

التماسك النصي في رسالة الإمام علي (عليه السلام) لمالك الأشتر (العطف والضمير أنموذجاً)

م.د. مازن داود سالم الربيعي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
م.د. راسم أحمد عبيس الجريّاي
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**Text-Coherence in The letters of Imam Ali to Malik
Al-AShtar:Co-ordination and Pronoun as a Sample**

**Dr. Mazin Dawood Salim Al-Rubei\ College of Education for Human sciences\
University of Babylon**

Dr. Rasim Ahmed Ubies\ College of Basic Education\ University of Babylon

rasemahmed84@gmail.com

mazndawd16@gmail.com

Abstract

The research deals with two important elements of text coherence ,namely co-ordination and pronoun for their effective role in achieving text coherence as they are manipulated deliberately in discourse process as well as their suitability for the orders that were submitted by Imam Ali. The research consists of an introduction of the concept of text coherence and its importance of in linguistic studies. The other sections are about co-ordinations and pronoun.

المُلخَص

يُعدّ مصطلح التماسك النصي من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في إطار اللسانيات النصية، ويُعبر به عن التماسك الوثيق والتلاحم بين الوحدات والعناصر النصية من خلال الروابط التي تتضمنها تحت دائرة التماسك.

والتماسك النصي يعطي أهمية بالغة للنص الأدبي على مستوى الجملة أو الفقرة أو صلة الفقرة بأختها أو النص بأكمله، فالنص لا يستطيع أن يقوم من دون هذه الروابط النصية؛ لذلك يُعد النص مُفككاً غير مترابط من دون أدوات التماسك النصي التي تعمل على ربط الأجزاء مع بعضها كي تحقق قفزة نوعية في النص الخطابى بإعطائها نغمة متناسقة ذات أجراس لا متناهية ومتشابهة فيما بينها، والمتلقي أو القارئ بوصفه عنصراً فعالاً لا يمكن إغفاله في إنتاج النص، فهو يستطيع أن يميز تلاحم العناصر أو الأجزاء عبر الجمل النصية التي كونها الباث وجعل منها نصاً متماسكاً، وهذا الأمر جعل من التماسك النصي أمراً ضرورياً مهماً لا يمكن بناء أي نص من دونها؛ ولذلك قيل إذا لم يكن في النص تماسك فلن يكون من الممكن تسميته نصاً.

سنتحدث في بحثنا هذا عن عنصرين مهمين من عناصر التماسك النصي انمازا بكثرة دورانهما في رسالة الإمام علي (عليه السلام) الى مالك الأشتر هما: العطف والضمير؛ لدورهما الفعال في تحقيق الترابط النصي عند الإمام (عليه السلام)؛ إذ وظّفهما توظيفاً واعياً ومقصوداً في العملية الخطابية الأمر الذي جعلنا نخصّهما بالبحث والدراسة، فضلاً عن مناسبتهما للأوامر التي طرحها الإمام، فإنّ هذه الأوامر يراد العمل بها في الوقت نفسه فالمناسب لها هو العطف، أما الضمير فجاء به لأنّ المُخاطَب مُحدّد سواء أمباشراً كان المتلقي _ وهو مالك الأشتر _ أم غير مباشر، وهم الناس الموصى بهم أو الناس بصورة عامة.

تألف البحث من تمهيد نظري ومبحثين تطبيقيين، تناول التمهيد مفهوم التماسك النصي وأهميته في الدراسات اللسانية الحديثة، ودوره في فهم النص وتماسكه، في حين أختص المبحث الأول بالعطف ومهاده النظري وتطبيقاته في نص رسالة الإمام علي (عليه السلام)، وعالج المبحث الثاني الضمير ومفهومه وتطبيقاته، وأخيراً قائمة المصادر والمراجع التي استقى منها البحث أفكاره ونصوصه. وختاماً نرجو من الله سبحانه أن يجعل عملنا هذا مُسدداً خدمة لأهل بيت النبوة، وأن يجعلنا من أتباعهم ومواليهم إلى يوم نلقاه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الأمين، والأئمة الهداة المهديين، وسلّم تسليمًا كثيرًا.

التمهيد

يُعدّ مصطلح التماسك النصي من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في إطار اللسانيات النصية، ويُعبر به عن التماسك الوثيق والتلاحم بين الوحدات والعناصر النصية بوساطة الروابط التي تنضوي تحت دائرة التماسك، ولذلك من الصعب تحديد مفهوم التماسك بحدّ معين، نظراً لكثرة المصطلحات التي تتداخل معه، ومن هذه المصطلحات: (الانسجام والسبك والانسجام والحبك والترابط) وغير ذلك.

وفضلاً عن هذا التعدد فقد عُرِفَ بأنه: ((العلاقات أو الأدوات الشكلية والدلالية التي تُسهم في الربط بين عناصر النص الداخلية وبين النص والبيئة المحيطة))^(١)، زيادة على أنه مصطلح ((يعبر عن التماسك الدلالي بين الوحدات اللغوية المكونة للنص الأدبي، سواء أكانت في صورتها الجزئية أم الكلية، وبه يحدث نوع الانسجام الداخلي التام بين وحداته، وتظهر في صورة لحمة واحدة تحمل خصائصها الذاتية والنوعية التي تتميز بها عن غيرها من النصوص))^(٢).

وهذا كله يعطي أهمية بالغة للنص الأدبي على مستوى الجملة أو الفقرة أو صلة الفقرة بأختها أو النص بأكمله، فالنص لا يكتمل من دون هذه الروابط النصية التي يطلق عليها أدوات التماسك النصي التي نأخذ بعضها ونقوم بتحليلها، فالتماسك النصي ((ذو طبيعة دلالية من ناحية، وذو طبيعة خطية شكلية من ناحية أخرى، وأنّ الطبعيتين تتطافران معاً لتحقيق التماسك الكلي للنص))^(٣)، وهذا الأمر جعل من التماسك يقوم على وظيفتين، إحداهما: شكلية (لفظية)، والأخرى دلالية (معنوية) عميقة تحتاج إلى كدّ الذهن لاستنباطها، وهاتان الوظيفتان قد تطرق لهما (فاندايك) بقوله: ((إنّ التماسك يتحدد على مستوى الدلالات، حين يتعلق الأمر بالعلاقات القائمة بين التصورات والتطابقات والمقارنات والمشابهات في المجال التصويري، كما يتحدد على مستوى الإحالة أيضاً، أي ما تحمل إليه الوحدات المادية في متواليات نصية))^(٤).

ويُعدّ النص مفككاً غير مترابط من دون أدوات التماسك النصي التي تعمل على ربط الأجزاء مع بعضها كي تحقق قفزة نوعية في النص الخطابي بإعطائها نغمة متناسقة ذات أجراس لا متناهية ومتشابهة فيما بينها، فالمتلقي أو القارئ بوصفه عنصراً فعالاً لا يمكن إغفاله في إنتاج النص، فهو يستطيع أن يميز تلاحم العناصر أو الأجزاء عبر الجمل النصية التي كوّنها الباث وأنتج منها نصاً متماسكاً، ما جعل من هذا التماسك أمراً ضرورياً مهماً لا يمكن بناء أي نص من دونه فهو ((الكيفية التي تمكن القارئ من إدراك تدفق المعنى الناتج عن تنظيم النص، ومعها يصبح النص وحدة اتصالية متجانسة))^(٥)، ومن هنا نتج تفاعل عميق متبادل بين النص والقارئ؛ لأن المتلقي يسعى جاهداً لإيجاد التّواصل بين الأفكار النصية، واكتشاف التسلسل القائم بين معانيه، فهو غير محفور أو ذائب في النص، بل يعدّ القارئ الفصيل أو الحكم في اكتشافه من عدمه، وهذا متأبّ من استيعابه له، ومشاركته في إنتاج معناه، فضلاً عن زيادة أبعاد جمالية جديدة عليه قد لا تكون موجودة فيه من قبل^(٦).

فمفهوم التماسك يقود المتلقي إلى التفرقة بين النص واللانص؛ فالنص لم يعد مجرد مجموعة من الجمل وجدت بطريقة اعتباطية، إنّما هو عبارة عن مجموعة من العلاقات المفهومة التي يستعملها المبدع في كتابة نصّه، ويستعملها القارئ في فهم النصّ الإبداعي^(٧)، وهو ما عبّر عنه أحد الباحثين بقوله: ((هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو جمل النص أو فقراته، لفظية أو معنوية وكلاهما يؤدي دوراً تفسيريّاً؛ لأن هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص، فالتماسك النصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص وعنصر آخر يكون

(١) علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة: ٢٠٠٠م: ٩٦.

(٢) أثر العطف في التماسك النصي في ديوان (على صهوة الماء) للشاعر مروان جميل محيسن، دراسة نحوية دلالية، د. خليل عبد الفتاح، ود. حسين راضي العابدي، جامعة الأقصى، غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج: ٢٠، ع: ٢، لسنة ٢٠١٢م: ٣٢٩.

(٣) علم اللغة النصي: ٩٨.

(٤) علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سعيد البحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر، دار نوتال، القاهرة، ط١، ١٩٧٧م: ١٢٢.

(٥) علم لغة النص، النظرية والتطبيق، عزة شبل محمد، تقديم: سليمان العطار، مكتبة الآداب، ط١، ٢٠٧٧، القاهرة: ١٨٤.

(٦) ينظر: التماسك النصي في ديوان (أغاني الحياة) لأبي القاسم الشابي، دراسة أسلوبية، كريمة صوالحية، كلية الآداب واللغات، الجمهورية الجزائرية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ٢٠١١م: ٢٥-٢٦.

(٧) ينظر: علم لغة النص، عزة شبل: ١٨٥.

ضرورياً لتمييز النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتواليه^(١)، ولكي يؤدي التماسك دوراً في بناء النص فإن ذلك يتطلب جهداً كبيراً لتجاذب عناصره وتلاقح فيما بينها وتحدد بينتها المترابطة بنسيجها الممتد على طول النص وهذا ما يكسب التماسك موقعاً مركزياً عبر الوسائل التي اعطته أهمية في عدم التشّتت حتى أصبح الترابط بين العناصر يشكّل محورا بنيوياً يساعد على فهم النص ويخلصه من التفكك النصي وهذا ما أكدّه سمير شريف بقوله: ((إذا لم يكن في النص تماسك فلن يكون من الممكن تسميته نصاً))^(٢)، وهذا الأمر جعل التماسك النصي بنية تركيبية متماسكة ذات وحدة كلية شاملة يستوجب وصفها السير وراء العلامات السيميائية الممتدة أفقياً، والبحث عن الوسائل الرابطة بينها، فضلاً عن متابعة القضايا والمعلومات في باطن النص، والتماسك الدلالي وأدواته وإمكانات الربط الداخلي بين الأجزاء الصغرى وتحديد المدى الذي يحتاجه النص من العناصر والوسائل غير اللغوية لتحقيق له الوحدة والانسجام والتماسك^(٣).

وبات من الواجب على المبدع أن يراعي في كتابته الإبداعية كل الأدوات والوسائل التي تنضوي تحت دائرة التماسك النصي بوصفه عملاً مهماً يعمل على لملمة النص وإخراجه بصيغة منمقة عالية الجودة وهو ما يتطلب جهداً كبيراً من المبدع لكي يستعمل أدوات الربط النصية في أماكنها الصحيحة ليجعل نصّه نصّاً مترابطاً مكتوباً على وفق صيغ نصية ذكية وجمل مترابطة متماسكة مع بعضها ؛ لينتج عبر ذلك نصّاً جاداً يمتلك شاعرية عميقة الأفق منتجة لمعاني غائرة في أسلوبها، زيادة على ملتقى يتّصف بالإنشائية والوعي حتى أصبح تحقيق التماسك ((غير ممكن دون كفاءة تتخطى الشخص العادي، كفاءة المفسر الواعي، فهو الذي يبرز خواص أي نظام للتفكير، ويتّصف بالدينامية، ويستند إلى أنواع مختلفة من المعارف))^(٤)، وهذا الأمر جعل من دور القارئ مهماً منتجاً لتوقعات نصية جديدة عبر تدفّقه في بنية النص وتدرّجه في القراءة وانطلاقه من بداية صحيحة دالة على الخطاب، وهذه المهمة التماسكية تنطلق من كون التماسك يعد خاصية نحوية للخطاب تعتمد على علاقة كل جملة منه بالأخرى، وهو ما ينشأ غالباً عن طريق الأدوات التي تظهر في النص مباشرة كأحرف العطف والضمائر - وهما محور دراستنا ونموذج اختياري - والوصل والترقيم إلى غير ذلك^(٥).

وجود التماسك النصي في الخطاب لم يكن اعتباطاً بل جاء عبر وعي عميق لا يمكن لأي نص أن ينتظم من دونه، ولجعل منه نصّاً مستنداً إلى آليات مدروسة ومعقّدة دالة على معاني مقصودة ومعنى ذلك أن التماسك: ((يعد عاملاً من عوامل استقرار النص ورسوخه، وتكمن أهميته في عدم تشتت الدلالات الواردة في الجمل المكونة للنص))^(٦)، وبين أن التماسك النصي علاقة مفتوحة بين عنصر في النص وعنصر آخر يكون ضرورياً لتفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتواليه، فإن توالي الجمل سوف يشير إلى مجموعة من الحقائق وعلى نحو النص أن يبحث ليكشف عن تلك العلاقة المعنوية بين مجموع هذه الحقائق أو الأدوات، هذه العلاقة المعنوية تأتي غالباً عن طريق الأدوات في ظاهر النص^(٧).

ويتّضح مما ذكر أرجحية مصطلح التماسك النصي عمّن سواه من المصطلحات بوصفه مصطلحاً يتناسب والزوابط المتمركزة تحته.

المبحث الأول: التماسك النصي بالعطف

يُعدّ العطف من أهم الأدوات التي تحقق التماسك النصي مفككاً ؛ لأنه يتم عبر ((وسائل متنوعة، تسمح بالإشارة إلى مجموعة المتواليات السطحية، بعضها ببعض، بطريقة تسمح بالإشارة إلى هذه المتواليات النصية))^(٨)، وهذا التماسك الذي يحدثه العطف يبقى

(١) نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، ط١، ٢٠١١م، القاهرة: ١٨٥.

(٢) اللسانيات والمجال والوظيفة والمنهج، سمير شريف، عالم الكتب الحديث، إربد، ط١، ٢٠٠٥م: ١٩٨.

(٣) ينظر: دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، سعيد حسن البحري، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٥م: ٩٤.

(٤) دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، سعيد حسن: ٩٤.

(٥) علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات: ١٢١.

(٦) علم اللغة النصي، الفقي: ٧٤.

(٧) ينظر: علم النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي: ٩٨-٩٩.

(٨) علم النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي: ١٢٨.

وجوده في النص بارزاً غير منفصلٍ يحتوي على علاقات قائمة مع بعضها، ويزيد من ديمومة النص عبر العلاقة المنجزة بين المتلقي وصاحب النص، فهو يعد بمثابة ((الربط بين حدثين يكون أولاً بالشكل ثم ينعكس هذا الربط الشكلي على محتواه الدلالي، والعطف باعتباره رابطة شكلية من روابط النص المختلفة يساهم في التحام أجزاء الكلام المبعثرة ويعطي لها تماسكاً شكلياً يؤدي إلى تماسكها دلاليًا))^(١).

فالسلة بين المعطوف والمعطوف عليه تجعل منهما شيئاً متماسكاً تربط بين أجزائه أدوات شكلية، أي أدوات العطف وروابط دلالية ناتجة عن المعنى، فيصبح النص كالمفردة الواحدة متسق المعاني منتظم المباني شديد الترابط عميق الانتظام^(٢). ولعل في انتظام النص واتساقه تجلية كبيرة لما يؤديه العطف من دورٍ فاعلٍ في ترابط المعنى، إذ يصبح وجوده في النص ذا جوهر رائق يقوم بوظيفة الارتباط النصي عبر علاقات إرسالية وعلامات شكلية توحى به، ولذلك عُدَّ السند الرئيس الذي يقوم عليه النص ليؤسس دلالة لفظية ذات بناء متواز يكشف عن البنى الموجودة في الخطاب، لينتج عبر ذلك كله نظاماً محورياً ثابتاً يدور بوساطته النص ليجسد موضوعاته في سلسلة من الأحداث المتتالية ليسهم بدوره في عملية تماسك النص بأدواته المتقاربة، وهذه الأهمية المتحققة في النص أتت عبر العطف؛ لأن العطف يعد وسيلة لتماسك النص ويفرق عن الإحالة؛ لأنه لا يتضمن إشارة موجهة إلى سابق، وإنما يحتاج إلى جزئيات رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص، الذي هو عبارة عن تراكيب أو متابعات متعاقبة خطياً^(٣)، حتى يجعل النص بأكمله متماسكاً ذا بنية متكاملة كالجملة الواحدة متناسقة فيما بينها. وهذا الأمر جعل من العطف وسيلة لفظية ومعنوية تعمل على إبراز العلاقات النحوية السياقية فضلاً عن الربط الذي يحتل المكان الأوسط والمهم بين علاقيتين على طرفي نقيض وهما: الاتصال والانفصال، وهو بهذا يؤدي وظيفة تركيبية مهمة في بناء الجملة والنص^(٤). وبناءً على ذلك أصبح العطف يقوم بتوليد علاقات دلالية أفقية على مستوى الجملة، وعلاقات دلالية رأسية بين الفقرات في بنية النص، وزيادة على ذلك أنه يربط بين الجمل على المستوى الخطي، فأدوات العطف تجعل من المتواليات الجمالية مساراً خطياً متماسكاً^(٥)؛ لأن دور العطف الربط بين الكلمة والأخرى أو ربط الفقرات مع بعضها أو التركيب الجملي كي يؤسس عبر ذلك كله بناءً كلياً للنص متحققاً عبر المستويات كلها، لذا كلما ازدادت أدوات العطف تكتف التماسك بين جزئيات النص وجمله، ليخرج في النهاية نصاً محكماً متماسكاً^(٦)، وفي ضوء ذلك نجد الإمام علي (عليه السلام) يستعمل أدوات العطف استعمالاً خاصاً مقصوداً ليعبئ بوساطته نصه، وليلد عبرها على معنى خاص لكل واحدة منها.

فأداة العطف (الواو) تستعمل لمطلق الجمع، و(الفاء) تستعمل للترتيب والتعقيب أي تدل على حصول الحدث مباشرة، و(ثم) تستعمل للترتيب والتراخي في حالة وجود فاصل زمني قصير، وتدل على المهلة إذا كان الفاصل الزمني طويلاً^(٧)، نحو قوله تعالى: ((فأماته الله مائة عام ثم بعثه))، وهذا ما سنعرضه ونقوم بتحليله في نص الإمام (عليه السلام). فحرف الواو -على سبيل التمثيل- ما هو إلا أداة ربط بين طرفين لو سقط جدلاً من النص لاستقلت كل جملة لوحدها ولأدت معنى دلاليًا مستقلاً عن الأخرى، وهو يختلف عن الحروف الأخرى (الفاء أو ثم)^(٨)، فالفاء من ((حروف العطف في المفردات والجمل، فإذا كانت للعطف في المفردات فمعناها الترتيب لفظاً ومعنى أو لفظاً دون معنى... والربط والترتيب لا يفارقها))^(٩)، أما (ثم) فهي ((حرف عطف، يشرك في الحكم ويفيد الترتيب بمهلة، فإذا قلت: قام زيد ثم عمرو، أذنت بأن الثاني بعد الأول بمهلة))^(١٠) وفي ضوء ما تحدثنا عنه نجد أن ((حروف العطف

(١) من أنواع التماسك النصي (التكرار، الضمير العطف)، أ.م. مراد حميد عبد الله، مجلة جامعة ذي قار، العدد الخاص، مجلد: ٥، حزيران، ٢٠١٠م: ٥٩.

(٢) ينظر: نحو النص (إطار نظري ودراسات تطبيقية)، د. عثمان أبو زيند، عالم الكتب الحديث، إربد، ٢٠١٠م: ١٣٢.

(٣) ينظر: نحو النص في ضوء التحليل اللساني للخطاب، مصطفى النحاس، مكتبة ذات السلاسل، الكويت، د. ط، ٢٠٠١م: ٧٢.

(٤) ينظر: نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية: ١٥٨.

(٥) ينظر: أثر العطف في التماسك النصي في ديوان علي صهوة الماء: ٣٣٧.

(٦) ينظر: علم اللغة النصي: ٢٤٨.

(٧) ينظر: معاني النحو، د. فاضل السامرائي، دار الفكر، عمان، ط ٢، ٢٠٠٣م: ٢٠٦.

(٨) ينظر: من أنواع التماسك النصي: ٥٩.

(٩) نسيج النص، الأزهر زناد، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط ١، ١٩٩٣م: ٣٧٠.

(١٠) شرح المفصل، للشيح العلامة ابن يعيش، تج: أحمد السيد، المكتبة التوفيقية، القاهرة: ٧٥/٣.

يتسع مجال تأثيرها أكثر من حروف الجر؛ إذ يمتد هذا التأثير إلى أكثر من جملتين^(١) وهذا ما أكدّه عبد القاهر الجرجاني في تفرقة بين (الواو) وهي أشهر حروف العطف، و(الفاء) التي توجب فضلاً عن الإشراف في الحكم والترتيب و(ثم) توجب الترتيب مع التراخي، و(أو) تفيد الاختيار، و(لكن وبل) كل منهما يفيد الاستدراك والاضراب^(٢).

وصفوة القول: إن أدوات العطف تمثل روابط شكلية لها معانٍ دلالية وفقاً للعلاقات الموجودة بين الجمل على مستوى النص، وهذا الربط يتم على وفق أدوات نحوية لها معانٍ محدودة، والسياق قد يفرض أداة محددة كما قد يفرض معنى محدداً على أداة العطف المستعملة، والعطف النصي يشمل العطف بين المفردات والجمل والفقرات والنصوص، والعطف يعين في استمرارية النص على المستوى السطحي للنص، فضلاً عن تحقيق التماسك النصي، ويسهم في إنتاج الدلالة الكلية للنص^(٣).

وقد تحقق التماسك النصي في رسائل الإمام علي (عليه السلام) إلى مالك الأشتر عن طريق حروف العطف إذ سجلت الواو مساحة كبيرة في رسائل الإمام (عليه السلام) وهذا يدل على الاهتمام الكبير من لدن الإمام بوسائل التماسك النصي، وذلك قوله:

((الله الله في الطبقة السفلى من الذين لا حيلة لهم، والمساكين والمحتاجين، وأهل البؤسى والزمنى، فإن في هذه الطبقة فائناً ومعتراً، واحفظ لله ما استحفظك من حقه فيهم، واجعل لهم قسماً من بيت مالك، وقسماً من غلات صوافي الإسلام في كل بلد، فإن للأقصى منهم مثل الذي للأدنى، وكل قد استرعيت حقه، فلا يشغلنك عنهم بطر، فإنك لا تُعذر بتضييعك التافة لأحكام الكثير المهم))^(٤)

فالذي يتأمل في النص سيتجلى له كثرة استعمال الإمام علي (عليه السلام) حرف العطف (الواو) في أغلب مقاطع النص الموجه لخطاب مالك الأشتر، ليدل على اجتماع المعطوف والمعطوف عليه وتشابههما في القضية، زيادة على أن الاكثار من ربط العمل بالواو في النص يؤكد اهتمام الإمام (عليه السلام) بهذه الطبقة الفقيرة الذي تكون (الواو) هي الاداة المثلى لهذه الطبقة المجتمعة. (فالواو) تدل على الجمع المطلق بين المتعاطفين من دون استثناء أو وجود مهمة أو افضلية لطبقة على أخرى من دون وجه حق. ولهذا أصبح النص متماسكاً في مقاطعه وجمله وتراكيبه غير متباعد في محاوره الاساسية، ولو أن الإمام (عليه السلام) قد استعمل أداة أخرى غير (الواو) للربط بين تراكيب النص المختلفة لما أدت الغرض المراد، ولذلك قويت العلاقات بين الجمل والعبارات والكلمات التي تكون النص. حتى أصبح الربط الدلالي - بالواو - في النص مناسباً لما كان يبغيه الإمام (عليه السلام) من حسن الاهتمام بالطبقة المعتمدة من الناس. وفي ضوء ذلك نجد أن الإمام يلجأ إلى حرف العطف (الواو) ليجمع بين المعاني والأسماء المتوافقة حتى أصبح الرابط الدلالي للواو سليماً.

وفي قوله عليه السلام: ((وليس أحد من الرعية، أثقل على الوالي مؤونة في الرخاء، وأقل مؤونة له في البلاء، وأكره للإنصاف، وأسأل بالإلحاف، وأقل شكرًا عند الإعطاء، وأبطأ عذراً عند المنع، وأضعف صبراً عند ملات الدهر من أهل الخاصة، وإنما عماد الدين، وجماع المسلمين والعدة للأعداء، العامة من الأمة، فليكن صغوك لهم وميلك معهم))^(٥).

إذ أصبحت (الواو) تشكل رابطاً دلالياً رائعاً بين عناصره الجمالية وهذا ما اكسبها دلالة منسجمة والمعنى الموجود في النص والذي تجسد عبر متواليات نصية بنيت في النص الحيوية والحركة فالإمام لم يستعمل أداة الربط (الواو) عبثاً بل لغاية مقصودة بوعي ثاقب وفهم عميق، فهذا العطف بين الجمل بحرف العطف (الواو) يدل على أن النص متكامل لا يحتمل أداة أخرى ولذا أصبحت أجزاؤه متماسكة متتابعة متصلة بعضها مع بعضها الآخر بأداة ربط مناسبة غير مغايرة للمعنى المنساق في النص باتاً دلالة واضحة مقبولة عبر اختيار قصدي أداتي غير مشتت لانسجام تناسق النص. وهذا الأمر جعل من استعمال (الواو) في النص بتتابعية ناضجة عبر

(١) علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق: ٢٥٠.

(٢) ينظر: في اللسانيات ونحو النص، د. إبراهيم خليل، دار المسيرة، عمان، ١٤، ٢٠٠٧: ٢٢٤.

(٣) ينظر: أثر العطف في التماسك النصي في ديوان علي صهوة الماء: ٣٣٩.

(٤) نهج البلاغة، ضبط نصه وابتكر فهارسه العلمية، د. صبحي الصالح، انوار الهدى للطباعة والنشر، ايران - قم، ٢، ١٤٢٩هـ، ٥٦٠ - ٥٦١.

(٥) م. ن: ٥٤٧.

منتج واع للفكرة الذي يكتب لها. ولذلك أصبحت تتابعية النصّ مستعدة مع بعضها ودالة على فعالية تبادلية مستمرة، وهنا نجد (الواو) قائمة على عمل ارتباطي في كل مفاصل النصّ في اطار تسارع الأحداث وتشابهها وفي نهاية النصّ نجده يستعمل أداة ربط أخرى وهي (الفاء) التي تفيد الترتيب والتعقيب ليضعها في مكانها المنطقي وليبين عبر ذلك مفاصل النظام الذي يقوم عليه النصّ. حتى اصبح النصّ جسداً متكاملًا مع الادوات المتماسكة الأخر، فضلا عن ذلك نجد أنّ الواو عملت على انسياب الفقرات والجمل والمعاني وحققت التماسك بين النصّ اما الفاء فقد أسهمت في اختزال الحدث والعبارات في جمل قصيرة، ادت إلى التماسك الداخلي للنصّ. وقوله (عليه السلام): ((ولا تنقض سنةً سالحةً عمل بها صدور هذه الأمة، واجتمعت بها الألفة، وصلحت عليها الرعية، ولا تُحدثن سنةً تضُرُ بشيءٍ من ماضي تلك السنن فيكون الأجر لمن سنّها، والوزر عليك بما نقضت منها))^(١) فالناظر في النصّ يلحظ كثرة استعمال حرف العطف (الواو) عمّا سواه من أحرف العطف ذلك أنّ العملية النصّية تمتّ من دون فواصل زمنية لمناسبة هذا الحرف لتلك المهمة ولجمع الاحداث المسافة في النصّ؛ وليكون النصّ أكثر انسجاماً وتماسكاً باتخاذ (الواو) رابطاً نصياً له، وفضلاً عن ذلك فإنّ الإمام (عليه السلام) استعمل حرف العطف (الواو) لربط الأفكار والجمل مع سابقتها.

ويتبين من ذلك أنّ العطف يمثل طاقةً وظيفيةً مهمةً ذات حيويةً ديناميكيةً تقوّي الدعم الدلالي للجمل النصّية مما يبقى تماسكها النصّي يمثل بؤرة تعبيرية مستمرة ذات أواصر منسقة. وهذا الاستمرار للربط النصّي عبر (الواو) مرّدّه إلى أنّ الإمام يعطي دروساً وعبراً واسساً مهمة تبين مدى العلاقة المتصلة بعلاقة الناس بعضهم ببعض عبر محاولة للإمام في توجيه رسالة لمالك الأشتر ويراد بها ترسيخ القيم والمعاني السامية في اذهان الناس ليسيروا على منهج قويم. ومن ثم يلتفت إلى اداة ربط اخرى وهي (الفاء) ليلفت الانتباه وشد الذهن بوساطة ايجاد روابط نصّية مختلفة ليعطي تركيباً نصياً متماسكاً يعمل على تحقيق وظائف ذات علاقات متينة. وفي نصّ آخر يستعمل الإمام (عليه السلام) أداة عطف أخرى الا وهي (أو) إذ يقول: ((وإياك والمنّ على رعيّتك بإحسانك، أو التزيّد فيما كان من فعلك، أو ان تعدّهم فتنبّع موعِدك بخُلفك، فإنّ المنّ يُطلّ الإحسان والتزيّد يذهب بنور الحقّ، والخلف يُوجبُ المَقَتَّ عند الله والناس، قال الله تعالى: ((كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ)) [الصف: ٣]، وإياك والعجلة بالأمور قبل أوانها، أو التسفُّط فيما عند إمكانها، أو اللجاجة فيها إذا تنكرت، أو الوهن عنها إذا استوضحت. فضع كلّ أمرٍ موضعه، وأوقع كلّ عملٍ موقعه))^(٢) فالمتأمل في النصّ السابق يلمس بسرعة شبكة من الروابط التماسكية التي أنبنى عليها خطاب الإمام (عليه السلام)، فتتوعد ما بين (الواو) أو (الفاء) ولولاها لأصبح النصّ عاجزاً عن أن يكون خطاباً متواصلًا مفهومًا بين الباحث والمتلقي.

ولما اقتضت ظروف القول التفصيل لمناسبة الأحداث استعمل الإمام (عليه السلام) أداة ربط توافق مقتضى الحال فجاء بحرف العطف (أو) التي زادت من تنظيم النصّ وتماسكه عبر موقف محكوم بمعطيات سياقية تحقّق تنظيم تلك الأحداث وتماسك العبارات الدالة عليها. ولما احتاج الأمر إلى الايجاز استعمل أداة العطف (الفاء) التي تفيد ترتيب الأحداث وتعاقبها بفواصل زمني قصير جداً، واللافت للنظر أنّ الإمام (عليه السلام) قد داخل بين أدوات الربط أكثر من مرة وهذا دليل على ما تتمتع به هذه الحروف من دلالات ومعاني وطاقت ابحائية ودلالية تزيد من تماسك النصّ، وتقوّي من وصله مع بعضه البعض الآخر ما يعطي رؤية اشارية للقارئ بأنّ حروف العطف مرتبطة فيما بينها لتكثف من ترابط النصّ ولملمة أفكاره وصلّ جملة وربط خيوط النصّ مع بعضها لتحقّق نصبيتها، ولتقطع باب التأويل والاجتهاد، وهذا الأمر جعل من وجود الروابط النصّية أساساً في إنكاء العنصر الوظيفي وترسيخ عدم تباعده. ويبدو أنّ السرّ في تنوّع أدوات الربط والتكيز على حرف العطف (أو) التي تفيد التفصيل هو منح المتلقي المتملّ بمالك الأشتر عنصر التغيير لمجموعة من الصفات السلبية يحثّ الإمام على الابتعاد عنها مجتمعة وعدم التمسك بها. وفي قوله (عليه السلام): ((فان شكوا اثقلاً أو علة أو انقطاع شرب أو بالة أو احالة ارض اغتمرها غرق أو اجحف بها عطش، خففت عنهم بما ترجو ان يصفح

(١) نهج البلاغة: ٥٥٠.

(٢) م. ن: ٥٦٨.

(٢) نهج البلاغة: ٥٥٧.

به امرهم))^(١). نلاحظ أنّ الإمام (عليه السلام) كرّر حرف العطف (أو) خمس مرّات، وهذا يعني أنّ الإمام لم يترك شاردة ولا واردة إلا فصل فيها القول ليرفع عن كاهل النّاس ظلم الراعي، وليجنب الراعي غضب المخلوق وسخط الخالق. وقد أسهم حرف العطف (أو) في نسيج النّص وفقا للترابط الشكلي المتتابع والذي حقّق له استمرار التماسك النّصي بنبرة خطابية مناسبة.

ومن حروف العطف الآخر التي استعملها الإمام (عليه السلام) لأحداث التّرابط النّصي هو حرف العطف (ثم) قال: ((ثم أسبغ عليهم الأرزاق فإنّ ذلك قوّة لهم على استصلاح أنفسهم، وغنى لهم عن تناول ما تحت أيديهم، وحجّة عليهم إن خالفوا أمرك، أو تلمّوا أمانتك))^(٢). وكان الإمام (عليه السلام) أراد أن يلفت نظر مالك الأشر إلى أنّ الأحداث ومعالجتها ترتبط بالتجارب، لذا يجب التعامل معها على مهل، فمعالجة مشاكل الرعيّة واعطائهم حقوقهم، وتذكيرهم بواجباتهم يتطلّب وقتاً، وقد ناسب ذلك استعمال حرف العطف (ثم) الذي يفيد الترتيب والتراخي والمهلة فمن الأحداث ما يتطلّب وقتاً قصيراً لتنفيذها أو معالجتها ومن الأحداث ما يتطلّب مهلة وزمناً طويلاً، فاسباغ الأرزاق عليهم لم يحصل الا بعد معالجات عدّة منها ما يخصّ الراعي ومنها ما يخصّ الرعيّة.

وقد زاد التماسك النّصي التّرابط الوثيق بين حرف العطف (ثم) وحرف العطف (الواو) الذي أفاد جمع الأشتات كلّها. وفي نهاية المبحث نجد ان القيمة الاحصائيّة لحروف العطف قد شكلت الواو نسبة كبيرة عن الاحرف الاخرى اي بعدد (٤٢٨) من مجموع الرّسائل، ثم تلتها (الفاء) وقد بلغت (١٠٥)، ثم تلتها الاحرف الاخرى بنسبة قليلة جدّاً مقارنة بالحرفين السّابقين اذ بلغ عدد (أو) (٢٠) في حين بلغت (ثم) (١٥)، أما النسبة التي لا تكاد تذكر الا وهي (بل) فقد بلغت عدد (١).

المبحث الثاني: التماسك النّصي بالضّمير

الضّمائر: جمع ضمير. والضّمير: هو السّر، والشيء الذي تستطيع أن تضمره في قلبك والضّمير والمضمر بمعنى واحد، من اخفيت الشيء اذا ضمّرت^(٣)، والضّمير اسم جامد مبني، وبسبب بنائه لا نستطيع ان نشيه أو نجمعه، ولذلك لا تلحقه علامة التنثية أو الجمع. وإنّما يدل بذاته وصيغته على المفرد أو المثنى أو الجمع (المذكر أو المؤنث)^(٤). ويلجأ علماء العربيّة إلى الرّبط بوساطة لفظية حين يخشون أمن اللبس في فهم الانفصال بين معنيين، في فهم الارتباط بينهما، والوساطة اللفظيّة، اما ان تكون ضميراً منفصلاً أو متصلاً، وما يجري مجراه من العناصر التماسكية التي تقوي تماسك النّص وتزيد قوّته^(٥)، ومن هنا لا تصبح الرّوابط التماسكية كلّها تؤدي وظيفة معينة بل تختلف من رابط إلى اخر ((وليس الرّبط بالضّمير كالرّبط بالأداة، فوظيفة الرّبط بالضّمير ناشئة مما سبق الضّمير من اعادة الذكر، وفي هذا تعليق وانتلاف وربط))^(٦). وهذا الأمر جعل من استعمال الضّمير في النّص ضرورة حتمية لا يمكن ان يكتمل النّص من دونه إذ السياق يقتضيه والدلالة تستدعيه لكي يتماسك النّص ويتحقّق الانسجام. ولذا أصبح معنى الضّمير ((وظيفي وهو الحاضر أو الغائب على اطلاقهما فلا يدل دلالة معجمية الا بضميمة المرجع وبواسطة هذا المرجع يمكن ان يدل الضّمير على معين))^(٧)، وعلى هذا فدلالة الضّمير على المعاني المختلفة ترتبط بالسياق الذي يرد فيه، فيعطي إحالات متعدّدة ذات أهميّة بالغة. وفي ضوء ذلك أصبح الضّمير يؤدي وظيفة كبيرة في ربط النّص، فوظيفته تتّسع لتشمل وصل التركيب، كما تؤديها المعاني الرابطة، لكنه يختلف عن أدوات الرّبط الأخر، بوصفه يقوم على اعادة الذكر، في حين تعتمد تلك الادوات على معانيها الوظيفيّة التي تحدد نوع العلاقة المنشأة، كأدوات الشرط، وأدوات العطف، وحروف الجر^(٨)، فالجملة ((كالعقد الذي يجمع بين حباته سلكاً وثيقاً، ولا بد ان يبقى السلك متصلاً، والا ما استطاع الرائي ان يفهم من شكله معنى العقد، وهذا هو الارتباط، فاذا انقطع السلك،

(١) م. ن: ٥٥٧.

(٢) نهج البلاغة: ٥٥٦.

(٣) ينظر: لسان العرب، طبعة دار صادر، بيروت، ط ١، ١٩٩٠: مادة (ضمّر).

(٤) ينظر: النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، ط ١، ١٩٩١، ١: ٢١٧-٢١٨.

(٥) ينظر: التماسك النّصي بين النظرية والتطبيق سورة الحجر أنموذجاً، فتومة الحمادي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، سبكرة، الجزائر، كلّية الآداب والعلوم الاجتماعيّة، ٢٠٠٤م: ٧٠.

(٦) نظام الرّبط والارتباط في تركيب الجمل العربيّة، مصطفى حمودة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، بيروت، ط ١، ١٩٩٧م: ١٥٥.

(٧) اللغة العربيّة معناها ومبناها: ١١١.

(٨) ينظر: نظام الارتباط والرّبط: مصطفى حمودة: ١٥٢-١٥٣.

يعالج بطريق الرّبط وذلك ما يعملُه الضّمير^(١)، وهذا السّلك الوثيق لا يقتصر على الضّمير بل لابد من مشاركته للأدوات التّماسكية الأخر لأحداث الارتباط اللّازم، ولذا يفترض أن لا نركّز على وظيفة أداة ونهمل وظائف الأدوات الأخر. وبطبيعة الحال تعد الضّمائر ((افضل الامثلة على الادوات التي يستعملها المتكلّمون للإحالة إلى كيانات معطاة))^(٢)، وهذه الإحالات أو العناصر تستوجب متلفياً واعياً لكي يفسرها ويكشف عن معانيها، ذلك أنّ الضّمير يؤدّي وظيفة الاختصار والايجاز في الكلام، ومن هنا عدّ: ((اقوى انواع المعارف ولا يدل على مسمى كالاسم، ولا على الموصوف بالحدث كالصفة، ولا حدث وزمن كالفعل، فالضّمير كلمة واحدة تدل على عموم الحاضر والغائب دون دلالة على خصوص الغائب))^(٣)، ولم تتوقف أهميته عند ذلك بل تتسع لتصبح له ((ميزتان الأولى: الغياب عن الدائرة الخطابية، والثانية القدرة على اسناد اشياء معينة، وتجعل هاتان الميزتان من هذا الضّمير موضوعا على قدر كبير من الأهمية في دراسة تماسك النّصوص))^(٤). وزيادة على ذلك فالضّمائر تحلّ ((محل كلمة أو عبارة أو جملة أو عدة جمل. ولا تقف أهميتها عند هذا الحد، بل تتعداه إلى كونها تربط بين اجزاء النّص المختلفة شكلا ودلالة، داخليا وخارجيا سابقة ولاحقة))^(٥). وهذا كله جعل للضمائر أهمية فائقة في تحقيق التماسك.

وتنقسم الضّمائر في العربية على قسمين: ضمائر الحضور وضمائر الغياب وتنفرع ضمائر الحضور إلى ضمائر المتكلّم بوصفها مركز المقام الاشاري، فالمتكلّم هو الباث. وإلى ضمائر المخاطب، لأنّ المخاطب هو الذي يقابل المتكلّم في ذلك المقام ويشاركه فيه فهو المنقبّل^(٦). وهي ضمائر تحيل إلى خارج النّص اذ تندرج تحت مظلتها جميع الضّمائر الدّالة على المتكلّم والمخاطب. وهناك ضمائر تؤدي دوراً مهماً ومرموقاً في تماسك النّص سماها هالداي ورقية حسن (أدواراً أخر) تندرج تحتها ضمائر الغيبة أفراداً وتنشئة وجمعا اذ تحيل داخل النّص، وتتفاوت الضّمائر فيما بينهما في الأهمية والاختصار، فالضّمير المتّصل أشد اختصاراً من المنفصل، حتى عدّ استعمال الضّمير المتّصل أبلغ في الاختصار وادعى إلى الخفة والاقتصار، وهذه العناصر الثلاثة من مطالب الاستعمال اللغوي، لذلك لم يعدلوا عن استعمال المتّصل الا عند تعذره^(٧). وهذا ما سنوضحه في تحليلنا لرسائل الإمام علي(عليه السلام) إلى مالك الأشتر إذ نلاحظ كثرة الضّمائر بأنواعها ظاهرة ومستترة في رسائل الإمام على نحو لا تكاد تخلو جملة منها لتؤدي عملية ترابطية لتماسك النّص. ومن ذلك قوله (عليه السلام): ((أنصِفِ الله وأنصِفِ النَّاسَ من نَفْسِكَ، وَمِنْ خَاصَّةِ أَهْلِكَ، وَمَنْ لَكَ فِيهِ هَوًى مِنْ رَعِيَّتِكَ، فَإِنَّكَ أَلَّا تَفْعَلْ تَظْلِمُ، مَنْ ظَلَمَ عِبَادَ اللَّهِ كَانَ اللَّهُ خَصْمَهُ دُونَ عِبَادِهِ، وَمَنْ خَاصَمَهُ اللَّهُ أَدْحَضَ حُجَّتَهُ وَكَانَ اللَّهُ حَرِبًا حَتَّى يَنْزِعَ أَوْ يَتُوبَ))^(٨).

فالنّاظر في هذا النّص يلحظ ضمير الخطاب طاعياً على أغلب جمل النّص، ذلك أنّ الخطاب في الرّسالة من بداياتها موجه إلى مالك الأشتر، ولهذا كان هذا الضّمير هو الأمثل لتماسك النّص وترتيبه.

وقد كان للضمير (أنت، والكاف) دوراً بارزاً في رسالة الإمام وإيضاحها إذ الدلالة تقتضيه والسياق يستدعيه. ومن ذلك ضمير المخاطب (أنت) في فعل الأمر (أنصِفِ الله) و(أنصِفِ النَّاسَ) الذي كرّر مرتين والضمير الكاف في (أهلك، نفسك، لك، رعيّتك، فانك.... الخ) الذي كرّر أكثر من مرّة، يعودان على مالك الأشتر، فأدى هذا الضّمير وظيفة خدمت العملية الاتصالية وأسهمت بشكل فعّال في توصيل الرّسالة إلى المتلقي فأمنت الالتباس والغموض الذي يتمتع به النّص فضلاً عن ذلك فقد أعطى أهمية في تشكيل المعنى وقام بإبرازه وكل ذلك جاء عن طريق الرّبط الصحيح للضمير زيادة عن العناصر التّماسكية الأخر، ولولا الضّمائر لما عرفنا

(١) نظام الارتباط والرّبط: ١٩٥.

(٢) تحليل الخطاب، براون ويول، تر: محمد لطفي الزليطي، منير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٨م: ٢٥٦.

(٣) المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، نعمان بوقرة، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، إربد، د. ط، د. ت: ١٢٢.

(٤) علم اللغة النّصي بين النظرية والتطبيق: ١٦١.

(٥) م. ن: ١٣٧/١.

(٦) ينظر: لسانيات النّص، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط٢، ٢٠٠٦م: ١٨.

(٧) ينظر: من التماسك في سورة يونس، حسين راضي العابدي، محبة جامعة الأزهر، غزة سلسلة العلوم الانسانية، ٢٠١٣، مج(١٥)، ع(٢): ٤٢.

(٨) نهج البلاغة: ٥٤٧.

عود الضمير ولاختلطت لدينا إحالته ولأصبحت إحالته مبهمة لا نستطيع ان نميزها. وهذا الامر عزز دور الضمائر وإسهامها في بناء النسيج العام للنص.

ولم يكتفِ الإمام (عليه السلام) بربط الجمل بضمير الخطاب فحسب وإنما سرعان ما يغير الإحالة المفهومية للنص عن طريق ضمير الغائب الذي تتغير إحالته من فعل لآخر بحسب السياق العام الذي يرد فيه. ومن ذلك قوله (عليه السلام): (من ظلم عبد الله) (ومن خاصمه الله أدحض حجته) و(حتى ينزع أو يتوب)، فهذا التنوع في الضمائر يمنح النص فرصاً واسعة للقراءة والتأويل ويشد من اهتمام المتلقين. زيادة على أنه يزيد من اسهام المتتاليات النصية في تماسك النص.

ويرى الباحثان أن الرسالة وإن كانت موجّهة إلى مالك الأشتر بما انتظمته من الضمائر المتنوعة المنتشرة على أكثر مفاصل الرسالة إلا أن قصديتها الحقيقية هو الإنسان على مدار العصور، أي أن الخطاب وإن أُريد به الخصوص إلا أنه عام في الناس جميعاً، وهذا الأمر جعل الرسالة متجددة وشمولية لاتقف عند حد معين بل تستمر إلى قيام الساعة بوصفها رسالة تنطبق على كل زمان ومكان، وأحداثها المتتالية موصوفة وصفا دقيقا بوعي جاد.

ويستمر الإمام إحالته الضميرية المساهمة في الربط النصي من ذلك قوله (عليه السلام): ((أطلق عن الناس عُقدة كُلِّ حقدٍ، واقطع عنك سبب كُلِّ وترٍ، وتغاب عن كُلِّ مالا يصحُّ لك، ولا تجعل إلى تصديق ساعٍ، فإن الساعي غاشٍ، وإن تشبّه بالناصحين))^(١) فالضمائر التخاطبية على طول النص اجتمعت وكونت نصاً متماسكاً على نحو من الدقة مما اعطت قيمة عليا للنص، ولذا نجد الضمائر قد حققت المهمة المقصدية للباث، إذ أحالت الى المخاطب (مالك الأشتر) عبر الضمير الذي امتد على الأفعال والأسماء التي انتظمها النص كلها. وقد توافرت بفعل افعال الأمر (أطلق، اقطع).

ومن هنا نجد مرجعية النص واحدة وهي (مالك الأشتر) المتوزعة في النص بدليل افعال الامر والضمير الكاف الذي قصد به (مالكا) وهذه المرجعية التي زادت من تماسك النص وقوت روابط ابنيته تحققت بفضل ضمير المخاطب ومن هنا اصبح ((عودة الضمير على اسم قبله يجعل النص في حالة تماسك مستمرة، ذلك ان الضمائر تخلق في النص حركة دائرية بين المحيل والمحال عليه، فكل منهما ينزل منزلة الاخر، مما يجعل ذهن المتلقي في حالة استدعاء تام للمحال عليه أو في حالة بحث عنه، مما يضمن تحقيق تماسك النص وترابطه))^(٢) وإن ما يحدد هذه الضمائر ويزيل الغموض والابهام عنها هو المتلقي الذي يعد عضوا فعالا لا تقل أهميته عن الباث أو صاحب النص فيعد مشاركا داخلا في بوتقات النص ليضمن التماسك الوثيق للنص. وهذا الامر جعل من استعمال ضمير المخاطب في النص المذكور أنفا لمناسبة الاحداث والمهام التوجيهية التي لا يتناسب معها ضمير آخر سوى ضمير المخاطب وهذا ما يتطلبه السياق العام للنص. ولكننا في نص آخر للإمام نجد ضمير الغائب مُتَجَلِّيًا تَجَلِّيًا واضحاً على طول النص وعرضه ومن ذلك قوله (عليه السلام): ((وليس احد من الرعية، أثقل على الوالي مؤونة في الرخاء، وأقل معونة له في البلاء، وأكره للإنصاف، وأسأل بالإلحاف، وأقل شكراً عند الاعطاء، وأبطأ عذراً عند المنع، وأضعف صبراً عند ملومات الدهر من اهل الخاصة، وإنما عماد الدين وجماع المسلمين، والعدة للأعداء، العامة من الامة، فليكن صفوك لهم، وميلك معهم))^(٣).

والذي يتأمل في النص المذكور أنفاً يلمس بصورة جلية أن الإمام (عليه السلام) تحوّل من الخطاب المباشر إلى مالك الأشتر إلى ضمائر الغيبة الممتدة على أغلب مفاصل النص وهي عائدة على (الناس) بصورة عامة. فالضمائر الغائبة في الأفعال: (أثقل، أكره، أسأل، أقل، أبطأ،.... الخ) قامت بوظيفة الربط النصي، وأبعدت النص عن التفكك اللفظي، والإحالة فيها واحدة تشير إلى عنصر اشاري سابق وهو (الانسان) والذي اشار إليه بقوله (أحد).

فالإمام عمد إلى تكتيف الضمائر الغائبة ليعزز من وحدة التماسك وليوسع من دلالة النص، وذلك يعود الضمير الغائب على مالك الأشتر مرة وعلى الإنسان مرة أخرى، فالدلالة مقيدة بتأويل محدد ضمن إطار معين.

(١) نهج البلاغة: ٥٤٨.

(٢) التماسك النصي في بنية حكم ابن عطاء الله السكندري، محمد محمود عيسى محاسنة، جامعة آل البيت، كلية الآداب والعلوم الانسانية، رسالة ماجستير: ٥١.

(٣) نهج البلاغة: ٥٤٧.

وسرعان ما يعود الإمام إلى ضمير الخطاب في قوله: (فليكن صفوك لهم) و(ملك معهم) ليحيل إلى العنصر الاشاري الرئيس الذي وجه إليه الكلام منذ بداية الرسالة، وهو محور العملية الارشادية. وبين أن الربط النصي بالضمائر المتنوعة أفاد في توجيه الخطاب إلى مالك الأشر خصوصاً والناس عموماً.

وفي قوله (عليه السلام): ((ثم أسبغ عليهم الأرزاق، فإن ذلك قوة لهم على استصلاح أنفسهم، وغنى لهم عن تناول ما تحت أيديهم، وحجة عليهم إن خالفوا أمرك أو ثلموا أمانتك))^(١)، ولعل الناظر في النص السابق يلحظ كثرة الضمائر الموجودة في النص واختلاف أحوالها مما تعطي اسهاماً فعالاً في تماسك النص ولملمة أشناته. فالضمير المخاطب في فعل الامر (أسبغ) يحيل إحالة وهي (مالك الأشر) أما الضمير المتصل الجمعي (هم) يحيل إحالات على ذوات غير محددة منها (الناس)، فهذه الضمائر المستترة الغائبة والمتصلة الظاهرة في العبارات المذكورة أنفاً عملت مع بعضها وتماسكت لتكون بمجموعها وحدة إحيائية رئيسة يقوم عليها النظام العام للنص أو الرسالة بأكملها. لذا نجد موزعة بصورة منتظمة تعطي نواة نصية متماسكة لتقر في النهاية على إحالتها لبث النص ويأتي ضمير النصب المنفصل تالياً في نهاية رسالة الإمام علي (عليه السلام) ويحتل نسبة قليلة مقارنة بالضمير التخاطبي فقوله (عليه السلام): ((إياك والدماء وسفكها بغير حلها))^(٢)، وقوله: ((إياك والإعجاب بنفسك))^(٣)، ((إياك والمن على رعيك بإحسانك))^(٤) وقوله: ((إياك والاستئثار بما الناس فيه أسوة))^(٥).

فالذي يتعمق في هذه المقاطع النصية يجد غلبة ضمائر النصب المنفصلة بصورة جلية وهذا مرده إلى أن ختم الرسالة بها يعطي قراراً تحذيرياً شديداً لمالك الأشر، ويرسل رابطاً نصياً ملتصقاً بوظيفية تحذيرية عظيمة، ولذلك حمل هذا الضمير كلاماً ملائماً للسياق العام للنص والرسالة بأكملها فالسر في استعمال هذا الضمير هو للرغبة والوعيد لمن يزيغ عن طريق الحق فضلاً عن منحه النص عنصراً تشويقياً متعلقاً يشد المتلقي إليه من دون ملل أو تشاؤم، وهذه الضمائر المتنوعة والمنتشرة في السياق العام للنص كونت لحمة متماسكة بثت في النص ما يحزر طاقاته لتصنع في النهاية نصاً متكاملًا يحمل دلالات متنوعة يتوقف معناها على قدرة القارئ أو المتلقي في الامساك بخيوطه، وهذا الامر جعل من ترتيب الضمائر بصورة منتظمة ما يجلي الوحدة الموضوعية للرسالة فضلاً عن تماسك ابنيته وترابطها بصورة تكاد تكون نصاً واحداً. وهذا الانتشار أو التعدد في الضمائر يبين مدى قوة النص وشدة انتظامه بما يدل على ما يشتمل عليه الضمير من اختصار وإيجاز ورسالة شديدة في تحقيق التماسك العام للنص. فكل العبارات التي تتضمن ضمير النصب المنفصل جاء فيها العنصر التحذيري بارزاً يؤدي وظيفة توجيهية تحذيرية يدعو فيها مالك الأشر إلى الالتزام الوثيق بمبادئ الإسلام بصورة عامة فضلاً عن تأكيده عبر تهيئة الذات الإنسانية عظم تلك الامور ومدى تأثيرها النفسي على الانسان بصورة مهمة. أما ضمير المتكلم فإنه يكاد لا يذكر في الرسالة غير مقطع قصير جداً جاء في المقطع الاخير وهو لا يتعدى (أربعة أسطر) وهذا بحسب اعتقاد الباحثين - امر طبيعي لأن ضمير المتكلم لا يناسب المقترض العام للنص ولا يتفق والفكرة المعروضة من لدن الإمام وهذا ما يتضمنه قوله ((وأنا أسأل الله بسعة رحمته، وعظيم قدرته على إعطاء كل رغبة أن يوفقني وإياك لما فيه رضاه من الإقامة على العذر الواضح إليه وإلى خلقه، مع حسن الثناء في العباد، وجميل الأثر في البلاد، وتمام النعمة، وتضعيف الكرامة، وأن يختم لي ولك بالسعادة والشهادة، وإنا إليه راغبون))^(٦) فضمير المتكلم قد كثر دورانه في المقطع النصي الأخير إذ ذكر في جمل عدة متتالية مسترسلة مكونة بمجموعها حدثاً نصياً متكاملًا مؤدياً معنى مقصوداً متماسكاً. فالضمير وجد عبر صيغ عدة منها (الضمير المنفصل أنا)، في الفعل (أسأل)، ومنها الضمير المتصل (الياء) في (يوفقني) وهذه الصيغ المتنوعة قد ولدت نصاً توليدياً يعطي معانيها

(١) نهج البلاغة: ٥٥٦.

(٢) م. ن: ٥٦٧.

(٣) م. ن: ٥٦٧.

(٤) م. ن: ٥٦٨.

(٥) م. ن: ٥٦٨.

(٦) نهج البلاغة: ٥٦٩.

متفجرة عبر شحنات عالية الأداء. وهذا الاختلاف الادائي لضمير المتكلم هو من أجل سبل النص وترتيبه ليحيل في النهاية احوالة متعددة ذات اشارة مقصدية وهي (الله) سبحانه وتعالى، أي إنه ضمير يحيل به إلى الذات الالهية، ومن هنا عزز فكرة التماسك وزاد من قوة ارتباطها عبر الوعي والإحاطة الكبيرة من لدن الإمام (عليه السلام)، فضلا عن ذلك نجد أن المعنى عبر هذا التعدد قد زاد من حضوره وتعمقت دلالاته حتى أصبحت عناصره مترابطة فيما بينها.

وفي الختام نستطيع أن نقول: إن أغلب الإحالات الضميرية إحالات متخذة من ضمير المخاطب طريقا لها عبر صور وحالات شتى وهذا التواجد المكثف لضمير المخاطب له وظيفة مهمة في تماسك نص الإمام (عليه السلام) على المستويات كافة حتى أسهمت في دفع الملل عن المتلقي. زيادة على ذلك وجدنا أن استعمال الإمام لضمير المخاطب كان مقصودا لكي يوصل الرسالة والأوامر بصورة غير مباشرة إلى عموم متلقي الخطاب فيما بعد، ولكي لا يتخذ المخاطب موقفاً سلبياً أو عدائياً من هذه الأوامر أو التوجيهات. وهذه تدل على عظم خلق مالك الأشر وتسليله للإمام وقبوله لأوامره المباشرة من دون أن يأخذ منها موقفاً عدائياً، وهذه أعطتنا فائدتين: الأولى: قبول الناس لهذه الأوامر بصورة غير مباشرة. والثانية تسليم مالك الأشر وانقياده التام للإمام (عليه السلام). وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- تحليل الخطاب، براون ويول، تر: محمد لطفي الزليطي، منير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٨م.
- التماسك النصي في ديوان (أغاني الحياة) لأبي القاسم الشابي، دراسة أسلوبية، كريمة صوالحية، كلية الآداب واللغات، الجمهورية الجزائرية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ٢٠١١م.
- دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، سعيد حسن البحيري، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٥م.
- شرح المفصل، للشيخ العلامة ابن يعيش، تح: احمد السيد، المكتبة التوفيقية، القاهرة.
- علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سعيد البحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر، دار نوتال، القاهرة، ط١، ١٩٧٧م.
- علم لغة النص، النظرية والتطبيق، عزة شبل محمد، تقديم: سليمان العطار، مكتبة الآداب، ط١، ٢٠٧٧، القاهرة.
- علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة: ٢٠٠٠م.
- في اللسانيات ونحو النص، د. إبراهيم خليل، دار المسيرة، عمان، ط١، ٢٠٠٧.
- لسان العرب، طبعة دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٠م.
- لسانيات النص، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط٢، ٢٠٠٦م.
- اللسانيات والمجال والوظيفة والمنهج، سمير شريف، عالم الكتب الحديث، إريد، ط١، ٢٠٠٥م.
- المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، نعمان بوقرة، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، إريد، د.ط، د.ت.
- معاني النحو، د. فاضل السامرائي، دار الفكر، عمان، ط٢، ٢٠٠٣م.
- نحو النص (إطار نظري ودراسات تطبيقية)، د. عثمان أبو زين، عالم الكتب الحديث، إريد، ٢٠١٠م.
- نحو النص في ضوء التحليل اللساني للخطاب، مصطفى النحاس، مكتبة ذات السلاسل، الكويت، د.ط، ٢٠٠١م.
- نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، ط١، ٢٠١١م، القاهرة.
- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، ط١، ١٩٩١.
- نسيج النص، الأزهر زناد، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

- نظام الرّبط والارتباط في تركيب الجّمل العربية، مصطفى حمودة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، بيروت، ط١، ١٩٩٧م.
- نهج البلاغة، ضبط نصه وابتكر فهرسه العلمية، د. صبحي الصالح، انوار الهدى للطباعة والنشر، ايران _ قم، ط٢، ١٤٢٩هـ.

الدّوريات

- من التّماسك في سورة يونس، حسين راضي العابدي، مجلة جامعة الازهر، غزة سلسلة العلوم الانسانية، ٢٠١٣، مج(١٥)، ع(٢).
- أثر العطف في التّماسك النّصي في ديوان (على صهوة الماء) للشاعر مروان جميل محيسن، دراسة نحوية دلالية، د. خليل عبد الفتاح، ود. حسين راضي العابدي، جامعة الأقصى، غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج: ٢٠، ع: ٢، لسنة ٢٠١٢م.
- اللغة العربية معناها ومبناها من أنواع التّماسك النّصي (التكرار، الضّمير العطف)، أ.م. مراد حميد عبد الله، مجلة جامعة ذي قار، العدد الخاص، مجلد: ٥، حزيران، ٢٠١٠م.

الرسائل الجامعية

- التّماسك النّصي بين النظرية والتطبيق سورة الحجر أنموذجاً، فطومة الحمادي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، سبكرة، الجزائر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، ٢٠٠٤م.
- التّماسك النّصي في بنية حكم ابن عطاء الله السكندري، محمد محمود عيسى محاسنة، جامعة آل البيت، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رسالة ماجستير.

الرمز الطبيعي ودلالته في شعر سليمان العيسى (ديوان أنا والقدس)

أ.م. صادق فتحى دهكردي الباحث. نادر محمدي

قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة طهران/ فرديس الفارابي/ إيران

Natural symbols and their signification in Soleiman Al-Isa poems
(the divan of Me and Qods)

Ass.Prof. Sadeq Fathi Dehkordi

Researcher. Nader Mihammadi

Tehran university\ Farabi paradise

nader.mohammadi67@gmail.com

Abstract

Soleiman Al-Isa is one of the contemporary Arab poets who believe in committed and purposeful literature and fight against false and evil deeds with their works. That is why he never remains silent in front of the political and social problems of the Arab world and focuses his attention on the biggest problem in that area which is the occupation of Palestine by the Zionist regime. In his resistance poems, he uses natural symbols to deepen the meaning, express emotions and imagine fantasies. Fear from imprisonment and terror is the main reason for his use of symbols in resistance poems. This study investigates the natural symbols and their significations in the divan of Me and Qods written by the Syrian poet Soleiman Al-Isa with a descriptive analytic method. The poet has used many natural phenomena such as wind, spring, night, morning, wolf, fire, and colors to signify his thoughts, emotions, and feelings. He has paid attention to the history of Arab nation and their culture and religion while using these symbols. For instance, the green color which is sacred in the Arab culture and religion has been used as a symbol for the freedom of Palestine. These symbols have been able to express the emotions and fantasies of the poet. These symbols have protected him from the risk of imprisonment and terror. However, they have not induced ambiguity and complexity in his resistance poems. The poems are simple and easy to understand and the reader can get the meanings completely.

Key words: resistance literature, Soleiman Al-Isa, natural symbol, signification.

الملخص

سليمان العيسى من أحد الشعراء العربيين المعاصرين الذين يعتقدون بالأدب الملتمزم والهادف ويجاهدون بقلمهم في ميدان كفاح الحق والباطل والخير والشر. فهو لم يسكت أمام المشاكل الاجتماعية والسياسية في العالم العربي ولذلك تطرق لأعظم مشكلة الوطن العربي يعني إحتلال الفلسطينيين وظلم الكيان الصهيوني. هو يوظف الرموز الطبيعية في شعره المقاوم لتعميق المعاني وتبيين عواطفه ولتجسيد ما يجول في خياله. كذلك قد كان للخوف من السجن والإغتيال أثر كبير في توظيف الرموز في شعر سليمان العيسى المقاوم. تعتمد هذه المقالة على المنهج التوصيفي-التحليلي ويقوم بدراسة الرموز الطبيعية ودلالاتها في ديوان «أنا والقدس» للشاعر السوري سليمان العيسى. الشاعر قد جعل كثيرا من مظاهر الطبيعة كالريح والربيع والليل والصبح والذنب والنار والألوان رموزا لأفكاره وعواطفه وإحساساته. ونظر في توظيف هذه الرموز إلى تاريخ الشعب العربي وثقافته ودينه. مثلا جعل اللون الأخضر الذي مقدس ومحبيب في ثقافة الأمة العربية ودينها، رمزا لحرية الفلسطينيين. قد استطاعت هذه الرموز أن تبين وتجسد عواطف الشاعر وخیالاته وكذلك يصون الشاعر من خطر السجن والإغتيال. لكن الرموز لم يسبب الغموض في شعره المقاوم بل توجد فيه سهولة وبساطة والقارئ يفهم معانيه ومفاهيمه فهما كاملا.

الكلمات الرئيسية: الأدب المقاوم، سليمان العيسى، الرمز الطبيعي، الدلالة.

المقدمة

توظيف الرموز من أبرز خصائص الشعر المعاصر والشعر المقاوم خاصة. لأن الشاعر الذي يريد أن يتحدث من السياسة وقضية الفلسطينيين، يرى بأن الألفاظ لا تستطيع أن تبين ما في فكره أو لا يسمح الظلم والإحتناق له حتى يظهر أفكاره بطريقة مباشرة.

وفي هذه الظروف يجيء الرمز لمساعدة الشاعر ويأخذ بيده. فلماذا «غدا الرمز طريقة تعبيرية لا يستغنى عنها. الرمز وسيلة فنية بها يسعنا أن نعبر عن أية حالة من الحالات النفسية». (هاشم، ١٩٧٩م: ٨٥) الشاعر السوري المعاصر سليمان العيسى يعدّ من اكبر الشعراء الذين يدافعون عن الفلسطينيين ويهاجمون على الغاصب الصهيوني ويدعون الأمة العربية وحكامها إلى الإنتفاضة والمكافحة على العدو الغازي الطاع. يوظف الرمز في شعره كثيرا ويستخدم المظاهر الطبيعية لبيان ما في نفسه. «الرمز عنده صورة يستعين بها الشاعر للتعبير عن آرائه السياسية ومواقفه الإجتماعية وانفعالاته الوجدانية، فراراً من الملاحظة والمراقبة المستديمة التي تحرم الإنسان التعبير بحرية أو ابتغاء بغاية فنية لأنّ الرمز أقدر على تعميق المعنى وأغنى الإيحاء. ويمتاز الرمز عند سليمان العيسى بأنّه ذو دلالات شقافة، فهو يخاطب الجماهير العربية ويكفي أن تفهم المعادلة بين الرمز والمرموز اليه حتّى تستتير أجزاء المقطع الشعري بنور كاشف يهدي المتلقّي إلى المعاناة التي يعبر عنها الشاعر» (عبيشي، ٢٠٠٥م: ٢٤٣) سليمان العيسى يعتقد بأنّ عليه أن يدافع من الفلسطينيين المظلومين ويعبر عن آلامهم ويدعو الأمة العربية ورؤسائها إلى الكفاح والثورة والمقاومة. الشاعر في أشعاره المقاومة يرجع إلى الطبيعة ويستخدم مظاهرها رمزا لإغناء شعره وتعبير أفكاره. يرمز بالألوان والليل والصباح والريح والربيع والمطر والذئب وغيرها كثيرا. وبهذا الطريق يُحيي الرجاء في قلوب المجاهدين ويدعو الأمة العربية والعالميين بالاهتمام إلى ما يقع في الأرض المحتلة من الدمار والقتل والنهب والظلم. للرموز الطبيعية أثر بارز ودور كبير في شعر سليمان العيسى. تعطي هذه الرموز لشعره حيوية وجمّالاً. ويسبب أن تكون أشعاره مؤثراً ومقبولاً عند المتلقّي. لأنّ «الرموز الطبيعية تتميز بكون قيمها الجمالية متبدلة ومتطورة بشكل مستمر. وهو ما يجعل تاريخ قراءتها متواصلاً ومتطوراً بشكل دائم. وكذلك تتميز الرموز الطبيعية بالدينامية والحيوية التي تعطي للمبدع حرية التصرّف الفني في هذه الرموز» (عبيات ومعروف، ١٤٣٥ق: ١٣) وهذا البحث يسعى لإجابة الأسئلة التالية بالمنهج التوصيفي-التحليلي:

ما هي دلالات الرموز الطبيعية التي يوظفها سليمان العيسى في ديوانه «أنا والقدس»؟

ما هي أسباب توظيف الرموز الطبيعية في هذا الديوان؟

فرضيات البحث

إنّ الشاعر يوظف الرموز الطبيعية للدفاع عن الفلسطينيين وإيجاد الحميّة في قلب المجاهدين ودعوة الشعب العربي وحكامهم إلى المكافحة على العدو الصهيوني.

يوظف الشاعر الرموز الطبيعية في شعره بسبب تجميل اللفظ وتعميق المعنى وبسبب قدرة الرمز لبيان ما في فكره وكذلك لوجود الكبت وعدم الحرية في وطنه.

خلفية البحث

حيث أن سليمان العيسى شاعر معاصر وهو أقلّ شهرة بين الطّلاب بنسبة إلى الشعراء الآخرين كمحمود درويش ونزار قبّاني وغيرهم، لم يهتمّ له الباحثون كثيراً. ولكن نرى بعض رسالات ومقالات حول شعره. وهنا نشير إليها. رسالة الماجستير بعنوان «التناص في شعر سليمان العيسى» للسيد نزار محمد عبيشي في جامعة البعث بسورية. وكذلك رسالة الماجستير تحت عنوان «ادبيات كودكان در سروده‌های "ديوان الأطفال" سليمان العيسى» للسيدة سميرة اكبربور في جامعة سمنان. رسالة الماجستير وعنوانها «الرمز الطبيعي في شعر إبراهيم طوقان» للسيدة نادية دبي في جامعة المسيلة بالجزائر. وكُتِب ثلاث مقالات حول الرمز الطبيعي وهي، مقالة «الرموز الطبيعية ودلالاتها شعر يحيى السماوي» للسيد رسول بلاوي وحسين مهدي في المجلة اللغة العربية وآدابها السنة ١١ العدد ٢. ومقالة «إستدعاء الرموز ودلالاتها في الشعر الفلسطيني المقاوم المعاصر (لطف زغلول نموذجاً) للسيد عاطي عبيات ويحيى معروف في المجلة اللغة العربية وآدابها السنة ١١ العدد ٢. ومقالة «دراسة الرموز الطبيعية في اشعار ايليا ابي ماضي» للسيد احمد باشا زانوس وزملائه في مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها سنة ٩٥ العدد ٣٨.

التعريف بالشاعر سليمان العيسى

سليمان العيسى من أبرز الشعراء المعاصرين العربيين الذين يعبرون عن آلام الشعب العربي في شعرهم. هو قد جعل فنّه في خدمة وطنه وقومه. وما صمت أمام قضايا الوطن العربي وما عاش في البرج العاجي بل قام بالكفاح على المستعمرين والمحتلّين. «ولد الشاعر سليمان العيسى عام ١٩٢١ للميلاد، في قرية النعيرية الواقعة غربي مدينة أنطاكية التاريخية. تلقى ثقافته الأولى على يد والده المرحوم الشيخ أحمد العيسى في القرية. حفظ القرآن الكريم والمعلقات وديوان المتنبي وآلاف الأبيات من الشعر العربي بدأ الشعر في السنّ العاشرة. وتابع رفاقه في الكفاح ضدّ الإنتداب الفرنسي» (مسعود، ٢٠١٢م: ١٥). للشاعر آثار شعرية ونثرية كثيرة التي أثرت الأدب العربي الحديث. هو شاعر ملتزم ومقاوم بكلّ المعنى. «يرى أنّ الكفاح هو شرط الوجود ولا بدّ للشعر أن يمتلك هذا الشرط ليكون شعراً ولهذا لم يغفل عن الوقائع لأبناء شعبه فكانت هموم شعبه ينبوع شعره» (القنطار، ١٩٩٧م: ١٦٦)

يتطرق إلى المشاكل والقضايا السياسيّة والإجتماعيّة لكلّ العالم العربي. هو «مرآة شعوريّة لأبناء قومه يغني لتطلّعاتهم وو يحدو لنضالهم ويفرح لفرحهم ويحزن لحزنهم وقد نالت منه سوريا والعراق وفلسطين ومصر والجزائر وتونس اليمن وكلّ قطر في الدنيا العربية كلّ اهتمامه وعصارة طاقته النفسيّة» (مسعود، ٢٠١٢م: ١٩)

الرمز الطبيعي ودلالته في شعر سليمان العيسى (ديوان أنا والقدس)

ديوان «أنا والقدس» من أحد دواوين الشاعر سليمان العيسى. يتطرق الشاعر في هذا الديوان لقضيّة الفلسطينيين واحتلالها بيد الصهاينة. هو يصوّر آلام الشعب الفلسطيني وأحزانهم ويرجو الحرية لهذه الأرض المقدسة والسعادة لهذا الشعب المظلوم. وكذلك يزرع شجرة الأمل والرجاء في قلوب المجاهدين ويدعوهم إلى المقاومة والايثار. الشاعر يوظّف كثيرا من الرموز الطبيعيّة في هذا الديوان. لهذه الرموز دور بارز في تعميق المعاني وتجسيد عواطف الشاعر.

الرموز للحزن والألم من احتلال الفلسطينيين

الإنسان المؤمن والصالح يتألم من مشاهدة طغيان الظلم والباطل ويجاهد في حرب العدالة والحقّ على الجور والباطل بيده ولسانه. الشاعر سليمان العيسى يحزن من إحتلال الفلسطينيين ومصائب شعبها. ويحتسب هذا الألم نارا يحرق جسده وجرحاً يعذب جسمه. ويوظّف بعض الرموز الطبيعيّة لتبيين حزنه وتجسيد ألمه:

النار: النار من الأشياء الهامة طول التاريخ في حياة الإنسان. لأنّ للنار أثر كبير في حياة البشر. وبعض الناس يقدّسون النار ويجعلونها في مقام المعبود. ولهذا يستخدم الشعراء النار كثيرا في شعرهم ويجعلونها رمزا لأفكارهم. و«تستعمل النار إما علامة من العلامات يقصدون بها إلى معنى مباشر متواضع عليه فتكون بمثابة أو تكون ضمن الشاعرات والطقوس رمزا مثقلا بالمعاني والدلالات» (عجينة، ج ١، ١٩٩٤م: ٢٦٣) وسليمان العيسى يجعل النار رمز شدة حزنه وألمه من قضيّة الفلسطينيين وإغتصابها:

فَتَحَّتْ جُرْحَنَا الْعَظِيمَ فِلَسْطِينِ/ وَقَالَتْ: / بَدْءُ الْبِدَايَاتِ.. ثَارِي/ تَلَمَّعَ الْقُدْسُ شَهَقَةً فِي حَرِيقِي/ وَتَظَلُّ/ إِنْتِفَاضَةً فِي إِنْتِظَارِي.
(العيسى، ٢٠٠٩م: ٣). والكلمة «الحريق» هنا رمز لوجود ألم شديد في جسد الشاعر وقلبه. واحتلال الفلسطينيين والقدس وتشرد الفلسطينيين يُحرق جسم الشاعر كالنار. وفي قصيدة «على ضريح شهيد» يقول:

لَبِيتُ صَارِخَةً عَلَى
وَ مَهَرَّتْ سَاحَ الْقُدْسِ رُوحَكَ
إِنْ تَحْيَ بَعْدَكَ أُمَّةً
فَلَأْتِهَا سُوءِيَتْ جَرُوحَكَ

أَتْرُكُ أَظَاكَ يَهْرُنَا

وَ اَخْلَعُ عَلَى الدُّنْيَا طُمُوحَكَ

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٤)

اللطى بمعنى شعلة النار، هنا رمز للحزن والألم من احتلال الفلسطينيين وقتل الفلسطينيين الأبرياء والمظلومين. سليمان العيسى يرجو أن يحرك ألم قتل الأبرياء والمجاهدين الأمة العربية وحكامها ويهزهم حتى يقوموا بالكفاح على الصهيونيين. و الشاعر في قصيدة «الموجة الحمراء» يخاطب الأمة العربية ويقول:

وَ تَكَلِّمِي لَكِنْ بِالسِّنَةِ اللّهِيبِ وَبِالْحَدِيدِ.

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٦)

هنا يجعل «اللهيب» رمزا للكفاح والثورة. فيجب على الشعب العربي وحكامه أن يقوم أمام الصهيونيين ويجاهد في سبيل تحرير الفلسطينيين ولا يتكلم بعيداً من ميدان الكفاح. لأنّ الكتّم بلا العمل والثورة لا يفيد.

اللون الأسود

«تستخدم اللغات ألفاظ الألوان استخدامات مجازية قد يشيع بعضها ويجري مجرى الأمثال، كما أنّها عن طريق المعاني الرمزية والإيحائية للألوان تستخدم ألفاظها في تعبيرات لغوية idioms لا يفهم معناها بمجرد فهم مفرداتها إذ تصبح تركيباً موحداً ذا معنى خاص». (عمر، ١٩٩٧م: ٦٩) اللون من إحدى المظاهر الطبيعية التي يجعله سليمان العيسى رمزا لبيان أفكاره ومقاصده. وهو يستخدم الألوان التي بينها وبين المفاهيم السياسية والوطنية علاقات. ولفهم دلالات هذه الألوان يجب دراسة وتعلّم هذه العلاقات. لأنّ «لبعض الألوان قيمة دلالية خاصة تندرج ضمن نظام رمزي عام أو رمزي أسطوري خفي له صلة بعالم الحيوان والإنسان. فإنّ دلالة كلّ لون تختلف بحسب متغيّرات متعددة ضمن السياق الشبكة الرمزية التي يندرج ضمنها» (عجينة، ج ٢، ١٩٩٤م: ١٩٩)

«يشير الأسود فيزيائياً إلى فقدان اللون. لكنّه في منظور كثير من الثقافات دالّ على ما يستكره ويتشام به، لهذا عبر الشعراء بهذا اللون من المعاناة وكلّ ما هو سلبيّ كالآلام والعذاب» (محمد حمدان، ٢٠٠٨م: ١٠٠) هذا اللون قد جاء في القرآن الكريم لدلالة على معنى سلبي: ﴿يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ﴾ (سورة آل عمران: ١٠٦)

«فقد اعتاد الناس لبس السواد عند الحزن. فربطوا السواد بالموت. وشاع بينهم الخوف من الظلام. وما يحمله من مجهول فربطوا الخوف من المجهول بالسواد. كما أن اللون الأسود لم يربط في الطبيعة بأي شيء ذي بهجة». (عمر، ١٩٩٧م: ٢٠١) وكلّ هذه الأسباب جعل اللون الأسود مرتبطاً بالتشاؤم والشرّ عند البشر. وكذلك سليمان العيسى يجعل الأسود رمزا للوقايح المؤلمة والقاسية في الأرض المحتلة. فاللون الأسود في أكثر أشعاره المقاومة يدلّ على الجرائم الهمجية التي يرتكبها النظام الصهيوني:

يا صرخةً سَوَادَ ثُو سِعْنِي عَلَى أَلْمِي عَذَابَا

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٢٦)

و في قصيدة «إلى لاجئة أخيراً» يوظّف اللون الأسود رمزا للألم والعذاب والحزن. القصيدة التي ينشدها للمرأة الفلسطينية التي يهرب من ظلم الصهيونيين وتلجأ إلى البلاد المجاورة:

أَنَاثُكِ السُّودُ فِي صَدْرِي، وَفِي رِثْيِي فَكَيْفَ أَوْصِدُ سَمْعِي، كَيْفَ أَعْتَذِرُ؟

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٢٧)

فأثّات وآهات هذه الاجئة تنثر الحزن والألم في قلب الشاعر. الأثّات التي يغرق الشاعر في بحر الأحزان. يقول: الأثّات في صدره ورثته وليس في أذنيه فقط وهذا يدلّ على شدة انزعاج الشاعر. فسليمان العيسى قد استفاد هنا من «تراسل الحواس» وهو «وسيلة

من وسائل تشكيل الصورة الشعرية التي عني بها الرمزيون. ومعناه وصف مدركات حاسة من الحواس بصفات مدركات حاسة أخرى» (عشرى زايد، ٢٠٠٢م: ٧٨). فلذا وصف الشي الذي ندرکه بالسمع بحاسة البصر يعني جعل الأتات ملونا. حيث أن اللون الأسود قد ارتبط بكل مظاهر الشرّ والتشاؤم «فيرتبط هذا اللون أيضا بالغدر، والخيانة. ففي مصر القديمة كان الكلب الأسود في المنام يفسّر بصدیق نحترس منه، بينما الأبيض هو صديق وفيّ. وقد تكون هذه الصفة نابعة من ارتباط الأسود بالليل والظلام. الذي يخفي الحقائق ويأتي بالشر من حيث لا يحتسب الإنسان» (أبو عون، ٢٠٠٣م: ١١) وجاء في شعر سليمان العيسى رمزا لغدر الرؤساء العربيين وخيانتهم وصمتهم في قضية الفلسطينيين:

في فؤاد القدس جرح صارخ

لم يزل يشكو العدو الأقربا

أسدلوا الستر على جرمهم

و أطل العار يزهو معجبا

الوجه السود.. لا يخجلها

وطن ضاع، وحق غصبا

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٥)

فالحكام الخائنون لا يخلون من احتلال الوطن وغصبها. ووجههم السوداء يدل على خيانتهم وعدم تأثرهم وتألمهم من ضياع الفلسطينيين وتشرد شعبها.

الرموز للثورة والإنفاضة

الريح: يوظف الشعراء الرمزيون الريح في شعرهم الثوري كثيرا. خصائص الريح كالقدرة والحركة وعدم الوقفة، تسبب أن يرمز الشاعر به للثورة والقيام أمام المحتلّين والظالمين. «الريح رمز القوة والسلطان. ولكنها تدلّ على معنيين اثنين متناقضين. فهي تدلّ على الخصب والرزق والنصر والظفر والبشارات، إذا ساقى السحاب مثقالا بالمطر. وربما دلّت على الجوائح والآفات إذا كانت دبوراً» (عجينة، ١٩٩٤م: ٢٧٢) في شعر سليمان العيسى يكون الريح رمزا النصر والظفر والثورة:

عزيباً سوف أبقى/ شاعراً للريح، إنساناً سابقى (العيسى، ٢٠٠٩م: ٣٣)

فالشاعر يؤكد على الكفاح الدائم أمام العدو الصهيوني. في رأيه يجب على الشعب العربي أن يدافع في سبيل الوطن حتى يخرج الغزاة من الفلسطينيين ولا ينسى هويته العربية والحياة الإنسانية الكريمة. فعلى المجاهد العربي أن لا يجلس ولا يسكت ولا يتوقف أبدا كما لا تتوقف الريح.

اللون الأحمر

«يرمز اللون الأحمر في الديانات الغربية إلى التضحيات في سبيل المبدأ والدين. هذا اللون قد يرد صريحا أو ضمنا في الشعر. وعندما يكون ضمنا يشار له بعدة أشياء من أبرزها: الدم والنار» (آباد وبلادي، ٣٩١ش: ١٦-١٧). نحن نرى هذا اللون في الشعر المقاوم رمزا للكفاح والصراع في سبيل حرية الفلسطينيين والدفاع عن حقوق الشعب الفلسطيني المظلوم.

إنّ للنار ليوماً أحمرأ

يخرج الخطب، ويجلو الكربا

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٥)

ويجب للشعب الفلسطيني أن يكافح في سبيل الوطن ويضحّي نفسه حتّى يحرّره. وفي يوم الكفاح استشهد ويسيل دمه على تربة الوطن. فلا طريق إلى الحرية إلّا التضحية والشهادة.

باسم الشعب

أقسم بالبرق العربيّ النابت من صدر الشهداء

نحن الدرب

أقسم بالوطن المسلوب.. سنبقى ثورتنا حمراء

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٤٢)

وَ خُذِي جَدِيدَ قَصَائِدِي حَمَاءَ لَاهِبَةِ الثُّرُودِ

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٦)

اللون الأرجواني

«الأحمر الضارب إلى اللون البنفسجي هو شعار للسيطرة والقوة هو الأرجواني. هذا اللون من الأحمر كان في روما لون ثياب القادة الكبار، لون النبلاء والأشراف، ثم صار لون الأباطرة» (عبيد، ٢٠١٣م: ٧٨) ففهم من كل هذا أنّ اللون الأرجواني رمز للقوة والكرامة والعظمة. جاء هذا اللون في شعر سليمان العيسى رمزاً لبعث الأمة العربية من جديد. وهو يريد أن يستيقظ الشعب العربي من نوم الغفلة والخوف ويكافح المحتلين حتّى يكتسب الكرامة والسعادة والحرية.

يا ملاييني التي تثبت في كلّ مكان

إصْبِغيني مرّة بالأرجوان

إصْبِغيني بالكرامة

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٤٥)

الرموز للحرية

«التحلي بروح الأمل والمثابرة من أساسيات النضال ومسلّماته التي يجب على أبناء الشعب الإيمان بها للمضي قدماً في ربح الإحتلال ومجابهته. والشعب الفلسطيني في تاريخهم النضالي يتأملون الحرية ويعتقدون بأنّ الظالم مهما ظلم والليل مهما طال سيطلع من خلفه صبح من دون شكّ فهذه سنّة الحياة، فالشعراء موظّفون أن يحيوا روح الأمل في نفوس المجاهدين ويخلعوا لباس الخوف والقنوط ويلبسوا الشعب زيّ الأمل والرجاء» (خضري والزملاء، ١٤٣٧هـ: ١٣-١٤) وسليمان العيسى كشاعر مسلم ملتزم، لا يغفل عن هذه الرسالة بل يحيي الأمل والرجاء في قلوب الفلسطينيين بتوظيف الرموز الطبيعية كالربيع والرياح والشمس والمطر:

الربيع

عندما نفكر في الطبيعة نرى بأنّ الفصول الأربعة يعني الربيع والصيف والخريف والشتاء، لكلّ منهم خصائص خاصّة. ولكن الربيع هو محبوب عند أكثر الناس. لأنّه أحسن من الفصول الأخرى جواً وطبيعةً وجمالاً. في الربيع تتخضر الطبيعة بعد الشتاء القارس والبرودة الشديدة. وتملأ الأرض بالبهجة والسرور. فيخرج الناس من بيوتهم إلى أحضان الطبيعة وينظرون إلى المناظر الجميلة ويأكلون الفواكه اللذيذة ويتمتعون من الجوّ الرائع ولهذا أكثر شعوب الأرض تحتل بإشراق الربيع والربيع بهذا الأسباب قد صار رمزاً لتجدد الحياة والحرية في الأدب. والشعراء الرمزيون يجعلون الربيع رمزاً للحرية وتجدد الحياة بعد الظلم والفساد والإستعمار والكبت. كما

أنَّ الشتاء هو رمز الظلم والكبت والإختناق. وسليمان العيسى قد جعل الربيع رمزاً للحرية في الفلسطينيين وتجدد حياة الفلسطينيين بعد شتاء الظلم والإحتلال ويرجو بقدمه:

إنَّ الموت والحياة توأمان

حينئذٍ.. تكون أنت الرعد والمطر

والخصب والثمر

والقدس والظفر

حينئذٍ.. تفجر الربيع

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٥٠)

المطر

الماء هو سبب الحياة وأصلها. ولا حيّ يقدر أن يعيش ويواصل حياته بدونه. كلّ المخلوق الحيّ من النباتات والحيوانات والإنسان يحتاج الى الماء. «هو لدى جميع شعوب العالم- فهو الأول، أصلاً لجميع الكائنات الحية، وهو الآخر ماء هائجاً مانحاً وطوفاناً تعاقب به البشرية وفيأتي على كلّ شيء ولكنه في آنٍ ينبىء بتجدد الحياة على وجه الأرض وبخلق جديد. وإن فلا عجب أن كان بما له من تلك الصفات ويكتلته التي تحتل التشكل في جمع الأشكال رمزاً من الرموز البشرية الحبل بالدلالات» (عجينة، ج١، ١٩٩٤م: ٢٥٢) وبما أنّ المطر يغيّر الطبيعة ويجددها وكذلك يكون نزوله بالتردد والشمول والمساواة، اتخذ في الشعر المعاصر والشعر المقاوم خاصّة مدلول الحرية الشاملة والدائمة وتغيّر الحياة ووصول الى الكرامة والسعادة. يرمز سليمان العيسى «المطر» لحرية الفلسطينيين المحتلة والقدس الشريف:

سَيَدْفُقُ الْمَطَرُ/ وَيَطْلُعُ الشَّجَرُ../ نحن الصغار القادمون/ بالربيع../ والمطر../ والقدس تبقى قدسنا/ غنى الصغار كلهم، غنت

لنا. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٩٠)

اللون الأخضر

«الأخضر من الألوان المحبوبة ذات الإحياءات المبهجة كاللون الأبيض. ويبدو أنّه استمدّ معانيه المحبوبة من ارتباطه بأشياء مبهجة في الطبيعة كالنباتات وبعض الأحجار الكريمة كالزمرّد والزبرجد ثم جاءت المعتقدات الدينية لتعمق من هذه الإحياءات حين استخدمت اللون الأخضر في الخصب والرزق» (المرزقة، ٢٠١٠م: ٢٦) يقول الرحمن تعالى في سورة الكهف آية ٣١: ﴿وَأُولَئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرَى مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ يُحَلَّوْنَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعَمَ الثَّوَابِ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا﴾. لذلك جاء هذا اللون في الأدب رمزاً للمفاهيم الايجابية كالسعادة والحرية والتجدد. وهو «لون الأمل، القوة، طول العمر، هو لون الخلود الذي ترمز إليه كونياً الغصون الصغيرة الخضراء» (عبيد، ٢٠١٣م: ٩٣). وجاء في شعر سليمان العيسى رمزاً لخلود القدس وقوتها وسعادتها:

يا إكليّل القدس الأخضر/ يعلو البطلا!/ إنزل، وتبدّد في وطني شوكا أحمر/ في جنب ملايين الموتى/ في روح ملايين الموتى.

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٣١-٣٢)

اللون الأخضر بسبب جماله وشموله على أشياء كثيرة في الحياة، يدلّ على مفاهيم عديدة. و«يستعمل هذا اللون في الإسلام مرتبطاً برموز الموت للأرض ثم بقيامة الأرض بعد ذلك بواسطة الخضرة». (عبيد، ٢٠١٣م: ٩٥) يقول الرحمن الرحيم في الكتاب الكريم «والله أنزل من السماء ماء فأحيا به الأرض بعد موتها» (نحل: ٦٥). ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَتُصْبِحُ الْأَرْضُ

مُخَضَّرَةٌ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ (الحج: ٦٣). وسليمان العيسى كشاعر مسلم يستفيد من النصوص الإسلامية ويجعل اللون الأخضر رمزاً لتحرر الفلسطينيين وتجدد حياتها بعد الاحتلال الذي قبيح وبشع كالموت:

القطار الأخضر يقف على حدود فلسطين المحتلة وهو يرفع علم الثورة. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٨١)

الصباح والنور

النور والضياء محبوب عند جميع الناس وكل الثقافات. لأنه يساعد الإنسان أن يميز الطريق من البئر والحسن من القبح. ولهذا جاء في النصوص الأدبية والدينية رمزا للخير والعطاء والسعادة والحرية. مثلا نرى في القرآن الكريم الذي يقول: ﴿اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾ (البقرة: ٢٥٧) ونرى في الأدب أن كل كلمة ترتبط بالنور والضياء، تدلّ في أكثر الأحيان بالخير ولها معنى إيجابية. فبين الشمس والصباح والنهار والنجم والقمر والفجر والسحر وبين الخير صلة في النصوص الأدبية. والنور وما يرتبط به جاء في شعر سليمان العيسى المقاوم، رمزا لحرية الفلسطينيين وسعادة الشعب الفلسطيني وظفرهم على المحتلّين:

لِلْقُدْسِ نَرْنُو، لِلصَّبَاحِ وَلِلْخَلَاصِ نَدُقُ بابا

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٢٦)

فعلى الشعب الفلسطيني أن يعلم بأنه سيطفر ويصل إلى آماله. ويجب أن ييقن بمجيء النصر والحرية. ولا يشكّ في هذا الأمر كما لا يشكّ في مجيء السحر وإخراجه العالم من الظلمات:

لأبْدٍ من سَحَرٍ

قولي: جُنِنْتُ إِذَا!

سَتُشْرِقُ الْقُدْسُ في داري،

سَأَنْتَصِرُ.

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٢٨)

لأبْدٍ من الفَجْرِ الأَنْضَرِ

لا بُدَّ من الوَطَنِ الأَكْبَرِ

اللَّيْلُ الأسودُ يَلْتَهَبُ

و القَادِمُ بِالشَّمْسِ العَرَبِ

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٧٨)

و في رأي الشاعر، الشعب الفلسطيني سيرى الحرية الجميلة والمحوبة وسيزول ليل الظلم والاحتلال بلا شكّ. فهو يرمز بالفجر الأنضر بسبب جماله ونوره إلى الحرية ويرمز بالليل الأسود القبيح والمخوف إلى الاحتلال والظلم. وهنا تخطر ببالنا القصيدة المشهورة للشاعر المعاصر التونسي أبي القاسم الشابي، القصيدة التي تبدأ بالبيتين التاليين:

إِذَا الشَّعْبُ يَوْمًا أَرَادَ الْحَيَاةَ فَلَا بُدَّ أَنْ يَسْتَجِيبَ الْقَدَرُ

و لَا بُدَّ لِلَّيْلِ أَنْ يَنْجَلِيَ وَلَا بُدَّ لِلْقَيْدِ أَنْ يَنْكَسِرَ

(الشابي، ٢٠٠٥م: ٧٠)

عريباً سوف أبقي/ شاعراً للنور.. إنساناً سائباً. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٣٤)

الشمس وبما فيها من نور وضياء وحرارة، هي منبع الخير ومن أحد أسباب الحياة. ونعلم بأن «النور في الأدب رمز الحقيقة والعدالة والإرشاد والهداية» (انصاري، ١٣٩٢ش: ٧) ولذلك جاء في شعر سليمان العيسى رمزا للحرية والحياة الكريمة. والعدو الصهيوني يجتهد أن يطفأ هذه الشمس في الأرض المحتلة:

يا قبور الصامتين/ في الظلام!/ يا زفير اليائسين/ يا خيامي!/ يقطعون الغرس/ يطفئون الشمس/ من حطام القدس. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٣٦)

و لكن لا تطفأ الشمس في فلسطين والقدس أبدا. الشعب الفلسطيني هو الذي يظفر بلا شك. ووجه الشبه بين الشمس والحريّة والسعادة هو الثبوت والدوام وعدم قدرة الإنسان في تدميرهما. فالمحتلون لا يستطيعون أن يدمروا ويهدموا ويسلبوا حريّة الفلسطينيين وسعادتهم كما لا يستطيعون أن يمحوا الشمس:

لا تموت الشمس

لا تموت القدس

أبدأ فوق زئود الصامدين

سوف تبقى الشمس

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٧٥)

الرموز للإحتلال والمحتلّين

الظلّ والليل

«الوظيفة الأساسية للصورة هي تصوير العالم الداخلي للشاعر بكلّ ما يموج من مشاعر وخواطر وهواجس وأفكار. فالشاعر يستغلّ في الإيحاء بأبعاد هذا العالم الداخلي الشعوري معطيات العالم الخارجي المحسوس» (عشري زايد، ٢٠٠٢م: ٩١) مثلا عندما يريد الشاعر أن يتكلّم من كثرة الجود والكرم لأحد، يشبّهه إلى البحر لأنّ البحر محسوس وملموس ويصوّر الكرم والجود تصويرا حسنا وجميلا. وسليمان العيسى يرمز الظلّ والليل لوحشية العدو الصهيوني وظلمه. وهذا العدو الوحشيّ كلليل يغطي كلّ الفلسطينيين و هي كالليل مخوف وقبيح:

أيها الظلّ الكبير المفترس/ أيها الليلُ الشرّس/ لن تموت الرّيح في هذي الصّحارى. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٣٦)

فالليل والظلّ هنا رمز للعدوّ الظالم الوحشي والريّح رمز للنّورة والانتفاضة، والصّحراء رمز للفلسطين المحتلة. فلا يتوقّف القيام والنّورة في الفلسطينيين كما لا يتوقّف الرّيح في الصّحراء.

والليل في الدرب/ ظلام الليل حتى الطلقة النّقب جبينك/ وحده يا أخت في الدرب/ ظلام الليل والغزو. (العيسى، ٢٠٠٩م:

٤٥)

الذنب

للذنب في آداب الأمم وثقافتها مكانة خاصّة. وهو مشهور بالغرر والظلم والحرص والخيانة. ويقال بأنّه جائع دائماً ولا يشبع أبداً ولهذا هو حريص ولا يقنع بأيّ شيء. «مما هو مثير حقاً أن تلصق الذنب كلّ صفات الشرّ من غدر وخيانة، وأن تتفق المجتمعات البشريّة على هذه الصّفات». (العماري، ٢٠١٢م: ١٠٤) جاء في الأمثال العربيّة: «أخون من الذنب» (العسكري، ج ١، ١٩٨٨م: ٣٣٣)، وكذلك «أظلم من الذنب» (نفسه، ج ٢: ٢٧) نحن نرى أنّ الذنب قد جاء في شعر سليمان العيسى ويسبب وجود صفات مشتركة بين الذئاب والصهاينة كالغدر والظلم والحرص، جعل الذنب رمزا للعدو الصهيوني. نعلم بأنّ «الرموز الطبعيّة لها نوع من الصّلة الذاتيّة بالشيء الذي ترمز إليه» (محمّد، بيّتا، ٩) وهذه الصّفات المشتركة يعني الوحشيّة والغدر والحرص صلة ذاتيّة بين الذئاب والصهاينة:

في كل زاوية..	«فلسطين»	مدنسة	التراب
في كل	رُكنٍ	قُدس	الإهاب
وطُن	الجدود،	إلا	مرباع
	ولا		«للذئاب»
	أرى		

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٩)

فالصهاينة كالحَيوان الوحشيّ والحريص، يرتكبون الأعمال السيئة في الأرض المحتلة. وصفة الوحشية التي مشتركة بين الذئاب والصهاينة تشير بأنّ الفلسطينيين والقدس ليست للصهاينة، بل جدير لهم أن يعيشوا في الغابات والصحراوات. وكلامه «وطن الجدود» يعني أنّ الفلسطينيين للعرب والفلسطينيين منذ القدم.

البحر والعاصفة

سليمان العيسى عندما يريد أن يصوّر الإحتلال والثورة تصويراً محسوساً، يستفيد من البحر والعاصفة ويخلق منظراً ملموساً أمام القارئ. فيرمز بالعاصفة إلى ثورة الشعب الفلسطيني وقيامهم أمام الصهاينة. الثورة التي سيكون قوياً وشديداً كالعاصفة ويدمر بناء الظلم والإحتلال والظالم لا يقدر أن يوقفها. كذلك يرمز بالبحر إلى الإستعمار والإحتلال. وبهذا الرمز يشير إلى قسوة المحتلين وكثرتهم. فهم لا يرحمون لأحد كما لا يرحم البحر لأيّ شخص. وعدّتهم وظلمهم كثيرٌ وبلا نهاية كالبهار:

ما	للعواصف..	لا	تُداعبُ	صفحة	اليَم	الزّهيب؟

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٧)

وتَهزُّ	صدْر	اليَم	عا	صفة	مدمرة	الهبوب؟

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٧)

و الثورة والإنفاضة على المحتلين والظالمين لا تتوقّف في الفلسطينيين كما لا تتوقّف العواصف والأعاصير في البحار. والكفاح بين الحقّ والباطل سيكون باقياً حتّى الأبد. فيجب للصهاينة والحكام العربيين الخائنين أن يخرجوا من الأرض المحتلة ويسحبوا أيديهم من القتل والظلم وسفك دماء الأبرياء:

قولوا	«لسيدة	البحار»	و«ظّلّها»	من	حاكمينا
قولوا	لها:	ليس	الخصم	أرادتُهُ	سكونا
إني	لألمحُ	خلف	صمتٍ	إعصاراً	دفينا

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٨)

انا يا طفلي أغني/ لك، يا إعصارنا الآتي، أغني/ لامتدادي فيك يا طفلي أغني/ رحلة الموال لا تُلقِي السلاح/ من فلسطين الصّباح.. في فلسطين انْفَجَر. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٦٦)

الرموز للفلسطينيين والفلسطينيين

الزنبق

«الزنبق في الأدب المقاوم رمز سلمية الشعب الفلسطيني وعصمتهم ويذكر كثيرا باللون الأبيض». (معروف وباقري، ١٣٩١ش:

١١) وكذلك يوظف سليمان العيسى الزنبق رمزاً للشعب الفلسطيني المظلوم والبريء:

و من القدس.. إلى أقصى الجراحات الرّماع/ أبلغوا زنبقتي البيضاء في أعلى «صفد»/ دمعهُ الشعر صفد.. خبروها.. أنّها

العشق الذي لا ينتهي.. الأرض التي لا تنتهي.. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٦٥)

البَيَّارَةُ (بُسْتَانُ بُرْتُقَال)

الشاعر ينظر إلى الطبيعة الفلسطينية بدقة كاملة وينتخب المظاهر الطبيعية الخاصة رمزا لتبيين أفكاره. فيرمز بالخيمة إلى الفلسطينيين الذين قد خرجوا من بيوتهم بسبب الحرب والقتل والدمار واعتداء الصهاينة وسكنوا في الخيمات في صحراوات فلسطين ويساتينها. ويرمز بالبَيَّارَةُ لأولئك الحداثق الفلسطينية التي أقيمت فيها الخيمات:

بين الخيمةِ والبَيَّارَةُ

أَنْتِ زَرَعْتِ، وَنَحْنُ نَبْتُنَا

كَفُكْ يَا أُمَّاهُ سَقَّتُنَا

عَيْنُكَ يَا أُمَّاهُ رَعَّتُنَا

(العيسى، ٢٠٠٩م: ٧٣)

اللون الأسمر

«هو لون بين لوني الأحمر والأسود ومائل للأسود أكثرًا. هذا اللون رمز للموت والميت والحزن. وكذلك رمز قد استعملت بمعنى التراب والوطن» (سمتي وطهماسبي، ١٣٩٠ش: ١٩) نرى في شعر سليمان العيسى المقاوم بأنه يرمز بهذا اللون للفلسطين واختصاص هذه الأرض بالعرب:

حَمَلْتُ قَصِيدَتِي الْخَضْرَاءُ... / لَوْنُ قَصِيدَتِي فِي جَنْبَةِ الْقُدْسِ/ تَجِيءُ.. تَجِيءُ كَالْقَدَرِ/ كَمُعْجَزَةٍ مِنَ الشَّرِّ/ تُحَرِّرُ أَرْضَنَا السَّمْرَاءَ، تَكْتُبُ مَوْلِي الْعَرَبِيَّ،/ تَكْتُبُ مَوْلِدَ الْقَدَرِ. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٣٨-٣٩)

و يستعمل اللون الأسمر رمزا للثقافة العربية والثقافة التي يعيش معها الشعب العربي الفلسطيني منذ القرون الماضية ولا تتفصل هذه الثقافة وهذا الشعب من هذه الأرض بتقديم الشهداء والدماء:

و تَجْرِبُ «الدَّبَكَةُ» السَّمْرَاءُ أَنْهَاراً مِنَ الْحُبِّ/ مِنَ الْأَشْوَاقِ أَنْهَاراً/ مِنَ الْأَطْفَالِ أَنْهَاراً/ تَدُقُّ بِرُجْلِهَا الْخَضْرَاءُ/ شَبَابِيكَ الْغَدِ الْوَضَاءُ. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٣٩)

الدبكة هي «رقصة شعبية جماعية مصحوبة بالغناء، شائعة في بلاد الشام، وتقوم على قرع الأرض بالأرجل قرعا إيقاعيا» (عمر، ٢٠٠٨م: ٧٢٢) وهنا يستخدم الشاعر تقنية ترسل الحواس. «و هي تقنية قد كان موجودا في الأدب منذ القديم ولكن استخدم في أدب الرمزيين في أواسط القرن التاسع عشر» (داد، ١٣٩٢ش: ١٩٨). يمزج بين حاستي البصر - الرقص - واللمس - اللون الأسمر-. وبهذا الطريق يجسد الرقص أمام عيني القارئ.

يرمز باللون الأسمر لعلاقة الفلسطينيين والعرب وفي الحقيقة هذا اللون بمعنى تعلق الفلسطينيين للعرب منذ العصور القديمة. وفي تربة الفلسطينيين يوجد اصول وجذور عربية. فالعدو الصهيوني لا يقدر أن ينزع هذه الجذور أبدا:

أَنَا النَّرْعُ الَّذِي لَا يَنْتَهِي،/ وَالسَّرُّ وَالْجَوْهَرُ/ أَنَا الْأَصْلُ الْعَتِيقُ،/ أَنَا الْبَدَايَةُ وَالنَّهَائَةُ، وَالرُّؤْيَى، وَالْمَوْعِدُ الْأَخْضَرُ/ تَمُوتُ، تَمُوتُ، ثُمَّ تَعُودُ لِلْأَرْضِ الْجَذُورُ/ وَلَوْهَا الْأَسْمَرُ. (العيسى، ٢٠٠٩م: ٤٥)

النتائج

وصلنا بهذه المقالة إلى النتائج التالية:

الشاعر سليمان العيسى يوظف رموزا طبيعية كثيرة في شعره المقاوم.

الإنزياح والتعميق المعنى وتبيين الأحساس والعاطفة وكذلك الخوف من الإعتقال والقتل، أسباب الترميز في شعر سليمان

العيسى المقاوم.

يرمز سليمان العيسى بالنّار واللون الأسود إلى شدة حزنه وألمه من قضية الفلسطينيين.
يرمز بالنّور والصّباح والربيع والمطر واللون الأخضر إلى حرية الفلسطينيين وسعادتها.
الليل والظلّ والبحر والذئب رموز إلى الإحتلال والمحتّلين.
الريّح والعاصفة والإعصار رموز إلى القيام والثورة على الظلم والإحتلال.
الشاعر يرمز باللون الأحمر والأرجواني إلى الشهادة والكفاح في سبيل الوطن.
الشاعر في الترميز الطبيعي في شعره المقاوم، يستفيد من ثقافة الشعب العربي وتاريخه ودينه. ولهذا السبب بين الرموز الطبيعية وبين مدلولاتها صلات تاريخية ودينية وثقافية.
لا نرى في شعر سليمان العيسى المقاوم غموضاً وتعقيداً بسبب توظيف الرموز الطبيعي بل فيه سهولة وبساطة كثيرة والقارئ يفهم غاية الشاعر بكل سهولة.

المصادر والمراجع

١. القرآن الكريم.
٢. آباد، مرضية وبلاوي، رسول (١٣٩١ش). «دلالات الألوان في شعر يحيى السماوي»، كرج: مجلّة إضاءات نقدية، السنة ٢، العدد ٨.
٣. أبو عون، أمل محمود عبدالقادر (٢٠٠٣م). «اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي»، رسالة الماجستير، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
٤. انصاري، نرجس (١٣٩٢ش). «نمادپردازی در شعر مقاومت جواد جميل»، مجلّة الجمعية العلمية الايرانية للغة العربية وآدابها: العدد ٢٨.
٥. خضري، علي وبلاوي، رسول ومحمدي، فاطمة (١٤٣٧هـ). «ملاحم المقاومة في شعر عبدالرحيم محمود»، آفاق الحضارة الإسلامية: السنة الثامنة عشرة، العدد الثاني.
٦. داد، سيما (١٣٩٢ش). «فرهنگ اصطلاحات ادبي»، طهران: مرواريد.
٧. سمتي، محمد مهدي وطهماسبني نهگداری، نرجس (١٣٩٠ش). «رنگ‌های نمادین در اشعار صلاح عبدالصبور»، مجلّة الجمعية العلمية الايرانية للغة العربية وآدابها: ٧٠.
٨. الشّابي، أبوالقاسم (٢٠٠٥م). «ديوان أبي القاسم الشّابي»، ط٤، بيروت: دار الكتب العلمية.
٩. عبشي، نزار محمد (٢٠٠٥م). «التناص في شعر سليمان العيسى»، رسالة الماجستير، سورية: جامعة البعث.
١٠. عبيات، عاطي ومعروف، يحيى (١٤٣٥هـ). «استدعاء الرموز ودلالاتها في الشعر الفلسطيني المقاوم المعاصر (لطف زغول نموذجاً)»، قم: المجلّة اللغة العربية وآدابها السنة ١١ العدد ٢.
١١. عبيد، كلود (٢٠١٣م). «الألوان»، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
١٢. عجيّة، محمد (١٩٩٤م). «موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها»، ج ١ و ٢، بيروت: دار الفارابي.
١٣. العسكري، أبو هلال (١٩٨٨م). «جمهرة الأمثال»، ج ١ و ٢، بيروت: دار الكتب العلمية.
١٤. عشري زاید، علي (٢٠٠٢م). «عن بناء القصيدة العربية الحديثة»، ط٤، القاهرة: مكتبة ابن سينا.
١٥. العماري، فضل بن عمار (٢٠١٢م). «الذئب في الأدب العربي»، الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
١٦. عمر، احمد مختار (١٩٩٧م). «اللغة واللون»، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.
١٧. عمر، احمد مختار (٢٠٠٨م). «معجم اللغة العربية المعاصرة»، القاهرة: عالم الكتب.

١٨. العيسى، سليمان (٢٠٠٩م). «أنا والقدس»، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
١٩. القنطار، سيف الدين (١٩٩٧م). «الأدب العربي السوري بعد الإستقلال»، دمشق: وزارت الثقافة.
٢٠. محمد حمدان، أحمد عبدالله (٢٠٠٨م). «دلالات الألوان في شعر نزار قباني»، رسالة الماجستير، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
٢١. محمد، كعوان (بيتا). الرمز والعلامة والإشارة -المفاهيم والمجالت-، الجزائر، جامعة بسكرة: المتلقي الوطني الرابع - السيميائ والنص الأدبي.
٢٢. المرازقة، نجاح عبدالرحمن (٢٠١٠م). «اللون ودلالاته في القرآن الكريم»، رسالة الماجستير، اردن: جامعة مؤتة.
٢٣. مسعود، بو عيسى (٢٠١٢م). «التشكيل الموسيقي في شعر سليمان العيسى ديوان الجرائز نموذجاً»، الجزائر: جامعة الحاج لخضر.
٢٤. معروف، يحيى وباقرى، بهنام (١٣٩١ش). «جايگاه نمادين رنگ در ادبيات مقاومت -سميح قاسم-»، دانشگاه شهيد باهنر کرمان، نشریه ادبيات پايدارى، سال سوم، شماره شمم.
٢٥. هاشم، سامي (١٩٧٩م). «المدارس والأنواع الأدبية»، بيروت: المكتبة العصرية.

فاطمة احمد ابراهيم ودورها في الحياة النيابية في السودان ١٩٦٥-٢٠٠٧

أ.م.د. وائل جبار جودة

د. رنا سليم شاكر

كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة المثنى

كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل

Fatma Ahmed Ibraheem and Her Role in the Parliament of Sudan (1965-2007)

Asst. Prof. Dr. Wa'il Jabbar Jawda

College of Education for Human Sciences / University of Al-Muthana

Dr. Rana Saleem Shakir

College of Basic Education / University of Babylon

wailjabbar08@gmail.com.

Abstract

Fatma Ahmed Ibraheem is one of the most prominent female figures in the contemporary history of Sudan and she is the first woman to be a member in the parliament. She was raised in a cultivated family. She was particularly interested in the woman's affairs so established the Sudanese Woman Union. After October revolution in 1964, a good space for woman was given by the constitution written to be enrolled in the parliament work. Fatima was a candidate of the union for the parliament and she won the membership in 1965.

Keywords: Fatma Ahmed Ibrahim, Sudanese Communist Party, Association of Educated Women, Jaafar Nimeiri, Shafie Ahmed.

المخلص

فاطمة احمد ابراهيم من ابرز الشخصيات النسائية في تاريخ السودان المعاصر، وهي اول نائبة برلمانية سودانية، نشأت في عائلة مثقفة، واهتمت بشكل كبير في قضية المرأة واسست الاتحاد النسائي السوداني الذي كتب بعض القوانين التي تخدم قضية المرأة، وبعد ثورة تشرين الاول عام ١٩٦٤، تم فسخ المجال للمرأة عن طريق الدستور الذي تم إعداده آنذاك للدخول في العمل البرلماني، ورشحت فاطمة عن طريق الاتحاد النسائي الى البرلمان وفازت في عضوية البرلمان عام ١٩٦٥، واستمرت في عملها اكثر من دورة انتخابية، ونجحت الى حد كبير في انصاف قضية المرأة السودانية داخل البرلمان السوداني، وعندما حل عام ١٩٦٩، حتى نالت المرأة معظم حقوقها، بعد ذلك تعرضت فاطمة الى نكسة في حياتها بعد قيام انقلاب جعفر نميري عام ١٩٦٩، وتجمد نشاطها السياسي حتى عام ١٩٩٠، وبعد ذلك سافرت الى لندن وعادت نشاطها السياسي، وانضمت الى المجلس الوطني المعارض، وتقلدت رئيس الاتحاد العالمي للمرأة خلال الاعوام ١٩٩١-١٩٩٤، وسنحت لها الفرصة بالعودة الى السودان اواخر عام ٢٠٠٥، ثم عينت في المجلس الوطني عام ٢٠٠٦، واستمرت فيه حتى عام ٢٠٠٧، فقد تم طردها منه بسبب مواقفها السياسية. يزداد على ذلك وحصلت على الدكتوراه الفخرية من قسم الدراسات الافريقية في جامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس ونالت عدة اوسمة.

الكلمات المفتاحية: فاطمة احمد ابراهيم، الحزب الشيوعي السوداني، رابطة المرأة المثقفة، جعفر نميري، الشفيق احمد.

المقدمة

اسهمت الكثير من الدراسات والبحوث في تاريخ السودان المعاصر، في دراسة الشخصيات السياسية المعروفة من الرجال، في حين افتقرت تلك الدراسات الاكاديمية الى البحث عن النشاطات السياسية على الصعيد النسوي، ووجد الباحثان شخصية فاطمة احمد ابراهيم وجهودها النيابية في السودان فرصة رغبة للغور في تفاصيل هذا الموضوع، لكي تكون للقارئ فكرة مهمة عن الحياة النيابية في السودان وهنا تكمن اهمية الموضوع.

ومن دواعي اختيارنا لهذا الموضوع هو حب المعرفة والاطلاع على تفاصيل حياة اول نائبة في البرلمان السوداني، وحاول الباحثان الاجابة عن بعض التساؤلات التي كانت تدور في خلدهما وهي: كيف حصلت فاطمة على قاعدة جماهيرية ألهتها للدخول الى

البرلمان؟ وهل نجحت في عملها البرلماني؟ وهل تركت أثر بارز او درس تاريخي يمكن الاستفادة منه في المستقبل؟ كل هذه التساؤلات وغيرها بعضها اجاب عليها الباحثان بين محاور البحث والبعض الاخر المستقبل كفيل بكشفها.

تضمن البحث مقدمة واربعه محاور وخاتمة، درس المحور الاول ولادتها ونشأتها، فقد ولدت في الخرطوم عام ١٩٣٣، وسط اسرة مثقفة، معروفة بمواقفها الوطنية ضد الاستعمار البريطاني مما حفز في نفسها حب الانتماء الى الوطن والدليل على ذلك انها ساهمت في تشكيل اول اضراب طلابي نسائي سوداني ضد سياسة المدرسات البريطانيات عام ١٩٤٩، التي الهدف منها تجهيل المجتمع النسوي هناك، في حين ناقش المحور الثاني نشاطها السياسي والثقافي حتى عام ١٩٦٤، فقد ساهمت في تأسيس الاتحاد النسائي السوداني عام ١٩٥٢، وبعد ذلك اسهمت بشكل شخصي في اصدار مجلة صوت المرأة في السودان وترأست تحريرها، ووظفت السخرية اللاذعة لانتقاد الواقع السياسي آنذاك، وحاولت ان تبعد الاتحاد النسائي اثناء تزعمها له خلال عامي ١٩٥٦-١٩٥٧، عن أي نفوذ سياسي او حزبي، وشرع الاتحاد المذكور العديد من القوانين التي كانت تخدم مصالح المرأة السودانية، ونجح أيضاً في كسب العديد من الزعامات المحلية في مناصرة قضية المرأة.

تابع المحور الثالث جهودها السياسية والبرلمانية ١٩٦٤-١٩٩٠، فقد أيدت ثورة تشرين الاول عام ١٩٦٤، عن طريق الاتحاد النسائي، ورشحت بوصفها ممثلة عن الاتحاد النسائي ونجحت في حصد اصوات كثيرة اهلتها لدخول قبة البرلمان السوداني عام ١٩٦٥، وبذلك تكون اول نائبة سودانية تدخل البرلمان، ونتيجةً لتفانيها واخلاصها في عملها البرلماني تجددت الثقة فيها حينما تم انتخابها مجدداً عن طريق الاتحاد المذكور، لكن سرعان ما تدمرت حياتها بعد حدوث انقلاب جعفر نميري عام ١٩٦٩، فقد اعدم زوجها الشفيق احمد وتم اعتقالها وسجنها في اكثر من مناسبة، واجبرت على الإقامة الجبرية في بيتها لعقدين من الزمن، لتبدأ مرحلة جديدة من حياتها بعد خروجها من السودان الى لندن عام ١٩٩٠، لغرض العلاج ولكنها ظلت في لندن وفكرت اعادة نشاطها السياسي من هناك.

وتكفل المحور الرابع بدراسة عودة نشاطها السياسي والبرلماني ١٩٩٠-٢٠٠٧، واثناء وجودها في لندن ناصرت قضية جنوب السودان وانضمت الى التجمع الوطني الديمقراطي المعارض، وترأست الاتحاد العالمي للمرأة خلال الاعوام ١٩٩١-١٩٩٤، وهي اول امرأة من دول العالم الثالث ومن افريقيا تولت زعامة الاتحاد المذكور، وحصلت على الدكتوراه الفخرية من قسم الدراسات الافريقية في جامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس نتيجة بحث قدمته عن تجربة الاتحاد النسائي وواقع المرأة في افريقيا، ونتيجةً لأدائها المتميز حصلت على عدة جوائز سيما جائزة لجنة حقوق الانسان في الامم المتحدة التي استلمتها في قاعة الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٩٣، الى جانب عدة اوسمة، وسنحت لها الفرصة للعودة الى السودان عندما جرى الاتفاق بين التجمع الوطني الديمقراطي المعارض والحكومة السودانية في عام ٢٠٠٥، وعلى أثر ذلك الاتفاق قررت فاطمة العودة إلى السودان في أوائل عام ٢٠٠٦، وبعدها تم تعيينها في المجلس الوطني لكن سرعان ما تم طردها منه عام ٢٠٠٧، بسبب مواقفها الوطنية.

اعتمد البحث على العديد من المصادر المتنوعة وفي مقدمتها المقابلة الشخصية التي قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة في برنامج الرائدات فهو اشبه بطرح المذكرات الشخصية لفاطمة، وكذلك العديد من المقالات المعتمدة في صحيفة الراكوبة، وهذا لا يعني اغفال بقية المصادر والمراجع وانما ما ذكر كان قريباً من مغزى البحث والله الموفق

أولاً: ولادتها ونشأتها

ولدت فاطمة أحمد إبراهيم في مدينة الخرطوم عام ١٩٣٣، ونشأت في أسرة متعلمة ومتدينة، إذ كان جدها لأبيها قاضياً خلال مرحلة الدولة المهدية^(١)، وجدها لأُمها نائباً له، وتم فصلهما من وظيفتيهما خلال مرحلة الاستعمار البريطاني للسودان، بسبب مواقفهما الوطنية التي لا تتوافق مع مراميه، وبعد ذلك انتدب جدها لأُمها بوصفه مديراً لأول مدرسة للبنين في الخرطوم، وقام بخطوة جريئة مفادها ادخال امها واخواتها الى تلك المدرسة إذ لا توجد مدرسة للبنات آنذاك، وبعد اكمال والدتها الدراسة الاولى، دخلت مدرسة الارشادية الانكليزية^(٢)، التي كانت تدرس فيها بنات البريطانيين العاملين في السودان، فهي اول بنت سودانية تعلمت اللغة الانكليزية.

اما والدها تخرج في كلية غردون الانكليزية^(٣)، وعمل معلماً في إحدى المدارس الحكومية، فقد رفض تدريس مادة اللغة الانكليزية من اجل اغاضة الاستعمار البريطاني^(٤) بعدم تدريس لغتهم، ونتيجة لذلك تم فصله من تلك المدرسة، ثم التحق بإحدى المدارس الاهلية، فقد درس اللغة العربية والدين الاسلامي، فقد ترعرت في اسرة مثقفة إذ كانت والدتها تقرأ لها ولوالدها الاخبار في الصحف اليومية سيما السياسية منها، وهم مصغيين اليها، ووالدها من جانبه قرأ الكتب الدينية^(٥).

كانت والدتها تحثها دائماً على المطالعة والقراءة ورددت عبارة جمالك ليس في مظهرك وانما بأفكارك ونتيجة لذلك اصبحت تحب القراءة بشغف، وبعد اكمال دراستها الاولى في الخرطوم، التحقت بالدراسة الثانوية بمدرسة ام درمان العليا وهي اول مدرسة ثانوية للبنات في السودان، وفي تلك المرحلة تولت ادارة المدرسة مدرسة بريطانية الغت تدريس العلوم الطبيعية عن الفتيات السودانيات، واقرت تدريس اللغة الانكليزية والتدبير المنزلي، بحجة انهن غير مؤهلات ذهنياً لدراسة تلك المواد، وهذا الامر جعل فاطمة تحرض زميلاتها من اجل الاحتجاج على ذلك ثم القيام بإضراب الفتيات السودانيات داخل المدرسة، وهذا هو اول اضراب نسائي في السودان عام ١٩٤٩، وهذا الامر أجبر ادارة المدرسة على اعادة تدريس جميع المواد الدراسية الى الطالبات السودانيات علما ان تلك المواد درست باللغة الانكليزية^(٦).

يمكن الاستنتاج مما تقدم ان الفتيات السودانيات وعلى رأسهن فاطمة كن يدركن ان توعيتهن وتنقيتهن لا ينسجم مع تطلعات القوى الاستعمارية التي كان هدفها بقاء الشعب السوداني غير متعلم، ولكن تلك الفتيات أثبتن العكس من ذلك عن طريق الاضراب المذكور.

ثانياً: نشاطها السياسي والثقافي حتى عام ١٩٦٤:

كونت رابطة المرأة المثقفة في عام ١٩٤٧ وأصبحت عضواً في لجنيتها التنفيذية، كما فتحت العضوية لكل نساء السودان وتم تكوين فروع للاتحاد في الأقاليم مما خلق حركة نسائية جماهيرية واسعة القاعدة، بعد اكمال دراستها الثانوية رفض والدها التحاقها بالدراسة الجامعية، وهذا الامر حفزها الى تأسيس الاتحاد النسوي وتقلل العادات الاجتماعية الضارة بالمرأة، والتي تقلل من مكانتها، ولذلك أسست الاتحاد النسائي السوداني عام ١٩٥٢^(٧)، وشاركها في تأسيس الاتحاد المذكور العديد من النساء منهن الدكتورة خالده زاهر^(٨) ونفيسة احمد الامين^(٩) وحاجة كاشف^(١٠) وغيرهن، حاول ذلك الاتحاد معالجة المشاكل التي عانى منها المجتمع السوداني سيما قضايا المرأة عن طريق دعوة عمدة المنطقة او مسؤولها لعقد اجتماع كن عضوات ذلك الاتحاد يحضرن فيه وسمح لهن بالإدلاء بدلوهن، ومن الطبيعي ان تلاقي تلك الدعوات معارضة قوية من قبل بعض الكتاب السودانيين على اعتبار ان الاتحاد المذكور اخذ دور اكبر مما يستحقه^(١١).

طالب الاتحاد النسائي كما جاء في دستوره المعدل عام ١٩٥٤ حق التصويت وحق الترشيح لدخول البرلمان وحق التمثيل في كل المؤسسات التشريعية والسياسية والإدارية على قدم المساواة مع الرجل، الحق في الأجر المتساوي للعمل المتساوي والمساواة في فرص التأهيل والتدريب والترقي، محو الأمية بين النساء، توفير فرص التعليم الإلزامي المجاني، توفير فرص العمل وتحويل المرأة إلى قوة منتجة، تحديد سن الزواج بحيث لا يسمح به قبل سن البلوغ، إلغاء قانون الطاعة وغيره^(١٢). وبسبب هذه المطالب وبالأخص المطالب السياسية، حق التصويت وحق الترشيح، تعرض الاتحاد النسائي لهجوم كاسح من قبل جبهة الميثاق الإسلامي^(١٣) فيما بعد بحجة أن الإسلام لا يسمح بمساواة المرأة وانخراطها في السياسة، وفي نفس العام المذكور انضمت الى الحزب الشيوعي السوداني^(١٤) بسبب تأثيرها بشقيقتها الكبير صلاح الذي كان يطلعها على المنهج الفكري للحزب، وبعد مدة وجيزة نالت عضوية اللجنة المركزية للحزب، ومن المبررات التي جعلتها تنتمي الى الحزب المذكور هو مقاومته للاستعمار من وجهة نظرها، وهناك دعايات مغرضة هدفها تسقيط الحزب بوصف أعضائه ملحدون ودعوا الى الانحلال الخلقي، وهذا الامر منافي للحقيقة لأنها مؤمنة بالله وتصلي ولا تصوم بسبب المرض السكري الذي كان يعيقها عن اداء فريضة الصوم^(١٥).

ولم تتردد فاطمة احمد ابراهيم عن الذهاب الى رئيس الوزراء اسماعيل الازهري^(١٦) وطلبت منه شخصياً التدخل لمنح اجازة صدور لصحيفة نسوية وحاول الازهري اقناعها بعدم تقبل المجتمع لهذه الفكرة وافر قبولها لكن بشرط ان تكون تحت اشراف جهة رقابية وان لا تتدخل في الجانب السياسي، ومن جانبها اكدت له ان الافكار التي من المؤمل ان تبثها الصحيفة لا تتعارض مطلقاً مع تقاليد وعادات المجتمع السوداني وبإمكان الجهة الرقابية تعديل الموضوعات المقدمة من قبل المشاركات في المجلة، ولكن في قرارة نفسها كانت تروم الى جعلها منطلق للفكر السياسي للمرأة، وبالفعل تم إصدار مجلة صوت المرأة في تموز عام ١٩٥٥، وترأست فاطمة تحريرها، أي قبل استقلال السودان، وكانت مجلة شهرية لسان حال المرأة السودانية^(١٧).

يمكن القول ان فاطمة لم يثبها عزمها عن الذهاب الى شخص رئيس الوزراء آنذاك وهذا الموقف دل على شجاعتها وتحديها للصعاب سيما انها عاشت في مجتمع نظر الى المرأة نظرة دونية، فحاولت ان تثبت للمجتمع المتخلف ان المرأة تستطيع ان تكون منتجة ولا تتحصر مهامها في خدمة بيتها واسرتها.

حرصت فاطمة على المحافظة على استقلال الاتحاد النسائي خلال رئاستها للاتحاد عامي ١٩٥٦ - ١٩٥٧ من أي نفوذ حزبي أو سلطوي ولضمان تحويل المنظمة إلى منظمة جماهيرية ذات واسعة القاعدة^(١٨)، ووضحت فاطمة إن المفاهيم الغربية لتحرير المرأة ظهرت في الحركة النسائية السودانية منذ الخمسينات وعندما تم تشكيل الاتحاد النسائي بدأت تظهر بعض المفاهيم الخاطئة التي حصرت التحرر في خلع الثوب. وتقول إن صاحبات هذا التيار لم يكن لديهن فكر بل كان كل همهن أن تخلع المرأة الثوب وتحاكي الرجل في هيئته وحتى طريقة مشيته، وتدخن السجائر وتشرب الخمر. ورأت أن أصحاب الحركة النسوية همهم الأساسي في موضوع المرأة ليس مساواتها بالرجل ولكن همهم الشذوذ الجنسي، ونتيجةً لصراحتها المعهودة، طال هجومها عدداً من أبرز الناشطات النسويات والسياسيات السودانيات وغيرهن^(١٩).

يبدو أن هناك فهم قاصر لحرية المرأة فليس المقصود من تحرير المرأة تعريضها أو ان تكون سلوكياتها غير منضبطة لا توجد محددات لها بل تحريرها من النظرة الدونية لها، والايمان بدورها الفكري المتحرر من العادات والتقاليد التي كانت سائدة آنذاك، واخذ مجالها الواسع بالميدان العملي في خدمة مؤسسات الدولة في تلك المرحلة.

واصلت مجلة صوت المرأة نشاطها بعد انقلاب ابراهيم عبود^(٢٠) في السابع عشر من تشرين الثاني عام ١٩٥٨، ومن الطرائف التي ذكرتها فاطمة ان المجلة كانت فيها صفحة خاصة للكاريكاتير الساخر، كانت احدى الرسامات تدعى فوزية حسن اليمني هي من تعد الموضوعات وترسمها فقد رسمت الفريق ابراهيم عبود القصير القامة الى جانب وزير الاستعلامات والعمل محمد طلعت فريد^(٢١) الطويل القامة، وطلب الاخير من رئيسة التحرير فاطمة مراجعته وطلب منها اعطاء تبرير لذلك الرسم لكنها تجاهلت الموضوع وادعت ان الرسم ليس له علاقة بجناحه او بالرئيس فنعتها بالخبثية، الى جانب ذلك اشتركت في تكوين هيئة نساء السودان أبان الحكم العسكري عام ١٩٦٢^(٢٢).

يمكن الاستنتاج مما تقدم ان الطموح السياسي لفاطمة بدأ يلقي ثماره على الساحة السياسية آنذاك، عن طريق توظيف السخرية اللاذعة لنقد الواقع السياسي، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى واجهت الوزير المذكور بكل ثقة واقتدار ودل ذلك على ذكائها الميداني في مواجهة المواقف الصعبة وتغلبها عليها.

ثالثاً: جهودها السياسية والبرلمانية ١٩٦٤-١٩٩٠

اشتركت المرأة السودانية وفي طليعتها فاطمة، بقيادة اتحادها في المعركة ضد الأنظمة الدكتاتورية علناً وسرياً واشتركت في ثورة تشرين الاول عام ١٩٦٤^(٢٣) التي أطاحت بالحكم الدكتاتوري واصبح الاتحاد النسائي عضواً في جبهة الهيئات التي نظمت الثورة المذكورة، ونالت المرأة حق التصويت والترشيح^(٢٤). وفي انتخابات حزيران عام ١٩٦٥، انتخبت فاطمة عضواً في البرلمان السوداني^(٢٥)، ويمكن توضيح تقسيم المقاعد الانتخابية آنذاك عن طريق الجدول الاتي^(٢٦):

الحزب	دوائر إقليمية	مقاعد خريجين	المجموع
حزب الامة	٩٢	-	٩٢
حزب الوطني الاتحادي	٧١	٢	٧٣
مستقلون	١٥	-	١٥
الحزب الشيوعي السوداني	-	١١	١١
اتحاد ابناء جبال النوبة	١٠	-	١٠
حزب سانو	١٠	-	١٠
مؤتمر البجا	١٠	-	١٠
جبهة الميثاق الاسلامي	٥	٢	٧
حزب الاحرار الجنوبي	٢	-	٢
حزب الوحدة	٢	-	٢
المجموع	٢١٧	١٥	٢٣٢

يظهر للباحثين عند تحليل الجدول المذكور أن تلك الانتخابات فسحت المجال لبروز وجوه جديدة في الساحة السياسية السودانية من القوى المستقلة والحزب الشيوعي السوداني الذي أخذت آنذاك تتوسع قواعده الاجتماعية، وإن المثير في الامر ان فاطمة رشحت بوصفها مرشحة مستقلة عن طريق الاتحاد النسائي السوداني.

وبذلك تكون أول نائبة برلمانية سودانية، وكتبت العديد من القصائد ابتهاجاً بذلك الامر، فعلى سبيل المثال كتب الدكتور مبارك الخليفة قصيدة جاء فيها:

هي فرحة غمرت جوانح أمتي شقت طريق ضيائها في مهجتي
لحناً جديداً ناعماً لحناً قوياً عارماً لحناً يسمى فاطمة^(٢٧).

لم تستطع فاطمة احمد ابراهيم الوصول الى عضوية البرلمان السوداني لولا الحقوق التي منحها لها ذلك الدستور، ومن المستحسن من وجهة نظر الباحثين دراسة الفقرات التي تخص المرأة السودانية لكي يتسنى للقارئ اطلاع عام على حقوق المرأة السودانية في السلطة التشريعية والتنفيذية، ففي الفصل الثاني المعنون بالحقوق الاساسية أكدت المادة الاولى على جميع الاشخاص في السودان أحرار ومتساوون أمام القانون، في ذكرت المادة الثانية عدم حرمان أي سوداني من المولد أو الدين أو العنصر أو النوع فيما يتعلق بتقلد المناصب العامة أو بالاستخدام الخاص أو بقبوله في أي وظيفة أو حرفة أو عمل أو مهنة أو بمزاولتها. يمكن الاستنتاج مما تقدم ان لم يكن فيه تفرقة بين الجنسين فمن حق المرأة تقليد أي منصب ومزاولة أي حرفة لا تتناقض مع الآداب العامة^(٢٨).

وتابع الدستور السوداني في فصله الثاني الحق لجميع الأشخاص في حرية التعبير عن آراءهم والحق في تأليف الجمعيات والاتحادات في حدود القانون، الى جانب ذلك خضوع جميع الأشخاص والجمعيات لحكم القانون كما تطبقه محاكم القضاء، ولا يستثنى من ذلك إلا الامتيازات البرلمانية المقررة، الى جانب ذلك من الملاحظ على الدستور السوداني الموقت عام ١٩٦٤، وظف مصطلح (شخص) فعلى سبيل المثال: تنتخب الجمعية التأسيسية خمسة أشخاص يكوّنون معاً مجلس السيادة على أن الأشخاص الذين انتخبهم مجلس الوزراء في اليوم الثالث من شهر كانون الاول عام ١٩٦٤، يكوّنون مجلس السيادة حتى قيام الجمعية التأسيسية، أي لم يحدد الجنس في تقليد المناصب، وهذا الامر من وجهة نظر الباحثين كان يصب في مصلحة المرأة السودانية واعطاها الامل في ممارسة دورها المنشود في الجانب السياسي^(٢٩).

ربما نتجت تلك المواد الدستورية بسبب جهود الاتحاد النسائي وزعيمته فاطمة التي لم تذهب جهودها سدى، سرعان ما تم ترجمتها بشكل واقعي، بعد قيام الثورة الشعبية عام ١٩٦٤، وتوظيف الافكار التي تدافع عن حقوق المرأة من الناحية القانونية بوصفها كائن له حقوق في كافة المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويمكن الاستفادة من كل طاقاتها لخدمة المرافق العامة للدولة.

حصدت فاطمة عدد كبير من الاصوات في الانتخابات التي اجريت آنذاك، وذلك الامر حفزها من اجل انتقاد الاوضاع السيئة ومعالجتها، وحاولت ان تطبق اهدافها الانسانية على ارض الواقع، بعد زيارة مستشفى في جنوب السودان، واثاء زيارتها شاهدت طفل نظر اليها وهو مرتجف ثم هرب، فاثّر ذلك الموقف في نفسها، وكادت ان تفقد الوعي من شدة البكاء عليه، ونتيجة لذلك دعاها سكان الجنوب المتمردين^(٣٠) على الحكومة في احدى الغابات الى لقاءها فشكروها على موقفها تجاههم، ومن داخل البرلمان ركزت على المطالبة بحقوق المرأة ومن خلال تمسكها بأسلوبها في الحشمة هزمت عتاة خصوم المرأة في برلمان عام ١٩٦٥، وجعلتهم يصوتون لمشروعاتها بشأن تقدم المرأة وما أن حل عام ١٩٦٩ حتى نالت المرأة السودانية معظم حقوقها^(٣١).

تزوجت فاطمة عام ١٩٦٦، من النقابي الشفيق احمد الشيخ^(٣٢) الذي كان مدافعاً صلباً عن حقوق العمال، وتعرض للسجن خلال عهد الانتداب البريطاني، كذلك خلال عهد ابراهيم عبود، ونال وسام فرنسا للسلام ووسام السلام من الاتحاد السوفيتي ووصل الى منصب نائب رئيس اتحاد عمال العالم، وقرر مع فاطمة ان يكون زواجهما شعبياً محارباً عادات البذخ، فقرروا ان تكون الدعوة عن طريق وسائل الاعلام في احدى الميادين في السودان هو ميدان ربيع وبالفعل جاء الى مراسيم الزواج أعداد غفيرة من الفقراء والمتعفين والعمال، وتم جلب سيارة جمل كبيرة محملة بالموز وزعت عليهم، وهم هتفوا بالتوفيق للزوجين، وهذا دليل على القاعدة الشعبية التي تمتع بها الزوجان^(٣٣). ويرى الباحثين أن فاطمة والشفيق يمكن أن يكونا رمزاً وقُدوة من أجل السير على نهجهم، فلم تغرهم مناصبهم ولم يعيشوا مظاهر الفخامة والفخخة والطبقة، وهم من شرفوا تلك المناصب بتواضعهم وخدمتهم للطبقة الكادحة.

تجددت الثقة في انتخاب فاطمة بوصفها عضواً برلمانياً في انتخابات عام ١٩٦٦، فقد رشحت عن طريق الاتحاد النسائي بشكل مستقل، ولا بد من توضيح نتائج تلك الانتخابات حتى يتبين مدى التراجع الذي أصاب القوى اليسارية وبعض القوى الاسلامية في قواعدها الجماهيرية وذلك عن طريق الجدول الاتي^(٣٤):

التسلسل	الحزب	عدد الاصوات	التسلسل	الحزب	عدد الاصوات
١	حزب الاتحاد الديمقراطي	١٠١	٦	مستقلون	٩
٢	حزب الامة جناح صادق المهدي	٣٦	٧	أمة	٥
٣	حزب الامة جناح الإمام	٣٠	٨	جبهة الميثاق الاسلامي	٣
٤	حزب سانو	١٥	٩	مؤتمر البجا	٣
٥	جبهة الجنوب	١٠	١٠	حزب الشيوعي السوداني	٢
مجموع الاصوات الكلية		٢١٤			

التقت فاطمة وزوجها الشفيق احمد بالرئيس المصري السابق جمال عبد الناصر^(٣٥) عام ١٩٧٠ في الخرطوم، الذي أبدى اعجابه بالاتحاد النسائي وبقواعده الجماهيرية التي وصلت الى القرى السودانية، ولكن سرعان ما انحل ذلك الاتحاد من قبل الحكم العسكري الثاني للسودان خلال عهد جعفر نميري^(٣٦) وذلك في نيسان عام ١٩٧١، علما ان نميري عندما جاء الى السلطة عام ١٩٦٩، ادعى انه ديمقراطي داعم للأنشطة النسائية والنقابية، وحاول التقرب من فاطمة وزوجها فعرض عليها وزارة المرأة والشؤون الاجتماعية في حين عرض على الشفيق احمد وزارة العمل فكان ردهما هو ضرورة ان يتم تقليدهم لتلك المناصب عن طريق انتخابهم من قبل قواعدهم الجماهيرية، ولذلك عد نميري رفضهم تقليد الوزارات التي رشحها لهن هو اهانة له، وبعد حدوث الانقلاب الفاشل الذي كان بقيادة الرائد هاشم العطا^(٣٧) وبعض الشيوعيين وذلك في التاسع عشر من تموز عام ١٩٧١، فقد تم تصفية زوجها الشفيق احمد عن طريق اعدامه على الرغم من عدم تأييده لذلك الانقلاب ولمؤيديه^(٣٨).

يمكن الاستنتاج مما تقدم أن العقلية العسكرية لجعفر محمد نميري التي استولت على السلطة عنوة، لا يمكن أن تتقبل الفكر المدني القائم على اساس اختيار الجمهور بل أراد ان يكون اصحاب المناصب في الدولة أداة طيعة تنفذ اوامره، وذلك الامر متقاطع مع

المبادئ التي آمن بها كل من فاطمة والشفيع، لذلك حينما رفضا عرضه عدّ هذا الامر اهانة له، وحاول الانتقام منهما بأقرب فرصة وبالفعل تم له ما أراد.

حاول نميري تخفيف الوطأة عليها فمنحها وسام النيلين، فكانت ردّها عليه عن طريق رسالة كتبتها له أبرز ما جاء فيها: " لقد وصلنا مندوبكم لاستلام وسام النيلين، وما هو الوسام مردود اليكم. ولم اشعر براحة في حياتي مثلما شعرت بها الان... وانا ارد لك الوسام الذي منحوني اياه. لأنه ما شرفني في يوم من الايام ولن يشرفني. ورده يعبر عن شكري على منحكم الشفيع فرصة موت شريفة وخالدة واشتات لبطلته. ويعبر، عن اشمزلازي من ارتكاب افطع جريمة قتل في القرن العشرين. جريمة قتل الابرياء الشرفاء باسم الثورة والتقدم والاشتراكية ويعبر عن ايماني واقتناعي التام بحتمية انتصار الثورة السودانية الحقيقية بعد ان صمدت واكتسبت خصوصية بدماء اعز واشرف ابنائها. والسلام على من اتبع الهدى وعاش كفاح الشعب السوداني والنصر والعزة للطبقة العاملة والمجد والخلود لشهدائنا الابطال فاطمة احمد ابراهيم زوجة البطل الشهيد الشفيع احمد الشيخ ورفيقة دربه وحاملة الراية من بعده".^(٣٩) يمكن القول ان هذه الرسالة يمكن ان تدرس لكل سياسي يريد قهر خصمه، فهناك حكمة مفادها اذا خسرت المعركة فأبتسم بوجه عدوك حتى تسرق منه نشوة النصر، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى ان اعظم الجهاد عند الله قول كلمة حق في حضرة سلطان جائر، وربما هذا يتفق مع ما طرحته فاطمة في رسالتها الى جعفر محمد نميري من اجل اذلاله وقهره.

فرضت عليها الإقامة الجبرية في بيتها بعد اعدام زوجها لمدة عامين ونصف، وتبع ذلك اعتقالات متتالية لها، وتم سجنها عمداً في سجون الرجال الذين كانوا يحترمونها داخل السجن، وعندما تم عرضها على القاضي قال كيف تكون امرأة مسجونة وسط المجرمين، فقالت له ليسوا مجرمين المجرم جعفر نميري فانهم لم يرفعوا عينهم علي، والجوع والعوز هو الذي دفعهم لأن يكونوا مجرمين، وتم احالتها الى المحكمة العسكرية، وعندما جاء الشاهد ضدها شهد امام القاضي فقال له القاضي على ماذا تشهد فسكت فأجابته فاطمة بانها عملت من اجل اصلاح حال المجتمع، فسكت الشاهد، وهبت المظاهرات للمطالبة بإطلاق سراحها وبالفعل اضطر نميري الى اطلاق سراحها، وظلت خلال عقدين في السودان مراقبة منعزلة في بيتها^(٤٠).

رابعاً: عودة نشاطها السياسي والبرلماني ١٩٩٠-٢٠٠٧

سندحت لها الفرصة للذهاب الى لندن لتلقي العلاج في تشرين الثاني عام ١٩٩٠، وقررت عدم الرجوع الى السودان، وبدأت نشاطها السياسي في بريطانيا عن طريق مناصرة قضية الجنوب، وشاركت في عدة مؤتمرات اوربية لمناصرة سكان جنوب السودان، وخلال وجودها في بريطانيا الفت كتاب باللغة الانكليزية بعنوان صرخة داوية اكدت فيه على ان الحكومات الاستعمارية لم تكن كل شعوبها راضية عن تصرفاتها الاستعمارية، ونتيجة لثقافتها الواسعة ترأست اجتماع الاتحاد الديمقراطي العالمي للمرأة الذي ضم حوالي مائة وست واربعين منظمة، وهي اول امرأة مسلمة ومن العالم الثالث قامت بهذا العمل وذلك في مانشستر عام ١٩٩١، استمرت بترأس جلسات الاتحاد المذكور حتى عام ١٩٩٤، وخلال الاعوام التي قضتها في الاتحاد المذكور، فإنها طلبت من جميع العضوات فيه التعاون معها، فالبعض تعاون معها، والبعض الآخر رفض بسبب انها مسلمة وبشرتها سوداء، ونتيجة لأدائها المتميز حصلت على عدة جوائز سيما جائزة لجنة حقوق الانسان في الامم المتحدة التي استلمتها في قاعة الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٩٣، وسلمها لها الامين العام بطرس غالي^(٤١)، وحصلت على الدكتوراه الفخرية من قسم الدراسات الافريقية في جامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس نتيجة بحث قدمته عن تجربة الاتحاد النسائي وواقع المرأة في افريقيا^(٤٢).

وجهت رسالة الى الصادق المهدي^(٤٣) بعد اجتماعه مع حسن ترابي^(٤٤) رئيس البرلمان بعد عام ١٩٩١، ملخصها تحمله مسؤولية ما جرى في أبرز ما ذكرت فيها: " في البداية أود أن أؤكد هنا أنني لا أمثل رأي الحزب الشيوعي ولا الاتحاد النسائي، وإنما أكتب لأعتبر عن ارائي الشخصية كمواطنة سودانية تعذبها معاناة الشعب السوداني وتعذيبه وقهره. وحبي للشعب السوداني وحرصي على مصالحه هو الذي دفعني الى الانتماء الى الحزب والانتماء الى الحزب والاتحاد النسائي. وعليه عندما احس بأن الشعب في خطر، لن أنتظر قرار أو اشارة من الحزب أو الاتحاد، وفي الوقت نفسه من حقهما ان يقرأ في شأن عضويتي بسبب عدم

التزامي... أنت شخصياً مسئول عن كل ما جرى في السودان، وأصاب الشعب السوداني، لأنك حكمت السودان وحدك لما يفوق ثلاثين عاماً... أنت مسئول عن استمرار الحرب في الجنوب أنت مسئول عن تدمير القضاء وبالتالي تدمير الديمقراطية بطرد نواب الحزب الشيوعي برغم قرار المحكمة العليا...»^(٤٥).

يمكن القول ان فاطمة كانت شجاعة في طرحها، وتحملت مسؤولية كل كلمة كتبتها الى الصادق المهدي ولن تجامل في طرحها بحسب قناعاتها، هذا من ناحية ومن ناحية اخرى شعورها بالمسؤولية الوطنية والاخلاقية حتمت عليها الموضوعية في الطرح سيما فيما يتعلق بطرد نواب الحزب الشيوعي معناه هدم كبير للمؤسسة النيابية السودانية وذلك الهدم هو فعلاً تدمير كبير للديمقراطية، واذا تم تحطيم المؤسسة النيابية يمكن بعدها تدمير المؤسسة القضائية والمؤسسات الاخرى.

استمرت بجهودها الداعمة لقضية الجنوب حتى عودتها من خارج السودان، وذلك عام ٢٠٠٥، وخلال مرحلة وجودها خارج السودان جمد الحزب الشيوعي عضويتها بسبب معارضتها لقضية السفور وتعري المرأة، وعندما رجوعها كانت تحمل الفكر الاسلامي السلفي مما جعلها عرضة للنقد الشديد من قبل معارضيه^(٤٦)، وبرز تلك النقاط هو انها لم تتبنى قضايا الحريات الأساسية قضايا المفصولات من الخدمة تعسفاً، قضايا التعليم المتدني، قضايا الصحة والعلاج الذي صار لمن استطاع قضايا الختان الفرعوني الذي عاد للسطح بأبشع الحجج الدينية، وغيرها وغيرها من القضايا الساخنة^(٤٧). يرى الباحثان ان الانتقادات التي وجهت لها اغلبها غير موضوعية فعلى سبيل المثال لا يمكن بث السفور والتعري في ظل المجتمع السوداني المحافظ، ولماذا يقع اللوم فقط عليها؟ وهل عدم التحدث بهذه الامور معناه فاطمة تؤيدها؟ فمن الواضح ان تلك الاتهامات من باب النيل منها سياسياً واجتماعياً.

جرى الاتفاق بين التجمع الوطني الديمقراطي المعارض^(٤٨) والحكومة السودانية في عام ٢٠٠٥، وعلى أثر ذلك الاتفاق قررت فاطمة العودة إلى السودان في أوائل عام ٢٠٠٦، وعندما عادت كان استقبال حافل بعودتها وبعد ذلك تم ترشيحها من قبل الحزب لتكون عضواً في المجلس الوطني، وبينت الفرق الكبير بين برلمان عام ١٩٦٥، الذي كان عن طريق الانتخاب الحر في حين المجلس الوطني جاء نتيجة انقلاب عسكري إذ استلمت الحكومة السلطة مرغمة، والقائمين على الانقلاب قرروا فسخ مجال للقوى السياسية الأخرى، ولذلك لم يكن لتلك القوى صوت مسموع، بسبب عدم تفاعل الاعلام معها، وربما حتى الصحف كانت حذرة فيما تنشر من معلومات لأنها تخاف من تعطيل عملها^(٤٩). ونتيجة لخلافها الايديولوجي مع بعض اعضاء المجلس الوطني سيما أولئك الذين ساندوا ودعموا نظام نميري لذلك تفلطت بعض الالفاظ النابية عنهم داخل المجلس، وخذلها الحزب الشيوعي السوداني ولم يناصرها فيما ذهبت اليه، مما ولد حجة شرعية لرئيس المجلس بطردها منه والغاء عضويتها وذلك في الخامس من شباط عام ٢٠٠٧^(٥٠). يمكن الاستنتاج مما تقدم ان شخصية فاطمة لم تتغير بمرور الوقت بل حافظت على مبادئها التقدمية فشجاعتها في الطرح لن تثبيها عن ذكر ما كان الاخرون من السياسيين يخشون طرحه، حتى ولو كلف ذلك التضحية بعضويتها في مجلس الامة، فإن تلك التضحية من وجهة نظرها اقل شيء تقدمه للشعب السوداني.

الخاتمة

جاءت خاتمة البحث محملةً بالنتائج الاتية:

- اثبتت البحث البيئة المحيطة المثقفة يمكن ان تنعكس ايجاباً في تكوين شخصية الفرد وهذا ما وجدناه في شخصية فاطمة، فإن ثقافتها الواسعة هي من وفرت اسس القاعدة الجماهيرية التي حصلت عليها.
- كشف البحث مبدئية فاطمة ونزاهتها فلم تغرها المناصب النيابية التي تولتها بل زادت تواضعاً، واحتكاكاً بالطبقة الكادحة التي كانت تحمل همومها، فعلى الرغم من انها من الشمال الا انها اهتمت بشكل كبير في قضية الجنوب ووحدة السودان.
- ظهر من دراسة البحث مدى القاعدة الجماهيرية الواسعة التي تمتعت بها فاطمة، والدليل فوزها مرتين متتاليتين في الانتخابات النيابية، فضلاً عن محاولتها كسر بعض القيود الاجتماعية الخاطئة سيما فيما يتعلق بالمصاريف العالية للزواج فتزوجت في ميدان عام واطمعت الطبقة الفقيرة فيه.

- تبين من خلال البحث مدى شجاعتها في تحديها للسلطات الحاكمة والدليل على ذلك رسالتها الى جعفر نميري حينما ردت وسام النيلين وكذلك الصادق المهدي الذي اتهمته بتدمير الديمقراطية النيابية في السودان عن طريق طرده للنواب الشيوعيين.
- تأكد من دراسة البحث ان الحزب الشيوعي السوداني خذل في اكثر من مناسبة فاطمة ولم تهتم فاطمة لذلك الامر لأنها عصامية في فكرها التقدمي الذي كان متوافق مع العادات والتقاليد الاجتماعية السودانية، ونتيجة لذلك اخذت تنهال عليها سلسلة من التهم التي حاولت ان تحط من قدرها.

الهوامش

١. للمزيد من التفاصيل عن الدولة المهدية ينظر: علي عطا الله محمد الدوري، الحركة المهدية وتطورها الفكري والسياسي في السودان ١٨٨١-١٨٨٥، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية جامعة تكريت عام ٢٠٠٦.
٢. بدأ التبشير البريطاني في السودان مطلع القرن العشرين، فقد زاد اهتمام المبشرين في مناطق جنوب السودان، باعتبار تلك المنطقة ارض خصبة لتقبل افكارهم للمزيد من التفاصيل ينظر: حاجا كاشف بدري، الحركة النسائية في السودان، دار جامعة الخرطوم، ١٩٨٤، ص ص ١-٣؛ ناصر السيد، تاريخ السياسة والتعليم في السودان، دار جامعة الخرطوم، ١٩٩٠، ص ص ٣-١٤.
٣. كلية غردون: صاحب فكرة تأسيسها اللورد كتنر عام ١٨٩٩، وبالفعل تم بنائها بمبلغ مائة ألف جنيه استرليني لتشييد كلية في الخرطوم تخليداً لذكرى الجنرال تشارلز جورج غوردون. للمزيد من التفاصيل ينظر: المصدر نفسه، ص ص ٤٢-٤٣؛ عبد الله الطيب، صومعته..كلية غردون، اصوات في الثقافة السودانية، إدارة الطباعة والتوزيع-مؤسسة الإمارات للإعلام، الإمارات، ٢٠٠٥، ص ص ٢٢-٢٥.
٤. للمزيد من التفاصيل عن الاستعمار البريطاني للسودان ينظر: اللورد كرومر، بريطانيا في السودان، ترجمة عبد العزيز احمد عرابي، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٠.
٥. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات: <https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>
٦. المصدر نفسه.
٧. للمزيد من التفاصيل عن الاتحاد النسائي السوداني ينظر: هيدر إبراهيم علي، المرأة السودانية في الحياة العامة: وقائع ندوة مهرجان المرأة الأول، الخرطوم، ٨-١١ مارس ٢٠٠٣، مركز الدراسات السودانية، الخرطوم، ٢٠٠٣، ص ص ٣٣-٣٤.
٨. خالدة زاهر الساداتي: ولدت عام ١٩٢٦، في ام درمان واكملت هناك دراستها الاولى ثم التحقت بجامعة كتنر لدراسة الطب واثاء دراستها انتمت الى الحزب الشيوعي السوداني بصورة سرية وتخرجت في الكلية المذكورة عام ١٩٥٢، وهي اول طبيبة سودانية ولها دور سياسي في ثورة عام ١٩٦٤، ونالت العديد من الاوسمة وتوفيت عام ٢٠١٥. للمزيد من التفاصيل ينظر: صحيفة الطريق الالكترونية، وداعاً... الدكتورة خالدة زاهر، ١٠ يونيو/حزيران/٢٠١٥.
٩. نفيسة احمد الامين: ولدت في ام درمان واكملت فيها دراستها الاولى وتخرجت في كلية تدريب المعلمات بام درمان، مارست التدريس في المدارس الحكومية، واستقالت منه بسبب تعنت المعلمات البريطانيات في التعامل معها، ولذلك قدمت استقالتها ثم انتقلت الى التعليم، وكان لها دور كبير في مناصرة قضية المرأة وتأسيس العديد من الجمعيات السودانية، ولها دور في وضع الدستور الدائم للسودان في ايار عام ١٩٦٩، وعينت نائبا لوزير الشباب عام ١٩٧١. للمزيد من تفاصيل ينظر: صحيفة آخر لحظة، الأستاذة نفيسة أحمد الأمين في حوار الأجيال، الأربعاء، ٢٧ مارس ٢٠١٣.

<http://www.tawtheegonline.com/vb/showthread>.

١٠. حاجة كاشف بدري: ولدت في مدينة أم درمان، وأكملت دراستها الأولية فيها، ثم حصلت شهادة بكالوريوس آداب في كلية الخرطوم الجامعية عام ١٩٥٦ بينما شهادة ماجستير في التاريخ من جامعة القاهرة عام ١٩٧٧، وعملت مساعدة ضابط إعلام وزارة الثقافة والإعلام عامي ١٩٥٦-١٩٥٨، فصلت لأسباب سياسية ثم عملت مدرسة بمدرسة المهدي الثانوية للبنات ١٩٦٠-١٩٦٣ وكذلك مدرسة بالمدارس الثانوية بأثيوبيا لمدة خمس سنوات، وتقلدت منصب رئيسة مجلس الرعاية الاجتماعية بدرجة وزير (١٩٨٠). صدر لها كتيب (الخليل الشاعر) . ١٩٥٤. أصدرت مجلة (القافلة الثقافية) . ١٩٥٦. للمزيد من التفاصيل ينظر: موسوعة التوثيق الشامل: <http://www.tawtheegonline.com>

١١. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

١٢. الهيئة القومية للبرلمانيات السودانيات، فاطمة احمد ابراهيم.

<http://womencaucus.sd/index.php/site/fatema>

١٣. جبهة الميثاق الاسلامي: اسسها الاخوان المسلمون من اجل تعبئة الجماهير السودانية في كانون الاول عام ١٩٦٤، واصبح حسن ترابي اميناً عاماً لها. للمزيد من التفاصيل ينظر: ذاكر محي الدين عبدالله، الانقلابات العسكرية في السودان ١٩٥٨-١٩٧١، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية الآداب جامعة الموصل عام ٢٠٠٣، ص ٤٨.

١٤. الحزب الشيوعي السوداني: نشأ كما تقول وثائقه- خلال الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥) وبدأ نشاطه الفعلي عام ١٩٤٦ تحت اسم الجبهة المعادية للاستعمار وعرفت لاحقاً باسم الحركة السودانية للتحرر الوطني. للمزيد من التفاصيل ينظر: عبد الخالق محجوب، لمحات من تاريخ الحزب الشيوعي السوداني، دار الوسيلة للطباعة والنشر، جده، ١٩٨٧.

١٥. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

١٦. اسماعيل الأزهرى: هو أول رئيس لوزراء السودان السودان بعد استقلاله عن الاستعمار الإنجليزي، ولد عام ١٩٠٠ في بيت علم ودين، تلقى تعليمه الأوسط بواد مدني، كان نابهاً متفوقاً، التحق بكلية غردون عام ١٩١٧ م ولم يكمل تعليمه بها. عمل بالتدريس في مدرسة عطبرة الوسطي وأم درمان، ثم ابتعث للدراسة في الجامعة الأميركية في بيروت وعاد منها عام ١٩٣٠ م. عين في كلية غردون وأسس بها جمعية الآداب والمناظرة وعندما تكون مؤتمر الخريجين أُنْتُخِبَ أميناً عاماً له في عام ١٩٣٧. تزعم حزب الأشقاء وتولى رئاسة الحزب الوطني الاتحادي في عام ١٩٥٤ م. انتخب رئيساً للوزراء من داخل البرلمان وتحت تأثير الشعور المتنامي بضرورة استقلال السودان وتولى منصب رئاسة مجلس السيادة بعد قيام ثورة تشرين الاول عام ١٩٦٤، اعتقل عند قيام انقلاب ايار عام ١٩٦٩ بسجن كوبر وعند اشتداد مرضه نقل إلى المستشفى إلى أن توفي بها. لديه كتاب شهير بعنوان: (الطريق إلى البرلمان). للمزيد من التفاصيل ينظر: عبد الفتاح محمد علي بصير، الدور السياسي للزعيم إسماعيل الأزهرى، مركز الدراسات والبحوث السودانية، الدار العربية للنشر والتوزيع، الخرطوم، ٢٠٠٦.

١٧. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

١٨. موسوعة التوثيق الشامل: <http://www.tawtheegonline.com/vb/showthread.php?t=1443>

١٩. علاء الدين محمود، فاطمة احمد ابراهيم.. امرأة اهتز لها عرش الرجال، صحيفة الراكونية، ٢٠١٠/٥/٧.

<https://www.alrakoba.net/news-action-show-id-2468.htm>

٢٠. ابراهيم عبود: ولد بشمال السودان من قبيلة الشايقية، تخرج في كلية غردون التذكارية عام ١٩١٧، ثم التحق بالمدرسة الحربية وتخرج فيها عام ١٩١٨، عمل بسلاح قسم الأشغال العسكرية بالجيش المصري حتى انسحاب القوات المصرية في

عام ١٩٢٤، حيث انضم إلى قوة دفاع السودان، ثم ترقى إلى رتبة أميرالاي عام ١٩٥١. نقل إلى رئاسة قوة الدفاع كأركان حرب ثم ترقى إلى منصب نائب القائد العام عام ١٩٥٤. قاد أول انقلاب عسكري بالسودان في تشرين الثاني عام ١٩٥٨، حينما استلم السلطة، أوقف العمل بالدستور، وألغى البرلمان، وقضى على نشاط الأحزاب السياسية، ومنح المجالس المحلية المزيد من السلطة وحرية العمل، أطاحت به ثورة تشرين الأول عام ١٩٦٤، وقد استجاب لضغط الجماهير بتسليم السلطة للحكومة الانتقالية التي كونتها جبهة الهيئات. وتوفي في ١٩٨٣. للمزيد من التفاصيل ينظر: عدنان عبد الله متعب عبيدات، السودان في عهد ابراهيم عبود ١٩٥٨ - ١٩٦٤، مطبعة الجامعة الاردنية، الاردن، ١٩٩٢.

٢١. محمد طلعت فريد: ولد في ام درمان عام ١٩١٢، واكمل دراسته الاولى فيها، وتخرج في كلية غردون قسم العلوم في كانون الاول عام ١٩٣٢، التحق بالقوات المسلحة وتدرج في الرتب حتى رتبة اللواء، وأصبح عضوا بالمجلس الأعلى للقوات المسلحة في السابع عشر من تشرين الثاني عام ١٩٥٨، وعمل وزيراً للاستعلامات والعمل والرياضة ١٩٥٨ - ١٩٦٢. وفي عهده جلب الأجهزة وأنشأ تلفزيون السودان كأول تلفزيون في أفريقيا والشرق الأوسط. وبنى المسرح القومي بأم درمان، الى جانب ذلك عمل وزيراً للتربية والتعليم ١٩٦٣ - ١٩٦٤ وأنشأ عددا من المدارس واهتم بالرياضة ويرع في لعب كرة القدم وتوفي عام ١٩٩٢. للمزيد من التفاصيل ينظر: موسوعة التوثيق الشامل:

<http://www.tawtheegonline.com/vb/showthread.php?p=39208>

٢٢. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٢٣. للمزيد من التفاصيل عن ثورة تشرين الأول عام ١٩٦٤. ينظر: ذاكر محي الدين عبدالله، المصدر السابق، ص ص ١٠٨ - ١٢٦.

٢٤. أتيح للمرأة حق الانتخاب في انتخابات عام ١٩٦٥، استجابة للتحويلات الاجتماعية والسياسية في الفترة التي أعقبت ثورة تشرين الأول عام ١٩٦٥م. كما سُنَّ قانون الانتخابات قانوناً يقضي بخفض سن الناخب إلى ثمانية عشر عاماً خلافاً لما كان سائداً في انتخابات السابقة إذ كان سن الناخب واحد وعشرون عاماً، زاد عدد المقاعد المخصصة للخريجين فبدلاً من خمس مقاعد في انتخابات عام ١٩٥٣، أزداد العدد إلى خمسة عشر مقعداً شغلها الخريجون في الدوائر المخصصة لهم، وبهذا تكون مقاعد الخريجين قد عادت إلى الواجهة الانتخابية بعد أن ألغيت في انتخابات عام ١٩٥٨. للمزيد من التفاصيل ينظر: ناصر السيد نور، تاريخ الانتخابات السودانية.

<http://www.ashorooq.net/index.php?option=com>:

محمد سعيد القдал، لمحة تاريخية: الانتخابات البرلمانية في السودان، الحوار المتمدن، العدد: ١٩٠٨، ٧/٥/٢٠٠٧.

٢٥. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٢٦. ناصر السيد نور، تاريخ الانتخابات السودانية.

<http://www.ashorooq.net/index.php?option=com>

٢٧. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٢٨. أبو مدين طيب، قراءات في دساتير السودان المتعاقبة، معهد التدريب والإصلاح القانوني، السودان، ٢٠٠٥، ص ص ٤٥-٤٦.

٢٩. المصدر نفسه، ص ٤٧.

٣٠. للمزيد من التفاصيل عن جذور مشكلة الجنوب وتطورها ينظر: محمد عوض الهزايمة، قضايا دولية تركت قرن مضى وحمولة قرن اتى، دار الحامد، عمان، ٢٠٠٧، ص ص ١٧٠-١٧٧.

٣١. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٣٢. الشفيق أحمد الشيخ: ولد في مدينة شندي عام ١٩٢٤ التي تقع شمال العاصمة السودانية الخرطوم، وتخرج في مدرسة الصناعات في مدينة عطبرة وكان يبلغ ثمانية عشر عاماً، والتحق فور تخرجه بالعمل في سكك حديد السودان وتحول فيما بعد الى نقابة عمال السودان قبل أن يبلغ الرابعة والعشرين من عمره عام ١٩٤٨، اختير مساعدا لسكرتير عام نقابات عمال السودان، وعمل على عقد صلات بين الحركة العمالية السودانية والحركتين العمالتين العالمية والعربية. حتى انتخب في عام ١٩٥٧م نائبا لرئيس الاتحاد العالمي لنقابات العمال كأصغر قائد نقابي يتولى هذه المسؤولية العالمية، وفي عام ١٩٦٤، وعرف بمواقفه السياسية الشجاعة حتى اعدامه من قبل نظام جعفر نميري عام ١٩٧١. للمزيد من التفاصيل ينظر: مجهول، الشفيق احمد الشيخ والحركة النقابية والوطنية السودانية، د. مط، د.م، ١٩٧٢.

٣٣. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٣٤. ناصر السيد نور، تاريخ الانتخابات السودانية. <http://www.ashorooq.net/index.php?option=com>

٣٥. جمال عبد الناصر حسين: ولد في مدينة الاسكندرية في الخامس عشر من كانون الثاني عام ١٩١٨، تقلد السلطة عام ١٩٥٦، وهو من أشهر رؤساء مصر في التاريخ المعاصر، اتخذ سلسلة من القرارات الهامة خلال مرحلة الحرب الباردة توفي في الثامن والعشرين من ايلول عام ١٩٧٠. للمزيد من التفاصيل ينظر: صبري غنيم، اسرار ومواقف في حياة جمال عبد الناصر، مركز الحضارة العربية، مصر، ٢٠٠٤.

٣٦. جعفر محمد نميري: ولد في شمال السودان عام ١٩٣٠، وهو الرئيس الخامس للسودان، امتدت مدة حكمه من عام ١٩٦٩، حتى عام ١٩٨٥، وشهدت خلال اعوام حكمه عدة محاولات انقلابية وعدة احداث سياسية مهمة على الصعيدين الداخلي والخارجي، ولجأ سياسيا الى مصر عام ١٩٨٥، وظل فيها حتى عام ٢٠٠٠، ثم عاد الى السودان بعد ذلك وتوفي عام ٢٠٠٩. للمزيد من التفاصيل ينظر: عصام عبد الفتاح، جعفر نميري: الديكتاتور الذي حلم بانه يطير فحط على كرسي الحكم، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩؛ لطفي جعفر فرج، جعفر محمد نميري، معهد الدراسات الآسيوية والافريقية، بغداد، ١٩٨٥.

٣٧. للمزيد من التفاصيل عن انقلاب هاشم العطا ينظر: ذاكر محي الدين عبدالله، المصدر السابق، ص ص ٢١-٣٧.

٣٨. علاء الدين محمود، فاطمة احمد ابراهيم.. امرأة اهتز لها عرش الرجال، صحيفة الراكونية، ٢٠١٠/٥/٧.

<https://www.alrakoba.net/news-action-show-id-2468.htm>

٣٩. مقتبس من: صديق الزيلعي، في يوم المرأة العالمي: رسالة فاطمة احمد ابراهيم الى جعفر نميري، صحيفة سودانيل،

<http://www.sudanile.com/index.php?option=com> ٨/٢٠١٥

٤٠. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٤١. بطرس غالي: ولد لعائلة مسيحية قبطية ذات شأن في السياسة والمجتمع المصري، وبعد حصوله على إجازة الحقوق من جامعة القاهرة في عام ١٩٤٦ حصل على الدكتوراه من فرنسا في عام ١٩٤٩، وعمل أستاذًا للقانون الدولي والعلاقات الدولية بجامعة القاهرة في الاعوام (١٩٤٩ - ١٩٧٧)، وأسس مجلة السياسة الدولية الفصلية بجريدة الأهرام، وتقلد منصب مدير

مركز الأبحاث في أكاديمية لاهاي للقانون الدولي (١٩٦٣-١٩٦٤)، والعديد من المناصب الأخرى، وتولى منصب أمين عام الأمم المتحدة ١٩٩٢ - ١٩٩٦ بمساندة فرنسية قوية ليصبح أول عربي يتولى هذا المنصب، وتوفي عام ٢٠١٦. للمزيد من التفاصيل ينظر: سعد عبد الرزاق، بطرس غالي: الاغتيال السياسي، دار صرح للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٠. ٤٢. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٤٣. الصادق المهدي: ولد بالعباسية بأمر درمان، عام ١٩٣٥، تقلد عدة مناصب قيادية منها: رئيس الجبهة القومية المتحدة ١٩٦١ - ١٩٦٤، وانتخب رئيساً لحزب الأمة عام ١٩٦٤، وانتخب رئيساً لوزراء السودان في ١٩٦٦ - ١٩٦٧، ورئيس للجبهة الوطنية في ١٩٧٢ - ١٩٧٧، وتولى منصب رئيساً لحزب الأمة القومي عام ١٩٨٦، وانتخب رئيساً لوزراء السودان في الفترة من ١٩٨٦ - ١٩٨٩. للمزيد من التفاصيل ينظر: عصام عبد الفتاح، صادق المهدي -- والسودان!، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩.

٤٤. حسن ترابي: ولد في مدينة كسلا شرقي السودان عام ١٩٣٢، واحد أعضاء جبهة الميثاق الإسلامية وهي تمثل أول حزب أسسته الحركة الإسلامية السودانية والتي تحمل فكر الإخوان المسلمين، فتقلد الترابي الأمانة العامة بها عام ١٩٦٤. بقيت جبهة الميثاق الإسلامية حتى عام ١٩٦٩ حينما قام جعفر نميري بانقلاب. تم اعتقال أعضاء جبهة الميثاق الإسلامية، وأمضى الترابي سبعة سنوات في السجن. أطلق سراح الترابي بعد مصالحة الحركة الإسلامية السودانية مع النميري عام ١٩٧٧، وإقام حزب الترابي انقلاباً عسكرياً ضد حكومة المهدي المنتخبة ديمقراطياً وعين عمر حسن البشير رئيساً لحكومة السودان، في عام ١٩٩١ وأسس الترابي حزب المؤتمر الشعبي العربي الإسلامي، كما انتخب الأمين العام لهذا المؤتمر، وله عدد كبير من المؤلفات وتوفي عام ٢٠١٦. للمزيد من التفاصيل ينظر: يوسف حسن يوسف، حسن الترابي بين عباءة الدين والسياسة، الدار العالمية للكتب والنشر، مصر، ٢٠١١.

٤٥. مقتبس من: صحيفة الحياة، العدد ١٣٢٠٨، ١٣٢٠/٥/٧، ص ٨.

٤٦. علاء الدين محمود، فاطمة احمد ابراهيم.. امرأة اهتز لها عرش الرجال، صحيفة الراكوبة، ٢٠١٠/٥/٧.

<https://www.alrakoba.net/news-action-show-id-2468.htm>

٤٧. موسوعة التوثيق الشامل: <http://www.tawtheegonline.com/vb/archive/index.php/t-5255.html>

٤٨. للمزيد من التفاصيل عن التجمع الديمقراطي المعارض ينظر: سلمان محمد أحمد سلمان، التجمع الوطني الديمقراطي ومسؤولية انفصال جنوب السودان، صحيفة الراكوبة، ٢٠١٢/٢٧/٦.

<https://www.alrakoba.net/articles-action-show-id-22633.htm>

٤٩. مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

٥٠. على محمد على بشير، طرد فاطمة احمد ابراهيم من المجلس وتشكيل لجنة لمحاسبتها.. بعد ان حاولت الاعتداء على عضو

برلماني. <http://sudaneseonline.com>

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب العربية والمعرية:

- أبو مدين طيب، قراءات في دساتير السودان المتعاقبة، معهد التدريب والإصلاح القانوني، السودان، ٢٠٠٥.
 - حاجا كاشف بدري، الحركة النسائية في السودان، دار جامعة، الخرطوم، ١٩٨٤.
 - سعد عبد الرزاق، بطرس غالي: الاغتيال سياسي، دار صرح للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٠.
 - صبري غنيم، اسرار ومواقف في حياة جمال عبد الناصر، مركز الحضارة العربية، مصر، ٢٠٠٤.
 - عبد الله الطيب، صومعته..كلية غردون، اصوات في الثقافة السودانية، إدارة الطباعة والتوزيع-مؤسسة الإمارات للإعلام، الإمارات، ٢٠٠٥.
 - عبد الخالق محجوب، لمحات من تاريخ الحزب الشيوعي السوداني، دار الوسيلة للطباعة والنشر، جده، ١٩٨٧.
 - عبد الفتاح محمد علي بصير، الدور السياسي للزعيم إسماعيل الأزهرى، مركز الدراسات والبحوث السودانية، الدار العربية للنشر والتوزيع، الخرطوم، ٢٠٠٦.
 - عدنان عبد الله متعب عبيدات، السودان في عهد ابراهيم عبود ١٩٥٨ - ١٩٦٤، مطبعة الجامعة الاردنية، الاردن، ١٩٩٢.
 - عصام عبد الفتاح، جعفر نميري: الديكتاتور الذي حلم بانه يطير فحط على كرسي الحكم، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩.
 - _____، صادق المهدي-- والسودان!، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩.
 - لطفي جعفر فرج، جعفر محمد نميري، معهد الدراسات الآسيوية والافريقية، بغداد، ١٩٨٥.
 - اللورد كرومر، بريطانيا في السودان، ترجمة عبد العزيز احمد عرابي، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٠.
 - مجهول، الشفيع احمد الشيخ والحركة النقابية والوطنية السودانية، د. مط، د.م، ١٩٧٢.
 - محمد عوض الهزايمة، قضايا دولية تركة قرن مضى وحمولة قرن اتى، دار الحامد، عمان، ٢٠٠٧.
 - ناصر السيد، تاريخ السياسة والتعليم في السودان، دار جامعة، الخرطوم، ١٩٩٠.
 - هيدر إبراهيم علي، المرأة السودانية في الحياة العامة: وقائع ندوة مهرجان المرأة الأول، الخرطوم، ٨-١١ مارس ٢٠٠٣، مركز الدراسات السودانية، الخرطوم، ٢٠٠٣.
 - يوسف حسن يوسف، حسن الترابي بين عباءة الدين والسياسة، الدار العالمية للكتب والنشر، مصر، ٢٠١١.
- ثانياً: الرسائل والاطاريح الجامعية:
- ذاكر محي الدين عبدالله، الانقلابات العسكرية في السودان ١٩٥٨-١٩٧١، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية الاداب جامعة الموصل عام ٢٠٠٣.
 - علي عطا الله محمد الدوري، الحركة المهدية وتطورها الفكري والسياسي في السودان ١٨٨١-١٨٨٥، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية جامعة تكريت عام ٢٠٠٦.

ثالثاً: الصحف

- محمد سعيد القدال، لمحة تاريخية: الانتخابات البرلمانية في السودان، الحوار المتمدن، العدد: ١٩٠٨، ٧/٥/٢٠٠٧.
- صحيفة الحياة، العدد ١٣٢٠٨، ٧/٥/١٩٩٩.

رابعاً: شبكة المعلومات الدولية (الانترنت):

- مقابلة شخصية قامت بها الاعلامية رواء الضامن مع فاطمة احمد ابراهيم ضمن برنامج الرائدات:

<https://www.youtube.com/watch?v=VDh1gdtU0LQ>

- صحيفة الطريق الالكترونية، وداعاً... الدكتورة خالدة زاهر، ١٠ يونيو/حزيران/٢٠١٥.
<https://www.altareeq.info/ar/goodbye-dr-khalida-zaher/>
- صحيفة آخر لحظة، الأستاذة نفيسة أحمد الأمين في حوار الأجيال، الأربعاء، ٢٧ مارس ٢٠١٣.
<http://www.tawtheegonline.com/vb/showthread>.
- موسوعة التوثيق الشامل:
<http://www.tawtheegonline.com>
<http://www.tawtheegonline.com/vb/showthread.php?t=1443>
<http://www.tawtheegonline.com/vb/showthread.php?p=39208>
<http://www.tawtheegonline.com/vb/archive/index.php/t-5255.html>
- الهيئة القومية للبرلمانيات السودانيات، فاطمة احمد ابراهيم.
<http://womencaucus.sd/index.php/site/fatema>
- علاء الدين محمود، فاطمة احمد ابراهيم.. امرأة اهتز لها عرش الرجال، صحيفة الراكوبة، ٧/٥/٢٠١٠.
<https://www.alrakoba.net/news-action-show-id-2468.htm>
- ناصر السيد نور، تاريخ الانتخابات السودانية. <http://www.ashorooq.net/index.php?option=com>
- صديق الزيلعي، في يوم المرأة العالمي: رسالة فاطمة احمد ابراهيم الى جعفر نميري، صحيفة سودانيل، ٨/اذار/٢٠١٥.
<http://www.sudanile.com/index.php?option=com>
- سلمان محمد أحمد سلمان، التجمّع الوطني الديمقراطي ومسؤولية انفصال جنوب السودان، صحيفة الراكوبة، ٦/٢٧/٢٠١٢.
<https://www.alrakoba.net/articles-action-show-id-22633.htm>
- علي محمد علي بشير، طرد فاطمة احمد ابراهيم من المجلس وتشكيل لجنة لمحاسبتها.. بعد ان حاولت الاعتداء على عضو برلماني. <http://sudaneseonline.com>

English medium of Indian Literature Growth and Deployment: A Critical Study Researcher. Thamer Yousif Allawi

Suleyman Demirel University\ Isparta\ Turkey

اللغة الإنكليزية في الادب الهندي: التطور والانتشار: دراسته نقدية

الباحث. ثامر يوسف علاوي

جامعة سليمان ديميرال/ تركيا

thamer_lassafi@yahoo.com

الملخص

في القرن الذي سبق استقلال الهند، بدأ العديد من الكتاب الهنود باستخدام اللغة الانكليزية كوسيلة للتعبير الادبي. كافلي فينكاده بوريا هو الذي شرع (تولى) اول عمل ادبي باللغة الانكليزية. ولعل عمله المترجم (حسابات الجينز ١٨٠٩) هو اول عمل منشور في اللغة الانكليزية. في الاصل اول كتابه في اللغة الانكليزية ظهرت في النشر، وكان راجا راموهان روي اول من كتب مقاله في اللغة الانكليزية بعنوان "دفاع الهنود عن التوحيد بالله" (١٨١٧). وظهر بعد راجا راموهان روي كتاب مثل، هنري لويس، تورو دوت، اربيندو كوس، رابندرانات تاكور، ساروجيني نادوا، وآخرون ابدوا اهتماما كبيرا في اللغة الانكليزية. معظم هؤلاء الكتاب كانوا متعلمين في الخارج وكانت اعمالهم الادبية متأثرة بالأفكار والفلسفة الغربية. البحث يقدم بعض القضايا ذات الصلة بتطور الادب الانكليزي الهندي من ايام ما قبل الاستعمار الى يومنا هذا.

Abstract

The century before independence of India many of writers began to use the English language as a medium of literary expression. Cavelly Venkata Boriah was the one who undertaken the first literary work in English. His translated work, Accounts of the Jains (1809), is perhaps the first published work in English. The first original writing in English appeared in prose. Raja Rammohan Roy was the first to write in English and his essay is called A Defence of Hindu Theism (1817). After Raja Rammohan Roy many writers appeared like Henry Louis Vivian Derozio, Toru Dutt, Aurobindo Ghose, Rabindranath Tagore, Sarojini Naidu and others who showed keen interest in English language. Most of these writers were educated abroad and their literary accounts were influenced by western ideas and philosophy. The political and social environment was charged with highly patriotic sentiments. The paper presents some of the issues in connection to the development of Indian English literature form pre-colonial days to the present day.

