّه وتقويته ثمّ تعميقه:

وجه تفرد بالخشوع

عينان من وهج الحقيقة والسلام

صوت كموسيقى السماء

نفس وما سواها

.

.

خضراء يا شغف الجمال

.

.

خضراء يا نهرا على الأرض البوار

.

.

خضراء في عطر الطهارة والنقاء

.

.

خضراء في غيش الطبيعة

.

.

خضراء

كالألق المفوّف بالشهادة والفناء

.

.

خضراء يا إنشودتي المتبرّجة

.

خضراء مثل قباب بابل

خضراء في لوح التجلي

خضراء إذ تهوى الصعود إلى النشيد

خضراء إذ تترنم الأسوار لحن غنائها

خضراء مثل ظلال أوروك

خضراء يا نهر النبوة والسلام

خضراء يا ألم التهيب للخلاص

خضراء يا تعويذة الجسد المعلق فوق آمال الصعود

خضراء يا أيقونتي الخضراء

خضراء يا أطيايف شاعرة

خضراء في النور المضمخ بالدماء

خضراء يا فيض الإله على المدينة

يا

يا أمنا الأبدية

وتتبعني الإشارة إلى لجوء الشاعر إلى عملية أشبه بأن تكون (مدّاً) للجملة، اعتماداً على أسلوب النداء، من خلال تكراره لمنادى متغير، ثمّ الإتيان بما يريد أن يخبر عنه، أو من خلال الفصل بينهما. من ذلك قوله^(٢٦):

يا أيها الكوز الملتخّ بالدماء

يا طلعة زرقاء من وهج السماء

يا بسمة فوق الحصير

إني أحسّ رصاصة صماء تقتحم الفراغ.

وقوله^(٢٧):

أيتها السيدة التي في الغلا

يا صورة الضوء في قنديل المشيئة

أيتها الكأس الطافحة في نقوش المحبة

امنحني رائحة الخبز.

وقوله^(٢٨):

أيتها المرأة

أيتها التي بعثت الشعر في النثر

وعلمت أنكيديو، فنّ القول/فنّ اللذة

امنحني القدرة على البوح.

وقوله^(٢٩):

أيتها الأصوات

أيتها الأصوات المحمولة عبر عواصف الرمل

والمتكدّسة في المقابر القومية

للمدن القائمة بحمي الله

أكاد اسمع أزيز الأنهار

الرصاص

القتابل

الموت.

ثالثاً: التقديم والتأخير: من المسلّم به أنّ وظيفة اللغة تحقيق الإتصال المعرفي بين المتكلمين، وأنّ هذا الإتصال، كي يتحقق، لا بدّ له من قوانين وضوابط تحكم عملية الأداء اللغوي التي يقوم بها المتكلمون في كلّ لغة، لذا كانت مهمة النحاة واللغويين وضع هذه القوانين ورعايتها.

ولما كانت لغة الإبداع تقوم على الخروج على هذا النظام، من خلال تحطيم القواعد اللغوية، والعدول عنها بما يسمح لها بتحقيق دلالة إضافية إلى المعنى الأساس، فإنّ المحور الأفقي يكون أكثر مرونة لاستيعاب أشكال التعبير اللغوية المختلفة، وأوسع مجالاً لانتاج مستويات لغوية جديدة، ذات قيم شعرية أو دلالية متفاوتة.

ووفقاً لهذا المنطلق، قام الشاعر بتأخير ما حقّه التقديم، وذلك لإضفاء بعض الحيوية والحركة على عاطفته وبغية للتشويق، لتصل إلى المتلقي بناء اسلوبيا لا افكارا. ففي قصيدة (الخضراء والغريق)، نراه يقول:

لمليكة

تمشي الهوينا فوق أمواه الزمان

تتألق الأنغام في خطواتها

تتلون الأرض الندية لونها

تتنفّس الأزهار عطر بهائها

أسرجت قافية الأناشيد الحبيسة^(٣٠).

وفي قصيدة (البحر)^(٣١) جاءت شبه الجملة من (الجار والمجرور) متقدّمة عن محلها وحقّها التأخير، تأثيراً في القارئ أو السامع، فنراه يقول:

للرغبات لون الرصاصة

والزهرة، أنثى تتبرج في النصّ الأول

تنتقل من البحر إلى النصّ

ولمنح بعض مفرداته إمكانية البروز التعبيري، نجده يقمّ الجار والمجرور (لك) على (الحمد)، و(لي) على (تسع وتسعون ورقة)، وذلك في قوله^(٣٢):

لك الحمد

فبقدرتك

أنشكّل نصّاً في تاريخ العالم

لي

تسع وتسعون ورقة

وأحد عشر طفلاً

والثاني عشر

أكلتته الحربُ كما تعلم.

رابعا: الإستعارة: وهي الوسيلة العظمى التي يجمع الذهن بواسطتها - في الشعر - بين أشياء مختلفة لم توجد بينها علاقة من قبل، وذلك لأجل التأثير في المواقف والدوافع^(٣٣)، ومن هنا فإنّها - أي الإستعارة - أداة الخيال ووسيلته ومادته المهمة، التي يعبر من خلالها عن فاعليته ونشاطه^(٣٤)، كما أنّها (من أبرز طرق التعبير - غير المباشر - القائم على التخيل)^(٣٥)، لذلك افتتح الشاعر مجموعته بقصيدة (في البدء كانت الحلة) وهي تتضمن تفاصيل الصورة الداخلية للخليفة العراقية عقب الطوفان. ينشغل الشاعر فيها بتجميع الرموز المتداخلة، النبوة والتوحيد والقرآن دالة إبراهيم الخليل، واللوح المحفوظ دالة موسى في جبل سينا. وثمة صور متداخلة، واستعارات ينقض بعضها البعض، لكن استجلاء المعنى لا يبدو بعيداً^(٣٦).

والمنتبج في قصائد المجموعة، يجد الاستعارات الآتية: حروب تنتاسل^(٣٧)، رمال عسجد^(٣٨)، حشيرة الزيت^(٣٩)، الزهرة أنثى تتبرج^(٤٠)، أرجوحتي المذبوحة الأوداج^(٤١)، مرافئ الغربية^(٤٢)، ينبابيع الفاكهة^(٤٣)، خاصرة الشطّ^(٤٤)، حقول الصيف^(٤٥)، حشيرة الوقت^(٤٦)، مداخن الحضارة^(٤٧)، أقدام الرصاص^(٤٨)، حشيرة الرصاصة^(٤٩).

والمتمأل في هذه الاستعارات لا يجدها سواء. فبعضها استعارات ميتة مثل (ينابيع الفاكهة)، (رمال عسجد)، (مرافئ الغربية)، وهذا النوع من الاستعارات يؤدّي دوراً مهماً في اللغة، وفي الشعر نفسه، على الرغم من أنّه مصطلح يحمل في طياته حكماً بالقيمة، لكن

لجوء الطريحي وغيره من الشعراء إلى هذا النوع من الاستعارات، وحتى استخدامه بكثرة داخل القصائد، هو إحياء بالإنشغال من عالم النثر إلى عالم آخر، له أدواته اللغوية ووسائل تعبيره الخاصة.

نرى أنّ الشاعر لم يتجاوز بها المستوى الدلالي السائد في النص، وأنّه لم يدعنا نتجاوز عالمها اللغوي إلى عالم الخيال الواسع الذي يثري بطبيعته النص الشعري، ويغنيه بفضاءاته الدلالية اللا محدودة. وهذا مردّه إلى سيطرة فكرة الوضوح والشفافية في اختيار مفرداته وتراكيبه النحوية أو بناء صوره. ومما زاد ذلك انتقاء الموضوعات الشعرية التي تكون ملتصقة بالواقع المعاش. وبعض الاستعارات يرتبط بالشعر الحديث مثل (حقول الصيف)، (مداخن الحضارة)، (حشجة الرصاصة)، (أقدام الرصاص)، وهذا تصوّر لشعور يجمع بين الحبّ والألم والحزن، وهو شعور الشباب والقلق على مشارف عصر جديد، مصطحب في الآراء، متنازع في الأهواء. وفيها تتضح بنية الوضوح كون العناصر الإستعارية المختلفة تترايط فيما بينها على شكل لا يكثر من الطبيعة الإحتمالية، التي تتسم بها بنية الغموض. فهو يكتب لعيون الوطن الجريح، الذي بات اليوم يذبح على أيدي أبنائه، ويكتب لهموم الإنسان الذي تورّمت عذابات وشمس الحرية غائبة عن سمائه.

وجدير بالذكر إنّ هذه الاستعارات ذات طبيعة تركيبية اسمية لا تتلاءم وحالة الشاعر التي تتوق إلى التغيير وتخطي حالة الخوف الذي لا يتردد من استنطاقه في عروق جملته الشعرية. وينتأى هذا عبر تفكيك العلاقة الملتبسة بين ذات شغوفة بالحرية، وعالم قانع، يسعى إلى ترسيخ الطوطم العاطفي، ويتحوّل هذا الخوف إلى ندم في قصائد كثيرة، يضيء شعورا تراجيديا بالخيبة، تتوء به الذات المتطلعة إلى تجاوز الرؤيا النمطية والمفهوم المسبق.

خامسا: التراث: وهو مصدر ثرّ من مصادر الشعر العربي الحديث، ينهل الشعراء منه ويتأثرون به في شعرهم في المجالين الموضوعي والفني، فقد كان الشاعر الطريحي وفيا للتراث بمظاهره المختلفة، ينتقي منه ما يتناسب مع تجاربه الشعرية وحالاته النفسية، فنجّد تجليات التراث: إشارات وتلميحات ونصوصا وكلمات وعبارات وصورا تراثية.

وتمكن اجمال التجليات التراثية في مجموعة (للوقت نص يحميه) في مجالين اثنين:

المجال الأول: التجليات الدينية: وكانت في الاقتباس من القرآن الكريم بوصفه نصا حيا حاضرا في كل زمان منذ نزوله وحتى آخر الزمان. وفي التضمنين للأحاديث النبوية الشريفة في معناها، وللشعر العربي في إشارات وتلميحات

متمثلة في الكلمة أو الجملة أو المقطع الشعري. وقد لاحظنا أنّ تأثر الشاعر بالنص القرآني في شعره قد كان كبيرا، ظهر ذلك من خلال اقتباساته الكثيرة منه، التي تفهم من تلميحات النص الشعري الجديد، وإيماءاته وشفراته، فالآيات ومعانيها تستنتج استنتاجا وتخمين تخمينيا من نصوص الشاعر، وهو ما يطلق عليه تناص الأفكار. وتجدر الإشارة إلى أنّ اقتباسات الشاعر جاءت مجرد إشارة بما يتناسب مع تجربته الشعرية وحالته النفسية.

ففي قصيدة (في البدء كانت الحلة)^(٥٠)، يقول:

أنت النهر الأول

ورغيف التوحيد، والقربان الأزلي

ما زال اسمك في اللوح المحفوظ

يعلمه الله لآدم:

هذه الأرض للشهداء

فأنبئهم أسماء المقتولين

واسماء المذبوحين

واسماء المغتالين

واسماء الأولياء

واسماء الله الحسنى

أراد الشاعر أن يفيد من ملحمة هي الأعظم من نوعها بين ملاحم القرآن الكريم، في قوله تعالى ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ))^(٥١) تلك هي قصة عجز الملائكة عن معرفة حقائق الأسماء التي علمها الله لآدم التي تدلّ على إنّه المخلوق المكرّم بأعظم نعمة خلقها الله تعالى ألا وهي نعمة العقل. إنّ الطريحي عندما يشير تلميحاً إلى تلك القصة، إنّما يريد أن يعبر بطريقة حسّية مكثفة عن مكانة مدينته الحلة في قلوب أبنائها خاصة بعد مجزرة مسجد (ابن نما) الدامية.

وفيد من قوله تعالى ((قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُلْ لَمْ تَوَدُّوا أَنْ يَكُونَ قَوْلُكُمْ سَلَامًا وَلَكِنْ قَوْلُكُمْ سَلَامًا وَلَمْ يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ))^(٥٢)، ليلفت الأنظار إلى قاتل هؤلاء، الذي أعمته الدولارات ليشحذ سكينه قبل طلوع الشمس، فيذبّحهم وقت الظهيرة، فيقول:

حيث الوطن، فراغ من الإسمنت

وحشد من الأعراب

يقولون آمنا

قل لم تؤمنوا

ومن أجل تبيان أنّ القاتل كان يكره الشهداء وصوت الأطفال، وهو أعمى لم يبصر روح الله. من أجل ذلك أفاد الشاعر من قوله تعالى ((أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَى))^(٥٣)، فيقول:

القاتل أعمى

لم ير كيف نزل ربك

واحتضن الأطفال

وآوى الشهداء

وأعطى

ومن يتصفح الديوان، يجد اقتباسات أخرى، منها قوله^(٥٤):

لقد بدأ الخلق بصوت

قال:

كن

فكانت الحدائق، وكانت المقابر

كانت النساء، وكانت النذور

في إفادته من قوله تعالى ((بَدِيعَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ))^(٥٥)، والإشارة إلى الصدى العظيم لخلق البشرية.

وفي قوله^(٥٦):

كيف بك، وأنت بقعر البحر

ليس للبحر ضفاف تحويه سواه

وليس النص كما البحر

وليس الأنتى كالنص

فلا تبتئس

إنما أنت مذكر

تكتب النص، وترجل

يفيد الشاعر من قوله تعالى ((فذكر إنما أنت مذكر))^(٥٧)، للإشارة إلى ضرورة التسبيح، وذكر نعم الله سبحانه. وقد أفاد من قوله تعالى ((ونفسٍ وما سواها فألهمها فجورها وتقواها))^(٥٨) ليحقق معادلة النجاح والتغيير في تصوير مليكته، وما تمتلكه من وجه تفرد بالخشوع، وعينان وصوت وأنفاس، إذ لا شيء يشبهها، وذلك في قوله^(٥٩):

وجه تفرد بالخشوع

عينان من وهج الحقيقة والسلام

صوت كموسيقى السماء

أنفاسها الولهي، صلاة الإنبهار

نفس.. وما سواها

اما التضمين فيتجلى في قوله^(٦٠):

لما غامرت لتكتب نصّ البحر

قال لي:

أنت مني، كما البحر من النصّ

ولكن لا نصّ بعدي.

ففي الجملة الشعرية السابقة نرى كيف وظّف الشاعر بحسّه الشعوري المتدفق للحديث الشريف، الذي يقول فيه الرسول الكريم صلى الله عليه وآله وسلم في حق علي بن أبي طالب -عليه السلام-: (انت مني بمنزلة هارون من موسى ولكن لا نبي بعدي)^(٦١)، وقد لجأ الشاعر الى إحداث تغيير في نصّ الحديث بهدف التناغم بين التناص وخصوصية الموقف. وفي قوله^(٦٢):

ما زال عليّ في المحراب يصليّ

ما زال ابن الخطاب يقول:

أقضانا ابن أبي طالب

إشارة إلى قول عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - في علي بن أبي طالب (عليّ أقضانا)^(٦٣) للتدليل على (مدينة بابل) بوصفها مركزا زمنيا وحضاريا، وهي مستهدفة من الوحوش والقتلة في كل حين. مستذكرا مجزرة مسجد (ابن النما) التي استشهد فيها العشرات من أبناء المدينة من الراهبين. والشاعر مما لا شك فيه يعاني من أزمة نفسية عامة لم تقتأ تستحوذ على نفسه وتعشش في دواخله، هذه الأزمة التي تتعلق بالبعد عن مسار العقيدة الصحيحة وانطفاء الشعاع الروحي من نفوس الناس واضمحلال الوازع الديني في قلوبهم، لذلك وجدت هذه المقولة طريقها الى نفس الشاعر. وفي قوله^(٦٤):

لا تسقني ماء السواد فإنني وهنا قد استعذبت بأخرة الرصاص

ففي الجملة الشعرية السابقة وظف الشاعر قول أبي تمام في مدح يحيى بن ثابت^(٦٥):

لا تسقني ماء الملام فإنني صبّ قد استعذبت ماء بكائي

وذلك للتعبير عن القلق النفسي والإحباط المعنوي الذي أصاب الشاعر بسبب جريمة شركة بلاك ووتر التابعة للمحتلين الامريكان في ساحة النور، عندما اطلق مرتزقة هذه الشركة الرصاص بصورة عشوائية على العراقيين المارة في تلك اللحظة المريعة. وفي قوله^(٦٦):

صليل الشعر في فيه الزمان

وامواه تصل بها حصاها

يستغل الشاعر قول المتنبي^(٦٧)، في وصف شعب بوان، وما يتمتع به من جمال:

وأمواء تصلّ بها حصاها صليل الحلي في أيدي الغواني

ليخلق خطابا شعريا جديدا في بيان الطبيعة الجميلة لـ (آارات) وهو جبل في ارمينيا يمثل منبع الفرات.

المجال الثاني: التجليات التاريخية والإسطورية والمحلية: لقد استدعى الطريحي في بعض قصائده-كغيره من الشعراء-شخصيات تراثية يونانية وغربية وإسلامية وشخصيات حليّة، لتعزيز المعنى وتقويته، كما يقول محمد مفتاح^(٦٨). بعضها جاء عنوانا لقصائد، وبعضها شخصيات سياقية تحتلّ جزءاً من سياق القصائد، وذلك من خلال أمرين: الأول: تأويل ملامح هذه الأعلام والشخصيات تأويلاً خاصاً يلائم طبيعة التجربة، والثاني: إضفاء الأبعاد المعاصرة لتجربة الشاعر على هذه الملامح.

سادسا: الموسيقى: تؤثر الموسيقى تأثيراً فعالاً في بلورة التشكيل الجمالي للنص الشعري، إذ تتضافر الأصوات اللغوية، وفق نظام خاص في النسق النصي، لتحديث إيقاعا يعبر عن مخزنات الحالة الشعورية، ويكون محبباً إلى النفس الإنسانية، التي تميل إلى كل ما يثير فيها احساساً ويدغدغ فيها أوتار شفافيتها، وهذا لا يتأتى للشعر إلا بالموسيقى التي تتفاعل فيها الموسيقى الخارجية الناتجة عن الوزن الشعري.

ومن المعروف إنّ أساس الوزن في الشعر الحرّ يقوم على وحدة (التفعيلة)، وأن تكون هذه التفعيلة غير خاضعة لنظام خارجي، فما يحكمها هو الشحنة التي يمتلئ بها الشاعر وجوهر الصوت في الكلمة الملائمة التي تقع نهاية الجملة الشعرية. وفي أغلب القصائد ينعطف الشاعر عن تصويت تفعيلة بحر اختارها في مفاجأة عروضية ومزاجية إلى تفعيلة أخرى من بحر آخر. ونراه يعتمد على بحور المتدارك والرجز والمتقارب والكامل والخفيف، وقد وجدت في قصيدة (أوراق وطنية) أكثر من تصرف إيقاعي في تفعيلة المتدارك (فاعِلُن) الذي وجد فيه الشاعر ملاذاً في أغلب قصائده، وهو بحر طويل طولاً لا بأس به، يتسع لفكرة القصيدة، ويتفق والحالة النفسية التي يعيشها الشاعر ويستخدمه بتنويع التفعيلة إلى أشكالها المتنوعة من (فاعلن) إلى (فاعل) و (فاعلُ) و (فاعلن) التي تتيح للشاعر حرية أوسع للقول الشعري، كما تخفف من وحدة القيد العروضي مع الحفاظ على النسق الزمني العام للبحر ولم أجد تسويغاً إيقاعياً، وهو الاتيان بتفعيلة (فعولن) الصحيحة مرة و (فعولُ) المقبوضة مرة أخرى كما في قصيدة (أوراق وطنية). أمّا تقنيات القصائد، فالطريحي يلجأ إلى استخدام التقفية الحرة المتغيرة التي وجد فيها حرية أكثر، لأنها لا تقوم على قاعدة محددة وإنما يستخدم الكثير من القوافي في القصيدة الواحدة، بل في المقطع الواحد منها مما يخلق نمطاً من القوافي الداخلية التي تضفي على القصيدة جواً موسيقياً داخلياً خافئاً تتناسب ونفس الشاعر الحاملة بكل ما يريد من دلالات المغزى الأخلاقي الذي يدور حول المعنى الحقيقي للسعادة بين أفراد المجتمع

ولو فحصنا الواقع التقفوي لمقاطع قصيدة (في البدء كانت الحلة)^(٦٩) لوجدنا عدد القوافي المنوعة التي تتكرر في القصيدة هو^(١٩) قافية، سنرمز لها حسب تسلسلها في القصيدة، بتسلسل الأرقام، بمعنى أن (١) هو رمز القافية الأولى و(٢) هو رمز القافية الثانية وهكذا، فتكون التقفيات كالآتي:

المقطع الأول: ٣/٢/١/١/١

المقطع الثاني: ٢/٧/١١/١١/١٠/٤/٢/٩/٧/٨/٨/٨/٧/٦/٥/٢/٤

المقطع الثالث: ١/١١/٤/٨/٨/٨

المقطع الرابع: ١٣/٨/٩/٤/١٣/٨/١٢

المقطع الخامس: ١٣/١٤/٨/٧/٦/٤/٨/٨

المقطع السادس: ٨/١٤/٩/١٣/١٧/٩/٤/١٣/٤/١٠/٨/١٦/٩/١٠/١/١٥/١٣/٤/١/٨/٨/٨

المقطع السابع: ٩/٧/٤/١٩/٩/٤/٧/١٨/٤/٨/١/١٠/١٣/١٤/١٣/٨

يقينا أنّ الطريحي قد أدرك قصور القافية البسيطة التي تمثل امتدادا للموروث العربي في قافية القصيدة، التي تنهض على أساس تكرار قافية موحدة في كل سطر شعري أو على أساس تكرار قافية موحدة في نهاية كلّ جملة شعرية. ولكسر حاجز الإملال والرتابة المتولدة عن القافية الموحدة، وجعلها عنصرا فعّالا بحق في عملية الخلق الشعري.

ومن هنا يبدو أنّ هدف الاستخدام التقوي المتغير، هو زيادة حركة التوتر بين الوحدات الإيقاعية، لتبدو مثيرة في دفع الشحنات العاطفية، وفق حركة التّموج والتنوع الموسيقي للقافية، لتصبح القافية أكثر مرونة وانفتاح في التعبير عن انفعالات الشاعر النفسية والحالة الشعورية التي يخضع لها.

ولابدّ أن نشير إلى أنّ التغيّر في القوافي سمة الشعر الرفيع، لانه يمنح النصّ مزيدا من التدفق والامتداد، ويتيح للقارئ التأثير والانفعال بالصورة والوزن.

الهوامش:

* من مواليد مدينة الحلة ١٩٦٤، محلة المهديّة، درس الابتدائية في مدرسة المحقق، والمتوسطة والإعدادية في ثانوية ١٧ تموز، عيّن مدرّبا فنياً في المعهد الفني/كركوك من عام ١٩٨٩-١٩٩٤، بعد تخرجه في المعهد الفني/بابل، قسم المساحة. كان يطمح أن يكون مدرّسا للغة العربية، فكان له ذلك بعد أن نال الليكالوريوس من كلية التربية/جامعة بابل، ثم أكمل دراسة الماجستير في طرائق اللغة العربية وأدائها في الكلية ذاتها، ليعمل مدرّسا في كليتي الآداب والشرعية في جامعة أهل البيت/كربلاء، ثم كلية التربية /جامعة القادسية، وهو الآن مدير دار بابل للثقافات والفنون والإعلام، كتب العديد من القصائد والمسرحيات في الجرائد والمجلات والمنشآت، وقد فاز عام ٢٠١٠ بالجائزة الثالثة في مسابقة دار الشؤون الثقافية العامة في مجال المسرحية عن مسرحية (بث تجريبي)، وقد صدرت له ثلاث من المجموعات الشعرية.

١. ينظر صادق الطريحي في أوراق وطنية، وديع العبيدي، مجلة الحوار المتمدن، ع٢٧٨٨، س٢٠٠٩.
٢. ينظر قصيدة الحركة ويليها الإثبات الشعري، رياض فاخوري، ط١، بيروت - ١٩٨٦: ٨٣.
٣. الديوان: ٤٥.
٤. المصدر نفسه: ٥.
٥. المصدر نفسه: ٢٣.
٦. المصدر نفسه: ٢٧.
٧. المصدر نفسه: ١١.
٨. المصدر نفسه: ٤٩.
٩. المصدر نفسه: ٣٧.
١٠. المصدر نفسه: ٦٧.
١١. الخصائص، ابن جني، تح محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، ط٢، بيروت - د.ت: ٣٣/١.
١٢. ينظر البيان والتبيين، للجاحظ، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط٥، القاهرة - ١٩٨٥: ٧٩/١.
١٣. ينظر الأسلوب والإسلوبية، عبد السلام المسدي، دار سعاد الصباح، ط٤، الكويت - ١٩٩٤: ٢٠٧.
١٤. ينظر علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن بحيري، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٩٥: ٢١٢.
١٥. ديوان للوقت نصّ يحميه، صادق الطريحي، ط١، المركز الثقافي العربي السويسري، زيورخ-بغداد-٢٠٠٩: ٣٧.
١٦. دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تعليق وشرح محمد عبد المنعم الخفاجي، ط١، القاهرة - ١٩٦٩: 241.
١٧. الديوان: ٤١.
١٨. ينظر خصائص الحروف العربية ومعانيها، حسن عباس، منشورات اتحاد الكتاب العرب - ١٩٩٨: ٤٧.
١٩. الديوان: ٧.
٢٠. ينظر ظاهرة الحذف في شعر البحري، دراسة بلاغية إيقاعية، بو جمعة جمعي، مطبعة النجاح الجديدة، ط١، الدار البيضاء - ٢٠٠٣: ٤٧.
٢١. الديوان: ١٩.
٢٢. المصدر نفسه: ٢٤.
٢٣. المصدر نفسه: ٢٦.
٢٤. المصدر نفسه: ٥٨ - ٥٩.
٢٥. المصدر نفسه: ٣٧.
٢٦. المصدر نفسه: ١٢.
٢٧. المصدر نفسه: ١٤.
٢٨. المصدر نفسه: ٢٩.
٢٩. المصدر نفسه: ٣٠.
٣٠. المصدر نفسه: ٣٧.
٣١. المصدر نفسه: ٣٣.
٣٢. المصدر نفسه: ٧١.
٣٣. ينظر مبادئ النقد الأدبي، أ. أ. ريتشاردز، ترجمة مصطفى بدوي، مطبعة مصر - ١٩٦٣: ٣١٢.
٣٤. ينظر الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، جابر عصفور، ط٣، القاهرة - ١٩٨٣: ١٨-١٩.
٣٥. الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية، ناجي عبد الحميد مجيد، المؤسسة الجامعية، بيروت - ١٩٨٤: ٢١٩.
٣٦. ينظر مجلة الحوار المتمدن، ع٢٧٨٨، في ٣/١٠/٢٠٠٩.
٣٧. الديوان: ٣٠.

٣٨. المصدر نفسه: ٣٠.
٣٩. المصدر نفسه: ٣١.
٤٠. المصدر نفسه: ٣٤.
٤١. المصدر نفسه: ٤٠.
٤٢. المصدر نفسه: ٤٠.
٤٣. المصدر نفسه: ٤١.
٤٤. المصدر نفسه: ٤٢.
٤٥. المصدر نفسه: ٤٥.
٤٦. المصدر نفسه: ٥٥.
٤٧. المصدر نفسه: ٥٦.
٤٨. المصدر نفسه: ٦٨.
٤٩. المصدر نفسه: ٦٩.
٥٠. المصدر نفسه: ٥.
٥١. البقرة: ٣١.
٥٢. الحجرات: ١٤.
٥٣. الضحى: ٧-٥.
٥٤. الديوان: ٢٨.
٥٥. البقرة: ١١٧.
٥٦. الديوان: ٣٥.
٥٧. الغاشية: ٢١.
٥٨. الشمس: ٧.
٥٩. الديوان: ٣٧.
٦٠. المصدر نفسه: ٣٦.
٦١. صحيح البخاري، باب المغازي، دار صادر، بيروت - د. ت: ٧٧٣.
٦٢. الديوان: ٦.
٦٣. تاريخ الخلفاء، جلال الدين السيوطي، ج ١، د. ت: ٦٦.
٦٤. الديوان: ٦٨.
٦٥. ديوان أبي تمام، تد محمد عبدة عزّام، مطبعة المعارف، القاهرة - ١٩٧٢: ٢٢/١.
٦٦. الديوان: ٦٣.
٦٧. شرح ديوان المتنبي، عبد الرحمن البرقوقي، المطبعة الرحمانية، مصر - ١٩٣٠: ٤٨٢/٢.
٦٨. العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، الشيخ ناصيف اليازجي، ج ١-٢، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت - ١٨٨٢: ٥٩٠.
٦٩. ينظر تحليل الخطاب الشعري- ستراتيجية التناص، محمد مفتاح، ط ٢، المركز الثقافي العربي، المغرب - ١٩٨٦: ٢٤٥.
٧٠. الديوان: ٥.

المصادر:

أولاً: الكتب:

١. القرآن الكريم.
٢. الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية، ناجي عبد الحميد مجيد، المؤسسة الجامعية، بيروت - ١٩٨٤.
٣. الأسلوب والاسلوبية، عبد السلام المسدي، دار سعاد الصباح، ط ٤، الكويت - ١٩٩٤.
٤. البيان والتبيين، للجاحظ، تد عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط ٥، ج ١، القاهرة - ١٩٨٥.
٥. الخصائص، ابن جني، تد محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، ط ٢، ج ١، بيروت - د. ت.
٦. الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، جابر عصفور، ط ٣، القاهرة - ١٩٨٣.
٧. العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، الشيخ ناصيف اليازجي، ج ١-٢، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت - ١٨٨٢.
٨. تاريخ الخلفاء، جلال الدين السيوطي، ج ١، د. ت.
٩. تحليل الخطاب الشعري- ستراتيجية التناص، محمد مفتاح، ط ٢، المركز الثقافي العربي، المغرب - ١٩٨٦.
١٠. خصائص الحروف العربية ومعانيها، حسن عباس، منشورات اتحاد الكتاب العرب - ١٩٩٨.
١١. دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تعليق وشرح محمد عبد المنعم الخفاجي، ط ١، القاهرة - ١٩٦٩.
١٢. ديوان أبي تمام، تد محمد عبدة عزّام، ج ١، مطبعة المعارف، القاهرة - ١٩٧٢.
١٣. ديوان للوقت نصّ يحميه، صادق الطريحي، ط ١، منشورات بابل، المركز الثقافي العربي السويسري، زيورخ-بغداد - ٢٠٠٩.

١٤. شرح ديوان المتنبي، عبد الرحمن البرقوقي، ج٢، المطبعة الرحمانية، مصر - ١٩٣٠.
١٥. صحيح البخاري، باب المغازي، دار صادر، بيروت - د. ت.
١٦. ظاهرة الحذف في شعر البحتري، دراسة بلاغية إيقاعية، بو جمعة جمى، مطبعة النجاح الجديدة، ط١، الدار البيضاء - ٢٠٠٣.
١٧. علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن بحيري، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٩٥.
١٨. قصيدة الحركة ويليها الإثبات الشعري، رياض فاخوري، ط١، بيروت - ١٩٨٦.
١٩. مبادئ النقد الأدبي، أ. أ. ريتشاردز، ترجمة مصطفى بدوي، مطبعة مصر - ١٩٦٣.

ثانيا: المجلات:

١. مجلة الحوار المتمدن، ع٢٧٨٨، س٢٠٠٩.

الصراع بين اللهجات العربية واللغة الفصحى من منظور اللسانيات التطبيقية أ. التهامي الحاي

علوم التربية واللسانيات التطبيقية/ المغرب

The Conflict Between the Arabic Dialects and the Standard Language from a Perspective of Applied Linguistics Prof. Al-Tuhami Al-Ha'in

Education Science and Applied Linguistics\ Morocco

ahami.70@gmail.com

Abstract

Influence and language interference have gained the interest of applied linguistics in its different theoretical aspects. Some theories claim that learning a second language is influenced by the first language of the learner at the phonetic, constructional, lexical, and derivational levels. Some others state that the role of the first language is negative upon learning the second language because the native language stands as an impediment in the way of learning the target language.

المقدمة

استأثر موضوع النقل والتداخلات اللغوية باهتمام اللسانيات التطبيقية بمختلف اتجاهاتها النظرية، حيث انطلق البعض منها من اعتقاد مفاده أن تعلم اللغة الثانية يتأثر باللغة الأولى للمتعلم على المستوى الصوتي والتركيبى والمعجمي والصرفي. وذهبت نظريات أخرى إلى أن دور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية يعتبر سلبياً، بدليل أن اللغة الأم تقف في طريق تعلم اللغة الهدف، يتضح ذلك في نقل المتعلم لمعرفته اللغوية السابقة وهو بصدد تعلم نظام لغوي جديد، مما يتسبب في كثرة الأخطاء الناتجة عن التداخل^١. لقد حوكت الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في اللغة الثانية أحكاماً مختلفة، فالاتجاه السلوكي يدرجها في إطار الذنب والخطيئة، معتبراً إياها عائقاً يقف في وجه تعلم اللغة الهدف، لأن تداخل العادات القديمة مع العادات الجديدة مؤثر على عدم حصول التعلم. ومقابل هذا التصور ظهرت اتجاهات أخرى تبلورت مع كوردر الذي أكد في أكثر من موضع على أن الخطأ مؤثر إيجابي على التعلم، واستراتيجية يوظفها المتعلم في تعلم اللغة الثانية والتواصل بها. إنها ظاهرة طبيعية وضرورية دالة على اكتشاف المتعلم لنظام لغوي جديد، تعكس التعلم التدريجي للغة الثانية، ولا يتم ذلك إلا عبر تكوين نسق لغوي ثالث خاص بالمتعلم نحت له مع سلنكر Selinker مصطلح نظام اللغة البينية.

ولكي نقدم تفسيراً لدور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية تتبعنا مفهوم النقل بدءاً من نظرية التعلم السلوكي، مروراً بفرضية التحليل التقابلي وانتهاءً بنظرية النحو الكلي وعلم النفس المعرفي واللسانيات الاجتماعية.

١ - تعريف النقل اللغوي

يحيل الاستعمال السلوكي لمصطلح النقل تأثير العادات القديمة في تعلم العادات الجديدة أما الاستعمال السوسولوجي للمفهوم فيدل على تداخل اللغات فيما بينها عن طريق الاقتراض^٢.

أصبح موضوع النقل من المباحث التي تعنى بها اللسانيات التطبيقية، لما له من أهمية في سيرورة تعلم اللغة الهدف، لأن توظيف المتعلم للغته الأم في تعلم اللغة الهدف يظهر في توظيف المتعلم لمعرفته اللغوية السابقة بهدف تيسير الفهم والإنتاج^٣. وعندما نتحدث عن سيرورة النقل، فإننا نقصد عمليتين مختلفتين وهما كالتالي:

1- selinker , I , (92) , Rediscovering interlanguage p18., Longman INC-

٢- جففة عبد المجيد وشوفا عبد اللطيف ٩٢ تحويل القدرة من المغربية إلى العربية ص ٣١ ضمن كتاب قضايا في اللسانيات العربية منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن مسيك البيضاء.

3- Birgbom , H ,92, Effects of transfer in foreign language p 205, in current trends in European second language research (ed) dechert hans.w. Multilingual Matters Ltd cleventon England.

- العملية الأولى: عملية طبيعية.

- العملية الثانية: عملية تعليمية.

فالعملية الأولى يقوم بها المتعلم نفسه، حيث يلجأ إلى النقل المباشر بوعي أو بدون وعي، من لغته الأم إلى اللغة الهدف، ويمكن التمثيل لهذه العملية بالشكل التالي:

ل ١ ← ل ٢

يشير حرف اللام إلى كلمة اللغة، بينما يشير الرقم ١ إلى اللغة الأولى والرقم ٢ إلى اللغة الثانية، ويشير السهم إلى اتجاه عملية النقل اللغوي^١. أما العملية الثانية، وهي لاتهمنا في بحثنا هذا، فيلجأ إليها المدرس خلال العملية التعليمية والمتعلم خلال العملية نفسها في إطار تعليم اللغة الثانية بواسطة اللغة الأولى. وهذه العملية شبيهة بعملية الترجمة، يتم من خلالها نقل المعارف اللغوية من اللغة الهدف لتمريرها عبر اللغة الأم، وهذا ما يسمى بتعليم وتعلم اللغة بواسطة الترجمة، وعادة ما تتم هذه العملية بطريقة مباشرة. وما يهمنا نحن من هاتين العمليتين تحديدا العملية الأولى الطبيعية، ويقابلها في حقل اللسانيات التطبيقية مصطلح النقل أو التحويل اللغوي الذي يتخذ صيغتين مختلفتين كما هو واضح من خلال مايلي:

١- النقل الإيجابي transfer Positive: يحدث حينما تكون علاقات بنوية عميقة بين اللغة المنشأ للمتعلّم وبين اللغة الهدف.

٢- النقل السلبي Negative transfer: ويحدث حينما لا توجد علاقات بنوية بين اللغة الأولى للمتعلّم وبين اللغة الثانية^٢.

وتبعا لهذا التصنيف أقام السلوكيون علاقة جدلية مفهوم النقل ومفهومي السهولة والصعوبة، فالسهولة تظهر عندما تشترك اللغتان الأولى والثانية في مجموعة من الصيغ والبنى اللغوية، في حين تعزى الصعوبة إلى الاختلافات العميقة بين اللغة الأولى والثانية^٣. وتتأسس نظرية التحليل السلوكي حسب Lee ٦٨ على فرضيتين صاغهما على الشكل التالي^٤:

١- يرجع السبب الأول والوحيد للصعوبة والخطأ إلى التداخل اللغوي الذي مصدره لغة المتعلم الأم.

٢- تعزى صعوبات تعلم اللغة الثانية إلى الاختلافات بين اللغة الثانية واللغة الأم على مستوى الصيغ والبنى والقواعد اللغوية.

تتنبأ نظرية التعلم السلوكي بحدوث النقل من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، فيصبح سلبيا عندما تختلف النماذج والقواعد اللغوية بين اللغتين، لكن في حال تشابه عادات اللغة الأم واللغة الثانية، فإن النقل يكون إيجابيا. وهكذا فالاختلافات بين اللغتين تخلق صعوبة في التعلم، وتكون السبب الرئيسي في حدوث الأخطاء، في حين تساعد التشابهات بين اللغتين في حدوث تعلم سهل وسريع، ولهذه الغاية ظهرت محاولات للتنبؤ بوقت حدوث الأخطاء، تنصوي تحت ما يسمى بفرضية التحليل التقابلي contrastive hypothesis التي اهتمت أساسا بالمقارنة بين اللغة الأصلية للمتعلّم وبين اللغة الثانية.

٢- سيرورة النقل من منظور فرضية التحليل التقابلي

أوضح فريز "1945 fries" أحد الرواد الأوائل لنظرية التحليل التقابلي بأن أفضل الوسائل التي ينبغي على المدرس توظيفها في تعلم اللغة الثانية، تلك المؤسسة على الوصف العلمي للغة المتعلمة عبر مقارنتها بلغة المتعلم الأم^٥.

٤ - بو الصواب، إبراهيم، ٢٠٠٢، تعليم اللغة العربية وثقافتها للناطقين بالفرنسية والانجليزية ص ٦٥٢، رسالة مرقونة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة ابن زهر باكاير.

5- Birgbom , H , Effects of transfer in foreign language p205.

3 - Larsen,F,& Long , M , 1997, An introduction to second language research p53 , Longman INC New york.

4- Lee,w.R68 , Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching p 108. in j. alatis (ed). contrastive linguistics and its pedagogical implications. Wachinton: Georgetown university press.

5 - Fries, C.C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language p 9. Ann Arbor. University of Michigan Press.

إن أصول فرضية التحليل التقابلي كما هو واضح من خلال مقارنة فريز كانت تعليمية بالدرجة الأولى، لذا انصب اهتمام التقابليين على عقد مقارنات بين اللغة الأولى والثانية، وكان لهذه الأبحاث مظهر سيكولوجي وآخر لساني، يستند المظهر السيكولوجي لفرضية التحليل التقابلي على نظرية التعلم السلوكي، بينما يركز المظهر اللساني أساساً، على علم اللغة البنوي. يتجلى المظهر السيكولوجي لفرضية التحليل التقابلي في ربط النقل بمفهوم العادات اللغوية، لهذا يقر فريز أثناء مناقشته للنقل بأن "تنمية وتطوير النسقين الصوتي والتركيبى للغة المتعلمة يمر عبر عادات آلية "Automatic habits" أو عبر عادات لا واعية^١. وقد هذا لادو lado في مقارنته لمفهوم النقل حذو فريز، حيث وظف مصطلح العادات المنقولة "Transferred habits" بغية تفسير عملية تعلم اللغة الثانية، ولم يقف عند حدود ربط عملية النقل بمفهوم العادات اللغوية، بل ربطه بمفهومى السهولة والصعوبة، لأن المتعلم عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية ينقل عادات لغته الأم، ويقحمها في عملية تعلم اللغة الثانية، وتكون هذه العادات المنقولة مصدراً للسهولة أو الصعوبة^٢.

ويمكن حصر النتائج التي توصلت إليها فرضية التحليل التقابلي فيما يتعلق بموضوع تعلم اللغة الثانية فيما يلي:

- ١- يتوقع المتعلم في وضعية تعلم اللغة الثانية، إيجاد بنيات وقواعد مشابهة للغته الأم سواء على مستوى الإنتاج أو الاستقبال أو كليهما معاً.
 - ٢- يحاول المتعلم إنتاج بعض البنيات المختلفة عن لغته الأم بهدف تعلم اللغة الثانية والتواصل بها.
 - ٣- تعترض المتعلم صعوبات في استتصام قواعد وبنيات اللغة الهدف المختلفة عن لغته الأم.
- أما المستوى الثاني في فرضية التحليل التقابلي، فقد ارتكز أساساً على اللسانيات البنوية، ويسمح بالمقارنة بين اللغات وفق المنهجية التالية:

- ١- الوصف: ويعني المقارنة الصورية بين لغتين أو أكثر.
 - ٢- الانتقاء: يتم من أجل المقارنة بين اللغات، انتقاء بعض العناصر التي قد تشكل صعوبة بالنسبة للمتعلم.
 - ٣- المقارنة: تحديد مجالات التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف.
 - ٤- التنبؤ: تحديد الميادين التي يحتمل أن تكون سبباً في وقوع الأخطاء، إذ المقارنة بين اللغات في فرضية التحليل التقابلي، تنصب على تحديد الظواهر المتشابهة والمختلفة، وفيما يلي بعض الاحتمالات التي يمكن أن تكشف عنها المقارنة:
 - ١- ليس هناك اختلاف بين بنيات أو قواعد تنتمي إلى اللغة الهدف وأخرى تنتمي إلى اللغة الثانية.
 - ٢- اندماج عنصرين أو أكثر في اللغة الأولى ليصبحا عنصراً واحداً في اللغة الثانية.
 - ٣- وجود بنية أو موضوع في اللغة الهدف، وغيابه في اللغة الأم.
 - اختلاف عنصر في اللغة الأولى عن نظيره في اللغة الهدف على مستوى التوزيع.
 - ٤- اختلاف بعض قواعد وصيغ اللغة الأم عن اللغة الثانية.
 - ٥- تفرع عنصر واحد في اللغة الأولى ليصبح عنصرين في اللغة الهدف.
- ترتبط الأمثلة أعلاه من ١ إلى ٥ بين الاختلافات وصعوبة التعلم، فالأولى يمكن تحديدها لغوياً. أما معرفة الصعوبات فتقتضي اعتبارات سيكولوجية. وهذا الأمر يتنبأ بإمكانية تنظيم الاختلافات وفق درجة الصعوبة.
- لقد ساهمت الأبحاث المندرجة في إطار نظرية التحليل التقابلي في ظهور مقاربات متعددة للنقل اللغوي، حيث تم التوصل إلى أن الصعوبة التي تنتبأ بها فرضية التحليل التقابلي يمكن أن تتحقق كاستراتيجيه لاجتتاب الخطأ وليست خطأ، كما تم التأكيد على أن وقوع

1- Fries, C.C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language p 3
2 Lado ;R, 1957 linguistics across cultures p59 ; An arbor ; university of Michigan press

النقل محتمل في حال تقارب المسافة بين اللغات منه في حال بعد المسافة بينها. هذا وتم الاعتراف أيضا بأن النقل إستراتيجية يوظفها المتعلم بهدف تعلم اللغة الثانية والتواصل بها.

٣- النقل ومفهوم اللغة البيئية

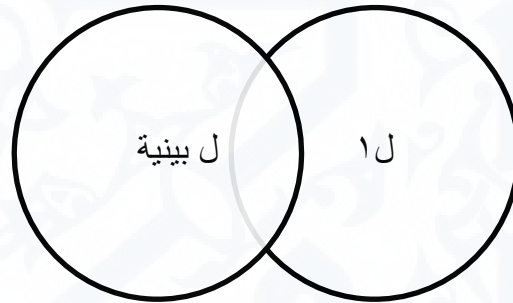
تذهب سلنكر إلى أن العلاقة التي أقامها التقابلون بين النقل ومفهوم العادات اللغوية ليست صحيحة، لأنه - حسب سلنكر - يمكن تقديم مقاربات أخرى لمفهوم النقل دون الاعتماد على الطرح السلوكي^١، كما أن الظواهر اللغوية المختلفة بين اللغة الأولى والثانية لا تشكل دائما صعوبة بالنسبة للمتعلّم، لأن عملية النقل تفرضها وضعية التعلم، التي تستدعي توظيف المتعلمين لمعارفهم اللغوية السابقة قصد إنتاج اللغة الهدف والتواصل بها. وتسهم هذه العملية في بناء المتعلم لنظام لغوي جديد يشكل ما يصطلح عليه بنظام اللغة البيئية، ويبدو أن استعمال المتعلم لمعارفه اللغوية السابقة في بناء هذا النظام اللغوي الجديد يخضع للانتقاء، ذلك أن بعض بنيات اللغة الأم محتمل ومرشح نقلها من لغة إلى أخرى^٢. ومعنى ذلك أن النقل سيرورة يوظفها المتعلم بهدف تيسير تعلم اللغة الثانية من خلال تكوين نظام خاص يتميز بالخصائص التالية:

١- نسق اللغة البيئية ليس مستقلا عن نسقي اللغة الأم واللغة الثانية، وإنما هو نتاج التفاعل بين المعرفتين اللغويتين معا.

٢- خلق المتعلم لنظام اللغة البيئية بهدف تطوير معرفته اللغوية وتبسيط عملية تعلم اللغة الثانية عبر توظيف معارفه اللغوية السابقة ما أمكن^٣.

تستند فرضية اللغة البيئية على أساس علمي مفاده أن المتعلم يبني نظاما لغويا خاصا بلغته الأم، يتضمن كل القواعد الصوتية والتركيبية والصرفية والمعجمية، وإذا كان هذا النظام المكتسب نابعا من استعداد فطري يولد مع الطفل، فمعنى ذلك أن وسائط اللغة الأولى تختلف عن وسائط وبرامترات اللغة الثانية.

وإذا كان للغة الأم والثانية نظامهما الخاص، فإن المتعلم يبني نظاما ثالثا اصطلاح عليه في اللسانيات التطبيقية بنظام اللغة البيئية، وهو نظام له نحوه الخاص يتضمن خصائص اللغة الأولى وخصائص اللغة الثانية، ويمكن التمثيل لذلك بالشكل التالي:



يتبين من الشكل أعلاه أن اللغة البيئية نظام بين لغتين أو أكثر، وهذا ما يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي: هل يمكن افتراض وجود قدرة بيئية على ضوئها يكون المتعلم نحو اللغة البيئية؟، وما علاقة هذه القدرة بالنحو الكلي؟.

تفترض سلنكر وجود نظام لغوي بين اللغة الأم واللغة الثانية، ووصفت هذا النظام بأنه نظام قائم بذاته يعكس المخرجات اللغوية للمتعلّم وهو يحاول تعلم اللغة الهدف، وتفترض إلى جانب ذلك وجود بنية سيكولوجية كامنة تجعل الأطفال والراشدين على حد سواء قادرين على تعلم اللغة الثانية، ولكن هذا الجهاز أو البنية غير وراثي، إذ لا يرتبط بالنحو الكلي بالضرورة، ولكنه قد يتداخل مع بنيات تعليمية أخرى داخل الدّهن.

وقد حصرت سلنكر ٧٢ خمسة عوامل تؤثر بشكل أو بآخر في مخرجات اللغة البيئية نستعرضها على الشكل التالي^١:

1 Selinker ; larry ; 1992 ; Rediscovering interlanguage ;p18 , Longman INC-.

2- Ibid p 107.

3- Birgbom , H , Effects of transfer in foreign language p205

١- النقل اللغوي: ويتمظهر في المفردات والبنىات المتحجرة والقواعد التي تظهر في اللغة البينية كنتيجة للنقل اللغوي.

٢- نقل التدريب transfer of training.

٣- استراتيجيات تعلم اللغة الثانية.

٤- استراتيجيات التواصل باللغة الثانية.

٥- التعميم اللغوي للقواعد overgeneralization.

وبهدف تفسير عملية تعلم اللغة الهدف، استعمل رود اليس Rod Ellis مصطلحا آخر، يطلق عليه الترجمة الأسلوبية، ذلك أن المتعلمين يوظفون لغتهم الأم كمصدر، يرجعون إليه من تحسين إنجازهم. ويستلزم ذلك أن نظام اللغة البينية ليس تحريفا للغة، بل هو أعمق من ذلك، إنه خلق وبناء لنظام خاص بالمتعلم، يعكس لجوءه إلى النقل لملء الفراغات في اللغة الهدف بمفردات وصيغ لغته الأم منطلقا من اعتقاده بوجود تطابق وتشابه بين اللغتين. وهذا الطرح يقودنا إلى المقارنة بين اللغات من خلال مفهوم المسافة اللغوية.

٤- النقل ومفهوم المسافة بين اللغات

ترتبط سيرورة النقل حسب شاشتر ٨٣ بطبيعة الفرضيات التي يكونها المتعلم حول اللغة الهدف، لذا يعتقد أن بإمكانه استعمال قواعد وصيغ لغته الأم في إنتاج اللغة الثانية منطلقا في ذلك من فرضية مؤداها أن النقل سيكون مفيدا وناجحا في كل الاحتمالات. ويوظف كلرمان في مقارنته لهذا التصور مصطلح الإسقاط الذي يعتبر مكونا من مكونات النقل^٢.

إن النقل حسب كلرمان ٧٧- ٧٨- ٨٤ سيرورة مشروط استعمالها بأحكام المتعلم واعتقاداته وتصوراتيه لحجم المسافة الفاصلة بين لغته الأم واللغة الثانية، ويمكن مقارنة كلرمان للنقل على الشكل التالي:

١- يلجأ المتعلم إلى النقل اللغوي في حالة اعتقاده بوجود صيغ وقواعد مشتركة بين لغته الأم واللغة الثانية.

٢- يتجنب المتعلم النقل اللغوي في حالة اعتقاده بوجود قواعد وبنىات هي من صميم خصوصيات لغته.

٣- التقارب البنوي بين اللغات عامل قوي في حضور عملية النقل اللغوي.

٤- بعد المسافة بين اللغات يفسر تجنب المتعلم للنقل اللغوي.

إذا كان كلرمان قد فسر وجود النقل أو غيابه اعتمادا على حجم المسافة بين اللغات، فما هي العناصر المرشحة للنقل من

غيرها ؟.

يفترض كلرمان ٧٨ أن درجة الموسومية كفيلة بقياس حالات النقل من عدمها، لأن المعنى النواة أو غير الموسوم لصيغة أو قاعدة لغوية ما يكون مرشحا للنقل من اللغة الأولى إلى الثانية قبل معان أخرى، وقد أجرى كلرمان تجربة لإثبات صحة فرضيته على خمسين ألمانيا يتعلمون الانجليزية، وذلك بترجمة المعاني المختلفة للفعل Breken، وانتهى إلى أن المتعلمين يسقطون معاني الفعل في الألمانية على المعاني التي تتضمنها الجمل المترجمة، واستنتج أيضا أن النقل إستراتيجية مقيدة بطبيعة تصور المتعلمين لحجم المسافة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، كما أقر بأن الصيغ اللغوية الموسومة marked، وهي الصيغ القليلة الاطراد والتداول أقل نقلا من الصيغ غير الموسوم، وما يؤكد هذا الطرح تجنب المتعلم نقل العبارات المسكوكة من لغته الأولى إلى الثانية، معتقدا أن مثل هذه العبارات من صميم خصوصيات لغته، ونمثل لهذه العبارات بالأمثال والألغاز وغيرها كثير. أما العبارات غير الموسومة فتندرج ضمن حيادية اللغة، إذ يفترض أنها تدخل ضمن المشترك بين اللغة الأولى والثانية^٣.

1- Richards, J.C. (ed.) (1974). Error Analysis. Perspectives on second language acquisition p37. London: Longman

2 - Kellerman , E , 77 , Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learningp 93 , interlanguage Bulletin (utrecht) [pp 58- 145.

3 - Larsen,F,& Long , M , 1997, An introduction to second language research p105 , Longman INC New york

يتضح من خلال مقارنة كلرمان لسيرورة النقل اللغوي، التركيز على المتعلم واعتباره عنصراً فعالاً في عملية التعلم، والإقرار بوجود محددات للنقل لا تقف عند حدود المقارنة بين اللغات، من أجل حصر الظواهر المتشابهة والمختلفة بينها، بل يتعداه إلى إشراك المتعلم في عملية النقل الذي يصدر الأحكام بخصوص الحالات التي تسمح بالنقل من عدمها.

٥- النقل اختبار لفرضيات المتعلم

إذا كان النقل من منظور لادو لا ينفصل عن مفهوم العادات اللغوية، أو إستراتيجية للتعلم والتواصل حسب كلرمان، أو سيرورة حسب Gass تدفع المتعلم إلى إسقاط بنيات وقواعد لغته الأم على بنيات وقواعد اللغة الثانية^١. فإن النقل حسب التوليديين تكوين واختبار لفرضيات، ويبدو أن هذا التصور لمفهوم النقل مستوحى من فرضية النحو الكلي الذي يفترض أن الطفل يولد مزوداً بجهاز اكتساب اللغة، وهو عبارة عن قدرة فطرية تقدره على تعلم اللغة، ويفترض حسب هذا التصور أن متعلم اللغة الثانية يتبع إجراءات ويوظف استراتيجيات شبيهة بتلك التي يتبعها ويوظفها في اكتساب لغته الأم، ومعنى ذلك أن المتعلم يكتسب نحو اللغة الثانية اعتماداً على إجراء مقارنة بين قواعد لغته النحوية وبين معرفته بالإنحاء الممكنة المؤسسة على مبادئ النحو الكلي. ففي معرض انتقاده للنموذج السلوكي، يفترض شومسكي أن اللغة ليست متوالية من المثيرات الإشرطية، بل متوالية من القواعد المجردة، وليس بمقدور مبادئ الإشرط وتعميم الاستجابات تفسير هذا النظام المعقد من القواعد الذي يستتصرمه المتكلم المثل.

وإذا كان النحو الكلي نظرية للاكتساب، فكيف توظيفه ليصبح نظرية للتعلم؟.

إن المتعلم يتجه نحو بناء الفرضيات واختبارها بهدف تبنيها أو طردها، وما الأخطاء أو الاستعمال غير السليم لبنيات وتراكيب اللغة الهدف ما هو إلا حصيلة لفرضيات المتعلم الخاطئة، ولا يجب أن ينظر إلى هذه الفرضيات نظرة سلبية في عملية تعلم اللغة الثانية، بل ينبغي اعتبارها جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم هاته، لأن مخرجات المتعلم اللغوية عمل دائم وتطوير مستمر قصد بناء نظام لغوي يميز المتعلم عن غيره، وكل الأخطاء المرتكبة ما هي إلا جزء من هذا النظام.

إن الاعتماد على مفهوم الفرضية في تفسير سيرورة النقل، معناه أن إنتاج المتعلم لبنيات اللغة الثانية يتراوح بين الصحة والخطأ، ويرجع سبب ذلك إلى تطبيق المتعلم لقاعدة ما بشكل صحيح في وضعية معينة، في حين يستعملها استعمالاً غير سليم في وضعية أخرى. كما أن المتعلمين - حسب كوردنر - يمرون تعلمهم للغة الهدف من ثلاث مراحل حددها على الشكل التالي:

١- مرحلة ما قبل التنسيق: وهي المرحلة التي يكون فيها المتعلم غير واع بوجود نظام لغوي جديد، لذا يرتكب الأخطاء بمحض الصدفة، وطيلة هذه المرحلة لا يكلف المتعلم نفسه بتصحيح أخطائه، كما يكون غير قادر على تفسيرها.

٢- مرحلة التنسيق: في هذه المرحلة يكتسب المتعلم القواعد ويطبقها، لكنه يكون غير قادر على التصحيح الذاتي لأخطائه، لأنها تظهر بطريقة لا إرادية، فهو يكتفي بسرد القواعد التي طبقها بطريقة غير سليمة ليس إلا.

٣- مرحلة ما بعد التنسيق أو مرحلة التنسيق التام: في هذه المرحلة ينتج المتعلم جملاً سليمة ولكن ليس دائماً، إلا يكون قادراً على تصحيح أخطائه بذكر القواعد^٢. وهذه المرحلة يصطلح على تسميتها كوردنر بمرحلة ممارسة التعلم.

بناءً على ما سبق، ينظر إلى الأخطاء حسب كوردنر كعلامة على حصول التعلم، وبناءً لفرضيات واختبار القواعد ومراجعتها إذا كان الأمر يحتاج إلى ذلك، لأن تكوين المتعلم للغته البنائية نابع من بنائه لنحوه الشخصي personal grammar، فعبر هذا النظام يستطيع المتعلم تفسير الخصائص البنائية للغة الهدف.

1 - Braid; Susan; 1999; the acquisition of second language syntax p41; Arnold; London F published

2 - Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors pp. 19 - 27 Reprinted in J.C.Richards (ed.) (1984) Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.

٦- النقل اللغوي وظاهرة التسرب Permeability

التداخل اللغوي نتاج الأخطاء في الانجاز حسب دراسة قام بها شاشتر وتايسون ودفلي، لأن قدرة المتعلم اللغوية تصبح قابلة للنفاذية عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية. والمقصود بالنفاذية تسرب بعض القواعد الغريبة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية عن وعي أو غير وعي^١، وما ذهب إليه هؤلاء الباحثون يقترب من تصور ادجيميان ٧٨ للنقل اللغوي، حيث يفترض أن نظام اللغة البيئية يسمح لقاعدة من الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية كنتيجة طبيعية للتعميم اللغوي^٢. ويمكن تحديد العوامل المسؤولة عن ظاهرة النفاذية على مستوى المعارف اللغوية فيمايلي:

- إن المتعلم يمتلك نظاما لغويا تاما وكاملا من حيث البناء يتمثل في نسق لغته الأم الذي يستتصرم قواعده اللغوية، يقابله محدودية ونقص معرفته باللغة الثانية بسبب عدم تمكنه من استتصارم قواعدها بشكل صريح، لأنه وإن تمكن من فهمها فهذا الفهم لا يعدو أن يكون فهما بسيطا لا يقدره على إنتاج اللغة واستعمالها.
- قصور معجم المتعلم الذهني للغة الثانية، يحتم عليه استعمال قواعد لغته الأم معتقدا أنها تمت بصلة إلى اللغة الثانية^٣.
- وهذا التصور الذي تبناه لثل يدعونا إلى طرح السؤال التالي: لماذا يكتسب الأطفال الصغار أكثر من نظام لغوي دون أدنى صعوبة، في حين يجد البالغون صعوبة في ذلك؟.

للإجابة عن التساؤل السابق، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار عمر المتعلم، حيث يصبح تعلم اللغة الثانية بعد سن السادسة أمرا صعبا، وهنا نستحضر فرضية الفترة الحرجة hypothesis dThe critical في تعلم اللغة، حيث أثبتت الدراسات في حقل اللسانيات العصبية sNeurolinguistic أن تعلم اللغة الثانية بالوجه الطبيعي صعبة بعد سن العاشرة^٤، وترجع الأسباب المسؤولة عن ذلك كما اثبت لينبرغ ٦٧ إلى تطور تكون المخ مما ينعكس سلبا على سيرورة تعلم اللغة الثانية التي تصبح أمرا بالغ الصعوبة خلال مرحلة البلوغ^٥.

والى جانب هذا العامل، هناك عامل آخر يفسر جنوح المتعلمين إلى نقل قواعد لغتهم الأم وإقحامها في تعلم اللغة يتجسد في التمييز الذي وضعه كراشن بين التعلم، وهو عملية مرتبطة بالمعرفة الصريحة explicit، والاكستاب المرتبط بالمعرفة الضمنية Implicit^٦، وهذا النظام الأخير المستتصرم من قبل المتعلم يهيمن عليه بشكل أو بآخر وهو بصدد تعلم اللغة الثانية^٧. وهذا الطرح بدهي لأن التداخل يسير من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، أي من اللغة المهيمنة dominant language إلى اللغة الأقل هيمنة^٨.

٧- علاقة النقل اللغوي بالمعجم الذهني

قاربت النظرية المعرفية theory cognitive النقل في إطار دراستها للعجم الذهني للغة الثانية، وانطلقت من جملة من الأسئلة نستعرضها على الشكل التالي:

- ١- هل يضيف المتعلم ما تعلمه في اللغة الثانية إلى معجمه الذهني الموجود بالفعل، أم يبني خزانة معجميا مستقلا؟.
- ٢- هل هناك درجة من درجات الترابط الداخلي بين الخزائين المعجميين للغة الأم واللغة الثانية أم لا؟^٩.

1 - Tarone, E1988., Variation in Interlanguage p30. London: Edward Arnold

2 - Braid; susan; 1999; the acquisition of second language syntax p20; Arnold; London F published

3 - Little, D, Words and their properties arguments for a lexical approach to pedagogical grammar p 108.

4 - Cook; Vivian; 1994; Universal grammar and the learning and teaching of second languages p35; in Perspectives on pedagogical grammar edited by odlin Terence; Cambridge university press.

5 - Bialystostok; E; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in language and understanding p125. edited by gilian brown et all; oxford university press.

6 - Krashen, S & Terrell, T, 83, The natural approach, p 26, Prentice hall Europe 1995.

7 - Little, D, Words and their properties arguments for a lexical approach to pedagogical grammar p 103.

٥ - الخولي، محمد علي، ٨٨، الحياة مع لغتين ص ٩٢، جامعة الملك سعود الرياض المملكة العربية السعودية.

9 - Little, D, Words and their properties arguments for a lexical approach to pedagogical grammar p 108

حاولت اللسانيات النفسية البحث في مشكلتين، تمثلت الأولى في العلاقة بين اللغة والمعنى، والثانية في طبيعة التمثيل اللغوي وكيفية ترابط اللغة الأولى والثانية في تمثيل معين^١، وما يهمننا أساساً من هاتين المشكلتين لتفسير سيروية النقل المشكلة الأخيرة التي تحاول الكشف عن كيفية التمثيل للغة الأولى والثانية.

لقد كان هناك باستمرار اهتمام من طرف الباحثين بالفروق بين دماغ الأحادي اللغة ودماغ الشخص الثنائي اللغة، وكان البحث منصبا أساساً على تحديد الفروق بين الدماغين وتحديد خصائصهما إن وجدت، وكيفية انتظام اللغة لدى الثنائي اللغة، هل تنتظم في نظام واحد أم في نظامين مستقلين؟.

من المعلوم أن الشخص الأحادي اللغة يمتلك معجماً ذهنياً للغة الأم، وفي هذا المعجم توجد المفردات المعجمية المعروفة لديه، وتقرن كل مفردة بمعناها وتصنيفها النحوي واستعمالاتها وطريقة كتابتها، وهذا الأمر يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي: هل لديه معجم واحد أم معجمان ذهنيان مستقلان؟.

لمقاربة السؤال السابق، قدم الباحثون إجابات مختلفة، حيث دافع بعضهم عن فرضية المعجم الواحد، ودعا آخرون إلى تبني فرضية التخزين المشترك وترى هذه الفرضية أن كل لغة تخزن في معجم خاص بها مستقل عن معجم اللغة الأخرى، وأن العلاقة بين اللغتين لدى الشخص الواحد لا تتم إلا عبر الترجمة من لغة إلى أخرى^٢.

إن ما يفند فرضية التخزين المستقل أن امتلاك الأفراد خزناً للمعلومات خاص بكل لغة، معناه انتقاؤهم من أجل الاستعمال ما يناسب لغة معينة، وفي هذه الحالة يصبح النقل من اللغة الأولى إلى الثانية متعذراً بسبب استقلالية النظامين اللغويين في الذاكرة. ومادام الفرد في بداية مراحل تعلمه للغة الثانية بإمكانه ترجمة المعلومات من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، فإن هذا الطرح دفع اندرسن إلى الإقرار بأن المعلومات المخزنة في الذاكرة مؤسسة على التمثيل المستقل للمعنى خاص بكل لغة، يخزن كمعرفة صريحة أو خطاطات في الذاكرة فكل لغة خطاطات للمعاني خاصة بها. ويتطابق هذا التصور مع فكرة المهارات اللغوية الخاصة بالمجال، ذلك أن متكلمي اللغة الأم عادة ما يكتسبون المفردات والتراكيب الخاصة بمجالات معينة تمكنهم من التفاعل والتواصل داخل عملهم أو أسرهم أو محيطهم إلى غير ذلك، في حين أن المعاني المتعلقة بالمجال في اللغة الثانية تكتسب عن طريق الاكتشاف المباشر أو عبر التدريب، ولكنها غير كافية للتواصل باللغة الثانية، مما يجعل النقل حسب Hakuta يصبح وارداً من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية إذا لم يكن مرتبطاً بالمستوى الرفيع للغة ومع ذلك فقد أثبتت الدراسات المهمة بتعلم الاستراتيجيات أن متعلمي اللغة الأولى ينقلون المعلومات عن وعي من لغتهم الأم إلى اللغة الهدف، لهذا يفترض أن ما تم تعلمه في اللغة الأولى لا يتم إعادة تعلمه في الثانية، بل يتم نقله.

إن النظرية المعرفية لم تقف عند حدود تفسير النقل في علاقته بالمعجم الذهني، بل اهتمت أيضاً بمناقشة درجة التباين في إمكانية نقل المعرفة الصريحة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية وهل تتميز المعرفة الصريحة المكتسبة في اللغة الثانية بنفس المستوى من السهولة في النقل إلى اللغة الهدف؟.

حاول اندرسن تقديم تفسيرات علمية لهذا الإشكال في إطار نظرية الخطاطات، مقراً بوجود نمطين منها، أولهما ينتظم عبر المقولات الطبيعية، وثانيهما ينتظم عبر الوقائع والأحداث، حيث تمثل خطاطة المقولات الطبيعية الظواهر الموجودة في العالم من قبيل تصنيف النباتات والحيوانات والسوائل وكل الظواهر الطبيعية الموجودة في العالم، ويبدو أن هذه الخطاطة يسهل نقلها من اللغة الأم إلى

1- Bialystok ; E ; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in language and understanding p127. edited by gilian brown et all ; oxford university press.

١- الخولي، محمد علي، ٨٨، الحياة مع لغتين ص ١٧٥.

اللغة الثانية، لان المعلومات التي تتضمنها حقيقية وواقعية^١. أما خطاطة الوقائع والأحداث التي تحيل إلى المعرفة الاجتماعية للأفراد وترتبط بكل ما هو ثقافي يتعذر نقلها إن لم نقل يستحيل من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف.

يستخلص بناء على هذه المقاربة بأن كيفية انتظام المعرفة الصريحة في الذاكرة يؤثر على سيرورة النقل، لأن الخطاطة الممثلة للمقولات الطبيعية كالعلوم والرياضيات يتم نقلها بسهولة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية مقارنة مع الخطاطة الذهنية المتأثرة بما هو ثقافي من قبيل الأدب والدراسات الاجتماعية^٢.

إن استعمال المعارف اللغوية القبلية ونقلها حسب التصور المعرفي اختبار لفرضيات، ذلك المتعلم عندما ينقل معرفته اللغوية القبلية إلى وضعيات لغوية جديدة يفترض مايلي:

١- على مستوى الاستقبال: يقارن المتعلم فرضياته بمدخلات اللغة الثانية.

٢- على مستوى الإنتاج: يوظف المتعلم فرضياته لإنتاج اللغة الثانية ويقومها بتغذية راجعة.

٣- على مستوى ما فوق معرفي: يستشير المتعلم مع متكلم اللغة الأم التي هو بصدد تعلمها.

٤- على مستوى التفاعل: يرتكب المتعلم خطأ قصدياً، يتم تصحيحه من قبل المتحدث باللغة الأم^٣.

لقد غدا مفهوم النقل حسب التصور المعرفي غير منفصل عن مفهوم المهارات من جهة، وعن مفهومي المعرفتين الصريحة والإجرائية، لان النقل اللغوي " توظيف للمعرفة اللغوية السابقة أو المهارات القبلية لتيسير فهم) اللغة الثانية (وإنتاجها"^٤.

يستنتج من خلال هذا التعريف أن تعلم اللغة الثانية ما هو إلا " نقل للمعرفتين الصريحة والإجرائية من اللغة الأولى إلى الثانية"^٥، فإذا كانت المعرفة الصريحة هي كل المعطيات الواقعية التي تخزن في الذاكرة من قواعد وغيرها، فان المعرفة الإجرائية تعالج المعطيات وتوظف الاستراتيجيات في عملية التواصل. فيتم تعلم اللغة عبر نقل المهارات المكتسبة في اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، ذلك أن تمكن المتعلم من إتقان اللغة الأم يؤثر بشكل أو بآخر في مستوى إتقانه للغة الهدف. لأن النقل ما هو إلا سيرورة تدفع المتعلمين إلى إسقاط خصائص لغتهم الأولى على اللغة الثانية، لذا أضحي تعلم اللغة مع كوردر " سيرورة إبداعية creative process تمكن المتعلمين من بناء تمثّل ذاتي للغة المتعلمة، هذا التمثّل الذاتي يعكس قدراتهم اللغوية البينية teceinterlanguage compe، ويخضع هذا التمثّل للتغير والتطور حسب سيرورة التعلم^٦.

٧- النقل اللغوي واستراتيجية الاجتناب

تذهب شاشتر في دراستها الصادرة سنة ١٩٧٤ إلى أن اللغة الأم قد تكون وراء اجتناب المتعلم لاستعمال بعض الصيغ والبنى اللغوية في اللغة الثانية، بسبب عدم وجود ما يقابلها في اللغة الأم. ولإقامة الدليل على ذلك، قامت بفحص دقيق لعبارات الصلة التي أنتجها متعلمو اللغة الهدف المختلفة أنظمتهم اللغوية، فانتجت إلى أن المتعلمين الصينيين واليابانيين، الذين لا تتضمن لغاتهم الأولى جمل الصلة كالتي توجد في الانجليزية، يرتكبون أخطاء قليلة، مقارنة مع المتعلمين العرب والإيرانيين الذين يرتكبون أخطاء أكثر، بسبب تشابه لغاتهم مع اللغة الانجليزية على مستوى البنية المذكورة. لكن شاشتر استنتجت أيضاً أن المتعلمين الصينيين واليابانيين لا يستعملون جمل الصلة إلا نادراً، مما يؤكد أن اللغة الأم قد تكون وراء اجتناب استعمال هذه الجمل.

1 - Omalley;M; and Chamot A ;1990 Learning strategies in second language acquisition p ٧٠; Cambridge university press F published.

2 - Ibid p 71.

3 - Ibid p 33.

4 - Ibid p 120.

5 - Ibid p 192.

6- Gass, S. M., & Selinker, L. (Eds.). (1994). Language transfer in language learning p20. Philadelphia, PA: John Benjamins North America.

٨- إستراتيجية المتعلم والنقل اللغوي

إن مفهوم الاستراتيجية لا ينسجم مع حرص العالم السلوكي على فحص الأحداث القابلة للملاحظة فقط، إلا أنه جزء لا يتجزأ من النظرة المعرفية لتعلم اللغة واستعمالها. ولهذا فإن التساؤل يصبح كالتالي: كيف يمكن إعادة صياغة التصور السلوكي للنقل ليصبح إستراتيجية للتعليم؟.

لقد عمل كوردر ١٩٧٨ على إعادة صياغة تصوره للنقل، مقترحاً أن لغة المتعلم الأولى قد تيسر الإجراء التطوري لتعلم اللغة الثانية، فأوضحت بذلك أخطاء النقل ناتجة عن الافتراض لا عن النقل السلبي، ذلك المتعلم حين تواجهه صعوبة في تبليغ فكرة ما نتيجة قصور معرفته باللغة الثانية، فإنه يعمل على تجاوز هذا النقص باللجوء إلى لغته الأم. وتبعاً لذلك يقترح كوردر إعادة صياغة مفهوم النقل ليصبح إستراتيجية للتواصل، ويقترّب هذا التصور مما اقترحه كراشن ٨١ الذي يرى أن اللغة الأولى مصدر يرجع إليه المتعلم من تجاوز مرحلي للصعوبات التي تواجهه في اللغة الثانية. ويتفق تصور كوردر وكراشن مع ما اقترحه الفاسي الفهري ٨٦ في معرض حديثه عن مفهوم تحويل القدرة أو تحويل الرموز، ذلك أن الطفل العربي حسب الباحث " يقوم خلال فترة التمدرس، وفي فترة لاحقة، بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العامية إلى الفصحى، بحيث يلجأ إلى ملء الخانات الفارغة أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها، وهذه الضوابط تأتي إما من اللغة العامية، وإما من النسق الكلي، أي الملكة اللغوية العامة التي يفترض أن كل إنسان مزود بها بحكم فقر المنبه^١. ومما يدل على صحة هذا التصور أيضاً، يضيف الفاسي الفهري " أن ملكة العربي في الفصحى، وإن كانت مكتسبة جزئياً عن طريق التقين، لا توازيها ملكة الفرنسي في اللغة الانجليزية المعيار، ولا يمكن أن تقارن بملكة الفرنسي في العربية الفصحى أو غيره من الأجانب^٢."

٩- مفهوم النقل في اللسانيات الاجتماعية

لقد استعمل مفهوم التداخل والتحويل للإحالة إلى ظاهرتين إحداهما نفسية والأخرى اجتماعية، فإذا كان الاستخدام النفسي لهذين المفهومين يحيل على تداخل العادات القديمة المكتسبة بالعادات اللغوية الجديدة المتعلمة، فإن الاستعمال السوسولوجي للمفهوم يحيل إلى اتصال اللغات فيما بينها عبر الافتراض اللغوي أو التغيير الشفري أو تغيير الأسلوب. فإذا كان التداخل حسب كروجين هو "التأثير اللاإرادي للغة في أخرى، فإن الافتراض اللغوي خاصة لغوية تحيل على تلك المفردات التي تنتقل من لغة إلى أخرى، وتصبح مستعملة من قبل الشخص الأحادي اللغة Monolingual"^٣. أما التغيير الشفري Code Switching فهو خاصية متعلقة بالكلام وبالمتكلم^٤، ومعنى ذلك أن المتكلم ينتقل من لغته الأم إلى لغة أخرى في نفس الجملة أو أثناء الكلام.

إن المتعلم حسب التصور السوسولوجي وخاصة فيما يتعلق باللغات المترابطة جينييتيكياً يميل إلى تحويل شفرة الخطاب، لأنه لا يستخدم نمطاً لغوياً بعينه، بل ينتقل بين نمطين لغويين، وفي تلك الحالة تلعب العوامل السوسيوثقافية دوراً في الانتقال بين الأنماط اللغوية بحسب كفاءة المتعلم اللغوية وسياق الخطاب وخلفيته الاجتماعية والاقتصادية. فالمتعلم المغربي عادة ما يلجأ في تعلمه للفصحى إلى تغيير شفرة الخطاب وخلطها، فينتقل من الفصحى إلى الدارجة، وعادة ما يكون خلط الشفرات هذا دليلاً على عجز يشكو منه المتعلم في قدرته اللغوية. ولإبراز التأثيرات اللغوية في مدى تطور القدرة التواصلية للمتعلمين، سنعتمد تقرير كولمان الوارد في كتاب محمد الشرقاوي sociologie de leducation^٥، وهو تقرير أنجز من طرف البرلمان الأمريكي، للنظر في تأثير الوسط والانتماء الاجتماعي للأطفال في عملية التوافق التعليمي، وظهر أن الوسط والانتماء الاجتماعي للأطفال يؤثر في عملية تحصيلهم اللغوي خاصة في المراحل الدراسية الأولى، وانتهى التقرير إلى تفوق أطفال الطبقات الميسورة من المجتمع على أطفال الفئات الفقيرة وأطفال

١ - الفاسي، الفهري عبد القادر، ٨٦، المعجم العربي ص ٢١، دار توبقال للنشر البيضاء.

٢ - نفسه ص ٢١- ٢٢

3 - Grosjean, F, 82, Live with two languages p299, Harvard university press. Cambridge, M A.

4 - Hoffman, CH, 93, An introduction to bilingualism p 95, Longman.

٥ - بوشوك، المصطفى، ٩٤، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 102

الأقليات، ويرجع تفوق هؤلاء إلى الإرث الثقافي، بسبب وجود موسوعات علمية في بيوتهم، إضافة إلى كون الشفرة اللغوية المستعملة من طرف الفئات العليا والمتنفة كثيرا ما تختلف عن تلك التي نجدها عند الطبقات الاجتماعية الفقيرة.

ويستنتج مما سبق، أن كل واحد منا يغير أسلوبه في الكلام تبعا لجملة من المتغيرات من قبيل موضوع الحديث ووضعيته وسياقه، وتبع للشخص الذي نتفاعل معه وغاية هذا التفاعل، ففي بعض الحالات نجعل كلامنا متلائما مع كلام الآخرين عن طريق تعديل سلوكنا التواصلية بإتباع سيرورات الملاءمة التي تتحكم فيها المسافة الاجتماعية بغية الحفاظ على التوافق الاجتماعي^١، ويستتبع ذلك كون اللغة نظاما غير متجانس وغير ساكن، بل متغير، يستطيع المتكلم تعديله من سياق إلى آخر، ومن التعديلات التي يخضع لها الكلام ما يسمى في اللسانيات الاجتماعية التقارب والاختلاف. ويحيل التقارب على تلك التعديلات التي يجريها المتكلم ليصبح كلامه شبيها بكلام الأطراف الأخرى المشاركة في الحوار، في حين يحيل الاختلاف إلى الطرق التي يتبعها الأفراد بهدف ضبط كلامهم ليظهروا تميزهم عن الآخرين وفي هذا الإطار تذهب بيبى ٨٢ إلى أن تغيير الأسلوب في إنتاج اللغة البيئية راجع العوامل السوسيو سيكولوجية للمتعلمين، ذلك أن كل التعديلات والتغييرات التي تعتري كلام شخص ما الهدف منها ملائمة خطابه ليصبح شبيها بخطاب الطرف الآخر المشارك في الحوار. من تم فالتعديلات التي يجريها المتعلم ليصبح كلامه شبيها بكلام المدرس ناتجة عن التقارب، في حين أن التعديلات التي تكون بعيدة عنه هي أمثلة دالة على الاختلاف^٢. وفي هذا الإطار يفترض لبوف أن تغيير الأسلوب معناه أن المتعلم لا يستعمل أسلوبا وحيدا، لأنه يبدل المتغيرات الصوتية واللغوية حسب الوضعية الاجتماعية وموضوع الحديث، وإذا كان التعبير الدارج vernacular يتميز بصيغه اللغوية والصوتية المطردة والمتسقة، فإن أنماطا أخرى من الأساليب اللغوية تشهد تغيرات في الصيغ ذاتها، وذلك بسبب الانتباه إلى الكلام الذي يدفع المتعلم إلى إنتاج أسلوب قريب من لغته الأم، وقد حاولت تارويني ٨٣ تصوير تطور اللغة البيئية من خلال الشكل التالي^٣:

الأسلوب الدارجي (الطرائة)	الأسلوب ٢	الأسلوب ٣	الأسلوب ٢	الأسلوب ن	الأسلوب الدقيق

يتميز الأسلوب الدارج بندرة الاقتراضات من لغات أخرى، كما يتميز بالطرائة، وتعتبر هذه الأخيرة من المراحل الأولى في تعلم اللغة الهدف، وهي عبارة عن محاولة المتعلم إنتاج كلام مقتضب بالمزج بين اللغة الأم واللغة الثانية، لكن حسب الجدول السابق فإن اللغة البيئية للمتعلم تعرف تغييرات وتطورات بحسب درجة انتباه المتعلم وعنايته بشكل اللغة، وفي هذا الإطار تذهب تارويني ٨٣ إلى أن الأشكال اللغوية الجديدة قد تندمج داخل اللغة البيئية بطريقتين:

- ١- يتم إنتاج اللغة أولا داخل التعبير الدارج بطريقة تلقائية وعفوية، ثم تمتد تدريجيا بعد ذلك إلى أساليب رسمية أخرى عبر الوقت.
- ٢- تظهر الأشكال اللغوية الجديدة أولا داخل الأسلوب الأكثر رسمية، حيث ينتبه المتعلم إلى الإنتاج اللغوي، ثم تمتد عبر الزمن إلى أساليب لغوية شبه رسمية أو غير رسمية^٤.

وفي معرض مناقشته لطرق هذا الانتشار والامتداد، يفترض دكرسن Dickersons ٧٤ بأن المتعلم داخل أي أسلوب يحدث تغييرا في بيئة أو وضعية لغوية معينة، ولكن هذا التغيير سرعان ما يمتد تدريجيا إلى بيئات ووضعية لغوية أخرى، وبمعنى أوضح، فالمتعلم يبدأ عملية تعلم اللغة الهدف باستعمال شكل لغوي مستوحى من لغته الأم في كل البيئات اللغوية مضيفا بعد ذلك شكلا لغويا مرتبطا باللغة الهدف يستعمله أولا في محيط لغوي، أو بشرح في تعلم اللغة الهدف بإحداث تغييرات داخل كل البيئات والوضعية اللغوية^٥. وبناء على هذا الطرح يتركز اهتمام السوسيو لسانيات في مجال النقل على تحديد الشروط الاجتماعية للتواصل، حيث نجد أن

1 - Giles, H. & Coupland, N. 1991. Language: Contexts and Consequences p66. Keynes: Open University Press.

2 - Tarone, E1988., Variation in Interlanguage p48. London: Edward Arnold.

3 - Ibid p 41.

4 - Ibid p 88.

٥ - Ibid p 41.

خطاب المتعلم لا تتحكم فيه فقط العوامل اللغوية، بل أيضا العوامل السوسولوجية، لذلك دعا بالسوك وشاروود سميث ٨٥ إدماج القدرة التداولية إلى جانب القدرة اللغوية كما هو ممثل لها في الخطاطة التالية:



شاروود سميث وبالسوك ٨٥ ص ١٠٦^١

إن القدرة التداولية لا تتخذ شكل المعرفة ولكنها نوع من الإنجاز أو القدرة على استعمال تلك المعرفة، لذلك ربط الباحثان بين القدرة والمراقبة، ومعنى ذلك أن بإمكان المتعلم معرفة قاعدة خاصة باللغة الهدف، ولكنه لا يمتلك ناصية تطبيقها أثناء إنتاج اللغة الثانية، ذلك أن تغيير المراقبة أو التوجيه variability control يؤثر في المعرفتين النحوية والتداولية للمتعلم، لعدم تأكده من استعمال شكل لغوي أو صيغة لغوية في سياقها الصحيح، لذلك يتردد بين استعمال شكل لغوي قديم وآخر جديد، وهذا ما يجعل إجراءات المراقبة أو التوجيه (مهارة تطبيق القواعد) تؤثر بشكل أو بآخر في المعرفة.

(القواعد اللغوية المخزنة)^٢، وعلى هذا الأساس أقر بالسوك وشاروود سميث بوجود نمطين من التغيير يعتريان اللغة البيئية، التغيير الدياكروني، ويراد به تلك التغييرات التي تصيب معرفة المتعلم باللغة عبر الزمن، والتغيير السانكروني، أي التغيير الذي يعترى الإنجاز في وقت معين، وفي هذه الحالة يلجأ إلى النقل لأنه غير قادر على توظيف تلك القاعدة في سياقها الملائم^٣، وهذا ما يدعونا إلى التأكيد على ارتباط النقل بالإنجاز لا بالقدرة اللغوية لتأثره بعوامل سوسيوثقافية يلعب فيها السياق ووضعية المتكلم دورا لا يستهان به لتفسير سيرورة النقل.

١٠- سيرورة النقل من الدارجة المغربية إلى الفصحى

إن الطفل العربي الناطق بالعامية عندما يلج المدرسة، يكون مزودا بمعرفة سيوسولسانية وسيكولسانية بلغته الأم، إنه مستبطن لمجموعة من البنيات اللغوية وغير اللغوية المتشابهة إلى حد ما مع بنيات اللغة العربية الفصحى، لذلك ينطلق في مراحل تعلمه الأولى مما اكتسبه من محيطه باتصاله بعشيرته اللغوية التي تتكلم باللغة بالفطرة، فيقوم في الغالب بإسقاط قواعد لغته الأم على اللغة التي هو بصدد تعلم نظامها. وباستقرائنا لوضع الفصحى داخل سيرورة التعلم، نجد أن الطفل لا يكتسبها كلغة أولى، لأن العامية تشكل لغته الأم، لأنها هي السائدة في محيطه وأساس تواصله اليومي، يكتسبها الطفل دون أن يحتاج في ذلك إلى تعليم موجه، من "محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى المدرس، أو إلى توجيهات معلم ملقن"^٤ (الفاسي الفهري ٨٦ ص ٢٠). وعلى هذا

1 - Ibid p 35.

2 - Ibid p36.

3 - Ibid p 36.

٤ - الفاسي، الفهري عبد القادر، ٨٦ المعجم العربي، ص ٢١.

الأساس، فالطفل العربي يتكلم ويتواصل بالعامية قبل الفصحى " فهو لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأقواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي ليتعلم الفرنسية أو الانجليزي ليتعلم الانجليزية".^١

وإذا نظرنا إلى التناظر العامية والفصحى، وجدنا أن هذه الأخيرة تشترك مع الأولى في كثير من الخصائص الصوتية والصرفية والمعجمية، ومعنى ذلك أن الطريقة التي يتعلم بها الطفل العربي الفصحى ليست الطريقة نفسها التي يتعلم بها الطفل الفرنسي الفرنسية أو غيره، لأن ما يكتسبه في الفصحى يمثل جزء مما اكتسبه في العامية، وهذا التماثل بين اللغتين يدفع المتعلم إلى استعمال قواعد الدارجة معتقدا أنها قواعد خاصة باللغة الفصحى، ويرجع سبب ذلك إلى انطلاق المتعلم من فرضية مفادها أن قواعد العامية هي نفسها قواعد اللغة الفصحى، وينتج عن ذلك ما سماه الفاسي الفهري بتحويل الرموز، لأن " الطفل يقوم خلال فترة التمدرس بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العامية إلى الفصيحة، بحيث يلجأ إلى ملء الخانات الفارغة في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها".^٢

يرجع توظيف المتعلم لإستراتيجية النقل في تعلمه للفصحى إلى عاملين هما:

١- عدم التكافؤ بين المعرفة المكتسبة \ اللغة العامية والمعرفة المتعلمة \ اللغة الفصحى.

٢- حجم المسافة بين اللغة العامية واللغة العربية الفصحى.

يتميز نظام المعرفة المكتسبة بأنه نسق متكامل يعرفه المتعلم معرفة تفوق معرفته بالمعرفة المتعلمة، يستعمله المتكلم في التخاطب والتواصل بدون أي صعوبة تذكر، لا يحتاج فيه إلى النحو المرجعي أو إلى أية لغة واصفة، إنه يمثل المعرفة الآلية واللاواعية.^٣ في حين يتميز نظام المعرفة المتعلمة بالقصور على مستويي التواصل والإنتاج، لأنه يمثل المعرفة الموجهة للغة. وفي هذا الباب ميز شاروود سميت ٨٦ بين البنية النحوية والمراقبة، فالمتعلم بإمكانه اكتساب بنية نحوية، لكنه لا يمتلك المراقبة الملائمة لإنتاج تلك البنية.^٤ ويرجع السبب في ذلك حسب ماكلكلن ٨٧ - ٩٠ إلى أن تعلم المعلومات ومن بينها اللغة تتطلب عمليات موجهة تستدعي الانتباه والوقت إلى أن يصبح التعلم آلياً ومألوفاً.^٥

كما يمكننا تحديد حجم المسافة بين العامية واللغة الفصحى من تفسير لجوء المتعلم إلى إسقاط قواعد وخصائص لغته الأم على بنيات اللغة الهدف، إذ كلما كان حجم المسافة قصيرا بين اللغتين على مستوى خصائصهما اللغوية، كلما كان حضور النقل قويا عند المتعلم المغربي، وبذلك تكثر أخطاء التداخل في إنتاجاته اللغوية. وهذا يعني أن درجة التشابه بين اللغتين يدفع المتعلم إلى نقل عناصر لغته الأم إلى اللغة الهدف. وبحكم التماثل بين العامية واللغة العربية الفصحى، فإن هذا المعطى قد يكون كما اقر وود ٧٨ مصدر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم العربي، لأن التداخل اللغوي يظهر عندما تشترك اللغتان في مجموعة من العناصر. ويمكن حصر الاستراتيجيات والفرضيات الموظفة من قبل المتعلم في تعلم الفصحى فيما يلي:

١- يوظف المتعلم جزء من نظام الفصحى لسد الخانات الفارغة عند إنتاج الفصحى.

٢- يهيمن نسق العامية على المتعلم، فيستعمل قواعد لغته الأم معتقدا أنها مطابقة للغة الهدف، ومفترضا في الآن ذاته أن نسق ل هو نفسه نسق ل٢.

٣- القياس الخاطئ أو التعميم اللغوي.

٤- إستراتيجية الاجتناب: ويراد بها تجنب المتعلم استعمال بعض القواعد والمفردات المعجمية في اللغة الفصحى نظرا لخلو لغته الأم منها، ويمكن التمثيل لهذه القواعد بقاعدة صياغة المثني وجمع المؤنث السالم والمفعول معه وأساليب الإغراء والتحذير وغيرها كثير.

٢ - نفسه ص ٢١ .

٣ - نفسه ص ٢١ .

3 - Bialystok ; E ; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in language and understanding p125. edited by gilian brown et all ; oxford university press pp117- 138.

4 - Braid ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax p133; Arnold ; London F published

5 - Braid ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax p102 ; Arnold ; London F published

تجدر البنيات والقواعد: رغم تشابه هذه البنيات والقواعد في العامية واللغة الفصحى، غير أنها تختلف على مستوى التوزيع والسياق، ونمثل لهذه القواعد بتجدر جمع المذكر السالم في الدارجة المغربية، حيث يرد بصيغة واحدة، في مقابل تعدد صوره في الفصحى.

ويمكن مقارنة لجوء متعلم الفصحى إلى النقل حسب تصور كراشن، وبالتالي تفسير إسقاط المتعلم لقواعد لغته الأم على بنيات اللغة الثانية، إلى إتباعه لطريقتين مختلفتين في اكتساب اللغة، تعتمد أولاهما على الاكتساب من خلال بناء النحو الضمني بطريقة لا شعورية، وتستند ثانيهما على التعلم من خلال نحو اللغة الصريح أو المرجعي الذي يستدعي تذكر القواعد واستثمارها وتطبيقها بطريقة واعية^١، وهذا ما يجعل المكتسب والصريح^٢ اللغة العامية يتسرب بشكل لا شعوري إلى ما هو متعلم وضماني^٣ اللغة الفصحى. وربما في هذه الحالة، قد يكون استناد اللغة الفصحى والاعتماد في تعلمها على النحو الصريح مصدر الصعوبات التي تواجه المتعلم العربي، لأنه ليس هناك ترابط بين ما يتعلمه المتعلم من قواعد وما يستضمره منها^٤، ذلك ان معرفة قاعدة لغوية - على حد تعبير لايت بون - ليس معناه القدرة على استعمالها في عملية التفاعل التواصل^٥، وسبب ذلك راجع إلى عدم تطور المعجم الذهني للغة الثانية^٦. ويمكن تفسير ذلك أيضا من خلال التمييز بين الاستيعاب والإنتاج، فالمتعلمون يفهمون أكثر من قدرتهم على إنتاج اللغة واستعمال قواعدها.

وغني عن البيان أن تدريس القواعد النحوية بمعزل عن الوظائف الدلالية والتداولية، هو الآخر عامل مسؤول عن التداخل اللغوي، ذلك أن لنظام النحوي للغة مجموعة من الاستراتيجيات يوظفها المتعلم في الإنتاج اللغوي، هذه الرؤية الوظيفية للنحو تتأسس على توظيف القواعد والمفاهيم النحوية داخل السياق، لأن الكفاية النحوية مكون لا يمكن عزله عن الاستعمال^٧. وإلى جانب غياب التعامل مع النحو في مستواه الوظيفي في تعليم الفصحى وتعلمها، يضاف عامل آخر بيولوجي أكثر منه لغوي، يتمثل في التقدم في السن، الشيء الذي يجعل تعلم اللغة بعد سن السادسة تصبح صعبا نظرا لتطور نمو خلايا الدماغ حسب اللسانيات العصبية، ومعنى ذلك أن المتعلم في هذه الفترة يتعذر عليه مراجعة الوسائط التي تم تثبيتها في التعلم الأول. من تم افترض Lenenberg ٦٧ وجود فترة حرجة في تعلم اللغة، وهي فترة فيزيولوجية محددة من النمو في حياة الإنسان تجعل اكتساب اللغة سهلا لا تكتنفه صعوبات، لكن بتخطي هذه الفترة يكون تعلم اللغة أكثر صعوبة، لأن مرونة المخ قبل سن السادسة تمكن الطفل من اكتساب لغته الأم وإتقانها نطقا وتحدثا، بينما لا يستطيع ذلك إذا تجاوز سن السادسة، ويعزى سبب ذلك عادة إلى أن الطفل يتعلم اللغة الأم بشكل طبيعي، بينما الأمر ليس كذلك بالنسبة للراشد الذي يركز على حفظ القواعد وتكرارها والتمرن عليها. ولتجنب هذا المشكل يجب اعتماد نموذج تدريجي في تعلم الفصحى مبني على الإغماس المبكر للتخفيف من مستوى ضعف المتعلم المغربي في اللغة العربية، وبالتالي اقداره على استعمال اللغة في مستويها الشفهي والكتابي، وتبني البرامج الإغماسية على تمكين المتعلم من تعلم اللغة العربية في سن مبكرة لتجاوز الازدواجية بين النمط اللغوي العامي والفصحى من جهة، ولتجاوز الفترة الحرجة في تعلم اللغة التي تبدأ عادة بعد سن السادسة.

كما يجب أيضا تلافي تعميم اللغة العربية عبر كل المواد، لأن هذه الأخيرة عادة ما تلقن بلغة عامية، وهذا ما ينعكس على مستوى المتعلم اللغوي، فيستعمل العامية في خطابه الكتابي والشفهي معتقدا أنها تمت بصلة إلى الفصحى، فيعيش في وضع ازدواجي يعيق نموه الفكري والمعرفي. ويتفاقم هذا المشكل لديه بعد إقحام اللغة الأجنبية في النظام التعليمي وهو لم يتمثل نظام اللغة الأولى، وهذا الوضع من دون شك يؤثر على نموه اللغوي والفكري والمعرفي ويخلق له اضطرابات في نفسية وهو في الأطوار الأولى من النمو^٨.

1 - Krashen , S & Terrell , T, 83, The natural approach , p 26

2 - Westney , p,94 , Rules and pedagogical grammar p88 , in perspective on pedagogical grammar(ed)odlin terence Cambridge university press pp 72-96.

3 -Kramsch. C. 2002. Standart.Norm. and Variability in language learning P 65 (pp65 -79). in Pedagogical. Norms for second and foreign language learning and teaching. edited by Susan Gass and all. John Benjamins Puplishing company. Amsterdam / Philadelphia.

7 - Little , D , Words and their properties arguments for a lexical approach to

5 - Braid ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax. p 139; Arnold ; London F published

٢- الفاسي، الفهري عبد القادر، ٢٠٠٣، اللغة والبيئة ص ٢١، منشورات الزمن.

التغير في التركيب السكاني في ناحية المدحتية خلال عامي (١٩٩٧ و ٢٠١٥)

م.د. سماح إبراهيم شمخي

كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

**The Demographic Change in Al-Madhatia Township
Between (1997-2015)****Lect. Dr. Samah Ibraheem Shamkhi****College of Basic Education/ University of Babylon**

Samah.ibrahim@uobabylon.edu.iq

Abstract

The study aims at identifying the change in the nature of the components of the population structure in the area of Al-Medhatiya, which is one of the administrative units belonging to (Hashemite district) of the province of Babylon. The study was limited to the age, And the population estimates for 2015, as well as the field study to fill the shortfall in some data. Among the findings of the study is a clear change in the population structure of the population, (1997). In 1995, it was estimated that 99.8 males per 100 females, and the percentage of gender in the study area was higher than in rural areas.

As for the age structure, the percentage of young people in the total area of study reached 46.5% of the total population in 1997, and then dropped to 44.5% in 2015. The middle age group recorded the highest percentage (49.8%) in 1997, then rose to (52.7%) in 2015, while the elderly category reached (3.5%) in 1997 while their percentage dropped to (The percentage of illiteracy was 23.8% for the general population at the age of education (1997). The increase was particularly noticeable in rural areas (28.6%) compared with 15.9%) In urban areas and the percentage of female illiterates was higher than that of males.

Keywords: Population structure, gender ratio, age, scientific status

الملخص

تهدف الدراسة الى معرفة التغير الحاصل في طبيعة عناصر التركيب السكاني في ناحية المدحتية، وهي إحدى الوحدات الادارية التابعة الى (قضاء الهاشمية) التابع الى محافظة بابل، وأقتصرت الدراسة على التطرق الى التركيب العمري والنوعي والتعليمي، وتم الاعتماد على بيانات التعداد العام للسكان لعام (١٩٩٧) والتقديرات السكانية لعام (٢٠١٥)، فضلا عن الدراسة الميدانية لسد النقص الحاصل في بعض البيانات، ومن جملة النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي وجود تغير واضح في التركيب النوعي للسكان أذ بلغت نسبة النوع لعموم منطقة الدراسة (٩٠,٩٦) ذكر لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧) بينما بلغت بموجب تقديرات عام (٢٠١٥) (٨٠,٩٩) ذكر لكل مائة أنثى، وكانت نسبة النوع في حضر منطقة الدراسة تفوق مثلثتها في الريف.

أما بالنسبة للتركيب العمري فقد بلغت نسبة صغار السن لعموم منطقة الدراسة (٥٠,٤٦) من أجمالي السكان لعام (١٩٩٧)، ثم انخفضت الى (٥٠,٤٤) عام (٢٠١٥)، أما فئة متوسطي الاعمار، فقد سجلت أعلى نسبة من أجمالي السكان وهي (٨٠,٤٩) عام (١٩٩٧)، ثم ارتفعت الى (٧٠,٥٢) عام (٢٠١٥)، أما فئة كبار السن فقد بلغت نسبتهم (٥٠,٣) عام (١٩٩٧) بينما انخفض نسبتهم الى (٢٠,٦٥) عام (٢٠١٥). كما أظهرت الدراسة بأن نسبة الامية قد بلغت (٨٠,٢٣) لعموم السكان في سن التعليم لعام (١٩٩٧) وقد سجلت ارتفاعها الملحوظ في الريف (٦٠,٢٨) مقابل (٩٠,١٥) في الحضر وكانت نسبة الاناث الاميات أعلى من الذكور.

الكلمات المفتاحية: التركيب السكاني، نسبة النوع، العمر، الحالة العلمية.

المقدمة

تعد دراسة الخصائص السكانية لأي بلد عنصراً أساسياً في عملية التنمية، فالتخطيط من أجل السكان يعتمد على المعرفة التفصيلية لتركيب وتوزيع السكان واختلافاتهم وتغيراتهم مقرونة بالاطار البيئي^(١).

تعتبر دراسة الخصائص السكانية واتجاهات تغييرها وتطورها نقطة الارتكاز الاولى لاي توجه تنموي استراتيجي بالنظر الى السكان كعناصر فاعلة في التنمية ومستفيدة منها في آن واحد ولذلك فإن دراسة واقعهم والكشف عن محددات تطوره وتغييره لا تعتبر ضرورة موضوعية لمشاريع التنمية الشاملة فحسب، بل شرطاً أساسياً لها لكي تكون واقعية وفعالة^(٢).

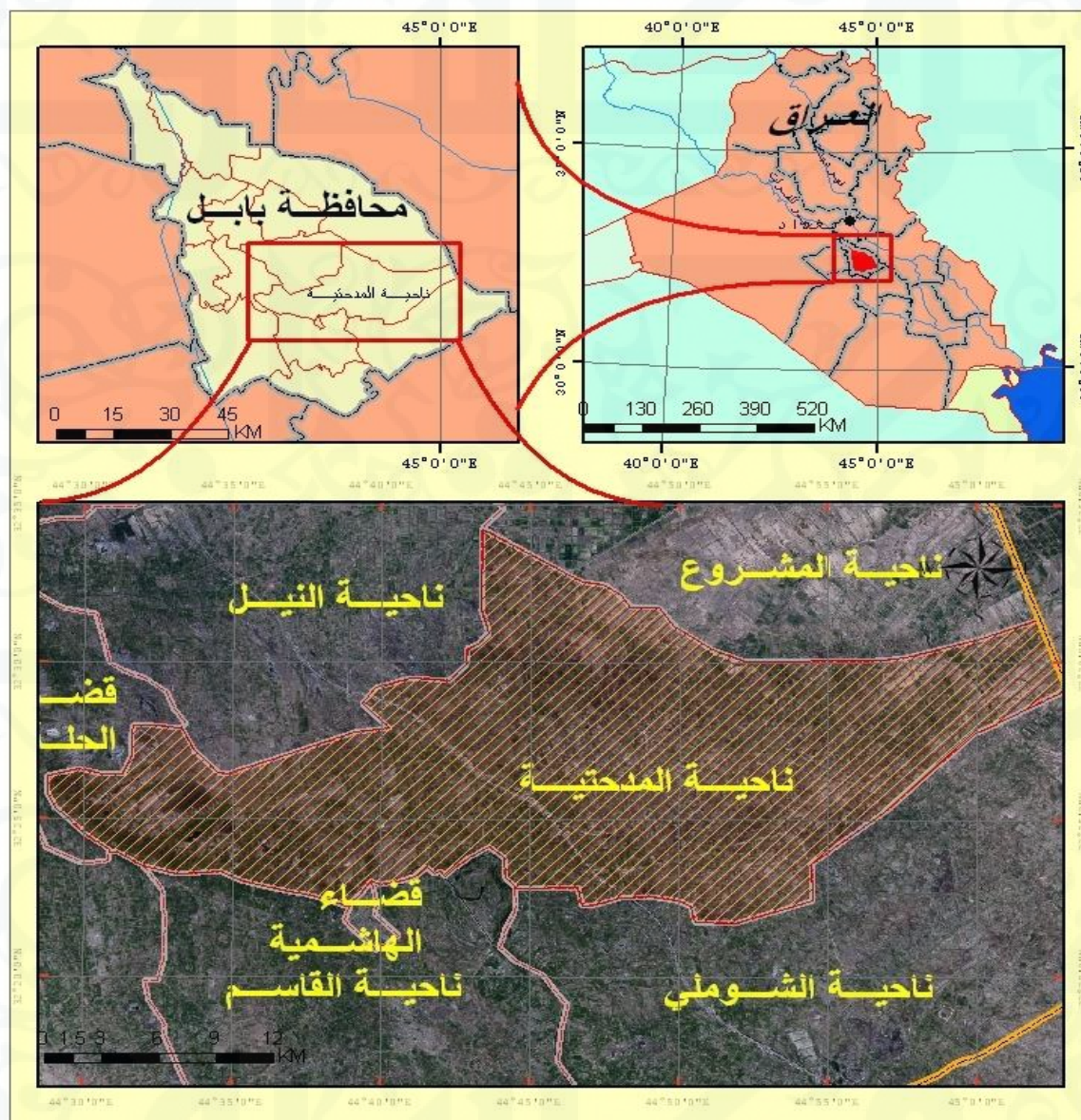
ولدراسة التركيب السكاني أهمية كبيرة لأنها توضح بجلاء مدى تأثير العمليات الديموغرافية الحيوية والهجرة على فئات السن ونسبة النوع داخل المجتمعات ومدى قدرتها على توفير القوة العاملة اللازمة للتنمية وإعالة باقي أفراد المجتمع^(٣).

يهدف البحث الى دراسة التغيرات في عناصر التركيب السكاني في ناحية المدحتية، وسوف نحاول الاجابة على السؤال الاتي (ما طبيعة التغير في تركيب السكان في ناحية المدحتية؟)، وتفترض الدراسة أن هنالك تغير واضح في التركيب السكاني لمنطقة الدراسة وعلى مستوى البيئة (حضر، ريف) خلال عامي (١٩٩٧ و ٢٠١٥)، وقد اقتصرت الدراسة على بيانات التركيب العمري والنوعي والتعليمي، واعتمدت الدراسة على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الواردة في نتائج التعداد العام لسكان محافظة بابل لعام (١٩٩٧) وتقديرات السكان لعام (٢٠١٥)، فضلاً عن الاستعانة بـ(استمارة الاستبيان) لسد النقص في المعلومات المتوفرة عن منطقة الدراسة. وتم توزيعها على اساس العينة الطبقيّة العشوائية*. بلغت (٢٠٥) استمارة. حيث بلغ حجم العينة (١٠%)^(٤).

تتمثل الحدود المكانية للدراسة بـ(ناحية المدحتية) إحدى النواحي الادارية التابعة الى (قضاء الهاشمية) التابع الى محافظة بابل، ويتضح من الخارطة (١) بأنها تقع بين خطي طول (٢٧° - ٤٤° - ٣° - ٤٥°) شرقاً وبين دائرتي عرض (٢٢° - ٣٢° - ٣٤° - ٣٢°) شمالاً، وهي بذلك تقع بالجزء الجنوبي الشرقي لمدينة الحلة مركز محافظة بابل. ويحد المنطقة من الشمال ناحية النيل بمسافة (٣٥ كم) وناحية المشروع من جهة الشمال الشرقي بمسافة (٦٠ كم) اما من جهة الجنوب فتحدها ناحية القاسم (١٥ كم) ومدينة الحلة من جهة الغرب (٣٠ كم) وناحية الشوملي من الشرق (٢٨ كم).

تبلغ مساحتها الكلية (٥٢٣ كم^٢) تمثل نسبة (٢,١٠%) من المساحة الكلية للمحافظة ونسبة (٧,٣١%) من المساحة الكلية للقضاء^(٤).

خارطة (١) موقع منطقة الدراسة



المصادر : 1- مديرية المساحة العامة ، خارطة المراق الادارية ، مقياس 1:1000000 ، لعام 2008
2- مكتب لاندسك 7 ، 2005

يبلغ عدد سكانها (١٣٧٦٩٨ نسمة) بحسب تقديرات عام (٢٠١٥)^(١)، وقد اشتهرت منطقة الدراسة بتسمية أخرى هي (ناحية الحمزة الغربي^(٢))، نسبة الى وجود مرقد الامام (الحمزة) (عليه السلام)^(٣) الذي يعد أساس نشوء وتطور ناحية المدحتية وديمومتها حيث تعد مركزاً دينياً مهماً لكثرة أعداد الوافدين اليها من خارج البلد وداخله، كما تعد مركزاً تجارياً مهماً لمرور الطريق (مدحتية / شوملي / نعمانية) وهو من الطرق المهمة التي تربط محافظة بابل بمحافظة واسط عبر قضاء النعمانية مروراً بـ (ناحية المدحتية) و (ناحية الشوملي). تبعد منطقة الدراسة مسافة (٤ كم) عن حافة (شط الحلة) الذي يتجه جنوباً نحو الديوانية ثم الدغارة. لهذا نستطيع القول بأن العامل الديني كان هو المحرك الاساس لنهضة منطقة الدراسة في كافة الانشطة سيما الاقتصادية (التجارية، الصناعية، السياحية)، فضلا عن النشاط (الزراعي) الذي تشتهر به المنطقة. أما الحدود الزمانية للدراسة تتمثل بعامي (١٩٩٧) و (٢٠١٥).

المبحث الاول: التركيب النوعي

هو أبسط المقاييس للتركيب السكاني وأن نسبة النوع (Sex Ratio) هي عبارة عن عدد الذكور لكل (١٠٠ أنثى)، أو أنها تشير الى النسبة بين عدد الذكور الكلي وعدد الاناث الكلي مضروباً في (١٠٠)^(٥). ترجع أهمية دراسة التركيب النوعي للسكان الى أنه يكون محدداً أساسياً لمعرفة حاجات كل من الذكور والاناث والادوار الاقتصادية والاجتماعية التي يؤديها كل منهما في الحياة، كما أن نسبة الذكور الى الاناث لها تأثيرها المباشر على المواليد والوفيات والزواج والهجرة والتوزيع المهني^(٦).

يتضح من الجدول (١) والشكل (١) بوجود ارتفاع نسبة النوع لعموم منطقة الدراسة، فقد بلغت (٩,٩٦ ذكر) لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧) مما تشير الى انخفاض عدد الذكور مقابل زيادة عدد الاناث، يرجع سبب ذلك الى ما شهدته تلك الفترة ليس فقط منطقة الدراسة بل عموم البلاد من خسارة أعداد كبيرة من الذكور نتيجة التأثير السلبي للحرب العراقية - الايرانية، فضلاً عن هجرة أعداد كبيرة منهم الى خارج العراق أو الى محافظات أخرى، ثم ارتفعت نسبة النوع بموجب تقديرات عام (٢٠١٥) الى (٨,٩٩ ذكر) لكل مائة أنثى.

جدول (١)

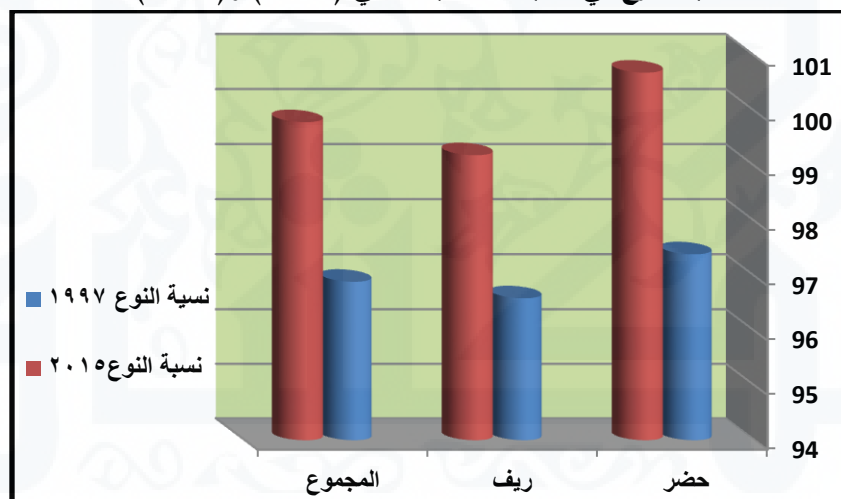
نسبة النوع في ناحية المدحتية لعامي (١٩٩٧) و(٢٠١٥)

السنة	نسبة النوع %	نسبة النوع %
البيئة	١٩٩٧	٢٠١٥
حضر	٤,٩٧	٧,١٠٠
ريف	٦,٩٦	٢,٩٩
مجموع الناحية	٩,٩٦	٨,٩٩

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (١).

شكل (١)

نسبة النوع في ناحية المدحتية لعامي (١٩٩٧) و(٢٠١٥)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (١).

يتباين التركيب النوعي على مستوى الريف والحضر في (ناحية المدحتية)، فقد بلغت نسبة النوع في حضر منطقة الدراسة (٤,٩٧ ذكر) لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧)، وارتفعت الى (٧,١٠٠ ذكر) لكل مائة أنثى عام (٢٠١٥)، في حين ان النسبة المقابلة لها في ريف منطقة الدراسة بلغت (٦,٩٦ ذكر) لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧) بينما بلغت (٢,٩٩ ذكر) لكل مائة أنثى عام (٢٠١٥). بذلك نستطيع القول بأن نسبة النوع في حضر منطقة الدراسة تفوق مثلتها في الريف ويمكن تفسير سبب هذا التباين الى حجم الخسائر التي يتكبدها السكان الريف سيما (الذكور) في الارواح من جراء الحروب السابقة بسبب ارتفاع نسبته في القوات المسلحة بالمقارنة مع

سكان الحضر عام (١٩٩٧)، وحتى الوقت الحاضر نتيجة لانخراطهم في صفوف الجيش والحشد الشعبي، فضلا عن هجرة أعداد كبيرة وأغلبها من الذكور في سن العمل والانتاج من ريف منطقة الدراسة الى مركز المدينة أو الى محافظات أخرى بحثاً عن فرص للعمل الامر الذي ينعكس سلباً على نسبة النوع.

أما بالنسبة لتباين نسبة النوع بحسب الفئات العمرية العريضة، فيتضح من الجدول (٢) تفوق عدد الذكور على الاناث عند فئة صغار السن (أقل من سنة- ١٤ سنة) لعموم منطقة الدراسة وهي (٩,١٠٢ ذكر) لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧) بسبب عوامل بيولوجية، ثم هبطت نسبة النوع عند فئة متوسطي الاعمار (١٥-٦٥ سنة) الى (٩,٩٣ ذكر) لكل مائة أنثى وهنا يبدأ تأثير العوامل البيئية التي تؤثر في تفاوت سنة العمر بتعرض الذكور الى الامراض والحوادث خاصة وأنهم يمثلون العمود الفقري لقوة العمل فنقع على عاتقهم مسؤولية أعاله عوائلهم، في حين تميزت نسبة النوع لفئة كبار السن (٦٥ سنة فأكثر) بالانخفاض الكبير مقارنة بالفئتين السابقتين، أذ بلغت (٨,٧١ ذكر) لكل مائة أنثى، هذا نتيجة لارتفاع وفيات الذكور مقارنة بالاناث لتعرضهم للحوادث والامراض لاسيما (القلب، السكر، الضغط، جهاز الدوران والدم)، فضلا عن تعمير الاناث أكثر من الذكور خلال تلك الفترة.

جدول (٢)

تباين نسبة النوع بحسب الفئات العمرية العريضة في ناحية المدحتية لعامي (١٩٩٧) و(٢٠١٥)

الفئة العمرية	نسبة النوع % لعام ١٩٩٧	نسبة النوع % لعام ٢٠١٥
صغار السن	٩,١٠٢	١,٩٩
متوسطي السن	٩,٩٣	٢,١٠٠
كبار السن	٨,٧١	٣,١٠٣
المجموع	٩,٩٦	٧,٩٩

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (١) و(٢).

المبحث الثاني: التركيب العمري

تفيد دراسة التركيب العمري للسكان في تفسير الظواهر السكانية المتعلقة بالمواليد والخصوبة والوفيات والهجرة، فضلا عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي في مجالات التعليم والصحة والقوى العاملة والنواحي العسكرية، كما تساعد في تفسير الاتجاهات السلوكية والنفسية والاجتماعية للتحويلات التي تطرأ على حياة الافراد المرتبطة بالأعمار^(٧). فتركيب السكان العمري هو نتيجة لماهية وحجم الزيادة الطبيعية وتغيرها من فترة لأخرى^(٨).

يوضح الجدول (٣) نسبة الفئات العمرية العريضة في منطقة الدراسة خلال عام (١٩٩٧) و(٢٠١٥) كالاتي:

جدول (٣)

نسبة الفئات العمرية العريضة في ناحية المدحتية (ريف - حضر) لعامي (١٩٩٧ و ٢٠١٥)

الفئة العمرية	نسبة السكان لعام ١٩٩٧ (%)			نسبة السكان لعام ٢٠١٥ (%)		
	الحضر	الريف	مجموع الناحية	الحضر	الريف	مجموع الناحية
اقل من سنة- ١٤	١,٣٦	٨,٦٣	٥,٤٦	٩,٤٠	٥٩	٥,٤٤
١٥- ٦٤	٩,٣٨	٦١	٨,٤٩	٩,٤٠	٥٩	٧,٥٢
٦٥ فأكثر	٩,٣٤	٦٥	٥,٣	٨,٤٠	١,٥٩	٦,٢
المجموع			١٠٠%			١٠٠%

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (٢)

١- فئة صغار السن (أقل من سنة - ١٤ سنة)

يتضح من الجدول (٣) بأن نسبتهم بلغت (٥,٤٦%) من إجمالي السكان لعام (١٩٩٧)، ثم انخفضت الى (٥,٤٤%) من إجمالي السكان لعام (٢٠١٥)، يرجع سبب انخفاض نسبة هذه الفئة خلال هذين العامين الى انخفاض معدلات الخصوبة نتيجة للتحويلات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدها البلد بعد أحداث عام (٢٠٠٣)، فضلاً عن ارتفاع معدلات الوفيات لاسيما (وفيات الاطفال الرضع) نتيجة لنقص الخدمات الصحية والطبية وانتشار الامراض وحالات العقم. كما تتباين نسبة هذه الفئة ما بين ريف وحضر منطقة الدراسة أذ شكلت نسبتهم في الحضر (١,٣٦%) عام (١٩٩٧) بينما ارتفعت نسبتهم في الريف الى (٨,٦٣%) من إجمالي أعداد هذه الفئة، ولعل أسباب ذلك نعزوه الى العادات والتقاليد السائدة في المجتمع الريفي التي تؤدي الى ارتفاع نسبة فئة صغار السن وأهمها (الزواج المبكر، تعدد الزوجات) لاعتبار الطفل ضرورة أساسية لاسيما (الذكر) لكونه يمثل قوة اقتصادية فضلاً عن عوامل ديموغرافية واجتماعية ودينية أخرى، أما خلال عام (٢٠١٥) فقد شكلت نسبتهم (٩,٤٠%) في حضر منطقة الدراسة، بينما ارتفعت نسبتهم الى (٥٩%) في الريف.

٢- فئة متوسطي الاعمار (١٥ - ٦٤ سنة)

هي الفئة المنتجة الداخلة في سن العمل (السكان الفعال) قد شكلت أعلى نسبة بين الفئات العمرية خلال عامي (١٩٩٧) وهي (٨,٤٩%) من إجمالي السكان ثم ارتفعت نسبتهم الى (٧,٥٢%) عام (٢٠١٥) وهذا الارتفاع ناجم عن انخفاض الفئة العمرية (أقل من ١٥ سنة). تعتبر هذا الفئة هي الفئة الفاعلة التي تتحمل عبأالة الفئتين (صغار السن وكبار السن) ويلاحظ أيضاً أن نسبة هذه الفئة تكون مرتفعة في الريف (٦١%) خلال عام (١٩٩٧) ونسبة (٥٩%) عام (٢٠١٥)، بينما وصلت نسبتها الى (٩,٣٨%) خلال عام (١٩٩٧) و(٩,٤٠%) عام (٢٠١٥)، مما يشير الى أن التركيب العمري في الريف أكثر شباباً من الحضر.

٣- فئة كبار السن (٦٥ سنة فأكثر)

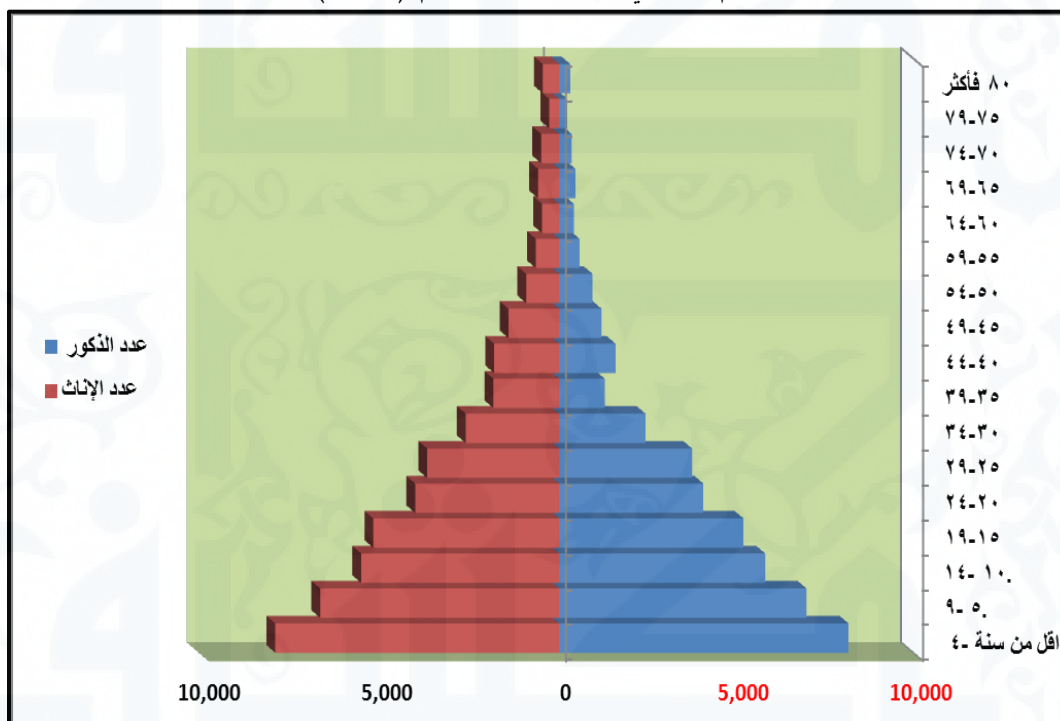
وهي تمثل فئة (غير منتجة) أيضاً ويمثلون نسبة (٥,٣%) من إجمالي السكان عام (١٩٩٧)، بينما انخفضت نسبتهم عام (٢٠١٥) الى (٦,٢%) وتعد هذه النسبة منخفضة قياساً بالفئتين السابقتين، وتشير البيانات السابقة الى الاتجاه العام نحو الانخفاض المستمر لهذه الفئة وخاصة انخفاض نسبة الذكور مقارنة بالاناث هذا الانخفاض يعزى بصفة أساسية الى ارتفاع معدل الوفيات ضمن هذه الفئة لاسيما (الذكور) مقابل ارتفاع متوسط العمر عند الاناث ضمن هذه الفئة العمرية. أما على مستوى البيئة (ريف، حضر) فنكون نسبة هذه الفئة مرتفعة أيضاً في الريف وتصل الى (٦٥%) عام (١٩٩٧) ونسبة (١,٥٩%) عام (٢٠١٥)، مقارنة بنسبتهم بالحضر والتي لم تتجاوز (٩,٣٤%) و(٨,٤٠%) من إجمالي السكان خلال عامي (١٩٩٧ و٢٠١٥).

يمكننا من خلال الفئات العمرية السابقة أستخراج بعض المؤشرات منها (نسبة الاعالة)^(٩)، التي تعتبر مؤشراً للفتوة الانتاجية، واستناداً الى البيانات السابقة بلغت نسبة الاعالة الكلية لعموم منطقة الدراسة لعام (١٩٩٧) (٤,١٠٠)، بينما انخفضت الى (٧,٨٩) عام (٢٠١٥)، مما يعني وجود علاقة عكسية بين نسبة الاعالة وبين الفئة المنتجة (١٥-٦٤ سنة)، فكلما ازداد عدد سكان الفئة المنتجة قلت نسبة الاعالة والعكس صحيح. كما يلاحظ التفاوت في نسبة الاعالة ما بين ريف وحضر منطقة الدراسة، فقد بلغت نسبة الاعالة في حضر منطقة الدراسة (٩,٩٢) عام (١٩٩٧) مقابل (٢,١٠٥) في الريف، مما يعني انخفاض نسبة الاعالة في حضر منطقة الدراسة وارتفاعها في ريفها، يمكن تفسير أسباب الانخفاض في الحضر الى ارتفاع معدل مشاركة السكان في كافة الانشطة الاقتصادية في المدينة أذ تستقطب قطاعات (الصناعة، التجارة، النقل، الخدمات) عدد كبير من قوة العمل، فضلاً عن ارتفاع مساهمة الاناث في قوة العمل في المدينة، بينما يسيطر النشاط الزراعي على نطاق سوق العمل غير المنظم في ريف منطقة الدراسة.

ويعد الهرم السكاني أحد الاساليب البيانية التي يعتمد عليها الباحثون في توضيح التركيب (العمرى والنوعى) للسكان في آن واحد^(١٠)، ويوضح الشكلين (٣ و٢) الهرم السكاني لمنطقة الدراسة لعامي (١٩٩٧ و٢٠١٥).

شكل (٢)

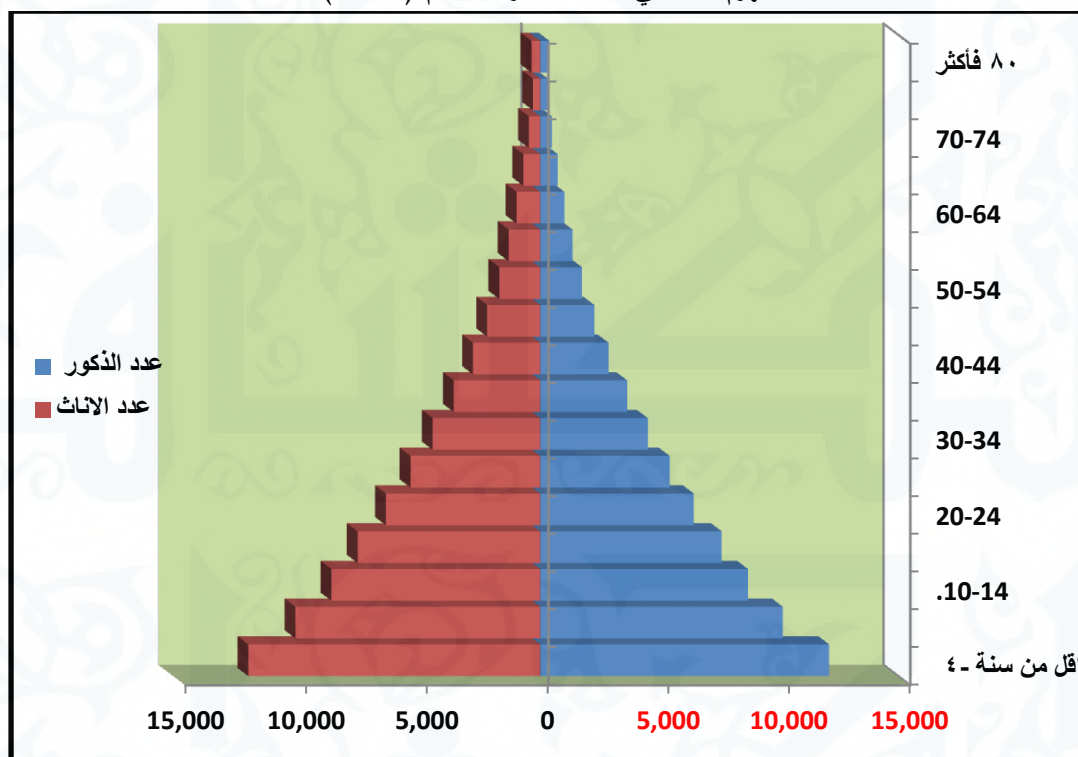
الهرم السكاني لمنطقة الدراسة لعام (١٩٩٧)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (٢).

شكل (٣)

الهرم السكاني لمنطقة الدراسة لعام (٢٠١٥)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (٢).

المبحث الثالث: التركيب التعليمي

تكمُن أهمية دراسة التركيب التعليمي للسكان في كونه يعبر عن المستوى المعيشي والاجتماعي والثقافي للسكان ومقياساً للتنبؤ بالاتجاهات التعليمية المستقبلية ووضع البرامج لها^(١١) هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن تطور التعليم لابد أن يجد انعكاساته سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة في المجال السكاني، فالأسرة المتعلمة أقل خصوبة من الأسرة غير المتعلمة، والالتحاق بالمدارس والجامعات هو أحد الأسباب التي تعمل على تأخر سن الزواج لكل من الذكور والإناث الأمر الذي يترتب عليه انخفاض معدلات الخصوبة ومتوسط عدد أفراد الأسرة الواحدة، فالتعليم هو أحد مفاتيح الإصلاح السكاني والاجتماعي والاقتصادي على مختلف المستويات^(١٢).

يتضح من الجدول (٤) والشكل (٤) بوجود تباين واضح في توزيع السكان حسب مستوياتهم التعليمية ما بين (ريف وحضر) منطقة الدراسة بحسب تعداد عام (١٩٩٧) حيث نلاحظ أن نسبة الأمية لعموم منطقة الدراسة قد بلغت (٨,٢٣%) من إجمالي السكان في سن التعليم وقد ظهر التفاوت ما بين (الريف والحضر) إذ ارتفعت نسبة الأمية في ريف منطقة الدراسة إلى (٦,٢٨%) مقابل (٩,١٥%) في الحضر، وكانت نسبة الإناث الأميات أعلى من الذكور سواء للريف أو الحضر، إذ بلغت نسبتهن (١,٣٢%) مقابل (١٥%) فقط للذكور، ويعود سبب هذا الانخفاض لنسبة أمية الذكور إلى المسؤولية التي تقع على عاتق الذكور مقارنة بالإناث، فضلاً عن الطابع الريفي إذ تسهم القيم الاجتماعية في الحد من تعليم الإناث وتفرغها للأعمال المنزلية فضلاً عن أسباب أخرى تتمثل في نقشي ظاهرة (عمالة الأطفال) لعدم قدرة بعض الأسر عن توفير احتياجاتهم لاسيما في فترة الحصار الاقتصادي وضعف القدرة المالية للأسر في الانفاق على التعليم وبالتالي مما أدى إلى ارتفاع نسبة الأمية.

أما بالنسبة لحملة (الشهادة الابتدائية) والتي سجلت أعلى نسبة لعموم منطقة الدراسة هي (٢,٣٥%) وتكاد تكون متقاربة نوعاً ما ما بين الريف والحضر والبالغة (٦,٣٢% و ٧,٣٦%) على التوالي.

أما حملة الشهادات (المتوسطة، الإعدادية، المهنية) أي المؤهلات أقل من الجامعي، فقد تراوحت نسبتهما لعموم منطقة الدراسة ما بين (١,٧% - ٣% - ٣,٢%) على التوالي ونلاحظ ارتفاع نسبة الحاصلين على هذه الشهادات في الحضر والتي تراوحت نسبتهما ما بين (٤-١١%) مقارنة بالسكان الريفيين والذين لم تتجاوز نسبتهما (٧%). يمكن تفسير أسباب ذلك لتفضيل السكان الحضر التعليم أقل أو دون الجامعي ربما لانخفاض تكاليفه وارتباط الدخول في سوق العمل بالحصول على شهادات أدناها المتوسطة هذا بالإضافة إلى توفر فرص عمل تتناسب مع هذا النوع من التعليم سواء في الدوائر أو المؤسسات الحكومية.

أما حملة شهادة (البكالوريوس) والشهادات العليا أي نسبة السكان الحاصلين على مؤهلات جامعية والتي لم تتجاوز (٥,١%) من إجمالي السكان ومن الطبيعي أن ترتفع نسبة هؤلاء في الحضر والتي بلغت (٩,٢%) في حين لم تتجاوز في الريف (٢,٠%).

جدول (٤)

توزيع السكان (أقل من ١٠ سنوات فأكثر) بحسب الحالة العلمية والبيئة والجنس لعام (١٩٩٧)

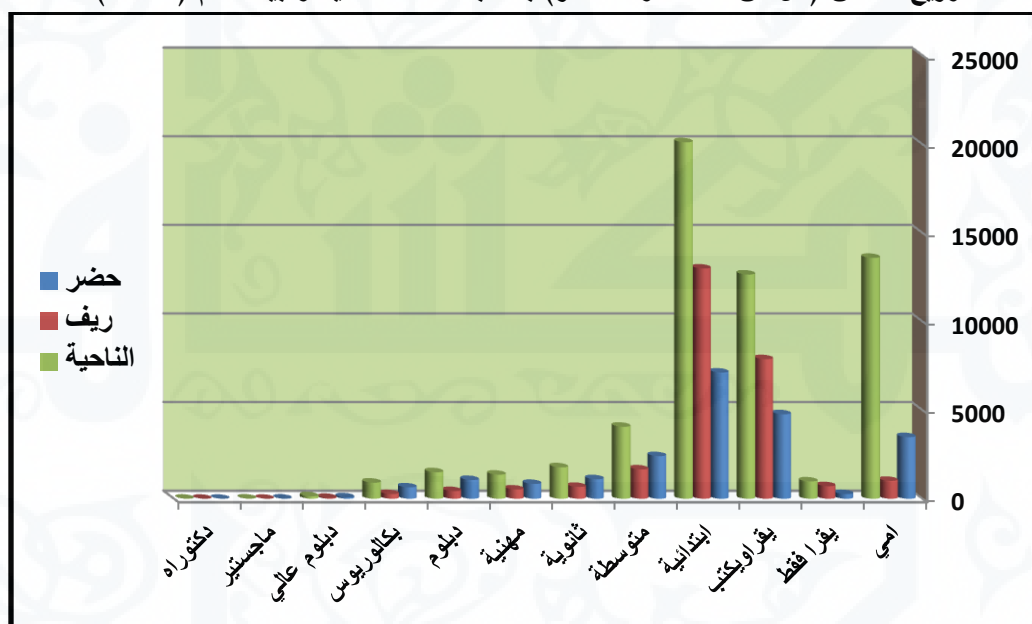
الحالة العلمية	نسبة السكان الحضر (%)			نسبة السكان الريف (%)			نسبة مجموع السكان (%)		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
أمية	٧,٨	٩,٢٢	٩,١٥	٩,١٨	٦,٣٧	٦,٢٨	١٥	١,٣٢	٨,٢٣
يفرا فقط	٠,١	٤,١١	٢,١	٠,٢	٩,١	٠,٢	٢	٧,١	٧,١
يفرا ويكتب	٦,٢٢	١,٢١	٩,٢١	١,٢٤	٥,٢٠	٣,٢٢	٦,٢٣	٧,٢٠	١,٢٢
ابتدائية	٦,٣٣	٧,٣١	٦,٣٢	٣٨	٦,٣٥	٧,٣٦	٣,٣٦	١,٣٤	٢,٣٥
متوسطة	٠,١٣	١,٩	٠,١١	٢,٧	٣٤,٢	٦,٤	٤,٩	٨,٤	١,٧
ثانوية	٩,٥	١,٤	٠,٥	٢,٣	٦,٠	٩,١	٢,٤	٢	١,٣
مهنية	٨,٤	٨,٢	٤	٣	٤,٠	٤,١	٤,٣	٣,١	٣,٢

٦,٢	٩,١	٣,٣	٢,١	٤,٠	٠,٢	٨,٤	٣,٤	٤,٥	دبلوم
٥,١	٨,٠	٣,٢	٧,٠	٢,٠	٣,١	٩,٢	٩,١	٠,٤	بكالوريوس
٢,٠	١,٠	٣,٠	١,٠	٠,٢	٢,٠	٣,٠	٣,٠	٤,٠	دبلوم عالي
٠,٠٢	-	٠,٠٤	٠,٠١	-	٠,٠٢	٠,٠٤	-	٠,٠٨	ماجستير
٠,٠١	-	٠,٠٢	٠,٠٠	-	٠,٠١	٠,٠١	-	٠,٠٣	دكتوراه
%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	المجموع

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (٣).

شكل (٤)

توزيع السكان (اقل من ١٠ سنوات فأكثر) بحسب الحالة العلمية والبيئة لعام (١٩٩٧)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (٣).

استناداً الى ما تقدم نستطيع القول بأن هنالك تبايناً واضحاً في تركيب السكان بحسب حالتهم العلمية ما بين ريف وحضر منطقة الدراسة وكافة المستويات التعليمية نتيجة لما تمتاز به المدن من تنوع في كافة أنشطتها الاقتصادية مما انعكس على ارتفاع مستويات الدخل، ولكون سوق العمل فيها يحتاج الى مستويات تعليمية مختلفة ولهذا تتميز بارتفاع مستويات التعليم لسكانها مقارنة بالريف.

أما بالنسبة لعام (٢٠١٥) فيتضح من الجدول (٥) والشكل (٥) بأن نسبة الامية بلغت (٥,٤%) مما يعني انخفاض نسبتها مقارنة بعام (١٩٩٧) كما لاتزال نسبتها مرتفعة في ريف منطقة الدراسة مقارنة بحضرها فضلاً عن ارتفاع نسبة الاناث الاميات أكثر من الذكور. أما بالنسبة لحملة (الشهادة الابتدائية) فقد بلغت نسبتهم (٢,٣٧%) وهي الاعلى بالنسبة لاجمالي السكان في سن التعليم وتكاد تكون نسبتهم متقاربة ما بين ريف وحضر منطقة الدراسة وهي (٣٧%) لكلاً منهما.

أما حملة الشهادات الاقل من الجامعية (المتوسطة، الاعدادية، المهنية) فقد تراوحت نسبتهم ما بين (٣,٢٥% - ٣,١٦% - ٤%) على التوالي كما نلاحظ التفاوت ما بين ريف وحضر منطقة الدراسة وهو ايضاً لصالح السكان الحضريين.

أما حملة شهادة (البكالوريوس) والشهادات العليا فقد بلغت نسبتهم (٨% - ٤,١%) وعند مقارنة نسبة هذه الفئة مع عام (١٩٩٧) نجد بأن نسبة السكان الحاصلين على الشهادات الجامعية قد ارتفعت عن السنوات السابقة سواء للريف او الحضريين، مما يدل على

تحقيق قدر محدود من النجاح على مستوى التعليم الجامعي ويعود سبب ذلك الى فتح كليات وجامعات جديدة اضافة الى (جامعة بابل) في مركز المحافظة والتي كانت تضم (أربع كليات فقط) منذ تأسيسها، ثم توسعت الى (عشرون كلية)، كما تم استحداث جامعة أخرى في (ناحية القاسم) هي (جامعة القاسم الخضراء) عام (٢٠١٢)، فضلا عن الكليات الاهلية المنتشرة في عموم محافظة بابل وفي كافة الاختصاصات العلمية والانسانية، الامر الذي شجع السكان في الاقبال على أكمال دراستهم الجامعية.

جدول (٥)

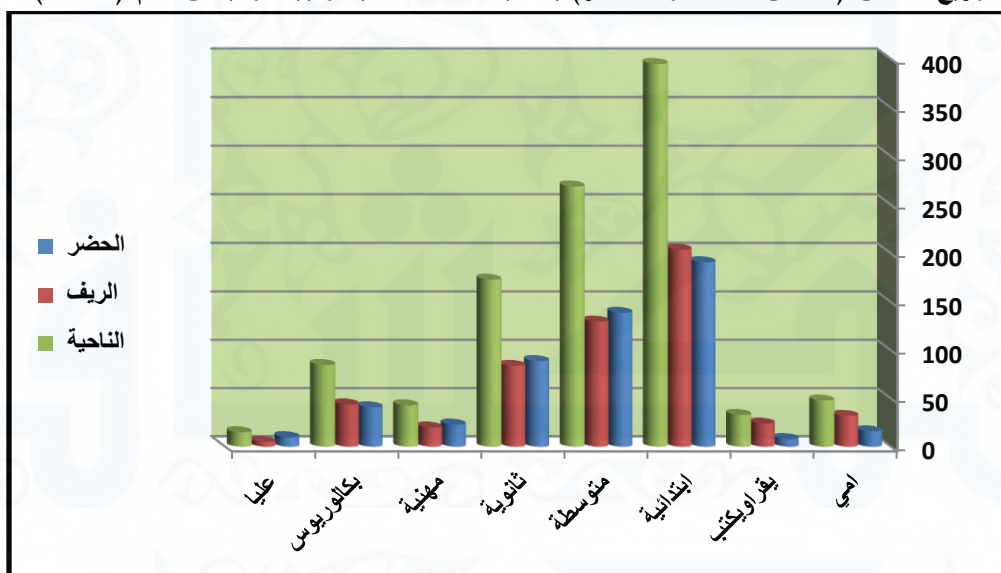
توزيع السكان (اقل من ١٠ سنوات فأكثر) بحسب الحالة العلمية والبيئة والجنس لعام (٢٠١٥)

الحالة العلمية	نسبة السكان الحضر (%)			نسبة السكان الريف (%)			نسبة مجموع السكان (%)		
	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع
امي	٤,٢	١,٩	٣	٤,٣	٧,٤	٥,٨	٤,٣	٤,٧	٤,٥
يقرا ويكتب	٢,٣	١,١	١,٧	٢,٩	٥,٩	٤,٤	٢,٦	٣,٥	٣,١
ابتدائية	٣٦	٣٧,٦	٣٦,٨	٣٤	٤١,١	٣٧,٥	٣٥	٣٩,٤	٣٧,٢
متوسطة	٢٥,٥	٢٨	٢٦,٨	٢٣	٢٤,٨	٢٣,٩	٢٤,٢	٢٦,٤	٢٥,٣
ثانوية	١٥,٥	١٨,٨	١٧,١	١٩	١١,٨	١٥,٤	١٧,٣	١٥,٢	١٦,٣
مهنية	٥,٤	٣,٤	٤,٤	٤,٧	٢,٥	٣,٦	٥	٣	٤
بكالوريوس	٨,٩	٦,٩	٧,٩	١٠,٢	٥,٩	٨,١	٩,٦	٦,٤	٨
عليا	١,٩	١,٩	١,٩	١,٤	٠,٣	٠,٩	١,٦	١,١	١,٤
المجموع	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (٤).

شكل (٥)

توزيع السكان (اقل من ١٠ سنوات فأكثر) بحسب الحالة العلمية والبيئة والجنس لعام (٢٠١٥)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على ملحق (٤).

النتائج

- ١- أظهرت دراسة التركيب النوعي ان نسبة النوع لعموم منطقة الدراسة بلغت (٩٦,٩ ذكر) لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧)، ثم ارتفعت عام (٢٠١٥) الى (٩٩,٨ ذكر) لكل مائة أنثى ويوجد تباين او تفاوت في التركيب النوعي ما بين (ريف وحضر) منطقة الدراسة، فقد بلغت نسبة النوع في حضر منطقة الدراسة (٩٧,٤ ذكر) لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧)، وارتفعت الى (١٠٠,٧ ذكر) لكل مائة أنثى عام (٢٠١٥)، في حين ان النسبة المقابلة لها في ريف منطقة الدراسة بلغت (٩٦,٦ ذكر) لكل مائة أنثى عام (١٩٩٧) بينما بلغت (٩٩,٢ ذكر) لكل مائة أنثى عام (٢٠١٥). مما يعني تفوق نسبة النوع في حضر منطقة الدراسة على ريفها خلال عامي (١٩٩٧ و ٢٠١٥).
- ٢- أظهرت دراسة التركيب العمري بأن نسبة صغار السن (أقل من سنة - ١٤ سنة) فقد بلغت نسبتهم (٤٦,٥%) من إجمالي السكان لعام (١٩٩٧)، ثم انخفضت الى (٤٤,٥%) من إجمالي السكان لعام (٢٠١٥)، كما يوجد تفاوت واضح على مستوى ريف وحضر منطقة الدراسة إذ بلغت نسبتهم في الحضر (٣٦,١%) عام (١٩٩٧) بينما ارتفعت نسبتهم في الريف الى (٦٣,٨%) من إجمالي أعداد هذه الفئة، أما خلال عام (٢٠١٥) فقد بلغت نسبتهم (٤٠,٩%) في حضر منطقة الدراسة مقابل (٥٩%) في الريف مما يفسر لنا ارتفاع نسبة صغار السن في المناطق الريفية على الحضرية ولعل أسباب ذلك تعود الى العادات والتقاليد السائدة في المجتمع الريفي التي تؤدي الى ارتفاع نسبة فئة صغار السن وأهمها (الزواج المبكر، تعدد الزوجات) وبالتالي ارتفاع معدلات الخصوبة، مما يدل على اتساع قاعدة الهرم السكاني للمجتمع الريفي أي انه مجتمع فتي.
- ٣- تبين دراسة الهرم السكاني لعموم منطقة الدراسة بأن نسبة متوسطي الاعمار (١٥ - ٦٤ سنة) (الفئة المنتجة) قد شكلت أعلى نسبة بين الفئات العمرية خلال عامي (١٩٩٧) (٢٠١٥) وهي (٤٩,٨%) و (٥٢,٧%)، كما يلاحظ ايضاً أن نسبة هذه الفئة تكون مرتفعة في الريف (٦١%) خلال عام (١٩٩٧) ونسبة (٥٩%) عام (٢٠١٥)، بينما وصلت نسبتها في الحضر الى (٣٨,٩%) خلال عام (١٩٩٧) و (٤٠,٩%) عام (٢٠١٥)، ويدل ذلك على أن التركيب العمري في الريف أكثر شباباً من الحضر في منطقة الدراسة.
- ٤- أظهرت الدراسة بأن نسبة فئة كبار السن (٦٥ سنة فأكثر) قد سجلت أقل نسبة مقارنة بالفئتين السابقتين، وهم ويمثلون نسبة (٣,٥%) من إجمالي السكان عام (١٩٩٧) ثم انخفضت الى (٢,٦%) عام (٢٠١٥). كما تتفوق نسبة هذه الفئة في ريف منطقة الدراسة على حضرها إذ بلغت نسبتهم (٦٥%) عام (١٩٩٧) ونسبة (٥٩,١%) عام (٢٠١٥).
- ٥- أظهرت دراسة التركيب التعليمي لسكان منطقة الدراسة بأن نسبة الامية لعموم منطقة الدراسة قد بلغت (٢٣,٨%) من إجمالي السكان في سن التعليم، وقد ظهر التفاوت ما بين (الريف والحضر) إذ بلغت نسبة الامية في ارتفاعها الواضح في الريف (٢٨,٦%) مقابل (١٥,٩%) في الحضر، وكانت نسبة الاناث الاميات أعلى من الذكور سواء للريف او الحضر، أما بالنسبة للدراسة الميدانية فكانت نسبة الامية (٤,٥%)، كما لا تزال نسبتها مرتفعة في ريف منطقة الدراسة (٥,٨%) مقارنة بحضرها البالغ (٣% فقط).
- ٦- أظهرت دراسة التركيب التعليمي لسكان منطقة الدراسة بأن نسبة حملة (الشهادة الابتدائية) كانت الاعلى لعموم السكان في سن التعليم لعامي (١٩٩٧ و ٢٠١٥)، وقد بلغت نسبتهم (٣٥,٢% - ٣٧,٥%) على التوالي، وتكون نسبتهم مقاربة نوعاً ما ما بين الريف والحضر. أما حملة الشهادات الاقل من الجامعية (المتوسطة، الاعدادية، المهنية) فقد تراوحت نسبتهم ما بين (٢,٣% - ٧,١%) عام (١٩٩٧) وما بين (٤% - ٢٥,٣%)، كما نجد تفاوت واضح لحملة هذه الشهادات لصالح الحضر وانخفاضها في الريف لاسباب تتعلق بسوق العمل وأعتبارات أخرى. أما بالنسبة لحملة الشهادات الجامعية لم تتجاوز (٢%) من أجمال السكان عام (١٩٩٧) ولكنها وصلت الى (٨%) بموجب الدراسة الميدانية لعام (٢٠١٥) مما يشير الى

ارتفاع نسبة الحاصلين على الشهادات الجامعية (البكالوريوس، الشهادات العليا) مقارنة بعام (١٩٩٧) سواء للريف أو الحضر على حد سواء، مما يشير الى تقدم ملحوظ في مستوى التعليم الجامعي.

الهوامش

(1) Judith ,E.J, population growth, unirsersity of Denver ,California,1996.p.8.

(٢) غانم سلطان، "انماط التغير في تركيبة الكويت السكانية بين عامي (١٩٨٥ - ١٩٩٥)"، مجلة الاداب، جامعة القاهرة، المجلد (٦١)، العدد (٤)، ٢٠٠١. ص ٢٥٥.

(٣) عبد العال حبيب حسين، "تحليل جغرافي لخصائص التركيب السكاني في مدينة الشطرة"، مجلة أداب ذي قار، جامعة ذي قار، المجلد (٢)، العدد (٥)، شباط ٢٠١٢. ص ٢٥٦.

(*) تم استخراجها بتطبيق المعادلة الآتية:.

حجم العينة = حجم العينة الاجمالي × حجم الطبقة / حجم المجتمع الاصلي
للمزيد من الاطلاع انظر المصدر:

- فتحي عبد العزيز ابو راضي ، مبادئ الاحصاء الجغرافي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٩. ص ٧٠.

(٤) وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للاحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية لعام (٢٠١٠ و ٢٠١١). ص ١٧.

(**) وهو الحمزة بن القاسم بن عبد الله بن الحسن بن عبيد الله بن العباس بن علي بن ابي طالب (عليهم السلام) الملقب ب(أبا يعلى) للاطلاع راجع:

- عبد الرضا عوض ، الدرة البهية في تاريخ المدحتية ، ط١، مطبعة الضياء ، النجف الاشرف ، ٢٠٠٦ ، ص ٦٣.

(٥) Helen Ginn Daugherty , Kenneth , C.W.Kammeyer, An introduction to population , 2 nd , Guil ford press, 1995. p82.

(٦) عباس فاضل السعدي، جغرافية السكان، ج٢، مديرية دار الكتب للطباعة، بغداد، ٢٠٠١. ص ٧٣٠.

(٧) صبري محمد حمد، دراسات في جغرافية السكان أسس وتطبيقات، ط١، الدار العالمية، الجيزة، ٢٠٠٨. ص ٢٩٥.

(٨) سالم علي الشوارة، محمود عبد الله الحبيس، جغرافية السكان، ط١، دار صفاء للنشر، عمان، ٢٠٠٨. ص ١٢٢.

(٩) عباس فاضل السعدي، المصدر السابق. ص ٧٤٩.

(١٠) Helen Ginn Daugherty, pp.p87.

(١١) عبد الله عطوي، جغرافية السكان، ط١، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠١. ص ٢٣١.

(١٢) محمد احمد الزغبى، الكتاب المرجعي في الثقافة السكانية، ط١، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ١٩٩٤. ص ٢٤٠-٢٤١.

المصادر

أولاً: الكتب

١- ابو راضي، فتحي عبد العزيز، مبادئ الاحصاء الجغرافي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٩.

٢- حمد، صبري محمد، دراسات في جغرافية السكان أسس وتطبيقات، ط١، الدار العالمية، الجيزة، ٢٠٠٨.

٣- الزغبى، محمد احمد، الكتاب المرجعي في الثقافة السكانية، ط١، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ١٩٩٤.

٤- السعدي، عباس فاضل، جغرافية السكان، ج٢، مديرية دار الكتب للطباعة، بغداد، ٢٠٠١.

٥- الشوارة، سالم علي، محمود عبد الله الحبيس، جغرافية السكان، ط١، دار صفاء للنشر، عمان، ٢٠٠٨.

٦- عطوي، عبد الله، جغرافية السكان، ط١، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠١.

٧- عوض، عبد الرضا، الدرة البهية في تاريخ المدحتية، ط١، مطبعة الضياء، النجف الاشرف، ٢٠٠٦.

ثانياً: الدوريات

١- حسين، عبد العال حبيب، " تحليل جغرافي لخصائص التركيب السكاني في مدينة الشطرة "، مجلة أداب ذي قار، جامعة ذي قار،

المجلد (٢)، العدد(٥)، شباط ٢٠١٢.

٢- سلطان، غانم، " انماط التغير في تركيبة الكويت السكانية بين عامي (١٩٨٥ - ١٩٩٥) "، مجلة الاداب، جامعة القاهرة، المجلد

(٦١)، العدد(٤)، ٢٠٠١.

ثالثاً: الدوائر الحكومية والتقارير الرسمية

١- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية لمحافظة بابل

لعام (٢٠١٠ - ٢٠١١).

٢- وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان في (ناحية المدحتية) بيانات غير منشورة لعام (١٩٩٧).

٣- وزارة التخطيط، مديرية إحصاء بابل، شعبة التخطيط، تقديرات سكان محافظة بابل لعام (٢٠١٥).

رابعاً: المصادر الانكليزية

1- Helen Ginn Daugherty , Kenneth , C.W.Kammeyer, An introduction to population , 2 nd , Guil ford press, 1995.

2- Judith , E.J, population growth, unirsersity of Denver , California, 1996.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية / قسم الجغرافيا

استمارة استبيان

الاخوة المواطنين الكرام ... يرجى تفضلكم بالإجابة على الاسئلة المرفقة في الاستمارة، علماً أن المعلومات المطلوب الاجابة عنها هي لأغراض البحث العلمي فقط، لذا نرجو الاجابة عن الاسئلة المدونة بشكل واضح وتكون الاجابة بوضع علامة (√) في المكان المناسب وقد تتطلب الاجابة بعض التوضيح شاكرين تعاونكم معنا....

١- الجنس: ذكر — انثى —

٢- العمر: — سنة المهنة —

٣- عدد افراد الاسرة: ذكور — اناث —

٤- محل الاقامة: مدينة — قرية —

٥- التحصيل الدراسي:

أمي — يقرأ ويكتب — ابتدائي — متوسط —

اعدادي — مهني — بكالوريوس — عليا —

٦- أسباب عدم الالتحاق بالتعليم:

مشاكل مادية — الرسوب والفشل المتكرر —

اعالة الاسرة — عدم الرغبة في التعليم — اخرى تذكر —

٧- ما متوسط دخل الاسرة شهرياً: — دينار .

ملحق (١)

توزيع سكان ناحية المدحتية حسب البيئة والجنس لعامي (١٩٩٧ و ٢٠١٥)

البيئة	عدد سكان ناحية المدحتية عام (١٩٩٧)			عدد سكان ناحية المدحتية عام (٢٠١٥)		
	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
حضر	١٦٣٠٤	١٦٧٣٥	٣٣٠٣٩	٢٨٢٦١	٢٨٠٥٨	٥٦٣١٩
ريف	٢٧٠٥٨	٢٨٠٠١	٥٥٠٥٩	٤٠٥٤١	٤٠٨٣٨	٨١٣٧٩
مجموع الناحية	٤٣٣٦٢	٤٤٧٣٦	٨٨٠٩٨	٦٨٨٠٢	٦٨٨٩٦	١٣٧٦٩٨

المصدر: (١) وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان في (ناحية المدحتية) بيانات غير منشورة لعام (١٩٩٧)
(٢) وزارة التخطيط، مديرية إحصاء بابل، شعبة التخطيط، تقديرات سكان محافظة بابل لعام (٢٠١٥).

ملحق (٢)

توزيع سكان ناحية المدحتية حسب العمر والجنس (١٩٩٧)

الفئة العمرية	مجموع سكان ناحية المدحتية لعام ١٩٩٧			مجموع سكان ناحية المدحتية لعام ٢٠١٥		
	عدد الذكور	عدد الإناث	مجموع الناحية	عدد الذكور	عدد الإناث	مجموع الناحية
أقل من سنة - ٤	٨٠٩٨	٧٩٥٣	١٦٠٥١	١١٩٦١	١٢٠٦٨	٢٤٠٢٩
٥-٩	٦٩٢١	٦٦٩٦	١٣٦١٧	١٠٠٣٠	١٠١٢١	٢٠١٥١
١٠-١٤	٥٧٦٧	٥٥٤٧	١١٣١٤	٨٥٨٦	٨٦٣٦	١٧٢٢٢
المجموع	٢٠٧٨٦	٢٠١٩٦	٤٠٩٨٢	٣٠٥٧٧	٣٠٨٢٥	٦١٤٠٢
١٥-١٩	٥١٥٧	٥٢٠٤	١٠٣٦١	٧٤٩٩	٧٥٤٥	١٥٠٤٤
٢٠-٢٤	٤٠٣٣	٤٠٣٥	٨٠٦٨	٦٣٤٥	٦٣٧٧	١٢٧٢٢
٢٥-٢٩	٣٧١٩	٣٦٩٨	٧٤١٧	٥٣٤٩	٥٣٦٢	١٠٧١١
٣٠-٣٤	٢٤١٢	٢٦١٩	٥٠٣١	٤٤٤٦	٤٤٤٢	٨٨٨٨
٣٥-٣٩	١٢٧٣	١٨٤٣	٣١١٦	٣٥٩٤	٣٥٧١	٧١٦٥
٤٠-٤٤	١٥٧٤	١٨٢١	٣٣٩٥	٢٨١٩	٢٧٨٠	٥٥٩٩
٤٥-٤٩	١١٨٢	١٤٢٠	٢٦٠٢	٢٢٣٣	٢١٩٤	٤٤٢٧
٥٠-٥٤	٩٢٩	٩٢٥	١٨٥٤	١٧٢٥	١٦٩١	٣٤١٦
٥٥-٥٩	٥٦٧	٦٥٣	١٢٢٠	١٣٣٢	١٣٠٥	٢٦٣٧
٦٠-٦٤	٤٠٦	٤٨٠	٨٨٦	٩٩٥	٩٧٧	١٩٧٢
المجموع	٢١٢٥٢	٢٢٦٩٨	٤٣٩٥٠	٣٦٣٣٧	٣٦٢٤٤	٧٢٥٨١
٦٥-٦٩	٤٥٣	٥٩٤	١٠٤٧	٧١٦	٦٩٩	١٤١٥
٧٠-٧٤	٣٤٢	٥٠٨	٨٥٠	٤٨٢	٤٦٧	٩٤٩
٧٥-٧٩	٢٢٤	٢٧٩	٥٠٣	٣١١	٢٩٨	٦٠٩
٨٠ فأكثر	٣٠٥	٤٦١	٧٦٦	٣٧٩	٣٦٣	٧٤٢
المجموع	١٣٢٤	١٨٤٢	٣١٦٦	١٨٨٨	١٨٢٧	٣٧١٥
مجموع الناحية	٤٣٣٦٢	٤٤٧٣٦	٨٨٠٩٨	٦٨٨٠٢	٦٨٨٩٦	١٣٧٦٩٨

المصدر: (١) وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان في (ناحية المدحتية) بيانات غير منشورة لعام (١٩٩٧). (تم استبعاد الفئة غير المبينة).

(٢) وزارة التخطيط، مديرية إحصاء بابل، شعبة التخطيط، تقديرات سكان محافظة بابل لعام (٢٠١٥)

ملحق (٣)

توزيع سكان ناحية المدحتية (اقل من ١٠ سنوات فأكثر) بحسب الحالة العلمية والبيئة والجنس لعام (١٩٩٧)

الحالة العلمية	السكان الحضر			السكان الريف			مجموع السكان	
	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث
امي	٩٣٣	٢٥٤٦	٣٤٧٩	٣٢٢٧	٦٨٨٤	١٠١١	٤١٦٠	٩٤٣٠
يقرا فقط	١١٠	١٥٦	٢٦٦	٣٥٢	٣٦٠	٧١٢	٤٦٢	٥١٦
يقرا ويكتب	٢٤٢٣	٢٣٤٩	٤٧٧٢	٤١٢١	٣٧٥٧	٧٨٧٨	٦٥٤٤	٦١٠٦
ابتدائية	٣٥٩٤	٣٥٢٧	٧١٢١	٦٤٧٨	٦٥١٢	١٢٩٩٠	١٠٠٧٢	١٠٠٣٩
متوسطة	١٣٩٤	١٠١٣	٢٤٠٧	١٢٣٢	٤٢٤	١٦٥٦	٢٦٢٦	١٤٣٧
ثانوية	٦٣٨	٤٦٥	١١٠٣	٥٥٢	١١٩	٦٧١	١١٩٠	٥٨٤
مهنية	٥١٧	٣٢٢	٨٣٩	٤٤١	٨٢	٥٢٣	٩٥٨	٤٠٤
دبلوم	٥٨٠	٤٨٠	١٠٦٠	٣٥٢	٨٥	٤٣٧	٩٣٢	٥٦٥
بكالوريوس	٤٣١	٢١٤	٦٤٥	٢٢٩	٣٨	٢٦٧	٦٦٠	٢٥٢
دبلوم عالي	٤٧	٣٧	٨٤	٥٠	٤	٥٤	٩٧	٤١
ماجستير	٩	-	٩	٤	-	٤	١٣	-
دكتوراه	٤	-	٤	٣	-	٣	٧	-
المجموع	١٠٦٨٠	١١١٠٩	٢١٧٨٩	١٧٠٤١	١٨٢٦٥	٣٥٣٠٦	٢٧٧٢١	٢٩٣٧٤

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان في (ناحية المدحتية)، جدول (٢٩) بيانات غير منشورة لعام (١٩٩٧). (تم استبعاد الفئة غير المبينة).

ملحق (٤)

توزيع سكان ناحية المدحتية (اقل من ١٠ سنوات فأكثر) بحسب الحالة العلمية والبيئة والجنس لعام (٢٠١٥)

الحالة العلمية	السكان الحضر			السكان الريف			مجموع السكان	
	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث
امي	١١	٥	١٦	١٢	٢٠	٣٢	٢٣	٢٥
يقرا ويكتب	٦	٣	٨	٨	١٦	٢٤	١٤	١٩
ابتدائية	٩٣	٩٨	١٩١	٩٣	١١١	٢٠٤	١٨٦	٢٠٩
متوسطة	٦٦	٧٣	١٣٩	٦٣	٦٧	١٣٠	١٢٩	١٤٠
ثانوية	٤٠	٤٩	٨٩	٥٢	٣٢	٨٤	٩٢	٨١
مهنية	١٤	٩	٢٣	١٣	٧	٢٠	٢٧	١٦
بكالوريوس	٢٣	١٨	٤١	٢٨	١٦	٤٤	٥١	٣٤
عليا	٥	٥	١٠	٤	١	٥	٩	٦
المجموع	٢٥٨	٢٦٠	٥١٨	٢٧٣	٢٧٠	٥٤٣	٥٣١	٥٣٠

المصدر: تحليل استمارة الاستبيان.

الفكاهة في شعر عرقلّة الكلبى

د. نجية فايز الحمود

جامعة القدس المفتوحة/ جنين – فلسطين

Humor in the Poetry of Arkala Al-Kelbi

Dr. Najiya Faiz Al-Hmood

The Open University of Al-Quds / Janin – Palestine

naj_alhmood@yahoo.com

Abstract

Humor is an essential factor in reliving man and getting him out of the psychological pressure because of the social, economic and political circumstances. Thus, man may resort to humor to lessen his anxiety, tension and hopelessness. It is a source of joy and pleasure which only man can possess.

الملخص

يبدو أن الفكاهة عامل أساسي من عوامل ارتياح الإنسان وخروجه من دوائر الضغط النفسي الكثيرة في هذه الدنيا، ووسيلة ناجحة من أجل الخروج من كاهل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي يعيشها الإنسان في يومياته، فقد يلجأ الإنسان إلى الفكاهة - عادة - في هذه الأحوال؛ أجل التخفيف من حدة قلقه، وشدة توتره، وازدياد بأسه، وتقويم ما يعجز عن إصلاحه. ومن ثم، فهي مصدر لانبعاث البهجة والسرور في نفس الإنسان، وهي وسيلة لتخفيف حجم الضغوط الخارجية الواقعة عليه، ولذلك، نرى أنها باتت من اختصاص الإنسان دون غيره من المخلوقات الأخرى حتى سمي حيواناً ضاحكاً.

يتمحور موضوع هذا البحث حول قضية (الفكاهة في شعر عرقلّة الكلبى) الذي عُرف بخفة روحه وميله الشديد إلى التندر والفكاهة، فقد استلطفه الأيوبيون؛ فقربوه إلى مجالسهم، وكانوا يستمتعون بمجالسته ومنادمته ونوادره الفكاهة.

اتخذ الشاعر من عيوبه الخلقية موضوعاً رئيساً للسخرية والفكاهة. هذا فضلاً عن سخريته كم الفقر و الأصحاب، ومن الحكام و الوزراء، وتندرّه ببعض الأطعمة، وأسماء الأشخاص من معاصريه.

انتبعت في بحثي هذا المنهج التاريخي والتحليلي الأدبي؛ فقد تحدثت فيه عن تعريف الفكاهة ونشأتها، وقدمت لمحة موجزة عنها في العصور التاريخية المختلفة. ثم حللت ظاهرة الفكاهة في شعر عرقلّة صورها ونمطها، وحللت شاعرية الشاعر.

المقدمة

تعددت موضوعات الشعر في العصر الأيوبي، وجالت أقلام الشعراء في فنون الشعر المختلفة، وصورت الحياة بكل جوانبها المشرقة والمظلمة، فقد شهد هذا العصر ظروفاً قاسية، وأنواعاً من الظلم، والخلل الاجتماعي نتيجة الغزو الصليبي وهجماته المتكررة على بلاد المسلمين. وكانت الفكاهة بكل ما تحمله هذه الكلمة من معاني؛ السخرية والاستهزاء والتهمك والدعابة من الموضوعات البارزة في هذا العصر، وامتألت أشعارهم بها، بحيث لا تكاد تخلو من شعر كبار الشعراء الذين انطبعوا بطابع الجد، ومواكبة الحروب الصليبية، وتصويرها في أدبهم شعراً و نثراً، كالقاضي الفاضل وابن منير الطرابلسي وغيرهم.

تناول هذا البحث -في ظل السياق أعلاه- موضوع (الفكاهة في شعر عرقلّة الكلبى - حسان بن نمير بن عجل) شارحاً تعريفها، وذاكراً نشأتها، ثم مبيناً طبيعة الفكاهة في العصر الأيوبي بياناً خاصاً. مكثفاً النقاش في الفكاهة والسخرية اللتين انماز بهما شعر عرقلّة الكلبى، ولا سيما مظاهرها من حيث: سخرية الشاعر المنبثقة من صفاته الخلقية (العور والقصر)، ومن الفقر والأصحاب، ومن التندر في الأطعمة، ومن أسماء الأشخاص من معاصريه، ومن بعض الوزراء والحكام.

لعل ما يميز البحث من غيره تفرده في اتباع المنهج التاريخي والتحليل الأدبي في مناقشة مكونات متن البحث، وقضاياها الفرعية المتواترة بين الفصول؛ تجلية لصورة الفكاهة في عصر الشاعر وفي شعره. وبيان مصادرها التي وفرت له أرضية خصبة في استعمالها في معظم شعره، مما بات يوصف بها رمزاً دالاً على شاعريته.

الفكاهة لغةً واصطلاحاً

ورد في معجم الصحاح أن كلمة (فكاهة) اشتقت لفظاً ومعنى من " الفاكهة المعروفة، وأجناسها الفواكه. والفاكهاني بالضم: الذي يبيعها. والفاكهة بالضم: المزاح. والفاكهة بالفتح: مصدر فكاه الرجل بالكسر، فهو فكاه، إذا كان طيب النفس مزاحاً. والفكه أيضاً: الأثير البطر. وقرئ قوله تعالى: "وَنَعْمَ كَانُوا فِيهَا فَكَهِينَ" (الدخان: ٢٧) أي أشربين. و"فاكهين" أي ناعمين. والمفاكهة: الممازحة. وتفكاه: تعجّب، ويقال تتدّم. قال تعالى: "فَطَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ" (الواقعة: ٦٥) أي تتدمون. وتفكّهت بالشيء: تَمَتَّعتُ به. أبو زيد: أفكّهت الناقة، إذا دَرَت عند أكل الربيع قبل أن تضع، فهي مُفَكِّهَةٌ^(١). وجاء المعنى نفسه في المعجم الوسيط، حينما ذكر أن الفكاهة هي المزاح، والفكاهة ما يُتَمَتَّعُ به من طرف الكلام^(٢).

ولو نُظر إلى معاجم اللغة الأخرى لوجد أن كلمة الفكاهة يندرج تحتها معاني كثيرة منها: التهكم والسخرية والاستهزاء الذي يبعث على الضحك؛ لأنها جميعاً تصبّ في المعنى نفسه. فمن معانيها أيضاً السُخْرِيَّة: التي هي مصدر سَخِرَ، سُخْرِيَّة: (اسم)، السُخْرِيَّة، السُخْرِيَّة، سُخْرِيَّة: الهُزء والتهكم، سخر بمنافسه أو سخر من منافسه: هزأ به، ولذعه بكلام تهكمي، احتقره سخر من الآخرين^(٣)، فقال تعالى: "إِنْ تَسْخَرُوا مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنْكُمْ" (هود، آية: ٣٨). وأما (الاستهزاء) في لسان العرب فيذكر أن معناها مأخوذ من: هزأ "الهُزء والهُزؤ: السُخْرِيَّة. هُزِئَ به ومنه. وهزأ يهزأ فيهما هُزْأً وهُزْؤاً ومَهْزَأةً، وتهزأ واستهزأ به: سَخِرَ. كما في قوله تعالى: "إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزَؤُونَ، اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ"^(٤).

وعزّف ابن حجة الحموي التهكم بقوله إن: "التهكم في الأصل، التهذم. يُقال تهكّمت البئر، إذا تهذمت، وتهكّم عليه إذا اشتد غضبه، والتهكّم المحقّر. قال أبو زيد: تهكّمت غضبت، وتهكّمت تحقّرت، وعلى هذا يكون المتهمك لشدة الغضب قد أوعد بالبشارة، أو لشدة الكبر، أو لتهوانه بالمخاطب قد فعل ذلك، فهذا أصله في الاستعمال"^(٥). لعلّ التجولة المعجمية الموجودة أعلاه أظهرت - بوضوح - أن الاستهزاء والتهكم والسخرية تجمعها علاقات ترادفية لا فروق مائزة بينهما في المعنى؛ لكونها تشترك في حمل معاني التهكم اللاذع، والضحك الساخر، التي جميعها تندرج تحت الفكاهة.

نشأة الفكاهة:

عاش المجتمع الجاهلي حياة غير مستقرة، سيطرت عليها المفاهيم البدائية، كالقوة والحرب والسلم النهب، وهي القيم الحياتية التي سعى المجتمع الجاهلي إلى ترسيخها. وكان بسببها تنشب نار الحرب بينهم، والشعراء يواكبون هذه الحروب، كلٌّ يفخر بقبيلته، ولذلك، لم يكن الجوّ مواتياً لظهور الفكاهة في هذا العصر، إلا ما كان من التهكم والفكاهة الجماعية من قبيلة على أخرى، إن شعرا كان، أو نثراً، فبرزت الفكاهة التي تكون على شكل سخرية واستهزاء مضحك، لعلّ تسمية قريش بسمك القرش من هذا الباب؛ لأنها القبيلة المسيطرة في العصر الجاهلي، أو السخرية من طعامها الذي كانت تُكثّر من أكله، وسُميت به وهو (السخينة)^(٦). ولم تقتصر الفكاهة على قبيلة قريش، بل تعدّتها إلى غيرها من القبائل. وتعمل الفكاهة في هذا العصر على تقوية العلاقات الاجتماعية، والعمل على وحدة القبيلة وتماسكها، وكانت -في غالبيتها- موصوفة بأنها "تهكمية، تجسّد العيوب، وتبالغ في تصوير الانحراف والخطأ"^(٧).

(١) الجوهري، الصحاح، مادة (فكهة).

(٢) المعجم الوسيط، مادة (فكهة).

(٣) معجم المعاني الجامع، مادة (سخر) <http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar>

(٤) ابن منظور، لسان العرب، مادة (هزأ).

(٥) الحموي، ابن حجة، خزائن الأدب؛ شرح عصام شعيتو، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٩١، ج١، ص٢١٥.

(٦) نفسه: ص(د).

(٧) ينظر: قزحية، رياض، الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرقي من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ط١، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م، ص٧٢-٧٩.

والفكاهة تعيش في أجواء الاستقرار، والدعة والراحة، ولذلك، فإنَّ العصر الإسلامي منح المجتمع الإسلامي استقراراً كبيراً في المدينة المنورة، وساد فيه الجو الاجتماعي نوعاً، فكثُر - بذلك - الهدوء والارتياح، واللجوء إلى المزاح واللهو البريء، والهدف من ذلك، هو توثيق أواصر العلاقة، وتقوية عرى المحبة بين المسلمين، الذين يعملون على نشر الدعوة في ظل دولة إسلامية ناشئة، فظهرت شخصيات فكّهة مثل أشعْب بن جببر، وغيره^(١).

ووظفت لفظة الفكاهة ومشتقاتها في القرآن الكريم تحمل مدلولات لغوية أخرى - غير الذي مرّ ذكره - فقد أمرنا الله - سبحانه وتعالى - بالتفكه في كتابه العزيز، ومنها التعجب؛ إذ يقول: ﴿أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَحْرُثُونَ، أَنْتُمْ تَزْرَعُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ، لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حِطَامًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ﴾ (الواقعة: آية ٦٣-٦٤) فقال بعضهم: معنى ذلك: فظلمتم تتعجبون مما نزل بكم في زرعكم من المصيبة باحتراقه وهلاكه^(٢).

وكان الرسول - صلى الله عليه وسلم - يضحك إذا وجب الضحك لأمر المسلمين، وهو "يبتسم من أجل ترسيخ الوفاق والتفاؤل في نفوس المسلمين"^(٣) وكان - عليه السلام - يقول: "رَوْحُوا الْقُلُوبَ سَاعَةً بَعْدَ سَاعَةٍ، فَإِنَّ الْقُلُوبَ إِذَا كَلَّتْ عَمِيَتْ"^(٤) وانتشرت الفكاهة على رغم تعقيد الحياة الاجتماعية في العصر الأموي، وانتشار الترف والغنى، وكثرة المغنّين المضحكين، الذي كان همّهم الأول إدخال البهجة والسرور على قلوب الخلفاء والوزراء والحكام، وبظهور طبقات اجتماعية مختلفة فيما بينها، ومتباينة في وضعها الاقتصادي، وأصبحت الفكاهة للتكسّب والتعيش، واتخذوا منها سلاحاً رمزياً للتعبير عن سوء أوضاعهم المعيشية. وكثُر في العصر العباسي الصراع الديني والثقافي والاجتماعي، وبلغ التعقيد غايته، فكان الجوّ ملائماً؛ لتطوّر الفكاهة وازدهارها، وتصويرها لما استجدّ فيه من أحداث، ساعد على ذلك حياة الترف والبلذخ التي شاعت في قصور الخلفاء والوزراء^(٥).
توطئة:

لعلّ بذرة وجود أدب الفكاهة في العصر الأيوبي كانت متحصلة في غرض الهجاء، ولذلك، فإن طابع الهجاء في العصر الأيوبي اختلف عن غيره في مضمونه وخصائصه عما عرف من هجاء في العصور السابقة، كهجاء جرير والفرزدق والأخطل وغيرهم؛ فقد تعرض الشعراء لهجاء الأشخاص والمساکن والحمامات وغيرها^(٦). وأما الهجاء في العصر الجاهلي فقد عدّ هجاء سلبياً؛ لأنه ينصبّ على إعطاء صورة لحياة الناس في ذلك العصر، وصراعهم على لقمة العيش، وهو بذلك يختلف عن الهجاء الذي يسميه إيليا حاوي الهجاء الحضري، الذي يشعر الإنسان بمعنى وجوده^(٧). وانتقاد سلوك إنساني معيّن من قبح أو غيره "يُعدّ نقداً إنسانياً بناءً، لا يجرح كما يجرح الهجاء؛ لأنه في جوهره قوة لتصحيح السلوك وتعديله إلى الأحسن والأمتل، وتمنح الناقد صفة القدرة على الإدراك الموضوعي، والنظرة الثاقبة، الخالية من مظاهر التشويش الانفعالي والاضطراب العاطفي"^(٨).

ولعل سوء الأوضاع الاقتصادية والظلم الاجتماعي الذي كان يعيشه الناس في ذلك الزمن؛ كان سبباً أساسياً لاتجاه الشعراء للنظم في مثل هذا اللون من الهجاء. هذا فضلاً عن تفاوت الناس في عيشتهم، وحصولهم على المراتب العليا، بغض النظر عن علمه وأدبه وذكائه؛ فنتج عن ذلك الإغلاء من شأن بعضهم على حساب الآخرين، وصار الشعراء يترصدون لهذه الفئة، ويتعقبونهم بهجاء قاذح كله سخرية وتهكم؛ لفضح أمرهم ومعاييبهم^(٩). وقد عدّ إيليا حاوي أن هذا الهجاء هو هجاء إيجابي؛ لأنه يعكس تجارب الشعراء

(١) اليافي، عبد الكريم، دراسات فنية في الأدب العربي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م ص٣٤٥، ٣٥٤. ينظر: قزيجة، رياض، الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرقي من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي، ص١٤٤-١٥٠.

(٢) تفسير الطبري

(٣) عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، الفكاهة والألوان، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، الجيزة، ٢٠١٠، ص٣.

(٤) ابن عبد ربه، العقد الفريد؛ تحقيق محمد عبد القادر شاهين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط٢، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م ج٨، ص٨٢.

(٥) ينظر: قزيجة، رياض، الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرقي من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي، ص١٩١-١٩٨.

(٦) سلام، محمد زغلول، الأدب في العصر الأيوبي، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٧، ص٢٣٦.

(٧) حاوي، إيليا، فن الهجاء وتطوره عند العرب، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ١٩٩٨-١٤١٨هـ، ص٨.

(٨) توفيق، نجيب، الفكاهة والظرفاء أيام زمان، المكتبة الأزهرية للتراث، ط١، ١٩٩٨-١٤١٨هـ، ص٥.

(٩) سلام، محمد زغلول، الأدب في العصر الأيوبي، ص٢٣٨.

وحياتهم"، ويبين حقد الفرد أسباب اللجوء إلى هذا الشعر الهزلي هو إحساسه بعدم بلوغه لمصاف الشعراء الفحول؛ فيتخذ من هذا الشعر وسيلة، ليمتيز بها، ويشتهر أمره بين الناس^(١). وإن كانت الفكاهة تحمل الطابع الشخصي لصاحبها، إلا أن ذلك لا ينكر أن هناك نوعاً خاصاً من الفكاهة ينتشر في عصر أكثر من غيره^(٢).

وقد كثر شعر الفكاهة في شعر شعراء مصر والشام، الذين عبّروا عنها بأسلوبهم الخاص، وكانت ظاهرة عامة في أشعارهم، وامتدت الفكاهة والدعابة في أشعارهم منذ العصر الفاطمي إلى أيام المماليك^(٣). فالفكاهة تكثر حيث يكون الضغط والقلق؛ ليتمّ تجاوزه والابتعاد عنه بما لا يستطيعون التعبير عنه بصراحة. فيجدون فيها متنفساً لهم للتعبير عن واقع مرير يعيشونه^(٤)؛ لأن الضحك يعمل على تحقيق التوازن العاطفي، والتكامل النفسي والاجتماعي، وهو "ظاهرة تولّدها الطبيعة في شعور الإنسان... والطبيعة تحمل في جنباتها تلك القوى الهزلية أو الفكاهية التي تجعلنا نستجيب لها بالضحك". ويعمل على تخفيف ضغوط الحياة، وحدة القلق وإراحة الدماغ^(٥). ويعمل على تجديد نشاط الإنسان، ويخفف من آلامه وأيامه المثقلة بالهموم والمتاعب، ويُرّجّح عن النفس^(٦). يؤكّد ذلك قول الجاحظ -الذي اشتهر بالفكاهة في العصر العباسي- عن الضحك: "وكيف لا يكون موقعه من سرور النفس عظيماً، ومن مصلحة الطباع كثيراً، وهو شيء في أصل الطباع، وفي أساس التركيب؛ لأن الضحك أول خير يظهر من الصبي، وبه تطيب نفسه، وعليه ينبت شحمه، ويكثر دمه الذي هو علة سروره ومادة قوّته"^(٧). وتشير دراسات علم الاجتماع إلى دراسة علاقة الفرد بالآخر، والمؤثرات التي تؤثر على هذه العلاقة سلباً أم إيجاباً" ولما كانت الفكاهة تجعلنا نضحك من شخص آخر؛ فتزيد في هذا البعد المعنويّ بيننا وبينه أو تنقصه، ظهر لنا أن جذور الفكاهة في الأصل اجتماعية عميقة^(٨). ويضيف (برغسون) جانباً اجتماعياً آخر للضحك، وهو تفاعل الفرد مع الجماعة؛ ليتمّ تذوق الضحك، ويحدث صده في الآخرين، والفكاهة تُغذي الروح، كما يُغذي القوت البدن في ظلّ الحياة التي نعيشها^(٩).

الفكاهة والسخرية في شعر عرقله الكلب:

البدء يكمن في تقديم حياة الشاعر في سطور تعريف قليلة، لعلها تظهر الفكاهة أصلاً من أصول حياته، فهو حسان بن نمير بن عجل، أبو النّدى الكلبى الدمشقي^(١٠)، ويرجع نسبه إلى بني كلب وبّره من الجُلاح، وهي بطن من بني كلب^(١١)، وقد اشتهر بين الناس بعُرقله الدمشقيّ "ويقال له عرقله من حاضرة دمشق" حتى غلب اللقب على اسمه^(١٢). ولقب عرقله الأعور؛ لأنه كان قد فقد إحدى عينيه أثناء رحلته إلى حلب، ومضى الشاعر يتنقل بين الموصل وبغداد، ومن ثم إلى مصر^(١٣). اتصل بالأيوبيين وقرّبه إليهم، وبخاصة السلطان صلاح الدين الأيوبي، وكان يكثر من مجالستهم ومناذمتهم، وقد وصفه العماد الأصفهاني بقوله: "شاعر مستطرف الهجاء"^(١٤). وأضاف أنه اطلع على ديوان شعر عرقله، وأن قصائده كانت قصيرة وكلها نواذر وكلام مضحك^(١٥). إلا أن هذا القول

(١) الرافعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط٢، ١٣٩٤هـ-١٩٧٤م، ج٣، ص١٤٠.

(٢) اليافعي، عبد الكريم، دراسات فنية في الأدب العربي، ص٣٣٦.

(٣) الفقي، محمد كامل، الأدب العربي في العصر المملوكي، دار الموقف العربي للصحافة والنشر والتوزيع، مصر، ص١٤٧.

(٤) اليافعي، عبد الكريم، دراسات فنية في الأدب العربي، ص٤١٣-٤١٤.

(٥) ينظر: عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، الفكاهة والألوان، ص٦-٩.

(٦) جروس، بُرس، أحلى طرائف ونواذر الجوّاري والنساء، طرابلس، لبنان، ص٥.

(٧) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البخلاء، ط١، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م، ط٢، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧م، ص٢٤.

(٨) اليافعي، عبد الكريم، دراسات فنية في الأدب العربي، ص٣٣٥.

(٩) نفسه، ص٣٣٥-٣٣٦.

(١٠) الصفدي، صلاح الدين خليل بن إيبك: الوافي بالوفيات؛ تحقيق أحمد الأرناؤوط وآخرين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط١، ج١١، ١٤٢٠هـ.

(١١) نفسه، ص٢٨١.

(١٢) الأصفهاني، العماد: خريدة القصر وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق د. شكري فيصل، المطبعة الهاشمية بدمشق، ط١، ج١، ١٣٧٥هـ-١٩٥٥م، ص١٧٨.

(١٣) الأتابكي، جمال الدين أبي المحاسن يوسف ابن تغري بردى، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ج٥، ص٦٤.

(١٤) ضيف، شوقي: عصر الدول والامارات، الشام، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٠م، ص٢٢٨.

(١٥) الأصفهاني، العماد: خريدة القصر، قسم شعراء الشام، ج١، ص١٧٨.

(١٥) نفسه، ص١٨٣. وينظر ترجمة الشاعر: ابن العماد، شذرات الذهب، دار الفكر، ج٤، ص٢٢٠، الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار المعارف للملايين، بيروت، ط٤، ١٩٩٩، ج٢، ص١٧٧.

وإن صدق في الحكم على طول القصائد، إلا أنه لا ينطبق على موضوعات شعره؛ لأن هناك مقطوعات كثيرة يبتعد فيها الشاعر عن النكتة، على وفق ما تقتضيه طبيعة الموضوع، ولا سيما التي يطلب الرشد والعطاء^(١). "على أن عرقله قد يستسلم للنكتة؛ فيبرع بها، ويتخذ من عيوبه موضوعاً لشعره؛ فيحسن التصوير، ويبدع في إدخال السرور على القلوب، وإن ما قصد إليه صاحب الخريدة وأطلقه على شعر الشاعر كله من باب التغليب"^(٢). فأدب هذا العصر كان أدب ترف وتسليه؛ ليتماشى مع الطبقة الحاكمة، يتلاعب فيه الشعراء بالألفاظ والمعاني، على سبيل التفكه والدعابة والسمر، واللغز والتعمية، وعلى الشاعر أن يُدع في ذلك؛ ليحظى بمنزلة رفيعة لدى المسؤولين، ويقرّبونه إلى مجالسهم وأسمارهم^(٣). "فالظريف يشدّ الناس إليه بجاذبية قلّ أن تُفهر. فحيثما وجد في الاجتماعات أو المجالس أو الحلقات أو السهرات، يخلق جواً مرحاً مُريحاً، ويستقطب انتباه الموجودين، ولا يدعمهم يملّون سماعه... والنكتة الموفقة التي يطلقها، تسري في الناس كالنار في الهشيم، وسرعان ما تنتقلها الألسن والأقلام"^(٤).

سخرية الشاعر من نفسه وعيوبه:

اتصف عرقله بالقصر والعور بعد أن فقد إحدى عينيه حين سافر إلى حلب - كما سبق بيانه - وأشار إلى صفاته الأصفهاني بقوله: "لقيته شيخاً خليعاً رُبْعَةً مائلاً إلى القصر، أعور مطبوعاً، حلو المنادمة، لطيف النادرة"^(٥). ساءت أوضاع الشاعر المادية، وتراجعت أحواله، بعد أن كان في المقدّمة، وجفاه من حوله، وأصيب بالعور بعد سفره، ولو اضطر للسفر إلى بلد أخرى؛ لأقدم هو بنفسه على العمى، مستلهماً في ذلك التراث الديني، ومتناساً مع معجزة المسيح بن مريم - عليه السلام -، الذي كان يبرئ الأعمى والأبرص، حين عجز الأطباء عن شفائه، فهو يقول^(٦):

جفاني صديقي حين أصبحت مُعْدِماً وأخزني دهري وكنت مُقَدِّماً

وسافرت جهلاً فأنعورتُ وإن أعدتُ إلى سفرةٍ أخرى قَدِمْتُ على العمى

وكم من طبيبٍ قال: تبرا أجبتُه كَذِبْتُ ولو كُنْتُ المسيح بن مريمَا

اتخذ عرقله من عيوبه الخلقية وسيلةً للسخرية من نفسه، وإضحاك الآخرين، وكسب عواطفهم، والتعبير عما يعتريه من همٍّ وتعذيب؛ للوصول إلى قلب الممدوح صلاح الدين الأيوبي، وهو لا يُعدّ نفسه رجلاً كاملاً بل نصف رجل؛ لأنه بعين واحدة، وقد شبه صبره بصبر أيوب - عليه السلام - على مرضه، حيث يقول^(٧):

أقول والقلب في همٍّ وتعذيب يا كُلَّ يُوسُفٍ ارحم نصف أيوب

ويحاول الشاعر أن يُعوّض عن هذا النقص في شعره، ويُعلي من منزلته بين الشعراء؛ ليقول بأن الأمور لا تقاس بشكلها، وإلا لما تفوّق الأسد على الجمل رغم كبر حجمه، فهو يقول^(٨):

ولا تعجبني لِقْصَري عند طولهم فالفخر للبيث، ليس الفخر للجمل

على الرغم من أنه كان يرى في هاتين الصفتين تقبيحاً لمنظره، فأن تسمع به خيرٌ من أن تراه، وهو يتناصّ مع المثل العربي الذي عُدّ شاهداً نحويًا: (تسمع بالمعيدي خيرٌ من أن تراه) فهو يقول^(٩):

مولاي إن الكلي عرقله مثل المعيدي صاحب المثل

(١) الكلي، عرقله: حسان بن نمير، الديوان، ص و.

(٢) نفسه، ص ز.

(٣) سلام، محمد ز غلّول، الأدب في العصر الأيوبي، ص ١٦٨-١٦٩.

(٤) أبو جودة، يدع وآخر، اضحك مع ألف نكتة ونكتة، دار الجودة، معهد الجودة، لبنان، ط ١، ١٩٩٧، ص ٦.

(٥) الأصفهاني، العماد: خريدة القصر، قسم شعراء الشام، ج ١، ص ١٧٨: ينظر: الصفدي، صلاح الدين خليل بن إيبك: الوافي بالوفيات؛ تحقيق أحمد الأرناؤوط وآخرين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط ١، ج ١١، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م، ص ٢٨٢.

(٦) الكلي، عرقله، الديوان، ص ٩٣.

(٧) نفسه، ص ١٣.

(٨) الكلي، عرقله، الديوان، ص ٨٠.

(٩) نفسه، ص ٨٦.

ويندرج تحت "هجاء السخرية والتندر" الهجاء الذي يسخر فيه الشاعر من عاهات الآخرين وعيوبهم، فيُحدّق بهم، ويستهزئ من نقصهم وسخفهم، وقد وقعوا "تحت وطأة النشاز... والعاهة" ويكون باعته عند الشاعر اللهو والتندر للفكاهة والاستمتاع، لا الحقد أو الغيظ. ولا يصدر إلا عن شاعر مُحترف، وفي البيئات المتحضرة التي تتيح للشاعر "استطلاع مكامن العاهة والسخرية والتندر"^(١). وتبدو فكاهة الشاعر في وصفه لغلام طويل ونحيل، يدرك مَنْ يراه مع الشاعر مدى الفرق بينهما. ويشبه الشاعر نفسه وهو معه بالأعور الدجال يمشي خلف عوج بن عناق الذي عُرف في الأساطير بطوله البالغ العجيب، حيث يقول^(٢):

لي حبيبٌ قدَّهَ قَدْ من السُّمْرِ الرَّقَاقِ

مَنْ رآه ورآني قال ذا غير اتفاقي

أعورَ الدَّجَالِ يمشي خَلْفَ عوجِ بَنٍ عناقِ

وفي معظم الأغراض الشعرية التي نظم فيها الشاعر، يحاول أن يسخر من نفسه، ويتخذ من عوره وسيلة للتندر والفكاهة. كما يبدو لنا في مدحه لابني شوتكين وهو في بعلبك، واصفا شوقه وحبه لهما، فهو يقول^(٣):

أُحِبُّكُمْ مِثْلَ عيني اليمين وإلا عَدَّتْ مِثْلَ عيني الشمال

وفي غزل الشاعر وحديثه عن شدة شوقه؛ لفراق الأحبة يشير بأنه لا يستطيع النوم، وقد ذرف الدموع الغزيرة عليهم وهو بعين واحدة، فهو يقول^(٤):

وكيف يقوى بِسُهادٍ على دمعِ غزيرٍ مَنْ لَهُ قَرْدٌ عَيْنِ

وفي قصيدة للشاعر يمدح فيها وزير الموصل جمال الدين، يتساءل مندهشا كيف يعجب الأعور بمحبوبه الأحول، حيث يقول^(٥):

يا لاثمي هل رأيتَ أعجَبَ مَنْ ذِي عَوْرٍ هائمٍ بذِي حَوْلِ

ومن قول الشاعر في مدح الأمير مجاهد الدين بُران بن علي، يصف عظمة ممدوحه ومنزلته الكبيرة حتى في عيون الأعداء، فيرونها عظيماً كما يرى الأحول القمر وحده في السماء. يقول الشاعر^(٦):

يَزْدَادُ في أعين الأعداء منزلةً كأنه قمرٌ في عَيْنِ ذِي حَوْلِ

ويرى رياض قزبحة أن تهكم الإنسان من نفسه من أكثر الفكاهات التي تبعث على الضحك؛ لأنها تعكس خفة روح الشاعر، وبعد نظره؛ لأنه بدأ بنفسه أولاً، وتفكّه بها قبل أن يتفكّه من الآخرين. "وقد يعتمد إلى تصوير ذاته في مواقف الإحراج والضعف والارتباك والغفلة والتغافل، فيكون تهكمه ثاراً من الذات وقصاصاً لها، ووسيلة للتفيس عن نفسه، وللسخر من المجتمع وأحداث الحياة."^(٧)

ولا يتوانى الشاعر عن السخرية والتهكم حتى في الرثاء، يتضح ذلك من رثائه لعين الأمير أبي بكر الناشئ التي انقلعت؛ لإصابته بالعين لكثرة حسنه، فهو يقول^(٨):

طَرَفُ أَبِي بَكْرٍ وهو مُنْطَرَفٌ بِكَفِّهِ للقضاء والحين

لكنه زاد في ملاحته فأنقلعت عينه من العين

وتبدو بهجة الشاعر في رثاء أحدهم، وقد كان يكثر من شتم الخلق؛ فكانت عاقبته القتل. حيث يقول^(٩):

(١) حاوي، إيليا، فن الهجاء وتطوره عند العرب، ص ١٠.

(٢) نفسه، ص ٦٧.

(٣) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٧٤.

(٤) نفسه، ص ٩٦.

(٥) الأصفهاني، العماد: خريدة القصر، قسم شعراء الشام، ج ١، ص ١٨٠.

(٦) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٧٩.

(٧) قزبحة، رياض، الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرقي من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي، ص ٢٨٤.

(٨) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٩٦.

كما حَسُنَتْ به أُمس الأهاجي

لقد حَسُنَتْ به اليوم المراثي

وكان القتلُ عاقبةَ اللّجاج

ولكن لجَّ في شتم البرايا

لعل ما يميز شعر الفكاهة في شعر عرقلة احتقاله بمراعاة النظر احتقالاً بادياً للعيان؛ لبناء الطرفة اللطيفة والفكهة العجيبة بناءً لغوياً تركيبياً رائعاً، وهو يعدّ نمطاً من أنماط الفكاهة اللاذعة، ولذلك، عرّفه البلاغيون -لغة- بأنه: "التناسب والانتلاف، والتوفيق" واصطلاحاً هو: "أن يجمع الناظم أو الناثر أمراً وما يناسبه، مع إلغاء ذكر التضاد، لتخرج المطابقة، وسواء كانت المناسبة لفظاً لمعنى أو لفظاً للفظ أو معنى لمعنى، إذ القصد جمع شيء إلى ما يناسبه من نوعه أو يلائمه من أحد الوجوه"^(٢). وإذا قصد المتكلم من ذلك السخرية والاستهزاء بمن يخاطبه، وردّ عليه الطرف الآخر برّد مفاجئ غير متوقع، فهو لونٌ من ألوان الفكاهة. وعلى الطرف الثاني أن يتحلّى بسرعة البديهة، وحضور الخاطر؛ ليكون رده مجالاً للسخرية والضحك^(٣). ومما روي عن عرقلة أنه كان "يجلس على حانوت خياط بدمشق يُعرّف بأبي الحسين الأعرج، وكان له طبعٌ في قول الشعر فدعا عليه الشاعر أن يصبح بعينٍ واحدة مثله على سبيل المداعبة، فهو يقول^(٤):

ألا قُلْ للربيع أبي الحسين أراني الله عينك مثل عيني

فردّ عليه الأعرج قائلاً وقد عابه بنسبه، فنسب الشاعر هو حسان بن نمير بن عجل، وينسب إلى قبيلة بني كلب^(٥):

ألا قُلْ لابن كلب لا ابن عجل أراني الله رجلك مثل رجلي

"فخجل عرقلة وانصرف عنه".

سخرية الشاعر من الفقر والأصحاب:

يفيض شعر السخرية والفكاهة اللاذعة في الشكوى من الحرمان والفقر، فإذا لجأ الشاعر لتصوير هذه الظاهرة " في نفسه أو في مجتمعه المحيط به؛ فإنه يسوق الصورة المفجعة في إطار من الفكاهة والتهكم. وظاهرٌ أن السخط هو دافعٌ قوي إلى هذه السخرية المريرة في ذلك اللون من الشعر"^(٦). ويرى الرافعي أن تصوير حالة الفقر التي يعيشها الشاعر، أو تناول صفات الناس المختلفة، منتقداً إياها عن طريق الفكاهة، تعدّ باعثاً أساسياً من بواعث اللجوء إلى هذا النوع من الشعر^(٧). ويلجأ الشعر إلى هجاء مَنْ " لا يجزون الشعراء الجزاء الوافر، وكثيراً ما كانت تحتدم بينهم المنافسات؛ فيفزعون إلى سهام الهجاء يصوبها الخصم منهم إلى خصمه... وقد يصبح الهجاء سهاماً قاتلة، وقد يصبح سخرية جارحة"^(٨).

عانى الشاعر الفقر والحرمان كثيراً، وهو يطلب نوال ممدوحيه وعطاءهم، ويتوجّه بالسخرية المرة منهم؛ حين لم يعجبه هذا العطاء. فهو يسخر من ممدوح له، وقد جازاه شعيراً على شعره، فأحسّ بدنوّ منزلته، وشبه ممدوحه بالبهائم التي يُستكثر أخذ الشعير منها. فهو يقول^(٩):

يقولون لِمَ أرخصت شعرك في الورى فقلت لهم: إذ مات أهل المكارم

أجازى على الشعرِ الشعيرَ وإنّه كثيرٌ إذا استخلصته من بهائم

وقد كتب الشاعر إلى ابن السديد الأنباري كاتب الإنشاء في ديوان الخليفة، المتوفى سنة ٥٧٥هـ، وقد ذهب إليه في بغداد يطلب شقة، يُباهي بها الورى والحُساد، ويشكو من الفقر، وقلة المأوى، ويصف حاله وسوء حظّه مع القريب والبعيد. ويتخذ الشاعر من

(١) نفسه، ص ١٧.

(٢) الحموي، ابن حجة، خزانة الأدب، ج ١، ص ٢٩٣.

(٣) قزبيحة، رياض، الفكاهة في الأدب الأندلسي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط ١، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م، ص ١٨٧.

(٤) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج ١١، ص ٢٨٢.

(٥) نفسه، ج ١١، ص ٢٨٢.

(٦) خريوش، حسين، الفكاهة الأندلسية- دراسة تطبيقية- منشورات جامعة اليرموك، ١٩٨٢، ص ٤١.

(٧) الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج ٣، ص ١٤١.

(٨) ضيف، شوقي: عصر الدول والإمارات، الشام، ص ٢١٩.

(٩) الكلب، عرقلة، الديوان، ص ٩٤.

وصف الشقة التي يريدها وسيلة للحديث عن صفاته وما اتسم به من قلة الحياء، وقصر القامة. ويُعلي الشاعر من شأن ممدوحه، من خلال الصور المتناقضة، والتلاعب بالمحسنات البديعية من جناس وطباق على سبيل الفكاهة والتندر. ليظهر الشاعر المعروف في الشام بالشاعر الخليل، في حلة جديدة في العراق. يقول الشاعر^(١):

حاجتي شُقَّةٌ تَشُقُّ على كل بغيضٍ من الورى وحسود
ذاتُ لونٍ كمثل عِرْضِكَ لا عِرْضِي وحْظِي، من القريب والبعيد
فابعثْها صفيقةً مثل وَجْهي جَلَّ من صاغ جلدَه من حديد
واجعلْها صفيقةً مثل وَجْهي ولساني لا مثل قَدِّي وجيدي
كي أرى في الشام شيخاً خليعاً في قميصٍ من العِراق جديد

التحكم عند ابن حجة الحموي: "نوع غزير من أنواع البديع، لعلو مناره، وصعوبة مسلكه، وكثرة التباسه في معرض المدح، وبالهزل الذي يراد به الجد"^(٢). ويبدو ذلك عند الشاعر في سخريته من شخص يدعى أبا الفضل كان قد وعده بخروف، لكنه خلف وعده. وقد خلع عليه كل قبيح من الصفات، التي تبدو في أولها أنها مدح له. فمهجو الشاعر صاحب وجه جميل كالبدن، لا بضياؤه بل بكسوفه، وحجبه عن الأنظار، فلم يعد يرى من شدة السواد الذي يغشاه. وقوامه كالغصن الغض سهل الانكسار، وأما لحيته فهي كالنمل الذي تنف جناحه ولا يقوى على الطيران، وقد زادت من قبح شكل الشاعر ومنظره، ونفور الناس منه. ويشبه الشاعر جود أبي الفضل هذا وكرمه بجود البحر الذي لا ماء فيه. ولم يكتف الشاعر بذلك، بل تطرق للسخرية من أبيه، وما اتصف به من حلف اليمين الكاذب والبخل، ولا وجود بشيء مما يملك، إلا كتلك الجياد التي أعطاها للناس حين عجز عن علفها. والمُرتجى من أبي الفضل هذا خروف لا بد أن يكون قد خَرَف وأصابه الجنون؛ لأنه مات بعد ساعات من وصوله إليه. يقول الشاعر^(٣):

يا أبا الفضل بالنجف استمع كل ما أُصِفُ
لك وجهٌ كأنه البدر لكن إذا كُصِفُ
وقوامٌ كأنه الغصن لكن إذا قُصِفُ
وعِذارٌ كأنه النمل لكن إذا نُتِفُ
وبنان كأنه البحر لكن إذا تَشَفُ
وأبُّ أكذبُ الأنام لكن إذا حَلَفُ
كم جوادٍ وهبته حين أودى بلا عَلَفُ
إن من يرتجى خروفاً بالشعر قد خَرَفُ

قد يأتي الهجاء في معرض المدح في خلطة فنية واحدة قائمة على مبدأ الثنائية التعارضية، كما يتضح ذلك في قول ابن حجة الحموي: "وهو أن يقصد المتكلم هجاء إنسان، فيأتي بألفاظ موجهة ظاهرها المدح، وباطنها القبح -أي الذم والهجاء-"^(٤). وعرقلة يخلط المدح بالهجاء حين يسخر من (القويضي) فيبدأ حديثه في المدح؛ لينقلب هذا المديح هجاءً لاذعاً. فقد ذكر أن القويضي تميّز بعلمه الذي حير العلماء الراسخين، وبذكائه الذي يشبه ذكاء الماعز التي ترعى النبات الخالص، و لكنه يتناول الغذاء الرديء، كناية عن جهله وغبائه. يقول الشاعر^(٥):

صفات القويضي فتى مشرقٍ يُحار له العالم الراسخُ

(١) نفسه، ص ٣٥.

(٢) الحموي، ابن حجة، خزائن الأدب، ج ١، ص ٢١٥.

(٣) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٦٣-٦٤.

(٤) الحموي، ابن حجة، خزائن الأدب، ج ١، ص ٢٦١.

(٥) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٢٠.

ذكي ولكن لا ذن، وأصيل، ولكنه كامخ

الفكاهات كما يقول ابن عبد ربه هي: "نزهة النفوس، وريح القلب، ومرتع السمع، ومجلب الراحة، ومعدن السرور"^(١). فالشاعر يمزج بين غرضين متناقضين هما الهجاء الساخر من الوزير العاضد الفاطمي شاور، وبين المدح للناصر صلاح الدين ووزيره شيركوه، الذي استطاع الوقوف في وجه شاور، وصدّ ظلمه وطغيانه وبغيه. ويشبه الشاعر شيركوه وصلاح الدين بعلي بن أبي طالب -كرم الله وجهه- وأبنائه شبر وشبير. وأما شاور فهو كالكلب الذي يقضي على الرجال دون ذنب صلاح الدين كالأسد الذي ينقض على فريسته. وقد قتله وأراح الناس من شره وظلمه. ويبدو حقد الشاعر عليه حتى بعد موته من دعائه عليه بعدم الرحمة في قبره، وأن يبقى معه مُنكر ونكير؛ ليبقى في العذاب كما كان يُعذب الناس في حياته. فهو يقول^(٢):

لقد فاز بالملك العظيم خليفة له شيركوه العاضدي وزير

كأن ابن شاذي والصلاح وسيفه عليّ لديه شبر وشبير

هو الأسد الضاري الذي جلّ خطبته وشاور كلب للرجال عقور

بغى وطغى حتى لقد قال قائل على مثلها كان اللعين يدور

فلا رحم الرحمن ثرية قبره ولا زال فيها مُنكر ونكير

ويسخر الشاعر من فتى وقد وصفه بقلة العقل والصبر، وعيب عليه اسوداد خده من الشعر الذي نبت على وجهه، فيردّ الشاعر قائلاً بأن البدر لا يظهر جماله إلا وسط الدجى، وظلام الليل. فهو يقول^(٣):

قالوا بدا في خده الشعر وأنت لا عقل ولا صبر

واسودّ خداه فقلت اقصروا لولا الدجى ما حسن البدر

ويذكر الرافعي أن للشعر الهزلي مكونات رئيسة ثلاثة هي: "الحيلة الطريفة، والنادرة العجيبة، والكلمة المتهاكة"، ومتطلباته ثلاثة أيضاً، هي: النبوغ والذكاء والفتنة^(٤). ويشكو عرقلة من صاحب له، وقد امتاز بحسن الخلق والخلق، يلقاه بسعة رحب حين يكون له حاجة عنده، حتى إذا انقضت حاجته انقلب عليه، وابتعد عنه وتركه وحيداً، كالجرذ في بيت الخلاء. ويشبه الشاعر هذا الصاحب بالماء الذي يتلفظ الظمان لشربه، ثم يهدر ما تبقى منه في الطرقات. يقول الشاعر^(٥):

وصاحب يتلقاني لحاجته بالرّحْب، وهو مليح الخلق

حتى إذا ما انقضت ولّى وخلّفني أخس من جرذ في بيت مُرتَقق

كالماء، بينا ترى الظمان يشربه حتى يبدّد باقيه على الطرُق

ويحدّر عرقلة (طغريل السيّاف) وقد أصابه النحول من عاملٍ عنده يُدعى الثريا الذي كان سبباً في نحس الشاعر، وما آل إليه حاله. فهو يقول^(٦):

أيها السيّاف هيّا لا تدع في البيت شيئاً

داوِ قرناً صار تُرساً للدبابيس مهياً

كم نصحناك وقلنا انتبه حراف ابن ثريا

(١) ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج ٨، ص ٨٢.

(٢) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٥٢.

(٣) نفسه، ص ٤٥.

(٤) الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج ٣، نفسه، ص ١٣٨.

(٥) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٦٧.

(٦) نفسه، ص ١٠٩.

التندر في الأطعمة:

اتخذ الشعراء من الأطعمة والولائم مجالاً للمداعبات الفكاهية في مجالسهم مع الأصحاب؛ لأنّ النفوس تتسجم مع ذكر ألوان الطعام والحلو؛ وذلك لإضفاء جوٍّ من المرح والسرور على المجالس^(١). يصف الشاعر طعاماً يسمى التطماج- وهو ثمر شجر المغاث نبات بري ينبت في إيران تسحق جذوره، وتضاف إلى ماء السكر والسمن ومواد أخرى، فيصبح شراباً كالكرامية - جاء به طاهٍ بعد طول انتظار، وله أوراقٌ شفافة كالثلج، وعيدانه كالأسياخ التي تشبه الأتراس في يد الإفرنج، حيث يقول^(٢):

ألا ربّ طاهٍ جاءنا بعد فترةٍ بأوراقٍ (تطماج) أشف من الثلج

وقد غارت الأشياء فيه كأنها يُغلقُ تركٍ في طوارقِ إفرنج

ويصور الشاعر مقلاة بيض بحديقة النرجس حين يختلط فيها جمال الألوان الأصفر والأبيض. ويشبه صفار البيض بالكأس الذهبي، وبياضه بأخر فضي شرب فيهما الشاعر. فهو يقول^(٣):

أأحداق بيضي أم حديقة نرجس أتت بيض مصفرّ إلينا و مبيّض

شربنا على التبري كأساً كلونه وأخرى على الفضيّة من ذلك الفضيّ

التندر في الأسماء:

الحذقة في الكلام نوعٌ من الفكاهة يسلكها الشاعر؛ لأنه ينظر إليها أنها ضربٌ بديعٌ من ضروب الإضحاك، وقد تكون مشكّلة من عيبٍ نفسي لا يتقبله المجتمع. والفكاهات التي اتخذت من الحذقة اللغوية إطاراً لها، ومن التلاعبات اللفظية شكلاً مؤسّساً لها، ومن التباديل المعنوية مضموناً مضحكاً- كثيرة في التراث العربي، كانت قد نتجت عن الاستقرار الحضاري والترفّ الفكري^(٤) فالشاعر يسخر من اسم مبارك ابن منفذ "أحد أمراء صلاح الدين الأيوبي، وهو من آل منقذ المعروفين في شيزر توفي عام ٥٨٩ هـ".^(٥) فمبارك هذا لا يحمل معنى اسمه (منقذ) وبذلك فلا يلام على شيء. وأما اسم (مبارك) فيشبهه الشاعر بمرض الجُدري المعروف، وهو مرض مشؤوم، ولكنه يسمى مبارك، حيث يقول^(٦):

ضدّ اسمه المنقذي عن ثقةٍ فلا تلومنه علو اللوم

كالجُدري الذي يقال فيه مبارك وهو ألف مشؤوم

وتكثر سخرية عرقلة من زملاء المهنة ورفقاء الكلمة، ومن بينهم الشاعر (وحيش الأزدي) متخذاً من كنيته (أبي الوحش) رمزاً للنكّة والاستهزاء، وذلك على سبيل النكّة والدعابة. فما يميز هذا الشاعر بين أهل الأدب، هو طول الذنب الذي تمتاز به الوحوش، وبيته الخشبي الذي لا يصلح إلا مأوى للوحوش أيضاً، فهو يقول^(٧):

أبا الوحشِ جمّلتُ أهل الأدب لأنك أطولُ قومي ذنبُ

وكيف تكونُ صغيرَ المَحَلِّ وبيتك أكبر ما في الخشب

وكان أبو الوحش هذا كلما امتدحه الشاعر، يكتفي بتحريك رأسه مماطلاً بوعوده البعيدة التي تصلُ إلى "البرج الحادي عشر وهو برج الدلو" كناية عن المماطلة. ويُعدّ العطاء للسائل الذي لا يلحّ بطلبه (عرقلة) فهو يقول^(٨):

يا مَنْ إذا جئتُ سئولاً ولستُ بالسائل اللجوج

حرّك لي مَوْعداً بمطلٍ حادي عشرٍ من البروج

(١) قزبيحة، رياض، الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرقي من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي، ص ٢٥٣.

(٢) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ١٥.

(٣) نفسه، ص ٥٨.

(٤) قزبيحة، رياض، الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرقي من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي، ص ٣١٤، ٢٩٩.

(٥) الكلبي، عرقلة، الديوان، ص ٩٤.

(٦) نفسه، ص ٩٥.

(٧) نفسه، ص ١٤.

(٨) نفسه، ص ١٧.

ومن شدة غضب الشاعر على أبي الوحش هذا، وصل به الأمر إلى إن يتتدر بزوجه، التي تُكْنَى أم أبي الفتح. حيث يقول^(١):

وقال وحيث: لي في منزلي مكبوبة ظاهرة الملح

فقلت ما عندك مكبوبة إن لم تكن أم أبي الفتح

الفكاهة في رأي الشاعر الناقد أدونيس رأي اختصرها بقوله إنها: "شعر ينتصر به الإنسان على صمم الأشياء، وعلى اللانهاية العمياء، وعلى الطبيعة الميتة. والفكاهة لا تُروى ولا تُحدّد، ولذلك تمنح الفن والحياة نبرة الجموح وحيوية يظل العالم دونها غارقاً في جموده الداكن"^(٢).

وهذا إنسان يلقب بالعفيف، أصابته سلاطة لسان الشاعر، معتبراً أن لقب العفيف هذا جاء من قبيل التصحيف من الكاتب. فقد بخلت أيدي الكاتب هذا عن كتابة الحروف؛ ليصفه بالعفيف بدلا من العقيق. ولا خير فيه إذا روي الاسم مُصحّفاً حين تتشابه الحروف، وإن بخل الكاتب بكتابة حروف اسمه صحيحة، فلا تجود يداه على شيء بعدها. يقول الشاعر^(٣):

عجّ بالعقيق وعدّ عن تصحيفه لا خير فيه إذا استقلّ مُصحّفاً

يا كاتباً بخلت يداه بأحرفٍ ماذا تجود إذا منعت الأحرف

ويشكو الشاعر من رجل ثقيل يدعى (عبيد) " وقد اجتمع القائد صلاح الدين مع هذا الرجل يوم الزلزلة في حماة سنة ٥٥٢هـ، وقد تهدمت كلها عدا البيت الذي كانا فيه"^(٤). وكانت نجاة صلاح الدين بصُحبة عبيد في هذا اليوم؛ يوم الزلزلة، هو كل ما حققه الشاعر منه. يقول الشاعر^(٥):

قُل لصلاح الدين ربّ الندى بلّغ عبيداً كلّ ما أمّله

بثقله لما تصاحبتما سلّمك الله من الزلزلة

السخرية من الحكام والوزراء:

وجد الشعراء في شعرهم مخرجاً للتعبير عن مكنوناتهم الحاوية ظلم القادة والحكام وغدرهم؛ فكثّر في شعرهم شكوى الدهر والزمان، ونقد المسؤولين، فشهِروا بهم وبأعمالهم^(٦). وتبدو سخرية الشاعر من ابن مالك العقيلي "صاحب قلعة جعبر، وهي قلعة مطلّة على الفرات قريبة من الرقة اسمها القديم: دوسر"^(٧). ويدعو الشاعر على ملك ابن مالك هذا بأن يعاجله الانصراف. وقد قلّ رجاؤه، وذهبت هيئته، ويشبهه الشاعر بدودة الخلا التي لا تضر ولا تنفع. فهو يقول:

لحا الله ملكاً يحتويه ابن مالك وعاجله في ساحة القلعة القلّع

فتى لست ترجوه، ولست تخافه كدود الخلا، ما فيه ضرر ولا نفع

إن تغيير الحروف والكلمات عند الشاعر وإبدالها، ومن ثمّ، تغيير معانيها، هدفٌ من أهداف التندر والتفكّه عند الشاعر "ولعل السبب في ذلك هو إدراكنا بطبيعتنا صحة التعبير الأول، ثم نسمع التعبير في صيغته الجديدة بعد تلاعبنا به، وعند الموازنة السريعة فإننا ندرك أن المتكلم يهدف إلى التفكّه والإضحاك"^(٨).

برع الشاعر في التلاعب بالألفاظ في سخريته من طغرل، وقد قتل الشاعر في سبه وتعنيفه. ويدعو الشاعر عليه بأن يموت طعناً بالرمح. ساق لنا ذلك من خلال الإتيان بجناس التصحيف في البيت الثاني في كلمة (سُكراً)؛ ليتغير معناها إلى الطعن بعد تصحيفها إلى (سُكراً)، ويصل الشاعر إلى المعنى الذي يريده بعد التصحيف المذكور. يقول الشاعر^(٩):

(١) نفسه، ص ٢٠.

(٢) أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ط ١، ١٩٧٢م، ص ٧٠.

(٣) الكلبى، عرقلة، الديوان، ص ٦٤.

(٤) نفسه، ص ٨٨.

(٥) نفسه، ص ٨٨.

(٦) سلام، محمد زغول، الأدب في العصر الأيوبي، ص ٢٤٥.

(٧) الكلبى، عرقلة، الديوان، ص ٦٠.

(٨) فزيجة، رياض، الفكاهة في الأدب الأندلسي، ص ١٥٣.

قولا لطغريل، ولا تقصرا
فقتلنا بالصرف سكرأ فلا
برحت مقتولا بتصحيفه
في سبه عني وتغنيفه

وجملة القول في موضوع الفكاهة يظهر فيما اختصره الرافعي في قوله إن: "الانتقاد قوة إلهية في قريحة الشعراء، فإذا أردنا هذا المعنى الجدّي، فالشاعر الذي لا تكون فيه هذه القوة يشبه أن يكون على نقص من تركيبه في نظر الحكيم المتأمل، كائناً من الكائنات المضحكة"^(٢).

الخاتمة

إن الفكاهة الأدبية، كما بدا واضحاً ذلك في حنايا البحث، لا يكاد يخلو منها عصر من عصور الأدب التاريخية المختلفة، فقد تماشت مع ظروف العصر ومتطلباته وتواترت كثرة وقلة. ولحظ أن الفكاهة المتعددة الدلالات، والمتنوعة المصادر، والكثيرة المضامين، قد ازدهرت في العصر الأيوبي ازدهاراً كبيراً، وانتشرت فيه انتشاراً واسعاً، ووجدت فيه لأسباب عدة، منها: التخفيف من المعاناة الاقتصادية، والحد من الضغط النفسي والاجتماعي والسياسي الذي عاناه الشعراء من قيود الحكام وظلمهم، وللترويح عن النفس البشرية وإسعادها.

واتضحت صورة الفكاهة - الآنف الذكر - في العصر الأيوبي من خلال تحليلها تحليلاً أدبياً ناقداً في شعر عرقلة الشاعر الفكاه الساخر، الذي أظهر وسائله المستثمرة في بناء الفكاهة الأدبية الخاصة به، التي منها التلاعب بالألفاظ والمعاني والصفات والأشكال، والتناص مع السياقات المتعددة، الدينية والتاريخية وغيرها، فيغير فيها كيفما يشاء، ويصهرها في بوتقته الشعرية المائزة؛ ليعكس لنا صورة صادقة عن صفاته الحقيقية التي أتى على ذكرها المؤرخون في مصنفات عدة. فكانت الفكاهة غرضاً بارزاً في شعره. وعلى الرغم من ازدهار الحركة الأدبية في العصر الأيوبي، وفي زمن الحروب الصليبية بشكل عام، إلا أن هناك الكثير من الشعراء المغومرين يجب أن نُوجّه إليهم الأنظار في البحث؛ لياخذ هذا العصر حقه من الدراسة كغيره من العصور الأدبية.

المصادر والمراجع:

١. الأتابكي، جمال الدين أبي المحاسن يوسف ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ج ٥.
٢. أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ط ١، ١٩٧٢م.
٣. الأصفهاني، العماد: خريدة القصر وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق د. شكري فيصل، المطبعة الهاشمية بدمشق، ط ١، ج ١، ١٩٥٥م.
٤. توفيق، نجيب، الفكاهة والظرفاء أيام زمان، المكتبة الأزهرية للتراث، ط ١، ١٩٩٨-١٤١٨هـ.
٥. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البخلاء، ط ١، ٢، ١٩٨٧م.
٦. جروس، بّرس، أحلى طرائف ونوادر الجوّاري والنساء، طرابلس، لبنان.
٧. أبو جودة، بديع وآخر، اضحك مع ألف نكتة ونكتة، دار الجودة، معهد الجودة، لبنان، ط ١، ١٩٩٧.
٨. الجوهري، معجم الصحاح.
٩. حاوي، إيليا، فن الهجاء وتطوره عند العرب، دار الثقافة، بيروت، ١٩٩٨م.
١٠. الحموي، ابن حجة، خزنة الأدب؛ شرح عصام شعيتو، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط ٢، ١٩٩١، ج ١.
١١. خريوش، حسين، الفكاهة الأندلسية - دراسة تطبيقية - منشورات جامعة اليرموك، ١٩٨٢.

(١) الكلبى، عرقلة، الديوان، ص ٦٣.

(٢) الرافعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب، ج ٣، ص ١٤٢.

١٢. الرفاعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٩٧٤م، ج٣.
 ١٣. الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار المعارف للملايين، بيروت، ط١٤، ١٩٩٩، ج٢.
 ١٤. سلام، محمد زغلول، الأدب في العصر الأيوبي، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٧.
 ١٥. الصفدي، صلاح الدين خليل بن إيبك: الوافي بالوفيات؛ تحقيق أحمد الأرناؤوط وآخرين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ج١١، ٢٠٠٠م.
 ١٦. ضيف، شوقي: عصر الدول والامارات، الشام، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٠م.
 ١٧. عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، الفكاهة والألوان، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، الجيزة، ٢٠١٠.
 ١٨. ابن عبد ربه، العقد الفريد؛ تحقيق محمد عبد القادر شاهين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط٢، ١٩٩٩م ج٨.
 ١٩. ابن العماد، شذرات الذهب، دار الفكر، ج٤.
 ٢٠. الفقي، محمد كامل، الأدب العربي في العصر المملوكي، دار الموقف العربي، مصر.
 ٢١. قزيجة، رياض، الفكاهة في الأدب الأندلسي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط١، ١٩٩٨م.
 ٢٢. قزيجة، رياض، الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرقي من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ط١، ١٩٩٨م.
 ٢٣. الكلبي، عرقلة: حسان بن نمير، الديوان؛ تحقيق أحمد الجندي، دار صادر، بيروت، ١٩٩٢م.
 ٢٤. ابن منظور، معجم لسان العرب.
 ٢٥. اليافي، عبد الكريم، دراسات فنية في الأدب العربي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط١، ١٩٩٦م.
- مواقع الكترونية

26. http://library.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?idfrom=4728&idto=4728&bk_no=50&ID=4785 . تفسير الطبري

27. <http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar> معجم المعاني الجامع



مجلة كلية التربية الأساسية

للعلوم التربوية والإنسانية

مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

العدد/ ٣٤ آب / ٢٠١٧م

التصنيف الدولي: ISSN print 2304-3717

ISSN online 2312-8003

AIF 2016



الموقع على الانترنت: <http://becm-iq.org/>

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق / بغداد ١٣٠٩ لسنة ٢٠٠٩م



ISSN online 2312-8003



ISSN print 2304-3717

محاور المجلة

١. البحوث اللغوية والإنسانية.
٢. علم النفس التربوي وطرائق التدريس
٣. البحوث الاجتماعية.

الإشراف العام:

أ.د. محمد شاكر ناصر الربيعي

خبير اللغة العربية

أ.د. سعد حسن عليوي

خبير اللغة الإنكليزية

أ.م. محسن عبد الحسن

هيئة التحرير

١. أ.د. قيس حاتم هاني الجنابي	رئيس التحرير	العراق
٢. أ.م.د. زينة غني عبد الحسين	مدير التحرير	العراق
٣. أ.د. أمين بدر كخن	عضواً	الأردن
٤. أ.د. جي ان خاكي	عضواً	الهند
٥. أ.د. محمود عمر سليم	عضواً	مصر
٦. أ.د. سمير عبد الحميد إبراهيم نوح	عضواً	اليابان
٧. أ.د. مصباح الشيباني	عضواً	تونس
٨. أ.د. حسين وحيد عزيز	عضواً	العراق
٩. د. منى محمد عباس الخطيب	عضواً	العراق
١٠. أ.م. سيف طارق العيساوي	مقرر الهيئة	العراق



تدقيق: ابتهاج جابر

حسابات: سعد نايف

تنضيد وطباعة: عبير سليم عبد الكريم



الهيئة الاستشارية

ت	الاسم	اللقب العلمي	مكان العمل
١. د. عادل هادي البغدادي	أستاذ	رئيس جامعة بابل	
٢. د. جون ستويورت	أستاذ	إنكلترا/ جامعة نورث هامتون	
٣. د. ماركو دي دوناتو	أستاذ	ايطاليا/ جامعة ترينتو	
٤. د. رأفت غنيمي حفني الشيخ	أستاذ	مصر/ جامعة الزقازيق/ عميد كلية الآداب	
٥. د. حسن عبد العليم عبد الجواد	أستاذ	مصر/ جامعة قناة السويس/ عميد كلية الآداب	
٦. د. أسعد محمد علي النجار	أستاذ	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	
٧. د. عبد المجيد الماشطة	أستاذ	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية	
٨. د. محمد ضايح حسون	أستاذ	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	
٩. د. ليلى عبد الرزاق	أستاذ	جامعة بغداد/ كلية التربية/ ابن رشد	
١٠. د. سعد علي زاير	أستاذ	جامعة بغداد/ كلية التربية/ ابن رشد	
١١. د. عبد الكريم أبو جاموس	أستاذ	الأردن/ الجامعة الأردنية	
١٢. د. عطية الجيار	أستاذ	مصر/ رئيس قسم بحوث الأراضي والمياه/ القاهرة	

قسم قيمة اش تراك

اسم المشترك:

العنوان:

سعر المجلة داخل العراق: ٢٠,٠٠٠ دينار عراقي

سعر المجلة خارج العراق: 25.000 دولار أمريكي

ترسل الاشتراكات إلى: العراق/ جامعة بابل

كلية التربية الأساسية/ سكرتارية

مجلة الكلية كلية التربية

الأساسية

المحتويات

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
١٦-٣	عبد السلام مروّح خلف العظامات	أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن
٢٩-١٧	نجية فايز الحمود	الفكاهة في شعر عرقلة الكلبى
٤٥-٣٠	عزت ملا ابراهيمي على رسولى	تَدَايِعَاتِ الْمَدَانِحِ النَّبَوِيَّةِ عَلَى الْبَيْتَةِ فِي الْعَصْرِ الْمَمْلُوكِي
٦٤-٤٦	خالد محجوب عبد الله محمود	العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل أثناء الخدمة
٧٨-٦٥	التهامي الحايين	الصراع بين اللهجات العربية واللغة الفصحى من منظور اللسانيات
٩٥-٧٩	الزياتي عز الدين	الاضطرابات اللغوية وتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى ومهاراتها - مستوى السادس ابتدائي نموذجاً - دراسة ميدانية تطبيقية"
١٠٧-٩٦	سحر حسن علي حامد مجاهد عبد المنعم محمد	فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تعليم وتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية (دراسة حالة بمؤسسة أم كلثوم للصمم، ولاية الجزيرة، السودان)
١١٨-١٠٨	سامح محمد اشتيات	مدى امتلاك مدرّاء المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم
١٢٦-١١٩	صبرينة لنوار	مساجد مدينة الجزائر خلال العهد العثماني (القرنين ١٧-١٨)
١٤١-١٢٧	نزيرة وهابي	المعالجة الإعلامية لقضايا البيئة من خلال الصحافة المكتوبة
١٥٢-١٤٢	أمير مقدم متقي / حديثة متولي مسعود باوان / مريم دريانورد	مناقب ومرآة أهل البيت (عليهم السلام) في شعر الشعراء المتشيعين - دراسة مورديّة: معروف عبدالمجيد
١٦٣-١٥٣	بريناز ميرزا محمد نام علي باقري	شعر النقد الاجتماعي في العصر المملوكي
١٧١-١٦٤	بلختير بومدين	تقنين الفتوى بين تصرف الحاكم ومراعاة مصالح الرعية
١٩٢-١٧٢	عزيزة عيسى أبودية تهاني فالح الرسام	سمات الشخصية لمديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم
٢٠٦-١٩٣	عينو عبد الله	تقنين مقياس سليجمان للتفاوت والتشاؤم على بيئة سعيدة-الجزائر
٢٣١-٢٠٧	خالد غازي الدلحي	تحسين المستوى المعرفي بالأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور
٢٤٢-٢٣٢	رسول بلاوي عبد العزيز حمادي	رمزية الحروف والنقاط وإيحائها في شعر أديب كمال الدين
٢٦٢-٢٤٣	امل عجيل ابراهيم	الأثر الفكري والديني لليهود في شمال وجنوب شبه الجزيرة العربية
٢٧٣-٢٦٣	أوراد محمد كاظم جاسم علي عامر جابر ظاهر	تجليّ تمرد (إنانا) في شعر خزعل الماجدي
٢٩٥-٢٧٤	عبد العظيم رهيف السلطاني عياد حمزة شهيد	الوعي الثقافي النسوي في شعر لميعة عباس عمارة
٣١٢-٢٩٦	صفاء عبيد حسين الحفيظ	الجملة في لغة الابداع - دراسة في اسلوبية صادق الطريحي
٣٢١-٣١٣	صفاء عبيد حسين الحفيظ	إستراتيجية الاستهلال في خطاب رهيف حسون الشعري
٣٣٦-٣٢٢	صفاء عبيد الحفيظ ضي عبد الامير حبيب الكسبي	النص الموازي في روايات جاسم المطير
٣٥١-٣٣٧	سماح ابراهيم شمخي	التغير في التركيب السكاني في ناحية المدحتية
٣٧٠-٣٥٢	أميرة محمود عبد الله	ابن الوردي - ملامح من سيرته وقراءة في اخوانياته
٣٨٧-٣٧١	زهراء هادي كاظم رؤى صادق محمود العكام	إشكالية التدوق والتلقي في فنون ما بعد الحداثة (الفن المفاهيمي) أنموذجاً
٤٠٢-٣٨٨	عبد المنعم عبد الله خلف الدليمي	الأثر النحوي لسيبويه في تهذيب اللغة للأزهري بين الرد والتأييد
٤١٤-٤٠٣	Muayad Mingher Iman M. Obied	The Acquisition of Hyponymy by Iraqi EFL University Students
٤٢٢-٤١٥	Abd Ali Nayif Hasan	A Phonological Study of Substitution
٤٣٥-٤٢٣	صلاح خليفة خدادة اللامي علي عباس أمير	أثر أنموذج (البتون) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي

٤٤٨-٤٣٦	محمود محمد الشمري علي كريم النصراري	التباين المكاني لمعامل تعبئة مياه الشرب في قضاء الحلة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية
٤٦٤-٤٤٩	صلاح خليفة اللامي ضياء حامد الربيعي	أثر إستراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط
٤٨٦-٤٦٥	ماهر جاسب حاتم الفهد	التطورات السياسية الداخلية في لاوس ١٩٤٥ - ١٩٤٩
٤٩٩-٤٨٧	جاسم هاتو فاخر الموسوي	خصائص النبوة (دراسة في النقد الديني)
٥٠٨-٥٠٠	مناف مهدي محمد الموسوي	تحقيق كتاب ابن كمال باشا الوزير (ت ٩٤٠هـ) (رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية) - دراسة نقدية
٥٢٨-٥٠٩	سالم هوبي وحيد جاسم محمد عاصي التميمي	فاعلية إستراتيجية التدريس البصري في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات
٥٤٠-٥٢٩	أحمد عبد الهادي زعيري	حماية حقوق الإنسان في ظل مكافحة الإرهاب
٥٤٨-٥٤١	عبد الكريم حسين السعداوي	البنى الأسلوبية في مقطوعة لحسب الشيخ جعفر
٥٧٠-٥٤٩	محمد زهير حسين جنجون	الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة النازحين
٥٧٩-٥٧١	رضا هادي حسن العقيد أحمد علي حياوي	أدوات الفنقلة ووظيفتها في كتاب سيبويه
٥٨٨-٥٨٠	رضا هادي حسن العقيد أحمد علي حياوي	أغراض الفنقلة في كتاب سيبويه
٦٠٠-٥٨٩	علي عبد الحسين جبير	البنية الإيقاعية في شعر ابن الدّهان الموصلي
٦١١-٦٠١	نبيل كاظم هريبد ميثم صالح كريم	أثر استخدام الوسائط المتعددة في خفض قلق الاداء الحركي وتطوير بعض المهارات الهجومية للاعبين الناشئين بكرة اليد
٦٢٣-٦١٢	فرح علي عبد الرزاق	تطبيقات اللاشكالية في المنجز التشكيلي لرسامات التعبيرية التجريدية
٦٣٤-٦٢٤	صالح كاظم عجيل الجبوري ثابت رحمن فنيخ العامري	استدراكات الدلالي في كتابه نتائج التحصيل على ابن مالك
٦٤٢-٦٣٥	Haider Mohammed	Colonial Aspects in Rudyard Kipling's Kim
٦٥٧-٦٤٣	أمل مهدي جبر البهادلي أحمد صالح نهابة	فاعلية برنامج الكتروني مدمج قائم على نماذج التعلم البنائي في تنمية الاتجاه نحو التعليم الالكتروني المدمج لدى الطلبة المطبقين
٦٨١-٦٥٨	احمد كاظم البياتي هشام رزاق علي هليبي الجبوري	موقف السيد الخميني من سياسية الشاه محمد رضا بهلوي (١٩٦٢- ١٩٦٤)
٧٠٣-٦٨٢	حسين داخل البهادلي	المشرق الاسلامي في اثناء خلافة الامام علي (عليه السلام) استقراء في نصوص متفرقة
٧١٧-٧٠٤	أمل داود سلمان	معوقات استخدام التقنيات التربوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة
٧٣٥-٧١٨	احمد مرعي حسن العباس	التصويبات الإملانية عند القاسم بن علي الحريري (ت ٥١٦هـ) في كتابه "درة القوَّاص في أوهام الخواص"
٧٤٥-٧٣٦	وليد نهاد عباس	الأعداد المعطوفة على المائة فصاعداً قراءة بين القدامى والمحدثين
٧٥٢-٧٤٦	فليح كريم الركابي جاسم محمد حسين	رواية (هتلية) حكاية الضياع والاغتراب تحت خيمة الوطن (دراسة تحليلية)
٧٧٨-٧٥٣	صالح كاظم عجيل الجبوري هبة خضير عباس	اعتراضات ياسين العلمي النحوية ت(١٠٦١هـ) في شرحه على ألفية ابن مالك ت(٦٧٢هـ)
٧٩٤-٧٧٩	Chassib Fanoukh Abbas	ERROR ANALYSIS OF INTENSIVE ENGLISH STUDENTS' WRITTEN COMPOSITIONS
٨٠٧-٧٩٥	عبد الامير خلف عرط علي حسن عبيد	الباراسيكولوجي والفيزياء
٨٣٤-٨٠٨	وفاء كاظم الكندي	موقف التشريعات الدستورية من المرأة العراقية (١٩٢١-١٩٥٨)
٨٥١-٨٣٥	شيماء شاكر جمعة	أثر الاختبارات الاسبوعية في تحصيل طلبة قسم الرياضيات/ كلية التربية للعلوم الصرفة في مادة مناهج وطرائق تدريس الرياضيات

العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية

بمدينة حائل أثناء الخدمة

أ.م.د. خالد محجوب عبد الله محمود

كلية التربية الحاصحيا/ جامعة الجزيرة

كلية التربية/ جامعة حائل

The Factors Influencing the Training Requirements for the Teachers of the First Classes in the Primary Stage in the City of Ha'il

Asst. Prof. Dr. Kalid Mahjoub Abdallah Mahmood

College of Education Al-Hasaheesa / University of Al-Jazeera

College of Education / University of Ha'il

khalid.mahgoub565@gmail.com

Abstract

This paper aims at identifying The Factors Influencing the Training Requirements for the Teachers of the First Classes in the Primary Stage in the City of Ha'il in the Kingdom of Saudia Arabia from the teachers' point of view. The sample consists of (124) male and female teachers. To achieve the aims of the research, the researcher has employed the descriptive method using the questionnaire designed by the researcher as a tool. The statistical data have been analyzed by (SPSS)

الملخص

هدف البحث إلى معرفة العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل بالملكة العربية السعودية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة البحث من (124) معلماً ومعلمة. لتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي مستعيناً بأداة الاستبانة التي تم تصميمها بواسطة الباحث. تم تحليل البيانات الاحصائية بواسطة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل أثناء الخدمة من وجهة نظرهم هي: (نوع ودرجة المؤهل الأكاديمي، العمر، الخبرة بالتدريس بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة والتدريس بالصفوف الأولية بصفة خاصة).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغيري النوع والتدريب أثناء الخدمة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (20 - 30) سنة في مقابل باقي المجموعات.
- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤهل لصالح غير التربوي.
- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير درجة المؤهل لصالح حملة البكالوريوس.
- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتدريس بالمرحلة الابتدائية لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) في مقابل باقي المجموعات.

- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتدريس بالصفوف الأولية لصالح ذوي الخبرة الأقل من (5 سنوات) في مقابل باقي المجموعات. أُختتم البحث بتقديم عدد من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية.

أولاً: الاطار العام للبحث:

مقدمة:

في ظل عصر الانفجار المعرفي وسيادة وسائل الاتصالات الحديثة وما أفرزته من واقع اختلط فيه الواقعي بالافتراضي وتزاحمت المعلومات ثمينها وغثها على العقول كبيرها وصغيرها وما أفرزته من تأثيرات على المجتمع الانساني بكامله، حيث لا يستثني منها أي مجتمع، صناعياً كان أم زراعياً، متقدماً أو متأخراً في سلم العولمة. يصعب تسمية هذه الحالة التي لم يجد لها علماء الاجتماع مصطلحاً يعبر عنها بدقة، سوى أنها الحالة الراهنة للعالم التي تغيرت فيها كثير من المفاهيم التي سادت عهود سابقة وتغيرت الاستراتيجيات، فلم تعد القوة كما كانت حشد للأسلحة والقوات، ولم تعد الكثرة العددية هي صاحبة الأفضلية ومعيّراً للتفوق.

ألقي هذا الواقع بثقله على مؤسسات التربية وجعلها في موقف لا تحسد عليه، فأصبحت معنية باستقراء الحاضر وتعقيداته واستصحاب الماضي بعلائقه، ومحاولة استشراف المستقبل والتنبؤ به في ظل الواقع الراهن، وهذه المهمة تحتاج لكوادر مؤهلة تأهيلاً جيداً يمكنها من القيام بها، وأهم هذه الكوادر على الإطلاق هو المعلم الذي يتوجب عليه ان يكون رقماً مؤثراً في هذه المعادلة حتي لا تكون صفرية، الأمر الذي استلزم حسن اختياره وجودة إعدادة وتدريبه.

أصبح التدريب علم وفن، ولقد تقدم هذا العلم في السنوات الأخيرة إلي درجة كبيرة تحتم علينا ملاحظتها، وأن نبدأ من حيث انتهى العلم وليس من حيث بدأ، والواقع أنه مهما كانت جودة برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، فإنها لا تستطيع أن تزوده بحلول لكل المشكلات التي سوف تواجهه في مواقف العمل الفعلية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فمهما كانت مهارة المعلم وكفاءته فإنه لا يستطيع مسايرة التطورات السريعة والانفجار المعرفي وثورة المعلومات في مادة تخصصه مالم يخضع هذا المعلم لبرامج تدريب مستمرة، ومالم تزوده هذه البرامج بمهارات التعلم الذاتي (رشدي طعيمه: 2006، 136).

يمثل التعليم الابتدائي اللبنة الأولى في منظومة التعليم ويعتبر قاعدة الهرم التعليمي، حيث يتعلم فيها التلميذ المعارف والمهارات الأساسية ويكتسب فيها القيم وتتكون لديه الاتجاهات، وتعتبر الثلاثة صفوف الأولى (الصفوف الأولية) أولى خطوات المرحلة الابتدائية، لذا يتوجب أن تجدد الاهتمام والحرص الشديدين من القائمين بالأمر، ويكون ذلك باختيار أكفأ العناصر للتدريس بها، والعمل علي تنمية كفاياته التعليمية بصورة مستمرة، وذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة، والذي يبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومعرفة العوامل المؤثرة في احتياجاتهم، لذا جاء هذا البحث تحت هذا العنوان، وقد سبقته العديد من الدراسات منها دراسة للباحث في ذات المجتمع بهدف التعرف علي الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو الصفوف الأولية لتميتها أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

في دراسة سابقة قام بها الباحث للتعرف علي الكفايات التعليمية الأدائية التي يحتاج معلمو الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل لتميتها أثناء الخدمة من وجهة نظرهم ودرجة الحاجة لتميتها والتي خلصت إلي قائمة الكفايات الأدائية ودرجة الحاجة إلي تميتها مما دفع الباحث لمواصلة البحث عن العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل أثناء الخدمة، وعليه تلخصت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل أثناء الخدمة من وجهة نظرهم ؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغيرات: النوع، العمر، نوع المؤهل الأكاديمي، درجة المؤهل الأكاديمي، الخبرة في التدريس بالمرحلة الابتدائية، الخبرة في التدريس بالصفوف الأولية، التدريب أثناء الخدمة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- 1/ معرفة العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.
- 2/ إبراز الفروق بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة في ضوء العوامل المؤثرة في احتياجاتهم التدريبية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في أنه:

- 1/ يتناول أهم عناصر العملية التعليمية بالصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية ومحور ارتكازها، وهو المعلم، في كفاياته التعليمية وسبل تنميتها وتطويرها.
- 2/ يسعى إلى معرفة العوامل التي تؤثر في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة من وجهة نظرهم، حيث تمثل معرفة الاحتياجات التدريبية أول وأهم مراحل بناء برامج التدريب أثناء الخدمة، وفي ضوءها يتم تصميم البرامج التدريبية.
- 3/ يُعد الأول في هذا المجال بمنطقة حائل (حسب علم الباحث) ويمكن أن يقدم بعض الاضاءات عن واقع تدريب معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة مما يساعد القائمين على الأمر في التخطيط الجيد لبرامج التدريب أثناء الخدمة.

حدود البحث: الحدود التي تحدد هذا البحث هي:

أولاً: الحدود الموضوعية: وهي العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.

ثانياً: الحدود المكانية: يجري هذا البحث بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال العام الدراسي 1436/1437هـ.

مصطلحات البحث:

- 1/ **الاحتياجات التدريبية:** يمكن التعبير عن الاحتياجات التدريبية Training Needs بأنها أنواع التغيرات أو الإضافات المطلوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد وعلى أسلوب أدائه عن طريق التدريب، فالحاجة التدريبية تشير إلى وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم ووضع مرغوب فيه لأداء مطلوب من المنظمة أو الوظيفة أو الأفراد، وسواء كان ذلك مرتبطاً بالمعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو مرتبطاً بكل ذلك. (محمد الحماحمي: 1999، ص19). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مطلوبات تحقيق الأهداف الوظيفية للمعلم في ظل المستجدات التي تحدث في أدواره وتشمل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- 2/ **التدريب أثناء الخدمة:** يعرف التأهيل أثناء الخدمة عموماً بأنه أي نوع من النشاط الذي يقدم للمشارك فيه أفكاراً جديدة ونمواً وفهماً وتأهيلاً وتحسناً أثناء العمل، فتصف اللجنة القومية لإعداد المعلم بالمنظمة الوطنية للتربية (NEA) عملية التأهيل التربوي أثناء الخدمة بأنه: "ذلك النمو الذي يحدث أثناء العمل، فهو استمرار للتطور المهني الذي ابتدأ قبل الخدمة خلال فترة الإعداد" (محمد هاشم فالوقي، ١٩٨٧م، ص١٨١). ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه أي نشاط يمثل نمواً مستمراً للمعلم يعمل على رفع كفاياته وتجديد معارفه، وصقل مهاراته بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية في تنميتها وتطويرها باعتبار أن المعلم يمثل العنصر الأساسي فيها.

3/ **المرحلة الابتدائية:** المرحلة الابتدائية هي المرحلة التي تلي التعليم قبل المدرسة، وينظر لها في جميع دول العالم بأنها الأساس الذي تبني عليه خبرات الفرد، وتعرف وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية المرحلة الابتدائية بأنها "القاعدة التي يرتكز

عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات ("وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، 1416هـ). مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية 6 سنوات دراسية، وبعد إتمامها بنجاح ينتقل الطالب للمرحلة المتوسطة.

4/ الصفوف الأولية: هي الصفوف الثلاثة الأولى (الصف الأول والثاني والثالث) بالمرحلة الابتدائية، وتستهدف الأطفال من عمر 6 إلى 9 سنوات (مرحلة الطفولة الوسطى).

5/ مدينة حائل: منطقة حائل هي إحدى مناطق المملكة العربية السعودية، وتقع شمال غرب السعودية وتبلغ مساحتها ١٢٥,٠٠٠ كم ويقع مقر الإمارة للمنطقة في مدينة حائل وكانت تسمى في السابق (جبلي طي) أو (الجبيلن أجا وسلمي) ثم صارت تسمى بجبل شمر أو (الجبيل) في القرن التاسع عشر. (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، <http://ar.wikipedia.org>)

ثانياً: الإطار النظري:

الاحتياجات التدريبية: تعتبر الاحتياجات التدريبية البوصلة التي يسترشد بها مصمم البرامج التدريبية، وعلي هديها تقوم البرامج التدريبية في جميع مراحلها، بدءاً بتحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف الخاصة واختيار نموذج التدريب ومحتواه وأساليب تنفيذه وتقويمه.

يرى أحمد الخطيب (1989، ص 84) " أن حصر الاحتياجات التدريبية يمثل محور الارتكاز الذي تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية من منظور أن التدريب يهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينة، ذلك لأنه كلما أمكن التعرف على الاحتياجات التدريبية وتحديد أهدافها يمكن تلبيتها ورفع كفاية العاملين عن طريق التدريب، وعادة ما يؤدي حصر الاحتياجات التدريبية والتعرف عليها إلى نجاح برامج التدريب ". وقد رهن التعريف السابق نجاح البرامج التدريبية بمقدار الدقة والكفاءة في تحديد الاحتياجات التدريبية، كما أن جودت البرامج التدريبية تكون وفقاً علي جودة وكفاءة تحديد تلك الاحتياجات. وهناك من يري الاحتياجات التدريبية علي أنها " أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلي تحقيقها في سبيل تحقيق أهداف أكبر للمنظمة يمكن التعبير عنها دائماً بمعايير سلوكية واقتصادية، وهذا الاتجاه يتمثل في مدخل النظم الذي يؤكد علي ضرورة ربط الاحتياجات التدريبية بالهدف وبالموقف العام في المنظمة ". (محمد ياغي، 1986، ص 75).

تم تصنيف الاحتياجات التدريبية إلي ثلاثة مجموعات رئيسية، هي (عبد اللطيف الأسعد، 1992، ص 46):

- الأهداف الروتينية: وهي الأهداف التي تساعد التنظيم في الاستمرار بمعدلات الكفاءة المعتادة وتعمل علي دعم القدرات والمهارات المتاحة دون تحقيق الانطلاق بهذه الكفاءة أو القدرات والمهارات إلي آفاق أعلي أو مجالات غير عادية إلي تمكين المنظمة من الاستمرار في نشاطها بالأساليب المعتادة وفي حدود أنماط الأداء المقررة وبالتالي المحافظة علي استمراريتها وبقائها.
- أهداف حل المشكلات: وغرضها الرئيس هو الكشف عن مشكلات محددة تعاني منها المنظمة، ثم تحليل أسبابها ودوافعها وبالتالي تخطيط وتصميم وتنفيذ العملية التدريبية بقصد توفير الظروف المناسبة للتغلب علي تلك المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها.
- أهداف ابتكارية: وتهدف إلي تحقيق نتائج غير عادية ومبتكرة ترتفع بمستوي الأداء في التنظيم نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها، وتحقق بذلك تميزاً واضحاً في موقف التنظيم بالقياس للتنظيمات الأخرى المماثلة أو المنافسة.

في ضوء هذا التصنيف يمكن اعتبار هذا البحث وفي سعيه للتعرف علي العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة من وجهة نظرهم، ضمن الفئة الأولى وهي الأهداف الروتينية، إذ تم تطبيق أدواتها وهي الاستبانة والتي تحوي قائمة الكفايات التعليمية التي يتوجب توافرها لدي معلمي الصفوف الأولية علي عينة البحث الذين حددوا احتياجاتهم التدريبية لتنمية تلك الكفايات لديهم.

إن عملية جمع المعلومات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في منظمة (مؤسسة) ما يجب أن يتم وفق منهجية علمية دقيقة، وأن يستخدم فيها طرق وأساليب متنوعة ومناسبة، وأن تتوفر لهذه الطرق والأساليب خصائص وميزات محددة، وأن يتولى جمع المعلومات اختصاصيون يمتلكون الكفايات العلمية والفنية والخبرات التي تؤهلهم لجمع معلومات دقيقة وموضوعية، وهذه الخصائص هي:

(الموضوعية، الصدق، الثبات، التحرر من عوامل التحيز والإفساد، توزيع النتائج، العملية)، وهناك عدد من الطرق والأساليب التي يمكن توظيفها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية وهي (أحمد الخطيب ورداح الخطيب: 2006، ص ص 60-65):

- المقابلة (Interview)
- الاستبانة (Questionnaire)
- الاختبارات (Tests)
- تحليل المشكلات (Problem-Analysis)
- تقويم الأداء (Performance Evaluation)
- دراسة تقييمية للتقارير والسجلات (Evaluation Study of Reports and Records).

يسعي هذا البحث إلي التعرف علي العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة، وكشف العلاقة بينها وبعض المتغيرات كالجنس أو النوع، والخبرة في مجال التدريس بصورة عامة، والتدريس بالصفوف الأولية بصفة خاصة، وأثر التدريب السابق، ونوع المؤهل الأكاديمي، والتي مثلت المتغيرات التي قام عليها البحث، مستخدماً أداة الاستبانة في جمع المعلومات.

التدريب أثناء الخدمة:

عرّف جود (Good:1973) التدريب في قاموس التربية بأنه: "جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المعلمون وتؤدي إلي تأهيلهم ونموهم المهني كلاشتراك في مختلف البرامج التدريبية وحضور الدورات التدريبية الصيفية والاسهام في الاحتياجات التربوية والقرارات المهنية والإفادة من توجيهات الاشراف الفني". (قاموس التربية، ص 414). كما عرف التدريب أثناء الخدمة بأنه " مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة في ضوء فلسفة واستراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة وسياسة المجتمع عامة والتعليم خاصة والتي تستهدف التأهيل والتجديد والتوجيه وإعداد المادة التربوية والتي من شأنها أن تمكن المعلمين أثناء خدمتهم من زيادة كفايتهم إلي أقصى درجة، وزيادة كفاية النظام التعليمي الداخلي والخارجي ". (نادية جمال الدين وآخرون، 1992، ص 126). ويعرف التدريب أثناء الخدمة للمعلمين كذلك " بأنه بذل الجهود بهدف تغيير سلوك المعلم وتطوير مهاراته وقدراته وذلك بعد التحاقه بالعمل في المدرسة، ولا تقتصر برامج التدريب أثناء الخدمة علي المعلمين الجدد بالميدان ولكنها للمعلمين كافة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وهذا التدريب يأخذ أشكالاً عديدة مثل الورش التدريبية (Work shops)، أو التسجيل بمساقات محددة تقدمها مؤسسات التعليم العالي (College course work)، أو الالتحاق بدورات تقدمها المؤسسات المحلية التي يعمل فيها (Local agencies)". (Clyton: 2006.p86).

يتضح من التعريفات السابقة أن التدريب أثناء الخدمة نشاط حيوي مهم لجميع مكونات العملية التعليمية لا سيما بالنسبة للمعلمين، إذ يتوقف عليه فاعلية أدائهم لأدوارهم من خلال تمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة، ومواكبة المستجدات التي تحدث في المجال التربوي التعليمي، أي أن التدريب أثناء الخدمة نشاط هادف تسعى المؤسسات التدريبية من خلاله إلي تحقيق مجموعة أهداف حددتها حورية المالكي (2003، ص 5) فيما يلي:

- تنمية وعي المتدربين بما يستجد في حقل التربية وفهمهم للأسس التي بنى عليها واتاحة الفرصة لهم لاكتساب معارف ومهارات جديدة، والتمكن من تطبيق التجديدات التربوية.
- مواكبة المستجدات العلمية في مادة التخصص وأساليب البحث فيها بالإضافة إلي استخدام مصادر المعلومات المرتبطة بها بصورة جيدة وتعريف المتدربين بما ينبغي أن يؤديه من أدوار وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بتلك الأدوار بفاعلية وكفاية.
- تنمية إدراك المتدربين للعلاقة الإنسانية التي ينبغي أن تقوم بين مختلف المستويات في ميدان التربية والتعليم، و تنمية وعي المتدربين بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاساتها على العملية التعليمية.

- الاستفادة من خبرات ومعارف ومهارات العاملين في ميدان التربية والتعليم، وتنمية مهارات البحث لدى المتدربين من خلال قيامهم بالأعمال ذات الصلة الجماعية والتي تعزز روح التعاون بينهم.
- يمثل التدريب أثناء الخدمة عنصراً مهماً في العملية التعليمية يتم فيه تجديد الخلايا وضح دماء جديدة في شرايينها تستعيد به عافيتها وتحافظ علي نشاطها وحيويتها، وقد لخص عبد الحكيم موسي (1997: ص11) أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في النقاط التالية:
- التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة لاكتساب معارف ومهارات جديدة كما يساعد علي تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية نحو المهنة مما يؤدي إلي رفع الروح المعنوية وزيادة الانتاجية.
- التدريب أثناء الخدمة يكسب المتدرب آفاقاً جديدة في مجال ممارسة المهنة، وذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة وأسبابها وطرق علاجها.
- غرس مفاهيم واكتساب مهارات التعليم المستمر للمتدرب ومساعدته علي الانفتاح علي الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيًا من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية.

الدراسات السابقة:

دراسة زياد بركات (2010): هدفت إلي تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، استخدم الباحث استبانة مكونة من (32) بند موزعة إلي أربعة مجالات هي: (التربوية، الاجتماعية، الأساليب والأنشطة، استخدام التقنيات التكنولوجية) علي عينة مكونة من (165) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج الدراسة احتياج أفراد العينة للتدريب في المجالات الأربعة، وجاء ترتيب تلك الاحتياجات كالآتي: (مجال استخدام التقنيات والتكنولوجيا، المجال التربوي، مجال الأساليب والأنشطة، المجال الاجتماعي). وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة علي الترتيب، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

دراسة قاطب بن علي العنزي (2009): هدفت الدراسة إلي تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة بالصفوف الأولية، و(67) مديراً ومديرة للمدارس الابتدائية، تم تطوير استبانة لجمع البيانات ضمت ستة مجالات هي: (التخطيط، المنهاج والوسائل، الاجراءات والأساليب، النمو المهني والعلاقات الانسانية، إدارة الصف، التقويم). بينت نتائج الدراسة أن حاجات معلمي الصفوف الأولية التدريبية مرتفعة في جميع مجالات الدراسة، وتوجد فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزي لمتغير النوع الاجتماعي في مجالات التخطيط، والمنهاج والوسائل، والاجراءات والأساليب، لصالح المعلمات. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزي لمتغيري المؤهل الأكاديمي والخبرة.

دراسة نبيل داوود (2002): هدفت الدراسة إلي تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين المتدربين والمشرفين التربويين في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد استبانة مكونة من (91) فقرة موزعة علي ثمانية مجالات هي: (الحاجة إلي التدريب - تخطيط البرنامج التدريبي - أهداف البرنامج التدريبي - محتوى البرنامج التدريبي - الأساليب والوسائل التعليمية - إمكانات المركز التدريبي - تقويم البرنامج التدريبي - وجهة نظر المعلمين المتدربين في أعضاء هيئة التدريب). تم تطبيق الاستبانة علي عينة الدراسة التي تكونت من (535) فرداً منهم (213) معلماً و (242) معلمة و(80) مشرفاً تربوياً، وتم تطبيق الاستبانة في نهاية البرامج التدريبية المنعقدة في نهاية العام الدراسي (2001/2000)، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها:

- أن المعلمين بحاجة ماسة إلى المزيد من البرامج التدريبية تراعي في جوهرها الجودة والحدثة وحاجات المعلمين.
- ربط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات البيئة المحلية.
- ضرورة أن تكون هناك متابعة ميدانية لأثر التدريب.

دراسة بويس (Boice: 2005): هدفت إلى التعرف على المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين في بريطانيا. تكونت عينة الدراسة من (346) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين بالإضافة إلى الاحتياجات الطارئة، كما بينت نتائج الدراسة، أن المعلمين يحتاجون إلى التدريب على المزيد من المهارات التدريسية في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة على الترتيب، وأوضحت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص، والمؤهل الأكاديمي.

دراسة سورميون وجيوبو (Sormunen & Chaiupa: 2004): هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى إدراكات معلمي المدارس الأساسية في الهند للاحتياجات التدريبية. أجريت هذه الدراسة على (200) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية الأكثر أهمية بالنسبة للمعلمين تمثلت في عمليات: التخطيط، والتطبيق، واستخدام التقنيات التعليمية، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في إدراكهم لأهمية الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيري التخصص والمؤهل الأكاديمي.

دراسة كاتشنجز (Catchings, 2000): هدفت الدراسة إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنية والتكنولوجيا الحديثة في التدريب المهني للمعلمين بالمدارس الابتدائية أثناء الخدمة بولاية لويزيانا الأمريكية. أجريت الدراسة على أربعة مدارس ابتدائية فقط بالولاية كدراسة حالة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:

- ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة.
- ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب الإدارة المدرسية الحديثة.
- ضرورة توفير العدد الكافي من الأجهزة التكنولوجية الحديثة بالمدارس الابتدائية.
- الاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين على استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في التدريس.

إجراءات الدراسة الميدانية:

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل والبالغ عددهم (826) معلماً ومعلمة، حيث يبلغ عدد المعلمين (398) معلماً، وعدد المعلمات (428) معلمة. (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل).

عينة البحث: تم أخذ عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بفئتيه معلمين ومعلمات بنسبة (15%) من مجتمع البحث، حيث بلغ حجم العينة (124) معلماً ومعلمة، منهم (62) معلماً، و(62) معلمة، توزعت العينة حسب متغيرات البحث، على النحو الموضح في الجدولين التاليين:

جدول (1/أ) توزيع العينة حسب متغيرات النوع، العمر، نوع ودرجة المؤهل الأكاديمي

المتغير	النوع		العمر			نوع المؤهل		درجة المؤهل	
الفئة	ذكور	إناث	20-30 سنة	30-40 سنة	أكثر من 40 سنة	تربوي	غير تربوي	بكالوريوس	فوق الجامعي
العدد	62	62	18	43	63	111	13	56	68
النسبة	%50	%50	%14	%35	%51	%89	%11	%45	%55
المجموع	124		124			124		124	

جدول (1/ب) توزيع العينة حسب متغيرات الخبرة بالتدريس، التدريب أثناء الخدمة، الخبرة بالتدريس بالصفوف الأولية

المتغير	الخبرة في مجال التدريس			التدريب أثناء الخدمة		الخبرة في التدريس بالصفوف الأولية		
الفئة	5-0 سنة	5-15 سنة	أكثر من 15 سنة	تلقي تدريب	لم يتلق	أقل من 5	5-10 سنة	أكثر من 10
العدد	24	36	64	76	48	22	37	65
النسبة	%19	%29	%52	%61	%39	%18	%30	%52
المجموع	124			124		124		

فروض البحث:

- 1/ توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع.
- 2/ توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير العمر.
- 3/ توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤهل الأكاديمي.
- 4/ توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير درجة المؤهل الأكاديمي.
- 5/ توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لخبراتهم العملية في التدريس بالمرحلة الابتدائية.
- 6/ توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لخبراتهم العملية في التدريس بالصفوف الأولية.
- 7/ توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير التدريب.

منهج البحث: للإجابة عن سؤال البحث والتحقق من صحة الفروض استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكلة، حيث يقوم بوصف الظاهرة موضوع البحث ويتعدى الوصف إلى التحليل والتفسير.

أداة البحث: استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تم تصميمها بواسطة الباحث وقد اشتملت على (56) كفاية تعليمية فرعية لمعلمي الصفوف الأولية موزعة على سبعة كفايات تعليمية رئيسية هي: (التخطيط للتدريس، التمهيد للدرس، عرض الدرس، طرح الاسئلة، استخدام الوسائل، التفاعل وضبط الصف، التقويم).

الدراسة الاستطلاعية: للتحقق من قدرة الاستبانة علي جمع البيانات بدرجة عالية من الصدق أجرى عليها الباحث دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (40) فرداً من مجتمع البحث بغرض التأكد من صدقها وثباتها إحصائياً، وقد توصل إلى النتائج التالية:

أولاً: صدق الاستبانة:

1/ صدق البناء (الاتساق الداخلي): وجد الباحث أن كل بنود الاستبانة ككل ومحاورها السبعة: (التخطيط للتدريس، التمهيد للدرس، عرض الدرس، طرح الاسئلة، استخدام الوسائل، التفاعل وضبط الصف، التقويم) تتمتع بمعاملات ارتباط عالية ومقبولة حيث انحصرت بين (431. - 924)، الأمر الذي يجعل الباحث يقوم باعتماد جميع البنود لكافة المحاور.

2/ الصدق الذاتي: استخرج الباحث الصدق الذاتي وهو ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا للاستبانة ككل ولمحاورها السبعة وقد جاءت كل المعاملات مرتفعة بدرجة تجعلها مقبولة حيث انحصرت بين (934. - 982)، مما يدل على الصدق الذاتي للاستبانة، وبالتالي صلاحيتها للاستخدام.

3/ الصدق التكويني: ويقصد به ارتباط محاور الاستبانة السبعة ببعضها البعض وبدرجتها الكلية، وقد تبين أن كافة الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01). حيث انحصرت قيمة معامل ارتباط بيرسون لها جميعاً بين (723. - 974) وكانت القيمة الاحتمالية لها جميعاً تساوي (00).

4/ الصدق التمييزي: يقصد به قدرة الاستبانة على التمييز بين طرفيها الأربعة الأعلى والأدنى، وهي قيم أعلى وأدنى من 27% وقد تبين أن الفروق بحسب اختبار (T) بين الطرفين دالة إحصائياً للاستبانة ككل ولمحاورها السبعة حيث جاءت قيم (T) محصورة بين (14.50 - 38.60) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (01). بقيم احتمالية (00) مما يدل على قدرة الاستبانة التمييزية.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

ثبات ألفا للاستبانة: قام الباحث باستخراج معامل ثبات ألفا للاستبانة ككل ولمحاورها السبعة، وقد جاءت كل المعاملات مرتفعة بدرجة تجعلها مقبولة حيث انحصرت بين (873. - 966)، مما يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية: استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون) لحساب معاملات الثبات، وقد جاءت قيم ثبات (سبيرمان - براون وجتمان) بالنسبة للاستبانة ككل ولمحاورها السبعة مرتفعة بدرجة تجعلها مقبولة حيث انحصرت معاملات الطريقتين بين (836. - 961)، مما يدل على ثبات الاستبانة. استخدمت الاستبانة في دراسة سابقة قام بها الباحث للتعرف علي الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية تنميتها أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.

المعالجات الإحصائية: قام الباحث بإجراء عدد من المعالجات الإحصائية للبيانات بغرض التوصل إلي نتائج دقيقة للدراسة، وقد تم اختيار الأساليب الإحصائية المحددة وفقاً لمقتضيات الدراسة حيث استخدم في ذلك البرنامج الإحصائي المعروف (SPSS) (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، حيث اختار من تلك الحزمة ما يلي:

1- النسب المئوية: وهي ناتج معادلة النسبة المئوية التقديرية: $(\text{المتوسط} - 1) \div \text{المدى} \times 100$

2- المتوسطات: لمعرفة النسب المئوية التقديرية.

3- اختبار (T) وحيد الطرف: تم استخدامه بغرض الكشف عن الفروق بين المجموعات الثنائية.

4- اختبار (T) ثنائي الطرف: تم استخدامه بغرض الكشف عن الفروق بين المجموعات الثنائية.

5- اختبار أنوفا (ANOVA ONE WAY): للكشف عن الفروق بين المجموعات المتعددة.

6- اختبار (شيفيه) البعدي: للكشف عن اتجاه الفروق التي تم التعرف عليها باختبار انوفا.

تحليل وتفسير النتائج:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع.

جدول (2) نتيجة اختبار (T) لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة حسب متغير النوع								
البعد أو المحور	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التخطيط للتدريس	الذكور	62	47.12	15.14	122	.74	.45	الفروق غير دالة
	الاناث	62	45.04	15.98				
التمهيد للدرس	الذكور	62	14.38	5.25		.80	.42	الفروق غير دالة
	الاناث	62	13.59	5.65				
عرض الدرس	الذكور	62	36.37	12.12		1.33	.18	الفروق غير دالة
	الاناث	62	33.22	14.08				
طرح الاسئلة	الذكور	62	27.82	10.98		.80	.42	الفروق غير دالة
	الاناث	62	26.11	12.74				
استخدام الوسائل	الذكور	62	25.46	8.38		1.34	.18	الفروق غير دالة
	الاناث	62	23.12	10.769				
التفاعل والضبط	الذكور	62	36.45	12.21		1.31	.19	الفروق غير دالة
	الاناث	62	33.33	14.10				
التقويم	الذكور	62	14.17	5.43		.016	.98	الفروق غير دالة
	الاناث	62	14.16	5.57				
الدرجة الكلية	الذكور	62	201.80	65.95		.29	.29	الفروق غير دالة
	الاناث	62	188.61	74.135				

بالنظر إلى الجدول (2) أعلاه والذي يوضح الفروق بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء والتي تعزى لمتغير النوع، نلاحظ أن القيم الاحتمالية لاختبار (T) لدلالة الفروق لكل الأبعاد والدرجة الكلية، بلغت قيمها الاحتمالية فيها على التوالي (45،،42،،18،،42،،19،،98،،29)، وهي قيم كلها (<) أدنى مستوى دلالة (.05)، لذا فالفروق غير دالة إحصائية، وبذلك تصبح النتيجة: (لا توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء تعزى لمتغير النوع).

تشير هذه النتيجة إلي أن احتياجات معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم لا تختلف بين فئتي الذكور والاناث، ويعزي الباحث ذلك إلي تشابه ظروف العمل وقبلها فترة الاعداد قبل الالتحاق بالعمل فالفئتين تتاح لهما نفس فرص الاعداد بل يتخرجوا في نفس البرنامج الإعدادي لذا من الطبيعي أن تكون احتياجاتهما التدريبية أثناء الخدمة متشابهة.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير العمر.

جدول (3) نتيجة اختبار (T) لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة حسب متغير العمر

البعد أو المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	4316.414	2	2158.207	10.27	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	25409.611	121	209.997			
	المجموع	29726.024	123				
التمهيد للدرس	بين المجموعات	380.145	2	190.072	7.01	.001	الفروق دالة
	داخل المجموعات	3276.847	121	27.081			
	المجموع	3656.992	123				
عرض الدرس	بين المجموعات	1974.958	2	987.479	6.15	.003	الفروق دالة
	داخل المجموعات	19403.002	121	160.355			
	المجموع	21377.960	123				
طرح الاسئلة	بين المجموعات	2009.081	2	1004.540	7.91	.001	الفروق دالة
	داخل المجموعات	15356.790	121	126.916			
	المجموع	17365.871	123				
استخدام الوسائل	بين المجموعات	980.401	2	490.201	5.62	.005	الفروق دالة
	داخل المجموعات	10551.558	121	87.203			
	المجموع	11531.960	123				
التقويم	بين المجموعات	2459.987	2	1229.993	7.80	.001	الفروق دالة
	داخل المجموعات	19077.651	121	157.667			
	المجموع	21537.637	123				
التفاعل والضبط	بين المجموعات	331.369	2	165.685	5.95	.003	الفروق دالة
	داخل المجموعات	3364.075	121	27.802			
	المجموع	3695.444	123				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	74170.657	2	37085.328	8.43	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	531811.892	121	4395.140			
	المجموع	605982.548	123				

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يتضمن الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة والتي تعزى لمتغير العمر نلاحظ أن الفروق حسب اختبار (أنوفا) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05) حيث بلغت قيم (F) الاحتمالية لها جميعاً ما بين (005)، (003)، (001)، (000) وجميعها (>05) ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي، وكانت النتيجة كما يلي:

أن الفروق بين مجموعة عمر (20 - 30) سنة من جهة ومجموعتي عمر (30 - 40) سنة و عمر أكثر من 40 سنة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05). فما دونها، بينما الفروق بين المجموعتين في عمر (30 - 40) سنة وعمر (أكثر من 40) سنة

غير دالة إحصائياً عند أدنى مستوى دلالة (0.05). على هذا فإن النتيجة هي: (توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الأولية بمدينة حائل تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية '20-30' سنة في مقابل باقي المجموعات). تشير هذه النتيجة إلى أن معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل الذين تتراوح أعمارهم بين (20-30) سنة هم الأكثر احتياجاً لتنمية كفاياتهم التعليمية من وجهة نظرهم بالمقارنة مع الفئات الأخرى التي تكبرهم سناً، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة هي الأقل خبرة وتجربة وأنها حديثة عهد بالوظيفة والعمل بمهنة التدريس بالرغم من حداثة تخرجهم في كليات التربية إلا أنهم يواجهون عند الممارسة العملية باحتياجهم لتنمية العديد من الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمي الصفوف الأولية، ولا يعني ذلك عدم اكتسابها في فترة الإعداد ولكن الممارسة العملية تجعل الرؤية أوضح للاحتياجات التدريبية. فالتدريب أثناء الخدمة للمعلم يلعب دوراً مهماً في ترقية أدائه، " ويرى آخرون في أن أهمية التدريب تكمن في كونه نشاطاً مستمراً يزود المعلمين بالخبرات والاتجاهات والمهارات التي تمكنهم من تطوير كفاياتهم المهنية وتزويد كفاياتهم الانتاجية مما ينعكس إيجاباً على تعليم الطلاب وتحصيلهم". (جودت عزت، 2001، 204)، أما الفئتين الأخرين من معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية وكما أشارت النتيجة فإن احتياجاتهم التدريبية أثناء الخدمة جاءت متقاربة ولم تكن هناك فروق دالة بينهما، وإن كانت لديهم احتياجاتهم التدريبية إلا أنها تختلف في درجتها عن احتياجات الفئة (20-30).

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤهل الأكاديمي.

جدول (4): يوضح نتيجة اختبار (T) لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة حسب متغير نوع المؤهل

البعد أو المحور	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التخطيط للتدريس	تربوي	111	44.30	15.62	122	-3.11	.003	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	53.91	12.77				
التمهيد للدرس	تربوي	111	13.41	5.60		-3.14	.003	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	16.52	3.91				
عرض الدرس	تربوي	111	33.25	13.09		-3.03	.004	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	41.56	11.53				
طرح الاسئلة	تربوي	111	25.54	11.76		-3.09	.004	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	33.21	10.47				
استخدام الوسائل	تربوي	111	23.11	9.70		-3.33	.002	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	29.47	7.87				
التفاعل والضبط	تربوي	111	33.56	13.34		-2.67	.011	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	40.73	11.20				
التقويم	تربوي	111	13.53	5.52		-3.20	.003	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	16.95	4.39				
الدرجة الكلية	تربوي	111	186.74	69.85		-3.19	.003	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	13	232.39	59.88				

بالنظر إلى الجدول أعلاه والذي يوضح الفروق في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية التي تعزى لمتغير نوع المؤهل (تربوي/غير تربوي)، نلاحظ أن القيم الاحتمالية لاختبار (T) لفروق كافة الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً حيث بلغت القيم الاحتمالية لها على التوالي (0.003، 0.003، 0.004، 0.004، 0.002، 0.011، 0.003، 0.003) وهي قيم دالة عند

أدنى مستوى دلالة (05) فما دونها، حيث جاءت كل القيم الاحتمالية (> 0.05)، كما نلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية أنها جميعاً لصالح متوسط غير التربوي، وبذلك تصبح النتيجة: (توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير نوع المؤهل لصالح غير التربوي).

تشير هذه النتيجة إلى أن معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً غير تربوي هم الأكثر حاجة لتنمية كفاياتهم التعليمية عن طريق التدريب أثناء الخدمة مقارنة بخريجي كليات التربية الذين يتم إعدادهم تربوياً ومهنيّاً للعمل بمهنة التعليم، ويعزز الباحث هذه النتيجة لاستشعار المعلمين غير التربويين للحاجة الماسة لتنمية كفاياتهم التعليمية التي تمكنهم من أداء واجباتهم تجاه تلاميذهم علي الوجه الأكمل في ظل المتغيرات المتلاحقة التي تفرض عليهم مواكبتها لا سيما لتلاميذ الصفوف الأولية.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير درجة المؤهل الأكاديمي.

جدول (5) نتيجة اختبار (T) لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة حسب متغير درجة المؤهل								
البعد أو المحور	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التخطيط للتدريس	فوق بكالوريوس	65	41.71	16.88	122	-3.32	.001	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	50.60	12.64				
التمهيد للدرس	فوق بكالوريوس	65	12.84	5.86		-2.44	.016	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	15.18	4.75				
عرض الدرس	فوق بكالوريوس	65	32.19	13.79		-2.28	.024	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	37.49	12.04				
طرح الاسئلة	فوق بكالوريوس	65	24.25	11.70		-2.64	.009	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	29.77	11.49				
استخدام الوسائل	فوق بكالوريوس	65	21.63	9.96		-3.23	.002	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	27.04	8.62				
التفاعل والضبط	فوق بكالوريوس	65	31.96	13.92		-2.56	.012	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	37.91	11.84				
التقويم	فوق بكالوريوس	65	12.82	5.57		-2.85	.005	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	15.55	5.06				
الدرجة الكلية	فوق بكالوريوس	65	177.42	73.75		-2.96	.004	الفروق دالة لصالح البكالوريوس
	بكالوريوس	68	213.57	61.67				

بالنظر إلى الجدول أعلاه والذي يوضح الفروق بين أفراد العينة من معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل التي تعزى لمتغير درجة المؤهل (بكالوريوس / فوق بكالوريوس)، نلاحظ أن القيم الاحتمالية لاختبار (T) لفروق كافة الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً حيث بلغت القيم الاحتمالية لها على التوالي (004، 005، 005، 012، 002، 009، 024، 016، 001) وهي قيم دالة عند أدنى مستوى دلالة (05) فما دونها، حيث جاءت كل القيم الاحتمالية (> 0.05)، كما نلاحظ من خلال المتوسطات

الحسابية أنها جميعاً لصالح متوسط البكالوريوس، وبذلك تصبح النتيجة: (توجد فروق دالة إحصائية في حاجة معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير درجة المؤهل لصالح حملة بكالوريوس).

تشير هذه النتيجة إلى أن معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً بدرجة البكالوريوس الأكثر احتياجاً للتدريب أثناء الخدمة لتنمية كفاياتهم التعليمية بالمقارنة بزملائهم الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً أعلى من درجة البكالوريوس (فوق الجامعي)، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً أعلى من درجة البكالوريوس حصلوا على دبلوم التربية وبعضهم حصل على درجات علمية أعلى في التربية وذلك أثناء عملهم بالتدريس الأمر الذي أتاح لهم فرص تنمية كفاياتهم التعليمية، أما الفئة التي تحمل درجة البكالوريوس في التربية جميعهم غير متخصصين في تدريس الصفوف الأولية لحدوث هذا التخصص بكليات التربية بالملكة العربية السعودية ومنطقة حائل بصفة خاصة، وهم كذلك ليسوا جميعاً من خريجي كليات التربية فبعضهم يحمل مؤهلاً غير تربوي وقد بلغت نسبتهم (11%) من حجم عينة البحث، وهذه النتيجة مقروءة مع نتيجة الفرض الثالث تفسر حاجة معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل من حملة درجة البكالوريوس إلى تنمية كفاياتهم التعليمية عن طريق التدريب أثناء الخدمة بدرجة أكبر من زملائهم الذين يحملون مؤهلات أكاديمية أعلى من درجة البكالوريوس.

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لخبراتهم العملية في التدريس بالمرحلة الابتدائية.

جدول (6) نتيجة اختبار (T) لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة حسب متغير الخبرة بالتدريس في المرحلة الابتدائية

البعد أو المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	4987.638	2	2493.819	12.19	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	24738.386	121	204.449			
	المجموع	29726.024	123				
التمهيد للدرس	بين المجموعات	574.434	2	287.217	11.27	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	3082.557	121	25.476			
	المجموع	3656.992	123				
عرض الدرس	بين المجموعات	3652.228	2	1826.114	12.46	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	17725.732	121	146.494			
	المجموع	21377.960	123				
طرح الاسئلة	بين المجموعات	3320.693	2	1660.347	14.30	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	14045.178	121	116.076			
	المجموع	17365.871	123				
استخدام الوسائل	بين المجموعات	1956.294	2	978.147	12.36	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	9575.666	121	79.138			
	المجموع	11531.960	123				
التقويم	بين المجموعات	3274.718	2	1637.359	10.84	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	18262.919	121	150.933			
	المجموع	21537.637	123				

التفاعل والضبط	بين المجموعات	502.112	2	251.056	9.51	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	3193.332	121	26.391			
	المجموع	3695.444	123				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	112612.113	2	56306.057	13.80	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	493370.435	121	4077.442			
	المجموع	605982.548	123				

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يوضح الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس بالمرحلة الابتدائية، نلاحظ أن الفروق حسب اختبار (أنوفا) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث بلغت قيم (F) الاحتمالية لها جميعاً (0.000)، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي وكانت النتيجة كما يلي:

الفروق بين مجموعة ذوي الخبرة أقل من (5 سنوات) من جهة ومجموعتي ذوي الخبرة (5- 15 سنة) وذوي الخبرة (15 سنة فما فوق) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فما دونها، بينما الفروق بين مجموعتي الخبرة (5- 15 سنة) وذوي الخبرة (15 سنة فما فوق) غير دالة إحصائياً عند أدنى مستوى دلالة (0.05) على هذا فإن النتيجة هي: (توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية بالمرحلة الابتدائية لصالح ذوي الخبرة أقل من (5 سنوات) في مقابل باقي المجموعات).

تشير هذه النتيجة إلى أن معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات هم الأكثر حاجة لتنمية كفاياتهم التعليمية أثناء الخدمة مقارنة ببقية المعلمين ذوي الخبرات الأكبر في التدريس بالمرحلة الابتدائية، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرات القصيرة في العمل بالتدريس يحتاجون للعديد من الكفايات التعليمية وذلك لحدثهم في مجال التدريس، وأن كثيراً من الكفايات التعليمية يتم اكتسابها من خلال الاحتكاك بالواقع التربوي والتعليمي بالمدارس وانتقال الخبرات بين قدامي المعلمين والمعلمين الجدد، فالتخرج في كليات التربية لا يعني اكتمال البناء المعرفي والمهاري والقيمي للخريج والذي يمكنه من أداء دوره كمعلم، بل هو في حاجة مستمرة لتنمية كفاياته التعليمية بأشكالها المختلفة ويتم ذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة.

الفرض السادس: توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لخبراتهم العملية في التدريس بالصفوف الأولية.

جدول (7) يوضح نتيجة اختبار (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد العينة في احتياجهم للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالتدريس في الصفوف الأولية

البعد أو المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الاستدلال
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	4172.952	2	2086.476	9.88	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	25553.072	121	211.182			
	المجموع	29726.024	123				
التمهيد للدرس	بين المجموعات	512.817	2	256.409	9.86	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	3144.175	121	25.985			
	المجموع	3656.992	123				
عرض الدرس	بين المجموعات	3543.748	2	1771.874	12.02	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	17834.212	121	147.390			
	المجموع	21377.960	123				
طرح الاسئلة	بين المجموعات	2741.307	2	1370.653	11.34	.000	الفروق دالة

			120.864	121	14624.564	داخل المجموعات	
				123	17365.871	المجموع	
استخدام الوسائل	11.47	.000	919.193	2	1838.386	بين المجموعات	
			80.112	121	9693.573	داخل المجموعات	
				123	11531.960	المجموع	
التفاعل الصفي وضبط الصف	10.48	.000	1589.955	2	3179.910	بين المجموعات	
			151.717	121	18357.727	داخل المجموعات	
				123	21537.637	المجموع	
التقويم	13.93	.000	345.893	2	691.787	بين المجموعات	
			24.824	121	3003.657	داخل المجموعات	
				123	3695.444	المجموع	
الدرجة الكلية	12.48	.000	51828.693	2	103657.386	بين المجموعات	
			4151.448	121	502325.163	داخل المجموعات	
				123	605982.548	المجموع	

بالنظر إلى الجدول أعلاه والذي يتضمن الفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس بالصفوف الأولية بين أفراد العينة من معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة، نلاحظ أن الفروق حسب اختبار (أنوفا) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث بلغت قيم (F) الاحتمالية لها جميعاً (0.000)، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار (شيفيه) البعدي، وكانت النتيجة كما يلي: (توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية بالصفوف الأولية لذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات في مقابل باقي المجموعات).

تشير هذه النتيجة إلى أن حاجة معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل الذين نقل خبرتهم العملية بالتدريس في الصفوف الأولية عن 5 سنوات للتدريب أثناء الخدمة هي الأكبر من بين الفئات الأخرى من المعلمين حسب الخبرة بالتدريس في الصفوف الأولية، وهذه النتيجة مقروءة مع نتيجة الفرض الخامس والتي تؤكد أهمية الخبرة العملية بالتدريس في اكتساب الكفايات التعليمية المختلفة، لاسيما بالصفوف الأولية، تلك المرحلة الأكثر أهمية في مراحل التعليم الأخرى بصفة عامة والمرحلة الابتدائية بصفة خاصة حيث تستهدف الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى، وفيها يبدؤوا تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ويكتسبوا قيم وأخلاق مجتمعهم، وتبدأ شخصياتهم في التبلور عبر نظام تعليمي أكثر ضبطاً من مرحلة التعليم قبل المدرسة، لذا تحتاج لمعلم بمواصفات معينة يمتلك من الكفايات التعليمية ما يمكنه من القيام بدوره كمعلم الصفوف الأولية.

الفرض السابع: توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير التدريب أثناء الخدمة.

جدول (8) يوضح نتيجة اختبار (T) لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير التدريب أثناء الخدمة

البعد أو المحور	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التخطيط للتدريس	تدرب	76	45.85	16.79	122	-0.22	.82	الفروق غير دالة
	لم يتدرب	48	46.45	13.49				
التمهيد للدرس	تدرب	76	14.02	5.77		.09	.92	الفروق غير

دالة				4.96	13.93	48	لم يتدرب	
الفروق غير دالة	.52	.63		13.28	35.39	76	تدرب	عرض الدرس
الفروق غير دالة	.94	-.07		13.11	33.85	48	لم يتدرب	طرح الاسئلة
الفروق غير دالة	.79	-.26		12.07	26.90	76	تدرب	استخدام الوسائل
الفروق غير دالة	.81	-.23		11.70	27.06	48	لم يتدرب	التفاعل والضبط
الفروق غير دالة	.63	-.47		10.14	24.11	76	تدرب	التقويم
الفروق غير دالة	.96	-.05		8.99	24.58	48	لم يتدرب	الدرجة الكلية
				13.39	34.67	76	تدرب	
				13.10	35.25	48	لم يتدرب	
				5.71	13.98	76	تدرب	
				5.13	14.45	48	لم يتدرب	
				73.32	194.96	76	تدرب	
				65.68	195.60	48	لم يتدرب	

بالنظر إلى الجدول (8) أعلاه والذي يوضح الفروق في حاجة معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير التدريب أثناء الخدمة، نلاحظ أن القيم الاحتمالية لاختبار (T) لكل الفروق بكل الأبعاد، والدرجة الكلية بلغت قيمها الاحتمالية على التوالي (0.82، 0.92، 0.52، 0.94، 0.79، 0.81، 0.63، 0.96)، وهي قيم كلها أصغر من أدنى مستوى دلالة (0.05)، لذا تكون الفروق غير دالة إحصائياً، وبذلك تصبح النتيجة: (لا توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التدريب أثناء الخدمة).

تشير هذه النتيجة إلى أن معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة أو الذين لم يتلقوا أي دورات تدريبية أثناء الخدمة جميعهم أشاروا إلى حاجتهم لتنمية كفاياتهم التعليمية عن طريق التدريب أثناء الخدمة، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الأولية والذي يتم عبر دورات تدريبية قصيرة المدة في موضوعات متفرقة لم تغنهم عن الحاجة للتدريب أثناء الخدمة لتنمية كفاياتهم التعليمية من وجهة نظرهم.

ملخص النتائج:

خلص هذا البحث إلى مجموعة من النتائج التي جاءت كإجابات عن أسئلة البحث التي تفرعت من السؤال الرئيس وهو: ما العوامل المؤثرة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل من وجهة نظرهم؟ وتلخصت نتائج البحث فيما يلي:

تتأثر احتياجات معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهم بعوامل: (نوع ودرجة المؤهل الأكاديمي، والخبرة بالتدريس بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة والتدريس بالصفوف الأولية بصفة خاصة). كما خلص البحث إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغيري النوع والتدريب أثناء الخدمة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (20 - 30) سنة في مقابل باقي المجموعات.
- توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤهل لصالح غير التربوي.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير درجة المؤهل لصالح حملة بكالوريوس.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية بالمرحلة الابتدائية لصالح ذوي الخبرة أقل من (5 سنوات) في مقابل باقي المجموعات.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل في الحاجة للتدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية بالصفوف الأولية لذوي الخبرة الأقل من (5 سنوات) في مقابل باقي المجموعات.

توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي خلص إليها البحث يتقدم الباحث بالتوصيات التالية:
- تفعيل الشراكة بين كلية التربية بجامعة حائل وإدارة التعليم بمنطقة حائل في مجال التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الأولية.
- تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة القائمة والمنفذة بواسطة إدارة التعليم بمنطقة حائل.
- التوسع في برامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بالجامعات السعودية.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

- لأهمية موضوع البحث يقترح الباحث أن يقوم باحثين آخرين بإجراء مزيداً من البحوث لتغطية جوانب الموضوع المختلفة، مثل:
- تقويم كفايات التدريس لمعلمي الصفوف الأولية بمنطقة حائل.
- تصميم برامج تدريبية أثناء الخدمة لتنمية الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولية.
- تصميم برامج تدريبية أثناء الخدمة لتنمية الكفايات التعليمية لمشرفي الصفوف الأولية.

المراجع العربية:

- 1/ أحمد الخطيب وراح الخطيب (2006): الحقائق التدريبية، عالم الكتب الحديث، عمان.
- 2/ أحمد الخطيب (1989): منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريبية ونماذجها، مجلة التربية، العدد (89)، الرياض.
- 3/ الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل، إدارة شؤون المعلمين. المملكة العربية السعودية.
- 4/ جودت عزت عطوي (2001): الادارة التعليمية والاشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة، عمان.
- 5/ حورية المالكي (2003): التدريب التربوي وتنمية الموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم، الدوحة.
- 6/ رشدي أحمد طعيمة (2006): المعلم " كفاياته، إعداد، تدريبه "، ط (2)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 7/ زياد بركات (2010): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، ورقة علمية قدمت في المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان (تربية المعلم العربي وتأهيله - رؤى معاصرة) في الفترة بين 6- 9/4/2010.
- 8/ عبد الحكيم موسي (1997): التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة للنشر، المملكة العربية السعودية.
- 9/ عبد اللطيف الأسعد (1992): المساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية (الأسس العلمية والعملية)، معهد الادارة العامة، عمان.
- 10/ قاط بن علي العنزي (2009): الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- 11/ محمد عبد الفتاح ياغي (1986): التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- 12/ محمد محمد الحماحي (1999): التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي، ط(1)، مركز الكتاب، القاهرة.

- 13/ محمد هاشم فالوقي (1987): اتجاهات حديثة في التربية (مقالات في الفكر التربوي الجديد والتربية المستديمة)، الدار الجماهيرية، مصراته، ليبيا.
- 14/ نادية جمال الدين وآخرون (1992): مدخل إلى التربية ومهنة التعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 15/ نبيل داوود جبر (2002): تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 16/ وزارة التربية والتعليم (1416هـ)، وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- 17/ ويكيبيديا الموسوعة الحرة، (<http://ar.wikipedia.org>).

المراجع الأجنبية:

- 18- Sormunen, C & Chaiupa, M (2004): Perceived pre- service and In- service Technology Training Needs of Indian Business Teachers ERIC, CHNCE 5226280.
- 19 - Boice, M. (2005). "Teachers With Special Needs: Training For teachers of Adults With Learning Difficulties ". ERIC, CHNCE528581
- 20 - Cater V. Good (1973): Dictionary of Education 3rd ed New York: MC Graw Hill book company.
- 21- Caching , Marilyn (2000): The models of professional Development for Teacher: Factors Influencing Technology Implementation in Elementary Schools, The Louisiana State University, publication AAT 9979252 Number Dissertation , Fal citation and Abstract.
- 22- Clyton, T. (2006): "Educational - and Child-Psychology;". New York: Houghton Mifflin Company.

Colonial Aspects in Rudyard Kipling's *Kim*
Ass. Lec. Haider Mohammed Mezaal
College of Arts\ University of Al-Neelain\ Sudan
المظاهر الكولونيالية في رواية "كيم" للكاتب البريطاني رديارد كبلنك

م.م. حيدر محمد مزعل

طالب دكتوراه/ كلية الآداب/ جامعة النيلين/ السودان

mezaalhaider@gmail.com

الملخص

رديارد كبلنك وهو كاتب مناصر للاستعمار يعتقد المذهب الذي ينص على أن مهمة تثقيف وتنوير البشرية يمكن أدراكها من خلال اعتماد استراتيجية صارمة ضد أولئك الذين يقعون تحت نير الاستعباد. كما أنه يؤمن بقوة وبضرورة قيام المحتل البريطاني المتحضر بمهمة أطعام والأعتناء بالسكان المحليين القابعين تحت الاحتلال والذين هم همج ومتخلفين من وجهة نظر الكاتب. والشيء الذي يجعل هذه الحقيقة أكثر فظاعة هي أن العلاقة بين المحتل والسكان المحليين قائمة بشكل رئيسي على سوء المعاملة والاستغلال. وهذه هي الصورة الحقيقية التي يحاول رديارد كبلنك اخفائها في رواياته المكرسة للثناء على رجال الإمبراطورية البريطانية. أن الحقيقة الأهم في روايات الكاتب كبلنك هي ان عملاء الإمبراطورية يأتون بالمقام الأول كونهم يساعدون المملكة على فهم السكان وبناء علاقة أفضل معهم ولذلك يمكن اعتبار الرواية (كيم) خير مثال يوضح هذه التصور.

Abstract

Rudyard Kipling, the pro- colonial writer, embraces the doctrine that the task of enlightening and civilizing the humankind could be attained only by using a tough strategy against those under the subjugation. He strongly believes that the civilized British colonizers should look after and supply food for the colonized indigenes who are uncivilized and savage in his viewpoint. What makes this fact more terrible is that the relationship between the subjugators and the natives is primarily dependent on maltreatment and utilization. And, this is the real image that Kipling tries to conceal through his novels which are mostly dedicated to praise the men of Empire. The most important fact in his narratives is that the spy of Empire comes first because he assists the Kingdom to understand the locals and to constitute a better link with them, and therefore, *Kim* can be regarded as a good example to illustrate this conception.

Introduction

Kipling: A Pro- colonial Writer

Rudyard Kipling is an imperial writer who produced literary works like *Kim*, as well as huge collections of stories like *The Jungle Book*, *Myriad* poems and letters. In reading him, one explores the philosophy and nature of Empire. Critics consider Kipling a keen supporter of the British Raj and superiority. They assume that Kipling bears an ambivalent attitude towards India and hence reassess his approach, nostalgia and love for India which is the place of his childhood. In this duality, Kipling is paradoxical since he is an advocate of *The White Man's Burden* to civilize the natives, and in this way, he justifies the superiority of the British over the indigenes. This imperial tendency is plainly demonstrated in his long narrative *Kim* (1901) which is one of the best prose works that justifies the awful deeds of British Empire. The novel speaks about the Orient's lack of sense of time and discipline in which the Indianized Westerner, Kim, recreates his own consciousness of Indian life. As one goes through the novel in question, he finds that Kipling, consciously or unconsciously acts as an imperialist supporter. Imperialism was not just the practice of the British Empire's acts of colonization of other lands and people; imperialism was a philosophy that assumed the superiority of British civilization and therefore the moral responsibility to bring their enlightened ways to the uncivilized people of the world.

In Kipling's works and life, the British Empire presupposes a top responsibility which he passes on to his readers. It is a positive force in the sense that it ordered and unified his creativity, and a negative one to the extent that it limits his perspective. In life, he seems to think of his imperialism as analogous to the earlier Roman Empire on the basis that its purpose was to maintain stability, order, and peace amongst the heathen, to relieve famine, provide medical assistance, to eliminate slavery, to construct the physical and the psychological groundwork for 'civilization', and to protect the mother country. For him, his imperialism is very much like a safe house in a chaotic world. And when the Empire eventually dissolved, many awful events occurred as those massacres which marked the partition of India, for instance. Kipling's doctrine is that his imperialism is based on political, racial, moral, and religious beliefs attempted to instill a feeling of British superiority as being primarily a moral responsibility that had to be maintained, defended, and protected from rival world powers and rebels.

Kipling regards the British culture as superior to the cultures of the subjugated nations with a moral duty to enlighten and civilize the savage world. This view is due to a number of political, racial, moral, and religious beliefs Kipling adheres to. Nevertheless, Kipling's conception the British hegemony is now regarded as illogical and imperfect. Kipling thinks that the ruled should be familiar with their low race and admit to be governed. Also, he thinks that colonialism cannot damage the ruled society because the social order; hence it is a moral task to rule the orients from in his canon. Kipling's dogma is that his type of imperialism is based on political, racial, moral, and religious belief which attempts to implant a sense that the British civilization is by no means superior to that one of the ruled for it has a moral burden to preserve, defended and protect the Empire from the competing world powers and revolutionaries. In his introduction to the novel, Said says that Kipling desires to instill his "dominating viewpoint" (Said, 1941: 10) by conceiving English domination as normal, useful, and even fated. From this standpoint, it is impossible for Kipling to observe that colonialism is the main cause for originating all the massive transformations in India.

Colonial Aspects in Rudyard Kipling's Kim

The mixed culture Kipling experienced in his early childhood in India, and the years he spent in England led to his character which is divided by the Anglo-Indian community on one side and the Indian community on the other. For A. R. Sarath- Roy in his article 'Rudyard Kipling Seen through Hindu Eyes', Kipling is a basically a representative of the Occident and hence he is a supporter of colonial hegemony. He argues that, "The man as a man is an ingrate; the man as one of the conquering race is without chivalry and manliness when he ridicules a conquered nation" (1914: 271). But Kipling in his writings has no authority on India or the Indians simply because he is not biologically Indian or written in Hindi. The mere fact is that, "Kipling writes of the lives of his countrymen toiling under the parching sun, chafing under the discomforts of un-Europeanized and longing for the fogs of London and to be on the Greenhow Hill" (Sarath- Roy, 19014: 275).

Kipling always represents the Indian as an inferior person to an Englishman, whether that Englishman is a civilian of the Indian Civil Service, or a member of a low class. The reader cannot find conversations between natives in Hindi so he uses them as sources of data to compare; Kipling tends to make his indigenous and colonial characters alike use English language only. This fact can easily be traced in the ways a colonial author writes only to exaggerate the hardships and responsibilities of his fellow-countrymen working hard to build an empire. Writing to praise the colonial system through overstressing the ways wherein the colonizers face the dangers of climate, disease and intrigues to erect their empire is the top priority of the colonialist writer. Sarath- Roy continues to argue, "That Kipling has enhanced these dangers and hardships so abnormally is easy to understand... to be expected from so enthusiastic an imperialist" (Sarath- Roy, 1914: 278).

The colonial boy, who is both black and white, is aware of his nativity and colonial sense at the same time simply because he descends from an imperial origin. He is a Sahib, but participates in the

English cultural practices as well. This trait grants him the power to move between the two identities, cultures and communities but belong to neither.

As a colonialist and symbolic writer, Rudyard Kipling realizes that it is highly significant to utilize the Orient manifest the European desires. He, in fact, tends to study cultural distinctions between the colonizers and the colonized, and to show that the morals of the Occidentals are extremely effective on the part of the culture of the indigenes. Ashcroft et al, argues that *Kim*, “attempts to find syncretic solutions to the Manichean opposition of the colonizer and the colonized” (1995: 19). He goes on to argue that, “The symbolic text’s openness toward the Other is based on a greater awareness of potential identity and a heightened sense of the concrete socio-politico-cultural differences between self and Other”. (Ashcroft et al., 1995: 19) This signifies that Kipling allows his emotions and values as he develops socially in the foreign Indian society to express his assessment. In this sense, the novel can be read as a courageous attempt to overcome the barriers in socially dissimilar societies.

Colonial literature is the literary genre that studies all kinds of political injustice, cultural and racial hierarchies on which imperial hegemony is based. Accordingly, Kipling’s *Kim* is a colonial novel that perfectly illustrates this concept wherein the author shows his craft in varying degrees as he narrates the adventures of Kim to illustrate the British colonial supremacy.

Rudyard Kipling succeeds in introducing Kim as an oriental character who tries to overcome the barriers of racial differences. Ashcroft et al., argue that Kipling is able to achieve when he lets, “the emotions and values instilled in him during his social formation in an alien culture to inform his appraisals of the Other” (Ashcroft, et al., 1995: 22). In shedding some light on Kim’s religious views, the reader can see that they depend on oriental religions. A reader can also notice that he is a disciple of Lama who knows very little about Christianity. This clearly indicates that Kim, the protagonist of the novel, has a religiously- oriented bias. The author indirectly inspects Kim’s religious views by giving him the opportunity to ponder over his religious faith; he seems that he is totally distracted as he stops to wonder, “Who am I? Mussulman, Hindu, Jain, or Buddhist? That is hard knot.” (Kipling, 1901: 29). This indicates that he and most of the Orientals suffer because they do not carry a fixed identity due to the strong political and cultural effect of British hegemony.

As a colonial narrative, Kipling’s *Kim* has always proved to be a problem for the readers especially when they come to resolve the issue of Kim’s loyalty with the English authorities because they are unable to figure out whether Kipling regrets Kim’s involvement with the British or he sees it as an action that the hero likes to do. Edmund Wilson answers this question by claiming that, “the ending [of the novel] is a moral, artistic, and political failure, in which Kipling could not face the possibility of Kim proving disloyal to the British” (Ashcroft, et al., 2002: 175). Ashcroft, et al., continue the argument about the issue of Kim’s double loyalties saying, “According to Wilson, the crisis of loyalties invoked by Kim’s association with the Lama and his collaboration with the English is inadequately represented by Kipling. [He claims that] the conflict ‘comes to nothing’ and that ‘the two forces never really engage’ (2002: 29).

Kim introduces an example of a person who is characterized by a changeable nature because of imperial ideology and rule. He is a gifted spy who is skilled in disguising as a Muslim by wearing a Muslim dress and as a Hindu by putting on a Hindu one to explore Indian religions and cultures. Kim ability to change costumes that match every situation gives the chance to enter various social fields of Indian society. Kim is born and brought up in a local Indian community s enables him to make friends with the indigenes and this explains why, “he lived in a life wild as that of the Arabian Nights” (Kipling, 1901: 3). As a result, he is ready to accomplish his responsibilities as a colonial agent on the ground that he is aware of Indian culture and whereabouts as well as he can deal with local traditions, sayings, and dialects. He takes full advantage of his close relationships with both races to uncover a profound, alien world that does not seem enough clear to the colonizers and the readers of colonial literature.

Kipling, through the presentation of Kim's character as the prominent figure in the narrative, desires to show that there are mixed elements of British ruler with those of ruled Indians in terms of symbols. Kipling, here, believes in the necessity of the ruler - ruled relationship between the Indians and the British through illustrating that the question of Kim's different aspects of identity is very complicated, and this is why a paradoxical situation arises in the novel on the grounds that Kim is brought up in the native environment; yet he is very unhappy as a captive within a British military unit due to the strangeness of the surroundings as well as the reason of the European's treatment. This very well explains why Kim is proud of European decency for if he does not have European parents, he will not suffer from the exclusion of the European treatment.

Now, this becomes quite evident that the Occident colonizing origin has a clear prominent impact on Kipling's writings in the sense that the East is multicultural and cosmopolitan whereas the West is bicultural. This viewpoint resulted from Kipling's Western decency can be very much applied to his novel *Kim* to an extent that he embarks on describing his characters from a western point of view and from a western society though they are indigenes. Some scholars find out that this is an imperial-biased outlook in Kipling's *Kim* pointing to the fact that Indians do not find the identity of Kipling's characters as truly Indian. Kim and Hurree try to solve the problem of their double identity in the same way as the Europeans because both of them hold the author's ideas. Achis Nandy tries to clarify the intellectual world of Kipling in these words, "This other Orient was... beyond the dreary middle-class horizons of Kipling and his English contemporaries. They forced themselves and every bicultural Westerner to make his choice" (Nandy, 1999: 72).

Due to the fact that he biologically descends from British origin, Kipling is unquestionably a spokesman of the colonial system in India at that particular era. Therefore, he provides his readers with a picture of the prevailing opinions and prejudices that the Europeans had, and, as a result, prevented them from being interested in the Oriental views. Patrick Williams points to the frequent occurrence of stereotypes in the colonial literature and underlines them as "the principal mechanism in ideologies of discrimination and domination at work in colonialism" (Patrick, 481). This is pretty much factual, but it is more than that. It reveals the gap between the intellectual worlds of the Europeans and the natives and it was very improbable for an individual to escape completely from the attitudes and prejudices of the society he or she had grown up in. To sum up, Kim, for modern readers, is not a source of knowledge of the Indians but of the European thinking and a search for identity in a foreign country. This indicates that there are two components merged in Kim's character: Kipling's praise of Indian culture and his contentment that the British are the rightful rulers of the natives.

Another oriental figure that Kipling uses to express his colonial bias is the Lama. Kipling has the tendency to introduce the Lama as the most positive and enjoyable figure in the entire book simply because of his knowledge of the oriental religion, his respect for all living creatures as well as his love for children. These traits give him a feature of humanity that reduces the distance between the Lama as an oriental scholar and the European reader, especially the reader of the nineteenth century. It is also the character that embodies contemporary European views of a native still unspoiled by the European influences. Here, the character of the Lama is unique in the novel because he is the only protagonist among the other natives who is not exploited or used by the European colonizers. For Kipling, ethnicity is very important, therefore the Lama as an oriental fits into his world as somebody who should be ruled by the British, and his character is shaped according to this conception. The Lama accepts the progress brought by the British as this is observed in the scene when he travels on the train. Kipling indirectly explains to the reader that the Lama is an excellent scholar. He is a naive native who is not used to the advantages of civilization which would make his life easier. He has little knowledge of the railway, and has to be assisted by Kim because he knows how to buy a ticket. Kipling's scenes sometimes look simplified but there is racism hidden in the instances of harmony between the British and the Indians.

Though the Lama is portrayed as a positive native character; yet, he still may be seen as a stereotype, exactly like all the other indigent characters in the novel. Kipling portrays the Lama as a helpless character in a foreign part of India that he almost starves. The Author of *Kim* divides his characters according to the ethnicity, the natives are predisposed to belong to the culture inherited from the people of their ethnic nation and in this social environment, their positive features appear. Kipling concentrates on the Lama's dignity because he is related to the native culture and religion. He is most respected in the villages that he and Kim visit, but whenever he finds himself in the European surroundings or in relation to the British, he turns to be a dependent character comparable to a child. Kipling also presented the Lama as somebody extremely impractical, living outside the real world and not being able to understand the political events that happen around him. In his meeting with a native British soldier, it is the soldier who is dominant, the Lama shows all his ignorance of the different culture and politics and their dialogue is ridiculous because the necessary common knowledge to produce a dialogue is almost missing, so their communication is poor. It is exactly this type of dialogue that resembles a speech of a parent talking to a child. Another feature that Kipling identifies about the Lama is that he depicts him as an expert on religion, but in the more practical situations he behaves like a child that needs the European parent to help him. This indicates that The Lama is a native and the natives have, according to Kipling, the right to be ruled by the British, who are predisposed to this task. Hilton Brown expresses the same opinion. He argues that, according to Kipling, "the Real Indians, for all their excellence of heart, were in many ways backward and inefficient; if the Sahibs did not control their interests and spur them to higher achievement, who would?" (Brown, 1945: 59).

In *Kim*, Kipling shows his fondness for the native culture to its highest degree. But it is also a novel that enables the readers to see the boundaries between Kipling's pure admiration of the natives and his position as a representation of a British ruler. And, this is why he is very often criticized by adversaries of colonialism. The character of the Lama is definitely among the most amusing ones which displays Kipling's respect. Yet, he is a native and therefore ceases to be nothing but a subject to the British rule. For this reason the Lama, in Kipling's ethnic code system, is not an example of perfect racial equality. He is, then, no match the British hegemony.

On the whole, Kipling believes in the existence of a special law concerning the relationship between the British and the natives because, for him, the British should be the rulers and the natives have the right only to be ruled by the British. This law is available in Kipling's characters and it is not applied accidentally for it helps to create a world where each character assumes his or her place according to the ethnicity and other given characteristics. Therefore, it becomes apparent that Kipling's characters cannot choose their path. The other influence on the presentation of the characters is the author's genuine love for the Indian culture, as Nandy puts it, "the other voice of Kipling" (Nandy, 199: 70).

Various critics of colonialism highlight the negative influence of colonial thinking on Kipling's works and stereotypic characters appearing in his narratives. Yet, it would be misleading to see his literature only from this point of view. Kipling manipulates Kim as a tool to introduce the native culture of India and this is quite evident when he sums up this attitude in his statement that his home is "this great and beautiful land" [crowded with Indians] his people" (Kipling, 1901:182).

Kipling uses his talent very skillfully to make his novel without a centre plot with the aim at propagating for India and its people. Of course emphasis is laid on Kim more than the other characters for one simple reason: to celebrate India. This should not be taken to mean that the remaining other characters do not have their own importance, but all of this happens within the frame of the Indian country. Kipling, via introducing Kim while in search of his identity, is connected with the reader. He is in the process of a mission to discover the natives' characteristics as he understands them. Here, the author wants to convey a message that the beauty of India does not exclusively consist of extraordinary events or personalities, but it is embodied in the lives of common people, too. Kipling is such a gifted writer that he is capable of sympathizing and appreciating the natives' way of life. He believes that

everyday tasks no matter how ordinary they are as activities worth to be noticed with curiosity. Also, he can understand how the Indian locals feel when they accomplish their duties.

Childs, in his book *Modernism and the Post-Colonial Literature and Empire*, argues that “Kim is not a novel about merging British and Indian identities, but about fixing colonial ones through supporting one identity over the other” (50). This fact is verified in Kim’s utterance as he concludes that, “One must never forget that one is a Sahib, and that some day, when examinations are passed, one will command natives” (Kipling, 1901: 168). As the story proceeds, the readers can see that the minor characters contribute to a great deal to provide a clear overall picture of India. These characters are necessary for the elaboration of the domestic picture of India, even though they are not constructed well from the psychological point of view. They display aspects of life different from the search for identity; Kipling introduced them to focus on the magnificence and beauty of everyday experience of the Indian people. As C. S. Lewis claims,

with a few exceptions, imaginative literature in the eighteenth and nineteenth centuries had quietly omitted, or at least thrust into the background, the sort of thing which, in fact, occupies most of the waking hours of most men. [...] It was Kipling who first reclaimed for literature this enormous territory. (Lewis, 1947: 772)

Kipling thus successfully catches this everyday ordinary activity. The seemingly unimportant usual activities and dialogues of individuals can show the picture of India and the Indian life. When Kim speaks about himself, he at the same time characterizes the whole country. He declares that his home is the great and beautiful land of India. It was his home, but it was also the home of many more people represented by the minor characters. Kim makes this concept unquestionably obvious in his statement as he argues that his home is “this great and beautiful land [crowded with Indians] his people” (Kipling, *Kim* 182).

Kipling describes the world of the native India, but he also formulates its relations to the world of colonizers at the same time. He gives an image of an Indian city which supports the idea of distance between the civil servants and the native community. In *Kim*, the reader can notice a gap between the natives and the European officials. As a colonialist, Kipling admires the work of civil servants who bring European inventions and progress to the local indigenes, but he also points to the mistakes they make. Carrington, in *Rudyard Kipling: His Life and Work*, argues that, “the Native-Born is an appeal from the colonial born overseas for a little understanding on the part of his English brother” (1955: 259). This attitude can be found in *Kim* as well, especially when Kipling presents a scene in which Sahibs, the British colonizers, who are ignorant of Hindi, unintentionally offend the native Kim. It is a well-known presupposition that knowledge of a language consists of two parts: the first part is the knowledge of the grammar and vocabulary whereas the second one is that of the culture of the natives in connection with the appropriate usage of the language. The second part of this knowledge is challenging for a number of Europeans to acquire because they learn the language of the natives from books only. The Whites are uninterested in forming any social interaction with the indigenes for they believe that they are superior to the Indian natives. In the character of Kim, Kipling describes India as a mixture of old customs and traditional lifestyles of the native castes with the modern inventions and progress that are brought to the country by the British. Nevertheless, these two parts of everyday life of the natives are unmixed, or remain divided in an outstanding way. To illustrate this, Kipling mentions a contemporary and often repeated event when the natives are irritated by the conductor on a train, who wants to punch what they believe to be magic tickets. Kipling continues to prove that he is a true colonial agent by defending the British colonizers and justifying their ways of enlightening the ignorant Indians. This is done in the novel by attempting to show the character of Colonel Creighton, who embodies this contemporary belief in the British task to civilize the other nations and declares that there is no bigger sin than ignorance. He is portrayed as an ethnographer with respect to the native culture and knowledge of it and who believes that Sahibs should not look on the natives with contempt.

Kipling introduces India in two principle ways, firstly as a country of fascination, wonder and pleasure to please his colonial readers who want to know some facts about this strange place. And secondly, he wants to confirm to the same type of readers via projecting India as 'dark', 'wicked' and 'crooked', "of the validity of the British civilizing mission in the subcontinent" (Acheraïou, 2008: 74). In this case, Kipling indicates India's backwardness, and implicitly refers to the legitimacy of the colonialists' mission to civilize the savage Indians. In addition he points out the cultural and ethnic distinctions between the Orientals and Occidents. From the very outset, Kipling shows that there is some sort of close relationship between Kim and the local indigenes though he sometimes stresses the fact that they both have separate origins. He does this by means of repeating the fact that Kim white for the sake of assuring the reader that the hero of the narrative did not belong to the low race of the Indian natives.

Kim simply propagates imperialism by referring to the fact that the colonizers are incapable of telling the natives' stories or even have the desire to consider the everyday social issues and problems of the indigenes. They are only good at ridiculing directly or indirectly the local people's barbarism, darkness and backwardness. This image that the colonialists bear against the colonized prevents any attempt of attaining any form of sociable contact and finally leads to marginalize the natives. The colonialists exercise the authoritative power to govern the indigenous lives through a variety of ways, and language is one them. They authorize only the colonial English in everyday discourse by use of which Kim has to imitate the colonizers' language as he conveys his information of the Indian life. Acheraïou comments on this fact by saying that, "This mimetism renders the colonial agents' identities tautological and condemns their narratives of Otherness to repetition and stereotype" (2008: 76)

Generally, the novel examines the issue of colonialism through a number of characters, such as Kim, to give the concept of Britishness a new form. For one reason, the author wants to demonstrate that a British citizen is tied to cultural values which are different from the traditional ones that he or she celebrated in the British Isles. Kim tries to define his bond to the world of the British colonizers and the native population. This is where Kipling's opinions of the relationship between the native population and the British are most noticeable. The reason for that is that he believes that the British were the rightful rulers of India and the Indians should receive the benefits of civilization from them. In Kim's image of the Whites, there are strong elements of a ruler and a soldier. Kim is also a victim of the ruler's arrogance to the natives whose double identity is depicted from the standpoint of Kipling who is an educated British colonialist.

The novel, therefore, does not offer a study of the native population of India living in the period under the British colonial rule, but rather a picture of them created by the colonizers. This picture corresponds to Kipling's ideas that are formed in the environment of colonial power of the nineteenth century. To assert this fact, Hilton Brown argues that "he painted not the thing as he saw it, but the thing as he thought it should have been" (Brown, 1945: 66).

Conclusion

In the end, comes to conclude that Kipling remains a spokesman for colonialism; he propagates the colonization of other indigenes' lands justifying that it is the white man's burden to civilize and enlighten the savage inhabitants who are, in his colonial perception, inferior to his English people. In *Kim*, it is obvious that Kipling does not regard colonialism as any type of disorder, exploitation, or even suppression of the Orientals, but as a way to economically develop and socially civilize India. Kipling further justifies this presupposition by using a number of characters for the sake of recommending and supporting the British hegemony. the study deduces that Kipling has a British colonial bias on the basis that he knows a number of Indian languages and is able to use many accents.

Bibliography

- Acheraïou, Amar. *Rethinking Postcolonialism: New York: Colonialist Discourse in Modern Literatures and the Legacy of Classical Writers*. Macmillan Palgrave, 2008. Print.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Post- Colonial Studies Reader*. London & New York: Routledge, 1995. Print.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Empire Writes Back: Theory and practice in post- colonial literatures*. 2nd ed. New York & London: Routledge, 2002. Print.
- Brown, Hilton. *Rudyard Kipling: A New Appreciation*. London: Hamish Hamilton, 1945. Print.
- Carrington, Charles. *Rudyard Kipling: His Life and Work*. London: Macmillan, 1955.
- Childs, Peter. *Modernism and the Post-Colonial Literature and Empire: 1885-1930*. London: Continuum Publishing Group, 2007. Print.
- Kipling, Rudyard. *Kim*. London: Macmillan & Co. Ltd., 1946. Print.
- Lewis, C. S. *Collected Articles and Essays: "Kipling's World"*, 1948.
- Nandy, Achis. *The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self under Colonialism*. Delhi: Oxford University Press, 1999. Print.
- Patrick. *Kim and Orientalism. Colonial Discourse and Postcolonial Theory*.
- Said, Edward. *Orientalism*. London: Penguin Group, 1977. Print.
- Said, Edward. *Rudyard Kipling: Kim*. Burwash Edition. Penguin Books, 1941.
- Sarath- Roy, A. R. "Rudyard Kipling Seen Through Hindu Eyes". JSTOR 199.699 (1914): 271-281. Web. 23 Aug. 2016.
- Wilson. *The Kipling that Nobody Read, Kipling's Mind and Art*.

المشرق الاسلامي في إنشاء خلافة الامام علي (عليه السلام)

استقراء في نصوص متفرقة

أ.د. حسين داخل البهادلي

عميد كلية الاداب الجامعة العراقية

**The Islamic East During the Caliphate of Al-Imam Ali
(Peace Be Upon Him): Studying Different Texts**

Prof. Dr. Husain Dakhil Al-Bahadili

The Dean of the Arts of Iraqi University

hasan302004@yahoo.com

Abstract

The paper is titled: "The Islamic Mashriq during the Era of Caliphate of Imam Ali (A.S.): Exploring Different Texts" The current paper sheds a light on a subject that was not dealt with before as a result of lack historical references in providing information that help researchers and those who study in the field in question in unveiling the hidden dangerous events that accompanied the Caliphate of Imam Ali Bin Abi Talib (A.S.). Besides, this includes the Mashriq front as well as the rarity of information which describe the situations and the events accompanied to them. Moreover, the paper concerned is featured by collecting the scattered pieces of information from sundries of references, organizing them and arranging them in its historical context.

الملخص

تسلط الضوء على دراسة لم يسبق البحث فيها، لفقر المضان التاريخية في توفير المعلومات التي تعين الباحثين والدارسين في الكشف عن خفايا الأحداث الخطيرة التي رافقت خلافة الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) ومنها جبهة المشرق، فضلاً عن ندرة المعلومة التي تصف تلك الأوضاع وما رافقها من أحداث، وتبرز أهمية هذه الدراسة في جمع ما تفرق من معلومات من أشتات تلك المضان، وتنظيمها وترتيبها في سياقها التاريخي.

ظل تدوين أخبار الفتوح العربية الاسلامية التي اندلعت بعد القضاء على حركات المرتدين في شبه الجزيرة العربية، يتسع لمساحات زمنية تمتد لقرون بعيدة عن تواريخ حدوثها، ولعل مرد ذلك يعود الى أن الفتوح قد أسهمت الى حد كبير في اتساع الدولة العربية الاسلامية شرقاً وغرباً، وما نتج عنها من نشر الدين الاسلامي واللغة العربية في المدن والاقاليم التي وصلتها، فضلاً عن رفع المستوى الاقتصادي للرعية عامة، وقد تمخض ذلك عن ظهور مؤلفات حملت عنوانات مستقلة في الفتوح، غير أن ما يؤسف له حقاً ضياع جُلّها أو فقدانها، ولم يصل منها الى القليل جداً، الى جانب بعض النقول أو الاشارات المبثوثة في تضاعيف مؤلفات أخرى سلمت من عاديّات الزمان، وليس من الصعب أن يتحقق القارئ أو الدارس من الرأي المذكور آنفاً اذا توقف عند معاجم المؤلفين وفهارسهم، اذ يجد عدداً من مؤلفات الفتوح بعناوين مباشرة ومستقلة كدليل موضوعي لا يقبل الشك^(١).

إن نظرة فاحصة في إحياءات عنوانات مؤلفات الفتوح، تؤثر الى أن مؤلفيها قد خاضوا في تفاصيل الفتوح سواء التي تتعلق بالأبعاد المكانية الخاصة بالمدن أو الاقاليم^(٢)، أو الزمانية التي تتعلق بجهود الخلفاء أو الامراء أو القادة^(٣)، أو التي عنت بأخبار

(١) ينظر: ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن أبي يعقوب الوراق البغدادي (ت بعد سنة ٣٩٠هـ/٩٩٩م): الفهرست، تحقيق، يوسف علي الطويل، دار الكتب العلمية- بيروت ١٩٩٦، ص ١٤٨-١٤٩، ص ١٥٠، ص ١٥١، ص ١٥٨، ص ١٦٥-١٦٦، وغيرها؛ حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله (ت ١٠٦٧هـ/١٦٥٦م): كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ط ٢، بيروت ١٩٨٢ ج ٢، ص ١٢٣٩، البغدادي، إسماعيل باشا (ت ١٣٤٩هـ/١٩٢٠م): هدية العارفين، اسماء المؤلفين وأثر المصنفين، ط ٣، اسطنبول، ج ١، ص ٦٧١ و ص ٨١٤.

(٢) ينظر: ابن النديم: الفهرست، ص ١٤٩، ص ١٥٠، ص ١٥٧.

(٣) ينظر: ابن النديم: نفسه، ص ١٥١، ص ١٦٥، ص ١٦٦.

الفتوح عامة^(١)، وهذه التقسيمات يمكن ملاحظتها عند الاخباريين الأوائل، والمؤرخين الرواد، ولعل ما صنفه كل من أبي مخنف، لوط بن يحيى بن مخنف بن سليم الغامدي (ت ١٥٧هـ/ ٧٧٣م) وسيف بن عمر الأسدي التميمي (ت ١٨٠هـ/ ٧٩٦م) وابن الكلبي، هشام بن محمد بن السائب (ت ٢٠٤هـ/ ٨١٩م) والواقدي، محمد بن عمر بن واقد الأسلمي (ت ٢٠٧هـ/ ٨٢٢م) والمدايني، أبي الحسن علي بن محمد بن أبي سيف السمرري (ت ٢٢٥هـ/ ٨٣٩م) والبلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت ٢٧٩هـ/ ٨٩٢م) الا أمثلة موضوعية على ذلك.

وإذا كانت تلك الفتوح قد شملت مشرق الدولة العربية الاسلامية ومغربها، الا أن نصيب المشرق من تلك المؤلفات كان أكثر تركيزاً من ناحيتين الزمانية والمكانية، ولعل مرد ذلك يعود الى أهمية مناطق وإقليم المشرق من الناحيتين السياسية والاقتصادية، فضلاً عن أن فتوح المشرق أقدم زمنياً من فتوح المغرب.

وقد يستوقف القارئ أو ادارس اذا ما أنعم النظر في تفاصيل فتوح المشرق في العصر الراشدي يجد أنها شملت عهود الخلفاء الراشدين الاربعة (رضي الله عنهم)، وإن كانا عهدا الخلفيتين الثاني والثالث أكثر اتساعاً من الناحيتين الزمانية والمكانية، بيد أن مؤرخين أندلسيين متأخرين هما: عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله بن يوسف بن حبيش (ت ٥٨٤هـ/ ١١٨٨م) في كتابه (الغزوات الضامنة الكاملة والفتوح الجامعة الحافلة في أيام الخلفاء الأول الثلاثة المعروف اختصاراً بغزوات ابن حبيش)^(٢) والكلاعي الحميري، أبو الربيع سليمان بن موسى بن سالم (ت ٦٣٤هـ/ ١٢٣٧م) في كتابه (الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله صلى الله عليه وسلم والثلاثة الخلفاء)^(٣) قد نفيا البتة تواصل الفتوح في عهد الخليفة الرابع بدعوى انشغاله بالحروب الداخلية التي اندلعت بعد مقتل الخليفة عثمان بن عفان، ولعل ما ذكره الكلاعي الحميري في خاتمة كتابه المذكور أنفاً ما يثبت ذلك، إذ يقول ما نصه "قد انتهى والحمد لله ما عملنا عليه في هذا الكتاب، من قصد الاستيفاء لمغازي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ومغازي الثلاثة الخلفاء، ولم يقع في خلافة رابعهم في تقلدها المحتوم بأيام محتوم أمدها، أبي الحسن علي بن أبي طالب رضي الله عنه وعنهم، من امثال هذه الفتوح ما نثبته معها، ونجري في ايراده على الطريقة التي سلكتها مهيعها، لاستقبالها بخلافته رضي الله عنه من مكابدة الفتن المارحة ومحاربة الفئة الباغية، والفرقة الخارجة ما اشتهر عند اهل الاسلام، وأغنى العلم به عند الاعلام، ولو كان لاغتتمنا به زيادة الامتناع وإفادة القلوب والاسماع"^(٤).

والواقع فان عنوانا كتابي المؤرخين الأندلسيين المتأخرين ابن حبيش والكلاعي الحميري قد أكدا- بما لا يقبل الاستنتاج - على أن الفتوح في العصر الراشدي قد اقتصر على عهود الخلفاء الثلاثة أبو بكر وعمر وعثمان (رضي الله عنهم).

ان نظرة منعمة لمحتويات كتابي المؤرخين الآنفى الذكر تدلل على أن مؤلفيهما في تدوينهما لأحداث الفتوح لم ينطلقا من خلفيات سياسية أو غايات أخرى، ويحتمل جداً انهما نقلا مادة أحداث الفتوح من مؤلفات نفت أو أحجمت عن ذكر الفتوح في عهد الأمام علي (عليه السلام)، فالأول: وهو ابن حبيش اعتمد بشكل أساسي على كتابين هما: الفتوح الكبير والردة لسيف بن عمر، وهو كتاب ضائع، ولكنه كان متوفراً في زمن ابن حبيش الذي يحتمل امتلاكه لنسخه منه^(٥)، ومما يؤكد هذا الاحتمال أن ابن حبيش نقل نصوص روايات بسلاسل سندية لم يذكرها الطبري في تاريخه^(٦)؛ لأن الأخير وكما هو معروف قد نقل معظم كتاب سيف الآنف الذكر في تاريخه بدءاً من سنة (١٠هـ/ ٦٣١م)، ولغاية سنة (٣٦هـ/ ٦٥٦م)^(٧)، من طريقتين سنديتين هما، الأول: طريق السري بن يحيى (ولعله السري بن يحيى السري الحنظلي الدارمي الكوفي)، وكنيته أبو عبيدة، المتوفي على الأرجح في الربع الاول من القرن الرابع

(١) ينظر: نفسه: ص ١٥٠، ص ١٧٦.

(٢) تحقيق، الدكتور سهيل زكار، دار الفكر، بيروت ١٩٩٩.

(٣) صدر عن دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٩.

(٤) ينظر: ج ٢، ص ٦٢٧.

(٥) الدكتور حسين داخل البهادلي: رواية فتوح جنوب العراق (دراسة في الموارد والمضمون ١١- ١٣هـ/ ٦٣٢- ٦٣٤م)، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠١٢، ص ٢٧٧.

(٦) ينظر: غزوات ابن حبيش، ج ٢، ص ٤، ص ٥، ص ١٤- ١٥، ص ٣٤٦، ص ٣٤٧.

(٧) أبو جعفر محمد بن جرير (ت ٢٣١٠هـ/ ٩٢٢م): تاريخ الرسل والملوك ويعرف اختصاراً بتاريخ الطبري، تحقيق، محمد ابو الفضل ابراهيم ط، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٧، ج ٣، ص ٢٤٧، ص ٥٥٩- ٥٦٠.

الهجري/العاشر الميلادي^(١)، عن شعيب بن إبراهيم الكوفي (الذي يُرجح انتماءه القبلي الى تميم)، ووفاته تقريباً نهاية القرن الثالث الهجري/التاسع الميلادي^(٢)، عن سيف^(٣)، والآخر: طريق عبيد الله بن سعد الزهري (وهو عبيد الله بن سعد بن إبراهيم الزهري، وكنيته ابو الفضل، نزيل سامراء، والمتوفى سنة (٢٦٠هـ/٨٧١م)^(٤)، عن عمه يعقوب، وهو يعقوب بن إبراهيم بن سعد الزهري، نزيل بغداد، والمتوفى سنة (٢٠٨هـ/٨٢٣م)^(٥)، عن سيف^(٦).

وكما يظهر من نقول الطبري أن سيفاً توقف عند سنة (٣٦هـ/٦٥٦م)^(٧)، وهي السنة التي تولى فيها الإمام علي (عليه السلام) خلافة المسلمين، ولذلك فمن البديهي أن لا نجد ذكر لأحداث الفتوح في عهد الامام علي (عليه السلام)، ناهيك عن موقف سيف نفسه من الأحداث التي تلت مقتل الخليفة عثمان، إذ صنف كتاباً بعنوان "كتاب الجمل ومسير عائشة وعلي عليه السلام"^(٨) وقد نقل الطبري في تاريخه نصوص كثيرة منه، ويمكن للباحث المدقق في سلاسل سندها أو في متونها معرفة توجهه وخلفيته، وقد جمع مؤخراً ما توافر من نصوص هذا الكتاب ونشر بعنوان (الفتنة ووقعة الجمل)^(٩).

وأما الكتاب الآخر الذي لجأ اليه ابن حبيش في سرد أحداث الفتوح فهو تاريخ الطبري، وكما ذكرنا فإن مؤلفه الطبري قد اعتمد على كتاب سيف بن عمر كأحد أهم المصادر في سرد أحداث الفتوح، ومع الأهمية التي أعطاها الطبري لكتاب سيف بن عمر فيما يخص الأحداث من سنة (١٠هـ/٦٣١م) الى سنة (٣٦هـ/٦٥٦م) إلا أنه اعتمد على مؤلفات أخرى لإخباريين كبار كأبي مخنف وابن الكلبي والمدائني وغيرهم أما لسد الثغرات الموجودة في روايات سيف أو إعطاء أكثر من رواية للحدث وهذا منهج سلكه الطبري في كتابه المذكور آنفاً.

الذي يهمننا هنا، أن بعض الإشارات عن فتوح المشرق قد وردت في تاريخ الطبري، والسؤال هنا، لماذا أغفل ابن حبيش هذه الإشارات، فهل يا ترى أنه التزم بشرط عنوان كتابه؟ أن أنتم أنه لم يجد في هذه الإشارات ما يشير الى أنها حركة فتوح منتظمة أو شبه منتظمة؟ وأما المؤرخ الآخر: وهو الكلاعي الحميري فقد اعتمد بشكل كبير على تاريخ الطبري في سرد أحداث الفتوح في العصر الراشدي وكان أكثر وضوحاً من سابقه في تبيان سبب إحجامه عن ذكر الفتوح في عهد الإمام علي (عليه السلام)، عندما أشار الى أن توقف الفتوح في عهده عليه السلام إنما كان بسبب الأحداث الداخلية التي شهدتها الدولة العربية الإسلامية، ومع ذلك فإن الموضوعية كانت تقتضي عليه كمؤرخ الإشارة الى أحداث الفتوح التي جرت في عهد الإمام عليه السلام لاسيما أن المصدر الأساسي الذي اعتمده وهو تاريخ الطبري قد أشار إليها.

(١) للمزيد: يراجع عنه:

ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن إدريس (ت ٣٢٧هـ/٩٣٨م): الجرح والتعديل، دار احياء التراث العربي، بيروت ١٩٥٢، ج ٤، ص ٢٥٨؛ ابن حبان البستي، أبو حاتم عبد الرحمن التميمي (ت ٣٥٤هـ/٩٦٥م): كتاب الثقات، تحقيق، إبراهيم شمس الدين وتركي فرحان المصطفى، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٥٨، ج ٥، ص ٢١١.

(٢) للمزيد: يراجع عنه:

ابن أبي حاتم الرازي: الجرح والتعديل، ج ٥، ص ٢١٦؛ ابن عدي الجرجاني، أبو محمد أحمد بن عبد الله (ت ٣٦٥هـ/٩٧٥م): الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق، يحيى مختار غزولي، ط ٣، دار الفكر، بيروت ١٩٨٨، ج ٤، ص ٤؛ الذهبي: أبو محمد شمس الدين محمد بن أحمد بن قايماز (ت ٤٧٤هـ/١٠٤٧م): ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق، علي محمد معوض والشيخ عادل أحمد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٥، ج ٣، ص ٢٧٦؛ ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت ٨٥٢هـ/١٤٤٨م): لسان الميزان: نسخة مصورة عن طبعة دار المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، مؤسسة الأعلمي، بيروت ١٩٥٦، ج ٣، ص ١٤٥.

(٣) الدكتور جواد علي: موارد تاريخ الطبري (الخلافة)، بحث منشور في مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد ٨ لسنة ١٩٦١، ص ٤٢٨.

(٤) للمزيد يراجع عنه:

ابن أبي حاتم الرازي: الجرح والتعديل، ج ٥، ص ٣١٧؛ ابن النديم: الفهرست، ص ١٥١؛ المزي، أبو الحجاج يوسف بن زكي (ت ٧٤٢هـ/١٣٤١م): تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق، بشار معروف عواد، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٩٨٠، ج ١٩، ص ٤٦.

(٥) البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل الجعفي (ت ٢٥٦هـ/٨٦٩م): التاريخ الكبير، نسخة مصورة عن طبعة دار المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، دار الفكر، بيروت، د.ت، ج ٨، ص ٣٩٦؛ العجلي: أبو الحسن أحمد بن عبد الله بن صالح الكوفي (ت ٢٦١هـ/٨٤٧م): معرفة الثقات، تحقيق، عبد العظيم عبد العظيم البستوي، مكتبة الدار، المدينة المنورة ١٩٨٥، ج ٢، ص ٣٧٢.

(٦) الدكتور جواد علي: موارد تاريخ الطبري (الخلافة)، ص ٤٢٨.

(٧) تاريخ، ج ٤، ص ٥٥٩-٥٦٠.

(٨) ابن النديم: الفهرست، ص ١٥٠.

(٩) حقق هذه النصوص، أحمد راتب عرموش، ط ٧، دار النفائس ١٩٩٣.

ومما له علاقة بالموقف من فتوح الإمام علي (عليه السلام) فإن أغلب المؤرخين ولاسيما الرواد فهم قد وجهوا جلّ اهتمامهم في تدوين الوقائع الداخلية التي شهدها عهد الإمام علي (عليه السلام)، إذ صنفت كثير من المؤلفات التي حملت عنوانات هذه الوقائع مثل الجمل، صفين، النهروان والخوارج^(١)... الخ.

ومن الملفت للنظر، أن هذه المؤلفات قد صنفت بدءاً من النصف الثاني من القرن الثاني الهجري/ السادس الميلادي، وهو تاريخ بدء التدوين العربي الإسلامي، مما يعطي الأهمية التي أولاها مصنفوها لهذه الوقائع، ولسنا هنا بصدد التركيز على هذه المؤلفات بقدر تبيان توجهات هؤلاء المؤرخين الأوائل في هذه الحقبة التأليفية المبكرة، فهم نظروا إليها على أنها وقائع أدت الى تداعيات خطيرة، فمثلاً وقعة الجمل أدت الى انتقال الخلافة من المدينة المنورة الى الكوفة واذكاء الخلاف بين الامام علي (عليه السلام) وعدد من كبار الصحابة، ووقعة صفين أدت الى التحكيم وتداعياته، ووقعة النهروان الى ظهور الخوارج ومن ثم استشهاد الإمام علي (عليه السلام) فيما بعد.

ومما ينبغي التأكيد عليه في هذا المجال، أنه على الرغم من توجه أغلب الاخباريين والمؤرخين الرواد الى تدوين الأحداث الداخلية التي مرت بها الدولة العربية الإسلامية في إثناء عهد الإمام علي (عليه السلام)، إلا أن بعضهم قد تحرى عن اجراءاته العسكرية والادارية في عدد من مناطق المشرق، فالبلاذري ضمن كتابه (فتوح البلدان) بعدد من الروايات التي تؤكد تواصل حركة الفتوح في المشرق^(٢)، والذي يهمننا هنا، أن البلاذري في تدوينه لأخبار الفتوح سواء في مشرق الدولة ام في مغربها قد نظر إليها على أنها أحداث متسلسلة تاريخياً^(٣)، على نقيض بعض المؤرخين الآخرين الذين ربما لم يجدوا فيها فتوح منتظمة أو شبه منتظمة كالتى كانت في عهد الخلفيتين عمر بن الخطاب وعثمان بن عفان (رضي الله عنهما)، وهو بذلك حفظ بعض ما تم إنجازه في جبهة المشرق في عهد الإمام علي (عليه السلام) من الضياع أو الإهمال، ولو أن كتابه المذكور آنفاً قد وصل إلينا كاملاً لكانت بحوزتنا روايات أكثر شمولية وتماسكاً في هذا المجال؛ لأن الذي بين ايدينا هو على الأرجح مختصر الكتاب الأصل^(٤).

والى جانب ذلك، هناك أمر آخر ربما أسهم في قلة المعلومات المتوافرة عن فتوح المشرق في عهد الامام علي (عليه السلام) على وجه الخصوص، وهو ضياع أو فقدان جلّ المؤلفات التي تناولت جبهة المشرق، فابن النديم في فهرسه يذكر عدداً من المؤلفات التي دونت احداث المشرق منذ بدء التدوين التاريخي العربي الإسلامي، ونكتفي بالإشارة هنا إلى مؤرخين بصريين عرفا بغزارة نتاجهما التأليف في فتوح المشرق هما: أبو عبيدة، معمر بن المثنى التيمي بالولاء (ت ٢١١هـ/ ٨٢٦م) وأبو الحسن المدائني، فالأول: ألف كتاباً عن خراسان^(٥)، وقد اقتبس منه البلاذري عدة روايات^(٦)، والآخر: ألف عدة كتب في الفتوح تناولت مناطق مهمة في المشرق منها، كتاب فارس، كتاب كرمان، فتوح خراسان، فتوح جبال طبرستان، فتوح جرجان وطبرستان، كتاب الري، فتح مكران، وغيرها^(٧)، وهو بذلك يعدّ رائد المدرسة التاريخية المتخصصة في فتوح المشرق، وقد نقل ابن النديم عن أحمد بن الحارث الخزاز (٢٥٨هـ/ ٨٧١م) قوله ما نصه "قالت العلماء: أبو مخنف بأمر العراق وأخبارها وفتوحها يزيد على غيره، والمدائني بأمر خراسان والهند وفارس، والواقدي بالحجاز والسيرة، وقد اشتركوا في فتوح الشام"^(٨).

وعلى الرغم من أن جلّ المؤرخين الرواد كانوا عيال على معلومات المدائني فيما يخص المشرق، الا أن ما ورد في مؤلفاتهم لا يدل على أنهم تعاملوا مع النتائج التأليفية الغزير لهذا الرجل، ويحتمل أنهم أما اعتمدوا على اشياخهم في الوصول إلى مرويّات

(١) للمزيد: ينظر ابن النديم: الفهرست، ص ١٤٩، ص ١٥٠، ص ١٥٨، ص ١٦٠، ص ١٦٤، ص ١٧٤، ص ١٨٤.

(٢) تحقيق، صلاح الدين المنجد، منشورات مكتبة النهضة العربية، مصر ١٩٥٧، القسم الثاني، ص ٣٩١، ص ٣٩٥، ص ٣٩٦، ص ٤٠٢ وغيرها

(٣) فتوح البلدان، القسم الثاني، فتح الري وقومس ص ٣٨٩-٣٩٣، وفتح قزوين وزنجان ص ٣٩٤-٣٩٩، وفتح اذربيجان ص ٤٠٠-٤٠٦، وغيرها

(٤) الدكتور حسين داخل البهادلي: رواية تحرير بلاد الشام عند البلاذري في كتابه فتوح البلدان (دراسة نقدية مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، ٢٠٠٠، ص ١٥٧-١٥٨.

(٥) المصدر نفسه، ص ٨٤.

(٦) ينظر: فتوح البلدان، القسم الثالث، ص ٤٩٩، ص ٥٠٢، ص ٥٠٣، ص ٥٠٥ وغيرها.

(٧) ينظر: ابن النديم: الفهرست، ص ١٦٥-١٦٦.

(٨) ينظر: الفهرست، ص ١٤٩-١٥٠.

المدائني أو على رواة نقلوا منها بانتقائية واضحة أحدثت فيما بعد فجوة في بنية الرواية التي قدمها المدائني في مؤلفاته، مما أضّر في تسلسل أحداثها وفي مضمونها بشكل عام.

ومما تقدم، فإن الدراسة قد ألزمت مضمونها بالتحري عن المشرق الإسلامي في أثناء خلافة الإمام علي (عليه السلام) بغية الاطلاع على أوضاعه أولاً، وفيما إذا كانت الفتوحات مستمرة فيه أم متوقفة ثانياً.

وقبل بدء الحديث عن أوضاع المشرق الإسلامي في أثناء خلافة الإمام علي (عليه السلام)، لا ريب من القول: أن أحداث المشرق في هذه الحقبة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحقبة السابقة ولا تتم دراستها بمعزل عنها؛ بمعنى أن السياسة العليا للدولة العربية الإسلامية كانت تتطرق دوماً من مبادئ ورؤى ذات أهداف وغايات واحدة من حيث ادامة ما تحقق من انجازات عسكرية مذهلة في كثير من مناطق المشرق الإسلامي حتى أصبحت في أولويات التخطيط العسكري للخلفاء والأمراء والقادة وصار الحفاظ على ذلك أو الانطلاق لفتح مناطق جديدة أو التوغل في أخرى بمثابة نهج عسكري راسخ في ذهن القيادة العليا للدولة العربية الإسلامية، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة ستتوجه بادئ ذي بدء الى بدايات الاهتمام بمناطق المشرق لمعرفة الدوافع الحقيقية التي جعلت الخلافة الراشدة توجه القادة والمقاتلين المسلمين نحو مناطق المشرق بغية اخضاعها لسلطة الدولة العربية الإسلامية.

وقبل الخوض في دوافع هذا التوجه، هنالك تساؤلات عدة لا ريب من طرحها ومنها، هل أن هذا التوجه كان حاضراً في ذهنية الخلافة الراشدة لاسيما بعد اكمال أو انجاز خطة فتح العراق؟، أم أن الاحداث السياسية المتسارعة بعد فتح العراق الذي كان يشكل من الناحية الجيو- سياسية عمقاً مهماً للدولة الفارسية الساسانية (٢٢٦-٦٥١م) وخشية الخلافة الراشدة والقادة المسلمون من قيام الفرس بهجوم مباغت لاستعادة ما خسروه من مدن في العراق والأهواز وغيرها بعد معركتي القادسية وجولاء^(١)، أم أن الموقف العسكري لبلاد الشام قد فرض على الخلافة الراشدة تأجيل مناطق المشرق مؤقتاً حتى استكمال فتح بلاد الشام^(٢)، أم إن تأمين المصريين المستحدثين (البصرة والكوفة) قد فرضا على الخلافة الراشدة التقدم صوب المناطق المتاخمة لهما في المشرق لصداي هجوم محتمل من الفرس^(٣).

ان هذه التساؤلات تبدو مهمة لمعرفة موقف الخلافة الراشدة تجاه التقدم أو التوغل في مناطق المشرق في ضوء الغموض الذي يكتنف الروايات التاريخية المتوافرة التي تناولت فتوح المشرق في هذه الحقبة المبكرة، ومما يزيد من صعوبة ترجيح أي من هذه التساؤلات المذكورة آنفاً، إن نقولات المؤرخين الرواد من الكتب التي عُنْتُ بأخبار الفتوح عامة وفتوح المشرق على وجه الخصوص كانت انتقائية واحداثت ضبابية في فهم موقف الخلافة الراشدة من مسألة التقدم أو التوغل في مناطق المشرق الإسلامي، فالطبري في تاريخه لجأ في الأعم الأغلب في اخباره عن الفتوح الى روايات سيف بن عمر التي أوردها في كتابه الضائع (الفتوح الكبير والردة) ونقلها عن طريق الرافيدين السنديين الآتفي الذكر، فقد ذكر في أحداث سنة ١٧هـ/٦٣٨م أن الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) قال ما نصه "حسبنا لأهل البصرة سوادهم والأهواز، ودّدت أن بيننا وبين فارس جبلا من نار، لا يصلون إلينا، ولا نصل إليهم، كما قال لأهل الكوفة: ودّدت أن بينهم وبين الجبل جبلا من نار، لا يصلون إلينا ولا نصل إليهم"^(٤).

ان نظرة سريعة في فحوى الرواية التي ورد فيها هذا القول يثير تساؤلات جديدة فهو على ما يتضح أقيم في فحوى رواية لا علاقة لها بجبهتي البصرة والكوفة، وانما ورد في سياق موقف آخر للخليفة عمر (رضي الله عنه) يتعلق بموقفه الراض لأبي تقدم أو توغل في مناطق المشرق من جهة البحر^(٥)، وجاء على أثر الغزوة العسكرية الفاشلة التي قام بها العلاء بن الحضرمي في سنة

(١) الدكتور محمد سهيل طقوس: تاريخ الخلفاء الراشدين، الفتوحات والانجازات السياسية، دار النفائس، ٢٠٠٣، ص ٢١٦-٢١٧.

(٢) ينظر: ابن أعم الكوفي، ابو محمد أحمد (ت ٣١٤هـ/٩٢٦م): الفتوح، تحقيق، نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦، مج ١، ص ١٦٩.

(٣) ابن أعم الكوفي: نفسه، مج ١، ص ٢٦٧.

(٤) ينظر: ج ٤، ص ٧٩.

(٥) ينظر: نفسه، ج ٤، ص ٧٩.

١٧٨/٦٣٨م، والتي اراد من خلالها فتح مناطق في إقليم فارس من جهة البحر^(١) من دون أخذ موافقة الخليفة عمر (رضي الله عنه) الذي لم يكن يعط الاذن لأي قائد سواء في العراق أو بلاد الشام أو مصر في ركوب البحر للغزو أو الفتح^(٢).

ومهما يكن، فإن سيفاً قد أورد روايتين أخرتين في أثناء حديثه عن فتوح خراسان سنة (٢٢٥هـ/٦٤٢م)، استعمل فيها نوعاً مقاربة للتي ذكرها في الرواية الاولى ولا سيما ما يخص موقف الخليفة عمر بن الخطاب من بلاد فارس والمناطق المرتبطة بها اقليمياً لتتوافق مع الغرض المقصود، ومثال ذلك ما نسب للخليفة عمر من مواقف متحفظة بشأن المضي بالفتوحات لتشمل خراسان، ففي هذا السياق ذكر سيف روايتين تضافان من ناحية الغرض والمضمون إلى الرواية السابقة، الاولى: بعد ورود كتاب من الأحنف بن قيس وهو احد قادة فتوح المشرق إلى الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) يخبره فيه بفتح خراسان، ومما يظهر، فإن الأخير لم يكن متحمساً لهذا الفتح^(٣)، اذ استعملت في هذه الرواية نوعاً مقاربة للنوع في الرواية السابقة مع استبدال فارس بـ(خراسان)^(٤)، وأما الرواية الثانية التي وردت بصيغة حوار بين الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) والامام علي بن أبي طالب (عليه السلام) تجاذباً فيه أطراف الحديث بشأن الموقف من فتح خراسان، وقد تكررت في هذا الحوار أيضاً النعوت السابقة للخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) فيما يخص تحفظه من الاعياز لقادة الجيوش الاسلامية للتقدم صوب بلاد فارس والمناطق المرتبطة بها^(٥).

ومما يظهر، فإن الروايات الثلاث تؤكد موقف الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) المتحفظ من توسيع رقعة الفتوحات الاسلامية لتشمل جبهة المشرق، بيد أن الملفت في هذا الموقف أن الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام كان في الروايتين الأخيرتين قد حبيب فكرة فتح خراسان التي وصفها بالموضع السرور^(٦)، وهذه ليست المرة الأولى التي يعطي فيها الامام علي رأياً سديداً لتحفيز الخليفة عمر للمضي تجاه فتوح مناطق المشرق، إذ هناك عدة مواقف سنأتي على ذكرها لاحقاً توضح جهود الامام علي في حث الخليفة على الاعياز إلى قادة الجيوش الاسلامية بالتقدم صوب مناطق المشرق لفتحها وضمها للدولة العربية الاسلامية.

وفي هذا السياق أيضاً، أورد سيف في أحداث سنة (١٧٨هـ/٦٣٨م) رواية تنسجم إلى حد كبير مع الأوضاع السياسية والعسكرية آنذاك ولا سيما بعد فتح العراق وانهاء الحكم الساساني فيه من جهة، وتقرب أكثر من موقف الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) المتحفظ من توسيع الفتوحات الاسلامية باتجاه بلاد فارس من جهة أخرى، فقد ذكر أن الاحنف بن قيس كتب للخليفة عمر (رضي الله عنه) ما نصه "يا أمير المؤمنين انك نهيتنا عن الإنسيح في البلاد، وأمرتنا بالاعتصام على ما في ايدينا، وإن ملك فارس حيّ بين أظهرهم، وإنهم لا يزالون يساجلون ما دام ملكهم فيهم ولم يجتمع ملكان، فاتفقا حتى يخرج أحدهما صاحبه، وقد رأيت أننا لم نأخذ شيئاً بعد شيء الا بانبعاثهم، وأن ملكهم هو الذي يبعثهم، ولا يزال هذا رأيهم حتى تأذن لنا فنسيح في بلادهم حتى نزيلهم عن مملكتهم وعزّ امته، فهناك ينقطع رجاء أهل فارس، ويضربون جأشاً، فقال: صدقني والله، وشرحت لي الأمر عن حقه"^(٧).

وفي موضع آخر ينقل الطبري عن سيف في أحداث هذه السنة أيضاً ما يؤكد رأي الاحنف بن قيس بشأن استنفار ملك الفرس يزدجرد الثالث لأهل فارس وحثهم على قتال الفاتحين المسلمين واخراجهم من المناطق التي فتحوها، اذ يشير الى نص كتاب يزدجرد الثالث لأهل فارس ما نصه "ان رضىتم يا أهل فارس، إن غلبكم العرب على السواد وما والاها والأهوا، ثم لم يرضوا بذلك حتى توردكم في بلادكم وعقر داركم، فتحركوا وتكاثبوا أهل فارس وأهل الأهواز، وتعاقدوا وتعاهدوا وتواتقوا"^(٨).

والواقع، فإن ضياع كتاب سيف بن عمر الأنف الذكر، وانقائية الطبري لروايات هذا الكتاب أو التصرف في متونها من حيث اقام بعضها في البعض الآخر لتبدو في سياق روائي غير الذي يرد في أصل كتاب سيف، أو ربما الأصح ان الطبري دون في

(١) ينظر: نفسه، ج ٤، ص ٧٩-٨٠.

(٢) ينظر: نفسه، ج ٤، ص ٢٥٨-٢٥٩.

(٣) ينظر: نفسه، ج ٤، ص ١٦٨.

(٤) ينظر: ج ٤، ص ٧٩ على سبيل المقارنة مع ج ٤، ص ١٦٨.

(٥) ينظر: ج ٤، ص ٧٩.

(٦) ينظر: ج ٤، ص ١٦٨.

(٧) ينظر: ج ٤، ص ٨٩.

(٨) ينظر: ج ٤، ص ٨٣.

تاريخه ما ذكره له الرافدين السنديين الآنفى الذكر من غير تدخل سواء في فحوى أو ترتيب الأحداث، قد أحدث لبساً وغموضاً فيما يتعلق بموقف الخليفة عمر (رضي الله عنه) بشأن التقدم أو التوغل في مناطق المشرق؛ لأنّ جلّ روايات سيف كما ترد في تاريخ الطبري تشير الى ان الخليفة عمر (رضي الله عنه) قد نهج سياسة عسكرية حذرة فيما يخص التقدم أو التوغل في مناطق المشرق، وكانت خططه العسكرية تقوم على تأمين جبهتي البصرة والكوفة من خلال التوغل في المناطق المتاخمة لحدودها بهدف معرفة حجم القوات الفارسية فيها وعدم المجازفة بالتوغل في العمق الفارسي خشية تشتت القوات الاسلامية أولاً، وقيام الفرس بالانقضاض عليها وقطع الإمدادات عنها ثانياً^(١).

ومن منطلق الالتزام بموضوعية المنهج في ضوء السياق التاريخي ويهدف الوصول الى فهم اكثر وأدق لموقف الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) من هذه المسألة تحديداً، فضلاً عما تعرض له الموقف من غموض وضبابية، فقد ارتأت الدراسة اخضاع روايات أحد المؤرخين الرواد ممن له معاصرة زمانية مع الطبري وهو ابن أعثم الكوفي (ت ٣١٤هـ/ ٩٢٦م) للمناقشة، فهذا المؤرخ إنماز بوضوح رواياته فيما يخص تحرك الجيوش الاسلامية لمناطق المشرق، ممّا سهل على الباحثين في الالمام بتفاصيل الخارطة الجغرافية العسكرية لفتوح المشرق على نحو أكثر واقعية، فضلاً عن سياقها الروائي الذي يعطي أهمية ملحوظة للتسلسل التاريخي لأخبار فتوح المشرق من جهة، ولتضمنها مواقف واضحة للخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) من توسيع الفتوحات تجاه بلاد فارس والمناطق المرتبطة بها من جهة أخرى.

ومما يظهر من فحوى روايات ابن أعثم الكوفي، أن الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) كان متحمساً لقتال الفرس سواء في العراق أو في بلاد فارس، وقد توضح هذا الموقف من خلال تجاذبه لأطراف الحديث مع المثنى بن حارثة الشيباني وهو احد القادة الذين خبروا قتال الفرس في بادية العراق، إذا طلب منه أن يصف له أرض فارس، فقال المثنى "هي أرض كثيرة الزرع والضرع، ترايبها مال وأمرها عال"^(٢)، ثم استفسر الخليفة عمر بعد ذلك من المثنى عن المقاتلين الفرس، فقال المثنى "هم رجال طوال، عظام جسام، شديد كلبهم، كثير سلبهم، ضعيفة مكوبهم، لا منعه من صدقهم عليهم"^(٣)، واعتماداً على الرواية ذاتها، فإن الخليفة عمر لما سمع ما قاله المثنى نشط لغزو الفرس وقام في الناس خطيباً قائلاً لهم "إن الله عز وجل وعد نبيه محمد (صلى الله عليه وسلم) أن يفتح عليه الفرس والروم، والله لا يخلف وعده ولا يخذل جنده، فسارعوا رحمكم الله إلى جهاد اعدائكم من الفرس، فإنكم بالحجاز في غير دار مقام، وقد وعدكم الله عز وجل كنوز قيصر وكسرى، والمواعيد من الله عز وجل مضمونه، وأمر الله تعالى مفعول، والقول من رسول الله (صلى الله عليه وسلم) مقبول، وما لم يورثكموه الله عز وجل اليوم يورثكموه غداً، وانكم لم تغنموا حتى تغيروا ولن تشهدوا حتى تقاتلوا"^(٤).

والى جانب ذلك، فقد تضمنت روايات ابن أعثم الكوفي عدة إشارات تؤكد موقف الخليفة عمر المتحمس لقتال الفرس، وقد اتضح ذلك الموقف بعد هزيمة المسلمين في معركة الجسر سنة (١٤هـ/ ٦٣٥م)، إذ لما وصله خبر انكسار المسلمين في هذه المعركة أرسل على وجه السرعة جيشاً بقيادة جرير بن عبد الله البجلي لطرد الفرس من العراق^(٥).

ومن الاشارات الأخرى التي تؤكد توقف الخليفة عمر المتحمس لقتال الفرس، الكتاب الذي ارسله الى عامله على البصرة أبي موسى الاشعري لما بلغه أن الفرس قد تجمعوا في مناطق الاهواز وتستر ومناذر، اذ طلب منه تهيئة حملة عسكرية على وجه السرعة من اهل البصرة وسائر المسلمين للإجهاز على ارض فارس، وقد تضمن الكتاب أيضاً عبارات حماسية لشحذ همم المقاتلين المسلمين^(٦).

(١) الدكتور محمد سهيل طقوس: المرجع السابق، ص ٢١٦.

(٢) الفتوح: مج ١، ص ١٣١.

(٣) نفسه: مج ١، ص ١٣١.

(٤) نفسه: مج ١، ص ١٣٢.

(٥) نفسه: مج ١، ص ١٣٧.

(٦) نفسه: مج ١، ص ٢٦٧-٢٦٨.

لقد أشرت روايات ابن أعثم الكوفي وجود خطط عسكرية لدى مركز الخلافة فيما يخص فتح مناطق جنوب بلاد فارس قبل معركة نهاوند سنة (٢١١هـ/٦٤١م)، ولا سيما مناطق الاهواز والسوس ورامهرمز وغيرها^(١)، فضلاً عن ذلك فإنها كانت تراقب الوضع العسكري في هذه المناطق وترسل القوات من جبهات أخرى إذا ما رأت الحاجة تقتضي ذلك^(٢)، وإلى جانب ذلك كله، كانت الخلافة تقوم بإجراء بعض التغييرات في خططها تبعاً لمستجدات الوضع العسكري، ولعل ما حصل في فتح تستر إلا تأكيد لذلك، إذ طلب من جرير بن عبد الله البجلي، وكان يومئذ في حلوان بالمسير إلى أبي موسى الأشعري في تستر، كذلك طلب من عمار بن ياسر وكان آنذاك بالكوفة بالمسير إلى تستر أيضاً^(٣).

إن الأمثلة الآتية الذكر، تؤكد أن الخلافة الراشدة متمثلة بالخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) لم يكن لها أي موقف متحفظ من التحرك تجاه بلاد فارس قبل معركة نهاوند، بيد أن الملفت هنا أن أغلب الباحثين المحدثين ولا سيما الذين كتبوا عن فتوحات المشرق على وجه الخصوص قد بنوا آراءهم ومواقفهم اعتماداً على ما جاء في رواية سيف بن عمر التي نقلها الطبري في تاريخه، وفي الوقت نفسه لم تحظ روايات ابن أعثم الكوفي عن فتوح المشرق بذات الاهتمام الذي يقتضيه السياق والمنهج.

وعلى أية حال، فإن لجوء الدراسة لعقد موازنة بين روايات سيف بن عمر التي نقلها الطبري في تاريخه وبين روايات سيف بن عمر قد كشف عن وجود ثغرات في روايات الأول فيما يخص موقف الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) من توسيع الفتوحات تجاه بلاد فارس قبل معركة نهاوند، وأن روايات الثاني إنمازت عليها بوضوحها فيما يخص موقف الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) المتحمس لقتال الفرس، فضلاً عن موضوعيتها في كثير من التفاصيل التي تتعلق بالجغرافية العسكرية لمناطق بلاد فارس.

لم تقتصر روايات ابن أعثم الكوفي على ما ذكر آنفاً، فقد تضمنت اشارات واضحة وصريحة عن إحدى الشخصيات المؤثرة والتي كان لها دور كبير في التخطيط العسكري لفتوح العراق وبلاد فارس على وجه الخصوص، مما لم تستطع روايات سيف بن عمر التي نقلها الطبري في تاريخه إبرازه لما تقتضيه الحقائق الموضوعية، وقد لا نبالغ إذا ما قلنا: إن روايات ابن أعثم الكوفي قد أضافت للثام عن ذلك الدور الذي اضطلع به الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) في التخطيط والمشورة التي تتم عن خبرة قتالية وعسكرية، فضلاً عن معرفة تامة بإمكانيات القادة الذين أنيطت بهم مهمة فتوح هذه المناطق.

توضح روايات ابن أعثم الكوفي أن دور الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) في فتوحات العراق وبلاد فارس بدأ منذ التحضيرات الأولى لفتوح هذين البلدين، وقد أتضح هذا الدور في إثراء الحوارات التي جرت في مركز الخلافة على وجه الخصوص، حيث تم اعتماد آرائه سواء في اختيار القادة الميدانيين أو في التخطيط للمعارك الكبرى، فما يتعلق بفتوحات العراق، فقد اعتمد رأيه في اختيار القائد سعد بن أبي وقاص لقيادة الجيش الإسلامي المتوجه لقتال الفرس في العراق^(٤)، كذلك ثم اعتماد رأيه في اختيار القائد النعمان بن مقرن للمزني لقتال الفرس في معركة نهاوند^(٥)، فضلاً عن اعتماد الخطة العسكرية التي اقترحها لإدارة المعركة^(٦)، وهذا ما أكدته أغلب المؤرخين الرواد كسيف بن عمر^(٧)، وخليفة بن خياط (ت ٢٤٠هـ/٨٥٤م)^(٨)، وأبي حنيفة الدينوري (ت ٢٨٢هـ/٨٩٥م)^(٩)، ومن المعروف أن هاتين المعركتين (القادسية وناوند) قد حسمتا الموقف العسكري لصالح الدولة العربية الإسلامية، فالأولى: فتحت العراق العربي والذي كان يشتمل على ما يصطلح عليه بـ(أرض السواد)^(١٠)، والآخرى: فتحت ما يعرف اصطلاحاً بـ(العراق العجمي أو

(١) نفسه: مج ١، ص ٢٦٧.

(٢) نفسه: مج ١، ص ٢٧٢.

(٣) نفسه: مج ١، ص ٢٧٢.

(٤) نفسه: مج ١، ص ١٣٨.

(٥) نفسه: مج ١، ص ٢٩٣.

(٦) نفسه: مج ١، ص ٢٩١-٢٩٢.

(٧) ينظر: الطبري: تاريخ، ج ٣، ص ١٢٣-١٢٤.

(٨) أبو عمرو العصفري البصري الملقب بـ(شباب): تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق، أكرم ضياء العمري، بغداد ١٩٦٧، ص ١٢٠.

(٩) أحمد بن داود: الاخبار الطوال، ط ٢، تحقيق، عبد المنعم عامر، منشورات المكتبة الحيدرية رقم ١٩٥٩، ص ١٣٤-١٣٥.

(١٠) كي لسترنج: بلدان الخلافة الشرقية، تعريب، بشير فرنسيس وكوركيس عواد، مطبعة الرابطة، بغداد ١٩٥٤، ص ٤١.

عراق العجم) والذي يعرف أيضا بـ(أقليم الجبال)^(١)، فضلا عن ذلك، فإن نتائجها العسكرية كانت مهمة في رسم العمليات العسكرية اللاحقة في جبهة المشرق، وتنظيم الحملات العسكرية وفق تقسيم اداري وعسكري راعى الى حد كبير المناطق المتأخمة للمصريين (الكوفة والبصرة)^(٢)، وأما ما يتعلق بفتوحات بلاد فارس، فقد أورد ابن أعثم الكوفي رواية تؤكد على أن الامام علي بن ابي طالب (عليه السلام) قد اقنع الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) بالمضي بالفتوحات الاسلامية تشمل خراسان وسائر مدن بلاد فارس وما يرتبط بها من مناطق المشرق الاخرى، وقد نقل في هذا الصدد ما قاله الخليفة عمر بعدما شرح له الامام علي اهمية هذه المناطق من النواحي الجغرافية والعسكرية والاقتصادية" يا ابا الحسن، قد رغبتني في خراسان"^(٣).

لم تكن الفتوحات الاسلامية على وجه العموم ترتبط بسياسة خليفة ما، فهي قرار ستراتيحي لأعلى مؤسسة في هرم الدولة العربية الاسلامية وهي مؤسسة الخلافة، ولذلك فقد حرص الخلفاء الراشدون على أن تكون الفتوحات في مقدمة أولوياتهم لأهميتها في توسيع رقعة الدولة العربية الاسلامية وفي نشر الدين الاسلامي، فضلا عن مردوداتها الاقتصادية الكبرى، وإزاء ذلك فإن حركة الفتوحات الاسلامية في الجبهات كافة لم تتأثر بوفاة الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) سنة (٢٣هـ / ٦٤٣م)، اذ واصل خلفه عثمان بن عفان (رضي الله عنه) تلك السياسة سواء في استكمال فتح المناطق التي لم تستطع الجيوش الاسلامية بسط سيطرتها التامة عليها أو في التوجه صوب مناطق جديدة بهدف ضمها لسلطة الدولة العربية الاسلامية، فما يتعلق بجبهة المشرق، فقد تواصلت حركة الفتوحات الاسلامية فيها وبوتيرة متصاعدة ولاسيما في النصف الاول من خلافته، فإلى جانب بسط السيطرة الاسلامية التامة على مناطق فارس وأصطخر و طبرستان و جرجان وخراسان وكرمان^(٤)، فقد تم توجيه حملات عسكرية الى مناطق جديدة لم تصلها القوات الاسلامية من قبل كالديلم وجبلان وقزوين وأذربيجان وطخارستان وكابل، حيث تمكن الفاتحون المسلمون من فتح اكثرها اما صلحا او عنوة^(٥).

لم تكن جبهة المشرق الاسلامي بمنأى عن تداعيات الاحداث الداخلية التي شهدتها الدولة العربية الاسلامية في النصف الثاني من خلافة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) فتأثير تلك الاحداث الخطيرة في هذه الحقبة العvisية من التاريخ الاسلامي المبكر قد أدى الى شبه توقف لحركة الفتوح في المناطق التي ترتبط ادارياً وعسكرياً بجبهة الكوفة، ولعل مرد ذلك يرجع الى العلاقة المتأزمة بين الولاية وبعض اعيان المجتمع الكوفي والتي بدأت بوادرها بالظهور بدءاً من سنة ٣٠هـ / ٦٥٠م^(٦)، وقد اتخذ الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) عدد من الاجراءات السريعة لمعالجة هذا الموقف المتأزم كعزل الولاية وتعيين آخرين بدلاً منهم ونفي بعض الشخصيات ممن لهم حضور فاعل في المجتمع الكوفي الى مناطق اخرى كبلاد الشام والجزيرة^(٧)، ومما يبدو فإن هذه الاجراءات لم تنجح في تهدئة الاوضاع في الكوفة مما اضطر الخليفة عثمان الى عقد اجتماع ضم عدد من الصحابة وبعض مستشاريه فضلا عن بعض القادة للتشاور بغية ايجاد حلول ناجعة لاحتواء هذه الازمة، وقد طرحت في الاجتماع بعض الآراء من بينها ارسال بعض الشخصيات الكوفية ولا سيما التي لها علاقة بهذه الازمة الى جبهات القتال في مناطق المشرق^(٨)، الى جانب ترغيب الكوفيين بالجهاد^(٩)، وعلى الرغم من ذلك فان الاوضاع ظلت محتقنة حتى وفاة الخليفة عثمان في أواخر سنة (٣٥هـ / ٦٥٦م)^(١٠).

(١) كي لسترنج: نفسه، ص ٢٢٠.

(٢) الدكتور عبد الجبار ناجي: من تاريخ البصرة السياسي، إسهامات البصريين العسكرية وصمودهم إزاء التحديات في التاريخ الاسلامي، جامعة البصرة، دار الحكمة، ١٩٩٠، ص ٢٤٦.

(٣) الفتوح، مج ١، ص ٣٢١.

(٤) ينظر: خليفة بن خياط: تاريخ خليفة، ص ١٣٧-١٣٩، البلاذري: فتوح، القسم الثالث الصفحات، ٤١١، ٤٧٩، ٤٨٢ القسم الثالث، ص ٥٠٠-٥٠٢؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، الصفحات ٢٦٣، ٢٥٧، ٢٧٠، ٣٠٠، ٣٠١.

(٥) البلاذري: فتوح، القسم الثاني، الصفحات ٣٩٥، ٤٠٣، القسم الثالث، ص ٥٠٣-٥٠٤، الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٢٤٦-٢٤٧ و ص ٣١١.

(٦) ينظر: الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٢٧٩؛ ابن أعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٢٨٧-٢٨٢.

(٧) ينظر: نفسه: تاريخ، ج ٤، ص ٢٧١-٢٧٤ و ص ٣١٨-٣٢١.

(٨) نفسه: ج ٤، ص ٣٣٣-٣٣٥ و ص ٣٣٦-٣٣٩.

(٩) نفسه: ج ٤، ص ٣٣٣-٣٣٤.

(١٠) نفسه: ج ٤، ص ٣٣٠ وما بعدها؛ ابن أعثم: الفتوح، مج ١، ص ٤١٥.

واما الأوضاع في جبهة البصرة والمناطق المرتبطة ادارياً وعسكرياً، فالروايات المتوافرة تؤثر على تواصل حركة الفتوح الى سنة (٣٣٠هـ/٦٥٤م)، فقد قام الفاتحون المسلمون بتجهيز العديد من الحملات العسكرية بهدف ادامة زخم الفتوحات هناك من جهة، ولفتح مناطق جديدة من جهة اخرى، وقد وصلت الجيوش الى حدود بلاد ما وراء النهر، حيث ذكرت الروايات المتوافرة أن الوالي عبد الله بن عامر بعدها تمكن من بسط السيطرة التامة على فارس وسجستان وخراسان وطبرستان حوالي سنة (٣٠٠هـ/٦٥٠م)^(١)، أتجه الى مناطق جديدة بهدف فتحها ومنها أبرشهر وطوس وبيورد و فسا وصولاً الى سرخس^(٢)، وبعد ذلك الى مناطق مروالروذ والطاقان والفارياب والجوزجان وطخارستان وغيرها، وقد تمكن من فتح اغلبها إما صلحاً أو عنوة، ولعل الاهم من ذلك كله هو القضاء على الحكم الساساني نهائياً في بلاد فارس والمناطق الاخرى المرتبطة بها في المشرق بعد قتل اخر الملوك الساسانيين وهو يزدجرد الثالث سنة (٣١١هـ/٦٥١م)^(٣).

ومما يبدو، فإن وتيرة حركة الفتوح في المناطق المرتبطة بجبهة البصرة بدأت بالتراجع منذ بداية سنة (٣٢٢هـ/٦٥٢م)، ولعل مرد ذلك يرجع الى اسباب عدة منها، التصرفات الفردية غير المسؤولة من قبل بعض الولاة، فالوالي عبد الله بن عامر وكان يومئذ والياً على البصرة ومكلفا بحكم الارتباط الاداري والعسكري عن خراسان وسجستان والمناطق التابعة لهما خرج سنة (٣٢٢هـ/٦٥٣م)، محرماً معتمراً من نيسابور من غير علم الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه)^(٤)، وقد وبخه الاخير على ذلك التصرف بقوله "لينك تضبط ذلك من الوقت الذي يحرم منه الناس"^(٥)، وقد ترتب على هذا التصرف المثير حالة من الارباك في عموم مناطق خراسان، واستغل بصورة سلبية سواء من القادة المسلمين هناك او من قبل القوى الفارسية التي ظلت تقاوم الحكم الاسلامي وكانت تتحين الفرص لعرقلة الفاتحين المسلمين، فالقائد قيس بن الهيثم الذي استخلفه عبد الله بن عامر على خراسان دخل في صراع خطير مع القائد عبد الله بن خازم الذي كان يرى انه أحق منه في الاستخلاف على خراسان^(٦)، وقد تطور الصراع بينهما الى درجة خطيرة عندما اخرج الاخير كتاباً مزوراً زعم فيه أن عبد الله بن عامر أقره على خراسان^(٧)، وكاد الصراع بينهما أن يتطور الى مواجهة عسكرية اسلامية - اسلامية لولا انسحاب قيس بن الهيثم لعدم رغبته في المواجهة، وتوجهه الى عبد الله بن عامر الذي وبخه بقوله "تركت البلاد حرباً، واقبلت"^(٨)، وقد استغل قارن وهو يومئذ قائد القوى الفارسية ذلك وخرج على رأس جيش كبير يقدر بحوالي أربعين الف مقاتل جلهم من مناطق الطبيين وباذغيس وهراة وقوهستان^(٩)، وقد تمكن عبد الله بن خازم من هزيمة جيش قارن على الرغم من عدد جيش الاخير مقارنة بجيش المسلمين، وقد كان لأسلوب المباغته الذي اتبعه ابن خازم في الانقضاض السريع على مقدمة جيش قارن أثراً فعالاً في انهيار جيش الاخير قبل بدء المواجهة الفعلية^(١٠)، ولما بلغ عبد الله بن عامر ذلك أقر ابن خازم على خراسان^(١١)، والسبب الآخر هو الافراط في استعمال القوة بذريعة القضاء على الجيوب المقاومة للحكم الاسلامي في عدد من مناطق المشرق، مما ولد استياء لدى السكان فيها، وشجعهم على التمرد، وقد اضطر الفاتحين إلى اخمادها، ولا شك أن ذلك كان له تأثير كبير في تباطؤ حركة الفتوح في المشرق، إذ اجبر الفاتحين في هذه الظروف على تبني خيار الدفاع للحفاظ على ما في حوزتهم من مناطق بدلاً من التوجه لفتح مناطق جديدة، ولعل ما قام به القائد أمير بن أحمر الشكري في مدينة مرو إلا مثال واقعي لذلك، إذ قام هذا القائد وخلفاً لوصايا الخلافة الراشدة باتباع سياسته التسامح مع سكان المناطق المفتوحة بقتل معظم سكان هذه المدينة لمجرد علمه بنية بعضهم القيام بتمرد ضد الحكم

(١) البلاذري: فتوح، القسم الثاني، النص ٤١١ وص ٤٨٤؛ والقسم الثالث، ص ٥٠٠-٥٠٢.

(٢) الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٣٠٩-٣١٢.

(٣) الطبري: نفسه، ج ٤، ص ٢٩٣-٣٠٠.

(٤) خليفة بن خياط: تاريخ خليفة، ص ١٥٨؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٣١٤.

(٥) الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٣١٤.

(٦) الطبري: نفسه، ج ٤، ص ٣١٤.

(٧) البلاذري: فتوح، القسم الثالث، ص ٥٠٥.

(٨) الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٣١٥.

(٩) الطبري: نفسه، ج ٤، ص ٣١٤.

(١٠) نفسه: ج ٤، ص ٣١٥.

(١١) نفسه: ج ٤، ص ٣١٥.

الاسلامي فيها^(١)، مما اضطر الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) إلى استدعائه وتوبيخه^(٢)، وأما السبب الثالث فهو تسلل بعض الصعاليك إلى المناطق المفتوحة والقيام بأعمال لصوصية، ضد سكانها من اهل الذمة^(٣)، وسنرى - فيما بعد - تكرر هذه الاعمال، المنافية لمبادئ الدين الاسلامي في بداية خلافة الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، إذ استغل الصعاليك الأحداث الداخلية التي شهدتها الدولة العربية الاسلامية بعد وفاة الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) وتوجهوا الى عدد من المناطق المفتوحة للقيام بالأعمال للصوصية^(٤)، والسبب الرابع فهو ترك بعض العمال ونوابهم للمناطق التي اوكلت ادارتها لهم مما أحدث فراغاً استغل من بعض القوى المحلية فيها^(٥)، وسنرى - فيما بعد - تداعيات ذلك في بداية خلافة الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، إذ اضطر الفاتحين الى إعادة فتحها وبسط سلطة الدولة العربية الاسلامية عليها من جديد، وأما السبب الخامس وهو الالهم فيتعلق باستدعاء الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) بين فترة واخرى للولاة المكلفين بإدارة مناطق المشرق سواء للاستماع منهم على حقيقة الشكاوي التي كانت تردّه من بعض المناطق المفتوحة بسبب المعاملة غير المسؤولة من قبل بعض العمال ونوابهم لأهالي تلك المناطق^(٦)، او للتشاور معهم لاحتواء تداعيات الاحداث الداخلية في الدولة العربية الاسلامية ومعالجة حالة الاحتقان في بعض الامصار^(٧)، مما أثر سلباً على حركة الفتوح سواء في جبهة المشرق أو في الجهات الاخرى، إذ تركت اغلب مناطق المشرق تدار من قبل العمال ونوابهم من غير توجه حقيقي لفتح مناطق جديدة، والأُنكى من ذلك، أن بعض هؤلاء العمال ونوابهم قد دخلوا في صراعات مع سكان تلك المناطق بسبب السياسات التي اتبعوها من سكانه، فضلاً عن ذلك فان هؤلاء تركوا المناطق التي انيطت إدارتهم سواء بسبب تلك السياسات أو بسبب تداعيات الاحداث الداخلية في الدولة العربية الاسلامية.

ومما لا شك فيه، فأن الاسباب المذكورة آنفاً قد أُلقت بضلالها على مجمل الاوضاع السياسية والعسكرية والاجتماعية في اواخر عهد الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه)، مما أثر على تباطؤ حركة الفتوح عامة وفتوح المشرق خاصة. والواقع، فأن تداعيات تلك الاوضاع في جبهة المشرق الاسلامي قد فرضت واقعاً لا يمكن إغفاله في بداية عهد الامام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، ومما زاد أيضاً في تعقيد أوضاع هذه الجهة المستجدات السياسية والعسكرية المتسارعة في الدولة العربية الاسلامية بعد وفاة الخليفة عثمان (رضي الله عنه) مباشرة.

لقد أدرك الامام علي بن أبي طالب (عليه السلام) أهمية جبهة المشرق سياسياً واقتصادياً في ضوء تراجع الامكانيات المادية والبشرية لمركز الخلافة الإسلامية (المدينة المنورة)^(٨)، إذ كانت رؤيته السياسية تستند على أن الامصار الاسلامية المستحدثة ولا سيما في العراق تمتلك من الامكانيات البشرية والاقتصادية التي تمكنه من ادارة الدولة العربية الاسلامية وفرض هيبتها في هذه الظروف العصيبة، ولذلك كان في مقدمة اولوياته هو تأمين مصري العراق (البصرة والكوفة)؛ لأنهما قاعدتا الفتوح للحملات الفكرية المتوجهة الى جبهة المشرق من جهة؛ ولأن المناوئين لخلافته قد ركزوا عليهما من الناحيتين السياسية والعسكرية من جهة أخرى، وفي هذا الصدد نقل ابو حنيفة الدينوري عن الامام علي (عليه السلام) قوله لما تحفظ بعض كبار الصحابة من الانصار على خروجه من المدينة الى العراق لقتال المناوئين لخلافته "إنّ الأموال والرجال في العراق"^(٩)، وفي هذا الصدد يقول المستشرق الألماني يوليوس فلهوزن ما نصه:

- (١) البعقوبي، احمد بن اسحاق بن جعفر (ت ٢٩٢هـ/٩٠٤م): تاريخ البعقوبي، تحقيق، خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٩، ج ٢، ص ١١٦.
- (٢) البعقوبي، نفسه، ج ٢، ص ١١٦.
- (٣) الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٣٢٦.
- (٤) البلاذري: فتوح، القسم الثاني، ص ٤٨٦-٤٨٧.
- (٥) الدكتور أكرم ضياء العمري: عصر الخلافة الراشدة (محاولة لنقد الرواية التاريخية وفق منهج المحدثين)، مكتبة العبيكان، المدينة المنورة ١٩٩٣، ج ١، ص ١٣٩.
- (٦) ينظر: ابن اعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٢٨٧-٢٨٨، ص ٤٠٥.
- (٧) ينظر: الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٣٢٣-٣٨٩.
- (٨) يوليوس فلهوزن: تاريخ الدولة العربية منذ ظهور الاسلام الى نهاية الدولة الاموية، تعريب الدكتور محمد عبد الهادي أبو ريدة، مراجعة التعريب الدكتور حسين مؤنس، القاهرة ١٩٦٨، ص ٥٣؛ الدكتور أكرم ضياء العمري: عصر الخلافة الراشدة، ص ٤٤٣.
- (٩) الأخبار الطوال، ص ١٤٣.

أن قوة الدولة كانت في الأمصار، وكانت غالبية القبائل قد هاجرت الى مدن المعسكرات، وأنقل مركز الثقل في جزيرة العرب من وسطها الى أطرافها^(١).

لقد دلت الاحداث السياسية صواب رؤية الامام علي (عليه السلام) في عدم ترك حرية المناورة لمناوئيه في اتخاذ الأمصار المستحدثة مقراً لحركتهم ولا سيما بعد توجه كبار قادتهم الى البصرة ومبايعة أهلها لهم^(٢)، فقرر مواجهتهم عسكرياً في هذا المصير، وفي الوقت نفسه أرسل ابنه الحسن (عليه السلام) وعمار بن ياسر الى الكوفة لاستتفار أهلها^(٣)، وقد افلح في مهمتهما، حيث خرجا على رأس جيش كبير من أهلها يقدر بين الستة وأثنتا عشر ألف مقاتل^(٤)، وقد التقى الجيشان في البصرة في الموقعة المعروفة بـ(الجل) سنة (٣٦هـ/٦٥٦م)، والتي انتهت بهزيمة المناوئين، وبسط خلافة الامام علي (عليه السلام) على البصرة^(٥)، وبعد ذلك انتقل منها الى الكوفة ليتخذها عاصمة لخلافته.

ومما له علاقة باختيار العراق وتحديد الكوفة مقراً للخلافة في هذه الظروف، هو إدراك الامام علي(عليه السلام) بخطر التحدي الذي يشكله أهل الشام بزعماء معاوية بن أبي سفيان، وفي هذا الصدد ينقل ابو حنيفة الدينوري أيضاً عن الامام علي (عليه السلام) في اثناء حوار مع كبار الصحابة من الانصار قبيل خروجه من المنورة قوله ما نصه "وأهل الشام وثبة أحب ان أكون قريباً منها"^(٦).

وعلى أية حال، فإن الامام علي (عليه السلام) بعد استقراره في الكوفة، بدأ أولى خطواته السياسية والادارية ولا سيما بعد نجاحه في اعادة بسط سلطة الدولة العربية الاسلامية في البصرة، اذ بدأ بعزل أغلب الولاة ممن تولوا حكم الامصار والولايات والمناطق في عهد الخليفة عثمان (رضي الله عنه) واستبدلهم بولاة يدينون بالولاء والطاعة له^(٧)، وهي خطوة مهمة لإعادة سلطة الخلافة على الأمصار والولايات بعد تداعيات مقتل الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه)، وعلى الرغم من معارضة بعض الولاة ولا سيما في بلاد الشام بزعماء معاوية بن أبي سفيان، إلا ان تلك الخطوة قد أسهمت في فرض سلطة الخلافة الشرعية على جزيرة العرب ما عدا الشام^(٨).

الذي يهنا هنا هو جبهة المشرق، فهذه الجبهة شهدت وضعاً خطيراً تمثل بطرد الولاة والعمال من أغلب مناطق المشرق، إذ استغلت القوى الفارسية المناوئة للحكم الاسلامي الى جانب بعض القوى الاخرى كالأتراك انشغال الخلافة بتداعيات الاحداث الداخلية الخطيرة في الدولة العربية الاسلامية وفرضت واقعاً جديداً وهو تحجيم الوجود الرسمي لسلطة الخلافة من خلال طرد اغلب العمال ونوابهم في بداية خلافة الامام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، بيد أن تلك القوى لم تقف بتوحيد قواها على ما يظهر، وقد أشار الطبري في أحداث سنة (٣٩هـ/٦٥٩م) الى تلك الحالة بقوله "وأختلف الناس على علي، طمع أهل فارس وأهل كرمان في كسر الخراج، فغلب أهل كل ناحية على ما يليهم، أخرجوا عمالهم"^(٩)، والواقع فإن عدم توحيد القوى المناوئة للحكم الاسلامي تحت قيادة موحدة قد أعطى مرونة نسبية للخلافة الراشدة في تلك الظروف العصيبة في المناورة بغية إعادة الوجود الرسمي لسلطة الدولة العربية الاسلامية في مناطق المشرق، بيد ان ذلك لا يخلو من صعوبات حقيقية في ظل توجه الخلافة لضبط الداخل العربي.

(١) تاريخ الدولة العربية، ص ٥٣.

(٢) ينظر: أبو حنيفة الدينوري: الاخبار الطوال، ص ١٤٤.

(٣) ينظر: خليفة بن خياط: تاريخ، ص ١٦٢؛ ابو حنيفة الدينوري: الاخبار الطوال، ص ١٤٤؛ اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٢٦؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٤٩٩؛ ابن اعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٤٦٠.

(٤) ينظر: خليفة بن خياط: تاريخ، ص ١٦٢، ابو حنيفة الدينوري: الاخبار الطوال، ص ١٤٥؛ اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٢٦؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٥٠٠؛ ابن اعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٤٦٢.

(٥) ينظر: خليفة بن خياط: تاريخ، ص ١٢٧؛ ابن اعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٤٩٦.

(٦) الاخبار الطوال، ص ١٤٣.

(٧) ينظر: اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٢٤-١٢٥؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٤٤٢-٤٤٤.

(٨) يوليوس فلهوزن: تاريخ الدولة العربية، ص ٥٤.

(٩) تاريخ: ج ٥، ص ١٣٧، ويجب التنويه هنا أن الطبري لم يقصد أن تتمرّد المناطق في جبهة المشرق قد حدث سنة ٣٩هـ/٦٥٩م، وإنما ذكر ذلك في أثناء حديثه عن اقتراح لعبد الله بن عباس وكان يومئذ والي البصرة بتولية زياد بن أبيه على فارس، وهذا تم في هذه السنة أي (٣٩هـ/٦٥٩م)، وأما التمرّد فقد كان في بداية خلافة الامام علي بن ابي طالب (عليه السلام)، ويحتمل أن الطبري أجل الحديث عنه لحين تولية زياد بن أبيه.

وفي خضم هذه الظروف فإن المشرق لم يكن غائبا عن تفكير الامام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، فقد كان حاضراً في ذهنه منذ الايام الاولى لتبوءه الخلافة، وقد عوّل عليه كثيراً في حسم الصراع في الداخل العربي، وكانت رؤيته في ذلك تستند الى عاملين متلازمين هما، السياسي والاقتصادي ولعل اختياره الكوفة مقراً لحكمه وفرض سلطة الخلافة في البصرة والتي سعى من خلالها الى قطع الطريق أمام معاوية وجيش الشام من استغلال الموقف المتأزم في الدولة والتقدم نحو مناطق المشرق، والعامل الآخر هو اقتصادي، فمناطق المشرق لديها امكانات اقتصادية هائلة، فضلاً عن ذلك فإن الاموال المتأتية من خراج مناطقها تسهم الى حد كبير في تمويل الحملات العسكرية المتوجهة لقتال المناوئين لسلطة الخلافة الى جانب أهميته في تحسين المستوى المعيشي للرعية، ولذلك فإن الامام علي (عليه السلام) في ذروة انشغاله في الحروب الداخلية قد وجه اهتمامه لتلك الجبهة وعمل جاهداً على إخراجها من تفكير مناوئيه ولا سيما معاوية، وقد أفلح في ذلك وبإمكان الباحث المدقق أن يتحقق من المضان التاريخية المتوافرة التي تناولت مدة خلافة الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، اذ لم يرد فيها أية إشارة عن طموحات لمعاوية في توسيع رقعة الصراع لتشمل جبهة المشرق. وفي سياق الاحداث الخطيرة في هذه الظروف العصيبة من التاريخ الإسلامي المبكر، تكشف الروايات التاريخية على قلتها بعض جوانب سياسة الإمام علي (عليه السلام) فيما يخص جبهة المشرق، اذ يستشف من محتواها أن الامام (عليه السلام) كانت لديه رؤية سياسية مستوعبة لأوضاع تلك الجبهة، فبمجرد فراغه من موقعة الجمل واتخاذ الكوفة مقراً لحكمه بدأ سلسلة من الإجراءات السريعة وفي مقدمتها إعادة الوجود الإسمي لسلطة الدولة العربية الإسلامية في المناطق المفتوحة بجبهة المشرق بعدما عانت من اضطرابات نتيجة تأثير تداعيات أحداث الداخل العربي من جهة، وترك العمال ونوابهم للمناطق الموكله ادارتها لهم في أواخر خلافة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) من جهة أخرى^(١)، وقيام بعض القوى المناوئة للحكم الإسلامي هناك بطرد قسم آخر منهم^(٢)، والواقع فإن هذا الاجراء كان ضرورياً لاحتواء الفراغ الاداري والسياسي والعسكري الذي وصل الى مستوى من الخطورة يستوجب المعالجة السريعة، وهذا ما ركز عليه الامام علي (عليه السلام) في بداية تدبره لأوضاع جبهة المشرق، وقد تجسد ذلك في إرسال القادة الى مناطق تلك الجبهة لضبط أوضاعها^(٣)، ومما يبدو فإن بعضهم قد اخفق في تنفيذ ما أوكل اليهم من مهام لأسباب عدة منها، تعذر وصولهم للمناطق المناطة بهم نتيجة تداخل ظروف طارئة كالذي حدث للقائد عبد الرحمن بن جزء الطائي، اذ تذكر الروايات أنه قتل على يد الصعاليك الذين استغلوا تداعيات الأحداث في الداخل العربي وتسلبوا الى مناطق سجستان^(٤)، وكذلك قتل القائد الآخر الذي أرسل بديلاً له وهو عون بن هبيرة المخزومي على يد بعض الصعاليك أيضاً وهو في الطريق^(٥)، فضلاً عن منع آخرين من دخول المناطق من قبل القوى المناوئة للحكم الاسلامي كالذي حدث للقائد جعدة بن هبيرة المخزومي، اذ منع هذا القائد من دخول خراسان، وظل في احدى مناطقها وهي أبرشهر، لكن القوى المناوئة للحكم الاسلامي أصرت على منعه من دخول خراسان مما اضطره للرجوع الى الكوفة، وعلى الرغم من ذلك، فقد ظل الإمام علي (عليه السلام) يردد تلك المناطق بقيادة آخرين مما يؤكد على أنه كان يتوقع ردود فعل معارضة من القوى المناوئة هناك^(٦).

والى جانب ذلك، فقد أقدم الامام علي (عليه السلام) على إجراء آخر هدفه تأكيد سلطة الدولة العربية الإسلامية في بعض مناطق المشرق، إذ أقر مؤقتاً بعض الولاة ممن ظلوا في مناطقهم في تلك الظروف العصيبة وأشترط عليهم أخذ البيعة له من أهلها واحضار ما في حوزتهم من أموال الخراج، حيث ذكرت الروايات أنه (عليه السلام) كتب الى كل من جرير بن عبدالله البجلي وكان

(١) ينظر: هامش (٨٢).

(٢) ذكر خليفة بن خياط، أن اهل سجستان أخرجوا الوالي أمير بن أحمر البشكري بعد اضطراب الاوضاع في اواخر عهد الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه)، ينظر: تاريخ خليفة، ص ١٥٨-١٥٩.

(٣) ينظر: ابو حنيفة الدينوري: الاخبار الطوال، ص ١٥٣؛ ابن أعثم الكوفي، الفتوح، مج ١، ص ٤٤٧؛ الدكتور أكرم ضياء العمري، عصر الخلافة الراشدة، ج ١، ص ١٤٥-١٤٦.

(٤) ينظر: البلاذري: فتوح، القسم الثاني، ص ٤٨٧.

(٥) ينظر: البلاذري: نفسه، القسم الثاني، ص ٤٨٧.

(٦) ينظر: الطبري: تاريخ، ج ٥، ص ٦٣-٦٤.

يومئذ عاملاً لعثمان بن عفان (رضي الله عنه)، على همدان^(١)، والاشعث بن قيس وكان يومئذ عاملاً لعثمان بن عفان (رضي الله عنه) على أدريجان^(٢)، يقرهما مؤقتاً على ولايتيهما، ومشتراطاً عليهما أخذ البيعة له من أهلها، واحضار ما في حوزتهم من اموال الخراج، وقد لبى هذين الوالين ما أمرهما به الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)^(٣).

لم تقتصر التحديات التي واجهت خلافة الإمام علي (عليه السلام) في هذه الظروف على القوى المناوئة للحكم الإسلامي في المناطق المفتوحة من جبهة المشرق، إذ اضطر الامام (عليه السلام) لمواجهة خطر آخر لا يقل خطورة وشراسة عن خطر تلك القوى، وقد تمثل بتسلل قاندين وهما حسكة بن عتاب الحبطي وعمران بن الفصيل البرجمي ومعهما جمع من صعاليك العرب وتحديداً من القبائل التي ينتسبون إليها باستباحة بعض المناطق المفتوحة في جبهة المشرق مستغلين انشغال الامام (عليه السلام) في مواجهة المناوئين لخلافته في بداية حكمه، وقد قام هذان القائدان واتباعهما بالاستيلاء على زالق^(٤)، وهي من نواحي إقليم سجستان^(٥)، وكان سكانها قد تمردوا في أواخر خلافة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) ونكثوا شروط الصلح الذي أبرم مع دهاقينها بعد فتحها سنة ٣٠هـ/٦٥٠م^(٦)، ثم قاما بعد ذلك بإجبار السكان على دفع الاموال^(٧)، ثم توجهوا بعد ذلك الى زرنج وهي قسبة إقليم سجستان^(٨)، واستولوا عليها مستغلين الفراغ الإداري والعسكري وتداعيات الظروف الداخلية في الدولة العربية الإسلامية في هذه الظروف العصيبة، ولعل الهدف الآخر لهذه الحركة للصوصية هو التهديد المباشر للوجود الاسمي لسلطة الخلافة في إقليم سجستان، حيث ذكرت الروايات التاريخية، انهما قاما بقتل العامل الذي أرسله الإمام علي (عليه السلام) الى سجستان لإدارتها، فقد ذكر البلاذري أن حسكة الحبطي قام بقتل العامل عبد الرحمن بن جزء الطائي الذي بعثه الامام علي (عليه السلام) الى سجستان، ولما وصل الخبر الى الامام (عليه السلام) قال "لاقتلن من الحبطات أربعة آلاف" فليل له "إن الحبطات لا يكونون خمس مئة" ثم بعث الامام بعد ذلك القائد عون بن جعده بن هبيرة المخزومي إلى سجستان، بيد أنه قتل وهو طريق العراق قبل أن يصل إلى سجستان، فكتب الامام بعد ذلك إلى عبد الله بن عباس وكان يومئذ والياً على البصرة، يطلب منه أن يولي على سجستان قائداً وأن يعقد له جيش قوامه أربعة آلاف مقاتل من البصرة، وقد اختار ابن عباس احد القادة وهو ربعي بن الكأس العنبري لقيادة هذا الجيش ومعه عدد من القادة، ولما وصل القائد ربعي إلى مشارف سجستان تصدى لهم حسكة الحبطي، وقد أفلح ربعي وجيشه في قتل حسكة وهزيمة الصعاليك وضبط إقليم سجستان^(٩)، ومما يظهر من الروايات التاريخية المتوافرة، فإن هدف الإمام علي (عليه السلام) في هذه الظروف الصعبة هو إعادة بسط سلطة الدولة في المناطق المفتوحة من جبهة المشرق، ولم يكن يفكر في بالتوغل أو التوسع في عمق مناطق المشرق الأخرى؛ لأن ظروف المواجهة مع معاوية كانت لها الاولوية في حساباته، وإذا ما تحقق القضاء على هذا التحدي الخطير فإنه بكل تأكيد سيتوجه إلى التحديات الأخرى ومنها جبهة المشرق، وقد لا نبالغ إذا ما قلنا إن الحرب مع معاوية قد استنزفت قدرات الدولة عسكرياً ومالياً، ولو قدر للإمام توجيه تلك القدرات إلى تلك الجبهات سواء في مشرق الدولة أو مغربها لفتحت مناطق جديدة وتوسعت الدولة إلى حدود جديدة. وعلى أية حالة، فقد كانت ظروف المواجهة مع معاوية تستدعي توجيه الجهد العسكري للدولة نحو الداخل العربي وليس التوسع في المناطق الأخرى من جبهة المشرق، وفي هذا الصدد يذكر ابن أعثم الكوفي، أن الإمام علي (عليه السلام) طلب من عامله على أدريجان وهمذان ارسال مقاتلين من هاتين المنطقتين لتعزيز الجهد العسكري للدولة^(١٠).

(١) ينظر: خليفة بن خياط: تاريخ خليفة، ص ١٧٤؛ الطبري: تاريخ، ج ٥، ص ٦٤.

(٢) ينظر: اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٢٧؛ ابن أعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٥٠٨-٥١٠.

(٣) ينظر: البلاذري: أنساب الاشراف، تحقيق، الدكتور سهيل زكار والدكتور رياض زركلي، دار الفكر، بيروت ١٩٩٦، ج ٢، ص ٣٨٨.

(٤) ينظر: ابن أعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٥٠٨-٥١٤.

(٥) ياقوت الحموي، أبو عبد الله شهاب الدين (ت ٦٢٦هـ/١٢٢٨م): معجم البلدان، ط ٢، دار صادر، بيروت ١٩٩٢، ج ٣، ص ١٢٧.

(٦) ياقوت الحموي: نفسه، ج ٣، ص ١٢٧.

(٧) خليفة بن خياط: تاريخ خليفة، ص ١٨٣.

(٨) ياقوت الحموي: معجم البلدان، ج ٣، ص ١٣٨.

(٩) فتوح البلدان، القسم الثاني، ص ٤٨٧.

(١٠) ينظر: اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٣٩-١٤٣؛ البلاذري: أنساب الاشراف، ج ٢، ص ٣٨٦-٣٩٣.

لقد سعى الامام علي (عليه السلام) وهو في ذروة انشغاله في الحرب مع معاوية إلى تأمين المناطق المفتوحة في جبهة المشرق؛ لأن إخضاعها لسلطة الدولة وضبط أوضاعها يعني انسيابية تدفق الأموال المتأتية من خراج مناطقها لدعم الجهد العسكري لجيش الإمام، ولذلك جدّ في محاسبة عمال المناطق المفتوحة في تلك الجبهة، وقد أوردت المصادر التاريخية المتوافرة العديد من الروايات التي تؤكد ان الإمام (عليه السلام) كان يراقب عن كثب أداء عماله ومحاسبتهم إذا ما رأى تقصيراً أو تهاوناً في جباية أموال الخراج أو التصرف فيها خلافاً للشرع^(١)، ولقد أوضحت تلك الروايات أن بعض العمال لم يكن بمستوى الثقة التي منحهم إياها الامام، وستشير لعدد من الحالات التي حاسب فيها الامام عماله في مناطق جبهة المشرق تحديداً، فقد ذكر البلاذري أن الإمام علي (عليه السلام) وبخ عامله على الري ودستني، يزيد بن حجة بن عامر بن تيم الله بن عكابة، ثم عزله وحبسه لكسره الخراج^(٢)، وذكر اليعقوبي أنه (عليه السلام) عزل عامله على اصطخر وهو، المنذر بن الجارود لما ورد إليه من تقاعسه في إدارة اصطخر، وسنشير الى نص الكتاب الذي أرسله الإمام علي (عليه السلام) الى المنذر بن الجارود لتأكيد على ما ذهبنا اليه آنفاً عن مراقبة الامام لعماله، أما بعد، فإن صلاح أهلك غربي منك، فإذا أنت لا تدع انقياداً لهواك أزرى ذلك بك، بلغني انك تدع عملك كثيراً، وتخرج لاهياً بمنبرها، تطلب الصيد، وتلعب بالكلاب، وأقسم لئن كان حقاً لنثيّنك فعلك، وجاهل اهلك خير منك، فأقبل اليّ حين تنظر في كتابي والسلام^(٣)، فلما أقبل اليه عزله وعزّمه ثلاثين ألف، وعين بدلاً منه صعصعة بن صوجان بعدما أخذ منه عهداً^(٤)، ومن العمال الذين تعرضوا للمحاسبة أيضاً جرير بن عبد الله البجلي عامل همذان والاشعث بن قيس عامل أذربيجان^(٥)، وقد ظل الامام (عليه السلام) يراقب عماله طيلة سني خلافته، فكان بين الحين والآخر يسأل العمال كلما بلغه تقصيراً أو تهاوناً أو إهمالاً لواجباتهم أو انقياداً لأهوائهم الشخصية، ونكتفي بالإشارة هنا الى نص كتاب له الى عامله على فارس وهو زياد بن أبيه الذي عهدت اليه ولاية هذه المنطقة سنة ٣٩هـ/٦٥٩م^(٦)، اذ كتب اليه ما نصه "اما بعد فان رسولي اخبرني بعجب زعم أنك قلت له فيما بينك وبينه: إن الأكراد هاجت بك، فكسرت عليك كثيراً من الخراج، وقلت له: لا تعلم بذلك أمير المؤمنين، يا زياد، أقسم إنك لكاذب، ولئن لن تبعث بخراجك لأشدن عليك شدة تدعك قليل الوفرة، ثقيل الظهر، إلا أن تكون لما كسرت من الخراج محتلاً^(٧)."

ومما يظهر فأن مساءلة العمال ومحاسبتهم بين الحين والآخر واحدة من أنجع الطرق التي سلكها الامام لتقويم اداء عماله من جهة، ولل قضاء على بعض الحالات التي حاول البعض منهم استغلال مركزه الاداري والاستيلاء دون وجه حق على الاموال المتأتية من الخراج من جهة أخرى، ومما يبدو فأن المساءلة طالت أقرب المقربين للإمام، إذ كان ينظر بجدية الى ما يرويه من اخبار، ويكتب الى العامل مهما كان موقعه أو قربه منه، فقد ذكر اليعقوبي أن أبا الاسود الدؤلي وكان خليفة عامله على البصرة عبد الله بن عباس، كتب الى الامام (عليه السلام) يعلمه أن "عبد الله أخذ من بيت المال عشرة الاف درهم، فكتب اليه يأمره بردها، فأمتنع فكتب يقسم له بالله لتردنها، فلما ردّها عبد الله بن عباس، أو رد أكثرها، كتب اليه علي: أما بعد فإن المرء يسره درك ما لم يكن ليفوته، ويسوؤه فوت ما لم يكن ليدركه، فما أتاك من الدنيا فلا تكثر به فرحاً، وما فاتك منها فلا تكثر عليه جزعاً، واجعل همك لما بعد الموت، والسلام، فكان ابن عباس يقول: ما اتعظت بكلام قط أتعاطي كلام امير المؤمنين"^(٨)، وذكر اليعقوبي أيضاً أن الامام (عليه السلام) كتب الى مصقلة بن هبيرة وهو عامله على أردشير خرة - وهي من أجل كور اقليم فارس، وتضم مدن عدة منها شيراز وجور وخير وميمند والصميكان والبرجان والخوار وسيراف وكام فيروز وكازون^(٩)، ما نصه "اما بعد، فقد بلغني عنك أمر اكبرت أن اصدقك، أنك تقسم فيئ المسلمين

(١) فتوح البلدان، القسم الثاني، ص ٣٩١.

(٢) ينظر: الفتوح، ج ١، ص ٥٠٨-٥١٠ و ص ٥١١-٥١٤.

(٣) تاريخ، ج ٢، ص ١٤١-١٤٢.

(٤) نفسه، ج ٢، ص ١٤٢.

(٥) ينظر: البلاذري: أنساب الاشراف، ج ٢، ص ٣٨٨؛ اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٣٩؛ ابن اعثم الكوفي، الفتوح، ج ٢، ص ٥٠٨-٥١٠ و ص ٥١١-٥١٤.

(٦) الطبري: تاريخ، ج ٥، ص ١٣٧.

(٧) اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٤٢.

(٨) تاريخ، ج ٢، ص ١٤٢-١٤٣.

(٩) ياقوت الحموي: معجم الأدباء، ج ١، ص ١٤٦.

في قومك ومن اعتراك من السالة والاحزاب وأهل الكذب من الشعراء، كما تقسم الجوز، فوالذي فلق الحبة وبرأ النسمة لأفتشن عن ذلك تفتيشاً شافياً، فإن وجدته حقاً لتجد بنفesk عليّ هواناً، فلا تكونن من الخاسرين اعمالاً، الذين ضل سعيهم في الحياة الدنيا، وهم يحسبون انهم يحسنون صنعاً^(١)، ولما وصل كتاب الامام (عليه السلام) الى مصقلة وقرأه، كتب الى الامام ما نصه "اما بعد، فقد بلغني كتاب امير المؤمنين، فليسأل ان كان حقاً، فليعجل بعزلي بعد نكالي، فكل مملوك لي حر وعليّ أيام ربيعة ومضر إن كنت رزأت من عملي دينار، ولا درهماً ولا غيرهما، فقد وليته الى أن ورد عليّ كتاب امير المؤمنين، ولتعلمن أن العزل أهون عليّ من التهمة"^(٢)، ولما قرأ الامام (عليه السلام) كتاب مصقلة قال "ما اظن أبا الفضل الا صادقاً"^(٣).

وفي الواقع فإن محاسبة الامام (عليه السلام) لعماله لم تقتصر على تهاونهم في واجباتهم أو في الامور المتعلقة بالخراج، بل شملت أيضاً تعاملهم مع سكان المناطق المفتوحة، وسنشير هنا الى نص كتاب له لعماله على احدى تلك المناطق التي لم تحدها المصادر المتوافرة وهو عمرو بن سلمى الأرحبي "اما بعد فان دهاقين بلادك شكوا منك قسوة وغلظة، واحتقاناً، فنظرت فلم أرى أهلاً لأن يدنوا لشركهم، ولم أر أن يقصوا ويجفوا لعهدهم، فالبس لهم جلباباً من اللين تشويه بطرف من الشدة، في غير ما ان يظلموا، ولا ينقض لهم عهد، ولكن تفرغوا لخراجهم ويقاثل من وراءهم، ولا يؤخذ منهم فوق طاقتهم، وبذلك امرتك، والله المستعان والسلام"^(٤)، وكان الى جانب ذلك كله، مهتماً بعمارة المناطق المفتوحة في جبهة المشرق، فقد ذكر اليعقوبي انه (عليه السلام) كتب الى عامله على احدى مناطق المشرق لم يسميها ويحتمل انها الريّ وهو قرظة بن كعب الانصاري ما نصه "أما بعد، فإن رجالاً من اهل الذمة من عمالك ذكروا أن نهراً في أرضهم قد عفا وأدفن، وفيه لهم عمارة على المسلمين، فأنظر انت وهم، ثم أعرم واصلح النهر، فلعمري أحب إلينا من أن يخرجوا أو يعجزوا أو يقصروا في واجب من صلاح البلاد والسلام"^(٥).

وفي السياق ذاته، حاول بعض عمال المناطق المفتوحة في جبهة المشرق ولا سيّما الذين تعرضوا للمساءلة أو المحاسبة من قبل الامام علي (عليه السلام) استغلال الظروف الداخلية للدولة العربية والالتحاق بمعاوية، فقد ذكر البلاذري أن عامل الري ودستي يزيدي بن حجة بعد استدعائه من تلك الولاية ومحاسبته ومن ثم حبسه، التحق بمعاوية بعد خروجه من السجن^(٦)، ولم يقتصر الامر على هذا العامل، فقد ذكر ابن اعثم الكوفي ان عامل أذربيجان الاشعث بن قيس لما طالبه الامام (عليه السلام) بأموال الخراج أراد الالتحاق بمعاوية، وقد نقل ابن اعثم في ذلك حواراً بين الاشعث وجماعة من اصحابه ولأهمية ما ورد فيه ارتأت الدراسة الإشارة الى ما قاله الاشعث لأصحابه في ذلك اللقاء "إن كتبنا علي اوحشني، وأخاف أن سرت اليه يطالبني بمال أذربيجان، وأن سرت الى معاوية لم يطالبني بشئ، واللاحاق بمعاوية أصلح، فهاتوا ما عندكم من الرأي،... فقال له قومه وعشيرته: الموت خير لك من ذلك، أتشرك قومك ومصرك وعشيرتك وتكون ذنباً لأهل الشام"^(٧).

والى جانب ذلك كله، فقد استدعت ظروف المواجهة مع معاوية استدعاء بعض العمال من المناطق المفتوحة في جبهة المشرق للالتحاق بالجيش المتوجه لقتال معاوية في صفين، وإحلال آخرين لإدارتها فقد ذكر اليعقوبي أن الإمام لما أجمع على قتال معاوية كتب الى عامله على أذربيجان وهو قيس بن سعد بن عباد ما نصه "أما بعد، فاستعمل عبد الله بن شبيل الأحمسي خليفة لك، وأقبل اليّ، فإن المسلمين قد اجمع ملؤهم وانقادت جماعتهم، فعجل الاقبال، فإننا سأحضرن الى المحليين عند غرة الهلال، ان شاء الله، وما تأخري إلا ذلك، قضى الله لنا ولك بالإحسان في أمرنا كله"^(٨).

(١) تاريخ، ج ٢، ص ١٤٠.

(٢) نفسه، ج ٢، ص ١٤٠.

(٣) نفسه، ج ٢، ص ١٤٠.

(٤) نفسه، ج ٢، ص ١٤١؛ وينظر كذلك: البلاذري: أنساب الأشراف، ج ٢، ص ٣٩٢.

(٥) تاريخ، ج ٢، ص ١٤١.

(٦) فتوح، القسم الثاني، ص ٣٩١.

(٧) الفتوح؛ ج ٢، ص ٥١٣.

(٨) تاريخ، ج ٢، ص ١٤١.

وإذا كانت الدراسة قد عرضت الواقعين السياسي والعسكري للمناطق المفتوحة من جهة المشرق في هذه الحقبة العصبية من تاريخ الإسلامي المبكر، فإن أية دراسة لهذين الواقعين لا تكتمل الا بتبيان حقيقة موقف وجهاء تلك المناطق من تداعيات الأحداث في الداخل العربي في اثناء خلافة الإمام علي (عليه السلام)، وقبل ذلك لا بدّ من توضيح أمر مهم وهو أن هؤلاء قد اضطلّوا بمهام تيسير شؤون المناطق التابعة للدولة الساسانية بتفويض من الملوك الساسانيين^(١)، ولما جاء الفاتحون المسلمون أقروا بعضهم على المناطق التي تم فتحها، وقتل كل من يقف ضد الفتوحات أو أخل بتعهداته والتزاماته^(٢)، وقد أعطي الذين أقروا على مناطقهم صلاحيات محدودة فيما يتعلق بجمع اموال الخراج من السكان^(٣)، وتشير الروايات التاريخية ان هؤلاء الاشراف ينحدرون من بيوتات فارسية عريقة^(٤)، وحملوا تسميات عدة منها، المرازبة وهم رؤساء الفرس^(٥)، ووظيفتهم اقرب الى حكام الاقاليم^(٦)، والدهاقنة وهم رؤساء القرى^(٧) والأساورة وهم الفرسان^(٨)، بعضهم كان من قواد الجيوش^(٩)، والهرابذة وهم خدام بيت النار^(١٠)، وغيرها من التسميات الفارسية المحلية.

الذي يعنينا هنا، أن هؤلاء الوجهاء بغض النظر عن التسميات التي حملوها قد تباينوا في قراءتهم الواقع السياسي في هذه الحقبة، فمنهم استغل تداعيات أحداث الداخل العربي، ونقض عقود الصلح المبرمة مع الفاتحين المسلمين، وشجع السكان على التمرد، وصار على رأس القوى الفارسية المناوئة للحكم الاسلامي، ومنهم ظل ملتزماً بعقود الصلح، وأدى ما عليه من التزامات مالية للدولة العربية الاسلامية وقد ارتأت الدراسة عرض هذين الموقفين لتبيان تأثيرهما في الاحداث التي شهدتها المناطق المفتوحة من جهة المشرق في هذه الظروف.

فيما يتعلق بالوجهاء المعارضين للحكم الاسلامي، فمع أن المعلومات المتيسرة عنهم مقتضية جداً، الا أنه يمكن ملاحظة تأثيرهم السياسي والاجتماعي من خلال منع دخول العمال الذين يرسلهم الإمام علي (عليه السلام) لإدارة المناطق المفتوحة أو طرد بعضهم من تلك المناطق، وفي هذا الصدد يشير خليفة بن خياط الى منع العامل عون بن جعدة المخزومي من دخول خراسان^(١١)، ويذكر ابو حنيفة الدينوري أيضاً أن العامل خليل بن كاس لما دنا من خراسان، بلغه ان اهل نيسابور خلّعوا يداً من طاعته، وانه قدمت عليهم بنت لكسرى من كابل، فمالوا معها، فقاتلهم خليل، فهزمهم، وأخذ ابنة كسرى بأمان، وبعث بها الى علي^(١٢)، ويذكر الطبري في أحداث سنة (٣٧هـ/٦٥٧م)، أن الإمام علي (عليه السلام) بعد رجوعه من صفين بعث جعدة بن هبيرة المخزومي الى خراسان، فلما وصل الى أبرشهر، بلغه أن أهالي خراسان كفروا وتمردوا ضد سلطة الدولة العربية، رجع الى الكوفة ثم بعث علي (عليه السلام) خليل بن قرة اليربوعي، فحاصروا اهل نيسابور حتى صالحوه، ثم صالح بعد ذلك اهل مرو^(١٣) وذكر البلاذري أيضاً أن اهل أصطخر غدروا

(١) آرثر كريستنسن: إيران في عهد الساسانيين، تعريب يحيى الخشاب، مراجعة عبد الوهاب عزام، دار النهضة، مصر؛ د. ت، الصفحات، ٩٨-٩٩، ٩٩-١٠٠، ١٠٦-١٠٧، ١٢٧-١٢٩.

(٢) ينظر: البلاذري: فتوح، القسم الثاني، ص ٤٧٦-٤٧٧؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ١٨٠.

(٣) ينظر: البلاذري: فتوح، القسم الثاني، ص ٣٨٤؛ القسم الثالث، ص ٥٠٠-٥٠١، اليعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١١٦، الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ١٥٠-١٥٢ وغيرها.

(٤) آرثر كريستنسن: المرجع السابق، ص ٩٧.

(٥) الجواليقي، ابو منصور موهوب بن أحمد بن الخضر (ت ١١٤٥هـ/١١٤٥م): المعرب من الكلام الأعجمي، تحقيق، خليل عمران منصور، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٨، ص ١٥٠.

(٦) آرثر كريستنسن: المرجع السابق، ص ١٢٧؛ الدكتور جواد علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام، ط ٤، دار الساقى، ٢٠٠١، ج ١٦، ص ٣٥٥.

(٧) آرثر كريستنسن: المرجع السابق، ص ٩٩؛ الدكتور حسن الباشا: الألقاب الاسلامية في التاريخ والوثائق والآثار، الدار الفنية للنشر، القاهرة ١٩٨٩، ص ٢٩٠.

(٨) الجواليقي: المعرب من الكلام الأعجمي، ص ١٦؛ الدكتور جواد علي: المرجع السابق، ج ١٦، ص ٣٥٤.

(٩) اليعقوبي: تاريخ ج ١، ص ١٥٥؛ آرثر كريستنسن: المرجع السابق، ص ٩٨.

(١٠) آرثر كريستنسن: المرجع السابق، ص ١٠٧؛ الدكتور جواد علي: المرجع السابق، ج ١٦، ص ٣٥٥.

(١١) تاريخ، ص ١٨٣.

(١٢) الاخبار الطوال، ص ١٥٤.

(١٣) تاريخ، ج ٥، ص ٦٤-٦٣.

في ولاية عبدالله بن عباس على البصرة وامتنعوا عن إداء التزاماتهم المالية^(١)، ويشير الطبري أيضاً أن أهل فارس وأهل كرمان كسروا الخراج، وغلب أهل كل ناحية على ما يليهم، وأخرجوا عمالهم^(٢).

وإذا كانت تلك الاستشهادات تؤكد جميعها على أن الأهالي في تلك المناطق هم الذين منعوا أو طردوا عمال الامام علي (عليه السلام) من مناطقهم، فإن ذلك في الواقع لم يتم الا بتأثير قيادات محلية ذات نفوذ كبيرة في مناطقها، ولا شك أن من يمتلك النفوذ والتأثير في المناطق المفتوحة هم المرازبة والدهاقين والاساورة وعلى الرغم مما قام به هؤلاء من دور خطير في إثارة الاضطرابات بهدف إنهاء الحكم الاسلامي في مناطقهم مستغلين انشغال الخلافة بإحداث الداخل العربي، فإن نفوذهم اقتصر على مناطقهم فقط، ولم نشهد بروز شخصيته فارسية قادرة على توحيد القوى الفارسية المختلفة، ولعل ما قام به أهل خراسان من اللجوء الى إحدى بنات الملوك الساسانيين لقيادة التمرد في إقليمهم ضد الحكم الاسلامي إلا مثال على ذلك^(٣).

وفي الواقع، فإن عدم توحيد القيادات الفارسية المحلية قد سهّل مهمة عمال الإمام علي (عليه السلام) في القضاء على تمرد المناطق المفتوحة، فضلاً عن ذلك فإن اصرار الامام علي (عليه السلام) على ضبط اوضاع تلك المناطق واخضاعها لسلطة الدولة العربية الاسلامية على الرغم من انشغاله بأحداث الداخل العربي قد فوت الفرصة امام اي تحرك موحد للقيادات الفارسية المحلية لإنهاء الحكم الاسلامي في مناطق المشرق.

وأما ما يتعلق بموقف الوجهاء الذين ظلوا على التزامهم بعقود الصلح التي أبرموها مع الفاتحين، فالروايات التاريخية تشير الى قدوم احدهم الى الكوفة سنة (٣٦هـ/٦٥٦م)، وهو ماهويه مرزيان مروا للقاء الامام علي (عليه السلام) وتأكيد التزامه بالعقد الذي أبرمه مع عبد الله بن عامر سنة (٣١هـ/٦٥١م)^(٤)، ومما يظهر من تلك الروايات فإن الامام علي (عليه السلام) أقر هذا الصلح وكتب له كتاباً بذلك، ثم كتب الى المرازبة والدهاقين والدفشارية والجند سلايين وغيرهم ليحذو حذو مرزيان مرو ماهويه^(٥).

ومما يبدو، فإن قدوم ماهويه الى الكوفة في هذه الظروف العصيبة ولقاء الامام علي (عليه السلام) لتأكيد التزاماته المالية تجاه الدولة العربية الاسلامية له دلالاته السياسية، فهذا المرزيان كما تشير رواية البلاذري من ذوي التأثير والنفوذ في خراسان، وقد لجأ اليه في أواخر سنة (٣٠هـ/٦٥٠م)، يزجدر الثالث طالباً حمايته من ملاحقة الفاتحين المسلمين له^(٦)، ومما يستشف أيضاً من الرواية نفسها ان المرزيان ماهويه كانت لديه علاقات جيدة مع الحكام الاتراك في المناطق المجاورة لخراسان.

إن هذه الاستشهادات التاريخية تؤكد بشكل واضح أن الإمام علي (عليه السلام) في ذروة إنشغاله في معالجة أوضاع الداخل العربي قد سعى وبكل جدية لضبط أوضاع المناطق المفتوحة من جبهة المشرق، ولم يترك للقوى المناوئة هناك للحكم الإسلامي استغلال الظروف او تحين الفرص لإنهاء الحكم الاسلامي فيها، وفي هذا الصدد يقول الباحث عبد الشافي محمد عبد اللطيف في كتابه (السيرة النبوية والتاريخ الاسلامي) "كان قصارى جهد علي (رض) أن يحافظ على الفتوحات التي تمت، وقد نجح في ذلك رغم الظروف الصعبة التي كان يكابدها داخلياً، ولم يترك المسلمون شبراً من الارض التي فتحوها"^(٧).

بقي هناك أمر مهم آخر وهو أن الامام علي (عليه السلام) كان يخير المسلمون ممن كرهوا قتال معاوية بالخروج لقتال الدِّيلم في قزوين، وقد نقل البلاذري بسند ينتهي الى أحد هؤلاء الذين خيرهم الامام (عليه السلام) وهو إسماعيل بن مرة الهمداني قوله ما نصه "قال علي بن ابي طالب رضي الله عنه: من كره منكم أن يقاتل معنا معاوية، فليأخذ عطاءه وليخرج الى الديلم، ونحن أربعة الاف أو خمسة الاف"^(٨)، ويذكر البلاذري أيضاً أن الإمام علي (عليه السلام) وجه الربيع بن خثيم الثوري في أربعة الاف من المقاتلين

(١) فتوح، القسم الثاني، ص ٤٨٠.

(٢) تاريخ، ج ٥، ص ١٣٧.

(٣) أبو حنيفة الدينوري: الاخبار الطوال، ص ١٥٤.

(٤) خليفة بن خياط: تاريخ، ص ١٦١؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٥٥٧.

(٥) البلاذري: فتوح، القسم الثالث، ص ٥٠٥؛ يعقوبي: تاريخ، ج ٢، ص ١٢٧.

(٦) ينظر: البلاذري: فتوح، القسم الثاني، ص ٣٨٧-٣٨٨؛ الطبري: تاريخ، ج ٤، ص ٢٩٦-٢٩٩؛ ابن اعثم الكوفي: الفتوح، مج ١، ص ٣٣٩.

(٧) دار السلام، القاهرة ٢٠٠٧، ص ٣٦٠.

(٨) فتوح، القسم الثاني، ص ٣٩٥.

المسلمين لقتال الديلم^(١)، ومن المحتمل جداً أن الربيع كان على رأس الجيش الذي تحدث عنه إسماعيل بن مرة الهمداني، ومما يؤكد ذلك أن الرافعي القزويني، وهو من أعلام القرن السادس الهجري /الثاني عشر الميلادي يذكر أن الإمام علي (عليه السلام) قال للربيع بن خثيم: "ما يمنحك ان تدخل معنا، قال: ما كنت لأقاتلك ولا أقاتل معك، فدلني على جهاد او رباط، قال: عليك بالاسكندرية أو قزوين"^(٢)، وفي هذا الصدد يذكر ابن الفقيه الهمداني (توفي الأرجح سنة ٣٤٠هـ/٦٥٧م) ان الإمام علي بن ابي طالب (عليه السلام) لما اراد المسير الى صفين سنة ٣٧هـ/ ٦٥٧م قال: "من احب منكم ان يخرج معنا في وجهتنا هذا، وإلا فليأت قزوين، فإنها باب من ابواب الجنة، قال: فخرج الربيع بن خثيم في أربعة الاف، فلم يزل مقيماً بها حتى أنقضى أمر صفين^(٣).

ومهما يكن من الامر، فإن قزوين - كما يظهر من رواية القزويني الرافعي - من المناطق التي شهدت استقراراً ملحوظاً في خلافة الامام علي (عليه السلام) وقد تعاقب عليها في عهده أربعة من العمال وهم الربيع بن خثيم الثوري ومرة وابو الغريف وعبيد^(٤). ومما يظهر، فإن التوغل في عمق مناطق قزوين على يد هؤلاء المقاتلين في هذه الظروف قد شجع الخلافة على السماح لمجموعة أخرى من المقاتلين المسلمين للتوجه إلى مناطق أخرى لم تصل اليها الفتوحات من قبل، فقد ذكرت الروايات التاريخية أن الإمام علي (عليه السلام) أذن في نهاية سنة (٣٨هـ/٦٥٨م) أو بداية سنة (٣٩هـ/٦٥٩م) لمجموعة كبيرة من المتطوعة قدرتها بنحو أربعة آلاف مقاتل للتوجه الى ثغر السند لفتحها^(٥)، واعتماداً على تلك الروايات فقد أنيطت قيادة هذه المجموعة للقائد الحارث بن مرة العبدي، وهو من كبار قادة الامام، وكان على مسيرة جيشه في وقعة صفين^(٦)، وقد خرجت هذه الحملة سالكة طريق مكران -حقيان مما يلي خراسان^(٧)، وقد أفلحت في فتح مناطق مهمة من ثغر السند، وهي أول محاولة جدية لفتح هذا الثغر منذ انطلاق الفتوحات الاسلامية نحو مناطق المشرق، وفي هذا الصدد يشير ياقوت الحموي أن الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) امر والي البصرة عبد الله بن عامر، وكان يومئذ مسؤولاً عن مناطق خراسان وسجستان وكرمان وغيرها من المناطق التي تتبع إدارياً وعسكرياً ولاية البصرة، أن يوجه احد قواده ممن له اطلاع ومعرفة الى ثغر السند لغرض استطلاعها، وفيما اذا كانت الظروف مهيأة لإرسال حملة عسكرية اسلامية لفتحها وضمها الى الدولة العربية الاسلامية، فوجه اليها القائد حكيم بن جبلة، وحين رجع أوفده مباشرة الى الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) ولما التقى به، طلب منه الخليفة ان يصف له السند، فقال له "ماؤها وشل وتمرها دقل، ولصها بطل، إن قل الجيش فيها ضاعوا وان كثروا جاعوا، فقال عثمان: أخبر ام ساجع فقال: بل خابر، فلم يغزها أحد في ايامه، واول ما غزيت في ايام أمير المؤمنين علي بن ابي طالب"^(٨).

ومما له علاقة بهذه الحملة أيضاً، ان احد المؤرخين الفرس وهو آزر علي بن حامد بن ابي بكر الكوفي (كان حياً سنة ٦١٣هـ/١٢١٦م) ذكر اخبار هذه الحملة نقلاً من المصادر العربية، بيد أنه يذكر أن تلك الحملة كانت بأمرة ثاغر بن ذعر العبدي كان ضمن هذه المجموعة، وقد عهد بأمرته الف مقاتل مسلح وثلاثة من الشبان المسلمين الشجعان يحيطون به، جعل أحدهم على لوائه، والآخرين على راس فرقتين، كل واحد منهم بأمرته خمس مئة مقاتل مدجج بالسلح^(٩)، وبغض النظر عن اسم قائد هذه الحملة، فإن الذي لا غبار عليه في المصادر التاريخية المتوافرة أن فتوح ثغر السند قد تم في خلافة الامام علي بن ابي طالب (عليه السلام).

(١) نفسه، القسم الثاني، ص ٣٩٦.

(٢) التدوين في اخبار قزوين، تحقيق الشيخ عزيز الله العطاردي، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٨٧، ج ١، ص ١٤-١٥.

(٣) أحمد بن محمد بن إسحاق: البلدان، تحقيق، يوسف الهادي، عالم الكتب، بيروت ١٩٩٦، ص ٥٦٢.

(٤) التدوين في اخبار قزوين، ج ١، ص ١١٨ خليفة بن خياط: تاريخ، ص ١٨٢.

(٥) خليفة بن خياط: تاريخ، ص ١٨٢؛ البلاذري: فتوح، القسم الثالث، ص ٥٣١؛ ابن الاثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم الجزري الشيباني (ت ٢٣٠هـ/١٢٣٢م): الكامل في التاريخ، ط ٢، تحقيق نخبة من العلماء، دار الكتاب العربي، بيروت ١٩٦٧، ج ٣، ص ١٩١.

(٦) ينظر: نصر بن مزاحم (ت ٢١٢هـ/٨٢٧م): وقعة صفين، تحقيق، عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت ١٩٩٠، ص ٢٠٥؛ خليفة بن خياط: تاريخ، ص ١٧٧؛ أبو حنيفة الدينوري: الأخبار الطوال، ص ١٧١.

(٧) ياقوت الحموي: معجم البلدان، ج ٤، ص ٤٢٣.

(٨) نفسه، ج ٥، ص ١٨٠.

(٩) فتح السند (جنگنامه)، تحقيق الدكتور سهيل زكار، دار الفكر، بيروت ١٩٩٢، ص ٧٦-٧٧.

والى جانب ذلك فقد استكمل في خلافة الإمام علي (عليه السلام) فتوح مناطق عدة أخرى منها، أذربيجان وفارس وكرمان واصطخر، فما يتعلق بالأولى : فان البلاذري يشير الى أن الإمام علي (عليه السلام) عين سعيد بن سارية الخزاعي عاملاً على أذربيجان، وبعد عزله اعاد العامل الذي كان قبله وهو الاشعث بن قيس الكندي^(١)، ومما يبدو فإن إعادة الاشعث الى أذربيجان، انما لكونه قد خبر أوضاعها، فضلاً عن دوره في فتح أكثر مناطقها في عهدي الخلفيتين عمر بن الخطاب وعثمان بن عفان (رضي الله عنهما)^(٢)، وتمضي رواية البلاذري الى التأكيد على أن الاشعث لما وصل الى أذربيجان، وجد أكثر أهلها قد اسلموا، وقرأوا القرآن، قام بإنزال جماعة من اهل العطاء والديوان من العرب في أربيل، وهي قصبة أذربيجان وأشهر مدنها، ثم مصرها فيما بعد، وبنى مسجدها^(٣).

واما ما يتعلق باستكمال فتوح فارس وكرمان وأصطخر، فإن الإمام علي (عليه السلام) لما بلغه امتناع سكان هذه المناطق عن اداء الخراج سنة ٣٩هـ/٦٥٩م، استشار الناس في رجل يوليه على فارس، فأشاروا عليه بزياد بن أبيه لما يتمتع به من صلابة في الرأي وعلم بالسياسة^(٤)، ومما يبدو فإن الإمام (عليه السلام) نظر الى الأمر من منظور مصلحة الامة على الرغم من تحفظه على شخصية زياد بن أبيه، وقبل تلك المشورة، وبعث الاخير عاملاً على فارس وكرمان، وأرسل معه أربعة الاف مقاتل، ولما وصل الى فارس، نهج سياسة الترهيب والترغيب، وتمكن بعد مدة قصيرة من ضبط أوضاعها^(٥)، وفي هذا الصدد يقول الطبري نقلاً عن المدائني (دوخ تلك البلاد حتى استقاموا)^(٦)، وينقل الطبري في الموضع نفسه أيضاً عن المدائني بسند ينتهي الى أحد مشايخ اصطخر ممن أدرك قدوم زياد الى فارس قوله "أدركت زياداً وهو أمير على فارس، وهي تضرع ناراً، فلم يزل بالمدارة حتى عادوا الى ما كانوا عليه من الطاعة والاستقامة"^(٧)، ويمضي هذا الشاهد الى القول "ولما قدم زياد فارس، بعث الى رؤسائها، فوعد من نصره ومناه، وخوف قوماً وتوعدهم، وضرب بعضاً ببعض، ودل بعضهم على عورة بعض، وهربت طائفة، وأقامت طائفة، فقتل بعضاً، وصفت له فارس، فلم يلق بها جمعاً ولا حرباً، وفعل مثل ذلك بكرمان، ثم رجع الى فارس، فسار في كورها ومناهم، فسكن الناس الى ذلك، فاستقامت له البلاد، وأتى اصطخر، فكانت تسمى قلعة زياد"^(٨).

وفضلاً عن تلك المناطق، فقد أعيد فتح الاهواز سنة ٣٨هـ/٦٥٨م على يد القائد معقل بن قيس الذي ارسله الامام علي بن أبي طالب (عليه السلام) لاستئصال تمرد الخريت بن راشد الناجي، وهو احد الخوارج الذين اعترضوا على التحكيم في صفين، وخرج من الكوفة بعد رجوع الامام اليها ومعه أتباعه من بني الناجية^(٩)، وقام ببعض أعمال القتل والنهب في المناطق التي مربها^(١٠)، ثم استقر في الاهواز، يحرض سكانها على سلطة الدولة العربية الاسلامية، وقد أنضم اليه عدد من علوج وأكراد الاهواز ولا سيما الذين امتنعوا عن كسر الخراج^(١١)، وقد تمكن القائد معقل من هزيمة الخريت بن راشد وقتل كثير من علوج وأكراد الاهواز، وإعادة سلطة الدولة الى الاهواز، وبعد ذلك أرسل كتاباً للإمام علي (عليه السلام) يعلمه بفتح الاهواز، وقد كتب اليه الإمام (عليه السلام) بوجوب تعقب الخريت وقتله^(١٢)، وكان الاخير قد لجأ الى إحدى المناطق في إقليم فارس وتدعى أسياف البحر، وبعد جهود كبيرة تمكن أحد قادة جيش معقل وهو النعمان بن صهبان من قتل الخريت، وبذلك أنتهى هذا التمرد الذي ساندته علوج وأكراد الاهواز^(١٣).

(١) فتوح، القسم الثاني، ص ٤٠٢.

(٢) أبوحنيفة الدينوري: الأخبار الطوال، ص ١٥٦؛ البلاذري: فتوح، القسم الثاني، ص ٤٠١.

(٣) فتوح، القسم الثاني، ص ٤٠٤.

(٤) الطبري: تاريخ، ج ٥، ص ١٣٧.

(٥) الطبري: نفسه، ج ٥، ص ١٣٧؛ ابن الاثير: الكامل، ج ٣، ص ١٩٢.

(٦) تاريخ، ج ٥، ص ١٣٧.

(٧) نفسه، ج ٥، ص ١٣٧.

(٨) نفسه، ج ٥، ص ١٣٧-١٣٨.

(٩) ابن اعثم الكوفي: الفتوح، مج ٢، ص ٢٤٠.

(١٠) الطبري: تاريخ، ج ٥، ص ١١٧.

(١١) الطبري: نفسه، ج ٥، ص ١٢٣؛ ابن اعثم الكوفي: الفتوح، مج ٢، ص ٢٤١.

(١٢) الطبري: نفسه، ج ٥، ص ١٢٤.

(١٣) الطبري: نفسه، ج ٥، ص ١٢٧.

ومما تقدم فإن المشرق الاسلامي - في أثناء خلافة الإمام علي (عليه السلام) - قد ضببطت أوضاعه، واستقرت أحواله بشكل نسبي على الرغم مما كان يشغل الخلافة في معالجة أوضاع الداخل العربي، وفي الوقت نفسه تواصلت الفتوح في مناطق عدة من جبهة المشرق مثل (قزوين وأذربيجان والسند) واستكملت في مناطق أخرى مثل (فارس وكرمان واصطخر)، وهو رأي جدير بالدراسة لاسيما أن أغلب المصادر الاسلامية قد أحجبت الإشارة الى مثل تلك الفتوحات.

المصادر:

١. ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن أبي يعقوب الوراق البغدادي (ت بعد سنة ٣٩٠هـ/٩٩٩م): الفهرست، تحقيق، يوسف علي الطويل، دار الكتب العلمية- بيروت ١٩٩٦.
٢. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله (ت ١٠٦٧هـ/١٦٥٦م): كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ط٢، بيروت ١٩٨٢.
٣. البغدادي، إسماعيل باشا (ت ١٣٤٩هـ/١٩٢٠م): هدية العارفين، اسماء المؤلفين وآثار المصنفين، ط٣، اسطنبول.
٤. بن حبيش، عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله بن يوسف (ت ٥٨٤هـ/١١٨٨م)، غزوات ابن حبيش، تحقيق، الدكتور سهيل زكار، دار الفكر، بيروت ١٩٩٩.
٥. الكلاعي الحميري، أبو الربيع سليمان بن موسى بن سالم (ت ٦٣٤هـ/١٢٣٧م)، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله صلى الله عليه وسلم والثلاثة الخلفاء، صدر عن دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٩.
٦. حسين داخل البهادلي، رواية فتوح جنوب العراق (دراسة في الموارد والمضمون ١١-١٣هـ/٦٣٢-٦٣٤م)، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠١٢.
٧. الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ/٩٢٢م): تاريخ الرسل والملوك ويعرف اختصارا بتاريخ الطبري، تحقيق، محمد ابو الفضل ابراهيم ط٣، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٧.
٨. ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن ادريس (ت ٣٢٧هـ/٩٣٨م): الجرح والتعديل، دار احياء التراث العربي، بيروت ١٩٥٢.
٩. ابن حبان البستي، أبو حاتم عبد الرحمن التميمي (ت ٣٥٤هـ/٩٦٥م): كتاب الثقات، تحقيق، ابراهيم شمس الدين وتركي فرحان المصطفى، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٥٨.
١٠. ابن عدي الجرجاني، أبو محمد أحمد بن عبد الله (ت ٣٦٥هـ/٩٧٥م): الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق، يحيى مختار غزلي، ط٣، دار الفكر، بيروت ١٩٨٨.
١١. الذهبي، أبو محمد شمس الدين محمد بن احمد بن قايماز (ت ٧٤٨هـ/١٣٤٧م): ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق، علي محمد معوض والشيخ عادل احمد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٥.
١٢. ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي (ت ٨٥٢هـ/١٤٤٨م): لسان الميزان: نسخة مصورة عن طبعة دار المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، مؤسسة الأعلمي، بيروت ١٩٥٦.
١٣. جواد علي، موارد تاريخ الطبري (الخلافة)، بحث منشور في مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد ٨ لسنة ١٩٦١.
١٤. المزي، ابو الحجاج يوسف بن زكي (ت ٧٤٢هـ/١٣٤١م): تهذيب الكمال في اسماء الرجال، تحقيق، بشار معروف عواد، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٩٨٠.
١٥. البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل الجعفي (ت ٢٥٦هـ/٨٦٩م): التاريخ الكبير، نسخة مصورة عن طبعة دار المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، دار الفكر، بيروت، د.ت.
١٦. العجلي، أبو الحسن أحمد بن عبد الله بن صالح الكوفي (ت ٢٦١هـ/٨٤٧م): معرفة الثقات، تحقيق، عبد العظيم عبد العليم البستوي، مكتبة الدار، المدينة المنورة ١٩٨٥.
١٧. الفتنة ووقعة الجمل، حقق هذه النصوص، احمد راتب عرموش، ط٣، دار النفائس ١٩٩٣.

١٨. البلاذري، فتوح البلدان، تحقيق، صلاح الدين المنجد، منشورات مكتبة النهضة العربية، مصر ١٩٥٧.
١٩. حسين داخل البهادلي: رواية تحرير بلاد الشام عند البلاذري في كتابه فتوح البلدان (دراسة نقدية مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، ٢٠٠٠.
٢٠. محمد سهيل طقوس: تاريخ الخلفاء الراشدين، الفتوحات والانتجازات السياسية، دار النفائس، ٢٠٠٣.
٢١. ابن أعمم الكوفي، ابو محمد أحمد (ت ٣١٤هـ/٩٢٦م)، الفتوح، تحقيق، نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦.
٢٢. أبو عمرو العصفري البصري الملقب بـ(شباب)، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق، أكرم ضياء العمري، بغداد ١٩٦٧.
٢٣. أحمد بن داود، الاخبار الطوال، ط^٢، تحقيق، عبد المنعم عامر، منشورات المكتبة الحيدرية رقم ١٩٥٩، ص ١٣٤-١٣٥.
٢٤. كي لسترنج، بلدان الخلافة الشرقية، تعريب، بشير فرنسيس وكوركيس عواد، مطبعة الرابطة، بغداد ١٩٥٤.
٢٥. عبد الجبار ناجي، من تاريخ البصرة السياسي، إسهامات البصريين العسكرية وصمودهم إزاء التحديات في التاريخ الاسلامي، جامعة البصرة، دار الحكمة، ١٩٩٠.
٢٦. اليعقوبي، احمد بن اسحاق بن جعفر (ت ٢٩٢هـ/٩٠٤م)، تاريخ اليعقوبي، تحقيق، خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٩.
٢٧. أكرم ضياء العمري، عصر الخلافة الراشدة (محاولة لنقد الرواية التاريخية وفق منهج المحدثين)، مكتبة العبيكان، المدينة المنورة ١٩٩٣.
٢٨. يوليوس فلهوزن: تاريخ الدولة العربية منذ ظهور الاسلام الى نهاية الدولة الاموية، تعريب الدكتور محمد عبد الهادي أبو ريده، مراجعة التعريب الدكتور حسين مؤنس، القاهرة ١٩٦٨.
٢٩. البلاذري: أنساب الاشراف، تحقيق، الدكتور سهيل زكار والدكتور رياض زركلي، دار الفكر، بيروت ١٩٩٦.
٣٠. ياقوت الحموي، أبو عبد الله شهاب الدين (ت ٦٢٦هـ/١٢٢٨م): معجم البلدان، ط^٢، دار صادر، بيروت ١٩٩٢.
٣١. آرثر كريستنسن، ايران في عهد الساسانيين، تعريب يحيى الخشاب، مراجعة عبد الوهاب عزام، دار النهضة، مصر؛ د. ت.
٣٢. الجواليقي، ابو منصور موهوب بن أحمد بن الخضر (ت ٥٤٠هـ/١١٤٥م)، المعرب من الكلام الأعجمي، تحقيق، خليل عمران منصور، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٨.
٣٣. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام، ط^٢، دار الساقى، ٢٠٠١.
٣٤. آرثر كريستنسن، المرجع السابق، ص ٩٩؛ الدكتور حسن الباشا: الألقاب الاسلامية في التاريخ والوثائق والآثار، الدار الفنية للنشر، القاهرة ١٩٨٩.
٣٥. التدوين في اخبار قزوين، تحقيق الشيخ عزيز الله العطاردي، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٨٧.
٣٦. أحمد بن محمد بن إسحاق، البلدان، تحقيق، يوسف الهادي، عالم الكتب، بيروت ١٩٩٦.
٣٧. ابن الاثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم الجزري الشيباني (ت ٦٣٠هـ/١٢٣٢م): الكامل في التاريخ، ط^٢، تحقيق نخبة من العلماء، دار الكتاب العربي، بيروت ١٩٦٧.
٣٨. نصر بن مزاحم (ت ٢١٢هـ/٨٢٧م): وقعة صفين، تحقيق، عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت ١٩٩٠.
٣٩. فتح السند (ججنامة)، تحقيق الدكتور سهيل زكار، دار الفكر، بيروت ١٩٩٢.

النص الموازي في روايات جاسم المطير

أ.م.د. صفاء عبيد الحفيظ الباحثة. ضي عبد الامير حبيب الكسبي

كلية التربية / جامعة بابل

The Parallel Text in Jassim Al-Mateer's Novels

Asst. Prof. Dr. Safa'a Ubaid Husain Al-Hafeedh

Researcher Dhaher Abdul Ameer Habeeb Al-Gasbi

University of Babylon/ College of Education for Human Sciences

Abstract

The present study aims at observing the parallel texts in Jassim Al-Mateer's novels. The parallel texts were neglected for centuries and never been studied before because it was thought that such texts have no importance. The present study has proved that the parallel texts are the key to understand the original text.

المقدمة

إن هذه الدراسة تهدف الى رصد العتبات النصية او ما يعرف بالنص الموازي في نتاج جاسم المطير، وقد جاءت اهمية هذا البحث من ان النص الموازي قد عانى من اهمال وتهميش في القرون السابقة، ولم تكن به الدراسات السابقة؛ لكونه في اعتقادهم لم يشكل الركيزة الاساسية والاولى في النص، ولكن بعد هذه الوقفة عند العتبات تبين لنا ضرورة الاهتمام بها لكونها قد شكلت المفتاح الاول للولوج الى دلالة النص التي جاء بها الكاتب ليحقق هدفه المنشود.

تناولت في هذا البحث عتبة (العنوان، الاهداء، المقتبسات، المقدمة) وجاء دراسة العنوان على وفق تقسيمات جينية كونه وضع تقسيم لم يجعل القارئ يقع في حيرة وتيه، وهذا التقسيم يعد عاماً لكل النصوص المدروسة اما في نتاج المطير فقد قسمت الدراسة على وفق طبيعة العنوان المنطلق منها فجاء التقسيم الى العنونة الفضائية، العنونة التي ترتبط بالشخصية، بالإضافة الى تقسيمات اخرى تعد أكثر نجاحاً ووضوحاً فقد قسمتها الى عنوانات ادبية وعنوانات شعرية وعنوانات تهتم بالسخرية والهزل بالإضافة الى العنوانات الرمزية.

اما بالنسبة للوظائف التي خرج منها العنوان فقد استمدت تقسيمها من تقسيمات جينية. بالإضافة الى العنوان نجد هناك عتبة اخرى هي عتبة الاهداء وقد تناولتها على اساس الذات والآخر وكذلك بالنسبة الى عتبة المقتبسات التي تعتمد على ثقافة الكاتب ومجال تطلعاته الثقافية الاخرى.

اما بالنسبة الى عتبة المقدمة فقد اقتصرنا دراستي على رواية واحدة لكونها الوحيدة التي احتوت على تقديم وقد تطرقت الى تسميات المقدمة التي تطرق اليها نقاد الغرب والعرب وبالإضافة الى ذلك تم رصد جميع الوظائف التي خرج اليها العتبات، وختمت البحث بخاتمة وقائمة من المصادر ومن الله التوفيق.

يتناول هذا البحث العتبات النصية في نتاج الروائي للكاتب جاسم المطير، حيث تشكل هذه العتبات أهمية بالغة في أية كتابة، وقد شكلت ظاهرة متميزة وكبيرة في هذا النتاج الذي يحكي حال الشعب العراقي ومعاناته، وقد جاءت هذه العتبات لتسلط الضوء على هوية المجتمع المظلوم الذي ما زال يعاني من التهميش والقضاء، والظلم وقد قدم الكاتب نتاجه بهذه العتبات لتتعلق مع النص ولتقدم خطاباً معرفياً ذات أهمية متصلاً مع مضمون المتن الروائي الذي يحكي الاستبداد وظلم الحكام للشعب.

فعتبة العنوان عند المطير قد شغلت مكانة دور بارزاً في نتاجه اذ نراه قد اعطاه أهمية كبيرة عند اختياره له، ونلاحظ عليه انه كان دقيقاً في اختياره بحيث حاول ان تبدأ دلالاته المقصودة منه اي يبدأ القارئ برسم صورة في مخيلته عن الرواية من لحظة قراءته للعنوان. فالعنوان أحد العتبات النصية المرافقة للنص - وقد تكون متعددة - لكن يظل العنوان أبرزها وأكثرها أهمية، لذلك قدمه (جبرار جنيث) عليها، في كتابه (عتبات)، وعلى الرغم من أهميته إلا أنه أهمل طويلاً، فقد عُدَّ العنوان مقدمة لفظية للنص وهامشياً وليس

جزءاً منه أو يحيل إليه، وأول ما عرف العنوان عناية خاصة كان ذلك في العقد الثامن من القرن العشرين وبرزت فيها دراسته كعلامة في إطار منظومة إجرائية هي (علم العنونة).

نلاحظ المطير قد اظهر اهتمامه بعنونة الاهداء فنراه يضع اهداءات في بعض رواياته وكانت جميعها من النوع الثاني الغيري، ولم نشهد له اهداء ذاتي في جميع اعماله، فهو ايضا يعد جسرا مهما يربط القارئ بالنص لهذا جاءت دراستنا له مفصلة. ومن العتبات الاخرى الذي سلب عليها الضوء هي (المقتبسات، المقدمة) فوجدنا ان الاهمية بهذه العتبات لا تقل عن سابقتها. لان المقتبسات عند المطير وباقي الكتاب ماهي الا من أهم عناصر النص الموازي وأحد الملحقات النصية الداخلية المجاورة للنص الإبداعي. وقد اهتمت بها الشعرية السردية مع جبرار جنيث في كتابه (عتبات) و(الأطراس)، وكذلك بالنسبة الى المقدمة فهي تعد مستهلا لا يمكن ان نتغاضى عن مكانته المهمة بالنسبة الى النص الاصلي، فهي تساوي العنوان والاهداء والمقتبس في الاهمية بل نجدها اكثر اهمية من باقي عتبات النص لا نها تؤدي وظائف تخدم القارئ والنص، وكذلك تقدم للمتلقي في بعض الاحيان ملخص للنص الى جانب كونها تبين مهارات الكاتب الجمالية، ثم تشرح دوافع الكتابة، ونشأتها، ومراسلها المتعاقبة، ومختلف أدوارها التي مرت بها قبل ان تصل الى هذه الصورة. وقد تكون تلك المقدمة بمثابة خطاب مواز أو مصاحب، يشرح فيها المقدم إيجابيات العمل دلالة وصياغة، أو يقدم فيها المقدم بعض التوجيهات التقويمية أو النصائح التي تسعف الباحث في تطوير كتابته في الحاضر والمستقبل معا.

ومن هذا نرى ان المطير لم يستهن بالعتبات اطلاقا بل انه العكس منحها اهتماما بالغا من خلال ربطها بالمتن الروائي، اي انه جاء بقصدية مطلقة، فحاول ان يضع مفاتيح وايحاءات لفك رموز وشفرات نتاجه من خلالها.

العتبات النصية

اضحت عتبات النص، أو ما اصطلح عليه كثير من النقاد (النص الموازي) paratexte نصوصاً حافّةً بالنص الأدبي/ العمل. وقد توسّع كثير من النقاد الغربيين في رصد مسميات لهذه العتبات؛ التي تدخل مع النصّ الأصلي في علاقات جدلية غاية في أهمية، تكون مقدراً من مقدرات إنتاج مزيد من دلالات الشعرية، التي تفعل من دائرة التلقي الإيجابي، وفق تأويل كلّ من خطابي العتبات والنصوص التي تحفّها، دون فصلٍ تعسّفيٍّ بينهما. ولعل من أبرز نقاد الغرب الذين اهتموا بدراسة العتبات دراسة معمقة على مستوى التنظير؛ كان جبرار جنيث، في كتابيه: (طروس) و(عتبات)، ونقاد آخرون من أبرزهم: كلود دوشيه وفيليب هامون. اما عند النقاد العرب؛ فقد وجد ان حميد لحمداني هو من أوفى من نظّر لها، في بحثٍ نظريٍّ، بعد استقراء وافٍ لما كتبه الغربيون، وفي طليعتهم (هامون) و(جنيث). إن لحمداني يشير في بحثه: "إلى المصطلحات التي يوجد بينها تداخل في الدلالة على مظاهر نصية قابلة لأن تلعب وظيفة الشروع في النص، وبالتالي تكون بمثابة عتبة له، ومن هذه المصطلحات: المطلع، الافتتاحية، المقدمة، التنبيه، التوطئة، التمهيد، المدخل، الإهداء، الشكر، بل يمكن أن نذهب بعيداً في فهم دور العتبة، ليشمل ذلك أيضاً: العنوان ومحتويات الغلاف، وكل العبارات والأقوال الاستهلالية المقتبسة، التي يفضل كثير من الكتاب تصدير أعمالهم بها، وتكون لها علاقة مباشرة بموضوع النص وأبعاده"^(١). وقد بدأ مفهوم (عتبات النص) أو (المناس) يشغل أهمية بالغة في الدراسات السردية الحديثة، فأخذ الناقد يهتم بمدخل النص بعد ما كان يصب جل اهتمامه على النص وحده؛ إيماناً منه بأن "عتبات النص الروائي نصوص صماء، غير ناطقة إلا بما يريد الناقد أن تتطوق به"^(٢) لكنه بدأ يرى أنها تشكل في الوقت الحاضر نظاماً إشارياً ومعرفياً يشغل الأهمية نفسها التي يشغلها المتن^(٣) فتكون هذه العتبة من المرتكزات التي يستند عليها النص فقلما يظهر عارياً من مصاحبات لفظية أو أيقونية تؤزر من توصيل معناه ودلالته، اسم المؤلف وعناوين الرئيسية والفرعية والإهداء والمقدمة والمقتبسات وغيرها^(٤)، وقد قسمها جنيث الى قسمين:.

١. المناس الذي يضعه الناشر: وهي تلك الانتاجات المناسية التي يتحمل مسؤوليتها الناشر ك(الغلاف، كلمة الناشر، الحجم، السلسلة)^(٥).

٢. المناص الذي يضعه المؤلف: وهي تلك المصاحبات الخطابية التي يتحمل مسؤوليتها المؤلف ك(اسم الكاتب، العنوان، العنوان الفرعي، الإهداء، الاستهلال)^(٦).

غير أن العتبات في إطار مصطلح (النص الموازي)؛ لا ينفي ذلك كونها نصوصاً موازية؛ تمنح النص الاصلي دلالات ومعاني متجددة. وإذا كان معجب العدوانى قد شبهها "بعتبة البيت التي تربط الداخل بالخارج، وتوطأ عند الدخول؛ المكان الذي لا غنى عنه للدخل إلى المنزل، في حين لا يمكن لذلك الداخل أن يطأ كل جوانبه حتى يثبت دخوله فيه"^(٥)، ومن هنا نستنتج ان هناك علاقة جدلية مرجعية بين العتبات والنص- (العمل الأدبي)، ومع ذلك فالنص الموازي "أفق قد يصغر القارئ عن الصعود إليه وقد يتعالى هو عن النزول لأي قارئ"^(٧).

فالعتبات النصية هي المرفقات المحيطة بالنص، التي تقوم بتوجه القارئ الى قراءة معينة، اذ تعد عنصراً لا يمكن الاستغناء عنه في "تشكيل الدلالة وتفكيك الدوال الرمزية، وايضاح الخارج قصد اضاءة الداخل"^(٨)، وتأخذ العتبات على عاتقها قضية ترتيب العلامة بين القارئ والنص وذلك بقصد ميثاق قرائى يزيد من حساسية المتلقي على النحو الذي يخدم النص، بحيث يغوص القارئ في اعماق النص محلاً وناقداً^(٩)، كما انها تبحث في العلاقة بين العمل نفسه، وتبحث بشكل ظهوره الى القارئ وبكل علاقاته وتجسيدياته المختلفة^(١٠).

الذي يهمننا في دراستنا عن العتبات النصية والتي سنقتصر الحديث عليها هي عتبة العنوان الرئيس والفرعي وما تحمله من دلالات اضفت على النص شعرية واضحة، الى جانب عتبة الاهداء وعتبة المقتبسات وعتبة المقدمة لأننا وجدنا ان هذه العتبات تعد ضرورة في معرفة دلالاتها قبل اللوج الى النص وهذا ما اكده جينيت في كتابه (عتبات).

-العنوان-

يعد العنوان من أهم عناصر النص الموازي؛ نظراً لكونه مدخلاً أساسياً في قراءة الإبداع الأدبي بصفة عامة، والروائي بصفة خاصة. ومن المعلوم كذلك أن العنوان هو عتبة النص وبدايته، وهو العلامة التي تميز الكتاب أو النص وتسميه ليتم معرفته عن غيره. وهو كذلك من العناصر المجاورة والمحيطية بالنص الرئيس إلى جانب العتبات الأخرى مثل المقتبسات والهوامش وغيرها. ونقرأ عتبة العنوان انطلاقاً من وصفه بنية عضوية أو جزئية من بنية النص الأدبي "وهو منظور احتفى به مشغل بواكير الدراسات التي التفتت الى العنوان، واولته عناية ما من اهتمامها، ظل هذا المنظور ينط برأسه فيما لحقها من طروحات نقدية، وان اعلن بعضها منظوراً مغايراً تماماً، او ربما معه على طرفي نقيض!، وبهذا يكون العنوان وفق هذه النظرة هو فاتحة النص الابداعي، وهو جملته الاولى، وهو غرته، واول ما يبين منه، وهو بنية جزئية تنتمي الى بنية النص الكلية.. وقد رأوا في العنوان بنية مكافئة تماماً لبنية الكلية، على الرغم من كونها بنية عضوية، او جزئية منه، فهي صورة مصغرة عنه"^(١١). لقد أهمل العنوان كثيراً سواء من قبل الدارسين العرب أم الغربيين قديماً وحديثاً، لأنهم اعتبروا العنوان هامشاً لا قيمة له وملفوظاً لغوياً لا يقدم شيئاً إلى تحليل النص الأدبي؛ لذلك تجاوزوه إلى النص كما تجاوزوا باقي العتبات الأخرى التي تحيط بالنص. ولكن ليس العنوان الذي يتقدم النص ويفتح مسيرته نموه- يقول علي جعفر العلق- مجرد اسم يدل على العمل الأدبي: يحدد هويته، ويكرس انتماءه لأب ما. لقد صار أبعد من ذلك بكثير. وأوضحت علاقته بالنص بالغة التعقيد. إنه مدخل إلى عمارة النص، وإضاءة بارعة وغامضة لأبهائه وممراته المتشابكة (...). لقد أخذ العنوان يتمرد على إهماله فترات طويلة، وينهض ثانية من رماده الذي حجبته عن فاعليته، وأقصاه إلى ليل من النسيان. ولم يلتفت إلى وظيفة العنوان إلا مؤخراً.^(١٢)

فالعنوان اذن هو الركيزة الاولى التي انبنت عليه باقي ركائز النص فهو يضم العلامة والرمز وتكثيف المعنى وهو المرجع الاول الذي تقابله عين القارئ عندما يقع بين يديه نص، ومن خلاله يحاول المؤلف ان يثبت فيه قصده بصورة كلية او جزئية، انه النواة المتحركة التي خاط المؤلف عليها نسيج النص، دون ان تحقق الاشتمالية وتكون مكتملة- ولو بتذيل عنوان فرعي -والعنوان بهذا المعنى يأتي باعتباره تساؤلاً يجيب عنه النص اجابة مؤقتة للمتلقي، كإمكانية الاضافة والتأويل^(١٣).

اذ نرى ان العنوان المفتاح الاجرائي الاول ونقطة الانطلاق الاولى لبناء جسر تواصل ما بين النص و كاتبه من جهة والمتلقي من جهة اخرى، ويعمل على جذب المتلقي الى منطقته ومن ثم اغراءه للدخول الى عالم النص، محاولا الكشف عما يحمله النص من مقاصد وافكار اراد المؤلف توثيقها في مجال التلقي.^(١٤)

وعلى الرغم من ان العنوان نص صغير الا انه "يؤدي وظائف شكلية وجمالية ودلالية تعد مدخلا لنص كبير، كثيرا ما يشبهونه بالجسد، رأسه هو العنوان"^(١٥)، وبهذا يهيمن العنوان على المتلقي من خلال تفاعله ودمجه مع النص فهو ينتشر في النص بداية ووسطا ونهاية، وبقدر ما يفتح النص على العنوان، يتشظى العنوان في النص^(١٦). وعلى هذا الأساس قسم (ليو هوك)عنواناته الى نوعين معتمدا على موضوعه، فعادة ما يكون مرتبطاً مع مضمون النص وما يحمله من دلالات، وهما^(١٧):

١- العناوين الذاتية: والتي تعين موضوع النص ومقاصده.^(١٨)، مثل عنوان رواية (مدام بوفاري) ومثل ذلك في روايات جاسم المطير: (مذكرات سجان، الشيعي المريض، المقتر بأله البغدادي ونسوانه).

٢- العناوين الموضوعية: والتي ترجع للنص نفسه، أو تجعله مرجعاً لها، وتعين النص إلى حد جعله موضوعاً، ومثله في روايات جاسم المطير: (شظايا في عيون بغداد، زقاق الاقنان، القوقص).

نرى ان جينيت قد اعترض على هذا التقسيم لانه يجعل القارئ في حيرة من امره ويصعب عليه عملية تحديد نوعه فطرح عنوانا ومصطلحا اخر هو (الموضوعاتي) بديلاً عن عنوان (الذاتي) وهو ما يشير لمضمون النص ويكون مدعاة للتحليل الدلالي الفردي، ومن هنا نستطيع ان نحدد التقسيم الذي لاقى نجاحا في الدراسات الادبية وهو^(١٩).

١- العناوين الأدبية: وهي التي تعين الموضوعات الأساسية مباشرة مثل (فيدرا، زينب، نجمة) ونجد هذا النوع ماثل في روايات جاسم المطير: (الشيعي المريض، مذكرات سجان).

٢- عناوين على الحس البلاغي المتعلقة بموضوع لا يصب فيه الحديث كثيراً^(٢٠) مثل (الصيد الأخضر) ومثل ذلك في روايات المطير: (زقاق الاقنان، شظايا في عيون بغداد، رسائل حب خليجية).

٣- عناوين تعتمد على البناء الرمزي، كما في (الأحمر والأسود)، ونجد ذلك في روايات كاتبنا: (القوقص، عاشقان من بلاد الرافدين)

٤- عناوين تعتمد على توظيف الجمل ذات الطابع الهزلي، أو السخرية مثل رواية (بهجة العيش) لـ(أميل زولا) ونجد ذلك ماثل في روايات المطير: (المقتر بأله البغدادي ونسوانه).

ونرى ان عتبة العنوان قد عانت من افتقار الدراسات القديمة اليها وواجهت اهمالا محسوسا ولفترة طويلة من الزمن اذ لم تكن موضع اهتمام الكاتب نفسه فكيف الحال بالناقد ؟ فكان العنوان يرتبط بحادثة النص لا بمتنه، وفي القرن العشرين شهد نهضة بارزة من لدن الدراسات النقدية الحديثة اذ اصبح العنوان بالنسبة للكاتب وحتى الناقد مفتاحاً رئيسياً "يتسلح به المحلل للولوج الى اغوار النص العميقة..."^(٢١).

وما يهمننا في هذا ان كاتبنا قد اتبع خطى المدارس النقدية الحديثة التي اخذت تهتم بالعنوان اكثر من النص فبدأ فكره الروائي في عام ١٩٧٥، وقد كانت حركة النقد في اوجها، فقد انعكس ذلك على عناوين رواياته فقد ماشى التأثيرات التي برزت في تلك الحقبة وهو اثر الادب العربي وخصوصا الروائي بالتجربة الاجتماعية والسياسية وهذا واضح في عناوين الروايات الاولى زقاق الاقنان، ومذكرات سجان. فقد حملت هاتان الروايتان معاناة الانسان العراقي في ظل الوضع المشهود انذاك.

جاسم المطير قد اتسمت رواياته بالطابع الاجتماعي ونقد الوضع السياسي والواقعية التي برزت في عناوينه الا اننا نجد مسحة من الرومانسية قد اصطبغت بها عناوين رواياته مثل: رسائل حب خليجية، وعاشقان من بلاد الرافدين، شظايا في عيون بغداد، كما نجد ان طابع الشعرية قد تخلل الى عناوينه الفرعية بشكل ظاهر وتجلّى ذلك في: طائر الالم، نزيف الدم الجاف، لهيب النار، الموت

غرقاً، لدغة النيران، ومما نلاحظه أيضاً على المطير انعكاس ثقافته الغربية على عناوينه فراح يوظف أسماء عناوين غير معربة مثل: الطريق إلى كهف سوسياتا، العفريت اوكالو، اله البوليس.

نستنتج مما سبق ان عناوين المطير قد مرت بمراحل تطورت مع التطور المدارس النقدية وهذا من ناحية طبيعة نوع العنوان، اما بالنسبة علاقة العناوين بمكونات السرد وطبيعتها معا فيمكن تقسيمها الى:

١- العنوان الفضائي التي تشخص المكان وتجسد الزمن في الواقع الموضوعي: ونلاحظ رواياته قد امتازت بهذا الطابع اكثر من غيرها مثل: (زقاق الاقنان، شظايا في عيون بغداد، رسائل حب خليجية، عاشقان من بلاد الرافدين كما انها تحمل طابع الشاعرية ايضا في هاتين الروايتين، والى جانب عناوين داخلية مثل: في باطن الارض يبحثون عن الله، حين وقعت الواقعة، كان ياما كان تحرك العراق من زمان الى زمان، الطريق الى كهف سوسياتا، العبور الى حقل الزهور. فهذا النوع من العناوين الى جانب طابعها الفضائي الذي اتسمت به فقد حملت دلالات استطعنا ان نتوصل اليها من الولوج الى النص نفسه فمثلا العنوان (زقاق الاقنان) هو عنوان لنص دارت احداثه في زقاق اسمه العمار لكن نجد ان الكاتب قد استعار صفه لهم وهي الاقنان مشتقة من قن الاقنان من النقيين والتقنين التقليل اي الشحة في كل شيء، فهو فعلا عالج قصة هذا الزقاق من خلال هذا العنوان فجاءت دلالاته مطابقة للمضمون.

كذلك عنوان (شظايا في عيون بغداد) نجده قد حمل طابعاً مكانياً بشكل بارز وما حمله من دلالات فكلمة شظايا تدل على الحروب وعدم السلام وخوف والتشتت فهو متشظي، واما كلمة عيون فهي دلالة على الابصار وكذلك تأتي دلالة على الجمال فقد جعل الشظايا في العيون وخرج لنا بدلالة تحمل طابع القسوة والدمار وهذا ما جاء به متن روايته وبغداد اسم مدينة قد اتسمت بالجمال قبل هذا الدمار الذي اصابها.

و(عاشقان من بلاد الرافدين)، (رسائل حب خليجية): هما عنوانان لروايتين تحمل الطابع وطريقة العرض نفسه فهما عبارة عن عرض لرسائل متبادلة بين عاشقين الا ان طابع المكان كان بارز فيها وقد جاءت دلالات هذه العناوين تحمل القصد نفسه الذي انبنى عليه المتن.

الى جانب دلالات العناوين الداخلية فدلالاتها تنطبق على نصها وهذا يعني ان علينا ان نفهم المتن لكي نتوصل الى دلالة العنوان، صحيح ان العنوان يعد الباب الاولي للمتن فلولما استطعنا الولوج الى المتن الا انه يحتاج الى مفك لبعض الدلالات الغامضة التي تفسره المتون لذلك نجد ان المؤلفين في الوقت الراهن يتأنون كثيرا قبل ان يختاروا عناوين نصوصهم^(٢٢).

ونستنتج من خلال هذه العناوين لهذا النوع ان جميع العناوين قد جاءت عبارة عن جمل اسمية^(٢٣) ومتنوعة فمنها ما يكون اسما موصوفاً مثل (زقاق الاقنان)، او اسما علماً مثل (شظايا في عيون بغداد)، وكذلك اسم عدد وهي (عاشقان في بلاد الرافدين) وهذا المستوى تقع فيه عناوين المطير التي اتصفت بالطابع الفضائي.

٢- العنوان التي تشخص الذات والقيم المثالية: وفيه تظهر شخصية البطل الرئيسي او صفاته في الرواية وقد نجد هذه الشخصية تحمل القيم المثالية التي يريدها المجتمع مثل: (الشيوعي المريض، مذكرات سجان، المقتدر بالله البغدادي ونسوانه).

ومن هذا نستنتج ان الكاتب عندما يريد ان يضع عنواناً فان اول ما يتبادر الى ذهنه هو الهدف الام من الرواية فيجعل العنوان رسالة نقطة دالة لغوية على النص المكتوب لانه في كل الحالات يكون قصدياً، فعملية اختيار العنوان ليست بالعملية الهينة؛ لأن المرسل لا يختار "العنوان الذي يضبط هوية أثره الفني اعتباراً، وإنما يبحث عن العنوان الذي يشكل علامة دالة قد "تلخص" أو "تعين" جانباً او جوانب مهمة من العمل"^(٢٤)، اي انه يسعى الى استخدام اهم نقطة تنطلق منها الرواية ويحاول وضع العنوان على اساسها حتى يكون العنوان مدلولاً مستوفياً للفكرة^(٢٥).

ومن الملاحظ على عناوين روايات المطير انها تتسم بالطابع التوصيلي اكثر من التجريبي فنجد اكثر عناوينه سهلة الفهم ويستطيع ان يصل الى مدلولها اغلب الناس لانه حاول ان يعالج اولاً اوضاع الطبقة المتدنية المعيشة ثم عالج الوضع السياسي بطابعه

المعروف والساخر وبهذا لا يعني ان عناوين المطير جاءت سطحية ولا تحمل دلالة عميقة بل العكس نجد ان عناوينه تحمل طابع السهل الممتنع فمثلا عنوان رواية (القوقص) لا يفهم العنوان الا بعد اللوج الى متنها وفك رموزها وشفرتها، فالقوقص عبارة عن اسم مستعار لمدينة خيالية ابتكرها الاموات اصحاب المقابر الجماعية.

لذلك نستنتج ان العنوان هو عبارة عن ملخص للرواية ولهذا نجد الكاتب يتأني في تسمية نتاجه فهم يضعه بعد اكتمال فكرة النص وكتابته ويسعى الى انتقاء الالفاظ عالية الجودة والتي تحمل حسا لغويا متميزا لان العنوان هو علامة لسانية وسيميولوجية، ومؤسسة اقتصادية التي تمتلك الالفاظ القليلة وتستطيع ان تستحضر ما لا حصر له من المعاني^(٢٦)، وبهذا "يحمل الكاتب ثقلا كبيرا في صياغته ويجعل الرواية مقتصدة بهذه الكلمات القليلة لتعطي فكرة شاملة على النص. فالعلاقة بين النص والعنوان قائمة على بنية افتقار، ذلك ان العنوان لا يشتغل الا في اطار النص، وهذه البنية المؤلفة عبر هذه العلاقة تشير الى التلاحم الروحي والجسدي والبنوي بين الاثنين"^(٢٧).

ومن هنا يحدث التواصل الفعلي بين المتلقي والنص ونجد ان (ياكوبسن) قد حدد وظائف تيسر العملية التواصلية بين العناصر المكونة لكل سيرورة لسانية وهي (المرسل والرسالة والمرسل اليه) وهذه الوظائف المعروفة استطاع النقاد ان يجعلوا منها جسرا للوصول الى وظائف العنوان المتفق عليه^(٢٨)، فقد حدد جنيت الوظائف عند (هوك وغريفل) وهي:

١. تسمية النص.
٢. تعيين مضمونه.
٣. وضعه في القيمة أو الاعتبار^(٢٩).

في حين قسمها (ميتيرون ودوشي) الى:

١. الوظيفة التعيينية.
٢. الوظيفة الاغرائية.
٣. الوظيفة الإيديولوجية^(٣٠).

اما جنيت فقد سعى الى تطويرها وتقنيها واعاد ترتيب تلك الوظائف حسب الفاعلية انطلاقا من المتن الروائي الحديث وجمعها في اربع وظائف مشهورة ودالة على اهمية العنوان، وتجنبنا للتداخل والتعاليق اللذين وسما الوظائف العديدة قبله فحددها في ما يأتي:

- ١- الوظيفة التعيينية.
- ٢- الوظيفة الوصفية.
- ٣- الوظيفة الايحائية.
- ٤- الوظيفة الاغرائية.

وسنفصل القول في كل وظيفة وكيف جاءت عناوين المطير موظف حسب كل نوع:

١- الوظيفة التعيينية: وتسمى أيضا بوظيفة التسمية والتي "تساهم في ابراز اهمية النص وانتمائيه، وذلك ما يحققه عنوان الرواية العربية بأمتياز"^(٣١)، والتي بواسطتها تعين اسم الكتاب وتعريفه للقراء على نحو دقيق، وبأقل ما يمكن من احتمالات اللبس^(٣٢)، وهي من اهم الوظائف واكثرها شهرة ولا يمكن الاستغناء عنها لانها تعمل على تحديد هوية النص وتبدو الزامية، دون ان تعزل نفسها عن باقي وظائف العنوان^(٣٣).

٢- الوظيفة الوصفية: فالعنوان هو قبل كل شيء وصف^(٣٤)، وعن طريقها يسعى العنوان بيان شيء عن النص وهو امر اقنع (امبرتو ايكو) بعدّها مفتاحا تأويليا لا منأى للعنوان عنها^(٣٥)، وتعد هذه الوظيفة هي المسؤولة عن الاجابات للانتقادات التي يوجهها النقاد المبدعين، فالعنوان في هذه الوظيفة يسيطر ويقوم بدور البطولة ويبدو واضحا مما يجعل الدلالات تتساب بشكل يسير^(٣٦) لذلك شأنها شأن سابقتها لايمكن الاستغناء عنها مادامت تخدم المتلقي في فهم النص الروائي. ففي عناوين جاسم المطير مثل (زقاق

الاقنانه)، نجد ان الوصفية كامنة في دلالتها اللغوية، فالزقاق هو خبر لمبتدأ محذوف والاقنانه هي صفة الزقاق، هذا من الجانب التركيبي اما من الجانب الدلالي ف الاقنانه هي صفة تدل على الفقر وهي صفة الرواية ونقل معاناة الشعب وحالة العوز التي كانوا يعانون منها فهذا العنوان جاء وصفا واضحا للمتن.

٣-الوظيفة الياحائية:- وهي مرتبطة بالوظيفة الثانية. اذ ان "العنوان وظيفة دلالية كما له وظيفة اياحائية لانه في حد ذاته يعتبر نصا قائما يشير الى نص ينكتب"^(٣٧)، لهذا راح جنيت يتحدث عنها كونها قيمة لا وظيفة فحاول ان يدمجها مع سابقتها في اول الامر الا انه فصل القول بينهما لما يحدثه الدمج من ارتباك وظيفي ولكونها تحمل قيمة اياحائية^(٣٨) ولاشك في ان تلك الوظيفة تعتمد على مدى قدرة المؤلف على الياحاء والتلميح من خلال تراكيبه اللغوية^(٣٩)، فالملاحظ على عناوين المطير فمثلا (شظايا في عيون بغداد) نجد ان هذا العنوان يحمل دلالة وياحاء بأن بغداد قد انطفئ نورها الوهاج واصيبت بالعمى الذي كان يشع من بعيد واشعلت نيرانا بدلا عنها فهو جعل من بغداد انسانا واضفى شيء من ملامح الانسان عليها وهي العيون، كما نلاحظ(الشيوعي المريض) فهو اعطى اشارة واضحة عن هذه الشخصية التي يتكلم عنها متن الرواية قد وصفت حالها بالمرض الا يكشف وصفه بالمريض ان هذا الفكر الذي ينتمي اليه هذا الانسان غدا لا ينسجم مع التحولات الحضارية الجديدة، فالشيوعي المريض كعنوان يوحي بالموت والانطفاء. وهو فعلا جاء هذا العنوان ليوضح حالة الانسان العراقي عندما تغدر به الحياة والمعيشة.

٤-الوظيفة الاغرائية:- والتي لا يمكن التخلص منها، ولان للعنوان جاذبية، والموجودة، خصوصا في العناوين السينمائية التي تبحث عن وظيفة اشهارية بالدرجة الاولى، اما الرواية فأن عناوينها عبارة عن صورة تتماثل امام المتلقي الذي يشغل بمخيلته لفك رموز تلك الصورة^(٤٠).

ان هذه الوظيفة تعد مهمه جدا عند الكتاب فهي تعد وسيلة مساعدة في رواج وانتشار النص وتداوله فالكاكتب " عليه ان يضع في حسابه ذوق المتلقي -اضافة الى متطلبات الكتابة- في عملية اختياره العناوين الاقرب الى نفسية المتلقي لكي يستلمه الى كتابه /نصه"^(٤١): وتعمل على غواية المتلقي وإدخاله في عملية القراءة والتأويل وبهذه الطريقة تعمل على التحفيز والاثارة^(٤٢).

ومما نلاحظه في عناوانات جاسم المطير انه قد اشتغل على هذه الوظيفة بدقة في نتاجه فنجد مثلا رواية (القوقص) تثير المتلقي ويجعله يتسأل ما هو القوقص؟ وما المقصود به ؟ فهذه الاسئلة التي تتولد في ذهن المتلقي اشارة وياحاء على اغراء المتلقي وتولد رغبة في قراءة النص، وتدل على نجاحه. ونجد الامر ذاته في (رسائل حب خليجية) فهي تعطي رغبة للمتلقي في معرفة لماذا اضاف الكاتب الخليجية وماهي قصة الرواية، فهذه العناوين تغري القارئ مما تجعله في حالة تواصل وشد مع النص الروائي.

-الاهداء-

شكل الإهداء عتبة أخرى من عتبات الكتابة التي تخطط للقراءة للوصول إلى موطن الانفعال في النص الأدبي، فهو يعد مرحلة ثانية من مراحل فهم النص، وما أن تتوافر له قراءة مركزة تقف في ظلاله حتى يبدأ بتحفيز القارئ على ممارسة توقعاته ورسم آفاق انتظاراته للمعنى الذي سيطالعه وهو في مرحلة هذه، فالإهداء مدخل أولي لكل قراءة لما له من وظيفة تأويلية تحاول توصيف جانب من منطق الكتابة^(٤٣)، وقد يظن بعضهم أن الإهداء هو علامة لغوية لا قيمة لها، ولا أهمية لها في فهم النص وتقنيكه وتركيبه؛ بل يعتقد انها إشارة شكلية مجانية جمالية أو ثانوية لا علاقة لها بالنص، ولا تخدمه لا من قريب ولا من بعيد. بيد أن الشعرية الحديثة أعادت الاعتبار لكل المصاحبات النصية أو العتبات المحيطة بالنص التي تشكل ما يسمى بـ (النص الموازي). وأصبح من الضروري قبل الدخول في النص الوقوف عند عتباته، ومساءلتها بشكل عميق ودقيق، قصد تحديد بنياتها، واستقراء دلالاتها، ورصد أبعادها الوظيفية. لأن الشكل مهما كان - عتبة أو تعبيرا أو صياغة أو مادة مطبعية- يحمل دلالات معينة، يقصدها المؤلف أو لا يقصدها. وتؤخذ هذه الدلالات الشكلية بعين الاعتبار في قراءة النص الإبداعي وتأويله تشريحا وتركيبا دون الاستهانة بها^(٤٤).

وإذا تأملنا الإهداء - ولاسيما في الخطابات السردية أو الشعرية- فسنجد انتقالا من الأنا نحو الآخر، فنتحول الكتابة الإبداعية إلى ممر وسيط بين الأنا والآخر، وذلك في إطار ميثاق تواصل بين الأنا والآخر، قائم على اساس المحبة والصدقة، أو العلاقة

الحميمة الوجدانية المشتركة، أو على تبادل القيم الفنية والرمزية نفسها التي يجسدها العمل الأدبي. ومن ثم، يعد الإهداء بمثابة كتابة رقيقة، قد تكون نثرية أو شاعرية، تقريرية أو إيحائية، توجه إلى المهدي إليه، الذي قد يكون فردا معروفا، أو مجهولا، أو جماعة معينة أو غير معينة، فهو يعد أحد المداخل الأولية لكل قراءة ممكنة للنص^(٤٥)، وإن كان الإهداء كعتبة ليس ضروريا وملزم لكل النصوص بخلاف العنوان واسم المؤلف، فإن وجوده يؤثر على أهميته، أي أهمية المهدي إليه في علاقته بالكاتب من جهة، ومن جهة أخرى قيمة النص في علاقته بالمهدي إليه. والواقع إن الاهداءات في مقدمات الكتب والمصنفات ليست ظاهرة جديدة، فالعديد من أمهات الكتب التراثية نجدها مهداة لأشخاص معينين^(٤٦) لكن نلاحظ ان مهمة النقد المعاصر قد تكمن أهميته في محاولته تحليل هذه الاهداءات، واعتبارها جزءا من النص او مكملته له، حيث يكون لها دور في تنوير النقاد في قراءاتهم التفكيكية، خصوصا عندما يكون مضمون هذا الأثر الأدبي له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهذا الإهداء.

فمثلا نجد في الديوان الواحد او الرواية الواحدة اهداءات متعددة، فكل قصيدة او مقطع روائي يتصدرها إهداء خاص. وعموما يمكن تحديد ثلاث صيغ يتخذها الإهداء: الإهداء العام، الإهداء الخاص، الإهداء المشترك. الخاص يتوجه إلى شخص معين تربطه علاقة حميمة بالكاتب كالأب، الأم، الزوجة... أما العام فإنه يتوجه إلى شخص أو أشخاص غير محددين قد يكون المتلقي نفسه... أما المشترك فيعني بالتوجه إلى أشخاص محددين، ويتواشج فيها الإهداء مع العنوان أو نصوص الكتاب^(٤٧) لكن الملاحظ أن بعض الاهداءات تكون مفتوحة وحرّة دون تحديد، أقصد أنها غير موجهة للأشخاص، لكن الشاعر يهدي إليها إبداعه الى العامة، فالإهداء هو تكريم واحتفاء بالمتلقي وتعبير عما يحضى به من اعتبار وتقدير من قبل المؤلف^(٤٨).

وينقسم الاهداء الى نوعين وهما ذاتي وغيري فنجد ان النوع الاول قد خلت منه روايات المطير لأننا لا نجد اي رواية مهداة الى نفسه، وهذا ايضا يحمل دلالة وهي انه انسان متواضع ويفضل غيره على نفسه، اما بالنسبة الى النوع الاخر وهو الغيري فهو بحد ذاته ينقسم الى خاص وعام ويقصد بالغيري الخاص ان الكاتب يهدي عمله الروائي الى شخص معين ويذكر اسمه او يصرح بالأسماء المهداة اليهم وحتى وان لم يكن اشخاصا ففي رواية (زقاق الاقنان) يهدي عمله الى السيف واللسان والقلب فيقول: "من رأى منكم منكرا فليغيره بسيفه، وان لم يستطع فبلسانه، وان لم يستطع فبقلبه، فالى السيف واللسان والقلب... اهدى هذا الكتاب".

مما يلفت الانتباه ان الكاتب قد مزج في اهدائه بين عتبة الاهداء وعتبة المقتبسات، ولكن نجد ان هذا الاهداء قد جاء ليؤدي وظيفة وهي وظيفة ارشادية فنجده قد خاطب العامة واهدى نصه الى ادوات الاصلاح، وقد خص هذا الاهداء الى هؤلاء الثلاثة عرفانا بالجميل الذي يقدمه كل منه من منفعة عامة^(٤٩).

اما بالنسبة الى النوع الثاني الغيري العام، فنجد انه يوجه عملة الى مؤسسة او جهة سياسية او اجتماعية او ثقافية او دينية او حيز مكاني او ظرف زمني^(٥٠)، فقد ظهر في رواية تأملات سجان اذا نجد الكاتب قد اهدى نصه للعامة اي الى كل انسان على الارض ولم يحدد شخص معين فنجده يقول: "الى كل انسان عرف ان ايام الحياة محسوبة وان نهاية المطاف محسومة وقد أن أوان الراحة".

فالكاتب في هذا الاهداء يرسم لنا دواخله بصورة غير مباشرة فهو يعد شخص ذات انسانية عالية ويحب ارشاد الناس الى الطريقة التي تجعل من عيشهم راحة ورغدا.

الى جانب الانواع السابقة هناك نوعان وهما:

١- اهداء العمل: وهذا ما تكلمنا عنه سابقا.

٢- اهداء النسخة: وما يميز هذا النوع انه يهدي من قبل الكاتب وبخطه والى شخص معين، حيث يوقع الكاتب نسخة المتلقي بعبارات إفساحية وبروحية رقيقة، ثم يرفقها بتاريخ الإهداء ومكانه. وقد يكون المهدي أو الذي يرسل الإهداء إلى شخص واقعي أو خيالي الكاتب الخارجي للعمل^(٥١). ونجد هذا النوع من الاهداء موجود في نسخة رواية (تأملات سجان) مهداة الى الدكتور علي ابراهيم من قبل الكاتب نفسه ونجده قد حمل تاريخ الاهداء فيقول: "العزیز د.علي ابراهيم ... اخوكم جاسم المطير، ٩٩/١/١". نلاحظ ان

الكاتب قد اهدى هذه النسخة الى شخص مذكور وقد حملة نوع من الاعتزاز لهذا الشخص، ومؤكدا له انه سينال اعجابه هذا العمل ونلمس ان هذا النوع من الاهداء قد حمل دلالة من نوع خاص، ويعطي طابع التواصل الخاص مع القارئ^(٥٢). ومن هنا يمكن القول ان جنيت قد حدد ب(الوظيفة الدلالية والوظيفة التداولية)، الأولى تبحث في المعنى وما يحمله الإهداء من دلالة للمهدي إليه، وماهية العلاقة التي ستتنتج من خلاله^(٥٣) فالأولى نجدها تحمل دلالة المحبة بين الكاتب والشخص المهدي له وهذه الدلالة قد افتقرت اليها اهداءات المطير لانه لم يهدي اي رواية الى شخص معين ماعدا الذي اهداه الى السيف واللسان.. فجاءت لتحمل دلالة الشكر والعرفان الجميل لهذه الاشياء كونها خدمة المجتمع. وكذلك ما رأيناه في اهداء النسخة، فنلمس ان الاهداء جاء ليبين العلاقة الحميمة والصداقة الصادقة والنقية للدكتور (علي ابراهيم).

اما الوظيفة الثانية والتي حددها جنيت واسماها بالتداولية جاءت لتقوية العلاقة بين الكاتب والقارئ عامة. فعتبة الاهداء عند جاسم المطير لم يأت بها سهوا ومن دون اي قصد فمن يتفحصها ويتأملها بدقة يجدها عبارة عن ملخص لفحوى النص المروي. وبهذا تكون عتبة الاهداء ضرورية في تأويل وتفسير المتن بصفة عامة، والنص الروائي بصفة خاصة. والإهداء أيضا ليس عنصرا زائدا وعبئا على الكتاب، كما يعتقد الكثير من الباحثين والدارسين، بل هي من أهم العتبات النصية التي تساعدنا في تفكيك النص وفهمه. فالإهداء ظاهرة أدبية قديمة، ترتبط بظهور الكتاب، غير مقتصرة هذه الظاهرة على السرد والمسرح فقط، بل تجاوزهما إلى الشعر وباقي الأجناس الأدبية والكتابات الأخرى حتى الشخصية منها.

-المقتبسات-

تعد المقتبسات من أهم عناصر النص الموازي وأحد الملحقات النصية الداخلية المجاورة للنص الإبداعي. وقد اهتمت بها الشعرية السردية مع جبرار جنيت في كتابه (عتبات) و(الأطراس) ويضع جنيت المقتبسات (أو العبارات التوجيهية) ضمن النص الموازي الذي يشمل: العنوان والعنوان الفرعي والعناوين الداخلية والمقدمات والتذييلات والتنبيهات والتصدير والملاحظات الهامشية والحواشي أسفل الصفحات والهوامش في آخر العمل والإهداء والزخرفة والرسم والغلاف. وأنواع أخرى من إشارات الملاحق والمخطوطات الذاتية والغيرية، التي تزود النص بحواش مختلفة.^(٥٤)

وتعني كلمة المقتبسات العبارة التي توضع في صدر الكتاب وتلخص فكرة المؤلف. وتعرف المقتبسة كذلك بأنها: شاهد يوضع في مستهل عمل أو فصل للإشارة إلى روح هذا العمل أو الفصل، ومن ثم فإن القصد العام للكاتب يكون موضحا بالمقتبسة^(٥٥). وقد استعانت كثير من النصوص الروائية الكلاسيكية منها والجديدة بمقتبسات نصية استهلكت بها الحدث الروائي كعبارات توجيهية وتناسية. بيد أن الروايات الجديدة أو روايات ما بعد الحداثة هي التي أكثرت من استخدام المقتبسات النصية والمستنسخات الإحالية باعتبارها مظهرا من مظاهر التجريب والتحديث والتأصيل والانزياح عن النصوص الروائية السابقة. ومن نماذج هذا المتن الروائي الجديد التي اشتغلت بتوظيف المقتبسات النصية لإثارة المتلقي وإرباكه واخفاق أفق انتظاره واستفرازه لفك رموز الملفوظ الاقتباسي^(٥٦) نذكر من روايات المطير ما جاءت تحمل هذه العتبة وهي (تأملات سجان)، (القوقص)، (المقتدر بالله البغدادي ونسوانه).

ويأخذ المقتبس غالبا مكانا في بداية الرواية في صفحاتها الأولى المرقمة وغير المرقمة. ويأتي على صيغة استشهاد أو حاشية مجاورة للنص، ويعد عتبة مهمة في إضاءة النص وتوجيه القراءة. ويتواجد بعد الإهداء إن وجد إهداء في الرواية وقبل المقدمة.^(٥٧) "يصبح التساؤل عن عتبة [المقتبس] وعمق القضايا المحددة لوظائفه النصية في ارتباط بالسياق العام لتحقيق الحكاية وطرائق سردها"^(٥٨).

وقد عرف محمد طروس المقتبسات او التصديرات بـ"جزء افتتاحي يستهدف به الخطيب الاستحواذ على انتباه السامعين، وتقديم التصميم العام لخطابه ويبدأ اما بجذب الاسماع اذا كان الدفاع عن القضية سهلا، او كان الخطاب من النوع الفني واما بتحريك الشعور اذا كانت غامضة او عسيرة وعادة ما تتبع هذه المقطع دفعات لاعتراضات ممكنة او محتملة"^(٥٩).

وهذه العتبة (المقتبسات) تساعد القارئ كثيرا في فهم النص وكذلك تساهم في التعرف على ثقافة الكاتب وربطها بالنص الروائي^(٦٠).

وما نلمسه على مقتبسات كاتبنا جاسم المطير انها اولا جاءت مفتاحا لفهم النص الروائي ومكملة له فهي فعلا مثلت النص الموازي للمتن الروائي، ونجد مقتبساته ماهي الا عبارات مقتبسة من شخصيات مشهورة ثانيا فمثلا قوله في (تأملات سجان) " وضعوا على فمه السلاسل

ربطوا يديه

وقالوا:

انت قاتل

اخذوا طعامه، وملابسه، والبيارق

ورموه في ززانة الموت

وقالوا:

انت سارق"

محمود درويش

قصيدة للشاعر الفلسطيني المشهور بصوته الوطني وبحسه المجاهد فأستطاع هذا المقطع ان يفتح امام القارئ افق التوقع عنده حيث نجد ان هذا المقتبسة او الذي اسماء جسم المطير (ما بعد الاهداء) حاول ان ينقل او يوضح فكرة الرواية من خلال هذه السطور فجاءت هذه العتبة لتؤدي وظيفة الافصاح وفك شفرات النص فحملت دلالات خدمت النص الروائي فلو عدنا الى المتن لوجدنا المقتبس ما هو الا تلخيص لدلالة النص العامة.

نستنتج مما سبق ان هذا النص جاء ليحدد الرؤية غير الواقعية للوجود، ونرى ان هذا النص هو خاضع الى تنظيم معين في ذهن المؤلف او تصوير خاص حاول من خلاله رسم ابعاد الرواية.

ان الكاتب جاء بهذا المقطع ليس اعتباطية او على انه مقطع يخدم قيم بلاغية وادبية بل جاء به عن قصدا، فهو قد اظهر نجاحه في ربط هذا النص الموازي (العتبة) بالنص الاصلي الرئيس، فعلا نجد المتن يتناول موضوع السجون والقتلى والسراق المغدور حقهم.

وفي رواية (المقتدر بالله البغدادي ونسوانه) فجاء المقتبس من النوع الاقوال المعربة فنجدته يقتبس قول " قال اردشير منذ زمان غابر:

ما شيء اسرع في انتقال الدول وخراب الممالك من انتقال الفئات عن مراتبها، حتى يرفع الوضع الى مرتبة الشريف، ويحط الشريف الى مرتبة الوضع.." ^(٦١).

نجد المطير في هذا المقطع قد اقتبس من اخبار اردشير بن بابك هو والي فارسي فهو اول من سن المراتب وخذ بزماس سياستهم وهذا قوله جاء مطابقا للنص الذي جاء به المطير فهو نقد للواقع السياسي ويريد ان يقول لهم ان المناصب والمراتب لا تدوم لاحد من البشر بل هي اسهل من اي شيء قابل للتغير فلا داعي لبيع نقاليدكم والتخلي عن قيمكم وانسانيتكم فأن مصيركم العودة الى اصلكم. نجد ان هذه العتبة هي ليست مجرد احياء بالمضمون وانما هي جاءت لتثقل المضمون كافة، وكذلك اعطت رؤية واضحة للقارئ بمصير السلطات المتغطرة والمصير الذي سينتهي اليه.

وكذلك نلاحظ عتبة التصديرات في رواية (القووص) يقتبس من عدة اقوال لشخصيات متنوعة وهذا ان دل على شيء فهو يدل ان القول الواحد لم يكن كاف لنقل صورة الرواية كاملة فستعانه بعدة اقوال:

- قال طاغور: ابتاه.. دع وطني يستيقظ..

- قال وزير حقوق الانسان: توجد ٢٦٢ مقبرة جماعية في ما بين النهرين استيقظ ساكنوها اخيرا..

- قال نيقولا غوغول: كل كلمة تقال في ختام المسرحية يجب ان تحدث رجة كهربائية للجميع دفعة واحدة..^(٦٢).

نجد الكاتب قد جاء بقول طاغور وهو الشاعر الهندي الذي التجأ الى هذا النوع من الشعر بعد وفاة والدته، فهذا النص جاء مماثل لما يريد ان يقوله الروائي في داخل المتن فلم يأت بهذا النص بغير قصدية وانما جاء به ليوضح فكرته الاولى، وبعد دعمها بقول رجل سياسي لكنه لم يفصح عن جنسيته فهذا القول جاء ليكمل الاول فهو تمتشى مع تطور احداث الرواية ففي بادئ الامر وجه قوله وارا ان يستيقظ الاحياء الموتى ثم في المقطع الثاني لبي ندائه وقال استيقظوا، ثم تتأني حبكة الاحداث في قول نيقولا غوغول وهو اديب روسي فقوله نقل لنا نهاية الرواية ومضمونها وليس فقط الاحياء بها.

نستنتج مما سبق ان عتبة المقتبسات عند جاسم المطير لم تأت دون قصدية بل جاءت محكومة بنظام خدم النص وفك شفراته، فكانها وسيلة لفك الرموز وطلاسم الرواية وكذلك عدت مفتاحا للولوج الى عالم النص^(٦٣).

-المقدمة-

تعد المقدمة عتبة من العتبات النصية التي يجب ان نقف عندها قبل الولوج الى متن النص، فهي تعد مستهلا لا يمكن ان نتغاضى عن مكانته المهمة بالنسبة الى النص الاصلي، فهي تساوي العنوان والاهداء والمقتبس في الاهمية بل نجدها اكثر اهمية من باقي عتبات النص لا نها تؤدي وظائف تخدم القارئ والنص، وكذلك تقدم للمتلقى في بعض الاحيان ملخص للنص الى جانب كونها تبين مهارات الكاتب الجمالية، ثم تشرح دوافع الكتابة، ونشأتها، ومراحلها المتعاقبة، ومختلف أدوارها التي مرت بها قبل ان تصل الى هذه الصورة. وقد تكون تلك المقدمة بمثابة خطاب مواز أو مصاحب، يشرح فيها المقدم إيجابيات العمل دلالة وصياغة، أو يقدم فيها المقدم بعض التوجيهات التقويمية أو النصائح التي تسعف الباحث في تطوير كتابته في الحاضر والمستقبل معا^(٦٤). كما انها تعمل على وشاية القارئ والبوح له بخبايا المتن، كما انها تساعد في ضمان قراءة واضحة للكتاب أو النص^(٦٥).

وما نلمسه على عتبة المقدمة انها تأتي بتسميات متعددة وهذه التسميات ترجع الى الكاتب نفسه فهو الذي يطلق عليها العنوان المناسب او غير الكاتب وهذا ما سنوضحه في انواع المقدمات ومن الذي يقوم بكتابتها ومن هذه التسميات هي: المقدمة - المدخل - التمهيد - التوطئة - الديباجة - الخلاصة - الحاشية - العرض - التقديم - المطلع - الفاتحة - خطبة الكتاب^(٦٦)، في حين نجد المطير يطلق عليها في احد رواياته _جدال قبل القراءة- الا انها تتضمن محتوى المقدمة^(٦٧).

ولكن نجد ان هذه المصطلحات لا تعطي المضمون نفسه فلا بد من وجود فوارق تميزها عن غيرها يقول عبدالملك أشهبون "التصدير: ليس من تأليف صاحب الكتاب بل من وضع شخص اخر، والمقدمة: هي كل نص يتموقع في صدارة الكتاب ، ويمكن ان تكون من وضع الكاتب نفسه او من وضع شخص اخر غير الكاتب، والمدخل: توطئة يعرض بها الكاتب بعض الافكار، عن موضع كتابه للقارئ، والتمهيد والمدخل يرتبطان مباشرة بالموضوع، ويدخلان في متن الكتاب، وذلك بتأطيرهما للقضايا الاولوية ذات الاهمية"^(٦٨).

ولكن هنري ميتران، يعد المقدمة نوعاً من أنواع الخطابة، وهو منحى قاده إلى طرح التمييز التقابلي بين الخطاب والحكي من وجهة نظر أميل بنعنيست في نظرية الإبلاغ القول، فالخطاب هو قول على الحكي، الذي هو نص، وكلاهما يعضد الآخر، ويلتزم بالحديث عنه، فالمقدمة هي المكان الذي يشرح فيه المؤلف الهدف الذي اقترحه، والسبب الذي قاده إلى الكتابة^(٦٩).

فالمقدمة هي الفضاء الذي يتخذه المؤلف ليفصح عن بعض الامور التي يجدها غامضة على القارئ وتستوقفه فيعتمد الى شرحها وتوضيحها وهذا ما وجدناه عند المطير عندما بين الخطأ الذي وقع به القراء المقربين له، وقت قراءتهم الاولوية لهذا النتاج قبل النشر فيوضح "باختصار انها رواية جاءت من اللغة العربية الى اللغة الاجنبية ومن العقل العربي الى العقل الاجنبي، وليس العكس"^(٧٠).

فيوضح الخطأ التي وقع بها القراء عندما اعطوا ارائهم بالرواية فكانوا يعتقدون انها مترجمة وليس من نتاجه.

ومن هذا نستنتج ان المقدمات بتعدد تسمياتها وتنوع محتواها، انها تحتوي على وظائف تؤديها لخدمة المتن المدروس ومن هذه الوظائف ما حددها النقاد واتفق عليها بما يأتي^(٧١):

١- توجيه القارئ وأخباره بأصل الكتاب وظروفه ومراحل تأليفه ومقاصده.

٢- تنبيه المتلقي لاستقبال مشروع قيد التحقيق.

٣- اختزال النص المقدم له وتكثيفه بنوع اللغة الوافية.

٤- ترحيل الانتقادات والمؤخذات.

٥- توضيح وتحليل مطولان للعنوان.

نرى المطير قد اقتصر على وضع مقدمة في رواية واحدة وهي رسائل حب خليجية وعند قرأتنا لها تبين انه قد وظف الوظيفة الاولى واسهب في توضيحها فجاءت هذه المقدمة ضرورة ملحة لكي لا يقع القارئ العام في فخ الخلط اهي مترجمة ام من بنات افكاره وخياليه، لهذا نجح الكاتب المطير في هذه العتبة وتوفق في وضعها ومضمونها، ومن ذلك قوله: "افترض الان، ان قابليتي في ابضاح الموقف سيساعدني في التأكيد للقراء الاصدقاء حقيقة كينونة، ووجود وصيرورة هذه الرواية بالقول: ان رواية (رسائل حب خليجية) هي فن واحد خاص بي كمؤلف. وان هذه الرواية لم تقم على تقليد اي عمل سابق او مشابه، لا من بعيد ولا من قريب، ولا توجد فيها اية عبارة اصلها اجنبي انكليزي او فرنسي او روسي..."^(٧٢)، فهو هنا يحاول ان ينبه القارئ ويرشده الى ويخبره بأصلها ومصدرها.

في حين نجد رواية عاشقان من بلاد الرافدين قد تصدرت الرواية صفحات اطلق عليها (تقديم) قام بها الاستاذ الدكتور تيسير الالوسي في عام ٢٠٠٢، عندما اطلع عليها وقام بتقديمها رغبة منه او طلبا من الكاتب نفسه فاذا اردنا ان نصنف هذه المقدمة فهي تنصنف ضمن المقدمات الغيرية غير الذاتية، وعند التمعن بها تتضح لنا ان الوظيفة الثالثة وهي التي توافرت في هذا النوع فهو حاول ان يسردها بخطاب مختصرا وكذلك لا يمكن الاستغناء عن الوظيفة الاولى كونها توافرت في الكشف عن مرجعياتها ومصادر التي اعتمد عليها عند الكتابة لدى الكاتب كما انه راح يطرح اسئلة عن الجهة التي تنتمي اليها الرواية ثم ترك الاجابة الى وجهة نظر القارئ وثقافته.

ومن هنا نستنتج ان هناك نوعين من المقدمات ذكرها النقاد وهي:

١- المقدمة الذاتية: وهي التي يقوم بكتابتها المؤلف نفسه. وهي "عبارة عن تعاقد ضمني أو صريح بين الكاتب وقارئه"^(٧٣).

٢- المقدمة الغيرية (غير الذاتية): وهو ان يقوم بتقديم النتاج غير كاتبه الحقيقي، لكنه لابد ان يكون مختصا او ناقد او حتى روائيا^(٧٤)، كما هو واضح في رواية عاشقان من بلاد الرافدين، فالدكتور تيسير الالوسي ناقد ومختصا في مجال السرد الروائي.

ومن ذلك نستنتج ان اعمال المطير الروائية لم تكتظ في المقدمات ماعدا هاتان الروايتان التي ذكرناها^(٧٥)، ومن جانب اخر نجدها لم تقتصر على نوع واحد بل جاءت واحدة ذاتية واخرى غيرية وهذا يدل على انفتاح الروائي ورغبة منه في نقد نتاجه.

ومن هذا نرى ان المطير لم يستهن بالعتبات اطلاقا بل انه العكس منحها اهتماما بالغا من خلال ربطها بالمتن الروائي، اي انه جاء بقصدية مطلقة، فحاول ان يضع مفاتيح وايحاءات لفك رموز وشفرات نتاجه من خلالها.

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة الرائعة التي قضيناها بين طيات وخفايا المطير، وكشفنا عن عتباته النصية، لنقف عند اهم النتائج التي توصلنا اليها ولنحل الشفرات التي اولجها كاتبنا في عتباته، وكيف انه جعل من النص الموازي نصا لا يمكن الاستغناء عنه لأنه يعد العتبة الاولى والمفتاح الرئيس للوصول الى حقيقة الدلالات المراد ايصالها والكشف عن خبايا وغموض النصوص الروائية.

١- وجدنا ان من خلال تصفحنا للمصادر ان العتبات عانت من اهمال كبير من لدى الباحثين والنقاد حتى عهد جنييت.

- ٢- ان عتبة العنوان عند المطير شغلت مكانة مهمة في اغناء البحث فجاءت العنوانات لتلبي وتكمل الصورة التي حاولت ان ترسمها عين القارئ عن الرواية فهو الباب الاولى التي تطرق لتفهم الرواية. لذا نرى المطير قد وظفها بصورتها الفضائية، وارتباطها بالشخصية وبالعالمها ليؤدي وظيفتها المنشودة، فهو الشفرة التي من خلالها يستطيع الكاتب ان يفك الغاز الرواية رموزها الغامضة.
- ٣- ان عتبة الاهداء ما هو الا علامة من العلامات التي توضح نفسية الكاتب ويقرب الناس له فيأتي الاهداء ليكشف عن ذاتية الكاتب وعلاقته بالأشخاص المقربين له فوجد ان الاهداء عد المطير جاء كلها اهداء للآخر
- ٤- اما الاقتباسات والمقدمة ماهن الا عتبات اخر يأخذن بيد القارئ ليصلوا الى الدلالة الدقيقة التي ارادها الكاتب.
- ومن هنا نخرج بحصيلة نهائية ان العتبات (النص الموازي) ليس كما كانوا يظنون انها من توابع الهامش بل هي الخطوة الاولى التي يخطيها القارئ ليفهم نص الرواية كاملة.

الهوامش:

- ١- عتبات النص الأدبي (بحث نظري)، د. حميد لحداني- مجلة علامات في النقد- النادي الأدبي بجدة- مج ١٢- ٤٦ع- شوال ١٤٢٣هـ: ٨.
- ٢- عتبات الكتابة في الرواية العربية، د. عبد الملك أشهبون، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية- اللاذقية، ط ١، ٢٠٠٩، ١٩.
- ٣- ينظر: مدخل إلى عتبات النص- دراسة في مقدمات النثر العربي القديم، د. عبد الرزاق بلال، ط ١، مطبوعات أفريقيا الشرق، المغرب- الدار البيضاء- ٢٠٠٠: ١٦ ٤- ينظر، عتبات- جبرار جينيت من النص إلى المناص، عبد الحق بلعابد، تقديم: د. سعيد يقطين، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط ١، ٢٠٠٨: ٢٧- ٢٨.
- ٥- ينظر، عتبات: ٤٥- ٤٧، نقلاً عن: 9, Philippe lane, in peripherie du texte.
- ٦- ينظر، المصدر نفسه: ٤٨.
- ٧- ينظر: عتبات النص والمسكوت عليه قراءة في نص شعري، حافظ المغربي، ط ١، جامعة الملك سعود، كلية الاداب- الرياض: ٣٥.
- ٨- السيموطيقي او العنونة، جميل حمداوي، مجلة علم الفكر، مج ٢٥، ٣٤، الكويت- ١٩٩٧: ١٠٠.
- ٩- ينظر: واقع الدراسات النقدية العربية الحديثة، مؤتمر النقد الدولي الرابع عشر ٢٠١٣، مي احمد، احمد محمد ابو دلو، جامعة اليرموك الاردن- ٢٠١٤، ١٠- شعرية العنوان في مسرحية التخطيط، عنان محمد خضر -جامعة تكريت: ٤٧٧.
- ١١- ينظر: من البنيوية الى الشعرية، رولان بارت وجبرار جينيت، ترجمة: غسان السيد، دارينوي للدراسات والنشر والتوزيع وزارة الاعلام ط ١، دمشق - ٢٠٠١: ٧٥.
- ١٢- قراءة العنوان الروائي محاولة في التصنيف والتنظير والتطبيق، عباس رشيد الدده، ط ١، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد - ٢٠١٣: ٢٠.
- ١٣- (شعرية الرواية)، علامات في النقد، علي جعفر العلاق، المجلد ٦، الجزء ٢٣ - ١٠٠- ١٩٩٧: ١٠١، ١٤- ينظر: هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، شعيب حليفي، ط ١، دار الثقافة، دار البيضاء- ٢٠٠٥: ١٢.
- ١٥- شعرية العنوان في مسرحية التخطيط: ٤٧٧.
- ١٦- شعرية عنوان كتاب الساق على الساق فيما هو الفاريق، محمد الهادي المطوي، مجلة عالم الفكر، ع ١٤، ١٩٩٩: ٤٥٥.
- ١٧- ينظر: في نظرية العنوان، مغامرة تأويلية في شؤون العتبة، خالد حسين حسين، دار التكوين، دمشق- ١٠٥: ٢٠٠٧.
- ١٨- ينظر، عتبات: ٧٦.
- ١٩- ينظر: عتبات: ٧٦.
- ٢٠- ينظر: البنية السردية في روايات عبد الستار ناصر: ١٥٤.
- ٢١- ينظر: عتبات: ٧٩- ٨٠.
- ٢٢- ينظر: المصدر نفسه: ٧٩.
- ٢٣- السيموطيقي والعنونة: ٩٦.
- ٢٤- ينظر: عتبات النص: البنية والدلالة، عبد الفتاح الحجمري، ط ١، منشورات الرابطة، الدار البيضاء- ٨٥: ١٩٩٦.
- ٢٥- ينظر: هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل: ٢٧.
- ٢٦- تدخل البنى السردية والتركيبية والرؤية للعالم في الغربية واليتم لعبد الله العروي، الطائع الحداوي، مجلة الاقلام، ع ٦٤، ١٩٨٧: ٩٢.
- ٢٧- ينظر، النهايات المفتوحة. دراسة نقدية في فن انطون تشيكوف القصصي، شاكر النابلسي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ٢، بيروت- ١٩٨٥: ١١٤.
- ٢٨- ينظر: الأصول، دراسة ابيستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، د. تمام حسان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد- ٣٦٢: ١٩٨٨.
- ٢٩- مرايا السرد وجماليات الخطاب القصصي، محمد صابر عبيد وسوسن البياتي، ط ١، دار العين، القاهرة - ١٨٤: ٢٠٠٨.
- ٣٠- ينظر: قراءة العنوان الروائي محاولة في التصنيف والتنظير والتطبيق: ٧٠.
- ٣١- ينظر: عتبات: ٧٤.
- ٣٢- ينظر: المصدر نفسه: ٧٤.
- ٣٣- هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل: ٣٦.
- ٣٤- ينظر: عتبات جينيت من النص الى المناص: ٧٣- ٨٦.
- ٣٥- ينظر: قراءة العنوان الروائي محاولة في التصنيف والتنظير والتطبيق: ٧٤.
- ٣٦- ينظر: هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل: ٣٦.
- ٣٧- ينظر: عتبات: ٨٧.
- ٣٩- ينظر: G.genette.seuils:85، نقلاً عن وظائف العنوان في شعر مصطفى محمد الفمري، رديم عبد القادر، مجلة المخبر، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر، ع ٤٤- ٢٠٠٨.
- ٤٠- هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل: ٣٧.
- ٤١- ينظر: عتبات: ٨٧. وينظر: قراءة في العنوان الروائي: ٧٦.

- ٤٢- ينظر: وظائف العنوان في شعر مصطفى محمد الغماري (بحث الكتروني).
 ٤٣- هوية العلامات: ٣٧.
 ٤٤- قراءة العنوان الروائي: ٧٦.
 ٤٥- ينظر: شعرية النصوص الموازية في شعر عبدالله حمادي، روفية بوغنوط، جامعة منتوري، الجزائر-٢٠٠٧: ٤٦.
 ٤٦- سيموطيقا العنوان: ١٠٠.
 ٤٧- ينظر: أدوات التنظيم الشعري (الغلاف/ التصدير/ الإهداء/ العنوان) في شعر نوفل أبو رغيف، د. محمد محمود الدوخي (بحث الكتروني) موقع الشاعر نوفل أبو رغيف: <http://www.newfal.com>.
 ٤٨- ينظر: عتبة الإهداء، جميل حمداوي، ديوان العرب للثقافة والفكر والادب، ١٥ سبتمبر ٢٠١٢: ١.
 ٤٩- ينظر: عتبات الكتابة، عبد النبي ذاكر، دار وليلي للطباعة والنشر، ط١، مراكش -١٩٩٧: ١٣١.
 ٥٠- ينظر: عتبة الإهداءات في الديوان الشعري المغربي المعاصر، حسن الرموتي، جريدة طنجة الادبية، ع ٢٤، ٢٠٠٤.
 ٥١- ينظر، عتبات الكتابة في الرواية العربية، ٢١٤-٢١٨. وعتبات: ٩٧.
 ٥٢- ينظر: المصدر نفسه: ٢٢٢.
 ٥٣- ينظر: عتبة الإهداء، جميل حمداوي: ٣.
 ٥٤- ينظر، عتبات: ١٠٠-١٠١.
 ٥٥- ينظر، المصدر نفسه: ٩٧.
 ٥٦- ينظر: عتبات: ٩.
 ٥٧- ينظر: المصدر نفسه: ٩.
 ٥٨- عتبات النص: البنية والدلالة: ٣١.
 ٥٩- ينظر: المقتبسات النصية في الخطاب الروائي، جميل حمداوي، موقع الورشة، ٢١/٨/٢٠٠٦. <http://alwarsha.com/articles>.
 ٦٠- عتبة النص: البنية والدلالة: ٣١.
 ٦١- النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، محمد طروس، ط٣، دار الثقافة مؤسسة النشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب- ٢٠٠٥: ٢٠.
 ٦٢- ينظر: الخطاب الوصفي في ثلاثية احلام مستغانمي (ذاكرة الجسد، فوضى الحواس، عابر سرير)، حسينة فلاح، منشورات مخبر تحليل الخطاب، ط١، دار الامل -٧٥: ٢٠١٢.
 ٦٣- المقتدر بالله البغدادي ونسوانه: ٥.
 ٦٤- القوقص: ٥.
 ٦٥- ينظر: عتبات النص الروائي في رواية المجوس لابراهيم الكوني (العنوان، الغلاف، المقتبسات)، امه محمد الطويل، مجلة الجامعة الزاوية، ع ١٦، المجلد الثالث، ٢٠١٤: ٦٢.
 ٦٦- ينظر: الخطاب المقدماتي، جميل حمداوي، مجلة افاق للعلم والثقافة والادب، ١١/٣/٢٠١٢: ١.
 ٦٧- ينظر: مدخل الى عتبات النص -دراسة في مقدمات النثر العربي القديم، عبد الرزاق بلال، مطبوعات افريقيا الشرق، المغرب -٢٣: ٢٠٠٠-٢٤.
 ٦٨- ينظر: عتبات جينيت، عبد الحق بلعابد: ١١٢-١١٣.
 ٦٩- ينظر: رسائل حب خليجية: ٩.
 ٧٠- عتبات الكتابة في الرواية العربية، عبد الملك اشهبون، ط١، دار الحوار، سوريا-٤٩: ٢٠٠٩.
 ٧١- ينظر: هوية العلامات: ٤٩.
 ٧٢- رسائل حب خليجية: ١١-١٢.
 ٧٣- عتبات المحكي القصير في التراث العربي والاسلامي - الاخبار والكرامات والطرف، الدكتور الهاشم اسمهر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، لبنان- بيروت، ط١، ٢٠٠٨: ٦٢.
 ٧٤- رسائل حب خليجية: ١١.
 ٧٥- مدخل إلى عتبات النص: ٣٧.
 ٧٧- ينظر: خطاب المقدمات في الرواية العربية: ١٠٥.
 ٧٨- من الروايات المطير التي خلت من المقدمات هي: زقاق الاقنان، تأملات سجان، شظايا في عيون بغداد، المقتدر بالله البغدادي ونسوانه، القوقص واخيرا الشيبوعي المريض

المصادر والمراجع:

- ❖ واقع الدراسات النقدية العربية الحديثة، مؤتمر النقد الدولي الرابع عشر ٢٠١٣، مي احمد، احمد محمد ابو دلو، جامعة اليرموك الاردن-٢٠١٤.
- ❖ هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، شعيب حليفي، ط١، دار الثقافة، الدار البيضاء-٢٠٠٥.
- ❖ النهايات المفتوحة. دراسة نقدية في فن انطوان تشيخوف القصصي، شاكر النابلسي، المؤسسة العربية، ط٢، بيروت- ١٩٨٥.
- ❖ من النبوية الى الشعرية، رولان بارت وجيرار جنيت، ترجمة: غسان السيد، دار نينوى، ط١، دمشق -٢٠٠١
- ❖ مرايا السرد وجماليات الخطاب القصصي، محمد صابر عبيد وسوسن البياتي، ط١، دار العين، القاهرة -٢٠٠٨
- ❖ مدخل الى عتبات النص - دراسة في مقدمات النثر العربي القديم، عبد الرزاق بلال، مطبوعات افريقيا الشرق، المغرب -٢٠٠٠.
- ❖ مدخل إلى عتبات النص- دراسة في مقدمات النثر العربي القديم، د. عبد الرزاق بلال، ط١، مطبوعات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء-٢٠٠٠.

- ❖ قراءة العنوان الروائي محاولة في التصنيف والتنظير والتطبيق، عباس رشيد الدده، ط١، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد - ٢٠١٣
- ❖ في نظرية العنوان، مغامرة تأويلية في شؤون العتبة، خالد حسين حسين، دار التكوين، دمشق-٢٠٠٧
- ❖ عتبة الإهداءات في الديوان الشعري المغربي المعاصر، حسن الرموتي، جريدة طنجة الادبية، ع٢٤، ٢٠٠٤.
- ❖ عتبة الإهداءات في الديوان الشعري المغربي المعاصر، حسن الرموتي، جريدة طنجة الادبية، ع٢٤، ٢٠٠٤.
- ❖ عتبة الاهداء، جميل حمداوي، ديوان العرب للثقافة والفكر والادب، ١٥ سبتمبر ٢٠١٢.
- ❖ عتبات- جبرار جينيت من النص إلى المناص، عبد الحق بلعابد، تقديم: د. سعيد يقطين، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠٠٨.
- ❖ عتبات النص: البنية والدلالة، عبد الفتاح الحجمري، ط١، منشورات الرابطة، الدار البيضاء-١٩٩٦
- ❖ عتبات النص والمسكوت عليه قراءة في نص شعري، حافظ المغربي، ط١، جامعة الملك سعود، كلية الاداب- الرياض.
- ❖ عتبات النص الروائي في رواية المجوس لابراهيم الكوني (العنوان، الغلاف، المقتبسات)، امه محمد الطويل، مجلة الجامعة الزاوية، ع١٦، المجلد الثالث، ٢٠١٤
- ❖ عتبات النص الأدبي (بحث نظري)، د. حميد لحداني- مجلة علامات في النقد- النادي الأدبي -بجدة- مج١٢-ع٤٦- سؤال١٤٢٣هـ.
- ❖ عتبات المحكي القصير في التراث العربي والاسلامي - الاخبار والكرامات والطرف، الدكتور الهاشم اسمهر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، لبنان-بيروت، ط١، ٢٠٠٨
- ❖ عتبات الكتابة في الرواية العربية، د. عبد المالك أشهبون، دار الحوار، سورية-اللاذقية، ط١، ٢٠٠٩
- ❖ عتبات الكتابة، عبد النبي ذاكر، دار ويلي، ط١، مراكش -١٩٩٧.
- ❖ عتبات الكتابة في الرواية العربية، عبد الملك اشهبون، ط١، دار الحوار، سوريا-٢٠٠٩
- ❖ شعرية عنوان كتاب الساق على الساق فيما هو الفاريانق، محمد الهادي المطوي، مجلة عالم الفكر، ١٩٩٩
- ❖ شعرية النصوص الموازية في شعر عبدالله حمادي، روفية بوغنونط، جامعة منتوري، الجزائر-٢٠٠٧
- ❖ شعرية العنوان في مسرحية التحطيم، عنان محمد خضر -جامعة تكريت.
- ❖ شعرية الرواية، علامات في النقد، علي جعفر العلاق، المجلد ٦، الجزء ٢٣ -١٩٩٧.
- ❖ سيمياء العنوان، بسام قطوس، وزارة الثقافة، الأردن، ط١، ٢٠٠١
- ❖ السيموطيقا والعنونة، جميل حمداوي، مجلة علم الفكر، مج٢٥، ع٣، الكويت-١٩٩٧.
- ❖ الخطاب الوصفي في ثلاثية احلام مستغانمي(ذاكرة الجسد، فوضى الحواس، عابر سرير)، حسينة فلاح، منشورات مخبر تحليل الخطاب، ط١، دار الامل -٢٠١٢
- ❖ تداخل البنى السردية والتركيبية والرؤية للعالم في الغربة واليتيم لعبد الله العروي، الطائع الحداوي، مجلة الاقلام، ع٦، ١٩٨٧.
- ❖ الأصول، دراسة ابيستمولوجية لفكر اللغوي عند العرب، د. تمام حسان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد-١٩٨٨
- ❖ ادوات التنظيم الشعري (الغلاف/ التصدير/ الإهداء/ العنوان) في شعر نوفل أبو رغيغ، د. حمد محمود الدوخي (بحث الكتروني) موقع الشاعر نوفل ابو رغيغ. <http://www.newfal.com>

الوعي الثقافي النسوي في شعر لميعة عباس عمارة

د. عبد العظيم رهيف السلطاني

الباحث. عياد حمزة شهيد

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Female Cultural Sense in Lame'ea Abbas Imara's Peotry

Dr. Abdul Adheem Raheef Al- Sultani

Researcher Ayad Hamzah

Shaheed

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

ayadhamza19@yahoo.com

adeem964@yahoo.com

Abstract

In modern criticism, there are many different trends, one of which is the female criticism which takes in consideration the experience of women in creative writing. Female criticism is related to feminism. This type of criticism has, according to Raman, three main phases. The oldest one is claiming women rights. This trend began during the 18th century.

في عالم النقد الحديث ثمة اهتمامات متنوعة واتجاهات متعددة، ومن بين هذا المتنوع يبرز النقد النسوي، الذي يقع ضمن حقول النقد الثقافي. فالنقد النسوي في الحقل الأدبي يسعى إلى الأخذ بنظر الاعتبار خصوصية تجربة المرأة في الكتابة الإبداعية فكرياً وصياغة. أي أنه يعنى بمجمل الخطاب الثقافي المتعلق بوجود المرأة وعلاقتها بالنص. والنقد النسوي في أساسه مرتبط بـ ((الحركة النسوية)) الغربية. وقد مرّ النقد المتعلق بهذه الحركة بعدة أطوار، يلخصها رمان سلدن بثلاثة أطوار رئيسة تضمنت بعض المسارات ذات الخصوصية. فمنها طور مطالبة النسوية بحقوق المرأة في الحياة ومساواتها بالرجل، وهذا الاتجاه قديم، فهو نشأ منذ نهايات القرن الثامن عشر، وظل يتحرك ويتطور مع حركة الزمن، وقد تجسّد في أكثر من عمل نصوي. ومنها طور تجلّى في القرن العشرين على يد فرجينيا وولف وسيمون دو بوفوار وغيرهما. وتمثّل فيه بوضوح البعد النصوي في التجربة النسوية، أي أنّ اهتماماته تتجاوز المطالبة بالحقوق المدنية للمرأة، إلى إبراز حق المرأة في الخصوصية ومنها الخصوصية الإبداعية، من خلال تأنيث اللغة وخصوصية الجملة المعبرة عن الأنثى وتأكيد هوية المرأة، وتأكيد فكرة اختلاف المرأة وذاتيتها الخاصة... وثمة طور ثالث من أطوار النسوية جاء متضمناً أكثر من تيار أو اتجاه في داخله، كاتجاه النسوية الأمريكية، والنسوية الفرنسية، والنسوية البريطانية^(١).

والنسوية العالمية في الأدب وغيره تستمد مقومات وجودها الواقعية من حركات نسوية عالمية عديدة ومتنوعة، تسرد الباحثة ت.س. مور قائمة بأسماء تلك الحركات واتجاهاتها المتنوعة على مختلف الأصعدة والمستويات. فثمة تنوع على المستوى التاريخي والأيدولوجي. مثلما تتنوع تلك الحركات من حيث آليات التغيير والإجراءات التي تؤمن بأنها كفيلة بإحداث التغيير. لذا نجد بعضها حركات معتدلة، وأخرى مصنّفة على أنها حركات متطرفة (راديكالية) في مطالبها وفي طرائق تحقيق تلك المطالب. ومن أهم تلك الحركات النسوية: النسوية الأمزونية، النسوية الليبرالية، النسوية المعتدلة، النسوية الفوضوية، النسوية الراديكالية، الانعزاليات، النسوية الثقافية، النسوية الماركسية والاشتراكية. وبعض هذه الحركات كانت خاضعة لمنطق التعايش، وبعضها خضع لمنطق التفاعل، كما حصل بين النسوية الماركسية والنسوية الراديكالية. وأخرى خضعت لمنطق التحول، كما حصل في تحول النسوية الراديكالية إلى النسوية الثقافية التي ركّزت على مشروع بناء خصوصية ثقافة نسوية^(٢).

وتعمل النسوية في حقل من أهم حقول اشتغالاتها الثقافية على ((فضح كل هياكل الهيمنة وأشكال الظلم والقهر والقمع وتفكيك النماذج والممارسات الاستبدادية وإعادة الاعتبار للآخر [المرأة] المهمش والمقهور، والعمل على صياغة الهوية وجوهر الاختلاف))^(٣) أي

(١) ينظر: النظرية الأدبية المعاصرة، رمان سلدن، ترجمة: جابر عصفور، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨، ص: ١٩٣ - ٢١٥، وينظر: مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن أ.د. حفاوي بعلي، دار العربية للعلوم-ناشرون، بيروت، ط ١، ٢٠٠٧، ص: ١٢٥ - ١٣٦.

(٢) ينظر: نسويات: ت.س. مور، ضمن كتاب: من الحداثة إلى ما بعد الحداثة، اختيار وترجمة: سهيل نجم، لافاق جديدة ٨، منشورات الاتحاد العام للأدباء والكتاب في العراق، ص: ٢١١ - ٢٢٣.

(٣) ينظر مقدمة كتاب: نقض مركزية المركز، ج ١، أوما ناربان وأخريات، تر: د. يميني طريف الخولي، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠١٣، ص: ٨.

إعادة النظر بما قيل بحق المرأة، وما ترتب على تلك المقولات، ومدى اقتراب كل ذلك من حقيقة وجود المرأة الإنسانية في هذا العالم. ف ((النسوية)) حركة سياسية ثقافية، تتبنى قضية المرأة وجودا وحقوقا وثقافة، حيثما اقتضى ذلك من تفكيك للمنظومة الثقافية الاجتماعية في الحاضر أو في البحث في طبيعة تأسيسها تاريخيا.

في عالم النقد النسوي والحركة النسوية إجمالا تتحرك عدّة مصطلحات هي عماد هذا النقد. فقد تميل باحثة من الباحثات لاصطفاء مصطلح معيّن وتفضله على غيره من المصطلحات المرادفة له. وقد عبرت هذه المصطلحات النسوية إلى الثقافة العربية مترجمة، وأحد أهم منابع تلك المشكلة إنما يأتي من تلك الترجمة. فقد تُرجم عن الكاتبة سارة جامبل مصطلح ((النسوية))، لذلك نجد عنوان كتابها هو: ((النسوية وما بعد النسوية))^(١). ونحن نميل إلى استعمال هذا المصطلح في بحثنا هذا. وهي تجد أنّ ((الأنوثة)) نتاج ثقافي، وأنّ مصدره الرجل وليس المرأة. فالرجل راكم منظومة من المثل والسلوكيات والقواعد التي على المرأة الاستناد إليها، فالمرأة بهذا صارت لا تعبر عن ذاتها وحقيقتها بقدر ما هي تستجيب لتصورات الرجل عنها وغاياته ومطالبه منها، فصارت المرأة منخرطة في نظام ثقافي يبرمج سلوكها في حين هي في الأصل لم تنتج هذا النظام^(٢). أما ما يتعلق بسيمون دو بوفوار فقد ألصقت الترجمة بمنجزها مصطلح ((الجنوسة)) أو ((الجندر))، للدلالة على المفهوم الذي تحدثت عنه سيمون بوصفه حاوية ثقافية نتج عنها: رجل/مرأة، ذكورة/أنوثة^(٣). وهي مصطلحات دالة على ما يسميه رمان سلدن ((الهوية الجنسية))^(٤). وكلها تدلّ على البعد النفسي الاجتماعي الذي تشكلت على أساسه صورة المرأة الأنثى، وهو ليس وصفا بيولوجيا. فهذه كلّها مصطلحات لها القدرة على دلالة الربط بين المرأة بوصفها كائنا بيولوجيا وطبيعة الثقافة التي شكّلت المرأة لتكون امرأة نازرة ومنظورا إليها في واقعها الاجتماعي. في حين مصطلح ((الجنس)) يبقى ذا دلالة بيولوجية لصورة الفروق البيولوجية الجنسية التي خلقت مع الأفراد، سواء أكانوا رجالا أم نساء^(٥).

ومن البديهي أن ليس لنا أن نتصور انقطاع أية علاقة بين الجنس البيولوجي والجنوسة الثقافية، فثمة علاقة تداخل بنيوي بينهما، فالجنوسة تتبنى في وجهه من وجوها على البعد الجنسي البيولوجي للمرأة، وهذا ما يؤكد تيار التحليل النفسي^(٦). على الرغم من أن بعض اتجاهات الحركة النسوية ما تقف على الضد من هذا التصور كالنسوية الأمزونية، التي ترفض ((فكرة أن هنالك مميزات معينة أو اهتمامات هي ذكورية (أو أنثوية) بالوراثة. وتدعم وتكشف عن رؤيا للبطولة النسوية))^(٧).

إنّ من بين اهتمامات النقد النسوي أنّه سعى إلى إبراز خصوصية علاقة المرأة باللغة وهي تكتب بأسلوب أنثوي متميز له مرجعية من مخيلة وخصوصية في التعبير عن الذات الأنثوية في تفكيرها وشعورها^(٨). وهذه الاهتمامات النقدية التي كانت وما زالت متأثرة بحركات تحرير المرأة والمطالبة بحقوقها^(٩) تصب في النهاية في التأثير في طبيعة النصوص الأدبية التي تكتبها المرأة. فإلى أيّ مدى نستطيع تلمس بعض أنواع خيوط الثقافة النسوية في شعر لميعة عباس عمارة؟

إنّ ما كتبت لميعة عباس المرأة من شعر هو شعر نسائي حين نفهم مصطلح ((نسائي)) دالا على مصدر كتابة النص. وبحثنا يدرس الأبعاد الثقافية الخاصة بـ ((النسوية)) المضمّنة في هذا الشعر على مستوى المتغلغل في الصياغة الشعرية، والتشكيل، وعلى مستوى المطروح من المضامين. لذا حين ننقل مصطلح النسوية وتجلياته في النقد ليكون نقدا نسويا هنا ستكون الإحالة على مفهوم نوع من النقد يقارب النصوص انطلاقا من مفاهيم ومبادئ النسوية التي تجد في تجربة المرأة في الكتابة - حين تكون واعية بالثقافة النسوية- خصوصية تتجلى في التعبير والمضمون. لذا فأسئلة بحثنا هذا تبدأ بأين تقع الطروحات المضمرّة والمباشرة في شعر لميعة

(١) ينظر: النسوية وما بعد النسوية، سارة جامبل، ترجمة: أحمد الشامي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٢.

(٢) ينظر: المصدر نفسه، مجمل صفحات.

(٣) ينظر: مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن: ص ١٣٢.

(٤) ينظر: النظرية الأدبية المعاصرة: ص ١٩٨.

(٥) ينظر: الأسس الفلسفية للفكر النسوي الغربي: ٣١.

(٦) مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن، ص: ١١٩.

(٧) نسويات: ت.س. مور، ضمن كتاب: من الحداثة إلى ما بعد الحداثة، ص: ٢١٢.

(٨) ينظر: دليل الناقد الأدبي، د.ميجان الرويلي و د. سعد البازعي، المركز الثقافي العربي، المغرب- لبنان، ط٥، ٢٠٠٧: ص ٣٣١.

(٩) ينظر: المصدر نفسه: ص ٢٢٩ - ٢٣٠.

عباس عمارة في سياق مطالبات الحركات النسوية وثقافة النسوية؟ وهل تجسدت رؤيتها الثقافية من خلال تجلٍ في خط واحد من خطوط إمكانية التعبير عن الثقافة النسوية، أم ثمة أكثر من تجلٍ عبرت من خلاله عن نسق النسوية الثقافي؟ بمعنى آخر: هل اقتصرت تجليات ذلك النسق على ما طُرِح في شعرها من مضامين ذات صلة بالثقافة النسوية، أم تجاوز ذلك ليكون متغلغلا في طريقة الصياغة، واللغة، والرموز؟.

يرشح عن قراءة فاحصة لطبيعة واقع النسوية في شعر لمعية عباس تصورات واضحة عن اهتمام الشاعرة بهذا المجال، مثلما يرشح عنها تصورات عن تنوع في التعبير المضمّن أو المباشر عن تلك النسوية. لذا سننطلق في قراءتنا من مسألة التعبير عن الرغبة وأنثوية الجسد والمعنى الثقافي المتضمن في هذا التعبير، وسنبحث في تحقق تأنيث المكان في التعبير الشعري والمعنى الثقافي لذلك التأنيث، وسنبحث أيضا في طبيعة الرموز الأسطورية التي أُنثت الشاعرة من خلالها مساحات واسعة من شعرها. فهذه المحاور الثلاثة يمكن من خلالها إظهار طبيعة الرؤية الثقافية المتغلغلة في مختلف مفاصل شعر لمعية. ولكي تكتمل الصورة لدينا فإننا سننظر، أيضا، في طبيعة المضامين التي ساقتها تلك النصوص الشعرية. وهذا حققناه من خلال النظر في حقلين رئيسين: الأول طبيعة الرؤية الثقافية المبنوثة في ذلك الشعر المتعلقة بمبدأ المساواة الإنسانية بين الرجل والمرأة، والحقل الآخر يشمل مضامين شعر لمعية المتعلقة بقضايا المرأة وواقعها في مجتمعها الذي رتب على المرأة واقعا فيه من الظلم والاضطهاد ما لا يمكن لشاعرة متحررة أن تتجاهل ذلك الواقع.

أولا: أنساق النسوية المضمّنة

١. الأنثى والرغبة والجسد:

عبر شعر لمعية عباس بشكل واضح وواسع وجريء عن رؤية ثقافية أنثوية تجد لها الحق في التعبير عن رغباتها الإنسانية وحاجتها للرجل، مثلما عبر شعرها عن جسد الأنثى وجودا مكشوفاً معلنا. وهي بهذا تكون قد اقتربت في التعبير عن مسألة مفصلية واتجاه مهم من اتجاهات خطاب النسوية الذي يجد التعبير عن الجسد عتبة مهمة من عتبات حرية الإنسان ولاسيما المرأة^(١)، لأنّها تاريخيا تعرضت لهذا الحجب فصار جسدها عبئا عليها. وفي نظر بعض النسويات أن الجسد لا بد ان يكون حاضرا وفاعلا ودالا في النص النسائي^(٢). لذا تأسس في وعي في بعض النسويات نسقا يجد أن ((أثمن قيمة تنشدها المرأة في كتابتها، تتمثل في اعتبار الجسد مساحة العالم ومنبع الحياة، لا الموت، وأن العشق مرتبط به))^(٣). لذا نجد في شعر لمعية عباس تعبيراً عن المرأة/الأنثى مجسدة بـ (شهرزاد) المخلصة لجنس النساء من القتل والبطش من الذكورة المهيمنة المتمثلة بـ (شهریار). فعنوان القصيدة ((شهرزاد)) يحيل على جوهر الفكرة النسوية. وتوظف لمعية (الشفاه والعين) وهي أبرز ما يميز المرأة في نظر الرجل فهي عطشى للقاء، وعيناها فيهما اشتها وصدورها يملؤه الحنين والأمل لا ينفك عنها وتصور برودة كفيها بغياب من تحب وكيف أن دمائها تغور وتحترق وكيف هي حال أمنياتها واشتياقها وستبقى على عهد الحب حتى تجف دموعها وتصور قدرتها وصبرها على الانتظار على الرغم من عدم الأمل في العودة بسبب الواقع الثقافي للمجتمع المبني على أنساق وأساطير بالية. فالقصيدة ملونة بريشة المرأة من حيث اللغة والمعاني والعنوان المتصل بكل مقطع منها، تقول:

ستبقى ستبقى شفاهي ظمأ

ويبقى بعيني هذا النداء..

عناق الأكف آثار الدماء

وعلمي كيف ينسى الوجود

.....

ستبقى دمائي لظى واحترق

(١) ينظر: كتابة الجسد: محاولة في فهم الكتابة النسوية، أن روزليندر، ترجمة أحمد صيرة، نوافذ ٣٣ / سبتمبر، ٢٠٠٥: ص ١١٣ - ١٢٥.

(٢) ينظر: النظرية الأدبية المعاصرة: ص ٢١٠.

(٣) ينظر: مدخل في النقد الثقافي المقارن: ص ١٣٧.

وتبقى ضلوعي مُنى واشتياق..

.....

ويبقى حديثُ الهوى قصةً

أبث أن تُتممها شهرزادُ..^(١)

وما شهرزاد إلا الشاعرة نفسها المنادية، وهي بدلالاتها على الحب هي الأنثى كما هي شهرزاد في (ألف ليلة وليلة) فالأنثى هي السيدة التي تمتلك مفاتيح ذكورة الرجل والسيطرة عليها، وإن كانت في الوقت عينة واقعة تحت ظله وسلطته. فرمز شهرزاد حين نحاكمه محاكمة ثقافية قد لا يكون رمزا إيجابيا صالحا في دلالاته على عظمة المرأة، لكن شهرزاد هنا في النص تقدّم ما تراه ممكنا لإنقاذ الأنثى.

وفي قصيدة (جحود) - عام ١٩٥٨ - تُصوّر لحظة حبّ المرأة للرجل على الرغم من عنفه وجبروته وثورته وغيبرته الحمقاء، فالأنثى وفيّة، فتقدّم بذلك صورة حب المرأة المختلف عن حب الرجل:

يُقصينا الضوء ، وتجمّعنا الأمسيّة

فأمدّ شفاهي في عجلٍ

للشعرِ المترعِ بالقبْل^(٢)

فالضوء يفضح ويكشف الممنوع فيحصل الإقصاء والابتعاد عن المرغوب فيه (الرجل)، لكن المساء يمنح فرصة اللقاء، فتقبله الأنثى بسرعة وتنام من غير عتاب - كما تكشف بقية النص - لأنها تحبه على الرغم من مساوئه وجراحاته التي خلفها في نفسها، إلا أنها تبقى سائرة على درب حبه، فكأنها تقدّم صورة الحبيبة الأم.

وفي قصيدة (رسائل إلى الكويت) - عام ١٩٦٥ - ، أيضاً، يبرز بوضوح حديث الجسد والرغبة:

كفّاي باردتان،

والأشواقُ يُرْعِشُها ارتجافي

أين الشفاهُ العاصراتُ خمورهنَّ

من الشفافِ؟^(٣)

فحديث الجسد والأنوثة كما تراها هي حاضر في الكفين الباردتين، وفي الأشواق والارتعاش الذي تصل حد الارتجاف، وتأتي بلفظة (الشفاف) العامية ذات الدلالة الواقعية لتوضح دلالة العطش والظمأ للآخر (الرجل). ليعبر عن دلالات تجسّد التعطش الجسدي الإنساني.

وقصيدة (ثمالة) - صدر الديوان عام ١٩٦٩ - توجهها الشاعرة بقولها: (لمن ظن أنني لم أراه)، وهي تخوض في حديث اللذة

والجسدي والمحسوس:

على الزجاجة مسكٌ من اناملها

والشاهد من شفيتها ذائبٌ فيها

كأنني وأنا أحسو ثمالتها

أقبلُ المشتهى الممنوع من فيها.^(٤)

(١) الزاوية الخالية: مطبعة الرابطة، بغداد. د. ط. ١٩٥٨. ص ٩ - ١٤.

(٢) أغاني عشّار: المطبعة التجارية، بيروت، د. ط. ١٩٦٩. ص ٣٦.

(٣) نفسه: ص ٢١.

(٤) نفسه: ص ٤٩.

فنقرأ تعطش الذكر للأنثى في لحظة مسك الزجاجة، التي مسكتها أنامل الأنثى ولامستها شفتاها، إذ يعيد الذكر لمس الزجاجة لأن فيها عطرا ومسكا وشفاه وأنامل امرأة .

في قصيدة (العطر المكنوم) - عام ١٩٦٧ - تفقز دلالة قصدية العنوان، ثم يأتي حديث الأنثى المشبع بالحاجة إلى الذكر:

أتدري بأنّي أدوبُ حنيناً إليك

وأهفو لأدنى خبرٍ؟

تُصدّقُ أنّي أرقُّ حتى الصباح

ألوّنُ منك الفُكرَ^(١)

وفي النص تطفح الأنوثة والشوق والحاجة للآخر (الذكر) على الرغم من تردد ألفاظ الخجل والعناد والعزة بالنفس في خطابها، إلا أن المقطع الأخير من القصيدة يكشف مرادها صراحة حين تقول:

وإشراقتي

والتماعُ عُيوني

وبردُ يديّ

تناديك يا سادراً في الضياع:

((تعالَ إليّ!))^(٢)

المقطع يوحي بدلالة شبقية وحاجة الأنثى للذكر، وهذا تدلّ عليه بوضوح مفردة (تعال) التي تدعوه من خلالها، ثم تتبعها بعلامة التعجب (!)، وكأنها لا تدري ماذا سيكون بعد تلك الدعوة. وقد نجد في نص آخر دعوة شبقية صريحة، إذ تقول في قصيدة (خاطرة) - عام ١٩٧٨:

أحتاجُ اليك حبيبي الليلة

فالليلة روعي فرسٌ وحشية^(٣)

فالرغبة الجنسية الجامحة للأنثى تجعلها تخرج من لغة الصمت فهي تحتاج إلى من يروضها لأنها جامحة وحشية، بل هي بحاجة إليه ليفتت أضلاعها تحت وطأة اللقاء الحسي المنتظر:

أوراقُ البردي - أضلاعي - فتتّها

أطلقُ هذي اللغةَ المنسيّة ،

جسدي لا يحتملُ الوجدَ

ولا أنوي ان أصبحَ رابعةَ العدويّة.

فبرفضها أن تكون (رابعة العدوية) التي ارتبط اسمها بدلالة الزهد بالملذات؛ إنّما تصرّح الأنثى برغبتها الجسدية الإيروسية، فهي لا تستطيع ترويض جسدها ولا تستطيع منعه من رغباته الجامحة و(اللغة المنسية) هي لغة الجسد التي تتوي الإفصاح عن مكوناتها. وقد تشارك مفردات الجنس في التعبير عن الرغبة، كما في قصيدة (قصائدي بناتك) - عام ١٩٧٨ - ففضلا عن إحالة العنوان على نتيجة من نتائج الفعل الجنسي فقصائدها بنات فعل اتصالها بالرجل، فإنّ في النص لغة إيروسية واضحة الدلالة حيث (التأوّه والأنين):

بيني وبينك وحدنا

لغتي التأوّه والأنين^(١)

(١) نفسه: ص ٨٤ - ٨٧

(٢) نفسه: ص ٨٧.

(٣) نفسه: ص ١٠٢

ثم تتحول هذه الوحدة إلى المكاشفة والقول والإفصاح أمام الجميع، وليس البوح أمام الآخرين وبهذه الصراحة من صفات المرأة الشرقية، لكن الشاعرة تعبّر عن توجه ثقافي نسوي يجد للجسد حقاً في التعبير عنه:

لم يبقَ وَجْدٌ لم أقلهُ
أمام كلّ الحاضرين

ثم يأتي شرح فكرة الانتساب ونسب القصائد فكل ذكر يتخيل أن (قصائدها) الغزلية موجهة إليه وهو المخاطب المقصود، لكنها تجد القصيدة التي كتبتها له هو وعنه هو، جنينا خاصا به ومنتسبا إلى وجوده في حياتها، لتعود الإحالة على العنوان الرئيس للقصيدة بكل ما لديه من قدرة على الإفصاح عن الأشكال الرمزية للفعل الجنسي ودلالاته:

كلُّ تَخَيُّلٍ لَهُ
واليك ينتسبُ الجنين

وفي قصيدة (مثلث برمودة) - عام ١٩٧٨ - تطفح بأنثوية المعنى المرتبط بأنثوية اللفظ، بدءاً من رمزية المثلث الجنسية وصولاً إلى المفردات (صدرك) (ذراعك) وما لهما من دلالة قوة الذكورة، ولما لهما من قدرة على رسم المثلث (برمودة) حيث الجاذبية، فتصبح المرأة منجذبة للذكر من غير وعي منها:

صدرك قاعدةٌ
وذراعك الضلعان
تتلاشى أيّ امرأةٍ تدخلُ هذي الأكوان^(٢)

وقصيدة (العشاء الأول) - عام ١٩٧٨ - يحيل عنوانها على وقت الليل، فالحديث عن عشاء. وفي الليل تحضر بعض حرية لإشباع الحواس. فنقدّم في أثناء النص (المصافحة) (الهوى) (المستني) (شعرت بالدوار) (أسرق النظرة) (كفك في كفي) (فمي) (قلبي) (زرعنتي) فالكتابة الأنثوية النسوية من خلال لغتها تشرح ضمناً جرأتها وخصوصيتها وثقتها بنفسها، وقناعتها في التعبير عن تفاصيل الجسد والرغبة:

تذكرُ؟ إذ صافحتني
أول ما التقيتني
وهاجس من الهوى
إلى الهوى يشدني؟^(٣)

فهاجس الهوى يشد الأنثى في المساء من خلال تلامس الأكف في المصافحة، فهي لا تقوى على تحمّل طاقة الجسد ورغبتها في التعبير عن عاطفتها الجياشة، فالهاجس راسخ عالق في الذاكرة، واللمسة حركت مشاعر الأنثى فيها وكادت تزرع تماسكها:

دُخْتُ، شعرتُ بالدوار
حينما لمستني

وقد يتقدم التعبير عن الجسد في شعرها خطوة أخرى أكثر جرأة، بأن نجد في قصيدة (شاعرة الحب) - عام ١٩٧٨ - تعبيراً عن العري، وعنوان القصيدة يحيل على واقعية في التعبير عن هوية المرأة الجريئة وهي في المغرب العربي:

عيدٌ لكلّ اثنين
في مثل جُمُوح الفرس
مُجَرَّدِينَ، غيرَ خيطين، بقايا ملبس.^(١)

(١) لو أنبأني العراف: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٥: ١٠٩

(٢) نفسه: ص ١٠١

(٣) نفسه: ص ٨١

فثمة جرأة هنا في الصورة الشعرية المعروضة، فدلالة الفرس الأنثى مرتبطة بالرغبة الجنسية، وهي رمز جنسي حتى لو جُرد من صفة الجموح التي تضمنتها الصورة. لذا فبمجرد ذكر الفرس تكون الصورة الشعرية قد أُنثت وأحالت على البعد الجنسي، لكن الصورة لم تتوقف عند هذا الحد فقد أُلحق بصورة الفرس حضور الذكر (لكل اثنين) وحضور معنى العري من الملابس (مجريين...)، فصارت الصورة ذات ثلاثة أبعاد جنسية: إذ الفرس وجموحها وحضور الذكر والعري!!.

وفي قصيدة (قبلة) - صدر الديوان عام ١٩٧٢- يتجلى حضور الجسد والرغبة بدوالها ومدلولاتها تقول:

تمتص قبلته روعي على شفتي

فتستحيل عظامي خيط كتان^(١)

فالقبلة هنا ذات دلالة مختلفة عن السائد المألوف، فهي قبلة الشفاه الإبروسية التي تجعل الجسد يتهاوى كخيط كتان ضعيف...

ونجد حبها مغايرا عن المألوف، إذ:

لم يجر غير الحب في جسدي

نسي ازدواج الضد

من أنجب^(٢)

فخطاب المرأة خطاب حُب موجه للحياة بمفاصلها المختلفة لا يعرف الكره، وهذه سمة المغايرة التي تعبّر عنها في عالم الحب لدى المرأة، فهي منبع الحب والحنان والعطف على الآخرين، فهو حبّ المرأة الشاعرة المغايرة عن السائد، ففضلا عن المكاشفة والجرأة ففي خطاب الحب لديها قضية وجودية. وهذا ما يتضح بجلاء في قصيدة (للحُب أغني)، تقول:

لك أنت أغني

صوتك يختصر التاريخ إلى اغوار الصمت^(٣)

فحبها خالد لأنه روح أنثى صادقة العلاقة مع الوجود، حتى لتبدو صورة الجسد والاهتمام به ضرورة وجود طبيعية، وليس تهتكاً أو خروجاً على الأدبيات القيمية. فعلى الرغم من العناية الفائقة بالجسد في شعر لميعة وهذا ما يحيل على خط من خطوط الخطاب النسوي، إلا أنها تؤكد في كثير من أشعارها على المساحة الروحية في علاقة المرأة بالرجل، فهي تتحدث عن الروحي من خلال الجسد. وقصيدة (أنا كل النساء) تتجلى فيها بوضوح (أنا) المرأة ذات الخصوصية المختلفة عن رؤية الرجل. فهي تعبّر عن جنس النساء وتوضح العلاقة بين الأنثى والذكر وكيف أن الذكر قد يهيم بالجسد وحده مجرداً من صلته بالروح، في حين تهيم المرأة بالروح، وحضور الجسد لديها استدعاء طبيعي لرغبات الروح، تقول:

فاحتضن أيهن شئت ، تجدني

-أنا كل النساء- طوع يمينك.

لا تُقرب أنفاسك النار من وجهي

وأذني ، وشعري المتهافت

.....

لن تمسّ الشعر الذي تتشهى

وهو كرم على شفاهك دان

.....

(١) نفسه: ٩٨ - ٩٩

(٢) يسمونه الحب: دار العودة بيروت، دط، ١٩٧٢: ٩٣.

(٣) نفسه: ص ١٠٥

(٤) لو أنباني العراف: ٩ - ١١

أنا رُوحٌ فهل سمعت بروح

عانقثها -فيما سمعت- يدان؟^(١)

نلاحظ أن الشاعرة تهتم بالروح على شاكلة الصوفيين في الحب والعشق فحبها إلهي يسع الجميع لذا تصبح هي (كل النساء) فخطابها الجسدي ذو بعد روحي مدفوع بـ (الأنا)، لتشرح ضمناً اختلاف خطابها عن خطابها (الرجل)، الذي يهيم بجسد المرأة مجرداً من بعده الروحي. فخطاب الحب لديها فيه هوية خطاب وخصوصية مغايرة، فعلى الرغم من تجليات الجسد وصوره الإيروسية في شعرها إلا أن خطاب الجسد لديها لا يلغي البعد الروحي، وكأن الجسد المشتبه والمشتبهى لديها معجونا بروح.

٢- تأنيث المكان:

في مساحات واسعة من شعر لميعة نجد المكان الذي تحل فيه وتتحدث عنه وقد أضفت عليه بعض ألوان الأنوثة. وهي بهذا إنما تعبر تعبيراً عفويًا عن أثرها في عالمها الذي يحيط بها. وهذا الذي تصنعه من تأنيث للمكان إنما يحمل ضمناً معنى الرد على تهميش المرأة وتحجيم عالمها. لذا فتأنيث المكان في خطابها التعبيري هو سعي لامتلاك مكانها الخاص بها وخطابها الخاص بها. في قصيدة (جامعات الملح) حيث عتبة النص أنثوية بوضوح وتحيل على ذاكرة مختصة بالأنثى ووصف لعمل مقتصر على الأنثى لا دخل فيه للذكور في الواقع الاجتماعي. فحتى الملح تُسبغ عليه صفات أنثوية شأنه شأن من تجمعه على الرغم من كونه مذكراً، فهو (حلّو وناعمٌ وأبيضٌ) وهي صفات للمرأة الجميلة، على الرغم من كون المفردات مصاغة صرفياً بصيغ المذكر، لكن دلالتها منحازة إلى الأنثى. ثم إنّ هذا الملح الذي تجمعه النساء ينمو ويكبر من غير أن يكون لأحد دور في إنمائه، وكأنها تستعير رموز الطبيعة والحياة الأولى (الماء، الهواء، التراب، النار) حيث كلّ شيء ينمو بدون تدخل البشر فيه، وهذا ما تشتهي أن توصله الأساطير المؤنثة القديمة. والخطاب في القصيدة موجه للمرأة: (يا هذه، لا تجمعي، خذي):

- يا هذه

لا تجمعي التراب والملح

خذي عاليه برقة

فإنه لا يركض .

كلّين من دُرّة طيّعة لا ترفض.^(٢)

وبعد خطاب الأنثى تأتي الصورة الوصفية التشبيهية (كلّين) بدلالة البياض ومصدره الأنثى، التي تمنحه بعطف وحنان بلا مقابل، لأنه هبة الله الموهوبة، أيضاً. والملح نفسه ابن الأرض/الأنثى.

جعلت لميعة عنوان القصيدة (أحلام الغيوم) عنواناً مفتوحاً وشفافاً قابلاً لأن يؤول تارة بالعيش بالأحلام وثانية (حلم المطر) وثالثة (حلم الحرية). ولغة النص مؤنثة بشفافية امرأة، وفيه تناغم مناسب للعنوان:

أريدك حين تغيم السماء

ويوشك هل المطر .

فيخفت صوتي،

وأضعف،

حتى كأن الغيوم يُخدرني سكبها المنتظر^(٣)

فحاجة الأنثى للذكر ماثلة وهو أقرب وأدنى لها من كل الأوهام و(الصفات) التي تهيم بها، ورقتها وأنوحتها الحاضرة تتجلى في استجابتها لقطرات المطر التي تثيرها حدّ الخدر. وكأن الشاعرة تستوحي صورة آلهة الأرض (كي) مع إله السماء (أن) فالذكر مع

(١) نفسه: ٣٩

(٢) أغاني عشتار: ١٣

(٣) نفسه: ص ٧٩

الأنثى يسيران معا هذا بدوره السماوي المذكر وهي بدورها الأرضي المؤنث، فثمة فعل سماوي جنسي يقع على الأرض الأنثى، كما جاء في أصل أسطورة من أساطير بلاد ما بين النهرين القديمة^(١)، تقول:

أودُّ لو أني قطعْتُ الدروبَ وإياك

وفي السهل والمنحدر،

نُحيي الشجر

نُبارِكُ كلَّ البشرِ^(٢)

وألفاظ النص يحضر فيها: (الهمس، البسمة، تدغدغ، تلبُّل شعري، تضاحكٌ ثغري، داعبته نعومتها، لطفها) فتؤنث الجسد النصي بالكامل رغبة حضور الأنثى فتسحب أمامها الذكورة.

وفي قصيدة (تونس) يؤنث المكان وما يحيط به وتصبغ عليه صفات الأنوثة، فتونس بيضاء مثل (حمام بيض، أنفاسها عطرٌ شرقي، تتمدد عارية، وتونس حبلى ...)

تتمددُ تونسُ

عارية

تحتضن البحرَ^(٣)

وتنتزع لميعة صورة العُري من شواطئ تونس لتسحبها على تونس بأجمعها فالصورة أصبحت عامة لبلاد مدنيّة/أنثى، وهي، أيضا، مكان تجد فيه المرأة ذاتها محمية بقيم المدنية.

وتؤنث لميعة المكان/ مدينة أربيل، في قصيدة (نوروز في أربيل)^(٤)

غانيةٌ شعناء كردستان

.....

ها أنتِ اليوم عروسٌ حسناء

طاووسٌ يختالُ

أساطيرُ ملونةٌ

.....

يا دنيا من فريوس ، وملاعب حوريات

وقصائد لم ينظمها الشعراء

فالمكان جزء من البنية الذهنية المؤنثة في ذاكرة لميعة الشعرية، في رموزها وصورها، تقول:

كلّ رعاتك تهواهم عشتار

يا قلعة أربيل ومعبّد عشتار ،^(٥)

فعلى الرغم من ارتباط الذكر نوروز بالمناسبة التي تعبّر عنها الشاعرة فإنّها تجعل الأنثى مركزا في القصيدة، من خلال حضور

((عشتار))، فهي مصدر الهوى والحب الذي يشمل الرعاية جميعا. فيؤنث المكان بنفس الأنثى من خلال مركزية حضور معبدها، وكأنّ

(١) جاء في الأساطير العراقية القديمة أنّه منذ البدء كانت الآلهة (نمو) ، حيث لا أحد معها وهي المياه الأولى التي انبثقت عنها كل شيء ، وأنجبت ولدا هو (أن) إله السماء ورئيس الآلهة، وأنجبت بنتاً هي (كي) آلهة الأرض وفي زمنها انبثقت الأحياء كلها، من بشر ونبات وحيوان. وفي البدء كانا ملتصقين ثم انفصلا ثم تزوجا . ينظر: مغامرة العقل الأولى فراس السواح دار علاء الدين ، دمشق ، ط١٣، ٢٠٠٢: ٣٢ .

(٢) أغاني عشتار: ٨٠.

(٣) عراقية: دار العودة، بيروت، ط٢، ١٩٧٢: ٣٧، وكذلك من تأنيثها للمكان (تونس) قصيدة أبو القاسم الشابي / ص ١١٨، ديوان: ديوان البعد الاخير: ، بيت سين للكتاب، بغداد. د. ط، ١٩٩٠.

(٤) لو أنبأني العراف: ٢١-٢٢.

(٥) نفسه: ص ١٩

قلعة أربيل معبد عشتار السرمدية الحاضرة في المكان بثبات، من خلال القلعة التي صارت في النص معبدا لعشتار. فتعبّر الأنثى عن امتلاك الحيز وخصوصيته.

وقصيدة (شتاء باريس) فيها تأنيث المكان بدلالات مختلفة، فباريس تتدنّر بمعطف فرو، وهي أنثى تنثر الحب على الجميع بلا لغة، حيث الحب نفسه لغة روح وجسد:

وانا في صمتي الثلجي بساتين نخيل خرساء
وبيث من شعرٍ

.....

الحب بباريس يُعانقُ حتى الثلج
بلا لغة تتغزل أفواه الناس وأعينهم

تدنّر باريس بمعطف فرو
ورذاذ المطر الأنعم من كف حبيب
يلمس شعري، خدي، شفتي^(١)

ففي مكان الانفتاح باريس تحل الحرية والمشارك الإنساني الذي يؤهل الأنثى أن تشترك بحبها مع المكان، وتجلياته المختلفة. وحولت رؤية المكان إلى ثقافة مؤنثة تفرغ فيها دواخلها وتستخدم مفردات الإغراء (شعري، خدي، شفتي) حتى المطر في باريس يعشق الأنثى ويداعب جسدها.

وتأنيث المكان عاطفيا مثلما شمل لديها عواطف الحب والغزل فإنه، أيضا، يشمل عواطف احتضان الجسد حتى بعد الموت، ويشمل تأنيث حضور الكواكب، أيضا.. فمن ذلك قصيدة (على قبر معين بيسو) تقول:

كان معينُ يُحبُّ الشمسَ لأنَّ
الشمسَ مؤنثةٌ

وفلسطين، وغزة

.....

مات ولو لم يُقتل

قتلت جثته

لم تدفن في غزة^(٢)

فالشمس محبوبة لديه لأنها المؤنث وفلسطين كذلك لأنها المؤنث وغزة حلم لأنها المؤنث. ومعين بيسو أراد أن يُدفن بحضن غزة الأنثى المفقودة. وكأن الذكورة دائما بحاجة إلى الأنثى لأنها الشمس واهبة الضوء والحياة، ولأنها، أيضا، الأرض/الأنثى التي ستحضنهم برفق في سباتهم الأبدي.

تقول لميعة في قصيدة أخرى: ((أنا شعري)) مماهية بين ذات المرأة وشعرها، فكلاهما نص في الحياة، وفي هذا تعبير عن بعض واقعية شعرية وتعبير عن هوية، فوجودها مرتبط بشعرها وهو دليل عليها وتعبير عن هوية تفرد، وذات إنسانية مفتحة من غير ضياع.

موجتي تعرفُ الطريقَ إلى البحر

فتمضي وما لها شطآن

تشربُ الأرضُ كلَّها، وهي تنسابُ

(١) نفسه: ص ٢٣ - ٢٥

(٢) البعد الأخير: ص ١١١ - ١١٤

وَبَيْدًا ، بكبريائي تُصَانُ ،
موجتي.. لا تَهَيَّبِي - يَأْتُمُ الظَّنُّ -
فكلُّ المرافئِ اطمئنَّانُ^(١)

فهي موجة تنساب في البحر مدأً وجزراً وفي كل المرافئِ دونما تغَيَّرَ ، وهنا تتضح قوة في الشخصية وخطوات وثقة في تأسيس شعرية المرأة وحضور صوتها. وفي عالم البحث في النسوية ومعناها تجد سيمون دو بوفوار أن المرأة ذات الوعي النسوي تجد ذاتها بالقول ((أنا امرأة))، وتجد أن المرأة هي الأقدر على التعبير عن نفسها^(٢)، وهذا يعني أن النسائية لديها ما تنتجه المرأة متعلقا بالبعد النسوي، فهي امرأة وهي في الوقت نفسه تعبر عن الشأن النسوي. فلميعة المرأة الشاعرة هي (بنت بغداد) وبغداد هي من كرمتها، لأنها بنت من بناتها التي تحمل رابتها في الحب:

وانا بنتُها ، وشاعرةُ الحبِّ لديها
وحُبُّنا ألوانُ

قصيدة (حتى مروحتي) فيها إحدى الخصائص الثقافية للميعة الإنسانية، فهي التي رافقت مروحتها اليدوية ولم تفارقها، فكانت من علاماتها حيثما حلت، وهي توجه خطابها إلى الجسدي من الأشياء المرتبطة بها، حتى اسبغت على كل ما يرتبط بها صفة الأنوثة، فأصبح حبها يعم كل شيء: مَنْ كَلَمْتُ وَمَنْ صَافَحْتُ وَمَنْ عَاتَبْتُ، مثلما يشمل نظراتها وأنفاسها ونبراتنا وعقدها، وحتى الصمت معها صار متهما بالحب. وكأن الحب أصبح خصوصيتها وعطراً ترشّه على الآخرين، تقول:

متهمٌ بالحب

من كلمتُ

ومن صافحتُ

ومن عاتبْتُ

في نظراتي حبي

في نبراتي حبُّ

في انفاسي حبٌ^(٣)

٣- رموز ذاكرة الأنتى:

إن استحضار الشاعرة للرمز وتوظيفه في نصوصها إنما هو آلية من آليات كتابتها الشعرية، فالرمز يمكن له أن يمنح النص المكتوب بعداً فنياً خاصاً، مثلما يعمل على تعميق النص. ومن جهة أخرى فالرموز الموطّفة في الشعر يمكن لها أن تكشف بعداً ثقافياً معيناً، لأن اختيار الرمز جزء من الصيرورة الثقافية للشاعرة لميعة - شأنها في هذا شأن أي شاعر آخر - واختيار نوع الرموز دال على طبيعة رؤيتها الثقافية للحياة. أي أنّ البحث في خصوصية المخزون في ذاكرة المرأة يساعد على فهم الغاطس في قاع وعيها الثقافي، الذي وظفته في نصها الشعري.

في قصيدة (الصفحة الأولى من دفتر الذكريات) نجد الشاعرة تكني عن نفسها بـ (القيثارة)، فـ (القيثارة) في أصل وجودها مؤنثة، ومن تعزف عليها مؤنثة، وينتج عن اجتماع المؤنثتين صوت الرقة والحنين. وفي النص ثمة إحالة على الحزن ومؤاساة البائسين، ليحيل كلّ هذا على عالم المرأة الحزين الرقيق الحاني. وأسطوريا ارتبط شكل القيثارة في حضارة سومر برأس الثور وهو (ابن البقرة السماوية) الأم الكبرى، تقول:

بُعِثْتُ إِلَى الْأَرْضِ قَيْثَارَةً

(١) لو أنبأني العراف: ص ٥٣- ٥٥.

(٢) ينظر: النظرية الأدبية المعاصرة: ص ١٩٥.

(٣) يسمونه الحب: ٨٣ - ٨٦.

لتأسو أنغامها البائسين^(١)

وفي قصيدة (سندريلا) نجد عطر الأنثى يذوق منها، وهي مصدر الشهوة، وفيها تمتزج العصور وفيها يتجلى الحضور اللغز:

سندريلا

التي تراها،

يضوعُ العطرُ منها

وتشتهيها العيونُ،

من بلاط الرشيد زهو عليها

وغموض من بابل وفتونُ،

تتهادى، كأنها للقاء مُترَفٍ

بانتظارها ((هارون)).

أهي ولادة تُرى؟

شهرزاد؟

عشوت؟

يا سحرها من تكون؟^(٢)

فقصيدة ((سندريلا)) عنوانها ومضمونها يؤكدان المنحنى الأنثوي، ويرتبطان بالعتبة الأولى المتمثلة بعنوان المجموعة ((أغاني عشتر)) المرأة، ليتجسد النص الأكبر وخطاب المرأة المعبر عن الحرية والجمال والجرأة والقدرة على الفعل.

للهولة الأولى قد نتصور دلالة ذكرية في قصيدة (بوذا الباسم) ، لكن واقع القصيدة يشير إلى توجهات امرأة ذات خصوصية وموقف واضح المعالم، بل هي من أهم القصائد التي تتضح فيها نسوية الشاعرة لميعة وموقفها من الرجل، من خلال حوارية بين المرأة/ عشتروت ((عشتر)) لميعة وبين الرجل/الذكر/بوذا، فبوذا الإله الذكر غير قادر على التمييز:

لم تميّزني ، وشمس الظهر تعمي ناظريك

وهتافي ضاع في رحب المكان

ساهماً كنت، شرود الهمس

في غير صلاه

حينما حيّتك روعي

ويداك

تنثران الزهر سهواً في متاه

وبوذا الذكر في حالة من الذهول، وحضوره طاغ، لكنه في حالة من العماء ((وشمس الظهر تعمي ناظريك))، فهو غير قادر على التمييز والاهتمام بحضور المرأة. وسيرها - هي المرأة - في طريقه مقتية خطاه مضحية من أجله لا يفضي إلى نتيجة، فطريق السير وراءه بلا نهاية، فهو لا يرى، وهو لا يسمع، أيضاً، ولو أفنت عمرها في ندائه فلن يسمع ولن يستجيب:

أنا لو أمضيْتُ عمري

لهفةً أقفو خطاك،

أترى يدرك هذا الدرب يوماً منتهاه

(١) الزاوية الخالية: ٩٩

(٢) أغني عشتر: ٥٩

أو ترى تسمغني؟

وا أسفاه

ربما ناديتُ من قبل الأوان.

أنا أدعوك

أصلي أن تجيب

يا لبؤذا الصامتِ المبتسم^(١)

وكان اللقاء حصل بين الإله الذكر (بوذا) والآلهة المؤنثة (الميعة) مجازاً، لكن النص يشرح وضعاً لإنسانة تذهب إلى

الذكر (الإله) الذي يملك معبداً في حين لا يوجد معبد للأنثى، فللذكورة في زمانها مركز السيطرة. ثم تحضر دلالة الأنوثة (ما بخوري؟)،

إنها بخور الآلهة عشتار لأنها تغني - (أغاني عشتار) - الأنوثة والجمال والرقّة ولكن في أي مكان؟:

وغيومٌ من بخور

تخنقُ الانفاسَ في معبدهِ

فالغيوم مصطنعة في معبده لأنها ليست من الطبيعة في شيء فهي (تخنقُ الأنفاس) وبعيدة عن طقس الطبيعة المرتبط بالمرأة:

وعلى الحائطِ تنينٌ ينام

يتشوّقُ الرغبةَ من مرقدهِ

(فالرغبة) دلالة على قوة الإله الذكر واحتياجه للأنثى، في حين هي تطلب الأمان والطمأنينة، فهي:

وانا ألتمسُ البرءَ الأمان

في قصيدة (إله الخصب) المرأة هي من تملك زمام المبادرة، فهي عشتار آلهة الحب والرغبة:

مرت به عشتار

إلاهة الجمال والإغراء

تبحثُ عن متيم جديد

تغرقه بالحب والصهباء^(٢)

فالفاعل أنثوي، فهي التي تختار دونما معارض وكأن تموز - مثال الذكورة - هو الموضوع الذي تبحث عنه وفيه عشتار

الفاعلة.

وفي قصيدة (ديوجين) يتجلى الرجل الدرويش بارد الإحساس:

يا درويشاً يقبعُ فوقَ التل

سيُغَطِّيكُ الثلجُ كشيطانٍ أخرس،

والحوريات

لا يُطربهنَّ الوترُ المقطوعُ^(٣)

فهو الرجل المسكون بعزله فوق التل، لا يعرف الحب لأنه درويش حرّم على نفسه الطرب والغناء، لذا تبتعد عنه الحوريات، بل

هو سيُنسى كشيطان أخرس ومعطل، تهجره الحوريات لأنه لا يطرب الأنثى.

وفي قصيدة (طريق الصمت) نجد تصورا خاصا لقصة ارتكاب الخطيئة الأولى:

قلْتُ ادخلْ يا آدمُ

(١) نفسه: ص ٧٣

(٢) عودة الربيع: مطبعة اتحاد الادباء، بغداد، دط، ١٩٦٢: ٣٠.

(٣) لو أنبأني العراف: ٢٩

دونك أشجار الجنة جردها غصناً غصناً إلا شجر الحزن^(١)

إذ تسرد الشاعرة قصة خروج آدم من الجنة ونزوله إلى الأرض بتصورها هي، فينطوي سردها على نسق يخالف المعروف من أنّ المخالفة والتمرد كانت بسبب غواية حواء لآدم، الذي عصى أوامر الرب. فأدم لدى لميعة هو فاعل الخطيئة وليس حواء، وبسببه طُردت حواء من الجنة ونزلت معه إلى الأرض، لأنه اقترب من (شجر الحزن) التي انزلت دلالته الأصلية عن شجرة الخلود أو المعرفة، تقول:

مطروداً تخرج يا آدم فارجع من حيث أتيت

ف فعل الطرد اقتصر على الذكر/آدم من دون الأنثى، وهو طرد معنوي ومادي، فرجوع الانسان إلى الأرض كأنه عود إلى أصل كان فيه، حيث الأرض وأديمها الذي خلق منه. ويتضح من خلال هذا التغيير في مجرى الرؤية الثقافية القائلة بأن الأنثى أصل الغواية والفعل وبهذا فالشاعرة تقلب المعادلة من وجهة نظر سرد نسوي خاص.

وبغداد لديها قيثارة بابلية مؤنثة مرتبطة بماضي حضارة بابل، وقلب الأنثى وهذب عينيها أوتار تلك القيثارة:

وبغداد قيثارتي البابلية قلبي وهدي عليها وتر^(٢)

إنّ الرموز المبنوثة في شعر لميعة كثيراً ما تكون ذات دلالة مرتبطة بالمكان المحدد القديم (سومر، بابل...)، وهي رموز كثيراً ما تكون أنثوية وذات دلالة على وجود المرأة المشبعة بالأنوثة. كورود عشتار المتكرر في شعرها، وكذلك حضور رموز أنثوية أخرى ثرية الحضور في الوعي الثقافي الإنساني. وقد نجد كثافة في حضور رموز إنسانية أنثوية في نص واحد، كالآلهة البابلية والموناليزا ومريم... كما في قصيدة (أمي)، التي تبدو عصارة إنسانية:

سلام لأمي وامي سلالة الهة بابلية هي الموناليزا ومريم لو خرجت من إطار على لحن ترتيلة كنسيّة^(٣)

فرمز المرأة هنا يتجسد في أمها، التي احتوت المتعدد من رموز نساء العالم، القديم والحديث، فهي (الآلهة البابلية) وهو (لوحة الموناليزا) القادرة على الإبهار العالمي بحضورها، وهي (مريم) العفيفة، وتلك الأم، أيضاً، رمز للهندية الوثنية، فأما تجمع كل شيء، لهذا تتمدد الشاعرة انسانياً لترتبط الماضي بالحاضر في لوحة تجمع بين صور متنوعة:

(تعيش بذكرى ابي ميتاً مثل هندية وثنية)

تمددت أمها من خلالها امرأة مضحية معلّمة، فأما علمتها أهمية الأنثى وغرست في نفسها القدرة على مقاومة الصعاب:

سلام لأمي التي علمتني بقسوتها كيف امشي على الشوك أو اتمدّد فوق المسامير

(١) نفسه: ص ٨٧

(٢) نفسه: ٣٢

(٣) نفسه: ٦٤ - ٦٧

قادرة

لا ضحية

ونلاحظ الرموز الأنثوية المذكورة في شعرها ذات أصول متنوعة فبعضها دينية، وبعضها أسطورية، وبعضها تاريخية، ومنها رموز معاصرة. فمن الرموز المؤنثة التي تكرر حضورها في شعر لميعة: عشتار، شهرزاد، ولادة بنت المستكفي، سافو الشاعرة الإغريقية، كذلك الموناليزا، وجميلة بوحيرد المرأة الثائرة... ويمكن تحديد سمات عامة لتلك الرموز الحاضرة في شعرها والمعبّرة عن حضور في ذاكرة الشاعرة:

- ١- إنَّ أغلب هذه الرموز كانت علامات ثقافية بارزة في التاريخ الإنساني في مختلف العصور.
 - ٢- إنَّ هذه الرموز قد أحدثت نقله تاريخية وواقعية في الحياة السابقة، وهي تملك قوة القول والفعل في التعبير والتصريح بما تريده .
 - ٣- إنَّ كثيراً من هذه الرموز تحيل على حضور جماليات الأنثى، وهو ما ساعد الشاعرة على الإفصاح عن ذاتها من خلال استحضار تلك الشخصيات شعرياً.
 - ٤- إنَّ معظم هذه الرموز تجسّد حالة من حالات التعبير عن هوية أنثى قوية ترفض أن يُتسلّط عليها.
- ثانياً: أنساق المضامين:**

مثلما تتغلغل آثار الثقافة في بنية النصوص الشعرية ولغتها ورموزها وطريقة تشكيلها، فيكون هذا المُتغلغل دليلاً على نوع الثقافة الفاعلة؛ فإنَّ مضامين الشعر، أيضاً، قادرة على شرح طبيعة الرؤية الثقافية في نص من نصوص ذلك الشعر. فالثقافة مثلما تفعل فعلها في تشكيل النصوص فنا وصياغة فإنّها، أيضاً، تفعل فعلها في طبيعة الرؤية المضمونية التي تقدمها تلك النصوص. وهذه المضامين التي حملها الشعر - حتى لو كانت مباشرة ومقصودة - يمكن أن تكون موضعاً من مواضع اهتمامات النقد الثقافي حين يمنح ذلك النقد نفسه شيئاً من الاتساع، ولاسيما حين يكون النظر في تلك المضامين مؤدياً إلى اكتمال صورة الأبعاد الثقافية المبحوث فيها، كما هو شأننا في هذا البحث. ومضامين شعر لميعة عباس الخاصة بالمرأة تبرز واضحة في مجالين: الأول في دعوتها المتكررة إلى مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة، والمجال الآخر يبرز في تعبيرها عن قضايا المرأة وما تعانيه من قهر وجور وظلم...

١- المرأة والدور ومنطق المساواة:

كان مبدأ المساواة الإنسانية بين المرأة والرجل واحداً من المطالب المبكرة للحركة النسوية، واستمر مطلباً واتجاهاً حاضراً في أدبيات تلك الحركة المتنوعة والاتجاهات والمتمنوعات الاهتمامات، أيضاً. وفي مضامين شعر لميعة عباس تدور فكرة الذات (الأنثى) التي ليست ضداً أو نقيضاً للآخر (الذكر). وهذه الفكرة تركز لديها على رؤية ثقافية مفادها أنَّ الرجل والمرأة شريكان في هذا الوجود، إذ يفترض أن يسود مبدأ إنسانية الإنسان في عالم العصر الحديث. وهذا ما تقدّمه لميعة من مضمون مباشر في شعرها:

اليوم يعرف كلُّ فرد إنه

بشرٌ ويدرك قيمة الإنسان^(١)

ويسجّل شعر لميعة بوضوح - منذ عام ١٩٥٨ وما قبله فكرة المرأة القادرة. فلديها المرأة إنسان شأنها شأن الرجل، وهي قادرة على العطاء ومناصرة الأعمال العظيمة والمشاركة فيها، لذا نجد في شعرها خطاباً موجهاً إلى عبد الكريم قاسم قائد ثورة الرابع عشر من تموز عام ١٩٥٨:

إنّا جنودك ما تخلف واحدٌ

بنساننا، بالشَّيب والشبان^(٢)

(١) الزاوية الخالية: ٣.

(٢) نفسه: ٧.

فهي تجد النساء قادرات على الفعل الثوري، بل نجد تقديمًا لجنس النساء ((بنسائنا، بالشَّيب والشبان))، في عملية التحرير والبناء والثبات في الموقف. وفي قصيدة عنوانها (١٤) التي كتبتها عام ١٩٥٨ تمجيدا بثورة الرابع عشر من تموز:

أُحِبُّ كُلَّ أَرْبَعٍ وَعَشْرٍ
لأنها ليلةٌ تَمَّ البدر

أُحِبُّ كُلَّ أَرْبَعٍ وَعَشْرٍ
لأنها أحلى سنِّي العمر

أُحِبُّ كُلَّ أَرْبَعٍ وَعَشْرٍ
لأنها تختُم رقم الشرِّ
وتجلب اليسارَ بعد العسر

دلالة النص تحيل على محورين: الحرية والأوثنة، وهذا يشمل طبيعة الألفاظ المستخدمة وطبيعة الأفكار أو المدلولات المحمولة. ومدى الارتباط بينهما، ف (أربع عشر) هي دلالة على (ليلة تمام البدر) - وحالة تمام البدر إحدى مراحل حركة القمر - و(أربع عشر) هي، أيضا، دلالة على (يوم الحرية)، وهو يوم (ثورتنا على قيود الدهر)، أي ثورة تموز ١٩٥٨. وبهذا يكون لفظ: (أربع عشر) في الوقت الذي يشير إلى تاريخ تقويمي ذي دلالة على حدث مهم - وهو الرابع عشر من تموز يوم الثورة على الحكم الملكي ١٩٥٨ - فإن هذا اللفظ بوابة قادرة على فتح نوافذ فكرة الخصب المتجسّد بسن المراهقة والتفتح ورعشات الطهر لدى المرأة... الخ. ومعلوم أنّ بعض فكرة خصب المرأة وتوقيتات الدورة الشهرية لديها مرتبطة بحركة القمر الشهرية، وهي فكرة ماثلة منذ القدم في الديانات والأساطير القديمة^(١). وتحقق تمثّلها في شعر لميعة عباس. ولعلنا لا نبعد عن الحقيقة حين نتصور أن ذلك التمثّل حصل استجابة لنسق ثقافي متأصل مغل في القدم منذ رموز ثقافة سومر في جنوب العراق، فتمّة نسق من الارتباط بين رموز تلك الحضارة والشاعرة لميعة ابنة الجنوب بديانته الصابئية ذات الجذر المتصل بثقافة سومر^(٢). ومقاطع القصيدة الثلاثة ترتبط بمراحل القمر الثلاث، الهلال، البدر، الأقول والنهية التي تمهد لهلال جديد. فضلا عن فكرة المركز التي يمكن أن تحيل عليها القصيدة، فالشاعرة الأنثى تتوسط القصيدة فهي مركز مثلما حالة البدر تتوسط مراحل حركة القمر. ولعل هذا يفسر فكرة الارتباط العاطفي بهذه الليلة، لذا تكررت مفردة ((أحب)).

وفي "قصيدة اللقاء الخالد" نجد الرجل والمرأة في موعد دائم للقاء، سواء في الواقع الحقيقي أم الرمزي. وإذا بأحدهما يكمل الآخر. فالعنوان هو (لقاء خالد أزلّي) لا دخل فيه للسلطة مهما تعددت أشكالها وتتنوع تجلياتها، من سلطة عادات وأعراف مجتمع إلى سلطة سياسية أو دينية... الخ. فهو لقاء يستجيب لإيقاع الطبيعة الإنسانية متحديا السلطة، ولو بقاء رمزي، تقول:

إذا بنا ورغمها نلتقي
هنا...

كتابين على رَفٍّ^(٣)

(١) يبين فراس السواح أنّ القمر في نظر الثقافات البدائية آلهة أنثى، وكان أصله فتاة جميلة اسمها رابية. وهذا يرتبط بحياة المرأة -الفيزيولوجية والسيكولوجية- فهي ذات طبيعة قمرية وإيقاع قمري مرتبط بدورة شهرية لدى المرأة معادلة لدورة القمر. الذي يبدأ هلالا في أول الشهر وينمو ليليل في منتصف دورته مرحلة البدر، ثم يبدأ بالتناقص حتى ليتلاشى في آخر الشهر، ثم يعود من جديد في بداية شهر آخر وهكذا. ويعتقد سكان بلاد الرافدين القدماء أن تمام البدر هو يوم تحضر فيه عشتار وتستريح من كل أعمالها، فأيقاع القمر هو إيقاع حياة المرأة غير المقيد، وهو نظامها الطبيعي من الحرية والغموض، على العكس من حركة الشمس المرتبطة بالذكر حيث الوضوح والقانون الدقيق. ينظر: لغز عشتار الآلهة الموثنة وأصل الدين والأسطورة، فراس السواح، دار علاء الدين، سوريا، ط٨، ٢٠٠٢:ص ٧٤ وما بعدها.

(٢) ينظر: جذور الديانة المندائية، خزعل الماجدي، مطبعة صفاء حسين ناصر، ط١، بغداد، ١٩٩٧ ص: ٤.

(٣) أغاني عشتار ٦٧

فسلطة التقاليد والأعراف والنظام الذكوري كل هذا تتحداه الشاعرة والآخر (الشاعر) من خلال ثقافة الكتابة/الأيقونة، التي لا يستطيع أحد انتزاعها من ذات من امتلكتها. فعندما امتلكت لميعة هذه السلطة تجسّد كيائها الخاص المستقل عن كل ما عداها. فالمساواة جاءت على مستوى الدوال الرامزة، فهي وهو: كتابان/ديوانا شعر، وبعدها على مستوى المدلولات (اللقاء)، ثم مع المدلول الكلي (اللقاء الخالد) الذي هو نتيجة لما سبق.

في قصيدة (إلى عاملة) نجد المرأة عاملة قادرة على ممارسة العمل الشاق الذي ارتبط تاريخيا بالرجل، ليكون منطق مساواة المرأة بالرجل حاضرا بقوة ضمن وجهة نظر ثقافية يسارية واضحة في القصيدة. فالمرأة التي تتحدث عنها الشاعرة امرأة في الصين تعمل وتكد في مصنع للحديد، تنتشر فيه أفران صهر الحديد، والعمل فيه يستلزم نشاطا وقوة بدنية، وصبرا على تحمل المشاق. والمرأة في كل هذا تسعى إلى كسب عيشها وتحقيق ذاتها، وإثبات وجودها، فهي إنسان كما الرجل، تقول:

عرفتها في مصنع الحديد في شنيان

مشرقة كزهرة التفاح

كانطلاقة السنا من الأفران (١)

فالمرأة هي المستقبل وهي شأنها شأن الرجل، وهي تعمل في مهنة ارتبطت بالرجل، وهي تستحق منطق المساواة، وهي فضلا عن كونها تعمل بتمكّن فهي تعمل بمحبة، فعلى الرغم من مشقة العمل في مصنع الحديد، لكنها تبقى في عملها الشاق مشرقة (كزهرة التفاح).

وفي قصيدة (الموت والنعاس) يتجلى التوظيف الرمزي الذي يصب في مجرى فكرتها الرئيسية في أنّها ليست ضد الرجل لأنه رجل، ولا تعلى من شأن المرأة لأنها امرأة، فلدى الشاعرة كل منهما إنسان، يمكن أن يخطئ سواء أكان رجلا أم امرأة، تقول:

أدعوك كلكامش المتغطف

في كل بيت له غانية

له الرشفة البكر من ثغرها

وللخاطب الثانية (٢)

ف(كلكامش) رمز للذكورة ورمز للتسلط على الرعية، حيث تكون له ليلة الزواج الأولى من كل امرأة تتزوج، ليسلب عذرية الإناث في مدينته. وهذا دليل تسلط الذكر الذي يستهزأ بالإلهة الأنثى (عشتار) لأنها أيضاً كانت تظلم من يعشقها كما فعلت مع (ديموزي):

تناديه عشتار من عرشها

فيهزأ بالربة الداعية

فعشتار الأنثى ظلمت عاشقها، وكلكامش الذكر ظلم النساء، أيضاً، فرمزا للذكورة والأنوثة (كلكامش وعشتار) كلاهما ظالم، والشاعرة لم تخف ظلم عشتار وتنتصر لها بل صرّحت به، فبدأ المساواة لديها يشمل السلب والإيجاب، لكن الفرق أن لميعة المرأة على الرغم من كونها سلبية عشتار المخطئة لكنها تتميز في أنّها تحبّ بمسؤولية الأم المتسامحة العارفة بالآخر/الرجل، تقول:

أدعوك طفلي الاعزّ

يريد ويجهل ماذا يريد؟

فكأن الشاعرة هنا هي الآلهة الأولى وكل ما عداها هم أبنائها ورعيّتها فهي الأم الرؤوم المسؤولة.

وفي قصيدة (أغنية حب) نجد الشاعرة تغني للعامل الكادح صاحب الزند الأسمر الدال على الإشراق والثورة والوعي المتقدم،

فهو جميل الروح والجسد:

(١) عودة الربيع: ٣٧-٣٩.

(٢) أغاني عشتار: ٥٠.

حبيبي يكفيه وصفا

انَّ امرأةً تندى لُطفاً

يتمنى لفتتها القمرُ

بشرٌ لا يشبهها بشرُ

تهواه تذوبُ بنظرته

وترى كلَّ جمالِ الشرقِ بطلعته^(١)

فحببيها إنسان متحضّر متواضع، يصنع الحياة ولا يقصي وجود الحبيبة، وحبها يحوي الجميع لتكون لفظة (حبيبي) ذات دلالة تشمل جنس الرجال بهذا الحب. ولعل في بعض هذا دلالة على ما استقر في اللاوعي من حكايات وأساطير وتصورات قدّمت صورة المرأة الأصل والأم المسؤولة، التي تحنو وتعطف على الجميع ومنهم الرجل نفسه. والأنثى الحبيبة هنا ذات أنثوية ناضجة (لا يشبهها بشر) فهي الإنسانية الخالصة، ابنة آلام الناس وأفراحهم.

ومن خلال قصيدة (قل مرحباً) تصور رؤيتها الثقافية الإنسانية للوجود وضمن هذا التصوّر تتجسّد نظرة المساواة بين الرجل والمرأة، بل المساواة الإنسانية في كل بقاع الأرض:

قُلْ مرحباً

أصابعي تمطرُ شعراً

شفاهي عنبا

من أي قطر كنت - لا فرق -

تظل الأقربا^(٢)

فتجعل لميعة عمل الرجل (الكلام) الشفاهي فهو يحب المباشرة، في حين هي تكتب الشعر، أي تسجّل وتخلد من خلال الكتابة، فهي مصدر الجمال ومخلّدة الجمال (أصابعي تمطرُ شعراً). وهي، أيضاً، مصدر المتعة إذ يتدلّى على شفاهها العنب (شفاهي عنبا). ومحبتها تستند إلى رؤية لا تمارس أي شكل من أشكال الميَز بين بني البشر. لذا فهو مرحّب به لأنّه إنسان، مهما كان ومن أي بلد كان.

وتجد لميعة عباس المرأة العراقية أسطورة تستحق أن تحني لها الجباه، وهي تدافع عن وطنها:

بأسطورة العصر جئنا نشيدُ

لأم الفوارس نحني الجباها^(٣)

فالأسطورة (أنثوية) وهي (أم الفوارس) فهي الأصل مثلاً ((العراقة)) هي معنى للعراق، فهي تحيي كل امرأة تقاثل، وإن لم تكن معدّة للقتال من خلال التدريب فهي معدّة له من حيث الاستعداد الإنساني:

لكل مقاتلة في العمارة

ما دربت لقتال يداها

فالمقاتلة أنثى وهي في طرف المساواة مع الرجل، فهي تقاثل وتغني وتدمع عيونها لأجل العراق ورفعته، فضلاً عن كونها دائمة الاستعداد للتضحية بأبنائها الفتيان، وهم أغلى ما لديها. فالمرأة (أم الشهيد، أم الفقيده، وأم الأسير، وأم المعاق) لدى لميعة ذات وجود مسؤول في الحياة وهي القادرة على المشاركة في الأعمال الكبرى في القتال والتضحية، لأنها إنسان شأنها شأن الرجل، وهي ليس على الضد منه. بل كلاهما في مساحة المشترك من الوطن. لذا تصبح لديها النساء وهنّ (حمام السلام) ك (الأبائيل) في لحظة أخرى

(١) نفسه: ص ١٠٣-١٠٦.

(٢) البعد الأخير: ٢٥.

(٣) نفسه: ص ٧ - ١٢.

تستديها الحياة. ومن مجمل ما تقدم تتضح رؤية لميعة عباس في هذا المجال المضموني الثقافي، فهي يؤكد على دور المرأة في الحياة وقدرتها على أداء الدور. فهي مشاركة في الثورة وقادرة على العمل الشاق وهي مقاتلة في سوح الحرب، وهي مستعدة للتضحية، وهي القوية الواثقة بنفسها. ومن خلال كل هذا تؤكد فكرة قدرة المرأة في أداء الدور. والشاعرة تصف واقع ما تقوم به المرأة، بما يعزز ثقة المرأة بوجودها وقدرتها على الفعل. وبما يؤسس لمنطق المساواة، أي يتضمن تقنيًا لمسوغات فكرة عدم المساواة بين الرجل والمرأة في واقع ثقافي معين. لأن واقع المرأة لديها يشرح قدرة المرأة على الفعل شأنها شأن الرجل.

٢- قضايا المرأة:

سعت لميعة عباس من خلال شعرها إلى التعبير عن مساحات من الظلم الاجتماعي الممارس ضد المرأة في الواقع الاجتماعي. فعبّرت عن الظلم والاضطهاد والجور الذي عانت منه المرأة العراقية في مختلف العصور. لذا حاولت أن تعلي من خطاب المرأة في شعرها جزءاً من التعبير عن الحق المسلوب الذي عانتها وما زالت تعانيه. حتى عبّرت مبكراً عن انكسار المرأة وانسداد أفق المستقبل أمامها، فكتبت مبكراً - في أربعينات القرن العشرين - بلسان حال الأنثى وإحساسها بأن لا شأن لها في مستقبل حياتها، فهي لن تكون سوى فتاة مقرها الدار:

مالي وللأرباح والتجار

أنا لا أكون سوى فتاة الدار^(١)

ونظرة فاحصة في طبيعة شعرها وعناوين قصائدها تكشف هذا بوضوح. فأغلب عناوين القصائد وعناوين مجموعاتها الشعرية، أيضاً، قادرة على التعبير عن المرأة ورغباتها وهمومها وتطلعاتها وقضاياها الرئيسية، كالتعليم والثقافة والزواج والطلاق وواقع الفقر والمرض وفقدان الأمن والجهل... الخ. ويتجلى هذا واضحاً في قصائدها: (شهرزاد، التائهة، سائلة، أنا كل النساء، ثمالة، سندريلا، أحلام الغيوم، العطر المكتوم، أغنية حب، إله الخصب، لست غیری، إلى عاملة، قبلة، عراقية، إلى خبازة، الضرة، إلى امرأة، المطلقة، عيون المها، شاعرة الحب، سافو، امرأتان...) فعناوين قصائدها تحيل على ذاكرة أنثى، وفيها دلالة ارتباط مضامين القصائد بعناوين تلك القصائد. بل حتى عناوين دواوينها الشعرية فيها إحالة واضحة على خصوصية ذاكرة أنثى، فمنها: (الزاوية الخالية، أغاني عشتار، عراقية، يسمونه الحب...) تجعله الشاعرة ذات حياة مؤنثة تأنيث التجربة الشعرية على امتداد خمسة عقود هو تأنيث الحياة، هو وجود للمرأة وهويتها التي حاولت إيصالها إلى الآخرين.

وثمة قصيدة للشاعرة بعنوان (التائهة)، يتجّه فيها النص صوب البحث عن الحبيب ورتاء الذات والنهاية الأليمة لفؤادها وتصوير الوحدة، إلا أن النص - وفي مسرب مهم من مساريه - يحمل علامات مميزة لطبيعة ثقافة المرأة وخصوصية أحاسيسها، من ذلك تكرار ألفاظ (الفؤاد، الدموع، الجسم الذاتي، الآهات، صرخات القلب، والشفاه الضمأى، الصدر، العيون). وفي القصيدة تصوير لواقع الفتاة الوحيدة وهي تعاني من قلقها وخوفها في ظلّ قسوة مجتمع ذكوري النزعة:

جاء المساء فما أعد من المخاوف والعذاب

ماذا أرى؟ رياه رفقاء، تلك احداقُ الذئاب

تدنو رويداً من تخاف إذا دنت؟ ممن تهاب؟

مني انا تخشى؟ أمن هذي البقية في الثياب

يهنيك يا ذئب الفلا

فانا هنا

وحدي^(٢)

(١) الزاوية الخالية: ٨٢.

(٢) نفسه: ص ٤٤.

فصوّرت الرجال ذئاباً، وصورت المرأة وحيدة خائفة في المساء حيث المجهول، لكن المفارقة أن لا أحد يزود عنها ويدفع عنها أذى الذئاب/الذكور سوى الأب/الذكر نفسه، فالشاعرة واقعيًا فقدت أباهما بسبب المرض. فالذكورة متمثلة بـ (الذئب) والأنوثة وحيدة مستسلمة والشاعرة كتبت القصيدة في العمارة (عام ١٩٤٩) والعمارة بنسقتها الثقافي آنذاك، إذ الرجل مركز والمرأة هامش به حاجة كبيرة إلى الحماية. وقصيدة (في المرقص) من القصائد التي جعلت الشاعرة تهاجم قيم الفحولة التي تستغل ضعف المرأة وحاجتها للمال، وهذه القصيدة لا تخاطب مجتمعاً معيناً إنما هو خطاب لمطلق المجتمع الذي يُسفل المرأة، ويدفعها إلى الهاوية، تقول:

تتلوى الراقصة السمرأ

وساقيةً قدماها

والقبو الاحمر

جمراً ودخان

وعيونٌ تتشهاها (١)

فالشاعرة تعبر عن رفضها لما تراه أمامها من مظاهر رقص الشهوة مقابل المال، وكأن المرأة وجبة طعام معدة لتُنْهَش. وهي بهذا تُقدّم قضية من قضايا المرأة المتمثلة بحاجتها للعيش التي تدفعها لتعمل في هذه المهن الرخيصة، راقصة في الأندية الليلية. فالشاعرة أصبحت حطاماً جراء هذا المنظر، لذا تطلب من الراقصة أن تدوس القيم الاجتماعية، بما فيها المثل التي أحببتها، لأنها لم تكن سوى كذبة:

يا قدميها

دوسي المثل الأحبب

حطاماً عدتْ ...

(فدوسي) المفردة الشعبية هي الملائمة لتصف الحالة الإنسانية لهذه الراقصة التي تصبح هامشاً لأنها أنثى، ولأنها تطلب المال للعيش من خلال عرض جسدها في رقص الشهوة.

وقد تصور الشاعرة المرأة وهي تشعر بضيق الغريب في المجتمع الذكوري على الرغم من كونها في وطنها، ففي قصيدة (سائلة) تدل على (المرأة الفقيرة) التي تدور على البيوت والشوارع والمقاهي راجية الناس أن يتصدقوا عليها. فالمرأة المتسولة ليست سوى نتيجة للنظام الأبوي الذي دفعها إلى الجلوس في البيت ورعاية الأطفال، وحين تفقد من يُعيلها في واقع يغيب فيه دور المجتمع والدولة، تضطر إلى الاستجداء. والمفارقة أنها حين تطلب التصدق عليها يقابلها المجتمع بأن يطلب منها التحلي بصفة الحياء لأنها امرأة:

صدقةً لله

يا سيدي لله

ارحم لوجه الله

لا استحي؟!

يا سيدي مَنْ لي بالحياء

فَرَّ من الشقوق في ردائي

من رعشتي في زرع الشتاء (٢)

فالجوع والعوز لا يعرف الحياء، وقيم المجتمع جمل لغوية تتألف واقع المعيش. فالمجتمع لا يهتم سوى (الرياء والمصالح الشخصية والجلوس في المقاهي وشرب الخمر ولعب النرد ..) كل هذا تصوره القصيدة التي تشرح ناقدة رجولة المجتمع في بغداد (عام

(١) يسمونه الحب: ٤٩ - ٥٣.

(٢) الزاوية الخالية: ٥٢.

١٩٥٧)، وهو مع كل هذا يطالب المرأة المتسولة بالحياء، في حين هي تموت من الجوع، فكأن الحياء يصبح بوابة الموت. والمرأة هنا تصبح ضحية لنمطين من التهميش، فهي مهمشة ثقافياً وتعليمياً، وهي مهمشة اقتصادياً فهي متسولة في الطرقات. وقد يتجلى حال المرأة المنزوية المهمشة صارخاً في وضوحه حين يتقدم بها العمر وتفقد بريق جمالها. ففي قصيدة (الغد الأعمى) تستفهم الشاعرة عن نفسها في مقابلة استشرافية مجازية مع الآخر/الرجل الذي لا يرى في المرأة سوى جمالها الجسدي، وفي حينها لن يجد فيها ما يجذبه إليها:

ماذا يرى لو زارني

من فتنة تشعشع؟

أصاباً معروقة

ونظرة تستطلع؟

ووحدة ذابلة

وضحكة تصطنع؟^(١)

وتذكر (الشيب، الحطام، الأحاديث، الأمنيات، الحب، الذكريات، الحيرة، والسخرية، الإبطاء، الخشونة، الذاكرة المفتتة) فهذا هو حال المرأة عندما يتقدم بها العمر وهذا ما لا يحبه الرجال، لكن ما الذي يتبقى للأنثى - حتى المبدعة - في ظل عالم ذكوري؟:

مواهي؟!

إذا كتب الشعر الوفاً تطبع؟

ما قيمة الذكاء في النساء

ماذا ينفع؟

فالمراة (الشاعرة) تهتم بالروح والرجل يهتم بالجسد المجرد وشتان بينهما، وحين يتلاشى جمال المرأة الجسدي وتضمحل نضارة الشباب لديها تضمحل قيمتها في نظر الرجال الباحثين عنها، وكأنها محض جسد.

في قصيدة (إلى خبازة)^(٢) تصور الشاعرة قضية المرأة العاملة فهي تعمل لتعيش وتتفق على أسرتها بكرامة من تود أن لا تستعطي من الرجل، لتكون في النهاية إنسانة مستقلة مساوية للرجل، لتكون المرأة/الشاعرة ذات أمنية نسائية إنسانية:

تمنيث شعري كتوركم

تستدير الحروف به أرغفة

تغذي المساكين

كل الجياح على الأرصفة

(الشعر/الحروف/الشاعرة) (التنور/الأرغفة/الخبازة) فحالة (الشاعرة) تعبر عن مجتمع النساء، لكنها لا تملك قابلية الفعل الذي تملكه (الخبازة) تتمنى لو أن شعرها كالأرغفة يغذي الجائعين، لتكون المرأة/الخبازة بقدر ما هي تحيل على قضية من قضايا المرأة المعذمة فهي مطعمة الجياح ومصدر الحياة.

تقول لمبة في قصيدة حوارية مع آخر معنونه بـ (عراقية)، فيها يحاول رجل خبير بالنساء أن يغوي امرأة، وكأنها محض جسد بلا قيم أو كرامة، فهذا الرجل لا يعلم بأنها بنت سومر التي لا تستهويها الملذات، فهي ذات وهي كرامة وحضور إنساني:

أنا التي تراني

كل خمول الشرق في أرداني^(٣)

(١) أغاني عشق: ٨٨ - ٩٠.

(٢) عراقية: ٢٣.

(٣) نفسه: ص ٥.

فخطاب الشاعرة يعبر عن ذات قوية لا يسهل التلاعب بها لذا يحضر ضمير الأنثى ((أنا))، فهي تملك الزمان والمكان والحضور، لتعبر عن حقيقة المرأة العراقية كما تجدها لميعة، متسامية شاهدة:

يا سيدي الخبير بالنسوان

إنّ عطاء اليوم شيء ثان

خلق!

فلو طأطأت ...

لا تراني

في قصيدة (بدوي دمي) - التي سيصبح عنوانها فيما بعد عنوانا لمجموعتها الشعرية الأخيرة - تسوق الشاعرة رؤية ثقافية تتعلق بواقع المرأة في مجتمعاتنا، فهي تشعر بالقلق وعدم الاستقرار، لأنها ضمن مجتمع بدوي الخصال وطرق المعيشة:

انا بدوي دمي ما يزال

به قلق من بيوت الشعر^(١)

فعلى الرغم من تغير أنماط الحياة والسير نحو المدنية في الاستقرار والسلوك إلا أنّ نسق القلق ما زال ضاربا في الأعماق، فالقلق آت من طبيعة ثقافة البداوة وحياتها غير المستقرة، ومن بيوت الشعر المعدة للرحيل دائما.

النتائج:

من خلال مجمل أنساق شعر لميعة عباس عمارة نجد ترسيخا لوجود المرأة وهويتها، شاعرة ذات تجربة خاصة في الحياة، وجدت في الشعر منبرا ثقافيا للتعبير عن ذاتها. وقد تجلت بعض آثار الثقافة النسوية في شعرها في أكثر من مسار. وأولها مسار الجراءة نفسه. ففي كثير من نصوصها الشعرية اقتحام لمنطقة المسكوت عنه في عالم التعبير النسائي النسقي السائد، فكتبت شعرا كثيرا عن الجسد، حتى كان ذلك من المهيمنات في شعرها، فكان مساحة رحبة للبوح الداخلي عن كوامن نفس المرأة الجريئة التي تجد حقها في التعبير عن الذات غير أبهة بنظرة المجتمع لطبيعة الجراءة في خطابها. فأعلنت من شأن الجسد ووجدته موضوعا جدية بالاهتمام وليس عيبا تعمل المرأة على حجبها أو طمسه.

فتجسدت جراءة في مجمل رؤيتها الثقافية التي اتسمت بالانفتاح، وفي طبيعة موضوعاتها وفي لغتها المؤنثة، وفي تأنيثها للمكان الذي احتضن وجود المرأة. وكلّ هذا كان واقعا تعبيريا عفويا -أو مقصودا- رسم ملامح فعل ثقافتها في شعرها. حتى تمددت في شعرها ثقافة المرأة والجسد فكان المكان جسدا مؤنثا حرّا، لذا نجد لديها - ومنذ بدايات مشوارها الشعري - في بغداد المدينة وبيروت المدينة دلالة على الانفتاح والتحرر، فهي مدن تحتفي بالجسد وجودا.

ومن تجليات رؤيتها الثقافية النسوية أن جاء في شعرها نسق معبر عن مضمون فكرة المرأة الفاعلة القادرة على تحقيق ذاتها لتقدم تلك الذات وجودا مؤهلا للحياة، لتقوّض بذلك مرتكزات فكرة عدم مساواة المرأة بالرجل. فالرؤية الثقافية الخاصة بالنسوية في شعر لميعة حين ننظر إليها في ضوء النظرية النسوية نجد أنّها تسعى إلى إبراز قدرة المرأة وفاعليتها، فهي والرجل شريكان في رحلة هذه الحياة. ففي شعرها ثمة معادلة وسطية، فهي لم تدعو إلى إعادة كتابة التاريخ في ضوء ثقافة (الجنرد) النسوية، وهي ليست ضد الرجل ولا تسعى إلى التطرف في المواجهة معه، لكنها في الوقت نفسه تدعو إلى عدم تهميش بنات جنسها. وهي سعت إلى أن تكون الأنثى الأنموذج (الميعة) بموازاة الرجل فاعلة قادرة. وهي تجد المرأة تعاني في واقعها السياسي من سلسلة من المشاكل الاجتماعية، لذا حمل شعرها طروحات ثقافية تناصر قضايا المرأة وتشرح معاناتها من القهر والفقر والإذلال... في مجتمع ذكوري فيه ما فيه من القسوة على المرأة وعالمها.

(١) البعد الأخير: ١٢٦.

تحسين المستوى المعرفي بالأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور

لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

أ.م.د. خالد غازي الدلبي

كلية التربية بالدوامي/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

Knowledge Improvement by the Enriching Activities Based on Photos Exchange for the Teachers of Those with the Special Needs**Asst. Prof. Dr. Khalid Gazi Al-Delbahi****College of Education in Dewadmi / University of Shakra' / Kingdom of Saudia Arabia**aldalbahi@su.edu.sa**Abstract:**

The present study aimed to identify the level of knowledge required for teachers with special needs, and activities based on the pictures geehan exchange, as well as to identify the methods of the Moment cognitive level for teachers with special needs, This study was conducted in the academic year 1437 - 1438, this study is linked to the primary stage of governmental programs to provide special education services in the Riyadh area, and limited to the teachers with special needs, the study on the use of semi-empirical approach based on tribal design pilot and another officer , In order to facilitate the procedures for the application of the current study tribal designed experimental dimensions below and another officer, in which the first group received an experimental treatment program based on the knowledge for teachers with special needs for activities based on the exchange of photos geehan, while the second group has not received (officer) any of processors. The total sample (56) a milestone disabled guests in the primary stage of dawadmi , Afif, Almazhmeia ,Alquwaia, and almajmaah governorates, and Shaqraa 11 school for boys have been divided equally to the two groups with (28) teachers pilot group and (28) was a milestone for the group officer. The results emerged emphasizes the importance of training on the necessary strategies for teachers with special needs in the primary stage, it helped him to progress and professional growth of its abilities, which is the axis of the development of the educational work, through placed various training programs provided by the relevant authorities, and confirmed that there is a positive relationship between teacher training and delivery of the talented student.

Keywords: Makeup Teachers for people with special needs - training after service - Non-traditional activities

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المستوى المعرفي اللازم لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، والأنشطة الإثرائية القائمة على التبادل بالصور وكذلك التعرف على أساليب تحسين المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. تم إجراء هذه الدراسة بالعام الدراسي ١٤٣٧ - ١٤٣٨، وترتبط هذه الدراسة بالمرحلة الابتدائية الحكومية التابع لها برامج لتقديم خدمات التربية الخاصة في منطقة الرياض، وتقتصر على معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، أعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين تجريبية وأخري ضابطة، ولتسهيل اجراءات تطبيق الدراسة الحالية تم تصميم قبلي بعدي لمجموعتين تجريبية وأخري ضابطة، وفيه تلقت المجموعة الأولى معالجة تجريبية تتمثل في برنامج قائم على المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور، بينما لم تتلق المجموعة الثانية (الضابطة) أي معالجات. وقد بلغت العينة (٥٦) معلماً لذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من محافظات الدوامي وعفيف والمزاحمية والقويعية والمجمعة وشقراء،

وعدها ١١ مدرسة للبنين وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين بواقع (٢٨) معلما للمجموعة التجريبية و (٢٨) معلما للمجموعة الضابطة. وخرجت النتائج تؤكد على أهمية التدريب على الاستراتيجيات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية فقد ساعدته على النمو المهني والتقدم بقدراته والذي يعد محور التطوير في العمل التربوي، عن طريق الحاقه ببرامج التدريب المتنوعة التي تقدمها له الجهات ذات العلاقة. كما أكدت أنّ هناك علاقة إيجابية بين تدريب المعلم وإنجاز الطالب الموهوب.

الكلمات المفتاحية: كفايات المعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة - التدريب بعد الخدمة - الأنشطة غير التقليدية.

المقدمة

تبرز أهمية تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في تزويدهم بما يساعدهم على الاندماج مع الأسوياء، بعد أن كان العزل للمعاق يأتي نتيجة رفض الآخرين له، فيكون العزل مفروضاً عليه، أو أن يعزل نفسه بصفة تلقائية خوفاً من رفض الآخرين له وتحاشياً لما قد يسببه الاتصال بهم من مواقف سلبية بالنسبة له (هارون، ٢٠٠٠).

وحتى يكون المعلم فعالاً في مهمته التعليمية فإنه يجب أن يكون قبل كل شيء مؤهلاً للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يمكن القول بأنه إذا أردنا الرقي ببرنامج التربية الخاصة فإنه يجب الرقي أولاً بالمعلم وتأهيله بشكل جيد وإعطائه أولوية قصوى (السعيد، ٢٠٠٤).

وإن الحاجة اليو ماسة إلى عملية تطوير شاملة للمعلم عامةً ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة خاصةً، تطوير يتميز بالموضوعية والتكامل والتجديد، والعمق والتركيز والمهنية الوظيفية، وتتجه بأهدافها نحو التربية المتكاملة التي تدفع بالمعلمين إلى الاستفادة من المعارف العلمية والتقنية في عصر الثورة التقنية التي تتميز بالتجديد والتطوير (الروسان، ١٩٩٨).

ويحتل معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مكانة هامة في هذه المراكز، حيث يعد عنصراً مؤثراً في تحقيق أهداف التربية الخاصة، وأساس أي إصلاح أو تطوير في هذه المجال، وعليه فالاهتمام بتكوينه من جميع الأبعاد، أصبح ضرورة حتمية لمواكبة التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة (الصمادي، ٢٠٠٢).

وأكدت دراسة" مور Moore " أن للبرامج الإثرائية المقدمة للتلاميذ فاعلية كبيرة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، وفي تنمية المعرفة العلمية، وفي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، لدى التلاميذ المشاركين في البرامج الإثرائية (Moore, 2001).

مشكلة الدراسة:

أن مواكبة تطورات العصر تتطلب الرفع من مستوى أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم وهم التعليمية والمعرفية، بتعريفهم على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ذلك أن تعليم هذه الفئة ليس مجرد عملية تعليم فحسب، لكنها عملية إرشاد وعلاج وتوجيه أيضاً. والتكوين المستمر أثناء الخدمة يسهم في إكساب تلك المهارات ويسهم إسهاماً مباشراً في ضمان تكفل جيد بهذه الفئة الاجتماعية وتأهيلها بالشكل الذي يمكنها من الاندماج في المجتمع والمساهمة في عملية تنميته وتطويره (الصمادي، ٢٠٠١).

وقد أكدت دراسة بهجات (٢٠٠٢) على تفوق مدخل الأنشطة الإثرائية على الطريقة التقليدية في تنمية التحصيل العلمي، وكذلك دراسة العنزي (٢٠٠٢) أكدت على ارتفاع التحصيل الدراسي لكل من التلاميذ المتفوقين والعاديين؛ الذين تعرضوا لبرامج الأنشطة الإثرائية في دولة الكويت. ودراسة بدر العمر أكدت هذه الدراسة أن التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية والتي هدفت إلى العلاقة بين التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية وبعض المتغيرات الأسرية، وكذلك دراسة عبد الفتاح أكدت نتائج الدراسة أن استخدام الأنشطة الإثرائية والأساليب الحديثة في التدريس، تساعد التلاميذ على اكتساب القدرات العليا في التفكير في المرحلة الإعدادية. ومن هنا ينبثق السؤال الرئيسي لإشكالية الدراسة في الآتي: ما نتائج تحسين المستوى المعرفي بالأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١- التعرف على المستوى المعرفي اللازم لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٢- التعرف الأنشطة الاثرائية القائمة على التبادل بالصور.
- ٣- التعرف على أساليب تحسين المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى النقاط التالية:

- تخطيط البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تطوير برامج التدريب الحالية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تنفيذ البرامج اللازمة وتقويمها.
- تقديم قائمة المستويات المعرفية اللازمة لهم في ضوء أحتياجاتهم التدريبية وبناءً على هم المهنية.

مصطلحات الدراسة:**- المستوى المعرفي للمعلمين:**

"مجموع التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم؛ لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعلم" (اللقاني، ٢٠٠٠).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها ما يحدده المعلمون - عينة البحث - مما ينقصهم من خبرات يحتاجونها لأستخدام تبادل الأنشطة الأثرائية القائمة على تبادل الصور؛ بهدف رفع مستوى أدائهم التدريسي، وتحسين نوعية مخرجاتهم التعليمية.

- ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعرفهم الباحث إجرائياً: بأنهم الذين يمتلكون إعاقات سواء إعاقات جسمية، بصرية، سمعية، بالإضافة إلى الإعاقات الصمية والعقلية، ويحتاجون إلى خدمات من الآخرين سواء من الآباء والأصدقاء والمعلمين والمشرفين التربويين للوصول بهم إلى درجة تؤهلهم للاندماج مع الطلاب العاديين.

- الأنشطة الإثرائية:

هي مجموعة من الإجراءات والمواقف المرتبطة بالمنهج المدرسي التي يمكن أن يمارسها الطلاب تحت إشراف وتوجيه المعلم وفق خطة محددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم بهدف تعميق وتوسيع خبرات الطلاب من خلال المنهج، وتتطلب منهم المشاركة والفعالية والايجابية أثناء الموقف؛ لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم (اللقاني، ٢٠٠٣).

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من الأنشطة تشمل السلوك والافعال التي يمكن أن يمارسها التلاميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها، أثناء اللعب، وتقديم وجبة الطعام، والمواقف الحياتية بهدف تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ بحيث يختار المعلم هذه الأنشطة بعناية ويضمنها في طريقة تدريسه ويطبّقها في ضوء المحتوى المقرر.

- التواصل بتبادل الصور:

ويعرفه بوندي وفروست Bondy ; Frost (1998) بأنه نظام للتواصل البديل تم إعداده لمساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية وغيرهم من الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية الشديدة على اكتساب أو تعلم مهارات تواصل وظيفية. **وتعرف إجرائياً:** بأنها بأسلوب يساعد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية على التواصل مع من حولهم لتلبية احتياجاتهم ومن خلاله يمكن تعليم وتنمية لغة الإشارة وقراءة الشفاه لدى هؤلاء التلاميذ وتوظيفها لتلبية الأحتياجات لديهم.

حدود الدراسة:

تتضمن حدود الدراسة ما يلي:

- ١- حدود زمنية: تم إجراء هذه الدراسة بالعام الدراسي ١٤٣٧ - ١٤٣٨.
 - ٢- حدود مكانية: ترتبط هذه الدراسة بالمرحلة الابتدائية الحكومية التابع لها برامج لتقديم خدمات التربية الخاصة في منطقة الرياض.
 - ٣- حدود بشرية: تقتصر الدراسة على معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أدبيات الدراسة:**

إن النمو المهني ضرورة ملحة لكل معلم؛ لأنه يهدف إلى تمكينه من فهم طبيعة مهنته وما ينبغي له أن يعرفه؛ ليتقن عمله على أتم وجه، وليقوم برسالته كما ينبغي؛ لأنه أمين ومسؤول عن هذه الأمانة أمام الشعب من جهة وأمام الدولة من جهة أخرى (البزاز، ١٩٨٩).

مهام معلم ذوي الاحتياجات الخاصة:

- ١- وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن لديهم صعوبة في التعلم وتحويلهم إلى المدرسة التي ينفذها هذا البرنامج.
- ٢- القيام بعمليات التشخيص والتقييم لتحديد صعوبة التعلم.
- ٣- إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل طالب من الطلاب المستفيدين من خدمات غرفة المصادر.
- ٤- تقديم المساعدة الأكاديمية لطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم (Abu Bakar ; Tarmizi, 2002).
- ٥- تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص طلاب صعوبات التعلم مثل:
 - أ- طرق التدريس.
 - ب- الإستراتيجيات التعليمية.
 - ج- أساليب التعامل مع الطالب.
 - د- أساليب تأدية الأمتحانات.
- ٦- العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل: المهارات السمعية، والمهارات البصرية، والمهارات التعليمية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التحكم الذاتي.
- ٧- تبني قضايا الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية (Beaudoin , M, 2004).
- ٨- التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.
- ٩- التنسيق مع المرشد الطلابي بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم (أبو قلة، ٢٠٠٧).

والاحتياجات التدريبية تمثل "العنصر الرئيسي والهيكل في صناعة التدريب". وتحديد الاحتياجات التدريبية، ومعرفتها يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية، وإحداث التغيرات المطلوبة في الأفراد المراد تدريبهم؛ ليكونوا قادرين على أداء أعمالهم بكفاءة عالية، وفي إهمال تحديدها انهيار للتدريب، ومضيعة للوقت والجهد والمال؛ فالاحتياجات التدريبية تمثل الحلقة الأولى في سلسلة حلقات مترابطة تكون العملية التدريبية، وهي مؤشر لتوجيه التدريب نحو الاتجاه السليم (توفيق، ١٩٩٥).

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الخطوة المهمة لضمان نجاح أي مشروع أو برنامج تدريبي؛ لأنها بمثابة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره. وتحديدها وفق أسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج تدريبية ناجحة ذات أهداف محددة ودقيقة، وأقرب إلى الواقع (Blake , 2004)

ويرى (الأحمد، ٢٠٠٥) أن للاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب، ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

- تُعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.
- تُعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
- تُعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.
- إن تحديد الاحتياجات التدريبية لا بد أن يسبق أي نشاط؛ فهو يأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.
- إن عدم تعرف الاحتياجات التدريبية مسبقاً، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.
- تُعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة المعلمين في تأدية الأعمال الموكلة إليهم.
- تُعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
- تساعد في معرفة السبب الحقيقي وراء الأداء المنخفض.
- ولتحديد الاحتياجات التدريبية في هذا البحث أهمية كبيرة تتمثل في أنها:
- تساعد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية على تعرف التي ينبغي أن يلموا بها ويتمكنوا منها.
- تنمي مهارات التخطيط للدروس، وتنفيذها، وتقويمها.
- تعين مخططي البرامج التدريبية في إدارات التربية والتعليم بالكويت في تخطيط البرامج اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنفيذها، وتقويمها.
- تساعد في ترغيب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية على الالتحاق بهذه البرامج القائمة في الأساس على احتياجاتهم الفعلية (Cary, 2004).

التدريب على الأساليب والمهارات:

إن مراجعة الأدبيات ذات الصلة بتدريب معلمي التربية الخاصة على المستوى العالمي تشير إلى وجود صعوبات جمة تكتنف عملية تدريب هذا النوع من المعلمين، حيث يتضمن تدريبهم فكراً تربوياً يختلف باختلاف الظروف والسلوك والخدمات، بحيث يتم إدخال تعديلات هامة في طرق تدريس المعاقين، وبالتالي يحتاج المعلم إلى مهارات تختلف تبعاً لاختلاف في نوع ودرجة الإعاقة وظروفها وسلوكيات المعاق والتحديات التربوية التي تواجه المعلم وفقاً لنوع الإعاقة، وكلما كان المعلم قادراً على تأمين وتحقيق التنمية الشخصية للمعاق وكان واعياً لمسئوليته الأخلاقية والاجتماعية وأكتساب المعلومات والمعارف الكافية كلما كان قادراً على التكيف مع هذه الوظيفة، وتشير الاتجاهات العالمية الحديثة إلى قضية الدمج وما يتطلبه ذلك من إعداد متخصص للمعلمين بحيث يصبح قادراً على التخطيط للأنشطة الصفية وبما يمكنهم من إشباع الحاجات الفردية لكل دارس على حده اعتماداً على ما لديه من إعاقة، ويتطلب أيضاً أن يكون المعلم قادراً على معرفة السمات العامة للدارسين من ذوي الإعاقات والخدمات المقدمة وذلك من خلال ما يقدم إليه من برامج تدريبية (المفرج، ٢٠٠٧).

وتشير إحدى دراسة يرمان وآخرون (٢٠٠٨) إلى ضرورة الاهتمام بتدريب فئة عريضة من المهنيين لمجال التربية الخاصة لتوفير خدماتها لأصحاب الإعاقات متضمنة المعلم المتخصص المحترف والمستشارين والمعلمين المتجولين ومعلمي الصف ومدرب متخصص في تكنولوجيا التربية الخاصة المساعدة وطبيب مشخص للأمراض وإداري - وتدريب جميع الفئات على العمل التعاوني بينهم لمزج وتكامل الخدمات المدرسية التي يحتاجونها، كما يحتاج معلمو التربية الخاصة إلى التدريب على التعاون بمجالات تمس حياة الطفل وعليه تتضمن تدريبهم مهارات التعامل مع الوالدين والأسر والقيام بالعديد من التقييمات المتنوعة والعمل بروح الفريق لتنمية خطط البرامج التربوية المفردة، والتعاون والتنسيق بين مكونات هذه الخطط ومساعدة الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة على الانتقال من الحياة المدرسية إلى حياة العمل بشكل جيد كما ظهرت في الولايات المتحدة خطة الخدمة الأسرية المفردة والتي تخدم الأطفال المعاقين في سن الثالثة، وبرامج التربية الخاصة الفردية، والتي تخدم أطفال ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية وخطة التحول الفردي

للشباب والدارسين بالمستوى الجامعي لتحقيق انتقال مرن غير مصحوب باحتكاكات من حياة الدراسة إلى حياة العمل، حيث يتم تدريب المعلمين على مثل هذه البرامج ودراسة القواعد والتعليمات والقوانين المنظمة للعمل في مجال التربية الخاصة.

المتطلبات التربوية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة :

تتنبق هذه المتطلبات من فلسفة التربية الخاصة، والأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، وما ينبغي أن يقوم به من أنشطة , Hiten (2003)، ومن الأدوار التي يقوم بها من أجل تحقيق هذه الأهداف، وهذه المتطلبات هي:

- ١- تكامل المعلومات حيث يعتمد تحقيق أهداف التربية الخاصة على تقديم مناهج تتسم بالتكامل، والبعد عن التخصص الضيق، حيث يكمن في تكاملها ضمان نجاح المعلم في تنفيذها بالدرجة المنشودة .
- ٢- إعداد معلم يتقهم أبعاد التربية الخاصة ويستطيع أداء أدواره بكفاءة، ويتم ذلك بالمزج بين العملي والنظري، ويشكل محوراً رئيساً يستند إليه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تلقى الطلاب/ المعلمين التدريب اللازم على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية لرفع مستوى أدائهم وكفاءتهم.
- ٣- إعداد معلم يتقهم البيئة وتنمية المجتمع، ويكون قادراً على المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية، مما يتطلب ألا تقف المناهج عند حد تقديم المقررات بشكل نظري، بل تتيح لطلابها الفرص للتدريب عليها عملياً كجانب أساسي من جوانب إعدادهم لمهنة التدريس في مدارس ومعاهد التربية الخاصة.
- ٤- إعداد معلم يتقهم جيداً مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومخرجاته، وذلك بأن يكون متقهما لفلسفة هذا التعليم، وأهدافه، وأبعاده الاجتماعية، من أجل تهيئته لما سيقوم به من أدوار (الكثيري، ٢٠١١).
- الأنشطة الإثرائية وأنواعها وأهميتها.

النشاط المدرسي مكون مهم من مكونات المنهج الدراسي بمفهومه الحديث، وللنشاط المدرسي أثر في تكوين شخصية التلميذ وإشباع حاجاته، وحاجات مجتمعه وتقويم سلوكه، وإكسابه المهارات الاجتماعية، وإعانة المدرس على تحقيق الأهداف التربوية. وللأنشطة فوائد كثيرة في تنمية التواصل الوظيفي، والمهارات الاجتماعية (Okey, 2002)، ومن أهم هذه الفوائد:

- ١- تنمية مهارات التواصل، وتوثيق الصلة بين التلاميذ والبيئة التعليمية والمنزلية، وتنمية الابتكار، والإبداع، والتعاون، وغيرها من المهارات الاجتماعية.
- ٢- النشاط المدرسي يدرّب على التفكير ويدفع إلى العمل والحركة، ويعين على الأبداع.
- ٣- للبرامج الإثرائية المقدمة للتلاميذ فاعلية كبيرة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، وفي تنمية المعرفة العلمية، وفي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، لدى التلاميذ المشاركين في البرامج الإثرائية (شحاته، ١٩٩٢).
- ٤- تفيد الأنشطة الإثرائية في تنمية التواصل بأبعاد المختلفة (التواصل الاجتماعي، التواصل المعرفي، التواصل الانفعالي).
- ٥- تساهم الأنشطة الإثرائية في تحسين تواصل المدرسين والوالدين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية في المواقف البيئية المحيطة وإشراكهم في تلك المواقف مما أثر في تحسين اكتساب المهارات الاجتماعية (Calderon, 2000)..
- وقد لخصت مزايا الإثراء فيما يلي (محمود، ١٩٩٣).

- ١- يمكن تطبيق هذا الأسلوب في الفصول الدراسية، وفي المدارس على اختلافها وبجميع الأحجام، وفي كافة البيئات المحلية.
- ٢- الإثراء أقل الخطة من حيث التكاليف الاقتصادية، وأكثرها واقعية.
- ٣- الأنشطة الإثرائية تهدف إلى تحقيق بعدين " البعد الرأسي، والبعد الأفقي " حيث توسع الطريق أمام الطالب لزيادة معلوماته وأكتساب مهارات جديدة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، ولتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة الحالية تم تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وفيه تلقت المجموعة الأولى معالجة تجريبية تتمثل في برنامج قائم على المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور، بينما لم تتلق المجموعة الثانية (الضابطة) أي معالجات. وقد بلغت العينة (٥٦) معلماً لذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من محافظات الدوامي وعفيف والمزاحمية والمجمعة وشقراء والقويعة، وعددها ١١ مدرسة للبنين وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين بواقع (٢٨) معلماً للمجموعة التجريبية و (٢٨) معلماً للمجموعة الضابطة.

والجدول (١) التالي يوضح توصيف العينة:

جدول (١)
توصيف العينة

م	المنطقة	عدد المدارس	
		العدد	النسبة
١	الدوامي	٢	١٧,٩ %
٢	عفيف	١	١٠,٧ %
٣	المزاحمية	٢	١٧,٩ %
٤	القويعة	٢	١٧,٩ %
٥	المجمعة	٢	١٧,٩ %
٦	شقراء	٢	١٧,٩ %
	المجموع	١١	١٠٠ %

أدوات الدراسة:

- مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور (إعداد الباحث):
- يهدف هذا المقياس إلى إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور، وذلك لتنميتها في ضوء المهنية اللازمة لهم.
- تحديد الأولويات في إعداد خطوات البرنامج التدريبي.
- الأستعانة بالمقياس لتحديد محتوى البرنامج التدريبي؛ بحيث يشتمل على خمس وحدات تدريبية، وهي تعني تحديد الدوافع التي دعت إليه تصميم البرنامج التدريبي لسد الفجوة بين ما هو قائم، وما ينبغي أن يكون، وقد تمثل ذلك في الدراسة الحالية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور.
- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والمقاييس التي تناولت المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور استطاع الباحث تحديد محاور مقياس المستوى المعرفي، وهي:
المحور الأول: مهنية متعلقة بالتخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتمثلها (١٣) فقرة.
المحور الثاني: مهنية متعلقة باستراتيجيات الأنشطة الإثرائية، وتمثلها (١٤) فقرة.
المحور الثالث: وسائل تبادل الصور وتمثلها (١٠) فقرات.

جدول (٢)

محاور المقياس وعدد المفردات التي تندرج تحتها

م	المحور	عدد المفردات
١	التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	١٣
٢	استراتيجيات الأنشطة الاثرية	١٤
٣	وسائل تبادل الصور	١٠
	مجموع المفردات	٣٧

• تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (٣٧) عبارة، عندما يستجيب المفحوص عليها بوضع علامة (√) عند (لا يحتاج) يأخذ أربع درجات، أما الاستجابة (يحتاج بدرجة قليلة) فتأخذ ثلاث درجات، في حين أن الاستجابة (يحتاج بدرجة متوسطة) تأخذ درجتان، أما الاستجابة (يحتاج بدرجة كبيرة) فتأخذ درجة واحدة وعلي هذا تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٤٨)، والدرجة الصغرى (٣٧)، حيث أن عبارات المقياس كلها إيجابية، وليس هناك عبارات سلبية، وكلما زادت درجة المفحوص على المقياس كلما دل ذلك على ارتفاع التحصيل في المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وكلما قلت درجته على المقياس كلما دل ذلك على انخفاض التحصيل في المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

- إجراءات الصدق والثبات للمقياس:

• صدق أداة الدراسة:

١. الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس (الصدق الداخلي) من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح من الجداول التالية:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وكل من درجة المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة			استراتيجيات الأنشطة الاثرية			وسائل تبادل الصور		
العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط الكلية للمقياس	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط الكلية للمقياس	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط الكلية للمقياس
١	**٠,٨٥٢	**٠,٧٥٤	١	**٠,٩٣٨	**٠,٨٩٤	١	**٠,٨٣٤	**٠,٨٤٤
٢	**٠,٧٧٩	**٠,٦٥٧	٢	**٠,٧٦٦	**٠,٧٤٦	٢	**٠,٧٩٨	**٠,٦٤٦
٣	**٠,٦٩٢	**٠,٥٥٣	٣	**٠,٦٤٨	**٠,٥٢٦	٣	**٠,٥٣١	**٠,٣٤٧
٤	**٠,٧٦٤	**٠,٦٧٦	٤	**٠,٩٣٨	**٠,٨٩٤	٤	**٠,٣٧٥	**٠,٢٠٢
٥	**٠,٨١٩	**٠,٨٢٤	٥	**٠,٨٩٥	**٠,٨١٧	٥	**٠,٨٧٣	**٠,٨٤٨
٦	**٠,٨٠٨	**٠,٩٠٦	٦	**٠,٤٨٧	**٠,٤٢٠	٦	**٠,٤٩٥	**٠,٣٨٤
٧	**٠,٣٨٠	**٠,٢٠٥	٧	**٠,٨٧٥	**٠,٨٧٧	٧	**٠,٧١٣	**٠,٦٧١
٨	**٠,٧٢٣	**٠,٥٢٠	٨	**٠,٧٩٢	**٠,٧٣٣	٨	**٠,٧٩٢	**٠,٥٧٩
٩	**٠,٦٧٥	**٠,٧٠٣	٩	**٠,٤٨٧	**٠,٤٢٠	٩	**٠,٦٧٦	**٠,٥٨٢

١٠	**٠,٦٢٧	**٠,٤١١	١٠	**٠,٨١٦	**٠,٨١٧	١٠	**٠,٦٨١	**٠,٣٢٦
١١	**٠,٧٥٤	**٠,٦٠٨	١١	**٠,٦١٣	**٠,٥٢١			
١٢	**٠,٥٨٠	**٠,٣٤٣	١٢	**٠,٨٩٧	**٠,٨٦٦			
١٣	**٠,٥٤٦	**٠,٥٥٠	١٣	**٠,٩٤٠	**٠,٨٣٩			
			١٤	**٠,٩٤٠	**٠,٨٣٩			
* دال عند مستوى (٠,٠٥)، ** دال عند مستوى (٠,٠١)								

جدول (٤)

معامل ارتباط المحور الفرعي بالدرجة الكلية للمقياس

م	المحور الفرعي للمقياس	معامل ارتباط المحور الفرعي بالدرجة الكلية للمقياس
١	التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	**٠,٨٥٦
٢	استراتيجيات الأنشطة الاثرية	**٠,٩٣٢
٤	وسائل تبادل الصور	**٠,٨١٨
* دال عند مستوى (٠,٠٥)، ** دال عند مستوى (٠,٠١)		

أولاً: تشير معاملات الارتباط بين كل محور وبين عباراته إلى وجود ارتباط دال احصائياً عند ٠,٠١ كما هو موضح بالجدول (٣).
ثانياً: تشير معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وبين عبارات المحاور إلى وجود ارتباط دال احصائياً عند ٠,٠٥ كما هو موضح بالجدول (٣).

ثالثاً: تشير معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية للمقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس إلى وجود ارتباط دال احصائياً عند ٠,٠١ كما هو موضح بالجدول (٤). ويدل ذلك على تحقق الصدق الداخلي للمقياس.

٢. الصدق التمييزي:

تم إجراء الصدق التمييزي للمقياس "المقارنة الطرفية" على العينة الاستطلاعية وذلك من خلال الترتيب التنازلي للدرجات تم تحديد معلمين المجموعة العليا مرتفعي الدرجات وهم (٧) معلمين بنسبة (٢٨%) من العينة الاستطلاعية، وتم تحديد معلمين المجموعة الدنيا منخفضي الدرجات وهم (٧) معلمين بنسبة (٢٨%) من العينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات معلمين العينة الاستطلاعية في المجموعتين العليا والدنيا لمقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في

مقياس المستوى المعرفي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العليا (مرتفعي الدرجات)	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٣,١٣٧ -	٠,٠٠٢
الدنيا (منخفضي الدرجات)	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		

يتضح من نتائج التحليل للجدول (٥)، بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمين المجموعة العليا، ومتوسط رتب درجات معلمين المجموعة الدنيا، وهذا يشير إلى أن مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية مقياس صادق من خلال التمييز بين مجموعتي العينة الاستطلاعية، وبالتالي تم الأطمئنان إلى صدقه في الدراسة الحالية.

• ثبات أداة الدراسة:

تقصد بثبات المقياس أن تعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما طبقت أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة، وحتى يتم التأكد من ثبات المقياس قام الباحث بحساب ثبات المقياس ومحاورها بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قوامها (٢٥) معلم في منطقة الرياض والجدول (٦) يوضح معاملات الثبات الخاصة بمحاور المقياس والمحور الكلي للمقياس.

جدول (٦)

نتائج معامل الثبات للمحور الفرعي للمقياس

م	المحاور	عدد المؤشرات	ألفا كرونباخ
١	التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	١٣	٠,٩٠٣
٢	استراتيجيات الأنشطة الإثرائية	١٤	٠,٩٥٣
٣	وسائل تبادل الصور	١٠	٠,٨٧٠
	القيمة الكلية للمقياس	٣٧	٠,٩٦٥

يتضح من جدول (٦) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور المقياس تراوحت بين (٠,٨٧٠ - ٠,٩٥٣)، والقيمة الكلية للمقياس ٠,٩٦٥، وهذا يعني أن المقياس تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث الصدق والثبات لمقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالأنشطة الإثرائية لتبادل الصور، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

برنامج الدراسة (إعداد الباحث):

في ضوء أسس بناء البرامج التدريبية كما في الدراسات والمراجع لكلا من (Patricai, 2002)، (Sally, 2004)، (Shelley, 2004)، (Spector, 2001)، وبناءً على تحديد الاحتياجات التدريبية تم وضع تصور للبرنامج التدريبي انطلاقاً من استجابة عينة البحث، من خلال الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، وقد تم تصميم دليل المعلم للأنشطة الإثرائية القائمة على تبادل الصور.

- أهداف الأنشطة الإثرائية:

الهدف العام للأنشطة الإثرائية: يتمثل الهدف الرئيسي للأنشطة الإثرائية في تنمية التواصل الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة.

- الأهداف الإجرائية:

- يستطيع التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أن:
 - يتواصل مع من حوله من خلال التعبير عن حاجاته.
 - التواصل بالتعبير عن حاجاته باستخدام الصور المعبرة عن ذلك.
 - يتدرب علي المهارات الاجتماعية المختلفة.
 - يتدرب علي مهارة الرعاية الذاتية وتشمل (غسل اليدين - تنظيف الانف - تناول الطعام - تناول المشروبات).
 - يتدرب علي المهارات الحياتية وتشمل (مهارة إعداد وجبة طعام - تنظيف حجرة الدراسة).
- ويتكون دليل المعلم من (١٠) جلسات تدريبية وقد روعي في تصميم دليل المعلم المرونة من حيث الالتزام بالوقت ويوضح الجدول التالي ملخص جلسات البرنامج:

جدول (٧)
مخطط دليل المعلم للأنشطة الإثرائية

الجلسة	عنوان الجلسة	المهارات المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	يلا نتعلم	تكوين علاقات من الألفة والمودة.	- خلق جو من الألفة والمودة بين الباحث والتلاميذ. - يتعرف التلاميذ على الباحث ويتعودوا على وجوده بينهم. - إقامة علاقة من الألفة مع التلاميذ من خلال اللعب. - التعرف على معلم الفصل ودوره في تطبيق البرنامج.	النمذجة-المعززات المادية والمعنوية- الملاحظة.	٢٠ د ق
٢	أنا نظيف	العناية بالذات والصحة الشخصية (اليدين)	١- يعتمد على نفسه في غسل يديه ٢- يعرف الأوقات التي يجب أن يغسل يديه فيها ٣- يعتاد على تجفيف يديه. ٤- يحرص على الاهتمام بالنظافة.	النمذجة-التطبيق العملي-بطاقات لصور المهارات وأشاراتها	٤٠ د ق
٣	أنا نظيف	العناية بالذات والصحة الشخصية (الأنف)	١- يعتمد على نفسه في تنظيف الأنف. ٢- يعرف الأوقات التي يجب أن ينظف فيها أنفه. ٣- يعتاد على تنظيف أنفه. ٤- يحرص على الاهتمام بالنظافة.	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة تنظيف الأنف من خلال الصور التي تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب على المهارة وإشارتها صور لتنظيف الأنف وخطواتها بدون الإشارات ومع الإشارات	٤٠ د ق
٤	أسناني الجميلة	العناية بالذات والصحة الشخصية (الأسنان)	١- يعتمد على نفسه في غسل الأسنان. ٢- يعرف الأوقات التي يجب أن ينظف فيها أسنانه. ٣- يعتاد على تنظيف أسنانه. ٤- يحرص على الاهتمام بالنظافة.	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة تنظيف الأسنان من خلال الصور التي تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب على المهارة وإشارتها صور لتنظيف الأسنان وخطواتها بدون الإشارات ومع الإشارات	٤٠ د ق
٥	أكل طعامي	مهارات التفاعل الاجتماعي (المهارات الحياتية)	١- يعتمد على نفسه في تناول الطعام. ٢- يعرف الأوقات التي يجب أن يتناول فيها طعامه. ٣- يعتاد على تناول الطعام. ٤- يحرص على الاهتمام بتناول الطعام. ٥- يحافظ على ملابسه نظيفة أثناء تناول طعامه.	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة تناول الطعام من خلال الصور التي تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب على المهارة وإشارتها صور لتناول الطعام وخطواتها بدون الإشارات ومع الإشارات	٤٠ د ق
٦	أشرب العصير	مهارات التفاعل الاجتماعي (المهارات)	١- يعتمد على نفسه في تناول العصير. ٢- يعرف الأوقات التي يجب أن يتناول فيها	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة تناول العصير من خلال الصور التي	٤٠ د ق

		الحياتية)	العصير . ٣-يعتاد علي تناول العصير . ٤-يحرص علي الأهتمام بتناول المشروبات الطازجه. ٥-يحافظ التلميذ على ملابسه نظيفة أثناء تناول الشراب	تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب علي المهارة وإشارتها صور لتناول العصير وخطواتها بدون الإشارات ومع الاشارات	
٧	ملبسي نظيفه	مهارات التفاعل الاجتماعي(المهارات الحياتية)	١-يعتمد على نفسه في ارتداء وخلع ملابسه ٢-يعرف الأوقات التي يجب أن يخلع او يرتدى فيها ملابسه. ٣-يعتاد علي خلع وارتداء ملابسه بمفرده ٤-يحرص علي الأهتمام بمظهره. ٥-يعتمد على نفسه في ارتداء وخلع ملابسه.	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة ارتداء وخلع الملابس من خلال الصور التي تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب علي المهارة وإشارتها صور ارتداء وخلع الملابس وخطواتها بدون الإشارات ومع الاشارات	٤٠ د ق
٨	ملابس في دولا	مهارات التفاعل الاجتماعي(المهارات الحياتية)	١-يعرف الأوقات التي يجب أن يخلع او يرتدى فيها ملابسه. ٢-يعتاد علي خلع وارتداء ملابسه بمفرده. ٣-يحرص علي الأهتمام بمظهره. ٤-يستوعب الأمر المصور (البس - اخلع) الملابس.	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة ارتداء وخلع الحذاء والجورب من خلال الصور التي تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب علي المهارة وإشارتها صور ارتداء وخلع الحذاء والجورب وخطواتها بدون الإشارات ومع الاشارات	٤٠ د ق
٩	أمصغ طعامي جيدا	مهارات التفاعل الاجتماعي(المهارات الحياتية)	١-يعتمد على نفسه في إعداد ساندوتش. ٢-يعرف الأوقات التي يجب أن يتناول طعامه فيها. ٣-يعتاد علي إعداد وجبة طعام بسيطه بمفرده. ٤-يحرص علي الأهتمام بتغذيته. ٥-يتعرف على مكونات الساندوتش.	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة عمل ساندوتشمن خلال الصور التي تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب علي المهارة وإشارتها صور إعداد ساندوتش وخطواتها بدون الإشارات ومع الاشارات	٤٠ د ق
١٠	فصلى نظيف	مهارات التفاعل الاجتماعي(المهارات الحياتية)	١-يعتمد على نفسه في تنظيف المكان الموجود فيه (الفصل - المنزل). ٢-يعرف الأوقات التي يجب أن ينظف فيها الفصل. ٣-يعتاد علي تنظيف المكان بمفرده. ٤-يحرص علي الأهتمام بنظافة المكان الموجود به.	النمذجة (يشاهد التلميذ مهارة تنظيف الفصل من خلال الصور التي تعرض عليه وبها الأشارات الخاصة بخطوات المهارة) التدريب علي المهارة وإشارتها صور لتنظيف الفصل وخطواتها بدون الإشارات ومع الاشارات	٤٠ د ق

تم تطبيق القياس البعدي علي مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية حيث يطبق الباحث المقياس.

- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

١- التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

تم إجراء اختبار (مان ويتني) باستخدام برنامج الحزم الإحصائية وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك في الاختبار القبلي والجدول (٨) يبين نتائج التحليل.

جدول (٨)

نتائج اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في التطبيق القبلي في التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	التجريبية	٢٨	٢٥,٨٢	٧٢٣,٠٠	- ١,٢٣٣	٠,٢١٨
	الضابطة	٢٨	٣١,١٨	٨٧٣,٠٠		

يتضح من نتائج التحليل للجدول السابق، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعتين في التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ بلغت قيمة "Z" (١,٢٣٣)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام البرنامج التدريبي.

٢- استراتيجيات الأنشطة الاثرية:

تم إجراء اختبار (مان ويتني) باستخدام برنامج الحزم الإحصائية وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه وذلك في الاختبار القبلي والجدول (٩) يبين نتائج التحليل.

جدول (٩)

نتائج اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في التطبيق القبلي في استراتيجيات الأنشطة الاثرية

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استراتيجيات الأنشطة الاثرية	التجريبية	٢٨	٣٠,١١	٨٤٣,٠٠	- ٠,٧٣٩	٠,٤٦٠
	الضابطة	٢٨	٢٦,٨٩	٧٥٣,٠٠		

يتضح من نتائج التحليل للجدول السابق، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعتين في استراتيجيات الأنشطة الاثرية، إذ بلغت قيمة "Z" (- ٠,٧٣٩)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ استراتيجيات الأنشطة الاثرية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام البرنامج التدريبي.

٣- وسائل تبادل الصور:

تم إجراء اختبار (مان ويتني) باستخدام برنامج الحزم الإحصائية وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في وسائل تبادل الصور وذلك في الاختبار القبلي والجدول (١٠) يبين نتائج التحليل.

جدول (١٠)

نتائج اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في التطبيق القبلي في وسائل تبادل الصور

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
وسائل تبادل الصور	التجريبية	٢٨	٣١,١٨	٨٧٣,٠٠	- ١,٢٣٦	٠,٢١٦
	الضابطة	٢٨	٢٥,٨٢	٧٢٣,٠٠		

يتضح من نتائج التحليل للجدول السابق، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعتين في وسائل تبادل الصور، إذ بلغت قيمة "Z" (١,٢٣٦ -)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ وسائل تبادل الصور للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام البرنامج التدريبي.

٤- مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

تم إجراء اختبار (مان ويتني) باستخدام برنامج الحزم الإحصائية وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك في الاختبار القبلي والجدول (١٠) يبين نتائج التحليل.

جدول (١٠)

نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في التطبيق القبلي في مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	التجريبية	٢٨	٣٠,٢١	٨٤٦,٠٠	- ٠,٧٨٧	٠,٤٣١
	الضابطة	٢٨	٢٦,٧٩	٧٥٠,٠٠		

يتضح من نتائج التحليل للجدول السابق، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعتين في مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ بلغت قيمة "Z" (٠,٧٨٧ -)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ مقياس المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام البرنامج التدريبي.

مناقشة نتائج فروض الدراسة:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بعد استخدام البرنامج التدريبي على معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة الضابطة، تم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) اللابارامتري، والجدول (١١) يبين نتائج التحليل.

جدول (١١)

نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في التطبيق البعدي للتخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	التجريبية	٢٨	٤٢,٥٠	١١٩٠,٠٠	٦,٤٣٧	٠,٠٠٠١
	الضابطة	٢٨	١٤,٥٠	٤٠٦,٠٠		

يتضح من نتائج تحليل جدول (١١)، بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات معلمين المجموعة الضابطة في التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وجاءت هذه الفروق لصالح معلمين المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة "Z" (٦,٤٣٧) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥، أما حجم التأثير بلغ ٠,٨٦٠ وهي تدل على حجم تأثير كبير.

أما فيما يتعلق بالثبوت من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة كلا منهما على حده، وذلك في كلا التطبيقين القبلي والبعدي، فقد أستخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وهو أحد أساليب الإحصاء اللابارامتري لحساب دلالة الفروق الخاصة بالعينات الصغيرة، والذي نتضح نتائجه من خلال الجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات التخطيط للمجموعتين التجريبية والضابطة خلال التطبيق القبلي والبعدي

المجموعة	المتغير التابع (التخطيط)	متوسط الرتب	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
التجريبية (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	١٤,٥٠ ٠,٠٠	٠,٠٠	٤٠٦,٠٠	٤,٦٢٦	٠,٠٠٠١
الضابطة (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	١٥,٣٤ ١٣,٣٨	١٦٠,٥٠	٢٤٥,٥٠	٠,٩٦٩	٠,٣٣٢

يتضح من نتائج تحليل جدول (١٢)، بأنه توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة التجريبية في مرتي التطبيق القبلي والبعدي، وجاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (٤,٦٢٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

بينما أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة الضابطة في مرتي التطبيق القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (٠,٩٦٩) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، ويمكن توضيح العلاقة بين متوسط درجات التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لكل من معلمين المجموعة التجريبية ومعلمين المجموعة الضابطة.

كما استخدمت أيضاً معادلة الكسب المعدل "بلاك" للتعرف على المستوى المعرفي للتخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية"، وقد كانت نتائجها كما هو موضح بالجدول (١٣):

جدول (١٣)

فاعلية تنمية المستوى المعرفي كما تعكسها متوسطات درجات معلمين المجموعة التجريبية في التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية

المتغير التابع	متوسط الدرجات في القياس البعدي	متوسط الدرجات في القياس القبلي	الدرجة النهائية على المقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	٤٧,٢٥	٢٥,٦٤	٥٢	١,٢٤

يتضح من جدول (١٣) بأن قيمة الفاعلية (نسبة الكسب المعدل) للبرنامج التدريبي كما تعكسها درجات التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية لمعلمين المجموعة التجريبية بلغت (١,٢٤)، وتدل على تحسن مستوى التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية لدى معلمين المجموعة التجريبية، وتعد قيمة مقبولة للفاعلية؛ وذلك لأنها تفوق القيمة (١,٢) التي حددها بليك كحد فاصل لقبول فاعلية أي برنامج تعليمي.

تفسير الفرض الأول:

تؤكد نتائج هذا الفرض فاعلية البرنامج التدريبي في التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية وأنه قد حقق ما وضع له حيث أنه ساهم في رفع مستوى المعلمين في جانب التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى التدريب المتواصل على استراتيجيات كفاية التخطيط بالبرنامج وإبراز أهميتها بالنسبة للمعلمين عموماً وللمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً، والمراجعة المستمرة لها في بقية الجلسات، والتركيز المكثف بالبرنامج ساعد على تنمية هذه الكفاءة وتعزيزها وتكثيف استخدامها في الوقت المناسب للتعليم، كما أوضح من خلال التدريب أنها تشكل احتياجات حقيقية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة التجريبية؛ وقد يعزى ذلك إلى أثر استراتيجيات التقويم على التحصيل لدى الطلاب، فالتعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية ومن ثم تقييمها، والمعلم يجب عليه أن يهيئ هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها للتأكد من إتمام العملية التعليمية؛ فبذلك يحتاج إلى التخطيط الجيد لأنها هي توقع للمستقبل، وأنها تساعد على تحقيق الأهداف التي يعتزم المعلم تنفيذها بالمستقبل، وأن المستقبل لا يخلو من المفاجآت التي يجب أن يُعد المعلم نفسه لمواجهةها، مما يجعله نشيطاً وإيجابياً في الكشف والتحصيل والابتكار، وهذا يتحقق من خلال استراتيجيات التخطيط التي يستخدمها المعلم، لجعل المعلم يتقن عملية التخطيط لنجاح التعليم.

وقد توصلت دراسة ريمان (٢٠٠٠م) إلى أن هناك علاقة موجبة بين التخطيط الجيد والمسبق للدرس وبين النجاح في توصيل المعلومة للمتعلمين، لأن التخطيط هو ينظم عملية التدريس ويجعلها خالية من الأخطاء والعشوائية، فالتخطيط يجنب المعلم الكثير من المواقف المحرجة، ويزيد خبرات المعلم المعرفية والمهارية، كما أن بقية خطوات التدريس تعتمد اعتماداً مباشراً على التخطيط وترتكز عليه؛ فهو يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات للتنفيذ والتقويم، ويعين على تعرف الأهداف العامة والخاصة، وأفضل الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف.

وكما يشير دراسة الكوري (٢٠٠٦م)، إلى أن هناك علاقة موجبة بين التخطيط وبين تحديد إستراتيجية التدريس المناسبة للمحتوى، أي أنه كلما كان التخطيط معداً بصورة موضحة ومحددة للأماكن المتاحة كلما كان التخطيط ناجحاً ومثمراً، لأن التخطيط للتعليم هو أسلوب علمي حديث يهدف إلى دراسة الإمكانيات والموارد المتوفرة والزمن وتحديد إجراءات استغلالها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة.

ويرى الباحث أن التدريب على التخطيط بالبرنامج ساعد المعلم على تجنب الإرتجالية والعشوائية، والمواقف الطارئة الصعبة أو الحرجة، وإن شرح وإعطاء مقدمة في بداية البرنامج عن أهمية التخطيط وأنه هو الأساس في العملية التعليمية، هو ما ساعد المعلمين المتدربين في العينة التجريبية على فهم وإدراك أن التخطيط يساعدهم على حصر وتحديد الإمكانيات الإقتصادية والبشرية المتوفرة، وأنه يؤدي إلى نمو الخبرات العلمية والمهنية للمعلم بصفة دورية مستمرة، ويساعده في استخدام الأنشطة والمصادر التربوية المتوفرة، كما أن الجلسات المنظمة للبرنامج والتقييم الذي يلحق كل كفاية من البرنامج ساعد على إدراك أن التخطيط يساعد على اكتشاف صعوبات تنفيذ المنهج الدراسي وعيوبه، وبذلك يمكن تلافيها وتحديد أساليب القياس والتقويم المناسبة لمعرفة مدى ماتحقق من الأهداف التعليمية وأكتساب تغذية راجعة تفيد المعلم في تحسين تعلم تلاميذه، لذلك فالتخطيط الجيد ينعكس على التلاميذ في تحقيق الأهداف المرجوة بإيجابية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك مجموعة من الاحتياجات في مجال التخطيط الجيد للدرس تمثل أهمية كبيرة وأحتياجا حقيقيا لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة التجريبية، والتي تم تمييزها من خلال التدريب على البرنامج التدريبي وهي: التخطيط لتهيئة الطلاب، وإثارة دافعتهم للدرس، وتحديد طرائق تعلم وأستراتيجيات تدريس مناسبة لمستوى نمو الطلاب.

ومن هنا تأتي أهمية البرامج التدريبية التي تهتم بتلك البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وذلك لرفع مستوى أداء المعلمين التربوي. وتتماشي تلك النتيجة مع الفرض الحالي للدراسة، حيث أن الفرض الأول أثبت فاعلية وتأثير تدريب المعلمين على استراتيجيات التخطيط في المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استراتيجيات الأنشطة الأثرية لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بعد استخدام البرنامج التدريبي على معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات استراتيجيات الأنشطة الأثرية لدى معلمين المجموعة الضابطة، تم استخدام اختبار مان . ويتتي (Mann-Whitney) اللابارامترية، والجدول (١٤) يبين نتائج التحليل.

جدول (١٤)

نتائج اختبار مان - ويتتي (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي استراتيجيات الأنشطة الأثرية

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
استراتيجيات الأنشطة الأثرية	التجريبية	٢٨	٤٢,٥٠	١١٩٠,٠٠	٦,٤٣٥	٠,٠٠٠١
	الضابطة	٢٨	١٤,٥٠	٤٠٦,٠٠		

يتضح من نتائج تحليل جدول (١٤)، بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات معلمين المجموعة الضابطة في استراتيجيات الأنشطة الأثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، وجاءت هذه الفروق لصالح معلمين المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة "Z" (٦,٤٣٥) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥، أما حجم الأثر قد بلغت ٠,٨٦٠ وهي تدل على حجم تأثير كبير.

أما فيما يتعلق بالثبوت من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات استراتيجيات الأنشطة الأثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة كلا منهما على حده، وذلك في كلا التطبيقين القبلي والبعدي، فقد استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، وهو أحد أساليب الإحصاء اللابارامترية لحساب دلالة الفروق الخاصة بالعينات الصغيرة، والذي نتضح نتائجه من خلال الجدول (١٥) التالي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفرق بين متوسطي رتب درجات استراتيجيات الأنشطة الأثرية للمجموعتين التجريبية والضابطة خلال

مرتي التطبيق القبلي والبعدي

المجموعة	المتغير التابع (استراتيجيات الأنشطة الأثرية)	متوسط الرتب	م الرتب السالبة	م الرتب الموجبة	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
التجريبية (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	٠,٠٠ ١٤,٥٠	٠,٠٠	٤٠٦,٠٠	٤,٦٢٥	٠,٠٠٠١
الضابطة (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	١٢,٥٤ ١٥,٩٧	١٥٠,٥٠	٢٥٥,٥٠	١,١٩٧	٠,٢٣١

يتضح من نتائج تحليل جدول (١٥)، بأنه توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات استراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة التجريبية في مرتي التطبيق القبلي والبعدي، وجاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (٤,٦٢٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

بينما أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات استراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة الضابطة في مرتي التطبيق القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (١,١٩٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

ويمكن توضيح العلاقة بين متوسط درجات استراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لكل من معلمين المجموعة التجريبية ومعلمين المجموعة، كما استخدمت أيضاً معادلة الكسب المعدل "بلاك" للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي لاستراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية"، وقد كانت نتائجها كما هو موضح بالجدول (١٦):

جدول (١٦)

فاعلية تحسين المستوى المعرفي كما تعكسها متوسطات درجات معلمين المجموعة التجريبية في استراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية

المتغير التابع	متوسط الدرجات في القياس البعدي	متوسط الدرجات في القياس القبلي	الدرجة النهائية على المقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
استراتيجيات الأنشطة الاثرية	٥١,٧١	٢٩,٦٨	56	١,٢٣

يتضح من جدول (١٦) بأن قيمة الفاعلية (نسبة الكسب المعدل) للبرنامج التدريبي كما تعكسها درجات استراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية لمعلمين المجموعة التجريبية بلغت (١,٢٣)، وتدل على تحسن مستوى استراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية لدى معلمي المجموعة التجريبية، وتعد قيمة مقبولة للفاعلية؛ وذلك لأنها تفوق القيمة (١,٢) التي حددها بليك كحد فاصل لقبول فاعلية أي برنامج تعليمي.

تفسير الفرض الثاني:

تؤكد نتائج هذا الفرض فاعلية البرنامج التدريبي في استراتيجيات الأنشطة الاثرية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية وأنه قد حقق ما وضع له حيث أنه ساهم في رفع مستوى المعلمين في جانب استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه لتعليم.

ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى التدريب المتواصل على استراتيجيات الأنشطة الاثرية وبيان أهميتها بالنسبة للمعلمين عموماً ولمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً، والمراجعة المستمرة لها في بقية الجلسات والتركيز المكثف بالبرنامج أوضح أنها هي تشكل احتياجات حقيقية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة التجريبية؛ وقد يعزى ذلك إلى أثر استراتيجيات الأنشطة الاثرية على التحصيل لدى الطلاب، فالتعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، والمعلم يجب عليه أن يهيئ هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها؛ مما يجعله نشيطاً وإيجابياً في الكشف والتحصيل والابتكار، وهذا يتحقق من خلال استراتيجيات الأنشطة الاثرية التي يستخدمها المعلم، مما جعل المعلم يتقن استراتيجيات الأنشطة الاثرية.

وقد توصلت دراسة سلام (١٩٩٦م) إلى أن هناك علاقة موجبة بين أتيان استراتيجيات الأنشطة الاثرية وبين سرعة توصيل المعلومة للمتعلمين، لأن استراتيجيات الأنشطة الاثرية تنير دافعية التلاميذ لتعلم للمادة الدراسية وتعزز أنتمائهم للمدرسة، كما تساعد

في تطوير مهارات المشرفين التربويين والمدراء في هذا المجال من خلال تكثيف نشاطات الإشراف التربوي في هذا الجانب والمتعلقة بأستراتيجيات التدريس في إدارة التعليم.

وكما تشير دراسة الكوري (٢٠٠٦م) إلى أن كلما كان هناك تنوعاً في أستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم مع طلابه كلما كان من شأنه أن يكسر الروتين الممل في نظر الكثير من الطلبة الذي تفرضه طريقة التدريس التقليدية، فالطريقة التقليدية تركز على دور أساسي للمعلم، وتغفل دور الطالب كعنصر فاعل في عملية التعلم، في حين أن الكوري أن الاتجاهات الحديثة تركز على أن الطالب هو المحور الرئيس لعملية التعلم والتعليم، ويجب أن يكون له الدور الأكبر في هذه العملية.

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة دراسة الثمالي (٢٠٠١م) بتحديد الصفات الشخصية والمهنية المطلوب توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة حيث توصل الباحث بعدة نتائج ملخصها إلى أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشرفي اللغة العربية أستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه.

ويرى الباحث أن التدريب على أستراتيجيات الأنشطة الأثرائية بالبرنامج ساعد المعلم على التزود بالمهارات والأساليب للتعليم أو للتدريس ومكنتهم من اختيار الأستراتيجيات الأكثر ملائمة للموقف التعليمي الذي يعيشونه في مدارسهم وبيئتهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك مجموعة من الاحتياجات في مجال أستراتيجيات الأنشطة الأثرائية تمثل أهمية كبيرة وأحتياجاً حقيقياً لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة التجريبية، والتي تم تمييزها من خلال التدريب على البرنامج التدريبي وهي: استخدام طرائق تدريس مناسبة لكل مادة، وربطها بالتطور العلمي والتكنولوجي، وتنمية مهارات الاستماع، والتتبع في وسائل وأساليب التهئية؛ لجذب أنتباه الطلاب وإثارتهم، وإثارة دافعية الطلاب، وتحفيزهم للدرس.

وهذا ما يبرز أهمية البرامج التدريبية التي تنمي البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بقصد رفع مستوى أداء المعلمين التربوي. وتنمائي تلك النتيجة مع الفرض الحالي للدراسة، حيث أن الفرض الثاني أثبت فاعلية وتأثير تدريب المعلمين على أستراتيجيات الأنشطة الأثرائية في المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في وسائل تبادل الصور لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بعد استخدام البرنامج التدريبي على معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة الضابطة، تم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) والجدول (١٧) يبين نتائج التحليل.

جدول (١٧)

نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في التطبيق البعدي لوسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	التجريبية	٢٨	٤٢,٥٠	١١٩٠,٠٠	٦,٤٥٥	٠,٠٠٠١
	الضابطة	٢٨	١٤,٥٠	٤٠٦,٠٠		
						٠,٨٦٣

يتضح من نتائج تحليل جدول (١٧)، بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات معلمين المجموعة الضابطة في وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وجاءت هذه الفروق

لصالح معلمين المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة "Z" (٦,٤٥٥) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥. أما حجم الأثر قد بلغت ٠,٨٦٣ وهي تدل على حجم تأثير كبير.

أما فيما يتعلق بالنتائج من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة كلا منهما على حده، وذلك في كلا التطبيقين القبلي والبعدي، فقد استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، وهو أحد أساليب الإحصاء اللابارامتري لحساب دلالة الفروق الخاصة بالعينات الصغيرة، والذي نتضح نتائجه من خلال الجدول (١٨) التالي:

جدول (١٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات وسائل تبادل الصور للمجموعتين التجريبية والضابطة خلال التطبيق

القبلي والبعدي

المجموعة	المتغير التابع (وسائل تبادل الصور)	متوسط الرتب	م الرتب السالبة	م الرتب الموجبة	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
التجريبية (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	١٤,٥٠	٠,٠٠	٤٠٦,٠٠	٤,٦٣٠	٠,٠٠٠١
الضابطة (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	١٥,١٢	١٤٩,٠٠	٢٥٧,٠٠	١,٢٣٣	٠,٢١٨

يتضح من نتائج تحليل جدول (١٨)، بأنه توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة التجريبية في مرتي التطبيق القبلي والبعدي، وجاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (٤,٦٣٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

بينما أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة الضابطة في مرتي التطبيق القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (١,٢٣٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

كما استخدمت أيضاً معادلة الكسب المعدل "بلاك" للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي "لوسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية"، وقد كانت نتائجها كما هو موضح بالجدول (١٩):

جدول (١٩)

فاعلية البرمجية المقترحة كما تعكسها متوسطات درجات معلمين المجموعة التجريبية في وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي

الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية

المتغير التابع	متوسط الدرجات في القياس البعدي	متوسط الدرجات في القياس القبلي	الدرجة النهائية على المقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
وسائل تبادل الصور	٣٦,٧٥	٢٠,٦٨	٤٠	١,٢٣

يتضح من جدول (١٩) بأن قيمة الفاعلية (نسبة الكسب المعدل) للبرنامج التدريبي كما تعكسها درجات وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية لمعلمين المجموعة التجريبية بلغت (١,٢٣)، وتدلل على تحسن مستوى وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية لدى معلمين المجموعة التجريبية، وتعد قيمة مقبولة للفاعلية؛ وذلك لأنها تفوق القيمة (١,٢) التي حددها بليك كحد فاصل لقبول فاعلية أي برنامج تعليمي.

تفسير الفرض الثالث:

تؤكد نتائج هذا الفرض فاعلية البرنامج التدريبي في وسائل تبادل الصور لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية وأنه قد حقق ما وضع له حيث أنه ساهم في رفع مستوى المعلمين في جانب وسائل تبادل الصور . ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى التدريب المكثف بالبرنامج على استراتيجيات وسائل تبادل الصور وبيان أهميتها بالنسبة للمعلمين عموماً وللمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً، وما لها من أهمية في توصيل المعلومات ببسر والتركيز المستمر لها في بقية الجلسات والتأكيد المتواصل بالبرنامج على أنها هي تشكل احتياجات حقيقية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة التجريبية ؛ وقد يعزى ذلك إلى أثر استراتيجيات وسائل تبادل الصور على التحصيل لدى الطلاب، ما تنطوي عليه الوسائل التعليمية من أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه، والتي تم تنميتها من خلال التدريب على البرنامج التدريبي وهذا يتحقق من خلال استراتيجيات وسائل تبادل الصور التي يستخدمها المعلم، مما جعل المعلم يتقن عملية اختيار واستخدام وسائل تبادل الصور المناسبة للمواقف التعليمية.

وهذا ما أكدته دراسة ردمان (٢٠٠٠م) حيث أشارت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين النجاح في استراتيجيات إعداد وسائل تبادل الصور وبين تثبيت المعلومات، والتي تزيد من حفظ الطالب، وتضاعف استيعابه و تنمي الاستمرار في التفكير، لأن الإعداد الجيد للوسائل والتقنيات التعليمية يساعد على التغلب على اللفظية وعبورها، كما تثير أهتمام وأنتباه المتعلمين، وتنمي فيهم دقة الملاحظة. كما تشير دراسة الكوري (٢٠٠٦م) إلى أن كلما كان اختيار وسائل تبادل الصور دقيقاً ومناسباً للمادة المدروسة، كلما سهل عملية التعليم على المدرس وشرح المعلومة، والتعلم على المتعلم، كما تتيح للمتعلمين فرصاً متعددة من فرص المتعة بالتعليم، وتحقيق الذات، وتساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة مع المتعلمين.

ويرى الباحث أن أهمية التدريب على استراتيجيات وسائل تبادل الصور تساعد المعلم على تقليل الجهد، وأختصار الوقت من المتعلم والمعلم، و توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم، كما تساعده على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في جميع المجالات المختلفة، وبخاصة في مجال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بشرط أن أن تناسب الطلاب من حيث خبراتهم السابقة وأعمارهم ومدى استيعابهم للمفاهيم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك مجموعة من الاحتياجات في مجال استراتيجيات وسائل تبادل الصور تمثل أهمية كبيرة واحتياجاً حقيقياً لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة التجريبية ؛ ويعود ذلك إلى أن الإلمام بوسائل تبادل الصور من المهمة والضرورية التي يجب على المعلمين امتلاكها؛ لمواجهة مستجدات العصر ومتغيراته العلمية والتكنولوجية، هذا إلى جانب أن وسائل تبادل الصور لها أثر على المتعلمين؛ فهي تجلب لهم الرضا والسرور، وتجدد نشاطهم، وتضفي على الدرس حياة لأنها تتطلب الحركة والعمل في استخدامها وإنتاجها، وتساعد على تثبيت المعلومات في أذهان الطلاب، والتي تم تنميتها من خلال التدريب على البرنامج التدريبي وهي: استخدام طرائق تدريس مناسبة لكل مادة، وربطها بالتطور العلمي والتكنولوجي، وتنمية مهارات الاستماع، والتنوع في وسائل وأساليب التهيئة؛ لجذب انتباه الطلاب وإثارتهم، وإثارة دافعية الطلاب، وتحفيزهم للدرس. وهذا ما يبين أهمية البرامج التدريبية التي تنمي البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بقصد لرفع مستوى أداء المعلمين التربوي.

وتتماشي تلك النتيجة مع الفرض الحالي للدراسة، حيث أن الفرض الرابع أثبت فاعلية وتأثير تدريب المعلمين على استراتيجيات وسائل تبادل الصور في المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بعد استخدام البرنامج التدريبي على معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة الضابطة، تم استخدام اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney) اللابارامتري، والجدول (٢٠) يبين نتائج التحليل.

جدول (٢٠)

نتائج اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للضرورة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

المتغير التابع	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	التجريبية	٢٨	٤٢,٥٠	١١٩٠,٠٠	٦,٤٣٠	٠,٠٠٠١
	الضابطة	٢٨	١٤,٥٠	٤٠٦,٠٠		

يتضح من نتائج تحليل جدول (٢٠)، بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمين المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات معلمين المجموعة الضابطة في الكفاية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وجاءت هذه الفروق لصالح معلمين المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة "Z" (٦,٤٣٠) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥. أما حجم الأثر قد بلغت ٠,٨٥٩ وهي تدل على حجم تأثير كبير.

أما فيما يتعلق بالثبوت من دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة كلا منهما على حده، وذلك في كلا التطبيقين القبلي والبعدي، فقد استخدم اختبار ويلكوسون (Wilcoxon) وهو أحد أساليب الإحصاء اللابارامتري لحساب دلالة الفروق الخاصة بالعينات الصغيرة، والذي نتضح نتائجه من خلال الجدول (٢١) التالي:

جدول (٢١)

نتائج اختبار ويلكوسون للفرق بين متوسطي رتب درجات المستوى المعرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة خلال التطبيق القبلي والبعدي

المجموعة	المتغير التابع (المستوى المعرفي بالمرحلة الابتدائية)	متوسط الرتب	م الرتب السالبة	م الرتب الموجبة	قيمة Z	الدلالة المشاهدة
التجريبية (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	٠,٠٠ ١٤,٥٠	٠,٠٠	٤٠٦,٠٠	٤,٦٢٥	٠,٠٠٠١
الضابطة (ن=٢٨)	قبلي / بعدي الرتب السالبة والرتب الموجبة	٩,١٣ ١٧,٩٠	١٠٩,٥٠	٢٦٨,٥٠	١,٩١١	٠,٠٥٦

يتضح من نتائج تحليل الجدول (٢١)، بأنه توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة التجريبية في مرتتي التطبيق القبلي والبعدي، وجاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (٤,٦٢٥) وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥. بينما أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمين المجموعة الضابطة في مرتتي التطبيق القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة "Z" (١,٩١١) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

تفسير الفرض الرابع:

تؤكد نتائج هذا الفرض فاعلية البرنامج التدريبي في المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية وأنه قد حقق ما وضع له حيث أنه ساهم في رفع مستوى المعلمين في جانب المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى التدريب المتواصل على المستوى المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية وبيان أهميتها بالنسبة للمعلمين، والمراجعة الشاملة والمستمرة لها في بقية الجلسات والتركيز المكثف بالبرنامج على أنها هي تشكل احتياجات حقيقية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة ؛ وقد يعزى ذلك إلى أثر استراتيجيات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية على التحصيل لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فالتعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، والمعلم يجب عليه أن يهيئ هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها؛ مما يجعله نشيطاً وإيجابياً في الكشف والتحصيل والابتكار، وهذا يتحقق من خلال الاستراتيجيات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية التي يستخدمها المعلم، مما يجعل المعلم يتقن عملية التعليم.

وكما تشير دراسة الهذلي (١٩٩٥) حيث أشارت إلى أن هناك علاقة موجبة بين إشراك المعلمين في البرامج التدريبية وبين رفع مستوى المستوى المعرفي لهم وخاصة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية، فقد أوضحت الدراسة أهمية التدريب التربوي للمعلم ورفع مستواه الوظيفي لأن ذلك من شأنه تمكين المعلمين من القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة بكفاءة أفضل. ويرى الباحث أن أهمية التدريب على الاستراتيجيات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية بالنسبة للمعلم ساعده على النمو المهني، والتقدم بقدراته و الذي يعد محور التطوير في العمل التربوي، عن طريق الحاقه ببرامج التدريب المتنوعة التي تقدمها له الجهات ذات العلاقة. كما أوضحت معظم الدراسات التربوية إنَّ هناك علاقة إيجابية بين تدريب المعلم وإنجاز الطالب الموهوب.

وتتماشي تلك النتيجة مع الفرض الحالي للدراسة، حيث أن الفرض السادس أثبت فاعلية وتأثير تدريب المعلمين على الاستراتيجيات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية في المجموعة التجريبية. وهذا مايبين أهمية البرامج التدريبية التي تنمي للمعلمين أثناء الخدمة بقصد لرفع مستوى أداء المعلمين التربوي.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية مع تقديم مجموعة من التوصيات العامة، يوصي الباحث بما يلي:

- تنفيذ البرنامج على معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية والاستفادة منه؛ لتطوير هم وتنميتها.
- تقديم الحوافز المادية، والمعنوية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية ؛ لحضور الدورات التدريبية انطلاقاً من دورها الكبير في تقويم تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توثيق العلاقة بين مراكز التدريب التربوي بكليات التربية في التعليم العالي، ومراكز التدريب التربوي في التعليم العام من خلال الاستفادة من خبرات الأكاديميين المتخصصين بالتعليم العالي لعقد دورات تدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية في مجال المهنة اللازمة لهم؛ حتى يتسنى لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية التدرب عليها عملياً من أجل اكتساب الخبرات المباشرة.
- دراسة احتياجات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الجدد في مجال العمل الميداني وملاحقة كل جديد فيها؛ فالاهتمام بأداء المعلم ضروري لإجادة دوره التدريسي والتعليمي بمهارة فائقة.
- تطوير نظام الإشراف التربوي للمعلمين وفقاً لمبدأ ضرورة الاهتمام بجانب المعرفة والأداء عند تقويم أداء المعلمين السنوي.
- ضرورة عقد لقاءات علمية متكررة مع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ومديري المدارس والمشرفين، وذلك لاطلاعهم على ما يستجد من اتجاهات وأساليب في مجال التدريب؛ مما يسهم في تضيق الفجوة بين ما يتم تعليمه في برامج التدريب في أثناء الخدمة وما يُمارس فعلاً في المدارس.

- ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة هدفها التنمية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمتد هذا التدريب إلى تقويم مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع:

- أبو قلة، عبد الحميد (٢٠٠٧). إعداد معلم التربية الخاصة لمدارس الدمج الشامل، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الأحمّد، خالد طه (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين: دار الكتاب الجامعي.
- البزاز، حكمت (١٩٨٩). اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٢٨).
- بهجات، رفعت محمود (٢٠٠٢). "الإثراء والتفكير الناقد" دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي"، القاهرة، عالم الكتب.
- توفيق، عبد الرحمن (١٩٩٥). التخطيط وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بالجيزة.
- الثمالي، عبد الكريم بن درويش (١٤٢٢هـ). تحديد الصفات الشخصية والكفايات المهنية المطلوب توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ردمان، علي أحمد (٢٠٠٠م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- الروسان، فاروق (١٩٩٨م). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، ط١، الأردن، دار الفكر.
- السعيد، حمزة (٢٠٠٤). ماجستير في التربية الخاصة: اتجاهات معلمي المدارس العادية نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس العادية - مجلة الطفولة والتنمية - (١٥٤، مج ٤) / دمشق.
- سلام، علي عبد العظيم (١٩٩٦م). الحاجات التدريبية (المهنية والأكاديمية) لمعلمي اللغة العربية وأثر كل من: المؤهل والخبرة، والمرحلة التعليمية على احتياجاتهم إليها، مستقبل التربية العربية. المجلد (٢)، العدد (١)، يوليو ١٩٩٦م، كلية التربية، جامعة حلوان.
- شحاته، حسن (١٩٩٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار اللبنانية.
- الصمادي، جميل محمود (٢٠٠١). "تقويم فاعلية التربية الخاصة في دولة الإمارات المتحدة"، مجلة جامعة الملك سعود، م ١٣، العلوم التربوية والإسلامية (١).
- الصمادي، علي محمد (٢٠٠٢). دراسة لإتجاهات معلمين الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مدينة عرعر - المملكة العربية السعودية.
- العنزي، صالح هادي فرحان (٢٠٠٢). أثر برنامج الأنشطة الإثرائية للطلبة المتفوقين والعاديين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت على مستواهم التحصيلي وقدراتهم الابتكارية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- الكثيري، نوره علي زيد (٢٠١١). تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مركز البحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.
- الكوري، عبدالله علي (٢٠٠٦م). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١١٠)، يناير ٢٠٠٦م، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- اللقاني، أحمد حسين (٢٠٠٠). مناهج الصم "التخطيط والبناء والتنفيذ". القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد حسين (٢٠٠٣). المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، القاهرة، مكتبة عالم الكتب.

- محمود، سليمان محمد سليمان (١٩٩٣). "اكتشاف المتفوقين دراسيا والموهوبين، ورعايتهم في ضوء سياسة تعليمهم بالدول المختلفة"، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- المفرج، بدرية (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، قطاع البحوث التربوية والمناهج إدارة البحوث والتطوير التربوي - الكويت.
- هارون، صالح عبدالله (٢٠٠٠). تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل المملكة العربية السعودية.
- الهذلي، عبدالله محسن (١٩٩٥م). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة حوليات كلية التربية، العدد (٣٥)، مارس ١٩٩٥م، كلية التربية، جامعة الكويت.
- يرمان، دوروثيا جيم (٢٠٠٨). تقويم البرامج والاستراتيجيات الخاصة بمعلم التربية الخاصة، مجلة للتحليل السلوك التطبيقي، المجلد ٤١، الجزء ٢، ولاية هيوستن - الولايات المتحدة الأمريكية.
- Abu Bakar ; Tarmizi.(2002). Identify the training needs of science teachers to help them improve training.
- Beaudoin , M.(2004). The instructor's changing role in distance education. The American Journal of Distance Education,4 (2) ,622-629.
- Blake , Flanders(2004). The Information Technology Training Needs Of Workers In Small Medium And Large Kansas Bunes PHD Ransas State University.
- Bondy Andrew S., Frost Loria A., (2000), the PECS) The Picture Exchange Communication System <http://www.pecs.com / ase PECS Panel. Html>,.
- Calderon, R,(1999). Further Support for the Benefits of Early Identification and Intervention for Children with Hearin Loss, Volta Review, vol. 100No.
- ,[http://ehostvgw3,epent.Com/fultext.asp?resultsetld=R00000003&hitNum=5&boolean..e25/11/2001](http://ehostvgw3.epent.Com/fultext.asp?resultsetld=R00000003&hitNum=5&boolean..e25/11/2001)
- Cary,J.T ; Deanna, M.(2004). A qualitative study of prospective elementary teacher, grasp of agricultural and science educational benchmarks of agricultural technology. Journal of Agricultural Education on live, 45 (3),23-37.
- Hiten , B.(2003). Methods and techniques of training public enterprise manger. International Center for Public Enter Pries.
- Moore , J.M (2001). The Effects of Inquiry – Based Summer Enrichment Activities on Rising Eighth Graders Knowledge of science processes, Attitude toward science, And perceptions of Scientists, Vol.62 041 of Dissertation Abstracts International, AAI3011938.1,.
- Okey , J.&P.Broun,(2002)."Acquirng Teaching Compet-encies,Report and Studies" Bloomington,National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, Indiana Universty, N.D.
- Patricai, Kamarinios (2002). Attitudes And Approchaes In A School Administrator Training Program Towards Preparing Administrators To Promote Emotional Intelligence Schools Pys D Ruggers The State University Of New Jersey.
- Sally,B.A.(2004). Effective Programs For training Agricultural teacher on the Use of Technology. Available at; www.bls.gov/hom./htm, Retrieved on:27/4/2007,1-18.
- Shelley Hakins.(2004). A Study Of Perceptions Oif Special Education Teachers And Predicators Regarding Training Of Pararcducators Regent – University.
- Spector, M.(2001).Competencies for online teaching. Eric clearinghouse on Information Syracuse,ED456841.

تجلي التمرد (إنانا) في شعر خزعل الماجدي

أ.م.د. أورد محمد كاظم جاسم الباحث. علي عامر جابر ظاهر

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Revelation of Inana's Rebellion in Kaza'el Al-Majidi's Poetry

Asst. Prof. Dr. Awrad Muhammad Kadhim Jiasim

Researcher. Ali Amir Jabir Dhahir

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Alitajaldeens31@gmail.com

a_rose64@yahoo.com

Abstract

Women revolted against men since the end of the old stone age when the control moved to men. During the old stone age, the mother was the controller, accordingly, women throughout the time women tried hardily to regain that status. This theme appears widely in the Sumerian myths like the myths in which Ninkhursag, Inana play role or the females in the Epic of Gilgamesh in Babylon. Also such theme in Kaza'el Al-Majidi's poetry.

الملخص

على مر الزمن تمردت الأنثى على الرجل فهي لم تبقى مستسلمة له ومنقادة، وعندما تدخل الذكر في كيفية الخلق وتنظيمه محاولاً إقصاءها، وبعد أن تحولت الثقافة إلى الذكر بانتهاء العصر الحجري القديم عندما كانت الأم الأولى هي المسيطرة والمعبودة الوحيدة، بعد كل هذا تمردت الأنثى وقاومت الرجل في محاولة منها للعودة إلى النموذج البدني (نمو) الأم الأولى، نلاحظ ذلك في عدد من الأساطير المتعلقة بالإناث في سومر، كالأساطير المتعلقة بننخورساج، أو بإنانا، أو ببعض النساء أو الرموز الأنثوية في ملحمة كلكامش في بابل لاحقاً. وخزعل الماجدي تمثل هذه التمردات في شعره عبر التناص معها، ومحاورتها، لتكون نصوصه متعلقة ومتفاعلة مع الأساطير السومرية، ليأتي الكشف عن النسق الثقافي المتحكم في هذه النصوص وبالأخص الكشف عن النسق الانثوي، فيأتي العمل النقدي بادناً نصياً منتهياً ثقافياً، لأستطيع أن أسمي هذا المنهج بالمنهج (الأسطوري-ثقافي).

المقدمة

في البداية وقبل الغوص في عرض تجليات ثيمة التمرد الأسطوري السومري في شعر خزعل الماجدي لابد من الوقوف على مصطلح التمرد والصراع فلسفياً، ثم العروج على تعريف موجز بالإله (إنانا) وقرينها الإله (دوموزي).

التمرد:

تعد الفلسفة الوجودية أول من نادى بالتمرد من أجل الحرية بصورة واعية وبتأسيس جديد ومغاير، والتمرد من وجهة نظر ألبير كامو في كتابيه (أسطورة سيزيف- الإنسان المتمرد) نجده تمرداً واعياً مستبصراً شجاعاً، فالتمرد هو رؤية واضحة لشيء لا عقلاني، وهو تمرد متوحد، وهو تمجيد للكبرياء (إن مشهد الكبرياء الإنساني لا يضاهيه شيء) الاعتزاز بأن يكون في صراع مع واقع أعظم قدرة، واقع يسحق، ومع ذلك فإن بالإمكان مقاومته، وكامو يركز على الوعي بما يتميز به من عمق، رغبة الحياة، رغبة الوضوح، أكثر مما يلح على الكبرياء، فليست الكبرياء إلا محركاً و وسيلة لتحمل المهمة الساحقة بإبقاء الوعي خارج اليومي البليد السخيف. فالتمرد عنده ليس تمرد الكبرياء فحسب بل هو تمرد الوعي الإنساني^(١).

في أكثر الأحيان كانت غاية التمرد هي الحرية التي يقسمها على ثلاثة أنواع رئيسية:

١- حرية الفكر.

٢- حرية القول (وتشمل حرية القراءة، حرية الكتابة، حرية المناقشة).

١ ينظر: كامو والتمرد، روبر دولوييه، تر: سهيل ادريس، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٥٥، ص. ١٩.

٣- حرية التصرف.

الحرية بشكل عام هي قدرة على تحقيق الفعل - نظرياً أم عملاً - أو بالامتناع عنه انطلاقاً من الإرادة الإنسانية وحدها دون أي تأثير خارجي^(١).

وأضافت حركات التحرر النسوية في النصف الثاني من القرن العشرين نوعاً آخر من الحرية وهو (حرية المرأة) في حقها بالسياسة والاقتراع ومساواتها بالرجل حتى أخذت حقها عن طريق تمردها على سلطة الرجل لتنتهي - تقريباً - صراعاً دام بينهما آلاف السنين.

الصراع:

الصراع في الأصل هو نزاع بين شخصين يحاول كل منهما التغلب على الآخر بقوة المادية، ويطلق الصراع مجازاً على النزاع بين قوتين معنويتين تحاول كل منهما أن تحل محل الأخرى، كالصراع بين رغبتين، أو نزعتين، أو مبدئين، أو وسيلتين، وقد يصارع العقل نفسه إذا كان متناقضاً في نظره لبعض الموضوعات - كما يرى كانت - حين يصنف هذا الأمر تحت عباءة كل تناقض يقع فيه العقل عند بحثه عن أمر غير مشروط^(٢).

وينقسم الصراع في الدراما على أربعة أقسام رئيسية:

(الصراع الساكن - الصراع الواثق - الصراع الصاعد التدرج - الصراع المرهص أو الدال).

والساكن هو نتيجة لعملية نشوء وتطور طويلة، والصراع الواثق هو الذي يحدث وثباً وبسرعة، والصراع الصاعد يجب أن يرمز إليه أولاً بواسطة القوى المحتومة.

وقد تنتقل الشخصية بواسطة الصراع من حالة إلى أخرى، والصراع موجود في المحبة والبداة والعجرفة والبخل وقلة الحياء والغرور والدهاء والاحتياال والخجل والمكر والخبث، فالصراع موجود في كل مظاهر الحياة منذ أن يولد الإنسان حتى يموت، فهو موجود في أي شيء وفي كل مكان ولا تستطيع الشخصية الكشف عن ذاتها إلا بوجود الصراع^(٣).

فكيف إذا تمردت الشخصية (الأنثى) على الأرجل؟ ألا يخلق هذا التمرد صراعاً؟

بلى، فكل صراع ينتج عن تمرّد، وليس كل تمرّد ينتج عن صراع بالضرورة.

إنانا:

هي إلهة الحب والرغبة الجسدية والحرب وقد خلع عليها العراقيون القدماء جميع خصائص المرأة: أنوثتها، وطباعها، وعاداتها، فتعددت صورها، فهي مرّة امرأة سهلة ضعيفة تقع فريسة بيد الرجل، ومرّة هي فتاة حيرى بين حبيبين (الراعي والفلاح) يتنافسان على حبّها، ومرّة ثالثة بدور فتاة أحبّت أحداً ثم تنكرت له في آخر لحظة فكانت سبباً في شقائه^(٤).

وهي - كما يرى الدكتور نائل حنون - ليست إلهة أمومة (الآلهة الأم) بل هي إلهة الحب وحين نزلت إلى العالم الأسفل لم تؤثر على الطبيعة وخصوبة الإنتاج أو على التوالد فصفاة الإنجاب ليست من صفاتها، وأن إلهة الإنجاب السومرية هي (ننخورساج)^(٥).

حيث يصفها كريمر بالإلهة الأم^(٦). ولها عدة أسماء في الحضارات القريبة من سومر، فهي في سومر (إنانا) وفي بابل (عشتار)، وفي كنعان (عناة) و(عستارت)، وفي مصر (نوت) و(إيزيس) و(هاتور) و(سيخمت)، وعند الإغريق (ديمتر) و(جيا)

١ أنطولوجيا الوجود، إيمانويل كانط، تر: د. جمال محمد أحمد سليمان، التنوير للطباعة والنشر، بيروت، د. ط، ٢٠٠٩، ص ٤٢٣

٢ ينظر المعجم الفلسفي، ج ١، د. جميل صليبا، منشورات ذوي القربى، مطبعة: سليمانزادة، ط ١، سنة ١٣٨٥، ص ٧٢٥

٣ ينظر عناصر الرؤية عند المخرج المسرحي، د. عثمان عبد المعطي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، لا توجد طبعة، ١٩٩٦، ص ٧٧-٨٢

٤ ينظر: عشتار و مأساة تموز، د. فاضل عبد الواحد علي، منشورات وزارة الإعلام، دار الحرية، بغداد، ط ١، ١٩٧٣، ص ٨٣.

٥ ينظر: عقائد الحياة والخصب في الحضارة العراقية القديمة، د. نائل حنون المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ٢٠٠٢، ص ٨٧-٨٨

٦ ينظر: أساطير العالم القديم، صموئيل نوح كريمر، تر: أحمد عبد الحميد يوسف، مراجعة: د. عبد المنعم أبو بكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ١، د. ط، ١٩٧٤، ص ٧٧.

و(رحيا) و(أرتميس) و(أفروديت) وفي فرجيا بآسيا الصغرى (سبيل) وفي روما (سيريس) و(ديانا) و(فينوس) وعند العرب (اللات) و(العزى) و(مناة)، وفي الهند (كالي)، وفي حضارة السلت الأوربية (دانو) و(بريجيت)، كما وتتنوع خصائصها ووظائفها و الطقوس المتعلقة بها والتراث في كل من هذه الحضارات، فهي متنوعة ومختلفة من ثقافة إلى أخرى فهي ربة الحياة والخصب وهي الهلاك والدمار وربة الحرب في الليل عاشقة وفي النهار مقاتلة ترعى المواقع وهي الأم الرؤوم الحانية راعية الحوامل والمرضعات الحاضرة أبداً قرب سرير الميلاد وهي البوابة المظلمة الفاعرة لإلتهام جثث البشر، وهي ربة الجنس وسرير اللذة وهي من يسلب الرجال ذكورتهم ويخصى تحت قدميها الأبطال، هي القمر وكوكب الزهرة والنور والشعلة الأبدية وهي العتم والظلمة هي القاتلة والشافية والعذراء الأبدية والأم المنجبة وهي البتول وهي البغي المقدس وربة الحكمة وسيدة الجنون ففيها كل المتناقضات^(١)

دوموزي:

هو إله وثيق الصلة بالإلهة (عشتار) (إنانا)، وهو إله سومري، و معاناة الإبن الحقيقي وفي قائمة الملوك الذين حكموا قبل الطوفان، دوموزي الراعي والصيد وبالرغم من ارتباطه بموضوعة الموت والإنبعاث وعلاقته مع عشتار فقد ظل دوموزي شعبياً ولم تكن ديانته من الديانات الرسمية^(٢). و تبين النقوش السومرية التي لم تقص عليها عوادي الزمان وزوال الدول عدد من القصائد في مدحه دُوِّنت قبل المسيح على الأقل بألفي سنة، ولكن ما من شك في أنها كانت قد نظمت قبل ذلك بكثير^(٣).

تمرد إنانا على دوموزي

تمردت إنانا على زوجها دوموزي عبر أسطورة نزولها إلى العالم الأسفل ثم خروجها منه وإدخال زوجها دوموزي بدلاً عنها، فلماذا دخلت؟ ولماذا أدخلته بدلاً عنها؟ ولماذا هو بالتحديد؟ هذا ما سيجيب عنه تحليلنا لهذه الأسطورة، الذي سيفيد بالتالي في تحليل شعر خزعل الماجدي.

نزول إنانا إلى العالم الأسفل:

تقرر إنانا (ملكة السماء) وإلهة الحب واللذة والحرب والطموح أن تنزل إلى العالم السفلي لتكون سيدة في حين أن ملكة العالم السفلي هي (أريشكيغال) أختها وعدوتها اللدودة، إلهة الموت والكآبة السومرية، وكانت قد أمرت إنانا وزيرتها (نينشوبور) بأنها بعد ثلاثة أيام إن عجزت عن العودة فعليها أن تقيم عليها نواحاً عند الخرائب في قاعة مجلس الآلهة وأن تذهب إلى نبور مدينة إنليل وتدعو منه أن ينقذها وإذا رفض فعلى نينشوبور أن تذهب إلى أور حيث إله القمر (نانا) لمساعدتها وإذا رفض فعليها أن تذهب إلى أريدو مدينة (أنكي)، عندئذ تنزل إنانا إلى العالم السفلي وعند الباب تلتقي برئيس الحرس الذي يطلب معرفة من تكون ولماذا أتت، فنبّر له، لكنه يقادها بأمر من سيدته من خلال أبواب العالم السفلي السبعة، وكانت أثناء مرورها بكل باب تُخلع ملابسها قطعة قطعة برغم احتجاجها حتى جاء بها عارية تماماً جاثية على ركبتيها بين يدي أريشكيغال والأونناكي أي قضاة العالم السفلي السبعة المخيفين، فيثبتون عليها عيونهم عيون الموت فإذا بها تتحوّل إلى جثة تدلّت عندئذ من أحد القوائم، وبعد مضي ثلاثة أيام وثلاث ليالٍ تقدّم نينشوبور في جولاتها النواحية عند الآلهة ولم يعنها سوى أنكي فدبر خطة بكل حكمة ودهاء لإعادتها إلى الحياة، فشكّل الكورجارو والكالاتور مخلوقين لا جنس لهما وزودهما (بطعام الحياة) و (ماء الحياة) مع بعض التعليمات والتوصيات في التعامل مع أريشكيغال الذين وجداها مريضة فعرضاً عليها ماء من الأنهار وخباً من الحقول هدية وقالوا: (أعطونا الجثة معلقة من المسمار) نشراً (طعام الحياة) و(ماء الحياة) فانتعشت إنانا، لكن من يدخل (أرض اللاعودة) لا يستطيع الخروج منها إلا ببدل، أن لها أن تعود فتصعد إلى الأرض مع عدد من المردة والأشباح سيعيدونها إلى العالم السفلي إن فشلت في تقديم بديل عنها، وبدؤوا بالتجوال في مدن سومر - بمنظر مرعب - بحثاً عن بديل عنها حتى وصلت إلى كولا ب وهي مقاطعة في أرك وكان ملك هذه المدينة هو الإله الراعي (دوموزي) الذي كان بدلاً من أن ينوح عليها - وهي زوجته - وقد قاست العذاب والموت، رأتها وكان يحتفل ويفرح وقد لبس ثوباً نبيلاً وجلس على

١ ينظر: لغز عشتار، فراس السواح، دار علاء الدين، سوريا، ٨، ٢٠٠٢، ص ٢٧-٢٨.

٢ ينظر: أساطير الآلهة في بلاد الرافدين، ناجح المعموري، دار المدى، لبنان، دمشق، ١٤، ٢٠٠٦، ص ٨٩-٩٠.

٣ ينظر: أدونيس أو تموز، جيمس فريزر، تر: جبرا إبراهيم جبرا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٣، ١٩٨٢، ص ١٩.

عرش رفيع، فإذا بانانا وقد ثار غضبها تنظر إليه (بعين الموت) وتسلمه إلى المردة المثلثين غير الرحماء ليعيدوا به إلى العالم السفلي فيموت هناك^(١).

ولا يوجد نص واحد يثبت عودة (دوموزي) من عالم الأموات، غير أن فراس السواح يقول: "وهكذا هبط دوموزي إلى عالم عليها مجدداً في أعياد الربيع"^(٢) علماً أنه ذكر النص الأسطوري كاملاً وهو لا يحتوي على صعود دوموزي وانبعثته من العالم السفلي. وأنا هنا أتابع رأي الدكتور نائل حنون في معرض رده على مقالة كريم بشأن انبعث دوموزي من جديد فالأول يؤكد على استمرار إنتاج القطعان بعد موت دوموزي لأنها من مسؤولية الإله لآخار/لاهار ومن مسؤولية إله الخصوبة الرئيسي أنكي، ودوموزي مجرد إله راعٍ يشرف على الحظائر فقط، ولم تنتهِ الحياة بنزوله وكان النواح عليه مجرد تقليد سنوي، فهو لم ينبعث مرةً أخرى^(٣). إن هذا الخطأ الذي وقع به كلٌّ من صموئيل نوح كريم وفراس السواح يتبعهم بعد ذلك الدكتور فاضل عبد الواحد علي* مرده إلى الدراسة المقارنة للأساطير - في أغلب الظن - حيث وجدوا أن باقي النسخ الديموزية في باقي الحضارات تتبع كلُّها ك (بعل الكنعاني، و أدونيس الفينيقي واليوناني، وأوزيريس المصري، ويوسف العبراني وخروجه من البئر، والمسيح أيضاً وقيامته في أورشليم)** في حين أن دوموزي السومري لم ينبعث وهذا الأمر - التكرار - في الديانة والطقوس والأسطورة لا تكمن خطورته في منشأ الأديان وأصولها بل في إصرار الذكر على بعث تموز وعودة الحياة والخصب بالأخص عند الحضارات الذكورية فجعلوه يعود عندهم في حين أنه يموت في سومر.

مثل تكرار إنانا /عشتار في باقي الحضارات يدل على نجاح تمرّداتها المتوالية على الذكر، بالإضافة إلى كونه دلالة على تمثيل العقل الميثولوجي للصراع بين الأنثى والذكر في شخصيتي (إنانا / عشتار، وديموزي/تموز).

فهنا التمرد الذي أفضى إلى إدخال دوموزي إلى العالم الأسفل وهو زوجها وحبيبها، كانت الحجة أنه لم يحزن على موتها ولم يُنح عليها وكان في مظاهر فرح واحتفالٍ وعيد يلبس أفضل الملابس. والسبب - كما يذكر د.نائل حنون - أن هذه الحادثة كانت في أواخر شهر آب أو في أوائل شهر أيلول وبما أن دوموزي كان إلهاً راعياً تكون مسؤولياته رعي الأغنام في بلاد سومر حيث كان للرعي أهمية خاصة فإنه كان يعيش عيداً مهماً بالنسبة له في أوائل الخريف حيث موسم التوالد، فكان من البديهي أن يعتلي عرشه بثقة وهو يرتدي ثياباً بهيئة، وما يؤكد ذلك أنه قد ورد في النصوص السومرية ما يشير بوضوح إلى ذلك العيد حيث وصف شهر أيلول بالنص بأنه (عيد الإله دوموزي)^(٤). فهل من المعقول أن إنانا لم تسمع بهذا العيد، أو أنها تمنع دوموزي من القيام بوظائفه؟ كان السبب الرئيسي هو محاولة إنانا التقليل من الدور الذكوري ومحاولة إعادة المجتمع إلى أمومته الأولى، ومحاولة التخلص من كل أشكال القوى الذكورية خصوصاً وإنه كان حاكماً بارزاً لمدينتها الوركاء^(٥). وهي بنزولها إلى العالم الأسفل كانت تحاول السيطرة على ذلك العالم، فطموحها بلا حدود.

تجلّي تمرّدات إنانا في شعر خزعل الماجدي

هل تجلّت نزعة الأم الكبرى في شعر خزعل الماجدي؟ أو هل تجلّت تمرّدات الأنثى في شعره؟ لماذا وهو رجل؟ كيف يمكن أن يلاحظ وجود نسق أنثوي عند شاعر رجل؟ وهل يصح ذلك؟

١ ينظر: أساطير العالم القديم، د. صموئيل نوح كريم، ص ٨٧-٨٨-٩٩.

٢ مدخل إلى نصوص الشرق القديم، فراس السواح، دار علاء الدين، دمشق، ط ١، ٢٠٠٦، ص ١٩٥.

٣ ينظر: عقائد الحياة والخصب في الحضارة العراقية القديمة، د. نائل حنون، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ٢٠٠٢، ص ١٧٦-١٨٠. * في كتابه عشتار ومأساة تموز، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط ١، ١٩٩٩، ص ١٢٥، معتمداً على أعياد الزواج المقدس في نيبان من كل عام.

** وإن إضافة يوسف العبراني إلى النسخ الديموزية بدلالة قيامته من البئر هي من إبداعات الأستاذ ناجح المعموري في حقل الميثولوجيا، في لقاء معه بتاريخ ٢٠١٤/١٠/١٤.

٤ ينظر عقائد الحياة والخصب، د. نائل حنون، ص ١٥٠-١٥٢.

٥ السومريون تأريخهم حضارتهم وخصائصهم، صموئيل نوح كريم، تر: فيصل الوائلي، دار الحضارات، بيروت، ط ١، د.ت، ص ١٨٧.

وللإجابة عن السؤالين الأولين، سأقوم بعرض النصوص وتحليلها (أسطو ثقافياً) كاشفاً النسق الأنثوي عنده، وهنا تدخل باقي الأسئلة الإشكالية في مقدار صحة الكشف عن نسق أنثوي عند رجل ما، ليجيب كارل يونغ من خلال ثنائياته: (الأنثيا والأنيموس). فالأنثيا: هو النموذج البدني المؤنث، والأنيموس: هو النموذج البدني المذكر، وهما تمثيلان الغريزة الجنسية ودرهما - في نظره - هو (التعويض) فالأنيموس هو العنصر الذكوري اللاواعي عند المرأة، يعوض عند أنوثتها الواعية - العناصر الأنثوية في شخص المرأة المقنع - والأنثيا هو العنصر اللاواعي في الرجل، فقد نجد أكثر الذكور فحولة، ينطوي في داخله على شخص فتاة خجولة، وأكثر النساء أنوثة تتساكن نفسياً، مع شخص سقاج، عنيف في داخلها^(١).

فهل كانت الأنثيا بصورة واعية عند خزل أم بصورة غير واعية؟ ولماذا؟ هذا ما ستجيب عنه تحليلات النصوص.

في مجموعة أطلس شرقي (١٩٨٨) وفي (نص دموزي)، يقول:

"دخل دموزي نفق ساحة التحرير وضاع بين الألبسة والبضائع، كان مقرراً أن يحقق الشوارع بطلعه وخضابه ولكن مراسم التطهير والاختزال فغرت فمه (عسلُ الجسد، غسلُ الفم، وضع العطر في منابت الشعر، قص الشعر وتلوينه)، تلهى بها ونسي وظيفة الإخصاب."^(٢)

يذكرنا هذا النص بنزول إنانا إلى العالم الأسفل، لأنها أرادت السيطرة عليه، ثم خروجها وإنزال دموزي مكانها.

يبدأ النص بنزول دموزي إلى (نفق ساحة التحرير) لا إلى العالم الأسفل، كما أن ضياعه هناك يدل على عدم رجوعه من ذلك (النفق) العالم مرة أخرى، وهو إله الخصوبة السومري.

وباستلهامه لهذه الأسطورة التي أفضت إلى بقاء دموزي في النفق / العالم الأسفل. أرى انتصار الأنوثة العشوائية في فكر الماجدي، فهو لم يخرج من العالم الأسفل لأغراض ثقافية.

وفي (نص عشتاري) من نفس المجموعة، يقول:

"أمنحك الآن الخاتم الحلو.. أمنحك الشال الحلو، أمنحك الحذاء الأحمر - الورد، أمنحك فن الخلوة، أمنحك الفطنة والبركة، أمنحك السوط، أمنحك المشط الذي يجعل الشعر الأسود، أمنحك الكأس المترع دائماً، أمنحك الكتب المحلاة بالحرام، أمنحك البكاء أثناء عمل الحب، أمنحك اللذة القاسية، أمنحك الطبول والأعلام، ولا أمنحك نفسي."^(٣)

على الرغم من أن النص هو بعنوان (نص عشتاري) وعشتار بابلية، إلا أنها نسخة من إنانا بطموحها بوظائفها بديانيتها لم يتغير سوى الاسم فقط، وكأن عشتار هنا التي حازت على نواميس الحضارة تعطي كل شيء للذكر تعطيه كل النواميس بلا مقابل، لكنها لا تعطيه نفسها، على عكس ما تذكره كتب الميثولوجيا عنها بكونها ضعيفة منقادة لأي كان، في محاولة منه لتعويض دور المرأة وفرض سطوتها وقوتها الروحية والنفسية، أو ربما لأن شخصية إنانا/عشتار الطموحة والمحاربة أسقطت نفسها بوعي أو لا وعي على النص، في كل الأحوال فإن خزل جعلها (لا تعطي نفسها) أبداً، كناية عن اعتداده بالأنثى ككل، ربما لانصهاره مع مفاهيم الحداثة سسيولوجياً، أو لطفح الأنثيا عنده، في الحالتين يتجلى عنده النسق الأنثوي. وما يؤكد وجود الأنثيا عنده هو نص (مركب با.. المركب الذي يؤدي إلى النقطة)، ففي النهاية يقول: "الأنثيا في داخله تتضح وتمنحه قوة مقدسه.

أنثى الكون شجرة روحه.

الرجل المكتمل يتحول إلى امرأة."^(٤)

١ ينظر: يونغ و اليونغيون و الأسطورة ، ستيفن إف ووكر ، تر: جميل الضحاك ، مكتبة الأسد ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق ، دب ، ٢٠٠٩ ، ص ٧٠ .

٢ الأعمال الشعرية ، ج ١ ، خزل الماجدي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ٢٠٠١ ، ص ٦٤-٦٥ .

٣ الأعمال الشعرية ، ج ١ ، خزل الماجدي ، ص ٦٥-٦٦ .

٤ الأعمال الشعرية ، ج ١ ، خزل الماجدي ، ص ٧٥ .

فهو يعترف بوجود الأنثى عنده، بل يفخر بذلك لأن لا رجولة بلا صبغة أنثوية، بل إن هذه الأنثى هي التي تجعل منه كائناً مقدساً، ولا سمو ولا تقديس لأي كائن إن لم يكن جزءاً منه أنثى، فأني نسقي أنثوي يظهر بعد هذا ؟
ثم يذكر الماجدي الإله الشاب القليل (دموزي) بلفظة (الراعي)، يقول:

"كم شهق الراعي مصعوقاً بشهواتك

متحولاً إلى تراب بين يديك" (١)

بإشارة منه إلى مصيره المأساوي على يدها، وليس هو فحسب "ومازالوا الرجال ينكسرون (بقصبتك) -كما يقول- فإنانا هنا عصية على الرجال متمردة، وبالرغم من كونه لم يتلاعب بالأسطورة (إنانا ودوموزي) بإطارها العام لكنه جعل دوموزي يتحول إلى تراب بين يديها، فالآلية هنا تختلف لأنه لم يُقحم إلى العالم الأسفل، كذلك تحويلها (في القصيدة) إلى (ليليث) الشيطانة الجميلة التي تسكن القفار، فإنانا لم تتحول في أي نص مثولوجي إلى ليليث، وشئان بين الإثنتين، ونقطة الالتقاء بينهما هي الجمال والإغواء فقط، لكن سؤاله

"من قال أنك تحولت إلى شيطانة تجوب القفار؟

من قال أنك اختفيت" (٢)

هو سؤال مجازي يخرج لمعنى النفي الضمني فهي امرأة لا شيطانة ولا مغوية ولا تختفي أبداً، المرأة عند الماجدي خالدة ووجودها قبل ماهيتها دائماً، ليتحقق وجود الرجل نفسه برؤية سارترية بامتياز. أما قصيدة (البنات الغجرية) من مجموعة (مخطوطات غجرية)، تلك البنات التي شربت معه وأغرته وفي الصباح تركته وحيداً يتبخر، كأنه الماء / أنكي وكأنها إنانا وقد أخذت منه كل شيء.

"شربنا فخلعت قميصها وتدلّت أفاعي

شعرها على صدرها وظهرها، امتلأت

كفوفي بكؤوس جسدها، وكؤوس الخمرة

وكؤوس الهمس وكؤوس النار، كان

جسدها مثل البلور وله رائحة حنطة،

...

في الصباح كان العرس قد انتهى وكان

أهلها الغجر يلثمون أغراضهم، وكانت

هناك زجاجة خمر كبيرة فارغة وقمر كبير

نائم وسماء واسعة مغمضة العينين أما

هي فكانت بينهم تحرضهم بنشاط على

الرحيل، وحين رحلت لم تلفت حتى إلى

مخزن القش

أما أنا فكنث أتبخّر بصعوبة" (٣)

هكذا هي المرأة دائماً، جميلة، وقاسية، ومحبّة، ومجنونة، وقويّة، ومتمردة، تختصرها إنانا لتكون - كما قلت - لتكون نموذجاً

بندياً يوازي نموذج (الأم الكبرى).

١ م.ن، ص ٢٧٥.
٢ الأعمال الشعرية، ج ١، ٢٧٥
٣ م.ن، ص ٦٨٧-٦٨٨.

فدوموزي أحد نماذج الذكور الذين وقعوا بحبها، ويصور الشاعر جحيمته المحتومة في (سائدات الأقدار) من مجموعة (خواتم الأفعى):

"قالت الأولى، وهي تنزع الريش من عمامتها:
تعال انظر، أيامك معها قليلة، ستذهب
بك إلى حقول الجحيم وقد لا تعود، وإن
عدت فستعود محترقاً ومدمى. انظر
وراءك وأمامك وتبصر فيما أنت
مقدم عليه.

قالت الثانية، وهي تفرش أمامي صحيفة ملونة:
هنا تقع على وجهك وهنا ينكسر ذراعك
الأيسر وهنا تضرب نبضات قلبك
وفوق هذا السرير تفقد الذاكرة، وعند
هذه الأعمدة تسقط في الجب، وقرب
هذه الضفاف يشيب رأسك، وهناك
ستتوجع من ألم غدرها، وهنا ستسرق
أموالك."^(١)

في تماء مع أسطورة إنانا ودوموزي وكيفية اقتياده إلى العالم الأسفل عن طريق المردة والشياطين بعد أن اختارته إنانا ليكون بديلها يفترض الشاعر وجود ثلاث ساحرات يتبأن بمصيره قبل وقوع الحادثة، في إضافة منه على الأسطورة السومرية، مازجاً ذاته بذات دوموزي - كعادته - لكنه رغم هذه التحذيرات يبقى أسيراً لحب المرأة، حتى لو كانت هذه هي نهايته التي ستكون بالفعل، ويدخل بيتها في إشارة منه لانتصار الحب وأنه الخلاص رغم كل شيء.

"صعدت على سلم بيتها، المخصص لقطع الكروم
وأعدت الريش والصحيفة والكرة ونزلت. ودخلت
إلى بيتها

السائدات كن يغزلن بمغازلهن ويبكين"^(٢)

وإنانا تحمل بصورة أو بأخرى ذاتاً أنموذجاً بداخلها - في بعض الأحيان - تتعاضم وتعلو فتسبب القوة والقسوة التي تحملها فتترحل إلى الكثير من النساء، وجاء هذا نتيجة تمررها الدائم:

"في قلبك الثعبان: الأنيموس تبعك

يفترس الأنثى التي فيك

ويخرج عارياً

من شق جرتك العتيقة"^(٣)

وفي تماء آخر مع دوموزي يقول في قصيدة (وكان أن صنع الناي بعد قص الشياه فانفطرت رائحة البخور وربطتها بالجبال) من

مجموعة (السومرية أحلام في اتضاح جحيمها وفراديسها العالية):

١ الأعمال الشعرية، ج٢، خزعل الماجدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٥، ص٦١٤-٦١٥.

٢ الأعمال الشعرية، ج٢، ص٦١٧ من القصيدة نفسها.

٣ م.ن، ص٦٤٩ من المجموعة نفسها.

"قالوا له تعدّب

قال في جحيما

وقال لم أكف يوماً عن البكاء وأنا فوق تلالها أشوص

سلّاتي كلّها في بحرّها المزيد.