Introduction

Rich cultural traditions and a variety of languages, customs and literary writings is the hallmark of India. Over the years Indians have absorbed the languages of them

erstwhile rulers, Mughals and British. There we have writers writing not only in regional languages but also in foreign languages. These writers have been influenced by Western and Indian cultures. The liberation of India from foreign subjugation gave a fresh impetus to Indian art and creativity. Nationalism had already aroused patriotic sentiments and this in turn led to reestablishment of the Indian identity. The post-independence era witnessed social, political and economic changes of far reaching consequences. The impact deeply told upon Indian literature. Writers of this era indulged in soul-searching with a passionate desire to be honest towards themselves and to the society at large. The popularity of English culture and education reinvigorated Indians to express their thoughts in English language. Gradually the volume of Indian writing in English increased and this led to the proliferation of Indian English Literature: Indian English Literature may be defined as literature Written originally in English by authors Indian by birth, ancestry or nationality. (Naik, 2) Initially there were many controversies over the nomenclature of the Indian English Literature. It was termed variously as 'Indo-Anglian Literature', 'Indian Writing in

English' and 'Indo-English Literature'. This debate came to an end when Professor K.R. Srinivasa Iyengar wrote a book titled, *Indian Writing in English* (1962). Ever since then both the terms – 'Indian Writing in English' and 'Indian English Literature' are in use. Some Indian writers have tried to divide Indian English Literature into different phases and periods. Critic M.K. Naik in his book, *A History of Indian English Literature* (1982), gives the following definition of Indian English Literature in the content pages, "The Pagoda Tree: From the Beginnings to 1857, The Winds of Change: 1857 to 1920, The Gandhian Whirlwind: 1920-1947 and The Asoka Pillar: Independence and After". (M.K. Naik: Content pages) On the other hand, Makrand Paranjape in his book, *Indian Poetry in English* (Paranjape 7) (1993), has suggested the periodization of the Indian poetry in English. The first period is 1825

to 1900: Colonialism, the second 1900 to 1959: Nationalism, the third 1950 to 1980: Modernism and the fourth Post-Modernism: 1980 onwards. Much before independence some Indian writers began to use the English language as a medium of literary expression. The first literary work in English was undertaken by Cavelly Venkata Boriah. His translated work, *Accounts of the Jains* (1809), is perhaps the first published work in English. The first original writing in English appeared in prose. Raja Rammohan Roy was the first to write in English and his essay is called *A Defence of Hindu Theism* (1817). After Raja Rammohan Roy we had writers like Henry Louis Vivian Derozio, Toru Dutt, Aurobindo Ghose, Rabindranath Tagore, Sarojini Naidu and others who showed keen interest in English language. Most of these writers of preindependence India were educated abroad and their literary accounts were influenced by western ideas and philosophy. The political and social environment was charged with highly patriotic sentiments. The poets imitated foreign moods and forms but after 1857 the poetry became an attempt of a reawakened national spirit to find a new impulse for self-expression the spiritual force for a great reshaping and building. (Sri Aurobindo.397)

The Growth

At about this time the struggle for independence was going on in India and the nation was passing through a phase of transition. R.N. Tagore, Sri Aurobindo Ghose, Sarojini Naidu, Mulk Raj Anand, R.K. Narayan wrote articles and stories which helped to promote nationalism. They focused on the social and political scene during the British rule. However, after the initial beginning, under the impact of western education and philosophy the Indian writers began to imitate western writers and their ideas. In poetry and fiction, the Indian writers adhered to western norms.

They were influenced by the Romantic poets of the west. The Romantic poets like Byron, Shelley and Keats left an indelible mark on the mind and soul of the Indian writer. In the works of Toru Dutt we see the impact of Keats. Her works include *A Sheaf Gleaned in French Fields* (1876, translated from French into English) and another volume of verses – *Ancient Ballads and Legends of Hindustan* (1882). The Romantic style is evident in the poetry of Sri Aurobindo. He wrote on the themes of love, sorrow and death. Some of his works are *Short Poems* (1980-1900, 1895-1908, 1902-1930 and 1930-1950). His magnum opus is *Savitri* (first definitive edition, 1954), a long epic poem. The contemporaries of Sri Aurobindo are Rabindranath Tagore and Sarojini Naidu. Tagore won the Nobel Prize in 1913 for his book *Gitanjali* (1912). His other works are *The Gardener* (1913). *The Crescent Moon* (1913). *Stray Birds* (1916), *Lover's Gift and Crossing* (1918) and *The Fugitive* (1912). His chief theme is "...the relation between the finite and the infinite" (M.K. Naik: 59). Sarojini Naidu's poetry depicts the style and mood of Romantic, Persian and Urdu poets. Her prominent poetical works are *The Golden Threshold* (1905), *The Bird of Time* (1912), *The Broken Wing* (1917) and *The Sceptred Flute* (1946). In the works of preindependence Indian writers, the romantic mood is laced with patriotic fervour. This augmented the love of the people for their motherland. In western writings freedom has always been associated with Romanticism. The western education helped to arouse in the Indians the emotion to look after their own country and they fought to get their freedom. The spirit of patriotism was further highlighted in the works of Mulk Raj Anand, R.K. Narayan and Raja Rao. The socio-political situation of preindependence India is portrayed poignantly in the novels of these

writers. Mulk Raj Anand's *Untouchable* (1935) and *Coolie* (1936) depict the rigid caste system in India. R.K. Narayan's writings still continue to focus on problems of India and her people. Some of his works are *Swami and Friends* (1935), *The Bachelor of Arts* (1937) and *The Dark Room* (1938). Raja Rao in *Kanthapura* (1938) drew attention towards the social structure in India. Mulk Raj Anand, R.K. Narayan and Raja Rao continued writing after 1947. The literature of preindependence India also reflects the zeal and enthusiasm of patriotism that was being kindled amongst the masses. On 15 August 1947, political freedom filled Indians with new spirit and vigour. Indian writers like Dom Moraes, P. Lal, V.K. Gokak, G.V. Desani, Nissim Ezekiel, A.K. Ramanujan, R. Parthasarthy, Kamala Das, Keki N. Daruwalla, Mamta Kalia, Monika Verma, Jayanta Mahapatra, Gauri Deshpande, Arvind Krishna Mehrotra, Pritish Nandy, Keshav Malik and others came forth with their literary contributions. They excelled in poetry, prose and criticism. Although Indian English Literature had caught public attention in the early part of the twentieth century, its wider respectability and speedy growth began after independence. The post-independence period marked the beginning of Modernism in Indian English Literature. Modernism as a technique and philosophy came to the Indian literary scene only after independence. It was the time when social and literary developments in England and America brought about a change in the writings of those regions. In Indian English Literature, Modernism was first discussed in P. Lal's introduction to a small anthology titled. *Modern Indo-Anglian Poetry* (P.Lal and R. Rao, 1959). This anthology represented the poetic works of modern Indian English writers like Ramanujan, Ezekiel, Jussawalla, Parthasarthy, Daruwalla, Mamta Kalia, Kamala Das, Gauri Deshpande and others. A number of anthologies have come out on Indian prose and poetry in English. In these, modernism has been defined in different ways. Modernism is discussed in V.K. Gokak's (ed.) *The Golden Treasury of Indo-Anglian Poetry* (Gokak: 83) (1970). Gauri Deshpande's (ed.) *An Anthology of Indo-English Poetry* (1974). Keki Daruwalla's (ed.) *Two Decades of Indian Poetry: 1960-1980* (1980) and Keshav Malik's (ed.) *Centre and circumference* (1984). The writings from 1960s onwards reflect the chief features of modernism in Indian English Literature. Poetry of this period identified itself with the trials and tribulations of the modern Indian society. The writings reflect the gloom and despair of the average Indian. Life is not so rosy as it seems to appear and reality, with all its problems, is actually very harsh. The writers began to discuss the self in relation to society. Alienation, gloom, despair and disillusionment are reflected in the writings during this age. Looking at the literature after 1960s one gets the feeling that from then onwards there is a definite shift in the writing pattern. There is a departure from the romantic, happy mood that had gripped the minds of the people after independence. The 'new' literature that is now being written is more realistic and 'Modern' in its approach. It reflects the demands and needs of the people and expresses their hopes, joys, sorrows and pains. The list of post-independence Modern Indian English writers is inexhaustible. Modernism was discussed in the writings of P. Lal. Some of his verse collections are *The Parrot's Death and Other Poems* ((1960), *Change! They Said* (1966), *Draupadi and Jayadratha and Other Poems* (1967) and *Collected Poems* (1977). In 1969 P. Lal brought out another anthology of poems titled. *Modern Indian Poetry in English: An Anthology and a Credo*. Besides, he translated *Bhagwad Gita* (1965) and *Ghalib's Love Poems* (1971). The other modern Indian writer is Nissim Ezekiel. His poetry voices concerns and feelings of the new generation. His writings reflect the problems and complexities of modern life. The feeling of alienation, deprivation, loss and pain are evident in his works. The quest to live happily in this complex world is a recurring theme in his works. His volumes of poems are *A Time to Change* (1952), *Sixty Poems* (1953), *The Third* (1959). *Hymns in Darkness* (1976) and *Latter-Day Psalms* (1982). Apart from this he wrote *Three Plays* (1969) (*Nalini: A Comedy*, *Marriage Poem: A Tragi – Comedy* and *The Sleep Walkers: An Indo – American Farce*). Nissim Ezekiel's poems are discussed further in the fifth chapter. Like Nissim Ezekiel, the writings of Dom Moraes reflect depression, loneliness and insecurity. He tries to escape from the stark realities of life into fantasies and flights of imagination. Dom Moraes was born in India but was brought up in England and this uprooting might

have made him insecure and disillusioned. His works include collections of verses— A Beginning (1957), Poems (1960), John Nobody (1965) and Selected Poems (1955- 65). His autobiography is My Son' Father (1968). He won the Hawthorndon Prize for Poetry. Writings of Adil Jussawalla, A.K. Ramanujan, R. Parthasarthy, Shiv K. Kumar reflect the East- West dichotomy. Some assimilation of foreign ideas and beliefs into Indian culture and values is evident. Adil Jussawala has written two collections of verses – Land's End (1962) and Missing Person (1974). Besides, he edited New Writings in India (1974) for Penguin Books. Another outstanding writer of 1960s is A.K. Ramanujan. He has poured out his thoughts and experiences in his collections of verses – The Striders (1966), The Interior Landscape (1967), Relations (1971), Speaking of Siva (1972) and Samskara (1976). While living in America, Ramanujan wrote about Indian themes. He also shared with the readers his experiences, beliefs and ideas that were ingrained in him since his childhood. A.K. Ramanujan taught Dravidian Linguistics at the University of Chicago for a substantial period of time. Ramanujan's contemporary R. Parthasarthy lived abroad for a while and then came back to India. Hence his poems are influenced by both, western and Indian ideas. His writings focus on Indian and European attitudes and their complexities. Ramanujan and Parthasarthy show concern and love for their Tamil heritage. Parthasarthy's works include Poetry from Leeds (1968, edited with J.J. Healy), Ten Twentieth – Century Indian Poets (1976, ed.) and a volume of verses – Rough Passage (1977). Gieve Patel is another poet who can be clubbed with this group. A doctor by profession he wrote Poems (1966) and How Do You Withstand. Body (1976).

His works focus mainly on physical pain and unpleasant realities around him. M.K. Naik writes about him: A strong sense of compassion establishes, for him some kind of a bond between himself and the under-privileged (Naik.204) In his poems. Patel's sensitiveness finds echoes in the poems of Jayanta Mahapatra who talks about the life of the people of Orissa. "Indian myth and ritual, dreams and identity" (King: 196) are well reflected in poems like Close the sky, Ten by Ten (1971), Svayamvara and Other Poems (1971), Waiting (1979), Relationship (1980). Relationship won for him the Sahitya Akademi Award in 1981. Written in an ironic tone, some of his poems deal with the themes of love and sex. Modern poetic fervour finds more prominence in the works of Keki N. Daruwalla. He is one of those few writers who have published their literary works at regular intervals. The sociopolitical conditions of cities and small towns are portrayed conspicuously in his works. He discusses violence, misery, deprivation and death in a satirical manner. His volumes of poems are Under Orion (1970), Apparition in April (1971) and Crossing of Rivers (1976). Sword and Abyss (1979) is a collection of short stories. The contribution of poets writing in English from 1960 onwards is a "... significant contribution in that it is a legitimate expression of universal, human experience." (Parthasarthy.11) Like Ramanujan, Shiv K. Kumar, broadened the scope of Indian Writings in English. His poetry reveals a grip over the confessional mode. He also makes use of irony. He has displayed western themes and locales in his works thereby enriching Indian English Literature. Some of the works of Shiv K. Kumar are Articulate Silences (1970), Cobwebs in the Sun (1974), Subterfuges (1976) and (Woodpecker (1979). Another writer, Arvind Krishna Mehrotra began his literary career with Bharatmata: a prayer (sic) (1966), Woodcuts on Paper (1967), Poems/Poems/Poemas (1971) and Nine Enclosures (1976). Pritish Nandy's works project the traumatic conditions of modern life. Some of his collections of verses are Of Gods and Olives (1967), The Poetry of Pritish Nandy (1973) and Tonight, This Savage Rite (1977). Another writer of great eminence in Arun Kolatkar. He won the Commonwealth Poetry Prize for a sequence of 31 poems – Jeiuri (1976). The social and cultural milieu is very well brought out in his works. Same is true for the works of Keshav Malik. He wrote The Lake Surface and Other Poems (1959). Ripple Shadow (1960). etc.

The modern Indian writers have remained close to their environment. Their memories, values, details of events and social realities are well addressed in their works. They are frank in revealing their sorrows, struggles, love-hate encounters, frailties, frustrations and fears. They face the realities

of life with boldness. Their poetry reveals varied areas of experience. Like other domains, Indian English Literature too remained male-dominated until women writers showed their caliber and expressed feelings, emotions and conflicts through different modes of imagery. In preindependence era there were a few women writers like Sarojini Naidu and Toru Dutt but after independence and especially, from 1960s onwards, women writers displayed their literary caliber. They expressed their agony and emotional dilemma in their writings. Writers like Kamala Das, Eunice De Souza, Mamta Kalia, Monika Verma, Gauri Deshpande have received wide acclaim and respectability. From poetry, when one turn to prose, one realizes that the social reality is very well portrayed in the novels of many Indian writers. Bhabani Bhattacharya, a great novelist, received the Sahitya Akademi Award in 1967 for his novel *Shadow from Ladakh* (1966). He believes, “a novel must have a social purpose. It must place before the reader something from the society’s point of view.” (Joshi: 3) His novels *So Many Hungers* (1947) and *He Who Rides a Tiger* (1953) deal with subjects like “...famine and caste (they) evoke a genuine flow of feeling, even if it is too generalized and apt to swamp character and event.” (Walsh: 101) His other novel is *A Dream in Hawaii* (1978) and collections of short stories – *Indian Cavalcade* (1948) and *Steel Hawk* (1968). Another writer, Manohar Malgaonkar faces reality with great courage and responsibility. He admires “...military virtues, coherent characters, performing orthodox roles, narrative gusto, and neat plots, often with a historical background.” (Walsh: 101) His works are *Distant Drum* (1960), *Combat of Shadows* (1962), *The Princes* (1963), *A Bend in the Ganges* (1964), *The Devil’s Wind* (1972) and collections of short stories – *A Toast in Warm Wine* (1974), *Bombay Beware* (1975) and *Rumble – Tumble* (1977). The images of social reality are further portrayed in the works of Khushwant Singh. *Train to Pakistan* (1956) and *I shall Not Hear the Nightingale* (1959) gave him immense popularity. The two novels focus on the ill-effects of the partition. In his collections of short stories – *The Mark of Vishnu and other Stories* (1950). *The Voice of god and other Stories* (1957). *A Bride For Sahib and Other Stories* (1967) and *Black Jasmine* (1971) he satirizes values and norms of modern Indian Life. Besides, he has written a collection of Essays *Khushwant Singh India: A Mirror for its Monster and Monstrosities* (ed. Rahul Singh, 1969). Another writer who wrote on East-West dichotomy is G.V. Desani. His novel *All About H. Hatterr* (1948) is “...the story of the hero’s spiritual quest for understanding the meaning of life.” (Naik: 226) The theme of alienation has been very effectively portrayed in the works of the novelist Arun Joshi. He began writing in the 1960s and made his mark very soon. Some of his works are *The Foreigner* (1968), *The Strange Case of Billy Biswas* (1971) and *The Apprentice* (1974) and also a collection of short stories – *The Survivor* (1975). His heroes “...are intensely self- centred persons prone to self-pity and escapism.” (M.K. Naik: 229) Chaman Nahal also wrote on the theme of partition and East-West encounter. He is a “...novelist of painful odysseys presented in different contexts.” (M.K. Naik : 281) In 1977, he won the Sahitya Akademi Award for his novel *Azadi* (1975). His other works are *My True Faces* (1973), *Indo Another Dawn* (1977), *The English Queens* (1979) and collection of short stories – *The Weird Dance and Other Stories* (1965).

Conclusion

It is unfortunate that writings in the field of critical studies have not kept a brisk pace. In the British era, an Indian Critical Canon was never formulated. However, after independence, critical analysis of texts and writers began to appear. The critical works written during postindependence era are K.R. Srinivasa Iyengar’s *Indian Writing in English* (1962). *Critical Essays on Indian Writing in English* (ed.) M.K. Naik, S.K. Desai and G.S. Amur (1968, 1972 and 1977) and David Mc Cutchion’s *Indian Writing in English: Critical Essays* (1968). Other critical works are M.K. Naik’s *Aspects of Indian Writing in English. Essays in Honour of K.R. Srinivasa Iyengar* (1979), C. D. Narasimhaiah’s (ed.) *Indian Literature of the Past Fifty years* (1990). Besides critical works, various anthologies, articles, journals, periodicals and magazines have constantly motivated young and inspiring writers to come up with their literary accounts. The Indian writers have gained recognition and fame not only in India but all over the world. Men of literary taste, outside India, have admired the literary expression

of Indian writers. The writer has been honoured with many prestigious and distinguished awards like The Nobel Prize, The Commonwealth Prize, The Booker Prize. There have been other writers who have shot into prominence after 1980s and whose writings have enriched the Indian English Literature. These writers are Vikram Seth, Bharati Mukherjee, Upamanyu Chatterjee, Amitav Ghosh, Gita Mehta, Shobha De, Arundhati Roy, Shashi Deshpande, Salman Rushdie, Vikram Chandra, Githa Hariharan. These writers have given a new dimension to Indian writings in English. These “New writers” of the 1980s have shown great interest in writing not only about India but also about the “United Urban World”. (Prasad: 23) Rushdie’s *Midnight’s Children* and *The Satanic Verses*, Amitav Ghosh’s *Circle Reason* and *The Shadow Lines*. Alan Sealey’s *Trotter Nama*, Upamanyu Chatterjee’s *English August: An Indian Story* and *The Last Burden*, Shashi Tharoor’s *The Great Indian Novel*, Vikram Seth’s *The Golden Gate*, *A Suitable Boy* and *An Equal Music*, Arundhati Roy’s *The God of Small Things*, Vikram Chandra’s *Love and Longing in Bombay* have achieved wide acclaim and appraisal. The Indian writers of 1980s and 90s have managed to evolve a set of ideas which reflect the growing discontent of the modern Indian youth. Modern India is Janus-faced: one face looks back at the traditions and the other face looks forward with anxious anticipation to the changes that are coming over her. These Indian writers have won global recognition. The wide applause has encouraged Indian writers to write with utter sincerity and maturity.

References

- Joshi, Sudhakar. ‘An Evening with Bhabani’, *The Sunday Standard*, April 27, 1969; (Quoted by K.R. Chandrasekharan, *Bhabani Bhattacharya*, New Delhi: 1974), p.3.
- Naik, M.K. *A History of Indian English Literature*. New Delhi: Sahitya Akademi, 1992. p.2.
- Subsequent page references to this edition are parenthesized within the text. Paranjpe, Makrand. *Indian Poetry in English*. Madras: Macmillan India Ltd., 1993. p.7.
- Subsequent page references to this edition are parenthesized within the text. Parthasarthy, R. (ed.) *Ten Twentieth – Century Indian Poets* New Delhi: Oxford University Press, 1991. p.11.
- Sri Aurobindo. *The Renaissance in India* Pondicherry: Sri Aurobindo Birth Centenary Library, XIV, 1972. p.397.
- Walsh, William. *Indian Literature in English*. New York: Long Inc, 1990. p.101.

إدارة الوثائق الجارية في مراكز الرعاية الاجتماعية

مياسه تيسير حمدان حمادنه

وزارة التربية والتعليم / الأردن

Administration of Documents Followed in the Social Welfare Centers

Mayasa Tayseer Hamdan Hamadna

Ministry of Education and Learning / Jordan

hamadne1982@yahoo.com

Abstract

This research aims at studying the administration of documents followed in Dar Al-Hanan for Children Care. It has dealt with the realistic, practical aspect in Dar Al-Hanan in relation to organization, arrangement, saving up of documents.

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة إدارة الوثائق الجارية في دار الحنان لرعاية الاطفال، حيث تناولت واقع إدارة الوثائق الجارية في الدار وذلك بدراسة الواقع الميداني المسحي لدار الحنان لرعاية الاطفال ومعرفة واقع الوثائق من حيث التنظيم والترتيب والحفظ والآلية المتبعة حالياً في إدارة الوثائق الجارية.

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين في دار الحنان لرعاية الاطفال من ٣٠ موظف حيث تم توزيع ٣٠ استبانة على المسؤولين والموظفين بالدار وتم تحليل الواقع الميداني على ضوء الاستبانات، والتي من خلالها تم التعرف على أسباب المشكلة وتم إيجاد الحلول والتوصيات المناسبة من أجل إدارة الوثائق الجارية في دار الحنان لرعاية الاطفال بالشكل العصري والمنظم الذي يتح للدار من سهولة إدارة الوثائق الجارية وسرعة الوصول إليها.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدم جدوى النظام الحالي المتبع في إدارة الوثائق الجارية، وتمكنت من وضع رؤية مستقبلية تمكن دار الحنان لرعاية الاطفال من مواكبة عصر الوثائق والمحفوظات الحالي، حيث خرجت الدراسة بوضع نموذج إلكتروني مقترح لإدارة الوثائق الجارية وهو (نظام الصادر والوارد بدار الحنان لرعاية الاطفال) ويهدف النظام المقترح لتسهيل إدارة الوثائق الجارية. إدارة الوثائق الجارية في مراكز الرعاية الاجتماعية

المقدمة:

تعتبر الوثائق الجارية والمتداولة هي العمود الفقري للتنظيم والأسس الذي تبنى عليه القرارات الإدارية، باعتبارها الذاكرة الحية لإعمال وفعاليات إدارة المؤسسات، ومصدر من مصادر معلوماتها والرصيد المدخر للأجيال القادمة، لذلك كان لا بد من الاهتمام بتلك الوثائق الجارية، ويعتبر الأرشيف هو الوعاء الرئيسي لحفظ تلك الوثائق حيث تتخذ موضوعاتها أشكالاً مختلفة.

وينمو تلك الوثائق بجميع أنواعها بدء الخوف يقلق الكثير من المؤسسات ويتزايد الخوف كلما تقدم الزمن ؛ بسبب تزايد الكم الهائل من الوثائق المتراكمة الذي لم يكن هناك تنظيم علمي وعلمي لها على أرض الواقع، وبما أن الوثائق تتميز باحتوائها على درجة عالية من المعلومات البالغة، التي تمكن من الاعتماد عليها كمصدر لتغذية البحوث العلمية بالمعلومات التي يحتاج إليها الباحث، وكذلك يعتمد بها كشهادة لذاكرة الجهة المنشئة لها، ونظرا لما تتميز به الوثائق من أهمية لأغراض إدارية متعددة.

في هذه الدراسة تناول الباحث واقع إدارة الوثائق الجارية في دار الحنان لرعاية الاطفال، ونحن الآن في القرن الحادي والعشرين والتطور ما زال مستمراً في إدارة الوثائق والأرشيف، ولكن مايزال التعامل بالوثائق الورقية التقليدية، وتعتمد على سجل لتسجيل الوثائق الصادرة والواردة، حيث كل قسم يقوم بأنشاء سجل خاص له يسجل فيه الوثائق، كما يتم حفظ الوثائق في أماكن غير مطابقة للمواصفات العالمية للحفظ.

مشكلة الدراسة:

إن موضوع هذه الدراسة لم يعط الاهتمام الكافي، ويعتبر هذا الموضوع من المواضيع ذات الأهمية العالية، وظهرت المشكلة جلياً أمام الباحث ومن أهمها هو غياب نظام لإدارة الوثائق الجارية في دار الحنان لرعاية الاطفال ولا زال الدار يعتمد على الأساليب التقليدية في إدارة وثائقه الجارية.

أن تفجر الوثائق الورقية الجارية في مكاتب ومواقع عمل الموظفين في الدار، سبب الكثير من العراقيل والمتمثلة في تخليص الإجراءات بسبب تكس الوثائق وتراكمها، مما يجعل الموظف يبحث عن وثيقة واحدة في بعض الأحيان لعدة أيام، بالتالي يؤدي إلى الانخفاض في إنجاز العمل؛ لأن معظم الأعمال مرتبط بالوثائق حسب خاصية العضوية للوثائق؛ لذلك مكنت هذه الدراسة من وضع الحلول المناسبة للتغلب على المشكلات التي تواجهها إدارة الوثائق الجارية بدار الحنان لرعاية الاطفال.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة لهذه الدراسة في تحقيق جملة من الأهداف من أبرزها:

- أن تعطي نتائج الدراسة تصورا واضحا للمسؤولين في دار الحنان حول أهمية إدارة الوثائق في الدار.
- امكانية التوصل الى بعض المقترحات على ضوء النتائج المستخلصة التي يمكن الاستفادة منها في المنظمة موضوع الدراسة، والمنظمات الأخرى، وكذلك في اجراء الدراسات المستقبلية.
- تكمن أهميتها التطبيقية فيما ستقدمه من نتائج.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الهدف الأساسي، وهو التعرف على واقع إدارة الوثائق الجارية في دار الحنان لرعاية الاطفال عن طريق الدراسة النظرية، والميدانية للوضع الحالي للوثائق، وتم تحقيق الهدف الرئيسي من خلال الأهداف الفرعية التالية: ويتفرع منها أهداف ثانوية يسعى هذا الدراسة إلى تحقيقها:

- ١- الدراسة العلمية لإدارة الوثائق الجارية، ثم الدراسة الميدانية؛ ووضع تصور لإدارة الوثائق الجارية، ووضع تصور علمي وعملي لهذه الدراسة، وذلك من خلال دراسة البحوث والدراسات في هذا الموضوع.
- ٢- التعرف على معايير إدارة الوثائق الجارية.
- ٣- التعرف على مزايا وعيوب إدارة الوثائق الجارية الحالي للدار.
- ٤- التعرف على مخاوف الموظفين من تطبيق نظام لإدارة الوثائق.
- ٥- تعريف الموظفين بالنصوص والقوانين ذات العلاقة بإدارة الوثائق.
- ٦- إعداد تصور لنظام إدارة الوثائق الجارية لدار الحنان لرعاية الاطفال.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (المسافر، ٢٠٠٠) إلى التعرف على واقع الوثائق الإدارية الجارية في سلطنة عمان فهي دراسة ميدانية لنتائج فترة عقد السبعينيات حتي عام ١٩٩٩م باعتبارها نقطة التحول في تنظيم وفاعلية المؤسسات الإدارية في السلطنة، وباعتبار أن تجربة التخطيط الإداري، وبناء واستكمال الهياكل الأساسية للدولة وتطوير جهازه الإداري، وتنمية موارده البشرية تم خلال تلك الفترة الزمنية، كما هدفت الدراسة إلى تقويم الوضع الراهن والحالي للوثائق الإدارية في سلطنة عمان، وإيجاد السبل الكفيلة لتنظيمها وفق أحدث الأسس، والأساليب العلمية الحديثة والمتفق عليها.

هدفت دراسة (الروبي، ٢٠٠١) إلى وضع نظام متكامل للحفظ والاسترجاع للملفات والمستندات والمعلومات من خلال استخدام ما توفره التكنولوجيا الحديثة من حاسبات آلية وملحقاتها ونظم الاتصالات الإدارية المتمثلة في نظم الشبكات مع ضرورة وضع خطة

لتصنيف الملفات والمستندات وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج كان أهمها: أن معظم الإدارات المنوطة بحفظ واسترجاع المستندات تتعامل مع المستندات التي تستقبلها أو تنتجها المنظمة التي تتبعها دون وجود أي دور في عمليات تصميم النماذج والمستندات التي تتعامل معها المنظمة، وأن العاملين في أماكن الحفظ والاسترجاع يتم اختيارهم من بين أقل العاملين كفاءة وغير المبدعين في أعمالهم، وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: عدم الفصل بين إدارتي الحاسب الآلي وإدارة حفظ واسترجاع المستندات ودمجها معا ليكونا إدارة واحدة تسمى "إدارة المستندات والمعلومات الإدارية، وإدخال الحاسبات الآلية في عملية إدارة المستندات خاصة مع توافر العديد من البرامج الجاهزة التي من خلالها يمكن التحكم في إدارة المستندات من حيث التداول والحفظ والاسترجاع.

هدفت دراسة (Maguire,2005) للمشاركة والاستفادة من الخبرة في تطبيق نظام إدارة الوثائق الإلكترونية، وقد هدفت الدراسة إلى متابعة تطبيق نظام إدارة الوثائق الإلكترونية منذ بداية التحضير إلى مرحلة التدريب؛ من أجل التعرف على أي سبب ممكن أن يؤدي إلى فشل تطبيق النظام وبالتالي وضع الحلول المناسبة له، وقد خرجت الدراسة إلى نتائج هامة بالرغم من التدريب المكثف فإن معظم الموظفين تدمروا من النظام الجديد (نظام إدارة الوثائق الإلكترونية) وهذا كان لثلاث أسباب: وجدوا النظام صعب الاستخدام، ووجدوا صعوبة في تنزيل النظام، ووجدوا أنهم سيضطرون إلى استخدام قواعد معقدة لتوجيههم في حالة عدم مقدرة النظام على توجيههم، كما توصلت الدراسة إلى أن النظام لا يؤدي إلى تقليل العمل الروتيني بل يؤدي إلى أتمتها.

هدفت دراسة (Johnston & Bowen,2005) للتعرف على المزايا والفوائد المتحققة من تطبيق نظام إدارة الوثائق الإلكترونية أو نظام إدارة المستندات الإلكترونية وذلك بالاطلاع على الحالات الدراسية المنشورة وغير منشورة، هدفت الدراسة إلى تحديد المزايا والأهداف التي تظهر عملياً من تطبيق نظام إدارة الوثائق الإلكترونية، وقد خرجت الدراسة بفوائد واضحة كدليل جيد لتحقيق خمس مبادئ وهي: أن النظام يجب أن يشمل جميع الأفراد (صناع السياسات والمستخدمين)، وأن نظام إدارة الوثائق الإلكترونية يجب أن يتكامل مع جميع العمليات الإدارية في المنظمة، وأن دور مدير الوثائق يجب أن يكون متواصل في تقديم التعليم والنصح والإرشاد، ودعم المستخدمين، واستخدام نظام متكامل لإدارة الوثائق والمستندات أفضل من استخدام نظامين منفصلين أحدهما لإدارة الوثائق والآخر لإدارة المستندات، ولا يوجد حل وحيد ونهائي لحل جميع مشاكل نظم المعلومات.

هدفت دراسة (Strickland,2006) إلى تقديم مقدمة من دار سياسة المعلومات في جامعة ميريلاند ممولة من الأرشيف الوطني وإدارة السجلات، تم جمع البيانات بشكل أساسي من ٢١ هيئة حكومية فدرالية، ومن القطاع الخاص لمؤسسات تهتم بالسياسات وإدارة الوثائق الإلكترونية، قدمت الدراسة معلومات عن تداول الوثائق الإلكترونية بين مختلف الولايات الأمريكية؛ بحيث تحدد المعوقات من أجل تحسين إدارة الوثائق الإلكترونية؛ وتقدم الإستراتيجيات الملائمة لتطوير إدارة المكاتب، وأقتراح الأساليب المعتمدة من مؤسسة الأرشيف الوطني National Administration Records and Archives " ، " ووضع نصائح للأبحاث المستقبلية التي تعالج قضايا الوثائق الإلكترونية.

هدفت دراسة (كساب، ٢٠٠٧) إلى التعرف على متطلبات نجاح نظام إدارة الوثائق الإلكترونية في الهيئة العامة للتأمين والمعاشات، بالإضافة إلى التعرف على واقع نظام إدارة الوثائق الحالي في الهيئة العامة للتأمين والمعاشات. ويتكون مجتمع الدراسة من العاملين في الهيئة العامة للتأمين والمعاشات، وقد تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل بتوزيع (٧٠) استبانة على مجتمع الدراسة المكون من ٦٢ موظف في قطاع غزة و٨ موظفين في مكتب رام الله- الضفة الغربية، وتم استرداد جميع الاستبانات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود معرفة بمتطلبات نظام إدارة الوثائق الإلكترونية من قبل الهيئة العامة للتأمين والمعاشات، ووجود قناعة لدى الموظفين بأن النظام الإلكتروني يمتاز بالسرعة والدقة والشفافية وسيقل نسبة تلف وإهلاك الملفات وسيقل من ضياع الوثائق بين الدوائر ويوضح مسار تدفقها، ووجود لدى الموظفين في الهيئة وضوح في مفهوم إدارة الوثائق الإلكترونية وثقة بالنظام الإلكتروني، وتوفر البنية التحتية التكنولوجية، وارتفاع في نسبة التعليم لدى الموظفين وحسب التطور والعمل على الحاسوب، ومعرفة السياسات والآليات والإجراءات اللازمة لتطبيق نظام إدارة الوثائق الإلكترونية، كما توصلت الدراسة إلى وجود عدم وضوح في آليات نظام إدارة الوثائق الحالي وخطط

التطوير المستقبلية في الهيئة، ووجود بعض المخاوف من تطبيق النظام الإلكتروني، بالإضافة إلى ضعف سياسات التدريب للموظفين . وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: زيادة الاهتمام والوعي بضرورة تطبيق السياسات والآليات والاجراءات لضمان نجاح نظام إدارة الوثائق الإلكترونية، وضرورة تحديد الهيئة لأهدافها الاستراتيجية والمرحلية لتحقيقها بشكل دقيق ومدروس، والبدء بتشغيل دار التدريب في الهيئة ووضع خطط التدريب المناسبة لجميع الموظفين، ووضع الخطط والسياسات الاستراتيجية لتتناسب مع مشروع الحكومة الإلكترونية في مجال إدارة الوثائق الإلكترونية، وتعزيز قدرتها التنافسية ما بين مؤسسات الضمان الاجتماعية الدولية بتطوير خدماتها للمتقاعدين من أجل ضم مؤسسات القطاع الخاص والجامعات وفتح المجال أمام جميع فئات المجتمع في فلسطين للانفتاح من خدمات الهيئة العامة للتأمين والمعاشات

مصطلحات الدراسة:

الوثائق: هي كل وثيقة ينشئها أو يتحصل عليها من خلال ممارسة مهامه كل شخص طبيعي أو اعتباري سواء كان عاماً أو خاصاً أياً كان تاريخ هذه الوثائق وشكلها ووعاؤها وتتضمن معلومات يتم التوصل إليها بصفة مباشرة أو غير مباشرة مثل الرسائل والخرائط والصور والشرائط الممغنطة والاقراص الضوئية وغيرها، وتكون الوثائق مفردة أو مجمعة في ملف.

إدارة الوثائق: طريقة عقلانية (تخضع لقواعد وأسس) ومنظمة (عكس الارتجال والفوضى) قوامها التشاور عكس الاجتهاد الفردي، تمكن من توفير الإمكانيات (الموارد) القادرة على تنظيم مجمل الوثائق ذات الطابع العضوي الأرشيفية ومعالجتها بفعالية وجدوى على مدى دوراتها العمرية مع الأخذ في الاعتبار حاجيات المؤسسة.

الوثائق الإدارية: هي كل الوسائط التي تحمل بيانات عامة أو خاصة يجري تداولها أثناء العمل اليومي في الأجهزة الإدارية لخدمة العمل وتعني كل الأوراق المتداولة أو المحفوظة في إدارات وأقسام الحفظ.

الوثائق الجارية: هي الوثائق التي يتم استخدامها بصفة جارية ومتواترة حسب إجراءات العمل

إدارة الوثائق الجارية: هي طريقة عقلانية / منهجية فيها جملة الوظائف والعمليات والإجراءات والتقنيات والمواصفات وأساليب العمل التي تطبق في معالجة الوثائق منذ نشأتها إلى غاية اتلافها أو تحويلها إلى دار الوثائق الوسيطة باعتماد موارد بشرية ووسائل مادية (أدوات حفظ وترفيف وصيانة ...) وأدوات أرشيفية (نظام تصنيف موحد وجدول مدد استبقاء وأدوات استدلال...)

التصنيف: تنظيم الوثائق والملفات داخل أقسام وإجزاء متجانسة وفق الطرق والأساليب والقواعد الإجرائية المتبعة في هذا الشأن

الإطار النظري

تعتبر الوثائق الإدارية من أهم مصادر المعلومات في العصر الحديث؛ لأنها تحوي من المعلومات ما لا تحويه مصادر أخرى، كالكتب مثلاً؛ فهذه الوثائق تنتج بطريقة رسمية داخل هيئات رسمية وفقاً لقوانين وتشريعات رسمية، ومن هنا تتصف معلومات الوثائق بالدقة والنقطة، على المعلومات المؤلفة، التي غالباً ما تتأثر بمواقف وميول وأفكار وآراء وثقافة مؤلفها (الشريف، ٢٠٠٢).

ولا شك أن الأداة الرئيسية للعمل المعلوماتي في الإدارة هي الوثيقة الإدارية وأقصد بالعمل المعلوماتي هنا تدفق المعلومات في شرايين الأجهزة الإدارية والمؤسسات على مختلف أنماطها، باعتة دماء الحياة في أوصال هذه الأجهزة الإدارية باستمرار بالحياة والقدرة على تطوير وتحسين وإحكام الأعمال والأنشطة التي تزولها في نطاق اضطلاعها بمسؤولياتها الإدارية والقانونية والمالية والتفقيضية (الخولي، ٢٠١٢).

ومن هذا المنطلق فأنتنا نقرر بكل أريحية أن وجود الوثيقة الإدارية - على مختلف أشكالها وأنماطها وأساليب إخراجها - ضرورة حتمية كمصدر للمعلومات سواء على مستوى الإدارة أو مستوى البحث لأنها " تتميز باحتوائها على معلومات على درجة عالية من الصحة، يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها كمصدر هام من مصادر المعلومات للإدارة والبحث على حد سواء ؛ فهذه الوثائق بما تحويه من بيانات على خط سير العمل في الجهاز الإداري، تمثل مخزناً هائلاً وسجلاً دقيقاً لحياة هذا الجهاز ونموه (الخولي، ٢٠١٢)

مفهوم علم الوثائق:

يبحث علم الوثائق في الوثائق المكتوبة، والوثيقة المكتوبة هي الوثيقة المصدق عليها من جهة رسمية أو موقعة من فرد. **الوثائق لغة:** كلمة وثيقة في اللغة العربية مشتقة من الفعل وثق أي اتّمن، ووثق الأمر أي أحكمه والوثيق أي المحكم ومؤنثه الوثيقة وهي ما يعتمد به، وجميعها وثائق (الشريف، ٢٠٠٢) الوثائق اصطلاحاً: الوثيقة بوجه عام: "هي مكتوب يحوي معلومة أو معلومات بصرف النظر عن طريقة أو خصائص التسجيل أو القيد، وعليه يمكن القول بأن الوثيقة هي كل ما يمكن الاعتماد عليه في الوقوف على حقيقة معينة دون اعتبار للوسيط الحامل لهذه الحقائق، وبالتالي فإن كل المصادر المادية من آثار وعمارة ونقوش ومسكوكات وأدوات الاستعمال اليومي وآلات الحرب واللباس هي أنماط من الوثائق، وكذلك المصادر الروائية من مخطوطات وكتب وصحف ومواد سمعية وبصرية هي أيضاً وثائق (الخولي، ٢٠١٢).

وعرفت الوثيقة طبقاً لمل أقره المجلس الدولي للأرشيف (ICA) * أن الوثيقة هي أية معلومات سجلت أو دونت على وسيط (بغض النظر عن شكله)، ثم إنشائه أو تلقته المؤسسة من خلال ممارستها لأنشطتها وحفظته للوفاء بالتزامات قانونية أو صفقات مالية (ألاغا، ٢٠٠٧).

وبالتالي فإن الوثيقة تتكون من ثلاثة عناصر هي:

١- مصدراً للمعرفة بما تتضمنه من معلومات.

٢- قوة الإثبات.

٣- مصدراً للبحث العلمي.

وتتقسم الوثيقة من حيث الشكل إلى ثلاثة أنواع هي (الوثيقة المكتوبة، الوثيقة المرئية، الوثيقة المسموعة)، وقد تتداخل هذه الأشكال، فتجد الوثيقة المكتوبة والمرئية والمسموعة في الآن نفسه، وهناك الرسومات والخرائط والوثائق المحوسبة أي الإلكترونية عبر الأجهزة والأنظمة، وهناك المايكروفوفزيمات (المايكرو فيلم - المايكرو فيش) وهناك رسائل البريد الإلكتروني، وهناك الدعائم أو الوسائط الإلكترونية (CD/ DVD/ DISK/ FLASH DISK) (حمودة، ٢٠٠٣).

وبصفة عامة يمكن القول بأن الوثيقة أي مادة تحوي معلومات سواء كانت ورقة أو شريطاً مسجلاً أو مصوراً أو كتاباً أو خريطة أو قرصاً إلكترونياً والتي أنشئت أثناء تأدية أي عمل من أي نوع كانت جزءاً من هذا العمل، وتمت بطريقة طبيعية، ولها تكوينها الخاص، وهناك علاقة طبيعية بين أجزائها (ألاغا، ٢٠٠٧).

نشأة وتطور الوثائق:

إن الكثير من الدول بعد أن أكتمل استقلالها السياسي، توجه نحو مصير جديد، حيث شعرت بالحاجة إلى معرفة ماضيها ومكانتها في التاريخ، وتبتهت إلى أهمية إنشاء دار للوثائق لجمع مصادر التاريخ وحفظه وتنظيمه وتيسير الاطلاع عليه وإجراء الدراسات عليه. فلا تاريخ بدون وثائق، فالوثائق هي الأصول التاريخية النزيهة التي يعتمد عليها المؤرخ اعتماداً كبيراً.

مع التطور التاريخي لحياة الإنسان وتداخل المجتمعات مع بعضها البعض وترابطها، وجد نفسه غير قادر على التفاهم مع الغير من المجتمعات الأخرى، ولذلك بذل قصارى جهده في إيجاد الوسيلة التي يستطيع عن طريقها التواصل والتفاهم مع تلك المجتمعات، ولذلك هده التفكير إلى اختراع الكتابة التي من خلالها يستطيع أيضاً حفظ نتاجه الفكري وتراثه الثقافي والعلمي من الضياع والاندثار (حمودة، ٢٠٠٣) ..

الوثائق الإدارية:

هي كل الوسائط التي تحمل بيانات عامة أو خاصة، يجري تداولها أثناء العمل اليومي في الأجهزة الإدارية خدمة لهذا العمل، ويرجع إليها لطلب معلومات معينة، ويرى الابقاء عليها بصفة مؤقتة أو دائمة لدى فرد أو هيئة لما تحمله من قيم ثانوية علاوة على قيمتها الأولية (الخولي، ٢٠١٢).

وهذا التعريف يشمل كافة أنواع الوثائق الإدارية بأنواعها وأشكالها وأحجامها المختلفة سواء كانت مالية أو فنية أو إدارية أو غيرها، وسواء كانت أوراق أو سجلات أو دفاتر أو غيرها (ألاغا، ٢٠٠٧).

أهمية الوثائق الإدارية:

أهمية الوثائق الإدارية ترجع لكونها تم انشائها من أجل تسيير العمل اليومي للمؤسسة التي أنشائها أو تحصلت عليها، حيث تحتوي على المعلومات الإدارية التي تخدم أهداف تلك الجهة، وتمتاز الوثائق الإدارية بالتالي (جادالله، ٢٠٠٧):

- ١- تمتاز بالقيمة الثابتية واتخاذ القرار المناسب حيث يمكن الرجوع إليها عند الحاجة إلى معلومات معينة.
- ٢- تعتبر الوثائق الإدارية مخزناً وسجلاً دقيقاً للجهاز الإداري، لأنها تحتوي على بيانات عن سير عمل المنشأة.
- ٣- تمكن الوثائق الإدارية من تحقق الإدارة أهدافها، والنجاح في عملها ؛ لذلك لا بد من توافر المعلومات اللازمة لإنجاز هذه الأعمال.
- ٤- لا بد أن تكون حركة الوثائق الإدارية في المؤسسة، بطريقة منظمة وسهلة غير معقدة.

الهدف من إدارة الوثائق (حمودة، ٢٠٠٣):

١- تمكن بسهولة من تحديد قيمة وتقييم الوثائق مبكراً وذلك من خلال تزويد الأرشيف بالمعلومات التفصيلية عن التوثيق الكلي للمؤسسة.

٢- فصل الوثائق الحيوية عن الوثائق التي ليس لها أهمية بسهولة.

٣- إتاحة الوثائق وتسهيل الوصول إليها بسرعة، وتخفيض تكلفة معالجة الوثائق الإدارية.

٤- توفير البيانات الضرورية للأرشيفين، والتي تمكنهم من التخطيط الجيد واتخاذ القرارات الصحيحة.

٥- معالجة الوثائق الأرشيفية وتوفير الأدوات الأساسية التي تتعلق بالتنظيم والترتيب والتصنيف والوصف والصيانة.

أنواع الوثائق الإدارية: تنقسم الوثائق الإدارية إلى ثلاثة أقسام هي (ألاغا، ٢٠٠٧):

١- الوثائق الإدارية المتداولة يوميا (الجارية): وهي الوثائق التي يتم استخدامها بصفة جارية ومتواترة حسب مقتضيات العمل. أي تلك الوثائق لا زالت تطلب من قبل الموظفين للاطلاع عليها لاتخاذ القرارات المناسبة.

٢- الوثائق الإدارية (الوسيلة): هي الوثائق التي أنتهى اعتبارها وثائق جارية وأصبح استعمالها عرضياً.

٣- الوثائق الإدارية الغير المستخدمة (الغير نشطة): وهي الأوراق التي انتهت الحاجة إليها بسبب تقدمها نتيجة لعدم أهمية المعلومات التي تحويها بالنسبة للعمل في الوقت الحاضر، ومثل هذه الأوراق تقيم حسب أهميتها ومن ثم يتم اتخاذ قرار بشأنها لترحل إلى الأرشيف أو باستهلاكها.

- إدارة الوثائق الجارية:

تعتبر الوثائق الجارية هي العمود الفقري لنظام إدارة الوثائق والمحفوظات، كما أنها تعتبر نقطة الانطلاق الرئيسية والخطوة الأولى في نظام إدارة الوثائق، كما أن الوثائق الجارية التي لم تخضع إلى معالجة أرشيفية مبكرة، سيصبح من الصعب معالجتها والاستفادة منها، وبدون هذه المعالجة لم تتوفر لدى الوثائق أي ضمانات أو أي قيمة حقيقية لها، وأن تطبيق نظام لإدارة الوثائق الجارية يعطي الوثائق قيمتها الحقيقية، ويمكن من توفير الأدوات والوظائف الأرشيفية التي تمكن من معالجة الوثائق منذ نشأتها أو الحصول عليها (جادالله، ٢٠٠٧).

ماهية إدارة الوثائق الجارية:

- الوثائق الجارية / النشيطة هي جملة الوثائق مهما كان شكلها ووعاؤها، التي ينشئها أو يتحصل عليها كل شخص طبيعي أو معنوي وكل مرفق عمومي أو هيئة عامة أو خاصة في إطار ممارسة نشاطه والتي يقتضي تواتر استخدامها من قبل من أنشأها أو تحصل عليها، وتواجدها بمحلات العمل أو بالقرب منها لاستعمالها لغايات إدارية أو مالية أو قانونية في إطار العمليات الإدارية الجارية (حمودة، ٢٠٠٣).

- تعريف آخر: هي الوثائق التي يتم استخدامها بصفة جارية ومتواترة حسب إجراءات العمل:

تعددت الآراء حول مفهوم إدارة الوثائق الجارية من جانب المختصين في مجال الوثائق والأرشيف؛ ولعل من أهم آراء المختصين في مجال الوثائق الجارية ما يلي:

- ١- يرى أرين بلاس أن إدارة الوثائق الجارية هي التحكم المخطط في كل أنماط وثائق وسجلات المنظمة سواء كانت حكومية أو غير حكومية، صناعية أو تجارية، منذ إنشائها وحتى تقرير المصير النهائي لها.
- ٢- كما يذهب البعض إلى أن إدارة الوثائق الجارية هي الحصول على المعلومات في ترتيبها الصحيح وفي مكانها الصحيح في الوقت المناسب، وذلك بأقل تكلفة ممكنة، وتحتاج هذه المتطلبات إلى مدخل متكامل النظم تجاه إدارة الوثائق الجارية منذ إنشائها إلى استهلاكها.

أهمية إدارة الوثائق الجارية:

لا شك أن الوثائق الجارية تحتوي قيماً مختلفة؛ فقد أنشئت من أجل تحقيق هدف معين وحفظت من أجله، هذه القيمة تعرف بالقيمة الأولية للوثائق والتي يمكن أن تتمثل في (جادالله، ٢٠٠٧):

- ١- اتخاذ وتنفيذ ومتابعة القرارات.
 - ٢- متابعة المشاريع والقضايا.
 - ٣- إثبات الحقوق والالتزامات.
 - ٤- تقييم وتبرير القرارات.
 - ٥- تسيير العمل اليومي للمؤسسة والمنشأة.
- ويمكن أن تعتبر الوثائق جارية في عدة حالات مثل:
- ١- الوثائق التي انتهاء العمل الإداري منها أو حاجة المؤسسة إليها.
 - ٢- الملفات إلى غاية أغلقها.
 - ٣- الملفات والوثائق السرية إلى أن يرفع عنها طابعها السري وبعد انتهاء العمل بها.
 - ٤- الوثائق والملفات الحيوية / الأساسية إلى غاية الانتهاء من العمليات الإدارية الجارية أو تعويضها بوثائق حيوية أخرى.
- ### أهداف إدارة الوثائق الجارية:

تعتبر الوثائق الجارية التي نتجت عن نشاط هيئة ما أو منظمة ما أدواتاً للعمل الإداري، وهذه الأدوات يمكن أن تعوق سير هذا العمل بدلاً من أن تكون إداة لانسايبيته وحسن آداه؛ ولتجنب الآثار التي أشير إليها (مظاهر التخلف) تقوم إدارة الوثائق الجارية بعدد من المهام والأنشطة التي من شأنها رفع كفاءة العمل الإداري من ناحية وكذلك حماية وصيانة الوثائق من ناحية أخرى. حيث تهدف إدارة الوثائق الجارية إلى (حمودة، ٢٠٠٣):

- ١- السرعة في إنجاز العمل الإداري والتخفيض في التكلفة وإرضاء المستفيدين.
- ٢- تطبيق القوانين المتعلقة بقانون الوثائق والمحفوظات.
- ٣- تمكن الوثائق الجارية اتخاذ القرار الصحيح في أقل وقت ممكن.
- ٤- تمكن من السرعة في استرجاع الوثائق والملفات والمعلومات.
- ٥- حماية حقوق ومعطيات المؤسسة والأشخاص العاملين بها والمتعاملين مع المؤسسة.
- ٦- تحقيق الجدوى والمرونة في التعامل مع المؤسسة سواء كان التعامل داخل المؤسسة أو خارجها.
- ٧- تخفض من كلفة حفظ الوثائق والتوفير في فضاءات وتجهيزات الحفظ.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة: تم اعتماد مجتمع وعينة الدراسة والبحث على دار الحنان لرعاية الاطفال، من خلال الاستبانة، حيث تم توزيع عدد ٣٠ استبانة على جميع موظفي الدار، واستجاب الجميع بالرد عليها، ويمثل العدد ما نسبته ١٠٠% من مجتمع الدراسة الكلي وحيث تم الإجابة على جميع الاستبانات بشكل علمي وموثوق، وسيتم تحليل هذه الاستبانات المجموعة حسب ما تمت الإجابة عليها.

مصادر جمع المعلومات: استخدم الباحث العديد من المصادر الثانوية في دراسته الحالية بهدف تحقيق أهدافها، وهي موضحة كالتالي :

المصادر الثانوية: تتمثل في:

الوثائق والنشرات والإحصائيات التي لها علاقة بموضوع البحث.

الكتب والمراجع والدوريات والمجلات والدراسات والبحوث السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث.

شبكة الإنترنت.

أما المصادر الأولية: فتمثلت في تطوير استبانة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن مجتمع الدراسة ومعالجتها وتحليلها إحصائياً والحصول على النتائج.

أدوات الدراسة وأساليب جمع بياناتها: لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم تصميم استبانة تتضمن المحاور كالاتي:

المحور الأول: مجموعة من الأسئلة تتعلق بالسمات الشخصية لأفراد العينة.

المحور الثاني: الوضع الحالي (نظام إدارة الوثائق) في دار الحنان لرعاية الاطفال..

المحور الثالث: يناقش أهمية نظام إدارة الوثائق الجارية وإمكانية أقناء نظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية.

المحور الرابع: يناقش أنواع الوثائق والأنظمة الإلكترونية في دار الحنان لرعاية الاطفال.

عرض نتائج: تتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي هدفت للتعرف على إدارة الوثائق الجارية في مراكز الرعاية الاجتماعية، والتي جاءت على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالوضع الحالي (نظام إدارة الوثائق) في دار الحنان لرعاية الاطفال:

للتعرف على الوضع الحالي (نظام إدارة الوثائق) في دار الحنان لرعاية الاطفال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن الأسئلة المتعلقة بهذا المجال، الجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢): الوضع الحالي (نظام إدارة الوثائق) في دار الحنان لرعاية الاطفال

م	الوضع الحالي (نظام إدارة الوثائق) في دار الحنان لرعاية الاطفال	العدد	%	الترتيب
١	تتم متابعة حركة الوثائق الصادرة من الدار والواردة إليه.	٢٥	٨٦,٢%	١
٢	يوجد نظام تصنيف وترميز موحد في إدارة الوثائق في الدار.	١٥	٥١,٧%	٢
٣	يوجد نظام خاص ومحوسب يتضمن خطة مكتوبة وآلية متابعة لإدارة الوثائق.	١٤	٤٨,٢%	٣
٤	الكثير من الوثائق الجارية يتم إتلافها عند انتهاء الحاجة منها.	١٣	٤٤,٨%	٤
٥	يوجد خطة لأمن وحماية الوثائق في حالة الكوارث (الحريق مثلاً...إلخ).	١٢	٤١,٣%	٥
٦	ازدحام شديد في مكاتب العمل بسبب كثرة الوثائق.	١٢	٤١,٣%	٦
٧	توجد دائرة وموظفين مختصين بإدارة أرشيف الدار.	١١	٣٧,٩%	٧
٨	هل توجد صعوبة استرجاع الوثائق الجارية.	١١	٣٧,٩%	٨
٩	هل أنت راض عن إدارة الوثائق الجارية الحالي بالدار.	٧	٢٤,١٣%	٩
١٠	هل يتم فقدان الكثير من الوثائق الجارية.	٧	٢٤,١٣%	١٠
١١	يوجد نظام لإتلاف الوثائق الجارية.	٧	٢٤,١٣%	١١
١٢	هل تلقيت تدريب في مجال إدارة الوثائق والمحفوظات	٥	١٧,٢%	١٢

يتضح من الجدول رقم (٢) الذي أعتمد على (٢٩) استبانة أن ما نسبته (٨٦,٢%) يرون أنه تتم متابعة حركة الوثائق الصادرة من الدار والواردة إليه، ولقد وافق (١٥) فرداً بنسبة (٥١,٧%) أنه يوجد نظام تصنيف وترميز موحد في إدارة الوثائق في الدار، حيث جاءت نسبة (٤٨,٢%) بوجود نظام خاص ومحوسب يتضمن خطة مكتوبة وآلية متبعة لإدارة الوثائق ونسبة (٣٤,٤%) ينفون ذلك وعددهم (١٠) من الأفراد، و(٤٤,٨%) يرون أن الكثير من الوثائق الجارية يتم إتلافها عند انتهاء الحاجة منها، ووافقوا على وجود خطة لأمن وحماية الوثائق في حالة الكوارث (الحريق مثلاً... إلخ)، و(٤١,٣%) كان رأيهم وجود ازدحام شديد في مكاتب العمل بسبب كثرة الوثائق، أما ما نسبته (٣٧,٩%) يرون أنه توجد دائرة وموظفين مختصين بإدارة أرشيف الدار أما الغالبية العظمى ينفون ذلك وعددهم (١٣) فرداً، أما ما نسبته (٣٧,٩%) يرون أنه توجد صعوبة استرجاع الوثائق الجارية، و(٢٤,١٣%) فقد رأى الغالبية منهم غير راضين عن إدارة الوثائق الجارية الحالي بالدار وعددهم (١٢) فرداً، بينما (٢٤,١٣%) يرون أنه يتم فقدان الكثير من الوثائق الجارية أما البقية ينفون ذلك وعددهم ١٤ فرداً، و(٢٤,١٣%) من الافراد يرون أنه يوجد نظام لإتلاف الوثائق الجارية أما البقية ينفون ذلك وعددهم (١١) فرداً. و(١٧,٢%) من الموظفين في الدار لم يتلقوا تدريب في مجال إدارة الوثائق والمحفوظات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأهمية نظام إدارة الوثائق الجارية:-

للتعرف على أهمية نظام إدارة الوثائق الجارية في دار الحنان لرعاية الاطفال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن الأسئلة المتعلقة بهذا المجال، الجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣): أهمية نظام إدارة الوثائق الجارية

م	أهمية نظام إدارة الوثائق الجارية	العدد	%	الترتيب
١	العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يقلل من ضياع الوثائق بين الدوائر ويوضح مسار تدفقها.	٢٤	٨٢,٧٥%	١
٢	العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يتميز بالسرعة والدقة ويقلل من نسبة إتلاف وأهلاك الملفات.	٢٤	٨٢,٧٥%	٢
٣	الاتجاه نحو اقتناء نظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يقلل من ازدحام الأوراق والملفات في مكاتب العمل.	٢٢	٧٥,٨%	٣
٤	العمل بنظام إدارة الوثائق الجارية يقلل من المساحة التخزينية والتكلفة لحفظ الوثائق.	٢٠	٦٨,٩%	٤

يتضح من الجدول رقم (٣) الذي أعتمد على (٢٩) استبانة أن ما نسبته (٨٢,٧٥%) يوافقون بشده على أهمية العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يقلل من ضياع الوثائق بين الدوائر ويوضح مسار تدفقها، وبنفس النسبة (٨٢,٧٥%) يرون أن العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يتميز بالسرعة والدقة ويقلل من نسبة إتلاف وأهلاك الملفات، و(٧٥,٨%) يوافقون بشدة أنه من أهمية نظام إدارة الوثائق الجارية هو الاتجاه نحو اقتناء نظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يقلل من ازدحام الأوراق والملفات في مكاتب العمل، وإن ما نسبته (٦٨,٩%) كذلك يوافقون بشده على أنه العمل بنظام إدارة الوثائق الجارية يقلل من المساحة التخزينية والتكلفة لحفظ الوثائق.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بأنواع الوثائق والأنظمة الإلكترونية في دار الحنان لرعاية الاطفال:

ويحتوي على اربعة محاور:

١- انواع الوثائق والمراسلات التي ينشئها الدار:

جدول رقم (٤) انواع الوثائق والمراسلات التي تنشئها الدار

انواع الوثائق والمراسلات	العدد	%
ورقية	١٥	%٥١,٧٢
الاثنتين معا	١٠	%٣٤,٤٨
الكثرونية	٣	%١٠,٣٤

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن أكثر أنواع الوثائق والمراسلات الموجودة في الدار ورقية وتظهر بنسبة (٥١,٧٢%)، ويأتي من بعدها الاثنتين معا (ورقيه والكثرونيه) وتظهر بنسبة (٣٤,٤٨%) وعددهم (١٠) أفراد، وفي المرتبة الاخيرة من الانواع هي الكثرونية وتظهر بنسبة (١٠,٣٤%).

٢- الآلية المتبعة في استرجاع الوثائق عند الحاجة إليها:

جدول رقم (٥) الآلية المتبعة في استرجاع الوثائق عند الحاجة إليها

الاليات المتبعة	العدد	%
دفاتر سجلات	١٦	%٥٥,١٧
الاثنتين معا	١١	%٣٨
نظام الكثروني	٢	%٦,٨

يظهر من الجدول رقم (٥) والشكل رقم (١١) أن أكثر الاليات المتبعة لاسترجاع الوثائق عند الحاجة اليها وهي دفاتر السجلات وتظهر بنسبة (٥٥,١٧%) وعددهم (١٦) فردا من أصل (٢٩) فرد، ويأتي من بعدها الاثنتين معا بنسبة (٣٨%) (دفاتر السجلات ونظام الكثروني) وعددهم (١١) فردا، وفي المرتبة الاخيرة يأتي النظام الكثروني بنسبة (٦,٨%).

ثانيا: عرض نتائج الدراسة المسحية والميدانية:

أظهرت الدراسة العديد من النتائج التالية:

١- ان العاملين بدار الحنان لرعاية الاطفال مهتمين بمؤهلاتهم الجامعية واغلب الموظفين حاصلين على مؤهل دبلوم متوسط، وندره الموظفين الحاصلين على الدراسات العليا داخل الدار.

٢- أن معظم العاملين في دار الحنان لرعاية الاطفال هم من مختلف التخصصات مثل إدارة أعمال وتقنية معلومات وتربية وغيرها ؛ وأيضا اعمارهم تتراوح ما بين (٤٠) عام فأقل.

٣- يرى بعض الموظفين أنه يوجد نظام خاص ومحوسب يتضمن خطة مكتوبة وآلية متبعة لإدارة الوثائق بنسبة (٤٨,٢%) أما نسبة (٣٤,٤%) ينفون ذلك.

٤- هناك متابعة لحركة الوثائق الصادرة من الدار والواردة إليه وبنسبة بلغت (٨٦,٢%).

٥- أن واقع الوضع الحالي لنظام إدارة الوثائق في دار الحنان لرعاية الاطفال ضعيف ويعاني من اختناقات كثيرة ؛ ويظهر ذلك من خلال اجماع الموظفين على عدم توفر التالي: حيث أن الكثير من الوثائق الجارية يتم إتلافها عند انتهاء الحاجة منها وكانت الإجابة بنسبة (٤٤,٨%)؛ وجود ازدحام شديد في مكاتب العمل بسبب كثرة الوثائق وبنسبة (٤١,٣%)؛ كما أنه يتم فقدان الكثير من الوثائق الجارية وكذلك عدم وجود نظام لعملية أتلاف الوثائق الجارية.

٦- عدم وجود دائرة وموظفين مختصين بإدارة أرشيف الدار حسب رأى الكثير من الموظفين.

- ٧- أن أهمية وجود نظام لإدارة الوثائق الجارية بدار الحنان لرعاية الاطفال حيث أن ما نسبته (٨٢,٧٥%) يوفقون بشده على اهمية العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يقلل من ضياع الوثائق بين الدوائر ويوضح مسار تدفقها؛ وبنفس النسبة يرون أن العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يتميز بالسرعة والدقة ويقلل من نسبة أتلاف وأهلاك الملفات.
- ٨- أهمية اقتناء نظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يقلل من ازدحام الأوراق والملفات في مكاتب العمل بدار الحنان لرعاية الاطفال.
- ٩- أن العمل بنظام إدارة الوثائق الجارية يقلل من المساحة التخزينية والتكلفة لحفظ الوثائق وبنسبة (٦٨,٩%).
- ١٠- أن دار الحنان لرعاية الاطفال لايزال يستخدم المراسلات الورقية والتقليدية، ولم يطبق المراسلات الالكترونية بعد بشكل كلي.
- ١١- ان الانظمة والطرق المستخدمة في حفظ الوثائق بدار الحنان لرعاية الاطفال يتم عن طريق الارشفة التقليدية أو باستخدام الحفظ التقليدي والحفظ الالكتروني معا، وان الدار لم يتم تطوير طرق الحفظ به بشكل كلي إلى الطرق الالكترونية ولا يزال يستخدم الطرق التقليدية في عملية الحفظ.
- ١٢- ان الالية المتبعة في استرجاع الوثائق هي دفتر السجلات والنظام الالكتروني معا، ونادرا ما يتم الاسترجاع بالنظام الالكتروني، كما أن الدار لم يتم تطوير طرق استرجاع الوثائق إلى الطرق الالكترونية بشكل كامل وانه لايزال يعمل على الاليات القديمة عند استرجاع الوثائق مثل دفاتر السجلات.
- ١٣- يتم تحويل الوثائق الجارية التي لم يعد تستخدم الى المخازن تكون من رغبة المسؤول هذا ما اشار عليه (١٧) فردا من أصل (٢٩) فرد، و(٨) من الافراد اشاروا الى انه نظام زمني يتم فيه تحويل الوثائق الى المخازن.
- النتائج العامة للدراسة:**

توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج العامة وهي كما يلي:

- ١- ان العاملين بدار الحنان لرعاية الاطفال مهتمين بمؤهلاتهم الجامعية واغلب الموظفين حاصلين على مؤهل دبلوم متوسط، وندرة الموظفين الحاصلين على الدراسات العليا داخل الدار.
- ٢- معظم العاملين في دار الحنان لرعاية الاطفال هم من مختلف التخصصات وعدم وجود متخصص في إدارة الوثائق والمحفوظات.
- ٣- ضرورة وجود نظام خاص ومحوسب يتضمن خطة مكتوبة وآلية متبعة لإدارة الوثائق.
- ٤- توجد متابعة ضعيفة لحركة الوثائق الصادرة من الدار والواردة إليه.
- ٥- واقع الوضع الحالي لنظام إدارة الوثائق في دار الحنان لرعاية الاطفال ضعيف ويعاني من اختناقات كثيرة.
- ٦- عدم وجود دائرة وموظفين مختصين بإدارة أرشيف الدار.
- ٧- العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يقلل من ضياع الوثائق بين الدوائر ويوضح مسار تدفقها.
- ٨- العمل بنظام إلكتروني لإدارة الوثائق الجارية يتميز بالسرعة والدقة ويقلل من نسبة اتلاف وأهلاك الملفات.
- ٩- دار الحنان لرعاية الاطفال لايزال يستخدم المراسلات الورقية والتقليدية، ولم يطبق المراسلات الالكترونية بعد بشكل كلي.
- ١٠- الانظمة والطرق المستخدمة في حفظ الوثائق بدار الحنان لرعاية الاطفال يتم عن طريق الارشفة التقليدية أو باستخدام الحفظ التقليدي والحفظ الالكتروني معا، وان الدار لم يتم تطوير طرق الحفظ به بشكل كلي إلى الطرق الالكترونية ولا يزال يستخدم الطرق التقليدية في عملية الحفظ.

توصيات الدراسة:

وفيما يلي أهم ما توصلت إليه الدراسة من التوصيات بناءً على النتائج التي تم ذكرها في الفصل الرابع من هذه الدراسة:

- ١- زيادة التزام الإدارة العليا في دعم نظام إدارة الوثائق والمحفوظات عن طريق نشر ثقافة استخدام النظام بين الموظفين، والاطلاع على تجارب الآخرين.
- ٢- إنشاء دائرة أو قسم يعنى بإدارة الوثائق في دار الحنان لرعاية الاطفال.

- ٣- تعيين عدد من الموظفين ممن يحملون مؤهلات في تخصص إدارة الوثائق والمحفوظات.
- ٤- تدريب الموظفين المعنيين بإدارة الأرشفة في الدار على كيفية إدارة الوثائق والمحفوظات.
- ٥- اعتماد نظام حديث لإدارة الوثائق والمحفوظات حسب النظام الحالي المعتمد في هيئة الوثائق والمحفوظات.
- ٦- يجب على دار الحنان لرعاية الاطفال الاهتمام بجميع الوثائق على مدى مراحلها العمرية، وكذلك العناية بالمحفوظات.
- ٧- توفير أنظمة إلكترونية حديثة لأرشفة الوثائق التقليدية وتحويلها إلى إلكترونية حتى يسهل من عمليات إدارة وتنظيم واسترجاع الوثائق الجارية بدار الحنان لرعاية الاطفال.
- ٨- التحول من النظام التقليدي في تسجيل الوثائق الجارية إلى نظام إلكتروني وقد وضع الباحث نظام إلكتروني لتسجيل الوثائق الصادرة والواردة.
- ٩- توفير مخازن ذات موصفات عالمية لحفظ الوثائق الجارية من حيث الظروف المناخية، وكل الظروف التي قد تتسبب في أتلاف الوثائق.
- ١٠- توفير جميع الأدوات والإجراءات التي تمكن من حماية الوثائق في حالة حدوث أي كارثة.
- ١١- تشكيل لجنة مختصة مهمتها النظر واتخاذ القرار في حالة أتلاف الوثائق الجارية بدار الحنان لرعاية الاطفال، مما تحل من مشكلة تكس الوثائق في محلات العمل.
- ١٢- يجب مراعاة السرية بالنسبة لبعض الوثائق وتحديد الصلاحيات بالنسبة للاطلاع على الوثائق.
- ١٣- التركيز على الاهتمام بوضع الخطط الواضحة والمناسبة ونشرها حول نظام إدارة الوثائق ومحددة بأهداف معينة ويلتزم الدار بتطبيقها.

قائمة مصادر ومراجع الدراسة

المراجع العربية:

- ألاغا، بسام.(٢٠٠٧). أعمال المكاتب والسكرتاريا الحديثة، غزة: مكتبة آفاق.
- الشريف، اشرف.(٢٠٠٢). تقييم الوثائق الأرشيفية، القاهرة: دار الثقافة العلمية.
- جادالله، محمد.(٢٠٠٧). إدارة الوثائق الجارية في الهيئات والمؤسسات والمنظمات، القاهرة: دار الثقافة العلمية.
- حموده، محمود.(٢٠٠٣). الأرشفة ودورة في خدمة المعلومات، القاهرة: دار غريب.
- الخولي، جمال.(٢٠١٢). إدارة الوثائق والمعلومات في الهيئات والمؤسسات، القاهرة: دار الثقافة العلمية.
- الروبي، خليل.(٢٠٠١). النظم الحديثة لإدارة الوثائق والمعلومات: دراسة ميدانية على الإدارة العامة للشؤون القانونية بوزارة الداخلية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
- كساب، محمد.(٢٠٠٧). متطلبات نجاح نظام إدارة الوثائق الإلكترونية في الهيئة العامة للتأمين والمعاشات - فلسطين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.
- المسافر، شمس.(٢٠٠٠). دراسة لمشكلاتها والتخطيط لتنظيمها واختزانها واسترجاعها، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
- Johnston G. and Bowen D., "The benefits of electronic records management system A general review of published and some unpublished cases", Emerald Group Publishing Limited, Records Management Journal, Volume 15, Number 3, 2005, pp. 131-140(10).
- Maguire R., "Lessons learned from implementing an electronic records management system", Emerald Group Publishing Limited, Records Management Journal, Volume 15, Number 3, 2005, pp. 150-157(8).
- Strickland, "Best Practices in Electronic Records Management", journal of Archiving system,, Mereland university, Volume:6, Number:4, 2006

استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس التحول في القيم الشخصية

على عينة من التلاميذ في البيئة الجزائرية

أ. فطيمة الزهرة الأشراف د. مشري سلاف

جامعة الوادي/ الجزائر

Extraction the psychometric properties the scale of the changing personal values has been applied with a group of students in Algerian Environment

Prof. Fatima Zohra LACHRAF

Dr. Soulef MECHERI

University of El OUED / Algeria

mecheri-soulef@univ-eloued.dz

Abstract:

The aim of this study is to Extraction the psychometric properties the scale of the changing personal values, by Aloufayssan (2006). For this purpose, we have chosen a sample of (100) students (boys and girls) terminal class, in El Oued province, they were chosen randomly with the stratified sample. We have applied two methods: half dividing and the internal coherence method through counting Alpha coefficient Cronback, to sustain this measurement we have used the following validity measurements: the method through counting and the Comparison peripheral Believe.

Using the above mentioned statistical styles we have reached that the measurement of changing personal values, by Aloufayssan (2006) realized accepted levels of validity and reliability after it has been applied with a group of students in El Oued province that its characteristics agree with successful evaluation features.

Key words: the psychometric properties, personal values, changing values.

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس التحول في القيم الشخصية للعفيصان (٢٠٠٦)، ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة قوامها (١٠٠) تلميذا وتلميذة من الأقسام النهائية من التعليم الثانوي بولاية الوادي وذلك بطريقة عشوائية طبقية. وللتحقق من صدق المقياس، تم الاعتماد على طريقتي الصدق التاليتين: صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية. أما ثباته، فقد قيس بطريقتي التجزئة النصفية والاتساق الداخلي من خلال استخراج معامل ألفا كرونباخ.

وباستخدام الأساليب الإحصائية السابقة، أسفرت النتائج عن تمتع مقياس التحول في القيم الشخصية للعفيصان (٢٠٠٦) بمستويات مقبولة من الصدق والثبات بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي، أي أن خصائصه السيكومترية تتفق وخصائص الاختبار الجيد.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية؛ القيم الشخصية؛ التحول في القيم.

المقدمة:

شهد علم النفس نقلة نوعية منذ منتصف القرن التاسع عشر (١٩) نظرا لما عرفته حركة القياس النفسي من تطور وتقدم ملموس كان له أثره في تكميم مختلف الظواهر النفسية والاجتماعية والتربوية؛ حيث برز القياس النفسي كأحد أهم مجالات البحث بالنسبة للعديد من الباحثين السيكولوجيين خاصة وأن إفاداته المنعكسة بالإيجاب تجلت بوضوح في مختلف مجالات علم النفس. فنجده يدل المختص إلى توجيه الأفراد إلى ما يناسبهم من تخصصات أكاديمية، مما يساعدهم على اتخاذ القرار الأنسب بالنسبة إليهم. كما يفيد المختص النفسي في فهم وتشخيص المشكلات التي تعرض عليه؛ وذلك بناء على معايير ومقاييس علمية دقيقة، بالإضافة إلى أن هذا المجال من علم النفس يساعد في ضبط مختلف التخصصات النفسية وإخراجها من مجرد التأمل والتخمين والوصف إلى الضبط العلمي والتكميم.

في هذا السياق للدور الجوهري الذي يحوز عليه القياس النفسي نجد أنه اقترن لدى بعض الباحثين بمستوى تقدم وتطور الشعوب والأمم أو تخلفها، لذلك يشير حسن (٢٠٠٨، ٧) إلى أن "الاعتماد على القياس النفسي يرتبط بمدى التقدم العلمي والتكنولوجي والإداري للأمة بوجه عام. وبذلك يمكن رصد فروق كبيرة بين الأمم في مدى انتشار المقاييس النفسية ويضيف حسن (٢٠٠٨) بأنه ازداد نفوذ الاختبارات في الحياة المهنية للناس، وفي مستقبلهم في كافة أنحاء العالم".

وعليه؛ نجد أن اتخاذ قرارات ما بشأن أية ظاهرة أو خاصية نفسية أو تربوية فإن الأمر يتطلب اللجوء إلى وسائل قياس تساعد في الحصول على بيانات أو معطيات دقيقة حولها، ومن بين أبرز هذه الوسائل تظهر الاختبارات النفسية والتربوية، إذ من خلالها يتسنى وصف الظواهر وصفا كميا يمكن من استخلاص نتائج تساعد في الحكم على هذه الظاهرة أو تلك.

لذلك تجلت وبوضوح الحاجة إلى الاهتمام بالاختبارات النفسية في مختلف مجالات الحياة، ما نتج عنه المزيد من الاعتناء ببناء وتصميم الاختبارات النفسية والتربوية، وذلك حسب ما تتطلبه دراسة كل باحث، وحسب ما يقتضيه الحال بالنسبة لكل مجتمع أو أي مؤسسة من مؤسساته كالمؤسسات التربوية مثلاً. إلا أنه وعندما تحول الظروف دون بناء اختبار نفسي لخاصية معينة أو يشق ذلك على الباحث فإن بإمكانه الاستعانة بما توصل إليه غيره من الباحثين من اختبارات نفسية أو تربوية حديثة في نفس المجال أو الموضوع محل الدراسة.

بناء على ما سبق وبالنظر إلى البحوث والدراسات النفسية بالجزائر لاحظت الباحثتان - في حدود اطلاعهما - ندرة في الدراسات التي تتناول هذا الموضوع وذلك رغم ما تعرفه عمليات التقنين والتكيف وكذلك استخراج الخصائص السيكمترية للاختبارات النفسية والتربوية من أهمية بالغة في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية، التربوية والمهنية.. فحتى وإن استغلت بعض الاختبارات في البيئة الجزائرية نجد أن معظمها قد اهتمت بمواضيع كالذكاء، الشخصية والاكنتاب.. لكن الاختبارات التي تعنى بقياس منظومة القيم وأنواع القيم ومدى تأصلها في شباب ومراهقي المجتمعات اليوم وخصوصا المجتمعات العربية منها؛ بالإضافة إلى مدى التغير والتحول الذي قد يطرأ في القيم الشخصية لدى المراهقين، فإنها لم تتل حظها الكافي من الدراسة سواء من خلال بناء مقاييس أو تكيف أو استخراج الخصائص السيكمترية للاختبارات التي تقيس مدى التحول في القيم الشخصية لدى تلاميذ المدارس الثانوية بالبيئة الجزائرية خصوصاً على المستوى المحلي.

وعلى الرغم مما تحمله منظومة القيم من أهمية بارزة في حياتنا اليومية خاصة مع ما تشهده الحياة المعاصرة من تطورات وتغيرات تكنولوجية هائلة مست مختلف الميادين وأثرت على قيم ومعايير العديد من أفراد المجتمع، ويأتي في مقدمة هؤلاء الأفراد المراهقون، خصوصاً عندما تتأثر قيمهم الشخصية والأسرية تحديداً.

انطلاقاً من هذا؛ سوف نحاول ومن خلال هذه الدراسة، استخراج الخصائص السيكمترية لمقياس التحول في القيم الشخصية للعفيصان (٢٠٠٦) في البيئة الجزائرية من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ الأقسام النهائية بالمرحلة الثانوية بولاية الوادي.

مشكلة الدراسة:

شهدت المجتمعات العربية خلال السنوات الأخيرة مجموعة من التغيرات السريعة والمتلاحقة في العديد من الجوانب الثقافية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية، أصبح من الصعب على الإنسان التصدي لها والتلاؤم معها والتحكم فيها أو التنبؤ بآثارها السلبية المتوقعة، مما أثر على طمس معاني الحياة الإنسانية وساهم في اضطراب منظومة القيم الموجهة لسلوكات الأفراد. حيث أصبح الفرد -خاصة المراهق- في المجتمع النامي يشعر بأنه يعيش في عالم لا يستجيب لرغباته واحتياجاته، كما أنه غير قادر على التنبؤ بمستقبله، بالإضافة إلى تغير المعايير التي تنظم سلوكه بسرعة متزايدة، كما أصبح يتسم أيضاً برفضه للقيم الخاصة بحضارته، وبالانعزال عن الآخرين وعن ذاته.

والجدير بالملاحظة ما أحدثته ظاهرة التحول في القيم من آثار على العلاقات الاجتماعية والإنسانية؛ إذ أضحت بذلك تكتسب طابعاً أكثر أهمية وبالخصوص عندما تكون فئة المراهقين والشباب هي الفئة الأكثر عرضة لمثل هذه التغيرات بالنظر لما تعرفه هذه

المرحلة التي يعيشونها من حساسية فهي "مرحلة انتقالية مهمة نحو البحث عن الهوية وتحقيق الذات، نحو اكتشاف القيم، حيث ينزع المراهق إلى التخلص من طفولته وعالمه والسير نحو النضج فيتجلى لديه حب المناقشة والجدل والتوجه نحو ارتياد المجهول" (الهنداوي، ٢٠٠٢، ١٤)، خصوصا وعندما ننظر لشريحة الطلاب والتلاميذ بأنها تشكل أقوى عوامل التغيير الثقافي والاجتماعي لما تحمله هذه الشريحة من رؤى وتصورات تخالف في بعض جوانبها تلك الرؤى والتصورات التي لدى الأجيال السابقة. (خليفة، ٢٠٠٥، ٥٣)

اعتبارا لما تقدم ذكره، وبالنظر إلى المكانة الهامة التي تعرفها منظومة القيم ولا سيما القيم الشخصية التي يتحلى بها الطلاب والطالبات في البيئة الجزائرية والعربية عموما والبيئة المحلية على وجه الخصوص، ومع ما ينضوي عليه متغير التحول في هذه القيم لدى هؤلاء الطلاب في مجتمعاتنا العربية وخلال هذا الزمن بالذات، فإنه بدا من الضروري الكشف عن مدى التحول في قيمهم الشخصية ومدى تمسكهم بهذه القيم أو الانحدار عنها سواء تعلق الأمر بوجهة نظر هؤلاء الطلاب أم حسب ما يدركه القائمون عليهم (كالوالدين، الأساتذة..)، إلا أنه وعند البحث في مجال الاختبارات والمقاييس النفسية التي تعنى بدراسة هذا الموضوع فقد لاحظت الباحثتان _ في حدود اطلاعهما _ ندرة الأدوات والمقاييس المصممة خصيصا للكشف عن هذا النوع من القيم وقياس مدى التحول فيها خاصة على المستوى المحلي.

تأسيسا على ما سبقت الإشارة إليه، ويهدف الكشف عن مدى تحول القيم الشخصية لدى تلاميذ الأقسام النهائية بالبيئة الجزائرية وذلك حسب ما يدركه هؤلاء التلاميذ أنفسهم، ومع ما استوقفنا من ندرة _ في حدود اطلاع الباحثتين _ للاختبارات والمقاييس التي تعنى بقياس هذا الجانب من القيم يبرز مقياس "التحول في القيم الشخصية" للعقيصان (٢٠٠٦) كأحد المحاولات وخصوصا العربية على البيئة السعودية لتصميم مثل هذه المقاييس، لذا هدفت هذه الدراسة إلى استخراج خصائصه السيكمترية بعد إجراء بعض التعديلات عليه وتطبيقه على مجموعة من التلاميذ بالبيئة الجزائرية (ولاية الوادي نموذجا)، هادفة من وراء ذلك إلى دعم وإثراء المجال السيكلوجي بالجزائر بمقاييس من هذا النوع من أجل استغلالها في البحوث والدراسات النفسية مستقبلا بكل ثقة واطمئنان هذا من جهة، ومن جهة أخرى تم تسليط الضوء على فكرة استخدام المقاييس النفسية والتربوية المعدة في البيئات العربية إلى جانب المقاييس النفسية والتربوية المصممة في البيئات الأجنبية، وذلك قصد الاستفادة من هذه المقاييس في معظم الدراسات النفسية وكذا مجالات البحث في العلوم النفسية والتربوية.

وبناء على ما تقدم توضيحه، صيغ التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة كما يلي:

هل يحتفظ مقياس التحول في القيم الشخصية للعقيصان (٢٠٠٦) بعد تعديله بمؤشرات مقبولة من الصدق والثبات بعد تطبيقه

على عينة من التلاميذ بولاية الوادي؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بتحليله إلى عدد من الأسئلة الفرعية هي كالتالي:

- هل يتمتع مقياس التحول في القيم الشخصية - بعد التعديل - بمعاملات صدق مقبولة تتناسب وخصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي؟

- هل يتمتع مقياس التحول في القيم الشخصية - بعد التعديل - بمعاملات ثبات مقبولة تتناسب وخصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي؟

فرضيات الدراسة:

- يحتفظ مقياس التحول في القيم الشخصية - بعد التعديل - بمعاملات صدق مقبولة تتناسب وخصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي.

- يحتفظ مقياس التحول في القيم الشخصية - بعد التعديل - بمعاملات ثبات مقبولة تتناسب وخصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إجراء بعض التعديلات على النسخة الأصلية لمقياس التحول في القيم الشخصية للعفيصان (٢٠٠٦) بما يتناسب وطبيعة البيئة الجزائرية.
- استخراج الخصائص السيكمترية لمقياس التحول في القيم الشخصية المعدل بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي والمتمثلة في معاملات صدق وثبات المقياس.
- إثراء المكتبة السيكولوجية سواء على الصعيد المحلي أو العربي بأداة قياس للتحويل في القيم الشخصية تتوفر على الشروط العلمية للاختبارات النفسية الجيدة، مما قد يدعم حركة القياس النفسي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة بالنظر إلى الموضوع الذي تتناوله؛ وهو محاولة توفير مقياس يهتم بالكشف عن مدى التحول في القيم الشخصية لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية. كما تأتي هذه الدراسة في ظل ندرة (في حدود اطلاع الباحثين) في المقاييس المصممة خصيصاً لتشخيص واقع التحول والتغير في القيم الشخصية، لاسيما في البيئة الجزائرية. أما من ناحية أخرى فتظهر أهمية هذه الدراسة في أولوية تعديل واستخراج الخصائص السيكمترية للمقاييس الموجودة والمعدة مسبقاً في بيئات أخرى للكشف عن مدى التحول في القيم الشخصية. بالإضافة إلى ذلك ارتأت الباحثتان لفت الانتباه إلى إمكانية استغلال الطلبة والباحثين للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية المصممة بالبيئات العربية على غرار ما يتم تصميمه من مقاييس نفسية بالبيئات الأجنبية طالما أن مصممي هذه المقاييس في البيئات العربية قد تحققوا من مدى ملائمة خصائصها السيكمترية ومعاييرها لخصائص ومعايير الاختبارات والمقاييس الجيدة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود البشرية:** تشمل الدراسة الحالية عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (البكالوريا).
- **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية للدراسة القائمة في ثانوية الأخوين كيرد ببلدية اميه ونسه بولاية الوادي - الجزائر.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال شهر سبتمبر ٢٠١٦.
- كما تتحدد الدراسة بالمنهج المتبع والأداة المستعملة فيها.

التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة مجموعة من المفاهيم يتم تعريفها إجرائياً كما يلي:

- **الخصائص السيكمترية:** هي عبارة عن مجموعة مؤشرات تعبر عن إمكانية الثقة في نتائج الاختبار واستقرار نتائجه واتساقها كما أنها تعبر عن الأسس التي يعتمد عليها الاختبار في تفسير نتائجه.
- وفي هذه الدراسة سيتم استخراج الخصائص السيكمترية لمقياس التحول في القيم الشخصية للعفيصان (٢٠٠٦) بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي من خلال حساب صدق المقياس بكل من طريقتي صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية، أما عن ثباته فيتم استخراج بطريقتي التجزئة النصفية وطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل (ألفا كرونباخ).
- **القيم الشخصية:** وهي القيم المتعلقة بشخصية الفرد والتي تؤثر في سلوكه، وقد تم حصرها في هذا المقياس في الأبعاد التالية: الطموح، الدفاع عن الحق، الانفتاح الثقافي، الرضا عن الحياة واكتساب المال.

- **التحول في القيم الشخصية:** ويعبر عن التحول في القيم بالدرجة التي يحصل عليها كل فرد من العينة على المقياس المستخدم في هذه الدراسة، فكلما ارتفعت الدرجة الخام كلما كانت قيم التلاميذ أقل تحولا، والعكس.

الإطار النظري للدراسة

الخصائص السيكومترية للاختبارات النفسية:

يشير بوسالم (٢٠١٤، ٦٠). إلى أن المقصود بالخصائص السيكومترية للاختبار " تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود الاختبار وكذلك بالصدق والثبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة في حالة اختبارات التحصيل والقدرات ومعايير تفسير النتائج والتي يتم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار تطبيقا تجريبيا على عينة ممثلة للمجتمع تسمى بعينة التقنين، وتعتمد جودة الاختبار وموضوعيته على مدى توافر درجات مناسبة لهذه الخصائص".

من خلال هذا التعريف يمكن تحليل الخصائص السيكومترية للاختبارات النفسية إلى ما يلي: صدق الاختبار، ثبات الاختبار، معاملات التمييز، مستويات السهولة والصعوبة ومعايير تفسير النتائج. وجميع هذه المؤشرات يتم استخراجها بعد تطبيق الاختبار على عينة تسمى بعينة التقنين، وذلك باعتبار أن جودة الاختبار بل وموضوعيته تعتمد على مدى توافر درجات مقبولة من هذه الخصائص. لذا عمدت الباحثتان من خلال هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس التحول في القيم الشخصية المصمم في البيئة السعودية بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بالبيئة الجزائرية وفيما يلي سيتم توضيح هذه المؤشرات:

- الصدق (validity):

هو أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار من أجل قياسه، ويتراوح معامل الصدق نظريا بين (+١ و -١) وإن كان لا يحدث أن ترتبط الدرجة في الاختبار مع الدرجة في المحك ارتباطا موجبا أو سالبا على العموم. أما عن أنواع الصدق فقد تعددت حسب وجهات نظر الباحثين؛ إلا أن التصنيف الأكثر اعتمادا هو التصنيف الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس حيث صنفت الصدق إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي: صدق المحتوى، صدق المحك وصدق التكوين الفرضي، إلى جانب بعض الأنواع الأخرى كالصدق الذاتي، التحليل العاملي وصدق المحكمين... وفيما يلي نحاول أن نتطرق إلى بعض هذه الأنواع:

صدق المحتوى (content validity): ويقدر هذا النوع من الصدق بالتحليل المنطقي لمحتويات الاختبار ومطابقتها مع محتويات الجانب المقاس. (بوسالم، ٢٠١٤، ٦٤)

الصدق المرتبط بالمحك (criterion related validity): عرف الصدق المحكي بأنه "الدرجة التي يترابط عندها الأداء على مقياس مع الأداء على مقياس آخر يعد محكا للمقياس الأول وأساسا على حساب درجة ارتباط نتائج الأفراد على الاختبار المعد من قبل المختبر ودرجات أدائهم على اختبار مقنن مسبقا يعتبر بمثابة محك، ولعل هذا ما جعل بعض الباحثين يسمونه بالصدق التجريبي أو الصدق الإحصائي. ويميز بعض الباحثين بين نوعين لهذا الصدق وهما: الصدق التنبئي والصدق التلازمي.

صدق التكوين الفرضي (construct validity): يذكر علام (٢٠٠٠، ٢١٥) بأن صدق التكوين الفرضي يهدف لتحديد التكوينات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، أي أن هذه التكوينات الفرضية هي التي يتركز عليها الاهتمام وليس درجات اختبار المحك أو سلوك الفرد.

التحليل العاملي (factorial validity): هو طريقة إحصائية لدراسة الترابطات المتبادلة بين مجموعة من درجات اختبارات بغية تحديد عدد العوامل (المفاهيم البنائية) المطلوبة لتفسير هذه الترابطات المتبادلة، وتقدم كذلك معلومات عن العوامل التي تحدد الأداء في كل اختبار وكذلك النسبة المئوية للتباين في درجات الاختبار التي تفسرها العوامل. (دونالد وآخرون، ٢٠١٣، ٢٩٤)

الهدف الرئيسي للتحليل العاملي هو تبسيط عملية وصف السلوك عن طريق خفض عدد المتغيرات التي تقيسها الاختبارات إلى عدد ضئيل من العوامل (السمات) المشتركة (امطانيوس، ٢٠٠٦، ١٧٢) حيث تحسب معاملات الارتباط البينية لمجموعة الاختبارات

ثم نحلل هذه المعاملات من أجل الوصول إلى مقدار تشبع كل اختبار بالعامل العام والعوامل الأخرى المشتركة بين هذه الاختبارات جميعاً، ويدل مقدار تشبع الاختبار بالعامل العام على صدقه بالنسبة لقياس هذا العامل. (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٩٢)

- الثبات (RELIABILITY):

نظرياً يقصد به مدى استقرار الأفراد على نفس الاختبار مهما أعيد تطبيقه من مرات، أو مدى اتساق الاختبار داخلياً واحتفاظه بدرجة مرتفعة من دقة قياس السمة موضع القياس. أما إحصائياً: هو ذلك الجزء من تباين الدرجات الملاحظة الذي يعزى إلى تباين الدرجات الحقيقية وتتراوح قيم هذا المعامل بين الصفر (٠) والواحد (١)، ولذلك يعبر عن قيمته بكسر عشري مثل معامل الارتباط، فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دلّ ذلك على قدر كبير من ثبات الدرجات، وبالتالي تزداد الثقة في دقة هذه الدرجات واتساقها والاعتماد عليها. (علام، ٢٠٠٠، ١٣٣)

ومن بين طرق التحقق من الثبات نذكر: طريقة إعادة الاختبار، طريقة الصور المتكافئة وطريقة التجزئة النصفية..

التحول في القيم:

شهد مفهوم القيم اهتماماً كبيراً من قبل العديد من العلماء والمفكرين منذ البدايات الأولى للفكر الإنساني وحتى يومنا هذا؛ كما أن هذا المفهوم يلعب دوراً هاماً في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث تذكر النقيب (٢٠٠٢، ١٤) أن القيم تعتبر الحجر الأساس في البناء الثقافي للمجتمع، فهي تسهم في تحقيق التوازن الاجتماعي والنفسي داخل إطار هذا المجتمع وبين أفرادها.

كما تعد القيم بمثابة عملية مكتسبة، حيث يتعلمها الفرد تدريجياً خلال عملية التنشئة الاجتماعية فهو في بداية حياته لا يظهر لديه أي قيم، ثم فيما بعد يلقن تلك القيم السائدة داخل جماعته من خلال التفاعل معها، ومن ثم التأثير في سلوكه، حيث توجهه إلى ما هو مرغوب فيه بعيداً عما هو مرغوب عنه، وتؤثر في الأحكام والأفعال الصادرة عنه، وذلك جراء ما تمده للفرد من إطار مرجعي يساعده على إدراك وتنظيم الخبرات التي يمر بها والاختيار بين بدائل الأفعال الصادرة عنه.

أ. تعريف القيم: تعتبر القيم من المفاهيم التي يشوبها نوع من الغموض والخلط في استخدامها، وهذا نتيجة لكونها حظيت باهتمام كثير من الباحثين في تخصصات مختلفة، وهو ما انجر عنه اختلاف في التعاريف التي وضعت لها، وفيما يلي بعض منها:

ـ عرفها Newcomb و Murphy بأنها عبارة عن استعدادات يحتفظ بها الإنسان فتهيؤه للقيام بنشاطات معينة، بغية تحقيق أهداف معينة". (يحيوي، ٢٠٠٣، ٦٠٧)

ـ وقد عرفها المعجم الفلسفي بأنها: "أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها، وتحدد مجالات تفكيره وسلوكه وتؤثر في تعلمه، فالصدق والأمانة والشجاعة والانتماء للوطن وتحمل المسؤولية كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه وتختلف القيم باختلاف المجتمعات بل حتى الجماعات الصغيرة" (العفيصان، ٢٠٠٦، ٩).

من خلال ما سبق ذكره من تعريفات نلاحظ أن مفهوم القيمة قد تم تناوله من زوايا مختلفة، ففي الوقت الذي نظر فيه Newcomb و Murphy للقيم على أنها بمثابة استعدادات نجد أن المعجم الفلسفي رأى بأنها عبارة عن أحكام تكتسب من المجتمع الذي يعيش فيه.

ومنه نخلص إلى أن القيم عبارة عن مقاييس ومعايير وأحكام تحدد سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه، وذلك وفق القواعد والمبادئ التي يحددها المجتمع الذي ينتمي إليه بقوانينه ونظمه. وعليه نستطيع القول أن القيم تؤثر في السلوك؛ أي سلوكيات الأفراد في جميع المجالات والميادين الحياتية، وهذا ما يجعلنا ننظر إلى القيم بأنها يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند دراسة وتفسير سلوك الإنسان بصفة عامة باعتبار أنها أحد المحددات الهامة في السلوك.

ب. تغير القيم والعوامل المؤثرة فيه: شهدت المجتمعات العربية خلال السنوات الأخيرة مجموعة من التغيرات السريعة والمتلاحقة في العديد من الجوانب الثقافية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية أصبح على الإنسان التصدي لها والتلاؤم معها والتحكم فيها أو التنبؤ بآثارها السلبية المتوقعة، وقد يكون هذا ما أثر على طمس معاني الحياة الإنسانية واضطراب منظومة القيم الموجهة لسلوكيات

الأفراد. لذلك أصبح الفرد- وخاصة المراهق- في المجتمع النامي يشعر بأنه يعيش في عالم لا يستجيب لرغباته واحتياجاته، كما أنه غير قادر على التنبؤ بالمستقبل، كما يتسم أيضا برفضه للقيم الخاصة بحضارته.

وعليه تكتسب ظاهرة التغير في القيم وما أحدثته من آثار على العلاقات الاجتماعية والإنسانية طابعا أكثر أهمية حين تكون فئة المراهقين والشباب هي الفئة الأكثر عرضة لمثل هذه التغيرات خاصة مع ما تعرفه هذه المرحلة التي يعيشونها من حساسية فهي "مرحلة انتقالية مهمة نحو البحث عن الهوية وتحقيق الذات، نحو اكتشاف القيم، حيث ينزع المراهق إلى التخلص من طفولته وعالمه والسير نحو النضج فيتجلى لديه حب المناقشة والجدل والتوجه نحو ارتياد المجهول. (الهنداوي، ٢٠٠٢، ص ١٤)

ج- **مظاهر التغير في القيم:** يبدو جليا أن العصر الذي نعيشه اليوم أصبح من أهم صفاته أن الإنتاج فيه غزير المعارف والمعلومات لدرجة أن إنتاج الأفكار فيه أضفى بنافس إنتاج السلع والخدمات، حيث أنه يعتمد أساسا على الكمبيوتر والانترنت، هذه التقنية التي أزلت الحواجز والحدود بين دول العالم وسهلت الاتصال بين الأفراد أكثر من السابق، وهذا ما جعل من الفصل بين المجتمعات والأفراد أمرا شبه مستحيل، خاصة مع طغيان الأنظمة العالمية الجديدة. ومن مظاهر التغير في نسق قيم المراهقين والشباب نجد:

- **التخلي عن بعض القيم الإيجابية وظهور قيم واتجاهات سلبية جديدة:** أوضح Rescher (في: خليفة، ٢٠٠٥، ص ٥٨)، في نظريته للقيم أن اكتساب الفرد لقيمه يمر بعدة عمليات، حيث يتبنى الفرد قيما معينة، ثم يعيد توزيع هذه القيمة في منظومة القيم وإعطائها وزنا معينة، ثم اتساع نطاق عمل هذه القيمة داخل النسق القيمي، ثم ارتفاع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وما تحققه من فائدة لمتبنيها. أما اختفاء القيمة أو التخلي عنها فيأخذ أشكالا معاكسة لذلك تماما، وهذا ما يدل على أن تغير القيم يتم وفق عمليتين متلازمتين اختفاء بعض القيم ونمو وظهور قيم أخرى.

في هذا الصدد يرى علي (٢٠٠٤، ص ١٩) ضرورة تركيز المؤسسات التربوية المختلفة سواء نظامية أو غير نظامية على تلك الأوضاع الثلاثة المكونة للهوية وهي: العقيدة الدينية والموروث الثقافي واللغة العربية. ويقصد بهذا أن تحرص كل مؤسسة اجتماعية على تأصيل القيم الإيجابية لدى التلاميذ (مراهقين) خلال عملية التنشئة الاجتماعية خاصة مع ما خلصت إليه العديد من الدراسات النفسية والاجتماعية أن عملية التغير في القيم شاملة لكافة فئات المجتمع وقطاعاته وإن كان المراهقون هم أكثر عرضة لهذه العملية، بالإضافة إلى ما يشوب منظومة قيمهم من توترات خلال تلك المرحلة النمائية، حيث أوضحت هذه الدراسات اختفاء بعض القيم الأصلية وبروز قيم سلبية عوضا عنها وقد أثر هذا الوضع بدوره في عملية التنشئة الاجتماعية لهم.

- **المفارقة بين القيم والسلوك الفعلي:** لقد تناول بعض الباحثين القيم في ضوء ربطها بسلوك الفرد وتصرفاته وذلك باعتبارها كمييار محدد وموجه لهذا السلوك، بحيث تحدد توجهات الفرد نحو الفعل؛ وهي إما أن تكون واضحة بمعنى أنها تصدر على الإنسان بشكل لفظي صريح وقد تكون كامنة فتظهر من خلال سلوك الفرد وأفعاله.

لقد كان لاضطراب منظومة القيم لدى بعض المراهقين والشباب العرب أثر في حدوث تنافر معرفي بين اتجاهاتهم وقيمهم من ناحية وبين سلوكياتهم من ناحية أخرى، حيث يوجد تناقض بين القيم والسلوك فما يقوله بعض المراهقين شيء وما يسلكونه شيء آخر يختلف عنه كلية، وأصبح الفرد يفكر فقط في خلاصه هو بغض النظر عن نتائج تلك التصرفات على الآخرين حتى وإن استدعى ذلك لجوؤه إلى سبل غير أخلاقية أو غير مشروعة.

- **الصراع القيمي بين الأجيال:** يعتبر صراع القيم عبارة عن تضاد بين اتجاهين أساسيين من اتجاهات القيم، ومن أبرز مظاهر هذا التضاد ما يحدث بين القيم المنبثقة من التنظيم الاجتماعي، وتلك التي ترتبط بمثل إنسانية أشبه ما تكون مثالية (خليفة، ٢٠٠٥، ص ٧٠). وينشأ صراع القيم عندما يوجد إلحاح من طرف جهات مختلفة على قيم معينة تتعارض مع القيم التي يعتنقها الفرد، كما يظهر أيضا هذا النوع من الصراع في حالة ما إذا فوجئ الفرد بمن يدعو إلى قيم معينة ولكن ممارسته تعمل بما يناقض ذلك.

وفي سياق موضوع الصراع القيمي يتجلى بوضوح هذا الصراع بين الأبناء والآباء، حيث كشفت نتائج أبحاث عديدة على أن هناك فروقا كبيرة بين نوعية القيم التي يتبناها الشباب وتلك التي يحتضنها الأسلاف، وهذا الاختلاف في الأجيال غالبا ما يكون صادر

عن تصور كل جيل للآخر، فالشباب ينظرون إلى الكبار على أنهم أكثر انغلاقاً وغير متقبلين لكل ما هو جديد، فهم يصفونهم بالجمود والتصلب، أما الكبار فينظرون إلى الجيل الجديد بأنه غير جدي، وغير ملتزم بالقيم والمبادئ الأخلاقية وأنهم متخلون عن هويتهم الذاتية وذلك بمجرد تخليهم عن القيم التقليدية.

ونكاد الأدوار تتقلب بشكل متزايد وفي العديد من مناحي الحياة كما في العمل والترويح وكذا في التفضيلات والأنواق والسلوكيات، ففي العديد من مناحي الحياة والنشاط أصبح الشباب هم مرجعية الكبار (حجازي، ٢٠٠١، ١٣٧) سواء أكانوا يمثلون مرجعيتهم في المعرفة أم في الخيارات التعليمية أو المهنية المستقبلية. فالشباب الحالي لم يعد يبحث عن التوجيه المستقبلي لدى الآباء والمعلمين وذلك لأنهم يجدون كل ما يحتاجون إليه بل وأكثر على مواقع وفضاءات شبكة الانترنت من خلال ما تتوفر عليه هذه الأخيرة من معلومات ومستجدات في العديد من النشاطات المهنية وكافة التخصصات حتى وإن كانوا لا يعرفونها سابقاً.

إجراءات الدراسة الميدانية:

المنهج المستخدم في الدراسة: تم في هذه الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج العلمي الأكثر ملاءمة للإجابة على تساؤلات الدراسة القائمة، كما أنه يمد الدراسة بمعلومات وبيانات دقيقة تكشف لنا عن الخصائص السيكومترية لمقياس التحول في القيم الشخصية للعفيصان (٢٠٠٦) بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي بالجزائر.

عينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي بالجزائر خلال السنة الدراسية ٢٠١٦/٢٠١٧. أما عن عينتها فقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية وهي "التي تصلح حينما يكون المجتمع الذي سنأخذ منه عينة الدراسة غير متجانس ومقسم إلى طبقات اجتماعية وتختلف في المستويات التعليمية أو تختلف في الدين أو السن أو الجنس...". (منسي وأحمد، ٢٠٠٢، ٧٠). بعدما تم تحديد عدد أفراد العينة بـ ١٠٠ تلميذاً وتلميذة، تم استخراج عدد التلاميذ الذين سيطبق عليهم المقياس بالنسبة لكل طبقة أو مستوى.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والشعبة الدراسية

عدد الأفراد	الشعبة الدراسية						المجموع
	هندسة مدنية	رياضيات	تسيير واقتصاد	علوم تجريبية	آداب وفلسفة	آداب ولغات	
الذكور	٣	٢	٩	٢٣	٨	٠٦	٥١
الإناث	٢	٢	٦	٢٢	٧	١٠	٤٩
المجموع	٥	٤	١٥	٤٥	١٥	١٦	١٠٠

يتضح من خلال جدول (١) أن المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة الحالية قد قدر بـ (١٠٠) فرداً كان من بينهم (٥١) تلميذاً و(٤٩) تلميذة موزعين على كل من الشعب التالية: هندسة مدنية، رياضيات، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية، آداب وفلسفة وآداب ولغات. إلا أنه وبعد مراجعة الاستبيانات المسترجعة تحصلت الباحثتان على (٩٦) استبياناً من قبل أفراد العينة.

الأداة المستخدمة في الدراسة: هدف العفيصان (٢٠٠٦) من بنائه للمقياس إلى قياس القيم الشخصية الواقعية ومدى التحول فيها لدى أفراد عينة من الشباب السعودي.

- **وصف مقياس الدراسة في البيئة الأصلية:** استغل الباحث في إعداد استبيانته في صورته المبدئية الإطار النظري واستبيانات الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دراسته، حيث تشكل الاستبيان من عدد (٢٥) عبارة مقسمة إلى الجزئين التاليين:
- **الجزء الأول:** الخصائص الديمغرافية من أفراد الدراسة وقسمها إلى ثلاثة أقسام وهي: قسم يشمل المعلومات شخصية وقسم يشمل المعلومات الأسرية، وقسم ثالث يشمل معلومات عن العلاقات الاجتماعية لأفراد الدراسة.

- **الجزء الثاني:** يشمل المقياس الفرعي الخاص بالقيم الشخصية حيث يتضمن هذا المقياس خمسة أبعاد وهي: (الطموح، اكتساب الثروة، الدفاع عن الحق، الرضا عن الحياة والانفتاح الثقافي) وكل بعد منها يحتوي على خمس عبارات.
- وقد قام الباحث بدمج العبارات (عالية جدا، عالية) في عبارة (مرتفعة) و(متوسطة) ودمج العبارتين (منخفضة، منخفضة جدا) في عبارة (منخفضة). (العفيسان، ٢٠٠٦، ١٣٥).
- ثم تم وضع تعليمات إجراء الأداة بالنسبة لأفراد عينة الدراسة.
- ولكل مستوى (بديل) درجة معينة وهذا بالنظر إلى اتجاه الفقرة (سلبى أم إيجابى).
- كما قام الباحث بوضع الأداة في صيغتها النهائية، ومن ثم تطبيقها على عينة قوامها (٥٤٤) فردا من الشباب مرتكبي جرائم العنف بسجن الحائر بالسعودية.

• الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأصلية: اتبع العفيسان (٢٠٠٦) الطرق التالية للتحقق من صدق المقياس وثباته.

- **صدق المقياس:** لقد تضمنت الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث كلا من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.
- **الصدق الظاهري:** بعد أن تم بناء الاستبيان تم عرضه على (١٧) محكما من ذوي الخبرة، ويتألفون من بعض المدرسين في كل من جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، جامعة الملك سعود، كلية الملك فهد الأمنية والمعهد الثقافي التابع لوزارة الداخلية وأهل الخبرة من الأكاديميين العاملين في المجالين الاجتماعي والأمني وذلك لتحديد مدى وضوح العبارات ومدى انتماؤها لأبعاد الدراسة، وبناء على ذلك تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون وإخراج الاستبيان في شكله النهائي.
- **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بالنسبة لمقياس التحول في القيم الشخصية استخدم الباحث معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البنود والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل، فانتضح أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الرئيسي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبيان تتمتع بدرجة صدق مرتفعة جدا، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات مقياس الدراسة، كما اتضح أيضا أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبيان موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة جدا.

- **ثبات المقياس:** لقياس مدى ثبات مقياس التحول في القيم الشخصية استخدم الباحث معامل الثبات (ألفا كرونباخ) فوجد أنه معامل مرتفع حيث قدر بـ (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن مقياس التحول في القيم الشخصية يتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يمكن الباحث من الاعتماد عليه في قياس مدى التحول في القيم الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة.

- **التعديلات التي تمت على الأداة:** قامت الباحثتان بقراءة متمعة لبنود المقياس وأبعاده وتعليماته حيث لاحظتا من خلال ذلك أن بعض البنود بحاجة إلى إعادة صياغة لنتناسب في صياغتها الجديدة مع البنود الأخرى أو لتقادي التكرار في نفس البند، كما تم إلغاء بند: " غالبا الجميع يتقون بي" لاحظت الباحثتان أنه بعيد في مضمونه عن الخاصية المقيسة هذا إلى جانب تعديل بعض البنود لنتناسب مع بيئة الدراسة الحالية ومع ما هو مستخدم من تقنيات علمية بشكل كبير خلال الآونة الأخيرة وقد يكون له تأثير في قيم أفراد عينة الدراسة كاستعمال شبكة الانترنت بدلا من التلفاز، كما أنه تم إجراء تعديل بالنسبة للبنود التي تضمنت كلمات قد توحى للمفحوص بالإجابة مثل كلمة غالبا أو كثيرا...، وبالإضافة إلى هذه التعديلات اقترحت الباحثتان وضع بدائل الإجابة في شكل تدرج خماسي، وذلك بهدف الكشف عن مدى التحول في القيم الشخصية لدى التلاميذ بدقة.

إجراءات التطبيق الميدانية:

- عقب اختيار المقياس الفرعي الخاص بالتحول في القيم الشخصية كأداة لهذه الدراسة وإدخال بعض التعديلات على هذا المقياس بما يتوافق وظروف الدراسة الحالية، وبعد التوصل إلى معلومات عن أفراد العينة تم التنقل إلى المؤسسة التعليمية التي وقع عليها الاختيار، ومن ثم التطبيق على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بها، وهذا بعد التنسيق مع مسؤول الثانوية.

ويهدف تحقيق أهداف هذه الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم جمع الاستبيانات المجاب عليها من طرف أفراد العينة وتفرغ استجاباتهم في برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).

الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة على تساؤلات الدراسة استخدمت الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وحساب مؤشرات الصدق، تم الاعتماد على:

- معامل الارتباط R.PERSON بين البنود ودرجات الأبعاد وكذلك الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس، لحساب صدق الاتساق الداخلي.

- قيمة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأقوياء ومتوسطات درجات الضعاف لحساب صدق المقارنة الطرفية.

- معامل الارتباط (بيرسون) ومعادلة (سبيرمان براون) لحساب قيمة الثبات بالتجزئة النصفية، معامل ألفا كرونباخ (α .CRONBACK) لحساب قيمة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

نصت الفرضية الأولى من الدراسة على أن مقياس التحول في القيم الشخصية يحتفظ بمعاملات صدق مقبولة تتناسب وخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي.

وللتحقق من مدى صحة الفرضية قامت الباحثان باستخراج صدق المقياس المطبق في هذه الدراسة من خلال اعتماد الطريقتين التاليتين: صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية وفيما يلي سيتم عرض النتائج المتوصل إليها:

- **صدق الاتساق الداخلي:** حاولت الباحثان استخراج مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وبين كل بند والدرجة الكلية للمقياس ككل وبين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وفيما يلي سيتم توضيح ما توصلت إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

- **نتائج البعد الأول " اكتساب المال":**

جدول (٢) / معاملات ارتباط بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التحول في القيم الشخصية

البعد	أرقام البنود	معامل ارتباط البند مع البعد	معامل ارتباط البند مع المقياس
اكتساب المال	٠٢	٠,٤٠**	٠,٣٣**
	٠٦	٠,٤١**	٠,٢٩*
	١٠	٠,٥٤**	٠,٤٤**
	١٦	٠,٧٥**	٠,٤٨**
	١٨	٠,٥١**	٠,٤١**
درجة ارتباط البعد الأول مع المقياس $r = ٠,٥٢**$			

** دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، * دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

من خلال النتائج المبينة في جدول (٢) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٤٠ و ٠,٧٥) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). كما يتبين من خلال نفس الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في كافة فقرات البعد الأول من المقياس والدرجة الكلية التي حصل عليها نفس الأفراد في المقياس ككل قد تراوحت ما بين (٠,٣٣ و ٠,٤٨) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ما عدا قيمة معامل الارتباط للفقرة (٠٦) فقد كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وقد أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٢) أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الأول من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (٠,٥٢) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ونستنتج من ذلك تحقق صدق البناء أو التكوين بالنسبة لبعد " اكتساب المال " من مقياس التحول في القيم الشخصية.

- نتائج البعد الثاني " الدفاع عن الحق ":

جدول (٣) / معاملات ارتباط بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التحول في القيم الشخصية

البعد	أرقام البنود	معامل ارتباط البند مع البعد	معامل ارتباط البند مع المقياس
الدفاع عن الحق	٠٤	٠,٣٣**	٠,٤١**
	٠٩	٠,٦٥**	٠,٦٠**
	٢١	٠,٦٥**	٠,٥٣**
	٢٢	٠,٥٧**	٠,٢٦
	٢٥	٠,٤٢**	٠,٤٤**
درجة ارتباط البعد الثاني مع المقياس $r = ٠,٧٠**$			

** دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

من خلال النتائج المبينة في جدول (٣) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٣٣ و ٠,٦٥) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

كما يتبين من خلال نفس الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في كافة فقرات البعد الثاني من المقياس والدرجة الكلية التي حصل عليها نفس الأفراد في المقياس ككل قد تراوحت ما بين (٠,٢٦ و ٠,٦٠) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ما عدا قيمة معامل الارتباط للفقرة (٢٢) فقد جاءت قيمة معامل ارتباطها مع المقياس ككل موجبة لكنها دون القيمة الحدية المطلوبة أي أنها لم تسجل دلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما دفع بالباحثين للحكم على هذه الفقرة بأن تعاد صياغتها أو أن يتم استبعادها من المقياس.

وقد أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٣) أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الثاني من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (٠,٧٠) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ونستنتج من ذلك تحقق صدق البناء أو التكوين بالنسبة لبعد: " الدفاع عن الحق " من مقياس التحول في القيم الشخصية.

- نتائج البعد الثالث " الرضا عن الحياة ":

جدول (٤) / معاملات ارتباط بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التحول في القيم الشخصية

البعد	أرقام البنود	معامل ارتباط البند مع البعد	معامل ارتباط البند مع المقياس
الرضا عن الحياة	٠٥	٠,٥١**	٠,٤٠**
	٠٨	٠,٦٠**	٠,٤٣**
	١٣	٠,٧٠**	٠,٤١**
	١٩	٠,٧٨**	٠,٣٦**
درجة ارتباط البعد الثالث مع المقياس $r = ٠,٤٨**$			

** دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

من خلال النتائج المبينة في جدول (٤) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٥١ و ٠,٧٨) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). كما يتبين من خلال نفس الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في كافة فقرات البعد الثالث من المقياس والدرجة الكلية التي

حصل عليها نفس الأفراد في المقياس ككل قد تراوحت ما بين (٠,٣٦ و ٠,٤٣) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وقد أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٤) أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الثالث من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (٠,٤٨) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ونستنتج من ذلك تحقق صدق البناء أو التكوين بالنسبة لبعد " الرضا عن الحياة " من مقياس التحول في القيم الشخصية.

- نتائج البعد الرابع " الطموح ":

جدول (٥)

معاملات ارتباط بنود البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التحول في القيم الشخصية

البعد	أرقام البنود	معامل ارتباط البند مع البعد	معامل ارتباط البند مع المقياس
الطموح	٠٧	٠,٤٩**	٠,٥١**
	١١	٠,٥٧**	٠,٤٤**
	١٤	٠,٣٥**	٠,٣٤*
	١٥	٠,٢٩*	٠,٤٥**
	١٧	٠,٥٢**	٠,٣٣*
درجة ارتباط البعد الرابع مع المقياس $r = ٠,٥٣**$			

** دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، * دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

من خلال النتائج المبينة في جدول (٥) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٢٩ و ٠,٥٧) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ما عدا قيمة ارتباط الفقرة (١٥) فقد كانت موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

كما يتبين من خلال نفس الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في كافة فقرات البعد الرابع من المقياس والدرجة الكلية التي حصل عليها نفس الأفراد في المقياس ككل قد تراوحت ما بين (٠,٣٣ و ٠,٥١) وكانت معظمها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ما عدا قيمتا ارتباط الفقرتين (١٤ و ١٧) فقد كانتا موجبتين ودالتين عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وقد أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٥) أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الرابع من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (٠,٥٣) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ونستنتج من ذلك تحقق صدق البناء أو التكوين بالنسبة لبعد " الطموح " من مقياس التحول في القيم الشخصية.

- نتائج البعد الخامس " الانفتاح الثقافي ":

جدول (٦)

معاملات ارتباط بنود البعد الخامس مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التحول في القيم الشخصية

البعد	أرقام البنود	معامل ارتباط البند مع البعد	معامل ارتباط البند مع المقياس
الانفتاح الثقافي	٠١	٠,٣٤**	٠,٤٦**
	١٢	٠,٥٧**	٠,٥٠**
	٢٠	٠,٦٠**	٠,٣٣*
	٢٣	٠,٥٤**	٠,٣٤*
	٢٤	٠,٥٢**	٠,٤٢**
درجة ارتباط البعد الخامس مع المقياس $r = ٠,٣٩**$			

** دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، * دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

من خلال النتائج المبينة في جدول (٦) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٣٤ و ٠,٦٠) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

كما يتبين من خلال نفس الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في كافة فقرات البعد الخامس من المقياس والدرجة الكلية التي حصل عليها نفس الأفراد في المقياس ككل قد تراوحت ما بين (٠,٣٣ و ٠,٥٠) وكانت معظمها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ما عدا قيمتا ارتباط الفقرتين (٢٠ و ٢٣) فقد كانتا موجبتين ودالتين عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (٠٦) أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الرابع من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (٠,٣٩) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ونستنتج من ذلك تحقق صدق البناء أو التكوين بالنسبة لبعد "الانفتاح الثقافي" من مقياس التحول في القيم الشخصية.

بناء على ما سبق، وعقب استخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البنود والدرجات الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها وكذا بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الكلية للأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس، أظهرت نتائجها أن قيم معاملات الارتباط معظمها موجبة ودالة إحصائياً ما عدا البند (٢٢) من بعد "الدفاع عن الحق" فإن قيمة معامل ارتباطه مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وكذا الدرجة الكلية للمقياس ككل جاءت دون القيمة الحدية المطلوبة أي أنها لم تسجل دلالة إحصائية. وفي هذا دليل على تحقق صدق الاتساق الداخلي بالنسبة لمقياس التحول في القيم الشخصية أي أن فقرات هذا المقياس جميعها صادقة ما عدا الفقرة (٢٢) من نفس المقياس فإنه لم يثبت صدقها البنائي.

- **صدق المقارنة الطرفية:** تقوم هذه الطريقة في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار (السيد، ٢٠٠٦، ص ٤٠٤).

والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوي الأداء القوي ودرجات ذوي الأداء الضعيف

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأداء القوي	٢٧	٦٦,١٨	٥,٧٠	٨,٦٩	٠,٠١
الأداء الضعيف	٢٧	٥٧,٨٩	٦,١٢		

من خلال نتائج جدول (٧) يتضح أن متوسط مجموعة الأداء القوي قد بلغ (٦٦,١٨) وانحرافها المعياري قد قدر بـ (٥,٧٠)، أما عن متوسط مجموعة الأداء الضعيف فقد بلغ (٥٧,٨٩) بانحراف معياري قدره (٦,١٢). كما يتضح أيضاً من نتائج نفس الجدول بأن قيمة اختبار (ت) قدرت بـ (٨,٦٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الأداء القوي ودرجات مجموعة الأداء الضعيف.

ومن خلال استعراض نتائج صدق المقياس محل الدراسة بالطريقتين سابقتي الذكر تبين من هذه النتائج أن مقياس التحول في القيم الشخصية يتمتع بمؤشرات صدق مقبولة تتناسب وخصائص الاختبار الجيد، وذلك بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بالبيئة الجزائرية (ولاية الوادي نموذجاً).

وعليه قررت الباحثتان قبول الفرضية القائلة بأن "مقياس التحول في القيم الشخصية" يحتفظ بمعاملات صدق مقبولة تتناسب وخصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي".

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

نصت الفرضية الثانية من الدراسة على أن مقياس التحول في القيم الشخصية يحتفظ بمؤشرات ثبات مقبولة تتفق وخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية حاولت الباحثتان استخراج معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية والاتساق الداخلي عن

طريق حساب معامل (ألفا لكرونباخ) لدرجات مقياس التحول في القيم الشخصية، وفيما يلي سيتم عرض نتائج كل طريقة منهما:

- **مؤشر ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:** تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار أو المقياس إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة عدة معادلات، وقد استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية المعدلة بمعادلة (سبيرمان وبروان) وكذا (جتمان)، فبعد أن تم تفرغ البيانات المتحصل عليها من استجابات أفراد العينة في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) أظهرت نتائج أن معامل الثبات الناتج من خلال معادلة (سبيرمان وبروان) قد قدر بـ (٠,٦٥)، أما عن معامل (جتمان) فقد قدر أيضاً بـ (٠,٦٥). ويعد معامل الثبات هذا مقبولا.

- **مؤشر ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:** ويستعمل معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التحول في القيم الشخصية، ومن بين شروط استخدام معامل (ألفا كرونباخ) ألا يتم تصحيح فقرات الاختبار بشكل ثنائي وبما أن المقياس المعتمد في هذه الدراسة ذو تدرج خماسي فقد ارتأت الباحثتان حساب درجة ثبات مقياس الدراسة القائمة بهذه الطريقة، وأظهرت نتائج ذلك أن قيمة معامل (α) (٠,٧٥) ويعد هذا المعامل مقبولا.

وتعد قيم معامل الثبات هذه مقبولة حسب المعايير المتعارف عليها، إذ أن قيمة (ألفا) المحققة في هذه الدراسة تتناسب مع المحك الذي وضعه كل من (Anastasi & Urbina 1997) (في: بوقصارة وزباد، ٢٠١٥، ٣٦) للذان يريان أن قيمة (ألفا كرونباخ) يجب أن تتعدى القيمة (٠,٧٠). ومما سبق عرضه وتحليله من نتائج حول مؤشرات ثبات مقياس التحول في القيم الشخصية بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بالبيئة الجزائرية، نستنتج أن المقياس المعتمد في هذه الدراسة يتمتع بمعامل ثبات مقبول وهو ما فسرت به الباحثتان بأن هذا المقياس يتلاءم وخصائص الاختبار الجيد. وعلى ضوء نتائج معاملات الثبات السابقة رأيت الباحثتان بأن يتم قبول الفرضية القائلة بأن "مقياس التحول في القيم الشخصية" يحتفظ بمعاملات ثبات مقبولة تتناسب وخصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي. وبناء على ما تم عرضه من نتائج الصدق والثبات يمكن القول أن مقياس التحول في القيم الشخصية للعصفان (٢٠٠٦) يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ في البيئة الجزائرية.

الخاتمة:

جاءت هذه الدراسة من أجل دعم المقاييس النفسية والتربوية المتوفرة بالبيئة الجزائرية بمقياس حول التحول في القيم الشخصية لدى المراهقين، خاصة وأن الحاجة ماسة لهذا النوع من المقاييس للدراسات والبحوث النفسية والتربوية والاجتماعية في ظل ما يعرفه هذا العصر من تحديات تمس جوانب حياة الأفراد والمراهقين بشكل خاص النفسية والاجتماعية منها في بنائها ومكوناتها وتهدد هويتها ووجودها.

ونظرا لكون الإقبال كبير جدا على تطبيق وتكييف مختلف الاختبارات والمقاييس النفسية الأجنبية، فقد بات لزاما التفكير بجدية والعمل في إطار حركة علمية لبناء أدوات أو تكييفها تكون ملائمة للبيئة العربية لتقارب خصائصها الثقافية والاجتماعية... وغيرها لأن مجرد اقتباس الأدوات والمقاييس وتطبيقها مباشرة سواء في الكشف والتشخيص والعلاج غير كافي، لذا ينبغي على الأقل استخراج خصائصها السيكومترية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق والوثوق في النتائج التي يتم جمعها بواسطتها.

مقترحات:

- القيام بأبحاث ودراسات أخرى تعنى بقياس باقي أنواع القيم التربوية والاجتماعية..
- استخراج الخصائص السيكومترية وتقنين مقياس التحول في القيم الشخصية على عينة من المراهقين بمناطق أخرى.
- استغلال مقياس التحول في القيم الشخصية في دراسات وأبحاث نفسية تعنى بدراسة موضوع التحول في القيم.

المراجع

- إمطانيوس، خليل (٢٠٠٦). *القياس النفسي*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- بوسالم، عبد العزيز (٢٠١٤). *القياس في علم النفس والتربية*. ط١. الجزائر: منشورات مخبر القياس والدراسات النفسية، دار قرطبة.
- بوقصارة، منصور؛ زياد، رشيد (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *العلوم النفسية والتربية*. ٠١ (٠١). ٢٤-٥٢.
- حجازي، مصطفى (٢٠٠١). *علم النفس والعولمة*. ط-١، لبنان، شركة المطبوعات.
- حسن، بركات حمزة (٢٠٠٨). *مبادئ القياس النفسي*. ط١، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٥). *مظاهر التغير في نسق القيم وأسبابه لدى الشباب الجامعي في المجتمعات العربية العامة والمجتمع المصري خاصة، دراسات عربية في علم النفس*، ٤ (١)، القاهرة: دار غريب.
- دونالد، آري وآخرون (٢٠١٣). *مقدمة للبحث في التربية*. ترجمة سعد الحسيني، الأردن: دار الكتاب الحديث، دار المسيرة.
- السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٦). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). *القياس النفسي بين النظرية والتطبيق*. ط٣، مصر: دار الفكر العربي.
- العفيصان، عبد الله عبد الرحمان (٢٠٠٦). *أثر التحول في القيم الشخصية والأسرية على السلوك العنيف لدى مرتكبي جرائم العنف بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض*.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). *القياس والتقييم التربوي والنفسية: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، اسماعيل سعيد (٢٠٠٤). *الاتجاهات العربية والعالمية المساندة للطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، المؤتمر الإقليمي الأول، الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة*. ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- منسي، محمود عبد الحليم؛ أحمد، سهير كامل (٢٠٠٢). *أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية*. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- النقيب، إيمان العربي (٢٠٠٢). *القيم التربوية في مسرح الطفل*. ط ١، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الهنداوي، علي فالح (٢٠٠٢). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. ط٢، العين: دار الكتاب الجامعي.
- يحيوي، محمد جمال (٢٠٠٣). *دراسات في علوم النفس*. الجزائر: دار الغرب.

الاتجاه الاسلامي في ديوان نداء الاسلام لعارف الشيخ عبدالله حسن

الباحثة. مريم دريانورد الباحث. مسعود باوانبوري

قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة الشهيد مدني بأذربيجان/ إيران

The Islamic Attitude in the Divan of Nida' Al-Islam (Islamic Call) by Arif Al-Shaikh Abdullah Hasan**Researcher. Maryam Daryanavard****Researcher. Masoud Bavan Pouri****Department of Arabic and Literature\ shahid madani university\ Tabriz\ iran**

masoudbavanpour@yahoo.com

Abstract

Arif Al-Shaikh Abdullah Hasan is writer, poet, and orator. His poetry is enriched with Quranic verses and Islamic matters. The numerousness of the Quoranic references in his divan requires a critical study to clarify the places of beauty in it. The Islamic matters and images are noticeable in the divan affected by the political, social and economic circumstances. He mentions pilgrimage and various places of the religious rituals. He urges people to hold up Islam and its traditions. His poetry is devoid of rhetorical aspects. The analytic, descriptive method has been used in this research.

Key words: Islamic attitude, Quoranic words, Quoran, Arif Al-Shaikh Abdullah Hasan

الملخص

عارف الشيخ عبدالله حسن، مؤلف وشاعر وخطيب للجمعة والعيد، لقد تزين شعره بآيات القرآنية وموضوعات الاسلامية ويعبر عن الاسلام ذلك الدين العظيم ولقد تجلت الروح الاسلامية في ديوانه. إن كثرة استخدام الألفاظ القرآنية تقتضي دراسة نقدية لإيضاح مواطن الجمال القبح فيها وتحديد إطار لها. يتجسد في شعره الموضوع الاسلامي والصور التي تأثرت من الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية تحت راية الاسلام والالفاظ والمعايير التي كانت رائجة في هذا العصر. الشاعر يرسم أركان الحج تلو بعد تلو يذكر الامكنة التي فيها مشاعر الحرام كالمقام والعرفات والتضرع والبكاء فيها وصفة انتقال الحجاج من عرفات الى منى وقوف بالمنى ورمي الجمرات و... الشاعر لا يتصور شعره للصناعة والتجميل بل هو يستمد من الشعر كأبزار لتسهيل عمله. هو في شعره يتشوق الناس وينحركهم الى دين الاسلام والتمسك به وشعره كان خاليا من التصوير والاهتمامات البلاغية عموما. أما المنهج الذي استخدمنا في هذه الدراسة فهو المنهج التحليلي - الوصفي.

الكلمات الدلالية: الاتجاه الاسلامي، ألفاظ القرآنية، القرآن، عارف الشيخ عبدالله حسن.

التمهيد

اللغة العربية إحدى اللغات السامية القديمة وكانت لغة أدب رفيع من شعر ونثر. عندما جاء الاسلام فقد أصبح الاسلام نورا يستضاء به هديا يقتدى به في الامور كلها ولقد شرفنا الله بالاسلام وكرمنا بالقرآن تحول اللغة العربية وثقافتها وتأثر الادباء والشعراء منها وبالعكس، الاسلام التزم باللغة التزاما تاما وله جذور عميقة في العربية وهكذا امتزج الاسلام باللغة والعربية والشعر الاسلامي التحم بقضايا الفرد والمجتمع دون أن يتخلى عن الاشكال الفنية الادبية. قد جعل الله القرآن باللغة العربية ولهذا يستمتع منه في اللغة والادب من ظهور الاسلام حتى الآن. يغلب في شعر الشعراء المسلمين الاتجاه الاسلامي وذلك نتيجة نشأتهم في بيئة سلمية ومتدينة. هم يرتبطون بدين الاسلام ويعتقدون أركانه ويؤدي فروضه ويسعون أن ينشرو هذه العقائد بطرق مختلفة. عارف الشيخ عبدالله حسن الشاعر الذي هو شعره في خدمة دينه ووطنه. هو نشأ في الامارات ثم مكة المكرمة ومكة مهبط الوحي ومبعث الرسالة وهي تضم قبلة المسلمين والشاعر تأثر من هذه البلاد وسيطرة النزعة الاسلامية في شعره بقيت واضحة في تلك الاغراض المتنوعة. هو انعكس الاتجاه الاسلامي في شعره متنوعا. وجمع بين نص القرآني والشعر في آن واحد واستطاع أن يخلق لأشعاره روحا جديدة تحيط بها الاتجاه الاسلامي والاتجاه الفنية معا. سخر شعره لنصرة دينه ودفاع عنه ويفوح فيه الصدق والوفاء والاخلاص. وسبب اختياري لدراسة النزعة

الاسلامي في شعر هذا الشاعر: ١. هو الذي يكون في أثره الاتجاه الاسلامي في معاني الشعر وأسلوبه ولغته. ٢. وضرورة إبراز هذا الاتجاه في آثار الادبار في سائر الفنون الادبية. ٣. الباحث الذاتي بميل نفسه إلى هذه القضية.

أسئلة البحث

١. مدى تأثير الشاعر بالقرآن الكريم؟
٢. كيف يكون هذا التأثير لفظاً ومعناً؟
٣. هل استمد الشاعر الصور والتراكيب من القرآن الكريم؟

الدراسات السابقة

الاتجاه الاسلامي من الموضوعات التي استحوذت على تفكير عديد من الباحثين، لأنّ كثير الشعراء دفعوا الى الاسلام والقرآن. كتبت مقالات ورسالات كثيرة في هذا الموضوع ونحن في هذا المجال نشير الى بعض منها:

(الف) رسالة:

١. « الاتجاه الاسلامي في الشعراء السعودي الحديث قيمة الفنية في موازين النقد » كتبها محمد بن عبده بن محمد شبيلي، رسالة ماجستير في النقد الادبي، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، بالرياض. (١٩٨٥)
٢. « الشعر الاسلامي في العصر الاموي » كتبها محمد بن علي بن عبدالله الشماسي، رسالة ماجستير في البلاغة والنقد، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، بالرياض. (١٤٣٢هـ)
٣. « الاتجاه الاسلامي في شعر محمد بن سعد الدبل » كتبها حمد بن فهد الخنفر القحطاني، رسالة ماجستير في الأدب قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة (٢٠٠٨)
٤. « بررسی میراث دینی در شعر شریف رضی » كتبها زهرا سادات تقوي رسالة ماجستير، جامعة شهيد چمران اهواز. (١٣٩٤)

(ب) مقالة:

١. « نقش قرآن و میراث دینی در اشعار استعمارستیز یحیی سماوی » كتبها الدكتورة مهين حاجي زاده والسيدة محدثة أبهن، مجلة فصلنامه علمی- تخصصی مطالعات ادبی و متون اسلامی، دوره ٥١، شماره ٣، زمستان ١٣٩١، صفحه ١٢٥-١٤٨.
 ٢. « ملامح الاتجاه الاسلامي عند علي أحمد باكثير في مجموعته المسرحية " من فوق سبع سماوات " » كتبها د. سعد أبو الرضا. مصر.
- وكتب كثير من الباحثين مقالة حول التناس الديني في شعر الشعراء أيضاً. ولكن مارأيت بحثاً حول التناس الديني أو الاتجاه الاسلامي في شعر عارف الشيخ عبدالله حسن.

منهج البحث

أما المنهج الذي استخدمته في هذه الدراسة فهو المنهج التحليلي- الوصفي. اخترت أبياتاً قد تضمنت في طياتها المفردات والمضامين القرآنية. وبينت من خلالها الرؤية الفنية التي يتمتع فيها الشاعر.

الشاعر عارف الشيخ عبدالله حسن حياته وثقافته

عارف الشيخ عبد اللخ حسن، هو مؤلف وشاعر وخطيب للجمعة والعيد. « ولد في دبي بدولة الامارات العربية المتحدة عام ١٩٥٢م. ودرس المراحل التعليمية الثلاثة الاولى في مدارس دبي ومكة المكرمة » (الجدع، ١٩٩٤: ٥٥٥) و« حصل على درجة الليسانس في الشريعة من كلية الشريعة والقانون بجامعة الأزهر عام ١٩٧٧، ودكتوراه في الدراسات الإسلامية عام ١٩٩٧، كما عمل مدرساً، فمديراً للمعهد الديني الثانوي، رئيساً لقسم الامتحانات، فمديراً لإدارة الامتحانات، ثم مديراً لإدارة الخدمات التربوية، واستقال من وزارة التربية عام ٢٠٠٢. » (الطنطاوي، ٢٠١٣)

وشارك في تأليف كتب التربية الإسلامية وأدلتها لصفوف المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وشارك وساهم في وضع مجموعة من الأناشيد المدرسية المقررة ضمن المناهج والملحنة ضمن فعاليات الوزارة. صدر له أكثر من ٦٠ مؤلفاً، منها: "ديوان ذكريات" و"ديوان نداء الاسلام" و"كيف تتعلم النحويون معلم" و"أناشيد من الخليج" و"ديوان نداء الوجدان" و"قاموس الأمثال والحكم الشعرية". (الجدع، ١٩٩٤: ٥٥٥-٥٥٦)

والشاعر بإختيار عنوان ديوانه "نداء الاسلام" يعبر عن الاسلام ذلك الدين العظيم. ولقد تجلت الروح الاسلامية في هذا الديوان من خلال قصائده البديعة فنراه يتغنّى بالاسلام وهو يقول.

إنّي أنا الاسلام مجد عروبة بمحمد وضّاءة خطواتي
لى في قلوب المتقين مكانة أوّاه أين المتقين حماتي
إنّي أنا النور الذي لا ينطفئ مهما سعى الساعون في إخفاتي
(ديوان، ١٩٩٢: ١٤)

من ثم فإن مجموعة "نداء الاسلام" تجلّى ذلك جلاء كبيراً فتصبح الآية القرآنية أو الألفاظ القرآنية أو التاريخ الاسلامي جزءاً مهماً في تشكيل هذا الديوان.

تحليل البحث

عندما يتأثر الشاعر من العصر الاسلامي، يتجسد في شعره الموضوع الاسلامي والصور التي تأثرت من الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية تحت راية الاسلام والالفاظ والمعايير التي كانت رائجة في هذا العصر والشاعر عارف الشيخ عبدالله حسن يكون شعره في خدمة الدين ويتحرك به المسلمين في حفظه وارتقائه. له مجموعة من قصائد التي يرد فيه ذكر الله والرسول أو تكون مقصورة على الحديث عن الصلاة والصيام والحج والرمضان والأمكنة الاسلامية وتنهض دعائم شعره على أسس اسلامية ويقبس معانيه ومضموناته من روح الاسلام. هو يصف الموضوع الاسلامي لينهض أحاسيس ومشاعر المسلمين. في شعره الموضوعات الاسلامية أكثر من موضوعات الأخرى وشعره مملوء من الالفاظ والتعبير القرآنية. وصور التي في شعره تكون التشبيه أكثر وفي بعض الأحيان الاستعارة والتشخيص موجود، وفي هذا لبحث يكشف الاتجاهات التي تأثر الشاعر من الاسلام والقرآن.

١-الموضوعات الاسلامية

عندما جاء الاسلام وكثر اتباعه، كان له تعاليم جديدة ونظم خاص وتدعوهم للخضوع الى هذه التعاليم وقوانين تشتمل كل ألوان الحياة والشعراء يلتزم هذه القوانين والتعاليم وتغير حياتهم بهذه المنوال وأغراض شعرهم اتفقت بمبادئ وأخلاقيات المجتمع. هم يعيشون في المجتمع الاسلامي وشعرهم يصور هذه الحياة ويبتعد من بعض أغراض التي ألفوها في حياتهم الجاهلية.

وهنا نشير الى بعض أغراض الشعر الاسلامي:

١. تحدث الشعراء عن وحدانية الله، عن الوحي والنبوة، عن عقيدة الخلق والحياة، عن الموت والبعث والحياة، عن الثواب والعقاب، عن الجنة والنار. (العاني، ١٩٩٦: ٦٩)

٢. والموضوعات الأخرى يستفيد الشعر الاسلامي، المدائح والسير النبوية، مولد الرسول، هجرته وغزواته وذكر أهم معجزاته وحادثة الاسراء والمعراج تحت هذا الموضوع.

٣. الأمكنة المقدسة وأهمها مكة المكرمة وما بها من أمكنة كالكعبة والمقام والصفاء والمروة وكذلك غار حراء وثور. والمدينة المنورة وما بها من الامكنة كالمسجد النبي و.... (الخنفري القحطاني، ٢٠٠٨: ١٢)

٤. جهاد والبطولات، كان المسلمون جنوداً وحماة يرفعون صوتهم بالدعوة الى الله والدفاع عن دينهم ومن هنا أصرّ الشعراء الاسلاميون على أن يكون شعرهم قذائف حق تطيح بالأعداء ودعوة ناصعة تبلغ إلى الجماهير العريضة على مختلف

مستوياتها وأصواتا تسمع وألحانا تفهم دون ترجمان. هذا لا يمكن يتيسر الا متى كانت نفثات الشاعر واضحة المعنى قوية المبنى موسيقية النفس. (عبار، د ت: ١٢) وأما الموضوعات الاسلامية التي استخدم الشاعر في ديوانه كثيرة، منها:

١-١- ميلاد الرسول وقضية الإسراء والمعراج

فاليوم ميلاد الحبيب وعيده حفظ الاله ولیدنا من حسد
ميلاده ميلاد فجر باسم في ظلّه عهدٌ جديدٌ يبتدي
من مثله؟ عجز العباقر أن ينا لوا شأوه أ ينالُ شأو الفرقد.

(ديوان، ١١٨)

ميلاد النبي من الموضوعات التي في الشعر الاسلامي كثير وفيه يصور الشعراء سيد الأمة الاسلامية وباعث الخير لها ويحصى بعض الفضائل وشمائله. فالشاعر فيه يصف ميلاد خير البشر محمد مصطفى - صلى الله عليه وسلم- أنه ميلاده، ميلاد باسم وابتدى به عهد جديد للأمة وليس مثله أحد ولا ينال شأنه. ثم يستمر أن عيسى بن مريم بشر بميلاده. الشاعر يشبه محمد كوكبا يشرق الفجر ونبراسا يضيء به الطريق والناس يخرجون من الضلالة الى النور ويحيى حياة الخائف المتشرد وهم يفرحون بحضور محمد ويأمر الوثنيين أن يحطموا أوصانكم واعتصموا بحبل الله.

ليلة ذات بهجة وضياء قد أقلت بسيد الأصفياء
ليلة لا كأي ليل بهاءاً قام فيها الرسول بالاسراء
رحلة أشرقت لها شرفات ال قدس فانزاح عنه كل عناء
فاق فيها الرسول كل نبي فرضوا منه كلهم باقتداء
نال ما لم ينله قبلا نبي باركته السماء تلو السماء
فارتقى في علاه يؤنس جب ريل حتى انتهى مقام ارتقاء...

(ديوان، ٥٤)

١-٢- مكة المكرمة وموسم الحج

مكة المكرمة هي المكان الذي شرفه الله بالبيت الحرام، الذي رفع قواعده نبينا ابراهيم - عليه السلام وابنه اسماعيل. ويقول الله تعالى: « وَأِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ » (بقره/ ١٢٧) فهو أول بيت وضع للناس فيه الهدى والبركة، وأنه من بناء ابراهيم بما فيه من علامات هي مقام ابراهيم، وأن من دخله كان آمناً، ويلفت النظر كلمة الناس فإنها دلالة قوية على أن الحج كان عاماً غير مخصص بطائفة معينة. (الشريف، ٢٠٠٠: ١٤٩) يقول الشاعر:

يا قاصد البيت الحرام ألا أحرم و تزود التقوى شعار المسلم
الوقت حان بأن تعج ملبياً قبل المشيب فتلك ساعة مندم
نادى المنادي فانطلق في الموكب ال ميمون ولتهجر صنوف المأثم
سافر بزاد من حلالك طيب بادر برد مظالم المتظلم
واذا حطت الرحل في أم القرى فابدأ بمسجدها بقلب مفعم
الكعبة الغراء دونك طف بها مثل السوار يدور حول المعصم..

(ديوان، ٢٣٥)

هو يصور كل مشاعر الحج والعمرة في قصيدته، بأن قبل المشي الى الحج أن يتوب ويندم من الآثام ويرد حق المظلوم ويرسم الهبوط في أم القرى وتستخدم (في) الظرفية التي تفيد الحقيقة المكانية في رحاب الكعبة وتخصيص الطواف حولها. يشبه الطواف حول الكعبة كالسوار حول المعصم. هو يصور لنا طواف المحرمين حول الكعبة كالسوار الذي يدور حول المعصم. والشاعر يرسم أركان

الحج تلو بعد تلو يذكر الامكنة التي فيها مشاعر الحرام كالمقام والعرفات والتضرع والبكاء فيها وصفة انتقال الحاج من عرفات الى منى وقوف بالمنى ورمى الجمرات ثم يشير الى المدينة وثنيات الوداع (الجهة التي دخل منها الرسول المدينة يوم قدومه اليها) هذه القصيدة تعليمية يعلمنا أركان الحج والقارئ عندما يقرأها يعرف ماذا يعملون في موسم الحج.

١-٣- شهر رمضان

شهر رمضان وهو الشهر التاسع من أشهر السنة القمرية. فيه يفرض على المسلمين، بالإجماع، وهو أحد أركان الإسلام الخمسة، هو من الشهور العبادة والتضرع الى الله. فيه توصل أبواب النار، وتُفتح أبواب الجنة، وتُصفد الشياطين، وتنزل الملائكة والرحمات، وتُغفر السيئات وتتضاعف فيه الحسنات، يزيد فيه الرزق ويُبارك فيه. وهو من الموضوعات التي يطرق الشعراء المسلمين في شعرهم ويصفون وروده وحال المسلمين في هذا الشهر ويقول الشاعر:

نورٌ تجلّى في دجى الآفاق لما أهلّ بفيضه الغيداق
شهرٌ تألّق في غياهب أشهُر والبدر يحمد بعد طول محاق
بالبشر هلّ على الورى فتصافحت فيه القلوب على ربي الأشواق
يأليها الصوّم لانتقاعسوا لأجنة ترجى بغير سباق
شدّوا المآزر وانصبوا في طاعة فالعود طيب فاح بالاحراق
أحيوه والعشر الأخير أحق بالـ إحياء وأكده على الاطلاق

(ديوان، ١٧٧)

يرسم لنا شهر رمضان ويشبهه الى النور الذي يشرق الآفاق كلها وهو كالبدن يضيء في الظلمة الشديدة من الليل. ويهل على الناس بوجهٍ طلقٍ وبشاشةٍ ويملأ القلوب فيه من الشوق والفرح. والشاعر يتصور فيها سرور وشوق الناس عندما يأتي شهر رمضان. يرسم رمضان كالصديق للقلب وبحضوره يتصافح كما يرى الناس بعض من بعضهم يتصافحون يسرون بروية من يحبون. وفي عشر أواخر من الشهر شدّور المآزر يعنى اعتزلوا عن النساء واستمسكوا بالطاعة وشدّوا المآزر كناية عن اعتزال عن النساء ويشير الى بعض من حديث النبي - صلى الله عليه وسلم: «كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا دخل العشر شد منزله وأحيا ليله وأيقظ أهله» (بخاري، ١٩٨٦: باب العمل في العشر الأواخر من رمضان، حديث: 1920) ويذكر أن يحي العشر الأخير ويأكده كما أكده النبي.

و في القصائد الأخرى يذكر الشاعر المواقع والحوادث التي وقع في هذا الشهر كغزوة البدر ويوم الفتح، وهو شهر تنزل فيه القرآن.

فالفتح من أيامه والبدر كم قمع العدى فتمزّقوا أوصالا

(ديوان، ٢١٦)

٢- أثر اللغة القرآنية في ديوان نداء الاسلام

اللغة هي أصغر جزء من من الجملة وتتشكل الجملة منها، فلا تركيب بدونها، «إنّ الدراسات الحديثة أهمية كبيرة بكونها أساس الإبداع الأولى في النص، لأنّ اللفظة المناسبة يعد من أهم الأمور التي ترتقي به» (أحمد عبدالرحمن الشوشي، ٢٠٠٥: ١٩) والانسان بواسطة اللغة يستطيع أن ينقل إحساسه وشعوره إلى غيره. «فاللغة وظيفة عضوية في الإنسان، وهى كذلك أساس طبيعي للفضائل والصلات الاجتماعية» (غينمي هلال، ١٩٩٧: ٤١) و «اللغة في الحقيقة هي التي تهدف الى ربط العلاقة بين الأفراد وتسمتد حياتها عن طريق التعامل واستخدام الأدباء لها.» (مشيش، ٢٠٠٨: ١١٣) تأثير الأدب من اللغة القرآن هو نتيجة من التلاوة المتتبعة والتسمك به والاهتداء بهديه لأنه نور المتقين والشاعر أخذت اللفظة القرآنية في الشعر لتبث الحياة في البيت فالالفاظ تأتي لتخلق

صورة تضجج بالحياة والجمال وأخذ اللفظ القرآني هو من نوع التناص، والتناص «دراسة النص الأدبي في ضوء علاقته بنصوص سابقة باعتبار أن تلك العلاقة إنما هي ضرب من تقاطع أو تعديل متبادل بين وحدات عائدة إلى نصوص مختلفة لتأخذ مكانها في بنية نصية جديدة». (البادي، ٢٠٠٩: ٧) لم يكن الشاعر عارف الشيخ عبدالله حسن، أقل حظاً من هذا التأثير بالقرآن الكريم الذي قدم له الكثير، فهن نشير الى بعض هذه المفردات التي ألهمها الشاعر من القرآن:

«لى طعم حلو وطلع نضيد وكثير للخارفين عطائي»

(ديوان، ٣٨)

والتناص القرآني واع من سورة ق، يقوله تعالى: «وَالنَّخْلُ بَاسِقَاتٍ لَهَا طَلْعٌ نَضِيدٌ» (سورة ق: ١٠) وفي هذه الآية يصف شجرة النخل وثمرتها وهي دال على البعث والنشور. يقول الله تعالى: «أحيينا به بلدة ميتا كذلك الخروج» (ق: ١١) وهي جواب لسؤال الكفار عندما يقولون: «إذا متنا وكنا ترابا ذلك رجع بعيد» (ق: ٣). الطلع: ثمر النخل وسمى بذلك لأنه يطلع وفي التهذيب: «طلع الزرع طلوعاً إذا بدأ يطلع وظهر نباته» (المرتضى الزبيدي: مادة طلع) وأول ما يظهر من ثمر النخل قبل ما ينشق يسمى الطلع. والنضيد «جعل بعضه فوق بعض» (المصدر السابق: مادة نضد) وقد استمتع الشاعر من الكلمة القرآنية في وصف شجرة النخل لتبث الحياة في البيت ويقول طعم هذه الشجرة حلو ولها طلع نضيد ويستمتعون منها كثير من الناس. والبيت ما لها من جمال الا قوله من طلع نضيد وقد اقتبس من القرآن ليخلق لنا صورة تضجج بالحياة والجمال.

«يا سميع الدعاء مسني الضر ر وأنت المجيب في بلوائي»

(ديوان، ٣٩)

قد اقتبس الشاعر من الآية: «رَبِّ إِنِّي مَسْنِيَ الضَّرِّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ» (سورة أنبياء: ٨٣) ألفاظاً بعينها لإضفاء شكل أفضل أو مضمون أعمق والشاعر تمتع من آية الأيوبية ليتصور ما أصابه من مصيبة وبلاء وشدة لأن هذه الآية، «يذكر تعالى عن أيوب، عليه السلام، ما كان أصابه من البلاء، في ماله وولده وجسده وذلك أنه كان له من الدواب والأنعام والحراث شيء كثير، وأولاد كثيرة، ومنازل مرضية. فابتلي في ذلك كله، وذهب عن آخره، ثم ابتلي في جسده - يقال: بالجذام في سائر بدنه، ولم يبق منه سليم سوى قلبه ولسانه، يذكر بهما الله عز وجل، حتى عافه الجلبس، وأفرد في ناحية من البلد، ولم يبق من الناس أحد يحنو عليه سوى زوجته، كانت تقوم بأمره» (القرشي الدمشقي أبو الفداء عماد الدين، سورة أنبياء)

« ولم تحفظ من القرآن إلا "كلوا وتمتعوا" يا للعزاء»

(ديوان، ٦١)

هنا الشاعر يصف الدنيا والسرور فيها بأكل وتمتع ويقول مافهمتم من القرآن الا قوله «كلوا وتمتعوا» واقتبس من الآية التي تصف فيها حال المكذبين بالبعث ويقول تعالى: «كُلُوا وَتَمَتَّعُوا قَلِيلًا إِنَّكُمْ مُجْرِمُونَ» (سورة مرسلات: ٤٦) فيها «خطاب للمكذبين بيوم الدين، وأمرهم أمر تهديد ووعد» (القرشي الدمشقي أبو الفداء عماد الدين، سورة مرسلات) ويقول استفيدوا من هذه الوقت القليل لأنكم مجرمون وبعد أن تمتعتوا من أعماركم القصيرة ينتقم الله منكم بكفركم وتكذيبكم. والشاعر استعان بهذه المضمون ويخاطب الناس مشغولون بالدنيا ولذاتها، أنكم لم تحفظ من القرآن الا "كلوا وتمتعوا".

«فاتقوا النار التي قد أججت للمرابين ادلهمت لها»

(ديوان، ٨٤)

يشير هذا البيت الى أن البعد عن النار التي قد أعدت للكافرين واستعان ألفاظاً بعينها من الآية: «فَإِنْ لَّمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ ۖ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ» (سورة بقره: ٢٤) فيها يقول الله تعالى لمن يكذب القرآن و نزوله على رسول الله - صلى الله عليه وسلم- أن يأتوا بمثله ثم يشير الى أنكم لاتستطيعون ولن تفعلوا فاتقوا من النار التي أعدت للكافرين.

ناراً لهبها الناس والحجارة. الشاعر استفاد من الكلمات القرآنية بعينها واقتبس بمضمونها ليتجلى شعره ولا يعتمد منها بالرمز وصياغة غير صياغة القرآن ويرسم فكرة القرآن للذهن المخاطب ويحضه الى القرآن واعتصام بها.

« ويببتون سكارى بين أحضان الزناة »

(ديوان، ٩٦)

الشاعر فيها يرسم المجتمع والاضاع التي مرسوم فيه، يقول الشباب قد ابتعدوا من القرآن والسنة وهم مشغولون بالدنيا والآثام فيها ويببتون مسكرين ومن الليل حتى الصباح يشربون الخمر ويزنون. في هذا البيت " سكارى " من الالفاظ القرآنية قد اقتبس الشاعر منها بنفس المعنى، ويستلهم من الآية « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرُبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ ... » (سورة نساء: ٤٣) تصف حال المصلين وتقول عندما تشربون الخمر لاتقربوا الصلاة حتى تعلموا ماتقولون. الشاعر لايسع إلى قول الشعر لأجل الشعر لذلك نجد شعره عادة يخلو من صورة فنية. شعر يحمل المعاني القرآنية أكثر. إنما وظفه لإنشاء الحكم والوعظ.

٣- الصورة الفنية

الراغب الاصفهاني في المفردات يقول: «الصورة ما ينتقش به الأعيان، ويتميز بها غيرها وذلك ضربان: أحدهما محسوس يدركه الخاصة والعامة ... وثانيهما: معقول يدركه الخاصة دون العامة كالصور التي اختص بها الانسان من العقل والرؤية، والمعاني التي خُصَّ بها شيء بشيء» (الاصفهاني، مادة الصورة) وفي لسان العرب ترد الصورة في كلام العرب على ظاهر معناها وهي: «معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته» (ابن منظور، ٢٠٠٥، ج ١: ٢٢٥٩) يعبر القرآن الكريم بالصور الفنية المحسوسة والتمثيلية عن المعاني الذهنية والنفسية. يقول سيد قطب: «التصوير هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن» (سيدقطب، ١٩٦٨، ٣٦) غالباً تأتي الصورة الفنية في التراث الأدبي مرادفة لما يدخل تحت علم البيان، من تشبيه، واستعارة وكناية وهي من أساليب التصوير الفني، التي يدخل فيها الخيال بدرجة أساسية مختلطاً بالوجدان والثقافة والدربة والمهارة؛ لتخلق شيئاً ليس موجوداً في الوجود بمواصفاته التي أبدعها الفنان. واللغة بدورها تمتزج بفكر الفنان. (ياسين سلمان، ٢٠١١: ٣) قدامة بن جعفر جعل للصورة في الذهن أو الصورة المتخيلة مقابلاً موضوعياً في الخارج والصورة تكون بذلك الشكل الخارجي أو إطار العام لهذا الشعر وجاء في الصناعتين للعسكري الصورة هي أقسام التشبيه، وحظيت الصورة التشبيه بعناية النقاد وغيرهم وتقديرهم عبر العصور وتنشأ بلاغة التشبيه من أنه ينتقل بك من الشيء نفسه إلى شيء طريف يشبهه أو صورة بارعة تمثله. (غيطي، ٢٠٠٩: ١٩) والشاعر يستفيد من تعابير القرآنية لها علاقة بالصورة ويتجسد شعره بها. من ذلك ما ورد في موضوع تحطيم الأصنام إذ يقول:

« يا أهل مكة حطّوا أصنامكم أصنامكم سقّطت جمعياً في يدي

لا تلتئموا العزى ولا تبكوا على لا ت أنفع يُرتجى من جلمد؟ » (ديوان، ١١٨)

و الحطم في تعابير القرآنية هو « كسر الشيء مثل الهشم » (الاصفهاني، ٢٤٢) ويقول الله تعالى في القرآن «لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ» (سورة واقعة: ٦٥) لَأَيِّسُنَاهُ قَبْلَ اسْتِخْصَادِهِ ونجعله حطاماً هذه صورة لتهشيم النباتات قبل الانتفاع به وتيسيسا كالهشم والشاعر ينتفع من هذه الصورة ويقدم لنا صورة عن تحطيم الاصنام وتكسيروها ويجسد ذلة الاصنام لاينتفع لنا ولارجاء منها.

« كم دعونا الى اتحاد ولكن أمتي مزقتهم البغضاء » (ديوان، ٣١)

قد استلهم الشاعر من قوله تعالى: « وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا هَلْ نَدُلُّكُمْ عَلَى رَجُلٍ يُبْبِكُمْ إِذَا مُرْتَمَىٰ كُلُّ مُمَرِّقٍ لَّيِّ خَلْقٍ جَدِيدٍ » (سورة سبأ: ٧) وهذه الآية يشير الى القيامة والنشور الذي يمزق فيها الانسان كل ممزق والشاعر يصور الاقتراق وعدم الاتحاد بين المسلمين بالتمزيق وقد أتى باللفظة القرآنية ليدل على عظم الألم الذي حمله المجتمع الاسلامي.

« ضغنٌ يُمزقُ أمتي أرأيتَ كيفَ الذئبُ يفترسُ « الفراء » في دفد؟ »

(ديوان، ١٢٠)

وقد تأثر الشاعر من قوله تعالى: «أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ أَنْ لَنْ يُخْرِجَ اللَّهُ أَضْغَانَهُمْ» (سورة محمد: ٢٩) وتصور لنا تفرق وابتعاد المسلمين بعضهم من بعض بالضغن ويقول أن يمزقوا بالضغن وينشروا دون الاتحاد. والبغض يبعدونهم منهم. وقد استمد من الفاظ القرآنية ليتجسد أوضاع المجتمع دون تقوى أفضل وهو لا يستعد ألفاظ القرآنية بقصد الصنعة والتجميل بل لها حظ كبير في بعث الشعور في وجدان كل مسلم. الشاعر هو الشاعر المبلغ يسعى بهذه الطريقة لتبليغ دين الاسلام وتحريك المسلمين الى الاعتصام بحبل الله.

«عَمَّ يَشْرِقُ عَامٌّ يَرْحَلُ» والعالم يغلي كالمرجل
فَجَرٌّ وَيُلَاحِقُهُ غَسَقٌ واغسق الليل إذا إذا أقبل»

(ديوان، ١٩٧)

يأتي بالصورة ليعكس مواقف من النجاح والظلمة للمسلمين ويستمد من قوله تعالى: «أَقِمِ الصَّلَاةَ لِذُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا» (سورة إسراء: ٧٨) يقول عام بحضور محمد- صلى الله عليه وسلم- واستهوائه يشرق والناس في النجاح وعام برحلته يصبح مظلما والعالم حيران كالماء عندما يغلي في المرجل وعندما يأتي محمد ويهدي الناس يصبح فجرا وبعد رحلته يصبح غسقا. والصورة مغرقة من تشبيه ما وجد مثلها في ديوان الشاعر. هو يصف العالم عند رحلة محمد كالماء عندما يغلي في المرجل. كأنما يفقدون شيئا مهما في حياتهم وحيرهم ولكن لا يعلمون هذا. وهدايته يشبه الى الفجر ورحلته الى غسق يظلم كل العالم والناس لا يرون الطريق.

«أخي لاتمش في الناس اختيالا» فأنت أقل من ذرّ الفضاء
و ربّ بعوضةٍ قتلتك يوما فلم تقدر على دفع البلاء»

(ديوان، ٥٩)

و الشاعر ينصح الناس لبعد عن الاختبال ويصف الانسان أقل من ذرّ الفضاء ويشير الى قصة موت نمرود كان مختالا فخورا وقتله الله ببعوضة وخفه أشدّ تخفيفا. ويقول لا تغتر ربما تقتلك بعوضة وأنت تصبح أضف من بعوضة.

النتيجة

- تناولت الدراسة حول الاتجاه الديني في شعر الشاعر عار الشيخ عبدالله حسن الشاعر الاماراتي. هو الذي سخر شعره لنصرة دينه والدفاع عنه وفيه الاخلاص والصدق والوفاء. ولقد تجلّت الروح الاسلامية في شعره ومن خلاله يدعو أبناء الاسلام للتمسك بدين الاسلام والعودة اليه. ويتوقف في شعره عند معاني النصح والارشاد أكثر ولهذه يستعد من الموضوعات الاسلامية والألفاظ القرآنية وبعض الأحيان يستمد من الصور والقصص القرآنية ليستطيع أن يتشوق الناس الى دين الاسلام. الشاعر لا يتصور شعره للصنعة والتجميل بل هو يستمد من الشعر كأبزار لتسهيل عمله. هو في شعره يتشوق الناس ويتحركهم الى دين الاسلام والتمسك به وشعره كان خاليا من التصوير والاهتمامات البلاغية عموما ولم يتمتع بفنية عالية وقد اقتصر الى الوعظ والحكمة. ظهرت الصورة الفنية في أغلب من ديوان الشاعر لما فيه من رونق وحياة وقد سخر شعر لخدمة الاسلام وتبليغه.

- موضوعات التي استخدمه الشاعر، مجموعة من من قصائد التي يرد فيه ذكر الله والرسول أو تكون مقصورة على الحديث عن الصلاة والصيام والحج والرمضان والأمكنة الاسلامية وتنهض دعائم شعره على أسس اسلامية ويقس معانيه ومضموناته من روح الاسلام. هو يصف الموضوع الاسلامي لينهض أحاسيس ومشاعير المسلمين. في شعره الموضوعات الاسلامية اكثر من موضوعات الأخرى.

- والشاعر أخذت اللفظة القرآنية في الشعر لتثبت الحياة في البيت فالالفاظ تأتي لتخلق صورة توضيح بالحياة والجمال وأخذ اللفظ القرآني هو من نوع التناص.

المصادر

- القرآن الكريم

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٣) لسان العرب، ط٣، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت.
- أبو الرضا، سعد. «ملاحم الاتجاه الاسلامي عند علي أحمد باكثير في مجموعته المسرحية "من فوق سبع سماوات"»، مصر.
- أحمد عبد الرحمان الشوشي، أروى، أثر النص القرآني في الشعر العباسي في القرنين الثالث والرابع الهجريين، رسالة الدكتوراه، في الأدب والنقد، قسم اللغة العربي وآدابها، جامعة مؤتة، ٢٠٠٥.
- الاصفهاني، الراغب (١٩٧٢). معجم مفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: نديم مرعشلي، دارالكاتب العربي، بيروت.
- البادي، حصة، التناص في الشعر العربي الحديث- البرغوثي نموذجاً-، عمان: دار الكنوز المعرفية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨.
- تقوي، زهرا سادات « بررسى ميراث دينى در شعر شريف رضى » رسالة ماجستير، جامعة شهيد چمران اهواز، ١٣٩٤.
- الجدع، أحمد « معجم الأدباء المسلمين المعاصرين ». دار الضياء. عمان- أرين. ١٩٩٤.
- حاجي زاده مهين وأبهن محدثة « نقش قرآن وميراث دينى در اشعار استعمارستيز يحيى سماوى »، مجلة فصلنامه علمي- تخصصى مطالعات ادبى ومتون اسلامى، دوره ٠١، شماره ٣، زمستان ١٣٩١، صفحه ١٢٥-١٤٨
- شبيلي، محمد بن عبده بن محمد « الاتجاه الاسلامي في الشعراء السعوديين الحديث قيمة الفنية في موازين النقد »، رسالة ماجستير في النقد الادبي، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، بالرياض. ١٩٨٥.
- الشريف، أحمد ابراهيم. « مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم » دارالفكر العربي. (٢٠٠٠).
- الشماسي، محمد بن علي بن عبدالله « الشعر الاسلامي في العصر الاموي »، رسالة ماجستير في البلاغة والنقد، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، بالرياض. (١٤٣٢هـ)
- الطنطاوي. السيد (٢٠١٣). البيان، عبر الامارات (<http://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2013-12-14-1.2020207>)
- العاني، سامي مكي. (١٩٩٦). « الاسلام والشعر ». عالم المعرفة. صدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت.
- عبار، عبد القادر. (د.ت). في مرآة الشعر الاسلامي المعاصر.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. فتح الباري شرح صحيح البخاري. دار الريان للتراث، ثلاثة عشر جزءاً، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م.
- غيطي، هبة، بنية الصرة الشعرية عند أبي تمام، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، كلية الآداب واللغات. قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠٠٩.
- القحطاني، حمد بن فهد الخنفري « الاتجاه الاسلامي في شعر محمد بن سعد الدبل »، رسالة ماجستير في الأدب قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة. ٢٠٠٨.
- القرشي الدمشقي أبو الفداء عماد الدين، إسماعيل بن عمر بن كثير. تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير). المحقق: سامي بن محمد السلامة. الناشر: دار طيبة. الطبعة: ٢. ١٩٩٩.
- قطب، سيد. التصوير الفني في القرآن، دارالشروق، القاهرة. ١٩٦٨
- مشيش. حسين، أثر القرآن الكريم في النثر الجزائري الحديث، رسالة الدكتوراه، استاد المشرف: أ. د خذرى على، جامعة باتنة، الجمهورية الجزائرية، ٢٠٠٨.
- المرتضى الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس، طبعة الكويت، الطبعة: ٢، ٢٠٠٨.
- ياسين سلمان، حسام تحسين، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني عناصر التشكيل والابداع، رسالة الماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، ٢٠١١.

التَّجَدُّد والتَّثْبُوت في شبه الجملة

دراسة تطبيقية في مصنف مغني اللبيب

أ.م.د. عبد القيوم حسين عبد القيوم محمد

كلية الآداب/ جامعة سنار/ السودان

Modernism and Consistency in the phrase

A Practical study on Mugni Allabeeb Classification

Ass.Prof.Dr. Abd Alqioom Hossain Abd Alqioom Mohammed

college of Literature\ University of Sennar

abdalqioom@yahoo.com

Abstract

The study concluded that the phrase which has been mentioned by Ibn Husham Alansary Almasry in his book Mugni Allabeeb on Jar majrur and adverb depends for its consistency on the phrase and it's concerns when directly mentioned, while it depends on its estimation when omitted, bearing in mind the semantic and structural correctness when estimating the omitted concerns.

الخلاصة:

خلصت الدراسة إلى أنَّ شبه الجملة الذي أطلقه ابن هشام الأنصاري المصري في كتابه مغني اللبيب على الجار والمجرور والظرف يتوقف فيه التجدد والتثبوت على حسب متعلق شبه الجملة إذا كان مذكوراً، وعلى حسب تقديره إذا كان محذوفاً، مع مراعاة ما تقتضيه دقة المعنى وسلامة التركيب عند تقدير المتعلق المحذوف.

شبه الجملة في التصنيف النحوي هو مصطلح يُعبر به عن الجار والمجرور أو الظرف، وهذا الاصطلاح لم يظهر في مصنفات الأولين أمثال سيبويه^(١) (ت ١٨٠هـ) والمبرد^(٢) (ت ٢٨٥هـ) والوراق^(٣) (ت ٣٨١هـ) والمجاشعي^(٤) (٤٧٩هـ)، وغيرهم من قدامى النحويين وإنما كانت دراساتهم للظرف والجار المجرور في مظان مختلفة مثل الخبر والحال والنعت وغيرها.

وظل النحاة يتبعون هذا النهج حتى ظهور ابن هشام الأنصاري المصري، في القرن الثامن الهجري، وتميز بكونه أول من أطلق مصطلح شبه الجملة على الجار والمجرور أو الظرف وأفرده له حيزاً في مؤلفاته، فقد خصص له جزءاً من كتابه مغني اللبيب، حيث أفرده له باباً أسماه: (في ذكر أحكام ما يشبه الجملة - الظرف والجار والمجرور) تحدث فيه عن المسائل المرتبطة بأشباه الجمل وهو ما سنتناوله الدراسة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ هذا المصطلح لم ينبع عند النحاة بعده حتى كاد أن يندثر، إلا أنَّ النحاة في العصر الحديث استخدموه وضمّوه في مؤلفاتهم.

وستجاء هذه الدراسة لمناقشة التجدد والتثبوت في شبه الجملة، فالمحلل للتركيبة العربية يجد فيها ترابطاً وثيقاً بين أجزائها ومكوناتها وهو ما جعل العربية متميزة على سائر اللغات ومتفوقة عليها، ويرجع سرُّ هذا الترابط إلى عاملين، أحدهما: الإسناد، وهو ما قد يكون بين الاسم والاسم^(٥) مثل: زيد كاتب. وفيه أسندت الكتابة إلى زيد، في جملة اسمية، خبرها مفرد.

وقد يكون الإسناد بين الاسم والفعل^(٦) مثل: يكتب عبد الله. وأسندت الكتابة هنا إلى عبد الله؛ والجملة فعلية. أي: وكما هو معلوم أنَّ الإسناد هو ما يكون بين ركني الجملة الأساسيين.

(١) كتاب سيبويه، (سيبويه) عمرو بن عثمان بن قنبر، عبد السلام محمد هارون، ط٤، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦م.

(٢) المقتضب، (المبرد) محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، ط٢، دن، ١٣٩٩هـ - ١٩١٩م.

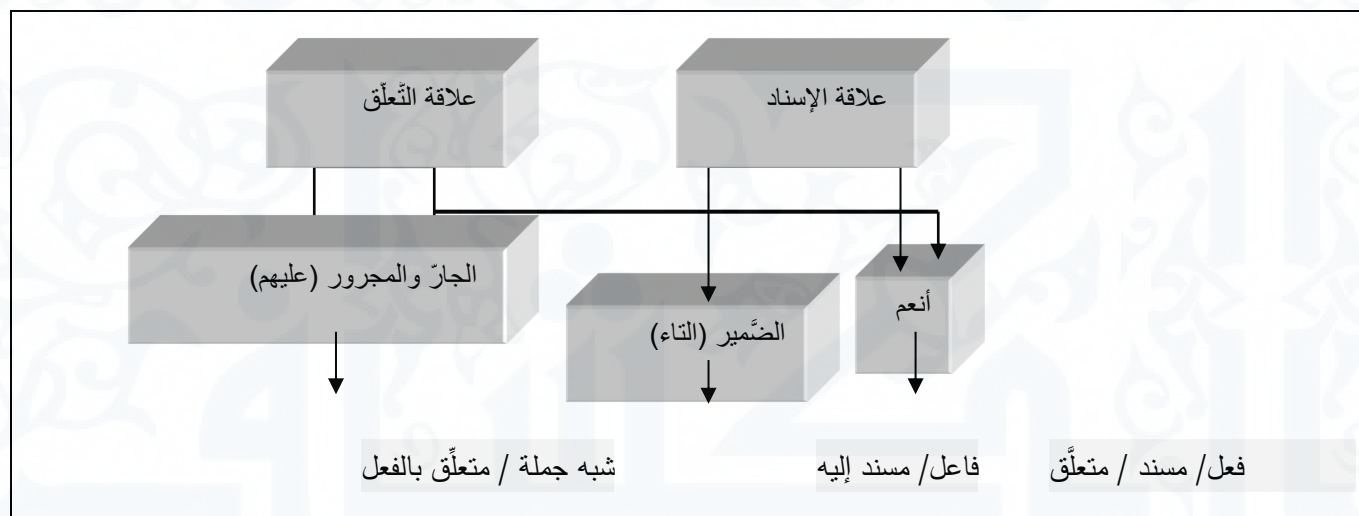
(٣) العلل في النحو، (الوراق) محمد بن عبد الله الوراق، تحقيق: مها مازن المبارك، ط٢، دار الفكر المعاصر، لبنان، ودار الفكر سورية، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.

(٤) شرح عيون الإعراب، (المجاشعي) علي بن فضال المجاشعي، تحقيق: عبد الفتاح سليم، ط٢، مكتبة الآداب، القاهرة، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.

(٥) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، (بهاء الدين) عبد الرحمن بن عبد الله بن عقيل، دط، مطبعة دار التراث، القاهرة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، ص: ٩.

(٦) كتاب الإيضاح، أبو علي الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار النحوي، تحقيق: كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، ط٢، ١٩٩٦م، ص: ٧٢.

ولمّا كانت الجملة الاسميّة المتصدّرة باسم قد يجيء خبرها مفرداً مشتقّاً محتملاً الضمير ويربط بينهما، أو جملةً يربطها بالمبتدأ الضمير أو غيره، فقد يجيء خبرها شبه جملة، وشبه الجملة هذا لا يرتبط بالمبتدأ بالإسناد لطبيعة تكوينه، كما لا يرتبط به بأحد روابط الجملة الخبريّة المعروفة، إذ يتكوّن شبه الجملة من الجارّ والمجرور، أو الظرف، ويتعلّق كلّ منهما بمتعلّق، وذلك المتعلّق يكمل مع المبتدأ الجملة ويخبر عنه، لذا كان هنالك رابط آخر اختصّت به أشباه الجمل يعرف بالتعلّق^(١)، والمتعلّق الذي يتعلّق به شبه الجملة يرتبط بجملته عن طريق الإسناد كما في قوله تعالى: {أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ}^(٢)، في الرسم التوضيحيّ رقم: (١)



رسم توضيحيّ رقم (١)

فالعلاقة بين الفعل والفاعل وعلاقة إسناد، وبين الفعل وشبه الجملة علاقة تعلّق.

ومفهوم ذلك التعلّق يستخلص من أنّ الفعل الدالّ على حدث يحتاج لزمان أو مكان يقع فيهما الحدث؛ فشبه الجملة يؤدي معنى فرعياً في الجملة وذلك بتقييده الفعل أو ما يشبهه بالزمان أو المكان؛ أي أنّه يتمّ نقصان المعنى الذي يدلّ عليه الفعل؛ ويمكن القول أنّ التعلّق هو ارتباط شبه الجملة بالحدث الذي يدلّ عليه الفعل أو ما يشبهه؛ بالإضافة إلى دلالاته على الحيّز الزمانيّ والحيّز المكانيّ الذي يقع فيه هذا الحدث. وفيما يلي تبين أنواع متعلّق شبه الجملة: أشار ابن هشام إلى أنّ المتعلّق لشبه الجملة نوعان^(٣):

أحدهما: المتعلّق المذكور: وهو تعلّق شبه الجملة بأحد أربعة أشياء؛ مذكورة في الجملة^(٤)؛ وهي:

١/ التعلّق بالفعل: ويتعلّق شبه الجملة بالفعل (المذكور) في الجملة لما في الفعل من دلالة على الحدث^(٥)، ودلالة على الذي وقع منه الحدث، أو على الذي وقع عليه الحدث، بالإضافة إلى دلالاته على الزمان؛ ومن أمثلة تعلّق شبه الجملة بالفعل المذكور ما ورد في قول الله تعالى: {صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ}^(٦).

٢/ التعلّق بما يشبه الفعل: وهو المصدر أو الاسم المشتقّ منه لتوافر كلّ من الحدث والذي وقع منه أو الذي وقع عليه^(٧)؛ بالإضافة للزمان فيه؛ شأن الفعل؛ ومن أمثلة ذلك ما جاء من قول ابن دريد:

واشْتَعَلَ المَبْيُضُ في مَسْوَدِهِ * اشْتَعَلَ النَّارُ في جَزَلٍ (* الغصّي)^(٨)

(١) مغني اللبيب عن كتب الأعراب، (ابن هشام) عبد الله بن يوسف بن هشام، تحقيق: مازن المبارك، و محمد علي حمد الله، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، ص: ٤١٤.

(٢) سورة الفاتحة، الآية: ٧.

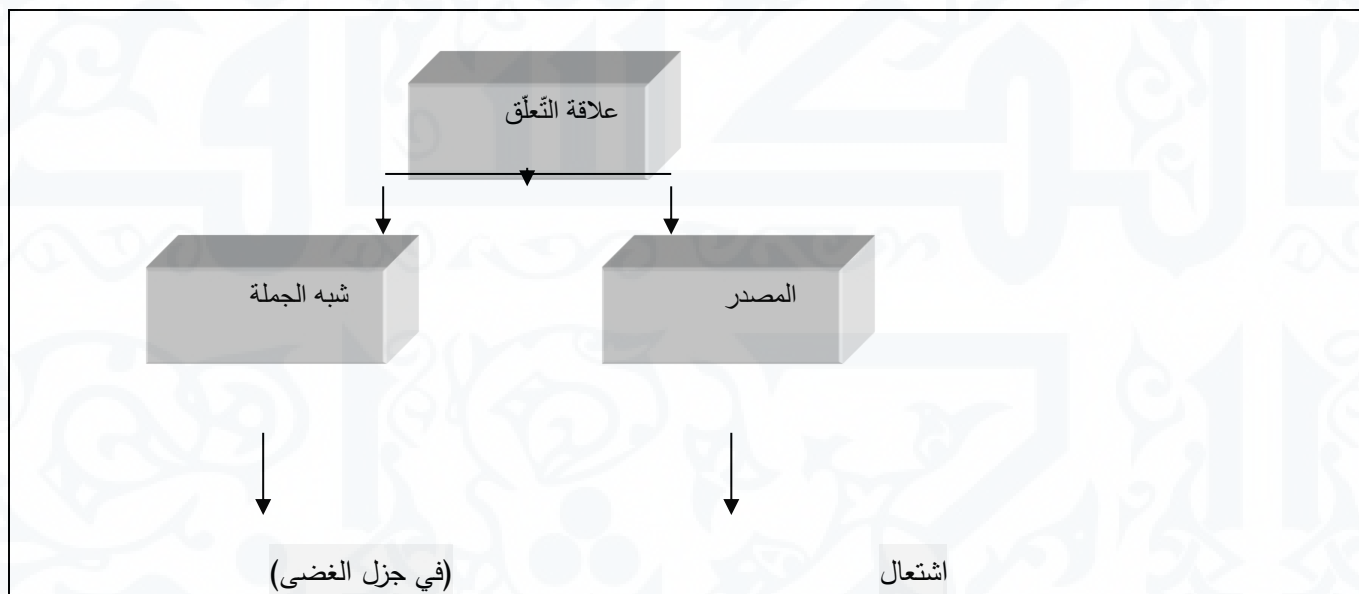
(٣) مغني اللبيب عن كتب الأعراب؛ ص: ٤١٥ و ٤٢٥.

(٤) المصدر السابق؛ ص: ٤١٥.

(٥) نفسه.

(٦) سورة الفاتحة، الآية: ٧.

(٧) مغني اللبيب عن كتب الأعراب؛ ص: ٤١٥.



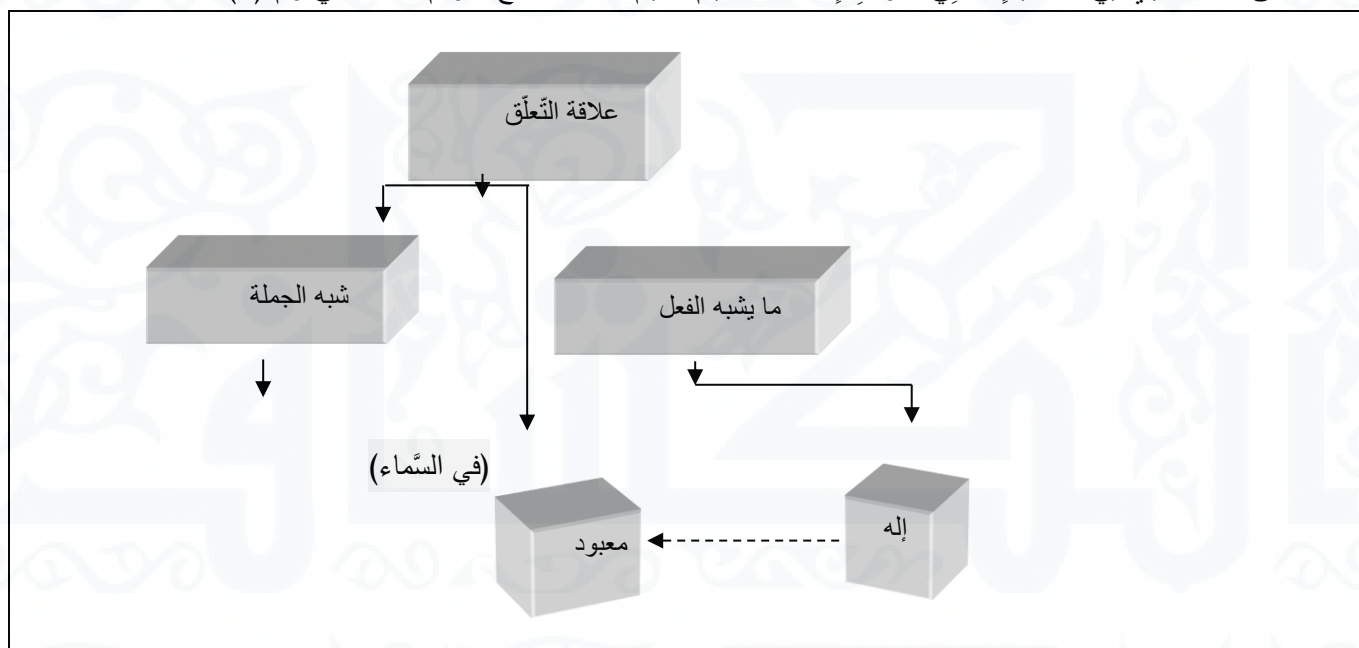
رسم رقم: (٢)

وشبه الجملة (في مسودّه) يتعلّق بالفعل (اشتعل)؛ وقد يقدرّ تعلّقه بـ(المبيضّ).

ويتعلّق شبه الجملة: (في جزل الغضى) بالمصدر (اشتعال).

٣/ التعلّق بما أوّل بما يشبه الفعل: وهو ما يقصد به التعلّق بالاسم الجامد^(٢). ويؤوّل في حال علّق به بوصف مشتقّ مناسب كما في

قوله تعالى: {وَهُوَ الَّذِي فِي السَّمَاءِ إِلَهٌ وَفِي الْأَرْضِ إِلَهٌ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْعَلِيمُ}^(٣)؛ الموضّح بالرّسم التّوضيحيّ رقم (٣)



رسم توضيحيّ رقم: (٣)

(*) جزل الغضى: القويّ من الحطب، شديد الاحتراق.

(١) مقصورة ابن دريد، الخطيب التبريزي، تحقيق: فخر الدّين قباوة، دط، مكتبة المعارف، بيروت، ١٤١٤هـ، ص: ٢٠.

(٢) مغني اللّبيب عن كتب الأعراب؛ ص: ٤١٥.

(٣) سورة الزخرف؛ الآية: ٨٤

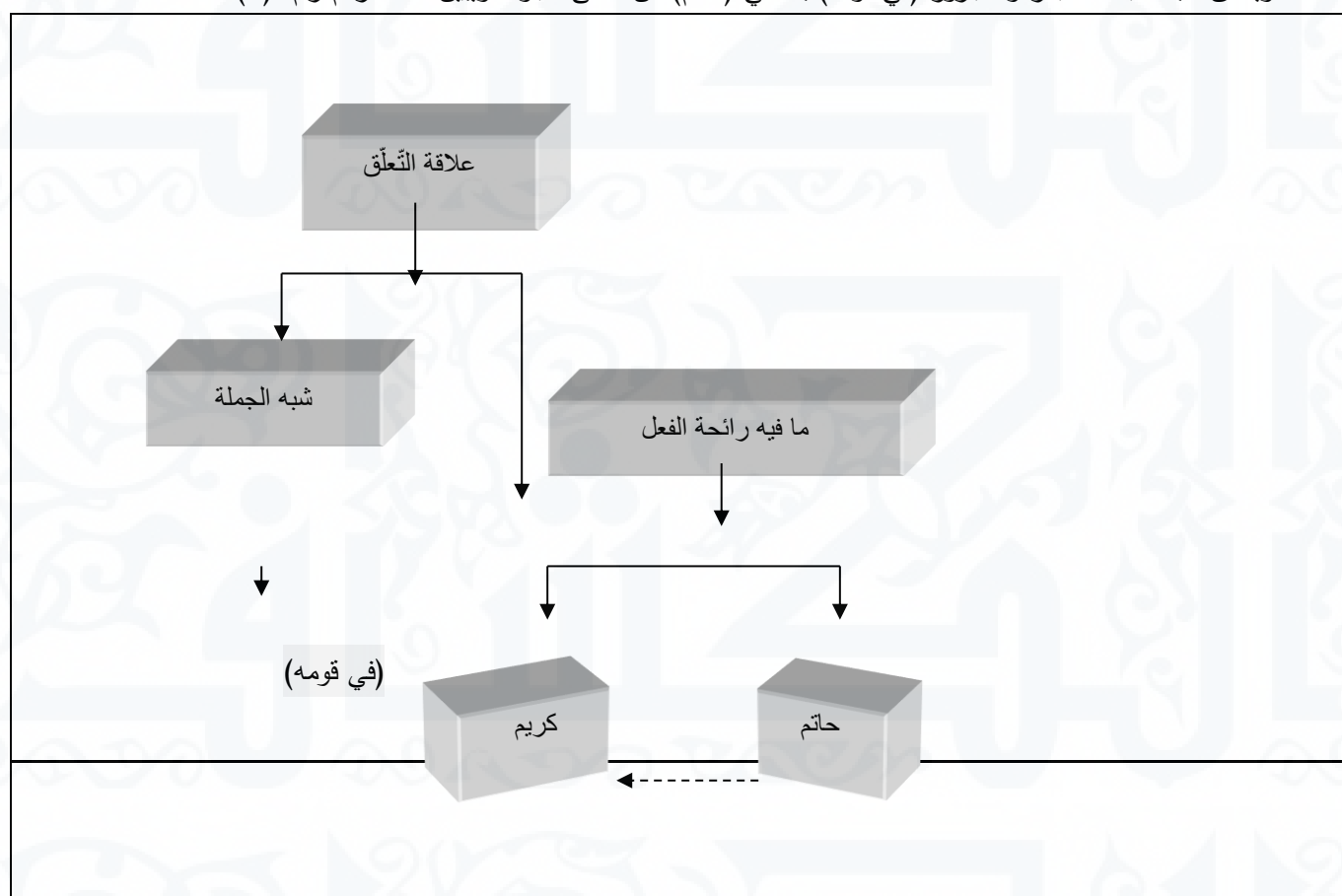
أي: وهو الذي هو إله في السماء؛ فشبه الجملة (في السماء) متعلق بـ(إله) وهو اسم جامد، غير صفة، لا يُصِف به، أي أنه اسم ذات، والذات لا تصلح لأن تكون صفة، وعُلّق شبه الجملة به لتأويله بالصفة (معبود) لدلالاتها على العبادة وعلى الذي وقعت عليه العبادة، - وعبادته تعالى لا تحدُّ بزمان- والتقدير في ذلك: وهو الذي هو معبود في السماء وهو الذي هو معبود في الأرض. وأوضح ابن هشام ذلك بقوله^(١): (واله: خبر لـ (هو) محذوفاً، ولا يجوز تقدير إله مبتدأً مخبراً عنه بالظرف، أو فاعلاً بالظرف لأنَّ الصلّة حينئذٍ خالية من العائد، ولا يحسن تقدير الظرف صلة؛ وإله بدلاً من الضمير المستتر فيه، وتقدير (وفي الأرض إله) معطوفاً كذلك لتضمُّنه الإبدال من ضمير العائد مرتين، وفيه بعد حتّى قيل بامتناعه؛ ويرى^(٢) أن: "الحمل على الوجه البعيد ينبغي أن يكون سببه التخلص من محذور؛ فأما أن يكون موقعاً فيما يحوج إلى تأويلين فلا. ولا يجوز على هذا الوجه أن يكون (وفي الأرض إله) مبتدأً وخبر لئلا يلزم فساد المعنى إن استؤنف؛ وخلو الصلّة من عائد إن عطف".

ويلحظ هنا أنَّ المتعلّق الذي يشبه الفعل (إله) لا يقتصر على صفة واحدة، فهو معبودٌ؛ ومحمودٌ؛ ومشكورٌ... الخ.

٤/ التعلّق بما فيه رائحة الفعل:

وما فيه رائحة الفعل هو اسم جامد دالّ على ذات موصوفة كـ(حاتم)^(٣) في الجملة: (فلان حاتمٌ في قومه)؛ ويؤوّل هذا الجامد باسم يشبه الفعل؛ أي: يؤوّل باسم مشتقٍّ؛ ويؤوّل حاتم في هذه الجملة بالمشتق: (كريم).

ويتعلّق شبه الجملة الجارّ والمجرور (في قومه) بما في (حاتم) من معنى الجود؛ ويبين ذلك الرّسم رقم: (٤)



رسم توضيحي رقم (٤)

(١) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب؛ ص: ٤١٥.

(٢) المصدر السابق؛ ص: ٤١٦.

(٣) المصدر السابق، والصّفحة.

ويلحظ هنا أن الاسم الجامد الذي فيه رائحة الفعل ينحصر في صفة واحدة؛ ولا يتعدّها إلى غيرها؛ فحاتم هنا لا يحتمل صفة غير الكرم.

وكذلك من أمثلته قول ابن دارة (سالم بن مسافع):

أنا أبو المنهال بعض الأحيان * ليس عليّ حسبي بضوّلان^(١)

ويؤوّل (أبو المنهال) ب (الشجاع) ويتعلّق به شبه الجملة الظرف (بعض).

وكذلك تعلّق شبه الجملة الظرف (إذ) ب (ابن ماوية) الاسم الجامد؛ لما فيه من رائحة الفعل لتأوّل ب (الكريم) في قول الرّاجز:

أنا ابن ماوية إذ جدّ النّفز^(*)

وجاءت الخيل أثابيّ زمر^(٢)

الثاني: المتعلّق المحذوف: ويقصد به نوعين من المتعلّقات:

أحدهما: المتعلّق جائز^(٣) الحذف:

وهو كما في قوله تعالى: {وَالْيَ تَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا}^(٤)، وتقدير المتعلّق (أرسلنا)؛ يقول ابن هشام^(٥): "لم يتقدّم ذكر الإرسال؛

ولكن ذكر النبي المرسل إليهم يدلّ على ذلك"؛ وقوله تعالى: {فِي تِسْعِ آيَاتٍ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ}^(٦)، ففي وإلى يتعلّقان ب (أذهب) محذوفاً.

الثاني: المتعلّق واجب الحذف:

ومتعلّق شبه الجملة واجب الحذف، هو ما يكون في ثمانية مواضع أشار إليها ابن هشام في كتابه (مغني اللبيب) وهي:

أحدها: أن يقع صفة^(٧)، أي: أن يُعرب المتعلّق صفةً لا شبه الجملة، وبفهم ذلك من قوله عن تعيين موضع تقدير متعلّق خبر

المبتدأ^(٨): (ويلزم من قدر المتعلّق فعلاً أن يقدره مؤخرًا في جميع المسائل، لأنّ الخبر إذا كان فعلاً لا يتقدّم على المبتدأ) وهذه

المواضع عنده على النحو التالي:

الأوّل: أن يقعا صفة نحو ما في قوله تعالى: {أَوْ كَصَيِّبٍ مِّنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ}^(٩) أي: أن يتعلّق شبه الجملة الجار

والمجرور أو الظرف بمتعلّق يعرب صفة، كما في هذه الآية؛ والمتعلّق هنا واجب الحذف لكونه صفة.

الثاني: أن يقع حالاً كما في قوله تعالى: {فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ}^(١٠).

أي: أن يتعلّق شبه الجملة الجار والمجرور أو الظرف بمتعلّق يعرب حالاً، كما في هذه الآية؛ والمتعلّق هنا واجب الحذف لكونه

حالا.

الثالث: أن يقعا صلة كما في قوله تعالى: {وَلَهُ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَن عِنْدَهُ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ}^(١١) أي:

أن يتعلّق شبه الجملة الجار والمجرور أو الظرف بمتعلّق يعرب صلة، كما في هذه الآية؛ والمتعلّق هنا واجب الحذف لكونه

صلة؛ ولابد أن يكون فعلاً ويقدر قبلهما إذ التقدير: وله من كان/ يكون، استقرّ/ يستقرّ في السماوات والأرض.

(١) مغني اللبيب عن كتب الأعراب؛ ص: ٤١٦.

(*) قول الشاعر: (جدّ النّفز) بضمّ القاف، وتسكين الرّاء، هو في الأصل: (جدّ النّفز) بسكون القاف، وضمّ الرّاء، ولكن لضرورة أن يقف الشاعر على الرّاء الساكنة نقل ضمة الرّاء إلى القاف. و(النّفز) هو صوتٌ يصدر من لصق اللسان بأعلى الحنك ثمّ يفتح بنبرة. والأثابي الجماعات، انظر: لسان العرب، ابن منظور، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرين، دط، دار المعارف، القاهرة، دت، مادّة: (نفر).

(٢) البيت لفدكي بن أعيد في معجم شواهد العربيّة، عبد السّلام محمّد هارون؛ ط١، مكتبة الخانجي؛ القاهرة؛ دت، ص: ٦٠٨. وأشار فيه إلى شاعر آخر هو: عبيد الله بن ماوية الطائي.

(٣) مغني اللبيب عن كتب الأعراب؛ ص: ٤١٨.

(٤) سورة الأعراف؛ الآية: (٧٣)؛ وسورة هود؛ الآية: (٦١).

(٥) مغني اللبيب عن كتب الأعراب؛ ص: ٤١٨.

(٦) سورة النمل؛ الآية: (١٢).

(٧) مغني اللبيب عن كتب الأعراب، ص: ٤٢٥.

(٨) المصدر السابق، ص: ٤٢٩.

(٩) سورة البقرة، الآية: ١٩.

(١٠) سورة القصص، الآية: ٧٩.

(١١) سورة الأنبياء، الآية: ١٩.

الرابع: أن يقع خبراً نحو: (زيدٌ عندك؛ أو في الدَّارِ) أي: أن يتعلَّق شبه الجملة الجارَّ والمجرور أو الظرفَ بمتعلِّقٍ يعرب خبراً، كما في هذه الجملة؛ والمتعلِّق هنا واجب الحذف لكونه خبراً؛ ويقدر مؤخراً لكونه خبراً.

الخامس: أن يرفعا الاسم الظاهر كما في قوله تعالى: {قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي اللَّهِ شَكٌّ} (١).

السادس: أن يستعمل المتعلِّق محذوفاً في مثلي أو شبهه كقولهم لمن ذكر أمراً قد تقادم عهده: (حينئذٍ الآن) أصله: كان ذلك حينئذٍ واسمع الآن. وقولهم للمعرس: (بالرفاء والبنين) أي: أعرست بالرفاء والبنين.

السابع: أن يكون المتعلِّق محذوفاً على شريطة التفسير؛ نحو: (أيوم الجمعة صمّت فيه؟).

أي: أن يتعلّق شبه الجملة الجارَّ والمجرور أو الظرفَ بمتعلِّقٍ محذوف وجوباً، كما في هذه الجملة؛ والمتعلِّق هنا واجب الحذف لكون الجملة جملة اشتغال؛ والمتعلِّق المحذوف وجوباً يفسره العامل المذكور، وتفسيره في هذه الجملة: صمّت يوم الجمعة.

الثامن: القسم بغير الباء نحو: {وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى} (٢)، وقوله تعالى: {وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُولُوا مُدْبِرِينَ} (٣)، وقولهم: (لله لا يؤخر الأجل). ولو صرّح في ذلك بالفعل لوجب الباء.

أي: أن يتعلّق شبه الجملة الجارَّ والمجرور بمتعلِّقٍ محذوف وجوباً تقديره (أقسم)، كما في هذه الجملة.

ويقدر مقدماً على الجارَّ والمجرور إذ التقدير: أقسم والليل؛ أقسم وتالله.

ويلحظ فيما ذكره ابن هشام الآتي:

١/ ذكر تجزواً وقوع شبه الجملة في هذه المواقع، وهو يريد وقوع المتعلِّق؛ وهذا يفسر كيفية وقوع شبه الجملة موقع المفرد أو الجملة.

٢/ يلحظ في قوله: (أن يرفعا الاسم الظاهر كما في قوله تعالى: {قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي اللَّهِ شَكٌّ} (٤)، أنه صرّح بتعلّق شبه الجملة بمتعلِّقٍ محذوف وجوباً؛ وقد أشار في موضع آخر أنهما يعملان الرفع في الاسم الظاهر ويرجّح كونه فاعلاً (٥) (بشبه الجملة الجارَّ والمجرور) إن تقدّمهما نفي أو استفهام.

التّجدد والثبوت في شبه الجملة:

دأب الباحثون على دراسة التراكيب العربيّة من ناحية الدلالة على التّجدد والثبوت، وذلك ما ستناقشه هذه الدّراسة في إطار شبه الجملة في مغني ابن هشام، وهو موضوع يتصل بظاهرتين مهمتين هما ظاهرتا الذّكر، والحذف، والثّبة، لما عليه متعلّق شبه الجملة من حذف واجب أو جائز. والمنويّ ممّا يتعلّق به شبه الجملة قد يقدر اسماً أو فعلاً، فإذا قدر المنويّ اسماً فالاسم يدلّ الثبوت والديمومة وذلك كما في قوله تعالى: (ولا أنا عابدٌ ما عبدتم) (٦)، أي: ولا أنا عابدٌ ما عبدتم في المستقبل (٧).

وقد أشار الجرجانيّ إلى التّجدد والثبوت في (القول على فروق في الخبر)، وهو قوله: (...موضوع الاسم على أن يثبت به المعنى للشيء من غير أن يقتضي تجدده شيئاً بعد شيء) (٨). وأيد ما ذهب إليه بقول الشاعر:

لا يَأْلُفُ الدَّرْهَمُ الْمَضْرُوبُ صُرْتَنَا * لكن يَمِرَّ عَلَيْهَا وَهُوَ مُنْطَلِقٌ (٩)

وذلك بأنه لا يصلح الفعل: ينطلق، مكان الاسم منطلق. وذلك لأنّ موضوع الفعل غير الثبوت والديمومة وإلى ذلك أشار بقوله: (وأما الفعل فموضوعه على أنه يقتضي تجدد المعنى المثبت به شيئاً فشيئاً) (١٠)

(١) سورة إبراهيم، الآية: ١٠.

(٢) سورة الليل، الآية: ١.

(٣) سورة الأنبياء، الآية: ٥٧.

(٤) سورة إبراهيم، الآية: ١٠.

(٥) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص: ٤٢٤.

(٦) سورة الكافرون، الآية: ٣.

(٧) الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاريّ القرطبيّ، ط٣، دار الكتاب العربيّ للطباعة والنشر، القاهرة، ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م، ج ٢٢، ص: ٥٣٦.

(٨) دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجانيّ، علّق عليه: محمّد رشيد رضا، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، ص: ١٢٤ - ١٢٥.

(٩) البيت للنضر بن جوية؛ انظر: معجم شواهد العربيّة، ت: ص: ٣٢١.

(١٠) دلائل الإعجاز، ص: ١٢٤.

ويكاد لا يختلف النحاة في أن شبه الجملة يتعلّق باسم مثل: كائن أو مستقرّ وهما يشبهان: (عابد) و(منطلق) من حيث كونهما من أسماء الفاعلين، ويدلّان على الثبوت والديمومة، أو يتعلّق بفعل مثل: يكون أو يستقرّ وهما يدلّان على الحركة والتّجدد. ويظهر ممّا ذكر أنّ تقدير المتعلّق ينبغي أن يكون بناءً على دلالة الجملة على التّجدد أو الثبوت فمثلاً الجملة: الطائرة في المطار. فإذا كانت ثابتة يقدّر المتعلّق اسماً، وإذا لم تثبت قدر المتعلّق فعلاً، وأشار الجرجانيّ لضرورة ذلك بقوله: (... وإذا ثبت الفرق بين الشّيئين في مواضع كثيرة وظهر الأمر بأن ترى أحدهما لا يصلح في موضع صاحبه وجب أن تقتضي بثبوت الفرق حيث ترى أحدهما قد صلّح في مكان الآخر وتعلم أنّ المعنى مع أحدهما غيره مع الآخر كما هو العبرة في حمل الخفيّ على الجليّ. وينعكس لك هذا الحكم. أعني أنك كما وجدت الاسم يقع حيث لا يصلح الفعل مكانه، كذلك تجد الفعل يقع ثم لا يصلح الاسم مكانه ولا يؤدي ما كان يؤدّيه^(١). ويؤكد تفرقه بين مواضع النوعين من الأخبار بقوله: (ولا ينبغي أن يغرك أنّا إذا تكلمنا في مسائل المبتدأ والخبر قدرنا الفعل في هذا النّحو تقدير الاسم كما نقول في: (زيدٌ يقوم)، إنّهُ في موضع (زيدٌ قائمٌ) فإنّ ذلك لا يقتضي استواء المعنى فيها استواءً لا يكون من بعده افتراق، فإنهما لو استويا هذا الاستواء لم يكن أحدهما فعلاً والآخر اسماً بل كان ينبغي أن يكونا جميعاً فعلين أو يكونا اسمين)^(٢). ويؤدّد ذلك ما جاء في تفسير قوله تعالى: {ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ}^(٣).

فقد أدّى شبه الجملة الجارّ والمجرور: (من أنباء الغيب) في هذه الآية الكريمة معنى دلاليّ معيّن وهو أنّ الغيب الذي أوحاه المولى عزّ وجلّ إلى سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم عن قصّة سيّدنا زكريا والسيدة مريم (عليهما السّلام)، وأخبر به، ولم يكن قرأ الكتب؛ وصدّقه أهل الكتاب بذلك، فيه دلالة على نبوّته صلّى الله عليه وسلّم^(٤). والغيب ما غاب عن مدارك الإنسان^(٥)، وهو بعض الغيب وليس كل الغيب لدلالة (من) على التّبعية. والإشارة بـ(ذلك) إلى ما تقدّم من القصص والأنباء والأخبار.

فإذا قدر المتعلّق في هذه الآية الكريمة اسم لأدى ذلك لثبوت وديمومة الغيب، ولاختلّ بناء الآية وضاع معناها، والمتعلّق المقدّر هنا هو الفعل لدلالته على الحركة والتّجدد لكون الأمر كان غيباً ولمّا أعلم به النّبي صلّى الله عليه وسلّم لم يبق على حاله غيباً لأنّ الغيب لا يعلم به إلا الله جلّ وعلا. ونحو ذلك ما في قوله تعالى: {إِنَّمَا الْعِلْمُ عِنْدَ اللَّهِ}^(٦).

وتظهر ممّا ذكر دلالة شبه الجملة على الحركة والتّجدد، ودلالاتها على الثبوت والديمومة، وتطبيق ذلك على ما ذكره ابن هشام يكون على النّحو التّالي:

أولاً: المتعلّق المذكور: وأربعة الأشياء التي ذكرها هي:

١/ التّعلّق بالفعل: كما في قوله تعالى: {صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ}^(٧). والدلالة فيه على التّجدد.

٢/ التّعلّق بما يشبه الفعل:

واشتعل المبيض في مسودّه * اشتعال النّار في جزل الغضى^(٨)

٤/ التّعلّق بما فيه رائحة الفعل كما في قول الرّاجز:

أنا ابن ماريّة إذ جدّ النّقر

وجاءت الخيل أثابي زمر^(٩)

(١) دلائل الإعجاز، ص: ١٢٥.

(٢) المصدر السابق، ص: ١٢٦.

(٣) سورة آل عمران؛ الآية: ٤٤.

(٤) تفسير القرطبي: ١٣٠/٥.

(٥) المحرّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (تفسير ابن عطية)، أبو محمّد عبد الحقّ بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السّلام عبد الشافي محمّد، ط١، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ١/ ٤٣٤ - ٤٣٥.

(٦) سورة الملك؛ الآية: ٢٦.

(٧) سورة الفاتحة، الآية: ٧.

(٨) مقصورة ابن دريد، ص: ٢٠.

(٩) معجم شواهد العربيّة، ص: ٦٠٨.

تعلّق شبه الجملة الظرف (إِذْ) بـ (ابن مائوّة) الاسم الجامد؛ لما فيه من رائحة الفعل لتأوله بـ (الكريم) يدلّ على ثبوت الكرم عند الرّاجز وديمومته، وهذا يتناسب مع الافتخار بالكرم، لأنّ الافتخار بثبوت الكرم شيء معروف عن العرب.

الثّاني: المتعلّق المحذوف:

أ/ المتعلّق جائز الحذف؛ كما في قوله تعالى: {وَالَّذِي تُمُودُ أَخَاهُمْ صَالِحًا} ^(١)، وتقدير المتعلّق (أرسلنا)؛ يقتضي الحركة وإن كانت في الزّمان الماضي.

ب/ المتعلّق واجب الحذف:

- ١/ الواقع صفة نحو ما في قوله تعالى: {أَوْ كَصَيِّبٍ مِّنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ} ^(٢) فمن شأن الصّفة ملازمة الموصوف وعدم الفكاك عنه، لذا يدلّ على الثبوت والديمومة.
- ٢/ الواقع حالاً: كما في قوله تعالى: {فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ} ^(٣). ومقتضي الحال أن تكون منتقلة غير لازمة على نيّة الفكاك عن صاحبها ^(٤) ولأجل ذلك يصلح معها المضارع المتخلّص عن أدوات الاستقبال مثل السّين وسوف ^(٥)، وهو يدلّ على الحركة والتّجدد.
- ٣/ الواقع صلة: كما في قوله تعالى: {وَلَوْ أَنَّهُ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَنْ عِنْدَهُ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ} ^(٦) وتعلّق شبه الجملة الجارّ والمجرور و الظرف في هذه الآية الكريمة يتعين أن يكون فعلاً لأنّ جملة صلة الموصول لا تكون إلّا فعلية في الغالب ^(٧)، فهو كذلك دالّ على الحركة والتّجدد.
- ٤/ المتعلّق الواقع خبراً نحو: (زيدٌ عندك؛ أو في الدّار) ويتعلّق شبه الجملة الجارّ والمجرور أو الظرف بمتعلّق يعرب خبراً، كما في هذه الجملة؛ والمتعلّق هنا واجب الحذف لكونه خبراً؛ ويقدر مؤخّراً، وأمّا الجملة المنسوخة في باب (إنّ) مثل: إنّ خلفك زيداً. وجب تأخير المتعلّق فعلاً كان أو اسماً، لأنّ مرفوع (إنّ) لا يسبق منصوبها. وأمّا إذا كانت الجملة منسوخة بـ (كان) أو إحدى أخواتها مثل: كان خلفك زيداً. جاز الوجهان. ولو قدرته فعلاً. لأنّ خبر كان يتقدّم مع كونه فعلاً على الصّحيح، إذ لا تلتبس الجملة الاسميّة بالفعلية ^(٨).
- ٥/ إذا رفع الاسم الظاهر كما في قوله تعالى: {قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي اللَّهِ شَكٌّ} ^(٩). فإذا أعرب المرفوع فاعلاً يكون عامله أحد العوامل التي ترفع الفاعل شريطة أن يتضمن الحدث والزّمان، سواء أكان فعلاً أم اسماً فثبوت شكهم أو تجدده يتوقّف على كون العامل اسماً أو فعلاً.

٦/ أن يستعمل المتعلّق محذوفاً في مثلٍ أو شبهه كقولهم لمن ذكر أمراً قد تقادم عهده: (حينئذٍ الآن) أصله: كان ذلك حينئذٍ واسمع الآن. وقولهم للمُعرس: (بالزّفاء والبنين) أي: أعرست بالزّفاء والبنين. والتجدد والثبوت في المثل وشبهه واضح من تقديرهما.

٧/ أن يكون المتعلّق محذوفاً على شريطة التفسير؛ نحو: (أيوم الجمعة صُمّت فيه؟).

وتعلّق شبه الجملة الجارّ والمجرور أو الظرف بمتعلّق محذوف وجوباً، في هذه الجملة؛ لكونها جملة اشتغال؛ والمتعلّق المحذوف وجوباً يفسره العامل المذكور، وتفسيره في هذه الجملة: صمّت يوم الجمعة، بآنية دلّالة على الحركة.

٨/ القسم بغير الباء نحو: {وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى} ^(١)، وقوله تعالى: {وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُولُوا مُدْبِرِينَ} ^(٢)، وقولهم: (لله لا يؤخر الأجل). ولو صرّح في ذلك بالفعل لوجب الباء.

(١) سورة الأعراف؛ الآية: (٧٣)؛ وسورة هود؛ الآية: (٦١).

(٢) سورة البقرة، الآية: ١٩.

(٣) سورة القصص، الآية: ٧٩.

(٤) شرح المقرّب، عليّ محمّد فاخر، د. ن، ط: ١، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، ج: ٢، ص: ٥١١.

(٥) المخترع في إذاعة سرائر النّحو، أبو الحجّاج، يوسف بن سليمان الأعلام، تحقيق: حسن بن محمود هنداي، كنوز إشبيلية للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ط: ١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ص: ٨٤.

(٦) سورة الأنبياء، الآية: ١٩.

(٧) مغني اللبيب، ص: ٤٢٧.

(٨) الأشباه والنظائر في النّحو، السيوطي، جلال الدين عبد الرّحمن بن أبي بكر، وضع حواشيه: غريد الشيخ، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط: ١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ج: ١، ص: ١٤٦.

(٩) سورة إبراهيم، الآية: ١٠.

أي: أن يتعلق شبه الجملة الجار والمجرور بمتعلق محذوف وجوباً تقديره (أقسم)، وهو فعل مقدّم على الجار والمجرور إذ التقدير: أقسم والليل؛ أقسم وتالله.

ملحوظة: إذا لزم اقتضاء أمر معنوي نحو: متعلق البسملة الشريفة، فإنّ الرّمخسريّ قدره مؤخراً عنها، لأنّ قريشاً كانت تقول: (باسم اللّات والعزى نفعك كذا) فيؤخّرون أفعالهم عن ذكر ما اتّخذوه معبوداً تفخيماً لشأنه بالتّقديم، فوجب على الموحّد أن يعتقد ذلك في اسم الله تعالى، فإنّه الحقيق بذلك^(٣)، والأفعال حركة متجددة.

المصادر والمراجع:

- * الأشباه والنظائر في النحو، (السُّيوطي) عبد الرّحمن بن أين أبي بكر، غريد الشّيح، ط١، دار الكتب العلميّة، بيروت، ٢٠٠١م.
- * تفسير الكشّاف، الرّمخسريّ، جار الله محمود بن عمر، خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، ط: ٣، ٢٠٠٩م.
- * الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) أبو عبد الله محمّد بن أحمد الأنصاريّ القرطبيّ، ط٣، دار الكتاب العربيّ، القاهرة، ١٩٦٧م.
- * دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجانيّ، علّق عليه: محمّد رشيد رضا، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٩٩٤م.
- * شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، (بهاء الدين) عبد الرّحمن بن عبد الله بن عقيل، د.ط، مطبعة دار الثّراث، القاهرة، ١٩٩٩.
- * شرح عيون الإعراب، (المجاشعيّ) عليّ بن فضال المجاشعيّ، تحقيق: عبد الفتّاح سليم، ط٢، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٥م.
- * شرح المقرّب، عليّ محمّد فاخر، د. ن، ط: ١، ١٩٩٤م.
- * العلل في النّحو، (الوزّاق) محمّد بن عبد الله الوزّاق، تحقيق: مها مازن المبارك، ط٢، دار الفكر المعاصر، لبنان، ودار الفكر سورية، ٢٠٠٥.
- * كتاب سيبويه، (سبويه) عمرو بن عثمان بن قنبر، عبد السّلام محمّد هارون، ط٤، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- * كتاب الإيضاح، أبو عليّ الفارسيّ، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار النّحويّ، تحقيق: كاظم بحر المُرْجان، عالم الكتب، بيروت، ط: ٢، ١٩٩٦م.
- * لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عبد الله عليّ الكبير وآخرين، د.ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
- * معجم شواهد العربيّة، عبد السّلام محمّد هارون؛ ط٣، مكتبة الخانجيّ؛ القاهرة؛ د.ت.
- * المحرّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (تفسير ابن عطية)، أبو محمّد عبد الحقّ بن غالب بن عطية الأندلسيّ، تحقيق: عبد السّلام عبد الشّافي محمّد، ط١، دار الكتب العلميّة، بيروت، ٢٠٠١م.
- * المخترع في إذاعة سرائر النّحو، أبو الحجاج، يوسف بن سليمان الأعلم، تحقيق: حسن بن محمود هنداي، كنوز إشبيلية، الرّياض، ط: ١، ٢٠٠٦م.
- * مغني اللبيب عن كتب الأعراب، (ابن هشام) عبد الله بن يوسف بن هشام، تحقيق: مازن المبارك، و محمّد علي حمد الله، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٨م.
- * المقتضب، (المبرّد) محمّد بن يزيد المبرّد، تحقيق: محمّد عبد الخالق عزيمة، ط٢، د.ن، ١٩١٩م.
- * مقصورة ابن دريد، الخطيب التّبريزيّ، تحقيق: فخر الدّين قباوة، د.ط، مكتبة المعارف، بيروت، ١٤١٤هـ.

(١) سورة الليل، الآية: ١.

(٢) سورة الأنبياء، الآية: ٥٧.

(٣) انظر: تفسير الكشّاف، الرّمخسريّ، جار الله محمود بن عمر، خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، ط: ٣، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م، ج: ١، ص: ٢٩.

التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية "دراسة تحليلية"

د. مجدي علي زامل

عميد كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

أستاذ التربية (أصول التربية) المشارك

Educational Innovations at Palestinian Schools "An analytical study"

Dr. Majdi A. Zamel

Dean Faculty of Educational Sciences/ Al-Quds Open University/Palestine

Associate Professor –Education" Foundations of Education"

mzamel2003@gmail.com mzamel@qou.edu

Abstract

This study aimed at identifying educational innovations at Palestinian schools in the light of the developments of the current century, in terms of identifying the challenges facing educational innovations at Palestinian schools, ways of addressing them and highlighting the educational innovations at Palestinian schools according to two areas: Learning environment and teaching strategies. The researcher adopted the qualitative approach through the analysis of literature contained in the documents, reports, studies and experiments specialized in the field of the study besides a semi-codified interview to answer the questions of the study and to present recommendations and proposals. The results of the study indicate that the educational innovations require deep understanding of its objectives and components and needs to be based on tracks that can be considered as a theoretical and key reference frame for the process of educational innovations in schools education. The study showed many challenges to educational innovations at Palestinian schools, the most important of which is the lack of material resources and lack of competencies in the field of educational innovations at schools. The study also showed that overcoming these challenges can be achieved through the adoption of educational policies that support educational innovations and a sound and open educational thought, an educational environment with qualified physical and human resources, in addition to professionals in the field of educational innovations. Finally, the study also showed that educational innovations in teaching environments and teaching strategies at Palestinian schools did not reach the level required by the current century.

Key words: Educational Innovations, Palestinian Schools.**الملخص:**

هدفت الدراسة الحالية الوقوف على التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية في ضوء التطورات التي يشهدها القرن الحالي، من حيث تعرف التحديات التي تواجهها، وسبل مواجهتها، وتسلط الضوء عليها في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجالين رئيسيين هما: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس. واعتمد الباحث على المنهج الكيفي "النوعي"، من خلال تحليل الأدبيات الواردة في الوثائق والتقارير والدراسات والتجارب المتخصصة في موضوع الدراسة، والمقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview)، للإجابة على أسئلة الدراسة، وتقديم التوصيات والمقترحات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التجديد التربوي يحتاج إلى فهم متعمق لأهدافه ومكوناته، ويحتاج إلى مرتكزات ومسارات يمكن اعتبارها إطار مرجعي نظري ورئيسي لعملية التجديد التربوي في التعليم المدرسي، وبينت الدراسة وجود تحديات كثيرة أمام التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية، ومن أهمها نقص الإمكانيات المادية، وضعف الكفايات اللازمة في مجال التجديدات التربوية لدى الكوادر البشرية في المدارس. وأظهرت أن التغلب على هذه التحديات يكون من خلال تبني سياسات تربوية تدعم التجديد التربوي، ووجود فكر تربوي سليم ومنفتح، وبيئة تربوية وتعليمية غنية بالإمكانيات المادية والبشرية المؤهلة، وكوادر بشرية مؤهلة في موضوعات

التجديد التربوي، وبينت الدراسة أيضاً أن التجديدات التربوية في بيئات التعلم واستراتيجيات التدريس في المدارس الفلسطينية لم تصل إلى المستوى الذي يتطلبه القرن الحالي.

الكلمات المفتاحية: التجديد التربوي، المدارس الفلسطينية.

المقدمة:

تواجه المجتمعات موجات سريعة من التطور في شتى المجالات، تلك التي تتطلب تغييرات كثيرة، واهتماماً بها والتفاعل معها بشكل أو بآخر، ومواكبتها، لتحقيق التقدم والإبداع في مجتمعنا، وتحقيق التجديد المنشود في نظامنا التربوي والتعليمي.

وتُعد التربية والتعليم من أهم أدوات تقدم المجتمع وتطوره، إذ إن تقدم الشعوب في جميع المجالات مرهون بمدى تطور أنظمتها؛ فالتربية تحرص على تنشئة الأبناء تنشئة سليمة، وتعدّه إعداداً متكاملًا، ليكونوا قادرين على مواجهة التغيرات والتطورات التي يشهدها المجتمع، وأثبتت الدراسات أن للتعليم عوائد اجتماعية واقتصادية وثقافية مؤثرة (الحنيطي، ٢٠٠٩).

ويُعد مجال التربية والتعليم من أهم المجالات التي بحاجة إلى أن تواكب هذه التغيرات الجديدة، إذ إن الأجيال التي يتم تخريجها، بيدها تقدم المجتمع أو تأخره، فهذا يجعل أن تولي وزارة التربية والتعليم الاهتمام بخططها واستراتيجياتها الرامية إلى تطوير التعليم والتعلم، وتحقيق الجودة في مخرجاتها ألا وهو المتعلم، محور العملية التعليمية التعلمية. وذلك من خلال التجديدات التربوية التي تنعكس إيجاباً على واقع العملية التعليمية التعلمية.

ويشير الصالح (٢٠٠٨) إلى استخدام مصطلح التجديد بطريقة تبادلية مع مصطلحات أخرى مثل الاستحداث والابتكار وغيرها، فالتجديد لفظاً يعني تغيير الشيء جديداً، وقد ينظر إلى التجديد كعملية ترمي إلى إدخال إصلاحات على الشيء القديم. أو عملية تعويض القديم بالجديد".

وتعني كلمة "التجديد" إدخال بعض العناصر الجديدة نظرياً أو منهجياً والاستفادة منها في تحديث وإعادة هيكلة وبناء بعض الأساليب والطرائق والممارسات بهدف إغناء الخبرة التربوية. ويعرّف معجم علوم التربية التجديد بأنه "عملية إبداع وإنتاج شيء أو فكرة جديدة أو التوليف بين أشياء موجودة من قبل توليفاً جديداً... (اسليمان، ٢٠١٤)".

والتجديد التربوي المنشود هو جهد هدفه معالجة الواقع معالجة مبتكرة. وأول مراحل المعالجة المبتكرة فهم الواقع، والتجديد التربوي، حين يهدف إلى معالجة الواقع معالجة مبتكرة، ينطلق من حقيقة صارمة أساسية: وهي أن ثمة أزمة لا تخرجنا منها إلا الحلول المبتكرة، ثمة أزمة في شتى ميادين الحياة، تنعكس آثارها في التربية وقد تضع التربية في مأزق حاد، لن تجدي الوسائل التربوية التقليدية في معالجتها، ولا تقوى على مجاباتها إلا تربية تعيها وتنتبأ بها فتتهياً لمواجهتها (عبد الدائم، ١٩٨٦).

ويُعد التجديد في التربية مطلباً ملحاً لجميع الأطراف في المجتمع، وللمعنيين بطروحات التغيير الشامل في بيئة المجتمع، ورسم مسارات المستقبل الجديد، ولصناع القرار في الشأن التربوي والتعليمي، للتخلص من التراجع في تقدم النظام التربوي والتعليمي، وللحاق بركب الأنظمة المتقدمة، التي تُسهم في بناء مجتمعات متقدمة متجددة.

ويُتفق كثير من التربويين على أن الوصول للمتعلم المبدع والمتجدد، يكون من خلال التجديد في جوانب المنظومة التربوية كاملة، تلك التي تأخذ في أساسها مبادئ التربية المعاصرة ووظائفها. ويشير فيلد (Field, 2009) إلى توظيف نظام رنزولي للتعلم في المدارس، الذي يُمثل ملف تعليمي مستمر يهدف إلى ربط اهتمامات المتعلمين وأساليب التعلم مع مجموعة واسعة من الأنشطة التربوية والموارد المصممة لإثراء العملية، وإشراك المتعلمين في التعلم، الذي يسهم في تحقيق نمو عال في القراءة والفهم والقدرة على التعبير.

إلا أن القطاع التربوي في القرن الحالي يشهد تحديات وضغوط كثيرة مثل: التحولات العالمية في المجالات الاقتصادية والتقنية، والازدياد الهائل في المعرفة، والطلب المتزايد على التعلم، والاختراقات في مجال علوم الدماغ، والثورة في تقنيات المعرفة والاتصال، والتنافس الحر في الخدمات التربوية (حداد، ٢٠٠٤).

وللتجديد التربوي في التعليم المدرسي مرتكزات رئيسة منها، الإيمان بأهمية التغيير والتجديد، وتبني ثقافة التجديد في البيئة التعليمية، وإن يشمل ذلك جميع مكونات المنظومة التربوية، وبمشاركة الجميع في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وفي وضع الخطط والاستراتيجيات والبرامج الهادفة للوصول بالتعليم إلى ما يجب أن يكون في ضوء متطلبات القرن الحالي، وللوصول إلى أفراد قادرين على التكيف والتعلم المستمر والإبداع.

وتمثل المدرسة عنصر مهم في التجديدات التربوية، إذ تنتظر إليها كثير من الدراسات السابقة في إطار علاقتها مع البيئة الاجتماعية التي هي فيها، والاهتمام بها كمؤسسة اجتماعية، وينبغي لها أن تكون قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة في المجتمع، وتخريج المتعلمين القادرين على التكيف مع الحياة والتعلم المستمر (John & Claire, 2012).

ومن مقومات التجديد التربوي في التعليم المدرسي أيضاً، تطوير المناهج المدرسية، والأنشطة المدرسية من خلال وضع معايير وطنية لكل مادة تعليمية تعليمية، تشمل مؤشرات أداء وتقويم، ووضع المادة العلمية، وتطوير المباني المدرسية والبنية الإدارية، مع رفع مستوى أداء المعلمين من خلال إتقان الكفايات المهنية، وتأسيس أساليب التعلم الذاتي والبحث العلمي، مع العمل الدائم على تحسين مخرجات التعليم من خلال مراعاة الفروق الفردية والذكاءات المتعددة عند المتعلمين، وتطوير استراتيجيات القياس والتقويم للمتعلمين (الهولي، ٢٠١٠).

فعلى صعيد المجتمع الفلسطيني نجد أنّ المجتمع له فلسفته وثقافته وخصائصه ومميزاته ومعتقداته ومشاكله، فهل واقع التعليم المدرسي في فلسطين يراعي متطلبات العصر وحاجات المجتمع وطبيعة الإنسان الفلسطيني؟ لا شك في أن وزارة التربية والتعليم العالي تقوم بجهود في هذا المجال، ولكنها لم تصل إلى المستوى المطلوب. ويشير أبو لبن (٢٠١١) بأنه لا شك في أن هناك فجوة علمية وتكنولوجية تفصلنا عن الأمم المتقدمة ولا سبيل إلى معالجتها إلا عن طريق إصلاح المدارس لتصبح أكثر قدرة على مواكبة متطلبات العلم وحاجة المجتمع الفلسطيني.

وقد أفرزت الأوضاع التي يعيشها الشعب الفلسطيني واقعاً صعباً، انعكست تلك الأوضاع بما حملته وتحمله من حصار وقتل وتدمير على كافة النواحي، فأفرزت واقعاً تربوياً مريباً بكل ما تحمله الكلمة من معان، ما وضع وزارة التربية والتعليم أمام تحديات عظيمة، وجعلها تسير نحو تطوير التعليم أفقياً ورأسياً من خلال تنفيذ خطة طوارئ تتضمن توجهات تطويرية وإجراءات تحسينية طالت عناصر العملية التعليمية كافة، وأخذت على عاتقها المحافظة على سير العملية التربوية بما يتوافق وأولويات الحكومة الفلسطينية التي تولي التعليم اهتماماً خاصاً، من حيث توفير التجهيزات اللازمة، وتوفير أماكن للمتعلمين في المدارس المتضررة، وإعداد الكوادر البشرية للنهوض بالعملية التربوية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠١٠).

وفي هذا الصدد، أكد كثير من التربويين وديوان الرقابة الإدارية والمالية في السلطة الفلسطينية للعام ٢٠٠٩م على إعادة النظر في نظام التعليم بشكل كامل، وربطه بسوق العمل، والإبداع (رافت، ٢٠١٠). ونظراً لما للموضوع من أهمية بالغة فقد حظي موضوع التجديدات التربوية في التعليم المدرسي على اهتمام الباحثين والمسؤولين التربويين.

وهذا يستدعي الاهتمام بالتجديدات التربوية، التي تأخذ بعين الاعتبار الاستفادة من الخبرات والتجارب الناجحة في البيئات التربوية المتقدمة، للوصول إلى بدائل وتجديدات تربوية فاعلة (الشهري، ٢٠١٥). ومن هنا برزت الحاجة لمثل هذه الدراسة التي تهتم بدراسة التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية، والتحديات التي تواجهها، وسبل مواجهتها، وتبسيط الضوء على التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجالين رئيسيين هما: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس، وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة في هذا الشأن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اتجهت الأنظمة التربوية العربية في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها القرن الحالي إلى التجديد والتغيير، التي أصبحت ضرورة ملحة، وفي ضوء ذلك اتجهت كثير من هذه الأنظمة إلى مراجعة أنظمتها التربوية، فعملت كثير منها على التطوير

في البيئة المادية والشكلية، من بناء المدارس وتزويد جزء منها بالتكنولوجيا والأدوات المساندة للتعليم، ولكنها في الوقت نفسه أهملت جوانب رئيسة ترتكز عليها التربية المعاصرة ومن أهمها بناء الإنسان الواعي القادر على التكيف والتعلم المستمر والابتكار والتجديد. لقد انصب تركيز معظم الأنظمة التربوية على توفير التقنيات، وتجهيز المختبرات بأدوات وتقنيات حديثة، أما التربية المعاصرة والتطوير الحقيقي، فيجب أن يتصل بالجوهر والروح الحقيقية للعملية التربوية والتعليمية، وترسيخ الروح العلمية، وتدعيم قيم الإبداع والحرية (الخميسي، ٢٠٠١)، وهذا ما أكدته حداد (٢٠٠٤) في أن التغيرات التي حصلت في العملية التربوية في العقود الماضية انحسرت أكثرها في المجال اللوجستي مثل الأبنية والمواد والظروف البيئية للمعلمين والمتعلمين، واتسمت العملية التربوية في العديد من الحالات بالجمود والرتابة.

ويجب أن يشمل التجديد في النظام التربوي جميع جوانب المنظومة التربوية والتعليمية، من صناع قرار ومسؤولين تربويين وإدارات تعليمية ومعلمين وطلبة ومناهج مدرسية واستراتيجيات تعلم وتعليم وبيئة تعليمية تعليمية وغيرها، وأن يتم وضع الاستراتيجيات والبرامج الهادفة إلى تهيئة البيئة التربوية الفاعلة، والتي تتسجم مع متطلبات العصر الحالي. في سبيل الوصول إلى المتعلم المبدع والمبتكر، وهذا ما يؤكدته نبيل (٢٠٠١) بأن التربية هي رهاننا الوحيد في إبداع الأفراد، فالإنسان العربي هو العامل الحاسم إذا أحسنا تربيته، وهو مصدر التهلكة إن أسأناها.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي: ما التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها القرن الحالي؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية النظرية والعملية، بما يأتي:

- ١- أنها تأتي للوقوف على التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية، وتحليلها للخروج بالنتائج والمقترحات الداعمة للتجديد التربوي بالشكل الذي يتفق والتربية المعاصرة.
 - ٢- يُعد التجديد التربوي للمدارس ضرورة ملحة وحتمية، وهو موضوع مهم، وتعتمد دراسته على تحليل الأدبيات والتجارب العامة للموضوع، تلك التي لها اتصال بالبيئة التربوية الفلسطينية، والمقابلات شبه المقننة.
 - ٣- تزامن هذه الدراسة مع الجهود المبذولة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، للارتقاء بالنظام التربوي والتعليمي، بما ينسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.
 - ٤- أهميتها في تحديدها للمفاهيم المرتبطة بالتجديد التربوي بعمامة وبالتجديد التربوي في المدارس الفلسطينية بخاصة، والوصول إلى توصيات ومقترحات من شأنها أن تسهم في علاج المشكلات التي تواجه المدارس.
 - ٥- يتوقع أن يستفيد من الدراسة الحالية أطراف عدة، منها: صناع القرار والمسؤولون التربويون في وزارة التربية والتعليم العالي، وذلك في إعادة النظر في فلسفتها وبرامجها وإستراتيجيتها المتصلة بالتجديد في العملية التربوية، وطلبة الدراسات العليا والباحثون الآخرون، في فتح آفاق جديدة لهم وفي دراسات لاحقة، وذلك من خلال النتائج والاستنتاجات للدراسة الحالية.
- أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق أمرين هما:

- ١- تعرّف التحديات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية، وسُبل مواجهتها.
 - ٢- تحليل التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجالات: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس.
- أسئلة الدراسة:** انحصرت أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية:
- ما طبيعة التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها القرن الحالي؟ ويمكن الإجابة عنه من خلال الأسئلة الفرعية الآتية:

- (١) ما التحديات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية؟
- (٢) كيف يمكن مواجهة التحديات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية؟

٣) ما التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجالي: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس؟

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة الحالية على المدارس الفلسطينية، وتحدت بموضوعها الذي يتناول التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية من خلال دراسة التحديات التي تواجه المدارس الفلسطينية، وسُبل مواجهتها، وتحليل التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجالين رئيسيين هما: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس. كما تتحدد الدراسة بالمفاهيم والمجالات المحددة الواردة في الدراسة، ويتساؤلُها والنتائج التي تمخضت عنها.

التعريفات الاصطلاحية: فيما يلي توضيح لأهم المفاهيم أو المصطلحات التي وردت في الدراسة:

■ **التجديد (Innovation):** التجديد في اللغة العربية من أصل الفعل "تجدد" أي صار جديداً، جدد أي صيره جديداً وكذلك أجده واستجده، وكذلك سُمي كل شيء لم تأت عليه الأيام جديداً. واصطلاحاً يعرفه اسليماني (٢٠١٤) على أنه عملية إبداع وإنتاج شيء أو فكرة جديدة أو التوليف بين أشياء موجودة من قبل توليفاً جديداً.

■ **التجديد التربوي (Educational Innovation):** يعرفه عزب (٢٠٠٨) على أنه: تطوير الأفكار والطرق الجديدة في التربية خاصة فيما يتعلق بالمنهج، ويعني البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات في عملية التدريس والتعليم التي تختلف عن الممارسات القائمة، كما يُعد التجديد التربوي عملية حل مشكلة اجتماعية بطريقة غير نمطية.

ويعرفه الباحث على أنه كل جديد أو تغير في الرؤى والأفكار والسياسات والاستراتيجيات التي تدخل في التعليم المدرسي، ويؤدي إلى تغييرات ملموسة في مخرجات التعليم، وتنتم إلى الإبداع.

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة، اختيرت ثلاث عشرة دراسة لها علاقة بظروف الدراسة الحالية وعناصرها ومتغيراتها. ومن بين هذه الدراسات، دراسة زامل (٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرّف التصورات المقترحة لمدرسة القرن الحادي والعشرين في فلسطين، وأسفرت نتائج تطبيق جولات دلفي الثلاث عن عدة نتائج من أهمها: التوصل إلى تصورات مقترحة لمدرسة القرن الحادي والعشرين في فلسطين، ضمت (٦٣) مقترحاً، موزعة على خمسة عناصر رئيسية هي: المدير، والمعلم، والمتعلم، والمنهاج المدرسي، والبناء المدرسي، المرتكزة إلى متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وهدفَت دراسة مرزوق (٢٠١٥) إلى تحديد المفاهيم والاتجاهات المعاصرة للإصلاح التربوي، وخلصت إلى أن الرغبة لنجاح أي محاولة للإصلاح التربوي عامة وفي مصر خاصة تتوقف فاعليتها على التبنّي السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي وفق سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية، وشمولية برامج الإصلاح التربوي ومرونتها، وشموليته بحيث يتناول جميع عناصر النظام التعليمي، والسعي نحو التعليم النوعي ومواكبة التغير المتسارع في المعرفة والتدريب والمهارات الحياتية، وإعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جاءت به النظريات التربوية في مجال البحث التربوي.

وطبق العيد والمزين (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة دور المعلم في الإصلاح المدرسي في ضوء المدرسة الإلكترونية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) معلماً من معلمي المرحلة الأساسية والثانوية، استخدمت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تحديد دور المعلم في الإصلاح المدرسي في ضوء المدرسة الإلكترونية المستقبلية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم في الإصلاح المدرسي في ضوء المدرسة الإلكترونية المستقبلية.

أما دراسة أبو لبن (٢٠١١) فقد هدفت إلى رصد أولويات الإصلاح المدرسي ذات الأهمية المرتفعة في المجتمع الفلسطيني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وبلغ عدد أفراد العينة من (١٣٤) مديراً ومديرة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: حصول مجال شؤون المتعلمين على المرتبة الأولى، ومجال الموارد البشرية على المرتبة الثانية، أما مجال التعليم والتعلم فقد حصل على المرتبة الثالثة، وفي المرتبة الأخيرة كان مجال الموارد المادية، وكان ترتيب أولويات الإصلاح المدرسي في كافة

المجالات - مرتبة حسب استجابات عينة الدراسة - كالتالي: غرس القيم والاتجاهات السليمة في نفوس المتعلمين، وتبادل الزيارات الصفية للاستفادة من خبرات الزملاء في تطوير الأداء.

وأجرى فوستر وغولدرزسبنك (Foster & Goldspink, 2011) دراسة هدفت إلى دراسة حالة لأثر اعتماد طرق تدريس بنائية في مدرستين في ولاية جنوب أستراليا، إحدى المدرستين كانت خاضعة لمبادرة جنوب أستراليا لإصلاح المدارس المعروفة باسم تعلم كيفية التعلم، والمدرسة الأخرى كانت على وشك الدخول في برنامج الإصلاح ولكن لم تتخذ منهجية التغيير وقت الدراسة. وبينت النتائج أن المدرسة التي أخذت بالتغيرات التربوية المتفقة مع المبادئ الأساسية في التعلم قد انعكس ذلك على فروق في خبرات التعلم لدى المتعلمين، وكان المعلمون أكثر اهتماماً، كما لوحظ ارتفاع في مهارات التفكير لدى المتعلمين والقدرة على حل المشكلات والتفوق في الأداء على مستوى الكتابة والحساب واختبارات محو الأمية.

وهدف دراسة جونسون (Johnson, 2010) إلى عرض استراتيجيات مدرسة روبرت إي لي العليا بمقاطعة تايلر بولاية تكساس الأمريكية، ومن النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة، أنه لا توجد طريقة مثلى دائماً مناسبة لإدارة كل المؤسسات، لكنها أظهرت أن الاهتمام بالعلاقات مع الآخرين والتركيز على نجاح المتعلمين هو الأسلوب الأمثل لعمل جميع الإداريين والمعلمين في غالبية المدارس، كما أن الإنتاجية في المدارس المتميزة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأربعة عناصر متوقعة على بعضها : التخطيط، تطوير الأفراد "للتتمية المهنية"، وبرنامج التطوير، والتقييم.

وطبق بين (Bain, 2010) دراسة هدفت إلى دراسة ممارسات فيديليتي للإصلاح المدرسي القائمة على الموقع، وامتدت على أربع سنوات، في سبيل كشف الملاحظات الرسمية للتأكد من دقة تطبيق الإصلاحات المدرسية في مدرسة ثانوية للممارسات الصفية. وأظهرت النتائج مستويات مستدامة من الناحية العملية وفروق ذات دلالة إحصائية في التصنيف بين الإداريين والمعلمين، وكانت آراء المديرين هي أفضل مؤشر للممارسات الصفية في السنوات الثلاث الأولى للإصلاح، وتراجعت في السنة الأخيرة؛ إذ أصبحت استجابات المعلمين أفضل. وأشارت النتائج إلى أن هناك عوامل هامة لا بد من مراعاتها قبل عملية تبني أي إصلاح مدرسي وهي طبيعة العملية وتوقيتها وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين، واستعداد النظام المدرسي لاستقبال مثل هذه الملاحظات.

وركزت دراسة أوكسلي ووتني (Oxley & Whitney, 2010) على الدروس المستفادة وجهود الإصلاح، إلى تحديد ستة دروس رئيسة لتنفيذ مجتمعات التعلم الصغيرة على نحو أكثر فعالية، إذ أشارت النتائج على مدى العقد الماضي إلى إخفاقات كبيرة في المدارس الثانوية في مدينة بورتلاند الأمريكية، أدت إلى ارتفاع معدلات التسرب وعدم قدرة الخريجين على الانخراط في سوق العمل بعد المرحلة الثانوية والجامعية. وتشير أول ثلاثة دروس إلى الحاجة الماسة لوضع رؤية متماسكة لجودة التعلم في طليعة أي جهد لإعادة تنظيم المدرسة الثانوية. وتشير آخر ثلاثة دروس إلى ضرورة توفير الدعم اللازم للتنفيذ الفعال والمتواصل للإصلاحات.

وهدف دراسة قبلان وجرادات والمومني (٢٠١٠) إلى تقييم إدراكات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لحركة التجديد التربوي في الأردن، وقد جرى جمع البيانات من (٨٧) معلم ومعلمة. أشارت استجاباتهم إلى أن المعلمين يرون أن التجديد التربوي ضرورة ماسة، لكن الفهم المشترك لأهدافه هو ما ينقصهم. وأشار المعلمون إلى أن التجديد التربوي لم يؤثر في ممارساتهم الصفية. وأرجع المعلمون أسباب ذلك إلى عوامل عدة مثل: مركزية النظام؛ وعدم وجود طريقة منظمة لنشر ما يتعلق بالتجديد التربوي ليصل إليهم.

وهدف دراسة الحنيطي (٢٠٠٩) إلى معرفة وجهات نظر القادة التربويين والمعلمين في التجديدات التربوية وعلاقتها في زيادة الفاعلية في العملية التعليمية في مدارس محافظة الجنوب، واستخدم المنهج النوعي لجمع البيانات، وخلصت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها ضعف معرفة القادة التربويين والمعلمين في التجديدات التربوية التي طبقت في الإدارة المدرسية، والمعلمين، والمقررات الدراسية، واستراتيجيات التدريس والتقويم، إضافة إلى ضعف علاقة التجديدات في زيادة الفاعلية في العملية التعليمية، وبينت النتائج

أيضا إلى أن أكبر تحديين أثرا سلباً في زيادة الفاعلية في العملية التعليمية منها: ضعف البنية التحتية للمدارس، وتدني الوضع المادي والاجتماعي للمعلمين.

وطبق حداد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرّف أن مستقبل القطاع التربوي على تقاطع تيارات وضغوط وتحديات جسمية. هذا الواقع يُلزمنا بالخروج عن المؤلف بتفكيرنا وتوجهاتنا وممارستنا، هذا التحدي يُلزمنا بالتجديد، ليس الهامشي العشوائي، وإنما التجديد المنتظم الشامل الذي يقود إلى نمط جديد أو نموذج موسّع للأداء التربوي. كما ان إلزاميات التجديد تتطلب التزامات بالتجديد على مستوى المؤسسة والفرد: التزامات بالتجديد في الذهنية والفكر والإرادة وفي عملية التجديد بالذات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة وتحليلها، أنها اختلفت في تناولها للتجديد التربوي في المدارس ومجالاته، فمنها ما تناول وضع تصورات مقترحة لمدرسة القرن الحالي في فلسطين كما في دراسة زامل (٢٠١٦)، ومنها ركزت على المفاهيم والاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي كما في دراسة مرزوق (٢٠١٥)، في حين اهتمت دراسة العيد والمزين (٢٠١٣) بدور المعلم في الإصلاح المدرسي، أما دراسة أبو لبن (٢٠١١) فقد هدفت برصد أولويات الإصلاح المدرسي ذات الأهمية المرتفعة في المجتمع الفلسطيني، وهناك دراسات ركزت على استراتيجيات التدريس مثل دراسة فوستر وغولدزسبينك (Foster & Goldspink, 2011) ودراسة جونسون (Johnson, 2010)، واهتمت دراسة بين (Bain, 2010) على ممارسات الإصلاح المدرسي، وركزت دراسة الحنيطي (٢٠٠٩) على استهداف عناصر مختلفة مثل القادة التربويين والمعلمين والمرشدين في التجديدات التربوية

وتنوعت المنهجيات المستخدمة في الدراسات السابقة، فمنها من اعتمد على الدراسات التحليلية والنظرية والطولية، فضلاً عن التنوع في الأدوات البحثية، وتنوع البيانات التي طبقت فيها الدراسات السابقة، عربية وأجنبية، ويتضح منها مجموعة من النتائج والاستنتاجات مثل: إن النجاح لأي تجديد تربوي يتوقف على مقومات ومسلمات رئيسة أهمها وجود اتجاهات ايجابية نحو التجديد التربوي، وتبني سياسات تدعمه، وبيئة تربوية تعليمية تشاركية، وكوادر بشرية مؤهلة، وبنية تحتية مؤهلة، واستعداد النظام المدرسي للتجديدات التربوية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في تناولها للتجديد التربوي في المدارس الفلسطينية، واستهدافها للتحديات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية، وكيفية مواجهتها، والتجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجالي: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس، وهذا لم تتناوله أية دراسة سابقة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والإطار النظري، في بناء منهجية الدراسة وأداتها، وكذلك في بناء أسئلة الدراسة، ووضع التفسيرات المناسبة للنتائج التي خرجت بها الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث إلى استخدام المنهج الكيفي "النوعي" من خلال تحليل الوثائق والتقارير والإطار النظري والدراسات السابقة والتجارب المتخصصة في موضوع الدراسة، والمقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview)، في جمع البيانات، ووصف الظاهر، وتحليلها، واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة التي تطرحها الدراسة الحالية، للإجابة على أسئلة الدراسة، وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة بهذا الشأن.

مصادر الدراسة:

اعتمد في جمع البيانات للدراسة الحالية على الأدبيات والوثائق، والمقابلة شبه المقتنة، وفيما يلي توضيح لها:

أ- **الأدبيات والوثائق:** اعتمد على تحليل الوثائق من خلال التقارير والدراسات السابقة والتجارب المتخصصة بموضوع الدراسة.

ب- **المقابلة:** اعتمد على المقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview)، من خلال مقابلات شخصية استهدفت (٢٥) تربوياً منهم (٩) من مديري المدارس، و(٩) معلمين، و(٧) من القادة التربويين وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

صدق المقابلة وثباتها:

أ- صدق المقابلة: اعتمد الباحث على المقابلة شبه المقتنة للكشف عن التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية، إذ أعدت الأداة "المقابلة" من الباحث بناءً على خبرته في العمل الجامعي من ناحية، وتدريبه للمعلمين والإشراف على برامج تدريب المعلمين من ناحية أخرى، فضلاً عن الرجوع إلى الأدب التربوي والتجارب الميدانية ذي الصلة بالتجديدات التربوية في المدارس. ووفقاً لذلك، تم صياغة ستة أسئلة، حُكمت من (٩) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العمل المدرسي وصناع القرار في التربية والتعليم وأعضاء هيئة تدريس في كليات التربية في جامعة القدس المفتوحة وجامعة الخليل، وبناءً على ملاحظات المحكمين، حذف (٣) أسئلة، وتعديل اثنين، وبهذا أصبح عدد أسئلة المقابلة في صورتها النهائية ثلاثة أسئلة رئيسية.

ب- ثبات المقابلة: لجأ الباحث للتحقق من ثبات المقابلة من خلال إجراء مقابلة- تكررت مرتين- مع خمسة معلمين من خارج أفراد عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته ثلاثة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحث تحليلاً للمقابلات، ثم تحليلاً آخر من عضو هيئة تدريس آخر، وتبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات، مما يعطي مؤشراً على وجود اتساق تام في التحليلين. كما جرى تحليل المقابلات واستخراج نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد بلغت نسبة الاتفاق (٨٥%). وهذا يدل على وجود اتساق في التحليل، وثبات جيد لها.

تحليل البيانات:

اعتمد الباحث في تحليل البيانات الكيفية "النوعية" التي جُمعت من خلال المقابلة شبه المقتنة، على منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Oliver, 2000) المتمثلة بطريقة النظرية المتجذرة (Grounded Theory Approach) إذ اعتمدت الأفكار التي ظهرت من المقابلات، ثم التوصل للأفكار الفرعية أو الخصائص الدقيقة. من خلال تفريغ المقابلات، والقراءة الفاحصة لكل جملة وكلمة وردت من الأفراد الذين تم مقابلتهم، وترميز الاستجابات، وتصنيف الأفكار المتقاربة في مجالات فرعية، ومن ثم وضعها ضمن المجموعات الرئيسية، والتحقق من ثبات التحليل، ثم حساب النسب المئوية للاستجابات.

نتائج الدراسة التحليلية ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، وذلك في ضوء الإطار التحليلي للأدبيات والدراسات والتجارب الخاصة بالتجديد التربوي في المدارس، وتبعاً لسؤال الدراسة الرئيس وأسئلتها الفرعية، هي كما يأتي:

(١) نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ونص السؤال الأول هو: ما التحديات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل، اعتمد الباحث على المقابلات ودراسة الأدبيات والتجارب والتقارير المتصلة بالتحديات التي تواجه التجديدات التربوية في المدارس. فمن بين هذه التحديات، الثقافة التقليدية، إذ أنها تمثل تحدياً يواجه المدارس من الداخل من ناحية، وتحديات خارجية عدة من ناحية أخرى، لها أبلغ الأثر فيما يدور داخل المدرسة من ممارسات، يأتي من بين هذه التحديات التطور المعرفي، وله دلالاته التربوية، إذ تصبح معه المدارس عاجزة عن تعليم المتعلمين ما يستجد من معارف خلال فترة دراسته، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في أهداف التعليم والتعلم المدرسي (الصغير، ٢٠٠٧).

وفي ظل التغييرات والتطورات المتلاحقة في القرن الحالي في جميع مجالات الحياة، وبما أن التعليم هو الوسيلة التي تمكن الأفراد من مواجهتها، لذلك يجب أن يكون التعليم الذي تقدمه المدرسة قادراً على إعداد المتعلمين بالإعداد السليم الذي يسلمهم بالمعرفة والمهارات اللازمة، تمهيداً لمواجهتهم للتحديات التي يفرضها القرن الحالي والتغلب عليها من ناحية، والإبداع والابتكار من ناحية أخرى (Hadhod, 2004).

ويشير الخطيب (٢٠٠٦) إلى جملة من التحديات التي تواجه مدارسنا منها: الانفجار السكاني والمعرفي والانفجار في التوقعات والطموحات الإنسانية. وتتمثل في التعارض بين الكبت والحرية، وبين التسلط والديمقراطية وبين الإقصاء والمشاركة.

ويرى الصغير (٢٠٠٧) أن من بين التحديات التي تواجه المدارس، متطلبات الحياة وسوق العمل، وعليه فإن قدرة المدرسة على إعداد المتعلمين وتدريبهم على ممارسة الحياة العملية في عالم متغير، تعتمد فيه نظم العمل على المعرفة والإتقان والتكنولوجيا، ومدى قدرة المدرسة على ضيق الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات المؤسسات النوعية. أما أورنستين (Ornstein, 2009) فركز على الجانب المادي متمثلاً في الأبنية المدرسية وأهميته كجانب مهم من جوانب التجديد المدرسي، في حين اعتبر المفرج (٢٠٠٧) أن إعداد المعلم وتنميته مهنيّاً أمراً ضرورياً للتجديد التربوي.

ويشير عزب (٢٠٠٨) إلى أن مقاومة التجديد التربوي تؤدي إلى إعاقة للتطوير في نظم التعليم ومناهجه، وإعاقة تطوير المناخ المدرسي، ويعود ذلك لأسباب عدة منها ما هو مرتبط بالمعلم والمدرسة والمجتمع المحلي وبالتجديد نفسه، ومن بين هذه الأسباب، قد يكون التجديد في الجوانب الفكرية، وصعوبة تطبيقه، وخلق حالة تناقض لما هو مألوف، وعدم مناسبة أحياناً للنسق الثقافي والاجتماعي والقيمي المحلي. وقد يكون عدم قدرة العناصر على استيعابه، وتعودهم على ثقافة واستراتيجيات محددة.

كما يُعد إدخال التكنولوجيا للمدارس هو أمر سهل نسبياً، ولكن توظيفها لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين والتعلم المتمركز حول المتعلم، هو أمر صعب للغاية وطويل الأمد. وإذا لم توضع التوقعات وفقاً لهذه العوامل، فستظهر خيبات الأمل بسرعة.

ومن التحديات التي تواجه المدارس والتعليم في فلسطين صعوبة أن إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتنسيق توظيفها في التعليم ليس بالسهل، إذ يحتاج إلى تأهيل للمعلمين، وتوزيع البنية التحتية، وإنتاج مصادر التعليم الرقمي وإصلاح المناهج. فالبنية التحتية ستبقى غير مستغلة وغير ذات نفع، إذا لم يتم تأهيل المعلمين، وتوفير المصادر التعليمية الرقمية، وإصلاح المناهج. وبالمثل إذا عاد المعلمون المأهلون إلى مدارس لا يوجد فيها بنية تحتية ملائمة، سوف ينسون ما تعلموه، وسيشعرون بخيبة الأمل والإحباط. وهنا لا يمكن لمعلمين تنقصهم الخبرة، العمل على تطوير مصادر تعليمية رقمية (Hadzilacos et. Al., 2016 A).

ويشير هادزيلاكوس وآخرون (Hadzilacos et. Al., 2016 B) إلى تحديات أخرى للتعليم المدرسي الفلسطيني، مثل أن البنية التحتية للمدارس لا تتسارع بنفس الوتيرة، وفي كثير من الأحيان، تتطلب الإصدارات الجديدة من البرمجيات والأجهزة غير المتوفرة في المدارس.

كما ويبين تقرير المتابعة والتقييم لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠١٥، ١٠-١١) عدم وصول كثير من القضايا إلى مستوى الإتقان العالي، ومنها نوعية التعليم في فلسطين، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، والريادة والإبداع في المدارس، والمناهج المدرسية، وفي مستوى تمثيل المناهج لأنشطة التقويم الأصيل أو الحقيقي، وفي إعداد المعلمين وتأهيلهم.

وفي هذا الصدد اهتمت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بجملة من القضايا مثل: الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتطوير في البنية التحتية، وتنفيذ مشاريع عدة استهدفت مجموعة من المدارس، إلا أن ذلك لم يصل إلى المستوى المطلوب (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠١٤، ٩٣-٩٨). وهناك حاجة ماسة لتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدارس الفلسطينية، ورفع قدرات المعلمين، ومديري المدارس، وإصلاح المنهج المدرسي وفق ما يتطلبه القرن الحالي.

وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة إلا أن واقع المدرسة الفلسطينية تشعرنا بحجم التحديات التي فاقت التصورات، فالمعلمين يتدفقون عليها عاماً بعد آخر نتيجة لزيادة الوعي بأهمية التعليم وزيادة الطلب الاجتماعي عليه من جهة، والزيادة السكانية المستمرة من جهة أخرى، ويؤدي هذا أو ذاك إلى مشكلة نقص المباني المدرسية وتقليل فرص الإتاحة التعليمية والاستيعاب الكامل للمتعلمين، ويتبع تلك التحديات تحدي المناهج وحاجتها المستمرة إلى التطوير والتجديد وملاحقة العصر (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 4: 2007).

كما ويلاحظ من واقع التعليم المدرسي الفلسطيني وجود فجوة كبيرة بين المعلم والمتعلم بالتواصل فيما بينهما، وعدم مشاركة المعلمين في وضع الخطط التطويرية، كما أن حجم تطوير التعليم لا يتناسب مع سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي، ونموه يسير

بخطوات بطيئة جداً وأحياناً متراجعة للوراء مقارنة مع دول سريعة النمو والتحضر، ولا يعتبر التعليم مؤثراً بالشكل السليم في نمو المجتمع وتنميته تنمية حقيقية (أبو خديجة، ٢٠١١).

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة من التربويين الفلسطينيين في التربية والتعليم حول التحديات التي تواجه التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية إلى النتائج الآتية:

- البيئة المدرسية غير داعمة للتجديدات التربوية، إذ تفقر إلى الإمكانيات المادية اللازمة، وحصلت على نسبة (٩٠%).
- افتقار كثير من المعلمين للمهارات والكفايات، وهذا يدفعهم إلى عدم تقبل المعلمين الأفكار الجديدة مثل توظيف التكنولوجيا، واستراتيجيات التدريس الحديثة، وحصلت على نسبة (٨٩%).
- وجود اتجاهات سلبية نحو التجديدات التربوية، ما يسهم في تدني دافعيّتهم لها، وحصلت على نسبة (٨٩%).
- الافتقار إلى التدريب الذي يركز على الجانب المهاري، وحصلت على نسبة (٨٧%).
- ارتفاع معدل عدد المتعلمين في الشعبة الواحدة في بعض المدارس، إذ إن كثير من الشعب يتجاوز عددهم ٤٠ طالباً، وهذا يعيق المعلم في توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وحصلت على نسبة (٨٦%).
- عدم وجود تقدير وحوافز لعمل المعلمين المبادرين المميزين، وحصلت على نسبة (٨٥%).

وهكذا يتضح مما سبق، وجود تحديات كثيرة أمام التجديدات التربوية في العملية التعليمية التعليمية في المدارس الفلسطينية، ومن أهمها الإمكانيات المادية التي يتطلبها التجديد التربوي مثل توفير بنية تحتية تكنولوجيا، ومساحات كافية للتطبيق، والحاجة إلى بناء ثقافة وتوعية مناسبة للتجديدات التربوية في المدارس، وضرورة إعداد الكوادر البشرية التأهيل المناسب.

ويتضح من خلال ما تقدم، أهمية وجود وبناء ثقافة وتوعية مناسبة للتجديدات التربوية في المدارس، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فوستر وغولدزسبنك (Foster & Goldspink, 2011) التي توصلت إلى أن المدرسة التي اضطلعت بهذا التحول الثقافي الكبير وأخذت بالتغيرات التربوية المتقدمة مع المبادئ الأساسية في التعلم، قد انعكس ذلك على فروق في خبرات التعلم لدى المتعلمين. واتفقت أيضاً وبعض نتائج دراسة مرزوق (٢٠١٥) التي بينت أهمية وجود الرغبة لنجاح أي محاولة للإصلاح التربوي عامة والمدرسي خاصة. كما يتضح مما سبق، ضرورة إعداد الكوادر البشرية مثل تأهيل المعلمين ومديري المدارس التأهيل المناسب، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة العيد والمزين (٢٠١٣).

٢) نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ونص السؤال الثاني هو: كيف يمكن مواجهة التحديات أو المعوقات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية؟، وللإجابة عن السؤال الثاني، اعتمد على المقابلات والأدبيات والتجارب والتقارير المتصلة بالتحديات والمعوقات التي تواجه التجديد التربوي، الأمر الذي يستدعي تحديد وفهم بعض القضايا ومنها تحديد بداية التجديد التربوي في التعليم.

فلو تساءلنا من أين يبدأ التجديد في التعليم؟، فحتى ينجح نظام التعليم في تحقيق أهدافه، فلن يكون ذلك ممكناً في ظل ثقافة أحادية التفكير، وتسير بشكل بيروقراطي، فستكون النتيجة سلبية، إذ من الصعب أن يكون لدينا تعليم فعال مع وجود ثقافة متأخرة، فيشير الشريمي (٢٠١١) إلى أميركا وبالتحديد في الكونجرس تم استدعاء "بيل جيتس" وهو مؤسس شركة "مايكروسوفت"؛ ليتم النقاش معه حول إصلاح التعليم، وإذا به يتحدث وهو حزين: "إنني أتحدى التعليم الأميركي الآن بإنجاب عقول مبدعة، كالعقول الهندية، والصينية، والماليزية، إن ما يأتيني منهم أفضل مما يأتيني من أميركا". وهذا تأكيد على أن المعايير هنا ليس التصنيف العالمي في التعليم؛ بل المعيار هو التصنيف العالمي للعقول المبدعة والمنتجة، وبالثقافة والاهتمام بالفكر وصناعة العقول المبدعة، استطاعوا أن يحققوا هذا النظام التعليمي المتطور.

أما في مجتمعاتنا فهناك إيمان كبير بأهمية التجديد وإصلاح التعليم، ولكن: ما هو سر التباطؤ والتثاقل في إصلاح التعليم؛ مع وجود اجتهادات لا بأس بها في توفير متطلباتها؛ من ميزانيات عالية تُصرف، ومبان مدرسية تُشيد، واهتمام بكفاءة المعلمين، ومناهج

جديدة تم البدء فيها، وموارد خدمية متطورة؟ إلا أن البيئة التعليمية بكل ما فيها غير كافية من دون أن تُحاط بثقافة تدفع بالمعلمين والمتعلمين وجميع العناصر إلى أن يتفاعلوا معها بشكل إيجابي، بعبارة أخرى إن نظام التعليم مهما تكاملت مكوناته، فلن تستقيم في ظل ثقافة أحادية التفكير، ووجود البيروقراطية (الشريمي، ٢٠١١). وهذا يعني أننا بحاجة إلى مزيداً من الجهود المنظمة والمخطط لها، ونقوم على الشراكة، في جميع عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم لأية تجديد تربوي في التعليم والتعلم في المدارس، وإن يكون توظيف فاعل للعقول المبدعة بغية تحقق التجديد التربوي المنشود.

وحتى يكون التجديد التربوي هادفاً ومثمراً، لابد من جميع الأطراف المعنية الأخذ بعين الاعتبار عوامل عدة من بينها: اختيار إستراتيجية تغيير ناجعة عند الأفعال والنظريات، وتجسيم التجديد في عدة مستويات، النظام التربوي، والمؤسسة، والمعلم، والمتعلم، والمادة العلمية، والمرونة في تقبل المبادرات، وإرساء ثقافة التجديد لدى المؤثرين (المؤشر التربوي، ٢٠١٠).

وهناك عوامل مرتبطة بالتجديد نفسه، حيث يجب أن يلبي مطالب اجتماعية حقيقية، والتخطيط له وتنفيذه في ظروف واقعية، وتعميمه تدريجياً، وتدريب المعنيين عليه، أما العوامل المرتبطة بالمدرسة فمن أهمها: أن يكون لها وحدة مالية وإدارية أي تطبيق اللامركزية الحقيقية التي تبدأ باستقلالية الغرفة الصفية والمدرسة، ودعم المدرسة وتمويلها بالقدر الذي يحقق التجديد التربوي المطلوب (عزب، ٢٠٠٨)، كما يجب إيمان جميع العناصر في المدرسة فيه، وإشراكهم في جميع مراحله كالتخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة، وربطه بالواقع، والتدريب عليه قبل المباشرة فيه، وتأهيل المعلمين لذلك، وتقديم الحوافر للذين ينجحون في التجديد، وجعل المعلمين أو المدارس المتميزة أسوة وقادة في تدريب غيرهم، ونقل تجربتهم للآخرين.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن يعتمد التجديد التربوي في المدارس على ثقافة واضحة، ومبني على الإيمان بأهميته، وإشراك العناصر كافة من مسؤولين تربويين ومعلمين فيه، وأن يكون موجه نحو تحسين مخرجات المدرسة، من خلال استغلال مختلف المصادر والموارد المتعددة، وتوظيف استراتيجيات وأساليب تعليمية تعليمية داعمة للتفكير الإبداع والتألمي.

كما أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، كفرصة للتجديد وإصلاح التعليم، بما يشمل المناهج المدرسية. وعلى الرغم من أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لن تكون حلاً بحد ذاتها لمشكلات التعليم الفلسطيني، وعلى الرغم من أنها محايدة من ناحية تربوية "أسلوبية"، بمعنى أنه يمكن استخدامها لخدمة أي نموذج أسلوبي، فهي تمثل فرصة للإصلاح باتجاه التعلم المتمركز حول التعلم النشط ومهارات القرن الحادي والعشرين.

كما ينبغي أن يكون المعلمون قادرين على التجديد والابتكار، وأن يشعروا بالراحة في التعامل مع التكنولوجيا، وأن يأخذوا دوراً أكبر في توظيف التكنولوجيا في المدارس. وينبغي أن توفر سياسات وزارة التربية والتعليم للمعلمين الراحة في توظيف التكنولوجيا، من خلال تقديم الدعم والتشجيع لهم، والحرية في تطبيق المنهاج (Hadzilacos et. Al., 2016 A). ويجب تصميم الأنشطة التعليمية لخدمة المنهاج، وليس لتقليد تنفيذ التكنولوجيا، والاستفادة من التكنولوجيا لإصلاح المنهاج نحو مهارات القرن الحادي والعشرين (وليس نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات).

من هنا يمكن القول، إننا بالثقافة الواعية والمتفتحة، والتصميم والإرادة والعمل التشاركي، نستطيع عمل تجديدات تربوية في مختلف عمليتي التعلم والتعليم في المدارس الفلسطينية، لأن أساس النجاح في كثير منها، هو الإيمان بها، والتصميم على بناء أفراد قادرين على التكيف مع المجتمع ومعطياته ومستحدثاته، وأن نهى جميع الإمكانيات التي يحتاجها التجديد التربوي، ووضع الاستراتيجيات والخطط الكفيلة بنجاحه. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فوستر وغولدسبنك (Foster & Goldspink, 2011) التي توصلت إلى أن المدرسة التي اضطلعت التحول بالتغيرات التربوية، قد انعكس ذلك على فروق في خبرات التعلم لدى المتعلمين.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة من التربويين الفلسطينيين في التربية والتعليم حول مواجهة التحديات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس الفلسطينية إلى النتائج الآتية:

- توفير بنية تحتية مادية مجهزة بالتكنولوجيا ومصادر التعلم العادية والإلكترونية اللازمة، وحصلت على نسبة (٨٩%)

- تحفيز المعلمين وتكوين قنوات إيجابية لديهم بالتغيير، وحصلت على نسبة (٨٩%).
 - إعداد منهاج مدرسي يراع التطورات التي يشهدها القرن الحالي، وحصلت على نسبة (٨٧%).
 - تدريب متخصص في بعض المجالات التي تتقاطع مع التجديد التربوي، مثل توظيف التكنولوجيا في تأهيل المعلمين، وحصلت على نسبة (٨٧%).
 - التركيز على استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم، مثل التعلم القائم على العمل والصنع، والتكاملي، والتعلم الذاتي، والتعلم الذكي. ومن شأنه محورة العملية التعليمية التعلمية حول المتعلم، وحصلت على نسبة (٨٦%).
- ولعل المقتبسات الآتية تؤكد ذلك: أحد مديري المدارس "أول شيء نحتاج إلى تحفيز المعلمين بحوافز مادية ومعنوية من أجل تغيير قناعاتهم وزيادة دافعيتهم للعمل والتجديد". واقتباس آخر من مدير مدرسة: "المعلم الذي يعمل بمبادرات بخلية يستمر ويكون عامل مشجع لغيره"، واقتباس من معلم مدرسة: "إذا بدهم تطوير وتعليم مثل التعليم في بعض الدول المتقدمة، فواجب عليهم رفع مكانة المعلم، وجعل التعليم مهنة مثل بقية المهن".
- وهكذا يتضح من خلال العرض السابق أنه لا بد من تهيئة البيئة التربوية والتعليمية، والتفكير التشاركي، والاتجاهات الإيجابية نحو التجديدات التربوية التي ننشدها، والدعم الحقيقي لها، وهذا يتفق وما توصلت إليه دراسة بين (Bain, 2010) التي أكدت وجود عوامل مهمة لا بد من مراعاتها قبل عملية تبني أي تجديد أو إصلاح تربوي في المدارس، ويتفق أيضاً وما توصلت إليه دراسة أوكسلي وويتني (Oxley & Whitney, 2010) التي تشير إلى ضرورة توفير الدعم اللازم للتنفيذ الفعال والمتواصل للإصلاحات والتجديدات التربوية. واتفقت كذلك وبعض ما توصلت إليه دراسة قبلان وآخرين (٢٠١٠) التي بينت ضرورة إشراك جميع المعنيين في عملية التجديد التربوي. ويتضح أيضاً أهمية أن يكون التجديد التربوي في المدارس مبنية على الواقع والتغيرات التي يشهدها القرن الحالي، وهذا يتفق وبعض ما توصلت إليه دراسة مرزوق (٢٠١٥) التي أظهرت ضرورة واقعية الإصلاح وانطلاقه من أرض الواقع والتدرج في خطوات التجديد.

(٣) نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

ونص السؤال الثالث هو: ما التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجالي بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس؟ وللإجابة عن السؤال الثالث، اعتمد على المقابلات ودراسة الأدبيات والتقارير والتجارب المتصلة بالتجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً للمجالات المذكورة.

فمن متطلبات مدرسة القرن الحادي والعشرين، وجود المدرسة المُتمركزة حول المُتعلم، وهذا لن يتأتى إلا بوجود جهد منظم للتغيير، يضم المُعلمين والإدارة وصناع القرار والمنهاج وأولياء الأمور والمجتمع على حد سواء، وكذلك رغبة المنطقة لتهيئة المشروعات والتدريبات حتى تصبح مصادر لرحلة التغيير. وفي المدرسة نفسها، يجب أن يحدث تغيير في جميع مجالاتها وبما يتفق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وفي ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها القرن الحالي، فُرض على الأنظمة التربوية والتعليمية الاهتمام بقضايا عدة، ومنها توظيف التكنولوجيا في التعليم، وفي هذا الصدد اهتمت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، فعملت على وضع الاستراتيجيات والبرامج الهادفة إلى توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة الظروف المدرسية بالإمكانات المتاحة لها، والخبرات التي تمتلكها.

وخطت وزارة التربية والتعليم خطوات مهمة في توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية، إذ أشار وهبة (٢٠٠٦، ص ٦) إلى الدور المُهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جعل النظام التعليمي الفلسطيني قادراً على تلبية الحاجات التنموية للمجتمع الفلسطيني بشكل أفضل. وعلى هذا الأساس اتخذت الوزارة إجراءات لضمان إمكانية الوصول إلى تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات في المدارس، عن طريق إقامة مزيد من مختبرات الحاسوب، والاتصال بالإنترنت، وتطوير قدرات العاملين في المدرسة.

كما نظمت كثير من الفعاليات والمؤتمرات التي أكدت فيها أهمية التجديدات التربوية في التعليم المدرسي، وكان آخرها مؤتمر "المتعلم الفلسطيني في عالم معرفي ورقمي متغير" الذي عقد في عام ٢٠١٦م، الذي خلص إلى إعداد بنية مناسبة بامتياز لتوظيف التعليم الإلكتروني، وتدريب المعلمين وبناء قدراتهم في هذا المجال، والاهتمام بالمتعلم من خلال توفير بيئة تعليمية منسجمة مع التطورات الراهنة في ميدان التعليم الرقمي وغيرها (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠١٦).

واهتمت الوزارة بتطبيق المشاريع التي تدعم توظيف التكنولوجيا في التعليم، ومنها مشروع تعزيز التعليم الإلكتروني في المدارس الفلسطينية، وكان من أهم مجالاته، المبادرات المدرسية الإلكترونية، التي تسعى إلى أن تكون مصدراً للتغيير والتعلم في المدارس الفلسطينية، وتطوير وتعزيز المبادرات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم لتكون أكثر ديمومة، وتعزيز مشاركة المتعلمين المسؤولة والفاعلة في تطوير بيئتهم التعليمية التعليمية، ما يدفع لنقل محور العملية التعليمية للمتعلم، والوصول إلى نظام تعليمي أكثر ريادي من خلال تحفيز وتقدير الإبداع التعليمي والتربوي، ليصبح مواكباً للتطور والتجديد (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٣، ص ٥).

ويمكن الإشارة هنا إلى أن المبادرات المدرسية غطت أنشطة تعليمية مُحسنة تكنولوجياً، تأتي من المدرسة ذاتها "من أسفل إلى أعلى"، وتأتي نتيجة لمبادرات إبداعية من المدارس ومعلمين فرادى. وتلعب الوزارة دوراً في تشجيع المبادرات ودعمها ومتابعتها وتقييمها؛ إذ لا يعني ذلك أنها توجهها كما تريد، كما أنها تسير وفق روح المنهاج، ولا يعني ذلك بالضرورة أن تتبعه جملة وتفصيلاً. إذ ينبغي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم أن تكون موجهة تربوياً وليس تكنولوجياً. ومع ذلك، وحيث أن المبادرات المدرسية تتم ضمن نطاق ضيق، فانه من الفائدة أن يتم التجديد التربوي لتجريب التكنولوجيا الجديدة، والتي تهدف بشكل رئيس إلى البحث في قدرات التكنولوجيا الجديدة، الهادفة إلى تحفيز المتعلمين على التفكير النقدي، والإبداعي، والتأمل في كثير من المواقف والممارسات.

هذا وقد أسهمت المبادرات المدرسية في خلق مبادرات لبناء لبنات تعليمية من قبل المعلمين يمكن توظيفها داخل الغرفة الصفية، باستثمار استخدام التكنولوجيا بطريقة تفاعلية، يقود إلى رفع قدرات المعلمين ومهاراتهم في العملية التعليمية وصولاً إلى طالب يمتلك مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتعلم التعاوني (وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية- وفا-، ٢٠١٤).

كما أطلقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في عام ٢٠١٦م مشروع ترقيم التعليم، والذي يهدف إلى توظيف التكنولوجيا في التعليم، والمباشرة في دعم المدارس بأجهزة الحواسيب، وتفعيل استخدامها في التعليم والتعلم.

ومن الجدير ذكره، أن يكون لكل تجديد تأثيرات في عدة مستويات في التعليم المدرسي، ويمس التجديد التربوي أقطاب عدة ومنها: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس، والتي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

١- على مستوى بيئة التعلم:

تُعد بيئة التعلم المادية والاجتماعية في المدرسة من الأمور الرئيسة للتعلم، إذ إن لها دوراً مهماً في تهيئة الأجواء المناسبة للتعليم والتعلم، وتساعد بيئة التعلم التي يسودها الود والاحترام والتفاهم من ناحية، والتي يتوافر فيها بنية مادية من مرافق وتجهيزات تكنولوجية من ناحية أخرى، في تحقيق مخرجات التعلم المرجوة.

فالمدراس في الوقت الحالي، تتصف بعدم المرونة، وقلة التجهيزات، وعدم توافر البيئة المادية المهيأة للتعليم والتعلم، وهذا يتطلب أن يكون البناء المدرسي والصفوف أكثر مرونةً، ودمجاً لتكنولوجيا القرن الحادي والعشرين، فالمتعلمون لا يجلسون في صفوف ومقاعد مثبتة في الأرض، فهم يعملون معاً، ويتفاعلون مع المعرفة، ومع بعضهم ومع المعلم ومع التكنولوجيا من خلال السبورة الذكية أو من خلال أجهزة الحاسوب في الصف وغيرها من المصادر التعليمية الرقمية (زامل، ٢٠١٦).

إن العنصر الأهم عند تصميم بيئات التعلم هو الاستدامة، وينصح الخبراء بالتركيز على عناصر التصميم الجيدة، وتوفير البنية التحتية المادية والتكنولوجية المناسبة للقرن الحالي، التي يكون لها أثر إيجابي في التعلم. كما من حق المتعلم أن يشعر بالأمان في المدرسة وأن يفخر بها، ومن حقه تجربة الاشتراك في فرص تعلم فريدة، ومن حقه الحصول على الأدوات والتكنولوجيا، والمصادر اللازمة لتطوير تعلمه. فمن المفترض أن تتوفر بيئة التعلم، التي تدعم التعلم النشط، وتنمي التفكير النقدي وحل المشكلات وغيرها، وتدعم مجتمعات التعلم المهنية التي تمكن المعلمين والتربويين من التعاون وتبادل أفضل الممارسات (القرزعي، ٢٠١١م).

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة من التربويين الفلسطينيين في التربية والتعليم حول التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجال بيئة التعلم إلى النتائج الآتية:

- ازدحام الصفوف الدراسية بأعداد كبيرة من المتعلمين ففي بعض الصفوف يصل العدد إلى ٤٥ طالباً مع مساحة محدودة ضيقة، وحصلت على نسبة (٩١%).
 - قلة توظيف المصادر التعليمية الإلكترونية والمكتبات والمختبرات، وحصلت على نسبة (٩٠%).
 - ضعف العمل بروح الفريق، وظهور التسلسل في كثير من المواقف، وحصلت على نسبة (٨٩%).
 - قلة توافر مختبرات الحاسوب وشبكة انترنت في بعض المدارس، وحصلت على نسبة (٨٩%).
- وهكذا يتضح من خلال العرض السابق أن بيئات التعلم في مدارسنا بحاجة إلى تصميم بشكل أكثر فاعلية، وإن يتوافر فيها البنية التحتية المادية والتكنولوجية المناسبة للقرن الحالي من ناحية، وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لعمليات التعلم والتعليم من ناحية أخرى. وهذا يتفق وما توصلت إليه دراسة مرزوق (٢٠١٥) التي خلصت إلى أهمية السعي نحو التعليم النوعي ومواكبة التغيرات المتسارعة، وتتفق أيضاً وبعض ما توصلت إليه دراسة أوكسلي ووتني (Oxley & Whitney, 2010) التي بينت ضرورة توفير الدعم اللازم للتنفيذ الفعال والمتواصل للإصلاحات والتجديدات التربوية، وتعارضت ونتائج دراسة أبو لين (٢٠١١) التي أظهرت نتائج حصول مجال الموارد المادية على المرتبة الأخيرة، وتتفق وبعض نتائج دراسة أوكسلي ووتني (Oxley & Whitney, 2010) التي حددت أربع استراتيجيات لدعم وتعزيز تنفيذ مجتمعات التعلم الصغيرة (SLC)، منها مواءمة الموارد المتاحة مع الاحتياجات الأساسية لتحسين التعليم. ويتفق وبعض نتائج دراسة الحنيطي (٢٠٠٩) التي أظهرت ضعف البنية التحتية للمدارس.

٢- على مستوى استراتيجيات التدريس:

تعرف استراتيجيات التدريس، على أنها مجموعة من الأنشطة والتحركات المتتابعة التي جرى تخطيطها بإحكام، والتي يقوم بها المعلم عند قيامه بتدريس موضوع معين، بغية مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم، وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي وأدواته وفق طرائق معينة (عبد الكريم وآخرون، ٢٠١١). أما حنا (٢٠١٣) فيشير إلى توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة، مثل طريقة المشروع وحل المشكلات التي تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، لتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة.

وخلصت كثير من التجارب إلى أهمية استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم مثل: التفكير الناقد والممارسات التربوية الفاعلة، ومنها تجربة سناغفورة، التي أشارت إلى تغيير في الممارسات التربوية، من خلال توجيهها صوب الاهتمام إلى جملة من القضايا، منها الاهتمام بالتكثيف لمهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، وتنمية قدراتهم في التواصل الفعال والعمل الجماعي، وتوظيف تكنولوجيا التعليم والتعلم والاستفادة منها وغيرها (المعرفة، ٢٠١١).

وتشير نتائج تقرير المتابعة والتقييم لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠١٥) إلى أن درجة ممارسة المعلم لمنحى التعليم المتمركز حول المتعلم بلغت (٤٥،٤) ما يعني أن التعليم يقع ضمن تصنيف "الانتقال البطيء نحو محورية المتعلم"، ودلت نتائج الملاحظة الصفية على أن الزمن الفعلي للمعلم (٦٥%) من وقت الحصة، بينما كان (٣١%) للتعلم منها (٩١%) من سلوك المتعلم

هو استجابة لما يطلبه المعلم، و(٧%) هو مبادرة ذاتية لطرح الأفكار والأسئلة وإبداء الرأي والتحليل و(٢%) حديث غير مباشر عن المحتوى.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة من التربويين الفلسطينيين في التربية والتعليم حول التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية وفقاً لمجال استراتيجيات التدريس إلى النتائج الآتية:

- هناك مبادرات في استراتيجيات التدريس مثل التعلم النشط أو الصف النشط، والدراما وغيرها، وحصلت على نسبة (٨٦%).
- هناك مبادرات في توظيف منحى التعلم القائم على المشاريع، وتوظيف أساليب غير تقليدية في التدريس مثل العمل التشاركي بين المتعلمين، وحصلت على نسبة (٨٥%).

ويعود ذلك إلى إستراتيجية وزارة التربية والتعليم وبرامجها الهادفة إلى التركيز على استراتيجيات التدريس المتمحورة حول المتعلم، والتي تدعم التفكير النقدي والإبداعي، والتعلم القائم على المشاريع، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، ويعود ذلك إلى الدورات التدريبية وورش العمل التي تستهدف المعلمين والمشرفين التربويين، ما يسهم في وجود مبادرات لدى بعض المعلمين في توظيف استراتيجيات تدريسية متمحورة حول المتعلم ومن أهمها التعلم النشط أو الصف النشط، والتعلم القائم على المشاريع، ولكنها لم ترتق إلى المستوى المطلوب، وتسير ببطء نحوها، وهذا يتفق وبعض نتائج دراسة الحنيطي (٢٠٠٩).

استنتاجات:

- ١- إن التجديد التربوي يحتاج إلى فهم متعمق لأهدافه ومكوناته، ويحتاج إلى مرتكزات ومسارات يمكن اعتبارها إطار مرجعي نظري ورئيسي لعملية التجديد التربوي في التعليم المدرسي، أهمها: وجود فكر تربوي سليم، ومتفتح، وقابل للتجديدات التربوية، وثقافة المجتمع الفلسطيني والعربي، والتربية المعاصرة، والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها القرن الحالي.
- ٢- وجود تحديات كثيرة أمام التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية، ومن أهمها: نقص الإمكانيات المادية التي يتطلبها التجديد التربوي مثل: توفير بنية تحتية تكنولوجية، ومساحات كافية للتطبيق، وعدم وجود ثقافة وتوعية مناسبة للتجديدات التربوية في المدارس، وضعف الكفايات التعليمية التعليمية المعاصرة لدى الكوادر البشرية.
- ٣- إن التغلب على التحديات والمعوقات التي تواجه التجديد التربوي في المدارس، يحتاج إلى فكر تربوي سليم ومتفتح، وبيئة تربوية وتعليمية غنية بالإمكانيات المادية والكوادر البشرية المؤهلة المواكبة للمستحدثات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها القرن الحالي من ناحية، وتفكير تشاركي واتجاهات إيجابية نحو التجديدات التربوية التي ننشدها من ناحية أخرى.
- ٤- إن التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية، كانت على مستوى البنية التحتية واستراتيجيات التدريس، فهناك توظيف للتكنولوجيا في التعليم والتعلم، ومبادرات مدرسية لبناء لبنات تعليمية أتت من المعلمين لتوظف داخل الغرفة الصفية، وذلك باستثمار استخدام التكنولوجيا بطريقة تفاعلية، إلا أنها تطبق في حالات فردية، وفي بعض الأحيان تطبق بشكل تقليدي، أي أنها لم ترتق إلى المستوى المطلوب.

التوصيات والمقترحات: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج واستنتاجات، يوصي الباحث بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- ١- ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم العالي للبدائل الجديدة في مختلف الجوانب كالسياسات والاستراتيجيات والبرامج، التي قد تسهم في تطوير مخرجات التعليم المدرسي، بما ينسجم مع التطورات المتسارعة التي يشهدها القرن الحالي. كتوظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، من خلال تصميم المواد التعليمية الإلكترونية، وتفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم.
- ٢- ترسيخ ثقافة واعية ومنفتحة، من خلال المشاركة في بناء اتجاهات إيجابية نحو التجديدات التربوية في عمليتي التعلم والتعليم في المدارس. من خلال تطبيق المشاريع والبرامج وورشات العمل الهادفة من ناحية، وتشجيع المبادرات الإبداعية التجديدية من ناحية أخرى.

٣- إعداد كوادر بشرية مؤهلة من - معلمين ومديري مدارس .. إلخ- لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

- ٤- توفير بيئات التعلم المناسبة في المدارس، من خلال توفير البنية المادية - مساحات كافية لتطبيق التجديدات التربوية في المدارس- والتكنولوجية المناسبة لمتطلبات القرن الحالي من ناحية، وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لعمليات التعلم والتعليم من ناحية أخرى.
- ٥- توظيف المدارس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المُتعلم، مثل: التعلم القائم على الصنع والتكامل والتفكير النقدي وحل المشكلات والتعلم الذكي والتعلم الذاتي وغيرها. واستراتيجيات التقويم القائمة على التقويم من أجل التعلم.
- ٦- قيام الباحثين والمعلمين والتربويين وطلبة الدراسات العليا بإعداد دراسات وبحوث متصلة بالتجديدات التربوية في المدارس، وتقويم أثرها في المتعلمين من ناحية، والنظام التعليمي من ناحية أخرى.

المصادر والمراجع:

١- المصادر والمراجع العربية:

- اسليمان، عصام. (٢٠١٤). تعريف مفهوم الإصلاح والتجديد التربوي. استرجع بتاريخ ٧ أغسطس، ٢٠١٦ من: http://www.mo7itona.com/2014/06/blog-post_7721.html
- أبو خديجة، آمال. (٢٠١١). واقع التعليم المدرسي في فلسطين وتطلعاته المستقبلية، استرجع بتاريخ ٥ سبتمبر، ٢٠١٦ من : <https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2011/10/31/241422.html>
- أبو لبن، غادة. (٢٠١١). أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسُبل تحقيقها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- آدم، طلعت. (٢٠٠٣). دراسة مقارنة لحركات الإصلاح التربوي في بعض الدول النامية. مجلة الثقافة والتنمية، العدد (٦)، ٢١٩-٢٥٠.
- حداد، وديع. (٢٠٠٤). التجديد في التربية إلزام أم التزام؟، بيروت: دار عويدات للنشر والطباعة.
- حنا، فاضل. (٢٠١٣). الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي في كل من سورية والجزائر -دراسة تحليلية مقارنة-، مجلة جامعة دمشق، ٢٩ (٢)، ١٥١-١٩٧.
- الحنيطي، منال. (٢٠٠٩). التجديدات التربوية وعلاقتها في زيادة الفاعلية في العملية التعليمية كما يراها كل من القادة التربويين والمعلمين في مدارس محافظات الجنوب "دراسة نوعية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخطيب، أحمد. (٢٠٠٦). تجديدات تربوية وإدارية. عمان: عالم الكتب الحديث.
- الخميسي، السيد سلامة. (٢٠٠١). التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة رؤية نقدية من منظور مستقبلي، بحث مقدم إلى مؤتمر العولمة وأولويات التربية المنعقد بجامعة الملك سعود في الفترة ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤.
- رأفت، صالح. (٢٠١٠). إصلاح قطاع التربية والتعليم الفلسطيني، شبكة فلسطين الإخبارية 2011/11/26، PNN، استرجع بتاريخ ٨ يوليو، ٢٠١٦ من: http://www.pnn.ps/index.php?option=com_content&task=view&id=89598&Itemid
- زامل، مجدي. (٢٠١٦). تصورات مقترحة لمدرسة القرن الحادي والعشرين في فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٤ (٤)، ٤٨-٧٣.
- الشريمي، علي. (٢٠١١). إصلاح التعليم يبدأ من إصلاح العقول. استرجع بتاريخ ١٦ أغسطس، ٢٠١٦ من: <http://aafaqcenter.com/post/823>

- الشهري، وجدان. (٢٠١٥). التجديدات التربوية في التعليم السعودي، استرجع بتاريخ ٢١ أكتوبر، ٢٠١٦ من: http://wejdanalsh.blogspot.com/2015/09/blog-post_12.html
- الصالح، بدر. (٢٠٠٨). نشر وتبني الابتكارات التعليمية. استرجع بتاريخ ٣ يوليو، ٢٠١٦ من: <http://documents.tips/education/-55add3dc1a28abaa3b8b4621.html>
- الصغير، أحمد. (٢٠٠٧). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل، مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، ١٧-١٩ ابريل، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- عبد الدائم، عبد الله. (١٩٨٦). اتجاهات التجديد في النظام التربوي وأساليبه، مجلة المعلم العربي، العدد (٤)، استرجع بتاريخ ٤ أغسطس، ٢٠١٦ من: http://www.abdeldaim.com/moreinfo.php?b=12&c=2&sub_id=211
- عبد الكريم، منذر؛ عاشور، محمد؛ عبيد، كامل. (٢٠١١). فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة. مجلة الفتح، (٤٧)، ٣٨٨-٤٢٢.
- عزب، محسن. (٢٠٠٨). تطوير التعليم. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، نشرة دورية، العدد (١٠).
- نبيل، علي. (٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات. الكويت: عالم المعرفة (٧٦).
- العيد، إبراهيم والمزين، سليمان. (٢٠١٣). دور المعلم في الإصلاح المدرسي في ضوء المدرسة الالكترونية "رؤية مستقبلية". استرجع بتاريخ ٣ يوليو ٢٠١٦ من: site.iugaza.edu.ps/... دور-المعلم-في-الإصلاح-المدرسي-في-ضوء-المدرسة-الالكترونية....
- قبلان، أحمد؛ جرادات، سهير؛ المومني، إبراهيم. (٢٠١٠). ادراكات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية للتجديد التربوي بالنسبة لتدريس العلوم في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٢)، ١٦١-١٦٢.
- القرزعي، عبد الله. (٢٠١١م). تطوير بيئات التعلم وتهيئتها لعصر المعرفة. استرجع بتاريخ ٢٤ أغسطس، ٢٠١٥ م من: http://child-trng.blogspot.com/2011/02/blog-post_1238.html
- مجلس النخبة لنشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم، استرجع بتاريخ ٤ أكتوبر ٢٠١٦ م من: <http://nokhba-kw.com/vb/archive/index.php/t-1613.html>
- مرزوق، فاروق. (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي. العلوم التربوية، ع(٣)،
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. (٢٠٠٧). التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر - دراسة تحليلية نوعية-، شعبة بحوث تطوير المناهج، جمهورية مصر العربية.
- المعرفة. (٢٠١١). التجربة السنغافورية: مدرسة تفكر.. وطن يتعلم، استرجع بتاريخ ١٣ يوليو، ٢٠١٦ م من: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=386&Model=M&SubModel=138&ID=1144&ShowAll=On
- المفرج، بدرية. (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته المهنية. قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي، وزارة التربية، الكويت.
- المؤشر التربوي. (٢٠١٠). التجديدات التربوية، استرجع بتاريخ ٧ أكتوبر ٢٠١٦ م من: <http://boursepedagogique.purforum.com/t2-topic>
- الهولي، عبير. (٢٠١٠، الخميس ١٢ ديسمبر). يجب التركيز على المتعلم وليست العملية التدريسية للمقرر. جريدة الوطن الالكترونية، استرجع بتاريخ ١ يوليو، ٢٠١٦ م من: <http://alwatan.kuwait.tt/PrintArticle.aspx?Id=41184>

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠١٤م). تقرير التقييم الوطني للتعليم للجميع (٢٠٠٠-٢٠١٥). فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠١٦). مؤتمر الطالب الفلسطيني في عالم رقمي ومعرفي متغير، ٦-٧/١١/٢٠١٦م، رام الله.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠١٥). التقرير السنوي للعام ٢٠١٤، الجزء الأول، رام الله: الإدارة العامة للتخطيط التربوي.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠١٣). المبادرات المدرسية في مجال التعلم الإلكتروني لعام ٢٠١٣. رام الله.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠١٠). التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين: الإدارة العامة للتخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
- وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية-وفا-. (٢٠١٤، الخميس ١٣ آذار). المعرض الثاني للمبادرات المدرسية لمعرض فلسطين للعلوم والتكنولوجيا. استرجع بتاريخ ٧ سبتمبر، ٢٠١٦م من: <http://www.wafa.ps/arabic/index.php?action=detail&id=170376>
- وهبة، نادر. (٢٠٠٦). تحليل الخطاب البيداغوجي وأنماط التفاعل في مدرسة فلسطينية، محاولة إثنوغرافية لفهم تشكل المعاني، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.

٢-المصادر والمراجع الأجنبية:

- Bain, A. (2010). A longitudinal Study of the Practice Fidelity of a site – based School Reform. The Australian Educational Researcher, 37(1), 107-123.
- Field, G. (2009). The Effects of the use of Renzulli Learning on student Achievement in Reading comprehension, Reading fluency, Social studies, and science (An Investigation of Technology and Learning in Grades 3-8). The University of Georgia, Athens, GA, United States of America.
- Foster, M. & Goldspink, C. (2011). School Reform – An exploratory case study of the impact of student centered learning in two primary schools. Department of Education & Children's Services South Australia.
- Haddhod, D. (2004). Education and Human Development in Kuwait with Reference to the Challenges. Educational Journal, (72), 11-45.
- Hadzilacos, T. et. Al. (2016 A). Policy Paper on Information and Communication Technology in Education (ICTE), Paper presented to The Palestinian Ministry of Education and Higher Education, E-learning Curriculum in Primary and Secondary Education, "unpublished paper".
- Hadzilacos, T. et. Al. (2016 B). Policy Paper on Digital Educational Resources (DER), Paper presented to The Palestinian Ministry of Education and Higher Education, E-learning Curriculum in Primary and Secondary Education, "unpublished paper".
- John, T & Claire, B. (2012). Performance management in UK universities; implementing the Balanced Scorecard, Journal of Higher Education Policy and Management, 34(2), 135-151.
- Johnson, W. (2010). Strategies for Science Student Achievement & Productive School Management. Conference Presentation, 2010 ACT2 Biennial Conference, Robert E. Lee High School, Houston, Texas.
- Oliver, P. (2000). Research for Business, Marketing and Education. London: Hodder and Stoughton.
- Ornstein, S. (2009). Improving the quality of school facilities through building performance assessment: Educational reform and school building quality in Sao Paulo, Brazil.
- Oxley, D. & Whitney, K. (2010). Lessons Learned From High School SLC and Small School Reform Efforts. Education Northwest Lessons learned, 1(1), 220-239.

التعدد اللهجي وسؤال تعلم الفصحى داخل الوطن العربي

الأستاذ المشارك. التهامي الحايبي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين/ الرباط

**The Dialectal Variety and the Tendency Towards Learning Standard Arabic
Inside the Arabic Homeland**

Associated Prof. Al-Tuhami Al-Hayni

Al-Jahwi Center for Educational Posts / Al-Rabat

ahami.70@gmail.com

Abstract

The Arabic linguistic atmosphere is characterized by a variety of dialects which obviously affects the standards Arabic. The latter is connected to a huge heritage which is not naturally required but learned. The minimal level represents the native language which naturally required. The dialect formed due to the various geographical locations comes next to the language and is studied by dialectology.

يتميز الوضع اللغوي العربي بتعدد لهجي ولغوي واضح، وهذا ما ينعكس على وضع اللغة العربية الفصحى التي توجد في وضع لغوي تجاه لهجات متنوعة، وعربية وسيطة وتجاه اللغات الأجنبية. فإذا كانت الفصحى رفيعة المستوى دقيقة التقعيد ترتبط بتراث ضخم لا يكتسب طبيعياً بل يتعلم، ويختص بالوظائف الكتابية، فإن النمط الأدنى يمثل اللغة الأم المكتسبة فطرياً وغير المقعدة^١ تختص عادة بالوظائف الشفاهية (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢١٦ والفلاي، ٩٦: ٢٥-٢٧-٢٩). وبناء عليه فإن اللهجة هي في مرتبة تالية للغة المعيار لكون هذه الأخيرة تتجلى في تنوعات لغوية تعرف باللهجات تختلف حسب الموقع الجغرافي، ويعنى بدراستها علم اللهجات Dialectology (Chambers And Trudgill ; 98: 3) التي تعرف في إطاره بكونها المستوى الأدنى أو الشكل البسيط للغة المعيار تنطبق على كل الأشكال المنطوقة التي ليست لها شكل مكتوب (Chambers and Trudgil; 98: 3)).

من هنا فاللهجة جزء من اللغة تحيل على تنوعات لغوية على المستوى الصوتي والنحوي والمعجمي.

يعكس مصطلحا الدونية والعالية موقع كل من النمطين اللغويين الفصحى والدارجة داخل العشيرة اللغوية، فالنمط الدوني أو الأدنى ليس عموماً محل احترام كبير في هذه العشيرة، وغالباً ما تشير التسمية التي يطلقها الناس على هذا النمط إلى موقعه ومكانته. وعلاوة على التسمية، فقد ينعت الناس هذا النمط بنعوت تحقيرية مثل السوقية والمحرفة (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢١٦)، حيث وصفها عبد الواحد وافي بكونها لغة فقيرة كل الفقر في مفرداتها ولا يشتمل متنها على أكثر من الكلمات الضرورية للحديث العادي، وهي إلى ذلك مضطربة كل الاضطراب في قواعدها وأساليبها ومعانيها وألفاظها (وافي، بدون تاريخ: ١٥١). وعلى الجانب الآخر، فإن النمط العالي نمط محترم ورفيع لكونه يمثل لغة التراث الثقافي والديني (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢١٦)..

لقد أقام فرغسون في مقاله "الازدواجية اللغوية" تمييزاً واضحاً بين نمطين لغويين منفصلين، ففي تصنيفه هناك علاقة تخارجية بين كل من النمطين اللغويين المشتركين في علاقة الازدواجية اللغوية، وعلى المتكلم أن يختار نمطا من النمطين دون آخر في عملية تحويل للشفرة لغوية، وفي حقيقة الأمر لا ينزع إلى نمط دون آخر، بل ينتقل بين أنماط لغوية لا يمثل فيها النمط العالي والنمط الدوني طرفي نقيض. وفي مثل هذه الحالات لا تعتبر عملية تغيير الشفرة اللغوية عملية اختيار نمط بعينه، ولكن المتكلم يضع ملفوظه على خط من التنويعات اللغوية، وفي تلك العملية تلعب العوامل السوسيوثقافية دوراً كبيراً في اختيار موضع الملفوظ على خط التنويعات هذا (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢١٨)، ومن البديهي أن نتصور أن اتساع خط التنويعات يختلف من شخص إلى آخر بحسب قدرته اللغوية.

١- الدراسات المرتبطة بالنمط اللغوي الأدنى (اللهجة الدارجة أو العامية) غالباً ما أنجزت من قبل باحثين لغويين أجانب، حيث يطغى عليها الجانب الوصفي الهادف تحديداً إلى عرض هذه اللهجات للأفراد الذين لا يتحدثونها كلغة أم. (الفلاي ٩٦: ٣١)

لقد بذل العلماء مجهودات مهمة في تقسيم خط التنويعات الواصل بين الفصحى والدارجة، والوقوف على الأنماط الوسيطة، فتجدهم غالبا ما يشيرون إلى نمط وسط بين الطرفين دعوه اللغة الوسيطة أو لغة المتقنين، ومن المفروض أن تكون تلك اللغة شكلا من العربية الفصحى لا يستخدم علامات الإعراب ويتبع أنماط نطق اللهجة (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢١٨). ومن أفضل التقسيمات التي أدخلت تعديلات على طرح فرغسون تقسيم بدوي ١٩٧٩ الذي أجراه في معرض دراسته للموقف الاجتماعي اللغوي المصري، وانتهى إلى وجود خمسة مستويات لغوية منفصلة لكل مستوى منها سماته المميزة التي تتفصل عن باقي المستويات، وهي كالتالي: (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢١٩).

جدول المستويات اللغوية عند بدوي

- ١- فصحى التراث: تستخدم في قراءة القرآن فقط.
 - ٢- فصحى العصر: تستخدم في الكتابة والحديث في المواقف الرسمية.
 - ٣- عامية المتقنين: تستخدم كلغة حديث المتعلمين الرسمية.
 - ٤- عامية المتنورين: تستخدم كلغة حديث المتنورين.
 - ٥- عامية غير المتنورين: تستخدم كلغة حديث الأميين.
- يعيش العالم العربي وضعا لغويا ازدواجيا، كما يعيش وضعية الثنائية اللغوية بسبب وجود لغة رفيعة تتجلى في اللغات الأجنبية (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢٢٨)، وهذا الوضع اللغوي يدفع المتكلمين إلى التغيير الشفري للخطاب، وهي حالة واردة في السياقات الثقافية والاجتماعية، لأن من يستمع إلى أحاديث الناس يستنتج وجود خلط منظم فيه للفرنسية أو الانجليزية بالعربية أو غيرها من اللهجات المحلية.

بقي أن نشير بخصوص الوضع اللغوي بالعالم العربي إلى تواجد لهجات محلية مختلفة بحسب البعد بين المناطق، إذ كلما اتسع التباعد كلما اتسعت الاختلافات، وهذا الطرح يقودنا إلى التأكيد على أن كل لغة معيار إلا وتتفرع عنها مجموعة من اللهجات كما هو الشأن بالنسبة للهجات العربية التي يكتسبها الطفل في بيئته اللغوية دون أن يحتاج في ذلك إلى معلم، وهي أول ما يتكلم به باعتبارها لغة الخطاب اليومي، وهي فوق ذلك تركيب كلامي ينتمي إلى أصل لغوي معين، يتميز عن غيره من مشتقات ذلك الأصل اللغوي في النطق والمفردات وبعض التراكيب. وقبل الحديث عن انعكاسات الازدواجية اللغوية على المتعلم المغربي سنعرف الازدواجية اللغوية مع تحديد خصائصها منطلقين في ذلك من الأدبيات التي تناولت هذه الظاهرة بالشرح والتحليل، لنخرج بعد على رصد وضع الفصحى داخل المشهد اللغوي المغربي من خلال عقد مقارنة بين اللغة العربية الفصيحة والدارجة المغربية.

١- خصائص ظاهرة الازدواجية اللغوية

١-١- تعريف الظاهرة

تلجأ الكثير من المجتمعات اللغوية إلى توظيف نمطين أو أكثر من نفس اللغة تحت ظروف ومواقف مختلفة، والمجتمعات العربية الأخرى وبعض المجتمعات الأوروبية التي تعيش وضعية الازدواجية اللغوية، حيث تستعمل نمطين لغويين يتمثل أولهما في اللغة الفصحى وثانيهما في اللغة الدارجة أو اللهجة المحلية. فما المقصود بهذه الظاهرة اللغوية؟.

إن أول من تحدث عن ظاهرة الازدواجية اللغوية هو اللغوي الألماني كرومباشر (Krubacher) في كتاب له صدر عام ١٩٠٢ (الفلاي، ١٩٩٦: ١٧)، حيث حدد فيه طبيعة هذه الظاهرة وأصولها، وأشار بشكل خاص إلى اللغتين اليونانية والعربية. لكن يرجح في أدب هذه الظاهرة اللغوية أن العالم الفرنسي وليام مارساي (William Marçais ١٩٣٠) أول من ابتدع المصطلح بالفرنسية (La diglossie) (الفلاي، ١٩٩٦: ١٧). وفي مقالة تعد من أشهر ما كتب عن الموضوع قام اللغوي الأمريكي فرغسون (Ferguson 1959) بنقل هذا المصطلح إلى الإنجليزية، إذ درس أربع حالات لغوية تتميز بظاهرة الازدواجية اللغوية وهي: العربية واليونانية والألمانية السويسرية، واللغة المهجنة في هايتي. كما قدم تعريفه لهذه الظاهرة بقوله إنها "حالة لغوية ثابتة نسبيا، يوجد فيها فضلا عن اللهجات الأساسية (التي ربما تضم نمطا أو أنماطا مختلفة باختلاف الجهات) نمط آخر في اللغة مختلف، رفيع التصنيف (وفي غالب

الأحيان أكثر تعقيدا من الناحية التركيبية) رفيع المستوى، وهو أداة لكمية كبيرة ومحترمة من الأدب المكتوب لعصور خلت. ويتعلم الناس هذا النمط بطرق التعليم الرسمي، ويستعمل في الأغراض الكتابية والمحادثات الرسمية، لكنه لا يستعمل من قبل أي قطاع من قطاعات الجماعة المحلية للمخاطبة أو المحادثة العادية (الفلاي، ٩٦: ٢١).
وقد دعا فرغسون هذا النمط "الرفيع" وهو الفصحى، وقارن استعماله بالنمط اللغوي "الوضيع" وهو النمط الدارج، وأعطى نموذجة التالي لاستعمالات كل منهما لتوضيح الفروق المذكورة بينهما (Giglioli; 72: 335-336).

الحالة	عال	أدنى
١- الخطب في المسجد (أو الكنيسة)	×	
٢- التعليمات للخدم والعمال والكتاب		×
٣- الرسائل الشخصية	×	
٤- الخطب في البرلمان، الحديث السياسي	×	
٥- محاضرات الجامعة	×	
٦- الحديث مع الأصدقاء والزملاء وأفراد العائلة		×
٧- إذاعة الأخبار	×	
٨- التمثيلات الاجتماعية في الإذاعة		×
٩- افتتاحية الصحف، أخبار الصحف والعناوين	×	
١٠- التعليق على الكاريكاتير		×
١١- الشعر	×	
١٢- الأدب الشعبي		×

وبعد سنوات قليلة، قدم كي (Kaye 1972) تعريفاً للازدواجية اللغوية بشكل مختلف عن التعريف الذي قدمه فرغسون، إذ استنتج كون الازدواجية حالة لغوية تميل إلى التغير وليس إلى الثبات، وذلك لوجود تفاعل مستمر بين نمطين اثنين:

- نمط محدد وهو الدارجة، كون الطفل يتعلمها لغة أولى.
 - الفصحى نظام لغوي غير محدد لكونها لا تكتسب لغة أولى، بل يتعلمها الطفل فيما بعد داخل المدرسة (إبراهيمي، ٢٠٠٣: ٥٢).
- أما الخولي فإنه يعرف الازدواجية اللغوية بكونها حالة استخدام الفرد للهجتين من لغة واحدة، استخدام رسمي وغير رسمي، ولا يقصد بالرسمي هنا الحكومي، بل يدل مصطلح الرسمي على الاستخدام الرفيع للغة، بينما يحيل مصطلح غير الرسمي على الاستخدام الشخصي أو الشعبي للغة (الخولي، ٨٨: ٢٩).

وعادة ما يتحدث علماء الاجتماع ولاسيما فرغسون وتبعه في ذلك كريستل (Crystal, 1985: 93) ولاينز (Lyons ; 81: 248) عن استعمال نمطين لغويين: اللغة الرفيعة من جهة واللغة الوضيعة التي تعرف باللهجة الدارجة أو المحكية من جهة أخرى. والمراد بالأدنية هنا الدرجة التي تحتلها اللغة في المقياس الاجتماعي للغة، وليس بمعناه السلبي. لهذا يؤكد كريستل بأن علماء الاجتماع بدورهم ينصون على اختلاف هذين النمطين اللغويين على مستوى درجة الرسمية. ويوظف فرغسون الجدول الآتي لنماذج بعض اللغات: (الفلاي، ١٩٩٦: ٢٠)

العربية: (ع) تسمى الكلاسيكية = الفصحى	(س) تسمى العامية الدارجة
اليونانية: (ع) اليونانية وتسمى كثاريفوسا (Katharevusa)	(س) تسمى ديموتيكي (Dhimotiki)
السويسرية الألمانية: (ع) الألمانية المعيار (Standard German)	وهي لغة الكتابة عادة واللغة السويسرية.
الهائيتية: (ع) الفرنسية	(س) الهجينه.

١-٢- دور الموقف اللغوي والمقام التخاطبي في تحديد نوع اللغة المستعملة

يذهب الباحثون في مجال السوسيولسانيات إلى كون النمط اللغوي الرفيع يتعلم في المدارس وفي جميع المؤسسات التعليمية وفي المسجد والكنيسة وفي البرامج الإذاعية والإخبارية والمخاطبات الرسمية. في حين يستعمل النمط اللغوي الأدنى في المحادثات غير الرسمية (الفلاي، ٩٦: ٣٠-٣١).

ويتقاطع لاينز مع ما تقدم حينما يذهب إلى كون علماء اللغة كثيرا ما يؤكدون بأن جميع اللغات متساوية (Lyons; 81:276). ويضيف لاينز أن من وجهة النظر التاريخية فإن اللغة المعيار تختلف في نوعها عن بقية اللغات غير المعيار المتفرعة عنها. يستعمل المتحدثون من البالغين النمط اللغوي الأدنى عندما يخاطبون أطفالهم، كما أن الأطفال بدورهم يستعملون أيضا هذا النمط لمخاطبة بعضهم البعض. وعليه فإن الطفل المغربي حينما يبدأ عملية الاكتساب اللغوي، فإنه يستخدم النمط اللغوي الأدنى. ونتيجة لما تقدم فإن هذا النمط هو اللغة التي يكتسبها الأطفال بطريقة طبيعية، وعادة ما تكون لاواعية. وربما وهذا نادرا ما يحدث أن الأطفال يستعملون النمط اللغوي الأعلى من وقت لآخر. فمن خلال عمليات الرصد لخطابات الأطفال اليومية لم يشاهد أنهم يستعملون النمط اللغوي الرفيع أو الأعلى في حياتهم اليومية أو خارج المؤسسات التعليمية، بل يحدثون، وبشكل طبيعي، بعضهم البعض باستعمال النمط اللغوي الأدنى. وفي المقابل يتعلمون النمط اللغوي الرفيع بشكل حقيقي ورئيسي عن طريق وسيلة التعليم الرسمية كالمدارس الحكومية الحديثة أو مؤسسات التعليم الخاص. ويستتبع ذلك كون الفرد المغربي يستعمل في بيته اللغة الوضيعة بشكل كبير حتى أنه وعلى الأغلب لا يستعمل اللغة الرفيعة أبدا. كما أنه يكتشف أو يتعلم التركيب النحوي للنمط اللغوي الأدنى دون مناقشة المفاهيم النحوية وبدون مدرس، بينما يتعلم النحو الخاص باللغة الرفيعة من خلال القواعد عن طريق تقليدها وبمساعدة المدرس. ولهذا يوجد كثير من كتب النحو والقواميس والبحوث التي تنصب على دراسة خصائصها التركيبية والمعجمية وما شابههما.

تعكس الوظيفة كما سبقت الإشارة إلى ذلك مجالات استعمال الأشكال اللغوية، ذلك أن الأوضاع الاجتماعية والمناسبات التي تحتم استعمال النمط اللغوي الأعلى أو الرفيع تختلف عن تلك التي تفرض استعمال النمط اللغوي الأدنى أو الوضيع (الفلاي، ٩٦: ٢٢). ويتضح من خلال هذا التوصيف تقسيم وظائف اللغة إلى وضعين فقط، وضع رسمي يستدعي استخدام النمط اللغوي الرفيع، ووضع غير رسمي يفرض استعمال النمط اللغوي الوضيع. فإذا كانت الوظيفة أو الموقف اللغوي خاصية تحدد وضع النمطين الأعلى والأدنى. فما هي الاختلافات بين اللغة المعيار واللهجات المحلية؟

١-٣- الاختلافات بين اللغة المعيار واللهجات المحلية "Local Dialects"

هنالك نقط تآلف واختلاف بين اللغة المعيار^١ وباقي اللهجات المحلية المتفرعة عنها، فنسقهما الصوتي مشترك إلى حد كبير. أما على المستوى النحوي فهناك اختلاف في القواعد النحوية بين اللغتين. فاللغة المعيار تحتوي على قواعد تركيبية ليست موجودة بالضرورة في اللهجات المحلية، كما أن النظام الصرفي للغة الرفيعة يحتوي على نظام تصريفي للأسماء وللأفعال الذي قليلا ما يوجد أو لا يوجد أبدا مثله في اللغة الوضيعة أو اللهجة. ويمتد الاختلاف إلى ترتيب الكلمات في سياق الجملة وكذلك في استعمال أدوات التقديم والتأخير والربط. أما بخصوص المعجم فإن اللغتين الرفيعة والوضيعة تمتلكان كما كافيا من المفردات الكافية لإشباع حاجات متكلمي اللغتين، ولكن ومن الطبيعي أن نرى وجود اختلاف في الشكل والاستعمال والمعنى لبعض المفردات التي تشترك فيها اللغتان معا.

يعتبر لاينز أن الاختلاف بين النمط اللغوي الرفيع والنمط اللغوي الوضيع أو الأدنى هو ليس

كالاختلاف بين لهجتين محليتين (Lyons, 81:285). ففي أحيان كثيرة فإن طبقة المتعلمين فقط هي المؤهلة والقادرة تماما على استعمال النمطين معا. وعلى أي حال فإن تحديد استعمال نمط دون آخر من قبل أولئك الأشخاص الأكفاء لا تفرقه الطبقة الاجتماعية أو المستوى الثقافي للفرد، ولكن تفرقه الوضعية التي يجد الفرد نفسه فيها.

٢- يقصد بالمعيارية تدوين قواعد لغة ما عبر تحديد وتفسير ضوابطها اللغوية والاجتماعية، وكذا فرضها داخل المؤسسات التعليمية والإدارية. وبالتالي لا ترتبط معيرة اللغة بقيمتها بقدر ما ترتبط بوضعيتها الدستورية (Boucous; 95:24).

وبناء عليه، يذكر فرغسون أن اللغة الرفيعة يجب أن تحتوي على عبارات وتعابير معجمية لا يوجد مثل لها في اللغة الوضيعة، وبالمقابل فإن هذه الأخيرة يجب أن تحتوي أيضا على عبارات وتعابير شعبية ومسميات لأشياء منزلية ولأخرى لها توزيعها المحلي الخاص، والتي لا يوجد لها مرادف في اللغة الرفيعة، ولا يمكن مناقشة مثل هذه المواضيع الشعبية باستعمال اللغة المعيار (242; Giglioli, 72). ومن أهم خصائص الازدواجية اللغوية وجود عبارات كثيرة بعضها تنتمي للغة الرفيعة وأخرى للغة الوضيعة. فعلى سبيل المثال إن اللغة العربية الفصحى تحتوي على عدد من هذه المفردات منها "مسك" ويقابلها بالدارجة المغربية "شد" و"رأى" وتقابلها المفردة "شاف". ويستتبع ذلك عدم توظيف المفردتين مسك ورأى في المحادثة اليومية بين الأفراد وكذلك عدم استعمال المفردتين شد وشاف مطلقا في العربية الرسمية.

١-٤ - مفهوم اللغة المعيار

يمكننا أن نميز بين النمطين الأعلى والأدنى من ناحية الوظيفة المعيارية، إذ غالبا ما تكون اللغة الرفيعة نمطا لغويا أدبيا معياريا تمثله اللغة الكلاسيكية أو تقترب منه. إن كمية كبيرة من الأدب المكتوب تحظى بتقدير كبير من قبل المجتمع العربي، كما أن هذا المنتج من الأدب العربي المعاصر المكتوب باللغة المعيار من قبل أفراد المجتمع هو جزء من الأدب المكتوب عموما. هذا الأخير إما أن تم إنتاجه في فترة زمنية قديمة تاريخيا واجتماعيا أو أنه عملية إنتاج مستمر في مجتمع آخر لغته المعيار ذات هبة وهي اللغة الوحيدة المعتمدة. ففي الزمن المعاصر وفي حالات معينة ولأسباب ثقافية تعتبر اللغة الرفيعة هي الترجمة الصحيحة والخالصة للغة نفسها، هذا ما ينطبق على اللغة العربية الكلاسيكية. في هذا السياق يؤكد لاينز في نفس السياق أن أسبابا معينة سياسية أو اقتصادية أو ثقافية قد تجعل لغة ما معيارية أكثر من غيرها كما هو الحال بالنسبة للغة الإنجليزية والفرنسية المكتوبة مقارنة مع لغات أوروبا الشرقية سابقا (Lyons ;81:277).

تميل اللغة في شكلها المكتوب إلى أن تكون أكثر معيارية عما تكون دارجة من قبل متكلمي تلك اللغة. فحينما يقال بأن شخصا ما يتكلم اللغة المعيار أو الفصحى، فهذا يعني أن اللغة التي يستعملها ذلك الشخص في المواقف الرسمية متطابقة في التراكيب النحوية وفي المفردات مع اللغة المكتوبة المعيار. وعليه فإن الازدواجية اللغوية ليست محددة برقعة جغرافية أو بعائلة لغوية معينة أو كون المجتمع متعلما أو غير متعلم، بل تظهر عندما تتوفر الشروط الثلاثة الآتية:

١. عندما يكون هناك كمية كبيرة من الأدب في لغة ما، ويكون هذا الأدب قريبا أو مطابقا للغة الجماعية الطبيعية، ويشمل أو يحتوي القيم الأساسية للمجتمع.

٢. عندما يكون التعلم في المجتمع مقتصرًا على نخبة صغيرة.

٣. عندما تكون هنالك فترة مناسبة من الزمن ولقرون خلت وحسب ترتيبها تمر من النقطتين ١ و ٢ أعلاه (الفلاي، ١٩٩٦: ٥٩ - ٦٠).

وبناء عليه، يبدو أن الازدواجية اللغوية مقبولة من قبل المجتمع، ولا تعتبر مشكلة، وتبقى قوية حتى ظهور توجهات معينة في المجتمع. وتتمثل هذه التوجهات كالاتي:

١ - الانتشار الواسع للتعليم.

٢ - الاتصال الواسع بين الشرائح الاجتماعية والمحلية في المجتمع لأسباب اقتصادية أو إدارية أو عسكرية أو إيديولوجية.

٣ - الرغبة في وجود لغة وطنية تتمتع بالاستقلال والسيادة.

وعلى ضوء ما تقدم، فإن أنصار اللغة الرفيعة يدعمون وبشكل كبير تبني هذا النوع كونه -حسب رأيهم - يربط المجتمع بتراثه التقليدي. ويعتبرونه عامل توحيد طبيعي يتعارض مع طبيعة اللهجات المحلية. وبالإضافة إلى ما تقدم، فإنهم يقدمون أسبابا أخرى تعتمد على قيم ومعتقدات المجتمع، والتي تجسدها هذه اللغة في سموها وتفوقها لكونها أكثر جمالا وأكثر قابلية على التعبير وذات قانون

سماوي (علوش، ٨٧: ٥٨ - ٥٩). أما أنصار اللغة الوضيعة فإنهم يؤكدون على كونها أقرب إلى الشعور والتفكير الحقيقي للأفراد حسب رأيهم، ويعتبرون هذا النمط اللغوي عاملا مساعدا في تسهيل العملية التعليمية (فريشة، ٦٦: ٩).

٢- وضع الفصحى داخل المشهد اللغوي بالعالم العربي:

يقدم بورديو علاقة جدلية بين اللغة والاقتصاد السياسي بغية تفسير اتجاه الأفراد إلى لغة معينة ومواقفهم من متكلمي تلك اللغة، حيث تعرض اللغات والثقافات المتواجدة في الساحة كبضاعة أو سلعة في سوق الممتلكات الرمزية. كما تشهد هذه الأخيرة رواج الممتلكات اللغوية ذات الخطوة على المستوى الاجتماعي، بمعنى أن هذه الممتلكات يتم تقويمها وترتيبها في إطار منافسة اجتماعية دائمة (9: 95; Boukous)، وبذلك تصبح اللغة شكلا من أشكال الرأسمال الثقافي cultural capital الذي تسند إليه قيم معينة داخل المجتمع اللغوي (10: 1998; Freeman)، وإذا حاولنا تطبيق هذا التصور على السوق اللغوي العربي، نستنتج أنه يعرف تواجد لغات متعددة تستعمل لأغراض تواصلية ووظائف اجتماعية مختلفة، وهذه اللغات منها الوطنية، وتتمثل في العربية الفصحى بوصفها اللغة الرسمية لاغلب هذه الدول، واللهجات العربية بتقسيماتها اللهجية المختلفة، وأيضا اللغات الأجنبية؛ وخاصة الفرنسية والإنجليزية اللتين أصبحتا حاضرتين في المشهد اللغوي العربي بعد الاستقلال. وهذا التعدد اللغوي واللغوي يدفعنا إلى التساؤل عن طبيعة تعايش هذه اللغات واللهجات، أهو تعايش طبيعي وتكاملي أم تعايش سلبي؟. تختلف الإجابات عن مثل هذه الأسئلة باختلاف نوعية العلاقات الموجودة بين هذه اللغات وباختلاف المقاربات المستعملة لتحليلها. وسنوظف لتشخيص هذه الوضعية اللغوية مقاربتين كالفي ٨٧ calvet ويوكوس ٩٥ اللتين تحاولان إبراز العوامل التي تجعل لغة ما تكتسب وضعية معينة، مما يؤدي إلى تداخل ازدواجي لمجموعة من اللغات التي تدخل في صراع تنافسي.

٢-١- وضع العربية الفصحى تجاه اللهجات العربية

يسري تعريف فرغسون للازدواجية اللغوية على الازدواجية التي تربط بين الفصحى واللهجة، فهما معا تنتميان إلى أصل واحد، أي إلى نفس الأسرة اللغوية، ويتوزعان حسب وظائف سوسولوجية متممة بالتكامل والإقصاء. فاللغة العربية الفصحى تهيمن على المجالات الرسمية كالمجال الديني والمؤسسات التربوية والإدارية، ومن هنا فهي تكتسب طابع النمط اللغوي الرفيع. أما اللهجة العربية فهي لغة الاستعمال اليومي، خاصة في الوسط الأسري وبين الأصدقاء، كما تستعمل في مجال الآداب الشفوية، وتكتسب من خلال هذه الاستعمالات طابع النمط اللغوي الأدنى، بالإضافة إلى اللغتين المذكورتين، لابد من الإشارة إلى بروز لغة عربية ثالثة وهي العربية الوسيطة التي هي باختزال شديد لغة تمتع خصائصها المعجمية من الفصحى، وخصائصها الصوتية والصرفية من الدارجة المغربية (56: 95; Boukous). كما تمتاز بكونها لا تظهر الخصائص اللغوية المحلية التي تبرز في اللهجة. وتستعمل أساسا من طرف طبقة لها مستوى دراسي وثقافي معين، وذلك في المجالات الرسمية وشبه الرسمية (35: 95; Boukous)).

انطلاقا من الوظائف السوسولوجية التي تقوم بها اللغات الثلاث المذكورة، ومن خلال وضعية متكلميها الثقافية، يمكن القول بكون العلاقات الموجودة بينها قائمة على الصراع والمنافسة، فالفصحى لغة مهيمنة على اللهجة العربية والعربية الوسيطة. لكن إذا ربطنا هذا التصور بمجال تعليم اللغات وتعلمها نستخلص جازمين أن علاقة اللهجات العربية بالفصحى علاقة تكامل لا إقصاء لكونها تمثل جزءا من الملكة اللغوية للمتعلم، أضف إلى ذلك وجود علاقة تكامل لغوي بينهما. يقول المصطفى الغربي في هذا السياق "ليس من السهل التحديد الدقيق للعلاقات بين اللهجة العربية والعربية الكلاسيكية، لأنه حينما يرى البعض وجود تشابهات جوهرية بين الاثنين، يلاحظ آخرون وجود اختلافات جوهرية، إلا أنه وراء وجهات النظر التي تهيمن عليها الايديولوجيا يمكن أن نسجل بهذا الصدد الملاحظات التالية:

- إن خبرة اللهجة العربية يتم توظيفها في تطوير الملكة اللغوية عند الطفل الذي يتعلم اللغة العربية الفصحى، كما أن النقل المعجمي والصواتي والتركيبية يجد تحقيقات عديدة دالة ومثمرة". (الغربي، ٩٤: ٢٠).

٢-٣- وضع اللغة العربية الفصحى تجاه اللغات

لا تنتمي الفرنسية والإنجليزية والفصحى إلى نفس العائلة اللغوية (57: 95; Boukous)، فالأولى تدرج ضمن عائلة اللغات الهندوأوروبية والثانية تنتمي إلى عائلة اللغات السامية، كما لا يمكن أن تخضع مبدئياً للتمييز الذي أقامه فرغسون بين الأنماط اللغوية الرفيعة والأنماط اللغوية الدنيا.

أما عندما ننظر إلى وضعية اللغتين من الناحية الدستورية، فإننا نجد أن وضعيتهما مختلفة اختلافاً بينا، فرغم أن الفصحى هي اللغة الرسمية، فإن وضعها سيراجع، خاصة إذا عرفنا بأنها تتعرض لمنافسة قوية من طرف اللغتين الفرنسية والإنجليزية؛ إذ من الناحية القانونية ليس لهما أي وضع رسمي، ولكنهما عملياً ووظيفياً تحتلان مكانة هامة داخل السوق اللغوي العربي. ولا أدل على ذلك أنهما أضحتا لغتان شبه رسميتين، إن لم تكونا هما اللغتان الرسميتان على مستوى الممارسة (الفاسي الفهري، ٢٠٠٦: ١٢٣). ويعزى سبب ذلك إلى كون الفرنسية والإنجليزية قد اكتسبتا قيمة رمزية كبيرة لدرجة أصبحتا رمز النجاح في الحياة العملية بالرغم من أنهما لغتا الاستعمار القديم من جهة، وبالرغم من أن العربية أصبحت لغة البلاد الرسمية (فرستينغ، ٢٠٠٣: ٢٣٥ - ٢٣٦). كما أضحت لغة وظيفية، حيث عبرها يتم ولوج بوابة المعارف التقنية والتكنولوجية والعلمية (25: 93; El Gherbi).

بالنظر، إذاً، إلى هذه المكانة التي تحتلها اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية داخل السوق اللغوي العربي، يمكن أن نقول بأنهما لغتان رقيعتان مقارنة بالفصحى (58: 95; Boukous). ويعزى السبب في ذلك حسب الأستاذ الصوري إلى كون اللغة الفرنسية لم يصبها أي انحسار، بل نجدها متجذرة عن طريق التعليم وأجهزة الإعلام، أما العربية فقد استمرت في أداء رسالتها التراثية رغم تعريب بعض المواد الاجتماعية (الصوري، ٢٠٠٤: ١٨٨).

٢-٤- وضع الفصحى في إطار العملية التعليمية

منذ اليوم الذي يدخل فيه الطفل العربي المدرسة، يشرع في مواجهة وضعية الازدواجية والتعدد اللغوي، إلا أن اللغة العربية ليست غريبة عنه بالمعنى الحقيقي، فهي لغة المسجد والإدارة والإعلام، وأكثر من هذا فهي لغة المدرسة ولغة السلطة. إضافة إلى وجود قواسم مشتركة بينها وبين اللهجات العربية. لذا فالازدواجية الحادثة من تدرس الأطفال تتوافق والازدواجية غير المتوازنة، حيث اللغة الأولى تسيطر على الوضع طول الحياة ما قبل المدرسية والمدرسية. فهذا الطفل الذي يخضع إلى ظاهرة الازدواجية (فصحى / دارجة) قبل أن يكتسب لغته كاملة، فإن لغة جديدة تضاف ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي إلى المنهاج التعليمي، مما يفرض عليه مجابهة وضعية الثنائية اللغوية دون أن يكتسب أيًا منهما اكتساباً طبيعياً. وهذا الوضع يقودنا إلى طرح التساؤل التالي: ما هو وضع الفصحى بالنسبة للمتعلم العربي؟

لمقاربة التساؤل السابق، ينطلق بعض الباحثين من مسلمة مفادها أن اللغة الفصحى لا وضع لها بالمعنى العلمي للكلمة (جحفة وشوطا، ٩٢: 27)، لأن وضع اللغة الثانية تحتله الفرنسية والإنجليزية، من تم فهي حسب هذا التصور لغة بين الأولى والثانية لاعتبارات نستعرضها على الشكل التالي:

- اللغة الفصحى تصنف لغة بين الأولى والثانية، لأن المتعلم العربي لا يكتسبها كلها في محدداتها النفسية والإدراكية، كما أنه لا يتعلمها بنفس المعنى الذي تتعلم به اللغة الأجنبية (إبراهيمي، ٢٠٠٣: ١٥٩).
- يقوم المتعلم العربي خلال فترة التمدن وفي فترة لاحقة بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العامية إلى الفصحى، بحيث يلجأ إلى ملء الخانات أو الثغرات في النسق الفصيح بضوابط لم يتعلمها، وهذه الضوابط تأتي إما من برامترات العامية وإما من النسق الكلي (الفاسي الفهري، ٨٦: ٢١).

ولكن هذا الطرح الذي يذهب إلى كون الفصحى لغة بين الأولى والثانية يصطدم بمجموعة من المشاكل البيداغوجية والديداكتيكية، منها أن كل متعلمي اللغة الثانية يعمدون إلى ملء الخانات الفارغة بأنساق لغتهم الأم، مما يحملنا على اعتبار اللغة الفصحى لغة ثانية للاعتبارات التالية:

- تكتسب اللغة الأولى / اللهجة العربية بطريقة طبيعية لا واعية، حيث يكتسبها الطفل انطلاقاً من محيطه اللغوي، واحتكاكه بمجتمعه اللغوي "Speech community" الذي يتكلم تلك اللغة بالفطرة.
- يعتمد في تعليم وتعلم اللغة الفصحى على التعليم الموجه "Guided learning" الذي يتطلب عادة استحضار القواعد اللغوية والاعتماد على النحو الصريح لا الضمني (Krashen And Terrell, 83: 26).
- اللغة الأولى تتميز بكونها لغة لخلق الذات داخل المجتمع creation of self in society ، حيث عبرها يتم خلق وتكوين للعالم الأول عبر تشكيل جملة من الإحالات لفهم الواقع، أما اللغة الثانية فعكس ذلك يتم تعلمها لتحقيق أغراض معينة مرتبطة بالمتعلم، إنها لا تتصل بالحياة اليومية، لأننا نكون بواسطة اللغة الأم ثمالاتنا الأولى عن الواقع.
- إن المعرفة التي نتعلمها عبر اللغة الأم طبيعية، أما المعرفة التي نتعلمها عبر اللغة الثانية لا تكتسي هذه الصفة (Ruquia And Perrett; 99: 198).

٢-٥- أثر الازدواجية اللغوية على المتعلم العربي

إن الطفل العربي عندما يدخل المدرسة يكون قد استخدم لغته من قبل من خلال مختلف الوظائف التواصلية والعاطفية ثم تدريجياً الوظيفة المعرفية. فإذا كانت هذه الوظائف المعرفية قد نمت نسبياً نمواً ناقصاً وأن المدرسة تستثير الطفل على تنميتها وتطويرها من خلال لغة أخرى، فإن ذلك يحدث نوعاً من الانقطاع المجحف لنموه المعرفي. وعكس ذلك إذا كان الطفل قد دخل المدرسة بنمو لغوي تام في اللغة الأولى، وأن هذه الأخيرة مقيمة ومعتبرة في كل من العائلة والمدرسة، فلن تكون لديه عقبات لاكتساب لغة ثانية في المدرسة. ومن هنا أكدنا فيما سبق على ضرورة إلحاق الطفل بالتعليم ما قبل المدرسي من أجل تحضيره لتعلم اللغة العربية الفصحى بشكل سليم. أما أن يدخل التلميذ المغربي إلى المدرسة وقد أتقن الدارجة في سن القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات، أي أنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، ثم يفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها، وإنما هي لغة أخرى لا بد له أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى. فإن لهذا الوضع الشاذ انعكاسات سلبية على نموه اللغوي والمعرفي، من نتائج وقوع المتعلم المغربي في أسوأ وضع يمكن أن يكون فيه متعلم، وهو وضع غير طبيعي، لأنه يكون قد بدأ يفقد القدرة الدماغية الهائلة على تعلم اللغات، ولذا لا بد أن يتعلم المعرفة بهذه اللغة التي لم يتقنها بعد. وإذا قارنا وضعه بوضع التلميذ الفرنسي مثلاً نجد أن التلميذ العربي عامة عليه أن يتعلم المعرفة ولغة المعرفة في آن واحد، ويزيد الأمر سوءاً أن لغة التواصل العادي ولغة شرح المواد العلمية جميعها تتم باللهجة العربية، وأن المتعلم لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب. أما المدرس فليس في وضع أفضل إطلاقاً، لأنه يشرح المادة التعليمية بالدارجة لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة، ولكي يضمن فهم المتعلمين لهذه المادة من جهة أخرى. وأما المتعلم فيطلب منه الرجوع إلى الكتاب المكتوب بالفصحى، وأن ينجز الامتحانات بها أيضاً. وتكون النتيجة أن يظل المدرس يشكو من عدم فهم متعلميه ومن ضعف أدائهم المعرفي اللغوي، وأن يظل المتعلمون يشكون من صعوبة اللغة العربية وفهم المواد الأخرى المكتوبة بهذه اللغة. لهذا نرى أنه من الضروري أن ينطلق النظام التربوي من فكرة العدالة في التعليم، وذلك بإعطاء الفرص المناسبة لكل طفل في أن يتعلم لغة المدرسة حسب الظروف التي يعيش فيها وحسب إمكانياته الخاصة، مع تخصيص المدرس الكفاء في المناطق التي تتطلب دراية كبيرة بمشكلات تعليم اللغات وتعلمها، خاصة إذا كانت لغة المدرسة تختلف نسبياً عن اللغة الأولى للطفل.

المراجع

أولاً: باللغة العربية

- إبراهيمي، أمينة (٢٠٠٣)، التخطيط اللغوي ووضع اللغة العربية بالمغرب، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في الآداب من شعبة اللغة العربية وآدابها كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط. اللغوية بالمغرب ، مجلة آفاق العدد ٧٠ - ٧١ مارس ٢٠٠٦.
- جحفة عبد المجيد وشوطا عبد اللطيف (٩٢)، تحويل القدرة من المغربية إلى العربية ضمن كتاب قضايا في اللسانيات العربية منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن مسيك البيضاء
- الخولي، محمد علي (٨٨)، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود الرياض المملكة العربية السعودية.
- شوطا، عبد اللطيف ٢٠٠٦ ملاحظات أولية حول الوضع اللغوي بالمغرب مجلة آفاق العدد ٧٠-٧١ مجلة آفاق العدد ٧٠ - ٧١ مارس ٢٠٠٦. ص ص ١٥٥ - ١٦٣.
- الصوري، عباس (٩٤)، في بيداغوجية اللغة العربية: البحث في الاصول، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.
- علوش، جميل (٨٧)، الفصحى والعامية والصراع على مناطق النفوذ، مجلة الوحدة، المجلس الأعلى للثقافة الرباط ص ص ٧٤-٨٤.
- الغربي المصطفى (٩٤)، الفرنكفونية وتدرّيس اللغات الأجنبية في المغرب، ترجمة وتقديم محمد أسليم، مطبعة سندي، مكناس.
- الفاسي، الفهري عبد القادر، (٨٦) ، المعجم العربي، دار توبقال للنشر البيضاء.
- الفاسي، الفهري عبد القادر (٢٠٠٦)، التعدد اللغوي يجب أن يكون مغنيا لا مقفرا ، مجلة آفاق العدد ٧٠ - ٧١ مارس ٢٠٠٦.
- فرستينغ، كيس (٢٠٠٣)، اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها ، ترجمة محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة.
- فريحة أنيس، نظريات في اللغة ، دار الكتاب اللبناني بيروت لبنان.

ثانياً: باللغات الأجنبية

- Boukous ; A; 1995; Societe; Langues Et Cultures Au Maroc
- Calvet.L-J ; 1987; La guerre des langes. Paris.Payot ..
- Chambers ; J . K and Trudgill ; P ; 1998 ; dialectology ; Cambridge university press second edition.
- El gherbi;E- M; 1993; Aménagement Linguistique et enseignement du Français au Maroc; Imprimerie La Voix de Meknès; Meknès.
- Freeman; R; 1998; Bilingual education and social change ; Multilingual Matters LtD Philadelphia U S A .
- Giglioli; P.P; 1972; Language and Social Context; Harmondsworth: Penguin.
- Grosjean ; F; 1982 ; Live with Two Languages; Harvard university press ; Cambridge M A ..
- Krashen , S And Terrell , T, 83, The natural approach , Prentice hall Europe 1995..
- Lyons; J; 1981, Language and Linguistics; Cambridge: Cambridge University Press
- Ruquia ; H and Perrett ; G ;1994; Learning to Function with the other tongue; in Perspectives on pedagogical grammar edited by Odlin Terence ; Cambridge university press .

الحرية عند أحمد لطفي السيد

م.د. مهند علي نعمة ابراهيم

جامعة القادسية/كلية التربية بنات

Freedom in Ahmed Lutfi Al-Sayid

Lectuerer Dr. Muhannad Ali Ni'ma Ibraheem

College of Education for Girls / University of Al-Qadisiya

Eduw.mohannad.ali@yahoo.com

Abstract

Ahmad Lutfi al-Sayyid one of the first laid down the liberal rules in Egyptian politics, and the most important symbols of the movement and in the introduction to Egyptian thinkers and most attention to freedom issues in general, and freedom policy in particular, as addressed in the study, analysis and criticism because of what reached by the Egyptian society, both under Ottoman domination or occupation restricted the public opinion, political freedom and women's freedom. The Egyptian people knew that the tyrannical ruler was caused by the nation, disregarded its rights and handed over to the ruler. They never knew that the source of power was the people, To him, and that finding a parliament in which the people embodied the Constitution and the authorities. Freedom is the general rule for thinking Mr. Ahmad Lutfi and direction of the public and a touch of delay in Egyptian society, higher than that of developed societies, it had an impact in casting his interest in the deficiencies and repair work, leading me in all called him. He demanded freedom of the press and the impact of public opinion in the political arena, and that the state limited functions is to maintain security and justice and to defend the homeland against any aggression. He appealed so much to quote scientific methods and theories of European, applied to the Egyptian society, and stressed that his call does not mean that tradition because it is the most dangerous pests era. Rejected the idea of the Islamic University it was not because of the refusal to deny Egypt's Arabism or hostility to religion but believed in the importance of strengthening cultural ties between the Arab and Islamic countries, Acknowledging that religion and language contribute significantly to the Egyptian mind the structure of Egypt and the Egyptians.

Keywords: democracy, constitution, nationalism, emancipation.

الملخص

يعد (أحمد لطفي السيد) واحداً من أولئك المفكرين الذين وهبوا انفسهم لخدمة امتهم، وذلك بالعمل على تنشئة ابنائها تنشئة سليمة فقد كرس جل جهوده في خدمة قضاياها السياسية والاجتماعية والتربوية، اختلفت آراء المؤرخين والكتاب في شخصيته اذ عده البعض رمزاً من رموز الالحاد، وانه حدد فكرة الامة على اساس الارض، لا على اساس اللغة والدين، ولم يفكر بامة اسلامية او عربية بل بامة مصرية هي امة القاطنين أرض مصر، والدعوة الى قصر التعليم على ابناء الاعيان باعتبار انهم وحدهم الذين سيتولون الحكم ومعارضة الاتجاه الى المجانية في التعليم كذلك دعوته الى العامة مستثنين على تأثيره بأفكار الفلاسفة الاوربيين في حين عده البعض الآخر بانه رائد من رواد النهضة المصرية الذي طالب باستقلال مصر وعلم الشعب ان لهم حقوقاً وانهم مصدر السلطة التي تستطيع ان تعم المساواة وان هذه المساواة انما تتمثل بالديمقراطية. ولم يعرف الناس معنى الديمقراطية، اذ كانت كلمة غريبة عليهم ولا دلالة لها في افهامهم، فاخذ يعرف الناس بالديمقراطية ويشرح لهم السبيل اليها. وكان الناس يتطلعون الى التقدم ويدركونه على غير حقيقته فأخذ يشرح لهم التقدم في شتى مظاهره السياسية والاجتماعية والاقتصادية وان السبيل اليه هو العلم والمعرفة. اطلقت عليه عدة تسميات منها استاذ الجيل، وابو الليبرالية المصرية. فجاء البحث على ثلاثة مباحث وخاتمة، تضمن المبحث الاول الحرية عند فلاسفة الغرب والمسلمين بينما تضمن المبحث الثاني حياة احمد لطفي السيد وآراءه السياسية، اما المبحث الثالث فقد تضمن الحرية عند احمد لطفي السيد، اما المنهج الذي اتبعه في كتابة البحث فهو المنهج التاريخي.

الكلمات المفتاحية: الديمقراطية، الدستور، القومية، التحرر.

المبحث الاول

الحرية عند فلاسفة الغرب والمسلمين

أولاً: الحرية لغة:

حرر تحريراً: العبد جعله حراً، أطلقه من العبودية. البلد: خلصه من المستعمرين أو الظالمين^(١).

ثانياً: الحرية اصطلاحاً:

الحرّ ضد العبد، والحر: الكريم، والخالص من الشوائب، والحر من الأشياء افضلها، ومن القول أو الفعل أحسنه. تقول حرّ العبد حراراً خلص من الرق، وحرّ فلان حرية كان حر الاصل شريفه. فالحرية هي الخلوص من الشوائب، او الرق، اللؤم، فاذا أطلقت على الخلوص من الشوائب، دلت على صفة مادية، واذا أطلقت على الخلوص من الرق، دلت على صفة اجتماعية، يقال: رجل حر أي طليق من كل قيد سياسي أو اجتماعي^(٢).

وعُرفت الحرية أيضاً بأنها تلك المملكة الخاصة التي تميز الكائن الناطق من حيث هو موجود عاقل يصدر في افعاله عن ارادته هو، لا عن اية ارادة اخرى غريبة عنه^(٣).

١ - الحرية عند الفلاسفة اليونان:

السياسة عند افلاطون:

السياسة عند افلاطون، العدالة في المدينة، كما ان الفضيلة العدالة في الفرد، لذلك يفتح القول في كتاب (الجمهورية) بالرد على السوفسطائيين، والبرهنة على ان العدالة قائمة على الطبيعة لا على العرف، وغرضه ان يبني مدينته على اساس من العدالة متين^(٤).

وللعدالة بطبيعتها سمات وصفات اساسية اولها انها تخلع الوحدة، والاتساق فيما تحل به سواء كان فرداً ام دولة، فالفرد العادل متفق مع نفسه سعيد والدولة متوافقة الاجزاء متألفة العناصر سعيدة^(٥).

ان غاية الحياة كلها هي الحكمة، والفضيلة والمعرفة، والفرد بدون عون لا يستطيع ان يصل الى هذه الغايات، بل بالدولة وحدها يمكن لهذه الغايات ان تهبط من السماء الى الارض، وغاية الدولة هي الفضيلة والسعادة للمواطنين^(٦).

ويشبه افلاطون الحكم بأنه من الفنون المفيدة للانسان غايته تحقيق فائدة للغير لا لاصحابه، وفي مقابل خدمتهم للغير يعوضون بالاجر لهذا الحاكم هو من يعمل لا لمصلحته بل لمصلحة رعيته^(٧).

واذ تنشأ الدولة عند افلاطون عن حاجة المجتمع الانساني، وبارادته، بانها تتخذ لديه صورة كائن حي واحد يتألف من اجزاء (اعضاء) متعددة ومتنوعة يختص كل جزء، او (عضو) بوظيفة محددة يحتاجها الكائن لضمان حياته واستمراره وتحتاجها الاجزاء (الاعضاء) الاخرى لضمان وجودها واستمرارها في اداء وظائفها، فاذا كان العقل الانساني هو الاصل في نشوء الدولة، فان افضل الدول هي التي تحكمها افضل العقل، ولان الفلاسفة هم اصحاب هذه العقول فهم اذاً الاجدر بحكم الدولة - المدينة واللاحق بذلك، ولكن وجود دولة المدينة واستمرار حياتها يحتاج أيضاً الى من يقومون بأداء وظائفها الاخرى تبعاً لمؤهلاتهم الطبيعية^(٨).

(١) مسعود، جبران: معجم الرائد، ط٧، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٢م، ص٣٠٠.

(٢) صليبيا، جميل: المعجم الفلسفي، ط١، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ١٩٩٤م، ص٤٦٢-٤٦٣.

(٣) ابراهيم، زكريا: مشكلة الحرية، دار مصر للطباعة، مصر، بلا، ص١٨.

(٤) كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، بلا، ص١٧.

(٥) مطر، اميرة حلمي: الفلسفة السياسية من افلاطون الى ماركس، ط٥، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥م، ص١٤.

(٦) ستيس، ولتر: تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، ط٢، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م، ص١٥١.

(٧) مطر، اميرة حلمي: جمهورية افلاطون، مكتبة الاسرة، القاهرة، ١٩٩٤م، ص١٧-١٨.

(٨) الطعان، عبد الرضا حسين، وآخرون: موسوعة الفكر السياسي عبر العصور، ط١، دار الروافد الثقافية، بيروت، ٢٠١٥م، ص٢٣٠.

لذلك يقسم افلاطون ابناء المدينة الى ثلاث طبقات: الشعب والجنود وأولياء الامر، وأولياء الامر وحدهم الذين يؤذن لهم بتولي السلطة السياسية وعدد افراد الطبقة اقل جداً من عدد افراد الطبقتين الاخرتين^(١).

ولما كان الفلاسفة قلة فيجب ان تكون لدينا ارستقراطية لا بالميلاد او الثروة بل بالعقل. والمبدأ العامل الوحيد للدولة هو العقل والمبدأ الثاني هو القوة. فلا يجب ان تتوقع ان الجماهير اللا عقلانية ستخضع للقوانين العقلية، بل يجب فرضها، ولما كا عمل العالم يجب ان يستمر فان المبدأ العامل الثالث هو العمل، وافلاطون يؤمن بمبدأ تقسيم العمل وهو يخصص لكل وظيفة من هو مهياً لها، وعلى هذا فمقابل المبادئ العامة الثلاثة توجد ثلاث طبقات او مهن وان العقل يتجسد في الحكام (الفلاسفة)، والقوة تتجسد في المحاربين والعمل يتجسد في الجماهير^(٢).

آمن افلاطون بأفضلية المعرفة وعدم تساوي خطوط البشر منها، فحظ الاغلبية الجهل وحظ القلة المعرفة، لذلك فان القلة العارفة يجب ان تحمّن الكثرة الجاهلة لان معرفة هذه القلة تؤهلها لتحمل اعباء الحكم ومسؤولياتها، اذ ان شبه صواب نظام الحكم ونجاحه تتناسب طردياً مع ما يوضع من الوظائف والسلطات في يد القلة الحكماء (الفلاسفة) مالكة للمعرفة التي هي شرط الحكم عند افلاطون^(٣).

اما الدستور فمن الممكن ان يقوم بشرط ان يكون الملك هو الفيلسوف، لانه هو الذي يضع الدستور ويحافظ عليه فيما بعد. لهذا السبب، فان افلاطون قد بدأ اولاً بالحديث عن طبيعة هؤلاء الفلاسفة ونوع التعليم الذي يحصلون عليه. ان الفيلسوف هو الذي يطلب معرفة الحق لذاته^(٤).

وان يصرف وقته في تعرف المثل، وبعبارة اخرى في دراسة الفلسفة، والا تستغرق اوقاتهم مسائل الحكم، ولذلك يجب ان يكون الحكم دورياً، فبعض الفلاسفة يحكمون حيناً وتفسفون حيناً، وواجب الشرطة والجنود حماية الدولة داخلياً وخارجياً، فهم يحمونها خارجياً من اعدائها الخارجيين، وداخلياً من الدوافع اللا عاقلة التي تصدر عن غوغاء الشعب^(٥).

وعملهم تنفيذ الاوامر والقوانين التي يصدرها الحكام الفلاسفة، وواجب العمال او جمهور الناس الاشتغال بالتجارة والزراعة والحرف ونحو ذلك، ويجب ان تتمتع الطبقتان الاوليان عن الاشغال بشيء من ذلك^(٦).

فالدولة التي تطمح ان تحكم حكماً مثالياً يجب ان تجعل النساء والاكفال مشاعاً وينبغي ان يتلقى الرجال والنساء فيها نفس التعليم في جميع مراحلها ويتقاسموا كل المهام والمناصب سواء الحربية او السلمية. اما عن انواع الحكم السيئة التي تلي هذا النوع من الحكم فيصفها افلاطون بقوله: ((ان الحكومات التي اقصدها اسماء معروفة وها هي ذي: ان اولها هي الحكومة المشهورة في كريت واسبرطة وهي الحكومة التي يتشيع الاعجاب بها. والثانية في الترتيب والمكانة تسمى بالاولجاركية وهي حكومة فيها عيوب عدة وتليها حكومة على عكس السابقة واعني بها الديمقراطية واخيراً حكومة الطغيان التي يظن انها حكومة مجيدة والتي تتجاوز الاخريات جميعاً من حيث انها الداء الرابع والخير للمجتمع))^(٧).

السياسة عند ارسطو:

يفسر ارسطو نشأ المدينة بانها تقوم نتيجة العلاقات الطبيعية بين الجنسين بهدف التنازل وبقاء النوع كما يدخل في قيامها أيضاً ارتباط آخر يهدف الى بقاء الذات وهو الارتباط بين السيد والعبد يتحقق التوازن بين القوة العقلية والقوة الجسدية، ومن هذين

(١) رسل، برتراند: تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة: زكي نجيب محمود، ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٠م، ص ١٩٠.

(٢) ستيس، ولتر: تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ١٥١.

(٣) الطعان، عبد الرضا حسين، وآخرون: موسوعة الفكر السياسي عبر العصور، ص ٢٣٣.

(٤) ابن رشد: تلخيص السياسة لافلاطون، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٨م، ص ١٣٧.

(٥) أمين، احمد، محمود، زكي نجيب: قصة الفلسفة اليونانية، ط٢، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٣٥م، ص ١٧٨-١٧٩.

(٦) المصدر نفسه، ص ١٧٩.

(٧) مطر، اميرة حلمي: الفلسفة السياسية من افلاطون الى ماركس، ص ١٧.

الارتباطين الطبيعيين تتكون الاسرة التي توفر الثروة البشرية والثروة الاقتصادية للمدينة وباجتماع عدد من الاسر تتكون القرية واجتماع هذه القرى تؤلف دولة المدينة وهي التي يتحقق بها كفاية حاجات افرادها ويمكنها الحياة المستقلة^(١).

اذن فالمدينة أو (دولة المدينة) وان كانت آخر الجماعات من حيث الزمان الا انها الاولى من حيث الطبيعة والحقيقة، وفليست المدينة وليدة العرف، ولكنها قائمة على الطبيعة الانسانية النازعة الى كمالها، وليس القانون حداً عرفياً للحرية، ولكنه وسيلة توفير الحرية فيه نجاه الافراد من الفوضى والغناء^(٢).

والاسرة بحاجة للثروة وتحصل على الثروة في نحوين: الواحد: طبيعي، هو جمع انتاج الطبيعي اللازم بالحياة، وينقسم الى ثلاثة انواع: التجارة برية وبحرية، والقرض، والاجر. وتنشأ المبادلة من قلة الانتاج في اشياء وزيادته في اشياء، فتضطّر الحال الى الاستيراد والاصدار. ومن هنا تمس الحاجة للنقد وسيلة ورمزاً للمبادلة^(٣).

اما الحكومة فتختلف باشكالها باختلاف الغاية التي ترمي اليها وعدد الحكام. فمن الواجهة الاولى، الحكومة صالحة متى كانت غايتها خير المجموع، وفاسدة متى توفى الحكام مصالحهم الخاصة، فيخرج لنا جنسان تحتم انواع تعيين من الوجهة الثانية، اي بعدد الحكام^(٤).

وفي اشكال الحكومات قال ارسطو: ((متى كانت حكومة الفرد موضوعها المنفعة العامة فهي تسمى عادة ملوكية. وبهذا القيد تسمى حكومة الاقلية، بشرط الا ترد الى فرد واحد ارسطراطية، وسميت كذلك اما لان السلطة هي في ايدي الاخير واما لان السلطة لا موضوع لها الا الخير الاكبر للدولة وافراد الجماعة. وأخيراً حين تحكم الاكثرية ولا غرض لها الا الصالح العام فهذه الحكومة تأخذ تسمية النوعية لجميع الحكومات فتسمى الجمهورية))^(٥).

فالملكية حكومة الفرد الفاصل العادل، ولا ارسطراطية حكومة الاقلية الفاضلة العادلة، والديمقراطية حكومة الاغلبية الفقيرة، تمتاز بالحرية والمساواة واتباع دستور، اما الطغيان فهو حكومة الفرد الظالم، والاولغركية حكومة الاغنياء والاعيان، والديماغوغية حكومة العامة تتبع اهوائها المتقلبة^(٦).

اما الدولة المثلى عند ارسطو فيجب ان تحمل عدد من المقومات، واول هذه المقومات السكان فينبغي ان تفرص عن عدد السكان وعن اخلاقهم. فهل تتوقف سعادة على عدد سكانها ام على قدرتها على القيام بالاعباء الموكولة اليها كما ينبغي، فالقاعدة العامة عند ارسطو: انه ينبغي للدولة ان تكون الضخامة بحيث تستطيع الاكتفاء بذاتها، ومن الصغر بحيث يتيسر حكمها على الوجه الافضل، وهذه القاعدة تطبق على مساهمة الدولة، التي ينبغي ان تكون من الاتساع بحيث تفي بحاجات اهلها، وان تكون سهلة المداخلة والمخارج لسكانها، وان تكون على مقربة من البحر، وان تمتلك اسطولا قوياً^(٧).

٢- الفكر السياسي عند الفلاسفة المسلمين:

الفكر السياسي عند ابن خلدون

يرى ابن خلدون ان الاجتماع ضروري من اجل القوت واكتفاء الحاجة ولان العدوان طبيعي في الحيوان ولكل حيوان عضو يدافع به عن نفسه ولكن الانسان له سوى الفكر واليد واليد مهيئة لصنائع الالات والفرد الانساني عاجز وحده نحن مقاومة الحيوان، وهو محتاج للتغلب عليه بالتعاون مع ابناء جنسه ولكن هذا الاجتماع لو حصل للبشر وتم العمران فلا بد من وازع يدفع بعضهم عن بعض لما في طباع الانسان الحيوانية من ميل للعدوان والظلم^(٨).

(١) المصدر نفسه، ص ٢٩.

(٢) رجب، محمد: ارسطو عبقرى الفكر اليوناني، المؤسسة العربية الحديثة، مصر، بلا، ص ١٤٣.

(٣) كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٢٥-٢٢٦.

(٤) كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٢٧.

(٥) ارسطوطاليس: السياسة، ترجمة: احمد لطفي السيد، الدار القومية للطباعة والنشر، مصر، بلا، ص ١٩٩.

(٦) كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٢٧.

(٧) فخري، ماجد: ارسطوطاليس المعلم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩٥٨م، ص ١٣٤.

(٨) مطر، اميرة حلمي: الفلسفة السياسية من افلاطون الى ماركس، ص ٥١-٥٢.

وهذا الوازع يجب ان يكون واحد منهم تكون له الغلبة والسلطان واليد القاهرة، حتى لا يصل احد الى غيره بعدوان، وهذا معنى الملك وهو خاصة الناس طبيعية لا بد لهم منها^(١).

ان معنى الملك بالنسبة الى ابن خلدون ينطبق تماماً على ما نفهمه نحن اليوم من الحكم والسلطة ماذا كان الحكم مستقلاً بنفسه لا يدين بالطاعة لاحد فوقه، سواء كان الامر يتعلق بطاعة فعلية حقيقية، او فقط بطاعة اسمية شكلية، كان ملكه تاماً، اما اذا كان خاضعاً بشكل من الاشكال لحاكم فوقه، فملكه حينئذ ملك ناقص فهو حكم الملوك والامراء الذين استبدوا بالحكم في مناطق معينة، ولكنهم يعترفون في نفس الوقت بالسلطة الاسمية للخليفة^(٢).

ويرى ابن خلدون ان الانسان يميل الى الخير بفطرته وفي ذلك قال: ((الانسان اقرب الى خلال الخير من خلال الشر بأصل فطرته وقوته الناطقة العاقلة لان الشر انما جاءه من قبل القوى الحيوانية التي فيه واما من حيث هو انسان فهو الى الخير وخلاله اقرب والملك والسياسة انما كان له من حيث هو انسان لانهما للإنسان خاصة لا الحيوان فاذا خلال الخير فيه هي التي تناسب السياسية والملك واذا الخير هو المناسب للسياسة))^(٣).

ثم يطرح ابن خلدون عنصر الشعب، كأحد العناصر الهامة للدولة، ولا يكفي ذلك بل يؤكد هذا العنصر على السلطة بشكل خاص، اي انه لكي تكون سلطة فلا بد من وجود شعب، فالشعب يسبق بوجوده بكثر عملية تشكيل الدولة وصيرورتها، ذلك: ((ان الملك او السلطان من الامور الاضافية، فالسلطان من له رعية، والصفة له من حيث اضافته اليهم هي التي تسمى المملكة وهو كونه يملكهم))^(٤).

ويبين ابن خلدون ان الحكومة الدينية هي خير حكومة اذ ما الغالبية الطبيعية لحكمة ما ليست هي المصلحة العامة او منفعة المجتمع يجب معرفة هذه المصلحة حتى يمكن السهر على صيانتها بطريقة فعالة، وليس في وسع الانسان ان يعرف ماهيتها معرفة جيدة اللهم الا ما يتعلق منها بهذه الحياة الدنيا. ولكن الحياة الدنيا يجب ان تتخذ وسيلة للوصول الى الحياة الاخرى والقوانين التي تصدر من عند الله تعالى هي خير ما يضمن سعادة الانسان في الدنيا والاخرة^(٥).

الفكر السياسي عند الفارابي:

يقرر الفارابي ان الانسان مدني بطبعه، وانه بفطرته محتاج من الناحيتين المادية والمعنوية الى اشياء كثيرة ليس في وسعه ان يستقل بأدائها، وينفرد بالقيام بها، بل هو محتاج الى عمل كل فرد في مجتمعه^(٦).

ان المدينة الفاضلة في تعاون افرادها على تحقيق السعادة للمجموع تشبه البدن الصحيح الذي يتعاون اعضاءه كلها على حفظ حياته، وهي تشبه كذلك في مراتب عناصرها واهميتها بعضها بالنسبة لبعض، ففي البدن عضو رئيس وهو القلب تخضع له سائر الاعضاء وتختلف مراتبها بالنسبة له^(٧).

اما بالنسبة لرياسة المدينة الفاضلة فلا يصلح لرياستها اي انسان، لان الصلاحية لهذه الرياسة لا يتحقق الا بشروط في ذلك قال الفارابي: ((تام الاعضاء، حيد الفهم والتصور والحفظ والفطنة، ذكياً، حسن العبارة، محباً للتعليم والاستفادة، غير شره على المأكول والمشروب، محباً للصدق واهله، وان يكون كبير النفس، والدرهم والدينار وسائر الاعراض الدنيا هينة عنده، محباً للعدل واهله، قوي العزيمة على الشيء الذي يرى انه ينبغي ان يفعل))^(٨).

(١) النشار، مصطفى: تطور الفكر السياسي القديم من صولون حتى ابن خلون، دار قياس للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ٢٨٢.

(٢) الجبري، محمد عابد: العصبية والدولة معالم نظرية خلدونية في التاريخ الاسلامي، ط ٦، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤م، ص ١٩٥-١٩٦.

(٣) ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠١٧م، ص ١٧٨.

(٤) هادي، رياض غدير: مفهوم الدولة ونشؤها عند ابن خلدون، مجلة العلوم السياسية، العدد ٣٧، ص ٨٢.

(٥) حسين، طه: فلسفة ابن خلدون الاجتماعية تحليل ونقد، ط ١، مطبعة الاعتماد، القاهرة، ١٩٢٥م، ص ١٢٩.

(٦) وافي، علي عبد الواحد: المدينة الفاضلة للفارابي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بلا، ص ١٣٦.

(٧) المصدر نفسه، ص ٤٢.

(٨) الفارابي، ابو نصر محمد: اراء اهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، بلا، ص ٧٥-٧٦.

اما الرئيس الثاني الذي يخلف من اجتمعت فيه من مولده وحياة تلك الشرائط، ويكون بعد كبره فيه ست شرائط: احدها ان يكون حكيماً، والثاني ان يكون عالماً حافظاً للشرائع والسنن والسير التي دبرها الاولون للمدينة، والثالث ان يكون له جودة استنباط فيما لا يحفظ عن السلف فيه شريعة، والرابع ان يكون له جودة روية، والخامسة ان يكون له جودة ارشاد بالقول الى شرائع الاولين، والسادس ان يكون له جودة ثبات ببذنه في مباشرة اعمال الحرب^(١).

الحرية في الفكر الاوربي الحديث

الحرية عند عن توماس هوبز:

يرى الفيلسوف الانكليزي هوبز بان جميع الناس متساوون بالطبيعة وفي حالة الطبيعة قبل ان تكون هناك اي حكومة، يرغب كل انسان في الحفاظ على حريته الخاصة به، ولكنه يرغب ان يفر بالسيطرة على الآخرين وهاتان الرغبتان معاً بفرضهما الدافع الى المحافظة على البقاء ومن صراعهما تنشأ حرب الكل ضد الكل، التي تجعل الحياة بغیضة، وحشية، وقصيرة وفي حالة الطبيعة، ليس ثمة ملكية، وليس هنالك عدالة او لا عدالة، هناك فقط الحرب^(٢).

يبين هوبز سبب نشوء الدولة في قوله: ((ان السبب النهائي، والغاية، وهدف البشر التواقين بطبيعتهم الى الحرية وممارسة السلطة على الآخرين، من خلال فرض قيد على انفسهم، والذي يجعلهم يعيشون في اطار الدولة، يكمن في التحسب لما يضمن المحافظة على انفسهم وتحقيق المزيد من الرضا في الحياة))^(٣).

ويؤكد (هوبز) بأن الاصل في نشأ المجتمع هو (العقد الاجتماعي) لان مبدأ كل اجتماع لا يمكن ان يكون شيئاً آخر سوى التراضي المشترك، ولما كان الافراد جميعاً في البداية اصراراً، فانهم لابد ان يكونوا قد ارتضوا التنازل عن جانب من حرياتهم بمحض ارادتهم، صيانة لحقوقهم الطبيعية، ولولا هذا التراضي لظلت حالة الحرب قائمة على قدم او ساق، ولما نشأ المجتمع المدني على الاخلاق، فلا يمكن اذن ان يقوم المجتمع الا على اساس الحرية^(٤).

ان الغرض الاساسي من العقد الاجتماعي عند (هوبز) هو التنازل عن الحقوق الطبيعية جميعاً لمصلحة الحاكم، في حين ان الهدف الحقيقي لهذا الاجتماع المدني السياسي هو صيانة الحقوق الطبيعية للأفراد، واذن فان المعاقدين لا يتنازلون عن جميع حقوقهم، بل كل ما يتنازلون عنه انما هو تلك الحقوق التي قد تتعارض مع هذا الاجتماع^(٥).

الحرية عند سبينوزا:

وضح سبينوزا ان في الانسان شهوة وعقل وليس الناس معنيين جميعاً من قبل الطبيعة لان يسيروا طبقاً لقوانين العقل، فهم يولدون جهلاء ويقضون الشطر الاكبر من الحياة قبل ان يدركوا الفضيلة ويكتسبوها فما دمنا نعتبر الناس عاشرين في حال الطبيعة فحسب، فلكل منهم مطلق الحق في اتباع الشهوة واصطناع القوة او اتباع العقل^(٦).

فالدولة الكاملة ينبغي الا تحد من قوة الفرد الا بمقدار ما تنقي به خطر هذا الفرد بنائها وكيانها، وهي في الوقت نفسه يجب الا تنزع من الافراد حرية الا اذا اضافت اليهم اكبر مما انتزعت^(٧).

ان الغاية من تأسيس الدولة لما يرى سبينوزا: ((ليست السيادة، او ارهاب الناس، او جعلهم يقعون تحت نير الآخرين، بل هي تحرير الفرد من الخوف بحيث يعيش كل فرد في امان بقدر الامكان، اي يحتفظ بالقدر المستطاع بحقه الطبيعي في الحياة وفي العمل دون الحاق الضرر بالغير. فالحرية اذن هي الغاية الحقيقية في قيام الدولة))^(٨).

(١) حمو، محمد آيت: الدين والسياسة في فلسفة الفارابي، التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠١١م، ص ١٧١.

(٢) رسل، برتراند: تاريخ الفلسفة، الكتاب الثالث، تر: محمد فتحي الشنطي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٧٧م، ص ٩٤.

(٣) هوبز، توماس: اللفيان، ط ١، ترجمة: ديانا حبيب، بشرى صعب، هيئة ابو ظبي للثقافة والتراث، ابو ظبي، ٢٠١١م، ص ١٧٥-١٧٦.

(٤) ابراهيم، زكريا: مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، بلا، ص ٢٣٥.

(٥) ابراهيم، زكريا: مشكلة الحرية، ص ٢٣٥-٢٣٦.

(٦) كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت، بلا، ص ١٨٨.

(٧) امين، احمد، محمود، زكي نجيب: قصة الفلسفة الحديثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٣م، ص ١٧٣-١٧٤.

(٨) سبينوزا: رسالة في اللاهوت والاساسة، ط ١، تر: حسن حنفي، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٥م، ص ٤٣٧.

ويرى سبينوزا ان للمرء الحق في مخالفة الحاكم في تفكيره كما يشاء على ان لا يفعل من شأنه تعكير الامن او اشاعة الفوضى في مجال التفكير وفي مجال القول طالما كان صادراً عن العقل لا عن الانفعال وينبغي ان تسود الحرية التامة على ان لا يتنافى مع القانون، اما كبت حرية الفكر فلن يؤدي الا الى الرياء والنفاق^(١).

كان سبينوزا يكتب رسالته السياسية التي يدافع بها عن الديمقراطية في نفس العصر الذي كان فيه (هوبز) يمجّد الملكية المطلقة في انكلترا ويقاوم ثورة الشعب على ملكه وقد جاءت فلسفة سبينوزا السياسية من القوة بحيث اصبحت ينبوعاً دافقاً ظلت تستقي منه الحركة الديمقراطية حتى بلغت اوجها على يد الفيلسوف الفرنسي (روسو) ورجال الثورة الفرنسية^(٢).