وكان قد صنع الناي بعد قصّ الشياه فانفطرت رائحة البخور وربطتها بالحبال، فأخذ الناي فربطه إلى عنقه^(١)

فعنوان المجموعة نفسه ينبئ صراحة عن ثنائية الجحيم والجنّة في المرأة، وفي القصيدة يتعدّب الشاعر في جحيما لا في العالم الأسفل، وإنّ في حبّها تكمن المردة والعفاريت والشياطين لا في العالم الأسفل بدلالة أنّ شخصية القصيدة الرئيسية هي صاحب الناي أي الراعي دوموزي، لكنّ الشاعر هنا لم يكن دوموزي كعادته كان راوياً من الخارج في القصيدة، والأنثى تلك الأنثى التي يتعدّب بها العشاق/الرجال، على مرّ الزمان وما يعزّز الروح الأنيميّة عنده قصيدة (تمثال إفلاطون في غرفتها متى تكفّ عن استدراجي) من المجموعة نفسها:

"وحين لامستك كان أمري في عماء فتحرّكت فكان فوقّي الهواء وتحتي الهواء وقلّت فلتطوفي معي الأيام.

كيف وصلت لي

آثار دمي دلّت عليّ أم لهاثي..

- تتبّع القطع الممزّقة لكبدك ووصلت إليك.

تستغيث بي وتطلب الموسيقى، أنوارها بنيّتها وكنت أستقبل سبط نورها على الصحف والأحجار هل هناك امرأة تشبهها؟

تمثال إفلاطون في غرفتها

متى تكفّ عن استدراجي

دمع يدي على قرون الثور أو في المراوح التي تعصف بالمياه قضت طفولتها مع الصيادين ورضعت من الأشجار

كلّ زينتك في ساقيك.. تركضين مثل غزالة وتتعضّين بالتعاويذ تصاويري على الجدران والمراعي

....

صرخات الشعوب المقهورة تخرج في كتاباتي ويخرج معها ولعي برماد الحضارات، طبول الشرق تسكنها بنادق الغرب

.. مشهد صامت يفضح الإنسان^(٢)

إنّه/ها (نمو) الإلهة البدئية الأنثى، البحر الأوّل، العماء الساكن، الأوروبوس، وحين لمس الأنثى تحرّك، أصبح مُنتجاً للهواء (إنليل) لكنّه يعود للديموزيّة القابعة في أعماقه، في أعماق كلّ رجلٍ باعتبار أنّ دوموزي نموذجٌ بدئيّ، يعود له بدلالة الدماء والموت واللهاث (من جزاء الهرب ركضاً) وقطّع كبده الممزّقة وهو الذي رضع من الأشجار فهو الإله النباتي الشاب، وهي الأنثى التي تقتله في سومر وبابل وباقي الحضارات التي تحاورت مع هذه الأسطورة.

ثم يعود - مرّة أخرى - لإنانا و زوجها (دوموزي) ليحاكي أسطورة دخوله المؤلمة للعالم الأسفل بدلاً عنها:

"ناي رجلٍ مفلوج الرأس تبحث عنه زوجته لتسلّمه الشياطين و هو من بلدةٍ لبلدةٍ يختبيء.. عزّاته لحاها مضرجةً بالتراب و مشجب أكوابه مكسور."^(٣)

تتبعه المردة أينما هرب واختبأ ثم تمسكه وتضربه، ونايه يدلّ على كونه دوموزي، وزوجته هي (إنانا) التي دلّت المردة والشياطين عليه، لا وجود للرجل في عالم إنانا الطموحة.

١ الأعمال الشعرية، ج٢، خزعل الماجدي، ص٨٠٧.

٢ الأعمال الشعرية، ج٢، ص٨١١-٨١٢.

٣ الأعمال الشعرية ، ج٣، خزعل الماجدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،بيروت، ط١ ، ٢٠٠٨، ص٢٤٢ .

"تُسَمَّى سومرُ الحرّية (أمارجي) وتعني الرجوع إلى الأم.. أي التخلّص من الأب.. ذلك يعني الرجوع إلى الرحم.. حيث الفردوس لا أحد يملك شيئاً.. كلّها في طريقها للزوال.. ماذا سيبقى ؟ الكلمات المكتوبة هي الكائنات الحيّة.. أمّا نحن فأتعسّ من الحجر" (١)

فالمراة في سومر ذات الطابع الأمومي - على الأغلب - هي الحرّية بذاتها (أمارجي)، وهذا ما تطمح إليه الثقافة العالميّة منذ الستينات إلى الآن.

وفي نص (حيّة ودرج) يذكر علاقة نفق ساحة التحرير بالعالم الأسفل ودخول دموزي فيه، وربط كل هذا بالإنسان العراقي الكاسب الذي عانى الأمرين في هذا النفق فكان بالنسبة إلى (العراقي) كجسيم دموزي:

"في ساحة التحرير خرج ديموزي من النفق ودخلت
أخته في النفق المقابل..حين دخل كانوا يشوون تكّة
وكباب وكان هو يبيع الخرز وصور الممثلات
والأختام، ماشات شعره صفراء وتحت أصابعه الوسخ.
أكل وارتاح وشرب لبناً ومسح فمه بكمّه ثم جرّ
خلفه شبكة الصيد، يقولون أنّه كان صياد سمك
طيّب..مرة صاد سمكة لبظت في يده فأحبّها وأحبّته
ونام معها، لكنّها حنّت إلى العالم القديم وراحت
للبحر ونزلت للعالم الأسفل وجرتّه معها." (٢)

وفي شتاء العراق يغرق هذا النفق بماء الأمطار فيصوّره خزعل صياداً ماهراً يصيدُ الأسماك من هذا النفق الممتلئ بالماء لكن هذه السمكة شبيهة بإنانا، فقد (أحبّها وأحبّته ونام معها) ثم أدخلته إلى العالم الأسفل، لكنّها هنا دخلت وجرتّه معها، ليست كإنانا التي دخلت ثم خرجت وأدخلته بديلاً عنها، بل لأنّ الماء هو مكان تلك السمكة الطبيعي، والشاعر في بعض الأحيان يكسر هذا النسق، أو يتحول عنه في جعل إنانا الغاضبة هي أمريكا نفسها فيدينها بما أنّ نص (حيّة ودرج) كتّب مباشرة بعد حرب ١٩٩٠.

"دعي البلدان تبتهجّ

...

دعي المراعي تخضّر

...

دعي الحروب تنتهي

دعي الورد... دعينا في شعاب الكوخ نمرخ

دعينا بإنانا يا حبيبتني" (٣)

وفي قوله: "خدرٌ لذيدٌ بعد أوّل كأسٍ.. رغم أنّ الدم يتساقط من السماء." (٤)

هي ملأت الآبار بالدم، ولكنّها هنا تجعل الدم يسقط من السماء (القصف بالطائرات). في كلتا الحالتين الإنسان العراقي هو من

يموت.

١ م.ن، ص ٢٥٢-٢٥٣.

٢ الأعمال الشعرية، ج ٣، ص ١٣٩

٣ الأعمال الشعرية ، ج ٣، ص ١٩٥-١٩٦

٤ م.ن، ص ١٩٧

خلاصة ونتائج:

- ١- وجود أغلب أساطير التمرد السومرية في الجزء الأول من أعمال خزعل الماجدي والتي تحتوي المجاميع (أطلس شرقي- فيزياء مضادة - قصائد الصورة - أناهيت - اسمعي رمادي اسمعي موسيقا الذهب - مخطوطات غجرية). علماً أن توزيع المجاميع الشعرية على الأجزاء كان حسب تقارب موضوعاتها لا حسب تسلسل إصدارها، لذا كان عنوان مقدمة الجزء الأول هو (الشعر الشرقي) فكان هذا الجزء مليئاً بأساطير الشرق.
- ٢- بسبب ما ذكر سابقاً وبعد الملاحظة والتحصيص وجدنا أن شعر خزعل لا يحوي الأسطورة فقط بل كل العادات الشرقية القديمة وطقوسها ودياناتها بما فيها من سحر، وعرافة، وتراويل، ورقى، وطلاسم، وكذلك تناسلاته مع الأمثال السومرية والأدب الرافديني بصورة عامة، مع تكرار وازدواج لغوي، واستباق النتائج - في بعض الأحيان، أي أنه يتعالق - أحياناً - مع الأدب الرافديني أسلوبياً.
- ٣- يتمثل الشاعر أساطير بلاد الرافدين أكثر من غيرها (فارسية - سورية - كنعانية - فينيقية - مصرية - إغريقية - رومانية)
- ٤- في أغلب قصائده ومقطوعاته التي يذكر فيها المرأة، أو الأساطير المتعلقة بالمرأة وبالأخص (إنانا - ننخورساج) يتعالى النسق الأنثوي بصورة عامة، والأمومي بصورة خاصة.
- ٥- لم يخرج الشاعر عن هذا النسق سوى في مقطوعتين من نص (حيّة ودرج) و قد ذكرنا آنفاً.
- ٦- بعد إجراءات هذا المبحث، أستطيع إجتراح نموذجين بدئيين جديدين للنماذج البدئية اليونانية هما: نموذج (دموزي/تموز) الإله القتل، ونموذج (إنانا/عشتار) الإلهة المتمردة.

المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب

- ١- أدونيس أو تموز، جيمس فريزر، تر: جبرا إبراهيم جبرا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٣، ١٩٨٢
- ٢- أساطير الآلهة في بلاد الرافدين، ناجح المعموري، دار المدى، لبنان، دمشق، ط١، ٢٠٠٦
- ٣- أساطير العالم القديم، د. صموئيل نوح كريم، تر: أحمد عبد الحميد يوسف، مراجعة: د. عبد المنعم أبو بكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، ١٩٧٤
- ٤- الأعمال الشعرية، ج١، خزعل الماجدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠١
- ٥- الأعمال الشعرية، ج٢، خزعل الماجدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٥
- ٦- الأعمال الشعرية، ج٣، خزعل الماجدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٨
- ٧- أنطولوجيا الوجود، إيمانويل كانط، د. جمال محمد أحمد سليمان، التتوير للطباعة والنشر، بيروت، د.ط، ٢٠٠٩
- ٨- السومريون، صموئيل نوح كريم، تر: فيصل الوائلي، مكتبة الحضارات، بيروت، ط١، د.ت.
- ٩- عشتار و مأساة تموز، د. فاضل عبد الواحد علي، منشورات وزارة الإعلام، دار الحرية، بغداد، ط١، ١٩٧٣
- ١٠- عقائد الحياة و الخصب في الحضارة العراقية القديمة، د. نائل حنون المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٢
- ١١- عناصر الرؤية عند المخرج المسرحي، د. عثمان عبد المعطي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، لا توجد طبعة، ١٩٩٦
- ١٢- كامو والتمرد، روبرت دولوييه، تر: سهيل إدريس، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٥٥
- ١٣- لغز عشتار، فراس السواح، دار علاء الدين، دمشق، ط٨، ٢٠٠٢
- ١٤- مدخل إلى نصوص الشرق القديم، فراس السواح، دار علاء الدين، دمشق، ط١، ٢٠٠٦
- ١٥- المعجم الفلسفي، ج١، د. جميل صليبا، منشورات ذوي القربى، مطبعة: سليمانزادة، ط١، سنة ١٣٨٥

- ١٦- يونغ واليونغيون والأسطورة، ستيفن إف ووكر، تر: جميل الضحاك، مكتبة الأسد، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، د.ت، ٢٠٠٩
- ثانياً: اللقاءات الخاصة
- ١- لقاء مع الأستاذ الباحث المختص بالميثولوجيا ناجح المعموري بتاريخ ١٤/١٠/٢٠١٤

تداعيات المدائح النبوية على البيئة في العصر المملوكي

أ.مشارك.د. عزت ملا ابراهيمي/ جامعة طهران (إيران)

على رسولی/ جامعة العلامة الطباطبائي في طهران (إيران)

The Effect of the Prophetic Praises on the Society in the Memlooki Era**Associate Prof. Izzat Mula Ibrahimimi / University of Tehran (Iran)****Ali Rasooli / University of Al-Alama Al-Tabataba'I in Tehran / (Iran)**erfanadab534@gmail.com**Abstract**

This paper deals with the effect of the prophetic praises on the Arab society in the Memlooki era. This art developed after the prophet's call for Quraish to unite and gather under one religion and one flag to be saved from chaos. This art passed through various periods such as Al-Fatimi, Al-Zanki, and Al-Ayoobi and spread all through the different parts of the Islamic Arab nation.

Key words: Effect, influence, prophetic praise, Al-Memlooki era

الملخص

تبحث هذه المقالة تداعيات المدائح النبوية على البيئة في العصر المملوكي وبيان أهميته على المجتمع العربي وأما تشير ظهور هذا الفن بعد أن ظهر النبي (ص) في قريش ودعاهم إلى الوحدة والاجتماع تحت دين واحدة وراية واحدة لينقذهم من فوضى تشل حياتهم وحروب تستنفذ قواهم واستعمار يستذلهم ويستزقهم كما جاء فيها ذكر العناصر اللازمة والهيكل العام للمدائح النبوية ونحن هنا في صددنا بذكر أثرات التي هبطت على شاكل الناس؟! وكما نشاهدها في العصور السابقة حتى إذا وصلنا إلى العصر الفاطمي والزنكي والأيوبي، وجدنا فن المدح النبوي ينتشر في بقاع البلاد العربية الإسلامية، ليرسخ ويتعمق فناً مستقلاً قائماً بذاته من فنون الشعر العربي في العصر المملوكي.

سنحاول في هذه المقالة دراسة التأثير والتأثر المدائح النبوية في هذا العصر على البيئة ونعرف فيه كيفية هذه التأثير في هذا العصر التي نقسمها إلى اثنين؛ الأول: تداعيات المدائح النبوية في المجتمع الذي ينقسم إلى قسمين: الأثر الاجتماعي يشتمل على؛ النصح والإرشاد، والإعتقاد بالمدائح النبوية، والجدل العقائدي، وإظهار النزعة العربية، وأما الأثر التعليمي؛ القدوة والمثل، والمعرفة والثاني: تداعيات المدائح النبوية في الثقافة وهي أيضاً على قسمين؛ الأول: في الشعر، والثاني: في البديع.

الكلمات الدلالية: التأثير، تأثر، المديح النبوي، العصر المملوكي.

المقدمة

الأدب عامة هو ثمرة تفاعل الأديب مع بيئته والظروف المؤثرة فيها، ولذا كانت موضوعات الشعر وشكله الفني في كل عصر صدى لمظاهر البيئة. فبدأ مدح النبوي منذ بعثة رسول الله (ص) فالناس من حوله أعجبوا بشخصيته وكمالها، فتوجهوا إليه بالمدح كما يمدحون ساداتهم، وأما المدح النبوي يختلف عن المدح العام في الشعر العربي بأنه موجه إلى النبي الكريم. وكما نشاهدها في هذا العصر بأن المدح النبوي هو لون من ألوان الشعر الديني، إختلط بألوان أخرى في مسيرة تطوره حتى العصر المملوكي، ولذلك عدّ بعض الدارسين مدح آل البيت والتشوق للأماكن المقدسة من المدح النبوي وعدوا المدح النبوي جزءاً من الشعر الصوفي، وخلطوا بين المولد النبوي والمدح النبوي، ولو تمعنّا في هذه الفنون لو وجدناها تقترب من فن المدح النبوي وتتقاطع معه، لكنها تفترق عنه أيضاً في نواح كثيرة، فالمدح النبوي الذي جرى على الطريقة التقليدية لا يلتقي بمجمل فن المدح النبوي وصورته التي عرفت في العصر المملوكي، ومدح آل البيت فيه ذكر لرسول الله (ص) ولكنه ليس مدحاً له، والشعر الصوفي كذلك الأمر. فهناك تبادل في التأثير والتأثر بين الأدباء ومجتمعاتهم، والأدب يسعى إلى تغيير المجتمع بما يقدمه من قيم جديدة، أو يحيي فيه قيماً معروفة، ويعمل على ترسيخها، وينسجم هذا المفهوم للشعر مع المفهوم الإسلامي الذي أراد للشعر أن يكون أداة بناء المجتمع، يشجع على التخلق بالأخلاق

الفاضلة، واعتناق المثل العليا، فكان رسول الله (ص) يبصّر شعراء المسلمين بمواطن القول الحق، ويبعدهم عن الروح الجاهلية والتقاليد الفنية التي نشؤوا عليها، ونظموا شعرهم من وحيها، فهو أراد للشعر أن يكون فناً كريماً، ملتزماً بقضايا الإنسان، ينشد الحق والخير والمبادئ السامية، لا ممتناً ولا وسيلة تكسب، وأراد للشاعر أن يكون فاضلاً مؤمناً صادقاً في فنه.

إن دواعي اتساع المدح النبوي ومسوغاته في العصر المملوكي كثيرة ومتنوعة، فالظروف السياسية والاجتماعية والدينية التي كانت سائدة آنذاك، كانت كلها تدفع الشعراء الى مدح رسول الله (ص)، والإكثار من مدحه. والأدب يعكس الحياة، وشعراء المدح النبوي لم يكونوا في شعرهم بعيدين عن عصرهم ومجتمعهم، وإنما كانوا يجسدون حالاً موجودة، تشغل الناس، وهي الاحتفال بالنبى صلى الله عليه وسلم والإشادة به في ظل ظروف الحرب والقهر، أو تعرض الدين لهجمة شرسة، ونبههم لافتراءات الغزاة وإفكهم، فكان لا بد لهم من الرد، والانتصار لدينهم ونبههم، أو أنهم استحضروا السيرة النبوية والشمال النبوية، وأشاعوها في حياتهم للوصول إلى هدف معين فالصراع مع العدو الخارجي كان على أشده، والغزاة أرادوا اقتلاع الوجود العربي، وقد صبغ الأوروبيون عدوانهم بصبغة دينية، فهاجموا الإسلام وانتقصوا من قدر رسول الله (ص)، فردّ الشعراء عليهم بالإشادة برسول الله (ص) ومدحه وتقديمه على الناس جميعاً والأنبياء الكرام، وقدموا في قصائد مدح رسول الله (ص) صوراً من البطولة والتضحية وأمثلة على التقاني في نصرته الحق، ليحثوا المسلمين على مقاومة الغزاة، ورد عدوانهم على الأرض والأمة وتراثها. وكذلك الأمر مع سياسة المماليك الداخلية، فقد انفردوا بالسلطة، ولم يقيموا العدالة الاجتماعية كما يجب أن تكون، ولم يحافظوا للعرب حقهم في التقدير، وهم أصحاب البلاد، وهم الذين حملوا راية الإسلام ورسالته إلى العالم، وهم أهل رسول الله (ص)، فجاءت المدائح النبوية لتذكر المماليك بهذه الحقائق ولتحفز العرب على المطالبة بحقوقهم، واستعادة مكانتهم وأمجادهم. وحفل العصر المملوكي بصور من المظالم التي عانى منها الناس كثيراً فجاءت المدائح النبوية متوسلة برسول الله (ص) ليرفع عنهم هذه المحن، فيرفعون ظلمهم عن الناس، ولعل الناس يعرفون حقوقهم، فيطالبون بها، ويرفعون الجور عن أنفسهم.

أسئلة البحث:

١. ما هي سبب دفع الشعراء الى المدائح النبوية ؟
٢. ما هي تداعيات هذه الأشعار على الشعب والثقافة ؟

خلفية البحث:

لم تدرس حتى الان عن تداعيات المدائح النبوية على البيئة في العصر المملوكي بصورة وافية أما الدكتور محمود سالم محمد فأشار في كتابه بصورة عابرة سهل لنا الطريق في دراستنا هذه.

و لشرح هذه التأثيرات على المجتمع والثقافة وظهورها، لابدّ لنا أن ندخل اليه ومكتشفين عن أثرات الشعراء المديح النبوي خلال بحثنا، وأما فكرة هذه المقالة فهي تعيين تداعيات الشعراء على الشعب والثقافة وأيضاً في العصر المملوكي وهذا ما سندرسه في هذه المقالة من خلال دراسة موضوعنا هذا.

منهج البحث:

بداية تطرقنا إلى تأثير المديح النبوية على البيئة في المجتمع والثقافة ثم تكلمنا عن تأثير بعض الشعراء على الناس بسبب أشعارهم واختبرنا أبياتاً من شعرهم وقد ضمنت في طياتها صوراً من البطولة والتضحية وأمثلة على التقاني في نصرته الحق، ليحثوا المسلمين على مقاومة الغزاة، ورد عدوانهم على الأرض والأمة وتراثها، ثم ذكرنا أقسام هذه التداعيات بشكل موجز. فقد كان منهجنا في هذا البحث توصيفياً _ تحليلياً.

أثر المدائح النبوية:

الفصل الأول: تداعيات المدائح النبوية في المجتمع:

١. الأثر الاجتماعي:

إن الأسباب التي دفعت إلى التوسع في فن المدح النبوي، وساعدت على انتشاره، تشير إلى ما رآه شعراء المدح النبوي من آثار لقصائدهم في نفوس الناس، فالأسباب السياسية تظهر أن قصائد المدح النبوي التي تحمل إشارات سياسية مثل الإشادة بالعرب وتقضيلهم، كانت تلقى تجاوبا عند العرب، وتحثهم على إبراز شخصيتهم في مناحي الحياة كلها، والأسباب الاجتماعية تتم عن أن مهاجمة شعراء المدح النبوي للظلم والمساوى الاجتماعية كانت تنبّه الناس على ضرورة التخلص من هذه المساوى، والأسباب الدينية تظهر أن شعراء المدح النبوي كانوا يؤثرون في الجدل الديني الدائر بين المسلمين، فينتصر كل شاعر بالمدح النبوي للمذهب الذي يميل إليه. والذي ينظر في شعر العصر كله، يلاحظ أنه انعكست عليه ملامح الحياة، وأصداء أحداثها السياسية والاجتماعية، وتياراته الفكرية والدينية. وقد شهد العصر المملوكي على امتداده مصاعب لا حصر لها، وأزمات متلاحقة، وعرف فيه الظلم الاجتماعي، وظل الصراع السياسي والعسكري على أشده، بسبب الغزو الأوروبي والغزو المغولي، فبقي الناس في قلق وضيق وترقب. وفي مثل هذه الأحوال تكثر الدعوات للإصلاح والتخفيف عن الناس، بطرق شتى، منها الشعر الذي ينتشر بين الناس، ويصل إلى الحكام، والذي يظهر مواطن الخطأ في المجتمع، ويشير إلى طرق تجاوزه باقتضاب، وإشارات مبطنه، فيلهج به الناس، ويرددونه، ليدفعوا من بيده المقدرة على الإصلاح إلى فعل ذلك.

وعرف الأدباء العرب آنذاك أثر الشعر في النفس الإنسانية، فقال حازم القرطاجني عن الشعر: «من شأنه أن يحبب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكره إليها ما قصد تكريهه، لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه، بما يتضمن من حسن تخيل له، ومحاكاة مستقلة بنفسها، أو متصورة بحسن هيئة تأليف الكلام، أو قوة صدقه، أو قوة شهرته، أو بمجموع ذلك» (قرطاجني، ١٩٨٩: ٧١) ولذلك شبه الأدباء آنذاك أثر الشعر بأثر السحر، وأطلقوا على بعض الشعر (السحر الحلال) «الذي يلعب بالعقول، ويدع الإعجاب بحسنه يقوم ويقول» (الصفدي، ١٩٨٥: ٢٨٩/١). «ولأنه يخيّل للإنسان ما لم يكن، ولأنه قادر على التأثير والإقناع في الحال ونقيضه من غير مسوغ واضح» (ابن الأثير، ١٩٨٦: ٢٠٦/١).

١-١ النصح والإرشاد:

هذه النصائح نجدها في المدائح النبوية، مثلما نجد الوعظ والحكم للناس جميعا، الذين تأخذهم بهجة الدنيا، فينسبون الآخرة، وينسون الطريق السليم في الحياة، فيذنبون ويسبؤون إلى غيرهم، وقد ينبّه الشاعر غيره بالحديث عن نفسه، مثل قول البوصيري:

وأنت عن كلّ ما قدّمت مسؤول
وعقد عزمك بالتسويق محلول
مجرّد بيد الآمال مسلول
فكلّ ذي صبوة بالشّيب معذول

(ديوان بوصيري، ٢٠٠٢: ٢٢٠)

إلى متى أنت بالّذات مشغول
في كلّ يوم ترجّي أن تتوب غدا
فجرّد العزم إنّ الموت صارمه
وصن مشيبك عن فعل تشان به

فالمدائح النبوية تحفل بالوعظ والإرشاد، وهي تذكر الناس باليوم الآخر، وبعادلة السماء، ليكفّ الظالم عن ظلمه، والمسيء عن إساءته، وتحثه على إقامة شعائر الدين والافتداء بسنة رسول الله، لتنتفي مظاهر الخلل في المجتمع، وتتحقق العدالة في الدنيا، قبل أن تقتص منه عدالة الله تعالى في الآخرة.

٢-١ الاعتقاد بالمدائح النبوية:

وقد شاع في ذلك العصر التوسل برسول الله صلى الله عليه وسلم، والاستتجاد به من الكروب التي عمّت الناس، وشاعت رؤيا النبي الكريم في المنام، وانشغل الفقهاء بهذه الرؤيا، وخاصة في أخذ الرائي بما يؤمر به في المنام. إن الاعتقاد برؤيا رسول الله صلى الله عليه وسلم في المنام، وفي كل ما يتعلق برسول الله صلى الله عليه وسلم كان قويا في العصر المملوكي وكان الناس يتجهون إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالتوسل عند كل ملّة تكريمهم، والمدائح النبوية حافلة بمثل هذا التوسل وهذا يعني تأثر الناس بالمدائح النبوية وبما تحويه، فعند «وقوع الطاعون كثر الزعم برؤية النبي صلى الله عليه وسلم» (ابن رشيقي، ١٩٧٢: ٣/٢٨٦). لذلك نجد المدائح النبوية حافلة بالاستغاثّة، معبرة عن اعتقاد أهل ذلك العصر في جدوى التوسل والاستغاثّة، وقد عبر شاعر يدعى (أحمد بن عبد الرحمن الدهلوي) عن هذا الاعتقاد في قوله:

إذا ما أتنّيت أزمة مدلهمة
تحيط بنفسي من جميع جوانبي
تطلّبت هل من ناصر أو مساعد
ألوذ به من خوف سوء العواقب
فلست أرى إلّا الحبيب محمداً
رسول إله الخلق جم المناقب (الباعونية، ١٩٨٧: ٢١)

ومن اعتقادهم بجدوى التوسل والتشفع جاء اعتقادهم بالمدائح النبوية كلها، وتأثيرها على ناظمها وسامعها، فبالإضافة إلى كونها أدبا، غدت عندهم نوعا من أنواع النصوص الدينية التي تجلب تلاوتها المنافع، وغدا إنشادها ضريبا من التعبد، فوصفت الباعونية المدح النبوي بقولها: «المدح النبوي شعار أهل الصلاح، وسيما أهل الفلاح، وهو ممّا يتنافس فيه المتنافسون، ويدأب فيه المخلصون، إذ هو من أعظم وسائل النجاح، وسبب لمضاعفة الأرباح» (المصدر نفسه: ٢٣). فهي تشير إلى اعتقاد الناس ببردة البوصيري، التي تشفي من الأمراض، وتفوّج الكروب، وهي تذهب إلى أن تأثير البردة ثابت ومجرب، وهذا عائد إلى قصة نظم البردة التي رواها البوصيري، فقد أخبر أن المرض أقعده، ولم يفلح معه دواء، فمدح رسول الله صلى الله عليه وسلم بقصيدته المشهورة، فرآه في المنام، وخلع عليه بردته، فنهض في الصباح، وقد عوفي من مرضه (ابن شاكراً، ١٩٧٣: ٣/٣٦٨). ومع تقدم الزمن أخذ الاعتقاد بالبردة يشتد ويقوى، واحتفل بها المتصوفة أيما احتفال، بل وضعوا لقراءتها شروطا لم يوضع مثلها لقراءة القرآن، منها التوضؤ، واستقبال القبلة، والدقة في تصحيح ألفاظها وإعرابها، وأن يكون القارئ عالما بمعانيها» (المصدر نفسه: ٣/٣٩١).

ولهذا وصف ابن عريشاه (ابن عريشاه، ١٩٧٦: ٥/٩٧) المدح النبوي بقوله:

ولقد شكوت إلى طيبي علّتي
وصف الطيب شراب مدح المصطفى
مما اقترفت من الذنوب الجانية
فهو الشفا فاشرب هنيئا وعافية
لقد أضحى المدح النبوي دواء للخلاص من الذنوب.

٣-١ الجدل العقائدي:

بيد أن المدائح النبوية أثارت نقاشا حادا بين المسلمين حول مضمونها، وجواز التوسل بالنبي الكريم وطلب شفاعته فيها، ففريق من المسلمين، كانوا ينكرون الاستغاثّة برسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا يجيزون التشفع والتوسل إلا بالله تعالى، وباقي جمهور المسلمين كانوا يجيزون التشفع والاستغاثّة بالنبي الكريم، وكل فريق له حججه وبراهينه، التي يدعم بها رأيه. ويظهر أن المدائح النبوية مثلما كانت موضع مدارس واستظهار وإنشاد في مجالس، كانت موضع جدال ونقاش في مجالس أخرى، وكان النقاش ينصب على الاستغاثّة والتوسل فيها، وعلى بعض الروايات الغيبية التي تتحدث عن مكانة رسول الله صلى الله عليه وسلم السامية، مثل الحقيقة المحمدية وعلاقة رسول الله صلى الله عليه وسلم بالأنبياء، التي وردت في المدائح النبوية. وقد وجد أصحاب المذاهب الإسلامية في المدائح النبوية مناسبة لعرض آرائهم والجدل حولها، مثل رد ابن الزمكاني على من ينكر على شعراء المدح النبوي التوسل برسول الله صلى الله عليه وسلم، والاستغاثّة به، في قوله (ابن شاكراً، ١٩٧٣: ٤/١٠):

يا صاحب الجاه عند الله خالقه
ما ردّ جاهك إلّا كلّ أفاك
أنت الوجيه على رغم العدا أبدا
أنت الشّفيح لفتاك ونسّاك
يا فرقة الزّبيغ لا لقيت صالحه
ولا سقى الله يوما قلب مرضاك

وكذلك الأمر مع جدال أهل الكتاب، فالشعراء وجدوا في المدح النبوي فرصة لمقارعة الغزاة من أهل الكتاب، ورد حججهم، وتسفيه آرائهم، والدفاع عن الإسلام ونبيه الكريم، فهم يعرفون أن ردهم هذا سيصل إلى الناس في مدائحهم النبوية التي انتشرت انتشارا عظيما، وسينفعل الناس بذلك، ويعرفون كذب افتراآت أعدائهم، وما بذله شعراء المدائح من جهد في الذب عن الإسلام والمسلمين، ومن ذلك قول البوصيري:

ما بال من غضب الإله عليهم
عبدوا وموسى فيهم العجل الذي
حادوا عن الحقّ المبين ونكّبوا
ذبحوا به ذبح العجول وعدّبوا
والرّسل من أسف عليهم تندب (البوصيري، ٢٠٠٢: ٩٣)

و قد أفلح شعراء المدائح النبوية في ردهم على من انتقص الإسلام من أهل الكتاب، وقدموا للناس ما يستطيعون أن يردوا به على هؤلاء، وبصّروهم بحقيقة ادعائهم، وأطلعوهم على معتقداتهم، وبثوا في الناس الحماسة للجهاد والتضحية، وخاصة حين عرضوا في مدائحهم النبوية لوحات رائعة لبطولة رسول الله صلى الله عليه وسلم وشجاعته وصبره على قتال أعداء الله.

١-٤ إظهار النزعة العربية:

لقد وضعت المدائح النبوية أمام الناس أمثلة عظيمة من العدل الاجتماعي، وحرّكت في نفوسهم التوق إلى العدالة والمساواة والكرامة الإنسانية، وتطبيق مبادئ الدين الحنيف جميعها، فتضافرت مع أسباب أخرى، ليظهر التملل الاجتماعي الذي تحدثنا عنه سابقا، وكانت مناسبة عظيمة ينقّس العرب فيها عن كبرهم وكبتهم، فهم يمدحون رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو عربي الأرومة واللسان، ولا يستطيع أحد أن يعترض على ذلك، ويمدحون العرب بذكر الصحابة، ولا يجرؤ أحد على الاعتراض والمساءلة، وبذلك يشاد بالعرب في دولة لم يكونوا السادة فيها، وهذا يظهر أنهم لم يخلدوا لسبات عميق، وظلوا في حركة وتململ، وظلوا معتزين بأنفسهم، فهم حملة الرسالة السماوية ومنهم سيد الخلق الرسول العربي الكريم. وعلى الرغم مما وصل إليه الأتراك من نفوذ، فهم لم يستطيعوا أن يصبغوا البلاد العربية بصبغتهم، ولم يستطيعوا الابتعاد كثيرا عن الثقافة العربية، لأن اللغة العربية ظلت لغة الدولة والعلم والتأليف، وظلوا يحتفظون في أنفسهم بشيء من الاحترام للخلافة العربية الإسلامية، ويحرصون على استمداد شرعية ملكهم منها. ولم يكن الاعتزاز بالعروبة قاصرا على الذين يحتفظون بسلسلة نسبهم العربي الخالص، وإنما اعتز بالعروبة كل من انتمى إليها حضاريا، فاختلاط العرب بغيرهم من الشعوب، جعل من العسير على معظم الناس الاحتفاظ بأنسابهم، وإثبات أصلاتها العربية، لكن ذلك لم يقلل من انتمائهم للعروبة، وخاصة أن الإسلام ربط بين عناصر الدولة، وخفّف من حدة التنافر بينها، فجميعها تلتقي على الإسلام ورسوله الكريم، وتتوحد حوله، ولذلك وجدنا من يرى في علاقة العرب بالترك علاقة تكامل، لا علاقة تطاحن، مثل قول ابن سناء الملك مشيدا بانتصارات الأتراك في الحروب الصليبية قبيل دولة المماليك:

بذولة التّرك عزّت ملّة العرب
وبابن أيّوب ذلّت شيعة الصّلب
وفي زمان ابن أيّوب غدت حلب
من أرض مصر وعادت مصر من حلب (ابن سناء، ١٩٧٧: ٧)

بيد أن المماليك الأتراك لم يفسحوا لغيرهم مكانا واسعا في سلطة دولتهم، وانفردوا باتخاذ القرارات المصيرية، وهذا ما حرّ في نفوس العرب الذين ثاروا عدة مرات على المماليك، لكن ثوراتهم لم تتجح، فانكفؤوا على أنفسهم، يظهرهم شخصيتهم وآمالهم في الثقافة والأدب، ويعزّون أنفسهم في العبادة والزهد. فقال مؤلف كتاب (مبلغ الأدب في فضائل العرب): «إن كثيرين من الفرق الأعجمية والطوائف العنادية، جيلوا على بغض العرب». وجعل من كتابه إثباتا لفضل العرب، فعرض الأحاديث والروايات التي تؤيد ذلك. من مثل:

(حب العرب إيمان وبغضهم كفر) وحب العرب من محبة النبي.. وغير ذلك (الهيثمي، ١٣٣١: ٣).

وافتح خطبة الكتاب بقوله: «الحمد لله الذي اختص العرب بين سائر الأمم بمزايا لا تحصى، وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، الذي شرف الله به العرب على سائر من سواهم، بفصائل لا تستقصى» (الرضي، ١٣١٠: ٩١/١). فالعرب في الدولة المملوكية تحسوا وجودهم وكيانهم، وعبروا عن ذلك في الثقافة والأدب، متابعين تبرم العرب بالتسلط الأعجمي قبل قيام الدولة المملوكية، فالشريف الرضي كان يجسد في شعره طموح العربي إلى الحرية، ونزعتة إلى أن يكون حراً سيداً كريماً في أرضه، ولذلك جعل الحجاز رمزاً لتوقه وخلصه، وتعبيراً عن نزعتة العربية، فقال في إحدى قصائده (البرعي، ١٩٥٠: ١٣٦):

ومن شيم الفتى العربي فينا وصال البيض والخيال العراب
سقى الله المدينة من محل لباب الماء والنظف العذاب

ويظهر أن التشيع لآل رسول الله صلى الله عليه وسلم، والإشادة بهم، كانت متفصلاً للإشادة بالعرب والعروبة، وكذلك الأمر في الحنين إلى الحجاز وبقاع الجزيرة العربية، فهو حنين إلى بقاع عربية، وإلى زمن عربي بوجه من الوجوه، أو هو تعبير مستتر عن النزعة العربية التي هيّجها شعر الحنين إلى الحجاز ومدح رسول الله صلى الله عليه وسلم.

إن مدخل الإشادة بالعرب في المدائح النبوية، هو الافتخار بكون رسول الله صلى الله عليه وسلم من العرب، والافتخار به ما بعده افتخار. وقد أكد هذا المعنى في قصيدة أخرى فقال:

ومن شرف الأعراب أن محمداً أتى عربي الأصل من عرب فصيح (البحري، ١٩٧٢: ٥٠٧/١)

فالمعنى واضح في ذهن الشاعر، وواضح في شعره، أنه يشيد بالعرب، ويرفع قدرهم، لأن رسول الله صلى الله عليه وسلم منهم، والقرآن أنزل بلسانهم، ولذلك لهم ميزة على من سواهم، أو لأمتهم ميزة على غيرها من الأمم، وأن المدح النبوي بذاته يحمل إشادة بالعرب أثناء الإشادة برسول الله صلى الله عليه وسلم، دون أن يقصد الشاعر إلى ذلك قصداً.

ولا شك أن المدائح النبوية أثارت بما تضمنته من مدح للعرب، في نفوسهم الرغبة بالانتصاف وتحقيق العدالة في الدولة المملوكية، وأحييت الأمل باسترجاع مكانتهم السامية في الدولة الإسلامية، وذكّرت الناس بحق العرب، ووجوب مراعاة جانبهم، لفضلهم السابق، ولشرفهم ببعث رسول الله صلى الله عليه وسلم من بينهم.

٢. الأثر التعليمي:

إن انتشار المدائح النبوية الكبير بين الناس قد ترك أثراً في نفوسهم، وقبولاً، ولولا ذلك ما أصبحت شغل المجالس المختلفة، ومادة الإنشاد في الاحتفالات والأعياد.

والمدائح النبوية حافلة بالمعلومات التاريخية والدينية، ومملوءة بصور العظمة والبطولة، والمواقف الأخلاقية الفذة، وفيها القدوة الحسنة، والدروس المفيدة، والموعظة المقنعة، ولذلك لا بد أن يفيد الناس من المدائح النبوية تاريخاً وخلقاً ومعرفة بسيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعجزاته، وأن يحاولوا الاقتداء بسنته، والابتعاد عما يخالف هديه. ولا شك أن معظم مادحي النبي كانوا يريدون نشر الفضيلة عند ما رصعوا مدائحهم بفصائل رسول الله صلى الله عليه وسلم وشمالته الكريمة، ويهدفون إلى استخلاص العبر من مواقفه السامية وسيرته المباركة، ويدعون الناس إلى الاقتداء بهديه وسلوك صحابته الغر الميامين، ولم يكونوا يقررون شيئاً ثابتاً معروفاً. إنهم نقلوا المقاصد الدينية إلى الشعر، وتابعوا الدين في تناوله للأخلاق بالصقل والتهديب، وتوجيه الناس نحو الآداب العامة، ونحو إرساء الروح الجماعية للأمة الإسلامية، وجعل المسلمين قوة واحدة ومجتمعاً فاضلاً. وكانت المدائح النبوية في طليعة أشكال الكتابة الأدبية التي كانت تظهر في العصر المملوكي، هادفة إلى الإصلاح الخلقي، مثل الرسائل والكتب التي تناولت الاقتصاد والاجتماع والعقيدة بالدرس والانتقاد، وبيّنت طرق الإصلاح لها، ومنها (إغاثة الأمة) للمقرئزي، و(معيد النعم) للسبكي، و(التيسير والاعتبار) للأسدي.

٢-١ القدوة والمثل:

وأول ما قدمته المذائح النبوية في هذا الباب، تجسيد القدوة المثلى برسول الله صلى الله عليه وسلم، فقد كان المثل الأعلى في مناحي الحياة كلها، والذي لا يمكن اللحاق به، ولكن الاقتداء به يجعل المرء مستقيماً في حياته، سعيداً متعاوناً مع أقرانه، راضياً لنقته بأنه يتبع سنة خير الخلق التي تضمن له رضا الله تعالى ومغفرته. وإذا اقتدى أفراد المجتمع برسول الله صلى الله عليه وسلم، فإن المجتمع سيكون مجتمعاً خيراً قوياً متماسكاً، يسوده العدل والرحمة والمحبة. ففي مجتمع كان فيه المستأثرون بالثروة قلة، وبقية الناس تعاني العوز والمرض، لا بد من تذكير الأغنياء بأن رسول الله أعظم إنسان خلقه الله، كان متواضعاً رحيماً ناكراً لذاته، بعيداً عن التفكير في الثراء وجمع المال، ولو أراد ذلك لحصل على ثروات الأرض وكنوزها، وقد ردّ شعراء المدح النبوي هذه الصفة عند رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتحدثوا عن زهده في الدنيا وبهرجها، ليتعظ المتهالكون على المال، والذين يظلمون من أجل الحصول عليه وكنزه. ودأب المصلحون في ذلك العصر على تنبيه الناس على تلك المسألة، فقال الماوردي في كتابه (أدب الدنيا والدين) عن المال: «ولو كانت فيه فضيلة لخصّ الله به من اصطفاه لرسالته، واجتنباه لنبوته، وقد كان أنبياء الله تعالى مع ما خصّهم من كرامته، وفضلهم على سائر خلقه فقراء.. حتى صاروا في الفقر مثلاً، قال البحتري:

فقر كفقر الأنبياء وغربة وصباية ليس البلاء بواحد (المصدر نفسه: ٥٠٨/١)

لقد كانت سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ممّا يضرب به المثل في مناحي الحياة كلها، ومما تقارن به أعمال الناس، وكان الشعراء قبل العصر المملوكي، يتمثلون بمواقف النبي الكريم وأقواله، فعند ما أراد شاعر مدح إنسان بالتواضع والانصياع للحق مع مكانته العالية، فإنه لم يجد مثلاً لذلك أفضل من رسول الله صلى الله عليه وسلم، فكان الشعراء يذكرون الناس بسنة رسول الله وسيرته، ليتعظوا ويعودوا عما يخالفها، وهذا ما فعله الصفي الحلي حين حث السلطان على إقامة الحد على لصوص سرقوا ماله واحتموا بأحد نوابه، في قوله:

وكذاك خير المرسلين محمّد وهو الذي في حكمه لا يظلم

لما أتوه بعصبة سرقوا له إبلا من الصدقات وهو مصمّم

ورجا أناس أن يرقّ عليهم فأبى وقال كذا يجازي المجرم (الحلي، ١٩٩٧: ٦٨)

إن الشاعر يذكر السلطان بسنة رسول الله، الذي جعل الحق فوق كل العلاقات، ولم يراع في الله قرابة ومكانة، وغير ذلك ممّا يعز على النفس. وهكذا مضى الشعراء يضربون المثل برسول الله صلى الله عليه وسلم، مظهرين حسن الاقتداء بسيرته الكريمة، والتأسي بأسوته الحسنة في إصلاح الظواهر الاجتماعية الخاطئة، وتعديل القيم المنحرفة عن جادة الصواب. وإلى جانب ذلك حاول شعراء المدح النبوي توجيه الناس إلى الأخلاق الحسنة بالحكم والمواعظ التي نثروها في ثنايا مدائحهم النبوية، مثل قول الشهاب محمود في مقدمة نبوية له:

ليس موت الفتى إذا صح منه ال قصد دون الذي يحاول عارا

ليس شيء يكفي فإن تقفع النّف س تجد قلّ ما ترى إكثارا (الشهاب، ١٢٩٧: ٩٦)

لقد أراد شعراء المدح النبوي أن يعلموا أبناء عصرهم الأخلاق الحميدة، فعرضوا أخلاق رسول الله الحميدة وأخلاق صحابته الكرام في قصائدهم، ليعرفها الناس ويستذكروها ويتخلّقوا بها، وانتقدوا بعض أخلاق عصرهم السيئة، ولا شك أن إشغال الناس الكبير بالمذائح النبوية، جعلهم يتأثرون بهذا الجانب منها، ويتخلّقون بالأخلاق التي أوردتها شعراء المدح النبوي وحبّبوها ودعوا إليها بوعي أو دون وعي. وكذلك عرض شعراء المدح النبوي عقائدهم، حتى تنتشر بين الناس، وأوضحوا مذهبهم ليتعلمها الناس ويأخذوا بها، وكل واحد منهم يريد لمذهبه الانتشار والانتصار.

٢-٢ المعرفة:

وبذلك يتضح لنا كيف عرض شعراء المدح النبوي عقائدهم، وكيف دعوا إليها، وأوضحوها للناس، فإذا لم يتأثر من يرى رأياً بالرأي المخالف له، فإنه على الأقل عرفه، وعرف أصوله، والمعرفة أحد أهداف المدح النبوي، وغاية من غاياته، كما يظهر في شرح العقائد والمذاهب، وكما يتضح من ذكر مناسك الحج أو الطريق إليه. فقد استفاض الصرصري في إحدى مدائحه النبوية في إيضاح معالم طريق الحج من العراق، كما أوضح شروط الحج وبيّن مشاعره، وهو لا شك يريد بذلك أن يطلع الذين يجهلون الطريق أو يجهلون شروط الحج ومشاعره، على منازل الطريق، وعلى أصول أداء هذه الفريضة؛ فقال في مدحة نبوية:

ورماها المسير بحصن بشير ساميات الأعناق مستبشرات
وظوت بالمسير بابل طياً ورمّت خلف ظهرها بالفرات
ثم مرّت بالقادسية واجتات زت بخفان ترتمي سائرات
(الصرصري، ١٩٨٩: ١٤)

إنّ نظم شروط الحج في القصائد النبوية يختلف عن شرحها في كتاب، لأنها أسهل للحفظ من ناحية، ولأن الشاعر يضيف إليها أحاسيس الحاج ومشاعره، فيثير الشوق في النفوس لتأدية هذه الفريضة من ناحية ثانية، فهذه المعلومات التي ضمّنها مادحو النبي لقصائدهم، توسع معارف الناس، وتطلّعهم على جوانب من علوم قد لا يمكنهم مستواهم الثقافي من الاطلاع عليها، وكذلك تمكنهم من حفظها.

وبذلك نرى أن شعراء المدح النبوي أفادوا الناس من قصائدهم علماً وخلقاً، فأطلعوهم على السيرة النبوية وعرفوهم على معجزات النبي الكريم، وأتفوههم بأخلاقه السامية، من ذلك قول البوصيري:

فله صديق النبي الذي له فضائل لم يدرك بعد لها حدّ
ومن جمع القرآن فاجتمعت به فضائل منه مثل ما اجتمع الزيد
ومن لم يعرف - كرم الله وجهه - جبين لغير الله منه ولا حدّ
(البوصيري، ٢٠٠٢: ١١٦)

إلى جانب المعلومات المتفرقة عن العقيدة الإسلامية، ومذاهب الناس فيها، فكان لشعرهم أثر في التخلق بالأخلاق الفاضلة، وفي معرفة المعلومات الكثيرة المتفرقة التي يحتاج إلى معرفتها كل مسلم.

الفصل الثاني: تداعيات المدائح النبوية في الثقافة:

القسم الأول: أثر المدائح النبوية في الشعر:

إن انتشار المدائح النبوية في العصر المملوكي قد ترك أثره في الشعر العربي في ذلك العصر، وقد تبدّى هذا الأثر بوجوه عدة، منها رسوخه غرضاً شعرياً مستقلاً من أغراض الشعر العربي، واحتلاله مساحة واسعة من ساحة الشعر العربي، ومنها تأثيره في أغراض الشعر الأخرى، فقد ترك ظلاله على بعض موضوعات الشعر العربي في بعض قصائدها. ولشعراء المدائح النبوية رأي في تأثير المدح النبوي في شعرهم، إبداعه وتشكيله، إلى جانب أن بعض الباحثين رأوا أن المدح النبوي قد أطل إطلالة خفيفة على فنون لم تعهد في الشعر العربي. وقبل أن يضحى المدح النبوي فناً شعرياً مستقلاً واضح المعالم، رأى الأدباء أن له أثراً في أصحابه، فابن رشيق القيرواني يورد في باب (من رفعهم الشعر) من كتابه (العمدة) حديثاً عن حسان بن ثابت يقول فيه: «لم تكن له مائة ولا سابقة في الجاهلية والإسلام، وقد بلغ من رضا الله عز وجل ورضا نبيه عليه الصلاة والسلام ما أورثه الجنة» (ابن رشيق، ١٩٧٢: ٥٣/١). وأورد في باب (من قضى له الشعر ومن قضى عليه) عن حسان بن ثابت أيضاً قوله: «أنشد حسان بن ثابت حين جاب أبا سفيان بن الحارث بقوله:

هجوت محمداً فأحببت عنه وعند الله في ذاك الجزاء

فقال له: جزاؤك عند الله الجنة يا حسان.. فلما قال:

فإن أبي ووالده وعرضي لعرض محمد منكم وقاء

قال له: وقاك الله حرّ النار، فقضى له بالجنة مرتين في ساعة واحدة، وسبب ذلك شعره»، (المصدر نفسه: ٥٣/١) فمدح النبي رفع شأن الشعراء وشعرهم، وضمن لمعاصري رسول الله الجنة بدعوة رسول الله ورضاه.

١-٢ أثر المدائح النبوية في الإبداع الشعري:

ولشعراء المدح النبوي آراء حول تأثير المدح النبوي في الشعر، أوردوها في مدائحهم النبوية، وكل منهم له رأيه الذي استقاه من تجربته مع المدح النبوي، فإلى جانب أثر المدح النبوي في نفس الشاعر، يؤثر في إبداعه الشعري، ويعطيه صورة أفضل، أو كما قال الصرصري في بيان أثر المدح النبوي في شعره:

بمدح العطر المنيف تعطرت
وتطهرت وتنورت أوزاني

يعطي القريض غضاضة ونضارة
وفصاحة تربى على سحبان (الصرصري، ١٩٨٩: ١١٥)

فالمدح النبوي يعطر شعره كله، ويظهره من فساد القول وإثمه، فتصبح له نكهة أخرى وموقع مؤثر محبب في النفوس، وهو إلى جانب ذلك يدفع الشاعر إلى الإجابة في قوله، ليرتفع إلى مقام الموضوع السامي، فتكون النتيجة شعرا نضرا فصيحاً، لا يجاريه في الفصاحة مجار. فالناس هم الذين طلبوا من الشاعر المتمكن أن يمدح رسول الله صلى الله عليه وسلم، لأنهم يريدون لمدح النبي الشاعرية الفياضة والمقدرة والتمكن، ليأتي هذا المدح فنا شعريا راقيا، تصبو إليه النفوس وتستمتع به. لأن قصائد المدح النبوي عندهم تؤثر في سامعها، فتفقيه وتدخل نشوة الإيمان والحب إلى نفسه، وترفع قدر الشعر وقدر صاحبها، وتنتشر مكارم الأخلاق بين الناس، وهي على غاية من الجودة والجمال، لأن الشاعر يحتفل لها كل الاحتفال، ويجهد كي تأتي على أحسن ما تكون صياغة وسبكا، لتليق بموضوعها. فشعراء المدح النبوي حرصوا عند نظم مدائحهم النبوية على أن يجيدوا النظم، وأن يحتفلوا له كل الاحتفال وأن يرقوا في أسلوبهم قدر الإمكان، نظرا لقداسة الموضوع وسموه، ولاحظوا أنهم كلما أوردوا مدح رسول الله صلى الله عليه وسلم تيسر لهم النظم، وتفتحت قرائحهم، فجاء شعرهم في المدح النبوي أفضل من شعرهم في سواه، وكأنهم شعروا أن للمدح النبوي أثرا في شعرهم وفي عملية الإبداع الشعري عندهم، فالمدح النبوي يجعل شعرهم منتشرا بين الناس، ويشهرهم عند المهتمين بالشعر، ولذلك يحرصون على إجادته، وبذلك يكون موضوع المدح النبوي دافعا للشعراء كي يحافظوا على جودة شعرهم، وكيلا ينحدروا في نظمه انحدارهم في نظم الموضوعات الأخرى.

٢-٢ أثره في قصائد الشعر الأخرى:

وللمدح النبوي أثر آخر في شعر العصر، يتجاوز المدائح النبوية نفسها، وما أشاعته من جودة واهتمام بالشكل الشعري، ويصل إلى القصائد المنظومة في مواضيع مختلفة، وخاصة الشعر الديني الذي يقترب من المدح النبوي. فشعراء ذلك العصر اعتادوا أن يختموا قصائدهم بأحد عناصر المدح النبوي، وهو الصلاة على النبي، مثلما يفعلون في كتبهم وخطبهم، فالبرعي أنهى إحدى قصائد الدعاء والابتهال، بعد أن تحدث عن قدرة الله تعالى وصفاته، وأسس التوحيد الإسلامي، بقوله:

وصلّ وسلّم كلّ لمحة ناظر
على أحمد ما حنّ رعد مجلجل

صلاة تحاكي الشمس نورا ورفعة
وتفصح أنوار الرياض وتخلجل

تخصّ حبيب الزائرين وتنثني
على آله إذ هم أعزّ وأفضل (البرعي، ١٩٥٠: ٣٢)

وقبل العصر المملوكي كان بعض الشعراء يمدحون الخلفاء العباسيين والخلفاء الفاطميين بمثل ما يمدح الشعراء رسول الله، وجاء شعراء المدح النبوي فجاروه في معاني شعره ونقلوها إلى مدح رسول الله (ص)، فمعانيه في مدح الخلفاء هي نفسها معاني المدح النبوي. وتابعه عدد من شعراء ذلك الوقت في معاني مدحه للخلفاء، وكأن هذا الأمر كان منتشرا، لا حرج فيه. فمعاني المدح النبوي كانت شائعة في القصائد الأخرى، يستخدمها الشعراء للمبالغة والافتتان في تقليد المعاني، ورأينا كيف أكثر الشعراء من التمثّل بأحوال رسول الله (ص) وضرب المثل به، والاحتجاج لأفكارهم وما يذهبون إليه. ووصل الأمر إلى الغزل، فاستخدمت معاني المدائح النبوية في تلوين معاني هذا الفن، فالوأواء دمشقي، (ابن شاعر، ١٩٧٣: ٢٤٠/٣) حلف حبيبته قائلا:

ووصيه الهادي الأمين المهدي

إني سألتك بالنبي محمد

(المصدر نفسه: ٢٤١/٣)

مولي يقول لعبده يا سيدي

هلا هجرت بفيك قولك سيدي

فاستخدام معاني المدح النبوي في مواضيع الشعر الأخرى، يظهر مدى انتشار هذا الفن، ومدى تأثيره في الشعر. وكان شعر المدح النبوي غزيرا جدا، لا يحيطه حصر، وبلغ شعراء المدح النبوي عددا كبيرا لا يعلمه إلا الله، وكثير منهم نظموا دواوين مستقلة، قصروها على المدح النبوي، وقد وصف المقري المدايح النبوية بقوله: «فالمدايح النبوية بحر لا ساحل له، وفيها النظم والنثر» (المقري، ١٩٣٩: ٥١٢/٧)

فالدواوين المستقلة كثيرة، والدواوين التي يغلب عليها المدح النبوي كثيرة أيضا. ديوان البوصيري في معظمه مدح نبوي، وديوان الصرصري في مجمله مدايح لرسول الله، والشهاب محمود نظم ديوانا خاصا في المدح النبوي، هو (أهني المنايح في أسنى المدايح)، والوترى له ديوان مستقل في المدح النبوي هو «معدن الإفاضات في مدح أشرف الكائنات»، والبرعي ديوانه مقصور على المدح النبوي والابتهالات، والنواحي له ديوان خاص بالمدح النبوي هو «شمس المطالع» وكذلك للفزاري ديوان «الوسائل المنقولة»، ولابن الجياب ديوان في المدح النبوي. ودواوين شعراء العصر، يحتل المدح النبوي جانبا هاما منها، وهناك دواوين كثيرة ذكرت في كتب الفهارس القديمة، وفي فهارس المكتبات العالمية. وندر أن نقرّد فن شعري من فنون الشعر العربي بديوان خاص به، أو قصر شاعر شعره كله على فن واحد. وهذا دليل على أن المدح النبوي أضحى في الشعر العربي فنا خاصا قائما بذاته، له أهمية كبيرة عند شعراء العربية، وله انتشاره وسيرورته. لقد أصبح المدح النبوي جزءا لا يستهان به من الشعر العربي في العصر المملوكي، وقبله وبعده.

فغزارة المدح النبوي تجلّت في كثرة الشعراء الذين شاركوا في هذا الفن، وفي الدواوين الكثيرة المخصصة للمدح النبوي، والمجموعات الشعرية المتخصصة، وفي القصائد الطويلة التي لم يعهدها الشعر العربي من قبل. وهذا كله يدل على أن فن المدح النبوي قد رسخ وأصبح غرضا رئيسيا من أغراض الشعر العربي، ومن هنا يتجلى أثره في الشعر العربي، إذ أضحى أحد موضوعاته الهامة. وزاد في غزارة المدح النبوي وانتشاره، وانشغال الناس به، مشاركة من لا يأنس في نفسه مقدرة أصيلة على نظم الشعر، عن طريق المعارضة أو التشطير والتخميس، وغير ذلك من ألوان الإضافات على قصائد المدح النبوي. وأكثر القصائد معارضة من شعر المدح النبوي، قصيدة كعب بن زهير التي بدأها بقوله:

متيم إثرها لم يفد مكبول (ابن زهير، ١٩٦٥: ٦)

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول

وقصيدة البوصيري التي مطلعها:

(البوصيري، ٢٠٠٢: ٢٣٨)

مزجت دمعا جرى من مقلة بدم

أمن تذكر جبران بذى سلم

فهاتان القصيدتان عارضهما شعراء كثيرون، وما زالوا يعارضونهما إلى أيامنا هذه. فأكثر الشعراء الذين نظموا المدح النبوي، عارضوا قصيدة كعب هذه، وكل منهم أظهر في معارضته مقدرة الشعرية، فبعضهم تابع كعبا في معانيه وعباراته، وبعضهم اقتصر على المعارضة على الوزن والقافية. ومن القصائد التي اشتهرت ولاقت إقبالا من الشعراء على معارضتها، يائية ابن الفارض في التصوف، والتي صرف معارضوها معانيها إلى المدح النبوي، وهي التي بدأها بقوله:

(ابن الفارض، دون تا: ٣)

منعما عرج على كثنان طي

سائق الأظعان يطوي البید طي

وقد مرّت معنا أمثلة وافية وكلها تدل على مشاركة الناس الواسعة في نظم المدح النبوي، فكل واحد يشارك حسب مقدرة وموهبة وثقافته، ووصل الأمر إلى النظم الملحون الذي انتشر في ذلك العصر. ونتيجة لذلك كان شعر المدح النبوي غزيرا، وكان ناظموه كثيرين، فرسخ فنا شعريا مستقلا، له أصوله، وله خصائصه، وله شعراؤه، وله استمراره إلى أيامنا هذه. ولا شك أن هذه الرغبة الكبيرة عند الناس في المشاركة في المدح النبوي، قد دفعتهم إلى الدرس وتحصيل الثقافة اللازمة للحديث عن رسول الله صلى الله عليه وآله والاستعداد لنظم الشعر بعد معرفة ما يقيمه، فكان المدح النبوي أحد دوافع التعلم والتثقف، وأحد العوامل التي حثّت القرائح وأعملت العقول، ومنعت الشعراء من الاستغراق كلية في الصنعة الجامدة، والألاعيب اللفظية. فهم لا يجزؤون على التعامل مع المدح النبوي تعاملهم مع شعر

الألغاز وسواها من الموضوعات التي أزعجوا فيها وقت فراغهم، فدراسة الموضوع حثمت عليهم الارتقاء بشعرهم، والحرص على جزالته، لأنه لا شيء يستحق عناء الدرس وبذل الجهد العقلي أكثر من الشعر الديني، وبذلك حافظ شعر المدح النبوي على شيء من الأصالة والجزالة، لم تتوفر للموضوعات الأخرى. وهكذا يظهر لنا أثر المدح النبوي في الشعر العربي آنذاك، إذ بعث فيه الحركة والنشاط وحافظ على صورته الأصلية، وإن كان قد تأثر بأشكال التعبير الشعري التي عرفت في ذلك العصر.

٢-٣ الملاحم:

إن من يقرأ المذائح النبوية يشعر بشيء من النفس الملحمي فيها، وخاصة في القصائد الطويلة التي سردت سيرة رسول الله وذكرته معجزاته، ووقفت عند كل صغيرة وكبيرة في حياته، وصورت جهاده وغزواته ومواقفه، فإننا نحس بشيء لم نألفه تمام الإلفة في الشعر العربي، لا هو مغاير تماما للشعر القديم، ولا هو متطابق معه، وربما كان تطورا لما كان سابقا، فالشعر الذي يسرد أحداثا قصصية، يكاد يقترب بشيء من المعالجة والجمع والتوفيق، من الشكل الملحمي. وقد ألمح النقاد إلى وجود تشابه بين السير الشعبية الكبيرة التي عرفت في الأدب العربي، وبين الملاحم المعروفة في آداب الأمم الأخرى، إلا أن الملاحم نظمت شعرا، في حين أن السير الشعبية في الأدب العربي اختلط فيها الشعر والنثر، ولكننا لو جمعنا الشعر الذي ورد في السيرة الشعبية، وربطنا بعضه مع بعضه ربطا شعريا، وملأنا ثغراته، لأكمل عندنا ملحمة شعرية طويلة، تقترب كثيرا من الملاحم القديمة في الآداب الأخرى.

والسير الشعبية في الأدب العربي لا يعرف لها مؤلف، أو هي من قبيل التأليف الجمعي، يزيد بها الشعب كلما امتد بها الزمن إلى أن استقرت على الشكل الذي نعرفها به اليوم، هذه السير تعبّر عن رغبة الإنسان العربي في تجسيد البطولة القومية المطلقة، لذا تلمس أبطاله في أعماق التاريخ، وخلع عليهم من الأوصاف ما يرتاح إليه، وألبسهم من الفضائل ما يعتز به ويتطلع إليه، فكان عنتر بن شداد، وكان الزير سالم، وأبو زيد الهلالي، وغيرهم من أبطال العرب الأسطوريين. وقد تحققت في رسول الله، البطولة المطلقة والفضيلة الكاملة، ورغبة العرب في المجد والقوة، فهو مثّلهم الأعلى في كل مناحي الحياة وقيمها، وهو الذي صنع لهم المجد والسؤدد والسيادة، فلماذا لم تحل شخصيته الفريدة محل الأبطال الأسطوريين في الأدب العربي، مثلما حلت في نفوس العرب. لقد ارتاح دارسو الأدب العربي إلى الرأي القائل بخلوه من الملاحم، وأن العرب لم يعرفوا في تاريخهم الطويل بعض الفنون الشعرية التي عرفتها الأمم الأخرى، مثل الشعر الملحمي والشعر المسرحي، وأن شعرهم اقتصر على الشعر الوجداني أو الغنائي، أو الفردي في تسمية أخرى، وأن هذه الفنون لا تتلاءم مع عقلية العرب. ولكن ألم يظهر عند العرب ما يقرب من هذه الفنون الأدبية أو يشبهها؟

فالشعر الملحمي عند الأمم الأخرى، هو «شعر قصصي بطولي متشعب، طويل السرد، فيه العظمة والخوارق والأهداف الكبيرة، والآمال الواسعة، والنزعة الإنسانية، والاتجاه القومي، والمجال الرحيب. وهو أقدم الفنون، هدفه الجماعات والأفراد، وتمجيد الأمة، لا نقد المجتمع» (جورج، دون تا: ٥)

و «البطل الملحمي هو المثل الأعلى المحتذى، والقائد إلى الظفر الذي تعقد عليه الآمال» (المصدر نفسه: ٦). إن في شعر المدح النبوي عناصر كثيرة تلتقي مع عناصر الملحمة، وإن كان في الملحمة (يمتزج الواقع بالأسطورة، وتختلط الملائكة بالجن، والآلهة بالبشر، والعقائد بالخرافات، والواقع بالخوارق) (المصدر نفسه: ٦). والمتمتع في شعر المدح النبوي يجد بعض شعرائه قد ذهبوا في حديثهم عن الغيبيات كل مذهب، حتى ليحار المسلم أمام ما يوردونه من روايات غيبية، ومن عقائد غريبة، استمدوها من الأديان الأخرى والفلسفات الأجنبية. وفي الملاحم المعروفة يكون «استخدام غير المعقول في الملحمة في الأحداث العرضية، أما الموضوع الأساسي، فلا يسمح فيه» (أمين، ١٩٤٣: ١٥/١)، وقيل عن الطور الذي تنشأ فيه الملاحم: «كثير من الأمم في هذا الطور كان يعتقد أن الملك يستمد سلطانه من الله، لا من الأمة.. ويصبح هذا الحاكم المتصل بالآلهة والأبطال الماضين رمزا تتسج حوله أقاليميص التقديس والتبجيل.. ومن هنا ينشأ شعر القصص أو شعر الملاحم» (المصدر نفسه: ١٩/١).

يكاد الباحثون يجمعون على أن الأدب العربي خال من هذا الفن، فذهبوا إلى أن «مما يؤسف له أننا لا نستطيع هنا أن نتحدث عن الملحمة في الشعر العربي، لأن المحقق حتى الآن أن هذا النوع الأدبي لم يوجد، ولم توجد فكرته عند شاعر عربي معروف» (عز

الدين، ١٩٥٥: ١٢٨)، فهذا الرأي لا يقطع بخلو الأدب العربي من الملاحم فقط، بل ومن فكرته أيضا، في حين نجد باحثين آخرين يرون في الأدب العربي ما يشبه فن الملاحم، أو ما يعد بذرة له، فمنهم من يرى أن العرب «عرفوا الشعر الملحمي، ولكنهم لم يعرفوا الملحمة كبناء» (جورج، دون تا: ٩)، أي أن في الشعر العربي ما يحمل مواصفات الشعر الملحمي، لكنه لم ينظم في ملحمة متكاملة كذلك التي توجد في الآداب الأخرى، لأنهم «اعتنقوا الوصف في هذا الشعر وأهملوا القصة- نواة الملحمة- فاثروا الإيجاز على الإطالة، واكتفوا بالجزئيات دون الماهيات» (المصدر نفسه: ١١)، غير أننا نجد في العصر المملوكي ذكرا للملحمة، فقد أحضر أحدهم بين يدي السلطان، «فأمر بقطع يده ولسانه، وسبب ذلك أنه كتب ملحمة، وعثّق ورقها، وأهداها إلى شيخ، وذكر فيها أنه سيلي السلطنة» (ابن إياس، ١٩٦١: ٨٠٠). فكان الملحمة في مفهومهم هي تتبؤ بالمستقبل، ولا ندري من سياق الخبر فيما إذا كانت هذه الملحمة شعرا أو نثرا. وأشار بعض الباحثين إلى وجود تشابه بين قصائد ومنظومات في الشعر العربي وبين نوع من الملاحم في الآداب الأخرى، ورجّحوا وجود حس ملحمي في قصائد أخرى مثل قصة عاد الأوسط في إخبار عبيد بن شربة الجرهمي (المصدر نفسه: ٨١٢)، الذي أورد شعرا ليعرب وشعرا لعاد وشعرا لثمود وطسم، وهذه الأخبار تضم شعرا وقصصا في منتهى الغرابة، تتحدث عن العرب في الأزمان الغابرة. ومن أمثلة الشعر الذي تورده، شعر لواحد من عاد، يتحدث فيه عن قحط ألم بقومه، ويقول فيه:

ألا نزلت بنا حجج ثلاث	على عاد فما تحتال عاد
فدمعهم يبلّ التّرب منها	وما يدرون ما بهم يراد
وقد علمت بنو عاد بن عوص	بأنّ مشورتني لهم رشاد
بأن يتخيروا وفدا يسيروا	إلى البيت العتيق لهم سداد
فيستسقوا الملك البرّ غيثا	به تحيا البرية والعباد

(الحموي، دون تا: ١٠/٥)

وأورد عبيد قصة عاد الأسطورية التي يتناوب في سردها النثر والشعر، وهذا الشعر يحاك على لسان أبطال الحوادث حيناً، وعلى لسان الرواية حيناً آخر، ولو جمع الشعر إلى بعضه بعضاً، لأدّى نوعاً من الملحمة. وهذه الأخبار قريبة من السيرة الشعبية التي عرفت في أدب العربي، وخاصة سيرة سيف بن ذي يزن، إلا أن شعرها فصيح، وروايتها فصيحة، فهي حديث عبيد لمعاوية. وحين لاحظ الباحثون وجود ما يشبه الملاحم في شعر المدح النبوي، اختلفوا حوله، فأقر قسم منهم بتشابه بعض قصائد المدح النبوي مع الملاحم على وجه من الوجوه، ونفى قسم منهم هذا التشابه، معتمداً على مضمون الملاحم التي تمتاز بالتهويل والأساطير وذكر العبادات القديمة، ولا تلائم الفحوى الإسلامي، الذي شيدت عليه القصائد الكبيرة في المدح النبوي. وقد ذهب (عبدالله كنون) إلى أن قصائد المدح النبوي «أحق بأن تصنف في شعر الملاحم من المعلقات والقصص المذكورة، لأنها أطول نفساً، وأكثر حوادث، وأغنى بصور البطولة والكفاح من أجل إثبات الوجود العربي، وإعلان رسالة الإسلام المقدسة، التي أحلت العرب محل الصدارة بين الأمم» (كنون، دون تا: ١٩٢). وضرب لذلك مثلاً بردة البوصيري، فقال: «هل تقاس معلقة عمرو بن كلثوم مثلاً بقصيدة البردة، وما اشتملت عليه من فنون القول، كالنسيب الذي يرقق الطباع، والحكمة المزيكية للنفس، والإعلان عن مولد صاحب الدعوة الإسلامية، وما صاحبه من الآيات والعجائب، ما صح منها، وما يروى عن طريق الرؤى والتجليات، لأن المقام للخيال الشعري أكثر مما هو للتحقيق العلمي» (المصدر نفسه: ض ١٩٣)، ولكن لا يوجد في هذه الأشعار وهذه الروايات بطل واحد سوى راويها، ومن ذكرتهم من أبطالها كعاد وتبع ولقمان، يقتربون من أبطال الملاحم. إن تحلي بعض قصائد المدح النبوي بعناصر الملحمة شيء موجود يحسه كل من يطالع هذه القصائد، ففيها يمتزج العالم الواقعي بالعالم الروحي، وفيها تصوير لمعارك وحروب بطولية خارقة، وفيها قيم إنسانية نبيلة، وفيها سرد لأحداث الدعوة الإسلامية ولحياة الرسول الكريم، وفي بعضها يمتد الصراع إلى الأمم الأخرى، وفيها تصوير لمراحل نشوء الأمة العربية الإسلامية وانتصارها على أعدائها، وإيضاح لرسالتها السامية الخالدة التي حملتها إلى البشرية، وفيها فوق هذا وذاك تجسيد للإنسان الكامل، رسول الله، البطل الإنساني المطلق، والمثل الأعلى للإنسانية في جوانب حياتها كافة.

فهذه القصيدة التي زادت على أربع مئة وخمسين بيتاً، جمع فيها البوصيري بشاعرية فياضة بين سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعجزاته، وبين مجادلة أهل الكتاب وذكر مشاعر الحج وطريقه، وبين مدح رسول الله ووصف مشاعر المؤمنين الذي يسعون لزيارته، وبين مدح آل بيته وصحابته والوعظ والحكمة. يتحدث عن المعارك والبطولة، وعن الخوارق والمعجزات، ويذكر الناس والملائكة، وينقل ما بين عالم المادة وعالم الروح في كل متكامل، وصراع حاسم بين الخير والشر، إنها ملحمة الهداية وملحمة الإنسانية، وملحمة صراع العرب مع أعدائهم، ومن أجل تشكّل أمتهم. فالحس الملحمي واضح فيها ظاهر، لأنها تؤرّخ للدعوة الإسلامية، وتؤرّخ لحياة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وترتبط الماضي بالحاضر، وتجسّد البطولة المطلقة والمثل الأعلى، والقيم المثلى للأمة، فماذا يبقى من المميزات الأساسية للملحمة؟

وإلى جانب هذه القصيدة، يوجد في المدح النبوي قصائد كثيرة مشابهة، تحمل حساً ملحمياً، أو ملامح ملحمة، فإن لم تكن هذه القصائد ملاحم تتشابه الملاحم الموجودة في آداب الأمم الأخرى، فلنكن ملاحم عربية، ولنكن الملاحم العربية تختلف عن غيرها، فليس من الضرورة أن تتطابق مع سواها، ولنكن لها شخصيتها المستقلة مثلاً للأمة شخصيتها المستقلة، ولنكن هذه القصائد الفن الشعري الذي يقابل الملاحم عند الأمم الأخرى، ولنكن له أية تسمية أخرى، فإن التسمية لا تقرر ماهية هذا الفن، ولا تعطيه مشروعية الوجود، فالتسمية لاحقة وليست سابقة، إذ لا نستطيع أن نتجاهل مثل هذه القصائد التي قد تبلغ حجماً لم يعهد من قبل، وقد تحمل من الخصائص ما لم يتوفر في قصائد سابقة، مثل قصيدة الصرصري التي بلغت ثمان مئة وخمسين بيتاً، والتي قال في مقدمتها:

أصبحت أنظم مدح أكرم مرسل لهجا به في رائق الأوزان

حبرت فيه قصيدة أودعتها من مسند الأخبار حسن معان

في وصفه من بدء تشريفاته حتى الختام بحسن نظم معان (الصرصري، ١٩٨٩: ٩٦)

إن هذه القصيدة الطويلة، التي جمع فيها الصرصري كل ما يعرفه عن سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم، والتي حفلت بمظاهر الاتصال بين عالم الواقع وعالم الغيب والشهادة، وبمظاهر الصراع بين الحق والباطل، وجسّدت البطولة الإنسانية المطلقة، لا تغيب عن قراءها ملامح الملحمة، وإن لم تتطابق معها، فالمطابقة ليست ضرورية هنا، والمهم أن في قصائد المدح النبوي أبرز الأشكال الشعرية التي تقرب من فن الملاحم، أو فيها الشكل العربي للملحمة.

القسم الثاني: البديع:

غلبت الصنعة البديعية على معظم شعر العصر المملوكي ونثره الفني، حتى أصبحت خاصة يعرف بها أدب ذلك العصر، فقد فتن أهل ذلك العصر بزخرف كلامهم مثلاً ففتنوا بزخرف أبينتهم وألبستهم وأدواتهم، وعدّ التجويد أو الاستزادة في البديع مما يتفاضل به الأدباء، ومما يدل على مهارتهم وتفوقهم.

ولم يكن شعر المدح النبوي بمنأى عن هذه الصنعة البديعية الطاغية، فظهر البديع في قصائد المدح النبوي بدرجات متفاوتة، فمن الشعراء من حاول مجارة الأقدمين في مدحه، فلم يترك البديع على شعره إلا ظلالاً باهتة، ومنهم من اعتدل في اصطناع البديع، ومنهم من أسرف في اصطناعه إلى أن انقلبت قصائده إلى معرض لفنون البديع، لا يهمه بعد إثباتها في شعره إن جارت على أسلوبه ومعانيه جميعها، وأنت على حساب دقة المعنى وتدفق الشعور وصدق العاطفة ورونق الصياغة والشاعرية. وقد أطلقت تسمية البديع على قسم من علم البلاغة الذي يشمل مباحث المعاني والبيان والبديع، ويراد به تحسين الكلام وتنميته، ومعرفة أسرار جماله ومعانيه، أو كما قال الحلي: «إن أحق العلوم بالتقديم، وأجدرها بالاقتباس والتعليم، بعد معرفة الله العظيم، ومعرفة كلامه الكريم، وفهم ما أنزل في الذكر الحكيم، لتؤمن غائلة الشك والتوهيم.. ولا سبيل إلى ذلك إلا بمعرفة علم البلاغة وتوابعها من محاسن البديع اللتين بهما يعرف وجه إعجاز القرآن..» (الحلي، ١٩٩٧: ٥١). وفنون البديع معروفة منذ القدم في الكلام العربي، أخذ الأدباء يهتمون بها مع تقدم الزمن، ويقصدون إليها قصداً، بعد أن كانت تقع في كلام العرب عفو الخاطر، إلى أن جاء ابن المعتز، ووضع كتابه (البديع)، فدلّ على

بعض أنواعها وحدّدها، وفتح باباً للتأليف، اتسع شيئاً فشيئاً إلى أن وصل إلى أقصى اتساع له على يد ابن أبي الإصبع، الذي أوصل أنواع البديع إلى التسعين في كتابه (تحرير التحبير) «أصح كتاب ألف في هذا العلم» (المصدر نفسه: ٥٣) وكان من نتائج الإغراق في الصنعة البديعية عند شعراء المدح النبوي ظهور لون خاص من المداخل النبوية، هو البديعيات التي جمعت بين المدح النبوي وفنون البديع، وعدت فناً جديداً من فنون الشعر العربي. والبديعيات قصائد في مدح رسول الله، يحوي كل بيت من أبياتها نوعاً من أنواع البديع التي عرفها أهل ذلك العصر، ويكون البيت شاهداً على هذا النوع البديعي. إن احتفال أهل العصر المملوكي بالبديع كان كبيراً، يتدارسونه ويزيدون عليه، ويؤلفون ويصنفون، ويختصرون ويشرحون، وعلى عادة أهل ذلك العصر بتقييد العلوم بالشعر، ونظم العلوم في منظومات شعرية يسهل على شدة العلم وطلبته حفظه ودرسه، فقد نظم بعض علماء العصر وشعرائه بعض القصائد التي تجمع فنون البديع، لكنهم لم ينظموا قواعد العلم كما كان سائداً، بل نظموا قصائد ذات مضامين متنوعة، وجعلوا أبياتها أمثلة على فنون البديع، ويتضح هذا الأمر من دوافع صاحب أول بديعية (صفي الدين الحلبي)، الذي كان يعد العدة لتأليف كتاب جامع شامل في فنون البديع، لكن المرض أقعده عن إتمام مقصده، فعدل عن تأليف الكتاب، ونظم قصيدة، مدح بها رسول الله، وضمّنها أنواع البديع التي أراد تقييدها في كتابه، وقال عن ذلك: «فعرضت لي علّة طالمت مدتها، وامتدت شدتها، واتفق لي أن رأيت في المنام رسالة من النبي عليه أفضل الصلاة والسلام يتقاضاني المدح، ويعدني البرء من السقام، فعدلت عن تأليف الكتاب إلى نظم قصيدة تجمع أشتات البديع، وتتطرز بمدح مجده الرفيع» (المصدر نفسه: ٥٤). فالحلي أراد أن يؤلف كتاباً في البديع، وعزم على نظم قصيدة يمدح بها رسول الله، فالتقت في نفسه الرغبة، وألف بينهما بنظم قصيدة يمدح بها رسول الله، وينظم فيها أنواع البديع التي هيأها لكتابه المنشود، فكانت البديعية.

وحين بحث الحلبي عن شكل لقصيدته، كان أول ما تبادر إلى ذهنه أشهر مدحة نبوية آنذاك، وهي بردة البوصيري، فعارضها، أو أن قصة تأليفه لبديعيته المشابهة لقصة نظم البوصيري لقصيدته، هي التي أوحّت إليه بأن يجعل قصيدته المنشودة على غرار بردة البوصيري أو برأته، التي شفي إثر نظمها من المرض، عسى أن يشفى هو أيضاً من مرضه، فكانت بديعيته معارضة لقصيدة البوصيري، حملت وزنها وقوافيها وموضوعها وبعض عباراتها، وأضاف إليها فنون البديع، فكان الشكل الذي عرفت عليه البديعيات، إذ إن كل الذين جاؤوا بعده، ونظموا البديعيات، لم يخرجوا إلا نادراً عن هذا الشكل. فمعظم البديعيات مدح نبوي، ومعظمها على البحر البسيط وقافية الميم المكسورة، قافية البردة ووزنها. وقد أطلق الحلبي على بديعيته اسم (الكافية البديعية في المداخل النبوية)، وبدأها بقوله في براعة المطلع:

إن جئت سلعا فسل عن جيرة العلم	واقرا السلام على عرب بذى سلم
فقد ضمنت وجود الدمع من عدم	لهم ولم أستطع مع ذاك منع دمي
أبيت والدمع هام هامل سرب	والجسم في إضم لحم على وضم

(الحلي، ١٩٩٧: ٦٥٨)

فبعد أن جاء البيت الأول شاهداً على براعة الاستهلال والتجنيس المركّب والمشتبه في قوله (سلعا فسل عن) وكذلك في البيت الثاني الذي سمّاه التجنس الملقق في قوله (من عدم، منع دمي)، وضرب في البيت الثالث مثلاً على التجنيس المذيل واللاحق (هام، هامل) و(اضم، وضم). وتمضي القصيدة على هذا النحو، ظاهراً مدحاً لرسول الله، وباطناً عناية بالبديع، وإيراداً لشواهد، فكأن الشاعر يريد نشر فضائل رسول الله وسيرته ومعجزاته، ونشر فن البديع بين الناس سواء بسواء. وكثير من الشعراء تابع الحلبي في صنيعه هذا، ولم يخرجوا عن الصورة التي وضعها بها. وبذلك يتضح لنا أن الهدف الأول من البديعيات هو نشر فنون البديع، وأنهم جعلوا المدح النبوي حاملاً لبديعهم، ولم يجدوا وسيلة أكثر انتشاراً لتعميم فنون البديع من المدح النبوي. وقد اتسمت البديعيات بالتصنع والتكلف، لأن الشاعر يبذل جهداً عظيماً في الملاءمة بين معاني المدح النبوي وبين إيراد النوع البديعي وسبك شاهده، وهذا جهد عقلي محض يذهب بالشاعرية والرواء الشعري.

فالبديعيات كانت نهاية ازدياد استخدام البديع في المدح النبوي ومع ذلك لم ينس الدكتور علي أبو زيد في دراسته القيامة عن البديعيات أن يعدد فوائد البديعيات وآثارها في الثقافة العربية آنذاك، فذكر منها: تعميم البلاغة ونشرها بين الناس، لأن المدائح كانت أكثر فنون الشعر انتشاراً آنذاك (الحلى، ١٩٩٧: ٢٥١). فالأدب عامة هو ثمرة تفاعل الأديب مع بيئته والظروف المؤثرة فيها، ولذا كانت موضوعات الشعر وشكله الفني في كل عصر صدى لمظاهر البيئة.

حصار البحث:

بعد استعراض تداعيات المديح النبوي على البيئة في العصر المملوكي، تبين لنا أنه لم يكن عصر ركود وجمود، بل كان عصرًا يُموج بالحركة والنشاط ومما تقدم نستنتج ما يلي:

- وبذلك نرى أن المدح النبوي الذي بدأ مسيرته في عهد رسول الله (ص)، واستمر خافتاً إلى ما قبل العصر المملوكي، أضحي الفن الشعري الأول في ذلك العصر، وأضحى فناً مستقلاً له أصوله وقواعده، وله دواوينه وشعراؤه. وكان لذلك كله أسبابه السياسية والاجتماعية والدينية، وهذا ما ظهر في المدحة النبوية التي لم تقتصر على مدح رسول الله (ص) فقط، وعلى ذكر كل ما يتعلق به، بل تجاوزت ذلك لتحمل صدى عصرها، وآمال الناس آنذاك، فكانت دعوة إلى العدل الاجتماعي والتخلص من كل معوقات تقدم المجتمع وقوته، وكانت دعوة إلى الجهاد والنود عن الوطن، وإلى الوحدة والتضامن، وكانت تعبيراً عن الروح العربية في عصر سادها الأعاجم، فكان لها أثرها في الناس، وكان لها أثرها في الأدب والثقافة، وكانت حافظاً للشعر العربي من الانحدار والجمود، إذ أبقت شيئاً من أصالته، فكانت معبراً للقصيدة العربية إلى عصرنا الحديث.
- حاول شعراء المدح النبوي تجسيد المثل الإنساني الكامل، الذي يتفق جميع المسلمين على تعظيمه وتنزيهه، وقدموا للمطلعين على شعرهم التجارب الإنسانية الرائعة التي يكبرها العقل الإنساني ويفيد منها ويتخذها هدفاً له.
- إن انتشار المدائح النبوية انتشاراً عظيماً، لا بد أنه قد ترك آثاراً مختلفة في النشاط الاجتماعي والثقافي للمجتمع المملوكي، ولا بد أن شعراء المدح النبوي قد لمسوا ذلك، وهذا ما حفزهم على المضي بنظم هذا الفن والاتساع به قدر استطاعتهم، فجعلوا من المدح النبوي مشاركة بدعوات الإصلاح في الحكم والمواعظ التي نثروها في المدائح النبوية، وانتقاد مظاهر الخلل في المجتمع، وخاصة حين تقرن هذه الدعوات بالقُدوة الصالحة من سيرة سيد الخلق.
- علاوة على ملامح من أثر المدائح النبوية الاجتماعي، كان للمدائح النبوية أثر تعليمي تجلّى في المعلومات التاريخية والدينية، وصور البطولة والعظمة، والمواقف الأخلاقية الفذة، والقُدوة الحسنة، والدروس المفيدة، التي حفلت بها المدائح النبوية، ولا بد أن الناس أفادوا منها تاريخاً وخلقاً ومعرفة بسيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعجزاته، وأنهم حاولوا الاقتداء بسنته والابتعاد عما يخالفها.
- وإلى جانب ذلك بلغ هذا الفن من الاتساع حداً كبيراً، إلى أن أصبح الفن الشعري الأول في العصر المملوكي، وتجلّى ذلك في الدواوين الكثيرة المقتصرة على المدح النبوي، والمجموعات الشعرية الكبيرة الموقوفة عليه، والقصائد الكبيرة التي لم تعهد في الشعر العربي من قبل، ومشاركة كل الشعراء، أو من يأنس في نفسه مقدرة شعرية، مهما كانت بسيطة، في نظم المدائح النبوية. ولا شك أن هذه الرغبة الكبيرة في المشاركة بفن المدح النبوي قد دفعت الراغبين إلى نظم الشعر، فكان المدح النبوي أحد دوافع التعلم والتثقف، وأحد العوامل التي حثت القرائح وأعملت العقول، ومنعت الشعراء من الاستغراق كلياً في الصنعة الجامدة، والألاعيب اللفظية، فقداسة الموضوع حثمت عليهم الارتقاء بشعرهم، والحرص على جزالته، لأنه لا شيء أهم من الشعر الديني يستحق عناء الدرس وبذل الجهد، وبذلك حافظ شعر المدح النبوي على شيء من الأصالة والجزالة، لم تتوفر للموضوعات الأخرى.
- وكان للمدح النبوي أثر وتأثير بالبديع الذي كان سائداً في ذلك العصر، فالبديع ظهر بدرجات متفاوتة في قصائد المدح النبوي، وطغى على بعضها، فأصحاب البديع حملوا المدائح النبوية ببديعهم، لينتشر بانتشارها، وتعرف فنونه، ومن هنا جاء التصنع

والتكلف الذي اتسمت به البديعيات، لأن الناظم يبذل جهدا عظيما في الملاءمة بين معاني المدح النبوي وبين إيراد النوع البديعي، وسبك شاهده، وهذا جهد عقلي محض، يذهب بالشاعرية والرواء الشعري.

المصادر والمراجع

١. أمين، أحمد، وزكي نجيب محمود (١٩٤٣م). **قصة الأدب في العالم**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.
٢. ابن الأثير، أحمد بن إسماعيل (١٩٥٩م). **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**؛ تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، ط ١، القاهرة: مطبعة نهضة مصر.
٣. ابن إياس، محمد بن أحمد (١٩٦١م). **بدائع الزهور في وقائع الدهور**؛ تحقيق محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٢، القاهرة.
٤. ابن ثابت الأنصاري، حسان (١٩٧٨م). **الديوان**؛ تحقيق عبد الرحمن البرقوقي، بيروت: دار الأندلس.
٥. ابن رشيق القيرواني (١٩٧٢م). **العمدة**؛ تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ط ٤، بيروت: دار الجيل.
٦. ابن زهير، كعب (١٩٦٥م). **الديوان**؛ شرح الزوزني، القاهرة: دار الكتب المصرية.
٧. ابن سناء الملك، هبة الله بن جعفر (١٩٧٧م). **دار الطراز في عمل الموشحات**؛ تحقيق جودت الركابي، ط ٢، دمشق: دار الفكر.
٨. ابن شاعر، الكتبي (دون تا). **فوات الوفيات**؛ تحقيق إحسان عباس، بيروت: دار صادر.
٩. ابن الفارض، عمر بن علي (١٩٩٤م). **الديوان**؛ شرح: د. عمر فاروق الطباع، بيروت: دار القلم.
١٠. إسماعيل، عز الدين (١٩٥٥م). **الأدب وفنونه**، مطبعة الاعتماد، ط ١، القاهرة: دار النشر المصرية.
١١. الباعونية، عائشة (١٣٠٤هـ). **شرح الفتح المبين**، المطبعة الخيرية، القاهرة.
١٢. البحتري، أبو عبادة وليد بن عبيد (١٩٧٢م). **الديوان**؛ تحقيق حسن كامل الصيرفي، ط ٢، القاهرة: دار المعارف.
١٣. البرعي، عبد الرحيم بن أحمد اليماني (١٩٥٠م). **الديوان**؛ شرح حافظ المسعودي، مكتبة البابي الحلبي، ط ٢، القاهرة.
١٤. البوصيري، محمد بن سعيد (٢٠٠٢م). **الديوان**؛ شرح وتعليق محمد التونجي، ط ١، بيروت: دار الجيل.
١٥. الحلبي، صفي الدين (١٩٨٣م). **شرح الكافية البديعية**؛ تحقيق نسيب نشاوي، دمشق: مجمع اللغة العربية.
١٦. الحلبي، صفي الدين، عبدالعزيز بن سرايا (١٩٩٧م). **الديوان**؛ تحقيق كرم البستاني، بيروت: دار صادر.
١٧. الحموي، ياقوت (دون تا). **معجم الأدباء**؛ تحقيق د.س. مرجليوث، دار إحياء التراث العربي، طبعة أخيرة.
١٨. الشريف الرضي (١٣١٠هـ). **الديوان**؛ تصحيح عباس الأزهرى، المطبعة الأدبية، بيروت: المكتبة العثمانية.
١٩. الشهاب، محمود (١٣٢٨هـ). **الديوان**؛ أهني المنائح في أسمى المدائح، القاهرة: مطبعة جريدة الشورى.
٢٠. الصرصري، يحيى بن يوسف (١٩٨٩م). **الديوان**؛ تحقيق: مخيمر صالح، الأردن: جامعة اليرموك.
٢١. الصّفدى، صلاح الدين خليل بن أبيك (١٩٧٥م). **الغيث المسجّم في شرح لامية العجم**، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.
٢٢. غريب، جورج (دون تا). **الشعر الملحمي**، ط ٢، بيروت: دار الثقافة.
٢٣. القرطاجني، حازم (١٩٨١م). **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**؛ تحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
٢٤. كنون، عبدالله (دون تا). **أدب الفقهاء**، ط ١، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
٢٥. المقري، أحمد (١٩٣٩م). **أزهار الرياض في أخبار عياض**؛ تحقيق مصطفى السقا وآخرين، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة: المعهد الخلفي للأبحاث المغربية.
٢٦. الهيثمي، ابن حجر (١٣٣١هـ). **الجواهر المنظم في زيارة القبر الشريف النبوي المكرم**، المطبعة الخيرية، ط ١، القاهرة.

تطبيقات اللاشكالية في المنجز التشكيلي لرسامات التعبير التجريدية

د. فرح علي عبد الرزاق

جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة

Formless applications in accomplished visual graphics abstract expressionism**Dr. Farah Ali Abdul Razak****College of fine Art / University of Babylon**

Hh096495@gmail.com

Abstract

The current research has included four chapters devoted the first chapter to a statement of the research problem and its importance and the need for him and the goal of the research and the border temporal and spatial, objectivity and determine the terms contained therein,

The second chapter (Theoretical Framework), which included two sections and ensure that this research two axes the first topic dealt with contemporary artistic currents and transformation of shape to formless, while the second section took care of study formless representations in accomplished visual graphics abstract expressionism:, which resulted from the theoretical framework. And include that the third chapter (Search procedures). The fourth chapter took care of the results of the research and its findings were summarized

Keywords: Formless, abstract expressionism

المخلص

تضمن البحث الحالي اربعة فصول خصص الفصل الاول لبيان مشكلة البحث وأهميته والحاجة اليه وهدف البحث والحدود الزمانية والمكانية والموضوعية وتحديد المصطلحات الواردة فيه، أما الفصل الثاني (الاطار النظري) والذي تضمن مبحثين تناول المبحث الاول: التيارات الفنية المعاصرة والتحول من الشكل للاشكال، أما المبحث الثاني عني بدراسة: تمثلات اللاشكالية في المنجز التشكيلي لروسومات التعبير التجريدية، ثم اسفرت المباحث عن بعض المؤشرات والتي تمخضت من الاطار النظري. وتضمن الفصل الثالث (اجراءات البحث) (مجتمع البحث، عينة البحث، أداة البحث، منهج البحث، تحليل العينات)، أما الفصل الرابع عني بنتائج البحث واستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: اللاشكالية، التعبيرية التجريدية

الفصل الاول**الاطار المنهجي للبحث****اولاً: مشكلة البحث**

تجدر الإشارة الى ان ما شهده العالم الغربي الحديث من تبدل في المفاهيم والتحويلات الفكرية وما حصل من تغيرات متسارعة احدثت تحولات في تركيبية البنى المختلفة، وبهذا فان مثل هذه التحويلات التي طرأت في الفن وعلى الرؤية الجمالية والتي أدت الى انفتاح آفاق الفن بشتى مظاهره، وفي السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية حدثت عدة تحولات في النشاط الفني والاساليب التعبيرية وكان هذا استمراراً وتطوراً للتيارات التي ظهرت في اوروبا في القرن العشرين، ثم انتقلت الى امريكا وتحولت الى نيويورك بدلاً من باريس ولندن وميونخ وعدم التمسك بالتراث والقيم السابقة والانطلاق نحو آفاق جديدة والتعبيرية التجريدية احد تلك التيارات التي غيرت الصورة العامة للفن واصبحت تتجه نحو اللاشكل وتتخطى العالم الموضوعي حيث اصبحت لا ترتبط بشكل محدد بقدر ارتباطها باللون والطريقة المستخدمة وتعبيره عن الانفعالات.

ومن هنا نشأت مشكلة البحث من خلال الاجابة عن التساؤل الآتي ((ما هي الآليات المحققة لتطبيقات الاشكالية في المنجز التشكيلي لرسامات التعبيرية التجريدية)).

ثانياً: أهمية البحث والحاجة إليه

١. يمثل محاولة بلورة أطر بحثية تعنى بدراسة تطبيقات الاشكالية ومدى اشتغالها في مساحة الرسم التعبيري التجريدي وتحديد ادى رسامات هذا التيار.

٢. معرفة طبيعة الاشكل باعتباره قيمة جمالية لا يمكن الاستغناء عنها في مجال الفنون عامة وفنون ما بعد الحداثة ورسوم التعبيرية التجريدية بصورة خاصة، ولعدم وجود دراسة خاصة بمعرفة التطبيقات الاشكالية في المنجز التشكيلي لرسامات التعبيرية التجريدية فقد وجدت الباحثة ان هناك حاجة ضرورية لهذه الدراسة والوقوف على نتائجها والافادة منها في تأسيس افكار وطروحات جديدة.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الى: تعرف تطبيقات الاشكالية في المنجز التشكيلي لرسامات التعبيرية التجريدية.

رابعاً: حدود البحث

- الحدود الموضوعية: دراسة النتائج الفنية لرسامات التعبيرية التجريدية.
- الحدود المكانية: اوريا_ الولايات المتحدة الأمريكية.
- الحدود الزمانية: ١٩٧٨-٢٠١٥.

خامساً: تحديد المصطلحات

١. (التطبيق / طبق) أ- لغوياً:

في اللغة (تَطَبَّقَ)، (تَطَبَّقَ) ترفع في النطق طرفي اللسان الى الحنك الأعلى مطبقاً له فيضخم نطق الحرف^(١).
(طَبَّقَ - مُطَبَّباً - تَطَبَّقَ) وطبق الشيء يفعله، ووافق بين شيئين وسواواه ومالاه، و (تَطَبَّقَ، انطَبَّقَ الشيء) أي مُطَبَّباً أي خلاف منفتح ومنبسط^(٢).

ب - اصطلاحاً:

تطبيق - تطبيقات [Appliqués (sciences)]

عرفه (سعيد علوش) بانه نمط النشاط، يمتلك فعاليته الخاصة ويؤثر بها الفرد على الشكل الاجماعي بما في ذلك التطبيق النظري عند (التوسير)^(٣).

ويحدد كل تطبيق بحسب خصوصيته، وكذا طبقاً لقواعد تلتصق بموضوعه، حيث يعتبر (التطبيق) تكويناً في حدود شكلية لموضوعه وتأثيره فيه، وليست الفكرة في (التطبيق النظري) عملاً لفاعل مفرد، بل مكاناً لتداخل الأفعال الاجتماعية ويفترض، كل تطبيق تصوراً منهجياً^(٤).

الاشكالية (Informal Art)

نزعة فنية ترفض تمثيل الاشكال المحسوسة والمدركة سواء كان هذا الشكل هندسياً تجريدياً أو صورياً وكل ما له علاقة بالمرئيات^(٥).

(١) إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، ط ٢، ج ١، مكتبة المرتضوي، ب ت، ص ٥٥٠.

(٢) —: المنجد في اللغة والأعلام، ط ٤، دار المشرق للطباعة، الأشرفية - بيروت، ٢٠٠٨، ص ٤٦.

(٣) علوش، سعيد: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، ط ١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٤١.

(٤) علوش، سعيد: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، مصدر سابق، ص ١٤٢.

(٥) علي رزق الله: المدارس الفنية في القرن العشرين، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٠، ص ٧٢.

وهذه الطريقة العفوية والانفعالية احياناً لا ترتبط بشكل وإشارة بقدر ارتباطها باللون والطريقة المتبعة في استخدامه، والتي فقدت من خلالها اللوحة دلالاتها الأساسية، وما كان ثانوياً في وظائفها الأصلية أصبح المسوغ لاستعمالها فنياً^(١).

التعريف الإجرائي لـ (تطبيقات اللاشكالية)

هو أسلوب تعتمد الرسومات في تيار التعبيرية التجريدية، عبر الاهتمام بتجريد صورة الشكل والانتقال به الى اختزالية عالية تقضي الى ما يعرف بـ (الاشكل) من خلال احداث انزياح في البنية الشكلية، تتيح للمتلقين تأويل العمل الفني وتأمله.

الفصل الثاني

الاطار النظري

المبحث الأول

الفن المعاصر من الشكلية إلى اللاشكالية

مدخل في فنون الحداثة

مثل الربع الأول من القرن العشرين ذروة نشاط الحداثة بسبب ما تم استخدامه من أفكار سياسية واجتماعية جديدة من خلال الدعوة الى التحرر والانطلاق من كل قيود الماضي بلا استثناء والقفز من هذه الدائرة الضيقة الى رحب الحياة البهيجة المتمتعة بنعمة الحرية^(٢).

فالحداثة كانت ترمي الى التجديد ودراسة النفس الإنسانية من الداخل معتمدة على وسائل فنية جديدة اذ ان اغلب الحركات الفنية جاءت بما هو جديد والثورة على كل ما هو مألوف في الرسم والموسيقى والشعر حيث تتضمن الاتجاهات تحطيم ما كان سائداً^(٣).

الانطباعية / impressionism

شهد النصف الثاني من القرن التاسع عشر تحولات هامة في المجالات الاجتماعية والفكرية والعلمية، وهي كأي مدرسة فنية حاولت تطوير ما سبق من مرجعياتها أو تقويضها، حيث اهتم عدد من الفنانين بألوان الطبيعة ومواضيعها لاسيما ما هو خارج الاستوديو^(٤).

وبدأت الانطباعية تأخذ اتجاهين جديدين على يد الفرنسيين وكان الاتجاه الأول على يد الفنان (كلود مونيه)^(٥).

اما الاتجاه الثاني كان على يد (كاميل بيسارو) الذي كان يهتم بالخطوط والاشكال الهندسية التي تصنفها الطبيعة كأوراق وجذوع الاشجار على قماش اللوحة فكان يميل الى الصلابة والبناء في الرسم^(٦)، وترى الباحثة ان تحول الشكل في التنقيطية تمثل في آلية مزج اللون بصرياً بدلاً من خلطها ومزجها على الباليت وهذا ما يمكن اعتباره مغادرة للكشل الواقعي والالتزام الاكاديمي وضرورة ايجاد الوان وضلال ليست موجودة بهذه الطريقة في الواقع.

الوحشية / Fauvism

لقد شكلت معطيات الفنانين الانطباعيين في سنواتها الأخيرة متمثلة بنصوص (سيزان - كوكان - فان كوخ) بداية ظهور موقف مغاير للرؤية الحسية المباشرة حيث احدثوا تحولاً في مسار الرؤية الفنية حيث اسقطت المقولات العقلية التي كانت مهيمنة واستبدلها بسلطة الذات من خلال تحريك الخط، اللون، فالوحشية اعلنت قطيعتها ضد المنهجية المتمتة للانطباعية، لذا لجأ

(١) محمود امهز: التيارات الفنية المعاصرة ، ط ١ ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، بيروت ، ١٩٩٦ ، ص ٥٢٢.
(٢) الشيخ ، محمد: مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة ، حوارات منتقاة من الفكر الالمانى المعاصر ، ب ت ، ص ٢٢.
(٣) برادبري ، مالك وجيمس ماكفارلن: الحداثة ، ج ١ ، ت: مؤيد حسن ، دار المأمون للترجمة والنشر ، بغداد ، ١٩٨٧.
(٤) سيرولا ، موريس: الانطباعية ، تر: هنري زغيب ، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٨٢ ، ص ٥.
(٥) جمال قطب: فلسفة الرؤية في التأثيرية والفن الحديث ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٣٥.
(٦) حسن محمد حسن: مذاهب الفن المعاصر ، مركز الابداع الفكري ، دائرة الثقافة والإعلام ، حكومة الشارقة ، د ت ، ص ٥٠.

الوحشيون الى هيمنة الالوان المتوهجة الصريحة حيث قاموا باستبدال بنية اللون الفيزيائي عند الانطباعية الى بنية اللون التعبيري بالعودة الى الفطرة وبدائية الاسلوب وحرارة الالوان^(١).

وماتيس يتمتع بأسلوب خاص في رسم إحدى لوحاته بدل التظليل مستطيلاً من اللون الأحمر ويرسم شعر لامرأة وحاجبها باللون الأزرق القاتم ووضع خط بلون أخضر على مفرق الشعر وكذلك أرضية اللوحة تتكون من ثلاث مساحات غير منتظمة من اللون الأخضر والبرتقالي والأزرق والتحول نحو مغادرة التفاصيل الكثيرة عند رسم الشكل وعدوه ضار بالعمل الفني وكان يعرف الأشكال ليخدم قوة التعبير غير مهتم بالصورة الواقعية وحطم الكثير من القواعد مطبقاً ما هو مضاد لها^(٢).

وترى الباحثة أن الوحشية قد اسهمت في هدم قدر كبير من ثقل الواقع المادي وأشكاله بعد تمثيله مشحوناً بطاقة معبرة عن الشكل الواقع بحسب رؤية الفنان ليكون العمل الفني تحريقاً لذلك الواقع، وميداناً للأخيلة.

التعبيرية / Expressionism

كان ظهور التعبيرية في المانيا موازياً للنزعتين الوحشية والتكعيبية في فرنسا، فكانت التعبيرية مرآة تعكس القلق الذي ساد في اوربا فبرزت انفعالات الفنانين ودفعتهم الى عدم الامتناع بالنظم والقواعد الكلاسيكية في الرسم، كما ادى التطور التكنولوجي والصناعي لآلات الاسلحة الحربية الى زيادة انفعال الفنانين والتي ترجمت الى تأملات جمالية معبر عنها بالخطوط الانفعالية القوية والالوان الصريحة كما في لوحة (ليلة نجومية) لفان كوخ^(٣).

ولعل هذا يبين الرغبة الواضحة لدى التعبيريين في احداث قدراً من الازاحة في الشكل الفني تبتعد به عن حضوره الواقعي والمنطقي، بل المهم تقديم تصور ذاتي يُصعد قيمة العمل الفني ويعتمد الى لفت الانتظار الى الواقع الجديد الذي يجسده الفنان، والذي يكون اللاشكل (اللامنطقي) مؤشراً يقود المتلقي لواقع آخر يتستر خلف الشكل المنطقي، فهي هنا (التعبيرية) بمثابة اعلان عن حضور ذات معبرة، ورغبة في ابداء وجهة نظرها في كل ما يحيط بها من مظاهر الحياة وأشكالها.

التكعيبية (Cubism)

يرى (هربرت ريد) ان نظرية التكعيبية قريبة من نفس النظرية التي دعا اليها أفلاطون، حيث ان الفنان التكعبي يتناول موضوعه كنقطة انطلاق ثم يستخلص منه على حد قول أفلاطون الخطوط المستقيمة والاقواس والمسطحات والأشكال المجسمة في ذلك المخارط والمساطر والزوايا^(٤).

قسمت التكعيبية الى عدة مراحل منها: المرحلة التمهيدية التي تمثلت بطروحات (سيزان) التي مهدت للتكعيبية واثار اهتمامها البالغ بمستوى معالجة التشكيل وقدم التكعيبية حلول من خلال محاولته لإعادة الشكل استناداً الى الطبيعة، بينما رفض كل من بيكاسو وبراك هذا التطبيق بالعودة الى الطبيعة فحين كان سيزان يعول على اللون في بنية العمل الفني نتيجة الاحساسات المباشرة المستمدة من الطبيعة نجد ان التكعيبية تجردت عن بنية اللون بدون التركيز على مميزات الاشياء الاساسية حيث استبعدوا الالوان المتممة التي كانت مهيمنة في الشكل عند الانطباعيين واكتفوا بالألوان البنية الغامقة والفاتحة والاخضر والرمادي^(٥). اما العمل التكعبي في المرحلة التحليلية حيث يركز العمل على بلورة مفهوم جديد للفضاء التصويري من خلال تفكيك الشكل الواقعي الطبيعي داخل الشبكة الفضائية وانتقاء العناصر الاساسية وما يميزها هو تحليل الاشكال الاساسية ووضاها^(٦).

(١) محمود أمهر: الفن التشكيلي المعاصر – التصوير (١٨٧٠-١٩٨٠)، دار المثلث، بيروت، ١٩٨١، ص ٨٧.

(٢) البسيوني، محمود: الفن في القرن العشرين، دار المعارف، مصر، ١٩٨٣، ص ٥٨.

(٣) نوبلر، ناتان: حوار الرؤية، تر: فخري خليل، مر: جبرا إبراهيم جبرا، دار المأمون، بغداد، ١٩٨٧، ص ٢٠٣.

(٤) ريد، هربرت: الفن اليوم، دار المعارف، القاهرة، ب ت، ص ٧٢-٧٣.

(٥) نوبلر، ناتان: حوار الرؤية، مصدر سابق، ص ١٥٢.

(٦) محمود أمهر: الفن التشكيلي المعاصر، مصدر سابق، ص ٩٨.

وترى الباحثة أن التكعيبية تعد بمثابة قاعدة التحول الحاسم بين التمثيل الأكاديمي، التقليدي للشكل، وبين اللاشكل في العمل الفني، فالتكعيبية عمدت الى تهديم الشكل الواقعي وتحويله الى مسطحات ومساحات هندسية، فهي تارة تحلل الشكل لتصوغه من جديد في هياكل متوالدة، تتعدد قراءات الشكل فيها، وتارة أخرى تجمع وتضمن ما ليس واقعاً من ضمن بنية الشكل.

المستقبلية (Futurism)

المستقبلية افادت من تفكيك التكعيبية للشكل وتحطيمه واعادوا تركيب اشكال جديدة عن طريق تمديد الاشكال المتسارعة وكثرة الخطوط وتغير اتجاهها، وكان الهدف هو نقل الحركة السريعة والوثبة والخطوة وقد هاجموا بعنف الاعجاب بالرسم القديمة والمعايير القديمة والاشكال القديمة وكل ما يمثلها او يدين به الماضي^(١).

وعلى ذلك كانوا يرسمون الناس والخيال باطراف متعددة وبترتيب اشعاعي كما في لوحة (بوتشيوني) التي رسمت عام ١٩١٢^(٢). وعلى ما يبدو فان المستقبلية قد استثمرت التطور العلمي والتكنولوجي، فانجازات العصر السريعة كالبخار، الطائرة، المحركات النفاثة، السيارات، قد اوحى لهم بالاختزال العالي للزمان والمكان، وهذا انعكس في تحولات الشكل عندهم نحو المغامرة للمعهود والمعروف في قواعد الرسم، فلم تكن الحركة السريعة قد جسدت بهذه الكيفية من قبل، فكانت اشكالهم هي لا اشكال ثابتة، او لنقل ديناميكيته وحركتها السريعة تضرب العرق السائد في الشكل، وهي بمثابة تحول نحو اللاشكل.

التجريدية (Abstractism)

جاء الفن التجريدي ليقطع آخر اتصال بالحقيقة المرئية المتمثلة (بالمحاكاة) ليؤكد على الذات ويهمل مادية الجسد والاشياء، وسرعان ما انقسمت الى اتجاهين، الاتجاه الاول: (التجريدية الغنائية) حيث نجده عند كاندنسكي والذي حاول تفعيل اللون والشكل من خلال ما اسماه بـ (الضرورة الداخلية) معتمداً لا على التشابه الشكلي بل الاشكال المجردة والتي وجد فيها قوة ايحائية قادرة على الوصول الى الجوهر والمضمون الكامنين خلف الظواهر في الطبيعة^(٣).

اما التجريدية الهندسية حيث تأثرت بالمرحلة التكعيبية من حيث اختزال الاشكال الى مجرد اشارات من الخطوط والايقاعات فالفنان (بيت موندريان) (١٨٧٢-١٩٤٤) يختزل كل شيء فلم يدع شيئاً على قماشه لوحاته سوى خطوط عمودية وأفقية واختزالها الى الالوان الاساسية (أحمر - أصفر - أزرق) وقد يضيف لها الأبيض والأسود^(٤).

وترى الباحثة ان التحول في الشكل في التجريدية نحو اللاشكل كان من خلال اختفاء معالم كل اثر يشير الى ما تقودنا اليه سابقاً، فهو يستبدل الاشياء التي نراها الى اخرى تدعو المتلقي الى تأملها حيث تكون مجموعة من الالوان لا شأن لها بتمثيل حقيقة الاشياء، والبحث في وراء الشيء ورفض لكل ما هو صوري وله صلة بعالم الروح.

الدادائية Dadaism

ظهرت حركة الدادائية في فرنسا نتيجة الخراب والدمار الذي سببته الحرب العالمية الأولى على يد مجموعة من الفنانين الفوضويين (تريستان تزارا ومارسيل جانكو، هانز آرب، دوشامب،^(٥) وما ينتج من تدمير للبنى الاقتصادية والاجتماعية وما يصاحبها من تغيرات في القيم والمعتقدات والشك في المواقف الانسانية والعقل، وتحطيم كل الاشكال الحضارية والتوجه الى الفوضى^(٦)).

استعمل الدادائيون كل ما هو مقرر ومبتدل والارتفاع به الى مستوى المواضيع الفنية وعلى هذا الفهم كان (مارسيل دوشامب) يبرهن بان الشيء جاهز الصنع قد يرقى الى مستوى العمل الفني حين اقتنى موبلة ووقع عليها واسماها (النبوع ١٩٧١)^(٧).

(١) مولر ، جي أي وفرانك ابغزل: مائة عام من الرسم الحديث ، مصدر سابق ، ص ٩٧.

(٢) نيومايير ، سارة: قصة الفن الحديث ، مصدر سابق ، ص ١٤٧.

(٣) البسيوني ، محمود: آراء في الفن الحديث ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦١ ، ص ٦٢.

(٤) باونيس ، الان: الفن الأوروبي الحديث ، دار المأمون، بغداد، ١٩٩٠ ، ص ٢٠٨.

(٥) البسيوني، محمود، الفن في القرن العشرين، مصدر سابق ، ص ٩٥-٩٦.

(٦) برادبري ، مالكوم ومكفارلن: الحداثة ، ج ١ ، ت: مؤيد حسن فوزي ، دار المأمون للترجمة والنشر ، بغداد ، ١٩٨٧ ، ص ٢٨٨.

(٧) مولر ، جي أي وفرانك ابغزل: مائة عام من الرسم الحديث ، مصدر سابق ، ص ١٢١.

ان الشكل مع الدادائية خرج عن سياق اللوحة وإبعادها المتعارف عليها، حتى صار الاستعارة من الجاهز والمتوفر امرً يفى بالغرض للتعبير عن الشكل، او بالأحرى، ان الشكل هنا هو لا شكل، وان المسمى او عنوان العمل الفني، بالإضافة الى الإيحاء الذي يقتضيه المسمى، هو ما يسجل الى الشكل الذي اراد الفنان التعبير عنه.

السريالية (Surrealism)

ترتكز السريالية على الايمان بالواقع الاعلى لبعض الاشكال التي كانت مهمة على حد قول (بريتون) وعلى قوة الحلم الخارقة، والاستسلام للالية والتلقائية يدفع هذا التوغل الى الذات نحو ميدان الغرائز والرغبات المكبوتة^(١). ويعتبر سلفادور دالي من الشخصيات البارزة في الحركة السريالية لمنهجها في الدعاية واسلوبه في اخراج رموز المظهر الموضوعي والذي اسماه (فوتوغرافية من صنع اليد) والكثير من رموزه التي يستخدمها مثل (الساعات) حيث يحيل الاجسام الى مادة مطاطية وحياتاً هلامية الشكل ويثنيها يميناً وشمالاً وقد يطورها لتختلط بالسحب والنساء التي يتحول نصفهن العلوي الى ما يشبه الغازات والبحار^(٢).

وهنا مع السريالية، صار الشكل اكثر قريباً من اللاشكل، مع السريالية التي استمرت متحولات علماء النفس، وكل تلك الافكار المستمدة من نظريات (فرويد) والطب النفسي، ومقولات التأثير باللاوعي، فالسرياليون عولوا بشكل كبير على قوة الحلم، ومصادر النفس اللاواعية في استنهاض قدرات ذات الفنان على تمثيل الشكل بما فوق الواقع.

المبحث الثاني

تمثلات اللاشكالية في رسوم التعبيرية التجريدية

المحور الأول: مدخل في فنون ما بعد الحداثة

يؤكد منظرو ما بعد الحداثة انها مجموعة الظروف والشروط المختلفة والمتعددة والتي تختلط فيها المظاهر الاجتماعية بالمظاهر الثقافية فلا يمكن التمييز بين ما هو اجتماعي وما هو ثقافي وبهذا يرى منظرو ما بعد الحداثة ان جزء كبير من مفهوم ما بعد الحداثة يعتمد على صعوبة الفصل بين البنية المعرفية وما تنتجه هذه البنية^(٣).

ومع نهاية الاربعينات احتل الفن اللاموضوعي اللاشكلي المقام الأول وتحول من كونه ظاهرة أوربية الى حركة عالمية واسعة الانتشار، كان لأمريكا فيها الدور الاساسي، واخذ الفن في طريقة جديدة في التعامل مع اللون كعنصر مستقل وكذلك في طريقة معالجة واستخدام اللون فلم يعد يمارس بحسب ما تقتضيه المفاهيم الفنية الحداثية مما سبق الحرب العالمية الثانية والوسائل التقليدية المرتبطة به وقد مهد لهذا التحول في المفهوم الفني تبدل المادة نفسها عندما ادخل الى الرسم الزيتي مواد لم تكن مألوفة او مقبولة في المجال الفني كما حتمت طبيعة المواد والتقنيات الحديثة استخدام ادوات جديدة^(٤).

المحور الثاني: تمثلات اللاشكالية في رسوم التعبيرية التجريدية

(Abstract experssionism)

تعد التعبيرية التجريدية اولى الحركات الفنية التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية في اربعينات القرن العشرين في مدينة نيويورك نتيجة لتحول النشاط الفني من كونه ظاهرة أوربية الى حركة عالمية واسعة الانتشار، وتأثرت باهم الحركات الفنية لحقبة ما قبل الحرب مباشرة كالدادائية والتجريدية والسريالية^(٥).

(١) دوبلسيس ، أيفون: السريالية ، ت: هنري زغيب ، منشورات عويدات ، بيروت - باريس ، ١٩٨٣ ، ص ٥.

(٢) مولر ، جي أي وفرانك ايغلر: مائة عام من الرسم الحديث ، مصدر سابق ، ص ٩٣.

(٣) الرويلي ، ميجان وسعد البازغي: دليل الناقد الأدبي ، ط ٢ ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ٢٠٠٤ ، ص ١٣٩.

(٤) محمود أمهز: الفن التشكيلي المعاصر ، مصدر سابق ، ص ٢٠٢.

(٥) محمود أمهز: التيارات الفنية المعاصرة ، ط ١ ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، بيروت ، ١٩٩٦ ، ص ٢١٣.

واطلق على التعبيرية التجريدية عدة تسميات منها التجريد الغنائي لما فيها من قوة انفعال وحركة تلقائية ووصفت بكونها فن اللاشكل او اللاموضوع كونها لا ترتبط بمفهومها العام بشكل او اشارة بقدر ارتباطها باللون وكيفية استخدامه على شكل بقع تظهر على سطح اللوحة، كما اعتمدت على العفوية والانفعالية والعجلة في التنفيذ والخروج عن الاشكال وكل ما يمثل انعكاس وتكرار للواقع المرئي ورفض كل اشكال المحاكاة والتمثيل الواقعي والتركيز على اللاشكل او اللاموضوع والاعتماد على تقنية السكب والتقطير دون الاستعانة بالريشة او الوسائل التقليدية الاخرى، اذ تقضي هذه التقنية الى صب اللون على القماش ذهاباً واياباً فينتج عنها بقع لونية وخطوط متشابكة دائرية أو بيضوية^(١).

وقد اتخذت الفنانة الامريكية (Elaine de Kooning) في ما بعد الحرب العالمية الثانية سيما ١٩٥٠ دور الناقد الفني، اذ فضلا على ما انتجته من اعمال فنية كتبت في الثقافة والفن وافكار جديدة لجيلها من الفنانين والقراء، لذا كانت خطاباتها التشكيلية تأخذ منحاً جمالياً من خلال تعلقها بالاساطير والصور البدائية والواقعية، الامر الذي جعلها تنتج خطابات ذات تعبيرية مستوحاة من رسومات الكهوف والخطوط المختلفة والمتنوعة والالوان المتناسقة المتضادة، سيما ما جاء في كهف الاسكو في فرنسا وكهف التامبرا في اسبانيا^(٢).

وكانت اعمال الفنانة (Joan Mitchell) في بعض الاحيان تتكون من جزئين وغالباً ما تكون اللوحات منفصلة، فضلا على الحدث الطبيعي الذي كان له التأثير المباشر على موضوعاتها الاساسية، وجاءت رؤيتها المعالجانية على سطح اللوحة تتمثل فوق ارضية بيضاء مموجة وذات إيماءات وبعض الاحيان بضربات فرشاة عنيفة^(٣)، لتكون الرؤية الجمالية نابعة من خلال الضربات الملونة والعنيفة والتي بدت تسبح في فضاء السطح التصويري، وهي رؤية تستند الى اللعب الحر للخطوط.

اما الفنانة (Lee Krasner) والتي تزوجت من (جاكسون بولوك) وتأثرت باعماله واسلوبه المتميز وكان مصدر الهاما لها لاجل تحرير عواطفها الداخلية، و(كراسنر) اهتمت بالرموز وكانت تعمل لا شعوريا من اليمين الى اليسار مما يؤدي الى الاعتقاد بان خلفياتها اليهودية قد اثرت على اداء عملها فالبعض يرى بأن اعمالها اعادة صياغة جديدة للكتابة العبرية، والبعض الاخر يرى بانها تمثل ردة فعل (لمأساة المحرقة) وهذ اما ادى بها الى تجريب اللوحة التلقائية وخلق تهجين وشخصيات وحشية سوداء وبيضاء، وعلى الرغم من ان اشكالها عضوية الا انها لاتشبه تماماً اي كائن حي، تنوعت ألوانها ما بين الفاتحة والداكنة والخطوط الصلبة والناعمة والاشكال العضوية والهندسية^(٤).

اما اسلوب الفنانة (Angelina Nasso) ذي المنحى التعبيري التجريدي يحتضن جمالية ورؤية معالجانية استمدت من الطبيعة، الليل والسماء والضباب والغيوم والاشجار والاوراق الذابلة، حيث تؤسس وبعناية طبقات من الطلاء الشفاف، تقول (انجلينا): "إنني أنشئ سطح تظهر عليه البقع المضيئة والاقراص الداكنة والمظلمة، حيث هناك تألق في الالوان لتوظيف الحيوية والثراء الحسي"^(٥).

لذا ان التطبيقات اللاشكالية جاءت تحمل جمالية ورؤية التعبيرية التجريدية لاتقف بحدود الأسلوب الواحد او الرؤية الواحدية؛ بوصف ان الفكر المعاصر متعدد الرؤى عبر المنابع التخيلية والحدسية التي قوضت المعطيات العقلية لتمنح رؤية تغاير المؤلف وتسائر التبعض والتشتت واللامالوف، الامر الذي يجعل الخطاب الناتج مفعم بجمالية اللعب الحر للخطوط والأشكال والألوان.

(١) مولر ، أميل جوزيف: الفن في القرن العشرين ، ط١ ، ت: مهة فرح الخوري ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر و دمشق ، ١٩٨٨ ، ص٣١٥.

(2) Marks Mde: prints by American Women Artists from the 1960s the present – museum of fine Arts , 2016. نقلا عن: <https://en.wikipedia.org>

(3) Nochlin, linda " joan Mitchell: A rage to Paint in Livingston the Painting of joan Mitchel whithey museum of American Art , 1988. P. 55

(4) Strass field , Christina Mossaides: lee Krasner: the Nature of the body – Worlds from 1933 to 1984 , East Hampton , 1995 , P.12

(5) Artist Pension Trust – Angelina Nasso , 2016

مؤشرات الاطار النظري

١. ان الفنان ما بعد الحداثي جزء من منظومة اجتماعية تسلمت إليه أفكار العولمة فكان نتاجه لا يقف بحدود السلطة الثابتة المعنى بل تشكلت العولمة عبر تعدد القراءات النصية والدلالية للخطاب التشكيلي وهذا ما تمثل في الكثير من نتاجات فنون ما بعد الحداثة.
٢. يكون الاستهلاك الهدف الرئيسي لمجتمع ما بعد الحداثة اذ دخلت الثورة الصناعية والتكنولوجية الهائلة التي أدت إلى تغيير في المجتمع وقيمته سيما الأخلاقية والثقافية والمعرفية والجمالية والذي سمح في الاهتمام بمتطلبات المجتمع الحياتية لتكون نتاجات فن ما بعد الحداثة تتضمن تلك الرؤية الاستهلاكية وكأن كل معطيات الحياة ما هي إلا قيمة استهلاكية تدخل ضمن الخطاب الفني لتشكل جمالية دعائية وإعلانية.
٣. لاتقف التعبيرية التجريدية بحدود الأسلوب الواحد او الرؤية الواحدة؛ بوصف ان الفكر المعاصر متعدد الرؤى عبر المنابع التخيلية والحدسية التي قوضت المعطيات العقلية لتمنح رؤية تغاير المؤلف وتساير التبعض والتشتت واللامالوف، الامر الذي يجعل الخطاب الناتج مفعم بجمالية اللعب الحر للخطوط والأشكال والألوان.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اولاً: مجتمع البحث

اشتمل مجتمع البحث الحالي على النشاطات الفنية لرسوم (التعبيرية التجريدية) وفقاً للحدود الزمانية للدراسة (١٩٧٨-٢٠١٥) ونظراً لسعة مجتمع البحث وتعذر حصر اعداده احصائياً، فقد اطلع الباحثان على مصورات عديدة لاعمال من الكتب والمصادر الفنية ذات العلاقة للافادة منها في تحقيق هدف الدراسة وحصلت الباحثة على (٢٠) عملاً فنياً مثلت مجتمع البحث الأصلي.

ثانياً: عينة البحث

قامت الباحثة باختيار عينة البحث، بلغ عددها (٤) اعمال فنية تم اختيارها بصورة قصدية وفقاً لزمّن ظهورها.

ثالثاً: اداة البحث

اعتمدت الباحثة على ما انتهى اليه الاطار النظري من مؤشرات في عملية تحليل نماذج العينة.

رابعاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل نماذج عينة البحث وبما ينسجم وطبيعة البحث الحالي

خامساً / تحليل العينة

عينة رقم (١)

اسم الفنانة: ايلين دي كوننغ

اسم العمل:

سنة الإنتاج: ١٩٧٨

المادة: الاكريلك والفحم على الكانفاس

القياس: ٥٠×٧٨سم

العائدية: متحف الفن الحديث (نيويورك)



يمثل العمل تكوين تجريدي بالوان متعددة كالأخضر والاصفر والرمادي الغامق والفتح والازرق والبنفسجي، حيث تركز اللون الرمادي منتصف العمل ويتخلله اللونين الازرق والتركوازي الفتح والى الجوانب العلوية والسفلية ضربات باللون البنفسجي، أما جانبي العمل كانت هناك ضربات باللون الاخضر والاصفر وقد استخدمت الفنانة فوق هذه الالوان خطوط ملونة ذات اتجاهات مختلفة من مادة الاكريلك والخطوط كانت شبيهة بالمظاهر الإحيائية المختلفة (اشكال مجهرية) التي تتدفق مع الاستخدام اللوني الحر، ولعبت التلقائية والعفوية دوراً أساسياً في سيادة حركة الخطوط الملونة والوصول الى اللاوعي والنزوع نحو المغامرة واللامألوف وهدم المركز وتهميشه، وهذا ما أدى الى العلاقة المتبادلة مع اللاوعي والاداء التقني كوسيلة من وسائل اظهار القيمة الجمالية للعمل الفني.

والعمل كان يوحي بان هناك تضاد مابين (القوة- الرقة) والاعلان عن الحرية المطلقة وضرب القيم السابقة والعادات البالية والتي كانت سببا في تقييد حرية المرأة، فضرباتها كانت ارتجالية خالية من المراقبة وإدراك العقل لتحرير الطاقة المكبوتة التي بداخلها والاعتماد على الحدس والمشاعر الوجدانية فلم تعد هناك نقطة مركزية واحدة بل تعددت وشكلت (المدى المصور المتعدد البؤر المركزية)، من خلال رفضها القيم الجمالية السائدة في عصر النهضة والكلاسيكية والغموض في اللاموضوعي واللاشكلي وهي سمة من سمات التعبيرية التجريدية حيث لا يوجد هناك شكل معين مستمد من الطبيعة ولا يرتبط بشكل محدد بقدر ارتباطه باللون والطريقة المتبعة في استخدامه والمعبرة عن انفعالات الفنان وهذا ما يؤدي الى تشبيهات بالاشكال دون الارتباط بأي شكل في الحقيقة.

ولم يكن هناك هدف محدد لما سيكون عليه العمل الفني او اثره مسبقاً وانما هذا العمل هو وليد لذة ذاتية آنية فليست هناك قيم ونقائيد تقود العمل الفني وليست هناك حتمية لما سيظهر داخل اللوحة ولم يظهر العمل الفني مرتبط بحقيقة ثابتة وانما يشكك في تلك الحقيقة وهذا ما يتناسب مع بنية المعرفة وعدم يقينيتها وضرب الثوابت، وشيوع الثقافة الاستهلاكية ثقافة ما بعد الحداثة.

عينة رقم (٢)

اسم الفنانة: جوان ميتشل

اسم العمل:

سنة الإنتاج: ١٩٩١

المادة: زيت على الكانفاس

القياس: ١١٠ × ١٥٧ سم

العائدية: مؤسسة الفنانين (ARS) نيويورك



يتألف العمل من جزئين منفصلين ذات اشكال عفوية وتلقائية لا تشير الى شئ محدد وانما ضربات فرشاة بالوان قاتمة ومختلفة على الارضية البيضاء، استخدمت الفنانة اللون الاحمر والاخضر والازرق والبنفسجي والتركوازي والوردي والبرتقالي والاسود. الجزء الايمن من اللوحة لم يكن مشابه للجزء الايسر، فالضربات تلقائية وذات ايماءات مختلفة فكان هناك هيمنة للالوان المتوهجة الصريحة وطاقة تعبيرية عالية فلم تمثل الفنانة اي شكلا واقعيًا ولم تلتزم بحرفية الواقع فقد اسهمت في هدم قدر كبير من ثقل الواقع المادي فأصبح العمل الفني مجالاً رحباً للأخيلة والأحاسيس وتأملات جمالية عبرت عنها الفنانة لتولد ردة فعل عاطفية ونفسية لدى المشاهد واصبح الشكل غير مغلق يشير للتشظي والتشتت والصدفة،

وتخلت اللوحة عن المنظور الخطي واللوني واتسمت اللوحة بصقة التسطيح وكانت ذات طرح عبثي لالوان موزعة بكيفية ذاتية وهو تعتمد على الحدس وتمثيل الاحساسات الداخلية والمشاعر الوجدانية المعبرة عن طاقة الفنان الذاتية محطماً بها الصورة لتصل الى اللاشكل والوصول الى قمة التجريد، مما يتيح للمتلقي عدة تفسيرات وتأويلات لتلك الرسوم ويترتب على ذلك إزاحات متتالية على اختلاف مستويات التلقي.

وقد تعاملت الفنانة مع اللون كعنصر مستقل من حيث طريقة المعالجة والاستخدام والانفلات والتحرر من قيود المراقبة وهو احد سمات ما بعد الحداثة بصورة عامة والتعبيرية التجريدية بشكل خاص.

حيث تم تهميش هدم المركز وتهميشه والوصول الى اللاوعي والتوجه نحو المغايرة واللا مألوف فأصبح اللون هو السمة المميزة للعمل الفني متأثرة ب (فان كوخ وسيزان) فالعمل هو وليد لحظة انية وهذا ما يتناسب طرديا مع فلسفة ما بعد الحداثة.



عينة رقم (٣)

اسم الفنانة: أنجلينا ناسو

اسم العمل:

سنة الإنتاج: ٢٠١٥

المادة: زيت على الكانفاس

القياس: ٧٨ × ٦٨ سم

العائدية: مجموعة خاصة

تتألف اللوحة من عدة ألوان الابيض والازرق بتدرجاته والبنفسجي الفاتح واللون الزهري، وقد هيمن على العمل اللون الابيض الممزوج بالازرق والبنفسجي.

لم يكن للخط دور كبير واساسي وانما هيمن اللون واصبح هو اللغة المسؤولة عن التكوين اللانهائي، فاعتمدت الفنانة حدسها ورفض كل ما هو مادي وحسي وواقعي والتركيز على الاشكال واللاموضوع وتفعيل طاقة الحركة التلقائية واللاوعي على السطح التصويري فسيطرت الالوان على الحركات من خلال امتدادها وحركتها التلقائية لتلعب دور رئيسي في الفضاء اللامتظم على المساحة التصويرية لان لها القابلية للتعبير عما يختلج في داخلها والوصول الى غاية تجريدية وتمثيل لاعقلاني في الاستخدام العفوي للالوان ونقلها لصورة المشاعر العاطفية والروحية، كون ان العمل الفني يعبر عن انطباع الفنانة حول الموجودات.

وهذا جاء نتيجة تحرر الفنانة ازاء تمثيل الاشياء واعطاء فرصة للمتلقي للمشاركة في العمل الفني، لامتلاك الشكل قوة ايجابية والوصول الى أفكار واحاسيس مختلفة حسب ذهنية ورؤية متلقي العمل الفني، والانطلاق نحو حياة جديدة والابتعاد عن التزمّت والعنصرية وهذا التمثل اللاعقلاني في فنون ما بعد الحداثة وخصوصاً في التعبيرية التجريدية لإحداث صيغ ذات طبيعة لا تحاكي الا نفسها او ذاتها، أي انها تمتلك طاقة الصيرورة وهي ليست ساكنة بل تمتلك طاقة ديناميكية بفعل ذات الفنان المبدعة والتي تتمثل بطريقة حدسية، وهذا ما يجعل الفنان ان يعمل من خلال ارادته الذاتية والتي تتعامل بعفوية وحرية وخبرة عالية في التعامل مع العمل الفني وما له من تأثير نفسي وجمالي يتغير وفقاً للأثر الابداعي وغياب سلطة العقل والتعمق في اللاوعي والاشعور وهنا يكون قريب للمرجعيات السريالية من خلال الالية والتلقائية واللاوعي الذي يعيشه الفنان والوصول الى المثالية في الشكل المجرد واللامتناهي والذاتية والاشكال هو صفات اتسمت بها التعبيرية التجريدية.

عينة رقم (٤)

اسم الفنان: هيلين فرانكن ثالير

اسم العمل:

سنة الإنتاج: ١٩٦٤

المادة: زيت على الكانفاس

القياس: ١٩٥ × ٢١٠ سم

العائدية: مجموعة خاصة



لقد قسّمت الفنانة هذا المنجز الى نصفين العلوي بارضية ذات لون ازرق فاتح، والسفلي ذات لون اوكر، والعمل بكليته يتضمن مجموعة من الاشكال المبعثرة والخطوط المنتشرة وهي غير واضحة المعالم، فضلا على وجود اشكال بالوان الاحمر والبرتقالي والاخضر والابيض والاصفر.

ان هذا المنجز يمثل رؤية جديدة تنسم بانفعالات دراماتيكية جاءت من خلال عناصر السطح التصويري ممثلة بالخطوط والاشكال والالوان، وقد عملت الفنانة على ايجاد رؤية استيطيقية عبر رؤيتها المعالجائية والتقنية، اذ لم تعمل على تجسيد معطى اكاديمي مألوف، انما اشتغلت على تشتيت حيثيات المنجز بعيدا عن النسقية المنظمة لتكون فاعلية التخيل اكثر اثارة من ممارسات المنطق العقلي.

والتأمل لهذا العمل يلحظ الرموز والاشكال قد انتشرت بين عالمين، وكأن الفنانة تريد ان تثبت في خطابها ابعاد جمالية لعالم الارض واخرى لعالم السماء، وما بينهما من علاقات بنائية وتكوينية فكلهما يتداخل مع الاخر، فالوجود يتجلى في العالم السفلي وحقيقته متغيرة وغير ثابتة ينطلق بعد صراع مع حيثياته الى عالم اخر تكون في الحقيقة ثابتة ومطلقة، والفنانة لم تعمل على تجسيد اشكال واقعية بتمظهراتها انما اتجهت نحو تجريد الاشكال بغية ابتعادها عن حسية الوجود وخروجها عن نمطية الحدود الضيقة لعالم الزمان والمكان، الامر الذي جعل من عملها يحتضن جمالية بعالم خاص تترك للمتلقي لفحص كل زوايا العمل والانتقال بين عناصره ومن ثم ايجاد المعاني، وهذا يرتبط بالثقافة والمعرفة التي يمتلكها المتلقي.

لقد عبرت الفنانة في نتائجها التشكيلي عن طروحات فكر ما بعد الحداثة الذي اتسم بالتفكيك والفوضى والتدمير، اذ عملت على تدمير مفاصل الواقع ومظاهره والاتيان باشكال اشبه بالاسطورية والخيالية، فضلا على عدم وجود مركز محدد يحتضن المنجز ويجذب ويشد نظر المتلقي، بل تعددت المراكز الامر الذي يسمح بتعدد القراءات، كما ابتعدت الفنانة عن توثيق القيم التقليدية والاسلوبية التي نادت بها طروحات الحداثة؛ بوصف انه لا قيمة للقيم لتكون العدمية فاعلة في هذا الخطاب، لتكون بنيته التشكيلية تتمثل باللعب الحر بعيدا عن التقيد لتلك القيم الحداثوية، الامر الذي جعل هذا المنجز يتوسم جماليات الفكر ما بعد الحداثوي.

الفصل الرابع

أولاً: نتائج البحث

١. اصطبغت الاعمال الفنية لرسامات التعبيرية التجريدية على الغاء الفوارق ما بين المركز والهامش واستبدالها بالتبعثر والتشظي وغياب المركز الثابت والانتشار الفوضوي، واللاعقلاني والابتعاد عن القيم الجمالية النمطية والعلاقات والقيم الانسانية المبنية والانفعالية والبوح عن ذات الفنان.
٢. اتسمت اعمال التعبيرية التجريدية بالسرعة والتلقائية في الاداء والصدفة وانفتاح شكلي مفكك لا مركز له وفقدان الاسلوب الموحد، واللاشكل، واللاموضوعية واللامعنى والآلية في العمل، حيث اصبح لكل فنان اسلوبه الخاص به في التعبير عن اللاشكل وتعددية القراءة بالنية للمتلقي.
٣. اتسمت اعمال (جوان ميتشل) باللعب الحر والآلية، والضبابية واللامعنى في اعمال (ايلين دي كوننغ) والتعبير عن الكبت في اعمال (هيلين فرانكن ثاير).
٤. اعتمد الفنانات على مؤثرات الالوان والابقاعات المتولدة من حركة تلك الخطوط والمساحات والبقع وتغير أنساق العلاقات الفنية والذي لا يرتبط برؤية بصرية ثابتة بما يسمح بأسلوب قراءة النص وإعادة قراءاته عدة مرات كما في اعمال (هيلين فرانكن ثاير، أنجلينا ناسو)
٥. بعض الأعمال كانت تحمل الغموض والتشظي والصدفة والذاتية والجرأة والايحائية كما في (جوان ميتشل) والشخصية المشوهة والايمانية والتجريدية (ايلين دي كوننغ).

ثانياً: الاستنتاجات

١. التعبيرية التجريدية ذات نزعة لا شكلية بما يحمل من طياته من رفض لكل مشروع او تداول او فكرة مسبقة وهي ذات نزعة لا موضوعية في الوصول الى مفهوم الفن الذي يعتمد على مجموعة العلاقات المتفاعلة داخل بنية العمل الفني.
٢. التعبيرية التجريدية فن يبتعد ويتوخى الحذر من الشكل وينسف الشكل المنطقي ويتحول الى العبث واللاعقلانية ويجد من الانية والمصادفة والتعبير الالي واللعب الحر مسوغاً له.
٣. الغموض واللامركزية وارجاء المدلول والتشظي واتاحة الفرصة للمتلقي للمشاركة في العمل الفني وتعدد القراءات حسب ثقافته ورؤيته الخاصة

ثالثاً: التوصيات:

١. ترجمة ونشر المصادر والكتب ذات العلاقة بموضوعه (التعبيرية التجريدية) للإفادة منها في انجاز البحوث العلمية.
٢. ضرورة اصدار مطبوعات تعنى بالدراسات الفنية والجمالية لمتابعة تطورات الفكر الجمالي والوقوف على حقيقة ما يجري في الانجاز التشكيلي العالمي.
٣. ضرورة اطلاع الباحثين في هذا الميدان على ما انتهت اليه هذه الدراسة من نتائج للإفادة منها ومعرفة المعطيات الجمالية المرتبطة بها.

رابعاً: المقترحات

استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي، تقترح الباحثة دراسة العناوين الآتية:

١. تمثلات اللاشكل في النتائج الفنية للتعبيرية التجريدية.
٢. الخصائص التقنية والجمالية في نتائج فن البوب ارت.

تحقيق كتاب ابن كمال باشا الوزير (ت ٩٤٠ هـ) (رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية) دراسة نقدية

أ.د. مناف مهدي محمد الموسوي

كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة

“A letter in verifying foreign words, Ibn Kamal Basha” - A critical appraisal
Prof.Dr. Manaf Mahdi Mohammed Al Mousawi
College of Education for Girls / University of Kufa

Abstract

Arab and Islamic scientist has had a significant contribution in discovery and development of variety of scientific fields. This contribution was saved in the form of sketches written in Arabic language by those scientist whom were of different origins, Arabic, Persian or Turkish. One of those scientist is Ibn Kamal Basha, Turkish in origin who died in 940 (Hijriat). He published his book about verifying the foreign (non Arabic, Aajami) words to explore its use in Arabic language and to finds its root. He named his book “A letter in verifying foreign words”. In excess of 50 sketch copies were found, most of which are in Istanbul’s libraries and some others in Damascus in Aldhahiriah book store and few in the library of Om AlkuraUnivresity inMeccah.

This book was published with different verifying editors, in this research I critically appraised those publications in order to ensure scientific approach in the process of verification. Also to find out to what extent the editors were careful to ensure preserving the original text without adding or dropping off some words or sentences. The editors appraised books were:

1- Dr. Sulaiman Ibrahim Al-aed. 2- Dr. HamedSadiqQunaibi. 3- Dr. Mohammed Sawaey.

This research focused on finding errors made like miswording, inappropriate wording use from those copies used which came in different texts. In a nutshell this research aimed to make the reader aware of those mistakes and errors with supportive evidence of such errors.

الملخص

كان لعلماء الفكر العربي الإسلامي عطاء غني بمختلف صنوف المعرفة حُفظ في أسفار ضمّتها مخطوطات التراث العربي لعلماء العربية بمختلف أصولهم (العربية والفارسية والتركية) ومن هؤلاء ابن كمال باشا الوزير التركي الأصل المتوفى سنة ٩٤٠ هـ الذي ألف كتابه حول تحقيق الكلمة المعربة لبيان استعمالها في اللغة العربية وبيان تأصيلها اللغوي، ووسمه بـ(رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية) وقد كثرت نسخ مخطوطاته بأكثر من خمسين نسخة، استقرّ كثير منها في مكتبات استنبول، وبعضها في دار الكتب الظاهرية بدمشق، وأخرى في مكتبة جامعة أم القرى بمكة. وقد نُشر في طبعات محقّقة، عني هذا البحث بدراستها دراسة نقدية تبين مدى تطبيق المنهج العلمي في تحقيق الكتاب، ومقدار الاعتناء بنصّ المؤلف، وذلك برفض أي تغيير بمنن الكتاب أو إقحام لفظة ما أو عبارة لم ترد في مخطوطاته. والطبعات التي شملتها الدراسة باعتناء كلّ من:

١- د. سليمان إبراهيم العايد ٢- د. حامد صادق قنبيبي ٣- د. محمد سواعي

وشخص هذا البحث ما في هذه التحقيقات من خلل كتصحيح أو تحريف أو مجانبة الصواب في اختيار النصّ المناسب من النسخ التي وردت فيها روايات مختلفة. فكان الهدف من هذا البحث هو التنبيه على ما وقع في تلك الطبعات من خلل في إثبات ما ورد في نصّ المؤلف، وقد رصد نماذج منها.

المقدمة

كان لعلماء الفكر العربي والإسلامي عطاء غني بمختلف صنوف المعرفة، وقد حفظ ذلك التراث في مخطوطات ضمّتها أسفار في علوم مختلفة وتناقلتها الأجيال وتنبّه الغرب على قيمتها العلمية بعد نهضته، وعرف أهميتها وما فيها من كنوز المعرفة، فتوجّه

المستشرقون إلى جمع مخطوطاته عن طريق الشراء أو الإهداء أو السرقة، وعمل كبارهم على تحقيق بعض المخطوطات المهمة، فحرصوا على العناية بها وإخراجها للنور ونشرها لمصالح مختلفة^(١).

وتنبّه الباحثون المشاركة على أهمية تلك المخطوطات بعد ما استقر كثير من نفائسها في المكتبات العالمية، في مكتبات الدول الإسلامية المختلفة، في الشرق والغرب كلندن وباريس وليدن وليفيزك وبرلين ولنغراد وواشنطن واسكوريال وفينا واسطنبول وطهران وبغداد والنجف الأشرف والقاهرة ودمشق، وحتى في الفاتيكان.

وتأثر بنهج المستشرقين كبار المحققين العرب المحدثين من أمثال العلامة أحمد زكي باشا، الذي حقق كتابي: (أنساب الخيل) و(الأصنام) لابن الكلبي وطبعهما بمطبعة دار الكتب بالقاهرة سنة ١٩١٤م وكانا من أوائل الكتب التي كُتِبَ عليها كلمة (تحقيق) لأول مرة، كما ذكر ذلك الدكتور رمضان عبد التواب^(٢).

وفي بداية القرن العشرين تحفّر كثير من الباحثين العرب أو من تعلم العربية من غير العرب، للاعتناء بالمخطوطات العربية وتحقيقها تحقيقاً علمياً، وقام آخرون بالتعقيب عليها بملاحظات محدودة، وبعضهم أخرج المخطوط من دون أن يعتني بالنص، واعتمد آخرون على نسخة مخطوطة واحدة، ولم يكلف نفسه عناء البحث عن نسخ أخرى لإجراء المقابلة فيما بين النسخ، للتثبت والتحقق من نص المؤلف، وإكمال ما سقط منها، كما يكتفي بعضهم بنشر المخطوطة من دون ذكر أي ملحوظات عليها باستثناء تغيير حروف المخطوط من القلم إلى نسخة مطبوعة بحروف طباعية، وذلك ما قامت بنشره بعض المؤسسات التجارية، فشاع نشر المخطوطات في صور مختلفة مرة بتحقيق متقن، وأخرى بتحقيق غير متقن، ينقصه العناية بالنص أو يعتمد على نسخة واحدة أو يعتمد على عدة نسخ، ولكنه لا يقابل بينها مقابلة تفصيلية كما سيتضح عند نقد من حقق هذا الكتاب في النسخ المطبوعة، وقبل أن نفصل ذلك لا بد من ذكر الهدف الذي يجب أن يسعى المحقق لتحقيقه، بحسب ما سار عليه كبار محققي التراث.

الهدف من تحقيق نصوص التراث:

إن من أهم أهداف المحقق الجاد هو إخراج الكتاب الذي يرغب بتحقيقه بأفضل صورة محتملة لما كتبه المؤلف، ويجب الابتعاد عن التصرف بأي شكل من الأشكال بنص ما كتبه المؤلف، بعدم إقحام أي لفظة أو عبارة في المتن، ولا حذفها، كما سنرى في ما ورد في النسخ المطبوعة التي سنبين ما فيها من خلل أو خلل جانب المحقق فيها أصول تحقيق التراث، أو عدم قدرته على إثبات نص المؤلف كما جاء في نسخ مخطوطاته، أي عدم الالتزام بما تقتضيه الأمانة العلمية في تحديد نص المؤلف من دون إضافة أو تحسين أو تصحيح، وذلك يتحقق عند مقابلة النسخ على النسخة التي اختيرت أصلاً لهذا التحقيق، وهذا هو الهدف الذي يسعى المحقق للوصول إلى تحقيقه كما في المنهج العلمي الصحيح في أصول تحقيق التراث، والذي أكدّه رواد التحقيق في العصر الحديث، إذ ذهبوا إلى أنّه "ليس تحقيق المتن تحسناً أو تصحيحاً، وإنما أمانة الأداء التي تقتضيها أمانة التاريخ، فإن متن الكتاب حكم على المؤلف، وحكم على عصره وبيئته، وهي اعتبارات تاريخية لها حرمتها كما أن ذلك الضرب من التصرف عدوان على حق المؤلف الذي له وحده حق التبديل والتغيير"^(٣).

لذلك حذّروا من الجرأة في التصرف بنص المؤلف فنّبّه المرحوم عبد السلام هارون على ذلك فقال "وإذا كان المحقق موسوماً بصفة الجرأة فأجدر به أن يتنحى عن مثل هذا العمل، وليدعه لغيره ممّن هو موسوم بالاشفاق والحذر".

وأكد أيضاً على ضرورة أن يتحلى المحقق بالأمانة والصبر فقال: "إن التحقيق نتاج خلقي، لا يقوى عليه إلا من وهب خلّتين شديتين: الأمانة والصبر"^(٤).

الطبقات المحققة لكتاب ابن كمال باشا:

كثّرت نسخ مخطوطات هذا الكتاب، إذ زادت على خمسين مخطوطة معظمها في مكتبات تركيا، ودمشق، ومكة المكرمة، وأماكن أخرى. وهذه الكثرة في نسخ مخطوطات الكتاب زادت على المحقق صعوبة اختيار النص المناسب المطابق لما وضعه المؤلف عند اختلاف روايات النسخ، وأدّى ذلك إلى زيادة مسؤولية المحقق اتجاه عمله في التحقيق.

هذا ما لاحظته عند مراجعتي لما حُقق في ثلاث طبعات للكتاب، وهي على النحو الآتي:

أولاً: تحقيق د. سليمان إبراهيم العايد: نشر جامعة أم القرى ضمن كتاب (رسالتان لابن كمال والمنشي). مكة المكرمة سنة ١٩٨٧م. والرسالة الأولى لابن كمال باشا بعنوان "رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية"

ثانياً: تحقيق د. حامد صادق قنبي: نشر مجلة اللسان العربي، الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب في الرباط. العدد ٣٠ لسنة ١٩٨٨م، ضمن بحث دراسات في تأصيل المعربات والمصطلح من خلال دراسة: تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية لابن كمال باشا (المتوفى ٩٤٠هـ)

ثالثاً: تحقيق محمد سواعي: نشر المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية بدمشق. الطبعة الأولى سنة ١٩٩١م دمشق. وعنوانه (رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية)

نقد الطبقات المحققة:

بعد ما اطلعت على هذه الطبقات المحققة الثلاث لكتاب ابن كمال باشا الوزير المتوفى سنة ٩٤٠ هـ والذي وسم به (رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية) وجدت أنّ المحققين قد ابتعدوا في مواضع منها عن أصول التحقيق العلمي، فيما يخص نص المؤلف، فكتبت بعض الملاحظات النقدية حول ذلك العمل لكل طبعة محققة لهذا الكتاب، وعلى النحو الآتي:

أولاً: تحقيق د. سليمان إبراهيم العايد: لم يذكر محقق هذه الطبعة منهجه في العمل، ولم يبين كيفية اختياره النص المناسب من النسخ المخطوطة عند اختلاف النسخ، كما لم يحدد نسخة يعدها (الأم) التي يمكن أن يقابل النسخ عليها، لإبراز نقاط الاختلاف فيما بينها، وتحديد النسخة التي خالفت نص المتن، فضلاً عن عدم وضعه رمز معين لكل نسخة، ولم يصف جميع النسخ التي ذكرها، بل اكتفى بوصف بعض النسخ على الرغم من أنّه كتب عنواناً بخط غامق قال فيه: "وصف النسخ: لرسالة ابن كمال باشا هذه نسخ كثيرة. اطلعت على النسخ الآتية: ١. نسخة بخط فارسي، أوراقها ثمان، وأسطرها واحد وعشرون سطراً، في مركز البحث العلمي من جامعة أم القرى برقم ٢٢٣ مصورة عن مكتبة جامعة إستنبول برقم ١٤٩٦...^(٥) وهكذا وصف نسخة أخرى، وبعد ذلك أردف بسبع نسخ لم يصفها بل اكتفى بذكر مكان وجودها في مركز البحث العلمي بجامعة أم القرى ورقمها في مجاميع، ثم عاد فوصف نسختين وختم بذكر الجزء الذي نشره د. رشيد عبد الرحمن العبيدي (وهو أقل من ربع الكتاب) في مجلة البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي الصادرة عن مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى. العدد الأول عام ١٣٩٨ هـ. ولم يبين معنى اطلاعه على النسخ ومقدار إفادته من كل نسخة).

ممّا سبق يظهر أنّ مثل هذا العمل لا يمكن أن نطلق عليه تحقيقاً، حتى لو كتب في عنوان الكتاب (تقديم وتحقيق) لأنّ ناشره لم يتبع في هذه الطبعة القواعد المعروفة في تحقيق نصوص التراث، فابتعد عن المنهج العلمي للتحقيق، وقد حدده العلماء هدف التحقيق بأنّه "للتثبت من صحة نصّ مخطوطة ما هي معارضة المخطوطة المراد التحقق من صحتها بمخطوطة أو مخطوطات أخرى من نوعها معارضة دقيقة" وذكروا أن هذه الطريقة العلمية السليمة بأن "تبشيرها عند مستهل الحضارة الإسلامية عندما بدأ عصر الترجمة"^(٦) ولكن غاب عن محقق هذه الطبعة أو ناشرها مثل هذا المنهج العلمي الصحيح، المنهج الذي حدده علماء المسلمين منذ القرن الأول الهجري، إذ بينوا "أنّ المشتغلين بالعلوم الدينية الإسلامية كانوا يعتبرون مقابلة النسخ المخطوطة بعضها ببعض شرطاً جوهرياً، وهذا أمر معروف عندهم يعود إلى زمن النبي نفسه"^(٧)، ويمكن أن نفهم قصور المحقق من تعليقه على النسخ التي اعتمد عليها في التحقيق، إذ قال "اطلعت على النسخ الآتية..."^(٨) ولم يقل: قابلت هذه النسخة على نسخ أخرى واكتفى بذكر وجود رواية أخرى للفظ أو العبارة، ولم يحدد النسخ التي وردت فيها تلك الرواية المختلفة، بل ذكر في الهوامش العبارات الآتية: "في بعض النسخ"^(٩) أو "في أكثر النسخ"^(١٠) أو "ما أثبتته عن بعض النسخ"^(١١) أو "في بعض الأصول"^(١٢)، وكل هذه العبارات عامة لا تحدد النسخة التي وردت فيها تلك العبارة.

كما أنه أقحم تفسيراً لبعض الألفاظ في المتن لم تذكره أي نسخة من النسخ المخطوطة التي اعتمدها، ومثال ذلك ماورد في لفظة (تَوْنَد) أضاف المحقق في المتن عبارة: " / بمعنى سريع الحركة / " هكذا وضعه بين خطين مائلين، وأشار في الهامش إلى أن تلك العبارة: " زيادة اقترحها الشيخ عبد الستار سيرت ". أي اقترحها عليه من ترجم المعنى فأقحم ذلك التفسير في المتن لا في الهامش، وحتى لو وضعه بين خطين مائلين لا ضرورة لإقحامه في المتن مع وجود الهامش وكان الأولى به أن يشير إلى تفسير تلك اللفظة في الهامش ولا يقحمه في نص المؤلف، وقد عمل بمثل هذا، أي وضعه في الهامش عند تفسير لفظة أخرى في موضع آخر بعد سطرين من كلامه^(١٣) إذ فسّر معنى كلمة (دهوار) فذكر تفسيره في الهامش لا في المتن وهو الصواب، فقال في الهامش: "يمكن أن يكون مركباً من (ده) بمعنى القرية و (وار) بمعنى المثل".

وأيضاً قال في الهامش عند شرحه هذا التفسير: "اقترحه الشيخ عبد الستار" وبهذا يتضح عدم اتّباعه منهجاً واحداً ثابتاً في جميع الرسالة المحققة، فهو قد تردد في المنهج، مرة يتبع المنهج الصحيح بوضع التفسير في الهامش، لأنه خارج عن كلام المؤلف، وأخرى يضع التفسير في متن الكتاب، وهو مخالف للصواب، كما لا يخفى على أحد، ومثل هذا الأمر المتضارب غريب عن أصول تحقيق التراث.

ثانياً: دراسة وتحقيق د. حامد صادق قنبي

ضمن بحث في تأصيل المعربات والمصطلحات في مجلة اللسان العربي العدد ٣٠.

ذكر المحقق النسخ التي اعتمد عليها، وهي على النحو الآتي:

- ١- نسخة السيلمانية ١٠ / ٤٥ (الأم) تاريخ نسخها ٩٩١ هـ
- ٢- نسخة ابراهيم أفندي رقم ٨٦٠ هـ تاريخ نسخها ١٠٠٢
- ٣- نسخة بغداد وهبي رقم ٢٠٤١ لم يذكر تاريخ نسخها
- ٤- مخطوطة ايا صوفيا رقم ٤٧٩٤ لم يذكر تاريخ نسخها
- ٥- مخطوطة أياصوفيا رقم ٤٨٢٠ لم يذكر تاريخ نسخها
- ٦- مخطوطة بغداد وهبي رقم ٢٠٨٤ لم يذكر تاريخ نسخها.

وقد وقعت بعض الأخطاء في هذا التحقيق يرجع بعضها إلى السهو، وبعضها الآخر عن قصد كالتصرّف بنصّ المؤلف أو تغييره، أو الخطأ . أحياناً . في اختيار النصّ المناسب، أي الأخذ من النسخة المحرّفة، أو كان في النصّ سقط للفظ أو عبارة ما، أو أنّه تصرّف بالنصّ... إلى غير ذلك، وعلى النحو الآتي:

١. في لفظة (الزنديق): وهم المحقق حامد قنبي^(١٤) وتبعه محمد سواعي^(١٥) بنسبة قول لليث إلى (أبي الليث) وذلك بإضافة [أبو] إلى لفظة الليث ووضعها بين معوقين ، وترجم لأبي الليث (الفقيه) في الهامش، وهو نصر بن محمد السمرقندي (أبو الليث) المتوفى سنة ٣٧٣ هـ باختلاف.

والصواب: القول لليث بن المظفر^(١٦) الذي نسب إليه الأزهرى (المتوفى ٣٧٠ هـ) تأليف كتاب العين، وقد ورود معنى القول في العين والتهذيب، ويؤكد ذلك أيضاً ورود نصّ قول المطرزي بنسبته إلى الليث في كتابه المغرب في ترتيب المغرب. ولتوضيح ذلك أذكر الأدلة الآتية التي تبين الوهم الذي وقع فيه المحقق:

نقل المحقق (القنبي) قول ابن كمال باشا: " قال الإمام المُرْزِي في المغرب قال [أبو] الليث: الزنديق معروف وزندقته أنّه لا يؤمن بالآخرة ووحدانية الخالق وعن ثعلب: ليس زنديق من كلام العرب... وعن ابن دريد: إنّ فارسي مغرب.. وفي مفتاح العلوم المشهور بالتفسير الكبير الزنادقة هم المازدكية.. وزعم الفاضل الشريف أنّه مغرب زندي... "

نجد في هذا التحقيق أضيف في المتن (أبو) إلى الليث فأقحمه في نصّ المتن، ولم يشر إلى المخطوطة^(١٧) التي اعتمد عليها، كما أنّه لم يوثق نصّ قول المطرزي مع أنّ نصّ قوله ورد في كتاب المغرب في ترتيب المغرب^(١٨) وورد بهذا المعنى في كتاب

العين^(١٩) "الزندق ... زندقة الزندق: ألا يؤمن بالآخرة، وبالربوبية" كما نقل قول الليث الأزهرى في التهذيب^(٢٠) ونصّه "الزندق معروف، وزندقته أنّه لا يؤمن بالآخرة وأنّ الله واحد"

ولا دليل على صحة نسبة القول إلى (أبي الليث) كما ذهب إلى ذلك المحققان القنبي وسواعي، فلم ينسب إليه القول أي مصدر آخر، ولم يوثق المحققان تلك النسبة، في الوقت الذي تمكنت من توثيق النسبة لليث من العين، والتهذيب، والمغرب في ترتيب المعرب. ٢. **في لفظة البريد^(٢١)**: وقع المحقق (القنبي) في خطأ انفرد به إذ أضاف عبارة "من مجانية الصواب" في المتن، وقال في الهامش "إضافة يقتضيها السياق" فسمح لنفسه بإقحام عبارة في النص مع عدم وجود فراغ أو طمس في أي نسخة، فيقر بأن العبارة غير موجود في النسخ، وهذا يعني أنها ليست من أصل كلام المؤلف، وقد تابعت الأمر في جميع نسخ المخطوط لم أجد نسخة ذكرت ذلك، وقد أقر بأنها من اجتهاداته، وكان عليه - إن رأى ضرورة لذلك - أن يذكر مثل ذلك الاجتهاد في الهامش، لا في نص المؤلف، كما أنّ الأمر الغريب أنّه غير بقية النص ليتناسب مع ما أقحمه في المتن، وعلى النحو الآتي:

النص الذي ذكره هو الآتي: "وبهذا التفصيل يتبين ما في كلام الجوهري وصاحب القاموس (من مجانية للصواب) حيث قال: البريد: المرتب... فتأمل مافيه من الخل".

فأقحم عبارة (من مجانية الصواب) بينما لم تذكر جميع النسخ تلك العبارة، وجاء النص فيها على الشكل الآتي: "وبهذا التفصيل تبين ما في كلام الجوهري وصاحب القاموس حيث قال: البريد: المرتب.... من الخل، فتأمل" فالمحقق بعد أن أقحم عبارة (من مجانية الصواب) غير نهاية الكلام بما يتناسب مع ما أضافه في نص المؤلف.

٣. **في لفظة (المنجنيق)^(٢٢)** حرّف المحقق المثل الذي ذكره المؤلف: "فزاد في الشطرنج بغلة" فظن أن فيه تحريفاً فغيّر النص إلى "فزاد في الشرح كلمة" ولم يذكر حجة تبرر ما ذهب إليه مع أن جميع نسخ المخطوط أثبتت المثل وهو من الأمثال المولدة ذكره الميداني في مجمع الأمثال: ٣٢٧/١ ويبدو لي أن المؤلف قد استشهد بهذا المثل ليدلل على أن "من" التي معناها (أنا) جاءت زائدة كالبغلة التي تُزاد في لعبة الشطرنج.

٤. **في لفظة (آسيابان)^(٢٣)**: ذكر المحقق ما نصّه: "كما حذف أحد الياعين من (آسيابان) فقيل (آسيابان)" فأخطأ في أمرين: الأول: الخطأ في لفظة (آسيابان) بإضافة ياء أخرى، والصحيح أن تكتب بياء واحدة (آسيابان)، وبعدها تكرر الباء. والثانية: أخطأ في قوله (الياعين) والصواب أن يقول: "بالياعين" أي بالباء الموحدة التي حذفت واحدة منها عندما تكررت كما حذفت الدال عندما تكررت في (آبادان) فقيل (آبادان).

٥. **في لفظة (ساباط)^(٢٤)**: أخطأ بتصحيح لفظة (بلاس آباد) فكتبها بالشين المعجمة (بلاش آباد) ونصّ ما ذكره: "ومن غرائب التعريب (ساباط) فإنّه معرب (بلاش آباد) على ما صرح به صاحب القاموس حيث قال: اسم موضع بالمداين لكسرى معرب بلاس آباد" وإنّ النص الذي ذكره الفيروزآبادي أنّه معرب (بلاس آباد) بالسين المهملة، وبلا نون، وتكرر الخطأ عند نقله نصّ الجوهري في الصحاح إذ ذكر المحقق "وبالعجمية (بلاش آباد)، فأعجم الشين وما ورد في الصحاح (بلاس آباد) بالسين المهملة، وهو موافق لما جاء في القاموس.

٦. **في لفظة (الطست)^(٢٥)**: صحّف المحقق الشين في (طشت) وجعلها: (طست)، فقال: "كذلك لم يُصب في قوله و(الطس) تعريبها، لأنّ (الطس) مرخّم من (الطست) كما أن (طش) مرخّم (طست)". فجاء تصحيح في قوله: "كما أنّ (طش) مرخّم (طست)".

والصواب أن يقول: " (طش) مرخّم (طشت) " فشين (طشت) بالمعجمة، وليست بالمهملة.

٧. **في لفظة (بستان)^(٢٦)**: ذكر المحقق عن لفظة البستان ما نصّه: "إن اشتراك لفظ بين اللغتين شرطه أن يكون فيهما لمعنى واحد كالذشت والسخت والتتور على أحد الوجهين فإذا كان معناه في إحدى اللغتين غير معناه في الأخرى لا يكون من اللغات المشتركة كالبستان فإنّه في العربية: أرض ذات حائط فيها أشجار، وفي الفارسية أصلها (بوستان) حُذِف واوه تخفيفاً كما حُذِف من

(هندوستان) وقيل (بوستان) مركب من كلمتين". هكذا سقطت من هذا التحقيق عبارة (هندستان وهو) لأنّ اللفظة بعد (قيل) هي الصورة الثانية للفظ (هندستان) وهي من غير واو، فالمؤلف شبّه (البستان) بلفظة (هندوستان) التي تأتي بصورتين بواو وبغير واو، ثم عاد للحديث عن (البستان) وقال أنّه مركب من كلمتين: (بو) و (ستان).
والمحقق لم يكن موفقاً فيما نقله عن نسخ المخطوط في هذا الموضوع إذ ذكر (هندوستان) واحدة، بواو بعد الدال ولم يذكر الأخرى. فالصحيح أن تكون عبارة النصّ كما ورد في بعض النسخ هكذا: "... كما حذف من (هندوستان) وقيل (هندستان) وهو". أي البستان. مركب من كلمتين...".
ثالثاً: تحقيق محمد سواعي: بدأ المحقق بذكر رموز النسخ الست التي اعتمدها في تحقيق هذه الرسالة ثم وصف كل نسخة، وهي على النحو الآتي:

- ١- مخطوطة (لاله لي) رقمها ٢٤٣٣ تاريخ كتابتها ٩٦٥ هـ
 - ٢- مخطوطة بيرتونهاال رقم ٩٧٠ / ٨٩٣ واستعمل رقم آخر هو ٩٤ ولم يذكر تاريخ نسخها
 - ٣- مخطوطة ابراهيم أفندي ٨٦٠/٢ تاريخ كتابتها ١٠٠٢ هـ
 - ٤- نسخة عاشر افندي رقم ٤٣٠ / ١٥ ولها رقم آخر ١٠٨/١٠٠ تاريخ كتابتها ١٠٦٩
 - ٥- مخطوطة حسن حسني باشا رقم ٧٨٧ / ٤ لا يعرف تاريخ كتابتها.
 - ٦- مخطوطة اسميخان سلطان رقم ٤٢٨ / ٩ لا يعرف تاريخ كتابتها.
- وقع المحقق أيضاً في أخطاء التصحيف والتحريف أحياناً، وإقحام لفظ أو عبارة أحياناً أخرى، وعلى النحو الآتي:
١. في لفظة (الزندق): تبع المحقق^(٢٧) محمد سواعي المحقق السابق القنبي في نسبة قول (الليث) إلى (أبي الليث)، وترجم لأبي الليث في الهامش وذكر أنه نصر بن محمد السمرقندي (أبو الليث) وهو فقيه حنفي كثرت روايات تاريخ وفاته، قيل: سنة ٣٧٣ هـ. والصواب هو الليث كما ذكرته من أدلة في ما أخطأ فيه المحقق القنبي.
 ٢. في لفظة (الطست): وهم المحقق^(٢٨) عند اختياره لفظة قد اختلفت فيها النسخ، فكان غير موفق في إثباته لفظة (إنها عربية) بدلاً من عبارة (إنها معربة) مع أنه ذكر في الهامش أنه ورد في بعض النسخ (معربة) وهو الصواب والمناسب للسياق، بدليل ما ورد في بداية حديثه عن لفظة (الطست)، على النحو الآتي:
- "الطست فإنه معرب طشت، وهو فارسي وهم فيه الإمام المطرزي حيث قال في المغرب الطست مؤنثة، وهي أعجمية والطرّ تعريبها. فإنه كما لم يُصب في قوله إن الطست أعجمية لما عرفت أنها معربة" فاختر الخطأ من إحدى النسخ، والصواب هو أن يقول "كما لم يُصب في قوله أن الطست أعجمية لما عرفت أنها معربة" ولا يصح أن يُثبت أنها عربية، فهي لم تكن عربية في الأصل بل معربة عن طشت، وهذا ما انفردت به نسخة دار الكتب الظاهرية، ونسخ أخرى.
٣. صحّف لفظة (بلاس آباد) فكتبها^(٢٩) بالشين المعجمة في بعض المواضع مع أن ما في النسخ الأخرى بالسین المهملة وهو نصّ ما قاله الجوهري في الصحاح (سبط) إذ قال: "قال الأصمعي هو ساباط كسرى بالمداثن وبالعجمية بلاش آباد، وبلاش اسم رجل....".

أقول: ربما لفظة (بالعجمية) قرأها (بالمعجمة) سهواً فأعجم السین فكتبها بالشين.

٤. في لفظة (آبادان): تردد المحقق في إثبات نصّ المؤلف من النسخ التي اعتمدها، إذ أضاف مرة تاء التأنيث للفعل (حذف) المسند للمؤنث المجازي وجرد الفعل من تاء التأنيث في المرة الثانية ولم يتبع حالة واحدة في إثبات تاء التأنيث أو حذفها في موضع يجوز فيه الوجهان، لأن الفعل مسند إلى مؤنث مجازي فورد فيه " حُذِفَتْ إحدى الدالين تخفيفاً كما حُذِفَ إحدى اليائين^(٣٠) من أسباب بان ". فأسند الفعل (حذف) إلى تاء التأنيث مرةً وجردّها مرةً أخرى، فلم يثبت على نهج واحد ولم يحسن اختيار اللفظ المناسب من النسخ المختلفة.

٥ . في لفظة (الفِرْد) ^(٣١): لم يُحسِّن المحقق من وضع علامة الترقيم المناسبة للموضع، وأسقط حرف الواو الذي يربط بين الجملة السابقة باللاحقة مما سبب اللبس في فهم كلام المؤلف وعلى النحو الآتي: "قال الجوهري في الصحاح: فِرْدٌ السيف.. رُبْدُهُ وَوَشْيُهُ، ولم يزد عليه في القاموس السيف وجَوْهَرُهُ وَوَشْيُهُ" فسقطت فيما ذكره المحقق (الواو) قبل عبارة (في القاموس)، فأصبحت الجملة "ولم يزد عليه في القاموس السيف وجوهره ووشيه معرّب... بينما الجملة تنتهي عند "ولم يزد عليه" والجملة الجديدة تبدأ من "وفي القاموس السيف وجوهره ووشيه معرّب...". وكان عليه أن يضع نقطة بعد نهاية قول الجوهري ووضع الواو التي سقطت من النصّ قبل (في القاموس)، كي لا يوهم القارئ ويدخل عليه اللبس لعدم معرفته نهاية قول الجوهري وبداية الجملة الأخرى التي تبدأ بـ (وفي القاموس).

٦ . في لفظة (البخت) ضُبُط في النسخة التي حققها محمد السواعي ^(٣٢) بضم الباء خطأ وصوابها بفتحها كما ورد في المصدرين اللذين اعتمد عليهما المحقق وهما الصحاح والقاموس إذ ضُبُط في القاموس بالفتح بمعنى (الجَدّ) وهو معرب وقال: الفيروزآباد: "البَخْتُ: الجَدّ معرّب وبالضمّ الإبل الخُرسانية كالبُخْتِيَّة".

٧ . جَوَزَ المحقق لنفسه أن يضيف أحياناً لفظاً أو عبارة أو ينقص من نصّ المؤلف في مواضع من الرسالة، كما يأتي:
أ . مثال ما زاده: ما ورد في لفظة (الدشت) ^(٣٣) "قال الجوهري [في الصحاح] الدشت الصحراء". وفي جميع النسخ التي رجعت إليها لم ترد عبارة في (الصحاح) وهذا من إضافات المحقق وكان الأفضل أن يضع ما يريد توضيحه في الهامش لا في نصّ متن الرسالة.

ب . جوز المحقق لنفسه أن يحذف لفظاً أو عبارة من نصّ المؤلف في مواضع من الرسالة، مثال ذلك: تصرفه ^(٣٤) بحذف عبارة (باتفاق بين اللغتين) من نصّ المؤلف مع إقرار المحقق في الهامش بأنها وردت في نسختين من النسخ التي اعتمدها وقد وردت العبارة في متن النسخ الأخرى، وهذا يعني أن المؤلف (ابن كمال باشا) زادها على كلام اللحياني وكان على المحقق أن يحافظ عليها ويضع العبارة بين شرطتين هكذا (- -) فتدل الشرطتان على أنّ العبارة اعتراضية توضيحية من المؤلف (ابن كمال باشا) على النصّ الذي نقله، ويشار إلى ذلك في الهامش. والنسختان المحققتان للسواعي والقنبيني قد سقطت منهما العبارة من المتن مع الإقرار بأن بعض النسخ قد وردت فيها تلك العبارة، ولم يذكر أي منهما سبب حذفها من المتن.

٨ . ما سقط في النسخ المطبوعة المحققة الثلاث: في لفظة (يوسف) ^(٣٥) سقط نصّ من النسخ الثلاث المحققة المطبوعة وبعض النسخ الأخرى، والنصّ جاء بعد ما نقل عن صاحب الكشاف قوله: "ويوسف اسم عبراني، وقيل عربي وليس بصحيح لأنّه لو كان عربياً لانصرف لخلوّه عن سبب آخر سوى التعريف". وما سقط من النسخ المحققة هو "والتعريف وحده لا يمنع الاسم من الصرف حينئذٍ يكون منصراً ولا يكون غير منصرف" ويوجد هذا النصّ في الكشاف، ولو تابع المحقق نصّ صاحب الكشاف لتنبّه على ما ينقصه ولذكر ذلك في الهامش.

الخاتمة

من الأمثلة السابقة يظهر أنّ الطباعات الثلاث المحققة على الرغم من ما بذله المحققون من جهود كبيرة في تحقيقها لا يطمأن إلى النصّ الذي اختاره كلّ محقق للرسالة التي حققها لكثرة النسخ التي وردت لمخطوط هذه الرسالة، ولما ذكرناه من تصرف كلّ واحد منهم بنصّ المؤلف، ممّا يعطى مثل ذلك المبرر القويّ والقناعة الراسخة بضرورة إخراج هذا الكتاب إخراجاً مناسباً يتجاوز تلك الأخطاء التي مسّت نصّ المؤلف، وهذا ما حفّزني للبحث عن نسخ أخرى لمخطوطات الكتاب لتُسدّ الثغرات التي وردت في تلك الطباعات المحققة، والتي ذكرنا أمثلة لها، ولتُكتمل تلك النواقص التي برزت فيها، وقمت بإعادة تحقيقه فأفدت من المخطوطات التي وجدت في مكتبات استنبول والمكتبة الظاهرية في دمشق وورقات من مكتبة جامعة أم القرى في مكة المكرمة، فضلاً عن هذه النسخ المطبوعة. وتوكلت على الله لإعادة تحقيقه، ليظهر بحلّة جديدة تتجاوز تلك الأخطاء، لتقديمه بأقرب صورة لما خطّه مؤلف الكتاب.

الهوامش والمصادر:

- ١- من كبار المستشرقين الذين قاموا بنشر بعض المخطوطات المهمة بعد العناية بها كما ذكر الدكتور رمضان عبد التواب في مناهج تحقيق التراث: ص ٥٧-٥٨ هم:
١. المستشرق الانجليزي وليم رايت قام بنشر كتاب الكامل للمبرد بعناية وإتقان، وزوده بفهارس دقيقة وطبعه في ليبزج سنة ١٨٦٤م.
- وقام أيضاً بنشر كتاب (صفة السرج واللجام) لابن دريد الأزدي المتوفى سنة ٣٢١هـ وطبع في ليدن بعنايته ومن دون تحقيق، وضمن مجموعة وسمت بـ(جرزة الحاطب وتحفة الطالب) سنة ١٨٥٩م. وقمت بتحقيق هذا الكتاب بعد ما توافرت لي مخطوطتان الأولى من مكتبة ليدن والأخرى من مكتبة دار الكتب المصرية، وقمت أيضاً بالاستدراك على ما ذكره ابن دريد من ألفاظ السرج واللجام في أصل الكتاب، وقام معهد المخطوطات العربية بالقاهرة بنشره مع الاستدراك سنة ١٩٩٢م.
٢. نشر المستشرق الألماني جوستاف يان شرح المفصل لابن يعيش في ليبزج سنة ١٨٨٢م.
٣. نشر المستشرق الفرنسي هارتفيج ديرنبورج كتاب سيبويه في باريس في مجلدين، الأول ظهر سنة ١٨٨١م والثاني سنة ١٨٨٩م.
٤. نشر المستشرق الألماني فستفلد سيرة ابن هشام في ليبزج سنة ١٨٩٩م.
٥. نشر المستشرق الهولندي بيقان كتاب نقائص جرير والفرزدق نشرة علمية مزودة بالفهارس والتعليقات في ليدن سنة ١٩٠٥-١٩٠٨م.
٦. نشر المستشرق الانجليزي تشارلس لايل شرح المفضليات لابن الأنباري نشرة دقيقة مع ترجمة أمينة بالانجليزية في بيروت سنة ١٩٢٠م.
٧. ونشر المستشرق الألماني رودلف جاير ديوان الأعشى الكبير والأعشيين الآخرين في كتاب سمّاه (الصبح المنير في شعر أبي بصير) واعتمد في جمع الأشعار على أكثر من خمسمائة مصدر عربي مطبوع ومخطوط، وطبع في لندن سنة ١٩٢٨م.
- ٢- مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين: ٥٨ (مكتبة الخانجي، الطبعة الأولى ١٩٨٦م. القاهرة).
- ٣- تحقيق النصوص ونشرها، عبد السلام هارون (مؤسسة الحلبي، مطبعة المدني، ١٩٦٥م. القاهرة).
- ٤- السابق: ٤٤.
- ٥- رسالتان في المعرب لابن كمال والمنشي: ٦٥.
- ٦- مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي، د. فرانتز روزنتال، ترجمة د. أنيس فريشة (دار الثقافة الطبعة الرابعة بيروت ١٩٨٣م):ص: ٧٢.
- ٧- السابق: ٧٣.
- ٨- رسالتان في المعرب: ١٢٤.
- ٩- السابق: ١١٢ هامش ٢.
- ١٠- نفسه، الصفحة نفسها هامش ٥.
- ١١- نفسه.
- ١٢- نفسه: ١١٨ هامش ١، ٤، ٥.
- ١٣- ينظر نفسه: ١٢٤ هامش ٣.

- ١٤- دراسات في تأصيل المعربات، مجلة اللسان العربي، العدد ٣٠ لسنة ١٩٨٨: ص: ١٨١.
- ١٥- رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية، تحقيق محمد سواعي ص ٦٩.
- ١٦- ترجمته في معجم الأدياء ٤٣/١٧ وإنباه الرواة ٤٢/٣، وبغية الوعاة: ٢٧٠/٢.
- ١٧- تابعت النص في ثمانى نسخ غير النسخ التي اعتمد عليها القنبيى باستثناء واحدة من التي اعتمد عليها، ووجدت ست نسخ من المخطوطات نسبت القول إلى (الليث) وهي:
أولاً: مخطوطة دار الكتب الظاهرية في دمشق رقم (٢٠٧ مجموع) وعليها رقم تسلسل ١٦٦٦/٢.
ثانياً: نسخة (ب) نسخة مكتبة السليمانية (استنبول). رشيد أفندي.
ثالثاً: نسخة (ص) نسخة مكتبة السليمانية (استنبول). حكيم أوغلي علي باشا ٩٣٧/١٧.
رابعاً: نسخة (د): نسخة مكتبة السليمانية (استنبول). عجمة زادة حسين باشا ٥/ ٤٥٠.
خامساً: نسخة (ر) نسخة مكتبة السليمانية (استنبول) بغدادلي وهبي أفندي ٢٠٤١/٣٩.
سادساً: نسخة (س) نسخة جامعة أم القرى، عنوانها في نصّ المخطوطة: (رسالة تعريب)، وانفردت مكتبة كوبرلي (استنبول) رقم ٧٠٦/٨ (مجموعة محمد عاصم بك) بذكر: (أبو الليث)، وفي نسخة مكتبة السليمانية (استنبول) رقم ٤٥٤/٦ (عجمة زاده حسين باشا) ذكر: (الفقيه أبو الليث) وربما (الفقيه) زيادة من الناسخ، لأنه انفرد بذكرها.
- ١٨- ص: ٢١١ (طبعة دار الكتاب العربي . بيروت).
- ١٩- مادة (زندق) ٢٥٥/٥.
- ٢٠- التهذيب: ٩ / ٤٠٠.
- ٢١- دراسات في تأصيل المعربات: ص ١٨٠.
- ٢٢- السابق: ١٨٦.
- ٢٣- السابق: ١٨٨.
- ٢٤- السابق: ١٨٧.
- ٢٥- السابق ص ١٨١.
- ٢٦- السابق ص ١٩٤.
- ٢٧- رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية، تحقيق محمد سواعي ص ٦٩.
- ٢٨- السابق ص ٨٥.
- ٢٩- رسالة في تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية: ص ١٠٦.
- ٣٠- في تحقيق حامد قنبيى ورد (آسيابان) بباعين، تصحيف والصواب (آسياب بان) بالباعين الموحدة، ويجب أن ترسم الهمزة على السطر لا على سن الياء. كما ورد في هذا التحقيق لمحمد سويحي.
- ٣١- السابق ص ١١٦.
- ٣٢- السابق ص ١٢٥.
- ٣٣- رسالة في تعريب الكلمة الأعجمية: ١٢٩.
- ٣٤- السابق: ١٢٨ هامش.
- ٣٥- د. سليمان: ١١٤، قنبيى: ١٩٢، سويحي: ١٢٢.

تقنين مقياس سليجمان للتفاؤل والتشاؤم على بيئة سعيدة-الجزائر

د. عينو عبد الله

جامعة محمد بن أحمد/ وهران

Rationing of Seligman's Scale for Optimism and Pessimism on the Environment of the City of Sa'ida – Algeria**Dr. Ainou Abdellah****Université Mohamed Ben Ahmed\ Oran****Abstract**

This paper aims at Rationing of Martin Seligman's Scale for Optimism and Pessimism on an Algerian Environment by applying it on teachers (intermediate, secondary, collegiate) of Sa'ida city. The sample consists of 333 teachers: 169 males and 164 females. 127 students from intermediate, 54 from secondary and 152 from collegiate stages. By applying the methodological principles to the scale and counting its psychometric features, the researcher has concluded that the scale is characterized by the studied features.

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين مقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان على البيئة الجزائرية، بتطبيقه على فئة المتعلمين (متوسط، ثانوي، جامعي) بمدينة سعيدة، على عينة قوامها ٣٣٣ معلم، منها ١٦٩ ذكور، و ١٦٤ إناث فيها ١٢٧ تلميذ من المتوسطة، و ٥٤ تلميذ من الثانوية، و ١٥٢ طالب من الجامعة، وبعد إخضاع المقياس للشروط المنهجية وحساب خصائصه السيكومترية، توصل الباحث إلى أن المقياس تتوفر فيه الخصائص المدروسة. فقد تمتع بمستوى من الصدق يؤهله للتطبيق والاعتماد عليه (صدق التمييز، الذاتي، المحكمين)، ومن جهة أخرى فالمقياس يتمتع بمستوى من الثبات لما أجري عليه أنواع الثبات التالية: التجزئة النصفية، إعادة التطبيق، معامل ألفا كرونباخ.

وقد خلص هذا البحث إلى أن جميع الطرق المتبعة للتأكد من خصائص المقياس السيكومترية، أكدت صلاحية المقياس للاستخدام، وعليه يمكن الوثوق بنتائجه إذا ما طبق على عينات مماثلة لعينة الدراسة الحالية في البيئة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: مقياس سليجمان، التفاؤل والتشاؤم، الخصائص السيكومترية

المقدمة

إن للقياس النفسي دور بالغ الأهمية في حياة أهل العلم فهو الذي ساعد الباحثين على توفير الأدوات والأساليب التي تساعدهم في الاعتراف من نهر العلم ولقياس فرضياتهم وللتأكد بالنتائج التي تتوصل إليها تلك أدوات القياس من إصدار أحكام مبنية على اليقين لا الشك والظن، وبالتالي سوف يساعدهم ذلك على اختيار الأسلوب العلاجي الملائم، وقد ساعد القياس النفسي والتربوي على إثراء هذان المجالان والتوسع فيهما والآخذ بالنتائج التي يتوصل إليها والنظر إليها بنظر الاحترام والتقدير والاطمئنان بعدما كانت سابقا مبنية على الظنون والآراء انتقلت إلى التجربة والتجريب والبحث والقياس والتشخيص والإثبات بالدليل العلمي، والتدقيق في النتيجة، ثم لم تتوقف المسيرة عند هذا الحد بل حتى تلك الأدوات القياسية تتعرض إلى التدقيق، التحقيق، التفتيح، النقد والتعديل وذلك ما جعل البحوث التي تجرى بها يقينية وأقرب إلى الحقيقة، كما أن لأدوات القياس شروط من بينها توفر لدى مستخدميها العلم والخبرة والمهارة في كيفية تطبيقها وتفسيرها وتصحيحها بل وحتى التأكد من خصائصها السيكومترية، وهذا لا شك يساعد في التوصل إلى نتائج تطمئن الباحثين والقارئ، لأنه إذا طبق اختبار معين كان معامل ثباته أقل مما ينبغي، فإن ذلك يؤدي إلى القيام بتشخيص غير سليم، ومن ثم إلى قصور شديد في العلاج، (عوض، ١٩٩٨)

وقد أتاح القليل فقط من المقاييس والاستخبارات التي وضعت لقياس التفاؤل والتشاؤم، وإن كان على غير ما يعتقد لكل من سمة التفاؤل والتشاؤم أكثر كبير مباشر وغير مباشر على حياة الناس ومعتقداتهم وتوجهاتهم بل وعلى مصائرهم رغم ذلك فالأكثر منه أن تأثيره ضمنى يسري خفية لا يدركه الناس بأنه هو المؤثر على حياتهم وسلوكياتهم ونجاحهم وفشلهم ثم رغم ذلك لم يلقى اهتماما كبيرا من قبل الباحثين في توفير دراسات وأدبيات نفسية وتربوية مساعدة على تكوين قاعدة فكرية للقارئ للتشبع من دور وأثر كل من سمتي التفاؤل والتشاؤم على الحياة، ومن هذه الآثار لم تتوفر مقاييس كثيرة بل هي قليلة معدودة على الأصابع بل تكاد أن تنعدم لقياس سمتين التفاؤل والتشاؤم وتساعد على تشخيصها في مجالات الحياة المختلفة، ومن تلك المقاييس التي بلغت الباحث مقياس المعدل للتوقعات العامة للنجاح (١٩٩٢) لهال والآخرين متكون من ٣٥ فقرة، واختبار التوجه نحو الحياة وضعه كل من شاير، كافر ١٩٨٥ متكون من ١٢ فقرة، ومقياس التفاؤل والتشاؤم المشتق من قائمة منيسوتا ١٩٩٤ فقد قام كولجيان والآخرين منهم سليجمان باشتقاق ٢٩٨ بنداً من بنود قائمة منيسوتا للشخصية بواقع ١٠٦ عبارة تصف أحداث الحياة الجيدة، وبواقع ١٩٢ عبارة تصف أحداثاً سيئة في الحياة، واختبار التفاؤل الفمي واختبار التشاؤم الفمي يعتمد هذان المقياسان على تقسيم فرويد لمراحل النمو النفسية الجنسية في الطفولة إلى مراحل ثلاث: الفمية والشرجية والقضيبيية، وهذان الاختباران من وضع كلاين ١٩٧٨ لقياس التفاؤل الفمي بواسطة ٢٠ عبارة تقيس سمات: التفاؤل، البهجة، الاجتماعية، الاعتماد على النفس، ومقياس ديمبار وزملائه للتفاؤل والتشاؤم وضعه ديمبار وصحبه ١٩٨٩ ويتكون هذا المقياس من ٥٦ عبارة تقيس ١٨ عبارة منها التفاؤل ومثلها لقياس التشاؤم، ومقياس أحداث الحياة من وضع واينشتاين ١٩٨٠ يقيس والتشاؤم بقائمة تحتوي على ٤٢ حدثاً ١٨ إيجابياً تقيس التفاؤل، ومن ناحية أخرى ٢٤ حدثاً سلبياً تقيس التشاؤم، مقياس أحداث الحياة من وضع أندرسون ١٩٩٢ ويهدف لقياس التفاؤل والتشاؤم بقائمة تحتوي على ٥٢ عبارة لأحداث إيجابية وعددها ٢٢ حدثاً وأحداثاً سلبية وعددها ٣٠ حدثاً، مقياس اليأس من وضع بيك وزملائه متكون من عشرون عبارة، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من تأليف أحمد عبد الخالق ١٩٩٦ متكون من ١٥ بنداً لقياس التفاؤل ويشتمل مقياس التشاؤم على ١٥ بنداً، واختبار التفاؤل والتشاؤم من تأليف ستينيك ولامب، زيجلار ١٩٨١، ويهدف لقياس التفاؤل عند الأطفال ويتكون المقياس من ٢٠ بنداً (الأنصاري، ١٩٩٨: ٣٥-٤٥)، ويعتبر مقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتين سليجمان لمارتين سليجمان ٢٠٠٢ من مقاييس التفاؤل والتشاؤم الحديثة الأجنبية والتي حققت شهرة وذات خصائص سيكومترية جيدة كما أثبتت دراسة مارتين سليجمان على البيئة الأمريكية وقد أعده سنة ١٩٩٥، ودراسة زياد أمين بركات على البيئة الفلسطينية وبشير معمريّة على البيئة الجزائرية ويرى الباحث من الضرورة التأكيد أكثر من صدق وثبات هذا المقياس على البيئة الجزائرية لدى فئة المتعلمين مع اختلاف مستوياتهم (متوسطة، ثانوية، جامعية)، فإذا تحقق ذلك فيمكن أن يعتبر هذا المقياس في كامل الاستعداد للاستعمال على البيئة الجزائرية لدى فئة المتعلمين في المستويات المذكورة أعلاه على أمل أن يتم في المستقبل القريب بناء مقياس للتفاؤل والتشاؤم جيد ويتمتع بخصائص سيكومترية عالية يصبح أداة مرجعية في الاستخدام لقياس التفاؤل والتشاؤم في البيئة الجزائرية.

الإشكالية: توجد العديد من المقاييس التي تم بناؤها وتصميمها لقياس التفاؤل والتشاؤم، منها ما يقيس السمتين بصورة صريحة ومباشرة مثل مقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتين سليجمان والذي الباحث بصدد تقنيته على البيئة الجزائرية ومنها مقياس التفاؤل غير واقعي بدر الأنصاري (٢٠٠٢) والذي يتكون من ٣٠ بنداً، ومنها القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لمحمد عبد الخالق (١٩٩٨)، ومنها ما يقيسها ضمناً مثل مقياس السعادة، قائمة بيك للاكتئاب مقياس التوجه نحو الحياة مقاييس الجودة نحو الحياة ومن المقاييس النفسية كثير التي ترتبط وتقيس من بعيد أو قريب سمتين التفاؤل والتشاؤم، لكن رغم ذلك فهذه المقاييس التي ذكرناها آفا والتي ذكر الباحث بأنها تقيس سمتين التفاؤل والتشاؤم بطريقة مباشرة هي المقاييس المعتمدة والأكثر انتشاراً في الوطن العربي وبالتالي فهي حسب الملاحظ قليلة العدد ولا تكفي بأن تفي بالغرض المطلوب مثلاً بأن تقيس سمة التفاؤل والتشاؤم عند جميع أفراد المجتمع بمختلف مجالاتهم وتخصصاتهم فمثلاً إذا كانت مخصصة للعاديين فما مصير فئات ذوي الاحتياجات الخاصة؟، وإذا كانت مثلاً موجهة لعامة الناس فما مصير فئة النخبة أو الطبقة السياسية؟، أو مثلاً إذا كانت موجهة للمتعلمين فما بال الجاهلين والأُميين؟ وإذا كانت للبالغين والراشدين فما مصير

الأطفال وكبار السن؟ وغير ذلك من فروع المجتمع التي لا يمكن مطلقاً أن نقيس لديهم سمة التفاؤل والتشاؤم بمقياس واحد أو اثنان وثلاث مقاييس على الأكثر، فلاحظ أن هذه الاختلافات الجوهرية لها الأثر على اختيار نوعية المقياس، ثم إن توفر ثلاث مقاييس مقننة وتتميز بخصائص سيكومترية عالية جداً أمر جيد لكن لا تكفي ولا تشبع فضول وطلب الباحثين الذين أصبحوا في كل مجال وتخصص بالخصوص في الوطن العربية فكلما كانت الوفرة والتنوع كلما ساعد ذلك الباحث على اختيار الأداة الأكثر ملائمة لبحثه ولمجال تخصصه وبالتالي كانت هي الوسيلة الأدق في قياس وتشخيص الظاهرة وبالتالي عدم التظليل في النتائج يكون من صالحه، كما أن الوفرة والتنوع يسمح للباحثين بأن ينتقي المقاييس التي هي معتمدة بكثرة والتي حققت نتائج جيدة في الصدق والثبات بمعنى بأنه تم التأكد من خصائصها السيكومترية لأكثر من مرة وبالتالي يطمئن لها الباحث أثناء الاختيار، فمن هذا المنطلق والأسباب وغيرها طمح الباحث إلى أن يعمل على توفير وتقنين مقياس سليجمان للتفاؤل والتشاؤم والذي يتمتع بشهرة وبخصائص سيكومترية جيدة، فأراد الباحث بأن يكون هذا المقياس أداة بحث جيدة ومعتمدة في البيئة الجزائرية بالخصوص لدى فئة المتعلمين فبعد أن يتأكد عن طريقة حساب خصائص الصدق والثبات للمقياس لدى عينة من فئة المتعلمين باختلاف مستوياتهم يصبح المجال مفتوح للباحثين لاستعمال المقياس وتطبيقها على عينة المتعلمين في الوطن الجزائري، وقد قامت دراسات بالتأكد من خصائص مقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان أولها صاحب المقياس نفسه وذلك على عينة من المجتمع الأمريكي (٢٠٠٢) فكانت له نسبة صدق وثبات عالية وقام زياد أمين بركات (١٩٩٨) بتطبيقه والتأكد من خصائصه السيكومترية على البيئة العربية بالخصوص الفلسطينية وقد قام بترجمته إلى العربية، وثالث دراسة وهي على البيئة الجزائرية ولكن على عينة مختلفة من شرائح المجتمع الجزائري للباحث بشير معمري ٢٠١٠، وقد أثبتت هذه الأخيرة صلاحيتها عن طريق الصدق والثبات الجيد له على المجتمع الجزائري، والآن الباحث بصدد تقنين المقياس والتأكد من خصائصه السيكومترية على عينة من فئة المتعلمين.

تساؤل الدراسة:

- هل تتحقق خاصية الصدق والثبات لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان إذا تم تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.

الإشكاليات الجزئية:

- هل تتحقق خاصية الصدق (التميز، الذاتي، محكمين) لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان إذا تم تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.
- هل تتحقق خاصية الثبات (التجزئة النصفية، إعادة الاختبار، ألفا) لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان إذا تم تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.

أهداف الدراسة:

- ١- التأكد من توفر خصائص سيكومترية جيدة لمقياس التفاؤل والتشاؤم على البيئة العربية بالخصوص الجزائرية بالأخص لدى فئة المتعلمين بمدينة سعيدة.
- ٢- معرفة هل هذا المقياس على فئة المتعلمين بالذات لديه خصائص صدق عالية وبأنه حقاً يقيس السمة التي وضع لقياسها.
- ٣- معرفة مدى تحقيق الثبات للمقياس وإن اختلفت العينة وأبعادها الثقافية، النفسية، التعليمية والاجتماعية.
- ٤- تحقيق خصائص سيكومترية جيدة عن طريق العمل الميداني لسهولة استخدامه أكثر من مرة في البيئة الجزائرية.

أهمية الدراسة:

- ١- تتفرع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع في كون الميول التشاؤمية أو التفاؤلية يمكن أن تقف كحجر عاثر أو دافع قوي نحو النجاح وتحقيق أعلى مراتب النجاح الدراسي، والتشاؤم قد يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي ويساهم في التسرب الدراسي للتلاميذ، فمن هذا المنطلق معرفة نسبة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين مهم جداً لتقديم المساعدة ودعم الأفراد الذين يحتاجون إلى تغيير

أنماط التفكير التشاؤمي وتدعيم التفكير التفاؤلي وذلك من خلال توفير مقاييس تقيس حقيقة هذه السمة وتساهم في تشخيصها بشكل دقيق.

٢- سوف يساعد تقنين هذا المقياس والتأكد من خصائص السيكمترية الجيدة على البيئة الجزائرية سوف يساعد الباحثين بالخصوص في الحقل التعليمي على استخدام هذا المقياس في كثير من البحوث المتعلقة بالظواهر التربوية.

٣- الافتقار إلى وجود مثل هذه الدراسات وقلتها التي تتناول عامل التفاؤل والتشاؤم لدى التلاميذ بالخصوص، كما يفتقر المجتمع الجزائري من مثل هذه المقاييس وإن توفيرها للباحثين سيكون له دور كبير في المجال العلمي، وبالتالي حاجة المجتمع إلى مقاييس تقيس سمة التفاؤل والتشاؤم جزائرية الأصل على الأقل تساعد المختصين.

-إطلاع الباحثين في الوطن الجزائري واستخدامهم لمثل هذه المقاييس الأجنبية المقننة لأكثر من مرة سوف يسهل عليهم التفكير الجاد في إيجاد بدائل للمقاييس الأجنبية بمقاييس جزائرية تقيس نفس السمة نابعة من ثقافة وعادات وقيم المجتمع الجزائري.

٤- تعد فئة المتعلمين العمود الفقري للمجتمع والاهتمام بتحقيق الصحة النفسية لها وتوفير الجو الدراسي الملائم للتعلم السليم مهم جدا وأولية لا ينبغي إغفالها، بالخصوص توفير المقاييس المقننة وذات شهرة مهم جدا لدفع عجلة العلاج السليم.

٥- وإن انتشار ظاهرة التشاؤم بين التلاميذ يمكن أن يعيق تحقيق الرضا النفسي بالخصوص لدى التلاميذ الذين يكون يمرون بمرحلة حرجة التي هي المراهقة وبالتالي مساعدتهم في تحقيق الرضا عن الذات والنفس ضروري لا يكون إلا بتوفر مقاييس حقيقة ذات خصائص سيكمترية عالية قادرة على الكشف الدقيق عن مواطن الخلل.

مصطلحات الدراسة:

التشاؤم: عبارة عن استعداد وتهيؤ نفسي للتلميذ، وقد يكون سمة كامنة داخل شخصية التلميذ يؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث وتكوين صورة سلبية لما يستقبل حياته الدراسية.

التفاؤل: توقعات وتصورات الذات الايجابية لدى الفرد والتلميذ بالأخص عن كل ما يتعلق بمستقبله الدراسي وجوانب حياته المتعلقة به.

الخصائص السيكمترية: حسب هذا الباحث وعلى مقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان يرى الباحث بأنها التأكد من أن هذا المقياس يتمتع بنسب صدق (التمييز، الذاتي، المحكمين) وثبات (التجزئة النصفية، إعادة الاختبار، ألفا) عالية جدا تحقق الهدف وهو جعله قابل للتطبيق والاستخدام لأكثر من مرة في البيئة الجزائرية في البحوث خاصة التربوية منها.

الإطار النظري للدراسة:

إن الاختبار السليم لأدوات القياس يعتبر من الغايات الكبرى التي تسعى مختلف العلوم لإثبات ذاتها بها فكلما كانت أكثر تماسكا وحدائية وقوة وأوفر في جمع المعلومات الدقيقة كلما ساعد ذلك على اختيار الأسلوب العلاجي الملائم لذلك وتحقيق نتائج مرضية تجعل القاسي والداني يسلم بها و يطأطي الرأس معترفا بفضلها وقيمتها في حياته و حياة الناس، هذا الأمر متصل بكل العلوم بالأخص علم النفس، فقد دلت الكثير من الدراسات على أن لسمة التفاؤل والتشاؤم تأثير قوي على حياة الناس وسلوكاتهم بل وحتى في تقرير مصائرهم، يكون هذا التأثير خفي لا يمكن ملاحظة نتائجه إلا بوسائل دقيقة، فقد أوضحت دراسة واينشتاين ١٩٨٠ أن تقدير الطلاب والطالبات من عينة دراسته للأحداث الايجابية كان بمعدل فوق المتوسط في حين كان تقديرهم للأحداث السلبية بمعدل أقل من المتوسط وهذا ما يخص فئة المتعلمين التي تعد من أكثر الفئات تأثيرا في حركة المجتمع وتطوره، كما أظهرت دراسة سليكمان ١٩٩٥ وروسنهيت ارتباط إيجابي بين التشاؤم والعجز والاكتئاب والقلق فإذا اجتمعت مثل هذه الأضرار على ذات المرء لاشك أهلكته وقد يفعل التفاؤل وحده على ذلك كله، كما وجد ارتباط سلبي بين التفاؤل والعصاب، كما أظهرت دراسة كرفال والآخرين ١٩٨٧ ارتباط التفاؤل الاجتماعي بأسلوب المواجهة التكيفي في حل المشكلات، في حين ارتبط التشاؤم بمزيد من اللجوء إلى أسلوب المواجهة غير تكيفي والإنكار والتركيز على الانفعال السلبي وليس المشكلة، فهذه الدراسات وغيرها تثبت يقينا بأن للتفاؤل تأثير كبير على حياة الأفراد كما أن بغيا به قد تجلب أمراض نفسية عميقة يصعب القضاء عليها بسهولة. (نسيسة، ١٤٢٧: ٥ - ٦)

يملك الناس أنماطا مختلفة لشخصيات متباينة وهذه الأنماط للشخصيات تعود على سمة الفرد إما بالإيجاب أو السلب وعلى حياتهم اليومية وما يزاوونه بذلك وبهذا يختلف الأفراد في توقعاتهم للنجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية فإذا كان توقع الفرد إيجابي مملوء بالتفاؤل سوف لاشك ينعكس بالإيجاب على شغل الفرد وتصرفاته والعكس من ذلك (الأنصاري، ١٩٩٨: ١٢)، وقد يرجع بنا التاريخ إلى أصل المعنى الدلالي لكلمة التفاؤل وقد يكون الأصل غيره ذلك فلم يثبت الباحث من ذلك سوى ما ورد في بعض المراجع بأنه وعند استعراض التراث النفسي يلاحظ أن وليام جيمس هو صاحب الفضل في إبراز مفهوم التفاؤل، إذ يرى فيه معيارا للفرد حيث يتوقع فيه الفرد توقعاً كبيراً النجاح تجاه الأحداث أو المواقف أو المهمات، فكلما كان توقعه تفاؤليا نحو الحياة والمواقف اليومية كلما ساعده ذلك على النجاح وإذا كان تفكيره سلبي وتوقعه سلبي وتشاؤمي كلما زاد ذلك ودفعه نحو الفشل ونزول الإحباط. (الأنصاري، ١٩٩٨: ١٧)

إن الاهتمام البالغ من قبل الباحثين بالخصوص في الآونة الأخيرة بسمة التفاؤل يعد أمراً طبيعياً وكردة فعل حتمية لما يشهده العالم اليوم من ميل كبير نحو سمة التشاؤم وتأثر جميع المجتمعات باختلاف ثقافتها وجنسياتها ومبادئها بهذا السيل الجارف من التفكير السلبي والسلبيية العالية والنفسية المنهارة لدى الأفراد، وانتشار الاكتئاب بصورة واسعة لم يشهد لها العالم من قبل مثيل وسرعة انتشاره بين الناس كالهشيم في النار بسبب التقدم التكنولوجي وتطور وسائل الاتصال والمعلومات التي أحكمت النسيج بين جميع المجتمعات مما جعل ظاهرة التشاؤم كما دلت عليها الكثير من الدراسات من أكثر السمات انتشاراً، ومرض الاكتئاب يعد الرقم واحد في العالم من حيث الشيوع، ففي هذا الصدد كتب تايجر سنة ١٩٧٩ كتاب يسمى التفاؤل "بيولوجيا الأمل" (عوض، ٢٠١٢: ٥٨)، وإن حتى تطور المجتمعات والمؤسسات المجتمعية والمنتجة في المجتمع مبنية على التفكير الإيجابي وعلى المبادئ التي وضعها علم النفس الإيجابي والذي يمكن أن تساعد المؤسسات المنتجة على تطوير إنتاجها كما يفعل الأفراد أو يمكن أن يحققه الأفراد من تطوير دواتهم وتحقيق الأفضل، فما يقع على مستوى الأفراد يمكن قياسه وتحقيقه على مستوى الجماعات والمؤسسات فلماذا اهتمت الكثير من المجتمعات قبل كل شيء على التنمية البشرية والتي تعكس بالضرورة العمل على الاستثمار في البشر قبل الموارد المالية والمادية، فإذا نجح الاستثمار على مستوى البشر ساعد ذلك على الاستغلال الجيد للموارد المادية وغيرها وبالتالي تحقيق ما تصبو إليه المجتمعات والمؤسسات. (سلام يونس، ٢٠١٥: ٤٦)

وقد تناولت مختلف النظريات سمة التفاؤل بتفسيرات مهمة جداً يمكن على أساسها صياغة أنواع مختلفة من العلاجات تتوافق مع اختلاف الطبيعة البشرية، وإذا كانت الظروف على العكس من ذلك تعيق التفكير الإيجابي والتوقع الإيجابي فيقع الفرد في حالة من التشاؤم والتوقع السلبي، وإذا توفرت له إرادة ودافع داخلي قوي قلب الطاولة رأس على عقب. إن عملية فهم سمة التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد تتم بطرق مختلفة وتفسيرها يتم عن طريق نظريات عديدة فيمكن توضيح والمعرفة بالتدقيق لعواقبه وآثاره الناجمة عنه من خلال عدد من المتغيرات والأعراض مختلفة منها المعرفية، العاطفية والسلوكية وكذلك أحيانا تظهر على شكل أعراض متناقضة مجتمعة في الفرد وهذا كما يبدو ويظهر عن التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد (شارل -كروم، ٢٠١٢: ١٠٣ - ١٠٤)، إن مفهوم التفاؤل يفسر على أنه عكس التشاؤم أو يمكننا فهم مصطلح التفاؤل من خلال فهمنا لعكس هذه الكلمة وهو التشاؤم فإذا كان التشاؤم عبارة عن استعداد وتهيؤ شخصي لتوقع الأحداث السلبية والنظر إليها بشكل سلبي، فيمكن اعتبار التفاؤل عبارة عن استعداد وتهيؤ شخصي لتوقع الأحداث الإيجابية والتفكير في المستقبل بشكل إيجابي (سليجمان، ٢٠١٣)، كما ويرى كل من (smith. 1983) و (Tiger.1979) أن التفاؤل عامل أساسي لبقاء الإنسان ومن خلاله يمكن التنبؤ بالمستقبل وبالأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي، كما يساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم والتي قد تؤثر في المجتمع. (الأنصاري ١٩٩٨: ١٩)

النظريات المفسرة للتفاوت والتشاؤم:

نظرية إيزنك: تتلخص نظرية إيزنك في أنه يوجد قطبين رئيسيين للشخصية الانبساط والانطواء يرى بأن الانبساطيين والانطوائيين يختلفون في الموصفات النفسية والعصبية والميول السلوكية الملحوظة، فالانبساطي يكون اجتماعيا محتاجا إلى الناس متفانلا ولديه القدرة على تأدية الأعمال المكلف بها في مستويات عالية من الضوضاء، أما الانطوائي، فيحب الابتعاد عن الناس ويمتاز بالتشاؤم وتقل قدرته على العمل أو المطالعة في مستويات عالية من الضوضاء أو التشتت (camball.1982)

نظرية التحليل النفسي: كل نظرية تفسر الكثير من السمات النفسية والظواهر على أساس المبادئ التي ترتكز عليها، فيرى فرويد التفاؤل بأنه القاعدة العامة للحياة، وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، ويعتبر الفرد متفانلا إذا لم يقع في حياته ما يجعل نشوء العقد النفسية لديه أمرا ممكنا، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم، كما اعتبر فرويد أن منشأ التفاؤل والتشاؤم من المرحلة الفمية، وذكر أن هناك سمات وأنماطا شخصية فمية مرتبطة بتلك المرحلة ناتجة عن عملية التثبيت عند هذه المرحلة والتي ترجع إلى التدليل والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والعدوان، ويتفق أركسون مع فرويد في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع الإحساس بالثقة أو عدم الثقة والذي يظل المصدر الذاتي لكل من الأمل والتفاؤل، أو اليأس والتشاؤم بقية الحياة (عوض، ٢٠١٢: ٥٣- ٩٣)

النظرية السلوكية: إن التفاؤل والتشاؤم يمكن أن ينتشرا من مكان إلى آخر بالتقليد والمحاكاة وقد يفسر هذا الانتقال التشابه في بعض رموز التفاؤل والتشاؤم وعلامتهما التي نجدها في أماكن متباعدة وأزمان مختلفة، ومن ناحية أخرى يمكن لرموز التفاؤل والتشاؤم أكثر من نشأة فقد أثبتت تجارب الفعل المنعكس الشرطي إمكانية تكوين استجابة معينة للرموز أو اكتساب التفاؤل والتشاؤم من الرموز بطريقة تجريبية متى توفر الدافع أو المنبه الطبيعي أو المثير الصناعي أو الرموز والثواب والعقاب.

من بين الآراء التي قدمها أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، ما ذكره كل من فييل وهال من أن بناء شخصية الفرد يتكون من التوقعات والأهداف والطموحات وفعاليات الذات حيث تعمل هذه الأبنية بشكل تفاعلي عن طريق التعلم بالملاحظة والذي يتم على ضوء مفاهيم المنبه والاستجابة والتدعيم لذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم لبعض المواقف وبناءا على ذلك فقد ينجح بعض الأفراد في أداء بعض المهمات في بعض المواقف، وبالتالي تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل إزاء هذه المواقف في حين قد يفشل البعض في النجاح في أداء بعض المهمات، وبالتالي تتكون لديهم توقعات سلبية اتجاه هذه المواقف وكثيرا ما يتغلب عليهم التشاؤم، وبهذا يختلف الأفراد في توقعاتهم للنجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية، ومن هنا تظهر الرابطة الواضحة بين التوقعات المستقبلية والتفاؤل والتشاؤم على أساس نظرية التعلم الاجتماعي. (زعابطة، ٢٠١١: ٣١)

نظرية المعرفة: إن اللغة والذاكرة والتفكير تكون إيجابية بشكل انتقائي لدى المتفائلين إذ يستخدم الأفراد المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الإيجابية مقارنة بالكلمات السلبية سواء كانت في الكتابة أو الكلام أو التذكر الحر فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية، الطبيعة الإنسانية نظام كلي يتمثل بالنظر إلى الذات كتنظيم معرفي يتعلق بتاريخ الفرد وهويته ويخضع لتوجيه استراتيجيات ضبطه، يرى كال أن أنشطة الفرد السلوكية والفكرية يمكن توجيهها في اتجاه معين من خلال تركيباته الشخصية التي يستخدمها في توقع الأحداث، ويرى أن الطريقة التي بواسطتها ينتبأ الفرد بالأحداث المستقبلية مهمة وحاسمة لتحديد سلوكه، ويشير إلى أن الناس يبحثون عن طرق وأساليب للتنبؤ بما سيحدث كما أنهم يوجهون سلوكياتهم وأفكارهم حول العالم وجهة تميل إلى التنبؤات الدقيقة والصحيحة والمفيدة، كما أظهرت دراسة أن للتفاؤل ارتباط بالإيمان والحظ الجيد والمعتقدات غير العقلانية وفسر الباحثان بأن الإيمان والحظ الجيد يعزز سمة التفاؤل. (بن محمد، ٢٠١٥)، وتدريبه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية، وردود أفعاله حيالها، فهي وسيلة فعالة لمساعدة الأفراد الذين يعانون من الخجل المفرط، أو القلق، أو الغضب أو الحزن في المواقف البين شخصية. (القحطاني، ١٤٣٠)

الدراسات السابقة:

- ١-دراسة سليجمان ١٩٩٤ قام بدراسة للكشف عن استجابات السلوك التفاضلي والتشاؤمي لدى طلبة جامعة بنسلفانيا، مستخدماً مقياس سليجمان للتفاضل والتشاؤم، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الجدد أظهروا ميلاً نحو سمة التفاضل أفضل من الطلبة القدامى، كما أكدت الدراسة إلى أن سمة التفاضل تساعد على الانجاز والتحصيل بشكل أفضل من سمة التشاؤم.
- ٢-دراسة سليجمان ٢٠٠٢ قام مارتين سليجمان بدراسة على البيئة الأمريكية مستخدماً مقياس التفاضل والتشاؤم من إعداد الباحث نفسه سنة ١٩٩٥ وقد أكدت الدراسة بأن للمقياس خصائص سيكومترية جيدة.
- ٣-دراسة بشير معامرية ٢٠١٠ طريقة تطبيق وإعادة الاختبار على عينة من البيئة الجزائرية مكونة من ٤٩٨ منهم ٢٤٢ و ٢٥٦ من كليات جمعة من طلبة وموظفين والأساتذة ومن مراكز التكوين المهني والتكوين الشبه طبي وكان المقياس صادق عن طريق صدق التمييز، والاتفاقي، والتناقضي فكلها دالة عند ٠,٠٥-٠,٠١-٠,٠٠١ وقد أثبت ثباته بطريقة إعادة التطبيق و معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت ٠,٦١ عند مستوى الدلالة المقدر ب ٠,٠١.
- ٤-دراسة زياد أمين بركات ١٩٩٨ معرفة العلاقة بين التفاضل والتشاؤم وبعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي طبق لهذا الغرض مقياس سليجمان للتفاضل والتشاؤم وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الصدق عن طريق الصدق التلازمي من خلال مقارنة ٣٤ طالب وطالبة على هذا المقياس مع نتائجهم ايزنك المعروف بمقياس الانبساطية والعصابية وقد بلغ معامل الصدق التلازمي ٧٣,٤ كما تم استخراج معامل ثبات لهذا المقياس بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية، إذ تراوحت معاملات الثبات على الطريقتين بين (٦٤,٦ - ٧١,٣).
- ٥-دراسة جوليان ١٩٩٤ عند مقارنة نتائج المقياس بنتائج محك آخر وهو اختبار منسوتا متعدد الجوانب إلى وجود معامل صدق وثبات مرتفعين.
- ٦-دراسة بلاتكستين ١٩٩١ بدراسة لتأكد من صدق مقياس سليجمان على عينة من طلبة الكليات الجامعية مع نتائج اختبار المشاجرة والعوانية وتوصل إلى معاملات صدق وثبات ومقبولة.
- ٧-دراسة نوال خالد ٢٠٠٨ في أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاضل والتشاؤم لدى الطلبة الثانوية بمحافظة جنين لعينة قوامها ٢٨١ تلميذ وتلميذة، قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك في الصدق استعملت صدق المحكمين في الجامعات الوطن الفلسطينية، وفي الثابت طبق طريقة إعادة الاختبار وقد أثبتت صدق وثبات المقياس مرة أخرى بشكل جيد.
- ٨-دراسة فيصل محمود خالد حمدان: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من حملة الدكتوراه وهم أساتذة سبعة بجامعة النجاح الوطنية بفلسطين، أما الثبات فقد طبق الباحث طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على عينة قوامها ٢٠ طالب فبلغ معامل الارتباط ٠,٨٦ فهو ثابت بذلك.

تعليق على الدراسات:

تتقاسم هذه الدراسات في أنها قامت باستخدام مقياس التفاضل والتشاؤم لمارتن سليجمان كأداة من أدوات البحث وجمع المعلومات ورغم توفر هذا المقياس على خصائص سيكومترية جيدة لاستخدامه أكثر من مرة في عديد من الدراسات السابقة الأجنبية منها والعربية إلا أنها قامت بإعادة حساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس والتأكد مرة أخرى من صلاحية هذا المقياس على عينات مختلفة من بيئات مغايرة، كما فعلت وستفعل هذه الدراسة وهو النقطة التي تتشابه فيها مع الدراسات المعروضة هو أنها سوف تقوم بإعادة التأكد من خصائصه السيكومترية من قبل الباحث على عينات مختلفة من مستويات تعليمية مختلفة في البيئة الجزائرية مختلفة فالفارق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة المعروضة هو: أولاً أنها تخالف البيئة التي سوف يطبق عليها المقياس، تتفق فقط مع دراسة بشير معامرية في هذه النقطة، ثانياً خصص الباحث تطبيق الأداة على فئة المتعلمين دون غيرهم من الفئات واختلفت كذلك في أنها أخذ الباحث عينات تعليمية مختلفة المستويات وهذا ما لم يجده الباحث في الدراسات السابقة المعروضة، كما أن أغلب الدراسات

الأجنبية والعربية التي استخدمت هذا المقياس استخدمته خارج الوطن الجزائري إلا دراسة بشير معامرة التي كانت في الوطن الجزائري، ثم تتفق الدراسات السابقة المعروضة في كونها قامت باستخدام أنواع للصدق والثبات مختلفة ومتنوعة وقد تأكدت هذه الخصائص جميعها على مقياس التفاضل لسليمان رغم اختلافها وهذا إن دل على شيء فهو يدل على صلابة المقياس وإحكام بنيته وتماسكه فلم توجد دراسة وجدت صدقا أو ثباتا غير دال أو ضعيفا، فمثلا بعض منها مثل دراسة جولييان وبلاتكستين استخدمت النوع المرتبط بالمحك الآخر توافقيا كان أو تناقضي وكذا فعل الباحث بشير معامرة فقاموا بمقارنة نتائج هذا المقياس مع مقاييس أخرى متفقة ومعارضة وكلها أثبتت قدرة هذا المقياس وتمتعه بخصائص عالية وجيدة، وتتفق وتتقاسم دراسة بركات مع هذه الدراسة في أنها قد استخدمت في الثبات طريقة التجزئة وإعادة الاختبار وكذلك صدق المحكمين، وتتقاسم هذه الدراسة مع دراسة بشير معامرة في استخدام الصدق من نوع صدق التمييز، والثبات من نوع معامل ألفا كرونباخ وتختلف في الصدق التفاضلي والاتفاقي، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة سليجمان وبشير معامرة و بلاتكستين في أن العينة المطبقة عليها كانت عينة طلبة واختلفت معهم هذه الدراسة في أنها تعدتها إلى عينة الثانوية والمتوسطة، المتفق عليه هو أن جميع الدراسات أعادت التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس وهذا هو هدف هذه الدراسة، وتتفق دراسة الباحث مع دراسة نوال خالد ودراسة فيصل محمود في كون كل الدراسات على بيئة عربية ثم إن الباحث استخدم في الصدق نوع صدق المحكمين كما في الدراسات وهو الصدق الذي غاب في كثير من الدراسات السابقة وإن كان ضروريا لأنه يهتم بالجانب البنائي للمقياس بالخصوص مع ما يتوافق مع البيئة المحلية، وفي الثبات استعملنا ثبات إعادة الاختبار وهو ما قام به الباحث كذلك في هذه الدراسة، وتتفق كذلك في عينة البحث أنهما طبقنا المقياس على عينة من تلاميذ الثانوية بمحافضة جنين وهذا ما خالف في الدراسات السابقة المقدمة، وتعدى الباحث في هذه الدراسة إلى تلاميذ المتوسطة وطلبة الجامعة.

الفرضيات:

الفرضية العامة

- قد تتحقق خاصية الصدق والثبات لمقياس التفاضل والتشاور لمارتن سليجمان عند تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.

الفرضيات الجزئية:

- قد تتحقق خاصية الصدق (التمييز، الذاتي، المحكمين) لمقياس التفاضل والتشاور لمارتن سليجمان عند تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.

- قد تتحقق خاصية الثبات (إعادة الاختبار، التجزئة النصفية، ألفا) لمقياس التفاضل والتشاور لمارتن سليجمان عند تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.

إجراءات الدراسة:

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على حيثيات الموضوع وضبط متغيراته، وتهدف الدراسة الاستطلاعية هذه إلى تطبيق المقياس على عينة محدودة من أجل التعرف على الخصائص السيكمترية الأولية للمقياس.

أولا: صدق المحكمين، تم عرض المقياس على ستة من الأساتذة الجامعيين من جامعة مولاي الطاهر بسعيدة بغية الاطمئنان إلى سهولة وصعوبة ووضوح العبارات، بناء الفقرات، ومستوى الفهم للفقرات، مدى مناسبتها لخصائص المتعلمين المستهدفين من عملية القياس من حيث العمر والمستوى الدراسي و اللغة بصفة خاصة

ثانيا: تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٥٨ تلميذ من المتوسطة، بعد أن قام الباحث بتقديم التعليمات وشرحها شفويا للمستجيبين ثم ترك الحرية للتلاميذ إذا كان إشكال أو صعوبة فهم أو نحو ذلك يطرحونه على الباحث ليوضح ذلك.

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

١- نتائج التحكيم: وافق المحكمون على المقياس كما هو، وبأنه صالح للتطبيق بجميع فقرات دون حذف أو تعديل وهذه النتيجة متوافقة مع الدراسات مثل فيصل محمود ١٩٩٩ ودراسة نوال خالد ٢٠٠٨ حيث تم عرض المقياس في كلاهما على مجموعة من الأساتذة ذوي المؤهل العالي في الجامعة لتحكيم المقياس والتأكد من الصدق البنائي للمقياس وهي خطوة جد مهمة يجب عدم إغفالها لعلم مسبق بأن هذا المقياس قد تم ترجمته إلى العربية من قبل الباحث زياد أمين بركات في دراسته لعله بعد ذلك عرضه على مجموعة من المحكمين وهذا أمر جيد.

٢- نتائج تحليل استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية:

١-٢- بالنسبة للوضوح والصعوبة والفهم: يكاد ينعدم طلب التوضيح وكانت جميع الفقرات واضحة ومفهومة وفي متناول إدراك التلاميذ إلا القليل منها الذي تم الاستفسار عنه وقام الباحث بإيضاح المقصد منها.

٢-٢- بالنسبة للصدق والثبات فكانت أيضا النتائج إيجابية في ثبات التجزئة النصفية حيث قدرت ب٠,٥٥ ودالة عند مستوى ٠,٠٥.

ثانيا: الدراسة الأساسية

المنهج: لقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان على عينة من المتعلمين بمدينة سعيدة.

مجال الدراسة:

أولاً: المجال الزمني: تم إجراء الدراسة هذه في الفترة الممتدة ما بين بداية شهر نوفمبر ونهاية شهر ديسمبر من سنة ٢٠١٥/٢٠١٤

ثانياً: المجال المكاني: تم تنفيذ إجراءات الدراسة الحالية في متوسطة رفاس إبراهيم وثانوية بوعناني الجبالي وتوهامي مصطفى، وجامعة الدكتور مولاي الطاهر بمدينة سعيدة.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة جميع التلاميذ المسجلين في التعليم المتوسط لسنة ٢٠١٤-٢٠١٥، والذين يدرسون بمتوسطة رفاس إبراهيم، وجميع التلاميذ المسجلين بثنائية توهامي مصطفى وثنائية بوعناني الجبالي، وجميع الطلبة تخصص علوم التربية بجامعة الدكتور مولاي الطاهر.

عينة الدراسة الأساسية: تم سحب عينة الدراسة الأساسية بطريقة الاختيار العشوائي بالقرعة فكانت العينة مختارة من متوسطة رفاس إبراهيم وثنائية توهامي مصطفى وجامعة الدكتور مولاي الطاهر بمدينة سعيدة، فقدرت ب١٢٧ تلميذ من المتوسطة، منهم ٥٤ تلميذ من الثانوية، و١٥٢ طالب من الجامعة والعدد الإجمالي هو ٣٣٣ منهم ١٦٩ ذكور، و١٦٤ إناث، علماً أنه تحتوي مدينة سعيدة على ١٤ ثانوية و٩ متوسطات وجامعتين.

جدول (١) يوضح طبيعة العينة وفق متغير المستوى التعليمي

العينة	المستوى التعليمي		
	جامعي	ثانوي	متوسط
٣٣٣	١٥٢	٥٤	١٢٧

يتبين من خلال البيانات الموضحة في الجدول بأن فئة الطلبة الجامعيين هي الأكبر في العدد ثم تليها فئة التلاميذ في مرحلة المتوسطة ثم في الأخير فئة التلاميذ في المرحلة الثانوية، وذلك لاعتبارات البحث والظروف التي أحاطت به.

جدول (٢) يوضح طبيعة العينة وفق متغير الجنس

المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		المرحلة الجامعية	
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
٥٣	٧٤	٢٩	٢٥	١٣	١٣٩
العينة ككل		٣٣٣		١٦٤ إناث	

البيانات الموضحة في الجدول أعلاه تبين توزيع العينة في كل مرحلة حسب الجنس بحيث أنها تقرب من التجانس إلا في المرحلة الجامعية التي في مجتمعنا يكثر فيها الإناث على حساب الذكور.

أدوات الدراسة:

مقياس التفاؤل والتشاؤم: هو مقياس يقيس سمتي التفاؤل والتشاؤم أعده الباحث الباحث سليجمان بإعداده باللغة الانجليزية، وقد قام الباحث زياد أمين بركات بترجمته للعربية وتطبيقها على عينة من البيئة الفلسطينية، توجد فيه فقرات تقيس سمة التفاؤل وأخرى تقيس التشاؤم، وهو يتمتع بخصائص سيكومترية عالية، يتألف المقياس من ٤٨ فقرة، أما بالنسبة لطريقة تصحيح الاستبيان، الاستبيان يتكون من ٤٨ بنداً يجب عنها ضمن بدلين أو اختياريين هما: أ، ب. وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمفحوص بين (٠-٤٨). وتم تحديد الدرجات (٠-٢٤) كمؤشر على سمة التشاؤم. والدرجات من (٢٥-٤٨) كمؤشر التفاؤل. وقد تم تقنين هذا المقياس على البيئة الجزائرية من قبل الباحث بشير معامرة، ولقد قام بلاستكين سنة (١٩٩١) بدراسة لتأكد من صدق وثبات مقياس سليجمان على عينة من طلبة الكليات الجامعة مقارنة من نتائج اختبار المشاجرة والعدوانية وتوصل إلى معاملات صدق وثبات مقبولة كما تم استخراج معامل ثبات لهذا المقياس بطريقة إعادة الاختبار وبالطريقة التجزئة النصفية، إذ تراوحت معاملات الثبات على الطرفين بين (٠,٤٦-٠,٦١) على التوالي. يعتبر مقياس (سليجمان) لسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم صادق لما وضع لقياسه وذلك من خلال دراسة بركات سنة (١٩٩٨) حيث قام باستخراج الصدق التلازمي من خلال مقارنة نتائج ٣٤ طالب وطالبة على هذا المقياس من نتائجهم على اختبار ومقياس (إيزنك) للشخصية حيث وصل معامل الارتباط بينهما إلى (٠,٧٣) وهو جيد من الأغراض الدراسة كما تم عرض المقياس على المحكمين من جامعات الوطن المختلفة، أما الخصائص السيكومترية في هذه الدراسة فقد تم إجراء دراسة للتأكد من صدق وثبات المقياس ومدى صلاحية في هذه الدراسة، قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من ٣١ تلميذ من متوسطة رفاص إبراهيم، فعن الصدق فقد تم استخدام صدق المقارنة الطرفية فكانت النتيجة مقدرة باستخدام اختبار "ت" ب ٢,٧٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ وبالتالي فالمقياس صادق، وحساب الثبات تم عن طريق التجزئة النصفية وكانت النتيجة في معامل الارتباط مقدرة ب ٠,٥٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥، كما تم الإجراء مرة أخرى على عينة ٤٤ تلميذ من الثانوية كانت نتيجة الثبات عن طريق إعادة الاختبار ٠,٨٠ عند مستوى الدلالة ٠,٠١، وبالتالي فالمقياس صادق وثابت لما وضع له.

عرض ومناقشة النتائج: من خلال ما تقدم يمكن للباحث التأكد الآن من النتائج بعد عرضها ومناقشتها لمدى توفر الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان على البيئة الجزائرية بالخصوص فئة المتعلمين في المراحل الثلاث متوسطة، ثانوية، جامعي

١- الصدق :

السؤال الأول: هل تتحقق خاصية الصدق (التميز، الذاتي، محكمين) لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان إذا تم تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.

أ-صدق التمييز: يعتمد هذا النوع من الصدق على المقارنة الطرفية بين الدرجات لدى أفراد العينة بواسطة اختبار "ت"، حيث تتم المقارنة بين المتوسطات للتأكد من وجود الفروق بين متوسطات الفئة العليا، ومتوسطات الفئة الدنيا.

جدول (٣) يوضح نتيجة الصدق عن طريق المقارنة الطرفية

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة "ت"	الفرق بين المجموعتين			
			الثقة (٩٥ بالمائة)		الانحراف المعياري	المتوسط
			الحد الأدنى	الحد الأقصى		
٠,٠٠٠	٨٥	١٩,٤٥٩	٩,٧٧٨٦٢	٧,٩٦٥٥٧	٠,٤٥٥٩٤	٨,٨٧٢٠٩
الفئة الدنيا					٤,٢٢٨١٩	
الفئة العليا						

من خلال النتائج الموضحة في الجدول يتبين بأن الفرق دال إحصائياً وبالتالي يمكن القول بأن المقياس عن طريق صدق التمييز قد أثبت صدقه وأن للمقياس القدرة على التمييز، كما دلت عليه الدراسات السابقة مثل دراسة بشير معامرية (٢٠١٠) وذلك على البيئة الجزائرية حيث أثبت صدقه التمييزي بدرجة عالية على درجات أفراد العينة ذكورا وإناثا.

ج- الصدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة مكونة من ستة أساتذة من جامعة الدكتور مولاي الطاهر بمدينة سعيدة من أجل تحكيم المقياس والنظر في فقراته من ناحية الصياغة والسلامة اللغوية ودلالة المعنى لأن المقياس أجنبي الأصل في اللغة وقد تمت ترجمته وبالتالي هو أحوج إلى صدق المحكمين، وقد اتفق جميع الأساتذة على أهلية المقياس وصلاحيته وخلوه من جميع ما يقلل من صدقه وأهليته للتطبيق، وقد اتفقت هذه النتيجة مع اتفاق عليه أساتذة جامعة النجاح الوطنية الفلسطينية في تحكيم هذا المقياس وذلك في دراسة بركات سنة ١٩٩٨

د- الصدق الذاتي: يعتمد هذا الصدق على القيام بالجزر التربيعي للثبات، وقد استخرجت نتيجة الثبات وقدرت ب٠,٦٧، فبالجزر التربيعي لها تصبح تقدر ب٠,٨١، وهذه تدل على أن نتيجة الصدق عالية للمقياس وفق هذه الطريقة وقد وافق بذلك الكثير من الدراسات.

خلاصة مناقشة الفرض الأول: من خلال تطبيق مختلف طرق الصدق قد تبين من أوجه عديدة (صدق التمييز، المحكمين، الذاتي) بأن المقياس صادق لما وضع له بالخصوص على فئة المتعلمين فقد أثبت صدقه، وقد وافق بذلك الكثير من الدراسات التي أجرت له مختلف معاملات الصدق وأكدت صلاحيته لما وضع له وهو قياس التفاؤل والتشاؤم، ومن ذلك صدق التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين في جامعات من الوطن العربي الفلسطيني لزياد بركات (١٩٩٨) ونوال خالد (٢٠٠٨) كذلك استخدمت صدق المحكمين وكذا فيصل محمود ١٩٩٩ قد استخدم صدق المحكمين بسبعة محكمين من حملة الدكتوراه من جامعة النجاح الوطنية وتؤكد في جميع الدراسات صدق المقياس وهذا الصدق مهم جدا لما قد طرئ عليه من تغيير بسبب التعريب للمقياس ليوافق الثقافة العربية ولغتها فالصدق البنائي بتعريضه للتحكيم يعتبر أمر جد ضروري وعين الصواب حتى لا يذهب معنى الكلمات مع الترجمة ولتحقيق السلامة البنائية واللغوية للمقياس فيقيس حقا ما وضع لقياسه.

٢- الثبات: هل تتحقق خاصية الثبات (إعادة الاختبار، التجزئة النصفية، ألفا) لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان إذا تم تطبيقه على عينة من المتعلمين (بالمتوسطة، الثانوية، الجامعة) بمدينة سعيدة.

أ- ثبات إعادة الاختبار وألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار وذلك يتطلب إجراء الاختبار ثم القيام بإعادة تطبيقه على العينة الأولى مرة أخرى لا تقل عن ١٥ يوما ثم بعد ذلك نحسب نتائج الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني.

جدول (٤) يوضح نتائج حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار

الثبات	عدد أفراد العينة	إعادة الاختبار	مستوى الدلالة
معامل الارتباط بيرسون	١٠٢	٠,٦٧	٠,٠١
ألفا كرونباخ	١٤٦	36٠,	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول يتبين بأن النتائج على المقياس ثابتة وصالح للاستخدام بحيث أن درجة الثبات عن طريقة إعادة الاختبار قدرت ب٠,٦٧، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وقد وافقت النتائج نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة بشير معامرية (٢٠١٠) طريقة تطبيق طريقة إعادة الاختبار على عينة من البيئة الجزائرية وقد أثبت ثباته بطريقة إعادة التطبيق و معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت ٠,٦١ عند مستوى الدلالة المقدر ب٠,٠١، وكما تم التأكد من ثبات المقياس في دراسة كل من فيصل محمود ١٩٩٩ ودراسة نوال خالد ٢٠٠٨ حيث تم تطبيق ثبات بالتطبيق وإعادة الاختبار وقد حقق نتائج جيدة في الثبات.

ب- ثبات التجزئة النصفية: يعتمد هذا النوع من الثبات على القيام بتجزئة الاختبار إلى فقرات فردية وأخرى زوجية ثم القيام بحساب نسبة الارتباط بين درجات الفقرات الفردية والزوجية لدى أفراد العينة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) يوضح نتيجة الثبات عن طريق التجزئة النصفية

نوع الثبات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط برسون	سبيرمان	مستوى الدلالة
التجزئة النصفية	١٤٦	٠,٢٠	٠,٢١	٠,٠٥

تبين نتائج الجدول بأن نتيجة الثبات عن طريقة التجزئة النصفية قدرت نسبة الارتباط ب ٠,٢٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وبعد تصحيحه قدرت النتيجة ب ٠,٢١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وقد وافقت بذلك العديد من الدراسات منها دراسة منار وتامر (٢٠١٤) تم التأكد كذلك من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وقد بلغت ٠,٩٠ ودراسة زياد أمين بركات ١٩٩٨ مناقشة عامة: ومن الخصائص الجيدة التي ساعدت على تحقيق نتائج جيدة في تأكيد الخصائص السيكمترية الجيدة لمقياس التفاؤل والتشاؤم لمارتن سليجمان هو أن عدد فقرات المقياس لاهي بالطويلة جدا فتدخل الملل والسامة في نفوس المستجيبين، أو تضفي التسبب في الإجابة الحقيقية عن السمات التي يقيسها المقياس ولاهي بالقصيرة بحيث أنها تكون قاصرة في الكشف الحقيقي والكامل عن مدى شيوع السماتين أو إحداهما فثماني وأربعين فقرة هي معتدلة في القياس وكافية تحقق الغرض الذي وضع من أجله المقياس فقد أكدت دراسة أبو علام (٢٠٠٠) وعبد الرحمان (٢٠٠٨) أن عدد الفقرات يؤثر على الصدق والثبات، إضافة إلى ارتكاز المقياس على خصائص سيكمترية جيدة قد تم التأكد منها مرارا وتكرار في كثير من الدراسات لاسيما منها العربية بحيث تعطي للمقياس مصداقية وتقبل معاني عباراته وتوافقها مع الثقافة العربية وعدم تحقيق تناقضات معها على حسب حدود علم الباحث ومن تلك الدراسات دراسة البشير معامرة (٢٠١٠) فقد أثبت صدق وثبات المقياس بأنواع مختلفة من الصدق والثبات وكلها أثبت بأن للمقياس خصائص سيكمترية جيدة، كما أثبت زياد أمين بركات (١٩٩٨) على البيئة الفلسطينية بأن له خصائص سيكمترية جيدة وذلك باستخراج معامل صدق المحك من النوع التلازمي من خلال مقارنة نتائج ٣٤ طالب وطالبة على مقياس سليجمان مع نتائجهم على اختبار ايزنك لقياس الانبساطية والعصابية كما استخرج معامل ثبات لهذا المقياس بطريقة الإعادة وبالطريقة النصفية، هذا في البيئة العربية وهي البيئة التي توافق بيئة هذه الدراسة، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أثبت المقياس أن له معاملات جيدة للصدق والثبات وذلك من قبل الباحث المعد للمقياس وهو مارتن سليجمان (٢٠٠٢)، كما قام جوليان ١٩٩٤ عند مقارنة نتائج هذا المقياس بنتائج محك آخر وهو اختبار منسوتا متعدد الجوانب إلى وجود معامل صدق وثبات مرتفعين وقد قام كذلك بلانكستين ١٩٩١ بدراسة للتأكد من صدق وثبات هذا المقياس على عينة من الكليات الجامعية مقارنة مع نتائج اختبار المشاجرة والعدوانية فتوصل إلى معاملات صدق وثبات مقبولة. كما قامت الباحثة الطراونه شاديه ٢٠٠٦ بالتعرف على طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والانطواء والانبساط بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعد الانبساط والانطواء على عينة مكونة من ٧٣٦ متقاعدا عسكريا استخدمت قائمة بيك ومقياس سليجمان للتفاؤل والتشاؤم وقد تم التأكد من صدق الأدوات وثباتها ووضوحهما.

ثم إن المقياس في بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها ومناقشة النتائج في ضوئها قد قامت بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين وذلك وافقت فيه دراسة الباحث بحيث قام بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين مثل دراسة فيصل محمود ١٩٩٩ ودراسة نوال خالد ٢٠٠٨ وقد حقق نتائج جيدة في الصدق، لان هذا النوع من المقياس هو في الأصل أنه أجنبي، فلغته الأصلية هي الإنجليزية وقد تم ترجمة هذا المقياس من قبل الباحث زياد أمين بركات في دراسته ١٩٩٨ على عينة فلسطينية إلى العربية وبالتالي القيام بالصدق المحكمين على المقياس مهم جدا للتأكد من بنائه ونسجه وتماسكه من قبل المحكمين خاصة في الجانب اللغوي أو الظاهر من فقرات المقياس وفي المعنى الضمني بأن لا يتم تحريفه وخروجه عن المعنى الأصلي الذي وضع من أجله المقياس ثم حتى في توافق فقرات المقياس لغويا ومعنويا مع الثقافة العربية، كما أنه مهم جدا معرفة مدى موافقة اللغة

لمستوى المتعلمين الذين ترجم وسيوجه إليهم المقياس، من يقوم بذلك هم المحكمون لاشك فيتعجب الباحث لماذا في كثير من الدراسات أغفلت هذا النوع من الصدق لأهميته خاصة دراسات التقنين.

خاتمة

وفي الأخير إن التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس التي تم التأكد من ذلك مسبقا ليس أمرا مملا ولا تكرارا يقلل من قيمة البحث أولا يضيف شيئا للمقياس بل العكس يزيد من قوة المقياس وكلما اختلفت العينات واختلف زمان ومكان ومجتمع العينات وتأكد بعد ذلك الصدق والثبات الجيد للمقياس فهذا يزيد من قدر المقياس ويرفع من صدقه وثباته ومن الاطمئنان في استخدامه لأكثر من مرة وفي كثير من البحوث وبالتالي بعد ذلك اختيار العلاج الذي يناسب التشخيص الذي أداه المقياس ذلك فلاشك سوف يكون العلاج مناسباً وشافياً، ثم لا ننكر غياب مثل هذه المقاييس العربية بالخصوص الجزائرية التي تقيس سمة التفاؤل والتشاؤم وتتمتع بخصائص سيكمترية جيدة وعالية يجعل الأمر ضروري وملح لاستخدام هذا المقياس والتأكد مرارا من خصائصه السيكمترية ليتم بعد ذلك وهو أمل وطموح الباحث إيجاد مقاييس عربية جزائرية بالخصوص تقسيم هذه السمة تتمتع بصدق وثبات جيدة كفيلا بالقيام بالتشخيص الجيد للظاهرة والمشكلة، يتفق مع الثقافة العربية والجزائرية، ثم إنه لا يمكن الإيجاد من عدم بل وجب الاطلاع والاحتكاك بالآخرين وتنقيح وحذف ونقد وتعديل وتطوير ما أتو به مهم جدا لإيجاد البديل، الأهم هو توفر باحثين قادرين على تطبيق هذا المقياس بالطريقة الصحيحة وتحقيق نتائج جيدة ومرضية من استعماله وهو الهدف الأخير تحقيق العلاج المناسب والملائم للمشكل.

توصيات:

- الاستفادة من هذه الدراسة قدر الإمكان وجاءت به من نتائج إن كانت مرضية للباحثين مطمئنة لهم.
- الاستفادة من مقياس سليكمان في الدراسات التي تتعلق بقياس التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها أو أثرها على متغيرات أخرى، لأن هذا المقياس يتمتع بخصائص سيكمترية جيدة كما دلت على ذلك الكثير من الدراسات.
- يمكن بالأخص الاستفادة من هذا المقياس لقياس سمة التفاؤل بالخصوص لدى فئة المتعلمين كما فعل الباحث فقد وجد سهولة في التطبيق.
- العمل على إيجاد مقاييس عربية بالأخص جزائرية تقيس سمة التفاؤل والتشاؤم وتأثيرهما على كثير من المتغيرات.
- الانتباه الشديد والتأثير الخفي لسمة التفاؤل والتشاؤم على حياة جميع الناس دون استثناء مما يجعلها جديرة بالدراسة والبحث ومن ذلك توفير أدوات للقياس قليلة الخطأ.

المراجع

- بركان زياد أمين (١٩٩٨). دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي. جامعة القدس المفتوحة: فلسطين
- عوض عون (٢٠١٢). التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (٢٠). ٢. ص ٥٣- ٩٣
- خالد حسن نوال (٢٠٠٨). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين. جامعة النجاح والوطنية. فلسطين..
- مقالده تامر، و مصطفى منار. الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك: المجلة الأردنية في علوم التربية. مجلد (١٠). ٤. ص ٤٣١- ٤٤٤
- عباس محمود عوض (١٩٩٨). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية. مصر.
- بدر محمد الأنصاري (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم المفهوم والقياس والمتعلقات. ط ١. الكويت مطبوعات جامعة الكويت. ص ٣٥ - ٤٥.

- _ قاري عبد القادر بخاري نسيمه (١٤٢٧). التفاؤل والتشاؤم: أساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- _سلام يونس (٢٠١٥). علم النفس الايجابي: مفهومه، تطوره، مجالاته التطبيقية وروية مستقبلية بالوطن العربي. مجلة الشرق الأوسط لعلم النفس الايجابي. ١ (١) ص ٤٥-٥٩
- _انتصار حيدر علي(٢٠٠٥). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة بغداد. جامعة بغداد: العراق
- زعابطة سيرين هاجر(٢٠١١). علاقة التفاؤل غير واقعي بسلوك السياقة الصحي لدى السائقين. جامعة بانتة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر. ص ٣١
- بن محمد عبد الهادي(٢٠١٣). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر. جامعة البحرين: البحرين.
- القحطاني سارة(١٤٣٠). دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف. جامعة الطائف: السعودية
- _خليل حمدان فيصل محمود(١٩٩٩). سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية. جامعة النجاح الوطنية. محافظة جنين. نابلس: فلسطين.
- _ الطراونة شادية (٢٠١٠). علاقة التفاؤل والتشاؤم بأبعاد الشخصية لدى المتقاعدين العسكريين في الأردن، جامعة مؤتة الأردن.

٢٠٠٦

_بشير معامرة. قياس التفاؤل والتشاؤم. جامعة الحاج لخضر. بانتة: الجزائر

مراجع أجنبية :

- weinstein.N.D.(1980).Unrealistic optimism about Future life events: Journal of Persononality and Social Psychology.39.806-820.
- Rsenheit D.L& Seligman.M.E.P.(1995).Abnormal Psychology.New York –W.W ;Norton.3d.ed.
- Carver ;C.S&Gaines.J.G(1987).Opimism.Pessimism and Postpartum depression.Cognitive THerapy&Research ;11.449-462.
- Fidel.B.&hale.W.D.(1978).Ageneralized expectancy For success scale ;A new measure.Journal of Consulting and Clinical Psychology.46٠.924-931
- James.W.(1958)The varieties of religious experience: Astudy of human nature.NewYork: New American Library.
- Seligman.M.E.P.(2011).Leaned optimism: How to change your mind and your life.Random House LLC.
- Cambal.J.and Houley.C.Study Habit.and Eyseneks therry of extraversion – interwove: Journal of research in personality.
- Charles. M-Krumm.L OPTIMISME UNE ANALYSE SYNTHETIQUE Chiers Internationaux de Psychologie Sociale. 2012.pp103-104
- Seligman Martin(٢٠١٣).la force de l' optimisme ..
- Tiger. L(1979). Optimisme. The biology of Hope New York: Simon. Schuster.

حماية حقوق الإنسان في ظل مكافحة الإرهاب

م.د. أحمد عبد الهادي زعيري

جامعة المثنى/ كلية القانون

Human Rights in the Light of Anti-Terrorism Laws Protection of

Lect. Dr. Ahmad Abdul Hadi Zae'eri

College of Law/ University of Al-Muthana

Abstract

The terrorism is aspect of violence that societies have known for quite a while, developed with the development of societies. The technological development in the means of communication and informatics has contributed to the development of means and methods of terrorism, which has become more dangerous than before.

The crimes of terrorism may have serious consequences and large-scale because it has huge effects on the entity of society and its structure and exist. In addition, most of the world began to cooperate with each other to constitute new legal rules to enhance the anti-terrorism, which raised the concert of defenders of civil rights of citizens. However, emerged the issue of the relationship between terrorism and human rights around which research is based on.

الملخص

ان الارهاب كشكل من اشكال العنف التي عرفتها المجتمعات منذ فترة ليست بالقصيرة، تطور مع تطور المجتمعات وقد ساهم التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال والمعلوماتية في تطور وسائل الارهاب وطرقه، بحيث اصبح اكثر خطورة مما مضى. ان الجرائم الارهابية قد ترتب عليها نتائج خطيرة وواسعة النطاق، لأنها تمس المجتمع في كيانه وبنائه، لذلك نجد ان اغلب دول العالم بدأت تتسابق مع بعضها لسن قوانين جديدة تتعلق بمكافحة الارهاب، الامر الذي اثار مخاوف المدافعين عن الحقوق المدنية للمواطنين، فبرزت قضية العلاقة بين الارهاب وحقوق الانسان الذي يتمحور حوله البحث. الكلمات الافتتاحية: الحماية، حقوق، الانسان، الارهاب.

المقدمة

ازدادت في الآونة الاخيرة العمليات الارهابية حيث اصبح العالم اجمع ليس بمأمن منها. وتكمن اسباب انتشارها باعتقادي الى مجموعة عوامل، منها التأثير بالأفكار الدينية المتشددة التي تبناها وعلى مر السنين علماء دين من امثال ابن تيمية ومحمد ابن عبد الوهاب وابي الاعلى المودودي وسيد قطب وغيرهم حيث القائمة تطول. هذا الفكر المتشدد ما كان له ان ينمو لو لم يجد الارضية الصالحة لاحتضانه وتبنيه، ونقصد بها حالة التخلف التي تزرع معظم مجتمعاتنا تحت وطأتها لان التخلف والجهل سبب اساسي للجنوح نحو تلك الافكار. لذلك لا بد اذا ما اردنا التخلص من الارهاب ان نرتقي بمجتمعاتنا من حيث التعليم والرفاهية فهو الكفيل بتحويل الشباب عن تلك الافكار لتبني افكار اخرى من قبيل التسامح والحوار والفكر الوسطي.

يرتكز موضوع بحثنا على ان جهود الدول حول القضاء على الارهاب عليه ان لا ينسيتها توفير الحماية للأفراد الذين يعيشون في تلك المناطق التي يتواجد فيها الارهاب وضمان حقوقهم وسلامتهم. فهل وفرت تلك الدول من التشريعات التي تضمن امن وحقوق وسلامة تلك الفئات ام ان هنالك قصور في التشريع؟ وهل تمتثل هذه الدول لقوانين حقوق الانسان اثناء تصديدها للإرهاب ام ان هناك انتهاكات في هذا الجانب. هذه التساؤلات وغيرها سوف نحاول الاجابة عليها في ثنايا البحث.

أولاً - ماهية الإرهاب

يُعد مفهوم الإرهاب مفهوماً إشكالياً، بسبب تداخل الأبعاد السياسية والقانونية في توصيفه، ويبدو هذا واضحاً في محاولة إحصائية لتعاريف الإرهاب، إذ تتجاوز المائة تعريف كما أحصاها الباحث الهولندي "للكس شميد" ^(١). وعلى الرغم من هذا الكم الهائل من التعريفات، إلا إنها اتفقت على إن الإرهاب يُعد مشكلة، ولكنها اختلفت في وصفه وتحديد ماهيته ^(٢). وعليه تتفق الدراسات المختصة بالإرهاب على وجود اتجاهين رئيسين في تعريفه، الأول مادي، والثاني معنوي:

١- **الاتجاه المادي في تعريف الإرهاب:** ان الأساس المادي في تعريف الإرهاب يقوم على السلوك المكون للجريمة أو الأفعال المكونة والمؤسسة لها وطبقاً لما عرّفته الاتفاقية الدولية لقمع الهجمات بالقنابل لعام ١٩٩٧ للإرهاب بأنه "قيام كل شخص عمداً وبصورة غير مشروعة على تسليم أو وضع أو إطلاق أو تفجير أسلحة أو أجهزة داخل أو ضد مكان مفتوح للاستخدام العام أو مرفق تابع للدولة أو الحكومة أو وسائل النقل العامة أو الخاصة، بقصد إزهاق الأرواح أو إحداث أضرار بدنية خطيرة أو إلحاق خسائر اقتصادية جسيمة" ^(٣).

وعرّفته الجمعية العامة للأمم المتحدة بموجب قرارها المرقم (A/RES/56/160) عام ٢٠٠٢، على أنه "أنشطة ترمي إلى القضاء على حقوق الإنسان والحريات الأساسية والديمقراطية، مما يهدد السلامة الإقليمية للدول وأمنها، ويزعزع استقرار الحكومات التي تم تشكيلها بالطرق المشروعة، ويقوض أركان المجتمع المدني القائم على التعددية، فضلاً عن إلحاق أضرار فادحة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول" ^(٤).

في حين أن مجلس الأمن وفقاً لقراره المرقم (١٥٦٦) عام ٢٠٠٤ عرّف الإرهاب بأنه "الأفعال الجرمية التي ترتكب ضد المدنيين بقصد القتل أو إلحاق إصابات جسمانية خطيرة أو أخذ الرهائن، من أجل إثارة الرعب بين الناس أو إكراه حكومة ما أو منظمة دولية للقيام بعمل ما أو للامتناع عنه، ولا يمكن تبريرها بأي اعتبار سياسي أو فلسفي أو أيديولوجي أو عرقي أو ديني" ^(٥). وترتبط القوانين الوطنية في الولايات المتحدة الإرهاب بالأفراد لا الدول وعلى الأجانب حصراً، إذ عرفه قانون مكافحة الإرهاب الأمريكي لعام ١٩٨٧ على أنه "كل نشاط يتضمن عملاً عنيفاً أو خطيراً يهدد الحياة البشرية، ويمثل انتهاكاً للقوانين الجنائية في الولايات المتحدة أو أية الدولة، أو يمثل انتهاكاً جنائياً فيما إذا ارتكب داخل الولايات المتحدة موجه ضد شخص من أشخاص الولايات المتحدة أو أية الدولة أخرى، ويهدف إلى نشر الرعب والقهر بين السكان المدنيين، أو التأثير على سياسة دولة ما بممارسة الرعب أو القهر، أو التأثير على سلوك حكومة ما عن طريق الاغتيال أو الاختطاف" ^(٦).

كما عرف المشرع الفرنسي الإرهاب بموجب القانون رقم ١٠٢٠/٨٦ لعام ١٩٨٦ على أنه "خرق للقانون، يقدم عليه فرد من الأفراد، أو تنظيم جماعي بهدف إثارة اضطراب خطير في النظام العام عن طريق التهديد بالترهيب" ^(٧). في ضوء ما تقدم، يمكن إن نلاحظ غلبة التوجه الوصفي والسردى، ما أدى إلى تجاهله لأحد أهم عناصر الجريمة الإرهابية وهو الهدف أو الغرض السياسي، "كما إن التحديد الحصري لجرائم معينة على إنها إرهابية يؤدي إلى خروج الكثير من الجرائم من دائرة الإرهاب كونها لم تذكر ضمن هذا النوع من الجرائم! متجاوزين عما قد يجلبه التطور العلمي والتكنولوجي من صور جديدة للجرائم الإرهابية".

(١) عبد الحسين شعبان، الإسلام ولإرهاب الدولي: ثلاثية الثلاثاء الدامي، الدين، القانون، السياسة، (لندن: دار الحكمة، ٢٠٠٢)، ص ٦٦.

(٢) علاء الدين راشد، المشكلة في تعريف الإرهاب، (القاهرة: دار النهضة العربية، ٢٠٠٦)، ص ٢٣.

(٣) الفقرة (٣) من المادة (١) من الاتفاقية.

(٤) الوثائق الرسمية للجمعية العامة للأمم المتحدة لعام ١٩٦٣، الوثيقة A/res/56/160.p.3.

(٥) الوثائق الرسمية لمجلس الأمن لعام ٢٠٠٤، الوثيقة S/RES/1566 (2004).

(٦) طارق محمد نور تهلك: المواجهة التشريعية للجرائم الإرهابية، أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٦٧.

(٧) المصدر السابق: ص ٦٦.

٢- **الاتجاه المعنوي في تعريف الإرهاب:** يركز هذا الاتجاه في تعريف الإرهاب على أساس الغاية أو الهدف الذي يسعى إليه الإرهابي من خلال عمله على الرغم من الاختلاف في تحديد طبيعة هذه الأهداف، إذ عرّفته الاتفاقية الدولية لقمع تمويل الإرهاب لعام ١٩٩٩ على أنه "الأعمال التي تتسبب في قتل المدنيين أو إصابتهم بجروح بدنية جسيمة بهدف ترويع السكان، أو لإرغام حكومة أو منظمة دولية على القيام بأي عمل أو الامتناع عن القيام به"^(١).

وذكر قانون منع الإرهاب في بريطانيا لعام ١٩٨٩ تعريف الإرهاب من خلال نص المادة (٢٠) منه على أنه "استخدام العنف لتحقيق أهداف سياسية، بما في ذلك استخدام العنف بغرض إشاعة الخوف بين أفراد الشعب أو بين قطاع منهم"^(٢). وكذلك الحال في المعاهدة العربية لمكافحة الإرهاب العام ١٩٩٨ عبر تعريفها للجريمة الإرهابية بأنها "ارتكاب الأفعال المجرمة بموجب القوانين الداخلية والاتفاقات الدولية أو الشروع فيها تنفيذاً لغرض إرهابي، وترتكب ضد مصالح الدول أو ممتلكاتها أو رعاياها"^(٣).

وبعد بيان تعريف الإرهاب وفقاً للاتفاقات الدولية وأجهزة الأمم المتحدة يُمكن أن نعرّف الإرهاب بأنه كل فعل جرمي يوجّه ضد فرد أو مجموعة أفراد أو الممتلكات العامة أو الخاصة من أجل إرثاء عمل الحكومة أو زعزعة الأمن والاستقرار أو إثارة الخوف والرعب بين الناس، بغية تحقيق أهداف سياسية أو دينية أو اقتصادية أو أية أهداف أخرى غير مشروعة.

ثانياً- إشكالية توصيف الحرب على الإرهاب

تمتد إشكالية مفهوم الإرهاب إلى جدل آخر يتعلق بتداخله مع مفاهيم وتوصيفات قانونية أخرى تدخل ضمن نطاق الاختصاصات السيادية لوظيفة الدولة في حفظ الأمن، ومن ثم بات من الضروري البحث عن توصيف محدد للحرب أو لمكافحة الإرهاب ضمن حدود الدولة الواحدة، فهناك أسئلة كثيرة تفرض نفسها ولعل أكثرها إلحاحاً: كيف يمكن تمييز مكافحة أو الحرب على الإرهاب عن الحرب الأهلية والنزاعات الداخلية. فإذا كانت تعد ضمن نطاق تخصص سيادة الدولة الوطنية ومن صميم سلطاتها الداخلي، فكيف يمكن توصيف التحالفات التي تعقدها المنظمات الدولية والدول فيما بينها لمواجهة خطر الإرهاب؟ وهل تنطبق اتفاقيات جنيف لعام ١٩٤٩ على الحرب على الإرهاب؟ وهل يعد المتورطين في التنظيمات الإرهابية بعد القبض عليهم أسرى حرب؟ للإجابة على تلك التساؤلات لا بد من تمييز الحرب على الإرهاب عن ظواهر أخرى قد تختلط في الأذهان نتيجة اختلاطها مع الإرهاب في بعض الخصائص إلا أنها تختلف عنه اختلافاً جوهرياً، ومن تلك الظواهر الحرب الأهلية والاضطرابات والتوترات الداخلية والجريمة المنظمة والجريمة الدولية، وسنحاول تمييز الحرب على الإرهاب عن تلك الظواهر وكالاتي:

١. الحرب على الإرهاب والحرب الأهلية

أن الحرب الأهلية^(٤). هي نزاع مسلح يقع في إقليم دولة ما، يكون أطراف الصراع فيها من جماعات مختلفة وهذا الصراع قد يقوم على أسس دينية أو عرقية، مناطقية أو مذهبية. أو قد يكون نزاعاً قائماً على اعتبارات خاصة تهدف إلى تغيير نظم الحكم أو السيطرة جزئياً من الدولة أو على الدولة كلها.

وتتشابه الحرب الأهلية مع الحرب على الإرهاب في عدة أمور هي:

١- تتضمن الحروب الأهلية وكذلك الحرب على الإرهاب أعمالاً عسكرية فكلاهما ذات طابع عسكري.

(٨) الفقرة (١/ب) من المادة (٢) من الاتفاقية.

(٩) د. محمد سلامة الرواشدة، أثر قوانين مكافحة الإرهاب على الحرية الشخصية، ط١، (دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠)، ص ٤١.

(١٠) الفقرة (٣) من المادة (الأولى) من الاتفاقية.

(١١) يرى بعض الباحثين أن الحرب الأهلية أضيق مفهوماً من النزاع المسلح الداخلي، إذ يرى البعض أن النزاع المسلح هو "كل نزاع يحصل داخل حدود الدولة". ينظر: د. سهيل حسين الفتلاوي، القانون الدولي في زمن السلم، ط١، (دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، ٢٠١٠)، ص ٦٣٣.

في حين ذهب بعض المختصين في القانون الدولي إلى تطابق مفهومي النزاعات المسلحة الداخلية والحرب الأهلية، إذ عرّفت النزاعات المسلحة الداخلية طبقاً لهذا الاتجاه بأنها "كل كفاح مسلح ينشأ داخل حدود دولة ما بهدف الاستيلاء على سلطة الدولة، أو إنشاء دولة جديدة عن طريق الانفصال". ينظر: د. السيد مصطفى أحمد أبو الخير، أزمت السودان الداخلية والقانون الدولي المعاصر، ط١، (أترك للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة، ٢٠٠٦)، ص ١٨٦.

ونحن نعتقد بتبرجج الرأي الذي يذهب إلى ضرورة الأخذ بالاتجاه الواسع في تعريف النزاعات المسلحة الداخلية، فالحرب الأهلية هي صورة من صور تلك النزاعات، كما جاءت المادة الثالثة المشتركة لاتفاقيات جنيف لعام ١٩٤٩ بعبارة العامة (النزاعات المسلحة غير ذات الطابع الدولي).

- ٢- كلاهما ليس له طابع دولي أي أن يدور النزاع العسكري على إقليم دولة واحدة ولا يتعداها إلى غيرها.
- ٣- قد تسيطر الجماعات الإرهابية على جزء من إقليم الدولة وسكانها وبذلك تلتقي مع الحروب الأهلية.
- ٤- إن الحرب الأهلية والحرب على الإرهاب هي شأن داخلي للدولة المعنية ولا يجوز لأي دولة أخرى التدخل دون موافقتها وإلا يعد خرقاً لسيادتها وتكون تحت المسائلة الدولية.
- ٥- يكون أطراف النزاع في الحرب الأهلية بين جماعات منظمة لها قيادة، كما عليه الحال في العمليات العسكرية التي تنفذها الحكومات ضد الإرهاب، إذ تتصف بالتنظيم وتكون تحت قيادة مسؤولة.

بينما تختلف الحرب الأهلية عن الحرب على الإرهاب في:

- ١- إن الهدف من الحرب الأهلية هو تغيير وقلب أنظمة الحكم أو السيطرة على جزء من الدولة أو على الدولة كلها أو تحقيق نوع من الاستقلال الذاتي في بعض أجزائها، في حين أن الإرهاب يهدف إلى إرباك عمل الحكومة أو زعزعة الأمن والاستقرار أو إثارة الخوف والرعب بين الناس ومن ثم يكون الهدف من الحرب على الإرهاب هو فرض الأمن والاستقرار وإفشال أهداف التنظيمات الإرهابية.
- ٢- تخضع الحرب الأهلية لأحكام وقوانين (البروتوكول الإضافي الثاني لاتفاقيات جنيف) لعام ١٩٧٧، والذي يستهدف حماية المدنيين خلال أوقات الحرب وضرورة تمييزهم عن العسكريين، فضلاً عن حماية العاملين في الخدمات الصحية وعمل الإغاثة وكذلك الأشخاص الذين توقفوا عن المشاركة في تلك الأعمال من قبيل الجرحى والمرضى، وعدم استهداف الأبنية المدنية وحظر أخذ الرهائن، واعتبار الأشخاص المقبوض عليهم أسرى حرب ومن ثم يحظر قتلهم وتعذيبهم والمعاملة القاسية والاعتداء على الكرامة الشخصية، وعلى الأخص المعاملة المهينة والحاطة بالكرامة.

في حين لا وجود لتلك الأحكام في الحرب على الإرهاب الذي يخضع للتشريعات الوطنية وبعض الاتفاقات الدولية التي سنأتي على ذكرها لاحقاً، إذ أن قواعد القانون الدولي الإنساني تطبق حصراً على النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية، باستثناء حالة الحرب على الإرهاب من دولة معينة ضد دولة أخرى كما في الحرب الأمريكية على أفغانستان عام ٢٠٠١ حيث ينطبق عليها القانون الدولي الإنساني^(١).

٢. الحرب على الإرهاب والتوترات والاضطرابات الداخلية.

يقصد بالتوترات الداخلية "حالة من القلق السياسي أو الاجتماعي، أو هما معاً داخل الدولة، ويتم التعبير عن هذا القلق من خلال المظاهرات والمؤتمرات المناوئة للسلطة العامة، وقد يكون في صورة تعبئة من جانب فئات أو جماعات عرقية أو سياسية أو دينية داخل الدولة ضد بعضها البعض، خارج أطار القواعد الدستورية"^(٢).

بينما يقصد بالاضطرابات الداخلية بأنها "مرحلة تالية على التوترات الداخلية، حيث تأخذ شكل استخدام القوة بصورة عشوائية أو غير منتظمة، وغير مرتبطة بتنظيم معين بقصد زعزعة الاستقرار والأمن الداخلي، ويتم التعامل مع هذه الاضطرابات من خلال السلطات الداخلية، مع إمكانية تدخل الشرطة وبعض الوحدات التابعة للجيش"^(٣).

من كل ما تقدم يمكن القول أن كل من التوترات والاضطرابات الداخلية تشبه إلى حد كبير الحرب على الإرهاب، من خلال وقوعها أيضاً داخل إقليم الدولة مما تشكل تهديداً مباشراً لها. كما أنها تتشابه من حيث تضمنها أعمال عنف نتيجة استخدام القوة سواء من قبل القوات والمجاميع الإرهابية أو من قبل القوات النظامية.

(١٢) د. أكرم حسام فرحات، مكافحة الإرهاب والقانون الدولي لحقوق الإنسان، الطبعة العربية، (دار الأيام للنشر والتوزيع: عمان، ٢٠١٤)، ص ٦٢.

(١٣) د. مسعد عبد الرحمن زيدان، تدخل الأمم المتحدة في النزاعات المسلحة غير ذات الطابع الدولي، (دار الكتب القانونية، القاهرة، ٢٠٠٨)، ص ٨٤.

(١٤) المصدر السابق، ص ٧٣.

لكن تجدر الإشارة الى ان التوترات الداخلية يمكن ان تكون مختلفة عن الاضطرابات الداخلية وكذلك عن الحرب على الارهاب، لأنها لا تستخدم القوة وتقتصر على المقاومة والعصيان المدني، على العكس من النوعين الآخرين حيث يتم استخدام القوة من قبل الإرهابيين والحكومات في حربها ضدهم.

إضافة لما تقدم، فإن العمليات العسكرية في الاضطرابات الداخلية تكون بشكل عشوائي وغير منظم، في حين إن العمليات العسكرية التي تنفذها الحكومات ضد الإرهاب تنسم بالتنظيم وتكون تحت قيادة مسؤولة^(١).

٣. الحرب على الإرهاب ومكافحة الجريمة الدولية

يصنف الإرهاب وفقاً لمرتكبيه على نوعين، الأول هو إرهاب الأفراد والجماعات، والثاني هو الإرهاب الدولي المتمثل بالجرائم التي تقوم بها أو ترعاها دولة أو أكثر، وتأخذ شكل الأفعال التي تحظرها القوانين الوطنية أو الدولية^(٢).

فيما تعرف الجريمة الدولية هي من الجرائم التي تكون مخالفة لأحكام القانون الدولي، إذ قد يرتكبها احد اشخاص القانون الدولي اما بسلوك ايجابي او بسلوك سلبي ويكون عالماً بحرمة السلوك ومبدياً الرغبة بارتكابه مكوناً ضرراً على المستوى الدولي.

ومن ثم فإن جرائم الإرهاب الدولي هي جرائم دولية نظراً لوجود الركن الدولي فيها، أما الجريمة الإرهابية غير الدولية فهي تتفق مع الجريمة الدولية وتختلف عنها وفقاً للتفاصيل الآتية:

١- من حيث الركن المادي للجريمة: فكلاهما يتطلب وجود نشاط إنساني خارجي محسوس سواء أكان سلبي أو ايجابي، وفي العادة ما يؤدي إلى نتيجة قد يجرمها ويحرمها القانون.

٢- من حيث الركن المعنوي: تتشابه الجريمتان من حيث الركن المعنوي والمتمثل في إرادة الجاني إلى تحقيق النتيجة المبتغاة من فعله الإجرامي.

٣- من حيث الركن الشرعي، حيث يفترض هذا الركن وجود (نص قانوني) يجرم الفعل، إلا أن هذا النص القانوني يكون وطنياً في العملية الإرهابية غير الدولية، بينما يكون مصدره في القانون الدولي في الجريمة الدولية إذ يستمد الركن التشريعي مصدره من الاتفاقيات الدولية فضلاً عن العرف الدولي.

٤- من حيث الركن الدولي: إن هذا الركن متوافر في الجريمة الدولية فقط ويقصد به أن يكون النشاط الإجرامي يضر مصلحة من المصالح التي يسعى المجتمع الدولي أياً كان مرتكبها أو المضرور منها.

ومن ثم فإن الجريمة الإرهابية ليست دائماً جريمة دولية، إذ أنها تكتسب الصفة الدولية في حال استهدفت النظام العام الدولي أو كان مرتكبوها يعملون لحساب دولة ضد أخرى^(٣). وإذا لم تكن دولية فإن الحرب عليها تخضع من حيث الإجراءات والمحاكمة للتشريعات الوطنية للدولة المعنية.

٤. الحرب على الإرهاب ومكافحة الجريمة المنظمة

الجريمة المنظمة هي كل فعل إجرامي ترتكبه جماعة إجرامية تتصف بالتدبير والتنظيم المحكمين بقصد الحصول على مكاسب مالية بطرق وأساليب غير شرعية كالتهديد أو العنف أو الرشوة^(٤).

وتتشابه الجريمة المنظمة مع الجريمة الإرهابية فكلاهما أعمال غير مشروعة ويتصفان بالعنف والتنظيم والقيادة عبر مجموعات أو منظمات تخطط للقيام بأعمالها بسرية ودقة، كما تتشابه في بعض الأساليب غير المشروعة كالنصب والاحتيال والقتل، وأن كليهما يسعى لنشر الرعب والخوف الموجه إلى المواطنين أو السلطة في آن واحد^(٥).

(١٥) مالك عباس جيثوم، التنظيم القانوني للنزاعات المسلحة غير الدولية، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة بابل، ٢٠١٢، ص ٥٥.

(١٦) أحمد حسين سويدان، الإرهاب الدولي في ظل المتغيرات الدولية، ط ١، (منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٥)، ص ٧٦.

(١٧) طارق محمد نور تهلك، مصدر سابق، ص ١٠٤.

(١٨) سامي علي حامد، تمويل الإرهاب، ط ١، (دار الفكر الجامعي: بيروت ٢٠٠٧)، ص ١١٩.

(١٩) طارق محمد نور تهلك، مصدر سابق، ص ٩١.

في حين تختلف الجريمة الإرهابية عن الجريمة المنظمة في الأمور الآتية:

- أ - من حيث الباعث: إذ يكون الباعث في الجرائم الإرهابية عقائدي، بينما يكون في الجريمة المنظمة هو السعي إلى تحقيق أهداف مادية ومكاسب شخصية.
- ب - من حيث الهدف: حيث يكون هدف الإرهاب تحقيق غايات سياسية، في حين تسعى مرتكبي الجريمة المنظمة إلى تحقيق الربح المادي كما ذكرنا مسبقاً^(١).
- ت - من حيث النتيجة: تكون الجريمة المنظمة موجهة ضد أشخاص أو أماكن محددة، بينما يكون تأثير الجريمة الإرهابية غير محدود، إذ أن أغلبها تنفذ في أماكن عامة وتوجه ضد أشخاص غير معينين بالذات وغير محددين سلفاً.
- ث - من حيث السرية: يسعى مرتكبي الجرائم الإرهابية إلى تحقيق أكبر قدر من الدعاية عبر وسائل الإعلام المختلفة، فغالباً ما تعلن الجماعات الإرهابية عن مسؤولياتها عن الجرائم التي تنفذها، وذلك على خلاف الجريمة المنظمة التي تتصف أعماله بالسرية والتمويه في سبيل عدم كشفها^(٢).

ثالثاً-التنظيم القانوني لمكافحة الارهاب

نظمت التشريعات الوطنية سبل مكافحة الارهاب عبر منح الحكومات سلطات معينة تختلف من دولة لأخرى وتفرض تبعاً لذلك بعض القيود التي يجدها باحثون تتعارض مع حقوق الانسان، في حين يراها آخرون وسائل تمكن الحكومات من أداء واجبها في حفظ الأمن والاستقرار وهي في ذات الوقت تتضمن عدة ضمانات توفر الحد الأدنى من حقوق الإنسان.

بناءً على ما تقدم، سنتناول التنظيم القانوني لمكافحة الارهاب من خلال بيان السلطات المذكورة، ومن ثم نتناول ضمانات حقوق الإنسان خلال مكافحة الارهاب.

١- سلطات الحكومات في مكافحة الارهاب

ذكرنا في بداية البحث التكييف القانوني لمكافحة الإرهاب وأوضحنا الآراء المختلفة بخصوص ذلك، ورجحنا الجانب الذي يجد في مكافحة الإرهاب شأنًا داخلياً يخضع للتشريعات الوطنية للدول التي يكون إقليمها عرضةً للعمليات الإرهابية من تخطيط أو تمويل أو تنفيذ للعمليات المذكورة.

وسنحاول بيان السلطات الممنوحة للحكومات في مكافحة الارهاب من خلال التطرق الى بعض تشريعات الدول المتميزة في مكافحتها للإرهاب كالولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وألمانيا ومن ثم مقارنتها بالتشريعات العراقية في هذا المجال.

أ- الولايات المتحدة

شرعت الولايات المتحدة بسنّ قانون لمكافحة الإرهاب عقب أحداث تفجير برج التجارة العالمي في ١١ سبتمبر ٢٠٠١ والذي يسمى بقانون باتريوت والمعدل عام ٢٠١١، وتضمن سلطات كثيرة ومتميزة للحكومات تجاه الأشخاص لمجرد وجود شبهات حول اشتراكهم في التنظيمات الإرهابية الأمر الذي يراه البعض يتعارض مع حقوق الإنسان وسنبين أهم تلك السلطات:

- إمكانية احتجاز المشتبهين بالإرهاب لأجل غير مسمى دون اتهامات.
- إخضاع الأفراد المشكوك في ارتباطهم بمنظمات إرهابية إلى مراقبة لصيقة جداً، ومصادرة كافة خصوصيتهم.
- مراقبة المراسلات الخاصة والاتصالات الشخصية للأفراد، وإعطاء الحق للسلطات الأمنية في إنهاء الخصوصية.
- منح المدعي العام سلطة احتجاز الأجانب اللذين يشك في قيامهم بأنشطة واعمال إرهابية لفترة سبعة أيام دون توجيه اتهام.
- الحكم على من يمارس الإرهاب عبر الإنترنت بمصادرة المواد التي يحتويها الكمبيوتر ودفع غرامة ٥ آلاف دولار.
- تسجيل المكالمات التليفونية.

(٢٠) سامي علي حامد، مصدر سابق، ص ١٢١.

(٢١) طارق محمد نور تهلك، مصدر سابق، ص ٩٣.

• يتيح القانون لسلطات الأمن الحصول على تسجيلات الاتصالات عن طريق البريد الإلكتروني من الشركات التي تقدم خدمات الإنترنت.

• منح وزارة الخزانة سلطات أكبر لتتبع الأرصدة المالية التي يشتبه أنها تستهدف تمويل التنظيمات الإرهابية.

ب - المملكة المتحدة

تضمن القانون البريطاني لعام ٢٠٠١ المعدل عام ٢٠٠٦ على مكافحة الارهاب عبر سلطات إضافية الى السلطات التي تعد طبيعية في قوانين الدول الأخرى نذكر منها الآتي:

- سلطة الشرطة على اعتقال المشتبه بهم بناء على أوامر تنفيذية على أن تؤيد المحكمة تلك الأوامر في وقت لاحق.
- سلطة إبعاد المشتبه بهم خارج المملكة المتحدة.
- تعد جرائم إرهابية نشر التصريحات التي يمكن أن تفهم من الجمهور بأنها تشجيع مباشر أو غير مباشر أو تحريض على ارتكاب الإرهاب أو تحبيذ لأعمال الإرهاب أو جرائم معينة منه.
- سلطة الشرطة في الحبس بعد القبض، وذلك لمدة ٢٨ يوما بشرط موافقة القاضي، ومن الجدير بالذكر أن الحكومة اقترحت زيادة المدة الى ٩٠ يوما إلا أن البرلمان البريطاني رفضته واعتبر ذلك إنكاراً للحرية.

ت - فرنسا

نتيجة زيادة الأعمال الإرهابية وتنوعها في العالم وأسوةً بباقي الدول أصدرت الحكومة الفرنسية قانوناً لمكافحة الإرهاب عام ٢٠٠٦ المعدل في عامي ٢٠١٢ و ٢٠١٤ متضمناً منح الأجهزة الأمنية السلطات الآتية:

- عدم إظهار أعضاء الضبط القضائي لشخصياتهم إلا من خلال أرقامهم المسجلة إدارياً، ومعاينة من يظهر شخصياتهم بطريقة غير مشروعة.
- مراقبة الهواتف والإنترنت.
- حظر مواقع الانترنت التي تدعو للتطرف وتدافع عنه، ومطالبة مديرها بمسح المحتويات المتشددة.
- تنصيب كاميرات مراقبة في الأماكن العامة.
- ملاحقة أي فرنسي يسافر للتدريب في معسكر حتى لو لم يرتكب أي عمل مسيء في فرنسا وذلك بتهمة تشكيل عصابة إجرامية تهدف لارتكاب عمل إرهابي، وهي جريمة تعاقب بالسجن عشر سنوات، وغرامة تبلغ ٢٢٥ ألف يورو.
- منع الفرنسيين من السفر للانضمام او الاتصال بالجماعات الجهادية والارهابية في سوريا.
- مصادرة جواز سفر وبطاقة هوية كل من أمضى بين ٦ أشهر وعامين في سوريا.
- منع المشتبه بانضمامهم لتنظيم داعش من دخول فرنسا.

ث - ألمانيا

نص القانون الألماني لمكافحة الإرهاب لعام ٢٠٠١ على عدة السلطات للقبض على الإرهابيين وإحباط عملياتهم ومنها:

- وضع بيانات إضافية في الجوازات والمستمسكات الشخصية، بما فيها البصمة ومعلومات بيولوجية عن اليدين والوجه، وإجراء الكشف عن الشخصية أثناء منح تأشيرات الدخول من قبل السفارات والقنصليات الألمانية.
- تكليف رجال شرطة للحفاظ على الأمن في الطائرات.
- تسهيل إجراءات حظر المنظمات والجمعيات الأجنبية المتطرفة.
- إمكانية أجهزة الاستخبارات في الحصول على المعلومات الشخصية من شركات الاتصالات والخطوط الجوية والبنوك عن زبائنهم.
- السماح للاستخبارات الألمانية (B.N.D) بالتدخل في القضايا الأمنية الداخلية والحصول على المعلومات حول المدنيين، وتبادلها مع الاستخبارات العسكرية (M.A.D) وشرطة الحدود.

- كما سمح القانون للسلطات الأمنية بوضع اختبارات خاصة بالأمن يخضع لها الأشخاص العاملين في المواقع الاقتصادية والمشاريع المهمة للتأكد من عدم انتمائهم أو عملهم مع التنظيمات الإرهابية.
- إلغاء امتيازات الجمعيات الدينية بهدف منع تأسيس التنظيمات المتطرفة.
- قدرة للسلطات الألمانية على ترحيل المساهمين في التنظيمات الإرهابية من الذين يرتكبون الجنايات في ألمانيا أو يدعمون العمل الإرهابي في الخارج.
- سحب التأشيرات الممنوحة وحق اللجوء السياسي من الإرهابيين والمتطرفين الذي نجحوا بطريقة أو أخرى في الحصول عليها.
- اعتقال كل من يعلن عبر الانترنت عن نيته الانضمام للقتال في صفوف داعش، ومراقبة هاتفه وقنوات تواصله وإلقاء القبض عليه في المطار قبل مغادرته ألمانيا.

ج- العراق

تبنى المشرع العراقي الاتجاه المؤيد لإصدار قانون خاص ومستقل، فضلاً عن دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ تطرق الى ظاهرة الإرهاب وفي أكثر من موضع مما يدل على خطورة الارهاب ومدى تأثيره في الحياة العامة للشعب العراقي وذلك نجده واضحاً في ديباجة الدستور فقد تضمنت النص الاتي (لم يثبنا التكفير والارهاب من ان نمضي قدماً لبناء دولة القانون).

كما حظر الدستور كل كيان او نهج يتبنى الإرهاب او يحرض او يمهّد او يمجّد او يروج او يبهر له، وتضمن أيضاً التزام الدولة بمحاربة الارهاب بكل اشكاله وانواعه والعمل على حماية الاراضي العراقية من أن تكون مقراً او ممراً او ساحة لنشاط التنظيمات الإرهابية^(١).

كما حظر الدستور منح حق اللجوء السياسي الى المتهم بارتكاب جرائم ارهابية^(٢). ولم يُجز اصدار عفو خاص عن المحكومين بارتكاب هذه الجرائم^(٣). ولغرض أداء الحكومة لواجبها في مكافحة الإرهاب، شرعت الجمعية الوطنية قانون مكافحة الارهاب رقم (١٣) لسنة ٢٠٠٥، ولم يتضمن القانون احكاماً اجرائية خاصة بالتحقيق والمحاكمة بجرائم ارهاب بل اكتفى بالإشارة الى سريان قانون اصول المحاكمات الجزائية العراقي رقم (٢٣) لسنة ١٩٧١.

وقد جاء القانون المذكور مخالفاً للتشريعات الوطنية الخاصة في مكافحة الإرهاب، إذ لم يذكر السلطات التي يمكن من خلالها لأجهزة الأمن مراقبة أعمال المشتبه بهم في الأعمال الإرهابية وفرض قيود على تحركاتهم كما هو في قوانين الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وألمانيا والتي تم ذكرها مسبقاً.

وجاء القانون مقتضباً متكون من (٦) مواد فقط، إذ اقتصر على تعريف الإرهاب وذكر الأفعال الإرهابية وتحديد العقوبات عليها (الإعدام والسجن المؤبد) واعتبرها من الجرائم المخلة بالشرف، فضلاً عن بيان الأعداء القانونية والظروف القضائية المخففة عند الإخبار عنها.

وذكرت الفقرة (٣) من المادة (٦) من القانون على ان يطبق قانون العقوبات العراقي رقم (١١١) لسنة ١٩٦٩ في كل ما لم يرد به نص في القانون المذكور، أي تطبق على الجرائم الإرهابية كافة القواعد القانونية التي تطبق على الجرائم الاعتيادية، الأمر الذي يبين عدم وجود سلطات استثنائية للأجهزة الأمنية في سبيل مكافحة الإرهاب كمراقبة الهواتف والانترنت وفرض الرقابة على التحويلات المالية والمصرفية كما هو معمول به في التشريعات الوطنية الخاصة بمكافحة الإرهاب وفقاً لنماذج الدول التي ذكرناها مسبقاً، خاصة وأن العراق هو الدولة الأكثر تعرضاً للهجمات الإرهابية وتمثل أرضيته ملاذاً آمناً للإرهابيين.

نستخلص مما تقدم، أن القوانين الخاصة مكافحة الإرهاب في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وفرنسا وألمانيا منحت الأجهزة الحكومية سلطات واسعة جداً لقمع الإرهاب ومعاينة مرتكبيه حتى اعتبرها البعض أنها تمثل انتهاكاً واضحاً للاتفاقيات الدولية لحماية

(٢٢) المادة (٧) من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥.

(٢٣) المادة (٢١) من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥.

(٢٤) المادة (٧٣) من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥.

حقوق الإنسان؛ وذلك لتعارضها مع حق كل إنسان في الحياة والحرية وسلامة شخصه وحقه في الخصوصية حتى بلغ ببعض الحكومات المطالبة بالتنصت على الأماكن التي يعيش فيها الناس فهم يرون أنه "لا يمكن مكافحة الإرهاب وكشفهما لم يجر التعرف على ما يدور في أذهان الناس".

ونعتقد أن تقييد بعض الحريات وتوفير حد أدنى منها دون المساس بالحق في الحياة قد يكون ضرورياً في سبيل مكافحة الإرهاب وتحقيق الأمن، لذا نعتقد بضرورة تعديل قانون مكافحة الإرهاب العراقي على نحو يوضح فيه سلطات الأجهزة الحكومية بخصوص ذلك كمرقابة الهواتف والانترنت وفرض الرقابة على التحويلات المالية والمصرفية لتمكينها من أداء عملها في حفظ الأمن ودون قفزها على مبدأ المشروعية.

٢- ضمانات حقوق الإنسان أثناء مكافحة الارهاب

يعد الحق في محاكمة عادلة من أهم ضمانات حقوق الإنسان أثناء الحرب على الإرهاب، ويقصد بمصطلح (العدالة) الانتصاف للضحايا من خلال معاقبة الجاني وتعويضهم وضمان استقرار المجتمع، فضلاً عن ضمان حق الدفاع للمتهم وتعويضه في حال براءته^(١).

وفي إطار ذلك تكون المحاكم "في نزاع بين قرينتين، قرينة قانونية على براءة المتهم وقرينة واقعية على ارتكاب الجريمة، وكل من هاتين القرينتين تحمي مصلحة أساسية، فالأولى تحمي الحرية الشخصية للمتهم، والثانية تحمي المصلحة العامة"^(٢). ويسمى الحق في العدالة أيضاً بـ حق التقاضي، فمن حق كل إنسان أن تتظر قضيته محكمة عادلة ومستقلة نظراً منصفاً وعلنياً للفصل في حقوقه والتزاماته^(٣). ويعتبر هذا الحق من الحقوق الطبيعية للأفراد التي لا يجوز المساس بها حتى من قبل دساتير الدول^(٤).

ويجد الحق في العدالة أساسه القانوني في العديد من المواثيق الدولية، فقد نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨ على أن "لكل شخص حق اللجوء الى المحاكم الوطنية المختصة لانصافه الفعلي من أية اعمال تنتهك الحقوق الأساس التي يمنحها اياه الدستور او القانون"^(٥).

وكذلك نصت الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام ١٩٥٠ على أن "لكل إنسان انتهكت حقوقه وحياته المحددة في هذه المعاهدة الحق في وسيلة انتصاف فعالة أمام سلطة وطنية، ولو كان هذا الانتهاك قد وقع من أشخاص يعملون بصفة رسمية"^(٦).

كما أكد عليه العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦، حيث جاء فيه "تتعهد كل دولة في هذا العهد على: أ- بأن تكفل توفير سبيل فعال للتظلم لأي شخص انتهكت حقوقه أو حرياته المعترف بها في هذا العهد، حتى لو صدر الانتهاك عن أشخاص يتصرفون بصفتهم الرسمية، ب- بأن تكفل لكل متظلم على هذا النحو أن تثبت في الحقوق التي يدعى انتهاكها سلطة قضائية أو إدارية أو تشريعية مختصة، أو أية سلطة مختصة أخرى ينص عليها نظام الدولة القانوني، وبأن تنمى إمكانيات التظلم القضائي - بأن تكفل قيام السلطات المختصة بإفلات لأحكام الصادرة لمصالح المتظلمين"^(٧).

وعلى خطى المواثيق الدولية، فقد نص النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية على حق الضحايا في العدالة من خلال عدم السماح لمرتكبي الجرائم الدولية الجسيمة بالإفلات من العقاب، إذ نصت الفقرة (٥) من ديباجته على "وقد عقدت العزم على وضع حد لإفلات مرتكبي هذه الجرائم من العقاب وعلى الإسهام بالتالي في منع هذه الجرائم".

(٢٥) د. فوزية عبد الستار، حق المجني عليه في تحريك الشكوى، بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث للجمعية المصرية للقانون الجنائي في القاهرة بتاريخ (١٢-١٤) مارس لعام ١٩٨٩، (دار النهضة العربية: القاهرة، ١٩٩٠)، ص ٨٥.

(٢٦) د. محمد مصباح القاضي، حق الإنسان في محاكمة عادلة، ط ٢، (دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٨)، ص ٣.

(٢٧) د. نعمان عطا الله الهيتي، حقوق الإنسان، القواعد والآليات الدولية، ط ١، (دار مؤسسة رسلان: دمشق، ٢٠٠٧)، ص ٧٠.

(٢٨) د. إبراهيم محمد الليدي، ضمانات حقوق الإنسان أمام المحاكم الجنائية، (دار شتات للنشر والبرمجيات: مصر، ٢٠١٠)، ص ٤٩.

(٢٩) المادة (٨) من الإعلان.

(٣٠) المادة (١٣) من الاتفاقية.

(٣١) الفقرة (٣) من المادة (٢) من العهد.

إن المحاكمة العادلة تعد وصفاً شاملاً لكل حقوق المتهم المكفولة بموجب القوانين ومواثيق حقوق الإنسان، كحقه في المحاكمة دون تأخير، الذي يقصد به "إجراء المحاكمة من قبل قضاء مختص بصورة سريعة وخلال مدة معقولة، فهو ضمان يتصل ليس فقط بالوقت الذي ينبغي فيه أن تبدأ المحاكمة، بل يتصل أيضاً بالوقت الواجب أن تنتهي فيه ويصدر الحكم أي يعتمد لجميع المراحل، حيث يجب أن يتم كل ذلك دون تأخير لا مبرر له"^(١).

فهذا الحق يوجب "أن يصدر حكم بالبراءة أو الإدانة خلال زمن معقول دون الإخلال بحق المتهم في الدفاع، ولا يقصد به أن تكون المحاكمة متسارعة، فهناك فرق بين المحاكمة السريعة والمتسارعة، فهذه الأخيرة تجري بالمخالفة ل ضمانات الدفاع مما يخل بحقوق الإنسان"^(٢).

إن حق المتهم في المحاكمة دون تأخير مرتبط بحقه في الحرية استناداً وتطبيقاً للقاعدة المعروفة في القانون (المتهم بريء حتى تثبت إدانته)^(٣). "والهدف من هذا الضمان هو البت في مصير المتهم دون أي تأخير لا مبرر له، وكذلك ضمان عدم المساس بحقه في الدفاع عن نفسه بسبب انقضاء فترة زمنية مفرطة بالطول قد تتلشى خلالها تفاصيل الوقائع من ذاكرة الشهود وقد يتعذر إيجادهم أو تتلف الأدلة الأخرى أو تختفي، لذا يجب الفصل في الاتهام دون تأخير غير مبرر، كما أن عدم الأخذ بهذا الحق لا يقتصر أثره على المتهمين فقط بل يؤثر أيضاً على حقوق الضحايا، فالعدالة البطيئة نوع من الظلم"^(٤).

وقد تناول هذا الحق العديد من المواثيق الدولية، منها الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام ١٩٥٠ والتي نصت على أن يكون "لكل شخص عند الفصل في حقوقه المدنية والتزاماته، أو في اتهام جنائي موجه إليه، الحق في مرافعة علنية عادلة خلال مدة معقولة أمام محكمة مستقلة غير منحازة مشكلة طبقاً للقانون"^(٥).

وكذلك العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦، حيث جاء في الفقرة (٣) من المادة (١٤) منه (لكل متهم بجريمة أن يتمتع أثناء النظر في قضيته... يحاكم دون تأخير لا مبرر له).

وقد أشار نظام روما الأساسي إلى حق المتهم في المحاكمة دون تأخير غير مبرر في أكثر من موضع، حيث جاء في الفقرة (١) من المادة (٦٧) منه "عند البت في أي تهمة، يكون للمتهم الحق في ... أن يحاكم دون أي تأخير لا موجب له..."^(٦).

كما جاءت المادة (١٧) من النظام الأساسي لتجعل تأخير الإجراءات من قبل القضاء الوطني دليلاً على عدم رغبة الدولة المعنية في نظر الدعوى، حيث نصت الفقرة (٢) منها على "لتحديد عدم الرغبة في دعوى معينة، تنتظر المحكمة في مدى توافر واحد أو أكثر من الأمور التالية: ... حدث تأخير لا مبرر له في الإجراءات بما يتعارض في هذه الظروف مع نية تقديم الشخص المعني للعدالة..."

ومن الجدير بالذكر، أن هناك عدة عناصر يمكن أن تؤثر على إجراء المحاكمة بلا تأخير كدرجة تعقيد القضية وطريقة إدارتها من السلطات القضائية والمعاونة لها، وكذلك سلوك المتهم المتعمد في تأخير الدعوى كهروبه أو اعتياده على تقديم طلبات بتأجيل نظر الدعوى^(٧).

وإضافة إلى حق المتهم في المحاكمة دون تأخير غير مبرر، فإن للمتهم حقوق أخرى كحقه في الدفاع عن نفسه من خلال إفراح المجال له في الرد على الاتهامات وتوكيل محامي ومناقشة الأدلة وشهود الإثبات وكذلك حقه في طلب شهود نفي وتوفير مترجم في حال كان أجنبياً، وإشراكه في إجراءات الدعوى، كما أن بإمكانه تقديم أي دليل يعزز دفاعه لدفع التهمة وفقاً للقانون، ولا يجوز أن يتم

(٣٢) د. غنام محمد غنام، حق المتهم في محاكمة سريعة، (دار النهضة العربية: القاهرة، ١٩٩٣)، ص ٦. كذلك انظر د. فاروق محمد صادق الأعرجي، القانون واجب التطبيق على الجرائم أمام المحكمة الجنائية الدولية، ط ١، (دار الخلود: بيروت، ٢٠١١)، ص ٣٢٤.

(٣٣) باسم علي الإمام: حق المحاكمة العادلة للمتهم في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٣، ص ١٧٧.

(٣٤) الفقرة (١) من المادة (٦٦) من النظام الأساسي للمحكمة.

(٣٥) توفيق مالكي: حقوق الإنسان قبل المحاكمة: رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة سعد دحلب بالبلدية، الجزائر، ٢٠٠٦، ص ١٤٧.

(٣٦) الفقرة (١) من المادة (٦) من الاتفاقية.

(٣٧) الفقرة (١) من المادة (٦٧) من النظام الأساسي للمحكمة.

(٣٨) د. غنام محمد غنام: مصدر سابق، ص ٥٧.

ارغام المتهم على الاعتراف، حيث أن له الحق في الصمت وعدم الأدلاء بأية أقوال دون أن تفسر المحكمة هذا الصمت دليلاً على الإدانة والبراءة، حيث أن المحكمة ملزمة بتدقيق وتمحيص ما توفر لها من الأدلة في القضية المعروضة أمامها . كما لا يجوز اخضاع المتهم للتعذيب أو المعاملة القاسية أو الحادة بالكرامة، وأن تنظر قضيته من قبل محكمة مستقلة ومحيدة وعلنية، فضلاً عن حقه في الحصول على تعويض في الأحوال التي يحكم فيها ببراءته من الجريمة التي تم إيقافه من أجلها. وأكد الدستور العراقي لسنة ٢٠٠٥ على الحق في محاكمة عادلة من خلال نصه على الضمانات التالية^(١).

- القضاء مستقل لا سلطان عليه لغير القانون.
- لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص . ولا عقوبة إلا على الفعل الذي يعده القانون وقت اقترافه جريمة ، ولا يجوز تطبيق عقوبة اشد من العقوبة النافذة وقت ارتكاب الجريمة.
- التقاضي حق مصون ومكفول للجميع.
- حق الدفاع مقدس ومكفول في جميع مراحل التحقيق والمحاكمة.
- المتهم بريء حتى تثبت إدانته في محاكمة قانونية عادلة ، ولا يحاكم المتهم عن التهمة ذاتها مرة أخرى بعد الافراج عنه إلا اذا ظهرت أدلة جديدة.
- لكل فرد الحق في أن يعامل معاملة عادلة في الإجراءات القضائية والادارية.
- جلسات المحاكم علنية إلا اذا قررت المحكمة جعلها سرية.

نستخلص مما تقدم، إن ضمان محاكمة عادلة هو أهم ضمان لحماية حقوق الإنسان أثناء أداء الأجهزة الحكومية لواجبها في مكافحة الإرهاب من خلال حماية البريء ومحاسبة مرتكبي الجرائم الإرهابية دون المساس بحقوق المتهم في الدفاع وعدم تعريضه للتعذيب وعدم تأخير محاكمته بلا تأخير غير مبرر والتأكيد على حيادية المحاكم، فضلاً عن أن إجراء محاكمة عادلة لا يتعارض مع واجب الحكومات في مكافحة الارهاب بل يعد دليلاً على شرعية عملها دون أن يخل ذلك بواجبها في حفظ الامن وتحقيق الاستقرار.

الاستنتاجات

يمكن اجمالاً ادراج اهم النتائج التي توصلنا اليها من خلال هذا البحث وهي:

- ١ - ان مكافحة الارهاب يعتبر امراً ضرورياً ولكن قد يعرض معايير حقوق الانسان للخطر، وهناك أشكال من الممكن ان يستخدم احدها أو أكثر للنيل من حقوق الإنسان تدرجاً بمكافحة ومحاربة الإرهاب.
- ٢ - استخدام الارهاب والتدرج بمكافحته لتشتيت رأي (المجتمع الدولي) بل وايضاً كسب تأييده حول ممارسات وافعال عنف قد توجه لغير الارهابيين خدمة لمصالح سياسية.
- ٣ - لوزارة حقوق الانسان وكذلك مفوضية حقوق انسان يقع واجب حفظ وحماية وكفالة كافة الحقوق التي يتمتع بها الافراد، من خلال حفظ ارواحهم وممتلكاتهم اثناء محاربة الارهاب، باعتبارها الاطار المناط به متابعة وتطبيق اعمال حقوق الانسان.
- ٤ - يجب استقلال وحياد القضاء، من اجل ضمان الحقوق الأساسية والضرورية للمدعى عليهم في إجراءات التقاضي الصحية والسليمة. وكذلك يجب إصلاح المحاكم المختصة بما يضمن الحقوق الأساسية في المحاكمة العادلة.
- ٥ - يجب نشر وترويج الوعي بين كافة أفراد القوات العسكرية والأمنية بمصطلحات ومفاهيم حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني التي يجب احترامها في سياق جهود مكافحة ومقاومة الإرهاب.
- ٦ - لا بد من مراجعة الخطط الوطنية لمكافحة ومقاومة الإرهاب ولا بد ايضاً من تضمينها بعض المحاور التي من شأنها إثرائها وانعاشها لتصبح آلية متكاملة بعيدة المدى وشاملة لكل الجوانب والأطراف المنفذة لتحقيق أفضل واحسن النتائج في مواجهة ومكافحة الإرهاب.

(٣٩) المادة (١٩) من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥.

المصادر

أولاً: الكتب

- ١ - أحمد حسين سويدان، الارهاب الدولي في ظل المتغيرات الدولية، ط١، (بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠٠٥).
- ٢ - اكرم حسام فرجات، مكافحة الارهاب والقانون الدولي لحقوق الانسان، الطبعة العربية، (القاهرة: دار الايام، ٢٠٠٨).
- ٣ - ابراهيم محمد اللبيدي، ضمانات حقوق الانسان امام المحاكم الجنائية، (مصر: دار شتات، ٢٠١٠).
- ٤ - السيد مصطفى احمد ابو الخير، ازمت السودان الداخلية والقانون الدولي المعاصر، ط١، (القاهرة: دار اترك، ٢٠٠٦).
- ٥ - غانم محمد غانم، حق المتهم في محاكمة سريعة، (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٣).
- ٦ - سامي علي حامد، تمويل الارهاب، ط١، (بيروت: دار الفكر الجامعي، ٢٠٠٧).
- ٧ - عبد الحسين شعبان، الاسلام والارهاب الدولي: ثلاثية الثلاثاء الدامي، الدين، القانون، السياسة، (لندن: دار الحكمة، ٢٠٠٢).
- ٨ - علاء الدين راشد، المشكلة في تعريف الارهاب، (القاهرة: دار النهضة العربية، ٢٠٠٦).
- ٩ - سهيل حسين الفتلاوي، القانون الدولي في زمن السلم، ط١، (عمان: دار الثقافة، ٢٠١٠).
- ١٠ - محمد سلامة الرواشدة، اثر قوانين مكافحة على الحرية الشخصية، ط١، (عمان: دار الثقافة، ٢٠١٠).
- ١١ - مسعد عبد الرحمن زيدان، تدخل الامم المتحدة في النزاعات غير ذات الطابع الدولي، (القاهرة: دار الكتب القانونية، ٢٠٠٨).
- ١٢ - فاروق محمد صادق الاعرجي، القانون واجب التطبيق على الجرائم امام المحكمة الدولية، ط١، (بيروت: دار الخلود، ٢٠١١).
- ١٣ - فوزية عبد الستار، حق المجني عليه في تحريك الشكوى، (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٠).
- ١٤ - نعمان عطا الله الهيتي، حقوق الانسان، القواعد والاليات الدولية، ط١، (دمشق: دار مؤسسة رسلان، ٢٠٠٧).

ثانياً: الرسائل والاطاريح الجامعية

- ١ - طارق محمد نور تهلك، المواجه التشريعية للجرائم الارهابية، اطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧.
- ٢ - توفيق مالكي، حقوق الانسان قبل المحاكمة، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة سعد دحلب بالبلدية، الجزائر، ٢٠٠٦.
- ٣ - مالك عباس جيثوم، التنظيم القانوني للنزاعات المسلحة غير الدولية، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة بابل، ٢٠١٢.

ثالثاً: الاتفاقيات والوثائق الدولية

- ١ - الوثائق الرسمية للجمعية العامة للأمم المتحدة لعام ١٩٩٣، الوثيقة. A/res/٥٦/١٦٠.p.٣.
- ٢ - الوثائق الرسمية لمجلس الامن لعام ٢٠٠٤، الوثيقة (٢٠٠٤) S/RES/١٥٦٦.

رابعاً: الدساتير

- ١ - الدستور العراقي النافذ لعام ٢٠٠٥.

خصائص النبوة (دراسة في النقد الديني)**م.د. جاسم هاتو فاخر الموسوي****جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية****Features of Prophecy (A Study in Religious Criticism)****Lect. Dr. Jassim Hato Fakher Al-Mosawi****College of Basic Education/ University of Babylon**

Alimusawi358@yahoo.com

Abstract

Characteristics of prophecy (A Study in Religious Criticism) The current article is concerned with discussing the issues that are prepared by the agreement of Muslims on the peculiarities of prophecy, in the form of substantive religious analysis and criticism.

النبوة سفارة بين الله وبين ذوي العقول من عباده؛ لتدبير حياتهم في أمر معاشهم ومعادهم، والنبى هو الإنسان المخبر عن الله تعالى بإحدى الطرق المعروفة، والاعتقاد بأن الله سبحانه قد بعث أنبياء ورسلًا، لترسيخ التوحيد بين الناس وشجب أي عبادة سواه، يعتبر من عناصر الإيمان الأساسية. وقد ذكر المتكلمون جملة من الأمور التي اختص بها الأنبياء عما سواهم من البشر، حيث سنسلط الضوء في هذا المقال على مهمات هذه الخصائص:

الكلمات المفتاحية: النبوة، الوحي، العلم اللدني، الغيب، العصمة.

المقدمة

النبوة في اللغة لها عدة معاني، لكن اصطلاح علماء العقيدة على معنى خاص لم يبتعد كثيراً عن معناها اللغوي، وإليك حاصل الكلام فيهما:

أولاً: المعنى اللغوي: ذكر علماء اللغة للنبوة عدة معاني:

أ. إن لفظ النبي مأخوذ من النبأ، بمعنى الخبر، والنبى هو: المخبر عن الله تعالى، وسمى بذلك لأنَّ عنده نبأ الغيب يوحي من الله تعالى [الصاحح، الجوهري، ج ١، ص ٧٤، مادة (نبأ)].

ب. إن لفظ النبي مأخوذ من النبوة بمعنى الرفعة، سمي به لرفعة قدره [لسان العرب، ابن منظور، ج ١٥، ص ٣٠١، مادة (نبأ)].

ج. إن لفظ النبي مأخوذ من النبئ بمعنى الطريق، سمي به لأنه الطريق إلى الله تعالى [تاج العروس، الزبيدي، ج ١، ص ٢٥٧، مادة (نبأ)].

ثانياً: المعنى الاصطلاحي: أستخدم النبي في اصطلاح علماء الكلام بمعنى الإنسان المخبر عن الله تعالى بغير واسطة أحد من البشر وإثما بواسطة الوحي، أعم من أن يكون له شريعة كنبينا محمد صلى الله عليه واله أو ليس له شريعة كنبى الله يحيى عليه السلام، وأعم من أن يكون مأمور من الله تعالى بتبليغ الأوامر والنواهي إلى قوم أم لا، قال الشيخ المفيد: <النبي هو الإنسان المخبر عن الله تعالى بغير واسطة أحد من البشر> [النكت الاعتقادية، ص ٣٤، وانظر: المسلك في أصول الدين، المحقق الحلي، ص ١٥٣].

فقد أخرج بقيد (الإنسان) و (البشري) الملك، وأخرج بقيد (المخبر عن الله تعالى) المخبر عن غيره تعالى، وأخرج بقيد (عدم واسطة بشر) الإمام والعالم، فإنهما مخبران عن الله تعالى بواسطة النبي الاكرم، وبما ذكرنا من قيد الوحي يخرج المحدث كسيدتنا فاطمة الزهراء.

والوحي نوع تكليم إلهي تتوقف عليه النبوة، قال تعالى: {إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِنْ بَعْدِهِ} [النساء / ١٦٢]، وسيأتي الكلام عنه لاحقاً.

وقد درج علماء الكلام على تقسيم مباحث النبوة إلى قسمين، هما النبوة العامة، والنبوة الخاصة، حيث يبحث في القسم الأول المسائل المشتركة بين الأنبياء، ويبحث في القسم الثاني المسائل المختصة بنبي محدد، والوجه في هذا التقسيم هو التفريق بين المسائل العامة والخاصة حتى لا تختلط ببعضها، وهو أمر معقول لدى علماء الكلام الذين يعتقدون بتعدد الأنبياء من جهة، ويتبعون رسولاً محدداً من جهة أخرى.

وأهم مسائل النبوة العامة هي مسألة خصائص النبوة، وأهم هذه الخصائص هي عبارة عن:

الخصوصية الأولى: الوحي الإلهي

الله تعالى بعث الأنبياء لهداية الإنسان للكمال والسعادة الحقيقية من خلال وضع المعارف والقوانين التي يحتاجون إليها بين أيديهم، فيكمل من خلال ذلك المدركات العقلية، وأساساً يعدّ إبلاغ التعاليم الدينية للنشر أهم وظائف الأنبياء، ويدهي أنّ هذا الإبلاغ مسبوق بمعرفة شخص النبي بهذه التعاليم، فبدئ ذي بدء يجب وقوف النبي على هذه المعارف ومن ثمّ يقوم بإبلاغها للناس، والسؤال المطروح هنا: ما هو منبع ومصدر هذه المعارف؟

فهل يصل النبي من طريق الفكر الشخصي إلى المعارف التي يؤمّر بإبلاغها أم أنّه يصل إليها من طريق التعليم والمطالعة في آثار المتقدمين؟ الحق أنّ كلا هذين الطريقين أو غيرها من طرق المعرفة البشرية (الحس، التجربة، العقل) ليست هي مصدر معارف النبوة، فالأنبياء لا يستفيدون من أساليب الفكر المعروفة للحصول على هذه المعارف بل مبدأ تعاليم الأنبياء هو إدراك خاص يُعرف بالوحي، وهذا الإدراك الوحياني الخاص هو أهم خصائصهم.

الوحي في اللغة والاصطلاح

الوحي في اللغة يعني الإشارة السريعة، سواء بالكلام الخافت أو الصوت الخالي من التراكيب الكلامية أو الإشارة بالأعضاء. العين أو اليد أو الرأس. أو بالكتابة^(١).

قال الراغب الأصفهاني: <أصل الوحي الإشارة السريعة، ولتضمن السرعة قيل أمر وحي، وذلك يكون بالكلام على سبيل الرمز والعريض، وقد يكون بصوت مجرد عن التركيب وبإشارة ببعض الجوارح، وبالكتابة> [مفردات غريب القرآن، ص ٥١٥].

وأما في الاصطلاح فتستخدم هذه الكلمة (الوحي) للارتباط الخاص والسريع للأنبياء مع عالم الغيب وذات الخالق المقدسة، وهي بهذا المعنى لا تبتعد كثيراً عن المعنى اللغوي.

قال الشيخ المفيد: <أصل الوحي هو الكلام الخفي ثم قد يطلق على كل شيء قصد به إفهام المخاطب على السر له عن غيره و التخصيص له به دون من سواه وإذا أضيف إلى الله تعالى كان فيما يخص به الرسل ص خاصة دون من سواه على عرف الإسلام و شريعة النبي> [تصحیح اعتقادات الإمامية، ص ١٢٠].

ما هو الوحي (حقيقة الوحي)؟

مسألة الوحي من المسائل المهمة لمبحث النبوة العامّة، وبالرغم من أهميتها الخاصّة لكن لم يعطها المتكلمون حقها من البحث خصوصاً القدماء، فأهملت بشكل كامل في بعض المتون الكلامية واكتفى بتعريفها في بعض المتون الأخرى.

والواقع أنّ حقيقة الوحي غير معروفة لنا؛ لأنّ هذا النوع من الإدراك والمعرفة من خصائص الإنسان الخاص المصطفى (النبي)، ولا طريق إليه بالنسبة للبشر العادي، فلا يستطيع الحصول على أي تجربة فيه، فمثلنا ومثل الأنبياء في فهم حقيقة الوحي حال الأعمى والبصير في فهم الألوان، فمثلنا كمثّل الأعمى الذي يريد فهم الألوان، ومثّل الأنبياء كمثّل البصير الذي يشاهد الألوان، فكما أنّ الأعمى لا يستطيع إلاّ تصور الألوان بشكل مبهم من خلال بعض المفاهيم كذلك نحن أيضاً لا يمكننا فهم الوحي إلاّ بشكل مختصر حيث يمكن من خلال بعض المفاهيم الوقوف على جملة من الأبعاد والخصوصيات للإدراك الوحياني دون الوصول إلى حقيقته.

وعليه، فقد عرفوا الوحي بأنّه عبارة عن نوع من الإدراك الخاص المختلف عن المدركات البشرية العادية بشكل كامل، فلا يحصل عن طريق الحسّ والتجربة والعقل والفكر وأمثالها بل أنّ الله تعالى من خلال هذا الإدراك الخاص يُلقي الحقائق والمعارف الدينية لشخص النبي، ولا

(١) عن بعض اللغويين أنّه الكلام الخفي والإعلام بخفاء بطريق من الطرق، قال ابن منظور: <الوحي الإشارة والكتابة والرسالة والإلهام والكلام الخفي وكل ما ألقته إلى غيرك، يقال: وحيث إليه الكلام وأوحيت. وحي وحيا وأوحى أيضاً أي كتب...> [لسان العرب، ج ١٥ ص ٣٧٩]. وحكى عن الأزهري في بيان معنى الوحي في قوله تعالى: (وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ)، قال: <الوحي هاهنا إلقاء الله في قلبها، قال: وما بعد هذا يدل، والله أعلم، على أنه وحي من الله على جهة الإعلام...> [المصدر نفسه، ص ٣٨٠].

يخطأ النبي ولا يشك ولا يتردد في هذا التلقي مطلقاً^(١).

نعم يحصل هذا الإدراك الخاص للنبي بطرق مختلفة كما سيتأتى لاحقاً.

طرق حصول الوحي للأنبياء

طرق ارتباط الأنبياء بالخالق بواسطة الوحي تكون على أشكال مختلفة، فأحياناً يكون بالإحياء كما في قوله تعالى: {فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنْ اصْنَعْ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحِّينَا} [المؤمنون/ ٢٧]، وأحياناً يكون من وراء حجاب كما في قوله تعالى: {وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا} [النساء/ ١٦٥]، وخلق الكلام في الشجرة من هذا القبيل، وأحياناً أخرى يكون بإرسال الرسول كما في قوله تعالى: {مَنْ كَانَ عَدُوًّا لِجِبْرِيلَ فَإِنَّهُ نَزَّلَهُ عَلَى قَلْبِكَ بِإِذْنِ اللَّهِ} [البقرة/ ٩٧]، وهذا يعتبر الطريق الرئيسي للوحي، وهناك طريق آخر خاص وهو أنقل أنواع الوحي وهو الوحي بشكل مباشر بين الله تعالى ونبيه.

ثم إن هذه الطرق لها فروع بحد ذاتها، فمثلاً ملك الوحي تارة يقوم بإلقاء الوحي إلى روح النبي وقلبه دون أن يتجسد أمامه، وتارة أخرى يتجسد بصورة إنسان، وتارة ثالثة يتجسد ملك الوحي جبرائيل بصورته التي خلقه الله تعالى عليها، وقد حدث ذلك . كما يروى مرتين للنبي الكريم صلى الله عليه وآله [التوحيد، الشيخ الصدوق، ص ٢٦٣].

الوحي في القرآن الكريم

استعمل الوحي في القرآن الكريم بمعاني عديدة:

أ . وحي الرسالة والنبوة: قال تعالى: {إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَوْحَيْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَعِيسَى وَأَيُّوبَ وَيُوسُفَ وَهَارُونَ وَسُلَيْمَانَ} [النساء/ ١٦٣].

ب . الإلهام: استعمل الوحي في القرآن الكريم بمعنى الإلهام، قال تعالى: {وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ} [النحل/ ٦٨].

ج . الإشارة: استعمل الوحي في القرآن الكريم بمعنى الإشارة، قال تعالى: {فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا} [مريم/ ١١].

د . التقدير: استعمل الوحي في القرآن الكريم بمعنى التقدير، قال تعالى: {وَأَوْحَى فِي كُلِّ سَمَاءٍ أَمْرَهَا} [فصلت/ ١٢].

هـ . الأمر: استعمل الوحي في القرآن الكريم بمعنى الأمر، قال تعالى: {وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى الْحَوَارِيِّينَ أَنْ آمِنُوا بِي وَبِرَسُولِي} [المائدة/ ١١١].

و . الإخبار: استعمل الوحي في القرآن الكريم بمعنى الإخبار، قال تعالى: {وَجَعَلْنَاهُمْ أُمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ وَإِقَامَ

الصَّلَاةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاةِ وَكَانُوا لَنَا عَابِدِينَ} [السجدة/ ٢٤].

أنواع الوحي

يستنتج من خلال ما تقدم في الموارد التي استعمل فيها الوحي ومشتقاته أن الوحي الإلهي على نوعين، يمكن إجمالهما كالآتي:

أ . الوحي التشريعي: هو ما كان ينزل على الأنبياء والرسول ويمثل العلاقة الخاصة بينهم وبين الخالق عز وجل، حيث كانوا يستلمون الأوامر الإلهية والحق والمعارف الربانية من هذا الطريق.

ب . الوحي التكويني: حقيقته وجود النواميس التكوينية والغرائز والقابليات والشروط والقوانين التكوينية الخاصة التي أوجدها الخالق في أعماق جميع الكائنات في هذا العالم.

التفاسير الطبيعية للوحي

الوحي ظاهرة ترتبط بما وراء الطبيعة، وطريق خاص لارتباط الله تعالى بأنبيائه إلا أن جماعة من المفكرين طرحوا تفسيراً آخر لهذه

(١) الفلاسفة المشاؤون بحسب مبادئهم الفلسفية لديهم تحليل خاص للإدراك الوحياني، فهم يرون أن العقل الفعال الذي هو آخر العقول المجردة في السلسلة النزولية للعقول هو مخزن تمام العلوم والمعارف، وتقع على عاتق هذا العقل مسؤولية إفاضة الصور العينية والعلمية على عالم المادة، والأنبياء بدليل قوة وكمال نفوسهم يرتبطون بالعقل الفعال ويتلقون الحقائق، فحقيقة الوحي عند هؤلاء الفلاسفة هو نفس تلقي الحقائق من العقل الفعال، نعم يكون ذلك كله بإذن الله تعالى ومشيبته حيث تتجلى تلك الحقائق للأنبياء بحسب مراتب نفوسهم وقوتها على شكل معارف وصور وأصوات.

الظاهرة غير خارج عن إطار عالم الطبيعة.

فعدوها معلول لشخصية النبي:

فقال بعضهم: إنّ الأنبياء هم أكبر نوابغ التاريخ، ونبوغهم اللا محدود هو سبب الحلول البديعة التي وضعوها لمشاكل المجتمع بعد مدة من الفكر والتأمل في أوضاعه.

فجعلوا هذه الأفكار والآراء المعلولة لفكرهم في قالب التعاليم الدينية؛ ليسهل تقبلها.

وقال بعض آخر منهم متوسلين بالتطور الملحوظ في علوم النفس: إنّ الوحي ليس إلا ظهور الإحساس الباطني والضمير اللاشعوري للأنبياء في قالب الألفاظ والصور الخاصة.

ولعل عرض هذه الأقوال ونقدها بحاجة إلى مجال أوسع لكن الأمر الذي نريد التأكيد عليه هنا هو أنّ هذه الآراء الباطلة في تفسير الوحي لا تمت للواقع بشئ وتتقاطع بشكل كامل مع الآيات الكثيرة والروايات المتعددة في المورد التي أكدت على أنّ الوحي الذي يختص به الأنبياء إدراك خاص متميز عن سائر الإدراكات، وأنه ليس من نتاج الحس ولا العقل ولا الغريزة، إنما هو شعور خاص بوجوده الله تعالى في الأنبياء، وهو شعور يغاير الشعور الفكري المشترك بين أفراد الإنسان عامة، لا يغلط معه النبي في إدراكه ولا يشتبّه ولا يختلجه شك ولا يعترضه ريب في أن الذي يوحى إليه هو الله سبحانه، من غير أن يحتاج إلى أعمال نظر أو التماس دليل أو إقامة حجة، قال تعالى: ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ. عَلَى قَلْبِكَ﴾ [الشعراء/ ١٩٣]، فالآية تشير إلى أن الذي يتلقى الوحي من الروح الأمين هو النفس الطاهرة للنبي الكريم من غير مشاركة الحواس الظاهرة التي تستعمل كأدوات في المدركات الجزئية.

فالوحي نتاج الاتصال بعالم الغيب، ولا يصح تحليله بأدوات المعرفة ولا بأصول ومبنيات العلوم الحديثة، ومن لم يذعن بعالم الغيب يصعب عليه الإذعان بهذا الإدراك الذي لا صلة له بعالم المادة وقوانينه وأصوله.

إمكان الوحي

الوحي بالاتفات لما تقدم في بيانه نوع من الارتباط الخاص بين الإنسان الموجود في عالم الطبيعة وبين ما وراء الطبيعة، حيث تنتقل من خلال هذا الارتباط الحقائق من العوالم العلوية إلى النبي.

وقد تُطرح باعتبار هذا البيان للوحي الشبهة التالية: أنّ الوحي بهذا المعنى أمر غير ممكن؛ لأنّ حصول أي ارتباط يُلاحظ فيه التناسب والسنخية بين الطرفين، ولا تناسب ولا سنخية بين الإنسان وما وراء الطبيعة.

والجواب عن هذه الشبهة: سيأتي في محله من مباحث المعاد أنّ الإنسان ليس موجوداً مادياً طبيعياً محضاً بل مضافاً لهذا البُعد المادي هناك بُعد آخر غير مادي (مجرد)^(١)، ووجود هذه المساحة المنزهة عن المادة في الإنسان التي هي الروح المجردة تهئ الأرضية المناسبة للاتصال بما وراء الطبيعة والعوالم غير المادية.

لكن ينبغي هنا عدم الغفلة عن أنّ مجرد تجرد الروح الإنسانية غير كافٍ في تلقي الوحي بل هو بحاجة إلى روح إنسانية طاهرة في غاية القوة والكمال، وهذا هو الوجه في اختصاص الوحي بالأنبياء؛ إذ أنّ الآخرين ليس لديهم الاستعداد الروحي المناسب لتلقي الوحي.

الخصوصية الثانية: العلم اللدني

الخصوصية الثانية من خصائص الأنبياء التي تميزهم عن سائر الناس هي علومهم ومعارفهم الخاصة، وهذه إشارة مختصرة لها:

معنى العلم اللدني

(١) اتفق الحكماء وجماعة من علماء الإمامية ونحاريرهم على أنّ النفس روحانية البقاء بعد اختلافهم في حدوثها، حيث يعتقد صدر المتألهين وأتباع فلسفته (الحكمة المتعالية) بأنّها جسمانية الحدوث وروحانية البقاء، واشتهر عن الإشرافيين والمثانيين القول بأنها روحانية الحدوث أيضاً إلا أنّ الإشرافيين قالوا بقدومها وأما المشاؤون فقالوا بحدوثها بمجرد حدوث البدن القابل لتعلق الروح به، ولهم أدلة وافية على تجرد النفس لا مجال لذكرها، لكن ننبه بشكل إجمالي على أنّ عقيدة صدر المتألهين في المورد هو وجه الجمع بين ظواهر الآيات والأخبار التي تدل على تجسم النفس وبين الأدلة العقلية الدالة جزمًا على تجردها، ولعل هذا من الموارد النادرة التي طابق فيها رأيها ظواهر الآيات والأخبار.

يطلق على علم الأنبياء باعتبار المنبع مسمى (العلم اللدني) أي الموهوب بمعنى أنه علم يوهب لهم صلوات الله عليهم من طرف المولى تعالى بشكل مستقيم ودفعي أعني من دون المقدمات المتعارفة في كسب العلم وتحصيله.

وكما يختلف علم الأنبياء عن العلوم البشرية المتعارفة من حيث المصدر والكيفية كذلك يختلف عنها من حيث السعة، مضافاً إلى أن علومهم عليهم السلام غير قابلة للخطأ بخلاف المعارف البشرية فهي قابلة للخطأ وتتكامل بشكل تدريجي، فالأنبياء عليهم السلام أعلم الناس بل لا يمكن قياس أحد معهم كماً وكيفاً.

مصادر علوم الأنبياء

هناك مصادر خاصة لعلوم الأنبياء، وقد نصّت الآيات الكريمة والروايات الشريفة على جملة من هذه المنابع التي لا تصل إليها

أيدي الناس العاديين، وهذه المنابع عبارة عن:

أ. الوحي: هذا هو المصدر الأساسي لعلوم الأنبياء ومعارفهم، وقد تقدمت الإشارة إليه بشكل مختصر في النقطة الآتية.

ب. الارتباط بما وراء الطبيعة: المصدر الآخر لعلوم الأنبياء هو اتصالهم الخاص بعوالم ما وراء الطبيعة، حيث ترفع الحُجب من خلال

هذا الاتصال عن الحقائق التي ما وراء الطبيعة، قال تعال حكاية عن النبي إبراهيم عليه السلام: {وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ

السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ} [الأنعام/ ٧٥].

ج. روح القدس: المصدر الآخر من مصادر علوم الأنبياء هو (روح القدس)، وهو ملك عظيم الشأن مرافق لهم صلوات الله تعالى

عليهم يلقي العلم والمعرفة، قال سبحانه حكاية عن النبي عيسى عليه السلام: {وَأَتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ}

[البقرة/ ٨٧].

د. التوارث: المصدر الرابع من مصادر علوم الأنبياء ومعارفهم هو الإرث حيث يرث النبي العلم والمعرفة عن النبي السابق، قال تعالى

حكاية عن النبي سليمان: {وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عَلَّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأَوْتَيْنَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ}

[النمل/ ١٦].

يرى جمع من المفسرين أن الإرث في الآية الكريمة يشمل علوم داود عليه السلام الخاصة حيث ورثها عنه ابنه سليمان عليه

السلام، وفي الروايات المروية من طريق أئمة أهل البيت عليهم السلام أن النبي الخاتم صلى الله عليه وآله قد ورث علوم جميع الأنبياء

عليهم السلام، ففي الكافي عن الإمام الباقر عليه السلام، قال: <أما إنَّ محمداً ورث علم من كان قبله من الأنبياء والمرسلين > [الكافي،

الشيخ الكليني، ج ١، ٢٢٤].

العلم بالغيب

إنَّ مسألة علم الغيب من المسائل المهمة التي ينبغي بحثها بشكل وافي؛ لحساسيتها وخصوصيتها؛ ولذا سنبيّن حقيّة هذا العلم وآلياته وأبعاده

وحدوده ونحوها من المسائل المتعلقة بذلك:

أ. معنى الغيب في اللغة والاصطلاح

الغيب في اللغة مصدر غابت الشمس وغيرها إذا استتارت عن العين، يُقال غاب عني كذا، واستعمل في كلّ غائب عن الحاسة وعمّا يغيّب

عن علم الإنسان [المفردات في غريب القرآن، ص ٣٣٦، مادة (غيب)]. لسان العرب، ج ١٠ ص ١٥١، مادة (غيب)].

وقد استعمل في القرآن الكريم بمعناه اللغوي كما في قوله تعالى: {أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ} [النمل/ ٢٠].

ويقابله الشهادة وهي الحضور مقترناً بالمشاهدة، سواء بالعين الظاهرة أو بعين البصيرة [المفردات في غريب القرآن، ص ٢٦٧، مادة

(شهد)]. روح المعاني، الألوسي، ج ٣ ص ١١٠. تفسير الميزان، الطباطبائي، ج ١، ص ٤٥].

واستعمل بهذا المعنى في القرآن الكريم كما في قوله تعالى: {عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ} [الرعد/ ٩].

والغيب والشهادة من المعاني الإضافية، فإنَّ الشيء الواحد قد يكون غيباً بالنسبة إلى شيء؛ لأنّه خارج عن دائرة رؤيته ومعرفته، ويكون نفس

ذلك الشيء شهادة لآخر؛ لأنّه مشهود له، ومرّد ذلك إلى كون الأشياء لها حدود لا تتفكّ عنها، فما كان خارجاً عن حدّ الشيء لا يكون مشهوداً

له فيكون غيباً بالنسبة إليه، وما كان داخلاً في حدّ الشيء فهو شهادة بالنسبة إليه ومشهود له.

ومن أهمّ النتائج المترتبة على هذه الحقيقة، أنّه لا يوجد هناك شيء يكون غيباً بالنسبة له تعالى، وذلك لأنّه بعدما ثبت في أبحاث التوحيد أنّ الله تعالى عالم بكلّ شيء ومحيط بكلّ شيء، لا يشدّ عن علمه شيء من الأشياء، فلا يقع شيء خارج عن علمه، فعلى هذا فلا معنى لأن يكون شيء من الأشياء غيباً بالنسبة إليه تعالى، فكلّ ما هو موجود فهو داخل في دائرة إحاطته وإن فرض أنّ ذلك الشيء غيب بالنسبة إلى غيره؛ قال تعالى: {أَلَا إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُّحِيطٌ} [فصلت/ ٥٤]، وقال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ} [البقرة/ ٢٣١].

ب . أقسام الغيب

ذكر للغيب قسمان لعل معرفتهما يعدّ الأساس لحل كثير من الإشكاليات في المورد:

الأول: العلم بالغيب بالذات (الاستقلال)، وهو انكشاف واقع الأشياء ذاتاً للعالم، دون الحاجة إلى الاستعانة بأي شيء آخر، وإنما مقتضى وجوده هو أن لا يخفى عليه شيء من خفيات الأمور كائنه ما كانت، وهذا هو العلم بالغيب الحقيقي، قال الشيخ المفيد: <الوصف بذلك [العلم بالغيب] إنما يستحقه من علم الأشياء بنفسه لا بعلم مستفاد، وهذا لا يكون إلا الله عز وجل> [أوائل المقالات، ص ٦٧].

الثاني: العلم بالغيب بالغير (التبعية)، وهو انكشاف واقع الأشياء للعالم، بالغير وبالتبع، فهو بمقتضى وجوده غير مجهز للعلم بخفيات الأمور، فليس له أي استقلال بالعلم بالغير، وإنما يعلمه بواسطة تعليم العالم بالغيب بالذات له، وإطلاق علم الغيب على هذا القسم فيه نوع من المسامحة؛ لظهور علم الغيب في العلم الاستقلالي لا ما كان بإعلام الله تعالى، مضافاً إلى أنه بعد علم بعض الرسل به يكون قد خرج عن وصف الغيب وأصبح مشهوداً لهؤلاء الرسل، نعم هو غيب بالنسبة لغيرهم، وقد تقدم أن الغيب والشهادة من المعاني الإضافية [المصدر السابق نفسه]. ويتضح من خلال ما تقدم أن الفرق الأساسي بين الغيب الذاتي والغيب التبعية، فالعالم بالغيب بالذات يكون مستقلاً في علمه بمقتضى وجوده، والعالم بالغيب بالغير ليس مستقلاً في علمه بمقتضى وجوده أيضاً وإنما هو تابع فيه، بمعنى أنه يعلمه عن طريق تعليم العالم بالغيب بالذات له.

ج . اختصاص الله تعالى بالعلم بالغيب

يختص الله تعالى بالعلم بالغيب بالذات، فعلم الغيب الحقيقي (وهو الغيب بالذات) مختص بالله تعالى فقط، فلا يعلم غيره تعالى من الغيب شيئاً، نعم قد أفاض تعالى من خزائن غيبه على خاصّة من عباده أموراً من الغيب، لكن إطلاق الغيب على هذه الأمور بعد هذه الإفاضة فيه نوع من المسامحة.

وهناك أدلة كثيرة من القرآن الكريم دلّت بشكل صريح على انحصار علم الغيب بالله تعالى، كقوله تعالى: {إِنَّمَا الْغَيْبُ لِلَّهِ} [يونس/ ٢٠]، وقوله تعالى: {عَالِمِ الْغَيْبِ فَلَا يَظْهَرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا} [الجن/ ٢٦]، وقوله تعالى: {لَا يَعْلَمُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ الْغَيْبَ إِلَّا اللَّهُ} [النمل/ ٦٥]، وغير ذلك من الآيات الكريمة البيّنة في انحصار العلم بالغيب بالله تعالى.

د . الأنبياء والعلم بالغيب

إنّ الثابت بنصّ القرآن الكريم والسنة المتواترة علم بعض الأنبياء والرسل عليهم السلام ببعض الموارد من الغيب بواسطة الوحي وتعليم الله تعالى لهم، وتقدم أن هناك مسامحة في إطلاق الغيب على هذا القسم وأن حقيقة الغيب هو الذي بالذات فقط، وقد دلت الآيات الكريمة بشكل صريح على علم الأنبياء والرسل ببعض الأمور الغيبية:

منها: آيات الاجتباء والرضا، كقوله تعالى: {وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُظْلِعَكُمْ عَلَى الْغَيْبِ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَجْتَبِي مِنْ رُسُلِهِ مَنْ يَشَاءُ} [آل عمران/ ١٧٩]، وقوله تعالى: {عَالِمِ الْغَيْبِ فَلَا يَظْهَرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا * إِلَّا مَنْ ارْتَضَى مِنْ رَسُولٍ} [الجن/ ٢٦ . ٢٨].

فهذه الآيات الكريمة بيّنة في أن علم الغيب مما استأثر الله به نفسه، فلا يطلع عليه أحد إلا من اجتبى من رسله، فإنّه ربما أطلعه عليه بالوحي، وأنّه تعالى يظهر الغيب لمن ارتضى من رسول، فجعل تعالى علم غيره بالغيب منتهاً إلى الوحي.

ومنها: آيات الإحاطة: كقوله تعالى: {وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ} [البقرة/ ٢٥٥]، حيث يكشف هذا الاستثناء عن إحاطة بعض العباد بشيء من العلم بالغيب بإذن الله تعالى ومشيتته، فله تعالى تمام الإحاطة الربوبية والسلطة الإلهية، وهو تعالى عالم محيط بهم

ويعلمهم، وهم لا يحيطون بشئ من علمه إلا بما شاء.

وقد أخبر تعالى عن جملة من الذين أطلعهم وأحاطهم ببعض علمه تعالى بالغيب؛ كرسول الله صلى الله عليه وآله، قال الله تعالى مخاطباً له: {ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ} [آل عمران/ ٤٤]، ومن جملة الذين أخبر تعالى عن اطلاعهم وإحاطتهم ببعض علمه تعالى بالغيب هو عيسى عليه السلام، حيث قال تعالى حكاية عنه: {وَأَنْبِئُكُمْ بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدْخُرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ} [آل عمران/ ٤٩]، فإخباره عليه السلام ما يَخْرُونَ في بيوتهم وما يأكلون من أوضح مصاديق الإخبار عن الغيب، إلى غير ذلك من الموارد الأخرى.

وقد دلت الأحاديث المتعددة المروية من طرق أئمة أهل البيت على علم الأنبياء بالغيب التبعية، منها ما رواه الشيخ الكليني في الكافي بسند صحيح إلى سدير الصيرفي، أنه سمع حمزان بن أعين يسأل أبا جعفر عليه السلام عن قوله جل ذكره: {عَالَمُ الْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا}، فقال أبو جعفر عليه السلام: <[إِلَّا مَنْ ارْتَضَى مِنْ رَسُولٍ]، وكان والله محمد ممن ارتضاه> [الكافي، ج ١، ص ٢٥٦، باب نادر (فيه ذكر الغيب)].

الخصوصية الثالثة: العصمة

اتفقت كلمة المسلمين على جعل عصمة أنبياء الله تعالى كميذاً وعقيدة من صلب الإسلام، إلا أنهم اختلفوا في مفهومها وحدودها ومصادقها، ومن هنا يكتسب البحث عنها أهمية خاصة؛ لإرتباطه الوثيق بأصل فلسفة النبوة والحكمة منها وتنزيه ساحة الأنبياء، فهي أحد ركائز العقيدة:

أ. معنى العصمة في اللغة والاصطلاح

وهي لغة تعني المنع والمنعة والامتناع بالشيء واللجوء إليه، والتمسك والاستمسك والاحتماء به، وملازمته بعد طلبه وتحريره، كل ذلك إباء أو امتناعاً منعة وحفظاً للنفس من الوقوع في المحذور، كالغرق والجوع والمعصية والسقوط من الفرس والراحلة والضياع والابتلاء والفاحشة وغيرها من أفراد الشر التي تؤلم الشخص وتؤذيه.

هذا من طرف الشخص الطالب للعصمة وهو المعصوم أو المعتصم والمستعصم، وأما الشيء العاصم: فهو المدافع والمانع والمحامي والحافظ والموجب لعدم الوقوع في الشر والمحذور الذي يأباه الشخص المعصوم ويلتجأ بسببه إلى المانع والمحامي فيستأبى ويتمسك ويستمسك به طلباً للحماية والوقاية.

والعصمة الاعتصام بالله تعالى وهو اللجوء إلى لطفه سبحانه وتوفيقه، حيث يهياً تعالى بلطفه وتوفيقه ما يحفظ الشخص عن الشر وعن الوقوع في المعاصي والفواحش، هذا ما عليه علماء اللغة^(١)، قال الفراهيدي: <العصمة: أن يعصمك الله من الشر، أي يدفع عنك، واعتصمت بالله، أي: امتنعت به من الشر، واستعصمت أي أبيت، وأعصمت فلاناً: هيأت له ما يعتصم به، والغريق يعتصم بما تناله يده، أي: يلجأ إليه، والعصمة قلادة، ويجمع على أعصام> [كتاب العين، ج ١، ص ٣١٣. ٣١٤].

وأما في الاصطلاح فالمشهور عن العدلية أنها لطف لا داعي معه إلى ترك الطاعة ولا إلى ارتكاب المعصية مع القدرة عليها، وعند الأشاعرة: <أن لا يخلق الله فيهم ذنباً> [المواقف، الإيجي، ج ٣، ص ٤٤٨].

وقال المحقق الجرجاني في التعريفات: <العصمة ملكة اجتناب المعاصي مع التمكن منها> [التعريفات، ص ٦٥].

ب. أنواع العصمة

إن عصمة الأنبياء على أقسام: الأول العصمة عن المعصية أي مخالفة الأوامر والنواهي الإلهية (الواجبات والمحرمات)، الثاني: العصمة عن الخطأ والنسيان في تلقي الوحي وتبليغه، الثالث العصمة عن الخطأ والنسيان في إجراء الأحكام الإلهية والقيام بالأعمال الفردية والاجتماعية

(١) قال الجوهري: <العصمة: المنع، يقال: عصمه، أي منعه من الجوع. والعصمة الحفظ، يقال: عصمته فأنعصم. واعتصمت بالله إذا امتنعت بلطفه عن المعصية. وعصم عصماً: اكتسب. واعتصمت فلاناً إذا هيئت له في الرحل أو السرج ما يعتصم به لئلا يسقط، وأعصم إذا تشدد واستمسك بشيء خوفاً من أن يصرعه فرسه أو راحلته، وكذلك اعتصم به واستعصم به، وأعصم الرجل بصاحبه: لزمه> [الصحاح، ج ٥، ص ١٩٨٦]، وقال ابن منظور: <وعصمة الله عهده: أن يعصمه مما يوبقه... واعتصم فلان بالله إذا امتنع به، والعصمة الحفظ. واعتصمت بالله إذا امتنعت بلطفه من المعصية. واعتصم به واستعصم: امتنع وأبى> [لسان العرب، ج ١٢، ص ٤٠٣].

(السهو):

النوع الأول: العصمة عن المعصية

النوع الأول من العصمة هي العصمة عن المعصية، وقد عرّف بعض المتكلمين هذا النوع من العصمة على أساس مفهوم اللطف، قال الفاضل المقداد: <العصمة عبارة عن لطف يفعله الله بالمكلف، بحيث لا يكون له [مع ذلك] داع إلى ترك الطاعة ولا إلى فعل المعصية، مع قدرته على ذلك> [إرشاد الطالبين إلى نهج المسترشدين، ص ٣٠١ . ٣٠٢].

ويستفاد من هذا التعريف أمرين:

أحدهما: أنَّ المعصوم لا يرتكب المعصية؛ لانتفاء الدافع إلى ارتكابها، وعليه فالإنسان الذي لديه دافع للمعصية لكنه بسبب العوامل الخارجية أو عدم توفر الأرضية المناسبة يتوقف إلى عدم ارتكابها فهو ليس بمعصوم.

الآخر: انتفاء الملازمة بين العصمة عن الذنب والاختيار، فهذه العصمة لا تلازم سلب القدرة عن ارتكاب المعصية بل أنَّ المعصوم مع قدرته على المعصية لا يرتكبها.

ومن هنا يتضح الفرق بين العصمة والعدالة؛ إذ أنَّ العدالة ملكة اكتسابية تمنع صاحبها عن ارتكاب المعصية مع إمكان وقوعها منه، بخلاف العصمة فهي فضيلة موهوبة (ليست اكتسابية) إلهية تمنع صاحبها من المعصية مع عدم إمكان وقوعها منه امتناعاً ينسجم مع اختيار وقدره المعصوم على ارتكاب المعصية^(١).

والحاصل: أنَّ العصمة من حيث المفهوم هي عبارة عن لطف وفضل إلهي يمنح صاحبه عن المعصية مطلقاً اختياراً مع القدرة، ولعله يمكن القول على أساس هذا التعريف أنَّها فرع ودرجة من درجات التقوى، التي هي من لوازم العلم، لكنها درجة عالية جداً، بل أعلى درجات التقوى، فالإنسان المتقي تمنعه تقواه من ارتكاب الكثير من المعاصي، لكنه قد يصل إلى درجة بحيث لا يفكر إطلاقاً في المعصية فضلاً عن ارتكابها، وهذه الدرجة يهبها الله تعالى لخاصة خلقه وفق شرائط وحكمة ربانية اقتضت ذلك.

أقوال المتكلمين في عصمة الأنبياء عن الذنب

اختلفت آراء الفرق الإسلامية في عصمة الأنبياء من الذنوب وتعيين حدودها وثغورها، أهمها:

أ. الإمامية: قالوا إنَّ الأنبياء معصومون عن الصغائر والكبائر، منزّهون عن المعاصي، قبل النبوة وبعدها، على سبيل العمدة والنسيان، وعن كل رذيلة ومنقصة، وما يدل على الخسة والضعف [تصحیح اعتقادات الإمامية، الشيخ المفيد، ص ١٢٨، فصل في العصمة].

ب. المعتزلة: جوز بعض المعتزلة صدور الكبيرة من الأنبياء قبل البعثة وهو أبو علي الجبائي، ومنهم من لم يجوز ذلك لكنه جوز عليهم الصغيرة إذا لم تكن منفرة وهو القاضي عبد الجبار [شرح الأصول الخمسة، ٥٧٣ . ٥٧٥].

ج. الأشاعرة: منعوا الكبائر والصغائر الخسيسة بعد البعثة مطلقاً، والصغائر غير الخسيسة عمداً لا سهواً كما حكى ذلك القوشجي الأشعري عن محققهم^(٢)، وجوزوا صدور الكبيرة عنهم قبل البعثة كما حكى ذلك صاحب المواقف عن جمهورهم^(٣).

فهذه هي العصمة من حيث المفهوم والحقيقة والحد، وأمّا من حيث المصادق فالمعصومون عند الإمامية هم الأنبياء والأوصياء ومنهم فاطمة عليها السلام، وعند سائر المسلمين هم الأنبياء فقط، وبهذا يتضح أن الإمامية فقط من المسلمين نزّهوا الأنبياء بشكل مطلق وقالوا بعصمة أوصيائهم المطلقة أيضاً.

(١) المقصود من (الامتناع) ليس هو (الامتناع الذاتي)؛ لأن وقوع المعصية من المعصوم بلحاظها أمر ممكن في ذاته بل المقصود هو (الامتناع بالغير) أو الامتناع الوقوعي يعني أن ارتكاب المعصية بلحاظ وجود العصمة أمر ممتنع، وبعبارة أوضح: أنَّ ارتكاب المعصية من المعصوم محال وقوعي وإن كان أمراً ممكناً بذاته.

(٢) قال المحقق القوشجي الأشعري: <المذهب عن محققي الأشاعرة منع الكبائر والصغائر الخسيسة بعد البعثة مطلقاً، والصغائر غير الخسيسة عمداً لا سهواً> [شرح التجريد، ص ٤٦٤].

(٣) قال الشريف الجرجاني الأشعري: <إن الجمهور لا يمنع أن يصدر عنهم كبيرة> [شرح المواقف، ج ٨، ص ٢٦٥، المقصد الخامس في عصمة الأنبياء].

حقيقة العصمة عن الذنب

إنَّ الإنسان العادي غير المعصوم يعجز عن درك حقيقة العصمة كما يعجز الجبان عن درك حقيقة الشجاعة، لكن بالرغم من ذلك يستطيع من خلال التأمل في بعض حالاته النفسية بالنسبة لبعض المعاصي أن يدرك إلى حدٍّ ما ماهية العصمة ويتصورها بشكل واضح، فنجد كثيراً من الناس مقابل بعض المعاصي يتخذون موقفاً معصوماً يعني أنهم تحت كلِّ الظروف لا يقدمون على هذه المعصية كقتل الأبرياء مثلاً، فهناك من يرى القتل ذنباً عظيماً لا يرتكبه ولا يلطخ يديه بدم الأبرياء حتى لو كلفه ذلك فقدان حياته. فهذه الحالة عند غير المعصوم تصدق بالنسبة لبعض الذنوب فقط بخلاف الإنسان المعصوم، فتصدق معه في كلِّ ما نهى عنه المولى تعالى، ومن هنا يتضح أنَّ الإنسان المعصوم بلطف الله تعالى وفضله وحكمته يكون في موضع لا يعصي مولاه تعالى مطلقاً عن علم وإرادة واختيار.

العصمة عن الذنب ومبدأ الاختيار

إن القول بعصمة الأنبياء لا ينافي القول بالاختيار؛ إذ أن عصمتهم عليهم السلام تعني أنهم بلغوا من العلم واليقين حداً لا تتفدح في نفوسهم الدواعي، فضلاً عن فعلها، وهذا لا ينافي قدرة الإنسان على المعصية، كما أن الإنسان العادي الشريف معصوم عن بعض الأفعال القبيحة، ككشف العورة أمام الناس في الشارع، مع قدرته على ذلك، لكن لشدة قبحها في نظره لا ينقدح في نفسه الداعي لفعلها فضلاً عن القيام بها.

وبعبارة أوضح: أنَّ منشأ العصمة عن الذنب هو العلم والمشاهدة الحضورية لباطن الذنب وحقيقته وآثاره وعواقب خصوصاً مع الالتفات إلى ما تقدم من اختصاصهم بالعلم اللدني، ولتوضيح وضع الإنسان المعصوم أمام الذنب يمكننا تصور الإنسان العادي أمام العطش، فلو كان هناك إنساناً غاية في العطش في جوِّ حار ووسط الصحراء القاحلة وأمامه كأس من الماء الزلال البارد المنعش الممزوج بالسّم القاتل، فعلمه بالسّم المهلك يمنعه من الإقدام أو التفكير بشرب الماء، فلا يوجد أي عامل يسلبه اختياره وقدرته لكن علمه اليقيني بالسّم المهلك المميت هو الذي يمنعه من الإقدام تحت كلِّ الظروف والشرائط على شرب الماء عن قدرة واختيار. مضافاً إلى أنَّ الإنسان المعصوم مستغرق في أوصاف جمال وكمال خالقه، ويشاهد بعين بصيرته حضور وإحاطة مولاه القيومية، فسكرة عشق مولاه ومحبة تمنعه من العمل بخلاف رضاه وارتياب المعصية في حضوره.

سمو مقام العصمة عن الذنب

قد يتصور أنَّ العصمة باعتبار أنها مقام موهوب وليس اكتسابياً ليس فيها أي فضل أو كمال للمعصوم، فلم يحرك ساكناً للوصول لهذا المقام ولم يتحمل عبئاً ولا مشقة، وعليه فكما لا فضل للشخص الجميل على القبيح في حسنه كذلك لا فضل للإنسان المعصوم على غير المعصوم في عصمته؛ لأنَّ العصمة كالحسن أمر إلهي.

وحاصل الجواب عن هذا الإشكال: أنَّ العصمة وإن كانت هبة إلهية لكن إعطائها مشروط بوجود الاستعداد واللياقة اللازمة للفرد، والمتيقن أن جزء من هذا الاستعداد يحصل بصورة اختيارية عن طريق المجاهدة والرياضة النفسية لشخص المعصوم، وبعبارة أخرى: أنَّ نيل هذه الهبة الإلهية مشروط بأمور وشرائط لازمة لا أنَّ كلَّ إنسان يستطيع الحصول عليها تحت أي شرط نفساني وروحي.

أدلة العصمة عن الذنب

أقام متكلموا الإمامية أدلة كثيرة من العقل والنقل (القرآن الكريم والسنة) على عصمة الأنبياء عليهم السلام من الذنب مطلقاً، وسنشير باختصار هنا لجملة منها كالآتي:

الدليل العقلي

تقدم في بحث فوائد النبوة أنَّ التربية والتزكية هي من جملة الغايات التي بعث لأجلها الأنبياء، وهذا الهدف لا يتحقق بشكل كامل إلا إذا كان النبي نفسه المثال العملي والعيني للنقوى والطهارة، فإذا فرضنا أن النبي مرتكب للفسوق والفجور والمعاصي فسيكون سبباً لتشجيع الناس إلى الرذيلة فضلاً عن فقدان مقام المعلم الإلهي، وبكلمة أخرى: أنَّ التعاليم النظرية والموعظة والتشجيع والترهيب لهداية البشر وتزكية النفوس

لا تكون نافعة إلا إذا كان النبي عاملاً بما يدعو الناس إليه.

إن تجويز الذنب على النبي يدعو الناس إلى الرذيلة والانحراف فضلاً عن منافاته لغرض بعثت الأنبياء، وهذا الأمر لا يجتمع مع الحكمة الإلهية، وعليه فيجب أن يكون النبي مصوناً من كل ذنب، منزهاً عن كل عيب.

وهذا الدليل كما يثبت العصمة بعد البعثة كذلك يدل على العصمة قبل البعثة؛ لأن وجود النبي المنزه عن السوابق أكثر تأثيراً من غيره لتحصيل الأهداف التربوية الكاملة للبعثة.

مضافاً لذلك أقام متكلموا الإمامية براهين أخرى على عصمة الأنبياء المطلقة، منها ما ذكره الخواجة الطوسي في التجريد، قال: **كوجب في النبي العصمة؛ ليحصل الوثوق، فيحصل الغرض. ولوجوب متابعتة، وضدّها. ولإنكار عليه** > [تجريد الاعتقاد، ص ٢١٣، صفات النبي].

فقد أشار الخواجة الطوسي في هذه العبارة المختصرة إلى ثلاث أدلة، هي:

أولاً: حصول غرض الأنبياء إنما يتحقق في ظل وثوق الناس بشخص النبي والحال أن المعصية تسلب منهم ثقة الناس وهذا نجر إلى نقض الغرض؛ إذ أن غرض البعثة هو هداية الناس.

ثانياً: أن معصية الأنبياء توجب متابعة الناس لهم؛ لأنهم مأمورون بطاعتهم، ومن جهة أخرى يجب عليهم الترك؛ لنهي المولى تعالى عنه، والحال أن الجمع بين الضدين (فعل العمل الواحد وتركه) ممتنع.

ثالثاً: أن النهي عن المنكر من التكليف المهمة التي أمر بها الناس، فيجب نهي النبي إذا ارتكب المعصية، لكن هذا النهي يوجب أذاه، وهو حرام، وعليه فتجويز المعصية على النبي يوجب كون الأمر الواحد (النهي عن المنكر) واجب وحرام في آن واحد !!

الدليل النقلي

دل القرآن الكريم على عصمة الأنبياء من المعصية مطلقاً في العديد من الآيات الكريمة، منها قوله تعالى: **{أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدَاهُمْ أَقْتَدَهُ}** [الأنعام/ ٩٠]، حيث يدل على عصمتهم مطلقاً؛ إذ جميعهم كتب عليهم الهداية، وقد قال تعالى: **{وَمَنْ يُضِلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ * وَمَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ مُضِلٍّ}** [الزمر/ ٦٦ . ٦٧]، وقال تعالى: **{مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ}** [الاسراء/ ٩٧]، فنفى تعالى عن المهتدين بهدائيه كل مضل يؤثر فيهم بضلال، فلا يوجد فيهم ضلال، وكل معصية ضلال كما يشير إليه قوله تعالى: **{أَلَمْ أَعْهِدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَنْ لَا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ وَأَنْ اعْبُدُونِي هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ * وَلَقَدْ أَضَلَّ مِنْكُمْ جِبِلًّا كَثِيرًا}** [يس/ ٦٠. ٦٢]، فعّد تعالى كل معصية ضلالاً حاصلاً بإضلال الشيطان بعدما عدّها عبادة للشيطان.

فإثبات هدايته تعالى في حق الأنبياء، ثم نفي الضلال عن اهتدى بهداه، ثم عد كل معصية ضلالاً، تبرئة منه تعالى لساحة أنبيائه عن صدور المعصية منهم وكذا عن وقوع الخطأ في فهمهم الوحي وإبلاغهم إياه.

ودلت كذلك الروايات العديدة المروية من طرق أئمة أهل البيت على عصمة الأنبياء عن المعاصي مطلقاً، فقد روى الشيخ الصدوق عن الإمام الصادق، قال: **<المعصوم هو الممتنع بالله من جميع محارم الله، وقال الله تبارك وتعالى: {وَمَنْ يَعْتَصِم بِاللَّهِ فَقَدْ هَدَى إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ}>** [معاني الأخبار، ص ١٣٢].

النوع الثاني: العصمة عن الخطأ والنسيان في تلقي الوحي وتبليغه

النوع الثاني من عصمة الأنبياء هو عصمتهم في تلقي الوحي وإبلاغه، وهذا النوع من العصمة بخلاف النوع الأول محل اتفاق بين متكلمي المسلمين^(١).

وأهم أدلة هذا النوع من عصمة الأنبياء هو أن خطأ النبي في تلقي الوحي أو إبلاغه يكون سبباً في عدم تمام الرسالة وبالنتيجة يُنقض الغرض من البعثة، مضافاً لذلك إذا أخطأ النبي في تلقي الوحي أو إبلاغه ولو في مورد واحد فسيُفقد ثقته واعتماده في سائر الموارد؛ لأن

(١) لم يخالف في ذلك أحد من المتكلمين إلا أبو بكر الباقلاني حيث جوز السهو (الخطأ غير العمدي) في إبلاغ الرسالة، فانظر: [شرح المقاصد، التقنازي، ج ٥، ص ٤٩ و ٥٠].

الناس ستحتل الخطأ في كل شيء يطرحه لهم بعنوان الوحي، ومع هذا الاحتمال لا يمكن الاعتماد على كلامه وتعاليمه، وبالنتيجة لا تتم الحجة على الناس ولا حصل الغرض من البعثة، وعليه تُوجب الحكمة الإلهية عصمة المولى تعالى أنبيائه من أي خطأ وسهو في تلقي الوحي وإبلاغه حتى تصل رسالته تعالى بدون نقص إلى الإنسان.

وقد نصّت الآيات الكريمة أيضاً على هذا النوع من العصمة:

منها: قوله تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ بِإِذْنِ اللَّهِ} [النساء/ ٦٤]، حيث جعل تعالى كون الرسول مطاعاً غاية للإرسال، وقصر الغاية فيه، وذلك يستدعي بالملازمة البيئة تعلّق إرادته تعالى بكل ما يطاع فيه الرسول وهو قوله وفعله؛ لأن كلا منهما وسيلة معمولية متداولة في التبليغ، فلو تحقق من الرسول خطأ في فهم الوحي أو في التبليغ كان ذلك إرادة منه تعالى للبطل، والله سبحانه لا يريد إلا الحق. ومنها: قوله تعالى: {فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِي مَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمْ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ} [البقرة/ ٢١٣]، وهذه الآية من جملة الآيات الدالة على العصمة في تلقي الوحي، وهي ظاهرة في أنه تعالى إنما بعثهم بالتبشير والإنذار وإنزال الكتب. وهذا هو الوحي. ليبينوا للناس الحق في الاعتقاد والحق في العمل، وبعبارة أخرى: لأجل هداية الناس إلى حق الاعتقاد وحق العمل، وهذا هو غرضه تعالى من بعثهم، والله تعالى لا يضل في فعله ولا يخطئ في شأنه، قال تعالى: {لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنسَى} [طه/ ٥٢].

فإذا أراد الله تعالى شيئاً فإنما يريد من طريقه الموصل إليه من غير خطأ، وإذا سلك بفعل إلى غاية فلا يضل في سلوكه، وكيف لا وييده الخلق والأمر وله الملك والحكم، وقد بعث تعالى الأنبياء بالوحي إليهم وتفهمهم معارف الدين ولابد أن يكون، وأيضاً بعثهم بالرسالة لتبليغها للناس ولابد أن يكون، قال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا} [الطلاق/ ٣]، وقال تعالى: {وَاللَّهُ غَالِبٌ عَلَى أَمْرِهِ} [يوسف/ ٢١].

ومن هنا: قوله تعالى: {وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ * وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ} [النجم/ ٣-٤]، فالآيتان الكريمتان نصّ في الرسول الأكرم صلى الله عليه وآله لا يأتي مطلقاً بكلام نتيجة الهوى والهوس بل كل ما ينطق به فهو وحي إلهي، ولازم ذلك أن النبي الكريم مصون من الخطأ في تلقي الوحي وإبلاغه مطلقاً؛ إذ لو أخطأ ولو مرة واحدة فلن تصدق تلك الآيات الكريمة، وهذه الآية الكريمة خاصة بالنبي الخاتم صلى الله عليه وآله.

النوع الثالث: العصمة عن الخطأ والسهو

النوع الثالث من عصمة الأنبياء هو عصمتهم عن الخطأ والنسيان في أداء التكليف الدينية وتطبيق القوانين الشرعية في الأمور الخاصة وأيضاً عصمتهم عن الخطأ في كلّ الأعمال الفردية والاجتماعية، وهذا النوع من العصمة لها فروع كثيرة، والحائز على هذا النوع من العصمة لا يخطئ أبداً في تكاليفه الشرعية ولا ينسى ولا يشك مطلقاً، وإذا حكم في قضية ما فحكمه صحيح دائماً ولا يمكن أن يخطئ في حكمه بطريق الخطأ أبداً، وهو على صواب في محاسباته وتقديراته وأحكامه الشخصية دائماً.

وقد اختلف المتكلمون في إثبات هذا النوع من العصمة للأنبياء، فقد أثبتوا لهم جمهور علماء الإمامية وأنكرها غيرهم^(١).

والدليل على هذا النوع من العصمة أن تحقق الهدف الكامل من بعثت الأنبياء منوط بثقة الناس الكاملة بهم، فلو أخطأ الأنبياء في المجالات الخارجة عن تلقى الوحي وإبلاغه فهذا الأمر حتى لو لم يؤثر في إبلاغ الرسالة بشكل مباشر لكن له عواقب سيئة في اعتماد الناس وثقتهم به، فإذا شاهد عموم الناس منه الخطأ والسهو في تطبيق القوانين والأحكام الدينية أو الأمور الفردية والاجتماعية فسيشكون في عصمته في إبلاغ الرسالة أيضاً، وهذا الشك والترديد يقطع مع الغاية المطلوبة من بعثة الأنبياء، وعليه فإن بلوغ أهداف النبوة منوط بالثقة الكاملة بالأنبياء بين الناس؛ إذ أن انتفاء الثقة بهم في أمر سيؤدي إلى سلب الثقة عنهم في سائر الأمور الأخرى، وبالنتيجة فلا تتم الحجة على الناس.

(١) نفى هذا النوع من العصمة بعض الإمامية أيضاً، أبرزهم الشيخ الصدوق والشيخ الطبرسي على ما حكاه عنهم الشيخ السبحاني، فانظر: [الإلهيات على هدى القرآن والسنة، ج ٣، ص ٢٠٣، ٢٠٤].

وهناك شواهد من القرآن الكريم على هذا النوع من العصمة، منها قوله تعالى: **{وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُ لَهَمَّتْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ أَنْ يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَضُرُّونَكَ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا}** [النساء/ ١١٣].

هذه الآية الكريمة تحكي قضاء النبي في مورد نزاع حيث يسعى أحد الطرفين من خلال كسب تعاطف النبي إلى إضلاله حتى يحكم بالباطل لصالحه، لكن مع الالتفات لشأن نزول الآية الكريمة يظهر أن الله تعالى قد عصم بفضله الخاص ورحمته نبيه من الخطأ في الحكم.

ومن الواضح أن القضاء الصحيح يعتمد على أمرين: أحدهما المعرفة الكاملة بالأحكام والقوانين الشرعية، والآخر المعرفة الكاملة بشرائط وخصوصيات القضية مورد اختلاف الطرفين والتي يراد إصدار الحكم فيها، وعلى هذا الأساس يظهر أن قوله تعالى: **{وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ}** يبين معرفة النبي من طريق القرآن والحكمة بالأحكام الكلية الإلهية، كما أن قوله تعالى: **{وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ}** يبين حقيقة مفادها أن الله تعالى يبين لنبيه شرائط وخصوصيات القضية التي هي مورد النزاع بنحو أن النبي لولا هذا البيان الإلهي لما علم بحقيقة النزاع، وعليه يتضح أن النبي بالاعتماد على علمه بالأحكام الكلية الإلهية ومعرفته الكاملة بخصوصيات القضية التي هي مورد النزاع استطاع أن يحكم بشكل عادل وصحيح، وعصم عن الخطأ في تطبيق الأحكام على مصاديقها بفضل الله تعالى ورحمته الخاصة كما يشير إليه قوله تعالى: **{وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا}**.

مصادر البحث

١. إرشاد الطالبين إلى نهج المسترشدين، الفاضل المقداد، تحقيق: مهدي الرجائي، مكتبة السيد المرعشي، ط ١، ١٤٠٥ هـ. قم. إيران.
٢. الإلهيات على هدى الكتاب والسنة والعقل، الشيخ جعفر السبحاني، الناشر: مؤسسة الإمام الصادق، ط ١، ١٤٠٧ هـ، قم. إيران.
٣. أوائل المقالات في المذاهب المختارات، الشيخ المفيد، تحقيق: الشيخ إبراهيم الأنصاري، الناشر: دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، ١٤١٤ هـ. بيروت.
٤. تجريد الاعتقاد، أبو جعفر محمد بن محمد بن الحسن المشهور بالخواجة نصير الدين الطوسي (٥٩٧. ٦٧٢ هـ)، مكتب الإعلام الإسلامي، ط ١، ١٤٠٧ هـ.
٥. تصحيح اعتقادات الإمامية، الشيخ المفيد، تحقيق: حسين درگاهي، الناشر: دار المفيد، ط ٢، ١٤١٤ هـ. بيروت.
٦. التعريفات، السيد الشريف الجرجاني علي بن محمد، المطبعة الخيرية، ط ١، ١٣٠٦ هـ. القاهرة.
٧. التوحيد، أبو جعفر محمد علي بن الحسين بن بابويه القمي المشهور بالشيخ الصدوق (ت/ ٣٨١ هـ)، تحقيق: السيد هاشم الحسيني الطهراني، الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم. إيران.
٨. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود الألوسي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، ط ١، بيروت.
٩. شرح الأصول الخمسة، القاضي عبد الجبار بن أحمد، تحقيق: د. عبد الكريم عثمان، مكتبة وهبة، ١٣٨٤ هـ. القاهرة.
١٠. شرح تجريد العقائد، علاء الدين علي بن محمد القوشجي، الطبعة الحجرية، سنة الطبع: ١٢٨٥ هـ.
١١. شرح المقاصد، سعد الدين النفتازاني، الناشر: دار المعارف النعمانية، ط ١، سنة الطبع: ١٤٠١ هـ. باكستان.
١٢. شرح المواقف، الشريف علي بن محمد الجرجاني، تحقيق: علي بن محمد الجرجاني، المطبعة: مطبعة السعادة، ط ١، ١٣٢٥ هـ. مصر.
١٣. الصحاح، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الناشر: دار العلم للملايين، ط ٤، ١٤٠٧ هـ. بيروت.
١٤. الكافي، أبو جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق الكليني الرازي المشهور بالشيخ الكليني، تحقيق: علي أكبر الغفاري، الناشر: دار الكتب الإسلامية، ط ٥، ١٣٦٣ ش. طهران.
١. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٠٠. ١٧٥ هـ)، مؤسسة الأعلمي، ط ١، ١٤٠٨ هـ. بيروت.

١٦. لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، الناشر: نشر أدب الحوزة، ١٤٠٥ هـ. قم. إيران.
١٧. معاني الأخبار، ابن بابويه القمي (الشيخ الصدوق)، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين في الحوزة العلمية، قم.
١٨. المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الاصفهاني، دار المعرفة. بيروت.
١٩. المواقف، القاضي عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، مطبعة السعادة، ط١، ١٣٢٥ هـ. مصر.
٢٠. الميزان في تفسير القرآن، السيد محمد حسين الطباطبائي، الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين في الحوزة العلمية. قم. إيران.

رمزية الحروف والنقاط وإيحاءاتها في شعر أديب كمال الدين
 أ.م.د. رسول بلاوي/ أستاذ مساعد في جامعة خليج فارس، بوشهر
 أ. عبد العزيز حمادي/ أستاذ معيد في جامعة بيام نور الإيرانية

Symbolism of Letters and Periods in the Poetry of Adeeb Kamal Al-Deen
Asst. Prof. Dr. Rasool Balawi / Persian Gulf University, Bushahar
Prof. Abdul Aziz Humadi / Lecturer in the Iranian University of Biam Noor
r.ballawy@pgu.ac.ir

Abstract

The letter is considered the essential base of the text and the core of creativity. Letters have special connotations the meanings of which are known by their repletion in similar and close structures. Thus, the meaning of the letter may be got by rooting deep into the poet's idea and his intended aim. The Iraqi poet, Adeeb Kamal Al-Deen is among the contemporary poets who has followed up the poetic modernity with its arts, literary and critical terms.

Key words: Letters, period, symbolism, Adeeb Kamal Al-Deen

الملخص:

يعتبر الحرف اللبنة الأساسية لبناء النص وإكسیر الإبداع لبثّ جوهر المعنى في جسد اللفظ وذلك من حيث العلاقة الوطيدة والرصينة في ما بين اللفظ والمعنى. للحروف دلالات خاصة نتعرف عليها من خلال تكرارها في بعض المعاني المتشابهة والمنقاربة فلذلك نستطيع تأويل معنى الأحرف من خلال الغور في فكرة الشاعر والمغزى المروم من ذكرها، فإنّ الحرف من حيث ما يحمله من رمزية يُعدّ تصغيراً لحجم الكلمة والجملة والخطاب. نستطيع القول بأن الحرف الدالّ كالجملة المضغوطة بمعانٍ كثيرة ومكتفة. يُعدّ الشاعر العراقي أديب كمال الدين من الشعراء المعاصرين الذين واكبوا الحداثة الشعرية بفنونها ومصطلحاتها الأدبية والنقدية الحديثة، وغاض في محيط الأدب الحديث مفتشاً عن لآلئ الإبداع. فعندما نضع مسبر البحث في طي مجموعاته الشعرية ونمشط أروقة قصائده نجد رفوف أشعاره متعككة بالثمر الفني الحديث، لم يبق باباً للحداثة إلا وطرقه ودخل بمرونة وانسيابية إلى عمق مبتغاه المطلوب. تهدف هذه الدراسة -التي جاءت على أساس المنهج الوصفي التحليلي- إلى تسليط الضوء على نتاجات الشاعر أديب كمال الدين التي وظف خلالها رمزية الحرف والنقطة الدالة على معانٍ مختلفة، فالحرف والنقطة عنده دالتان هادفتان بعيدتان عن الإعتباطية والعبثية المملة، فاتخذ كمال الدين الحروف كآلة للتعبير يوصل من خلالها جمال الشكل وعمق الفكرة للمتلقى، والنقطة لديه علامة ذات دلالة تتحدث عما يهدف إليه بقصد سبر مدى ذكاء المتلقى وإثراء النص بفن شعري حديث استطاع أن ينفرد باستخدامه وتوظيفه باتقان تام.

الكلمات الدلالية: الحروف، النقطة، الرمزية، أديب كمال الدين.

المقدمة:

لقد تميّز أديب كمال الدين بتجربته الشعرية الثرة، إذ اعتمد ثنائية الحرف والنقطة في جميع دواوينه، فهما مشروعه الحياتي والشعري، ولا شك أنّ وجوده الإبداعي يتوقّف على هذه الثنائية. لم يزل عطاؤه الأدبي مستمراً ولم يكتمل بعد. ففي كلّ فترة يطلّ على الساحة الأدبية بمجموعة جديدة؛ ومع أيّ مجموعة من هذا الفيض الإبداعي نجد الشاعر متجدّداً فيها مع المحافظة على سماته الأسلوبية المركزية، مبدعاً في اكتشاف وخلق المجازات والتقنيات والصور الجديدة. إنّه يتناول الكثير من الموضوعات والأغراض الشعرية بجمالية ورقة عاليّتي التأثير، ومن خلال خيال واسع خصب مبني على اطلاع واسع في الشعر والأدب ونظر ثاقب وبصيرة نافذة، ومن خلال لغة غزيرة القاموس جليلة الاستخدام ثاقبة التعبير جميلة جزلة فخمة الإيقاع رقيقة الإيحاء واللفظ (بلاوي، ٢٠١٥م:

(٧).

اتخذ أديب كمال الدين التجربة الحروفية هوية فنية وأسلوبية له، على مدى إصداراته الشعرية التي تبدأ بديوانه تفاصيل (١٩٧٦) ولتترسخ في إصداراته اللاحقة مثل: "ديوان عربي" ثم "جيم" و"أخبار المعنى" و"نون" و"حاء" و"النقطة" و"ما قبل الحرف.. ما بعد النقطة"، "شجرة الحروف"، و"أربعون قصيدة عن الحرف"، و"أقول الحرف وأعني أصابعي"، و"مواقف الألف"، و"الحرف والغراب"، و"إشارات الألف"، و"رقصة الحرف الأخيرة". والمتأمل في عناوين هذه الدواوين يدرك مدى اهتمام وعناية الشاعر بهذا المشروع الحروفي الذي اتخذ من الحرف والنقطة وسيلة للتعبير عن رؤاه وأفكاره.

استطاع الشاعر من خلال تجربته الحروفية أن يستكمل تخليق الشعرية الحدائية وشحنها بطاقات وآليات وتقنيات تشكيلية وخطية اشتغل عليها بمهارة وحذق، وحدد منظوراته الشعرية من خلالها لتسهم في تخليق الكتابة الشعرية الجديدة وتنويعاتها الدلالية وشفراتها المستقرة في البنية السطحية والعميقة. توغل قصيدة الشاعر أديب كمال الدين، ونصوصه المختلفة، في عالمها التشكيلي والخطي عندما تقارب الحروف وتشكيلاتها حرفاً حرفاً مما يتيح له استجماع العناصر المشتتة واستحضارها ونسجها في اتساق وتماسك، وتنظيمها في وحدة تعبيرية وأسلوبية شاملة كمظهر بنائي وجمالي مهيم على وحدات النصوص وتركيباتها. (عباس، ٢٠٠٧م، ١٥٧ - ١٥٥).

أسئلة البحث:

- في هذه الدراسة نطرح سؤالين ونحاول مناقشتهم أثناء البحث:
- أولاً: كيف تعامل الشاعر أديب كمال الدين مع الحروف والنقاط في نصوصه الشعرية؟
- ثانياً: ما هي أسباب ومبررات لجوء الشاعر في توظيفه للحروف وما مدى فاعليتها في النص؟

خلفية البحث:

هناك عدد من الكتب التي صدرت عن تجربة أديب كمال الدين والتي صبّت اهتمامها في البحث والنقضي في جماليات شعره منها: كتاب «الحروفي» وقد اشترك في تأليفه ٣٣ ناقداً حيث كتبوا عن تجربته الشعرية؛ أعد هذا الكتاب وقدم له د. مقداد رحيم. والكتاب الثاني «الحرف والطيف: عالم أديب كمال الدين الشعري» للناقد د. مصطفى الكيلاني. والكتاب الآخر «الاجتماعي والمعرفي في شعر أديب كمال الدين» للباحث د. صالح الرزوق؛ وكتاب «أضف نونا: قراءة في "نون" أديب كمال الدين» للباحثة د. حياة الخياري، وكتاب «تجليات الجمال والعشق عند أديب كمال الدين» للناقدة د. أسماء غريب، وأخيراً كتاب الناقد صباح الأنباري «إشكالية الغياب في حروفيّة أديب كمال الدين».

كما كتبت عنه مقالات كثيرة في شبكة المعلومات العالمية جمعها الشاعر في موقعه الرسمي. ونذكر منها: الأسطورة والرمز الديني في شعر أديب كمال الدين لـ "صالح الرزوق"؛ ووجه وشخصيات في قصائد أديب كمال الدين للكاتب نفسه؛ وسلطة التناص الديني في شعر أديب كمال الدين لـ "وديع العبيدي"؛ و الرمز الصوفي في شعر أديب كمال الدين لـ "هادي علي الزبادي"؛ وتوظيف الصور القرآنية في الشعر أديب كمال الدين لـ "سمير عبد الرحيم اغا"؛ والحضور القرآني والصوفي في (مواقف الألف) للشاعر أديب كمال الدين للدكتور "فاضل عبود التميمي"؛ وحقيقة النقطة والحرف في تجربة أديب كمال الدين الشعرية لـ "صالح محمود"؛ والنقطة في الشعر لأديب كمال الدين/ النص حين يحتمل التأويل لـ "هشام العيسى"؛ وإشارات الألوان: قراءة في ديوان "الحرف والغراب" لأديب كمال الدين للناقدة د. "أسماء غريب". وإننا لا نجد أهمية هذه الدراسات النقدية التي سبقت بحثنا والتي استفدنا منها كثيراً في إعداد هذا البحث، وقد ركز فيها الباحثون على تأويل وتفسير بعض الظواهر والتقنيات التي جاءت في تجربة الشاعر.

أما دراستنا هذه فقد قمنا فيها بدراسة التقنيات التي اعتمدها الشاعر في منجزه الشعري ومدى إحياء وفعاليتها في النص، وتأثير هذه التقنيات على المتلقي في ظل المنهج الوصفي - التحليلي.

الرمز وفاعليته:

يُعدّ الرمز من أهمّ وسائل تشكيل الصورة الشعرية؛ لاسيّما في العصر الحديث. و«الرمز بمفهومه الشامل هو: ما يمكن أن يحلّ محلّ شيء آخر في الدلالة عليه، ليس بطريقة المطابقة التامة وإنّما بالإيحاء، أو بوجود علاقة عرضية، أو علاقة متعارفٍ عليها» (سليمان، ١٩٨٧م: ٣٢). الرمز هو أحد أساليب اللغة في التعبير الشعري بشرط ألاّ يتحول إلى لغز، بل يجب أن يظل الرمز على شفافية تتمّ عمّا خلفه أو توحى بمضمونه (القاضي، ١٩٩٥م: ١٨٢).

الرمز ليس غاية في الشعر، ولا يجب أن يكون همّ الشاعر أن يملأ قصيدته برموز بعيدة عن غاية القصيدة والشعر، لأنه إذ ذاك، سيغترّب عن القصيدة والرمز بذات الوقت، وسيفقد أحد أهمّ أدوات القصيدة؛ وهو الرمز المناسب الذي يستفيد من التجربة، ويسكبها في كأس المتعة المتأنتية من تناغمه وغاية المعنى (بلاوي، ٢٠١٧م: ٤٦)، «فالرمز هو ما يتيح لنا أن نتأمل شيئاً آخر وراء النص، الرمز هو، قبل كل شيء، معنى خفي وإيحاء، إنه اللغة التي تبدأ حين تنتهي لغة القصيدة. أو هو القصيدة التي تتكون في وعيك بعد قراءة القصيدة. إنه البرق الذي يتيح للوعي أن يستشف عالماً لا حدود له لذلك هو إضاءة للوجود المعتم، واندفاع صوب الجوهري» (أدونيس، ١٩٧٨م: ١٦٠).

أصبحت للرموز بكافة مستوياتها أهمية قصوى للشاعر، بحيث غدا استدعاء الرموز أمراً يثري المضمون الشعري، ويكشف عن المعاني التي يصعب الحديث عنها بطريقة مباشرة. معطيات الرمز عامل مؤثر في إغناء الصورة وفي رفد أبعادها أفاقاً جديدة ومتنوعة، وكذلك فإنّ وجود الرمز يستحضر معه مفردات خاصة به، وهذه المفردات تؤدي إلى تخصيص الصورة وإغناء مناحاتها.

لم يكن هذا الاتجاه الرمزي جديداً في الشعر العربي، وإنّما سار الشعراء العراقيون على خطى إخوانهم العرب في التعبير عمّا لم يستطيعوا أن يبوحوا به، فالظروف الصعبة التي عاش في كنفها العراقيون حدت بهم إلى إتجاه نحو لغة الرمز ومواصلة النضال الشعري، لأنّ التصريح بالأفكار والأحاسيس الكامنة ربّما تقود صاحبها إلى الاعتقال أو السجن أو القتل. ولهذا السبب لجأ الكثير من شعراء العراق إلى الرمزية والاستعانة بالتراث. وقد نهلت لغة الشاعر أديب كمال الدين كثيراً من خصوبة التراث ورموزه في مسيرتها الإبداعية، وإنّه - أي الشاعر - كان فعالية ثقافية، تتحرك بقوة في حقول الإبداع الشعري لتواصل اكتشافها لمناطق جديدة في الشعر والكتابة وإقامة تلك الجسور المجدولة بعمق بين مناطق الإبداع والذوق السليم والخيال الواسع والعواطف الجياشة.

إيحاءات الحروف ورمزيتها:

لا يُذكر اسم الشاعر أديب كمال الدين إلّا وتُكرّر معه الحروف التي أصبحت لقبه وبصمته الخاصة في المشهد الشعري العراقي والعربي على حد سواء، ولم يكن ذلك وليد الصدفة ولم يتكرّر عشوائياً في منجزه الشعري بل كان مشروعاً (حروفياً) جاداً وضع القارئ أمام تجربة فريدة من نوعها من حيث الوسيلة التعبيرية عن ثيمة النص الشعري الذي يؤول رؤاه من خلال (الحرف) الذي لم يكن وسيلة الوصول إلى الغاية بل كان الوسيلة والغاية معاً. يشكّل الحرف بحدّ ذاته هاجساً شعرياً مركزياً بالنسبة لتجربة الشاعر أديب كمال الدين. ومبدئياً تتمثّل (الحروفيات) بالنسبة إليه كدلالات زاخرة بالمعاني، ومكشروع مكثّف لاستقراء الجذور التكوينية لكيان اللغة. فالحرف الذي (يشغل) عليه الشاعر لا يفرض بنا إلى إحالات موضوعية مشتركة بمعنى أن تعميق دلالات الحرف بالنسبة إلى (المعامل الوجداني) الذي اختطّه الشاعر بقصدية أو شبه قصدية لا يبلغنا استعماله بذات الموضوعية أو بذات التلقّي الذي يورّع الحرف فينا تأثيره، ومعناه واستخدامه التداولي، بل يتخذ (الحرف) غالباً دلالات مزدوجة تحتل التعددية في القراءة وبالطبع التعددية في مستويات التأويل وبامكاننا تأشير (التجربة الحروفية) للشاعر أديب كمال الدين مبدئياً بالمستويات الآتية:

- ١- المستوى الشكلي لاستثمار عطاء الحرف.
- ٢- المستوى (الصوفي) لاستثمار عطاء الحرف.
- ٣- المستوى (الشخصاني) الاعتباري لاستثمار عطاء الحرف.

٤- مستويات أخرى تعتمد (الترباط الوظيفي) والاستخدام (البراغماتي). للحرف كأداة فنية بديلة خاصة بتحريك الرؤى الجمالية للشاعر وهي تساهم غالباً بانحراف دلالات الحرف عن سياقه الشعري المطلوب (ميري، «استكناه دلالات عطاء الحرف/ قراءة جمالية في قصائد (نون) للشاعر أديب كمال الدين»، مقال منشور في موقع الشاعر).

اتخذ أديب كمال الدين من الحروف وسيلة تعبير عن الحياة بشؤونها وشجونها المختلفة، ووهبها ما تجود به انفعالاته وأحاسيسه وأخيلته، فتفرد بها وصارت دالةً من دوال شعره. فأديب هو الشاعر الحروفي الذي وجد في حروف اللغة العربية وفي النقطة غزارة أسرار ومكامن شعريّة هائلة، فقد استطاع خلق شعريته الخاصة من جهة التعامل الدؤوب مع الحرف والنقطة حتى أنسن الحرف وأنسن النقطة. لو نظرنا مثلاً في نصّ (جاء نوح ومضى):

ستموت الآن.

أعرف، يا صديقي الحرف، أنك ستموت الآن.

لم تعدْ نقطتكْ الأنقى من ندى الورد

تتحلّ كلّ هذا العذاب السحريّ

والكمان وسط الظلام

والوحدة ذات السياط السبعة. (أربعون قصيدة عن الحرف: ٧)

ففي هذا المقطع نرى بأنه قد انبنى على شخصنة الحرف (يا صديقي الحرف). الشاعر يعتبر الحرف صديقاً له فأخذ يخطابه كأنه يسمع ويعي ما يُقال له ويحدثه عن النقطة وكأنها عضو جميل ونقي من أعضاء بدن هذا الشخص وإضافة إلى ذلك بأنه عضو حساس يشعر بما يأتيه من عذاب؛ ففي أكثر نصوص أديب نراه يحرص على تشخيص الحرف وخطابه وفقاً لرؤاه التي يريد الإفشاء إليها.

تجربة الشاعر أديب كمال الدين الشعريّة تمتاز بالريادة والإبتكار على المستويين المنهجي والفني. فهو وظّف الحرف واستثمر جوانبه المتعددة؛ حيث تحوّل الحرف لديه من مجرد عملية شخصنة إلى أسطورة تخالط الواقع حتى يصعب على مستوى الفرز الدلالي أن تكتشف أيهما الواقع وأيها الخيال.

نعم، انفرد أديب كمال الدين بتجربته الشعريّة الحروفية وأخلص لها في مشروعه الحياتي إذ نراه يقول:

في كينونتي

أعني في ارتباكك الكبير

ثمة حرف

وثمة نقطة. (شجرة الحروف: ٨٨)

نشاهد في هذه الأسطر أن الشاعر يتحدث عن حرف منقوط، الحرف الذي كَوّن الشاعر رغم أنه يعدّ تلك الكينونة إرتباكاً لكنها الأصل في تشكيله فكأنه يقصد من ذلك الحرف المنقوط (خاء الخلق)، فلا يمكن تخيل الحرف والنقطة بمعزل عن الشاعر، فهما يرتبطان به ارتباطاً عضوياً ولا ينفصلان عنه، فلا كيان لهما بدونه، ولا كيان له بدونهما، وهو ما يعني أن تجربة الشاعر لم تستق من الموضوع بل تتعب من الذات كثراء، كخصب، كعطاء، عبر شجرة غضة يانعة، ناضجة ثمارها يجتثها من قلبه لينير بها العالم.

إنّ القانون الذي غالباً ما يتحكم في استعمال أديب كمال الدين للحروف يتمثل في اشتقاق معنى الحرف من كلمة يكون جزءاً منها ذلك الحرف فينتقي أحد الأحرف من الكلمة ليكون ممثلاً ومفسراً لها في نص الشاعر مع التركيز على المتلازمات والقرائن المفسرة لمعاني الحروف التابعة للكلمة، يقول:

وصديق طيب ينكر على الله

أن يقول للشيء كُن فيكون.....

سينهض في آخر الليل

وهو ينكر أن الله

هو الذي خلق الكاف والنون. (الحرف والغراب: ٢٥-٢٣)

لم يذهب فكر المتلقي بعيداً في هذا المقطع بل يجني ثمار الرمز الحرفي بعد التفاتة قصيرة إلى مفتتح المقطع، فخلق "الكاف" و"النون" تدلّ على الكون وهنا يتناص الشاعر مع الآية الشريفة «كن فيكون» والتي وردت في أكثر من آية قرآنية. وأيضاً يقول:

اجتمعت الحاء بالباء فكان الكون! (نون: ٦٤)

"الحاء" و"الباء" حرفان خافتان ومتعاكسان (شفوي وحلي)، ولهما معنى عاطفي مضمونه (حب)، وهذه أصغر مفردة ذات معنى تدل على أكبر مشاعر إنسانية فريدة. فيرمز الشاعر في هذا المقتبس بحرفي "الحاء" و"الباء" إلى "الحب" الذي يراه سبباً في خلق الكون. ومن قبيل قوله:

في حاء حبك التي وسعت كل شيء

ولدت الباء بريئة كدمعة. (السابق: ٢٨)

دلالات حرف النون:

ومن أكثر الحروف توظيفاً في شعر أديب كمال الدين هي "النون". فهي تمثل الدالة الأكثر خصوبة في حروفية الشاعر لقدرتها على التشتت والتشطي والانفجار وتكوين مجرّات جديدة. والصفات الخاصة لحرف النون تؤهله لأن يكون موضوعاً شعرياً أو مخلوقاً ألسنياً لديه أسرار ومناقبه. ولذلك يمكن أن يحتمل ألعابنا اللغوية وأخيلتنا بنقطته وبدائرتة المفتوحة، بصورته الأصلية التي كانت عمياء من غير تنقيط. والأمثلة على ذلك لا تعدّ ولا تحصى. يقول في قصيدة (قاف):

صرتُ أرى نونك من غير نقطة فأبكي. (نون: ١٣)

حرف "النون" في شعر أديب يرمز إلى الكون، ونقطتها ترمز إلى الشاعر، وأحياناً يرمز هذا الحرف إلى سفينة نوح ونقطتها إلى النبي نوح، وأحياناً ترتبط بالنبي يونس وقصة الحوت المعروفة. أما الشاعر نفسه فيقول عن معنى هذا الحرف:

النون هي النون

فلا تضعوا على لساني

كلمات لم أقلها

ولا حروفاً لم أعرف سرّها ونجواها. (شجرة الحروف: ١٠٧)

إنّ الحرف كدال رمزي وضع أمام أديب كمال الدين مساحات شاسعة ليتحرّك عليها بخفة، ومرونة، وقدرة على ملء فراغات تلك المساحات أكثر بكثير ممن ملأوا بالكاد واحداً أو أكثر من تلك الفراغات. لقد عرف أديب كيف يستثمر فضاء الحروف لصالح الحدث، وحركاتها لصالح فعله الشعري المتضمن على قدر وافر من الدراما فجعل تجربته كلها وقفاً على الحروفية، وعلى السير بهديها حتى نهاية الطريق من دون أن يمنح نفسه فرصة للتوقف، واستعادة الأنفاس، واكتشاف مساحات أخرى لتجارب ما بعد الحروفية.

دلالات حرف الحاء:

يستخدم الشاعر الحروف التي تتسجم رمزياً مع الحالة النفسية التي يعيشها، أو تتسجم مع موقف خاص أراد الشاعر الوقوف والتركيز على زواياه المختلفة؛ ولعل أكثر تلك الحروف نجاحاً في استخدامها كمعادل ترميزي للحالة التي يعيشها الشاعر هو حرف (الحاء):

في الليلة الأربعين

سقطت صيحتي

فجمعت زجاجها بلساني الجريح

كانت الصيحةُ مرسومةً بالحاء.

كانت الصيحةُ طفوليةً كالماء... (النقطة: ٦)

لقد استخدم الشاعر (حرف الحاء) في هذا المقطع الصغير خمس مرات لأنّ (الحاء) هو الحرف الذي عندما نلفظه لا يتّجه إلى خارج الفم بقدر ما يتّجه إلى الداخل، وإلى حيث موقع (القلب) وهذا الأمر يتحقق في حالتنا الوجدانية الذي يسبب (الصيحة) أو (الحب) الذي يفقد القلب الإنساني هدوءه واستقراره لأنّ هاتين الحالتين الإنسانيّتين محكومتان بذلك الاحتراق الذي يكون داخل الإنسان حاضنته.

ويرى الشاعر حرف "الحاء" في معتزك الحياة مجرد حلم ورماد، فنراه في هذا المقطع يحدّد الحرف ثمّ يوضح ما يريد من دلالة بعيداً عن الرمزية التي يستلهمها القارئ بعد التمعّن والتدقيق في مغزى الشاعر، والجميل أنّه أوضح دلالاته بكلمة تحمل نفس الحرف وإذا قلنا من قبل بأنّ استخدام الحروف ليس اعتباطياً عند هذا الشاعر هنا يصدق القول فهذا النموذج خير دليل على ذلك فإنّ الحاء هي بداية الكلمة والتاء نهايتها فتحدّث هنا عن الحياة من بدايتها إلى نهايتها بمحرد حرفين يوضحهما بال(حلم، رماد، ألم، نوم، نسيان):

حاءُ الحياةِ حلمٌ ورماد

وتأوها ألمٌ ونومٌ ونسيان. (الحاء: ٥٠)

ولعلّ هذا الحرف يدلّ على الحيرة أيضاً فقد احتار الشاعر الحروفيّ من تعدّد دلالات الحاء، فتارةً يراها راقصةً أسطورية وتارةً توابيت عارية وتارةً أخرى يراها ذهباً وجمراً ودموعاً وسكاكين، فكل هذه الأمور تدلّ على مراحل مختلفة من الحياة أو أدوات يستخدمها الإنسان في مواقف مختلفة من الحياة ولا تخلو هذه الكلمات في دلالاتها من حرف الحاء فراقصة أسطورية هي (حواء)، توابيت عارية (حنف)، ذهب (حلية)، جمر (حر)، دموع (حرة) سكاكين (حربة، حدة):

عجبَ الحروفيّ من هذه الحاء

فلقد رآها مرةً راقصةً أسطورية

ومرةً رآها توابيت عارية

ومرةً رآها ذهباً وجمراً ودموعاً وسكاكين.

فاحتار

قيل له: اختر لهذه الحاء كلمةً واحدة

ولا تزُد

فقال: حاءُ الحياة...

ومات. (السابق: ٥٦)

بالرغم من تعددية المعاني والدلالات التي يدلّ عليها حرف الحاء إلّا أنّ الشاعر إذا أراد أن يلخّص هذه الدلالات بكلمة واحدة فهي الحياة لأنّه يراها أكثر اتساعاً من غيرها من الحروف التي تحمل الحاء في جسدها. وكثيراً ما تلقى حاء الحياة بحاء الحلم:

فتشت بعينين دامتيتين عن حاء الحلم،

فتشت أوراق قصائدي القديمة،

لم أجد إلّا حاء نوح

وحاء الحرمان

وحاء الحرب

وحاء الحنين. (رقصة الحرف الأخيرة: ٤٧)

والشاعر في بحثه عن حاء الحلم التي تحتوي على جميع الحاءات لم يجد منها سوى حاء نوح وحاء الحرمان وحاء الحرب وحاء الحنين. فالشاعر لم يصل تماماً إلى سر الحياة (حاء الحلم) بل اقترب قليلاً إلى روح الأمل والمثابرة والنجاح (حاء نوح) مع شيء من اليأس والحرمان والأذى والحنين؛ لكن الشاعر نسي أن يبحث عن الحب الذي يمكن له أن يساعده كثيراً في رحلته:

في بحثي المجنون عن حاء نوح

وحاء الحرمان

وحاء الحرب

وحاء الحنين،

نسيثُ أن أبحث عن حاء الحب. (السابق: ٥١)

ولعل الشاعر تعمد في تناسي حاء الحب ولم يجعلها ضمن الحاءات التي ذكرها للأسباب التالية:

حاء الحب أكثر الحاءات شغوة،

هكذا قال لي الصحفيون.

حاء الحب أكثر الحاءات التباساً

وغموضاً وهرطقة،

هكذا قال لي المؤرخون.

حاء الحب أكثر الحاءات مبعثاً

للضحك والفكاهة والسخرية،

هكذا قال لي الحشاشون.

لكن قلبي قال:

حاء الحب أكثر الحاءات مبعثاً للجنون. (رقصة الحرف الأخيرة: ٥١ و ٥٢)

دلالات حرف الباء:

حرف (الباء) سرّ الوجود، لكونه ينبع من فكرة تلخيص القرآن الكريم بسورة الفاتحة، والفاتحة بالبسمة، وبالبسمة بالباء، والباء بالنقطة، فهي بالتالي «رمز للتعين الأول، الذي يشكل وسطاً بين الواحد والكثير. أما نقطة الباء فتشير إلى وجود العالم أي الموجودات. ووقعها تحت الباء تمثل لتبعية الموجودات للتعين الأول. وهي رمز الإنسان الكامل عند الصوفية» (الحكيم، ١٩٨١م: ١٨١). لهذا جاءت (الباء) لدى الشاعر (لها شكل الماء)، فكانت تعبيراً عن ديمومة الحياة في قصيدة (أنثى المعنى):

الباء دعاءً سريّ أسكنتُ مخارجه قلبي

حتى مات القلبُ بدائرةِ الباء.

والباء لها شكلُ الماء. (أخبار المعنى: ٢٣)

وهي (لها شكل الكاف، وأوعية اللام/ ولها دائرة الميم الحمراء، ونون الخالق):

الباء لها شكلُ الألفِ المذعور،

شكلُ التاءِ الممتدةِ ما بين اللاشيء،

شكلُ الجيمِ المجنونةِ بالجنةِ والجنّ.

ولها هاءٌ همومي،

واو وعودي،

حاءٌ حنيني،

طاءً طيوري،

ياءً دعائي.

الباء لها شكل الكاف وأوعية اللام

ولها دائرة الميم الحمراء ونون الخالق. (أخبار المعنى: ٢٤)

هكذا يتنقل بالباء من حرف إلى آخر ومن معنى إلى آخر بدلالات مختلفة حيث يصل بها إلى مرحلة الفناء في قصيدة (باء

المعنى) حينما يقول:

في باء القبلة قرب حروف الذهب الأعلى..

أم في باء خرابي حيث الموت له عينان؟ (الأعمال الشعرية الكاملة: ١٦٦)

و(الباء) حرف معدّب عند الشاعر يبحث عن لذائذه التي فقدّها في العالم الآخر خلف ستائر من المجهول منقباً في غياهب

الماضي ومجاهل المستقبل. وفي النصّ التالي يتحدث الشاعر عن حرف "الباء" الذي يسمّيه أهل العلم بالحرف الكاشف!

يقول أديب كمال الدين في قصيدته "أنثى المعنى":

الباء لها شكل الأنثى،

شكل الحلم السريّ وضوضاء الأمطار. (أخبار المعنى: ٢١)

في هذا النص جعل من الباء دالاً على الجانب الأنثوي من روح الوجود. فالباء طاقة أنثوية مطّلة على المكنون. يقول العلوي

«ليست نقطة الباء أية نقطة كانت بل هي باء البسمة، فهي نقطة لها موقع دال وكيونوني ولو سقطت لاختلّ نظام

البسمة..» (العلوي، ١٩٩٧م: ١٠٥).

ولعل من تأمل باء (بسم الله) كانت نظرة الفراهيدي لفحولة الباء من جهة الجنس عندما ذكر في معناه (إنّها الرجل الكثير

الجماع) (السابق: ١٠٥):

هل أبيع حبي ؟

قد فعلتُ.

ومن اشتراه ؟

اشتريته النساء اللاتي لا حاء في باهنّ

ولا باء في حائهنّ. (النقطة: ٣٧)

فإذا تأولنا هنا الباء بالدلالة التي ذكرها الفراهيدي (كثرة الجماع) والحاء بالحنان، تكون الدلالة التي فُككت إليها الكلمة هي

انكسار صور الكمال الغائب وغياب أحد المكمّلتين الحنان أو الجماع. (حسين، ٢٠٠٧م، ص ١٩٦).

دلالات النقطة: تُحيل "النقطة" أو التقيط على علامة الوشم كأن يتخذ له البياض باليد أو الساق أو الوجه أو الورقة أشكالاً. ولأنّ

النقطة/ النقاط سواد في العادة مقابل البياض أو ما يُقارب البياض فهي أشبه ما يكون بالموجود الدالّ على وجود حينما يظهر ويتشكّل

ويشغل علامة ودلالة وإمكاناً لمعنى رمزيّ مُحْتَجِب يستدعي ناظره أو قارئه. كما يُراد بالنقطة في الاشتغال العلاميّ والدلاليّ الحروفيّ

الإشارة إلى المؤنث والمختلف بين الحروف، بضروب من التحويل والتكثير، كالباء والتاء والتاء أو الحاء والجيم أو الفاء والقاف.

إنّ النقطة بالمنظور الحروفيّ العربيّ القائم على الدلالة العرفانية التشكيلية الرمزية الإيحائية، هو الحضور رغم ضآلته وصفته

العارضة داخل دقّق الحركة في انسيال الوجود أو انسيابه. لذلك نزعنا الكتابة في قصائد "النقطة" لأديب كمال الدين إلى انتهاج سبيل

"المحاولة" تليها محاولة بل محاولات لاستحالة حصر النقطة في نظام تدليليّ واحد، إذ يتحكّم سياق الاستخدام في كلّ من الظهور

العلاميّ والأداء الدلاليّ بلحظاتيّ وجهود كاتبة مختلفة. (الكيلاي، الحرف والطيف: عالم أديب كمال الدين الشعريّ، كتاب الكتروني

.(٢٠١٠).

تشكّل النقطة عند أديب كمال الدين موضوعاً أو حرفاً أثيراً له دلالة سرية وسرمدية فهي ليست صفراً أو شيئاً مهماً لا معنى له بل له دلالات عديدة، ففي قصيدة "خطاب الألف" من مجموعته (نون) يصف النقطة بأنها (سيّدة) و(حبّ) و(أعجوبة) و(دم) و(هروب) و(جنية) و(بخور) و(غموض) و(آه) و(خروج) و(عبث) و(دمعة) و(نجمة) و(مفاجأة) و(صومعة) و(ذهب) و(حبر) و(طعنة) و(ملك) و(ملك مشعوذ) و(سطح) و(عقل) و(رمز) و(غيمة) و(دققة) و(تلطيف) و(حلم) و(ربيع).

إنّه يعيش إشكالية التعبير عن سر الحرف وبالذات سر معنى النقطة مع أنها اختصار لكيونة الوجود، لكونها (رمز الإنسان الكامل) عند المتصوّفة، والإنسان الكامل هو (الجامع لجميع العوالم الإلهية والكونية الكلية والجزئية؛ فالنقطة بهذا مركز المعنى وسره، لأنها مركز العالم الذي رمزه (الباب) في قصيدة (إله المعنى) من مجموعته أخبار المعنى:

دع لي الباء ولا تأخذها

فلعلّي ألقى نقطتها

ذات صباح أو ذات مساء

فأقوم من القبر إلهاً

أبعث في جسدي الروح! (الأعمال الشعرية الكاملة: ١٧٢)

فالباء رمز السرمدية والخلود الذي كان (كلكاش) يبحث عنه في (باء المعنى) حيث كان (كلكاش) هذا يسأل كالأعمى عن معنى الباء، ولأنّ الأعمى لا يرى وإنما يلمس ويتحسس الأشياء فإنه بالتأكيد لن يرى النقطة، لأنها أصبحت ريشة بالنسبة إلى جسده في قصيدة (باء المعنى) فغدت مركز العقل وحركته ومركز حركة الوجود ومحور الأرض فهي كاللوعوس عند الفلاسفة. (الجنابي، «قراءة في مجموعة (نون) للشاعر أديب كمال الدين/ النقطة سرّ المعنى»، مقال منشور في موقع الشاعر).

الحرف دلالة مفتوحة والنقطة علامة مكملّة له؛ فهي بعض من الحرف أو ضلع فيه:

قالت النقطة:

أيّها المُعَذَّب

أنا بعضُ منك !

ضحك الحرفُ وقال:

أيّهذي المُعَذِّبَة

أنتِ بعضُ منّي! (ما قبل الحرف.. ما بعد النقطة: ٦٣ و ٦٤).

لقد افتتح الشاعر أديب كمال الدين ديوان "نون" بإهداء قال فيه: «إلى نقطتي وهلاكي بمناسبة استمراري حياً حتّى الآن». وهو الإهداء الذي يوضح لنا عميق الصلة والمحبة الجامعة بين الشاعر ونقطته. يحمل كمال الدين نقطته إلى المنافي، قد قرّر أن يحوّل هذه النقطة التي لا تتملّ وطناً ولا وجوداً إلّا في وجدان الشاعر، لتصير وطناً في مخياله، ثمّ لتصير تجربة شعرية عريضة لشاعر اختار أن يعمل فيها بهدوء مثل نحات في مشغله القصي:

حبّيتي أيّتها النقطة

أيّتها الحمامة

أيّتها الصخرة الملقاة على حافة النهر....

أيّتها الدمعة اللؤلؤة

كيف أجذك الليلة؟ (شجرة الحروف: ٩٢)

ولم يكن الشاعر، من بين مجاليه، غير صورة الذات الدووب على اجترار طريق الشعر، حين اختار حروفه الخاصة منكباً على معالجة الحرف بأبعاده الثلاثة، في اللغة والدلالة والمرموزات التي تحمل رسالته المعرفية.

أصدر أديب ديواناً عنوانه: (النقطة) وقد ضمّ ثلاثين قصيدة: ستاً منها حملت عنوان النقطة وهي : محاولة في أنا النقطة، ومحاولة في دم النقطة، ومحاولة في سؤال النقطة، ومحاولة في دخول النقطة، ومحاولة في حقيقة النقطة، ومحاولة في فرح النقطة. وهذه القصائد بحدّ ذاتها تشكّل، إذا جُمِعَتْ سوياً، مدخلاً رحباً إلى عالم الديوان. يجعل الشاعر من النقطة في هذا الديوان بؤرة تتجمع فيها كل الأشياء والرموز والمعاني والدلالات. ففي قصيدة (محاولة في أنا النقطة) المنشورة في ديوان النقطة، يستهل الشاعر قصيدته بالإفصاح عن المتكلم:

أنا النقطة

أنا بريقُ سيفِ الأصلع البطين.

فيلفت انتباه القارئ للعودة الى مرجعياته الدينية والتأريخية:

أنا النقطة

أنا بريقُ سيفِ الأصلع البطين

أنا خرافةُ الثوراتِ وثوراتِ الخرافة

أنا معنى اللامعنى وجدوى اللاجدوى

أنا دم أخذته السماء ولم تعطه الأرض

أنا بقيةٌ من لا بقية له

أنا الفرات قتيلًا ودجلة مدججة بالإنث

أنا ألف جريح

ونون فتحت لِبها لَمَن هبّ ودبّ. (النقطة: ١٤)

نلاحظ أنّ الشاعر جعل النقطة بريقاً للسيف ودماً وكياناً بشرياً ثمّ هي الفرات ودجلة وألف جريح وحرف نون لا يدرك سرّه سوى

العارف. ثمّ يعطي للنقطة بُعد الإنسان الذي يسع العالم:

فيّ احتوى العالم الأكبر.

وهي الزمن المتمرد:

فيّ تجمهر الماضي

وخرج باتجاه المستقبل في مظاهرة حاشدة. (السابق)

والنقطة هنا تتجلّى كفيلسوف يبحث عن الحقيقة فيجدها عجيبةً مرّةً بين يديه:

أنا النقطة

عرفت الحقيقة وعجنّتها بيدي. (السابق)

ويستمر هذا الخطاب (الأنثوي) ١٥ مرّة، فكلما أردت أن تكون صورة لهذه النقطة فاجأك الشاعر بصورة أخرى تجعلك في حيرة

من أمرك وهي حيرة تواكبها الدهشة، فالنقطة ترتدي النظارات وتتخذ دور العارف بالناس الذين يبدون عراةً وحقائقهم مكشوفة. لكنّ الأكثر إدهاشاً أنها تهاجم الحروف في مواجهة ساخنة وساخرة في آن واحد:

أنا النقطة

أنا من يهجوكم جميعاً

أيتّها الحروف المينة.

سأهجو نفاقكم وسخفكم،

سأهجو أكاذيبكم وتزهااتكم

وكفاحكم من أجل الأفخاذ والسياط وكؤوس العرق. (السابق: ١٦)

نتائج البحث:

- ركّز الشاعر أديب كمال الدين في تجربته الشعرية على استخدام الحروف بجدارة حتى أصبح نصّه الشعريّ ثرياً بهذه الرموز وعُرف بعد ذلك بالحروفي في الأوساط الأدبية والنقدية.
- إستطاع الشاعر أن يوظف الحروف والنقاط بشكل رمزي نفهم من خلالها مدى تركزه على معانيها الرامزة إلى مفاهيم ذات صلة بالألفاظ الشعرية التي صغرها إتقان في إيصال المعنى المطلوب.
- لقد أعطى الشاعر للحروف والنقاط شخصية إنسانية تحاور الحروف الأخرى التي يقصد بها شخصيات تاريخية ومعاصرة جعلها رموزاً لإيجاز الكلام وجمالية الشكل.
- إنّ توظيف الحروف عند الشاعر ليس إعتباطياً بل جاء من مدى إتقان الشاعر للمعاني التي تحملها تلك الحروف في جسدها.
- استطاع الشاعر أن يلخّص الكثير من الكلمات والجمل بحروف نستطيع لمس الإحساس والمعنى المتدفق من خلالها.

المصادر والمراجع

- أدونيس (١٩٧٨م): زمن الشعر، ط٢، بيروت، دار العودة.
- أديب كمال الدين (١٩٩٣): نون، بغداد، دار الجاحظ.
- ----- (١٩٩٦): أخبار المعنى، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.
- ----- (٢٠٠١): النقطة، ط٢، عمان - بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ----- (٢٠٠٦): ما قبل الحرف.. ما بعد النقطة، ط١، عمان، دار أزمنة.
- ----- (٢٠٠٧): شجرة الحروف، ط١، عمان، دار أزمنة.
- ----- (٢٠٠٩): أربعون قصيدة عن الحرف، ط١، عمان، دار أزمنة.
- ----- (٢٠١٣): الحرف والغراب، ط١، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- ----- (٢٠١٥): رقصة الحرف الأخيرة، منشورات ضفاف، بيروت.
- ----- (٢٠١٥): الأعمال الشعرية الكاملة، المجلد ١، لبنان، منشورات ضفاف.
- بلاوي، رسول (٢٠١٥م): آليات التعبير في شعر أديب كمال الدين، ط١، بيروت، منشورات ضفاف.
- ----- (٢٠١٧م): إطلالات نقدية على الشعر الشعبي الأهوازي، ط١، أهواز، دار قهوة.
- حسين، صالح زامل: «الحرف في ضيافة القصيدة»، دراسة منشورة في كتاب الحروفي، إعداد وتقديم: د. مقداد رحيم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٧م، ص ١٩٦.
- الحكيم، سعاد (١٩٨١م): المعجم الصوفي، دار الجمل، بيروت.
- العلوي، هادي (١٩٩٧م): مدارات صوفيّة، مركز الأبحاث والدراسات مدى، دمشق، ١٠٥.
- القاضي، محمد عبدالغفار (١٩٩٥م): قضايا الإنسان في شعر البياتي، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
- همام، محمد يوسف (١٩٣٠م): اللون، القاهرة، مطبعة الاعتماد، ط١.

المواقع الإلكترونية:

- الكيلاني، مصطفى: الحرف والطيف: عالم أديب كمال الدين الشعري، كتاب الكتروني منشور على الرابط التالي:

<http://www.adeebk.com/plaz/47.htm>

- ميري، خضير «استكناه دلالات عطاء الحرف/ قراءة جمالية في قصائد (نون) للشاعر أديب كمال الدين»، مقال منشور في موقع

الشاعر على الرابط التالي: <http://www.adeebk.com/khther.htm>

رواية (هتلية) حكاية الضياع والاعتراب تحت خيمة الوطن (دراسة تحليلية)

أ.د. فليح كريم الركابي

د. جاسم محمد حسين

جامعة بغداد/ كلية الاداب

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

**Hitliya (Bad People) Novel: the Story of Being Lost and Estranged
In One's Country: An Analytical Study****Prof. Dr. Flaieh Kareem Al-Rikabi\ College of Arts/ University of Baghdad****Dr. Jasim Muhammad Husain\ Ministry of Higher Education****Abstract**

Iraq is the cradle of civilization since the times of Sumer and Babylon and this country is very rich which makes it a target to be invaded. Iraq, throughout the passage of time witnessed invasions. Such circumstances played role in forming the personality of the Iraqi people which differs from the others in the world.

المقدمة

الوجع العراقي قديم ألفناه، وتألّفنا معه منذ قرون من الزمن، ولم تكف تضاريس الوطن، لأن تكون ملاذا للهرب منه، أو التخفي خلف قممها الوهمية، على الرغم من أن العراق مهد الحضارة الانسانية الاولى منذ سومرو بابل، كما تقول كتب التاريخ والاثار، وهذا إرث حضاري خصّ الله به عباده في هذا المكان المقدس، فهنا بلد الثراء والنقاء والعلم والحضارة والشقاء، لذا تكالبت عليه الاقوام الاجنبية منذ القدم طمعا بخيراته، وأصبح موطن صراع، واقتتال، وموطن حضارة وثقافة إنسانية مستباحة، وهذه متضادات عجيبه ساهمت في تدفق الوعي الفكري عند مواطنيه، نتج عنه بناء شخصية لها مقوماتها الخاصة التي تختلف عن الشخصيات الاخرى في العالم، وقال عنها العلامة الكبير الاستاذ الدكتور علي الوردي (رحمه الله تعالى) (بأنه دون جوان تارة وحاج عليوي تارة أخرى)^(١) أو (افلاطوني المظهر أبو عليوي الجوهر) فتصميم الشخصية العراقية فريد من نوعه، وهو توصيف دقيق جدا جاء جراء تلك الظروف المحيطة بالبلد، فأصبحت الشخصية مزاجية تحب بسرعة وتكره بسرعة، وتغضب بسرعة، وكثيرة الشكوى دائما حتى اذا استوفت حقها، تنتقد وتغتاب الاخر مهما كان موقعه، وتتافق وتترائي وتثرثر، هكذا وصفها بعض الحكام والولاة الذين تعاقبوا على الحكم في العراق، وهي صعبة الانقياد، جراء موجات النزوح والترحال والانتقال التي شهدتها البلد منذ القدم، وتشعر أن حقها سيغتصب اذا لم تتابعه دائما، ونحن نعلم أن تغيير المكان المستمر يخلق شخصية قلقة في طباعها، وعاداتها وبنائها وتكوينها ومزاجها، والاشخاص الذين يسكنون ويستقرون معها من الامم الاخرى يتأثرون بطباعها وقالبها، ويتصرفون مثلها، فلا ترضى عن من يحكمها أبدا على مرّ العصور، حتى لو كان قائدها عادلا كامير المؤمنين الامام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، الذي نقل الخلافة الى الكوفة وحكم فعلا الدولة الاسلامية من العراق، وهو رمز العدل والمثال الذي لا يضاهيه أحد.

ومن الادلة على عدم الاستقرار والاتفاق في التاريخ الحديث عدم تمكن الطبقة المتنفذة من اختيار رئيس من العراق حين تأسست الدولة العراقية عام ١٩٢١ وفيه من الرجال الافذاذ الكثير، فذهبوا ليختاروا فيصل الاول ملكا عليهم من الحجاز، وهذا دليل على قلق تلك الشخصية وعدم استقرارها، ونرى اليوم الكل يطمح الى القيادة والرئاسة، ويناقش في أمور السياسة، وينتقد سلطة الحكم من الفلاح الى البقال وعامل النظافة، الرجال والنساء على حد سواء، وذلك ما أثر سلبا على بناء الوطن، واختيار قادته، بسبب تلك المزاجية المتقلبة، فضلا عن أن عموم الشعب هم من البروليتاريا الرثة*، أو الطبقة المسحوقة والامية، وقد نجحت عندنا سياسة قيادة جديدة في المرحلة الاخيرة، حين منح الملايين من أبناء الشعب أصواتهم الى أناس لا يعرفون عن تأريخهم أي شيء، سوى أنهم - كما يدعون - حملة بيرق المعارضة ضدّ النظام السابق، أوهم تيارات إسلامية، وقليل منهم الصادقون.

رواية هتلية (دراسة تحليلية):

ان رواية (هتلية) للراوي شوقي كريم حسن، هي من الروايات الحديثة لهذا القاص والتي اتخذت من واقع الشعب العراقي مادتها بل انموذج حي لها والتحدث عن واقعهم حتى الفاظهم، وهذا واضح من طراز (هتلية) تلك اللفظة الممتلئة بالمضامين، وتلك الرواية التي تحكي ضياع المواطن واغترابه تحت خيمة الوطن، فحين يقسو عليهم الحاكم يطيعوه، وينقادوا لحكمه، أما الحاكم الضعيف، فيسخره منه ويتمردوا على حكمه، هذه حقائق تاريخية ملموسة، وهذا مما يؤسف له في بلد الحضارة، وذلك القالب من التصرف ثبت الشخصية على هذا البناء ولا يمكن تغييره إطلاقاً، على الرغم من التطور الحاصل في العلم والعالم والعلاقات الانسانية، فلا تستغربوا لان البناء الاجتماعي استقر هكذا، ونحن أبناء أولئك القوم نتوارث عاداتهم وطباعهم، والملاحظ أن العراقي حينما يهاجر من وطنه الى بلد آخر يكون ملتزماً جداً بقواعد وأصول تلك البلدان، ويبدع ويكون من العلماء الاجلاء، وينسجم مع التركيبة الاجتماعية الجديدة، وكما من بلد أجنبي فيه العالم والطبيب المتميز من أصول عراقية، وهذه حقيقة ملموسة، كذلك الاديب اللامع والمهندس والفنان والحرفي، وهناك أسماء نقشت نفسها في الحجر مثل المعمارية المرحومة زها حديد (رحمها الله)، وغيرها الكثير، الذين لا يحققي بهم الوطن، فتكون الغربة ملاذاً وإبداعاً ومستقراً لاجدائهم.

الفضلاء في العراق أعمارهم قصيرة في الحكم، والطغاة أعمارهم طويلة، والفضلاء حكمهم يمرّ مروراً سريعاً، ولكن يكون مؤثراً جداً في النفوس حين التذكر والاستنكار، وهذه مفارقة جميلة، وقد خلد لنا التاريخ الكثير من أولئك العظماء. أبطال رواية (هتلية) شخصيات حقيقية ومتخيلة ممتدة في المراحل السابقة واللاحقة تحكي سيرة الذين ضحوا من أجل العراق، وفي الضد هناك الذين نهبوا العراق وأهله، واستباحوا حقوقهم وأموالهم، وأوصلوه الى ما هو عليه الان، حيث اصبح والقتل منظراً مألوفاً خاصة في التاريخ الحديث، فالعراقيون وقود حروب متواصلة منذ العقد الستيني حتى اليوم، آخرها حرب الارهاب الاعمى، الذي جعل البلاد في حالة فوضى واضطراب، وضياع الانسان والخيرات.

شوقي كريم حسن روائي عراقي سومري أصيل جريء في الطرح حين يمزج الواقع مع التراث ليقدم لنا معالجة شافية، ولاسيما في أعماله الروائية مثل (شروكية، خوشية) واليوم (هتلية) ذات البناء الروائي الممتع، وهو يتسلسل في عرض الشخصية العراقية من أسطورية الى واقعية حين تبحث عن السلطة والجاه والسلطان، فالشخصية المعاصرة التي تبحث جاهدة عن المنصب لابد وأن يكون فيها خلل وضعف تحاول أن تسدّه بسلطة المنصب والتسلط على رقاب الآخرين، وهذه الشخصيات تبحث عن الجاه والمال غير الحلال، ولا تبحث عن خدمة الوطن، وتحاول الاستئثار بالمال العام بشتى الوسائل، وقد قيل في الاثر: (طالب الولاية لا يؤلى) مستمداً من حديث الرسول الاعظم (صل الله عليه واله وسلم): ((انا والله لانولي هذا العمل احداً سألته او احداً حرص عليه))، ولكن هذا غير متحقق اليوم، فطالب الولاية هو من يؤلى، لذا شاع الفساد والرشوة، وسفك الدماء.

وقد هيمن بعض أبطال رواية (هتلية) على مقاليد الحكم، ومن هنا بدأت المعاناة، وهذا من الاسباب المهمة التي دعت الروائي الى طرح أفكاره الجريئة خلف هذا القناع داعياً الى الاصلاح، والخروج من محنة محدقة بالبلاد.

الشخصية من أهم مكونات العمل الروائي، فعن طريقها تسرد الاحداث وهي التي ((تقود الاحداث وتنظم الافعال وتعطي القصة بعدها الحكائي وفوق ذلك تعتبر العنصر الوحيد الذي تتقاطع عنده العناصر الشكلية الاخرى كافة))^(١).

الروائي شوقي كريم حسن يهتم كثيراً بالعنوان، الذي غالباً ما يأتي نكرة مقصودة، وخبر لمبتدأ محذوف، وهذا التكرير زاد العنوان تعريفاً وجاذبية، وتأثيراً في نفس المتلقي ((أو أن الناس هكذا نطقوا اللفظة، فهي بنت البيئة العراقية الجنوبية))^(٢)، الروائي أخذ اللفظة من المتداول اليومي المحكي، وفي هذا المتداول اليومي (حسجة)، والعنوان عتبة نصية أولى يطالعها القارئ حين ينظر الى الكتاب أول مرة، حيث يعد المدخل أو العتبة النصية الاولى الى عوالم الرواية، والروائي يقصد ذلك بهذه التورية الجميلة، فالمعنى القريب الذي يذهب اليه ذهن المتلقي هم الشريحة عديمة الاخلاق في المجتمع لكن الروائي شوقي كريم حسن قصد البعيد وهم رجالات الحكم، وأعقبها بعبارة (ليست رواية) للتغريب ولإزدينا يقينا أنها رواية، وهذا الاجراء يدفع القارئ غير المتخصص أن يتصفح هذا العمل لمعرفة

من هم (هتلية) لان الغرابة في استعمال المحكي اليومي تجذب الكثيرين الى الاطلاع والقراءة، وربما حب الفضول يدفع القارئ حتى غير المتخصص الى معرفة أسرار هذا العمل الفني.

الروائي شوقي كريم اختار عنوانا مهما في توصيف شريحة اجتماعية وسياسية وفكرية كي يثير كوامن النفس المتطلعة الى معرفة المزيد، فضلا عن أن التغريب في الالفاظ له تأثيراته في التشكيل البصري للعمل الادبي، وفي الايقاع المنظور، وقد قيل: (الكتاب يقرأ من عنوانه)، وهو من يحدث الجذب للقارئ، وأول ما تقع عليه عين المتصفح، فشوقي كريم روائي ماهر في انتقاء العنوان، والتخفي خلفه ليكون قناعا لا يدركه إلا الناقد المتخصص، وكان ماهرا في اختيار العنوانات الفرعية داخل الرواية حين سماها (رؤيا) فأوحى للقارئ أنها أحلام، طردا للشك والابتعاد عن المباشرة في الحديث، وبحثا عن السلامة، وعدم المساءلة، فالرمز يوهم الكثيرين، ويجنب المبدع من الوقوع في مشكلات هو في غنى عنها.

يبدأ الروائي شوقي كريم أحداث رواية (هتلية) بقهقهة طويلة تعقبها أغنية عراقية مشهورة للمطرب سعدي الحلي الذي زينته صورته غلاف الرواية: (كله منك زاد همي وكثر... أنت وحدك علمتني السهر)^(٤) إيقاع جميل واستهلال مؤثر ثم مقارعة الكأس والكلام بنقاء عن الاساطير التي ترمز الى واقع الحال المتهاك، متأثرا بأسلوب المقامات للحريري والهمداني حين أرقص قردة في مقامته القردية: (إن ملكا حكيما من ملوكنا.. أراد أن يفرض بكاره الحكمة.. ويقض مضاجع الارياب.. وسلطة الكهنة... فدرب قردة على الرقص.. وأن هذه الحيوانات، هي أجدر من يقلد الناس، وقد تعلمت نوا ورقصت بعد أن تزيّنت بالارجوان)^(٥) فلسفة الروائي عميقة جدا في الطرح، وتحمل الرمز في التعبير، وتحاول معالجة بعض جوانب الحياة بأسلوب صوفي، فأغلب الناس في هذا العصر يركضون وراء مصالحهم لا وراء المبادئ التي اضمحلت اليوم، وهذا دليل على تردي الوضع الاجتماعي والفكري والسياسي، وشيوع ظواهر مبتذلة، كما كانت الكدية في المقامة سابقا موضوعا اجتماعيا مهما في الادب العباسي، وقد حاول الهمداني وضع بعض المعالجات لها عن طريق ذلك الفن الادبي، وهنا يحاول الروائي شوقي كريم أن يضع حلولاً لمشكلات مزمنة في المجتمع العراقي عن طريق السرد الروائي الفكاهي والساحر والاستهزائي.

واقع العراق اليوم حروب طاحنة منذ أربعة عقود من الزمن، والقادة يتلونون، ويخضعون الى مؤثرات خارجية، حين تحرك غالبيتهم أياد أجنبية، وهذا سبب المشكلات والتداعي، والافلاس الفكري والمالي على الرغم من غنى الوطن، وقد عالجها الروائي بأسلوب فكاهي ساخر جاد لان الفكاهة واحدة من الحلول الناجعة، وهذا من متطلبات العمل الفني، ولا سيما في استعمال تقنية القناع، فصورة الفنان سعدي الحلي قناع، وأغنيته هادفة وقناع آخر، و(هتلية) مجموعة أقتعة سار خلفها الروائي الذي عمل في المسرح وكتابة السيناريو كثيرا، والقناع ابن المسرح ونتاجه، فليس غريبا أن تحفل به أعمال شوقي كريم حسن الروائية، واستعمال الاقتعة وتوظيفها جاء في محله كي يبتعد عن المساءلة والملاحقة او التهديد، وهو ساخر من الواقع المتهاك.

نلاحظ أن الزمن عند الروائي شوقي كريم متشظ، وفيه ارتدادات رائعة تبدأ من سومر التي اتخذها قناعا الى مدينة الصدر في بغداد، لتكون إطلالة متميزة على ما نحن فيه، والمكان الكبير هو العراق الذي احتضن الاحداث المأساوية في العصر الحديث، والصراعات الدموية التي أفرزت لنا واقعا جديدا له خصوصيته، وتركيبته الاجتماعية الغريبة، حتى في البناء الامني، فالسيطرات غير المجدية منتشرة وجدران الاسمنت التي قطعت الوطن الى أوصال مهيمنة على الواقع، ومن دون جدوى والتفجيرات كثيرة، ويعتقد القادة أن اجراءهم صحيح، وهذا وهمٌ وقرٌ في أذهانهم، فضلا عن شيوع الرشوة في المعاملات وعلى المستويات كافة، فالיום تفرض رسوم على جناز المقتولين في الطب العدلي تحت مسمى الاكرامية، وهذا افراز اجتماعي سيء، يشيع في المؤسسات الصحية المتهاكة: (غير الواقف الى جانبي الورقة النقدية بكومة من الاوراق الحمر، ابتسمت اليد ودست المبلغ في جيب احتقارها، وما لبثت أن همست- من لا يدفع هذا المبلغ عليه أن لا يفكر باستلام جثته)^(٦) كل شيء يبدو مسخت شخصيته وتحول الى (هتلية) اليوم حتى من يعمل في مكان تسليم الجثث الى أهلها يتعامل بالرشوة وبأسلوب فاسد، هذا وضع غريب ومقرف، ووضع اجتماعي جديد متردٍ، كيف يسوغ الانسان لنفسه أخذ الرشوة من أهل الميت؟، ولاسيما في هذا المكان المنقر الطارد الذي تألفت معه تلك الشخصيات المرتشية، والذي

أصبح مورد رزقها الحرام، يحدده كثرة عدد المقتولين، وما يدفعه أهل صاحب الجثة، وحينما نعود قليلا الى الوراء، ونعقد مقارنة نلاحظ الحال كما هو حال حفار القبور عند الشاعر بدر شاكر السياب وهو يقول في مطلعها **:

ضوء الاصيل يغيم كالحلم الكئيب على القبور

وأه كما ابتسم اليتامى او كما بهتت شموع

يفرح الحفّار اذا مات الناس، لان ذلك الموت يوفر له عملا سخيا، وجنائز كثيرة، على الرغم من أن الحفّار يحصل على المال بتعبه لا بالرشوة، وهذا فرق كبير جدا، وعامل المشرحة في (هتلية) يُحدد مورده المالي بمقدار ما يحصل عليه من الرشوة التي يفرضها على الجناز، والتي تعطى له ويقتنع بقيمتها المالية، وقد قال المثل الشعبي (مسلب الجنازة) وهذا أسوأ أنواع الرزق الحرام، وهو افراز اجتماعي سيء جراء كثرة الحروب، وكثرة عدد القتلى، وشحة الموارد المالية، ونتيجة من نتائج الحصار والدمار الذي حطم بناء الشخصية في العراق، وحطم بناء المدينة المعماري والنفسي، فالبناء الاجتماعي اليوم يحتاج الى إصلاح جذري، وقد استشرى الفساد في مؤسسات الدولة كافة.

أزمة الروائي شوقي كريم حسن متعددة فيها أحداث الماضي وهو زمن الرواية الخطي، والحاضر المؤلم بفواجهه ومآسيه وهو الواقع، والمستقبل المبهم الذي يلفّ حياة الغالبية من الشعب، فلا تبصر بارقة أمل تلوح في الافق، الازمنة كلها ضجيج وعويل، فكان الفضاء الروائي صراعا من أجل الوجود والبقاء، وأحداثه الجسام، وأمكنته المربعة كالسجن الذي عاش فيه الروائي، فتلبدت حياته بوحل المكان، وتأثرت كتاباته بأجوائه التعيسة (إن زمن الخطاب المقابل للمبنى الحكائي زمن خطي يخضع لنظام كتابة الرواية على أسطر صفحاتها في حين أن زمن الحكاية زمن متعدد الابعاد يسمح بوقوع أكثر من حدث في آن واحد الامر الذي ينشأ عنه ظهور مفارقتين سرديتين هما الاسترجاع والاستباق)^(٧) فهناك زمن خطاب مفترض على الورق فيه أحداث عديدة، وهناك زمن حقيقي للحكاية يؤرخ للاحداث بدقة، وهناك فلاش باك، واستشراف للمستقبل (لا أدري بم أجيب، فلقد عجزت ذاكرتي عن ملاحقة كل الازمنة التي عشتها.... فلقد باتت الاشياء تحدث فجأة، وتأخذنا الى حيث لا نريد فجأة، لتعلن انتماءنا الى الامكنة المعتمدة الكثيرة الضجيج فجأة)^(٨) فضاء رواية (هتلية) يمتد من سومر مروراً بحقب التاريخ حتى الواقع المرّ هذا اليوم في أحداثه وصراعاته وأمكنته، كان شوقي يبحث عن ذاته بين طيات الزمن في عراق الحروب والدمار، وقادة ألقى بهم الزمن علينا صدفة (وكان الرّب يرفض أن نضحك/ الرّب لا يريد منا سوى دور الضحية الخاسرة أبدا.... حوه... حوه... ليش مغرب واحنه النفخر بيبك)^(٩) هكذا هي حياة العراقيين نواح وبكاء، وضحايا من دون إرادتهم ارضاء للقيادة الحكيمة، وردّات أصبحت متداولة يعرفها حتى الصبيان، حين تأتي أجساد الشهداء يلفّها العلم، من جبهات القتال منذ العقد الستيني الى اليوم، ذلك العلم الذي تبدّل مرات، وتبدّل ترتيب أشكاله، وألوانه على مدار قرن من الزمن مرات عديدة بحسب رأي الحاكم وهواه، ذلك القماش الذي يلفّ الاجساد المحطمة، فيه خدعة للناس البسطاء، وهم يدفعون دماء أبنائهم ثمنا لبقاء عروش واهية، وربما ثمنا للقامة عيش معقّرة بالدم، وربما دفاعا عن العراق والانسانية.

الروائي شوقي كريم حسن حول الاحداث الى أحلام مكتوبة راودته في منامه بعضها يتطابق مع الواقع، والآخر شخصي متخيل، أوعاش تفاصيله في حياته الدراماتيكية، وبعضها افتراضي، وهو الراوي العليم والمهيمن الرئيس على نسيج روايته، ولا يتنازل عن إدارة السرد إلا في حالات بسيطة الى رواته حين يمنحهم الثقة في إدارة الاحداث، وتأجيج الصراع، ويبدو أنه حريص جدا على سرد الاحداث بنفسه، فالروائي لم يتنح جانبا ويفسح المجال أمام شخصياته بالحديث مع بعضها بحرية إلا قليلا لذا جاء الحوار قليلا في رواية (هتلية) وربما قصده الروائي، على الرغم من أنه جزء من السرد وهو (وسيلة تقنية تسهم في تطوير الحدث والسير بالخط الروائي الى الامام)^(١٠) والحوار المباشر يبين لنا جوانب الشخصية الثقافية والفكرية والاجتماعية، لانه يضعها على المحك.

حقيقة الشخصية العراقية عند الروائي ريفية بسيطة حقيقية ساذجة، وربما متخيلة تمتزج فيها الطبيعة الشعبية العراقية في السرد، الذي يمتزج مع المحكي من اللغة اليومية المتداولة، وقد تناسلت الشخصيات عند الروائي شوقي كريم من بعضها في سرد متواصل، فهم جنوبيون من سومر، وتحكي بعض سذاجتنا الجنوبية (السيد ارحيمة يقول- الاناث هن كل ما يجب أن نحلّم به!! المعلم

يقول...ويقول...ونحن لا نصدق غير كلمات السيد ارحيمة التي تجعلنا نهيج مثل ثيران بيت موحة^(١١) الانثى مؤثرة في البناء الاجتماعي والروائي، وعليها تقع مسؤولية الاعداد والتربية، فضلا عن أنها الحبيبة التي يحتاجها الرجل، وهي الام والاخت، وهذا التوظيف جاء لتأكيد الحرمان عند الشخص الريفي العراقي، و تأكيد قوة الشبق.

أسماء الشخصيات في رواية (هتلية) شعبية عراقية فيها ملامح جاذبية، وتبرعن سذاجة المجتمع وبساطته مثل شخصية (ارحيمة) الذي يفضلته الناس البسطاء كثيرا على المعلم، و(موحة) تلك الشخصيات التي واجهت الموت والحروب الذي هيمن على الواقع العراقي منذ حقب طويلة، وضحت بأبنائها من أجل سلامة العراق، وشخصيات (الشيخ، الملا، وارحيمة) تبدو أكثر تأثرا في المجتمع الساذج من شخصية المعلم المتنور، حتى اليوم، ففي عصر التكنولوجيا والتتوير نلاحظ بعض الفضائيات تبث برامج عديدة تشجع على الشعوذة والطب الذي يسموه بالطب الروحاني والناس تصدق ما يقولون، ويكونون عرضة للابتزاز (لم يكمل العم الذي عاد من الموت بعد ثلاثين عاما من الموت، لانه شعر بأن ليس ثمة من فائدة، وأضاف أنه وجد هناك.. هناك عند السواتر الامامية البعيدة من ينتظر موته منذ الاف السنوات...علمتنا الحروب أن ليس ثمة من فائدة)^(١٢) لافائدة من الحرب سوى الدمار والضياع، وبناء مجتمع مفكك، حين يتذكر الروائي شوقي كريم حرب الثمانينات، ونتائجها، فالحروب تخلق مجتمعا جديدا تعشعش فيه الخرافة، والاستغلال والفقر والجهل، وظهور عادات جديدة ومدمرة وغير مألوفة، وها هو المجتمع الجديد أيتام وأرامل، وعادات اجتماعية سيئة، هذه هي الحصيلة، والقطاف من الحروب.

و حين الاسترسال مع السرد يعرض لنا الروائي شوقي كريم ملاحظاته عن العمل الاداري في دوائر الدولة العراقية سابقا، وقدسية ذلك العمل الذي يعد جزءا من شرف الموظف وشخصيته سابقا، والحفاظ على السرية في المكاتبات، المفقودة اليوم، وعرض الروائي مقارنة بين موظف الامس المترفع، صاحب الشخصية المتوازنة، وبعض موظفي الدولة اليوم المبتذلون الذين يتعاملون بالرشوة حيث أصبحت الدائرة دكان عمل أو دلالية، لان الذي يقودهم (هتلية) يتعاملون بالرشوة، فضلا عن ذلك كانت التقلبات النفسية والاجتماعية والسياسية هي من تتحكم في سير الاحداث، وبناء العمل الروائي.

الاجواء السومرية والاسطورية جزء مهم من فضاء الروائي، وفيها عاش ومازال مغرما ومعتزا بسومريته حتى في رؤياه، وحواراته مع شخصياته المتممة في بناء العمل الروائي فالمكان (كتلة من الاحاسيس والعلاقات وهو في الادب مصنوع من اللغة وان استوحى عناصره من الواقع)^(١٣) الفضاء الروائي فضاء خطي، وهو مجموع الاحداث والازمنة والامكنة، وما يدور فيها من صراعات.

ويحفل معجم شوقي كريم الروائي بألفاظ العنكر والقصب والبردي والمشحوف وأوروك والواوي وهناك الكثير من الالفاظ في الرواية، وهذه الالفاظ بعضها من بقايا اللغة السومرية المستوحاة من البيئة الجنوبية التي ستبقى عالقة في الازهان عند أبناء الجنوب و مستعملة في لغتهم اليومية الدارجة، فضلا عن عادات التبخير، وعادات الاعراس المتوارثة وأهازيجها: (وجبنالك برنو ما ملعوب بسرقيه، تنفرش تحت بساط الرياح مداعبة سركي برنوها بهدوء لتتعالى الزغاريد وتنتشر الخرقرة البيضاء فوق صينية الفافون)^(١٤) هذه عادات مازالت شائعة في مجتمعنا اليوم كبكارة الانثى وخرقة العروس في ليلة الدخلة التي تلوّثها بدم البكارة، وهي دليل الشرف والعفة، وأحلام الروائي شوقي كريم كثيرة ومتنوعة، وبعضها يسردها مع أحداث جنسية كي يجذب القارئ، ويعطي السرد نكهة، ويهيمن على المتلقي حتى لا ينفلت منه، ويهرب خارج العمل الورقي، وربما تكون الاحداث أسطورية كاسطورة أسد بابل: (إن هذا الاسد انما هو رجل راود أخته عن نفسها ففسخه الله حجرا.. ليظل شاهدا على دناءة النفس وخبثها)^(١٥) سذاجة في تحليل الاثر الحضاري عند الناس، وهو متوارث عندهم، ولا يفسروه تفسيراً حضارياً كما ينبغي، لقد مزج الروائي الواقع بالميثولوجيا*** والاسطورة، وقدم لنا المستوى الفكري البسيط عند الناس في مجتمع فطريّ تسيطر عليه البراءة والسذاجة، وأسطر الروائي شوقي كريم بعض الاحداث لتكون قريبة من الواقع ومؤثرة في نفس المتلقي، وقد تشابك السرد، وتداخلت العصور عند الروائي الذي انفلت منها ليعرض تصرفات (هتلية) ومساوئهم في هذا العصر الذي ألحق ضررا جسيما بالفقراء من الناس، لقد أسقط الروائي الماضي على الحاضر ليعرض الفوارق بين الامس واليوم، الامس كان مشرقا واليوم يعتم بسبب سوء تصرفات أولئك المتسلطين على رقاب الناس.

ويستثمر الروائي شوقي كريم البناء الروائي ليعرض لنا طفولته البائسة التي هي طفولة أغلب أبناء العراق، ولا سيما ممن عانوا البؤس والحرمان بسبب التهميش والفقر المدقع، و سوء سياسة الدولة التي أبعدتهم عن مسرح الاحداث عن قصد، وجعلتهم طبقة دنيا في المجتمع، ومازالوا يشعرون بذلك حتى حين آلت اليهم السلطة اليوم: (تمتلى ذاكرتي، بحطامات الطفولة التي غادرت باتجاه الحرمان الذي كان والذي يتركه عمدا بين يدينا، محاولاً لملمة كراهيته، نجلس القرفصاء عند حد الباب نصف الموارب، مراقبين كفيه المغسولتين بعرط الالوان السائحة بالثلج، يومئ اليهم، فينحدرون مثل قطط المزابل، دشاديش مقلمة، وخطوات تكره ريادة الاحلام)^(١٧) هؤلاء هم أبناء احدى مدن بغداد الشعبية المكتضة بالسكان مازالوا فقراء ملابسهم من سوق الملابس المستعملة، ولم يذوقوا طعم السعادة حتى في الاحلام، وهي أحلام الروائي الذي تحدث عن أمور شخصية، لكنها تخص العموم البائس، والحصيلة لم تتغير أحوال الفقراء حتى في العصر الجديد، كما يسمونه هذه الايام.

طفولة الروائي شوقي كريم بائسة يلفها الحرمان، وكانت تنهش مخيلته، وهو يقدمها اليوم على الورق في هذه الرواية (هتلية)، وقد حاول أن يجعلها من موضوعات الرواية التي ساحت بأفكارها في الواقع العراقي المؤلم بالامس كان الحرمان، والسجون واليوم القتل والخطف والضياح والاغتراب، ومن الطبيعي أن يرى الروائي نفسه في عمله الفني، والحديث عن بعض جوانب حياته البائسة، ولاسيما مرحلة السجن.

لقد قدم الروائي شوقي كريم حسن معالجة روائية لظواهر اجتماعية وسياسية في مجتمع مضطرب تحكمه العادات البالية، والتمييز بين الابناء الذكور والاناث على الرغم من أن الاسلام أكد أن المرأة قارورة يجب العناية بها، ولكن يبدو أن بعض سكان الريف بقوا على سذاجتهم وثقافتهم القديمة المتوارثة من الجاهلية، ولم يتحرروا من العادات البالية التي بقيت لصيقة بهم: (-حيل... اضربها... لا ترحم انثى أبدا. الاناث أذية البيوت التي يجب أن لا تفكر بها إلا حينما تحتاج المرور عبر الطين... اضربها لكي لا تقيم لنفسها وزنا بعد الان... اليد المتراخية لا تؤدب بنتا تذكروا هذا يوم تصبحون أباء...!!)^(١٨) شوقي كريم حسن هو من يدير الاحداث ويسيرها، ولا يسمح لشخصياته بالتصرف الا نادرا- كما قلنا سابقا - وهو بطل الرواية الرئيس والراوي العليم وفي بعض الاحيان يكون راويا سيريا يعرض تفاصيل حياته وطفولته البائسة التي يصرح بها دائما في منجزه الادبي، ولا ضير في ذلك.

الثنائية والمفارقة من الاسس التي اعتمد عليها الروائي في السرد لظواهر المفاجئة والصدية بين أحداث العمل الروائي، من أجل أن تتضح الصورة في ذهن المتلقي، وجعلها عنصر شد وجذب، كي يجعل المتلقي يميز بين الحاكم والمحكوم في المراحل كافة، وقد قيل وبضدها تتميز الاشياء: (اللجة تحتم علينا، أن نكون ملوكا ومننقمين في آن واحد، أن نكون عبيداً لا تحررهم أفكار ساداتهم بل تدفعهم الى الغواية والشك، الملوك وحدهم من يعرف معنى الحرية، العبيد لا يجيدون العزف على الات أرواحهم التي أدمنت الظلمة والظلم معا)^(١٩).

التضاد واضح بين الانثى والذكر، والملوك والعبيد، والترادف بين الظلمة والظلم فضلا عن جمالية البناء الصوتي الذي قصده الروائي بين الظلمة والظلام، وهذا واقع قديم عشناه ومازلنا في رحابه، ولم يتمكن المبشرون بالحرية من الحد من خطورته، فالعبد بالعبد والحر بالحر، على الرغم من وجود دعوة للمساواة، والتمييز بناء اجتماعي قديم مستقر عندنا، ولم تغيره حتى تعاليم السماء إلا تغييرا نسبيا.

الروائي شوقي كريم حسن تحدث عن الوجد العراقي المزمّن، والساري في المجتمع منذ القدم مركزا على بساطة أهله في الممارسات اليومية، ومفردات لغتهم المحكية، وحاول أن يضع لها حلولا على الورق ربما سيهتدي اليها الحاكم، وقد حاول كل من يحكم العراق أن يتكفل بعلاج أمراضه المزمنة، وما تلك سوى خدعة ووعد، وهذه حكاية قديمة أدت الى ضياع الانسان بين تضاريس الوطن، وشعوره بالاغتراب، وما ذلك سوى أضغاث أحلام، كأحلام شوقي كريم في رواية (هتلية) فتبدو الاحوال العامة في تدن، ولو كره الساردون.

التداولية في الالفاظ والافكار، ولا سيما الشعبية باللهجة العراقية الجنوبية، السومرية المتوارثة التي تسود في تضاريس الوطن الجنوبية، متوفرة في العمل الفني الادبي، وهو من مميزات أسلوب شوقي كريم، وقد لاحظناه في رواياته السابقة، وكيف لا وهو المغرم بحب أوروك وسومر والاهوار؟ معتمداً على التغريب، والعجائية في طرح روايته ممزوجة بالعديد من صور الواقع المأساوي الذي نعيشه وقد افترضه الروائي، ووضع الحلول المناسبة له.

الخاتمة:

ومن خلال ما تقدم، نود الإشارة الى ابرز النتائج التي توصل اليها البحث:

- ١- ان رواية (هتلية) تجربة شوقي كريم الروائية الجريئة تناولت وضعاً اجتماعياً متردياً في المجتمع العراقي، واستعرضت ضياع شعب واغترابه تحت خيمة الوطن جراء تقاوم الوضع الاقتصادي، والامني والنفسي، وضياع آخر جلاء وعود الساسة غير الواقعية وزيفهم، فأصبحت تضاريس الوطن منفى للابناء، وهم يئنون من الجراح المتوالية والمتراكمة، والاغتراب داخل الوطن من أشد أنواع الغربة وقعا على النفوس، وكان الله في عون الناس.
- ٢- التنوع الاثني والعراقي بدا مألوفاً في كل دول العالم إلا في العراق، كل فئة تريد حقوقها مجتزئة، وهذا مدعاة للتقسيم والتمزق، ومن أسباب الصراع الدموي المتأجج، المعلن وغير المعلن، بسبب سوء الادارة، وذلك ما أفصحت عنه رواية (هتلية) وها نحن اليوم نبحت عن نهاية للخروج من الوضع المتدني الذي نحن فيه، كي نفرغ الى البناء والاعمار، وربما ذلك حلم من أحلام الروائي المبتوثة على الورق، والتي تهدف الى توحيد الشرائح الاجتماعية في نظام سياسي واجتماعي تحت خيمة الوطن، وأن حب الوطن جعل الروائي متحمساً في طرح أفكاره حرصاً على العراق وأهله.
- ٣- السخرية في العنوان والاحداث عنصر جذب للمتلقي وسرّ نجاح شوقي كريم وتقوفه، وتميّزه في تقديم أعماله الادبية التي تسيطر على تفكير جميع الشرائح الاجتماعية، والجرأة من مواصفات الفنان الروائي، وأحلامه ربما يتحقق بعضها، وربما لا يتحقق منها شيء، فنحن في عالم افتراضي، هو عالم الرواية السردية.

هوامش البحث، ومصادره:

- ١- من وحي الثمانين، د علي الوردي، جمع وتعليق سلام الشّماع، ط٢، مؤسسة البلاغ، بيروت، ٢٠٠٧، ص ٢٠٠.
- ٢- بنية الشكل الروائي، حسن بحراوي، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٠، ص ٢٠.
- ٣- تجاذب الحضارات في الرواية العربية، د. فليح الركابي، دار ضفاف، ص ١٤٤.
- ٤- رواية (هتلية)، شوقي كريم حسن، ٢٠١٦، بغداد، ط١، ص ٦.
- ٥- نفسه ص ٧.
- ٦- نفسه ص ١٥.
- ٧- الشعرية، تزفتان تودوروف، ترجمة شكري المبخوت، ورجاء بن سلامة، طباعة دار توبقال، المغرب، ط٢، ١٩٩٠، ص ٤٧.
- ٨- رواية (هتلية) ص ١٩.
- ٩- نفسه ٢٢.
- ١٠- مشكلة الحوار في الرواية العربية، د. نجم عبد الله كاظم، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤ ص ١٧.
- ١١- رواية (هتلية) ص ٣٧.
- ١٢- نفسه ٤١.
- ١٣- ذاكرة المكان، عبد الحميد عقار، جريدة القدس العربي تاريخ النشر ٢٠٠٣/٨/١٣.
- ١٤- رواية (هتلية) ص ٥٦.
- ١٥- نفسه ص ٥٧.

- ١٦- نفسه ص ١٠٦.
- ١٧- نفسه ص ١١٤.
- ١٨- نفسه ص ١١٧.
- ١٩- نفسه ص ١٦٧.

* البروليتاريا الرثة: مصطلح حديث جرى إطلاقه على فئة إجتماعية ظهرت على هامش التحولات السريعة في المجتمعات الحديثة. المصدر (البروليتاريا الرثة وواقع العراق الراهن، بقلم عادل حبة، مقال منشور في موقع الكتروني باسم مركز النور للدراسات).

** الموسوعة العالمية للشعر العربي / قصيدة حفار القبور، للشاعر بدر شاكر السياب.

*** الميثولوجيا: وهو العلم الذي يعنى بتناول جمع ودراسة وتفسير الاساطير الخاصة بالثقافات التي يعتقد بانها صحيحة وخارقة. المصدر (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة).

تقنين الفتوى بين تصرف الحاكم ومراعاة مصالح الرعية

د. بلختير بومدين

جامعة تلمسان - الجزائر

Rationing of Fatwas Between the Ruler's Authority and the Subjects' Interest

Dr. Belkteer Bumedian

Telmisan University / Algeria

rachid1433@yahoo.com

Abstract:

This article aims to set up a descriptive and analytic study regarding the important issue of the Fatwa codification that government must organize within the legislative system without breaking citizens' interests while having consideration to the state and time and place frame of the persons to end the Fatwa anarchy which the result of nowadays multimedia openness and technological improvement.

Keywords: the Fatwa, the Fatwa codification, interests' consideration, president intervention, governor authority

الملخص

يسعى هذا المقال إلى دراسة وصفية وتحليلية لقضية تقنين الفتوى، باعتبار أن الفتوى مسألة ذات أهمية كبيرة تستدعي تدخل الدولة لتنظيمها وضبطها في إطار المنظومة القانونية دون الإخلال بمصالح الناس، مع مراعاة حال المستفتين والإطار الزمني والمكاني للفتوى، وذلك بهدف القضاء على فوضى الفتاوى الناتج عن الانفتاح الإعلامي والتطور التكنولوجي في العصر الحالي.

الكلمات المفتاحية: الفتوى، تقنين الفتوى، مراعاة المصالح، تصرف الراعي، حكم الحاكم.

المقدمة

لا يمكن لأي مجتمع أن يخلو من علماء يتولون الفتوى لتعلقها بتنظيم المجتمع وتسيير شؤونه دينيا واجتماعيا واقتصاديا؛ لأجل ذلك كان وجودها ضروريا لإقامة مصالح الناس على مراد الشارع، لكن ما يلاحظ هو أن الناس في كثير من الأحيان تجد نفسها ضائعة بين أقوال العلماء في طلب الفتوى مما قد ينشئ نوعا من الفوضى في إطلاق الأحكام على المسائل المتعلقة بمصالح الناس، وزاد ذلك مع الانفتاح الإعلامي وظهور الفضائيات التي ترجع إلى بيئات ثقافية ومذهبية مختلفة، وقد لوحظ أن ظهور مراكز للفتوى تابعة لمؤسسات دينية مختلفة وإنشاء هيئات خاصة بإفتاء الناس لم يقض على هذه الفوضى في الإفتاء وتصدر الفتوى، مما استدعى وجود هيئة رسمية تابعة للدولة تتصرف وتمارس عملها بموجب السلطة والسيادة وتتولى ترسيم الفتوى وتنظيمها وتقنينها؛ أي إلزام الناس بموجبها وتكون كمراجع للتقاضي ورد الحقوق ورفع الخلاف عملا بالقاعدة الأصولية القائلة "حكم الحاكم يرفع الخلاف"، وهذا ليس أمرا مستحدثا بل وقع في الأزمنة الأخيرة للدولة العثمانية حين قننت بعض الأحكام والفتاوى على المذهب الحنفي وصيغت في مجلة الأحكام العدلية التي اعتبرت المرجع الأساسي في التقاضي في باب المعاملات.

الإشكاليات المطروحة:

ما المقصود بتقنين الفتاوى وكيف يمكن أن يساهم في رفع الخلاف بطرق سليمة دون ضياع المستفتي؟ وكيف يمكن تقنين الفتاوى ومعلوم أنها تتغير بتغير الأزمان والأشخاص دون خرق خاصيتي العموم والتجريد للقاعدة القانونية؟ وهل يمكن لتصرف الحاكم أن يمس جانب الفتوى ويتدخل لرفع الخلاف مراعاة لمصالح الناس دون الإيقاع في الحرج؟ هل يمكن اعتبار هذه الفتاوى داخلة تحت المنظومة القانونية وبالتالي لا يمكن أن تتجاوز إقليم الدولة؟

الأهداف المرجوة:

يهدف هذا المقال إلى ما يلي:

- الوصول إلى معنى دقيق وحقيقي لتقنين الفتوى
- محاولة إيجاد حل إشكالية تقنين الفتوى وتعارضها مع مصالح الناس
- بيان المقصود من تصرف الحاكم وضوابط ذلك وكيف يمكن أن يحافظ على مصالح الناس في حال استحداث قانون للإفتاء.
- بيان تأثير الانفتاح الإعلامي على مسألة الفتوى وكيفية ضبط ذلك.

المنهج المتبع:

سأعتمد على المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على التفسير والاستنباط والنقد، وأجده مناسباً لدراسة كهذه في وصف بعض الظواهر؛ كتقنين الفتوى وتدخل الحاكم لرعاية مصالح الناس ثم تحليل ذلك بالتفسير والاستنباط. عناصر هذا المقال:

رأيت للوصول إلى جواب عن الإشكاليات التي طرحتها والوصول إلى الأهداف التي سطرته أن يشتمل هذا المقال على

العناصر التالية:

- المقصود بتقنين الفتوى.
- إلى أي مدى يمكن لتقنين الفتوى أن يرفع الخلاف مع مراعاة مصالح الرعية؟
- آليات تقنين الفتوى.
- تنظيم الفتوى بين سلطة الحاكم ومراعاة المصالح.
- كيف يمكن لتقنين الفتوى أن يحافظ على مصالح الناس دون الإيقاع بهم في الحرج.
- تقنين الفتوى والمنظومة القانونية.
- خاتمة وتشتمل على أهم النتائج.

أولاً: المقصود بتقنين الفتوى:

قد يفهم من مصطلح تقنين الفتوى على أن المقصود به هو توحيد الفتوى على قول واحد من الأقوال المعتبرة شرعاً، ولا شك أنه يظهر من هذا المفهوم مدى المشقة التي تلحق المكلفين في حال جمعهم على قول واحد نظراً لاختلاف الظروف والأحوال والأزمان والأمكنة وأن هذا الأمر تعذر في الأزمنة الأولى على بساطتها فكيف يمكن انضباطه في وقت ازدحمت فيه شؤون الدولة وتشعبت فيه مصالح المكلفين. لكن المقصود به في هذه الورقة البحثية هو تدخل الدولة ممثلة بسلطتها التشريعية لتنظيم جهاز الفتوى من جهتين: الجهة الأولى: تعيين من يصلح للفتوى أو من له الأهلية الشرعية للفتوى وإعطائه صفة الرسمية؛ ويترتب على ذلك مساءلة غير المرخص لهم من قبل الدولة ومتابعتهم قانونياً خاصة إذا تعلق الأمر بالفتاوى الشاذة والبعيدة عن الأصول الشرعية للفتوى. الجهة الثانية: صدور الفتوى على سبيل الإلزام وخاصة تلك المتعلقة بأمر العامة؛ بمعنى أن تلزم الرعية باتباع الفتوى الصادرة من الجهة الرسمية المخولة قانوناً ولا يحق لأحد مخالفتها وإلا يتعرض للمساءلة القانونية، أي تصبح وكأنها نصاً قانونياً ملزماً، إلا أن الملاحظ في هذه النقطة أنها تقترب من المفهوم الأول الذي ذكرناه والذي قد يفهم لأول مرة من إطلاق مصطلح تقنين الفتوى وأنه يجلب مشقة للمكلفين وربما لا يسهم في رفع فوضى الفتاوى بقدر ما يزيد من ظهور الفتاوى الفردية السرية التي تتقضى الفتاوى الرسمية. وحتى نفهم أكثر مسألة تقنين الفتوى نعرض أولاً مفهوم الفتوى وماذا يقصد بها من الناحية الشرعية:

ما معنى الفتوى؟

الفتوى بمعناها العام هي الإخبار بحكم الله تعالى لمعرفته بدليله، فهي تتطلب بهذا المفهوم حصول علم بأحكام الفقه الإسلامي أصلاً وفرعاً خلافاً ومذهباً، أي بمسائل الفقه، وقواعده وفروعه، وبما فيها من الخلاف، إضافة إلى اجتهاد وورع لدى المفتي^(١). فالفتوى من الأعمال الدينية الجليلة لتعلقها بالشرع الحنيف، والمفتي يقوم فيها بالتبليغ عن رب العالمين فيقتضي أن يكون حافظاً للأمانة صادقاً في التبليغ، من هنا استحق أن ينعت بالموقع عن الله أو الواسطة بين الله سبحانه وخلقه فأعظم بالفتوى من عمل خطير. خطورة أمر الفتوى اقتضت ألا تترك دون تنظيم ورعاية، هذا التنظيم الذي يصل إلى تدخل الدولة لأجل تقنينها بهيكلتها ضمن مؤسسة رسمية شأنها شأن باقي المؤسسات الاقتصادية والتربوية والاجتماعية.

ثانياً: إلى أي مدى يمكن لتقنين الفتوى أن يرفع الخلاف مع مراعاة مصالح الرعية؟

إن المفهوم الذي ذكر سابقاً للفتوى، وخاصة مفهوم الفتوى من جهة تنظيمها تحت مؤسسة رسمية، يبين أن أمر تقنين الفتوى يساهم إلى حد بعيد في القضاء على فوضى الفتاوى وتضارب الأقوال في المسألة الواحدة خاصة مع ظهور العدد الهائل من الفضائيات ووسائل الإعلام التي تعنى بالقضايا الدينية دون علم مصدرها وأهلها من يتولى الفتوى بها في غالب الأحيان، وهذا الأمر يستلزم تدخل الحاكم بما تقتضيه مصلحة رعيته، ويمكن أن يكون تدخله برفع الخلاف الحاصل في المسألة عن طريق تقنين الفتوى على النحو الذي ذكر آنفاً، لكن السؤال الذي يمكن أن نطرحه هو ما المقصود بالحاكم الذي يرفع الخلاف؟ وما المقصود بالخلاف الذي يمكن أن يرفعه الحاكم؟ بداية، فالجواب على هذا السؤال يكون ببيان أن قاعدة "حكم الحاكم يرفع الخلاف" ليست على إطلاقها؛ فليس المراد هو رفع الخلاف على الحقيقة بل رفع بعض آثار الخلاف، والمقصود بالحاكم في هذه القاعدة اختلاف فيه؛ فمن العلماء من يرى أن القاعدة خاصة بقضاء القاضي ومنهم ابن تيمية حيث قال: (وليس المراد بالشرع اللّازم لجميع الخلق "حكم الحاكم" ولو كان الحاكم أفضل أهل زمانه؛ بل حكم الحاكم العالم العادل يلزم قوماً معينين تحاكموا إليه في قضية معينة؛ لا يلزم جميع الخلق)^(٢)، فيظهر من خلال كلام ابن تيمية أن حكم الحاكم يكون على سبيل التعيين ولا يكون عاماً لجميع الرعية، ومنهم من يرى أن القاعدة خاصة بالقاضي والحاكم؛ بحيث أن حكم الحاكم يكون في أمور العامة وذلك بإلزامهم بما يظهر له بعد اجتهاد في المسألة المختلف فيها وعلى حسب ما تقتضيه مصلحة الرعية مع مراعاة الضوابط الشرعية، يقول ابن فرحون في التبصرة: (وقد نصّ العلماء على أنّ حكم الحاكم لا يستقرّ في أربعة مواضع وينقض ذلك إذا وقع على خلاف الإجماع أو القواعد أو بالنصّ الجليّ أو القياس)^(٣)، ويظهر ذلك من خلال كلام القرافي أيضاً في كتابه الأحكام حيث يقول: (حكم الحاكم في مسائل الاجتهاد يرفع الخلاف، ويرجع المخالف عن مذهبه لمذهب الحاكم وتتغير فتياه بعد الحكم عما كانت عليه على القول الصحيح من مذاهب العلماء، فمن لا يرى وقف المشاع إذا حكم حاكم بصحة وقفه ثم رفعت الواقعة لمن كان يفتي ببطلانه نفذه وأمضاه ولا يحل له بعد ذلك أن يفتي ببطلانه، وكذلك إذا قال إن تزوجتك فأنت طالق فتزوجها وحكم حاكم بصحة هذا النكاح فالذي كان يرى لزوم الطلاق له ينفذ هذا النكاح ولا يحل له بعد ذلك أن يفتي بالطلاق هذا هو مذهب الجمهور وهو مذهب مالك)^(٤).

وعلى القول بأن قاعدة "حكم الحاكم يرفع الخلاف" خاصة بالقاضي والحاكم فإنها إذا تعلقت بالحاكم يكون تصرفه من باب الولاية والسياسة الشرعية ولا بد أن يكون منوطاً بالمصلحة اعتباراً لقاعدة (تصرف الإمام على الرعية منوط بالمصلحة)^(٥). وعليه فإن الشروط التي يجب أن تتوفر حتى يكون حكم الحاكم رافعاً للخلاف هي:

(١) ينظر: أبو عبد الله الحراني الحنبلي، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، تحقيق: المحقق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط. ٣، [١٣٩٧هـ]، ص ٤. وينظر: جلال الدين المحلي، شرح الورقات في أصول الفقه، قدّم له وحققه وعلق عليه: الدكتور حسام الدين بن موسى عفانة، جامعة القدس، فلسطين، ط. ١ [١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م]، ص ٢١٨.

(٢) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة، ط. [١٤١٦ هـ / ١٩٩٥ م]، ٣٧٢/٣٥.

(٣) ابن فرحون، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، مكتبة الكليات الأزهرية، ط. ١ [١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م]، ٧٨/١.

(٤) شهاب الدين القرافي، الفروق = أنوار البروق في أنوار الفروق، عالم الكتب، ١٠٣/٢.

(٥) ينظر في شرح القاعدة: جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. ١ [١٤١١ هـ - ١٩٩٠ م]، ١٢١/١.

١/ أن يكون النزاع سائغاً، والخلاف معتبراً.

٢/ أن يكون اختيار الحاكم لهذا الرأي مبني على مصلحة عامة.

٣/ أن تكون المسألة من وسائل الولاية المختصة بالحاكم.

فنتقن الفتوى بناء على ما سبق ذكره يمكن أن يكون من باب الولاية العامة وتصرفات الراعي التي لا بد أن تبنى على مصالح الرعية؛ فلو رأى الحاكم أن يتدخل لأجل وضع نظام للفتوى بشروطه حفاظاً على استقرار الآراء الدينية في المجالات المختلفة وخاصة منها الاقتصادية والاجتماعية فله ذلك شريطة أن تكون الفتاوى صادرة من أهلها وفي المسائل الخلافية دون إحداث قول ثالث أو نقض إجماع أو الرجوع على نص قطعي بالإبطال.

ثالثاً: آليات تقنين الفتوى:

لكل دولة نظام يخص الفتوى وشؤونها قد يكون متمثلاً في مفتي البلاد كما هو الحال في سوريا ومصر أو يكون متمثلاً في المجالس العلمية التابعة لوزارة الشؤون الدينية كما هو الحال في الجزائر أو قد يكون على شكل هيئة تضم كبار العلماء كما هو الحال في السعودية، إلا أن ذلك كله لم يقض على ظهور فتاوى عديدة موازية ليس في إقليم الدولة فقط بل على المستوى العالمي بسبب ما تشهده الساحة العلمية من تطور متمثل في الانفتاح التكنولوجي على العالم وسرعة التواصل، الأمر الذي أدى بالناس إلى الاختلاف في توجيه استفتاءاتهم وبالتالي تفرقهم على الأخذ بالأقوال الفقهية بدل الاجتماع.

من هنا اتجهت كثير من الدول العربية ومنها الأردن ومصر وتونس والسعودية والإمارات إلى فكرة تقنين الفتوى وذلك بوضع قانون للإفتاء يقنن الفتوى ويحددها في مؤسسات، كما تحدد مواصفات من يسمح لهم بالفتوى، إضافة إلى تقرير عقوبات على كل من يخالف ذلك بممارسة الإفتاء عبر وسائل الإعلام أياً كانت ومنها الإنترنت دون رخصة رسمية من الدولة، ويظهر أن ذلك يساهم إلى حد بعيد في القضاء على فوضى الفتاوى وضياح المستفتين، وإن كان هذا الكلام يقال بعد أن شهدت الفتاوى انفتاحاً على أبعد نطاق نتيجة الثورة التكنولوجية فإن الخطيب البغدادي ذكر هذه المسألة في القرن الخامس الهجري حيث يقول: (ينبغي لإمام المسلمين أن يتصفح أحوال المفتين، فمن كان يصلح للفتوى أقره عليها، ومن لم يكن من أهلها منعه منها، وتقدم إليه بأن لا يتعرض لها وأوعده بالعقوبة، إن لم ينته عنها وقد كان الخلفاء من بني أمية ينصبون للفتوى بمكة في أيام الموسم قوما يعينونهم، ويأمرون بأن لا يُستفتى غيرهم)^(١).

يشير الخطيب البغدادي إلى ضرورة تدخل إمام المسلمين لتنظيم الفتوى مع ترتيب عقوبات على المخالفين وهو ما يؤصل لأمر تقنين الفتوى الذي تسعى الدول الآن إلى استحداثه.

وقد دعا وزير الشؤون الدينية الجزائري مؤخراً بشأن تنظيم الفتوى إلى إحداث أكاديمية فقهية بدل منصب مفتي الجمهورية ما دام أن مفتي الجمهورية لم يستقر الرأي السياسي لحد الآن على استحداثه وإيجاد شخص توافقي يتولى مهمة الإفتاء العام للجمهورية، وبشأن الأكاديمية كما أوضح الوزير فإنها ستكون عبارة عن مؤسسة تشاور تضم إلى جانب رجال الدين أطباء وعلماء الاجتماع، تتمثل مهمتهم في تقديم آراء دينية، مشيرة إلى أن المفتي الذي لم يتجسد المشروع الخاص به قد يترأس هذه المؤسسة^(٢).

رابعا: تنظيم الفتوى بين سلطة الحاكم ومراعاة المصالح:

إن تصرف الحاكم يكون بموجب ما تخوله له سلطته وبموجب القوانين التي تحكم الدولة شريطة أن يسعى لجلب المصالح للناس ودرء المفساد عنهم، ومهام الحاكم تتعدد وتتنوع إلى مهام متعلقة بالجانب الديني وأخرى متعلقة بالجانب الأخروي وهي التي تدخل في معنى الخلافة حيث عرفها الماوردي قائلاً: (هي حراسة الدين وسياسة الدنيا)^(٣).

(١) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي، السعودية، ط. ٢، [١٤٢١هـ]، ٣٢٤/٢.

(٢) ينظر الموقع الإلكتروني الرسمي لوكالة الأنباء الجزائرية: <http://www.aps.dz/ar/algerie> بتاريخ ٠٩/٠٧/٢٠١٤ في الساعة ٠٩:٠٠ صباحاً.

(٣) الماوردي، الأحكام السلطانية، دار الحديث، القاهرة، ص ١٥.

ومهام الحاكم المتعلقة بالجانب الديني هي ما كان الغرض منها كما قال الجويني: (استيفاء قواعد الإسلام طوعاً أو كرهاً)^(١) والتي تهدف إلى حماية العقيدة ونشرها وهي تتحدد بثلاثة أمور:

- حفظ الدين بأقصى الوسع على المؤمنين.
- دفع شبهات الزائعين.
- دعاء الجاهدين والكافرين، إلى التزام الحق المبين^(٢).

فالسطة الحاكمة تعتبر أهم عنصر في تنظيم شؤون الدولة وإن اختلف معناها بين المفهومين الغربي والإسلامي فيما يتعلق باستمداد التشريع؛ فالسلطة الحاكمة بالمفهوم الغربي تستمد التشريع الذي يسير بمقتضاه الشعب من العقل البشري، بمعنى أن السلطة العقلية هي مصدر الحكم، أما في المفهوم الإسلامي فلا يتعدى دور السلطة حفظ الدين وسياسة الدنيا - كما مر - بما يتوافق مع أحكام الشريعة الإسلامية وبما يحقق مصالح الناس ويجعلهم آمنين في أوطانهم، بمعنى أن المشرع بالمفهوم الإسلامي للدولة هو الله سبحانه وتعالى، على أن الحاكم ندبه الله سبحانه زعيماً للأمة خلف به النبوة، وحاط به الملة، وفوض إليه السياسة، ليصدر التدبير عن دين مشروع، وتجتمع الكلمة على رأي متبوع^(٣).

والسلطة لا بد من وجودها ليستقيم أمر الرعية، بل هي شيء طبيعي يقتضيه الاجتماع البشري^(٤)، إلا أن الله عز وجل هو المتفرد بوضع الأحكام المتعلقة بها وليس العقل البشري؛ بيان ذلك أن الشرع الإسلامي أحاط بجميع مناحي الحياة الإنسانية، يقول ابن خلدون: (فجاءت الشرائع بحملهم على ذلك [الملك] في جميع أحوالهم من عبادة ومعاملة، حتى في الملك الذي هو طبيعي للاجتماع الإنساني، فأجرته على منهاج الدين ليكون الكل محوطاً بنظر الشارع)^(٥)، ولتكون سائر الأفعال مصطبغة بصبغة الشرعية ومن ثم يتعدى دورها إلى المصالح الأخروية، لذلك اصطلاح على السلطة في الدولة الإسلامية بالخلافة والتي تعني: (خلافة عن صاحب الشرع في حراسة الدين وسياسة الدنيا به)^(٦).

وعليه يتجلى الفارق بين السلطة الطبيعية التي تنشأ بمقتضى طبيعة الاجتماع البشري والسلطة السياسية والخلافة، يقول ابن خلدون في بيان ذلك - مع أنه عبر عن السلطة بالملك -: (الملك الطبيعي هو حمل الكافة على مقتضى الغرض والشهوة، والسياسي هو حمل الكافة على مقتضى النظر العقلي في جلب المصالح الدنيوية ودفع المضار، والخلافة هي حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية الراجعة إليها، إذ أحوال الدنيا ترجع كلها عند الشارع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة)^(٧).

وليس المعنى مما قيل أن الحاكم يحكم رعيته ويسوسهم بما ينطق به الشرع، وما لم ينطق به الشرع فلا يجوز حمل الناس عليه، بل المعنى أن يحكمهم بما يكون فيه صلاح لهم؛ إذ السياسة في أغلبها أفعال مبنية على جلب المصالح ودرء المفساد عن العباد، وإن لم يتقرر ذلك صراحة في الشريعة الإسلامية، جاء في الطرق الحكمية لابن القيم عن ابن عقيل: (السياسة ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا نزل به وحى، فإن أردت بقولك: (إلا ما وافق الشرع) أي لم يخالف ما نطق به الشرع: فصحيح، وإن أردت: لا سياسة إلا ما نطق به الشرع: فغلط)^(٨).

فالحاكم إذا مطالب بجلب مصالح الناس ودرء المفساد الواقعة أو المتوقعة عنهم وذلك بتشريع ما يحقق ذلك، وعليه فإن أمر تقنين الفتوى لا بد أن يكون خاضعاً لمنظومة المصالح بموجب ما تخوله مهام الحاكم.

(١) أبو المعالي الجويني، غياث الأمم في التياث الظلم، تحقيق: عبد العظيم الديب، مكتبة إمام الحرمين، ط. ٢ [١٤٠١ هـ]، ص ١٨٣.

(٢) الجويني، المرجع نفسه، ص ١٨٤.

(٣) ينظر: أبو الحسن الماوردي، المرجع السابق، ص ٢.

(٤) ينظر: ابن خلدون، المقدمة، دار القلم، بيروت، ط. ٥، ١٩٨٤م، ص ٤١.

(٥) ابن خلدون، المرجع نفسه، ص ١٩١.

(٦) المرجع نفسه، ص ١٩٠.

(٧) المرجع نفسه، ص ١٩٠.

(٨) ابن القيم، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، تح: د. محمد جميل غازي، مطبعة المدني، القاهرة، ص ١٧.

خامسا: كيف يمكن لتقنين الفتوى أن يحافظ على مصالح الناس دون الإيقاع بهم في الحرج:

إن مما هو مستقر في شرعنا الحنيف أن الفتوى تتغير حسب المكان والزمان والأحوال والأشخاص، وقد يدفع هذا الأساس الشرعي بأمر توحيد مصدر الفتوى وإلزام الناس بذلك إلى الوقوع في الحرج نظرا لحال المستفتي وظروفه، فالأخذ بتقنين الفتوى قد يدفع بنا إلى العمل بتوحيد الفتوى والذي يعني إلزام المفتين الإخبار عن حكم المسائل الخلافية بقول واحد منها هو قول مفت أو جهة فتوى معينة في جميع المسائل الخلافية، وهو أمر قد يدفع بالناس إلى الوقوع في الحرج خاصة وأن آراء المفتين تتباين في المسألة الواحدة، لذلك فإن أمر تقنين الفتوى لا بد أن ينضبط بضوابط حتى لا يقع الناس في حرج وهذه الضوابط هي:

- ١/ توحيد الفتوى على رأي واحد في القضايا التي تتعلق بأمر الدولة الاقتصادية كتحريم بعض المعاملات البنكية مثلا أو تحريم شراء منتوج أجنبي لشبهة فيه، أو الاجتماعية كتحريم سيطرة السيارات بالنسبة للمرأة كما فعلت السعودية لاعتبارات معينة، أو تحريم تجاوز سرعة معينة بالسيارة واعتبار من تسبب في قتل شخص في حال تجاوز السرعة المحددة على أنه قاتل عمد.
- ٢/ إلزام الناس بتطبيق الفتاوى الصادرة في الأمور العامة المنظمة للدولة وذلك بتجريم من خالفها وإيرادها في القوانين الداخلية.
- ٣/ إنشاء مؤسسة للفتوى تابعة للدولة تضم هيئة علمية من كبار العلماء وتتخذ صفة الرسمية وإسقاط الاعتبار من أي فتوى خارجة عن هذه المؤسسة.

٤/ السماح للأفراد بالاستفتاء في المسائل الشخصية من غير المؤسسة الرسمية المذكورة.

٥/ عدم تقيد المؤسسة برأي مذهب معين من المذاهب الإسلامية، بل لا بد من الاجتهاد الموصول إلى ما يعتقد أنه حق دون الإخلال بمصالح الناس، وفي هذا الشأن يقول ابن تيمية: (إذا نزلت بالمسلم نازلة فإنه يستفتي من اعتقد أنه يفتيه بشرع الله ورسوله من أي مذهب كان، ولا يجب على أحد من المسلمين تقليد شخص بعينه من العلماء في كل ما يقول، ولا يجب على أحد من المسلمين التزام مذهب شخص معين غير الرسول صلى الله عليه وسلم في كل ما يوجبه ويخبر به، بل كل أحد من الناس يؤخذ من قوله ويترك إلا رسول الله صلى الله عليه وسلم)^(١).

٦/ لا يجب أن تتعدى هذه الفتاوى حدود الدولة موطن مؤسسة الإفتاء واعتبار الفتوى داخلية وخاصة بالبلد الذي صدرت فيه الفتوى من المؤسسة الرسمية.

سادسا: تقنين الفتوى والمنظومة القانونية:

حينما نتكلم عن الدولة أو السلطة الحاكمة فإننا نعني منظومتها القانونية وهي مجموعة القواعد القانونية التي تنظمها اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا ودينيا. والأخذ بتقنين الفتوى يستدعي إدراجها ضمن المنظومة القانونية الداخلية للدولة وبالتالي فلا بد أن يكون التقنين مراعيًا للصيغ القانونية التي تتخذ شكل باقي المجالات الأخرى وذلك بوضع مواد قانونية آمرة مرتبة ترتيبا منطقيًا وخالية من التكرار والتضارب وتكون سهلة لغرض تطبيقها في مجال القضاء.