المبحث الثاني

حياة احمد لطفي السيد وآراءه السياسية

أولاً: حياته

ولد احمد لطفي السيد في (برقين) بمركز السنبلاوين بمصر^(٣). في ١٥ يناير عام ١٨٧٢م وهي قرية صغيرة كان تعدادها في ذلك الحين يبلغ مائة شخص، وقد تضاعف سكانها، وهم زراع ماهرون مشهورون بالجد والنشاط والاستقامة، وكان والده (السيد باشا ابو علي) عمدة هذه القرية كوالده (علي ابو سيد احمد) عرف بشخصيته المهيبة، وعدالته في معاملته، وعطفه على اهل قريته وغيرهم، ولما بلغ الرابعة من عمره دخل كتاب القرية، مكث فيه ست سنوات تعلم فيها القراءة والكتابة، وحفظ القرآن الكريم كله^(٤)، تربي احمد لطفي السيد على تقاليد الاسرة المصرية التي تؤثر الابن الاكبر من ابنائها معاملة خاصة، وكأنها تعدّه في مجتمع ابوي لتحمل مسؤولياته في رعاية الاسرة وزعامتها من بعده^(٥). نشأ في عصر فيه كثير من المتناقضات، وغي جيل ورث عن جيل العربيين، وعاش في بيئة ريفية، وعاصر مراحل النمو التي حملت اياه (لطفي السيد علي) من اعيان القرى الى اعيان المدن ووجهائها، واصبح له من الجاه الكثير، وحضر الجمعية العمومية التي دعا اليها (احمد عرابي) ١٨٨٢م^(٦).

وصف احمد لطفي السيد بانه ذو شخصية مهذبة، هادئ الطبع، يحب الخيل والفروسية، يتمتع بالذكاء المفرط، والشجاعة الادبية، والنظرة العميقة الواقعية، ذلك الرجل الوطني الصعب المراس، بالرغم من الحملات الظالمة التي وجهت اليه^(٧).

فلم يكن من طبعه ان يصادم أحداً او يصطنع في الخصومة قسوة، ولكنه كان يثبت في مكانه ويترك لمن خالفة ان يصدّم به إذ شاء، وسماحة فيما وراء ذلك اذا سامته السماحة ان يتحول عن مكانه الذي استقر عليه فهو عند رأيه لا ينحرف عنه رأيه لا ينحرف عنه وان اعطاه من الصور الفكرية ما يدفع عنه شر الضغينة والافتراء^(٨).

أمضى ثلاث سنوات في مدرسة المنصورة الابتدائية، واتم تعليمه الابتدائي في سنة ١٨٨٥م، ولم تكن شهادة الابتدائية ولا البكالوريا قد وجدت بعد، بل كان الانتقال من درجة الى اخرى بالنجاح المدرسة، وفي التعليم الثانوي كان متوسطاً، فلم يكن من المتقدمين ولا من المتأخرين، وكان متفوقاً في العلوم العربية والرياضيات.

دخل كلية الحقوق في عام ١٨٨٩م وكانت معاهد الحقوق في البدان العربية بمثابة مراكز الفكر والعمل السياسيين، وفي هذه الحقبة، التقى (احمد لطفي السيد) بـ(محمد عبده)*، وأصبح صديقه وتلميذه، كذلك تعرف الى (الافغاني)** في اثناء زيارة قام بها الى

(١) زكريا، فؤاد: سبينوزا، ط٢، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٣م، ص ٢٢٤-٢٢٥.

(٢) امين، احمد، محمود، زكي نجيب: قصة الفلسفة الحديثة، ج١، ص ١٧٥-١٧٦.

(٣) الزركلي، خير الدين: الاعلام، ج١، ط٥، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ٢٠٠.

(٤) لطفي السيد، احمد: قصة حياتي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ٨.

(٥) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، الدار المصرية للتألف والترجمة، مصر، ١٩٦٥م، ص ٥٨.

(٦) المصدر نفسه، ص ٥٧-٥٨.

(٧) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد والشخصية المصرية، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ١٩٦٣م، ص ٧٣.

(٨) العقاد، عباس محمود: رجال عرفتهم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ١٦٤.

* ولد في مصر عام ١٨٥٣م، درس في الازهر وحضر دروس الافغاني، عهد اليه بالتدريس في المدارس الاميرية اشترك في الثورة العربية، نفي الى بيروت ومنها رحل الى باريس حيث التقى بالافغاني فاصدرا جريدة (العروة الوثقى) عاد الى مصر بالعفو، وانصرف الى قضايا التجديد الديني والاصلاح، من

اسطنبول، فأعجب به كثيراً، مع انه لم يكن من الممكن ان يقوم تجاوب عميق بين ذهنيته العقلية الطليقة وبين حماس (الافغاني) المحترم والمتهب معاً^(١).

ان الاعتزاز والشعور بالسيادة تضفيها سنوات الطفولة الباكرة من ينشأون في حمى العصبية والزعامة الابوية للقرية، يتمثلها العصبيات في الريف دون المدن حيث تتفاعل في المدن، انعكست على احمد لطفي السيد في سلوكه طوال حياته، فكان اعتزازه بمصريته اعتزازاً يقوم على العصبية^(٢).

سرت عقدة الخوف من العنف او الثورة في نفس (احمد لطفي السيد) كما سرت في نفوس ابناء جيله من فشل الثورة العربية، وتأتى به تكوينه العقلي في التشديد في الحزينة، وما كانت سماعته لتدع بينه وبين الناس لضغن او جفوة، وما كان اي خلاف بينه وبين غيره ليصل به الى الخصومة في اية صورة من صور الخصومة الا ان يؤثر العزلة والابتعاد. انعكست هذا الخوف من العنف او القوة على تفكيره وسلوكه العقلي فكان ايمانه بالديمقراطية ايمان من يرى في الاقناع الحر سبيلاً الى الحق وان الحق دائماً فوق القوة^(٣). طغت عليه سماعة الخلق حتى غدت سمة سلوكه البارزة واصفت عليه سماعته هدوء في النفس وميزت تلك السماعة ديمقراطيته وتفكيره، لكنها ولدت قوية متماسكة وكان يحاسب نفسه كل يوم على ما قدمت من عمل ولفظت من قبول، كان مفعماً بالنشاط والحيوية في قراءته وافكاره واعماله منذ ان كان طالباً^(٤).

وذكر (احمد لطفي السيد) ان اهم ما اظن اني انتفعت به من السيد (الافغاني) في تلك المدة انه وسع في نفسي آفاق التفكير، وهادني الى ان المرء لا يستطيع ان يربي نفسه الا اذا حاسبها آخر كل يوم ما قدمت من عمل وما لفظت من قول، وما خطر لها من حاضر. وكان (جمال الدين) ميالاً للسياسة يتحدث عنها كثيراً، وكأنه يريد ان يقيم في الشرق دولة تصارع انجلترا^(٥).

تخرج (احمد لطفي السيد) من كلية الحقوق عام (١٨٩٤م) وتولى وظائف في النيابة العامة بالعديد من البلدان المصرية من بينها القاهرة وبني سويف، والفيوم وميت غمر، كما اشتغل بالمحاماة بعد استقالته من النيابة^(٦).

ويرى احمد لطفي السيد ان حركة الترجمة تسبق حركة التأليف وتمهد لها كما حدث في عصر النهضة الاوربية، فترجم عن ارسطو كتاب (الاخلاق) وهذا الكتاب يعد مقدمة لكتاب السياسة (والطبيعة) و(الكون والفساد)، اما من جانب التأليف فلولا (اسماعيل مظهر) وهو زوج اخت (احمد لطفي السيد) قد اهتم بجمع آثار استاذ الجيل القلمية لكان من العسير على اي باحث ان يلم بها مثل هذه السهولة التي اتاحها لنا، فقد جمع مختارات من كتاباته في الجريدة نشرت في جزعين بعنوان (المنتخبات) وجزء ثالث بعنوان (تأملات في الفلسفة الادب والسياسة والاجتماع) عدا مجموعة اخرى بعنوان (صفحات مطوية)^(٧).

اشهر اعماله الادبية (رسالة التوحيد)، (الاسلام والنصرانية). توفي في عام (١٩٠٥م). ينظر: جرجي زيدان، تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع عشر، ج١، مطبعة الهلال، القاهرة، ١٩٢٢م، ص ٢٨٤-٢٨٨.

** ولد في قرى سعد اباد، في افغانستان عام ١٨٣٩م، تلقى علومه في كابول، تجول في عدد من البلدان العربية، جاء الى مصر عام ١٨٧١م، اخذ يعقد فيها حلقات التدريس في بيته وفي الازهر، التف حوله الكثير من طلبة الازهر واصبح له شعبية واسعة بين اوساطهم ولهذا السبب ابعد عن مصر واستقر في فرنسا، استدعاه السلطان عبد الحميد الثاني الى الاستانة، وظل فيها، من اهم مؤلفاته (القضاء والقدر)، (اثبات مذهب الدهريين وبيان مفاسدهم) توفي عام (١٨٩٧م). ينظر: جرجي زيدان، تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع، ص ٥٥-٥٩.

(١) حوراني، البرت: الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨-١٩٣٩، دار النهار للنشر، بيروت، بلا، ص ٢١٠.

(٢) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد، ص ٥٩.

(٣) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد، ص ٦١.

(٤) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد والشخصية المصرية، ص ٧٨-٧٩.

(٥) السيد، احمد لطفي: قصة حياتي، ص ١٦.

(٦) العراقي، عاطف: العقل والتنوير في الفكر العربي المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر والتنوير، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٢٨٥.

(٧) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ٨٣.

ثانياً: الفكر السياسي عند لطفي السيد

اهتم احمد لطفي السيد بالجوانب السياسية اهتماماً كبيراً وذلك منذ تخرجه من الجامعة، فتراه يشترك في جمعية سرية لمقاومة الاحتلال البريطاني، ويدخل الحزب الوطني منذ نشأته ويتم اختياره سكرتيراً عاماً للحزب، كما اشترك تأسيس (الوفد المصري) الذي تولى قيادة البلاد في ثورة ١٩١٩^(١).

اولى (احمد لطفي السيد) اهتماماً خاصاً لقضية تحرير العقل، اذ اعتبرت ان المهمة الاولى للمصريين ليست محاربة الاحتلال، بل تحرير عقولهم من نقل الافكار الموروثة وغرس فكرة التقدم مكانها، وتكوين رأي عام وطني يطالب بتغيرات عميقة في المجالات الاجتماعية والسياسية وفي تطوير الاقتصاد^(٢).

ويؤكد (احمد لطفي السيد) ان الشعب المصري هو امة مستقلة تتمتع بسمات تميزها عن الشعوب العربية والاسلامية. فهو لم يكن يفكر في امة اسلامية ولا قومية عربية، بل في امة مصرية تجمعها وحدة الارض والتاريخ والتراث. ومن هذا المنطلق نادى بفسخ العلاقة بين مصر وتركيا على اساس ابدال الدين بالقومية، ومن هذا المنطلق أيضاً نبذ فكرة الجامعة الاسلامية واعتبرها خرافة ابتدعتها دماغ مراسل جريدة التايمس في (فيينا) لتغطية اعمال الاوربيين الاستعمارية ضد بلاد الشرق، في زمن اصبحت فيه المصالح والمنافع المادية التي تشكل العلاقات بين الشعوب والامم وليس الدين^(٣).

تركت المؤثرات الفكرية آثار البينة في تفكير (احمد لطفي السيد) وغدا من النادر ان نقرأ له مقالاً لا نلمس فيه تأثير هؤلاء المفكرين عليه ولا يستشهد فيه بأحدهم. الا ان اعظم ما تأثر به من هؤلاء الفلاسفة والمفكرين، هو تأثره بـ(جون ستيوارت ميل)* في مذهب المنفعة، ونظريته في الحرية، وتأثره بـارسطو في السياسة والاخلاق. فمذهب المنفعة هو القاعدة في تفكيره السياسي والاجتماعي، والمنفعة هي الحافز الاصيل للعلاقة بين الدول بعضها ببعض، وبين الحكومة والافراد، او بين الافراد فيما بينهم^(٤).

اما الاثر الذي تركه (ارسطو) في تفكيره فيبدو بارزاً في دعوته للديمقراطية والحكم النيابي ونظريته العامة للأخلاق. فقد ذهب (ارسطو) على خلاف استاذاه (افلاطون) الى اعتبار ان الدولة المثالية هي الدولة التي تقوم على الحكم الدستوري لا الاستبدادي، حتى ولو كان ذلك الاستبداد المستتير الذي يصدر عن الملك الفيلسوف، ولهذا يرى (ارسطو) ان القانون في اية دولة صالحة يجب ان يكون هو السيد الاعلى، فالعلاقة بين الحاكم الدستوري وبين رعيته تختلف عن اي نوع آخر من انواع الخضوع الذي يفرض الرعية للحاكم المستبد، والحكم الدستوري يحكم رعاياه برغبتهم ويحكم بإرادتهم^(٥).

ويؤمن (احمد لطفي السيد) بفلسفة سياسية واجتماعية متكاملة، تقوم من الناحية السياسية على قاعدتين متلازميتين الدولة والحكم، ومن الناحية الاجتماعية على مضمون واحد هو الانقضاء، فالدولة التي ينشدها والتي تراود تفكيره هي الدولة القومية في صورتها التي انتهت اليها في اوربا في القرن التاسع عشر، والحكم الذي يؤمن به ويدعو اليه هو الحكم الديمقراطي في صورته الدستورية يقوم القانون الذي ينظم العلاقة بين الحاكم والمحكوم فلا يتعسف الحاكم ولا يستبد بالمحكومين^(٦).

ويؤكد (احمد لطفي السيد) بأن الثقة المتبادلة بين الامة والحكومة هو القاعدة الاساسية للحكم العادل ثمرته والسعادة وفي ذلك قال: ((أحكم احكم باستمرار الشركة بين شريكين استحکم بينهما سوء الظن، أم يقول ان عدم الثقة المتبادل سائر لا محال الى ما لا

(١) العراقي، عاطف: العقل والتنوير في الفكر العربي المعاصر، ص ٢٨٦.

(٢) ظاهر، محمد كامل: الصراع بين التيار الديني والعلماني في الفكر العربي الحديث والمعاصر، ط١، دار البيروني للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٤م، ص ٢٣١.

(٣) المصدر نفسه، ص ٢٣١-٢٣٢.

* ولد جون ستيوارت ميل في عام ١٨٠٦م من اسرة عريقة في العلم مكيثة في الأدب ولما بلغ السابعة عشرة عين كاتباً في مكتبة المراجعة بشركة الهند، ثم رئيساً له، وفي عام ١٨٥١م تزوج (ميل)، اهم مؤلفاته (الحرية) ورسالة في فلسفة المنفعة) و(خواطر في الاصلاح البرلماني). توفي في مدينة افينيون عام ١٨٧٣م. ينظر جون ستيوارت ميل، الحرية، ط١، ترجمة: طه السباعي، مطبعة الشعب، مصر، ١٩٢٢م، ص ٢-٨.

(٤) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٧٧.

(٥) المصدر نفسه، ص ١٨٠.

(٦) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٨١.

تحمّد عقباؤه وما الأمانة وحكومتها مهما كان شكلها الا شريكاً أساساً عملها الثقة المتبادلة وموضوعه المال والطاعة للقانون من جانب الأمانة وحسن ادارة الاعمال من جانب الحكومة وثمرته سعادة الأمانة^(١).

لقد اخذ (احمد لطفي السيد) عن ارسطو الشيء الكثير من خلال ترجمته للعديد من الكتب ومن أكثر ما تأثر به هو كتاب (السياسة) من حيث اساليب الحكم ووجوب العمل من خلال الحكم الدستوري وان اي حكم قائم على الاستبداد ولا مكان له في مصر لا بل حتى في البلاد العربية.

كذلك الاعتماد على العقل اي التفكير الواقعي، استطاع احمد لطفي من خلالها ان يحدث بها حركة فكرية واسعة في بيئة انتشرت فيها الخرافات^(٢).

ولا تتحقق حرية الدولة ما لم تتحقق استقلالها خالصاً من كل شائبة، وهذا ما عناه (احمد لطفي السيد) بالاستقلال التام وهو ما حملته على انكار الجامعة الاسلامية، انكاراً للسيادة العثمانية، التي تعوق تحقيق الكيان القومي الذي ينشده لمصر، وليس انكاراً؟؟؟ الاسلامي والعاطفة الدينية^(٣).

فالاستقلال هو طلب الشعب المصري الاخير وفي ذلك قال: ((اذا كان الاستقلال ممكن طلبناه، وان كان مستحيلاً عالجناه، لأنه هو معنى الوجود القومي ومناطق الامل في الحياة القومية على ان استقلال امة في عددنا وفي ثروتنا وفي مركزنا الجغرافي، بعيد ان يكون مستحيلاً واقرب شيء ان يكون، متى طلبناه من بابه بالوسائل المنتجة))^(٤).

ولو قارنا ما دعا اليه ارسطو أساساً لدولته ينطبق مع ما نادى به (أحمد لطفي السيد) على صفحات (الجريدة) أساساً للحكم في الدولة لا نجد فارقاً بين الاثنين، فالحكم الدستوري كما يراه ارسطو ويؤمن به (أحمد لطفي السيد) ايماناً تاماً، يستهدف الصالح العام او صالح الجمهور، والحكم الدستوري يقوم على القانون الذي ينظم العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ولا يتعسف الحاكم ولا يستبد بالمحكومين، بل منزل على ارادة القانون في سياسة المحكومين، ويستمد القانون قوته وصلاحيته من الدستور الذي يصدر عن الأمانة^(٥).

وفي موضع اخر في اهميته الاستقلال قال أيضاً: ((استقلال الأمانة، او حريتها السياسية، حق لها بالفطرة، لا ينبغي لها ان تتسامح فيه وان تتي في العمل للحصول عليه بل ليس لها حق التنازل عنه لغيرها، لا ب كله ولا بجزئه، لان الحرية لا تقبل القسمة ولا تقبل التنازل فكل تنازل من الأمانة عن حريتها كلها او بعضها، باطل بطلاناً اصلياً لا تلحقه الصحة بأي حال من الاحوال فلا جرم مع هذا المبدأ المسلم به عن علماء السياسة))^(٦).

ثم يأخذ احمد لطفي السيد بالدعوة للدستور وقدمها احياناً على الدعوة للاستقلال على اساس ان حرية الفرد اساس لحرية المجتمع، وان الفرد حريص على حرية الوطن، فاذا نمت الحرية الشخصية في نفس المواطن كانت كفيلاً لحرية الوطن وحافزاً للمواطن على تحقيق استقلال الوطن.

ولم يترك (السيد) ساحة تمر دون الدعوة للدستور حتى اصبح للدستور عنده لكثرة ما كتب عنه ونحن شكله ومقوماته فلسفة خاصة، فسر في اطارها نزعتة الليبرالية او مذهب الحريين^(٧).

ويرى (احمد لطفي السيد) بان الأمانة المصرية مخلصة للحكومة وتحب الامن والسلام وتطبق القانون وقادرة على حكم نفسها في ذلك قال: ((الأمانة المصرية امة تحب السلام والطاعة للقانون كما تحب الاخلاص لحكومتها، وهي تحترم السلطة الشرعية ولا تتكر

(١) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياس والأدب والاجتماع، ص ٤٢.

(٢) نصار، عصمت: فكرة التنوير، بين احمد لطفي السيد وسلامة موسى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ٢٠٠٠م، ص ١١١-١١٢.

(٣) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٨٤.

(٤) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والاجتماع، ص ١٢٣.

(٥) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٨١.

(٦) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ١٢٤.

(٧) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٩٣.

السلطة الفعلية فتظن انه قد حان الوقت لان تسمح بها السلطان جميعاً بأن يكون لها حياة مستقلة بالذات لكيلا تبقى ضائعة المركز بين السلطين، ولتفكر حقيقة فيما ينفعها من حيث هي امة مستعدة لان تؤهل الحكم نفسها بنفسها^(١).

وعندما انشأ الحزب الشعبي وضع (احمد لطفي السيد) منهاجه، منها توسيع اختصاص الهيئات النيابية الحاضرة (مجالس الولايات والمجلس التشريعي)، وتعديل طريقة انتخاب اعضائها، وانشاء مجلس شوري القوانين. لكن هذا لم يكن سوى خطوة اولي. اما الهدف فكان اقامة حكم ديمقراطي يمكن تحقيقه بوجود البريطانيين الذين كانت مصلحتهم الحقيقية تقضي بالمساعدة على تحقيقه. ورأى ان الامة، كلها بلغت مرحلة من مراحل الحكم الذاتي، تسنى لها ان تتدرب بها لتقوية الحياة الوطنية في مصر^(٢).

ان هذه الآراء في الامة والسيادة الشعبية تختلف بجوهرها عن الافكار الاسلامية التقليدية حول الامة ومصادر السلطة المرتبطة بالمؤسسات الاسلامية، مما يؤكد على ان (احمد لطفي السيد) كان ينظر الى النزعة القومية الليبرالية كأداة حاسمة في عملية التقدم، وليس في عملي التحرر القومي وحده، وهو ما جعله يختلف اختلافاً جذرياً عن تفكير استاذة (محمد عبده)، تفكير (الطهطاوي)^٣ لكنه لم يخرج عن نطاق الثانية التوفيقية بين (الاسلام الصحيح) والغرب الحديث التي كانت من صميم تفكيرها^(٣).

استفاد (لطفي السيد) من تطور الازواضع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في مصر ليشق عصا الطاعة على الثانية التوفيقية التي ابتدعها (الطهطاوي) والتزم بها كثير من متفقي تلك المرحلة ومصلحيها، وليعلن عدم جدوى اي توفيق بين الاسلام والحضارة الغربية الحديثة، وليصنع بذلك تركيباً فكرياً جديداً مستمداً من فكر (الطهطاوي) والمسيحيين اللبنانيين، وهو تركيب يركز على فكرتي الوطن والحرية، وعلى العلم وفصل الدين عن الدولة كما دعا اليهما المسيحيون اللبنانيون. اما الاسلام فكان بالنسبة اليه مرحلة من مراحل التاريخ المصري، ومنبعاً من منابع الاخلاق والقيم^(٤).

المبحث الثالث

الحرية عند احمد لطفي السيد:

عدّ (احمد لطفي السيد) في مقدمة المفكرين الليبراليين المصريين بل اكثر عناية بقضايا الحرية بوجه عام لا سيما الحرية السياسية على وجه الخصوص لذلك لقب بالفيلسوف الليبرالي، وانه من أوائل الذين وضعوا قواعد علمية للسياسة المصرية في مطلع القرن العشرين. اولئك الذين نادوا بالاعتباس من النظم السياسية الاوربية وخاصة بما يلائم نظم المجتمع المصري آنذاك، في الوقت الذي كان فيه معظم السياسيين يعادون الخلافة العثمانية ويعملون على طلب المساعدة من الفرنسيين في الحصول على الاستقلال، او مؤازرة الخديو وسلطته من اجل تظليل الرأي العام متخذين من الدين سبيلاً لذلك ومرددن (ان كل ما يأتي من الغرب باطل حتى لو كان ظاهرة الحق)، كان (احمد لطفي السيد) يكتب في جريدته عن الحكومة المدنية العلمانية منبهاً الى ضرورة فصل الدين عن سياسة الدولة^(٥).

ان ايمان (احمد لطفي السيد) بقداية الحرية الفردية او الحرية الشخصية كما كان يدعوها في اغلب الاحيان هو الذي يحد الاطار لعام لمذهبه السياسي ونزعته الديمقراطية، فكل ما كتبه او قاله في خطبه او اوصى به ال تلاميذه كان يتسم بهذا الايمان العميق بقداية الحرية الفردية واحترامها^(٦).

فوضع (احمد لطفي السيد) الحرية في منزلة الحياة وفي ذلك قال: ((فلو كنا نعيش بالخبز والماء لكانت عيشاً راضية وفوق الراضية، ولكن غذائنا الحقيقي الذي به نحيا ومن اجله نحب الحياة ليس هو اشباع البطون الجائعة، بل هو غذاء طبيعي كالخبز

(١) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والادب والاجتماع، ص ٣٣.

(٢) حوراني، البرت: الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨-١٩٣٩، ص ٢٢١.

* رفاعة بن بدوي بن علي بن رافع، ولد عام (١٨٠١م) في طهطاوي بصعيد مصر، ثم انتقل غلاماً بين مشاه البنده بجوار جرحا ومدينة قنا، ثم انتقل الى القاهرة عين اماماً في بعض أليات الجند ارسل الى فرنسا واعط، فعكف على دراسة اللغة الفرنسية، اهم مؤلفاته (تخليص الايدنر في تخليص باريز)، (المرشد الامين لتربية البنات والبنين)، (مناهج الالباب في مناهج الاداب العصرية)، توفي عام (١٨٧٣م). ينظر: لوميس عوض، تاريخ الفكر المصري الحديث، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ٢٤٤-٢٤٥.

(٣) ظاهر، محمد كامل: الصراع بين التيارين الديني والعلماني في الفكر العربي الحديث والمعاصر، ص ٢٣٢.

(٤) المصدر نفسه، ص ٢٣٣.

(٥) الخفاجي، حنان جاسم: احمد لطفي السيد نشاطه الفكري ودوره السياسي في مصر ١٨٧٢م-١٩٦٣م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، ٢٠١٦م، ص ٧٨.

(٦) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٧٩.

والماء، لكنه كان دائماً أرفع درجة، وأصبح اليوم اعز مطلباً وأعلى ثمناً، فهو ارضاء العقول وعقولنا لا ترضى الا بالحرية وأعجب من الذي يظن الحياة شيئاً والحرية شيئاً آخر ولا يريد ان يقنع بان الحرية هي المقوم الاول للحياة ولا حياة الا بالحرية^(١).

الحرية طبيعة متلازمة للإنسان وهي بمثابة الشرف او العرض لا يمكن التخلي عنها تنشط مع القوة وفي ذلك قال احمد لطفي السيد: ((الحرية طبيعية، وميل الناس الى تحصيلها بالضرورة، يشتد ويظهر مع القوة الحيوية ويضعف وتخمد آثاره مع الضعف. فكما ان القوي لا يموت جوعاً كذلك لا يصير على الحياة البعيدة عن المثل الاعلى للحرية، ولقد اصبحنا في بلادنا ندرك الحرية بمثلها الاصلي الذي يتألف من شرف الانسان في هذا الزمان، فقد اصبحنا نمتنع من كل فكرة ومن كل قانون ومن كل عمل يمس الحرية الشخصية او يعطل استعمال الحرية المدنية وفي غير الحدود المتفق عليها في اعلى البلاد مدنية^(٢))).

واعتبر ان الحرية المعطلة عن الاستعمال هي في حكم المفقودة، وانه لا يصح تسميتها حرية الا اذا كان الفرد قادر على استعمالها، فالفرد يكون حراً بمقدار ما لديه من وسائل استعمال هذه الحرية وفي ذلك قال احمد لطفي السيد: ((انما يكون المرء حراً بمقدار ما لديه من وسائل استعمال هذه الحرية، وانما يكون حياً بمقدار ما جاز له من الاستمتاع بالحرية. فالحرية الناقصة حياة ناقصة، وفقدان الحرية هو الموت^(٣))).

والحرية تمثل جوهر الانسان التي بموجبها يمكن ان يتعامل مع واقعها المحسوس، فهي الوسيلة العظمى في اسعاد الناس وتحقيق سعادتهم التي يناضلون باستمرار للانتقال بها من حالة الى حالة اخرى اكثر رقياً وتطوراً. ان فحريتنا كما قال احمد لطفي السيد ((خلقت نفوسنا حرة، طبعها الله على الحرية، فحريتنا هي نحن، هي ذاتنا، هي معنى ان الانسان انسان، وما حريتنا الا وجودنا وما وجودنا الا الحرية. ليس من استطاعة احد ما دام لاحق له ان يترك عن حياته التي وهبها الله له، والتي لا يأخذها الا هو^(٤))).

ويفضل (احمد لطفي السيد) مذهب الحريين فيقول ان الامة تتأوتها في ازمان التاريخ حكومات مختلفة متنوعة المقاصد متباينة المظاهر والنتائج، كان من أثر اختلافها ايجاد المذاهب السياسية لكل مذهب فريق من الكتاب يؤيده، وطائفة من الناس تنتصر له، وكل يتعصب لمذهبه ويرى في تحقيقه نفع الكافة.

ويقضي مذهب الحريين في اصله بان لا يسمح للمجموع في البلاد الحرة، او للحكومة في بلاد مصر بان لا تضحي بحرية الافراد ومنافعهم لحرية المجموع او الحكومة في التصرف في الشؤون العامة^(٥).

اختلف (احمد لطفي السيد) مع ارسطو في قسمته للناس الى سادة وعبيد وفي ذلك قال: ((يقولون ان بعض الناس خلق للسيادة ابداً، وبعضهم خلق للعبودية ابداً ولا نزال نرى هذا الخطأ يتردد في آراء الساسة المستعمرين في هذا الزمان على صورة اقل شناعة وبعبارة اكثر اثلاً مع مدينتنا الحديثة كذبت فلسفتهم، وصدق الذي يشعر به كل انسان منا في نفسه من الليل الى الرقي في كل شيء، والى قبل كل شيء^(٦))).

اما الانسان الذي يفضل العبودية على حريته فهو انسان غير سوي ولا يصح الاخذ برأيه وفي ذلك قال احمد لطفي السيد: ((فاذا اوجدت عبداً لم يؤثر على العبودية ولم يطلب نفساً بالعتق من الرق، فذلك مثل من امثلة التشويه النادر في بني الانسان، وليس قاعدة يصح الاخذ بها وحسبنا ان ترى الادلة الحسية قائمة على ان حفظ الوجود الذاتي المجرد عنه آثار الحرية ليس اعز على نفس الانسان من الاحتفاظ باحترام حريته، وان الذي يراجع ماضي العالم لا يجد امة من الامم المخلوقة للعبودية كما يزعمون الا قاتلت عن حريتها^(٧))).

(١) بركات، سليم ناصر: مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث، دار دمشق، دمشق، ١٩٨٢م، ص ٦٦.

(٢) السيد، احمد لطفي: تأملات في الفلسفة والأدب والسياسة والاجتماع، مؤسسة هندواي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ٥٥.

(٣) المصدر نفسه، ص ٥٤.

(٤) العروي، عبد الله، مفهوم الحرية، ط ٥، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٣م، ص ٥٠.

(٥) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٧٨.

(٦) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ١٣٤-١٣٥.

(٧) المصدر نفسه، ص ١٣٥.

الا ان (احمد لطفي السيد) سلم بأن الرذيلة لا ينمى بها غير الاستبداد وفقدان الحرية الشخصية وهي اثر من اثر الرق كما يراها ارسطو، واثر من آثار عبادة البسالة كما يرى ليست الا نوعاً من الاسترقاق يذهب بفنائل النفس البشرية، فليس الرياء والبغي والكذب، وليست المباشرة بالجاه او التقرب من ذوي السلطان، والاستكانة والضعف وعبادة البسالة والخضوع للقوى القاهرة الا رذائل تنمو في ظل الاستبداد وفقدان الحرية الشخصية^(١).

ليست ديمقراطية (احمد لطفي السيد) الغاء العرف الاجتماعي في آداب الطبقات، ولكنها ديمقراطية المساواة بين ابناء كل طبقة من المصريين وغيرهم من الغرباء، كل الغرباء في الاصل، لانهم شركاء الطبقة في المجتمع واجانب من جميع الاجناس، فالديمقراطية بجميع معانيها هي المبدأ الواسع الذي كان يلحظه هذا المفكر في حقوق الرأي وفي حقوق الطبقة، فليس ايمانه بتغليب رأي الكثرة مانعاً عند القلة ان تبدي رأياً وتقل به آراء الاكثريين من المخالفين^(٢).

والحرية السياسية عند (احمد لطفي السيد) هي الخطوة الايجابية الاولى والكفيلة للحرية الشخصية وفي ذلك قال: ((حريتنا السياسية هي كفيلة الحرية الشخصية، اي كفيلة لنا في ظهور آثار حريتنا الطبيعية، فمن الحرص على تمتعنا بآثار تلك الحرية القول والعمل، اننا ننتشبت بالسعي لنيل حريتنا السياسية التي هي الكل في الكل، مادامت هي الكفالة الوحيدة التي لنا في المجتمع بفضل الله علينا ونعمة وجودنا واعز هبة على انفسنا، وهي حريتنا))^(٣).

ومما يؤخذ على دعوة (السيد) الى الحرية السياسية موقفه من مواجهة الاحتلال الانكليزي، اذ سرت عقد الخوف من العنف او الثورة في نفسه كما سرت في نفوس ابناء جيله من فشل الثورة العربية، وانعكس هذا الخوف من العنف او الثورة التي تواجه قوة لا طاقة لها بها، على تفكيره وسلوكه العقلي فكان ايمانه بالديمقراطية ايمان من يرى في الاقتناع الحر سبيلاً الى الحق وان الحق دائماً فوق القوة^(٤).

يبين (احمد لطفي السيد) اهمية الحرية العلمية فهي اول مظهر للقوة المعنوية ولها أثرها في تربية اخلاق الامة على حرية الرأي وفي ذلك قال: ((اذ استخدم المتعلمون ارادتهم في اظهار حريتهم العلمية، كان لهم من ذلك مرانته تتفعلم في تربية اخلاق الشعب وتعويد على حرية الرأي والصبر على الأذى الذي ينتج دائماً عن حرية الرأي، سواء أكان ذلك من الحكام او المحكومين. ان الذي يخلون علينا بالقرب من المثل الاعلى من حريتنا التي أتناها الله أباهاً من فضله، يجدون من امثلة تقصيرنا في اظهار حرية الرأي في العلم وفي السياسة))^(٥).

ويشدد (احمد لطفي السيد) في اهمية النظر والدراسة للآراء والافكار التي يتبناها الفرد ويؤمن بها ولا يعتبرها شيء مقدس لا يمكن المساس به او حتى تغييره وفي ذلك قال: ((ان تقدماً في نيل قسطنا الطبيعي من الحرية يستحيل ان يوجد، ولو كانت في ايدينا اكبر معدات القوة الوحشية، وكان عددنا اضعاف ما نحن عليه، اذا كنا لا نتخلص من وصمة عبادة الآراء والافكار من غير تمحيص اعتماداً على مكانة قائلها... واذا كنا لا نقطع بأيدينا تلك السلاسل التي قيدت عقولنا والاهام التي افسدت علينا الاستفادة من المبادئ الجديدة. اننا اذا جربنا ان نرفع منار الحرية في الميدان الذي لنا فيه حرية العمل وليس لنا فيه مزاحم وشريك، كان ذلك فاتحة خير لاظهار شيء من القوة الضرورية لظهور الحرية وتأييدها))^(٦).

كان في ايمانه بالديمقراطية وحرية الرأي وحده لا يرى الرأي وحده، ولا يبدو وكمن يرجح منه جانباً على الآخر، فاذا كان الرأي رأيه طرقه بالحجة والدليل، وترك الناس دونه ينشيعون له او يحملون عليه، ولكنه يبقى في ايمانه به يسوق الدليل وراء الدليل على

(١) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ١٨٢.

(٢) العقاد، عباس محمود: رجال عرفتهم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ١٧٠.

(٣) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ١٣٩.

(٤) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ٦٠-٦١.

(٥) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ١٣٦-١٣٧.

(٦) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ١٣٧.

صحته من غير ان يقع في لجأه او يسوقه الجدل الى العنف والتحامل، فاذا غلب على امره ولم يكن ليغلب في امر يؤمن به الا ان تحول ظروف القاهرة دونه دون ابداء رأيه، اثر العزلة وهجر الميدان ولا يهجره الا كارها^(١).

كانت مصر تتمتع في اواخر القرن التاسع عشر بحرية واسعة في القول والنشر بفضل (الامتيازات) التي منحت معظم الصحف تسهيلات خاصة وامنت لها الحماية الاجنبية، لكن الحال تغيرت بعد عام ١٩٠٧م، لعدم اعتقاد قادة الاحتلال الانكليزي ان الصحافة الحرة هي صمام الامان للشعور الشعبي، اذ كان عليهم معالجة نوع مختلف من الشعور. فالشعور الوطني كان آخذاً بالاستيقاظ من جديد وبالتعبير عن نفسه بواسطة الاحزاب السياسية المنظمة وفي عام ١٩٠٥م، بعث من جديد قانون المطبوعات لعام ١٨٨١م، الذي أجاز للحكومة، بشروط معينة الغاء الصحف^(٢).

لقد خرج (احمد لطفي السيد) بتركيب جديد للحرية مؤداه ان للدولة وظائف محدودة لا تتجاوز الامن الداخلي والخارجي والعدل، وليس لها مطلقاً ان تتدخل في شؤون القضاء وحرية الفكر والاعتقاد، وما اليها من حديات المواطن الذي يحقق بالحرية ذاته الانسانية الحقيقية، ويفجر طاقاته البشرية الخبيثة. ومن هنا اتجه نضاله السياسي نحو تقييد سلطة الخديو، والتحرك على مراحل نحو الحكم الدستوري^(٣).

لم تكن الصحافة لديه مهنة او هواية، ولكنها وسيلة للتعبير عن رأي والدعوة الى فكرة، فاذا لم تعد بعد وسيلة للتعبير الحر، واذا انتهت الفكرة بوقوع ما ينقضها او يهدمها، لم يعد فيها ما يستهوي صاحب رأي او داعية فكرة كـ(احمد لطفي السيد)^(٤). وقد سئل (احمد لطفي السيد) مرة عن سبب اغلاقه للجريدة وانصرافه عن الصحافة فقال: ((قبلت التحرير في الجريدة لأُنشر فيها المبادئ المثلى التي آمنت بها لقيام حياة ديمقراطية سليمة، فلما انتهت من نشرها اغلقت الجريدة وانصرفت عن العمل بالصحافة لانني لم اكن اشتغل بالصحافة محترفاً، بل كنت صاحب رأي وصاحب مبادئ ديمقراطية لإرشاد الامة الى اسباب الرقي والتقدم))^(٥). يبين (احمد لطفي السيد) ان الصحافة في مصر برغم ضعفها الا انها لم تكن كاذبة وفي ذلك قال: ((لست انكر ان الصحافة كانت في وقت ما ضعيفة منحازة الى بعض اغراض ذوي النفوس، كما كانت كل صحافة في العالم، وهي بذلك تؤدي صورة الرأي العام ناقصة عما هي عليه في الواقع، ولكني انكر انها خلقت رأياً عاماً كاذباً، كما يدعي اولئك الوجهاء الشرقيون الذين يسند اليهم هؤلاء الرأي))^(٦).

وان هذه الصحافة كان لها نوع من الحرية وهي تنقل الرأي العام المصري الذي يعبر عن مصلحة البلاد فهي لم تكن مذنبية وفي ذلك قال احمد لطفي السيد: ((فماذا كان ذنب هذه الصحافة المصرية، التي هي البقية الباقية للمصريين من ميراث الحرية الذي ورثوه عن ابويهم: آدم وحواء هل حملت الصحافة على الانجليز بشيء لم يعترف به؟ انما قالت الصحافة ان الادارة الانكليزية تقف في سبيل العلم والارتقاء العقلي للمصريين. هذا كل ما يدور عليه انتقاد الصحافة للإدارة الانكليزية))^(٧).

ورأى ان الصحافة لم تنشأ لتحابي السلطة او تتحزب لحزب دون آخر، بل ظهرت لتتصر الحق الذي خذله كثير من الكتاب، الذين خانوا الامانة، ويعيب (احمد لطفي السيد) على بعض الكتاب ترحجهم من قول الحق وخوفهم من مصارحة الرأي العام، حتى لا يصاب بالإحباط، من اخفاق الحكومة في بعض المشروعات، او اخبار انتكاسات الجيش او الازمات الاقتصادية وغيرها ويرى ان هؤلاء يضيقون على انفسهم، ويهدرون حقاً من حقوقهم، ويخدعون الرأي العام^(٨).

(١) المصدر نفسه، ص ٦١.

(٢) حوراني، البرت: الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨-١٩٣٩، ص ٢١٤.

(٣) شكري، عالي: النهضة والسقوط في الفكر المصري الحديث، ط ١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٧م، ص ٢٣١.

(٤) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ٦٣.

(٥) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ٢٩١.

(٦) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ٩٦-٩٧.

(٧) المصدر نفسه، ص ٩٧.

(٨) انصار، عصمت: فكرة التنوير، ص ٣٤٩-٣٥١.

فكان يحمل على بعض التاب الذين تدفعهم عواطفهم الى الحماسة المطلقة دون النظر الى رعاية المنفعة وتوخي المصلحة العامة فيما ينتقدون ويكتبون فقال: ((رحماكم يا ارباب الاقلام، لا تغردوا بهذه الامة التلسة، ولا تكونوا للزمان عوناً عليها، وأخلصوا لها النصيح، وذروها في هذه الفترة هادئة تتكون قوتها من الباقيات الصالحات، لا من الكلمات الطائشات، واعطوا العقول حقها من حرية التفكير، والالسن قسطها من حرية القول، والنفوس قسطها من الجرأة، وبينوا لها الفرق بين مواطن الانتقام، ومواطن التكريم، وبين انتقاص الاشخاص، وانتقاد الاعمال، ولا تكن الاقلام في ايديكم كالمعاول يهدم بها بناء الاخلاق، او كالحجب تستر بها ضياء الحق، او السهام تهلّل بها اعراض الاشخاص))^(١).

ان اراء (احمد لطفي السيد) الاصلاحية حيال حرية الفكر من خلال مناقشته لقضايا الصحافة. ويرى اتفاقه مع (جون ستيوارت مل) في ان الحرية هي الضامن لحماية الافراد من مظالم الحكومات المستبدة، مفسد الحكومات المختلفة، وفي انه ليس لاي سلطة تنفيذية كانت او تشريعية غير متفقة المصالح مع الامة ان تفوض على الناس ما تراه من الآراء والمعتقدات، وأيضاً رفض حرية المناقشات على الخاصة من دون العامة^(٢).

حرية المرأة:

ان ابرز مظاهر الارتقاء في امة من الامم هو ارتقاء المرأة ومهما يكن من تفوق المرأة العربية على غيرها من الوجهة الاخلاقية وتربية اولادها على الفضيلة وتعليمهم مفاخر العرب ومساعدتهم على الاخذ بأسبابها، وفي هذا يجمع (احمد لطفي السيد) بين المرأة المصرية وشقيقتها العربية في اسباب التخلف فإنها ما زالت مختلفة عن غيرها في ميدان التعليم. لذلك حظيت اراء (قاسم امين)* لتحرير المرأة من تأييد (احمد لطفي السيد) بما لم تحظ به من كاتب او صحفي، ولم يكن في هذا معبراً عن رأي حرية وانما كان يصدر عن فكرة ورأيه وحده^(٣).

رأى (احمد لطفي السيد) ضرورة تحسين وضع المرأة لأنها اساس الامة فقال: ((خلوا بين البنات وبين سعادتهم، ولا تضيقوا عليهن متسع الحياة ولا تكسروا بأيديكم مستقبلهم ولا تعبتوا بسعادتهن اتباعاً لهوى الغيرة، وخوفاً مما لا خوف منه عليهن، فان المرأة الفاضلة انفع للامة من الرجل الفاضل اضعافاً بمقدار عدد ما ترزق من الاولاد))^(٤).

على الرغم من الهجوم الي تعرض له (قاسم امين) فان هذا لم يمنع (احمد لطفي السيد) من المناداة بحرية المرأة ((فأول درس يجب ان يلقي على المرأة المصرية مع الالف وباء هو كونها مخلوقاً وهبة الله حريته، وما وهبه الله لا يسترده الا الله فاذا انت الاوربيات تعيش الحرية فان نساءنا المصريات ظمأى الى الحرية الشخصية، وانهن لا حوج الى ان يشجعن في العصور بظن الاستقلال الذاتي حتى تمحي من نفوس آثار والاستعباد، دعوا النساء يشمن هواء الحرية التي فقدنها بتقاليد الاستبداد الاولى، وعلموهن ان بالدرس، وان بالعمل لا سبيل للرجال عليهم الا ما فرضه الشرع))^(٥).

ويؤكد (احمد لطفي السيد) بأن افضل طريقة لتربية البنت هو اعدادها من طفولتها على ان تكون انسانة حرة وذات خلق وفي ذلك قال: ((ان اقوم المذاهب لتربية البنت، هو اعدادها من يوم نعومة اظفارها لان تكون قبل كل شيء انسانة حرة مستقلة، ذات مبادئ ثابتة واخلاق حسنة، ثم فتاة متجملة، ثم زوجية وفيه، وطبيعة تعرف الجمال، وتفهم الزينة، وترضى زوجها الحر، لا زوجها المستبد))^(٦).

(١) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ١٩.

(٢) الجندي، انور: المعارك الادبية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢م، ص ٧٣.

* ولد في عام (١٨٦٥م) مان ابوه امين أميراً من امراء الاكراد، جاء الى مصر وانتظم في الجيش له اولاد اكبرهم قاسم، الذي درس في مدارس الحكومة المصرية، اتصف بصغره بالذكاء، ارسلته الحكومة المصرية الى فرنسا فدرس الحقوق وعاد الى مصر عام ١٨٨٥م عين وكيلاً للنائب العمومي في المحكمة، كان مثلاً للامانة والنشاط، من اهم مؤلفاته (تحرير المرأة)، (المرأة الجديدة)، توفي عام ١٩٠٨. ينظر: ماهر حسن فهمي، قاسم امين، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، بلا، ص ٢٨-٥١.

(٣) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ٢١٤.

(٤) سالم، احمد محمد: المرأة في الفكر العربي الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١١م، ص ١٩.

(٥) المصدر نفسه، ص ١٣٧-١٣٨.

(٦) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والادب والاجتماع، ص ١٧١-١٧٢.

سلك (احمد لطفي السيد) في الدفاع عن حقوق المرأة نفس السبيل الذي سلكه (قاسم امين) من حيث التمسك بالفضائل الاسلامية والتدليل على ان حقوق المرأة لا يتنافى مع الدين الاسلامي، ويعلل (احمد لطفي السيد) بأن المعارضة الشديدة التي شنت على دعوة تحرير المرأة ما هي الا بسبب الفرع الذي اصاب المحافظين من الانتقاء مما يألون الى ما لا يألون شأنهم امام كل جديد من الافكار والآراء المقاصد، الا ان الظروف التي اجتمعت لهذه الدعوة قد تكاثفت على نصرتها، فالدين الحنيف في صفها، ويقظة الامة ونهضتها كانتا في عونها^(١).

والمساواة بين الرجل والمرأة عند (احمد لطفي السيد) مسألة في غاية الأهمية ولها آثار سلبية على حرية الرجل مستقبلاً وفي ذلك قال: ((اذا غصب الرجل حق المرأة في المساواة وحققها في الانتخاب والتوظيف، فلقد غصبته حريته، واقامت نفسها عليه ملكاً لا يرحم عن المقدرة ولا يجمال عند الحاجة، ولا يعتذر عند الحاجة، ولا يعذر عند الزلة. كأن المرأة قد اتخذت من حب الرجل لجمالها سلاحاً تنتقم به منه على ما فرط في تقدير المساواة بينها وبينه))^(٢).

الخاتمة

يعد احمد لطفي السيد من اوائل من ارسوا قواعد الليبرالية في السياسة المصرية، ومن اهم رموز تلك الحركة وفي مقدمة المفكرين المصريين واكثرهم اهتماماً بقضايا الحرية بوجه عام، والحرية السياسية على وجه خاص، حيث تناولها بالدراسة والتحليل والنقد بسبب ما وصل اليه المجتمع المصري سواء في ظل الاستبداد العثماني او الاحتلال من تقييد للرأي العام والحرية السياسية وحرية المرأة، فعرف الشعب المصري بأن الحاكم المستبد سببه الامة وغفلتها عن حقوقها وتسليم كل امورها بيد الحاكم، فلم يعرفوا أبداً ان مصدر السلطة هو الشعب وان بإمكانهم عزل الحاكم اذا خرج عن المسار المرسوم له، وذلك بإيجاد مجلس نيابي تتجسد فيه سلطات الشعب والدستور. فالحرية هي القاعدة العامة لتفكير احمد لطفي السيد واتجاهه العام وما لمسه من تأخر المجتمع المصري عن مثيله من المجتمعات المتقدمة، كان له الاثر في صب اهتمامه بأوجه النقص والعمل على اصلاحه، من أبرز عني به في كل ما دعا اليه. فطالب بحرية الصحافة وبين اثر الرأي العام في الساحة السياسية، وان للدولة وظائف محدودة هي الحفاظ على الامن والعدل والدفاع عن الوطن ضد اي عدوان. ناشد كثيراً من اجل اقتباس المناهج العلمية الاوربية ونظرياتهم، وتطبيقها على المجتمع المصري، وأكد ان دعوته تلك لا تعني التقليد لأنه اخطر آفات العصر. رفض فكرة الجامعة الاسلامية ولم يكن الرفض بسبب انكاره لعروبة مصر او عداؤه للدين بل كان مؤمناً بأهمية تقوية الروابط الثقافية بين الدول العربية والاسلامية، اقراراً منه بأن الدين واللغة تسهم بشكل كبير في بنية العقل المصري وان مصر للمصريين.

(١) النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، ص ٢١٦.
(٢) السيد، احمد لطفي: مبادئ في السياسة والأدب والاجتماع، ص ١٦٠.

المصادر والمراجع:

١. ابراهيم، زكريا: مشكلة الحرية، دار مصر للطباعة، مصر، بلا.
٢. ابراهيم، زكريا: مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، بلا.
٣. ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، ط١، دار الفكر، بيروت، ٢٠١٧م.
٤. ابن رشد: تلخيص السياسة لافلاطون، ط١، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩٨م.
٥. ارسطوطاليس: السياسة، ترجمة: احمد لطفي السيد، الدار القومية، مصر، بلا.
٦. اسبينوزا: رسالة في اللاهوت والساسة، ط١، تر: حسن حنفي، دار التنوير، بيروت، ٢٠٠٥م.
٧. امين، احمد، محمود، زكي نجيب: قصة الفلسفة الحديثة، لجنة التألف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٣م.
٨. أمين، احمد، محمود، زكي نجيب: قصة الفلسفة اليونانية، ط٢، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٣٥م.
٩. بركات، سليم ناصر: مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث، دار دمشق، دمشق، ١٩٨٢م.
١٠. الجبري، محمد عابد: العصبية والدولة معالم نظرية خلدونية في التاريخ الاسلامي، ط٦، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤م.
١١. جرجي زيدان، تراجم مشاهير الشرق في القرن التاسع عشر، ج١، مطبعة الهلال، القاهرة، ١٩٢٢م.
١٢. الجندي، انور: المعارك الادبية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢م، ص ٧٣.
١٣. جون ستيوارت ميل، الحرية، ط١، ترجمة: طه السباعي، مطبعة الشعب، مصر، ١٩٢٢م.
١٤. حسين، طه: فلسفة ابن خلدون الاجتماعية تحليل ونقد، ط١١، مطبعة الاعتماد، القاهرة، ١٩٢٥م.
١٥. حمو، محمد آيت: الدين والسياسة في فلسفة الفارابي، دار التنوير، بيروت، ٢٠١١م.
١٦. حوراني، البرت: الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨-١٩٣٩، دار النهار، بيروت، بلا.
١٧. الخفاجي، حنان جاسم: احمد لطفي السيد نشاطه الفكري ودوره السياسي في مصر ١٨٧٢م-١٩٦٣م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، ٢٠١٦م.
١٨. رجب، محمد: ارسطو عبقرى الفكر اليوناني، المؤسسة العربية الحديثة، مصر، بلا.
١٩. رسل، برتراند: تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة: زكي نجيب محمود، ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٠م.
٢٠. رسل، برتراند: تاريخ الفلسفة، الكتاب الطالب، تر: محمد فتحي الشنطي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٧٧م.
٢١. الزركلي، خير الدين: الاعلام، ج١، ط٥، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢م.
٢٢. زكريا، فؤاد: سبينوزا، ط٢، دار التنوير، بيروت، ١٩٩٣م.
٢٣. سالم، احمد محمد: المرأة في الفكر العربي الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١١م.
٢٤. ستيس، ولتر: تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، ط٢، المؤسسة الجامعية، ٢٠٠٥م.
٢٥. السيد، احمد لطفي: تأملات في الفلسفة والأدب والسياسة والاجتماع، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م.
٢٦. شكري، عالي: النهضة والسقوط في الفكر المصري الحديث، ط١، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٧م.
٢٧. صليبا، جميل: المعجم الفلسفي، ط١، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ١٩٩٤م.
٢٨. الطعان، عبد الرضا حسين، وآخرون: موسوعة الفكر السياسي عبر العصور، ط١، دار الروافد الثقافية، بيروت، ٢٠١٥م.
٢٩. ظاهر، محمد كامل: الصراع بين التيار الديني والعلماني في الفكر العربي الحديث والمعاصر، ط١، دار البيروني، بيروت، ١٩٩٤م.
٣٠. العراقي، عاطف: العقل والتنوير في الفكر العربي المعاصر، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨م.

٣١. العروي، عبد الله ، مفهوم الحرية، ط٥، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٣م.
٣٢. العقاد، عباس محمود: رجال عرفتهم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م.
٣٣. الفارابي، ابو نصر محمد: اراء اهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، بلا.
٣٤. فخري، ماجد: ارسطوطاليس المعلم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩٥٨م.
٣٥. كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت، بلا.
٣٦. كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم، بيروت، بلا.
٣٧. لطفي السيد، احمد: قصة حياتي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م.
٣٨. لوميس عوض، تاريخ الفكر المصري الحديث، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٢٠٠٢م.
٣٩. ماهر حسن فهمي، قاسم امين، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، بلا.
٤٠. مسعود، جبران: معجم الرائد، ط٧، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٢م.
٤١. مطر، اميرة حلمي: الفلسفة السياسية من افلاطون الى ماركس، ط٥، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥م.
٤٢. النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد استاذ الجيل، الدار المصرية، مصر، ١٩٦٥م.
٤٣. النجار، حسين فوزي: احمد لطفي السيد والشخصية المصرية، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ١٩٦٣م.
٤٤. النشار، مصطفى: تطور الفكر السياسي القديم من صولون حتى ابن خلون، دار قباس، القاهرة، ١٩٩٩م.
٤٥. نصار، عصمت: فكرة التنوير، بين احمد لطفي السيد وسلامة موسى، دار الوفاء لنديا، الاسكندرية، ٢٠٠٠م.
٤٦. هادي، رياض غدير: مفهوم الدولة ونشؤها عند ابن خلدون، مجلة العلوم السياسية، العدد ٣٧.
٤٧. هوز، توماس: اللفيان، ط١، ترجمة: ديانا حبيب، بشرى صعب، هيئة ابو ظبي للثقافة والتراث، ابو ظبي، ٢٠١١م.
٤٨. وافي، علي عبد الواحد: المدينة الفاضلة للفارابي، نهضة مصر للطباعة، القاهرة، بلا.

الدافعية وعلاقتها في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس

لدى طلاب وطالبات كلية التربية بعفیف

د. عمر عواض الثبيتي

د. محمد حوال العتيبي

كلية التربية بعفیف/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

Motivation and its relationship with the Tendency Towards Teaching as a Post for the Male and Female Students of the College of Education in Afeef**Dr. Umar Awath Al-Thibeeti****Dr. Mohammed Hawal Al-Utaibi****College of Education in Afeef/ University of Shaqra'/ Kingdom of Saudia Arabia**

oalthubaiti@su.edu.sa

Abstract

The researchers of psychology and sociology have been interested in studying the motivation, the academic acquisition, and the practical performance within the frame of the educational psychology. Motivation is not important in the psychological field only but also in many applied and scientific fields such as the economic, educational, and academic fields. Motivation is considered essential to urge the individual to prove his identity.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأبعادها

مقدمة الدراسة:

اهتم الباحثون في مجال علم النفس والاجتماع بدراسة الدافعية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعلمي في إطار علم النفس التربوي، ويرجع الاهتمام بدراسة دافع الإنجاز نظرا لأهميته ليس فقط في المجال النفسي، ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي، والمجال الدراسي، والمجال التربوي، والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتأكيد حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه (عبد اللطيف، ٢٠٠٠).

ومما لا شك فيه أن دافع الإنجاز العالي يزيد من قدرة الأفراد على ضبط نفسه في العمل ويزيد من قدرته على حل المشكلات وأيضاً يساعد على محاولة التغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضه، فالأولاد ذوي الدافعية العالية يعملون على أداء المهمات معتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي الدافع يتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب (شواشرة، ٢٠٠٧م).

وإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي تسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرات السابقة، فالمتعلمون الطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل، ومن هذا المنطلق فهذا قد ينطبق أيضاً على تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومن أجل ذلك جاءت الدراسة الحالية لمعرفة علاقة الدافعية في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس.

مشكلة الدراسة:

ومما سبق يتضح أن الدافع ظاهرة تستحق الاهتمام والدراسة وذلك لعلاقته بالإنجاز، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة بنتائج أعمالهم، وهم

يحصلون على درجات مدرسية عالية، وهم نشطون في البيئة والكلية، ويتميزون بالمخاطر المعتدلة في المواقف التي تعتمد على قراراتهم الخاصة والتي تعتمد على الخطر، كما أن الأفراد ذوي الدافع المرتفع، يفضلون الوظائف التي تهيئ لهم فرصاً معقولة من النجاح وعائداً مادي مناسباً أيضاً، بينما يميل الأفراد ذوي الدافعية الأقل إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير (مشعان، ١٩٩٩م).

وبما أن مهنة التدريس من المهن الرئيسة والمهمة في بناء وتطور المجتمعات، لذا قد تعددت المطالب بتطويرها، في بلدان العالم كافة، ولاسيما في البلدان التي هي في طريق النمو، ومما يؤكد ذلك ما جاء في تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية "تعلم لتكون be to Learning" ولعل هذا يحتم أن يعاد النظر أولاً وبصورة جذرية في المعايير الأساسية لمهنة التعليم، إذ لا بد للمعلمين من أن يكونوا مدفوعين برغبة ذاتية لاكتساب معارف جديدة، وأن يكونوا على اتصال دائم بالتعليم ومصادره (عبد الرزاق، ٢٠٠٥م).

ومما سبق رأى الباحثان دراسة الدافعية وعلاقتها في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس، وذلك نظراً لحاجة مجتمعنا إلى إعداد كبيرة من المدرسين من ذوي الاتجاهات العالية نحو مهنة التدريس، فقد كان الاهتمام في السابق بدرجة أكبر بالكم على حساب الكيف في توفير الإعداد اللازمة من المدرسين وهذا بدوره قد يساعد في إضافة إعداد أخرى من المدرسين من ذوي الدافعية المنخفضة نحو مهنة التدريس إلى الإعداد الكبيرة الموجودة من المدرسين الذين هم دون المستوى المطلوب في جميع مراحل التعليم.

لذا تمثل تساؤل الدراسة الرئيس فيما يلي:

"ما علاقة الدافعية في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس؟"

تساؤلات الدراسة: وينبثق من التساؤل الرئيسي للدراسة التساؤلات الفرعية التالية:

- ١- ما مستوى الدافعية لدى عينة الدراسة؟.
- ٢- ما طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة؟.
- ٣- ما العلاقة بين مستوى الدافعية وتكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة؟.
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العلاقة المكونة بين الدافعية والاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى عينة الدراسة.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى التعرف على علاقة الدافعية في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس، وذلك من خلال:

١. التعرف على مستوى الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة.
٢. التعرف على طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة.
٣. تحديد العلاقة بين مستوى الدافعية وتكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة؟.
٤. معرفة الفروق بين العلاقة المكونة بين الدافعية والاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

- ١- **الأهمية العلمية:** تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الدافعية نحو العمل وأثرها في تحقيق أهداف المنظمة، والتي تعد المحرك الأساسي للعنصر البشري، والذي يعول عليه في تحقيق الإستراتيجيات المخطط لها.
- ٢- تعد مهنة التدريس من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير وبناء المجتمع، ودعم التنمية التي تعتبر أهم أهداف الدول النامية والتي تحاول تحقيقها، ومهما تكن لمهنة التدريس من أهداف ومهام فإن الدافعية نحو مهنة التدريس تظل الهدف الأساسي من بين تلك الأهداف.
- ٣- **الأهمية العملية:** يمكن لأصحاب القرار الاستفادة من النتائج والتوصيات التي تخرج بها هذه الدراسة، فتعزز ما هو إيجابي وتتلافى ما هو سلبي، فيما يتعلق بمهنة التدريس.

حدود الدراسة

- ١- الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة الدافعية وعلاقتها في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- ٢- الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على طلاب وطالبات جامعة شقراء وتحديدًا كلية التربية بعفيف في المملكة العربية السعودية
- ٣- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في كلية التربية بعفيف جامعة شقراء
- ٤- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٨هـ (٢٠١٧م).

مفاهيم ومصطلحات الدراسة

مفهوم الدافعية:

الدافع Motivation أو الدافعية (Motive) يعنيان استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين. أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فأن ذلك يعنى الدافعية، باعتبارها عملية نشطة (العنزي، ٢٠٠٣م).

مفهوم الاتجاه: يعرف الاتجاه بأنه "نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفاً، والاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية." (عاقل: ١٩٧٧، ص ١٨)

التعريف الإجرائي للاتجاه نحو مهنة التدريس

يعرفه الباحثان بأنه: "الدرجة التي تسجلها الاستجابات عن بنود المقياس المطبق من قبل عينة الدراسة".

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للدراسة

أولاً- الإطار النظري

ثانياً- الدراسات السابقة

يعد مفهوم الاتجاه وتعريفه إحدى الإشكاليات التي تتباين حولها وجهات نظر كثير من علماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع. لا بل حتى بين علماء المجال التخصصي الواحد، ويمكن لنا أن نتقهم هذا التباين في دلالات المفهوم، بالنظر إلى التمايز في المنظومات القيمية لدى الأفراد والجماعات، حيث تكشف القيم عن نفسها في المواقف والاتجاهات والسلوك اللفظي والفعلي والعواطف التي يكونها الأفراد نحو موضوعات معينة. (محمد: ١٩٨٢، ص ٤٣). وهذا ما يبرر تعدد التعريفات التي سيجاول الباحثان الوقوف على عدد منها.

الاتجاه: تفيد المراجع بأن "هربرت سبنسر " Spenccer. H أول من استخدم مفهوم الاتجاهات، حيث قال في كتابه "المبادئ الأولى، Principles First The عام ١٩٦٢ " إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في المسائل الجدلية يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني الذي نحمله في أثناء إصغاننا إلى هذا الجدل أو الاشتراك فيه". وقد عرفه "ألبرت" Allport. G بأنه "حالة استعداد أو تهيؤ عقلي تنظم عن طريق الخبرة، وتؤثر تأثيراً موجهاً أو دينامياً في استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها." (العبيدي: ١٩٨١، ص ٣٠٥)

الاتجاه نحو مهنة التدريس:

تلعب الاتجاهات نحو التدريس دوراً هاماً بالنسبة للمعلمين لأن مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية والنشاطات المدرسية، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم، ونحو ذاتهم تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ولأن التعلم

الذي يؤدي لتكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم القائم على اكتساب المعرفة فقط، والمعلم أيضاً يحمل معه اتجاهاته وميوله وخبراته مع طلابه، ولهذه الاتجاهات الدور الكبير في العملية التعليمية. (الباكر، ٢٠٠٠، ص ٥٣-١٨٤). وتشير بعض الدراسات إلى أهمية دراسة اتجاهات المعلمين الذين يعدون لمهنة التدريس حيث أكدت دراسة المخزومي (٢٠٠٧) أن الاتجاهات المرغوبة تساعد في أداء العملية التعليمية، وتعكس رضا المعلم عن مهنته (المخزومي، ٢٠٠٧، ص ٤٥٩).

وإذا استعرضنا مفهوم مهنة التعليم في التاريخ العربي الإسلامي، سنجد أن العملية التعليمية، ولاسيما في صدر الإسلام، لم تكن "صناعة"، بمعنى أنها لم تكن في بادئ أمرها مهنة لكسب العيش، وإنما كانت خدمة دينية تؤدي تطوعاً، وكان يحمل لواءها، في الغالب، كبار القوم الذين تهيأت لهم ظروف اقتصادية تغنيهم عن التكسب من عملية التعليم، ويؤيد هذا القول، ما ذكره ابن خلدون من أن "التعليم في صدر الإسلام والدولتين لم يكن كذلك، ولم يكن العلم بالجملة صناعة (بليقسي: ١٩٩٣، ص ١٨).

وقد تطور التعليم عند العرب فتحول إلى "صناعة" لابتغاء الرزق، فأصبح وفق ما يراه ابن خلدون "من جملة الصنائع والحرف"، وكان من نتيجة ذلك أن احترفه، في أول الأمر، كل من ألم بالقراءة والكتابة، ثم تطور بعد ذلك فأصبح صناعة اختصت بها طبقة من الناس؛ أي أن التعليم أصبح فناً، لا يزاوله إلا من كان أهلاً له، وإعيا لأهدافه، قادراً على تحمل مسؤولياته الكثيرة إزاء طلابه أولاً، وإزاء المجتمع كله ثانياً، وهكذا تبلور المفهوم المعاصر لمهنة التدريس (عامر: ١٩٧٩، ص ٨-٩).

ومع أن مهنة التدريس لا تشتمل على كافة معايير المهنة إلا أن ذلك ليس بالشرط الضروري، حيث يرى كثير من الباحثين أنه ليس من الضروري أن تتوافر كل معايير المهنة في العمل ليكون مهنة، بل يكفي توافر معيارين أو ثلاثة..

حيث يشمل مفهوم الكفاءة المهنية ثلاثة مكونات هي: المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، حيث يسهم الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس في الارتقاء بمستوى عملية التدريس ذاتها من خلال ما توفره للمعلم من دافعية وحب لمهنته تنعكس بدورها على أداء المعلم وفعاليته داخل الصف، وعلى الأنشطة والمهام التي يقدمها لطلابه، ويسعى لإكسابهم تلك الأنشطة والمهام، وهذا بدوره ينعكس على أداء الطلاب، ويزيد من فعاليتهم في الدرس، عندها يكون المناخ السائد هو مناخ الإبداع والتعلم الذاتي والحرية وتقبل الرأي والرأي الآخر، كل هذا يرقى بالعملية التعليمية، ويساعد في تحقيق الأهداف المنشودة، ويؤدي إلى تخريج جيل مبدع قادر على مواجهة التحديات المقبلة، لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه والآخرين، نحو المدرسة والمعلم، نحو المجتمع ككل. إذاً فالاتجاهات المعلم الإيجابية منها والسلبية لها تأثيراتها الواضحة على اندفاع الطلاب للمادة، والتي يدرسونها، أو عدم الاهتمام بها والوصول بهم إلى كره المادة وابتعادهم عنها

وللاتجاهات نحو مهنة التدريس أهمية منها:

- تساعد الطالب/المعلم على التقدم في المجالات المعرفية، وتجعله أكثر إقبالاً على المادة التي يدرسها، فيشعر بسهولة متعتها له .
- تؤثر في اختياره لتخصصه المستقبلي.
- تحث الاتجاهات الإيجابية المعلم على المثابرة، وحب الاستطلاع، والدافعية نحو تطوير الأداء بشكل متواصل.
- والاتجاهات ذات قيمة في التنبؤ بتحصيل المتعلم.
- تمكن المتعلم من اتخاذ القرارات، وتوجيه استجابته للأشخاص والموضوعات، وتجعله يفكر بطريقة محددة تجاه الموضوعات الدراسية. (سلمان، ٢٠٠٤، ص ٣٢)

تحدد أسلوب التعامل بين المعلم والمتعلمين

تحقيق التفاعل الكامل بين المعلم والمادة الدراسية والمتعلمين داخل بيئة التعلم (إبراهيم، ٢٠٠٤، ص ٦٧) ولعل العامل الهام في تحقيق أهداف المنهج هو اتجاه المدرس وميله نحو مهنة التدريس، وبهذا الصدد يرى اللقاني (١٩٩٢) أنه إذا كنا نسعى في الأبناء إلى بنائهم من الداخل، فإننا أيضاً بحاجة إلى بناء المعلم من الداخل، بحيث يكون ذلك البناء الداخلي تكوين اتجاه إيجابي نحو العمل المدرسي. (اللقاني، ١٩٩٢، ص ٢٥).

النظرية المفسرة للدراسة الحالية:

نظرية الإنجاز لمكيلاند (McClelland):

أوضح (ماكلياند) من خلال نظريته أن هناك ثلاث حاجات رئيسة غير متسلسلة يسعى الأفراد إلى إشباعها وتكون هذه الحاجات دافعة ومحركة للسلوك الإنساني وهي:

- الحاجة إلى القوة: السلطة، المركز الوظيفي، فرصة الكسب.
- الحاجة إلى الإنجاز: الإنجاز في العمل والشعور بأن الفرد منتج ومتقن للعمل.
- الحاجة إلى الاندماج والانتماء والألفة: علاقات الصداقة، والمودة، والتقدير.

ويرى (ماكلياند) أن الأفراد الذين لديهم حاجة للقوة يجدون في المنظمة الفرصة لكسب المركز والسلطة وبذلك يقبلون على المهام التي توفر لهم هذه الفرصة ومن ثم إشباع هذه الحاجة لديهم وينعكس إشباع حاجاتهم على رضاهم عن العمل. وأما الأفراد الذين لديهم حاجة للإنجاز فإنهم يرون في المنظمة والعمل فرصة لإشباع حاجة التحدي والرغبة في التفوق وتحقيق الإنجاز والإنتاج عالي الجودة وهم يستمدون رضاهم من خلال الإشباع لهذه الحاجة.

وأما الأفراد الذين لديهم الاندماج والانتماء والألفة فإنهم يجدون في المنظمة والعمل إشباعاً لعلاقات الصداقة والألفة ويميلون إلى المهام التي تتطلب التفاعل مع الزملاء في العمل. ويغلب على نظرية (ماكلياند) الاهتمام بحاجة الإنجاز حتى أنها سميت بنظرية الإنجاز وذلك على أساس أن حاجة الإنجاز تمثل المحرك الرئيسي لسلوك الأفراد وأن دافع الإنجاز هو الدافع المشترك في كل أنواع السلوك وأنه السبب الكامن وراء وجود أفراد يميلون إلى إتمام العمل بصورة جيدة (العيسى، ١٤١٥هـ، ص ٥٦)

ويرى السالم (١٩٩٧م) أن نظرية الإنجاز تؤكد على أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتميزون بصفات تجعلهم يتحملون المسؤولية في أعمالهم ويرغبون بالأعمال التي يجدون فيها تحدي لقدراتهم ومواهبهم وإمكاناتهم، كما أنهم يميلون إلى أخذ الحرية كاملة في كيفية تنفيذ الأعمال التي توكل إليهم.

ويرى أيضاً أن نظرية الإنجاز تلتقي مع النظريات السابقة في تأكيدها على أن إشباع الحاجات لدى الأفراد هو الدافع المحرك للسلوك ومن ثم تحقيق الرضا عن العمل عندما يشعر الفرد أن العمل الذي يقوم به يحقق له إشباعاً معيناً إلا إنها تختلف عنها في تحديد نوعية الحاجات التي يحتاج إلى إشباعها الأفراد حتى يتحقق الرضا.

ولهذه النظرية عدة مزايا منها ما يلي: (مطالقة، ١٩٩٦م، ص ٥٦)

- توفر للمديرين فرصة حث مرؤوسيه على الارتقاء بمستويات طموحاتهم.
- تساعد على تشخيص جوانب القوة والضعف في مستويات الطموح، ليتسنى وضع برامج تدريب وتنمية للمرؤوسين.
- تساعد على تحسين مستويات الأداء التي تكفل بالتالي تحسين أوضاع المؤسسة الاقتصادية وتحقيق أهدافها.

نظرة الإسلام إلى الدافعية:

ينظر النموذج الإسلامي للدافعية من عدة أبعاد هي: (عبد الوهاب، ١٩٨٥م، ص ١٧١)

- الإيمان بالله عز وجل الذي يدخل في التركيب النفسي.
- العوامل الوظيفية التي تتكون من العمل نفسه والبيئة المحيطة به.
- الرضا والإنتاجية.
- الحوافز المادية والمعنوية.

حيث تختلف النظرة الإسلامية عن بقية النظريات في أن الإيمان يعد جزءاً من التركيب النفسي للفرد فإذا ما اكتسب الفرد خصائص النضوج التي يغرسها الإيمان في تركيبه النفسي تتكون لديه قوة دافعة للعمل فينظر إلى العمل على أنه أمانة يكلفه الله بأدائها

فيتحمل المسؤولية راضياً ويطلب من الله أن يعينه على أدائها ثم يبذل ما بوسعه وقدراته ومهاراته ومعارفه لإتمام هذا العمل. وعلى هذا فالإيمان يدفع الفرد للعمل الذي يؤدي إلى الإنتاجية والرضا ومن هنا فإن الإيمان بالله هو الأساس المتين للدافعية في الإسلام. ويرى الرويلي (٢٠٠١م) أن "المؤمن وحده هو الذي يغمره الإحساس بالرضا بعد كل قدر من أقدار الله وهو الذي يشعر بحالة نفسية تجعله مستريح الضمير ومبتهج غير متبرم ولا متضجر ولا ساخط على نفسه وعلى الحياة ومصدر ذلك هو الإيمان بالله" (ص٣٨).

والإسلام جعل الفرد المسلم رقيباً على نفسه في أدائه لعمله الذي يقوم به لذا يفترض في الفرد العامل المؤمن حقاً أن يؤدي عمله بأقصى درجة من الإتقان ويجعل من رقابة الله عليه دافعاً قوياً له على الإخلاص في العمل والتفاني فيه والرضا بما يحصل له في عمله، والإسلام نظم معاملات الناس ولم يغفل من أهمل في عمله وذلك من خلال تنظيم الشريعة بما جاء في الكتاب والسنة من تحديد الإجراءات العقابية وفق ضوابط معينة تهدف إلى حث الفرد على الأداء الجيد وعدم التقصير والإهمال في أداء الواجب. فعن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله ﷺ قال (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) رواه البيهقي.

وأشار النمر (١٩٩٠م) إلى "أن النظرة الإسلامية تتفوق على النظريات الوضعية من حيث كونها مستمدة من كلام وأوامر رب البشر وليس مرتبطة بأحكام وشرائع أرضية من صنع الإنسان وهي نظرة عامة وشاملة لأحوال البشر في جميع حالهم وأحوالهم" (ص٢٠٠).

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة منها:

١- دراسة الأكلبي (٢٠٠١) حيث هدفت إلى استطلاع اتجاهات المشرفين التربويين التابعين للإدارة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها أن اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس كانت إيجابية بشكل عام، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم تأثر اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس بأي من المتغيرات التي شملتها الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج توصل الباحث إلى استنتاجات متعددة من أهمها: عجز التأهيل العلمي والمهني الذي يقدم للمشرفين التربويين في أثناء الخدمة عن تحقيق أحد أهم الأهداف المرجوة منه، والمتتملة في استمرارية نمو اتجاهات المشرف التربوي نحو مهنة التدريس.

٢- دراسة المجيدل (٢٠٠٦) وقد هدفت إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كليات التربية نحو مهنتهم المستقبلية، وتقويم أداء كليات التربية في مجال بناء الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم، ووضع المقترحات والتوجيهات في ضوء نتائج البحث التي تسهم في الارتقاء بمختلف جوانب الإعداد لمنتسبي هذه المهنة. وقد شكل طلبة كلية التربية بصلالة وطالباتها المجتمع الأصلي للبحث، حيث اشتملت العينة العشوائية على (٣٣٠) طالبا وطالبة، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج منها: عدم وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة للاتجاهات بين الذكور والإناث نحو مهنة التعليم. لا توجد فروق بين اتجاهات الطلبة والطالبات نحو المهنة تبعا لسنوات الدراسة، مما يعني عدم ممارسة الكلية في فترة الإعداد والتأهيل أي دور في بناء الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة. هناك فروق في الاتجاهات نحو المهنة تبعا للتخصص لصالح التخصصات الأدبية. لم تلاحظ فروق في الاتجاهات نحو المهنة تبعا لمتغيري معدل الدرجات في الثانوية، وكذلك المعدل التراكمي في الكلية .

٣- دراسة الزيدي (٢٠٠٨) وهدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية: (صنعاء، تعز، عدن) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي. وكانت أبرز النتائج التي توصل إليها البحث الحالي الخاصة بالاتجاه نحو مهنة التدريس كالآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث نحو المقياس ككل، تعزى إلى متغير الجنس - .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي استجابات طلاب وطالبات كلية التربية (صنعاء) نحو المقياس ككل (مهنة التدريس)، لصالح مجموعة الطلاب - .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات طلاب وطالبات كلية التربية (تعز) نحو المقياس ككل (مهنة التدريس)، تعزى إلى متغير الجنس

٤- دراسة أبو سالم (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس والتدريب، وكانت عينة الدراسة ٩٥ طالباً وطالبة من كلا الجنسين، وتم اختيار العينة القصدية، حيث بلغت ٥٥ من الذكور بنسبة ٩,٥٧% و ٤٠ من الإناث بنسبة ١٤,٤٢% وتم استخدام استبيان من إعداد الباحث، وكانت أهم النتائج أن هناك اتجاهاً إيجابياً عاماً لدى عينة الدراسة نحو مهنة التدريس وكانت الفروق لصالح الإناث، وكان اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو العمل بمهنة التدريب، ولم توجد فروق بين كلا الجنسين

٥- دراسة الفقيه (٢٠٠٩) هدف هذا البحث إلى التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اتجاهات ودرجات التحصيل الدراسي وفق متغير التخصص الدراسي وكذلك التعرف على اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها أن اتجاهات طالبات المعلمين بمصراة بشكل عام إيجابية، وبدرجة جيدة بمتوسط حسابي وظهرت فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠ بين طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة في متغير التحصيل لصالح طالبات السنة الرابعة، في حين لم يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين طالبات السنة الأولى والرابعة في بقية مجالات الدراسة .

٥- دراسة أبو راس (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل العام للدراسة، وهو: ما هي اتجاهات المعلمين نحو التعليم الثانوي التخصصي وعلاقتها بالرضا الوظيفي؟ وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، أهمها: أن نسبة الإناث في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصصي أعلى من نسبة الذكور. وأن أعلى نسبة للمشاركين في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصصي مدة خبرتهم أقل من عشر سنوات. وأن أغلب المشاركين في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصصي متحصلون على مؤهل علمي (بكالوريوس وليسانس). وأن المواد الدراسية بالثانويات التخصصية شائعة وضمن مجال تخصص المعلمين. وأن المناهج الدراسية بالثانويات تراعي الفروق الفردية ومستوى نمو المتعلمين. وأن المناهج الدراسية للثانويات التخصصية تراعي حاجات المجتمع ومناسبة للمتعلمين، وأن أهداف المناهج الدراسية بالثانويات التخصصية تراعي المهارات الاجتماعية، وتركز على فتح مجال التخصص المبكر. وأن اتجاهات معلمي الثانويات التخصصية نحو المناهج الدراسية إيجابية.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على دراسة العلاقة بين المتغيرات ووصف الوضع الراهن وتفسيره والتعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات بصورة تساعد على تحقيق أهداف البحث والاستفادة من نتائجه. والذي يقول عنه (عبدالحفيظ، ٢٠٠٢م) بأنه "طريقة تصف بتعبيرات كمية درجة اتصال المتغيرات، الذي يعبر عن مقدار العلاقة بمعامل الارتباط".

مجتمع وعينة الدراسة:

ويتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات المستوى الأول والرابع في كلية التربية المنتظمين بجامعة شقراء فرع عفيف - حيث يعمل الباحثان - خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٣٨هـ) ٢٠١٧م والبالغ عددهم (٩١٦) طالب وطالبة في المستوى الأول والثامن في تخصصات الرياضيات والفيزياء واللغة الانجليزية والأحياء والكيمياء. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة بلغ حجمها ٣٧٧ طالب وطالبة والجدول التالي يوضح توزيعهم حسب التخصص والنوع.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والنوع.

المجموع		كلية التربية بعفیف				التخصص
		أنثى		ذكر		
النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	
٢٢%	٨٣	١٧,٧%	٢٦	٢٤,٨%	٥٧	الرياضيات
١٦,٩%	٦٤	١٧%	٢٥	١٧%	٣٩	الفيزياء
٣٢,٦%	١٢٣	٢٨,٦%	٤٢	٣٥,٢%	٨١	اللغة الانجليزية
١٥,١%	٥٧	٢٠,٤%	٣٠	١١,٧%	٢٧	الأحياء
١٣,٤%	٥٠	١٦,٣%	٢٤	١١,٣%	٢٦	الكيمياء
١٠٠%	٣٧٧	١٠٠%	١٤٧	١٠٠%	٢٣٠	المجموع

أدوات البحث:

بناء على طبيعة المشكلة والهدف الأساسي للبحث، وبعد الاطلاع على العديد من المقاييس التي استخدمتها الدراسات السابقة لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ودافعية الطلاب نحو التعلم، تم بناء أداتين للبحث من إعداد الباحثين وفيما يلي عرض لكل أداة من أدوات البحث.

أولاً: وصف مقياس الدافعية نحو التعلم (LMS) Learning Motivation Scale

يتألف المقياس من ٤٠ عبارة موزونة بين العبارات السالبة والموجبة موزعة على أربعة أبعاد تتناول جوانب عملية التعلم التي يمارسها الطالب منذ دخوله الكلية وحتى تخرجه، صممت شكل الاستجابات على المقياس بحيث يجب المخصوص عن كل عبارة من عبارات المقياس بأحد الخيارات الخمسة التالية: (موافق بشدة) خمس درجات (موافق) أربع درجات (محايد) ثلاث درجات (غير موافق) درجتان (غير موافق بشدة) درجة واحدة في حالة العبارات الإيجابية ويعكس التقييم في حالة العبارة السالبة. وللتحقق من مدى صلاحية المقياس في عينة الدراسة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ حجمها ٣٠ طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معاملات ارتباطات البنود مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٢٠١) إلى (٠,٥٣١) وجميعها دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ مما يشير إلى تمتع القائمة بمعامل اتساق عالٍ.

كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكرونباخ وقد ظهر أن مقياس الدافعية نحو التعلم يتمتع بدرجة ثبات (٠,٧٤)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين نصفي المقياس العبارات الإيجابية والعبارات السالبة، وعن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بينهما إذ بلغت قيمته (٠,٥٦٢) وبعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغت قيمته (٠,٧١٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠٥ وعالية فأن المقياس يتمتع بمعامل صدق وثبات يؤيد من استخدامه في مجتمع البحث لقياس وتصنيف دافعية الطالب نحو التعلم.

ثانياً: وصف مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

يتألف المقياس من ٤٠ عبارة موزونة بين العبارات السالبة والموجبة موزعة على أربعة أبعاد تتناول أغلب الجوانب المهمة للمعلم الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، صممت شكل الاستجابات على المقياس بحيث يجب المخصوص عن كل عبارة من عبارات المقياس بأحد الخيارات الثلاثة التالية: (موافق) ثلاث درجات (محايد) درجتان (لا أوافق) درجة واحدة في حالة العبارات الإيجابية ويعكس التقييم في حالة العبارة السالبة. ومحاور المقياس هي كالتالي:

١ - النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس: وعدد عباراتها (١٠) عبارات ويقصد بها نظرة الطالب في كلية التربية نحو مهنة التدريس كمهنة، وهل هو يشعر بالفرح كونها وظيفته عند تخرجه من الكلية، أم أنها فرضت عليه وتعتبر مصدراً لعدم ارتياحه وتدمره منها.

- ٢ - النظرة نحو السمات الشخصية: وعدد عباراتها (١٠) عبارات وتتكون هذه النظرة من خلال خبراته مع معلميه طوال سنوات الدراسة في التعليم العام والعالي والتي أكسبته نظرة نحو التدريس، وما يتميز به من صفات مثل الشعور بالنقص أو سرعة الاستثارة.
- ٣ - التقييم الشخصي لقدراته: وعدد عباراتها (١٠) عبارة، والفرد الذي يرى من نفسه وقدراته الكفاية لتحمل مهام ومسؤوليات الوظيفة ينعكس ايجابيا على اتجاهاته نحوها.
- ٤ - نظرة المجتمع للمهنة: وعدد عباراتها (١٠) عبارات، فنظرة المجتمع للمهنة أحد المقومات التي تساعد على الاتجاه نحو مهنة دون أخرى.

وللتحقق من مدى صلاحية المقياس في عينة الدراسة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ حجمها ٣٠ طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معاملات ارتباطات البنود مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد امتدت في محور النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس من (٠,١٩٠) إلى (٠,٧٥١) وفي محور النظرة نحو السمات الشخصية من (٠,٢٠٤) إلى (٠,٦٨١) وفي محور التقييم الشخصي لقدراته من (٠,٢٢١) إلى (٠,٨١٠) وفي محور نظرة المجتمع للمهنة من (٠,٢٦٧) إلى (٠,٨٠٧) مما يشير إلى تمتع القائمة بمعامل اتساق عالٍ.

كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكرونباخ وقد ظهر أن مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس يتمتع بدرجة ثبات للمحاور الأربعة النظرة الشخصية والسمات الشخصية والتقييم الشخصي للقدرات ونظرة المجتمع على التوالي (٠,٧٢، ٠,٧٧، ٠,٧٥، ٠,٧١) وللمقياس ككل بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩١) وعليه فإن المقياس يتمتع بمعامل صدق وثبات يؤيد من استخدامه في مجتمع الدراسة لقياس وتصنيف الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ولتحليل بيانات الدراسة ومن ثم اختبار الفروض اعتمد على معامل الارتباط الخطي لبيرسون، واختبار ت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الاحادي، واختبار للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة:

أجاب الباحثان عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى الدافعية لدى عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحديد ثلاث مستويات للدافعية، باستخدام المتوسط الحسابي لقدرة الفرد على مقياس الدافعية نحو التعلم حيث تعتبر الدافعية مرتفعة عندما يكون المتوسط الحسابي لقدرة الفرد (٣,٧٦) فأكثر، كما تعتبر الدافعية متوسطة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي بين (٣,٦٦-٢,٣٤)، بينما تحصل الفرد على متوسط حسابي يقل عن (٢,٣٣) يكون مقدار الدافعية للتعلم لديه منخفض.

أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي للدافعية نحو التعلم لدى عينة البحث جاء بمستوى منخفض، حيث بلغت قيمته (١,٦٨) وانحراف معياري (٠,٢٢)، حيث تراوحت متوسطات الدافعية لدى عينة البحث بين (٠,٨٨-٢,٢٥) وجميعها تقع في القياس المنخفض للدافعية نحو التعلم بنسبة ١٠٠% من عينة البحث، ولم يكن هناك فرق بين الذكور والإناث في دافعية التعلم حيث كانت لدى الذكور (١,٧١) ولدى الإناث (١,٦٣).

ويمكن للباحثين تفسير المستوى المنخفض للدافعية نحو التعلم لدى عينة البحث إلى أدوار التعلم التي يقوم بها الطلاب والطالبات في عملية التعلم من جهة حيث أن قدرات الطلاب في كثير من المهارات الأساسية لعملية التعلم منخفضة حيث يتخرج الطلاب من التعليم العام بقدرات عامه وخاصة منخفضة تعكسها اختبارات القدرات والتحصيلي العامه التي يجريها مركز القياس الوطني حيث يتحصل عدد كبير من الطلاب على نسبة تتراوح من ٦٠-٧٠ % على الاختبار وهي نسبة ضعيفة لا تتناسب مع الدور المطلوب من الطلاب والطالبات عملة في التعليم الجامعي والذي يعتمد بشكل كبير على مهارة الطلاب في البحث والاستنتاج والمناقشة والحوار والتلخيص داخل قاعات المحاضرات كما أن هاجس الحصول على وظيفة يسيطر على تفكير الطلاب والطالبات مما يسبب لهم قلق

وخوف يقلل من أهمية التعلم لديهم إذا كان يرى كثير من أقرابه لم يحصل على وظيفة لسنوات عديدة مما يقلل من دافعيتهم نحو التعلم لعدم جدواه من وجهة نظرهم، كما للإعضاء هيئة التدريس بالكلية دور في انخفاض الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب والطالب فعدم التنوع في طرائق التدريس وعدم الاهتمام بأساليب المدح والتعزيز لقرارات الطلاب والطالبات وتنمية دافعيتهم العامة والخاصة سبب مهم من الأسباب التي تضعف وتخفف الدافعية نحو التعلم، كما لعدم توفر الإمكانيات والوسائل المساعدة لعملية التعلم يسهم في إضعاف العملية التدريسية ويقلل من دافعية الطلاب والطالبات نحو التعلم، كما للأسرة دور كبير في رفع دافعية الأبناء نحو التعلم من خلال المتابعة والأشراف والتحفيز، وهذه تختلف مع دراسة الزيدي (٢٠٠٨) كونه لا يوجد فروق بين الطلاب والطالبات في دافعية التعلم.

السؤال الثاني: ما طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحديد ثلاث اتجاهات نحو التدريس، باستخدام المتوسط الحسابي لقدرة الفرد على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس حيث تعتبر الاتجاه ايجابي عندما يكون المتوسط الحسابي لقدرة الفرد (٢,٣٤) فأكثر، كما يعتبر الاتجاه متوسطة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي بين (١,٦٧-٢,٣٣)، بينما تحصل الفرد على متوسط حسابي يقل عن (١,٦٧) يكون مقدار اتجاهه نحو مهنة التدريس لدية سلبى.

أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي للاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة البحث جاء بمستوى منخفض، حيث بلغت قيمته (١,٥٦) وانحراف معياري (٠,٢١)، حيث تراوحت متوسطات الاتجاه لدى عينة البحث بين (٠,٩٩ - ١,٩٠) وجميعها تقع في الاتجاه السلبى نحو مهنة التدريس بنسبة ١٠٠% من عينة البحث وهذه النتيجة مختلفة مع جميع الدراسات السابقة التي أظهرت بشكل عام اتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس، ولم يكن هناك فرق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو مهنة التدريس حيث كانت لدى الذكور (١,٥٥) ولدى الإناث (١,٥٨).

ويمكن للباحثين تفسير الاتجاه السلبى نحو مهنة التدريس لدى عينة البحث إلى طبيعة توجه طلاب وطالبات الكلية حيث يبحثون الوظيفة من أجل الوظيفة دون النظر في كونها تتلائم مع توجهاتهم واتجاهاتهم، كما أن الاتجاه السلبى المتكون ينعكس من خلال التنشئة في المجتمع المحلي الذي يهتم بالوظائف العسكرية أكثر من اهتمامهم بالوظائف الأخرى حيث يعتمد كثير من طلاب الكلية للتقديم بشهادة البكالوريوس للوظائف العسكرية حيث يحصلون بها على رتب أعلى، وقد يعزو الباحثين الاتجاه السلبى المتكون لوضع المعلمين الذين قاموا بتعليمهم اثناء دراستهم في مدارس التعليم العام مما سبب في سلبية اتجاههم نحو مهنة التدريس.

السؤال الثالث: ما العلاقة بين مستوى الدافعية وتكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى افراد عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم الكشف عن وجود العلاقة بين مستوى الدافعية وتكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة البحث، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون

جدول رقم (٢) معامل ارتباط بيرسون بين الدافعية نحو التعلم وتكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدافعية نحو التعلم الاتجاه نحو مهنة التدريس	٠,٢٢٦	٠,٠١

حيث بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة احصائية بين الدافعية نحو التعلم وتكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس، إذا بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (٠,٢٢٦) وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ويفسر الباحثين هذه النتيجة إلى أن الدافعية تكون وتحدد الاتجاه نحو مهنة التدريس لطلاب وطالبات كلية التربية فكلما كانت الدافعية عالية كان الاتجاه ايجابي وعالي نحو مهنة التدريس والعكس صحيح، حيث العلاقة بينهما علاقة ايجابية طردية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو سالم (٢٠٠٩).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العلاقة المكونة بين الدافعية والاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى الجنس لدى عينة الدراسة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين لاتجاه نحو مهنة التدريس وأثر الجنس عليها كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) // دلالة الفروق حسب الجنس في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة البحث

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكر	٢٣٠	١,٥٥	٠,٢٤٩	١,٤٧٨-	٠,١٤٠	غير دال احصائياً
أنثى	١٤٧	١,٥٨	٠,١٣٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التدريس وهذا يتفق مع دراسة باعبار ومرعي (١٩٩٦م)، ودراسة سنيدر (٢٠٠٠م). وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الأكلبي (٢٠٠١) ودراسة المجيدل (٢٠٠٦) ودراسة الزبيدي (٢٠٠٨) بينما تختلف مع دراسة أبو سالم (٢٠٠٩).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العلاقة المكونة بين الدافعية والاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى التخصص العلمي لدى عينة الدراسة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي لأثر التخصص العلمي في اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) // دلالة الفروق حسب التخصص العلمي في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة البحث

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٢,١٨٨	٤	٠,٥٤٧	١٣,٦٩٠	* ٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤,٨٦٥	٣٧٢	٠,٠٤٠		
	الكلية	١٧,٠٥٣	٣٧٦			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة البحث حول الاتجاه نحو مهنة التدريس. وربما يعود وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى التخصص العلمي، لأن الطلاب والطالبات في تخصصاتهم العلمية يتعرضون لجرعات متفاوتة من قبل معلمهم لتكوين الدافعية نحو التعلم وبالتالي التأثير ايجابي نحو مهنة التدريس. ولمعرفة اتجاه الفروق على الاتجاه نحو مهنة التدريس التي ظهرت عليها فروق في الاستجابات عينة البحث تعود إلى أي تخصص تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية ويوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (٥) // نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث حول الاتجاه نحو

مهنة التدريس والتي تعزى إلى التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	فيزياء	رياضيات	انجليزي	أحياء	كيمياء
الاتجاه نحو مهنة التدريس	فيزياء	٦٤	١,٤٤٧٩		٠,٢١١			
	رياضيات	٨٣	١,٤٩١٦	٠,١٦٧				
	انجليزي	١٢٣	١,٦١٠١				٠,٠٤٩	
	أحياء	٥٠	١,٦٥٩٢					
	كيمياء	٥٧	١,٦١١٢				٠,٠٤٧	
مستوى الدلالة								
* ٠,٠٠١								

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٥) أن اتجاه الفروق لصالح الطلاب في تخصص الأحياء، مقابل الطلاب في تخصص الفيزياء والرياضيات والانجليزي والكيمياء عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تخصص الأحياء من طلاب التخصصات العلمية الجديدة في الكلية مقارنة بقيت التخصصات التي توجد بالكلية حيث تم تحديثاً استحداث قسم الأحياء بالكلية وهذا القسم إلحق به طلاب توجهاتهم أكثر ميلاً للإيجابية من التخصصات الأخرى، وقد يعزو الباحثين وجود هيئة تعليمية بالقسم تعمل على تعزيز دافعية الطلاب والطالبات للتعلم وبالتالي زيادة اتجاههم الايجابي نحو مهنة التدريس.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية التي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين التخصصات المختلفة مع دراسة المجيدل (٢٠٠٦)، حيث أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى للتخصص العلمي.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلاقة المكونة بين الدافعية والاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى المستوى الدراسي لدى عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين لاتجاه نحو مهنة التدريس وأثر المستوى الدراسي عليها كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) // دلالة الفروق حسب المستوى الدراسي في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة البحث

المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	١٦٩	١,٥٧	٠,٢١٧	٠,٦٤٠	٠,٥٢٣	غير دال احصائياً
الثامن	٢٠٨	١,٥٥	٠,٢٠٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الأول والمستوى الثامن في الاتجاه نحو التدريس حيث يعزو الباحثين ذلك إلا انخفاض الدافعية والتي لم تزداد مع تواجد الطلاب والطالبات بكلية التربية كما أن كلية التربية لم تمارس دور في تكوين اتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس مما سبب استمرار الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس وهذا يتفق مع دراسة الفقيه (٢٠٠٩).

التوصيات: من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية يقدم الباحثان التوصيات والمقترحات التالية:

١- أهمية الكشف عن مستوى دافعية الطلاب للتعلم واتجاههم نحو مهنة التدريس من بداية التحاقهم بالكلية والعمل على رفع مستوى الدافعية لزيادة اتجاههم الايجابي نحو مهنة التدريس في المستقبل.

٢-حث الطلاب على العمل الايجابي داخل قاعات المحاضرات بالكلية والبحث والسؤال وتكوين بيئة ايجابية بينهم وبين زملائهم بالكلية.

٣-تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في كيفية التعامل مع الطلاب وزيادة دافعتهم نحو التعلم وزيادة ممارساتهم الايجابية في تكوين اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس.

٤-تقديم دورات تدريبية مستمرة لطلاب وأعضاء هيئة التدريس تبين لهم أدوار المعلم في المجتمع ودوره الايجابي في تكوين النشئ وبناء حضارات الأمم.

٥-إجراء دراسات تجريبية تعمل على رفع دافعية الطلاب نحو التعلم عند بعض الطلاب مما يمكن من تكوين اتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس.

٦-ضرورة إعادة النظر في برامج البكالوريوس المقدمة في كليات التربية وزيادة ربطها في تكوين اتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس لدى طلاب وطالبات الكلية.

٧- أهمية اعتماد اختبارات الميول والاتجاه للطلاب والطالبات الراغبين في الالتحاق بكليات التربية وإعتبارها شرط من شروط القبول في الكلية.

٨- ضرورة تحديد الطالب والطالبة المناسب في التخصص المناسب من خلال وضع بعض المقاييس والاختبارات التي يمكن من خلالها كشف ميول وقدرات واتجاهات الطلاب والطالبات.

٩- الحرص المستمر والدائم على عمل ندوات ومحاضرات مستمرة يطرح من خلالها الدور الايجابي لمهنة التدريس وأهميتها للمجتمعات.

١٠- الحرص على دعم تحصيل الطلاب والطالبات بالمكافآت والمميزات التي تساعد بدورها على رفع مستوى الدافعية لديهم.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- العنزي سعود بن شايش (٢٠٠٣): الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
- عبد الرازق، طاهر (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين، وثائق ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة ٧-٩ يناير ١٩٨٤، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الرويلي، نواف بن عبدالله جدعان المدهرش (٢٠٠١م). الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- السالم، سالم محمد (١٩٩٧م). الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية. مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الشوامرة، محمد خليل عيسى (٢٠٠٧م). مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة.
- عبد الوهاب، علي (١٩٨٥م). الحوافز في المملكة العربية السعودية. معهد الادارة، الرياض.
- العيسى، غزيل سعد (١٤١٥هـ). المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية. جامعة الملك سعود، الرياض.
- مطالقة، عبد الغفور (١٩٩٦م). تنظيم إدارة الأعمال. الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية.
- النمر، سعود (١٩٩٠م). المناخ التنظيمي مؤشر لفعالية إدارة المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية. مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبد اللطيف محمد خليفة: ٢٠٠٠ الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة- شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٧) فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي استشارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني دافعية التحصيل العلمي "دراسة حالة".
- مشعان عويد سلطان: ١٩٩٩ دافع الانجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكوم ي، .حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية. الحولية ٢٠، الرسالة ١٣٩
- أبو راس، نجوى يوسف (٢٠٠٩): اتجاهات المعلمين نحو التعليم الثانوي التخصصي وعلاقتها بالرضا الوظيفي "رسالة ماجستير، كلية الآداب - جامعة الفاتح، قسم التربية وعلم النفس، طرابلس، ليبيا.
- الفقيه، خليفة إبراهيم (٢٠٠٩): اتجاهات طالبات كلية المعلمين بمصراتة نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة ٧ أكتوبر كلية الآداب، مصراتة، ليبيا.
- أبو سالم، حاتم جبر (٢٠٠٩): اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس والتدريب، جامعة القدس المفتوحة، القدس فلسطين.

- الزبيدي، رضية عبد الله علي (٢٠٠٨): اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي".رسالة دكتوراه، جامعة عدن، اليمن.
- الأكلبي، آل عمرو (٢٠٠١): اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس، المجلة التربوية، المجلد ١٥، العدد ٥٩، جامعة الكويت، الكويت.
- المجيدّل، عبد الله (٢٠٠٦): اتجاهات طلبة كليات التربية في سلطنة عمان نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية - كلية التربية بصلالة أنموذجاً"، المجلة التربوية، العدد ٨١، المجلد ٢١، ص ٩١-ص ١٤٢، جامعة الكويت، الكويت.
- محمد، علي محمد(١٩٨٢): مفهوم القيم الاجتماعية، الأسس النظرية والمؤثرات الإجرائية، المركز الإقليمي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية، القاهرة، مصر.
- العبيدي، غانم سعيد، وآخرون(١٩٨١): أساسيات القياس والتقييم في التربية والتعليم، دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- اللقاني، أحمد(١٩٩٢): المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- المخزومي، ناصر (٢٠٠٧): أثر الدراسة بكلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الخاصة على اتجاهات طلبة تخصص معلّم صف نحو مهنة التدريس، مجلّة كلية التربية، العدد: ٧ ص ٤٥٧-٤٨٢، الأردن.
- الباكر، جمال(٢٠٠٠): اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديمغرافية، المجلّة التربوية، المجلد: ١٤، العدد: ٥٦، ص ١٥٣-١٨٤، الكويت.
- عامر، نبيل(١٩٧٩): بناء وظيفي جديد لمهنة التعليم، الوثيقة رقم ٥ حلقة دراسة متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، مسقط، ٢٤ فبراير/شباط-١ مارس/آذار، ١٩٧٩، مسقط، سلطنة عمان.
- بلقيس، أحمد(١٩٨٦): الاتجاهات وطرق تكوينها وتعديلها في التعليم المدرسي، دائرة التربية والتعليم، الأونروا / اليونسكو، قسم تربية المعلمين، معهد التربية، وكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن.
- براهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٤): موسوعة التدريس، ج ١، دار المسيرة، عمان.
- سلمان، سامي (٢٠٠٤): فعالية استخدام أسلوب التعلّم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفّي لطلبة قسم الجغرافية في كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلّة العلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء، مجلّد ١، عدد ١، ص ٢١-٥٧، صنعاء، اليمن.

السبر والتقسيم عند الإمام الرازي في تفسيره

أ.م.د. عمار عباس إسماعيل

جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

The sounding and division of Imam al-Razi in his interpretation**Ass.Prof.Dr. Ammar Abbas Ismail****Baghdad University\ College of Education for Girls****Abstract**

Al-Razi was one of the most prominent interpreters. He employed a number of tools in his interpretation (sounding and splitting). He was inclined to summarize the ideas at times, to prove the facts at other times, or to refute the arguments of the opponents three times.

The desire to shed light on this aspect in this research was identified (the soundness and division of Imam Razi in his interpretation), in which he showed the areas in which Al-Razi used soundness and division, and how he was conducting the dialogue to extract the final results.

It is obvious that the research should include selected models. The limited size of the research does not take into account all the evidence. The main purpose is to prove the employment of Al-Razi on the one hand and his method of employing them, especially that Al-Razi is one of those involved in this field, He established broad rules in his interpretation and became a reference for those who followed him from the interpreters.

This paper, after this brief introduction, included three aspects:

The first topic: the definition of sounding and division, as it is known briefly in the exploration and division, and showed some of the evidence from the book and Sunnah purified.

The second topic: applications of sounding and division in the interpretation of Razi in the verses of qualities. The third topic: Different models of sounding and division applications in Al-Razi's interpretation. Al-Razi was the first person to invent this arrangement in his books, citing evidence of sounding and division. Although Al-Razi is widely used for secrecy and division, he has never been declared.

المخلص

الرازي من المفسرين البارزين وظف عدد من الأدوات باقتدار عالٍ في تفسيره وهي (السبر والتقسيم)، فقد كان يركن إليه لتلخيص الأفكار تارة، أو لإثبات الحقائق تارة أخرى، أو لتفنيد حجج المعارضين تارة ثالثة.

فكانت الرغبة في تسليط الضوء على هذا الجانب في هذا البحث الموسوم (السبر والتقسيم عند الإمام الرازي في تفسيره)، بينت فيه المجالات التي استعمل فيها الرازي السبر والتقسيم، والكيفية التي كان يدير بها الحوار للخلوص بالنتائج الدامغة.

ومن البديهي أن يشتمل البحث على نماذج مختارة، إذ أن محدودية حجم البحث تول دون استقصاء جميع الشواهد، إذ أن القصد الرئيس هو إثبات توظيف الرازي لها من جهة، وطريقته في توظيفها، ولاسيما أن الرازي من المبرزين في هذا الميدان، وممن يشار له بالبنان، وقد أسس قواعد عريضة في تفسيره صارت مرجعاً لمن تبعه من المفسرين.

المقدمة

تنوعت جهود المفسرين في إيضاح معاني الذكر الحكيم، واستجلاء مضامين القرآن الكريم، ورد شبهات المارقين والمخالفين، وإثبات مضامينه بالحجج والبراهين.

ومن العلماء الأعلام الذين كان لهم القدح المعلى في هذا الإمام الرازي (رحمه الله) الذي اختط في تفسيره منهجاً

عقلياً قرع فيه حجج الخصوم، وفند مزاعمهم، وقوض بنيانهم، بعبارات رشيقة، وصياغات أنيقة، وحجج وثيقة. ومن الأدوات التي وظفها باقتدار عالٍ (السبر والتقسيم)، فقد كان يركن إليه لتلخيص الأفكار تارة، أو لإثبات الحقائق تارة أخرى، أو لتفنيد حجج المعارضين تارة ثالثة.

فكانت الرغبة في تسليط الضوء على هذا الجانب في هذا البحث الموسوم (السبر والتقسيم عند الإمام الرازي في تفسيره)، بينت فيه المجالات التي استعمل فيها الرازي السبر والتقسيم، والكيفية التي كان يدير بها الحوار للخلوص بالنتائج الدامغة.

ومن البدهي أن يشتمل البحث على نماذج مختارة، إذ أن محدودية حجم البحث تول دون استقصاء جميع الشواهد، إذ أن القصد الرئيس هو إثبات توظيف الرازي لها من جهة، وطريقته في توظيفها، ولأسيما أن الرازي من المبرزين في هذا الميدان، وممن يشار له بالبنان، وقد أسس قواعد عريضة في تفسيره صارت مرجعاً لمن تبعه من المفسرين.

وقد اشتمل هذا البحث بعد هذه المقدمة الموجزة على ثلاثة مباحث: المبحث الأول: تعريف السبر والتقسيم، إذ عرفت فيه بإيجاز بالسبر والتقسيم، وبينت بعض شواهد من الكتاب والسنة المطهرة. والمبحث الثاني: تطبيقات السبر والتقسيم في تفسير الرازي في آيات الصفات. والمبحث الثالث: نماذج متنوعة من تطبيقات السبر والتقسيم في تفسير الرازي. ثم ختمت البحث بخاتمة لخصت فيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

تعريف السبر والتقسيم

السبر والتقسيم مسلك عقلي استخدمه القرآن الكريم في مخاطبة العقول وإقناعها، وفي الردّ على خصومه وإفحام مجادليهم.

قال أبو حبان: " ويسميه المنطقيون (القياس الشرطي المنفصل)؛ فإن لم يكن تقسيماً سُمِّوه بالمتصل" (١).

أولاً: السبر والتقسيم في اللغة:

السَّبْرُ: "التَّجَرُّبَةُ، وَسَبَرٌ مَا عِنْدَهُ أَيْ جَرَّتِهِ. وَسَبَرُ الْجُرْحِ بِالسَّبَارِ أَيْ نَظَرُ مَا مَقْدَارُهُ" (٢).

والسبر: "مَصْدَرٌ سَبَرَ الْجُرْحَ يَسْبُرُهُ وَيَسْبُرُهُ سَبْرًا نَظَرَ مِقْدَارَهُ وَقَاسَهُ لِيَعْرِفَ عَوْرَهُ" (٣).

والتقسيم: التفريق، يقال: "يَقْسِمُ أَمْرَهُ قِسْماً، أَيْ: يُقَدِّرُهُ، يَنْظُرُ كَيْفَ يَعْمَلُ فِيهِ" (٤).

وربما من هنا جاء معنى التقسيم في اصطلاح الأصوليين حين يجعلون العلل أقسام ثم يتدبروها وينظروا أيها يعمل بها كعلة.

ثانياً: السبر والتقسيم في الاصطلاح:

اختلفت مناهج الأصوليين في تعريف السبر والتقسيم، فمنهم من عرف كل لفظ على حدة، ومنهم من جعله لفظاً مركباً، وعلماً على شيء واحد، وسأتناول كلا الأمرين:

أولاً _ (المفهوم اللقبى) السبر والتقسيم: "حصر الأوصاف في الأصل المقيس عليه وإبطال ما لا يصلح بدليل فيتعين أن يكون الباقي علة" (٥).

(١) البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الشافعي الزركشي (ت ٧٩٤هـ)، دار الكتبي، مصر، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م: ٢٨٢/٧.

(٢) العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي، الدكتور إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، مصر، بلا تاريخ: مادة (سبر) ٢٥١/٧.

(٣) لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (ت ٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، ١٩٦٨م: مادة (سبر) ٣٤٠/٤.

(٤) تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت ٣٧٠هـ)، تحقيق محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م: مادة (قسم) ٣٢٠/٨. وينظر: لسان العرب: مادة (قسم) ٤٨٠/١٢.

(٥) أصول الفقه، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج المقدسي الراميني الصالحى الحنبلى (ت ٧٦٣هـ)، تحقيق الدكتور فهد بن محمد السدحان، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م: ١٢٦٨/٣. وينظر: الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب، محمد بن محمود بن أحمد البابرى

أو هو " حصر الأوصاف التي يحتمل كونها علة في عدد وإلغاء ما عدا واحد منها وهو المستبقي" (١).

قال الجرجاني: كلاهما واحد، وهو إيراد أوصاف الأصل، أي المقيس عليه، وإبطال بعضها؛ ليتعين الباقي للعلية، كما يقال: علة الحدوث في البيت؛ إما التأليف أو الإمكان، والثاني باطل بالتخلف؛ لأن صفات الواجب ممكنة بالذات وليست حادثه، فتعين الأول (٢).

أو " هو حصر الأوصاف في الأصل وإلغاء بعض؛ لتعين الباقي للعلية، كما يقال: على حرمة الخمر؛ إما الإسكار أو كونه ماء العنب، أو المجموع، وغير الماء وغير الإسكار لا يكون علة بالطريق الذي يفيد إبطال علة الوصف فتيقن الإسكار للعلية (٣).

ثانياً _ (المفهوم الجزئي): "السبر اصطلاحاً هو: اختبار الوصف في صلاحيته وعدمها للتعليل. والتقسيم اصطلاحاً هو: حصر الأوصاف المحتملة للتعليل بان يقال: العلة إما كذا أو كذا" (٤).

وقيل: السبر هو: اختيار الصالح للعلية من الأوصاف وغير الصالح لها، والتقسيم هو: حصر جميع الأوصاف ليسبر الصالح منها وغير الصالح (٥).

وقال القرافي: " والأصل أن نقول التقسيم والسبر، لأننا نقسم أولاً، ثم نقول في معرض الاختبار لتلك الأوصاف الحاصلة في التقسيم هذا لا يصلح وهذا لا يصلح فتعين هذا، فالاختبار واقع بعد التقسيم؛ لكن التقسيم لما كان وسيلة للاختبار، والاختبار هو المقصد. وقاعدة العرب تقديم الأهم والأفضل، قدم السبر لأنه المقصد الأهم (٦). والاستدلال بالتقسيم " هو أن يكون في المسألة قسمان أو أكثر، فيدل المستدل على إبطال الجميع إلا واحداً منها ليحكم بصحته، ولا يطالب بالدلالة على صحته بأكثر مما ذكره" (٧).

ثالثاً: من شواهد السبر والتقسيم في القرآن الكريم:

قوله تعالى: ﴿ تَكْنِيَةَ أَزْوَاجٍ ۖ زَكَاتٍ أَتَيْنَ ۖ وَبَرَكَاتٍ لِّأَنْثَيْنِ ۚ قُلْ ۖ أَلَا تَذَكَّرْنَ ۚ حَرَّمَ أَمْرَ الْأُنثَيَيْنِ ۚ أَمَّا اشْتَمَلَتْ عَلَيْهِ أَرْحَامُ الْأُنثَيَيْنِ ۖ نَحْنُ نُبَيِّنُ لَكُمْ صَدَقَاتِ الْوَحْيِ ۚ وَبَرَكَاتٍ لِّأَنْثَيْنِ ۚ وَمَنْ أَلْبِسَ الثَّانِيَيْنِ ۚ قُلْ ۖ أَلَا تَذَكَّرْنَ ۚ حَرَّمَ أَمْرَ الْأُنثَيَيْنِ ۚ أَمَّا اشْتَمَلَتْ عَلَيْهِ أَرْحَامُ الْأُنثَيَيْنِ ۖ أَمْ كُنْتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ مَضَىٰ إِلَهُكُمْ هَذَا ۖ فَهَلْ أَظْهَرُ مِنْ أَفْئِدَةٍ عَلَىٰ اللَّهِ كَذِبًا يُخَصِّلُ النَّاسَ بِمَعْرِعِهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ۚ ﴾ (٨).

وجه الدلالة: أن الكفار كانوا يحرمون ذكور الأنعام تارةً، وإنائها أخرى، فجادلهم القرآن مستخدماً ذلك الأسلوب، فردهم الله تعالى بطريق السبر والتقسيم، فقال لهم القرآن: إنَّ الخلق لله، خلق من كل زوج مما ذكر، ذكراً وأنثى، فمن أين جاء التحريم الذي ذكرتموه وما علته؟

الحنفي (ت ٧٨٦هـ)، تحقيق ضيف الله صالح عون العمري، ترحيب ربيعان الدوسري، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م: ٥٣٠/٢؛ تشنيف المسامع بجمع الجوامع، بدر الدين أبي عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (ت ٧٩٤هـ)، تحقيق د سيد عبد العزيز، د عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة للبحث العلمي وإحياء التراث، مصر، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م: ٢٧٥/٣؛ الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، لولي الدين أبي زرعة أحمد العراقي (ت ٨٢٦هـ)، تحقيق محمد تامر حجازي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م: ٥٦٧.

(١) تيسير التحرير، محمد أمين بن محمود البخاري المعروف بأمير بادشاه الحنفي (ت ٩٧٢هـ)، على كتاب التحرير لابن الهمام. كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي المعروف بابن الهمام (ت ٨٦١هـ)، دار الفكر، بيروت، بلا تاريخ: ١٥١/٤.

(٢) التعريفات، أبو الحسن علي بن محمد بن علي الجرجاني المعروف بالسيد الشريف (ت ٨١٦هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٦م: ١١٦.

(٣) تيسير التحرير: ١٥١/٤.

(٤) المذهب في علم أصول الفقه المقارن، عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م: ٢٠٦٧/٥.

(٥) ينظر: نثر الورود شرح مراقي السعود، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، تحقيق علي محمد العمران، مجمع الفقه الإسلامي، دار عالم الفوائد، جدة، ١٤٢٦هـ: ٤٨٥/٢.

(٦) شرح تنقيح الفصول في اختيار المحصول في الأصول، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي، (ت ٦٨٤هـ)، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، بيروت، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م: ٣٩٨/١.

(٧) العدة في أصول الفقه، القاضي أبو يعلى محمد بن الحسين الفراء البغدادي الحنبلي (ت ٤٥٨هـ)، تحقيق الدكتور أحمد علي سمير المباركي، السعودية، ط ٢، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م: ١٤١٥/٤.

(٨) سورة: الأيتان ١٤٣-١٤٤.

فإنَّه لا يخلو إمَّا أن يكون من جهة الذكورة أو الأنوثة، أو اشتغال الرحم الشامل لهما، أو أنَّه لا يُدرى له عِلَّة، أي: أن يكون أمراً تعبدياً بأن أخذ ذلك عن الله تعالى، والأخذ عن الله تعالى، إمَّا بوحْيٍ أو إرسالٍ أو سماع كلامه ومشاهدة تلقي ذلك عنه.

فهذه وجوه التحريم لا تخرج عن واحد منها، والقول الأول يلزم منه تحريم جميع الذكور، والثاني يلزم منه أن يكون جميع الإناث حراماً، والثالث يلزم عليه تحريم الصنفين معاً، وكل ذلك لا يقوم عِلَّة أو سبباً منطقياً للتحريم، فبطل ما فعلوه من تحريم بعض في حالة، وبعض في حالة أخرى، لأنَّ العِلَّة على ما ذكر تقتضي إطلاق التحريم. والأخذ عن الله بلا واسطة باطل ولم يدعوه، فلا بُدَّ أن يكون بواسطة رسول، وهو باطل بالنسبة لهم، لأنَّه لم يأت إليهم رسول قبل النبي (صلى الله عليه وسلم)، وأمَّا أن يكون بلا واسطة، وهذا باطل أيضاً ولم يدعوه، وإذا بطل جميع ذلك ثبت أن ما قالوه افتراء على الله وضلال^(١).

رابعاً: من شواهد السبر والتقسيم في السنة النبوية:

من شواهد جواب النبي (صلى الله عليه وسلم) الرجل الأعرابي الذي جاء يسأله عن ضالة الغنم، فقال له رسول الله (صلى الله عليه وسلم): «لَكَ، أَوْ لِأَخِيكَ، أَوْ لِلذَّنْبِ»^(٢).

وجه الدلالة: أي أن الغنم لك إن أخذتها وعرفتتها سنة ولم تجد صاحبها، أو لأخيك، إن تركتها وأخذها غيرك ممن هو مثل حالك، أو للذنب، إن تركتها ولم يأخذها أحد غيرك، لأنَّ ضالة الغنم لا تحمي نفسها.

"وهذا على سبيل السبر والتقسيم، وأشار إلى إبطال قسمين، فتعين الثالث، فكأنَّه قال: ينحصر الأمر في ثلاثة أقسام، أن تأخذها لنفسك، أو تتركها فيأخذها ما مثلك، أو يأكلها الذنب، ولا سبيل إلى تركها للذنب، فإنَّ إضاعة مالٍ، ولا معنى لتركها لآخر، لأنَّها استويا والأول أسبق، وإذا بطل هذان القسمان تعين الثالث"^(٣).

خامساً: جهود الرازي في السبر والتقسيم:

وصف ياقوت الحموي جهود الرازي في السبر والتقسيم بقوله: "وهو أول من اخترع هذا الترتيب في كتبه، وقد أتى في كتبه بما لم يسبق إليه؛ لأنه يذكر المسألة ويفتح باب تقسيمها، وقسمة فروع ذلك التقسيم، ويستدل بأدلة السبر والتقسيم، فلا يشذ منه عن تلك المسألة فرع لها بها علاقة فانضبطت له القواعد وانحصرت له المسائل"^(٤).

وقال ابن خلكان: "وكل كتبه ممتعة، وانتشرت تصانيفه في البلاد ورزق فيها سعادة عظيمة فإن الناس اشتغلوا بها ورفضوا كتب المتقدمين، وهو أول من اخترع هذا الترتيب في كتبه، وأتى فيها بما لم يسبق إليه"^(٥).

(١) ينظر: الإتيان في علوم القرآن، جلال الدين أبي الفضل عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد السيوطي (ت ٩١١هـ)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م: ٦٤/٤.

(٢) متفق عليه من حديث زيد بن خالد الجهني (رضي الله عنه). صحيح البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي (ت ٢٥٦هـ)، تحقيق محمد زهير ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت، ١٤٢٢هـ: كتاب في اللقطة، باب ضالة الغنم، ١٣٤/٣، رقم (٢٤٢٨)؛ صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بلا تاريخ: كتاب اللقطة، ١٣٤٦/٣، رقم (١٧٢٢).

(٣) إرشاد الساري إلى شرح صحيح البخاري، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد القسطلاني (ت ٩٢٣هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، بلا تاريخ: ٢٤٢/٤. (٤) معجم الأدباء (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب)، أبو عبد الله شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي البغدادي (ت ٦٢٦هـ)، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م: ٢٥٨٦/٦. وينظر: الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أبيك الصفدي (ت ٧٦٤هـ)، تحقيق أحمد الأرناؤوط، وتركبي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م: ١٧٦/٤؛ كنوز الذهب في تاريخ حلب، موفق الدين أبي ذر أحمد بن إبراهيم بن محمد بن خليل سبط ابن العجمي (ت ٨٨٤هـ)، دار القلم، حلب، ١٤١٧هـ: ٨٣/٢.

(٥) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان (ت ٦٨١هـ)، تحقيق الدكتور إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ١٩٩٤م: ٢٤٩/٤.

٧- المبحث الثاني

تطبيقات السبر والتقسيم في آيات الصفات

حفل تفسير الرازي بعدد كبير من التطبيقات التي تناولت مباحث الإلهيات المختلفة، سواء تلك التي قصد منها إثبات صفات الله تعالى، أو تلك التي رد فيها على المخالفين من اليان أو المذاهب الأخرى.

ومن شواهد الرد على المعارضين ما جاء عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَفْتَتَلُوا وَلَكِنْ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يُرِيدُ﴾^(١)، إذ استدل الرازي بالسبر والتقسيم في الرد على المعتزلة في مسألة خلق الأعمال، فقال:

"واحتج الأصحاب بهذه الآية على أنه تعالى هو الخالق لإيمان المؤمنين، وقالوا: لأن الخصم يساعد على أنه تعالى يريد الإيمان من المؤمن، ودلت الآية على أنه يفعل كل ما يريد، فوجب أن يكون الفاعل لإيمان المؤمن هو الله تعالى"^(٢).

ثم قال: "وأيضاً لما دلّ على أنه يفعل كل ما يريد، فلو كان يريد الإيمان من الكفار لفعل فيهم الإيمان، ولكانوا مؤمنين، ولما لم يكن كذلك دلّ على أنه تعالى لا يريد الإيمان منهم، فكانت هذه الآية دالة على مسألة خلق الأعمال، وعلى مسألة إرادة الكائنات"^(٣).

ورد على المعتزلة بقوله: "والمعتزلة يقيدون المطلق ويقولون: المراد يفعل كل ما يريد من أفعال نفسه، وهذا ضعيف لوجوه أحدها: أنه تقييد للمطلق.

والثاني: أنه على هذا التقييد تصوير الآية بياناً للواضحات؛ فإنه يصير معنى الآية: أنه يفعل ما يفعله.

الثالث: أن كل أحد كذلك، فلا يكون في وصف الله تعالى بذلك دليلاً على كمال قدرته وعلو مرتبته والله أعلم"^(٤).

وعند حديثه عن المشيئة في قوله تعالى: ﴿وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾^(٥)، قال: "إن فسرنا الرحمة بالإيمان، فالآية صريحة في أن الإيمان من الله، وإن فسرناها بالجنة كان دخول الجنة بسبب مشيئة الله وفضله وإحسانه لا بسبب الاستحقاق، وذلك لأنه لو ثبت الاستحقاق لكان تركه يفضي إلى الجهل والحاجة المحالين على الله، والمفضي إلى المحال محال فتركه محال فوجوده واجب عقلاً وعدمه ممتنع عقلاً، وما كان كذلك لا يكون معلقاً على المشيئة ألبتة، وأيضاً فلأن من كان مديوناً من إنسان فأدى ذلك الدين إلى مستحقه لا يقال: بأنه إنما دفع ذلك القدر إليه على سبيل الرحمة والتفضل"^(٦).

ووفي إثباته خلق الله تعالى عند تفسير قوله تعالى: (أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ)^(٧)، قال مستدلاً بالسبر والتقسيم: "لأن نفي الصانع، إما أن يكون بنفي كون العالم مخلوقاً فلا يكون ممكناً، وإما أن يكون ممكناً؛ لكن الممكن لا يكون محتاجاً، فيقع الممكن من غير مؤثر وكلاهما محال. وأما قوله تعالى: ﴿أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ﴾، فمعناه: أهم الخالقون للخلق فيعجز الخالق بكثرة العمل، فإن دأب الإنسان أنه يعيا بالخلق، فما قولهم؟ أما خلقوا فلا يثبت لهم إله البتة، أم خلقوا وخفي عليهم وجه الخلق أم جعلوا الخالق مثلهم فنسبوا إليه العجز"^(٨).

(١) سورة البقرة: من الآية ٢٥٣.

(٢) مفاتيح الغيب، أبو عبد الله فخر الدين محمد بن عمر بن حسين القرشي الطبرستاني الأصل الشافعي المذهب الرازي (ت ٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي، مصر، ط ٣، ١٤٢٠هـ: ٥٣٠/٦.

(٣) المصدر نفسه: ٥٣٠/٦.

(٤) مفاتيح الغيب: ٥٣٠/٦.

(٥) سورة الإنسان: من الآية ٣٠.

(٦) مفاتيح الغيب: ٧٦٢/٣٠.

(٧) سورة الطور: الآية ٣٥.

(٨) مفاتيح الغيب: ٢١٧/٢٨.

وزاد: لأن "حصر أوصاف المحل في الأقسام الثلاثة قطعي لا شك فيهن؛ لأنهم إما إن يخلقوا من غير شيء، أو يخلقوا أنفسهم، أو يخلقهم خالق غير أنفسهم، لا رابع البتة. وإبطال القسمين الأولين قطعي لا شك فيهن فيتعين أن الثالث حق لا شك فيه. وقد حذف في الآية لظهوره. فدلالة هذا السبر والتقسيم على عبادة الله وحده قطعية لا شك فيها"^(١).
ثم قال: "اعلم أن القول بأن الله تعالى هو هذا النور، أو من جنسه قول باطل، ويدل عليه وجوه:
الأول: أن النور إما أن يكون جسماً أو كيفية في جسم، والجسم محدث فكيفياته أيضاً محدثة، وجل الإله عن أن يكون محدثاً"^(٢).

وسائل بالسبر والتقسيم عند مناقشته الفلاسفة والمعتزلة في البحث عن الأسماء الدالة على الصفات الحقيقية، فقال: " أن الأثر مفتقر إلى المؤثر، فافتقاره إليه إما أن يكون بعد حدوثه، أو حال حدوثه، أو حال عدمه، والأول باطل، وإلا لكان تأثير ذلك المؤثر في إيجاده تحصيلاً للحاصل، وهو محال، فبقي القسمان الأخيران، وذلك يقتضي أن يكون كلما كان الشيء أثراً لغيره كان حادثاً، فوجب أن يقال: الشيء الذي لا يكون حادثاً؛ فإنه لا يكون أثراً للغير، فثبت أن القول بالصفات باطل"^(٣).

وقال: " إن تعريف الشيء، إما أن يكون بنفسه، أو بالأجزاء الداخلة فيه، أو بالأمور الخارجة عنه، أما القسم الأول، وهو تعريف بنفسه، فهو محال؛ لأن المعروف سابق على المعروف، فتعريف الشيء بنفسه يقتضي تقدم العلم به على العلم به، وذلك محال، وأما القسم الثاني، وهو تعريفه بالأمور الداخلة فيه، فهذا في حق الحق محال؛ لأن هذا إنما يجري في الماهية المركبة، وذلك في حق الحق محال"^(٤).

واستدل بالسبر والتقسيم عند تفسير معنى قوله سبحانه: ﴿نَمِ فِي □﴾^(٥)، فقال: " الملك عبارة عن القدرة، فكونه مالكاً وملكاً عبارة عن القدرة، هاهنا بحث: وهو أنه تعالى إما أن يكون ملكاً للموجودات أو للمعدومات، والأول: باطل؛ لأن إيجاد الموجودات محال، فلا قدرة لله على الموجودات إلا بالإعدام، وعلى هذا التقرير فلا مالكاً إلا للعدم، والثاني: باطل أيضاً، لأنه يقتضي أن تكون قدرته وملكه على العدم ويلزم أن يقال: إنه ليس لله في الموجودات مالكية ولا ملك، وهذا بعيد"^(٦).

وكذلك استدلل بالسبر والتقسيم عند إثباته وحدانية الله تعالى، فقال: "إن الموجب للنظر، إما ضرورة العقل، أو النظر أو السمع.

والأول باطل؛ لأن الضروري لم يشترط العقل فيه، ووجوب الفكر والنظر ليس كذلك، بل كثير من العقلاء يستقبحونه، ويقولون إنه في الأكثر يفضي بصاحبه إلى الجهل، فوجب الاحتراز منه.

والثاني أيضاً باطل؛ لأنه إذا كان العلم بوجوبه يكون نظرياً، فحينئذ لا يمكنه العلم بوجوب النظر قبل النظر، فتكليفه بذلك يكون تكليف ما لا يطاق، وأما بعد النظر فلا يمكنه النظر، لأنه لا فائدة فيه.

والثالث باطل؛ لأنه قبل النظر لا يكون متمكناً من معرفة وجوب النظر، وبعد النظر لا يمكنه إيجابه أيضاً لعدم الفائدة، وإذا بطلت الأقسام ثبت نفي الوجوب"^(٧).

ووظف السبر والتقسيم عند حديثه عن عفو الله تعالى، فقال: "أجمعت الأمة على أن الله يعفو عن عباده، وأجمعوا

(١) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين محمد المختار الجكني الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م: ٤٩٥/٣.

(٢) مفاتيح الغيب: ١١٦/١.

(٣) المصدر نفسه: ١٢٣/١.

(٤) مفاتيح الغيب: ١٣٨/١.

(٥) سورة الفاتحة: الآية ٤.

(٦) مفاتيح الغيب: ٢٠٧/١.

(٧) مفاتيح الغيب: ٣٢٩/٢.

على أن من جملة أسمائه: العفو.

فنقول: العفو إما أن يكون عبارة عن إسقاط العقاب عن يحسن عقابه، أو عمن لا يحسن عقابه، وهذا القسم الثاني باطل؛ لأن عقاب من لا يحسن عقابه قبيح، ومن ترك مثل هذا الفعل لا يقال: إنه عفا.

ألا ترى أن الإنسان إذا لم يظلم أحداً لا يقال: أنه عفا عنه، إنما يقال له: عفا إذا كان له أن يعذبه فتركه^(١).

وعند تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قَضَيْتَ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾^(٢).

قال الرازي مستدلاً بالسبر والتقسيم: "إنه تعالى رتب تكون المخلوق على قوله: (كن) بفاء التعقيب، فيكون قوله:

(كن) مقدماً على تكون المخلوق بزمان واحد والمتقدم على المحدث بزمان واحد لا بد وأن يكون محدثاً.

فقوله: (كن) لا يجوز أن يكون قديماً، ولا جائز أيضاً أن يكون قوله: (كن) محدثاً؛ لأنه لو افتقر كل محدث إلى

قوله: (كن) وقوله: (كن) أيضاً محدث، فيلزم افتقار: (كن) آخر، ويلزم إما التسلسل^(٣)، وإما الدور^(٤) وهما محالان، فثبت بهذا الدليل أنه لا يجوز توقف إحداث الحوادث على قوله: كن.

الحجة الثانية: أنه تعالى إما أن يخاطب المخلوق بكن قبل دخوله في الوجود أو حال دخوله في الوجود، والأول

باطل؛ لأن خطاب المعدوم حال عدمه سفه.

والثاني أيضاً باطل؛ لأنه يرجع حاصله إلى أنه تعالى أمر الموجود بأن يصير موجوداً، وذلك أيضاً لا فائدة

فيه^(٥).

وعن إثباته لوجود الصانع سبحانه قال الرازي مستدلاً بالسبر والتقسيم: "كل جسم مركب، وكل مركب مفتقر إلى

كل واحد من أجزائه، وكل واحد من أجزائه غيره، فكل جسم هو مفتقر إلى غيره ممكن، وكل ممكن مفتقر إلى غيره ممكن

لذاته، وكل ممكن لذاته، فله مؤثر، وكل ما له مؤثر فافتقاره إلى مؤثره إما أن يكون حال بقاءه، أو حال حدوثه، أو حال

عدمه، والأول باطل؛ لأنه يقتضي إيجاد الموجود وهو محال، فبقي القسمان الآخران وهما يقتضيان الحدوث الدال على

وجود الصانع^(٦).

واستخدم السبر والتقسيم عند مناقشته مزاعم النصارى بالتثليث كما جاء في قوله تعالى: (لَقَدْ كَفَرَ الَّذِينَ قَالُوا

إِنَّ اللَّهَ ثَلَاثَةٌ)^(٧)، قال:

"فهذا التثليث إما أن يكون لاعتقادهم وجود صفات ثلاثة، أو لاعتقادهم وجود ذوات ثلاثة، والأول باطل؛ لأن

المفهوم من كونه تعالى عالماً غير المفهوم من كونه قادراً ومن كونه حياً، وإذا كانت هذه المفهومات الثلاثة لا بد من

الاعتراف بها، كان القول بإثبات صفات ثلاثة من ضرورات دين الإسلام، فكيف يمكن تكفير النصارى بسبب ذلك؟

ولما بطل ذلك علمنا أنه تعالى إنما كفرهم؛ لأنهم أثبتوا ذواتاً ثلاثة قديمة مستقلة، ولذلك؛ فإنهم جوزوا في أقنوم

الكلمة أن يحل في عيسى، وجوزوا في أقنوم الحياة أن يحل في مريم، ولولا أن هذه الأشياء المسماة عندهم بالأقنوم ذوات

قائمة بأنفسها، لما جوزوا عليها الانتقال من ذات إلى ذات، فثبت أنهم قائلون بإثبات ذوات قائمة بالأنفس قديمة أزلية وهذا

(١) المصدر نفسه: ٥٧٨/٣.

(٢) سورة البقرة: من الآية ١١٧.

(٣) التسلسل: هو ترتيب أمور غير متناهية، بعضها على بعض. وأقسامه أربعة: لأنه لا يخفى؛ إما أن يكون في الأحاد المجتمعة في الوجود، أو لم يكن فيها، كالتسلسل في الحوادث والأول إما أن يكون فيها ترتيب أو لا، والثاني كالتسلسل في النفوس الناطقة، والأول إما أن يكون ذلك الترتيب طبيعياً كالتسلسل في العلل والمعلولات والصفات والموصفات، أو وضعياً كالتسلسل في الأجسام، والمستحيل عند الحكيم الأخير دون الأولين. ينظر: التعريفات: ٥٧.

(٤) الدور: هو أن يكون شيئان كل منهما علة للآخر بواسطة أو بدونها، كقولك: زيد أوجدَ عمراً، وعمرو أوجدَ زيداً، فكل من زيد وعمرو يتوقف وجود أحدهما على الآخر. ينظر: المطالب العالية من العلم الإلهي، لمحمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، (ت ٦٦٦هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م: ٧٨/١.

(٥) مفاتيح الغيب: ٢٦/٤.

(٦) المصدر نفسه: ١٦٢/٤.

(٧) سورة المائدة: من الآية ٧٣.

شرك، وقول بإثبات الآلهة، فكانوا مشركين^(١).

واستخدم السبر والتقسيم في حديثه عن الموجودات، قال: " لا شك في وجود الموجودات، فهي إما أن تكون بأسرها ممكنة، وإما أن تكون بأسرها واجبة، وإما أن تكون بعضها ممكنة وبعضها واجبة، لا جائز أن تكون بأسرها ممكنة؛ لأن كل مجموع فهو مفتقر إلى كل واحد من أجزائه، وكل واحد من أجزاء هذا المجموع ممكن، والمفتقر إلى الممكن أولى بالإمكان، فهذا المجموع ممكن بذاته، وكل واحد من أجزائه ممكن؛ فإنه لا يترجح وجوده على عدمه إلا لمرجح مغاير له، فهذا المجموع مفتقر بحسب كونه مجموعاً، وبحسب كل واحد من أجزائه إلى مرجح مغاير له، وكل وما كان مغايراً لكل الممكنات لم يكن ممكناً، فقد وجد موجود ليس بممكن، فبطل القول بأن كل موجود ممكن، ثم قال: "وأما القسم الثاني وهو أن يقال الموجودات بأسرها واجبة فهذا أيضاً باطل؛ لأنه لو حصل وجودان كل واحد منهما واجب لذاته لكانا مشتركين في الوجوب بالذات ومتغايرين بالنفي"^(٢).

وفي معرض حديثه عن عقاب الكبيرة، قال مستخدماً السبر والتقسيم: " إذا كان أكثر من ثواب العمل المتقدم، فإما أن يقال: بأن المؤثر في إبطال الثواب بعض أجزاء العقاب الطارئ أو كلها والأول باطل؛ لأن اختصاص بعض تلك الأجزاء بالمؤثرية دون البعض مع استواء كلها في الماهية ترجيح للممكن من غير مرجح وهو محال، والقسم الثاني باطل؛ لأنه حينئذ يجتمع على إبطال الجزء الواحد من الثواب جزآن من العقاب مع أن كل واحد من ذينك الجزأين مستقل بإبطال ذلك الثواب، فقد اجتمع على الأثر الواحد مؤثران مستقلان وذلك محال، لأنه يستغني بكل واحد منهما فيكون غنياً عنهما معاً حال كونه محتاجاً إليهما معاً وهو محال"^(٣).

ومن استخداماته السبر والتقسيم ما قاله عند نفي الوجوب على الله تعالى بقوله: " واعلم أن القول بالوجوب على الله باطل، ويدل عليه وجوه:

الأول: أن لازمة الوجوب استحقاق الذم عند الترك، فهذه اللازمة إما أن تكون ممتنعة الثبوت في حق الله تعالى، أو غير ممتنعة في حقه، والأول باطل؛ لأن ترك ذلك الواجب لما كان مستلزماً لهذا الذم، وهذا الذم محال الثبوت في حق الله تعالى، وجب أن يكون ذلك الترك ممتنع الثبوت في حق الله، وإذا كان الترك ممتنع الثبوت عقلاً، كان الفعل واجب الثبوت، فحينئذ يكون الله تعالى موجباً بالذات لا فاعلاً بالاختيار، وذلك باطل.

وأما إن كان استحقاق الذم غير ممتنع الحصول في حق الله تعالى، فكل ما كان ممكناً لا يلزم من فرض وقوعه محال، فيلزم جواز أن يكون الإله مع كونه إلهاً يكون موصوفاً باستحقاق الذم، وذلك محال لا يقوله عاقل، ولما بطل هذان القسمان ثبت أن القول بالوجوب على الله تعالى باطل"^(٤).

ورد على المشبهة الذين يقولون إن الله تعالى في جهة، موظفاً السبر والتقسيم بقوله: " وهو مردود ويدل عليه وجوه:

الأول: أنه لو كان موجوداً فوق العالم لكان إما أن يكون في الصغر بحيث لا يتميز جانب منه من جانب، وإما أن يكون ذاهباً في الأفطار متمدداً في الجهات.

والأول: يقتضي أن يكون في الصغر والحقارة كالجوهر الفرد، فلو جاز ذلك فلم لا يجوز أن يكون إله العالم بعض الذرات المخلوطة بالهيات الواقعة في كوة البيت وذلك لا يقوله عاقل.
وإن كان الثاني كان متبعضاً متجزئاً، وذلك على الله محال.

(١) مفاتيح الغيب: ٤٠٩/٦.

(٢) مفاتيح الغيب: ٦/٧.

(٣) المصدر نفسه: ٤٥/٧.

(٤) مفاتيح الغيب: ٥/١٠.

والثاني: أنه إما أن يكون غير متناه من كل الجوانب، فيلزم كون ذاته مخالطاً للقاذورات وهو باطل، أو يكون متناهياً من كل الجهات، حينئذ يصح عليه الزيادة والنقصان. وكل ما كان كذلك كان اختصاصه بمقداره المعين لتخصيص مخصص، فيكون محدثاً، أو يكون متناهياً من بعض الجوانب دون البعض، فيكون الجانب الموصوف بكونه متناهياً غير الجانب الموصوف بكونه غير متناه وذلك يوجب القسمة والتجزئة.

والثالث: إما أن يفسر المكان بالسطح الحاوي أو بالبعد والخلاء. فإن كان الأول: فنقول أجسام العالم متناهية، فخارج العالم لا خلاء ولا ملاء ولا مكان ولا حيث ولا جهة، فيمتنع حصول ذات الله تعالى فيه. وإن كان الثاني فنقول الخلاء متساوي الأجزاء في حقيقته وإذا كان كذلك، فلو صح حصول الله في جزء من أجزاء ذلك الخلاء، لصح حصوله في سائر الأجزاء، ولو كان كذلك لكان حصوله فيه بتخصيص مخصص، وكل ما كان واقعاً بالفاعل المختار فهو محدث، فحصول ذاته في الجزء محدث. وذاته لا تنفك عن ذلك الحصول، وما لا ينفك عن المحدث فهو محدث، فيلزم كون ذاته محدثة وهو محال.

والرابع: أن البعد والخلاء أمر قابل للقسمة والتجزئة، وكل ما كان كذلك فهو ممكن لذاته ومفتقر إلى الموجد، ويكون موجد موجوداً قبله، فيكون ذات الله تعالى قد كانت موجودة قبل وجود الخلاء والجهة والحيث والحيز. وإذا ثبت هذا: فبعد الحيز والجهة والخلاء وجب أن تبقى ذات الله تعالى كما كانت، وإلا فقد وقع التغيير في ذات الله تعالى وذلك محال^(١).

٨- المبحث الثالث

نماذج متنوعة من تطبيقات السبر والتقسيم في تفسير الرازي

هذا المبحث مكرس لبيان تطبيقات متفرقة وظف فيها الرازي (رحمه الله) السبر والتقسيم لإثبات رأي أو دحض آخر، من ذلك:

أثبت الرازي بالسبر والتقسيم نبوة النبي (صلى الله عليه وسلم) وأميته عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَقُولُ أَفْلَهُمْ أَكْفَلَهُمْ يَهُتُمْ بِكَ كُلِّ مَرْمٍ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ﴾^(٢).

قال: " فإن قيل: لم نفيت هذه المشاهدة، وانتفاؤها معلوم بغير شبهة، وترك نفي استماع هذه الأشياء من حفاظها وهو موهوم؟

قلنا: كان معلوماً عندهم علماً يقينياً أنه ليس من أهل السماع والقراءة، وكانوا منكبين للوحي، فلم يبق إلا المشاهدة، وهي وإن كانت في غاية الاستبعاد إلا أنها نفيت على سبيل التهكم^(٣) بالمنكرين للوحي مع علمهم بأنه لا سماع ولا قراءة^(٤).

واستدل على ذلك أيضاً بعدد من الآيات منها:

قوله تعالى: (مَا كُنْتَ تَعْلَمُهَا أَنْتَ وَلَا قَوْمُكَ)^(٥).

وقوله تعالى: ﴿وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ أَجْمَعُوا أَمْرَهُمْ﴾^(٦).

(١) مفاتيح الغيب: ٤٩٥/١٢-٤٩٦.

(٢) سورة آل عمران: الآية ٤٤.

(٣) التهكم: من تهكم، وتهكم بنا: زرى علينا وعبث بنا، وهو في اللغة: الاستهزاء مطلقاً. ينظر: لسان العرب: مادة (هكم) ٦١٧/١٢. واصطلاحاً: هو في الاستعمال عبارة عن الإتيان بلفظ البشارة في موضع الإنذار، والوعد في مكان الوعيد والمدح في معرض الاستهزاء. ينظر: تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، ابن أبي الإصبع المصري، تحقيق: د. جفني محمد شرف، القاهرة، مصر، ١٣٨٣ هـ - ١٩٦٣ م: ٥٦٨.

(٤) مفاتيح الغيب: ٢١٩/٨.

(٥) سورة هود: من الآية ٤٩.

(٦) سورة يوسف: من الآية ١٠٢.

وقوله تعالى: ﴿وَمَا كُنْتَ بِمَنْبِ الْغَرْبِ﴾^(١).

وقد أدمج^(٢) في هذا التعليق بيان تخاصمهم على كفالتهما واقتراعهم في ذلك، على سنة القرآن في السبك والإدماج، وقد نفى مشاهدته (صلى الله عليه وسلم) لمجلس الخصام والاقتراع على طريقة التَّهَكُّم بالمعارضين لنبوته (صلى الله عليه وسلم)، والمنكرين لها، ويجوز أن يكون هذا الاستشهاد مبنياً على ما يعلمه قومه من أنه أمي ونشأ بين قوم أميين، فلم يبق له طريق للعلم سوى الوحي والمشاهدة، فإذا أنكروا الوحي لم يبق إلا المشاهدة التي نفاها على سبيل التهكم لاستحالتها^(٣). فهذا استدلال بطريقة السبر والتقسيم من طرق الاستدلال استعمالها القرآن، ومضمون الكلام تصديق لنبوته (صلى الله عليه وسلم)، وأن ما جاء به هو وحي من عند الله^(٤).

واستدل بالسبر والتقسيم عند بيانه أقسام الكلام، قال: "اعلم أن تقسيم الكلمة إلى هذه الأنواع الثلاثة يمكن إيرادها من وجهين: الأول: أن الكلمة إما أن يصح الإخبار عنها وبها وهي الاسم، وإما أن لا يصح الإخبار عنها؛ لكن يصح الإخبار بها وهي الفعل، وإما أن لا يصح الإخبار عنها ولا بها وهو الحرف. واعلم أن هذا التقسيم مبني على أن الحرف والفعل لا يصح الإخبار عنهما وعلى أن الاسم يصح الإخبار عنه"^(٥).

وقال: "في تقرير النوع الثاني من تقسيم الكلمة أن تقول: الكلمة إما أن يكون معناها مستقلاً بالمعلومية أو لا يكون، والثاني: هو الحرف، أما الأول: فإما أن يدل ذلك اللفظ على الزمان المعين لمعناه، وهو الفعل، أو لا يدل وهو الاسم، وفي هذا القسم سوالات نذكرها في حد الاسم والفعل"^(٦).

وقال أيضاً: "إن الضمير في قوله: (في نفسه) إما أن يكون عائداً إلى الدال، أو إلى المدلول، أو إلى شيء ثالث، فإن عاد إلى الدال صار التقدير: الاسم ما دل على معنى حصل في الاسم، فيصير المعنى الاسم ما دل على معنى هو مدلوله، وهذا عبث، ثم مع ذلك فينتقض بالحرف والفعل؛ فإنه لفظ يدل على مدلوله، وإن عاد إلى المدلول صار التقدير: الاسم ما دل على معنى حاصل في نفس ذلك المعنى، وذلك يقتضي كون الشيء حاصلًا في نفسه، وهو محال"^(٧).

واستخدم بالسبر والتقسيم عن بحث كون فواتح السور أسماءها، فقال: "والمختار عند أكثر المحققين من هذه الأقوال أنها أسماء السور، والدليل عليه أن هذه الألفاظ إما أن لا تكون مفهومة، أو تكون مفهومة، والأول باطل.

أما أولاً؛ فلأنه لو جاز ذلك لجاز التكلم مع العربي بلغة الزنج، وأما ثانياً فلأنه تعالى وصف القرآن أجمع بأنه هدى وذلك ينافي كونه غير معلوم.

وأما القسم الثاني: فنقول: إما أن يكون مراد الله تعالى منها جعلها أسماء الألقاب، أو أسماء المعاني، والثاني

(١) سورة القصص: من الآية ٤٤.

(٢) الإدماج: اللف، وإدخال الشيء بالشيء، يقال: أدمج الشيء في الثوب إذا لقه فيه. ينظر: لسان العرب: مادة (دمج) ٢/٢٧٦. واصطلاحاً: هو أن يتضمن الكلام معنيين، معنى مصرح به، ومعنى كالمشار إليه. أو أن يتضمن كلام سبق لمعنى ما معنى آخر كقول المتنبي يصف طول الليل: أقلب فيه أجفاني كأني أعد بها على الدهر الذنوباً فإنه ضمن وصف الليل بالطول الشكائية من الدهر. والإدماج على قسمين:

القسم الأول - يتضمن التصريح بمعنى من فن كفاية عن معنى من فن آخر، كإدماج شكوى الزمان في التهنة.

القسم الثاني - أن يقصد التكلم إلى نوع من البديع فيجئ في ضمنه بنوع آخر، كوصف الليل بالطول للشكائية من الدهر. ينظر: تحرير التخبير: ٤٤٩؛ نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب بن محمد النويري (ت ٧٣٣هـ)، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٤٢٣هـ: ١٦٤/٧.

(٣) ينظر: الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي (ت ٥٣٨هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٧هـ: ٣٦٢/١؛ أنوار التنزيل وأسرار التأويل، أبو سعيد ناصر الدين عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي الشافعي (ت ٦٨٥هـ)، تحقيق محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م: ١٧/٢؛ فتوح الغيب في الكشف عن قناع الرب، شرف الدين الحسين بن محمد بن عبد الله الطيبي (ت ٧٤٣هـ)، مجموعة محققين، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، دبي، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م: ١٠٧/٣.

(٤) ينظر: تفسير القرآن العظيم المسمى أولى ما قيل في آيات التنزيل، رشيد الخطيب الموصلي (ت ١٤٠٠هـ)، سورتا آل عمران والنساء، تحقيق صفاء نوفل عواد، رسالة ماجستير، كلية الإمام الأعظم، بغداد، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م: ١٢٥.

(٥) مفاتيح الغيب: ٤٥/١.

(٦) المصدر نفسه: ٤٦/١.

(٧) مفاتيح الغيب: ٤٧/١.

باطل؛ لأن هذه الألفاظ غير موضوعة في لغة العرب لهذه المعاني التي ذكرها المفسرون، فيمتنع حملها عليها؛ لأن القرآن نزل بلغة العرب، فلا يجوز حملها على ما لا يكون حاصلًا في لغة العرب^(١).

وناقش الرازي المعتزلة في قولهم إن آدم (عليه السلام) عندما كان في الجنة كان مبعوثاً إلى حواء، واستدل بالسبر والتقسيم، فقال: "لو كان رسولاً في ذلك الوقت لكان إما أن يكون مبعوثاً إلى أحد، أو لا يكون؛ فإن كان مبعوثاً إلى أحد، فإما أن يكون مبعوثاً إلى الملائكة أو الإنس أو الجن والأول باطل؛ لأن الملائكة عند المعتزلة أفضل من البشر، ولا يجوز جعل الأدون رسولاً إلى الأشرف؛ لأن الرسول والأمة تبع، وجعل الأدون متبوع الأشرف خلاف الأصل...

ولا جائز أن يكون مبعوثاً إلى البشر؛ لأنه ما كان هناك أحد من البشر إلا حواء، وإن حواء إنما عرفت التكليف لا بواسطة آدم لقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ﴾^(٢) شافهما بهذا التكليف، وما جعل آدم واسطة.

ولا جائز أن يكون مبعوثاً إلى الجن؛ لأنه ما كان في السماء أحد من الجن. ولا جائز أيضاً أن يكون مبعوثاً إلى أحد؛ لأن المقصود من جعله رسولاً التبليغ، فحيث لا مبلغ لم يكن في جعله رسولاً فائدة، وهذا الوجه ليس في غاية القوة^(٣).

ووظف بالسبر والتقسيم عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ﴾^(٤)، قال الرازي: "فبقول لنفرض أنه صدر ذلك الفعل عن آدم (عليه السلام) بعد النبوة فإقدامه على ذلك الفعل إما أن يكون حال كونه ناسياً، أو حال كونه ذاكرةً.

أما الأول: وهو أنه فعله ناسياً، فهو قول طائفة من المتكلمين واحتجوا عليه بقوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَحْدَ لَهُ عَزْماً﴾^(٥)، ومثلوه بالصائم يشتغل بأمر يستغرقه ويغلب عليه فيصير ساهياً عن الصوم، ويأكل في أثناء ذلك السهو لا عن قصد، لا يقال هذا باطل من وجهين:

الأول: أن قوله تعالى: ﴿مَا تَهَنُّكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَتَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ﴾^(٦) يدل على أنه ما نسي النهي حال الإقدام.

الثاني: وهو أنه لو كان ناسياً لما عوتب على ذلك الفعل، أما من حيث العقل؛ فلأن الناسي غير قادر على الفعل، فلا يكون مكلفاً^(٧).

وعند حديثه عن كروية الأرض استدلل بالسبر والتقسيم، فقال: "ومما يتعلق بأحوال الأرض أنها كرة، وقد عرفت أن امتداد الأرض فيما بين المشرق والمغرب يسمى طولاً، وامتدادها بين الشمال والجنوب يسمى عرضاً، فقول: طول الأرض إما أن يكون مستقيماً، أو مقعراً، أو محدباً، والأول باطل، وإلا لصار جميع وجه الأرض مضيئاً دفعة واحدة عند طلوع الشمس، ولصار جميعه مظلاً دفعة واحدة عند غيبتها^(٨).

واستدل بالسبر والتقسيم عند حديثه عن عداوة الشيطان للإنسان، قال: "كون الشيطان عدواً لنا، إما أن يكون بسبب أنه يقصد إيصال الآلام والمكاره إلينا في الحال، أو بسبب أنه بوسوسته يمنعا عن الدين والثواب.

والأول باطل، إذ لو كان كذلك لأوقعنا في الأمراض والآلام والشدائد، ومعلوم أنه ليس كذلك، وإن كان الثاني فهو

(١) المصدر نفسه: ٢٥٥/٢.

(٢) سورة الأعراف: من الآية ١٩.

(٣) مفاتيح الغيب: ٣٩٨/٢.

(٤) سورة البقرة: من الآية ٣٦.

(٥) سورة طه: من الآية ١١٥.

(٦) سورة الأعراف: الآيتان ٢٠-٢١.

(٧) مفاتيح الغيب: ٤٥٩/٣.

(٨) المصدر نفسه: ١٦٤/٤.

أيضاً باطل؛ لأن من قبل منه تلك الوسوسة من قبل نفسه كما قال: «وَمَا كَانَ لِي عَلَيْكُمْ مِنْ سُلْطَانٍ إِلَّا أَنْ دَعَوْتُكُمْ فَاسْتَجَبْتُمْ لِي»^(١).

إذا ثبت هذا فكيف يقال: إنه عدو مبين العداوة، والحال ما ذكرناه؟

الجواب: أنه عدو من الوجهين معاً، أما من حيث إنه يحاول إيصال الضرر إلينا فهو كذلك، إلا أن الله تعالى منعه عن ذلك، وليس يلزم من كونه مريداً لإيصال الضرر إلينا أن يكون قادراً عليها، وأما من حيث إنه يقدم على الوسوسة، فمعلوم أن تزيين المعاصي واللقاء الشبهات كل ذلك سبب لوقوع الإنسان في الباطل، وبه يصير محروماً عن الثواب، فكان ذلك من أعظم جهات العداوة^(٢).

وعند بيان حال المرتد عن الدين، قال مستدلاً بالسبر والتقسيم: "إن ثواب الإيمان السابق وعقاب الكفر الطارئ، إما أن يكونا متساويين، أو يكون أحدهما أزيد من الآخر، فإن تساويا وجب أن يتحابط كل واحد منهما بالآخر، فحينئذ يبقى المكلف لا من أهل الثواب ولا من أهل العقاب وهو باطل بالإجماع.

وإن ازداد أحدهما على الآخر، فلنفرض أن السابق أزيد، فعند طريان الطارئ لا يزول إلا ما يساويه، فحينئذ يزول بعض الاستحقاقات دون البعض مع كونها متساوية في الماهية، فيكون ذلك ترجيحاً من غير مرجح وهو محال.

لنفرض أن السابق أقل، فحينئذ إما أن يكون الطارئ الزائد، يكون جملة أجزائه مؤثرة في إزالة السابق فحينئذ يجمع على الأثر الواحد مؤثرات يكون مستقلة وهو محال.

وإما أن يكون المؤثر في إزالة السابق بعض أجزاء الطارئ دون البعض، وحينئذ يكون اختصاص ذلك البعض بالمؤثرية ترجيحاً للمثل من غير مرجح، وهو محال.

فثبت بما ذكرنا أنه إذا كان مؤمناً ثم كفر، فذلك الإيمان السابق، وإن كنا نظنه إيماناً، إلا أنه ما كان عند الله إيماناً، فظهر أن الموافقة شرط لكون الإيمان إيماناً، والكفر كفراً^(٣).

ووظف السبر والتقسيم في الأحوال الشخصية، بقوله: "اعلم أن سوء العشرة، إما أن يكون من قبل الزوج، وإما أن يكون من قبل الزوجة، فإن كان من قبل الزوج كره له أنه يأخذ شيئاً من مهرها؛ لأن قوله تعالى: «وَلَا تَزْنِي الزَّانِيَةَ حَتَّىٰ تَحْكُمَ بِهَا ثَلَاثَةٌ وَلَا تَزْنِ بِأَيِّهَانَ مِنْهُمَا عَلَىٰ غَيْرِ هَاتِهِمَا ثَلَاثَةٌ وَلَا تَحْكُمَ بِحَدِّهَا وَلَا تَتَزَوَّجُ مِنْهَا بِمَا مَلَكَتْ يَمِينُكَ»^(٤) صريح في أن النشوز إذا كان من قبله، فإنه يكون منهيّاً عن أن يأخذ من مهرها شيئاً^(٥).

وعند إثباته حجية القياس، قال: "اعلم أن قوله: «فَإِنْ تَنَزَّعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ»^(٦) يدل عندنا على أن القياس حجة، والذي يدل على ذلك أن قوله: «فَإِنْ تَنَزَّعْتُمْ فِي شَيْءٍ»، إما أن يكون المراد: فإن اختلفتم في شيء حكمه منصوص عليه في الكتاب أو السنة أو الإجماع، أو المراد: فإن اختلفتم في شيء حكمه غير منصوص عليه في شيء من هذه الثلاثة، والأول باطل؛ لأن على ذلك التقدير وجب عليه طاعته فكان ذلك داخلاً تحت قوله: «أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ»^(٧)، وحينئذ يصير قوله: «فَإِنْ تَنَزَّعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ» إعادة لعين ما مضى، وإنه غير جائز. وإذا بطل هذا القسم تعين الثاني وهو أن المراد: فإن تنازعتم في شيء حكمه غير مذكور في الكتاب والسنة والإجماع^(٨).

ووظف السبر والتقسيم في قوله: "إن حدوث الحوادث في هذا العالم السفلي مسندة إلى الاتصالات الفلكية والتشكلات الكوكبية، إلا أنه لا بد لحركاتها واتصالاتها من أسباب، وأسباب تلك الحركات إما ذواتها وإما أمور مغايرة لها،

(١) سورة إبراهيم: من الآية ٢٢.

(٢) مفاتيح الغيب: ٣٥٤/٥.

(٣) المصدر نفسه: ٣٩٢/٦.

(٤) سورة النساء: من الآية ٢٠.

(٥) مفاتيح الغيب: ١٤/١٠.

(٦) سورة النساء: من الآية ٥٩.

(٧) سورة النساء: من الآية ٥٩.

(٨) مفاتيح الغيب: ١١٤/١٠.

والأول باطل لوجهين:

الأول: أن الأجسام متماثلة، فلو كان جسم علة لصفة لكان كل جسم واجب الاتصاف بتلك الصفة وهو محال. والثاني: أن ذات الجسم لو كانت علة لحصول هذا الجزء من الحركة لوجب دوام هذا الجزء من الحركة بدوام تلك الذات، ولو كان كذلك، لوجب بقاء الجسم على حالة واحدة من غير تغيير أصلاً، وذلك يوجب كونه ساكناً، ويمنع من كونه متحركاً.

فثبت أن القول بأن الجسم متحرك لذاته يوجب كونه ساكناً لذاته وما أفضى ثبوته إلى عدمه كان باطلاً، فثبت أن الجسم يمتنع أن يكون متحركاً لكونه جسماً، فبقي أن يكون متحركاً لغيره، وذلك الغير إما أن يكون سارياً فيه أو مبايناً عنه، والأول باطل، لأن البحث المذكور عائد في أن ذلك الجسم بعينه لم يختص بتلك القوة بعينها دون سائر الأجسام، فثبت أن محرك أجسام الأفلاك والكواكب أمور مباينة عنها، وذلك المباين إن كان جسماً أو جسمانياً عاد التقسم الأول فيه، وإن لم يكن جسماً ولا جسمانياً، فإما أن يكون موجبا بالذات أو فاعلاً مختاراً والأول باطل^(١).

الخاتمة

الحمد لله حق حمده، والصلاة والسلام على خير خلقه سيدنا محمد وعلى آله وصحبه.

في خاتمة هذا البحث أخص أهم النتائج بما يأتي:

١. السبر والتقسيم مسالك عقلي استخدمه القرآن الكريم وعلماء المسلمين في مخاطبة العقول وإقناعها، وفي الرد على الخصوم وإفحام المجادلين.
٢. السبر والتقسيم يعني حصر الأوصاف وإلغاء بعضها لتعين الباقي لليلة.
٣. الرازي أول من اخترع هذا الترتيب في كتبه، واستدل بأدلة السبر والتقسيم.
٤. على الرغم من استخدام الرازي للسبر والتقسيم في تفسيره بكثرة، إلا أنه لم يصرح به قط.
٥. حفل تفسير الرازي بعدد كبير من التطبيقات التي تناولت مباحث الإلهيات المختلفة.
٦. استدل الرازي بالسبر والتقسيم في مباحث متفرقة منها: اللغة، والنبوت، والسمعيات، وغيرها من المسائل.
٧. كان الرازي موفقاً بشكل كبير في استدلالاته بالسبر والتقسيم في الشواهد التي تناولناها.
٨. ولع الرازي بالتقسيمات، كان يقسم المسألة الواحدة إلى أقسام فرعية، ويقسم التفريعات إلى فروع أخرى، مما يدل على تمكنه من المحاوره وقدرته الجدلية الكبيرة.

المصادر والمراجع

١. إرشاد الساري إلى شرح صحيح البخاري، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد القسطلاني (ت ٩٢٣هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، بلا تاريخ.
٢. أصول الفقه، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج المقدسي الراميني الصالحي الحنبلي (ت ٧٦٣هـ)، تحقيق الدكتور فهد بن محمد السدحان، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.
٣. الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب، محمد بن محمود بن أحمد البابرّي الحنفي (ت ٧٨٦هـ)، تحقيق ضيف الله صالح عون العمري، ترحيب ربيعان الدوسري، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.
٤. تصنيف المسامع بجمع الجوامع، بدر الدين أبي عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (ت ٧٩٤هـ)، تحقيق د سيد عبد العزيز، د عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة للبحث العلمي وإحياء التراث، مصر، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.

٥. الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، لولي الدين أبي زرعة أحمد العراقي (ت ٨٢٦هـ)، تحقيق محمد تامر حجازي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
٦. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين محمد المختار الجكني الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.
٧. البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الشافعي الزركشي (ت ٧٩٤هـ)، دار الكتب، مصر، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
٨. التعريفات، أبو الحسن علي بن محمد بن علي الجرجاني المعروف بالسيد الشريف (ت ٨١٦هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٦م.
٩. العدة في أصول الفقه، القاضي أبو يعلى محمد بن الحسين الفراء البغدادي الحنبلي (ت ٤٥٨هـ)، تحقيق الدكتور أحمد علي سمير المبارك، السعودية، ط ٢، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
١٠. العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي، الدكتور إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، مصر، بلا تاريخ.
١١. المذهب في علم أصول الفقه المقارن، عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
١٢. تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت ٣٧٠هـ)، تحقيق محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م.
١٣. تيسير التحرير، محمد أمين بن محمود البخاري المعروف بأمير بادشاه الحنفي (ت ٩٧٢هـ)، على كتاب التحرير لابن الهمام. كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي المعروف بابن الهمام (ت ٨٦١هـ)، دار الفكر، بيروت، بلا تاريخ.
١٤. شرح تنقيح الفصول في اختيار المحصول في الأصول، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي، (ت ٦٨٤هـ)، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، بيروت، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣ م.
١٥. لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري (ت ٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، ١٩٦٨م.
١٦. صحيح البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي (ت ٢٥٦هـ)، تحقيق محمد زهير ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت، ١٤٢٢هـ.
١٧. صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بلا تاريخ.
١٨. معجم الأدباء (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب)، أبو عبد الله شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي البغدادي (ت ٦٢٦هـ)، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
١٩. الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي (ت ٧٦٤هـ)، تحقيق أحمد الأرناؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
٢٠. كنوز الذهب في تاريخ حلب، موفق الدين أبي ذر أحمد بن إبراهيم بن محمد بن خليل سبط ابن العجمي (ت ٨٨٤هـ)، دار القلم، حلب، ١٤١٧هـ.
٢١. مفاتيح الغيب، أبو عبد الله فخر الدين محمد بن عمر بن حسين القرشي الطبرستاني الأصل الشافعي المذهب الرازي (ت ٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي، مصر، ط ٣، ١٤٢٠هـ.

٢٢. وفیات الأعیان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدین أحمد بن محمد بن أبی بکر بن خلکان (ت ٦٨١هـ)، تحقیق الدكتور إحسان عباس، دار صادر، بیروت، ١٩٩٤م.
٢٣. الإیتقان فی علوم القرآن، جلال الدین أبی الفضل عبد الرحمن بن أبی بکر بن محمد السیوطی (ت ٩١١هـ)، تحقیق محمد أبو الفضل إبراهیم، هیئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م.
٢٤. الكشف عن حقائق التنزیل وعیون الأقاویل فی وجوه التأویل، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي (ت ٥٣٨هـ)، دار الكتاب العربي، بیروت، ١٤٠٧هـ.
٢٥. أنوار التنزیل وأسرار التأویل، أبو سعید ناصر الدین عبد الله بن عمر بن محمد الشیرازی البیضاوی الشافعی (ت ٦٨٥هـ)، تحقیق محمد عبد الرحمن المرعشلی، دار إحياء التراث العربي، بیروت، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
٢٦. ؛ فتوح الغیب فی الكشف عن قناع الريب، شرف الدین الحسین بن محمد بن عبد الله الطیبي (ت ٧٤٣هـ)، مجموعة محققين، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، دبي، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م.
٢٧. تفسير القرآن العظيم المسمى أولى ما قيل في آيات التنزیل، رشيد الخطيب الموصلی (ت ١٤٠٠هـ)، سورتا آل عمران والنساء، تحقیق صفاء نوفل عواد، رسالة ماجستير، كلية الإمام الأعظم، بغداد، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.
٢٨. نثر الورود شرح مراقي السعود، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، تحقیق علي محمد العمران، مجمع الفقه الإسلامي، دار عالم الفوائد، جدة، ١٤٢٦هـ.
٢٩. المطالب العالية من العلم الإلهي، لمحمد بن أبی بکر بن عبد القادر الرازي، (ت ٦٦٦هـ)، تحقیق محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بیروت، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
٣٠. تحرير التعبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، ابن أبی الإصبع المصري، تحقیق د. جفني محمد شرف، القاهرة، مصر، ١٣٨٣هـ . ١٩٦٣ م.
٣١. نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدین أحمد بن عبد الوهاب بن محمد النويري (ت ٧٣٣هـ)، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٤٢٣هـ.

السياسة الخارجية لتون عبدالرزاق رئيس وزراء ماليزيا (١٩٧٠-١٩٧٦)

أ.د. عبد الكريم حسين الشباني م.م. علي مكسد فضاله الزيدي

جامعة القادسية / كلية التربية

Foreign Policy of Toun Abdel Razzaq 1970-1976

Prof. Dr. Karim Hussein Al-Shabani

Ass. Lec. Ali Muksed Zaidi

University of Qadisiyah / College of Education

Abstract

Malaysia's foreign policy during the reign of Ton Abdul Razzaq Hussain (1970/1976) was not as empty as the result of Malaysia's outstanding leadership effort; the common interests of Malaysia, regional and international states, and neighboring countries were an opportunity for Abdul Razzaq to go to those countries; To promote long-term industrial leapfrogging; and to strengthen cooperation between Malaysia, Arab countries, Malaysia and Southeast Asian countries (ASEAN) and Western countries to support development and further economic growth at good levels.

المخلص

لم تأت سياسة ماليزيا الخارجية في عهد تون عبدالرزاق حسين (١٩٧٠-١٩٧٦م) من فراغ بقدر ما هي نتاج جهد القيادة الماليزية المتميزة؛ فقد كانت المصالح المشتركة بين ماليزيا والدول الإقليمية والدولية ودول الجوار؛ فرصة لتوجه تم عبد الرزاق نحو تلك الدول؛ إذ كان يسعى للحصول على موطن قدم لتحقيق نقلة نوعية صناعية على المدى الطويل؛ وكذلك سعيه إلى دعم التعاون القائم بين ماليزيا والدول العربية وماليزيا ودول جنوب شرق آسيا (الآسيان) والدول الغربية؛ لدعم التنمية والتطوير ومواصلة النمو الاقتصادي بمستويات جيدة.

المقدمة

تقع ماليزيا في منطقة بعيدة عن بؤر الصراع الساخنة، وعن مفاصل التركيز للقوى الكبرى، ولذلك لم تنعكس الظروف والتحديات الخارجية بشكل عام سلباً على عملية النهوض الماليزي، وظلت المشاكل الخارجية في إطار يمكن استيعابه، ويمكن التعامل معه، وحصر تأثيره. وقد تبنى رئيس الوزراء الماليزي تون عبد الرزاق حسين (١٩٧٠-١٩٧٦) سياسة علمانية معتدلة ومنفتحة؛ كما تبنى نظاماً ديمقراطياً أقرب إلى الأنظمة الغربية؛ وهو نظام يميل بطبيعته إلى التعايش السلمي وإلى بناء العلاقات وفق المصالح الوطنية (وخصوصاً الاقتصادية) وقد تجاوزت ماليزيا أبرز التحديات الخارجية في المراحل الأولى لاستقلالها؛ فأقامت علاقات دبلوماسية متينة مع الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وبعض الدول العربية ومنها العراق والسعودية ونظراً للمكاسب التي حققها تون عبدالرزاق على كافة الأصعدة في بناء التجربة في ماليزيا خاصة العلاقات الخارجية في عالم تتصارع به القوة الدولية وتمكن من تحقيق علاقات متوازنة مع تلك القوة الدولية والإقليمية والعربية ومن هنا جاءت أهمية اختيار عنوان البحث، تكون البحث من خلاصة ومقدمة ومحورين وخاتمة وقائمة بالمصادر عالج المحور الأول مقدمات تسلمه رئاسة الوزراء اما المحور الثاني فقد تطرق الى سياسة تون عبدالرزاق الخارجية ١٩٧٠-١٩٧٦، اعتمد البحث على عدة مصادر تأتي في مقدمتها وثائق الارشيف الوطني الماليزي والتي احتوت على معلومات مهمة عن سياسة تون عبدالرزاق الخارجية والتي اغنت موضوع البحث فضلاً عن المصادر باللغة الانكليزية ومنها كتاب mubin shepard الذي اغنى البحث بمعلومات مهمة فضلاً عن ذلك البحوث والمقالات باللغة العربية والانكليزية.

أولاً: مقدمات تسلمه رئاسة الوزراء

لقد كانت الأوضاع في ماليزيا تنذر بالخطر في نهاية حقبة الستينات وبداية السبعينات سيما وإن الأحداث العرقية عام ١٩٦٩م، لازالت آثارها عالقة في أذهان المجتمع الملايوي والاحتقان الطائفي بقي في نفوس المجتمع فضلاً عن ذلك تأثر الاقتصاد

الماليزي بصورة كبيرة لهذه الأحداث التي ألقت بظلالها على الوضع السياسي المتوتر في قيادات الحزب الحاكم الأمنو (UMNO) من جهة، وبين الأحزاب المعارضة من جهة أخرى، أضف على ذلك تأثيرها بالأوضاع الإقليمية والدولية خصوصاً الحرب الباردة، والحرب الفيتنامية الأمريكية^(١).

في ظل تلك الأجواء المشحونة أثرت الاحتجاجات والاعتراضات على السياسة التي اتبعها تنكو عبدالرحمن رئيس الوزراء في المرحلة السابقة بشكل كبير، كما إنها أصبحت أوسع سيما وأنه اعتبر المسؤول الوحيد عن الأحداث العرقية ليوم ١٣ مايس والتي اعتبرها العديد نتيجة طبيعية لإهماله الشعب الملايوي على حساب الصينيين والهنود.^(٢) الأمر الذي قاد تنكو عبد الرحمن إلى تمسكه بالسلطة ذكراً (لن يكون هناك أي تغيير في سياسة الحكومة حتى وإن تركت السلطة) مما عرضه إلى إدانة كبيرة من مختلف فئات الشعب والسياسيين.^(٣)

وخلال تلك المدة أخذت الحملات في الولايات المختلفة طابعاً شرساً، وتصاعدت التوترات بين الطوائف، ولعبت الأحزاب كافة على وتر القضايا العرقية وعلى العواطف التي توجبها. وسعي كل طرف للتفوق على الآخر بتصريحات أخذت طابعاً عرقياً متزايداً، سيما في مناسبات الحملات المتتالية كافة، ولقي شخص من المعارضة وآخر من حزب الائتلاف ينتمي الى فرع أمنو في بينانغ مصرعهما جراء تلك الأحداث^(٤).

وأُتاحت الحملات المستمرة التي امتدت إلى شهور، وفرة في الفرص لتسميم العلاقات بين الأعراق، وبين الأحزاب داخل الائتلاف، و تناولت الاطراف عبارات القذح مع سعي كل منها لتشنيع صورة الآخر^(٥). حتى قاد ذلك إلى دعوة العديد من السياسيين إلى تغيير رئيس الوزراء ورفعوا شعار (كلما تغير شخص تغيرت سياسة الدولة بأكملها) فعقدت مجموعة من الأمنو (الذين أطلق عليهم رئيس الوزراء تنكو عبدالرحمن المتطرفين؛ إذ كانت لديهم أهداف ورؤيا تخالف توجهات تنكو عبدالرحمن، سيما بعد أحداث العنف الطائفي عام ١٩٦٩م) اجتماعاً أكدوا فيه رغبتهم في اختيار زعيم جديد للبلاد^(٦). وكان الاجتماع قد تمّ تحت رئاسة مهاتير محمد الذي كان يشغل منصب عضو في مجلس النواب عن ولاية (كيداه) والذي خسر الانتخابات الأخيرة عام ١٩٦٩م، فضلاً عن ناصر اسماعيل^(٧). وهارون إدريس

وموسى حاتم^(٨) وسيد جعفر الباز^(٩) الذين طلبوا من تنكو عبدالرحمن طرد أعضاء الجمعية الصينية من مجلس الوزراء، واستبدالهم بأخريين من الملايويين الأمر الذي أثار تنكو عبدالرحمن بعد أن طلب منهم مساندة الحكومة في إحلال الامن في البلاد. في

(1) the star, Newspaper, 26, Aug, 1970.

(2) the malay mail, 1970.

(3) the China press, 1970.

(٤) مهاتير محمد، طبيب في رئاسة الوزراء، مذكرات الدكتور مهاتير محمد، ترجمة: امين الابوي، الشبكة العربية للابحاث والنشر، بيروت، ٢٠١٤، ص ٢٤١.

(5) Mubin shepard, Tunku Apolitical Biography, volume Tow, London, Netherland, 1978, p, 250..

(6) I bid, p, 251.

(٧) تون داتو سيد ناصر بن اسماعيل بن السيد ناصر: سياسي ماليزي من أصول عربية وُلد في مدينة (باتو باهان) التابعة لولاية جوهور إحدى الولايات الماليزية عام ١٩٢١م، ويُعد من الأعضاء البارزين في المنظمة الوطنية المتحدة (الأمنو) ويُعدّ سيد ناصر من السياسيين القلائل الذين سعوا إلى جعل اللغة الملايوية هي اللغة الرسمية للبلاد، شغل سيد ناصر منصب رئيس ديوان (راكيات) مجلس النواب للمدة من عام ١٩٧٨ م، حتى وفاته عام ١٩٨٢. ينظر:

Ministry of forEgn Affairs, Malaysia.

(٨) داتو موسى حاتم: سياسي ماليزي وُلد في مدينة جوهور باهرو عاصمة ولاية جوهور عام ١٩٣٤ م، أكمل دراسته في المدرسة الانكليزية في جوهور وباهرو، حصل على شهادة الماجستير من جامعة ساكسن في بريطانيا والدكتوراه من جامعة اوهايو عام ١٩٨٠م، عُيّن لمدة الأمين العام للمنظمة الوطنية الماليزية (الأمنو) وكالة عام ١٩٦٠ م، ثم طرد منها عام ١٩٦٩ م، عقب أعمال العنف الطائفي، أعيد إليها عام ١٩٧١م، ثم إنتخب نائباً (الأمنو) عام ١٩٧٨م، عُيّن وزيراً للصناعات الاولية للمدة (١٩٧٤-١٩٧٨م) ووزير التربية والتعليم للمدة (١٩٧٨-١٩٨١) م، أصبح نائباً لرئيس الوزراء مهاتير محمد للمدة (١٩٨١-١٩٨٦م) ثم شغل منصب رئيس لجنة حقوق الماليزية من عام ١٩٩٩م حتى عام ٢٠٠٢م ويشغل حالياً منصب رئيس مجلس إدارة المؤسسة العالمية الاقتصادية في ماليزيا.

لمزيد من التفاصيل ينظر:

Bruce Gale, musa Hitami Apolitical Biography, oxford university press, London, 1982, p.12.

(٩) سيد جعفر الباز: سياسي ماليزي من اصل عربي ولد في اندونيسيا عام ١٩١٤ وهاجر الى ماليزيا بعد الحرب العالمية الثانية، أصبح الامين العام (الامنو) عام ١٩٦٠ وطرد منها عام ١٩٦٩، أصبح وزير التنمية الريفية لفترة قصيرة جداً، توفي عام ١٩٧٧ ودفن في مقام بهلوان قرب مسجد نيجارا في كوالالمبور. للمزيد من التفاصيل ينظر:

Harold Grouch. Government and sogyety in malayisa, oxford university press, London, 2002, p.p102-103.

الوقت ذاته أرسل مهاتير محمد رسالة بتاريخ ١٧ حزيران عام ١٩٦٩م، مكتوبة باللغة الملايوية إلى تنكو عبدالرحمن يتهمه فيها بأنه سبب أعمال الشغب العرقية - وسبب أزمة الائتلاف الحاكم والنظام السياسي، لأنه شديد التساهل مع الصينيين، بعد أن ألغى عقوبة الإعدام بحق (١١) صينياً أُدينوا بتهمة الخيانة، وإنّ الصينيين والهنود قد أهانوا الملايويين أثناء الاحتفال (بالنهر) إلى حد أنهم فقدوا السيطرة على أنفسهم وافتعلوا أعمال الشغب وفتكوا بالناس^(١).

وبقصد الإمعان في أذية تنكو عبدالرحمن، وجّه له مهاتير محمد تهمة ممارسة لعبة (البوكر) مع أصدقائه الصينيين وقت اشتداد الأزمة، حين أعلنت حالة الطوارئ ألح مهاتير محمد إلى إمكانية فقدان تنكو السيطرة على القوات المسلحة، وإنّ الشعب يرى أنّ الوقت قد حان كي يتتّحى تنكو عن السلطة^(٢)، أعقبها إعادة نسخ الرسالة وتوزيعها في مختلف أنحاء البلاد، وقد تردد مهاتير محمد بخصوص إذاعة الرسالة على الملأ، ومن المفيد أن يعرف الناس ما كتبه، ومن ناحية أخرى هناك احتمال باتخاذ تنكو عبدالرحمن إجراءات ضده، لكنّ الأمر لم يطل، حتى وجد مهاتير محمد تأييداً كبيراً لما قاله بعد أن اتصل به كثير من الناس تعبيراً عن موافقتهم على إنّ تداول الرسالة على نطاق واسع أثار امتعاضاً كبيراً وسط الموالين لتنكو^(٣).

في ظل تلك الأوضاع المشحونة، كان تون عبد الرزاق حسين مشغولاً بترؤسه مجلس العمليات الوطنية، والذي كان له الفضل في فهم الواقع السياسي والاقتصادي للملايو لذلك اتخذ إجراءات رادعة لمنع العنف الطائفي، منها حظر المناقشات في القضايا التي من شأنها إثارة النزعات، وتقيد وسائل الإعلام المحلية وتحديد المطبوعات^(٤).

طلب تنكو عبدالرحمن من نائبه تون عبد الرزاق حسين اتخاذ الإجراءات بحق مهاتير محمد ورفاقه، ففي ١٢ تموز عقد تون تون عبد الرزاق حسين اجتماعاً لأعضاء المجلس التنفيذي لأمنو بضمنهم مهاتير محمد، ولم يحضر تنكو الاجتماع، ومن الواضح إنّ سبب عدم حضوره هو لتلافي الظهور في مظهر من يحاول التأثير بقرارات المجلس أو إصابته بوعكه صحية أدخل على أثرها إلى المستشفى^(٥). وتوقعت الشرطة حدوث أعمال شغب من المتعاطفين مع مهاتير، لذلك شددت عليه الحراسة وأحاط رجال الشرطة المكان، وقطعوا الطرق المؤدية إلى مكان الاجتماع واستبعد الصحفيون والمصورون الفوتوغرافيون، فطلب تون عبد الرزاق حسين من مهاتير التراجع عن رسالته والاعتذار من تنكو إلاّ إنّه رفض ذلك^(٦)، استغرق الاجتماع ساعتين وخرج تون الدكتور إسماعيل قبل انتهاء الاجتماع ليطلب من مهاتير الاعتذار إلاّ أنه رفض مرة أخرى^(٧).