ويمكن إرجاع أولى محاولات التقنين إلى عهد أبي جعفر المنصور حينما طلب من الإمام مالك أن يلزم الناس بما في الموطأ لكنه رفض خشية الوقوع في الحرج، وكذلك مجلة الأحكام العدلية التي تعتبر أول تقنين مدني وفقاً لأحكام الشريعة الإسلامية صدرت في عهد الدولة العثمانية عن مجلس شورى الدولة العثمانية ورسمت بمرسوم السلطان العثماني عبد العزيز بن محمود الثاني في عام ١٢٨٦هـ الموافق ١٨٦٩م وتوطد نفاذها في عام ١٢٩٣هـ الموافق ١٨٧٦م في عهد السلطان العثماني عبد الحميد الثاني لتطبيق أحكامها إلزامياً في قضاء الدولة في الأقاليم الإسلامية كافة، حيث احتوت المجلة بين دفتيها مواد بلغت ١٨٥١ مادة قانونية تضمنت أحكاماً لمختلف المعاملات المدنية مثل البيع والإيجار والكفالة والوكالة وغيره بشكل محكم نظم المسائل الفقهية المبددة والمتناثرة

(١) ابن تيمية، الفتاوى الكبرى، ٢٠٧/١.

فأصبحت هذه المجلة تجسد عملاً تشريعياً عظيماً سد فراغاً كبيراً في القضاء والمعاملات المدنية أثبتت عظمة وهيبة الفقه الإسلامي وسعته في مواجهته للقوانين الغربية وتفوقه عليها وفي إثبات مرونته لاحتواء مقتضيات العصر^(١).

إلا أن أحكام هذه المجلة ونفاذها لم يعد له وجود بعد سقوط الدولة العثمانية، واستبدلت القوانين الإسلامية بالقانون الفرنسي الذي أثر على جل قوانين الدول العربية والإسلامية.

وأمر تقنين الفتوى مادام أنه يدخل ضمن المنظومة القانونية للدولة فإنه يخضع لما تخضع له تلك القوانين، وعليه فإنه يحتاج إلى مراجعة من قبل السلطة التشريعية ثم المصادقة عليه ولا بد أن يتضمن مواد قانونية لها صفة الإلزام تمثل الركن الشرعي للفتوى، مما يجعل الفتوى بهذا المفهوم أمراً داخلياً يخضع للاختصاص المكاني للتطبيق ولا يمكن أن يتجاوز نطاق الدولة، الأمر الذي يستدعي سد الباب أمام تجاوز الفتوى لإقليم الدولة وحصر مناقشتها وتطبيقها على المؤسسة الرسمية المخولة لإصدار الفتاوى.

كما أننا لو أخذنا بمفهوم تقنين الفتوى على أنه حصر الفتوى بمؤسسة رسمية تضم هيئة علماء يعينهم الحاكم لا شك أن ذلك يدفعنا إلى الوقوع في إلزام الناس بأخذ رأي واحد على مذهب المفتي وإسقاط اعتبار أي فتوى صادرة من غير الجهة الرسمية، إضافة إلى اكتساب الفتوى صفة الإلزام لمجرد صدورها من هيئة رسمية إذا تعلقت بالنظام العام أو بالمرجعية السياسية والدينية للدولة.

خاتمة:

إن للفتوى أثر كبير في استقرار حياة الناس وتنظيم شؤونهم، وما دام أن دور الحاكم يكمن في رعاية مصالح الناس وسياساتهم بما يستقر به حالهم حتى يتمكنوا من أداء واجباتهم على مراد الشارع سبحانه، فإن أمر الفتوى لا بد أن يدخل ضمن صلاحيات الدولة من حيث الرعاية والتنظيم وضبطها مراعاة للزمان والمكان وحال المستفتين لتأثيرها الشديد بالمتغيرات الزمانية والمكانية خاصة مع ما يشهده العالم من انفتاح تكنولوجي لا حدود له، من أجل ذلك رأيت في هذه الورقة البحثية أن أبين وسيلة من وسائل حفظ الفتوى وضبطها رغم المتغيرات ألا وهي تقنين الفتوى، وتعتبر هذه الوسيلة من الوسائل الضرورية في وقتنا الحالي تستمد أهميتها من أهمية تدخل الحاكم في تنظيم شؤون الدولة ومن أهمية السلطة الحاكمة في حد ذاتها والتي لا يمكن لأي تجمع بشري أن يخلو منها، وقد رأيت في نهاية هذا المقال أن النتائج المتوصل إليها بعد عرض وصفي تحليلي لقضية تقنين الفتوى تتمثل فيما يلي:

١/ يقصد بتقنين الفتوى ذلك الإجراء الذي تتخذه الدولة لتنظيم صدور الفتوى والمتعلق بحصر الفتوى في مؤسسة رسمية تضم مجموعة من أولي العلم والرأي من تخصصات مختلفة تشمل فروع الشريعة الإسلامية وفروعاً أخرى كالطب وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها، فنوكل إليها أمر الفتوى دون غيرها ويمكنها أن ترتب على مخالفة القانون المنظم لتلك المؤسسة عقاباً حسب تعلق الفتوى بالأشخاص والأحوال والمكان والزمان.

٢/ مما هو معلوم في العلوم القانونية أن المادة القانونية تكون عامة ومجردة بمعنى أنها لا تتعلق بذوات الأشخاص بل بصفاتهم كما أنها لا تتعلق بحال بعينها بل بتطبيق على كل واقعة توفرت فيها الشروط المحددة في القاعدة القانونية، وما هو معلوم بالمقابل أن الفتوى تتغير بتغير الأشخاص والأحوال بمعنى أنها يمكن أن تتعلق بذوات الأشخاص وبحالات معينة، مما يطرح إشكالا حول كيفية جعل الفتوى مقننة بمواد عامة ومجردة، فالجواب على هذا يكمن في ضرورة التفريق بين الفتوى الخاصة التي تتعلق بذوات الأشخاص والفتوى التي تتعلق بالعام؛ أما الخاصة فلا يمكن إدراجها ضمن المنظومة القانونية ويمكن للدولة ألا تتدخل بها وتوكل مهمتها إلى علمائها ويأخذ المستفتي بقول مفتيه وبمذهبه، أما الفتوى العامة والتي تتعلق بالقضايا الكبرى للدولة فلا بد أن تدخلها ضمن منظومتها القانونية وتوكل مهمتها إلى علماء يتم تعيينهم من قبل السلطة بعد استشارة أولي العلم والرأي ويكون تنظيمها بمواد عامة ومجردة كما هو الحال في باقي القوانين المنظمة للمجالات الأخرى وترتب على مخالفتها عقوبات تراها حسب درجة المخالفة.

٣/ قد يكون تدخل الحاكم لتنظيم الفتوى مع ما هو معروف من تعلق الفتوى بالأشخاص والأحوال موقعا للناس في الحرج، لذلك يحتاج أمر التقنين إلى وجود ضوابط حتى يمكن الجمع بين تصرف الحاكم المنوط بجلب والمصالح وبين الابتعاد بالناس عن الوقوع في

(١) ينظر: سامر مازن القبيج، مجلة الأحكام العدلية مصادرها وأثرها في قوانين الشرق الإسلامي، دار الفتح، عمان، ط. ١ [١٤٢٨-٢٠٠٨] ص ٢٣ وما بعدها.

الحرص وتتجلى أهم هذه الضوابط في التفريق بين النوازل العامة والنوازل الخاصة بالأفراد وكذلك تنوع اختصاص هيئة العلماء التي تشكل المؤسسة الرسمية؛ على أن يكون اجتهادها في المسائل المعروضة من قبيل الاجتهاد الجماعي دون التقيد بمذهب واحد ومراعاة للمتغيرات الزمانية والمكانية.

٤/ أمر تقنين الفتوى يجعلها داخلة ضمن المنظومة القانونية للدولة، وبالتالي فإن تنظيمها يكون داخليا من حيث تعيين العلماء الذين تضمهم المؤسسة الرسمية للإفتاء فلا بد أن يكونوا من مواطني الدولة؛ يعلمون ثوابتها ومتغيراتها وأحوال أفرادها وعاداتهم، كما لا يمكن للفتوى بهذا المعيار أن تتجاوز إقليم الدولة في حال صدورها بل تلتزم بالاختصاص المكاني.

٥/ تقنين الفتوى يقتضي ترتيب عقاب على كل مخالفة للمواد المنظمة لأمر الفتوى كما يقتضي تدخل السلطة التنفيذية لضمان تطبيق بنود القانون المنظم للفتوى كما هو الحال مع باقي القوانين المنظمة لمختلف المجالات الأخرى.

المصادر

- أبو عبد الله الحارثي الحنبلي، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، تحقيق: المحقق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط. ٣ [١٣٩٧هـ].
- جلال الدين المحلي، شرح الورقات في أصول الفقه، قدم له وحققه وعلق عليه: الدكتور حسام الدين بن موسى عفانة، جامعة القدس، فلسطين، ط. ١ [١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م].
- ابن تيمية، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة، ط. [١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م].
- ابن فرحون، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، مكتبة الكليات الأزهرية، ط. ١ [١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م].
- شهاب الدين القرافي، الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق، عالم الكتب.
- جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. ١ [١٤١١هـ - ١٩٩٠م].
- الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي، السعودية، ط. ٢ [١٤٢١هـ].
- الموقع الإلكتروني الرسمي لوكالة الأنباء الجزائرية:
- بتاريخ ٠٩ / ٠٧ / ٢٠١٤ في الساعة ٠٩:٠٠ <http://www.aps.dz/ar/algerie>.
- الماوردي، الأحكام السلطانية، دار الحديث، القاهرة.
- أبو المعالي الجويني، غياث الأمم في التياث الظلم، تحقيق: عبد العظيم الديب، مكتبة إمام الحرمين، ط. ٢ [١٤٠١هـ].
- ابن خلدون، المقدمة، دار القلم، بيروت، ط. ٥، ١٩٨٤م.
- ابن القيم، الطرق الحكيمة في السياسة الشرعية، تح: د. محمد جميل غازي، مطبعة المدني، القاهرة.
- سامر مازن القبيج، مجلة الأحكام العدلية مصادرها وأثرها في قوانين الشرق الإسلامي، دار الفتح، عمان، ط. ١ [١٤٢٨- ٢٠٠٨م].

سمات الشخصية لمديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم

د. عزيزة عيسى أبودية/ منظمة اليونيسيف

د. تهاني فالح الرسام/ وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت

Personality Traits of Private School Principals in Jeddah District in the Kingdom of Saudi Arabia and Their Relationship to Principals' Leadership Styles.

Dr. Azizah Issa Abudayeh\ UNICEF

Dr. Tahany Falah Al Rassam\ Ministry of Education in Kuwait

alassadg@yahoo.com

Abstract

This study aimed at finding out the personality traits of private school principals in Jeddah school district in The Kingdom Of Saudi Arabia, and their relationship to principals' leadership styles. Two instruments were used: Eysenck Personality Questionnaire to measure personality traits of principals, and a questionnaire developed by the researcher to measure the leadership styles. The study found that the prevailed personality traits of private school principals was Extroversion and the prevailed leadership style practiced by principals was the democratic style. The study also found set of relationships as: a significant positive relationship between democratic style and extroversion, between autocratic style and neuroticism and psychoticism traits, a negative relationship between the autocratic style and extroversion. Finally, there was no significant relationship between Laissez-faire style and neuroticism, psychoneurosis and lying style.

Key words: Personal Traits, Leadership styles.

الملخص

هدفت الدراسة تعرف سمات الشخصية لمديري المدارس الأهلية في منطقة جدة ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين الأولى استخبار أيزنك لقياس سمات الشخصية، والثانية إستبانة تم بناؤها لقياس الأنماط القيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن السمة الغالبة لمديري المدارس هي سمة الانبساط كما وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لهؤلاء المديرين هو النمط الديمقراطي وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية مرتفعة بين النمط القيادي الديمقراطي وسمة الانبساط ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الأوتوقراطي وسمات العصابية والذهانية، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية سلبية مقبولة بين النمط القيادي الأوتوقراطي وسمة الانبساط، ولم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمط القيادي الترسلّي وسمات الذهانية والعصابية والكذب.

الكلمات الدالة: السمات الشخصية، الأنماط القيادية

المقدمة

تحظى القيادة في جميع المجالات باهتمام كبير، وذلك لأنها تستخدم سلطة المنصب، واختصاصاته، وصلاحياته، والقوى القيادية الأخرى، من أجل تحقيق الأهداف على صعيد الواقع وذلك من خلال التنسيق الكامل والفاعل بين العناصر المستخدمة في المنظمة، وتوجيهها نحو الهدف المقرر، مع التصدي لكل المشكلات التي يمكن أن تظهر من خلال الممارسة (Blake&Mouton,1987). وتتمثل أهمية القيادة في أنها جوهر العملية الإدارية، تسري في كل جوانب هذه العملية، وتجعلها أكثر دينامية وفاعلية، وتسهم في تحقيق التغير والتحول المطلوبين. (زكريان، ١٩٩٤). وتمثل القيادة الإدارية القوة الأساسية الأولى، التي تشكل القرار الإداري على أساس إرادتها ومشينتها. كما تعد الأساس الذي تعتمد عليه المنظمات في نجاحها أو فشلها. ذلك أن القائد الناجح هو الذي تكون لديه قائمة من المدخلات والأساليب، ويقوم باستخدام النمط القيادي المناسب في الوقت المناسب. وهو الذي

يستطيع كسب تعاون العاملين معه، وتحقيق التجانس فيما بينهم، وإقناعهم بأن في تحقيقهم لأهداف المنظمة يحققون نجاحاً شخصياً لهم ولأهدافهم. (الطويل، ٢٠٠١).

ومما لا شك فيه، أن القيادة ضرورة لا غنى عنها، في كل ميدان من ميادين الحياة التي تقوم على العلاقات الإنسانية، فهناك قيادة في ميادين: السياسة، والاقتصاد، والثقافة، والرياضة والشباب، وأخرى في الخدمات وفي كثير من المجالات ومنها بالطبع التربية والتعليم، فالقيادة أحد أهم العوامل المهمة في نجاح البرامج وتحقيق أهدافها، وبدون قيادة لا يمكن لأي برنامج أن يؤدي دوره بنجاح وفعالية (العميان، ٢٠٠٢).

يترتب على السلوك الذي يمارسه المدير في إدارة المدرسة النمط القيادي الذي يسلكه، وهناك أنواع متعددة من الأنماط القيادية تختلف باختلاف العلاقة بين القائد والعاملين معه، وتعد الأوتوقراطية، والديمقراطية، والترسلية من الأنماط القيادية الأكثر شهرة، حيث تنتج هذه الأنماط مناخات وإنجازات تربوية مختلفة، وتعكس السلوك الذي يمارسه القائد الإداري في المؤسسة، والمناخ العام فيها. (Martin & Bender, 2002). وتعد السمة مفهوماً له طبيعة مجردة، إذ لا تتم ملاحظتها بطريقة مباشرة، بل يمكن ملاحظة مؤشرات وأفعال معينة، يتم على أساسها التجريد أو التعميم، فالسمة مستنتجة من الملاحظات الفعلية للسلوك، أو من خلال الإجابة عن إستبانة، والسمة متغير وصفي، يسلم بها علماء النفس. ولا يزعم مفهوم السمة أنه يقدم تفسيراً لسلوك الناس، ومن هنا فإن السمة ليست أبداً علة السلوك، بل هي مجرد مفهوم يساعد على وصف هذا السلوك. (سفيان، ٢٠٠٤).

إن السمات والمهارات المطلوب توافرها في القائد تعتمد على متطلبات الموقف الذي يمارس فيه قيادته، فمدير المدرسة يحتاج إلى سمات غير السمات التي يحتاجها مدير المصنع أو الشركة، وسمات القائد العسكري غير سمات القائد التربوي أو الإداري، وهذا لا ينفي وجود بعض السمات الأساسية المشتركة بين متطلبات المواقف والمنظمات المختلفة. وتعد الشخصية نظاماً متكاملًا، إذ إن عملية التفاعل لتكوين الشخصية هي عملية معقدة، ومستمرة، نظراً لاستمرار التغيرات تبعاً للمواقف والأزمنة المختلفة، ويؤدي هذا الفهم إلى القول باختلاف أنماط السلوك لدى الأفراد، وذلك تبعاً للاختلاف في طبيعتهم البيولوجية والفسولوجية والاجتماعية والنفسية، حتى أن هناك اختلافاً بين أنماط سلوك الفرد نفسه تبعاً لاختلاف المواقف والأدوار. (Butcher, 1997). إلا أن هذا الاختلاف، لا يعني عدم الاعتراف بإمكانية إيجاد أنماط معينة من الشخصية أو السلوك، أو تحديد سمات عامة، يمكن على هديها تصنيف الأفراد، وإن كان هذا التصنيف نسبياً، لا يمكن القطع به، لأن إمكانية إيجاد التجانس بين الأفراد مستحيلة، فالشخصية تتصف بالمرونة، وبالتغير النسبي، وهذا ما يجعل أنماطها وسماتها أيضاً مرنة ومعقدة نسبياً (سلطان، ٢٠٠٤).

وتعد سمات الشخصية من الجوانب المهمة في الشخصية، ونظر ستوجل (Stogdill) المشار إليه في (السرخي، ٢٠٠٢) إلى السمات على أنها عمليات تنظيمية للذات من خلال وظائف ثلاث هي: الإدراك الانتقائي والسيان والتعلم الانتقائي. كما رأى أن السمة تركيب عصبي نفسي، تعد فكرة مجردة أو تكويناً فرضياً لا مفر منه، وفي الحقيقة فإن أحداً لم ير السمة أبداً بالدرجة ذاتها، ولم ير أحد في الواقع أبداً أيّاً من التراكيب أو العمليات التي يتعامل معها علم النفس، كالدوافع والعادات والتوقعات والاتجاهات وغيرها، بل يكون التحدث عن تكوينات فرضية، والسمة بوصفها واحداً من هذه التكوينات هي استنتاج لا مهرب منه.

وتحتل النظريات العملية في مجال بحوث الشخصية وسماتها مكاناً بارزاً ومكانة راقية، ومن بينها نظرية العوامل الثلاثة التي قدمها " آيزنك " (Eysenck) والتي حاول فيها أن يبسط الشخصية إلى أبعاد ثلاثة ثنائية القطب وهي: العصابية في مقابل الاتزان، والانبساط في مقابل الانطواء، والذهانية في مقابل اللاذهانية. وحاول هذا العالم أن يرجع هذه النظرية فيما يتعلق بمقاييس الانبساط والعصابية إلى الأفكار المبكرة عن الأمزجة الأربعة: السوداوي والصفراوي، والدموي، والبلغمي، أو ما أسماه: نسق " جالينوس، كانط، فونت". (عبد الخالق، ١٩٩٢).

مشكلة الدراسة

ان تعرف سمات الشخصية ودراساتها وتحليلها وتعرف العلاقة بينها وبين الأنماط القيادية للمديرين يكتسب أهمية متميزة في تصنيف هؤلاء المديرين ضمن سمات معينة، وبالتالي وضع الأسس التي بموجبها يتم اختيار المديرين لممارسة الدور الإداري في المؤسسات التربوية. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تعرف سمات الشخصية لمديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية تعرف سمات الشخصية وعلاقتها بالأنماط القيادية لمديري المدارس الأهلية ومديراتها في منطقة جدة التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما سمات الشخصية السائدة لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
٢. ما الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
٣. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين سمات الشخصية السائدة لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم وأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٣٨٠) مديراً ومديرة، و(٨٥٠٠) معلم ومعلمة خلال العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية من مديري ومديرات المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بلغ عدد أفرادها (١٣٧) مديراً ومديرة بنسبة مئوية مقدارها (٣٦,٠٥)، وتم اختيار ثلاث معلمات أو ثلاثة معلمين عشوائياً من المدارس التي اختير مديروها عينة لهذه الدراسة، وبذلك بلغ مجموع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات (٤٣٤) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (٥,١٠).

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأداتين الآتيتين:

١. اختبار أيزنك لسمات الشخصية:

تم استخدام اختبار أيزنك لسمات الشخصية والذي يتمتع بصدق وثبات عاليين وعلى المستوى العالمي. والهدف من هذا الاختبار هو تعرف سمات الشخصية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة في منطقة جدة التعليمية في المملكة العربية السعودية. ويتكون هذا الاختبار من أربعة مقاييس فرعية هي: سمة الانبساط (Extroversion) ويشمل عشرين فقرة، سمة العصابية (Neuroticism) ويشمل على ثلاث وعشرين فقرة، وسمة الذهانية (Psychoticism) ويتضمن خمساً وعشرين فقرة، وسمة الكذب (Lay) ويشتمل على ثلاث وعشرين فقرة. هذا وقد اعتمدت الباحثة النسخة المعربة لاختبار أيزنك التي عربها (عبد الخالق، ١٩٩١) بعد التأكد من ثباتها.

- ثبات اختبار أيزنك لسمات الشخصية:

للتأكد من ثبات الاختبار فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لتعرف درجة الاتساق الداخلي بين الفقرات. إذ بلغت للذهانية (٠,٨٧) والانبساط (٠,٨٧) والعصابية (٠,٨٨) وللکذب (٠,٨١).

٢. أداة قياس الأنماط القيادية:

قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس الأنماط القيادية لمديري المدارس الأهلية في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية، بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بذلك كدراسة الجعبري (٢٠٠٤)، ودراسة الرشدي (٢٠٠٤)، ودراسة الطراونة (١٩٩٩)، ودراسة عويس (٢٠٠٢)، ودراسة عياصرة (٢٠٠٣)، ودراسة الصليبي (٢٠٠٥) ودراسة الشميلة (٢٠٠٦).

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥٥) فقرة تقيس ثلاثة أنماط قيادية للمدير وهي:

- النمط الأوتوقراطي وعدد الفقرات التي تقيسه (١٨)
- النمط الديمقراطي وعدد الفقرات التي تقيسه (٢٠)
- النمط الترسلّي وعدد الفقرات التي تقيسه (١٧)

- صدق استبانة الأنماط القيادية.

للتأكد من صدق استبانة الأنماط القيادية فقد تم استخدام طريقة صدق المحتوى (Content Validity) من خلال عرضها على (١٢) محكماً من أصحاب الخبرة والمعرفة في موضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا والجامعة الأردنية. وبعد جمع الاستبانات من أعضاء لجنة التحكيم، قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات التي طلبها أعضاء لجنة التحكيم. واقتصرت ملاحظات المحكمين على تعديل الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بتلك الملاحظات وعليه بقي عدد الفقرات كما هو (٥٥) فقرة.

- ثبات استبانة الأنماط القيادية:

للتأكد من ثبات الاستبانة فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لتعرف درجة الاتساق الداخلي بين المجالات. إذ بلغت للنمط الأوتوقراطي (٠,٩٢) وللنمط الديمقراطي (٠,٩٥) وللنمط الترسلّي (٠,٨١)

إجراءات تطبيق الدراسة:

- تم الحصول على خطاب تسهيل المهمة من عميد كلية الدراسات التربوية موجه إلى مدير إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
- تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة من قبل مدير التطوير التربوي في وزارة المعارف بالمملكة موجه إلى مديري مدارس البنين وخطاب من الرئاسة العامة لتعليم البنات في منطقة جدة التعليمية موجه إلى مديرات مدارس البنات.
- تم توزيع الاداتين (استخبار أيزنك لسمات الشخصية، واستبانة الأنماط القيادية) على أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين، فقد تم توزيع (١٥٠) نسخة من استخبار أيزنك لسمات الشخصية على مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية. كما وزعت (٤٥٠) استبانة من استبانة الأنماط القيادية على المعلمين والمعلمات في المدارس التي اختير مديروها عينة للدراسة، وقد تم اختيار ثلاثة معلمين أو معلمات من كل مدرسة من تلك المدارس وبالطريقة العشوائية.
- هذا وقد طلب من المديرين اختيار أحد البديلين (نعم أو لا) بوضع إشارة (√) في المكان المناسب على كل فقرة من فقرات استخبار أيزنك لسمات الشخصية. أما بالنسبة لاستبانة الأنماط القيادية فقد طلب من المعلمين وضع إشارة (√) في المكان المناسب على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- قامت الباحثة بجمع إجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين، فكان عدد النسخ المسترجعة من المديرين (١٣٧) نسخة تشكل ما نسبته (٩١%) في حين كان عدد الاستبانات المسترجعة من المعلمين (٤٣٤) استبانة وبنسبة قدرها (٩٦%).
- تم تصحيح استخبار سمات الشخصية تبعاً للتعليمات الواردة في الاستخبار الأصلي (الانصاري ٢٠٠٢-ب، ٦٨٨)، وقد تم حساب درجة السمة بجمع درجات الفقرات وقسمتها على عدد الفقرات المكونة للسمة، واعتمد المعيار التالي لتصنيف درجة السمة عند المدير:

من ٠ - ٠,٣٣ درجة منخفضة.

من ٠,٣٤ - ٠,٦٦ درجة متوسطة.

من ٠,٦٧ - ١ درجة مرتفعة.

- تم تصحيح استبانة الأنماط القيادية بإعطاء درجة واحدة للبديل (أبدا)، ودرجتين للبديل (نادرا) وثلاث درجات للبديل (أحيانا) وأربع درجات للبديل (غالبا) وخمس درجات للبديل (دائما).

- اعتمد التصنيف التالي لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس الأهلية للأنماط القيادية الثلاثة:

من ١ - ٢,٣٣ درجة منخفضة.

من ٢,٣٤ - ٣,٦٦ درجة متوسطة.

من ٣,٦٧ - ٥ درجة مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:

بغية تحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام العالجات الأحصائية التالية، للإجابة عن السؤالين الأول والثاني استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وللإجابة عن السؤال الثالث استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين سمات الشخصية والأنماط القيادية الثلاثة لمديري المدارس.

كما استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، للتأكد من ثبات اختبار سمات الشخصية، واستبانة الأنماط القيادية.

الأدب النظري والدراسات السابقة

مفهوم الشخصية

بيّن سفيان (٢٠٠٤، ١٧) أن كلمة الشخصية (Personality) مشتقة من الأصل اللاتيني (persona) بمعنى القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة، ليؤدي دوره على خشبة المسرح، فيظهر أمام الجمهور بمظهر خاص، يتماشى ويساير طبيعة الدور المسرحي الذي يؤديه. وذكرت راوية، حسن (٢٠٠٤) بأن شخصية الفرد، بما تتميز به من بعض الخصائص والسمات، تؤثر في سلوك الفرد داخل المنظمة، فهي تحدد طريقة تفاعله مع الآخرين في المنظمة. وتختلف الخصائص الشخصية باختلاف الأفراد فقد يتميز الفرد بالعدوانية، أو بالولاء، أو بالطموح. وذكر حنفي وأبو قحف و بلال (٢٠٠٢) أنه من الممكن تصنيف التعريفات المختلفة للشخصية الإنسانية على عدة محاور أو أسس منها:

- المظهر الخارجي (مظاهر السلوك الخارجي الممكن ملاحظتها)
- التكوين الداخلي أو العمليات العقلية (كالذكاء والشعور...)
- الشخصية كمثير.
- الشخصية كاستجابة.
- الشخصية كمتغير وسيط.

وفي ضوء الأسس السابقة لتصنيف الشخصية أضاف حنفي وآخرون (٢٠٠٢) ما يأتي:

- أن الشخصية كمثير، تعني أنها مؤثر اجتماعي يؤثر في الآخرين، إذ قد يكون تأثير فرد ما على الآخرين قويا، فمن المحتمل أن يقلد الآخرون شخصاً معيناً لقوة شخصيته وبالتالي يؤثر هذا الشخص بشكل مباشر أو غير مباشر في قرارات الآخرين.

- أما الشخصية كاستجابة، فالمقصود بها: الأنماط الخاصة بالسلوك، أو التصرفات المتعددة التي يستجيب بها الفرد للمثيرات المختلفة، التي يتعرض لها سواء أكانت هذه الأنماط من السلوك، أم التصرف في شكل تغيرات على الوجه، أم إشارات حركية أم قرارات بشأن موقف معين.
 - وإذا نُظر إلى الشخصية، بوصفها متغيراً وسيطاً بين المثير والاستجابة فإن هذا يعني أن مجرد تعرض الفرد لأحد المثيرات في شكل إعلان عن سلعة... أو الحصول على حافز مادي أو أدبي قد لا يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الاستجابة المستهدفة كزيادة الإنتاج مثلاً... ولكن الأمر يتوقف على خصائص الشخصية أي خصائص الفرد.
- ومن ثم يمكن تعديل المعادلة التقليدية لفكرة المثير والاستجابة من:
- المثير ← الاستجابة. لكي تصبح: الاستجابة = المثير × خصائص الشخصية.

سمات الشخصية:

بيّن عبد الخالق (١٩٩٩: ٦٧) "أن السمة هي أي خصلة أو خصيصة أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد، فتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروقاً فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية متعلقة بمواقف اجتماعية". ويميّز ألبرت (Allpert) المشار إليه في سفيان (٢٠٠٤: ٥٣) بين نوعين من السمات هما: "السمات العامة والسمات الخاصة، فالسمات العامة هي السمات المشتركة، أو الشائعة بين عدد كبير من الأفراد في حضارة معينة، أو في حضارات عديدة، وقد تشيع بين الناس على وجه العموم ومثالها السيطرة، والانطواء، والالتزان، والاجتماعية. وتوجد سمات مشتركة لدى جميع الأفراد، ولكن بدرجات متفاوتة، فالفارق فيها كمي وليس كيفي، وهي موزعة توزيعاً اعتدالياً. أما السمات الخاصة أو الفريدة فهي التي يمتلكها شخص ما، وغالباً لا يتصف بها غيره، وبعبارة أخرى فالسمات العامة هي تلك الظاهرة للشخصية التي يمكن المقارنة بها بصورة معقولة ومفيدة معظم الأفراد في بيئة ثقافية معينة، والسمة الخاصة هي ما هو حقيقي فعلاً داخل شخص ما، وهي الاستعدادات الشخصية التي تعبر عن نواحي فريدة في شخصية فرد معين، وتعد فردية كل إنسان هي الأساس في دراسة الشخصية، حيث تعد السمات الفردية سمات حقيقية تصف شخصية الفرد بدقة، إلا أن عدد السمات المشتركة لا يمكن أن يقارن بعدد السمات الفريدة، التي تعد قليلة جداً، ويجب أن يهتم علم نفس الشخصية بالسمات العامة التي يشترك فيها معظم الناس، إلى جانب تحديد بعض المكونات الأساسية للشخصية".

وقد ذكر سفيان (٢٠٠٤) أن السمات تتصف بالعمومية، فهي تلخص جانباً غير قليل من السلوك، فالسمة الاجتماعية تلخص كثيراً من الأمور المندرجة تحت هذه الكلمة، وتتميز السمة بأنها دائمة نسبياً وهي على خلاف الحالة التي تعد مؤقتة سريعة الزوال، وجميع الصفات التي تستخدم لوصف سلوك الفرد مثل قلق، عدواني، متزن، مكتئب، هادئ، مسترخ، مندفع، وغيرها، يمكن أن تشير إما إلى الفروق المميزة بين الأفراد (السمات) أو إلى تدبذبات مؤقتة أو حالات مزاجية داخل الفرد (الحالات) ويهتم علم نفس الشخصية في المقام الأول بخصائص الفرد الثابتة، أي السمات أكثر من اهتمامه بالحالات.

إن السمات مرتبطة بصورة إيجابية ببعضها، فإذا عرف أن فرداً ما قد حصل على قدر عالٍ أو منخفض من سمة ما، عندئذ يمكن التوقع بأنه يحصل على القدر نفسه من سمة أخرى مرتبطة بالأولى، وبالإمكان تعديل السمات وتغييرها إلى درجة كبيرة، عن طريق الخبرات التعليمية للكائن الإنساني. كما أن للسمات قوة دافعية تختلف في الدرجة، فالسمة التي تتعلق بالجنس عادة ما يكون لها قوة دافعية أكثر من تلك التي تتمركز حول الكياسة مثلاً. (السرخي، ٢٠٠٢).

وأوضح سفيان (٢٠٠٤) أن لغة السمات توجد في جميع الأعمال التي تطرقت للشخصية، إلا أنه لم يكن هناك من يكرس جهده لتكوين نظرية عن طبيعة السمات، كيف تتكون؟ وكيف تعدل؟ وكيف يمكن دراستها؟ ومن جهة أخرى هناك من الباحثين من عد السمة ذات أهمية جوهرية إلى حد عدوها البناء، أو الهيكل المركزي في مفهومهم عن الشخصية ومن هؤلاء البورت (Allport) وكاتل (Cattell) وايزنك (Eysenck).

وقد صنف حنفي وآخرون (٢٠٠٢) السمات إلى ثلاثة أنواع هي:

- ١- السمات المعرفية: وتتمثل في القدرات وطريقة الاستجابة للمواقف.
- ٢- السمات الدينامية: وتتصل بإصدار الأفعال السلوكية وهي تختص بالاتجاهات العقلية أو بالدافعية والميول.
- ٣- السمات المزاجية: وتختص بالإيقاع والشكل والمثابة وغيرها فمثلاً: قد يتسم شخص بالبطء أو الجراً أو الإثارة.

الأنماط القيادية:

تعد الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس العامل الحاسم في تحقيق الإدارة الناجحة، فالقيادة الإدارية الواعدة قادرة على تفعيل دور العاملين، وتحفيزهم على القيام بواجباتهم، وإشاعة روح التعاون فيما بينهم، لتوظيف عناصر الإنتاج المختلفة، والتنسيق بين أعمالهم وتنظيمها، وصولاً إلى التكامل فيها لتحقيق أهداف التربية والتعليم (البديري، ٢٠٠١). كما تسهم الأنماط القيادية الفاعلة في خلق جو من الدفء والبيئة المناسبة في المدرسة، وتؤثر في رفع الكفاءة الإنتاجية، وفي تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين في المدرسة، مما يؤدي إلى تطوير مخرجات المدرسة بما يخدم تحقيق أهدافها المرسومة (دياب، ٢٠٠١).

وهذه الأنماط القيادية أخذت من زاوية اهتمام القائد إما بجانب الإنتاج والإنجاز وإما بجانب العلاقات الإنسانية والاهتمام بالعاملين، ويمكن تقسيم هذه الأنماط وفقاً لما ذكره البديري (٢٠٠١) وسلطان (٢٠٠٤) وكنعان (٢٠٠٢) ومرسي (١٩٩٥) والعرفي ومهدي (١٩٩٦) ودياب (٢٠٠١) إلى:

١. النمط القيادي الديمقراطي (Democratic Style):

يتجه مدير المدرسة في هذا النمط إلى تعميق العلاقات الإنسانية والاعتماد عليها، باعتبار أن الإنسان أعلى قيمة يجب احترامها وتتميتها، مما يؤدي إلى الاهتمام بالعاملين، والاعتراف بدورهم، وإسهامهم بالعمل؛ فيؤدي العاملون عملهم بجو من الحرية والشعور بالأمن والأمان والثقة بالنفس، ويزداد الإحساس بالمسؤولية مما يدفعهم إلى أداء مهامهم على أحسن وجه، ويمتاز هذا النمط بالتفاعل بين المدير والعاملين، والاحترام المتبادل، والثقة، والتعاون البناء، والتفويض في تسيير العمل وتوزيعه وفي اتخاذ القرارات اللازمة بشأنه، كما يحرص المدير على إتاحة الفرصة للمبادرات الشخصية والابتكارات التي من شأنها تحقيق الأهداف التي وجدت من أجله المؤسسة. والمدير الديمقراطي يعد نفسه عضواً في فريق، ويشعر الآخرين بذلك، ويتلقى أفكار المعلمين ومقترحاتهم، ويشجع على تقديمها لدراساتها والأخذ بها في مواجهة ما يستجد من أمور، كما يعنى بالتغذية الراجعة بصدد سلوكه الإداري، لتعديله بما يتلاءم ورغبات الآخرين، وهو الذي يعمل على استخدام مهاراته الإدارية، والفنية، والإنسانية، والإدراكية بحيث يضع معارفه وأساليبه ومفاهيمه لأداء مهامه بفاعلية عالية وكفاءة في ظل إدارته بقيادة ديمقراطية تعاونية.

٢. النمط الأوتوقراطي (الديكتاتوري) (Autocratic Style):

يتصف المدير في هذا النمط من السلوك بالمركزية في صنع القرار، وغالباً ما يعد منصبه سلطة مفوضة إليه من مناصب أخرى أعلى منه، وأن المسؤولية الضمنية قد منحت له وحده ولم تعط لغيره، ويكون المدير منعزلاً عن المعلمين والتلاميذ، وتنعدم روح التعاون والود بينهم، مما يؤدي إلى تفككهم، ويتبع مثل هذا القائد أسلوب الإشراف المحكم على مرؤوسيه، فهو دائم الشك فيهم. ويحاول القادة الأوتوقراطيون إخضاع كل الأمور في المدرسة لسلطتهم، وكثيراً ما يستخدم هؤلاء القادة أسلوب التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد والعقاب، وبذلك يشلون فعاليات وصلاحيات المدرسين العاملين معهم، وعلى الرغم من ذلك، فإن هذا السلوك قد يصلح في مواقف طارئة وظروف محددة تحتاج إلى حزم وشدة لكي يحسم المدير الأمور، وينقذ الموقف دون الرجوع إلى العاملين معه. ومع أن هذا النمط قد يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاج، إلا أنه يتميز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على شخصية العاملين، ويظل تماسك الأفراد مرهوناً بوجود القائد، فإذا ما غاب يحدث الاضطراب، والتعثر وعدم الاهتمام بالعمل، الذي يعتقده مناسباً وصحيحاً

٣. النمط الترسلّي (Laissez-Faire Style)

يستند هذا النمط من الإدارة إلى مبدأ إطلاق الحريات إلى العاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدونه مناسباً وصحيحاً. فالإداري المتساهل لا يقوم بتقديم المساعدة للعاملين معه إلا لمن يطلبها منه، ولا يحاول تعريف العاملين بوجهة نظره، ويسود هذا النمط الإداري الفوضى الإدارية والتسيب، لانعدام روح العمل الجماعي والتقليل من أهمية الدور الذي يؤديه المدير، ويميل المديرون الذين يتبعون هذا النمط إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية للمعلمين لممارسة نشاطاتهم، وإصدار القرارات، وإتباع الإجراءات التي يرونها مناسبة لإنجاز الأعمال، كما يميلون إلى تفويض السلطة على أوسع نطاق، وإسناد الواجبات إلى المرؤوسين بطريقة عامة غير محددة، تاركين لهم حرية التصرف في تجربتهم في العمل.

الدراسات السابقة:

دراسة **أبو كف (١٩٩٠)** إلى تعرّف واقع سمات الشخصية لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن، وكيفية توزيعها عند المديرين والمديرات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في سمات السيطرة، والمسؤولية، والالتزام الانفعالي، والسمة الاجتماعية تعزى لمتغير المؤهل أو الخبرة الإدارية. ووجدت دراسة قطينة (١٩٩٥) التي هدفت إلى تعرف سمات الشخصية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن حسب مقياس جوردن، ومعرفة أنماط المناخ التنظيمي في هذه المدارس فضلاً عن تعرّف إن كان هناك أثر لسمات الشخصية للمديرين يعزى للجنس والخبرة. ان توزع سمات الشخصية للمديرين حسب مقياس جوردون بنسب متفاوتة. ووجدت **القدومي (٢٠٠٠)** في دراستها التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين سمات الشخصية لدى مديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو الضبط المدرسي في المدارس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية لدى المعلمين تعزى لسمات المديرين الشخصية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الضبط لدى المعلمين (ذكور وإناث) تعزى لسمات المديرين الشخصية، فضلاً عن وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متوسطات المؤهل والخبرة والجنس في الدافعية لدى المعلمين. وأشارت دراسة **عبدات (٢٠٠٢)** إلى ميل معظم المعلمين نحو نمط الشخصية المنطوي المنفعل، في حين تميل النسبة القليلة للنمط المنبسط المتزن، ولا توجد علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية. وأظهرت النتائج وجود اختلافات دالة إحصائية بين أبعاد الروح المعنوية عند معلمي مؤسسات التربية الخاصة لصالح بعد العلاقة مع الزملاء.

أجرى **مارتن وآخرون (Martin&etal, 1995)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط الإداري في الصف والسمات الشخصية للمعلم. وأستخدمت مقياس الشخصية المكون من (١٦) عاملاً في جمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين نمط الإدارة الصفية والسمات الشخصية للمعلمين، أما المعلمون الذين يتسمون بالشخصية اللاتداخلية فكانوا منفتحين للتغيير.

وقام **ياه (Yah, 1995)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن كيفية تأثير القيادة على خصائص الوظيفة للمختصين في البحث والتطوير في تايوان من خلال دمج السمات الشخصية. وقد تم جمع البيانات من ثلاث منظمات بحث وتطوير رئيسية: حكومية، وخاصة، وعسكرية في تايوان، وأظهرت النتائج أن القيادة المساندة لها تأثير متسق على خصائص الوظيفة للعاملين في مراكز البحث والتطوير، وأن الدور الإشرافي أهمية في إثراء وظائف البحث والتطوير.

وبينت دراسة **جيبسون (Giberson, 2002)** وجود علاقة ضعيفة بين سمات الشخصية للمدير وقيمه و المتغيرات الديمغرافية، كما أكدت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين سمات الشخصية للمدير ونمطه الإداري، إذ يميل المدير ذو الاستقرار العاطفي إلى تفويض الصلاحيات وإتباع اللامركزية في اتخاذ القرارات،

أما دراسة **(Houghton, Jeffery&Bonham&Neck. 2004)** فقد بينت أن أبعاد القيادة الذاتية مميزة لبعض سمات الشخصية. وأشار **(Yeh, 2006)**، إلى أن الذكاء الشخصي، والتفكير الناقد، وأسلوب التفكير لدى المعلمين هي سمات ترتبط بالوعي الذاتي وبالقدرة على التعلم التحليلي، وبالتفكير الانعكاسي لدى المعلمين. كما أشارت النتائج إلى أن هذه السمات تتفاعل مع السلوك

الموجه لدى المعلمين، والذي ينتج عنه اكتساب المعلمين لخبرة كبيرة في التدريس. ووجدت دراسة الغنزي (٢٠٠٢) أن مديري المدارس الثانوية يمارسون نمط السلوك القيادي الأوتوقراطي بشكل كبير، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع نمط السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية تعزى للمؤهل العلمي ولسنوات الخبرة. وأشارت دراسة شديفات (٢٠٠٣) إلى أن مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتوقراطي والنمط التسيبي تعزى للجنس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى لمتغير الخبرة، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط القيادية الثلاثة تعزى للمحافظة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمحافظة. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي، ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.

وأظهرت دراسة الجعبري (٢٠٠٤) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أنماط السلوك الإداري الأوتوقراطي والتسيبي لمديري المدارس وبين مستويات الاحتراق النفسي للمعلمين، بينما لم تظهر وجود علاقة ارتباطية دالة بين نمط السلوك الإداري الديمقراطي وبين مستويات الاحتراق النفسي، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أنماط السلوك الإداري الأوتوقراطي والتسيبي لمديري المدارس وبين مستويات الاحتراق النفسي للمعلمين.

وأشارت نتائج دراسة (Gates, & Siskin, 2001) الدراسة إلى أن نمط القيادة السائد لدى مديري المدارس هو نمط القيادة التعاوني التشاركي، والذي يزداد من حيث الممارسة بازدياد سنوات الخبرة. كما أشارت النتائج إلى أن توجهات المديرين نحو إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات تتزامن مع ممارسة نمط القيادة التشاركي الذي يتبعه المديرون.

كما هدفت دراسة كيلي، وثورنتون، ودوفرتي (Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005) وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين فاعلية المديرين، ومرونتهم واستجابات المعلمين على المقياس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين تصورات المعلمين لفاعلية المديرين وبين البيئة المدرسية، وكذلك وجود علاقة بين الأنماط القيادية للمديرين، وخصوصاً إشراك المعلمين في عملية صنع القرار، والبيئة المدرسية.

وبين (Liang, Chiou, & Liou, 2001) أن الكاريزما (الجاذبية)، والمحاكاة العقلية، والاعتبارات الشخصية، والإلهام عند المعلمين سمات ارتبطت بفاعلية القائد الكلية المدركة. كما أشارت النتائج إلى أن الإدارة بالتوقع كانت أقل إيجابية في ارتباطها بالكفاءة المدركة. وأشارت دراسة (Cramer, & Jantz-Sell, 2003)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة وسمتي الانبساط (extroversion) والانطواء (Introversion). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة القياديين يتصفون بصفة الوعي بشكل أكبر من الطلبة غير القياديين وبين (Kornor, & Nordvik, 2004) أن سمات الوعي، والانفتاح، والانقياد، والانبساط ارتبطت بالأنماط القيادية لدى المديرين.

تحليل البيانات

- نتائج السؤال الأول:

ما سمات الشخصية السائدة لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات سمات الشخصية لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية، والجدول (١) يبين ذلك

جدول (١) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة توافر البعد لإجابات مديري المدارس الأهلية في

منطقة جدة التعليمية حسب سمات الشخصية

م	سمات الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
٢	الانبساط	0.68	0.19	1	مرتفعة
١	الذهانية	0.52	0.10	2	متوسطة
٣	العصابية	0.49	0.26	3	متوسطة
٤	الكذب	0.45	0.13	4	متوسطة

وبين الجدول (١) أن مقياس الانبساط جاء بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة من حيث توافره، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٠,٦٨) وانحراف معياري (٠,١٩) وجاء مقياس الذهانية بالرتبة الثانية وبدرجة متوسطة من حيث توافره، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٠,٥٢) والانحراف المعياري (٠,١٠) بينما جاء مقياس العصابية والكذب بالرتبتين الثالثة والرابعة وبدرجة متوسطة من حيث توافرها، بمتوسطين حسابيين (٠,٤٩) و (٠,٤٥) وانحرافين معياريين (٠,٢٦) و (٠,١٣) على التوالي.

أما بالنسبة لفقرات كل بعد فقد كانت النتائج كما يأتي:

١. سمة الانبساط:

يتضح من الجدول (٢) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المقياس تراوحت من حيث درجة توافرها لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بين المرتفعة والمتوسطة. فقد بلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المرتفعة (١٢) فقرة ونسبة قدرها (٦٠%) بينما بلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المتوسطة من حيث توافرها ثمان فقرات ونسبة قدرها (٤٠%) فقد جاءت الفقرة (٢٦) التي تتضمن على "هل أنت مفعم بالحيوية والنشاط؟" بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة لتوافر السمة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٠,٩١) وانحرافها المعياري (٠,٢٨). بينما جاءت الفقرة (٢٩) والتي تنص على "هل تميل إلى البقاء بعيداً عن الأضواء في المناسبات الاجتماعية؟" بالرتبة العشرين والأخيرة وبدرجة متوسطة لتوافر السمة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٠,٣٧) وانحراف المعياري (٠,٤٩).

جدول (٢)					
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة السمة لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية على سمة الانبساط					
م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
26	هل أنت مفعم بالحيوية والنشاط؟	0.91	0.28	1	مرتفعة
38	هل تحب الاختلاط بالناس؟	0.90	0.30	2	مرتفعة
27	هل تستطيع أن تتطلق - عادة - وتستمتع إذا ذهبت إلى حفلة مرحة؟	0.85	0.36	3	مرتفعة
44	هل يراك الآخرون شخصاً مليئاً بالحيوية والنشاط؟	0.85	0.36	3	مرتفعة
32	هل لك أصدقاء كثيرون؟	0.84	0.37	5	مرتفعة
40	هل تحب أن تعمل الأشياء التي تحتاج إلى سرعة في أداؤها؟	0.83	0.38	6	مرتفعة
28	هل تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل؟	0.81	0.39	7	مرتفعة
41	هل يمكنك أن تحافظ على استمرار حيوية حفلة؟	0.77	0.42	8	مرتفعة
34	هل تبادر أنت - عادة - بتكوين أصدقاء جدد؟	0.74	0.44	9	مرتفعة
36	هل يمكنك بسهولة أن تشبع جواً من الحيوية على حفلة مملّة؟	0.72	0.45	10	مرتفعة
39	هل لديك - في معظم الأحيان - إجابة جاهزة عندما يكلمك الآخرون؟	0.72	0.45	10	مرتفعة
37	هل تحب أن تقول نكاتٍ وقصصاً مسلية لأصدقائك؟	0.69	0.47	12	مرتفعة

جدول (٢)					
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة السمة لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية على سمة الانبساط					
م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
30	هل تحب الخروج - كثيرا -؟	0.66	0.47	13	متوسطة
42	هل تحب أن تداعب الحيوانات - أحيانا -؟	0.64	0.48	14	متوسطة
25	هل لك هوايات كثيرة ومنوعة؟	0.61	0.49	15	متوسطة
31	هل تفضل القراءة أكثر من مقابلة الناس؟	0.46	0.50	16	متوسطة
33	هل تعتبر نفسك شخصاً "فضفاضاً ولا تشيل هموم"؟	0.42	0.50	17	متوسطة
35	هل تلتزم الصمت - غالباً - وأنت مع أشخاص آخرين؟	0.42	0.50	17	متوسطة
43	هل تحب أن تجد كثيراً من الصخب والإثارة من حولك؟	0.38	0.49	19	متوسطة
29	هل تميل إلى البقاء بعيداً عن الأضواء في المناسبات الاجتماعية؟	0.37	0.49	20	متوسطة
	الدرجة الكلية	0.68	0.19		مرتفعة

٢. مقياس الذهان:

يتضح من الجدول (٣) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المقياس تراوحت من حيث درجة توافرها لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بين المرتفعة والمنخفضة. فقد بلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المرتفعة (١١) فقرة وبنسبة قدرها (٤٦%) وبلغ عدد الفقرات المنخفضة (١٠) فقرة وبنسبة قدرها (٤٢%) بينما جاءت ثلاث فقرات بدرجة متوسطة وبنسبة (١٢%) وجاءت الفقرة (١٦) التي تنص على "هل والدتك سيدة طيبة؟" بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة لتوافر السمة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٠,٩٩) وانحرافها المعياري (٠,١٢). بينما جاءت الفقرة (٥) والتي تنص على "هل تستمتع بإيذاء الأشخاص الذين تحبهم؟" بالرتبة الرابعة والعشرين والأخيرة وبدرجة منخفضة لتوافر السمة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٠,٠٧) والانحراف المعياري (٠,٢٦).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة السمة لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية على فقرات سمة الذهان

م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
16	هل والدتك سيدة طيبة؟	0.99	0.12	1	مرتفعة
3	هل يزعجك - كثيرا - أن ترى طفلاً أو حيواناً يتألم؟	0.96	0.21	2	مرتفعة
2	هل تغلق بينك وبينك بعناية في الليل؟	0.95	0.22	3	مرتفعة
1	هل يقلقك أن تكون عليك ديون؟	0.94	0.24	4	مرتفعة
9	هل العادات الحميدة والنظافة لها أهمية كبيرة عندك؟	0.90	0.30	5	مرتفعة
14	هل تشعر بالقلق إذا عرفت أن هناك أخطاء في عملك؟	0.90	0.30	5	مرتفعة
15	هل تحب أن تصل قبل مواعيدك بوقت كاف؟	0.86	0.35	7	مرتفعة
10	هل تستطيع أن تفهم بسهولة مشاعر الآخرين عندما يكلمونك عن مشكلاتهم؟	0.85	0.35	8	مرتفعة
7	هل تعتذر دائماً عندما تتصرف تصرفاً غير مهذب؟	0.83	0.38	9	مرتفعة
24	هل تشعر بحزن شديد على حيوان وقع في مصيدة؟	0.79	0.41	10	مرتفعة
19	هل تحاول ألا تكون عنيفاً وخشناً مع الناس؟	0.77	0.43	11	مرتفعة
18	هل تعتقد أن الناس يضيعون وقتاً - كثيرا - في حماية مستقبلهم عن طريق	0.41	0.49	12	متوسطة

م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافق
	الادخار والتأمين؟				
23	هل يكذب عليك الناس - كثيرا -؟	0.36	0.48	13	متوسطة
20	عندما تريد السفر بالباص هل تصل - غالبا - في آخر دقيقة؟	0.34	0.48	14	متوسطة
6	هل لك أعداء يريدون إيذاءك؟	0.29	0.46	15	منخفضة
17	هل هناك أشخاص كثيرون حريصون على أن يتجنبوك؟	0.26	0.44	16	منخفضة
13	هل تتساوى في نظرك معظم الأمور بحيث تجد لها طعماً واحداً؟	0.22	0.42	17	منخفضة
8	هل تجد متعة في تدبير المقالب التي يمكن أن تؤذي الآخرين - أحيانا -؟	0.17	0.38	18	منخفضة
12	هل يضايقك من يقودون سياراتهم بحرص؟	0.16	0.37	19	منخفضة
22	هل تحب أن يخاف منك الآخرون؟	0.14	0.35	20	منخفضة
11	هل تعتقد أن الزواج موضة قديمة يجب التخلص منها؟	0.10	0.30	21	منخفضة
4	هل يمكن أن تأخذ عقاقير أو مركبات قد تكون لها آثار غريبة أو خطيرة؟	0.09	0.28	22	منخفضة
21	هل تنهار صداقاتك بسهولة دون أن تكون سبباً في انهيارها؟	0.09	0.29	22	منخفضة
5	هل تستمتع بإيذاء الأشخاص الذين تحبهم؟	0.07	0.26	24	منخفضة
	الدرجة الكلية	0.52	0.10		متوسطة

٣. سمة العصابية:

يتضح من الجدول (٤) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المقياس تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة وكانت معظمها ذات درجات متوسطة. فقد بلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المرتفعة (٤) فقرات وبنسبة (١٧%)، بينما بلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المتوسطة من حيث توافر السمة (١٦) فقرة وبنسبة قدرها (٧٠%)، أما الفقرات ذات الدرجة المنخفضة فكانت ثلاث فقرات وبنسبة (١٣%) وقد جاءت الفقرة (٥٣) والتي تنص على "هل تقلق على ما يحدث من أمور فظيعة؟" بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة لتوافر السمة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٠,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤٠). بينما جاءت الفقرة (٦٤) والتي تنص على "هل تعاني من التوتر العصبي؟" بالرتبة الثالثة والعشرين والأخيرة وبدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (٠,٢٦) وانحراف معياري (٠,٤٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة السمة لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية على فقرات سمة العصابية

م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة السمة
53	هل تقلق على ما يحدث من أمور فظيعة؟	0.80	0.40	1	مرتفعة
47	هل تقلق - في كثير من الأحيان - على أمور لم يكن ينبغي أن تفعلها أو تقلقها؟	0.79	0.41	2	مرتفعة
56	هل تشعر بأنك متضايق - أحيانا -؟	0.78	0.42	3	مرتفعة
50	هل يضايقك دوماً شعورك بالذنب؟	0.74	0.44	4	مرتفعة
55	هل تشعر بالإشفاق على نفسك من حين إلى آخر؟	0.61	0.49	5	متوسطة
67	هل تكون - أحيانا - مليئا بالنشاط و - أحيانا - أخرى خاملاً جداً؟	0.58	0.50	6	متوسطة
60	هل تقبل - غالبا - القيام بأعمال تحتاج إلى وقت أكثر مما لديك؟	0.57	0.50	7	متوسطة

م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة السمة
45	هل يتقلب مزاجك - كثيرا -؟	0.56	0.50	8	متوسطة
46	هل تشعر - أحيانا - بالتعاسة بدون سبب؟	0.51	0.50	9	متوسطة
49	هل تشعر - كثيرا - بأنك زهقان (متمل)؟	0.50	0.50	10	متوسطة
63	هل تقلق لمدة طويلة جداً بعد مرورك بتجربة محرقة؟	0.47	0.50	11	متوسطة
48	هل أنت شخص سريع الغضب؟	0.46	0.50	12	متوسطة
54	هل تعد نفسك شخصاً أعصابك مشدودة؟	0.45	0.50	13	متوسطة
61	هل تقلق - كثيرا - بسبب مظهرك؟	0.45	0.50	13	متوسطة
57	هل تعاني من قلة النوم؟	0.40	0.49	15	متوسطة
66	هل يسهل على الناس جرح مشاعرك حين يجدون فيك أو في عملك عيباً أو خطأ؟	0.40	0.49	15	متوسطة
51	هل تعتبر نفسك شخصاً عصبياً؟	0.38	0.49	17	متوسطة
52	هل أنت مهموم باستمرار؟	0.37	0.49	18	متوسطة
58	هل تشعر - غالباً - بالارهاق بدون سبب؟	0.34	0.48	19	متوسطة
62	هل حدث أن تمنيت لو كنت ميتاً؟	0.34	0.48	19	متوسطة
59	هل تشعر - دائماً - بأن الحياة مملة جداً؟	0.33	0.47	21	منخفضة
65	هل تشعر - غالباً - بالوحدة؟	0.28	0.45	22	منخفضة
64	هل تعاني من التوتر العصبي؟	0.26	0.44	23	منخفضة
	الدرجة الكلية	0.49	0.26		متوسطة

٤. سمة الكذب:

يتضح من الجدول (٥) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المقياس تراوحت من حيث درجة توافرها لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بين المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة. فقد بلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المرتفعة (٥) فقرات وبنسبة قدرها (٢٢%)، بينما بلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المتوسطة (١١) فقرة وبنسبة قدرها (٤٨%)، وبلغ عدد الفقرات ذات الدرجة المنخفضة (٧) فقرات وبنسبة قدرها (٣٠%). وقد جاءت الفقرة (٩٠) والتي تنص على "هل أنت مستعد للاعتراف بالخطأ إذا صدر عنك؟" بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة لتوافر السمة، وبمتوسط حسابي (٠,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤١). بينما جاءت الفقرة (٨٤) والتي تنص على "هل حدث أن قمت باستغلال شخص ما؟" بالرتبة الثالثة والعشرين وبدرجة منخفضة من حيث توافر السمة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٠,٠٩) وانحراف معياري (٠,٢٩).

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة السمة لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية على سمة الكذب

م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
90	هل أنت مستعد للاعتراف بالخطأ إذا صدر عنك؟	0.80	0.41	1	مرتفعة
87	هل تفعل - غالباً - ما تنصح به غيرك؟	0.77	0.42	2	مرتفعة
72	إذا قلت بأنك ستعمل شيئاً، فهل تحافظ دائماً على وعدهك مهما يكن ذلك متعباً لك؟	0.76	0.43	3	مرتفعة

م	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
68	هل تتوقف لكي تفكر في الأمور - كثيرا - قبل أن تقوم بعمل أي شيء؟	0.74	0.44	4	مرتفعة
82	هل تغسل يديك دائما قبل الأكل؟	0.73	0.45	5	مرتفعة
88	هل حدث أن تأخرت عن موعد أو عمل؟	0.62	0.49	6	متوسطة
85	هل أنت مهذب حتى مع الأشخاص السخفاء؟	0.56	0.50	7	متوسطة
76	عندما كنت صغيراً هل كنت تتفد ما يطلب منك فوراً دون تذمر؟	0.53	0.50	8	متوسطة
70	هل أنت شخص قليل الكلام؟	0.52	0.50	9	متوسطة
80	هل حدث أن قلت شيئاً سيئاً أو قبيحاً عن أي شخص؟	0.52	0.50	9	متوسطة
69	هل حدث مرة أن قبلت المديح على شيء كنت تعرف أن شخصاً غيرك قام به فعلاً؟	0.50	0.50	11	متوسطة
73	هل كل عاداتك حسنة ؟	0.47	0.50	12	متوسطة
89	هل تؤجل - أحيانا - عمل اليوم إلى الغد؟	0.47	0.50	12	متوسطة
79	هل تتفاخر بنفسك قليلاً من حين إلى آخر؟	0.39	0.49	14	متوسطة
71	هل حدث في أي موقف أن كنت جشعاً فأخذت لنفسك من أي شيء أكثر مما يخصك؟	0.34	0.48	15	متوسطة
83	هل حدث أن لجأت إلى الغش في أي لعبة أو مباراة؟	0.34	0.47	15	متوسطة
74	هل حدث أن أخذت شيئاً يخص شخصاً آخر؟	0.26	0.44	17	منخفضة
75	هل يحدث - أحيانا - أن تتكلم عن أشياء أو موضوعات لا تعرف عنها شيئاً؟	0.26	0.44	17	منخفضة
86	هل تنهرب من دفع الرسوم لو تأكدت أنك لن تُضبط إطلاقاً؟	0.25	0.43	19	منخفضة
77	هل حدث أن أهملت شيئاً يمتلكه شخص آخر؟	0.15	0.36	20	منخفضة
78	هل تلقي بالأوراق المهملة على الأرض عندما لا تكون سلة المهملات قريبة منك؟	0.15	0.36	20	منخفضة
81	عندما كنت صغيراً، هل حدث أن كنت وقحاً مع والديك؟	0.15	0.36	20	منخفضة
84	هل حدث أن قمت باستغلال شخص ما؟	0.09	0.29	23	منخفضة
	الدرجة الكلية	0.45	0.13		متوسطة

- نتائج السؤال الثاني:

ما الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية عن الأنماط القيادية التي يمارسونها، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة توافر النمط القيادي لإجابات مديري المدارس الأهلية في

منطقة جدة التعليمية عن الأنماط القيادية

م	النمط القيادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة توافر النمط
٢	الديموقراطي	3.91	0.77	1	مرتفعة
١	الأوتوقراطي	2.72	0.84	2	متوسطة
٣	الترسلي	2.34	0.56	3	منخفضة

أظهرت النتائج في الجدول (٦) أن النمط الديمقراطي جاء بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة من حيث توافر النمط، فقد بلغ متوسطه الحسابي (٣,٩١) بانحراف معياري (٠,٧٧)، وجاء النمط الأوتوقراطي بالرتبة الثانية وبدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (٠,٨٤)، أما النمط الترسلّي فقد جاء بالرتبة الثالثة والأخيرة وبدرجة توافر منخفضة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (٢,٣٤) وانحرافه المعياري (٠,٥٦).

وفيما يتعلق بكل نمط على حده فقد كانت النتائج على النحو الآتي:

١. النمط الديمقراطي:

يتبين من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات النمط الديمقراطي تراوحت من حيث درجة توافرها وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بين المرتفعة والمتوسطة. فقد بلغ عدد الفقرات المرتفعة (١٩) وبنسبة قدرها (٩٥%)، وجاءت فقرة واحدة بدرجة متوسطة وبنسبة قدرها (٥%). فقد جاءت الفقرة (٢٠) والتي تنص على "يكرس معظم وقته لصالح العمل" بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة من حيث توافرها بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٨٧)، في حين جاءت الفقرة (٣٢) التي تنص على "يتشاور مع المعلمين في إعداد جداول الحصص" بالرتبة العشرين والأخيرة وبدرجة متوسطة من حيث توافرها بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (١,٣٣).

جدول (٧) / المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوافر لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة

التعليمية على فقرات النمط الديمقراطي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
20	يكرس معظم وقته لصالح العمل.	4.33	0.87	1	مرتفعة
24	يثني على المشاركات الجيدة للمعلمين.	4.08	1.01	2	مرتفعة
30	يساعد المعلمين على تطوير قدراتهم.	4.06	1.04	3	مرتفعة
35	يشيد بالمعلمين أمام أولياء الأمور.	4.05	1.03	4	مرتفعة
37	تسود الألفة جو المدرسة.	4.04	1.06	5	مرتفعة
25	يقدم الدعم المعنوي للمعلمين.	4.03	1.01	6	مرتفعة
33	يتسم بالانحياز في مواقف العمل.	4.03	1.07	6	مرتفعة
31	يناقش الأفكار الجديدة مع المعلمين.	4.02	1.00	8	مرتفعة
36	يستثير دافعية المعلمين للعمل.	3.97	1.06	9	مرتفعة
38	يعمل المعلمون معه بروح الفريق.	3.97	1.09	9	مرتفعة
21	يأخذ بعين الاعتبار اقتراحات المعلمين إزاء التغيير.	3.92	0.97	11	مرتفعة
29	يعامل جميع المعلمين بالعدل.	3.92	1.16	11	مرتفعة
28	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.	3.88	1.19	13	مرتفعة
22	يوجه أساليب العمل بالتشاور مع المعلمين.	3.82	1.01	14	مرتفعة
26	يشرك المعلمين في تحديد الأهداف.	3.81	1.04	15	مرتفعة
27	يراعي ظروف المعلمين عند توزيع المسؤوليات.	3.74	1.13	16	مرتفع
23	يشرك المعلمين في اتخاذ القرار.	3.72	1.10	17	مرتفعة
19	يعبر عن ثقته بقدرات المعلمين.	3.71	1.18	18	مرتفعة
34	يسمح بمشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية.	3.68	1.26	19	مرتفعة
32	يتشاور مع المعلمين في إعداد جداول الحصص.	3.53	1.33	20	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.91	0.77		مرتفعة

٢. النمط الأوتوقراطي:

يتبين من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات النمط الأوتوقراطي تراوحت من حيث درجة توافرها وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بين المتوسطة والمنخفضة. فقد بلغ عدد الفقرات المتوسطة (١٢) فقرة وبنسبة قدرها (٦٧%)، بينما بلغ عدد الفقرات المنخفضة (٥) وبنسبة قدرها (٢٨%)، وجاءت فقرة واحدة بدرجة مرتفعة وبنسبة قدرها (٥%). فقد جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على "يحدد المهمة والوقت المحدد لإنجازها" بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة من توافرها بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري (١,٠٣)، في حين جاءت الفقرة (١) والتي تنص على "يتدخل في شؤون المعلمين الخاصة" بالرتبة الثامنة عشرة والأخيرة، وبدرجة منخفضة من حيث توافرها بمتوسط حسابي (٢,٠٠) وانحراف معياري (١,١٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوافر لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية على فقرات النمط الأوتوقراطي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
2	يحدد المهمة و الوقت المحدد لانجازها.	3.97	1.03	1	مرتفعة
17	ينتقد الأداء السلبي للمعلمين.	3.20	1.26	2	متوسطة
7	يحرص على سير العمل سيراً روتينياً وفق تعليماته وتوجيهاته.	3.16	1.37	3	متوسطة
6	يفرض التعليمات والأنظمة على المعلمين.	3.12	1.39	4	متوسطة
16	يقوم بزياراته الصفية بصورة مفاجئة.	2.98	1.25	5	متوسطة
4	يحتفظ لنفسه بجميع الصلاحيات.	2.97	1.37	6	متوسطة
3	ينفرد بتحديد السياسة العامة في المدرسة.	2.96	1.31	7	متوسطة
11	يفرض على المعلمين ما يجب عليهم القيام به.	2.93	1.35	8	متوسطة
5	يتصرف دون استشارة أحد من المعلمين.	2.76	1.31	9	متوسطة
8	ينفرد في إصدار القرارات دون استشارة المعلمين.	2.75	1.30	10	متوسطة
15	يرفض التراجع عن قرارات اتخذها.	2.58	1.30	11	متوسطة
9	يهدد باستخدام سلطاته الرسمية.	2.50	1.28	12	متوسطة
13	يضع حدود بينه وبين المعلمين.	2.48	1.24	13	متوسطة
10	يعد الولاء له مقياساً لحصول المعلمين على الترقية.	2.32	1.37	14	منخفضة
12	يتخذ من التقارير السنوية وسيلة للتسلط على بعض المعلمين.	2.16	1.25	15	منخفضة
14	يرفض التغيير في طرق وأساليب التدريس.	2.16	1.17	15	منخفضة
18	يعد المناقشة وإبداء الرأي مضبغة للوقت.	2.02	1.22	17	منخفضة
1	يتدخل في شؤون المعلمين الخاصة.	2.00	1.18	18	منخفضة
	الدرجة الكلية	2.72	0.84		متوسطة

٣. النمط الترسلّي:

يتبين من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات النمط الترسلّي تراوحت من حيث درجة توافرها وفقاً لإجابات عينة الدراسة من مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بين المتوسطة والمنخفضة. فقد بلغ عدد الفقرات المتوسطة (٥) فقرات وبنسبة قدرها (٢٩%)، بينما بلغ عدد الفقرات المنخفضة (١١) وبنسبة قدرها (٦٥%)، وجاءت فقرة واحدة بدرجة مرتفعة وبنسبة قدرها (٦%) فقد جاءت الفقرة (٤٧) والتي تنص على " يهتم بمظهره الخارجي" بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة من حيث توافرها بمتوسط

حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري (١,٣٠)، في حين جاءت الفقرة (٤٥) والتي تنص على " لا يهتم لتأخر المعلمين عن المدرسة" بالرتبة السابعة عشر والأخيرة وبدرجة منخفضة من حيث توافرها بمتوسط حسابي (١,٦٨) وانحراف معياري (١,٠٠).

جدول (٩) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوافر لإجابات مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية على فقرات النمط الترسلية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
47	يهتم بمظهره الخارجي.	3.97	1.30	1	مرتفعة
40	يسمح للمعلمين بالتعامل مع الإدارة دون قيود.	3.54	1.27	2	متوسطة
39	يدع المعلمين يحددون الأدوار والمسؤوليات بأنفسهم دون تدخل منه.	3.20	1.27	3	متوسطة
41	يفوض جزءاً من مسؤولياته للمعلمين.	3.16	1.35	4	متوسطة
43	ينقاد لطلبات المعلمين.	2.61	1.15	5	متوسطة
44	يسمح للمعلمين بالخروج من المدرسة في أثناء العمل.	2.38	1.08	6	متوسطة
42	يتردد في اتخاذ القرار.	2.26	1.27	7	منخفضة
49	تتميز قراراته الإدارية بالارتجال.	2.17	1.19	8	منخفضة
48	يكثّر من المجاملات على حساب العمل.	2.04	1.14	9	منخفضة
46	ينشغل كثيراً بأموره الخاصة.	1.89	1.09	10	منخفضة
50	يتصف بالسلبية في حل مشكلات المدرسة.	1.88	1.03	11	منخفضة
53	تتميز اجتماعاته مع المعلمين بالعشوائية.	1.82	1.01	12	منخفضة
55	يسمح بالتأجيل في أداء الأعمال.	1.82	0.90	12	منخفضة
52	يهمل متابعة المعلمين في حصصهم.	1.77	0.98	14	منخفضة
51	يغلب على المدرسة الطابع الفوضوي.	1.75	0.95	15	منخفضة
54	يتساهل في محاسبة المعلمين في حالات التقصير.	1.75	0.93	15	منخفضة
45	لا يهتم لتأخر المعلمين عن المدرسة.	1.68	1.00	17	منخفضة
	الدرجة الكلية	2.72	0.84		متوسطة

- نتائج السؤال الثالث:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين سمات الشخصية السائدة لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم وأنماطهم القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجات سمات الشخصية المختلفة لدى المديرين ودرجات الأنماط القيادية لهم، و الجدول (١٠) يبين هذه القيم.

جدول (١٠) // قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأنماط القيادية ودرجات سمات الشخصية المختلفة لدى مديري المدارس

الأهلية في منطقة جدة التعليمية

سمات الشخصية	الأنماط القيادية	الانسياس	العصابية	الكذب
أوتوقراطي	-0.12*	-0.44*	-0.07	-0.09
ديموقراطي	0.28*	0.89*	0.28*	0.06
ترسلي	-0.02	-0.1*	-0.04	-0.04

يتبين من الجدول (١١) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)

بين النمط الأوتوقراطي وكل من سمة العصابية وسمة الكذب. إذ بلغت قيمة معامل الارتباط مع العصابية $(-0,07)$ ومع الكذب $(-0,09)$. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0,05)$ بين النمط القيادي الديموقراطي وسمة الكذب. إذ بلغت قيمة معامل الارتباط $(0,06)$. ولم تكن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الترسلي وسمات الذهان، والعصابية والكذب، إذ بلغت قيم معامل الارتباط $(-0,02)$ و $(-0,04)$ و $(-0,04)$ على التوالي. وكانت هناك علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة، لكنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0,05)$ بين النمط القيادي الأوتوقراطي وسمة الذهان، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط $(-0,12)$. كما ظهرت علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0,05)$ بين النمط القيادي الترسلي وسمة الانبساط، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط $(0,10)$.

وأظهرت النتائج في الجدول (١٠) كذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0,01)$ بين النمط القيادي الأوتوقراطي وسمة الانبساط، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0,05)$ بين النمط القيادي الديموقراطي وسمتي الذهان والعصابية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط $(0,28)$ لكل منهما. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية مرتفعة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديموقراطي وسمة الانبساط، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط $(0,89)$ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0,01)$.

النتائج والتوصيات

تبين من النتائج أن ترتيب مقاييس الشخصية الفرعية لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة، تبعاً لإجاباتهم على بنود كل مقياس جاءت على النحو الآتي:

١. سمة الانبساط: جاءت سمة الانبساط بالترتبة الأولى بدرجة مرتفعة من حيث توافرها. ويميز الشخص الذي يحصل على درجات عليا في هذه السمة، مجموعة من المظاهر السلوكية التي تتراوح بين الميول الاجتماعية، الاندفاعية والمرح والتفاؤل وأخذ الأمور هوناً، كما ويحافظ هذا الشخص على ثباته، واتزان الانفعالي.

٢. سمة الذهان: جاءت هذه بالترتبة الثانية وبدرجة متوسطة من حيث توافرها. ويوصف الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة لهذه السمة بأنه، بارد وعدواني وقاس، مما يؤدي إلى أنواع من السلوك المضاد للمجتمع، ويكون متمركزاً حول ذاته، لا يتأثر بالمشاعر الشخصية، مترفع، صارم العقل، غير مكترث بالأخطاء، مع عدم الاهتمام بالآخرين، كما يتميز بحب الأشياء غير العادية والغريبة.

٣. سمة العصابية: احتلت هذه السمة الرتبة الثالثة، بدرجة متوسطة من حيث توافرها. ويميل ذوو الدرجات العليا في العصابية إلى أن تكون استجاباتهم الانفعالية مبالغاً فيها، ولديهم صعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد مرورهم بالخبرات الانفعالية، وتكرر الشكوى لديهم من اضطرابات بدنية من النوع البسيط، مثل الصداع واضطراب الهضم والأرق وآلام الظهر وغيرها، كما ويرددون دوماً بأن لديهم الكثير من الهموم والقلق وغير ذلك من المشاعر الانفعالية الكريهة، ويتوافر لديهم الاستعداد أو التهيؤ للإصابة بالاضطرابات العصابية.

٤. سمة الكذب: جاءت سمة الكذب بالترتبة الرابعة والأخيرة، وبدرجة متوسطة من حيث توافرها. وتقيس هذه السمة الرياء والتصنع وإخفاء الحقيقة.

- تبين من النتائج المتعلقة بترتيب الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية جاءت على النحو الآتي من حيث درجة توافرها:

١. النمط الديموقراطي: جاء هذا النمط بالترتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة من حيث توافره، ويتجه مدير المدرسة في هذا النمط إلى تعميق العلاقات الإنسانية والاعتماد عليها، باعتبار أن الإنسان أغلى قيمة يجب احترامها وتمييزها.

٢. النمط الأوتوقراطي: جاء هذا النمط بالترتبة الثانية، وبدرجة متوسطة من حيث درجة توافره، ويتصف مدير المدرسة في هذا النمط بالمركزية في صنع القرار، ويحاول إخضاع كل الأمور لسلطته، ويستخدم أسلوب التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد والعقاب.

٣. النمط الترسلّي: جاء هذا النمط بالترتبة الثالثة والأخيرة، وبدرجة متوسطة من حيث توافره، يتصف مدير المدرسة بهذا النمط بأنه يمنح الحرية المطلقة للمعلمين في اتخاذ القرارات دون أن يسهم بشكل فعال في رسم السياسة والتخطيط والتنظيم والمتابعة، وعليه تكون المدرسة في حالة من الفوضى وعدم النظام.

- أظهرت النتائج المتعلقة بهذا النمط، وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي وسمّة العصاوية، وسمّة الكذب، وكانت هناك علاقة ارتباطية سلبية أيضاً، لكنها دالة إحصائياً بين هذا النمط وسمّة الذهانوية، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية سلبية مقبولة ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي وسمّة الانبساط.

- كما وأظهرت النتائج المتعلقة بالنمط الديمقراطي وجود علاقة ارتباطية إيجابية مرتفعة ذات دلالة إحصائية بين النمط وسمّة الانبساط، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي وسمّة الذهانوية وسمّة العصاوية.

- أظهرت النتائج المتعلقة بهذا النمط وجود علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة دالة إحصائياً بين النمط القيادي الترسلّي وسمّة الانبساط، ولم تكن هناك أي علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمط الترسلّي وسمات الذهانوية، والعصاوية، والكذب.

التوصيات:

بناءً على ما أظهرته الدراسة من نتائج فيما يلي عدد من التوصيات:

١. توصي الدراسة بتعميم نتائج الدراسة على جميع المعنيين بها من مديري المدارس والتربويين في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات وذلك للاستفادة منها في أخذ فكرة شاملة حول موضوع سمات الشخصية وحث المديرين على التحلي بمميزات هذا البعد من الشخصية.

٢. أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالأنماط القيادية أن النمط الديمقراطي جاء بالترتبة الأولى وعليه فإن الباحثة توصي بتعميم هذه النتيجة على كافة المدارس للاطلاع عليها وشكر مديري المدارس وحثهم على المضي قدماً والاستمرار في إتباع هذا النمط لما له من إيجابيات على العملية التربوية.

٣. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس من قبل الأكاديميين العاملين في حقل التربية والتعليم للتأكيد على أهمية ممارسة النمط القيادي الديمقراطي.

٤. إجراء دراسات وصفية مشابهة للدراسة الحالية وتطبيقها على مجتمعات أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية بحيث تأخذ بالاعتبار بعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة والمؤهل التربوي.

المراجع العربية

- أبو كف، علي أحمد (١٩٩٠). السمات الشخصية لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
- البدر، طارق عبد الحميد (٢٠٠١). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. ط١. عمان: دار الفكر.
- الجعبري، عالية وحيد "محمد علي" (٢٠٠٤). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمستويات احترامهم النفسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- حسن، راوية (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي المعاصر. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- حنفي، عبد الغفار وأبو قحف، عبد السلام وبلال، محمد (٢٠٠٢). محاضرات في السلوك التنظيمي، ط١، القاهرة: مكتبة الإشعاع الفنية.
- دياب، اسماعيل محمد (٢٠٠١). الإدارة المدرسية. ط١. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- زكريان، زوزيت مسروب (١٩٩٤). الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات إدارة الصراع في المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في منطقة عمان الكبرى. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
- السرخي، إبراهيم محمد (٢٠٠٢). السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي. ط١. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- سفيان، نبيل (٢٠٠٤). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي. ط١. القاهرة: اتيرك للنشر.
- سلطان، محمد سعيد أنور (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- شديفات، يحيى (٢٠٠١). درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك. م٢٤، ص ٢٨٩-٣١٣.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠١). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي. ط٣. عمان: دار وائل للنشر.
- عبدات، روجي مروح احمد (٢٠٠٢). العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية/فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- عبد الخالق، أحمد محمد وآخرون (١٩٩٢). "سلوك النمط أ" وعلاقته بأبعاد الشخصية: دراسة عاملية". مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد ٢٠، عدد (١، ٢) ٩ - ٢٩.
- العميان، محمود (٢٠٠٢). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط١. عمان: دار وائل.
- القدومي، شيرين معاوية راضي (٢٠٠٠). العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلمها والضبط المدرسي فيها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
- قطينة، رلى عبدالغني رشاد (١٩٩٥). اثر السمات الشخصية للمديرين على أنماط المناخ التنظيمي السائدة في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.
- كنعان، نواف (٢٠٠٢). القيادة الإدارية. ط١. عمان: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

- Blake, R. & Mouton, J. (1987). **The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence**. Houston: West Publishing, Co.
- Butcher, James Neal (1997). **Foundations of Clinical Personality Assessment: Practical Considerations**. New York: Oxford University Press.

- Cramer, Robert J., & Taylor R. (2003). "An Examination of Personality Traits Among Student Leaders and Nonleaders ". **Psi Chi Journal**, Vol. 8, Issue 4, pp 239-245.
- Eysenck, H. J. (1960). **The Structure Of Human Personality**, 2nd ed London: Methuen.
- Gates, Gordon, & Siskin, Dorothy (2001). " Principals Leadership Styles and Attitudes toward Shared Decision Making with Teachers". **Planning and Changing**, Vol. 32, No. 3, pp 164-183.
- Houghton ,Jeffery D., Bonham , T.W, & Neck , Christopher P.(2004).
 "The Relationship Between Self- Leadership and Personality: A Comparison of Hierarchical Factor Structures" , **Journal of Managerial Psychology**, Vol. 19, No.4, P 427-441.
- Kelly, J., Thorton, M., & Daugherty, Z (2005). "Comparing Relationships Among School Leaders and Class Environment". **Journal of Education**, Vol. 2, No. 5, P 56-67.
- Kornar, H., & Nordvik, H., (2004). "Personality Traits in Leadership Behavior". **Scand Journal Psychology**, 45 (1): 49-54.
- Liang, Morris T-L., Chiou, Sheng Bin, & Liou, Tsorng- Min (2001). "The Relationship Between Leadership Attributes, Behaviors and the Effectiveness of Principals at Private Vocational High Schools in Taiwan". **Global Journal of Engineering Education**, Vol. 5, No. 2, P 341-355.
- Martin, C. & Bender, W. (2002). "Teacher Burnout in Special Education, the Causes and the Recommended Solutions". **The High School Journal**, 86, P 36-44.
- Martin, Nancy K., & et al., (1995). "Beliefs Regarding Classroom Management Style: Relationships to Particular Teacher Personality Characteristics", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. **ERIC Document Reproductions Service No. ED387461**.
- Yah, Quey –Jen (1995). Leadership, Personal traits and Job Characteristics Un R&D **Organizations Development Journal**. Vol. 16 Issue 6, pp 10- 26.
- Yeh; Yu-Chu (2006). "The Interactive Effects of Personal Traits and Guided Practices on Preservice, Teachers' Changes in Personal Teaching Efficacy". **British Journal of Educational Psychology**, Vol. 37, No. 4, P 513- 526.

شعر النقد الاجتماعي في العصر المملوكي

الباحثة. بريناز ميرزا محمد نام الباحث. علي باقري

قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة طهران/ إيران

Poetry of Social Criticism in the Memlooki Era

Researcher. Berinaz Merza Mohammad Nam

Researcher. Ali Baqiri

Department of Arabic / Tehran University / Iran

lateracher@gmail.com

Abstract

The relationship between literature and society is deep so it is noticeable that poets of different eras are influenced by their environment negatively and positively in various ratios. In the Memlooki era, poets derived their poetic images from their real society in addition to their critical and sarcastic spirits.

Key words: literature, society, social criticism, Memlooki era.

الملخص

إنَّ العلاقة بين الأدب والمجتمع علاقة جذرية متماسكة ولهذا نرى أنَّ الشعراء في كلِّ عصر من العصور يتأثرون بالبيئة التي يعيشون فيها سلباً وإيجاباً ويكون مقدار ذلك التأثير مختلفاً ما بين شاعر وآخر. ارتبط الشعر في العصر المملوكي بالمجتمع ارتباطاً قوياً، حيث كان الشعراء يستمدون الكثير من صورههم الشعرية من واقع مجتمعههم ومن مجريات أحداثه، مضيفين إليه الكثير من روحهم النقدية والهجائية و لا عجب فالشاعر مرآة عصره.

درس الباحث في هذا البحث محاور النقد الاجتماعي الثلاثة عند شعراء العصر المملوكي وهي: النقد الذاتي، فقد نقد الشعراء أنفسهم وأسرههم وأزواجهم. والنقد السياسي إذ نقد الشعراء الملوك وأصحاب الشرطة، والموظفين. والنقد الديني، حيث نقد الشعراء بعض القضاة والفقهاء، والمتصوفة و أهل الذمة وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. خلص إلى أنَّ شعر النقد الاجتماعي عند شعراء العصر المملوكي كان سجلاً تاريخياً لحياة المجتمع الإسلامي في عصرهم وسلاح كثير منهم في مقاومة الظلم والجور، لذلك فإنَّه يعدّ مظهراً من مظاهر المقاومة الشعبية والتمرد على الظلم.

الكلمات المفتاحية: الأدب، المجتمع، النقد الاجتماعي، العصر المملوكي.

المقدمة:

إنَّ العلاقة بين الأدب والمجتمع علاقة جذرية متماسكة ولا يتولد فن عموماً ولا أدب خصوصاً إلا في الجماعة. و لا يُنكر أنَّ لكلَّ شاعر طابعاً خاصاً يميز شعره عن سواه وأنَّ لشخصية الأديب وحياته النفسية دوراً بارزاً في مواقفه الأدبية. لكن الأدباء والفنانين هم أبناء بيئتهم منها ينهلون ويتناولون ويغرفون وفيها يشع انتاجهم ويتدفق إبداعهم وإليها يلتفتون فلا أدب ولا فن إلا في الجماعة ومن أجل الجماعة ولا يمكن الغوص في أعماق الأدب إلا داخل الإطار الاجتماعي الذي منه ينطلق الأدب وإليه يلتفت.

يتأثر الشاعر بالبيئة التي يعيش فيها؛ سلباً وإيجاباً ويكون مقدار ذلك التأثير مختلفاً ما بين شاعر وآخر، ومن يطلع على سيرة عدد من شعراء العربية القدامى، والمحدثين على حدِّ سواء يجد أنَّ كثيرين منهم اهتموا بقضايا مجتمعاتهم وتنبهوا إلى المسؤولية التي يتحملونها في معالجة تلك القضايا، وفق رؤية واضحة بحيث يؤثر في مجتمعه ويعمل على إصلاحه. وهذا يؤكد أنَّ علاقة التأثير والتأثير متبادلة بين الشاعر ومجتمعه، فالشاعر « بمجرد أن يمسك القلم يفكر فيمن سيقروونه، ويحاول دائماً أن يتطابق معهم ويعي مجتمعهم وعياً كاملاً، بكلِّ قضاياها، وأحداثه، ومشاكله، لسبب بسيط هو أنَّه اجتماعي بطبعه. » (ضيف، بلا تاريخ: ١٩١)

وقد عالج عدد من الشعراء الجاهليين قضايا مجتمعهم وكانوا لسان حال قومهم في كشف المحاسن والعيوب، فيما انحسرت المعالجات في العصور اللاحقة وتحول الشعر إلى وسيلة تكسب، أو تنازع حزبي، أو شعوي، لكن من يطالع شعر شعراء العصر المملوكي يجد فيه قدراً « لأبأس به من الوعي السياسي، والأخلاقي، والإجتماعي، تمثل بمواقف عدد كبير من الشعراء والكتاب تحسّسوا مواضع الخلل في مجتمعهم، فرصدوها وتصدّوا لها، كلّ من زاويته ودرجة إحساسه بالمسؤولية. » (الأيوبي، ١٤١٥: ٢٣٨)

« توقف الشعراء في العصر المملوكي أمام الظواهر الإجتماعية والسياسة. فعرضوا لمعالمها السلبية والإيجابية. فعاابوا الأولى وامتدحوا الثانية. بعضهم اكتفى بتصوير المعالم وإبداء الأسف، وبعضهم الآخر رفع الصوت واحتجّ، نغم وذمّ وسخر ونقد نقداً لاذعاً... وقسم آخر عرض لنوازع نفسه ومارس النقد الذاتي وهكذا تنوعت المواقف والمواضيع. فكان لنا شعراً كثير في النقد الإجتماعي و السياسي، إن لم يؤد إلى تقويم الإعوجاج وتصويب المسار العام فقد نكأ الجراح و أثار المشاعر وأيقظ طاقات الوعي وسجّل نقاط اعتراض وبرأ العصر من وصمة الصمت والتجاهل أو التعامي كما يحلو لبعضهم نعتهم وتقويمهم. » (المصدر نفسه، ٢٤٠)

قبل البدء بالدراسة، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ النقد الإجتماعي يختلف عن الهجاء في قضايا ويتشابه معه في أخرى ومن الصعب الفصل بينهما فصلاً قاطعاً جازماً، حتّى اختلف الدارسون المحدثون في تحديد علاقتهما ببعضهما البعض، فكري شيخ أمين رأى أنّ الشعراء في العصر المملوكي لم يقولوا في مظالم مجتمعهم بل قالوا في هجاء زوجاتهم وغلماهم وغيرها، مما اسماه تفاهات. (أمين، ١٣٩٩: ١٤٤)

بينما قال في موضع آخر قال: « لقد تحدّث شعراء هذه العصور عن المفاصد الإجتماعية والأخلاقية والسياسية، وشكوا من الخداع والنّصْلِيل والتّدجيل وارتفاع الأسعار... بأسلوب فيه كثير من النّقية وشيء من السخرية المبطنة والمرارة والألم الواضحين. » (المصدر نفسه، ١٤٦-١٤٧)

وذلك يدلّ على أنّه لم يميز بين الهجاء، والنقد الإجتماعي. كما عدّ محمد كامل الفقي ردّ البوصيري على النصارى واليهود في ادعاءاتهم ونقاشه لهم وإقامة الحجّة عليهم نوعاً من الهجاء. (الفقي، ١٩٧٦: ١٣٦-١٣٧) وأما محمد زغلول سلام فرأى أن الهجاء اتخذ في العصر المملوكي وسيلة للنقد الإجتماعي. (سلام، بلا تاريخ: ٣/٣٨) ومحمد نوري الهيب تحدّث عن النقد الإجتماعي وعرفه فقال: « إنّ نوعاً إيجابياً من الهجاء، تجاوز حدود الفردية الضيقة ليتناول ما يراه مثالب ذات آثار سلبية على المجتمع سواء أكانت صادرة عن الفرد، أم عن المجتمع ويسلّط عليها أضواء النقد والتجريح، رافعاً بذلك صوته، لعله يجد أدنا ضاغياً تستجيب. وإذا لم يجد فحسبه أنه قال كلمة الحق وألقى من فوق كاهلة تبعة السكوت عنها، وعبر عما في نفسه من ألم وغضب، ووجد بعد ذلك بعض الراحة ممّا يعانيه. (الهيب، ١٤٠٦: ١٦٤-١٦٥) و رأى خالد يوسف أن النقد والسخرية والإعتراض سواء أكان موضوع العاطفة الفرد أم الجماعة هو جزء من الهجاء. (يوسف، ٢٠٠٣: ٤٧٢) و رأى أحمد بدوي في الهجاء نظرات نقدية لبعض أحوال المجتمع، تناولها بعض شعراء عصر الحروب الصليبية في لهجة ساخرة. » (بدوي، ١٩٧٩: ٨١) وقال: « وهكذا نجد في هذا الهجاء نقدات وانعكاسات لما كان في المجتمع من قوانين و عادات وتقاليده. » (المصدر نفسه، ٨٣) ثم علّق على هذا النقد فعده خير ألوان الهجاء، « وخير ألوان الهجاء في ذلك العصر ما كان على سبيل التّهمك والسخرية. » (المصدر نفسه) على أنّني أرى أن النقد الإجتماعي يمتاز عن الهجاء بأنه يهدف إلى الإصلاح، ورفع الظلم، ووأد العادات والسلوكات السيئة في المجتمعات، وهو قد يلامس الهجاء لكنه لا يبلغ مبلغه من الشتم والسبّ والحطّ من المكانة. وهدف ملاسته بعض معاني الهجاء هو أيضاً تحقيق ما سبق و الحثّ عليه. وقد اعتمد الباحث في دراسته شعر النقد الإجتماعي في العصر المملوكي المنهج الوصفي التحليلي وتستهدف هذه المقالة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما أهمّ الأسباب التي دفعت الشعراء في العصر المملوكي إلى شعر النقد الإجتماعي؟
٢. ما هي الموضوعات التي تطرّق إليها الشعراء في النقد الإجتماعي في هذا العصر؟
٣. من هم الشعراء الذين اهتموا بشعر النقد الإجتماعي في هذا العصر؟

دراسة الموضوع:

المجتمع المملوكي كان يعجّ بالتناقضات الاجتماعية والسياسية. فانتسم بالاضطراب وعدم الاستقرار. وذلك جراء صراع المماليك فيما بينهم على السلطة والصراع الخارجي مع الفرنجة والمغول. وهذا كان يؤدي إلى فرض مزيد من الضرائب على عامة الناس وانتشار الفساد، وسوء الأخلاق وبعض الرذائل بين الناس من مثل: الرشوة، والسرقعة، والخيانة، والاعتداء على حقوق الآخرين، وغيرها. وقد عاش الشعراء في هذا المجتمع، فلم يقبل بعضهم أن يكونوا مثل العوام، بل رفعوا صوتهم محتجين، أو منكرين، أو ساخرين، وهازئين أو محرّضين هؤلاء السلاطين، أو الأمراء على معاقبة المفسدين وإصلاح الأوضاع. الأسباب التي دفعت الشعراء إلى شعر النقد الاجتماعي كثيرة، ومنها ما هو الأهم وهو المدفوع من البيئة الاجتماعية والسياسية ومنها ما كان لأغراض دينية عقائدية. كان شعر النقد الاجتماعي سلاح كثير من الشعراء في مقاومة الظلم والجور، لذلك فإنه يعدّ مظهرًا من المقاومة الشعبية والتّمرّد على الظلم. اتخذ الشعراء شعر النقد الاجتماعي وسيلةً من وسائل الشكاية ومظهرًا من مظاهرها، حيث كانوا من خلاله يصوّرون فقرهم وضيق حالهم وجعلوا من خلالها يلفتون الأنظار إلى حالهم وأوضاعهم الاجتماعية والمادية. وقد جاء شعر النقد الاجتماعي في العصر المملوكي موزعاً على المظاهر الآتية:

١- النقد الذاتي:

في هذا النوع من النقد ينقد الشاعر نفسه، أسرته، زوجته.... من كبار شعراء العصر المملوكي الذين شرفوا عصرهم بهم و أعلوا كلمة الحقّ فيه، الإمام شرف الدين البوصيري. نشأ البوصيري في أسرة فقيرة و سعى إلى مساعدة أسرته وهو صغير السن، فعمل في كتابة الألواح التي توضع شواهد على القبور، ثم اتصل ببعض الأمراء والوزراء، وأهل الحكم في مصر فمدحهم ونال عطاياهم. ويبدو أنّ أحدهم عرض عليه أن يتولّى وظيفة المحتسب بالقاهرة والتي كان يمكن أن تدرّ عليه اموالاً كثيرةً و أن ترفعه إلى فئة إجتماعية راقية لكنه رفض تولي هذه الوظيفة المهمة فقال من قصيدة طويلة: (البوصيري، ١٣٩٣: ٩٩)

لَا تَظْلُمُ نَوْنِي وَتَظْلُمُوا الْجَسْبَةَ فَأَلَيْسَ بَيْنِي وَبَيْنَهَا نِسْبَةُ

غَيْرِي فِي الْبَيْعِ وَالشُّرَا دَرَبٌ وَلَيْسَ فِي الْحَالَتَيْنِ لِي دُرَّةُ

فهو لا يريد هذه الوظيفة لأنه لا يصلح لها، وهي لا تصلح له. لكنه حرص على المحافظة على مهنته التي يُتقنها وهي الكتابة، والحساب والشعر، فقال: (المصدر نفسه، ١٠١)

إِنِّي امْرُؤٌ حِرْفَتِي الْحِسَابُ فَلَا يَدْخُلُ رَيْبٌ عَلَيَّ فِي حِسْبَةِ

فَلَا تُرَدُّ الْكِتَابُ جَانِزَةً عَلَى حِسَابِ مَنِّي وَلَا شَطْبَةُ

يَشْرَقُ مِنِّي بِرَيْقِهِ رَجُلٌ يَشْرَبُ مَالُ الْعُمَالِ فِي شَرِبَةِ

وَالشُّعْرُ مِيزَانُهُ أَقْوَمُهُ وَلَيْسَ تَنْقَامُ مِنْهُ لِي حَدَبُهُ

فَإِنِّي لِأَرَى الْمَدِيحَ بِهِ لِلْمَالِ بَلْ لِلْوَدَادِ وَالصُّحْبَةِ

وَالشُّعْرُ عِنْدِي أَخُو الْعَدَالَةِ لَا أَحْسَبُ أَقْوَالَهُ وَلَا كَسْبُهُ

يبدو أن سبب رفضه هذه الوظيفة المهمة كان عدم حبه لهذه المهنة التي صور فيها ما يقوم به المحتسب من دعمال لايرغبها، فضلاً عن كونها أعمالاً مرهقة. كما أنه تجنب بهذا الرفض شروء من كان ينافسه على الوظيفة وهو الفخر الغيشي (المصدر نفسه، ١١-١٢)

يرى زين العابدين ابن الوردي أن التكسب بالشعر عمل غير مقبول لأن التكسب بالشعر يجعل المتكسب عبداً و يحط من قدره وقدر أشعاره. ويبدو أن ابن الوردي كان قد عرض عليه منصب القضاء، فرفضه، فتعجب الناس من رفضه. فبين لهم لهم أن العلم أعلى رتبة من القضاء و إنه يعف عن هذا المنصب لتبعاته المهينة الأليمة. يقول: (ابن الوردي، ١٤٠٧: ٢٩٧ و انظر، ٣٧، ٣١٤، ٣٧٧، ٣٧٨، ٣٩٤، ٣٩٥)

تَعَجَّبَ قَوْمٌ كَيْفَ أَتَزَكُّ مَنْصَبِي
وَأَرْفُضُهُ عَمداً وَمَا أَنَا مُضْطَرُّ
وَقَالُوا: مَنْ حَلَّ فِي رُتْبَةِ الْقَضَا
وَأَنْتَ خَبِيرٌ بِالْقَضَاءِ وَعُسْرِهِ
طِبَاعُ عَفِيفٍ لَا يَرَى حُبَّ مَنْصَبٍ
وَلَكِنْ تَشْفَى حَاسِدِيهِ بِهِ مُرَّ
قَنِعْتُ فَحِلْتُ النَّجَمَ دُونِي رُتْبَةً
وَهِيَّاتِ خَوْفِ الْفَقْرِ عِنْدَ الْغِنَى قَقَرُّ

إن رفض هؤلاء العلماء وغيرهم منصب القضاء مرده خشيتهم تبعاته، كأن تفرض عليهم الأحكام، أو أن يزيغوا عن الحق ولعل شرط بعضهم ألا يأخذ أجراً على منصب القضاء كان سببه ذلك كي لا تكون رقابهم مرهونة بهذا الأجر والراتب عند سلاطين المماليك.

تنوّعت شكاوى الشعراء في العصر المملوكي بين توجّع وتذمّر ونفور (الأيوبي، ١٤١٥: ٣٠٧) ولعل أول ما يلاحظ عندهم هو الشكوى الدائمة من جور الزمان، ومن سوء الحظ، حيث حكم عليهم بالفقر والغارة والفاقة. (محمد، ١٩٩٣: ٢٢٤) فمنهم من رزخ تحت إقبال الفقر والعوز، وضاق به الدنيا. انطلاقاً من حجريته الضيقة وثيابه الرثة، وطعامه النادر مما جعله عنوان زمانه في عسر الحال وشدة الهزل وتقلب الأيام. (الأيوبي، ١٤١٥: ٣٠٧)

ولعل من أول الشعراء الذين تجدر الإشارة إليهم، أبا الحسن الجزّار الذي بالغ في وصف فقره وشكوى حاله و فاقتة، حتّى انقلب عنده الأمير إلى سخرية ومن ذلك صورته الطريفة المضحكة التي قالها في وصف داره الخرية حيث قال: (الحموي، بلا تاريخ: ٢٥١) ودارٍ خرابٍ بها قد نزلتْ ولكن نزلتْ إلى السّابعة

طريقٌ من الطُّرُقِ مسلوكةٌ
محجّتها للورى شاسعةٌ
فلا فرق ما بين أني أكونُ
بها أو أكونُ على القارعةِ
تُساورها هفواتُ النسيمِ
فقصّغي بلا أدنٍ سامعةٌ

وأخشى بها أن أقيم الصلاة فَنَسَّ جُدَّ حِبْطَانُهَا الرَّكْعَةَ

إذا ما قَرَأْتُ إذا زُلْزِلْتُ خَشِيتُ بِأَنْ تَقْرَأَ الْوَاقِعَةَ

في البيت الأول يجعل الشاعر داره الخربة لا على الأرض وإنما في قاعها، في سابع الأرض ويجعلها في البيت الثاني محبة للناس الأمر الذي يجعلها بمثابة القارعة كما يقول في البيت الثالث. حتى أنه لشدة خرابها يخشى الإقامة الصلاة فيها فتسجد حيطانها الراكعة، ويخاف من قراءة سورة «الزلزلة» فيها خشية قرائتها «الواقعة».

والبوصيري على الرغم من أنه كان يعمل في وظائف عدة إلا أن وضعه الإقتصادي لم يتحسن وبخاصة أنه كان كثير الأولاد. وقد صور فقره بصورة فكاهية ظريفة، فاستغاث بعدد من الأمراء والوزراء الذين مدحهم، لعلمهم يستطيعون مساعدته في التغلب على قسوة الحياة، وسد احتياجات عياله المالية، قال في قصيدة مدح بها علي بن الصاحب: (البوصيري، ١٣٩٣: ١٣٣)

إِيَّهَا الصَّاحِبُ الْمُؤَمَّلُ أَدْعُو كَ دُعَاءِ اسْتَغَاثَةٍ وَاسْتِجَارَةٍ

أَتَقَلَّتْ ظَهْرِي الْعِيَالُ وَقَدْ كُنْتُ بَتَّ زَمَانًا بِهِمْ خَفِيفَ الْكَارَةِ

ولو أنني وحدي لكنت مريداً في رباطٍ أو عابداً في مغارة

ولا تكُنْ لي إلى سِوَاكَ فَأَخِيَا رُ زَمَانِي لَا يَمْنَحُونِ خِيَارَةَ

إنه يعلق على ممدوحه، فيستغيث به ويستجير لكي يساعده في توفير مونة عياله، فيخفف عنه ثقلهم، مؤكداً تمسكه بأسرته، وحرصه على إعالتها ورعايتها ومشيراً إلى أنه يعتبر ذلك عبادة، لا بل فضل إعالتهم على الإنقطاع في رباط، أو مغارة مع المتصوفة للعبادة. ثم يحثه على عدم إحالته إلى غيره من خيار أهل الزمان فهم لا يعطونه حتى الخيار على قلة قيمتها وعدم فائدتها لعياله الكثر. وفي قصيدة أخرى مدح بها الوزير بهاء الدين بن حنا، عرض حال أسرته وفقره وكثرة أولاده، وفضل أحوالهم، ثم يبين أن عمله لا يكفيهِ لشدّ متطلبات أسرته، حتى أن أبناءه سألوهُ إن كان يخدم الناس من دون أجرٍ و قال: (المصدر نفسه، ١٦٦)

و أنت في خدمة قوم فهل تخدمهم يبا أبتا سخره

بعد سؤل أولاده يفصل ما فعلته به زوجته و يقول: (المصدر نفسه، ١٦٧)

و يوم زارت أمهم أختها والأخت في الغيرة كالضرة

قالت لها كيف تكون النساء كذا مع الأزواج يبا غره

قومي اطلبى حقك منه بلا تخلّف منك و لا فتره

و إن تـأبـى فـخـذى ذقنـه
ثم انتفـهـا شـعـره شـعـره
قالت لها ما عادتى هكذا
فإن زوـجـى عنـده ضـجـره

٢. النقد السياسي:

إن فساد الحكام و الولاة و القادة و الوزراء و حيلهم الواسعة ظلت لوقتٍ طويلٍ مورداً غزيراً لنقدهم عند الشعراء فى هذا العصر، فإنقادهم و هجاهم للملوك والأمراء والعمال الفاسدين، هو ما جعل بشعرهم من مظاهر المقاومة الشعبية والتمرد على الجور والمفاسد. الإجتماعية ومن هنا أتت أهمية شعرهم وتفرده فى الشعر العربي. (محمد، ١٩٩٣: ١٢٥)

أ- نقد الملوك:

ومن قبيل النقد السياسي نقد الملوك الصغار الذين يقلدون الحكم وهم دون سن الرشد، فيتولّى عنهم السلطة رجالٌ آخرون، مما يؤدي إلى انتشار الفوضى والفساد (الأيوبي، ١٤١٥: ٢٥١) وقد أتى الجزار على ذلك بحديثه عن الملك الأشرف^١ الذي كان طفلاً صغيراً على الحكم فلم يستطع تدبير البلاد، يقول فيه: (ابن ظهيرة، ١٩٦٩: ٤٤)

والمـلـكُ الأشـرفُ كانَ طفـلاً
فَلَم يُدَبِّرْ عَقْدَهَا وَالْحَلَا

وقد نظم ابن الوردي أبياتاً حين تسلطن الملك كجك^٢ وكان صغيراً حيث قال فيه: (ابن الوردي، ١٤٠٧: ٢٢٢)

سلطاننا اليومَ طفلٌ والأكابرُ في
خُلفٍ وبينهم الشَّيطانُ قد نَزَعَا

فكيف يَطْمَعُ مَنْ مَسَّتْهُ مَظْلَمَةٌ
أَنْ يَبْلُغَ السُّؤْلَ وَالسُّلْطَانُ مَا بَلَّغَا

السلطان طفل، وهناك من يتسابق على الحكم عوضاً عنه، والشيطان نازعٌ بينهم، كل ذلك يؤدي إلى تدهور الأمور والبلاد و أين الشعب من كل ذلك؟ الشعب في حالة ضياع وظلم، فكيف يستطيع من مسّته مظلمةٌ من هذا الشعب أن يشكو أمره وأن يبلغ سؤله وسلطانه لم يبلغ بعد؟

ب- نقد صاحب الشرطة:

من المفترض أن يقوم صاحب الشرطة على توفير الأمن للمواطنين، وأملاكهم وأن يعمل على ملاحقة اللصوص، ومحاسبتهم وفق القانون ولكن الشعراء رأوا أوضاعاً غير ذلك في حياتهم وقاموا بنقدهم. قال البوصيري قصيدةً في مدح صاحب شمس الدين عيسى بن برهان الدين السنجاري وكان نائباً في الوزارة، وفي أثناء مدحه عرض له شكوى صديق له، دهم اللصوص منزله، فسرقوا ثيابه، وسجنوه فى بيته. ولما رفع دعوى إلى صاحب الشرطة لم يأبه لشكواه، وكأنه يشكو له الفرنسي حاكم الفرنجة لا بل كأنه قاضٍ يقول للشاكي: لا فائدة من شكواه ولا جدوى؛ فخصمه مفلس. ثم يأتي إليه أصحاب الأراضي يطلبون الريع، والمال الذي سرقوه فيجنّ.

قال: (البوصيري، ٢٠٠٧: ١٧٢)

لي صاحبٌ سَرَقَ اللُّصُوصُ ثِيَابَهُ
أَيلاً فَبَاتَ بَيْتُهُ مَحْبُوساً

وشكا لوالي الحربِ سارقَ بَيْتِهِ
فَكَأَنَّمَا يَشْكُو لَهُ أَفْرَنْسِيْساً

^١ هو الأشرف بن الناصر يوسف بن محمد، وآلى السلطة بعد شجرة الدر وخُلع في نفس سنة توليه أي سنة ٦٤٨ هـ. (ابن ظهيرة، ١٩٦٩: ٤٤)

^٢ هو الأشرف علاء الدين كعب بن الناصر بن محمد بن قلاوون، تسلطن الملك سنة ٧٤٢ هـ. ثم خلع من عامه وولى أخوه أحمد ولقب بالناصر. (ابن ظهيرة، ١٩٦٩: ٤٤)

وكأنه قاضي يقول لخصمه:
هَذَا غَرِيْمُكَ أَثْبَتَ التَّقْلِيْسَ
وَيَحْجُبُهُ أَصْحَابُ رِيْعٍ عِنْدَهُ
وَلَزِمَ التَّمَسُّوهُ بِالْمَالِ الَّذِي
سَرَقُوا فَأَصْبَحَ لَامِسًا مَلْمُوسًا

سمى البوصيري صاحب الشرطة (والي الحرب).

ج- نقد الموظفين:

لما كان هناك من السلاطين والملوك في العصر المملوكي من هم فاسدون وظالمون، فمن الطبيعي أن يسري السوء إلى بقية موظفي الدولة، ينتشر بينهم، ويصبح وجودهم لايحقق غايته. كيف لا... والسلطان منصرف عن متابعة وتفتيشه ومراجعته، والقيم على أعماله هو المستخدم الذي أصبح بمثابة الرئيس الفعلي في تأدية أمور الحكم، والمتصرف الأول فيما يعرض عليه رئيسه، الأمر الذي أدى إلى الاضطراب والفساد. (سليم، ١٩٩٢: ٢٤٥/٧)

«وطبيعي إن يتفشى هذا الشره، وتسرى عداوة من الكبير إلى الصغير، فيصبح كل من ولي أمرا من أمور الناس، وقد أعمل يده في السلب والنهب مستغلاً منصبه، محتماً به، لايردعه خلق، ولاترفعه همة.» (أمين، ٢٠٠٣: ١٣٥)

بناءً على ما تقدم، من المؤكد أن القيم ستتهار، والأخلاق والدين سيختفيان ليحل محلها الاستبداد والظلم وأكل الأخ لحم أخيه بلارادع أو مانع. يقول ابن دقيق العيد في هؤلاء الناس: (الصفدي، ١٩٨٠: ٢٠٤/٤)

فَإِنْ تَخَالَطَ مِنْهُمْ مَعْشَرًا
هَوَيْتَ فِي الدِّينِ عَلَى الرَّاسِ
يَأْكُلُ بَعْضُهُمْ لَحْمَ بَعْضٍ وَلَا
يَحْسَبُ فِي الْغِيَةِ مَنْ بَاسٍ
لَاورَعَ فِي الدِّينِ يَحْمِيهِمْ
عَنْهَا وَلَا حَشْمَةٌ جُلَّاسٍ
لَايَعِدُّ الْآتِي إِلَى بَابِهِمْ
مَنْ ذَلَّةِ الْكَلْبِ سِوَى الْخَاسِ

صورت قائمة مريرة لهؤلاء الناس، يخطها ابن دقيق العيد ساخراً من قلة ورعهم وانعدام أخلاقهم مفضلاً البعد عنهم لأن من يخالط معشراً منهم يهو في دينه على الرأس. ولعل أكثر الشعراء انتقاداً لموظفي الدولة ومستخدميها هو البوصيري الذي نظم قصيدة فضح فيها موظفي الدواوين وغيرهم. منها قوله: (البوصيري، ٢٠٠٧: ٢٥٠)

أَمُولَانَا الْوَزِيرُ غَفَلَتْ عَمَّا
يَهُمُّ مِنَ الْكِلَابِ الْخَائِنِيْنَ

يصيب البوصيري بسهم هجائه وسخريته أمرين: الأول غفلة الوزير عن موظفيه، والثاني لؤم الكاتبيين وأفعالهم، فالشاعر هنا ينتقد سكوت الوزير عن هؤلاء اللئام الكاتبيين، ويسخر من غفلته و عدم ضربه على أيديهم (سليم، ١٩٩٢: ٢٣٧/٧) ومن انتقاده لموظفي الدولة قوله: (البوصيري، ٢٠٠٧: ٢٥٠)

تَكَلَّمْتُ طَوَائِفَ الْمُسْتَدْمِنِينَ
فَلَمْ أَرَ فِيهِمْ رَجُلًا أَمِينًا

فَقَدْ أَخْبَارَهُمْ مَنْ يَشْفَاهَا وَأَنْظَرْنِي لِأَخِي رَكَ الْيَقِينَا
فَقَدْ عَاشَرْتُهُمْ وَلَبِثْتُ فِيهِمْ مَعَ التَّجْرِبِ مِنْ عَمْرِي سِنِينَا

عمل البوصيري في الدواوين، ومعاشرته للمستخدمين سنيًا طويلة، جعلته يحفظهم عن ظهر قلب، لذلك فهو خير من يتحدث عنهم ويخبر أخبارهم، فيقول بلسان الواثق أن لا أمين فيهم على الإطلاق لذلك يرى ألا يوثق بهم، ويواصل هجومه عليهم منقاداً أفعالهم.

٣- النقد الديني:

أ- نقد القضاة والفقهاء المسلمين:

لعب القضاة والفقهاء المسلمين في العصر المملوكي دوراً مهماً في الحياة المجتمع الإسلامي و بخاصة أن السلطة كانت منقسمة إلى قسمين: قسم دنيوي يسيطر عليه السلاطين المماليك وقسم ديني يسيطر عليه علماء الدين الإسلامي من: قضاة و فقهاء، أئمة وغيرهم. (سلام، بلا تاريخ: ٦٥/١) وكانت مكانة قاضي القضاة تلي مكانة الخليفة العباسي وقد جعل الظاهر بيبرس القضاة أربعة يمثلون المذاهب السنية الأربعة. ولكنه أبقى كبيرهم شافعيًا كما تولى بعض القضاة إلى جانب وظيفة القضاء، مناسب إدارية مهمة كالوزارة والنظر في الدواوين. (ابن العماد الحنبلي، ١٣٩٩: ٣٢٠/٥)

وكان لعلماء الدين من فقهاء و أئمة مساجد، وخطباء، تقدير واحترام واضحان في المجتمع الإسلامي وقد خشيهما السلاطين المماليك. وعلى الرغم من ذلك فقد ظهرت من بعض علماء الدين الإسلامي ممارسات جعلتهم محط انتقاد الشعراء ففضحوا ممارستهم وحرّضوا السلاطين عليهم لتغييرهم، قال البوصيري في بعض القضاة والفقهاء: (البوصيري، ٢٠٠٧: ٢٦٨)

تَحَيَّلَتِ الْقَضَاةُ فَخَانُ كُلِّ
وَكَمَ جَعَلَ الْفَقِيهُ الْعَدْلَ ظُلْمًا
أَمَانَتُهُ وَسَمُوهُ الْأَمِينَا
وَصَافِيٌّ بِإِطْلَاقٍ حَقًّا مُبِينَا
وَمَا أَخْشَى عَلَى أَحْوَالِ مَصْرِ
سِوَى مَنْ مَعْشَرٍ يَتَأَوَّلُونَا

يتهم البوصيري القضاة والفقهاء صراحةً؛ فالقضاة المفترض أنهم أمناء على الرعية، أصبحوا يخونونها، والفقهاء المفترض يحافظون على إقامة العدل وإشاعته بين الناس، أصبحوا مفسدين، ويحولون الحق باطلاً فهم يؤدون كل شيء وفق أهوائهم ومصالحهم.

ب- نقد المتصوفة:

ازدهرت حركة التصوف في الدول المملوكية، والحقيقة أن المماليك قد روجوا لهذا التيار واحتقوا به، فأسسوا لهم المدارس وأوقفوا عليها الأوقاف، ولكن لم يكن في زهاده منهم في شيء وإنما هو صرف للناس عن الدنيا ليستأثروا بها وحدهم. (أمين، ٢٠٠٣: ١٦٤)

ومن الشعراء من اتهم المتصوفة بالكفر والزندقة ورماهم بالبطالة والفساد والكسل ومنهم من رماه بسهامه فأوسعهم سباً وسخرية. (المصدر نفسه، ١٥) ومنهم ابن المعمار الذي قد اشتد في مهاجمة المتصوفة الذين كان المفترض بهم استقبال المحتاجين في خانقاتهم ولكن بعضهم لن يفعل ذلك، فكانوا يأوون من يروق لهم (محمد، ١٩٩٣: ١٣٤) فيقول: (ابن المعمار، بلا تاريخ: ١٠) قد صار في الخانقاه عُرفٌ من فعلهم وهو شَرُّ عَارَةٍ

لا يدفعون النَّصيبَ فيها ————— إلا لمن تترك الشَّهادة

وفي مثل هذا القول يصفهم البهاء الزهير بقوله: (البهاء، ١٩٧٧: ٢٣٨)

كَمْ أَنْاسٍ أَظْهَرُوا الزُّهْدَ لَنَا ————— فتجافوا عن حلالٍ وحرام

قَلَّلُوا الْأَكْلَ وَأَبَدُوا وَرْعاً ————— وَاجْتَهَاداً فِي صِيَامٍ وَقِيَامٍ

ثُمَّ لَمَّا امْكَنَّتْهُمْ فُرْصَةٌ ————— أَكَلُوا أَكْلَ الْحَزَانِي فِي الظُّلَامِ

هنا يفصح البهاء زهير حقيقة هذه الفئة من الزهاد المتصوفة فيبين أن علينا أن لا نغترّ بظاهر أعمالهم من الاجتهاد في الصيام والقيام لأنهم ما أن يَخْتَفُوا عن أنظار العامة فإنهم يأكلون أَكْلَ حَزَانِي في الظلام، أي يأكلون بشراسة.

ج- نقد أهل الذمة:

ساد جوٌّ من توتر العلاقة بين المسلمين وأهل الذمة طوال العصر المملوكي، ومن العوامل التي ساعدت على خلق هذا التوتر الحروب الصليبية وما ارتكبت من أهوال جعلت مشاعر المسلمين تفيض بالمرارة وبالتالي خلقت رد فعلٍ عنيفٍ تجاه أهل الذمة في بلادهم. من هنا جاء دور الشعراء الذين هبوا بأشعارهم يهجون للأقباط هجاءً لاذعاً، وخير مثال على هؤلاء الشعراء البوصيري الذي كان شعره تعبيراً عن مشاعره ومشاعر المسلمين نحو أهل الذمة و حيث يقول في قصيدة له: (البوصيري، ٢٠٠٧: ١٥٢)

إِنَّ النَّصَارَى بِالْمَحَاطَةِ وَدُهُم ————— لَوْ كَانَ جَامِعُهَا يَكُونُ كَنِيْسَا

أَثَرِي النَّصَارَى يَحْكُمُونَ بِأُتَاه ————— مِنْ بَاشَرِ الْأَحْبَاسِ صَارَ حَبِيْبَا

حيث يبين لولي الأمر وحاكم البلاد خبث النصارى ويعكس ماهية تفكيرهم ومدى كرههم للإسلام فهم يَتَمَنُّونَ أن تتحوّل المساجد في المحلة (مدينة مشهورة بالديار المصرية) إلى كنائس.

و بعد هذا التوضيح يرجو الشاعر من ولي الأمر بصرفهم وعدم استخدامهم بقوله: (المصدر نفسه، ١٥٢)

صَزَفَ إِلَهُ السُّوءِ عَنْكَ بِصَرْفِهِ ————— فَاصْرِفْهُ عَنَّا وَاصْفَعْ الْقَسِيْسَا

أَفْدِي بِهِ الْمُسْتَخْدَمِينَ وَإِنَّمَا ————— أَفْدِي بِتَيْسِ كَالْيَهُودِ ثِيُوسَا

لَوْ كُنْتُ أَمْلِكُ أَمْرَهُمْ مِنْ غَيْرَتِي ————— لَمْ أَبْقِ لِلْمُسْتَخْدَمِينَ ضُرُوسَا

لم يكن البوصيري الشاعر الوحيد الذي ضاق باستخدام أهل الذمة، فالعطار يهجو المستخدمين ويسخر من استخدامهم بقوله:

(العصقلاني، ١٩٩٧: ٢٧٠/١)

قَالُوا نَرَى الْأَقْبَاطَ قَدْ رَزِقُوا ————— حَظّاً وَأَضْعَوْا كَالسَّلَاطِينِ

وَعَلَّوْا الْأَمْوَالَ قُلُوبُ لَهَا

رَزَقُ الْكَلَالِ عَلَى الْمَجَانِينِ

الخاتمة و النتائج:

- ١- تمكّن شعراء العصر المملوكي - إلى حد كبير - من نقل صورة واضحة لحياة المجتمع الإسلامي في هذا العصر و هذه الصورة ما كان يمكنهم رسمها وتوضيحها لو لم يكونوا ملتزمين بقضايا المجتمع وجريئاً في تناولها. الأسباب التي دفعت الشعراء إلى شعر النقد الاجتماعي كثيرة ومنها ما هو الأهم وهو المدفوع من البيئة الاجتماعية والسياسية ومنها ما كان لأغراض دينية عقائدية. كان شعر النقد الاجتماعي سلاح كثير من الشعراء في مقاومة الظلم والجور ويُعدّ مظهرًا من مظاهر المقاومة الشعبية. اتخذ الشعراء شعر النقد الاجتماعي وسيلةً من وسائل الشكاية حيث كانوا يصوّرون من خلاله فقرهم وضيق حالهم وجعلوا من خلالها يلفتون الأنظار إلى حالهم وأوضاعهم الاجتماعية والمادية.
 - ٢- قد جاء شعر النقد الاجتماعي في العصر المملوكي موزعاً على هذه المظاهر: أ- النقد الذاتي: فقد نقد الشعراء أنفسهم، أسرهم و أزواجهم. ب- النقد السياسي: إذ نقد الشعراء الملوك، وأصحاب الشرطة والموظفين. ج- النقد الديني: حيث نقد الشعراء بعض القضاة والفقهاء والمتصوفة وأهل الذمة. وهذه هي أهم الموضوعات التي تطرّق إليها الشعراء في النقد الاجتماعي في العصر المملوكي.
 - ٣- قام عدد كثير من شعراء العصر المملوكي بمسؤولية تجاه قضايا المجتمع وشعر النقد الاجتماعي في هذا العصر ومن أهم هؤلاء الشعراء يمكن الإشارة إلى البوصيري، ابن الوردي، الجزار، ابن دقيق العيد، ابن المعمار، البهاء زهير والطار. هذه هي أهم ما توصلنا إليه من شواهد الشعر الاجتماعي ولانشك في أن هناك آثاراً شعرية أخرى أقوى دلالة وأعمق تأثيراً لم نوفق الى مطالعتها.
- المصادر والمراجع:**
١. ابن ظهيرة، الفضائل الباهرة في محاسن مصر والقاهرة، تحقيق مصطفى السقا وكامل المهندس، دارالكتب المصرية، (د.ط)، القاهرة، ١٩٦٩ م.
 ٢. ابن العماد الحنبلي، عبدالحى (ت ١٠٨٩ / ١٦٧٨)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ط ٢ منقحة، دارالميسرة، بيروت ١٣٩٩ / ١٩٧٩.
 ٣. ابن الوردي، زين العابدين عمر بن مظفر، ديوان ابن الوردي، حقّقه وعلّق عليه وجمع ملحقه: أحمد فوزي الهيب، دارالقلم، الكويت، ١٤٧٠ هـ / ١٩٨٧ م.
 ٤. أمين، بكري شيخ، مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، ط ٢، دارالآفاق الجديدة، بيروت، ١٣٩٩ / ١٩٧٩.
 ٥. أمين، فوزي محمد، أدب العصر المملوكي الأول ملامح المجتمع المصري، دارالمعرفة الجامعية، (د.ط)، الإسكندرية، ٢٠٠٣.
 ٦. الأيوبي، ياسين، آفاق الشعر العربي في العصر المملوكي، ط ١، جروس برس، طرابلس، ١٤١٥ / ١٩٩٥.
 ٧. بدوي، أحمد، الحياة الأدبية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، ط ٢، دارنهضة مصر، القاهرة، ١٩٧٩.
 ٨. بهاء الدين، زهير (ت ٦٥٦ هـ)، الديوان، تحقيق محمد طاهر الجبلاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دارالمعارف، مصر، ١٩٧٧.
 ٩. البوصيري، محمد بن سعيد (ت ٦٩٦ / ١٢٩٦)، الديوان، المقدمة، تحقيق سيد كيلاني، ط ٢، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ١٣٩٣ / ١٩٨٧ م.
 ١٠. —، —، تحقيق عبدالرحمن مصطاوي، دارالمعارف، بيروت، ٢٠٠٧ م.
 ١١. الحموي، ابن الحجة، تقي الدين أبوبكر علي (ت ٨٣٧ هـ)، خزانة الأدب وغاية الأرب، مكتبة لبنان، (د.ط)، بيروت (د.ت).
 ١٢. سلام، محمد زغلول، الأدب في العصر المملوكي، الشعر والشعراء، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ت.

١٣. سليم، محمود رزق، **عصر سلاطين المماليك ونتاجه العلمي والأدبي**، مكتبة الآداب، ط ٢، (د.م)، ١٩٩٢م.
١٤. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك (ت ٧٦٤ هـ)، **الوافي بالوفيات**، تحقيق مجموعة دار فرائر بغسبادان، المعهد الألماني للدراسات الشرقية، بيروت، ١٩٨٠.
١٥. ضيف، شوقي، **في النقد الأدبي**، ط ٢، دارالمعارف، مصر، دون تاريخ.
١٦. العسقلاني، ابن حجر أحمد بن علي (ت ٨٥٢ هـ)، **الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة**، ضبط وتصحيح عبدالوارث محمد علي، دارالكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧.
١٧. الفقي، محمد كامل، **الأدب في العصر المملوكي**، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٦.
١٨. محمد، محمود سالم، **أدب الصنائع وأرباب الحرف حتى القرن العاشر الهجري**، دار الفكر، دمشق، ١٩٩٣.
١٩. المعمار، إبراهيم (٧٤٩ هـ)، **الديوان**، إدارة المخطوطات والمكتبات الإسلامية بوزارة الأوقاف الكويتية، رقم 1118.
٢٠. الهيب، أحمد فوزي، **الحركة الشعرية زمن المماليك في حلب الشهباء**، ط ١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٦ / ١٩٨٦.
٢١. يوسف، خالد، **الشعر العربي أيام المماليك ومن عاصروهم من ذوي السلطان**، ط ١، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٣.

فاعلية إستراتيجية التدريس البصري في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات

أ.م.د. سالم هوبي وحيد

الباحث. جاسم محمد عاصي التميمي

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

إعدادية بعقوبة الصناعية

Assessing Visual Learning Strategy in the Achievement of the Fifth Year Primary School Female Students in Mathematics

Asst. Prof. Dr. Salim Hoobi Waheed

Researcher Jassim Muhammad Asi Al-Timimi

College of the Studies of Quran/ Bakoobah Industrial High School\ University of Babylon

07727416099s@gmail.comassy71_2009@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the visual learning strategy in the achievement of the fifth year primary school female students in mathematics. The study has been applied in Naher Al-Shaik primary school of Al-Abara township, Bakoobah/ Dyala Government/ Iraq for the academic year (2015-2016). The sample of the study consists of (70) students divided into two groups: the experimental group and the controlling one. Each group consists of (35) students.

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر فاعلية إستراتيجية التدريس البصري في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها طبقت التجربة على تلميذات الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس ناحية العبارة مدرسة نهر الشيخ قضاء بعقوبة مركز محافظة ديالى/ العراق في العام الدراسي (2015_2016).

بلغ أفراد عينة البحث من (70) طالبة قُسموا على مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة (بواقع 35 طالبة للمجموعة التجريبية، و 35 طالبة للمجموعة الضابطة).

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التدريس البصري، الفاعلية، التحصيل.

عن طريق اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الدرجات للاختبار التحصيلي لدى طلاب مجموعتي البحث.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الدرجات لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب مجموعتي البحث.

كوفئت المجموعتين في المتغيرات الآتية:

التحصيل الدراسي للفصل الأول في مادة الرياضيات.

العمر الزمني للتلميذات.

قام الباحثان بتهيئة مستلزمات البحث الآتية:

١- تحديد المادة الدراسية:

تم تحديد فصول كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي (السابع والثامن)

٢- صياغة الأهداف السلوكية: وكان عدد الأهداف (64) هدفاً سلوكياً

إعداد الخطط التدريسية: قام الباحثان بأعداد (16) خطة تدريسية لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

استغرقت مدة التجربة فصل دراسي كامل، وبعدها طُبقَ اختبار تحصيل الرياضيات ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات على مجموعتي البحث، وبعد ذلك جُمِعت البيانات وعولجت إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS، ولمعرفة تأثير إستراتيجيات التدريس في عينة البحث، الاختبار التائي (t -test) معادلات معامل الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل لفقرات الاختبار التحصيلي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان وبراون لحساب ثبات الاختبار التحصيلي وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية:

- ١- لإستراتيجية التدريس البصري أثر واضح في تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على التلميذات المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الرياضيات.
- ٢- التقنيات البصرية لها تأثير واضح في زيادة الإثارة والتشويق للدرس.
- ٣- إمكانية اعتماد إستراتيجية التدريس البصري في تدريس مادة رياضيات لحاجة هذه المادة إلى توضيح مفاهيمها من خلال التقنيات البصرية.
- ٤- اعتماد هذه الإستراتيجية على الملاحظة الدقيقة عند المتعلمين يجعل التلميذات في متابعة مستمرة لمراحل الدرس مما يزيد من تحصيلهن.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان اعتماد إستراتيجية التدريس البصري في تدريس مادة الرياضيات. وضرورة تركيز مناهج مادة الرياضيات على توفير الصور والرسوم والمخططات وإثرائها بالتقنيات البصرية توفير مصادر إثراء بصري للمواد الدراسية سواء في المختبرات أو المكتبات المدرسية.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

من خلال المتابعة والإشراف شعر الباحثان بوجود تدني في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بأهمية الوسائل التعليمية البصرية في هذه المادة المميزة وبدون ذلك تجد التلميذات صعوبة في استيعاب المفاهيم الرياضية مما تؤثر على تحصيلهن الدراسي وقد تكون الاستراتيجيات والطرائق المعتمدة على الإلقاء والتلقين هي السبب في ذلك مما يستدعي متابعه المستجندات في الميدان التربوي من نظريات واستراتيجيات وطرائق وتقنيات من أجل تطوير العملية التعليمية، لذلك اعتمد الباحثان إستراتيجية جديدة من أجل تجريب فاعليتها في التدريس وهي إستراتيجية التدريس البصري (المعموري، 2006).

ورأى الباحثان ان ماده الرياضيات وما يتصل بها من تحصيل يتلقى اهتماماً عظيماً من قبل المربين وأولياء الأمور، وقد تكون من أهم الدواعي هذا الاهتمام اعتقاد الناس عامة بالعلاقة الوطيدة التي تربط تحصيل الرياضيات بالقدرة على التفكير وحل المشكلات، فالرياضيات تعد ضرباً من ضروب التفكير المجرد التي تعتمد على الرموز بدلاً من المحسوسات، وهي كذلك تدريب على طرائق حل المشكلات لان المسائل الرياضية هي مشكلات حقيقية أو افتراضية لذلك فان واضعي مناهج الرياضيات الحديث والاختصاصيين في طرائق وأساليب تدريسها (العيسي، 2000، 5).

وان ما لاحظته الباحثان من وقائع وبعد الاطلاع على سجلات التحصيل في المقررات الدراسية بصورة عامه وفي مقرر الرياضيات بصورة خاصة وما اطلع عليه من أدبيات متصلة بهذا الموضوع.. منها دراسة (منى، 1996)، ودراسة (اليأس أبو يونس، 2000)، ودراسة (غادة فيريك، 2000). تؤكد إن هناك تأخير تحصيل في مادة الرياضيات تلميذات في مستويات التعليمية مختلفة في الوطن العربي.

إجابة عن السؤال الآتي:

هل إستراتيجية التدريس البصري فاعلية في تحصيل ماده الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟

أهمية البحث: تؤكد البحوث العلمية والتربوية على أهمية اشتراك أكثر من حاسة في عملية التعليم، وتعتبر حاسة السمع والبصر في مقدمه حواس الإنسان الخمسة أهمية من حيث تأثيرها في عملية التعليم واستبقاء المعلومات لفترة طويلة، وقد أعد بياجيه على أهمية استخدام الأشياء الملموسة في مراحل التعلم الأولى ؛ لأنها أكثر وقعاً على المتعلم من الأشياء المجردة.

وبما إن العملية التعليمية بحاجة مستمرة لإغنائها بكل ما هو جديد ومفيد يسهم في تطويرها من استراتيجيات وطرائق التدريس من أجل رفع مستوى تحصيل تلميذات، فقد جاء البحث الحالي محاولاً تجريب إستراتيجية جديدة " إستراتيجية التدريس البصري " في تدريس مادة الرياضيات للتعرف على مدى تأثيرها في تحصيل التلميذات.(sylwesler، 2000، 122).

فقد تمثل أهمية البحث الحالي كما يأتي:

يؤكد البحث على اشتراك حاسة البصر في عملية التعليم وهذه الحاسة تحتوي على 70 % من المستقبلات الحسية في الجسم. تم اختيار مرحلة الصف الخامس الابتدائي لأنه هذه المرحلة بحاجة إلى استخدام التقنيات البصرية إضافة إلى السمعية في عملية التعليم كما أكد بياجيه على ذلك.

إن إستراتيجية التدريس البصري توفر الصور والرسوم بالألوان الزاهية وهذا يوفر التركيز والانتباه خلال الدرس. تؤكد هذه إستراتيجية على تحصيل الخبرات عن طريق مشاهد الصور الحسية وجمع المعلومات بصرياً وهذا ما أكدته نظرية. أن معرفه العلاقة بين التحصيل في مادة الرياضيات والتدريس البصري التأثير المتبادل بينهما يساهم في زيادة الاهتمام بتدريس مادة الرياضيات والتركيز على العمليات العقلية ذات الطبيعة الرياضية، بمعنى أن يتعلم التلميذ المنطق أو الاستدلال الرياضي بدلاً من أن يتعلم حل مسائل جبريه أو مسائل هندسية بعينها أي يكون الهدف من تعلم العمليات العقلية وليس المحتوى الرياضي فقط.

يعد هذا البحث من البحوث القليلة في مجال علم النفس المعرفي، وبذلك يعد رافداً للمكتبة المحلية التي تقتصر إلى الدراسات في هذا المجال.(غسان المنصور 2010، sylwesler، 2000، 122 &).

أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجية التدريس البصري في تحصيل مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

فرضيات البحث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية، اللاتي يدرس على وفق إستراتيجية التدريس البصري، ومتوسط درجات التلميذات المجموعة الضابطة اللاتي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على: -

تلميذات الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس بعقوبة مركز محافظة ديالى.

العام الدراسي 2015 / 2016

الفصل السابع والثامن من كتاب مادة الرياضيات المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي الطبقة الخامسة، السنة 2015 م.

تحديد المصطلحات: فيما يلي تعريف المصطلحات الضرورية التي احتواها عنوان البحث الحالي:

أولاً: الفاعلية: عرفها كل من:

(زيدان، 1999) بأنها: محاولة التغيير في الأداء نتيجة الاستجابة للمنبهات في زمان أو مكان محدد (زيدان، 1999، 15).

(زيتون، 2001) بأنها: مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه (زيتون، 2001، 17).

(الموسوي، 2008) بأنها: تحقيق الهدف والقدرة على الانجاز وهي المقياس الذي نتعرف به على أداء المعلم وأداء المتعلم لدورها في عمليتي التعلم والتعليم (الموسوي، 2008، 61).

التعريف الإجرائي: مدى استخدام إستراتيجية التدريس البصري كمتغير مستقل في تحصيل واتجاه تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

ثانياً: إستراتيجية التدريس (Teaching strategy): عرفها كل من

(مصطفى السايح، 2001): هي مجموعة من الخطوات العريضة التي توجه العملية التدريسية والأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بعرض تحقيق الأهداف التعليمية المحدود سابقاً.

(الخوانده وإسماعيل 2003): أنها مجموعة القرارات مهمة التي يؤديها المعلم في تنظيم الوقت الصفّي وإدارته بفاعلية عالية (الخوانده وإسماعيل 410، 2003).

(الوكيل، 2005): مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها إلى طرائق ومهارات تدريسية تتلائم مع خصائص المتعلم وطبيعة المقرر الدراسي والإمكانات المتاحة، وذلك لتحقيق هذه أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة (الوكيل، 2005: 14).

(عبد الحميد شاهين، 2010): هي في مجملها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة (عبد الحميد شاهين، 2010، 23).

التعريف الإجرائي: يقصد به درجة التحصيل الدراسي أي مجموعة الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية التي يدرسونها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي.

ثالثاً: (التدريس البصري Visual Teaching): عرفه كل من

(محسن، 2009): بأنه هو التدريس الذي يقوم على الإدراك البصري في عملية التعليم ويتم عن طريقه تحصيل الخبرات والمعارف عن طريقة المشاهدة الصورة والمخططات والمشاهدة الحسية وجمع المعلومات بصرياً، يعتمد هذا التدريس أساساً على الملاحظة.

(محسن، 2009، 330)

(Leite & others, 2009): هو نمط تدريسي يربط الأفكار والمفاهيم والبيانات والمعلومات الأخرى بالصور والتقنيات (2: 2009: Leite & others).

التعريف الإجرائي: هو التدريس التي يقوم به الباحث في تطبيق إستراتيجية التدريس البصري على المجموعة التجريبية.

رابعاً: (التحصيل): عرفه كل من

(المعروف، 1974): - عملية اكتساب المعلومات وإيصالها إلى الذهن وقد يكون مقصوداً عن طريق القيام بالحفظ.

(التدريج، 2003): تعلم العملية التي يدرك الفرد بها موضوعاً ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله (التدريج، 2003: 53).

(الخوانده وعبد 2005): يقس آثار البرنامج التعليمي والتدريجي، وفق اجراء الاختبار. (الخوانده وعبد 2005، 199)

يعرفه الباحث (التحصيل) إجرائياً بأنه: هو الدرجة التي يُحصل عليها التلميذات (عينة البحث) في الاختبار ألتحصلي البصري في موضوعات الرياضية المقرر الى الصف الخامس الابتدائي خلال مدة التجربة حسب إستراتيجية التدريس البصري.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

إستراتيجية التدريس: مفهوم الإستراتيجية: كلمة إستراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيوس وتعني فن القيادة ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة اقرب ما تكون الى المهارة المغلفة التي يمارسها كبار القادة، حيث انه لا يقيدّها تعريف واحد جامع، فالإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب ويتفق الجميع في:

اختيار الأهداف وتحديدها.

اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

وضع الخطط التنفيذية.

تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

ولم يعد استخدام الإستراتيجية قاصراً على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قاسم مشترك بين كل النشاطات في ميادين

العلوم المختلفة (غسان منصور، 2010، 24).

إستراتيجية التدريس البصري: أن الحواس الخمسة للإنسان هي منادى الدفاع إلى العالم الخارجي، فهي تنقل آلية ما يحدث من مشيرات مختلفة من أجل اتخاذ الإجراء المناسب لكل مثير والدفاع هو مركز التعلم والذاكرة، وحاستا السمع والبصر من أهم الحواس في العملية التعلم، فقد أثبتت الدراسات أن نسبة التعلم عن طريق البصر تشكل (83 %) مما يتعلمه الإنسان، هناك من بين الناس من يفصل بطبيعة إن يتعلم بصرياً، كما جاء في مجال التدريس بالذكاءات المتعددة (محسن، 2009، 329)

المعلمون في غالبيتهم لفظيون وكلهم يملكون قدرات بصرية هائلة، وبعد اكتشافهم لهذه القدرات على مدى خدمتهم فسوف يتطور أدائهم ويصبح التعلم البصري جزءاً من سلوكهم التدريسي ويمكن تحويل الدروس جميعها لتكون بصرية، وذلك يسهل على العين ملاحظة المعلومات وتسهل على الدماغ تخزين المعلومات وإقامة العلاقات بينها. (عبيدات وسهيلة، 2012، 78).

إستراتيجية التدريس البصري تركز على استخدام:

الصور والمشاهد الحسية.

الرسوم والأشكال التوضيحية.

الخرائط الذهنية والمفاهيمية.

الوصف اللفظي والتمثيلات البصرية.

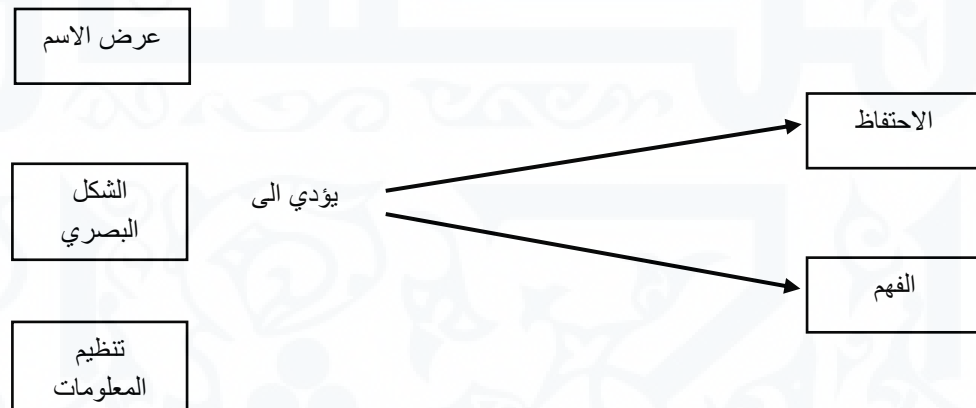
التمثل البياني.

الخطوات الزمنية (للمواضيع ذات الطابع التعبيري والفظوري). (عبيدات وسهيلة، 2012).

الشكل البصري: الشكل البصري صوره تخطيطية مكونة من المفاهيم والأفكار الرئيسية المشتقة من أنماط تنظيم المحاضرة، والكلمات الدلالية والعبارات والمفاهيم الأكثر أهمية في الكتب أو الحوارات، وتعطي أفكار ثمينة إلى مستوى أهمية المحتوى، فالشكل البصري يمكن أن يستعمل تشكيله من الرسومات (صور - قصاصات - أشكال هندسية - ألوان وكلمات دلالية - أعداد - صور ظلية - خطوط - أي تقنية رمزية لتمثيل مفهوم أو فكره).

كما إننا نستخدم في التشكيل البصري التخطيطي الكلمات الدلالية للإيجاز من الكلمات، والعقد الهندسية للربط بين الأفكار

والمفاهيم باستخدام الأسهم والخطوط، مدعماً برسم تخطيطية ورسوم تصويرية ورمزية شفوية (Cyrs and Smith، 1990، 10).



مخطط (١) يوضح الكلمات الدلالية والأسهم والخطوات في الشكل البصري

المتعلم البصري: هو ذلك الشخص الذي يحتاج إلى نموذج عقلي يمكنه رؤيته، تتم معالجة المعلومات البصرية وحفظها في الفص القفوي في مؤخرة المخ لغالبية العظمى من التلميذات المتعلمات بصريا.

مميزات التعليم البصري:

استخدام الأشكال يجعل الأفكار المجردة أكثر رؤية ويساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. الصورة أكثر بلاغة من الكلمة حيث يجد الكثير من التلميذات صعوبة في مشكلات المنطقية. استخدام الرسوم التخطيطية أو الشبكات السمات يعطي نتيجة ايجابية في عمليات التعلم وفي مشاريع التلميذات. عرض النموذج المرئي للمتعلم البصري يمكنه من إضفاء لمسات إبداعية عليها. تعد الصورة الذهنية والتخطيطات الطبقة من وسائل تنظيم الأفكار قبل تدوينها.

يسهل تقييم تفكير التلميذات ودرجة تعلمهن، يسهل وصف العلاقات بين الحقائق والمفاهيم.

ثانياً: الدراسات السابقة

تشمل الدراسات السابقة الدراسات التي تناولت إستراتيجية التدريس البصري: قام الباحثان بمحاولة الحصول على دراسات سابقة في هذا المجال، فلم يجد أي دراسة مماثلة، ولكن اعتمد بعض الدراسات القريبة من البحث الحالي وكالاتي:

(دراسة بركات، 2006): أجريت الدراسة في كلية البنات، جامعة عين الشمس في مصر، وهدفت إلى التعرف على فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية بعض أبعاد القدرة المكانية والتحصيل الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الشرقية في مادة العلوم، تكونت عينة الدراسة من 80 طالباً، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، واستخدام الباحثان اختيار الإدراك المكاني واختبار التصور البصري، وبعد التحليل النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة في الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية. (بركات - 2006).

(دراسة المالكي، 2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التصور البصري المكاني في الرياضيات، لتحقيق هدفها الدراسة قام الباحث ببناء اختبار لقياس مهارة التصور البصري المكاني في الرياضيات، وبعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة والبالغة (215) طالباً (198) طالبه وبعد اختبار التحليل الإحصائي أظهرت النتائج.

وجود علاقة ارتباطية قوية وإيجابية بين مهارة التصور البصري المكاني في الرياضيات والمهارة الفنية لدى طالبات والطلاب.

تفوق الطلاب على الطالبات في مهارة التصور البصري، (المالكي، 2009).

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

اتبعت الدراسات المنهج التجريبي لفاعليته وكذلك الدراسة الحالية.

لم تتناول الدراسات التي تناولت التدريس البصري أثره في مادة الرياضيات

استخدم البحث الحالي فاعلية التدريس البصري في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

التدريس البصري يؤكد على الملاحظة.

الفصل الثالث

إجراءات البحث: يتضمن هذا الفصل الخطوات التي اتبعها الباحثان في اختيار التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث وعينته وإعداد أدوات البحث وتطبيق التجربة والوسائل الإحصائية كما يأتي:

أولاً - التصميم التجريبي: اتبع الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذي الاختبار الأبعدي للاختبار التحصيلي والاختبار القبلي أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، كما موضح في المخطط الآتي:

مخطط (٢) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	إستراتيجية التدريس البصري	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثانياً - مجتمع البحث وعينته: بعد حصول الباحثان على أسماء المدارس الابتدائية للبنات التابعة لمركز قضاء بعقوبة تم اختيار مدرسة نهر الشيخ قصيداً ميداناً للتجربة لتعاون إدارتها مع الباحثان ووجود شعبتين للصف الخامس الابتدائي فيها، وبعد إجراء القرعة تم اختيار شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية وعدد التلميذات فيها (35) تلميذة، وشعبة (أ) لتكون مجموعة الضابطة، وعدد التلميذات فيها (35) تلميذة. فيكون عدد أفراد العينة (70) تلميذة.

ثالثاً - تكافؤ مجموعتي البحث: بما أن تم اختيار مجموعتي البحث بالطريقة العشوائية، لذا يفترض أن تكون المجموعتان متكافئتين، ومع ذلك حرص الباحثان على التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات التي قد يكون لها أثر في نتائج البحث ومنها:

١- التحصيل الدراسي للفصل الأول في مادة الرياضيات.

تم الحصول على درجات مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي من وثائق التلميذات، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من مجموعتي البحث، واستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١)

نتائج الاختبار التائي لدرجات التحصيل الدراسي السابق

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٦٩,٥٧١٤	١٦,٦٥٠٨٩	٦٨	٥,٠٤	٢,٠٢	غير دالة
الضابطة	٣٥	٩٧,٦٢٨٦	١٦,٢٦٦٣٢				

العمر الزمني للتلميذات: بعد الحصول على تاريخ ولادة كل تلميذة من تلميذات مجموعتي البحث من سجلات إدارة المدرسة، وحساب العمر الزمني بالأشهر لغاية بدء التجربة يوم الأحد ٢٠١٥/٢/١٥، وباستخدام الاختبار التائي، وجد إن المجموعتان متكافئتان في العمر الزمني للطالبات كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لأعمار التلميذات محسوباً بالأشهر

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٣٤,٠٥٧١	٧,٩٦٢٩٤	٦٨	١,٧٤٩	٢,٠٢	غير دالة
الضابطة	٣٥	١٣٠,٩٧١٤	٦,٧٤٥٣١				

رابعاً - ضبط المتغيرات الدخيلة: فضلاً عن التوزيع العشوائي وإجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث حرص الباحث على ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة، درست المجموعتين من قبل إحدى الباحثان، لمنع تأثير خبرة المعلمة وصفاتها وروعي تكافؤ المجموعتين في توقيينات الدروس وتوحيد المدة الزمنية لتدريس المجموعتين، وتطبيق أدوات البحث والتدريس في صفوف متشابهة.

خامساً – مستلزمات البحث:

- ١- تحديد المادة الدراسية: تم تحديد فصول كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي (السابع والثامن).
 - ٢- صياغة الأهداف السلوكية: الهدف السلوكي هو عبارة مكتوبة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه. ويتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين (عرفة، 2005، 161). صاغ الباحث الأهداف السلوكية على وفق تصنيف بلوم. وكان عدد الأهداف (64) هدفاً سلوكياً.
 - ٣- إعداد الخطط التدريسية: أن التخطيط تساعد المعلمة على تنظيم جهودها وتنظيم الوقت واستثماره بنحو جيد ومفيد بغية تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً معتمداً الوسائل والأنشطة والإجراءات المطلوبة لتحقيق ذلك. (الحيلة، 149: 2009).
- وفي ضوء محتوى فصول كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي واستناداً للأهداف السلوكية التي تم إعدادها، قام الباحث بأعداد (16) خطة تدريسية لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ملحق (٢) و (٣)، وقد عرضت نماذج منها على مجموعة من خبراء والمحكمين ملحق (١)، وبعد الإفادة من آرائهم واقتراحاتهم عدت صالحة بعد حصولها على نسبة اتفاق أكثر من (80%) يحتوي على أنموذج منها.

سادساً – أداة البحث: لتحقيق هدف البحث المتمثل في تحصيل التلميذات بمادة الرياضيات، تطلب ذلك إعداد أداة تحصيل:

الاختبار التحصيلي: تعد الاختبارات التحصيلية أداة لتوضيح مدى تحقق المادة الدراسية لأهدافها المحددة. (Webster، 1981: 16). وقد قام الباحثان بأعداد الاختبار التحصيلي على وفق المراحل الآتية:

- ١- تحديد محتوى المادة الدراسية: تم تحديد المادة الدراسية التي شملت الفصول السابع والثامن من كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

- ٢- تحديد عدد الدروس: تم تحديدي عدد الدروس لكل فصل دراسة تبعاً لأهمية المادة الدراسية والوقت المخصص للدرس الواحد، فكان عدد الدروس (16) درساً. جدول (3).

- ٣- صياغة الأهداف السلوكية: بعد ذلك قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية لكل درس على وفق مستويات بلوم الثلاثة الأولى (التذكر – فهم – تطبيق).

إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية): من أجل توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على أجزاء المادة الدراسية وعلى الأهداف السلوكية المحددة بصورة متجانسة تم إعداد جدول المواصفات الآتي:

جدول (٣)**جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)**

المجموع	التطبيق	الفهم	التذكر	المستوى العدد	الأهداف السلوكية	
					محتوى	
٦٤	١١	٣٠	٢٣		عدد الدروس	الفصل الدراسي
%١٠٠	%١٧	%٤٧	%٣٦	الأهمية النسبية		
عدد الفقرات الاختبارية						
١٥	٣	٧	٥	%٥٠	٨	السابع
١٥	٣	٧	٥	%٥٠	٨	الثامن
٣٠	٦	١٤	١٠	١٠٠	١٦	المجموع

- ٥- صياغة فقرات الاختبار وتعليماته: اعتمدت الاختبارات الموضوعية في صياغة فقرات الاختبار لما تمتاز به من شمولية وموضوعية وسهولة تصحيحها وقلة نسبة التخمين، لأنها تتكون من ثلاثة بدائل وعالية الثبات. (محسن، 312: 2008).

وتكون الاختبار من (30) فقرة وكما أعدت تعليمات الإجابة. وللتحقق من صلاحيته تمما يلي:

أ- صدق الاختبار: يقصد بالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لأجل قياسه ويؤكد (البطش وأبو زينة، 2007) بأن الاختبار يعد صادقاً إذا استعمل للغرض الذي طور ليستعمل من أجله (البطش وأبو زينة، 127: 2007) وللتأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار فقد عرضت فقراته وتعليماته مع محتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية وجدول مواصفات على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والتقويم (ملحق 1)، وفي ضوء توجيهاتهم و آرائهم أجريت بعض التعديلات.

ب- التطبيق الاستطلاعي للاختبار: لغرض الوقوف على مدى وضوح التعليمات وصياغة الفقرات وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة، جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من التلاميذ الصف الخامس الابتدائي تكونت من (20) تلميذ، وذلك أكد وضوح التعليمات وفقرات الاختبار، وإن معدل الزمني المستغرق للإجابة هو (45) دقيقة. ولأجل إيجاد معامل الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فقد طبق الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث في ابتدائية مدرسة المرأة التطبيقية للبنات الواقعة في مدينة بعقوبة تألفت العينة من (24) تلميذة.

ثبات الاختبار: اعتمدت طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار، وتم حساب معامل الارتباط لنصفي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون، فبلغ معامل الارتباط (0.88) يمثل ثبات نصف الاختبار. بعد إكمال الإجراءات السالفة الذكر التي أكدت إن الاختبار التحصيلي يتمتع بمستوى جيد من الصدق والثبات، واتضح أن فقراته ذات مستوى مقبول من الصعوبة وقوة التمييز، وذلك يمكن اعتماده وتطبيقه، وكان عدد فقراته بصيغته النهائية (30) فقرة من نوع (الاختبار من متعدد) بثلاثة بدائل.

سابعاً - الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

*معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان وبراون لحساب ثبات الاختبار التحصيلي (البياتي وزكريا، 183: 1977)

*الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين لحساب التكافؤ ونتائج البحث (السيد، 467: 1979)

*معادلات معامل الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل لفقرات الاختبار التحصيلي (عودة، 228: 1998-295)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتائج

التحصيل الدراسي: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي ألبدي والحصول على درجات طالبات مجموعتي البحث، وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين، أظهرت النتائج تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، لذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى ولصالح المجموعة التجريبية كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لدرجات الاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٢٢,٢١	٥,٤٤	٦٨	٤,٤٩	٢,٠٢	دالة بنسبة ٠,٠٥
الضابطة	٣٥	١٥,٧٧	٤,٦٧				

ثانياً: تفسير النتائج

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي درست باعتماد إستراتيجية التدريس البصري، و المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية يمكن تبرير ذلك بما يأتي:

- ١- استخدام لإستراتيجية التدريس البصري التي تمتاز بالحدثة زادت من التشويق للدروس وتركيز الانتباه.
- ٢- إضافة الصور والرسوم والأفلام الاثرانية على حضور ذهن عند التلميذات والرغبة في متابعة مستجدات الدروس.
- ٣- اشتراك حاسة البصر في كل مرحلة من مراحل الدرس جعل التعلم أفضل.
- ٤- اقتران كل معلومة بصورة أو رسم أو مخطط أو فلم وفقاً لهذه الإستراتيجية زاد من القدرة على تذكر المعلومات واستبقائها.

ثالثاً: الاستنتاجات

- ١- لإستراتيجية التدريس البصري أثر واضح في تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على التلميذات المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الرياضيات.
- ٢- التقنيات البصرية لها تأثير واضح في زيادة الإثارة والتشويق للدروس.
- ٣- إمكانية اعتماد إستراتيجية التدريس البصري في تدريس مادة رياضيات لحاجة هذه المادة الى توضيح مفاهيمها من خلال التقنيات البصرية.
- ٤- اعتماد هذه الإستراتيجية على الملاحظة الدقيقة عند المتعلمين يجعل التلميذات في متابعة مستمرة لمراحل الدرس مما يزيد من تحصيلهن.

رابعاً: التوصيات: بناء على النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحثان فانهم يوصيان:

- ١- اعتماد إستراتيجية التدريس البصري في تدريس مادة الرياضيات.
- ٢- ضرورة تركيز مناهج مادة الرياضيات على توفير الصور والرسوم والمخططات وإثرائها بالتقنيات البصرية في المختبرات.
- ٣- توصي معلمة مادة الرياضيات لأعداد اختبارات لتحصيل تلميذات في اختبار التدريس البصري.
- ٤- إقامة دورات معلمات مادة الرياضيات لتحفيزهم على استخدام استراتيجيات الحديثة ومنها هذه الإستراتيجية من اجل زيادة تحصيل التلميذات.
- ٥- توفير مصادر إثراء بصري للمواد الدراسية سواء في المختبرات او المكتبات المدرسية.

خامساً: المقترحات

- ١- دراسة فاعلية إستراتيجية التدريس البصري في اكتساب المفاهيم الرياضية ومتغيرات تابعة أخرى.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة في مواد دراسية أخرى تحتاج إلى تقنيات بصرية
- ١- إجراء دراسات مماثلة في المراحل الدراسية الأخرى.

المصادر

القرآن الكريم

أولاً: المصادر العربية

- 1- أبو يونس، اليأس (2000) فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط لتدريس الهندسة في الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة دمشق.

- 2- بركات، احمد حسن، (2006)، " فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية بعض أبعاد القدرة المكانية والتحصيل لتلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم "، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
- 3- البطش، محمد، وأبو زينه فريد، 2007، مناهج البحث والتحليل الإحصائي، ط 1، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- 4- ألبياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثنا سوس، (1977)، الإحصاء الوصفي والاستدلال في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافية العملية، بغداد.
- 5- الحيلة، محمد محمود، 2009، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- 6- الخوالدة، ناصر احمد، وإسماعيل يحيى، 2003، " طرائق تدريس التربية الإسلامية "، دار جنيبي للطباعة والنشر، عمان - الأردن.
- 7- الخوالدة، ناصر احمد، ويحيى إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية، ط 1، دار الأوائل للنشر عمان، 2005 م.
- 8- خيريك، غادة، (2000)، اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي نحو برامج التقوية وعلاقتها بالتحصيل في مادة الرياضيات، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة دمشق.
- 9- الدريج، محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2003 م.
- 10- زينون، حسن حسين (2001)، " تصميم التدريس "، ط 1، عالم الكتب، القاهرة.
- 11- السيد، فؤاد البهي، (1979)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط 3، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- 12- عبد الحميد شاهين، 2010، " استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور (shabelz@yahoo.com)
- 13- عبيدات، ذوقان، وسهيل أبو السمير، (2012). " استراتيجيات التدريس الحديثة في القرن الحادي والعشرين، ط 1، دار الفكر العربي، عمان - الأردن.
- 14- عودة، احمد سليمان، (1998)، " القياس والتقويم في العملية التربوية "، ط 1، دار الأمل، عمان - الأردن.
- 15- العيسى، نذير. (2000). فاعلية برنامج تدريسي في خوارزميات لبرهان في الهندسة المستوى. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة دمشق، كلية التربية.
- 16- غسان منصور، 2010، " لتحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير دراسة ميدانية على عينه من تلامذة الصف السادس الأساس في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، رسالة دكتوراه في جامعة دمشق، كلية التربية.
- 17- المالكي، عوض صالح، (2009)، " العلاقة بين التصور البصري المكاني في الرياضيات والمهارة الفنية لدى طلاب وطالبات الصف الثاني متوسط بمدينة مكة المكرمة ". مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية - جامعة بنها، مصر.
- 18- محسن، علي عطية. (2009). " استراتيجيات الحداثة في التدريس الفعال"، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- 19- مصطفى السايح محمد، (2014)، " محاضرات في استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية " (منشوره بموقع www.prof-elsayeh.com).
- 20- معروف، صبحي عبد اللطيف، مقدمه في علم النفس التربوي (مشكلات تربوية)، مطبعة حداد، البصرة، العراق، 1974 م.
- 21- المعموري، عصام عبد العزيز، (2000)، " علاقة مستوى استيعاب مدرسي الفيزياء في المرحلة الإعدادية لطبيعة العلم بتحصيل طلبتهم " رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.

22-الموسوي، محسن طاهر مسلم، (2008)، "اثر إستراتيجيتين من التعلم التعاوني في الأداء العلمي والنظري لدى طلبه قسم الفيزياء " رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد كلية التربية، ابن الهيثم.

ثانياً: المصادر الأجنبية

Cyrs. T., and smith, F.A (1990) " Tele class Tele teaching: A Resource Gride (2nded) has cruces: center for Educational Development, New Mexico state university

Leite, walter, svinickmarills and shiyuying, 2009, " learning stytes in ventory with multitrait – multimethod confirmatory factor analysis models ",SAGE pubications, new York.

Sylwester, Robert, 2000, Abiological, Brain in cultural classroom, Mc – Graw – itallco, New York.

Webster, A.M. 1981, " Webster's New International Dictionary ", Merriam Webster, Inc,London.

الملحق (١)

أسماء الخبراء الذين تم استشارهم وحسب ألقابهم العلمية وتخصصاتهم

(٢)

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د ١ 0	إيمان كاظم احمد	ط 0 ت 0 رياضيات	كلية التربية الأساسية
2	م . د	توفيق قدوري	ط 0تالفيزياء	كلية التربية الأساسية
3	د ١ 0	ثاني حسين الشمري	ط. ت. الفيزياء	تربية ديالى
4	د ١ 0 م 0	جاسم محمد التميمي	ط 0 ت 0 الرياضيات	كلية تربية بنات المقداد
5	م 0 م	شامل إبراهيم	ط 0 ت الرياضيات	تربية ديالى
6	م 0 د	فائق فاضل احمد	ط 0 ت الرياضيات	كلية التربية الأساسية
7	د ١ 0 م 0	فالح عبد الحسن الطائي	ط 0 ت الكيمياء	كلية التربية الأساسية
8	م 0 م	كمال إسماعيل غفور	ط 0 ت الرياضيات	كلية التربية المفتوحة

ملحق

أنموذج خطة لتدريس الكسور الاعتيادية على وفق الطريقة التجريبية

المادة: رياضيات

الصف: الخامس الابتدائي

اليوم والتاريخ:

الشعبة:

الوقت: ٤٥ دقيقة

الموضوع: قسمة الكسور الاعتيادية

الأهداف السلوكية (الأعراض السلوكية)

أن تكون التلميذة قادرة على:

١- تعرف مفهوم قسمة الكسور الاعتيادية

٢- تقسم عدد صحيح على كسر اعتيادية

٣- تقسم كسرين اعتياديين

٤- نجد ناتج قسمة عددين كسرين

٥- تحل مسائل لفظية على قسمة الكسور الاعتيادية

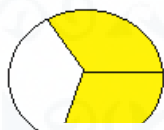
الوسائل التعليمية: السبورة - الطباشير الملون - أشرطة

المقدمة: (٥ دقيقة)

تعلمنا في الدرس السابق ضرب الكسور الاعتيادية وتعلمنا كيف نضرب كسرين اعتياديين نقوم باشتراك إحدى التلميذات لحل المثال



$$\frac{4}{5}$$



$$\frac{2}{3}$$

$$\text{مثال: } \frac{8}{15} = \frac{4 \times 2}{5 \times 3} = \frac{4}{5} \times \frac{2}{3}$$

وبعدها نطلب من التلاميذ ذكر القاعدة التي توصلنا اليها في عملية ضرب الكسور الاعتيادية فيكون جواب التلميذة



القاعدة

$$\frac{\text{البسط} \times \text{البسط}}{\text{المقام} \times \text{المقام}}$$

اليوم درسنا هو قسمة الكسور.

العرض: (٣٠ دقيقة)

إن قسمة الكسور الاعتيادية ترتبط بمفهوم الضرب أي عند قسمة الكسور الاعتيادية نقوم بتحويل القسمة إلى ضرب ونقلب الكسر الثاني

إما مقلوب الكسر نعني به جعل البسط مقام والمقام بسط مثل $\frac{4}{3}$ مقلوبها يكون $\frac{3}{4}$ أي حولنا البسط مقام والمقام بسط
عند قسمة عدد صحيح على كسر اعتيادي



$$\text{مثل: } 2 \div \frac{1}{4}$$

حيث نقوم بتبسيط العدد الصحيح ونحول القسمة الى ضرب ونقلب الكسر الثاني كما في المثال

$$\frac{8}{3} = \frac{4 \times 2}{3} = \frac{4}{3} \times 2$$



أما عند قسمة $\frac{1}{3} \div \frac{1}{3}$ نتبع الخطوات كما في المثال السابق نتبع الخطوات في المثال السابق فيكون

$$9 = \frac{9}{1} = \frac{3 \times 3}{1} = \frac{3}{1} \times 3$$

✗ أما عند قسمة كسر اعتيادي على كسر اعتيادي

نقوم بتنزيل الكسر الأول ونغير الأول ونغير القسمة إلى ضرب ونقلب الكسر الثاني كما في المثال الآتي

$$\text{مثال: } \frac{4}{5} \div \frac{3}{2}$$

الجواب

$$= \frac{5}{4} \times \frac{3}{2}$$

$$\frac{15}{8} = \frac{5 \times 3}{4 \times 2}$$

القاعدة: عند قسمة كسر اعتيادي على كسر اعتيادي نغير القسمة الى ضرب ونقلب الكسر الثاني (المقسوم عليه)

٤ ÷

أما عندما نقسم

←

$$\frac{5}{3} = \frac{20}{12} = \frac{4 \times 5}{2 \times 6} = \frac{4}{2} \times \frac{5}{6} = \frac{2}{4} \div \frac{5}{6}$$

←

٤ ÷

أي قمنا بتبسيط الكسر بعد عملية الضرب كما تعلمنا سابقا في تبسيط الكسر

مثال / لدى مازن قطعة شريط طولها $\frac{1}{2}$ م فقسم الشريط الى ٣ قطع متساوية ما طول كل قطعة ؟



الجواب /

$\frac{1}{2} \div 3$ مع النتيجة ان مقام العدد الصحيح هو (١) و نحول العدد الكسري الى كسر اعتيادي

٣ ÷

$$= \frac{3}{1} \div \frac{9}{2}$$

←

$$\frac{3}{2} = \frac{9}{6} = \frac{1 \times 9}{3 \times 2} = \frac{3}{1} \times \frac{9}{2}$$

←

٣ ÷

ونقوم بتحويل الكسر الاعتيادي إلى عدد كسري فيكون $1\frac{1}{2}$

مثال/ جد ناتج قسمة العددين الكسريين

الجواب / أي قسمنا البسط والمقام على (٣) بعد عملية الضرب اي بسطنا الكسور

القاعدة: عند قسمة عدد كسري على عدد كسري، نتبع الآتي:

(١) نحول العدد الكسري الى كسر اعتيادي

(٢) نغير القسمة إلى ضرب

(٣) نقلب الكسر الثاني

(٤) نجد الناتج

التقويم: (٥ دقيقة)

نقوم بكتابة عدد من الأمثلة على السبورة ونقوم باشتراك عدد من التلميذات لحلها.

$$\begin{aligned}
 &= \frac{2}{4} \div 8 \quad (١) \\
 &= \frac{5}{6} \div \frac{2}{3} \quad (٢) \\
 &2\frac{4}{3} \div 4\frac{1}{2} \quad (٣)
 \end{aligned}$$

الواجب البيتي: حل التمارين (٨-٢) ص ١٨٠ بالدفتري

❖ أما عند قسمة عدد كسري على عدد كسري:

حيث نقوم بتحويل العدد الكسري إلى كسر اعتيادي ونجري عملية القسمة كما تعلمنا في المثال السابق (قسمة كسر على كسر)

مثال: جد ناتج قسمة العددين الكسريين

الجواب:

$$\begin{aligned}
 &= \frac{7}{2} \div \frac{15}{3} \\
 &= \frac{7}{2} \times \frac{3}{15} \\
 &= \frac{2 \times 15}{7 \times 3} \\
 &= \frac{30}{21} \\
 &= \frac{10}{7}
 \end{aligned}$$



- المصادر

(الطالب، الكتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي (٢٠١٤)، ط ٥، دار الكتب والوثائق، بغداد)

ملحق (٣)

أنموذج خطة لتدريس الكسور الاعتيادية على وفق الطريقة الاعتيادية:

المادة: رياضيات

الصف: الخامس الابتدائي

اليوم والتاريخ:

الشعبة:

الموضوع: قسمة الكسور الاعتيادية

الأهداف السلوكية (الأغراض السلوكية):

ان يكون التلميذ قادراً على:

١. يتعرف فهم قسمة الكسور الاعتيادية
 ٢. يقسم عدد صحيح على كسر اعتيادي
 ٣. يقسم كسرين اعتياديين
 ٤. يجد ناتج قسمة عددين كسريين
 ٥. يحل مسائل لفضية على قسمة الكسور الاعتيادية
- الوسائل التعليمية: السبورة، أقلام ألماجك، أشرطة

المقدمة:

تعلمنا في الدرس السابق ضرب الكسور الاعتيادية وتعلمنا كيف نضرب كسرين اعتياديين نقوم بإشراك احد التلاميذ لحل المثال

$$\text{مثال } \frac{8}{15} = \frac{4 \times 2}{5 \times 3} = \frac{4}{5} \times \frac{2}{3}$$

وبعدها نطلب من التلاميذ ذكر القاعدة التي توصلنا إليها في عملية ضرب الكسور الاعتيادية فيكون جواب التلميذ:

البسط x البسط

القاعدة =

المقام x المقام

واليوم درسنا هو قسمة الكسور الاعتيادية

العرض:

إن قسمة الكسور الاعتيادية يرتبط بمفهوم الضرب اي عند قسمة الكسور الاعتيادية نقوم بتحويل القسمة الى ضرب ونقلب الكسر الثاني.

أما مقلوب الكسر يعني به جعل البسط مقام والمقام بسط مثل

$$\frac{4}{3} \text{ مقلوبها يكون } \frac{3}{4} \text{ اي حولنا البسط مقام والمقام}$$

❖ عند قسمة عدد صحيح على كسر اعتيادي:

$$\text{مثال: } 2 \div \frac{3}{4}$$

حيث نقوم بتنزيل العدد الصحيح ونحول القسمة الى ضرب ونقلب الكسر الثاني كما في

$$\frac{8}{3} = \frac{4 \times 2}{3} \times 2$$

اما عند قسمة 3 ÷ $\frac{1}{3}$ نتبع نفس الخطوات في المثال السابق فيكون

نتبع نفس الخطوات في المثال السابق فيكون

$$9 = \frac{9}{1} = \frac{3 \times 3}{1} \times 3$$

❖ أما عند قسمة كسر اعتيادي على كسر اعتيادي:

نقوم بتنزيل الكسر الأول ونغير القسمة الى ضرب ونقلب الكسر الثاني كما في المثال الآتي

$$\text{مثال: } \frac{4}{5} \div \frac{3}{2}$$

الجواب:

$$= \frac{5 \times 3}{4 \times 2}$$

$$\frac{15}{8} = \frac{5 \times 3}{4 \times 2}$$

القاعدة: عند قسمة كسر اعتيادي على كسر اعتيادي نغير القسمة الى ضرب ونقلب الكسر الثاني (المقسوم عليه)

أما عندما نقسم ٤ ÷



$$\frac{4}{3} \div \frac{5}{12} = \frac{20}{12} = \frac{4 \times 5}{2 \times 6} = \frac{4}{2} \times \frac{5}{6} = \frac{2}{1} \div \frac{5}{6}$$

اي قمنا بتبسيط الكسر بعد عملية الضرب كما تعلمنا سابقا في تبسيط الكسور

❖ أما عند قسمة عدد كسري على عدد كسري:

حيث نقوم بتحويل العدد الكسري إلى كسر اعتيادي ونجري عملية القسمة كما تعلمنا في المثال السابق (قسمة كسر على كسر).

$$\text{مثال: جد ناتج قسمة العددين الكسريين } \frac{6}{3} \div \frac{3}{2} = 2 \div \frac{3}{2}$$

الجواب:

$$\begin{array}{r}
 7 \div 15 \\
 = \frac{7}{2} \times \frac{3}{15} \\
 = \frac{21}{30} \\
 = \frac{7}{10}
 \end{array}$$

$$= \frac{30}{21}$$

$$= \frac{10}{7}$$

أي قسمنا البسط والمقام على (3) بعد عملية الضرب أي بسطنا الكسر

القاعدة: عند قسمة عدد كسري على عدد كسري، نتبع الآتي:

(١) نحول العدد الكسري إلى كسر اعتيادي.

(٢) نغير القسمة إلى ضرب.

(٣) نقلب الكسر الثاني.

(٤) نجد الناتج.

مثال: لدى مازن قطعة شريط طولها 4 م $\frac{1}{2}$ ، فقسم الشريط إلى 3 قطع متساوية ما طول كل قطعة:

الجواب

$4 \div 3$ مع التنبيه ان مقام العدد $\rightarrow$ الصحيح هو (1) ونحول العدد الكسري الى كسر اعتيادي

$$\begin{array}{r}
 4 \div 3 \\
 = \frac{4}{1} \div \frac{3}{1} \\
 = \frac{4}{1} \times \frac{1}{3} \\
 = \frac{4}{3}
 \end{array}$$

←

←

$$3 \div$$

وثم نقوم بتحويل الكسر الاعتيادي الى عدد كسري فيكون $1 \frac{1}{2}$ م طول كل قطعة.

التقويم:

نقوم بكتابة عدد من الأمثلة على السبورة ونقوم بإشراك عدد من التلاميذ لحلها.

$$(١) \quad 8 \div \frac{2}{4}$$

$$(٢) \quad \frac{5}{6} \div \frac{2}{3}$$

$$(٣) \quad 2 \frac{4}{3} \div 4 \frac{1}{2}$$

الواجب البيتي:

حل التمارين (٨-٢) ص ١٨٠ بالدفتر

ملحق (٥)

الاختبار التحصيلي في شكله النهائي

(١) رمز الكسر الدال على الأجزاء المضللة في الشكل المجاور



$$\begin{array}{r}
 3 \text{ (أ)} \\
 8
 \end{array}$$

(ب) ٥
٨

(ج) ٨
٣

(٢) الخط الفاصل بين بسط ومقام الكسر يمثل عملية

أ- جمع ، ب - قسمة ، ج - ضرب

(٣) الكسر الأكبر من واحد هو كسر:

أ) بسطة أكبر من مقامه

ب) بسطة يساوي مقامه

ج) مقامه أكبر من بسطه

(٤) الكسر ٢ يساوي الكسر
٣

أ) ٤ (ب) ٢ (ج) ٣
٦ ٦ ٦

٥) الكسر ١
٢ ٣

أ) < (ب) = (ج) >

(٦) يمكن ترتيب الكسور ٤ ، ٢ ، ٣ تنازلياً بالصورة:

٥ ١٥ ٣
أ) ٢ ، ٣ ، ٤

١٥ ٥ ٣

ب) ٤ ، ٣ ، ٢

٣ ٥ ١٥

ج) ٢ ، ٤ ، ٣

٥ ٣ ١٥

(٧) لدينا قالب كيك فإذا أكل أحمد ١ ، من الكيك و أكل سالم ١ من الكيكة ٣ ٥

فان مقدار ما أكله احمد..... من سالم.

أ) اصغر (ب) اكبر (ج) يساوي

(٨) أي من الكسور الآتية متساوية

أ) $\frac{2}{3} = \frac{1}{2}$ (ب) $\frac{1}{4} = \frac{1}{3}$ (ج) $\frac{2}{3} = \frac{1}{2}$

(٩) ناتج الكسر الأتي $\frac{18}{24}$ في أبسط صورة

أ) $\frac{1}{3}$ (ب) $\frac{3}{4}$ (ج) $\frac{5}{3}$

١٠) عند جمع كسرين متساوية في المقامات نجمع

أ) البسط فقط على نفس المقام

ب) المقامات و البسط معاً

ج) المقامات و البسط يبقى نفسه

١١) عند تحويل العدد الكسري إلى كسر اعتيادي نستخدم القاعدة ؟

$$\text{أ) } \frac{\text{نضرب المقام} \times \text{العدد الصحيح} + \text{البسط}}{\text{المقام}} \quad \text{ب) } \frac{\text{نضرب المقام} + \text{البسط}}{\text{المقام}}$$

$$\text{ج) } \frac{\text{نضرب المقام} \times \text{العدد الصحيح} + \text{المقام}}{\text{المقام}}$$

١٢) أن ناتج تحويل الكسر الاعتيادي $\frac{9}{4}$ الى عدد كسري هو

$$\text{أ) } 2\frac{1}{4} \quad \text{ب) } 2\frac{1}{3} \quad \text{ج) } 3\frac{3}{4}$$

١٣) ان ناتج تحويل العدد الكسري $1\frac{2}{3}$ الى كسر اعتيادي هو

$$\text{أ) } \frac{6}{3} \quad \text{ب) } \frac{5}{3} \quad \text{ج) } \frac{1}{3}$$

$$\text{١٤) ان ناتج } \frac{1}{4} - \frac{1}{8} + \frac{1}{2} \text{ يساوي}$$

$$\text{أ) } \frac{3}{8} \quad \text{ب) } \frac{3}{8} \quad \text{ج) } \frac{2}{3}$$

١٥) عند جمع كسرين مختلفين في المقامات نتبع الطريقة:

أ) نقوم بتوحيد المقامات بإيجاد م.م.أ ب) نجمع البسط فقط على المقام نفسه

ج) نجمع البسط معاً و المقامات معاً

١٦) ان ناتج $\frac{1}{5} + \frac{1}{4}$ يساوي

$$\text{أ) } \frac{4}{20} \quad \text{ب) } \frac{9}{20} \quad \text{ج) } \frac{2}{20}$$

١٧) عند طرح كسرين متساويين نتبع الطريقة الآتية

أ) ننزل المقام و نطرح البسطين

ب) ننزل المقام و نجمع البسطين

ج) ننزل المقام و نضرب البسطين

١٨) أن ناتج $\frac{4}{8} - \frac{5}{8}$ يساوي

$$\text{أ) } \frac{3}{8} \quad \text{ب) } \frac{9}{8} \quad \text{ج) } \frac{1}{8}$$

١٩) ناتج طرح $3\frac{2}{3} - \frac{3}{5}$ يساوي

$$\text{أ) } \frac{50}{15} \quad \text{ب) } \frac{46}{15} \quad \text{ج) } \frac{48}{15}$$

٢٠) ناتج طرح $3\frac{2}{3} - 3$ يساوي

$$\text{أ) } \frac{7}{3} \quad \text{ب) } \frac{4}{3} \quad \text{ج) } \frac{2}{3}$$

٢١) ناتج طرح $\frac{8}{4} - \frac{3}{5}$ يساوي

$$\text{أ) } \frac{28}{20} \quad \text{ب) } \frac{30}{20} \quad \text{ج) } \frac{26}{20}$$

(٢٢) عند ضرب كسرين نقوم بضرب

$$\text{أ) } \frac{\text{البسط} \times \text{البسط}}{\text{المقام} \times \text{البسط}} \quad \text{ب) } \frac{\text{البسط} \times \text{البسط}}{\text{المقام} \times \text{المقام}} \quad \text{ج) } \frac{\text{البسط} \times \text{المقام}}{\text{المقام} \times \text{البسط}}$$

$$\text{٢٣) ناتج } \frac{4}{5} \times \frac{2}{5} \text{ يساوي } \frac{8}{25} \quad \text{أ) } \frac{4}{5} \quad \text{ب) } \frac{2}{5} \quad \text{ج) } \frac{8}{25}$$

$$\text{٢٤) ناتج } 1 \times \frac{3}{5} \text{ يساوي: } \frac{3}{5} \quad \text{أ) } \frac{4}{5} \quad \text{ب) } \frac{2}{5} \quad \text{ج) } \frac{3}{5}$$

$$\text{أ) } \frac{50}{3}, \text{ ب) } \frac{2}{3}, \text{ ج) } \frac{1}{3} \quad \text{٢٥) ناتج } 1 \times \frac{2}{3} \times \frac{4}{5} \text{ يساوي } \frac{8}{15} \quad \text{أ) } \frac{5}{3}, \text{ ب) } \frac{4}{3}, \text{ ج) } \frac{8}{3}$$

٢٦) ذهبت مريم للتسوق قطعت ١ مسافة مشياً ثم ركبت بسيارة لإكمال

باقي المسافة فإذا كانت المسافة من بيتها الى السوق ١٥٠٠ متر كم متر قطعت مشياً على الأقدام.

$$\text{أ) } ٥٠٠, \text{ ب) } ٢٠٠, \text{ ج) } ٣٠٠$$

٢٧) عند قسمة كسرين اعتياديين نتبع الطريقة

أ) تحويل القسمة الى ضرب فقط ب) تحويل القسمة الى ضرب و قلب المقسوم عليه

ج) قلب المقسوم عليه فقط

$$\text{٢٨) ناتج } 2 \div \frac{1}{4} \text{ يساوي } 8$$

$$\text{أ) } 6, \text{ ب) } 4, \text{ ج) } 8$$

$$\text{٢٩) ان ناتج } \frac{5}{6} \div \frac{1}{4} \text{ يساوي } \frac{10}{3}$$

$$\text{أ) } \frac{6}{20}, \text{ ب) } \frac{3}{5}, \text{ ج) } \frac{7}{25}$$

٣٠) عند خياطة قطعة قماش طولها $4\frac{2}{4}$ متر اذا قسم القماش الى ٣ قطع متساوية ما طول كل قطعة ؟

$$\text{أ) } 2\frac{1}{3} \text{ م, ب) } 1\frac{1}{2} \text{ م, ج) } 1\frac{1}{5} \text{ م}$$

فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تعليم وتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية

(دراسة حالة بمؤسسة أم كلثوم للصم، ولاية الجزيرة، السودان، ٢٠١٦م)

د. سحر حسن علي حامد د. مجاهد عبد المنعم محمد

كلية التربية - حنتوب/ جامعة الجزيرة/ السودان

The Effectiveness of Multi-media in Teaching and Learning the Pupils of Hearing Impairment

(A Case Study of Um-Kalthoum School for Dump, Gezira State, Sudan, 2016)

Dr. Sahar Hassan Ali Hamid

Dr. Mujahid Abdel Moneim Mohamed

College of Education - Hantoub / Gezira University / Sudan

mogahid666@gmail.com

Abstract

The study aims at designing multi-media program for teaching and learning the pupils who have hearing impairment in the curriculum of Earth is the Environmental Life, unit one (Earth and Universe) for class fifth in Basic level, it also aimed at knowing the effectiveness of the multi-media program in teaching and learning those who have hearing impairment, In addition to, knowing the differences between the results of the pre and the post test (before and after applying the program). The sample of the study contains from the total sample of the pupils of fifth class in Um-Kalthoum School for Dump (8) students consist of (4) males and (4) females. A program of multi-media was designed by Power Point and Call Box contains the first part for the curriculum of Erath is the environmental life for fifth class, Pre and post tests were implemented to measure the extent of multi-media effectiveness in teaching and learning those who have hearing impairment. The study has come to the following findings: the program which was designed by multi-media is characterized by effectiveness, There are statistical differences in the achievement of the pupils before and after the test in vivo of the post test. The study recommends on emphasizing and applying multi-media programs in the curriculum of hearing impairment. The study recommended a number of studies that consider complete the current study.

الملخص

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج وسائط متعددة لتعليم وتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مقرر الأرض بيئة الحياة الوحدة الأولى (الأرض والكون) للصف الخامس أساس، كما هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج بالوسائط المتعددة في تعليم وتعلم ذوي الإعاقة السمعية، والتعرف على الفروق بين تحصيل التلاميذ في الاختبار قبل تطبيق البرنامج وبعده. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من المجتمع الكلي لتلاميذ الصف الخامس بمؤسسة أم كلثوم للصم والبالغ عددهم ثمانية طلاب (٤ ذكور / ٤ إناث)، تم تصميم برنامج بالوسائط المتعددة بالبوربوينت وبرنامج كول بوكس يحتوي على الوحدة الأولى لمقرر الأرض بيئة الحياة الصف الخامس، كما تم تطبيق اختبار قبل إجراء البرنامج واختبار بعد تطبيقه لقياس مدى فاعلية البرنامج في تعليم وتعلم ذوي الإعاقة السمعية. توصلت الدراسة إلى الأتي: يتسم البرنامج المصمم بالوسائط المتعددة بالفاعلية، هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي. أوصت الدراسة بالاهتمام وتطبيق برامج الوسائط المتعددة في مناهج ذوي الإعاقة السمعية، كما اقترحت عدة دراسات تعتبر استكمالاً للدراسة الحالية.

١. الإطار العام:

١,١. المقدمة:

إن التكنولوجيا والوسائل الحديثة جعلت العالم يعيش في تطور مطرد؛ حيث ظهر الكثير من الأساليب وطرائق التدريس في شتى المجالات ولمختلف الفئات، والتي اعتمدت على توظيف مستحدثات تكنولوجيا لتحقيق التعلم سواء بطريقة فردية أو جماعية، وتعد هذه

التقنيات وسيلة جاذبة للتلاميذ الأمر الذي جعل المعلمين يصممون وسائل وتقنيات في عملية التعلم من خلال علم تكنولوجيا التعليم الذي ساهم بشكل كبير في إنتاج الوسائل التعليمية ومساعدة المعلم في شرح وعرض المادة العلمية، فهذا التطور الهائل الذي شهده العصر الحالي من انتشار تطبيقات التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة أشار إليه جيتس (Geast) بأنه يحدث تغيراً جوهرياً في داخل الفصول الدراسية من حيث التقنيات المستخدمة والتي تتضمن عروضاً متعددة الوسائط (العبد الكريم، ٢٠٠٨، ٢)، والتي تُعد ظاهرة جديدة تسمح للمتعلم بالتحكم والاقتراب من العديد من الوسائط المتعددة باستخدام الحاسب الآلي؛ فهي تجمع بين الصوت، الرسم، النص والفيديو مما يتيح تجربة أكثر فاعلية وواقعية الأمر الذي يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية.

أسهمت التكنولوجيا في كثير من الفئات منها فئات الإعاقة السمعية من خلال المجالات الواسعة لزيادة حصيلة المعرفة والتواصل والتفاعل واستثارة الدافعية نحو التعلم، فقد شهد مجتمع الصم تطوراً كبيراً في مجال تقنيات المعلومات، وأصبحت تكنولوجيا الرؤيا عاملاً مهماً في (الانفوميديا)، فالتليفون مثلاً لم يعد للمتكلمين فقط بعدما حدث من تطور هام في تقنياته بإضافة شاشة صغيرة لدى كل من المرسل والمستقبل، ليتم من خلالها استقبال الحديث قراءة بدلاً من السمع، كما ظهر نظام آخر أكثر حداثة يعرف باسم (Closed Captioning)، حيث يوصل بالتلفزيون جهاز صغير يسمى (Decoder) يقوم بتحويل الحديث التلفزيوني إلى كلمات مكتوبة، تظهر في الجزء الأسفل من الشاشة فيستطيع الأصم متابعتها، كذلك هنالك تطور تكنولوجي آخر عبارة عن جهاز ترجمة يستخدم في قاعة الدرس يقوم بكتابة المحاضرة الملقاة بطريقة الاختزال، ثم يعرض الترجمة على شاشة كبيرة بما يشبه ترجمة الأفلام الأجنبية.

كذلك قام الباحثون في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا بابتكار شخصية متحركة ثلاثية الأبعاد يمكنها مساعدة الأطفال الصم وضعاف السمع في تطوير قدراتهم على التخاطب، حيث تقوم تلك الشخصية بتعليم الأطفال الصم كيفية نطق وفهم اللغة منطوقة، فهي تعمل على نقل طريقة تعلم اللغة، كما يمكنها مساعدتهم في تعلم النطق بصورة دقيقة وواضحة، وقد أطلق الباحثون عليها اسم (بالدي - Baldi) وهو مزود بغم وأسنان ولسان ويمكنه تحريك ملامح وجهه بشكل دقيق ومتزامن مع صوت الكلام الذي يسمعه من تسجيل لصوت أدمي أو صوت من أصوات الكمبيوتر، ويتميز "بالدي" بتعديل البرامج الخاصة ليتناسب ومستوى المتلقي ويتطور معه لينتقل بكل سهولة ويسر من مستوى إلى آخر، ويمكن تعديل برنامجه ليتناسب مع ما يراد تعليمه مع ذوي الإعاقة السمعية، وقد أدى استخدامه إلى حدوث تطور للقدرة التعليمية والتخاطب لهؤلاء الأطفال، فهو شخصية تخيلية لا يمل من التكرار، مما يعطي ذوي الإعاقة السمعية الإحساس بالارتياح، ويهيئ لهم فرصة للدراسة الدقيقة لحركة الوجه التي تنتج الأصوات المختلفة (الطنطاوي، محمد: ٢٠٠٩، ١٣٥).

١. ٢. مشكلة الدراسة:

مما لا شك فيه إن الإعاقة السمعية تؤثر على المظاهر النمائية المختلفة لدى التلاميذ المعوقين سمعياً؛ فهي تؤثر على مظاهر النمو اللغوي، النفسي، الاجتماعي، المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وللتقليل من آثار الإعاقة السمعية على حياة وتعليم المعوق سمعياً لا بد من التأهيل السمعي الذي يسهم لحد كبير في التكيف مع الآثار الناتجة عن فقدان السمع (الزريقا وآخرون، ٢٠٠٥، ١٥٦) كما أن معرفة البرامج المناسبة لهم حسب احتياجاتهم ودرجة إعاقته يساهم في بناء الخطة والأنشطة الفعالة التي يتبناها المعلم، ومن خلال خبرة الباحثين الميدانية مع التلاميذ المعوقين سمعياً فقد لاحظ الباحثان أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى برامج ووسائل تدريس تمكنهم من تقادي الصعاب التي يواجهونها من طرائق التدريس التقليدية، ونظراً لأهمية التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم خاصة وأنها أكثر تشويقاً لدى التلاميذ فقد لخص الباحثان مشكلة الدراسة في السوالين الرئيسيين التاليين:

- ما فاعلية استخدام وسائل وتقنيات الوسائط المتعددة في تعليم وتعلم ذوي الإعاقة السمعية؟
- ما الفرق في تحصيل تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بين الاختبار القبلي والبعدي؟

١. ٣. أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

- يُعد مجال تقنيات الوسائط المتعددة من الاتجاهات الحديثة في مؤسسات التربية الخاصة بولاية الجزيرة، الأمر الذي يجعل هذه الدراسة رائدة في هذا المجال.
- تسهم الدراسة في تقديم تقنيات حديثة للمقررات الدراسية لذوي الإعاقة السمعية تُمكن هذه الفئة من تيسير التعلم بطرائق ممتعة، مشوقة، محفزة، آمنة، دقيقة، وواقعية تعتمد على حاسة البصر في المقام الأول مما يجعلهم أكثر تواصلًا وإقبالاً عليها.
- قد تسهم نتائج الدراسة في تقديم وسائط متعددة في إعداد وتنفيذ وتقييم برامج تعليم ذوي الإعاقة السمعية.

١. ٤. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- إعداد برنامج وسائط متعددة لتعليم وتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مقرر الأرض بيئة الحياة الوحدة الأولى (الأرض والكون) للصف الخامس أساس.
- التعرف على فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تعليم وتعلم ذوي الإعاقة السمعية.
- التعرف على الفروق بين تحصيل التلاميذ في الاختبار قبل تطبيق البرنامج وبعده.

١. ٥. فروض الدراسة:

- يتسم البرنامج المصمم لتعليم وتعلم ذوي الإعاقة السمعية بالفاعلية.
- هنالك فروق في تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الاختبار البعدي والقبلي.

٢. ٥. حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالآتي:

- ١. ٥. ١. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على معرفة فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة من إعداد الباحثين لتعليم وتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لمقرر الأرض بيئة الحياة، الوحدة الأولى (الأرض والكون) للصف الخامس أساس.
- ١. ٥. ٢. الحدود المكانية: مدرسة أم كلثوم للصم بمدينة ود مدني، ولاية الجزيرة، السودان.
- ١. ٥. ٣. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

١. ٦. مصطلحات الدراسة:

الوسائط المتعددة (Multi Media): وهي استخدام عدد من وسائط الاتصال مثل الصورة، الصوت، والفيديو مدمجة ومتكاملة من أجل تحقيق الفاعلية في العملية التدريسية (Maran, Cand & others, 2011,88).

ذوي الإعاقة السمعية: هم الذين يعانون من الصمم أو ضعف السمع، لا يمكن تحديدهم بخصائص محددة؛ فهم أفراد بقدرات وأنماط تعلم مختلفة إلا لأنهم يتشاركون بخاصية محدودة السمع (الزريقات وآخر، ٢٠٠٥، ١٦٠).

٢. الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

تقنيات الوسائط المتعددة:

نتيجة لتطور أساليب وتقنيات التعليم التي وفرت الوسائل التي تساعد في تقديم المادة العلمية للتعلم بصورة سهلة وسريعة وواضحة، وأنشأت أشكال مختلفة من التعليم تتناسب وحاجات المتعلمين (إبراهيم، ٢٠١٣، ٣٣) فأصبح التعليم يعتمد بشكل كبير على الحاسوب والبرامج المحوسبة ومنها برامج الوسائط المتعددة والتي هي حزمة من المواد التي تضمنت دمجاً متجانساً للنصوص والرسوم والصور الثابتة والمتحركة والوسائل السمعية ولقطات الفيديو، وجمع هذه المواد ودمجها بطريقة تتيح للمستخدمين استعراضها ومراجعتها وتحليلها من خلال وسائل العرض والبحث والتصنيف الخاصة بالحواسيب وإمكانية تجسيدها أمام المتعلم (أبومطلق، ٢٠١٣، ١١). ذكر شيلي وآخرون (٢٠٠٥، ٢٨٥) أن (٢٠%) من التلاميذ يسترجعون ما يُدون، و(٣٠%) مما يسمعون و(٥٠%) مما يرون ويسمعون

معاً، وحين تتاح للطالب فرصة الاستماع والمشاركة والتفاعل مع البيئة فإنه يسترجع حوالي (٨٠%) من المعلومات وبذلك توفر الوسائط المتعددة هذه البيئة التعليمية والتي تجعلها أدوات فاعلة في التعليم والتعلم، أوضح الحداد (٢٠١٢، ١٥) عناصر الوسائط المتعددة والتي تتمثل في النصوص المكتوبة (Texts)، المنظومة (Spoke)، الموسيقى والمؤثرات الصوتية (Music and Sound Effects) وأضاف إليها العشي (٢٠١٣، ١٣) الرسوم الخطية (Graphics)، الصور الثابتة (Still Pictures)، الرسوم المتحركة (Animations)، والواقع الافتراضي (Virtual Reality).

يُمكن للمعلم الذي ليس لديه خبرة في لغات البرمجة من إنتاج تلك البرمجيات بالاستعانة بالتكنولوجيا وبرمجيات التالف المتوفرة حالياً والتي تتيح له الاختيار مما يُمكنه من التطوير وإشباع حاجاته مما أنتجه، كما يُمكن إشراك التلاميذ في عملية التصميم والإنتاج والذي يسهم في معرفة المهارات الكامنة لديهم كمهارات البحث والتجريب والاستكشاف مما يؤدي إلى إحساسهم بنقطة نوعية في تعلمهم على خلاف الطرق التقليدية (الفار، ٢٠٠٠، ١٥٢).

عند التخطيط واستخدام تطبيقات الوسائط المتعددة في المدارس ينبغي التمييز بين استخدام هذه التقنية في مجال التدريس أو التعلم؛ ففي مجال التدريس يكون التركيز على عرض الدرس حيث يكون المعلم المحور الأساسي لتقديم الدرس واستخدام الأجهزة والأدوات المساعدة الأخرى، أما في مجال التعليم فيكون التركيز على استخدام الوسائط المتعددة من قبل التلاميذ للتعلم، ولنجاح هذه العملية لا بد من توفير وقت كافٍ في قاعة الدرس لتدريب التلاميذ لاستخدام هذه التقنية.

ساعدت التطورات في المجالين التربوي والتكنولوجي إلى زيادة الاهتمام بتقديم برامج تتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية عن طريق استخدام الكمبيوتر في التعليم، فهو يتميز بالإثارة والتحفيز على التعلم، خاصة وأن التلميذ الأصم يعتمد ويركز على حاسة البصر أكثر من الحواس الأخرى، وأشارت الدراسات التربوية إلى أن أول استخدام للحاسوب في مجال التربية والتعليم لذوي الإعاقة السمعية كان سنة (١٩٧٠م) من قبل المكتب التربوي الأمريكي حيث انشأ قسم للدراسات بجامعة "ستانفورد" بهدف زيادة مهارات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، كما أن استخدام الكمبيوتر من قبل المعلمين والأخصائيين في علاج عيوب النطق يسهم في التواصل بين التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وبين المعلم، كما أنه يساعد على نقل بعض الظواهر الحقيقية لديهم، خاصة الظواهر التي يصعب مشاهدتها لبعدها المكاني أو لندرة حدوثها في بيئتهم، كما أن باخدلق (٢٠١٠، ٣١) أشار إلى أن استخدام عروض الوسائط داخل الفصل بطريقة جماعية يوفر بيئة تفاعلية ويعزز الدوافع وحب الاستطلاع لدى التلاميذ، كما يكسبهم مهارات التفكير العلمي ومهارات حل المشكلات والجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

٢. **ذوو الإعاقة السمعية:** يتعدد مفهوم الإعاقة السمعية لعدة مفاهيم فبعضها يشير إلى ضعف السمع، وبعضها إلى ثقل السمع، والبعض الثالث يُفضل استخدام مصطلح فقدان السمع في حين البعض الآخر يُفضل مصطلح الصمم، ولتوضيح مفهوم كل فئة على حدا تتناول الدراسة المفاهيم التالية:

أولاً: مفهوم ضعف السمع: هم أولئك الأشخاص الذين تؤدي حاسة السمع لديهم وظيفتها على الرغم من تلفها، وذلك باستخدام آلات سمعية معينة أو بدون ذلك.

ثانياً: الصم: وهي تلك الفئة من الأفراد الذين يعانون نقصاً كاملاً في القدرة السمعية، حيث يتعذر عليهم الاشتراك في الأنشطة المجتمعية لإعاقة الأداء السمعي العادي لدى الفرد، كما لا تؤدي حاسة السمع وظيفتها الحياتية العادية.

ثالثاً: ثقل السمع: ينتشرون بكثرة في الوظائف المختلفة للمصانع وفي المؤسسات التعليمية، ويصعب تمييزهم بسهولة، ونسبة ما يتبقى لدى الشخص من القدرة على السمع تختلف من فرد إلى آخر، كما تختلف باختلاف العمر، يُفضل الآباء مصطلح ثقل السمع عن مصطلح الصمم (سليمان: ٢٠٠٣، ٤٧، ٤٨).

من الناحية الطبية فيعرف الطفل الأصم بأنه الذي حُرِمَ من حاسة السمع منذ الولادة إلى درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل السمع مع أو بدون المعينات السمعية، أو هو الذي فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام، أو الذي فقدها بمجرد أن تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة (عبد الغفار: ٢٠٠٣، ١٥).

أما تربوياً فتُعرف الإعاقة السمعية بأنها مشكلة قد تتراوح في شدتها بين البسيطة والشديدة جداً وتؤثر سلباً على الأداء التربوي للطلاب، وتُصنف إلى عدة مستويات:

المستوى الأول: فقدان سمعي من (٣٥ - ٥٤) ديسبل، حيث لا يتطلب صفّاً خاصاً أو مدرسة خاصة، ولكن يحتاج إلى مساعدة سمعية ونطقية خاصة.

المستوى الثاني: فقدان سمعي من (٥٥ - ٦٩) ديسبل، حيث يحتاج إلى صف خاص أو مدرسة خاصة، كما يحتاج مساعدة في النطق والسمع.

المستوى الثالث: فقدان سمعي من (٧٠ - ٨٩) ديسبل، حيث يحتاج إلى صف خاص أو مدرسة خاصة كما يحتاج أيضاً إلى مساعدة خاصة في النطق والسمع والجانب الأكاديمي.

المستوى الرابع: فقدان سمعي من (٩٠ ديسبل فما فوق)، يحتاج إلى صف خاص أو مدرسة خاصة، بالإضافة إلى مساعدة لغوية نطقية، سمعية وتربوية. (الزريقات: ٢٠٠٥، ٥٦ - ٥٧).

يحتاج المعوق سمعياً كما ذكر الشريف (٢٠١١: ٢٩٩) إلى تعلم طرائق تواصل تُمكنه من التعايش والتفاهم مع أفراد مجتمعه، وتساعد على استقلال الذات وإدارة شئون حياته، هناك العديد من طرائق تواصل ذوي الإعاقة السمعية منها:

١. لغة الأصابع: وهي عبارة عن إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية بطريقة متفق عليها - يمكن التعبير عن الأسماء أو الأفعال التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة بلغة الأصابع - وتهجئة الأصابع تعتبر وسيلة يدوية تعبر عن اللغة المكتوبة وتُتوب عنها، فأبجدية الأصبع ليس لها تركيب جملي معين أو تشكيل أو دلالات أو أصوات وإنما تعتمد على التركيب الكتابي للغة التي تُتوب عنها، والاعتبارات التربوية والأسس الموجهة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام لغة الأصابع (سلامة، أبو معلى: ٢٠٠١، ١١٨ - ١١٩).

٢. لغة الإشارة: تعد لغة الإشارة أسلوباً بصرياً يدوياً لإرسال واستقبال المعلومات وفق قواعد النحو اللغوي، فالإشارات عبارة عن خليط من الأوضاع والأشكال والحركات التي يمكن أن تشكل باليد بوضع الأصابع والكف في أوضاع مختلفة يعبر كل منها عن حرف أو كلمة أو معنى، ولغة الإشارة تعتمد على حاسة البصر في رؤية والنقاط الإشارات وترجمة معانيها، وتتداخل فيها عوامل أخرى غير يدوية وتعتبر أكثر حسماً في تحديد المعنى وتركيب الجمل كحركة الجسم والكتفين واتجاه نظرة العينين، ودلالات الوجه المختلفة، فالإشارات تعتمد على إعطاء صور موجزة مبسطة عن الأشياء، مثل الاستدلال على الرجل بالإشارة إلى الشارين، والاستدلال على فعل الشرب بوضع اليد بكأس وجرها نحو الفم (شواهين، غريفات، شنبور: ٢٠٠٩، ٨٦).

٣. قراءة الشفاه: تستخدم لتنشيط فهم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية للمعلم، ويمكن معرفة أفكار المعلم بملاحظة حركاته المختلفة كحركة الفم؛ لذا يجب أن تكون حركات وتعبيرات فم المعلم واضحة جداً.

٤. التدريب السمعي: يعمل على تطوير بقايا السمع والمحافظة عليها عن طريق تدريب الأفراد على الاستماع والانتباه السمعي، باستخدام معينات سمعية (بهجات: ٢٠٠٤، ٢٠١).

٥. طريقة تعليم الكتابة: تشكل القراءة والكتابة جزءاً لا يتجزأ من سائر الأنشطة، ويجب أن تكون من خبرة سابقة للأطفال؛ حتى يفهم الأطفال ما يكتبه المعلم على اللوح أو على السبورة، فالكلمة المكتوبة تعتبر الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها ذوي الإعاقة السمعية في الحصول على المعرفة والتواصل مع الآخرين، ومن خلالها يتعلم الأطفال الاستكشاف، ومن المصادر الأخرى للقراءة والكتابة القصص والحكاية؛ فالأطفال مولعون بالإنصات إلى الحكايات فهي تتيح لهم متعة الاستماع إلى تعاقب أحداثها، ينبغي أن

يكتب المعلم القصة على لوح في صيغة مبسطة ويناقش النص المكتوب مع الأطفال، وشرح معاني الألفاظ والعبارات وإبراز رموزها المكتوبة، وعلى المعلم أن يفرق بين نوعين من القراءة: أولاً: القراءة من أجل المتعة والتي ينبغي تشجيع الأطفال على الاستنتاج بقدر الإمكان للمعنى الإجمالي للنص دون مبالاة بتفاصيل اللغة، ثانياً: القراءة من أجل التمتع؛ حيث يشرح المعلم ما يصعب على الأطفال فهمه من ألفاظ وعبارات وجمل وتراكيب، فإذا كتب الأطفال شيئاً من تلقاء أنفسهم كالتعليق على رسم، فعلى المعلم ألا يصحح الأخطاء إلا إذا طلب من الطفل التهجئة الصحيحة لكلمة ما، وفي المواقف التي يطلب من الأطفال أن يكتبوا شيئاً على المعلم أن يتوخي الدقة، غير أنه لا ينبغي له أن يتوقع الدقة التامة من أطفال ذوي إعاقة سمعية نظراً إلى صعوبة التعلم للغة لا يستطيع الفرد سماعها (عبيد: ٢٠٠١، ١٦٧، ١٦٨).

٦. طريقة الاتصال الكلي: فهي طريقة تسمح للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية باستخدام كل الوسائل المتاحة في عملية الاتصال، مثل لغة الإشارة وهجاء الأصابع وقراءة الكلام والمعينات السمعية وتعبيرات الوجه والكتابة والرسم، تعتمد على فلسفة موادها "أنه لا توجد طريقة واحدة، تعد الأفضل لكل الصم في كل الأوقات" فكل تلميذ طبيعته واحتياجاته التي تختلف عن غيره من التلاميذ، لذا لا بد أن تتنوع وتختلف طرق الاتصال وفقاً لمقتضيات الموقف، ووفقاً لطبيعة الفروق الفردية المختلفة الموجودة بين التلاميذ. بدأت طريقة الاتصال الكلي بعد عام (١٩٧٠م) حيث كان الصراع ما زال محتدماً بين مؤيدي الطريقة الشفهية التي كانت سائدة في ذلك الوقت ومؤيدي الطريقة اليدوية من ناحية أخرى، فجاءت طريقة الاتصال الكلي لتجمع بين الطريقتين في طريقة واحدة.

٧. طريقة روشستر (Rochester Method): فهي طريقة تشبه طريقة الاتصال الكلي في دمجها الطريقة الشفهية مع الطريقة اليدوية، حيث تعتمد طريقة روشستر على دمج استخدام هجاء الأصابع مع قراءة الكلام، وهنا يقوم الأصم باستخدام هجاء الأصابع للتعبير عن كل كلمة، وهذه الطريقة غير منتشرة الاستخدام في مدارس الصم، حيث وجهت إليها بعض الانتقادات التي ترى أنه لشيء يدعو للملل أن يقوم الرد عندما يتكلم بالتعبير عن كل حرف بهجاء الأصابع، ونفس الشعور بالملل يشعر به المستمع أو المشاهد الذي عليه أن يركز بعينه على كل حرف يتم التعبير عنه بهجاء الأصابع، وذلك على الرغم من أن هجاء الأصابع يكون أكثر فاعلية عندما يستخدم مع لغة الإشارة.

مما سبق يتضح أن طريقة الاتصال الكلي والتي تجمع بين كل من الطريقة الشفهية والطريقة اليدوية هي الطريقة الأكثر فاعلية، وهو ما ظهر بصورة واضحة من خلال نتائج الدراسات المختلفة التي تناولت طرق الاتصال بالتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، علاوة على أن طريقة الاتصال الكلي من أكثر الطرق استحساناً وقبولاً لدى كل من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والمعلمين، لأنها تتيح أمام المعلم فرصاً عديدة للمفاضلة والاختيار بين طرق وأساليب الاتصال المختلفة، وذلك وفقاً لطبيعة وميول وحاجات التلميذ ذي الإعاقة السمعية، ووفقاً لدرجة فقدانه للسمع ومدى مهارته في قراءة الكلام، بالإضافة إلى مقتضيات الموقف التعليمي ونوع الخبرة المراد تعلمها.

ثانياً: الدراسات السابقة:

- دراسة أبو شقير وآخر (٢٠٠٨)، بعنوان "فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع أساس"، هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل الدراسي في مادة التكنولوجيا، استخدم المنهج البنائي والتجريبي، صمم اختبار تحصيل على عينة بلغت (٥٤) طالباً، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥%) بين متوسط تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة ومتوسط التحصيل لدى المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى المجموعة التجريبية.

- دراسة فالح (٢٠١٠)، بعنوان "برنامج حاسوبي مقترح قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة عسير"، هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام برنامج حاسوبي مقترح قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، من أدوات الدراسة قائمة للمفاهيم

الفيزيائية والتي تضمنت (٥٦) مفهوماً، كما صُمم البرنامج المقترح وطبق على عينة بلغت (٨٠) طالبةً من طالبات الصف الثاني الثانوي علمي، أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١%) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الحساني (٢٠١٣)، بعنوان "فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجازة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة"، هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجازة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي عند مستوى كلٍ من: التذكر، الفهم، والتطبيق، كما هدفت إلى التعرف على استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس أحكام الميم الساكنة في مقرر التجويد في إجازة تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات الصف الخامس عند مستوى كلٍ من: التذكر، الفهم، والتطبيق. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، أُعد اختبار معرفي تحصيلي بالإضافة لتصميم برمجية تعليمية، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبةً، توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقرر التجويد في التطبيق البعدي عند مستوى التذكر بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقرر التجويد في التطبيق البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقرر التجويد في التطبيق البعدي عند مستوى التذكر، الفهم، والتطبيق (حكم الإخفاء الشفوي) بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقرر التجويد في التطبيق البعدي عند مستوى التذكر (حكم الإظهار الشفوي) بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقرر التجويد في التطبيق البعدي عند مستوى التطبيق (الدرجة الكلية للأحكام الثلاثة) بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقرر التجويد في التطبيق البعدي عند جميع المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

دراسة ويكيسا وآخرون (٢٠٠٦) هدفت إلى تصميم برمجية تعليمية بواسطة الحاسوب في موضوع نظرية الخلية لمقرر الأحياء للمرحلة الثانوية ومعرفة تأثيرها على تحسين فهم الطلاب واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في تعلم موضوع نظرية الخلية، تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة كينيا، وزعت على ثلاث مجموعات؛ مجموعتين درست باستخدام البرمجة ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، استخدم اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاهات بالإضافة إلى البرنامج المصمم، توصلت النتائج إلى أن التحصيل في المجموعتين كان أعلى من طلاب المجموعة الضابطة.

دراسة الشمراني (٢٠٠٤) بعنوان: "فاعلية استخدام برمجية الوسائط المتعددة في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل والاتجاه نحو الهندسة الفراغية لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برمجية تعليمية حاسوبية في الهندسة الفراغية على التحصيل والاتجاه نحو الهندسة الفراغية، تكونت عينة الدراسة من (١٧٩) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي قسم العلوم الطبيعية وزعت على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، استخدم الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل المؤجل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو الهندسة الفراغية بعد تطبيق التجربة مباشرة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الهندسة الفراغية بعد تطبيق التجربة بثلاث أسابيع لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالرغم من أن الدراسات السابقة تناولت الوسائط المتعددة لعدة متغيرات إلا أنها تباينت من حيث العينة والحجم، ملاحظ عدم وجود دراسة تناولت فئة الإعاقة السمعية؛ مما يدل على أن هنالك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع الإعاقة السمعية (على حدود علم الباحثين)، فبعض الدراسات استهدفت تلاميذ مرحلة الأساس (الابتدائي) والبعض الآخر استهدف طلاب الثانوي والجامعة، كما تباينت الدراسة في الموضوع والمهارات التي تناولتها؛ فبعضها صمم برامج لمهارات الحفظ كالقرآن الكريم والبعض الآخر للمفاهيم وحل المشكلات كالهندسة الفراغية والمفاهيم الفيزيائية ونظرية الخلية.

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب و كذلك في تصميم البرامج، كما استفادا من الأدبيات النظرية للدراسة، ومن اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب للدراسة.

٣- منهج وإجراءات الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمناسبتها لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بمؤسسة أم كلثوم للصم بولاية الجزيرة، والذين يبلغ عددهم (٨) تلاميذ.

عينة الدراسة: شملت العينة المجتمع الكلي للدراسة وذلك لصغر حجم عدد المجتمع، حيث شملت العينة ثمانية تلاميذ، أربعة من الذكور وأربعة من الإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٥) عاماً.

أدوات الدراسة:

١. صمم الباحثان برنامج بالوسائط المتعددة لمقرر الأرض بيئة الحياة للصف الخامس أساس للوحدة الأولى (الأرض والكون)، والذي يتكون من عروض توضيحية وتصميم شرائح ببرنامج العروض التقديمية (البوربوينت) وبرنامج الكول بوكس، وقد راع الباحثان أن يكون البرنامج شاملاً للوحدة الأولى ومختصراً اختصاراً غير مُخل لأهداف الوحدة حتى يُمكن ذو الإعاقة السمعية من استيعابه بصورة سريعة ويزيد من الاستثارة والدافعية لديهم لزيادة الرغبة في التعلم، والذي شمل المجموعة الشمسية، الكواكب والأرض، القمر، كما شمل خطوط الطول ودوائر العرض.

شمل البرنامج أربعة محاور أساسية؛ المحور الأول تناول مقدمة عن الكون، المحور الثاني تناول المجموعة الشمسية (الشمس، الكواكب السيارة "عطارد، الزهرة، الأرض، المريخ، المشتري، زحل، أورانوس، نبتون، بلوتو"، المذنبات، الشهب، النيازك، الكويكبات) مع التركيز عن شكل وبعد كل كوكب عن الآخر عن الشمس والأرض، والاختلاف فيما بينها من ناحية الحجم، درجة الحرارة، الترتيب حسب البعد عن الشمس، والدوران مع تناول كيفية حدوث اليوم والسنة، المحور الثالث ركز على الأرض من حيث الموقع، خطوط الطول والعرض والزمن، وحدث فصول السنة، أما المحور الرابع فتناول القمر ومراحله.

تم عرض المادة العلمية من خلال شرائح العروض التقديمية (بوربوينت) وبرنامج الكول بوكس لكل محاور الوحدة ملازماً للغة الإشارة.

٢. كما صمما اختباراً للوحدة الأولى (الأرض والكون) من مقرر الأرض بيئة الحياة للصف الخامس أساس، طُبّق قبل وبعد تطبيق البرنامج المُصمم لمعرفة مدى فاعلية البرنامج المُصمم من قِبَل الباحثين.

تم عرض البرامج والاختبار لمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للوقوف على مدى ملائمة ومناسبة البرنامج والاختبار للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، ومدى شموله للوحدة.

بعد الانتهاء من المعالجات التجريبية، وتصحيح إجابات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الاختبار القبلي والبعدي، ورصد نتائج الطلبة من أجل التعامل معها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).

الصدق:

أستعمل صدق التمايز، للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين تحصيل الطلاب فرُتِبَت الدرجات المُستخلصة من نتائج الطلاب ترتيباً تصاعدياً (من أدنى درجة إلى أعلى درجة)، ثم قُسمت الرتب إلى قسمين، من الرتب بنسبة (٥٠٪)، من العدد الكلي للرتب بعدها استخرجت المؤشرات الإحصائية لكل مجموع، وعولجت إحصائياً باستخدام اختبار (مان ويتني)، لعينتين مستقلتين، أخذت قيمته الدالة إحصائياً مؤشراً لتمييز الاختبار، حيث كانت القيمة المحسوبة (٠,٠٠١)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦٧)، عند عينة مقدارها (ن = ١)، (ن = ٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على قدرة الاختبارات على التمييز.

الثبات:

لإيجاد ثبات الأداة وُحد معامل الارتباط بين درجات المجموعتين (القبلي والبعدي) عن طريق استخدام اختبار ارتباط بيرسون لإيجاد قيمة معامل الارتباط.

جدول رقم (١) يوضح معامل ارتباط بيرسون و مستوى المعنوية

الأبعاد	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
قيمة معامل الارتباط	1	٠,٧٦٠
الاختبار القبلي	مستوى المعنوية	0.0١١
عدد القياسات	٨	
قيمة معامل الارتباط	٠,٧٦٠	1
الاختبار البعدي	مستوى المعنوية	0.0١١
عدد القياسات	٨	

ملاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط للاختبار بلغ (٠,٧٦٠)، ومستوي المعنوية تساوي (٠,٠١١) أقل من (٠,٠٥) وأن معامل الارتباط قيمة قريبة من الواحد الصحيح وموجبة، وهذا يدل على أن هناك ارتباط طردي قوي بين المتغيرات.

٤. عرض النتائج ومناقشتها:

نتيجة الفرض الأول:

الفرض الأول: "يتسم البرنامج المصمم لتعليم و تعلم ذوي الإعاقة السمعية بالفاعلية"

استخدم جدول يُبين المتوسط والانحراف لدرجات الطلاب الذين درسوا وفق برنامج العروض التقديمية عند العلامة الكلية في الاختبار البعدي.

جدول رقم (٢) يوضح درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار	العلامة القصوى	المتوسط	الانحراف
القبلي	٥٠	١٤,٧٥	٦,٠٤٢
البعدي	٥٠	٣٠,٣٨	١١,٣٨٨

لاختبار الفرض استخدمت معادلة الكسب المعدل "للاك" للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح " وفق طريقة التدريس عن طريق برنامج بور بوينت"، وقد كانت نتائج الفرض كالآتي:

جدول يوضح نسبة الكسب المعدل لـ"لاك" في تحصيل الطلاب

نوع التطبيق	المتوسط	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
قبلي	١٤,٧٥	٧٣	١,١٦	دالة
بعدي	٣٠,٣٨			

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الكسب المعدل في تحصيل الطلاب بلغت (١,١٦)، وهي نسبة اكبر من الحد الأدنى وهو (١,٢) وفقاً لما اقترحه "بلاك"، مما يشير إلى أن البرنامج حقق فاعلية في التحصيل.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أبو شقير، فالح، الحساني، ويكيسا، والشمراني بالرغم من اختلاف عينة الدراسة وخصائصها مما يؤكد أن برامج الوسائط المتعددة فعالة مع كل الفئات.

أكد غالب وآخرون (٢٠١٢، ١٢١-١٢٢) بأنه توجد الكثير من البرامج التي تتناول تصميم المواد والبرامج التعليمية ولكنها تختلف تبعاً لمستوياتهم من حيث الشمول، العمق، طبيعة الأهداف، نواتج التعلم المستهدفة، أو مستوى إتقان تعلمها؛ فمنها البسيط على مستوى الوحدات التعليمية أو الدروس ومنها المركب على مستوى المقررات الدراسية، لذا لا يمكن ممارسة نموذجاً واحداً لجميع المراحل التعليمية والمواقف الدراسية.

وهذا ما أكده كل من (Kumara, Ch. And Rose, 2004, 14) بأن التطور الهائل التي يشهدها العصر الحالي والذي انتشرت فيه تطبيقات التكنولوجيا في مجالات الحياة ومن بينها التعليم تُعد أكثر فاعلية، كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يشمل كل أنواع ومراحل التعليم، لذا لا بد من أن يتضمن ذوي الإعاقات المختلفة عامة والإعاقة السمعية خاصة التي تركز على حاسة البصر؛ فالوسائط المتعددة لذوي الإعاقة السمعية كما ذكرها القريوتي (٢٠٠٥، ٢١٧) توفر السرعة في شرح المعلومة صورة وصوت وحركة، كما أنها توفر التغذية الراجعة الفورية، المرونة، قابلية تخزين المعلومة واسترجاعها وقت الحاجة بسهولة بالإضافة للتشويق والإثارة بجلب البعيد والمستحيل النظر إليه لأرض الواقع بكل سهولة. وأشار الزريقات (٢٠٠٣، ٢١٧) أن الأساليب التي تساعد ذوي الإعاقة السمعية في التواصل ينبغي أن تكون واضحة، منظمة، مباشرة، مبسطة وتعتمد على التكرار.

نتيجة الفرض الثاني:

والذي ينص على: "هناك فروق في تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الاختبار القبلي والبعدي".

لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي والقبلي أستخدمت طريقة التباين عن طريق اختبار (مان ويتني).

جدول رقم (٣) يوضح الفروق في تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الاختبار القبلي والبعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات الانحرافات	قيمة (ف)	متوسط الانحرافات	درجات الحرية	مستوي المعنوية
بين المجموعات	976.563		976.563	1	
داخل المجموعات	1163.375	11.752	83.098	14	0.004
المجموع	2139.938			15	

ملاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) ومستوي المعنوية المحسوب يساوي (٠,٠٠٤) وهي أقل من مستوي المعنوية (٠,٠٥) ويدل ذلك على وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبوشقير، الحساني، ويكيسا والشمراني بالرغم من اختلاف المتغيرات؛ وهذا يدل على أهمية برامج الوسائط المتعددة في زيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ،

مما يوضح الأهمية البالغة لاستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعليم والتعلم؛ فعن طريقها تصبح المادة المقدمة أكثر تشويقاً للتعلم وأكثر انسجاماً مع خصائص ذوي الإعاقة السمعية؛ فهم يتعلمون بطرائق تختلف عن غيرهم، كما أنها تُمكنهم من التعلم الذاتي بسهولة، فهي تتيح التطوير وإشباع الحاجات النفسية لديهم بالإضافة لإشباع روح البحث والتجريب وحب الاستطلاع مما يُعمق ثقتهم بذاتهم وشغفهم للتعليم و تحسين مهاراتهم في الوسائط المتعددة وإثراء معلوماتهم، ويمكن الاستناد في عملية تعلمهم على التجارب السابقة والتشجيع على ربط ما تعلموه بالخبرات السابقة لديهم، فالوسائط المتعددة لديها إمكانيات متعددة تنتج لكل متعلم أكثر من بديل في بيئة تعليم متنوعة.

إن استخدام الوسائط المتعددة لذوي الإعاقة السمعية يتمحور بصورة أساسية على حاسة البصر والتي تعد من أهم قنوات التعليم لديهم؛ فيُعد التقديم المرئي للمعلومات والمواد التعليمية مفتاح لعملية التواصل والاستيعاب لديهم، فهو يساهم بشكل أساسي في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، ويمكن استخدام أبجدية الأصابع أو لغة الإشارة أو أي طريقة من طرائق تواصل ذوي الإعاقة السمعية عن طريق الوسائط المتعددة مما يساهم ويثري بصورة كبيرة في معرفتهم وتحصيلهم الدراسي، كما تتيح لذوي الإعاقة السمعية بلوغ أقصى ما تسمح به قدراتهم والاستفادة من الخدمات التعليمية الخاصة التي تلبي احتياجات الإعاقة.

أكد عبد اللطيف (٢٠١١، ٤٧) أن أهمية الوسائط المتعددة تكمن في إمكانية استخدامها في إنتاج المواد التعليمية بصورة متعددة لعرض المادة التعليمية كما أنها تحفز الطلاب على التفاعل مع المواد التعليمية بشكل أكبر وتحفز العمل الجماعي لديهم، كما أنها تُيسر العملية التعليمية للمتعلم وتؤثر في الجوانب الانفعالية للمتعلمين بالإضافة إلى استثارة النشاط الذاتي لديهم؛ لذا فإن الأداء في التحصيل لديهم أكبر بعد استخدام برنامج الوسائط المتعددة. وهذا يدل ويؤكد دور الوسائط المتعددة في تعليم وتعلم ذوي الإعاقة السمعية وتحسين قدراتهم وبالتالي تحسين العملية التعليمية لديهم.

٥. الخاتمة:

توصلت النتائج إلى أن البرنامج المصمم بالوسائط المتعددة لتعليم وتعلم ذوي الإعاقة السمعية يتسم بالفعالية، كما أوضحت النتائج وجود فروق في تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي.

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي:

- مراعاة وضع مناهج مرنة لذوي الإعاقة السمعية توافق مقدراتهم وخصائصهم.
- توفير أجهزة حواسيب في مؤسسات التربية الخاصة لتيسير عملية التعلم والتعليم.
- تهيئة البيئة الفيزيائية التي تتوافق مع أجهزة العرض الضوئي.
- إعداد معلمين التربية الخاصة في الجوانب التي تتعلق باستخدام الحواسيب والوسائط المتعددة.
- دعم برامج التأهيل والتدريب للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية حتى يتمكنوا من التعلم ذاتياً.

المقترحات:

نقترح الدراسة عدة دراسات تعتبر استكمالاً للدراسة الحالية:

- فاعلية برامج بالوسائط المتعددة لذوي الإعاقة السمعية للمقررات الدراسية الأخرى.
- فاعلية برامج بالوسائط المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي لذوي الإعاقة السمعية.
- اتجاهات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية نحو التعليم والتعلم بواسطة الحاسب الآلي.

المراجع:

- إبراهيم، السعيد مبروك (٢٠١٣). المكتبات ومنظومة التعليم الإلكتروني، دار الوفاء، الإسكندرية.
- أبو شقير، محمد سليمان وآخر (٢٠٠٨). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى طلاب الصف التاسع الأساس، مجلة الجامعة الإسلامية (الدراسات الإنسانية)، المجلد (١٦)، العدد الأول.
- أبو مطلق، مروة إسماعيل (٢٠١٣). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية مفاهيم العبادات للصف السابع الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحداد، طارق يوسف (٢٠١٢). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات كتابة الصيغ الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- العبد الكريم، مشعل عبد العزيز (٢٠٠٨). واقع استخدام التعليم الالكتروني في مدارس الملكية الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- العشي، دنيا إسماعيل (٢٠١٣). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المبادئ العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف السادس الأساس في مادة العلوم بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٠). تربيوات الحاسوب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الطنطاوي محمد، احمد عثمان صالح وسلوى علي (٢٠٠٩). تواصل الصم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الحساني، شيخة بنت محمد بن عوف (٢٠١٣). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (٢٠٠٥). الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية، دار وائل، عمان.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، مكتبة الأنجلو المصري، القاهرة.
- القريوتي، إبراهيم أمين (٢٠٠٥). الإعاقة السمعية، دار يافا للنشر والتوزيع ودار مكين، عمان.
- باخدلق، راوي فؤاد محمد (٢٠١٠). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- بهجات، رفعت محمود (٢٠٠٤). أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط.٢، عالم الكتب، القاهرة.
- عبد الغفار، أحلام رجب (٢٠٠٣). الرعاية التربوية للصم والبكم وضعاف السمع، دار الفجر.
- عبد اللطيف، أحمد بهاء الدين (٢٠١١). تأثير أسلوب تفريد التعليم باستخدام الوسائط المتعددة على تعلم بعض مهارات كرة القدم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق، مصر.
- عبيد، ماجد السيد (٢٠٠١). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة، دار صفاء، عمان.
- غالب، محمد فهم ومحمد ناصر (٢٠١٢). تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة وعلاقتها بالتعليم والحاسوب على ضوء النظرية الإدراكية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، المجلد (٣)، العدد (٢).
- سلامة و معلى، عبد الحافظ و سمير (٢٠٠١). المناهج والأساليب في التربية الخاصة، اليازوري العلمية، عمان.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية دليل للآباء والأمهات، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- شواهين، غريقات وشنبور، سليمان، سحر محمد و أمل (٢٠٠٩). المنهاج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الميسرة، عمان.
- شيلي وآخرون، ترجمة مصباح الحاج عيسى وآخر (٢٠٠٥). تقنيات تربوية حديثة، دار الكتاب الجامعي، العين.
- Marono, C and others (2011). **Effectiveness of Multimedia Learning in Higher Education**, International Journey of Multimedia Techonlogy, vol (1), No (2).
- Kummari, Ch, and Roa, D. (2004). **Method of Teaching Educational Technology**, Discovery Publishing House, New Delhi, India.

معوقات استخدام التقنيات التربوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة

م.م. أمل داود سلمان

وزارة التربية / مديرية تربية ديالى

The Difficulties of Using Educational Techniques from the Point of View of Male and Female Teachers

of Arabic in the Intermediate Schools

Asst. Lect. Amal Dawood Salman

Directorate of Education in Dyala/ Ministry of Education

Abstract

The present study aims at assessing the difficulties of using educational techniques from the Arabic teachers of intermediate schools point of view. A questioner consists of 15 items has been given out to a sample consists of 80 teachers. The study come up to that the teacher do not pay attention to the Educational aids in intermediate schools because the lack of experience and the lack of the training programs that explain the use of such aids. It is recommended to pay extra attention to the educational aids.

المخلص

هدف الدراسة إلى معرفة معوقات استخدام التقنيات التربوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتحقيق هذا الهدف وتكونت من (١٥) فقرة تمثل معوقات استخدام التقنيات التربوية وطبقت الباحثة هذه الأداة على عينة مكونة من (٨٠) مدرساً ومدرسة يمثلون المجتمع الأصلي للبحث واستخدمت الوسائل الاحصائية المناسبة لتحقيق هدف البحث وفي ضوء ذلك اسفر البحث عن نتائج منها قلة الاهتمام بالوسائل التعليمية في المدارس المتوسطة وربما يعود السبب في ذلك إلى أن بعض المدرسين والمدرسات ليس لديهم الخبرة الكافية باستعمال الوسائل التعليمية وذلك لقلة الدورات التدريبية التي توضح كيفية استخدام الوسائل التعليمية وتوصي الباحثة بتكثيف الجهود في تصميم وانتاج الوسائل التعليمية التي تسهم في رفع مستوى التعليم.

مشكلة البحث

تُعد توظيف التقنية العلمية في التعليم في كافة مستوياته ضرورة حتمية لأن المجتمع في الوقت الحاضر بحاجة إلى التقنيات العلمية التي تسرع في عملية التعليم والتعلم ولهذا يتطلب من المؤسسات التربوية أن تتعامل بمرونة مع تلك التقنيات والاستفادة منها. لذا أصبحت التقنيات التربوية من الموضوعات التي شغلت اهتمام التربويين والسيكولوجيين لتحديد أهميتها في تفعيل العملية التعليمية وتحديد المعوقات التي تحول بين المدرس واستخدام تلك التقنيات ومدى توفيرها كماً ونوعاً كونها توفر ظروف ملائمة للدارسين على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعليمهم. (النعمي، ٢٠٠٩، ص ١٨٤) وفي هذا الصدد اكدت دراسة (التميمي، ٢٠٠٦) بأن هناك معوقات تلعب دوراً كبيراً في التقليل من فاعلية استخدام الوسائل التعليمية ومنها عدم وضوح مفهوم الوسائل التعليمية لدى المدرسين ونقص في الخبرات اللازمة لإدامة تلك الوسائل. (التميمي، ٢٠٠٦)

إن الطلبة في المرحلة المتوسطة يواجهون مشكلات تعد غاية في الاهمية اثناء عملية التعلم وخاصة في مادة اللغة العربية وهي قلة استخدام الوسائل التعليمية اثناء عملية التدريس، فالكتاب المدرسي يكاد يكون المصدر التعليمي الوحيد الذي يعتمد عليه الطالب اثناء عملية التعليم وهذا يؤدي الى الحرمان من العائد التربوي لتلك التقنيات التربوية المساندة في عملية التدريس واستخدام التقنيات التربوية اصبحت ضرورة للمدرس في انجاح العملية التعليمية ومن خلال خبرة الباحثة ودراساتها الاستطلاعية في هذا الميدان فقد لاحظت إن هناك بعض القصور في استخدام التقنيات التربوية بشكلها الواسع مما اثر من الناحية العلمية بشكل واضح على بناء

شخصيات الطلبة وقدراتهم العقلية ولا بد من الوقوف على تلك المعوقات التي تواجه المدرسين والمدرسات عند استخدام الوسائل التعليمية من خلال الاجابة على التساؤل الاتي:

(ما معوقات استخدام التقنيات التربوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة).
أهمية البحث

تعد التربية ركناً مهماً من أركان العنصر البشري، ومن خلالها ينشأ الفرد الفاعل والقادر على المساهمة الايجابية في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، كما أن للتربية الاثر الواضح في مساعدة الافراد على التكيف السليم مع البيئة وتشكيل سلوكهم وبناء شخصيتهم، وبالتالي تكوين جيل قادر على بناء مجتمع متقدم يهتم بالعملية التربوية والتعليمية وتحقيق اهدافها (الدليمي، وعلي، ٢٠٠٣، ص ١٢١).

وإذا اردنا أن تحقق العملية التربوية والتعليمية أهدافها في المجتمع فلا بد من دراسة اللغة، لأنها تعد من الوسائل التي تربط الافراد والجماعات والشعوب وفيها يتم تنظيم المجتمع الانساني ويذكر (لويس) في كتابه اللغة في المجتمع بأنها تنمي الفكر الانساني، وإنها اداة التفكير وعن طريقها استطاع الانسان ان يصل الى الحقيقة. (السراي ٢٠١٠، ص ٥) ولهذا تعد اللغة وسيلة تساعد الفرد في تلبية حاجاته وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يعيش فيه وعن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والاطلاع على تجارب الآخرين ماضياً وحاضراً وهي وسيلة اتصال عن طريقها تنتقل المعارف في مختلف المجالات لذا وجب الاهتمام باللغة واستعمالها فكلما ازدادت السيطرة على اللغة واتقان مفرداتها واشكال تعبيرها ازدادت القدرة على استيعاب ما يتلقاه الطالب وما يقرأه. (المياحي، ٢٠٠٨، ص ١٩) وإن الحديث عن اللغة يقودنا إلى الحديث عن أهمية اللغة العربية إذ تعد من اللغات الحية التي تميزت من سواها بأنها لغة القرآن الكريم الذي انزل على النبي الكريم محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ولا يسعنا اليوم إلا أن ننحني إجلالاً وإكباراً في حضرة لغتنا العربية، هذه اللغة التي وسعت كلام الله لفظاً ومعنا وفاضت بلاغة وموسيقى تطرب لها الانام، فهي الرابط الذي يجمع ابناء القومية، وهي الرمز للهوية الاسلامية التي تؤدي اركانها مهما تغيرت الالسن وتباعدت المسافات فحفظها الله لغة قديماً قبل اللغات وخالدة وإن فنت كل اللغات (العزاوي، ٢٠١١، ص ٢٤٣).

ولهذا تعد لغتنا العربية لسان حالنا ووعاء حضارتنا فهي افضل اللغات واوسعها وانها لغة حية تمتلك القدرة على العطاء ومسايرة التطور وتلبي حاجات كل عصر وزمان وعلى هذا الاساس نعمل على تطوير اللغة العربية وتدريسها من خلال استخدام التقنيات التربوية التي تعد ادوات حسية تعتمد على مخاطبة حواس المتعلم، خاصة حاستي السمع، والبصر بغية إبراز المعارف والمعلومات المراد تحليلها. واصبح استخدام التقنيات التربوية في مواقف التعليم ضرورة تربوية نتيجة للانفجار المعرفي، والتكنولوجي وتعدد مصادر المعرفة واوعيتها وذلك لإتاحة الفرد لخبرات متنوعة و مواقف مختلفة ينتقل فيها الطالب من نشاط إلى اخر ومن ادراك صلة بين شيين، والتقنيات التربوية تعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم، وتنمي لديه المهارات كما يصبح لكل معنى مفهوم واضح في الذهن. وتعمل على تعزيزي الخبرة الانسانية وتقدم حقائق هادفة ذات معنى، وتساعد على توجيه استجابة المتعلم نحو الهدف المنشود، (الجبوري، ٢٠١٥، ص ٥٤٥-٥٤٦).