عند الساعة ٤:٠٥ بعد الظهر بتاريخ ١٩٦٩م، أدلى تان سري حمزة أبو سماح^(٨) وزير الاعلام والاذاعة بيان من (١٧) سطراً صادر من الأمانة العامة لأمنو جاء فيه (اعتبر المجلس ما قام به الدكتور مهاتير محمد، من توزيع نسخ المراسلات التي جرت بينه وبين تنكو عبدالرحمن رئيس أمنو، والتي تضمنت مسائل وتفاصيل ذات أهمية حيوية إلى الحزب كان يجدر أن يناقشها مجلس أمنو أولاً على ضوء الوضع السائد)، تُعدّ انتهاكاً لقواعد الانضباط والقواعد الإجرائية للحزب وبناءً على ذلك ((قرر المجلس تجريد الدكتور

(1) AbdulRahman putra, tunku AbdulRahman 1956-1970, Kualaumpur, Malaysia, 1988.p.280.

(2) Ahmed mustafa hassan, Tun Abdul Razak Hussein, 1961-1975, Kuala Lumpur, Malaysia, 1999.p.200.

(3) Gecilis tan, Tun Abdul Razak Hislife and Histime, Malaysia, 1986, pp.110-175.

(٤) ماهر عبدالجبار الخليلي، مهاتير محمد ودوره في تحديث ماليزيا، ١٩٦٩-١٩٩١، اطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠١٥، ص ١١١.

(٥) يعرب عبد الرزاق الدراجي، تنكو عبدالرحمن ودوره السياسي في ماليزيا حتى عام ١٩٧٠، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠١٤، ص ٢٥٠-٢٥٢.

(٦) مهاتير محمد، المصدر السابق، ص ٢٤١-٢٤٥.

(٧) المصدر نفسه، ص ٢٤٢-٢٤٥.

(٨) تان سري حمزة أبو سماح: سياسي ماليزي ولد عام ١٩٢٤ وتلقى تعليمه في كلية كوالا كسغار في ماليزيا سافر الى لندن لدراسة القانون، اصبح عضواً في البرلمان (١٩٧٨-١٩٨٠) م، ثم عين وزيراً للشباب والرياضة عام ١٩٧١م، ووزيراً للدفاع عام ١٩٧٤م، ووزير التجارة والصناعة من عام (١٩٧١ حتى عام ١٩٨٠) م، إنتخب رئيس الاتحاد الآسيوي لكرة القدم من عام ١٩٧٨م، حتى عام ١٩٩٤ م وعضواً في اللجنة الأولمبية الدولية للمدة (١٩٧٨-٢٠٠٤) م، توفي في ٤ ايلول عام ٢٠١٢ م بعمر (٨٨) عاماً ودفن في مقام بهوان قرب مسجد نيكارا في كوالا لامبور، للمزيد من المعلومات ينظر:

Malayan flour mills Berhad Annual, report, 2007, p.124.

مهاتير محمد من عضوية المجلس من ذلك اليوم))^(١) صوّت (٢٥) عضواً لصالح القرار ضد (٧) من معارضي سياسة الإقصاء، كما قرّر المجلس أيضاً طرد موسى حاتم^(٢).

بعد يومين من فصل مهاتير أصدر وزير الداخلية تون إسماعيل عبدالرحمن^(٣) أمراً بحظر التداول برسالة مهاتير محمد إلى جانب خمس وثائق زعم أنّ احداها صادرة عن محاضرة أُلقيت في إحدى الجامعات الماليزية بعنوان (صراع غير الملايويين) ذكر أنّها حرّضت الصينيين على حرمان الملايويين من حقوقهم والإستيلاء على السلطة في ماليزيا^(٤).

فضلا عن ذلك أصدر وزير الداخلية قراراً بسجن كل شخص يثبت أنّه قام بنشر أي من الوثائق الست أو طبعها أو توزيعها لمدة أقصاها ثلاث سنين أو دفع غرامة مالية مقدارها (٢٠٠٠) دولار و بالعقوبتين معاً، وإمتلاك هذه الوثائق من دون مبررات قانونية يستوجب عقوبة السجن سنة واحدة أو غرامة مقدارها (١٠٠٠) دولار أو العقوبتين معاً^(٥).

في مقابلة أجرتها صحيفة أوتوزان زمان الملايويه (Utusan Zaman)^(٦) زعم تتكو وجود جماعات تؤلّب عليه طلاب الجامعات، وأنكر تتكو عبدالرحمن تقارير أوردتها الصحافة الأجنبية ذكرت أنّ تون عبد الرزاق حسين إنتزع القيادة منه، مبيناً أنّه أصيب بوعكة صحية، ولم يعد يستطيع تحمل جميع مسؤوليات إدارة دفة البلاد^(٧).

في ٢٧ ايلول أذاع تون عبد الرزاق حسين خبر اجتماع المجلس الأعلى لأمنو برئاسته وأصدر قراراً يشطب فيه عضوية مهاتير محمد من أمنو، وعندما سألته الصحافة إن كان مهاتير قد طُرد من الحزب أجاب تون عبد الرزاق " كل ما يمكنني قوله هو أنّه لم يعد عضواً في الحزب"^(٨).

وقد تأزم الوضع الداخلي في ماليزيا عقب فصل مهاتير محمد من أمنو، لتمتعه بشعبيه واسعة بين طلاب الجامعات الذين التقى بكثير منهم في بيته، ومنهم الدكتور زين العابدين وحيد عضو الهيئة الاكاديمية في جامعة الملايو. والذي نظّم مظاهرة واسعة داخل الحرم الجامعي ضمت أكثر من (١٠٠٠) طالب من الملايويين، رفعوا شعارات تطالب بالاستقالة من منصبه. وجمعا (٦٠٠٠) توقيع من أجل المطالبة بعدم فصل مهاتير محمد من أمنو، إلّا إنّ مجلس العمليات الوطني حذّر الطلاب من تعرضهم للاعتقال في حال استمرارهم بالتظاهر^(٩). وفي ٣١ آب عام ١٩٧٠م، أعلن وزير الوحدة الوطنية الغزالي الشافعي في الذكرى السنوية الثالثة عشر لعيد الاستقلال ((Merdeka)) عن وضع سياسة تلبي طموحات الشعب الماليزي أطلق عليها اسم (روكو نيجارا Rukune gara) والتي نصّت على الإيمان بالله والولاء المطلق للملك ولماليزيا، والالتزام بمبادئ الدستور واحترام القانون^(١٠).

اختير تتكو عبدالرحمن بمنصب الأمين العام لمنظمة المؤتمر الاسلامي، الذي انعقد في الرباط عام ١٩٦٩م، وفي هذه المدة ناقش تتكو عبدالرحمن فكرة استقالته مع نائبه تون عبد الرزاق حسين، مؤكداً أنّه سيسبقه من منصبه، ويتفرغ للعمل كأمين عام لمنظمة

(١) مهاتير محمد، المصدر السابق، ص ٢٤٣-٢٥٠.

(٢) يعرب تون عبد الرزاق الدراجي، مصدر سابق، ص ٢٥٣.

(٣) تون إسماعيل عبدالرحمن: سياسي ماليزي ولد في جوهور باهرو إحدى المدن التابعة لولاية جوهور في ٤ تشرين الأول عام ١٩١٥ م، تلقى تعليمه الابتدائي في الملايو قبل ان يلتحق بكلية الملك إدوارد السابع للطب في سنغافورة عام ١٩٤٥م، ثم سافر إلى إستراليا لإكمال دراسته في جامعة ملبورن، وحصل على شهادة البكالوريوس في الطب والجراحة العامة، عُيّن عام ١٩٥٧م سفيراً لماليزيا في الولايات المتحدة الأمريكية حتى عام ١٩٥٩ م، عندما أصبح وزيراً للشؤون الخارجية، ثم وزيراً للداخلية عام ١٩٦٩م، ونائباً لرئيس الوزراء تون عبد الرزاق حسين عام ١٩٧٠م، توفي عام ١٩٧٣ م، في كندا نتيجة إصابته بنوبة قلبية وأمر تون عبد الرزاق حسين بنقله بطائرة خاصة إلى ماليزيا وأقيم له تشيع رسمي وشعبي بحضور رئيس الوزراء تون عبد الرزاق حسين وكبار المسؤولين في البلاد ودُفن في مقام بهوان قرب مسجد نيكارا في العاصمة الماليزية كوالالمبور، للمزيد من المعلومات بنظر:

Gorden means, Malaysia politic, oxford university press, 1991, p.p.8-10, Malaysia today, the man whe saved Malaysia, 7 December, 2007, p.22.

(4)the star, 1970.

(٥) مهاتير محمد، المصدر السابق، ص ٢٤١-٢٥٠.

(6)Utusan Zaman, 1970.

(٧) يعرب تون عبد الرزاق الدراجي، مصدر سابق، ص ٢٥٣.

(8)(Utusan Zaman, 1970.

(9)the Canberra time, 18july, 1970.

(10)Mubin sheppard, Tunku, op.cit, p.171.

المؤتمر الإسلامي ويسلم السلطة لنائبه تون عبد الرزاق حسين^(١)، وفي ٢٢ أيلول عام ١٩٧٠م سلم تنكو عبدالرحمن كتاب استقالته إلى الملك، وأعلن أنّه سلم السلطة لنائبه تون عبد الرزاق حسين ليصبح رئيساً لوزراء ماليزيا^(٢).

ثم اصطحب تنكو عبدالرحمن تون عبد الرزاق حسين رئيس الوزراء ماليزيا إلى حضور حشد كبير من المسؤولين وأعضاء أمنو، وجمع غفير من أبناء الشعب الذين دعاهم للاحترام والتسامح والولاء لماليزيا وأعلن الاستقالة من رئاسة الأمنو عام ١٩٧١م^(٣).

ثانياً: السياسة الخارجية لتون عبد الرزاق حسين (١٩٧٠ - ١٩٧٦م)

إنّ حالة عدم الاستقرار السياسي التي حدثت في أعقاب الاضطرابات العرقية في ١٣ أيار عام ١٩٦٩ م، لم يؤثر إلى درجة كبيرة بالوضع العام لماليزيا وعلاقاتها الدولية والإقليمية، وفي مدة رئاسة الوزراء لتون عبد الرزاق حسين أصبحت ماليزيا أكثر نشاطاً في علاقاتها الإقليمية والدولية^(٤).

وقد انقسمت السياسة الخارجية لتون عبد الرزاق حسين إلى أربعة اتجاهات رئيسية وهي:

١- تلتزم ماليزيا سياسة عدم الانحياز في الصراعات الدائرة في العالم مع ضرورة تقوية علاقاتها مع دول عدم الانحياز مثل الجزائر ومصر ويوغسلافيا.

٢- تقوية أواصر العلاقة مع الدول العربية والإسلامية، وقد صرح تون عبد الرزاق حسين رئيس الوزراء أثناء انعقاد مؤتمر القمة الإسلامي في لاهور (باكستان) في شباط ١٩٧١م بأن ماليزيا حريصة على تقوية علاقاتها مع العالم العربي والإسلامي.

٣- حرص تون عبد الرزاق حسين على توثيق أواصر العلاقة مع دول الكومنولث والدول الصناعية الكبرى وإقامة علاقات ودية مع الدول الشيوعية مثل الصين والاتحاد السوفيتي^(٥).

٤- التأكيد على تقوية الروابط مع دول الآسيان^(٦) وجعلها منطلقاً للتعرف، وقد تكلم ذلك بزيارات رسمية قام بها تون عبد الرزاق حسين إلى سنغافورة وتايلند وإندونيسيا.

أقامت ماليزيا علاقات دبلوماسية مع بلدان شيوعية عديدة في أوربا وآسيا، وتوجت هذه العلاقات بإقامة علاقات دبلوماسية مع جمهورية الصين الشعبية، إنّ هذه السياسة التي انتهجها تون عبد الرزاق حسين تجاه الصين هي عكس السياسة السابقة لسلفه تنكو عبدالرحمن الذي اتخذ موقفاً معادياً من الشيوعيين^(٧).

وفي حديثه لمجلس النواب حول موضوع السياسة الخارجية للحكومة في ٢٦ تموز عام ١٩٧١م، أوضح تون عبد الرزاق حسين إلى أعضاء مجلس النواب التغيير الأساسي في نهج البلاد تجاه الشيوعية العالمية^(٨).

كانت الخطوة الأولى في هذه الإستراتيجية الجديدة حول الصين، الزيارة التي قام بها تون عبد الرزاق حسين رئيس الوزراء في ٢٧ أيار عام ١٩٧١م، مع بعثة تجارية مكونة من ١٩ مبعوثاً، كان الهدف منها فتح آفاق جديدة في العلاقات ما بين البلدين. واستطاع تون عبد الرزاق إبرام اتفاقيات عدة شملت النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية^(٩).

ومن أهم القضايا التي تم الاتفاق عليها هي قيام ماليزيا بقطع علاقاتها الدبلوماسية مع تايوان، والتي اعتبرتها الصين خطوة مهمة في تقوية أواصر العلاقة ما بين البلدين والجدير بالذكر إنّ الصين تطالب بأن تكون تايوان جزءاً منها ولا تعترف بها كدولة

(1)I bid, p.172.

(2)Encyclopedia BritanRica, <http://www.Britanica.com/EB/Cheeked/Topic/TunkuAbdulRahman-putra-Alhaj>.

(3)Ranjit Gill, of political Bondage An authorized biography of Tunku Abdul Rahman, Malaysia first prime minister and his contiung partical potion in contemporary politices, Singapore, 1996, p.94.

(4) Abdullah Ahmed, Malaysian foreign policy: Acritique speachat the malaysian foreign policy seminar or ganised jointly by INTAN and ministry of foreign Affairsat INTAN, Kuala Lumpur, 1971, p.p.319-322.

(٥) ماهر عبد الجبار الخليلي، المصدر السابق، ص ١١٨.

(٦) دول الآسيان تضم كل من (اندونيسيا، ماليزيا، الفلبين، سنغافورة، تايلند، بروناي، فيتنام، لاوس، بورما، كمبوديا).

(7)Adler Narman, Tun Abdul Razak Trateqf for Action, Kuala Lumpur, 1971, p.407.

(8) Chin Kin Wah, The Malaysian Economy spatial perspectives, London Rout ledqe, 1990, p.286.

(9) William shaw, Op.cit, p.p.22-32.

مستقلة^(١)، وفي عام ١٩٧٤م، قام تون عبد الرزاق بزيارة رسمية إلى جمهورية الصين، وجاءت هذه الزيارة استجابة للدعوة الموجهة من رئيس الوزراء الصيني (شو أن لاي)^(٢).

وخلال وجوده في الصين التقى تون عبد الرزاق حسين بزعيم الحزب الشيوعي الصيني (ماو تسي تونغ)^(٣). كانت هناك جملة مطالب أراد تون عبد الرزاق ضمانات من الجانب الصيني أولها سحب الدعم الصيني عن الحزب الشيوعي الماليزي المحظور، في الوقت الذي لم ترغب فيه الصين تعريض علاقاتها مع ماليزيا للخطر من خلال الدعم العسكري لجماعات محلية متمردة، فإنها لم تكن تريد أن تتخلى عن دعمها الأيدولوجي للحركات الثورية. وثانياً مسألة راديو (صوت الثورة الماليزية) الذي يُبث من الأراضي الصينية وأُنكرت الصين معرفتها بذلك. وأخيراً أرادت ماليزيا بياناً واضحاً من الصين حول موقفها من الرعايا الصينيين خارج حدود الصين، المشكلة تكمن في (٢٢٠) ألف صيني يسكنون في ماليزيا، ولم يحصلوا على الجنسية الماليزية، أي لم يصبحوا مواطنين ماليزيين بعد، ورفضت الصين التخلي عنهم، فقرر تون عبد الرزاق حسين إيجاد حلول لهذه المشكلة بإعطاء الجنسية الماليزية، كما قرر تون عبد الرزاق دعم مطالبة بكين بمقعد في الأمم المتحدة شرط أن لا يكون ذلك على حساب سحب مقعد تايوان، وتُعد ماليزيا إحدى الدول التي دعمت الصين في حصولها على مقعدين في الأمم المتحدة^(٤).

أما فيما يخص العلاقات الماليزية الإندونيسية فإن ماليزيا تشترك مع إندونيسيا بحدود برية تبلغ (١٧٨٢) كلم^(٥) بنسبة (٦٦,٨%) من إجمالي الحدود البرية من الجنوب والجنوب الشرقي فقط^(٦).

وقّع رئيس الوزراء معاهدة مع إندونيسيا^(٧) تتعلق بتعيين الحدود البحرية وقد اعتبر كل من مضيق ملقا وبحر الصين مناطق مشتركة بين الدولتين، كما تمت مناقشة تقسيم المياه الإقليمية لبحر سيليس بتحديد منطقة الجرف القاري والمنطقة الاقتصادية، وهي منطقة غنية بالنفط الخام والتفاوض حول أحقية الاستثمار فيها. ولا زالت المفاوضات جارية حول هذا الموقع ويتدخل الأمم المتحدة رغم استثمارها حالياً من قبل الطرفين من دون مشاكل^(٨).

(1) chandran jeshurn, Malaysia FiFty years of Diplomacy, 1957-2007, Talisman publishing pet Ltd, 2007, p.p.130-133.

(٢) شو أن لاي: سياسي صيني ولد في مقاطعة هوايان الصينية في ٥ آذار عام ١٨٩٨م، سافر إلى اليابان عام ١٩١٧م، لإكمال دراسته الجامعية، شارك في حركة الطلاب الهادفة لتحرير الصين من الإمبريالات الأجنبية عام ١٩١٢م، أصبح أول رئيس وزراء للصين عام ١٩٤٩م إلى ١٩٥٩م كما ساعدته مهاراته ودبلوماسيته العمل بمنصب وزير الخارجية الصيني للفترة من ١٩٤٩م إلى ١٩٥٨م، وكان له دور كبير في نشر التعايش السلمي مع الغرب، كما قام بدور فعال في تعزيز سيطرة الحزب الشيوعي على السلطة وتشكيل السياسة الخارجية وتنمية الإقتصاد الصيني، توفي عام ١٩٧٦م، بعد إصابته بمرض سرطان المثانة. للمزيد ينظر:

Thomas kampen, mao Zedong ZhouenLAI and the Evolution of the chinese communist leader ship, first published, Nias publishing Nordic Institute of Asian studies, copenhagen Denmark, 2000, p.p.1-34.

(٣) ماو تسي تونغ: وُلد ماو في عام ١٨٩٣م، في مقاطعة (هيو فن) إلحق عام ١٩١٤م، بجامعة بكين وبعد تخرجه أصبح أستاذاً في الجامعة عام ١٩٢١م، انضم إلى الحزب الشيوعي عام ١٩٢١م، وفي عام ١٩٣٧م، أصبح رئيس الحزب الشيوعي، ثم رئيساً لجمهورية الصين عام ١٩٤٩م، استطاع أن يعيد الأمن وأن يوقف الحروب والدماء التي سالت لمدة سنوات عديدة متصلة من دون توقف، وأخذ على عاتقه تحويل الصين إلى أمة عصرية قوية، بدأ العناية بالتعليم والصحة حول النظام الاقتصادي من رأسمالي إلى اشتراكي، وسيطر على كل أجهزة الدولة واستعملها للدعاية وأسس مشروع القفزة الكبرى إلى الامام، بدأ المشروع وكأنه يركز على الصناعات الصغيرة في الحقول والقرى في الريف حيث أجبر الملايين من الفلاحين والعمال للعمل في هذا البرنامج الصناعي لكن في النهاية اثبت فشله؛ بسبب عدم مواكبة الشعب السرعة المطلوبة فانهار المشروع محققاً خسائر ضخمة دفع الشعب نتائجها. توفي ماو تسي تونغ أثر إصابته بنوبة قلبية عام ١٩٧٦م. للمزيد ينظر:

Jermochen, mao and the chinese Revolution, oxford university, London, 1970, p.p.66-67.

Jue shi, mao tsetunq and chinese Revolution 1893 -1959, Boston little, brown, 1972, p.p.11-30.

(٤) معد صالح حسن العبيدي، العلاقة بين الديمقراطية والتنمية في اسيا نموذج الدراسة اندونيسيا وماليزيا، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، ص ٤٠-٤٥.

(٥) سليمان عبدالعزيز الراجحي، الموسوعة الجغرافية للعالم الاسلامي اقليم جنوب شرق اسيا، مج ٧، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٦٣.

(٦) فيان أحمد محمد لاوندا، أندونيسيا: دراسة في الجغرافية السياسية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٢٠١١م، ص ٧٦.

(٧) المصدر نفسه، ص ٨٠.

(8) Singapore Energy Conference 2006: summary Report Singapore, 2006, P. 32.

وخلال خطابه أشار تون عبد الرزاق إلى إنَّ مضيق ملقا ليس مجرد امتداد للمياه في الأراضي بين البلدين، بل هو كيان تاريخي لعمق الصلات الأبدية بين البلدين^(١).

في الجانب الآخر سعى رئيس الوزراء تون عبد الرزاق حسين إلى تطوير علاقة بلاده مع مملكة تايلند، إذ تشترك تايلند مع ماليزيا بحدود برية، تبدأ من مصب نهر برليس حتى ولاية كيداه وبمسافة تبلغ (٥٠٦) كلم وبنسبة (١٩%) من جهة الشمال^(٢). أما الحدود البحرية بين الدولتين وقعت بين جزئين هما مضيق ملقا، الذي يبدأ من النهاية الغربية من الحدود البرية حسب معاهدة الأنجلو سيامي^(٣) التي وقعت بين الطرفين عام ١٩٠٩م، والتي تتعلق بالجزر والساحل الغربي المتمثل بجزيرة لانكاوي^(٤)، وبحر الصين الجنوبي الذي يبدأ من الجزر المتاخمة للولايات الشرقية من كيلانتان وتريجانو إلى جنوب منطقة (جولوك) وفق معاهدة الأنجلو سيامي. كما وقعت الحكومتان اتفاقيات عدة حول حدودها البحرية المشتركة في خليج تايلند وبحر الصين الجنوبي عام ١٩٧٣ م، وهو موضوع نزاع ينطوي على الحدود البرية في (بوكيت جيلي) على منابع نهر جولوك، ولا زالت الخلافات مستمرة بين الطرفين دون أي نزاع عسكري^(٥).

أما فيما يخص علاقة ماليزيا بجارتها سنغافورة فقد شهدت العلاقات بين الطرفين تطوراً واضحاً بعد استلام تون عبد الرزاق حسين رئاسة الوزراء^(٦). وكان لرابطة جنوب شرق آسيا (الآسيان) الدور الكبير في إيجاد حلول للعديد من المشاكل التي تُثار بين البلدين ومع ذلك لم يبدأ التعاون الإقليمي بين الطرفين بشكل جذري إلا في منتصف السبعينيات، أثر انتصار الشيوعية في فيتنام ومخاوف انتشارها في جنوب شرق آسيا. وبالإضافة إلى سنغافورة أقامت ماليزيا علاقات دبلوماسية مع كوريا الشمالية^(٧)، ففي عام ١٩٧٣م، أبدت كوريا الشمالية رغبتها بتعزيز علاقاتها مع الدول النامية ومن ضمنها ماليزيا تتبع ذلك إقامة علاقات دبلوماسية مع الاتحاد السوفيتي (سابقاً) ففي عام ١٩٦٨م، زار تون عبد الرزاق حسين الاتحاد السوفيتي، والذي كان يشغل منصب وزير الخارجية في حكومة تنكو عبد الرحمن وأسست ماليزيا سفارة لها في موسكو عام ١٩٧٣، وتم توقيع معاهدات تجارية مع الاتحاد السوفيتي لتعزيز العلاقات التجارية بين البلدين^(٨).

أما العلاقات الماليزية الفيتنامية فقد شهدت تطوراً كبيراً في السبعينيات. فقد أنشأت ماليزيا علاقات دبلوماسية مع فيتنام الجنوبية في عام ١٩٧٣م، على مستوى السفراء مما دفع فيتنام إلى فتح سفارة لها في ماليزيا عام ١٩٧٥م، في حين فتحت ماليزيا سفارتها في فيتنام عام ١٩٧٦م^(٩).

فضلاً عن ذلك أقامت ماليزيا علاقات دبلوماسية مع الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعود إلى القرن الخامس عشر عندما أبحر الكابتن (فرنسيس دافنبورت) (Francis Davenport) على متن سفينة، ووصل إلى ميناء ملقا عندما كانت الولايات المتحدة تحت الاحتلال البريطاني^(١٠).

(١) ماهر عبد الجبار الخليلي، المصدر السابق، ص ١٢٠.

(2) International Business publication country, USA, country study Guide Thail and, 2007, P. 9.

(٣) معاهدة الأنجلو سيامي: وقعت هذه المعاهدة عام ١٩٠٩م، في بانكوك بين ملك دولة سيام (شو لالو نغكورن) (١٨٦٨ - ١٩١٠)، والمملكة المتحدة وتضمنت (٨) بنود فقد جاء في البند الأول تعترف مملكة سيام بالحماية البريطانية على (كيدا وبرليس والجزر الماليزية المجاورة لمملكة سيام). للمزيد من التفاصيل ينظر:

The American Tournal of International Law, Treaty between Great Brittain and siam 1909, 2005.

(4) Peter polomka, Ocean politics in southeast Asia, Singapore Institute of south east Asian studies, 2008, P. 23.

(5) peter polomka, op, cit, P. 23.

(٦) سمير محمد إسماعيل الوزيري، لي كوان يو ودوره في تطورات السياسية والاقتصادية في سنغافورة ١٩٥٩ - ١٩٩٠، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠١٥، ص ١١١ - ١١٣.

(7) Dcutch karlw., The Analysis of International Relation, Kaula Lumpur, 1978, P. 299.

(8) Gazali shafie, malysia International Relation, Kualalumpur, 1982, P. 196.

(9) Holstik. J., International Political A Farmework For Analysis, Engle wood cliffs, NJ: Pernticeha, 1976, P.P. 265 - 276.

(10) Tohari mat, The united sTaTe and Malaysia 1960 - 1996, Kuala Lumpur, 1996, P. 67.

شهد عام ١٧٧٦م، وصول العديد من السفن الأمريكية إلى ببنانج. بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية وانتشار الشيوعية سعت الولايات المتحدة الأمريكية إلى فتح قنصلية لها في كوالالمبور، وتم تعيين (ويليام ل. بلو) قنصلاً كلفته بمهمة القضاء على الشيوعيين واعتقالهم وقد لعبت الولايات المتحدة الأمريكية دوراً هاماً في مساعدة الملايو عقب إعلان حالة الطوارئ عام ١٩٤٨م، وقد أرسلت الأسلحة والذخائر والمعدات لمساعدة الملايو في ملاحقة عناصر الحزب الشيوعي منعهم من الاستيلاء على الملايو^(١).

عندما استقلت الملايو عام ١٩٥٧م، حضر مساعد وزير الخارجية (كريستان هيرتر) احتفالية الاستقلال، وتبع ذلك رفع الولايات المتحدة تمثيلها الدبلوماسي من قنصلية إلى سفارة؛ إذ تمَّ تعيين (هومير بايشن)، أول سفير للولايات المتحدة في الملايو بعد استقلالها^(٢)، بالمقابل دعمت ماليزيا الولايات المتحدة في حربها ضد فيتنام من خلال إرسال الأسلحة والمعدات إلى فيتنام الجنوبية، فضلاً عن تدريب (٣) آلاف ضابط فيتنامي في ماليزيا للمدة بين (١٩٦١ - ١٩٦٦م)^(٣)، وقد شهد عام ١٩٧٢م، زيارة وزير الخزانة الأمريكي (جون بودين كونيالي)^(٤) وكان الهدف من الزيارة هو الحفاظ على المصالح الأمريكية في ماليزيا.

تعدّ الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر الدول استثماراً في ماليزيا فقد بلغ مجموع الاستثمارات الأمريكية عام ١٩٧٣م، ثلاثمائة وتسعة وسبعين مليون وثمانمائة ألف دولار كان نصيب النفط منها تسعة عشر مليون وثمانمائة ألف دولار، في ٢٣ كانون الأول عام ١٩٧٤م، ثم توقيع اتفاقية بين الولايات المتحدة الأمريكية، للأنسجة القطنية، وبالمقابل تعهدت الولايات المتحدة بأنها ستزود ماليزيا بالمعدات والآلات والسلع المصنّعة، ووصل حجم الاستثمار في ماليزيا ثلاثمائة واثنين وخمسين مليون وستمائة ألف دولار عام ١٩٧٤م^(٥).

استمرت الولايات المتحدة الأمريكية بدعمها إلى ماليزيا من خلال تزويدها بالرز بسبب قلته في ماليزيا عام ١٩٧٥م، في الوقت الذي سعت فيه الولايات المتحدة إلى مساعدة دول جنوب شرق آسيا بضمونها ماليزيا من خلال البنك الدولي للإنشاء والتعمير. من جانبها تعهدت ماليزيا بالاستمرار بتصدير المنسوجات القطنية والصوفية، فضلاً عن زيت النخيل الذي بلغت نسبة ما تستورده الولايات المتحدة من زيوت الطعام ما يقارب (٨%)، وبذلك أصبحت ماليزيا من أهم دول جنوب شرق آسيا المصدرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وقد شكّل الاستثمار الأجنبي مصدراً مهماً للمشروعات الإنتاجية في ماليزيا، وقد وعدت الحكومة الماليزية المستثمرين الأجانب بتوفير مناخ مناسب للمستثمر، وتشريع قوانين الهدف منها استثمار رؤوس الأموال الأجنبية^(٦).

وبذلك أصبحت ماليزيا من أكثر دول آسيا تقدماً، حتى بلغ إجمالي الإنتاج القومي ما يزيد على (٨) مليارات دولار أي ما يقارب (٦٧٥) دولار للفرد الواحد^(٧) عام ١٩٧٥م. ومن أهم أسباب النمو الذي شهدته ماليزيا:

- (١) توفير أجواء مناسبة لاستقطاب المستثمرين الأجانب.
- (٢) التطور الهائل في صادرات ماليزيا إلى الدول المجاورة والإقليمية، فضلاً عن السوق الأوروبية المشتركة.
- (٣) اهتمام الحكومة الماليزية بتطوير اقتصادها بشكل كبير.
- (٤) التركيز على قطاع التجارة الخارجية وجعلها من أولويات الخطة الخمسية (١٩٧١-١٩٦٧م).

(١) يعرب تون عبد الرزاق الدراجي، المصدر السابق، ص ٢٩٥.

(٢) المصدر نفسه، ص ٢٩٧.

(3) Richard L. Wilson, American political Leaders, Infobas publishing, Newyork, 2002. P. 360.

(٤) جون بودين كونيالي: سياسي أمريكي وُلد عام ١٩١٧ م، في مدينة فلورسفل بولاية تكساس أكمل دراسته الابتدائية في كلورسنيل، قبل أن يلتحق بجامعة تكساس للقانون، خدم ضابطاً في البحرية الأمريكية في الحرب العالمية الثانية ثم إنتخب عضواً في مجلس الشيوخ الأمريكي، ثم حاكماً لولاية (لون ستا) عام (١٩٦٢ إلى ١٩٦٩م). تولى منصب وزير الخزانة للمدة (١٩٧١-١٩٧٢م)، توفي عام ١٩٩٣ م. للمزيد ينظر:

Richard L. Wilson. op. cit, P. 361.

(٥) كاظم جواد أحمد الهيازي، سياسة الولايات المتحدة اتجاه ماليزيا (الملايو)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٥، ص ٢٣٠.

(٦) المصدر نفسه، ص ٢٣٠ - ٢٣٢.

(٧) المصدر نفسه، ص ٢٣٣.

كانت استثمارات الولايات المتحدة الأمريكية في ماليزيا تتركز في الصناعات النفطية والإلكترونية، بلغ مجموعها (٦٩٩) مليون دولار أمريكي، ويمكن القول إنَّ سعي الولايات المتحدة الأمريكية إلى دعم وتقوية ماليزيا، هو مساعدة الأخيرة للولايات المتحدة الأمريكية في حربها مع فيتنام^(١).

في الجانب الآخر اتسمت العلاقات الماليزية البريطانية بطابع الود ولم تصل إلى مستوى العداء بين البلدين، وذلك بسبب طبيعة الحكم الاستعماري البريطاني الذي كان يختلف عن الأنظمة الاستعمارية الأخرى، والذين رفعوا شعار التجارة فقط^(٢)، وصلت بريطانيا إلى الملايو في منتصف القرن التاسع عشر، وكانت المصالح البريطانية ذات طابع اقتصادي بحث^(٣)، وفي عام ١٨٢٤م، أعلنت بريطانيا سيطرتها على الملايو رسمياً بعد توقيعها على المعاهدة (البريطانية الهولندية) التي قَسمت الملايو بين بريطانيا وهولندا. وبموجب هذه المعاهدة سيطرت بريطانيا على (بينانغ وسنغافورة ولابون)، وفي المقابل اعترفت بريطانيا بالحكم الهولندي على بقية جزر الهند الشرقية^(٤).

وقعت بريطانيا معاهدة مع ماليزيا عقب استقلالها عام ١٩٥٧م، تعهدت بموجبها بريطانيا بالحفاظ على الأمن الداخلي للملايو، وتطوير جيشها، وتتعهد بريطانيا بالدفاع عن الملايو ضد أي اعتداء خارجي قد تتعرض له، بالمقابل تعهدت الملايو بوضع أراضيها تحت تصرف القوات البريطانية للدفاع عنها^(٥).

ودعمت بريطانيا جهود ماليزيا بتشكيل اتحاد ماليزيا عام ١٩٦٣م، وكان الهدف من ذلك هو الوقوف بوجه المد الشيوعي ومنعه من الانتشار في جنوب شرق آسيا^(٦)، لم تتغير سياسة بريطانيا تجاه ماليزيا ففي عهد رئيس الوزراء البريطاني (دوغلاس هيوم) (١٨ تشرين الأول ١٩٦٣ - ١٦ تشرين الأول ١٩٦٤م)، أعلن إنَّ بريطانيا ملتزمة - في اشارة صريحة - إلى استمرار الحكومة البريطانية في دعمها الكامل إلى ماليزيا^(٧).

وفي عام ١٩٧١م، وقعت بريطانيا سلسلة من الاتفاقيات مع خمس دول وهي (أستراليا ونيوزيلندا وسنغافورة وماليزيا)، تعهدت هذه الدول فيها بالتشاور فيما بينها "فوراً" في حالة وجود تهديد على ماليزيا، أو سنغافورة؛ لغرض اتخاذ تدابير وقرار مشترك بشأن الاعتداء^(٨)، أطلق على هذه الاتفاقيات اسم (اتفاقية الدفاع الجوي) ويكون مقرها في بريطانيا تحت سيطرة سلاح الجو الملكي البريطاني^(٩).

وفي إطار تعزيز العلاقات بين البلدين قام تنكو السلطان عبدالحليم ملك ماليزيا، وبرفقته تنكو السلطان أزلان، شاه ولاية بيراك بزيارة رسمية إلى المملكة المتحدة عام ١٩٧٤م. أما العلاقات الهولندية الماليزية فتعود جذورها إلى القرن السادس عشر عندما أبحرت أربع سفن هولندية عام ١٥٩٦م، إلى الملايو، ومكثت هناك حوالي عاماً كاملاً، أسست هولندا شركة الهند الشرقية الهولندية عام ١٦٠٢م، على غرار شركة الهند الشرقية البريطانية التي أسست عام ١٦٠٠ م، وكان لها دور كبير في تسهيل رحلاتها الاستكشافية الاستعمارية^(١٠).

أرسل الهولنديون حملة عسكرية أعدتها شركة الهند الشرقية الهولندية للسيطرة على ميناء ملقا، وبعد حصار دام مدة خمسة أشهر استولى الهولنديون على الميناء^(١١). ومن ثم توجهوا للسيطرة على (نانينج وكوالا سيلانجور). وبعد حصول ماليزيا على استقلالها

(١) المصدر نفسه، ص ٢٣١ - ٢٣٣.

(2) official website of the British monarchy, Geremonies state visits, November, 2008.

(3) I bid.

(4) official web site of the British monarchy, op, cit, 2009.

(5) I bid.

(٦) يعرب تون عبد الرزاق الدراجي: المصدر السابق، ص ٢٨٩.

(٧) المصدر نفسه، ص ٢٨٩.

(8) www/en.wikipedia.org/wiki/five power defence Arrgmetnts.

(9) Malaysia: military Alliances, 2015.

(10) official web site of the British Manarchy, op.cit.

(١١) فايز صالح أبو جابر، الاستعمار في جنوب شرق اسيا، دار النشر للتوزيع والطباعة، عمان، ١٩٩٩، ص ٥٩.

عام ١٩٥٧م، عينت هولندا لها سفيراً في كوالالمبور عام ١٩٦٠^(١)م، وفي منتصف السبعينيات وقّعت ماليزيا اتفاقية شاملة للتعاون الاقتصادي مع مملكة هولندا، فتحت آفاق التعاون والاستثمار مع هولندا، وشملت هذه الاتفاقية (التقيب عن النفط والمعادن والعقارات والعمليات التقنية الحديثة). وقد اتفق الطرفان على تعزيز أواصر العلاقة والصداقة بين البلدين، بحيث امتدت الاتفاقية الموقعة بين البلدين لتشمل كافة النواحي التجارية والصناعية بما يحقق ازدهار البلدين^(٢).

وفي إطار تعزيز العلاقات الاقتصادية بين البلدين افتتحت هولندا العديد من الشركات العاملة، في القطاع المالي، والسلع الإستهلاكية، والصناعات الهندسية، فضلاً عن شركات النفط والغاز الهولندية العاملة في ماليزيا^(٣).

تُصدّر ماليزيا إلى هولندا الزيوت النباتية والحيوانية والدهون، بينما تستورد منها الآلات والإلكترونيات، والمواد الغذائية، والمواد الخام^(٤)، بلغ حجم الواردات الماليزية من هولندا (٥٠) مليون دولار أمريكي عام ١٩٧٠م، ونسبة (١,١) %، ارتفعت الى (٧٧) مليون دولار أمريكي عام ١٩٧٥م، بنسبة (٠,٩) %، أما قيمة الصادرات الماليزية إلى هولندا فقد بلغت (١٦٢) مليون دولار أمريكي عام ١٩٧٠م، ونسبة (٣,٣) % فيما ارتفعت الى (٧٧٠) مليون دولار أمريكي عام ١٩٧٥م ونسبة (٨,٣) %^(٥).

كما وأقامت ماليزيا علاقات دبلوماسية مع العراق عقب اعتراف المملكة العراقية باستقلال ماليزيا عام ١٩٥٧م، بالمقابل حرص العراق على تقوية أواصر العلاقة بين البلدين، فقرر إرسال سفير العراق في واشنطن (موسى الشابندر) لحضور حفل انضمام ماليزيا إلى الأمم المتحدة، وتركزت العلاقات في المجالات الاقتصادية والتجارية والصحية من خلال استيراد ماليزيا خمسة آلاف طن سنوياً من التمرور العراقية، كما وأبدى العراق مساعدته لماليزيا، بمشاركته في مكافحة وباء الكوليرا، عن طريق تزويد الجانب الماليزي مليون جرعة لقاح ضد هذا الوباء^(٦)، شهد عام ١٩٧٢م، إفتاح السفارة الماليزية في بغداد والسفارة العراقية في كوالالمبور، أعقب ذلك تطوراً ملحوظاً للعلاقات بين البلدين من خلال تبادل الزيارات الرسمية للمسؤولين بين البلدين، وتوقيع اتفاقيات عدة في مجالات أساسية هي التجارة والتعاون العلمي والثقافي وغيرها من المجالات الأخرى.

توجت هذه الزيارات بتوقيع اتفاقيات علمية بين البلدين، فيما يخص الطلبة الماليزيين في بغداد، واستقبال الطلبة العراقيين في ماليزيا، وتهيئة المناخ الملائم لنجاح مهمتهم العلمية^(٧).

ويتضح مما تقدم ان تون عبد الرزاق حسين اختلف جذريا في سياسته الخارجية كما كانت عليه اiban حكم تتكو عبد الرحمن خصوصا مع الصين والولايات المتحدة الامريكية وقد اثبتت السياسة الجديدة جدارتها في تلك المرحلة الحساسة من تاريخ ماليزيا سيما وانها قد خرجت للتو من احداث العنف الطائفي عام ١٩٦٩م والتي ادت الى قيام حرب طائفية بين الاعراق الرئيسية في ماليزيا. اذ كان تون عبد الرزاق يفضل التعامل في اجواء غير رسمية ويستقبل قادتها في ماليزيا بنفس الاسلوب وقد تحققت امور كثيرة في هذا الجو الودي وان هذا الاسلوب في القيادة جعل تون عبد الرزاق ينجح في تحويل الموقف الجديد لماليزيا في علاقتها الخارجية ومع تنفيذ تون عبد الرزاق سياسته الحكيمة للبلاد استطاعت ماليزيا ان تظهر التزامها لقضية السلام من خلال اتباع سياسة عدم الانحياز والتعاون المستمر مع الدول الاقليمية وبسط يد الصداقة لكافة الدول التي ترغب بالصداقة مع ماليزيا.

الخاتمة

إنتهج تون عبد الرزاق سياسة عدم الانحياز والحياد في التعامل مع دول الجوار والدول الإقليمية والدولية لماليزيا، وقد استندت سياسته إلى مبدأ الحياد والحفاظ على علاقات سلمية مع جميع البلدان، بغض النظر عن عقيدتها أو نظامها السياسي؛ إذ كان

(1)Embacy of the kingdom the Netherlands in Kualalumpur, malaysia, 2010.

(٢) ماهر عبد الجبار الخليفي، المصدر السابق، ص ١٢٦.

(3) Embacy of the Kingdom the Nether land in Kualalmpure, op.cit.

(4) Ibid.

(٥) سليمان بن عبدالعزيز الراجحي، المصدر السابق، ص ٢٢٩.

(٦) يعرب تون عبد الرزاق الدراجي، المصدر السابق، ص ٣١٨.

(٧) ماهر عبد الجبار الخليفي، تجربة التحديث الماليزية والعلاقات مع العراق منذ عام ١٩٧٧م، بحث منشور على الشبكة الدولية الأنترنات، ٢٠١٦م، ص ص ٢-٣.

تون عبد الرزاق يفضل التعامل في أجواء غير رسمية، ويستقبل قاداتها في ماليزيا بالأسلوب نفسه، وقد تحققت أمور كثيرة في هذا الجو، إنَّ هذا الأسلوب في القيادة جعل تون عبد الرزاق حسين ينجح في تحويل الموقف الجديد لماليزيا في علاقاتها الخارجية. ومع تنفيذ تون عبد الرزاق حسين سياسته الحكيمة للبلاد استطاعت ماليزيا أن تُظهر التزامها بقضية السلام من خلال إتباع سياسة عدم الانحياز والتعاون المستمر مع الدول الإقليمية؛ ويسط يد الصداقة لكافة الدول التي ترغب بالصداقة مع ماليزيا وتحقق له ذلك بتكوين علاقات جيدة مع القوة الكبرى خاصة الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي والتي لم تأثر على سياسته في عدم الانحياز.

قائمة المصادر

أولاً: الوثائق المالية المنشورة المحفوظة في الارشيف الوطني الماليزي:

- 1- official web site of the British monarchy, op, cit, 2009.
- 2- official website of the British monarchy, Geremonies state visits, November, 2008
- 3- official web site of the British Manarchy, 2010.

ثانياً: الرسائل والاطاريح:

- ١- ماهر عبد الجبار الخليفي، تجربة التحديث الماليزية والعلاقات مع العراق منذ عام ١٩٧٧ م، بحث منشور على الشبكة الدولية الأنترنت، ٢٠١٦ م.
- ٢- فيان أحمد محمد لاوندا، أندونيسيا: دراسة في الجغرافية السياسية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٢٠١١ م.
- ٣- معد صالح حسن العبيدي، العلاقة بين الديمقراطية والتنمية في اسيا نموذج الدراسة اندونيسيا وماليزيا، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد.
- ٤- سمير محمد إسماعيل الوزيري، لي كوان يو ودوره في تطورات السياسية والاقتصادية في سنغافوره ١٩٥٩ - ١٩٩٠، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، ٢٠١٥.
- ٥- كاظم جواد أحمد الهيازي، سياسة الولايات المتحدة اتجاه ماليزيا (الملايو)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٥.
- ٦- يعرب تون عبد الرزاق الدراجي، تنكو عبدالرحمن ودوره السياسي في ماليزيا حتى عام ١٩٧٠، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠١٤.

ثالثاً: الكتب العربية والمترجمة:

- ١- سليمان عبدالعزيز الراجحي، الموسوعة الجغرافية للعالم الاسلامي اقليم جنوب شرق اسيا، مج ٧، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، السعودية، ٢٠٠٣.
- ٢- فايز صالح أبو جابر، الاستعمار في جنوب شرق اسيا، دار النشر للتوزيع والطباعة، عمان، ١٩٩٩.

رابعاً: الكتب باللغة الانكليزية:

- 1- Mubin shepard, Tunku Apolitical Biography, volume Tow, London, Netherland, 1978
- 2- Minisitry of forEgn AFFairs, Malaysia
- 3- Bruce Gale, musa Hitami Apolitical Biography, oxford university press, London, 1982.
- 4- Harold Grouch. Government and sogiety in malayisa, oxford university press, London, 2002.
- 5- AbdulRahman putra, tunku AbdulRahman 1956-1970, Kualaumpur, Malaysia, 1988.
- 6- Ahmed mustafa hassan, Tun Abdul Razak Hussein, 1961-1975, Kuala Lumpur, Malaysia, 1999.
- 7- Gecilis tan, Tun Abdul Razak Hislife and Histime, Malaysia, 1986.
- 8- Gorden means, Malaysia politic, oxford university press, 1991.
- 9- Malaysia today, the man whe saved Malaysia, 7 December, 2007.

- 10- Ranjit Gill, of political Bondage An authorized biography of Tunku Abdul Rahman, Malaysia first prime minister and his contiung partical potion in contemporary politices, Singapore, 1996.
- 11- Abdullah Ahmed, Malaysian foreign policy: Acritique speachat the malaysian foreiqn policy seminar or ganised jointly by INTAN and ministry of foreiqn Affairsat INTAN, Kuala Lumpur,1971.
- 12- Encyclopedia BritanRica, <http://www.Britanica.com> /EB Cheeked /Topic Tunku AbdulRahman – putra-Alhaj.
- 13- Adler Narman, Tun Abdul Razak Trateqf for Action, Kuala Lumpur, 1971.
- 14- Chin Kin Wah, The Malaysian Economy spatial perspectives, London Rout ledqe, 1990.
- 15- chandran jeshurn, Malaysia FiFty years of Diplomacy,1957 –2007, Talisman publishing pet Ltd,2007.
- 16- Thomas kampen, mao Zedong ZhouenLAIi and the Evolution of the chinese communist leader ship, first published, Nias publishing Nordic Institute of Asian studies, copenhagen Denmark, 2000.
- 17- Jermochen, mao and the chinese Revolution, oxford university, London, 1970.
- 18- Jue shi, mao tsetunq and chinese Revolution 1893 -1959, Boston little, brown, 1972.
- 19- The American Tournal of International Law, Treaty between Great Brittain and siam 1909, 2005.
- 20-)) Peter polomka, Ocean politics in southeast Asia, Singapore Institute of south east Asian studies, 2008.
- 21- International Business publication country, USA, country study Guide Thail and, 2007.
- 22- Singapore Energy Conference 2006: summary Report Singapore, 2006.
- 23- Richard L. Wilson, American political Leaders, Infobas publishing, Newyork, 2002.
- 24- Dcutch karlw., The Analysis of International Relation, Kaula Lumpur, 1978.
- 25- Gazali shafie, malaysia International Relation, Kualalumpur, 1982.
- 26- Holstik. J., International Political A Farmework For Analysis, Engle wood cliffs, NJ: Pernticeha, 1976
- 27- Tohari mat, The united sTaTe and Malaysia 1960 – 1996, Kuala Lumpur, 1996.

خامساً: البحوث والمقالات

أ -باللغة العربية:

- ١- ماهر عبد الجبار الخليفي, تجربة التحديث الماليزية والعلاقات مع العراق منذ عام ١٩٧٧ م, بحث منشور على الشبكة الدولية الأنترنت, ٢٠١٦م.

ب- البحوث والمقالات باللغة الانكليزية:

- 1- Malayan flour mills Berhad Annual, report, 2007,p.124.
- 2- Embacy of the Kingdom the Nether land in Kualalmpure, op.cit.
- 3- Embacy of the kingdom the Netherlands in Kualalumpur, malaysia
- 4- Malaysia: military Alliances,2015.

سادساً: الصحف الماليزية:

- 1- the star, Newspaper, 26,Aug, 1970.
- 2- the malay mail, 1970.
- 3- the China press, 1970.
- 4- the Canberra time, 18july, 1970.

سابعاً: الانترنت:

- 1- [www/en.wikipedia.org/wiki/five power defence Arrgmentts](http://www/en.wikipedia.org/wiki/five_power_defence_Arrgmentts).

القراءة من جهة المرأة

وأثرها على حروب شبه الجزيرة العربية خلال القرنين الخامس والسادس الميلاديين

أ. الجوهرة مشلح المريخي

جامعة حفر الباطن/ المملكة العربية السعودية

Blood Relationship from the Woman Side and its Influence on the Wars in the Arabic Peninsula in the Fifth and Sixth Centuries

Prof. Al-Jawhara Mishlah Al-Muraqi

University of Hafr Al-Batin / Kingdom of Saudia Arabia

Abstract

Arabic peninsula in the pre-Islamic period was a place for conflicts and wars. The reasons of these wars were political, economic, social and psychological. Some tribes think that invasion is a natural matter to prove their dominancy and supremacy or due to their subordination to the Romans or Persians. The wars were probably because of economic reasons following water and pastures.

المقدمة

كانت الجزيرة العربية قبل الإسلام بيئة خصبة للنزاعات والحروب ولهذه الحروب أسباب عديدة منها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية، فبعض القبائل كانت ترى الغزو أمراً طبيعياً مرادفاً لإثبات سيادتها ورئاستها أو الاستجابة لما تتطلبه التبعية للروم أو الفرس. وقد يكون الهدف اقتصادياً نتيجة ضيق أسباب الحياة في الجزيرة العربية مما أوجد حركة مستمرة نحو الماء والمرعى. والتسابق على موارد المياه ومنابت العشب كان يؤدي لقيام الحرب بين المتسابقين، أو بين الوافدين والنازلين في الموضع من قبلهم. أو يكون لها سبب نفسي نابع من الرغبة في الدفاع عن الكرامة والشرف بسبب اعتداء على ضيف أو حليف، أو بسبب قصيدة هجاء، أو لمجرد العصبية. وقد تتغلغل الأسباب الحقيقية بأخرى وقد تتبادل الأسباب بين بعضها البعض أو يكون هناك أكثر من سبب لهذه المعركة وتلك ما بين أسباب كامنة حقيقية وأسباب آنية تشعل الفتيل وتبرر القتال.

ومع كل هذه الاعتبارات فإن للمرأة نصيب كبير في التأثير عليها والتأثر بها، ولها دور بارز لا يقل أهمية عن دور المقاتلين فيها على جميع الأصعدة قتالية وغير قتالية، فعلى الصعيد الميداني قاتلت ووقفت خلف صفوف المقاتلين ونقلت المؤن والأسلحة وعالجت الجرحى وطهت الطعام للمقاتلين رغم قسوة ظروف الحرب، وعلى الصعيد المعنوي شجعت وحمست وقدمت الكثير من التضحيات، بل وملأت الفراغ الذي أحدثته التحاق الرجال بساحات القتال، كما أن لها مبادرات مهمة في صنع السلام، ونخص في هذا البحث القرنين الخامس والسادس الميلاديين وهي الفترة التي شهدت ما أطلق عليها الرواة والإخباريون "أيام العرب" أحد المصادر المهمة لتاريخ شبه الجزيرة العربية، والتي يقصد بها "الوقائع والمعارك التي نشبت بين قبائل العرب في الجاهلية" واعتماداً على هذه الأيام يمكن الوقوف على كثير من "أحوال العرب وعقليتهم وعاداتهم وتقاليدهم في الحرب وأحياناً في السلم كذلك"^(١).

وفي هذا البحث نسلط الضوء على قرابة المرأة وما يمكن أن تُحدثه القرابة من جهة المرأة من تغييراً أو أثراً على الحرب، ومن خلال ما سيأتي يمكن القول انها تؤثر في التكتلات السياسية والتحالفات القبلية كما أن لها أثر كبير في الدفاع والصفح والزعامة، ومن قرارات الحروب ما يقع تحت وطأة تأثير القرابة أيضاً.

وحتى يمكن التعرف على أثر القرابة من جهة المرأة على حروب شبه الجزيرة العربية يكون من المهم تناول الجوانب التالية:

(١) السيد عبدالعزيز سالم، تاريخ العرب في عصر الجاهلية، (الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٩م)، ص ٤٢٦، ٤٢٧.

أولاً: تعريف القرابة

ثانياً: أثر قرابة المرأة في تكوين الأحلاف:

- ١- تحالفات عبس مع بني ضبة وبني عامر
- ٢- تحالف غني مع بني عامر
- ٣- اشتراك المرأة في الأحلاف

ثالثاً: تأثير قرابة المرأة على الحرب في الجوانب التالية:

- ١- تحديد قرارات الدفاع
- ٢- التعامل مع الأسرى
- ٣- الغدر في الحرب
- ٤- زعامة الحرب
- ٥- إصدار الأحكام

رابعاً: أثر القرابة من الرضاع على قرارات الحرب.

أولاً: تعريف القرابة:

يعرف لسان العرب لـ "ابن منظور" القرابة على الشكل التالي: "القرابة والقربى: الدنو في النسب، والقربى في الدم وهي في الأصل مصدر، وفي الذكر الحكيم ﴿وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى﴾".

وما بينهما مقربة ومقربة، أي قرابة، وأقارب الرجل، وأقربوه: عشيرته الأذنون، ويستند ابن منظور إلى الآية ﴿وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ﴾.

ويقول بيني وبينه قرابة، وقرب وقربى، ومقربة، وقربة، وهو قريبي وذو قرابتي، وهم أقربائي وأقاربي، والعامية تقول هو قرابتي، وهم قراباتي قال تعالى ﴿قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِلَّا الْمَوَدَّةَ فِي الْقُرْبَى﴾ أي إلا أن تودوني في قرابتي أي في قرابتي منكم، ويقال: فلان ذو قرابتي، وذو قرابة مني، وذو مقربة، وذو قري مني، قال الله تعالى ﴿يَتِيمًا ذَا مَقْرَبَةٍ﴾. والنقرب: "التدني إلى الشيء، والتوصل إلى إنسان بقربه أو بحق، والإقرب: الدنو^(١).

فمن خلال هذا التعريف الذي يقدمه ابن منظور نجد أنه يربط القرابة بالنسب ويعطيها صبغة قرابة الدم. وهذا يعني أن العرب يعتمدون أولاً على قرابة الدم وهي نفسها قرابة الرحم، حيث إنه في الحقيقة لا يعطينا تعريفا لغويا للقرابة فحسب بل ينقل إلينا صورة أنثروبولوجية عن القرابة لدى العرب من خلال ثلاث مفردات أساسية هي: الدم، النسب، العشيرة، معتمداً على القرآن والسنة مصدراً لما يراه^(٢).

ويعد عنصر القرابة من أهم العناصر المؤثرة في علاقات العرب، فنجد القرابة أشبه بالعهد غير المكتوب الذي يلتزم به الشخص لقريبه، والقرابة من أساسيات تكوّن القبائل في الجزيرة العربية قبل الإسلام وحتى اليوم^(٣)، وكان المجتمع بإستثناء سكان اليمن المتحضرين مجتمعاً بدوياً انقسم فيه العرب إلى وحدات اجتماعية متعددة عرفت كل منها باسم القبيلة^(٤). والقبيلة عبارة عن جماعة من الناس يرجعون في نسبهم إلى أب واحد^(٥)، وعرفها السويدي في "سبائك الذهب في معرفة قبائل العرب" أن القبيلة هي ما انقسم فيه

(١) جمال الدين أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، ج ٥، تحقيق: عبدالله علي الكبير وآخرون، (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، ص ٣٥٦٨.
(٢) نجاة ناصر، "ظاهرة زواج الأقارب وعلاقته بالأمراض الوراثية/ منطقة تلمسان نموذجاً - مقارنة أنثروبولوجية بيولوجية"، (رسالة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، ٢٠١٢م)، ص ١٨.

(٣) علي الجندى، شعر الحرب في العصر الجاهلي، (بيروت: مكتبة الجامعة العربية،

(٤) شكران خربوطلي، شبه الجزيرة العربية والصراع الدولي عليها منذ القرن الرابع حتى ظهور الإسلام، (سوريا: دار ومؤسسة رسلان، ٢٠٠٧م)، ص ٧٩.

(٥) أحمد حسن العيثاوي، "ملاحم التوحّد القبلي في شعر العرب قبل الإسلام"، مجلة كلية التربية الأساسية، ع. ٧٣، (٢٠١٢م)، ١٨.

الشعب^(١) كربيعة ومضر وسميت قبيلة لتقابل الأنساب فيها^(٢) وقال الجوهري القبيل: الجماعة تكون من الثلاثة فصاعداً من قوم شتى، مثل الروم والزنج والعرب. والجمع: قُبُل. وقال الواحدة منها قبيلة، وهم بنو أب واحد^(٣)، ذلك أن اللبنة الأولى في تكون القبائل تقوم على أساس وحدة الدم^(٤)، وهي الأسرة الكبيرة التي ينحدر أبناؤها من أب واحد، وبالتالي فإن صلة القرابة الدمية هي الرابط الذي تحافظ بواسطته القبيلة على أواصر القربى^(٥)، ولا بد من التعرض للقرابة وفق النسب الأمومي على الرغم من أنها لا ترتبط لما نحن بصدد الحديث عنه من علاقة القرابة بالحروب ولكن المبرر في هذا التعرض هو أن الانتساب الأمومي كان قائماً في الجزيرة العربية وهو من أشكال القرابة، فقد ورد إلينا من أهل الأخبار من كان يتسمى باسم أمه في العصر الجاهلي أمثال "عمرو بن هند" الذي ورد ذكره سابقاً، أضف إلى ذلك فإنه قد يُعطي تعبيراً عن المكانة التي تتحلى بها المرأة، ونظام النسب الأمومي هو الذي يتعايش فيه المجتمع مع فكرة انتساب الأبناء إلى أمهم^(٦)، وقد أثار وجود أسماء أنثوية حملتها بعض القبائل شكوكاً قوية عند بعض العلماء والمستشرقين بأن ثمة رابط بين هذه الأسماء الأنثوية ونسب أمومي قائم في الجزيرة العربية أمثال سميث ١٩٠٣م الذي يُعتبر صاحب نظرية "النسب الأمومي عند العرب" ويقدم أدلة لذلك ومن أدلته: انتساب بعض القبائل أو الأفراد إلى أمهاتهم، وتأنيث أسماء القبائل مثل أن يُقال: جاءت مضر ولا يُقال جاء مضر، كذلك يربط تسمية البطن وبطن العشائر بالأم وأنها تفرعوا من بطن الأم، ويقول أن اشتقاق لفظ "الأمّة" من الأم ومعناه أن الأصل في النسب يعود إلى الأم. كما أنه جمع بين "ظاهرة الوأد" والنسب الأمومي بحيث قرن بين قلة عدد النساء بسبب الوأد بظاهرة تعدد الأزواج للمرأة الواحدة واضطرار الجماعة إلى الزواج من امرأة واحدة مما أدى إلى ظهور الأمومة، وقرن زواج المتعة أو الزواج المؤقت بظاهرة الأمومة، وهو أن يكون هذا الزواج مؤقتاً إلى أجل مسمى ومتى انقضى هذا الأجل بطل الزواج وفي هذه الحال يتبع الأبناء الأم. وهذه أدلة سميث في تأييد ظاهرة النسب الأمومي^(٧)، وتدلل هتون الفاسي في بحثها "الحضانة ونظام الانتساب في الحجر - مدائن صالح" (٢٠٠٢م) و"النظام الأمومي بين النقوش الحسانية [الناحية] والنقوش النبطية" (٢٠١٣م) على وجود نقوش نبطية وحسانية تؤرخ بالقرون الثالث ق.م - إلى الأول م تُفيد في هذا الشأن بشكل واضح، حيث تعددت النقوش التي تحمل نسباً أمومياً، وفي شأن الأمومة النبطية تربط الفاسي بين الانتساب الأمومي والأسرة المالكة حيث أن عدداً كبيراً من الإشارات الأمومية كانت في البيت الملكي النبطي، وتُضيف إلى أن القبول بهذا النظام قد امتد من الأسر المالكة إلى طبقة النخبة ومنها على الأرجح إلى الكاهنات. وفي الحجر تربط تلك الظاهرة بتطور الحياة الاقتصادية فيها، وغياب الرجال لفترات طويلة في رحلات تجارة البخور، وارتباط ذلك بدفع النساء إلى الاستقلالية الاجتماعية، وتتفق الحالة على حد قولها مع النقوش الحسانية في تعاملها وتسامحها مع الانتساب الأمومي في ظل نظام أبوي غالب^(٨). ومع تعدد الآراء والنظريات والرفض والقبول حول هذا النظام الذي أعطت النقوش تعبيراً واضحاً لوجوده وليس لعموميته فإنه لم يتجل بشكل واضح يُمكن من القطع في هذا الأمر مما يجعل المجال مفتوحاً للمزيد من الإثباتات. ومع هذه المكانة التي تحلت بها المرأة وجعلت النسب عائداً إليها تنتقل إلى أثر مكانة المرأة قبل الإسلام على الحروب.

وسيعرض هذا المبحث القرابة وتأثيرها من جهة المرأة على الحرب.

(١) الشعب هو النسب الأبعد كعدنان مثلاً، أبو الفوز محمد أمين البغدادي السويدي، سبائك الذهب في معرفة قبائل العرب، تحقيق: كامل مصطفى الهنداوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت)، ص ١٣.

(٢) السابق، ص ١٣.

(٣) إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج ٤، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠م)، ص ١٧٩٧.

(٤) توفيق برو، تاريخ العرب القديم، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٧م)، ص ١٩٤، العيثاوي، ملامح التوحّد القبلي في شعر العرب قبل الإسلام، ص ١٨.

(٥) خربوطلي، شبه الجزيرة العربية والصراع الدولي عليها منذ القرن الرابع حتى ظهور الإسلام، ص ٧٩.

(٦) هتون أجواد الفاسي، "النظام الأمومي بين النقوش الحسانية [الناحية] والنقوش النبطية"، مجلة أدوماتو، ع ٢٨، (٢٠١٣م)، ص ٤٣.

(٧) W. Robertson Smith, KINSHIP AND MARRIAGE IN EARLY ARABIA, LONDON, 1903, pp.31-38؛ فاضل الربيعي، شقيقات قریش الأنساب الزواج والطعام في الموروث العربي، (بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، ٢٠٠٢م)، ص ٣٠٩، ٣١٢.

(٨) للمزيد عن تفاصيل نقوش النسب الأمومي انظر، هتون أجواد الفاسي، الحضانة ونظام الانتساب في الحجر - مدائن صالح، جمعية التاريخ والآثار، ٤، دول مجلس التعاون بدول الخليج عبر العصور، الإمارات العربية المتحدة (١٨ أبريل ٢٠٠٢م)، ١٢ وما بعدها؛ الفاسي، "النظام الأمومي بين النقوش الحسانية [الناحية] والنقوش النبطية"، ص ٤٣-٤٧.

ثانياً: أثر قرابة المرأة في تكوين الأحلاف:

ظهر تأثير القرابة من جهة الأم واضحاً في الحروب أو تكون الأحلاف استعداداً للحروب، والحلف هو اسم مشتق من الحلف واصله اليمين الذي يؤديه الحليف لصاحبه بأن لا يغدر به، فأصله المعاهدة والمعاهدة على التعاون والاتفاق، وتحالفوا بمعنى تعاقدوا^(١)، وقد يعقد الحلف بين أفراد أو جماعات أو قبائل^(٢).

وكان عقد الحلف حاجة من حاجات الحروب عند العرب، سواء كان لأغراض دفاعية، حيث تتحالف القبائل مع بعضها لرد المعتدين، أو لأغراض هجومية، حيث تستقوي القبائل بقبائل أخرى حتى يمكنها غزو قبائل أقوى منها^(٣). وكان يترتب على عقد التحالف بين القبيلتين نشوء التزامات متبادلة، لضمان حسن العلاقة، حيث يستطيع أبناء القبيلة المتحالفة المرور بمواطن هذه القبائل غير خائفين، ومرور القوافل بأمان وتبادل الحماية ودفع الأذى بين الطرفين. وقد يكون الحلف مؤقتاً أو دائماً، وقد يؤدي التحالف بين قبيلتين إذا طال أمده إلى اندماج القبائل ببعضها وتحويلها إلى قبيلة واحدة ذات نسب واحد^(٤)، وقد أشار ابن خلدون إلى هذه الظاهرة بقوله: "إعلم إن من البين أن بعضاً من أهل الأنساب يسقط إلى أهل نسب آخر بقرابة إليهم أو حلف أو ولاء أو لفرار من قومه بجناية أصابها، فيدعي بنسب هؤلاء ويعد منهم...، ثم أنه قد يتناسى النسب الأول بطول الزمان، ويذهب أهل العلم به فيخفى على الأكثر..."^(٥).

وهذه الظاهرة قد تعني أنه كان هناك خلط في الأنساب مقبول ومنهجي في الجزيرة العربية قبل الإسلام، وربما أنها استمرت بعد الإسلام، وتوفي الكثير من المعتقدات المتوارثة حول صفاء النسب وصحة وصوله إلى ذلك الجد أو ذاك.

ويوجد عدد من التحالفات التي نشأت وتطورت بسبب قرابة المرأة يمكن أن نرصد منها التالي:

١- تحالفات عبس مع بني ضبة وبني عامر:

ولما كان للتحالف هذه الأهمية، فقد عُقدت تحالفات بين القبائل وسببها قرابة الأم وحصل ذلك بعد حرب داحس والغبراء^(٦) التي وقعت في النصف الثاني من القرن السادس الميلادي^(٧)، وقد أنهكت هذه الحرب عبس وذبيان، وحدث بعدها وقعات كثيرة بينهم تبعاً لها وتقل القومان من مكان لآخر، ونتيجة لهذه الحرب الطويلة بحثت عبس عمن تتحالف معه، فالتحقوا ببني ضبة^(٨)، وفي الرواية "أن مالك بن بكر بن سعد من بني ضبة، وعيساً أخوان لأم، ويُقال لهما ابنا ضجام"، وضجام هو اسم أمهم، فبقوا عندهم زمناً إلى أن اختلفوا^(٩).

وكان من الواضح في سياق الرواية وذكر اسم الأم أن الراوي وبطريقة غير مباشرة توقف وذكر أنهما ابنا ضجام بمعنى أنها هي التي تربطهم وتجمع بينهم مما أدى إلى التحاقهم بهم، ويحقق هذا أن الأخوة من الأم أحد أسباب التحالف، ولعل من الجدير بالذكر أن المرأة كان لها دور في حل هذا الحلف أيضاً ولكن الفرق أن عقده بسبب قرابتها وحله بسبب إهانتها وسوء معاملتها، حيث كان سبب إنحلال هذا الحلف هو امرأة من بني حنظلة سببت بعد غارة لبني عبس وضبة على بني حنظلة وإساءة سابيتها من بني عبس معاملتها

(١) علاء صالح كامل، "الحلفاء ودورهم الاقتصادي في عصر النبوة"، مجلة أبحاث ميسان، ٥، ع. ٩، (٢٠٠٨م): ٨٥.

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج ٤، (بغداد: جامعة بغداد، ١٩٩٣م)، ص ٣٧٢.

(٣) السابق، ص ٣٧٢، ٣٧٣.

(٤) عبد الحميد أحمد حسين السامرائي، بعض مظاهر التنظيم القبلي في صدر الإسلام، مجلة سر من رأى، ٥، ع. ١٤، (٢٠٠٩م): ١١، ١٠.

(٥) أبو زيد ولي الدين عبدالرحمن بن محمد الإشبيلي التونسي القاهري المالكي الشهير بابن خلدون، تاريخ ابن خلدون العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق: أبو صهيبي الكرمي، (الأردن: بيت الأفكار الدولية، د.ت)، ص ٦٩.

(٦) داحس والغبراء اسم فرسين لقيس بن زهير وكان داحساً لقرواش بن عوف بن عاصم بن عبيد بن ثعلبة من بني يربوع. أصابه قيس عندما أغار على بني يربوع وغنم منهم مائة من الإبل وابتنتين لقرواش بن عوف صاحب داحس، ولم يشهد من رجالهم بالحي سوى غلامين كانا على ظهر الفرس راكب أحدهما خلف صاحبه وانطلقا بالفرس وعندما رءاهما قيس طلب منهم الفرس على أن يرد ما أخذ من الإبل والفتاتين ففعلاً ذلك بعدما استوثقا منه وأعطوه الفرس وقيل أن قيس أنزى داحساً على فرس له، فجاءت بمهرة سماها الغبراء. وسميت الحرب نسبة لهما وتشتمل هذه الحرب على أيام كثيرة انظر: أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي، أيام العرب قبل الإسلام، تحقيق: عادل جاسم الليثاني، (بيروت: عالم الكتب، ٢٠٠٣م)، ص ٨٧، ١٤٤.

(٧) منذر الجبوري، "أيام العرب في الجاهلية قيمتها التاريخية - أثرها عند الجاهليين والإسلاميين نماذج منها"، مجلة المورد العراقية، ٢، ع. ١، (١٩٧٣م)، ص ٤٣.

(٨) ضبة بن أد من طبخة من خندف من قبائل قيس عيلان من بطونهم: نصر ومازن، والسيل، وذهل، وعائدة، وتيم اللات، وزبان، وعوف، وشييم. أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي، جمهرة أنساب العرب، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧م)، ص ٢٠٣.

(٩) التيمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ١١٥، ١١٦.

فقال له رجل من بني ضبة أرفق بها، فغضب العبسي وضرب المرأة فثار الضبي وقتل الرجل العبسي، ففارقته عبس^(١). وبعد أن فارت عبس بني ضبة، بلغ بني عامر خبر خروجهم فخرجت وفود بني عامر حتى لحقت بهم ودعت عبس إلى أن يرجعوا ويحالفوهم، فحالت عبس من بني عامر "معاوية بن شكل من بني الحريش"، وهم بنو أختهم، لأن أهمهم عبسية، فجاوروهم^(٢). وهذا التحالف الثاني الذي عقدته عبس ولكن هذه المرة مع بني عامر وسببه أختهم العبسية التي تزوجت من عامر وأنجبت بني معاوية بن شكل العامريين. ويتضح من هذين التحالفين أنه كان من الطبيعي أن يُناصر القوم من لهم قرابة بهم لأنهم الأولى من غيرهم نظراً لما تحظى به الأم والأخت من مكانة وتقدير في القبيلة العربية كونها الرابط القوي فيها والدافع الأدهى للنصرة، وهو الأمر الذي جعل قبيلة عبس تحالف قبيلة بني ضبة، وجعل بنو عامر يلحقون بأخوالهم من عبس ويحالفوهم. وكما كان لكل حلف شروط ونواقض تنقضه فقد ينتقض الحلف لأي سبب كان إلا أن ما يعنينا هنا هو قيام الحلف بسبب هذه الرابطة وأن القرابة من جانب المرأة من أسباب تحالف الأقوام.

٢- تحالف غنى مع بني عامر:

قصة هذا التحالف أن بني عامر قبلوا لمواجهة تميم في يوم "رحرحان"^(٣) وفي طريقهم امسكوا امرأة اسمها حنطة/ حنظلة التميمية^(٤) وجدها وهي تحتطب وفي قول ابن الأثير أنها كانت تجني الكماء^(٥). وعلى الرغم من أن هذا اليوم وقع بين عامر وتميم، إلا أنه كان برفقة بني عامر رجل من قبيلة غنى^(٦) وهو الذي أمسك بالمرأة أثناء توجههم لتميم، وهنا يتوجب الوقوف والتساؤل عما أوجد هذا الرجل الغنوي مع قبيلة بني عامر؟ واحتمال أن يكشف وجود هذا الشخص الغنوي مع بني عامر عن حلف بينه وبين العامريين وقد يكون هذا التحالف فردياً بمعنى أن يكون قد تحالف وحده مع القوم، أو أن يكون تحالف قبيلتين، ولكن الراوي لم يذكر سوى هذا الشخص الغنوي، والأهم من ذلك والذي يُدلّل على أنه تحالف فردي أن هذا الشخص الغنوي هو خال "الأحوص وخالد أبناء جعفر بن كلاب العامري" قواد بني عامر في هذه الحرب، ومن ثم فقد كان دافع هذا الخروج للغنوي الخؤولة والقرابة للأُم. وذكر الراوي في حديثه عن المرأة التميمية: "كان الذي أخذها رجل من غنى، فأرادت بنو عامر أخذها منه، فقال "الأحوص بن جعفر العامري": "لا تأخذوا أخيدة خالي، لأن أم الأحوص وخالد بن جعفر هي خبية بنت رياح الغنوي وهي من المنجبات"^(٧).....".

وقد دلل الراوي على أهمية هذه القرابة في إيراده لأُم خالد والأحوص ضمن حديثه عن الحرب ليبين أثر هذه القرابة، وأشار كذلك إلى قوة العلاقة بينهم وبين خالهم وتقديرهم له ودفاعهم عنه ودورهم في منع الغير من أخذ أخيدته وهي المرأة، وذكر أن أم جعفر وخالد هي "خبية" الغنوية ليوضح قوة الأخوة من جهة الأم، ويذكر فاضل الربيعي نقلاً عن عبد الوهاب حمودة أن العرب كانت تعتقد بصلة داخلية بين الخال وابن أخته، وأن الولد يشب على أخلاق خاله، فلذا منحوا الخؤولة اهتماماً وعناية فجعّلوا لهذا الاعتقاد أثراً خفياً تناقلته الأجيال خلال العصور التي كان النسب فيها أمومياً حيث يتبع الولد نسب أمه كما أشرنا أعلاه^(٨).

(١) السابق، ص ١١٥

(٢) التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ١١٥، ١١٦.

(٣) رحران: رحران اسم جبل قريب من عكاظ، خلف عرفات، قيل هو لغطفان، ورحران أحد الأيام التي دارت بين بني عامر وتميم ويرجح أنه حدث في بداية النصف الثاني من القرن السادس الميلادي وسببه أن الحارث بن ظالم المري الذبياني قتل جعفر بن كلاب العامري ثم التحق الحارث ببني تميم واستجار بهم وأجاروه وعلم بذلك بنو عامر وأغاروا عليهم لينالوا من الحارث بن ظالم الذبياني وقبل ذلك كله كان جعفر بن كلاب العامري قد أغار على قوم الحارث بن ظالم والحارث يومئذ صغير وقتل منهم حتى أسرف فيهم وحفظ الحارث هذا الثأر حتى كبر وقتل جعفر العامري الأمر الذي ترتب عليه يوم رحران، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم البلدان، ج ٢، تحقيق: محمد عبدالرحمن المرعشلي، (بيروت: دار أحياء التراث العربي، ١٩٩٦م)، ص ٣٩٦، ٣٩٧؛ عادل جاسم البياتي، كتاب أيام العرب قبل الإسلام لأبي عبيدة دراسة مقارنة لملاحم الأيام العربية، (بغداد: دار الجاحظ للطباعة والنشر، ١٩٧٦م)، ص ٦٥، ٦٦؛ محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرون، أيام العرب في الجاهلية، (بيروت: المكتبة العصرية العصرية، ٢٠١٠م)، ص ١٩١؛ الجبوري، "أيام العرب في الجاهلية قيمتها التاريخية - أثرها عند الجاهليين والإسلاميين نماذج منها"، ص ٤٣.

(٤) البياتي، كتاب أيام العرب قبل الإسلام لأبي عبيدة دراسة مقارنة لملاحم الأيام العربية، ص ٦٥، ٦٦. أبو الفرج علي بن الحسين الأصفهاني، كتاب الأغاني، ج ١١، تحقيق: إحسان عباس وآخرون، (بيروت: دار صادر، ٢٠٠٢م)، ص ٨٨.

(٥) عز الدين أبو الحسن بن عبد الكريم الجزري الشيباني ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ١، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م)، ص ٢٠٠.

(٦) غنى بن أعصر بن سعد بن قيس عيلان، إبراهيم وآخرون، أيام العرب في الجاهلية، ص ٣٢٠.

(٧) عادل جاسم البياتي، كتاب أيام العرب قبل الإسلام لأبي عبيدة دراسة مقارنة لملاحم الأيام العربية، ص ٤٩٧.

(٨) الربيعي، شقيقات قريش الأنساب الزواج والطعام في الموروث العربي، ص ٣١٢.

وجدير بالإشارة أن الراوي ذكر اسم أم الأحوص وجعفر ووصفها بأنها من المنجبات، وهذه الصفة من الصفات المهمة عند العرب، ومعناها أنها تلد ذكوراً تسمو بهم بيوتهم وتعتز بشهرتهم قبائلهم، وربما تكون الوراثة وانتهائهم لبيت واحد هي السبب في تشابه طباعهم، ولكن الذي جمع بينهم هي الأم التي ارتبطوا جميعاً بها حتى لو كانوا من آباء متفرقين، لذلك سميت المرأة التي تنصف بهذه الصفة "المنجبة". وبعد عرض الأحلاف التي كانت قرابة المرأة سبباً في قيامها، ننقل إلى كيف أنها اشتركت في هذه الأحلاف نفسها وكانت طرفاً فيها.

٣- المرأة في الأحلاف: إشتراك

مثلاً أصبح للمرأة العربية دورٌ في تكوين الأحلاف فقد شاركت في عقد الأحلاف وكانت من أطراف الحلف، ولعل قيام الأحلاف من الأحداث المهمة في تاريخ شبه الجزيرة العربية، بل أن هذه الأحلاف كان لها أثر مهم في الحياة السياسية والاجتماعية عند العرب^(١)، وقد ورد أعلاه تعريف الحلف وذكر أهميته وما يترتب عليه من التزامات متبادلة بين القبائل وأثر هذه الالتزام على الحروب، وربما أول صورة من صور الحلف تلك التي عقدتها السيدة هاجر زوج النبي إبراهيم عليه السلام، مؤسسة مكة المكرمة، مع قبيلة جرهم عندما نزلت عليها طالبة السماح لقبيلتهم باستخدام ماء زمزم والسكنى بجانبها، فأذنت لهم بذلك، وكانت المفاوضة بينهم على أن يكون الماء لها، وهم يسكنون معها ويأخذون منه بإذنها أو بثمن، مما أدى إلى التفاعل الاجتماعي وبدء الحياة في ذلك الوادي المهجور بمشيئة الله سبحانه وتعالى، ويمكن اعتبار ذلك حلفاً أطرافه السيدة هاجر وابنها والطرف الآخر جماعة من جرهم وأقاموا معها حتى شب ابنها وتزوج منهم^(٢). وكان المبرر في ذكر هذا الحلف رغم قدمه وبعده عن فترة البحث إلا أنه أقدم حلف تصل إلينا أخباره كانت أحد أطرافه المرأة.

ومن أهم الأحلاف التي شاركت فيها فيما بعد حلف الأحابيش^(٣) في مكة أيضاً، حيث عندما مات "قصي بن كلاب" في ٤٨٠م تقريباً^(٤)، فترأس ابنه "عبدمناف" وعظم أمره، فأنته خزاعة^(٥) وبنو "الحارث بن عبد مناة بن كنانة" يسألونه الحلف ليساندوهم ويتحدوا معه، وقد اشتركت في هذا الحلف "عاتكة بنت مرة بن هلال" زوجة عبد مناف، وفي قول اليعقوبي هي التي جرى الحلف على يديها^(٦)، وهذا القول إما أنه يعني أنها من رتبت هذا الحلف وأشارت به، كونها زوجة عبد مناف ونصحت به بذلك، وكان لها من الحكمة ما يجعله يعمل برأيها، أو أنها أدارت الحلف والتفاوض بين الفريقين. وعند أبي عبدالله الزبير في كتابه نسب قريش يذكر اسم "ريطة بنت عبد مناف" وأن زوجها من بني الحارث بن عبد مناة وذكر أنها هي من أجرت هذا الحلف^(٧). وإن قلنا بصواب هذا الرأي أي أن التي أجرت الحلف ريطة بنت عبد مناف وليست عاتكة بنت مرة، فيكون ذلك لأن زوج "ريطة" من بني "الحارث بن عبد مناة بن كنانة"، وفي صالحها تحالف زوجها مع أبيها. أما عاتكة فليس لها صلة بمن تحالفوا مع زوجها عبد مناف. ومما يؤيد أنها ريطة أيضاً أن الرواية الوحيدة التي ذكرت أن عاتكة هي من جرى الحلف على يديها هي رواية اليعقوبي ونقل عنه باقي المؤرخين. والزيبري المتوفى ٢٣٦هـ - ٨٥١م تقريباً أيضاً تفرد بذكر أنها ريطة ولكن نرجح قول الأخير لأنه أقدم من اليعقوبي المتوفى ٢٨٤هـ - ٨٩٧م^(٨)، وفي كلتا الحالتين نحن نتعامل مع روايات متأخرة جداً عن زمن الحدث.

ويكرر اشتراك النساء في أحلاف مكة، فهذه أم حكيم البيضاء بنت عبدالمطلب حفيد عبد مناف، تشارك في حلف المطيبين، وسمي هذا الحلف بالمطيبين لأن أم حكيم أخرجت طيباً في جفنة وطيبت به المتحالفين مع بني عبد مناف. وقالت: "من كان منا،

(١) علاء صالح كامل، "الحلفاء ودورهم الاقتصادي في عصر النبوة"، ص ٨٧.

(٢) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ١، ص ٤١؛ أبو جعفر بن جرير الطبري، تاريخ الأمم والملوك، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م)، ص ١١٣.

(٣) الأحابيش هم: بنو الحارث بن عبد مناة بن كنانة، وعضل، والديش من بني الهون بن خزيمة، والمصطلق، والحيا من خزاعة، أبو جعفر محمد بن حبيب، المحبر، تحقيق: إبلزة ليختن شتير، (بيروت: دار الأفاق الجديدة، د.ت)، ص ٢٤٦.

(٤) قصي بن كلاب بن مرة بن كعب بن لؤي بن غالب بن فهر، هو الجد الرابع للنبي عليه السلام، حصل على نفوذ واسع في مكة، للمزيد انظر، أبو محمد عبدالمك بن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، تحقيق: مجدي فتحي السيد، (طنطا: دار الصحابة للتراث، ١٩٩٥م)، ص ٤٨-٥٣.

(٥) خزاعة هم بنو لحي بن عامر بن قمعة بن الياش بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان، الأندلسي، جمهرة أنساب العرب، ص ٤٨٠.

(٦) أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح المعروف باليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ج ١، (لندن: مطبع بريل، ١٨٨٣م)، ص ٣٧٩.

(٧) أبو عبدالله المصعب بن عبدالله بن المصعب الزبير، كتاب نسب قريش، تحقيق: ليفي بروفنيسال، (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، ص ١٥.

(٨) السابق، ص ٥.

فليدخل يده في هذا الطيب" (١)، ومناسبة هذا الحلف أن بني عبد مناف وبني عبد الدار ابناء قصي بن كلاب اختلفوا فيما بينهم فانضم أناس (٢) إلى بني عبد مناف وانضم آخرون إلى بني عبد الدار. وغمس بنو عبد مناف وأحلافهم أيديهم في جفنة الطيب وتعاهدوا وتعاهدوا ثم مسحوا الكعبة بأيديهم تأكيداً على أنفسهم فسموا المطيبين (٣). إن مشاركة أم حكيم فم يكن مجرد مشاركة في حلف فحسب، وإنما كانت لمبادرتها بالتطيب أن أطلقت اسم الحلف عليه وكان في قولها "من كان منا" دليل على أنها من أهم أطراف الحلف. وتمتد قصة التطيب ولا تقتصر على أم حكيم، بل ويبدو أن العادة جرت على أن المتحالفين يغمسون أيديهم في طيب ويتطيبون به، فذكر أن هناك امرأة عطارة تدعى "منشم" وقيل فيها أنها كانت تبيع الطيب، وكانوا إذا قصدوا الحرب غمسوا أيديهم في طيبها وتحالفوا عليه، بأن يستमितوا بتلك الحرب ولا يبرحوها أو يقتلوا، فكانوا إذا دخلوا الحرب بطيبها يقول الناس: "قد دقوا بينهم عطر منشم" (٤).

ويقول زهير بن أبي سلمى:

تداركتما عبساً وذبيان بعدما .. تقانوا ودقوا بينهم عطر منشم (٥)

وكان للحرب ثلاث كنايات عند العرب، عطر منشم، وثوب محارب (٦)، ويرد فاخر (٧).

والمثير للتساؤل لماذا كان العرب يتطيبون بطيبها ويتحالفون عليه قبل الحرب، هل هو تيمناً وتقاولاً بمنشم هذه! لو كان كذلك لما كان أحد أمثلتهم "أشأم من منشم" (٨)، فهل هي نفس منشم صاحبة الذكر؟ من الصعب الإجابة على هذا السؤال إلا لو افترضنا أن تكون منشم صاحبة الطيب غير منشم هذه صاحبة المثل.

أو قد يكون أن العرب سبق وهزموا في حرب بعد تغميسهم في طيب منشم، وإن كان هذا المثل وهذا الافتراض لا يفسر موقف الطرف الآخر من الحرب، أليسوا عرباً هم كذلك؟ وهل يستخدمون نفس الطقوس ونفس الطيوب؟ ففي هذه الحال لا يمكن اعتبارها شؤماً لأن طرفاً منهما بطبيعة الحال سوف يكون مهزوماً.

وقد يكون تطيب المتحالفين والمتحاربين عند العرب أمر خاص بالنساء، لأن أم حكيم بنت عبدالمطلب كما ذكرنا طيبت المتحالفين في حلف المطيبين السابق الذكر، وهناك أيضاً ذكر لحليمة التي خرجت وطيبت المقاتلين في يوم حليمة (٩)، وأخيراً منشم وتطيبها للمتحالفين للحرب. ومن الواضح أن التطيب يحمل معنى التقاؤل واللحمة والتقارب حول هدف واحد. وربما كانت نساء كل قبيلة تطيب رجالها قبل خروجهم بشكل أو بآخر.

ثالثاً: تأثير قرابة المرأة على الحرب في الجوانب التالية:

١- تحديد قرارات الدفاع:

كان لغضب الأخوال ودفاعهم عن أبناء أخواتهم سبباً في اشتعال الحروب حتى وإن لم يكونوا من ذات القوم، بسبب مكانة الأخت في نفوس أخوتها، إذ كانوا يدافعون عنها، ويعتبرون نصرتها من نخوتهم، فلا يرضون لها بالإهانة ومن أوجه مكانتها لديهم كانوا يُشاركونها أموالهم، وليس أدل من ذلك ما فعله صخر مع أخته عندما قاسم الخنساء ماله عدة مرات، وقد أشارت إلى ذلك في

(١) الزبيري، كتاب نسب قريش، ص ٢٨٣؛ عبدالرحمن السهيلي، الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، ج ٢، تحقيق: عبدالرحمن الوكيل، (مصر: دار الكتب الإسلامية، ١٩٦٧م) ص ٦٧.

(٢) المتحالفين مع عبد مناف هم بنو أسد بن العزى بن قصي وبنو زهرة بن كلاب وبنو تميم بن مرة بن كعب وبنو الحارث بن فهر بن النضر. ابن هشام، السيرة النبوية، ص ٦٥.

(٣) ابن هشام، السيرة النبوية، ص ٦٥؛ أحمد محمد الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٥٤م)، ص ٥٣٧.

(٤) أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠١١م)، ص ١٦٣، ١٦٤.

(٥) سعد خضير عباس، "المدح في شعر زهير بن أبي سلمى"، مجلة الفتح، ع. ٢٩، (٢٠٠٧م): ٢٦٩.

(٦) محارب رجلاً من قيس عيلان يتخذ الدروع، والدروع ثوب الحرب، وكان من أراد أن يشهد حرباً اشترى درعاً. الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، ص ١٦٤.

(٧) برد فاخر وكان رجلاً من تميم، وهو أول من لبس البرد الموشى فيهم، وهو أيضاً كناية عن الدرع، فكان جميع ذلك كناية عن الحرب، السابق، ص ١٦٤.

(٨) الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، ص ١٦٣.

(٩) هذا اليوم سُمي "مرج حليمة" نسبة إلى حليمة بنت الحارث الغساني" وأن اسم ابنة الحارث التي طيبت المقاتلين ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ١، ص ١٩٣، ١٩٤، ١٩٥.

قولها "زوجني أبي رجلاً مبذراً، فأنتيت إلى صخر فقسم ماله شطرين، فأعطاني خيرهما، ثم ضيع زوجي ماله مرة أخرى، فقسم أخي ماله شطرين، فأعطاني خيرهما. فلما كانت المرة الثالثة قالت لأميرته: أما ترضى أن تعطيتها النصف حتى تعطيتها الخيار؟ فقال:

والله لا أمنحها شرارها .. وهي حصان قد كفتي عارها

وإن هلك خرقتم خمارها .. واتخذت من شعر صدارها"

وفي هذين البيتين يذكر صخر بعض من محاسن أخته الخنساء وسبب محبته لها وأنه لا يرضى لها إلا الخيار من ماله بأنها حصينة قد كفته العار، وأنها تحبه حباً شديداً وصفه في بيته الثاني وقال أنها ستمزق خمارها وترتدي قميصاً من الشعر حزناً عليه إذا هلك كأنه يرى ذلك، وكان هذا البيت الذي قال صخر في حياته جعل الخنساء تلبس قميصاً من شعر بعد موته، إلا أن جاء الإسلام ودخلت الخنساء على السيدة عائشة وعليها صدار من شعر؛ فقالت لها: يا خنساء هذا نهى رسول الله عنه. فردت عليها بأن هذا القميص له قصة وذكرت لها قصة أن صخر يقاسمها ماله وأنه قال فيها هذين البيتين مما جعلها ترتدي ذلك^(١).

ودافع الأخ عن أخته فلم يرض لها بالإساءة حتى وإن جاءت من زوجها، ذلك أن "بكرة بنت مليص من بني مقلد بن كليب" وكانت تحت "تميم بن علثة من بني سليط" فضرها زوجها وشجها، فتشاجر أخوها مع زوجها وضره وشجها دفاعاً عن أخته^(٢).

وفي الحروب دافعوا عن أبنائهم ومن مواقف دفاع الأخوال عن بني أختهم، غضب بنو مجاشع^(٣) لابن أختهم الذي يسكن في جوارهم، "قيس بن حسان" وهو من قيس بن ثعلبة^(٤)، وكان سبب غضبهم أن رجل من "بني نهشل" اسمه "حري بن ضمرة" قام بضره بالسيف على ساعده وأخذ منه ثلاثين بغيراً متذرعاً بقيام "قيس" بالاعتداء على جار "حري" وأخذ بكرة من إبله فرد عليه بذلك.

ونتيجة لهذا إنطلق "قيس بن حسان" إلى أخواله "بني مجاشع" فأخبرهم بما وقع له، فغضبت له "بنو مجاشع" ومشوا إلى "بني نهشل" فقالوا: "أغار صاحبكم على ابن أختنا فجرحه وأخذ إبله فأثا والله لا نخذله". فكل بنو نهشل "حري بن ضمرة" على أن يرد على قيس إبله.

فأبى فقالت: بنو مجاشع لبني نهشل: "إما أن تردوا على قيس إبله وإما أن تجعلوا حرياً خليعاً". والخليع من يتبرأ منه أهله ولا يطالبون بجنايته.

فجعلوه خليعاً فضره وأخذوا ثلاثين بغيراً من إبله^(٥).

وعلى الرغم من أن هذه القصة لا تمثل حرياً إلا أنها تشكل نوعاً من أنواع النزاعات التي تقود شرارة الحروب الأولى كالاقتصاص من العدو، حيث كان موقف الأخوال واضحاً تجاه ابن أختهم الذي أعادوا له حقه وحرصوا على القصاص من عدوه.

كذلك من الملاحظ أن الرجل العربي قد ينزل في غير أهله أو قبيلته المباشرة حيث ينزل عند الأخوال كما حصل مع "قيس بن حسان" ولذلك أسباب متعددة إما طلباً لنصرتهم أو عداً داخل القبيلة نفسها من الأعمام أو غيرهم، وهو ما ينتج النزوح إلى الأخوال، مما ينشأ عنه علاقات جديدة. وكما كان للمرأة دور في الدفاع عن الأقرباء كان لها الأثر نفسه حول إطلاق الأسرى.

٢- التعامل مع الأسرى:

واعتماداً على ما كان من علاقات بين القبائل وما كان ينتج عن أيام العرب من تفرق وتناحر كان للقرابة الأثر الكبير في الصفح عن الأسير لصلته قرابة الأم. وكان من بين ذلك ما حدث يوم "المروت"^(٦) الذي كان بين بني عامر وبني تميم وهُزم فيه بنو

(١) الصدار: القميص ويبدو أنها كانت تلبس قميصاً من شعر حزناً على صخر بعد موته، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، ج ٨، تحقيق: خيرى سعيد، (القاهرة: المكتبة الوقفية)، ص ١٢٣.

(٢) الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، ص ٢١٦.

(٣) بنو مجاشع بن دارم من بني تميم، الأندلسي، جمهرة أنساب العرب، ص ٢٣٠.

(٤) من بكر بن وائل، الأندلسي، جمهرة أنساب العرب، ص ٣٠٩، ٣١٤.

(٥) التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ٣٠٠، ٣٠١.

(٦) المروت من ديار ملوك غسان وموضع آخر قرب النجاف من ديار بني تميم، الحموي، معجم البلدان، ج ٤، ص ٢٥٢؛ إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص ٢٨٤.

عامر^(١). حيث كان من بين الأسرى رجل من بني عامر يدعى "صهبان بن ربيعة بن قشير"، والذي وقع أسيراً في يد "أرقم بن نويرة التميمي"، وكانت أم صهبان مازنية من تميم، فأعطاه أرقم إلى بني مازن^(٢) فأطلقوا سراحه نزولاً على صلة قرابة الأم المازنية على الرغم أنه من قوم العدو^(٣).

ويكرر نفس الموقف في يوم "الإياد"^(٤) الذي كان بين بكر بن ربيعة وبني يربوع من تميم، عندما قتلت فيه بنو تميم جماعة من فرسان بكر وأسروا جماعة^(٥) وقام "بشر بن حثمة السليطي" التميمي بأسر رجل يسمى "الدعاء"، وأبقى عليه دون أن يقتله لأن خاله يربوعي من تميم فأطلقه، وأخذ فداءه ثم خلاه^(٦) على الرغم من أنه من بكر ولكن قرابة الخوالة كانت المبرر في إطلاقه، وهذه المكانة التي تتمتع بها الأم عند العرب تثير تساؤلات يتطلب الإجابة عليها أفراداً بالبحث فهل هناك أي تشابه بين هذه الامتيازات التي تُعطى لقرابة الأم وشعوب أخرى؟ وهل هذا مختلف عما إن كانت قرابة أب؟ ولكن نذكر تعميماً أن السائد أن الأم لها مكانة خاصة عند جميع البشر، وكذلك الأب الأمر الذي لا يُستبعد معه أي تأثير يمكن أن يحدثه أحدهما في أي مجال، وسنرى في المثال الآتي عدم الرضا بالخيانة بما يتصل بقرابة المرأة.

٣- الغدر في الحرب:

غدر "المنذر بن ماء السماء" بالهارث بن جبلة الغساني^(٧) في يوم "عين أباغ"^(٨) الذي حدث حوالي ٥٤٤هـ^(٩) وكان ذلك عندما نزل المنذر باتباعه بعين أباغ، وأرسل إلى الحارث الغساني بالشام وقال له: "إما أن تعطيني الفدية فأصرف عنك جنودي، وإما تأذن بحرب".

فرد عليه الحارث بقوله: "أنظرنا ننظر في أمرنا"، فجمع الحارث عساكره، وسار نحو المنذر وأرسل إليه يقول له: "إنا شيخان، فلا تهلك جنودي وجنودك، ولكن يخرج رجل من ولدي، ويخرج رجل من ولدك فمن قُتل خرج عوضه آخر، وإذا فني أولادنا خرجت أنا إليك، فمن قتل صاحبه ذهب بالملك، وتعهدا على ذلك".

فوافق المنذر على ذلك وبقيت الغدر وذلك أنه لم يُخرج أبنائه حسب الاتفاق مع الحارث ولكنه أخرج له رجل من فرسانه الأشداء الذي قام بقتل أبناء الحارث.

وكان في معسكر المنذر رجلاً من إتباعه اسمه "شمر بن عمرو الحنفي" وأمه غسانية، وقد أنف شمر من فعل المنذر حمية لأخواله الغسانية وقال له: "أيها الملك؛ إن الغدر ليس من شيم الملوك ولا الكرام، وقد غدرت بآبائكم عمك دفعتين".

فغضب المنذر مما ذكره وأمر بإخراجه، فلحق "شمر" بعسكر "الحارث الغساني" وأخبره بغدر المنذر، لهذا قام الحارث بجمع جيوشه وقتل المنذر^(١٠)، ويتضح من موقف "شمر" الذي منعه قرابته بالغسانية من جهة أمه الغسانية من السكوت عن فعله المنذر وينكرها عليه، وإن كان في بادئ الأمر ضد الغسانية إلا أنه أنف من الغدر وزاد من ذلك قرابته بهم من جهة أمه.

ومما يؤيد حدوث هذه المعركة ما ذكره المستشرق "ثيودور نولدكه" نقلاً عن "بروكوبيوس"^(١١) حيث يذكر أن الأميرين العربيين

(١) التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ١٧٤، ١٧٥.

(٢) كان سبب إعطاء "أرقم" أسيرة لبني مازن أن بني يربوع بن تميم قتلوا أسيراً أمسكته بني مازن، فأعطاهم أرقم ويبدو أنه من بني يربوع صهبان بدلاً للأسير الذي قتلوه، التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ١٧٤، ١٧٥.

(٣) التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ١٧٤، ١٧٥.

(٤) إياد موضع الحزن لبني يربوع بين الكوفة وفيد، الحموي، معجم البلدان، ج ١، ص ٢٢٩؛ للإستزادة في يوم الإياد انظر، التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ١٩٥.

(٥) إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص ١٥٤، ١٥٦.

(٦) التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ١٩٧.

(٧) الحارث بن جبلة هو أول أمراء بني جفنة الغسانيين وأعظمهم شأنًا، توفي ٥٧٠هـ للمزيد انظر: ثيودور نولدكه، أمراء غسان، ترجمة: بندلي جوزي، قسطنطين زريق، (لندن: شركة دار الوراق، ٢٠٠٩م)، ص ٢٨-٤٨.

(٨) عين أباغ واد وراء الأنبار على طريق الفرات إلى الشام، الحموي، معجم البلدان، ج ٦-٥، ص ٣٦٨؛ الجبوري، "أيام العرب في الجاهلية قيمتها التاريخية - أثرها عند الجاهليين والإسلاميين نماذج منها"، ص ٤٣.

(٩) الجبوري، "أيام العرب في الجاهلية قيمتها التاريخية - أثرها عند الجاهليين والإسلاميين نماذج منها"، ص ٤٣.

(١٠) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ١، ص ١٩٣.

(١١) ولد في فلسطين وكان مقرباً من الإمبراطور جستنيان (٥٢٧-٥٦٥م) حيث كان أحد رجال حاشيته. في عام ٥٣٧م عين سكرتيراً ومستشاراً قانونياً للقائد

وهما "المنذر" و"الحارث بن جبلة" تقاتلا ووقع أحد أبناء الحارث في يدي المنذر واستمر بينهما القتال إلى أن أحرز الحارث بن جبلة انتصاراً حاسماً سنة ٥٤٦م وقتل المنذر ملك الحيرة^(١)، وهو قول يؤيد الرواية العربية وما دار فيها بنطاقها العام حيث يعرض بروكبيوس قتل أحد أبناء الحارث. هذا في حين تذكر الروايات العربية أنه قد قُتل اثنان من أبناء الحارث. حيث يلتقي المصدران في القتل من أبناء الحارث وهما متقاريان وكذلك قتل المنذر.

٤- زعامة الحروب:

في يوم النصار^(٢) الذي كان بين "ضبة وبني تميم" وقد اختلف الرواة حول من هو زعيم أحياء ضبة الذين يُطلق عليهم الرباب^(٣) في ذلك اليوم، ويرجح أن زعيم الرباب يوم النصار كان "الأسود بن المنذر" أخو "النعمان بن المنذر" ملك الحيرة، وذكر أن أم الأسود كانت "أمامة بنت الحارث بن جلهم من بني تميم عدي من الرباب"، وأن "النعمان" بعثه رئيساً على الرباب وكان ملكهم^(٤). وهو قول يُشير إلى اختيار الأسود على الرباب كان للاستفادة من قرابته، فهم خوئلته، ومن السهل أن يضمن ولاءهم لا سيما في الحرب.

وهذه القصة تشير بوضوح إلى الدور الذي تلعبه العلاقات الأمومية في السياسة والحرب في الجزيرة العربية قبل الإسلام، ولا يبدو أن هذا أمر مقتصر على الحالة قبل الإسلام فهو ديدن السياسة والحرب، تتطلبان الاستفادة من كل المعطيات التي تعزز من القوة وتضمن الولاء.

٥- إصدار الأحكام:

أغار "خزيمة بن طارق التغلبي" على بني يربوع من تميم وهم "بزروود"^(٥) فاقتتلوا وهُزمت بنو تغلب، وكان "عند بني يربوع" رجل من قبيلة ضبة مريض ومقيم فيهم إلى حين واسمه "أنيف بن جبلة الضبي"، واشترك هذا الضبي في دفع هذه الغارة عن بني يربوع واستطاع أسر "خزيمة التغلبي" واشترك معه في هذا رجل آخر من يربوع اسمه "أسيد السليطي"، ففتنازع "أنيف الضبي" و"أسيد اليربوعي" فيمن يأخذ الأسير، فتحاكما إلى رجل يدعى "الحارث بن قراد" وأم "الحارث" من بني سعد من ضبة، فحكم بالأسير "لأنيف بن جبلة" الضبي، فأخذ الضبي، ففدى "خزيمة" نفسه منه بمائتي بعير. على الرغم أن "أسيد اليربوعي" الذي اشترك في الأسر مع أنيف كان يطالب "أنيف" بدين مائة من الإبل، وهذا الأمر لم يُثنِ "الحارث" ابن الضبية من الحكم ضده^(٦).

وهكذا كان ميل الحارث بن قراد لأنيف الضبي، والحكم بإعطائه الأسير، ويستدل من الرواية أن السبب في هذا مرجعه أن أم الحارث من بني ضبة على الرغم من أن لشريك أنيف عليه دين إلا أن هذه القرابة أدت به للميل إلى الضبي تعصباً له وحميته التي تفرضها عليهم بيئتهم وثقافتهم، على الرغم من أن هذه الحمية تطعن في نزاهته وأهليته ليكون حكماً وهو يميل لقرابة سواء لأم أو أب، مما يطرح تساؤلاً حول ما هي مؤهلات الحكم وعلى أي أساس ترجع إليه القبيلة في الفصل في النزاعات؟ مع إدراك أن هذه أمثلة متفرقة وفردية ومن الصعوبة تعميمها.

رابعاً: تأثير قرابة المرأة من الرضاع على قرارات الحرب:

يظهر أيضاً أثر قرابة الرضاع في الحروب، حيث كانت أم "عمارة بن زياد العبسي" قد أرضعت أخو "الحارث بن شريك الشيباني"، وكان لهذه الأخوة أثرها في نتائج يوم "زروود"^(٧) حيث غزا الحارث بن شريك الشيباني بني عبس وغنم منهم وتولى بالغنائم،

الروماني بلزا ريوس ألف كتاباً عن "المباني" وكتاب آخر "تاريخ الحروب" - للمزيد انظر: أمين عبد الفتاح محمود عامر، تاريخ شبه الجزيرة العربية القديم، (الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م)، ص ٤٥، ٤٦.

(١) نولدكة، امراء غسان، ص ٤٠.

(٢) النصار يقال جبال صغار، ويقال ماء لبني عامر. وهو لبني ضبة وتميم على بني عامر، إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص ٢٨٩، ٢٩٠.

(٣) الرباب هم أحياء ضبة بن أد بن طابخة بن إلياس؛ سموا كذلك لأنهم أدخلوا أيديهم في رب وتعاقدوا، إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص ٢٨٩.

(٤) التيمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص ٢٦٢، ٢٦٥.

(٥) زروود رمال بطريق الحاج من الكوفة وهذا اليوم بين بني يربوع من تميم على تغلب من ربيعة، سيد بن علي المرصفي، رغبة الأمل من كتاب الكامل، ج ١، (القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، د.ت)، ص ١١؛ إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص ١٤٧.

(٦) أحمد محمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، ج ٦، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م)، ص ٤٥.

(٧) رمال بطريق الحاج بالكوفة، إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص ١٤٧.

فلحق به عمارة بن زياد العبسي وحاول أن يسترد الغنائم وذكره بالرضاع الذي بينهم وأن أمه قد أرضعت أخ الحارث، فلما سمع ذلك الحارث الشيباني قال لعمارة العبسي " انظر كل شيء لك فخذ" وعندما اقترب منه عمارة ليسترد الغنائم تراجع الحارث عن قوله وطعن عمارة وأسر أبناءه^(١).

وفي هذا الموضع لم يقدّر الحارث هذه القرابة، مع أن عمارة اعتبرها شفاعاً له ليسترد ما أخذ منه، غير أنه يتضح أن الارتكاز إليها في الشفاعة لمن يكن دوماً مجدياً، مع ملاحظة أن تصرف الحارث الشيباني كان يحمل الغدر أكثر، حين استدرج عمارة وختله. ونجد أن هناك حيث من يأنف من طلب مساعدة أخواله؛ بعكس من يستصرهم؛ ومن يقتل خاله بأبيه:

وأنف "دريد بن الصمة"^(٢) من طلب مساعدة أخواله، فبعد مقتل أخيه والذي قتلته غطفان، قالت أم دريد وهي "ريحانة بنت معد يكرب: "يابني إن كنت عجزت عن طلب الثأر بأخيك، فاستعن بخالك وعشيرته من زبيد".

فأنف من ذلك وأقسم ألا يكتحل ولا يدهن ولا يمس طيباً ولا يأكل لحماً ولا يشرب خمرًا حتى يدرك ثأره. فغزا عليهم، وجاءها برجل منهم فقتله بفنائها. وقال: "هل بلغت ما في نفسك؟ قالت نعم متعت بك!"^(٣).

وهذا مثال لمن أنف من طلب عون أخواله ويبدو أنه يرى في ذلك ما يقتل منه لذلك عزم بعد مقولة أمه بأن يحقق لها ثأرها وبالفعل حصل ذلك. وأنفته لا تلغي أن طلب الإستعانة بالأخوال أمر مألوف ومقبول عند العرب، لكن حالة دريد كانت مختلفة، حيث أنه كان سيد قومه والمقتول أخوه.

لكن هذه الحادثة تكشف جانباً آخر من علاقة المرأة بالحرب وعدم تنازلها عن الثأر لأبنائها التي تصبح قرية لها.

وعلى خلاف ما سبق ذكره فقد كان خروجاً على المألوف أخذ الثأر من الخال، فقد كان في يوم "أقرن"^(٤) أن أغار بنو حنظلة من تميم على بني عبس وهزمت حنظلة وقتل "عمرو بن عمرو الدارمي التميمي"، وكان له ولد اسمه "سماعة" فحلف أن يأخذ بثأر أبيه من بني عبس، على الرغم من أن أمه كانت عبسية، ولم يتردد وبعد حين عندما زاره أحد أخواله من عبس أن يقتله بأبيه، ويقول فيه الشاعر الدارمي:

وقاتل خاله بأبيه منا .. سماعة لم يبيع حسباً بخال^(٥)

ومن القرابة من جهة المرأة ما جعل للعدو عيناً على قوم أعدائه، ففي يوم "النفراوات" أراد بنو عامر الثأر من "زهير بن جذيمة العبسي" سيد هوازن بعد غضب بني عامر بسبب إهانته لعجوز منهم وقد ورد ذكرها سابقاً. وزوجة زهير العبسي هي "تماضر بنت الشريد بن رياح السلمية" وكان أخوها الحارث قد أصاب دماً، فلحق ببني عامر وأقام عندهم، فأرسله "خالد بن جعفر العامري" عيناً لباتيه بخبر زهير. وهو يُكنى للواء العامريين بسبب إجارتهم له، فذهب ليستطلع أمر زهير، وعندما أتاهم الحارث أراد أبناء زهير أن يوثقوه ويأخذوه معهم لعلمهم بوجوده عند بني عامر، فمنعته أخته منهم وقالت: "أيزوركم خالكم فتوثقوه".

فأطلقوه من أجلها. ورجع إلى بني عامر وأخبرهم بخبر زهير، فانطلق إليه خالد العامري ومعه ستة فوارس فقتلوا زهير^(٦). وأبعاد هذه القصة تشترك مع ما سبقها في أن هناك خطوط عامة للتقاليد والآداب المراعاة بين القبائل في حال الحرب، تتقدم فيها كثيراً العلاقات القرابية لاسيما عن طريق الأم، ولكن في هذه الأمثلة التي نقلها لنا كتب التاريخ، تظهر لنا الشواذ في الموضوع كما في هذه القصة التي تضع المرأة ثقلها على هذه القرابة واحترامها لها مهما كانت الظروف، وتقدير قومها لرأيها وشفاعتها، ثم الغدر والخيانة والاستغلال، كما ظهر من طرف الخال، الذي قبل بهذا الدور، مما يشير إلى أن خروجه الأول عن قانون القبيلة نابعاً عن طبيعة

(١) الأندلسي، العقد الفريد، ج٦، ص٨٠.

(٢) دريد بن الصمة سيد بني جشم وفارسهم وقائدهم. إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص٢٤١، وأسم الصمة هو معاوية بن بكر بن علقمة بن خزاعة بن غزية بن جشم بن معاوية بن بكر، إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص٢٤١، الأندلسي، جمهرة أنساب العرب، ص٢٧٠.

(٣) التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص٢٨٧، ص٢٨٨.

(٤) لم يرد ذكر موضع أقرن سوى في ياقوت الحموي وقال فيها: أقرن موضع في قول امرئ القيس: لما سما من بين أقرن فال.. أجيال قلت له فداؤه أهلي، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج١، ص١٩٠.

(٥) التميمي، أيام العرب قبل الإسلام، ص١٧٣، ص١٧٤.

(٦) إبراهيم، أيام العرب في الجاهلية، ص١٨٨، ص١٩٠، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج١، ص١٩٩.

سألبه.

وبناءً على ما تقدم نخلص الى أنه: كان للقرابة من جهة المرأة أثر كبير في حروب شبه الجزيرة العربية خلال الفترة ما بين القرنين الخامس والسادس الميلاديين، حيث كان للقرابة منها دور في النزوح وتكوين الأحلاف وهو ما يؤثر في ميزان القوى فيها حيث كان لكل تكتل أسبابه، وكان واحداً من أسباب التكتل القبلي القرابة من جهة الأم، مثل تحالفات عبس مع بني ضبة وبني عامر وتحالف غنى مع بني عامر، واشتراكها المرأة في عقد الأحلاف كحلف الأحابيش وحلف المطيبين، كذلك للمرأة تأثيرها في الدفاع عن الأقرباء والغضب من أجلهم والوقوف بصفهم، وإطلاق الأسرى منهم حتى وإن كانوا من قوم العدو. فقد غضب بني مجاشع من تميم لابن اختهم البكري واخذوا له حقه وأطلق بني تميم أسيرهم العامري "صهبان بن قشير" لأن أمه مازنية منهم، أضف إلى ذلك تأثيرها المهم حول اختيار القيادات ونموذج ذلك إختيار زعيم الرباب في يوم النصار، وقد ساعدت علاقة الخؤولة أن تقلل من حدة العداء فغلبت على عداء القوم بعضهم لبعض. ومنها ما هو عكس ذلك من الأنفة من طلب مساعدة الأخوال والاقتصاص منهم أحياناً، وإمكانية التقرب من القبيلة الأخرى بحجة القرابة من المرأة وإن كان بنية الغدر. وكان من الواضح أن التعرف على صلات القرابة الأمومية يفسر كثيراً من العلاقات السياسية والاقتصادية أيضاً وتأثيرها في مجتمع شبه الجزيرة العربية القديم وتاريخه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية من الكتب:

- القرآن الكريم
- إبراهيم، محمد أبو الفضل وآخرون، أيام العرب في الجاهلية، بيروت: المكتبة العصرية العصرية، ٢٠١٠م.
- ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن بن عبد الكريم الجزري الشيباني، ت ٦٣٠هـ، الكامل في التاريخ، ج ١، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م.
- الأصفهاني، بو الفرج علي بن الحسين، ت ٣٥٦هـ، كتاب الأغاني، ج ١١، تحقيق: إحسان عباس وآخرون، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٢م.
- الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، ت ٤٥٦هـ، جمهرة أنساب العرب، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧م.
- الأندلسي، أحمد محمد بن عبد ربه. ت ٣٢٨هـ، العقد الفريد، ج ٦، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م.
- برو، توفيق. تاريخ العرب القديم، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٧م.
- البياتي، عادل جاسم، كتاب أيام العرب قبل الإسلام لأبي عبيدة دراسة مقارنة لملاحم الأيام العربية، بغداد: دار الجاحظ للطباعة والنشر، ١٩٧٦م.
- التيمي، أبو عبيدة معمر بن المثنى، ت ٢٠٩هـ، أيام العرب قبل الإسلام، تحقيق: عادل جاسم البياتي، بيروت: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.
- الجندي، علي، شعر الحرب في العصر الجاهلي، بيروت: مكتبة الجامعة العربية، ١٩٦٦م.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد، ت ٣٩٣هـ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج ٤، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠م.
- ابن حبيب، أبو جعفر محمد، ت ٢٤٥هـ، المحبر، تحقيق: إيلزة ليختن شتير، بيروت: دار الآفاق الجديدة، د.ت.
- الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت بن عبدالله، ت ٦٢٦هـ، معجم البلدان، ج ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، تحقيق: محمد عبدالرحمن المرعشلي، بيروت: دار أحياء التراث العربي، ١٩٩٦م.
- الحوفي، أحمد محمد، المرأة في الشعر الجاهلي، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٥٤م.

- خربوطلي، شكران، شبه الجزيرة العربية والصراع الدولي عليها منذ القرن الرابع حتى ظهور الإسلام، سوريا: دار ومؤسسة رسلان، ٢٠٠٧م.
- ابن خلدون، أبو زيد ولي الدين عبدالرحمن بن محمد الإشبيلي التونسي القاهري المالكي، ت ٨٠٨هـ، تاريخ ابن خلدون العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق: أبو صهيبي الكرمي، الأردن: بيت الأفكار الدولية، د.ت.
- الربيعي، فاضل، شقيقات قريش الأنساب الزواج والطعام في الموروث العربي، بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، ٢٠٠٢م.
- الزبيري، أبو عبدالله المصعب بن عبدالله بن المصعب، ت ٢٣٦هـ، كتاب نسب قريش، تحقيق: ليفي بروفنيسال، القاهرة: دار المعارف، د.ت.
- سالم، السيد عبدالعزيز، تاريخ العرب في عصر الجاهلية، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٩م.
- السهيلي، عبدالرحمن بن عبدالله بن الخطيب، ت ٥٨١هـ، الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، ج ٢، تحقيق: عبدالرحمن الوكيل، مصر: دار الكتب الإسلامية، ١٩٦٧م.
- السويدي، أبو الفوز محمد أمين البغدادي، ت ١٢٤٦هـ، سبائك الذهب في معرفة قبائل العرب، تحقيق: كامل مصطفى الهنداوي، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، ت ٣١٠هـ، تاريخ الأمم والملوك، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م.
- عامر، أمين عبدالفتاح محمود، تاريخ شبه الجزيرة العربية القديم، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، ت ٨٥٢هـ، الإصابة في تمييز الصحابة، ج ٨، تحقيق: خيرى سعيد، القاهرة: المكتبة الوقفية.
- علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج ١، ٣، ٤، ٥، بغداد: جامعة بغداد، ١٩٩٣م.
- الفاسي، هتون أجواد، الحضارة ونظام الانتساب في الحجر-مدائن صالح، جمعية التاريخ والآثار، ٤، دول مجلس التعاون بدول الخليج عبر العصور، الإمارات العربية المتحدة ١٨ أبريل ٢٠٠٢م.
- المرصفي، سيد بن علي، رغبة الآمل من كتاب الكامل، ج ١، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، د.ت.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل، ت ٧١١هـ، لسان العرب، ج ٢، ٣، ٤، ٥، تحقيق: عبدالله علي الكبير وآخرون، القاهرة: دار المعارف، د.ت.
- الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم، ت ٥١٨هـ، مجمع الامثال، ج ٣، ٢، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠١١م.
- ناصر، نجاة، "ظاهرة زواج الأقارب وعلاقته بالأمراض الوراثية/منطقة تلمسان نموذجاً-مقاربة انثروبولوجية بيولوجية"، رسالة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، ٢٠١٢م.
- نولدكة، ثيودور، أمراء غسان، ترجمة: بندلي جوزي، قسطنطين زريق، لندن: شركة دار الوراق، ٢٠٠٩م.
- ابن هشام، أبو محمد عبد الملك، ت ٢١٨هـ، السيرة النبوية، بيروت: دار بن حزم، ٢٠٠٩م.
- اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح، ت ٢٨٤هـ، تاريخ اليعقوبي، ج ١، لندن: مطبع بريل، ١٨٨٣م.
- ثانياً: المراجع من المقالات:**
- الجبوري، منذر، "أيام العرب في الجاهلية قيمتها التاريخية -أثرها عند الجاهليين والإسلاميين نماذج منها"، مجلة المورد العراقية، ٢، ع ١٠، (١٩٧٣م)، ص ٤٠-٥٣.
- السامرائي، عبدالحميد أحمد حسين، "بعض مظاهر التنظيم القبلي في صدر الإسلام"، مجلة سر من رأى، ٥، ع ١٤، (٢٠٠٩م)، ١-٢٣.

- الفاسي، هتون أجواد، "النظام الأمومي بين النقوش الحسائية [الثاجية] والنقوش النبطية"، مجلة أدوماتو، ع.٢٨، (٢٠١٣م)، ٣٥-٥٠.
- عباس، سعد خضير، "المديح في شعرزهير بن أبي سلمى"، مجلة الفتح، ع.٢٩، (٢٠٠٧م)، ص٢٥٥-٢٩١.
- العيثاوي، أحمد حسن، "ملاحم التوحيد القبلي في شعر العرب قبل الإسلام"، مجلة كلية التربية الأساسية، ع.٧٣، (٢٠١٢م)، ص١٧-٣٤.
- كامل، علاء صالح، "الحلفاء ودورهم الاقتصادي في عصر النبوة"، مجلة أبحاث ميسان، ع.٩، (٢٠٠٨م)، ص٨٥-١٦٢.
- ثالثاً: الدواوين الشعرية:
- الفرزدق، همام بن خالد، ديوان الفرزدق، شرح: علي فاعور، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م.
- رابعاً: المراجع الأجنبية:
- W. Robertson Smith, KINSHIP and MARRIAGE IN EARLY ARABIA, LONDON, 1903.

الكتابة الابداعية .. النشأة والمهارات

أ.د. سعد علي زاير

الباحثة. اسراء فاضل امين

كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية/ جامعة بغداد

Creative Writing: Origination and Skills

Prof.Dr. Saad Ali Zair

Researcher. Isra Fadel Amin

College of Education Ibn Rushd for Humanities / University of Baghdad

Abstract

The writing is an art of the linguistic arts in which communication is made between human beings. It is the art in which a person conveys his thoughts to others in writing. If we know that we are living today, the era of cognitive explosion, and that the individual is indispensable. On the one hand, we realized the value of this linguistic art in that man deposits the paper juice of his ideas, and convey those ideas and knowledge to others in a way that shakes their feelings, and raises their imagination.

In this sense, the need for this research was called for to highlight the importance of this linguistic skill, especially as it is a goal pursued by the Arab Darras, and for this purpose, Arabic studies its sciences in order to improve them and enable the learner to master their skills.

Keywords: Writing, Creative Thinking, Creative Writing

المخلص

للكتابة أصول، وأهداف، ومجالات، وأبعاد، وسمات، وأنواع، فالكتابة فن من الفنون اللغوية التي يتم بها التواصل بين البشر، وهي الفن الذي ينقل به الانسان أفكاره الى الآخرين نقلاً خطياً، وإذا عرفنا اننا نعيش اليوم عصر التقجر المعرفي، وان الفرد لا غنى له عن توظيف حاجاته كتابية من ناحية، ومن ناحية أخرى أدركنا قيمة هذا الفن اللغوي في ان يودع الإنسان الورق عصارة افكاره، وان ينقل تلك الأفكار والمعارف الى الآخرين بطريقة تهز مشاعرهم، وتثير مخيلتهم.

ومن هذا المنطلق دعت الحاجة الى هذا البحث؛ لتسليط الضوء على أهمية هذه المهارة اللغوية، لاسيما وانها هدف يسعى اليه دراس العربية، وغاية من اجلها تُدرس العربية علومها توسلاً الى تجويدها، وتمكيننا للمتعلم من اتقان مهاراتها.

الكلمات المفتاحية: الكتابة، التفكير الابداعي، الكتابة الابداعية

أولاً: الكتابة Writing

تأريخ الكتابة ونشأتها:

يُعتقد ان أول ظهور للكتابة كان في نحو (٣٥٠٠ ق.م)، وبها انقسم التاريخ على قسمين، هما: عصور ما قبل التأريخ، وهي الأزمان التي مرّت على الإنسان قبل أن يهتدي إلى الكتابة، وتُدعى بالعصور الحجرية، أمّا القسم الثاني فهي العصور التاريخية التي ظهرت فيها الكتابة. (الجنابي، ٢٠١٤: ١٠٢)

على الرغم من تحديد المدة التي أكتشفت فيها الكتابة، إلا أن آراء علماء اللغة تعددت في تحديد أول من كتب، إذ وردت آراء توقفية حول بداية ظهور الكتابة، فهناك من يرى أن أول من كتب سيدنا آدم (عليه السلام)، ومن بعده ادريس (عليه السلام) بوحى من الله جلّت قدرته، يقول ابن فارس (ت ٣٩٥هـ): «(إن أول من وضع الكتابة آدم (عليه السلام) قبل موته بثلاثمائة سنة».) (ابن النديم، ١٩٩٧: ٦)، ويرى الفلقشندي (ت ٨٢١هـ): «(ان الكتابة نزلت على آدم (عليه السلام) في احدى وعشرين صحيفة».) (الفلقشندي، ١٩٨٧: ٩)، ويحتج أصحاب هذه الآراء بنصوص قرآنية ورد فيها ذكر الكتابة، أو ما يدل عليها، بقوله تعالى: «الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» (العلق/ ٤-٥)

يبدو ان سلطان الدين وما فيه من قيم روحية، له أثر كبير في ميل علماء اللغة لهذه الآراء، فأصل الكتابة وحي من الله عز وجل، وهي ظاهرة انسانية مرهونة بتقدم الانسان وتطوره، ومقرونة بالحضارة والعمران، فهي من وسائل نشر الرسالة السماوية، والدليل

على ذلك ان الانبياء الذين أنزلت عليهم الكتب السماوية: التوراة، والزبور، والانجيل، والقرآن الكريم، جميعها كُتبت بزمنهم، ولم تنزل دفعة واحدة، وهذا يعني أنّ الكتابة وحي من الله علّمها لبني آدم وألهمها لهم.

ويعضد علماء التاريخ القديم والمؤرخين ما سبق، في ان الكتابة من صنع الانسان، فأول ظهور لها هو في بلاد الرافدين، اذ كان للسومريين فضل في اختراعها، فهم الذين علّموا شعوب الارض كيف يدوّنون الكلمة، ويكتبون التاريخ، فقد دعت حاجة المعبد في تنظيم إيراداته إلى اكتشاف الكتابة، فأخذ التدوين يشمل مناحي الحياة جميعها، وتراوحت النصوص السومرية المسمارية بين الوظيفية، والإبداعية، فكانت هناك الوثائق الإدارية، والنصوص الملكية، والإنجازات الأدبية مثل: التراتيل، والتعاويد، والابتهالات، والشرائع، والأساطير، ومَرَّت الكتابة بمراحل عدّة إلى أن وصلت إلى مرحلة النضج، ففي الربع الأخير من الألف الرابع قبل الميلاد بدأت بواكر الكتابة الصورية، ثم تلا هذا العصر الشبيه بالكتابي أو عصر فجر الكتابة، ثم تطورت في مراحل لاحقة إلى الكتابة الرمزية المقطعية، ثم إلى الكتابة المسمارية المعروفة، وبعدها انتقلت فكرة الكتابة من بلاد النهرين إلى مصر القديمة، ومنها إلى بقاع العالم المعروفة آنذاك، وتطورت؛ لتصبح المعبّر المدوّن عن الأفكار، والأفعال التي يقوم بها الإنسان بمختلف أنواعها، ولتصل إلى ما وصلت إليه الآن، وفي مرحلة متقدمة من التاريخ البشري تمكّن الأوغاريتيون الفينيقيون من اختراع الأبجدية كأفضل انجاز حضاري قدّمه الفينيقيون للبشرية. (الجنابي، ٢٠١٢: ١٠٣، ٢٥٦)، وقد وصلت هذه الأبجدية الى العرب عن طريق الانباط الذين سكنوا شمال الجزيرة العربية، ومن بعدهم نقلوها الى الاغريقين، وأخذ الرومان الأبجدية الاغريقية وطورها، ومن بعدها سادت الأبجدية الرومانية، واللغة اللاتينية بلاد اوروبا بعد سيطرة إمبراطوريتها على الغرب. (عيد، ٢٠١١: ٩١)

طبيعة الكتابة، وأبعادها:

جاءت الكتابة خاتمة مهارات اللغة الرابع؛ ليس لأنّها اقلها أهمية؛ بل لأنّها المهارة الجامعة لكلّ مهارات اللغة وتطبيقاتها، وقواعدها، و هي من أهم نواتج تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وتعدّ المقياس الذي يظهر قدرات الفرد اللغوية والفكرية. كان يُنظر الى الكتابة على أنّها مجرد نقش الحروف على الورق، واعادة ترميز اللغة المكتوبة بنحو خطي بوساطة اشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام اتفق عليه اصحاب اللغة في وقت ما، فكلّ شكل من هذه الاشكال يقابله صوت لغوي يدلّ عليه. (جاب الله وآخران، ٢٠١١: ١١٢)، وفي ظلّ عصر المعلومات أصبحت الكتابة عملية ذهنية في غاية التعقيد، تقوم على الابداع، وتحول معلومات الفرد وصورة الذهنية المجردة الى رموز خطية، وتترجم افكاره ومشاعره، وآرائه لتعكسها في صور مرئية بوصفه الطرف الآخر لعملية الاتصال. (خوالدة، ٢٠١٢: ١٣٣)

يرى البصيص (٢٠١١) أنّ فعل الكتابة تدخل في تكوينه جوانب عدّة متمثلة في الجانب العقلي والوجداني واليدوي، فأما الجانب العقلي فيرتبط بعمليات التفكير المختلفة، وأما الجانب الوجداني فيرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة والتعبير عن مكنونات النفس، وما يعمل فيها من مشاعر وأحاسيس، وأما اليدوي فيرتبط برسم الحروف ونقشها. (البصيص، ٢٠١١: ٧٦)، وعليه فان فعل الكتابة ليس نشاطاً فطرياً بل نشاطاً مكتسباً قوامه التعلم، والتدريب، والخبرة ويتطلب جهداً ذهنياً واعياً، وقدرة تعبيرية وفكرية ناضجة، فالكاتب ينبغي له ان يمتلك زاداً معرفياً وثقافياً؛ لأن الجهد الذهني واللغوي يتطلب من الكاتب اخراج ما في ذهنه من افكار وتصورات الى حيز الوجود الملموس على هيئة نص كتابي له شكل بنائي أداته اللغة، فالكتابة فعل يقوم على الانتقاء اللغوي، بمعنى ان الكاتب ينتقي من لغته كلمات معينة، ويرتبها ترتيباً خاصاً، لذلك عليه ان يضع نصب عينيه ان المكتوب ليس خطاباً للذات، انما هو خطاباً للآخر (القارئ)، ذلك الخطاب الذي يسوغ غياب الكاتب، ومن هنا ينبغي تحري الدقة في ترجمة افكارنا الى لغة مفهومه للقارئ. (النجار وآخران، ٢٠٠١: ١٧-١٨)

يشير خصاونة (٢٠٠٨) الى ان الكتابة تعدّ من أكثر النشاطات الانسانية الذهنية تعقيداً، وينحو اساسي هي نمط من حلّ المشكلات؛ لأن الكاتب ينبغي له ان ينتج وينظم افكاره على الورق، وقبل ذلك ينبغي له ان يختار عدداً من المفاهيم، والعلاقات

وينظمها بما يتلاءم مع معارف القارئ من ناحية، ومع قيود الكتابة وقواعدها من ناحية أخرى، ولهذا فهي مهارة معقدة ولا يمكن إتقانها بسهولة. (خصاونة، ٢٠٠٨: ٥)

ويرجع كثير من الباحثين ومنهم عبد الباري (٢٠١٠) صعوبتها الى تعقد مفهومها من ناحية، والى نظرة الباحثين اليها من ناحية أخرى، فمنهم من يراها (ناتج) نهائي يتمثل في العمل الكتابي (بما فيه من أفكار وامثلة)، الذي يتواصل فيه الكاتب مع القارئ، ومنهم من يراها (عملية) تتضمن مراحل: التخطيط، والانشاء، والمراجعة. (عبد الباري، ٢٠١٠، ب: ٣٤٥-٣٤٦)، لذلك تحتاج الكتابة مزيجاً من القدرات، و تتطلب نضجاً عضوياً: حسيّاً حركياً، وعقليّاً متأخراً نسبياً، وينبغي ان يكون تعلّمها ضمن اطار مدرسيّ منظم ومبرمج، على خلاف مهارتي الاتصال الشفوي اللتين يتعلّمهما الطفل قبل سن المدرسة؛ وعليه تعدّ الكتابة مهارة مُرجأة اذا ما قورنت بمهارتي الاستماع، والتحدث.

يصف النجار (٢٠١١) نظام الكتابة بأنّه تصنيفي ثانوي له قواعد ثابتة وأسس علمية، تراعي ذات القارئ، والحدث، والأداة يستند الى نظام تصنيفي أولي سابق متعارف عليه، الا وهو اللغة المنظمة، فالأفراد الذين استوعبوا الكتابة لا يكتبون فقط، بل يتكلمون بطريقة كتابية. (النجار، ٢٠١١: ٦٩)، بمعنى انهم ينظمون تعبيرهم الشفوي، أو حديثهم في انماط فكرية ولغوية، وبمستويات متقاربة تدلّ على ممارستهم للكتابة. (خوالدة، ٢٠١٢: ١٣٤)

وفي اطار النظرة التكاملية للغة يُلاحظ ان تدريب الطلبة على الكتابة يتضمن التركيز في العناية بثلاثة أنواع من القدرات، وهي القدرة على الخط، والقدرة على الهجاء، والقدرة على التعبير الكتابي. (مذكور، ٢٠٠٩: ٢٥٩)، فقد اكدَ عصر (١٩٩٩) على ان الكتابة عملية محكمة ومنظمة، تبدأ رحلتها من معناها اليسير المتمثل بنقش الحروف والكلمات على الورق، ثم تمضي تعقيداً؛ لثبت كفايتها على تصوير الأفكار وتصورها في حروف وكلمات، وجمل ذات تراكيب صحيحة نحواً في أساليب متنوعة من العمق، والطلاقة، وفي عرض واضح للأفكار، ومعالجة متتابعة من تدقيق، وتنقيح، وضبط بنحوٍ يُظهر عمق الفكرة، وجمال الشكل، ومن هذا المنطلق فان للنص المكتوب مستويين، الأول: نظام الافكار الكلية بما يندرج تحته من أنظمة فرعية متعاونة فيما بينها لاستخلاص الفكرة الكلية (باطن النص)، والمستوى الآخر: (ظاهر النص)، أي شكل النص الخارجي، الذي يتضمن مهارات: الخط، والرسم الكتابي، والهوامش، ونظام الفقرة، واستعمال علامات الترقيم، فظاهر النص (التصوير) مخالفاً لباطنه (التصوّر)، لكنه مُكملاً اياه؛ فكلّ ما في ظاهر النص يؤدي الى اكمال المعنى المقصود من النص ويجعله مستقلاً، أو مرتبطاً ببعضه البعض في اطار المعنى العام، ومن دون شكل النص (ظاهرة) يتباطأ الفهم، ويضيع، كما يضيع السياق، وتتكدس الجمل من دون تضام معنوي. (عصر، ١٩٩٩، ٣٢٠، ٣٣١) بناءً على ما تقدّم، نرى انّ الكتابة تمثل الترجمان الحقيقي لمدى تمكّن الفرد من اللغة المكتسبة، أو المتعلّمة، وان مفهومها يتخطى النطاق الضيق الذي يجعلها ضمن حدود رسم الحروف، والشكل، واجادة الخط أي (اليات الكتابة)، فهي عملية عقلية منسقة، ومنظمة، ومركبة، تبدأ برسم الحروف، وكتابة الكلمات بالطريقة التي يُسهل فهمها وادراكها، مروراً بتكوين الجمل، والعبارات المُعبّرة عن النفس، لتنتهي حينما تزداد تعقيداً وصولاً الى مرحلة التأليف و الابداع والانشاء.

خصائص الكتابة:

تتميز الكتابة بخصائص عدّة، وهي:

١. **الكتابة فن اتصالي:** تحقق الكتابة وظيفة الاتصال بين مرسل (كاتب) ومستقبل (قارئ)، من اجل نقل المعلومات، أو اعطاء تعليمات... الخ، لكنها فن اتصالي معقد؛ لأنها تحتاج الى خبرة، وبصيرة بمواضع الكلم، فالكاتب يحدد غرضه، وأفكاره، ومفرداته، وجمله، وتراكيبه، وعباراته،... الخ، كما انه يحدد كيف يكتب؟ ولمن يكتب؟ حتى تتم عملية الاتصال بنحوٍ فاعل.
٢. **الكتابة عملية معقدة:** من خصائص الكتابة أنّها عملية عقلية معقدة مركبة، تتضمن مراحل اجرائية، وهي: (عملية التخطيط للكتابة، وعملية التحرير أو الانشاء، وعملية المراجعة)، وهذه المراحل ليست منفصلة، بل متداخلة تسير بنحوٍ دائري، وليس

خطي، فالكاتب يبدأ بمرحلة التخطيط، مروراً بمرحلة الانشاء وصولاً لمرحلة المراجعة، فالتقحيح، ومن ثم يعود الى مرحلة التخطيط مرة أخرى؛ من اجل تجويد العمل الكتابي.

٣. **الكتابة عملية ترميز للرسالة اللغوية:** الكتابة في اساسها عملية سيميائية رمزية تهدف الى ترميز اللغة بنحو خطي، ويتم ذلك من طريق ترابط مجموعة من الحروف، بحيث يكون لكل حرف صوت لغوي يدلُّ عليه، حتى يفهم المستقبل (القارئ) رسالة المرسل (الكاتب). (جاء الله وآخرون، ٢٠١١: ١١٤)

٤. **الكتابة فن محكوم بقواعد:** الكتابة فن مُنظم محكوم بقواعد، واصول، وهذه القواعد تنطبق على انواع الكتابة: وظيفة وابداعية... الخ، وتنطبق على مجالاتها من: رسالة، مقالة... الخ، ومن هذه القواعد ما يرتبط بتنظيم العمل الكتابي من: مقدمة، و صلب الموضوع، وخاتمة، ومنها ما يرتبط بكتابة الفقرة، ومنها ما يتصل بآليات الكتابة من: املاء ونحو وترقيم واستعمال ادوات الربط، وغيرها.

٥. **الكتابة عملية تفكير:** تعدّ الكتابة المظهر الخارجي لعملية التفكير، فالإنسان يفكر بكلّ مرحلة من مراحل الكتابة، أي يفكر قبل الكتابة، وفي اثنائها، وبعد الكتابة، وهو يفكر بقلمه، ويفكر في معانيه، والفاظه، وطريقة عرضه للعمل الكتابي.

٦. **للكتابة اشكال سلوكية دالة عليها:** الكتابة منتج يتبدى في عمل مكتوب مرئي للعيان، وهذا الفن له مهارات متشابكة في آن واحد، صُنفت على:

- مهارات تنظيمية: مهارات ترتبط بتنظيم الموضوع، من: مقدمة و صلب وخاتمة.
- مهارات فكرية.
- مهارات اسلوبية: الفاظ وجمل وعبارات وفقرات وجمال الاسلوب.
- مهارات شكلية: مراعاة الهوامش، والمسافات بين الكلمات، وترك مسافة بداية كل فقرة... الخ.
- مهارات خاصة بآليات الكتابة: (خط، واملاء).
- مهارات الصحة اللغوية. (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ٣٣-٣٤)

العلاقة بين الكتابة ومهارات اللغة الاخرى:

في استقرار متان لمهارات اللغة، لوحظ انّها متداخلة ومُكملة لبعضها الآخر، فالاستماع ينتج عنه مهارة التحدث كاستجابة مباشرة، والقراءة تعتمد على الاستماع ايضاً، والكتابة تمثل نتاج لنص مسموع أو مقروء؛ لذلك اكد الكثير من الباحثين على العلاقة بين الكتابة ومهارات اللغة، فاللغة كلّ متكامل، وكلّ مهارة من المهارات اللغوية تكمل الأخرى، فالمتحدث الجيد هو كاتب جيد، والمستمع الجيد الذي يمتلك فنيات الاصغاء حتما سيفيد مما يستمع اليه في كتاباته، والقارئ الجيد يستطيع توظيف ما يقرأ في كتاباته، مع ان التكامل في صورته الكلية يشمل مهارات اللغة جميعها، الا ان هناك تكاملاً جزئياً بين مهاراتها، كالتكامل بين الاستماع والكتابة، أو القراءة والكتابة مثلاً.

تظهر العلاقة بين الاستماع والكتابة في حدود نظرتنا للكتابة، فاذا كنا نعني بالكتابة صحة الرسم الاملائي للكلمات والجمل، فلا يمكن الكتابة من دون ادراك صوتي للحروف والكلمات ورسم صور ذهنية لها، واختزانها في العقل لحين الاستعانة بها كتابةً، أو قراءةً، أو تحدثاً، واذا كنا نعني بالكتابة التعبير عن موضوع ما، فلا يمكن ذلك، الا بعد الاستماع لذلك الموضوع، أي امتلاك الكاتب خبرة مباشرة أو غير مباشرة بذلك، فالعقل البشري حينما يستمع لحديث ما، فانه يحتفظ ببعض الصور الذهنية لحين الاستعانة بها في مواقف اتصالية كتابية. (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ٤٠-٤١)، اما اذا نظرنا الى الكتابة على انها عملية عقلية تتضمن عمليتي تحليل الرسالة اللغوية وتركيبها في آن واحد، فان الكاتب يحلل الرسالة اللغوية التي سيكتب فيها عناصرها، محدداً اهدافه، وافكاره، وجمله، وتراكيبه، والفاظه، ومن ثم يبدأ بتركيب الرسالة، ويعقبها عملية تحليل أخرى؛ لتقحيح العمل الكتابي. (جاء الله وآخرون، ٢٠١١: ١١١)، ويتم الاستماع ايضاً بالآلية نفسها ولكن بنحو عكسي، فالاستماع عملية تركيب للرسالة، ومن ثم تحليل للمسموع، ومن ناحية أخرى يرى

عبد الباري (٢٠١٠) ان هناك علاقة مؤثرة بين مهارة الكتابة ومهارة التحدث، وهذا التأثير جاء نتيجة تداخلهما، واعتماد كل منهما على الآخر، فكليهما فنّ انتاجي، الا ان التحدث فن عماده الصوت، والكتابة فن عماده الكلمة المكتوبة، أو المطبوعة. (عبد الباري، ٢٠١١، ب: ١٤٧)، زيادة على ان مكونات مهارة التحدث، هي مكونات مهارة الكتابة نفسها، فعندما يكتب الفرد، أو يتحدث، فلا بد له من تحديد موضوعه وأهدافه وأفكاره وفقراته ...، التي يُريد ارسالها سواء أكانت تحدثاً أم كتابةً. (خوالدة، ٢٠١٢: ١٤٥)، فالكاتب ينتقي ألفاظه بعناية، ويجود في جملة، وعباراته ويختار الملائم منها، كما يستعين بعلامات الترفيم التي تؤدي دور النغمات الصوتية، أو نبرات المتحدث في اثناء الحديث، أما المتحدث فهو يرسل الالفاظ، والجمال والعبارات ارسالاً، ويستعين بمجموعة من الاشارات الجسمية، أو ما يسمى باللغة المصاحبة للكلام، ويتنوع في نبرات صوته في اثناء الحديث تأديةً للمعنى المراد. (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ٤٢)

وإذا كان اعتماد الكتابة على الاستماع محدوداً؛ فان اعتمادها على القراءة يعدّ أساساً لتكوين الثقافة اللغوية التي يستمد منها الكاتب عباراته، وتراكيبه وصوره، ومن هنا فينبغي للكاتب الجيد ان يكون مُستمعاً جيداً قادراً على تركيز انتباهه، وناقداً واعياً بجوانب التلقي المختلفة، وهذا بدوره ينعكس على المعرفة السابقة للمستمع (الكاتب)، الذي سيوظف هذا التلقي في كتابته، كما يقتضي ان يكون قارئاً جيداً، وفاهماً لما يقرأ، وفاعلاً، وناقداً، ومتذوقاً، ومبدعاً؛ لتكوين الخلفية المعرفية الصحيحة التي لا تتأتى الا بالقراءة الواعية المبدعة . (البصيص، ٢٠١١: ٧٣)

وفي هذا الصدد يرى عبد الوهاب واحمد (٢٠٠٤) ان للكتابة بعدان أولهما لغوي: يعكس المهارات اللغوية التي ينبغي للمتعلم اتقانها، والآخر معرفي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات التي تكون مصدرها القراءة، وبذلك يكتسب المتعلم طلاقة لغوية في كتابته، فالتحضير القرائي يعدّ بعداً أساسياً وضرورياً. (عبد الوهاب واحمد، ٢٠٠٤: ١٢٩-١٣١)

ويصف عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٥) العلاقة بين القراءة والكتابة بأنها تعاونية، فليس هناك مكتوب ان لم يكن هناك مقروء، والعكس كذلك، فالكتابة تعزز الكلمة، والاحساس بالجملة، علاوة على ألفة الفرد بالكلمات. (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥: ١٨٤)، ويسلط عصر (١٩٩٩) الضوء على الكتابة ويرى أنّها نوع من قراءة الأفكار وقراءة المعاني، اي قراءة باطن النص، وبحسب وضوح المقروء، ومهارات الوعي، والتدقيق، تكون جودة التعبير وعمقه وشموله. (عصر، ١٩٩٩: ٣٣١)

والعلاقة بين القراءة والكتابة عند الصوفي (٢٠٠٧) هي علاقة تحريض، فافضل تحريض على الكتابة انما يكون بالقراءة، والدعوة للكتابة بحد ذاتها هي دعوة للقراءة، وإذا كانت استراتيجيات القراءة تتجه نحو معرفة الفكرة الرئيسة من النص، والموضوع الرئيس للفقرة أو النص بكامله، فإن استراتيجية الكتابة تتجه نحو معرفة سُبُل تنظيم النص وطرائق عرضه. (الصوفي، ٢٠٠٧: ٤٠)، ويشير أحميدة (٢٠١٣) الى ان الكتابة عملية مُكملة للقراءة، وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وهناك من يرى ان الكتابة تأتي أولاً؛ لأنها مهارة تعتمد على الإنتاج، والإرسال، وترتبط بحبّ الطفل للتجريب، وميله للعب بالأقلام، والألوان، ومحاولته رسم الخطوط، مقلداً بها سلوك الكبار في عملية الكتابة، علاوة على أنّه في اثناء تعلمه للكتابة يمرّ عبر سلسلة من المراحل الانتقالية المتطورة تبدأ بالخرشة، مروراً بالرسم، فصنع اشكال مشابهة للحروف، وتوليد وحدات للحروف التي تعلمها سابقاً، فالتهجئة المبكرة، وصولاً الى كتابة شكل العلامات التي يخطّها على الورق، تستمر وتتابع الى ان تصل الى مرحلة النضوج. (أحميدة، ٢٠١٣: ١٦٦)، وتبدو العلاقة بين القراءة والكتابة عند عبد الباري (٢٠١٠) علاقة عكسية متبادلة ارتباطية، فالكتابة فن سابق للقراءة ولاحق لها في آن واحد، والقراءة هي الوجه المقابل لفن الكتابة، فاذا كانت القراءة هي الفن السابق لفن الكتابة، فان القراءة تستدعي كلمات مكتوبة لكي تقرأ، اذ ان القراءة عملية تركيبيّة تحليلية للرسالة اللغوية، في حين ان الكتابة عملية تحليلية تركيبيّة؛ لذلك فالعلاقة بينهما علاقة عكسية. (عبد الباري، ٢٠١٠، ب: ٣٤٥)، ويشترك القارئ والكاتب في استعمال استراتيجيات ادراك الكلمات، فيفهمان بنى اللغة، وينظمان الأفكار، ويطبّقان الخلفية المعرفية، ويدركان أنّ الغرض من النص هو فهمه، فالكتابة والقراءة عمليتان لنقل المعنى، وإيجاده. (خوالدة، ٢٠١٢: ١٤٥)؛ لذلك فان استجابات القارئ للمادة المقروءة تكون أكثر فاعلية عندما يستعمل أنشطة كتابية مثل: عمل ملخصات، وإجراء تصنيفات، علاوة على ان الكتابة تساعد المتعلم على الاستيعاب، وتحسن من قدرته على التفكير، وتجعله أكثر تفاعلاً مع محتويات النص المقروء. (خصاونة، ٢٠٠٨:

١٥)، ونظراً للعلاقة الوثيقة بين هاتين المهارتين، فإن تكامل انشطتهما يعدّ ضرورة ينبغي مراعاتها من لدن المدرسين، فالمنتج الجوهري لعملية القراءة هو الفهم الذي يحدث آلياً نتيجة لتعرف الكلمات، أو تفسير رموزها، أما منتجات الكتابة فهي مرئية تتمثل في مجالاتها المتنوعة من قصة ومقالة... الخ، والموازنة بين منتجات القراءة ومنتجات الكتابة، تجعل فهم العلاقة بينهما واضحاً ومحدداً بطبيعة الارتباط بينهما، فكل المنتجين يعتمد على الآخر. (البصيص، ٢٠١١: ٣٨)

ثانياً: التفكير الإبداعي Creative Thinking:

إنّ المتنبع لدراسة التفكير يلتبس مفهوم التفكير الإبداعي كمفهوم طغى لفترة كبيرة في الادب النفسي، ويرجع الفضل في تطور هذا المفهوم الى دراسات (Gulford)، التي بينت مهارات التفكير المتمثلة بـ (الطلاقة، والمرونة، والاصالة، واثراء التفاصيل)، التي توصل اليها من طريق دراساته نظرية في التحليل العاملي. (نوفل، ٢٠١٤: ١٠٩)، والتي سبق ان وضحتها الباحثة عند عرض النظريات المفسرة للأبداع. اذ يرى (Gulford) انّ الابداع هو سمات استعدادية، تضمّ الطلاقة في التفكير، والمرونة، والاصالة، والحساسية للمشكلات واعادة تعريف المشكلة، واثراء التفاصيل، ويرى (Torrance) ان الابداع عملية مندرجة في خطوات وهي: الاحساس بوجود مشكلة أو نقص في المعلومات، والعمل على صياغة الأفكار، أو الفرضيات، واختبارها، وفحصها، وتعديلها، والتوصل الى النتائج. (الالا وزملاؤه، ٢٠١٣: ٨١)، وبهذا فان التفكير الابداعي يشير الى الاسلوب الذي يستعمله الفرد في انتاج اكبر عدد ممكن من الافكار حول المشكلة التي يتعرض لها، وتتصف هذه الافكار بالتنوع، والاختلاف والمرونة، وعدم التكرار أو الشبوع. (الكعبي، ٢٠٠٧: ٢٢٠)

يعتمد التفكير الإبداعي على وجود بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير؛ لتعطي في النهاية المحصلة الابداعية، اي الانتاج الابداعي الذي يتميز بالاصالة، والفائدة والقبول الاجتماعي. (الحري، ٢٠١٠: ١٢)، ويمكن الارتقاء بالقدرات الابداعية، والانتاجية الابداعية، والحياة الابداعية للأشخاص كافة، ويمكن تحسين استعمال القدرات الابداعية التي ولد الفرد بها. (كولانجيلو، ٢٠١١: ٣٦٢)، ان تحقيق الإبداع والوصول اليه يتطلب السير في طريق طويل مليء بالمتاعب، وحتى يتحقق لأبد من وعي الفرد لما حوله وعياً تجريبياً رمزياً قابلاً للانتقال، وامتلاكه القدرة على الاحتفاظ بالخبرات، ونقلها الى مواقف جديدة، والقدرة على توليد الأفكار والآراء والمفاهيم، وعليه تعدّ اللغة عاملاً رئيساً في عملية الابداع، اذ ان تحسس الفجوات المعقدة وصياغة الفرضيات لا ينجز الا باللغة. (خصاونة، ٢٠٠٨: ٤٤)

مستويات الإبداع Levels Of Creativity:

حلّ (Taylor) الابداع، ووجد له خمسة مستويات، متمثلة بـ:

١. الابداع التعبيري (Expressive Creativity)

في هذا المستوى تكون الاصالة، والكفاءة على قدر قليل من الأهمية، اذ يتم تطوير فكرة بصرف النظر عن نوعيتها أو اصلاتها، ويمكن تنمية هذا النوع من طريق استراتيجية العصف الذهني، ويستند هذا النوع من الابداع الى القواعد، فالسمة الرئيسة التي يتسم بها هي التلقائية، ويتمثل هذا النوع في الرسوم العفوية للأطفال، وعليه فان هذا النوع لا يرتقى الى الإبداع الذي نسمو اليه. (غباري وخالد، ٢٠١٠: ٢٢٤)

٢. الابداع المنتج (Productive Creativity)

يرتبط هذا المستوى بتطوير آلة أو منتج، كإنتاج أو تصميم لوحة مثلاً، فتتمو مهارات الافراد، وفيه ينتقل الافراد من الابداع التجريدي الى الابداع الانتاجي. اذ تنمو المهارات، بحيث تصل لإنتاج الاعمال الكاملة على ان لا يكون هذا الانتاج مستوحى من أعمال الآخرين. (العفون ومنتهى، ٢٠١٢، ١٢٥)

٣. الإبداع التجديدي (Innovative Creativity)

يتضمن هذا المستوى توليد استعمالات وظيفية لأشياء معروفة أو متواجدة، أو أشياء قديمة من طريق العمل على خلق أفكار ابداعية جديدة. (نوفل، ٢٠١٠: ١٤٠)، إذ أن هذا المستوى من الابداع يتضمن قدرة على اختراق قوانين، ومبادئ، أو حتى مدارس فكرية، ومن ثم تقديم منطلقات، وأفكار جديدة. (سليمان، ٢٠١١: ٣٥)

٤. الابداع الابتكاري (Inventive Creativity)

في هذا المستوى يظهر الفرد براعة في توظيف أو استعمال مواد؛ وتطوير استعمالات جديدة من دون توافر اسهامات أصيلة في توليد أفكار أساسية، ولا يتطلب هذا المستوى مهارة أو حذاقة بل يتطلب مرونة في ادراك علاقات جديدة غير مألوفة بين اجزاء منفصلة من قبل. (نوفل، ٢٠١٤: ١٤٠)

٥. الابداع التخيلي (Imagirenative Creativity)

ويمثل أرقى مستويات الإبداع، ونادراً ما يحصل عند الافراد، ويتحقق في وصول الفرد الى مبدأ، أو نظرية، أو افتراض جديد كلياً، كما يظهر في أعمال انيشتاين، وفرويد. (قطامي، ٢٠١٠: ٣٧٦)

مهارات (قدرات) التفكير الابداعي Creativity Skill:

اشار (Guilford) الى وجود أربع قدرات (مهارات) للتفكير الابداعي، وتعرّف عليها بنفسه متمثلة بـ: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، واثراء التفاصيل، ولم يذكر جيلفورد مهارة حل المشكلات كمهارة اساسية من مهارات التفكير الابداعي. (Webberley and Litt, 1980: 82)، وفيما يلي عرض لكلّ منها:

١. الطلاقة Fluency

وتشير الى الجانب الكمي في الابداع، ويُقصد بها تعددية الأفكار التي يمكن ان يأتي بها المتعلم، وهي عملية تذكر معلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق وان تعلّمها، وقد حلّل (Guilford) الطلاقة الى:

- أ. **طلاقة لفظية:** وتعني قدرة الفرد على انتاج أكبر عدد من الألفاظ التي تتوافر فيها خصائص معينة، ومن مهاراتها الكتابية:
 - ب. كتابة أكبر عدد من الكلمات التي: تبدأ، أو تتوسط، أو تنتهي بحرف معين...الخ.
 - ت. **طلاقة فكرية:** وتعني قدرة الفرد على انتاج أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بموقف معين، ومن مهاراتها الكتابية:
 - كتابة أكبر عدد من كلمات المُعبّرة عن المعنى.
 - كتابة أكبر عدد من العنوانات لموضوع معين...الخ. (الكبي، ٢٠٠٧: ٢٢١)
 - ث. **طلاقة ترابطية:** ويُطلق عليها طلاقة التداعي، وتعني قدرة الفرد على ذكر كلمات ترتبط بالكلمة محل العناية، ومن مهاراتها الكتابية:
 - كتابة أكبر عدد من الكلمات المترادفة.
 - كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تُعبّر عن أكثر من معنى (مشارك لفظي).
 - كتابة أكبر عدد من الكلمات المتضادة...الخ. (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ١٥٨-١٦٣)
 - ج. **الطلاقة تعبيرية:** أي قدرة الفرد على التفكير السريع في كلمات متصلة تتناسب موقفاً معيناً، وصياغة أفكار في عبارات مفيدة. (قطامي، ٢٠١٠: ٣٦٥)، ومن مهاراتها الكتابية:
 - القدرة على الوصف والتصوير بطرائق مختلفة.
 - كتابة أكبر عدد من الجمل مشتقة من كلمات قليلة.
 - الكشف عن الروابط المختلفة بين الجمل "علاقة سبب ونتيجة، عام وخاص، كل وجزء"...الخ.
- (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ١٥٨-١٦٣)

٢. المرونة Flexibility:

وتشير الى الجانب النوعي في الإبداع، ويُقصد بها تنوع الأفكار التي يأتي بها المتعلم، وايضا تعني السهولة التي يُغير بها المتعلم موقفاً يواجهه، أو وجهة نظر عقلية معينة، أي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس ما يسمى بالجمود أو التصلب العقلي.

وتتحدد مظاهر المرونة بـ:

أ. **المرونة التلقائية:** وتشير الى قدرة الفرد على ان يعطي _تلقائياً_ عدداً متنوعاً من الاستجابات التي لا تنتمي الى فئة معينة أو مظهر واحد، أي بمعنى آخر تعني حرية الذهن في التحول باتجاهات مختلفة نحو ايجاد حلولاً مختلفة للموقف، ومن مهاراتها الكتابية:

- كتابة أفكار متعددة ومتنوعة للموضوع .

- القدرة على التعامل مع موقف أو تجربة شعورية بتلقائية.

ب. **المرونة التكيفية:** وتشير إلى قدرة المتعلم على تغيير وجهته الذهنية التي ينظر من طريقها الى مشكلة محددة، بغرض توليد حلول جديدة ومتنوعة لمثير أو مشكلة ما، أي قدرة الفرد على الانتقال المستمر من فئة الى أخرى في اثناء التفكير. (ريان، ٢٠٠٦: ١٥٣) ومن مهاراتها الكتابية:

- تقديم أفكار متعددة ومتنوعة للموضوع

- الانتقال من فكرة الى أخرى بنحو مترابط ومتسلسل.

- امكانية تغيير الأفكار عند الحاجة...الخ. (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ١٥٨-١٦٣)

ت. **مرونة التخلي عن مفهوم ما:** وتتمثل بقدرة المتعلم في تخليه عن مفهوم ما، أو في اعادة تعريف مفهوم ما، أو تخلي المتعلم عن علاقة قديمة معينة من اجل معالجة مشكلة جديدة، ومن مهاراتها الكتابية:

- القدرة على حلّ المشكلة باتجاهات وأفكار مختلفة.

- القدرة على ذكر أوجه غير مألوفة للموضوع.. الخ. (سعادة، ٢٠١٥: ٢٠٦)

٣. الأصالة Originality

تُعدّ الأصالة من أهم المهارات (القدرات) ارتباطاً بالإبداع، وتعني انتاج الفرد شيء جديد غير مألوف، وتكون الفكرة اصيلة اذا اتصفت بالتميز، ولم تخضع للأفكار الشائعة، والشخص صاحب التفكير الأصيل هو الذي يبتعد عن استعمال الأفكار المتكررة، والحلول التقليدية للمشكلات، ويتم التركيز في الأصالة على قيمة الافكار، ونوعيتها، وتفردتها. (قطامي، ٢٠١٠: ٣٦٩)، ومن مهاراتها الكتابية:

- كتابة عنوانات ذات صلة بموضوع الكتابة لم تُذكر سابقاً.

- توظيف كلمات وجمل بنحو غير تقليدي.

- الربط بين أفكار الموضوع بنحو جديد غير مألوف.

- كتابة خاتمة مُبتكرة لقصة مألوفة.

- اعطاء أفكار، أو حلول اصيلة غير مألوفة... الخ.

٤. الإثراء بالتفاصيل (الاسهاب) (Elaboration)

وتشير الى قدرة الفرد على اكمال العمل أو توسيع بناءه اعتماداً على المعلومات المُعطاة؛ حتى يصبح أكثر تفصيلاً، أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة، وتعني ايضاً قدرة المتعلم على تقديم اضافات جديدة لفكرة معينة. (الفريجات، ٢٠١٥: ١٠٦)، من مهاراتها الكتابية:

- اضافة تفاصيل جديدة للموضوع.
 - التوسع في الموضوع من طريق الاستشهاد بالحجج والأدلة الداعمة.
 - كتابة افكاراً متعددة لقصة واحدة.
 - اضافة شخصيات تعين في تجويد العمل الادبي.
 - تضمين العمل الابداعي، ولاسيما القصصي منه بالعديد من المشكلات الثانوية التي تظهر الحكمة الفنية للقصة.
- (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ١٥٨-١٦٣)

ثالثاً: الكتابة الابداعية Creative Writing

طبيعتها وأبعادها:

اذا كان للإبداع اشكال متعددة تتطلب التنمية، فان تنميته من طريق اللغة يُعدّ هدفاً أساسياً تسعى المدرسة الى تحقيقه. فلم يعدّ ينظر الى اللغة على أنّها عملية عقلية آلية، انما عملية تواصلية يمكن تدريب الطلبة على استعمالها من دون التقيد بأشكال التعبير اللغوي الثابتة، وذلك من طريق التركيز على الوظيفة الذهنية للغة، وإطلاق حرية الطلبة في التعبير بنحوٍ ابداعي، فالإبداع يمثل نتاجاً لفعل عمليات ذهنية تولّد الجديد، وتبتكر المفاهيم؛ لتصبّها في النص المكتوب، فتتيح للفرد التعبير عن أفكاره بنحوٍ غير مألوف، ومن هذا المنطلق تأتي الكتابة الابداعية لتمثل مهارة راقية مركّبة من مهارات الكتابة ومهارات الإبداع، تلك الكتابة التي تحتاج الى تفكير متقدم، ومعالجات ذهنية أكثر رقيّاً من التفكير العادي، وتُقاس بعدد الافكار التي يولدها الفرد في كلّ موقف، وأصالتها ومرونتها. (قطامي ومريم، ٢٠٠٨: ١٣١-١٤٢، ٢٠٧)

إنّ المُسمى الذي تأتي منه الكتابة الابداعية له أبعاد شعورية ونفسية وفكرية متعددة، ومتنوعة، ففي هذا اللون من الكتابة يجلو الكاتب أفكاره، وخبراته الخاصة، ويفصح فيها عن عواطفه، وخلجات نفسه، والتنقيص عن انفعالاته. (زاير وسما، ٢٠١٦: ٢١٠)، زيادة على أنّها تحمل بين طياتها بُعداً وظيفياً لا ينفصل عن غايتها الأساسية، وهي انها تُقدّم للمتعلّم أداة يوظفها في إطلاق قدراته الابداعية التي سوف تساعده على مواجهة المواقف المختلفة وحلّ المشكلات التي تعترضه. (البصيص، ٢٠١١: ٨٧)، مترجماً احاسيسه بعبارة منتقاة اللفظ والنسق، بليغة الصياغة، مستوفية الصحة والسلامة لغوياً ونحوياً، حتى تنتقل من ذهنه الى أذهان الآخرين انتقلاً ذا أثرٍ فاعل، يهزّ مشاعرهم، ويثير مخيلتهم (محمد، ٢٠١٢: ٤٣)

تحتاج الكتابة الابداعية الى عنصر الخيال للتحرر من سلطان الواقع، والتأنيق في التعبير، والدقة في التصوير، والبأس المعنوي ثوب المحسوس، واظهار المحسوس في صورة المعنوي، فموضوعاتها مرتبطة بالفكر والشعور معاً، فتُميل الى الاثارة، وتتسم بفرديّة الأفكار، لتمثل صورة مبتكرة مُعبّرة عن المعنى في بلاغة وإيجاز. (النجار، ٢٠١٢: ١٤٢، ١٤٣)، وتحتاج ايضاً الى وجود عنصر العاطفة، فيما لو لم تعتلج في نفس المنشئ عاطفة ما، أو يتحرك في نفسه شعور معين، فهو لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإفصاح بنحوٍ ابداعي، علاوة على ان توافر عنصر العاطفة في الكتابة الابداعية يؤدي الى استعمال اللغة استعمالاً يقوم على الخيال والعناصر البلاغية. (عبد عون، ٢٠١٢: ٤٦-٤٧)

ويطلّ رأي عبد الباري (٢٠١٠) في أنّ هذا اللون من الكتابة يحتاج الى علاقة جدلية مع النفس، والحياة، والتاريخ، والزمان، كما يحتاج الى فكر يقظ قادر على متابعة الحدث، والحديث، وتفهمه، فإنّ كان هذا اللون يحتاج الى قدرات لغوية وعقلية عليا، فالكتابة ابداع، والابداع في الكتابة اثراء واغناء، وامتناع في عالم الكلمة والفكر، والكاتب المبدع هو القادر على تذليل فكرته؛ لإيصال رسالته الى القارئ. (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ١٥٤)، علاوة على ان هذا اللون من الكتابة يتطلب وجود علاقة تلازمية بين الكاتب والنص الذي يكتبه، ففيما ينمو النص ويتغير فان العلاقة بين الكاتب والنص تتغير بدورها ايضاً، فتتضح الكتابة عندما تمرّ العلاقة بين الكاتب والنص عبر عددٍ من المراحل وصولاً الى النضج الكامل. (krnpha, 1983:217)

تؤثر الكتابة الإبداعية في نفوس القراء تأثيراً عميقاً، لدرجة أنّ انفعالهم بها يكاد يقترب من مستوى أصحاب الآثار نفسها، فهي تُعبّر عن رؤى الكاتب الشخصية تعبيراً صادقاً، بما تحتويه من انفعالات، وما تكشف عنه من أحاسيس، لاسيما تجاه التجارب الإنسانية بأسلوب أدبي عالٍ، مبتكر وغير مكرر، ومختلف من شخص لآخر، حسبما يتوافر لهذا الشخص من مهارات وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، أي أن الكتابة الإبداعية لا تكون إلا إذا توافر عنصر الأصالة، والاصالة في الكتابة الإبداعية هي إضافة الأديب نظرته في الحياة، وتفسيره الشخصي لها، المتمثل بجمال الأسلوب. (زاير وإيمان، ٢٠١١: ٤٠٠)؛ لذلك يرى محمد (٢٠١٢) أنّ الإبداع في الكتابة هو ليس ردّة فعل طارئة، بل نزعة متواصلة تترك أثراً بين القراء؛ لأنها حصيلة تفكير ومعاناة، ومعرفة، فهي تمنح الحياة للكلمات الجامدة في نفوس الأفراد، قبل أن تتضد على الورق، فتمسي عملاً لغوياً دقيقاً يسيطر على اللغة ويطوّعها للتعبير. (محمد، ٢٠١٢: ١٨) يؤكد الكثير من الباحثين، ومن بينهم خصاونة (٢٠٠٨) على أنّ الكتابة الإبداعية تعدّ نتاج تشغيل مجموعة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية المتداخلة التي تجعل الكاتب قادراً على انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء التراكيب والجمال التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار، ومن ثم تقديمها إلى القارئ على نحو وحدات لغوية متناسقة، اخذين بالحسبان العوامل النصية المتعلقة بالشكل والمضمون، لذلك فإن من متطلبات نجاحها هو قدرة الكاتب على تغليب لغة التخيل والإبداع، وتوافر الصور الجمالية في كتاباته، وبذلك فهي رؤية مغايرة للعالم متمثلة بدائرة من النقاش، تفرض على الكاتب تسويغ نفسه بكلماته الخاصة بوصفها شكلاً من أشكال التفكير. (خصاونة، ٢٠٠٨: ٥٧-٥٨)

ويصف الصوفي (٢٠٠٧) الكتابة الإبداعية بأنّها الخيط الذهبي الذي يواكب النص، وموسيقى الكاتب التي تصدح عبر الألفاظ والعبارات، وهي عملية تضمّ عمليات عدّة في آن واحد، إذ تُرَجّح فيها أكثر من حاسة، ويسافر فيها الكاتب إلى زمن آخر من مكان، وأشياء، أشخاص، وأحداث... الخ، ويحدث فيها هزّ لخلايا العقل الواعي، ونبش للمكانم البعيدة، وسبر غور اللاوعي؛ فتُستخرج مكنونات الكاتب ومشاعره، لصبّها على قاع الورق، لذلك يخطئ من يظنّ أن الإبداع في الكتابة هو مجرد تحريك انامل صماء على ورق، أو هو ليس أكثر من عمل فيزيائي محض. (الصوفي، ٢٠٠٧: ٤١)

بناءً على ما تقدّم، نخلص إلى أنّ الكتابة الإبداعية تمثل استعمال مُبتكر للغة، تسعى لفتح أبواب الخيال لقلم الكاتب المُبدع، فيعبّر عن خوالج إنسانية عميقة نابغة من ادراك عميق للعالم الذي يعيشه، فهي مزيج من القدرات العقلية، والعاطفة، مع تدفق تلقائي للخيال، تُمكن الفرد من التعبير بسهولة وطلاقة عما يدور في عقله من أفكار، وما يدور في قلبه من مشاعر، وأحاسيس بلغة تتسم بالنفرد، والمرونة، ودقة التعبير، وجمال التراكيب، وروعة الأداء، مع المحافظة على فنيات الأسلوب الأدبيّ البليغ، فتؤثر تأثيراً عميقاً في نفس المتلقي قارئاً أو مستمعاً؛ ليُبدع عملاً أدبياً متميزاً، ومتفرداً، لعلّ ذلك العمل يُكتب له الخلود في يوم ما، علاوة على أنّها ترتقي بأقلام الطلبة حتى تُخلّق بأحاسيسهم، وأفكارهم، في آفاق أعلى، فيكون منهم من يحمل على عاتقه فنون الأدب، أو من يُبدع في مهارات الكتابة الإبداعية، وفنونها.

خصائص الكتابة الإبداعية:

أشار الباحثون إلى الكتابة الإبداعية تتسم بخصائص، وسمات عدّة، منها:

١. الهدف:

لأبّد من تحديد هدف واضح في الكتابة الإبداعية؛ حتى تسهل عملية التواصل بين الكاتب والقارئ، فاللغة التي يكتب بها الكاتب تعكس تفكيره، وبيئته، فالكاتب ابن البيئة، ومرآة تعكس قيمها، وأدائها وتصوراتها.

٢. الخيال المبدع، ورهافة الحس:

يُعدّ ضرورة من ضرورات الكتابة الإبداعية، وهو ما ينتج عن العاطفة التي تدفع الكاتب إلى التحليق خارج الدائرة الصغيرة التي تحصر تفكيره، وينبغي أن لا يطغى الخيال على الفكرة؛ والا تحوّلت الكتابة إلى وهم، أو ما يشبه الوهم (عاشور ومحمد، ٢٠٠٩: ٢٠٥-٢٠٦)، فعلى الكاتب أن يستلهم من الواقع، ويعيد صياغته بادراك عميق ترتدي فيه اللغة اثواباً جديدة، وتصورات مُبتكرة، حتى

يصل الكاتب، أو الفنان الى خيال لا اغراب فيه، يتدفق تلقائياً للواقع، ويتبدل له بمقدار يكشف عن شخصيته، ويتيح له تناول موضوعه بنحو أكثر تحرراً، مما يترك انطباعات على نفس القارئ، فالكاتب الجيد ينطلق من الواقع ليخلق في سماء الخيال، ويقدر ما يكون الخيال حراً ومنطلقاً يكون النتاج مبتكراً.

٣. اختيار الكلمة وانتقاء اللفظ:

العمل الادبي كالنسيج الممتد، لأبداً ان تأخذ الكلمة موقعها فيه، ومن ثم يدخل عامل التكرار، والمغايرة، والمخالفة، والاشتراك، والمقابلة، والتضاد.. الخ، ففي اكسابها قدراً من الحركة، والأهمية من حيث الجرس والدلالة معاً، فالألفاظ لا تكسب قيمتها من بساطتها، أو جلالها، وإنما تكتسب قيمتها من طاقتها، وحركتها، ومن الاحساس الذي يلونها به الكاتب، فيجعل من الألفاظ العادية المألوفة، الفاظاً تشع موسيقى، وقوة تصويرية. (بصل، ٢٠٠٥: ٥٧-٥٨)

٤. رحلة الكلمة من المعنى الاول الى المعنى الثاني:

لا تنقيد الكلمة في الكتابة الابداعية داخل حدودها الاصلية؛ لأنها ترمى الى أكثر من الدلالة المُعدّة لها اصلاً، فهي بحث عن الجديد المتطور.

٥. العاطفة: وتُمثل روح الكتابة الابداعية.

٦. التجديد والتفرد:

تعني اضافة الكاتب افكاراً اصيلة غير مكررة، ومتفردة لم يسبقه اليها أحد، وهذه تُعد من الخصائص التي تميز الكتابة الابداعية. (عاشور ومحمد، ٢٠٠٩: ٢٠٥-٢٠٦)

وذكر كل من عبد الهادي وآخران (٢٠٠٥)، والهاشمي وفائزة (٢٠١١) ايضاً مجموعة من الخصائص التي تُميز الكتابة الابداعية، وهي:

١. تستند الى الابتكار وتعتمد على الاسلوب الادبي.

٢. تُعبر عن استعدادات صاحبها، وقدراته اللغوية.

٣. تستند الى الاطلاع والمتابعة، والثقافة، وتخضع للتطور والتجديد.

٤. الابتكارية في اللغة والافكار.

٥. تتعدد فيها الصور الجمالية، والكلمات ذات الدلالة المتعددة.

٦. تعتمد على الأساليب الانشائية الأدبية الانسانية أكثر من الخبرية.

٧. تستثمر التجارب السابقة في الكتابات اللاحقة.

٨. تولّد الأفكار، وتراعي مقتضى الحال من: ايجاز، وتفصيل.

٩. تستعمل الألفاظ الرقيقة، ولغة البيان، والخيال الأدبي. (عبد الهادي وآخران، ٢٠٠٥: ٢٠٧) (الهاشمي وفائزة، ٢٠١١: ٧٧)

مهارات (مقومات) الكتابة الابداعية:

انّ ايجاد باب الكتابة الابداعية أمام حتى الموهوبين فيها تعدّ مسألة واردة، وفتحها يحتاج الى مفاتيح (مهارات) ! كما ان مسألة تحديد مهارات الكتابة الابداعية تعدّ مسألة معقدة بحدّ ذاتها؛ بسبب تنوع مهاراتها من ناحية، وتنوع مجالاتها واختلاف المختصين حولها من ناحية أخرى؛ لذلك تناول العديد من الباحثين مهارات الكتابة الابداعية بوصفها الأداء السلوكي الذي يُلاحظ على أداء المتعلمين والدال على توافر مهاراتهم الابداعية في الكتابة، وقد عرض العديد من الباحثين تلك المهارات بنحو عام، ومنهم من عرضها في نحو تصنيفي وفقاً لترابط مجموعة من المهارات في اطار معين يحققه، ويبين ملامحه، اذ صُنفت تلك المهارات تارة الى مهارات عامة تصلح لمجالات الكتابة الابداعية جميعها، وتارة أخرى صُنفت على وفق مهارات التفكير الابداعي من طلاقة، ومرونة، وأصالة، واثراء التفاصيل، وأخرى صُنفت الى مهارات خاصة ترتبط بكلّ مجال على حدة من: (مقالة، وقصة... الخ)، وأيضاً صُنفت الى

مهارات خاصة بالموضوع من: مقدمة، وصلب الموضوع، وخاتمة، لذلك نورد هنا بعض التصنيفات التي تُعد مفاتيح لفتح مغاليق الابداع، وهي:

❖ ما طرحته بصل (٢٠٠٥)، فقد صنفت المهارات على:

أ. مهارات عرض مكونات الموضوع، وتتمثل في:

- تحديد الهدف من الموضوع، ومن ثم عرضه على وفق خطوات متسلسلة.
- اظهار الوحدة الفنية للموضوع.
- تسلسل الأفكار، وتنوعها ما بين رئيسية، وفرعية.
- اختيار عنوان ملائم، وجذاب للموضوع يُعبّر عن مضمونه.

ب. مهارات المحتوى، وتتمثل في:

- ابداع صورة خيالية جديدة، ومبتكرة، ومعبرة، وتخدم المعنى.
- استعمال محسنات بديعية ذات جرس موسيقي بنحو تلقائي، وبمقدار ما تدعو الحاجة اليه.
- مراعاة تنوع الأسلوب، ووضوحه، وجماله، وقوته.
- وضع الاقتباسات، والاستشهادات في مكانها الملائم.
- ت. اخراج الشكل العام للموضوع، وتتمثل في:

- تحسين الخط وتجويده.

- وضع علامات ترقيم في مواضعها الصحيحة.

- الحرص على نظافة الصفحة، ودقة تنسيق الموضوع. (بصل، ٢٠٠٥: ٦٣-٦٤)

❖ كما حدد عطية ووحيد (٢٠٠٦)، والمرسي والعدل (٢٠٠٨)، والسَّمان (٢٠١١)، مهارات الكتابة الابداعية الملائمة للمرحلة

الثانوية، وهي:

- اختيار عنوان ملائم، وجذاب للموضوع يُعبّر عن مضمونه.
- توليد الأفكار الفرعية، وربطها بالفكرة الرئيسية.
- تنوع الافكار، وترابطها.
- اظهار شخصية الكاتب، وخياله في الكتابة.
- الایجاز، والتركيز في التقديم للموضوع.
- دعم الافكار بالأدلة والشواهد.
- الحرص على أصالة الأفكار المعروضة.
- انتقاء الألفاظ والتراكيب الملائمة للمعاني والافكار والاحاسيس.
- استعمال الصور البيانية، والمحسنات البديعية بقدر الحاجة اليها.
- التلميح ببعض المعاني من دون التصريح بها.
- توليد معان عدة لفكرة واحدة. (عطية ووحيد، ٢٠٠٦: ١٧٢)

في حين اعتمد الكثير من الباحثين ومنهم خصاونة (٢٠٠٨)، وعبد الباري (٢٠١٠)، وسعادة وسُميلة (٢٠١٣)، وسعادة (٢٠١٥) على مهارات التفكير الإبداعي؛ لتحديد محكات في الحكم على الكتابة الابداعية، اذ ان الكتابة الابداعية تعدّ نتاج للتفكير الابداعي، وهذا ما اكّده تعريفات الابداع، حتى أضحت تلك المحكات، مقياساً تقوّم في ضوئه الكتابة، والحكم عليها بأنّها ابداعية، أو أنّها كتابة عادية (غير ابداعية)، وهذه المهارات، هي (الطلاقة والمرونة والأصالة واثراء التفاصيل)، وقد سبق ان وضحتها الباحثة عند

الحديث عن (التفكير الابداعي)، وهناك من يرى ان مقومات الكتابة الابداعية تتمثل في: الرغبة، والحافز، والموهبة، والرؤية، والصناعة، فلا كتابة من دون رغبة وحافز يثير عقل الكاتب ويدعوه الى التفكير، اما الرؤية، والصناعة فهي نظرة مُتأملة يكتسبها الكاتب من البيئة بالتدريب والمِران المستمر، تغوص في حدث الواقع، وتأتي الموهبة وسطاً، وهي استعداد فطري يهبه الله لمن يشاء من عباده. (عبد الوهاب، ١٩٩٩: ٣٢)

مجالات (فنون) الكتابة الابداعية:

تنوعت مجالات الكتابة الابداعية، وسوف نوضح بعضاً منها، وكالاتي:

١. **الشعر:** ويمثل الفاظ منظومة تدلّ على معانٍ مفهومة، او الفاظ منصودة تدلّ على معانٍ مقصودة، يقوم الشعر على أربعة عناصر، وهي (اللفظ، والوزن، والمعنى، والقافية). (حسين، ٢٠١٠: ٢٥٧)
٢. **النثر: تنوعت الفنون النثرية، منها:**
 - أ. **القصة:** وتعدّ القصة أول اجناس الفن الأدبيّ النثري ظهوراً، قسّمها النقاد حسب حجمها على ثلاثة انواع اساسية، وهي: القصة، والقصة القصيرة، والرواية، وهي مجموعة أحداث متلاحقة، ومترابطة يرويها الكاتب الى ان يصل الى نقطة تسمى (العقدة، أو ذروة التأزم)، يصوّر فيها مجالاً من مجالات الحياة، تقتصر على حادث أو حوادث عدّة متآزرة، تتألف من موضوع مستقل بشخصه، ومقوماته، وتتضمن عناصر، وهي: الاحداث، والشخصيات، والزمان والمكان، واللغة، والحوار، الهدف، والحبكة، والعقدة، وعنصر التشويق، والحل. (الهزاع، ٢٠٠٨: ٣٠-٣١)
 - ب. **المقالة:** وتشير الى ذلك النص النثري الذي تظهر فيه شخصية الكاتب، والذي يدور حول فكرة واحدة ويُناقش فيه موضوعاً واحداً يُعبّر عن وجهة نظر صاحبه، أو يهدف الى اقناع القراء لقبول فكرة ما، يجمع فيه الكاتب عناصره ويرتبها، ويستدل عليها بحيث تؤدي الى نتيجة معينة، وللمقالة انواع، وهي: (الأدبية والعلمية والسياسية والاجتماعية)، وايضاً للمقالة بناء فني يتكون من (اللغة والفكرة والعاطفة)، أما عناصرها فتتمثل في المقدمة والعرض والخاتمة. (محمد، ٢٠١٢: ٢٢٥-٢٢٩)
 - ت. **الوصف الأدبي:** فن نثري يوضح صفات المادية للشيء من: حجم وطول ولون ومساحة أو صفاته المعنوية من: شعور واحساس وادراك وتصوّر وخيال وفكر. (عبد الباري، ٢٠١٠، ت: ٢٦١)
 - ث. **السيرة:** فن نثري يترجم فيه الكاتب حياة شخصية انسانية ذات تميز واحتراف، ويصوّر فيها أهم الاحداث في حياة تلك الشخصية، ويعني بها منذ الطفولة، ويتتبع أهم المؤثرات التي تركت أثراً فيها، ويجمع فيها عنصري التحري التاريخي لحياة الشخصية، وعنصر الامتاع القصصي في رسم صورة دقيقة وجميلة لتلك الشخصية بحيث تترك أثراً بين القراء، ومن انواع السيرة: السيرة الذاتية، والسيرة الغيرية. (محمد، ٢٠١٢: ٣١٣)
 - ج. **المسرحية:** وتُمثل انشاء أدبي في شكل درامي مقصود يرمى الى تفسير، أو عرض شأن من شؤون الحياة، يؤدي على خشبة المسرح بواسطة ممثلين يتقمصون أدوار شخوص أفراد من المجتمع، ويتحدثون بألسنتهم عبر حوار مكتوب، ويقومون بأفعال ابتكرها مؤلف المسرحية، ومن مقوماتها: الفكرة والشخصيات والصراع والحركة والحوار والبناء الدرامي وخشبة المسرح واضاءة وملابس... الخ، ومن أنواعها: الكوميديّة: قد تكون هادفة أو للتسلية، والتراجيدية. (الداود، ٢٠١٢: ٤٧)
 - ح. **الخاطرة:** فن نثري يكتب فيه الكاتب كلّ ما يدور في خلد من أفكار وتأمّلات، او يُعبّر فيها عما يشعر به عند مشاهدته أمر مألوف، ويكون هذا التعبير عادة ممثلاً لرأي الكاتب، واحساسه، ومن أنواعها: الأدبية، والنقدية، والاجتماعية، والفلسفية، والعاطفية، والتاريخية.
 - خ. **المذكرات:** نوع من الفنون النثرية التي تغطي بعض مراحل حياة الكاتب أو بعض الأحداث المهمة التي تتوقف عند بعض الاشخاص الذين تركوا أثراً في شخصية الكاتب، أو الذين تربطهم به علاقة ما، وتوصف بأنها انطباعية موضوعية؛ لأنها تمزج بين ذكر الحقائق، وكشف الانطباعات الشخصية والأحكام الذاتية. (محمد، ٢٠١٢: ٢٢١، ٣٢٨)

وفي ضوء العرض السابق لمجالات (فنون) الكتابة الإبداعية، توصلت الباحثة الى بعض المجالات التي ستحاول تضمينها في مواقف اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، الذي سوف تعدّه الباحثة في ضوء قائمة المهارات.

الكتابة و علاقتها بالتفكير:

أكد الباحثون المختصون في الكتابة الإبداعية على ان العمق والوضوح في التفكير يساعدان على جودة الكتابة، اذ ان الكتابة عمل صعب، فهي ليست سحراً أو الهاماً إنما هي عملية واعية ومُدركة، فلا شيء يقفز من العقل الى الورق أنيقاً بلا معاناة، فالكتابة أداة تعليم تُسلط الضوء على التفكير. (خصاونة، ٢٠٠٨: ٧٥)، ويشير الخوالدة (٢٠١٢) الى انّ الكتابة والتفكير يمثلان مظهران لعملية عقلية واحدة، وان نمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، اذ ان فعل الكتابة يعكس تفكير الفرد، فلكي يكتب الفرد بنحو ابداعي، فلا بُدّ له من تعلّم التفكير، والتدريب على مهاراته؛ فالكتابة ليست عملية ميكانيكية ومعاني كلمات لبناء الجمل، بل عملية تعاونية بينها وبين التفكير. (خوالدة، ٢٠١٢: ١٢٩-١٣٠، ١٤٨)

ويذهب الخزاعلة وآخرون (٢٠١١) الى انّ العلاقة بين التفكير والكتابة علاقة تبادلية، اذ انّ ممارسة الكتابة تتضمن التفكير بما يلزمه من اضطراب و تنظيم، و تطوير، وهو من بين الوسائل الفاعلة التي تكسب الطلبة مهارات ذهنية متنوعة، وانماط مختلفة من التفكير، فتعمل الكتابة الفاعلة على تحسين العمليات الذهنية المؤدية الى توليد المعاني، كما انها تفرض على الكاتب فحص ذاكرته؛ ليراجع المعلومات المولدة، ويترجمها الى حوار داخلي مطبوع، أو ينظمها بنحو منطقي، فيكتشف دعماً أساسياً لهذه الافكار الرئيسة، ويضع اطار عمل؛ لإيصالها الى الورق، حتى تُشكّل منتجاً لغوياً. (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ١٤٨-١٤٩)، اما آيكن (٢٠١٥) فيشير الى ان للكتابة قوة دافعة تُسمى الصوت؛ لذلك ينبغي للمدرّس ان يهيئ المجال لطلّبه بإطلاق صوته الداخلي وصبّه على الورق؛ فذلك الصوت يمثل تفكير الطلبة وخيالهم. (آيكن، ٢٠١٥: ٥٦)، ويسلط عبد الهادي ووليد (٢٠٠٩) الضوء على العلاقة بين التفكير والكتابة، فالتفكير يؤدي الى تحسين نوعية الكتابة، ويزيد من سعة الخيال؛ لذلك فان التدريب على مهارات التفكير يؤدي الى الإبداع في الكتابة. (عبد الهادي ووليد، ٢٠٠٩: ٢١٩)

في حين يشير خصاونة (٢٠٠٨) الى ان ظهور الإنتاج الإبداعي اللغوي، يتطلب اقحام الطلبة في أنشطة إبداعية كقراءة النصوص، والفنون، والآداب، والمشاركة في الأدوار التخيلية، اذ يمكن استثمار تلك الأنشطة للتدريب على الإبداع وتنميته، مما يشجع الطلبة على التعبير بنحو ابداعي حول الموضوعات مدار التناول وتوجيههم نحو طرح أفكار جديدة. (خصاونة، ٢٠٠٨: ٦٦)، لذلك ينبغي العناية بتعليم التفكير كهدف اساس تسعى المدارس الحديثة الى تحقيقه، وان تهياً طلبتها لمواجهة التحديات التي يفرضها عصر العولمة، والتكنولوجيا، وتعدد وسائل الاتصال، وتدفق الكم الهائل من المعارف، والمعلومات عبر شبكة الانترنت، فكلّ ذلك يتطلب تنمية المهارات العلمية والعملية ومهارات التفكير المتنوعة، وبذلك يمكن الوصول من طريق عمليات الابداع الى الناتج المأمول، وهو إعداد جيل من المتعلمين المُبدعين لغوياً. (جروان، ١٩٩٩: ٥، ٢١-٢٢)

ومن ناحية أخرى فان المتعلم لا يصل الى الابداع في كتابته، الا اذا تدرب على التفكير في كل ما يثيره داخلياً وخارجياً، وعمليات التفكير التي تسبق الكتابة تتم بتدريب المتعلم على توليد الأفكار والتمييز بين بينها، وترتيبها الافكار، ومراجعة صياغة بعض الالفاظ وتعويد المتعلمين على التركيز عند الكتابة على المعنى قبل الشكل، وعلى تغيير مجرى التعبير بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك. (علي، ٢٠١٤: ٥٢)

ونرى انّ الإبداع هو وليد التفكير المبدع، والتفكير المبدع يمثل أساس توليد النتاجات الإبداعية في صورها المختلفة، والابداع لم يعدّ اليوم مفهوماً غامضاً يستحيل تشخيص عناصره، وآليات فعل عملياته، علاوة على انّ تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند الطلبة يحتاج الى: تقدير جمال اللغة نفسها، والاستعمال الفاعل للكلمات والجمل والطرائق الإبداعية التي تحقق ذلك الغرض؛ لتساعد المتعلم في التعبير عن افكاره بنحو ابداعي، وهذه الطرائق يمكن ايجازها في توفير بيئة مليئة بالأفكار، وتقديم خبرات مثيرة تتحدى تفكير الطلبة من طريق استثمار النصوص القرائية؛ لتدريبهم على التفاعل مع المقروء ذهنياً وانفعالياً، والتأكيد على وجوب استعمال الكتابة من طريق

الأنشطة للتعبير عن استجابات المتعلمين مع المقروء مما يعزز المنحى الذي يؤكد على ضرورة توظيف الصلات بين مهارات اللغة في اطار متكامل، فالتفكير المؤدي الى الإبداع يجعل من عملية انتاج الافكار عملية ممكنة، فعندما نفكر بنحو ابداعي، فإننا نتمكن من كشف الأفكار والروابط بينها، لاسيما تلك التي تضيئ أو تعي فائدة، واثارة، فالكثابة والتفكير عمليات نشطة، والكاتب مفكر مبدع، ومصمم للنص، ضمن عالم من التأثيرات الاجتماعية، والاختلافات الثقافية، علاوة على ان التفكير عملية ادراكية تُسهم في صنع القرارات وفي تحليل القضايا المعقدة. (خصاونة، ٢٠٠٨: ٦٦-٧٦)

نتائج البحث :

- تعدّ الكتابة من أهم نواتج تعليم اللغة العربية وتعلّمها، والمقياس الذي يظهر قدرات الفرد اللغوية والفكرية.
- تمتاز مهارة الكتابة بخصائص تميزها عن مهارات اللغة الاخر.
- للكتابة بعدان أولهما لغوي: يعكس المهارات اللغوية التي ينبغي للمتعلم اتقانها، والآخر معرفي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات.
- هناك علاقة متبادلة مترابطة بين الكتابة وبين مهارات اللغة الأخر.
- إنّ الكتابة والتفكير يمثلان مظهران لعملية عقلية واحدة، وان نمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر وارتقائه.
- الكتابة الابداعية وليدة التفكير، ومظهراً للتفكير الابداعي،، والتفكير المبدع يمثل أساس توليد النتائج الابداعية في صورها المختلفة.
- الكتابة الابداعية ليست هبة موروثة، بل مهارة يمكن التدريب عليها واكسابها.

المصادر العربية:

القرآن الكريم

- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق البغدادي. الفهرست، دار المعرفة، بيروت، ١٩٩٧م
- أبو الضبعات، اسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٧م.
- أحمدية، فتحي محمود. تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان، ٢٠١٣م.
- اسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، ٢٠١٣م.
- أيكن، جوان. مهارات الكتابة للأطفال، ترجمة يعقوب الشاروني، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ٢٠١٥م.
- بارت، رولان. الكتابة في درجة الصف، ترجمه عن الفرنسية محمد نديم خشفة، مركز الانماء الحضاري، دمشق، ٢٠٠٢م.
- بصل، سلوى حسن محمد. المناشط التعليمية المصاحبة وأثرها على تنمية الكتابة الابداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول الثانوي، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ٢٠٠٥، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- البصيص، حاتم حسين. تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ٢٠١١م.
- تميم، راجح. الكتابة الابداعية، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٧م.
- جاب الله، علي سعد. تنمية المهارات اللغوية واجراءاتها التربوية، ايتراك، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- _____، وآخران. تعليم القراءة والكتابة أسسه واجراءاته التربوية، دار المسيرة، عمان، ٢٠١١م.
- جابر، جابر عبد الحميد. علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٢م.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، عمان، ١٩٩٩م.
- الجنابي، قيس حاتم هاني، تاريخ الشرق الأدنى القديم. ط٢، دار صفاء، عمان، ٢٠١٤.

- حافظ: وحيد سليمان، وعطية: جمال سليمان: فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية: مجلة كلية التربية جامعة بنها. المجلد السادس عشر، العدد/ ٦٨، أكتوبر، ٢٠٠٦م.
- حسن، أحمد حسن أحمد مسلم. برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ٢٠٠٠، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، ٢٠١٠م.
- خصاونة، رعد مصطفى. أسس تعليم الكتابة الإبداعية، جدارا للكتاب، عمان، ٢٠٠٨م.
- خوالدة، أكرم صالح محمود. التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية، دار الحامد، عمان، ٢٠١٢م.
- الداوود، عبد الله ناصر. كيف تكون كاتباً بارعاً؟، مكتبة الملك فهد، السعودية، ٢٠١٢م.
- زايد، فهد خليل. تدريس اساليب اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، عمان، ٢٠١٣م.
- زاير، سعد علي وإيمان اسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، العالمية المتحدة، بيروت، ٢٠١١م.
- ———، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المرتضى، بغداد، ٢٠١٣م.
- ———، وسماء تركي داخل. المهارات اللغوية بين النظرية والتطبيق، الدار المنهجية، عمان، ٢٠١٦م.
- سعادة، جودت أحمد، وسميلة أحمد الصباغ. مهارات عقلية تنتج افكاراً ابداعية، دار الثقافة، عمان، ٢٠١٣م.
- ———، مهارات التفكير والتعلم، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٥م.
- السليتي، فراس. القراءة الإبداعية للمتعلمين الموهوبين، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ٢٠٠٨م.
- شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٣م.
- شحاتة، حسن وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.
- الصوفي، عبد اللطيف. فن الكتابة، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٧م.
- الظفيري، محمد. فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٩م.
- عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٣م.
- ———، ومحمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية، ط٢، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.
- عبد الباري، ماهر شعبان. سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، أ، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
- ———، قوائم التقدير وفنون اللغة، ب، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
- ———، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ت، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
- ———، المهارات الكتابية من النشأة الى التدريس، ث، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
- ———، مهارات الاستماع النشط، أ، دار المسيرة، عمان، ٢٠١١م.
- ———، مهارات التحدث العملية والأداء، ب، دار المسيرة، عمان، ٢٠١١م.
- عبد الهادي، نبيل واخران. مهارات في اللغة والتفكير، ط٢، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٥م.
- ———، ووليد عياد. استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، دار وائل، عمان، ٢٠٠٩م.
- عبد الوهاب، سمير. فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة المنصورة، مصر، ١٩٩٩م، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ———، وآخران. تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، ط٢، دار الدقهلية، المنصورة، مصر، ٢٠٠٤م.

- عبد عون، فاضل ناهي. استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التعبير، دار المنهجية، عمان، ٢٠١٥م.
- عصر، حسني عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية وتعليمها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، مصر، ١٩٩٩م.
- عمار، سام وآخرون. اللغة العربية وطرائق تدريسها، منشورات مركز التعليم المفتوح، دمشق، ٢٠٠٨م.
- عيد، زهدي محمد، مدخل الى تدريس اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ٢٠١١م.
- العيسوي، جمال مصطفى وآخرون. طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي، دار الكتاب الجامعي، الامارات، ٢٠٠٥م.
- قطامي، يوسف ومريم اللوزي. الكتابة الابداعية للموهوبين، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٨م.
- القلقشندي، أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، تحقيق: يوسف علي طويل، دار الفكر، دمشق، ١٩٨٧م: ج ٣.
- ماران، ميريدث. لماذا نكتب؟، ترجمة: مجموعة من المترجمين العرب، ط٣، الدار العربية، بيروت، ٢٠١٥م.
- مانغويل، البرتو. يوميات القراءة، ترجمة عباس المفرجي، دار المدى، بيروت، ٢٠٠٨م.
- مجموعة من الباحثين. فن الكتابة الاساليب والمناهج والتطبيقات، مركز الغدير، بيروت، ٢٠١٢م.
- محمد، عاطف فضل. التحرير الكتابي الوظيفي والابداعي، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٢م.
- ———. فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٣م.
- مذكور، هلي احمد. تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.
- ———. طرق تدريس اللغة العربية، ط٢، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
- النجار، أسعد محمد علي. تحسين الاداء في قواعد الاملاء وضوابط الإنشاء، دار الصادق، بابل، ٢٠١٢م.
- النجار، فخري خليل. الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، عمان، ٢٠١١م.
- النجار، محمد رجب وآخرون. الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، دار العروبة، الكويت، ٢٠٠١م.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد وفائزة محمد فخري. الكتابة الفنية، دار الوراق، عمان، ٢٠١١م.
- ———. اساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية، دار المناهج، عمان، ٢٠١٦م.
- الهزاع، صالح عبد. مهارات التعبير والكتابة، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ٢٠٠٨م.
- يونس، فتحي علي وآخرون. اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨١م.
- Krnpha, Gentt., Between Writer and Text. J.AC3 Littp:// www.aedu gov.s, 1983..
- Roebuck, M. Foundring among measurement in education technology- in Derek p. cleary A& Mayer,D (Eols) Aspets of education technology, 1973.

المدينة في شعر مزيد الحلي

دراسة نقدية

م.د. عبادي عبد العباس حمود الزيايدي

الكلية التربوية المفتوحة/ النجف الأشرف

Al-Madina in the Poetry of Mizyad Al-Hilli

A Critical Study

Lect. Dr. Ibadi Abdul Abbas Hmood Al-Zayadi

The Open Educational College / Al-Najaf Al-Ashraf

Abstract

Arab poetry remains in general and in Iraq, especially an immortal travel of the books of the heritage of this glorious nation, as a result of the manifestations of the original Arab genius, and after I read the themes of the blessed symposium, which focused on the heritage of ancient ornaments I start to my imagination to study poet of Hilla forgotten most of the researchers The poetry and the introduction of the spectrum, and the excerpt of the journey and the late in some of his poems, inspired by the meanings of life at the time, referring to his adventures, and Madha Al The house of the Prophet (PBUH) in most of his poetry is very much mentioned in his method of jurisprudence or religious, which is characterized by Ismaili orientation, and is proud and proud of himself and his family and tribe; and a traitor in the arts of rhetoric such as grazing, The poet Muzid al-Hali, one of the most prominent poets of the city of Hilla in the sixth century AH, which kept the virtual library in Damascus a copy of his manuscript, which was the number of papers (17) paper, and then achieved the Diwan by Dr. Tarim and printed and published by the House of Lights in Beirut In 1998 (9263) and the date of its registration on 9/12/1426 AH; for this reason, I chose a title for my research (the city in the poetry of the most precious jewelery). The research began with the introduction of the introduction to explain the methodology of research and its main themes and divisions that ended the search, and then came the first section to talk about the life of more and the themes of poetry main; and went the second section to see the impact of the city of Hilla in the poetry of more; More attention to Iraqi cities except Hilla and other cities in his poetry, w Concluded research findings of the researcher. God grants success.

المقدمة:

يبقى الشعر العربي عامة وفي العراق خاصة سفراً خالداً من أسفار تراث هذه الأمة المجيدة، نتيجة لما حواه من مظاهر النبوغ العربي الأصيل، وبعد أن قرأت محاور الندوة المباركة التي ركزت على التراث الحلي العريق تبادر إلى مخيلتي أن أدرس شاعراً من الحلة نسي من أغلب الباحثين ولم يلتفتوا إلى مضامين شعره التي تناولت تاريخ مدينة الحلة وما دار فيها آنذاك مضمناً شعره معظم الفنون الشعرية كالمقدمات الغزلية، والطللية، والخمرية، ومقدمة الطيف، وذاكراً الرحلة والراحلة في بعض أشعاره، مستلهماً معاني الحياة آنذاك متطرقاً إلى مغامراته الغزلية، ومادحاً آل بيت الرسول (ص) في أغلب أشعاره مسهباً كثيراً في ذكره منهجه الفقهي أو الديني الذي اتسم بالتوجه الاسماعيلي، وذاكراً ومفتخراً بنفسه وأهله وقبيلته؛ وخائضاً في فنون البلاغة كالسجع والجناس والطباق والمقابلة، والتشبيه والاستعارة؛ وملتزماً ببناء القصيدة وسائراً على منهج عمود الشعر الذي صنفه المرزوقي، ألا وهو الشاعر مزيد الحلي وهو أحد أبرز شعراء مدينة الحلة في القرن السادس الهجري التي احتفظت المكتبة الظاهرية في دمشق بنسخة من مخطوطته التي كان عدد أوراقها (١٧) ورقة، ثم حُقق الديوان من قبل د. عارف تامر وقامت بطبعه ونشره دار الأضواء في بيروت سنة ١٩٩٨م؛ أما من حيث توفر طبعاته في العراق، فقد توفرت نسخة واحدة في مكتبة الروضة الحسينية المطهرة برقم (٩٢٦٣) وتاريخ تسجيلها في ٩/ ١٢/ ١٤٢٦ هجرية؛ لذلك كله، اخترت عنواناً لبحثي (المدينة في شعر مزيد الحلي). دراسة نقدية، وقسمت البحث إلى المحاور الآتية فقد بدأ البحث بمقدمة شرحت فيها منهج البحث ومحاوره الرئيسة والتقسيمات التي انتهى إليها البحث، ومن ثم جاء المبحث الأول ليتحدث عن

حياة مزيد وموضوعات شعره الرئيسية ؛ وذهب المبحث الثاني ليرى أثر مدينة الحلة في شعر مزيد ؛ ثم انبرى المبحث الثالث ليدقق عن التفات مزيد لمدن عراقية سوى الحلة والمدن الأخرى في شعره، ثم اختتم البحث بالنتائج التي توصل إليها الباحث. والله ولي التوفيق.

المبحث الأول: حياة مزيد وموضوعات شعره

اسمه:

هو الأمير مَزِيد بن علي بن دبيس بن منصور^(١) وقيل مَزِيد بن صفوان بن الحسن^(٢) بن منصور بن دبيس بن علي بن مزيد بن مرثد بن زنجي بن ريان بن عدني ابن عنور وقيل ريان بن عنور بن عدي بن جلد بن حي بن عمرو بن أبي المظفر مالك بن عوف بن معاوية بن كسر بن ناشرة بن سعد بن سواءة بن مالك بن سعد بن ثعلبة بن ذودان بن أسد بن خزيمة بن مدركة بن إلياس بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان^(٣).

ذكر اسمه في شعره:

تتبعه بعض الأدباء لديمومة حياتهم بعد الممات، وأخذوا في الحساب تلاعب بعض المتلاعبين فيما يرد من أخبار تضلل القارئ بوقت ليس للشاعر أو الأديب وجوداً في الحياة فينفي أو يثبت تلك المعلومة، وهذا ما ذهب إليه شاعرنا، مسجلاً اسمه في شعره، بقوله^(٤):

(الكامل)

يَا لَأَيْمِي فِي حُبِّ آلِ مُحَمَّدٍ كَيْفَ الْمَلَامُ وَفَضْلُهُمْ مَوْجُودُ
أَيُّعُودُ مَزِيدُ وَيَكُ عَمَّا قَالَهُ كَلًّا وَلَكِنَّ هَلْ لِدَاكَ مَزِيدُ
قَوْمٌ هُمْ يَوْمَ الْمَعَادِ وَسَيَلْتَنِي إِذْ حُبُّهُمْ لِي طَارِفٌ وَتَلِيدُ
أَيُّعُودُ مَزِيدُ فَضَّلَ آلَ مُحَمَّدٍ هَيْهَاتَ أَنْ يَخْصِيَ التُّرَابُ عَدِيدُ

فالشاعر في هذه الأبيات قد جسد حبه لآل بيت الرسول(ص)، ونفى أن يكون لأي شخص مقدره في أزاحته عما آمن به من وجوب حبهم وطاعتهم، وهنا جاء ذكر اسمه ليبقى شاهداً تاريخياً على نهجه وتوجهه الديني والمذهبي وهو المذهب الاسماعيلي. وفي قصيدته الميمية التي تغنى بها بحب آل البيت، كما هو ديدنه دائماً في ذكر صفاتهم ومدحهم، تطرق لذكر اسمه؛ بقوله^(٥):

(المقارب)

وَمَزِيدُ يَرْجُو لِقَاكُمْ غَدًا بِيَوْمٍ يَكُونُ الْوَرَى بِأَرْدِحَامِ

وبهذا يعد الشاعر أن لا قيمة لنفسه ولا قدر لها إلا بوقوف آل بيت الرسول معه وهم من ينقذه في يوم القيامة الذي كنى عنه بيوم(الازدحام). وأيضاً جاء ذكر اسمه إلى جانب تطرقه إلى أبيه وابنه، بقوله^(٦):

(السريع)

حَلَفْتُ بِالْأَبِ وَالْأَبْنِ مَعًا ثَلَاثَةً كُنَّا عَلَى مَوْعِدِ
إِنِّي لَأَشْتَاؤُكَ يَا سَيِّدِي كَالْمَاءِ يَشْتَاؤُ إِلَيْهِ الصَّدي
بَاسَ يَدِي قُلْتُ لَهُ بُسَ فَمَيَّ إِنَّ فَمِي أَوْلَى بِهِ مِنْ يَدِي
قَالَ مَنْ الْجَائِرُ فِي حُكْمِهِ قُلْتُ الَّذِي جَارَ عَلَى مَزِيدِ
قَالَ فَهَلْ تَعْشَقُ غَيْرِي إِذَا أَوْ تَوَرَّدَ الظَّمَانُ مِنْ مَوْرِدِي

(١) ديوان مزيد الحلبي الأسدي: ٦.

(٢) الأعلام: الزركلي: (٧/ ٢١٢).

(٣) بغية الطلب: ابن العديم (ت ٦٦٠هـ)، تحقيق: د. سهيل زكار: (٧/ ٣٤٧٨).

(٤) الديوان: ٩٨.

(٥) الديوان: ١١٤.

(٦) الديوان: ١١٠.

وهنا يعدُّ الشاعر ممن أكد ولاءه وحبّه مدعماً بما يحيط به من أسرة كأيّبه وابنه، متأثراً بما جرى عليه من تعسف ومطاردة أدت به إلى الرحيل عن مدينته الحلة إلى مدينة مصياف، فالحسرة والألم بارزة حتى في أشعاره الغزلية التي أظهرت تحسراً وتوجعاً، وجاءت فيها إشارة إلى من غدروا به في السياسة فيحذر الحبيبة من أن تتخذ المعيار ذاته في التعامل معه. أما في مجال ذكره لأسرته وقومه فجاءت هذه الأبيات التي تغنى بها مفتخراً، بقوله^(١):

(الخفيف)

يَا لَقَوْمِي مِنْ آلِ مَزِيدٍ مَالِي لَا أَرَى لِي مَخِيماً فِي قِبَابٍ
أَنْتُمْ خَيْرٌ مَنْ أَقِيمُ عَلَيْهِ عَمَداً مُشْرِقاً عَلَى أَطْنَابٍ
إِنْ سَطَا الْخَطْبُ كُنْتُمْ مَاءَ مُزْنٍ أَوْ بَدَأَ الْحَرْبُ كُنْتُمْ أَسَدَ غَابٍ
رُمْتُ صَبْرًا عَنْكُمْ فَأَعُوزُنِي الصَّبْرُ فَهَلْ لِي الْيُكْمُ مِنْ إِيَابٍ

فالشاعر استجد بقومه بوقت لا يجد له عوناً غيرهم، لكنه حمل همّاً خفياً جسد ما يعانيه ورسم صورة لقومه في موقف خذلان، إذ لم يسعفه حين أعوزته الأيام لما كان ينتظره منهم، وكفى عن موقفهم المفترض هذا الذي تمنى أنه يكون مسانداً له بقوله (لا أرى مخيماً في قباب) فقد جعل من نفسه صاحب القباب لأنه أمير ومن أسرة شهد لها بالفخر وتولى الأمور الجسام.

ميلاده، ووفاته:

ولد في مدينة الحلة التي كان يطلق عليها آنذاك بالجامعين في سنة (533) هجرية التي توافقت مع سنة (1140) ميلادية، ثم قدم إلى مدينة مصياف في بلاد الشام بعد أن تعرض لمضايقات أفصح عنها شعره سنة (563) هجرية، ثم توفي هناك سنة (592) هجرية، أو سنة (1199)، ودفن في جبل "القاھر" الواقع على بعد (5) أميال من مدينة مصياف^(٢).
تأثره بشخصية سنان راشد الدين^(٣):

ارتبطت حياة شاعرنا بشخص اسمه سنان راشد الدين، عاصره ولادة ووفاة وسكنا^(٤)، وتأثر به إلى حد لا يوصف، وقد قال فيه شعراً كثيراً، فقد جاء في شعره أنه لا يهتم للغيد وجمالها بل يشغل فكره بما ألهاه عنه وهو سنان، بقوله^(٥): (الخفيف)

دَعْ هَوَى الْغَيْدِ وَاعْتَصِمْ بِكَرَامٍ لَا يَزُولُ الْحَيَاةَ يَوْمًا عَبُوسًا
وَتَمَسِّكْ بِصَاحِبِ الْوَقْتِ وَاطْلُبْ مَا تَمَسَّكَتْ بِآيِهِ الْمَحْرُوسَا
اسْمُهُ الْكَـ____يَا^(٦) وَأَمَّا سِنَانُ فَهُوَ حَدٌّ يَهْرُ فِينَا النَّفُوسَا
هُوَ ابْنُ الْبَتُولِ حَقًّا وَصِدْقًا وَابْنُ مَنْ كَانَ لِلْوَرَى نَامُوسَا
يَا ابْنَ مَنْ أَوَّلُ اسْمِهِ نَبْعُ مَاءٍ ظَاهِرٍ بَعْدَ أَنْ كَانَ غَائِبًا مَطْمُوسَا

فالشاعر يدعو لترك لهو الدنيا وانشغال البعض بجمال النساء ولاسيما منهن الغيد، والالتجاء إلى من أشار إليه ووصفه (بصاحب الوقت)، ودعا للتمسك بنهجه والسير على منواله، ذاكراً ما لقب به (الكيا)، ومشدداً على اسمه (سنان)، وقد أعاد أصوله التاريخية وأوصل نسبه إلى السيدة فاطمة الزهراء (ع)، مذكراً بما اتسم به من سجايا أصبحت للورى مفتخراً. وقال فيه أيضاً^(٧):

(الكامل)

يَا رَاشِدَ الدِّينِ الَّذِي أَرَشَدْتَهُ فَيْكَ الْخَلَاتِقُ بِالزَّمَانِ الْحَاضِرِ

(١) الديوان: ٦٨.

(٢) ينظر الديوان: ٧.

(٣) سنان بن سلمان بن محمد أبو الحسن راشد الدين البصري كبير الإسماعيلية وصاحب الدعوة الزارية كان أديباً فاضلاً عارفاً بالفلسفة وشيئاً من الكلام والشعر والأخبار (ت: ٥٨٩هـ). ينظر: الوافي بالوفيات-الصفدي (ت ٧٦٤هـ)، تحقيق: أحمد الأرناؤوط: (١٥/ ٢٨٢).

(٤) ينظر الديوان: ٩.

(٥) الديوان: ١١٨.

(٦) مُحَمَّدُ بْنُ صَبَاحٍ، الملقب ب(الكيا) أحد أمراء الدولة الإسماعيلية. ينظر: سير أعلام النبلاء: ابن قايماز الذهبي: (٢١/ ١٨٧).

(٧) الديوان: ٩٣.

فَاغْفِرْ فَأَنْتَ لَنَا مُدٌّ تَقْضُلًا لِلْمُسْتَمْدِّ مِنَ الْعَزِيزِ الْغَافِرِ

ووله قصيدة كاملة يمدح فيها سنان، منها هذه الأبيات التي يقول فيها^(١): (المتقارب)

فَيَا رَاشِدَ السِّدِّينِ يَا سَيِّدِي وَأَنْتَ الْإِمَامُ وَبَذَرُ التَّمَامِ

وَأَنْتَ الَّذِي كُنْتَ أَرْشَدْتَنَا وَأَنْقَذْتَنَا مِنْ طَرِيقِ الظَّلَامِ

وَأَنْتَ حَقِيقَةُ هَذَا الْمِثَالِ وَبَيِّنَتُكَ زَمَرٌ ثُمَّ الْمَقَامِ

وَأَنْتَ الصَّلَاةُ إِمَامُ الْهُدَى وَأَنْتَ الزَّكَاةُ وَأَنْتَ الصِّيَامِ

وَمَزِيدٌ يَرْجُو لِقَاكُمْ غَدًا بِيَوْمٍ يَكُونُ الْوَزَى بَارِزًا

واضح تعلق الشاعر بهذا الشخص الذي أوجد تغيرات كبيرة في حياته وحياة المجتمع آنذاك، ومنها ما ذكره الصفدي بقوله:

(أَحَلَّ لِقَوْمِهِ وَطَأَ الْحَرَمَاتِ مِنْ أَمَهَاتِهِمْ وَأَخَوَاتِهِمْ وَبَنَاتِهِمْ وَأَسْقَطَ عَنْهُمْ صَوْمَ رَمَضَانَ)^(٢)

موضوعاته شعره:

شعر مزيد على قلته لا ينضب نبعه، فهو لا يهجر رياض الحب والوداد، ولا ينفذ يده من أقذار الصباية، ولا يتعب فكلمه لاح له بارق أمل جديد عاوده الحنين إلى وطنه، ومعتقده فقد كتب أشعاره في مختلف الموضوعات، فتحدث عن نفسه وعن أهله وقبيلته وأكثر من مدح آل البيت، وكتب شعرا في الغزل والمقدمات كان لها نصيب كبير^(٣). ومن أهم تلك الموضوعات الآتي:

1- مدح آل البيت (ع):

ولما كانت للشعر هذه المكانة ولاسيما المدح، في البيئة العربية، إذ رفعه الناس عامة والشعراء خاصة إلى أعلى المراتب وقدره حق قدره، فقد عرف الشاعر موضعه من المجتمع وأدرك أثر مدائحه في الممدوحين^(٤)، فراح لمدح الأمراء والخلفاء ولاسيما في العصر الأموي وقد يكون المدح صادقا أو متملقا؛ لكن شاعرنا ذهب في اتجاه آخر ألا وهو مدح المعتقد، ومن كان السبب في ذلك

المعتقد؛ فتجسد له في أبياته هذه مدح آل بيت الرسول (ع) ولاسيما المهدي المنتظر، بقوله^(٥): (البيسط)

وَلَدُّ بِهِ مَوْقِنًا وَأَقْصَدَ لِجَيْزَتِهِ تَتَجَوَّ بِهِ مِنْ عَظِيمِ الْهَمِّ وَالْكَرْبِ
فَحِينَ يَمَمْتُ سِرِّي نَحْوَهُ وَيَدَا فَرَدْنِي الْبَابُ بَعْدَ الْكَدِّ وَالنَّعْبِ
دَاعِيَ الدُّعَاةِ وَمَهْدِي النَّاهِجِينَ إِلَى سُبُلِ الرَّشَادِ بِأَشْكَ وَلَا كَذِبِ
وَعُدْتُ أَقْصَدُ مَنْ لَوْلَاهُ مَا عَرَفْتُ سُبُلَ الْهُدَى وَأَفْتَدِي مَا جَاءَ فِي الْكُتُبِ
قَالَ الْإِمَامُ حَدِيثًا صَحَّ وَارِدُهُ عَنْ النَّقَاتِ وَأَهْلِ الثُّورِ وَالْحُجُبِ
لَوْ خَلَّتِ الْأَرْضُ يَوْمًا مِنْ مُنَبِّتِهَا لَمَادَتْ الْأَرْضُ وَالْأَقْلَاكُ بِالْقُطْبِ
وَقَالَ مَنْ مَاتَ مِنْكُمْ ثُمَّ لَيْسَ لَهُ عِلْمٌ بِهِ مَاتَ كَالْمَجْهُولِ فِي الْحَقِّ
لَوْلَا الدَّلِيلُ لَمَا كَانَ الطَّرِيقُ بِهِ عِلْمًا وَلَا كَانَ ذَا نُطْقٍ وَذَا أَدَبِ

جاء ذكر المهدي ومدحه في هذه الأبيات ليعبر عن وجهة نظر الشاعر، وإيمانه بالاتجاه الاسماعيلي الذي قارب وجهة نظر

متخذي المذهب الامامي في العصر الحديث، وأكد على الحديث المشهور بين دعاة الإمام (من مات ولم يعرف إمام زمانه مات ميتة جاهلية)^(٦). وقد مدح زعماء الدولة المزيديّة والمتصدين لزعامة المذهب الاسماعيلي ذاكرا آل البيت، بقوله^(٧):

(١) الديوان: ١١٤.

(٢) الوافي بالوفيات-الصفدي: (١٥/ ٢٨٢).

(٣) ينظر الديوان: ١٨.

(٤) ينظر: المدح في الشعر الجاهلي رؤية جديدة - د.السعيد حامد شوارب: ٣١.

(٥) الديوان: ٦٥.

(٦) الملل والنحل: الشهرستاني: (١/ ١٩٢).

(٧) الديوان: ٨٣.

(الخفيف)

جُدَّ المصطفى أبوه عليّ مرتضى الحق أمه الزهراء
وله المشعران قصداً لمن حجَّ ولئى والركن والبطحاء

واستمر الشاعر بأسلوبه الدائم في ذكر آل البيت مازجا سيرتهم العطرة مع آل إسماعيل الذين يسير على نهجهم ويناصرهم بكل قدراته.

2- أثر القرآن الكريم في شعره:

حينما نزل القرآن الكريم باللسان العربي المبين، وتمثلت فيه الصور البيانية، وجسد الأسلوب العربي بأجمل صياغة، مما جعل فصحاء العرب وبلغاءهم يرون فيه أنه يمثل جوهر فطرتهم، وأفكارهم في اللغة والبيان، لذلك أدركوا منذ أن استمعوا إلى آياته البينات في الوهلة الأولى، أنه فاق المستوى الذي عرفوه في ألفاظهم وأشعارهم وخطبهم، فكانوا أول من شهد بإعجازه. وهذا ما حفز تلك الروح الوثابة في شاعرنا المتطلع للتفوق الأدبي على أقرانه في الحقبة المظلمة التي عاشها في نهاية القرن السادس الهجري، فقال متأثراً بأسلوب القرآن الكريم^(١):

فَحَلَّنِي دَارَهُ مِنْ فَوْقِ مَرْتَبَةٍ وَلَا حَ لِيِ التَّيْنُ وَالزَّيْتُونُ وَالْبَلَدُ

فالأثر القرآني واضح لأن الرجل متوجه توجها دينيا في أغلب أشعاره على الرغم من اختلافه مع كثير من مناهج المسلمين من المذاهب الأخرى، وجاء هذا البيت ليجسد قوله تعالى من سورة التين ((وَالَّتَيْنِ وَالزَّيْتُونِ، وَطُورِ سِينِينَ، وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ))^(٢). ومما جاء متأثراً بألفاظ القرآن الكريم، ومازجا ذلك بموالة آل البيت الكرام (ع)؛ قوله^(٣):

(الطويل)

يُوالِي وَلاَةَ الْحَقِّ آلَ مُحَمَّدٍ فَحُبُّهُمْ قَرَضٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ
هُمُ الْعُرْوَةُ الْوُثْقَى هُمُ الرُّكْنُ وَالصِّفَا هُمُ الْحَجُّ وَالْمَسْعَى هُمُ بَنُو رَمَزِمٍ
هُمُ شَجَرَةُ الطُّوبَى^(٤) وَسِدْرَةُ الْمُنتَهَى هُمُ جَنَّةُ الْمَأْوَى وَنَارٌ لِمُجْرِمٍ
هُمُ التَّيْنُ وَالزَّيْتُونُ وَالشَّمْسُ وَالضُّحَى وَطَهَ وَمَا قَدْ جَاءَ فِي فَضْلِ آدَمَ
هُمُ مَرْجُ الْبَحْرَيْنِ يُخْرِجُ مِنْهُمَا قَلَانِدُ دُرٍّ لِلْأَنَامِ مُنَظَّمٌ
هُمُ ك ه يا عَيْنَ ص وَمَا أَتَى مِنْ الْآيِ فِي مِيلَادِ عَيْسَى بْنِ مَرْيَمَ
هُمُ حُجَّةُ الرَّحْمَنِ بَيْنَ عِبَادِهِ هُمُ الْحَبْلُ حَبْلُ اللَّهِ لَمْ يَتَصَرَّمْ

تأثر الشاعر بألفاظ القرآن الكريم واضحة للمتلقي في هذا النص أو غيره، فقد ورد عنده لفظ على سبيل المثال لا الحصر (العروة الوثقى) الذي جاء مجسداً لقوله تعالى ((وَيُؤْمِنُ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى))^(٥)؛ ولم يكتف بذلك بل وردت في النص نفسه ألفاظاً قرآنية أخرى؛ كـ (الصفا، سِدْرَةُ الْمُنتَهَى، جنة المأوى، والتين والزيتون، والشمس، والضحى، وطه، مَرْجُ الْبَحْرَيْنِ، ك ه يا عين ص)^(٦). وكلها ألفاظ اقتبست من القرآن الكريم.

(١) الديوان: ٧٤.

(٢) التين: ١ - ٣.

(٣) الديوان: ٦١.

(٤) قيل أن طوبى: شجرة من الجنة. ينظر: شمس العلوم: ابن سعيد الحميري (ت ٥٧٣هـ): (٧/ ٤١٨٥).

(٥) البقرة: ٢٥٦.

(٦) ينظر: (البقرة: ١٥٨، النجم: ١٤، التين: ١، الشمس: ١، طه: ١، الرحمن: ١٩، مريم: ١).

٣- مقدمات قصائده:

تشكل مقدمة القصيدة البداية التي تقود إلى باقي أجزاء القصيدة من حيث الجانب الشكلي، أما من الجانب الموضوعي فقد حملت مقدمات القصائد العديد من المعاني الذاتية والفكرية للشعراء وعصورهم. وقد اهتم النقاد والدارسون "قدماء ومعاصرون" من عرب ومستشرقين بمقدمات القصائد بالدراسة، والتحليل والتعليل.

في حين وجد الناظر في ديوان الشعر العربي ولاسيما في العصر الجاهلي بعضاً من القصائد بلا مقدمات، وقد شغل هذا الموضوع الباحثين كثيراً، أما شاعرنا الذي عاش حياته في نهاية العصر العباسي، عاد وبقوة لهذه المقدمات ومما أحصيته له المقدمات الآتية.

أ- المقدمة الطللية:

أكثر الشعراء من استعمال المقدمات الطللية، مما جعل عناية النقاد بها واضحة في الدرس النقدي، فتناولوها بالتفسير والتحليل في ضوء المناهج النقدية القديمة والحديثة، وعللوا تحديد الشعراء الأماكن خوفاً من درسها. وبينوا أن تنقل الإنسان الجاهلي كان سبباً لظهور المقدمات الطللية، فأكدوا أن تنقل القبيلة من مكان لآخر، وإقفار الديار وثورة الذكريات التي تختلج نفس الشاعر عند مروره الديار كانت البداية الطبيعية لظهور المقدمة الطللية في الشعر العربي. وفي هذا الجانب اقتفى شاعرنا أثر الشعراء الجاهليين ببيكائه على الطلل المحيل، بقوله^(١): (الكامل)

لَا تَدْبُ الطَّلَّ الْمَحِيلَ تَأْوَهَا هَيْهَاتُ تَبْلِغُهُ وَدَمْعُكَ سَاكِبٌ
وَصَلُّ الْكَرَامِ بِأَبْنَةِ الْكَرَمِ الَّتِي هَرَقْتُ وَلَوْ نَطَقْتُ لَقَالَتْ كَاذِبٌ

فالشاعر سار على نهج الشاعر الجاهلي، وذكر الطلل المحيل، ويبدو أن الشاعر يعاني من كثرة الترحال والتنقل، ولاسيما ما أبرزه شعره من تحسر وتوجع وعدم استقرار نتيجة لتتبعه المذهب الاسماعيلي الذي طُرد بسببه في العراق فتحول إلى مدينة مصياف. وبالصدد ذاته قال مزيد في الطلل^(٢):

(الطويل)

سَلِ الرَّيْعُ^(٣) كَمْ مِنْ لَأَجْفٍ^(٤) بَلْ دَمْعُهُ تَرَاهُ فَهَلْ يَشْفِي مِنْ الدَّمْعِ لَأَهْفُ
وَمَنْ يَشْكُ صَرْفَ الْبَيْنِ صُمًّا دَوَارِسًا يَمُتُّ وَالْجَوَى مَا بَيْنَ جَنْبَيْهِ لَأَجْفُ
دِيَارٌ عَفَتْ مِنْهَا الرُّسُومُ فَأَصْبَحَتْ عَوَاطِلُ تُذَرِّيهِمَا الرِّيَّاحُ الْعَوَاصِفُ

تتبع شاعرنا الأثر الجاهلي في كثير من المواضع، وهذا ما تحقق مصداقه في هذا النص الذي تحدث فيه عن الربيع وهي تسمية جاهلية أفرد له فصلاً صاحب المنازل والديار وأتى بشواهد شعرية دلت على معنى لفظة (ربيع)^(٥)، مبيناً فيها ارتباط العربي بوطنه الصغير ألا وهو المنزل الشخصي ولاسيما منزل الحبيبة التي رحلت في ليلة وتركت ربيعها فارغا يشكو الانداس والهجر.

ب- المقدمة الغزلية:

وهي المقدمات التي وصف فيها الشعراء المرأة وصفاً حسياً ومعنوياً. وعددها ليس بالقليل؛ لأنها مرتبطة بالواقع الاجتماعي والنفسي للشاعر. ويؤدي الحديث عن الطلل غالباً إلى الحديث عن الغزل، وهذا ما يؤكد على الصلة الوثيقة بين الطلل والغزل. ويرى د.حسين عطوان أن القصائد التي تضم مقدمات غزلية هي قصائد طويلة إلى حد ما ؛ يبيث في صدورهم الكثرة المطلقة من أحزانه وآلامه ويظهر حسرته ولوعته على فراق الحبيب ويشكو شكاية تلفت نظر المتلقي مرة من طول ليله وأرقه، حتى لكأن نجومه تأبى

(١) الديوان: ٨٤.

(٢) الديوان: ٧١.

(٣) الربيع: المنزل، ودار الإقامة. ينظر: لسان العرب: (٨/ ١٠٢). (ربيع).

(٤) وألحف السائل: ألح. ينظر: معجم مقاييس اللغة- ابن فارس: (٥/ ٢٣٨).

(٥) ينظر: المنازل والديار: أسامة بن منقذ: ١٣٦.

الاندحار أمام أضواء الصباح وقال عنه ذلك ليس غزلا ولا ما يشبه الغزل^(١). من تلك المقدمات هذه المقدمة الغزلية في القصيدة النونية، التي قال فيها^(٢):

(الكامل)

أَفْتَوْرُ لَحْظُكَ أَمْ غَرَارٌ^(٣) يَمَانِي وَقَوَامٌ قَدْكَ أَمْ قَضِيبُ الْبَانِ
أَمْ حَاجِبَانِ عَلَى الْجَبِينِ تَقَوَّسَا أَوْ فِي صَحِيفَةٍ كَاتِبٍ نُؤْنَانِ
وَشَنِيْبٌ^(٤) تَغُرُّ فِي فَمٍ أَمْ لَوْلُو نَظْمُوهُ فِي سِلْكٍ مِنَ الْمَرْجَانِ
يَا لِلَّتِي أَسْكَنْتُهَا فِي مُهَجَّتِي فَبِأَيِّ مَقْدَرَةٍ مَلَكْتَ عَنَانِي
بِشَقَائِقٍ مِنْ وَجَنَتَيْنِ تَشَقَّقَتْ حَجَبِ الْقُلُوبِ شَقَائِقِ النِّعْمَانِ
أَوْ كَلَّمَا عَايَنْتُ طَرْفَكَ فِي الْكَرَى وَشَكُوتِ طَوْلِ الْبَعْدِ وَالْهَجْرَانِ
أَوْتَرْتُ قَوْسِي حَاجِبِيكَ كَأَنَّنِي غَرَضٌ لِأَسْهَمِ طَرْفَكَ الْفَتَّانِ
يَا بِنْتَ مَخْتَلِسِ الْنَفُوسِ تَرْفَقِي فَهَوَاكَ أَبْعَدَنِي عَنِ الْأُوطَانِ
لَوْلَاكَ مَا اتَّصَلَ السَّهَادُ بِمَقْلَتِي وَلَمَّا جَفَا طَيْفَ الْكَرَى أَجْفَانِي
وَلَمَّا رَأَيْتُ مِنَ الْعَجِيبِ مَصَارِعَا لِلْأَسَدِ بَيْنَ مَرَاتِعِ الْغَزْلَانِ

فالشاعر تغزل بفتاته التي اتصفت بجمال العينين وفتورهما، وأشبهت بذلك اليماني الذي ينام قليلا (غرار يماني)؛ أما استقامة القوام فقد شبهها بقضيب البان، وشبه الحاجبين بالقوس، ثم أضاف شيئا جديدا من التشبيه وهو أن الحاجبين كحرفي نون مقلوبين رسما في صحيفة، وانتقل لثغرها ليصفه، وجمال أسنانها التي أشبهت اللؤلؤ، وبعد انتهائه من وصف جمالها تحول لوصف معاناته، وكيف أنها تمكنت من أن تأسر قلبه وتملك عنانه ؛ ثم عاد ليصف وجنتيها التي شبههما بشقائق النعمان، وكل هذا الجمال كان سببا في إبعاده عن الوطن، ثم انتقل إلى عرضه الرئيس الذي كان يتمثل في الدعوة إلى الاسماعيلية، بقوله (تمسكي بحبال آل محمد -- ما عشت لا بحبال الشيطان)^(٥).

ج- الظعن:

عرفها حسين عطوان بقوله (تصوير مناظر التحمل والإرتحال)^(٦)، ويجد فيها أن الشاعر يعبر عن حزنه وأسفه وخيبة أمله نتيجة الرحلة والفرار فهو يتحدث عن أكثر من قضية، وأكد أن القدماء لم يعنوا بهذا النوع من المقدمات عناية كبيرة. وسبب ذلك ليس عدم معرفة الشعراء بها أو جهلهم إياها^(٧).

إن تقاليد وتفاصيل مقدمة الظعن بما يتصل بها من وصف الاستعداد للارتحال بالإبل وهوداجها وثيابها وألوانها، أو بالحاوي والدليل أو بالطريق ومخاطرها أو بغاية الرحلة التي هي معروفة لدى الشعراء الجاهليين، فكثير من تقاليد ثابتة لديهم، ولكن يبدو أن الأمر ليس متعلقاً بالجاهليين فحسب؛ بل سار على نهجهم الشعراء العباسيون ومنهم شاعرنا مزيد الحلبي بمقدمته عن الظعن، بقوله^(٨):

(الطويل)

أَتَشْتَاقُ أَمْ شَاقَتَكَ ظَعْنٌ تَقَاذَفَتْ بِهَا فُلُوتٌ بِالْمَطِيِّ قَوَافِ
يَجُبْنَ الْفِيَا فِي خُدَمٍ بِمَنَاسِمٍ يَطِيرُ بِهَا حِرَانُهَا الْمُتَوَاصِفِ

(١) تنظر: مقدمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي- د.حسين عطوان: ٩٢.

(٢) الديوان: ٧٩.

(٣) الغرار بالكسر: النوم القليل، ينظر: الصحاح: الجوهري: (٢/ ٧٦٨).

(٤) الشَّنْبُ: ماء ورقة يجري على الثغر. ينظر: لسان العرب (شنب):

(٥) الديوان: ٧٩.

(٦) مقدمة القصيدة: حسين عطوان: ١٣٧.

(٧) ينظر: المصدر نفسه: ١٣٧.

(٨) الديوان: ٧١.

تلوح وراء السجف من جانب الخبا مـخـدرة بل ريرب متهايف

فالشاعر يتحدث عن الشوق الذي أصابه؛ ثم يجعل نفسه متسائلاً عن الظعن الذي تقاذفته الفلوات، واستمر بالحديث عن المصاعب التي واجهته خلال مسيرته في الصحراء.

د- مقدمة الطيف:

جاء ذكر مقدمة وصف الطيف على لسان عمرو بن قميئة كما أشار إلى ذلك حسين عطوان، وفيها يصف الشاعر طيف محبوبته، بعد أن قطع المفاوز الموحشة المجهولة، والطرق المتداخلة حتى انتهى إليه وداعبه في منامه^(١). وفيها يتساءل الشاعر ويتعجب من الطريقة التي وصل بها طيف المحبوبة إليه، وكيف تجاوز تلك القفار، وعرف المسالك حتى وصل إليه وداعبه، وهو يغط في نوم عميق نتيجة لما لاقاه من متاعب في يومه الفائت، مع توقع إبعاد وصول المحبوبة بحقيقتها بأي حال من الأحوال، وذلك ما ذهب إليه مزيد الحلبي، بقوله^(٢):

(البسيط)

طَيْفٌ لِحَسْنَاءَ مِنْ بَعْدِ الْكَرَى طَرَقَا لَيْلًا فَهَاجَ بَيُّ الْأَحْزَانِ وَالْقَلَقَا
عَجِبْتُ وَهُوَ إِلَى جَنْبِي يُعَاثِبُنِي مَا كَانَ أَحْسَنُ هَذَا الْعَثَبُ لَوْ صَدَقَا

وقال مزيد الحلبي مخاطباً ذات النخيل، وهو اسم أطلقه على مدينة الحلة، ناصحاً أهلها بالصبر الذي تحمد عقباه، والخطاب هنا موجه لمن يعتقدون المذهب الاسماعيلي، نتيجة لما مروا به من مضايقات أدت بهم إلى ترك مدينتهم التي أسسوها والارتحال عنها عنوة، بقوله^(٣): (الكامل)

يَا سَاكِنِي ذَاتِ النَخِيلِ عَلَيْكُمْ بِالصَّبْرِ فَالْمَحْمُودِ عَقَبَ الصَّابِرِ
لَا تَبْعَثُوا طَيْفَ الْخِيَالِ يَزُورُنِي فَأَذُوبُ وَجَدًا بِالْخِيَالِ الزَّائِرِ

فالشاعر طلب من أهل مدينته ألا يبعثوا بطيف خيالهم ليزوره ليلاً، فيتذكر أيام تلك المدينة التي رفلت بالعز والافتخار أيام كانت تزهر بأهلها المزيديين.

٤- خمرياته:

كاد القدماء أن يتفقوا على أنَّ عمرو بن كلثوم، هو أول من صرح بخمرياته حينما استهل معلقته بذكر الخمر، بقوله^(٤):

(الوافر)

أَلَا هُبِّي بِصَحْنِكَ فَأَصْبَحِينَا وَلَا تُبْقِي خُمُورَ الْأَنْدَرِينَا
مُسْعَشَعَةً كَأَنَّ الْخُصَّ فِيهَا إِذَا مَا الْمَاءُ خَالَطَهَا سَخِينَا^(٥)

لكن بروز الخمرة كغرض مستقل يعتقد أن ذلك حدث في العصر العباسي بشكل ملفت للنظر على يد أبي نواس مع وجوده في عصور سابقة كالعصر الجاهلي أو الأموي، وسمي أبا نواس بشاعر الخمريات؛ وبعد أن كان على شكل مقدمات خمرية وفيها يختفي منظر الوداع التقليدي، وما يتصل به من حديث الطعائن المسافرين، وتحل مكانه مناظر مجالس الشراب بسقاتها وندمائها... وفي بعض الأحيان يظهر فيها الحديث عن المرأة، وعواطف الشاعر ومشاعره، فهي مزاج من عناصر شتى ومقومات متعددة، لكن الغريب في الأمر أنَّ الكثير من المقدمات الخمرية هو حديث الشعراء عن الموت والفناء. وقد انتشرت هذه المقدمات بعدما عمَّ الرخاء بغداد واستقرت أحوال أهلها وأخذ الناس حظاً وافراً من اللهو والشراب، وكذلك الترف الذي وفره الخلفاء للشعراء جعل هؤلاء يعكفون على

(١) ينظر: مقدمة القصيدة العربية: حسين عطوان: ١٠٤.

(٢) الديوان: ٧٦.

(٣) الديوان: ٩٢.

(٤) ينظر: الشعر والشعراء - ابن قتيبة الدينوري: (١/ ٣٨٠).

(٥) ديوان عمرو بن كلثوم، تحقيق - إميل يعقوب، دار الكتاب العربي، ط٢، ١٩٩٦م: ٦٤.

الملاذات، وكانت الحانات والأديرة قد انتشرت في بغداد، ذلك كله وغيره ساعد على وصول موجة الخمریات إلى أبعد غاياتها في هذا العصر.

والخمریات فن شعري ليس بجديد على الشعراء العباسيين، فهو قديم، بدأ بشعراء ما قبل الإسلام مثل (الأعشى) واستمر مع شعراء الإسلام ك(أبي محجن الثقفي)، ثم حمل لواءه في العصر الأموي (الأخطل) ثم (الوليد بن يزيد) الذي كان بسبب نزعته الآثمة وافتتانه بالخمریات قد مهد كثيراً (لأبي نواس) وإضرابه في عصابة المجان في العصر العباسي، وبذلك نجد أن مزيد تأثر بهذه الأجواء مع أنها تخالف منهجه الذي سار عليه في أغلب قصائده وهو التوجه الديني المذهبي الاسماعيلي، وبذلك جاءت هذه القصيدة التي تضمنت أسئلة كثيرة، يستفهم فيها بإلحاح عما أصابه من ألم ووجع جعله يتجه نحو شرب الخمرة، ويقول فيها شعراً، منه هذه الأبيات^(١):

(الطويل)

أَيُخْطَى بِقُرْبِ الدَّارِ صَبَبٌ مُنَيَّمٌ وَقَدْ شَقَّهَ كَأْسٌ مِنَ الْبَيْنِ عَقَمٌ
وَهَلْ تَشْفَعُ الْأَيَّامُ بِالْوَصْلِ بَعْدَمَا تَحَكَّمَ دَهْرٌ بِالْقَطِيعَةِ يَحْكُمُ
إِلَى كَمِ الْوَمِ النَّفْسَ عِنْدَ انْكَارِكُمْ^(٢) وَحَتَامَ أَخْفِي مَا الْآقِي وَأَكُنُّ؟
وَفِي كَيْدِي لِلْبَيْنِ نَابٌ وَمَخْلَبٌ وَحَوْلِي ذَنَابٌ لِلْحَوَادِثِ حُومٌ
وَكَمْ لَيْلَةٍ قَضَيْتُ فِيهَا مَآرِبِي أُعَانِقُ رِيَّاتِ الْخُدُورِ وَالْثِمِّ

أكثر الشاعر في هذا النص من التساؤلات وأتى بأكثر من أداة استفهام ومزج بين التصديق والتصور فالحزمة التي أتت للصنفين استعملها للتصديق فقال (أَيُخْطَى) ووصف نفسه بـ(المتيم) وكل ذلك كان سببه ظهور الكأس في حياته، واستمر في سرد تساؤلاته بـ(هل، متى)، ويبدو أن الرجل متأثر نفسياً بما يحيط به، وممن سبب له كل هذه الآهات التي أجبرته لطريق لم يكن راغباً له فتوجهه نحو كأس الخمرة.

ثم يطلب من جلسائه سقايته الخمرة، بقوله^(٣):

وظيباً أناجيهِ وقد غلب الكرى أَلَا فاسقني خمرًا من الدن يرهـم^(٤)
أدرها لنا لا عيش إلا بشرها إذ لاح ضوء الصبح أو هب أنسم
مشعشة تصفو لكل متيم لبيب وأما عن جهول فتحـرم
تلوح فلا أدري مصابيـح راهب تشع أم انقضت من الأفق أنجم
ويرفعها الساقـي فلست بعارِف أيلزمها بالكف أم ليس يلزم

فقد وصف حال ساقيه ووصف نفسه وهو يحتسي الخمرة، إذ أصبح لا يميز بين الكأس هل من تمسك الساقـي أم الساقـي من يمسكها. ولم يكتف بذلك، بل بدأ يصف الخمرة في قصيدته^(٥):

هِيَ الشَّمْسُ فِي السَّرَّاءِ وَالْبَدْرُ بُرْجُهَا ومشرقها كأس ومغربها فم
إذا برزت هبوا قياماً وسجداً ويهـرق من بعد السجود لها دم
فتقتلهم من بعد قتلهم لها وقلت اقتلوا أيها القوم تسلموا
أيا دهر هل بعد التفرق رجـعة وهل يشقني من لاعج الشوق مغرم

(١) الديوان: ٧٠.

(٢) الإدكار، مأخوذة من مدكر، ومذكر في الأصل مُذَكِّرٌ عَلَى مُفْعَلٍ فَصِيرَتِ الدَّالُ وَتَاءُ الْإِفْتَعَالِ ذَالًا مُشَدَّدَةً. ينظر: لسان العرب: (٤/ ٢٩٠).

(٣) الديوان: ٧٠.

(٤) يرهـم: المطر الضعيف الدائم. ينظر: العين (٤/ ٥٠). اللَّذْنُ: اللَّيْنُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مِنْ غُودٍ أَوْ حَبْلٍ أَوْ خُلُقٍ. ينظر: لسان العرب (١٣/ ٣٨٣).

(٥) الديوان: ٧٠.

ثم تنبه بعد ذلك وهو في غمرة وصفه للخمرة وما الذي تفعله بشاربها، فتذكر أن ذلك الشيء لا يناسبه وهو الرجل الأمير من الأسرة المزيدية الموالي لآل البيت أن يستقي الخمرة ويصفها بهذا الوصف فدعا من يحتسيها إلى تركها والتوجه للصلاة والسجود وانتقاء الله سبحانه وتعالى.

المبحث الثاني: أثر مدينة الحلة في شعره:

عرفت هذه المدينة بالجامعين، أو الحلة الفحاء، أو السيفية أو المزيدية نسبة إلى الأمير سيف الدولة "صدقة بن ديبس المزدي" الذي بنى تلك المدينة، وأما المزيدية فتنسب إلى بني مزيد، وهو الجد الأول لهم وتقع الحلة المزيدية أو الجامعين في الموضع نفسه الذي تقع به مدينة الحلة الحالية، واشتهرت بالجامعين وقد تميزت بانتساب الأدباء والعلماء إليها الذين ينسبون إلى الحلي^(١). وقال مزيد في الجامعين^(٢):

(الطويل)

فَيَا دَهْرُ هَلْ بَعْدَ التَّفَرُّقِ رَجَعْتُ فَيَهْتَفُ بِي لِلْوَصْلِ يَا دَهْرُ هَاتِفُ
وَتُسْعِدُنِي بِالْقُرْبِ بَيْنَ أَجْبَتِي وَتَجْمَعُنِي بِالْجَامِعِينَ مَعَارِفُ
أُخَالِفُ قَلْبِي فِي تَرَايِدِ وَجْدِهِ عَلَى كَثْرَةِ الْأَسْوَاقِ وَهُوَ يُخَالِفُ
وَمَا كُنْتُ مِمَّنْ يَرْتَضِي بِبِلَادِهِ بَدِيلًا وَلَوْ مَالَتْ عَلَيَّ الْعَوَاطِفُ

فهو يعاتب الدهر الذي أبعدته عن مدينته، ويذكر تعلقه فيها، وحبه ووداده لها، ويؤكد عدم قناعته ببديل لها. وقال فيها أيضا^(٣):

(البسيط)

هَلْ لِي بِرَجْعَةٍ عَيْشٍ كُنْتُ أَعْهَدَهُ لِلْجَامِعِينَ وَبَرَقُ النَّبِيِّ مَا بَرَقَا
أَيَّامٍ أَخْطَرُ^(٤) فِي رَوْضِ الصَّبَا فَرَحًا وَلَمْ تَيَّ جَنَّةٌ تَرْهُو لِمَنْ رَمَقَا

فالاستفهام الذي ينقل معاناة الشاعر باد عليه واستعمله هنا مجازا للتمني بعودة الأيام التي كان يعيشها في تلك المدينة، ولاسيما ما يخطر على قلبه أيام صباه، وحينها كان كث الشعر الذي يتميز بجماله. وقال ذاكرة مدينة الحلة التي كانت تسمى الجامعين^(٥):

(الكامل)

أَسْرَرْتُ بِسُكَّانِ الْعَقِيقِ^(٦) رَكَائِبُ أَمْ شَنَّتَ الشَّمْلَ الْغُرَابُ النَّاعِبُ
وَحَلَلْتُ مِنَ الْقَوْمِ الَّذِينَ عَرَفْتُهُمْ بِالْجَامِعِينَ مَرَابِعٌ وَمَلَاعِبُ

لعل أسلوب الاستفهام ولاسيما الهمزة لها وقع كبير في حياة هذا الشاعر الذي بدا دائما متسائلا عن أشياء كثيرة استجدت فهنا وجه سؤاله لسكان (العقيق)، ومن ثم مزج ذلك التساؤل بالتساؤل وبخاصة من الغراب الناعب الذي تسند له العرب كل فعل مشؤوم، وكل ذلك جاء تأكيداً لما يعانيه قومه في الجامعين الذين كانوا في أحسن حال ثم دارت بهم الدوائر وإذا هم مشردون مشتتون ضائعون.

ومزيد الحلي حين تذكر أحبته بمدينة الجامعين الحلة حالياً، قال^(٧):

ذِكْرُ الْأَحْيَةِ بِالْعِرَاقِ أَهَاجَ بِي شَوْقًا وَقَدْ يَزْدَادُ شَوْقُ الدَّائِرِ
وَمَرَابِعُ بِالْجَامِعِينَ عَهْدُهَا تَرْهُو بِغَزْلَانٍ لَهَا وَجَآذِرِ^(٨)

(١) ينظر: معجم البلدان (٩٦/ ٢). و الديوان: ٢٠.

(٢) الديوان: ٧٢.

(٣) الديوان: ٧٦.

(٤) أتذكر: لسان العرب (خطر):

(٥) الديوان: ٨٨.

(٦) والعرب تقول لكل مسيل ماء شقة السيل في الأرض فأنهره ووسعه عقيق. ينظر: معجم البلدان: الحموي: (١٣٨/ ٤).

(٧) الديوان: ٩١.

(٨) حصل تصحيف فيها في الديوان إذ كتبها (جآزر)، والصحيح هو (جآذر). الجؤذر: ولد البقرة الوحشية، والجمع جآذُر. اعتقد هنا قصد أولاد الغزلان. ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: (٦١٠/ ٢).

نلاحظ غرض الوصف لحالة الشاعر في البيتين ففي البيت الأول وصف حاله حين تذكر أحبته وأيام صباه في العراق وعبر لهم عن اشتياقه، وهنا ربما لم يتذكر من أحبه من النساء حسب، بل أراد أغلب من تعايش معهم أيام الصغر والانتعاش في تلك الديار، وفي البيت الثاني وصف الازدهار والرقى الذي وصلت إليه تلك الأيام، فالمربع ترهو بغزلان جميلة، وصغارها تلعب وتلهو. ففي موشحة لمزيد استعمل فيها الهمزة للتمني بعودة أيامه في مدينة الجامعين، بقوله^(١): (البسيط)

ثرى أترجعُ أيامي وطيبتها بالجامعين وتلقى النفس خلَّتْها
أقول في بلدٍ غنّت حمامتها كذا حمامةً وادي الكهفِ شيمتُها
رجعُ الهديلِ ورشُحُ الأدْمُعِ الزرب^(٢)

فالحسرة والألم من الفراق وشدته تجدها في أغلب نصوصه الشعرية بارزة تتم عن وجع يحمله هذا الرجل ولاسيما ارتباطه بنبرات الحزن التي تحملها الحمايم في صوتها الحزين، يضاف لها ما يظهر عليه من دموع ساكبة، وأنين لا يتوقف. وعلى المنوال ذاته في إظهار حسرته ولوعته قال في الجامعين^(٣):

(الطويل)

فيا دهرُ هل بعد التفرق رجعةً فيهدف بي للوصل يا دهر هاتفُ
وتسعدني بالقرب بين أحبتي وتجمعي بالجامعين معارفُ

ويبدو أنَّ لهذا الرجل حكاية طويلة مع النداء المجازي، وأداة الاستفهام "هل" التي برزت بشعره بشكل لافت للنظر معبراً فيها عما يعاينه من فراق مدينته الحلة، فكل شيء في الحياة يتمنى لو الدهر عاد به ليعيشه هناك. وقال مزيد بشط الفرات^(٤):

(الخفيف)

من بشط الفرات هل يسعد الدهر على البين أو يعين القضاء
ويعودُ الشملُ الشتيثُ كما كان وتتأى الهموم والبرحاء^(٥)

وقال في شط الفرات^(٦): (أخذ الكامل)

هذا هو العذبُ الفراتُ وما يتجرعون فائتة المهل^(٧)

أشار إشارة خفية لشط الفرات الذي تعلق به لأنه يقسم الجامعين إلى نصفين، وربط ذلك بحبه لآل البيت. وجعل طعمه كالمهل الشراب غير السائغ الذي يسقيه ربُّ العزة والجلالة لقوم لا يرتضيهم مجسداً قوله تعالى ((وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا))^(٨).

ومن ذكريات مزيد في مدينته الحلة وما يجاورها هو وصفه لنهري دجلة والفرات، بقوله^(٩): (الكامل)

مَنْ لِي بِذَلِكَ وَالْفَرَاتِ وَدِجْلَةَ وَمَهَامُهُ دُونَ الْمَزَارِ وَيَبْدُ

فالرجل يحنُّ لأي ذكرى تربطه بصباه وأيام الدلال حينما كان يتردد على دجلة والفرات، ويمارس طقوسه وشعائره الدينية بالقرب من المزارات التي يقدسها.

وقد تعددت الأسماء لمدينة الحلة فذكر منها مزيد، الجامعين، وهنا جاء ذكر اسمها بالحلة الفيحاء، بقوله^(١٠):

(١) الديوان: ١٢٥.

(٢) مسيل الماء. ينظر: معجم متن اللغة - أحمد رضا: (٣/ ٢٤).

(٣) الديوان: ٧٢.

(٤) الديوان: ٨٢.

(٥) البرحاء: الشدة والمشفة. ينظر: لسان العرب (٢/ ٤١٠).

(٦) الديوان: ٨٦.

(٧) المهل: القَيْحُ والصَّدِيدُ. ينظر: الصحاح (مهل): (٥/ ١٨٢٢).

(٨) الكهف: ٢٩.

(٩) الديوان: ٩٥.

(١٠) الديوان: ٦٢.

(الطويل)

مِنَ الحَلَّةِ الفِحاءِ حَتَّى تَرَكْتُهَا وَبَغْدَادُ خَلْفِي لَمْ أَطَاهَا بِمَنْسَمٍ

فقد ذكر مدينة الحلة ووصفها بالفحاء وبيّن قصة مسيرته منها إلى مدينة مصياف في الشام ذاكرة المدن التي مرّ بها سنوضح ذلك في موضع آخر حين نقف لتحليل الأبيات الخاصة بذلك.

وقال في موشحة له ذاكرة اسم مدينته الحلة، بقوله^(١):

(الطويل)

وَرَحَلْتُ عَيْسَى لِلنَّوَى وَنَهَلْتُهَا وَحِينَ دَعَا دَاعِي الثَّرَى لِي دَعَيْتَهَا

وَلَمَّا دَنَا التَّعْرِيشَ مِنْهَا فَرَكْتُهَا مِنْ الحَلَّةِ الفِحاءِ حَتَّى تَرَكْتُهَا

وبغداد خلفي لا أطأها بمنسم

قال محقق الديوان عن هذه القصيدة "وردت في الكتب المخطوطة مشطرة؛ وأرجح أنّ التشطير لشاعر آخر غير مزيد.. لهذا كانت الأخطاء كثيرة، والقوافي مضطربة وغير موزونة"^(٢).

وذكر مزيد للحلة اسماً أو وصفا انفرد به عن غيره، فقد سماها بذات النخيل، بقوله^(٣):

(الكامل)

يَا سَاكِنِي دَاتِ النَّخِيلِ عَلَيَّكُمْ بِالصَّبْرِ فَالْمَحْمُودُ عَقِبَ الصَّابِرِ

فالشاعر يشكو همه وحزنه وألمه الذي أصابه بسبب فراقه لمدينته الحلة التي وصفها بذات النخيل، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على كثافة أشجار النخيل في مدينة الحلة منذ أزمان بعيدة ولا زال إلى يومنا هذا. واستمر في ذكره لمدينته باسمها الجامعين، بقوله^(٤):

(الطويل)

فَيَا رَاقِبًا جِزْتَ الْعِرَاقَ مُقَابِلًا تَعُوجُ عَلَى عَوْجَاءٍ فَاتِحِ بَادِنِ^(٥)

وَذِي ذِرْوَةٍ بِالْجَامِعِينَ وَذِي حِجَا عَلَى دَاتِ نَخْلٍ مِنْ دَوَافِرِ سَاكِنِ

وجاء ذكر ذات نخل في هذين البيتين داعماً ومسانداً لما قال في أبيات سابقة.

ومزيد يشكو فراقه لمدينته التي بُعد عنها مُطلقاً عليها تسمية بابل هنا، وهي الاسم القديم لهذه المدينة من عهود سحيقة،

(الكامل)

بقوله^(٦):

أَتَعُودُ أَيَّامِي بِزُورَةِ بَابِلٍ هِيَ هَاتِ أَيَّامَ مَضَّتْ أَتَعُودُ

وَالْحَلَّةَ الْفِيحَاءَ فِيهَا طِينَتِي دَارٌ بِهَا أَهْلُ النَّدَى وَالْجُودُ

أَيَّامٌ أَسْحَبُ فِي رِيَاضٍ وَصَالِهَا بَرْدُ الشَّيْبَابِ الْغَضُّ وَهُوَ جَدِيدُ

نَعْمًا لَهَا دَارٌ يَعْمُ بِهَا الْحَيَا تَأْوِي مَرَابِيعَهَا ظَبْيٌ وَأَسْوَدُ

وَيَدِي الْكَرِيمَةُ لَمْ تَزَلْ مَغْلُولَةٌ فِيهَا وَطِيبُ الْعَيْشِ وَهُوَ رَغِيدُ

أَصْفِي لَهَا وَدِي فِيهِلِكَ بَيْنَنَا كَمَدًا عَدُوٌّ شَامِسَتْ وَحَسُودُ

هذه الأبيات تحمل في طياتها نفس الشاعر الذي جرى في أغلب قصائده مستعملاً أسلوب الاستفهام ولاسيما بالهمزة؛ منها

عما أصابه من ألم وحسرة على فراق مدينته وأهلها الطيبين، مستعملاً اسمها القديم-بابل- الذي ذكر كثيراً في الشعر العربي؛ وقد ذكرها

(١) الديوان: 135.

(٢) الديوان: 131.

(٣) الديوان: ٩٢.

(٤) الديوان: ١٢٢.

(٥) بادن: ضخّم لسان العرب (بدن).

(٦) الديوان: ٩٥.

القرآن الكريم بقوله تعالى: ((وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ))^(١)، وأكد الشاعر على تسميتها بالحلة الفجاء وأن طينته فيها مستمداً ذلك من قوله تعالى: ((هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ طِينٍ ثُمَّ قَضَى))^(٢)، ذاكراً صفات أهلها في الجود والكرم، وكذلك أيام صباه التي قضاها هناك، وختم حديثه عنها بأنه يبقى وفيها لها مهما أبعد الزمان عنها، ودعا على الشامت والحسود أن يموتا بكدهما.

المبحث الثالث: أثر المدن الأخرى في شعره:

لعل ارتباط الإنسان بالأرض والوطن وإحساسه بأنه جزء من البيئة التي ولد فيها وعاش حياته في كنفها وأفيائها، كان له كبير الأثر في نزوع الشعراء إلى نظم أشعار المدن التي تمثل أوطانهم أولاً؛ ومن ثم تنثير اهتمامه مدن أخرى. فالشاعر مزيد الحلي وقف وتأمل كثيراً بمدينة "الحلة" كما مر معنا في المبحث السابق فقد وقف أمامها متأملاً شواخصها وتاريخها العريق، بوصفها سقراً من أهم أسفار التأريخ العربي الإسلامي، لما هي عليه من البهاء والتألق والعطاء. لذلك كله كان الحلي يحب مدينته حباً طبيعياً، فهو يعيش في ظل أكنافها ينهل من علمها، لذا تعددت اتجاهاته في التعبير عن حبه وارتباطه بها إذ ترجم هذا الحب بقصائد ومقطوعات شعرية أبرزت أثر هذه المدينة في نفسه، فهو يتغزل بها ويربوعها الخلابة يحن إليها ويأسره الشوق عندما يتغرب عنها، ويتوجع عليها ويبكيها ألماً إذا ما فقدتها وهذا ما كان بارزاً في أغلب قصائده المتأخرة، وهو في كل ذلك قد آرخ وكتب وعبر عن أرقى الإحساسات الإنسانية الشاعرة إزاء المدينة التي شكلت أحد أبرز ملامح شخصية شاعرنا.

يضاف إلى ذلك ما نقله من أثر لمدن أخرى سواء أكانت في العراق أم غيره، معبراً عن حبه أو ألمه بسبب ما آلت إليه الأمور التي حتمت عليه تركه لمدينته التي أطلق عليها أجمل التسميات التي سميت بها "الجامعين الحلة، ذات النخيل، بابل" لكن حبه لمدينته لم ينسه ما مر به من مدن في أثناء رحلته الإجبارية، ومن تلك المدن التي ذكرها مزيد هي مدينة الموصل التي أطلق عليها تسميتها المشهورة بالحدباء، بقوله^(٣):

(الطويل)

وزحنتُ عن الحدباء^(٤) بغضاً بأهلها فقد جمعت أكنافها كل مآزم

يبدو أن لمزيد قصة مؤلمة مع هذه المدينة مما يجعله يبتعد عنها وينزاح ولا يمر بها، إذ ذمها وهجاها هجاءً مقذعاً نال منها ومن أهلها فقد أفصح شعره عن شيء يضره لها، ربما يحمل نفساً مخالفاً لهواه الطائفي، أو قد يكون لم يلق ذلك الاهتمام من أهلها فأنار ذلك حفيظته الشعرية فنعتها بنعوت لا تليق بسمعة تلك المدينة وما انتصف به أهلها من حرص واهتمام بالضيف ولاسيما من القبائل العربية التي تقطن هذه المدينة.

ومن أهم ما كتب هذا الشاعر قصيدته التي سماها محقق الديوان بالرحلة وهي قصيدة طويلة تصل إلى (64) بيتاً شعرياً نظمت على البحر الطويل، وروي (الميم)، تحدث فيها عن مدن عدة مادحا بعضاً منها وذاماً الآخر، ونقل واقع الرحلة وما فيها من مأسٍ وآلام، فقد بدأها الشاعر بمقدمة ذم فيها الدنيا وحث أهلها على العمل للأخرة، مضمناً أبياته أحكاماً وألفاظاً قرآنية واستمر في مقدمته إلى البيت (16) وحاول أن يحسن التخلص بقوله (دع الشك واعمل باليقين)، منتقلاً لشيء جديد وهو عدم التمسك بالرأي وإطاعة ما قال غيرك ممن يراهم هو أنهم مصلحون، واعتقد هنا أن الشاعر جافى الحقيقة وابتعد عن استعمال عقله وتمسك بشيء يراه صحيحاً ويرشد غيره للتمسك به، ثم انتقل إلى غرضه الرئيس وهو وصف رحلته النهائية التي أبعد فيها عن مدينة الحلة عنوة بأبيات وصل عددها إلى (31) بيت، تحدث فيها عن كل مدينة مر بها في طريقه. وسنسردها فيما يأتي، إذ بدأ أبياته ببيت حكمة، بقوله^(٥):

(١) البقرة: ١٠٢.

(٢) الأنعام: ٢.

(٣) الديوان: ٦٢.

(٤) تأنيث الأحدب: اسم لمدينة الموصل، سميت بذلك لاحتمال في دجلتها واعوجاج في جرياتها. ينظر: معجم البلدان (٢/ ٢٢٧).

(٥) الديوان: ٦٢-٦٣.

(الطويل)

وأصبحتُ فتاش الحقوق وأهلها ومن يك فتاشاً عن الحق يَغْنَم

في صدر البيت تحدث عن حقوق فتش عنها طويلاً، ثم جاء العجز ليتحدث عن حكمة مستقرة في الأذهان وهي " ما ضاع حقّ وراءه مطالب"، وعلل ذلك التصرف انه استجابة لما يريد داعي الله بقوله (١):

مجبياً لداعي الله في القرب والنوى أجوبُ الفيافي معلماً بعد معلّم

حيث أكد أنّ رحلته تلك جاءت استجابة لما يريد داعي الله، وبسببها قطع المفاوز والصحاري وكذلك الحاضرة معددا إيّاها أثراً بعد أثر، ومن ثم بدأت الرحلة من مدينة الحلة بقوله (٢):

من الحلة الفيحاء حتى تركتها وبغداد خلفي لم أطأها بمنسم (٣)

وجئتُ أواناً ثم وافيت أختها صريفيين واخترتُ القلب مخيّم (٤)

يبدو أن الشاعر سجل مفردات رحلته بشكل دقيق ومفصل فحين ترك مدينة الحلة متوجهاً إلى مدينة مصياف لم يدع شيئاً لاحظته إلا ثبته في شعره ففي هذين البيتين وحينما غادر الحلة لم يكن طريقه على بغداد بل جعلها خلفه وتوجه بطريق خارجها، ليسلك الطريق المؤدي إلى مدينة سامراء وصولاً إلى تل أعفر، بقوله (٥):

ووافيت سامراً وتكريت بعدها وقلت لروحــــــــــــــــي بالقلعة رنم (٦)

وجاوزتُ نخلاً بالبوازيح شمخاً أجوبُ فجاج الأرض جوب المصمم (٧)

وزحّتُ عن الحدياء بغضاً بأهلها فقد جمعتُ أكنافــــــــــــــــها كل مأزم

ولم يكُ لي في تل أعفر منزلاً فدينهم دين اللعين ابن ملجم (٨)

ولم ألقَ في سنجار من يلتقي به سوى دلو بئرٍ نازلٍ قعر مظلّم (٩)

فحين سلك الطريق الخارجي المار بسامراء ووصولاً إلى تكريت فقد أخذ وقتاً من الراحة في القلعة، واستمر في اليوم الآخر لينطلق من مدينة البوازيح، ويقطع الصحراء طويلاً وعرضاً، وتحدثنا سابقاً عن ابتعاده عن مدينة الموصل، وأيضاً لم يكن له في تل أعفر استقرار ومبيت لأنه ييغض أهلها كون دينهم دين عبد الرحمن بن ملجم أي على طريقة الخوارج الذين حاربوا الإمام علي (ع) في معركة النهروان، وأيضاً ذم مدينة سنجار لأنه لم تناسب هواه المذهبي. وحين انتقل إلى أرض الشام أو سوريا حالياً، قال في مدنها (١٠):

وسررتُ حثيثاً من دنيسر بعدما جعلتُ إليها من نصيبين مقدمي (١١)

ولما انتهت للزقة السير لاح لي من الله نور ساطع غير مظلّم (١٢)

ولما قطعنا جسر بالس عرجت صدور ركابي نحوها غير محجم (١٣)

وسارت بنا تطوي الفجاج وجاوزت لشط الفرات في كل حزم مصمم

(١) الديوان: ٦٢-٦٣

(٢) الديوان: ٦٢-٦٣

(٣) منسم: تعبير مجازي عن القدم. وهو: خف البعير. الصحاح (نسم).

(٤) الصريفيين، والقلب - موضعان في العراق. ينظر: معجم البلدان (٣/ ٤٠٣).

(٥) الديوان: ٦٢-٦٣.

(٦) القلعة: بلفظ تصغير القلعة: موضع في طرف الحجاز على ثلاثة أميال من الغضااض. ينظر: معجم البلدان (٤/ ٣٩٦).

(٧) البوازيح: بلد قرب تكريت على فم الزاب الأسفل حيث يصب في دجلة، ويقال لها بوازيح الملك. ينظر: معجم البلدان (١/ ٥٠٣).

(٨) تل أعفر: اسم قلعة وربض بين سنجار والموصل في وسط واد فيه نهر جار، وهي على جبل منفرد حصينة محكمة. ينظر: معجم البلدان (٢/ ٣٩).

(٩) سنجان: مدينة مشهورة من نواحي الجزيرة. ينظر: معجم البلدان (٣/ ٢٦٢).

(١٠) الديوان: ٦٢-٦٣.

(١١) دنيسر: بضم أوله: بلدة عظيمة مشهورة من نواحي الجزيرة قرب ماردين بينهما فرسخان، ولها اسم آخر يقال لها قوج حصار. ينظر: معجم البلدان (٢/ ٤٧٨).

(١٢) نصيبين: وهي مدينة عامرة من بلاد الجزيرة على جادة القوافل من الموصل إلى الشام. ينظر: معجم البلدان (٥/ ٢٨٨).

(١٣) الرقة: مدينة مشهورة على الفرات في الشام. ينظر: معجم البلدان (٣/ ٥٩).

(١٣) بالس: بلدة بالشام بين حلب والرقة. ينظر: معجم البلدان (١/ ٣٢٨).

هــطلنا بوادي المنحوان بليلنا	من المـزن كل في أواخر مرزم ^(١)
ولمّا أتينا الشـيح والليل قد بدتْ	عسـاكره في كل أسود مُقتم ^(٢)
نزلنا وقد وافى الكـرى دير حافرٍ	وسـرنا وأرباب السـرى غير نؤم ^(٣)
نجوبُ الفلا ما بيـن أشعث أغبر	يـحسُنُ إلى الهادي وأجرد أدهم
ولمّا وصلنا ماء كاسر لم يكن	لنا معـدل عن روضها المتبسم ^(٤)
نزلنا بها ثم انتـشينا بركبنا	إلى حـلب والليل ليس بمعتم
ولما تجشـمنا قويق بغدوةٍ	تزايد بي شـوق المحب المتيم ^(٥)
وبتنا بأكناف القناطر بعدما	قطـعنا قرياتٍ بعزم مُصم ^(٦)
وجئنا إلى سـرمين والغيث هاطلٌ	على كل سبط الراحـتين غشـم ^(٧)
وجزنا بها نحو المعرة وانتـحي	بنا شـجر الزيتون في كل جرثم ^(٨)
إلى أن وصلنا كفر طاب عشيةً	وقادح أرباب الثـرى كل مضرم ^(٩)
ولما وصلنا أرض شـيزر صدنا	مسيلٌ من العاصـي شديد التهم ^(١٠)
فرحنا بعون الله نقطع موجه	كما فـعلت في الترب كف المنجم
وسرنا إلى مصـياف سعيًا كما سعى	إلى البيت قـوم من قرشٍ وجرهم ^(١١)

ومن المدن التي ذكرها في الشام هي (نصيبين، دنيسر، والرقعة) ثم له قصة مع مدينة بالس ولاسيما جسرهما وبعد أن عبر شط الفرات عن طريق ذلك الجسر، بدأت الأمطار بالهطول بعد رياح باردة وقد كان المطر متواصلًا كثيفًا، ومن ثم وصل إلى مدينة (الشيخ)، ولا أدري لماذا وصف عساكرها أو جوها العام بالأسود والمقتم، هل هو حقد منه على من يسكنها لموقف خاص به، أم لسبب آخر؟ واستمر بشرح قصة مسيره فحينما أصابه النعاس وكان بالقرب من (دير حافر) استراح هناك لبعض الوقت، ومن ثم خرج منها ليلاً حينما غطت الناس في نوم عميق، ولعدم معرفة في الأرض التي يسير فيها بدأ يترنح يمينا وشمالاً ووصف راحلته فقال (أجرد أدهم)، وأيضاً ذكر (ماء كاسر)، وبعدها وصل المدينة الشهيرة (حلب) بعد أن انكشف ضوء النهار ثم استراح ليلة أخرى بعد أن قطع قرى ومفاوز كثيرة، يبدو أن المطر مستمر والوقت شتاء ففي مدينة (سرمين) الذي ذكرها نال بعض الراحة، ثم ذكر مدينة (المعرة، وكفر طاب، وشيزر، ونهر العاصي) وحين وصل مدينة شيزر، منعه من العبور نهر العاصي بأمواله المتلاطمة وسيله الشديد الجارف، لكنه لم يمنعه من مواصلة مسيره بل عبره سباحة مشبها حاله بكفّ المنجم الذي يعبث بالأتربة طولاً وعرضاً من أجل تحقيق مبتغاه، إلى أن وصل إلى مدينة (مصيايف) التي استقر فيها إلى أن توفي هناك.

(١) واد في الشام لم أتوصل لمعلومة عنه مرزَم: الريخ الشمال الباردة. ينظر: المخصص: بن سيده: (٢/ ٤١٦).

(٢) واد الشيخ: موضع بالجزيرة ينظر: معجم البلدان (٣/ ٣٧٩).

(٣) حافرٌ: قرية بين بالس وحلب، ينظر: معجم البلدان (٢/ ٢٠٧).

(٤) يبدو أنه عين ماء ولم أتوصل إلى معلومة عنه.

(٥) نهر قويق: نهر حلب ينبعث من قرية تدعى سنياب. ينظر: المسالك والممالك-عبد الله البكري الأندلسي: (١/ ٢٣٧).

(٦) وادي القناطر: هو واد على شاطئ الفرات بين الرقة وبغداد. ينظر: معجم البلدان (٢/ ٥٣٢).

(٧) سَرْمِين: بلدة مشهورة من أعمال حلب، قيل: إنها سميت بسرمين ابن اليفز بن سام بن نوح، عليه السلام، وقد ذكر الميداني في كتاب الأمثال أن سرمين هي مدينة سدوم التي يضرب بقاضيها المثل، وأهلها اليوم إسماعيلية. ينظر: معجم البلدان (٣/ ٢١٥).

(٨) المعرة: وهي بليدة وكورة بنواحي حلب ومن أعمالها بينهما نحو خمسة فراسخ ينظر: معجم البلدان (٥/ ١٥٥)، جُرْثَم: ماء لبني أسد بين القنات وترمس. ينظر: معجم البلدان (٢/ ١١٩).

(٩) مدينة كفر طاب، والإطيم وهي مدينة قديمة وأهلها قوم من يمن وسائر البطون وأكثرهم كندة. ينظر: البلدان: اليعقوبي: (١٦٢).

(١٠) شَيزَر: قلعة تشتمل على كورة بالشام قرب المعرة، بينها وبين حماة يوم، في وسطها نهر الأردن عليه قنطرة في وسط المدينة أوله من جبل لبنان تعد في كورة حمص وهي قديمة. ينظر: معجم البلدان (٣/ ٣٨٣). نهر العاصي: هو نهر يتجمع من مياه بحيرة "قدس"، وتقع عليه مدينة وشيزر. ينظر: معجم البلدان (١/ ٣٥٢).

(١١) مصياف: حصن حصين مشهور للإسماعيلية بالساحل الشامي قرب طرابلس، وبعضهم يقول مصياف. ينظر: معجم البلدان: (٥/ ١٤٤).

وفي موشح، يذكر فيه نهر الفرات وجسر مدينة بالس، بقوله^(١):

ولمّا تيمّنا الفرات تخرجت حثيثاً إلى أوطانها فتدرجت

نسيماً كنثر الدر فيه تأرجت ولمّا قطعنا جسر بالس^(٢) عرجت

صدر ركباني نحوها غير محجم

فجسر مدينة بالس ترك أثراً في حياة هذا الشاعر، إذ تكرر ذكره، ويبدو أنّ وقعه كبير في ما طرأ من متغيرات حياتية لهذا الشاعر.

وجاء اسم مدينة يثرب في شعر مزيد مازجاً ذكرها بذكر المدائن، بقوله^(٣):

من يثرب جاء المدائن وانثنى من غير شك والأنام رقاد

ولم يخل شعر مزيد من ذكر الأودية، إذ ذكر وادي الغضا، بقوله^(٤):

(الطويل)

سرى الركب فازدادوا على همهم همّاً بوادي الغضا^(٥) عمّاً تساءلهم عمّاً

عن الجبل الفرد الذي شاع ذكره فمهما يسيروا لم يروا ذلك المهما

وهنا أشار إلى الجبل الفرد بالإضافة لذكره الوادي ويبدو أنه كنى عن الإمام الذي يعتقد به أنه قائم ومنقذ للبشرية. وقال في الأودية أيضاً^(٦):

(السريع)

يا سعدُ إن جاوزت وادي الأراك^(٧) فأنشُد فؤاداً ضاع مني هناك

وقل لغزلان النقى سائلاً هل لأسير الحب منهم فكاك

وإن ترى ركباً بوادي الحمى فأنشدهم عني ومن لي بذاك

فقد سروا واستصحبوا ناظري واليوم يهفو ناظري كي يراك

من خلال حديث الشاعر عن تفاصيل رحلته ذكر الأودية ومنها "الأراك" و"الحمى" مستعملاً أساليب بلاغية منها النداء، والأمر، الاستفهام موضحاً فكرته التي يريد توصيلها للمتلقي ومنهجه الفقهي الديني فضلاً عن عشقه وشوقه لوطنه الذي بات بعيد المنال، وابتعد عنه قسراً.

(الكامل)

و مزيد تحدث عن الجبل مجازاً وحقيقة، ومنه قوله^(٨):

جبلٌ بأكناف الشام بناؤه نحو العراق يجيب بالإذعان

تجري بنابيع العلوم بهضبة عذباً فيروى غلة الظمان

وهنا استعار اسم الجبل لمن يعتقد أنه منقذه من الأخطاء الدنيوية.

(الكامل)

وقال مزيد في الجبل أيضاً^(٩):

حييت من جبل تبوأ للعلی والعز يرتفع في رباك الزاهر

(١) الديوان: ١٣٧.

(٢) مدينة في الشام.

(٣) الديوان: ٩٨.

(٤) الديوان: ٩٠.

(٥) الغضا: واد بنجد، وأيضاً يطلق على كل واد يحوي شجر من شجر البادية يشبه الأثل إلا أنه لا يعظم عظمة الأثل، وهو من أجود الوقود وأبقاه ناراً. ينظر: معجم البلدان: (٢٠٥/٤).

(٦) الديوان: ٧٨.

(٧) وادي الأراك، قرب مكة، يتصل بغيقة. ينظر: معجم البلدان (١/ ١٣٥).

(٨) الديوان: ٨١.

(٩) الديوان: ٩٢.

حمل الشام تشوقاً وتلهُفُ جبل يروق سواد عين الناظر

يبدو أن أثر أرض الشام الجبلية جعلت من الشاعر يستعير تلك الألفاظ لمن يراهم رموزاً شامخة، ويرتبط بهم بشكل شخصي ويمنحهم العلو والرفعة التي ترسخت في ذهنه.

وقال في جبل الجودي^(١):

(البسيط)

أفديك يا سائلي بالسمع والبصر واسمع كلامي عسى نلقاك بالظفر
ما كان طوفانه ماءً بلا مطر ولم يكن جبل الجودي^(٢) من حجر
كلّاً ولا نار إبراهيم من لهب

فالرمز بالشوامخ واضحاً لدى مزيد، وهنا جاء ذكر جبل الجودي الذي ارتبطت قصته بقصة النبي نوح(ع) التي أشار إليها القرآن الكريم بقوله تعالى {وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ^(٣)}

وقال في ذكر الجبل مجازاً^(٤):

(الطويل)

يعمر ربعاً كان بالأمس قد عفا بمدح أناسٍ ليس في مدحهم كفا
هم جبل الإيمان والصدق والوفا هم العروة الوثقى هم الركن والوصفا
هم الحج والمسعى هم بنو زمزم

واضح أسلوب أجزاء الموشحة التي أكثرت في مدح آل بيت أو من ينتسب إليهم شاعرنا وهو المذهب الاسماعيلي، وجعلهم كالجبل في شموخه وعلوه. أما ذكره للدول والأقاليم فقد جاء ذكر العراق والشام، بقوله^(٥):

(الكامل)

بعث الشام إلى العراق رسالةً فأتى الجواب مع الجنوب الثائر
حييت من جبل تنبؤاً للعلی والعز يرتفع في رباك الزاهر

فالشاعر حدد المكان الأول الذي هو العراق والمكان الجديد الذي هو الشام، وشخصهما وأرسل مشاعره الجياشة التي طرأت عليه بسبب البعد القسري ومعطيا لرموزه الدينية شموخ الجبال. وتحدث عن مصر مازجا ذكرها ببغداد، بقوله^(٦):

(الكامل)

يتلو به التالي فتخرس أسنُ العلماء من مصر إلى بغداد
هذا نهاية علم من هو عالم وبيان صحبة من أتى ببيان

الشاعر يتهم على من يتكلم على علماء من مصر إلى بغداد لأنهم لا يوافقون ما يراه هو بمن يتبعهم فقهياً. وبهذا نصل إلى نهاية بحثنا ونختمه بالنتائج.

(١) الديوان: ١٢٧.

(٢) الجودي: جبل بناحية الموصل إستوى عليه فلك نوح "ع". ينظر: الجبال والأمكنة والمياه - الزمخشري م: ٩٠.

(٣) هود: ٤٤.

(٤) الديوان: ١٣٢.

(٥) الديوان: ٩٢.

(٦) الديوان: ٨١.

الخاتمة:

وبعد أن وصلَ البحثُ إلى نهايته بموازرة الله ورعايته، لأبد له من أن يختتم بذكر أهم النتائج التي توصل إليها، وهي:

- 1- تبين من خلال سيرة الشاعر مزيد الحلبي أنه أمير من أمراء الدولة المزدكية التي قامت في القرن الرابع الهجري واندثرت وطوي عصرها في القرن السابع الهجري.
- 2- ويبدو أن الشاعر أخذ حذره من تلاعب المتلاعبين فثبت معلومات تخص اسمه وبعض خصوصياته في شعره مازجا ذكر اسمه بحب آل بيت الرسول (ص).
- 3- توصل الباحث من خلال البحث لمعرفة علاقة الشاعر بشخص يقال له سنان راشد الدين كان يعد الإمام والمثال والقُدوة لشاعرنا في كل سلوكياته.
- 4- ومما جاء مختلفا عند مزيد في صوره الفنية حين استعماله للتشبيه بأنه شبه حاجبي حبيبته بحرف نون مقلوب، واعتقد أنه تشبيه انفرد به.
- 5- كل شاعر لديه موضوعات لشعره تحمل صورة لتوجهاته الشخصية ومما توصلنا حول موضوعات شعر مزيد تعلقه بآل بيت الرسول (ص) ولاسيما المذهب الاسماعيلي يمدحهم ويفتخر فيهم مجسدا كل قدرته لخدمتهم.
- 6- لم يغب أثر القرآن الكريم في شعر مزيد الحلبي واتضح ذلك من خلال تضمينه ألفاظا قرآنية " التين، الزيتون، البلد".
- 7- برزت بشكل ملفت للنظر مقدمات قصائده، فقد أعاد المقدمات الجاهلية كالطللية، والغزلية، والظعن والطيف، وأضاف مقدمة جديدة ممكن أن نسميها مقدمة الرياح والمطر، تحدثنا عنها ضمناً.
- 8- ومن الغريب أن يبرز غرض قديم جديد لدى شاعر اهتمامه ديني مذهبي وألا هو غرض الخمريات الذي نشأ في العصر الجاهلي وتطور على يد أبي نواس، لكن شاعرنا اهتم به كثيرا وأفرد لذلك قصيدة سماها محقق الديوان " هي الشمس".
- 9- أسهب في ذكر مدينة الحلة وذكرها بأسمائها كالحة الفيحاء، أو السيفية، أو المزدكية، أو بابل، أو الجامعين الذي أخذ حيزا كبيرا من أشعاره فقد جاء ذكرها بهذا الاسم (5) مرات.
- 10- ويبدو أن مزيد متأثر كثيرا بالشعراء الجاهلين فأغلب شعره سائر على نهجهم، ولاسيما في وصف رحلته من الحلة إلى مدينة مصياف، فقد ثبت في شعره كل مدينة مرَّ بها ك(الحلة الفيحاء، صريفين، القلبيب، سامراء، تكريت، القليعة، البوازيج)، وإن لم يمرَّ بها يذكرها ويعطي لذلك مسوغاً ك(بغداد، الحدياء، ثل أعفر) تلك المدن كانت في العراق، أما في الشام(دنيسر، نصيبين، الرقة، بالس، حلب، وقويق، القناطر، سرمين، المعرة، جرثم، كفر طاب، شيزر) وذكر أودية (المنحوان، الغضا، الأراك، الحمى)، والأديرة (دير حافر)، وذكر الجبال منها على سبيل الحقيقة ك(الجودي) وأحيانا يذكر الجبل كرمز للشموخ الذي رسمه للمتصدين لعقيدته.
- 11- أما فيما يخص التوصيات فأعتقد أن دراسة شعر مزيد في كل جانب تطلعنا على انتشار المذهب الاسماعيلي في العراق آنذاك، واستعماله الفنون الأدبية المختلفة بصياغة رقيقة وجميلة.

المصادر:

أولاً: القرآن الكريم.

- ١- الأعلام: الزركلي (ت ١٣٩٦هـ)، دار العلم للملايين، ط ١٥، ٢٠٠٢م.
- ٢- بغية الطلب في تاريخ حلب: ابن العديم (ت ٦٦٠هـ)، تحقيق: د. سهيل زكار، دار الفكر، د.ط، د.ت.
- ٣- البلدان: اليعقوبي (ت ٢٩٢هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٢٢هـ.
- ٤- الجبال والأمكنة والمياه -الزمخشري(ت ٥٣٨ هـ)تحقيق: د/ أحمد عبد التواب عوض المدرس بجامعة عين شمس، دار الفضيلة، القاهرة، ١٩٩٩م.
- ٥- ديوان عمرو بن كلثوم، تحقيق - إميل يعقوب، دار الكتاب العربي، ط ٢، ١٩٩٦م.
- ٦- ديوان مزيد الحلي الأسدي، تحقيق-د.عارف تامر، دار الأضواء، بيروت، ط ١، ١٩٩٨م.
- ٧- سير أعلام النبلاء: ابن قايماز الذهبي(ت ٧٤٨هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٣، ١٩٨٥م.
- ٨- الشعر والشعراء - بن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ)، تحقيق: أحمد شاکر، دار المعارف، ج.م.ع، ١٩٨٠، د.ط.
- ٩- شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم- ابن سعيد الحميري اليمني (ت ٥٧٣هـ) تحقيق: د حسين بن عبد الله العمري وآخرون، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط ١، ١٩٩٩م.
- ١٠- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: الجوهري(ت ٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٤، ١٩٨٧م.
- ١١- العين: الفراهيدي البصري (ت ١٧٠هـ)، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي الناشر: دار ومكتبة الهلال، القاهرة، د.ط، د.ت.
- ١٢- لسان العرب: ابن منظور(ت ٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، ط ٣، ١٤١٤هـ.
- ١٣-المخصص: بن سيده(ت ٤٥٨هـ)، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط ١، ١٩٩٦م.
- ١٤- المدح في الشعر الجاهلي رؤية جديدة - د.السعيد حامد شوارب، مج أجيال لخدمات التسويق والنشر والإنتاج الثقافي، الجيزة - مصر، ط ٢، ٢٠٠٨م.
- ١٥- المسالك والممالك-عبد الله البكري الأندلسي (ت ٤٨٧هـ)، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٢م.
- ١٦-معجم البلدان: الحموي (ت ٦٢٦هـ)، دار صادر، بيروت، ط ٢، ١٩٩٥م.
- ١٧-معجم متن اللغة - أحمد رضا، دار مكتبة الحياة - بيروت، ١٩٥٩م.
- ١٨-معجم مقاييس اللغة- ابن فارس (ت ٣٩٥هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، ط ١، ١٩٧٩م.
- ١٩- الملل والنحل: الشهرستاني (ت ٥٤٨هـ) تحقيق: محمد سعيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت. ط ٢، ١٩٧٥م.
- ٢٠- مقدمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي- د.حسين عطوان، دار المعارف - مصر، د.ط، ١٩٧٠م.
- ٢١- المنازل والديار: أسامة بن منقذ(ت ٥٨٤ هـ)، تحقيق: مصطفى حجازي، الطباعة: دار أخبار اليوم، الناشر: دار الصباح - القاهرة، ط ٢، ١٩٩٢م.
- ٢٢- الوافي بالوفيات-الصفدي (ت ٧٦٤هـ)، تحقيق: أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث - بيروت، ط ١، ٢٠٠٠م.

المعالجات الفكرية للجهد في العرض المسرحي العراقي

م. وسن عبد الأمير حسين

جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة

The intellectual treatment of a striving in the Iraqi Theatrical performance

Wsn Abed Al-Ameer Hussein

University of Babylon\ College of Fine Arts

Fine.wsn.abed@uobabylon

Abstract

The research sheds light on a topic related to the human reality in the whole world, namely the subject of a striving and how it is dealt with intellectually by the Iraqi theater directors. The first topic dealt with a striving conceptually: religiously, politically. The second topic of a striving in the world stage. The director of the academic drama (Aqeel Mahdi Yousif) in the play (Al Hussein now) wanted to clarify that the idea of Hussein is a holistic idea that extends to all humanity, and that a striving Al Hussein is safe if the hurricanes are raging. And to show our intellectual position as an audience about the current situation.

Keywords: a Striving, Iraqi theater, Aqeel Mahdi Yousif.

الملخص

يسلط البحث الضوء على موضوع له علاقة بالواقع الإنساني في العالم بأسره وهو موضوع الجهد وكيفية معالجته فكرياً من قبل المخرجين المسرحيين العراقيين. تناول البحث الاول الجهد مفاهيمياً: دينياً، سياسياً. وتحدثت البحث الثاني عن الجهد في المسرح العالمي. أراد المخرج المسرحي الأكاديمي (عقيل مهدي يوسف) في مسرحية (الحسين الآن) ان يوضح ان فكر الحسين (ع) فكر شمولي يتسع للإنسانية برمتها، وان جهد الحسين (ع) هو بر الأمان اذا احتدمت الأعاصير. وان نبين موقفنا الفكري كجمهور إزاء الوضع الراهن.

الفصل الاول

الاطار المنهجي

١. مشكلة البحث:

يعيش العالم اليوم موجة كبيرة من القلق إزاء الأفكار الجهادية المتطرفة والتي تسببت بتمزيق النسيج المجتمعي الإنساني. بينما كان أصل الجهد في الإسلام هو للدفاع عن الإسلام والمسلمين. وظهرت اليوم أنواعا من الجهاد، كالجهاد التكفيري مثلاً، تسيء الى جوهر الإسلام بغية تشويه إنسانية هذا الدين الذي يعد من أفضل الأديان اذا ما طبق بالشكل الصحيح. لكن البعض ممن يُحسبون على المسلمين والذين لا يمتون الى الإسلام بصلة كانوا أداة للآخر كي يتمكن ذلك الآخر من ضرب الإسلام بالمسلمين انفسهم، فترى القتل، والتعذيب، وانتهاك حقوق الإنسان ميزات لصيقة بالجهاد التكفيري.

ولعبت الفتاوى التي يصدرها المتبنون لهذا الجهاد التكفيري دوراً أساسياً في الترويج لهذا الفكر من خلال المنابر التي تمثل الجانب الإعلامي المهم لبث الافكار التي تغذيها أجنداث خارجية كولونيالية، الامر الذي جعل من مسألة الجهاد التكفيري تأخذ منحى اقليمياً ان لم يكن عالمياً.

ومحاربة ظاهرة الجهاد التكفيري اصبحت قضية كل إنسان يتسم بنظرة حاذقة للحياة، وشغله الشاغل، فهل ان الجهاد يعني قتل الآخرين بغير ذنب الا أنهم ينتمون لطائفة معينة أو مذهب يرفض الفكر التكفيري. اضحى الجهاد التكفيري يستهدف كل الأديان

والمذاهب والقوميات، لا بل يستهدف حتى بعض الذين ينتمون لهذا الفكر اذا ما استدركوا انفسهم في محاولة الانسحاب من هذا الفكر التكفيري الذي ينتهك الأعراض، ويقتل الأبرياء، من أطفال وكبار ونساء.

لذلك انبرت المرجعية الدينية بالدفاع عن المقدسات والعرض والارض والإنسان بإعلان الجهاد الكفائي والتصدي للهجمات التكفيرية التي استهدفت العراق بكل مكوناته وطوائفه. فمثلاً كان الجهاد ضد الاستعمار البريطاني في ثورة العشرين، يكون الجهاد ضد الذين عبروا الحدود ونشروا الخراب والدمار والقتل والعنف ضد المواطنين الأبرياء في وطنهم، وأججوا الفتنة.

ومن هنا فلا بد للمسرح ان يقول كلمته، اذ يؤدي المسرح رسالة إنسانية مهمة في حياة الشعوب، هي انعكاس لقضايا المجتمع، واقتراح المعالجات لمشكلات الإنسان المعاصر. ان للمسرح اليوم فلسفة هادفة، ورسالة إنسانية عميقة المعاني، فليس هناك ممثل ومتفرج بل هناك عارض لمشكلة ما، عملية خلق وتنقيف يتبناها الفن المسرحي في شكل صور من الإبداع الفني. ان رسالة المسرح التنقيفية تكون قريبة من مشكلات المجتمعات واصدق تعبيراً عنها، ولذلك كان للمسرح دورٌ فعالٌ في اندماج المجتمع بالثقافة، وفي نشر الوعي الثقافي بغية تنقيف الجماهير نحو مسألة معينة او أمر هام أو ظاهرة ما.^١

يسعى المسرح الى معالجة الظواهر التي تعصف بالمجتمع فكرياً، ومنها ظاهرة الجهاد التكفيري وخطورة هذا الفكر على افراد المجتمع في زمن الانفتاح على العالم من خلال الانترنت وما تبثه هذه الوسيلة الاتصالية من معلومات جمة ومختلفة حول جميع المواضيع التي تمس حياة الإنسان وفكره وعقائده وثقافته وسلوكه.

الامر الذي دفع بالمتقنين المدافعين عن الفكر الإنساني بمعالجتها بشكل علمي ومنطقي وإنساني، ففي المسرح العراقي اهتم المسرحيون العراقيون في اعمالهم المسرحية بموضوع الجهاد، وهذا يقودنا الى السؤال التالي والذي يشكل مشكلة البحث:

- ما آلية التوظيف الفكري والتقني والأدائي لموضوع الجهاد في العرض المسرحي العراقي؟

٢. أهمية البحث والحاجة إليه:

تتجلى أهمية البحث الحالي في انه يسلط الضوء على موضوع يمس المجتمع العراقي في الوقت الراهن، وله علاقة بالواقع الإنساني في العالم برمته وهو موضوع الجهاد وكيفية معالجته فكرياً من قبل المخرجين المسرحيين العراقيين، وتركيزهم على تعرية الجهاد التكفيري في عروضهم المسرحية عند تناولهم لهذا الموضوع.

أما الحاجة الى البحث فانه يفيد المتخصصين والمهتمين بفن المسرح وطلبة الدراسات العليا والأولية في كليات الفنون الجميلة.

٣. هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى تعرف المعالجات الفكرية للجهاد في العرض المسرحي العراقي.

٤. حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- الحد المكاني: العراق/ بغداد.

- الحد الزمني: للفترة من (٢٠٠٥-٢٠١٤) م.

- الحد الموضوعي: العروض المسرحية التي عالجت موضوع الجهاد فكرياً والتي قدّمها المخرج المسرحي والفنان الأكاديمي (عقيل مهدي يوسف).

٥. تحديد المصطلحات:

- المعالجة لغةً :

عرّفها (ابن منظور) بأنها:

"العلاج: المِرَاس والدِّفاع... وفي حديث سعد بن عُبادة: كَلَّا والذي بعتك بالحق إن كنتُ لأُعَالِجُهُ بالسيف قبل ذلك أي أضربه... وعالَج الشيءَ مُعالِجَةً وعلاجاً: زاوله؛ وفي حديث الأَسْلَمِيِّ: إني صَاحِبُ ظَهْرٍ أُعَالِجُهُ أي أُمَارِسُهُ وأُكَارِي عليه. وفي الحديث: عَالَجْتُ امرأةً فَأَصَبْتُ منها؛ وفي الحديث: من كَسِبَهُ وعَلاجه. وعالَجَ المريضُ مُعالِجَةً وعِلاجاً: عاناه. والمُعَالِجُ: المُداوي سواء

١ ينظر: الحبيب الجحاني، من قضايا الفكر، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٧٥، ص ٤٩.

عَالَجَ جَرِيحاً أَوْ عَلِيلاً أَوْ دَابَّةً... وَعَالَجَهُ فَعَلَّجَهُ عُلْجاً إِذَا زَاوَلَهُ فَعْلَبَهُ. وَعَالَجَ عَنْهُ: دَافَعَ. وَفِي حَدِيثٍ عَلِيٍّ (عليه السلام): أَنَّهُ بَعَثَ رَجُلَيْنِ فِي وَجْهِهِ، وَقَالَ: إِنَّكُمَا عُلْجَانِ فَعَالَجَا عَنْ دِينِكُمَا؛ الْعُلْجُ: الرَّجُلُ الْقَوِيُّ الضَّخْمُ؛ وَعَالَجَا أَيَّ مَارِسَا الْعَمَلِ الَّذِي تَذَبُّبُكُمَا إِلَيْهِ وَعَامَلَا بِهِ وَزَاوَلَاهُ. وَكُلُّ شَيْءٍ زَاوَلْتَهُ وَمَارَسْتَهُ: فَقَدْ عَالَجْتَهُ. ^١

-المعالجة اصطلاحاً: عرّفها (سامي عبد الحميد) بأنها:

"ممارسة للعمل وتقويمه، أي كيفية بناء المادة من ناحية الشكل والمضمون من أجل إيصال الموضوع".^٢

تبنت الباحثة تعريف (سامي عبد الحميد) للمعالجة لأنه يتلاءم مع هدف البحث.

- الفكر لغةً: عرّفه (ابن منظور) بأنه:

"إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر ولا العلم ولا النظر، قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكاراً. والفكرة: كالفكر وقد فكر في الشيء وأفكر فيه وتفكر بمعنى. ورجل فكّير، وفكير: كثير الفكر. ومن العرب من يقول: الفكر الفكرة. الجوهري: التفكير التأمل، والاسم الفكر".^٣

- الفكر اصطلاحاً: عرّفه (ارسطو) بأنه:

"القدرة على قول ما يمكن قوله، أو القول المناسب في الظروف المتاحة [المتاحة]... والفكر - من ناحية أخرى - يتجلى في كل ما يقال عند البرهنة على وجود شيء معين، أو على عدم وجوده، أو حيث التعبير عن قضية ما عالمية".^٤

تبنيت الباحثة تعريف (ارسطو) للفكر لأنه يتلاءم مع هدف البحث.

-الجهاد لغةً: عرّفه (ابن منظور) بأنه:

"وجاهد العدو مجاهدة وجهاداً: قاتله وجاهد في سبيل الله. وفي الحديث: لا هجرة بعد الفتح ولكن جهاد ونية، الجهاد محاربة الأعداء، وهو المبالغة واستفراغ ما في الوسع والطاقة من قول وفعل، والمراد بنية إخلاص العمل لله، أي أنه لم يبق بعد فتح مكة هجرة لأنها قد صارت دار إسلام، وإنما هو الإخلاص في الجهاد وقتال الكفار. والجهاد: المبالغة واستفراغ الوسع في الحرب أو اللسان أو ما أطاق من شيء".^٥

-الجهاد اصطلاحاً: "إن الجهاد يتخذ المعنى الحربي العسكري أكثر منه المعنى الشمولي المقصود به في القرآن والحديث".^٦

"هو حملة مقدسة لإطلاق ثورة روحية في العالم. هذا الصراع قد يكون دفاعياً وهجومياً في آن واحد".^٧

-التعريف الإجرائي للجهاد: تعرّف الباحثة الجهاد بأنه:

هو استفراغ جماهيري عام للدفاع عن المقدسات والأرض والعرض مقترن بفتوى ضد الهجمات التي تستهدف الوطن والشعب بكل مكوناته.

-التعريف الإجرائي للمعالجة الفكرية للجهاد في العرض المسرحي العراقي:

تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: موضوع مقدس بما يحمله من أفكار ومضامين فسحت المجال أمام المخرج المسرحي لاسيما العراقي في الاقتراب منها ومعالجتها مسرحياً وبما يتماشى مع الوضع الآتي الذي يعيشه العراق.

١ ابن منظور، لسان العرب، ج ١، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤، ص ٤٢٢.

أيضاً: ابن منظور، لسان العرب، (قرص)، ص ٩٦، ٩٧.

٢ عباس علي عبد الغني، المعالجة الإخراجية لنص (انتكون) في عروض المسرح العراقي، بحث منشور، بغداد: مجلة الأكاديمي، العدد (٤٤)، ص ١٧٢.pdf.

٣ ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس غ-ل، طبعة جديدة محققة، القاهرة: دار المعارف، ب ت، ص ٣٤٥١.

٤ ارسطو، فن الشعر، ترجمة إبراهيم حمادة، مكتبة الانجلو المصرية، ب ت، ص ٩٨، ٩٩.

٥ ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول أ-ج، طبعة جديدة محققة، القاهرة: دار المعارف، ب ت، ص ٧١.

6 ar. 4truth. net/fourtrutharpbworld. aspx?pageid=8589981041 .

7 www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almaaref-alislameya/derasat-fe-nahej-albalagah/page/lesson7.htm .

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

-أولاً: الإطار النظري:

-المبحث الأول: الجهاد مفاهيمياً:

-أولاً: الجهاد دينياً (في الأديان السماوية):

١. الجهاد في الديانة اليهودية:

دعوة الجهاد في التوراة من أغرب الدعوات حيث أوكل أمرها الى طبقة الكهنة. في حقيقة الأمر ان دعوات الجهاد في التوراة هي دعوات إبادة تامة بكل ما في الكلمة من معنى. أمر الرب الله في التوراة بأن يجاهد شعب إسرائيل الشعوب التي حوله ولكنه لم يبين على ماذا يجاهدون تلك الشعوب، ولذلك ترى ان دعوات الجهاد كانت دعوات إبادة وحرق وتدمير وتخريب حيث تصور لنا نصوص القتال المعتمدة على فتوى الجهاد بأن هذا الشعب إنما يجاهد الشعوب الاخرى للتسلية فقط وهو ما تطلق عليه التوراة (اقتلوا للهلاك فقط). يقول الرب في سفر إشعياء ٤٠: ٢ (طوبوا قلب أورشليم ونادوها بأن جهادها قد كمل، ان إثمها قد عفي عنه، انها قد قبلت من يد الرب ضعفين عن كل خطاياها فواقعهم أصحاب يهوذا بالدعاء والصلوات وفيما هم يقاثلون كانوا يصلون الى الله في قلوبهم فصرعوا خمسة وثلاثين ألفاً وهم في غاية التهلل بمحضر الله ونصرته ولما فرغوا من الجهاد ورجعوا مبتهجين سبحوا الملك العظيم بلسان آبائهم). يلاحظ في هذا النص ان المجاهدين يعفو الرب عن ذنوبهم. الجهاد في اليهودية كما مصرح به في الكتاب المقدس هو عملية إبادة لكل ما هو حي متحرك أمام السيف لا بل حتى الجماد من دور وقصور وغيرها... ان كثيراً من سلوكيات المجاهدين هذه الأيام مستنسخة من أفعال اليهود، ففي سفر التثنية ١٥: ١٣ قال الرب الله في كتابه المقدس التوراة يأمر بني اليهود بأن: (لا تشفق عينك ولا ترحم. الحوامل تشق والأطفال تقتل والنساء والشيوخ والغنم والحمر بحد السيف اقتلوا للهلاك. ضرباً تضرب سكان تلك المدينة بحد السيف اقتلوا كل ذكر من الاطفال. وكل امرأة عرفت رجلاً بمضاجعة اقتلوا واضربوا. لا تشفق أعينكم ولا تعفوا الشيخ والشاب والعذراء والطفل والنساء اقتلوا للهلاك واملاؤا الدور قتلى وحرمو كل ما في المدينة من رجل وامرأة، من طفل وشيخ والرضعان، حتى البقر والغنم والحمر بحد السيف. تحطم أطفالهم، والحوامل تشق. تجمع كل أمتعتها الى وسط ساحتها وتحرق بالنار المدينة وكل أمتعتها كاملة فتكون تلا الى الأبد لا تبني بعد).^١

لا تعتقد الباحثة بأن هذا الكلام هو من الله، فليس فيه من الرحمة والبلاغة شيء فكأنما قد وضعه شخص ما، وهناك يقين في تحريف التوراة من قبل اليهود، فالتوراة "تعرضت للتزييف والتحريف وتحتاج الى تصحيح".^٢ ووفق علمنا ان نسخة التوراة الحقيقية سيستخرجها الإمام المنتظر عند ظهوره (عجل الله فرجه الشريف). فضلاً عن ان افعال داعش تشبه الإبادة عند اليهود.

٢. الجهاد في الديانة المسيحية:

لقد ربط الكتاب المقدس [الإنجيل] الجهاد في المسيحية بالإيمان وحياة القداسة والطهارة والحب لكل الناس حتى الأعداء. ان الجهاد في المسيحية معناه الجهاد ضد الخطيئة.

لا يوجد في المسيحية أي نوع آخر من الجهاد سوى الجهاد ضد الإثم وضد شهوات الجسد والكراهية والبغض والحقد والحسد والزنا والذم في الآخرين والقتل والاضطهاد. انه الجهاد الذي يصل بالإنسان الى حالة الالتصاق بالله والحب والنقاء والصفاء والسلام الكامل الداخلي مع الله والناس.

١ ينظر: إيزابيل بنيامين ماما آشوري، الجهاد في التوراة: هذا هو الجهاد عند اليهود: www.kitabat.info/subject.php?id=32938
٢ قاسم شعيب، فتنة الحداثة صورة الإسلام لدى الوضعيين العرب، ط١، المغرب- الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠١٣، ص١٤٣.

- تعاليم المسيح (ع) عن الجهاد:

جاء في إنجيل لوقا ٢٤: ١٣ (ابذلوا الجهد للدخول من الباب الضيق، فإني أقول لكم ان كثيرين سيسعون الى الدخول، فلا يتمكنون).

ان باب الإيمان بالمسيح باب ضيق وقليلون هم الذين يدخلون منه لأنه يتطلب الإيمان الكامل بعيسى المسيح فادي البشرية ومخلص العالم.

- أعمال المسيح تبين الجهاد الحقيقي:

في إنجيل يوحنا ١٨: ٣٥-٣٦ قال بيلاطس: (وهل انا يهودي؟ ان أمتك ورؤساء الكهنة سلموك اليّ. ماذا فعلت؟ أجاب يسوع: (ليست مملكتي من هذا العالم. ولو كانت مملكتي من هذا العالم، لكان حراسي يجاهدون لكي لا أسلم الى اليهود. أما الآن فمملكتي ليست من هنا).

في هذه القصة عند حدوث القبض على المسيح لم يسأل المسيح أحداً من أتباعه وتلاميذه أن يستلوا السيف للمقاومة أو لقتل الجنود الرومان الذين أتوا للقبض عليه، لأن ملكوت المسيح ملكوت روحي والجهاد في هذا الملكوت جهاد روحي.^١
فمن تعاليم عيسى(ع) المثبتة في " الأناجيل الاربعة واعمال الرسل التبشير بين الوثنيين من جميع الأمم. " ^٢

٣. الجهاد في الإسلام:

وردت لفظة جهاد في القرآن الكريم في السور الآتية: التوبة الآية(٢٤) والآية (٢٠)، الحج الآية(٧٨)، الفرقان الآية(٥٢)، الممتحنة الآية(١):

- الآيات القرآنية التي وردت لفظة جهاد فيها:

﴿قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِينُ تُرَضُّونَهَا أَحَبُّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾

(٢٤) سورة التوبة.

﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ أَغْظَمَ دَرَجَةً عِنْدَ اللَّهِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ﴾

(٢٠) سورة التوبة.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَجَاهِدُوا فِي اللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِ هُوَ اجْتَبَاكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ مِلَّةَ أَبِيكُمْ إِبْرَاهِيمَ هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ وَفِي هَذَا لِيَكُونَ الرَّسُولُ شَهِيداً عَلَيْكُمْ وَتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ﴾

(٧٨) سورة الحج.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَلَا تَطِعِ الْكَافِرِينَ وَجَاهِدْهُمْ بِهِ جِهَاداً كَبِيراً﴾

(٥٢) سورة الفرقان.

^١ ينظر www.arabichoor.com/common6.html

^٢ رشيد الخيون، الأديان والمذاهب بالعراق، ط١، روح الأمين للنشر، ١٤٢٦هـ، ص١٤٨.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ حَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنْتُمْ وَمَنْ يَفْعَلْهُ مِنْكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ ﴾

(١) سورة الممتحنة.

كان جهاد النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) جهادا دفاعيا ولم يبدأ بقتال أبداً فهو نبي الرحمة للعالمين. وفي الخطبة(٢٧) للإمام علي (عليه الصلاة والسلام) في نهج البلاغة وضح فيها فضل الجهاد اذ قال: "اما بعد فان الجهاد باب من أبواب الجنة فتحه الله لخاصة أوليائه وهو لباس التقوى ودرع الله الحصينة وجنته الوثيقة فمن تركه رغبة عنه البسه الله ثوب الذل وشمله البلاء ودُيْتُ بالصغار والقماء وضُرب على قلبه بالاسهاب وأدبيل الحق منه بتضييع الجهاد وسيم الخسف ومُنْع النصف".^١ أما جهاد الحسين فكان منارا للمستضعفين منذ سنة(٦١)هـ وحتى يومنا هذا، اذ "ان المتتبع في بطون الأسفار والمصادر يجد الكثير من الأبطال وعظماء الرجال الذين دفعهم دينهم وإيمانهم الى الجهر بكلمة الحق والدعوة الى العدالة باقتحام ميادين الجهاد والثورة ضد الظلم هنا وهناك لينالوا شرف الدفاع عن عقيدتهم والمعتبين في الارض من جور الطغاة وفراغة العصور ولو أدى ذلك استشهادهم والتضحية بكل ما يملكون، ولقد سجل التاريخ عشرات الثورات والانتفاضات لأولئك الأبطال المجاهدين وتحدث عن انتصاراتهم ومنجزاتهم ولكنه لم يتحدث عن ثورة في تأريخ الشعوب والأمم عاشت ثورة الحسين وكان لها من الضجة في عالمها وما بعده".^٢

وحتى غير المسلمين تأثروا بجهاد الحسين وكلماته، فتورة الحسين "اعطت وقدمت للإنسان المسلم وغيره من المنجزات والقيم والمثل العليا ... ولا تزال حية تعكس تفاعل الأمة مع التأريخ في تحرك وعطاء مستمر في حاضر المسلمين كما كانت في ماضيهم".^٣ ان الإمام (الحسين)(عليه السلام) لا يمثل طائفة دون غيرها، ولا يعبر أو يرمز الى دين بعينه، انما يمثل كل الطوائف وكل الأديان، فهو للإنسانية جمعاء، وكان جهاده ضد أعداء الإنسانية كلها. ولم يبدأ الحسين(عليه السلام) بقتال أبداً كجده رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم). وُضع (الحسين)(عليه السلام) في موقف من أصعب المواقف-من قبل الجيش الذي أرسله يزيد اللعين-حيث خُير بين أمرين: اما ان يتابع يزيد الفاجر وتتجو من القتل، أو ان ترفض البيعة فتُقتل. فجاءت كلمة سيد الأحرار: (مثلي لا يبايع مثله). فكيف يبايع وهو الإمام وولي أمر المؤمنين بأمر الله.

اما الجهاد عند أهل العامة هو "قتال أهل الشرك والطغيان على إعلاء كلمة الرحمن مع نفاذ البصيرة وخلوص النية وكل ذلك بشرط القوة المكافئة أو القريبة منها".^٤، ان جمهور الفقهاء اتفقوا على ان حكم الجهاد فريضة لقوله تعالى: (كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهُ لَكُمْ)(البقرة: ٢١٦) "الا انه فرض على الكفاية يجب أن يقوم به البعض ليسقط عن الآخرين، وهو يجب في حق الرجال البالغين الأحرار الذين يجدون بما يعززون الأصحاء".^٥

ان مراتب الجهاد في سبيل الله هي أربع مراتب: "جهاد النفس، والشيطان، والكفار والمنافقين، وأصحاب الظلم والبدع والمنكرات".^٦

عَدَّ (الشافعي) الجهاد (فرض كفاية)، مؤكداً بخلاف فقهاء آخرين- ان علة الجهاد هي الشرك وليس العدوان على المسلمين، وان هدف الجهاد هو إظهار الإسلام على الأديان الأخرى. تلاحظ الباحثة ان موقف (الشافعي) يشير الى عدم العدوان على المسلمين

١ الإمام علي بن أبي طالب(عليه السلام)، نهج البلاغة، ط٦، قم: مؤسسة انصاريان للطباعة والنشر، ٢٠٠٧، ص٥٤.

٢ العلامة السيد هاشم معروف الحسني، من وحي الثورة الحسينية، بيروت: دار قلم، ب ت، ص4، pdf5.

٣ المصدر نفسه، ص5.

٤ حميد الصولبي، نظرية التحديث في الفكر المغربي، ط١، بيروت: دار المدار الاسلامي، ٢٠١٠، ص١٢٣، ١٢٤.

٥ المصدر نفسه، ص١٢٥.

٦ سعيد بن علي بن وهف القحطاني، الجهاد في سبيل الله، الرياض، ١٤١١هـ، ص٤.

وهذا على العكس من موقف التكفيريين الذين يؤكدون على ان الجهاد التكفيري يستهدف المسلمين. أما (ابن تيمية) الذي عد الجهاد من أهم فروض الإسلام، مفضلاً إياه على الحج والعمرة والصلاة والصوم، فقد اوجب على كل مسلم قتال كل من يقف في وجه دعوة الإسلام. ويوجب (أبو حنيفة) مقاتلة كل من أنكر نبوة النبي محمد(ص) وعد الجهاد فرضاً على كل من اراد الجنة من المسلمين باستثناء النساء والعبيد وغير البالغين من الذكور، مشروطاً دعوة المشركين الى الاسلام قبل بدء القتال. ومفهوم الجهاد في فكر رواد الاصلاح الديني في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فيتمثل في (جمال الدين الافغاني) و(محمد عبده) اذ ربط(جمال الدين الافغاني) الجهاد بدفاع المسلمين عن اوطانهم ضد الاستعمار، بينما انطلق(محمد عبده) كاستاذ (الافغاني) من تأخر المجتمعات الاسلامية مقارنة بالمجتمعات الاوربية، وحاجتها الى النهوض. ومن هنا لم يُعن رواد الاصلاح بمن فيهم الكواكبي وعلي عبد الرزاق والشعالبي بموضوع الجهاد بشكل محدد، بل انصب اهتمامهم على اصلاح المجتمع الاسلامي وتجاوز تأخره، ورأى الشعالبي ان قضية الجهاد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقضية التسامح، داعياً الى تخليص العقلية الاسلامية من شوائب الجهل والتزمت.^١

ان التباين في تفسير الجهاد والموقف منه بين علماء السنة ينسحب على علماء الشيعة ايضاً، ويبرز موقف العلامة (محمد حسين فضل الله) الذي يميز الجهاد، بمعنى القتال، من الجهاد بمعنى مراقبة النفس ومحاسبتها، والذي يركز على رفض الاسلام القاطع للإكراه في الدين، وعلى ضمانه حرية الفكر شرط ألا تخل ب (النظام الاجتماعي) للناس، وعلى ان الجهاد بمعنى القتال إنما يتمثل في دفاع المسلمين في سبيل البقاء في ديارهم احراراً. وهناك (المصلحون الجدد) الذين يتميزون بتبني موقف اللا عنف في مواجهة مواقف بعض الحركات الاسلامية التي مارست وتمارس العنف تحت اسم الجهاد. ومن هؤلاء المصلحين (محمد مهدي شمس الدين) حيث يوضح (ان الجهاد الوحيد المشروع هو الجهاد الدفاعي).^٢

ومن الحركات الاسلامية التي تتبنى العنف تحت اسم الجهاد، هي حركة الجهاد التكفيري، وان النشأة السلفية (الوهابية) لهذه الحركة تتمثل في انها جاءت من بيئتين مختلفتين على المستوى المجتمعي: من السعودية، ومن مصر. الا ان مراحل تطورها التاريخي عرفت في اولى مراحلها المعاصرة مع بداية التدخل السوفيتي في افغانستان، حيث تم انشاء فصائل المجاهدين لمحاربة السوفيت. وتم تشجيع هذا الفكر وتمويل معتنقيه، باعتبار ان من يحمل السلاح ضد السوفيات يكون مدافعاً عن الدين بمواجهة الكفار الشيوعيين. علماً ان الحرب ضد الاتحاد السوفيتي كانت تقودها الولايات المتحدة الامريكية التي احتضنت الفصائل المجاهدة ودربتها وسلحتها باحدث ما انتجته الترسانة العسكرية- وهذا ما اسمته الباحثة اجندات خارجية كولونيالية تغذي متبني الجهاد التكفيري- حيث جهزوها بصاروخ ستينغر المضاد للطائرات والذي يحمل على الكنف والذي يعد سلاحاً نوعياً آنذاك. وفي تلك الفترة ومع خروج القوات السوفيتية من افغانستان، حدثت خلافات بين تلك الفصائل التي تسمى نفسها مجاهدة، وشهدت افغانستان معاركاً مستمرة بين الذين حاربوا السوفيت. وقد ادت تلك الخلافات الى ابتعاد البعض ولاسيما ما عرف بالافغان العرب الذين يحملون جنسيتين. وعاد الفكر التكفيري ليظهر من جديد بين الاخوة الذين تحولوا الى اعداء مع ادوات ارهابية ومزيد من العنف. فمع عودتهم الى بلادهم وجد الافغان العرب ان المنطقة العربية تمثل ارضاً خصبة للعمل تحت عناوين وذرائع متعددة اهمها القمع الذي تتعرض له بعض الحركات الاسلامية. فتم انشاء منظمة اصولية متعددة الجنسيات تضم في صفوفها التكفيريين وبقايا الاخوان المسلمين والمرترقة من جماعات جهادية كانت عناصرها في السجون من مصر الى الجزائر الى دول خليجية، لاسيما اولئك الذين انتهت مهماتهم في خدمة اجهزة مخابرات دولية، اذ اصبحوا يشكلون خطراً على البلاد التي نشأوا فيها. وفي الوقت نفسه ظهرت فتاوى للجهاد اذ تدفقت اعداداً كبيرة من الارهابيين الى افغانستان مجدداً لإطلاق تنظيم القاعدة، ومن ابرز رموزها الفلسطيني عبد الله عزام الذي نشأ تحت رعاية الاخوان المسلمين واصبح عضواً بارزاً، ومن بعده الظواهري في مصر الذي تأثر بافكار سيد قطب، وفضلاً عن اسامة بن لادن في السعودية.^٣

١ ينظر: جميل هلال، قراءات كتب بالعربية تطور مفهوم الجهاد في الفكر الإسلامي، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد ٢٠، العدد (٧٨)، ٢٠٠٩، ص ٢، ٣.

٢ ينظر: المصدر نفسه، ص ٣.

٣ ينظر: www.lebarmy.gov.lb/ar/news/?41723#.vrhxb-ysxjy

تود ان توضح الباحثة ان النشأة التاريخية للجهاد التكفيري قد اجابتنا حول سؤال هام هو لماذا لا تُعقد قمة عربية اسلامية للجهاد ضد قوى الاستكبار؟

يُطلق اسم الوهابية على تلك الفرقة الباغية والضالة، التي حطت على الحرم المقدس للمسجد الحرام كأنها ضباب مظلم في عام (١٢٢٢هـ)، وأجبرت الشريف (غالب) على التصالح معهم ومداراتهم، وهذه الفئة الخبيثة تتبع المذهب الفاسد الذي أسسه (محمد بن عبد الوهاب) ومن هنا جاءت نشأة الوهابية. وسعى في بداية عمله بالتدريس الى غواية الطلاب وإضلالهم، ولاحظ طلابه انه لا يستند الى القرآن، وبعدها هاجر الى نجد والحجاز وكان شريف مكة آنذاك (سعود) الذي علم ان ابن عبد الوهاب يسوق الناس الى أفكاره الفاسدة.^١

وتم تسييس الدين حيث " ان الاتفاق بين (محمد عبد الوهاب) والامير (محمد بن سعود) سنة (١٧٤٧) للعمل في سبيل الدعوة وإظهارها يمثل مرحلة فاصلة في حياة الدعوة وتحولها الى حركة دينية سياسية. وقد عُد الاتفاق كذلك الاساس الذي قامت عليه الدولة السعودية وليس من شك في ان نصرته السعوديين لـ (محمد عبد الوهاب) وقبولهم حمايته قوى مركزهم وثبت استمرار قيادتهم. كما قام (محمد عبد الوهاب) بدور بارز في توجيه الدولة السعودية الجديدة وإدارتها فكان يجهز الجيوش ويبيع السرايا.^٢ وقامت الحركة الوهابية مع جيشها بغزو العراق سنة (١٨٠١) اذ تميزت " الحركة الوهابية بالمغالاة والتزمت الشديد، ولربما كان مرجع ذلك الى ان كثيراً من أنصار الدعوة كانوا من البدو... فقالوا في تكفير من لم يعتنقوا مبادئهم وأوجبوا قتلهم وشنوا من اجل ذلك غاراتهم على المدن المقدسة في العراق سنة (١٨٠١).^٣

وقام (عبد العزيز بن محمد بن سعود) بدعم نفوذ الحركة الوهابية هو وأبوه وجده بعد ان دخل في ديانة عبد الوهاب المخترعة للاستيلاء على الحرمين، اذ " كان ممن قام بنصره ونشر دعوته امير المشرق (سعود) امير الدرعية ثم بعده ولده محمد ثم من بعد محمد أولاد محمد وأحفاده."^٤

حاولت (انجلترا) عن طريق (عبد العزيز بن محمد بن سعود) ضرب الدولة الاسلامية من الداخل، وكان قد وُجد للوهابيين كيان داخل الدولة الاسلامية بزعامة (محمد بن سعود)، ثم ابنه (عبد العزيز)، فأمدتهم انجلترا بالسلح والمال واندفعوا على اساس مذهبي للاستيلاء على البلاد الاسلامية.

ان فكر التكفيريين المجاهدين هو فكر متطرف، والتطرف " انحراف فكري حيث تُحرّف المبادئ الدينية، بل وتعطى قيمة عكسية، مثل: ان القتل مباح والسرقة مباحة والاعتداء مباح بدعوى انه يخدم غرض وفكر التطرف! والتطرف انحراف سلوكي تدميري فيه أقصى قدر من محو الآخر دون وجود خطة واقعية بديلة لتغيير ناجح لما اراد [أريد] تغييره. ومن الملاحظ ان مجموعة التطرف تتشكل من كل حذب وصوب من شخصيات وطبقات اجتماعية محددة. وفي العادة، يمر التطرف -أيا كان- بإعادة تشكيل نفسي حيث يُعزل عن ذاته ومجتمعه ثم يُعاد بناؤه من جديد بفكر وسلوك التطرف.^٥

ويُطلق على التكفيريين بـ (السايكوباتيين) أي المتعطشين للدماء- وفق علم النفس-.

وأعلن الجهاد في العراق من قبل المرجعية الدينية لأن الهجمة الشرسة المتمثلة بمتبني فكر الجهاد التكفيري اجتاحت العراق، وأعلنوا نيتهم في مهاجمة المدن المقدسة وعزمهم على تفجير المراكز المقدسة، بعد مخطط كبير في الوقت المعاصر.

فعلى الصعيد الاسلامي الشيعي، فقد اثبتت فتوى الجهاد الكفائي في العراق في الزمن المعاصر ان المرجعية الدينية المتمثلة بالمرجع الاعلى السيد السيستاني، هي الجهة القادرة فعلا على الدفاع عن الوطن والدين والمذهب والمواطنين من كل الطوائف ضد

١ ينظر: ايوب صبري، تاريخ الوهابية، ترجمة مسعد بن سويلم الشامان، اسطنبول: دار ترجمان حقيقت، ب ت، ص ١١-١٣.

٢ ابراهيم خليل احمد، تاريخ الوطن العربي في العهد العثماني، بابل: مكتبة الحلة للرياحين، ب ت، ص ٢٤٦.

٣ المصدر نفسه، ص ٢٥١.

٤ الشيخ هادي آل كاشف الغطاء، ادوار علم الفقه واطواره، ط١، بيروت: دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٧٩، ص ٢٤٢.

٥ طارق بن علي الحبيب، سمات الشخصية المتطرفة، أبحاث مؤتمر الحوار الوطني السعودي، السعودية: مركز الملك عبد العزيز، ٢٠٠٣، ص ٢، ٣ pdf.

الهجمة التكفيرية المدعمة بفتوى أيضاً. هناك فرق كبير بين الجهاد وبين الإرهاب. فقد استغل التكفيريون الجهاد وحولوه إلى إرهاب يقتلون ويحرقون الناس بإسم الدين، فما الصورة الصحيحة للجهاد، وما أحكامه وصوره وأنواعه ومتى يكون واجباً؟ الجهاد أصناف: الجهاد بالمال، والجهاد بالكلمة، والجهاد بالنفس. من صور الجهاد هو القتال لإحياء كلمة الإسلام وإقامة شعائره، وهناك طوائف عديدة يجب قتالهم في الإسلام، منهم الكفار وأهل الكتاب في حال ظهور الإمام المهدي (عجل الله فرجه الشريف) والبيعة سواء أكانت باغية على الإمام أم على طائفة أخرى من المسلمين، وهناك شروط ذكرها الفقهاء في وجوب الجهاد، كالتكليف أي غير الطفل، والذكورة، حيث سقط عن المرأة، والقدرة، سواء المرض أو عدم وجود القيادة الميدانية، فيسقط الجهاد عن النساء والصبيان والشيوخ والكبار والمجانين والمرضى ومن ليس به نهضة إلى القيام بشرطه، واعتبروا الجهاد واجباً كفاً، وقسموه إلى جهاد ابتدائي وجهاد دفاعي، واختلف الفقهاء في مشروعية الجهاد الابتدائي في زمن الغيبة، فبعض قال بالمشروعية وبعض قال بالحرمة، أما الجهاد الدفاعي فقد اتفقوا على وجوبه، ويكون الجهاد واجباً إذا كان فيه إعلاء لكلمة الله ودفاع عن الإسلام، ولابد من مراجعة الفقيه الجامع للشرائط لكي يشخص الأحكام ويحصل الإذن من قبله، وإلا لدب الهرج والمرج بين الناس. أما الإرهاب والقتل الذي يقوم به أعداء الدين والإنسانية فهو بعيد كل البعد عن روح الإسلام وإن وصفوه بالجهاد.^١

ثانياً: الجهاد السياسي:

تعد ثورة العشرين في العراق ضد الاحتلال البريطاني آنذاك ثورة سياسية تهم الشأن السياسي في البلاد ومصير الدولة العراقية، وإعلان الجهاد من المرجعية الدينية في ذلك الوقت في الصحن الحسيني الشريف - كما حصل في الزمن المعاصر - والجهاد آنذاك كان عينياً. واشترك في قيام الثورة شعراء في الشعر السياسي كالشاعر (محمد مهدي البصير) في قصيدته المعروفة (لبيك أيها الوطن) استنهض فيها همم الشعب في مواجهة المحتل الانكليزي والتصدي له، لما يتميز به المحتل من صنوف الإذلال القسري للشعب وأنواع التعذيب والتصفيات الجسدية، إذ ان "النموذج الشعري يندرج ضمن القصائد التحريضية على الجهاد".^٢

وكتب الأديب (محمد مهدي البصير) مسرحية (دولة الدخلاء) احتجاجاً ورفضاً للمحتل آنذاك.

قامت ثورة العشرين في العراق في الخامس عشر من شعبان سنة (١٩٢٠) أي في يوم ذكرى مولد الإمام المهدي (عجل الله فرجه الشريف)، تلك الثورة الجهادية الدينية العشائرية الوطنية لأنه اشتركت فيها كافة المذاهب والأديان والقوميات للحفاظ على العرض والارض والمقدسات والسيادة والكرامة وثروات البلد، ضد سلطات الانتداب البريطاني بقيادة علماء الدين وعلى رأسهم المرجع الديني الأعلى آنذاك آية الله العظمى الحاج المجاهد ميرزا (محمد تقي الشيرازي) بعد أن اصدر فتوى الجهاد ضد الاستعمار البريطاني.^٣

فحدثت تظاهرات احتجاجية ضد الاحتلال البريطاني في كافة مناطق العراق، "ورافقت تلك التظاهرات إلقاء خطب تدعو الى الثورة".^٤ ونتيجة للجهاد استعاد العراقيون حريتهم وكرامتهم، وفي ٦ كانون الثاني عام (١٩٢١) "تقرر تأسيس الجيش العراقي... ثم تأسس اول فوج عراقي سمي بفوج موسى الكاظم واتخذ من خان الكابولي في الكاظمية مقراً له، وتبعه تأسيس دوائر التجنيد".^٥

اما على الصعيد السياسي العالمي فانه ترى الباحثة انه كان لـ (جيفارا) التأثير الكوبي المجاهد ضد قوى الاستكبار العالمي صداه الواسع في العالم الغربي والعربي في القرن العشرين، و(غاندي) ايضاً محرر الهند وكلاهما تأثر بأبي الأحرار (الحسين) (عليه السلام) في الجهاد والتحرر ومواجهة المستضعف للمستكبر رغم قلة العدد والإمكانية العسكرية. ف(جيفارا) قاد جهاده في كوبا وهو ذو فكر شمولي سعى بعد نجاح جهاده وثورته الى نشرها في مناطق اخرى من العالم، لكن اخطبوط العالم المتمثل بقوى الاستكبار العالمي أجهض تحركاته التحررية المتوسعة الرامية الى تحرير الإنسان أولاً ومن ثم المناطق ثانياً. وتم إلقاء القبض عليه وتصفيته. وهذا هو

١ ينظر: عبد الحافظ البغدادي الخزاعي، الاسس الشرعية في الاعمال الجهادية، مؤسسة الإمام، ٢٠١٤، ص ٥، ٦.

٢ محمد مفتاح، التلقي والتأويل، ط ٣، المغرب- الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٩، ص ٢١٣.

٣ ينظر: أبو طلال ب. مفرج، موسوعة عالم الأديان، ط ٣، ج ٢٠، بيروت: دار nobilis للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨، ص ١٨١.

٤ محمد حمدي الجعفري، بريطانيا والعراق حقبة من الصراع ١٩١٤-١٩٥٨، ط ١، بغداد: دار الشؤون الثقافية، ٢٠٠٠، ص ٢٤، ٢٥.

٥ المصدر نفسه، ص ٣٢.

طريق الأحرار، بالرغم من صعوبته لكنه ينير للآخرين ظلمتهم. فالتاريخ مليء بالرموز التحررية الجهادية في كل زمان ومكان. فالتاريخ لا يبخس حق الأحرار والشهداء ولو بعد حين من ضغط السلطات في مجتمع ما وفي زمن ما، لأنه لا ينسى.

المبحث الثاني: الجهاد في المسرح العالمي:

في المسرح الإغريقي بالرغم من ان العصر الإغريقي عرف بأنه عصر الفلسفة والتأمل، لكنه اثناء الجهاد في الحروب كان امتهان المرأة واضحاً اذ يبين (أفلاطون) "نساء محاربتنا يجب ان يكنّ مشاعاً للجميع، فليس لواحدة منهن ان تقيم تحت سقف واحد مع رجل بعينه، وليكن الأطفال ايضا مشاعاً، بحيث لا يعرف الأب ابنه." ^١ هذا وفق رأي الباحث الفلسطيني (عادل سمارة). ترى الباحثة انه تغيب جمهورية (أفلاطون) الفاضلة في الجهاد وقت الحرب. وان الفكر التكفيري هو فكر تغذى على الفكر الغربي ولا سيما في الجهاد اثناء الحروب.

فالمراة في المجتمع اليوناني لها علاقة بالجهاد، اذ كانت ذات وضع متدني وجاء (أرسطو) "ليثبت فلسفياً صحة الوضع المتدني للمرأة الذي وضعها فيه العادات والتقاليد اليونانية". ^٢

وان المسرحيات الإغريقية تعكس واقع المجتمع الإغريقي آنذاك، فالجهاد في المسرح الإغريقي تصوره بعض المسرحيات، ومنها مسرحية (الفرس) لـ(اسخيلوس) وهي المسرحية التي انتصر فيها الإغريق على الفرس في معركة حدثت بينهما، اذ "ان تراجيديا (الفرس) مفعمة بالمشاعر الوطنية وبتمجيد بلاد الإغريق. وبعكس الفرس الذين يصورون جميعاً عبيداً باستثناء واحد، وهو الملك، يجري تصوير الشعب الإغريقي على انه شعب حر لم يسمهم احد قط عبيداً او اتباعاً. يجري تصوير الفرس بوصفهم برابرة حقيقيين. يصرح الرسول وهو يتحدث عن النصر الذي حققه الإغريق رغم قلة عددهم." ^٣ عن جهادهم ضد الخصم في المعركة، ووضح ان ثباتهم في القتال والجهاد ضد عدوهم الفرس هو الذي مكنهم من احراز النصر.

ان تراجيديا (الفرس) تتسم بكونها "ذات قيمة فكرية... ومشاعر وطنية متأججة يجري التصريح بها بشكل غنائي رائع، خصوصاً ان الإشادة ببطولة الإغريق وبسالتهم وحبهم لوطنهم وتقانيهم في سبيله، كل ذلك جاء لا على لسان الإغريق انفسهم، بل على لسان اعدائهم الفرس." ^٤ وكان (اسخيلوس) من المقاتلين في الحرب المشاركين في الجهاد ضد عدوهم الفرس.

لقد مر المجتمع الإغريقي أثناء الجهاد في الحروب "بظروف حرب كثيرة رافقتها انتصارات وهزائم وخيبات امل، وحالات سلام كثيرة ايضاً... لذلك كان من الطبيعي ان يتأثر الكتاب المسرحيون بكل هذه الحوادث والظروف." ^٥ لأن الكاتب المسرحي يعد مراة عصره -مثلاً الفيلسوف ريبب عصره وفق(هيجل)-.

وكفل القانون الإنفاق على ابناء المجاهد اذ ان "من اعظم القوانين التي سنّها صولون* بخصوص العملية التعليمية هو ذلك القانون الذي يكلف الدولة بالإنفاق على تعليم الاطفال اليتامى الذين يُقتل آباؤهم في سبيل الوطن والدفاع عن المدينة حتى يبلغوا مبلغ الرجال." ^٦

وفي حرب طروادة في الاساطير اليونانية التي حصلت بين الإغريقين والطرواديين حدث الجهاد بعد النزاع على محاولة استرداد (هيلين) زوجة (منيلوس) التي خطفها احد الطرواديين فحاصر الإغريق طروادة بقيادة (اجامنون)، المدينة كانت ذات قلاع

١ باحث فلسطيني يفجر مفاجأة: www.youm7.com/story/2014/

٢ ينظر: امام عبد الفتاح إمام، أرسطو والمرأة، ط١، القاهرة: دار المعارف، ص٧.

٣ ينظر: جميل نصيف التكريتي، قراءة وتاملات في المسرح الإغريقي، بغداد: وزارة الثقافة، ١٩٩٥، ص١١٧، ١١٨.

٤ المصدر نفسه، ص١١٨، ١١٩.

٥ لينا نبيل ابو مغلي، مصطفى قسيم هيلات، الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق، ط١، عمان: دار الراجية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨، ص٤١.

* (٥٥٨-٦٤٠) ق. م خلال القرن السادس.

٦ مصطفى محمد قنديل زايد، التعبير عن التعليم في الفن اليوناني والروماني، اطروحة دكتوراه، جامعة طنطا، كلية الآداب، قسم الآثار/شعبة الآثار اليونانية والرومانية، ٢٠٠١، ص١٤.

ومحصنة بشكل يصعب اختراقها ومن أبطالها (هيكتر). ودام الحصار عشر سنوات الى ان نجح الإغريق بخداع الطرواديين في اقتحامها عن طريق الحصان الخشبي.^١

اما في المسرح الروماني الرومان بطبيعتهم هم رجال حرب وجهاد وعمران، وكانوا يسترقون أسرى الحرب من الإغريق ويستخدموهم في تعليم أبناءهم وتأديبهم، وكانوا بارعين في الجهاد والقانون. ولكن (هوراس) القى سلاحه وترك الجهاد في احد الحروب وانزوى مع المنزوين، فلم يكن من المدافعين آنذاك.^٢

وتأثر الرومان بالمسرح الإغريقي فورث الرومان حضارة الإغريق وساروا على نهجها في الادب المسرحي ولكن بصيغة رومانية فاشتهر (بلاتوس) و(تيانوس) في المسرحيات الكوميديّة، اما (سنيكا) فاختص بالمسرحيات التراجيدية الا ان طبيعة المجتمع الروماني وميله الى مشاهدة المناظر المثيرة والمصارعات الدامية وكثرة الحروب التي خاضها جعلت تمثيلهم يتسم بالقوة والعنف، والجهاد الذي صاحب تلك الحروب لاسيما في زمن نيرون الذي يعد اكثر شخصية دموية عند الرومان فكانت مشاهد القتل والتعذيب بشعة للغاية اثناء الحروب، اذ شاعت السبايا لكثرة حروبهم، وكان لإحضارهم معهم الى المسرح أثر في إشاعة الفوضى، الامر الذي دفع الكنيسة الى ان تحارب المسرح كما تحارب الكفر وهذا جعل المسرح يندثر فترة لا بأس بها، ولكن المفارقة تكمن في ان تكون الكنيسة هي من أحيا المسرح من جديد بعد ان منعتة سابقاً، الا انها اخضعت لتعاليمها وعرضت مشاهد عن جهاد السيد المسيح وصلبه وقيامته.^٣

وهكذا نشأ مسرح العصور الوسطى من جديد في ظل الحياة الدينية للمسيح وجهاده ضد صنوف الشر في الدنيا، حيث "كان رجال الدين يعرفون المسرح اللاتيني تمام المعرفة، ولكن تأثير هذا الأدب كان تأثيراً نظرياً أكثر منه فعلياً، كما كان ينحصر في المسرح الهزلي. والحقيقة ان سلسلة التقاليد المسرحية كانت قد انقطعت خلال عدة قرون، ولكن كان لابد للغريزة الدرامية- التي هي سمة دائمة للطبيعة البشرية- من ان تجد وسيلة لإشباع غلتها، وكانت الحياة الدينية اول ما قدم لها هذا الغذاء. وفي هذه النقطة يلتقي المسرح الإغريقي ومسرح العصور الوسطى من حيث نشأتها".^٤

واقترنت المشاهد المسرحية على "تمثيل الحلقات الدينية والمواعظ الاخلاقية والأحداث التاريخية المتصلة بالرسول وحياتهم. ولم تتفتح للتغيرات الاجتماعية، ولذا فقدت الكثير من حيويتها الفنية واستمرت على هذه الحال حتى أطل على الحياة الأوروبية عصر النهضة".^٥

وتم استثمار المسرح في تعليم الأفراد تعاليم الدين ومن ضمنها تعاليم الجهاد في الديانة المسيحية حيث "لجأت الكنيسة في القرون الوسطى في اوروبا الى صيغة المسرح لنشر المعرفة بالدين ولشرحه للمؤمنين في وقت كانت فيه الصلاة تتم باللغة اللاتينية التي لا يفهمها عامة الناس. لذلك اخذ هذا المسرح في بدايته طابعاً تعليمياً، ثم تحول مع الحروب الدينية والانقسامات الطائفية الى نوع من تثبيت المواقف والدعاية".^٦

وبسبب الحرب الطائفية بين المذهب البروتستانتي والمذهب الكاثوليكي، فكل مذهب لديه جهاد ضد المذهب الآخر، وكل فرد يدافع في جهاده عن المذهب الذي يتناؤه، تم استخدام المسرح كأداة دعائية للجهاد آنذاك حيث "وصل المسرح الديني في اوروبا الى أوجه في القرن الخامس عشر لأن كلاً من الطائفتين البروتستانتية والكاثوليكية استخدمتا كنوع من الدعاية في زمن الحروب الدينية بينهما".^٧ وان الحروب الصليبية استنزفت المجتمعات في تلك الفترة.

١ حرب طروادة: arz. wikipedia. org /wiki/

٢ ينظر: هوراس، فن الشعر، ط٣، ترجمة لويس عوض، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨، ص١٢، ٣٠، ٣١.

٣ ينظر: لينا نبيل ابو مغلي، مصطفى قسيم هيلات، الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق، المصدر السابق، ص٤٢.

٤ جان فرايبه، ا. م. جوسار، المسرح الديني في العصور الوسطى، ترجمة محمد القصاص، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، ب ت، ص٧.

٥ لينا نبيل ابو مغلي، مصطفى قسيم هيلات، الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق، المصدر السابق، ص٤٣.

٦ ماري الياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي، ط٣، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٦، ص٢١٨.

٧ ماري الياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي، المصدر السابق، الصفحة نفسها.

وترى الباحثة انه ووفق الأنابيل فان الجهاد في الديانة المسيحية هو جهاد ضد الخطيئة وضد أهواء النفس وضد الذنوب، اذن كان الجهاد في مسرح القرون الوسطى مبنياً على محاربة شيطان النفس ضد الآثام فضلاً عن جهاد السيد المسيح (عليه السلام) وآلامه، وذلك في العروض المسرحية الدينية التي كانت تُقدم آنذاك.

وفي عصر النهضة خرج المسرح عن سيطرة الكنيسة التي دامت خمسة قرون وشاعت حرية الافكار، وظهرت النزعة العلمية فدخل الإنسان عصر العلم الذي يعتمد التجربة التي فتحت أمامه عصر الاستكشاف، فظهرت مسرحيات تشير الى الملذات والتمرد على الكنيسة اذ لم يعد الإنسان يحترم الكنيسة ولا حتى البابا، مثل مسرحية (دكتور فاولستيس) لـ(مارلو) ثم تلك القسوة التي قطع بها الشياطين جسد فاولست بعد ان باع نفسه للشيطان والسبب يرجع الى ان العصر الاليزابيثي قد تميز بالقسوة والتعذيب والإعدام، حتى ان بعض العلماء اعدم على المقصلة، فضلاً عن النزاع الديني بين المذاهب. سمي عصر النهضة الأوروبية بعصر الإحياء لكونه ظهرت فيه روح جديدة من التفكير وهذه الروح اهم ما ميز التاريخ الحديث عن القرون الوسطى، إذ كان هذا النهوض بعد ان عانت أوروبا من الجهل الذي نبع عن اشتداد سلطة الكنيسة التي خيمت على النفوس ولم يفرق المؤرخون في تلك القرون بين الحقيقة والخيال فضلاً عن انه كان الباحثون يهتمون باستخدام السحر للوصول الى غاياتهم وما كان لأحد ان يحيد عن حدود الارثوذكسية وهي دين الدولة والا اعدم علناً لإشراكه.^١

وفي بعض مسرحيات (شكسبير)(١٥٦٤-١٦١٦) كان موضوع الجهاد واضحاً في المشاهد القتالية كما في مسرحية(انطونيو وكليوباترا) مثلاً.^٢

وفي القرن السابع عشر في اسبانيا كتب(لوب دي فيجا) (١٥٦٢ . ١٦٣٥) عدة مسرحيات يقدم فيها مجتمعا من الملوك والنبلاء والعامّة وكانت قضاياها تنحصر في قضايا الشرف والأخلاق وحاول ان يصور الجهاد والصراع بين النظام وبين التناقض والانسجام الذي يريده الله في الخلق.

ففي مسرحية (ثورة الفلاحين) نجد ان الجهاد يتركز في استجابة الفلاحين للنداء الذي أطلقته فتاة في الريف اغتصبها احد رموز النظام آنذاك فكان جهادهم ضد النظام الحاكم دفاعاً عن شرفهم، فاستنهضت همهم وتساءلت ماذا تنتظرون يا خراف، فوصفتهم بانهم خراف اذا لم ينفقوا بوجه من اراد بأهلهم سوءاً.^٣

وفي القرن العشرين فمن الكتاب المسرحيين الذين أكدوا على فكرة الجهاد هو (توماس ستيرنز اليوت) * (١٨٨٨-١٩٦٥) في مسرحيته (جريمة قتل في الكاتدرائية) التي اظهر فيها الصراع بين كبير القساوسة توماس بيكيت وبين الملك هنري، فجسد بيكيت القوة الروحية الدينية التي تجاهد وتتصدى للقوة الدنيوية المتكبرة المتمثلة بشخصية الملك هنري الذي قرر تصفية بيكيت جسدياً وبهذا نال بيكيت شرف الاستشهاد في سبيل الإنسانية.^٤

ومن بين اكثر المخرجين المسرحيين في القرن العشرين الذين تعرضوا للاعتقال من قبل السلطة نتيجة لبعض مسرحياتهم التي تحرض على الثورة والجهاد هو المخرج الروسي (مايرخولد) في مسرحه الفكري الجمالي، اذ يقول "يأتي الفكر ايضاً في المقام الأول، عندما يعقد الممثل صلته بالمتفرج وهذا أمر له اهمية كبرى في مجال الممارسة العملية... لذلك فقد تعودنا -يقول مايرخولد- من خلال التجربة العملية ان نخطر الممثل، قبل العرض كما يخطر الخطيب قبل الخطبة بطبيعة المتفرج".^٥ اما المخرج الانجليزي (بروك) فقد عبر عن جهاد الفيتناميين في الحرب الفيتنامية في مسرحيته (نحن والولايات المتحدة).

١ ينظر: محمود محمود، في الادب الانكليزي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٥، ص ٢٣.

٢ ينظر: جوليان هلتون، نظرية العرض المسرحي، ترجمة نهاد صليحة، ٢٠٠١، ص ٢٠٥.

٣ ينظر: لوب دي فيجا، ثورة الفلاحين، ترجمة حسين مؤنس العدد (٤٨)، القاهرة: دار الكاتب العربي، ١٩٦٧، ص ٥٨.

*شاعر وكاتب مسرحي أمريكي ومن أصول انجليزية، كتب المسرحية الشعرية في القرن العشرين، ويعد من المع كتاب الشعر الانجليزي الحديث، ومن قصائده (الارض البيضاء). الباحثة.

٤ ينظر: ت. س. اليوت، جريمة قتل في الكاتدرائية، ترجمة صلاح عبد الصبور، العدد (١٤٨)، الكويت: وزارة الإعلام، ص ٢٩، ٣٠.

٥ احمد امل، نظرية فن الإخراج المسرحي دراسة في إشكالية المفهوم، ط ١، دمشق: الشركة الجزائرية السورية، ٢٠١٣، ص ٢٣٣، ٢٣٤.

- **ثانياً: دراسات سابقة:** لم تجد الباحثة أطروحة دكتوراه او رسالة ماجستير تناولت موضوع الجهاد في المسرح. المؤشرات التي أسفر عنها الاطار النظري

- الجهاد على الصعيد الديني:

اولاً: في الديانة اليهودية:

١. ان اليهود حرفوا التوراة، ووضعوا جهادا فيه دعوات إبادة تامة.

ثانياً: في الديانة المسيحية:

٢. الجهاد يكون ضد الإثم وضد شهوات الجسد والكراهية والبغض والحقد والحسد والزنى والذم في الآخرين والقتل والاضطهاد. ثالثاً: في الاسلام:

٣. جهاد الحسين منار للمستضعفين منذ سنة (٦١) هـ وحتى يومنا هذا.

٤. الجهاد نوعان، اما جهاد ايجابي دفاعي متمثل بجهاد النبي وآله وأتباعهم، وأما جهاد سلبي متجسد بقوى الشر في العالم.

٥. الجهاد الدفاعي نوعان: اما جهاد عيني، وإما كفائي.

٦. الجهاد أصناف: الجهاد بالمال، والجهاد بالكلمة، والجهاد بالنفس.

٧. يبرز موقف العلامة (محمد حسين فضل الله) الذي يميز الجهاد، بمعنى القتال، من الجهاد بمعنى مراقبة النفس ومحاسبتها، والذي يركز على رفض الاسلام القاطع للإكراه في الدين، وعلى ضمانه حرية الفكر شرط ألا تخل بـ (النظام الاجتماعي) للناس، وعلى ان الجهاد بمعنى القتال إنما يتمثل في دفاع المسلمين في سبيل البقاء في ديارهم احراراً.

٨. ان الجهاد الوحيد المشروع هو الجهاد الدفاعي وفق رأي بعض المصلحين مثل (محمد مهدي شمس الدين).

- الجهاد على الصعيد السياسي:

٩. عالمياً: كان لـ (جيفارا) الثائر الكوبي المجاهد ضد قوى الاستكبار العالمي صدها الواسع في العالم الغربي والعربي في القرن العشرين.

١٠. محلياً: في العراق الجهاد دفاعي وهو نوعان: الجهاد العيني كما حدث في ثورة العشرين، والكفائي كما حدث في الوقت المعاصر في العراق.

١١. جهاد الشعب ضد الاستعمار الأجنبي كما حدث في ثورة العشرين في العراق، تلك الثورة الجهادية الدينية العشائرية الوطنية لأنه اشتركت فيها كافة المذاهب والأديان والقوميات للحفاظ على العرض والارض والمقدسات والسيادة والكرامة وثروات البلد.

-الجهاد على صعيد علم النفس:

١٢. فكر المجاهدين التكفيريين فكر متطرف -وفق علم النفس-، والتطرف انحراف فكري حيث تُحرّف المبادئ الدينية.

١٣. يُطلق على التكفيريين بـ (السايكوباتيين) أي المتعطشين للدماء -وفق علم النفس-.

- الجهاد على الصعيد الفلسفي:

١٤. تغيب جمهورية (أفلاطون) الفاضلة في الجهاد وقت الحرب.

-الجهاد للإنساني:

١٥. ان الفكر التكفيري هو فكر تغذى على الفكر الغربي ولا سيما في الجهاد اثناء الحروب.

١٦. الجهاد المرفوض اجتماعياً هو جهاد الفكر التكفيري ومرجعياته، المدعوم من قبل قوى الاستكبار العالمي الكولونيالية.

١٧. استغل التكفيرون الجهاد وحولوه إلى إرهاب يقتلون ويحرقون الناس الذين ينتمون الى طائفة دون غيرها بإسم الدين.

١٨. أطاح الجهاد التكفيري بثلة لا يستهان بها من الشباب غير الواعي فكريا وثقافيا ودينيا وإنسانيا.

-الجهاد مسرحياً:

١٩. الجهاد في المسرح الإغريقي تصوره بعض المسرحيات، ومنها مسرحية (الفرس) لـ (اسخيلوس) لأن المسرحيات الإغريقية تعكس واقع المجتمع الإغريقي آنذاك.
٢٠. كان (اسخيلوس) من المقاتلين في الحرب المشاركين في الجهاد ضد عدوهم الفرس.
٢١. كفل القانون الإغريقي الإنفاق على أبناء المجاهدين إذ أن من اعظم القوانين التي سنّها (صولون) بخصوص العملية التعليمية هو ذلك القانون الذي يكلف الدولة بالإنفاق على تعليم الاطفال اليتامى الذين يُقتل أبائهم في سبيل الوطن والدفاع عن المدينة حتى يبلغوا مبلغ الرجال.
٢٢. جهاد المواطنين ضد النظام الحاكم دفاعاً عن شرفهم، كما في المسرح الاسباني في مسرحية (ثورة الفلاحين) للكاتب المسرحي (لوب دي فيجا).
٢٣. جهاد القوة الروحية الدينية التي تتصدى للقوة الدنيوية الطاغية المتمثلة بشخصية الملك هنري، وذلك وفق ما جسّدته شخصية بيكيت في مسرحية (جريمة قتل في الكاندرائية) للكاتب المسرحي (البوت).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

١. مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من (٨) عروض مسرحية، إذ أن قسم الفنون المسرحية في كلية الفنون الجميلة في جامعة بغداد لم يقدم أعمالاً تخص هذا الموضوع خلال فترة بحثي ما عدا عروض الأستاذ الدكتور (عقيل مهدي يوسف) -ملحق رقم (١)-، وأوضح المخرج أنه قد تم عرضها في قسم الفنون المسرحية، وفي أكثر من مكان.

٢. عينة البحث:

اعتمدت الباحثة العينة القصدية في هذا البحث، وهي مسرحية (الحسين الآن) للفنان الأكاديمي (عقيل مهدي يوسف):

ت	اسم العرض المسرحي	اسم المؤلف	اسم المخرج	مكان العرض	جهة الإنتاج	سنة العرض
١	الحسين الآن	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	قسم الفنون المسرحية /مسرح جاسم العبودي	كلية الفنون الجميلة /جامعة بغداد	٢٠١١

وذلك للمسوغات الآتية:

أ. المعالجة الإخراجية لهذه المسرحية من قبل المخرج.

ب. المقالات النقدية التي كُتبت عنها في الصحف.

ج. إمكانية مقابلة المخرج.

د. حصلت الباحثة على القرص الليزري للعرض المسرحي من المخرج.

٣. أداة البحث:

اتخذت الباحثة المقابلة الشخصية - ملحق رقم (٢)- مع المخرج أداةً في تحليل العينة، فضلاً عن مشاهدة العرض المسرحي على القرص الليزري، والمؤشرات التي أسفر عنها الإطار النظري.

٤. منهج البحث:

نهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً في هذا البحث.

٥- تحليل العينة:

- مسرحية (الحسين الآن):

تأليف وإخراج: الفنان الأكاديمي (عقيل مهدي يوسف) *.

تتلخص فكرة المسرحية في جهاد (الحسين) (عليه السلام) إذ وجد المخرج في جهاد (الحسين) (عليه السلام) خير مجسد لفكرة الجهاد، (الحسين) الذي يجسد الإنسانية بكافة أبعادها وجهاده ضد قوى الاستكبار في زمانه آنذاك، حيث تعامل المخرج من هذا المنطلق مع موضوع الجهاد.^١

كان للمخرج رؤيته المعاصرة في إخراج المسرحية والتي ربطها بالواقع العراقي الآن، إذ إن مشاهد الدم والعنف تُرتكب بحق الأبرياء المظلومين منذ واقعة الطف إلى يومنا هذا، فالיום تُرتكب باسم الدين على يد التكفيريين.

فكرة الجهاد وفق ما يقول المخرج: (تقترب بالفكرة الدينية كمسلمين وأنا أخذت الجانب المضيء لتعديل وتقويم ما أعوج من سلوك وأفكار).^٢

جعل المخرج الزي الأبيض لشخصية (الحسين) دلالة على الطهر والنقاء، والتي كانت ثابتة بموقفها - كما عهدناها - فضلاً عن جهاد (الحسين) بكلماته الناطقة بالحق فمثلاً (الدين لعق على ألسنتهم يحوطونه ما درت معاشهم)، صدق (الحسين) (عليه السلام) بكلماته هذه إذ إن الدين في أيامنا هذه لعق على ألسنة التكفيريين الذين يقتلون الأبرياء باسم الدين والجهاد والتوحيد. أي دين وأي جهاد وأي توحيد هذا الذي يبيح لهم قتل الأطفال والكبار وانتهاك الأعراض وتقجير الكنائس والمساجد وهدم مرقد الأنبياء في العراق، أو في أية دولة أخرى.

إذا كان لابد من الجهاد فيفترض أن نجاهد ضد الظلم والتخلف والتشدد، ضد الاستكبار العالمي الذي لا يجعل المجتمعات تتقدم. إن على التكفيريين الذين يدعون الجهاد، الابتعاد عن الاقتتال والاحتراق الطائفي بذريعة الجهاد، فالمسلمون من دين واحد، ولكن هياكل لأنهم صنعة الأجنبي.

ولابد للفنان المسرحي العراقي أن يقول كلمته ويكون له موقفاً إنسانياً نابعاً من طبيعة وفلسفة الفن الذي وُجد للإنسانية، فالفن المسرحي ذو المغزى الهادف والجاد والسامي يعمل في خط موازي للمرجعية في تصديهما لأي ظاهرة من الظواهر التي تعصف بالمجتمع، فكل يتصدى بطريقته.

عمل المخرج على تعرية الفكر المعادي للإنسانية، في عروضه المسرحية التي تناولت موضوع الجهاد، موضحاً أن الجهاد يفترض أن يكون: (مبنياً على الأخلاق، على موقف فكري وتغيير مجتمع من حالة متخلفة إلى متقدمة، والتضحية المادية وحتى بالروح من أجل إرساء المبادئ الحقيقية للحياة الشريفة). (الحسين) يمثل الفكرة النقية السمحة للجهاد، الأخلاقية العالية، وذلك حينما جعلت يزيد أمام شخصية (الحسين) في مشهد يزيد يكبر مائة سنة، اختزال منظورين متقاطعين: منظور (الحسين) يتقاطع مع يزيد من حيث المبادئ والقيم. أحدهما ينظر إلى المستقبل القائم على العدل وهو (الحسين) والآخر ينظر إلى أحقاد الماضي ومنافع الحاضر ونزوات الفرد المريض الذي يمثله يزيد. ذرائع الجهاد ينبغي أن تكون موضوعية ومتطابقة بين أفكار المرء وسلوكه الواقعي. فمن كان أكثر تعبيراً عن هذا التطابق؟ الجواب (الحسين) (عليه السلام)).

* الفنان الأكاديمي (عقيل مهدي يوسف): يعد الفنان الأستاذ الدكتور (عقيل مهدي يوسف) من المخرجين المسرحيين العراقيين الكبار، الذين أرسوا القواعد الأكاديمية والعلمية والجمالية لفن المسرح في العراق، أخرج العديد من الأعمال المسرحية القيمة على مستوى العروض الأكاديمية، والتي كانت محط أنظار العيون النقدية المبصرة، وعبون المتلقي النخبوي والشعبي، والتي أيضاً يشار إليها بالبنان بالإنموذجي الأكاديمي العلمي، باعتبارها ملمحاً مهماً وكبيراً من ملامح الفطنة المؤسسة لفعل التكوين الإنشائي أو البنائي للمشاهد المسرحي، فقد شاركت معظم أعماله المسرحية في المهرجانات الخارجية، وحصدت جوائز قيمة متميزة فيها، وهو من الذهنات الفذة الناهضة الراقية التي أخذت على عاتقها الاهتمام بعموم المنتج الفني، وهو من المخرجين القلائل الذين اهتموا بالتراث المسرحي والثقافي والفني من خلال الاشتغال على مواطن السير لكبار الشخصيات العراقية. (بقلم الكاتب والناقد المسرحي سعدي عبد الكريم).

للمزيد ينظر: عقيل مهدي يوسف، فلاسفة ومسرحيون، ط ١، بغداد: دار الدكتور للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٢٠١٤، ص ١٨٤.

١ مقابلة أجرتها الباحثة مع المخرج الأكاديمي (عقيل مهدي يوسف) في بابل بتاريخ ٢٠١٥/٥/٢٢ الموافق الجمعة.

٢ مقابلة أجرتها الباحثة مع المخرج في شارع المتنبي بتاريخ ٢٠١٥/٨/٢٠ الموافق الخميس.

وانه لا غنى عن الفانتازيا في العرض المسرحي، فهي تمثل وفق قول المخرج: (الخيال المنتج والإبداعي الذي يوصل الرسالة الحقيقية بطريقة مكثفة وأسلوب فني وصورة جمالية لكي تؤثر بالمتلقي المعاصر). فهناك مقارنة بين حياة هند عندما كانت جارية في بيت الحسين وبين حياتها مع يزيد. وأعطى المخرج مبررات لزواجها من يزيد، فأحد تلك المبررات ان يزيد هدد هند، التي تميزت بجمالها، برمي ابنيها في السجن ان لم توافق على الزواج منه.

اما عن التورية فلا بد من وجودها في العرض المسرحي كي لا يقدم الحوار بصورة مباشرة، فعندما تخبر هند (الحسين) في نية يزيد بقتله، فانها تخبره بصيغة التورية، فعلى سبيل المثال، الجملة الآتية في بداية العرض: (أنهك حسينا بأن عنكبوت الشر يزيد قد مد شبكة غدره من المدينة الى الكوفة وحتى البصرة)، اذ ان الحوارات بصيغة التورية وفق ما يقول المخرج: (تفعل الحدث وتصد الصراعات وتؤثر في المتلقي بصورها الفنية البديعية والأسلوبية).^١

فالأسلوب في العرض المسرحي يجب ان يكون أسلوباً فنياً وليس أسلوباً تاريخياً. فالفنان ليس مؤرخاً انما يضع المادة التاريخية بشكل فني جمالي معاصر.

يبدأ العرض المسرحي بموسيقى وتظهر شخصية الحسين (عليه السلام) التي يجسدها الممثل (جبار خمات) بزي ابيض، ومعه شخصية هند التي تجسدها الممثلة (هديل محمد رشيد) وبزي ابيض ايضاً، مع إضاءة على كل شخصية، وبعدها تخفي هند ويبقى الحسين، ثم تظهر هند بحيث تخفي وجهها عن الحسين مع إضاءة مركزة على هند والحسين الذي يحمل بيده احد الكتب الكثيرة التي أرسلها اليه أهل الكوفة يطلبونه فيها كي يأتي اليهم، وتقول له: (السلام على الإمام)، فيجيبها الإمام بصيغة المذكر: (وعليك السلام ورضوان الله) - كأنها صوت فقط-، ومن ثم تحذره من نية يزيد وإصراره على قتله بالرغم من علمه ان الحسين على حق. وتقول له ايضاً: (لا نريد لأحد ان يعلق بالمصيصة او المكيدة، التمسك الا تذهب الى الكوفة...). ويجيبها الإمام: (أشكر، ما أراك الا ناصحاً، لكن أحوال الكوفة تحتم عليّ الذهاب، والقوم يكاتبونني منذ أمد بعيد، الا ترى ان ذهابي الى الكوفة أجدى بالوقية بين أستار الكعبة أو طعنة غدر تنربص بي في أروقة المدينة). وعندما يذكر كلمة أستار فان الممثل يدخل داخل قطعة ديكور توشي للمتلقي بأنها أستار الكعبة وعلى الجانب الأيمن لخشبة المسرح بالنسبة للجمهور، وعندما يخفي الحسين فإن هند تفتح أزرار زياها الأبيض ليظهر تحته زياً احمرأ دلالة على ان هناك دماً طاهراً سوف يُراق.

اما شخصية يزيد فقد جسدها الممثل (خالد احمد مصطفى)، وأعطى المخرج لهذه الشخصية اكثر من دور في هذا العرض وبأزياء متعددة وفق كل دور يجسده، فشخصية يزيد متلونة، تجسد مختلف أنواع شخصيات الشر في الحياة، فلم يقتصر على تجسيد شخصية يزيد بزيا العسكري انما جسد ايضاً شخصية البهلوان وشخصية الجنرال وشخصية المشعوذ وشخصية المخنث. ففي مشهد المشعوذ عندما يبخر يزيد ويقول: (سأقتلك يا حسين)، فإن الإمام يجيبه: (لم اخرج أشراً ولا بطراً)، فيجيبه المشعوذ: (نحن ايضاً ندود عن الدين). فالحسين نهض للإصلاح، اما أعداؤه فيدعون انهم يذودون عن الدين منذ ذلك الوقت الى يومنا هذا.

وكان الديكور عبارة عن كرسي كبير في الوسط مغطى بقماش ليزيد لأنه قتل الإمام من اجل الحكم، وصولجان، وثلاثة كراسي صغيرة مغطاة بقماش يدل على طبيعة الأثاث آنذاك، ويستخدمها الممثلون لإلقاء حواراتهم في بعض الأحيان، فضلاً عن وجود قطعة قماش على الحائط، وقطعة ديكور ترمز الى الكعبة مغطاة بقماش.

وفي احد المشاهد يوجه الحسين خطابه الى الجمهور اذ يقول: (اما انتم فارجعوا الى قبائلكم ان كنتم عرباً حقاً، كيف تقتلون أنفسكم بأنفسكم وتمررون الخديعة عليكم، الا ترونهم يدفعون بكم دفعاً الى الانتحار). وفي هذا الحوار انما يُوجّه الخطاب الى التكفيريين الآن. ومن ثم يوجه الحسين خطابه الى يزيد -بعد حوار يجري بينهما- فيقول له: (جبروتك في اهراق الدم وإحراق البيوت وتشريد الناس وترويع الضعفاء). وهذا ما يفعله التكفيريون في أهل العراق الآن، لذلك تصدت المرجعية بإعلان الجهاد للدفاع عن الناس بكل طوائفهم وأديانهم وقومياتهم.

١ المقابلة السابقة، المقابلة التي أجرتها الباحثة مع المخرج في شارع المتنبي بتاريخ ٢٠١٥/٨/٢٠ الموافق الخميس.

ويظهر يزيد في مشهد آخر وهو يحمل على كتفه وعاء فيه أغصان يابسة نادماً على قتله (الحسين) وموجهاً كلامه الى (الحسين)، فيقول: (ماذا اسمي نفسي، أخسة متأصلة، ام شهوة المال، ام غواية السلطة).

وفي المشهد الأخير الختامي تظهر هند مرتدية زياً أبيضاً، نادمة على انها قد أنجبت ولداً من يزيد وتعاهد على تربيته تربية صالحة كي ينتهج نهج الحسين. اذ يختلف فكر ابن يزيد عن فكر ابيه يزيد، فيزيد قتل الحسين اما ابنه فمع الحسين، وقد (فصل المخرج والمؤلف بين الفكر والفلسفة الجسدية للأب باعتبار ان الفكر مستقل عند الإنسان الحر وإرادته الخيرة، ولا علاقة للشرب بالجانب الجسماني) [الوراثي] للإنسان لأن أولوية الفكر اهم من أولوية الجسد، ولهذا كان ابن هند من يزيد، هو مشروع مستقبلي لسلوك المؤمن على وفق قيم آل البيت وسيرة (الحسين) على اعتبار ان التربية هي التي تأخذ زمام المبادرة في زرع الافكار وتبني المواقف الرصينة الجادة من المواقف الهزيلة الانتهازية، مثل طلب السلطة حتى ولو أدى الامر بالتضحية بالعشرات من الأبرياء. وقد قيل ان الاسلام يجب ما قبله). ويحاور يزيد هنداً ويطلب منها ان تتشده شعراً كشعر (سنان) الذي يقول فيه: (إملاً يديّ فضة وذهباً، اني قتلت السيد المحبباً، قتلت خير الناس اما وأباً، قتلت خير الناس اما وأباً)، حيث يوضح هذا الحوار ان الذي يقتل الإمام من اجل المال هو نفسه التكفيري الذي يقتل الأبرياء من اجل المال الآن. وبعدها تمسك هند بكتاب أشبه بالمخطوطة، لف بقطعة قماش خضراء صغيرة وهي تقول: (ها اني اسمع أذان الفجر فاستعد لاستقبال النور يا بني) وتختفي الممثلة مع سماع موسيقى، وينتهي العرض.