إن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عقدت ندوة عام (١٩٧٩) عن برامج الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية وتمخض منها عدة توصيات.

- ١- تحديد مفهوم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية على انه عملية منهجية في عملية التعليم والتعلم.
- ٢- الافادة من الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية وتوظيفها في تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- ٣- تصميم برامج للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في كليات التربية ومراكز التقنيات التربوية على أن تكون البرامج المستعملة من تراثنا وبيئتنا العربية. (التميمي، ٢٠٠٦، ص ب- ت)

إن التقنيات التربوية تلعب دوراً كبيراً في خفض التوترات والانفعالات لدى الطلبة وهي جزءاً أساسياً من منظومة التعلم وبالتالي يستطيع المدرس أن يحسن من أداء الطلبة وتقليل من الصعوبات والمعوقات التي تواجه عملية التعلم وجعلها أمراً ميسراً متاحاً يعكس الأثر الإيجابي على الاداء اثناء عملية التدريس.(الجهني، والزراع، ٢٠٠٤، ص ١٠٠) ولهذا أصبح مفهوم التقنيات التربوية متطور ومتسع ليشمل جمع الوسائل الفردية والجماعية وأصبح جزءاً متكاملًا من العملية التعليمية وله دوراً كبيراً في تحقيق أهداف التعليم العامة من خلال اثارة النمو العقلي والانفعالي للمتعلّم ليتجاوز المراحل التقليدية في التدريس معتمداً في ذلك على الوسائل التعليمية الحديثة التي تتيح للمتعلّمين فرصاً واسعة لاكتساب المهارات الحركية المختلفة واتقانها بشكل علمي فضلاً عن انها مساندة للمنهج وإن ادخال اي تطوير في المنهج لابد أن يعتمد على البنى الأساسية للأساليب التربوية المعتمدة على الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة التي تعد حجر الأساس في تطوير المنهج بعناصره كافة وإن نجاح العملية التعليمية تتوقف بشكل أساسي على اشراك اكبر عدد ممكن من ادوات التعلم والمعرفة ومدى استخدام المدرس للتقنيات الحديثة وإن فكرة توظيف التقنية في خدمة التعليم من الافكار التي بمقدورها أن تصبح وسيلة نشطة لتنمية قدرات المتعلمين وتسايير متطلبات العصر الحديث الذي يهتم كثيراً في توظيف التقنية في العملية التعليمية وتأهيل الطلبة على قدرة التفاعل مع البيئة بكفاءة وفاعلية. (مهدي، ب-ت، ص ٢)

إن استخدام التقنيات التربوية واتقان المدرسين لها مؤشراً مهماً لجودة التعليم ولذلك لابد من الاهتمام بالوسائل التعليمية وتطوير اداء المدرسين والوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون استخدام تلك الوسائل ووجدت الباحثة ضرورة النظر في اهمية التقنيات من قبل القائمين على عملية التعليم وضرورة استخدامها لمواكبة التطورات الحاصلة في شتى ميادين المعرفة. وقد اختارت الباحثة المرحلة المتوسطة (مدرسي اللغة العربية ومدرساتها) ميداناً لبحثها لانهم يشكلون عنصراً هاماً في تطوير العملية التربوية. وإن ادراكهم لأهمية التقنيات التربوية وكيفية استخدامها تلعب دور كبير في تخطي الكثير من الصعوبات والمعوقات التي تواجه العملية التربوية.

وفي ضوء ما تقدم تكمن أهمية البحث الحالي بما يأتي:

- ١- أهمية التربية كونها الحجر الأساس في العملية التعليمية.
- ٢- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم.
- ٣- أهمية التقنيات التربوية التي تسهم في إيصال الحقائق والمعارف بجهد اقل ووقت اقصر.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- التعرف على معوقات استخدام التقنيات التربوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة.

حدود البحث

اقتصرت البحث الحالي على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى/ قضاء بعقوبة للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧).

تحديد المصطلحات

أولاً: المعوقات:

عرفها (إبراهيم ١٩٧٧) "بأنها كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين وباعث نزعته التحدي، ويتطلب احتيازها مزيداً من الجهود العقلية، والفكرية" (إبراهيم، ١٩٧٧، ص ١).

عرفها (سليمان ١٩٨٨) الطريقة التي يستخدمها المدرس في توصيل محتوى المنهج للطلاب اثناء قيامه بالعملية التعليمية.(سليمان، ١٩٨٨، ص ١٢٢)

التعريف الاجرائي للباحثة:

مجموعة من الصعوبات، والمشكلات التي تواجه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند استخدامهم للتقنيات التربوية في المرحلة المتوسطة.

ثانياً- التقنيات التربوية:

عرفها (احمد ب - ت) هي عملية نقل المعلومات، والرغبات، والمعارف، والتجارب اما شفويًا أو باستعمال الرموز والكلمات والصور بقصد الاقناع أو التأثير في السلوك (احمد، ب-ت، ص٦).

عرفها (الطوبجي، ١٩٨٤) بانها المواد والاجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المدرس في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح احدي الموضوعات بغرض تحقق الطالب لأهداف سلوكية محددة.(الطوبجي، ١٩٨٤، ص٤١)

- التعريف الإجرائي للباحثة:

هي جميع المواد، والأجهزة، والأدوات التي يستعين بها المدرس داخل غرفة الصف أثناء عملية التعليم.

- المرحلة المتوسطة

"هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتتكون من ثلاثة صفوف في نظام التعليم في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات" (وزارة التربية، ١٩٩٦، ص٣).

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة****اولاً: التقنيات التربوية****مفهوم التقنيات التربوية**

فرضت ظروف الحياة على الافراد التعلم بمختلف أنواع المعارف لاكتشاف المجهول ومواكبة التطور التكنولوجي فقام المسؤول بالبحث عن أساليب تحقق لهم هذا التقدم فاستعملوا المصورات والافلام والنماذج وغيرها من الوسائل لتساعدتهم في الوصول إلى أهدافهم وهذا يدل على أن استعمال الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية) السمعية والبصرية في التعلم ليس جديداً وإنما منذ قديم الزمان، وقد تم التوسع في استعمالها منذ العشرينات من القرن الماضي، واصبح من الممكن للمدرس والمعلم أن يستعمل تقنيات متعددة لتعريف طلبته سمعياً وبصرياً الكثير من الامور.(مهدي، ب-ت، ص٦)

لذا اصبح موضوع التقنيات التربوية يحتل مكاناً متقدماً في الهرم التربوي وحظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين التربويين والمهتمين بالتربية والتعليم ومن لهم علاقة بها، وخاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة، انصبحت الجهود على تسهيل طرق واساليب واستراتيجيات التعليم كونها المفتاح الانسب لرفع سوية الطالب، وحلقة الوصل بين الاهداف التربوية، والتقييم وتعد حجر الزاوية لوضع الخطط التربوية ضمن الامكانيات المتوافرة والمتاحة.(القبالي، ٢٠٠٣، ص٧)

اهمية الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية)

إن الاستعمال الامثل لتقنيات التعليم بواسطة المدرس الذي يمتلك الكفاية سوف يساعد هذا المدرس على اداء عمله بكفاية عالية وجودة فائقة، وانها ايضاً تسهم بتطوير كفاية المدرس التربوية برفع مستواه العلمي، فضلاً عن تمكنه من اعطاء المادة التعليمية بأسلوب مشوق لما تحققة من تفاعل صفي ودورها المهم والاكثر ايجابية بتحقيق تعلم هادف فهي تتيح امام الطلاب فرصة التعلم الجماعي بالمشاركة الايجابية وتفعيل اثره. وللتقنيات التربوية اهمية كبرى في انجاح عملية التعلم فهي فعالة ومؤثرة تسمو بالإنسان للوصول إلى تحقيق غايته النبيلة والارتقاء به نحو السلوك القويم على وفق تهذيب خلقه بمبادئ الاسلام السامية عن طريق التربية الهادفة. وإن

ارتباطها بالمدرس لم يعد مجرد توضيح الشرح النظري فقط، وأنها لم ترتبط بالطالب لإكسابه انماط جديدة من السلوك فقط وتحقيقه لأهداف سلوكية محددة بل تتعدى ذلك حيث تعمل على تنمية مهارات وميول واتجاهات الطالب، فضلاً عن اكسابها خبرات متعددة، فأهمية التقنيات التربوية بارزة المعالم عن طريق تحقيق الاتصال بين المدرس والطالب في الموقف التعليمي فأصبحت بذلك جزءاً متكاملًا مع العناصر الأخرى المكونة لعملية الاتصال فلم يعد خافياً ما تشكله التقنيات التربوية من بلوغها في الغاية القصوى المطلوبة لإنجاح العملية التربوية بحيث باتت الآثار الإيجابية لاستعمال تلك التقنيات في التدريس من المسميات التربوية التي برهنت على جدواها الدراسات وأثبتتها الواقع، وبذلك فقد أصبحت التقنيات التربوية جزءاً مهماً في العملية التربوية ومكوناً أساسياً من مكوناته ومن مقومات نجاح المدرس وذلك للدور الحيوي المهم الذي تؤديه في تحقيق أهداف المنهج. (زاير، وعازز، ٢٠١١، ص ٢٤٩-٢٥٠)

انواع الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية)

يمكن رد هذه الوسائل إلى نوعين:

- ١- وسائل حسية: وهي ما تؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس، وذلك بعرض ذات الشيء، أو نموذج، أو صورته أو نحو ذلك.
 - ٢- وسائل لغوية: وهي ما تؤثر في القوى العقلية بواسطة الالفاظ، كذكر المثال أو التشبيه أو الضد أو المرادف.
- (إبراهيم، بـت، ص ٤٣٢)

- القواعد العامة التي ينبغي مراعاتها عند استخدام التقنيات التربوية

- ١- تحديد الغرض من استخدامها.
- ٢- أن تتوفر الاستعدادات، والإمكانات لاستخدامها.
- ٣- أن يقوم المدرس بتجربتها قبل استخدامها.
- ٤- أن تستخدم في الوقت المناسب.
- ٥- أن يقوم المدرس والطالب بدور إيجابي عند استخدام الوسيلة التعليمية. (الشمري، والشمري، ٢٠٠٨، ص بـت).

- مميزات التقنيات التربوية

- ١- وسائل الاتصال التعليمية ليست منفصلة عن المنهج وإنما هي جانب رئيسي من جوانبه.
- ٢- وسائل الاتصال معينة للمعلم وليست بديل عنه.
- ٣- ليست مجرد عملاً فنياً وجمالياً فقط وإنما تعليمي أيضاً.
- ٤- لا يقتصر استخدامها على مادة معينة فهي لجميع المواد.
- ٥- لا يقتصر استخدامها على مرحلة معينة بل هي لكل المواد.
- ٦- توضح الأمور المجردة وليست الأمور المادية فقط. (السعود، ٢٠٠٨، ص ٧٣)

كما اشار (التميمي) بان هناك مميزات اخرى للتقنيات التربوية هي:

- ١- أن تكون التقنيات التربوية ذات قيمة تربوية علمية واضحة من حيث توفير الجهد والوقت والمال.
- ٢- أن تكون التقنيات التربوية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالهدف المراد تحقيقه.
- ٣- أن تكون واضحة وتتصف بالدقة العلمية وسلامة المعلومات والتوازن في محتواها.
- ٤- أن تتلائم مع طبيعة المادة المراد ايصالها إلى الطلبة.
- ٥- أن تتناسب مع قدرات الطلبة العقلية وخصائص المرحلة العمرية. (التميمي، ٢٠١٠، ص ١٤٠).

- دور التقنيات التربوية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم

- ١- إثارة اهتمام الطلبة وتشويقهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- ٢- إثراء التعليم من خلال ما تضيفه من أبعاد جديدة إلى الموقف التعليمي.

- ٣- تكفل التقنيات التربوية إشراك جميع حواس الطالب في عملية التعلم.
- ٤- تساعد الطالب على تكوين مفاهيم سليمة عن الأشياء.
- ٥- تضمن إلى حد كبير - مشاركة الطالب بفاعلية في عملية التعلم.
- ٦- تنمي لدى الطالبة القدرة على التأمل ودقة الملاحظة، وحب الاستطلاع.
- ٧- تساعد المدرس على تحقيق أهداف الدرس بأسرع وقت، وأقل جهد.
- ٨- تساعد المدرس على تقديم مادته بأسلوب جذاب لا يخلو من الإثارة والمتعة.
- ٩- التغيير في طرق وأساليب عرض الدرس، والابتعاد عن الرتابة، والجهد، والملل. (الدرمجي، ب- ت، ص ٨)

- مراحل استخدام الوسيلة التعليمية (التقنيات التربوية):

أولاً - مرحلة الاعداد لاستخدام الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية):

- ١- أعداد المدرس نفسه: تعليمه وتدريبه على استخدام الوسيلة.
- ٢- أن يعد المدرس المكان المناسب لعرض أو استخدام الوسيلة.
- ٣- تهيئة الطلبة لاستخدام الوسيلة.

ثانياً- مرحلة استخدام الوسيلة التعليمية:

- ١- استخدام الوسيلة في الوقت المناسب.
- ٢- التمهيد لاستخدام الوسيلة.
- ٣- جذب انتباه الطلبة أثناء العرض.

ثالثاً- مرحلة تقويم استخدام الوسيلة التعليمية:

- ١- مدى ترابطها مع الكتاب المدرسي.
- ٢- مدى تفاعل الطلبة مع الوسيلة التعليمية.
- ٣- مدى تحقيق الهدف. (السعود، ٢٠٠٨، ص ٨٠).

ثانياً - الدراسات السابقة

١- دراسة التميمي (٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها اجريت هذه الدراسة في العراق/ بغداد (الكرخ والرصافة) للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) طبقت الدراسة على عينة تكونت من (٩٦١) مدرساً ومدرسة موزعين على المديرية العامة الرابع (الرصافة الاولى، الرصافة الثانية، الكرخ الاولى، الكرخ الثانية) اختار الباحث من كل مديرية (٦٠) مدرساً ومدرسة من مدرسي اللغة العربية فاصبح العدد الكلي للعينة (٢٤٠) مدرساً ومدرسة يشكلون نسبة (٢٥%) من المجتمع الكلي اعد الباحث استبانة رئيسية تضم ثلاث استبانات فرعية الاولى تتعلق بمدى توافر الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في المدارس المتوسطة لأجل استعمالها في تحقيق أهداف اللغة العربية وتكونت من (٣٢) فقرة. والثانية تتعلق بمدى استعمال الاجهزة والمواد التي ينبغي توافرها في المدرسة المتوسطة وتكونت من (٣٢) فقرة. والثالثة تتعلق بالمعوقات التي تقف عائقاً دون استعمال الوسائل التعليمية في المدار المتوسطة وتكونت من (٢٥) فقرة، استخدم الباحث الوسائل الاحصائية معامل ارتباط بيرسون، الوزن المؤتية معادلة حدة الصعوبة وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يلي:

- ١- إن الوسائل التعليمية التي تستعمل في تدريس المواد الدراسية غير متوفرة في المداري المتوسطة.
- ٢- إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يستعملون الوسائل التعليمية في فروع اللغة العربية
- ٣- إن الاجهزة التي تستعمل وسائل تعليمية في تدريس المواد الدراسية غير متوفرة في مدارس المرحلة المتوسطة،

٤- هناك عدد من المعوقات تقف حائلاً دون استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للوسائل التعليمية.

(النيمي، ٢٠٠٦، ب- ت)

٢- دراسة النيمي (٢٠٠٩)

هدفت الدراسة إلى تعرف بعض المعوقات التي تحول دون استخدام مدرسي اللغة العربية لطرائق التدريس الحديثة في تدريس مواد اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. يقتصر البحث الحالي على مدرسي اللغة العربية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) بلغ مجتمع البحث (٧٩٢) مدرساً ومدرسة مثلت عينة الدراسة ب(٣٠) مدرسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية. اعد الباحث استبانة قسمت على أربعة ابعاد معوقات تتصل بالتنظيم المدرسي، معوقات تتصل بالمدرس، معوقات تتصل بالمناهج والمتعلم، معوقات تتصل بطبيعة طرائق التدريس. اعتمد الباحث في تصميم الاداة على سلم ليكارت الخماسي تم تطبيق الاداة على عينة استطلاعية تكونت من (١٠٩) مدرس وبفاصل زمني قدره (٢٥) يوماً وقد تم احتساب معامل ارتباط بيرسون، والمتوسط الحسابي، وتوصل الباحث إلى أن المعوقات التي تتصل بالتنظيم المدرسي كانت الأكثر تأثيراً في عزوف مدرسي مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية عند استخدام طرائق التدريس الحديثة يليها في الاهمية المعوقات المتصلة بالمدرس ثم المعوقات المتصلة بطبيعة طرائق التدريس الحديثة ثم المعوقات المتصلة بالمناهج والمتعلم. (النيمي، ٢٠٠٩، ص ١٨٨)

٣ - دراسة أحمد (ب - ت)

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم معوقات استخدام الوسائط التعليمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. ولتحقيق اغراض الدراسة اعد الباحث استبانة تحتوي على (٣٠) فقرة تشتمل على أهم معوقات استخدام المعلمين للوسائط التعليمية وتوصلت الدراسة إلى عدم وجد فروق في معوقات استخدام الوسائط التعليمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجود فروق في معوقات استخدام الوسائط التعليمية في التعليم من وجهة نظر المديرين والمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وفي ضوء نتائج الدراسة اوصى الباحث بدعم الجهود لتحسين المناهج وتحويلها إلى مناهج تركز على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتقدير قيمة العمل وكذلك تشجيع استخدام استراتيجيات تعليمية كالتعليم الذاتي والتعاوني وتعزيز دور الطالب. كما اوصى إلى استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس تتسجم مع الوسائل التعليمية الحديثة. (أحمد، ب-ت، ص ٧)

الفصل الثالث

- منهجية البحث وإجراءاته

١- منهجية البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته وهدف البحث.

٢- إجراءات البحث: اعتمدت الباحثة الاجراءات الاتية.

١ - مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث الأفراد أو الاشياء اللذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (عبيدات وآخرون، ٢٠٠١، ص ٩٩). إذ لا يمكن توظيف اي وسيلة من وسائل اختيار العينات ما لم يوصف المجتمع الذي تؤخذ منه العينة وصفاً دقيقاً لأن لكل مجتمع صفاته الخاصة به (الموسوي، ٢٠٠٩، ص ١٦٣). إذ حددت الباحثة مجتمع بحثها بمدرسي اللغة العربية ومدرساتها المرحلة المتوسطة في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى/مركز بعقوبة /للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) إذ بلغ (١١٠) مدرساً ومدرسة وبواقع (٧١) مدرساً و(٣٩) مدرسة.

٢- عينة البحث:

١- العينة الاستطلاعية: حددت الباحثة عينة بحثها ب(٢٠) مدرساً ومدرسة استمدتها من المجتمع الاصلي ولم يكونوا من العينة الاساسية وعرضت عليهم الاستبانة المفتوحة.

٢- العينة الأساسية: بلغ عدد افراد العينة الاساسية (٨٠) مدرساً ومدرسة استمدتها من المجتمع الاصلي وعرضت عليهم الاستبانة المغلقة.

٣- أداة البحث:

استعانت الباحثة بالاستبانة أداة لبحثهما. وقد اتبعت الباحثة الخطوات الاتية لإعداد الاداة.

أ- اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث لغرض الافادة منها في موضوع الدراسة الحالية.

ب- الاستبانة الاستطلاعية: أعدت الباحثة الاستبانة المفتوحة والتي تضمنت سؤالاً مفتوحاً وجه إلى افراد عينة البحث الاستطلاعية.

ت- جمعت الباحثة اجابات المدرسين والمدرسات: وبعد عملية التفريغ رتبنا الاجابات على شكل فقرات.

ث- الاستبانة النهائية: قامت الباحثة بإعداد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي في ضوء استجابات المدرسين والمدرسات. وقد بلغ مجموع فقرات الاستبانة (٢٠) فقرة بصيغتها الاولى ملحق (١).

ج- صدق الأداة:

قامت الباحثة بتحقيق الصدق الظاهر وصدق المحتوى للاستبانة إذ عرضت الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس لبيان آرائهم حول صلاحية الفقرات والاستفادة من اقتراحاتهم حول مدى تمثيل الاستبانة لوصف معوقات استخدام التقنيات التربوية ومدى ملاءمتها للأهداف الدراسية والأخذ بملاحظاتهم (الملحق ٢) وفي ضوء هذه الإجراءات تم تعديل بعض الفقرات واستخدمت الباحثة (٨٠%) فما فوق معياراً لقبول الفقرة وفي ضوء ذلك أصبحت الاستبانة تتكون من (١٥) فقرة بشكلها النهائي وبهذا تحقق صدق الاداة.

ح- ثبات الاداة:

يقصد بالثبات الاشارة إلى اتساق البيانات التي تم جمعها بواسطة هذه الاداة ولأجل التحقق من ثبات الاختبار استخدمت الباحثة (طريقة الاختبار) وإعادة الاختبار لاستخراج الثبات ويعني تطبيق الاداة على مجموعة من الافراد ثم يعاد تطبيقه مرة اخرى على نفس المجموعة في ظروف متشابهة تماماً للظروف التي سبق اختبارهم فيها ويعتبر معامل الثبات في هذه الطريقة عبارة عن تقدير لنسبة الاستقرار في درجة الفرد رغم التغيرات خلال مدى زمني مناسب والبالغ عشرة ايام (اسماعيل، ٢٠٠٤، ص ٧١) وفي ضوء ذلك تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٠) مدرس ومدرسة بإعادة تطبيق الاستبانة مرة ثانية على تلك العينة وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الفروق بين درجات التطبيق الاول والثاني وحصلت الباحثة على معامل ثبات (٠,٨٠) وهذا يعد معامل ثبات جيد يعتمد عليه.

خ- تطبيق الاستبانة:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة النهائية في كانون الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) على أفراد عينة البحث الأساسية والبالغ عددهم (٨٠) مدرساً ومدرسة.

د- بدائل الإجابة:

استخدمت الباحثة مقياس (ليكرت) للإجابة عن بنود الاستبانة إذ استخدمت ثلاثة بدائل ووضعت أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة تشكّل صعوبة وأعطت لها (درجتان) وصعبة إلى حدٍ ما وأعطت لها (درجة واحدة) ولا تشكّل صعوبة وأعطت لها (صفر).

٣- الوسائل الإحصائية:

استخدمت الوسائل الإحصائية الاتية:

١ - معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات

$$R = \frac{N \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[N \text{ مج س}^2 - 2(\text{مج س}) (\text{مج ص}) + (\text{مج ص})^2]}}$$

٢ - استخدمت معادلة (فيشر) في حساب درجة حدة الصعوبة.

$$T_1 \times 2 + T_2 \times 1 + T_3 \times 0$$

الوسط المرجح = $\frac{\text{مج ت}}{\text{مج ت}}$

اذ أن: ت ١: تكرار الاستجابة (تشكل صعوبة حادة)

ت ٢: تكرار الاستجابة (صعوبة الى حد ما)

ت ٣: تكرار الاستجابة (لا تشكل صعوبة)

مج ت: مجموع التكرارات (فيركسون، ١٩٩١، ص ٢٣٨)

٤ - استخدمت النسبة المئوية لترتيب الصعوبات تنازلياً وفقاً لقيمتها.

٥ - الوزن المئوي لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times 100$$

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

عرض النتائج

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصل اليها البحث وتفسيرها، إذ تم حساب تكرار استجابات المدرسين والمدرسات على فقرات الاستبانة النهائية، و تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة، ورتبت الفقرات ترتيباً تنازلياً من اعلاها حدة إلى اقلها حدة والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

يبين الاوساط المرجحة للمعوقات مرتبة تنازلياً

ت	الفقرات	تشكل عائق حاد ٢	عائق الى حد ما ١	لا تشكل عائق صفر	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	كثرة عدد التلاميذ في القاعة الدراسية يحول دون استخدام التقنيات التربوية	٦٠	١٢	٨	١,٦٥	٨٢,٥
٢	تنوع فروع اللغة العربية يشكل ضغطاً على المدرس في اعداد التقنيات التربوية	٥٤	١٤	١٢	١,٥٢	٧٦

١ درجة الوسط المرجح تتراوح ما بين (٠) (٢)

الدرجة القصوى اعلى درجة في المقياس الثلاثي البعد (٢٠,٠) اي في هذا البحث تكون (٢)

٣	لا تتوفر غرفة خاصة لعرض التقنيات التربوية	٥٢	١٨	١٠	١,٥٢	٧٦
٤	قلة الوقت الكافي لدى المدرس لا يمكنه من استخدام التقنيات التربوية	٥٢	١٤	١٤	١,٤٧	٧٣,٥
٥	نصاب مدرس اللغة العربية يحول دون استخدام التقنيات التربوية	٤٨	١٨	١٤	١,٤٢	٧١
٦	كبر العبء المدرسي لمدرس اللغة العربية لا يمكنه من استخدام التقنيات التربوية	٤٢	٢٢	١٦	١,٣٢	٦٦
٧	لا تتوفر التقنيات التربوية التي تغطي كافة المقررات الدراسية	٤٠	٢٤	١٦	١,٣٠	٦٥
٨	تفتقر التقنيات التربوية المتوفرة لعناصر الجذب والتشويق	٣٦	٣٢	١٢	١,٣٠	٦٥
٩	قلة الاعتمادات المالية المخصصة للتقنيات التربوية	٣٦	٣٠	١٤	١,٢٧	٦٣,٥
١٠	بعض التقنيات التربوية جامدة لا تراعي الفروق الفردية	٣٠	٤٠	١٠	١,٢٥	٦٢,٥
١١	ضعف الاهتمام بتدريب المدرسين على استخدام التقنيات التربوية	٣٠	٣٨	١٢	١,٢٢	٦١
١٢	عدم اتقان المدرسين لبعض المهارات عند استخدام التقنيات التربوية	٢٨	٣٨	١٤	١,١٧	٥٨,٥
١٣	غياب الموضوعية عند تقديم الاداء للمدرس في الجانب المتعلق باستخدام التقنيات التربوية	٢٤	٤٢	١٤	١,١٢	٥٦
١٤	قلة اشراك مدرسي اللغة العربية في تصميم المناهج ووصف التقنيات التربوية	٢٤	٤٠	١٦	١,١٠	٥٥
١٥	قلة الدعم الفني المطلوب لاستخدام التقنيات التربوية	٢٠	٣٨	٢٢	٠,٩٧	٤٨,٥

تفسير النتائج:

يتضمن الجدول (١) (١٥ فقرة) مرتبة ترتيباً تنازلياً إذ تراوحت حداثتها (الوسط المرجح) ما بين (١,٦٥-٠,٩٧). كثرة عدد الطلاب في القاعة الدراسية يحول دون استخدام الوسيلة التعليمية (التقنيات التربوية) اخذت هذه الفقرة المرتبة الاولى بوسط مرجح (١,٦٥) وبوزن مئوي (٨٢,٥) اي ان وجود عدد كبير من الطلاب في قاعة الدرس سيدفع بالمدرس إلى الشرح واستظهار المادة من دون اللجوء إلى استعمال الوسيلة التعليمية.

اخذت الفقرتان (تنوع فروع اللغة العربية يشكل ضغطاً على المدرس في اعداد التقنيات التربوية) و(لا تتوفر غرفة خاصة لعرض التقنيات التربوية في المدرسة) المرتبة الثانية بوسط مرجح (١,٥٢) وبوزن مئوي (٧٦) يعود السبب في ذلك إن اللغة العربية فروع عدة لا تقتصر على فرعاً واحداً مما يتعذر على المدرس من اعداد وسائل تعليمية لكل فرع من فروعها وكذلك تفتقر الكثير من المدارس لغرف خاصة لعرض الوسائل التعليمية يحول دون تفعيل الوسيلة التعليمية داخل غرفة الصف.

(قلة الوقت الكافي لدى المعلم) اخذت هذه الفقرة المرتبة الثالثة بوسط مرجح (١,٤٧) وبوزن مئوي (٧٣,٥) وقد يعود السبب إلى أن الوقت ليس كافياً في عرض الوسيلة التعليمية إذ إن الكثير من المواد تتطلب الشرح والتوضيح والاختبارات اليومية للطلبة في قاعة الدرس.

(نصاب مدرس اللغة العربية يحول دون استخدام التقنيات التربوية) اخذت هذه الفقرة المرتبة الرابعة بوسط مرجح (١,٤٢) وبوزن مئوي (٧١) وقد يعود السبب في ذلك إلى زج مدرس اللغة العربية في اختصاصات اخرى فضلاً عن اختصاصه.

(كبر العبء المدرسي لمدرس اللغة العربية لا يمكنه من استخدام التقنيات التربوية) اخذت هذه الفقرة المرتبة الخامسة بوسط مرجح (١,٣٢) وبوسط مؤوي (٦٦) ويرجع السبب في ذلك إلى أن عبء المدرس في مدارسنا كبير مما لا يتيح له الفرصة باستخدام تلك التقنيات.

اخذت الفقرتان (لا تتوفر التقنيات التربوية التي تغطي كافة المقررات الدراسية) و(تفتقر التقنيات التربوية إلى عناصر الجذب والتشويق) المرتبة السادسة وبوسط مرجح (١,٣٠) وبوزن مؤوي (٦٥) وقد يعود السبب في ذلك إلى الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية) في المدارس قليلة جداً تقتصر على الخرائط فضلاً عن قدمها مما يحول دون استخدامها.

(قلة الاعتمادات المادية المخصصة للتقنيات التربوية) اخذت هذه الفقرة المرتبة السابعة بوسط مرجح (١,٢٧) وبوزن مؤوي (٦٥,٥) ويعود السبب في ذلك إلى عدم شراء الوسائل التعليمية وتوفيرها وعرضها على الطلبة.

(بعض التقنيات التربوية جامدة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة) اخذت هذه الفقرة المرتبة الثامنة وبوسط مرجح (١,٢٥) وبوزن مؤوي (٦٢,٥) وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هناك تفاوت في اعمار الطلبة ومستوياتهم العلمية الامر الذي يحتم على المدرس أن يتبع أكثر من طريقة وأكثر من مثال بشكل يلائم كافة المستويات والاعمار

(ضعف الاهتمام بتدريب المدرسين على استخدام الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية) اخذت هذه الفقرة المرتبة التاسعة وبوسط مرجح (١,٢٢) وبوزن مؤوي (٦١) ويعود السبب في ذلك إلى عدم وجود دورات خاصة للوسائل التعليمية تساعد المدرس على استخدامها.. (عدم اتقان المدرسين لبعض المهارات عند استخدام الوسائل التعليمية) اخذت هذه الفقرة المرتبة العاشرة بوسط مرجح (١,١٧) وبوزن مؤوي (٥٨,٥) وقد يعود السبب في ذلك إلى أن بعض المدرسين والمدارس ليس لديهم الخبرة الكافية باستعمال الوسيلة التعليمية لعدم اقامة الدورات التدريبية التي توضح كيفية استعمالها.

(غياب الموضوعية عند تقويم الاداء للمدرس في الجانب المتعلق باستخدام الوسيلة التعليمية) اخذت هذه الفقرة المرتبة الحادية عشرة بوسط مرجح (١,١٢) وبوزن مؤوي (٥٦) ويعود السبب في ذلك إلى عدم تقويم المدرس الكفاء من قبل المديريات العامة للتربية أو من القائمين عليها.

(قلة اشراك مدرس اللغة العربية في تصميم المناهج ووصف الوسيلة التعليمية (التقنيات التربوية) اخذت هذه الفقرة المرتبة الثانية عشر بوسط مرجح (١,١٠) وبوزن مؤوي (٥٥) وقد يعود السبب في ذلك إلى كثرة مفردات المنهج التي يحتاج من المدرس انجازها مما يدفعه إلى اللجوء إلى الشرح والامتحانات الشفوية التي تأخذ منه وقتاً كثيراً يحول دون استخدام الوسيلة التعليمية.

(قلة الدعم الفني المطلوب لاستخدام التقنيات التربوية) اخذت هذه الفقرة الثالثة عشرة وبوسط مرجح (٠,٩٧) ووزن مؤوي (٤٨,٥) ويعود السبب في ذلك إلى قلة هذا النوع من الدعم من قبل المسؤولين.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحثة أن تستنتج الاتي:

- ١- إن للتقنيات التربوية أهمية كبيرة في العملية التعليمية.
- ٢- عدم استخدام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للوسيلة التعليمية.
- ٣- عدم توافر الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية) في المدارس المتوسطة.

التوصيات

- ١- تكثيف الجهود لتصميم وإنتاج الأجهزة البديلة قليلة الكلفة للمدرسين والمدرسات والتي تسهم في رفع مستوى التعليم.
- ٢- تخصيص ميزانية محددة للتقنيات التربوية.
- ٣- تبادل الخبرات في استخدام التقنيات التربوية بين المدرسين والمدرسات في مادة اللغة العربية.
- ٤- اقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن كيفية اختيار الوسيلة التعليمية وتجريبها واستعمالها.

المقترحات

- ١ - إجراء دراسة مماثلة عن معوقات استخدام التقنيات التربوية في المواد الدراسية الأخرى.
- ٢ - إجراء دراسة مماثلة عن دور إدارة المدرسة في تحفيز المدرسين والمدرسات في استخدام التقنيات التربوية.

المصادر والمراجع:

- ١- إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد، وسعد مرسي احمد، المواد الاجتماعية وتدريبها الناجح، ط٣، مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٧٧م.
- ٢- إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، دار المعارف، مصر، ب- ت.
- ٣- التميمي، ضياء عبدالله احمد، مدى توافر الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها، جلة ديالى العدد الثالث والعشرون، ٢٠٠٦م.
- ٤- أحمد، نافذ أيوب محمد علي، معوقات استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، بحث منشور، فلسطين، ب- ت.
- ٥- اسماعيل، بشرى، المرجع في القياس والتقويم، كلية الاداب، جامعة الزقازيق، القاهرة، ٢٠٠٤م.
- ٦- التميمي، جاسم عواد محمد، طرائق التدريس العامة، (المألوف-والمستحدث)، دار الحوار، العراق، ٢٠١٠م.
- ٧- الجبوري، فلاح صالح حسين، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة، ط١، دار الرضوان، عمان، ٢٠١٥م.
- ٨- الجهني، سلمان بن عايد، ونايف بن عابد الذراع، معوقات استخدام معلمي ذوي الصعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد الثالث، العدد العاشر، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٤م.
- ٩- الدرمجي، عبد الخالق بن حنش، الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية، بحث منشور، ب- ت.
- ١٠ - زاير، سعد علي، وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الكتب والوثائق، بغداد، ٢٠١١م.
- ١١ - الدليمي، احمد محمد، وكريم ناصر علي، تقويم اداء المدرسين الجدد من وجهة نظر المشرفين التخصصيين، مجلة كلية المعلمين، العدد ٣٦، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٣م.
- ١٢ - السراي، اثر اسلوب التحليل المورفولوجي في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ابن رشد، ٢٠١٠م.
- ١٣ - السعود، خالد محمد، تكنولوجيا ووسائل التعليم وفعاليتها، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ٢٠٠٨م.
- ١٤ - سليمان، ممدوح محمد، اثر ادراك المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق واساليب واستراتيجيات، مجلة الخليج العربي ١٩٨٨م.
- ١٥ - الشمري، كريم عبد ساجر، وتهاني علوان الشمري، واقع التقنيات التربوية وصعوبات استخدامها في المعاهد والكليات التقنية، الكلية التقنية، بحث منشور، بغداد، ٢٠٠٨م.
- ١٦ - الطوبجي، حين، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط٧، الكويت، دار القلم، ١٩٨٤م.
- ١٧ - عبيدات، ذوقان واخرون، البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط١، مطبعة جامعة بغداد، ٢٠٠١م.

- ١٨ - العزاوي، انتصار كيطان، أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية الاساسية، ٢٠١١م.
- ١٩ - عودة، أحمد سليمان، و خليل يوسف الخليلي، الاحصاء الباحث في التربية العلوم الانسانية، ط١، دار الامل، عمان، ٢٠٠٠م.
- ٢٠ - فيركسون، جورج، التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكلي، دار الحكمة، بغداد، ١٩٩١.
- ٢١ - القبالي، يحيى، المرجع الشامل في الوسائل التعليمية، ط١، دار الطريق، عمان، ٢٠٠٣م.
- ٢٢ - الموسوي، نجم عبد الله غالي، صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة كلية التربية، جامعة ميسان، العدد الخامس، كانون الثاني، ٢٠٠٩م.
- ٢٣ - مهدي، مريم خالد، دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، بحث منشور، جامعة ديالى، كلية التربية الاساسية، ب-ت.
- ٢٤ - المياحي، إيمان اسماعيل عايز، بناء برنامج لتدريس مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة كليات التربية في ضوء صعوبات تدريس المادة ودراساتها، اطروحة دكتورا، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠٨م.
- ٢٥ - النعيمي، سلوان طلال عبد الكريم، المعوقات التي تحول دون استخدام مدرسي اللغة العربية لطرائق التدريس الحديثة، جامعة الموصل، المكتبة المركزية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثاني والثلاثون، ٢٠٠٩م.
- ٢٦ - وزارة التربية، منهج الدراسة المتوسطة، ط١، مطبعة وزارة التربية، ١٩٩٦م.

ملحق (١)

استطلاع آراء الخبراء

الأستاذ الفاضل ----- المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة إجراء دراسة ترمي إلى تعرف (معوقات استخدام التقنيات التربوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة) والفقرات التي بين أيديكم جزء من متطلبات هذه الدراسة ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية وتربوية، يرجى التفصل بإبداء أرائكم في صلاحية هذه الفقرات.

ولكم الشكر الفائق والامتنان

يرجى تدوين المعلومات الآتية

الاسم الكامل:

اللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحثة

م.م امل داود سلمان

طرائق تدريس اللغة العربية

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	الروتين السلبي في عملية تبادل الوسائل التعليمية بين المؤسسات التعليمية			
٢	قلة الاعتمادات المادية المخصصة للوسائل التعليمية			
٣	قلة الدعم الفني المطلوب لاستخدام الوسائل التعليمية			
٤	غياب الموضوعية عند تقويم الاداء للمعلم في الجانب المتعلق باستخدام الوسائل التعليمية			
٥	بعض الوسائل التعليمية جامدة تولد الملل لدى التلاميذ			
٦	كثرة عدد التلاميذ في القاعة الدراسية يحول دون استخدام الوسيلة التعليمية			
٧	بعض الوسائل التعليمية لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
٨	تنوع فروع اللغة العربية يشكل ضغط على التلميذ والمعلم مما يحول دون استخدام الوسائل التعليمية			
٩	قلة اشراك معلم اللغة العربية في تصميم المناهج ووصف الوسيلة			
١٠	تفتقر الوسائل التعليمية المتوافرة لعناصر الجذب والتشويق			
١١	خوف المعلم من الفشل عند استخدام الوسائل التعليمية			
١٢	لا تتوفر غرفة خاصة في المدرسة لعرض الوسيلة التعليمية			
١٣	ضعف الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية			
١٤	ضعف المستوى العلمي للتلاميذ يحول دون استخدام الوسائل التعليمية			
١٥	نصاب معلم اللغة العربية يحول دون استخدام الوسائل التعليمية			
١٦	لا تتوفر الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات الدراسية			
١٧	عدم إتقان المعلمين لبعض المهارات عند استخدام الوسائل التعليمية			
١٨	قلة الوقت الكافي لدى المعلم يمكنه من عدم استخدام الوسيلة التعليمية			
١٩	عدم تضمين الوسائل التعليمية كجزء أساسي في المناهج الدراسية			
٢٠	كبر العبء المدرسي لمعلم اللغة العربية لا يمكنه من استخدام الوسيلة التعليمية			

الملحق (٢)

أسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراء البحث حسب اللقب العلمي

ت	أسم الخبر واللقب العلمي	الجامعة أو الكلية أو المعهد	الاختصاص
١	أ.د. رياض حسين علي	ديالى/ التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢	أ.د. عبد الحسن عبد الأمير	ديالى/ التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	أ.د. علاء حسين علي	ديالى/ التربية الأساسية	اللغة والنحو
٤	أ.د. مازن عبد الرسول سلمان	ديالى / التربية الاساسية	اللغة والنحو
٥	أ.د. محمد عبد الوهاب الدليمي	ديالى/ التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	أ.د. هيفاء حميد	ديالى/ التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	أ.م.د. أخلاص علي حسين	ديالى/ التربية الأساسية	علم النفس
٨	أ.م.د. أميرة محمود	ديالى/ التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية

مدى امتلاك مدراء المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم

د. سامح محمد اشتيات

وزارة التربية والتعليم/ المملكة الأردنية الهاشمية

**The Range of Sufficient Educational Leadership in the Headmasters of Schools
from their Point of View****Dr. Sameh Mohammad Ashtiyat****Ministry of Education and Learning / Kingdom of Jordan**hamadne1982@yahoo.com**Abstract**

The objective of this research is to identify the extent to which school principals have the competencies of educational leadership from their point of view. In order to achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire and distributed it to 35 managers and managers in Beni Kenana. After conducting the statistical analysis, , And there were no statistically significant differences at ($\alpha 0.05$). The level of school principals' ownership of educational leadership competencies according to the variables (gender, qualification, experience). The values of (T) were statistically insignificant.

Keywords: owning, school principals, educational leadership competencies.

المخلص

هدف هذه البحث للتعرف على مدى امتلاك مدراء المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم، ولتحقيق الأهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة وتوزيعها على (٣٥) مدير ومديرة في لواء بني كنانة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي تبين أن درجة امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية كانت متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مستوى امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: امتلاك، مدراء المدارس، الكفايات القيادية التربوية.

أولاً: المقدمة

أدى التطور المستمر في العالم وفي التكنولوجيا إلى جعل المنظمات بمختلف أشكالها وأحجامها تعمل بمجال بيئي أكثر تعقيداً وصعوبة سواء على النطاق المحلي أو العالمي. فالمنظمات مهما كانت طبيعتها (صناعية، خدمية) أو حجمها (صغيرة، متوسطة، كبيرة...) تبحث عن الاستقرار والبقاء والتطور والنماء في ميدان عملها. فأصبحت مضطرة لتبني التغيرات البيئية (الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، السياسية) التي جعلتها تعمل في مناخ من الاضطراب وعدم الاستقرار (AL- Tarawneh et. al., 2012). ويعتبر العنصر البشري عاملاً مهماً وحيوياً في سير المنظمات بفعالية وكفاءة ويسر (Mosadragh, 2003). فكفاءة وقدرة الأفراد أمراً مهماً في تحقيق أهداف المنظمة، ويعتمد نجاح المنظمة على العمل الجاد، والولاء وشمول المدراء والعاملين في اتخاذ القرارات. وتعتمد إدارة العاملين بشكل كبير على نوعية القيادة التي تملكها المنظمات (Albion & Gagliardi, 2007). فالقيادة عبارة عن رابط يُمكّن الناس من العمل سوياً، والمنظمات في الوقت الحاضر أكثر قلقاً بخصوص فهم وتطوير وتحسين قياداتها (Hall et. al., 2008). ويجب على القادة الذين يريدون التأثير في الأفراد بشكل إيجابي تغيير نمط القيادة من النمط التسلسلي إلى نمط أكثر وداً وحدانية (Dess et. al, 1998).

ويمكن القول أن التعليم قد لعب دورا هاما في تطور الأردن بحيث أصبح يضاهي بعض الدول الصناعية والمتقدمة اقتصاديا رغم شح موارده. وعمل الأردن على تطوير القدرات البشرية، وسجل الأردن مثير للإعجاب حتى أيامنا هذه حيث بلغت نسبة القراءة والكتابة ٨٩% من عدد السكان. وقد شهد النظام التعليمي في الأردن مبادرات إصلاح رئيسية كخطوة لتحقيق الرؤى في أن يصبح نواة لتكنولوجيا المعلومات الإقليمي والدخول بشكل كامل في الاقتصاد العالمي. وكان الهدف من مبادرات الإصلاح إنشاء وإدارة نظام تعليمي يعتمد على التميز بمعايير عالية، كذلك تمكين الشباب الأردني من المنافسة بفعالية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي (Khasawneh et. al., 2012).

وجاءت هذه الدراسة لتتناول مدى امتلاك مدري المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم، والتي يؤمل أن تكون مدعاة للقياديين للأخذ بها والاستفادة منها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجوانب التالية:

١. أنها تناقش موضوع هام هو: الكفايات القيادية لدى مدراء المدارس، وتقدم للباحثين في مجال الإدارة مفهوم تلك الكفايات وأهميتها وأثرها على الإدارة التربوية.
٢. إمكانية تقديم المساعدة للقادة في وزارة التربية والتعليم للتعرف على الكفايات الإدارية والإلمام بإيجابياتها وطرق تطويرها، في ضوء ما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات لزيادة فعالية القادة التربوية في المدارس، ودورهم في خلق بيئة مناسبة تحقق رضا التابعين.
٣. إمكانية تقديم المساعدة لمتخذي القرار عن مستوى الكفايات القيادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.
٤. وتزداد أهمية هذه الدراسة كونها - بحسب ما توصل إليه الباحث - تعتبر الوحيدة محليا وعربيا التي تتناول الكفايات القيادية لدى مدراء المدارس الأساسية من وجهة نظرهم.

ثالثا: أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الهدف الرئيس التالي:

توضيح مدى امتلاك مدراء المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم.

ومن خلال الهدف الرئيس تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على نقاط الضعف في مستوى امتلاك مدراء المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم.
٢. التعرف على سبل تطوير الكفايات القيادية التربوية.

رابعا: مشكلة الدراسة

تعتبر الموارد البشرية في أي منظمة من أهم الموارد التي تساهم في نجاح هذه المنظمة أو فشلها وبالتالي أصبح هناك اهتماما بالغا في هذا المورد من حيث تزويده بالمهارات والقدرات والمعرفة بما يؤهله ليعمل في بيئة التغيرات السريعة التي يشهدها العصر. وحتى يكتمل نجاح هذا المورد في عمله لا بد من توفير قيادة ناجحة تستطيع توجيهه إلى الأداء الأفضل وتوفير جميع متطلباته بحيث تستطيع هذه القيادة المحافظة عليه. ففي الوقت الذي يعاني فيه القادة الأكاديميين في المدارس من كثير من منغصات العمل، وخاصة حينما لا يجدون ما يحقق رغباتهم وطموحهم، كذلك عندما لا يجد هؤلاء القادة في بيئة العمل ما يدفعهم ويحفزهم للاستمرار في هذه المهنة أو العمل بفاعلية وتميز، مما ينعكس سلبا على عطائهم. لذا فمن المهم مستوى امتلاك مدراء المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم. وبناء على ما سبق تم تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيسي التالي: ما مستوى امتلاك مدراء المدارس للكفايات القيادية التربوية من وجهة نظرهم؟

خامساً: التعريفات الإجرائية

الكفاية لغة: مشتق من المصدر كفاه، وكفاه الشيء استغنى به عن غيره، فهو كاف، فيقصد باللفظ تحقيق قدر معين من شيء، أو مجموعة أشياء تكفي صاحبها لغرض ما (الرازي، ١٩٨٦، ص ٢٤٠)، وعرف (العجمي، ٢٠٠٨، ص ٢١٥) الكفاية بأنها المحتوى من الوظائف والمهارات والمهام الواجب على المدير امتلاكها، أو تلك التي يجب أن تتوفر لدى المدير لإنجاز وإتمام عمله بشكل جيد.

سادساً: حدود الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وزيادة درجة التعمق في التحليل والاستقصاء ستحدد نتائج الدراسة بما يلي:

١. الحدود المكانية: حيث اقتصرته هذه الدراسة على المدارس الأساسية في المدارس لواء بني كنانة.
٢. الحدود الزمنية: حيث اقتصرته هذه الدراسة على مدرء المدارس الأساسية في لواء بني كنانة.
٣. الحد الموضوعي: حيث تناولت الدراسة مستوى امتلاك مدرء المدارس لكفايات القيادة التربوية.
٤. حدود متعلقة بأداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات وهي استبانة لقياس درجة امتلاك مدرء المدارس لكفايات القيادة التربوية.

سابعاً: الإطار النظري

أصبح استثمار المنظمات في تعليم القيادة وتطويرها أمراً شائعاً وفي تزايد مستمر، فقد بلغ هذا الاستثمار ما يقارب (٥٠) مليار دولار في العام ٢٠٠٠ (Ready & Conger, 2003). ورغم زيادة الاستثمار في هذا المجال، فإن أغلب المنظمات تشعر بأن هناك نقصاً في القيادة الفعالة. وتشير التقديرات إلى أن نسبة ٥٠ - ٧٠ بالمائة من القادة لا ينجزون بشكل جيد، وأن عدد القادة الذين فقدوا وظائفهم بسبب فشلهم بالإنجاز كان في تزايد خلال العقود الماضية، كما أن مدة الخدمة لقادة المنظمات تقلصت، مما يشكل قلقاً في ضوء الاستثمار الهائل في تعليم القيادة (Esu & Inyang, 2010).

وتعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض بحيث تُعد القيادة الكفوة إحدى المميزات الرئيسية التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة. فالقيادة بالنسبة للمنظمة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان؛ لأنها تقوم بتوجيه عمليات الفعل ورد الفعل وتنسيقها وفقاً للظروف المحيطة؛ فهي تتأثر وتتأثر في البيئة التي تعمل فيها (الرقاد وابو ديه، ٢٠١٢) وتعتبر القيادة الفعالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية والمتقدمة على حد سواء (أبو العلا، ٢٠١٣). وسيتم التطرق في هذا المبحث لتعريف القيادة، عناصر القيادة الإدارية، أبعاد العملية القيادية، صفات القادة الفعال، ومداخل ونظريات القيادة.

على الرغم من آلاف البحوث والأوراق العلمية والكتب التي كتبت في موضوع القيادة، إلا أنه لم يتم الاتفاق على تعريف عام ومحدد لها (Bass, 1990). ولعل السبب في كثرة هذه التعريفات هو اختلاف العلماء الذين تصدوا للبحث في موضوع القيادة، فهناك علماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء الإدارة وغيرهم من العلماء وكل منهم وضع تعريفاً يخدم تخصصه، وكل فريق من العلماء يتأثر بنظرية أو بمذهب معين في تعريفه (عبد الحليم، ٢٠١٠). فقد تم تعريف القيادة بحسب السمات، السلوك، التأثير، الأنماط التفاعلية (Yokl, 2006). وسيتم عرض عدة تعريفات للقيادة لعدد من الباحثين للفترة من ١٩٥٧ - ٢٠١٣ وكما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

تعريفات في القيادة

الباحث	التعريف
Hemphil & Coons (1957)	القيادة هي سلوك فرد لتوجيه نشاطات المجموعة نحو هدف مشترك.
Burns (1978)	القيادة هي تعبئة الأشخاص للموارد التنظيمية، السياسية، النفسية، وأية موارد أخرى من أجل إثارة، مشاركة، وإرضاء دوافع التابعين.
Smirchich & Morgan (1982)	القيادة هي نجاح شخص أو مجموعة أشخاص في تشكيل وتحديد وجود الآخرين.
Rauch & Behling (1984)	القيادة هي عملية التأثير على نشاطات الجماعة المنظمة نحو إنجاز الأهداف.

القيادة هي وضع الرؤى وتجسيد القيم وإيجاد بيئة يمكن من خلالها إنجاز الأشياء.	Richard & Engle (1986)
القيادة هي عملية إعطاء هدف (اتجاه ذو مغزى) للجهد الجماعي، وسبب في زيادة الجهد لتحقيق ذلك الهدف.	Jacobs & Jaques (1990)
القيادة هي القدرة على تخطي الثقافة، لبدء عمليات التغيير الثوري الأكثر تكيفاً.	Schein (1992)
القيادة هي عملية فهم ما يفعله الناس وبالتالي سيكون الناس متفهمين وملتزمين.	Drath & Paulus (1994)
القيادة هي عملية التأثير الاجتماعي والتي يبحث القائد من خلالها المشاركة الاختيارية للتابعين بقصد تحقيق أهداف المنظمة.	Kreitner (1998)
القيادة هي قدرة الفرد على التأثير، التحفيز، وتمكين الآخرين للمساهمة في فعالية ونجاح المنظمة التي هم أعضاء فيها.	House et al (2002)
القيادة هي عملية التأثير على الجماعة باتجاه تحقيق الأهداف. وعرف القائد بأنه الشخص الذي يستطيع التأثير في الآخرين والذي يملك سلطة إدارية.	Robbins & Coulter (2005)
القيادة هي التأثير الذي يمارس بواسطة شخص واحد على أشخاص آخرين لكي يوجه، ينظم، ويسهل النشاطات والعلاقات في مجموعة أو منظمة.	Yokl (2006)
القيادة عملية يؤثر فيها فرد بمجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك.	Northouse (2010)
القيادة هي القوة للتأثير على الاتجاهات، المعتقدات، السلوك، وعواطف الآخرين.	Ghorbanian et al. (2012)
القيادة هي عملية تفاعل متبادل بين قائد ومجموعة من الناس في موقف معين، يترتب عليه تحديد أهداف مشتركة، ثم القيام بالإجراءات الفعالة بشكل جماعي غير قهري لتحقيق هذه الأهداف.	أبو النصر (٢٠١٢)
القيادة هي عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطوعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد وتشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة.	أبو العلا (٢٠١٣)
القيادة هي استخدام الصفات والسلوكيات التي يملكها فرد للتأثير في الأفراد في موقف أو مجموعة مواقف ويزيد دافعيتهم لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف.	الباحث

المصدر: إعداد الباحث من خلاصة ترجمة لعدد من الباحثين

عناصر القيادة الإدارية

أظهرت الدراسات والأبحاث (كنعان، ٢٠٠٩) ونورثوس (Northouse, 2010) بان القيادة الإدارية تتطلب وجود أربعة عناصر

هي:

العنصر الأول: وجود جماعة منظمة من الأفراد، تختلف عن الجماعة العادية بتباين مسؤوليات أعضائها، ووجود شخص بين أفرادها لديه القدرة على التأثير فيهم لتحقيق الأهداف المشتركة للمجموعة.

العنصر الثاني: عملية التأثير الإيجابي الذي يقوم به القائد نحو المجموعة، لتوجيه نشاطهم في الاتجاه المطلوب.

العنصر الثالث: تحقيق الأهداف المرغوبة، والتي تشمل أهداف القائد وأهداف المجموعة. وهنا يلعب القائد دوراً فاعلاً في إنشاء التوافق بين أهدافه وأهداف المجموعة لمنع حدوث تعارض بين ما يرغب به وما ترغب به المجموعة.

العنصر الرابع: عملية التنسيق بين أعضاء المجموعة، وذلك لتوجيه جميع الجهود نحو تحقيق الهدف المشترك.

أبعاد العملية القيادية

تُعبّر القيادة الفاعلة عن عملية متعددة الأبعاد Multi- Dimensional تتضمن العوامل التالية (أبو النصر، ٢٠١٢):

١. خصائص القائد (الشخصية والمهنية والوظيفية).

٢. خصائص المرؤوسين / التابعين (مثل: صفاتهم الشخصية والمهنية والوظيفية وتوقعاتهم وخبراتهم وأنواع العلاقات السائدة بينهم...).
٣. عوامل موقفه (مثل: طبيعة العمل، نظام الأجور، الحوافز، خصائص المشكلة، الموارد المتوفرة، الوقت متاح...).
٤. أهداف المنظمة (الأهداف أو النتائج المطلوب تحقيقها).
٥. التغذية العكسية أو الراجعة، والتي يترتب عليها تغيير سلوك القائد والمرؤوسين ومتطلبات الموقف وفقا لطبيعة ناتج التفاعل بين القائد ومرؤوسيه.

صفات القائد الفعّال

هناك تباين بين الباحثين حول تحديد صفات القائد الفعّال عن القائد غير الفعّال. ولكنهم يتفقون على صفات قيادية تؤثر على فعالية المنظمة ودافعية العاملين (Tyagi, 1985; Miner, 1992; Griffin, Patterson & West, 2001; Loke, 2001;) (Spangenberg & Theron, 2002; Johanson & Johanson, 2006). وهذه الصفات تشمل:

١. القدرة على صياغة رؤية مشتركة تنسجم مع قيم التابعين.
٢. الإحساس بعدم الأناية في تحديد أهداف المنظمة.
٣. الإحساس الملهم بالثقة والتصميم في تحقيق رؤية المنظمة.
٤. الإحساس بالدافع الانتقائي في البحث عن الرؤية.
٥. الإحساس بتقبل المخاطر عند تقديم التغيير ومواجهة الوضع الراهن.
٦. الالتزام القوي والثقة في الإنجاز.
٧. الإحساس في استثمار الوقت وتدريب وتطوير التابعين.
٨. أن يكون القائد قدوة ونموذجاً يحتذى به بقيمه وسماته المرغوبة.
٩. إحساس فطري (الحدس) في تنفيذ الأهداف.
١٠. الاعتراف بالجهود المبذولة والاحتفال بالنجاح.

الفرق بين القائد والمدير

بيّن العديد من الباحثين أن هناك فروقات بين القائد والمدير، وأن هذه الفروقات تتضمن ما يلي: يمتلك القائد قدرة اكبر من المدير على حل المشاكل. وفي حين يعمل القائد الشيء الصحيح يعمل المدير الشيء بشكل صحيح. ويمتلك القائد القوة لدفع الآخرين (التأثير من منطلق الثقة) بينما يسيطر المدير لحل المشاكل. كما يختار الناس إتباع القائد، بينما يحب الناس إتباع المدير لأنه لا يوجد خيار لديهم (Esu & Inyang, 2010).

كما أن البعض الآخر من الباحثين قد توسع في البحث عن الفروقات بين القائد والمدير (Bennis, 1989) وأورد أن الفروقات تتحدد على النحو المبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

الفرق بين القائد والمدير

القائد	المدير
يهتم بدافعية الأفراد	يدير الأفراد
يركز على الأفراد	يركز على الأنظمة والهياكل
يعتمد على الثقة	يعتمد على السيطرة
يملك وجهة نظر طويلة الأمد	يملك وجهة نظر قصيرة الأمد
يسأل ماذا ولماذا	يسأل كيف ومتى

ينشئ أفكار جديدة	يقلد أفكار قديمة
يعمل الشيء الصحيح	يعمل الأشياء بشكل صحيح
يبتكر الأعمال	نسخة عن ممارسات أخرى
يتحدى الوضع الراهن	يقبل الوضع الراهن

المصدر: (Bennis 1989)

الدراسات السابقة

دراسة (الفار، ٢٠١٣) بعنوان "درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين". هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات الإدارية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ونظرية القيادة التحويلية، وتكون مجتمعها من (٦٦٤) مديراً/ة، ومن (١٦) مديراً/ة، ومن (١٦) رئيس/ة قسم إدارات تربوي في الضفة الغربية من فلسطين، وتكونت عينتها من (٦٧) مدير/ة اختيروا بالطريقة العشوائية، وكامل مجتمع مديري/ات التربية والتعليم وعددهم (١٦)، وكامل مجتمع رؤساء أقسام الإدارات التربوية، وعددهم (١٦). ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانتيين، الأولى: الكفايات الإدارية؛ وعدد فقراتها (٣٦) فقرة. والثانية: كفايات القيادة التحويلية، وعدد فقراتها (٨٧) فقرة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، لتحديد الاحتياجات التدريبية من الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية اللازمة لمديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة في مجالات أداة الدراسة جميعها، ما عدا مجالي التقويم، والرقابة والتوجيه، ودرجة توافر كفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مديري المدارس وتقويم حوافزهم للحفاظ على مستوى مرتفع من كفاياتهم الإدارية لديهم، وتطوير كفايات القيادة التحويلية لديهم.

دراسة (أبو عواد، ٢٠٠٦) واستهدفت تعرف واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين، أظهرت انخفاض مستوى الكفايات الإدارية لهم في مجالات التخطيط، والتواصل الفعال مع المجتمع المحلي والمعلمين، وتشخيص قدرات المعلمين، وانخفاض مستوى كفاياتهم في استخدام التقنيات الحديثة.

دراسة (قايد، ٢٠٠٨) بعنوان "برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة". هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب وتنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، والكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية لتنمية مهاراتهم القيادية، والتواصل إلى تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية المهارات والقدرات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فهو من أنسب المناهج لطبيعتها، وقام الباحث بتصميم استبانة مكونة من محورين، الأول: المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية، والثاني: مثل العناصر الفنية والبشرية للبرنامج التدريبي المقترح لتطبيقه على الفئة المستهدفة لمعرفة آرائهم، للتوصل إلى أهم الاحتياجات التدريبية. وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها: التشريع والتقنين لعملية التدريب والتنمية في الخطط الاستراتيجية لمؤسسات الدولة، ومنها المؤسسات التعليمية والتربوية، كما بينت الدراسة أن (٨٣%) من أفراد عينة الدراسة يتفقون على أن هناك احتياجاً بدرجة كبية للتدريب على المهارات القيادية التي تضمنت في مجالات الاستبانة الثمانية حيث تُعد ذات أهمية كبيرة من وجهة نظرهم، والتي تم تحديدها وترتيبها من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية أنفسهم.

نوع وطبيعة الدراسة

تعتبر الدراسة من الدراسات التشخيصية أو التفسيرية، وسيعتمد الباحث لتحقيق أهداف الدراسة على:

- المنهج الإحصائي الوصفي: وذلك فيما يتعلق بالتكرارات والنسب المئوية.
- المنهج الإحصائي الاستدلالي: وذلك فيما يتعلق بدراسة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغيراتهم الشخصية.

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع مدرّاء مدرّاس المرحلة الأساسية في لواء بنى كنانة والبالغ عددهم (٤٠) مدير ومديرة، يوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الرقم	نوع المدرسة	عدد	النسبة المئوية
١	ذكور	١٦	40
٢	إناث	١٢	30
٣	مختلطة	١٢	30
	المجموع	٤٠	100

المصدر: وزارة التربية والتعليم <http://www.moe.gov.jo/Directorates/DirectoratesMenuDetails.aspx>

عينة الدراسة

اعتمد الباحث في اختيار عينة الدراسة على أسلوب الحصر الشامل حيث قام الباحث بتوزيع (٤٠) استبانة على مجتمع الدراسة تم استخراج (٣٥) منها صالح للتحليل الإحصائي، الجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٥	42.9
	أنثى	٢٠	57.1
	المجموع	٣٥	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	٢٢	62.9
	ماجستير	١٣	37.1
	المجموع	٣٥	100.0
الخبرة في المجال الإدارية	أقل من ٥ سنوات	١٠	28.6
	٥ سنوات فأكثر	٢٥	71.4
	المجموع	٣٥	100.0

طرائق جمع البيانات

ستعتمد الدراسة على نوعين رئيسيين من مصادر البيانات:

١. **البيانات الثانوية:** وذلك من خلال مراجعة الكتب والأبحاث المتوفرة ذات الصلة بموضوع الدراسة وذلك لتقديم تغطية كافية كفايات القيادة التربوية.

٢. **البيانات الأولية:** وقد تم الاعتماد على جمع وتحليل البيانات المتصلة بالدراسة ميدانياً بواسطة استبانة وتم توزيعها وجمعها لتحليل أداة الدراسة

بعد الاطلاع ومراجعة أدبيات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، لذا فقد اعتمد الباحث على استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء

وهي:

الجزء الأول: يتكون من المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

الجزء الثاني: يقسم درجة امتلاك المدراء للكفايات القيادية التربوية، وسيتم سؤال المبحوثين لتحديد مدى موافقتهم على كل عبارة في جزئي أداة الدراسة الثاني والثالث باستخدام مقياس ليكرت الخماسي 5-Point Likert Scale متدرج من ٥ (موافق بشدة)، ٤ (موافق)، ٣ (محايد)، ٢ (غير موافق)، ١ (غير موافق بشدة)، بحيث يعكس المدى (١ - أقل من ٢,٥) على درجة موافقة متدنية، والمدى (٢,٥ - أقل من ٣,٥) على درجة موافقة متوسطة، والمدى (٣,٥ - ٥) على درجة موافقة عالية.

المعالجات الإحصائية: سيتم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لمعالجة البيانات إحصائياً، (Package For Social Sciences Statistical) ويرمز له باختصار (SPSS)، وذلك حتى يجيب الباحث على تساؤلات الدراسة حيث تضمنت المعالجة الأساليب الإحصائية التالية:

- ١- النسب المئوية والتكرارات: لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة للمتغيرات الوظيفية، وتحديد استجابات أفرادها نحو محاور الدراسة.
- ٢- اختبار ألفا كرونباخ: لحساب معاملات ثبات الاستبانة، ومعامل ثبات كل محور من محاور الدراسة.
- ثبات أداة الدراسة: ويقصد به مدى الحصول على نفس النتائج أو نتائج قريبة منها إذا كررت الدراسة في ظروف مشابهة. وقد تم استخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لتحديد درجة ثبات الأداة في الحصول على البيانات اللازمة، وعند استخدامنا هذا الاختبار وجد أن قيمة كرونباخ الفا بالنسبة لمجالات الدراسة هي نسبة عالية لإغراض الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح قيمة اختبار كرونباخ الفا لكافة مجالات الدراسة.

جدول رقم (٣) // معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجال	الاتساق الداخلي
الأداة ككل	٠,٩٦

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة كرونباخ ألفا بلغت (٠,٩٦) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لتطبيق.

تحليل النتائج ومناقشتها

سيتم في هذا الجزء الإجابة عن عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية من وجهة نظرهم ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات أداة الدراسة والأداة ككل وكما هو مبين في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية من وجهة نظرهم

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٢٢	استثمار وقت الآخرين بفعالية	4.93	0.47	مرتفعة
٢	٥١	البناء على خبرات العاملين في التغذية الراجعة بطريقة تزيد من دافعيتهم	4.88	0.56	مرتفعة
٣	١٤	التأكد من ملاءمة الخطط لعمق الموضوع	4.86	0.25	مرتفعة
٤	١٥	تفهم وجهات نظر العاملين	4.85	0.53	مرتفعة
٥	١٦	إقناع العاملين بضرورة التغيير وأهميته	٤,٨٤	0.53	مرتفعة
٦	٢٨	استخدام التفويض كفرصة لتطوير العاملين	4.83	0.53	مرتفعة
٧	٤٩	التخطيط الاستراتيجي مع العاملين لتحقيق الأهداف	4.82	0.53	مرتفعة
٨	١٧	التأثير في العاملين وكسب ثقتهم بإمكانية تحقيق الرؤية	4.80	0.61	مرتفعة
٨	١٨	التخطيط الجيد لتحقيق الأهداف	4.80	0.61	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
٨	٤٤	تفعيل عملية التدريب وتقديم التغذية الراجعة للعاملين	4.80	0.61	مرتفعة
١١	٨٦	الإفادة من التنوع لتحفيز الإبداع	4.70	0.72	مرتفعة
١١	٨٧	تزويد المدرسة بالمصادر اللازمة لتحقيق التغيير	4.70	0.72	مرتفعة
١٣	٤٥	مساعدة العاملين في النظر إلى الصعوبات على أنها مشكلات تحتاج إلى حل	4.65	0.77	مرتفعة
١٤	٤٦	تقهم نقاط القوة والضعف عند العاملين	4.65	0.77	مرتفعة
١٥	٤٣	استخدام وسائل وأساليب متنوعة لتقديم التغذية الراجعة	4.60	0.81	مرتفعة
١٥	٤٧	القدرة على الوصول إلى الأفكار المخفية لدى العاملين	4.60	0.81	مرتفعة
١٥	٤٨	بناء فرق تقود التغيير	4.60	0.81	مرتفعة
١٧	٥٤	تحديد التوقعات من العاملين حيال أدائهم	4.58	0.64	مرتفعة
١٨	٥٧	جعل العاملين يتقنون بقدرتهم على التغلب على العقبات التي تواجههم في تحقيق الرؤية	4.53	0.68	مرتفعة
١٩	٧٠	المعرفة التقنية اللازمة لإنجاز مهام العاملين	4.50	0.88	مرتفعة
١٩	٧٤	إشراك العاملين في تحديد احتياجاتهم لتحقيق الأهداف	4.50	0.88	مرتفعة
٢١	٣	التواصل مع الآخرين لفهم أقوالهم وسلوكياتهم	4.48	1.11	مرتفعة
٢٢	٧١	الحساسية لمشاعر العاملين واحتياجاتهم	4.45	0.90	مرتفعة
٢٢	٧٢	الإفادة من خبرات العاملين ومعارفهم وتجاربهم أثناء تنفيذ التغيير	4.45	0.90	مرتفعة
٢٤	٢٤	تعزيز روح الثقة والالتزام بالمعايير	4.43	0.93	مرتفعة
٢٥	١٩	تقديم تغذية راجعة مفهومة للعاملين	4.39	0.35	مرتفعة
٢٦	٦٤	تحديد واجبات ومهام العاملين بالمدرسة لإحداث التغيير	4.35	1.00	مرتفعة
٢٧	٢٥	تحفيز العاملين وإلهامهم لبناء الرؤية	4.28	0.82	مرتفعة
٢٨	١١	إبقاء العاملين على تواصل مع التقدم الجاري في العمل والمهام	4.18	0.84	مرتفعة
٢٩	٣٤	التفكير باستمرار في الأهداف تتعدى الوضع الحالي	4.10	1.28	مرتفعة
٢٩	٧٣	إعطاء انموذج يحتذى به العاملين	4.10	1.01	مرتفعة
٢٩	٧٦	تطوير العاملين وفق خطط تتوافق واحتياجاتهم الفعلية لتحقيق أهداف المدرسة	4.10	1.01	مرتفعة
٣٢	٣٣	استثارة دافعية العاملين للعمل بروح الفريق لتحقيق الرؤية	4.03	1.37	مرتفعة
٣٣	٢٣	احترام قنوات العاملين وأفكارهم	3.98	1.37	مرتفعة
٣٤	٤١	الثقة بإمكانيات العاملين لتحقيق الرؤية	3.95	1.01	مرتفعة
٣٥	٢٦	توفير المصادر لتحقيق الأهداف	3.93	1.37	مرتفعة
٣٥	٢٧	تقديم تغذية راجعة للعاملين مقبولة عن أدائهم لهم	3.93	1.37	مرتفعة
٣٥	٥٢	بناء فرق عمل فعالة	3.93	1.37	مرتفعة
٣٨	٤	التعامل مع أخطاء العاملين كفرصة لتعلمهم	3.88	1.38	مرتفعة
٣٨	٨١	تشجيع آليات لإفادة العاملين من خبراتهم العملية	3.88	0.76	مرتفعة
٤٠	٧٩	الاهتمام بإشباع الحاجات الشخصية للعاملين	3.85	1.39	مرتفعة
٤١	١٠	المثابرة لتحقيق الأهداف رغم المشكلات	3.83	1.01	مرتفعة
٤٢	٣٧	زيادة وعي العاملين بحجم التحديات	3.80	0.99	مرتفعة
٤٣	٢٠	تشجيع العاملين على التخطيط الذاتي	3.78	1.61	مرتفعة
٤٣	٢١	تبصر المشكلة بسرعة	3.78	1.61	مرتفعة
٤٣	٥٠	مشاركة أعضاء فرق العمل في تطوير استراتيجيات عملهم لتحقيق الأهداف	3.78	1.61	مرتفعة
٤٦	١٣	تكليف العاملين بمهام تتحدى قدراتهم ولكنها قابلة للتحقق	3.73	1.34	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
٤٧	٢٩	تشجيع العاملين على طرح أفكار جديدة لحل مشكلاتهم	3.60	0.93	متوسطة
٤٨	٤٠	بناء علاقة تعاون وشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي	3.55	0.90	متوسطة
٤٩	٦٥	بناء مجموعة قيم مشتركة داخل المدرسة	3.53	0.72	متوسطة
٥٠	٧٥	تجنب النقد العام لأي عامل في مجموعة حالة وجود خطأ	3.45	0.85	متوسطة
٥١	٣١	بناء علاقات تعاونية مع العاملين	3.43	1.62	متوسطة
٥٢	٥٦	بث روح ملكية التغيير	3.43	1.22	متوسطة
٥٣	٨٢	تحفيز المبادرات والالتزام بها	3.43	1.03	متوسطة
٥٤	٦٩	تشجيع العاملين على العمل بأقصى طاقاتهم	3.40	0.81	متوسطة
٥٥	٣٩	تمييز القدرات المختلفة للعاملين	3.30	0.72	متوسطة
٥٦	٤٢	مساعدة العاملين على المواءمة بين أهدافهم وأهداف المؤسسة	3.30	0.72	متوسطة
٥٧	٦٢	جعل العاملين في حيوية دائمة	3.28	1.71	متوسطة
٥٨	٧	الانصات الفعال للعاملين	3.23	1.12	متوسطة
٥٩	٥٣	استخدام المشكلات وسيلة للنمو المهني	3.20	1.42	متوسطة
٦٠	٧٨	موضوعية التقييم وعدالته وفقاً لأسس واضحة متفق عليها	3.20	1.67	متوسطة
٦١	٣٨	تعزيز عملية الضبط الذاتي عند العاملين	3.15	0.53	متوسطة
٦٢	٦١	زيادة اهتمام العاملين بتطوير المدرسة	3.15	1.63	متوسطة
٦٣	٧٧	تشجيع العاملين على المشاركة في صنع القرارات التربوية	3.13	1.36	متوسطة
٦٤	٦٣	تغيير أنماط وأساليب التعامل وفقاً لطبيعة العاملين	3.08	1.38	متوسطة
٦٥	٦٠	تشجيع العاملين على تحمل المسؤولية	3.05	0.32	متوسطة
٦٦	٥	استخراج أفكار العاملين بطريقة مختلفة (أسئلة سايرة، وموجهة، لغة الجسد)	3.03	1.00	متوسطة
٦٧	٦	تحديد المشكلة في مراحلها الأولى	3.00	1.36	متوسطة
٦٧	٣٠	تقديم أداء العاملين بدقة وموضوعية	3.00	0.00	متوسطة
٦٩	٦٨	تشجيع المبادرات والأفكار الجديدة	3.00	0.00	متوسطة
٧٠	٨٥	دعم مبادرات التجديد والتطوير	3.00	0.00	متوسطة
٧١	٩	بث الرؤية ونشرها بين المجتمع المدرسي	2.98	0.89	متوسطة
٧٢	١٢	مناقشة الطموحات المهنية للعاملين معهم	2.93	0.83	متوسطة
٧٢	٥٨	وضع بدائل كافية قبل اتخاذ قرارات ترتبط بتحقيق أهداف المؤسسة	2.93	0.83	متوسطة
٧٣	٨	بناء ثقافة تعاونية مع مجتمع الدراسة	2.90	0.84	متوسطة
٧٤	٨٠	وضع خطط داعمة للعاملين لتحقيق الأهداف	2.85	1.00	متوسطة
٧٥	٥٩	فتح قنوات اتصال تسهل عمل الآخرين	2.83	0.68	متوسطة
٧٦	٦٦	التعبير للعاملين عن التوقعات العالية من أدائهم	2.73	0.45	متوسطة
٧٧	٦٧	مشاركة العاملين في تقديم التغذية الراجعة لبعضهم	2.73	0.45	متوسطة
٧٨	١	بناء رؤية مستقبلية واضحة للمدرسة بمشاركة العاملين	2.70	1.45	متوسطة
٧٩	٨٤	البناء والتطوير على أرضية مشتركة مع جميع العاملين	2.60	0.63	متوسطة
٨٠	٣٥	اختبار التوقيت المناسب لتقديم التغذية الراجعة	2.50	0.64	متوسطة
٨١	٥٥	المساواة وعدم المحاباة في التعامل مع العاملين	2.50	0.64	متوسطة
٨٢	٨٣	تفعيل عملية التقييم الذاتي والتأمل في ممارساتهم وأدائهم	2.28	0.45	منخفضة
٨٣	٣٢	إشراك مجتمع المدرسة في التخطيط للتغيير وصنع القرار	2.23	0.92	منخفضة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
٨٤	٢	وضع أهداف واضحة طموحة	2.05	0.90	منخفضة
٨٥	٣٦	مراعاة قدرات العاملين وإمكانياتهم في عملية التفويض	1.93	0.80	منخفضة
		امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية ككل	3.73	0.18	مرتفعة

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية مرتبة تنازلياً، حيث بينت النتائج أن امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية كان بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,١٨)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مدراء يستطيعون تلمس بعدي التأثير المثالي (خصائص، سلوك) والتحفيز الإلهامي بصورة جلية، في حين قد تحد الأنظمة والقوانين من تطبيق بعدي الاستثارة الفكرية والاعتبار الفردي.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، جدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل

العلمي، الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	3.78	0.63	0.05	0.96
	أنثى	3.77	0.75		
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	3.86	0.64	1.38	0.18
	ماجستير	3.50	0.69		
الخبرة في المجال الإدارية	أقل من ٥ سنوات	3.74	0.64	1.489	0.15
	٥ سنوات فأكثر	4.08	0.43		

يظهر من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مستوى امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً.

الاستنتاجات: بعد إجراء التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى ما يلي:

١. أن امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية كان بدرجة متوسطة.
٢. لا يختلف مستوى امتلاك مدراء المدارس لكفايات القيادة التربوية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).
- التوصيات: بناءاً ما سبق توصي الدراسة إلى ما يلي:
١. دعم قيم العدالة والمساواة، والتركيز على فرق العمل ذاتية التوجيه، من أجل رفع معدلات الولاء والانتماء للعاملين.
٢. إيلاء الخطط والاستراتيجيات المتعلقة بتطبيق برامج اعداد القيادات الاستراتيجية عناية خاصة.
٣. تكثيف الدورات التدريبية فيما يتعلق بكفايات القيادة.
٤. إجراء مزيد من دراسات مشابهة حول كفايات القيادة في المملكة الأردنية الهاشمية وفي الدول العربية.

ابن الوردي - ملامح من سيرته وقراءة في اخوانياته**أ.م. أميرة محمود عبد الله****كلية الآداب / جامعة بابل****Ibn Al – Wardy****Features of his biography and read in his brothers****Ass.Prof. Ameerah Mhmood****University Of Babylon\ College of Arts****Saa_Sha2010@yahoo.com****Abstract**

There is no doubt that the poet - the son of the pink - Zinedine Omar ibn al-Muzaffar ibn Umar ibn Muhammad ibn Abi al-Fawares ibn al-Wardi al-Ma'ri al-Halabi, one of the most prominent poets who took the lead in the first half of the eighth century of migration, along with adults, (768 AH) and Salah al-Din al-Safadi (d. 764 AH). He is also a number of the greatest scholars of Shaafa'is, scholars, and grammarians. The importance of the subject comes from the honor of the great personality of the author. There is no doubt that the researcher feels the pride that drives him to study the product of this poet, what is distinguished from the multiplicity of sciences and the arts he owns, and how not?

He is the sheikh, the world, the jurist, the grammarian, the writer, the historian of well-known history, and one of the virtues of his time, literature, literature, literature, and other sciences. Therefore, in this research, I sought to study what I understood from the aspect of his poetic creativity, namely, the Brotherhood exclusively, and the research plan required that it be in three sections, followed by a conclusion and results and proven by the names of sources and references.

The first topic, entitled (Sirte) and stood on everything related to his name and descent, birth and development and personality and the tributaries of culture and its effects, taken from the books of translations and classes guided and appointed, emphasizing the uniqueness of this great personality. The first was a brief overview of his poetry and his poems, which was a milestone in his time. It is a clear picture of the image of the Mamluk literary and monetary era. He collected it in his life and his rank and was elected by his poetry and prose. . If the pink son has loved his readers, his hair and good prose, so he laid his hair and its purposes in it modern, and described it with the most expensive descriptions, because it combines quality and carrot. While the second focused on his brotherly poetry, and she talked about the concept of the hair of the brothers and then the proportion of this color of the poetry in his office, which will be revealed by the research and shows its importance, and found that its purposes varied in it included repentance, humor and humor and Brotherhood records. The third section specialized in technical features. The research was able to identify artistic features and identify the language of the poet, including the ease of abstention, the publication of his poetry about the printing, and then the economy in the arts of Badea, inclusion and quotation from the Holy Quran. The research ended with a conclusion that included the most important findings of the research, followed by the sources and references adopted in the completion of the work.

Keywords: Brotherhood, features, pink, abstinence

المخلص

لاشك في أنَّ الشاعر - ابن الوردي - زين الدين عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس بن الوردي المعري الحلبي، من كبار الشعراء المفلّحين الذين حازوا قصب السبق في النصف الأول من القرن الثامن للهجرة ، جنباً إلى جنب مع الكبار، كابن نباتة المصري (ت ٧٦٨ هـ) وصلاح الدين الصفدي (ت ٧٦٤ هـ) وهو كذلك معدود من كبار علماء الشافعية فقهاً وأصولاً ومن النحويين أيضاً. وتأتي أهمية الموضوع من شرف شخصية صاحبه العظيمة، التي ما من شك في أنَّ الباحث، يحسُّ بالفخر الذي يدفعه

إلى دراسة نتاج هذا الشاعر، ما امتاز به من تعدد العلوم والفنون التي يمتلكها، وكيف لا؟ فهو الشيخ والعالم والفيق والنحوي والأديب والمؤرخ صاحب التاريخ المعروف، وأحد فضلاء عصره وفقهائه وأدبائه وشعرائه والمفّن في اللغة والأدب وسائر العلوم .

لذا آثر في هذا البحث، دراسة ما استوعبته من جانب من جوانب إبداعه الشعري، وهو الاخوانيات حصراً، وقد اقتضت خطة البحث أن يكون في ثلاثة مباحث، أعقبها خاتمة ونتائج وثبت بأسماء المصادر والمراجع. أما المبحث الأول ، فكان بعنوان (سيرته) وقفت فيه على كلّ ما يتعلق باسمه ونسبه وولادته ونشأته وشخصيته وروافد ثقافته وآثاره، متخذة من كتب التراجم والطبقات مرشداً ومُعِيناً، مع التأكيد على فريدة هذه الشخصية العظيمة. واهتمّ المبحث الثاني، بدراسة شعره الاخواني، إذ شغل حيزاً كبيراً في البحث وتضمّن محورين، الأول كان لمحة موجزة عن شعره وديوانه الذي كان معلماً من معالم عصره، فهو صورة واضحة عن صورة العصر المملوكي الأدبية والنقدية، وإنه جمعه في حياته وربّته وانتخب من شعره ونثره. إذاً فابن الوردي قد حبا قراءة صفو شعره وجيد نثره، لذلك أَرْضَى شعره وأغراضه فيه معاصريه، فوصفوه بأعلى الأوصاف، لأنه جمع بين الجودة والجزالة. في حين ركّز الثاني، على شعره الاخواني، فتحدثت عن مفهوم شعر الاخوانيات ومن ثم نسبة هذا اللون من الشعر في ديوانه، مما سيكشفه البحث ويبين مدى أهميته، وقد وجدت أنّ أغراضه تنوعت عنده فشملت العتاب، والدعابة والفكاهة والمساجلات الاخوانية. واختصّ المبحث الثالث بالسمات الفنية وقد استطاع البحث تأشير سمات فنية وسمت لغة الشاعر، منها السهولة الممتعة، وصدور شعره عن الطبع، ومن ثم الاقتصاد في فنون البديع والتضمين والاقتباس من القرآن الكريم.

وانتهى البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج التي توصل اليها، أعقبها بالمصادر والمراجع التي اعتمدت في

انجاز العمل.

الكلمات المفتاحية: الاخوانيات ، ملامح ، الوردي ، الممتعة

المبحث الأول

(سيرته)

- اسمه ونسبه:

يذهب معظم الذين ترجموا^(١) لابن الوردي، إلى أنّ اسمه عمر بن مظفر بن عمر بن محمد بن أبي الفوارس المعري الحلبي، زين الدين بن الوردي الفقيه الشافعي^(٢)، ويذهب ابن إياس إلى أنّ اسمه زين الدين بن الوردي الكندي^(٣) ويذكر انه اشتهر بالفضل^(٤). ينتمي ابن الوردي بنسب إلى أبي بكر الصديق (رض) وهو نسب معروف لاشك فيه^(٥). وقد صرح بذلك في شعره، في قوله^(٦):

هذا	وبالصديق	لي	نسبة	وصلة	تعرف	كالنجم
أعددتها	للحشر	نخراً	ولا	أبغى	فخراً	على خصمي

وقد نسب إلى المعرّة، لولادته فيها^(٧)، غير أنّ الكلمة التبتت على جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ) فنقلها مصحّفةً إلى بغيته هكذا (المصري)^(٨)، وتأكد لي هذا التصحيف لما نقل ابن العماد الحنبلي إلى شذراته^(٩). وبقي لنا من نسبه ما ورد في نسبته إلى كندة القبيلة العربية اليمانية، وهذا أمرٌ محيرٌ، فالمنتسب إلى الصديق (رض) عربي قريشي من تيم بطن من بطون قريش وقريش من عدنان وليست من قحطان فالأمر هنا خطأ واضح من ابن إياس، ولابن الوردي في ذلك أبيات مباحياً مفاخراً فيها، اذ يقول^(١٠):

محمدٌ	عبد	الله	حيّ	وجدنا	أبو	بكر	الصديق	عند	محمد
فنحن	على	من	يعتدي	سمّ	ومن	لم	يصدق	فليجرب	ويعتدي

ولادته:

لم تذكر المصادر التي ترجمت لهذا العالم الجليل سنة ولادته بالمعزة، وهذا مستغرب، فإن عصر الشاعر حفل باعتناء أصحاب الطبقات بإيراد المواليد للمشاهير مع الوفيات بعناية يعرفها أهل الشأن. وبالرغم من هذا الاغفال فقد أورده ابن الوردي في كتابه (تنمة المختصر في أخبار البشر) اذ يقول: (في سنة ٦٩١هـ، وفيها والملك الاشرف نازل على معزة النعمان متوجهاً إلى قلعة الروم كان مولدي، واتفق أن أهل المعزة رفعوا قصصاً إلى السلطان الاشرف يسألونه إبطال الخمار بها فأمر بإبطالها)^(١١).

نشأته:

بدأت مسيرته العلمية في مدينة حلب، إذ اجتهد في طلب العلم والفقه وفاق أقرانه كما يقول ابن حجر العسقلاني^(١٢)، وانتقل بعد ذلك إلى حماة ليأخذ عن القاضي شرف الدين البارزي^(١٣) - قاضي حماة - وعن الفخر خطيب جبرين بحلب، وعن صدر الدين محمد بن زين الدين عثمان وكيل بيت المال في القاهرة وعن غيرهم، حتى أصبح رجل دهره وقاضي عصره وأحد فقهاء وأدبائه وشعرائه وتفنن في علومه^(١٤).

وبعد استكمال طلب العلم، غمر نفسه في لجة المناصب الحكومية، وفي سلك القضاء، فبرع فيه منذ شببته فيقول السيوطي: (...وناب في الحكم بحلب في شببته عن الشيخ شمس الدين النقيب، ثم عزل نفسه وحلف لا يلي القضاء لمنأه رآه...)^(١٥). وكلام السيوطي مشعر بقلّة مدته في القضاء، لكنه في ترجمة العسقلاني نراه نائباً في كثير من معاملات حلب، و(ولي قضاء منبج ... وعاتب ابن الزمكاني بقصيدة مشهورة على ذلك، ورام العود إلى نيابة الحكم بحلب فتعذر ثم أعرض عن ذلك...)^(١٦). ومما اقتصدت المصادر في ترجمته له في هذه المدة من حياته، انه أمضى من عمره دهرًا، قاضياً في (شيزر) وقد سئم منها فشكى إلى شيخه ابن البارزي منها، اذ يقول:

أيا باعني أقضي بشيزر ما الذي أردت قضا أشغالهم أم قضا نحبي
حكيت بها الناعور حالاً لأنني بكيت على جسمي ودرث على قلبي^(١٧)

وكذلك ذم لأحد القضاة مدينة حماة، وهي التي استكمل فيها علومه^(١٨). ويذكر فواز الشعار أن الزمن الذي عاش فيه ابن الوردي هو زمن الانحطاط الأدبي، الا أنه كان على العلم والأدب ينهل من معينهما الثر^(١٩). ويبدو لنا أن ابن الوردي، قد أثر الخلود إلى حياة العلم والعلماء، لما فيها من العزلة والخلوة إلى الكتب والتصانيف، وعدم ملابسة الناس في قضاياهم وجريهم وراء الدنيا وزخارفها يقول^(٢٠):

تركت لكم عز القضاء وجاهه وأبعدت عنه خائفاً أترقب
فقوموا على ساقى حديد وشمروا لنيل علاء واهجروا النوم واطلبوا
وميلوا وجولوا واحكموا وتخلوا وصولوا وطولوا وانبدوا الزهد وانهبوا
ستعلم نفس أي حمل تحملت ليوم أسى من هوله الطفل أشيب
لقد نلت من كنز القناعة بغيتي وجانيت حرصي والحريص معذب

وهكذا أمضى ابن الوردي حياته، عالماً مصنفًا وشاعراً مفلحاً، بعيداً عن المناصب والمراتب، وجالس العلماء الاكابر، وكان يحله الناس ويحترمونه. وظلّ مقيماً في حلب في درب السفاحية الذي يعرف الآن بالسفاحية^(٢١).

أخلاقه:

لقد اتسمت أخلاقه بالاتزان والرصانة والدين، وصبغتها الواقعية بصبغة التفاؤل، ومعرفة بأخلاق الناس وطبائعهم وأحوال الدنيا وأحداثها عُرف بآداب النفس، وآداب المعاملة، يقوم على نظرة جدية إلى حقيقة الأشياء دون تزييف أو تمويه^(٢٢). وابن الوردي من الذين يتعشقون الآفاق، ويدعون إلى الأسفار، ولا يقيمون حداً لمكان الإقامة، فوطن الإنسان هو الأرض التي تطوَّرها قدماءه، وكل فضاء يستظل سماءه، وأهله كل جماعة تقوم بينه وبينهم مودة وتربطهم به أواصر الصداقة والمحبة^(٢٣). وكان رجلاً صالحاً، كثير الخيرات، وكثير الزهد والورع والخشية من الله سبحانه وتعالى فمن ذلك قوله:

سبحان من سخر لي حاسدي يُحدث لي في غيبي ذكراً
لأكره الغيبة من حاسدٍ يفيدني الشهرة والاجر^(٢٤)

ومن نظمته أيضاً:

لا تقصد القاضي إذا أدبرت دُنْيَاكَ وأقصد من جواد كريم
كيف تُرجى الرزق من عند من يفتي بأن الفلس مال عظيم^(٢٥)

علومه:

تذكر لنا المصادر التي ترجمت لابن الوردي، انه كان إماماً بارعاً في الفقه والنحو والأدب، مفنناً في العلم، ويذكر القمّي^(٢٦) أنه الفقيه النحوي، الشاعر الأديب، صاحب التاريخ المعروف برع في الشعر والأدب والنحو واللغة والتاريخ، شاعر أديب، مؤرخ، أحد فضلاء العصر وفقهائه وأدبائه وشعرائه، تفنن في العلوم، وأجاد في المنظوم والمنثور، نظمته جيد إلى الغاية، وفضله بلغ النهاية، كما برع في النبات والحيوان^(٢٧)، وله أبيات يحث فيها على طلب العلم فمن قوله:

أدركوا العلم وصونوا أهله من جهولٍ حادٍ عن تبجيله
إنما يعرف قدر العلم من سهرت عيناه في تحصيله^(٢٨)

وكان كثيراً ما يحدث أصحابه عن اغتنام علمه وآدابه، وقد ذكر الرحبلي، أنه الشيخ المحقق المتبحر في الافتاء والتدريس والمفتن في اللغة والأدب وسائر العلوم وشاعرها الفذ المعروف^(٢٩).

وفاته:

تذكر أغلب المصادر^(٣٠) التي ترجمت له، أن وفاته كانت في مدينة حلب في (٢٧) من ذي الحجة عام ٧٤٩هـ، ودفن قبلي حائط المقام، المعروف بمقام إبراهيم، في تربة الصالحين، ملاصقاً لأخيه جمال الدين. وكان سبب وفاته، إصابته بالطاعون العام الذي عُرف في أوربا (بالطاعون الأسود)، وان من تعاجيب القدر أن ابن الوردي، وضع مقامة كاملة عن هذا الطاعون سماها (النا في الوبا)، أرخ لحصوله وما فعله في الناس، والمدن التي ابتليت به، وما كانت له بمنجاة منه، فخطفه الطاعون في آخر هذه السنة^(٣١)، فكانه ختم ضحاياه به. وقد تقبل ابن الوردي بنفس مطمئنة - بقضاء ربها - وفاته بالطاعون فقال قبل يومين من وفاته:

ولست أخاف طاعوناً كغيري فما هو غير إحدى الحسينين
فإن مت استرحت من الأعادي وإن عشت اشتفت أذني وعيني^(٣٢)

آثاره:

سنتكلم في هذا المجال على بعض آثاره للتدليل على تنوع ثقافته وتشعبها، بما يعطي صورة جديدة عن هذا العالم الجليل والشاعر البار. ومن هذه الآثار: (٣٣)

١. ديوان شعره:

هذا الديوان يختلف عن الدواوين الشعرية، إذ يحتوي فضلاً عن شعر ابن الوردي نثره الأدبي، فنرى فيه المقامات والرسائل والخطب والإجازات والتهاني وغير ذلك، وقد جمع فيها الشعر والنثر والأدب والنقد جمعاً فريداً.

ويعد هذا الديوان معلماً مهماً من معالم العصر المملوكي الأدبية والنقدية، لأنه يعطينا صورة واضحة عن العصر المملوكي وشعره ونثره ومثله الأدبية ونظراته الفنية وآرائه النقدية، الأمر الذي يجعله ذا قيمة كبرى في دراسة العصر وأدبه، فقد ذكرته الكثير من المصادر الأدبية والتاريخية، وقد جاء في مجلدين، وقد حققه الدكتور أحمد فوزي الهيب.

٢. ضوء درة الأحلام في تعبير المنام:

وقد ذكرها ابن الوردي في إجازته للصالح الصفدي^(٣٤)، وهي من مؤلفاته وقت الصبا، إذ يقول في مقدمتها، يرجو سماحة القارئ

وينبغي لناظر أن يهبا لي ذنبها فتلك من نظم الصبا

وهذه الأرجوزة الألفية، تضيف إلى معرفتنا بهذا العلم، تمكنه في علم تعبير الرؤيا وتفسيرها، وهو علم له أصوله وفروعه^(٣٥). وقد طبعت في مصر سنة (١٢٨٥هـ) بتصحيح عبد الغفار الدسوقي، وقد نشرها الأستاذ عبد الحميد العلوجي مؤخراً، محققة في مقدار الربع منها في مجلة المورد الغراء.

٣. خريدة العجائب وفريدة الغرائب:

وهو مصنف على هيئة موسوعة تضم مباحث في الجغرافيا للأراضي وأقاليمها وبحورها ومسالكها ومفاهاها، ويحوي بحثاً نافعاً في الحيوانات وخواصها، والنباتات وأنواعها. وجدير بالذكر أن ابن الوردي لم يذكره في إجازته للصفدي، ومعظم من ترجموا له، خلا حاجي خليفة، فقد ذكره في كشف الظنون^(٣٦). وهذا الكتاب مطبوع بالقاهرة سنة (١٣٠٣).

ويفرد المؤلف كلاماً طويلاً يقرب من نصف الكتاب، في الكلام على أشرار الساعة وأحوال القيامة.

ومن الجدير بالذكر، أن ابن الوردي رسم خارطة للعالم وأقاليمه، أثبتتها مصحح الطبعة في المقدمة، وهي بالرغم من قصورها عن خارطة الشريف الإدريسي، إلا أنها تضيف إلى معلوماتنا شيئاً جديداً عن ابن الوردي، وهو تضلعه في علم الجغرافية ورسم الخرائط، ولعل أهل الشأن، لهم رأي إذا نظروا فيها ودرسوها.

وقد علق الأب أنستاس الكرمل على هامش هذا الكتاب، أنه تُرجم إلى اللاتينية والفرنسية^(٣٧)، وهذا الكتاب غير محقق.

٤. قلادة الدر المنثور في ذكر البعث والنشور:

وهي أرجوزة في (١١٩) بيتاً، رائية الرّوي، ساقها في آخر الكتاب السابق، وقد فصلتها ونعدها كتاباً مستقلاً، لاستقلال عنوانها ومشابهتها للطريقة التي ولع ابن الوردي بها في الاحتفال بالاراجيز والنظم العلمي.

٥. تتمة المختصر في أخبار البشر:

وهو جزءان في الطبعة المصرية سنة (١٢٨٥هـ)، ووصل به الحوادث من سنة (تسع وسبعمائة) التي وقّت عليها الملك المؤيد صاحب حماة تاريخه (المختصر في أخبار البشر) إلى سنة (٧٤٩هـ) وهي سنة وفاة المؤلف، فترك الكتاب ناقصاً بلا تنميم.

وقد طبع في النجف طبعتين أخراها سنة ١٩٦٩م نشرها من دون تحقيق، وهذا الكتاب يضيف إلى هذه الشخصية صفة الاعتناء بالتدوين التاريخي.

٦. منطق الطير:

وهي رسالة في الأدب الصوفي، وقد ذكرها ابن الورد في إجازته للصفي، وقال عنها: (... ومنها رسالة منطق الطير، نثراً ونظماً وفيها أدب صوفي وما لا يحضرني الآن ذكره ...) (٣٨). ويبدو لنا أنَّ عنوانها وموضوعها مشابهان لرسالة (منطق الطير) لـ (فريد الدين العطار) الرمزية والصوفية (٣٩)، ولكنها مفقودة ولعلَّ الأيام تكشف عنها، فتبين لنا صنيع ابن الورد في الأدب الصوفي (٤٠).

٧. أرجوزة في علم الأحجار والجواهر:

وقد ذكرها ابن الورد في إجازته للصفي (٤١)، وهي مفقودة ولكنها تضيف إلى معرفتنا بهذه الشخصية، علمه بعلم الجواهر والأحجار وأنواعها، وهو ممَّا أضيفه على هذه الشخصية.

٨. نظم البهجة الوردية:

في (ثلاثة وستين وخمسة آلاف) بيت، أتى فيها على الحاوي الصغير بغالب ألفاظه، وأقسم بالله لم ينظم أحد بعده الفقه إلا وقصر دونه.

٩. ضوء الدرة على ألفية ابن معطي.

١٠. شرح الألفية لأبن مالك.

١١. اختصار الألفية لابن مالك.

١٢. الرسائل المهدبة في المسائل الملقبة.

١٣. قصيدة اللباب في علم الإعراب وشرحها .

١٤. تذكرة الغريب في النحو .

١٥. المسائل الملقبة في الفرائض.

١٦. النفة وهي اختصار ملحة الإعراب .

١٧. تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة (٤٢).

المبحث الثاني

المحور الأول: (توطئة حول شعره)

بين أيدنا ديوان ابن الورد مطبوعاً ومحققاً، حوى ما فاضت به قريحته من الشعر وأغراضه، والنثر وأصنافه مع المقامات والاجازات العلمية التي أجازها لبعض فضلاء عصره.

ونقيد مقدمة الديوان، أنَّ ابن الورد جمع ديوانه في حياته ورتبه، فإنه يقول: (...فإني أمرتُ ان أكتب في هذا الكتاب شيئاً من نثري ونظمي وما أنا قد أثبتُّ عليَّ به مسطوراً، يشهد بقصور فهمي...) (٤٣).

ولا ندري أمر مَنْ أُنتمر به، في شأن جمع أشعاره ونثره، ويفيدنا في المقدمة أنه انتخب من شعره ونثره، فأعمل التمهيد فيهما، يقول: (وما أثبتُّ في هذا المجموع من نثري إلاَّ اليسير، وذلك نحو الثلث والثلث كثير، وحذفت من نظمي، ما لم أعبأ بحذفه، وألححت عليه حتى صيرته على نصفه) (٤٤).

إذاً فابن الورد، قد حباً قرأه بصفو شعره وجيد نثره، لكننا نقراً في ختام ديوانه عبارة تتصدّر لاميته الشهيرة (اعتزل ذكر الأغاني والغزل) ويقول: (ومما ينسب إليه، وقد اشتهر عند الخاصة والعامة، ولكن لم توجد في ديوانه) (٤٥)، وهي مُشعرة أنَّ ديوانه اشتهر ولم تكن فيه هذه اللامية، وأنَّ إضافتها من صنع جامع الديوان وكذلك الأمر في مقامته (النبا في الويا) وقد مرَّ الكلام عليها، وفي هذه

وتلك، ننقضُ دعوى ابن الوردي عندما ذكر أنه هجر نظم الشعر، وصرف قلمه عن النثر، اذ يقول: (ثم إنني بعد جمع هذا الكتاب، هجرت المنظوم هجراً جميلاً، وطويت نشر المنثور الا قليلاً...) (٤٦). ولا يستطيع أديب، شاعر وناثر كابن الوردي، أن يلزم نفسه وقلمه بهذا، فالقريحة الجياشة والنفس الشاعرة تأبى هذا، وتضاد كل دعوى.

ولو أنعمنا النظر في ديوانه، رأينا خلوه تماماً من الأغراض التي وَلَعَ بها الشعراء قبله من التكسب بالمديح وطرق أبواب السلاطين والأمراء وذوي الجاه، وبذل ماء الوجه في سؤال أو رتبة، ومثل هذا مقول في الهجاء، فلا نجد في ديوانه، اللسان السليط ولا الهجاء المقذع في الناس، ولا اللجاجة في الخصومة كبيرها وصغيرها وهو يقول عن نفسه: (ومن أغناه الله تعالى بفضلته، شرفت نفسه عن الاكتساب بالمدح، ومن سألته الناس وسالمهم، استغنى عن الهجاء والقدح...) (٤٧).

ومن ثم، خلس شعره من أهم غرضين، أفنى فيهما الشعراء حياتهم وقرائحهم، وما ذلك إلا لما حبا الله تعالى ابن الوردي، من أدب عالٍ وشخصية مثقفة ودين عميق ونسب عالٍ متين، زاده اتيان هذه الموارد، وأضيف الى هذا ان البيئة التي دارت فيها هذه الشخصية وعاشت، كانت بيئة علم وعلماء وقضاة، طبعت في هذه النفس الشاعرة أعرافها وصفاتها، مما انعكس على شعره، فضمرت وتلاشت صفة المدح التكسبي والهجاء.

وكما أن حركته في هذا المحيط الأنف الذكر. مكّنه من اقامة أوثق العلاقات الاجتماعية مع فضلاء عصره، وحصّنه من مدّ جسور العلاقة مع امراء المماليك، مما جعله في منأى عن الصراعات السياسية التي عصفت ببلاد مصر والشام على عهد دولة المماليك الأولى.

وهذه مواقف من شعره:

كرهتُ وضوءاً من	قناةٍ تساق من	دَمٍ	للرعايا	أو	بسخره	مسلم
سيشرق في يوم	الحسابِ ندامةً	كما	شرقتُ صدر	القناة من	الدم (٤٨)	

ومن كان هذا موقفه، فانه لا يلبس حاكماً ولا سلطة ويقول:

غِنَايَ	عن	مال	غيري	أعزّ	نظمي	ونثري
فالله	يجعل	موتي	قبل	اكتسابي	بشعري (٤٩)	

ويقول:

والله	لا	هجوته	ولا	التفت	نحوه
من	لست	مدحه	فكيف	أرضى	هجوته (٥٠)

ويقول:

وما	أنا	شاعرٌ	حاشا	علمي	ولستُ	أرى	التكسب	بامتداح
فلي	من	نعمة	الرحمن	مالٌ	يصونُ	عن	احتياج	واجتياح (٥١)

لذلك أرضى شعره وأغراضه فيه معاصريه من العلماء ومن شعراء العلماء، فوصفوه بأعلى الأوصاف، فالصلاح الصّفي يقول عنه: (...وشعره أسحر من عيون الغيد، وأبهى من الوجنات نوات التوريد) (٥٢).

والسبكي في طبقاته الكبرى يقول: (وشعره أحلى من السكر المكرر، وأعلى قيمة من الجوهر)^(٥٣). وقال عنه آخرون: (إنه جمع بين الحلاوة والطلاوة والجزالة)^(٥٤). وفي هذه البيئة وفي هذا الإطار الخلقي الصارم الذي يطبع نفساً مؤمنة، جرى شعره وتأطر، وخلا مما كان لغيره، من مدحٍ أو هجاءٍ، غايتهمما الزلّفى وامتهان النفس واذلالها. وفي إطار هذه البيئة زخرت صفحات ديوانه من المنثور والمنظوم في تدبيج القصائد والمقطعات في الأغراض الاخوانية والحكمة والفخر والرياء والوصف والمدح النبوي والشكوى... الخ.

المحور الثاني

شعر الاخوانيات

مفهوم شعر الاخوانيات

لون من النظم، يمكن أن يطلق عليه شعر المودة والمحبة، (الذي يديم التواصل بين الأحاباب والأصحاب، وكثيراً مايقوم مقام الرسائل النثرية التي تكتب في مناسبات كثيرة، إذ نجد فيه التهنية، أو العتاب أو الاعتذار، أو طلب حاجة، أو إنجاز وعد، أو دعوة إلى مسامرة، وأحياناً يكون للممازحة والدعابة والملاطفة والمفاكهة الذهنية)^(٥٥).

كما إنّ هذا الشعر بطبيعته النفسية (يمثل اتجاهاً من انسان الى انسان آخر أو يقاربه، أو يرتفع قليلاً فوقه، ان هذه الحدود التي ترسم العلاقة بين الشاعر وصاحبه الذي يتحدّث اليه، ذات تأثير كبير جداً في الصورة الفنية التي يمكن أن يتجلبب بها هذا النوع من الشعر)^(٥٦).

نفهم من هذا أنّ الشاعر في هذا اللون يتحدّث الى نوعين من الناس: الى من يفوقه، كأن يتحدّث إلى عالم أو فقيه أو مُفتٍ، أو ذوي سلطان، والى من يماثله ويشابهه. ففي الحالة الأولى: لا تسقط الحدود مرة واحدة بين الشاعر وصاحبه، يبقى هناك هذا الشعور بالمكانة المتميزة للإنسان المتحدّث اليه، وقد يقود هذا التميز الى محاولة ابداع.

ولكن يحسن ألا ننسى أن الشاعر حتى في هذه المواقف لا يريد جانب التمجيد، بمقدار ما يريد جانب المباشرة والمقاربة أي جانب الاخوانيات.

وأما في المواقف الثانية، فإنّ المماثلة تدفعه في اتجاهات أخرى، في الاخبار أو الدعابة أو المعاتبة أو النكتة وما الى ذلك.

ولهذا فإن شعر الاخوانيات القوي (ليس سهلاً على الشعراء لأنه يحتاج الى رصيد من الارث الشعري الذي يلين بين يدي الشاعر كل الألفاظ والتعابير، ويجعله قادراً أن يصب ضمن الموسيقى الشعرية ما يشاء، وهذا لا يقوى عليه إلا القادرون)^(٥٧).

أما شعر الاخوانيات الإعتيادي الذي لا تدعمه هذه القدرات فانه شعر آخر، مخالف في منطلقاته وموضوعاته وطوابعه للشعر الآخر، (إنه ينبع من الذات الفردية ويدور أكثر دورانه حولها، فهو مرتبط بواقع الشاعر وحياته وأمكنته، وأحاسيسه، وفردية هذه الروح، وجزئيات هذه المواقف، وسهولة هذه المعاني، ورشاقة بعض الزينات اللفظية، لا تجعل منه شعراً أدنى وإنما تجعل منه شعراً آخر مغايراً ... وكل هذا صحيح إذا استوفى شعر الاخوانيات شروطه، وإذا كان العكس، كان من متكلف القول الذي لا يرضى)^(٥٨).

وقد احتفظ شعر الاخوانيات في العصر المملوكي ببهجة الصحة والعافية، فإنه لم يكن كذلك في العصر العثماني، فلقد نزل الى مطالب الحياة المتعددة وأرهقته الصنعة وأعباء التكلف، حتى غدا لوناً من ألوان الضعف وصورة من صور الانهيار.

وقد عرفت العصور الادبية السابقة هذا اللون من الشعر، ونظم فيه الشعراء وأكثروا، (فكم شهدنا الشعراء العباسيين يهنتون أميرهم أو حبيبهم بالشفاء من مرضه، أو بحلول العيد السعيد، أو نجاته من مكروه... وكم طالعنا دواوين الشعراء العباسيين بقصائد الود والمحبة والصدقة بين الشعراء وأحبابهم وإخوانهم وتعد نوات المسامرة والمجالس الأدبية التي تقام في منازل الأمراء والأدباء وسراة القوم، مجالاً رجباً لنظم الشعر الاخواني، وكانت تعقد في أوقات خاصة، وأحياناً تسوق المصادفة أو المناسبة إلى هذا الاعتقاد)^(٥٩). ومن يتخلف عنها من روادها، يُسأل عن سبب التخلف، فما هو ذا حسن عبد الباقي الموصلي (ت ١١٥٧هـ) يُدعى إلى أحد المجالس الأدبية، وتعيقه شدة هطول المطر، وسوء صحته عن تلبية الدعوة وينظم أبياتاً، ويرسلها الى صاحب تلك الدعوة قائلاً^(٦٠):

حسد	السحابُ	ندى	يمينك	إذ	رأى	منه	النُّظار	يسيلُ	سيلُ	الماءِ
فأعاقني	وحلُ	الطريق	وبعض	ما	ألقاهُ	ألقاهُ	في	جسدي	من	البرحاءِ
كم	من	صديق	لايزورُ	صديقهُ	فرطُ	الزيارة	شيمهُ	الاعداءِ		

والشيء بالشيء يذكر، كما يُقال، فإنَّ الجبرتي ذكر في ترجمة قاسم بن عطاء الله المصري (ت ١٢٠٤هـ) ما نصّه: (اجتمع يوماً في مجلس به جماعة من الأدباء كالشيخ محمد ابن الصلاحي (ت ١١٨٠هـ) والشيخ عامر الزرقاني وكان الوقت مطيراً، وقد جادت السماء، فأعطت من قطر السحاب، درّاً وعبيراً، فقال ابن الصلاحي مرتجلاً^(٦١):

لقدومكم	ضحك	الغما	مُ	فعلّم	العينُ	البُكا
ماذا	إلاّ	أنّه	لنوالٍ	كفّك	قد	حكي

فقال قاسم بن عطاء المصري في الحال:

أفديكُ	بالعينين	يا	نجل	الصلاح	مع	النُّكا
هطل	الغمام	كانّه	لعزيز	جاهك	قد	شكا

وهكذا كانت المجالس الأدبية، تستدعي ارتجال الشعر والتراسل به في مقطوعات شعرية، تنفّر إلى الإبداع المنبثق من خيال خصب، يفيض بالصور الفنية المعجبة الا ما ندر.

شعر الاخوانيات عند ابن الوردي

يشغل هذا اللون من الشعر في ديوان ابن الوردي حيزاً يزيد على ٤٠% في موضوعات قصائده ومقطعاته فإنه يكشف عن جانب مهم في شخصية هذا الشاعر، فيبدو أنه كان أميلُ إلى الألفة والمحبة والإنسجام الاجتماعي، في حين توزّعت بقية الأغراض في ٦٠% ومن ضمنها المقامات والكتب النثرية والإجازات لفضلاء عصره، وبعض المدائح النبوية.

إنّ ما يشغله شعر الاخوانيات من حيز في الإنتاج الشعري في شعره، يقدّم لنا صورة عن حياته في غير ما سطرته لنا التراجم في كتب الرجال والطبقات، ويوضح لنا هذه المهمة التي ماعقتها ظروف القضاء والنيابة في الاحكام والتدريس بعد ذلك والتأليف، عن مخالطة العلماء ومدارسهم، ومخالطة الناس والاتصال بهم، ولابن الوردي نظرتة السمة في معاملة الاخوان يقول^(٦٢):

تجنّب	أصدقاءك	أو	تغافلٍ	لهم	تظفر	بودّهم	المتينُ
وأن	يتكّدروا	يوماً	فَعْدراً	فإنّ	القوم	من	وطينُ

وهذه النظرة عالية، فيمن أراد مخالطة الناس ومعاشرتهم فما طبعت قلوبهم على طابع واحد وهم بشرٌ، فمن أراد معاشرتهم حلّى نفسه بحلية التغافل عن صغائر الأمور ووسّع صدره، لما يبدو من أخطائهم، فالماء والطين ممتزجان في خلقة هذا البشر، ولايسلم له أن يبقى خالصاً أبداً، وإلاّ فالاعتزال خيرٌ له وأنفع.

ومن هذا الباب الذي يُفضي بنا الى نظرتة في الصداقة والأصدقاء، نجد أنّ ابن الوردي حظي بهذا الادب العالي، مكانة عالية في نفوس معاصريه، فكاتبوه وكتبهم ومدحوه ومدحهم، وشاركوه في شؤون الحياة وشاركهم.

أغراض الاخوانيات عند ابن الوردي

لو دققنا النظر في ديوانه، لوجدنا أنَّ أغراض هذا اللون من الشعر قد تنوّعت عنده ومنها:

١. العتاب: ونجد ملامح من شخصيته المهذّبة في نظريته الى مفهوم العتاب بين الاخوان فهو يقول^(٦٣):

سَيِّدِي	قَدْ	بَدَأْتُ	بِكِتَابٍ	فِيهِ	أَلْفَاظٌ	مِنْ	أُحِبُّ	فَعَاتِبُ
أَنْتَ	كَاتِبَتِي	لَتَرْفَعُ	قَدْرِي	كُنْتُ	عَبْدًا	لَكُمْ	فَصَرْتُ	مَكَاتِبُ

فهو لا يرى العتاب غضاضةً، ممّن يعاتبه، بل يُعدّ نفسه عبداً له قد كاتبه، وفي هذا الأمر استراق من مفهوم (المكاتبة) للعبيد، وهو ما يجعل السيّد لعبده من مال لقاء عتقه ومن هذه النظرة نجد عتاباً رائعاً ساقه الى الشيخ ابن الزمكاني لما لم ينقله وقت نيابته الى مكانٍ غير التي كان فيها، ويبدو أنها (منبج) يقول^(٦٤):

مَحَبَّتِي	تَقْضِي	بِمَكْثِي	هَنَا	وَحَالَتِي	تَقْضِي	بَأَنَّ	أَرْحَلَا
حَسِبْتُ	فِي	أَيَامِكُمْ	رَفْعَةً	وَمَاخَشَيْتُ	الدَّهْرَ	أَنْ	أَنْزَلَا
وَقَلْتُ	مَنْ	يَرْضَى	إِنْ	فَكُنْتُ	أَنْتَ	الْمَحْسَنُ	الْمَجْمَلَا

ويُتملّ في حوارٍ شعري مع رسول قاضي القضاة - وكأنه النذير بالشؤم - حاله مع الزمان ومناصب القضاء، ويستعير له معاني رائعة من النحو ومصطلحاته والفقه ولايغضّ في كل هذا من قدر معاتبه (بفتح التاء) ويحفظ له بعد طويل العتاب حقّه، لكنّه يخلص الى قرار يُعلنه هو:

تَاللَّهِ	لَا	بَاشَرْتُ	مَنْ	بَعْدَهَا	حَكَمًا	وَمَنْ	يَرْضَى	بِهَذَا	الْبَلَا ^(٦٥)

٢. الدعابة والفكاهة:

وأكثر ما ورد في ديوانه منها مقطّعات خفيفة على النفس، تُبرز لنا جانب الظرافة والمزاح في شخصه، ومنها في رفيق سفره فتح الدين^(٦٦):

بِفَتْحٍ	الدين	شَرَفْنَا	رَفِيقٌ	وَافِرٌ	الفضل
أَيْخَشَى	الْقَفْلُ	لَصٌّ	أَلَيْسَ	الْفَتْحُ	فِي
	مَنْ				الْقَفْلِ

ومنها يلاطفُ صاحباً له اسمه بيضو^(٦٧):

لَنْ	طَهَّرْتُ	ثَوْبًا	دُونَ	قَلْبِ	فَطْهَرُ	الثوب	دُونَ	القلب	حِيضُ
تَكُلُّ	عَنْ	الْعُلَا	لَوْ	صَرْتُ	فَرَحًا	وَقَرْنًا	فَكَيْفَ	وَأَنْتَ	بَيْضُ

ومن هذين الأنموذجين، نراه يخلط المزاح بالجدّ، والهزل بالنصيحة، ليلبغ نفس الصديق فيؤثر فيها، وليبلّغه ما يريده، عن طريق حسن التلاعب بالأسماء، فيشتق لها معاني، تُلطّف نفس الصديق في قالبٍ من القول السهل غير الصعب.

٣. المساجلات الاخوانية:

وهي ما يتطارحه صديقان - أحدهما شاعر أو كلاهما - من فنون النثر والنظم في شؤون شخصيّة بينهما، ويحرص الطرفان على أن يتّق المنثور أو المنظوم في البحر والقافية والزوي، ومن هذا المقتضى، تتفق المساجلات في الشكل الفني مع المعارضات الشعرية والنقائض، وتختلف عنهما في أنّ المساجلات تتم بين شخصين على قيد الحياة، في حين تكون المعارضات في أكثر الأحيان بين

قصيدتين، لشاعر ميّت وآخر حي على قيد الحياة، وكذلك تتنوّع مواضيع المعارضات من مدح للرسول (ص) أو غزلٍ أو رثاءٍ لفردٍ أو جماعات، في حين تنحصر المساجلات الاخوانية في الجانب الشخصي لا تتعدى سواه^(٦٨).

والمساجلات الاخوانية غير النقائض في الجانب الموضوعي، فمدارُ النقائض هو الهجاء والتلّب، ونزعة غلبة الخصم المقابل، في حين تدور المساجلات على المودة والمواصلة بين الإخوان.

والملاحظ على مساجلات ابن الوردي مع أصحابه العلماء واساتذته، أنه لا يذكر من قصيدة المقابل إلا مطلعها أو بيتين منها، ويورد بعدها قصيدته المعارضة في الجواب عنها، وهذا ضيّع علينا فائدة التعرف على قابليات الشعراء من العلماء لو أورد ما قالوه كاملاً، وكذلك ضيّع علينا فرصة القول في الحكم النقدي على ما بين أيدينا منها. ولعلّ ما ذكرناه عن إلحاحه في اختصار ديوانه وتنقيحه قد سبب هذا.

ومن صور هذه المساجلات الجميلة، ما قاله في شيخه (شهاب الدين بن المرحّل^(٦٩))، وقد حضر له حلقة تدريسية، ومنها:

عرقْتُ	حياءً	من	حضورك	ذاهلاً	بفضلك	عن	سن	المباحث	والنقد
وجئتُ	ببحثٍ	أعجبتك	فنونه	ولولا	حيائي	كنتُ	أبدعته	جهدي	
وليسَ	حياءً	الوجهِ	في الذنبِ	شيمةً	ولكنّها	من	شيمةٍ	الأسدِ	الورد ^(٧٠)

وفي هذه الأبيات ما يسحرُ معناه، فضلاً عن أدبه وجودة صنعته، في تعرّف العلاقة العلمية بين تلميذٍ تصدّر للإقراء ويحضره شيخه الذي تخرّج على يديه، وما تتفعل به نفس التلميذ من هذا المشهد.

ولاحظنا أيضاً، أنّ ابن الوردي إذا رأى طول قصيدة صاحبه وطول جوابه عنها، فإنه يورد من قصيدة صاحبه مطلعها فقط، ويورد جوابه عليها كاملاً.

فصديقه ابن فضل الله العمري – صاحب الموسوعة الشهيرة مسالك الابصار – يخاطب صديقه ابن الوردي، يشكو له بَرْدَ دمشق وتلجها في قصيدة سماها ابن الوردي (الشتويات).

وأرجح الظنّ، أنّ العمري صنع قصيدة بائية طويلة، صدّر بها شكواه، فلم يثبت ابن الوردي منها غير المطمع، وأورد بعدها (٣٥) بيتاً بائياً جميلاً في مساجلتها وملاطفة صاحبه ومدحه^(٧١).

ويؤيد ما نذهب اليه، أنه إذا رأى المساجلة قصيرة أثبتتها مع ردّه عليها^(٧٢).

ولعلّ ابن الوردي، فيما يبدو لنا، أراد لديوانه بعد تنقيحه، أن يحوي شعره هو، فاستعاض بالاشارة الى مادحيه في عنوانات قصائده نثراً، مع ذكر بيت من مطلع كل قصيدة شعر.

المبحث الثالث

السمات الفنية

بعد هذه الرحلة في أشعار الاخوانيات عند ابن الوردي، لابدّ من استجلاء الخصائص الفنية لهذا الفن الشعري، ذلك أنّ الشعر فن لغوي تتوافر فيه مجموعة من الخصائص التعبيرية تميّزه من فنون الأدب الأخرى، ومن البديهي أيضاً أنّ كل شاعر لغته الشعرية هي التي تميّزه من أفراد فنّه الشعري^(٧٣)، وهذا التمايز ناتج من اختلاف ثقافة الشاعر ومعجمه الشعري، والغرض الذي ينظم فيه.

ومن خلال القراءة الفاحصة لأشعار الاخوانيات لدى هذا الشاعر، استطاع البحث الوقوف على سمات فنية وسمّت لغة الشاعر

منها:

١. السهولة الممتنعة:

نقصد به الأسلوب السهل المبسط، يفهمه الخاصي والعامي، ولكن اذا شئت تقليد عجزت، لذلك هو ممتنع. هدف الشاعر، تقريب الكلام الى الافهام بأسلوب جزل سهل، فالمفردات بسيطة لا تعقيد فيها، قريبة من الفهم، فقد تميز شعره بأنه الشعر السهل الممتنع وبالأخص قصائد الاخوانيات. فقد كانت لغة هذه القصائد سهلة وواضحة، فإن مذهب الشعرى واضحاً لا لبس فيه، اذ يقول^(٧٤):

اذا	أحببت	نظم	الشعر	فأخترت	لنظمتك	كل	سهل	ذي	امتناع
ولا تكثر	مجانسة	ومكن	قوافيه	وكل هـ	إلى	الطباع			

نفهم من خلال هذين البيتين، أن ابن الوردي قدّم تقريراً واضحاً عن مذهب الشعرى، يُرينا أنه يُؤثر في الاخوانيات الشعر السهل لا الصعب العويص، الذي يستغلق على الافهام وليس السهل وحده، بل السهل الممتنع الذي إذا ماراه القارئ، ظن أنه يبلغه ويفوقه، فاذا أراد مجاراته عجز وانقطع.

٢. صدور شعره في الاخوانيات، عن الطبع، لا الكد والتكلف والتصنع، ليحيى الشعر عفو الخاطر، بريئاً من معاييب التكلف، مع قدر من الصنعة الشعرية التي تتطلبها هيكلة القصيدة ونظامها.

٣. الاقتصاد في فنون البديع: وهذه السمة تحسب للشاعر ابن الوردي حيث تبدو واضحة في شعره، إذ كان ينفر من كثرة الجناس التي أُلح بها الشعراء من قبله ومن بعده، فهو لا يرى كثرة الاحتفال بهذا النوع البديعي، ويدعو الشاعر المبتدئ الى الاقلال منه، وهو غير مكثّر منه، لا في اخوانياته ولا في سائر شعره ومنه قوله^(٧٥):

زوجة	مجد	الدين	والداها	في	أخذ	عرض	المجد	أشبهها
إن	أباها	وأبا	أباها	قد	بلغا	في	المجد	غايها

وهو جناس لطيف جداً اذ جانس بين اسم صديقه (مجد الدين) وبين المصدر (المجد) الواقع في الشاهد النحوي المشهور.

٤. تمكين القوافي: ويقصد به، أن تكون القافية في مكانها الملائم، غير قلق ولا نابية ولا مضطربة. وتعبير ابن الوردي (التمكين) في مكانه تماماً، ويحسن أن نتخذ مصطلحاً، يفيدنا في دراساتنا الأدبية في التعبير عن قوة القافية، وتلاومها مع السياق الشعرى في البيت والقصيدة.

٥. التضمين: هو أن يعمد الشاعر الى أخذ صدر بيت أو عجزه، ليضعه في سياق شعره، مفيداً من شهرة البيت أو القصيدة وشهرة قائلها، ليحقق لشعره، مرتبة أعلى في الصياغة والصنعة. وابن الوردي مولع أيما ولع في هذا المجال، وقل أن نجد صفحة في ديوانه، خالية من تضمين شعر لغيره، وقد تعرض لنقد صلاح الدين الصفدي، فيما أورده ابن حجر العسقلاني: (... وذكر الصفدي في أعيان العصر، أنه اختلس معاني شعره، وأنشد في ذلك شيئاً كثيراً، ولم يأت بدليل على أن ابن الوردي هو المختلس، بل المتبادر الى الذهن عكس ذلك، نعم استشهد الصفدي على صحة دعواه بقول ابن الوردي:

وأسرق	ما	أردت	من	المعاني	فإن	فقت	القديم	حمدت	سيري
وإن	ساويته	نظماً	فحسبي	مساواة	القديم	وذا	لخيري		
وإن	كان	القديم	أتم	معنى	فهذا	مبلغي	ومطار	طيري	
وإن	الدرهم	المضروب	باسمي	أحب	إلى	من	دينار	غيري ^(٧٦)	

وهذا اعتراف صريح لا مؤارية فيه، أنّ الرجل يريد بمسلكه هذا، أن يجاري القدماء وينافسهم، فإن غلبهم فذاك مناهُ وطلبه، وإنّ ساواهم فحسبه ما وصل اليه من جودة الصنعة وقوتها.

وأكثر من لحظته مضمناً لشعرهم في شعره، أبو العلاء المعري، وكأنه أراد أن يلفت الاذهان الى شاعريته هو، بطريق الافادة من شعر سلفه، لكنه مع ذلك لم يُفد من شعر المديح النبوي وفي التغني ببعض الفتوحات على الصليبيين، عن طريق تضمين اعجاز القصائد أبياتاً من غرر شعر المعري مثل قوله^(٧٧):

أبِرْ أَحَادِيثَ سَلْعٍ وَالْحَمَى أَبِرْ (والهَجْ بذكر اللّوى أو بانه العطر)
واذكر هبوبَ نسيمٍ المنحنى سحرًا (لما تمرّ على الازهار والغُدر)

وتقع القصيدة في (تسعين بيتاً) لم يجد ابن الوردى غضاضة في أن يكون المعري مناصفاً له في صوغها وحبكها. ومثل قوله أيضاً^(٧٨):

وقفَ على الجَزَعِ واذكرني لساكنه لعلّ بالجزع أعواناً على السَّهر
إذا تبسّم ليلاً قلّ لمبسمه يا ساهر البرق أيقظ راقداً السَّمر

فقد أفاد من شعر المعري في المديح النبوي وكان مطلع قصيدته:

يا ساهر البرق أيقظ راقداً السَّمر لعلّ بالجزع أعواناً على السَّهر

أمّا الاخوانيات فإنه يضمّنهما من شعر البهاء زهير (ت ٦٥٦هـ) من موشحته المشهورة:

(يا) أفضل مرسل كريم ما أطفَ هذه الشمائِلُ
من يسمع لفظها تراه كالغصن مع النسيم مائلُ (٧٩)

ومما أخذه من الشعر الزّفيّع، قول عوف بن أبي محلم، لما بلغ الثمانين:

إنّ الثمانين وبلغتها قد أحوجت سمعي الى ترجمان

فإنّ ابن الوردى أدخلها في شعره فقال:

يا ترجماناً لي ثمانون في ذمّته من عزّ بالمطل هان
إنّ الثمانين وبلغتها قد أحوجت سمعي الى ترجمان^(٨٠)

والقارئ يرى حسن الدعابة في هذين البيتين، فقد أفاد من كلمة (الترجمان) ليربط بين عتابه لترجمان بعينه مع الوارد في بيت عوف ابن أبي محلم المشهور.

٦. كثرة إيراد مصطلحات العلوم والفنون: وهذا راجع الى مستويات الخطاب الشعري عند ابن الوردى فإنه خاطب في معظم اخوانياته، أساتذته وزملاءه من الشيوخ والقضاة ونوابهم، وهذا المستوى يقول عنه الدكتور بكري شيخ أمين: (لا تسقط الحدود مرة واحدة بين الشاعر وصاحبه، يبقى هناك هذا الشعور بالمكانة المتميزة للإنسان المتحدّث إليه، وقد يقود هذا التميّز إلى محاولة إبداع)^(٨١). وجانب الإبداع في هذا المجال واضح أيّما وضوح في شعر ابن الوردى، فما قولنا في تسابقه مع جمال الدين (ابن نباتة) صديقه

في الإغارة على (ملحة الاعراب) لأبي القاسم الحريري، المنظومة النحوية الشهيرة، فقد ضمّن ابن ثباتة المصري، معظم أبيات (ملحة الاعراب) في قصيدة مدح بها الشيخ (تقي الدين السبكي) ، يقول الشيخ تاج الدين السبكي: (وقد أخذ شاعر عصرنا الشيخ جمال الدين بن نباتة، أكثر أبيات (ملحة الاعراب) للحريري، فصنّفها وجعلها قصيدة، امتدح بها الشيخ الامام الوالد وهي:

(صرفتُ فعلي في الاسى وقولي بحمد ذي الطول الشديد الحول
كلامك الفاسد لستُ أتبع حدّ الكلام ما أفاد المستمع)^(٨٢)

أمّا ابن الوردي فقد جارى ابن نباتة، فضمّن أبيات (ملحة الاعراب) في قصيدة غزلية ومنها:

(بسيف جفنه قتلتُ نفسي فإنه ماضٍ بغير لبس)^(٨٣)

ومنها:

(إعجب لنون حاجبيه تنصّر والنون في كلّ مثني تكسّر)^(٨٤)

وهذه المباراة في تضمين (الملحة) في غرضي المديح والغزل، توضّح صنعة شعرية عالية لهذين الشاعرين الكبيرين. ومن هذا ننطلق لتتعرّف ما أورده ابن الوردي في شعره الاخواني من مسائل العلوم والفنون، يقول:

(أنا إنّ سافرتُ عنكم لأبصرُ عندك صورة
فيّ تعريفٌ وعدلٌ فانصرافي للضروره)^(٨٥)

وهذان بيتان لطيفان، اقتبسهما من النحو في باب الممنوع من الصرف لعلّة التعريف والعدل، ليسوقهما في حسن التعليل لانصرافه ومغادرته، فهو هنا مصيب مجوّد في الافادة من النحو.

ومن هذا القبيل، ما أورده في معانيته للقاضي ابن الرّمكاني، من تضمين رائع لأبواب من الفقه والنحو، فمن الاول يقول:

(أيقنت في أيامك البيع والصرف ف ومادافع باب الولا
إني الى التفليس ماضٍ اذا أهملت هذا الأمر مستقبل)^(٨٦)

وفي البيتين تضمين لأبواب البيع والصرف وباب اللّواء والتفليس، ومن الثاني قوله:

(قال انصرف قلت انصرافي على مذهب أهل النحو لن يجملا
فالعدل والتعريف عندي ولي منزلة في النحو لن تجهلا
قال أضفناك الى منصب آخر فالصّرف أرى أمثلا)^(٨٧)

والأبيات واضحة في إجادته، في الإفادة من المقابلة بين مصطلحات النحو، وما يريده من إيصال عتابه لأستاذه. ومن جميل

تضمينه لأسماء الكتب، ما خاطب به القاضي شهاب الدين بن فضل الله اذ يقول:

(عذارك ملحّة بعد اختتام تقول: أقول من بعد إفتتاح
وثغرك جوهرى النظم يعزى غريبُ الحسنِ فيه الى الصّاح)^(٨٨)

وهو هنا يضمّن (ملحة الاعراب) للحريري و(معجم الصّاح) للجوهري في مديحه لصديقه.

وتكثر الشواهد في شعره، اذا أردنا الاستقصاء والتوسّع، وابن الوردی حَقَّق في هذا المجال من اخوانياته، مخاطبة أقرانه بما يفهمونه، وقصد الإبداع فيما يريده، من ايراد ألفاظ العلوم والفنون والكتب في شعره، فوقَّ في جانب كبير منها.

٧. الاقتباس من القرآن الكريم: وهو أن يقتبس الشاعر كلمة أو عبارة من القرآن الكريم ويضمّنها في شعره، ويتجسّد ذلك في قوله:

(أحلّ	الضيوف	على	سطحه	وفرّجهم	في	نجوم	السما
وقطّع	بالجوع	أكبادهم	وإنّ	يستغيثوا	يغاثوا	بما) ^(٨٩)	

فالشاعر قد اقتبس من سورة الكهف قوله تعالى:

(وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا)^(٩٠).

كذلك اقتباسه من صيغة الصلاة على الرسول (ص) وفيها طرفة يقول:

(سجادة	اذكرتني	فيك	الذي	كنت	أعلم
أهديتها	لمحبّ	صلّى	عليها	وسلّم) ^(٩١)	

كذلك قوله:

(أرى	أناساً	حرصوا	حتى	أزالوا	شينهم)
كأنهم	لم	يقرأوا	(نحن	قسمنا	بينهم) ^(٩٢)

٨. حُس التخلّص: ومما وردَ في شعره، من حسن التخلّص من الغزل إلى المديح، ما قاله في مدح القاضي شهاب الدين بن فضل الله، فبعد مقدمة غزلية من (ثلاثة عشر بيتاً) تخلّص الى المديح بطريقة بارعة، يقول قبل التخلّص:

(فإن	أكنّ	اجترحت	هواكّ	ذنّباً	فيكفيني	جراحي	باجتراحي
يحقّ	لمنّ	لحاني	فيك	ذمي	وحقّ	لكاتب	السرّ
ولست	سوى	ابن	فضل	الله	أعني	شهاب	الدين
						ذي	الغرر
						الملاح) ^(٩٣)	

وفي العموم، فإنّ ابن الوردی لم يُتخّم شعره بالبديع، ولم يُسرف وقد طابق قوله عن نفسه، ما وردنا من شعره. وهذه السمات الفنية - ولا ريب - هي التي تقدّم الشعر والشاعر، وتكفل لشعره الصيرورة.

ويبقى لدينا قول لا بُدّ منه: إنّ ابن الوردی قد ضيّع - على الدارسين - وراءه قسطاً كبيراً من شعره ونثره لو وصل إلينا لصاقت صفحات الدراسات عن استيعابها، ولأغنت بحوث المتخصصين، ولكن لا سبيل لنا على هذا الشاعر، فقد محّص ديوانه وجمعه في حياته، وأسقط منه ما اراد التخلص منه، ولعلّ فيما تركه لنا، ثروة ما زالت في حاجةٍ، إلى درسٍ ونظرٍ وتأملٍ.

الخاتمة والنتائج

بعد رحلة ممتعة مع هذا البحث الموسوم بـ(ابن الوردی - ملامح من سيرته وقراءة في اخوانياته) ومتابعة متأنية لشعره الاخواني، يستحسن بنا أن ندوّن أهم النتائج التي توصلنا إليها:

١- يعد ابن الوردی من الرجال العظام الذين خلّدوا أنفسهم بعبائهم الفكري، من خلال آثارهم النافعة التي خلفوها، فقد تنوعت ثقافته وتشعبت، فكان نابغة عصره، لم يدع باباً من أبواب المعرفة إلّا طرقه، وأصدق ما يوصف به أنه موسوعة زمانه.

٢- خلصت الدراسة في شعر الاخوانيات عند ابن الوردی، أنّ الرجل قد اختار في حياته من شعره، فجمعه في ديوانه، أي أنّه أثبت ما أراد أن يبقى بعده، وحذف ما لا يريد منه، منطلقاً من حسٍ ديني ومن نظرة أخلاقية عالية، تترقّع عن التكبّس بالشعر، وترفض

- هجا الناس والنيل منهم لأي سبب كان، لذلك احتلت الاخوانيات حيزاً كبيراً في شعره الذي وصل إلينا. فبلغت نسبتها في ديوانه ٤٠% في حين توزعت بقية الأغراض على ٦٠% بضمنها المقامات والكتب النثرية والإجازات لفضلاء عصره.
- ٣- إن ما تشغله الاخوانيات من حيز في الإنتاج الشعري في شعره يقدم لنا صورة عن حياته، في غير ما سطرته التراجم في كتب الرجال والطبقات، ويوضح لنا هذه الهمة التي ما عاقتها ظروف القضاء والنيابة في الاحكام - والتدريس بعد ذلك والتأليف - من مخالطة العلماء ومدارسهم ومخالطة الناس والاتصال بهم.
- ٤- إن البيئة التي دارت فيها هذه الشخصية وعاشت، كانت بيئة علم وعلماء وقضاة، طبعت في هذه النفس الشاعرة، أعرفها وصفاتها، وقد اتصفت هذه الحياة باطار خلقي صارم، الذي يطبع نفساً مؤمنة، اتسمت بالاتزان والرصانة والزهد والورع وآداب المعاملة التي تقوم على نظرة جدية إلى حقيقة الأشياء دون تزييف أو تمويه، وفي إطار هذه البيئة جرى شعره وتأطر، كما أن حركته في هذا المحيط - الأنف الذكر - مكنة من إقامة أوثق العلاقات الاجتماعية مع فضلاء عصره، وحصنته من مد جسور العلاقة مع أمراء الممالك، مما جعله في منأى عن الصراعات السياسية، التي عصفت بالبلاد آنذاك.
- ٥- كشفت الدراسة عن تنوع موضوعات هذه الاخوانيات من عتاب ودعاية وفكاهة ومساجلات اخوانية، إذ فرقت الدراسة بين المساجلات الاخوانية وشعر النقائض، من حيث غرضهما القائم على المؤدة والمحبة في الأولى والهزاء والتباغض في الثانية.
- ٦- فرقت الدراسة أيضاً بين شعر المساجلات الاخوانية وشعر المعارضات، لقيام المساجلات على شرط وجود الشاعر وصديقه على قيد الحياة، في حين يكون شعر المعارضات في الغالب بين قصيدتين لشاعرين أحدهما ميت والاخر على قيد الحياة، كما أن موضوع المعارضات متنوع كثيراً، ويكاد ينحصر شعر المساجلات في علاقات المؤدة والتواصل بين الاخوان.
- ٧- ظهر من خلال الدراسة أن ابن الوردي، لا يحفل بالمحسنات البديعية التي كانت الشغل الشاغل للشعراء في زمانه، بل كان مذهبه التخفيف منها، وأنه أراد أن يكون شعره سهلاً ممتعاً، بعيداً عن التكلف والتصنع فحقق في كثير منه ما أراد، مما قدّمته الدراسة واختارته له من شعر الاخوانيات.
- ٨- تبين أن ابن الوردي مولع بالتضمين، وقل أن نجد صفحة في ديوانه خالية من تضمين شعر لغيره، ليحقق لشعره مرتبة أعلى في الصياغة والصناعة، فكأن الرجل يريد بمسلكه هذا أن يجاري القدماء وينافسهم، فإن غلبهم فذاك مناه وطلبه، وإن ساوهم فحسبه ما وصل إليه من جودة الصناعة وقوتها.
- ٩- تبين ان ابن الوردي يمتلك مرجعية معرفية واسعة، يشف عنها ما استعمله من مفردات اصطلاحية في علوم وفنون شتى، ضمن خطابه الشعري، وذلك بما يتناسب مع اختصاصات من توجه إليهم بشعره الاخواني من القضاة والعلماء والشعراء.
- ١٠- أشارت الدراسة إلى جانبين جديرين بالدرس والبحث، وهما إبداع ابن الوردي في مجال علم الجغرافية ورسم الخرائط، وإبداعه في علم الأحجار والجواهر، اللذين لم يلتفت إليهما أحد من الباحثين.

الهوامش

١. فوات الوفيات: ابن شاکر الکتبی ٢/٢٢٩، الإعلام: ٥/٢٢٨، اعلام العرب في العلوم والفنون: عبد الصاحب الرحبلي: ١٧٤/١، طبقات الشافعية: عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي: ٥/٢٤٩، الجامع في تاريخ الأدب العربي القديم: حنا فاخوري: ١٠٤٨، تاريخ الادب العربي: عمر فروخ ٣/٧٦٦ معجم المؤلفين عمر رضا كحالة ٣/٣٠، الدرر الكامنة: ابن حجر العسقلاني ٣/١٩٥، البداية والنهاية: ابن كثير ١٨/١٨١، النجوم الزاهرة: ابن تغري ٩/٢٤٠، شذرات الذهب: ابن العماد ٥/١٦١، الكنى والألقاب: عباس القمي ١/٤٣٥، كشف الظنون: مصطفى بن عبد الله ١/١٥٣، مشاهير الشعراء والأدباء: علي مهنا وعلي نعيم خريس ٢٥٣، الشعراء العرب: فواز الشعار ٢/٤٤.
٢. ديوان ابن الوردي: ٥.
٣. بدائع الزهور في وقائع الدهور: ابن اياس ١/١٩٨، الإعلام ٥/٢٢٨.
٤. و (٥) و (٦): ديوانه: ص ٥، ٥، ٢٩٥.
٥. ينظر فوات الوفيات: ٢/٢٢٩، الدرر الكامنة: ٣/١٩٥.
٦. بغية الوعاة: السيوطي ٢/٢٢٦.
٧. شذرات الذهب: ٦/١٦١.
٨. ديوانه: ٤١٥.
٩. تنمة المختصر في أخبار البشر: ٢/٢٣٩. والسلطان المذكور هو السلطان المجاهد الاشرف خليل الذي فتح عكا آخر معاقل الصليبيين وقتل في السنة نفسها.

١٢. الدرر الكامنة: ١٩٥/٣.
١٣. المصدر نفسه: ١٩٥/٣ وينظر اعلام النبلاء: ٣/٥ وله ترجمة في طبقات الشافعية الكبرى: ٢٤٩/٦.
١٤. ينظر ديوانه: ٥ فوات الوفيات ٢/٢٢٩، العلام العرب ١/١٧٤.
١٥. بغية الوعاة: ٢/٢٢٦ وينظر شذرات الذهب: ٦/١٦١.
١٦. الدرر الكامنة: ١٩٥/٣ وقصيدته في عتاب قاضي القضاة الزمלקاني في ديوانه ٢٦٤ – ٢٦٥.
١٧. ديوانه: ٢٦٨.
١٨. المصدر نفسه: ٢٦٩.
١٩. ينظر: الشعراء العرب: ٢/٤٤.
٢٠. ديوانه: ٢٨١.
٢١. المصدر نفسه: ٥.
٢٢. ينظر: الشعراء العرب ٢/٤٥.
٢٣. تاريخ الأدب العربي القديم: حنا فاخوري ١٠٤٨ – ١٠٤٩.
٢٤. ديوانه: ٣١١.
٢٥. المصدر نفسه: ٢٧٧.
٢٦. ينظر: الكنى والألقاب ١/٤٣٥.
٢٧. معجم المؤلفين ٧/٣٠.
٢٨. ديوانه: ١٦٢.
٢٩. ينظر: أعلام العرب: ١/١٧٤.
٣٠. ينظر: الدرر الكامنة: ١٩٥/٣، الإعلام ٥/٢٢٨، الشعراء العرب: ٢/٤٤ مشاهير الشعراء والأدباء: ٢٥٣، معجم المؤلفين ٧/٣٠.
٣١. النجوم الزاهرة ٩/٢٤١، بغية الوعاة ٢/٢٢٧، بدائع الزهور: ١/١٩٩.
٣٢. ديوانه: ٣٣٤ وتحديد تاريخ هذين البيتين من صنع جامع الديوان.
٣٣. للاستزادة ينظر: مجلة المورد، المجلد العشرون/ العدد الثاني من ص ١٢٣ – ١٢٥.
٣٤. ديوانه: ١٦٣ وفيها نص الإجازة العلمية، وأوردها حاجي خليفة ١/١٥٧ باسم (الألفية الوردية في التعبير).
٣٥. ينظر كتاب القادري في التعبير، مجلة المورد/ مج ٢/ العدد ٢، ص ١٠٢، ١٩٩٢.
٣٦. حاجي خليفة ١/٧٠١ وينظر هدية العارفين ١/٧٨٩.
٣٧. أفدت هذا من مراجعة النسخة في مكتبة المتحف الحضاري بالموصل وعليها خط الكرمل.
٣٨. ديوانه: ١٦٣ وذكرها حاجي خليفة باسم (منطق الطير بإرادة الخير) في كشف الظنون .
٣٩. وقد نشرها محققة المرحوم الدكتور احمد ناجي القيسي في بغداد سنة ١٩٦٩م.
٤٠. لابن الوردي (المقامة الصوفية) في ديوانه ١٣٣ – ١٣٨.
٤١. ديوانه ٦.
٤٢. (٤٣)، (٤٤)، (٤٥)، (٤٦)، (٤٧)، (٤٨)، (٤٩)، (٥٠)، (٥١): ديوانه، ص ٦، ١٧، ١٨، ٣٣٨، ١٨، ١٨، ٢٠٩، ٢٩١، ٣٠٠.
٥٢. شذرات الذهب: ٦/١٦١.
٥٣. طبقات الشافعية: ٦/٢٤٣.
٥٤. الإعلام: ٥/٥.
٥٥. الأدب العربي في العصر الوسيط: ناظم رشيد ٩١، وينظر: الادب العربي في العصر العباسي: ٢٠٧، فنون الشعر في مجتمع الحمدانيين: مصطفى الشكعة ٢٧٦، مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني: ٢٨٨.
٥٦. المصدر نفسه: ٢٨٩.
٥٧. آمال ومحاضرات: شكري فيصل ١١٤ نقلاً عن مطالعات في الشعر المملوكي: ٢٩٢.
٥٨. المصدر نفسه: ٢٩١.
٥٩. الأدب العربي في العصر الوسيط: ٩٣، وينظر المجالس الأدبية في عصر صلاح الدين الأيوبي: د. ناظم رشيد: ٣، مجلة المورد/ عدد ٣/ ١٩٨٨.
٦٠. ينظر ديوان حسن عبد الباقي الموصلي: ٧٨.
٦١. عجائب الآثار في التراجم والأخبار ٤/١٢٤.
٦٢. و (٦٣) و (٦٤): ديوانه ص ٢٢٠، ٢٥٩، ٢٦٤ وفيه المقامة المنجية ١٤١ وهي ملووعة ذمًا لهذه المدينة.
٦٥. و (٦٦)، (٦٧): ديوانه ص ٢٦٥، وينظر عتابه لجمال الدين يوسف ٢٢٩، ٢٠٨، ٢٢٧.
٦٨. مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني: ٢٩١.
٦٩. ترجمته في البداية والنهاية: ١٨١/١٨.
٧٠. ديوانه: ٢٩٦.
٧١. تنظر القصيدة في ديوانه: ١٨٢ – ١٨٣.
٧٢. ديوانه: ٣٠٥، ٣٠٦.
٧٣. ينظر مقالات في الأسلوبية: د. منظر عياشي ١١٢ – ١١٣.
٧٤. و (٧٥): ديوانه ص ٣٠٨، ٣٢٦.
٧٦. الدرر الكامنة: ١٩٥/٣، والأبيات في ديوانه: ٢٣٣.
٧٧. ديوانه: ٢٠١ وينظر كذلك ص ٢٣١، ٢٦٧.
٧٨. ديوانه: ٢٣٣ وينظر المدائح النبوية: ٢٩٧.
٧٩. و (٨٠): ديوانه ص ٢١٣، ٢٨٩.
٨١. مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني: ٢٩١.
٨٢. طبقات الشافعية: ٦/٤١.
٨٣. و (٨٤): ديوانه ص ٢٣٧ وسماها (تحفة الأحباب في ملحة الإعراب).
٨٥. و (٨٦)، (٨٧)، (٨٨)، (٨٩): ديوانه ص ٢١٩، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٩٨، ٢٤٦.

٩٠. سورة الكهف: آية ٢٩.
 ٩١. ديوانه: ٢٢٥.
 ٩٢. ديوانه: ٢٤٦ وينظر بيتان اخوانيان، اقتبس فيهما حديثاً نبوياً شريفاً: ٢٤١.
 ٩٣. ديوانه: ٢٩٩.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ١- الأدب في العصر المملوكي مدخل في العصر واتجاهاته الفكرية والفنية، محمد زغلول سلام، الاسكندرية، د.ك، ط١، ١٤٤٨ هـ - ٧٨٣ هـ.
- ٢- الأدب العربي في العصر الوسيط، ناظم رشيد، الرياحين، حلة، د.ط، د.ت.
- ٣- الأدب العربي في العصر العباسي الاول: د. شوقي صيف، ١٩٦٦.
- ٤- الإعلام، خير الدين الزركلي، د.مط، د.ك، ط٣، د.ت.
- ٥- اعلام العرب في العلوم والفنون، عبد الصاحب الرحبلي، العلمية، النجف، د.ط، ١٣٧٣ هـ - ١٩٥٤ م.
- ٦- اعلام النبلاء بتاريخ حلب الشهباء، محمد راغب الطباخ، ط١، ١٩٢٥ م.
- ٧- الالفية الوردية، عمر بن مظفر بن الوردی، عبد الحميد العلوجي، د.مط مصر، د.ط، د.ت.
- ٨- بدائع الزهور في وقائع الدهور، محمد بن أحمد بن اياس الحنفي، د.مط، بيروت، ط١، ١٤٢٩ - ١٤٣٠.
- ٩- البداية والنهاية، عماد الدين بن كثير الدمشقي، دار ابن كثير، بيروت، د.ط، د.ت.
- ١٠- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين عبد الرحمن ابن أبي بكر السيوطي، مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٤ - ١٤٢٥ هـ.
- ١١- تاريخ ابن الوردی، زين الدين عمر بن مظفر، بيروت، ط١، ١٤١٧ هـ - ٩٩٦ م.
- ١٢- تاريخ الأدب العربي، عمر فروخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٧٩، ط٥، ١٩٨٩.
- ١٣- تنمة المختصر في اخبار البشر، زين الدين عمر بن مظفر الوردی، الحيدرية، النجف، ط٢، ١٣٨٩ - ١٩٦٩ م.
- ١٤- الجامع في تاريخ الادب العربي القديم، حنا فاخوري، شريعت، ط٢، ١٤٢٤ هـ - ١٣٨٢ هـ.
- ١٥- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد، دار الجيل، بيروت، د.ط، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م.
- ١٦- ديوان ابن الوردی، زين الدين عمر بن مظفر بن الوردی، تحقيق د. أحمد فوزي الهيب، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦ م.
- ١٧- ديوان حسن عبد الباقي الموصلي: تح محمد صديق الجليلي، مط الجمهورية، موصل ١٩٦٦.
- ١٨- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، أبي الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
- ١٩- الشعراء العرب، فواز الشعار، تحقيق د. أميل يعقوب، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٤٢٠ - ١٩٩٩ م.
- ٢٠- طبقات الشافعية الكبرى، عبد الوهاب بن نقي الدين السبكي، الحسينية، القاهرة، ط١، د.ت.
- ٢١- فنون الشعر في مجتمع الحمدانيين، مصطفى الشكعة، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨١.
- ٢٢- فوات الوفيات والذيل عليها، محمد بن شاكر بن أحمد، تحقيق محمد محيي الدين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط، ١٩٥١.
- ٢٣- القادري في التعبير، نصر بن يعقوب الدينوري، تح د.حاتم الضامن، مجلة المورد، مج ٢٠/عدد ٢.
- ٢٤- كشف الظنون، مصطفى بن عبد الله، تحقيق محمد شرف الدين، مكتبة الاسلامية، طهران، ط٣، ١٣٨٧ هـ - ١٩٤٧ م.
- ٢٥- الكنى والالقب، عباس القمي، الحيدرية، النجف، د.ط، ١٤٧٦ هـ - ١٩٥٦ م.
- ٢٦- المدائح النبوية حتى نهاية العصر المملوكي، د.مط، د.ك، ط١، ١٤١٧ هـ - ١٩٤١ م.

- ٢٧- مشاهير الشعراء والادباء، علي مهنا وعلي نعيم خريس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- ٢٨- مقالات في الأسلوبية، د. منذر العياشي، ط١، ١٩٩٠، منشورات اتحاد كتاب العرب - دمشق.
- ٢٩- معالم الأدب العربي في العصر الحديث، عمر فروخ، بيروت، ط١، ١٩٨٥.
- ٣٠- مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، د.بكري شيخ أمين، د.مط، د.ك، ط٤، د.ت.
- ٣١- معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية، عمر رضا كحالة، د.مط، بيروت، د.ط، د.ت.
- ٣٢- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين ابن أبي المحاسن يوسف بن تغري بردي الاتابكي، مصر د.ط، د.ت.

مناقب ومرآتي أهل البيت (عليهم السلام) في شعر الشعراء المتشيعين

دراسة موردية: معروف عبدالمجيد

د. أمير مقدم متقي (الكاتب المسؤول)

الأستاذ المشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد مدني أذربيجان

الباحثة. حديثة متولي

طالبة مرحلة الدكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة جرمسار الحرة- إيران

الباحثة. مريم دريانورد

الباحث. مسعود باوان بوري

طالبة مرحلة الدكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد مدني بأذربيجان- إيران

Dr. Amir Moqaddam Mottaqi , Associate Professor of Arabic Language and literature , Azarbaijan Shahid Madani University**Resercher. Hadiseh Motavali****Ph.D. student, Departement of Arabic and Literature. Islamic Azad University, Garmsar Branch. Iran****Resercher. Masoud BavanPouri****Resercher. Maryam Daryanavard****Ph.D. student, Departement of Arabic and Literature, shahid madani university, tabriz, iran**masodbavanpour@yahoo.com**Abstract**

Religious literature is one of the types of arts on which little light is spotted although it is well-known in all religions and languages. The Egyptian poet who became recently a Shiite employed the Holy Quran, the Prophet (PUHH) and Imam Ali (PH). This paper focuses on the poet's lines enriched with his religious references in an analytic-descriptive method.

Key words: the religious poetry, the Holy Quran, Ahl-Albait (PUT), Ma'roof Abdul Majeed.

المخلص

إن الأدب الديني أحد ألوان الأدب قلما يُسلط الضوء عليه بينما هو رائج في جميع الأديان واللغات. في هذا النوع الأدبي يعلن الشاعر خلوصه الخاص إلى أكابر دينه. معروف عبد المجيد الشاعر المصري المعاصر المتشيع، أضعف في قيمة واعتبار شعره أضعافاً باستخدام القرآن الكريم. وهو يهتم في شعره إلى رسول الله (ص) والامام علي (ع) مولى المتقين اهتماماً خاصاً. يعرب الشاعر عن اهتمامه إلى أئمة الشيعة (عليهم السلام) وينشد أشعاراً في مدحهم وراثتهم. وله قصيدة في مدح السيدة معصومه (س) وترتتها في مدينة قم. تحاول المقالة إلى دراسة وتبيين الشعر الديني والأبيات المتحلية بالقرآن الكريم أو مدح وراث كبار مذهب الشيعة بمنهج توصيفي-تحليلي وباستفادة من ديوان "بلون الغار بلون الغدير".

الكلمات المفتاحية: الشعر الديني، القرآن الكريم، أهل البيت (عليهم السلام)، معروف عبدالمجيد، بلون الغار بلون الغدير

المقدمة

«إن الأدب الديني أحد ألوان الأدب، قلما يُسلط الضوء عليه مع الأسف، بينما هو رائج في جميع الأديان واللغات ويشتمل على فروع عديدة مثل: التحميدية (أشعار في حمد الله) والتوحيدية (أشعار في وحدانية الله) ومدح أئمة الأطهار والخلفاء وكبار الدين وأيضاً رسالات المولود ورسالات المعراج والتي قامت إلى شرح ولادة ومعراج النبي (ص)» (محسني نيا وبوريزدان بنه كرمانى ١٣٨٨: ٤٠).

كان شعراء العرب يمدحون ويرثون الكبار بغرض جمع المال والثروة في الماضي ولكن لما بزغ فجر الاسلام غيروا نهجهم وبالتالي شهدنا ظهور نوع جديد من الأدب باسم المديح النبوي وقد قامت بها أكثر الشعراء تقريباً.

هذا فإن المديح واحد من الفصول الواسعة في الشعر العربي، والذي قد دخل في مضمونه ومعانيه وموضوعاته التقليدية بعض التغييرات في العهد الاسلامي وفي ظل القيم الاسلامية. المديح في اللغة بمعنى حسن الثناء والوصف الحسن يكتب ابن منظور فيه: «المديح ضد الهجاء وبمعنى الثناء الجميل والحسن (١٤١٤: مادة مدح).

كتب محمد مرتضى الحسيني الزبيدي في تفسير هذه الكلمة: هذه الكلمة مصدر وهي بمعنى الإشادة واسم مصدرها "مدحة" وجمعها "مدح" (زبيدي، لاتا: مادة مدح). وقال دهخدا أيضاً في تعريف المديح الذي يرادف المدح: إنه يقال لشعر وقصيدة تطرق فيها إلى وصف وتمجيد الممدوح وتعرب عن صفاته الحسنة وجمعها مدائح (دهخدا، ١٣٧٣، ج ١٢: تحت مادة مدح). المعنى المصطلح للمدح أيضاً يشابه المعنى اللغوي له؛ يقول الجرجاني في هذا الموضوع: هو المدح اللساني على المحاسن بالقصد والإرادة (الجرجاني، ٢٩٧: ٢٠٣).

١-١. المدح الاسلامي في امتداد التاريخ

بعد تثبيت دين الاسلام ورحلة النبي (ص) يصطبغ الادب الملتمزم بصبغة جديدة. كان النبي (ص) يوصي إلى محبة أهل البيت عليهم السلام وكان يشير إلى فضائلهم في مواضع متعددة فكان تأكيد النبي (ص) تأكيداً الخاص على خلافة وكفاءة علي عليه السلام لا يخفى على أحد.

بعد رحلة النبي (ص) وبعد أن حدثت حوادث، أقبل الأديباء والشعراء على فضائل أهل البيت عليهم السلام وخصوصاً علي عليه السلام. لكن الشعر الملتمزم كان بسيطاً وسليماً لدى ابتداء الاسلام ولكن بعد رحلة النبي (ص) وبعد أن حدثت حوادث مالت إلى نضج وفخامة المعاني الاسلامية والمذهبية في الشعر. في السنوات الأولى للعصر الاسلامي كانت العاطفة قوية في الشعر ولكن الفكر لم يكن كاملاً فيه من جميع الجهات. الأرجوزة التي أنشدها حجر بن عدي في معركة جمل في مدح علي عليه السلام تكون من هذه الأشعار (سياحي، ١٣٨٢: ٣٦).

هؤلاء الشعراء لا ينشدون لأجل الصلة بل كانوا ينشدون تقريباً إلى الله تعالى وطبعاً هذا الأمر وقع موضع الانتباه بالنظر إلى آية المودة كما قال الله تبارك وتعالى: { ذَلِكَ الَّذِي يُبَشِّرُ اللَّهَ عِبَادَهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِلَّا الْمَوَدَّةَ فِي الْقُرْبَىٰ وَمَن يَقْتَرِفْ حَسَنَةً نَّزِدْ لَهُ فِيهَا حُسْنًا إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ شَكُورٌ } (شورى/ ٢٣). وواضح أن الغرض من القربى في هذه الآية هو أهل البيت عليهم السلام.

هذا فإن كثيراً من مضامين شعر الملتمزم الشيعي كان قد ركز على مسألة الخلافة قبل حادثة الكربلاء. يمكن الإشارة إلى كميت أبرز شاعر شيعي في هذا العصر وكان يمدح أهل البيت وهو في شعره وخاصة في الهاشميات التي تكون في مدحهم، يقوم إلى مدح عشيرة الرسالة ويدعم حقوقهم المغصوبة ويحتج أعدائهم ويهجوهم.

بعد الأمويين وحكم العباسيين يرى الشعر الملتمزم الشيعي على عاتقه مسؤولية أثقل من قبل. واشتدت الخلافات بين شعراء شيعية وغير شيعية. السيد الحميري والشريف الرضي ودعل خزائي من الشعراء البارزين في هذه الفترة (راجع: شوقي ضيف، ٢٠٠٤: ٣٢٦-٣٠٥).

ولم نبالغ إذا قلنا ان السيد الحميري قد استعمل المدح الأكثر في أشعاره لأهل البيت عليهم السلام. يقول ابن معتز في هذا الموضوع: «نظم السيد الحميري جميع فضائل علي عليه السلام» (نفس المصدر: ٣١٢). ومن الشعراء البارزين الآخرين في عهد العباسيين الشريف الرضي. فقد أنشد الشريف الرضي أشعاراً ملتزمة كثيرة في مدح الائمة عليهم السلام ومناضلة حقانيتهم. وهو في هذه الاشعار يستمد من روحه العالية وهو أيضاً يستل سيفاً حاداً على قلوب أعداء أهل البيت عليهم السلام (مختاري، ١٣٨٤: ١٧٧).

وأما الشعر الملتزم في عصر الانحطاط فإنه يبلغ ذروته. ولكنه انتشر في هذا العصر بصورة الشعر الملتزم الديني؛ الميل وكان الباعث القوي في الميل إلى هذا النوع من الشعر وقوع الحروب الصليبية من جانب. ونحن نرى انتشاراً ملحوظاً في إنشاد القصائد التي تحمل العاطفة الدينية ونرى أدباً يدعو إلى الحرب في سبيل الله (اميري، ١٣٨٧: ٤٤). ومن ناحية أخرى وقوع الكوارث الطبيعية والمجاعة والمشاكل التي وقعت في عصر الانحطاط، أدت إلى الميل إلى الشعر الديني (نفس المصدر: ٥٦).

في الحقيقة ان الشعر على ثلاثة أشكال في عهد الانحطاط: ١- الشعر الصوفي «التصوف هو الذي يعلم أسلوب السير والسلوك العرفاني وتزكية الروح من الأرجاس وتزيينه بالحسنات» (نفس المصدر: ٩٢). ٢- مدح النبي (ص): كان لمدح النبي إنتشار واسع في هذه الفترة بحيث إختص بعض الشعراء ديواناً مستقلاً لهذا الغرض مثل عائشة الباعونية (المصدر نفسه: ١٣٣). ٣- شعر التوسل: هو شعر يعرب عن لجوء الشاعر إلى النبي والأشخاص الصالحين والإستمداد منهم (المصدر نفسه: ١٠١).

وأول شخص بدأ شعر مدح النبي في عصر الانحطاط هو البوصيري والذي نظم قصيدته المعروفة باسم "البردة" في مدح النبي (ص) وهذا هو مطلعها:

أَمِنْ تَذَكُّرِ جِيرَانٍ بِذِي سَلَمٍ مَزَجْتَ دَمْعاً جَرَى مِنْ مَقْلَةٍ بِدَمٍ

(بوصيري ٢٠٠٥: ٤٤٠)

الشعر الملتزم الشيعي أيضاً كان موجوداً في هذا العصر بما للكلمة من معنى. صفى الدين الحلي من شعراء وعلماء عصر الانحطاط وله قصيدة طويلة في مدح النبي وقصيدتان في مدح أهل البيت عليهم السلام (اميري، ١٣٨٧: ١٢٥-١٢٣). جدير بالذكر بأن العلامة أميني يذكر صفى الدين الحلي كأحد من شعراء الشيعة في المجلد السادس من كتاب الغدير الشريف (اميني، ١٩٩٤: ٥٨). بعد هيمنة العثمانيين على المملوكيين، أصيب الأدب بضعف وركود شديد لأن العثمانيين كانوا من الأتراك ويتعصبون على لغتهم تعصباً (اميري، ١٣٨٧: ٩٥-٨٨). ومن الشعراء الذين نرى شعر مدح النبي وأهل البيت في دواوينهم هو عبدالله الشبراوي.

في العصر المعاصر أنشد شعراء غير مسلمين أيضاً في مدح أهل البيت إضافة إلى شعراء مسلمين وخاصة الشيعة، وقد يمكن القول بأنهم سبقوا على الشعراء المسلمين بعض الأحيان. ويمكن أن نشير إلى شاعرين مسيحيين بولس سلامة وعبدالمسيح أنطاكي ولكن لهم أشعار جميلة وعميقة في مدح أهل البيت، قصيدة علوية مباركة للأنطاكي قصيدة طويلة في مدح أهل البيت ولها شهرة واسعة وأيضاً ملحمة عيد الغدير من بولس سلامة قصيدة طويلة وهي تشمل على ٣٠٨٥ بيتاً في مدح أهل البيت عليهم السلام وفي ذكر عيد الغدير.

١-٢. سيرة وأعمال الشاعر

ولد معروف عبدالمجيد محمد سنة ١٩٥٢ ميلادي في محافظة قليوبية بمصر وتخرج في اللغة والأدب السامي من جامعة الأزهر؛ ثم تخرج في فرع النقوش السامية من جامعة إيطاليا؛ وبعد ذلك درس في فرع بقايا أثرية للروم واليونان القديم في جامعة زوريخ سويسرا وجامعة غوتينغن بألمانيا وتخرج منهما (خزعلي، ١٣٨٣: ٣٤٢). وهو يتعرف على عدة لغات عالمية حية إضافة إلى اللغة والأدب العربي. وهو استبصر في سنة ١٩٨٤ ميلادي من المطالعة والبحث ومال إلى مذهب أهل البيت عليهم السلام والان يشتغل التدريس في البيئات الأكاديمية والنشاط في وسائل الإعلام الجماهيرية منها المذيعات وتلفاز خارج الحدود للإيران. ميله الوافر إلى الكتابة وإنشاد الشعر أدى إلى أن يطبع كتبه بكلفة شخصية. وهو من الشعراء المذهبيين المصريين وقد أنشد أشعاراً كثيرة بعد تشيعه وهي موجودة الآن في موقع شعراء أهل البيت في قسم الموسوعة الشعرية حسب الدول الحالية في قسم شعراء مصر (<http://shoarra.com>).

وهو كان في المنفى لمدة ٢٨ سنة في زمن حكومة المبارك ويقول عن هذا: «بلاد مصر كانت تحت هيمنة حكومة مبارك الظالمة ولم تكن نتجراً على نشاطات كهذه، بحيث كنت في المنفى لمدة ٢٨ سنة وأرتب الشؤون من الخارج» (<http://farsnews.net>).

وهو كان من الداعمين والمشجعين للثوار في ثورة مصر الأخيرة. وله آثار كثيرة من أهل البيت ووقائع المنطقة. بعض من آثاره عبارة عن:

- ١-كتاب «أنا حسين بن علي» والذي كتبه عن حادثة كربلاء في قالب الرواية. والكتاب تمت ترجمته إلى الفارسية باسم (مرگ سرخ).
- ٢-«معلقة على جدار الأهرام» مجموعة من أشعاره طبعت في ١٤١٨/١٩٩٧. هذا الأثر يحتوي على ٤ قصيدة.
- ٣-«أحجار لمن تهفو لها نفسي» مجموعة أشعاره التي طبعت في ١٤١٨/١٩٩٧ وموضوعها هي الفلسطينيين والإنفاضة والقدس.
- ٤-«وينصبون عندها سقيفة» ١٣ قصيدة في موضوعات متنوعة وقد طبعت في ١٤١٨/١٩٩٧.
- ٥-«أكاسيا للفراغة» مجموعة من قصصه القصيرة في الموضوعات المختلفة.
- ٦-تعريب كتاب «أمريكا في فكر الامام الخامنئي»
- ٧-«بلون الغار بلون الغدير» ديوان شعر وجاءت فيه أشعار في مدح النبي (ص) والامام علي عليه السلام والسيدة زهرا (س) والامام الحسين (ع). يكون بعض من أشعاره في قالب كلاسيكي وبعض منها شعر حديث.
- ٨-تعريب «حديث الولاية»
- ٩-تعريب «الحوزة من منظار الامام الخامنئي»
- ١٠-«يكاد زيتها يضيء» أحدث ديوانه الشعري وفيه مدح أهل البيت عليهم السلام وبعض من أشعاره في قالب كلاسيكي وبعض الآخر شعر حديث

(www.mezan.net/mostabsirin/ma3rouf.html)

تطرق معروف عبدالمجيد إلى تبين خصال النبي (ص) وأهل البيت عليهم السلام في قصائد كثيرة في ديوانه بلون الغار بلون الغدير وأعرب عن إخلاصه الخاص له؛ وأعرب عن كونه شيعيا في ديوانه:

قال في مدح الامام علي عليه السلام:

فإذا مدحتُ فمدحتي مبنورة ان لم تكن مقرونة بتشيعي

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٢٣)

وقال في مدح الامام رضا (ع):

إليك أتيتُ شيعيا لأرفع عندك التوبة

(المصدر نفسه: ٦٦)

تحاول المقالة الحاضرة إلى استخراج ودراسة الأبيات المتحلية بذكر النبي (ص) وأهل البيت (ع) بأسلوب توصيفي-تحليلي.

٣-١. سابقة البحث

تطُرقت مقالات كثيرة من مجالات كثيرة إلى المديح النبوي أو العلوي وأيضا مدح بقية الأئمة عليهم السلام في شعر كثير من الشعراء واكتفينا إلى ذكر أسمائهم لتوسع الموضوع. ابوالحسن امين مقدسي (١٣٨٠) في مقالة «مدح أهل البيت عليهم السلام في ديوان البوصيري» رقم ٤٦ و ٤٧ مجلة كلية الأدب بطهران وهو (١٣٨٣) في مقالة «مدح أهل البيت (ع) من منظر ابن معتوق» في رقم ٥٣ و ٥٤ مجلة الأدب بطهران/ سيد فضل الله ميرقادي (١٣٨٤) في مقالة «أهل البيت (ع) في ديوان الامام الشافعي» رقم الثالث لمجلة الجمعية الايرانية للغة العربية وآدابها/ ماشاله جشني آراني (١٣٨٩) في مقالة «مناقب أهل البيت (ع) في روايات تفسير ثعلبي» رقم ٣٢ معرفة الشيعة/ جواد سعدون زاده (١٣٨٩) في مقالة «سفيان بن مصعب عدي، شاعر أهل البيت (ع)» رقم الاول من الثانية فصلية لسان مبین/ فاطمة قادري (١٣٨٩) في مقالة «الشعر الاسلامي عند محمد العيد» رقم ١٨ مجلة الجمعية الايرانية للغة العربية وآدابها/ تورج زينيوند وكامران سليماني (١٣٩٠) في مقالة «دراسة توصيفي-تحليلي لمنظر الامام الحسين (ع) في الشعر الديني لاحمد الوائلي» الرقم الاول من السنة الثانية لمجلة النقد المعاصر العربي بيزد/ كامران سليماني وتورج زينيوند (١٣٩٢) في مقالة

«دخول توصيفي-تحليلي على الشعر الديني لاحمد الوائلي» الرقم الاول من السنة الخامسة لمجلة الأدب العربي بطهران. وبالبحث في المواقع الإلكترونية المختلفة ستشاهدون المقالات التالية عن معروف عبدالمجيد؛ حاولت سيمين ولوي ومسعودة كوجكي أن تتطرق إلى تبیین الظروف السياسية للمجتمع العربي وخصوصاً مصر بإظهار مظاهر الامام الحسين (ع) في أشعار عبدالمجيد وبهذا تظهر أهمية أشعاره أن تضرم شعلة حركة الصحوة الاسلامية وثورة مصر الأخيرة (راجع ١٣٩٢: ١٩-١). مهين حاجي زادة ومسعود باوان بوري قد قاما إلى دراسة وتبيين المديح العلوي في ديوان الشاعر ضمن تعريف شخصية الشاعر (راجع ١٣٩-١٥٩: ١٣٩٣). ولكن لم نشاهد مقالة مستقلة درست مديح أهل البيت (ع) في شعر هذا الشاعر.

أسألة البحث:

ما هو مدى اهتمام معروف عبدالمجيد إلى أهل البيت (ع)؟

وكيف برز هذا الاهتمام في شعره؟

٢- المناقشة الرئيسة للبحث

١-٢. النبي (ص)

كان النبي الشريف (ص) للاسلام سيد الكونين ومصباح الهداية ودليل البشر. ومدحه من الموضوعات التي تطرق إليه الكثير من الشعراء من اللغات والثقافات المختلفة بعد ظهور الاسلام. وقد وقع هذا الموضوع موضع إهتمام شعراء العرب ولهم أعمال قيمة فيه. وعبدالمجيد في إحدى أشعاره يرى النبي (ص) جامع القلوب المتحيرة للمسلمين ومؤلفهم وهم في الواقع يعتصمون بحبل الله الرصين بتصديقه والايان إليه، ضمن أنه يبارك ولادة النبي (ص).

أهلاً بمولدك الشريف ومرحباً با ذكريات وعاطر الأنسام

يا جامع القوم الذين بحوله ألفت بين قلوبهم بوائيم

ألفت بينهم، ولولا ربنا ما كان، لو انفقت كل أدام

هم صدقوك وآمنوا، فعصمتهم بالحبل، حبل الله خير عصام (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٣).

يرى الشاعر النبي (ص) داعياً إلى الله الواحد ومحطم الأصنام وناشر حكومة شرعية الذي به قامت الحكومة

يا داعياً لله رباً واحداً ومحطم الأوثان والأصنام

يا من أقمت حكومة شرعية أنعم بها من سلطة ونظام

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٤)

٢-٢. الامام علي عليه السلام

ملئ التاريخ الإسلامي منذ بدايته بالمدايح والمراثي التي أنشد في مقام ومنزلة الامام علي عليه السلام مولى المتقين وهي تكون بصورة الشعر والنثر وبلهجات مختلفة وهذا الأمر يدل على عشق وميل الناس إلى هذه الشخصية العديدة النظير والكرامة قبل كل شيء. وتشجيع الأئمة أيضاً زاد على هذا الموضوع. قال الامام الصادق عليه السلام: «ولا ينشد في منزلتنا ومقامنا بيت شعر إلا أن يبلغ تأييداً إلهياً» (المجلسي، ١٤٠٣: مجلد ٢٦/ ٢٩١). وقد تحدث الشعراء العلويون عن الامام علي عليه السلام بأي دين وعقيدة وجنسية وبذكر خصاله أخذوا مناقبه في أنحاء العالم. فإنه من الصعب تعداد صفات الامام علي عليه السلام وغير قابل للتحقيق لأنه مصداق بارز لجميع الحسنات والخصال المحمودة وقد يكون أنطق شاهد في هذا الباب حديث النبي (ص) الذي يقول: «من أراد أن ينظر إلى آدم في عمله وإلى نوح في تقواه وإلى ابراهيم في حملة وإلى موسى في هيبته وإلى في عبادتي فليتنظر إلى علي بن ابيطالب (ع)» (المجلسي، ١٤٠٣: مجلد ٣٩/ ٣٥).

بناء على كتابات المؤرخين ولد علي عليه السلام بشكل عجيب وغير مسبوق داخل الكعبة يعني بيت الله في الجمعة اليوم الثالث- عشر من رجب في السنة الثلاثين من عام الفيل. أبوه ابوطالب بن عبدالمطلب بن هاشم بن عبدمناف وأمه أيضاً فاطمة بنت اسد بن

هاشم إذن هو هاشمي النسب أباً وأماً. ولكن ولادته لم تكن بسيطة وعادية كولادة بقية الأطفال. الولادة في الكعبة فخر فريد لم يتح لأي فرد من أفراد البشر حتى الآن (كمباني، ١٣٧٦: ٣-٥) وأول مولود الكعبة يجدر به أن يكون مقتدى وفي الواقع أراد الله أن يفهم الناس بأن القبلة الحقيقية والملجأ الحقيقي هو علي بن ابيطالب عليه السلام وأولاده المعصومون لأنه لم تكن وليست هذه الكرامة للآخرين (جعفري، ١٣٨٠: ٦٥). الامام علي عليه السلام هو الوحيد الذي ولد في الكعبة وهذا الفخر أشار إليه الشاعر في شعره:

مولود بيت الله جاء بحقه نور الامامة والتقى من أربع

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٨)

يا كعبة الميلاد تيهي وافخري هذا الوليد به الكمال مكمّل

(المصدر نفسه: ٢٧)

السيدة زهراء البقية الوحيدة من النبي (ص) وكان لها العديد من الخاطبين الذين كانوا يظنون يستطيعون أن يكونوا بعلًا لها بواسطة أموالهم أو منزلتهم الاجتماعية ولكن التقدير الالهي كان قد قرر أن تكون هي زوجة لعلي (ع) وأن يكونا داعمين لبعضهما البعض. قال النبي (ص): إن لم يخلق علي بن ابيطالب (ع) لا يوجد كفو لفاطمة (ابن شهر آشوب، لاتا: ١٨١/٢). إن أقيم حفلة زواج علي (ع) وفاطمة (س) بتمام البساطة في الارض ولكنها أقيمت في السماء بمجد وعظمة كثيرة وبهجتها فيها ملائكة السماء. كما قال نبي الأكرام لأم أيمن: أقسم بالذي بعثني نبياً وأخصني رسالته عندما أزوج الله فاطمة لعلي (ع) وأمر ملائكته المقربين لتجمعوا في سمائه وكان جبرئيل وميكائيل واسرافيل بين الملائكة حينئذ أمر الله الطيور لتغرد ثم أمر شجرة الطوبى لتنتثر عليهم اللؤلؤ الصافي (قزويني، ١٣٧١: ١٥٤).

أشار الشاعر إلى هذا الموضوع في الأبيات التالية:

أحببتُ صهر المصطفى ووصيه ذلك الملقب بالبطين الأنزع
بعل البتول يزفه ويزفها ركب الملائكة للمقام الأرفع

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٨)

يا بعل فاطمة وقد زوّجتها من فوق سبع والشهود تهلل
الخاطب الباري وحوار العين حو ل العرش في حلل السنا تتدلل
نور ونور زوّجا ما النور؟ قيه ل، هما ونور كليهما لا يأفل

(المصدر نفسه: ٢٧-٢٨)

يشير ابن هشام بأن في ابتداء خبر الهجرة بأن جميع الأصحاب هجروا وكل من بقى حبس أو وقع في الفتنة إلا علي بن ابيطالب وابوبكر (ابن هشام، ١٤١٣: مجلد ٢/ ٤٠٨). ثم جاء بموضوع نوم علي (ع) في منام رسول الله (ص) في ليلة هجرته إلى المدينة وارتداء اللباس الحضرمي الذي كان لحفظ علي عليه السلام بأمر النبي (ص). ثم تحدث عن اقتحام كفار قريش على منام النبي (ص) في الصباح وأنهم رأوا الامام علي (ع) في منام رسول الله (ص) (المصدر نفسه: ٤٨٢).

عندما اجتمع المشركون في دارالندوة وقرروا على قتل النبي (ص) ليلاً وأخبر الله وهو خير الماكرين نبيه (ص) من هذه المؤامرة بواسطة جبرئيل وطرح النبي (ص) هذا الموضوع مع علي عليه السلام وهو قبله من صميم القلب لينام في منام الرسول (ص) لئلا يخبر المشركون من خروجه من مكة وأشار إلى هذا الموضوع جيداً في شعر الشاعر:

وهو الذي ملأ الفراش بليلة حين القبائل أقبلت في مجمع
لنتال من طه وتطعن صدره شُلت يد الدهماء إن لم تقطع
حتى إذا انبلج الصباح بنوره وجدوا علياً راقداً في المضجع

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٨)

٣-٢. الامام الحسن المجتبي (ع)

الامام الحسن المجتبي (ع) الامام الثاني لشيعة العالم وهو كان أبرع رجل زمانه في السخاء والخلق الحسن. وهو تسمم بيد زوجته جعدة مع كأس السم وبتحريض معاوية. والشاعر يمزج موضوع استشهاد الامام الحسن (ع) مع المجتمع الحاضر ويرى الاستشهاد مع السم دائماً يشربه الأشخاص الشريرون دائماً. وهو يطلب عن الامام أن يرحم على الأطفال وضحايا الكوارث ويشفعهم والشاعر سبب استشهاد في عدم طاقة الأرض أمام جوده وسخائه بإتيان حسن التعليل. وبهذا زاد على شعره حلاوة مضاعفة.

فكأس "جعدة" دائر/يسقى الحمامات النبيلة/والأحبة... والوطن/وارحم تكالى الخلق/والامل المذهب في بطون الامهات/وهداة الريف الملع بالطفولة/واشتعال الشيب في رأس المدن/فالارض أضعف طاقة/من أن تراك تجود بالنفس الزكية/مرة أخرى.../وتقتل...يا حسن...!! (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٨٤)

ويشير الشاعر إلى التشابه العديم النظير الامام (ع) والنبي (ص) ومجد وعظمة أهل البيت عليهم السلام ويبرئهم من أي رجس. وهو يرى ولادة الامام مليئة بالسرور والفرح ويرى الفرح ممزوجاً من اسم فاطمة (س) ورسول الله (ص) وعلي (ع).
يا "حسن" العترة/وشبيهه نبي الله/ويا مجد القرى والبيت الذاهب عنه/الرجس يكن فيكون/فكان الازكى...والاظهر.../يا بكر الزهراء/ويا قبله حجج السبوح/على وجنة هارون الأمة/يا شبر...! /ميلادك...فرح/فالفاء المفتوحة:فاطمة/والراء:رسول الله/وحاءهما:حيدر...! (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٦١).

٤-٢. الامام الحسين عليه السلام

الامام الحسين (ع) سيد شهداء العالم الذي يكون قدوة مثالية للشهادة والتحرر، أصبح موضوعاً فنياً للكثير من شعراء الشيعة وشعراء الديانات الآخرة إضافة إلى أن الامام الحسين (ع) أحيا الاسلام بين الجهل وتخربات الحكومة الأموية. معروف عبدالمجيد يعرب عن حزنه وأسفه من تكرار الشهر المحرم لسنوات متتالية ويعلن بأن المسلمين محزونون من هذا الموضوع بشدة لأن جسم الامام (ع) وقع على الرمال بلرأس بينما يسرعون إلى استقبال الشهادة في سبيل الله بشفاء عطشى.

طغى الحزن سيلا فغطى الحمى ودمع المحبين أمسى دما
يعود المحرم في كل عام فنكي عليك لحدّ العمى
فأنت المجدل فوق الرمال وأنت القاتل قتيل الظمأ

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٣١)

وهو يعرب عن حزنه مرة أخرى من الرؤوس الدائرة التي مرت عليها ١٤٠٠ سنة ويشير إلى الشفاء العطشى لشهداء كربلاء الذين تركوا على الرمال بعد قتلهم وقطع رؤوسهم.

يزمغ ألمي أن يورق أسيفا/تتعزز برأسي المحمول على الرمح/يا للموت المؤني الرابع بعد الألف/وبعد العطش المتسرب من نهر الملح/يا للرأس الدائر في الآفاق المدهوشة/بعد القتل/وبعد الذبح...! (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٣٩).

يشبه الشاعر كربلاء إلى دموع الأرض وعويل السماء ويراها سبب بكاء الأنبياء عليهم السلام، التي انتشرت فيها الرائحة العطرة لرؤوس الملوحة بالدم المعلقة على الرماح وألقت قلوب العاشقين ووصف الشاعر هذه الذكرى أليمة ومحرقة جدا.

كربلاء...كربلاء.../يا عبدة الأرض وشهقة السماء/ومئذنة العرش ومبكى الأنبياء/ومحط المعجزات الخارقة/حيث يعبق أريج الورود المدماة/من عرى قلوب الوالهيين/أية ذكرى تلك موجعة وساحقة/ومشعلة وحارقة...! (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٤٣).

الشاعر يعرب عن حسرته لجسم الامام الحسين (ع) بلا رأس والذي وقع على مسرح الجاهلية بينما هو مسرحية بدون مشاهد وبدون نص والسكوت سبب واضح على هذه المسألة. وأيضاً يعلن الشاعر حسرته على تدوير رأس الامام عليه السلام في المدن المخروبة وضماير ليست نقية.

آه لك أيها الجسد الملقى مجدلاً/على مسرح الفنون الجاهلية/بلا رأس ولا خشبة/ولا نظارة ولا نص/وآه منك أيها الرأس الدائر/في مدن اليباب/وضمائر الخراب/أربعين يوماً/أربعين جيلاً/أربعين آدمًا (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٤٤)

والشاعر يتمنى موتاً كموت الامام (ع) بينما استشهد في التيه عطشاناً والماء في حوزة المشركين ولكن الامام امتنع عن الذلة بالعزة واستقبل الشهادة بالحرية.

أموت موتة الصحراء والعطش/وصفرة الوجوه في صراعها.../مع الشحوب.../والخداد/والنمش/أموت مرتين.../والماء في الانهار.../في دلال مشرك/ينأى مع المدى المخيف/ساحبا في اثره اليدين/أموت.../موتة الحسين...! (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٦٤ و٦٣)

٥-٢. الامام الرضا (ع)

الامام الرضا (ع) الذي نور إيران في بداية القرن الثالث الهجري برواية التاريخ وكان وجوده العزيز ضيف خراسان لمدة قليلة وبعد الشهادة دفن في أرض خراسان وأصبح خالداً في ضمير ناسها كانت له مكانة عالية وخاصة بين شعراء الشيعة. لو ألقينا نظرة عابرة على الشعر العربي لرأينا أن حضرته حضر في أشعار ٩٠٠ سنة منه والشعراء المسلمون شيعياً أو سنياً يتحدثون عنه بلغة الاحترام والتكريم دائماً ويذكرون مراتب فضيلته بلغة شعرية ويظهرون له الإرادة. معروف عبدالمجيد يرى الامام الرضا (ع) ولي الله الذي في جواره تزول هموم الانسان وذنوبه. والشاعر يعلن كونه شيعياً ويرى الامام (ع) شهيداً مظلوماً وغريباً.

ولي الله يا من عند حضرته/يزول الهم والكربة.../وتمحى ظلمة الاثام/تحت جلاله القبة.../إليك أتيت شيعياً/لأرفع عندك التوبة.../شهيد الظلم والسلطان/لف مراسه الدامي على الرقبة...!/أبا الغبراء.../يا من مت في الغربة.../رضا" قد عشت مرضياً/بمهجة عابد رطبه.../بيلها ندى الايمان/فتورق روحنا الجذبة.../وتعلن ثورة العصيان/على الاشباح والديبة (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٦٧).

يشير الشاعر إلى علم الامام وحكمته وأيضاً يشير إلى عظمته ويراه عندليباً نما من غصن جزعه النبي (ص) وهكذا ضمن الإشارة إلى عظمة ونسب الامام العالي، يثبت حقانيته للإمامة. يعتقد الشاعر بأن الامامة تكمن في وجود الامام (ع) وبوصوله إليها استشهد كأبيه الكريم على يد الجاهلين والمتعطرسين.

أيهذا الصبي المتوج بالعلم والحكم/يحمل في راحته النجوم/ويخطو كما الحلم بين النخيل/أيهذا الموشح بالمخمل البثري/يزقزق كالعندليب على الغصن/في دوحة المصطفى/أيهذا الصبي الجميل...!!/يا ابن "سبع".../سما/فوق عرش الملوك/وخبأ في مقلتيه الامامة/ثم تولى ليدفن بين ضلوع الثريا/أباه القتيل... (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٣٠ و١٣١).

يشير الشاعر إلى شهادة الامام الرضا (ع) بالسم بالاستفادة من الأسلوب القرآني و«يا ليتني» ويتمنى لو كان سيفاً يقطع أيدي الذين أشربوه سماً وأيضاً يتمنى أن يكون نهر الخلود ليعطيه عمره تماماً

فيا ليتني كنت سيفاً/لقطعت تلك الايادي/فلم تزرع السم بين الورود/ولم تمنع الماء عن/مهرجان الشجر.../ويا ليتني كنت نهرالخلود/لأعطيت كل بقائي/لعمر "الرضا"(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٣٩ و١٣٨).

٦-٢. الامام المهدي (عج)

الامام المهدي (عج) منجي ومنتهي ظلم الجبابة على الشيعة والمظلومين. يعتقد الشيعة بأن الامام (ع) منجي البشر الذي سيظهر بعد أن ملأت الأرض جوراً وظلماً وسيملاًها عدلاً. يشكو عبدالمجيد من غيبته الطويلة ويريد من حضرته التعجيل في الظهور لأن قلوب الشيعة والهة له. يرى الشاعر الامام (ع) كاشف الهم وجامع الامور المتفرقة ويريد منه أن يعجل في الظهور لأن شفاء آلام ظلم الظالمين يكمن في شفرة سيفه.

يا غائباً طال الغياب وعيننا	تشتاق طلعتك البهية فاطلع
يا راجعاً بعد الذهاب قلوبنا	مدت إليك كما الأيادي فارجع
يا كاشف الغم الجسيم شفاهنا	نادتك من وسط المظالم فاسمع

يا صاحب الامر الحكيم إلى متى
والدار يغزوها الفساد مدمدا
يا صاحب الدار التي مما بها
عجل بسيفك فالدواء بحده
تبقى الامور مبعثرات فأجمع
كالسيل يأتي من محيط مترع
قد آذنت بتشق وتصدع
للجور والكفر الذنوم الأنقع

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ٢١ و ٢٢)

يقول الشاعر بأن الأقاليم السبعة عاشقة الامام (ع) وهي والهة لاستماع صوت الامام من وراء ستر الغيبة. ويراها قرآناً ناطقاً يشتااق لقاءه الكعبة والمنبر ويتمنى من الامام (عج) أن يهباً للأمة عصراً ذهبياً يشيد فيه محراب الكوفة ويستمتع من مساجد نجف والازهر صوت القرآن وبهذا يريد الرجوع إلى حكومة العادلة للامام علي عليه السلام.
عشتك أقاليم الكون السبعة/واحترق صمتا/حتى تسمع صوتك/من خلف الحجب الغيبية/فتحدث يا هذا القرآن الناطق/فالكعبة مجتمع العشاق/وساق العرش هو المنبر.../وأعد للأمة عصراً ذهبياً/حتى يعمر محراب الكوفة/وتؤذن للفجر قباب النجف الاشرف/وتكبر مئذنة الازهر...!! (عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٦٣ و ١٦٢)

٧-٢. السيدة المعصومة (ع)

السيدة المعصومة (ع) أخت الامام موسى الكاظم وعمه الامام الرضا عليهم السلام التي سافرت تتابع الامام الرضا (ع) ولكنها أصيبت بمرض في قم ووفيت وهي مدفونة فيها وأصبح مرقداه محل رجوع الكثير من العشاق ومشتاقي أهل البيت عليهم السلام. يرى الشاعر مرقداه يدخل فيها الأشخاص الذين يخافون وزر الذنوب ويستأنسون بها والجميع يحقق حلمه فيها. ويعتقد ان مرقداه ملجأ أهل البيت يقصدها محبوبها بالعشق والمحبة والشاعر يطلب شفاعتها للجنة بذكر ذنوبه الكثيرة
حرم أناه الخائفون فأبدلوا
عش لآل محمد يهفوا له
يا بنت موسى والمناقب جمة
أخت الرضا إني أتيتك ناشرا
يا عمة الجواد كفك والندى
أنا زائر يرجو الشفاعة فاشفعي
أما ونال الطالبون مراما
أهل الوداد محبة وغراما
لا يستطيع بها الوري إماما
صحفا تقيض خطيئة وأثاما
وأنا ببالك أسأل الانعاما
لي في الجنان فقد قصدت الكراما

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٨١)

وهو يعتقد بأن قم ملأت فخراً وشرفاً بواسطة وجود السيدة معصومة (س) وبرأيه بدأت الثورات والحركات من هذه المدينة ثم انتشرت وأثبت التاريخ صفحة دموية فيها الصفحة التي سببت نهضة وثورة وكذلك أشار إلى أحداث سنة ١٣٤٢ وضحايا فيضية.
يا بنت موسى إن في قم التي
من قم يبتدئ الكلام وبعدها
ويسجل التاريخ بالدم صفحة
خسأت فراغنة الزمان وكم هوى
ضمتك عزا شامخا وسناما
تغدوا الحروف أسنة وسهاما
حمرء تقطر نهضة وقياما
عرش لندفع فوقه الاسلاما

(عبدالمجيد، ١٤٢٠: ١٨٣)

النتيجة

نشاهد حضور الدين كواحد من الأعمدة الرئيسة في الشعر بعد ظهور دين الاسلام في جميع أدواره. والشعراء صبغوا أشعارهم بصبغة خاصة بالاستفادة من القرآن الكريم ومدح كبار الدين. وقد قَدَّم الشعراء أشعارهم إلى الامام علي عليه السلام وبقية الأئمة عليهم السلام من جميع أنحاء العالم بعد حكومته وتشكيل المذهب الحق للشيعة. معروف عبدالمجيد الشاعر المصري الذي أقبل على مذهب

الشيعية بالنفحص والمطالعة، انتبه إلى أهل البيت (عليهم السلام) انتباهاً خاصاً. يرى الشاعر النبي (ص) جامع القلوب المتحيرة والمؤلف بين المسلمين وأيضاً الداعي إلى الله الواحد ومحطم الأصنام. وقد أنشد الكثير من أشعاره في مدح الامام علي (ع) وأيضاً أشار إلى ولادته العديدة النظيرة في الكعبة وزواجه المضيئ مع السيدة زهرا (س) وأيضاً ليلة المبيت وفيها نام علي عليه السلام في منام النبي (ص) برضى. والشاعر محزون جداً من شهادة الامام الحسن بكأس السم بيد زوجته ويشير إلى التشابه العديم النظير بينه وبين جده الكريم في هذا الموضوع ويخلق فناً في هذا المجال. والشاعر حزين من استشهاد المظلوم للامام الحسين (ع) بين أمة عصره الجاهلين والمتعصبين ويعرب عن أسفه تجاه الشفاه العطشى والرؤوس العالية على الرماح. والامام الرضا (ع) أيضاً من كبار الدين الذي اهتم به الشاعر وأشار إلى غربته وشهادته. وهو يتمنى أن يكون نهرالخلود ليعطي جميع عمره للامام الرضا (ع) بالاستفادة من الاسلوب القرآني. والامام المهدي (ع) أيضاً عني بعناية خاصة في شعر عبدالمجيد ويتمنى الشاعر من الامام (ع) أن يزيل الغم والهم والفساد الحاكم بظهوره. ويرى بأن مرقد السيدة معصومة (س) محل أمن للخائفين الذين يستأنسون فيها وطلب منها الشفاعة والجنة الالهية.

المصادر

-القرآن الكريم

- ابن شهر آشوب، رشيد الدين. (لاتا)، مناقب آل ابي طالب، قم: منشورات علامة.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٤)، لسان العرب، الطبع الثالث، بيروت: دارصادر.
- ابن هشام، عبد الملك. (١٩٩٩)، السيرة النبوية، بيروت: دارالكتاب العربي.
- اميري، جهانكير. (١٣٨٧)، تاريخ الادب العثماني، طهران: سمت.
- اميني، علامة عبدالحسين احمد. (١٣٧١)، الغدير في الكتاب والسنة، الطبع الخامس، طهران: دارالكتب الاسلامية.
- بوصيري، محمد بن سعيد. (٢٠٠٥)، ديوان، بحث محمد علي بيضون، بيروت: دارالكتب العلمية.
- جرجاني، علي بن محمد. (٢٠٠٣)، التعريفات، بيروت: داراحياء التراث العربي.
- جعفري، حجت الله. (١٣٨٠)، المضامين السياسية في شعر السيد الحميري، اهواز: جامعة شهيد جمران.
- جوهرى، اسماعيل بن حماد. (٢٠٠٩)، الصحاح، بيروت: داراحياء التراث العربي.
- حاجي زاده، مهين ومسعود باوان بوري. (١٣٩٣)، دراسة المدح العلوي في ديوان بلون الغار بلون الغدير الأثر المعروف من عبدالمجيد، نشرة نهج البلاغة، الدورة الثانية، الرقم الثامن، ص ١٥٩-١٣٩.
- خزعلي، انسية. (١٣٨٣)، الامام الحسين في الشعر المعاصر العربي، طهران: منشورات أميركبير.
- دهخدا، علي اكبر. (١٣٧٣)، المعجم، طهران: جامعة طهران.
- زبيدي. (لاتا)، تاج العروس من جواهر القاموس، موافق للمطبوع، بيروت.
- سياحي، صادق. (١٣٨٩)، الادب الملتزم، الطبع الرابع، طهران: منشورات سمت.
- ضيف، شوقي. (١٤٢٧)، تاريخ الادب العربي، الطبع ٢٧، قم: ذوى القربى.
- عبدالمجيد، معروف. (١٤٢٠)، ديوان بلون الغار بلون الغدير، قم: مركز الابحاث العقائدية.
- عبدالنور، جبور. (١٩٧٩)، المعجم الادبي، بيروت: دارالعلم للملايين.
- قزويني، سيد محمد كاظم. (١٣٧١)، فاطمة الزهراء من الولادة حتى الشهادة، ترجمة حسين فريدوني، الطبع الرابع، قم: نشر آفاق.
- قيرواني، ابو علي الحسن ابن رشيق. (١٩٩٨)، العمدية في محاسن الشعر وآدابه ونقده، بحث محمد قرقزان، بيروت: دارالمعرفة.
- كمباني، فضل الله. (١٣٧٦)، من علي، الطبع الثامن عشر، طهران: دارالكتب الاسلامية.
- مجلسي، محمد باقر. (١٤٠٣)، بحار الانوار، الطبع الثالث، بيروت: داراحياء التراث العربي.

- محسني نيا، ناصر وآرزو بوريزدان بناه كرمانى. (١٣٨٨)، الدراسة التطبيقية للمدائح النبوية في شعر جمال الدين عبدالرزاق واحمد شوقي، نشرة اللغة والادب الفارسي، السنة الاولى، الرقم الثالث، ص٣٦-٥٤.
- مختاري، قاسم. (١٣٨٤)، الارث الدائم للادب الشيعي، اراك: منشورات جامعة اراك.
- ولوي، سيمين ومسعوده كوجكي. (١٣٩٢)، مظاهر الثورة الحسينية في اشعار معروف عبدالمجيد، مجلة الجمعية العلمية الايرانية للغة العربية وآدابها، السنة التاسعة، رقم ٢٩، ص١٩-١.

المواقع الايترنيتية

- ١-موقع شعراء أهل البيت (ع) آخر المراجعة ٩٥/١١/٣٠

<http://www.shoaraa.com>

- ٢-موقع فارس نيوز آخر المراجعة ٩٥/١١/٣٠

<http://farsnews.net>

- موقع المستبصرين، آخر المراجعة ٣٩٥/١١/٣٠-

<Ttp://www.mezan.net/mostabsirin/ma3rouf.html>

موقف التشريعات الدستورية من المرأة العراقية (١٩٢١-١٩٥٨)

أ.م.د. وفاء كاظم الكندي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The position of constitutional legislation of Iraqi women (1921-1958)

Ass.Prof.Dr. Wafa Kadhim Al-Kindi

College of Education for Human Sciences / Babylon University

Abstract

It is noteworthy that the problem of women is manifested through their political rights, which emerged from a series of problems addressed by women, and a policy to reach a radical solution, especially after they have made strides in the field of education. They began to demand that, after imposing the needs of social and cultural development, Informational Technology & Informational Technology.

المقدمة

من الملاحظ أن مشكلة المرأة تظهر من خلال حقوقها السياسية التي برزت من مجموعة مشكلات عانيت المرأة بمعالجتها، سعياً للوصول إلى حل جذري لها، لاسيما بعد أن قطعت أشواطاً متقدمة في مجال التعليم، فبدأت تطالب بحقوقها، وفيما بعد فرضت حاجات التطور الاجتماعي والثقافي عليها فضلاً عن التعليم العمل فكانت متعلمة وعاملة في الوقت نفسه، فلم تجد بعد ذلك بداً من المطالبة بالمساواة مع الرجل، بعد أن أصبحت تستطيع أن تقف مع الرجل على صعيد واحد في مجالي المعرفة والاقتصاد وهنا فما المانع أن تقف مع الرجل في المجال السياسي؟

خاضت المرأة جدالاً ومعاركة شرسة من أجل نيل حقوقها السياسية في وقت مبكر من تاريخ العراق المعاصر كان فيه المجتمع العراقي يقف بالضد من نهضة المرأة العراقية وبالضد من تعليمها وتوليها مناصب إدارية، فكيف ستكون ردة الفعل من مجتمع ينظر إلى المرأة نظرة فيها الكثير من التجاهل والحرمان لدورها كجزء مكمل للرجل في مجالات الحياة الكافية، ومن مطالبيها السياسية وهو بدايةً يقف ضد عملية تعليمها، لذلك كانت خطواتها في ذلك الجانب بطيئة جداً وحذرة في الوقت نفسه، فكانت بداية مطالبتها بالحقوق عام ١٩٢٤ وتوقفت في العام نفسه بعد المقاومة الشديدة من مجتمع رفض ذلك الأمر في وقت كان فيه العراق يمر بظروف سياسية صعبة تمثلت بكونه دولة حديثة ناشئة التكوين يواجه مشاكل عديدة كانت من الأهمية معالجتها أولاً التي غطت بدورها على مشاكل وقضايا أخر كان من بينها مطالبات المرأة السياسية.

استمرت المرأة بطرح مشاكلها والمتمثلة في تحقيق المساواة مع نصفها الثاني الرجل فضلاً عن مساندة الأخير لها في ذلك المجال، فكان من نتائج هذا الطرح إسماع صوتها لكل أحزاب ورجالات الدولة، على الرغم من عدم اعتراف الأخيرة بها خلال الحقبة (١٩٥٨-١٩٢١) ولا حتى في الحقبة التي تلتها المتمثلة في العهد الجمهوري (١٩٥٨-١٩٦٣) إلا أنها استطاعت أن تغير نظرة المجتمع العراقي للمرأة، ذلك المجتمع الذي كان يرى مجرد طرح اسم المرأة شيئاً معيباً، فتحول هذا المجتمع إلى مناصر لدخول المرأة معترك الحياة الاجتماعية والثقافية، فشهدت تلك الحقبة دخول أول فتاة إلى التعليم العالي وتحديدًا في كليتي الطب والحقوق، وهذا بعد ذاته يعد نصراً يسجل للمرأة العراقية.

تتناول البحث محاور عدة اقتضتها طبيعة البحث، فالمحور الأول تناول معنى الدستور من الوجهة القانونية للوصول إلى أي صنف يصنف الدستور العراقي وتم التعرّيج خلالها إلى واضعي الدستور، وأخيراً استعرض مواد الدستور لتكون الصورة واضحة أمام القارئ لمعرفة الظروف التي كان يعاني منها العراق، لاسيما السياسية منها بشكل خاص، إذ فرضت عليه صياغة دستور عام ١٩٢٥ بصيغته المثبتة فجاء دستوراً جامداً صلباً يصعب إجراء أي تعديلات جذرية عليه، لاسيما بالمواضيع الاجتماعية.

أما المحور الثاني جاء لبيان الوزن الديموغرافي والواقع الاجتماعي والاقتصادي للمرأة العراقية في المدة قيد البحث، لبيان نسبة المرأة العددية في المجتمع وبيان توافق هذه النسبة مع دورها الاجتماعي والاقتصادي التي لا تتناسب مع نسبتها التي تكاد تكون نصف المجتمع.

تمثل المحور الثالث الذي يعد صلب الموضوع في استعراض الجذور الأولى لمطالبة المرأة بحقوقها السياسية والخطوات الصعبة التي قطعتها في ذلك المضمار بدءاً من العام ١٩٢٤ وحتى العام ١٩٥٨، فضلاً عن بيان مناصري المرأة في رسالتها تلك لاسيما الشعراء الذي يقف في مقدمتهم الشاعر الكبير الزهاوي فقد سجل نقطة مضيئة في ذلك الجانب، فرفع قلمه دفاعاً عن المرأة وحقوقها السياسية فضلاً عن الاجتماعية والاقتصادية وكان من نتائجها تعرضه للسجن والتكفير فسانده الشعاران الرصافي والجواهري للذان كان لأفلامهما فعل العصا في تغيير المجتمع العراقي للمرأة، ولم يكن الشعراء وحدهم من كان لهم قصب السبق في هذا الجانب فقد كان لبعض الأحزاب السياسية والشخصيات الثقافية والسياسية دورها الفعال أيضاً.

اعتمد البحث على المنهج التاريخي القائم على جمع المادة العلمية وتحليلها ومقارنتها وصولاً للحقيقة التاريخية. استند البحث في توفير مادته العلمية على جملة من المصادر التي تنوعت بتنوع المعلومات التاريخية، التي كانت من الندرة والقلّة التي يصعب معها تغطية كل الجوانب، والسبب في ذلك يعود إلى قلة التدوين في المواضيع الاجتماعية لاسيما المتعلقة بالمرأة التي وصلت لنا متناثرة هنا وهناك وبشذرات بسيطة لا تتعدى الأسطر القليلة وهذا ما شكل الدافع الأكبر لنقصي تلك المعلومات وجمعها، من أبرز تلك المصادر كتاب صبيحة الشيخ داود (أول الطريق إلى النهضة النسوية) الذي كان بمثابة المفتاح الذي فتح لنا الطريق أمام مصادر أخرى تنوعت فكانت الكتب والأطاريح الجامعية فضلاً عن المجلات النسوية التي كان لمعلوماتها الغزيرة والنادرة الفضل في سد النقص الواضح في الحقائق والمعلومات التاريخية التي غفلت الكتب عن تدوينها.

ما هو الدستور؟

الدستور " مجموعة خيارات وروى للقيادة السياسية القابضة على السلطة في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية"^(١) وعليه فإن الوثيقة الدستورية لأي مرحلة تاريخية تشكل انعكاساً واضحاً للحياة في مختلف مجالاتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية".

والدستور في الدول الحديثة يوضع من قبل ممثلين عن الشعب لضمان سلامة حقوق الشعب وحريته وعلاقته بالدولة، فينضموا صلاحيات السلطات الثلاث (التشريعية- التنفيذية- القضائية) وعلاقة هذه السلطات الواحدة مع الأخرى، وعلاقة رئيس الدولة بهذه السلطات، وتعديل أي حكم من أحكام الدستور (أصولياً أم فرعياً) يخضع لمراسيم خاصة، بتفاوت مدى الشدة بالتعديل استناداً لصلابة الدستور أو مرونته، وفي أحيان عديدة يستفتى فيها الشعب بطرق خاصة، لذلك فإن أكثر الدساتير في العالم توجب على رئيس الدولة وعلى أعضاء سلطاتها التشريعية القسم بيمين الإخلاص للدستور والمحافظة عليه^(٢).

تختلف دساتير الدول باختلاف نفسية الدول وسوياتها، فهناك دساتير منفصلة وأخرى مختصرة، والبعض منها يعتمد في أحكامه على الأعراف والتقاليد التي يلتزم بها الشعب ويراعي تنفيذها منذ حقب زمنية بعيدة، والدستور الإنكليزي واحداً من تلك الدساتير، فضلاً عن ذلك فإن الدساتير تختلف من حيث مرونتها وصلابتها، ففي مرونتها ما يجعل تعديلها أمراً سهلاً ويسيراً مثل الدستور البريطاني، في حين نجد أن الدستور الفرنسي يعد من الدساتير الصلبة ذات الصعوبة في تغيير بنودها^(٣)، عموماً لا تجوز المفصلة بين دساتير الدول لأن ذلك يرجع إلى أمزجة الشعوب ونفسياتها، وهنا نتساءل إلى أي صنف يصنف الدستور العراقي الصادر عام ١٩٢٥، ومن وضع الدستور؟ وما هي خلفيات واضعيه الدينية والاجتماعية والثقافية؟.

(١) رعد الجدة، التشريعات الدستورية في العراق، السلسلة الوثائقية (١)، بيت الحكمة، بغداد، ١٩٩٨، ص ٧.

(٢) عبد الرزاق الصني، تاريخ العراق السياسي الحديث، الجزء الأول، الطبعة السابعة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٩، ص ٢٤٤.

(٣) المصدر نفسه، ص ٢٤٤.

الدستور العراقي الصادر عام ١٩٢٥، والذي بقي معمولاً به حتى نهاية العهد الملكي عام ١٩٥٨ يعد من الدساتير الصلبة المفصلة، ووجهة الصلابة والتفصيل فيه أن الدولة العراقية عام ١٩٢٥ تعد دولة ناشئة حديثاً، إذ تأسست المملكة العراقية عام ١٩٢١، لذلك وجب تفصيله ووضع العقوبات القانونية في سبيل تعديله.

بدأ العمل بإعداد الدستور العراقي والمباشرة بتنفيذه مع بداية تتويج الملك فيصل ملكاً على العراق في ٢٣/آب/١٩٢١ فقد نظمت بريطانيا التي كان العراق في حينها تحت انتدابها وفقاً لما جاء في ٢٥/نيسان/ ١٩٢٠ لائحة مكونة من عشرين مادة ورفعتها في ٩/كانون الأول/ ١٩٢٠ إلى عصبة الأمم للمصادقة عليها، وقد جاء في المادة الأولى من اللائحة الآتي:

" للمنتدب أن يضع في أقرب وقت، على أن لا يتجاوز الثلاث سنوات من تاريخ تنفيذ الانتداب، قانوناً أساسياً للعراق يعرض على مجلس جمعية الأمم للمصادقة عليه، فينشره سريعاً، وهذا القانون يسن بمشورة الحكومة الوطنية، ويبين حقوق الأهالي الساكنين ضمن البلاد، ومنافعهم وרגائهم، ويحتوي على مواد تسهل تدرج العراق، وترقيته كدولة مستقلة " (١).

وتنفيذاً لهذه المادة اتفق الطرفان العراقي برئاسة الملك فيصل والبريطاني برئاسة وزير المستعمرات ونستون تشرشل على صياغة معاهدة تنظم العلاقات بين الطرفين، ونصت المادة الثالثة من هذه المعاهدة على الآتي:

" يوافق جلالة ملك العراق على أن ينظم قانوناً أساسياً ليعرض على المجلس التأسيسي العراقي ويكفل تنفيذ هذا القانون الذي يجب أن لا يحتوي على ما يخالف نصوص هذه المعاهدة وأن يأخذ بعين الاعتبار حقوق وרגائب ومصالح جميع السكان القاطنين في العراق، ويكفل للجميع حرية الوجدان التامة، وحرية ممارسة جميع أشكال العبادة بشرط أن لا تكون مخلة بالآداب والنظام العموميين، وكذلك يكفل أن لا يكون أدنى تمييز بين سكان العراق بسبب قومية أو دين أو لغة، ويؤمن لجميع الطوائف عدم نكران أو مساس حقها بالاحتفاظ بمدارسها لتعليم أعضائها بلغاتها الخاصة، على أن يكون ذلك موافقاً لمقتضيات التعليم العامة التي تقرضها حكومة العراق " (٢).

إن نص هذه المادة ينسجم تماماً مع ما جاء بالمادة الأولى من لائحة الانتداب البريطاني على العراق، وبذلك فقد توفرت بالقانون العراقي ما نص عليه صم الانتداب، أي أن القانون جاء متماثلاً لما يقره صك الانتداب، وبصورة أوضح نستطيع القول أن القانون العراقي صيغ لينفذ معاهدة عام ١٩٢٢ الموقعة في ١٠/تشرين الأول وبصورة أدق لينفذ صك الانتداب الذي صيغت مقرراته بشكل معاهدة وهي ما عرفت بمعاهدة عام ١٩٢٢.

من وضع الدستور العراقي؟

بدأت الخطوات الأولى لوضع الدستور العراقي أواخر ربيع عام ١٩٢١، وقد مر بمراحل عديدة قبل أن يعرض على المجلس التأسيسي لإقراره، وأهم هذه المراحل هي:

١- **المرحلة الأولى** جاءت عندما عهدت الحكومة البريطانية إلى دار اعتمادها في العراق بوضع لائحة للقانون العراقي يراعى فيها

الأسس الواردة في صك الانتداب والمادة الثالثة من لائحة معاهدة عام ١٩٢٢ فتم تأليف لجنة مؤلفة من:

١- المستر دابليو جي. يونغ الموظف في دائرة الشؤون الشرقية في وزارة المستعمرات البريطانية الذي التحق بالخدمة في هذه الدائرة.

٢- المستر أيم. إي. دراورد المستشار القضائي لدار الاعتماد.

٣- المعتمد السامي البريطاني في العراق برسي كوكس.

استعانت هذه اللجنة بدساتير بعض الدول الأوربية مثل الدستور الاسترالي والنيوزلندي، فضلاً عن دساتير دول صغيرة مثل تركيا وإيران (٣)، بعدها دول ناشئة حديثة من جهة، وقريبة من العراق جغرافياً من جهة أخرى.

(١) المصدر نفسه، ص ٢٤٦.

(٢) المصدر نفسه، ص ٢٤٨.

(٣) المصدر نفسه، ص ٢٤٩.

٢- المرحلة الثانية تمثلت بعرض مشروع القانون السابق من قبل الملك فيصل على لجنة عراقية مؤلفة من:

١- ناجي السويدي (وزير العدلية) ^(١).٢- ساسون حسيقل (وزير المالية) ^(٢).٣- رستم حيدر (سكرتير الملك) ^(٣).

قامت اللجنة بتعديل بعض اللوائح التي لا تنطبق على أحوال العراق العامة، ولا تتلاءم مع أوضاعه الخاصة، وأبدلت هذه اللوائح بلوائح جديدة، استمدت مفاهيمها من الدستور العثماني والياباني ^(٤)، لكن اللجنة كانت أكثر تأثراً بالدستور العثماني الذي كان معروفاً أكثر لدى أعضاء اللجنة كونه كان معمولاً به في العراق للفترة (١٨٧٦-١٩٠٨)، ومن جانب آخر نجد ان أعضاء اللجنة كانت دراستهم للقانون في اسطنبول فمن الطبيعي يكون تأثرهم بالدستور العثماني واضحاً أكثر من غيره من الدساتير.

٣- المرحلة الثالثة: حملت التعديلات الدستورية من قبل المقدم (يونع) العامل في دائرة المندوب السامي البريطاني في العراق إلى لندن فتم إحالتها إلى موظفين في وزارة العدلية، الذين عرف عنهم تأثرهم بحقوق الإنسان ومبادئ الثورة الفرنسية التي شاع استخدامها في دساتير الكثير من الدول حديثة النشأة والتكوين، فعملوا على ان تكون مواد الدستور مرضية للطرف العراقي والبريطاني، فتم اختيار بعض اللوائح (الالبق والأصلح) من دستور تركيا وإيران ومصر والحكومة الفيصلية في دمشق، والاهم من ذلك كله ان تكون هذه اللوائح منسجمة مع صك الانتداب ^(٥).

٤- المرحلة الرابعة: أعادت فيها وزارة المستعمرات مشروع الدستور إلى بغداد وعرض على لجنة عراقية - بريطانية تضم في عضويتها كل من وزير العدلية العراقي ناجي السويدي والمستر (دراور) مستشار وزارة العدلية مع الاستعانة بمن يرويه مناسباً من الحقوقيين العراقيين فقامت اللجنة بإجراء بعض التعديلات التي خضعت لتفقيح آخر من قبل وزارة المستعمرات البريطانية في لندن، وبالتالي أصبح الدستور جاهزاً لعرضه للنقاش أمام مجلس الوزراء العراقي، وبعد انتهاء المناقشات أصبح المشروع جاهزاً يعرضه على المجلس التأسيسي لإقراره بصيغته النهائية، وعليه فقد تم افتتاح المجلس التأسيسي في ٢٧/آذار/١٩٢٤ من قبل الملك فيصل الأول الذي حدد مهام المجلس بنقاط ثلاث هي:

١- البت في المعاهدة العراقية - البريطانية.

٢- سن الدستور العراقي.

٣- سن قانون انتخاب للمجلس النيابي.

^(١) ناجي السويدي: (١٨٨٢-١٩٤٢) المولود في بغداد يرجع نسبه إلى آل مدلل القاطنين في قضاء الدور شمال سامراء، هو الابن الأول للشيخ يوسف السويدي احد رجال ثورة العشرين، أتم دراسة الحقوق في اسطنبول عام ١٩٠٥، تشغل مناصب حكومية عديدة قبل ان يصبح عضو في البرلمان لثلاث مرات للفترة من ١٩٢٥-١٩٣٢، يعد احد رموز التشريع العراقي، ولقب بـ"فقيه الأكثرية على حد قول (ياسين الهاشمي) الذي لم يكن خطيب الجميع بل ان أفكاره اتحدت بالحرية والمساواة والإرادة، بوعي العصر الحديث. لمزيد من التفاصيل ينظر: سعيد شخير، ناجي السويدي ودوره في السياسة العراقية ١٩٢١-١٩٤٢، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

^(٢) ساسون حسيقل: (١٨٦٠-١٩٣٢) يرجع نسبه إلى أسرة يهودية بغدادية اشتهرت بالتجارة، كان والده من رجال الدين المفسرين بالشريعة الموسوية، حرص على التقاليد البرلمانية الصحيحة وصفته المس بـ"بيل" بأنه اقدر رجل في مجلس الوزراء، صلب قليلاً ينظر إلى الأمور من وجهة الحقوقي الدستوري دون ان يعطي اعتباراً لأحوال العراق المتأخرة. لمزيد من التفاصيل ينظر: نور محمود عبد المجيد العبدلي، ساسون حسيقل ودوره السياسي والاقتصادي في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠١١.

^(٣) رستم حيدر: ولد عام ١٨٨٩ في بعلبك من أسرة عربية هي أسرة (آل حيدر) المعروفة بوطنيته ونضالها ضد الاستعمار الفرنسي، أكمل دراسته الجامعية في اسطنبول، وحصل على الشهادة العليا من جامعة السوربون في العلوم الإدارية والسياسية، أسس جمعية (العربية الفتاة) في اسطنبول، بعد أن أصبح الملك فيصل ملكاً على العراق تقلد مناصب رفيعة فكان من اقرب مستشاريه وأكثرهم تمتعاً بثقته فكان كاتب خطبه وتصريحاته وكاتم أسرارهم وابرز مناصبه السكرتير الخاص بالملك. للمزيد من التفاصيل ينظر: عباس فرحان طاهر الزاملي، رستم حيدر ودوره السياسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٧.

^(٤) رعد الجدة، المصدر السابق، ص ٢٩.

^(٥) المصدر نفسه، ص ٣٠؛ عبد الرزاق الحسني، المصدر السابق، ص ٢٥٠.

ولتحقيق مسألة سن الدستور العراقي، فقد تم تأليف لجنة برئاسة رئيس المجلس (عبد المحسن السعدون) ^(١) وتضم في عضويتها عضواً عن كل لواء من ألوية العراق ^(٢)، وبدأت مناقشات اللجنة في ١٤/حزيران/١٩٢٤ وكانت مقيدة بنصوص المعاهدة العراقية- البريطانية التي منعت تضمين الدستور أي نص يتقاطع مع المعاهدة الأنفة الذكر استغرقت المناقشات من قبل اللجنة ثمان عشر جلسة انتهت في ١٠/تموز/١٩٢٤ بموافقة المجلس التأسيسي على الدستور العراقي دون إدخال أي تعديلات جوهرية، وعرف الدستور باسم القانون الأساسي العراقي باعتبار ان كلمة دستور كلمة أجنبية غير عربية ^(٣).

بعد هذا الاستعراض الموجز للمراحل التي مر بها وضع القانون الأساسي العراقي يتبين ان القانون وضع من قبل لجنة بريطانية، كان همها الأول تحقيق مصالحهما الاستعمارية المتمثلة بتنفيذ قانون صك الانتداب الذي يفرض هيمنة بريطانية كاملة على العراق سواء في سياسته الخارجية أم الداخلية، وان كانت هذه اللجنة قد راعت في بعض اللوائح تنفيذ لائحة حقوق الإنسان الدولية ومبادئ الثورة الفرنسية المتمثلة بالحرية والعدل والمساواة، فضلاً عن استعانتها بدساتير دول قريبة من العراق وحديثه التكوين مثل مصر وتركيا وإيران لتكون منسجمة مع طبيعة المجتمع العراقي، ولتظهر من جانب آخر بأنها دولة غير استعمارية تعمل على تطبيق مبادئ حقوق الإنسان خلافاً للدولة العثمانية التي كانت تسيطر على العراق لأكثر من أربعة قرون.

أما اللجنة العراقية، والمتمثلة بأسماء مهمة مثل ناجي السويدي فنجد شخصية عراقية ينتمي لأسرة عُرف عنها اهتمامها بالأدب والإفتاء، فهو إذن ذات أصول دينية وعرف عنه أيضاً انه أتم تعليمه في المدارس الفقهية قبل ان يغادر إلى اسطنبول ليطم دراسته للحقوق، فهو بذلك كان متأثراً بالدستور العثماني الذي كان معمول به في العراق منذ عام ١٨٧٦، وحتى العام ١٩٠٨.

أما اليهودي ساسون حسيقل فهو الآخر عرف انتماءه لأسرة ذات جذور دينية يهودية، وتأثره بالدستور العثماني لأنه درسه في اسطنبول لذلك وكما قالت عنه المس بيل انه ينظر للأمور من جهة نظر الحقوقي الدستوري دون الاهتمام بأحوال العراق المتأخرة، وهذا يعني انه لم يعر موضوع المرأة وإصلاح أوضاعها السياسي أي اهتمام يذكر، ان لم نقل انه كان موضوعاً خارج نطاق المناقشة.

أما الشامي رستم حيدر الذي كان مستشاراً وسكرتيراً خاصاً بالملك، فقد أكمل دراسته للحقوق هو الآخر في اسطنبول، وكان في مناقشاته للدستور ينقل وجهة نظر الملك فيصل الذي كان يهيمه بناء دولة عراقية مستقلة ذات مصالح وعلاقات مع بريطانيا دون إغارة المسائل الأخرى الاجتماعية منها بشكل خاص، أي اهتمام يذكر باعتبارها مسائل اقل أهمية من المسائل السياسية لدولة حديثة التكوين مثل العراق.

مواد الدستور:

احتوى الدستور على (١٢٣) مادة أصبحت (١٢٥) مادة بعد إدخال التعديلات عليه ^(٤)، فضلاً عن المقدمة التي ضمت المواد من (١-٤)، والذي يهمننا هنا الباب الأول المختص بحقوق الشعب والذي يضم المواد من (٥-١٨) ^(٥)، ومن مطالعة المواد أعلاه نجد ان غالبيتها تخص الشعب وتؤكد ان الجميع أي ذكوراً وإناثاً، متساوون في الحقوق المدنية والسياسية، أما الباب الثالث (السلطة التشريعية) المادة (٢٩) فقد تم تحديد شروطاً تسعة بالشخص المرشح لعضوية مجلس الأعيان أو النواب وحدد جنسه بالذكر

(١) عبد المحسن السعدون: المولود في الناصرية عام ١٨٨٩، تقلد أربع وزارات وهو واحد من رموز الحركة الوطنية وعضو المجلس التأسيسي وثاني رئيس وزراء في العهد الملكي في العراق بعد عبد الرحمن النقيب، عمل ضابطاً في الجيش العثماني، تولى رئاسة الوزراء في الأعوام ١٩٢٢ و ١٩٢٥ و ١٩٢٨ و ١٩٢٩، انتحر عام ١٩٢٩ في ظروف غامضة اتهمت فيها بريطانيا بأنها وراء انتحاره. ينظر: لطفي جعفر فرج عبدالله، عبد المحسن السعدون ودوره في تاريخ العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، ١٩٧٦.

(٢) الأعضاء هم: يوسف غنيمه (بغداد)، رؤوف الجادرجي (كربلاء)، عمران الحاج سعدون (الحلة)، رايح العطية (الديوانية)، سالم آل خيون (لواء المنتفق)، محمد زكي (البصرة)، سلمان الحميد (العمارة)، محمد الصيهدود (الكوت)، مزاحم الباجة جي (ديالى)، دارابك (كركوك)، عزت بك (السليمانية)، داود الحيدري (أربيل) امجد العمري وفتح الله سرسم (الموصل)، فخري جميل (الديلم). عبد الرزاق الحسني، المصدر السابق، ص ٢٥٧.

(٣) رعد الجدة، المصدر السابق، ص ٣١.

(٤) جرت ثلاث تعديلات على الدستور للفترة ١٩٢٥-١٩٥٨ وهي:

١-التعديل الأول جرى في تموز ١٩٢٥.

٢-التعديل الثاني جرى عام ١٩٤٣.

التعديل الثالث جرى بعد إعلان الاتحاد الهاشمي بين العراق والأردن عام ١٩٤٣. واعتبر القانون الأساسي مع تعديلاته ساقطاً بعد ثورة ١٤ تموز ١٩٥٨.

(٥) يراجع الملحق رقم (١) الذي يضم مواد الدستور من (٥-١٨).

دون الإناث، وجاء هذا التأكيد أكثر صراحة في المادة (٤٢) بأن حق الانتخاب محصور بالذكور دون الإناث عندنا نصت المادة على (لكل رجل عراقي أتم الثلاثين من العمر... ان ينتخب نائباً).

من ذلك نجد ان القانون الأساسي العراقي قد حرم المرأة العراقية من حقها بالترشيح لعضوية مجلس النواب والأعيان، فضلاً عن حرمانها من حق الانتخاب الذي تحدد بالذكور فقط دون الإناث.

ان هذا القانون جاء متأثراً بالقانون الأساسي العثماني وعند مقارنة مواد الدستور وخاصة المتعلقة بحقوق الشعب، نجد ان مواد الدستور العثماني البند (١) من ٨ - ٢٥^(١)، تكاد تتشابه مع قانون عام (١٩٢٥) فيما يتعلق بالمساواة بين الجميع في الحقوق المدنية، أما الحقوق السياسية فان المعروف ان العراق كان احد ولايات الدولة العثمانية مما يعني انه يتم ترشيح عدد محدود من العراقيين كأعضاء في هيئة الأعيان أو هيئة المبعوثين فلم يشر الدستور إلى حق الانتخاب سواء للذكور والإناث، وبالتالي فهو كان بعيد كل البعد عن التفكير في إعطاء حق الانتخاب للإناث، وهذا الأمر يعد طبيعي جداً في حقبة زمنية كانت تعيش فيها المرأة عصوراً مظلمة من التخلف وعدم إعطاءها حرية سواء في النواحي الاجتماعية فكيف الحال بالحقوق السياسية، ولتكون الصورة أكثر وضوحاً لابد من إعطاء صورة واضحة عن طبيعة المجتمع العراقي ومكانة المرأة فيه، قبل التحدث عن بداية مطالبة المرأة بحقوقها السياسية للحقبة من ١٩٢١ - ١٩٥٨.

الوزن الديموغرافي والواقع الاجتماعي والاقتصادي للمرأة العراقية:

عند الحديث عن المكانة الاجتماعية أو الاقتصادية وحتى السياسية للمرأة العراقية، لابد في بداية إعطاء صورة واضحة عن وزنها الديموغرافي من خلال استعراض نسبتها إلى عدد الذكور.

في البداية لابد من التوضيح بأن المرأة العراقية كانت تعيش في جو متخلف، فقد فرض عليها الحجر الاجتماعي، وعوملت معاملة المخلوقات الغريبة^(٢)، ففي العام ١٩٠٤ عندما انفرد الوالي العثماني عبد الوهاب باشا بطلب إجراء تعداد خاص بالنساء تنفيذاً للفرمان السلطاني الصادر من الباب العالي في استانبول^(٣)، لغرض إصدار الجنسية العثمانية، وقد واجه هذا الأمر معارضة شديدة من الشيوخ والأهالي الذي أثار مشاعرهم هذا الأمر، وعدوه تجاوزاً صريحاً على كرامتهم وتقاليدهم خصوصاً فيما يتعلق بانتهاك حرمة المرأة العراقية، وقد سجل لنا التاريخ صدامات لشيوخ وأهالي بغداد، فقد خرج أهالي باب الشيخ والصدرية ورأس الساقية وفصوة عرب يتقدمهم رؤساء المحلات والشيوخ الدين بمظاهرة حاشدة اشتركت فيها قسم من النسوة^(٤)، وقد تسلم المتظاهرون بالسيوف والقامات والخناجر والبنادق والمسدسات تتقدمهم الطبول والأبواق والدمامات، وقاموا بإثارة حماس الناس بإلقاء الأهازيج والهوسات البغدادية والتي كان من أبرزها:

سيد أحمد (٥) تلهب نيرانه

سيد أحمد يضوي ديوانه

سيد أحمد المذخور أنبت

سيد أحمد احجي بزايـدنه (١)

(١) يراجع الملحق رقم (٢) الذي يضم مواد الدستور من (٨ - ٢٥).

(٢) عبد الرزاق احمد النصيري، دور المجددين في الحركة الفكرية والسياسية في العراق، بغداد، ٢٠١٢، ص ١٥٧.

(٣) نمير طه ياسين، بدايات التحديث في العراق ١٨٦٩ - ١٩١٤، رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للدراسات القومية والاشتراكية، الجامعة المستنصرية، ١٩٨٤، ص ٢٥٦.

(٤) خيرى أمين العمري، حكايات سياسة من تاريخ العراق الحديث ، بغداد، دت، ص ٩٣.

(٥) يقصدون به السيد احمد افندي الكيلاني وهو رجل دين مشهور في بغداد في تلك الحقبة.

ولاققت هذه الأهازيج صداها الواسع عند والي بغداد الذي تراجع أمام رغبة وتصميم الأهالي، فقرر تأجيل موعد التسجيل وعاد الأهالي وهم يهتفون ويغنون باستجابة والي بمطلبهم.

هذه الواقعة تضعنا أمام حقيقة ان المرأة العراقية كانت بعيدة عن مسرح الأحداث، وانه من المعيب اشتراكها في الحياة العامة، ومن ابسط الأمور معرفة أعداد النسوة في العراق، لكن هذه الحادثة تلاشى صداها تدريجياً مع إجراءات مماثلة، فخلال العهد الملكي جرى أكثر من تعداد للسكان^(٢)، رافقتها عوائق اجتماعية واقتصادية أدت أثرها دون إعطاء صورة واضحة لأعداد سكان العراق، منها أمية أكثر السكان والتنقل بحثاً عن الرزق فضلاً عن خوف السكان ان التعداد كان الغرض منه التجنيد أو لجباية الضرائب منهم^(٣).

لا يتوقع المرء تحديداً دقيقاً على نحو مطلق للوزن الديموغرافي للإناث في العراق أواخر العهد العثماني وخلال العهد الملكي، فيما يخص السكان عموماً لأسباب معروفة أشرنا إليها سابقاً^(٤)، ولكن بالاستناد للدراسات العلمية والرائدة للدكتور محمد سلمان حسن^(٥) والى عدد من التقارير والوثائق الرسمية التي يعود تاريخها إلى ما قبل عام ١٩٤٧، يمكن تحديد الإطار العام للوزن الديموغرافي للإناث في العراق أواخر العهد الملكي، وسنوات الاحتلال والانتداب فالاستقلال بالنحو الآتي:

في أواخر العهد العثماني حوالي ٥٠% تخميناً من مجموع ما يقارب المليون وربع المليون نسمة من العام ١٨٦٧ و ١,٨ مليون في العام ١٨٩٠.^(٥)

أما تقديرات العام ١٩٢٧ (عهد الانتداب) فقد حددت عدد سكان العراق ٢,٩ مليون، ١,٥ من الذكور و ١,٤ مليون من الإناث^(٦)، فيما تشير نتائج الإحصاء الرسمي الأول في العام ١٩٤٧ إلى ان مجموع نفوس العراق بلغ ٤,٨ مليون نسمة، كان ٢,٣ مليون من الذكور و ٢,٦ مليون من الإناث، وبموجب إحصاء العام ١٩٥٧ يصل مجموع سكان العراق إلى ٦,٥ مليون نسمة بلغ عدد الإناث اقل من عدد الذكور بما يربو (٥١) ألف نسمة^(٧).

ان مجرد الاختلاف في تقدير نسبة الإناث والذكور تؤلف واحدة من المؤشرات المهمة للخلل المتوقع في التقديرات المبكرة والإحصاءات المحددة للسكان، ويلاحظ الشيء ذاته في الدراسات القليلة عن المرأة في هذا المضمار. في كل الأحوال تنطبق المقولة الشائعة (ان المرأة تؤلف نصف المجتمع) بمعناها على الواقع الاجتماعي للعراق الحديث والمعاصر من حيث الوزن الديموغرافي الصرف للإناث، فيما يختل الميزان كلياً في غير صالح المرأة من منظور وزنها الحقيقي في ميادين الحياة الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية.

ان مكانة المرأة الاجتماعية والقيود المفروضة عليها أدت أثراً في شل حركتها، وكادت ان تعطل مساهمتها في بناء مجتمعها ولذا فعندما نستعرض عدد السكان الفعال وغير الفعال نرى ان المرأة تؤلف نسبة عالية من عدد السكان الفعال، (ينظر: الجدول رقم ١).

(١) إبراهيم إبراهيم الدروبي، البغداديون أخبارهم ومجالسهم، بغداد، د.ت، ص ص ١٥-١٦.

(٢) جرى إحصاء تقديري عامي ١٩٢٧ و ١٩٣٤ ثم جرى أول تعداد منظم عام ١٩٤٧، بعدها جرى تعداد أفضل عام ١٩٥٧، ثم جرت العادة بعد ذلك على إحصاء السكان كان كل عشر سنوات ابتداءً من العام ١٩٦٧ حتى العام ١٩٩٧.

(٣) هاشم جواد، مقدمة في كيان العراق الاجتماعي، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٤٦، ص ٩.

(٤) نشر باكورة دراساته باللغة العربية في مجلة (الثقافة الجديدة) أواخر عام ١٩٥٩، ومن ثم ضمنها في كتابه الموفق عن التطور الاقتصادي في العراق الذي نشره في بيروت عام ١٩٦٥.

(٥) محمد سلمان حسن، التطور الاقتصادي في العراق - التجارة الخارجية والتطور الاقتصادي ١٨٦٤-١٩٥٨، الجزء الأول، بيروت، ١٩٦٥، ص ٥٣.

(٦) دار الكتب والوثائق، بغداد، ملفات البلاط الملكي رقم الملف ٣١١/١٢١٢، الوثيقة رقم ١١٨، المجموعة الإحصائية لتسجيل عام ١٩٥٧، ص (أ) من المقدمة.

(٧) المصدر نفسه.