حرص الفنان (عقيل مهدي يوسف) على ان يقدم رؤية معاصرة تختلف كثيراً عن الشائع من المعالجات الخاصة بهذه الشخصية المرموقة عند اخراجه لمسرحية (الحسين الآن)، فليس الامر هيناً لشخصية مهمة وتاريخية مثل شخصية (الحسين)، فالمخرج تارة يوظف حوارات حقيقية للحسين، وتارة يضع حوارات فنية صاغها بأسلوب معاصر كي يعبر عن المرحلة، فكان توظيف حوارات (الحسين) فنياً وليس تاريخياً وجعلها تنطبق مع الواقع لأن قضية (الحسين) قضية حية تتكرر في كل زمان ومكان في العالم لأن الذين قتلوا (الحسين) هم ذاتهم الذين يقتلون الأبرياء اليوم باسم الدين لأن طرفي الصراع بين الخير المتمثل بالإمام (الحسين) وبين الشر المتمثل بيزيد وجيشه. ففي يوم الطف لم تنتكر شخصية الحسين لقيمها الروحية والاجتماعية العليا الذي اقترحه المخرج على المشهد المسرحي العراقي، وتناول المخرج شخصية (الحسين) (عليه السلام) من ناحية كونه ذلك الإنسان، المعلم، المحب، الدائد عن حياض الحق والعدل والجمال، الداعي الى وحدة الجماعة، ومن الجانب الذي يوضح انه الناظر الرؤيوي الى إنسانية الإنسان ونيل الروح وانفتاح الوعي، بالصد من الانتهازية الفتاكة التي لا تقيم وزناً لشرف الإنسان وقضيته. وتعامل المخرج مع شخصية (الحسين) (عليه السلام) ليكشف من هم أعداؤه. وهو يرى جثث ابناء وطنه تسقط ضحية التطرف وروح الفتنة الطائفية والتكفير، مبيناً ان الإنسان بإنسانيته وليس بقوميته أو مذهبه أو دينه حتى وان كان يهودياً، فعلى سبيل المثال (بونونو) اليهودي الذي حصل على جائزة نوبل للسلام يعد أنموذجاً لشخصية إنسانية لا علاقة لها من اي دين هي، وانما دفعها إنسانيتها للدفاع بالكلمة لصالح المستضعفين وبوجه الطغاة.

وجاء العرض استجابة لحاجة المجتمع وما يفرضه الواقع من أزمات تحاول الإطاحة بالنسيج الاجتماعي، بحيث بقي المسرح مساهماً في التصدي ومواجهة الظروف الحالكة التي تعصف بالمجتمع، فقد أوضح المخرج انه لا بد ان تكون الغاية والهدف من العرض استجابة لحاجات المجتمع من فترة لأخرى، لذلك نراه يغير دائماً في ستراتييجياته، فحين قدم مسرحية (يوسف العاني يغني) فانها تختلف عن ما قدمه المخرج عن الجهاد، باعتباره مخرج مسرحيات عن السيرة، وكذلك حينما قدم (الحسين) بالمعنى الحديث، انما اراد ان يفكك خطابنا السياسي الآن من خلال الرمز مثل جيفارا و (المسيح) والرموز الكبرى من تأريخ الإنسانية، حيث لم يكن المخرج منحازاً لطائفة دون اخرى انما كان مؤكداً على ان فكر الحسين فكر شمولي يتسع للإنسانية وللعالم بأسره. وأراد منا ان نبين موقفنا الفكري كجمهور ازاء الوضع الراهن.

عمد المخرج في هذا العمل المسرحي الى صياغة الخطاب المسرحي بأسلوب وشكل مغاير عن المتعارف عليه لعروض مسرحية قدّمت الموضوع ذاته، وذلك في طريقة إخراجة لتلك الواقعة وجهاد (الحسين) فيها. فيوضح المخرج انه اعتمد التكثيف في

الاختزال لأحداث وشخصيات عديدة للضرورة الفنية. فالواقعة معروفة للجميع ولكن كيف نسلط الضوء على مجسات مهمة تربط التاريخ بالوقت المعاصر.

وهكذا كانت المعالجات الفكرية الجهاد في العرض المسرحي العراقي للمخرج المسرحي الأكاديمي (عقيل مهدي يوسف).

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

١. فكرة الجهاد وفق ما يقول المخرج تقتزن بالفكرة الدينية كمسلمين إذ أخذ الجانب المضيء لتعديل وتقويم ما اعوج من سلوك وافكار.
٢. جاء العرض استجابة لحاجة المجتمع وما يفرضه الواقع من أزمات تحاول الإطاحة بالنسيج الاجتماعي.
٣. تناول المخرج سيرة بعض الرموز الدينية والسياسية العظيمة، كي يفكك خطابنا السياسي الآن من خلال الرمز مثل (الحسين) و(المسيح) و(جيفارا) كرموز كبرى من تاريخ الإنسانية.
٤. اشتغل المخرج مسرحيتين عن جهاد الحسين هما (الحسين في غربته) و (الحسين الآن) كل واحدة منهن لها جوانب تختلف عن الأخرى بكثير، بالرغم من إنهما تدوران في فلك الحسين.
٥. حرص الفنان (عقيل مهدي يوسف) على ان يقدم رؤية معاصرة تختلف كثيراً عن الشائع من المعالجات الخاصة بهذه الشخصية المرموقة عند اخراجه لمسرحية (الحسين الآن).
٦. اراد المخرج ان يوضح ان فكر الحسين فكر شمولي يتسع للإنسانية وللعالم بأسره، وان جهاد الحسين هو بر الأمان اذا احتدمت الأعاصير. وأراد منا ان نبين موقفنا الفكري كجمهور ازاء الوضع الراهن.
٧. فصل المخرج والمؤلف بين الفكر والفلسفة الجسدية للأب باعتبار ان الفكر مستقل عند الإنسان الحر وإرادته الخيرة، ولا علاقة للشر بالجانب الجسماني[الوراثي] للإنسان لأن أولوية الفكر اهم من أولوية الجسد.
٨. عمل المخرج على تعرية الفكر المعادي للإنسانية، في عروضه المسرحية التي تناولت موضوع الجهاد، موضحاً ان الجهاد يفترض ان يكون مبنياً على الأخلاق، على موقف فكري وتغيير مجتمع من حالة متخلفة الى متقدمة.
٩. اختزل المخرج منظورين متقاطعين: منظور (الحسين) يتقاطع مع يزيد من حيث المبادئ والقيم، احدهما ينظر الى المستقبل القائم على العدل وهو (الحسين) والآخر ينظر الى أحقاد الماضي ومنافع الحاضر ونزوات الفرد المريض الذي يمثل يزيد.
١٠. ذرائع الجهاد ينبغي ان تكون موضوعية ومتطابقة بين افكار المرء وسلوكه الواقعي. فمن كان اكثر تعبيراً عن هذا التطابق؟ الجواب (الحسين)(عليه السلام).

الاستنتاجات:

١. يمثل العرض المسرحي الذي يتناول موضوع الجهاد، الرادع الفكري للأفكار المنحرفة التي تستهدف المجتمع المتمثلة بالفكر التكفيري، والمعلن للجهاد الفكري ضدهم.
٢. عندما يتصدى المخرج المسرحي العراقي للفكر المتطرف الذي يعصف بالبيئة المجتمعية انما يقوم بإيصال وظيفة المسرح الرسالية حيال المجتمع.
٣. العرض المسرحي الذي يعالج موضوع الجهاد ينتمي الى صنف جهاد الكلمة.
٤. يشكل الجهاد بالكلمة سلاح الفنانين والأدباء والمفكرين والعلماء في الظروف الحالية حينما يستدعي الأمر.

التوصيات:

١. حث الطلبة على تقديم عروض مسرحية تعالج ثيمة الجهاد فنياً وجمالياً.
٢. دعم المخرجين المسرحيين الشباب في إنتاج عروض مسرحية تؤكد على الجهاد.
٣. تشجيع طلبة الجامعة الذين ينتمون الى كليات مغايرة لكليات الفنون الجميلة والذين يرومون إخراج مسرحيات حول مساندة القوات الأمنية وجهاد الحشد، وفصح فكر الدولة الإسلامية في العراق والشام، لاسيما في ظل حرية الرأي والتعبير.
٤. توصي الباحثة استكمالاً للبحث الحالي دراسة المعالجات الفكرية للجهاد في المسرح العربي، وعروض الشباب المسرحية في العراق.
- المقترحات: تقترح الباحثة إجراء دراسة حول: المعالجات الفكرية للإرهاب في العرض المسرحي العراقي.

المصادر والمراجع

-أولاً: الكتب:

-القرآن الكريم.

١. بن أبي طالب، الإمام علي (عليه السلام)، نهج البلاغة، ط٦، قم: مؤسسة انصاريان، ٢٠٠٧.
٢. ابو مغلي، لينا نبيل، مصطفى قسيم هيلات، الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق، ط١، عمان: دار الراية، ٢٠٠٨.
٣. احمد، ابراهيم خليل، تاريخ الوطن العربي في العهد العثماني، بابل: مكتبة الحلة للرياحين، ب ت.
٤. ارسطو، فن الشعر، ترجمة ابراهيم حمادة، مكتبة الانجلو المصرية، ب ت.
٥. إمام، امام عبد الفتاح، إرسطو والمرأة، ط١، القاهرة: مكتبة مديولي، ١٩٩٦.
٦. امل، احمد، نظرية فن الإخراج المسرحي دراسة في إشكالية المفهوم، ط١، دمشق: الشركة الجزائرية السورية، ٢٠١٣.
٧. التكريتي، جميل نصيف، قراءة وتأملات في المسرح الإغريقي، بغداد: وزارة الثقافة، ١٩٩٥.
٨. الجعفري، محمد حمدي، بريطانيا والعراق حقبة من الصراع ١٩١٤ - ١٩٥٨، ط١، بغداد: دار الشؤون الثقافية، ٢٠٠٠.
٩. الجنحاني، الحبيب، من قضايا الفكر، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٧٥.
١٠. الحسني، العلامة السيد هاشم معروف، من وحي الثورة الحسينية، بيروت: دار قلم، ب ت، pdf.
١١. الخزاعي، عبد الحافظ البغدادي، الاسس الشرعية في الاعمال الجهادية، مؤسسة الإمام، ٢٠١٤.
١٢. الخيون، رشيد، الأديان والمذاهب بالعراق، ط١، روح الأمين للنشر، ١٤٢٦هـ.
١٣. شعيب، قاسم، فتنة الحداثة صورة الإسلام لدى الوضعيين العرب، ط١، المغرب- الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠١٣.
١٤. صبري، ايوب، تأريخ الوهابية، ترجمة مسعد بن سويلم الشامان، اسطنبول: دار ترجمان حقيقت، ب ت.
١٥. الصولبي، حميد، نظرية التحديث في الفكر المغربي، ط١، بيروت: دار المدار الاسلامي، ٢٠١٠.
١٦. فرايبه، جان، ا. م. جوسار، المسرح الديني في العصور الوسطى، ترجمة محمد القصاص، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة، ب.ت.
١٧. القحطاني، سعيد بن علي بن وهف، الجهاد في سبيل الله، الرياض، ١٤١١هـ.
١٨. كاشف الغطاء، الشيخ هادي آل، ادوار علم الفقه واطواره، ط١، بيروت: دار الزهراء للطباعة، ١٩٧٩.
١٩. محمود، محمود، في الادب الانكليزي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٥.
٢٠. مفتاح، محمد، التلقي والتأويل، ط٣، المغرب- الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٩.
٢١. مفرج، أبو طلال ب، موسوعة عالم الأديان، ط٣، ج٢٠، بيروت: دار nobilis، ٢٠٠٨.

٢٢. هلال، جميل، قراءات كتب بالعربية تطور مفهوم الجهاد في الفكر الإسلامي، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد ٢٠، العدد (٧٨)، ٢٠٠٩.

٢٣. هلتون، جوليان، نظرية العرض المسرحي، ترجمة نهاد صليحة، ٢٠٠١.

٢٤. يوسف، عقيل مهدي، فلاسفة ومسرحيون، ط١، بغداد: دار الدكتور للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٢٠١٤.

-ثانياً: النصوص الدرامية:

٢٥. إليوت، ت. س.، جريمة قتل في الكاتدرائية، ترجمة صلاح عبد الصبور، العدد (١٤٨)، الكويت: وزارة الإعلام.

٢٦. فيجا، لوب دي، ثورة الفلاحين، ترجمة حسين مؤنس العدد (٤٨)، القاهرة: دار الكاتب العربي، ١٩٦٧.

- ثالثاً: المعاجم:

٢٧. ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول أ-ج، طبعة جديدة محققة، القاهرة: دار المعارف، ب. ت.

٢٨. _____، لسان العرب، ج١، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤.

٢٩. _____، لسان العرب، المجلد الخامس غ-ل، طبعة جديدة محققة، القاهرة: دار المعارف، ب. ت.

٣٠. إلياس، ماري، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي، ط٢، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٦.

-رابعاً: الأطاريح:

٣١. زايد، مصطفى محمد قنديل، التعبير عن التعليم في الفن اليوناني والروماني، اطروحة دكتوراه، جامعة طنطا، كلية الآداب، قسم الآثار /شعبة الآثار اليونانية والرومانية، ٢٠٠١.

-رابعاً: البحوث المنشورة:

٣٢. الحبيب، طارق بن علي، سمات الشخصية المتطرفة، أبحاث مؤتمر الحوار الوطني السعودي، السعودية: مركز الملك عبد العزيز، ٢٠٠٣ pdf.

٣٣. عبد الغني، عباس علي، المعالجة الإخراجية لنص (انتكون) في عروض المسرح العراقي، بحث منشور، بغداد: مجلة الأكاديمي، العدد (٤٤) pdf.

-خامساً: المقابلات:

٣٤. مقابلة أجرتها الباحثة مع المخرج (عقيل مهدي يوسف) في بابل بتاريخ ٢٢/٥/٢٠١٥ الموافق الجمعة.

٣٥. مقابلة أجرتها الباحثة مع المخرج (عقيل مهدي يوسف) في بغداد في شارع المتنبى بتاريخ ٢٠/٨/٢٠١٥ الموافق الخميس.

-سادساً: الانترنت:

٣٦. باحث فلسطيني يفجر مفاجأة: [www. youm7. com/story/2014/](http://www.youm7.com/story/2014/)

٣٧. إيزابيل بنيامين ماما آشوري، الجهاد في التوراة: هذا هو الجهاد عند اليهود:

[www. kitabat. info/subject. php?id=32938](http://www.kitabat.info/subject.php?id=32938) .

38. [www. lebarmy. gov. lb/ar/news/?41723#.vrhxb-ysxjy](http://www.lebarmy.gov.lb/ar/news/?41723#.vrhxb-ysxjy) .

39. [www. arabichoor. com/common6. html](http://www.arabichoor.com/common6.html) .

ar. 4truth. net/fourtrutharpbworld. aspx?pageid=8589981041. 40 .

41. [www. almaaref. org/books/contentsimages/books/almaarefalisameya/derasat-fe-nahej-albalagah/page/lesson7. htm](http://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almaarefalisameya/derasat-fe-nahej-albalagah/page/lesson7.htm) .

٤٢. حرب طروادة: [arz. wikipedia. org /wiki/](http://arz.wikipedia.org/wiki/)

الملاحق

ملحق رقم (١)

مجتمع البحث

ت	اسم العرض المسرحي	اسم المؤلف	اسم المخرج	مكان العرض	جهة الإنتاج	سنة العرض
١	علي الوردي وغريمه	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	المسرح الوطني	كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد	٢٠٠٥
٢	البدوي والمستشرق	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	قسم الفنون المسرحية، وفي الأردن ايضاً	كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد	٢٠٠٦
٣	جمهورية الجواهري	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	قسم الفنون المسرحية، وفي اربيل ايضاً	كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد	٢٠٠٧
٤	الاسكافي	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	قسم الفنون المسرحية	كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد	٢٠٠٨
٥	الميدان	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	قسم الفنون المسرحية	كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد	٢٠١٠
٦	الحسين الآن	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	مسرح جاسم العبودي/قسم الفنون المسرحية	كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد	٢٠١١
٧	الجهاز	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	قسم الفنون المسرحية	كلية الفنون الجميلة بالتعاون مع وزارة الثقافة	٢٠١٣
٨	الحسين في غربته	عقيل مهدي يوسف	عقيل مهدي يوسف	قاعة مسرح الرواد	قسم الفنون المسرحية	٢٠١٤

ملحق رقم (٢)

مقابلة

جامعة بابل

كلية الفنون الجميلة

قسم الفنون المسرحية

م/ مقابلة

الأستاذ الفاضل المخرج..... المحترم.

نظراً لما نعهده فيكم من خبرة مسرحية فضلاً عن انكم اخرجتم عروضاً مسرحية تتناول موضوع الجهاد، ولغرض استكمال متطلبات بحثي الموسوم (المعالجات الفكرية للجهاد في العرض المسرحي العراقي) فانه يرجى التفصيل بالإجابة عن الاسئلة الآتية:

س١/ هل ركز المخرج على تعرية فكر الجهاد التكفير في العرض المسرحي؟

س٢/ كيف تعامل المخرج فكرياً مع موضوع الجهاد في العرض المسرحي ؟

س٣/ هل استخدم المخرج الفانتازيا في اخراجه للعرض المسرحي؟

س٤/ هل اعتمد المخرج التورية في الحوار؟

مع الشكر والتقدير..

الباحثة

النداء الإلهي بين السنن الشرعية والكونية

الأستاذ. عبد الحفيظ العبدلاوي

جامعة محمد الأول/ الكلية المتعددة التخصصات . مدينة الناظور . المغرب

Divine Call Between Religious and Secular Traditions

Prof. Abdel Hafeedh Al-Abdalawi

University of Mohammed, the First / College of Various Specializations. Al-

Nadoor / Morocco

El abdellaoui abdelhafid

Abstract

The Evidential images referring to the unity of the divine call throughout the universe are various and renewing with time. It is reintroduced in the various aspects of science.

تعاقب الليل والنهار

رفع الله معالم الآيات خفافة في الكون، تدعو الإنسان وتستوقفه بأحوالها المختلفة، وألوان صفحاتها الساحرة إلى قراءة الكون والاعتبار به {لَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَأَلْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ} والصور الشاهدة على مركزية هذا النداء الإلهي على امتداد الكون، متعددة تتجدد بتجدد الزمن، وتتبعث بانبعاث العلوم المختلفة. والزمن أم تلك الصور، جعله الخالق سبحانه ظرفاً للإنسان ومحيط سعيه وكسبه ونعمته، يجدد به نداءه لبصيرة الإنسان وأحاسيسه، بصور لا تعد، وأحوال لا تحد على مدار حركته ودورانه.

فولادة النهار ومسيره بما يرافقه من عجائب الخلقة وجمالية الصنع هي فطرة الكون ناطقة، تحاكي صنع الله في فطرة الإنسان وتتأدي بندائها:

{فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ} والفجر بداية حركة الكون مع الإنسان، وبداية التخلص من سواد الليل وضعفه شيئاً فشيئاً، كل شيء فيه صاعد إلى استجماع قوته أخذ لزيئته الفاتنة وجماله الخلاب حتى يكتمل في أروع أنماطه وقوته. ثم يبدأ في الضعف والهبوط إلى الزوال وفقدان ما جمع. إن الكون بكل يوم من أيامه ينادي بأن الحياة مراحل تقطع ثم تزول، يحاكي مراحل الولادة والضعف والصبا والطفولة والشباب والقوة في الإنسان.

إن الكون ليهمس بكل ذلك في أذن الإنسان بهمة الوحي الشريف يابن آدم {اغتنم خمسا قبل خمس صحتك قبل سقمك وشبابك قبل هرمك}٢

وعندما يصل النهار إلى الزوال يكون قد وصل إلى محطة الإنذار بنهاية نصف اليوم، وهو بذلك يصور نهاية نصف عمر الإنسان ونصف عمر الدنيا. ثم يبدأ الزوال وينقلب كل شيء في الكون: من الصعود إلى الهبوط، ومن القوة إلى الضعف، ومن الضياء إلى الظلام...

إنها صورة تحاكي فقدان الدنيوي وتندر بمستقبل تنقضي به الأيام وفرص العمل. إنه نداء الكون يتلاقى مع نداء الوحي على بساط واحد، يابن آدم {اغتنم خمسا قبل خمس فراغك قبل شغلك وحياتك قبل موتك}٣ ويدخل النهار في الليل وانطفأ أنواره يصور الكون نتائج الحياة فمن كان قد أعد مسكناً وجده، ومن أعد نوراً وجده..

١ فاطر: ٢٧ - ٢٨

٢ الروم: ٣٠

٣ المستدرك على الصحيحين للحاكم ٤/ ٣٤١ حديث: ٧٨٤٦

٤ المستدرك على الصحيحين للحاكم ٤/ ٣٤١ حديث: ٧٨٤٦

وسكون الخلق في مضاجعهم ومغادرتهم عالم اليقظة حتى لكأن الدنيا خالية من خلق، صورة تشكلت لتنادي إلى الاعتبار بما تحاكيه بليها البهيم من مصير الدنيا، وبخلقها المفقود من مصير حياة الإنسان.

إن الله برحمته وحكمته أخضع الإنسان لأن يمثل نفسه وهو ميت في قبره كل ليلة. وأخضعه لأن يمثل نفسه وهو مبعوث في كل صباح. يظل الإنسان هكذا مدة عمره، يصور الموت والحياة. فالنوم موت ونهاية. واليقظة بعث ورجوع وفرصة للإصلاح والتدارك، وتمكين لإعادة القراءة للكون والحياة والعمر. فكم من صباح يشرق على الإنسان بحياة بعد موت وهو في ذلك بعيد التصوير لما صورته الوحي في قوله صلى الله عليه وسلم {لَتَمُوتَنَّ كما تَنَامُونَ، وَلَتَبْعَثَنَّ كما تَسْتَيْقِظُونَ}¹ ليجدد الله دعوته ونداءه إلى الاعتبار بتعاقب الليل والنهار بنظام معجز: {وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خُلْفَةً لِّمَن أَرَادَ أَن يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا}² [٣]

فالاعتبار والاتعاظ مقصود ظاهر لله تعالى في تصوير زوال أطوار يوم من أيام الدنيا. وأطوار الزرع كما هو ظاهر بأطوار المخلوقات. فمن الفراش من يعيش دورته البيولوجية الكاملة في مدة لا تتجاوز أربعاً وعشرين ساعة يولد فيها وينشأ ويكبر ويبني عشه ويخلف ذريته ثم يموت. فهذا ما ينجزه الإنسان في ثمانين أو سبعين سنة⁴.

النوم نعمة وآية

ثم إن جولان النائم في عالم النوم ووقوفه على مشاهدة آيات وأكوان، وإحساسه بسعادة أو شقاء، لهو تصوير لدخول عالم الدنيا في عالم الآخرة وانتقال الإنسان من حياة إلى حياة تزيقه من سعادتها، أو شقائها. ليتصور ما يعجز عنه عقله حال اليقظة من الأمور الغريبة وأحوال ما بعد الدنيا والتي يقصها الوحي وينكرها إنسان.

قال أبو بكر بن العربي: قيل إن النوم موت أصغر، وقد يقال بنظر آخر إنه يَقْظَةٌ صغرى، فإذا نظرنا إليه من حيث إنه انقطاع عن عالم التصرف الأدنى مع الآدميين والإكباب على الدنيا ومعانيها، وأنه إقبال على الملائكة المقربين، وتفرغ القلب لإدراك الحقائق بطريق الأمثال، ولا طلاع على ما يكون غداً رأينا أنه حياة صحيحة، ويقظة محققة بدلاً عن موت مفقود، ونوم مفسد. فلا يستنكر أن يكون له حالة وجود أخرى⁵.

وإن نظرنا إليه من حيث عدم الحركة والحس والتصرف بالأفعال معه، قلنا هو موت لعدم ذلك كله به، والكل آية من آيات الله فقد قال تعالى: {اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فِيمْئِلكَ الَّتِي قُضِيَ عَلَيْهَا الْمَوْتُ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَى إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}⁶

فالرؤيا آيات من آيات الله المستمرة مع الإنسان تنذر وتبشر. عن أبي الدرداء، قال: سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن قوله تعالى: {الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ لَهُمُ الْبُشْرَى فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ}⁷ فقال: «هي الرؤيا الصالحة يراها المسلم أو ترى له»⁸.

قال ابن القيم رحمه الله: الرؤيا أمثال مضرورية يضربها الملك الذي قد وكله الله بالرؤيا ليستدل الرائي بما ضرب به من المثل على نظيره، ويعبر منه إلى شبيهه، ولهذا سمي تأويلها تعبيراً، وهو تفعليل من العبور⁹ على شيء إلى شيء، فقد يرى النائم نفسه معذباً أو مسلوباً أو ميتاً يتحسر، يبكي قلبه لحاله وهو نائم، وقد يرى نفسه قد تزوج فيسعد ويتنعم وهو نائم أو يرى نفسه مالكا لثروة نقلته من

١ الموسوعة في صحيح السيرة النبوية - العهد المكي لمحمد إلياس عبد الرحمن (ص: ٢٧٠)

٢ الفرقان: ٦٢

٣ وفي هذا السياق يروى حديث مرفوع: { ليس من يوم يأتي على ابن آدم إلا ينادى فيه يا ابن آدم أنا خلق جديد وأنا فيما تعمل عليك غدا شهيد فاعمل في خيرا أشهد لك به غدا } أخرجه أبو نعيم في حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ٢/ ٣٠٤ - وهو لا يصح ذكره الشيخ الألباني وقال: موضوع. سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة (١٢/ ٣٣٥) برقم: ٥٦٤٩ -

٤ جمالية الدين للشيخ فريد الأنصاري ١١٨

٥ قانون التأويل لأبي بكر بن العربي ١٣٧

٦ الزمر: ٤٢

٧ يونس: ٦٤

٨ مسند أبي داود الطيالسي (٢/ ٣٢١) حديث: ١٠٦٩

٩ إعلام الموقعين عن رب العالمين لابن القيم ١٩٥/١

بؤس إلى رخاء ومن ضيق إلى سعادة يتلذذ بها قلبه وربما ابتسمت له شفتاه وهو نائم فإذا به يستيق في جنح الليل فيجد غرفته ظلمات بعضها فوق بعض. لا زواج ولا ثروة ولا مال. إنه نداء الله وهمسة كونه في قلب الإنسان: انتبه أيها الإنسان فديناك وثروتك المملوكة حقاً، مثل منامك؟ إذا استيقظت من نومك صار ما ملكت فيه أحلاماً، فذلك إذا مت صار ما ملكت في دنياك ويقتنك أحلاماً.

وفي الأثر عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: **الناس نيام فإذا ماتوا انتبهوا**^١.

وإذا استيقظ الإنسان وجد ما رآه في منامه رسالة مطبوعة في قلبه تنتظر منه حسن قراءة وحسن تأويل، وتسأله سؤال تحدٍ وإعجاز؟ من أدخلها إلى قلبك وجدرانه محصنة، وأبواب بيتك مقفلة؟ فإن فكر واعتبر بذلك أدرك بداية طريق، وأبصر جزيات من ضياء الآية لأن الله تعالى سمى النوم آية وسمى الرؤيا وحياً وسمى الوحي نورا وضياء ومن لازم ذلك كله أن يؤثر بدلالاته نحو الهداية. فقد قص الله حكايات من عالم الرؤيا بقصة يوسف عليه السلام فكان منها إدراك عظيم وتحول جليل.

فقد امتحن يوسف وأبلي وحسد وألقي في الجب ثم بيع ثم اتهم ثم زج به في السجون بسبب رؤيا منام قصها الله بقوله: **إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ قَالَ يَبْنَؤُنِّي لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوٌّ مُبِينٌ**^٢.

ثم رفعت عنه النقم وتالت عليه النعم، فانتقل من دائرة التهمة إلى مكانة الصديق ومن السجين إلى مكانة أمين خزان الأرض، برؤيا منام أرسلها الله إلى قلب الملك فطبعها في قلبه فما كان منه إلا أن جمع حاشيته يستعين بها على تأويل النبأ العظيم: **قَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنَّ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ**^٣.

فكان الاعتذار من الملأ بالجهل عن التأويل **قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالَمِينَ**^٤ ليتقدم رجل من خدام الملك كان الله تعالى قد أعد له لهذا الموقف برؤيا منام أيضاً. فهو أحد صاحبي يوسف الذي كان معه في السجن رأى في المنام أنه يعصر خمراً فأولها له يوسف بأنه: يرد على عمله الذي كان عليه من سقي الملك بعد ثلاثة أيام^٥ فكان الأمر كما أول قال الله تعالى عن ذلك **وَدَخَلَ مَعَهُ السَّجْنَ فَتَيَانٍ قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا وَقَالَ الْآخَرُ إِنِّي أَرَانِي أُحْمَلُ فَوْقَ رَأْسِي خُبْرًا تَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْهُ نَبُنَّا بِنُؤْيُلِهِ إِنَّا نَرَاكَ مِنَ الْمُحْسِنِينَ**^٦.

فدل الرجل الملك على يوسف^٧ وهنا وقعت المفاجأة وبدأ التحول **قَالَ الْمَلِكُ انْتُؤْنِي بِهِ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ**^٨.

من ثم بدأ مسلسل الإفراج وبراءة يوسف إلى تمكينه من خزائن الأرض إلى رفع أبويه على العرش، وخر له إخوته سجداً إلى كرامته بالنبوة التي خلدها الله تعالى له مفخرة في أشرف كتاب قال الله عنها:

{رَبِّ قَدْ آتَيْنَاكَ مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنْتَ وَلِيِّ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ}^٩.

فرؤيا منام حجمها صغير لكن دورها عظيم وهذه من حكمة الله تعالى في كل شيء فإنه يخرج الشيء من لا شيء فإن العبرة عنده تعالى في بلاغة حكمته وعظمة قدرته لا بصورة السبب.

١ قال الحافظ العراقي: لم أجده مرفوعاً، وإنما يعزى إلى علي بن أبي طالب. تخريج أحاديث الإحياء - المغني عن حمل الأسفار في الأسفار - (ص: ١٣٥٨)

٢ يوسف: ٤ - ٥

٣ يوسف: ٤٣

٤ يوسف: ٤٤

٥ القرطبي ٩/ ١٩٣

٦ يوسف: ٣٦

٧ يوسف: ٤٥

٨ يوسف: ٥٤

٩ يوسف: ١٠١

فلم يرسل الله ما دمر به بنيان سجن يوسف، ولكن أرسل ما دمر به مغالطات في قلب من سجنه ليعلم الله براءته وصدقته وعفاهه للعالمين لا بالتركيبه فقط وإنما بجعل من تحاملوا عليه يكذبون نفوسهم.

فجعل الله الكريم النوم مقاما يتجلى فيه نداؤه إلى رحمته فمزج فيه بين النعمة والآية، له بعد على الأبدان وبعد على الأرواح وطالب الإنسان أن ينتفع به آية كما ينتفع به نعمة.

فيرخي الله تعالى النهار ويقبض الليل لينادي به. ثم يقبض النهار ويرخي الليل لينادي به. ويقبض البصر ليفسح المجال للبصيرة لنقرأ ما رفع لها من آيات الأرواح وعجائبها، بعد ما فسح المجال للبصر ورأى ما رفع له من آيات الأكوان وعجائبها.

لعل آية الليل والنوم تكون أبلغ حين يرى النائم بقلبه ما لا يستطيع دفعه ولا جوده. وما لا يملك له تأويلا إلا أن يقر بعلاقة القلوب بخالقها يوحي إليها ويصور لها ما يفرحها أو ما يحزنها أو يغير من حالها.

آيات تدور وتتناوب ورسائله تتطرق وتتادي في كل الأحوال قال الله تعالى:

{وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا}¹

وقال تعالى: {قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِيَاءٍ أَمْ لَا تَسْمَعُونَ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهَارَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ أَمْ لَا تُبْصِرُونَ وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ}²

وقال تعالى {وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ آيَاتٍ فَمَحَوْنَا آيَةَ اللَّيْلِ وَجَعَلْنَا آيَةَ النَّهَارِ مُبْصِرَةً لِتَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُوا عَدَدَ السَّيِّئِينَ وَالْحِسَابَ وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَاهُ تَفْصِيلًا}³

كل نائم يستيقظ على ما نام عليه، وكل ميت يبعث على ما مات عليه

ثم إن كل نائم يستيقظ على ما نام عليه من خير ومساعدات الحياة، أو فقر وهموم ومنغصاة الحياة فمن نام على شيء استيقظ عليه. فالصورة تشكلت هكذا وفق حكمة الله لتحاكي وتتادي وتقول: إن من مات على شيء بعث عليه.

وهكذا صرّف الله الرحيم خلقة الإنسان وحياته ويومه وليله على هيئة تنتقل أمامه من محطة إلى محطة ومن حال إلى حال. من ضعف إلى قوة ومن قوة إلى ضعف. من بداية إلى نهاية، ومن نهاية إلى بداية فكل الأشياء تتحول أمام الإنسان وتتطور حتى تفقد. وكل شيء يحاكي بداية الإنسان ونهايته. فحياة الإنسان كلها مصروفة وفق هذا النمط يبدأ ثم ينتهي، فإذا أكل، كان لأكله نهاية، وإذا انتهى كان لنهايته بداية وهكذا. والكون في ذلك يحاكي بداية حياة ونهايتها. ثم يحاكي بداية حياة بعد النهاية. من ثم صاغ الله أمثلة كثيرة من هذا التشكل والتحول الكوني ودعا إلى جعله محطة عبرة وعبور إلى تصور الآخرة قبل الوصول إليها واستغلال الفرصة قبل زوالها وفواتها قال الله تعالى:

{إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنْ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَنْ لَمْ تَغْن بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}⁴.

وقال تعالى {وَاضْرِبْ لَهُمْ مَثَلًا الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنْ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَّاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُقْتَدِرًا}⁵

١ الفرقان: ٦٢

٢ القصص: ٧١ - ٧٣

٣ الإسراء: ١٢

٤ يونس: ٢٤

٥ الكهف: ٤٥

وقال تعالى {أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ فِي الْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعاً مُخْتَلِفاً أَلْوَانُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرّاً ثُمَّ يَجْعَلُهُ حُطَاماً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ}١

وقال تعالى {اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهُمْ زِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرّاً ثُمَّ يَكُونُ حُطَاماً وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ}٢

نداء الخلقة الآدمية

نادى الله تعالى الإنسان بصفة الآدمية أربع مرات في سورة واحدة وفي تراكيب متقاربة قال الله تعالى:

{يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُؤَارِي سَوَاتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ التَّقْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَكَّرُونَ}٣

{يَا بَنِي آدَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطَانُ كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُمُ مِنَ الْجَنَّةِ يَنْزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوَاتِهِمَا إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ إِنَّا جَعَلْنَا الشَّيَاطِينَ أَوْلِيَاءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ}٤

{يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ}٥

{يَا بَنِي آدَمَ إِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي فَمَنْ اتَّقَى وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ}٦

وهي نداءات في غاية من الأهمية والخطورة جاءت في معرض التذكير بآدمية الإنسان المكرم، المستخلف، المسخر في الكون.

وجاءت أيضا في معرض التذكير بعلاقة الشيطان بالإنسان غواية وحربا. وعلاقة النفس بالشيطان استقبالا، وعلاقتها بالغرائز

إثارة وإغراء. وذلك بعرض آدم وحواء مثلا لقوة تأثير هذه العلاقات وسحرها وخداعها فقد غرهما إبليس بشجرة الخلد فأخرجهما من جنة الخلد {فَوَسَّسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَا يَبُلَى فَاكْلًا مِنْهَا فَبَدَّتْ لَهُمَا سَوَاتُهُمَا وَطَفَقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ}٧

وجاءت أيضا في معرض التذكير بامتداد معركة إبليس مع بني آدم إلى يوم الدين ليأخذوا الحذر فالكيد شديد كما نص الله بهذه

الصورة السالفة وبهذه العبارة البليغة: {قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَنُؤْخَذَ بِهَا لَأَحْتَثِكَ ذُرِّيَّتُهُ إِلَّا قَلِيلًا}٨ قال الإمام

القرطبي: ومن قولهم حنكت الفرس إذا جعلت في فيه الرِّسْنَ.٩

وهو إمساك الدابة باللجام فإنها بذاك تقاد حيث يشاك قائدها.

أبعاد النداء الإلهي بوصف الآدمية

لنداء الله الإنسان بهذا الوصف، علاقة متزامنة مع خلق آدم على أساس العهد الذي أخذه الله عليه وعلى ذريته

قال الله تعالى: {وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى}١١ فكل نداء بهذا

الوصف، هو تذكير للإنسان بعهده، وأمر له بحفظ كل ما ينعكس عنه. وهي أمور أختصرها في الوقفات التالية:

الوقفة الأولى: النداء بوصف الآدمي تذكير بالعهد

تعتبر الآدمية من أولى صفحات الوجود في تاريخ المخلوقات الدنيوية، ويعتبر التدين بموجبيه: الشرعي والكوني أول نقطة ركبها

الله فيها. قال الله تعالى {فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ

١ الزمر: ٢١

٢ الحديد: ٢٠

٣ الأعراف: ٢٦

٤ الأعراف: ٢٧

٥ الأعراف: ٣١

٦ الأعراف: ٣٥

٧ طه: ١٢٠

٨ الإسراء: ٦٢

٩ والحبل: الرِّسْنَ. لسان العرب ٣/ ٢٥ - حبل وانظر ص ٣٤٤

١٠ تفسير القرطبي (١٠/ ١٨٦) -

١١ الأعراف: ١٧٢

لَا يَعْلَمُونَ^١ فسمى الله الاستقامة والفطرة والدين خلقه في الإنسان كما في الحديث الشريف: {كل مولود يولد على الفطرة فابواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه}^٢

وفي الحديث القدسي {خلقت عبادي حنفاء كلهم، وإنهم أتتهم الشياطين فاجتالتهم عن دينهم}^٣ وانطلاقاً من واقع الإنسان ومن أبحاث علمية منجزة سلك فيها أهلها مسالك العلوم التجريبية المحضة، نجد إقراراً وإثباتاً بأن الدين معجون في تكوين الإنسان فلا بد أن يعبد فإما أن يعبد وفق الفطرة الآدمية يركع ويسجد لله تعالى، وإما وفق الطبيعة البهيمية يركع ويسجد للبقر، ويرجو الخير من الحجر والشجر.

تقول الكاتبة البريطانية إفلين كويلد التي اعتنقت الإسلام وأدت فريضة الحج عام ١٩٣٣ - وكتبت كتاباً بعنوان 'البحث عن الله ترجم إلى اللغة العربية - تقول عن خلاصة قناعتها: سئلت كثيراً عن كيف ومتى أسلمت؟

وجواباً أقول: يصعب علي تعيين الوقت الذي سطعت فيه حقيقة الإسلام أمامي فارتضيت الإسلام ديناً. ويغلب على ظني أنني مسلمة منذ نشأتي الأولى وليس هذا غريباً إذا ما راح المرء يفكر في أن الإسلام هو الدين الطبيعي الذي يتقبله المرء فيما لو ترك لنفسه.^٤

فالحلقة الأولى في تكوين الإنسان حلقة تحصين وشرف. فالإنسان في أساسه محصن بالخلقة المباركة حيث خلقه الله بيده قال الله تعالى {قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِإِيْدِي^٥

ومحصن من الداخل بالفطرة والتعبئة المباركة حيث أوجده الله على الفطرة ونفخ فيه من روحه قال الله تعالى: للملائكة {إِذَا سَوَّيْنَهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ^٦

ثم حصنه من الخارج أيضاً بمسحته إذ مسح ظهره بيمينه. فروى الترمذي وصححه عن أبي هريرة قال: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: لما خلق الله آدم مسح ظهره فسقط من ظهره كل نسمة هو خالقها من ذريته إلى يوم القيامة..^٧

وحصنه من الخارج أيضاً حيث صبغ ظاهره بالدين قال تعالى {صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً^٨ . وحصن معنوياته فشرفه في مكانته ووجوده فأسجد له ملائكته، ورفعته عن كل المخلوقات وسخر له أفضل المسخرات وأمدّه بأطيب ما خلق في الدنيا وأفضل شيء أنعم به على مخلوق.

فمزج الله له بين الخير والحسن والتشريف والتحصين ظاهراً وباطناً ليرفعه إليه ويصله به ويناديه ويناجيه ويقربه ويقترّب منه. فهو سبحانه أراد أن يوصلك إليه فغطى وصفك بوصفه ونعتك بنعته فوصلك إليه بما منه إليك لا بما منك إليه^٩ بهذا الاصطفاء نادى الله الأنبياء وأممهم: {قَالَ يَأْمُوسَى إِنِّي اصْطَفَيْتُكَ عَلَى النَّاسِ بِرِسَالَاتِي وَبِكَلَامِي فَخُذْ مَا آتَيْتُكَ وَكُنْ مِنَ الشَّاكِرِينَ^{١٠}

وبه نادى الآدمي {يَا بَنِي آدَمَ إِذَا يَأْتَيْتُكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي فَمَنْ اتَّقَى وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ^{١١} وكثيراً ما نادى الله العباد بما نادى به الرسل، تشريفاً لمقامهم.

١ الروم: ٣٠

٢ صحيح البخاري / فتح الباري لابن حجر ٢/٢٩٠ حديث: ١٣٨٥

٣ صحيح مسلم حديث رقم: ٢٨٦٥

٤ كتابها: البحث عن الله

٥ ص: ٧٥

٦ الحجر: ٢٩

٧ سنن الترمذي ت شاكر ٥/٢٤٩ حديث: ٣٠٧٦

٨ البقرة: ١٣٨

٩ فيض القدير ٢/ ٢٥٥

١٠ الأعراف: ١٤٤

١١ الأعراف: ٣٥

فنداء الله الإنسان بالآدمية تذكير له بهذه المكانة العالية ليراقبها من نفسه وحاله فلا ينزل عنها حماية لحصانة الله له فإن حماية الملك والنعم جزئية في مفهوم الآدمي. فإن حافظ على النعمة كان ذلك عاجل بشره من الآخرة. وهكذا فلا يزال الله يمد العبد بأجزاء رحمته ويذوقه منها ويزيده. وهو بذلك يجره ليغرس فيه التشويق والمراهنة على رحمة الآخرة التي هي تسعة وتسعون رحمة. فنجده تعالى لا يعلق على عبده بابا بحكمته إلا فتح عليه بابين برحمته. فالعبد يكون في بطن أمه ليس له من مصادر العيش إلا بابا واحدا وهو الحبل السري الذي يتغذى به من خلال تغذية أمه. وإذا أغلق عليه هذا الباب وخرج إلى الدنيا يفتح عليه بابين وهما ثديا أمه. وإذا فطم عن الرضاع وأغلق عليه البابين فتح عليه أربعة أبواب: الحبوب والثمار واللحوم والمشروب. وإذا أغلق عليه هذه الأبواب الأربعة، فتح عليه أبواب الجنة الثمانية فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر.

الوقف الثانية: النداء بوصف الآدمي تذكير بنعمة الخلقة.

فقد جمل الله تعالى ابن آدم بخلقته وشرفه بمكانته فأفضل مخلوقات الله وأشرفها هو الإنسان أظهر الله عليه هذه النعمة بسنن شرعه فساقها في سياق الامتتان في كثير من الآيات مثل قوله تعالى: {لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ}¹ وقال تعالى: {الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ}² وقال تعالى: {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا}³ وأظهرها أيضا بسنن كونه. فالكل يعلم وبكل موازين الدنيا أن الإنسان أشرف مخلوقات الله الدنيوية. والإحساس بهذا إحساس بالتشريف والتفضيل يستدعي الشكر.

وقد دعا الله الإنسان إلى إدراك هذا الفضل من خلال دعوته إلى النظر في خلقة المخلوقات الأخرى مثل قوله تعالى {إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ}⁴ وقوله تعالى: {أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ}⁵ وهي نظرة لإدراك علم الله وحكمته ثم لإدراك فضله على الإنسان بخصوص خلقة.

وجه ابن آدم مجمع الشرف ومنبع المحاسن وهو محط بشاراة الخير دنيا وأخرى وقد جعل الله وجه ابن آدم مجمع الشرف والمحاسن فهو عنوانه في الدنيا وهو عنوانه في الآخرة. جعله الله نائباً عن البدن في مواقف الخير، وفي مواقف الخزي. فأخبر أنه يبيض أو يسود. . فكان الوجه، أوجه وأعلى ما في الإنسان فكل المخلوقات وجوها مساو مع جسدها إلا وجه ابن آدم فأساس تمركزه من الجسد عاليا ينحني لحاجة ثم يعود وليس له حالة يكون فيها أخفض من جسده إلى في السجود لخالقه تعالى. وفيه وضع الله نوره ليرى الجسم كله ما ينفعه ويتقي ما يضره، ووضعه عاليا ليرى الناس لا ليراه الناس. فالعاقل يستغل النعمة في طلب المزيد منها. . وجعله عضو ا يكسب القلوب إليه أو ينفرها عنه فإليه ينظر الخاطب والمخطوبة. وإليه ينظر المستعطف لتحديد سخاء الرجل أو بخله: تلقى الكريم فتستدل ببشره وترى العبوس على اللئيم دليلا

. وجعل غسله من فرائض الوضوء

. وجعله نائباً عن القلب للتعبير عن فرحه حين يفرح وعن حزنه حين يحزن وعن حياته حين يستحي.

١ التين: ٤

٢ الانفطار: ٨

٣ الإسراء: ٧٠

٤ لقمان: ١٩

٥ الغاشية

• وجعله العضو المختار للسجود لله تعالى فلا ينحني الوجه عن الجسد إلا هنا من ثم نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن ضرب الوجه^١ ومن ثم ثبت في الصحيح أن الله تعالى {حرم على النار أن تأكل من ابن آدم أثر السجود}^٢

فالتذكير بالآدمية دعوة بإلحاح شرعي وكوني إلى الحفاظ على ماء الوجه حياء من الله، ودعوة إلى حفظ مقام الوجه عند الله فإن الله شرف ابن آدم بوجهه كما رأينا

فالتذكير بالآدمية تذكير بهذه النعم المستوجبة للشكر لأن ميزان الكون يجعل الجميل مع نظيره كل منهما ينادي بنداء الآخر فجمال الخلقة داع إلى جمال التصرف، واستقامتها داع إلى الاستقامة على الأرض.

وقد تحدث الله في فواتح سورة الملك عن استقامة ملك الله وجماله ثم قال {أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ}^٣

فمن اعتنى بوجهه في الدنيا، فاستحيا به من الله كما يستحيي به من الناس، وغسله عن الدنيا كما يغسله عن الاوساخ، ورفعته عن الآثام والقبائح أثناء مشيه بين المعاني كما يرفعه عما يضره أثناء مشيه بين المباني حرمه الله على النار.

وكان وجهه في الآخرة محط سرور ومنبع الفرح والرضا قال الله تعالى: {إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ عَلَى الْأَرَائِكِ يُنْظَرُونَ تَعْرِفُ فِي وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ النَّعِيمِ}^٤

وقال تعالى {وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وَجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ}^٥

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: {من شهد أن لا إله إلا الله، وأني رسول الله مخلصا بهما، وصلى الصلوات الخمس، حرم الله وجهه على النار}^٦

وجه الإنسان محط بشارة السوء إذا أهمل نداه

وبما أن الوجه هو شاشة العرض لفرح القلب أو حزنه كما سبق وأنه هو النائب عن الجسد في تلقي البشارات إذا أحسن. فإنه النائب أيضا في تلقي بشارة السوء إذا تخطى صاحبه حدود وجهه وعطل رسالته وتغاضى عن سماع ندائه. فإن الله يقلب في حقه النعم ويوالي عليه النقم.

وقد تواعد الله وجوه الظالمين بأنواع من الوعيد واستعرضها في صور هي محط النكال وسوء العقاب جمعت خزي الدنيا والآخرة قال الله تعالى: {وَإِذَا نُنْثَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ تَعْرِفُ فِي وُجُوهِ الَّذِينَ كَفَرُوا الْمُنْكَرَ يَكَادُونَ يَسْطُونَ بِالَّذِينَ يَتْلُونَ عَلَيْهِمْ آيَاتِنَا}^٧

وقال تعالى {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْتُوا الْكِتَابَ آمِنُوا بِمَا نَزَّلْنَا مُصَدِّقًا لِمَا مَعَكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَطْمِسَ وُجُوهًا فَنَرُدَّهَا عَلَىٰ أَدْبَارِهَا أَوْ نَلْعَنَهُمْ كَمَا لَعَنَّا أَصْحَابَ السَّبْتِ}^٨

وقال تعالى {فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وَجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ}^٩

وقال تعالى {وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللَّهِ وَجُوهُهُمْ مُسْوَدَّةٌ أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِّلْمُتَكَبِّرِينَ}^{١٠}

وقال تعالى {أَفَمَنْ يَتَّقِي بِوَجْهِهِ سُوءَ الْعَذَابِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَقِيلَ لِلظَّالِمِينَ ذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْسِبُونَ}^{١١}

وقال تعالى {وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَكُبَّتْ وَجُوهُهُمْ فِي النَّارِ}^{١٢}

١ صحيح مسلم حديث رقم: ٢٦١٢

٢ صحيح البخاري ٤٣٠/١٣ حديث: ٧٤٣٧

٣ الملك: ٢٢

٤ المطففين: ٢٢-٢٤

٥ آل عمران: ١٠٧

٦ المعجم الأوسط ١٣٦ / ٢

٧ الحج: ٧٢

٨ النساء: ٤٧

٩ آل عمران: ١٠٦

١٠ الزمر: ٦٠

١١ الزمر: ٢٤

وقال تعالى {وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ يَتَوَفَّى الَّذِينَ كَفَرُوا الْمَلَائِكَةُ يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ وَأَدْبَارَهُمْ}٢
وقال تعالى {إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ}٣
وقال تعالى {يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَ}٤

أنواع الوجوه يوم القيامة

وبعد كل هذا نجد الله يخبر عن وجوه المخلوقات في أخطر المواقف وهو موقف تلقي الخلائق لنتائجهم يوم القيامة فالوجه هو عنوان ذلك.

وبالرغم من كثرة أنواع الوجوه في الدنيا فإن الله تعالى يختصرها كلها في وجهين اثنين قال الله تعالى:

{وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاصِرَةٌ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاطِرَةٌ وَوُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ بَاسِرَةٌ تَنْظُرُ أَنْ يُفْعَلَ بِهَا فَاقِرَةٌ}٥

وقال تعالى {وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ مُّسْفِرَةٌ ضَاحِكَةٌ مُّسْتَبْشِرَةٌ وَوُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ عَلَيْهَا غَبَرَةٌ تَرْهَقُهَا قَتَرَةٌ أُولَٰئِكَ هُمُ الْكَافِرُ الْفَجَرَةُ}٦

وقال تعالى {وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ خَاشِعَةٌ عَامِلَةٌ نَّاصِبَةٌ تَصَلَّىٰ نَارًا حَامِيَةً تَسْقَىٰ مِنْ عَيْنٍ آنِيَةٍ لَا يُمْسِقُونَ وَلَا يُغْنِي عَنْ جُوعٍ وَوُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ

نَاعِمَةٌ لِّسَعْيِهَا رَاضِيَةٌ فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ}٧

الوقفه الثالثة: النداء بوصف الآدمي تذكير بخاصية السترة لبني آدم

قال الله تعالى {يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُؤَارِي سَوَآتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ التَّقْوَىٰ ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ}٨

والسترة أنواع:

١. النوع الأول: ستر العورة

كل المخلوقات عارية إلا ابن آدم. وقد أظهر الله ستره بسنن كونه فجعل في مشاعره أن ستره يندرج في سياق تكريمه وتقضيله على سائر الخلق لعله يدرك فضل ربه عليه بهذا النداء.

٢. النوع الثاني: الستر من الفقر والخوف. فقد سمى الله المال والأمن لباساً واستعرضهما في سياق الامتتان على بني آدم بسنن

الشرع فقال تعالى {وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ}٩

واستعرضهما أيضاً بسنن الكون. فجعل آثار النعمة في وجه المستور كما جعل آثار العري في وجه من افتقر

٣. النوع الثالث: الستر بالعفو. فقد تعامل الله مع العباد بمبدأ العفو والتجاوز. فلو جعل ذنوب بني آدم تفوح لما جالس أحد أحداً.

قال أبو العتاهية:

أحسن الله بنا أن الخطايا لا تفوح... فإذا المستور منا بين ثوبيه فضوح^{١٠}

ومهما عظمت ذنوب العبد وخطاياهم فإن الله تعالى يوسع عليه مدار ستره وعفوه لعله يستدرك فإن تاب أكمل عليه ستره في الدنيا،

وستره في الآخرة.

روى الإمام أحمد بسنده إلى شيبه الخضري، قال: كنا عند عمر بن عبد العزيز، فحدثنا عروة بن الزبير، عن عائشة، أن رسول

الله صلى الله عليه وسلم قال: " ثلاث أحلف عليهن: لا يجعل الله عز وجل من له سهم في الإسلام كمن لا سهم له. وأسهم الإسلام

١ النمل: ٩٠

٢ الأنفال: ٥٠

٣ الكهف: ٢٩

٤ الأحزاب: ٦٦

٥ القيامة: ٢٥

٦ عبس: ٣٨

٧ الغاشية: ١٦

٨ الأعراف: ٢٦

٩ النحل: ١١٢

١٠ أدب الدنيا والدين ص: ١٢٥

ثلاثة: الصلاة، والصوم، والزكاة. ولا يتولى الله عز وجل عبدا في الدنيا فَيُؤَلِّيه غيره يوم القيامة، ولا يحب رجل قوما إلا جعله الله عز وجل معهم، والرابعة لو حلفت عليها رجوت أن لا أتم: لا يستر الله عز وجل عبدا في الدنيا إلا ستره يوم القيامة^١ وإذا بالغ العبد في تجاوز الحدود وانتهاك حرمت الدين والحياء فإن الله يرفع عنه لباس ستره. فالحقيقة أن الله تعالى لا يفضح العبد ولكن ينزع عنه لباس الستر فتظهر عليه فضائحه فتشهد عليه الخلائق استعدادا ليوم القيامة. نسأل الله تعالى أن يسترنا ووالدينا وأولادنا وأزواجنا.

. النوع الرابع: ستر الروح بلباس التقوى. وهو لباس يقي الإنسان كله ويحفظ نعمه ومكانته في الدنيا والأخرى. وتخصيص الله له بمزيد من الوصية ينبئ بعظمة دوره وشموليته للإنسان ومنافعه ومكاسبه. من ثم نوع الله صفاته فجعل منه الحياء والصدق والخشية والرحمة فكلها صفات يتكامل بها هذا اللباس الواقى العظيم. وفقدانه يعني إزالة للوقاية بين الإنسان والمكروه. فكم من كاس في الظاهر أمام الناس هو مفصوح في السر عندهم وفي الحديث الشريف: «رُبَّ كَاسِيَاتٍ فِي الدُّنْيَا عَارِيَاتٍ فِي الْآخِرَةِ»^٢ والصورة التي صورها الله لآدم وحواء وقد فضحهما إبليس، من هذا التوضيح وهذا الترابط بين لباس التقوى ولباس المادة لأن الكتاب، كتاب حقائق وقوانين وليس كتاب تاريخ. ولذلك فالدنيا اليوم لا تخرج عن هذا القانون الإلهي فالناس كلهم تبع لميثاق الله حفظا أو ضياعا.

لهذا طلب الله من الإنسان أن يحكم رقابته على الغرائز التي هي منافذ الشيطان حتى لا يفسد عليه أصل نعمته.

الوقف الرابع: النداء بوصف الآدمي تذكير بارتباط النعمة بالفطرة الآدمية

إن التشريع الإلهي يعتبر الفطرة أمّا لكل شيء، ويعتبر الاستعلاء عنها عقوقا وفصلا بين ما يجب أن يوصل. لذلك فأقبح الظلم يتجلى فيمن يعزل المادة عن الفطرة، فينسب الماديات إلى صناعته. وهذا من طبيعة النفس فإنها تطغى بالمادة حين لا تستتير بالشرع كما أخبر الله تعالى {وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ}^٣ ومن طبيعة هذا الاستعلاء أنه يفصل الإنسان عن معرفة نفسه ومصدر وجوده وغايته فيستغفله صوت صناعته فيظن أنه ربها ويتجاهل أصوات الكائنات العظيمة وأصوات الماديات الشاهدة بعظمة الخالق التي ما رفعها الله إلا لتنادي العباد بنداء الوحي وتنهاهم بنهيهم عن كل ما يخادعهم ويجرهم إلى دركة الطغيان كما أخبر الله تعالى: {إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنَّاظٍ} ^٤ ولو أن الإنسان المادي. الجاحد. أنصف نداء الفطرة من فكره وأعطاه شيئا من التركيز والحق في محكمته لسمع نداءها ولأدرك أنها السبب الأول لعالم الماديات.

فكل الصناعات المتطورة اليوم، مبنية على أصولها البدائية الأولى. مهما ظهرت اليوم متواضعة لكنها أصل لولاها لم تبن الحضارات.

فلو لا تسخير الإنسان للكون ما أدرك الإنسان من الكون شيئا. ولذلك دعا الله الإنسان أن يعتبر بهذا المنّ.

{وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ}^٥

وإلا، فللحيوانات عمر طويل في الدنيا لكنها لم تسجل تقدما ولا صنعت صناعة ولا خلقت تاريخا لأن الله خلقها منفصلة عن الفطرة.

١ فقال عمر بن عبد العزيز: إذا سمعتم مثل هذا الحديث من مثل عروة يرويه عن عائشة، عن النبي صلى الله عليه وسلم فاحفظوه. مسند أحمد ٥٥ / ٤٢ حديث:

٢٥١٢١

٢ مسند أحمد ٤٤ / ١٦٧ حديث: ٢٦٥٤٥ -

٣ النور: ٤٠

٤ العلق

٥ النحل: ٧٨

ولولا تسخير الكون للإنسان ما أدرك من الكون شيئاً أيضاً. ولذلك رفع الله التسخير أمام الفكر وأكثر من آياته الداعية إلى الاعتبار به فقال {وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفَلَكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبِينَ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ}¹

وقال {وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْماً طَرِيّاً وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبْلَةً حَلِيقَةً تَلْبِسُونَهَا وَتَرَى الْفَلَكَ مَوَازِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ}²

ولذلك نجد وصل ما يجب وصله، والجمع بين ما يجب الجمع بينه، أصلاً عظيماً مقدساً عند الله تعالى وعد عليه بجمع الإنسان بمحبته في جنات عدن قال تعالى:

{وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرّاً وَعَلَانِيَةً وَيَدْرَعُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةِ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ جَنَّاتٌ عَدْنٌ يَدْخُلُونَهَا وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ وَالْمَلَائِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِمْ مِنْ كُلِّ بَابٍ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ بِمَا صَبَرْتُمْ فَنِعْمَ عُقْبَى الدَّارِ...}³

كما نجد التفريق بين ما يجب الجمع بينه وقطع الشيء عن جنسه جريمة يعاقب الله عليها بأقصى عقاب فمن تجاهل حق الصلة وقطع الماضي عن واقعه ومستقبله جعله الله في هذا التركيب التالي {وَالَّذِينَ يَنْفُضُونَ عَهْدَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ} أولئك لهم اللعنة ولهم سوء الدار⁴ وأكثر الوعيد باللعن في القرآن والسنة نجده موجهاً إلى من يسهم في التفريق بين الأشياء والحقائق. كالساحر فإنه يفرق بين الأحبة، والداعي إلى الكفر والمناكر فإنه يفرق بين العباد ودينهم وفطرتهم ورسولهم.

وإنك لتجد آثار هذا الوعيد متجلية في طينة الملاحظة وحماة الظلم والفواحش لأنهم يسعون في فصل الإنسان عن فطرته. ومن هذا السياق عظم الله تعالى حقوق الوالدين إلى درجة الإجلال، وأوجب برهما بمنتهى التلطف والرحمة والتذلل. لأن الوالدين أساس الوجود يمثلان الفطرة. ومهما سولت للولد نفسه الاستعلاء والانفصال عن هذا الأصل فصله الله بوعيد اللعنة الموجب للضلال في الدنيا والحرمان في الآخرة قال الله تعالى:

{قَهْلَ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا أَرْحَامَكُمْ أُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعَمَّى أَبْصَارَهُمْ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ} الْقرآن أم على قلوب أفاؤها⁵

{وَالَّذِينَ يَنْفُضُونَ عَهْدَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ} أولئك لهم اللعنة ولهم سوء الدار⁶

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: {ثلاثة لا ينظر الله إليهم يوم القيامة: العاق لوالديه، ومدمن الخمر، والمنان بما أعطى}⁷ فالنظرة المتوازنة إلى الكون والوجود سر من أسرار الله ونوره يمتلك الإنسان بها السير في الحياة بسلامة. لذلك كانت من وصايا الله بكل الموازين. ومن ذلك أمره تعالى للعبد أن ينظر إلى نفسه وهو نطفة، ولا ينظر إلى نفسه وهو يطير. وأن ينظر إلى نفسه وهو واقف على هرم الآخرة ولا ينظر إلى نفسه وهو واقف على هرم صناعته وقوته وماله فقال تعالى {قَلِيلٌ نَظَرَ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ}⁸ وقال: {وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مِمَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ}⁹

١ إبراهيم: ٣٤

٢ النحل: ١٤

٣ الرعد: ٢١ - ٢٤

٤ الرعد: ٢٥

٥ محمد: ٢٢-٢٤

٦ الرعد: ٢٥

٧ صحيح ابن حبان (١٦/ ٣٣٤) حديث: ٧٣٤٠

٨ الطارق

٩ الحشر: ١٨

وكل من قرأ نفسه وكونه بقراءة الوحي يجد نفسه مالكا لخطوط هذا النور والتوازن في رؤيته وأحكامه.

ومن لم يقرأ نفسه بقراءة الوحي يجهل نفسه وروحه ويضل ضلالا بعيدا ويظلم ظلما كبيرا وينطبق عليه قول الله تعالى {وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنْسَاهُمْ أَنْفُسُهُمْ}¹

فالله تعالى يخبر أنه منح العقل البشري آليات الصناعة وكلفه بصناعة جنة الأبدان بتوجيهات الكون المسخر.

وكلفه بصناعة جنة الأرواح بتوجيهات الوحي المنزل.

الوقفه الخامسة: النداء بوصف الآدمي تذكير بالتفاعل الكوني بين الجوهر والمادة

أرشد الله إلى خيره بالدليل وابتلى بالصور. لذلك يعتبر الوصول إلى مستوى ما في مجالات الحياة المختلفة، منقبة ومثار إعجاب في ظاهره، لكن الأمر في حقيقته لن يكون كذلك أبدا إلا إذا كان صحيحا في سره.

فكثير ممن يحسب لهم حساب على مستوى الصور لا يزنون شيئا في حقيقة الشرع والكون. وكثير ممن لا يعبأ بهم هم كبار في ذلك. وفي الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: {رب أشعث، مدفوع بالأبواب لو أقسم على الله لأبره}² وقال: {إنه ليأتي الرجل العظيم السمين يوم القيامة، لا يزن عند الله جناح بعوضة}، اقرعوا {فلا نقيم لهم يوم القيامة وزنا}³

فالحقيقة لا ترصد بالصورة لأن الله تعالى حدد الخير بالاستدلال وابتلى بالصور لذلك نهى أن تجعل الصورة عنوانا لخير أو شر قال الله تعالى {فَأَمَّا الْإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِي وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلَاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ كَلَّا}⁴ وقال {وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ}⁵

وركز التشريع الإسلامي في دعوته إلى رصد الخير بالعلم والدليل ووصفه بالنور والضياء من ثم حكم الشرع والكون بنجاة عميان البصر على عميان البصيرة. والدنيا تسير بهذا النظام فالمكتسبات الكبرى لا تترك بالعين المجردة.

من ثم دعا الإنسان إلى قراءة النعمة والنعمة وفق هذا المعيار فلا يحدد الخير حتى يجد صدقه محمولا على سند من الله ورسوله ملموسا محمودا بحس الفطرة. فعندما يؤدي واجبه نحو روحه على درجة من الإخلاص يرتوي الكبد ويأذن للعين أن ترخي سحائبها، يجد النفس تلامس الرحمة وتقرب من السكون والراحة. وعندما يقع في عكس ذلك يجد قلبه يلامس الحسرة ويقرب من الضيق. فهذا أمر الكون ونهيه وامتداحه وذمه يتلاقى فيه مع الشرع

في ندائه بقراءة متوازنة للكون وفي تحذيره من القراءة المشوهة.

فلا يصنع الإنسان من علمه عيونا لا تقرأ إلا الدنيا والتهافت فيها. وتتهاء أن يقيم لسانه إعرابا ولا يبالي أن يخطئ به أخلاقا. وأن لا يسقط جسما ولا يبالي أن يسقط روحا.

فإن الغايات المصنوعة بالنظرة الغير المتكاملة، غايات مشوهة، وصاحبها أول ضحاياها فهو أمام السنن الكونية لا تحاويه أن تصنفه عند الجزاء مع الخاطئين وعند العقاب مع المفلسين.

فالعلم الذي أوجبه الله تعالى، أوجبه لأدواره والعالم الذي شرفه الله شرفه بأبعاده وأعماله لا بصورته وتخزينه

فالواجب أمام هذه السنن والقوانين طلب الحذر فإن الأخذ بالحذر من أسباب السلامة والوقاية والهداية بمكان الإنسان الذي يحكم لنفسه بالنزاهة إنسان مغرور مهمل وذلك وجهة معاكسة للخير والتوفيق في إطار التفاعل الكوني بين الهداية والضلال والعتاء والحرمان يقول ابن أبي مليكة: أدركت ثلاثين من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، كلهم يخاف النفاق على نفسه.⁶ وهذا منهاج لكافة الصحابة الكرام رضوان الله عليهم لذلك سلمهم الله وبشرهم بالجنة كلهم.

١ الحشر: ١٩

٢ صحيح مسلم حديث: (٢٦٢٢)

٣ صحيح مسلم حديث: (٢٧٨٥)

٤ الفجر: ١٥-١٦

٥ البقرة: ٢١٦

٦ صحيح البخاري - كتاب بدء الوحي - باب خوف المؤمن من أن يحبط عمله وهو لا يشعر

وهذا مقياس لكل صاحب نعمة فعليه أن يتتبع أبعادها حتى يفيض آثارها على روحه كما فاضها على جسمه ودنياه فجمال الصور ومتعة الأجسام وقوة الشباب وشرف الجاه ونعمة المال، إنما ذلك تكليف بالتصرف قابل لأن يكون نعمة كما أنه قابل لأن يكون نقمة لذلك نجد من قواعد الشرع الكبرى: يجب الحذر في باب النعمة أشد منه في باب النقمة لأن النقمة في حد ذاتها مشربة بالعبرة، والنعمة مشربة بالغفلة، والإنسان يؤتى عندما يأمن.

والطاغي والفاقد والظالم دخل عليه الخراب من باب النعمة والأمان. فقارون وفرعون وكل طواغيت الأرض جاءهم الهلاك من باب النعمة قرعوها مفصولة من سياقها.

قال الله تعالى {قَلَمًا نَسُوا مَا دُكِّرُوا بِهِ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَابَ كُلِّ شَيْءٍ حَتَّى إِذَا فَرِحُوا بِمَا أُوتُوا أَخَذْنَاهُمْ بَغْتَةً فَإِذَا هُمْ مُبْلِسُونَ}^١ فالقراءة الصحيحة للكون، سبب أساس للإدراك منه. والواقع يثبت أن النقطة الأولى في أسباب تقدم الأمم والمجتمعات أو تخلفها تعود إلى نوعية الوعي لدى متقفي الأمة وإلى نوعية عيونهم التي يقرعون بها الحياة والعلم والمسئولية والخيانة والتقدم والتأخر والربح والخسارة. فذلك هو الذي ينعكس على الفرد والمجتمع والأمة إما تقدما أو تخلفا.

مفاهيم الحياة في إطار التفاعل الشرعي والكوني

لقد فصل الله الحياة وبينها وصرفها من أجل أن يوصل العباد إلى أن للحياة مفاهيم تحاور الإنسان وتخادعه وتحاربه محاربة ممدودة لا تتوقف، وأن أي جهة أهملت من قبل الحذر في لحظة ما، يدخل الغدر منها وفي هذا الصدد نجد الله تعالى نهى بالسنن الشرعية والكونية عن معنى الغرور والخداع والغش والخيانة والسقوط والهبوط والاستكانة والإهمال والاستسلام.. في صور كثيرة والمقصود الشرعي من تلك الصور هو التمثيل والتصوير لقاعدة الشر والغدر والخيانة في الأرض ليحذر العباد معناها لا صورها فقط فإن الصور تتجدد ألوها بتجدد الزمن. قال الله تعالى {إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَبِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ}^٢ فهل صورة الشيطان معلومة حتى تتصور رعوسه.

وقد فهم كثير من المخلوقات التحذيرات الشرعية والكونية في سياق صوري محدود فسلمت من مخاطر الصور التي فهمت وخذعت من قبل مجموعة أخرى غفلت عن جعلها ضمن قاعدة الشر فلم تتفاعل معها شرعا فلم تسلم من عقابها شرعا كونا فكان في واقع المسلمين من لا يمكن أن يخدع بالسم إذا خدع به لكونه رصد صورته ووجهته، ولكن لما جاءه الخداع نفسه على صورة مغايرة لما عهد، خدع من قبل نفسه فتجد كثيرا من المسلمين يسمون نفوسهم بنفوسهم. فيشربون الدخان والمخدرات برغبتهم ويشترونها بمالهم

وتجد في واقع المسلمين من يتقطن لكل خدعة يراد بها سرقة ماله ولا يتقطن لمن يسرق روحه أو روح ولده ووجد في واقع البشرية من يستقيح السقوط ويأخذ كل احتياطاته حذرا من معرفته وقسوته ولا يبالي أن يسقط روحه في ضلالات الأفكار ومستتقات السلوك وخيانات الخالق.

وتجد من لا يمكن أن تستسلم لعدو يريد فضحها ونزع لباسها، ولا تتنبه وهي تخدع نفسها حين تنزع لباسها بنفسها. وأقبح الخيانات خيانة الإنسان لنفسه وولده ومسئوليته ومجتمعه ولذلك نجد النبي صلى الله عليه وسلم يعلم المسلم أن يحذر خداع نفسه أولا قبل غيره. فما من خطبة خطبها إلا صدرها بقوله الشريف: ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا^٣ وما من خرة خرجها من بيته إلا علم المسلم أن يتعوذ بالله من شر نفسه أولا فكان يقول: {اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَضِلَّ أَوْ أَضَلَّ، أَوْ أَزِلَّ أَوْ أُزِلَّ، أَوْ أَظْلِمَ أَوْ أَظْلَمَ، أَوْ أَجْهَلَ أَوْ يُجْهَلَ عَلَيَّ}^٤

وما من نهار انفلق صباحه أو غاسق وقب ظلامه إلا استعاذ بالله من شرور ما يحمله كما جاء في المعوذتين.

١ الأنعام: ٤٤

٢ الصافات: ٦٥

٣ سنن أبي داود (٢/ ٢٣٨) حديث: ٢١١٨

٤ سنن أبي داود ت الأرئوط ٧/ ٤٢٤ حديث: ٥٠٩٤ إسناده صحيح.

وأدرك الصحابة هذا الفقه فكانوا يحذرون ويحتاطون من كل شيء ظاهره جميل حذرا أن يكون خدعة^١ لأن الغدر يأتي على زينة، والسلم يقدم في الدسم لهذا كان أبو بكر إذا مدح خاف أن يكون المدح من هذا القبيل فكان يلتجئ إلى الله أن يحفظه من شر ما قد يكون مدسوسا في ذلك ويقول: اللهم! أنت أعلم مني بنفسي وأنا أعلم بنفسي منهم، اللهم! اجعلني خيرا مما يظنون، واغفر لي ما لا يعلمون، ولا تؤاخذني بما يقولون. ثم كان هذا الدعاء من عامة الصحة. ثم كانت عندهم فتية لكفارة من مدح في وجهه^٢ فصاح الله مفهوم جهة الخداع والخيانة المحيطة بالإنسان. وبين أن الخداع حقيقة لا صورة والشر محدود^٣ لا معدود من ثم وسع العلماء صور الكبائر من سبعة إلى سبعين إلى سبعمائة.

وحين تحدث النبي صلى الله عليه وسلم عن الغفلة، انتهى إلى قوله: **{إن الشيطان يجري من الإنسان مجرى الدم}**^٤ وحين تحدث الله عن الخداع انتهى إلى قوله: **{يا أيها الناس إن وعد الله حق فلا تغرركم الحياة الدنيا ولا يغركم بالله الغرور}**^٥

تفاعل الإنسان بين الكائنات

حوار الكائنات فيما بينها حكمة شرعية و ضرورة كونية. ففي الكون من السنن ما لا تتوقف عن الحرب فيما بينها من أجل كسب الإنسان لأن الأصل في الحياة هو الابتلاء بهذا التفاعل.

وقد أقسم الله على ذلك {والعصر إن الإنسان لفي خسر} فجعل طبيعة الوعاء الدنيوي المحيط بالإنسان، الخسران وجعل السلامة منه مستثنى. فمن أراد أن يسلم روحه في معركته لا بد له من التفاعل والممانعة.

وقد جعل الله الحياة على صور تعلم هذا التفاعل في جانب الأرواح والمعاني. فأثبت للإنسان علاقة تفاعلية مع السنن إما رايح وإما خاسر إما منتصر وإما منهزم فهو مع البحر انتفاعا، والبحر معه انتقاما أو استسلاما وهو مع الكهرباء انتفاعا، والكهرباء معه انتقاما أو استسلاما، وهو مع المرض حربا والمرض معه إما استسلاما أو انتقاما وهو مع الجهل والفقر كذلك. فمن الناس من ولد جاهلا فلم يتفاعل مع الجهل حربا فعاش ومات جاهلا، أو ولد فقيرا فلم يتفاعل مع الفقر حربا فعاش ومات فقيرا. ومن الناس من تفاعل مع هذه السنن فعاش غنيا عالما وصنع من الحياة ومن التراب طيرانا أغنى نفسه وأراح غيره.

وانك لترى إنسانا وأسارير حاله تبرق ثراء وغنى، انتصر في تفاعله بسنة الغناء على سنة الحاجة. وترى إنسانا آخر وآثار الحاجة تدب على وجهه وحاله، مقهورا منبوزا في مجتمعه بسنن منزوعة الرحمة انتصرت عليه في معركة الصراع الكوني فالمعترك يستوجب الصبر والمنتصر فيه بالسنة الكونية سالم وغانم فذلك الصابر المنتصر بالسنة الدينية على شهواته وشبهاته وجوده وجهله وأنانيته سالم وغانم.

فكل نتائج الحياة تصور نتائج المعركة الكبرى. وقد أعلم الله الإنسان هذه الطبيعة القاسية للكون بولادته فهي أول رسالة إليه تشعره بطبيعة الدنيا حملته أمه كرها ووضعته كرها فكم من أم ماتت في نفاسها وكم من ولد مات أثناء ولادته. تصويرا للطبيعة الدنيوية ليأخذها بمأخذ الجد والحذر. فيؤمن بقسوتها وحرمانها ووجوب احترام سننها بالتقلب مع السنن صعودا وهبوطا بكل المقاييس حتى يحظى بالوصول الى كنوزها واجتتاب شرورها.

تفاعل الإنسان مع بني جنسه

والحياة كما هي معركة في مجالات فهي معركة في مجال الفكر لا بد من مصير للإنسان فيها انتصار أو انهزام فما من إنسان إلا وهو يحاور غيره بما يحمله من فكر ويحاول بكل قوته أن يجعله على مذهبه و توجيهه ليسبح بحمده ويقدم له

١ لو كان رجلا لكان قبيحا

٢ أسد الغابة ط الفكر (٣/ ٢٢١) - الأدب المفرد مخرجا ص: ٢٦٧ - حديث: ٧٦١ شعب الإيمان (٦/ ٥٠٤) ٤٥٣٤

٣ أي معرّف. فهو معنى متعدد ومتجدد الصور.

٤ صحيح مسلم حديث: ٢١٧٤ سنن أبي داود (٢/ ٣٣٣) حديث: ٢٤٧٠

٥ فاطر: ٥

ونظرا لهذا التفاعل الكوني وما له من دور في كسب القلوب وتطويعها وبرمجتها وفق المطلوب، بذل فيه الغرب جهودا جبارة أنفقوا فيه أموالا وأعمارا استطاعوا هزم الكثير من الخلق في هذه المعركة الفكرية الخطيرة لأنه أدرك أن المحارب إذا ربح المعركة فكربا هان عليه ما سواها لأن حارس الإنسان والمجتمع والأمة هو الفكر وإذا طوع الفكر أصبح الإنسان تابعا لا ميزان له ولا ذوق. وأصبح على نفسه وأمتة، آلة تستقبل وبوقا يروج والواقع معبر أكثر.

نداء الأوامر الكونية ونواهيها

إن أوامر الشرع ونواهيها عنصران حافظان لآدمية الإنسان، ضابطان لحياته لترفع تصرفاته وعلاقاته إلى ذلك المستوى الآدمي المشرف.

وأوامر الكون ونواهيها توازر الشرع وتحاكي أمره ونهييه وتتادي بنداها. الشيء الذي يجعل أوامر الشرع ونواهيها تتمركز في مواقعها الكونية تمركزا صلبا تسير بسير الزمن ولا يزيدها الزمن والعلم إلا قوة وتصديقا وحكمة.

فالأوامر والنواهي في التشريع الإسلامي يحاكيان إشارات السلامة في دنيا فيها منعرجات، ويحاكيان التنبيه والتحذير في دنيا فيها شرور وأوساخ وأشواك وشبهات هي معركة، من شأنها أن تهلك الإنسان. فالتنبيه والتحذير ضرورة. وفي الحديث: {الدعاء سلاح المؤمن} ^١ فالدنيا معركة

فالأمر والنهي سنتان كونيتان قبل كونهما سنتين شرعيتين لم يفرضا على العباد حتى زرع الله خيره في المأمورات، وشره في المنهيات فالكون ينطق بما نطق به الشرع. والعقل يدرك ذلك تماما.

وتكذيب المكذب لا يعني عدم إدراكه للحقيقة بقدر ما هو جحود لها وعدم التعامل معها لإدراك سرها كما شهد الله تعالى {فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ وَلَكِنَّ الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ} ^٢

فالوضوء مثلا أمر وتكليف لكنه وسيلة حفظ وشعار جمال ناطق.

والنهي عن الزنا مثلا تكليف بالامتنال. لكنه وسيلة حفظ وعصمة بامتياز، ولباس فخر وكمال وشرف ينطق الكون به تبجيلا وإكبارا وإجلالا للضعيف فكم هو الضعيف جميلا كبيرا قويا في ميزان الكون، وكم هو الزاني ملطخا موسخا ذميما خائنا في ميزان العدل الكوني أمام نفسه. فحتى إذا تاب توبة نصوحا يقبله الله ويعفو عنه لكن يبقى أمام نفسه وضميره حقيرا معذبا موسخا منكسرا منكسا يخجل من التاريخ أن يسمع من يتحدث في العفة؟

أليس هذا التصوير الكوني لجريمة الزنا في هذا اللباس الموسخ البئيس نهى كوني يحاكي نهى الشرع ويؤازره؟ يقول السموعل بن عادي

إذا المرء لم يندس من اللؤم عرضه فكل رداء يرتديه جميل

وإن هو لم يحمل على النفس ضيمها فليس له إلى حسن الثناء سبيل ^٣

والشعائر الدينية كلها مصروفة وفق هذه الحكمة ترصد الخير والجمال فتأمر به، وترصد الشر والقبيح وتنهى عنه.

فليس التكليف الشرعي تضيقا للحرية كما يدعي خصوم الدين، بل هما وسيلتا حفظ للإنسان المشرف من الخروج عن تمثيل آدميته إلى تمثيل الحيوانات والبهائم، التي هي بدورها تصور كائنا بلا مكانة ولا تشريف لعل الإنسان يدرك نعمة الله عليه في ضبط حياته ويدرك البون الشاسع بين شهوة الآدمي وشهوة الكلاب؟

يقول الأستاذ النابلسي: إن الله خلق الإنسان في أحسن تقويم، وكرمه أعظم تكريم، وسخر له الكون تسخير تعريف وتقضيل، ووهبه نعمة العقل، وفطره فطرة تنزع إلى الكمال، وأودع فيه الشهوات ليرقى بها صابرا أو شاكرا إلى رب الأرض والسموات... ^٤

١ المستدرك على الصحيحين للحاكم ١/ ٦٦٩ - ١٨١٢

٢ الأنعام: ٣٣

٣ المدهش لابن الجوزي ص: ١٨٠

٤ موسوعة الإعجاز العلمي للأستاذ النابلسي ص ٧

شهوة الآدمي ركبت فيه لحكمة يرقى بها في فترة شبابه بالصبر، وفي فترة زواجه بالشكر. ويرقى بها في فترة فقره بالصبر وفي فترة غناه بالشكر.

والله تعالى فرض أجورا خاصة على الطاعة في الظروف الخاصة. فحكمة شهوة الآدمي الرقي والكسب الطيب الممدود، وحكمة شهوة الحيواني تصوير للقبح لتتفر منه الفطرة الراقية والآدمية المشرفة والإنسانية الجميلة؟ فالحرية، حرية عقل لا حرية شهوة^١ فواقع من يحارب هذه السنن كما قال الشاعر: لا تلومن أعمى على سفاهة فإن مكان النور به خراب نداء الصورة الجمالية

الصورة الجميلة في الكون تدعو وتتادي إلى جميل مثلها. وفي هذا السياق نجد الله تعالى جمع في أنبيائه كل معاني الجمال والحسن، ذلك لأن الجمال محبوب بالطبع، مرغوب فيه فحكمته تعالى في ذلك أن يحجب أنبياءه إلى خلقه ليتاثروا بدعوتهم. والصورة في الخلقة هادفة إلى ما هو أبلغ وأعمق من ظاهرها، وهذا ما فهمه الرسل وبلغوه للأمم. فكان رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم إذا نظر في المرأة أدرك من جمال صورته أمرها ونهياها فقال: **اللهم كما حسنت خلقي فحسن خلقي**^٢

فاهتم ببلوغ تلك الأبعاد حتى مثلها أعلى تمثيل بشهادة الله تعالى قال: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ}^٣ فوصف الصحابة حظه من جمال الصور كأنه قطعة قمر^٤، وحظه من جمال السرائر {كان خلقه القرآن}^٥ معركة شرسة بين الجمال والقبح

وفي هذا السياق التربوي العالي نجد الله تعالى يصور معركة شرسة دارت بين الجمال والقبح بين فيها دروسا لطلاب الجمال المتكامل الصادق الذي لا يزول عن صاحبه ولا يخون ولا يزيده الزمن إلا نصاعة ولمعانا وبهاء وسناء فمن جنس الرسل كان يوسف عليه السلام. أجمل صورة في مخلوقات الدنيا بقيت مثالا فريدا خالدا في المثل العليا فلما رآته النسوة خرجن عن طبيعة الإدراك والشعور أنه إنسان فكان حالهن ما قصه الله عنهن {فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ}^٦ ولقد فهم بكل وضوح أن جماله الخلاب وصورته اللامعة ما هي إلا رمزا داع ولسانا أمرا بالحفاظ على جمال الروح لئيم التطابق بين الجمالين.

من ثم قرر خوض المعركة بكل تضحية وبكل قناعة ودفع الأثمان غالية من أجل جمال روحه فسجل مواقف ومبادئ خالدة استحققت أن تكون تشريعا لأمة الإسلام، أنوارا وأضواء ومفاخر وقلائد لشبابها وشاباتاها.

فلما راودته امرأة العزيز {قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ}^٧ فحسن المثوى جمال يدعو إلى مثله. وما تدعو إليه امرأة العزيز أوساخ تلطخ الجمال. ولما رفعت أمرها إلى مستوى التحدي والوعيد إن لم يفعل، تحداها بتحد مائل. قال الله تعالى {وَلَقَدْ رَاودْنَاهُ عَنْ نَفْسِهِ فَاسْتَعَصِمَ وَلَئِنْ لَمْ يَفْعَلْ مَا أَمَرُهُ لَيُصْغَبَنَّ وَلَيَكُونَا مِنَ الصَّاغِرِينَ قَالَ رَبِّ السُّجُنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُنْ مِنَ الْجَاهِلِينَ}.

فلما قرر خوض المعركة قذفته أمواجها إلى داخلها فبحث عن أسباب المقاومة فلم يجد أمامه إلا الهروب فهرب والشر يلاحقه ويطارده فسجل درسا آخر للأبطال من أن الهروب من القبائح شجاعة البطل. فإذا بطريق الهروب يؤدي به إلى قفص الاتهام

١ يجمال بطالب العلم الرجوع إلى عنوان: حرية العقل لا حرية الشهوة في كتاب الشيخ الغزالي: هذا ديننا ٣٦

٢ رواه البخاري في الأدب المفرد (ص: ١٥٠) حديث: ٢٩٠؛ وابن حبان في الصحيح (٣/ ٢٣٩) حديث: ٩٥٩

٣ القلم: ٤

٤ كما في وصف لكعب بن مالك - صحيح البخاري بفتح الباري لابن حجر ٦/ ٦٥٣ حديث: ٣٥٥٦

٥ كما في وصف لعائشة - الأدب المفرد في الأدب المفرد ص: ١٦٠ حديث: ٣٠٨

٦ يوسف: ٣١

٧ يوسف: ٢٣

٨ يوسف: ٣٢

أمام العزيز {وَأَسْتَبَقَا الْبَابَ وَقَدَّتْ قَمِيصَهُ مِنْ دُبُرٍ وَأَلْفَيَا سَيِّدَهَا لَدَى الْبَابِ قَالَتْ مَا جَزَاءُ مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوءًا إِلَّا أَنْ يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أَلِيمٌ}..^١ حاول الدفاع عن نفسه {قَالَ هِيَ رَاوَدْتَنِي عَنْ نَفْسِي}..^٢

إلا أن الظلم طمس العقول والحقائق، فنقل إثر ذلك إلى المحكمة ومنها إلى السجن ليعيش سلسلة من المحن داخل هذه المعركة ويمتد لهيبها إلى أبيه الأسيف، والذي حكى الله تعالى محنته أيضا فقال {وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا أَسَفَا عَلَى يُونُسَ مَا بَيَضْتُ عَيْنَاهُ مِنْ الْخُرْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ}..^٣

ليظهر الله تعالى القصة في آخر مطافها أنها معركة بين الجمال والقبح وبين الطهارة والوسخ. معركة تلقن الدروس وتعلم الصبر وتظهر العاقبة للطهر. وتبين أن لكل ربح ضريبة ولكل انتصار تضحية. وتبين أن طريق الطهر لا بد أن يوصل إلى محطة الشرف، مهما التوى فذلك امتحان فقط فمن صبر تحقق له النصر. فكم من ظاهرة في قصة يوسف، ظاهرها قد يحدث شكا في الطريق فقد كان به لما فر من امرأة العزيز أن يجد نفسه ناج لأنه فر إلى الله ولكنه لم يكن ذلك بل وصل إلى مزيد من البلاء. وبالرغم من كل ذلك فقد استيقن من طريقه فواصل السير ولم يبال بالظلم ولا بالسجن.

فلم يكن للبلاء المتتالي أن يبذل الحقائق في يقينه واعتبر أن ما حصل إنما هو مزيد من أسباب النصر والتمكين. وأن وعد الله لا بد أن يتحقق. فها هو يوسف نبي من أنبياء الله عايشته أمته وهاهو تعايشه أمة الإسلام

فلما ظهر يقينه أظهر الله نصره واصطفاه {كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ}..^٤ فحول الله ذلك الفم الذي كذب عليه واتهمه إلى الشهادة له بالجمال والبراءة. {قَالَتْ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَاوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ وَمَا أَبْرَأُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ}..^٥

وأظهر الله أيضا انتصاره لذلك المحامي الصغير الذي حاول أن يدافع عن الجمال فسجل الله موقفه خالدا، مصدر شرف لكل مناصر للطهر والعدل فله وعد مع الله أن يلبسه لباس العز والنصر حتى وإن كان ضعيفا لا ينال بضعفه ما يريد فالله تعالى يحقق له أفضل مما يريد قال الله تعالى {وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِنْ أَهْلِهَا إِنْ كَانَ قَمِيصُهُ قُدَّ مِنْ قُبُلٍ فَصَدَقَتْ وَهُوَ مِنَ الْكَاذِبِينَ وَإِنْ كَانَ قَمِيصُهُ قُدَّ مِنْ دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ الصَّادِقِينَ}..^٦

وأظهر الله أيضا إذلال الباطل والظلم وأهله وذلك بعرض حال إخوة يوسف وهم يناشدونه ويسألونه صدقة. {فلما دخلوا عليه قالوا يا أيها العزيز مسنا وأهلنا الضر وجئنا ببضاعة مزجاة فأوف لنا الكيل وتصدق علينا إن الله يجزي المتصدقين}..^٧

وبهذا الجمال والصدق والصبر في طلبه يوزن الرجل وتوزن المرأة و به تنال الشفاعة حين تتخلف الأسباب المادية نجد يوسف يدلي بدليله على كفايته لنيل أمين خزائن الأرض بشهادة لا يرد جاهها: {اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ}..^٨ مع أنه أجمل مخلوقات الدنيا لكن الجمال صفة جسم لا توزن في ميزان المعاني.

فالسؤال هنا؟ كم ينفق الشاب من أجل كسب جمال مظهره وأناقته ليكون وازنا بين أقرانه. فهل تفقد وزن روحه وهل نافس ليكون وازنا في ميزان مولاه؟

الاستماع لنداء الآيات الكونية وأبعادها

١ يوسف: ٢٥

٢ يوسف: ٢٦

٣ يوسف: ٨٤

٤ يوسف: ٢٤

٥ يوسف: ٥٢

٦ يوسف: ٢٧

٧ يوسف: ٨٨

٨ يوسف: ٥٥

قال الأستاذ النابلسي: وإذا كانت آيات الأمر تقتضي الطاعة وآيات النهي تقتضي الترك فما ذا تقتضي آيات الكون؟ إنها تقتضي التفكير^١

ويقدر عدد الآيات القرآنية الداعية للعقل إلى الاعتبار بالكون بأربعة آلاف آية في حين يقدر عدد آيات الحلال والحرام بحوالي ثلاثمائة آية.

وتوصف الصور الكونية المذكورة في القرآن الكريم بأعداد كبيرة. وذلك يوحي بأن أسراراً عظيمة وكنوزاً ثمينة أودعها الله في آيات الكون من طبيعتها أن تنعكس على مستوى التغذية الروحية فتقرب القلب من نداء الله ونوره وتمكنه من بناء الإيمان وامتلاك اليقين الذي هو أساس الوجود.

فكل صورة في الوجود لها مدلول نعمة ومدلول آية بناء على سعة رحمته تعالى وعظمة مغفرته. فالمتعامل بفكره السليم يدرك الخير برحمانية الله الكونية ويدركها برحيمته الشرعية. فالكتاب كتابان: كتاب مقروء ناطق، وكتاب منظور صامت فإن لم يتحاكم الإنسان إلى الأول فعليه أن يتحاكم إلى الثاني لأنه تحاكم إليه وتعامل معه بفكره في مجال الماديات فأدرك منه عجائب النعم وصنع منه غرائب النقم. وإلا فسيكون معطلاً لفكره وذلك هبوط عن صفة الإنسانية قال الله تعالى {وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنَّةِ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ}^٢

ويصف النبي صلى الله عليه وسلم حرصه على توضيح هذه النقطة، بهذه الصورة البلاغية الآتية: لما أنزل الله قوله تعالى {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا...} إلى آخر الآيات من خواتيم سورة آل عمران

دخل بلال على النبي صلى الله عليه وسلم يؤذنه بالصلاة، فوجده يبكي فقال: يا رسول الله، أتبكي وقد غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر! فقال: يا بلال، أفلا أكون عبداً شكوراً ولقد أنزل الله علي الليلة آية {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا...} ثم قال صلى الله عليه وسلم: {ويل لمن قرأها ولم يتفكر فيها}^٣

فهذا المقطع يصور عظمة منافع التفكير من زاوية عظمة الخسارة الحاصلة بإهماله. فكلمة ويل تعني في مدلولها العام، الحرمان من الخير لمن لا يتدبر ولا يتفكر إما بإهماله عقله أو بفقدانه له. فبالرغم من أن الشرائع والطبائع راعت العقل في الخلق، فمن لا عقل له لم تكلفه الشرائع، ولم تلمه الطبائع بل له أن يفعل ما يريد.

لكنه أمام سنن الكون غير معذور فلا بد أن يدفع الثمن فالأحمق والمعتل لفكره لا يرحم أمامها فتجده يقتات من الأزيال وينام على الرصيف ويجمع أوساخ العمر.. فهذا نموذج يصور حياة الجاحد والظالم وكل معطل لفكره ولم يستفد منه فتصرف بظلم الله أو ظلم نفسه أو ظلم غيره فلا بد أن تعذبه سنن الآخرة. والمكذب بذلك عليه أن يكذب قناعته بما يعيشه فاقد عقله في الدنيا.

- فالنتائج الدنيوية العظمى المكتسبة بالتفكير نماذج وأمثلة تتادي الإنسان أن يستخرج مثل ذلك من فكره لبناء روحه وآخرته، فما يحققه التفكير للجسم يحقق مثله التفكير للروح وما يجره عدم التفكير من ويلات على الجسم يجبر مثله عدم التفكير للروح لذلك استعرض الله أدوات الإدراك في معرض الامتحان فقال تعالى:

{وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ}^٤

فوافق الله بين ندائه الشرعي والكوني للإنسان أن يستعمل فكره لصناعة الوجود بالموجود، واستثمار العطاء الأزلي المحدود للبقاء الأزلي الممدود بالتمركز في الحياة بخصائص الأمة وصفاتها الشرعية والكونية أمام التوجهات المختلفة للأمم المتصارعة.

١ موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة ص ١٢

٢ الأعراف: ١٧٩

٣ صحيح ابن حبان - محققا ٢/ ٣٨٦ حديث: ٦٢٠

٤ النحل: ٧٨

فتعاليم التشريع الإسلامي كلها صغیرها وكبیرها دقیقها وجليلها في كل مجال تصبّ في هذا الاتجاه الذي هو صناعة الكيان والوجود. لكن مع الأسف، تجد الكثير من المتقنين ناهيك عن الرعاع فهموا ذلك في السياق السلبي الضيق المغلوط فتجد منهم من فصل الدين عن الحياة، وتجد منهم من فصله عن المعاملات ومن يصف أموراً من الدين بالقشور، ويصف المتصفين بذلك بصفات نابية وغير ذلك من القناعة الخاطئة الخادعة الشيء الذي فرض على هذه الطبقة أن تكون بوقاً لعدوها تصفق له وتمثل كيانه وتساعد على بناء وجوده على حساب كيان الأمة.

فلأمة خصائصها الشرعية وأركان قيامها، منها ينبثق بناء وجودها الكوني. فما سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن شيء تعبدى يفعله اليهود أو النصارى إلا قال افعلوا كذا وخالفوهم. لأن المخالفة تجعل الأمة تنسج نسيجها وتشق طريقها الخاص بين الطرق، وترفع شعارها بين الشعارات، وذلك غرس لوجودها في أعماق الوجود، لا في أعماق الوجود فبالأول تدوم ولا تنقطع ويبني أولها لثانيه وهذا أساس كل حضارة وكل تقدم، فبه تفرض الأمة مكانتها في الأزمنة والأمكنة بين الأمم

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « نَحْنُ الْآخِرُونَ وَنَحْنُ السَّابِقُونَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بَيِّنٌ أَنَّ كُلَّ أُمَّةٍ أُوتِيَتْ الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِنَا وَأُوتِينَاهُ مِنْ بَعْدِهِمْ ثُمَّ هَذَا الْيَوْمَ الَّذِي كَتَبَهُ اللَّهُ عَلَيْنَا هَذَا اللَّهُ لَهُ فَالْأَسْلُ لَنَا فِيهِ تَبِعَ الْيَهُودُ غَدًا وَالنَّصَارَى بَعْدَ غَدٍ »^١

التفكير عنصر أساس للاستفادة من كل نعمة. وإهماله سبب مباشر في إفساد كل نعمة. من لم يفكر في التقدم تأخر حتماً لأن الكون لا يقبل الفراغ. يقول محمد إقبال: أرى التفكير أدركه خمول كبير، لا يعمل، أو يعمل ضد نفسه.

ويقول أيضاً من ذا الذي استرخص نفسه ليرفع اسمك فوق هامات النجوم فخارا كنا جبالا في الجبال وربما سرنا على موج البحار بحارا^٢

التفكير في امتلاك الماهيات . الحقائق . جزئية في مفهوم الإنسانية، والتفكير في امتلاك الماديات من القواسم المشتركة في مفهوم البهيمية. وليس ذلك عبثاً، لكنه مصيبته أن يكون على حساب الحقائق.

عن ابن عمر رضي الله عنهما قال قلما كان رسول الله صلى الله عليه وعلى آله وسلم يقوم من مجلس حتى يدعو بهؤلاء الدعوات لأصحابه: {اللهم اقم لنا من خشيتك ما تحول به بيننا وبين معاصيك، ومن طاعتك ما تبلغنا به جنتك، ومن اليقين ما تهون به علينا مصيبات الدنيا، ومتّعنا بأسماعنا وأبصارنا وقوتنا ما أحييتنا واجعله الوارث مِنّا، واجعل ثأرنا على من ظلمنا، وانصرنا على من عادانا، ولا تجعل مصيبتنا في ديننا، ولا تجعل الدنيا أكبر همّنا، ولا مبلغ علمنا، ولا تسلط علينا من لا يرحمنا}^٣

حرية فكر لا حرية جسد

بحرية الفكر يحافظ الإنسان على وجوده النوعي وبه يسمو. به يتعامل ويسترشد، ويمثل آدميته وإنسانيته يخالف المخلوقات التي تخالفه شرعاً وكوناً فهي حرة بأجسامها بها تتعامل وتسترشد، بناء على قاعدة الاصطفاء الأزلي للآدمية المشرفة على سائر المخلوقات {وَرَبُّكَ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَيَخْتَارُ مَا كَانَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ سُبْحَانَ اللَّهِ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ} ^٤ لتحقيق الغاية الأزلية: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} ^٥

وقد تعامل من تعامل بفكره مع العلم فاهتدي به إلى ثماره فتزود منه وانتفع في حين حرم الغير. وتعامل آخرون مع الصناعة فاهتدوا بها إلى فوائدها فتزودوا منها وانتفعوا وسعدوا في حين حرم الغير. وتعامل آخرون مع الدين فاهتدوا به إلى ثماره فتزودوا منه وانتفعوا وحفظوا وسعدوا في حين حرم الغير.

فالفكر بمنزلة مقياس لما ينفع وما يضر فيهدي صاحبه إلى ما يأتي وما يذر دون أداء ضريبي على التجربة.

١ صحيح مسلم كتاب الجمعة باب هداية هذه الأمة ليوم الجمعة الحديث رقم ٢٠١٥

٢ عودة الروح وبقظة الإيمان ص: ٢٠

٣ أخرجه الحاكم في المستدرک على الصحيحين ١/ ٧٠٩ حديث: ١٩٣٤ - والبغوي في شرح السنة ١٥٢/٣ حديث: ١٣٦٧

٤ القصص: ٦٨

٥ الذاریات ٥٦

من ثم عرّض الله تعالى الإنسان أحيانا للخسارة في تجارته وصناعته وعرضه للندامة في اختياراته كمقاييس يتذوق بها مرارة سوء الاختيار أو سوء التفكير أو التفكير بالجسد لا بالعقل.. تصويرا لمرارة الخسارة والندامة يوم القيامة.

إن الله تعالى شرف الإنسان أعظم تشريف جبين منحه العقل والفكر ليحمله بريدا له في الحياة المختلفة يزن له الأمور ثم يعود إليه بنتيجة تجعله يقدم أو يحجم. يرسله عبر الزمن الماضي فيذكره بما ضيع ويرسله عبر الزمن القادم فيخبره بما ستؤول إليه أفعاله الحالية ليحسن البداية.

وفي مقابل حرية الآدمي في فكره خلق الله الحيوان حرا بجسمه فلا أمر له ولا نهى وإنما أمره في لجام أو اصطدام أو ضرب. ومثله يعيش الأحقق فلا يؤمر ولا ينهى إلا بالاصطدام. ومثله الولد الصغير قبل أن يدرك الخطاب تجده يدفع ضريبة السلامة بوضع يده على النار، وعندما يدرك يتفادى ذلك بأبعاد عقله.

وتجد من لم يحكم فكره عند لوحة قف، يصطدم إما بسيارة أو شخص أو بغرامة مالية أو بسبب الناس ولعائتهم والصور تحاكي شرع الله تعالى في الأرض فمن أهمل فكره أو فقداه فلا بد أن يصطدم. فمن لم يتوقف عند حدود الله سيصطدم بوعيده وعقابه. فالفلسفة الكونية توجب الأمر الشرعي ونهيه وتوجب أبعادهما

قال الله تعالى {تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا وَمَنْ يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ}¹.

وقال: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ}²، والله تعالى رحم الإنسان وشرفه حين أمره ونهاه حتى يسلم بفكره في حياة الابتلاء فيسلم روحه في حياة الجزاء.

اللهم إنا نسألك بأسمائك الحسنى وصفاتك العلى أن ترضى عنا وعن والدينا وذوينا وسائر عبادك الصالحين والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع

١. أدب الدنيا والدين لعلي بن محمد البغدادي، الشهير بالماوردي الناشر: دار مكتبة الحياة
٢. الأدب المفرد للإمام البخاري - الناشر: دار الصديق للنشر والتوزيع
٣. أسد الغابة للإمام ابن الأثير ط - الفكر
٤. إعلام الموقعين عن رب العالمين لابن قيم الجوزية - ط - دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
٥. الجامع لأحكام القرآن للإمام القرطبي - ط - دار الكتب العلمية
٦. جمالية الدين للشيخ فريد الأنصاري. ط. دار السلام للنشر والتوزيع
٧. حلية الأولياء وطبقات الأصفياء لأبي نعيم الناشر: السعادة / الكتبة الشاملة
٨. سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة للشيخ الألباني
٩. سنن الترمذي للإمام الترمذي تحقيق أحمد شاكر ط دار الكتب العلمية
١٠. شرح السنة للإمام البغوي - ط - دار الكتب العلمية
١١. شعب الإيمان الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض
١٢. صحيح البخاري بشرحه فتح الباري لابن حجر - ط - دار الريان للتراث
١٣. صحيح ابن حبان لناشر: مؤسسة الرسالة
١٤. عودة الروح وبقعة الإيمان الناشر: دار السراج
١٥. فتح الباري لابن حجر - ط - دار الريان للتراث

١ البقرة: ٢٢٩

٢ النور: ٢١

١٦. فيض القدير لزين الدين عبد الرؤوف المناوي الناشر: المكتبة التجارية الكبرى - مصر
١٧. قانون التأويل لأبي بكر بن العربي دراسة وتحقيق: محمد السليمان الناشر: دار الغرب الإسلامي
١٨. لسان العرب الناشر: دار صبح
١٩. المدهش لابن الجوزي. الناشر: دار الكتب العلمية
٢٠. المستدرك على الصحيحين للحاكم الناشر: دار الكتب العلمية
٢١. مسند أبي داود الطيالسي الناشر: دار هجر
٢٢. مسند الإمام أحمد / دار الحديث - القاهرة
٢٣. المعجم الأوسط لأبي القاسم الطبراني - الناشر: دار الحرمين - القاهرة
٢٤. المغني عن حمل الأسفار في الأسفار. في تخريج أجاديث إحياء علوم الدين للغزالي - للحافظ العراقي الناشر: دار ابن حزم.
٢٥. الموسوعة في صحيح السيرة النبوية - العهد المكي لمحمد إلياس. ط: مطابع الصفا - مكة
٢٦. موسوعة الإعجاز العلمي للأستاذ النابلسي/ الناشر: دار المكتبي
٢٧. هذا ديننا للشيخ الغزالي ط دار القلم.

النمط الإداري لمدرء المدارس وعلاقته بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد

د. سامح محمد اشتيات

وزارة التربية والتعليم الاردنية

The administrative style of school principals and its relation to the job security of teachers in Irbid governorate**Dr. Sameh Mohamed Ashtayat****Ministry of Education of Jordan**

hamadne1982@yahoo.com

Abstract

The study aims to uncover the prevailing administrative patterns among the principals in Irbid governorate and its relation to the security of teachers in the schools affiliated to the Directorate of Education in Irbid Governorate. The study population is composed of all 1337 teachers in the Irbid governorate, Basic school, And (25) secondary schools. The study sample consisted of (304) teachers who were randomly selected. To achieve the objectives of the study, the management styles were developed. The study showed that the degree of availability of management styles is moderate, as follows: Democratic administration came in first place, and to a great extent, the second rank came in the middle grade, the third was the middle class, and the autocratic style came in the middle grade.

The results of the study on the second question showed that the degree of security of the teachers in Irbid governorate is generally high. This indicates that the teachers in Irbid governorate feel safe. The level of anxiety, tension and pressure at the work level is low. Therefore, the overall level of their feeling of security Career is high.

Keywords: Management Patterns, Job Security, Managers, Teachers, Irbid Governorate.

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقته بالأمن الوظيفي المعلمين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في محافظة إربد والبالغ عددهم (١٣٤٠) معلم يتوزعون على (٥٥) مدرسة أساسية، و(٢٥) مدرسة ثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانة الأنماط الإدارية، والتي تكونت من (٣٠) فقرة واستبانة الأمن الوظيفي والتي تكونت من (٢١) فقرة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة توافر الأنماط الإدارية بدرجة متوسطة، حيث جاءت على النحو التالي: الإدارة الديمقراطية جاءت بالمرتبة الأولى، وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء النمط الترسل بالمرتبة الثانية، بدرجة تقدير متوسطة، وجاء النمط الديكتاتوري بالمرتبة الثالثة، بدرجة تقدير متوسطة، وأخيرا جاء النمط الأوتوقراطي، ضمن درجة تقدير متوسطة.

وتبين من نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني أن درجة الإحساس بالأمن لدى المعلمين في محافظة إربد بشكل عام مرتفعاً، وهذا يدل على أن المعلمين في محافظة إربد يشعرون بالأمن، بمستوى القلق، والتوتر، والضغط على مستوى العمل، يعد منخفضاً؛ لذا كان المستوى الكلي لشعورهم بالأمن الوظيفي مرتفعاً.

الكلمات المفتاحية: الأنماط الإدارية، الأمن الوظيفي، المدرء، المعلمين، محافظة إربد.

المقدمة

يعد النظام التربوي أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بإعداد الطلاب وتهيئتهم للمستقبل والمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، بما يتماشى مع طموحات وتطلعات أفراد المجتمع، فالمواطن هو رأس المال الحقيقي في العملية التنموية بكل أبعادها والمواطنة هي الغاية الرئيسية للتعليم والهدف الأسمى للمؤسسات التربوية. فليس هناك من شيء تعجز الإرادة عن تخطيه، وليس هناك من شيء تعجز الإدارة عن تنبيهه، فبالإرادة نستطيع تحقيق المعجزات، وبالإرادة نستطيع تحقيق أعظم المنجزات والمهام،

فكيف إذا اجتمعت الإرادة القوية بالإدارة السوية، وبهذا لن نجد إلا تقدماً وتطوراً وإنجازاً في كل عمل نقوم به ونسعى من أجل تحقيق أهدافه المرجوة. فالإدارة الناجحة هي الطريقة التي من خلالها يستطيع المرء تحقيق أهدافه التي يطمح لها، سواء أكانت تلك الإدارة إدارة خاصة، أو حتى إدارة أي شأن أو مؤسسة ما، قد تكون صغيرة جداً ولكنها لن تتجح دون إدارة تجعلها تتفوق وتتميز في تحقيق ذاتها وأهدافها.

إن للمعلم حقوقاً وواجبات، فمن واجباته أن يؤدي العمل الذي يكلف به، ويبذل في ذلك قصارى جهده، ومن حقوقه: أن يعامل معاملة حسنة تليق به وأن يشعر بالأمان على وظيفته، وأنها لن تسلب منه. ومن الموضوعات الإدارية التي لم تحظ حتى الآن بالقدر الكافي من الاهتمام بدراساتها هي الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأمن الوظيفي، ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى بحث العلاقة بين النمط الإداري والأمن الوظيفي، وأهمية كل من نمط الإدارة المناسب في إدارة المنظمات سعياً لخلق بيئة إبداعية تطويرية تتواءم مع متطلبات العصر وقادرة على تحقيق الأهداف وتلبية الطموحات، حيث تعتبر الإدارة جزءاً أساسياً من عمل أية مؤسسة من أجل مزيد من الفاعلية بالنسبة للخدمات التي تقدمها المؤسسات أو التنظيمات الإدارية كالمدارس والجامعات والمؤسسات الحكومية وغيرها، وإن بقاء واستمرار مثل هذه التنظيمات الإدارية وتطورها يعتمد إلى حد كبير على نوعية إدارتها، فهي تنظم الجهود وتنسقها بأقصى طاقه ممكنه وتعمل على استثمار الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه فهي فن توجيه النشاط الإنساني (حامد ٢٠٠٩).

وتعد المؤسسات التربوية أداة حيوية وفاعلة في المجتمعات الإنسانية، وهي من النظم الاجتماعية الفريدة في المجتمع، فهي مؤسسات أكاديمية تعليمية وتربوية في آن واحد، وهي تتسم بخصائص مميزة، تجعلها ذات طابع خاص في أهدافها وأنشطتها وفي مخرجاتها، ولذلك تعتبر الإدارة التربوية هي المفتاح ونقطة البدء في عملية إصلاح وتطوير التعليم ليوكب حاجات المجتمع وتطلعاته (العجمي، ٢٠١٠).

ويمكن تعريف الإدارة بأنها: عمل منظم يسعى دوماً لتحقيق هدف محدد عن طريق الإشراف على مجموعه من الناس بأقل كلفة مادية وبأقل جهد بعيداً عن جميع أنواع الظلم والتسلط وإن تؤمن بإنسانية الإنسان (العجمي، ٢٠١٠).

لكل إدارة أسلوبها الخاص الذي يتبعه المدير، إذ أن هناك أنماط عديدة للإدارة والتي يتبناها كل مدير حسب صفاته وحسب شخصيته وأسلوبه، وبالطبع فإن لكل نمط من الأنماط خصائصه الخاصة به وميزاته التي تميزه من غيره من الأنماط، ولكن في النهاية فالهدف الذي تطمح له كل إدارة على اختلاف النمط الذي تتبعه هو تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التربوية وفقاً للمعايير والقوانين المحددة لهذه العملية، فالإدارة نشاط بشري يرتبط بشخصية المدير وأن النمط الذي يتبعه المدير في إدارة المؤسسة يشكل عامل بناء لمنظومة العمل التنظيمي، ومما لا شك فيه أنه كلما كان نمط الإدارة الذي ينتهجه المدير على درجه عاليه من الفاعلية، زادت فاعلية المؤسسة وزادت قدرتها على الاستمرار والتفوق، فالنمط الإداري له تأثير كبير على أداء المؤسسة، ورضا العاملين فيها (الحويله، ٢٠٠٦).

ويعتبر النمط الإداري الذي يتسم به المدير العامل الرئيس في توجيه مسار المؤسسة، وتطوير أدائها، وقد يكون النمط الإداري سبباً في فشل وإعاقة تطور المؤسسة، فالنمط الإداري الفعال غالباً ما يظهر تأثيره في سلوك العاملين وأدائهم (محجوب، ٢٠٠٣) لذلك تحتاج المدارس إلى إدارة ديناميكية مرنة قادرة على مواجهة التحديات، وإلى أفراد لديهم الكفاءة في الإدارة، للقيام بواجباتهم ببطنه، ودراية، وإخلاص، كما أنها بحاجة إلى أفراد أكثر من مجرد ممارسين للسلطة، وأصبحت التنظيمات الإدارية أحوج إلى ما هو أكثر من أن تدار، لأن العلاقات الإنسانية بين المدير وتابعيه أصبحت أهم من الأوامر لتحقيق استجابة المرؤوسين (كنعان، ٢٠٠٢). ومن أجل أن تعمل الإدارة بشكل فاعل يجب على المدير والعاملين أن تربطهم مشاعر التفاهم من خلال التأثير المتبادل، ويكسب المدير المرؤوسين عندما يشعرون أن المدير قادر على حل مشكلاتهم، وتتحدد صورة المدير وفقاً للمشاعر الداخلية للمرؤوسين وفكرهم (Sergiovanni ١٩٩٦).

إن المدير معني بالتفهم الكامل للمتغيرات، ومعرفة سلوك الأفراد داخل المدرسة وكيفية التعامل معها، وذلك لكي يتمكن من التأثير في تحديد وتوجيه سلوك الأفراد، وتحديد اثر تأثير المؤسسة بالأفراد أو الأفراد بالمؤسسة (الأشقر، ١٩٩٤) ولأن العنصر البشري يعتبر المحور الأساسي للعمليات في أي مؤسسه، فإن الاهتمام بحاجاته الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، امرأ ضروريا، لان عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى التوتر والقلق مما يؤثر في الانجاز والإنتاجية، مما يؤدي إلى التغيب، وترك العمل، والتذمر وسوء العلاقات مع الزملاء (عليان، ٢٠٠٣).

ولكي يؤدي المعلمون دورهم بفاعليه فان ذلك يتطلب إدارة واعية، ذكية على مستوى من الكفاية والفاعلية تعمل على توجيه أعمليه التربوية والمهنية، للوصول إلى الأهداف التربوية، ونوعية التعليم وفق الأسس العلمية الدقيقة. لممارسة الأنماط الإدارية المناسبة والقادرة على دفع المعلمين نحو العمل وهذا بدوره يجعل المعلمين يشعرون بالأمن الوظيفي الذي يقود إلى الرضا الوظيفي لديهم، مما يحفزهم على القيام بواجباتهم على اتم وجه (العمرى، ١٩٩٢).

ومن منطلق أهمية السلوك الإداري لمدير المدرسة، وتأثيره على كافة جوانب التنظيم المدرسي، ومنها تذليل الصعوبات التي تعترض المعلمين، والعمل على إشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم، جاءت هذه الدراسة للكشف عن النمط الإداري لمديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر معلمين محافظة إربد وعلاقته بالأمن الوظيفي لديهم.

مشكلة الدراسة

تتبع مشكلة الدراسة من المسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق مدير المدرسة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وإيجاد التكامل بين مختلف الجوانب الإدارية والإنسانية حيث توجد حاجة عند بعض المعلمين إلى مزيد من الأمن الوظيفي في بيئة العمل، وليس المراد بالأمن الوظيفي: مجرد الفصل من الوظيفة، ولكن المراد تحقق السياسات التنظيمية التي من شأنها الإيفاء بحاجات المعلم الوقائية التي تقيه من وقوع ظلم أو تسلط أو حتى مجرد قلق، فهناك أمور قد تعترض مسيرة المعلم في إنشاء ممارسته وظيفته، فتحدث عنده شيئا من القلق، مما يؤثر على أدائه لذا هدفت هذه الدراسة للكشف عن حقيقة وجود هذه الأمور من عدمها في واقع العمل الوظيفي من حيث تأثير النمط الإداري وان توجد لوائح تحمي المعلم من أي قرارات إدارية جائرة ومن حيث الأجر الذي يتقاضاه المعلم وكفايته لتأمين حياته كريمه له ولأفراد أسرته ومن حيث وجود لوائح تقيه من أي سلوك سيء قد يصدر من الأشخاص الذين يتعامل معهم في محيط العمل. وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على الأنماط الإدارية السائدة في مدارس محافظة إربد وأثرها المباشر على الأمن الوظيفي.

أسئلة الدراسة: وقد أجابت الدراسة على الأسئلة التالية:

- ما درجة توافر النمط الإداري لدى مديري المدارس في محافظة إربد؟
- ما درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد؟
- ما اثر النمط الإداري السائدة لمديري المدارس على الأمن الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة إربد؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة لتحقيق عدة أهداف من أهمها:

- ١- الكشف عن درجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد.
- ١- إبراز حقيقة إسهام النمط الإداري في تحقيق الأمن الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد.
- ٢- الكشف عن درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد كما يراها أفراد العينة.
- ٣- التعرف على الاختلافات في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها حول النمط الإداري الممارس من قبل مديري المدارس والأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد.
- ٤- الإسهام في التعرف على مشكلات المعلمين في محافظة إربد وتقديم التوصيات المناسبة بشأنها.

أهمية الدراسة: من المستفيد من نتائج هذه الدراسة:

١. يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مديري المدارس والمعلمين.
 ٢. كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أيضاً صناع القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال ارتباطها بحاجه مهمة من حاجات النفس البشرية والضرورية لاستمراره في الحياة، ألا وهي الأمن الوظيفي، الذي يرتبط بأمن المعلم على مصدر رزقه وهو الذي قال فيه النبي صلى الله عليه وسلم (من بات آمناً في سربه معافى في بدنه عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بأسرها) (رواه ابن ماجه) فهذا الأمن نعمة عظيمه من الله عز وجل إذ إن غيابها قد يكون سببا في حصول القلق والتوتر للمعلم، مما يؤدي بدوره إلى ضعف أداء المعلم، أو عطاؤه لها، ومحاولته للتخلص من هذه الوظيفة للحصول على وظيفة كثر أمنا، وبحسب نظرية تدرج الحاجات لماسلو فانه بمجرد أن يشبع الفرد حاجاته الفسيولوجية فانه ينتقل إلى حاجات الأمان وعدم الخوف فهو يحتاج إلى انظمه امن اجتماعيه ووظيفية وصحية. (حامد ٢٠٠٩) ويضاف إلى ذلك إن هذه الدراسة توفر الأدب النظري للدراسة والدراسات السابقة التي قد يحتاجها الباحثون في المجال البحثي الواحد، ودعم البحث العلمي، وأخيرا إمكانية إفادة صناع القرار من نتائج هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية: التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- الأنماط الإدارية (Administrative Styles): السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك معلمي مدرسته، بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المدير على فقرات أداة قياس مستوى الأنماط الإدارية (العجمي، ٢٠١٠).
- النمط الإداري إجرائيا: السلوك الذي يمارسه مدراء المدارس في محافظة إربد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المدير من خلال إجابات المعلمين على فقرات الإستبانة المعدة لهذا الغرض.
- الأمن الوظيفي: يعرفه السلمي بأنه: "شعور الموظف بالأمان في عمله بعد تعيينه في وظيفة ما، وعدم إنهاء خدماته إلا بموجب انظمه، ولوائح وقواعد واضحة، ومعروفه لديه" (العنبي، ٢٠١٠).

أولا الأدب النظري

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش منفردا ولا يستطيع الاستغناء عن جهود الآخرين من اجل تسهيل أموره الحياتية، وكلما ازدادت الحياة تعقيدا وتحضرنا تصبح حاجة الإنسان أكثر إلى الآخرين، ومن هنا كانت الحاجة ماسه للإدارة، وأصبحت ضرورية للأفراد والمجتمعات، وأي مؤسسه بحاجه للإدارة من اجل تنظيم أمورها وتنظيم تفاعل مداخلاتها المختلفة (العماريه، ٢٠١٢).

وتعتبر الإدارة التربوية فن من الفنون الإنسانية التي توارثها الإنسان جيلا بعد جيل وهي عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كاهه وتنسيق أعمال العاملين فيها توجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعاله، وتنفيذها وتطويرها (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

وأشار البديري (٢٠٠٥) إلى أن القيادة الإدارية هي: "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسى والمادي المناسب الذي يحفز الهمم، ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشاط والمنظم لتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية".

ويمكن تقديم تعريف للإدارة التربوية على إنها هي مجموعه من الإجراءات والعمليات (تخطيط، تنسيق، وتوجيه، تقييم)، تتفاعل بايجابيه ضمن مناخ تنظيمي مناسب، بقصد تحقيق الأهداف التربوية، التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، وفقا لسياسة عامه، وفلسفه تربويه تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشء بما يتفق مع أهداف الدولة والمجتمع.

ويتميز علم الإدارة بأنه العلم الأكثر شموليه من أي علم تطبيقي آخر، فالمختص في الإدارة يحتاج ليس فقط أن يعرف الأمور المتعلقة بالاداره كوظيفة، وإنما لابد له أن يعرف الكثير من القضايا السياسية والاقتصادية والقانونية، والفنية، وكلما حصل على ترقيه

ضمن السلم الإداري ظهرت له قضايا جديدة يحتاج أن يبدأ في دراستها والاهتمام بها، وهذا يعني أن الإدارة الجيدة تدمج بين العلم والفن، لأن أداء أي إداري لا يعتمد فقط على المعرفة التي يمتلكها بل على اجتهاده واستعداداته الخاصة (برنوطي، ٢٠٠٣). كما أن الدراسات والممارسات التي وثقتها النظريات المختلفة في علم الإدارة تؤكد أن الإدارة حالياً علم له أصوله وقواعده، ويرتكز على أسس وله أهدافه ومبادئه التي تتفق مع طبيعة النشاط الموجود في المؤسسة التي يطبق فيها علم الإدارة، ويمكن تعلمها والتدريب عليها عملياً كسائر العلوم، أما كون الإدارة فناً فهذا يعني وجود مهارات مختلفة يتمتع بها الإداريون ويتجلى هذا الفن في الفروقات في النتائج العملية للممارسات الإدارية، فالأداره إذا علم علينا تعلمه وفن يتمثل بقدرتنا الذاتية ومميزتنا الشخصية (العتيبي، ٢٠٠٥).

وتسهم الإدارة التربوية في نجاح العملية التعليمية التعلمية وذلك مما تتضمنه من إعداد أجيال قادرة على تحمل المسؤولية، فبهم تقوم دعائم المجتمعات وتستتير الشعوب في المجالات المختلفة، سواء عن طريق التعليم العام في مختلف نوعياته أو عن طريق التعليم العالي بجميع قطاعاته وتخصصاته المختلفة ولأن المجتمعات التعليمية تتميز عن غيرها بأن لها طبيعتها الفريدة، فنجاح كافة المنظمات لا يأتي إلا بعد نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها بإعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلاً جيداً، ولذا تسود الآن مقولة شهيرة في العالم في أن المصدر الرئيسي للأمن القومي هو التعليم، لذلك فتطور أي مجتمع يتوقف على تطور ونجاح العملية التعليمية (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

تعد وزارة التربية والتعليم من المنظمات التي تحقق أهدافها من خلال المديرين، حيث تتاط بمدير المدرسة مهام حيوية بالغة الأهمية، وله دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، حيث يعمل على توجيه جهود العاملين، ويرتبط نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها وأهدافها، بالكيفية التي يدير بها المدرسة، وبالنمط الإداري الذي يمارسه، وبالصفات الإدارية الناجحة التي تتمثل في شخصيته، وقدرته على بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين (البديري، ٢٠٠٥).

وتتجسد أهمية الإدارة التربوية للمعلم من خلال تنظيم جماعة الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب وهذا يؤدي إلى إدراك كل منهم مسؤولياته ودوره في العملية التربوية، ومن ثم زيادة الولاء للمعلم والمؤسسة التربوية، كما تؤدي عملية التفاعل بين المعلم وطلابه إلى تأثرهم بشخصيته والاستجابة لتوجيهاته، وفي المقابل يحفز سلوك الجماعة (الحري، ٢٠٠٨).

ولكي يستطيع المعلم تحقيق الأهداف التربوية فهو يحتاج إلى القيام بواجبات ومهام إدارية بالإضافة إلى تعامله اليومي مع لوائح وقرارات إدارية تصدر عن الوزارة لرسم السياسة العامة، حيث يقوم المعلم بالمشاركة في عملية التخطيط للمادة الدراسية وتنظيمها، كما يحتاج المعلم إلى معرفة حدود وظيفته ومسؤولياته وواجباته وأهمية الدور الذي يقوم به، بالإضافة إلى ممارسة السلطة خلال الضبط والتفويض والثواب والعقاب وأن الإدارة التربوية تعمل على توجيه وإرشاد القائمين بالعملية التربوية من مهام ووظائف لذا فهي تؤثر على المرؤوس والقائد في آن واحد، وتبين دور وواجبات كل منهم (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

لاحظت من خلال خبرتي كمعلم أن النظام التربوي وأساليب إدارته يختلف عن التنظيمات الأخرى، فالمسؤول التربوي يجب أن يأخذ في اعتباره العوامل الاجتماعية والثقافية من جهة، وأنماط العلاقات داخل المؤسسة من جهة أخرى ولذلك يحتاج إلى استخدام الأساليب المتصفة بالعلاقات الإنسانية، لذا يجب على المدير التربوي أن يتبع أنماطاً قيادية تعمل على زيادة أداء العاملين في هذه المؤسسة.

الأنماط الإدارية

هناك أنماط للإدارة التربوية وتلك الأنماط يحددها الإداريون أنفسهم وشخصياتهم وتجاربهم، ونوع البيئة التي يتواجدون فيها. ولأن الفكر الإداري ليس من صناعة شخص واحد، ولكنه نتيجة إسهامات الكثيرين، فمفهوم الإدارة قائم على أساس قدرة المدير على إنجاز الأعمال عن طريق المرؤوسين، وهذا يتطلب من المدير أن يكون له قدره على التأثير على الآخرين، حتى يتمكن من تحقيق أهداف المنظمة (عريقات، الطراونة، أبو الرب، سليمان، ٢٠١١).

فعندما تكون ممارسات الإدارة تقوم على الشك وعدم الثقة في الموظف أو تجاهل حقوق الموظفين وحاجاتهم المختلفة، فمن الطبيعي أن ينجم عن ذلك ردود فعل سلبية من قبل الموظفين في تأدية الأعمال التي يقومون بها، فتؤثر العلاقة على كفاءة الموظف وأدائه في الأعمال، ومن الطبيعي أن المقدمات السلبية تقضي إلى نتائج سلبية على الإنتاجية والأداء، فتزداد عوامل الصراع والرقابة، وتسود حالة من عدم الثقة بين المدير والموظف، مما ينعكس سلباً في نتائج الأداء المرتبطة بالإنتاجية وخاصة من النواحي المتعلقة بالنوعية والفاعلية، فقد يتم إنتاج الكم المناسب تحت وطأة المراقبة الدائمة من قبل المدير، ولكن على حساب النوعية والجودة والفاعلية. أما عندما تحاول الإدارة العناية برغبات الموظفين وحاجاتهم فإن ذلك ينعكس إيجاباً على نتائج الأداء (ملحم، ٢٠٠٦).

فالإدارة الناجحة هي تلك الإدارة التي تقوم بتشخيص طبيعة العلاقة بين المدير أو الإدارة والموظف من ناحية، وبين الموظف ونتائج الأداء أو الزبائن من ناحية أخرى. وهذا يحتاج إلى استقصاء الآراء والانطباعات لمعرفة رأي كل طرف من أطراف العلاقة بالآخر، وما هي التوقعات التي يتوقعها كل من الآخر. وتحتاج إلى ممارسة مزيد من الشفافية والواقعية والصراحة لبناء هذا النوع من العلاقات، وهو التوافق الإيجابي الذي يحتاج إلى مقومات (عريقات وآخرون، ٢٠١١).

فالإدارة المدرسية ليست من الضروري أن تتبع نمطا معيناً وإنما العملية التعليمية تتعرض لكثير من العوامل والظروف والمواقف المختلفة لذا هناك نمطا ثانويا بالإضافة إلى النمط الأساسي الذي تدير عليه الإدارة المدرسية، ويتوقف ذلك على شخصية مدير المدرسة (الطويل: ١٩٩٩).

وبذلك يمكن القول -: أن الإدارة الإنسانية على سبيل المثال ليس كل ما يصدر عنها مثاليا في ذاته، وإنما المقصود هنا، هو أن هذا النوع أو ذاك يتصف في غالبية سماته ومميزاته التي تميزها عن غيره من الأنواع الأخرى، وهكذا بالنسبة للإدارة الدكتاتورية أو الترسلية فليس من حق مدير المدرسة أن يتفرد بالسلطة، لأن الإدارة المدرسية في حقيقتها جهاز متكامل من العاملين في المدرسة، وفريق متعاون يسهم كل من فيه بدوره وتجمعهم وحدة عضوية رابطة العمل وتحمل المسؤولية (العميان، ٢٠٠٥).

ولأهمية الأنماط الإدارية كان لا بد من التوسع في عرضها بشكل مفصل على النحو التالي:

أولاً: النمط السلطوي أو الدكتاتوري

الإدارة الدكتاتورية: تعرف بأسماء أخرى مثل الاستبدادية أو التعسفية، ومهما كانت التسمية فإن هذه الإدارة تتميز بأن المدير يأمر وأن أمره مدعوم بالقدرة على المكافآت والعقاب وتقوم فلسفة هذه الإدارة على أساس تركيز كل السلطات والصلاحيات بيده فهو يتولى القيام بكل صغيرة وكبيرة ولا يشرك أحد معه أي يتبع أسلوب المركزية المطلقة (العميان، ٢٠٠٥).

عيوب هذا النمط:

- الإحساس بتملك السلطة والانفراد في إصدار القرارات بشؤون العمل بدون استشارة، والحرفية في تنفيذ التعليمات والسيطرة على الجو المدرسي وعدم الاهتمام بقيمة الفرد واحترام رأيه، والغموض والتعالي من قبل مدير المدرسة. حيث يتم ذلك من وجود نظام صارم للقواعد والإجراءات. والاهتمام بالمظهر دون الحقيقة، والشكل دون الجوهر في سير الأعمال المدرسية، واتخاذ الاجتماعات المدرسية مجالا للتحدث عن النفس، وإصدار الأوامر والقرارات، وعدم إتاحة الفرصة للعاملين بالمناقشة، بالإضافة إلى العلاقات السطحية والجافة بين المدرسة وأولياء الأمور والبيئة المحيطة والمجتمع المحلي وبين المدير في المدرسة (العميان ٢٠٠٥).

ومما سبق يمكن الإشارة إلى مساوئ هذا النمط على النحو الآتي:

انعدام العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة، والبطء في تحسين تأدية العمل والنمو الذاتي للهيئة العاملة، وعدم الشعور بالرضا وعدم إتاحة الفرص الكافية للتقدم والرقى مما يعمل على قتل روح البحث والتفكير والتجديد والابتكار بين العاملين في المدرسة، وهذا النمط السلطوي يعتبر مرفوض إلا في الحالات الضرورية والقصوى لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بناءها وتقدمها لأن العاملين مكلفين بتنفيذ التعليمات دون المشاركة في وضعها.

ثانياً: النمط الترسلّي:

الادارة السلبية: تسمى القيادة المفككة أو الحرة أو المنطلقة أو الفوضوية أو غير الموجهة وغيرها من الأسماء التي تدل على جوهرها وطبيعتها المميزة (الجمل، ٢٠١٠).

ومن سمات هذا النمط:

الإيمان بمبدأ الحرية المفرطة وهذا يعني أنه لا توجد قيود وضوابط ومحاذير في العمل، حيث لا توجد فلسفة واضحة أو سياسة مرسومة يسيّر عليها العاملون في العمل، والعاملون يسيرون على ما يرونه مناسباً من وجه نظرهم. وذلك بسبب عدم تحديد الواجبات والمسؤوليات لدى العاملين في المدرسة، وفي هذا النمط تتسم الاجتماعات المدرسية بالارتجال والتخبط وعدم التخطيط المسبق وكثرة المناقشات وضعف الفاعلية لأن قراراتها وتوصياتها غير ملزمة، وانعدام الدور القيادي والسيطرة على المرؤوسين سواء كان ذلك بطريق مباشر أو غير مباشر، ولذلك فإن هذا النمط يعمل على انعدام روح العمل الجماعي المشترك (الجمل، ٢٠١٠).

وكما ورد في حسان والعجمي (٢٠١٣) فإن النمط الترسلّي يمتاز بما يلي:

لا يأخذ بعناصر الإدارة العلمية وعملياتها " كالتخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، التوجيه، والمتابعة، والتقييم"، ولا يكسب العاملون خبرات ومهارات جديدة ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني، مما يؤدي إلى عدم القدرة على التصرف والاعتماد على النفس في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح من مدير المدرسة (الإتكالية)، والنقد الشديد من قبل السلطات الإدارية العليا مما يؤدي إلى القلق والاضطراب ويؤدي إلى توتر العلاقات الإنسانية من بين الإدارة والعاملين، هذا النمط يؤدي إلى ضياع الوقت وتبديد الجهد وإلى التسبب والفوضى وعلى التفكك في وحدة العمل كفريق متكامل، وبهذا يعتبر أداة هدامة بدلاً من أداة بناء، لذلك هذا النمط لا يأخذ بعناصر الإدارة ومقوماتها وقواعدها وخصائصها، ولذا ينحرف بعيداً عن الفكر الإداري المعاصر، ويعوق الإدارة المدرسية في تحقيق غاياتها ويؤدي إلى الخلل والفوضى ولهذا يعتبر نمطاً مرفوضاً تماماً، ويجب على المدارس أن تبتعد عن استخدامه، فهو أقل الأنواع من حيث نتائج العمل، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصيه المدير.

الإدارة الديمقراطية:

وتعرف بأسماء أخرى في الكتب الإدارية مثل: المدعمة أو المشاركة.

ومن سمات هذا النمط: الإهتمام بقيمة الفرد والعمل على إشباع الحاجات الإنسانية لدى العاملين، فأساس العمل تقدير ظروف العاملين ومراعاة ظروفهم مع مراعاة الصالح العام للعمل، والتعرف على حاجات وميول العاملين في المدرسة وقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم لاستثمار أكبر قدر ممكن من هذه الطاقات وتوظيفها لما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية للاستفادة من خبرات العاملين، للمدرسة وأنه جزء منها، بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وتنفيذها، بمعنى أن العاملين في المدرسة يعملون كمجموعة واحدة متماسكة بدلاً من تعاملهم كأفراد، لذا يشعر كل فرد بملكيتها وأنه جزء منها، وهكذا يتم تحديد المسؤوليات والواجبات ووضوح التعليمات وهذا يساعد على المسؤوليات المشتركة بين العاملين في المدرسة، حيث يتم انعقاد الاجتماعات الدورية ويحدد قبلها جدول أعمال بوقت كاف حتى يكون الرأي الناضج والسديد والذي يصل إلى القرار الرشيد (العريان، ٢٠٠٥).

وبذلك يمكن القول بأن النمط الإداري الديمقراطي يتميز بما يلي: يراعي التوازن والتوفيق بين وجهات النظر بين العاملين في المدرسة في إطار توفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي، ويهتم بذاتية الفرد ويوفر الفرص للعاملين في اتخاذ القرارات السليمة في حل المشكلات مما يساعد على التجديد والابتكار والبحث والدراسة، ويحفز التعاون وينمي العلاقات الإنسانية الجيدة ويعمل على تبادل الخبرات المهنية، ويساعد على سهولة الاتصال بين العاملين، لذلك يعد هذا النمط من أفضل الأنماط استخداماً في الإدارة لما فيه من الأخلاق الفاضلة والموضوعية في الرأي والجدية في العمل ولكنه أصعب الأنماط تطبيقاً وتحقيقاً (الجمل، ٢٠١٠).

الإدارة الترددية

المدير المتردد: شخصية تخشى اتخاذ قرار، وتقلق جدا من نتائجه إذا اتخذته، فهو لا يثق في نفسه، وغير متأكد من أي شيء؛ وعلى الرغم من امتلاك هذا المدير لمعلومات وأفكار جيدة، إلا أنه يفشل في إيصال هذه الأفكار للمرؤوسين، وذلك نتيجة عدم توظيفه الفاعل للاتصال غير اللفظي واللفظي فهو لا ينظر في عيون تابعيه بشكل مباشر وواثق، كما أنه يكثر من استخدام كلمات تعبر عن تردده مثل "أظن" لست متأكداً من هذا". لذا مطلوب أن نكسب ثقة هذا المدير؛ وإعانتة على الخروج من تردده. وحتى تساعده، عليك أن تحدد دورك في جمع البيانات وتحليلها، وتلخيصها، وتقديمها له بطريقة لبقه، حتى تقل فرص التردد، ويصبح في موقف يمكنه من اتخاذ القرار، وعند عرض بياناتك والمعلومات التي تقدمها له، ولابد أن توفر له بدائل مختلفة، وترجح له البديل الأمثل، ولماذا اخترته، ومزاياه. وللتعامل معه: عليك أن تكون دائما المرؤوس وهو الرئيس. كن دائما المساعد له وقت الحاجة، وإلا فسوف تدور الظنون برأسه، ويتهمك بالنقصير. الأساس هنا هو مساعدة مديرك على التغلب على تردده وعلى اتخاذ القرار، ولا يعني ذلك أن زمام الإدارة أو القيادة انتقل إليك؛ فأنت مجرد مساعد له، وإياك أن تعتقد أنه لا يستطيع التصرف بدونك؛ فأنت هنا تقلل من شأنه، ولن يسمح هو بهذا مطلقا، فهو غالبا ما يشعر بعدم التكيف مع القرارات المؤسسية المتغيرة أو مع العمل الجماعي والمشارك (المغربي، ٢٠٠٨).

خامسا: الإدارة النرجسية

الإدارة النرجسية هي أحد أساليب القيادة التي لا يهتم فيها المدير سوى بنفسه. فتنركز الأولوية عند هذه الشخصيات حول أنفسها - ويكون ذلك بالضرورة على حساب أفراد جماعتهم. ويسلك المدير النرجسي هذا خصائص نرجسية متمثلة في: الغطرسة والهيمنة والعدائية. ويعد من أساليب القيادة الشائعة. وقد تتراوح النرجسية في أي مكان بين كونها أمراً صحيحاً أو مدمراً. ويرى النقاد أن "الإدارة النرجسية (وبخاصة المدمرة) تكون مدفوعة بصفات من الغطرسة المتعنتة، والانشغال بالذات، والحاجة الشخصية الأنانية للحصول على النفوذ والإعجاب، وعموماً خلال هذا النمط من الإدارة يتصف المدير بالذاتية في إصدار الأحكام، ولا يلجأ إلى استخدام الأساليب الموضوعية في عمليات التقييم المختلفة (المغربي، ٢٠٠٨).

سادسا: إدارة القائد

إن وجود ونجاح فريق العمل يتوقف على وجود القائد المؤيد لهذا التوجه والداعم له، والذي يقوم بدوره في الفريق على الوجه الصحيح، ويمكن تحديد وتوضيح دور قائد المدرسة من خلال قيامه بما يلي:

- تسهيل عملية وضع الفريق لأهدافه، وإيضاح الحدود المناسبة للأهداف المشتركة، وتفسيرها عن طريق إجابة أسئلة المعلمين ومشاركتهم في وضع تلك الأهداف.. دون الافتراض بأن المرؤوسين يعرفون ما يجب عليهم القيام به، وتجهيز الترتيبات والبيانات التي يحتاجها المرؤوسين (السميح، ٢٠١٠).

فالقائد الناجح هو الذي يهب نفسه لجهة عمله، ومن ثم تعزيز جانب الولاء هذا في مرؤوسيه، فهو الذي يكون على دراية كاملة بعمله الوظيفي ويكون على إطلاع مستمر من مستجدات والتطورات كما يعرف مرؤوسيه من حيث نقاط القوة والضعف وأهدافهم وطموحاتهم. ويشارك الآخرين للرؤية ويتميز من الناحية الأخلاقية والإنجازية كما يعبر عن قوة وسلامة شخصيته قولاً وفعلاً (العمايه، ٢٠٠٢).

سابعا: الإدارة البيروقراطية

تعتبر نظرية البيروقراطية كما وصفها max Weber (هي البداية لنظرية التنظيم العلمية وقد هدف Weber من نظريته إلى البيروقراطية إلى وصف الجهاز الإداري للتنظيمات وكيف يؤثر على الأداء والسلوك التنظيمي، ولكن Weber يقصد بتعبير البيروقراطية أن يصف النموذج التالي للتنظيم الذي يقوم على أساس التقسيم الإداري والعمل المكتبي، واعتبر Weber أن البيروقراطية تناسب كل أنواع أنشطة المجتمع الرأسمالية أو الاشتراكية فهي حسب رأيه، ترفض الرغبات الشخصية للزعيم ولا تبالي بالعادات والتقاليد

وتحدد عمل وسلطة كل شخص، كما وتفرض هيكلًا تنظيميًا يراقب كل شيء، ويتم العمل حسب القواعد المكتوبة التي تنظم كل شيء، وتعتمد على خبراء يعرفون عملهم جيدًا (المغربي، ٢٠٠٨).

وتعتمد إدارة التنظيم البيروقراطي على المستندات، وبالتالي يوجد جهاز من الموظفين والكتبة مهمتهم الإحتفاظ بالوثائق والمستندات وعلى هذا الأساس يرى Weber أن مجموعة العاملين بقسم معين وما يستخدمونه من معدات ووثائق يكونون «مكتباً» أو bureau وفي مبدأ يفصل التنظيم البيروقراطي «المكتب» عن النشاط الخاص للموظفين بمعنى أن العمل البيروقراطي يجب أن ينفصل ويبتعد عن حياة الموظف الخاص وعلى هذا الأساس فإن الأموال العامة والمعدات الخاصة بالتنظيم البيروقراطي يجب أن تفصل تماماً عن الملكية الشخصية للموظف ويرى Weber أن هذا المبدأ قد نَمى وتطور حتى في الشركات وتنظيمات العمل حيث يفصل صاحب رأس المال بين رأس مال المشروع وبين الأموال الخاصة والتي يستخدمها في حياته ويرى Weber أن نظام المشروع الحديث يحمل اتجاهات قوية لاستمرار في عملية الانفصال هذه بزيادة الاعتماد على المدير المحترف الذي لا يملك شيء من أموال المشروع (العمايه، ٢٠٠٢).

إن الإدارة المكتبية تحتاج إلى خبرة وتدريب، ومن ناحية أخرى فحين يكتمل التنظيم البيروقراطي فإنه يتطلب عادة كل نشاط وجهد الموظف حتى لو كانت ساعات عمله محددة بمعنى أن العمل الرسمي يأتي بالمقام الأول بالنسبة لوقت الموظف ولا يمكن تأخير أداء أعمال خاصة (المغربي، ٢٠٠٨).

وتطبق الإدارة البيروقراطية قواعد وتعليمات للعمل تتصف بالشمولية والعمومية والثبات النسبي، التي يمكن للموظفين تعلمها كذلك تستخدم الإدارة البيروقراطية أنواع القواعد والتعليمات التي يمكن للموظفين تعلمها وفهمها وكلما زاد فهم الموظفين لتلك لقواعد والإجراءات كلما ارتفعت خبرتهم وكفاءتهم، فالمدير البيروقراطي ليس مديراً مبدعاً ولا مفكراً، لأنه يتبع الأسلوب النمطي الغير متجدد، ويرفض التجديد ولا يتقبله (المغربي، ٢٠٠٨).

ويعتبر مدير المدرسة المسئول الأول عن سير العمل من جميع النواحي، ومن هنا يمكن أن ندرك كبر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ولأشك أن واجبات مدير المدرسة كثيرة ومتنوعة ومتداخلة.

ومن هذه المهمات كما يذكرها (مسلماني، ١٩٨٧) (العمايه، ١٩٩٩) بالآتي:

إدارة شؤون الطلاب: وهي مهمة رئيسية يقوم بها المدير لتنمية الطلاب ورعايتهم، وهذه المهمة الرئيسية تشتمل على عدة مهمات فرعية تلخص في تنظيم التشكيلات المدرسية، تحديد الإحتياجات الفنية والإدارية ومقارنتها بالواقع العملي للمدرسة، كما تساهم في عملية التنسيق مع الجهات المسؤولة لتلبيتها في أسرع وقت، وإغناء الإحتياجات اللازمة لضمان سير التدريس، بالإضافة إلى تنظيم قبول الطلاب الجدد وتسجيلهم ومتابعتهم، وهذه العملية هي مهمة في غاية الأهمية، فهي تستدعي دقة في العمل ومتابعة لهم، ويجب دراسة التعليمات الواردة من الإدارة التربوية حول تسجيل التلاميذ الجدد، وإعداد السجلات والملفات فهو يقوم بعملية توثيق لكل الملفات، وذلك حتى يكون هناك سهولة في استخدامها والرجوع إليها حال الحاجة لها، وبالتالي يوفر المدير الكثير من الوقت والجهد بالإضافة إلى رعاية النظام والانضباط المدرسي حيث أن النظام والانضباط المدرسي يعتبر في غاية الأهمية، لما يوفر من راحة واحترام وتقدير لجميع الطاقم المدرسي والطلاب، وبالتالي فإنه ينعكس إيجاباً على رفع مستوى العملية التعليمية في المدرسة، ومن الواجبات الأخرى هي تنظيم إدارة نشاطات الطلاب المنهجية إذ إن النشاطات المنهجية الصفية واللاصفية تلعب دوراً بارزاً في إكساب الطالب المعارف والعلوم المختلفة، وبالتالي يجب العمل على أن تتاح الفرصة لكل الطلاب للمشاركة بهذه النشاطات المختلفة، وأن لا تتركز فقط على مجموعة من الطلاب، وبالتالي فإن المدير من وظائفه تنظيم تلك النشاطات وتوزيعها على جميع الطلاب.

ويضاف واجب آخر للمدير وهو تنظيم البرامج الإعلامية في المدرسة لما لها من أهمية لا نقل عن أهمية التوجيهات والإرشادات التي يتلقونها، ويقصد بها وجود برامج إعلامية تساهم في تثقيف الطلاب وإرشادهم والتوضيح والتفسير لهم بأشكال متعددة،

سواء أكان ذلك الإعلام كتابيا أو شفويا، وعلى المدير أن يقوم بتنظيم تلك النشاطات ووضع الخطط اللازمة، وتشكيل لجان ملائمة لذلك. وعليه أيضاً التنسيق ما بين هذه اللجان واللجان الأخرى في المدرسة. (عدس، ١٩٩٦).

كما ويذكر (عليما، ٢٠٠٤)، واجبات مهمة أخرى على المدير القيام بها ك رعاية الشؤون الصحية للطلاب إذ إن توفير السلامة الصحية للطلاب يدفع بهم للمشاركة في النشاطات الصفية المختلفة ويقلل من غيابه الذي بسببه قد يضع الطالب الكثير من الحصاص، وبالتالي فعلى المدير القيام بأمر متوعة من شأنها تحقيق هذه المهمة الإنسانية ومنها: وضع نظام لإجراء فحوصات للطلاب، وتشكيل لجان صحية من الطلاب والمعلمين، ووضع برنامج لرعاية الشؤون الصحية بالمدرسة، والإشراف على تنظيم وتقييم نشاطات رعاية الشؤون الصحية، ويضيف عليما (٢٠٠٤) على واجبات ومهام المدير تنظيم الامتحانات المدرسية العامة، فالامتحانات تعتبر أسلوب وطريقة مهمة وأساسية في تقييم العملية التربوية، وفحص نتائج الطلاب لأسباب الترفيع والترسيب والتشخيص وقياس مستوى التحصيل العلمي، وبالتالي فإنه يتوجب على مدير المدرسة وضع برامج الامتحانات والمراقبة والإشراف على إعداد الأسئلة، ومتابعة تصحيح النتائج وتدقيقها.

ومن المهمات الأساسية الأخرى للمدير التي تدرج تحت عنوان رعاية شؤون المعلمين، إذ أن المعلمين والطاقم المدرسي لا يستطيعون العمل بشكل سليم ومثمر إلا في جو مناسب، يشعر فيه الجميع بالرضا والراحة كما يذكره فرانسوا (٢٠٠٠) هي تنظيم مشاركة العاملين ومساهماتهم في المهمات الإدارية المختلفة التي تتصل باللجان والنشاطات المدرسية، فعلى المدير القيام بتطوير العلاقات بين طاقمه مما يساهم في تطوير المدرسة وتحقيق أهدافها، وبالتالي يترتب على المدير مشاركة طاقمه في رسم سياسة المدرسة ووضع الأهداف، وهو بدوره يقوم بتحديد الجان المدرسية ووظائفها وصلاحياتها والإشراف على التنفيذ والتقييم وتوفير التسهيلات اللازمة، بالإضافة إلى تنظيم عمل المعلمين في إطار إعداد الجدول المدرسي الذي يسير على أساسه المعلمون في إعطاء حصصهم، وبالتالي فإن بنائه بصورة تتلاءم مع رغبات المعلمين وميولهم تنعكس إيجابيا على سير العملية التعليمية في المدرسة، وإدارة دوام المعلمين في المدرسة وتنظيمه، حيث أن حضور المعلمين مبكرين وإشرافهم على النشاطات الصباحية وتفقد أحوال طلابهم يؤثر إيجابيا على سلوك طلابهم وانضباطهم وعلى قدرتهم في المحافظة على الدوام والنظام المدرسي، وبالتالي يترتب على المدير الإشراف والمتابعة لهذا الشأن وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتنظيم دوام المعلمين.

"المهمة المدير العديد من النظم والقوانين التي يسير عليها، كما وهناك العديد من القواعد الأخلاقية التي على المدير التحلي بها، كما وأن هذه السلوكيات والأخلاقيات لا تتحقق بمجرد قراءة لمجموعة القواعد الأخلاقية، إنما تتبلور عبر سبل تربوية سليمة تزرع في الفرد وتنمي عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقي" (الطويل، ١٩٩٨: ٧٢).

ويمكن عرض بعض الأخلاقيات لمدير المدرسة كما وردت لدى (الطويل، ١٩٩٨) حيث بين أن يجعل من رفاه الطلاب ومصالحهم محورا أساسيا لكل قراراته وأفعاله، أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق وإخلاص، أن يدعم ويحمي الحقوق المدنية والإنسانية لكل الأفراد، أن يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجتمعه، أن يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعي قوانين وأنظمة وتعليمات نظامها التربوي، أن يسلك سبل ملائمة ومناسبة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية، أن يسعى للحصول على درجات أكاديمية وتأهيل مهني، من مؤسسات معترف بها، أن يتجنب استغلال مركزه لمكسب أو مصلحة شخصية، أن يحافظ على مستوى المهنة ويسعى لتحسين فعاليتها، أن يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية، ويلتزم بكل ما يتم التوصل إليه بشأنها.

ولكن مهما كانت القواعد والمعايير الأخلاقية التي يمكن أن يطورها العاملون في مهنة الإدارة التربوية، إلا أنها ولا بد أن تتبلور بالإطار الفكري والحضاري الذي يعيشه المجتمع، كما وأنه سنجد الكثير من تلك القواعد والسلوكيات من العادات والتقاليد المتبعة في كل منطقة وهذا الإدراك من شأنه أن ينمي فعالية الإدارة التربوية، وفعالية المدرسة، ويزيد من عطاء المعلمين. ويمكن تعريف مدير المدرسة بأنه الشخص الذي يوجه وينسق ويراقب نشاط الآخرين داخل منظمة معينة بقصد تحقيق هدف معين (شطناوي، ٢٠٠٢).

يتضح من دراسة النظريات والأنماط الإدارية بأنه لا توجد نظرية أو نمط إداري يُعتد بأحدهما دون غيرهما من النظريات والأنماط الإدارية الأخرى، ولكن على المدير أن يعرف نفسه وأن يتعرف على كل هذه الأنماط وغيرها وأن تكون له القدرة على الاستفادة من إيجابيات النمط الذي يغلب عليه وأن يدرب نفسه على إيجابيات الأنماط الأخرى وأن يقدر على استعمال النمط المناسب في الظروف المناسبة.

الأمن الوظيفي:

يعتبر موضوع الإحساس بالأمن الوظيفي من المواضيع التي لم تحظ باهتمام الباحثين بالشكل الكافي، وكذلك الدراسات التي تناولت هذا الموضوع تكاد تكون نادرة وخصوصاً في مجال الإحساس بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ولفظ الأمن لغوياً يعني الاطمئنان وعدم الخوف (دواني وديراني، ١٩٨٣).

يحتاج المعلم إلى أن تكون مهامه واضحة وصريحة، كما يحتاج المعلم إلى أن يعطى حقه من التقدير إذا بذل جهداً، وقام بأداء دوره المنوط به، وليس من المناسب أن يكون معلمان مختلفان في الأداء، ثم يحصل كل منهما على نفس الدرجة، في تقدير أداء الوظيفي. ربما تحدث هذه الأمور عند المعلم شيئاً من القلق، والتوتر، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: ما هي درجة القلق التي يشعر بها المعلم من جراء ذلك؟ وهل هذا القلق إذا وجد يكون ذا تأثير على أداء المعلم، بمعنى أن وجود هذه الحاجات الوقائية تقوي الأداء، واختفاءها يضعف الأداء، أو أنها غير ذات تأثير على أداء المعلم (عركوك، ٢٠١١).

واعتبر الخرب (٢٠٠٦م) أن الأمن الوظيفي يتحدد بناءً على الدخل والاستقرار، فعرفه بأنه: "إحساس الموظف بالطمأنينة على مصدر دخله، وعلى استقراره في العمل، وعدم تعرضه للصراعات التنظيمية والشخصية وضغوط العمل"

عرف بليزر (١٩٩٠، Pleaser) الأمن الوظيفي بأنه: أنماط ومتغيرات سلوكية يتفاعل معها العاملون بشكل إيجابي يخفف من ضغوط العمل عليهم، ويضفي مزيداً من الثقة والهدوء أثناء تأدية مهام وواجبات أعمالهم.

والإحساس بالأمن هو: شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه وأنهم يعاملونه بدفء، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة وإن له دوراً فيها، وإحساسه بالسلامة، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، والقلق، وهو حاله من الطمأنينة والسكينة والاستقرار بكافة أشكالها وهيئاتها النفسية، والاجتماعية والفكرية والاقتصادية، وتوافر عنصر الأمن يعد شرطاً أساسياً من الشروط التي، يجب توفرها لضمان الدافعية للعمل والرضا عن العمل، ولضمان التفاعل بين العاملين في، المنظمة على مستوى العاملين والإدارة، وكما ويعد الإحساس بالأمن من المتطلبات الأساسية والمهمة جداً للفرد من أجل التمتع بالصحة النفسية اللازمة، وإيجاد شخصيه ايجابية ومنتجة، وعلى هذا فإن الإحساس بالأمن لدى المعلمين من أهم العوامل التي تؤثر في إنتاجيتهم (دواني وديراني، ١٩٨٣).

كما وتعد الإدارة من أهم العناصر التي تؤثر بدورها على بقية العناصر ومنها الأمن الوظيفي وأنظمة الترقيات والاتصال والتواصل، حيث يواجه المدير مسؤوليات متعددة فهو مسئول أمام المجتمع العام، والمجتمع المحلي وأمام مسؤولية، وجميع أفراد المنظمة، وعليه أن يرضي جميع الفئات، وإن لا ينساق في تيار على حساب التيارات الأخرى (ماهر، ١٩٩٩).

يختلف الأسلوب الذي يستخدم للتوفيق بين مصالح هذه الفئات من مدير لأخر فليس هناك قانون ثابت يمكن الاستناد إليه في ذلك (الطويل، ١٩٨٦)

ويراد بالأمن في هذه الدراسة: الحاجات الوقائية التي يحتاج إليها المعلم، والتي تشتمل على رفع الظلم عن المعلم، من حيث راتبه أو من حيث سلوك ومعاملة رئيسه المباشر، أو سلوك طلابه، ناهيك عن حصول الأمور الترفيهية التي من شأنها إحداث الأمن الوظيفي، لدى المعلم.

وعن الميثاق العالمي لحقوق المعلم حيث تقيد المعلومات أن الصين هي التي اقترحت هذا الميثاق عام ١٩٤٦ واستمرت المداولات والمناقشات من خلال مؤتمرات وطنية وإقليمية وعالمية لمدة عشرين عاماً خرج بعدها الميثاق في شكله النهائي وتمت الموافقة عليه يوم ٥ أكتوبر عام ١٩٦٦ والذي هو اليوم العالمي للمعلم نص الميثاق على مائة وست وأربعون فقرة تتناول استقطاب المعلمين

وتدريبهم والمعايير المهنية لمستويات التدريس والأمن الوظيفي والحقوق والمسؤوليات، والانضباط والحرية المهنية والمرتببات والعطلات والأجازات الخاصة وساعات وظروف العمل بل ويشمل الميثاق أمورا فنية دقيقة مثل الوسائل التعليمية وكثافة الفصول وتبادل المعلمين وشروط العمل في المناطق النائية والمزايا الصحية للمعلمين والضمان الاجتماعي والمعاشات.

بحيث تضمن هذا الميثاق العالمي شروط العمل في مهنة التدريس، واحتوى هذا القسم فقرات كثيرة لحماية المعلم وتأمين حياته والحفاظ على حقوقه لضمان استقراره في عمله وتفرغه الكامل لأداء واجباته دون أي إزعاج أو منغصات قد تؤثر على حياته المادية أو النفسية وبالتالي تؤثر على طلبته، ومن أهم ما ركز عليه الاستقرار الوظيفي وضمان حقوق المعلم هما في صالح العملية التعليمية بنفس القدر للذان هما في صالح المعلم ويجب الحفاظ عليهما حتى في حالة حدوث أي تغييرات في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وعلى ضرورة حماية المعلمين ضد أي إجراءات تعسفية تؤثر على مركزهم المهني أو الوظيفي

(Retrieved from <https://srayalkobaprepschool.pbworks.com> h)

كما ركز الميثاق العالمي لحقوق المعلم انه من حق أي معلم إذا صدر بحقه أي إجراءات تأديبية أن يعرف كتابيا ماهية الاتهامات الموجهة ضده والأدلة المادية التي استندت إليها هذه الإجراءات. ومن حقه أن يدافع عن نفسه أو يوكل من يدافع عنه وأن يكون لديه الحق في أن يستأنف أي حكم يصدر ضده، كما وركز على شروط عمل المعلمة ذات المسؤوليات الأسرية، والتي تنص على أنه يجب منع المسؤولين من إنهاء عقود المعلمين بسبب الحمل أو أجازات الأمومة، تدعو إلى وجود حضانات تعتني بأطفال المعلمين، وتدعو إلى تشجيع المعلمين اللاتي تركزن الخدمة بسبب المسؤوليات الأسرية لكي يعدن إلى العمل بالتدريس مرة أخرى (<https://srayalkobaprepschool.pbworks.com> h).

كما يعد الأمن الوظيفي من أهم ركائز النجاح في أية مؤسسة كانت فلا توجد مؤسسة ناجحة ذات إنتاجية مرتفعة إلا وكان الأمن الوظيفي تحقق فيها ويتمتع به جميع موظفيها، إذ إن عدم تحقق الأمن الوظيفي وتدني درجته في المؤسسة دائماً ما ينعكس على إنتاجية تلك المؤسسة ونجاحها حتى وإن كانت تضم كفاءات عالية ومتخصصة في مجال عملها (السيسي، ٢٠١١).

الأبعاد التي يتجلى من خلالها أهمية الأمن الوظيفي:

أ - البعد الإنساني:

الأمن الوظيفي مطلب رئيس للعاملين في أية منظمة، حيث يرتبط بمفهوم الحياة الكريمة التي تقوم على ثلاثة ركائز من أهمها: قدرة الموظف على إشباع احتياجاته الأساسية الغذاء والدواء والسكن، والتعليم، وتحرره من القيود غير المشروعة على حقوقه الشخصية المادية المعنوية. أما الركيزة الثانية فهي أن المنظمة التي ينعم العاملون بها بمستوى مناسب من الأمن الوظيفي تقل فيها المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها. بينما تتعلق الركيزة الثالثة بحق الموظف في توجيه ما بقي من طاقته ووقته عقب تحقيق احتياجاته الأساسية للمتطلبات التي تكتمل بها سعادته مثل ممارسة الأنشطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والرياضية التي تستهويه (الحازمي، ٢٠١٠).

ب - البعد الاقتصادي:

النشاطات الاقتصادية التي تقوم بها المنظمات، ومدى قدرتها على إشباع احتياجات أفراد المجتمع من خلال اتخاذ أساليب لمواجهة الظروف الاقتصادية الضاغطة والغلاء المستمر في المعيشة وتدني الرواتب، وأن قدرة المنظمات على إشباع الاحتياجات الاقتصادية للعاملين بها يرفع من مستوى الأمن الوظيفي، إما عدم القدرة على منح العاملين الرواتب والحوافز الكافية لسد احتياجاتهم الأساسية والثانوية فيترتب عليه انخفاض مستوى الأمن الوظيفي (العثيمين، ٢٠٠٦).

ج- البعد الاجتماعي:

إن وجود نظام عمل يقوم على العدالة في توزيع الرواتب والأرباح لتقريب الفوارق بين الطبقات الاجتماعية المختلفة من شأنه ترسيخ الأمن الوظيفي وزيادة الدافعية نحو العمل، في حين يؤدي الظلم الاجتماعي لطبقات معينة سواء بمنحها القليل من الحوافز، ووضعها في مراتب وظيفية متدنية، أو عدم منحها الراتب المناسب إلى انخفاض مستوى الأمن الوظيفي (الحازمي، ٢٠١٠).

د- البعد النفسي:

حيث تقوم فكرة الأمن الوظيفي على رفع درجة الطمأنينة لدى الموظف على مستقبله الوظيفي وإنهاء جميع صور القلق على ذلك المستقبل حيث أن القلق من فقدان العمل يترك أثراً سلبية على صحة الفرد تعادل الأذى الذي تسببه أمراض مثل ارتفاع ضغط الدم وأضرار التدخين، وأن الإجهاد الناجم عن فقدان الأمن الوظيفي يمكن أن يكون مميتاً ويسبب حالات مرضية، مما ينتج عنه استحواد أعمال الوظيفة على كامل الطاقة الفكرية للموظف، وعدم انشغال تلك الطاقة بأية أمور أخرى تنتقص من الانشغال الأولى، وتشكل معوقات لنتائجه، فمع نقص الطاقة الفكرية الموجهة لأعمال الوظيفة، دائماً ما يكون لتلك المعوقات دور سلبي على متطلبات تلك الوظيفة، فمعها لا ترتفع درجة الإخلاص في العمل، ولا يتحقق معها تفاني الموظف في أداء مهماته الوظيفية، كما أنه معها غالباً ما يكون في حالة بحث عن جهات أخرى للعمل، مما يشكل منفذاً تتسرب منه الطاقات والكفاءات العاملة (العثيمين، ٢٠٠٦).

ومن أهم مقوضات الأمن الوظيفي عدم اكتراث المسؤولين بالإنتاجية، والتقليل من أهمية العمل المنجز واستسهال عملية إنجازها، وعدم متابعة وإدراك واقع الإنتاج الوظيفي وسبله، ومنها التداخل في الاختصاص والتقليل من قيمة المقترحات المتخصصة وإنتاج التحيز والمحابة كحجب المكافآت والترقيات والتعيينات عن مستحقها وانصرافها إلى من لا يستحقها، أو إلى الأقل استحقاقاً، كما يعد من مقوضات الأمن الوظيفي، الخلل في النظام الإداري وعدم ثبات آليات واضحة ومحددة، وانعدام المعايير العامة أو الخلل في تطبيقاتها (السيسي، ٢٠١١).

وبالرغم من نوع الحاجات ودرجة تفاوتها، إلا أن الإنسان بحاجة إلى العديد من الحاجات النفسية التي لا بد من إشباعها، بل إن هذه الحاجات المعنوية والنفسية كالحاجة إلى الأمن والأمان هي أكثر أهميته وتأثيراً في بعض الأحيان من الحاجات المادية (الكلارنس، ١٩٨٨).

وأن سلوك الفرد مبني على عمله إدراك وتحليل ومفاضلة بين البدائل المتاحة للقيام بسلوك معين، وموازنة للكلفة والفائدة المتوقعين لكل بديل من تلك البدائل، ويسلك الفرد بعد تلك العملية العقلانية السلوك الذي يتوقع أن يحقق له أكثر الفوائد بأقل التكاليف، ويجنبه أكثر ما يمكن من الصعوبات. واستمرارية الأداء والدافع تعتمدان على قناعة العامل ورضاه، وهما محصلة إدراكه لمدى العلاقة الإيجابية بين المكافأة التي يحصل عليها، وبين ما يدرك ويعتقد أنه يستحقه، فالدافعية هي محصلة تفاعل قوى الجذب الكامنة في العوائد التي يحصل عليها الفرد، ويمكن اعتبار متغير قوة الجذب ممثلاً للمنفعة التي يحصل عليها الفرد من العوائد التي يتيحها له السلوك الذي سوف يسلكه (عاشور، ١٩٨٦).

وأن الأفراد "يحفزون بتحقيق العدالة الاجتماعية في المكافآت التي يتوقعون الحصول عليها مقابل الإنجاز الذي يقومون به"، والحوافز المختلفة، والمداخلات أي الأشياء التي يرى الفرد أنه يقدمها إلى المنظمة (كالمهارة، والأداء) فإذا تساوت النسبتان فإن ذلك سيؤدي للشعور بالعدالة أما إذا لم تتساوى النسبتان فإن ذلك سيؤدي إلى ظهور حاله من التوتر والقلق مما يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن وبالتالي عدم الرضا الوظيفي (عبد الحميد، ١٩٩٢).

هـ- البعد الوظيفي والتشريعي

ومن العوامل التي تؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن، الدخل الشهري غير الكافي ونقص الحوافز المادية، والضغوط النفسية، وعدم الاستقرار في الوظيفة وكثرة الصراعات الإدارية بين المعلمين ونقص فرص النمو المهني والافتقاد إلى الدعم والمساندة المهنية من مدير المدرسة، بالإضافة إلى الضغوط التنظيمية مثل كثرة متطلبات العمل كمعلم، وعدم تحديد مسؤوليات المعلم بدقه (السميح، ٢٠١٠).

حيث أن فابول يربط استقرار المعلمين في وظائفهم بدرجة نجاح المديرين في إدارة المدرسة، وهذا يدفع إلى ربط ذلك بمستوى الشعور بالأمن الوظيفي لدى المعلمين، أي أن استقرار المعلم في وظيفته دون إجهاد يدفع بدوره نحو زيادة الإحساس بالأمن الوظيفي، ويؤدي إلى استقرار المعلمين في مدارسهم، والابتعاد عن الدوران الوظيفي (الطويل، ١٩٨٦).

ثانياً: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة سواء الدراسات العربية منها أو الدراسات الأجنبية. أجرى دواني وديراني (١٩٨٣) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين نمط القيادة لمدراء المدارس في عمان وشعور المعلمين بالأمن النفسي، وقد استخدم بالدراسة اختبار بفيفر (Pfeiffer) الذي صنف سلوك المديرين القيادي، إلى النمط المهتم بالعمل، والنمط المهتم بالعاملين، كما تم استخدام اختبار ماسلو للتعرف على مدى شعور المعلمين بالأمن وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين نمط أقياده التي تهتم بالعاملين وشعور المعلمين والمعلمين بالأمن الوظيفي، وللكشف عن طبيعة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس وشعور المعلمين بالأمن النفسي وإلى معرفة أثر الجنس والتأهيل للمديرين في شعور المعلمين بالأمن. طبقت الدراسة اختبار بفيفر Pfeiffer لتصنيف سلوك المديرين القيادي واختبار ماسلو للأمن النفسي على عينة مكونة من (٤٢٧) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة التي تهتم بالعاملين وشعور المعلمين والمعلمين بالأمن (النمط الديمقراطي)، بينما لم تكشف عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والتأهيل لدى المديرين والمديرين في شعور المعلمين والمعلمين بالأمن.

وأجرت ديرانية (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري كليات المجتمع الأردنية حسب متغير اتخاذ القرار وحل المشكلات، والوقوف على تأثير هذه الأنماط على دافعية المعلمين نحو العمل. وتكون مجتمع الدراسة من جميع كليات المجتمع التابعة لوكالة الغوث والكليات ألعامه والخاصة والتي بلغ عددها (٤٩) كلية وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري هذه الكليات وعددهم (٤٩) مديراً ومديرة، وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد هو نمط الإقناع وان النمط المشارك جاء في المرتبة الثانية وان النمط المتسلط حصل على رقم قليل مقارنة بالأنماط الإدارية الأخرى.

أجرت العيسى (١٩٩٢) دراسة هدفت للتعرف على الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، وتأثير هذه الأنماط في مستوى الروح المعنوية بين المعلمين السعوديات، وهدفت أيضاً إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للمعلمين نحو العمل، وفي مستوى الروح المعنوية تعزى إلى النمط الإداري للمديرين، أو إلى الخبرة في التدريس، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص العلمي، كما هدفت إلى معرفة تأثير التفاعلات بين النمط الإداري وبين كل من الخبرة في التدريس، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص العلمي في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من مجتمع المديرين والبالغ عددهم سبع وخمسون مديرة، ومن (٦٤٦) معلمه سعودية من المعلمين في المدارس الثانوية ألتابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض. وكان ابرز نتائج هذه الدراسة أن النمط الإداري السائد بين المديرين هو النمط التسلطي، كذلك بينت الدراسة انه لا يوجد تأثير للتفاعل بين النمط الإداري، والتخصص العلمي في مستوى الروح المعنوية بين المعلمين، وكذلك بينت الدراسة وجود تأثير للتفاعل بين النمط الإداري والمؤهل الأكاديمي في مستوى الروح المعنوية بين الدافعية نحو العمل بين المعلمين تعزى إلى مؤهلهم الأكاديمي وتخصصهم العلمي.

هدفت دراسة جالمير (Gallmeier, 1992) لاختبار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة في دافعية المعلمين في ولاية البنيوي الأمريكية، واستخدم الباحث أداة مسح المعنويات التي طورها اتحاد المعلمين الأمريكيين لقياس أثر نمط مدير المدرسة القيادي في دافعية المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المسؤولية الفردية من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات وبناء السياسات تؤدي إلى دافعية المعلمين وتحسن من نظرة المعلم إلى ذاته، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية وإجرائية لم يسجلوا مستوى هاماً أو عالياً من الدافعية أكثر من الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية.

هدفت دراسة العموش (١٩٩٥) إلى معرفة درجة وجود الأبعاد القيادية لدى مديري ومديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء بالإضافة إلى معرفة مستوى دافعية معلمي ومعلمين تلك المدارس نحو العمل، وتعرف الفروق الدالة إحصائياً في درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرين تعزى للجنس والمؤهل والخبرة، وهل هناك فروق ذات دلالة في دافعية المعلمين والمعلمين تعزى للجنس والمؤهل والخبرة، وتعرف العلاقة بين الأبعاد القيادية والدافعية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) مديراً ومديرة و(٦٢٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس الأبعاد القيادية ومقياس الدافعية وكلاهما من إعداد، أظهرت النتائج، أن درجة وجود الأبعاد القيادية عالية، وأن مستوى دافعية المعلمين والمعلمين متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية تعزى للجنس والمؤهل باستثناء البعد الفني، فكان هناك فروق لصالح مؤهل بكالوريوس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية باستثناء البعدين الإنساني والفني تعزى للخبرة الإدارية لصالح ذوي الخبرة من ٧-٣ سنوات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى للخبرة والجنس، ووجود فروق في مستوى الدافعية تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل أقل من بكالوريوس، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة وجود الأبعاد القيادية ودافعية المعلمين والمعلمين.

هدفت دراسة بيننكتون (Pennington, 1998) إلى التحقق من العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين وذلك في المدارس الثانوية العامة، وقد شملت عينة الدراسة معلمي خمس مدارس في منطقة وسط تينيسي تم اختيارها عشوائياً. وقد استخدم في الدراسة استبانة وصف سلوك القائد، واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة هامة ذات دلالة إحصائية بين دافعية المعلمين والسلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين، ووجود ارتباط سلبي بين المدير ذي الاهتمام المتدني بالعاملين والاهتمام بتركيب المهمة وبين دافعية المعلمين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى للخبرة.

كما هدفت دراسة ريدنج (Reading, ١٩٩٩) إلى اختبار بعض من مسؤوليات العمل الإداري التي يعدها مديرو المدارس الثانوية والابتدائية في الولاية الأمريكية الينوي (Illinois) مصدراً للضغط. واستخدمت استبانة تضمنت ثلاثة مجالات تشمل عدة مفردات يستجاب لها باستخدام تدرج حسب سلم ليكرت وسؤال مفتوح فضلاً عن المعلومات الديموغرافية المتعلقة بالمديرين. وأرسلت هذه الاستبانة إلى (٨٠٠) مدير مدرسة، استعيد منها (٤٤٩) استبانة صالحة للاستخدام في الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) α بين تكرار تعرض مديري المدارس الثانوية والابتدائية إلى الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الجنس.

هدفت دراسة سميث (Smith, 2000) إلى اختبار العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم، واقتران الدافعية بأسلوب معين للقيادة حيث تم تحديد أسلوبين للقيادة هما الديمقراطي والاستبدادي، واستخدم الباحث أداتين هما وصف السلوك القيادي واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد الأسلوب القيادي للمدير الديمقراطي ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين وأنه لم يكن للجنس أثر في دافعية المعلمين ولم يكن للخبرة أي أثر في الأسلوب القيادي لمدير المدرسة، واستنتجت الدراسة أن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملاً رئيساً لدافعية المعلمين

هدفت دراسة الشناق (٢٠٠١) بعنوان الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي " إلى التعرف على الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديري المدارس الثانوية المهنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥٩) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مديري ومديري المدارس الثانوية المهنية يهتمون ببعدي النمط القيادي (العمل، والعلاقات الإنسانية) وأن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمين كان أعلى من المتوسط.

هدفت دراسة (العنزي، ٢٠٠٢) التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يراها المعلمون، وأثر كل من جنس المعلم ومؤله العلمي وخبرته في استجاباتهم لأنماط القيادة السائدة لدى المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الديمقراطي بشكل كبير ضمن عينة الدراسة، في حين لم تكن ممارسة أنماط القيادة التساهلية أو الديكتاتورية ممارسة إلا بدرجة ضعيفة جداً كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وهدفت دراسة خليفات والزغول (٢٠٠٣) إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي لدى معلمي مديريات تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٦) معلمين ومعلمين تم اختيارهم عشوائياً من المدارس التابعة لمديريات تربية محافظة الكرك، طبقت عليهم أداة تم إعدادها؛ لتعرف مصادر الضغوط النفسية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي مديرية تربية محافظة الكرك يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وإن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha 0,05$) على بعض الأبعاد (عملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور) تعزى لمتغير للمؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، كما دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha 0,05$) بين سنوات الخبرة وكل من بعد الدخل، وعملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور.

أجرى عياصرة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية بالأردن، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم، تكونت عينة الدراسة من (١١٤١) معلماً ومعلمة (٧٦) مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطوير أداتين للدراسة: استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديري المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي ويليهِ التسببي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور، وعلى النمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح الخبرة ٥ سنوات فأقل، ويوجد ارتباط إيجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والنمط التسببي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

هدفت دراسة طوالبه (٢٠٠٨) إلى التعرف على أثر الأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات العامة في الأردن. كما هدفت الدراسة إلى تحديد الأنماط القيادية الأكثر سيادة في المؤسسات العامة في الأردن، وتحديد أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها المديرون في هذه المؤسسات. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المؤسسات العامة المستقلة في الأردن، وتم اختيار أربع مؤسسات بطريقة قصدية بين مجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة، والتي بلغ عددها (٤١٠) موظفاً وموظفة عاملين في هذه المؤسسات. وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، حيث تبين من خلال اختبار الفرضية الرئيسية الأولى والفرضيات الفرعية المنبثقة عنها أن الأنماط القيادية على اختلاف أنواعها (النمط التسببي الاستغلالي، والنمط التسببي الخير، والنمط الاستشاري، والنمط المشارك، والنمط التحويلي) كان لها تأثير واضح على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين في المؤسسات العامة في الأردن، حيث ظهر أن نسبة الموافقة على هذه الأنماط كانت مرتفعة مما يعني قبول جميع الفرضيات البديلة، أي وجود أثر ذو دلالة إحصائية للأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين في المؤسسات العامة في الأردن.

هدفت دراسة مكفس (٢٠٠٩) إلى التعرف على "نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي" إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا الوظيفي حسب بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية كالجنس وسنوات التدريس وشعبة التدريس، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين النمط القيادي والرضا الوظيفي للأساتذة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتم توزيعه على عينة الدراسة الأساسية المكونة من ٣٣٠ أستاذ وأستاذة تم اختيارهم طبقاً، حيث قام الباحث بتصنيف مجتمع البحث إلى مجموعات وفقاً للفئات التي يتضمنها متغير معين أو عدة متغيرات، ثم اختار وحدات عينة البحث اختياراً عشوائياً من كل مجموعة، حيث تم اختيار ١٨ ثانوية عشوائياً من أصل ٤٥ ثانوية بولاية المسيلة، ١٠ من شمال الولاية و ٨ من الجنوب. تم معالجة البيانات باستخدام التكرار والنسب المئوية لوصف العينة، واختبار T-Test لتحديد الفروق بين الجنسين في مستوى درجة الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى معامل تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا عن العمل حسب متغيري سنوات التدريس وشعبة التدريس، ومعامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين أبعاد الرضا الوظيفي وأنماط القيادة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- وجود علاقة ارتباطية قوية طردية بين النمط القيادي الديمقراطي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

٢- وجود علاقة ارتباطية قوية عكسية بين النمط القيادي التسيبي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تناولت الدراسات السابقة الأنماط الإدارية السائدة في المدارس بشكل عام وأثرها على الأمن الوظيفي، وتتنوع بين دراسات عربية وأجنبية، وبعضها تناول الموضوع بأسلوب كمي مسحي، وبعضها الآخر بأسلوب وصفي نوعي. وبالرغم من تنوع الأساليب إلا أن هناك تشابه في بعض الجوانب، واختلافاً في بعضها الآخر.

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، والأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة. إذ تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها للأنماط الإدارية السائدة في المدارس، وأثرها على الأمن الوظيفي، حيث أكدت نتائج غالبية الدراسات السابقة شيوع النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية، ووجود أثر للنمط الإداري على الأمن الوظيفي، والارتباط الهام والإيجابي للنمط الديمقراطي بإحساس المعلمين بالأمن الوظيفي.

أما متغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، فقد تفاوتت الدراسات في مدى التأثير في كل من هذه المتغيرات في درجة الشعور بالأمن الوظيفي.

فقد جاءت هذه الدراسة لتغطي قلة الدراسات السابقة في هذا المجال على حد علم الباحثة.

إذ نجد بعض الدراسات العربية والأهمية كدراسة دراني وديراني (١٩٨٣) ودراسة ريدينغ (١٩٩٩) والتي تناولت أثر النمط الإداري لمديري ومديري المدارس على الأمن الوظيفي تبعاً للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس والتأهل العلمي.

وتناولت دراسة العيسى (١٩٩٢) والعموش (١٩٩٥) وجمالبيير (١٩٩٢)، أثر النمط القيادي لمديري المدارس في دافعية المعلمين ورفع الروح المعنوية لديهم.

وتناولت دراسة سميث (Smith, 2000) ويتكون (Pennington, 1998) العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة والجنس.

وقد تميزت هذه الدراسة بأنها الوحيدة في محافظة إربد التي اهتمت بموضوع الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأمن الوظيفي لدى المعلمين، وقد جاءت هذه الدراسة لتحديد أنماط الإدارة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد والتعرف على أثرها في الإحساس بالأمن الوظيفي للمعلمين.

وأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير المرحلة التعليمية على حد المعلومات المتوفرة لدى الباحثة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

٢٠١٦/٢٠١٤.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها

النسبة	التكرار	الفئات	
45.4	138	أساسي	المرحلة
54.6	166	ثانوي	
89.5	272	بكالوريوس+دبلوم	المؤهل العلمي
10.5	32	ماجستير فأكثر	
11.2	34	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة
28.0	85	٥-أقل من ١٠ سنوات	
60.9	185	من ١٠ سنوات فأكثر	
100.0	304	المجموع	

أداتي الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين وهما إستبانة الأنماط الإدارية، واستبانة الأمن الوظيفي، وفي ما يأتي وصف لكل أداة من هاتين الأداتين.

أولاً: استبانة الأنماط الإدارية

للكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية محافظة إربد تم تطوير استبانة الأنماط الإدارية، وذلك استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن هذه الدراسات دراسة البراري (٢٠١٢) ودراسة العنزي (٢٠٠٢)، ودراسة العجمي (٢٠٠٦).