جدول رقم (١) (١)

السكان الفعال وغير الفعال في العام ١٩٤٧ (بالآلاف) (٢)

الإقليم	الجنس	مجموع السكان	العمر ١٠ - ٤٩ الفعال	العمر ٥٠ - غير الفعال
المنطقة الشمالية	الذكور	٥٨٧,٧	٢٧٨,٢	٣٠٩,٥
	الإناث	٦٨٩,٣	٣٥١,٣	٣٣٨,٠
	المجموع	١,٢٧٧,٠	٦٢٩,٥	٦٤٧,٥
المنطقة الوسطى	الذكور	٩٢٤,٠	٤٥٢,٦	٤٧١,١
	الإناث	٩٦٧,٧	٤٩٢,٨	٤٧٤,٩
	المجموع	١,٨٩١,٧	٩٤٥,٤	٩٤٦,٠
المنطقة الجنوبية	الذكور	٦١٤,٧	٢٩١,٣	٣٢٣,٤
	الإناث	٧٨٠,٧	٣٩٠,٨	٣٨٩,٩
	المجموع	١,٣٩٥,٤	٦٨٢,١	٧١٣,٣
مجموع مناطق العراق	الذكور	٢,١٢٦,٣	١,٠٢٢,١	١,١٠٤,٠
	الإناث	٢,٤٣٧,٨	١,٢٣٤,٩	١,٢٠٢,٨
	المجموع	٤,٥٦٤,١	٢,٢٥٧,٠	٢,٣٠٦,٨

يبدو من الجدول أعلاه ان السكان القادرين على العمل كانوا يؤلفون نسبة ٤٩,٥% من مجموع سكان العراق، بلغت حصة النساء منها ٢٧%، أي أكثر من النصف، لكن هذه النسبة تتراجع بشدة في ميدان الإنتاج الفعلي لأسباب اجتماعية شتى معروفة، ويتجسد هذا الواقع في المدينة أكثر منه في الريف، فقد كانت مساهمتها في النشاط الصناعي والخدمات محدودة للغاية (ينظر الجدول رقم ٢).

في كل الأحوال كانت المرأة في العراق عموماً تؤدي دوراً متواضعاً في مجالات النشاط الاقتصادي المختلفة، خصوصاً في المدينة مما يعد مؤشراً مهماً لتخلف الاقتصاد والمجتمع معاً في تلك المرحلة.

على انه لا يمكننا الاستعانة بعمل المرأة في الريف، لأنها كانت تشارك الرجل مشاركة فعلية في كل ما يتعلق بالإنتاج الزراعي، وتربية الحيوانات بل ان عبء كل ما يخص إنتاج الحليب ومشتقاته يقع على عاتقها وحدها، لذا لا يعول أبداً على معطيات الإحصاءات الرسمية فيما يخص أثرها في الإنتاج الزراعي ومتعلقاته بل نضيف إلى ذلك حقيقة معروفة، وهي ان المرأة كانت تضطلع وحدها بزراعة الخضر وتسويقها في قسم من المناطق لأن الرجل هناك كان يستتكف القيام بها (٣). وكان الاعتماد على أعمال النساء في الريف بل وحتى الأحداث أمراً مطلوباً لا غنى عنه في ظروف سيادة وسائل الإنتاج المتخلفة في تلك الحقبة.

ان مشاركة المرأة في الإنتاج الزراعي في الريف جاءت بوصفها مجرد وسيلة للإنتاج، لا بوصفها منتجة تساهم في هذه العملية ومردوداتها خصوصاً اذا كان عملها في أرض غيرها، ولقد حدد هذا الواقع ابعاد نظره المجتمع إليها، فأنها كانت في أفضل الأحوال كما يرى الدكتور علي الوردي مجرد بضاعة أو أداة لا تتمتع بأبسط جزء من حقوق أدنى الرجال في السلم الاجتماعي فهي تباع وتشتري عملياً باسم الزواج (٤).

(١) محمد سلمان حسن، الشعب العراقي في نموه وتركيبه ١٨٦٧-١٩٤٧، مجلة الثقافة الجديدة، بغداد، تشرين أول وتشرين الثاني، ١٩٥٩، ص ١٩.

(٢) اقتصر تركيب السكان الفعال وغير الفعال على العام ١٩٤٧ لعدم توفر الالاحصاءات عن توزيع السكان حسب الجنس والعمر قبل ذلك العام.

(٣) علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٥، ص ٢١١.

(٤) المصدر نفسه، ص ٢١٠.

جدول رقم (٢) (١)

الحرف الأولية والثانوية والثلاثية لسكان العراق لعام ١٩٤٧
الأرقام بالآلاف وكل منها نسبة مئوية من مجموع الأيدي العاملة الوطنية

الإقليم	الجنس	القطاع الأول الزراعي	%	القطاع الثاني الصناعي	%	القطاع الثلاثي الخدمات	%	المجموع	%
المنطقة الشمالية	الذكور	٢١٩	١٦,٧	١٧	١,٢	١٠٢	٧,٧	٣٣,٨	٢٥,٦
	الإناث	٢٤	١,٨	٢	٠,١	١٢	٠,٨	٣٨	٢,٧
	المجموع	٢٤٣	١٨,٥	١٩	١,٣	١١٤	٨,٥	٣٧٦	٢٨,٣
المنطقة الوسطى	الذكور	٢٥٠	١٩,١	٤٨	٣,٧	٢١٧	١٦,٤	٥١٥	٣٩,٢
	الإناث	٢٣	١,٨	٤	٠,٣	١١	٠,٨	٣٨	٢,٩
	المجموع	٢٧٣	٢٠,٩	٥٢	٤,٠	٢٢٨	١٧,٢	٥٥٣	٤٢,١
المنطقة الجنوبية	الذكور	٢١٦	١٦,٤	٢٣	١,٩	١٢٥	٩,٧	٣٦٤	٢٨,٠
	الإناث	١٦	١,٦	٢	٠,١	٤	٠,٣	٢٢	١,٦
	المجموع	٢٣٢	١٧,٦	٢٥	٢,٠	١٢٩	١٠,٠	٣٨٦	٢٩,٦
العراق	الذكور	٦٨٥	٥٢,٢	٨٨	٦,٨	٤٤٤	٣٣,٨	١,٢١٧	٩٢,٨
	الإناث	٦٣	٤,٨	٨	٠,٥	٢٧	١,٩	٩٨	٧,٢
	المجموع	٧٤٨	٥٧,٠	٩٦	٧,٣	٤٧١	٣٥,٧	١,٣١٥	١٠٠,٠

لم يختلف وضع المرأة الاقتصادي والاجتماعي في المدينة العراقية عن وضع أختها في الريف إلا في حدود فرضتها طبيعة الحياة في المدينة التي اخترقت قيم الحضارة الحديثة أسوارها قبل الريف، وبوتيرة أسرع منه نسبياً.

فيما يخص واقع المرأة الاجتماعي والمتمثل بالفرص التعليمية فقد مر التعليم النسوي في العراق بمراحل متعددة تأثر في أثنائها بعوامل السياسة والدين، ففي حقبة الحكم العثماني لم تملك المرأة من وسائل التنقيف والتعليم شيئاً يذكر، كونها كانت تعيش في ظروف مختلفة فرضها عليها تخلف المجتمع نفسه (٢)، ولهذا لم تشهد هذه الحقبة سوى أعداد قليلة من المدارس والكتاتيب التي اقتصر على تعليم القراءة والكتابة، وإذا ما استثنينا مدارس الأقليات غير المسلمة (٣). فإن التعليم يكاد يندم.

ولعل تقاليد المجتمع العراقي وعاداته المترسخة التي كانت ترى في خروج الفتاة من بيتها من أجل التعليم أمراً يؤدي إلى فسادها (٤) هي التي وقفت وراء قلة عدد مدارس الإناث، فضلاً عن أن العراق عاش بمعزل عن تيارات النهضة الفكرية والثقافية الناشئة في مصر وسوريا نهاية القرن التاسع عشر، تلك النهضة التي دعت إلى تحرير المرأة وضرورة إفراح المجال لها للحصول على حقها في التعليم (٥)، والتي مثلتها دعوات رفاة رافع الطهطاوي في العام ١٨٧٣، وقاسم أمين في العام ١٨٩٨، هذه الدعوات التي وجدت مقاومة وعدم استجابة فئات من العراقيين، سواء من أبناء العامة أو المفكرين الذين عدوا في الدعوات الرامية لتعليم المرأة فيه تجاوزاً على عاداتهم وقيمهم الاجتماعية المترسخة في نفوسهم (٦)، ولهذا بادر قسم من المفكرين وعلماء الدين لصد الدعوات من خلال إطلاق

(١) محمد سلمان حسن، الشعر العراقي في نموه وتركيبه ١٨٦٧-١٩٤٧، ص ٢١.

(٢) عبد الرحمن سلمان الدربندي، المرأة العراقية المعاصرة، الجزء الأول، بغداد، ١٩٦٨، ص ٤٥.

(٣) من هذه المدارس مدرسة الراهبات الفرنسيات الابتدائية المؤسسة عام ١٨٧٨ من قبل بعثة الراهبات الفرنسيات والتي كانت تسير على نهج المدارس الفرنسية المسيحية وتدرس اللغات الفرنسية والانكليزية والعربية وكان لها فرعان في بغداد الأول في منطقة الباب الجنوبي والثاني في الكرادة الشرقية فضلاً عن فرعها في البصرة والموصل. ينظر: دليل العراق الرسمي لعام ١٩٣٦، مطبعة دنكور، بغداد، ١٩٣٦، ص ٧٢٥.

(٤) علي الوردي، المصدر السابق، ص ٣٤٧.

(٥) طارق نافع الحمداني، الحركة النسوية، حضارة العراق، الجزء الثالث عشر، بغداد، ١٩٨٥، ص ١٨٢.

(٦) سالم احمد حميد الحمداني، الشعر ودوره في تحديد الموقع الاجتماعي للمرأة، دليل الحلقة الدراسية (العلم يرسم معالم المرأة العراقية في منطقة الحكم الذاتي)، بغداد، ١٩٧٨، ص ٥.

دعوات معاكسة للدعوات الداعية لتحرير المرأة، فعلى سبيل المثال ألف الفقيه البغدادي نعمان بن أبي الثناء اللوسي في العام ١٨٩٧ كتاباً بعنوان (الإصابة في منع النساء من الكتابة)، الذي طرح فيه أفكاره المناهضة لتحرير المرأة والمساوي المترتبة على تعليمها وهي أفكار تتفق في جوهرها ومضمونها مع ميول العراقيين واتجاهاتهم التي كانت تمنع إرسال البنات للمدارس خشية العار^(١).

بدأ تشدد المجتمع العراقي وتعصبه تجاه التعليم النسوي يضعف ويحل محله اتجاه مغاير بفضل تيارات النهضة الفرنسية التي بدأت تنتشر في إرجاء الدولة العثمانية والتي نتج عنها فتح عدد من مدارس الإناث في أرجاء الوطن العربي.

وبحكم التطورات السياسية والثقافية التي رافقت قيام جمعية (الاتحاد والترقي) بالانقلاب العثماني عام ١٩٠٨ شهد المجتمع العراقي دعوات جديدة لتحرير المرأة على يد المفكرين والشعراء، ولعل أشعار الزهاوي والرصافي كانت خير من يمثل هذه الدعوات فلا غزو أن تجهد الحكومة العثمانية في هذا الوقت للمبادرة بإنشاء عدد من مدارس الإناث، بعد أن أيقن الاتحاديون أن مفتاح الإصلاح في الشرق يبدأ بتحرير المرأة^(٢)، فراحوا يركزون اهتمامهم على هذه المسألة ولكن بنطاق ضيق تماشياً مع الأوضاع السائدة في المجتمع الشرقي، الذي كان مجرد إثارة موضوع تحرير المرأة يعد تحدياً لأوضاع قائمة يعدها الكثيرون أموراً لا تقبل المناقشة.

بحلول العام ١٩١٤ شهد العراق توسعاً في مدارس الإناث الأهلية منها بشكل خاص، بمقدار الضعف من عددها بداية القرن العشرين، وتوزعت هذه المدارس على ألوية بغداد والموصل والبصرة.

ان تأثيرات النهضة الحديثة التي وجدت صداها في العراق، والتي ترسخت في نفوس الكثير من العراقيين أدت أثرها الواضح في بداية عهد الانتداب البريطاني في الدعوة إلى معاودة الاهتمام بالتعليم النسوي الذي شهد تراجعاً واضحاً، وتمثل ذلك بالدعوات والطلبات التي رفعتها عدد من السيدات المثقفات إلى حكومة الانتداب والتي تدعو لفتح مدارس الإناث، على أن هذه الدعوات شهدت تلكاً في استجابة حكومة الانتداب البريطانية، إلى أن قامت الست (زهرة خضر)^(٣) يتخطى كل العقبات والمعوقات وافتتحت مدرستها عام ١٩١٨ فبلغ مجموع الطالبات المنضمت لمدرستها (٤٠) طالبة وقوبل عملها هذا بالإعجاب لجرأتها وعزيمتها وقوتها إلا أنها في ذات الوقت تعرضت للنقد الحاد من قبل المعارضين، ولم تتلق دعماً يذكر من حكومة الانتداب، على أن هذه الخطوة التي خطتها الست (زهرة خضر) والتأييد الذي حظيت به كان رافعاً لحكومة الانتداب البريطانية للانتباه لمسألة التعليم النسوي في العراق لذلك شهدت سنوات الانتداب البريطاني للأعوام ١٩٢٠ - ١٩٣٢ تطوراً ملموساً في مجال التعليم النسوي.

شهدت الفترة ١٩٢٠ - ١٩٣٢ مرحلة جديدة في تاريخ التعليم في العراق، رغم الصعوبات المالية وعجز الميزانية وقلة الكادر المتخصص، إلا أن النظام الجديد بذل جهداً أكبر بكثير من السابق على درب تطوير التعليم، بما في ذلك التعليم النسوي، فقد استمرت الحكومة خاصة بعد اعتلاء الملك فيصل الأول عرش العراق بإنشاء مدارس الإناث التي تضاعف عددها في السنة الثانية من إعلان الملكية بمقدار تسع مرات، فبعد أن كان عدد المدارس الابتدائية أربعة فقط في العام الدراسي ١٩٢٠ - ١٩٢١، وصل إلى (٢٧) مدرسة في العام الدراسي ١٩٢١ - ١٩٢٢ واستمرت هذه الزيادة ليصل عدد المدارس عام ١٩٣٠ - ١٩٣١

(١) علي الوردي، المصدر السابق، ص ٣٤٨.

(٢) باسم الكيال، تطور المرأة عبر التاريخ، بيروت، ١٩٨١، ص ص ١٩٦ - ١٩٧.

(٣) زهرة خضر: رائدة من رائدات الحركة النسوية في العراق وتعد السيدة الأولى في العراق التي تفتتحت مدرسة للإناث، وهي شقيقة المحامي الشهير عبد الرحمن خضر، وبعد تأسيس مدرسة الإناث الرسمية عام ١٩٢٠، أغلقت مدرستها بناءً على طلب نظارة المعارف وانضمت للملاك التدريسي في هذه المدرسة. دروين، انغرامز، الناهضات في العراق، ترجمة: سليم طه التكريتي و برهان عبد التكريتي، بغداد، ١٩٨٥، ص ص ١١٩ - ١٢٠، صبيحة الشيخ داود، أول الطريق إلى النهضة النسوية، مطبعة الرابطة، بغداد، ١٩٥٨، ص ٥٥.

(٤٥) مدرسة ضمت (٧٠٤٦) طالبة^(١) والجدول التالي (جدول رقم ٣) يعطينا صورة أوضح للزيادة الحاصلة في أعداد مدارس الإناث والزيادة في أعداد الطالبات. والمتتبع للجدول يجد ان نسبة الزيادة في عدد المدارس بلغت: (٤٦) مدرسة فبعد أن كان عددها (٣) فقط ارتفع إلى (٤٩) مدرسة، وازيادة في عدد الطالبات بلغت (٨٣٨٣) طالبة التي ارتفع عددهن من (٤٦٢) فقط إلى (٨٨٤٥) وهي زيادة كبيرة تدل على التطور الحاصل في طبيعة المجتمع العراقي الذي تغيرت نظرتة للمرأة.

جدول رقم (٣)

تطور أعداد المدارس الابتدائية الرسمية للإناث وأعداد الطالبات^(٢)

السنة الدراسية	عدد المدارس	عدد الطالبات
١٩٢٠-١٩٢١	٣	٤٦٢
١٩٢١-١٩٢٢	٢٧	٣٠٤٩
١٩٢٢-١٩٢٣	٢٩	٣٤٩٢
١٩٢٣-١٩٢٤	٢٧	٣٥١٣
١٩٢٤-١٩٢٥	٣١	٤٠٥٥
١٩٢٥-١٩٢٦	٢٧	٤٠٥٣
١٩٢٦-١٩٢٧	٢٨	٤٤٤٣
١٩٢٧-١٩٢٨	٣٦	٤٨٧٩
١٩٢٨-١٩٢٩	٣٩	٥٠٣٦
١٩٢٩-١٩٣٠	٤٢	٦٠٠٢
١٩٣٠-١٩٣١	٤٥	٧٠٤٦
١٩٣١-١٩٣٢	٤٩	٨٨٤٥

نلمس من الجدول السابق توسعاً حقيقياً في مجال التعليم النسوي، الأمر الذي هيا الأذهان عبر طريق عسير، لنقل فكرة استحسان تعليم الفتيات أولاً، والنزول إلى مبررات العمل ثانياً، مما تجسد على نحو خاص في السنوات الأخيرة من عهد الانتداب عندما بدأ التعليم النسوي يعطي قسماً من ثماره على صعيد حياة المجتمع، وبدأت المرأة تنزل إلى الميدان بالتدرج مع العلم أنها بوصفها نصف المجتمع، لم يكن بوسعها أن تتعزل عن آثار الأحداث الكبيرة بغض النظر عن مستوى وعيها وتأتي ثورة العشرين هنا على رأس تلك الأحداث، فقد سجل لنا التاريخ أمثلة عديدة ضمن سجل بطولي حافل للمرأة العراقية في الريف، التي نزلت إلى ساحات القتال للمشاركة في قتال الانكليز وبما تهيأت لها من فرصة فجاءت مشاركتها بنحو أفضل من مشاركة المرأة في المدينة التي تحددت حركتها ومشاركتها طبقاً للصورة التي رسمتها لها طبيعة الحياة المدنية من جهة، وتماشياً مع الظروف الاجتماعية التي أسدلت ستاراً بين المرأة وبروزها في المجتمع من جهة أخرى، فكانت مشاركتها تدريجية غير مباشرة، وصامتة إذ جاز القول فقد وقفت قسم منهن إلى جانب أزواجهن للولوج في ساحات القتال، وتأليف لجنة لعضد الثورة من خلال جمع الأموال للمجاهدين ونصرتهم عن طريق جمع التبرعات العينية والنقدية لهم^(٣)، مما حظي باستحسان وتشجيع قيادة الثورة.

(١) طارق نافع الحمداني، المصدر السابق، ص ١٨٥.

(٢) تم اعداد الجدول اعتماداً على المصادر التالية:

عبد الرزاق الهلالي، معجم العراق، ج ١، مطبعة النجاة، بغداد، ١٩٥٣، ص ٢١٦؛ صبيحة الشيخ داود، المصدر السابق، ص ٦١؛ سعيد حميد سعيد وعبد الحسين احمد رويلف، المرأة والتعليم النظامي وحملة محو الأمية في القطر العراقي ١٩٢٠-١٩٧٩، أعمال الحلقة الدراسية (افاق تطور المرأة العراقية)، بيروت، ١٩٨١، ص ١٩٣.

(٣) صبيحة الشيخ داود، المصدر السابق، ص ٣٠.

واشتركت نساء بغداد في أول مظاهرة معادية للانكليز بعد مقتل أول شهيد للثورة يوم تشيع جثمانه من جامع الحيدرخانة فخرجت تسير خلف الرجال مرتدية عباءتها السوداء مخفية ملامح وجهها بالحجاب والبرقع وتردد عبارات مناهضة للمحتلين، وإلا بلغ من ذلك كله قيام عدد من سيدات بغداد بتقديم مذكرة للسلطات البريطانية عن طريق سكرتيرة الشؤون الشرقية (المس بيل) احتجاجاً على اعتقال عدد من زعماء الثورة وطالبن بالكشف عن مكان اعتقالهم، مما تحول إلى ضغط إضافي على تلك السلطات التي اضطرت أخيراً للكشف عن مكان وجودهم في جزيرة هنجام حيث نفوا إلى هناك^(١).

تمثل هذه المساهمة المتواضعة، العفوية في الغالب للمرأة العراقية في ثورة العشرين خطوة على درب إدراك تلك المرأة لشخصيتها ودارك غير متكامل لحقوقها، رافقها شعور لا يخلو من قدر كبير من الإدراك الواعي بظلم المستعمر، مما مهد الطريق على نحو أو آخر الطريق أمام الواعيات منهن للربط بين واقعهن المزري مع النضال الوطني السياسي العام، وهذا يمثل دون شك تحولاً إيجابياً على درب تحرك المرأة العراقية.

الجدور الأولى لمطالبة المرأة بحقوقها السياسية:

لأسباب معروفة سبق الإشارة إليها، جرى تحرك المرأة في هذا الأمر ببطء، واقتصر على خاصة الخواص دون ان يدرك العوام في بداية الأمر، فان أول إشارة تستوقف النظر بهذا الخصوص وردت في مجلة (ليلي)^(٢)، التي تزامن صدورها مع انتخابات المجلس التأسيسي العراقي، فقد نشرت صاحبة المجلة (بولينا حسون)^(٣) بمناسبة افتتاح المجلس التأسيسي مقالة مهمة، حملت عنواناً معبراً هو (لدى الحدث التاريخي العظيم) خاطبت فيه أعضاء المجلس وشرحت لهم حالة المرأة، وما تعانيه من تخلف يتحمل الرجال مسؤوليته كونهم يسيطرون على مقاليد الأمر، ثم ناشدتهن ان يضطلع المجلس قبل غيره بالدفاع عن حقوق المرأة العراقية^(٤).

كررت نشر مثل هذه المقالات في الأعداد اللاحقة ففي عدد المجلة السابع نشرت مقالة حملت عنوان (أنظار نوابنا. لكل عين نظرة) بينت فيه ان غرضها من المقال الأول كانت لتهيئة الأذهان، وجلب الانتباه لمسألة حقوق المرأة السياسية، فضلاً عن ذلك فقد استعرضت المجلة في العدد ذاته وجهات نظر عدد من أعضاء المجلس التأسيسي بخصوص هذا الموضوع الذي اختلفت الآراء بصده بين مؤيد ومعارض له، فرئيس المجلس عبد المحسن السعدون أبدى قدراً من الاهتمام بموضوع المرأة واثّر وجوب إصلاح حالها، وشاركه الرأي نواب آخرون، وبالضد من هذه الآراء كانت هناك نظرة متعصبة ضد حقوق المرأة، فذكر احد النواب^(٥)، ان هذه المسألة سابقة لأوانها، وتمادى في موقفه السلبي حين قال " ان النساء يستحيل تهذيبهن لأن المرأة العراقية عريقة في الجهل، ومن طبيعة العادات العراقية عدم تأخيها مع التهذيب العصري"^(٦)، أما نائب بغداد السيد يوسف غنيمه^(٧) فقد أكد ان مجرد السؤال عن نصيب

(١) المصدر نفسه، ص ٣٤.

(٢) مجلة ليلي: هي أول مجلة نسائية في تاريخ الصحافة العراقية، صدر عددها الأول في بغداد في ١٥/تشرين الأول/١٩٢٣ رفعت شعاراً لها " في سبيل نهضة المرأة العراقية"، اهتمت بالموضوعات الاقتصادية والسياسية والتاريخية، واتسم قسم من مقالاتها بالجرأة والدفاع عن حقوق المرأة، وتعد هذه المجلة باتفاق المؤرخين من خبرة المجلات التي صدرت على الإطلاق، استمر صدورها سنتين حتى عام ١٩٢٥ عندما توقفت عن الصدور وغادرت مؤسستها بولينا حسون إلى فلسطين. لمزيد من التفاصيل ينظر: وفاء كاظم ماضي، تطور الحركة النسوية في العراق ١٩٢١-١٩٥٨، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٠.

(٣) بولينا حسون: من مواليد فلسطين ن حضرت للعراق مع ابن عمها سليم حسون الصحفي العراقي الموصللي صاحب جريدة (العالم العربي) وهي موصلية عراقية من جهة الأب، فلسطينية من جهة الأم، عملت مدة من الزمن في وزارة المعارف قبل ان تتخذ الصحافة مهنة لها، استمر صدور مجلتها (ليلي) عامين، غادرت بعدها العراق إلى فلسطين عام ١٩٢٥. فائق بطي، الموسوعة الصحفية العراقية، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد، ١٩٧٦، ص ٦٦.

(٤) مجلة ليلي، بغداد، العدد السادس، ١٥/آذار/١٩٢٤، ص ٢٤١.

(٥) لم تشر المجلة إلى اسم هذا النائب أو المنطقة التي يمثلها.

(٦) مجلة ليلي، بغداد، العدد السابع، ١٥/نيسان/١٩٢٤، ص ٢٨٩.

(٧) يوسف غنيمه (١٨٨٥-١٩٥٠): ولد في بغداد، أنهى دروسه سنة ١٩٠٦ وأسس محلاً تجارياً واتخذ من التجارة مهنة للاكتساب، وفي سنة ١٩٠٩ اشترك في إصدار صحيفة (صدى بابل) وفي سنة ١٩١٩ أسس مع جماعة من رفاقه مكتبة السلام، وهي نواة المكتبة الوطنية حالياً، وفي عام ١٩٢٢ انتخب عضواً في مجلس إدارة لواء بغداد وفي سنة ١٩٢٣ عين محاضراً لتدريس مادة تاريخ مدن العراق في دار المعلمين العالية، وفي عام ١٩٢٥ انتخب نائباً عن لواء بغداد، وعين وزيراً للمالية في الوزارات التالية: عبد المحسن السعدون الثالثة سنة ١٩٢٨، توفيق السويدي الأولى ١٩٢٩، علي جودت الأيوبي الأولى ١٩٣٤، جميل المدفعي الثالثة ١٩٣٥، صالح جبر ١٩٤٧، وعيد وزيراً للتموين في وزارة حمدي الباجه جي الثانية سنة ١٩٤٤، ووزيراً للتموين بالوكالة في وزراء ارشد العمري الأولى سنة ١٩٤٦، وفي عام ١٩٤٥ عين عضواً في مجلس الاعيان، وكان يتقن اللغة التركية والفرنسية والانكليزية والكلدانية، أسس صحيفة السياسة سنة ١٩٢٥، وألف العديد من الكتب منها: رسالة برديسان والبرديسان سنة ١٩٢٠ وتجارة العراق قديماً وحديثاً ١٩٢٢ ونزهة المشتاق في تاريخ يهود العراق ١٩٢٤، توفي في لندن ونقل جثمانه إلى بغداد، للمزيد ينظر: مير بصري، اعلام اليقظة الفكرية في العراق الحديث، ج ١،

المرأة العراقية من الحكم النيابي أمراً سابقاً لأوانه، لأنها، أي المرأة العراقية، لم تؤهلها تربيتها الاجتماعية ومنزلتها القومية إلى الجري في هذا الميدان الوعر وهي مسألة من رابع المستحيلات لا بل خامسها وعاشرها، والذي وضع لائحة القانون الأساسي، لم يذكر شيئاً عن حقوقها النيابية، وإذا شاعت المرأة أن ترفع منزلتها الاجتماعية والسياسية فلتعول على نفسها وحدها، وتبذل الجهد بتتوير فكرها بالعلوم والمعارف وتهيب نفسها لهذا الحق ولما يقوى ساعدها تنزل ميدان الجهاد السياسي، وتأخذ حقها من الرجل فالحق السياسي يخطف ولا يعطى^(١).

ان هذا التعليق الخطير حول حقوق المرأة السياسية من شخصية ثقافية متتورة غلق كل الأبواب المطالبة بتلك الحقوق، فلم تعد هناك دعوات ومبادرات حتى العام ١٩٣٧، بعد أن أدركت المرأة أنه لا جدوى من مطالبيهما ودعواتهما ما دامت تصطدم بهذه المعارضة القاسية من نواب المجلس.

ان القانون الأساسي العراقي وكما نوهنا سابقاً لم يفرق بين الرجل والمرأة في الحقوق فهو ان أعطى الرجل حق النيابة لكنه لم يتعرض لحقوق المرأة كناخبة أما عبارة الذكور الواردة في قسم من مواد الدستور، وكما أشار فيما بعد عدد من النواب، فلا تعني ان الناخب يجب ان يكون ذكراً، بل تعني ان النسبة العددية مقدرة بنسبة عدد الذكور، أي لا تعني ان غير الذكور لا يجوز ان يكون ناخباً، فالتعبير الواردة في الدستور تحت مسمى العراقي والعراقيون لا ينحصر معناها على الذكور بل تشمل الإناث في ذات الوقت، أما قانون انتخاب النواب فهو مخصص للذكور حصراً لأن قانون الانتخاب هو ليس ذاته القانون الأساسي^(٢).

ان هذا التفسير لم يرق لكثير من النواب أو واضعي الدستور الذين كانوا يؤيدون فكرة حصر كل الحقوق السياسية منها بشكل خاص بالذكور دون الإناث فكانوا يؤكدون ان تعبير الذكور ينحصر بالذكور فقط، لكن بالمقابل نجد ان القانون الأساسي رغم حرمان المرأة من حقوقها كناخبة أو مرشحة للانتخاب لم يحرمها على الأقل نظرياً ولا حتى مانع توليها المناصب الحكومية أو إعطاءها حقوقها المدنية، لكن المجتمع العراقي بتقاليد وعاداته ونظريته القاصرة للمرأة حال دون إعطاء هذه الحقوق للمرأة على أرض الواقع، فلم يكن لها صوت، ولا اثر فيها يخص السلطة التشريعية فطُرقت أبواب الوظائف بصعوبة بالغة وببطء شديد.

بعد توقف مجلة ليلي عن الصدور عام ١٩٢٥، توقفت معها المطالبة بحقوق المرأة السياسية، ولم نلمس أي مطالبة في هذا المضمار إلا في عام ١٩٣٧، حيث طالبت سكرتيرة عصابة الأمم من الحكومة العراقية عن طريق وزارة خارجية معلومات حول وضع المرأة في الجوانب الآتية:

- ١- بيان وضعية النساء من الوجهتين السياسية والمدنية بالنظر إلى القوانين العراقية.
- ٢- بيان الرأي العام عن وضعية النساء من الوجهتين السياسية والمدنية مع بيان التدابير المقترحة اتخاذها من العصابة بهذا الشأن.

أجابت الحكومة العراقية أن حق الانتخاب في مجلس الأمة والمجالس الإدارية والبلدية محصور بالذكور فقط، كذلك حق العضوية في مجلس الأمة الذي انحصر بالذكور، أما حق العضوية في أية وزارة، فلا يجوز تسلم منصب الوزارة إلا من كان عضواً في مجلس الأمة، وبما أن العضوية في المجلس أعلاه محصورة فيهم، أما حق التوظيف فلم ترد نصوص في قانون الخدمة المدنية تمنع استخدام الإناث في الدوائر الحكومية، بل ورد الجواز بذلك، ولم يرد في قانون الحكام والقضاة ما يمنع مشاركتها في القضاء، إلا أن الأمر فيه تردد بشأن القسم الشرعي في القضاء، أما حقوق المرأة المدنية وواجباتها تجاه زوجها فهي غير معنية بقوانين خاصة، فالحكومة العراقية تسير بذلك حسب الأحكام الشرعية الإسلامية^(٣).

بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٧١، ص ١٦٣-١٦٤؛ صحيفة "الأيام"، العدد (٩٥)، اب ٦، ١٩٦٢؛ حارث يوسف غنيمية، يوسف رزق الله غنيمية

(١٩٨٥-١٩٥٠)، مجلة بين النهرين، بغداد، العددان ٥٢/٥١، السنة الثالثة عشرة، ١٩٨٥، ص ١٢.

(١) مجلة ليلي، بغداد، العدد الثامن، ١٥/مايس/١٩٢٤، ص ٣٤٦.

(٢) صبيحة الشيخ داود، المصدر السابق، ص ١٤٣.

(٣) مجلة فتاة العراق، بغداد، العدد التاسع، ٢٤/نيسان/١٩٣٧.

نلمس من ذلك أن موقف الحكومة، والرأي العام بقي ذات الموقف المعلن عام ١٩٢٤، على الرغم من مرور ثلاثة عشر عاماً قطعت فيها المرأة أشواطاً من التقدم في مجال نهضتها الرائدة عربياً، والتي توجت بدخول أول فتاة عراقية مسلمة (صبيحة الشيخ داود) ^(١) إلى كلية الحقوق عام ١٩٣٦ وسبقها في المضممار ذاته زميلتها المسيحية (ملك غنام) ^(٢)، التي التحقت بكلية الطب عام ١٩٣٣، بعد تدخل والدها الصحفي رزوق غنام عندما تقدم بطلب عام ١٩٣٢ لمدير صحة بغداد الذي عارض التحاق ابنته في الكلية، فما كان إلا أن قابل الملك فيصل الذي أصدر قرار باستثناء قبول طالبة ملك غنام ضمن طلاب كلية الطب التي كان القبول فيها، شأن بقية الكليات مقتصرأ على الذكور فقط.

إن تدخل الملك شخصياً في قبول طالبة في إحدى الكليات يضعنا أمام صورة قاتمة لما عانته المرأة العراقية في مجال التعليم، فكيف الحال في مجال السياسة التي لم تتل حقوقها الاعتيادية كونها نصف المجتمع، لذلك بقيت النظرة القديمة مترسخة في أذهان المسؤولين في الحكومة العراقية من جهة وتوقف المطالبة من قبل المرأة نفسها بممارسة حقوقها السياسية من جهة أخرى.

على إننا في سياق الحديث، لابد من الإشارة أن التقدم الذي أحرزته المرأة العراقية بعد عام ١٩٣٢ في مجال التعليم قد حدى بالسياسي العراقي الشهير نوري السعيد في وزارته الثالثة المؤلفة في ٢٥/ كانون الثاني/ ١٩٣٨ والمستقيلة في ٦/ نيسان/ ١٩٣٩ على أثر مقتل الملك غازي ^(٣)، أن يدعم موقف المرأة، فقد تضمن منهاج وزارته الاهتمام بتعليم المرأة تعليمأ يمكنها القيام بواجباتها نحو الأسرة والمجتمع، ورفع مستوى العائلة الاجتماعي والصحي والعناية بتشجيع الزواج والاهتمام بالأطفال والأمهات ^(٤). على أن الخطوة الإيجابية المسجلة لصالح المرأة، وحقوقها لم يكن لها أثراً على أرض الواقع، فالدستور المعدل عام ١٩٤٣ لم يضمن للمرأة حقوقها السياسية أياً كان مستواها الثقافي والعلمي، فلم يسمح لها في نيابة أو عضوية مجلس النواب والأعيان، ولا حتى إعطاءها حقها أن تكون نائبة.

بقيت خطوات المرأة في مضممار مطالبتها بحقوقها السياسية للمدة من ١٩٣٢ وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية في العام ١٩٤٥ بطيئة وذلك لقوة معارضتها في هذا الجانب، فضلاً عن أن كثيراً من النساء كن مسلويات بحق مطالبتهن أو دفاعهن عن مثل هذه الحقوق من جهة وارتفاع نسبة الأمية والحرمان الاقتصادي وضعف التحصيل التربوي لكثير من النساء من جهة أخرى، لذا جاءت مطالبها السياسية بشكل مقالات دورية دأبتن على نشرها في (مجلة الاتحاد النسائي) ^(٥) على نحو خاص، ولم تتحدث هذه المقالات بداية الأمر بشكل صريح عن حقوق المرأة السياسية، بل أخذت بنشر إحصائيات عن حقوق التصويت للمرأة في العالم، لذلك جاء المقال المترجم (حق التصويت للمرأة في العالم) المنشور في عدد المجلة الأول، والذي قدم صورة عن الدول التي أعطت حق التصويت للمرأة مناصفة مع الرجال ومنها سوريا، وتعرض المقال في الوقت ذاته للدول التي منعت المرأة من حقها في التصويت ومنها العراق ^(٦) وحملت أعداد المجلة اللاحقة مقالات حملت المعنى ذاته فقد نشرت مقالاً مترجماً بعنوان (مراحل تطور حقوق المرأة في العالم) أشارت فيه إلى بدايات نضال المرأة في العالم من أجل نيل حقوقها السياسية معرجاً على العقبات التي واجهتها في هذا المضممار ^(٧)، وعرجت في نهاية المقال إلى أن العراق يعد من الدول التي ما تزال تتخذ موقفاً سلبياً تجاه قضايا المرأة بدليل عدم اعترافها إلى هذا الوقت

^(١) صبيحة الشيخ داود: ولدت في بغداد عام ١٩١٢ وهي ابنة الشيخ والسياسي داود باشا، تعد أول امرأة عراقية مسلمة تلتحق بكلية الحقوق عام ١٩٣٦، وتخرجت منها عام ١٩٤٠، عينت بعد تخرجها مفتشة في وزارة المعارف، وفي عام ١٩٥٦ عينت قاضية، وفي عام ١٩٥٨ عينت كعضوة في محكمة الأحداث، وفي العام ذاته أصدرت كتابها الشهير (أول الطريق إلى النهضة النسوية) الذي تضمن تجاربها وتجارب النهضة النسوية في العراق. حميد المطبعي، موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين، ج٢، بغداد، ١٩٩٦، ص١١٧.

^(٢) ملك غنام: ولدت في بغداد عام ١٩٠٧ في محلة عقد النصاري، وهي أول عراقية تلتحق بكلية الطب عام ١٩٣٤.

^(٣) دليل الوزارات العراقية ١٩٢٠-٢٠٠٣، منشورات المركز العراقي للمعلومات والدراسات، بغداد، ٢٠٠٧، ص٨٣.

^(٤) عبد الرزاق الحسني، تاريخ العراق السياسي الحديث، ج٣، الطبعة السابعة، بغداد، ١٩٨٩، ص١٩٠.

^(٥) مجلة الاتحاد النسائي: مجلة أدبية نسائية صدر عددها الأول في بغداد في الأول من مايس عام ١٩٥٠ أصدرتها السيدة آسيا توفيق وهي، الغي امتيازها عام ١٩٥٤ ثم عاودت الصدور عام ١٩٥٨ لكنها سرعان ما توقفت بعد أربعة أشهر، حرصت المجلة على نشر نشاطات الجمعيات النسوية فضلاً عن موضوعاتها العامة سواء السياسية أم الاقتصادية أم الاجتماعية. مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الأول، مايس، ١٩٥٠.

^(٦) مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الأول، مايس، ١٩٥٠، ص١٨.

^(٧) مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الخامس والعشرون، مايس، ١٩٥٢، ص٤٤.

بحقوقها السياسية، على الرغم أن هناك (٥٧) دولة حتى عام ١٩٥٢ تتمتع فيها المرأة بحقوقها السياسية، منها دول عربية واحدة هي سوريا التي تقدمت فيها المرأة على شقيقاتها في بقية الدول العربية فحصلت وبوقت مبكر على حقوقها السياسية منذ العام ١٩٣٩^(١).

بعد هذه السلسلة من المقالات الممهدة لموضوع تحرير المرأة والمطالبة بحقوقها السياسية، بدأت مجلة الاتحاد النسائي تخطو خطوة جديدة تمثلت بنشر مقالات صريحة اقتبست من محاضرات أقيمت من لدن شخصيات عراقية دعمت المرأة العراقية وحققها الانتخابي، وهذا ما أوضحه المحامي حسين جميل في كلمة ألقاها في نادي المحامين أشار فيها أن المادة الثانية من الإعلان الدولي لحقوق الإنسان، أن المرأة تتمتع بحقوق وواجبات الرجل ذاتها دون أي تفرقة، فالمرأة العراقية التي حرمت من حقها الانتخابي، تساهم في دفع الضرائب والرسوم التي تفرضها السلطة التشريعية ويسري عليها قانون الميزانية والقوانين المالية وغير المالية، والحق أن تساهم المرأة في انتخاب المجلس الذي يفرض عليها الضرائب والرسوم، فالأجدر بنا هنا المبادرة بمنحها حقها الانتخابي^(٢) وأخذت مقالات أخرى جانب من الجراءة لدرجة أنها طالبت بالثورة لإصلاح أحوال المرأة، وهذا ما جاء بمقال السيدة عصمت السعيد (عقيلة ابن نوري السعيد) الذي حمل عنواناً جريئاً هو (بذلنا كل الجهد... إلا الثورة) الذي فندت فيه كثيراً من الحجج التي رفعها الرجال والتي تحول دون إعطاء المرأة حقها الانتخابي، وأشارت أن المرأة بذلت كل مجهود إلا الثورة وذلك لأنها تكره العنف، وأكدت السيدة عصمت في نهاية مقالها أن مقياس المدنيات مقرون بمستوى مدينة المرأة، فليتعاون الجميع دوت تردد لرفع مستوى المرأة، فمن العيب أن يترك الرجال نصف مجتمعهم في ظلام وحرمان من أبسط حقوقهم^(٣).

لحق هذا المقال، مقالات أخر جاءت على النسق ذاته ودعمت قضية المرأة شكلت البداية لخطوة أوسع تمثلت بقيام وفد من الهيئة الإدارية للاتحاد النسائي المنتخب من ممثلات الجمعيات النسوية العراقية بتقديم مذكرة إلى رئيس الوزراء ورئيس الأعيان، والنواب، ووزير الشؤون الاجتماعية بتاريخ ٢٢ نيسان ١٩٥١، تضمنت مطالب المرأة العراقية بالاعتراف بحقوقها السياسية في الوقت الذي يقدم فيه نواب الأمة بطلب لتعديل قانون الانتخاب، لذا تتادى بوجوب إصلاح هذا القانون بما يتفق وضمن حقوقها بعد أن حققت تقدماً ملموساً في نهضتها في السنوات الأخيرة، فضلاً عن أن الدين الإسلامي الحنيف قد ساوى بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات، وضمت المذكرة في نهايتها إشعاراً بأن العراق وبصفته عضواً في هيئة الأمم المتحدة التي نصت قوانينها على المساواة بين الرجل والمرأة في كافة المجالات، وهذا يلزم العراق الاعتراف بحقوق المرأة، لاسيما وأن كثير من الدول المنضوية تحت لواء هذه الهيئة اعترفت بحقوق المرأة السياسية في بلدانها^(٤).

رد السيد نوري السعيد بصفته رئيساً للوزراء في هذا التاريخ^(٥)، على المذكرة موضحاً أن سياسته الإصلاحية تتطوي على مناصرة المرأة، أما مسألة حقوقها السياسية فهي رهينة بتعديل الدستور وتعديل قانون الانتخاب، ووعد نوري السعيد بدراسة هذا الموضوع على نحو دقيق، أما رد الفعل على المذكرة أعلاه فيما يخص المسؤولين الآخرين فجاءت ردود أفعالهم لصالح المرأة، فالسيد فاضل الجملي أيد مؤازرة المرأة في مطالبتها ووعدا بتحقيق رغباتها وحسب ما جاء في المذكرة، ولم يختلف موقف رئيس مجلس الأعيان جميل المدفعي بتأييده للحركة النسوية، وانسحب الأمر على قسم من أعضاء المجلس ومنهم صالح جبر الذي وافق على المطالب دون قيد أو شرط^(٦).

من الأمور الطريفة التي حملتها المذكرة أعلاه، هي تساوي الرجل والمرأة في درجة الأمية، وهذه الحقيقة وعلى الرغم مما تحمله من مرارة تدل في الوقت ذاته إلى حاجة البلد إلى نهوض شامل ولكل فئاته، فالكثير ممن يتبعون مقعد نيابي لا يملكون مقداراً من الثقافة ولا يعون الحق الذي منحهم لهم القانون، فإصلاح أوضاع المجتمع أما أن يتم بإنصاف المرأة وإعطاءها حقوقها أو إلغاء

(١) مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الثامن والعشرون، أيلول وتشرين الأول، ١٩٥٢، ص ٧.

(٢) مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الثاني عشر، نيسان، ١٩٥١، ص ٤١.

(٣) عصمت السعيد، في سبيل حقوق المرأة بذلنا كل جهد إلا الثورة، مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الحادي عشر، آذار، ١٩٥١، ص ٢-٤.

(٤) للاطلاع على نص المذكرة كاملاً ينظر: مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الثالث عشر، مايس، ١٩٥١، ص ٢-٤.

(٥) الوزارة السعيدية الثالثة عشر، تشكلت في ١٥/٩/١٩٥٠، وتم استقالتها في ١٠/٢/١٩٥٢.

(٦) مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد الرابع عشر، حزيران، ١٩٥١، ص ٩.

الدستور إلى أن يرتفع مستوى الشعب بكل فئاته من الناحيتين العلمية والاجتماعية، لكن ذلك لم يحصل فبقيت المرأة العراقية تسعى للحصول على حقوقها إلى أن حل عام ١٩٥٢ عندما صادقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على اتفاقية الحقوق السياسية للمرأة التي نصت على مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة^(١)، التي على أثرها وجهت الأمانة العامة للأمم المتحدة جملة من الأسئلة إلى وزارة الخارجية العراقية تسال فيها عن الوضع الحقوقي للمرأة العراقية، فأجابت وزارة الخارجية أن المرأة العراقية متمتعة بالحقوق ذاتها مع الرجل في مجال التوظيف في الوظائف الحكومية، وبشكل خاص في قطاعي التعليم والصحة^(٢)، أما الضمانات القانونية التي تحافظ على حقوق المرأة فتمثلت بالتالي:

١- الشريعة الإسلامية.

٢- قانون العقوبات.

٣- قانون الجمعيات (الذي عبر عن الحريات المدنية مل عبارات كل مواطن، كل فرد، كل شخص، والتي تشمل المرأة والرجل على حد سواء)^(٣).

على أن هذه المذكرة لم تنطرق إلى حقوق المرأة السياسية أو حقها الانتخابي، واكتفت بالتركيز على حقوقها القانونية فقط. اتخذ تحرك المرأة العراقية، ممثلاً بالاتحاد النسائي العراقي، بنحو مختلف تمثل بالمقالات ومقابلة المسؤولين عن الشأن السياسي، وعلى الرغم من تأييد الاتحاد النسائي العربي في بيروت والممثل برئيسته السيدة ابتهاج قدوة، التي بدورها رفعت بريقة إلى السيد رئيس مجلس الوزراء ورئيس مجلس النواب العراقي الداعية فيه إلى ضرورة نصرة المرأة العراقية وتبارك خطوات حقوقها السياسية، على أن هذه المحاولات الجادة والجاهدة للمرأة العراقية لم تثمر أي نتيجة إيجابية، فلم يعترف الدستور العراقي بحقها الانتخابي طوال الحقبة (١٩٢١-١٩٥٨) على أننا لا بد أن ننوه في هذا المجال، أن الوزارة السعيدية الرابعة عشر^(٤) كانت قد حرصت في منهاجها على منح المرأة حقوقها السياسية، فقد جاء في أحد فقرات منهاج الوزارة ضرورة تلافي النواقص المتواجدة بالدستور العراقي، والأخذ بالمبادئ الجديدة التي يقتضيها تطور العراق السياسي والاجتماعي، ومنها منح المرأة حقها السياسي وفقاً لأسس ومؤهلات معينة تتلاءم مع حالة البلاد الاجتماعية والثقافية^(٥).

على الرغم من هذا التتويه في منهاج وزارة نوري السعيد، لكنه جاء تنويهاً متأخراً في نهاية الحقبة قيد الدراسة، فالمرأة العراقية بقيت تطالب بهذه الحقوق، حتى في العهد الجمهوري ولم تتل حقوقها السياسية كناخبة ومرشحة بالانتخابات إلا في وقت متأخر من العام ١٩٨٠، أي بعد أكثر من خمسة وخمسين عاماً من مطالبتها الأولى بتلك الحقوق عام ١٩٢٥، وهو وقت طويل جداً يستدعي النظر في طول مدته الزمنية والتطور الحاصل في المجتمع العراقي من النواحي الاقتصادية والاجتماعية، وفي خضم هذه التطورات كان على المرأة أن تأخذ دورها الحقيقي في المجتمع وعندما تسألنا عن السبب الحقيقي وراء ذلك نجد الجواب واضحاً أما أن الأمر يتعلق بالمجتمع العربي خاصة، والعراقي عامة، دون المرأة التي حققت نجاحات باهرة تستدعي منا الوقوف أمامها وتسجيلها في تاريخ نضالها لتتال حقوقها، لكن النظرة التقليدية للمجتمع العراقي حالت دون إعطاءها حقها السياسي.

لم تكن المرأة وحدها من رفع راية المطالبة بحقوقها السياسية، بل كان للرجل دوره في هذا المجال أيضاً، فحملت لنا هذه الحقبة جملة من الأسماء البارزة سواء ذات التوجه السياسي أم الثقافي ولعل الشاعر العراقي الأبرز جميل صدقي الزهاوي يقف في مقدمة الشخصيات العراقية التي كان لإشعاره الني نظمها لصالح المرأة ودفاعاً عن حقوقها، دوراً هاماً في تنبيه أذهان المجتمع العراقي

(١) هناء حسون عبد السعيد، الضمانات القانونية للمرأة العاملة في العراق (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية القانون، ١٩٨٣، ص ٣٩.

(٢) شهد هذان القطاعين مساهمة فعالة للمرأة العراقية دون غيرها من القطاعات، وهذا راجع للعادات والتقاليد الاجتماعية التي سمحت للمرأة المساهمة في هذين القطاعين دون غيرها، كونها لا تتيح لها ولو بمقدار بسيط الاختلاط بالرجال، وتدريب ومعالجة النساء دون الرجال.

(٣) هناء حسون عبد السعيد، المصدر السابق، ص ٣٩.

(٤) تشكلت في ٣/ آذار/ ١٩٥٨ واستقالت في ١٩/ مايس/ ١٩٥٨، بعد تأسيس الاتحاد الهاشمي.

(٥) عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج ١٠، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٨.

لأهمية فسخ المجال لنصف المجتمع لتأخذ دورها الطبيعي في المجتمع، لذلك نجده يخاطب بأشعاره المجتمع الذي تجاهل حق المرأة، فأنشد يقول:

غضبوا النساء حقاً وقهن
فلا تصان ولا تؤدى
ونسبوا حقوقاً لا يكون
بدونهن العيش رغدا
وإذا النساء رديين في
شعب فإن الشعب يردى^(١)

لم يفرق الزهاوي بين الرجل والمرأة، فدعا المرأة لأخذ طريقها إلى جانب الرجل، لاسيما وهي نصف المجتمع، ذلك النصف الذي يعتمد عليه في تطوير المجتمع، فالمرأة كما أكد الزهاوي تؤدي أثراً في بناء حضارة المجتمع، وفي هذا يقول:

ان النساء من القوم للحفاوة أهمل
وأنهن نجبون على السلام تدل
لولا النساء لما بان للحضارة شكل^(٢)

لم يغفل شهر الزهاوي عن معالجة مشاكل المرأة المتعددة، وأهمها التعليم ومسألة السفر والحجاب فضلاً عن مشاكل الزواج، لكنه كان رائداً في طرح مسألة مشاركتها في الحياة السياسية وضرورة مساواتها بالرجل، واتخذ من الغرب أنموذجاً لهذه المساواة، فقال:

للمرأة اليوم في مجلس القضاء محل
للمرأة اليوم في البرلمان عقد وحل
للمرأة اليوم في استكشاف الحقائق شغل^(٣)

بقي قلم الزهاوي مرفوعاً دفاعاً عن المرأة ومعالجة مشاكلها في وقت كان المجتمع العراقي رافضاً حتى دخول المرأة مجال التعليم، فكيف الحال، والخوض في المجال السياسي، لذلك واجه معارضة من المجتمع الذي وقف ضد قصائده وضده شخصياً، لكن ذلك لم يثنى قلمه الذي بقي مرفوعاً حتى وافاه الأجل في ٢٣/شباط/ ١٩٣٦^(٤).

شارك الزهاوي في رسالته التي رفعها دفاعاً عن المرأة شعراء آخرون، ولعل أبرزهم الشاعر معروف عبد الغني الرصافي الذي أكمل رسالة الزهاوي في دفاعه عن حقوق المرأة فطرح قصائد عديدة منذ عام ١٩٠٩ عالج فيها مشكلات المرأة التي رأى أنها تستحق الدفاع عن حقوقها، فافرد لها في ديوانه باباً عرف باسم (نسائيات)^(٥) الذي عالج فيه عدداً من مشاكل المرأة وأهمها التعليم، لكنه لم يتطرق إل مجال المطالبة بحقوقها السياسية، لذلك بقي الشاعر الزهاوي هو الرائد في هذا المجال، دون غير ه من الشعراء والأدباء، وان كان الشاعر الكبير محمد مهدي الجواهري الذي عرف عنه اهتمامه بالمرأة وخصها بالكثير من القصائد التي عالج فيها مشاكلها بكل إنسانية وصدق، قد أكمل هذا المشوار ولكن ليس بالوضوح ذاته والمباشرة التي كان يطرحها الزهاوي، لكنه مع ذلك كان لقصائده

(١) جميل صدقي الزهاوي، ديوان الزهاوي، مصر، ١٩٢٤، ص ص ٣١٥ - ٣١٦.

(٢) المصدر نفسه، ص ٣١٢.

(٣) المصدر نفسه، ص ٣١٣.

(٤) خضر العباسي، تحرير المرأة بين شاعرين الزهاوي والرصافي، منشورات دار المستنصرية، بغداد، دبت، ص ٢٥.

(٥) ديوان الرصافي، الجزء الأول، ط٦، مصر، ١٩٥٩، ص ٣٤٩.

دور في إثارة انتباه المجتمع للمرأة وحقوقها السياسية، عندما دعا في قصيدة إلى مساواة الرجل والمرأة وفسح مجال التعليم أمامها لتدخل ميدان الحياة السياسية، فقال:

علموها فقد كفاكم شتاترا وكفاهما أن تحسب العلم عارا
تحكم البرلمان في أمم الدنيا نساء تمثّل الأقطارا
علموها وأوسعوها من التهذيب ما يجعل النفوس كبارا^(١)

لم يكن الشعراء والمثقفين هم وحدهم من طرق مسألة حقوق المرأة السياسية من خلال قصائدهم ومقالاتهم التي وجدت طريقها للنشر في الصحف والمجلات، والتي كان تأثيرها متواضعاً بتواضع الطبقة المثقفة في المجتمع العراقي الذي سار بخطى جديدة نحو التقدم العلمي، بل كان للأحزاب السياسية التي ظهرت على مسرح الأحداث السياسية في تلك الحقبة المهمة من تاريخ العراق المعاصر دورها في الاهتمام بالمرأة من خلال مشاركتها في مناهج بعض الأحزاب التي حاولت إصلاح المجتمع العراقي بدءاً بالمرأة العراقية، فجاءت مناهجها لتطرح قضايا المرأة ومشاكلها ولعل أبرزها دورها كأُم وضرورة توفر الحماية والرعاية لها ولأطفالها، وإصلاح أوضاعها التعليمية، وإعطاءها حقوقها الاقتصادية ومساواتها بالرجل من ناحية الأجور، ولا مجال هنا لذكر تلك الأحزاب والتطرق إلى فقرات منهاجها المتعلقة بالمرأة لأنها من الكثرة التي يصعب إحصاءها جميعاً، ونكتفي بالأحزاب التي تطرقت إلى حقوق المرأة السياسي، موضوع البحث الأساسي التي كانت أحزاب قليلة جداً كون موضوع الحقوق السياسية كان من المواضيع والمرفوضة عند غالبية طبقات المجتمع، حتى رجال السياسة والمثقفين كما نوهنا لذلك سابقاً.

أبرز الأحزاب التي كان لها موقفاً إيجابياً مع هذا الموضوع هو حزب الاستقلال^(٢)، الذي أولى الأمور الاقتصادية والاجتماعية جانباً من اهتمامه وخصص لها أبواباً في منهاجه العام، وعدت المرأة جزءاً واضحاً في فقراتها، فالحزب آمن بالمساواة بين طبقات المجتمع وقد ترجم هذه المساواة في الفقرة الثانية من المادة الثانية التي نصت على " لا يؤمن الحزب الطبقية، بل يعمل على إزالة الفوارق القائمة ويعد الأمة جماعة وأفراداً جبهة وحدة لتحقيق الأهداف الوطنية"^(٣)، وجاء التأكيد على اثر المرأة في تدعيم كيان الأسرة في الفقرات (هـ) من المادة الثامنة والفقرة (٦) من المادة الثامنة^(٤)، وان كان الحزب لم يشر بشكل واضح إلى حقوقها السياسية، لكنه لم يهمل هذا الجانب فقد أكد الحزب في بيانه المذاع في ٧/ حزيران/ ١٩٤٦ على ضوء الاجتماع الأول للحزب بأنه يضمن تمثيل الشعب تمثيلاً واضحاً ولا بد الأخذ بنظرية التصويت التام التي لا تنقيد إلا بمبدأ الرشد السياسي، وان للمرأة المتعلمة من الرشد السياسي من يؤهلها لأن تكون ناخبة، ولاسيما بعد التقدم الذي أحرزته في مجال التعليم الذي زاد من وعيها السياسي، فكان لها مساهمات في قضايا الوطن القومية^(٥).

من جانب آخر أكد الحزب وفي أكثر من موقع أهمية اشتراك المرأة في الانتخابات، فكانت مؤتمرات الحزب النسوية هي المجال لطرح هذه القضايا، ففي مؤتمر الحزب الرابع المنعقد في ٤/ تشرين الثاني/ ١٩٥٠ أكد مؤسسي الحزب ضرورة الأخذ بمبدأ التصويت العام لأن الوقت حان لمنح المرأة المتعلمة حقوقها السياسية، لا سيما وان هذه الحقوق قد منحت حتى للذكور غير المتعلمين،

(١) سالم احمد الحمداني، المصدر السابق، ص ٢٢.

(٢) حزب الاستقلال: تأسس في ٢/ نيسان/ ١٩٤٦ من عناصر ينتمي معظمها للطبقة الوسطى المثقفة، والذين كانوا سابقاً أعضاء في نادي المثلى بن حارقة الشيباني المعروف باتجاهه القومي، ترأس الحزب محمد مهدي كبة، ابرز أعضاؤه: محمد صديق شنشل ومحمد فائق السامرائي وخليل كنه، يعد الحزب قومياً في نظريته قوطياً في تنظيمه وطنياً بكل معنى الكلمة، استمر الحزب بنشاطه حتى قيام ثورة ١٤/ تموز/ ١٩٥٨. عبد الرزاق الحسني، تاريخ الأحزاب السياسية العراقية، بيروت، ١٩٨٠، ص ١٢٨؛ عبد الأمير هادي العكام، تاريخ حزب الاستقلال العراقي ١٩٤٦- ١٩٥٨، ط ٢، بغداد، ١٩٨٦، ص ٣٤١.

(٣) عبد الرزاق الحسني، تاريخ الأحزاب السياسية العراقية، ص ١٣٨.

(٤) نصت الفقرة (هـ) من المادة الثامنة على وجوب (إنشاء مؤسسات رعاية الطفل والحضانة على ان تتبناها الدولة وتقوم بالعناية بصحة الحوامل وتوليدهن وفحص الطفل في حقب منتظمة)، أما الفقرة (٦) من المادة الثامنة فقد أكدت ان الحزب (يعني بالأسرة لأنها أساس الأمة، وخليتها الأولى وتعد المرأة احد ركني الأسرة، لذلك يحرص على تهيئة ما يكفل تثقيفها، ورفع مركزها الاجتماعي، وإعدادها لأن تكون ربة بيت فاضلة وأماً صالحة وعضواً نافعا في المجتمع، وقادراً على القيام بالأعمال الأخرى بقدر ما تساعد على ذلك موهبتها وطبيعتها). عبد الرزاق الحسني، تاريخ الأحزاب السياسية العراقية، ص ١٤٥- ١٤٦.

(٥) فائق السامرائي، مكانة المرأة، جريدة لواء الاستقلال، بغداد، العدد (١٥٢٠)، ٩/ آذار/ ١٩٥٢.

فضلاً عن ذلك فقد أعلن الحزب عن رأيه بصراحة في وجوب تعديل قانون الانتخابات في مؤتمره الخامس المنعقد في ٢/ تشرين الثاني/ ١٩٥١، ليتاح له الإسهام في الانتخابات، وجاء هذا الإعلان بالصد من الحرب التي شنها المعارضين على منح المرأة حقها السياسي الذي عدوه موضعاً سابقاً لأوانه، واستشهد الحزب بتجربة سوريا في هذا المجال، كونها أوائل الدول العربية التي منحت المرأة حقوقها السياسية، على الرغم من تشابه مجتمعه مع مجتمع العراق الذي يعد بلداً محافظاً ومتمسكاً بتقاليد وعاداته العربية، ولهذا فالحزب يعمل على ضمان حقوق المرأة، ولا يرى من الإنصاف شل حركة نصف المجتمع ومن هذا المنطلق لابد من مواصلة دعوة الحزب للنهوض بالمرأة والعمل حتى تجد المرأة نفسها قد وعيت لحقوقها الأساسية وأدركت واجباتها^(١).

لم يترك الحزب ممثلاً برئيسه وأعضاءه أي فرصة للتعبير عن آراءهم المناصرة للمرأة وحقوقها، فعندما تم توجيه سؤال لرئيس الحزب حول رأيه بالسماح للمرأة بتأليف منظمات سياسية خاصة بها وضرورة تمتعها بحقوقها السياسية التي نالتها في دول أخرى، كان جوابه متمشياً مع دعوات المرأة ومطالبها لنيل حقوقها وقد أكد ان من المصلحة إشراك المرأة في الحياة السياسية من خلال انضمامها للمنظمات السياسية دوت تأسيس منظمات خاصة بها، لأن هذا الأمر من شأنه التفريق بين الجنسين وهو أمر لا يحبذ الحزب الذي من جانبه انتقد دور الحكومة التي لم تعطي المرأة حقوقها السياسية، في الوقت الذي أسندت فيه الحكومة على مبدأ الديمقراطية في حكمها، وحسب ما تدعي في مناسبات عديدة^(٢)، على أن هذا الصوت ضاع في خضم أصوات عديدة كانت تقف بالصد من مشروع إعطاء المرأة حقوقها السياسية وبقي مجرد رأي ودعوة تنتظر من يحققها ويؤمن بها أو حتى من يؤيدها فكان الحزب الوطني الديمقراطي^(٣) هو الحزب الآخر الذي ساند هذه الدعوة ودعا في منهاجه إلى الوحدة العراقية وعدم التفرقة بينهم بسبب الجنس أو الدين أو المذهب، وكان الحزب وأعضاءه معجبين بالحركة الكمالية في تركيا وما حققت من تقدم في كافة مفاصل الحياة، ومنها المرأة التي دعت الحركة لتحريرها ومساواتها بالرجل اجتماعياً وسياسياً، وقد ترجموا هذا الإعجاب في مؤتمر الحزب الثاني المنعقد في شهر آذار من العام ١٩٤٧ عندما قاموا بتعديل المادة الثانية من منهاج الحزب والتي كانت تنص على: "توسيع مجال الحريات الديمقراطية وإنشاء مجتمع ديمقراطي صحي"، وأضافت لها فقرة جديدة نصت على: "رفع مستوى المرأة ومساواتها بالرجل في جميع الحقوق المدنية والسياسية"^(٤).

وأشار رئيس الحزب كامل الجادرجي أن مقاومة الاعتراف بحقوق المرأة هي مقاومة تيار الزمن في العالم المتحضر لكنه مع ذلك متفائل جداً بحصول المرأة على حقوقها، وأن كانت الحكومات المتعاقبة على العراق لم تعترف من تلقاء نفسها بحقوق الشعب، ومن ضمنها حقوق المرأة ولا يتوقع من الحكومات اللاحقة الاعتراف بهذه الحقوق، لذا وجب على المرأة ان تتبّع كل السبل الممكنة للحصول على حقوقها بنفسها، وأول هذه السبل مؤازرة المنظمات السياسية، التي تؤمن بأهمية إعطاء المرأة حقوقها، ولهذا فالحزب لا يعارض فكرة انضمامها للأحزاب السياسية ولكنه يعارض فكرة قيامها بتأسيس منظمات سياسية خاصة بها، لأن في ذلك أمر يكفل التفريق بالحقوق السياسية للذكور والإناث^(٥).

هذا الرأي هو ذاته الذي طرحه حزب الاستقلال الداعي المرأة للانضمام للأحزاب السياسية فهي طريقها لنيل حقوقها السياسية كون هذه الأحزاب كانت تدخل في دائرة الانتخابات مما يتيح لها بالتالي الترشيح للانتخابات والحصول على مقعد انتخابي، وقد تحقق

(١) المصدر نفسه.

(٢) آراء في تحرير المرأة، جماعة من الفتيات، مطبعة الزهراء، بغداد، دت، ص ص ١٣-١٤.

(٣) الحزب الوطني الديمقراطي: أجزى في ٢/ نيسان/ ١٩٤٦ ترجع جنود الحزب لجماعة الأهالي التي ظهرت في ثلاثينات القرن العشرين، برز من قادته رئيسه كامل الجادرجي ومحمد حديد وحسين أمين، أعلن الحزب هدفه الأساس بالقيام بإصلاح عام في كافة نواحي الحياة، جمد الحزب نشاطه عام ١٩٤٨ وبعد عامين في ٢٩/ تشرين الثاني/ ١٩٥٠ استأنف نشاطه، ثم ساهم بالعمل مع جبهة الاتحاد الوطني حتى قيام ثورة ١٤ تموز ١٩٥٨. عبد الرزاق الحسني، تاريخ الأحزاب السياسية العراقية، ص ص ١٦٦- ١٦٧؛ عادل غفوري جليل، أحزاب المعارضة العلنية في العراق ١٩٤٦- ١٩٥٨، بغداد، ١٩٨٤، ص ٩١.

(٤) عادل غفوري، المصدر السابق، ص ص ٩١- ٩٢.

(٥) آراء في تحرير المرأة، ص ١٠.

هذا الشيء نهاية تلك الحقبة بانضمام بعض النسوة سراً إلى بعض الأحزاب السياسية مثل الحزب الشيوعي^(١)، لكن هذا الانضمام لم يحقق لها شيء في نيل حقوقها السياسية التي جاءت متأخرة وكما نوهنا سابقاً حتى العام ١٩٨٠.

الخاتمة

خضعت المرأة العراقية لجملة من المؤثرات التي أدت دوراً كبيراً في رسم صورتها في المجتمع، ولعل ابرز تلك المؤثرات هي: نظرة المجتمع المتدنية للمرأة، ومع ذلك فقد اثبتت حضورها الواضح والمستمر في كافة مفاصل الحياة، ومنها الجانب السياسي جاء هذا البحث بجملة من النتائج أبرزها:

- ١- يعد الدستور العراقي من جملة الدساتير الصلبة غير المرنة، وهذا بحد ذاته عائقاً صعباً أمام أي محاولة لتغيير بنوده أو حتى إجراء تعديل عليه.
- ٢- وضع الدستور العراقي في وقت كان العراق يعاني من سيطرة البريطانيين الذين كان لهم تدخل واضح في سن الدستور وصياغة أبوابه بما يتناسب مع مصالحهم الاستعمارية.
- ٣- من استعراض أسماء اللجنة العراقية المكلفة بصياغة الدستور نجد أنهم وبحكم دراستهم في الدولة العثمانية كانوا متأثرين بها بشكل أو بآخر، بل ومتأثرين بالدستور العثماني نفسه، أضف إلى ذلك أن الكثير منهم ترجع أصوله على أسر دينية فمن الطبيعي أن يؤثر ذلك على طريقة صياغتهم لبنود الدستور الذي لم يراعي حقوق المرأة السياسية، وحصر تلك الحقوق بالذكور فقط.
- ٤- شكلت المرأة نسبة كبيرة من تعداد السكان وصلت إلى النصف إن لم نقل انها تجاوزتها في أحيان كثيرة، لكن تلك النسبة لا تتناسب مع وضعها الاجتماعي الذي كان مهمشاً فضلاً عن دورها الاقتصادي، وإن كانت المرأة الريفية قد تخطت ذلك الأمر، فقد أظهرت منافسة جادة للرجال فجاءت مساهمتها بالإنتاج من خلال اضطلاعها بمهام عديدة تمثلت بتربية الحيوانات ومساعدتها للرجل بأعمال الفلاحة فضلاً عن قيامها ببيع الخضر الذي كان الرجل عازفاً عنها.
- ٥- أدت الصحف والمجلات دوراً مهماً ومشرفاً في الدفاع عن المرأة وحقوقها السياسية، فكانت المقالات المنشورة هي سلاح المرأة الوحيد في تلك الحقبة، ولعل مجلة (ليلي) كانت الرائدة في ذلك الجانب.
- ٦- لمك تكن المرأة وحدها من حملت لواء المطالبة بحقوقها السياسية، بل كان الرجل يشاركها، فكان للشعراء والسياسيين ورؤساء الأحزاب بما اتيح له من فرصة في الدفاع عن حقوقها سواء الاجتماعية أو الاقتصادية، بل وحتى السياسية.
- ٧- هناك من يغالي في الحكم على الدستور العراقي الصادر عام ١٩٢٥، وبيان مثالبه، لكننا لا بد أن نكون موضوعيين ونقدر الظروف السياسية التي كان العراق يعيش في ظلها، في الوقت الذي جاءت بنوده تتماشى مع المرحلة التي يعيشها وعند مقارنة هذا الدستور العراقي الصادر بعد ثورة ١٤ تموز ١٩٥٨ نجد أن الدستور لم يعط المرأة حقوقها السياسية، التي لم تتلها إلا في العام ١٩٨٠ بعد ان قطعت أشواطاً في معركتها النضالية لنيل تلك الحقوق.

(١) سعاد خيري، من تاريخ الحركة الثورية المعاصرة، في العراق، الجزء الأول ١٩٢٠-١٩٥٨، ط٢، بغداد، ١٩٧٨، ص ١٩٢.

ملحق رقم (١)

الدستور العراقي عام ١٩٢٥

الباب الاول - حقوق الشعب

المادة الخامسة

الجنسية العراقية واحكامها يحددها القانون^(٤).

المادة السادسة

لا فرق بين العراقيين في الحقوق امام القانون وان اختلفوا في القومية والدين واللغة.

المادة السابعة

الحرية الشخصية مصونة لجميع سكان العراق من التعرض والتدخل ولا يجوز القبض على احدهم او توقيفه او معاقبته او اجباره على تبديل مسكنه او تعريضه لقيود او اجباره على الخدمة في القوات المسلحة إلا بمقتضى القانون اما التعذيب ونفي العراقيين الى خارج المملكة العراقية فممنوع باتاتا.

(٤) عدلت بالمادة الرابعة من قانون التعديل الثاني رقم ٦٩ لسنة ١٩٤٣.

المادة الثامنة

المساكن مصنونة من التعرض ولا يجوز دخولها والتحري فيها الا في الاحوال والطرائق التي يعينها القانون.

المادة التاسعة

لا يمنع احد من مراجعة المحاكم ولا يجبر على مراجعة محكمة غير المحكمة المختصة بقضيته الا بمقتضى القانون.

المادة العاشرة

١- حقوق الملكية مصنونة. فلا ينزع ملك احد او ماله الا لاجل النفع العام في الاحوال والطريقة التي يعينها القانون وبشرط التعويض عنه تعويضا عادلا.
٢- ولا يجوز فرض القروض الاجبارية ولا حجز الاموال والاملاك ولا مصادرة المواد الممنوعة الا بمقتضى القانون.

٣- السخرة المجانية والمصادرة العامة للاموال المنقولة وغير المنقولة محرمة بتاتا^(٥).

المادة الحادية عشرة

لا تفرض ضريبة او رسم الا بمقتضى قانون تشمل احكامه جميع المكلفين^(٦).

المادة الثانية عشرة

للعراقيين حرية ابداء الرأي والنشر والاحتجاج وتآليف الجمعيات والانضمام اليها ضمن حدود القانون.

المادة الثالثة عشرة

الاسلام دين الدولة الرسمي وحرية القيام بشعائره المألوفة في العراق على اختلاف مذاهبه محترمة لا تمس وتضمن لجميع ساكني البلاد حرية الاعتقاد الامة وحرية القيام بشعائر العبادة وفقا لعاداتهم ما لم تكن مخلة بالامن والنظام وما لم تناف الآداب العامة.

المادة الرابعة عشرة

للعراقيين الحق في رفع عرائض الشكوى واللوائح في الامور المتعلقة باشخاصهم او بالامور العامة الى الملك ومجلس الامة والسلطات العامة بالطريقة وفي الاحوال التي يعينها القانون.

أما مخاطبة السلطات باسم جمع من الناس فلا تكون الا للهيئات الرسمية والاشخاص المعنوية^(٧).

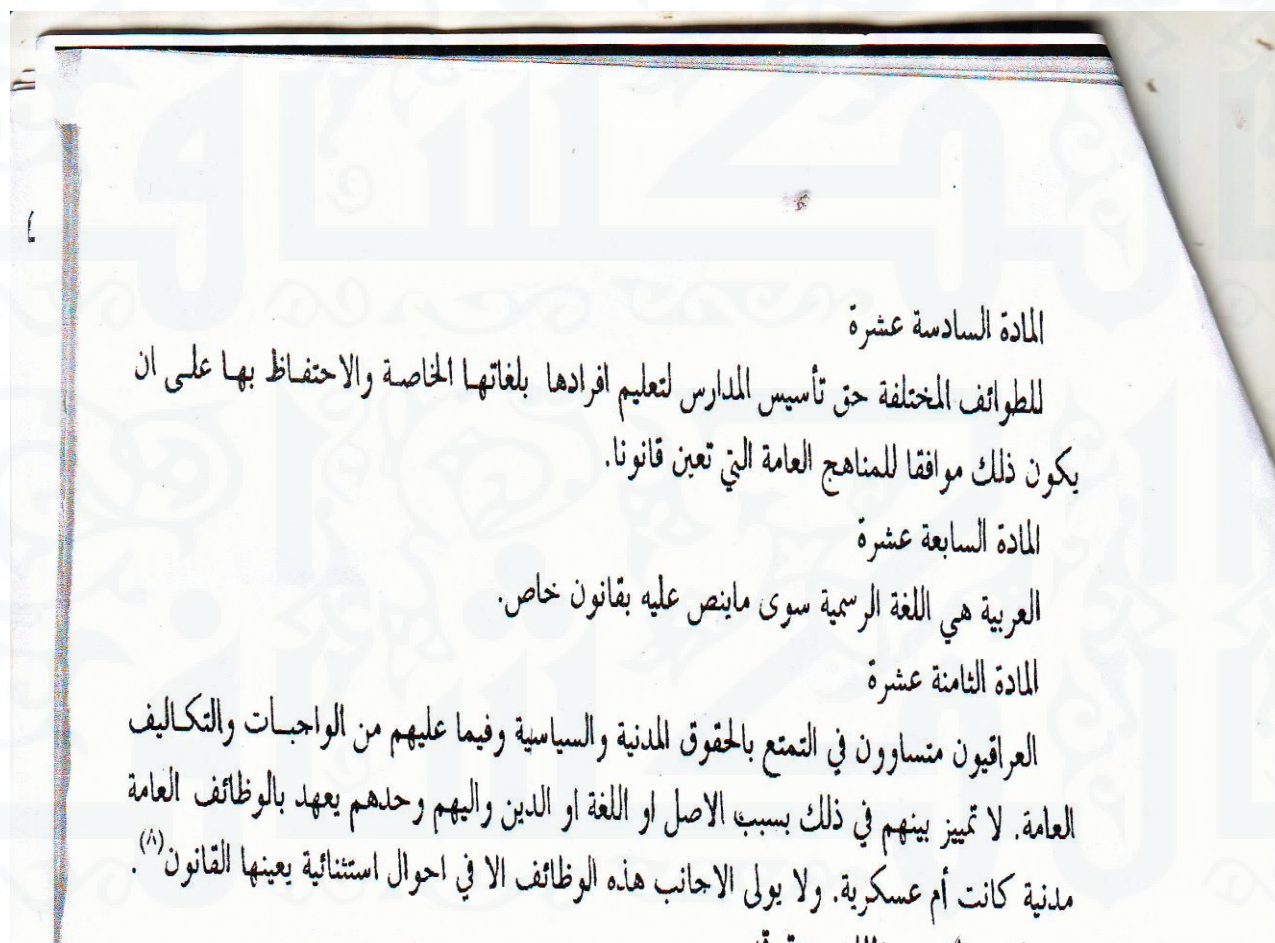
المادة الخامسة عشرة

تكون جميع المراسلات البريدية والبرقية والتلفونية مكتومة ومصنونة من كل مراقبة وتوقيف الا في الاحوال والطرائق التي يعينها القانون.

(٥) عدلت بالمادة الخامسة من قانون التعديل الثاني رقم ٦٩ لسنة ١٩٤٣.

(٦) عدلت بالمادة السادسة من قانون التعديل الثاني رقم ٦٩ لسنة ١٩٤٣.

(٧) اضيفت الجملة الاخيرة بالمادة السابعة من قانون التعديل الثاني رقم ٦٩ لسنة ١٩٤٣.



ملحق رقم (٢)

دستور الدولة العثمانية

- (٨) يطلق لقب عثماني على كل فرد من افراد التبعة العثمانية بلا استثناء من أي دين ومذهب
كان ويسوغ الحصول على الصفة العثمانية وفقدانها بحسب الاحوال المعينة في القانون .
- (٩) ان جميع العثمانيين ممنعون بحريتهم الشخصية وكل منهم مكلف بعدم تجارزه حقوق غيره.
- (١٠) ان الحرية الشخصية هي مصنونة من جميع انواع التعدي ولايجوز اجراء مجازاة احد باي
وسيلة كانت إلا بالاسباب والاروجه التي يعينها القانون .

(١١) ان دين الدولة العثمانية هو الدين الاسلامي ومع مراعاة هذا الاساس وعدم الاختلال براحة الخلق والاداب العمومية تجري جميع الاديان المعروفة في الممالك العثمانية بحرية تحت حماية الدولة مع دوام الامتيازات المعطاة للجماعات المختلفة كما كانت عليه

(١٢) ان المطبوعات هي حرة ضمن دائرة القانون .

(١٣) ان تبعة الدولة العثمانية مرخصة بتأليف كل نوع من انواع الشركات المتعلقة بالتجارة والصناعة والفلاحة .

(١٤) يسوغ لكل فرد من افراد التبعة العثمانية او الجملة منهم تقديم عرضحال بحق مادة وجدت مخالفة للقوانين والنظامات المتعلقة بالعموم الى مرجع تلك المادة كما انهم يحق لهم تقديم عرضحالات ممضاة الى المجلس العمومي بصفة مدعين او متشكين من افعال المأمورين .

(١٥) ان التعليم حر وكل عثماني مرخص له بالتدريس العمومي والخصوصي بشرط مطابقة القانون .

(١٦) جميع المكاتب هي تحت نظارة الدولة وسيصير النظر بالوسائل التي من شأنها جعل تعليم التبعة العثمانية على نسق اتحاد وانتظام واحد لاتمس اصول التعليم الدينية عند المملل المختلفة .

(١٧) ان العثمانيين جميعهم متساوون امام القانون كما انهم متساوون كذلك في حقوق ووظائف المملكة ماعدا الاحوال الدينية والمذهبية .

(١٨) يشترط على التبعة العثمانية معرفة التركية التي هي اللغة الرسمية لاجل تقليد ماموريات الدولة .

(١٩) يقبل في ماموريات الدولة عموم التبعة ويعينون في الماموريات المناسبة بحسب اهليتهم واستحقاقهم .

(٢٠) ان تكاليف الدولة تطرح وتوزع بين جميع التبعة بحسب اقتدار كل منها وفقاً لنظاماتها المخصوصة .

(٢١) كل احد امين على ماله وملكه الجاري تحت تصرفه بحسب الاصول ولا يؤخذ من احد ملكه مالم يثبت لزمه للنفع العام ويدفع ثمنه الحقيقي سلفاً وفقاً للقانون .

(٢٢) ان مسكن كل احد في الممالك العثمانية مصون من التعدي ولا تقدر الحكومة ان تدخل جبراً في مسكن احد او منزله الا في الاحوال التي يعينها القانون .

(٢٣) لايسوغ اجبار احد على الحضور الى محكمة غير المحكمة المنسوب اليها قانونياً وفقاً لقانون اصول المحاكمات الذي سيصير ترتيبه .

(٢٤) المصادرة والتسخير والجريمة من الامور المنوعة وانما يستثنى من ذلك التكاليف والاحوال التي تعين في اوقات الحرب بحسب الاحوال .

(٢٥) لايجوز ان يؤخذ من احد بارة واحلة باسم ويركوز سومات او بصفة اخرى ما لم يكن ذلك موافقاً للقانون .

قائمة المصادر:

أولاً- الوثائق غير المنشورة:

- ١- دار الكتب والوثائق، بغداد، ملفات البلاط الملكي رقم الملف ٣١١/١٢١٢، الوثيقة رقم ١١٨.
- ٢- دار الكتب والوثائق، بغداد، المجموعة الإحصائية لتسجيل عام ١٩٥٧.

ب- الوثائق المنشورة:

- ١- رعد الجدة، التشريعات الدستورية في العراق، السلسلة الوثائقية (١)، بيت الحكمة، بغداد، ١٩٩٨.

ثانياً- الاطراح والرسائل الجامعية:

- ١- سعيد شخير، ناجي السويدي ودوره في السياسة العراقية ١٩٢١-١٩٤٢، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- ٢- عباس فرحان طاهر الزامل، رستم حيدر ودوره السياسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٧.
- ٣- لطفي جعفر فرج عبدالله، عبد المحسن السعدون ودوره في تاريخ العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، ١٩٧٦.
- ٤- نمير طه ياسين، بدايات التحديث في العراق ١٨٦٩-١٩١٤، رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للدراسات القومية والاشتراكية، الجامعة المستنصرية، ١٩٨٤.
- ٥- نور محمود عبد المجيد العبدلي، ساسون حسيقل ودوره السياسي والاقتصادي في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠١١.
- ٦- هناء حسون عبد السعيد، الضمانات القانونية للمرأة العاملة في العراق (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية القانون، ١٩٨٣.
- ٧- وفاء كاظم ماضي، تطور الحركة النسوية في العراق ١٩٢١-١٩٥٨، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٠.

ثالثاً- الكتب العربية:

- ١- إبراهيم إبراهيم الدروبي، البغداديون أخبارهم ومجالسهم ، بغداد، د.ت.
- ٢- آراء في تحرير المرأة ، مجموعة من الفتايات، مطبعة الزهراء، بغداد، د.ت.
- ٣- باسم الكيال، تطور المرأة عبر التاريخ ، بيروت، ١٩٨١.
- ٤- جميل صدقي الزهاوي، ديوان الزهاوي، مصر، ١٩٢٤.
- ٥- حميد المطبعي، موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين، ج٢، بغداد، ١٩٩٦.
- ٦- خضر العباسي، تحرير المرأة بين شاعرين الزهاوي والرفاعي، منشورات دار المستنصرية، بغداد، د.ت.
- ٧- خيرى أمين العمري، حكايات سياسة من تاريخ العراق الحديث ، بغداد، د.ت.
- ٨- دليل العراق الرسمي لعام ١٩٣٦، مطبعة دنكور، بغداد، ١٩٣٦.
- ٩- دليل الوزارات العراقية ١٩٢٠-٢٠٠٣، منشورات المركز العراقي للمعلومات والدراسات، بغداد، ٢٠٠٧.
- ١٠- ديوان الرفاعي، الجزء الأول ، ط٦، مصر، ١٩٥٩.
- ١١- دروين، انغرامز، الناهضات في العراق ، ترجمة: سليم طه التكريتي و برهان عبد التكريتي، بغداد، ١٩٨٥.
- ١٢- سالم احمد حميد الحمداني، الشعر ودوره في تحديد الموقع الاجتماعي للمرأة ، دليل الحلقة الدراسية (العلم يرسم معالم المرأة العراقية في منطقة الحكم الذاتي)، بغداد، ١٩٧٨.
- ١٣- سعاد خيرى، من تاريخ الحركة الثورية المعاصرة، في العراق، الجزء الأول ١٩٢٠-١٩٥٨، ط٢، بغداد، ١٩٧٨.

- ١٤- صبيحة الشيخ داود، أول الطريق إلى النهضة النسوية، مطبعة الرابطة، بغداد، ١٩٥٨.
- ١٥- طارق نافع الحمداني، الحركة النسوية ، حضارة العراق، الجزء الثالث عشر، بغداد، ١٩٨٥.
- ١٦- عادل غفوري جليل، أحزاب المعارضة العلنية في العراق ١٩٤٦- ١٩٥٨، بغداد، ١٩٨٤.
- ١٧- عبد الأمير هادي العكام، تاريخ حزب الاستقلال العراقي ١٩٤٦- ١٩٥٨، ط٢، بغداد، ١٩٨٦.
- ١٨- عبد الرحمن سلمان الدريندي ، المرأة العراقية المعاصرة، الجزء الأول، بغداد، ١٩٦٨.
- ١٩- عبد الرزاق احمد النصيري، دور المجددين في الحركة الفكرية والسياسية في العراق، بغداد، ٢٠١٢.
- ٢٠- عبد الرزاق الحسني، تاريخ الأحزاب السياسية العراقية، بيروت، ١٩٨٠.
- ٢١- عبد الرزاق الحسني، تاريخ العراق السياسي الحديث، الجزء الأول والثالث، ٧، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٩.
- ٢٢- عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج ١٠، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٨.
- ٢٣- عبد الرزاق الهلالي، معجم العراق، ج ١، مطبعة النجاة، بغداد، ١٩٥٣.
- ٢٤- علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٥.
- ٢٥- فائق بطي، الموسوعة الصحفية العراقية، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد، ١٩٧٦.
- ٢٦- محمد سلمان حسن، التطور الاقتصادي في العراق - التجارة الخارجية والتطور الاقتصادي ١٨٦٤-١٩٥٨، الجزء الأول، بيروت، ١٩٦٥.
- ٢٧- هاشم جواد ، مقدمة في كيان العراق الاجتماعي، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٤٦.

رابعاً- المجلات:

- ١- مجلة الاتحاد النسائي العراقي (بغداد):
 - العدد الأول، مايس، ١٩٥٠.
 - العدد الخامس، أيلول ١٩٥٠.
 - عصمت السعيد، في سبيل حقوق المرأة بذلنا كل جهد إلا الثورة، مجلة الاتحاد النسائي العراقي، بغداد، العدد ١، آذار، ١٩٥١.
 - العدد الثاني عشر، نيسان ١٩٥١.
 - العدد الثالث عشر، مايس ١٩٥١.
 - العدد الرابع عشر، حزيران ١٩٥١.
 - العدد الثامن والعشرون، أيلول وتشرين الأول ١٩٥٢.
- ٢- مجلة فتاة العراق، بغداد، السنة الأولى، العدد التاسع، ٢٤/نيسان/١٩٣٧.
- ٣- مجلة ليلى (بغداد):
 - العدد السادس، ١٥ آذار ١٩٢٤.
 - العدد السابع، ١٥ نيسان ١٩٢٤.
 - العدد الثامن، ١٤ مايس ١٩٢٤.
- ٤- محمد سلمان حسن، الشعب العراقي في نموه وتركيبه ١٨٦٧-١٩٤٧، مجلة الثقافة الجديدة، بغداد، تشرين أول وتشرين الثاني، ١٩٥٩.

خامساً- الجرائد:

- ١- فائق السامرائي، مكانة المرأة ، جريدة لواء الاستقلال ، بغداد، العدد (١٥٢٠)، ٩/آذار/١٩٥٢.

موقف السيد الخميني من سياسية الشاه محمد رضا بهلوي (١٩٦٢-١٩٦٤)

أ.م.د. احمد كاظم البياتي الباحث. هشام رزاق علي هليبي الجبوري

كلية التربية الأساسية/ جامعة المستنصرية

Al-Khumaini's Attitude Towards the Policy of Al-Shah Muhammad Ridah Pahlawi (1962-1964)

Asst. Prof. Dr. Ahmad Kadhim Al-Bayati

Researcher. Hisham Razzak Ali Hleibi Al-Jubori

College of Basic Education/ University of Al-Mustansiriya

hushamrazaqali @gmail.com

Abstract

The study of eminent persons is a situation that imposes itself, as a necessity that can not be unimportant, because it forms the way to access these personal backgrounds and to identify the most important political events surrounding them and their ability to face these events, especially where some personalities were able to change course Political events and the establishment of an honorable history in their countries as the personality of the spirit of God Khomeini of the subjects worthy of attention.

المقدمة

تُعد دراسة الشخصيات البارزة حالة تفرض نفسها، بوصفها ضرورة لا يمكن ان تخلو من الاهمية، لاسيما هناك بعض الشخصيات استطاعت ان تغير مسار الاحداث السياسية وتصنع تاريخاً مشرفاً في بلدانها كشخصية روح الله الخميني من الموضوعات الجديرة بالاهتمام لما لها من دور أساسي كبير في قيادة احدى اهم الثورات في القرن العشرين والعوامل المؤثرة فيها. وفي ضوء ذلك جاءت دراستنا الموسومة بـ (موقف السيد الخميني من سياسية الشاه محمد رضا بهلوي (١٩٦٢-١٩٦٤) لما لهذه الشخصية من تأثير كبير في مجريات الأحداث في ايران، التي نجحت في إنهاء نظام ملكي دام لمدة ٢٥٠٠ سنة، وذلك بإقامة نظام الجمهورية الاسلامية في ايران والذي غير وجه المنطقة.

الكلمات المفتاحية: روح الله الخميني، المجالس المحلية، لائحة الولايات، الثورة البيضاء، انتفاضة، قانون، الحصانة الامريكية

المبحث الاول

دور السيد روح الله الخميني^(١) في الغاء تعديل قانون انتخابات المجالس المحلية عام ١٩٦٢ م.

انتهمز اسد الله علم^(٢) الذي تولى رئاسة الحكومة في التاسع عشر من تموز ١٩٦٢ م وفاة زعيم الحوزة العلمية في قم آية الله العظمى حسين البر وجردى في ايار ١٩٦١ م ووفاة آية الله ابو القاسم الكاشاني في آيار ١٩٦٢ م^(٣) لتنفيذ مخططة بتعديل قانون انتخابات المجالس المحلية^(٤) أذ كان يرى بأن القيادة الدينية تعاني من التفرقة والتشتت بعد وفاة هذين العالمين وليس لها القدرة على اتخاذ موقف موحد، وان هذا القانون بمثابة جس نبض للمواضيع الجديدة، أذ كان اسد الله علم وحكومته يتطلعان الى حرمان مركز الحوزة العلمية في قم من قوته السابقة حتى لا يشكل عامل ضغط عليه^(٥). غير انه اصطدم بموقف شديد من لدن مراجع دين آخرين وابرزهم السيد روح الله الخميني. ومن الجدير بالذكر ان تصدي السيد الخميني للعمل السياسي والحكومة لم تكن شجاعة ظهرت بشكل مفاجئ اذ كان السيد الخميني يؤكد على ضرورة مواجهة السياسات الخاطئة للحكومة، وهذا ما ظهر في دروسه على طلاب الحوزة، فقد كان يركز على الآيات القرآنية التي تدعو الى المواجهة وحث الناس على عدم السكوت والخضوع للظلم والمذلة "أيمن للإسلام الذي يقول (وقاتلوا المشركين كافة كما يقاتلونكم كافة) يقول لكم اعدوا حتى تصبحوا فريسة للآخرين أيمن للإسلام الذي يقول (وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم) ان يقول لكم استسلموا للآخرين". وغيرها^(٦).

من الآيات التي كان يتطرق إليها بهدف أستثارة الهمم ورفضه الظلم، غير أن الذي كان يمنعه من عدم المجاهرة، والتصدي للعمل السياسي وجود آية الله العظمى حسين البروجردي كزعيم للحوزة العلمية والذي كانت له رؤى مختلفة بهذا الجانب^(٧). فضلا عن ان بعض العلماء كان يرى في عدم ضرورة تدخل رجال الدين في السياسة اذ كانوا يقولون "أي دنيا هذه التي يلوث عالم الدين نفسه فيها بهذه الامور". لقد كان السيد روح الله خميني من بين ابرز علماء الدين المدعويين للاجتماع الذي عقد في دار مؤسس الحوزة العلمية في قم (السيد عبد الكريم الحائري) في الثامن من تشرين الاول ١٩٦٢م للتباحث في آلية مواجهة الحكومة وايقاف تعديل قانون انتخاب المجالس المحلية، وقد استهل السيد روح الله كعلامة بالتحدث عن طبيعة نظام الشاه ومخططات المعادية للأمة ومسايعه لحماية المصالح الاستعمارية الليبرالية في ايران، ودعا علماء الدين التي تحمل المسؤولية تجاه ما يخطط ضد الاسلام وحذرهم من التهاون في هذا الامر كونه سيجمل مسؤولية كبرى امام الله (عز وجل) والرسول الاكرم (ص)^(٨).

وفي نهاية الاجتماع اتفق علماء الدين على ضرورة ان يرفع كل من يرقيه الى الشاه للمطالبة بإلغاء القانون والاتصال بعلماء طهران وباقي المدن وتحذيرهم من ابعاد هذا القانون ونتائجه ودعوتهم للنهوض والمواجهة، وان يستمروا بعقد اجتماعات اسبوعية لتنسيق عملهم في المواجهة^(٩).

ارسل السيد روح الله خميني رسالته الاولى الى الشاه في التاسع من تشرين الاول ١٩٦٢م، داعيا الى المحافظة على احكام الدين الاسلامي والتدخل لإلغاء القوانين التي تتعارض مع الدين والمذهب من البرامج الحكومية ونوجز اهم ما تضمنته الرسالة بقوله: "استنادا الى ما ورد في الصحف لم تضع الحكومة شرطا لدى الناخبين والمرشحين لعضوية مجالس الاقاليم والمدن، كما منحت النساء حق التصويت وهذا الامر اقلق علماء الاسلام وسائر فئات المسلمين فلا يخفى على جلالة الملك ان صلاح البلد يكن في المحافظة على احكام الدين الاسلامي.. فالرجاء اصدار الأوامر لإلغاء الموضوعات التي تتعارض مع الدين المقدس والمذهب الرسمي للبلاد من البرامج الحكومية والحربية كي تحظى بدعاء الشعب المسلم"^(١٠) غير ان الشاه رد في رسالة ارسلها الى السيد روح الله خميني وعلماء الدين الاخرين الذين ارسلوا رسائل مماثلة، بأن من يتحمل مسؤولية اصدار مثل هذه القوانين الحكومة وليس الشاه وانه يسعى دائما لحفظ الشعائر اكثر من أي أحد اخر^(١١). وهذا ما دفع مراجع الدين^(١٢) في قم الى عقد اجتماع لهم والاتفاق على توجيه رسائل الى رئيس الوزراء (اسد الله علم) ومطالبته بإلغاء تعديل القانون^(١٣). فقد أرسل السيد روح الله خميني في العشرين من تشرين الثاني رسالة الى رئيس الوزراء حذره من ردود الفعل العنيفة من لدن الامه على مخالف الاحكام الاسلامية ووضعها في مواجهة مباشرة مع الحكومة، واكد له بان العلماء في ايران وجميع مسلمين العالم لن يقفوا مكتوفي الايدي حيال انتهاك حرمة الشريعة الإسلامية، وطالبة بضرورة معالجة الامر بأسرع وقت وعدم تكراره، وان كان لديه ثمة ايهام، فليأت الى قم من اجل التفاهم وحله"^(١٤).

وقام حجة الاسلام فلسفي في نفس اليوم بأرسال برقية الى السيد خميني يذكر انهم عقدوا لاجتماعات في مسجد الحاج عزيز الله وان المجتمعين من التجار واصحاب الحرف والاهالي من مدينة قم يطلبون تفسيراً عن قانون لائحة الولايات والمحافظة فأجابه السيد خميني في تفسيره قائلاً: "ان هذا المرسوم، فاقد لأي اعتبار قانوني.. وان اعادة النظر في هذا المرسوم والاذعان لرأي الدين والقانون، هو دليل على الشهامة والتحضر، ويوافق القوانين الدولية، اما الالتفاف على القانون ومخالفة ارادة الشعب فهي عادات القرون الوسطى وبعيدة عن الادب والاخلاق ومن الافضل لوزراء دولة عريقة ان لا يوصفوا بمثل هذه الاوصاف، وان لا يقوموا بفعل يكون دليلاً على تخلف شعبهم وعدم تطوره، وذلك من خلال قيامهم بعمل يخالف الدين والقوانين"^(١٥).

لقيت المؤسسة الدينية في قم الدعم والتأييد من مختلف الاوساط الدينية وغير الدينية، فقد ارسل آية الله العظمى السيد محسن الحكيم^(١٦)، وآية الله العظمى السيد ابو القاسم الخوئي^(١٧) رسالة الى آية الله العظمى البهبهاني^(١٨) يطلبان بمخالفة الشاه والحكومة لإلغاء هذا القانون^(١٩)، عقد علماء طهران الاجتماعات لبحث الية التحرك، واخذ خطباء المجالس على عاتقهم مناقشة الموضوع في الاوساط العامة وقراءة البرقيات والندوات الصادرة من على المنابر، حتى وصل الاحتجاج على القانون الى الاسواق والجامعات والمدارس فهبت موجة من السخط لدى بعض فئات الشعب، اذ قدمت عرائض داعمة لموقف علماء الدين الى الشاه ورئاسة الوزراء

مطالبة بإلغاء القانون. كذلك مارست بعض الصحف دورا كبيرا في نشر برقيات الاحتجاج، وما يدور في الاوساط والاجتماعات العامة من حيث هذا القانون وانتقاده وهذا ما جعل الحكومة تفرض رقابة مشددة على الصحف في محاولة منها للتعبير على الامور والتقليل من اهميتها^(٢٠).

أنتقد السيد روح الله الخميني سياسة رئيس الوزراء (اسد الله علم) بتشديد الرقابة على الصحافة وعدم نشر الاخبار عن تحركات العلماء ونشاطاتهم فكتب الى اسد الله علم رسالة اخرى يحذره من عواقب مختلفة للقران والدستور والوقوف بوجه العلماء، ودعا الى الالتزام بطاعة الله والدستور وعدم جر البلاد الى مخاطر لا مبرر لها^(٢١)، واكد له ان اصراره على الخطأ سيدفع علماء المسلمين الى موقفا صلبا تجاهه وورد في برقيته جاء فيها "...يبدو انك لا تتوي الاستجابة لنصيحة علماء اسلام. لقد تصورت ان في امكانك الوقوف في وجه القران الكريم والدستور واحاسيس الراي العام ومشاعره، فان تصورت ان بإمكانك تغيير القسم بالقران الى (أفستا) الزرادشت او بعض الكتب الضالة الاخرى لعدة ايام مستعينا بالقوى والاكراه، وان تصورت انك تستطيع ان تلغي-رسميا- القران الكريم وهو الكتاب السماوي الوحيد لعدة ملايين من مسلمي العالم، فقد وقعت في خطأ كبير انني اجد هنا نصيحتي لك بان تدعن لطاعة الله والدستور، وان تفكر مليا بعاقبة انتهاكك للقران وأحكام علماء الامة وزعماء المسلمين، وان لا تعرض البلاد الى المخاطر دون مبرر، والا فان علماء الاسلام لن يتوانوا عن ابداء آرائهم..."^(٢٢).

وفي الوقت نفسه بعث برسالة الى الشاه موضحا فيها اعمال اسد الله علم ودعا الى التدخل واتخاذ موقفا مناسباً بحقه حفاظا على القران والاسلام "... على الرغم من انني نبهت السيد اسد الله علم الى هول البدعة التي يريد ايجادها في الاسلام الا انه لم يرضخ لأمر الواحد القهار، ولم يولي اهتماما للدستور وقانون المجلس، ولم يصغي لنصيحة العلماء، ولم يرضخ لإرادة الشعب المسلم. لقد فرض السيد علم حظر على ابداء الراي العام في الصحف، كما يمارس اعوانه الارهاب والتهديد ضد الشعب المسلم الذي يريد ايصال صوته اليكم وإلى علماء الامة، لقد كشف السيد علم للجميع انتهاكه لقوانين الاسلام والدستور. لقد تصور السيد علم انه سيتمكن من الغاء القران رسميا من خلال الاستعاضة عنه باي كتاب سماوي اخر في عملي القسم والحلف ان هذا الشخص يمارس كهذا الانتهاك لقوانين الاسلام تحت شعار الالتزامات الدولية للتجج بالالتزامات الدولية في انتهاك القران الكريم والدستور ومحاربة الشعب لهو ذنب كبير لا يغتفر.. انني وحرصاً مني على خير الامة الاسلامية ومصلحته الفت انتباه حظرتكم الى ضرورة عدم طرح الثقة بالمتملقين الذين يرتكبون الاعمال المنافية للدين والقانون وينسبوننها اليكم، كما ينتهكون حركة الدستور من خلال القوانين الخانية المنحرفة... اجبروا السيد علم على تقديم استغفاره لما صدر منه من تناول على القران الكريم والا فتكون مضطرين الى تذكيركم بمواضيع اخرى في رسالة اكثر صراحة وتفصيلا"^(٢٣).

لم يثنى تحذير السيد روح الله الخميني وعلماء الدين رئيس الوزراء على الاستمرار بسياسة بتخلي المعارضين على القانون بل زادها شدة وقسوة، اذ اصدر اوامره الى قوى الامن بقمع أي تحركات معارضة والحيولة دون الاخلال بالنظام. وصرح " ان عجلة الزمن لن تعود الى الوراء والحكومة تتراجع عن برنامجها الاصلاحى الذي سنعيد تنفيذه "وهذا مما ادى الى تقاعد الحركة الشبكية، فعملت الاسواق الرئيسية في طهران وقم وعدد من المدن الاخرى^(٢٤).

وفي الثامن والعشرين من تشرين الاول ١٩٦٢م دعا السيد روح الله الخميني الى ضرورة الاستمرار في المطالبة بإلغاء لائحة القانون والوقوف ضد سياسة الشاه وحكومة وحذر من انه سيلجأ الى الاضراب العام في حال استمرار الشاه سياسته ضد الاسلام وان سيحاسب القائمين على المشروع^(٢٥).

استمر السيد روح الله الخميني في معارضة للقانون ففي الحادي والثلاثين من تشرين الاول ١٩٦٢م، انتقد في خطبة له غياب التعاطي الثوري من قبل العلماء في المواجهة الفعلية لهذا القانون حيث انتقد بيان السيد الخونساري الذي القى خطبة في مسجد السيد عزيز الله بمناسبة ذكرى استشهاد فاطمة الزهراء (عليها السلام)، واكتفى بالتعزية بوفاة سيدة نساء العالمين، دون التطرق الى موضوع لائحة القانون (المجالس المحلية)، على اثر وجه السيد الخميني انتقاده ودعا الى ضرورة وقوف العلماء والمراجع للتعبير واعتراضهم

على اللائحة وضد سياسة الشاه وقوانينه ودعا الى ضرورة تحشيد الجماهير من كسبه وتجار والوقوف ضد أي طارئ، كما طالب بتوسيع قاعدة الاعتراضات لشمّل اغلب المدن الايرانية. اذا رأى ان الحل السلمي لا يجد نفعا مع الحكومة "وان الموقف تجاوز الصلح والسلام وباب الامر يتعلق اما بإلغاء احكام الاسلام او الفتح فلا تخافوا"^(٢٦).

واستنكر بشدة في الحادي عشر من تشرين الثاني من العام نفسه بتجاهل حكومة الشاه الاعتراضات والدعوات المطالبة بإلغاء القانون وحذرهم من عواقب الاستمرار في هذا النهج ووضح بان عدد من علماء بعض الدول الاسلامية يؤيدون الشاه الراي "من الافضل لأولئك الذين يصدون هذه البيانات أن يبلغوا السلطات الحكومية بعدم تحدي الجماهير الشعبية فعلماء الاسلام لم يتخلوا عن واجباتهم ولا يستطيعون السكوت ولا يذهبوا من الميدان.. وان معارضة اللائحة لا تقتصر على الشعب الايراني بل تمثل بقية البلدان الاسلامية والكل يشاطرنا في الامر علماء العراق ومصر واليمن وبقيّة البلدان الاسلامية"^(٢٧).

وفي محاولة من رئيس الوزراء بتهدئة الاوضاع وسحب البساط من تحت اقدام السيد روح الله الخميني وعزله عن مراجع التقليد في قم وبث الفرقة بينهم أرسل برقيات الى ثلاثة من مراجع الدين في الثالث عشر من تشرين الثاني ١٩٦٢م وهم الآيات العظام اية الله المرعشي النجفي^(٢٨) وآية الله الكلكاني^(٢٩) وآية الله السيد شريعتمداري^(٣٠). بحجة ان السيد الخميني لم يكن مرجعا معترفا به من لدن الدولة كونه لم يصل بعد آية الله العظمى^(٣١)، اكد فيها على احترام الحكومة للعلماء وسعيها الجاد الى الاخذ بأرائهم ومقترحاتهم بشأن القانون حيث قال "ان الحكومة تؤيد راي العلماء في وجوب كون الناخبين والمرشحين مسلمين كما ان القسم يجب ان يكون بالقران الكريم، اما عن اشتراك النساء في الانتخابات فذكر ان الحكومة تقوم بنقل راي السادة العلماء الى المجلس وهو الذي سيتخذ القرار اللازم بشأنه"^(٣٢). الا ان علماء الدين اكثر يقظه لما يخطط له اسد علم، ف عقدوا اجتماعا لبحث الموضوع وعدوا خطوة رئيس الوزراء غير كافية للإلغاء القانون وان اثبات جديته تأتي من خلال اصداره امرا رسميا بهذا الشأن اما السيد الخميني الذي اصبح منزله مكانا لتجمع الانتصار والداعمين لرايه، فقد سارع الى فضح دسائس الحكومة الايرانية وحذر العلماء من خطورة هذه اللعبة ودعا الوفود التي جاءت الى منزله لمواصلة النضال^(٣٣).

وفي الثامن والعشرين من تشرين الثاني ١٩٦٢م دعا السيد روح الله ومجموعة من العلماء دعاء في مسجد عبد العزيز بطهران^(٣٤) في اول ايام رجب الذي يصادف التاسع والعشرين من تشرين الثاني، وقد ايد هذه الفكرة وانظم اليها العلماء الذين كان يؤيد الشاه مرجعيتهم وهذا مما اثار خشية الحكومة وقلقها من ان يؤدي هذا التجمع الى ثوره كبيره تلقي بضلالها على الشاه وحكومته، لذلك عقدت في اليوم نفسه اجتماعا طارئا لبحث تطورات الاوضاع الداخلية، وقرر المجلس عدم تنفيذ قانون انتخابات المجالس المحلية، وارسل رئيس الوزراء (اسد الله علم) برقيه الى علماء قم استثنى فيها السيد روح الله الخميني يعلمهم فيها بما قضى اليه اجتماع الحكومة^(٣٥) هذا مما ولد ارتياح لدى بعض العلماء فأرسلوا برقيات شكر الى الحكومة، الا أن السيد روح الله الخميني عد ذلك غير كاف لأثبات حسن النية بالنسبة للحكومة، واكد ان الامر لم ينته وطالب بوجوب اعلان الغاء القانون عن طريق الصحف^(٣٦) وايده في ذلك اغلب علماء الدين وفئات الشعب بعد ان اطلعوا على بيانه فألغوا الاحتفالات واحتشدت في يوم الثلاثين من تشرين الثاني عام ١٩٦٢م مجموعه كبيره جاءت من طهران وقم امام منزل السيد الخميني تأييدا له فتحدث بهم قائلا: " رغم ان مضمون البرقية التي ارسلت الى علماء قم يعتبر مقنعا الا اننا لا نستطيع ترتيب أي اثر على ذلك مام يتم اعلان القانون رسميا ومن خلال الصحف ولتعلم الزمرة الحاكمة انه مالم يتم ذلك فأننا لا نغير اهميه للإلغاء غير رسمي وسنواصل جهادنا"^(٣٧). وهذا مما دفع أسد الله علم الى عقد مؤتمرا صحفيا في اليوم التالي، اعلن فيه ان الحكومة قررت الغاء التعديل على قانون الانتخابات للمجالس المحلية وبذلك حقق السيد روح الله الخميني اول انتصارا على الحكومة^(٣٨).

المبحث الثاني

موقف السيد روح الله الخميني من الثورة البيضاء:

عاد السيد روح الله الخميني وطلاب الحوزة في الثالث من كانون الاول ١٩٦٢م الى ممارسة نشاطهم الديني في الحوزة العلمية بقم، بعد انقطاع دام نحو اربعين يوما والقي السيد الخميني على جمع من العلماء وطلبة العلوم الدينية في قم بعد انتهاء فتنه المجالس المحلية وقال " ان الهزيمة الظاهرية ليست هزيمة فالمهم الهزيمة الروحية من كان لديه ارتباط بالله لا يهزم. فالهزيمة هي لمن كانت آماله في الدنيا.. الله لا يهزم لا تحزنوا.. في هذين الامرين الذين حدث فيها هذا الامر.. اذ رتبنا شيطاننا من الخارج يتجه نحو البلاد مرة ثانية فنحن هكذا سنكون، والدولة هي كذلك.. النصيحة هي من الواجبات.. من الشاه والى هؤلاء السادة الى اخر البلاد يجب على العلماء ان يجمعوا المجتمع^(٣٩).

وفي المقابل كان الشاه قد وضع اسس اصلاحاته الستة مدعوما وتحت ضغط الامريكي لفرحها امام الجماهير. حيث اعتقد محمد رضا شاه ان انصرف على الدين وطلابهم في الحوزة العلمية الى الاهتمام بالدراسة والامور الدينية بعد الغاء قانون الانتخابات يتيح له امكانية القيام باصلاحاته التي كان يرى فيها الوسيلة المهمة لإنقاذ البلاد من اوضاعه الاقتصادية المتردية من دون وجود معارضة قوية من لدن رجال الدين^(٤٠).

ففي التاسع من كانون الثاني ١٩٦٣م طرح في المؤتمر الاول للهيئات التعاونية مشروعه الاصلاحى المكون من ست مبادئ رئيسية، واطلق عليها اسم الثورة البيضاء^(٤١)، واعلن أنه سيجري استفتاء شعبي بشأن مبادئه^(٤٢)، وفي السادس والعشرين من كانون الثاني ١٩٦٣م وقد اولت وسائل الاعلام المحلية ووكالات الأنباء الغربية اهتماما لمشروع الشاه وعملت على دعمه بمختلف الوسائل الاعلامية^(٤٣).

لم يكن مشروع الشاه يمر من دون تدقيق ومعارضته من لدن رجال الدين، وكان السيد الخميني اول المتصدرين مع رجال الدين الاخرين حيث دعا السيد روح الله الخميني مراجع وعلماء قم الى اجتماع في الخامس عشر من كانون الثاني ١٩٦٣م، للقيام والتباحث حول طبيعة المبادئ الستة للمشروع الشاه وتوصل المجتمعون الى ضرورة رفضها ومعارضتها كونها مخالفة للإسلام^(٤٤). وقد حذرهم السيد الخميني من سياسة الشاه في الواجهات المقبلة ودعاهم الى الاستعداد والثبات بوجه حكومة الشاهنشاهية من اجل تحقيق الاستقلال والمحافظة على الاسلام وحذرهم قائلا "لينتبه السادة ان المستقبل سيكون مظلما مع الوضع الذي استجد، وان مسؤوليتنا ثقيلة وصعبة، فالحوادث التي نراها تعرض الاسلام الى خطر الفناء، وقد حيكت مؤامرة دقيقة ضد الاسلام وضد استقلال ايران ولا بد من الالتفات الى ان هذه الحادثة لا يمكن مقارنتها مع فتنه الاقليم (اللائحة) والتعامل معها بالمعيار نفسه"^(٤٥).

اما السيد روح الله الخميني فقد كان من اشد المعارضين لللائحة الاصلاحات كونها كما يعتقد مؤامرة ضد الاسلام واستقلال ايران وهذا ما اكد عليه في حديث له اثناء الاجتماع مع السيد كمال وند وبعض كبار رجال الدين، وكذلك اكد في هذا الاجتماع على ضرورة استقلال الوقف للإطاحة بالأسرة البهلوية التي رأى في ان بقائها متوقف على المشروع الذي عدة هدف حكومي لتضليل الشعب وخداعة. ووضح بان مهمة حماية الشعب تقع على علماء الحوزة، وفي جانب اخر اوضح السيد روح الله الخميني رأيه بجراته وشجاعته المعروفة حول سؤال وجه اليه من لدن بعض المواطنين عن الاستفتاء قائلا: " في رأيي ان الاستفتاء الذي سمي بالمصادقة الشعبية تماشيا مع بعض الاشكاليات هو احد مخالف لرأي علماء الدين والغالبية العظمى من الشعب... ان العلماء يشعرون بالخطر يدهم القران والدين ويبدو ان هذا الاستفتاء الاجباري سيكون مقدمة للقضاء على المبادئ المتعلقة بالدين، لقد احسو ان في قانون انتخابات مجالس الولايات خطر على الاسلام والقران والبلاد، ويبدو ان الاعداء جاءوا بنفس مضمون ذلك القانون في شكل اخر لينفذوه على ايدي مجموعة من الناس السذج المغفلين. ان واجب علماء المسلمين يحذروا الشعب المسلم من أي خطر يواجه الاسلام والقران لئلا يكونوا مسؤولين امام الله. اسأل الله تعالى ان يحفظ القران المجيد واستقلال البلاد"^(٤٦). وعلى الرغم من رفض المجتمعين والسيد الخميني لهذا المشروع الا ان هناك راي دعا الى ضرورة التباحث مع الشاه والتعرف على موقفه وثم التبادل بين الطرفين بواسطة موفدين

للتباحث في عدة مراحل وقد وقع اختيار السيد الخميني والعلماء الآخرين ان يكون السيد كمال وند^(٤٧) ممثلاً عنهم للتباحث مع الشاه، وقد بلغ السيد كمال وند الشاه رفض العلماء لمشروعه الاصلاحى والاستفتاء عليه في المقابلة التي جرت بينهما في السادس والعشرين من كانون الثاني ١٩٦٣م^(٤٨).

وهذا ما اثار حفيظة الشاه الذي اصر على تطبيقها واجراء الاستفتاء بشأنها موضحاً ان بقائه مرهوناً بتطبيقها وانه على استعداد لتلبية ما يطلبه علماء الحوزة عند موافقتهم " ان لم اطبق هذه المواد سأنتهي وسيستلم السلطة اناس لا يؤمنون بكم ولا بمنهجكم بل سيهدمون هذه المساجد على رؤوسكم ويقضون عليكم واذا وافق علماء الدين على برنامجي الاصلاحى هذا ولم يضعوا العقوبات في طريقي فانا اعدهم بانى سألبى أي طلب او حاجة لهم فيما يخص الحوزة ". غير ان السيد كمال وند لم يكن راضياً بما صرحه الشاه ووضح له بان اجراء الاستفتاء على سياسته امر مخالف للدستور وذكره بانه وقف ضد حكومة مصدق كونها قامت بعملية الاستفتاء الا ان الشاه بين ان ما يقوم به ليس استفتاء وانما مصادقاً شعبية على مبادئه^(٤٩).

يبدو ان ما طرحه الشاه لم يكن مقنعاً بالنسبة لعلماء الحوزة وهذا ما جعل المواجهة بينه وبين رجال الدين تلوح في الافق اذ اعلنوا معارضتهم لللائحة وعدم شرعية الاستفتاء ودعوا الشعب الايراني الى مقاطعة الاستفتاء واعتبروا الاراضي التي وزعت بموجب اللائحة الاراضي غير مرضية وشهدت بعض المدن الايرانية كطهران وتبريز ومشهد وقم وغيرها مظاهرات حاشدة نظمها رجال الدين بالتعاون مع بعض سكان المدن تنديداً باللائحة وطلبوا بإلغائها^(٥٠)، على اثر اجابة السيد روح الله الخميني وفتاوى بعض مراجع الدين بتحريم الاستفتاء خرجت مظاهرات كبيرة في طهران يتقدمه عدة من رجال الدين، اتجهت نحو منزل اية الله البهبهائي الذي استقبلهم جمع كبير من طلبة العلوم الدينية، وامام المنزل القى حجة الاسلام فلسفي بيان السيد البهبهائي والسيد والخونساري^(٥١)، والذي بينا فيه حرمة الاستفتاء وعلان الاضراب لثلاثة ايام احتجاجاً على الاستفتاء، وحث المجتمعين على التوجه نحو مسجد السيد عزيز الله للتعبير عن رفضهم لمبادئ الشاه وقد القيت في هذه التظاهرات شعارات^(٥٢) مناوئة للحكومة^(٥٣).

كما شهدت مدينة قم بعد تواتر الاخبار عن زيارة مرتقبة للشاه في الثاني والعشرين من كانون الثاني ١٩٦٣م لمقابلة علماء الدين والتباحث معهم بشأن مبادئه وحل الاشكاليات معهم. وخرجت تظاهرات اخرى في الحادي والعشرين من نفس الشهر، تندد بالاستفتاء ووزع منظمي التظاهرة على المحتشدين بعض نصوص فتاوى العلماء الخاصة بتحريم الاستفتاء، كما حطموا قوس النصر الذي اعد لاستقبال الشاه وهتفوا ضد الاستبداد ودعوا لنصرة الاسلام وهذا ما دفع قوات الامن الى مهاجمة المدرسة الفيزية واعتقال عدد من المتظاهرين وزجهم بالسجون^(٥٤). بعدها وضعوا السيد الخميني وطلبته تحت المراقبة الشديدة، يبدو ان هذه الاجراءات الامنية للشاه قد زادت من التوتر بينه وبين رجال الدين، فقد دعا السيد روح الله الخميني علماء قم والمواطنين الى عدم الخروج من منازلهم واستقبال الشاه، واصدر فتوى بهذا الشأن^(٥٥)، كما بين ان تعامل قوات الامن بهذه القسوة مع علماء الدين والاهالي في قم وطهران والهجوم على المدرسة الفيزية ما هو الا انتهاك لحرمة الحوزة المقدسة ودعا الشاه الى ايقاف الاعتقالات وإقالة حكومة اسد الله علم وتحميلها مسؤولية ما جرى، ووضح السيد الخميني ان استجابة الشاه لهذه الامور سيجعل الطريق مفتوحاً امام لقائه بشكل مباشر" كل هذه الممارسات لم تبقي أي مجال للتفاهم والتفاوض مع الجهاز الحاكم، كما انها اغلقت أي باب يؤدي الى لقاء الشاه، واصبح ذلك امراً مستحلاً الى ان يقوم الشاه بإعلان مسؤولية اسد الله علم (رئيس الوزراء) الكاملة عما جرى وأقالته من منصبه وانهاء عملية الاعتقالات كخطوة عملية للتعويض عن الاهانة والاعتداء الذي تعرضت له الحوزة المقدسة واذا ما حصل هذا سيكون الطريق مفتوحاً امام لقاء مباشر مع الشاه^(٥٦).

وصل الشاه وكما هو مقرر في الثاني والعشرين من كانون الثاني الى قم ولم يكن في استقباله والترحيب به غير مجموعة قليلة من المواطنين اذ نفذ علماء الدين ما اتفق عليه بعدم مقابلة الشاه وهذا ما اثار حفيظة الشاه وغضبه، فلم يدخل حرم السيد معصومة^(٥٨) والقى خطاباً تهجم فيه بشدة على علماء الدين اذ وصف المرجعية بالسوداء وان رجال الدين موالين للرئيس المصري (جمال عبد الناصر) وهم خونة اكثر من حزب توده^(٥٩)، وكان هدفه اتهام السيد الخميني والمؤسسة الدينية بالولاء للشيوعية وتشويه صورتها وانها

غير اسلاميه^(٦٠)، حيث قال " اننا نلاحظ دائما مجموعة من الجهلاء وتلك الفئة التي لم تحرك عقولها بعد تقوم بوضع العراقيل امامنا فعقول هؤلاء مازالت متحجرة وسفيهة كذلك، ان هذه المرجعية السوداء لا يمكن ان يفهوا يوما فمذ الف عام لم تتطور عقولهم... فهؤلاء يتخذون من الحكومة المصرية قدوة لهم.. وعبد الناصر الذي يوجد لديه على الاقل خمسة عشر الفا سجين سياسي وهو قدو تهم... لاحظوا جيدا منطق هؤلاء السادة... انهم اكثر خيانة من حزب توده بمائة مرة"^(٦١).

وقد رد السيد الخميني على هجوم الشاه السافر على العلماء والمدرسة الفيضية في فضح الاحداث الدامية التي شهدتها مدينة قم وطهران في الثاني والثالث والعشرين من كانون الثاني ١٩٦٣م وزيارة الشاه مدينة قم "اثر الهجمة الوحشية لأزلام الحكومة امس على علماء طهران وابنائها الشرفاء، هتكت حرمة مقام علماء الدين المقدسة في العاصمة، ومعاملة اهل قم المحترمون وجماعة علماء الدين في هذه المدينة معاملة غير انسانية، واعتدى على حرمة هذه الحوزة المقدسة، وذلك لم يبقي المجال لأي نوع من التقاهم والاتصال بالنظام الحاكم، ولا يوجد أي سبيل للقاء الشاه ما لم يعزل السيد علم المذنب الاصلي من رئاسة الوزراء، تداركا منه الاهانة والاعتداء الذين مسا حرمة علماء الدين المقدسة. وان يضع حد لهذه الاعتقالات ولممارسات الشرطة، كي يصبح الطريق ممهدا للقائه ومحادثته"^(٦٢).

لم يسمع الشاه هذه المرة لعلماء الدين كما حدث مع تعديل قانون الانتخابات للمجالس المحلية، فقد اصر على اقرار مبادئ الاصلاحية اذ قام باعتقال عدد من قادة الحركة الوطنية وتجار البازار ومجموعة من الطلبة وزج بهم في سجن قزل القلعة بطهران^(٦٣)، وأجرى الاستفتاء في موعده المقرر (السادس والعشرين من كانون الثاني ١٩٦٣م). وقد اعلنت اجهزة الاعلام والصحافة الحكومية انه نسبة مشاركة السكان في الاستفتاء كانت كبيرة جدا فقد حصلت مبادئ الشاه الاصلاحية والتي سميت بالثورة البيضاء على نسبة ٩٩، ٩ من الاصوات وعدت هذا الامر نصراً كبيراً للشاه واصلاحياته^(٦٤).

المبحث الثالث

النشاط السياسي لروح الله الخميني بعد الثورة البيضاء واثره في اعتقاله في الرابع من حزيران عام ١٩٦٣.

لم تنتهي نتيجة الاستفتاء الذي حصل عليه الشاه وبدعم من الموالين له وخاصة الولايات المتحدة الامريكية واسرائيل خاصة بعد نشر وسائل الاعلام رسائل التهئة من الموالين الامريكان والاوربيين وغيرهم من عزيمة السيد روح الله الخميني عن مواصلة نضاله ضد الشاه محمد رضا بهلوي، وقد استمر بفضح النظام من خلال خطابه وبياناته ومن هذه البيانات البيان الحاد للهجة الذي نشر وعرف ببيان التسعة^(٦٥). في اذار عام ١٩٦٣م الذي وقع عليه مجموعة من مراجع وحوزة قم بتضامنهم مع السيد الخميني الذي نص على عدم مشروعية مشاركة المرأة في الانتخابات. كما ان مشاركة المرأة من وجهة نظرة الحكومة مخالف للدستور والشرعية وتهديم مبادئ الثورة الدستورية. كما ان الحكومة تقتقر الى الشرعية القانونية وضرورة استقالة اسد الله علم وحكومته لأنها اذ خالفت ذلك وسعت بمشاركة المرأة تغيير قوانين الثورة الدستورية. والحكومة الان غير قانونية وباطلة، كما اضافته البيان على الحكومات ان تجلب السعادة والامان لا ان تجلب الفساد والظلم للشعب الايراني^(٦٦).

وفي الثاني عشر من اذار ١٩٦٣م حرم الاحتفال بعيد نوروز وكذلك اصدر اية الله شريعتمداري في قم بيانا داعما للسيد الخميني اعتراضا على مراسم الشاه ونظامه. اما السيد الخميني في بيان عن انقلاب الشاه الذي عبر عنه بالانقلاب الاسود (الثورة السوداء) فضح فيه انسياق الشاه نحو اهداف امريكا واسرائيل قائلا: "اني اجد الحل في تنحي هذه الدولة المستبدة بجرم التخلف عن احكام الاسلام، والتعدي على الدستور، وتأتي دولة تتمسك بأحكام الاسلام تحل هم الشعب الايراني. اللهم اديت تكليفي اللهم قد بلغت واذ بقت حيا سأقوم بتكليفي التالي، انشاء الله"^(٦٧) ولأدراكه اهمية الموقف عمد الى المواجهة الفعلية للنظام حيث اعلن السيد الخميني الحداد العام في عيد الربيع ١٩٦٣م لان عيد النيروز في ذلك يختلف كثيرا عن العوام السابقة بسبب الاضطرابات، وأستغل فرصة توافد الناس على الاماكن المقدسة للدعاء الى الله تعالى بتحسين احوالهم، الذي تشهده بداية كل عام طبقا لعرف ايراني قديم. ومدينة قم وهي من المدن المقدسة لأنها تضم مرقد السيدة معصومة، كانت تشهد توافد الناس عليها للزيارة والدعاء. لكن تجمع الناس في قم ذلك العام

كان بمثابة الاستمرار في موجهة نظام الشاه، وإعلان الدعم للمراجع والحصول على التعليمات والتوجيهات منهم، ومع اقتراب عيد نوروز أعد السيد الخميني على علماء قم تحويل عيد نوروز الى حداد عام، ونشر هذا الموضوع في انحاء البلاد من خلال نداءات والبيانات والرسائل التي بعث بها الى أرجاء البلاد^(٦٨). فبعث برسالة الى العلماء مما يلي: " انتم تعلمون ان الجهاز الحاكم يبذل كل مساعيه من اجل هدم احكام الاسلام السياسية والقيام بممارسات تتنافى مع تعاليم الاسلام لهذا فإنني سأكون في خلال عيد النوروز في حداد وتعزية لأمام العصر (عجل الله فرجه الشريف) وسأقوم بتحذير الناس، لذا فالمرجو من حضرات السادة القيام بنفس هذا العمل لأطلاع الشعب المسلم على المصائب التي حلت بالإسلام والمسلمين"^(٦٩).

لقي اقتراح السيد روح الله ترحيبا كبيرا من قبل الشعب اذ كان اختياره لمدى وحدته وتلاحمه مع الشعب لانه يطلب تحويل الاحتفال بالعيد الى عزاء وحداد، وتحويل بطاقات التهئة الى بطاقات تعزية ومواساة في المساجد والحسينيات واقامت العلماء مجالس العزاء بدل من مجالس الفرح والتهاني والعيد بينما يقوم الخطباء بلفت منظر الشعب الى ان الحكومة تشكل خطر على الاسلام فغطى السواد معظم الجدران في الشوارع وامكن الاجتماعات والمحافل العامة لاسيما في مدينة قم، وعلقت لافتات كتب عليها (لا عيد للمسلمين هذا العام)، ومن اهم هذه المنشورات السياسية منشور (علماء الاسلام) لا عيد لهم هذا العام^(٧٠).

لقد ذهل الشاه من موقف الخميني في عيد النوروز فقرر الرد عليها، ففي عصر يوم ٢٣ اذار ١٩٦٣م، اقيم مجلس عزاء حضره الالاف من المسلمين في المدرسة الفيضية بمدينة قم، في ذكرى استشهاد الامام جعفر الصادق (ع) هجم جند الشاه على المعزين واوسعوا الجميع ضربا ونكلوا بهم ونهض السيد الخميني ليقول بعد ذلك " ان النظام كما تمادى في جرائمه فضح نفسه اكثر وهذا نصر عظيم للإسلام والمسلمين"^(٧١).

واستغل السيد الخميني الحادثة لفضح الشاه ونظامه فأخذ يخطب في الجموع التي اخذت تهرع الى قم لتبدي تأييدها والنقاهها حول السيد الخميني. ردا على هجوم قوات الشاه على المدرسة الفيضية. وفي الاول من شهر محرم اصدر السيد الخميني فتواه بتحريم النقية واعلنها في بيان اذاعة على علماء الحوزات العلمية والمسلمين في ايران، دعاهم فيه ان لا يلوثوا منابرهم بالمهادنة وان يجعلوا من تلك المنابر مراكز تقضح الشاه ونظامه ففي الحادي والثلاثين من اذار ١٩٦٣م وجه خطابه^(٧٢) قائلا: "أن النقية حرام واطهار الحقائق واجب مهما كانت النتيجة ولا ينبغي على فقهاء المسلمين استعمال النقية في المواقف التي تجب بها النقية على الآخرين، أن النقية تتعلق بالفروع، لكن حينما تكون كرامة الاسلام في خطر واصل الدين في خطر، فلا مجال للنقية والمدارات، أن السكوت هذه الايام تأييد للظالم الجبار الشاه ومساعدة اعداء الاسلام"^(٧٣). كما أعاد السيد الخميني الى الأذهان هجوم رجال الامن الإيراني على المدرسة الفيضية وكيفية انتهاك حرمة الاسلام وأشار الى ان رجال الشرطة الذين هتفوا بشعار (الخلود للشاه) وشنوا هجوما على مركز العلماء ووصفه بهجوم المغول على المسلمين الذي استكره في خطابه في الاول من نيسان ١٩٦٣م قائلا "ان هجوم القوات الخاصة ورجال امن السلطة وافراد الشرطة على مركز العلماء اعاد الى الازهان ذكريات المغول.. وهم يسيئون الى المقدسات تحت شعار (صدقة الشاه) وصدقة الشاه تعني النهب وضرب كيان القرآن والاسلام.. ومحو اثار الرسالة"^(٧٤).

واضاف ايضا " السكوت اليوم هو تأييد للنظام المتجبر". كما دعا لتنظيم طلبة الحوزة الدينية والمعارضين لنظام الشاه وقفة احتجاجية ونشر هذا البيان تحت عنوان " محبة الشاه تعني الظلم والتحدي" والذي كان تحديا علنيا للشاه وانتشر بشكل واسع بين الاوساط الشعبية الداعمة لحركة السيد الخميني وحوزتها^(٧٥).

لم يقتصر الدعم للسيد الخميني داخل ايران فحسب حيث بعث السيد محسن الحكيم ببرقية طلب فيها من مراجع قم في الاول من نيسان ١٩٦٣م ان يهاجروا بشكل جماعي الى حوزة النجف من اجل المحافظة على ارواح العلماء وكيان الحوزات. كانت رد فعل الشاه على هذه البرقية انه ارسل الجيش وقوات الامن متزامنا مع ارسال وفد الى منازل العلماء والسيد الخميني للإبلاغ عن تهديداتهم امنتع الاخير من استقبال الوفد، وارسل السيد الخميني غير مكترث بالتهديدات من قبل الشاه جواب على برقية اية الله الحكيم واكد فيها انه مستمر في موقفه ضد الشاه وان الهجرة الجماعية لعلماء وحوزة قم لا مصلحة فيها وكتب في قسم من رسالته " نحن سنؤدي تكليفنا

الإلهي انشاء الله.. وسوف نقطع يد الخائنين واستشهد يقول الامام الحسين (ع) "اني لا ارى الموت الا سعادة والحياة مع الظالمين الا برما " وهذا النظام المتجبر يريد ان يطفئ نور الحق "(٧٦)،

وفي الثالث من نيسان عام ١٩٦٣ حاول الشاه ان يحدث الفرقة بين حوزة قم فقام بتوزيع منشور في قم ضد السيد الخميني وذكر ان غدا سيكون موعدا للتعريف بأية الله شريعتمداري، لكنهم تفاجئوا برفض الاخير لهذه الخطوة وفي فجر اليوم الرابع من اليوم التالي سافر احد المقربين للسيد شريعة مداري الى طهران ليقف على رأي المسؤولين المعنيين عن عدم نشر هذا الاعلان الامر الذي يدل ان موقف حوزة قم مساند للسيد الخميني(٧٧)، وقد حاول السيد الخميني استغلال فرصة الدعم الخارجي من قبل مرجعية النجف وكسب الجماهير في داخل ايران فوجه خطابين في الثلاثين من نيسان ١٩٦٣م الى طلبة العلوم الدينية والآخر الى الطلبة الجامعيين في الاتحاد الاسلامي بجامعة طهران وحثهم على الثبات وحرية التعبير قائلاً: " اثبتوا بكل ثقة وعزة نفس وروح قوية فانتم اينما كنتم جنود امام الزمان (ع)"(٧٨).

كانت هذه التحضيرات من قبل السيد الخميني بمثابة استعداد وتكثيف الجهود لمواجهة الشاه. وفي الثالث من حزيران ١٩٦٣م وبمناسبة اربعين يوما على حادثة الفيضة استنكر بشدة مشروع الشاه الذي جرى بأجواء متوترة غصت بها السجون بكافة قادة المعارضة من قادة الجبهة الوطنية وغيرها من الاحزاب المعارضة بالإضافة الى استمرار معارضة السيد الخميني لنظام الشاه وقوانينه وبعد انتشار الخطاب عمداً الشاه محمد رضا الى التخلص من المعارضة عن طريق القمع واستخدام القوة والاعتقال، وقد تم استدعاء رجال الدين الى مديريات الامن واخذ التعهد على ثلاث نقاط رئيسية في عدم تعرض الشاه وعدم مواجهة اسرائيل وعدم قول الاسلام في خطر، رد السيد الخميني عن تصرف الشاه في حشد كبير من الجماهير واستهان به قائلاً: " ايها الشاه انت شقي ويأس" واستمر السيد روح الله في انتقاد وتحذير الشاه من خلال خطابه في الجموع وان لا يندفع بالمساعدات الغربية مستشهداً برضا شاه الذي خلقته الدول الاستعمارية(٧٩).

خلال ايام محرم التسعة الاولى توافد مئات الالوف الى قم ليحضروا يوم العاشر من محرم وليستمعوا الى ما يقوله السيد روح الله الذي القى خطاباً في الحشود الغفيرة المصادف الرابع من حزيران ١٩٦٣م قائلاً: " نحن نعيش عصر عاشوراء -إشارة الممارسات الشاه ضد طلاب المدرسة الفيضية - إنني أحذرك أيها الملك من مغبة تلك الأعمال والممارسات والأساليب، وأنا أريد أن يشكر الناس لهم، إذا قرر أسيادك في (الغرب) إبعادك عن البلاد، إنني أرى مصيرك كمصير أبيك"، وتساءل السيد الخميني في خطابه "ما هي العلاقة التي تربط الشاه بإسرائيل حتى تحذرننا أجهزة الأمن من انتقادهما؟، هل الشاه هو إسرائيل بنظر أجهزة الأمن؟ هل هو عندهم يهودي وصهيوني"(٨٠). وصلت المظاهرات إلى أوج شدتها، اثر الخطاب التاريخي للسيد الخميني في عصر يوم العاشر من محرم، حيث خرجت المظاهرات في نفس اليوم من مسجد الحاج ابو الفضل ميدان الشاه في شارع الرأي تجاه شمال طهران وكانت الشعارات تتدد بتعامل شرطة الشاه ضد طلبة الحوزة العلمية في المدرسة الفيضية وشمل مختلف طبقات علماء والبازار وغيرهم(٨١).

وخلال خطابه اشار السيد الخميني ان الشاه يأمر جلاوزته لاقحام الفيضية اشار الى جهاز السافاك وقادته قائلاً: "عندما ذلك القزم ولا يريد ان انطق باسمه الان وسأذكر اسمه يوم اصدار الاوامر بقطع اذنيه" وبذلك اصبحت الامور مهياً للاصطدام بين المؤسسة الدينية والحكومة(٨٢). خاصةً وان السيد الخميني استمر في قيادة الحوزة والجماهير نحو الثورة على الشاه واستغل مراسم محرم للتأثير بالجماهير وقد نبه الخطباء ان يربطوا بين يزيد والشاه والتأكيد على خطر الشاه على الاسلام اكثر من يزيد(٨٣)، كما انه لم يرضخ لمطالب الشاه بإيقاف المظاهرات التي خرجت صور السيد الخميني وتهتف "يا خميني فليحفظك الله، يا خميني الشعب كله معك"، عندها ارسل اليه الشاه رئيس السفاك الذي ابلغه "جئت من قبل معالي الشاه ليلبغك بانه لو خطبت اليوم في الفيضية فسيهاجم الكومندوز المدرسة ويفعلون ما يفعلون وكان رد فعل السيد الخميني شديد حيث قال له "ونحن سنصدر الاوامر لرجالنا الكومندوز بتأديب رجال معالي الشاه"(٨٤). لكن السيد الخميني تحدى الشاه والقى خطابه التاريخي ومما يدل على شعبية السيد الخميني ومكانته في ايران وصلت المظاهرات الى اوج شدتها، اثر الخطاب التاريخي في عصر اليوم العاشر من محرم المصادف الرابع من حزيران ١٩٦٣م، كما

انه ازاح عن حقيقة الاوضاع وفضح الشاه، واطهر للناس ضعف وخور النظام الملكي واعطى الامة بارقة امل جديدة توسع نطاق المظاهرات بشكل كبير في الحادي عشر من محرم لاسيما في طهران وقم وباقي المدن الايرانية، التي اعطت لعملية النضال ضد الشاه صبغة اساسية كاملة وجعلت الشاه وحكمه الملكي هدفا مباشرا لهذا الجهاد وقد كانت هذه الاوضاع تسير باتجاه معاكس لما استهدفته (الثورة البيضاء) فالمشروع الامريكي كان يهدف لتهدئة الاوضاع وتطوير المنطقة للسلطة الغربية على المدى البعيد، لكن الحوادث التي شهدتها البلاد تشير الى ان الوضع يسير على عكس ما يريد الامريكان وقد تصور النظام ان العنف الطريق الوحيد هذا الفرض وعلى اثر ذلك قرر الشاه اعتقال السيد الخميني^(٨٥)، ففي منتصف ليلة الخامس من حزيران في الساعة الثامنة حاصر المئات من رجال السفاك والقوات الخاصة (الكومندوز) القادمة من طهران منزل السيد الخميني واعتقلوه ونقل مباشرة الى معتقل نادي الضباط بطهران، ثم نقل في غروب ذلك اليوم الى سجن القصر^(٨٦).

أنتشر خبر اعتقال السيد الخميني بسرعة فائقة في أرجاء إيران، قبل شروق يوم (١٥ خرداد - ٥ حزيران) تجمعت في قم أعداد كبيرة من الأهالي في منزل السيد الخميني، وأغلقت جميع المحلات أبوابها وتجمعت أعداد كبيرة من المواطنين أدى إلى تكوين مظاهرة كبيرة اتجهت إلى صحن مرقد السيدة معصومة(ع)، وقد حاولت الشرطة تفريق الناس بإطلاق التهديدات عبر مكبرات الصوت، لكنهم تركوا الناس بعد أن عجزوا عن ذلك، فحدث تجمع حاشد في الصحن الشريف، وبعد فترة وجيزة التحق بهم جمع كبير من العلماء، بعد أن أصدروا بياناً بهذه المناسبة وهتفت الحشود المجتمعمة هتافات ((أما خميني وأما الموت)) مؤكدين أن اعتقال السيد الخميني يعني معارضة النظام الحاكم للدين. أما نساء قم فقد التحقت بالنهضة وشاركن بشكل فعال في الحشد الجماهيري^(٨٧)، ولأول مرة هتفت الجماهير في كل مكان (الموت للشاه) فأعطى الشاه أوامره لقمع المتظاهرين فهجمت قوات الجيش والشرطة على المتظاهرين وقتلت منهم الالف بيوم واحد حسب تقديرات الحكومة، ثم أخذت الأجهزة الأمنية تعتقل المتظاهرين وتزج بهم في السجون^(٨٨).

كما إن خبر اعتقال السيد روح الله الخميني قد وصل الى طهران ومشهد وتبريز وسائر المدن الاخرى مما فجر اوضاعها كما حصل في قم فقد انطلقت مجاميع الناس من اهالي(ورامين) والمناطق السكنية وضواحي طهران مرتدين الاكفان نحو العاصمة. في المقابل كان النظام الايراني قد نشر قواته لمحاصرة المتظاهرين وارسلت عدة طائرات مقاتلة للتخليق في سماء المدينة^(٨٩).

وقد اشتبكت القوات الحكومية مع المتظاهرين عند جسر منطقة باقر اباد بناحية ورامين القريبة من طهران وقد حدثت مجزرة ورامين راح ضحيتها واستشهد مئات من الفلاحين حيث داست الدبابات على اجساد الشهداء وقد بلغ عدد الذين استشهدوا من المتظاهرين في حادثة الخامس من حزيران (١٥ خرداد) خمسة عشر الف مواطن التي استمرت ثلاثة ايام^(٩٠).

وعلى اثر تلك الحادثة شدد الشاه قبضته على البلاد في سياسة عنف متصاعدة واطلق يد جهاز الامن السفاك وغيرهم في استخدام القوة في كبح المعارضة حيث عطل ما يزيد على (خمس وسبعون) صحيفة محلية^(٩١).

اما الشاه وبعد يومين من القضاء على الانتفاضة الشعبية التي عرفت في التاريخ الايراني المعاصر بانتفاضة الخامس عشر من خرداد (ثورة خرداد) حيث وصفها قائلاً: "ان قيام هذه الانتفاضة بالمصيبة والعمل الوحشي الذي كان نتيجة اتحاد الرجعية الحمراء والسوداء ونسبة الى الخارج واتهم جمال عبد الناصر"^(٩٢).

ولابد من القول هنا ان الشاه قد استخدم ابشع الوسائل في القضاء على انتفاضة الخامس من حزيران وان اسد الله علم رئيس الوزراء قد وجهه الشاه الى ضرورة قمع هذه الانتفاضة كما جاء في مذكراته انه خاطب الشاه قائلاً: " لو اننا تراجعنا لسرت الاضطرابات الى نواحي ايران، وعلى الحكومة ان تضرب بأقصى ما تستطيع وتستخدم النار في قمع الانتفاضة"^(٩٣). كما ان هذه الانتفاضة اربكت الشاه ومواليه من الامريكان ويذكر ان السيد حسين فردوست من المقربين من الشاه قد وجه قائد قوات السفاك ان يسلم كل ما لديه في فرقة من طباطين وعاملين لإخماد الانتفاضة^(٩٤).

ومن الجدير بالذكر هنا على الرغم من اخماد هذه الانتفاضة الا انها تركت اثر في حركة السيد الخميني كما انه اصبح من الشخصيات البارزة في ايران حتى ان الحوزات العلمية والدينية خارج ايران تعتبره من ابرز الشخصيات الدينية في ايران ووضح دليل

على ذلك البروز تعزية التي ارسلها له اية الله السيد محسن الحكيم بعد الاحداث الاخيرة(انتفاضة خرداد)^(٩٥). فهي تمثل البداية الفعلية للثورة وعلان الحرب على نظام الشاه وعدم قبول المهادنة ومثلت بداية الصراع المفتوح مع نظام الشاه في المواجهة القادمة.

المبحث الرابع

النشاط السياسي لروح الله الخميني وموقفه من الحصانة الامريكية واعتقاله الثاني في الرابع من تشرين الثاني ١٩٦٤م.

لم يكن السيد الخميني قد طرح مرجعيته بعد، وعندما تم اعتقاله بعد أحداث محرم (حزيران) ١٩٦٣ تسربت إنباء عن حكومة الشاه تتحدث عن احتمال إعدامه، بادر المجتهدون الكبار في قم وطهران من آيات الله وهم اية الله المرعشي النجفي واية الله الخونساري، والكلابايكاني، والسيد الخوئي، والسيد شريعتمداري واتفقوا على انقاذ السيد الخميني من السجن^(٩٦)، وأجازوا رسالة السيد الخميني(حاشية الوسيلة)^(٩٧) حيث اصبح بموجبها من آيات الله العظمى لان الدستور الايراني لعام ١٩٠٦م لا يجيز اعتقال آيات الله العظمى، بهذه الخطوة اكتسب السيد الخميني المكانة الدينية ومنع الشاه من تنفيذ مخطط الاعدام باستفتاء كتبوه آيات الله وبعثوه الى الشاه^(٩٨).

كما شهد أولئك العلماء فرادى باجتهاد آية الله الخميني، ولا يعني ذلك إن السيد الخميني لم يكن مجتهدا قبل تلك الأستشهادات، أما كان يفتقد إلى مثل تلك الوثيقة شأنه في ذلك شأن الكثير من المجتهدين، وهو عرف سائد ومعروف في المرجعية الدينية، إذ يصل الكثير من العلماء إلى تلك المرتبة العلمية ويعترف بهم كمجتهدين من قبل أساتذتهم دون أن يمنحهم الوثيقة التي تثبت ذلك^(٩٩) وكذلك اصدر اية الله المرعشي النجفي في قم بيانا داعما للسيد الخميني اعترافا على مراسم الشاه ونظامه جاء فيه "نحن نصرخ اليوم هل من ناصر ينصرنا وسنبقى الى آخر لحظة على الصراط القويم، ان دماننا ليست افضل من دم اخينا العزيز سماحة آية الله العظمى السيد الخميني، ولن نتراجع عن مواقفنا مالم يعيدوه الينا صحيحا سالما. وسنبقى ندافع عن حريم الاسلام والقرآن حتى آخر لحظة من دماننا"^(١٠٠).

وبعد هذا الموقف من كبار مراجع ايران وسبب الاعتراضات الشعبية الناقمة على نظام الشاه وحكومته نقل السيد الخميني بعد تسعة عشر يوما من سجن القصر الى معسكر عشت اباد في طهران. وباعتقاله اخمد الثورة ظاهرا، الا انه استمر في موقف المعارضة لنظام الشاه وحكومته وامتناعه عن الاجابة عن اسئلة المحققين، وعلن ان السلطة القضائية والسلطة الحاكمة غير قانونية مما يدل التزامه بمعارضة المبادئ التي تتادي بإزاحة الاسلام والتي تبناه النظام الايراني الحاكم^(١٠١). وهذا ما جاء في وثيقة نقلت عن الفريق خلعتبري مسؤول التحقيق في سجن السيد الخميني قائلا "لم ارى ابدا رجلا بهذه القوة والقدرة، فهذا يصرخ علنا استعدادا للموت، ويلتزم الصمت اثناء استجوابه"^(١٠٢).

وفي تموز ١٩٦٣م نظم علماء ومراجع قم ومشهد وطهران دعم ببيان مشترك وتأييد مرجعية السيد روح الله الخميني^(١٠٣)، وبسبب استمرار الاعتراضات وجد الشاه ان انتفاضة الخامس من حزيران ١٩٦٣م انزلت ضربة بالاستقرار وبالضمانات المعطاة لأمريكا والتقليل من اهمية هذه الاحداث بأنها عادية ويتم السيطرة عليها بوقت كانت النعمة الشعبية بازدياد نتيجة استمرار اعتقال السيد الخميني فحاول الشاه امتصاص النعمة الشعبية بأطلاق سراح السيد روح الله الخميني المشروط ووضعه تحت الإقامة الجبرية^(١٠٤).

وفي السابع والعشرين من تموز عام ١٩٦٣ كان السافاك قد قرروا نفي السيد الخميني الى سسنندج واصدروا اوامره لاتخاذ كافة التدابير الامنية لذلك لكن بأمر باكروان الغيت هذه التدابير^(١٠٥)، وفي الثامن والعشرين من تموز عام ١٩٦٣ اشار الواء باكرون والواء عزيزي على الحكومة الايرانية عدم السماح للسيد الخميني الاستفادة من الصحف ووسائل الاعلام لاتصال بأنصاره وضرورة نفيه الى كرمان لأبعاده عن انصاره في قم^(١٠٦). ولكن وبسبب استمرار الاعتراضات من قبل الشارع الايراني والحوزة الدينية وجد الشاه ان انتفاضة الخامس من حزيران ١٩٦٣م انزلت ضربة بالاستقرار وبالضمانات المعطاة لأمريكا والتقليل من اهمية هذه الاحداث بأنها عادية ويتم السيطرة عليها بوقت كانت النعمة الشعبية بازدياد نتيجة استمرار اعتقال السيد الخميني فحاول الشاه امتصاص النعمة الشعبية بأطلاق سراح السيد روح الله الخميني المشروط ووضعه تحت الإقامة الجبرية. وفي الثاني من اب ١٩٦٣م نقل السيد الخميني

الى منزل في منطقة الدواية بشكل سري لكن سرعان ما عرفت الجماهير وتوجهت الى مكان اقامته الجديد ومناصرته وبجموع كبيرة مما اضطره القوات العسكرية بتفريق الجماهير بقوة، وفي نفس اليوم نشرت الصحف الايرانية الموالية للحكومة حدوث تفاهم بين الحكومة وعلماء ومراجع ايران على مشروع الثورة البيضاء^(١٠٧)، وقد تم تكذيب خبر الاتفاق الحكومي من السيد الخميني مع المراجع من خلال نشر البيانات من قبل علماء قم ومن بينهم بيان اية الله محمد هادي الميلاني^(١٠٨) الذي كان له دورا كبيرا في معارضة مشاريع الشاه. استمر الشاه في محاولاته لقطع اتصالات السيد الخميني في انصاره من خلال تغيير اماكن اقامته عدة مرات، حيث قرروا نقله ووضع تحت رقابة جهاز السفاك في طهران وكان النظام يهدف من ابقائه في طهران ابعاده عن مركز الحوزة في قم لان اغلب انصاره هناك. لكن نتيجة المعطيات الجديدة للأحداث بدا الشاه ينظر في ضوء المعارضة للانتقادات الشعبية للشاه والحكومة انه لا جدوى من استمرار اعتقاله الذي استمر لمدة شهرين^(١٠٩). فضلا عن دور مراجع الدين، كان الراي العام الايراني دورا في الضغط على الشاه اطلق سراح السيد روح الله الخميني وفرضت عليه الإقامة الجبرية في منزل السيد روغني في محله قطرية بطهران. ورغم الحراسة والمراقبة المشددة من قبل السفاك الا ان السيد الخميني استمر في تبادل الرسائل مع العلماء وحثهم على مواصلة الجهاد ضد السلطة الحاكمة ونظام الشاه^(١١٠) وقد وضع تحت المراقبة لكن السيد الخميني كان على علم بذلك كما تشير وثائق السفاك جاء فيها "ان ما نستنبطه من طبيعة المكالمات الهاتفية، ان السيد الخميني والسيد مصطفى يعلمان بموضوع مراقبة مكالماتهما الهاتفية، لان كلامهما مختصر جدا، وتتم جميع اللقاءات خارج المنزل بواسطة السيد مصطفى^(١١١)."

لقد سعى الشاه وحكومة الى ثني علماء الدين في مواصلة جهادهم، وافهامهم بان التدخل في السياسة امر لا يليق لكن دون جدوى فغير سياسته في كسب رضا السيد الخميني والتقرب اليه لتتمتع الحكومة بدعم علماء الدين ايضا، وتغير الحكومة من شأنه توفير الفرصة المناسبة لهذا الامر في محاولة للقاء اللوم على الحكومة السابقة في هذه الاخطاء ثم تغيير رئيس الوزراء لإعادة الهدوء والاستقرار الى الشعب، وفي السادس من تشرين الاول ١٩٦٣م استقالة حكومة اسد الله علم وحل محله حسن علي منصور^(١١٢) الذي شكل وزارته في اذار عام ١٩٦٤م وتظاهرت حكومة منصور بأنها تدافع عن علماء الدين وتأييدها، وقد اظهرت ايضا ان الشاه اقال علم لعدم ارتياحه لممارسات حكومته^(١١٣).

قام منصور بتكليف وزير داخلية الدكتور صدر ابن صدر الاشراف، للاتقاء بالسيد الخميني في مكان احتجازه قطرية وتمهيد للمصالحة معه وان جميع الاخطاء والجرائم السابقة تقع على عاتق الحكومة السابقة وان الشاه متعاطف مع علماء الدين ووقد رد السيد الخميني على ممثل الحكومة قائلا: "نحن لم يكن لنا عدا مع تلك الحكومة، كما اننا لم نعقد اتفاقية اخوة مع هذه الحكومة نحن نراقب اعمالكم وممارساتكم، فان كررتم ممارسات الحكومات السابقة وتصرفاتها فسنقف في وجهكم ونعارضكم كما عارضنا الحكومة السابقة التي ستظل صفحتها سوداء الى الابد، وان رضختم لأحكام الاسلام فسنكون اخوة " لم يكن بيننا أي خلاف" وقد تصور رئيس الوزراء حسن علي منصور ان وزير داخلية قد نجح في الوصول الى الهدف المرسوم من خلال لقائه بالسيد الخميني ولهذا صرح "نحن نعتقد بان الشعب والحكومة في ايران انما هما شعب مسلم وحكومة مسلمة فالدين الاسلامي هومن اكثر الاديان انتشارا وتقدمية في العالم ومنزلة علماء الدين تحظى عندنا باحترام وتقدير كبيرين، وانني مكلف بإبلاغ علماء الدين نداء الرحمة الشاهنشاهي"^(١١٤).

وفي السابع من نيسان عام ١٩٦٤م اعلن وزير الداخلية اطلاق سراح السيد الخميني بشكل كامل ونقل في الساعة العاشرة من مساء نفس اليوم الى مدينة قم المقدسة بسيارة خاصة وتحت حمايتهم حتى وصوله بالقرب من منزله وبعد يومين زاره وزير الداخلية واعلن عن استعداداته للتعاون معه واطهر له حسن النية في التعامل مع رجال الدين من اجل كسب تعاطف علماء الدين وودهم وتحقيق الهدوء النسبي في البلاد^(١١٥). وقد تحولت عودة السيد الخميني الى قم فرحة شعبية عامة، فأقيمت الاحتفالات وعمت الافراح واصبحت المدرسة الفيضية مركزاً لاستقبال انصار السيد الخميني بعد غياب دام عشرة اشهر عن مدينة قم من المحاصرة والاعتقال^(١١٦).

وبعد ثلاث ايام من وصول السيد الخميني الى قم القى خطبته في المسجد الاعظم رد فيها على الاتهامات التي نسبها اعلام الشاه الى العلماء حول تعاونهم مع قوى خارج البلاد، وقام امام مئات الالوف الذين استمعوا له على مرأى ومسمع جيش الشاه وشرطته

وقال مخاطباً الشاه: " هل اذا فهمناك بان لا تكون عبدا مملوكا للأجانب نتهمنا بالرجعية، وإذا قلنا لك لا تعقد ميثاقا مع اسرائيل قلت انكم رجعيون من الرجعيون اذا نحن ام انت" (١١٧). كما ان السيد الخميني قد ندد بسياسة الشاه خاصة بعد الاعتقالات الواسعة لشخصيات سياسية ودينية معروفة امثال السيد الطالقاني (١١٨)، ومهدي بازرگان (١١٩) اللذان كانا داعمين لانتفاضة الخامس عشر من خرداد وهم من قادة " نهضة تحرير ايران". ولذلك اصدرت الحوزة بيانا مشتركا من مراجع وكبار الحوزة الدينية وعلنوا يوم حداد عام، واقترح السيد الخميني من اجل تحقيق اهداف الثورة لابد ان ينظم علماء ايران جلسات اسبوعية تقوم بتوجيه الشعب (١٢٠). وفي خطابه فضح فساد حكومة الشاه والموالين له قائلا: " بعد اطلاق سراحي... اعطوني صحيفة أطلاعات، حيث نشرت في هذه الصحيفة القذرة افتتاحية تحت عنوان (الاتحاد المقدس)، وأن علماء الدين يؤيدون ثورة الشاه والشاه البيضاء، وإذا لم تصحح صحيفة أطلاعات موقعها فأنها سوف تواجه رد فعلنا الشديد واثار ايضا قائلا: " إن الخميني لن يتفاهم معه ولو شقوه" (١٢١). وذكر أيضا أن أحد السياسيين له عند اعتقاله ذكر له أن الشاه ونظامه فاسد وكذاب حيث ذكر قائلا: " أيها السيد، إن السياسة تعني الكذب والخديعة والمكر، وأنها بشكل مختصر تعني القذارة فأتركوا لنا ذلك" (١٢٢).

وفي الذكرى الاولى لأربعينية شهداء المدرسة الفيزية، خاطب الشعب الإيراني قائلا: " إن ذنبنا هو دفاعنا عن الاسلام، أننا نتحمل الالهات من أجل الاسلام، أننا ننتظر السجن والتعذيب والاعدام. يرتكب النظام الجائر ما يحلو له من اعمال لا انسانية مثل تحطيم الايدي واقدام شبابنا وطرد مرضانا من المستشفيات وتهديدنا بالقتل، وهتك الاعراض وتدمير مدارسنا العلمية، وتشريد طيور حرم الاسلام من اوكارها" وبذلك أعلن السيد الخميني موقفه ضد الشاه ونظامه بشكل علني (١٢٣).

في ظل هذه الاوضاع قام السيد الخميني في مواجهة محاولات الشاه في تطبيق الحكم العسكري لخدمة الأهداف الامريكية، وإقامة الاحتفالات وبذخ التكاليف المالية الباهضة في ظل مجتمع يعاني من الانحلال الاقتصادي وسطو الشركات الاستثمارية الاوربية الامريكية خاصة، فوجه في السادس من تشرين الاول عام ١٩٦٤م الذي صادف يوم ولادة الشاه وقد أسماه هذا اليوم (يوم الفضيحة)، وأرسل رسائل الى العلماء في مختلف المدن يدعوهم للوقوف بوجه سياسة الشاه، وقد رد الشاه بأرساله وفداً الى قم من اجل أن يلتقي السيد الخميني ويمنعه من إلقاء خطابه لكن السيد الخميني رفض إستقبال وفد الشاه لكن الاخير أبلغ الرسالة الشفوية الى ابنه السيد مصطفى الخميني (١٢٤). وأكد على لسان الشاه وحذره من التهمج على امريكا وحكومة الشاه (١٢٥).

كانت الحكومة الايرانية على علاقة وطيدة مع الحكومة الامريكية منذ تولي وزارة اسد علم من اجل استمرار تواجد العسكريين الامريكيين في ايران كمستشارين واسرهم تمتع بالحصانة بعد تطبيق القوانين الايرانية داخل البلاد عليهم حتى لو ارتكبوا جنائية فلا يجوز عقابهم في المحاكم الايرانية (١٢٦). ولان الشاه كان مدينا للمخابرات الامريكية في عودته الى العرش عام ١٩٥٣ ازداد ارتباطه بالمخططات الامريكية (١٢٧). فأصدر قانونا بهذا الخصوص يمنحهم حصانة قضائية خاصة في ظل تدهور الاوضاع الداخلية، مما أثار غضب العلماء في الحوزة في قم لاسيما السيد الخميني الذي جاهر بمعارضته لخطوة الشاه (١٢٨).

وفي ضوء ما تقدم كان الشاه يطمح للحصول على الدعم الامريكي في الجانب العسكري، فقام الشاه بتغيير قسم المؤسسة العسكرية بأي كتاب سماوي آخر في ظل تفاقم الازمة الداخلية في ظل معاناة الشعب الايراني وإستثمار الدعم الامريكي له (١٢٩).

وفي التاسع من ايلول عام ١٩٦٤م مع بداية الفصل الدراسي في الحوزة العلمية في قم شرع السيد الخميني بفضح مساوئ النظام الايراني والتدخل الخارجي من الدول الاستعمارية وأنظمة الدولة الفاسدة والتخلف السياسي والاجتماعي والاقتصادي، كما أعلن رغبة الحوزة في المشاركة الرسمية في الشؤون السياسية والثقافية والاعلامية في البلاد (١٣٠). وقد أضاف قائلا في انتقاد محاولة الشاه في تمزيق الطبقة الاجتماعية وخاصة الطلبة الجامعيين بتأسيس جامعة إسلامية بأشراف حكومته بقوله: "إن الجامعة الاسلامية التي يريد السادة تأسيسها لا تعني انهم تصالحوا مع الاسلام، وإن تأسيس مثل هذه الجامعة تعني هزيمة الاسلام ولا نسمح بتأسيس جامعة اسلامية سوف تحكم بتعسف من يدخل هذه الجامعة... ولا نسمح بتدخل الوزارة الثقافة في شؤون الدين والاسلام، الا اذا مات الخميني

او توفي مراجع الاسلام، وعندما نرحل فلا تبقى مسؤولية علينا، غير ان الشعب المسلم موجود ولايزال حيا فلا تخطئوا، حتى لو سايركم الخميني فلا يسايركم الشعب المسلم".

كما أشار الى ان الاستعمار الثقافي هو أحد اساليب الشاه في السيطرة على العلماء من خلال ايهام الناس بالإصلاحات، وان اهم اصلاحاتهم في مضايقة رجال الدين وتعطيل ايام الجمعة واباحة المجلات التي تفسد الشباب والشعب الايراني المسلم. واقترح السيد الخميني من اجل تحقيق اهداف الثورة ان ينظم علماء ايران جلسات اسبوعية لتحقيق اهداف الثورة في مختلف مناطق ايران^(١٣١). وفي رسالة الى احد علماء قم دعا فيها الى ضرورة توحيد علماء الدين في وجه الاستعمار قائلا: " إن أعداء الاسلام في هذه الظروف يهدفون بشتى الوسائل الاساءة الى الاسلام وأحكامه المقدسة، وينبغي لعلماء الاسلام ومروجي الشريعة الاسلامية المحافظة على اجتماعاتهم والحيولة دون التهديدات القائمة... والاستمرار بالتواجد في المساجد والمشاركة في التجمعات الدينية مع حفظ النظام ومراعاة الهدوء وعدم اعطاء الحجة للأعداء واستمرار العون من الله^(١٣٢)."

وفي السادس والعشرين من تشرين الاول ١٩٦٤م قامت الحكومة بطرح قانون الحصانة القضائية (الكابتولاسين) الحصانة الامريكية للموظفين والمستشارين الامريكيين في ايران^(١٣٣) وقدمت الحكومة لائحة بهذا الشأن واستحصلت موافقة مجلس النواب، عليها ويقتضي القانون بإعطاء المستشارين والعسكريين والفنيين الامريكيين وعوائلهم وخدمهم وعدم الخضوع للقانون الايراني، ويجعلهم في عداد الدبلوماسيين والعاملين في السفارات الاجنبية في طهران والمسؤولين بمعاهدة فينا القاضية بمنح الحصانة القضائية للدبلوماسيين العاملين في سفارات دولتهم في البلدان الاخرى^(١٣٤). كما قدمت قرصاً قيمته مئتا مليون دولار لإيران على ان تعيده خلال عشر سنوات بمقدار ثلاثمائة مليون دولار وان تستلمه ايران خلال خمس سنوات^(١٣٥).

في ظل هدوء الاوساط الدينية والسياسية نهض السيد الخميني في نداء له الى طلبة العلوم الدينية وابناء الشعب الايراني المسلم في معارضة قانون الحصانة القضائية في السادس والعشرين من تشرين الاول ١٩٦٤م الذي صادف مناسبة ولادة السيدة فاطمة الزهراء(ع)^(١٣٦)، والقى خطابه التاريخي موضحاً فيه مساوئ هذا القانون بقوله: " انا لله وانا اليه راجعون: . اني لا استطيع ان اعرب عما يجري في قلبي من الآلام... هل يعلم الشعب الايراني ما يحدث في مجلس الخزي في هذه الايام وانهم وقعوا على وثيقة عبودية الشعب الايراني واقروا بكون ايران مستعمرة لأجانب، وسلم ايران وثيقة بوحشية الشعب المسلم وخط بالحبر الاسود على جميع امجادنا الاسلامية والوطنية، وأستناداً على هذا القرار اذا تناول مستشار امريكي او خادم مستشار امريكي على احد مراجع التقليد في ايران، فلا تجوز لاحد محاكمته.. ان اغلب الدول التي عرض عليها القانون رفضت، فلم تقبل احدها هذا الرضوخ والحكومة الايرانية تتلاعب بكرامة الشعب وأسلامه وتعرضه للموت " ^(١٣٧).

واستنكر اللائحة بشدة قائلاً: " لقد داسوا عزتنا، تحطمت عظمة ايران، داسوا عظمة الجيش الايراني، ادخلوا المجلس قانونا الحق ذلك القانون بمعاهدة فينا... فجميع المستشارين العسكريين الامريكيين وعائلاتهم مع خبرائهم الفنيين وموظفيهم الاداريين وخدامهم محميون في كل جريمة يقومون بها في ايران... ايها السيد أنا انذر بالخطر، يا جيش ايران أنا انذر بالخطر يا سياسيو ايران أنا انذر بالخطر... والله من لا يصرخ فهو عاص والله من لا يصرخ فهو مرتكب للكبيرة يا قادة الاسلام أنصروا الاسلام، يا علماء النجف، يا علماء النجف انجدوا الاسلام يا علماء قم انجدوا الاسلام"^(١٣٨).

كما شدد في انتقاده للتدخلات الخارجية الاوربية بقوله: " امريكا اسوء من انكلترا، انكلترا اسوء من امريكا، روسيا اسوء من الاثنين، الجميع اسوء من بعضهم، ولكن اليوم مواجهتنا مع هؤلاء الخبثاء مع امريكا، فليعلم الرئيس الامريكي هذا الامر، فهو ابغض الناس في الدنيا عند شعبنا، جميع مصائبنا من امريكا هذه، جميع مصائبنا من اسرائيل هذه، اسرائيل هي ايضا من امريكا". وذكر ايضا: "فلتعلم الدنيا ان كل مطالب الشعوب الاسلامية تبغض الاجانب عموماً وامريكا خصوصاً...امريكا هي تساند اسرائيل ومؤيديها. امريكا هي اتي تعطي القوة لإسرائيل كي تشرذم العرب المسلمين"^(١٣٩).

وقد وصف الرئيس الأمريكي بالقذارة عام ١٩٦٤م قائلا: " ليعلم رئيس الولايات المتحدة الامريكية اليوم أنه اقدر انسان على وجه الارض لدى الشعب الايراني"^(١٤٠)، وقد تم طبع ونشر هذا الخطاب بصورة سريعة في مختلف انحاء ايران وخاصة طهران وقم، واثارت طريقة نشر البيان دهشة جهاز السفاك ولم يستطيعوا منع ذلك. وطلب السيد الخميني من الجماهير الوقوف ضد هذه اللاتحة وبعد ان القى السيد الخميني خطابه واستنكاره لقانون الحصانة الدبلوماسية شعرت الحكومة الايرانية بالقلق من موقف السيد الخميني^(١٤١) خاصة ان تقدير عدد الحضور في منزل السيد الخميني اثناء الخطاب حول موضوع الحصانة القانونية، بحدود (سته الاف) شخص ونقل عن احد المعممين بأنهم أكثر من (عشرة الاف) شخص^(١٤٢).

فكانت ردة فعل رئيس الوزراء حسن علي منصور الذي استغل انعقاد مجلس الشورى الايراني في الثلاثين من تشرين الاول ١٩٦٤م بإلقاء خطابه بشأن الاوضاع الداخلية ومعارضة السيد الخميني واعداها تجاوز على الشرعية لحكومته، وكذلك فيها الدعوة الصريحة للتحريض على العنف ومدعاة للأسف من جانب الخميني^(١٤٣).

وفي ظل هذه الاجواء ادرك النظام الملكي، من غير الممكن تنفيذ المشاريع الاصلاحية للملك مع وجود معارضة السيد الخميني ودعم الشعب الذي حظي به، لذلك بدأ يفكر في طريقة للتخلص من السيد الخميني وأبعاده الى تركيا للحد من تأثيره وتهدة الاوضاع الداخلية في ايران ليبدأ الشاه حسب اعتقاده مرحلة جديدة في حكمة دون معارضة والمضي بمشروعه الاصلاح.

الخاتمة

من خلال دراستنا لموقف السيد الخميني في إيران من سياسة الشاه محمد رضا بهلوي الداخلية توصلنا إلى ما يأتي:

تمثلت السياسة الداخلية للشاه محمد رضا بهلوي بعدد من القوانين التي مثلت مشاريعه الإصلاحية وكانت في جوهرها جزء من سياسة التحديث على وفق النمط الأوروبي الذي تبناه وأخذ يعمل على تطبيقه في إيران في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأثرت سياسة الشاه محمد رضا بهلوي على العلاقة بين الحكومة من جانب والمرجعية الدينية والشعب من جانب آخر، وبروز مرجعية السيد روح الله الموسوي الخميني، ووقوفها ضد توجهات الشاه العلمانية كمرجعية ذات فكر يحمل مشروع إسلامي متكامل قابل للتطبيق في إيران يواجه مشروع الشاه الغربي، ووقوف الجماهير وبشكل منقطع النظير خلف مرجعية السيد الخميني وتعبئتها إسلامياً ضد توجهات الشاه العلمانية، واضطرار الشاه على إلغاء أغلب هذه القوانين نهائياً، وهذه المرحلة من الصراح تركت آثاراً واضحة استمرت حتى سقوط نظام الشاه. ومن تلك القوانين، قانون مجالس الولايات، مشروعه (الثورة البيضاء) عام ١٩٦٣م، والحصانة للمستشارين والعسكريين الأميركيين العاملين في إيران عام ١٩٦٤، الأمر الذي واجهه الخميني بشدة مما أدى إلى إبعاده عام ١٩٦٤م، إلى تركيا، وهذه الاحداث التي مثلت بداية الثورة الإسلامية في إيران بقيادة آية الله الخميني.

الهوامش:

- (١) هو روح الله بن السيد مصطفى الموسوي الخميني، ولد عام ١٩٠٢م، بمدينة خمين الإيرانية، في بيت عرف بالعلم والفضل والتقوى، ولم تمض على ولادته ستة اشهر حتى توفي والده آية الله السيد مصطفى الموسوي. امضى الامام خمين فترة طفولته وصباه تحت رعاية والدته السيدة (هاجر)، وكفالة عمته (صاحبة غانم) وفي سن الخامس عشر فقد الامام الخميني امه وعمته. تعلم الامام القراءة والكتابة في مدينة (خمين)، تتلمذ السيد الخميني على يد اساتذته وعلماء منطقته كالميرزا محمد افتخار، والميرزا رضا النجفي الخميني، والسيد علي محمد البروجردي، والشيخ الكلبايكاني والميرزا عباس الاراكي، والسيد مرتضى، وهو الاخ الاكبر للسيد الخميني سافر الامام الى مدينة (أرك وقم) لاكمال دراسته، حيث تلقى علومه من اساتذة حوزتها العلمية وعلى راسهم الشيخ (عبد الكريم الحائري اليزدي)، وله الكثير من المؤلفات، للمزيد من المعلومات ينظر، عبد الرضا آقايي، زند كائي امام خميني(از تولد تاوردية حوزة علمية قم ١٣٠١-١٣٨١ش)، (بررسی زندکي دبیر تاریخ، مجلة، شماره چهارم، تابستان، ١٣٩٥ش)، ص٥-٧.
- (٢) اسد الله علم: ولد أمير اسد علم في مدينة بيرجند في خراسان عام ١٩٢٩م، من عائلة أميرية والده المعروف بأمير قانن، اكمل دراسته الابتدائية والمتوسطة في محل ولادته، ثم درس في جامعة اكسفورد اول عمل له في وزارة الزراعة، في عام ١٩٤٤م عين مفتشاً في وزارة الداخلية اسس حزب الشعب(مردم) عام ١٩٥٧م، اصبح رئيس وزراء عام ١٩٦٢م حتى ١٩٦٤م ثم عاد بعد عامين وشكل وزارة جديدة بقيت لفترة عشر سنوات حتى ١٩٧٧م حيث أقاله الشاه للمزيد من المعلومات ينظر: ناغي علي خاني، الشاه وانا (المذكرات السرية لوزير البلاط اسد علم)، ترجمة: رفعت السيد احمد، ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٣م، ص٤٥-٤٨.

٣) Irfani, (3) Suroosh Iran's Islamic Revolution: Popular Liberationor Religious dictatorship. London: Zed Books, 1983, p79-80.

- (٤) المجالس المحلية: او يسمى بقانون المجالس الولايات وهو القانون الذي شرع في الدستور الايراني لعام ١٩٠٦م والذي يتضمن الشروط التي يجب توفرها في الناخبين والمرشحين لمجالس الولايات والتي صدرتا في المادتين ٩١، ٩٢، وقد وردت هذه الشروط في المادتين ٧، ٩، من نظام المجالس المصادق عليها في الدورة الاولى للبرلمان الايراني والشروط كالآتي: ١- ان يكون مسلم وليس لديه انحراف عقائدي ٢- ان يكون القسم في القرآن الكريم حصراً، ٣- لا يحق للنساء الترشيح وانتخاب احد المرشحين. وهذا ما يخالف برنامج الشاه التحديثي فاصدر ضد القانون وحذف شرط الاسلام او كون الناخب

- مسلمًا والقسم بكتاب سماوي آخر للمزيد من المعلومات ينظر: عماد مكلف عسل بدران، موقف حزب الدعوة الاسلامي من حركة الامام الخميني السياسية والثورة (١٩٦٢-١٩٧٩)، مجلد دراسات البصرة، العدد ٩، ٢٠١٠م، ص ١٤٩-١٥٠؛ تقرير، و.ا.ع، طهران عربي عن اوضاع ايران، ١٩٧٩/٦/٢٤، ص ١١.
- (٥) وداد جابر غازي، الحياة البرلمانية في ايران (١٩٤١-١٩٧٩)، ط ١، اشوربانيبال للكتاب، بغداد، ٢٠١٦، ص ٢٢٣.
- (٦) سيد جلال الدين المدني، تاريخ ايران السياسي والمعاصر، ترجمة: سالم مشكور، منظمة الاعلام الاسلامي، مط سبهر، طهران، ١٩٩٣م، ص ١٨-١٩.
- (٧) على الرغم من علم اية الله البر وجردى بما يمارسه النظام الحاكم من ظلم واعتداءات، الى انه كان يرى ان الحكومة قوية ومدعومة من قبل الاجانب وان ادعاء المسلمين بان هذه الحكومة غير اسلامية لا يمكن ان يصل الى نتيجة، كما كان يعتقد ان توفير الامن في هذا العالم المليء بالمخاطر قضية مهمة بالنسبة للإسلام وان هذا النظام استطاع اقرار الامن واذا ما ضعف فان وجود بعض ضعف الايمان وادعاء الاسلام، قد يؤدي الى استبدال الفاسد بالأفسد واذ كان هذا النظام يتظاهر بالترويج الاسلام ويعطي الاموال لبعض المتلبسين بزي العلماء فان النظام القادم قد يجهر بكونه معاديا للدين او على الاقل متجاهلا له، لاسيما انه كان يرى توسع نشاط الشيوعيين وهجومهم على الاسلام ومقدراته للمزيد عن الموضوع ينظر: جلال الدين، المصدر السابق، ص ١٦.
- (٨) مظفر شاهدي، نكاهي كزرابة مخالفة روحانيون واسلام مكريان بلوايح انقلاب سفيد (١٥ خرداد، ١٣٤١ - ١٣٤٢ تير)، (فصلنامه) مؤسسة مطالعات تاريخ ايران، (سال دهم، شماره جهل سوم، ١٣٨٦ ش)، ص ٢٨.
- (٩) علي الوائلي، نهضت روحانيون ايران (جلد ٣-٤)، (جانب دوم، انتشارات مركز انقلاب اسلامي، مهر، ١٣٧٧ ش)، ص ٢٠٥؛ محمد هاشم دستغيب، سيرة وحياة الشهيد دستغيب، ترجمة: لجنة الهدى، ط ٤، دار الهادي، بيروت، ٢٠٠٥م، ص ٤٢.
- (١٠) رسالة بعث بها السيد الخميني الى الشاه محمد رضا بهلوي يحذره من المصادقة على لائحة مجالس الاقاليم (الولايات) بتاريخ ١٩/١٠/١٩٦٢م، صحيفة الامام، ج ١، ص ٩٨.
- (١١) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، (نهضت امام خميني قيام ١٥ خرداد)، مؤسسة جاب ونشر عروج، طهران، ١٣٨٦ هـ.شماره ١١٣، جلد اول، ص ٩٨.
- (١٢) ومن هؤلاء المراجع الذين بعثوا برسائل الى اسد الله علم هم اية الله شريعمداري واية الله الكلبايكاني. للمزيد من المعلومات ينظر: مظفر شاهدي، مخالف روحانيين، منبع قبلي، ص ٢٩.
- (١٣) حميد روحاني، نهضت امام خميني، مجلد ١-٢، تهران، مؤسسة جاب ونشر عروج، ١٣٨٦ ش، جلد اول، ص ١٧٤.
- (١٤) بريقة تحذير ارسلها السيد الخميني الى رئيس الوزراء اسد علم بتاريخ ٢٠/١٠/١٩٦٢م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٠٠.
- (١٥) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، شماره ١١٣، جلد اول، ص ٩٨.
- (١٦) ولد السيد ابو يوسف، محسن السيد مهدي الطبائبي الحكيم في النجف عام ١٨٨٩م، لقب الحكيم اطلق عليه لان ابيه السيد علي ابوه كان طبيب مشهور، وهو من عائلة دينية معروفة، درس المقدمات والسطوح في النجف، وهو من المراجع الكبار في القرن العشرين وله العديد من المؤلفات والمواقف السياسية والمؤثرة في العراق توفي في بغداد عام ١٩٧٠م ودفن في النجف الاشرف. للمزيد من المعلومات عن حياته ينظر: كاظم عبدالقلاوي، المنتخب في اعلام الفكر والادب، موسوعة المذاهب، بيروت، ١٩٩٩م، ص ٣٩٣.
- (١٧) السيد الخوئي: ولد في بلدة في اقليم اذربيجان في تشرين الثاني ١٨٩٩م تعلم القراءة والكتابة في بلدته، انتقل الى النجف وعائلته بسبب قيام الثورة الدستورية عام ١٩٠٦م، درس المقدمات والسطوح في النجف على ايدي الشيخ الاصفهاني والشيخ المازنداني والشيخ محمد حسين الغروي، بلغ مرحلة الاجتهاد، له الكثير من المواقف السياسية في العراق وخاصة بعد وفاة اية الله العظمى السيد محسن الحكيم توفي عام ١٩٩٢م ودفن في مدينة النجف بمسجد الخضراء. للمزيد من المعلومات ينظر: علاء عبد الرهبي، الشيخ عبد الكريم الزنجاني (١٨٨٦-١٩٦٨)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاداب، جامعة الكوفة، ٢٠٠٩م، ص ٥٥.
- (١٨) البهبهاني: ولد علي ابن السيد محمد الموسوي البهبهاني عام ١٨٨٦م بمدينة بهبهان في ايران، درس المقدمات والسطوح في بهبهان ثم سافر الى النجف عام ١٩٠٤م لإكمال دراسته الحوزوية اشتهر في ايران عام ١٩٤٦م بناء على طلب السيد ابو الحسن الاصفهاني كان له دور مؤثر في دعم الحوزة الدينية في ايران وثورة السيد الخميني حتى وفاته ١٩٧٥م. للمزيد من المعلومات ينظر: محمد امين نجف، علماء في رضوان الله، ط ٢، انتشارات الامام الحسين، مط: بهمن، طهران، ٢٠٠٩م، ص ٥١١-٥١٦.
- (١٩) تقرير، و.ا.ع، طهران عربي، تقرير عن اوضاع ايران من كفاح السيد الخميني، صباح ١٩/٦/١٩٧٩.
- (٢٠) مركز بررسي اسناد تاريخي، انقلاب اسلامي روايت اسناد ساواك شهريور ماه ١٣٥٧، وزارة اطلاعات، تهران، ١٣٧٨ هـ، (كتاب ششم)، قيام خرداد به جلد اول زمني هـ، تعطيل نموند بازار، ١٣٤١/١/٦، ص ٧٨؛ عباس نور الدين، الامام الخميني (سيرة الجهاد والثورة)، مركز بقية الله الاعظم، بيروت، ط ١، ١٩٩٨م، ص ١٣.
- (٢١) بريقة بعثها السيد الخميني: ارسلها الى رئيس الوزراء اسد علم يحذره من المصادقة على لائحة الولايات بتاريخ ١١/٦/١٩٦٢، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٠٩؛ حميد روحاني، منبع قبلي، ج ١، ص ١٧٤.
- (٢٢) بريقة السيد الخميني الى الشاه محمد رضا بهلوي ينتقد سياسة رئيس الوزراء اسد علم بتاريخ ١٨/٥/١٩٦٢م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٠٧-١٠٩.
- (٢٣) حميد الانصاري، حديث الانطلاق (نظرة الى حياة الامام العلمية والسياسية للامام الراحل)، ط ٢، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني الشؤون الدولية، ٢٠٠٨م، ص ٦٢-٦٣.
- (٢٤) مركز تحقيقات قائميه اصفهان، روز شماره تاريخ، (مركز تحقيقات يانري اصفهان، ١٣٩٠ ش)، ص ٦٤٤-٦٤٥؛ خطاب السيد الخميني في جمع من كسبة بازار طهران في قم بتاريخ ٢٨/١٠/١٩٦٢، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٠٢.
- (٢٥) رسالة السيد الخميني الى حجة الله محمد تقي فلسفي لانتقاد غياب المعارضة الفعلية لللائحة الولايات للشاه بتاريخ ٣١/١٠/١٩٦٢م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٠٤-١٠٥.
- (٢٦) مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني، مختارات من احاديث وخطابات الامام الخميني، ط ٢، طهران، ٢٠٠٢م، ج ١، ص ١؛ نعيم قاسم، الامام الخميني الاصاله والتجديد، ط ١، دار المحجة، بيروت، ٢٠١٢م، ص ٥٠.
- (٢٧) هو السيد ابو المعالي شهاب الدين ابن السيد علي المرعشي النجفي وينتمي نسبه بالأمام زين العابدين (ع)، ولد في عام ١٨٩٨م بمدينة النجف الاشرف درس العلوم الدينية في حوزة النجف الاشرف وسامراء والكاظمين، ثم سافر الى طهران وبقي فيها سنة لدراسة العرفان ثم سافر الى قم ١٩٢٤م لإكمال دراسته واستقر هناك واصبح مدرسا مشهورا في حوزة قم وتخرج على يد كبار العلماء في حوزة قم كان داعما مهما للمرجعية وحوزة قم، كما كان من الداعين للحركة السيد الخميني حتى وفاته ١٩٩٠م. للمزيد من المعلومات ينظر: سلمان هادي آل طعمة، السيد شهاب الدين المرعشي، ط ١، المؤسسة اللبنانية، بيروت، ٢٠١٥م، ص ١٧-١٩.

- (٢٨) هو السيد محمد رضا بن السيد محمد باقر الموسوي الكلبكاني، ولد عام ١٨٩٩م بمدينة كلباكان في إيران درس المقدمات في كلباكان، ثم انتقل الى مدينة خونسار وسكن في إحدى مدارسها الدينية للتفرغ للدراسة وكان من أبرز اساتذته السيد ابو الحسن الاصفهاني والشيخ عبد الكريم الحائري الى الكثير من المؤلفات وكذلك داعم رئيسي للحوزة في قم للمزيد من المعلومات ينظر: محمد امين نجف، المصدر السابق، ص ٥٧١-٥٧٤.
- (٢٩) شريعتمداري: وهو مرجعية دينية معروفة في إيران كان يدعو الى اجراء تغييرات في النظام الملكي للشاه دون اللجوء الى الثورة المسلحة، وكان يدعو الى قيام نظام قيام ملكية دستورية وايد الجمهورية الاسلامية بعد قيامها ولكنه ظل يدعم قيام نظام ديمقراطي وكانت مواقفه معتدلة، وكان يدعو رجال الدين الى الاهتمام بالحوزات وترك الامور السياسية وان يراقبون الحكام. للمزيد من المعلومات ينظر: محمد صادق الحسيني، إيران الى أين من الشاه الى نجاد، دار العربي، القاهرة، د.ت، ص ١١٢.
- (٣٠) جمعی از نویسندگان، بانک جامع مقالات انقلاب اسلامي ايران، مركز تحقيقات قائميه اصفهان، ١٣٩٠ هـ.ش، ص ٥٢٩.
- (٣١) مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني، الكوثر (مجموعة خطابات الامام الخميني للأعوام ١٩٦٢-١٩٧٨)، الشؤون الدولية، طهران، ١٩٩٦م، ج ١، ص ٥٦؛ جمعی از نویسندگان، منبع قبلي، ص ٤٤٤.
- (٣٢) صحيفة النهار، بتاريخ ١٩٧١/١/٢١، ص ٤٣؛ جلال المدني، المصدر السابق، ص ٢٣.
- (٣٣) محمد رسن دمان السلطاني، موقف المؤسسة الدينية تجاه سياسة الشاه محمد رضا بهلوي الداخلية في إيران (١٩٦٢-١٩٦٤م)، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد ١١، ٢٠١٣م، ص ٦٣٥.
- (٣٤) حميد الانصاري، المصدر السابق، ص ٦٣؛ عماد مكلف عسل بدران، موقف حزب الدعوة الاسلامي من حركة الامام الخميني السياسية والثورة (١٩٦٢-١٩٧٩)، مجلد دراسات البصرة، العدد ٩، ٢٠١٠م، ص ١٥٠.
- (37) Hamid Algar Imam Khomeini, *Islam and Revolution*, ed. and trans, Berkeley: Mizan Press, 1981, p.333.
- (٣٥) جلال المدني، المصدر السابق، ص ٣٦.
- (٣٦) مركز تحقيقات قائميه اصفهان، منبع قبلي، ص ٦٩٠؛ عماد مكلف البدران، المصدر السابق، ص ١٥٠.
- (٣٧) خطاب السيد الخميني في المسجد الاعظم بقم بداية الشروع بالتدريس بعد انتهاء فتنه المجالس المحلية بتاريخ ١٩٦٢/١٢/٣، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٢٨-١٢٩؛ الكوثر، المصدر السابق، ج ١، ص ٦٦.
- (٣٨) غلام رضا نجاتي، التاريخ الايراني المعاصر (إيران في العصر البهلوي)، ترجمة: عبد الرحيم الحمراي، ط ١، دار الكتاب الاسلامي، قم، ٢٠٠٨م، ص ٢١١.
- (٣٩) الثورة البيضاء: كانت مبادئ الثورة البيضاء تتضمن ست نقاط رئيسية ١- الغاء نظام الاقطاع الزراعي وتوزيع الملكيات على الفلاحين. ٢- تأمين تحويل مشروع الاصلاح الزراعي بيع نسبة من الاسهم الحكومية في المصانع التي تمتلكها الدولة. ٣- تأميم الغابات ومصادر الثورة الطبيعية. ٤- تعديل قانون الانتخابات، بما في ذلك تحرير المراء ويمثل فيه الفلاحين نسبة ٧٠-٨٠% أي التمثيل الشعب الديمقراطي. ٥- الموافقة على مشاركة العمال في ارباح الشركات من خلال ارغام المصانع على ان تفرز ٢٠ بالمئة من ارباحها السنوية لتوزيعها على عمالها وموظفيها. ٦- انشاء اجهزة محو الامية لتسهيل التعليم الالزامي أي انشاء جهاز تعليمي كبير لتنفيذ المرحلة الاولى في مشروع الثورة البيضاء للشاه ينظر: علي نعمة الحلو، الاحواز (عربتان)، ط ٢، ١٩٦٩م، ج ١، ص ٢٦؛ علي اصغر اشميم، إيران (دروور سلطنت اعليصغرت محمد رضا شاه بهلوي)، (جانب دوم، انتشارات ابن سينا، ١٣٤٦ش)، ص ١٤٣-١٤٤؛ عزيز الله بيات، باكشور هاي جهان (ازمادنا انقراض سلسله بهلوي)، (انتشارات امير كبير، ١٣٨٢ش)، ص ٥٩٣.
- (٤٠) ستيفن كينزر، العودة الى الصفر (إيران وتركيا ومستقبل امريكا)، ترجمة: انطون باسيل، ط ١، شركة المطبوعات للتوزيع، بيروت، ٢٠١٢م، ص ١٣٩-١٤٠؛ علي محافظة، ايران بين القومية الفارسية والثورة الاسلامية، د. م، د. ت، ص ٨٨.
- (٤١) جلال المدني، المصدر السابق، ص ٥٥؛ علي اصغر اشميم، منبع قبلي، ص ١٤٤.
- (٤٢) حميد الانصاري، المصدر السابق، ص ٣٧.
- (٤٣) حديث السيد الخميني في المسجد الاعظم بقم بمجموعة من رجال الدين وحضرة السيد كمال وند وقد حذرهم فيه من اجزاء الاستفتاء بتاريخ ١٩٦٣/١٢/١٥ مختارات من خطابات السيد الخميني، ج ١، ص ٣.
- (٤٤) رسالة السيد الخميني في توضيح وجهة نظره وجوابه بشأن مشروع الثورة البيضاء وقضه اهدافها بتاريخ ١٩٦٣/١/٢١م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٤٨-١٤٩؛ جلال المدني، المصدر السابق، ص ٥٣-٥٨.
- (٤٥) هو روح الله كمال وند خرم ابادي ولد عام ١٩٩١م في مدينة خرم اباد في إيران ودرس الابتدائية في مدرسة فردوسي والثانوية في مدرسة بهلوي بهمدان وكذلك تخرج من جامعة طهران، درس الادب الفارسي وعلم الفقه والفلسفة على يد كبار العلماء وكان من كبار علماء خرم ابد وعين نائب عن اهلها في مجلس الشورى الايراني للدرجات الحادية والعشرين والثانية والعشرين والثالثة والعشرين وعندما شكل حزب ايران اصبح عضوا فيه واصبح مؤسسا فيه ونائب في كتلة الحزب البرلمانية. للمزيد من المعلومات ينظر: علي دواني، المصدر السابق، جلد ٣-٤)، جانب دوم، ص ١٨٣؛ مركز تحقيقات اصفهان، منبع قبلي، ص ٣٥٩-٣٦٠.
- (٤٦) داوود قاسم بور، اور مية دار نهضت اسلامي امام خميني، (بايكاه اطلاع يمانى ١٥ خرداد، ١٣٨ش)، ص ٣.
- (٤٧) جلال المدني، المصدر السابق، ص ٥٦.
- (٤٨) حسن كريم الجاف، موسوعة تاريخ ايران السياسي (من سقوط الدولة القاجارية حتى قيام الجمهورية الاسلامية) ط ١، دار الموسوعات العربية، بيروت، ٢٠٠٨م، ج ٤، ص ٢٥٤-٢٥٥.
- (٤٩) احمد الخونساري: ولد السيد احمد بن السيد يوسف بن السيد حسن الموسوي الخونساري عام ١٨٩١م بمدينة خونسار في إيران درس المقدمات والسطوح والرياضيات في خونسار، ثم سافر الى اصفهان لإكمال دراسته ثم توجه الى حوزة النجف الاشراف لإكمال دراسته عند كبار اساتذتها، وفي عام ١٩١٦م عاد الى إيران واخذ يحضر دروس السيد عبد الكريم الحائري وانتقل مع الاخير الى قم بعد نقل الحوزة الدينية الى هناك له ادوار كبيرة في إيران دعم السيد الخميني ومما حققته على الحوزة في قم توفي عام ١٩٨٥م. للمزيد من المعلومات عن حياته ينظر: محمد امين نجف، المصدر السابق، ص ٥٣٩-٥٤٢.
- (٥٠) وردد المتظاهرين شعارات (انا فتحنا لك فتحا مبينا، ونصر من الله وفتح قريب، الاستفتاء المزييف خلاف الاسلام..) كما رددوا شعار (إيران بلد التعسف، الموت التعسف)، ينظر: الكوثر، المصدر السابق، ج ١، ص ١٧.
- (٥١) جلال المدني، المصدر السابق، ص ٩٧؛ محمد رسن السلطاني، موقف المؤسسة الدينية..، ص ٦٤١.
- (٥٢) مركزبرسي تاريخي وزارات اطلاعات، انقلاب اسلامي روايت اسناد سواك، (تهران، ١٣٨١هـ، تكثراف سواك رمز، شماره ٦٦٧٨، ٤١/١١/٣، ص ٤٧٧؛ جمعی از نویسندگان، منبع قبلي، ص ٥١٣-٥١٤.
- (٥٣) حميد الانصاري، المصدر السابق، ص ٦٦؛ جمعی از نویسندگان، المصدر السابق، ص ٥١٤.
- (٥٤) محمد رسن السلطاني، موقف المؤسسة الدينية..، ص ٦٤٢.

- (٥٥) السيدة معصومة: وهي السيدة فاطمة بنت الامام الكاظم موسى ابن جعفر (ع) واخت الامام علي ابن موسى الرضا (ع) ولدت في المدينة المنورة ١٧٣هـ استشهدت في عهد المأمون العباسي بعد دس السم لها. للمزيد ينظر: ايوب الحائري، لمحات عن حياة الامام الرضا واخته السيدة معصومة (ع)، قم المقدسة، ٢٠٠٣م، ص ٣٨-٤٠.
- (٥٦) حزب توده: يعد حزب توده واحد من الاحزاب السياسية العلمانية التي ظهرت في النصف الاول من القرن العشرين في ايران وكان له الاثر الواضح في معارضة النظام البهلوي للفترة (١٩٢٥-١٩٧٩م)، وكانت نشأته منذ بداية التمدد الشيوعي في ايران وقد مثل التيار السياسي في ايران مدعوما من للاتحاد السوفيتي سياسيا. للمزيد ينظر: محمد كامل عبد الرحمن الربيعي، اثر حزب توده على الحياة السياسية الايرانية (١٩٢٠-١٩٤٥م)، مجلة كلية التربية الاسلامية، الجامعة المستنصرية، العدد ٨٠، مج ١٩، ٢٠٠٧م، ص ٤٣٧؛ نعيم جاسم محمد، حزب توده الايراني ودوره في الحياة السياسية الايرانية (١٩٤١-١٩٥٣)، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، العددان (٢-١)، ٢٠٠٣م، ص ١٨٧؛ محمد حسين خسرو ديناه، تاريخ ايران المعاصر (حزب توده ايران ١٣٢٣-١٣٣٣)، (مؤسسة نشر برومش شيراز، ١٣٧٧ش)، ص ١٧-١٨.
- (٥٧) ياري ساويش، حزب ايران به روايت ساواك، تهران، مركز اسناد انقلاب اسلامي، ١٣٨٤م، ص ٤٨-٤٩.
- (٥٨) الكوثر، المصدر السابق، ج ١، ص ١٦٩-١٧٠.
- (٥٩) خطاب السيد الخميني في بيت احد مراجع الدين بمدينة قم بتاريخ ١٩٦٣/١/٢٣م، مختارات من خطابات الامام الخميني، ج ١، ص ٤؛ صحيفة الامام، ج ١، ص ١٥٥.
- (٦٠) رسول جعفريان، مجموعة مقالات تاريخ اسلام وايران، كفتكوي مجله هفت آسمان، ١٣٨٣. تاريخ انتشار مروري بر حجت الاسلام حسني امام جمعه اروميه؛ ١٣٨٥/٣/١٣. لائحة الولايات، ص ٣٣١.
- (٦١) يرواند ابراهيميان، ايران دو انقلاب، ترجمة: محمد ابراهيم فتحامي ومحمد كل محمدي، جاب يازدهم، تهران، ١٣٨٤ش. ص ٥٢٢؛ غلام رضا نجاتي، المصدر السابق، ص ٢٢٢.
- (٦٢) وقع هذا البيان تسعة من العلماء لذلك سمي بيان التسعة هم: مرتضى حسين اللنجرودي، احمد الحسيني الطهراني، محمد حسين الطبطبائي، محمد الموسوي اليزدي، محمد رضا الموسوي الكلبايكاني، السيد كاظم الشريعتمداري، هاشم الاملي، مرتضى الحائري وروح الله الموسوي الخميني. انتقدوا فيه سياسة الحكومة من حيث السماح للنساء في حق التصنيف وحرم الذكور من التصويت وان الشاه وحكومته تجاوز على الدستور والاسلام. للمزيد حول الموضوع ينظر: حميد روحاني، منبع قبلي، ج ١، ص ٢٩٤-٣٠٢.
- (٦٣) بيان مشترك لمراجع التقليد وعلماء قم في عدم مشروعية مشاركة النساء في الانتخابات وجه الى الشعب الايراني بتاريخ اذار ١٩٦٣م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٥٧-١٦٠.
- (٦٤) مروة فاضل الكعبي، الثورة البيضاء في ايران (١٩٦١-١٩٦٣) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠١٣م، ص ١١٧-١١٨؛ العقيقي البخشايشي كفاح علماء الاسلام في القرن العشرين، ١، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات في بغداد، ٢٠١٢م، ص ٤١١.
- (٦٥) ابو الفضل مروي، ظهور كفتمان تازة در جنبش هاي اجتماعي ايران، ١٥ خرداد، (فصلنامه بانزده خرداد، دوره سوم، سال چهارم، شماره ١١، بهار ١٣٨٦ش، ص ٧٠٦؛ احمد حسن يعقوب، الامام الخميني والثورة الاسلامية في ايران، مطبعة الغدير، بيروت، ٢٠٠٠م، ص ٢٤.
- (٦٦) نداء السيد الخميني ووجه الى العلماء بمناسبة الحداد العام في عيد النيروز عام ١٩٦٣م بتاريخ ١٣/٣/١٩٦٣م، صحيفة الامام، المصدر السابق، ج ١، ص ١٦٤.
- (٦٧) حسن فؤاد حمادة، رجل من اهل قم، بيروت، دار الهادي، ٢٠٠٤م، ص ٥٨٢؛ جلال المدني، المصدر السابق، ص ٦٥.
- (٦٨) مؤسسة الغري، علماء قياييون، ٢، مطبعة الزينتون، النجف الاشرف، ٢٠١١م، ص ١٧.
- (٦٩) فهمي هويدي، ايران من الداخل، ٤، مركز الاهرام، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٤٦.
- (٧٠) ابراهيم الدسوقي شتا، الثورة الايرانية الجذور والابدوجة، الزهراء، العلم العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ١٣٢.
- (٧١) نداء وجهه السيد الخميني الى علماء طهران يدعوهم الى ضرورة مسانلة اسد الله علم لهجوم ازلامه على المدرسة الفيضة بتاريخ ١/٤/١٩٦٣م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٨٢.
- (٧٢) حميد انصاريان، حديث البقطة (نظرة الى حياة الامام الخميني السياسية)، ترجمة: احمد سامي وهي، ط ١، دار الولا، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ٣٩.
- (٧٣) برقية السيد الخميني الى السيد محسن الطبطبائي بتاريخ ١٩٦٣/٤/١١م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٨٥.
- (٧٤) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، مذكرات آيت الله كاظم شريعة مداري (تعطيل عموم ١٥ خرداد)، ٣٧/٣/١٤، جلد هجدهم، ص ٢٣٤.
- (٧٥) حديث السيد الخميني في جمع من طلبة العلوم الدينية وبيان المهمة الملقة على عاتقهم بتاريخ ١٩٦٣/٤/٣٠م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٩٠؛ حديث السيد الخميني ووجهه الى طلبة الجامعة اعضاء الاتحاد الاسلامي في طهران بتاريخ ١٩٦٣/٤/٣٠م، صحيفة الامام، ج ١، ص ١٩٣.
- (٧٦) خطاب السيد الخميني في المدرسة الفيضية حول مخططات اسرائيل بتاريخ ١٩٦٣/٦/٣م، مختارات من خطابات الامام الخميني، المصدر السابق، ص ٩-١٠؛ مروة فاضل الكعبي، المصدر السابق، ص ١١٥.
- (٧٧) ضحى سليم حسين ياسين التميمي، موقف الامام الخميني من العلاقات الايرانية- الاسرائيلية والقضية الفلسطينية (١٩٦٢-١٩٨٢)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة، ٢٠١٥، ص ٢٩-٣٠.
- (٧٨) احمد اشرف، از انقلاب سفيد تا انقلاب اسلامي، ترجمة: محمد سلال كسراي، فصلنامه، شماره ٢٢، ١٣٨٣ش، ص ١؛ غلام رضا نجاتي، المصدر السابق، ص ٢٤٧.
- (٧٩) من خطاب السيد الخميني في المدرسة الفيضية حول مخططات اسرائيل بتاريخ ١٩٦٣/٦/٣، صحيفة الامام، ج ١، ص ٢٤١؛ موسى ظاهر، طائر العشق، ط ١، الدار الاسلامية، بيروت، ٢٠٠٠، ص ٦٣-٦٤.
- (٨٠) مركز بررسي تحليلي درباره قيام ١٥ خرداد، هشتم بهتم، دردانسگاه تهران، بي. تا)، ص ٥.
- (٨١) مروة فاضل الكعبي، المصدر نفسه، ص ١١٦-١١٧.
- (٨٢) غلام رضا نجاتي، المصدر السابق، ص ٢٣٨.
- (٨٣) مروة فاضل الكعبي، المصدر السابق، ص ١١٦-١١٧؛ جلال المدني، المصدر السابق، ص ١٠٠.
- (٨٤) مركز تحقيقات اصفهان، منبع قبلي، ص ٣٩٦.
- (٨٥) احمد يعقوب، المصدر السابق، ص ١٧-١٨.
- (٨٦) ضحى سليم حسين ياسين التميمي، المصدر السابق، ص ٣٠-٣١.
- (٨٧) وزارة الارشاد الاسلامي، سقوط قاعدة المكر، ترجمة: نور الدين، ط ١، مركز اعلان الثورة الاسلامية، طهران، ١٤٠٣هـ، ص ٥٩.
- (٨٨) مروة فاضل الكعبي، المصدر السابق، ص ١١٩.
- (٨٩) ضحى سليم التميمي، المصدر السابق، ص ٣٣؛ حميد انصاريان، المصدر السابق، ص ٤٨.

- (٩٠) علي ناغي خاني، المصدر السابق، ص ٥١.
- (٩١) حميد انصاريان، المصدر السابق، ص ٤٧.
- (٩٢) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، ١٣٤٢/٢/٧، جلد اول، ص ٢٩١.
- (٩٣) مصطفى اللباد، حدائق الاحزان (ايران ولاية الفقيه)، ط١، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٥٥؛ صلاح الخرسان، محمد باقر الصدر في ذاكرة العراق، (اضواء على ترك المرجعية الدينية والحوزة العلمية في النجف الاشرف ١٩٥٨-١٩٩٢) مؤسسة البلاغ، بيروت، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٥.
- (٩٤) حاشية الوسيلة: وهو من اهم الكتب الفقهية التي كتبها السيد الخميني في عام ١٩٦٣، والذي كان قد اكمل تأليفه في بورصة التركية بعد نفيه وعرف بـ "وسيلة النجاة"، "والعروة الوثقى"، "وكتاب وسائل الشيعة" فاضافه الى متن الوسيلة وازاد اليه الكثير من المسائل الفقهية المستحدثة واسماه تحرير الوسيلة وطبع في مجلدين في النجف الاشرف ويتألف من ١٢٤٠ صفحة. للمزيد من المعلومات حول الموضوع ينظر: روح الله الخميني، تحرير الوسيلة، تحقيق: مؤسسة تنظيم ونشر اثار الامام الخميني، ط٢، مطبعة العروج، قم، ١٣٨٥، (ج ١-٢)، ص ٥.
- (٩٩) علي مهدي، مجلة التضامن، لندن، العدد ٣٠١، ١٩٨٩/٦/٢٦م، ص ٣٨؛ محمد حسنين هيكل، مدافع اية الله (قصة ايران والثورة)، ط٦، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ١٢١؛ احمد مهابة ايران بين التاج والعمامة، ط١، دار الحرية، مصر، ١٩٨٩م، ص ٢٢٤.
- (١٠٠) محمد رسن السلطاني، موقف المؤسسة الدينية..، ص ٦٤٥.
- (١٠١) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شهاب الدين مرعشي برابري با مؤرخ ١٥ خرداد ١٣٨٢، جلد دوم، ص ٣٤.
- (١٠٢) استجواب السيد الخميني من قبل المحققون في سجن القصر بتاريخ ١٩٦٣/٦/١٥م، صحيفة الامام، ج ١، ص ٢٤٢؛ سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شماره ٢٥٩٢، ١٣٤٢/٣/٣، جلد دوم، ص ٢٣٢.
- (١٠٣) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شماره ٤٣٠٥، المؤرخ ١٩/٣/١٣٤٢، جلد دوم، ص ٢١٢.
- (١٠٤) من العلماء الذين وقعوا على البيان بتأييد مرجعية السيد الخميني هم آيات الله: السيد شهاب الدين المرعشي النجفي، مرتضى الحائري اليزدي، السيد هادي الميلاني، السيد علي البهبهاني، خادمي، الجزائري، الخروشاوي، روح الله كمال وند، محمد صدوقي، السيد روح الله خاتمي، السيد مرتضى بسندي، اكبر هاشمي رفسنجاني، صدر الدين حائري شيرازي، ابراهيم امين. للمزيد من المعلومات حول الموضوع ينظر: مركز تحقيقات اصفهان، روز شماره، ص ٤٧٧.
- (١٠٥) سليمان كتاني، اية الله الخميني شرارة: بسم الله.. واحترق الهشيم، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني، طهران، ١٩٩٦، ص ٩٨-٩٧.
- (١٠٦) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شماره ٣٣٣/١٧٩٦٢، جلد دوم، ١٣٤٢/٥/٦، ص ٢٦٠.
- (١٠٧) سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شماره ٤٢، ٤٨٠٧٧٤، جلد دوم ١٣٤٢/٢/٢٨، ص ٢٤٢.
- (١٠٨) جلال المدني، المصدر السابق، ص ١١٠-١١١.
- (١٠٩) السيد الميلاني: هو السيد محمد بن هادي بن السيد جعفر بن احمد الحسيني الميلاني ولد عام ١٨٩٥م في مدينة النجف درس السطوح والمقدمات عند كبار اساتذتها حيث درس الفقه والاصول وكان له دور كبير في معارضة نظام الشاه ودم السيد الخميني حيث ارسل اكثر من برفية حذر فيها الشاه من سياسته توفي عام ١٩٧٥م. للمزيد من المعلومات حول شخصيته ينظر: محمد امين نجف، المصدر السابق، ص ٥١١-٥٠٥.
- (١١٠) سركيس ابو زيد، ايران والمشرق العربي (موجهة اسم تعاون)، ط١، مركز الحضارة لقيمة الفكر الاسلامي، بيروت، ٢٠١٠م، ص ٣٦؛ فهمي هويدي، المصدر السابق، ص ٥٠.
- (١١١) جلال المدني، المصدر السابق، ص ١٢٦.
- (١١٢) مركز بررسي تاريخي وزارت اطلاعات، انقلاب اسلامي روايت اسناد ساواك، شماره ٧٧٦، جلد سوم، ١٣٤٣/٤/١٧، ص ٣٤٩.
- (١١٣) حسن منصور: ولد علي حسن منصور في طهران اكمل دراسته الابتدائية فيها حصل على البكالوريوس في الحقوق والعلوم السياسية في جامعة طهران وفي عام ١٩٦١م عمل ملحقا لسفارة ايران في فرنسا اسس منصور حزب ايران الجديد اصبح الامين العام للحزب اصبح رئيس وزراء في اذار ١٩٦٤م وكان من المقربين للشاه ودعم مشروع الثورة البيضاء اغتيل على يد احد افراد الهيئات المؤتلفة. للمزيد ينظر: "م.ب.ا.ت." (جلد اول زمينه ها)، شماره ٧٧٩/٣٢٩، ١٣٤١/٦/٦، تهران، مرداد ماه ١٣٧٨م؛ مسعود الخوند: الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج ٤، دار رواد النهضة، بيروت، ١٩٩٥، ص ٢١٧.
- (١١٤) ناصر حسين عناد، الامام الخميني قنوة وقيادة، ط٣، مكتب اية الله نوري الساعدي، بيروت، ص ٣٤.
- (١١٥) جلال المدني، المصدر السابق، ص ١٢٧.
- (١١٦) وليام شوكرس، رحلة الشاه الاخيرة (مسير حليف)، ط١، الاهالي للطباعة، دمشق، ١٩٩٢، ص ١٣٧.
- (١١٧) غانم ناصر حسين البديري، الدور السياسي للبازار في التطورات الداخلية في ايران (١٩٦٣-١٩٧٩) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠٠٦، ص ٥٩؛ علي البغدادي وآخرون، قراءات في فكر الامام الخميني، ط١، المركز الثقافي للدراسات الاسلامية، بغداد، ٢٠١٠م، ص ٤٢.
- (١١٨) خطاب السيد الخميني الى الشعب الايراني بعد اطلاق سراح بتاريخ ١٥/٤/١٩٦٤م، مختارات من احاديث الامام الخميني، ج ١، ص ١٢-١٣؛ ضحى سليم التميمي، المصدر السابق، ص ٣٣.
- (١١٩) الطلقاني: يعد اية الله الطلقاني من ابرز رجال الدين في ايران كان له نشاط سياسي كبير ادخل للسجن عام ١٩٣٦م واطلق سراحه بعد مدة قصيرة واستمر بنشاطه ضد محمد رضا شاه واعتقل عدة مرات، وبعد سقوط مصدق عام ١٩٥٣م، برز نشاطه بشكل كبير كما كان من مؤسسين لحزب حركة تحرير ايران (نهضة ازادي ايران) الذي شكل عام ١٩٦١م كما قام بتنظيم التجمعات الجماهيرية ضد نظام الشاه وتوفي في عام ١٩٧٩م. للمزيد من المعلومات ينظر: وليد عيد ناصر، دراسة عن الثورة والدولة، ط١، دار الشروق، القاهرة، ١٩٦٨م، ص ٣٤-٣٥؛ أروند ابراهيميان، تاريخ ايران..، ص ٢٦٩.
- (١٢٠) مهدي بازركان: ولد السيد مهدي بازركان في عام ١٩٠٧م هو اول رئيس وزراء بعد انتصار الثورة الاسلامية في ايران وكان نائب وزير مع مصدق، انضم مع زملائه في الجبهة الوطنية، اسس في عام ١٩٦١م حركة الحرية ويدعوا الى الاتجاه الوطني والليبرالية الغربية. وكان يساوي بين الاسلامية والعلمانية قدم استقالته من منصب رئيس الوزراء عام ١٩٧٩م توفي في طهران عام ١٩٩٥م. للمزيد من المعلومات ينظر: مجيد محمدي، اتجاهات الفكر الديني في ايران، ترجمة: صادق حسين، ط١، الشبكة العربية من ابحاث، بيروت، ٢٠١٠م، ص ١٧٧-١٧٨.
- (١٢١) خطاب السيد الخميني بجمع من طلبة جامعة طهران وجمع من اهالي قم بتاريخ ٤/٩/١٩٦٤م، صحيفة الامام، ج ١، ص ٢٥٩-٢٦٠.
- (١٢٢) محمد الحسيني، الخميني في رسائل التغير والاصلاح، ط١، مركز الحضارة، بيروت، ٢٠٠٩م، ص ٤١.
- (١٢٣) من خطاب السيد الخميني وجهه الى الشعب الايراني ودعاهم لضرورة الحفاظ على الوحدة في وجه الشاه بتاريخ ١٥/٤/١٩٦٤م، مختارات من احاديث وخطابات السيد الخميني، ج ١، ص ١١.
- (١٢٤) مصطفى الرافي، الامام الخميني (لجنة اساسية)، الدار الاسلامية، بيروت، د. ت، ص ٢٢٧-٢٢٨.

- (١٢٥) مصطفى الخميني: هو الابن الأكبر للسيد الخميني ولد عام ١٩٣٠م في قم بلغ مرحلة الاجتهاد وبعد ان قضى مرحلة الدراسة الحوزوية تزوج من السيد معصومة بنت اية الله الشيخ مرتضى حائري كان له دور كبير في تهيئة الجماهير في ايران والعراق قتل في العراق ١٩٧٨م. للمزيد من المعلومات ينظر: أزهار علي ياسين، القراءات القرآنية عند السيد مصطفى الخميني (رؤية ومنهج)، مجلة آداب البصرة، المجلد ٢، العدد ٥٤، ٢٠١٠م، ص ٣-٢.
- (١٢٦) مركز بررسي اسناد تاريخي، انقلاب اسلامي روايت اسناد سواك شهريور ماه ١٣٥٧، كزراش خبر اعلامية درباره ١٥ خرداد (كتاب شتم خرداد سال، شماره ٣١٢٩، تهران، ١٣٧٨هـ)، ص ١١٩.
- (١٢٧) مركز بررسي اسناد تاريخي، انقلاب اسلامي، (جانب سه، تهران، روز شماره، حوزة تبليغات اسلام، ١٣٣٨هـ.ش)، ص ٦.
- (١٢٨) ومما يلفت الانتباه هنا ان اغلب سياسات الشاه مدعوما خارجيا وخاصة امريكا واسرائيل وزيادة عدد المستشارين والمندوبين والعسكريين حتى وصل نحو اربعين الفا، بموجب اتفاقية في الثامن من نيسان ١٩٦١م في فينا، كما زادت المساعدات العسكرية والاقتصادية الامريكية عام ١٩٦٢م بطلب من الشاه والتي بلغت ٧٠% من المساعدات العسكرية، حسب تصريح الرئيس الامريكي جونسون في العاشر من ايلول من ١٩٦٢م دعم الامريكي للشاه قائلا: " في ايران علينا ان نقبل الشاه بكل عيوبه، كحاصل ثابت ومهم وقيم لنا، ولابد ان نقرر بعناية شديدة الامكانيات العسكرية للقوات المسلحة للشاه في الحاضر والمستقبل وان تخصص لها مساعدات في اطار المصالح الامنية الكونية للولايات المتحدة الامريكية" وان تؤكد استمرار الدعم الامريكي لاستقلال ايران". للمزيد من المعلومات ينظر: نبيلة محمود ذيب مليحة، السياسة الامريكية تجاه ايران (١٩٤٥-١٩٨١م)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة الاسلامية، غزة، ٢٠١٢م، ص ١٤٣.
- (١٢٩) ضيف الله الضيعان، العلاقات الامريكية الايرانية الوجه الاخر، مجلة كلية العلوم، جامعة الملك سعود، الرياض، د. ت، ص ٢٢٩-٢٣٣.
- (١٣٠) أرنود ابراهيميان، تاريخ ايران الحديثة، ترجمة: مجدي صبحي، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠١٤م، ص ١٨٦.
- (١٣١) الكوثر، المصدر السابق، ج ١، ص ١٩٤-١٩٥.
- (١٣٢) خطاب السيد الخميني حول المخططات الاستعمارية لنهب البلاد الاسلامية بتاريخ ١٩٦٤/٩/٩م، مختارات من خطابات الامام الخميني، ج ١، ص ١٨-٢٣.
- (١٣٣) علي البغدادي، رجال حول الامام الخميني، ط ٣، المركز الثقافي للدراسات الاسلامية، بغداد، ٢٠١٠م، ص ٢٢-٢٨.
- (١٣٤) رسالة السيد الخميني الى السيد محمد حسين الموسوي يدعو الى ضرورة الوحدة في مواجهة التحديات من قبل الحكومة بتاريخ ١٩٦٤/١٠/٢١م، صحيفة الامام، ص ٢٦٢.
- (١٣٥) يورتال نور، تبعية افتاب وييامي دهائي، (مركز اسناد انقلاب اسلامي، تهران، ١٣٨١هـ.ش)، ص ١.
- (١٣٦) مرتضى رسول بدر، سياست خارجي امريكا در ايران، (مؤسسة مطالعات تاريخ معاصر ايران، سال دهم، شماره سه هفتم، ١٣٨٥هـ.ش)، ص ١٩٦-١٩٧.
- (١٣٧) نداء وجهه السيد الخميني من مدينة قم ال العلماء وطلبة العلوم الدينية والشعب الايراني للمعارضة قانون الحصانة الامريكية بتاريخ ١٩٦٤/١٠/٢٦م، صحيفة الامام، ج ١، ص ٣٦٥-٣٦٤.
- (١٣٨) الكوثر، المصدر السابق، ج ١، ص ١٦٩-١٧٠.
- (١٣٩) الكوثر، المصدر السابق، ج ١، ص ١٧٣-١٧٤؛ حميد انصاريان، المصدر السابق، ص ٥٣.
- (١٤٠) فتحي عبد العزيز، الخميني الحل الاسلامي البديل، ط ١، المختار الاسدي، ١٩٧٩م، ص ١١٣.
- (١٤١) احمد شاکر عبد العلاق، الاحزاب والمنظمات السياسية في ايران (١٩٦٣م - ١٩٧٩م)، اطروحة دكتورا، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠١٢م، ص ٦٩-٧٠.
- (١٤٢) سير مبارزات امام خميني درأينه اسناد به روايت سواك...شماره ٥٢٢، ١٣٤٣/٨/٤، جلد ششم، ص ١٢-١٤.
- (١٤٣) احمد شاکر عبد العلاق، الاحزاب والمنظمات...، ص ٧٠.

المصادر

اولا: - الوثائق:

أ-العربية غير المنشورة:

١. د.ك.و، وكالة الانباء العراقية، (٣٠٣/١٥١)، طهران عربي، تقرير عن اوضاع ايران من كفاح السيد الخميني، صباح ١٩٧٩/٦/١٩.
٢. د.ك.و، وكالة الانباء العراقية، (٣٠٣/١٥١)، طهران عربي عن اوضاع ايران، ١٩٧٩/٦/٢٤م.

ب: - الوثائق المنشورة- خطابات السيد الخميني.

١. مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني، مختارات من احاديث وخطابات الامام الخميني، ط ٢، ج ١ (طهران، ٢٠٠٢م).
٢. مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني، الكوثر (مجموعة خطابات الامام الخميني للأعوام (١٩٦٢-١٩٧٨)، الشؤون الدولية، طهران، ج ١، ١٩٩٦م.
٣. مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني، صحيفة الامام، ترجمة: بشير الجزائري، ط ١، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني الشؤون الدولية، طهران، ج ١، ٢٠٠٩م.

ج: الوثائق الفارسية المنشورة.

١. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، (نهضت امام خميني قيام ١٥ خرداد)، شماره ١١٣، جلد اول، مؤسسة جاب ونشرعروج، طهران، ١٣٨٦ هـ.
٢. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، جلد اول، ١٣٤٢/٢/٧.
٣. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، جلد سيزدهم ١٣٤١/١/٩.
٤. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، جلد دوم، شهاب الدين مرعشي برابر با مؤرخ ١٥ خرداد ١٣٨٢.
٥. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك، مذكرات آيت الله كاظم شريعة مداري (تعطيل عموم ١٥ خرداد)، جلد هجدهم، ٣٧/٣/١٤.
٦. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك... شماره ٢٥٩٢، جلد دوم، ١٣٤٢/٣/٣.
٧. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شماره ٤٢، ٤٨٠٧٧٤، جلد دوم، مؤرخ في ١٣٤٢/٢/٢٨.
٨. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك... شماره ٥٢٢، جلد ششم ١٣٤٣/٨/٤.
٩. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شماره ٤٣٠، جلد دوم المؤرخ ١٩/٣/١٣٤٢.
١٠. سير مبارزات امام خميني در آينه اسناد به روايت ساواك...، شماره ٣٣٣/١٧٩٦٢، مؤرخ، جلد دوم، ١٣٤٢/٥/٦.
١١. مركز بررسي اسناد تاريخي، انقلاب اسلامي روايت اسناد ساواك شهريور ماه ١٣٥٧، وزارة اطلاعات، تهران، ١٣٧٨ هـ، (كتاب ششم)، قيام خرداد به جلد اول زمينه ها، تعطيل نموند بازار، ١٣٤١/١/٦.
١٢. مركز بررسي اسناد تاريخي، انقلاب اسلامي روايت اسناد ساواك شهريور ماه ١٣٥٧، گزارش خبر اعلاميه درباره ١٥ خرداد (كتاب ششم خرداد سال، شماره ٣١٢٩، تهران، ١٣٧٨ هـ).
١٣. مركز بررسي تاريخي وزارات اطلاعات، انقلاب اسلامي روايت اسناد ساواك، جلد سوم، شماره ٧٧٦، ١٣٤٣/٤/١٧.
١٤. مركز بررسي تاريخي وزارات اطلاعات، انقلاب اسلامي روايت اسناد ساواك (جلد اول زمينه ها)، شماره ٧٧٩/٣٢٩، ١٣٤١/٦/٦، تهران، مرداد ماه ١٣٧٨ م.
١٥. مركز بررسي تاريخي، انقلاب اسلامي روايت اسناد ساواك، (تهران، ١٣٨١ هـ، شماره ٦٦٧٨، ٤١/ ١١/٣).

ثانياً: الكتب

أ: الكتب العربية والمعرية:

١. ابراهيم الدسوقي شتا، الثورة الايرانية الجذور والايولوجية، الزهراء، العلام العربي، القاهرة، ٢٠٠٠ م.
٢. احمد حسن يعقوب، الامام الخميني والثورة الاسلامية في ايران، مطبعة الغدير، بيروت، ٢٠٠٠ م.
٣. احمد مهابة ايران بين التاج والعمامة، ط١، دار الحرية، مصر، ١٩٨٩ م.
٤. ايوب الحائري، لمحات عن حياة الامام الرضا واخته السيدة معصومة (ع)، قم المقدسة، ٢٠٠٣ م.
٥. حسن فؤاد حمادة، رجل من اهل قم، بيروت، دار الهادي، ٢٠٠٤ م.
٦. حسن كريم الجاف، موسوعة تاريخ ايران السياسي (من سقوط الدولة القاجارية حتى قيام الجمهورية الاسلامية) ط١، دار الموسوعات العربية، بيروت، ج٤، ٢٠٠٨ م.
٧. حميد الانصاري، حديث الانطلاق (نظرة الى حياة الامام العلمية والسياسية للأمام الراحل)، ط١٢، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني الشؤون الدولية، ٢٠٠٨ م.
٨. حميد انصاريان، حديث اليقظة (نظرة الى حياة الامام الخميني السياسية)، ترجمة: احمد سامي وهي، ط١، دار الولاء، بيروت، ٢٠٠٢ م.
٩. روح الله الخميني، تحرير الوسيلة، تحقيق: مؤسسة نشر اثار الامام الخميني، ط٢، مطبعة العروج، قم، (ج١-٢)، ١٣٨٥.

١٠. ستيفن كينزر، العودة الى الصفر، ترجمة: انطوان باسيل، ط١، شركة المطبوعات للتوزيع، بيروت، ٢٠١٢م.
١١. سركيس ابو زيد، ايران والمشرق العربي، ط١، مركز الحضارة لقيمة الفكر الاسلامي، بيروت، ٢٠١٠م.
١٢. سلمان هادي آل طعمة، السيد شهاب الدين المرعشي (مثال وآثار)، ط١، المؤسسة اللبنانية، بيروت، ٢٠١٥م.
١٣. سليمان كتاني، اية الله الخميني شرارة (واحترق الهشيم)، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الامام الخميني، طهران، ١٩٩٦م.
١٤. سيد جلال الدين المدني، تاريخ ايران السياسي والمعاصر، ترجمة: سالم مشكور، منظمة الاعلام الاسلامي، مط سبهر، طهران، ١٩٩٣م.
١٥. صلاح الخرسان، محمد باقر الصدر في ذاكرة العراق، (اضواء على تاريخ المرجعية الدينية والحوزة العلمية في النجف الاشرف ١٩٥٨-١٩٩٢) مؤسسة البلاغ، بيروت، ٢٠٠٤م.
١٦. عباس نور الدين، الامام الخميني (سيرة الجهاد والثورة)، مركز بقية الله الاعظم، بيروت، ط١، ١٩٩٨م.
١٧. العقيقي البخشايشي كفاح علماء الاسلام في القرن العشرين، ط١، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات في بغداد، ٢٠١٢م.
١٨. علي البغدادي واخرون، قراءات في فكر الامام الخميني، ط١، المركز الثقافي للدراسات الاسلامية، بغداد، ٢٠١٠م.
١٩. علي البغدادي، رجال حول الامام الخميني، ط٣، المركز الثقافي للدراسات الاسلامية، بغداد، ٢٠١٠م.
٢٠. علي محافظة، ايران بين القومية الفارسية والثورة الاسلامية، د. م، د. ت.
٢١. علي نعمة الحلو، الاحواز (عريتان)، ط٢، ١٩٦٩م، ج١.
٢٢. غلام رضا نجاتي، التاريخ الايراني المعاصر (ايران في العصر البهلوي)، ترجمة: عبد الرحيم الحراني، ط١، دار الكتاب الاسلامي، قم، ٢٠٠٨م.
٢٣. فتحي عبد العزيز، الخميني الحل الاسلامي البديل، ط١، المختار الاسدي، ١٩٧٩م.
٢٤. فهمي هويدي، ايران من الداخل، ط٤، مركز الاهرام، القاهرة، ١٩٩١م.
٢٥. كاظم عبدالفتلاوي، المنتخب في اعلام الفكر والادب، موسوعة المذاهب، بيروت، ١٩٩٩م.
٢٦. مجيد محمدي، اتجاهات الفكر الديني في ايران، ترجمة: صادق حسين، ط١، الشبكة العربية من ابحاث، بيروت، ٢٠١٠م.
٢٧. محمد امين نجف، علماء في رضوان الله، ط٢، انتشارات الامام الحسين، مط: بهمن، طهران، ٢٠٠٩م.
٢٨. محمد حسنين هيكل، مدافع اية الله (قصة ايران والثورة)، ط٦، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٢م.
٢٩. محمد صادق الحسيني، الخميني في رسائل التغيير والاصلاح، ط١، مركز الحضارة، بيروت، ٢٠٠٩م.
٣٠. محمد صادق الحسيني، ايران الى ابن من الشاه الى نجاد، دار العربي، القاهرة، د. ت.
٣١. محمد هاشم دستغيب، سيرة وحياة الشهيد دستغيب، ترجمة: لجنة الهدى، ط٤، دار الهادي، بيروت، ٢٠٠٥م.
٣٢. مسعود الخوند: الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج٤، داررواد النهضة، بيروت، ١٩٩٥.
٣٣. مصطفى الرفاعي، الامام الخميني (لبنة اساسية وسياسية وفقهه)، الدار الاسلامية، بيروت، د. ت.
٣٤. مصطفى اللباد، حقائق الاحزان (ايران ولاية الفقيه)، ط١، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٥م.
٣٥. مؤسسة الغري، علماء قياديون، ط٢، مطبعة الزيتون، النجف الاشرف، ٢٠١١م.
٣٦. موسى ظاهر، طائر العشق، ط١، الدار الاسلامية، بيروت، ٢٠٠٠م.
٣٧. ناصر حسين عناد، الامام الخميني قدوة وقيادة، الاصدار ٣، مكتب اية الله نوري حاتم الساعدي، بيروت، د. ت.
٣٨. ناغي علي خاني، الشاه وانا (المذكرات السرية لوزير البلاط اسد علم)، ترجمة: رفعت السيد احمد، ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٣م.
٣٩. نعيم قاسم، الامام الخميني الاصاله والتجديد، ط١، دار المحجة، بيروت، ٢٠١٢م.

٤٠. وداد جابر غازي، الحياة البرلمانية في ايران (١٩٤١-١٩٧٩)، ط١، اشورانيبال للكتاب، بغداد، ٢٠١٦ م.
٤١. وزارة الارشاد الاسلامي، سقوط قاعدة المكر، ترجمة: نور الدين، ط١، مركز اعلان الثورة الاسلامية، طهران، ١٤٠٣ هـ.
٤٢. وليام شوكرس، رحلة الشاه الاخيرة (مصور حليف)، ط١، الاهالي للطباعة، دمشق، ١٩٩٢ م.
٤٣. وليد عبد ناصر، دراسة عن الثورة والدولة، ط١، دار الشروق، القاهرة، ١٩٦٨ م.

ب: الكتب الاجنبية.

- (1) Irfani, Suroosh *Iran's Islamic Revolution: Popular Liberation or Religious dictatorship*. London: ZedBooks, 1983.
- (2) Hamid Algar Imam Khomeini, *Islam and Revolution*, ed. and trans, Berkeley: Mizan Press, 1981.

ج: الكتب والمقالات الفارسية.

١. ابو الفضل مروى، ظهور كفتمان تازه در جنبش هاي اجتماعي ايران، ١٥ خرداد، (فصلنامه بانزده خرداد، دوره سوم، سال چهارم، شماره ١١، بهار ١٣٨٦ ش).
٢. أحمد اشرف، از انقلاب سفید تا انقلاب اسلامی، ترجمة: محمد سار كسرابي، فصلنامه، شماره ٢٢، ١٣٨٣ ش).
٣. أرنود ابراهيميان، تاريخ ايران الحديثة، ترجمة: مجدي صبحي، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠١٤ م.
٤. جمعی از نویسندگان، بانک جامع مقالات، انقلاب اسلامي ايران، مركز تحقيقات قائميه اصفهان، ١٣٩٠ هـ ش.
٥. حميد روحاني، نهضت امام خميني، مجلد ١-٢، تهران، مؤسسة جاب ونشر عروج، جلد اول، ١٣٨٦ ش.
٦. داوود قاسم بور، اور مية دار نهضت اسلامي امام خميني، (بايكاہ اطلاع يمانی ١٥ خرداد، ١٣٨٦ ش).
٧. رسول جعفریان، مجموعة مقالات تاريخ اسلام وايران، تاريخ انتشار مروی بر حجت الاسلام حسني امام جمعه اروميه ١٣٨٥/٣/١٣ كفتكوي مجله هفت آسمان، ١٣٨٣.
٨. عبد الرضا آقايي، زند كانی امام خميني (از تولد تاوردبة حوزة علمية قم ١٣٠١-١٣٨١ ش)، (بررسی زندكي دبیر تاريخ، مجله، شماره چهارم، تابستان، ١٣٩٥ ش).
٩. عزيز الله بيات، باكشور هاي جهان (ازمادتا انقراض سلسله بهلوي)، (انتشارات امير كبير، ١٣٨٢ ش).
١٠. علي اصغر اشميم، ايران (درووره سلطنت اعليصغرت محمد رضا شاه بهلوي)، جاب دوم، انتشارات ابن سينا، ١٣٤٦ ش.
١١. علي الدواني، نهضت روحانيون ايران (جلد ٣-٤)، (جاب دوم، انتشارات مركز انقلاب اسلامي، ١٣٧٧ ش).
١٢. محمد حسين خسرو ديناه، تاريخ ايران المعاصر (حزب تودة ايران ١٣٢٣-١٣٣٣)، (مؤسسة نشر برومش شيراز، ١٣٧٧ ش).
١٣. مرتضى رسول بدر، سياست خارجي امريكا در ايران، (مؤسسة مطالعات تاريخ معاصر ايران، سال دهم، شماره سه هفتم، ١٣٨٥ ش).
١٤. مركز بررسي اسناد تاريخي، انقلاب اسلامي، (جاب سه، تهران، حوزة تبليغات اسلام)، ١٣٣٨ هـ ش.
١٥. مركز بررسي تحليلي درباره قيام ١٥ خرداد، هشتم بهتم، دردانسگاه تهران، بي. تا.
١٦. مركز تحقيقات قائميه اصفهان، روز شماره تاريخ، (مركز تحقيقات يانری اصفهان، ١٣٩٠ ش).
١٧. مظفر شاهدي، نكاهي كزراية مخالفة روحانيون واسلام مكریان بلوايح انقلاب سفید (١٥ خرداد، ١٣٤١ - ١٣٤٢ تیر)، (فصلنامه) مؤسسة مطالعات تاريخ ايران المعاصر، (سال دهم، شماره جهل سوم، ١٣٨٦ ش).
١٨. ياري ساویش، حزب ايران به روايت اسناد ساواک، (تهران، مركز اسناد انقلاب اسلامي، ١٣٨٤).
١٩. پرواند ابراهيميان، ايران دو انقلاب، ترجمة: محمد كل محمدي، جاب يازدهم، تهران، ١٣٨٤ ش.
٢٠. پورتال نور، تبعيد افتاب وييامي دهائي، (مركز اسناد انقلاب اسلامي، تهران، ١٣٨١ ش).

ثالثاً: الرسائل والاطاريح:

١. احمد شاكِر عبد العلق، الاحزاب والمنظمات السياسية في ايران (١٩٦٣م - ١٩٧٩م)، اطروحة دكتورا، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠١٢م.
٢. ضحى سليم حسين ياسين التميمي، موقف الامام الخميني من العلاقات الايرانية- الاسرائيلية والقضية الفلسطينية (١٩٦٢- ١٩٨٢)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة، ٢٠١٥م.
٣. علاء عبد الرهبي، الشيخ عبد الكريم الزنجاني (١٨٨٦-١٩٦٨)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠٠٩م.
٤. غانم ناصر حسين البديري، الدور السياسي للبازار في التطورات الداخلية في إيران (١٩٦٣-١٩٧٩) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠٠٦م.
٥. مروة فاضل الكعبي، الثورة البيضاء في ايران (١٩٦١-١٩٦٣) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ٢٠١٣م.
٦. نبيلة محمود ذيب مليحة، السياسة الامريكية تجاه ايران (١٩٤٥-١٩٨١م)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة الاسلامية، غزة، ٢٠١٢م.

رابعاً: - الصحف المجلات والبحوث:

١. أزهار علي ياسين، القراءات القرآنية عند السيد مصطفى الخميني (رؤية ومنهج)، مجلة ادأب البصرة، المجلد ٢، العدد ٥٤، ٢٠١٠م.
٢. صحيفة النهار، بتاريخ ١٩٧١/١/٢١.
٣. ضيف الله الضيعان، العلاقات الامريكية الايرانية الوجه الاخر، مجلة كلية العلوم، جامعة الملك سعود، الرياض، د. ت.
٤. علي مهدي، مجلة التضامن، لندن، العدد ٣٠١، ١٩٨٩/٦/٢٦م.
٥. عماد مكلف عسل بدران، موقف حزب الدعوة الاسلامي من حركة الامام الخميني السياسية والثورة (١٩٦٢-١٩٧٩)، مجلد دراسات البصرة، العدد ٩، ٢٠١٠م.
٦. محمد رسن دمان السلطاني، موقف المؤسسة الدينية تجاه سياسة الشاه محمد رضا بهلوي الداخلية في ايران (١٩٦٢-١٩٦٤م)، مجلة كلية التربية الاساسية، العدد ١١، ٢٠١٣م.
٧. محمد كامل عبد الرحمن الربيعي، اثر حزب توده على الحياة السياسية الايرانية (١٩٢٠-١٩٤٥م)، مجلة كلية التربية الاسلامية، الجامعة المستنصرية، العدد ٨٠، مج ١٩، ٢٠٠٧م.
٨. نعيم جاسم محمد، حزب توده الايراني ودوره في الحياة السياسية الايرانية (١٩٤١-١٩٥٣)، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، العددان (١-٢)، ٢٠٠٣م.