ثانياً: استبانة الأمن الوظيفي

تم تطوير استبانة الشعور بالأمن الوظيفي، لتقدير درجة شعور المعلمين في محافظة إربد بالأمن، بعد الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالأمن النفسي والأمن الوظيفي، وركز الإهتمام على ما يتعلق منها بالعلوم التربوية، وما استخدمته من أدوات لقياس متغيراتها، كدراسة السلطان (١٩٩٥)، ودراسة دواني وديراني (١٩٨٣)، ودراسة الرواشدة (٢٠٠٥).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلمين في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية الأمن الوظيفي

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
وظيفي وتشريعي	٠,٩١	٠,٧٨
اقتصادي	٠,٨٨	٠,٨٤
نفسي	٠,٩٢	٠,٨٦
اجتماعي	٠,٩٠	٠,٨١
الأمن الوظيفي ككل	٠,٩١	٠,٨٩

الأنماط الإدارية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
النمط الديكتاتوري	٠,٨٧	٠,٨١
النمط الأوتوقراطي	٠,٨٤	٠,٨٣
النمط الديمقراطي	٠,٨٩	٠,٧٩
الترسلي	٠,٨٤	٠,٨٥
الأنماط الإدارية الكلية	٠,٨٦	٠,٨٢

حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلمين في المرتين على أداتي الدراسة ككل، بين (0.83-0.91). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للأداة ككل حيث بلغ (0.95)، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للاستبانة بين (0.81-0.89)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

وللحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

لتحويل البيانات التي تم الحصول عليها إلى بيانات كمية معبرة أعطى: كبيرة جداً (٤,٢-٤، أقل من ٥)، وكبيرة (٤,٢-٣، ٤)، ومتوسطة (٣,٤-٢,٦)، وقليلة (٢,٦-١,٨)، وقليلة جداً (١-١، أقل من ١,٨).

- تم توزيع استجابات أفراد العينة، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات التابعة:

الأنماط الإدارية، والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات الأنماط الإدارية، والأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد، والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات استبانة الأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد.

ثانياً: المتغيرات المستقلة

١- المرحلة التعليمية، ولها فئتان أساسية أو ثانوية.

٢- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس ودبلوم عالي، ماجستير فأكثر)

٣- سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

التحليلات الإحصائية: تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والنسب المئوية.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٤- معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وذلك وفقاً لتسلسل أسئلتها وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	النمط الديمقراطي	3.52	.82	كبيرة
٢	٤	الترسلي	3.35	.68	متوسطة
٣	١	النمط الديكتاتوري	3.20	.76	متوسطة
٤	٢	النمط الأوتوقراطي	3.05	.89	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي			٣,٢٨		متوسطة

يبين الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٠٥-٣,٥٢) وبدرجة كبيرة، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٢) وبدرجة كبيرة، بينما جاء النمط الأوتوقراطي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥) وبدرجة متوسطة، يليه النمط الديكتاتوري بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وبدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأخيرة النمط الأوتوقراطي بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وبدرجة متوسطة وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

النمط الديكتاتوري

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديكتاتوري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	تعمل مديرة المدرسة مع المعلمين وتربطها بهم علاقات إنسانية	3.68	1.11	كبيرة
٢	٣	تلتزم مديرة المدرسة بالتشريعات والأنظمة والقوانين بشكل حرفي.	3.61	1.01	كبيرة
٣	١	تقوم مديرة المدرسة على الاستبداد بالرأي والتحيز لرأيها	2.96	1.51	متوسطة
٤	٢	تتخذ مديرة المدرسة القرارات بنفسها باستخدام أساليب الفرض والإرغام	2.55	1.46	متوسطة
		النمط الديكتاتوري الكلي	3.20	٠.76	متوسطة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٥٥-٣,٦٨)، وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "تعمل مديرة المدرسة مع المعلمين وتربطها بهم علاقات إنسانية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "تتخذ مديرة المدرسة القرارات بنفسها باستخدام أساليب الفرض والإرغام" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.55) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الديكتاتوري (3.20) وبدرجة متوسطة.

النمط الأوتوقراطي

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الأوتوقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	تتمسك مديرة المدرسة بمواقفها وأفكارها واتجاهاتها في العمل	3.51	1.09	كبيرة
٢	٩	تدير مديرة المدرسة العمل بحزم وشدة	3.37	1.13	متوسطة
٣	٧	ترفض مديرة المدرسة التراجع عن قرارات اتخذتها	3.26	1.20	متوسطة
٤	١١	توزع المهام والمسؤوليات على المعلمين دون مراعاة لقدراتهم وميولهم	3.11	1.30	متوسطة
٥	٦	ترفض مديرة المدرسة النقد البناء والمناقشة الموضوعية	3.05	1.38	متوسطة
٦	١٠	تقرض مديرة المدرسة على المعلمين تنفيذ الخطط الموضوعية من قبلها	2.83	1.23	متوسطة
٧	١٢	ترفض الأعداء المقدمة من المعلمين ولو كانت مقنعة	2.65	1.35	متوسطة
٨	٨	تنسب مديرة المدرسة كل نجاح أو امتياز للمدرسة لشخصها فقط	2.58	1.37	متوسطة
		النمط الأوتوقراطي	3.05	٠.89	متوسطة

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.58-3.51) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "تتمسك مديرة المدرسة بمواقفها وأفكارها واتجاهاتها في العمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "تنسب مديرة المدرسة كل نجاح أو امتياز للمدرسة لشخصها فقط" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.58) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الأوتوقراطي (3.05) وبدرجة متوسطة.

النمط الديمقراطي

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٩	تتميز بالشفافية والوضوح بتعاملها مع الآخرين	3.69	٠.99	كبيرة
٢	١٥	تثق بقدرات المعلمين	3.63	٠.92	كبيرة
٣	١٤	تستعين ببعض المعلمين في توزيع المهام	3.62	٠.94	كبيرة
٤	٢٠	تعزز روح التعاون بينها وبين المعلمين وجميع من في المدرسة	3.62	1.08	كبيرة
٥	١٦	تشرك المعلمين في صناعة القرارات	3.59	1.12	كبيرة
٦	١٧	تشرك المعلمين في إعداد الجداول المدرسية	3.57	1.18	كبيرة
٧	٢١	تتقبل أفكار وآراء المعلمين في المدرسة بشكل عام	3.52	1.04	كبيرة
٨	١٨	تعامل جميع المعلمين في المدرسة بالمساواة	3.48	1.14	كبيرة
٩	٢٢	تشجع النقد البناء والنقاش الموضوعي	3.48	1.19	كبيرة
١٠	١٣	تستأذن المعلمين لحضور الحصص الصفية	3.04	1.17	متوسطة
		النمط الديمقراطي	3.52	٠.82	كبيرة

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.04-3.69) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "تتميز بالشفافية والوضوح بتعاملها مع الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها "تستأذن المعلمين لحضور الحصص الصفية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الديمقراطي (3.52) وبدرجة كبيرة.

النمط الترسلّي

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الترسلّي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٠	تشجيع محاولات الإبداع والابتكار	4.08	1.17	كبيرة
٢	٢٦	تجتهد مع المعلمين في تحقيق الأهداف المرجوة	3.83	1.04	كبيرة
٣	٢٥	تسمح للمعلمين مطلق الحرية في العمل داخل غرفة الصف	3.50	1.13	كبيرة
٤	٢٣	تبتعد عن تقصيلات العمل	3.42	1.07	كبيرة
٥	٢٩	تستجيب لطلبات المعلمين الشخصية	3.38	1.05	متوسطة
٦	٢٧	تتصف اجتماعاتها مع المعلمين بالإرتجال	3.09	1.45	متوسطة
٧	٢٨	تفوض المعلمين في القيام بكثير من مهماتها الرئيسية	3.00	1.14	متوسطة
٨	٢٤	تتردد في اتخاذ القرارات	2.50	1.31	قليلة
		الترسلّي	3.35	٠.68	متوسطة

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.50-4.08) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على "تشجيع محاولات الإبداع والابتكار" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٤) ونصها "تتردد في اتخاذ القرارات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.50). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الترسلّي (3.35) وبدرجة متوسطة.

وقد يعزى السبب في حصول الإدارة الديمقراطية على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة إلى أن مديري المدارس في محافظة إربيل لديهم القدرة على تعزيز روح التعاون بين المعلمين، وأنهم على اطلاع ومعرفة بالمفاهيم والمصطلحات الحديثة كالشفافية، لذا يتعاملون معهم بشفافية ووضوح، وأن المديرين يثقون بقدرات المعلمين في المدرسة، وكذلك التشاور مع المعلمين في كثير من أمور العمل كإعداد الجداول الدراسية، وتوزيع المباحث والمهام، ومشاركة المعلمين في صنع القرار. وهذا يدل على محاولتهم العمل بناءً على التكليف الثاني لجلالة الملك عبد الله الثاني لحكومته جميعها والذي يتضمن التركيز على الشفافية والوضوح في العمل، وربما بإتباعهم للإدارة الديمقراطية يحاولون تنفيذ انعكاسات توجهات جلالة الملك عبد الله الثاني لتحقيق أعلى مستويات الديمقراطية وتثبيت وإرساء قواعدها في هذا الوطن العزيز. كما أنه ربما يكون المديرين على دراية بأنماط الإدارة وميزاتها الإيجابية والسلبية مما أدى إلى أنهم يدرّسون قيمة النمط الديمقراطي في عملية التعليم لإدارة مدرسية فعالة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى إهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بتدريب المديرين، ووضع خطط وبرامج تدريبية واسعة منذ عام ١٩٨٧م، ركزت فيها على احترام المعلمين والأخذ بأرائهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية. مما يعكس الإتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية بشكل عام والتي تدعو إلى إدارة ديمقراطية لمديرة المدرسة بعيداً عن الدور الإداري الروتيني لمديرة المدرسة، مما يجعل من مديرة المدرسة قائدة تحترم مشاعر معلمينها وتقدر جهودهم وتوفر لهم المناخ المريح المبني على الاحترام المتبادل في جوي تسوده روح الحرية والمساواة والعدالة. ويمكن القول أيضاً أن هذه النتيجة جاءت انسجاماً مع توجهات وزارة التربية والتعليم في تطوير الإدارة المدرسية، كما أن هذه النتيجة قد تكون إحدى ثمار إتباع الأسس والمعايير الموضوعية لإختيار مديري المدارس، إضافة إلى برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية والتي أعطت فيها وزارة التربية والتعليم الأولوية للقيادات التربوية. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المشاركة في جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز ومعايير هذه الجائزة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٢)، في مدارس منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، ودراسة العابد (٢٠١٠) في مدارس جرش، ودراسة العياصرة (٢٠٠٣) في مدارس الأردن، ودراسة الجمل (٢٠١٠) في مدارس محافظة إربد في الأردن، ودراسة العجمي (٢٠٠٦) في مدارس منطقة مبارك الكبرى في الكويت، ودراسة الشمايلة (٢٠٠٦) في مدارس الأردن، ودراسة شقير (١٩٩٩) في مدارس محافظة بيت لحم في فلسطين.

إذ أبدت جميعها أن النمط السائد هو النمط الديمقراطي الذي يدعو إلى المشاركة في اتخاذ القرارات والإهتمام بالعمل والإنتاج على السواء.

السؤال الثاني: ما درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	اجتماعي	3.88	٠.80	كبيرة
٢	١	وظيفي وتشريعي	3.82	٠.76	كبيرة
٣	٣	نفسي	3.67	1.03	كبيرة
٤	٢	اقتصادي	3.61	.80	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي	3.74	٠.72	كبيرة

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٦١-٣,٨٨) وبدرجة كبيرة، حيث جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) وبدرجة كبيرة، بينما جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١) وبدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للأمن الوظيفي ككل (٣,٧٤) وبدرجة كبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: وظيفي وتشريعي

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الوظيفي والتشريعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	2	تعرف مديرة المدرسة المعلمين بكل ما هو جديد في التشريعات التربوية	4.18	٠.93	كبيرة
٢	3	تتخذ مديرة المدرسة التشريعات التربوية في المسائلة	3.97	٠.84	كبيرة
٣	1	تمارس مديرة المدرسة الشفافية في تعاملها مع المعلمين	3.75	1.14	كبيرة
٤	4	تضع مديرة المدرسة أسسا ومعايير واضحة للمساءلة.	3.69	1.05	كبيرة
٥	5	تشترك مديرة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرار	3.49	1.04	كبيرة
		وظيفي وتشريعي	3.82	٠.76	كبيرة

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.49-4.18) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "تعرف مديرة المدرسة المعلمين بكل ما هو جديد في التشريعات التربوية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "تشرك مديرة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبدرجة كبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.82) وبدرجة كبيرة

المجال الثاني: اقتصادي

جدول (١٠) / المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاقتصادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	7	توفر مديرة المدرسة بيئة صحية للعمل (الإضاءة، التدفئة، التبريد...).	3.87	1.04	كبيرة
٢	10	تشرك مديرة المدرسة المعلمين في الأنشطة المأجورة	3.74	1.01	كبيرة
٣	8	تهتم مديرة المدرسة بالوضع الصحي للمعلمين وتوفر لهم خدمات صحية مميزة	3.66	1.07	كبيرة
٤	9	توفر مديرة المدرسة مستلزمات التدريس كاملة للمعلمة ولا تضطرها للإنفاق الذاتي	3.46	1.21	كبيرة
٥	6	تتيح مديرة المدرسة فرص الارتقاء المادي للمعلمين	3.31	1.08	متوسطة
		الكلي	3.61	٠.80	كبيرة

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.31-3.87) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "توفر مديرة المدرسة بيئة صحية للعمل (الإضاءة، التدفئة، التبريد...)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "تتيح مديرة المدرسة فرص الارتقاء المادي للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.31) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.61) وبدرجة كبيرة.

المجال الثالث: النفسي

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٤	تعامل المعلمين بلطف واحترام	3.83	1.27	كبيرة
٢	١٢	تقدر مديرة المدرسة أداء المعلمين	3.73	1.25	كبيرة
٣	11	توفر جواً مريحاً للمعلمين يؤدي إلى الشعور بالاستقرار الوظيفي	3.70	1.25	كبيرة
٤	١٦	تدعم المعلمين لتجاوز الصعوبات التي يواجهونها	3.63	٠.96	كبيرة
٥	١٥	تبتعد عن علاقات الشللية مع المعلمين	3.61	1.22	كبيرة
٦	١٣	توفر أجواء نفسية مريحة للمعلمين	3.50	1.33	كبيرة
		نفسية	3.67	1.03	كبيرة

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.50-3.83) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "تعامل المعلمين بلطف واحترام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وبدرجة كبيرة بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها "توفر أجواء نفسية مريحة للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) وبدرجة كبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.67) وبدرجة كبيرة.

المجال الرابع: الاجتماعي

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٠	تشارك مديرة المدرسة المعلمين مناسباتهم الاجتماعية	4.34	٠.84	كبيرة
٢	٢١	تشجع على وجود علاقات اجتماعية بينهم	4.01	1.01	كبيرة
٣	١٨	تشجع مديرة المدرسة مبادرات التحسين والتطوير الجماعية	3.95	٠.84	كبيرة
٤	١٧	تعزز المكانة الاجتماعية للمعلمين فيها	3.73	٠.97	كبيرة
٥	١٩	تسعى إلى توفير الرفاه الاجتماعي للمعلمين	3.37	1.16	متوسطة
		اجتماعي	3.88	٠.80	كبيرة

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.37-4.34) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "تشارك مديرة المدرسة المعلمين مناسباتهم الاجتماعية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٩) ونصها "تسعى إلى توفير الرفاه الاجتماعي للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.88) وبدرجة كبيرة.

وربما يعود السبب إلى أن الدخل المادي للمرأة يعتبر دخلاً إضافياً للعائلة، مما يجعلها تنتظر للراتب المقدم لها بعين الرضا في ضوء المسؤوليات الملقاة على عاتقهم خارج العمل وداخله، ولوجود فرص في الترقية يترتب عليها زيادة في الرواتب، وفي الرضا الوظيفي، وفي الدافعية، وتحقيق الذات. كما أن النظرة الاجتماعية إلى المعلمين نظرة إيجابية فيها تقدير وإحترام لهذه المهنة وللعاملات فيها، تجعل العاملات فيها يشعرون بالاحترام والتقدير؛ مما يقلل من مستوى القلق والتوتر عندهم.

السؤال الثالث: ما اثر الأنماط الإدارية لمديري المدارس والأمن الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد وبين درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد وبين درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد

	النمط الديكتاتوري	النمط الأوتوقراطي	النمط الديمقراطي	الترسلي	
وظيفي وتشريعي	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	وظيفي وتشريعي
الدلالة الإحصائية	0.095	-0.194(**)	0.609(**)	0.213(**)	الدلالة الإحصائية
العدد	0.098	0.001	0.000	0.000	العدد
	304	304	304	304	
اقتصادي	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	اقتصادي
الدلالة الإحصائية	0.043	-0.217(**)	0.418(**)	0.182(**)	الدلالة الإحصائية
العدد	0.451	0.000	0.000	0.001	العدد
	304	304	304	304	
نفسي	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	نفسي
الدلالة الإحصائية	0.054	-0.226(**)	0.595(**)	0.284(**)	الدلالة الإحصائية
العدد	0.344	0.000	0.000	0.000	العدد
	304	304	304	304	
اجتماعي	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	اجتماعي
الدلالة الإحصائية	0.090	-0.231(**)	0.635(**)	0.253(**)	الدلالة الإحصائية
العدد	0.118	0.000	0.000	0.000	العدد
	304	304	304	304	
الأمن الوظيفي ككل	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	الأمن الوظيفي ككل
الدلالة الإحصائية	0.033	-0.120(*)	0.670(**)	0.283(**)	الدلالة الإحصائية
العدد	0.562	0.037	0.000	0.000	العدد
	304	304	304	304	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١٣) الآتي:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين النمط الديكتاتوري وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.
- وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين كل من النمط الديمقراطي والنمط الترسلي وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الأثر الذي يحدثه النمط الإداري الديمقراطي لدى مديرة المدرسة، وإلى أهمية هذا النمط في شعور المعلمين في الأمن الوظيفي، حيث يعمل هذا النمط على رفع الروح المعنوية للمعلمين، كأساس العمل تقدير ظروف العاملين مع مراعاة الصالح العام للعمل، حيث أن النمط الإداري الديمقراطي يراعي التوازن والتوافق بين وجهات النظر بين المعلمين في المدرسة في إطار توفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي، ويهتم بذاتية الفرد، ويوفر الفرص للمعلمين في اتخاذ القرارات السليمة في حل المشكلات.

أما النمط الأوتوقراطي تنفرد المديرة بسلطة اتخاذ القرارات التي تراها مناسبة بإرادتها المنفردة دون مشاركة من المعلمين حيث تقوم بإجبار المعلمين على تنفيذها ومن الملاحظ أن درجة انفراد المديرة بسلطة صناعة وإصدار القرار قد تفاوتت من مديرة إلى أخرى فهناك من تستخدم سلطاتها التنفيذية استخداماً تحكيمياً حيث لا يشترك أحد من المعلمين معها في صناعة وإصدار القرار وهناك من تحاول إقناع المعلمين بتأييده وتنفيذ ما تصدره من قرارات معتمدة ذلك على مهاراتها الشخصية ومنصبها الإداري حيث تسمح للمعلمين بتقديم بعض الاقتراحات دون أخذها محل الاعتبار.

التوصيات

توصي الدراسة بالاتي:

١. التأكيد على استخدام مديري المدارس للأنماط الإدارية الايجابية كالنمط الديمقراطي.
٢. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس لتعريفهم بالأنماط الإدارية الايجابية والسلبية وتجنب السلبي منها.
٣. تعزيز مديري المدارس بشكل كبير لينعكس ذلك على معلمين وشعورهم بالأمن الوظيفي بشكل اكبر.
٤. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتعزيز ادوار مديري المدارس في محافظة إرد لما يتمتعن به من أدوار قيادية كالديمقراطية، من خلال المجالات التربوية والحوافز المادية، وغيرها من الوسائل التي تبرز دورهم القيادي.
٥. إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية في قطاعات تعليمية أو مستويات وظيفية أخرى للكشف عن العلاقة بين النمط الإداري والشعور بالأمن الوظيفي.

المصادر والمراجع

- ابن ماجه، في كتاب الزهد، باب القناعة، حديث رقم (٤١٤١) ٢/ص: ١٣٨٧.
- الأشقر، وفاء، (١٩٩٤)، الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إرد، الأردن.
- البدري، طارق، (٢٠٠٥). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر.
- البراري، إحسان محمود احمد (٢٠١٢)، تحديد أنماط القيادة السائدة لدى مديري مدارس البنات الثانوية في محافظتي عمان ومادبا في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، الأردن.
- برنوطي، سعاد نائف، (٢٠٠٣). الإدارة (أساسيات إدارة الأعمال). عمان: دار وائل.
- بليزر، إدوارد (١٩٩٠م). الأمن الوظيفي والتوظيف (ترجمة موسى سعيد). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الجمل، حفصه يحيى صالح (٢٠١٠)، العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية وسلوكهم الإبداعي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، إرد، الأردن.
- حامد، سليمان، هاشم (٢٠٠٩)، الإدارة التربوية المعاصرة، عمان: دار أسامة.
- الحربي، قاسم (٢٠٠٨) القيادة التربوية الحديثة. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- حريم، حسين. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. عمان: دار الحامد.
- حسان، حسن محمد، العجمي، محمد حسنين (٢٠١٣)، الإدارة التربوية، عمان: دار المسيرة.
- الحويلة، محمد (٢٠٠٦)، الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية وعلاقته بدرجة شيوع الأنماط القيادية لدى القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إرد، الأردن.
- الخصري، جهاد عاشور، (٢٠٠٣)، "الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظة غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى" رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، إرد، الأردن.
- الخرب، محمد بن عبد الله بن حمد (٢٠٠٦)، الصراعات الشخصية وانعكاساتها على الأمن الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- الحازمي، خليل بن عبيد (٢٠١٠م). الحوار الوطني ودوره في تعزيز الأمن الوطني للمملكة العربية السعودية. (ط٣)، الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
- دوني، كمال، وديراني، عيد (١٩٨٤). العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن، عمان، دراسات (العلوم الاجتماعية والتربية) -المجلد الحادي عشر- العدد السادس ص: ١٠٩-١٣٧.

- ديرانية، أمل، (١٩٨٩). تأثير النمط القيادي لمديري كلية المجتمع في دافعية معلمي الكلية نحو العمل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- راشد، محمد يوسف احمد (٢٠١٠)، أنماط السلوك الإداري لدى القادة والمديرين وعلاقته بالرضا الوظيفي لمروؤسيهم "دراسة مقارنة بين المؤسسات العسكرية والتعليمية في مملكة البحرين" رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- رواشده، صالح (٢٠٠٢)، الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن، الأردن.
- السعافين، ناصر خليل (١٩٩٢)، دراسة ميدانية لمستوى الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمين التابعة للجهاز الحكومي في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- السعيد، محمد بن المبارك بن خميس، (١٩٩٨)، النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- سلمان، زيد منير (٢٠٠٨). إدارة اختيار الموظفين. عمان: دار الراية.
- السميح، عبد المحسن بن محمد، (٢٠١٠)، دراسات في الإدارة المدرسية. عمان: دار الحامد.
- سيزلاقي، اندرو دي. مارك جي والاس، ترجمة: جعفر أبو القاسم احمد (١٩٩١). السلوك التنظيمي والأداء. المملكة العربية السعودية. معهد الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
- السيسي، محمد عبد الله (٢٠١١)، حقوق النشر تم تطوير وتصميم الموقع من قبل برايموس جزء من شركة عبر الكمبيوتر للاتصالات جميع الحقوق محفوظة، غرفة صناعة إرد.
- شطناوي، علي محمد خالد، (٢٠٠٢)، اتخاذ القرارات الإدارية عند مديري المدارس الأساسية في محافظة اردن، الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم درمان الإسلامية، ام درمان، السودان.
- الشناق، معن، (٢٠٠١). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن، الأردن.
- الصرايهر، خالد احمد، (٢٠٠٩)، الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم- المجلة العلمية لضمان جودة التعليم- العدد ٣.
- الطحان. عبدالرزاق احمد (٢٠٠٠) اثر الأنماط القيادية للمديرين على رضا العاملين وإبداعاتهم الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك اردن، الأردن.
- طوالبه توفيق حامد، (٢٠٠٨)، أثر الأنماط القيادية لدى المديرين على إدارة الصراع التنظيمي دراسة ميدانية على المؤسسات العامة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، عمان.
- الطويل، هاني، (١٩٩٨). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني، (١٩٩٩). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٨٦). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم عمان، دار وائل.
- عاشور، احمد صقر، (١٩٨٦). الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، بيروت، لبنان: دار النهضة.
- العبادله، عبد الرحمن فالح، (٢٠٠٣)، الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن. رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عبد الملك، طلال الشريف، (٢٠٠٤) الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، الرياض، السعودية.

- عبد الحميد، مجاهد احمد، (١٩٩٢)، دراسة تحليلية لواقع الرضا الوظيفي لدى العاملين في مصانع الادويه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- العتيبي، خالد مسعود بن عتيبان، (٢٠١٠)، تخطيط الموارد البشرية وعلاقتها بالأمن الوظيفي في الرئاسة العامة لرعاية الشباب بمدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- العتيبي، صبحي جبر، (٢٠٠٥). تطور الفكر والأساليب في الإدارة. عمان: دار الحامد.
- العثيمين، يوسف بن أحمد، (٢٠٠٦م). نحو إستراتيجية وطنية شاملة لمكافحة الإرهاب في المملكة العربية السعودية، الرياض: د.ن.
- العجمي، محمد حسنين، (٢٠١٠). الإدارة والتخطيط التربوي، عمان دار المسيرة.
- عدس، محمد، (١٩٩٦). المعلم الفاعل والتدريس الفاعل، عمان: دار الفكر.
- عريقات، احمد يوسف. وعبدالهادي، توفيق صالح، والطراونه، حسين احمد. وابو الرب، عبد المعطي سليمان، (٢٠١١). المفاهيم الإدارية الأساسية النظرية والتطبيق، عمان: دار الحامد.
- العسيلي، رجاء، (١٩٩٩)، النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليل وبوليتيكنيك فلسطين كما يراه أعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس أبو ديس، فلسطين.
- عليان، رحي (٢٠٠٣). العلاقة بين الرضا عن الوظيفة وكل من: المؤهل الدراسي والتخصص والحالة الاجتماعية والخبرة والراتب لدى المرأة البحرينية العاملة في المكتبات العامة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين ٦(٢): ١٠٥-١١٨
- عليجات صالح وأبو عاشور، خليفة، (٢٠٠٢). واقع السلوك القيادي لمديري ومديري المدارس الثانوية في محافظة اربد، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٨(٢)، ١٠٧-١١٥.
- عليجات، صالح، (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عمان: دار الشروق.
- العميرة، (٢٠١٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، محمد، (١٩٩٩)، مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، محمد حسن، (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، (٢٠١٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، محمد، (١٩٩٩). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العمري، خالد، (١٩٩٢). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك، ٨(١): ٢٨-٤٢.
- العميان، محمود سلمان، (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل.
- عياصرة، علي أحمد، (٢٠٠٤)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- العيسى، إيمان محمد الفهد، (١٩٩٢)، العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمين السعوديات العاملات معهن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الغبيوي، خالد، (٢٠٠٧)، أنماط القيادة السائدة وتقويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- فرانسواه، هاجيت، (٢٠٠٠). علم النفس المدرسي، عمان: الدار العلمية الدولية.

- القدومي، شيرين معاوية، (٢٠٠٠)، العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميهما والضبط المدرسي فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- القريوتي، محمد، (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، عمان: المكتبة الوطنية.
- كنعان، نواف، (١٩٩٥). القيادة الإدارية، الرياض: دار العلوم.
- كنعان، نواف، (٢٠٠٢). القيادة. الرياض: مطابع الفرزدق.
- كنعان، نواف، (١٩٩٩). القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة.
- ماهر، احمد، (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، القاهرة: الدار الجامعية.
- المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ٢٦٢ - ٢٤٩، (٢٠٠٩)، ٣، المواقع الالكترونية: <http://www.ust.edu>.
- محجوب، بسمان، (٢٠٠٣). الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- مسلماني، إبراهيم، (١٩٨٧). دليل مدير المدرسة لانجاز مهماته الإدارية والإشرافية، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان.
- المغربي، كامل محمد (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس، دار الفكر الطبعة الثانية، عمان.
- مقبول، رندة واصف، (٢٠٠٣)، درجة الرضا لدى مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
- مكفس عبد المالك، (٢٠٠٩)، نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة باتنة.
- النوري، قيس، (١٩٩٩). السلوك الإداري، دار الكندي، اريد.

المراجع الأجنبية:

- Gllmaier, K.(1992) The effectiveness of principal leader ship style on teacher motivation, ERIC Document reproduction Service, 27, ED 354591
- Pennington, philip wayne(1998). Principal leadership and teacher motivation in secondary school, dissertation abstract International, A 58/08, P 2943
- Smith, M.(1999). Analyzing organizational behavior.hong kong:macmillan
- Sergiovanni, T (1996) LEADERSHIP FOR THE SCHOOL HOUSE PRINCIPALSHIP: HOW IS IT different. Why is it important 3(1 st sed):josses- bass publishers. Josses bass publishers:san Francisco European Journal of Business and Management ISSN 2222-1905 (Paper) ISSN 2222-2839 (Online) Vol.6, No.26, 2014^{٥٦}
- Taamneh, Dr. Mohammad, (201٤) The Impact of Job Security Elements on the Work Alienation at Private Universities in Jordan (A Field Study from Employees Perspective) Prof.

تجليات القدس في شعر وديع البستاني

أ.م.د. ناهدة أحمد الكسواني

جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Jerusalem in the poetry of Wadih al - Bustani

Ass.Prof.Dr. Naheda Ahmad Hussein Kiswani

Al Quds Open University / Palestine

abdalrouf.jarrar@gmail.com

Abstract:

This research consists of four main aspects: the first is entitled "before the words". The researcher provides in it a brief glance on Jerusalem and the Zionist in the modern era. The second section talks about the life of the poet Wadih Al Bustani. In the third section I talked about Wadih Al Bustani's opinion on the British mandate and the intentions of Britain for a real national homeland for the Jews in Jerusalem and Palestine. The last section of the research revolves around Wadih Al Bustani calling for Arab unity and the need for the Christian and Muslims Palestinians to work together against the Zionists in Jerusalem.

Jerusalem is the most city that had this political and strategic interest, historical and literary. And that's because of its historical value in the wars and conflicts in the region and its value in holy religions. This important value was reflected on Arabic poetry. Moreover, it is rare to find any Arab poet who didn't write poetry talking about Jerusalem and Palestine.

Suliman Gibran says about Wadih Al Bustani: "He was born in Lebanon, but he is Palestinian in his affiliation. He was born Christian but lived in a Muslim environment and culture. And the most important thing in his life is his poetry ". Wadih Al Bustani was the first one who was against the British- Zionist mandate.

Wadih Al Bustani's poetry was about the political struggle in Palestine and was filled with a national passionate sense. He fought for the Palestinian struggle through his pen and his words

الملخص

يتألف هذا البحث من أربعة محاور: الأول بعنوان "ما قبل الكلام" تقدّم فيه الباحثة لمحة مختصرة عن مسألة القدس وأطماع الصهاينة فيها في العصر الحديث، وتناولت في المقطع الثاني نبذة عن حياة الشاعر وديع البستاني. وفي المقطع الثالث تحدثت عن نظرة وديع البستاني إلى الانتداب البريطاني والنوايا البريطانية الحقيقية بالنسبة للوطن القومي لليهود واستشرافه للخطر الصهيوني على فلسطين والقدس، ليتوقف البحث في المقطع الأخير عند دعوة وديع البستاني إلى ضرورة الوحدة العربية وضرورة تكاتف الفلسطينيين من مسيحيين ومسلمين ضد أطماع الصهاينة في القدس ومحاولتهم زرع الفتنة بينهم.

بداية نستطيع القول انه لم تحظ مدينة من المدن في التاريخ العربي بما حظيت به مدينة القدس من اهتمام سياسي واستراتيجي وتاريخي وأدبي. وذلك نظراً لما كانت عليه من قيمة تاريخية ومحورية في الحروب والصراعات في المنطقة.. ومكانتها في الديانات السماوية. وانعكس هذا على الشعر العربي، حيث اتخذت القدس في القصيدة العربية أبعاداً مختلفة: دينية، وسياسية، وتاريخية، ووطنية، وقومية، وروحية وجدانية. وندر أن تجد شاعراً عربياً لم ينشد لفلسطين والقدس شعراً يصور نكباتها، أو يدعو لتحريرها، أو يحيي بطولات شعبها، أو يتتبع أحداث تاريخها. فقد مثلت مكوناً أساسياً من مكونات الذات العربية

وشاعرنا الكبير وديع البستاني لم يكن بعيداً عن كل هذا، وهو ليس فقط كما يقول عنه سليمان جبران: "لبناني المولد فلسطيني التوطن" بل إنه أيضاً مسيحي المولد والنشأة مسلم البيئة والثقافة، مسكون بالرابط القومي الوطني؛ الرابط الأول والأهم في حياته وشعره. هذا هو الشاعر وديع البستاني: شاعر لبناني-فلسطيني، مسيحي-مسلم، أول من تصدّى للتحدي الانتدابي-الصهيوني في فلسطين. كرّس شعره وحياته للدفاع عن القضية الفلسطينية طوال فترة الانتداب،

واللافت أن نضاله السياسي قد اقتزن بعبائه الشعري، بث من خلال قصائده صرخات وطنية حماسية بحس عروبي عبر فيها عن توجهاته النضالية، في ديوانه الموسوم بديوان "الفلسطينيات" الذي وصف: بأنه ديوان بلبل الأرز الشادي الذي غنى لفلسطين وعاش لها، ونبض بحبها قلبه وفاضت بإنشادها شاعريته، وواكب نضال شعبها، وسجل بطولاته وثوراته شعراً ونثراً. وترك لنا أثراً عن عشقه لفلسطين والقدس وأهلها لن تزيله الأيام... ناضل من أجلها بقلمه ولسانه، وشعر بحسرة شديدة يوم نكبتها، لم يغادرها مع من رحل من أهلها، أثر البقاء في بيته بعد احتلال حيفا، بقي فيه عرضة لضغوط الاحتلال خمس سنوات قبل أن يرحل الى بيروت... تألم عند مغادرته حيفا التي أحبها بكل جوانحه طيلة عمره. واقتضت خطة البحث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي.

المقدمة:

الحياة السياسية في القدس قبل الانتداب وبعده القدس من أقدم المدن التي عرفها التاريخ، وهي مدينة مقدّسة عند أصحاب الديانات السماوية من جهة، وبوابة واسعة للقارات الثلاث: آسية وإفريقية وأوروبية من جهة أخرى، ومن هنا استرعت اهتمام الغزاة والفاتحين فتعرضت في تاريخها الطويل إلى ما لم تتعرض له أي مدينة أخرى في بقاع المعمورة نظراً إلى موقعها الجغرافي ومكانتها عند الأمم. وعاثت في مقدساتها أيدي الهدم والدمار بفعل قوى غاشمة: آشورية وبابلية وفارسية، وأخرى إغريقية ورومانية وبيزنطية قبل الميلاد وبعده.

ويعود تاريخ القدس إلى أكثر من ستة آلاف سنة عندما حلّ البيوسيون في المنطقة الجبلية التي تقع عليها القدس حالياً، والبيوسيون هم فرع من القبائل الكنعانية العربية، وهم الذين أسسوا القدس لأول مرة في التاريخ حوالي سنة ٤٠٠٠ ق.م بعد أن أقاموا في مكانها وفيما حولها مدة من الزمن. وقد كانت أرض مدينة القدس قديماً صحراء بين أودية وجبال، وهي خالية لا بناء فيها ولا عمارة، فأول من بناها واختطها ملك البيوسيين وكان يلقب بملك صادق. (العامي، ١٩٧٤، ٨٣-٨٨)

والمتتبع لتاريخ القدس منذ نشأتها يستطيع الاستنتاج أنها مدينة عربية أسسها العرب، وازدهرت في العهد الإسلامي، فهي بحكم التأسيس والبناء والتاريخ مدينة عربية إسلامية، فالعرب هم الذين أسسوها وبنوها وعمرها وامتلكوها إلى أن جاء الاحتلال الإسرائيلي للقدس الغربية عام ١٩٨٤ وللقدس الشرقية عام ١٩٦٧. فتاريخ القدس لا ينفصل عن تاريخ فلسطين وعروبته، وقد طمع فيها اليهود ومن قبلهم الصليبيون؛ لأهميتها الدينية والسياسية والتجارية.

لقد كانت القدس لفترة طويلة تحت الحكم العثماني حتى عام ١٩١٧ عندما انسحب الأتراك من القدس. وتسلمها البريطانيون، لكن لوعدها إلى الوراة قليلاً نجد أن تدخل بريطانيا في فلسطين بدأ قبل ذلك. فقد تدخلت في فلسطين باسم حماية اليهود واستيطانهم فيها، لحماية قناة السويس وخدمة مصالحها في المنطقة. فقد أنشأ اللورد بالمرستون قنصلية بريطانية في القدس عام ١٨٣٨ لتأييد أماني اليهود في فلسطين وإقامة وطن لليهود فيها بحماية بريطانيا.

ووضعت بريطانيا عام ١٩٠٥ تقرير كامل لتجزئة الوطن العربي وعرقلة تقدمه والمحافظة على تخلفه وإقامة "إسرائيل" لمنع الوحدة العربية والمحافظة على المصالح الاستعمارية. فقد أصدرت عام ١٩١٧ وعد بلفور، واحتل الجنرال اللنبي القدس في كانون أول ١٩١٧، بعد أن تحالفت تركيا مع ألمانيا ضد بريطانيا في الحرب العالمية الأولى، وقد كان استيلاء بريطانيا على فلسطين بداية المأساة التي نعيش تحت وطأتها اليوم. فقد استطاع الجنرال اللنبي دخول القدس، بعد محاصرته للقوة التركية المدافعة عن المدينة، والتي أصبحت تعاني نقصاً في المؤن والذخيرة بعد احتلال بريطانيا لعدد من الأحياء والقرى الملاصقة للمدينة، وعندما أيقن الأتراك أنهم خسروا المعركة وأن القدس لا محالة واقعة بيد الإنجليز، اجتمع المتصرف التركي عزت بك بعدد من أعيان المدينة وأخبرهم بحقيقة الأمر، وحملهم وثيقة الاستسلام ليقوموا بدورهم بتسليمها للإنجليز. وفعلاً فقد قام رئيس بلدية القدس حسين سليم الحسيني وابن أخيه توفيق صالح الحسيني ومفتش الشرطة عبد القادر العلمي وأحمد شريف بتسليم الوثيقة لقائد الفرقة البريطاني. وقام على أثرها الجيش الإنجليزي بدخول القدس. (العارف، ١٩٩٩، ٣٨٤)

وكان قرار الحلفاء بانتداب دولة فلسطين وإدماج وعد بلفور القاضي بإنشاء وطن قومي لليهود في صك الانتداب قد تلاه الجنرال بولز في ٢٠ شباط من عام ١٩٢٠ في اجتماع عقده في القدس وحضره أعيان البلاد ورؤساء الطوائف. ويعد هذا التصريح بأسبوع واحد قامت في القدس مظاهرة كبرى اشترك فيها نحو ١٤٠ ألف شخص يتقدمهم موسى كاظم الحسيني عرجوا في طريقهم على جميع دور القناصل الأجنبية، وسلموها احتجاجهم على جعل فلسطين وطناً قومياً لليهود فكانت أول مظاهرة سياسية كبرى حصلت في فلسطين بعد الاحتلال البريطاني. (الدباغ، ٢٤١ - ٢٤٢) وتوالت الأحداث بين اليهود والعرب، ففي ٤ نيسان سنة ١٩٢٠ حدثت مواجهات بين الطرفين أثناء الاحتفال بموسم النبي موسى، حيث وكما جرت العادة في كل سنة استقبل المقدسيون أهل الخليل القادمين لزيارة مقام النبي موسى، وخطب عدد من المتحمسين وكان على رأسهم رئيس بلدية القدس موسى كاظم الحسيني فمر عدد من اليهود فهاجت الأفكار واحتدمت نيران الفتنة بين الطرفين، فقتل منهما عدد ليس بالقليل. وفي اليوم التالي ظل إطلاق الرصاص مستمراً، فأعلنت الأحكام العرفية وحظرت حكومة الانتداب على الناس الخروج من بيوتهم بعد السادسة وأضربت المدينة. وقد أسفرت الاضطرابات عن مقتل خمسة من اليهود واستشهاد أربعة من العرب. هذا عدا عن الجرحى وحكمت المحكمة التي تألفت بالسجن عشر سنوات بالأشغال الشاقة حكماً غيابياً على عارف العارف وأمين الحسيني، وحكمت على آخرين بالسجن مدة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات. كما وأقالت موسى كاظم الحسيني من رئاسة بلدية القدس. (الدباغ، ١٩، ٢٤٨ - ٢٤٩) (السفري، ١٩، ٤٧ - ٤٨ - ٦٨) (الغوري، ١٩٧٣،

وفي شهر أيلول سنة ١٩٢٥ ادعى اليهود أن البراق والذي يسمونه حائط المبكى هو من بقايا هيكلمهم القديم وأنه من مقدساتهم، وأن لهم الحق في الوصول إليه والوقوف عنده ليزكروا مجدهم القديم، وادعوا أن لهم الحق في جلب الكراسي والمقاعد والستائر معهم واستعمال هذه الأدوات أثناء تعبدهم وبكائهم هناك. وعارضهم المسلمون في هذا الادعاء قائلين أنه لا يحق لليهود أن يجلبوا الكراسي والمقاعد والستائر أو أية أداة أخرى من الأدوات التي تجعل المرء يعتقد أن المكان هو ملك لهم، وإن كانوا لا يمانعون في وصول اليهود إلى ذلك المكان، والبكاء عنده وعليهم أن يعودوا بعد ذلك إلى حيث كانوا، وأيدت الحكومة البريطانية رأي العرب، لكن النزاع تجدد بعد فترة، وذلك عندما رأى اليهود أن عددهم في البلاد قد ازداد بسبب التسهيلات التي منحتم إياها الحكومة للهجرة، فازدادوا جرأة أيضاً، وراحوا يطالبون بإلغاء القرار السابق الذي أصدرته الحكومة في أيلول ١٩٢٥ التي أيدت الوضع الراهن، فحملوا معهم عندما زاروا حائط المبكى في عيد الغفران بعض الأدوات التي منعوا في السابق من جلبها، ومنها ستار وضعوه على الرصيف، وكان ذلك في التاسع من آب سنة ١٩٢٨، وقد اعتبر الموظف المسؤول عن الأمن في تلك المنطقة عمل اليهود هذا تحدياً لأوامر الحكومة، ورفع الستار بالقوة لأن وضعه هناك من المحدثات التي تثير ثائرة المسلمين. (السفري، ١٢٢،) (العارف، ١٩، ٤٠٠ - ٤٠١)

وإثر ذلك طلب المندوب السامي من مفتي فلسطين ومن حاخام اليهود تقديم إثباتات عن ملكية الحائط، فقدم المفتي وثائق تثبت ملكية الحائط للمسلمين في حين لم يستطع الحاخام تقديم إثباتات لعدم وجود وثائق عندهم، لكن الحكومة رغم ذلك لم تحرك ساكناً فعقد مؤتمر إسلامي طالب حكومة الانتداب بمنحهم حق تقرير المصير والعمل على مقاومة الهجرة اليهودية إلى فلسطين، ومنع بيع الأراضي العربية لليهود، ومنع إحداث أي تغيير في الواقع الموجود في البراق. لكن حكومة الانتداب لم تفعل شيئاً سوى تعيين لجنة تحقيق سميت (لجنة البراق) التي رفعت تقريرها القائل بضرورة الاحتفاظ بالوضع الراهن.

ونتيجة للاستفزازات اليهودية بحق العرب وعدم استجابة الحكومة لمطالب العرب، ثار الفلسطينيون، ونشبت اضطرابات عنيفة في مدن القدس والخليل وصفد ويافا. وقمعت الحكومة الثورة وقبضت على الكثير من الفلسطينيين وزجت بهم في السجن، وشكلت محكمة عسكرية لمحاكمة العرب وأصدرت حكماً بالإعدام على ثلاثة منهم هم فؤاد حجازي وعطا الزير ومحمد جمجوم. ونفذ حكم الإعدام فيهم وحكمت على البقية بالسجن سنوات مختلفة. أما اليهود فقد حكمت على يهودي بالإعدام الذي خفف فيما بعد إلى السجن عشر سنوات، قضى بعضها في السجن ثم أطلق سراحه. (زعتر، ١٩٦٥، ٧٨) (الدباغ، ٢٦٤ - ٢٦٧)

ومع ازدياد هجرة اليهود إلى فلسطين، أصبح الجو العام مهياً لصدام بين أصحاب الأرض وبين المغتصبين القادمين، فقررت حكومة الانتداب إيفاد لجنة إلى فلسطين - أطلق عليها اسم لجنة شو - للتحقيق في أحداث البراق، والتي أوصت بضرورة تحديد الهجرة اليهودية ومراقبتها بسبب خوف العرب، وبضرورة تنظيم الأراضي وعدم تحويلها أو بيعها، وإدخال أساليب جديدة لمساعدة الفلاح الفلسطيني وإرسال لجنة لدراسة أوضاع الأراضي، وضرورة إعطاء الفلسطينيين حكماً ذاتياً. وأما بالنسبة لحائط البراق فأثبتت اللجنة ملكيته للمسلمين. (جبارة، ١٩٨٥، ٨٨) لكن الحكومة البريطانية لم تأخذ بالتوصيات رغم ذهاب وفد إلى بريطانيا لشرح وجهة نظر الفلسطينيين والتي باءت مهمته بالفشل. وأثر ذلك عقد المؤتمر الإسلامي الأول في عام ١٩٣١ في القدس. وخرج بعدد من التوصيات، وابتخاب لجنة تنفيذية وإقامة فروع لها في مختلف أنحاء العالم الإسلامي. (الكليالي، ١٩٧٣، ٢٦٨)

لكن الأمور ازدادت سوءاً فقد تزايد أعداد المهاجرين اليهود إلى فلسطين، بتشجيع ودعم من حكومة الانتداب إضافة إلى استشهاد القائد المجاهد القسام مما مهد الطريق لحدوث إضراب ١٩٣٦ ضد الإنجليز. ونشبت الثورة ضد الإنجليز واستشهد عدد كبير من الفلسطينيين، وأثر ذلك أرسلت بريطانيا لجنة ملكية هي لجنة (بيل) لدراسة الأوضاع في فلسطين، واقترحت اللجنة تقسيم فلسطين إلى دولتين: الأولى دولة عربية والأخرى يهودية، أما القدس فتظل تحت الانتداب. وبالطبع فإن أصحاب الحق رفضوا اقتراح تلك اللجنة واندلعت نيران الثورة الفلسطينية عام ١٩٣٧-١٩٣٩. (النتشة، ١٩٨٤، ٧٣-٨٢)

وبالمناسبة فقد دعا رئيس اللجنة العربية العليا الفلسطيني الحاج أمين الحسيني إلى مقاطعة لجنة بيل. وقد ساهمت عوامل عدة في ازدياد لهيب الثورة من أهمها: نفي زعماء فلسطين إلى جزيرة سيشل، وتجريد الحاج أمين من وظائفه وخروجه من فلسطين، واغتيال حاكم الجليل الإنجليزي المستر اندروس، ونشاط إخوان القسام لا سيما بعد استشهاد عز الدين القسام، وشبح التقسيم الذي أعلنته بريطانيا على فلسطين. كل هذه العوامل ساهمت في ازدياد حدة المظاهرات ضد الإنجليز وانتشار الثوار في الجبال. (ياسين، ١٩٧٦، ١٣٨)

وحاولت بريطانيا إخماد نار الثورة لأن الحرب العالمية الثانية كانت على الأبواب لذا بادرت إلى عقد مؤتمر في لندن في ٧ شباط ١٩٣٩ ودعت إليه كلاً من اليهود والعرب، لكن المؤتمر فشل في الوصول إلى حل يرضي أيّاً منهم. ونشرت بعد انتهاء عقد المؤتمر بيانها في شكل كتاب أبيض في ١٧ أيار ١٩٣٩، وقد ذكرت فيه مطالب الفريقين والحجج التي يستند إليها كل منهما، وأبدت رغبتها في قيام دولة فلسطينية يشترك فيها العرب واليهود. (العارف، ٤١٨) لكن هذه القرارات لم تلق قبولاً من قبل العرب واليهود. وبقيت القدس تحت الإدارة البريطانية الاستعمارية حتى سنة ١٩٤٨ حيث كان انتهاء الساعة الثانية عشرة من مساء يوم الجمعة ١٤ أيار حداً فاصلاً في تاريخ فلسطين الحديث، فقد انتهى الانتداب البريطاني الحافل بالمآسي وبدأ عهد جديد يحيط به الغموض وتكتفه التوقعات، وذلك حينما أعلنت بريطانيا انسحابها من فلسطين بعد أن أطمأنت على تسليح جيش اليهود وسلمتهم الإدارة الحكومية هناك. وراح اليهود المدعمون بأسلحة حديثة من مختلف دول أوروبا وأميركا يحملون هذا السلاح في قتل العرب، وهدم قراهم ومدنهم، وقاموا بمذبحة شنيعة في بلدة دير ياسين، معتمدين بث الذعر والخوف في القلوب، وما لبثوا أن أجلوا السكان العرب عن طبريا وحيفا ويافا وغيرها من المدن والقرى. (في نكبة فلسطين، ١٩٧٥، ٣٣) فاضطر النازحون إلى اللجوء إلى أماكن آمنة في فلسطين، وإلى البلدان العربية المجاورة وأنشأ اليهود دولتهم. ودخلت فلسطين سبعة جيوش عربية لنجدة الشعب الفلسطيني لكنها لم تستطع أن تحمي فلسطين أو تستعيد شيئاً منها ووقعت معظمها في قبضتهم، وكانت القدس من تلك المدن التي سقطت ولم يبق منها إلا القسم الشرقي الذي ما لبث أن استولى عليه الصهاينة سنة ١٩٦٧. (العابدي، ١٩٧٢، ١٧٧ - ٢١٧)

ومنذ ذلك الحين والصهيونية تمارس جرائمها البشعة وتعمل جاهدة على تهويد القدس وطمس معالمها العربية، فقد وضعت يدها على ما تبقى لعرب القدس الغائبين من أرض وأماكن، وأعلنت إخضاعها التعليم في المدارس الحكومية لبرامج التعليم التي تطبقها على المدارس العربية، كما أغلقت البنوك العربية الموجودة في القدس واستبدلت العملة الأردنية بإسرائيلية وأغلقت جميع المحاكم النظامية

وغيّرت الكثير من الأسماء والمواقع وقامت أيضاً بهدم حي المغاربة الإسلامية في القدس وتوسيع الساحة الواقعة أمام حائط البراق الذي استولوا عليه كاملاً وأصبح معبداً لهم. (العايدي، ١٩٧٢، ١٧٧ - ٢١٧)

ثانياً: تجليات القدس في شعر وديع البستاني

بناء على ما سبق، استحضّر الشعراء الفلسطينيون مدينة القدس، للتعبير عن علاقتهم الروحية والتاريخية بها، وأعادوا صياغتها وفق رؤيا جديدة، جسدت صورة من صور الهوية ومقاومة الاحتلال، لكن لا بد من الإشارة إلى أن بعض الأشعار التي قيلت في الفترة الزمنية التي حددناها لم تشر صراحة إلى القدس باسمها لكننا لا ننسى أن القدس هي جزء من فلسطين. والأحداث التي مرت بها فلسطين لم تمر بها القدس وحدها.

وهذه الأوضاع الجديدة على فلسطين أدت بالشاعر الفلسطيني إلى تفهم "الواقع الذي يجري في بلاده، وبعيه تماماً، واستطاع أن يحدد القضية الأولى من قضاياها، ألا وهي قضية ذلك الوافد الجديد إلى بلاده ووطنه والتعرف على أهدافه ومراميه وأطماعه، وأساليبه في تحقيق تلك الأهداف، وإيقاظ الشعب من غفلته التي كانت تجتمع على قلبه لتوقظ الحس الوطني القومي في نفسه وينبئه إلى حجم الأخطار المحدقة به. فقد جدت موضوعات جديدة في ديوان الشعر الفلسطيني كالانتداب البريطاني ووعده بلفور والوطن القومي اليهودي في فلسطين، والخطر الصهيوني وتعاون الاستعمار البريطاني مع الصهاينة، وبيع الأراضي لليهود، ودور السماسرة والدلالين في ذلك، والتنبية على دور الأرض وضرورة الحفاظ عليها وعدم بيعها، وغيرها من الموضوعات. (أبوشاور، ٢٠٠٣، ١٥٥)

وكما هو معلوم فقد ظهر في سماء هذا الوطن سحاب قاتم من صنع الاستعمار الأوروبي ويحس الشعر بهذا السحاب، ويشعر بما يحمل في طياته من خراب ومن نوايا تدميرية وتتحول تلك الأبواب الشعرية ذات الأغراض السياسية إلى أغراض حماسية ومن ثم تندمج كلها وتحمل طابع الوطنية فيها الوعي العقلي والمنطقي الإيجابي والحجة القوية وفيها صقلة الوجدان السليم. ويتاح لفلسطين شاعر خصيب الوجدان، يقظ العقل، واعي الضمير يتصل بحياة هذه البلاد السياسية اتصالاً وثيقاً يخبر خفاياها فلا يخل على أهلها بالتوعية والتحذير وقد اتصل بالقضية العربية الفلسطينية الدامية منذ شهر تشرين الثاني من عام ١٩١٧، وهو الشهر الذي في ثانيه المشؤوم صدر التصريح البغيض المنسوب إلى بلفور وعدا بالوطن القومي لليهود منطويًا على دولة يهودية. هذا الشاعر هو الشاعر اللبناني وديع البستاني الذي كان يجيد كثيراً من اللغات، وقد تخرج من الجامعة الأميركية ونال إجازتها في العلوم والآداب سنة ١٩٠٧ ودرس العربية والفرنسية في الجامعة نفسها سنتين. واستقال ليتولى أمانة الترجمة للقنصلية البريطانية في أواخر سنة ١٩٠٩، وفي سنة ١٩١٧ عين مساعداً مديناً للكولونيل باركر وكان أول وأكبر موظف مدني في حكومة فلسطين. وانتهت خدماته ١٩٣٠ بعد صراع طويل في مقاومة الصهيونية. وكان المؤسس للجمعية الإسلامية المسيحية التي عرفت فيما بعد باسم اللجنة العربية التنفيذية للمؤتمرات العربية إلى أن قامت ثورة ١٩٣٧ - ١٩٤٠ فحلت محلها اللجنة العربية العليا وكان وديع من أعضاء اللجنة التنفيذية حتى سنة ١٩٣٤. وقد كان عضواً وسكرتيراً للوفد العربي الفلسطيني الثالث إلى لندن سنة ١٩٣٧ وهو الوفد الذي كانت مهمته الحيلولة دون إبرام المعاهدة الانكليزية العربية. (ياغي، ١٩٨١، ١٧٤ - ١٧٥) وعندما احتل الصهاينة مدينة "حيفا" في نيسان (أبريل) ١٩٤٨م رفض البستاني مغادرة بيته وأصر على البقاء في فلسطين، رغم احتلال جماعة من عصابة الهاغانا اليهودية داره، لكنه اضطر في النهاية إلى الرحيل، فعاد عام ١٩٥٣م إلى وطنه الأول لبنان.

ويعد وديع البستاني والذي سَمّى ديوانه «ديوان الفلسطينيين»، من أكثر الشعراء الذين كتبوا قصائد عن (فلسطين) القدس وما يتصل بها، سواء أكانت تتعلق بالجانب الديني أم غيره من الجوانب الشعرية الأخرى. فهو ليس فقط "لبناني المولد فلسطيني التوطن"، بل إنّه أيضاً مسيحيّ المولد والنشأة مسلم البيئة والثقافة، لا يلتفت إلى الرابطة الديني بينه وبين الإنجليز، إذ هو مسكون بالرابطة القومي الوطني؛ الرابط الأول والأهم في حياته وشعره. تميزت شخصيته بالشفافية والحب الصادق لفلسطين، وبذل كل ما يمكن أن يبذله في سبيل فلسطين شعباً وأرضاً. ويعتبر من أوائل من تصدوا للانتداب البريطاني على فلسطين بالمظاهرات والاعتصام والنشاطات السياسية. وهو من أوائل من رسم خطوط الوحدة الوطنية الإسلامية. المسيحية ودعا إلى تحصينها وتقوية دعائمها. حرّكت القضية

الفلسطينية بكل مراحلها مشاعره وذهنه، وجعلته يفرغ جل وقته من أجل خدمة هذه القضية، خاصة كل ما له علاقة بالأرض. ويعبر عن حبه لفلسطين في تقديمه لديوانه بيت الشعر التالي:

ومن ورائي فلسطين أعيش لها حتى أموت وفي عيني لبنان
ويناجي في ديوانه حبيبته فلسطين، :

وجب الحب، وقلبي وجباً يا بلادي وقضى ما وجباً
أين ليلى؟! فأنا مجنونها وشبابي في هواها ذهاباً

وفي لوحة أخرى يرى فلسطين بمنظاره وطن العرب كلهم، والكوكب الارضي:

يا فلسطين بلاد الله يا كوكباً شرف هذا الكوكبا

ومن أهم قصائده التي نظمها في إطار ديني قصيدة «تحية العلم»، التي تحدث فيها عن أرض فلسطين المقدسة، مؤكداً على قدسية المدينة ومكانتها بين أصحاب الديانات الثلاث، وعلى ضرورة عدم التفريط بها مهما بلغت المغريات، يقول: (البستاني، ١٩٤٦)

أرض توطأها عيسى وشرفها ومات موسى إليها ناظراً أمماً
أرض محمد وافى بيت مقدسها ومن علاه إلى رب السماء سما

فقدسوها ولا تبتغوا بها ثمناً نجساً فبائعها شار بها الندما

لقد كان وديع البستاني شاعراً وطنياً متنوع الاتجاهات ومتعدد القدرات، أخلص جل شعره للقضية الفلسطينية، ومسجلاً لحوادثها وأحداثها، و مباركا الكفاح من أجلها، و مؤججا الهمم باللغة ومفرداتها، وله قصائد وجدانية ذاتية، عبر فيها عن مشاعره وأحاسيسه في الحب والإخاء بين المسلمين والمسيحيين، إلا أنها لم تخل من حسه الوطني والإشارة إلى الوحدة العربية ومحاربة المستعمر. وفي شعره اهتمام بالتراث العربي، وكما اهتم كثيرا بالوحدة الوطنية وشدد البستاني على ضرورة التمسك بالوحدة الوطنية وحث على قاعدة الانتماء إلى العروبة أولاً وأخيراً. وحث الفلسطينيين على التمسك بوحدتهم كمسلمين عرب ومسيحيين عرب. وكتب عدة قصائد دعا من خلالها إلى هذه الوحدة، وأمن أنه بدونها سيفرط عقد الفلسطينين، وإن الحركة الصهيونية والحكومة البريطانية تسعيان إلى شق صفوف الفلسطينيين ببث روح الطائفية ونشر بذور الشقاق واتباع سياسة فرق تسد، وكل ذلك من أجل تضافر الجهود الفلسطينية الموحدة في سبيل الدفاع عن فلسطين. وشارك في عدد كبير من المظاهرات وكان في طليعة المنظمين لها، على أن وحدة الفلسطينيين هي الكفيلة بالحفاظ على الوطن. (الفحل، ٢٠١٤، ٧٩) وكثيراً ما وجه كلامه بشكل خاص إلى المسيحيين، أن الانجليز لا يقيمون للدين قيمة في مشاريعهم الاستعمارية، وفلسطين ضمن المخطط الاستعماري البريطاني مخصصة لإقامة الوطن القومي اليهودي، ولن يكون للعرب عامه بمن فيهم المسيحيين العرب تفضيل على غيرهم، وهذا ما جرى فعلياً على أرض الواقع (الفحل، ٢٠١٤، ٨٠) ولهذا يدعوه إلى مزيد من التمسك بعروبيتهم وانتمائهم إلى قوميتهم لكونها الضمانة الوحيدة لبقائهم.

فقد حركت القضية الفلسطينية بكل مراحلها مشاعره وذهنه، وجعلته يفرغ جل وقته من أجل خدمة هذه القضية، خاصة كل ماله علاقة بالأرض. فخلال فترة الانتداب البريطاني تعرض الفلسطينيون إلى أبشع مشاهد سلب الأراضي ونهبها على يد سلسلة من القوانين المجحفة التي اصدرتها الحكومة البريطانية المنتدبة وقيامها بتحويل مساحات شاسعة من هذه الأراضي لصالح المؤسسات الاستيطانية الصهيونية. وبدأت تظهر ملامح التطهير العرقي والتهجير لشرائح واسعة من الفلسطينيين في عدد من المناطق الاستراتيجية كوادي الحوارث وأراضي الجفتك في غور بيسان، وتمكن من انقاذ بضعة آلاف من الدونمات بعد أن بذل جهوداً كبيرة مع عدد من زملائه المحامين والسياسيين. ونبه الزعماء العرب من ملوك وامراء إلى مخاطر التعامل مع الانجليز والحركة الصهيونية، وعبر عن ذلك من خلال قصائد كثيرة نشرها في الصحف المحلية أو ألقاها في عدة مناسبات وطنية.

ومن أهم القضايا التي أثارها في شعره حول القدس:

أولاً: الانتداب البريطاني:

القضية الأولى التي أثارها وديع البستاني في شعره وبقوة، هي الانتداب البريطاني، وما جره من ويلات على الشعب الفلسطيني نتيجة دعمه للسياسة الصهيونية في فلسطين، والتشجيع على تهويد مدينة القدس. حيث كانت السلطات البريطانية تتغاضى عن نشاط اليهود، الذين كانوا يعملون على إدخال يهود العالم إلى فلسطين، وامتلاك الأراضي العربية.

وقف وديع البستاني مبهوراً إزاء ما يرى من اعتداء على البلاد وإزاء ما يحل بفلسطين، مبيناً خيبة أمله بالانجليز الذين غدروا بالعرب ويعملون على تمكين اليهود من السيطرة على فلسطين، وينبه إلى حقيقة الانجليز (البستاني، ١٩٤٦، ١٤٩):

يشتهي قومي من يوم أتى بعد أمن لما طابا ذهباً

أنكروا السيد فيهم حاكماً فأتاهم حاكماً منتدباً

ويعلن أن الانتداب كالجرب يفتك بالشعب الفلسطيني وبأرضه لذا لا بد من الوقوف بوجهه حتى نقضي عليه بالوحدة والثبات:

(البستاني، ٢٣٨)

الانتدابات يا جيراننا جرب وقاكم الله لا يفتك بنا الجربا

وفي قصيدته "لا وصاية ولا انتداب ولا انتخاب" يستنكر وديع البستاني الانتداب البريطاني على فلسطين، المغتصب لأرضها وشعبها. لم توف بريطانيا بالوعود التي قطعتها للعرب فبدل الحرية فرضت الانتداب (أبو شاور، ٢٠٠٣، ١١٤) يقول: (البستاني، ١٥٣):

وأنكرنا وصايتهم علينا وقد جعلوا بوادرها اغتصاباً

ولم نندبهم للأمر فينا وقد حكموا وسمّوه انتداباً

ومتوا أنهم قد حررونا إذا ملكونا المرافق والزقبا

أتونا يحملون لهم وطاباً ولكن بئس ما ملأوا الوطابا

فالانتداب البريطاني وأفعاله المسيئة للشعب الفلسطيني، ودعمه المستمر لليهود دفعت الشاعر وديع البستاني إلى مخاطبة المندوب السامي البريطاني في قصيدة "صوت الشعب"، وذلك في عام ١٩٢٥م، قائلاً (البستاني، ١٦٨، ١٦٩):

يريد المارشال صلاة شكر ليهنئه انتداب واحتلال

أقد حررتها قدساً؟ وممن؟ ومن ذا حطّ لما قيل شالوا؟

أتحريز وسيفك فوق رأسي لعمرك إنه القول المحال

فقد خاطب الشاعر في هذه الأبيات المارشال اللورد بلومر - بعد الاحتلال البريطاني للقدس بفترة وجيزة - الذي دعا الشعب الفلسطيني إلى الاحتفال والصلاة من أجل تحرير القدس، وهذه الدعوة أدت إلى استهجان واستنكار الشعب الفلسطيني. فالشاعر يكشف أن الوعود التي قطعتها بريطانيا للعرب كانت جميعها خدعاً حتى تستولي على فلسطين لتسلمها فيما بعد لليهود. فقد خدع الفلسطينيون بالبريطانيين في البداية، فقد ظنوا أنهم سينالون حريتهم، لكن آمالهم خابت وتكشفت الحقائق.

ثانياً: الخطر اليهودي

والقضية الثانية التي شغلت بال وديع البستاني هي: اليهود وخدعهم، فهو يعدّ من أوائل الشعراء الذين تنبهوا إلى خطر الهجرة

اليهودية إلى فلسطين يقول: (البستاني، ١٩٤٦، ١٢٧)

حماك وقد يكون حمى كليب يخاف عليه من رجل الجراد

ونحن اليوم بين غد وأمس من السيل الملم ببطن واد

ويحذر من حلم اليهود اليهود في أرض الميعاد، وهي بالنسبة لهم دار الخلود، متناسين ان القدس دار الخلود للمسلمين والمسيحيين: (البستاني، ١٩٤٦، ٩٨)

وعد المسلمون مثل النصارى

وفلسطين للهوى اتركوها

ولمواجهة هذا الخطر يدعو الى السلاح فيقول (ياغي، ١٩٨١، ٢٣٠)

أحفاد يعرب نساك صوامعهم

المهد والقبر والأقصى مقادسهم

نودوا فلبوا ووحى النفس صائحهم

وفي الضلوع قلوب للحمى تجب

وكما نعلم "كانت الصهيونية تقوم بكثير من المحاولات والأنشطة في فلسطين في محاولاتها لامتلاك الأراضي، ودفع المبالغ الطائلة في سبيل ذلك، بالإضافة إلى تسهيل حركة الانتداب لجميع عمليات انتقال الأراضي إلى اليهود وامتلاكها والعمل على تدفق أكبر عدد ممكن من اليهود إلى فلسطين بالطرق المشروعة وغير المشروعة، حيث أن العنصر البشري في الفكر الصهيوني، عنصر مهم لتحقيق حلمهم في فلسطين، على الرغم من التحديد الرسمي لعدد اليهود الذين يجب أن يدخلوا إلى فلسطين شهرياً من قبل السلطات البريطانية، ذلك التحديد الذي لم يكن الصهاينة يقيمون به، بل كانوا يعملون بشتى الوسائل وبغض النظر عن مشروعية تلك الوسائل أو عدم مشروعيتها، لإدخال عشرات الآلاف من اليهود إلى فلسطين. (أبو شاور، ١٠٨) فقد تدفق الآلاف من اليهود الى فلسطين ما بين ١٩١٨-١٩٤٧ نتيجة تضافر مجموعة من الظروف التي خدمت الحركة الصهيونية. فمع تزايد أعمال العنف ضد اليهود في مختلف أنحاء أوروبا نتيجة للمد النازي، ازدادت هجرة اليهود من دول أوروبا إلى فلسطين وبتشجيع من سلطات الانتداب البريطاني، وهذا أدى إلى ارتفاع عدد السكان اليهود من عشرة آلاف نسمة عام ١٩١٨ إلى نحو مائة ألف نسمة عام ١٩٤٨.

وفي الوقت نفسه تواصل إنشاء الضواحي الاستيطانية لاستيعاب الأعداد المتزايدة من اليهود وخلال خمس سنوات منذ الاحتلال البريطاني وحتى عام ١٩٢٢م، بنيت عشرة أحياء يهودية جديدة حول القدس، واستثمرت الحركة الصهيونية هذا الوضع لاستغلاله مبرراً يتيح الادعاء بحقها في المدينة، حيث اعتبرت الحركة الصهيونية موضوع النقل السكاني أحد المؤشرات والدلالات على علاقة اليهود بالمدينة. (أبو عرفة، ١٩٨٥، ٣٧ - ٣٨) وهذا المد الاستيطاني في فلسطين أثار شعراء فلسطين، وكان اليهود يخططون بدهاء ومكر لتثبيت وجودهم في فلسطين، ولذا فقد عملوا على إنشاء الجامعة العبرية بعيد الانتداب البريطاني على فلسطين، إذ أقاموا في الرابع والعشرين من تموز عام ألف وتسعمائة وثمانية عشر (١٩١٨) حفلة كبرى لوضع أساس الجامعة العبرية في القدس، وشارك في الاحتفال مطران الإنجليز "مكنس" ومفتي القدس الشيخ كامل الحسيني. فسأل الشاعر وديع البستاني سؤالاً بالشعر يطلب الجواب من المفتي، فجاءه الجواب بقلم شقيقه "الحاج أمين الحسيني" فظم الشاعر الجواب أيضاً شعراً فكانت قصيدته "الفتوى (ياغي، ١٩٨١، ١٧٨) مكونة من السؤال والجواب: (البستاني، ١٩٤٦، ٢٣٨)

أفتني بالله بالحجر

إِنْ عُلْتُ فِي عِزِّهَا شَامَخَةٌ

وَعَدْتُ جَامِعَةً عِبْرِيَّةً

أَيَقُولُ الشَّيْخُ وَالْقَسُ اتُّدَّ

فجاءه الرد من أمين الحسيني نثراً، لكن وديع البستاني صاغه على شكل أبيات شعرية بلسان أمين الحسيني:

يا أبا العرب انتد حكما ولا

إِنْ عُلْتُ جَامِعَةً عِبْرِيَّةً

وَلَيْتُ رَاحَتُ يَدٍ وَاضِعَةً

تَعْجَلْنَ بِاللُّومِ إِنْ أَمَرَ بَدَرُ

فَوْقَ رَأْسِ الطُّورِ تَلْهُو بِالْعَبْرِ

حَجَرًا أَوْ سُودًا أَوْ كَانَ أَغْر

أترى ترفعها أقوالنا ذاك بيبُ الشعرِ لا بيبُ الحجر
فدعُ القول أبا العربِ وخذ معولاً وابنِ معي مجدُ عُمَر

ومضى الشاعر بعد ذلك يحذر من الخطر الذي سيطرت عليه إنشاء هذه الجامعة في القدس، ويستذكر مجد عمر ابن الخطاب الذي افتتح القدس، وحررها من الصليبيين ويدعو العرب إلى تكوين جيش قوي ينتصرون به على أعدائهم. وقد اقتربت المسافة بين الشاعر والقدس في قصيدته هذه، حيث كان مبصراً لما يفعله الأعداء في فلسطين والقدس، ويحذق فيما يحدث حوله، دون أن يشير إلى الحدث فقط.

ثالثاً: الثورات الفلسطينية

تجلت صورة القدس في شعر وديع البستاني بشكل جلي في موقفه من الثورات الفلسطينية ضد الانتداب واليهود. فكما نعلم منذ أن دخل الإنكليز فلسطين عام ١٩١٨م، وأعطى بلفور الوعد المشؤوم لليهود بإقامة وطن لهم في فلسطين العربية، رفض العرب الانتداب، فضلاً عن رفضهم لخطط الصهيونية وأطماعها في فلسطين وطالبوا بجلاء الإنكليز والاستقلال لكن المؤامرة استمرت. ومن هنا أخذت تتوالى على هذه البلاد المظاهرات والحوادث والثورات وأهمها ثورة البراق في ٢٣/٩/١٩٢٩م وثورة الشيخ عز الدين القسام عام ١٩٣٥م، وثورة ١٩٣٦-١٩٣٩م، ثم حرب ١٩٤٨م واستشهاد عبد القادر الحسيني في القسطل، ومذبحة دير ياسين، والتي نتج عنها احتلال اليهود لمعظم الأراضي الفلسطينية وتشريد غالبية سكانها إلى الأراضي العربية المجاورة. (عطوات، ٢٠٠٣، ٢٩٨) ولقد واكب الشعر الفلسطيني هذه الأحداث، وكان الشعراء الفلسطينيون ينبهون إليها قبل وقوعها، وهذا دليل على استشراف المستقبل المليء بالمآسي.

ومن الخصائص التي تفرد بها وديع البستاني استشرافه الخطر الصهيوني والنوايا البريطانية الحقيقية بالنسبة للوطن القومي اليهودي والإخلاف بالوعود للعرب مبكراً في حين كان آخرون لا يزالون يتزلفون لبريطانيا ويأملون فيها الخير كل الخير. (حداد، ١٩٨١، ١١٢) فعندما قامت جماهير الشعب بمظاهراتها عام ١٩٢٠ حمل وديع على الاكتاف والجماهير تردد وراءه: (البستاني، ١١٣ - ١١٤)

يا للنصارى والمسلمين لمن تركتم فلسطين
نمتم فقوموا باسم الدين
هذي بلادي أم البلاد مثنى أجدادي والأحفاد
ما للأعادي فيها زاد
قدست أرضاً روحي فداها ولست أرضى لي سواها
أموت فرضاً في هواها
ربي موحد دين صحيح والارض معبد للتسبيح
يا قوم أحمد والمسيح

ورفض أيضاً محاولة اليهود الاستيلاء على حائط البراق، فقد كانت مشكلة البراق أحد أسباب ثورة ١٩٢٩م، والتي كانت المقدمة لها في شهر أيلول سنة ١٩٢٥م، حيث حاول اليهود جلب الكراسي والمقاعد إلى البراق بحجة جلوس الطاعنين في السن والعجزة، مما أثار حفيظة المسلمين، وأدى هذا إلى صدور قرار من حكومة الانتداب البريطاني بمنع اليهود من جلب الكراسي والمقاعد. وهذأت الأمور نوعاً ما، لكن في ٢٤ أيلول سنة ١٩٢٨م وهو عيد الغفران عند اليهود، حاول اليهود وضع ستار عند البراق فأمرت الحكومة بإزالته، وعلى الأثر عقد مؤتمر إسلامي في القدس في اليوم الأول من شهر تشرين الثاني سنة ١٩٢٨م برئاسة الحاج أمين الحسيني مفتي القدس، واتخذت قرارات عديدة. لعل أهمها إنشاء جمعية تعرف بجمعية حراسة الأماكن المقدسة. وبعد فترة هدوء نسبية، قام اليهود في يوم ١٤ آب ١٩٢٩م يوم عيد خراب الهيكل عندهم، بمظاهرة كبرى في تل أبيب، وعلت الأصوات بالهتاف الحائط حائطنا. وتوالت

الأحداث تباعاً، وانتهت بإعدام بريطانيا لثلاثة فلسطينيين هم: عطا الزير، محمد مجوم من الخليل، وفؤاد حجازي من صفد. (السفري، ١٩٣٧، ١٢٠ - ١٢٨)

وقد سجل لنا الشعر الفلسطيني الأحداث التي واكبت ثورة "البراق" ووقف الشعراء عندها يسجلون أحداثها ويرثون أبطال هذه الثورة القوية التي التصقت بالقدس. ونظم الشاعر وديع البستاني قصيدة "فتة البراق": (البستاني، ١٨٢)

يا أبا الإيمان إيماني وهن
أنت في الأقصى تصلي راکعاً
والورى عنك وعني انفلتوا
وإذا ما ألم الأقصى البكا
فلقد سرهما من دمنا
نحن للأقصى وللقبر الندى
إن قطعنا ذنب الأفعى فمن
فأقرأ القرآن لي محتسبا
وأنا في القبر أحنو الركبا
ليحوطوا الناطح المنتحبا
ورثى القبر له واكتنبا
يا فلسطينهما ما شربا
كلما صاحبا بنا واحربا
في غد يلحق رأسا ذنبا

فهو يؤكد على تلبية نداء الأقصى للدفاع عنه، فالشباب الفلسطيني مستعدون لبذل أرواحهم والاستشهاد فداء لفلسطين والمقدسات الإسلامية والمسيحية، مؤكداً على ضرورة قطع رأس الأفعى. وقد صور العديد من الشعراء الفلسطينيين هذه الثورة - ثورة البراق - وما نتج عنها من استفزاز لمشاعر الفلسطينيين.

ولعل الثورة الكبرى في فلسطين التي ابتدأت عام ١٩٣٦ من أكثر الثورات التي حظيت باهتمام الشعراء الفلسطينيين، والتي كانت من الشمول بحيث عمت جميع أرجاء فلسطين، واستمرت أكثر من ثلاث سنوات متوالية، والتي بدأت باضراب طويل استمر ستة أشهر متوالية، متحدين بذلك بطش السلطات المحتلة وممارساتها التعسفية ضد الشعب، وثاروا على جميع القوانين الانجليزية. (أبو شاور، ٢٠٠٣، ١٣٥) والتي سجلها البستاني في قصيدة "ثورة فلسطين" مستثيراً نخوة الحكام العرب بضرورة حث هم الشعوب العربية بضرورة مساندة الشعب الفلسطيني في ثورته: (البستاني، ٢٢٩ - ٢٣٠)

خطب يعم ولما يغضب العرب
يا ابن الحسين يا مفتي الديار إلا
سبعون يوماً على الاضراب قاطبة
إن فاتهم صلب عيسى بعدما حكموا
أين الحسين ترى عيناه ثورتنا
ما ثورة القدس إلا بنت ثورته
الله أكبر بعد اليوم إن غضبوا
فتوى تسير بها الركبان والنجب
بالعز ما أكلوا بالعز ما شربوا
فالיום قد حكموا حكماً وقد صلبوا
والنفس منه مع الثوار تضطرب
في مكة انه أم لها وأب

ومن القضايا التي ركز عليها البستاني في شعره حرصه على تأكيد الأخوة بين المسلمين والمسيحيين ففي ذكرى المولد النبوي عام ١٩٢٣، حاولت بريطانيا المناورة كعادتها، حيث اقترحت من جديد إقامة "الوكالة اليهودية" حلاً لمشكلة فلسطين، فرفضها الوفد الفلسطيني الثالث الذي كان الشاعر - وديع البستاني - (حداد، ١٩٨١، ١١٦) عضواً فيه وسكرتيراً له: (البستاني، ١٥٥):

أجل عيسوي وأسألوا الأمس والغدا
بلى يا ابن عبدالله يا سيد الورى
هو العيد يوم شرف الدهر كله
الى النجم أعلى الفاتحون منارها
وما دخلوا دار العروبة عنوة
ولكن عروبي يحب محمداً
أنا عبد عيسى مكرم منك سيدا
وثاه على الأيام مجداً وسودداً
وباسمك كان الفتح يا علم الهدى
ولكنهم مدوا فمدت لهم يداً

فهو يؤكد على ضرورة الوحدة المسيحية الإسلامية من أجل دحر الانتداب، وعدم السماح له بتمكين الصهاينة في فلسطين.

وختاماً نستطيع القول، إن الشاعر وديع البستاني يعتبر رائداً للشعر الفلسطيني في عهد الانتداب وذلك للأسباب التالية: السبب الأول: "أن البستاني اتصل بالقضية الفلسطينية منذ شهر تشرين الثاني 1917 وهو الشهر الذي في ثانيه صدر تصريح بلفور واعد اليهود بالوطن القومي في فلسطين. ومنذ ذلك التاريخ كرس نفسه وقلمه لمناصرة الشعب الفلسطيني وقضيته". السبب الثاني: " أن وديع البستاني يُمثل المرحلة الأولى من عهد الانتداب، بل يُمكن القول إنّه يمثل طور الانتقال في الشعر الفلسطيني من الشعر التقليدي إلى الشعر التجديدي في الثلاثينيات والأربعينيات." (جبران، ٢٠٠٦، ٢٩-٣١) والسبب الثالث: " أن البستاني يمثل الجيل السابق على الشعراء الفلسطينيين الآخرين، وهو أول من تنبّه إلى حقيقة الانتداب البريطاني ووعده بلفور." (جبران، ٢٠٠٦، ٣٢-٣٣)

فالبستاني ظاهرة نبيلة في تاريخ الشعر العربي الحديث عامة. إنّه امتداد "الحلم العربي" في كتابات المفكرين والأدباء العرب، رواد الفكر العربي الذي أخذ يتنامى منذ أواسط القرن التاسع عشر بشكل ملحوظ، الحلم العربي بإقامة دولة عربية موحدة أساسها الرابطة القومية، دونما فرق بين دين وآخر أو فئة وأخرى، تحقيقاً للشعار القومي المعروف " الدين لله والوطن للجميع". وقد وهب البستاني فلسطين الكثير من شعره وفكره ونشاطه السياسي والقضائي، فذلك لأنّه اعتبرها قضية عربية قومية بل القضية القومية الأولى (جبران، ٢٠٠٦، ٣٤)

لذلك نراه يلوم جامعة الدول العربية، التي لم ترد القدس في بنودها الرئيسية، في إطار عتابه خير الدين الزركلي عام ١٩٤٥،

إذ يقول:

أجامعة وما للقدس فيها
سوى الذيل المعلق بالبنود
وما معنى العروبة في حماها
وفي قلب الحمى وطن اليهود

لكن ما يميز شعره من ناحية أسلوبية هو أن شعر المناسبات واضح في ديوانه. وأسلوب قصائده تقليدي يسير فيه على نهج الكلاسيكيين الجدد، القصيدة عنده تعبير أدبي عن المناسبة القومية أو الاجتماعية، تابعة لها، منفصلة انفصالاً يكاد يكون تاماً عن ذات الشاعر. إنها وسيلة لتوصيل الأفكار والمواقف إلى المُتلقي. ولهذا فهي أقرب إلى المباشرة والخطابية الممتزجة بنغمات الحزن والأسى لكنها لا تخلو من الثقة والتفاؤل بحركة التاريخ.

الخاتمة

وهكذا يتبين لنا أن فلسطين والقدس كانتا من أولويات الشاعر وديع البستاني. وقد تجلت صورة القدس في شعره، ضمن الحديث عن الواقع المؤلم الذي عاشته فلسطين في تلك المرحلة. فقد ظل ذكر القدس يرد لماماً هنا وهناك في شعره ذلك أن القضية في رأيه ليست قضية المسجد الأقصى وكنيسة القيامة، بقدر ما هي قضية الأرض ذاتها التي يقوم فوقها هذان الأثران الدينيان. وربما كانت قضية الأرض من أهم القضايا التي وقف عندها طويلاً بوصفها امتداد الإنسان في المكان، ووعي الإنسان لنفسه بوصفه امتداداً لها في الزمن.

وامتازت شخصية البستاني بالحب الصادق لفلسطين، وهو يعتبر من أوائل من تصدوا للانتداب البريطاني على فلسطين بالمظاهرة والاعتصام والنشاطات السياسية. وتجلت صورة القدس في شعر وديع البستاني بشكل جلي في موقفه من الثورات الفلسطينية ضد الانتداب واليهود.

ومن الخصائص التي تفرد بها وديع البستاني استشرافه الخطر الصهيوني والنوايا البريطانية الحقيقية بالنسبة للوطن القومي اليهودي والإخلاف بالوعود للعرب مبكراً. فقد حركت القضية الفلسطينية بكل مراحلها مشاعره وذهنه، وجعلته يفرغ جل وقته من أجل خدمة هذه القضية، خاصة كل ماله علاقة بالأرض.

المصادر والمراجع:

- ١- البستاني، وديع (١٩٤٦) ديوان الفلسطينيين. دم.
- ٢- جبارة، تيسير (١٩٨٥) وثائق فلسطينية في دور الأرشفة اليهودية، الوثيقة السابعة والأربعون. دار البيادر - القدس.
- ٣- جبران، سليمان (٢٠٠٦) نظرة جديدة على الشعر الفلسطيني في عهد الانتداب. سلسلة منشورات الكرمل ٩. جامعة حيفا.
- ٤- حداد، يوسف (١٩٨١). وديع البستاني اللباني الماروني المقاتل دفاعاً عن عروبة فلسطين. مجلة شؤون عربية مصر العدد الرابع.
- ٥- الدباغ، مصطفى (١٩٧٥) موسوعة بلادنا فلسطين بلادنا فلسطين. بيروت. الجزء العاشر - القسم الثاني.
- ٦- زعتر، أكرم (١٩٦٥). القضية الفلسطينية. دار المعارف، مصر.
- ٧- السفري، عيسى (١٩٣٧) فلسطين العربية بين الانتداب والصهيونية. منشورات صلاح الدين - القدس
- ٨- أبو شاور، سعدي (٢٠٠٣). تطور الاتجاه الوطني في الشعر الفلسطيني المعاصر. المؤسسة العربية، بيروت. ط ١.
- ٩- العابدي، محمد (١٩٧٢) قدسنا. د.م. عمان.
- ١٠- العارف، عارف. (١٩٩٩) المفصل في تاريخ القدس. القدس، ط ٥
- ١١- العامري، محمد (١٩٧٤) عروبة فلسطين في التاريخ. بيروت، دار الطليعة.
- ١٢- أبو عرفة، عبد الرحمن (١٩٨٥). القدس تشكيل للمدينة. جمعية الدراسات العربية، القدس
- ١٣- عطوات، محمد (١٩٩٨) الاتجاهات الوطنية في الشعر الفلسطيني من ١٩١٨-١٩٦٨. بيروت، دار الآفاق الجديدة. ط ١
- ١٤- الغوري، اميل (١٩٧٣) فلسطين ستين عاماً. الجزء الأول، ١٩٢٢-١٩٣٧، دار النهار، بيروت
- ١٥- الفحل، محاسن ونائبي، آمنة (٢٠١٤). مفهوم السباغيات لدى الشاعرين وديع البستاني وعيسى البي النيجيري. مجلة العلوم الانسانية، (٠٢) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
- ١٦- الكيالي، عبد الرحمن (١٩٧٥) الشعر الفلسطيني في نكبة فلسطين. المؤسسة العربية. بيروت. الطبعة الأولى.
- ١٧- الكيالي، عبد الوهاب (١٩٧٣) تاريخ فلسطين الحديث. دم، بيروت.
- ١٨- الننتشة، رفيق (١٩٨٤) تاريخ مدنية القدس. الرياض.
- ١٩- ياغي، عبد الرحمن (١٩٨١). حياة الأدب الفلسطيني الحديث. دار الآفاق الجديدة. بيروت ط ٢
- ٢٠- ياسين، صبحي (١٩٧٦) الثورة العربية الكبرى في فلسطين، ١٩٣٦-١٩٣٩م. دار الكتاب العربي، القاهرة.

تعارض الرفع والوقف عند الإمام البخاري

دراسة نظرية تطبيقية

أ.د. محمد كامل عبد الهادي د. فريز نجم

جامعة القدس المفتوحة / فرع جنين

**Contrast Between Grammatical Raising up and Cutting off in Imam Al-Bukari
A Theoretical Applied Study****Prof. Dr. Mohammed Kamil Abdul Hadi****Dr. Fereez Najm****Al-Quds Open University / Branch of Jineen**

abdalrouf.jarrar@gmail.com

Abstract

This research tackled an exact and important issue of the science of hadith which is the contradictory of marfu⁽¹⁾ and mauquf⁽²⁾. The scholars differ about them widely anciently and recently. The research proved that the previous scholars (Aimah) and on top of them Albukhari didn't judge the issue completely. But the acceptance and the reply for them is supported with associations. Therefore this research came with pure scientific benefits ; and this is through its combination of theoretical and practical sides. It is hoped that this research will enhance the ultimate trust in the efforts of the scholars and critics of the hadith, which they did to serve the pure sunnat.

- (1) A hadith referred back to the prophet.e.g. a reporter (whether a companion, successor or other) says "The messenger of Allah said ..."
- (2) A hadith referred back to a companion e.g. "ibn Abbas said..." Without being attributed to the prophet.

الملخص

عالج هذا البحث مسألة من أدق مسائل علوم الحديث وأهمها، وهي مسألة تعارض الرفع و الوقف، وقد اختلف العلماء فيها اختلافاً واسعاً قديماً وحديثاً، وقد أثبت هذا البحث أن الأئمة المتقدمين وعلى رأسهم الإمام البخاري، لم يحكموا في هذه المسألة بحكم كلي مطرد، إنما القبول والرد عندهم دائر مع القرائن والمرجحات، وكذلك فقد جاء هذا البحث بفوائد علمية محررة، وذلك من خلال جمعه بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

ومن المؤمل أن يقدم هذا البحث بتعزيز الثقة المطلقة بجهود علماء الحديث الشريف ونقاده، التي قاموا فيها بخدمة السنة

المطهرة.

المقدمة

إن كتاب الإمام البخاري الجامع الصحيح يُعد من أبرز الكتب وأهمها التي عنيت بالجوانب النقدية لعلوم مصطلح الحديث، ولقد كان هذا الكتاب وما زال يُقبل عليه الباحثون والدارسون لاستكشاف بعض أسرارهِ و خباياه ؛ لأن منهج الإمام البخاري - كما هو معروف ومعلوم - يتسم بالإشارة دون العبارة، وبالتلميح دون التصريح، مما يجعل التعرف على منهجه في غاية الصعوبة، ومن خلال دراستنا في كتاب المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج للإمام النووي (ت ٦٥١هـ رحمه الله، وجدنا الإمام النووي - رحمه الله - وهو من العلماء المحققين ورأيه معتبر، ينسب إلى الإمام البخاري أنه يرجح الرفع مطلقاً، حيث قال: " إن الحديث الذي روي موقوفاً ومرفوعاً يحكم بأنه مرفوع، على المذهب الصحيح، الذي عليه الأصوليون، والفقهاء، والمحققون من المحدثين، منهم البخاري وآخرون، حتى لو كان الواقفون أكثر من الرافعين حكم بالرفع ".عقب حديث رقم (١٣٤٨) ٩٦/٥.

فرأى الباحثان أن يقوموا بدراسة هذا الموضوع دراسة نظرية تطبيقية من خلال كتابه الجامع الصحيح وغيره، لنحاكم الإمام البخاري وفق منهجه، وليس وفق ما كتبه عنه الأئمة الآخرون، مع تقديرنا وإجلالنا لمكانتهم وفضلهم.

أسباب اختيار الموضوع:

١. أهمية موضوع تعارض الرفع مع الوقف وذلك لاتصاله بمسألة زيادة الثقة والتي اختلف العلماء فيها قديماً وحديثاً.
٢. ما وجدناه من الاختلاف والتباين الظاهر بين منهج المتقدمين والمتأخرين في حكم مسألة تعارض الرفع مع الوقف.
٣. مكانة الامام البخاري ومكانه كتابه الجامع الصحيح والذي يشكل اعظم كتاب في الجانب النقدي في علوم الحديث.

الدراسات السابقة:

في حدود علمنا لا توجد أي دراسة تناولت الموضوع بالشكل المطروح وبهذا العنوان ولكن توجد دراسة ذات صلة وهي بعنوان: تعارض الرفع مع الوقف ودور القرائن في الترجيح بينهما وهي رسالة للطالب: عبد الله محمد رضا علي التميمي.

وهي رسالة عامة اكتفت بذكر بعض الأمثلة وغالب الأمثلة أخذت من كتب العلل ولم تختص بكتاب معين ولم تبني على الاستقراء. والرسالة صغيرة عدد صفحاتها (٢٠٢) صفحة مع الملاحق والفهارس.

منهجية البحث:

اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي لصحيح البخاري وذلك بغية الوصول الى نتائج دقيقة و مجردة.

المبحث الأول

تعريف تعارض الرفع والوقف

وفيه ثلاثة مطالب

المطلب الأول:- تعريف التعارض.

المطلب الثاني:- تعريف المرفوع.

المطلب الثالث:- تعريف الموقوف.

المطلب الأول: تعريف التعارض: "هو أن يختلف الرواة الثقات في حديث ؛ فيرويه بعضهم مرفوعاً، وبعضهم موقوفاً"^(١) وهذا يستدعي منا أن نتعرف إلى المرفوع والموقوف.

المطلب الثاني: تعريف المرفوع: هو ما أضيف إلى النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة"^(٢).

المطلب الثالث: تعريف الموقوف: هو ما أضيف إلى الصحابي من قول أو فعل، فوقف عليه، ولم يتجاوز به إلى - النبي صلى الله عليه وسلم -^(٣). ويستعمل الموقوف في غير الصحابة، فإذا استعمل في غيرهم ذكر مقيداً، فيقال مثلاً: وقفه فلان"^(٤).

وهنا ثمة أمور رئيسة اشتمل التعريف عليها، ويجب مراعاتها في التعارض الذي نعينه ونقصده هنا وهي:

أولاً: أن يكون رواية الرفع والوقف كلهم من الثقات، أما إذا كان أحدهم من الضعفاء فإنه لا يعد من باب تعارض الرفع مع الوقف، علماً أن كتب العلل قد اشتملت على أحاديث كثيرة اختلفت في رفعها ووقفها، وكان الإختلاف بين ثقة وغير ثقة، فهذا النوع لا يدخل في مسألة تعارض الرفع و الوقف التي بحثها العلماء والمحققون والتي يقوم الباحثان بدراستها هنا؛ وذلك لأن رواية الضعيف وغير الثقة لا تقوى على معارضة رواية الثقة ولا تؤثر بها.

قال الإمام الذهبي: "فإن كانت العلة غير مؤثرة، بأن يرويه الثبت على وجه، يخالفه واه، فليس بمعلول. وقد ساق الدارقطني كثيراً من هذا النمط في كتاب العلل، فلم يصب؛ لأن الحكم للثبت، لأمرين: لضعف روايه و لأنه معلول بإرسال الثبت له"^(٥).

ثانياً: أن يكون مخرج الحديث واحداً، أما إذا اختلف المخرج فلا يعد ذلك من باب تعارض الرفع والوقف، بل يكون كل منهما حديث برأسه.

قال ابن عبد الهادي: "محل الخلاف إذا اتحد السند، أما إذا اختلف فلا يقدر أحدهما في الآخر إذا كان ثقة جزماً"^(٦).

وقال الحافظ العلائي: "وهذا كله إذا كان الإسناد واحداً من حيث المخرج،... أما إذا اختلف فروى بعضهم عن الأعمش عن أبي صالح عن أبي هريرة حديثاً مرفوعاً، ورواه بعضهم عن الأعمش عن أبي صالح عن أبي سعيد موقوفاً، نفي مثل هذه الصيغة بضعف تعليل أحدهما بالآخر لكون كل منهما إسناداً برأسه، ولقوة احتمال كونهما إسنادين عن الأعمش كل واحد منهما على وجهه"^(٧). وقال الحافظ ابن حجر: "واعلم أن هذا كله إذا كان للمتن سند واحد، أما إذا كان له سندان فلا يجري فيه هذا الخلاف"^(٨).

المبحث الثاني: حكم تعارض الرفع والوقف

اختلف العلماء في حكم تعارض الرفع والوقف وذهبوا في المسألة إلى عدة أقوال، هي:

القول الأول: ترجيح الرفع على الوقف مطلقاً

وهذا القول عزاه الإمام النووي إلى المحققين من المحدثين، والفقهاء، وأصحاب الأصول واختاره لنفسه. فقال رحمه الله: "فالصحيح الذي قاله المحققون من المحدثين، وقاله الفقهاء وأصحاب الأصول، وصححه الخطيب البغدادي، أن الحكم لمن وصله أو رفعه سواء أكان المخالف مثله أو أكثر أو أحفظ لأنه زيادة ثقة وهي مقبولة"^(٩). وممن قال بهذا القول أيضاً: ابن القطان الفاسي^(١٠)، وابن الصلاح^(١١)، والعراقي^(١٢)، والسخاوي^(١٣)، وغيرهم. وقالوا في توجيه هذا القول:

١. إن الرفع زيادة ثقة وهي مقبولة، والرفع فيه زيادة علم، لأنه يدل على أن الراوي حفظ ما غاب عن غيره، ومن حفظ حجة على من لم يحفظ^(١٤).
٢. وقالوا: إن الذي رفع الحديث مثبت وغيره ساكت، ولو كان نافياً فالمثبت مقدم عليه، لأنه علم ما خفي عليه، والإحتمال أن يكون سمع الوجهين^(١٥).

القول الثاني: ترجيح الوقف على الرفع مطلقاً.

وهذا القول نسبته الخطيب البغدادي إلى أكثر أصحاب الحديث ولم ينص على أحد بعينه^(١٦). قال الباحثان: إن في نسبة هذا القول لأكثر أهل الحديث نظر، بل لم نجد من أهل الحديث من يقول بهذا القول. وقالوا في توجيه هذا القول:

إن الواقف معه زيادة علم، لأن الغالب في الألسنة الرفع، فإذا جاء الوقف على أن مع الواقف زيادة علم وأنه قد سلك غير الجادة، وهذا دليل على مزيد حفظه^(١٧).

واعترض على هذا بأن الوقف نقص في الحفظ وذلك لما جبل عليه الانسان من السهو والنسيان.

القول الثالث: أن الحكم للأكثر

فإذا كان عدد الذين رفعوا الحديث أكثر من الذين وقفوه، فالحكم للرفع، وإذا كان عدد الذين اوقفوه أكثر ممن رفعوه، فالحكم للوقف، نقل الحاكم النيسابوري هذا القول عن أئمة الحديث^(١٨). وقالوا في توجيه هذا القول:

إن الظن يدور مع الكثرة^(١٩)، وإن الحفظ على الجماعة أقرب منه الى القلة، وإن تطرق السهو والخطأ إلى الأكثر أبعد^(٢٠). قال الإمام السيوطي وهو يتحدث عن وجوه الترجيح: "أحدها كثرة الرواة كما ذكر المصنف، لأن احتمال الكذب والوهم على الأكثر أبعد من احتمالهما على الأقل"^(٢١).

القول الرابع: أن الحكم للأحفظ.

فإذا كان من رفعه أحفظ ممن وقفه فالحكم للرفع، وإذا كان من وقفه أحفظ ممن رفعه فالحكم للوقف وهذا القول ذهب إليه بعض أصحاب الحديث^(٢٢).

وينبني على هذا القول مسألة، وهي: لو وقف الحديث الأحفظ، فهل يقدر الرفع في ثقة راوية؟ أي عدالته وضبطه.

ففي ذلك قولان:

القول الأول: أن رفع الثقة لما وقفه الحافظ يقدر في ثقته^(٢٣).

واستدلوا: بأن وقف الحافظ للحديث يقدر في حديث الراوي الأقل حفظاً وبالتالي فإنه يقدر في ثقته^(٢٤).

القول الثاني: أنه لا يقدر فيه وهو رأي الأكثر من العلماء، منهم: ابن الصلاح^(٢٥)، والنووي^(٢٦)، والعراقي^(٢٧)، وابن الوزير^(٢٨)، والساوي^(٢٩).

واستدلوا: بأن سبب رد روايته إنما هو للإحتياط، لا لأنه غير ثقة، فلا يقدر فيه، لإمكان إصابته وهم الأخطأ، وعلى تقدير خطأه مرة فلا يكون مجرحاً به^(٣٠).

ومن الذين قالوا بالترجيح بالأحفظ من العلماء ! يحيى بن سعيد القطان، فقد سئل عن حديث خالف الثوري فيه أربعة، فقال: لو كان أربعة آلاف مثل هؤلاء لكان سفيان أثبت منهم^(٣١).

القول الخامس: الترجيح بالقرائن

ذهب جماعة من أهل التحقيق إلى أنه ليس لأهل الحديث حكم عام مطرد عند الاختلاف بل مرجع ذلك إلى القرائن. وممن ذهب إلى هذا القول من العلماء:

١. ابن دقيق العيد رحمه الله، حيث قال: "وأما أهل الحديث فإنهم يرون الحديث من رواية الثقات العدول، ثم تقوم لهم علل فيه، تمنعهم من الحكم بصحته، كخالفه جمع كثير له، أو من هو أحفظ منه، أو قيام قرينة تؤثر في أنفسهم غلبة الظن بغلطة، ولم يجر ذلك على قانون واحد يستعمل في جميع الأحاديث

ولهذا أقول: أن من حكى عن أهل الحديث أو أكثرهم أنه إذا تعارض رواية مرسل ومسدود أو واقف ورافع أو ناقص أو زائد، إن الحكم للزائد، فلم يصب في هذا الإطلاق فإن ذلك ليس قانوناً مطرداً، وبمراجعة أحكامهم الجزئية تعرف صواب ما نقول"^(٣٢).

٢. ابن رجب الحنبلي رحمه الله قال: "ربما يستكثر أكثر الحفاظ المتقدمين بعض تفردات الثقات الكبار، ولهم في كل حديث نقد خاص وليس عندهم لذلك ضابط يضبطه"^(٣٣).

٣. الحافظ بن حجر رحمه الله قال: "المنقول عن أئمة الحديث المتقدمين، اعتبار الترجيح فيما يتعلق بالزيادة وغيرها، ولا يعرف عن أحد منهم إطلاق قبول الزيادة"^(٣٤).

٤. الإمام البقاعي رحمه الله قال: "فإن للحذاق من المحدثين في هذه المسألة نظراً، وهو الذي لا ينبغي أن يعدل عنه وذلك لأنهم لا يحكمون فيها بحكم مطرود وإنما يدورون على القرائن"^(٣٥).

هذه أقوال العلماء والمحققين في حكم تعارض الرفع والوقف، وهذا القول: الترجيح بالقرآن، هو القول الراجح لأنه يتأتى مع الواقع الحديثي للروايات.

يقول الباحثان: والقرائن والمرجحات التي اعتمد عليها النقاد في ترجيحهم للرفع وفي ترجيحهم للوقف، تختلف اختلافاً واسعاً، ولا تنحصر في الحفظ ولا في كثرة العدد، وإنما يدركها الأئمة نتيجة ما لديهم مما حباهم الله به من حصيلة واسعة ناتجة عن دراسة الطرق والأسانيد، وخبرة دقيقة واعية بالرواة ودرجاتهم في الحفظ والإتقان ومدى معرفتهم بأحاديث الشيوخ.

وفي هذا يقول الحافظ بن حجر رحمه الله: "ووجه الترجيح كثيرة لا تنحصر ولا ضابط لها بالنسبة إلى جميع الأحاديث، بل كل حديث يقوم به ترجيح خاص وإنما ينهض بذلك الممارس الفطن، الذي أكثر من الطرق والروايات، ولهذا لم يحكم المتقدمون في هذا المقام بحكم كلي يشمل القاعدة، بل يختلف نظرهم بحسب ما يقوم عندهم في كل حديث بمفرده والله أعلم"^(٣٦).

المبحث الثالث: منهج البخاري في تعارض الرفع والوقف

من خلال تتبعنا لمنهج الإمام البخاري، وجدنا أنه ليس له في تعارض الرفع والوقف عمل مطرد، بل منهجه دائر مع القرائن، فكان تارة يرجح الرفع وتارة يرجح الوقف، وتارة يذكر الرفع والوقف دون ترجيح، وذلك وفق القرائن التي توفرت له في كل رواية، إذ إن لكل رواية واقعاً حديثاً نقدياً خاصاً بها.

أولاً: ترجيحه الرفع على الوقف

المثال الأول: قال الإمام البخاري رحمه الله: "حدثنا مطر بن الفضل، حدثنا يزيد بن هارون، حدثنا العوام، حدثنا إبراهيم أبو إسماعيل السكسكي قال: سمعت أبو بردة واصطحب هو ويزيد بن أبي كبشة في سفر فكان يزيد يصوم في السفر فقال له أبو بردة: سمعت أبا موسى مراراً يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إذا مرض العبد أو سافر كتب له مثل ما كان يعمل مقيماً صحيحاً"^(٣٧).

هذا الحديث من الأحاديث التي اختلف برفعها ووقفها، وقد ذكر الإمام الدارقطني هذا الحديث في كتابه (الإلزامات والتتبع) وبين وجه الاختلاف في رفعه ووقفه، فقال: "وأخرج البخاري حديث العوام بن حوشب عن إبراهيم السكسكي عن أبي بردة عن أبي موسى عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إذا مرض العبد أو سافر كتب له مثل ما كان يعمل صحيحاً مقيماً"^(٣٨).

قال الحافظ ابن حجر في معرض رده على الإمام الدارقطني: "مسعر أحفظ من العوام بلا شك إلا أن مثل هذا لا يقال بالرأي فهو في حكم المرفوع، وفي السياق قصة تدل على أن العوام حفظه، فإن فيه: اصطحب يزيد بن أبي كبشة وأبو بردة في سفر فكان يزيد يصوم في السفر فقال له أبو بردة: افطر فإني سمعت أبا موسى مراراً يقول: فذكره، وقد قال أحمد بن حنبل: وإذا كان في الحديث قصة دل على أن راويه حفظه والله أعلم"^(٣٩).

وهكذا فقد ذكر الحافظ ابن حجر القرائن التي اعتمد عليها الإمام البخاري في ترجيحه للرفع وهي:

١. أن هذا الحديث ليس من قبيل الرأي فيعطى حكم الرفع.

٢. إن في الحديث قصة تدل على أن العوام حفظه.

المثال الثاني: قال الإمام البخاري رحمه الله: حدثنا عمرو بن علي، حدثنا عبد الرحمن بن مهدي، حدثنا سلام بن أبي مطيع عن أبي عمران الجوني عن جندب قال النبي صلى الله عليه وسلم: "اقرأوا القرآن ما انتلفت عليه قلوبكم، فإذا اختلفتم فقوموا عنه" تابعه الحارث بن عبيد وسعيد بن زيد عن أبي عمران. ولم يرفعه حماد بن سلمة وأبان. وقال غندر عن شعبة عن أبي عمران سمعت جندباً قوله. وقال ابن عون عن أبي عمران عن عبد الله بن الصامت عن عمر قوله، وجندب أصح وأكثر^(٤٠).

قال الباحثان: هذا الحديث اختلف فيه على أبي عمران الجوني عن جندب، وقد ذكر الإمام البخاري ذلك الاختلاف بالتفصيل. وكذلك نرى أن الإمام البخاري قد رجح هنا الرفع على الوقف، فقد ساق الحديث بسنده مرفوعاً، ثم ذكر متابعات له تنقيد الرفع وأخرى تنقيد الوقف، ثم ذكر رواية عن الجوني موقوفة على عمر، ثم قال: وجندب أصح وأكثر.

قال ابن حجر: "وجندب أصح وأكثر، أي أصح إسناداً وأكثر طرقاتاً، وهو كما قال فإن الجم الغفير روه عن أبي عمران عن جندب، إلا أنهم اختلفوا عليه في رفعه ووقفه، الذين رفعوه ثقات حفاظ فالحكم لهم، وأما رواية ابن عون فشاذة لم يتابع عليها، قال أبو بكر عن أبي داود: لم يخطئ ابن عون قط إلا في هذا، والصواب عن جندب انتهى، ويحتمل أن يكون ابن عون حفظه ويكون لأبي عمران فيه شيخ آخر وإنما توارد الرواة على طريق جندب لعلوها والتصريح برفعها"^(٤١).

وهكذا فقد رجح الإمام البخاري الرواية المحفوظة بقرينة الكثرة والحفظ.

المثال الثالث: حديث رقم (٣٤٣٦) كتاب أحاديث الأنبياء، باب وافر في الكتاب مريم إذ انتبذت من أهلها.

قال البخاري: حدثنا مسلم بن إبراهيم حدثنا جرير بن حازم عن محمد بن سيرين عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا يتكلم في المهد الا ثلاثة عيسى وكان في بني اسرائيل رجل يقال له جريج كان يصلي... الحديث"^(٤٢).

هذا الحديث اختلف في رفعه ووقفه وقد رجح الامام البخاري المرفوع وأخرجه في صحيحه كما رأينا. وكذلك وافقه الإمام الدارقطني بعد أن ذكر الخلاف في الحديث.

قال الدارقطني: "اختلف في رفعه، رواه جرير بن حازم وعمران بن خالد عن ابن سيرين عن أبي هريرة مرفوعاً. ورواه أيوب ويونس بن عبيد، عن ابن سيرين موقوفاً. ورفع صحیح"

المثال الرابع: حديث رقم (٧٣١) الصحيح، كتاب الأذان، باب صلاة الليل

قال البخاري: حدثنا عبد الأعلى بن حماد وحدثنا وهيب قال: حدثنا موسى بن عقبة عن سالم أبي النظر عن بسر بن سعيد عن زيد بن ثابت: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم اتخذ حجرة قال: حسبته أنه قال: من حضر في رمضان فصلى فيها ليالي، فصلى بصلاته ناس من أصحابه فلما علم بهم جعل يقعد، فخرج اليهم فقال: "قد عرفت الذي رأيتم من صنعكم، فصلوا ايها الناس في بيوتكم، فإن أفضل الصلاة صلاة المرء في بيته إلا المكتوبة" (٤٣)

وأخرجه ايضاً رقم (٦١١٣)، (٧٢٩٠)

هذا الحديث اختلف في رفعه ووقفه وكما رأينا رجح البخاري الرفع وأخرجه في صحيحه.

قال الإمام الترمذي بعد أن أخرج هذا الحديث: " وقد اختلفوا في رواية هذا الحديث، فروى موسى بن عقبة وإبراهيم بن أبي النضر، عن أبي النضر مرفوعاً.

ورواه مالك بن أبي النضر ولم يرفعه وأوقفه بعضهم، والحديث المرفوع أصح.

ثانياً: ترجيحه الوقف على الرفع

المثال الأول: ما رواه أبو كريب قال: حدثنا يحيى بن آدم، عن أبي بكر بن عياش، عن هشام، عن ابن سيرين، عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "صلوا في مراتب الغنم، ولا تصلوا في أعطان الإبل" (٤٤).

قال الإمام الترمذي: "سألت محمداً عن هذا الحديث فقال: رواه إسرائيل عن أبي حصين عن أبي صالح عن أبي هريرة موقوفاً، ولم يعرف محمد حديث أبي بكر بن عياش عن أبي حصين عن أبي صالح عن أبي هريرة مرفوعاً" (٤٥).

فهذا الحديث اختلف فيه أبو بكر بن عياش مع إسرائيل، فالأول رفعه إلى النبي صلى الله عليه وسلم، والثاني رفعه على أبي هريرة.

وقد رجح الإمام البخاري رحمه الله رواية إسرائيل الموقوفة على رواية أبي بكر بن عياش المرفوعة مما يخشى أن يكون أبو بكر بن عياش وهم فيه لأنه كبر وساء حفظه والله أعلم.

المثال الثاني: قال الإمام البخاري رحمه الله: "حدثنا محمد بن مقاتل أبو الحسن، أخبرنا عبد الله، أخبرنا هشام بن عروة، عن أبيه عن عائشة أن أبا بكر لم يكن يحنث في يمين قط حتى أنزل الله كفارة اليمين وقال: لا أحلف على يمين، فرأيت غيرها خيراً منها إلا أتيت الذي هو خير وكفرت عن يميني" (٤٦).

قال الإمام الترمذي: "سألت محمداً (أي البخاري) عن حديث محمد بن عبد الرحمن الطفاوي عن هشام عن أبيه عن عائشة كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا حلف على يمين لم يحنث، حتى أنزل الله كفارة اليمين، فقال: حديث الطفاوي خطأ" (٤٧).

فهذا لحديث رواه هشام بن عروة عن أبيه عن عائشة عن أبي بكر واختلف فيه على هشام. فرواه ابن المبارك عنه موقوفاً على أبي بكر.

ورواه محمد بن عبد الرحمن الطفاوي عنه (أي هشام) عن أبيه عن عائشة عن النبي صلى الله عليه وسلم مرفوعاً.

قال الباحثان: رجح الإمام البخاري الوقف في هذا الحديث بقريته الأحظية فإن من روى الوقف وهو عبد الله بن المبارك أحفظ من الطفاوي.

وكذلك فإنه ذكر في إسناد الرواية الموقوفة عوضاً عن ذكر النبي صلى الله عليه وسلم صحابي آخر، وهذا يدل على مزيد حفظ من ضبطه هكذا، وأن من ذكر النبي صلى الله عليه وسلم سلك الجادة، إذ أن الغالب في الإسناد إذا ذكر الصحابي قيل بعده عن النبي صلى الله عليه وسلم^(٤٨).

المثال الثالث: قال الترمذي: حدثنا محمد بن بشار قال: حدثنا معاذ بن هشام قال: حدثني أبي عن قتادة عن أبي حرب بن الأسود عن أبيه عن علي بن أبي طالب أن نبي الله صلى الله عليه وسلم قال: في بول الغلام الرضيع (ينضح بول الغلام ويغسل بول الجارية).

قال قتادة: وهذا إذا لم يطعما.

قال الترمذي: سألت محمداً عن هذا الحديث فقال: شعبة لا يرفعه وهشام الدستوائي حافظ ورواه يحيى القطان عن ابن أبي عروبة، عن قتادة لم يرفعه^(٤٩).

هذا الحديث اختلف فيه فشعبة أوقفه ولا يرفعه وهشام الدستوائي رفعه فالخلاف واقع بين تفتين ثقة وقف الحديث وثقة رفعه، فجاء الإمام البخاري بطريق جديد متابع للطريق، الموقوف معاضداً لرواية شعبة وهو حديث ابن أبي عروبة وهو ثقة أيضاً فأصبح المرفوع معلولاً لما خالف ثقة تفتين. يعني رجح الإمام البخاري الوقف بالأكثرية.

المثال الرابع: قال الإمام البخاري في التاريخ الكبير في ترجمة محمد بن عبد الرحمن بن مسعد بن زرارة الأنصاري المدني ... قال لنا آدم حدثنا شعبة قال لنا محمد بن عبد الرحمن الأنصاري سمعت عمتي عائشة قالت: "كسر عظم الميت ككسره حياً" وعن عمرة عن عائشة قولها. ورفعها سعد بن سعيد وحارثة عن عمرة عن عائشة عن النبي صلى الله عليه وسلم، وروى سليمان و الدراوردي عن مسعد ولم يرفعاها قال أبو عبد الله غير مرفوع أكثر ورواه عروة والقاسم عن عائشة قولها^(٥٠).

قال الباحثان: رجح الإمام البخاري الرفع على الوقف بقريضة الأكثرية بقوله (وغير مرفوع أكثر).

المثال الخامس: قال البخاري في التاريخ الكبير: محمد بن عبد الرحمن بن سعد بن زرارة الأنصاري المدني سمع منه يحيى بن سعيد الأنصاري، قال يونس بن يحيى عن عبيد الله بن موهب عن محمد سمع أبا سعيد الخدري ... وقال لنا آدم حدثنا شعبة قال حدثنا محمد بن عبد الرحمن الأنصاري سمعت عمتي عائشة قالت: "كسر عظم الميت ككسره حياً" وعن عمرة عن عائشة قولها. ورفعها سعد بن سعيد وحارثة عن عمرة عن عائشة عن النبي صلى الله عليه وسلم. وروى سليمان و الدراوردي عن سعد لم يرفعاها. قال أبو عبد الله وغير مرفوع أكثر ورواه عروة والقاسم عن عائشة قولها^(٥١).

وهكذا فقد ذكر الإمام البخاري الاختلاف على عائشة رضي الله عنها في رفع الحديث ووقفه، وقد رجح الوقف معتمداً على قريضة كثرة العدد وحيث قال: "وغير مرفوع أكثر" يعني أن الذين رووا الحديث موقوفاً عن عائشة أكثر عدداً من الذين رووه مرفوعاً.

المثال السادس: قال الترمذي في العلل الكبير: حدثنا يحيى بن خلف حدثنا ابن أبي عدي عن شعبة عن يعلى بن عطاء عن أبيه عن عبد الله بن عمرو أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:

"زوال الدنيا أهون على الله من قتل رجل مسلم"^(٥٢)

قال: سألت محمداً عن هذا الحديث فقال: الصحيح عن عبد الله بن عمرو موقوفاً.

فهذا الحديث اختلف في رفعه ووقفه ورجح الإمام البخاري الوقف.

ووافقه الإمام الترمذي فقال بعد أن أخرج الحديث في الجامع: "حديث عبد الله بن عمرو هكذا رواه ابن أبي عدي عن شعبة، عن يعلى بن عطاء، عن أبيه عن عبد الله بن عمرو عن النبي صلى الله عليه وسلم"^(٥٣).

وروى محمد بن جعفر وغير واحد عن شعبة عن يعلى بن عطاء فلم يرفعه، وهكذا روى سفيان الثوري عن يعلى بن عطاء موقوفاً وهذا أصح.

الجامع الكبير عقب حديث رقم (١٣٩٥) كتاب الديات، باب ما جاء في تشديد قتل المؤمن ٧٠/٣

وقال الإمام البيهقي بعد أن أخرج الحديث رقم (١٥٨٧) السنن باب تحريم القتل من السنة ١٥٧/٨
قال: "ورواه أيضا ابن أبي عدي عن شعبة مرفوعا ورواه غندر وغيره عن شعبة موقوفا والوقف أصح" (٥٤)

ثالثاً: ذكره الرفع والوقف لتصحيح الوجهين

المثال الأول: قال الإمام البخاري: "حدثنا أحمد بن يونس حدثنا ابن أبي ذئب عن سعيد المقبري عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: إنكم ستحرصون على الإمارة وتكون ندامة يوم القيامة، فنعم المرضعة وبئست الفاطمة". وقال محمد بن بشار: حدثنا عبد الله بن حمران، حدثنا عبد الحميد بن جعفر، عن سعيد المقبري، عن عمر بن عبد الحكم عن أبي هريرة قوله" (٥٥).
وجه الاختلاف في هذا الحديث

أن ابن أبي ذئب وعبد الحميد بن جعفر قد اختلفا على شيخهما سعيد المقبري فرفع ابن أبي ذئب الحديث إلى النبي صلى الله عليه وسلم، ووقفه عبد الحميد على أبي هريرة وزاد فيه رجلاً.
قال الحافظ ابن حجر: " هكذا رواه ابن أبي ذئب مرفوعاً، وأدخل عبد الحميد بن جعفر بين سعيد وأبي هريرة رجلاً ولم يرفعه، وابن أبي ذئب اتقن من عبد الحميد وأعرف بحديث المقبري منه فروايته هي المقعدة، وعقبه البخاري بطريق عبد الحميد إشارة منه إلى إمكان تصحيح القولين، فلعله كان عند سعيد عن عمر بن الحكم عن أبي هريرة موقوفاً على ما رواه عنه عبد الحميد وكان عنده عن أبي هريرة بغير واسطة مرفوعاً، إذ وجدت عند كل من الراويين عن سعيد زيادة، ورواية الرفع لا تعارض رواية الوقف لأن الراوي قد ينشط فيسند وقد لا ينشط فيقف" (٥٦).
وهكذا تبين لنا أن الإمام البخاري لم يكن له في تعارض الرفع والوقف منهج كلي مطرد، وإنما القبول والرد عنده متوقف على القرائن والمرجحات وهي كثيرة متنوعة، وإن لكل حديث نقد خاص، وهذا المنهج هو منهج الحذاق من نقاد الحديث رحمهم الله جميعاً.

الخاتمة وأهم النتائج

١. أظهر هذا البحث أهمية مسألة تعارض الرفع والوقف وإنها من المسائل التي اختلف العلماء فيها قديماً وحديثاً.
٢. كشف هذا البحث أن مجرد الاختلاف في رفع الحديث ووقفه بين الثقات، ليس علة قاذبة بعد الترجيح، بل دليل أن الإمام البخاري وجدناه أخرج الطريق المرفوعة والطريق الموقوفة في صحيحه، وكتابه كتاب صحيح وليس كتاب علل.
٣. بين هذا البحث أن ليس للإمام البخاري حكم مطرد في مسألة اختلاف الرفع والوقف، فكان تارة يرجح الرفع وتارة يرجح الوقف، وتارة يصحح الطريقين معاً، بحسب القرائن ظهوراً وخفاءً.
٤. أبرز هذا البحث الجانب النقدي الذي يشكل أهم جوانب علوم الحديث وأن الطريق الوحيد لمعرفة ذلك دراسة صحيح البخاري ابتداءً، لأنه ميدان تطبيقي لذلك.
٥. أثبت هذا البحث أهمية الدراسة التطبيقية، وأنه فقط من خلالها يمكن إعطاء أحكام صائبة ودقيقة.
٦. أظهر هذا البحث أن منهج الإمام البخاري يكتنفه الكثير من الغموض وأنه دائماً يكتفي بالتلميح دون التصريح وكذلك بالإشارة.
٧. أكد هذا البحث أن التصحيح والتعليل عند الإمام البخاري مبني على النقد، معرفة (التقرد والمخالفة) ولا يعنيه بحال ظاهر حال الراوي وإنما معرفة الإصاغة والخطأ.
٨. كشف هذا البحث وأظهر لنا أن منهج النقد في التصحيح والتعليل منهج متكامل ودقيق، لكونه قائماً على معرفتهم لملاسات الروايات، وأحوال رواياتها، ومعاينة أصولهم فيها.

الهوامش

١. السخاوي، محمد بن عبد الرحمن (ت ٩٠٢هـ)، فتح المغيـث شرح الفية الحديث، تحقيق محمد عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٦ م، ١/١٩٤، والعراقي، عبد الرحيم بن الحسن الكردي (ت ٨٠٦ هـ)، التبصرة والتذكرة شرح الفية العراقي، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ، ١/١٧٨
٢. إنظر: ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن (ت ٦٤٣ هـ)، علوم الحديث، تحقيق د. نور الدين عتر، دار الفكر، دمشق، ط (١٩)، ٢٠١٣ م، ص ٥٤، وابن دقيق العيد، محمد بن علي (ت ٧٠٢ هـ)، الإقتراح في بيان الإصلاح، تحقيق د. عامر صبري، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٦ م، ص ٢١٠
٣. إنظر: ابن الصلاح، علوم الحديث، ص ٤٦، وابن دقيق العيد، الإقتراح في بيان الإصطلاح، ص ٢٠٩
٤. إنظر: ابن الصلاح، علوم الحديث، ص ٤٦، وابن الكثير، إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤ هـ)، اختصار علوم الحديث، تحقيق أحمد شاكر، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط (٣)، ١٩٧٩ م، ص ٣٨
٥. الذهبي، محمد بن أحمد (ت ٧٤٨ هـ)، الموقظة في علم مصطلح الحديث، تحقيق عبد الفتاح ابو غدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط (٣)، ١٤١٨ هـ، ص ٥٢
٦. نقله السخاوي، فتح المغيـث ١/١٩٥
٧. نقله ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت ٨٥٢ هـ)، النكت على كتاب ابن الصلاح، تحقيق مسعود السعدي، ومحمد فارس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٤ م، ص ٢٩٧ - ٢٩٨ بتصرف
٨. بن حجر، النكت، ص ٢٤٠
٩. النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، تحقيق علي بلطجي، دار الخبر، دمشق ط (١)، ١٩٩٤ م ١/٣٧
١٠. ابن القطان، علي بن محمد بن عبد الملك (ت ٦٢٨ هـ)، بيان الوهم والإيهام الواقعيين في كتاب الأحكام، تحقيق د. الحسين آيت سعيد، دار طيبة، السعودية، ط (١)، ١٩٩٧ م، ٥/٤٥٦
١١. ابن الصلاح، علوم الحديث، ص ٧٢
١٢. العراقي، التبصرة والتذكرة، ١/١٧
١٣. السخاوي، فتح المغيـث، ١/١٩٤
١٤. إنظر: ابن حبان، محمد بن حبان البستي (ت ٣٥٤ هـ)، صحيح ابن حبان ترتيب علاء الدين الناسي، تحقيق، شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط (٣)، ١٩٩٧ م، ١/١٥٧، وشاكر، أحمد محمد (ت ١٣٧٧ هـ)، الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث، دار التراث، القاهرة، ط (٣)، ١٩٧٩ م، ص ٤٤
١٥. إنظر: ابن الصلاح، علوم الحديث، ص ٧٢، والأنصاري، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا (ت ٩٢٥ هـ)، فتح الباقي على الفية العراقي، تحقيق حافظ ثناء الله الزاهدي، دار ابن حزم، بيروت، ط (١)، ١٩٩٩ م، ص ١٦٢ وابن الملقن عمر بن علي بن احمد، الأنصاري، (ت ٨٠٤ هـ) المقنع في علوم الحديث، تحقيق عبد الله الجديع، دار فواز للنشر والتوزيع، السعودية، ط (١)، ١٩٩٢ م، ١/١٥٣، والسخاوي فتح المغيـث، ١/١٩٤
١٦. إنظر: الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت (ت ٤٦٣ هـ)، الكفاية في علم الرواية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٨٨ م، ص ٤١١
١٧. إنظر: الزركشي، محمد بن بهادر بن عبد الله (ت ٧٩٤ هـ)، النكت على مقدمة ابن الصلاح، تحقيق، د. زين العابدين بن فريج، مكتبة أضواء السلف، الرياض، ١٩٩٨ م، ط (١)، ١٨٩/٢، والبلقيني، عمر بن رسلان بن نصر بن صالح (ت ٨٠٥ هـ)،

- محاسن الإصلاح وتضمنين كتاب ابن الصلاح، تحقيق، خليل منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٩م، ص ٩٥ والسخاوي، فتح المغيـث ١/ ١٩٤
١٨. إنظر: الحاكم النيسابوري، أبو عبدالله محمد بن عبد الله بن محمد (ت ٤٠٥ هـ) المدخل الى الإكليل، تحقيق، فؤاد عبد المنعم، دار الدعوة، مصر، ط (١) ١٩٨٣م، ص ٤٧
١٩. إنظر: الصنعاني، محمد بن إسماعيل (ت ١١٨٢ هـ) توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، تحقيق، محمد عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٧، ٣١١/١
٢٠. الشافعي، محمد بن إدريس، الرسالة، تحقيق أحمد شاكر، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٤٠٩ هـ، ص ٢٨١، ص ٢٨٥
٢١. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، (ت ٩١١ هـ)، تدريب الراوي في شرح تقريب النووي، تحقيق، عرفان عشا، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م، ص ٣٦٧
٢٢. نقله الخطيب البغدادي، الكفاية ص ٤١١
٢٣. إنظر: الخطيب البغدادي، الكفاية ص ٤١١، والسخاوي، فتح المغيـث ١/ ١٩٤
٢٤. السخاوي، فتح المغيـث، ١/ ١٩٤
٢٥. ابن الصلاح، علوم الحديث، ص ٧١
٢٦. النووي، أبو زكريا يحيى بن مشرف (ت ٦٧٦ هـ)، التقريب، مطبوع مع تدريب الراوي، تحقيق عرفان عشا، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م، ص ١٤٤
٢٧. العراقي، التبصرة والتنكرة ١/ ١٧٧
٢٨. ابن الوزير، محمد بن إبراهيم (ت ٨٤٠ هـ)، تنقيح الأنظار في معرفة علوم الآثار، تحقيق، محمد صبحي حلاق، وعامر حسين، دار ابن حزم، بيروت، ط (١)، ١٩٩٩م، ص ١٣٨
٢٩. السخاوي، فتح المغيـث، ١/ ١٩٤
٣٠. السخاوي، فتح المغيـث، ١/ ١٩٤
٣١. ابن حبان، محمد بن حبان السبتي (ت ٣٥٤ هـ)، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تحقيق محمود زايد، دار المعرفة، بيروت، ط (١)، ١٩٩٢م، ٥١/١
٣٢. ابن دقيق العيد، أبو الفتح محمد بن علي القشيري (ت ٧٠٢ هـ)، شرح الإلمام بأحاديث الأحكام، تحقيق عبد العزيز السعيد، دار أطلس، الرياض، ط (١)، ١٩٩٧م، ٦١-٦٠/١
٣٣. ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد بن الحسن (ت ٧٩٥ هـ) شرح علل الترمذي، تحقيق د. همام سعيد، مكتبة المنار، الزرقاء، ط (١)، ١٩٨٧م، ٥٨٢/٢
٣٤. ابن حجر، النكت، ص ٢٨٢
٣٥. البقاعي، برهان الدين بن عمر (ت ٨٨٥ هـ) النكت الوفية بما في شرح الألفية، تحقيق د. ماهر الفحل، مكتبة الرشد، الرياض، ط (١)، ٢٠٠٧م ٤٢٦/١
٣٦. ابن حجر، النكت، ص ٢٩٦
٣٧. البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم الجعفي، (ت ٢٥٦ هـ) الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق ابن باز، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م، كتاب الجهاد والسير، باب يكتب للمسافر مثل ما كان يعمل في الإقامة رقم (٢٩٩٦)، ٢٤٢/٦ مع الفتح

٣٨. الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر (ت ٣٨٥ هـ)، الإلزامات والتتبع، تحقيق، د.مقبل الوادعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٨٥م، ص ١٦٥
٣٩. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت ٨٥٢ هـ)، هدى الساري مقدمة فتح الباري، تحقيق عبد العزيز بن باز، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م، ص ٥٢١
٤٠. البخاري، الجامع الصحيح، كتاب فضائل القرآن، باب اقروا القرآن ما انتلفت قلوبكم رقم (٥٠٦١)، ١٠/١١٢٤ مع الفتح
٤١. ابن حجر فتح الباري، ١٠/١٢٦
٤٢. الدارقطني، العلل الواردة في الأحاديث النبوية ٤/٢٥٨ سؤال رقم (١٨٢٠)
٤٣. حديث رقم (٤٥٠)، أبواب الصلاة، باب ما جاء في فضل التطوع في البيت
٤٤. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت ٢٧٩ هـ)، الجامع الكبير، تحقيق د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط (١) ١٩٩٨م، أبواب الصلاة، باب ما جاء في الصلاة في مرايض الغنم وأعطان الإبل، ١/٣٧٧ رقم (٣٤٨)
٤٥. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت ٢٧٩ هـ)، العلل الكبير، تحقيق صبحي السامرائي، بيروت ط (١)، عالم الكتب، ١٩٨٩م، ص ٨٧
٤٦. البخاري، الجامع الصحيح، كتاب الإيمان والنذور حديث رقم (٦٦٢١) ١٣/٣٦١ مع الفتح
٤٧. الترمذي، العلل الكبير، ٢٥١ رقم (٤٥٣)
٤٨. إنظر: ابن حجر، النكت ص ٣٣٣
٤٩. الترمذي، العلل الكبير / ص ٢ حديث رقم ٢٦
٥٠. البخاري، التاريخ الكبير ١/ ١٤٩-١٥٠ ترجمة (٤٤٣)
٥١. التاريخ الكبير ١/ ١٤٩-١٥٠ ترجمة ٤٤٣
- والحديث أخرجه ابو داود رقم (٣٢٠٧) كتاب الجنائز، باب في الحفار يجد العظم هل يتكذب ذلك المكان.
٥٢. العلل الكبير ابواب الديات، باب ما جاء في تشديد قتل المؤمن رقم (٣٩٢)
٥٣. الترمذي، محمد بن عيسى (٢٧٩)، الجامع الكبير تحقيق، د. بشار عواد، ط (٢)، دار الغرب الاسلامي بيروت، ١٩٩٨ م
٥٤. البيهقي أحمد بن الحسين بن علي (٤٥٨) هـ والسنن الكبرى تحقيق اسلام عبد الحميد. ط (١)، دار الحديث، القاهرة ٢٠٠٨ م
٥٥. البخاري، الجامع الصحيح، كتاب الأحكام، باب ما يكره من الحرص على الإمارة رقم (٧١٤٨)، ١٥/٢٠ مع الفتح
٥٦. ابن حجر، فتح الباري، ١٥/٢٠

المصادر والمراجع

١. الأنصاري، زكريا بن محمد بن أحمد (ت ٩٢٥ هـ)، فتح الباقي على الفية العراقي، تحقيق حافظ ثناء الله الزاهدي، دار ابن حزم، بيروت، ط (١)، ١٩٩٩م
٢. البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم الجعفي، (ت ٢٥٦ هـ)، الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسنته وأيامه، تحقيق ابن باز، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م
٣. البقاعي، برهان الدين بن عمر (ت ٨٨٥ هـ) بما في شرح الألفية، تحقيق د. ماهر الفحل، مكتبة الرشد، الرياض، ط (١)، ٢٠٠٧م.
٤. البلقيني، عمر بن رسلان بن نصر صالح (ت ٨٠٥ هـ)، محاسن الإصطلاح وتضمنين كتاب ابن الصلاح، تحقيق، خليل منصور، دار الكتب العالمية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٩م
٥. الترمذي، أبو عيسى محمد بن علي (ت ٢٧٩ هـ)، الجامع الكبير، تحقيق د. بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، ط (١)، ١٩٩٨م

٦. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت ٢٧٩ هـ)، العلل الكبير، ترتيب وأبو طالب القاضي، تحقيق صبحي السامرائي، بيروت ط (١) ١٩٨٩م.
٧. الحاكم النيسابوري، أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن محمد، (ت ٤٠٥ هـ)، المدخل إلى الإكليل، تحقيق فؤاد عبد المنعم، دار الدعوة، مصر، ط (١)، ١٩٨٣م.
٨. ابن حبان، محمد بن حبان البستي (ت ٣٥٤ هـ)، صحيح ابن حبان ترتيب علاء الدين الفاسي، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط (٣)، ١٩٩٧م.
٩. ابن حبان، محمد بن حبان البستي (ت ٣٥٤ هـ)، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتركين، تحقيق محمد وزايد، دار المعرفة، بيروت، ط (١)، ١٩٩٢م.
١٠. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت ٨٥٢ هـ)، النكت على كتاب ابن الصلاح، تحقيق مسعود السعدي ومحمد فارس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٤م.
١١. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت ٨٥٢ هـ) هدي الساري مقدمة فتح الباري، تحقيق ابن باز، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م.
١٢. الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت (ت ٤٦٣ هـ)، الكفاية في علم الرواية، دار الكتب العالمية، بيروت، ط (١)، ١٩٨٨م.
١٣. الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر (ت ٣٨٥ هـ)، الإلزامات والتتبع، تحقيق الدكتور مقل الوادعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٩٨٥م.
١٤. ابن دقيق العيد، محمد بن علي (ت ٧٠٢ هـ)، الإقتراح في بيان الإصطلاح، تحقيق د. عامر صبري، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٦م.
١٥. ابن دقيق العيد، أبو الفتح محمد بن علي القشيري، (ت ٧٠٢ هـ)، شرح الإلمام بأحاديث الأحكام، تحقيق، عبد العزيز السعيد، دار الأطلس، الرياض، ط (١)، ١٩٩٧م.
١٦. الذهبي، محمد بن أحمد (ت ٧٤٨ هـ)، الموقظة في علم مصطلح الحديث، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت ط (٣)، ١٤١٨ هـ.
١٧. ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد بن الحسين (ت ٧٩٥ هـ)، شرح علل الترمذي، تحقيق د. همام سعيد، مكتبة المنار، الأردن، ط (١)، ١٩٨٧م.
١٨. الزركشي، محمد بن بهادر بن عبد الله، (ت ٧٩٤ هـ)، النكت على مقدمة ابن الصلاح، تحقيق د. زيد العابدين بن فريج، مكتبة أضواء السلف، الرياض، ط (١)، ١٩٩٨م.
١٩. السخاوي محمد بن عبد الرحمن (ت ٩٠٢ هـ)، فتح المغيث شرح ألفية الحديث، تحقيق محمد عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت ط (١)، ١٩٩٦م.
٢٠. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين (ت ٩١١ هـ)، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق عرفان عشا، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م.
٢١. الشافعي، محمد بن إدريس، الرسالة، تحقيق، أحمد شاكر، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٤٠٩ هـ.
٢٢. شاكر، أحمد محمد (ت ١٣٧٧ هـ)، الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث، دار التراث، القاهرة، ط (٣)، ١٩٧٩م.
٢٣. الصنعاني، محمد بن إسماعيل (ت ١١٨٢ هـ)، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، تحقيق، محمد عويضة، دار الكتب العالمية، بيروت، ط (١)، ١٩٩٧م.

٢٤. ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن (ت ٦٤٣ هـ) علوم الحديث، تحقيق د. نور الدين عثر، دار الفكر، دمشق، ط (١٩)، ٢٠١٣م.
٢٥. العراقي، عبد الرحيم بن الحسن الكردي (ت ٨٠٦ هـ)، التبصرة والتنكير شرح ألفية العراقي، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ
٢٦. ابن القطان، علي بن محمد بن عبد الملك (ت ٦٢٨ هـ)، بيان الوهم والإيهام الواقعين في كتاب الأحكام، تحقيق، د. الحسين آيت سعيد دار طبية، جدة، ط (١)، ١٩٩٧ م.
٢٧. ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤ هـ)، اختصار علوم الحديث، تحقيق أحمد شاكر، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط (٣)، ١٩٧٩م.
٢٨. ابن الملقن، عمر بن علي بن أحمد الانصاري، (ت ٨٠٤ هـ)، المقنع في علوم الحديث، تحقيق عبدالله الجديع، دار فواز، السعودية، ط (١)، ١٩٩٢ م.
٢٩. النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، تحقيق علي بلطجي، دار الخير، ودمشق، ط (١)، ١٩٩٤م.
٣٠. النووي، أبو زكريا بحبى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ)، التقريب، مطبوع تدريب الراوي، تحقيق، عرفان عشا، دار الفكر، بيروت، ط (١)، ١٩٩٣م.
٣١. ابن الوزير، محمد بن إبراهيم (ت ٨٠٤ هـ)، تنقيح الأنظار في معرفة علوم الآثار، تحقيق محمد حلاق، وعامر حسين، دار ابن حزم، بيروت، ط (١)، ١٩٩٩م.

تعريضات الجامي على الرضي في شرح الكافية

أستاذ مشارك. عيسى متقى زاد الباحث. يعقوب علي آقا علي پور

قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة تربيت مدرّس

Ass.Prof. Eisa Mottaghizadeh

Researcher. Yaghouballi Agha Alipour

motaghizadeh@modares.ac.ir

d.alipor1348@yahoo.com

Arabic language and literature\ Tarbiat Modarres University

Abstract

Al-Kafiya Zavi Al-Arab Fī Ma'rifat Kalam al-'Arab, known also as Al-Kafiya Ibn Al-Hajib is one of the most famous books on syntax written by Ibn Hajib.

His interest in simplifying syntactic rules caused him to put to pen a Preface entitled Al-Kafiya; naming the book as such clarifies the writer's aim as it makes both the beginners and experts of the field refrain from consulting difficult-to-understand books on syntax. In other words, this is a book needed even by professors of the field.

In his Preface, Ibn Hajib has made use of non-mystifying euphuistic language, a method which shows his ability and mastery over syntactic rules.

The above book has attracted the attention of the scientists of the field so much so that they have entered into a race of better writing a commentary, a debate, or marginal notes on it, as it has dealt with all syntactic subjects, even though it is a complete simplified book for that purpose. Its unique characteristics have caused it to become the center of attention for the old and new scholars of syntax and gain the first place amongst all other related works in terms of attracting explanation, explication, sustenance, and marginal notes.

Razi Astarabadi is one of the most famous critics of Al Kafiya. His exegesis is very famous and possesses a high rank with the scholars. Among the other famous commentaries one can refer to Al-Fawaid Al-Ziaiyya by Jami who made his best in this book to solve the difficulties and riddles of Al-Kafiya by resorting to various explanations.

He has analyzed many relevant resources, chosen useful materials, and added sentences to them in order to satisfy the needs of the students, so much so that one can assert that Jami's book is a summary of Razi's commentaries on Al-Kafiya. Jami has printed Razi's phrases and views in his book without any alterations so much so that the beginners are unable to distinguish between them, even though in most cases he has not abstained from mentioning Razi's name; at times, to defend Ibn Hajib, he has taken issue with Razi's commentaries.

Making use of descriptive-analytical method, the present research has sought to show Jami's critique on Razi Astarabadi's analysis of the views and theories of the previous scholars of the field.

Some of the results obtained explain that Jami has not limited himself only to expressing Razi's views; on the contrary, he has critically mentioned the reasons for choosing, preferring, rejecting, or deleting them.

Keywords: Syntax, Commentary on Al-Kafiya, Razi Astarabadi, Jami, and Critiques.

الملخص:

كتاب «كافية ذوي الأرب في معرفة كلام العرب» المشهور بـ «كافية ابن حاجب» من أشهر كتب ابن الحاجب النحوية. رغب ابن الحاجب في تيسير النحو لطلابه فألف هذه المقدمة في النحو، وسمّاها بالكافية، ولعلّ اسمها يدلّ على الغرض الذي من أجله ألف، فهي تغني الناشئ أو المتعلّم عن كتب النحو المعقّدة، حظيت الكافية بإعجاب العلماء حيث تسابقوا إلى شرحها، وذلك لملائمتها للدرس النحوي من حيث أنّها على وجازتها قد حوت مقاصد النحو بأسرها، ولما لها من مميزات أهلّتها لذلك، وبهذا حظيت الكافية باهتمام من جبهة النحاة المعاصرين لابن الحاجب والمتأخّرين عنه، فهي تحتلّ المرتبة الأولى بكثرة الشروح والتعليقات والنظم،

حيث لم يصل أي مصنف من مصنفات النحاة إلى ما وصلت إليه الكافية. إن الرضي من أبرز شراح الكافية وهو واحد من أكثر من مائة شرح على كافية ابن الحاجب في النحو وقد نال شهرة عظيمة وتبوأ منزلة رفيعة في نفوس العلماء. ومن هذه الشروح " الفوائد الضيائية " للجامي، الذي حاول فيه أن يحل مشكلات الكافية، ويفيد من الشروح الأخرى التي سبقت شرحه وذلك باختيار ما يراه مهما ذا فائدة منها، ويضيف إلى ذلك زيادات من عنده، مراعيًا حاجة المتعلمين من أصحاب التحصيل، ويمكن القول أن الكتاب مختصر من شرح الرضي من أوله إلى آخره، وقد اقتطع منه العبارات فأودعه في مواضع متفرقة لئلا يفهم ذلك الاختلاس القارئ غير الحاذق فقد اعتمد مؤلف كتاب الفوائد الضيائية على شرح الرضي اعتماداً مباشراً، وأكثر من النقل عنه مصرحاً وغير مصرح وقد يتعرض الجامي في أثناء شرحه على الكافية لردّ الرضي دفاعاً عن ابن الحاجب. من هذا المنطلق حاولنا في هذا المقال دراسة تعريضات الجامي على الرضي في شرح الكافية، وتحليلها على الوجه السليم من خلال الرجوع إلى آراء علماؤنا الأوائل، والتخريجات التي أقاموها حجة على أقوالهم مع تركيز على آراء الجامي وقدرته اللغوية في اختيار الرأي، أو رده مع التعليل، اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب طبيعة التعامل مع الاعتراضات والاستدراكات النحوية في كتاب نحوي جليل.

تشير النتائج إلى أن الجامي لم يكن ناقلاً لآراء الرضي فحسب، بل مناقشاً لها مرجحاً لبعضها أحياناً مع ذكره العلة في ترجيحه هذا، أو مبيّناً فساد مذهب ما مع بيان حجته في ذلك.

الكلمات الرئيسية: النحو، شرح الكافية، الرضي الأسترآبادي، الجامي، التعريض.

المقدمة

كتاب «كافية ذوي الأرب في معرفة كلام العرب» المشهور بـ «كافية ابن حاجب» (بروكلمان، ١٣٨٣: ٢/٣٥٦) من أشهر كتب ابن الحاجب النحوية، (وهي مختصرة معتبرة غنية عن التعريف، وهي دستور هذا الفن إذ تعرف بها أكثر مسائله) (حاجي خليفة، د.ت: ١٣٧٠/٢). رغب ابن الحاجب في تيسير النحو لطلابه فألف هذه المقدمة في النحو، وسمّاها بالكافية، ولعل اسمها يدل على الغرض الذي من أجله ألفت، فهي تغني الناشئ أو المتعلم عن كتب النحو المعقدة والتي تحتاج إلى ملء بهذا الفن خبير بمسائله، (عبد العال، ١٩٩٠: ٦٠)، وقد انتفع الناس بهذه المقدمة رغم صغر حجمها، وعامة انتفع الناس بتصانيف ابن الحاجب لما فيها من كثرة النقل مع صغر الحجم وتحرير اللفظ، منها هذه المقدمة في النحو وقد عمد ابن الحاجب في هذه المقدمة إلى التلخيص والإيجاز الذي لا يخل بالمعنى، مما يدل على تمكنه من اللغة وإلمامه بقواعدها ومعرفته بسبر أغوارها، حظيت الكافية بإعجاب العلماء واعتزازهم بها، ومن مظاهر هذه الإعجاب ما قيل في حقها حتى أنها لفرط تأثيرها فيهم شحذت قرائح بعضهم فقال فيها شعراً، ومن ذلك قول بعضهم (الجامي، ١٩٨٣: ١/٣٠):

ما أبصرت عيني بمثل الكافية مجموعة تدري المآرب شافية
يا طالباً للنحو الزم حفظها وأعلم يقيناً أنها لك كافية

وقد تسابق النحاة إلى شرحها، وذلك لملائمتها للدرس النحوي من حيث أنها على وجازتها قد حوت مقاصد النحو بأسرها، ولما لها من مميزات أهلقتها لذلك، وبهذا حظيت الكافية باهتمام من جمهرة النحاة المعاصرين لابن الحاجب والمتأخرين عنه، فهي تحتل المرتبة الأولى بكثرة الشروح والتعليقات والنظم، حيث لم يصل أي مصنف من مصنفات النحاة إلى ما وصلت إليه الكافية، إذ بلغ عدد شروحها مئة وخمسين شرحاً، وإذا أضفنا إلى هذا العدد النظم وشرح النظم، والحواشي على الشروح، لزاد العدد على المئتين. وبذلك يمكن القول بأن الكافية أبرز كتاب اكتسب شهرة واسعة عند النحاة، وما كان ذلك إلا أنه جديد في منهجه جديد في اتجاهه التعليمي، مشوّق في مادته (ابن الحاجب، ١٩٨٠: ٥٣-٥٤).

إن الرضي من أبرز شراح الكافية وهو واحد من أكثر من مائة شرح على كافية ابن الحاجب في النحو (المصدر نفسه: ٢٧)، وقد نال شهرة عظيمة وتبوأ منزلة رفيعة في نفوس العلماء. وهذا الشرح غني عن المدح والإطراء، ومع ذلك فقد قام الجَمّ الغفير بأداء وظيفته في الثناء والتقدير، ومنهم الفاضل السيوطي حيث قال: «الرضي الإمام المشهور صاحب شرح الكافية لابن الحاجب الذي لو

يُؤلف عليها - بل لا في غالب كتب النحو - مثلها، جمعاً وتحقيقاً، وحسن التعليل، وقد أكتب الناس عليه وتداولوه واعتمده شيوخ هذا العصر، (السيوطي، ١٩٧٩: ١/٥٦٧-٥٦٨).

ومن هذه الشروح " الفوائد الضيائية " للجامي، الذي حاول فيه أن يحل مشكلات الكافية، ويفيد من الشروح الأخرى التي سبقت شرحه وذلك باختيار ما يراه مهما ذا فائدة منها، ويضيف إلى ذلك زيادات من عنده، مراعيًا حاجة المتعلمين من أصحاب التحصيل، وبخاصة ولده ضياء الدين يوسف لذلك سماه " الفوائد الضيائية " ويمكن القول أنّ الكتاب مختصر من شرح الرضي من أوله إلى آخره، وقد اقتطع منه العبارات فأودعه في مواضع متفرقة لئلا يفهم ذلك الاختلاس القارئ غير الحاذق (الجامي، ١٤٣١: المقدمة)، فقد اعتمد مؤلف كتاب الفوائد الضيائية على شرح الرضي اعتماداً مباشراً، وأكثر من النقل عنه مصرحاً وغير مصرح وقد يتعرض الجامي في أثناء شرحه على الكافية لردّ الرضي دفاعاً عن ابن الحاجب.

من هذا المنطلق حاولنا في هذا المقال دراسة تعريضات الجامي على الرضي في شرح الكافية، وتحليلها على الوجه السليم من خلال الرجوع إلى آراء علماؤنا الأوائل، والتخريجات التي أقاموها حجة على أقوالهم مع تركيز على آراء الجامي وقدرته اللغوية في اختيار الرأي، أو رده مع التعليل، اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب طبيعة التعامل مع الاعتراضات والاستدراكات النحوية في كتاب نحوي جليل. والسؤال الرئيس الذي يطرح في هذا المجال هو كيفية رؤية الجامي إلى الرضي في شرح الكافية وما هو موقف الجامي في شرح الكافية من آراء الرضي النحوية؟ هل قبل آراء النحاء كلها؟ أو اعترض عليه؟ تشير النتائج إلى أنّ الجامي لم يكن ناقلاً لآراء الرضي فحسب، بل مناقشاً لها مرجحاً لبعضها أحياناً مع ذكره العلة في ترجيحه هذا، أو مبيناً فساد مذهب ما مع بيان حجته في ذلك.

١-١- الدراسات السابقة:

إنّ معظم المقالات والبحوث التي نشرت حول الجامي حاولت أن تضيء جوانب حياته الفكرية والفردية والاجتماعية والادبية. وإذا أمعنا النظر في الدراسات التي تناولت أعمال الجامي فسنجد أنفسنا إزاء عدد من المقالات والرسائل الجامعية؛ منها رسالة جامعية بعنوان «الفوائد الضيائية شرح كافية ابن الحاجب نور الدين عبد الرحمن الجامي» دراسة وتحقيق الدكتور أسامة طه الرفاعي، تهدف هذه الرسالة إلى تحرير النص، ومقابلة النسخ، وإثبات التغييرات الواردة في النسخ وبيان ما سقط منها وما زاد فيها، وتصحيح الألفاظ، وتوثيق الآراء والأقوال.

ومنها مقالة «معرفي كتاب الفوائد الضيائية تأليف عبد الرحمان جامي» لحسين ارجمند، وغلام عباس رضايي، ومجتبي عمراني پور. تهدف هذه المقالة إلى تعريف الفوائد الضيائية دون أن يشير إلى آرائه في الكتاب.

ركّزت هذه البحوث جلّ اهتمامها على دراسة حياتها وإضاءة بعض جوانبها النحوية. لكننا لم نعثر على دراسة عالجت تعريضاته على الرضي. إذن تحاول هذه المقالة أن تركز على هذا الجانب وتدرس وتحددو تحلل التعريضات في شرح الجامي على الكافية.

١-٢- نظرة على السيرة الذاتية للجامي والرضي الأسترآبادي:

أولاً: الجامي

هو أبو يوسف نور الدين عبد الرحمن بن نظام الدين أحمد الجامي الهروي الخراساني مولداً ومسكناً ومنشأً ومدفنًا. ولد بقصبة «جام» الخراسانية في الثالث والعشرين من شهر شعبان المعظم سنة ٨١٧هـ وتوفي بـ «هراة» - ناحية خيابان - في الثامن عشر من المحرم سنة ٨٩٨هـ وشيّعهم خلق كثير يتقدمهم السلطان «حسين باي قرا» ومعه الأمراء وكبار رجال الدولة التيمورية (حكمت، ١٣٢٠: ٥١٤). كان الجامي الشاعر الصوفي عالماً في النحو والحديث والتفسير والمنطق والحكمة والتصوّف والعرفان (رضازاده شفق، ١٣٦٩: ٣٢٠). وقد درس على أبيه الشيخ نظام الدين الجامي والشيخ جنيد الأصولي وشهاب الدين الحازمي وخواجه على السمرقندي وقاضي زاده الزومي (مصاحب، ١٣٥٦: ١/٧٢٠). ومن كتبه «نفحات القدس في ذكر الطبقات الخمس»، وشرح الفصوص بالفارسية،

والدرة الفاخرة في تفصيل مذاهب الحكماء والمتصوفة، وشواهد الربوبية في فضائل النبي والأئمة، وشرح الكافية المسمى بالفوائد الضيائية (ولاي، ١٣٩٠: ١٠٠).

ثانياً: الرضي الأسترآبادي:

هو محمد بن الحسن الأسترآبادي. عرف بالرضي، اشتهر بالشارح المحقق و المدقق و لقب بنجم الأئمة، ونجم الملة والدين ونجم الحق والحقيقة. لم يكن حظّه في التراجم كبيراً، فلم تتحدّث عن نشأته وأسفاره، وصفاته وأخلاقه إلّا التزّز القليل. وُلد ببلدة أسترآباد، وهي مدينة كبيرة بأرض طبرستان الواقعة بين الريّ وخراسان شمال إيران، حوالي (٦٢٤هـ)، ثم رحل العراق ونزل النجف. (السيوطي، ١٩٧٩: ١/ ٥٦٧). وبدل على نزوله النجف قوله في مقدّمته لشرح الكافية: « فإن جاء مرضياً فببركات الجنب المقدّس الغرويّ، صلوات الله على مُشرّفه لإتقائه فيه، وإلّا فَمِنْ قُصور مؤلّفه فيما ينتحيه» (شرح الرضي، ١٤٣١هـ: ج ٢/١).

قال ياقوت: « الغريّ : بفتح الغين وكسر الراء تشديد الياء - أحد الغريين، وهما بناءان كالصومعتين بظاهر الكوفة قرب قبر عليّ بن ابي طالب (ع) (ياقوت الحموي، ١٩٩٠: ٤/ ١٩٦).

وقد ذكر الأستاذ عبد السلام هارون أنّ المراد هو النجف، معتمداً على أنّ الشيعة يطلقون (الغري) على قبر عليّ بن ابي طالب، ومرادهم بها : الحسن الجميل من كلّ شيء، وأنّ الرضيّ كان شيعياً، (البغاديّ ١٩٧٩ : ج ١/ ٢٨).

إنّ جهل المصادر التاريخية والتراجم الأدبية بسيرة الرضيّ، سيُخيم بظلاله على أمور حياته ونشأته وأخلاقه وصفاته، لا سيّما أنّ كتب التراجم قد صنّت بكثير من أخباره ونذكر بعض الأدلة التي يمكن من خلاله القول بتشيّعه: الأول: إهتمام أصحاب تراجم الشيعة بترجمته، والإطناب في الحديث عنه، ومن ذلك روضات الجنّة، وأمل الآمل، ومفتاح السعادة، (الموسوي الخوانساري ١٣٦٧: ٣/ ٣٣٢).

الثاني: إعترااف مترجمي الشيعة له بالتشيّع، والتفاخر به على العرب، كأحد اللامعين بغزارة علمه وجلاء قريحته. يقول الموسوي عنه بعد نقله لكلام السيوطي: «... الذي به إفتخارالعجم على العرب، ومباهات الشيعة على سائر الفرق الاسلاميّة (المصدر نفسه: ٣/ ٣٣١). الثالث: في شرحه للكافية بعض الأقوال التي ينسبها إلى أمير المؤمنين عليّ بن ابي طالب ثمّ يتبعها ب : « عليه السلام » (الرضي، ١٤٣١، ج ١/ ١٩١).

تتبع مكانة الرضيّ العلميّة من كتابيه : شرح الكافية وشرح الشافية لإبن حاجب، فبهذين الكتابين العظيمين عُرف واشتهر وذاع صيته، ما كان ذلك إلّا لجودة شرحه عليهما. يقول السيوطي المشهور بالتنبّع والمهارة: «الرضيّ الإمام المشهور صاحب شرح الكافية لإبن الحاجب، الذي لم يؤلّف عليها- بل ولا في غالب كتب النحو - مثلها جمعاً وتحقيقاً وحسن التعليل (السيوطي، ١٩٧٩: ج ١/ ٥٦٧-٥٦٨). وذكرت كتب التراجم أنّ الرضيّ ألف الكتب التالية، وهي: شرح الكافية لإبن حاجب، شرح الشافية ابن حاجب، شرح القصائد السبع العلويّات، لإبن ابي الحديد، (كبرى زاده، ١٩٨٥: ج ١/ ١٧٠).

ذكر السيوطي و غيره أنّ وفاته سنة (٦٨٤هـ. أو ٦٨٦هـ). والشكّ من السيوطي، (السيوطي، ١٩٧٩: ج ١/ ٥٦٧). ونصّ العامليّ أنّ وفاته سنة (٦٨٦ هـ) أي نحو : (١٢٨٧م)، وعلى هذين سار أكثر المترجمين له، (الحرّ العامليّ، ١٨٨٥ : ٢١٠).

١-٣- التعريض

هو أن يطلق الكلام، ويشار به إلى معنى آخر يفهم من السياق نحو: «المسلم من سلم المسلم من لسانه ويده.» (السكاكي، ١٩٦٨: ١٩٤) وذكر العلماء التعريض، وبيّنوا فائدته وقيّمته الأسلوبية، والتعريض عندهم يؤخذ، ويستفاد من السياق والقرائن، وأغراضه متعددة، منها: الذمّ، والتوبيخ، والتحذير لمن تلاعب بدينه، أو غرّته الدنيا، أو أمن مكر الله، وقد يأتي التعريض عندهم لتتويه جانب الموصوف. (السيوطي، ١٣٥٨ق: ٦٣/٢)

ومن أمثلة التعريض عند النبيّ (ص) ما يلي: « مَنْ شَهِدَ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ، وَابْنُ أُمِّتِهِ وَكَلِمَتُهُ أَبْقَاهَا إِلَى مَرِيَمَ، وَرُوحٌ مِنْهُ وَالْجَنَّةُ حَقٌّ، أَدْخَلَهُ اللَّهُ الْجَنَّةَ عَلَى مَا كَانَ مِنَ الْعَمَلِ.» (الخطيب التبريزي، ١٤٠٥ق: ١٥/١)

٢- القسم التطبيقي

إنّ الجامي في تعريف «اللفظ» بعد شرح الكلمة قالت: والدوالّ الأربع وهي: الخطوط والعقود والنّصب والإشارات غير داخلة في اللفظ فلا حاجة إلى قيد زائد يخرجها، (الجامي، ١٤٣١: ١٢-١٣) قوله: «والدوالّ الأربع». في هذا الكلام يعرّض للمحقّق الرضيّ حيث يقول: واحتترز بقوله: «لفظ» عن الخطّ والعقد والنّصب والإشارة فإنّها ربّما دلّت بالوضع على معنى مفرد وليست بكلمات، (الرضي، ١٤٣١: ٢٢-٢٣). والجامي في كلامه عن الكلام وتعريفه يقول: وحيث كانت الكلمتان أعمّ من أن تكون كلمتين حقيقة أو حكماً دخل في التعريف مثل «زيد أبوه قائم» أو «قام أبوه» أو «قائم أبوه»، فإنّ الأخبار فيها - مع أنّها مركّبات - في حكم الكلمة المفردة أعني «قائم الأب»، في هذا المطلب تعريض من الجامي للشارح المحقّق رضي الأسترآبادي ودفع لاعتراضه على المصنّف حيث قال: في «شرح الكافية»: كان على المصنّف أن يقول كلمتين أو أكثر ليعمّ «زيد أبوه قائم» و«زيد قائم أبوه» وليس له أن يقول: «الأصل في الخبر الإفراد لأنّه لا دليل له، (الجامي، ١٤٣١: ٢٤)، (الرضي، ١٤٣١: ٣٢/١).

قال الجامي في «العدل»: (فالعدل) مصدر مبني للمفعول أي كون الاسم معدولاً (خروجه) أي خروج الاسم أي كونه مخرجاً (عن صيغته الأصليّة) أي عن صورته التي يقتضي الأصل والقاعدة أن يكون ذلك الاسم عليها، (الجامي، ٩٧: ١٤٣١-٩٨) قوله: «مصدر مبني للمفعول». الغرض من هذا التفسير ردّ الاعتراض الذي أورده المحقّق الرضي على ابن حاجب وحاصله: أنّ «العدل» عبارة عن الإخراج لا الخروج، لأنّ العدل متعدّد والخروج لازم، وتفسير المتعدّي باللازم لا يجوز، (الرضي، ١٤٣١: ١١٣/١).

قال الجامي في «حذف الفعل»: (وقد يحذف الفعل) الرفع للفاعل (للقيام قرينة) دالة على تعيين المحذوف (جوازاً) أي حذفاً جازياً (في مثل) قولك («زيد») أي في ما إذا كان جواباً لسؤال محقّق (لمن قال: «من قال؟») سائلاً عمّن يقوم به القيام فيجوز أن يقول: «زيد» بحذف «قام» ويجوز أن يقول: «قام زيد» بذكره. وإنّما قدر الفعل دون الخبر لأنّ تقدير الخبر يوجب حذف الجملة، وتقدير الفعل يوجب حذف أحد جزئيهما والتقليل في الحذف أولى. (الجامي، ١٥٤-١٥٥). قوله: «إنّما قدر الفعل دون الخبر». تعريض بالمحقّق الرضي حيث قدر الخبر وقال: الظاهر أنّ زيدا مبتدأ لفاعل، لأنّ مطابقة الجواب للسؤال أولى وأيضاً فالسؤال عن القائم لا عن الفعل والأهمّ تقديم المسؤول عنه فالأولى أن يقدّر: «زيد قام» (الرضي، ١٤٣١: ١٩٧/١).

قال الجامي في «النائب عن الفاعل»: (مفعول ما لم يسمّ فاعله) أي مفعول فعل أو شبه فعل لم يذكر فاعله. وإنّما لم يفصله عن الفاعل ولم يقل: «و منه» - كما فصل المبتدأ حيث قال: «ومنها المبتدأ» - لشدة اتّصاله بالفاعل حتّى سمّاه بعض النحاة فاعلاً، (الجامي، ١٤٣١: ١٧٠) قوله: «مفعول أو شبه فعل». تعريض للشارح الرضيّ حيث قال: أي: مفعول الفعل الرضي لم يسمّ فاعله. ومراده من الفعل العامل أو الأصل والأقوى في العمل، (الرضي، ١٤٣١: ٢١٥/١).

قال الجامي في «ما لا يصلح للنّياحة»: (ولا يقع) موقع الفاعل (المفعول الثاني من) مفعولي (باب «علمت») لأنّه مسند إلى المفعول الأوّل إسناداً تامّاً، فلو أسند الفعل إليه ولا يكون إسناده إلّا تامّاً لزم كونه مسنداً ومسنداً إليه مع كون كلّ الإسنادين تامّاً بخلاف «أعجني ضرب زيد»؛ لأنّ الإسنادين - وهو إسناد المصدر غير التامّ. (الجامي، ١٤٣١: ١٧١) قوله: «بخلاف أعجني ضرب زيد». تعريض على الشارح المحقّق الرضي - حيث يقول: و المتقدّمون منعوا من قيام ثاني مفعولي «علمت» مطلقاً مقام الفاعل وقالوا: لأنّه مسند أسند إلى المفعول الأوّل، فلو قام مقام الفاعل والفاعل مسند إليه صار في حالة واحدة مسنداً ومسنداً إليه فلا يجوز. وفيما قالوا نظر: لأنّ كون الشيء مسنداً إلى شيء ومسنداً إليه شيء آخر في حالة واحدة لا يضرّ كما في قولنا: «أعجني ضرب زيد عمراً» فأعجني مسندٌ إلى «ضرب» و«ضرب» مسندٌ إلى «زيد» ولو كان لفظ مسنداً إلى شيء أسند - أي: ذلك الشيء إلى ذلك اللفظ بعينه لم يجز، وهذا كما لا يكون الشيء مضاف ومضافاً إليه بالنسبة إلى شيئين كغلام في قولك: «فرس غلام زيد»، (الرضي، ١٤٣١: ٢١٧/١).

وأيضاً تابع الجامي: (والمفعول له) بلا لام؛ لأنّ النصب فيه مشعر بالعلية، فلو أسند إليه الفعل فات النّصب والإشعار بخلاف ما إذا كان مع اللام نحو: «ضربت للتأديب» (الجامي، ١٤٣١: ١٧٢) قوله: «بخلاف ما إذا كان مع اللام». ردّ على الشارح الرضي حيث لم يعتبر المفعول له مع اللام من الضروريّات وأخرجه عن صلاحية النّياحة. (الرضي، ١٤٣١: ٢١٨/١).

قال الجامي في «خبر إنَّ وأخواتها»: (هو) أي خبر «إنَّ» وأخواتها (المسند) إلى شيء آخر (بعد دخول) أحد (هذه الحروف) عليهما، فقلوه: «المسند» شامل لخبر «كان» وخبر المبتدأ وخبر «لا» التي لنفي الجنس وغيرها، قلوه: «بعد دخول هذه الحروف» أخرج جميعها عنه.

والمراد بدخول هذه الحروف عليهما ورودها عليهما لإيراث أثرها فيهما لفظاً أو معنى فلا ينتقض التعريف بمثل «يقوم» في قولنا: «إنَّ زيدا يقوم أبوه» فإنَّ «يقوم» هاهنا من حيث إسناده إلى «أبوه» ليس ممّا يدخل عليه «إنَّ» بهذا المعنى، بل إنّما دخل على جملة هي «يقوم أبوه». (الجامي، ١٤٣١: ٢٢٠)

قلوه: «والمراد بدخول هذه الحروف». لعلّه أراد أن يدفع عن اعتراض المحقق الرضي على المصنّف حيث قال: قلوه: «بعد دخول هذه الحروف» يخرج خبر مبتدأ وكلّ ما كان أصله ذلك سوى خبر هذه الحروف، لكن دخل فيه غير المحدود، فإنَّ نحو «حسناً» في قولك: «إنَّ رجلاً حسناً غلامه في الدار» مسند إلى «غلامه» بعد دخول «إنَّ» وليس خبرها، (الرضي، ١٤٣١: ٢٨٨/١).

قال الجامي في «خبر «لا» التي لنفي الجنس»: (خبر «لا») الكائنة (لنفي الجنس) أي لنفي صفته إذ «لا رجل قائم» مثلاً لنفي القيام عن الرجل لا لنفي الرجل نفسه (هو المسند) إلى شيء آخر هذا شامل لخبر المبتدأ وخبر «إنَّ» وغيرها (بعد دخولها) أي بعد دخول «لا» فخرج به سائر الأخبار. والمراد بدخولها ما عرفت في خبر «إنَّ» فلا يرد نحو «يضرب» في «لا رجل يضرب أبوه». (نحو «لا غلام رجل ظريف»). إنّما عدل عن المثال المشهور وهو قولهم «لا رجل في الدار» لاحتمال حذف الخبر وجعل «في الدار» صفة بخلاف ما ذكر لأنَّ «غلام رجل» معرب منصوب لا يجوز ارتفاع صفته على ما هو الظاهر. (فيها) - أي: في الدار - خبر بعد خبر لا ظرف «ظريف» ولا حال لأنَّ الظرف لا تتقيّد بالظرف ونحوه. وإنّما أتى به؟ لئلا يلزم الكذب بنفي ظرفة كلّ غلام رجل وليكون مثلاً لنوعي خبرها الظرف وغيره. (الجامي، ١٤٣١: ٢٢٤-٢٢٥) قلوه: «وإنّما أتى به لئلا يلزم الكذب بنفي ظرفة كلّ غلام رجل». تعريض للفاضل المحقق الرضي الأسترايادي حيث يقول معترضاً على المصنّف: لافائدة في إيراد هذا الظرف بعد الخبر ولا معنى له إن علقناه بالخبر، إذ يكون المعنى: «ليس لغلام رجل ظرفة في الدار» وهذا معنى سمح، ومثاله أيضاً ظاهر بسبب هذا الظرف في كون «ظريف» صفة لـ «غلام رجل» و الشرف خبر «لا» والمعنى: «ليس في الدار غلام رجل ظريف» ولو قال: «لا غلام رجل قائم فيها» لكان أظهر من جهة المعنى في كون «فيها» متعلّقاً بالخبر (الرضي، ١٤٣١: ٢٩٢/١).

قال الجامي عن «لا براح لي»: ولا يجوز أن يكون لنفي الجنس لأنّه إذا كان لنفي الجنس لا يجوز فيما بعدها الرفع ما لم يتكرّر، ولا تكرر في البيت، (الجامي، ١٤٣١: ٢٢٨-٢٢٩) وقوله: «ولا يجوز أن يكون لنفي الجنس». تعريض للمحقق الرضي حيث قال: والأولى أن يقال: هي التي في نحو «لا إله» أي: «لا» التبرئة إلّا أنّه يجوز لها أن تهمل مكرّرة نحو: «لا حول ولا قوّة» ويجب ذلك على الفصل بين اسمها وبينها ومع المعرفة، وبشّد في غير ذلك نحو: «لا براح» لضعفها في العمل، (الرضي، ١٤٣١: ٢٩٣/١).

قال الجامي في «كمية المحذوف بسبب الترخيم وأقسام المرحّم»: (أو كان في آخره حرف صحيح) أي: حرف صحيح أصلي لتبادره إلى الذهن، لأنَّ الغالب في الحرف الصّحيح الأصالة فيخرج منه نحو: «سعلاة» لأنّه لا يحذف منه إلّا التاء وهو أعمّ من أن يكون حقيقة أو حكماً فيشمل مثل «مرمي» و «مدعو»؛ فإنَّ الحرف الأخير منهما في حكم الصحيح في الأصالة (قبله مدّة) أي الف أو الواو أو ياء ساكنة وحركة ما قبلها من جنسها. (الجامي، ١٤٣١: ٢٨٤) قلوه: «وإنّما يخرج منه نحو «سعلاة». تعريض للمحقق الرضي حيث يقول: قلوه: «أو حرف صحيح» كان عليه أن يقول: حرف صحيح غير تاء التأنيث قبله مدّة زائدة، وذلك لأنّه لا يحذف في نحو: «عفرناه» و «سعلاة» إلّا التاء وحدها، وذلك لكونها كلمة واحدة - وإن كانت على حرف فاكتفى بها (الرضي، ١٤٣١: ٤٠٢/١)

قال الجامي: (مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلُّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ [القمر: ٤٩]) - بنصب «كلّ شيء» على الإضمار بشرطة التفسير - ولو رفع بالابتداء وجعل «خلقناه» خبراً له كان موافقاً للنصب في أداء المقصود، ولكن خيف لبسه بالصفة لاحتمال كون قوله «بقدر» خبراً له وهو خلاف المقصود، (الجامي، ١٤٣١: ٣٠٧) قلوه: «وهو خلاف المقصود». تعريض للمحقق الرضي حيث ينصّ بأنَّ الخبريّة والوصفيّة واحد غير متفاوت المعنى، (الرضي، ١٤٣١: ٤٦٣/١).

قال الجامي في «التحذير»: (وهو) في اللغة تخويف شيء عن شيء وتبعيده منه، وفي اصطلاح النحاة (معمول) أي اسم عمل فيه النصب بالمفعولية (بتقدير «اتق» تحذيراً) أي حذر ذلك المعمول تحذيراً فيكون مفعولاً مطلقاً، أو ذكر تحذيراً فيكون مفعولاً له (مثل بعده) أي مما بعد ذلك المعمول (أو ذكر المحذر منه مكرراً) على صيغة المجهول عطفاً على «حذر» أو «ذكر» - المقدّر، (الجامي، ١٤٣١: ٣١٥) قوله: «على صيغة المجهول». تعريض للمحقق الرضي حيث يقول: وفي بعض النسخ: أو ذكر بلفظ ما لم يسم فاعله - وليس بوجه، (الرضي، ١٤٣١: ١/ ٤٨٠)

قال الجامي في «التحذير»: (الرابع) من تلك المواضع التي وجب حذف ناصب المفعول به فيها (التحذير) وإنما وجب حذف الفعل فيه لضيق الوقت عن ذكره. و (هو) في اللغة تخويف شيء عن شيء وتبعيده منه، وفي اصطلاح النحاة (معمول) أي اسم عمل فيه النصب بالمفعولية (بتقدير «اتق» أي حذر ذلك المعمول تحذيراً فيكون مفعولاً مطلقاً، أو ذكر تحذيراً فيكون مفعولاً له (مما بعده) أي مما بعد ذلك المعمول (أو ذكر المحذر منه مكرراً) على صيغة المجهول عطفاً على «حذر» أو «ذكر» - المقدّر - (مثل: «إياك و الأسد» و «إياك وأن تحذف») هذان المثالان لأول نوعي التحذير ومعناهما: بعد نفسك من الأسد، والأسد من نفسك، وبعد نفسك عن حذف الأرنب - وهو ضربه بالعصا - وبعد حذف الأرنب عن نفسك.

وعلى تقديرين المحذر منه هو الأسد والحذف، فإن المراد من تبعيد الأسد أو الحذف من نفسك تحذيرهما منها. وينقد المحقق الرضي ويقول: ولا يخفى عليك أن التقدير «اتق» في أول النوعين غير صحيح لأنه لا يقال: «اتقيت زيدا من الأسد» فينبغي أن يقدّر فيه مثل «بعد» و «نح». وأن تقدير «بعد» في مثال النوع الثاني غير مناسب؛ لأنّ المعنى على الاتقاء عن الطريق لا على تبعيده منه. فالصواب أن يقال: بتقدير «بعد» أو «اتق» أو نحوهما فيقدّر مثل «بعد» في جميع الأفراد النوع الأول؛ وفي بعض أفراد النوع الثاني مثل: «نفسك نفسك» فإنّ المعنى على هذا: «بعد نفسك مما يؤذيك كالأسد» ونحوه، و يقدّر مثل: «اتق» في بعضها كالمثال المذكور. قيل: لفظ «الأسد» في «إياك والأسد» خارج عن النوعين فينبغي أن لا يكون تحذيراً، وليس كذلك فإنه أيضاً تحذير. وأجيب: بأنه تابع التحذير، والتوابع خارجة عن المحدود بدليل ذكرهما فيما بعد، (الجامي، ١٤٣١: ٣١٥-٣١٧) قوله: «والتوابع خارجة» هذا تعريض ورد للمحقق الرضي حيث قال: قوله: «هو معمول بتقدير «اتق» تحذيراً مما بعده مؤذن بأنّ لفظ التحذير هو «إياك» دون المعطوف وليس كذلك، بل التحذير لفظ المعطوف والمعطوف عليه، والصحيح أن يقال: لفظ التحذير على ضربين:

١- إما لفظ المحذر مع المحذّر منه بعده معمولاً لـ «بعد» مقدراً.

٢- وإما لفظ المحذر منه مكرراً منه مكرراً معمولاً لـ «بعد» مقدراً نحو: «الأسد الأسد»، (الرضي، ١٤٣١: ١/ ٤٧٩)

قال الجامي في «الحال»: والمراد بالفاعل أو المفعول أعم من أن يكون حقيقة أو حكماً فيدخل فيه الحال عن المفعول معه لكونه في معنى الحال أو المفعول به، وكذا الحال عن المفعول المطلق مثل «ضربت الضرب شديداً» فإنه بمعنى «أحدثت الضرب شديداً». وكذا يدخل فيه الحال عن المضاف إليه. (الجامي، ١٤٣١: ٣٣٧-٣٣٨) قوله: «يدخل فيه الحال عن المضاف إليه». تعريض بالمحقق الرضي حيث اعترض على تعريف الحال بكونه غير جامع بسبب خروج ما سبق نقله عن تعريفه، (الرضي، ١٤٣١: ٩/٢)

قال الجامي في «التمييز»: (التمييز ما) أي الاسم الذي (يرفع الإبهام) واحترز به عن «البذل» فإنّ «المبدل منه» في حكم الساقط فهو ليس يرفع الإبهام عن شيء بل هو ترك مبهم وإيراد معيّن (المستقر) أي الثابت الراسخ في المعنى الموضوع به من حيث إنه موضوع له؛ وإن كانت بحسب اللغة هو الثابت مطلقاً لكن المطلق منصرف إلى الكامل وهو الوضعي. (الجامي، ١٤٣١: ٣٥٩) قوله: «لكن المطبق منصرف إلى الكامل وهو الوضعي». تعريض بالمحقق الرضي حيث يقول: ولا يدلّ لفظ «المستقر» على أنّه وضعي كما فسّر - أي المصنّف في شرحه على الكتاب - والحدّ لا يتمّ بالعناية، والألفاظ المجملة في الحدّ ممّا يخلّ به، (الرضي، ١٤٣١: ٥٤/٢)

قال الجامي في «اسم إنّ وأخواتها»: (اسم إنّ وأخواتها هو المسند إليه بعد دخولها) أي دخول «إنّ» أو إحدى أخواتها (مثل: «إنّ زيدا قائم») وبما عرفت من معنى البعدية والدخول فيما سبق اندفع انتقاض هذا التعريف هاهنا أيضاً بمثل «أبوه» في: «أنّ زيدا

أبوه قائم». (الجامي، ١٤٣١: ٤٠١) قوله: «اندفع انتقاض هذا التعريف». تعريض للمحقق الرضي حيث يقول: ينتقض بمثل «أخوه» في قولك: «إن زيدا قائم أخوه» (الرضي، ١٤٣١: ١٥٣/٢)

قال الجامي في «النعت»: (النعت تابع) جنس شامل للتوابع كلها وقوله: (يدل على معنى في متبوعه) أي يدل بهيئة تركيبه مع متبوعه على حصول مطلقة غير مقيدة بخصوصية مادة من المواد - احتراز عن سائر التوابع. ثم تابع الجامي ولا يرد عليه البديل في مثل قولك: «أعجبني زيد علمه» أو المعطوف في مثل قولك: «أعجبني زيد علمه»، ولا التأكيد في مثل قولك: «جاعني القوم كلهم» - لدلالة «كلهم» على معنى الشمول في القوم - فإن دلالة التوابع في مثل هذه الأمثلة على حصول معنى في المتبوع إنما هي لخصوص موادها، فلو جردت عن هذه المواد كما يقال: «أعجبني زيد غلامه» أو «أعجبني زيد و غلامه» أو «جاعني زيد نفسه» لا تجد لها دلالة على معنى في متبوعاتها بخلاف الصفة؛ فإن الهيئة التركيبية بين الصفة والموصوف تدل على حصول معنى في متبوعها في أي مادة كانت، (الجامي، ١٤٣١: ٤٦٣-٤٦٤). قوله: «ولا يرد عليه البديل». هذا القول تعريض للمحقق الرضي حيث قال: ثم نقول: أما الخروج البديل وعطف البيان وعطف النسق والتأكيد الذي هو تكرير لفظي أو معنوي فظاهر، وأم التأكيد المفيد للإحاطة فداخل في هذا الحد إذ «كلهم» في «جاعني القوم كلهم» يدل على الشمول الذي في القوم، (الرضي، ١٤٣١: ٢٨٤/٢).

قال الجامي في شرائط الجمع المذكر السالم: (و) الشرط الرابع أن (لا) يكون الاسم المذكور مذكراً (مستويا فيه) أي: في هذه الصفة - بتأويل الوصف - (مع المؤنث مثل: «جريح» و«صبور») يقال: «رجل جريح وصبور» و «امرأة جريح و صبور» فلا يجمعه بالواو والنون، ولا بالالف والتاء فإنه لما لم يختص بالمذكر ولا بالمؤنث لم يحسن أن يجمع جمعاً مخصوصاً بأحدهما بل المناسب أن يجمع جمعاً يستويان فيه مثل «جرحى» و«صُبر»، (الجامي، ١٤٣١: ٦٦٧) قوله: «أن لا يكون الاسم المذكور مذكراً مستوياً». هذا التقدير تعريض للمحقق الرضي حيث قال: قوله: «ولا مستويا فيه مع المؤنث» عبارة أسخف من الأولى، لأن «مستوياً» عطف على «أفعل، فعلا» فيكون المعنى: وأن لا يكون الوصف المذكر مستوياً في ذلك الوصف مع المؤنث ولا معنى لهذا الكلام وكيف يستوي الشيء في نفسه مع غيره ولو قال: «لامستوياً فيه المذكر مع المؤنث» لكان شيئا، (الرضي، ١٤٣١: ٣٧٨/٣).

قال الجامي في «تقدير «أن» بعد الفاء»: (والفاء) التي ينتصب المضارع بعدها - بتقدير «أن» - فتقدير «أن» بعدها لا انتصاب المضارع مشروط (بشرطين). (أحدهما: السببية) أي: سببية ما قبلها لما بعدها، لأن العدول عن الرفع إلى النصب للتخصيص على السببية حيث يدل تغيير اللفظ على تغيير المعنى فإذا لم يقصد السببية لاحتاج إلى الدلالة عليها.

(والثاني: أن يكون قبلها) إي: قبل الفاء أحد الأشياء الستة، ليبعد الكلام بتقديم الإنشاء أو ما في معناه - من النفي المستدعي جواباً - عن التوهم كون ما بعدها جملة معطوفة على الجملة السابقة. وبعد ذكر الأشياء الستة حينما وصل إلى النفي، قال: ويندرج فيه التحضيض نحو: ﴿لَوْلَا أَنْزَلَ إِلَيْهِ مَلَكٌ فَيَكُونُ مَعَهُ نَذِيرًا﴾ [الفرقان: ٧] لاستلزامه نفي فعل، فيندرج في النفي، (الجامي، ١٤٣١: ٧٦٠-٧٦١) قوله: «ويندرج فيه التحضيض» تعريض للرضي حيث يقول: ترك التحضيض، وهو من جملة الأشياء المذكورة، نحو: ﴿لَوْلَا أَنْزَلَ إِلَيْهِ مَلَكٌ فَيَكُونُ مَعَهُ نَذِيرًا﴾ [الفرقان: ٧] (الرضي، ١٤٣١: ٦٣/٤). وتابع الجامي أيضاً قوله: (أو تمن) نحو: «ليت لي مالا فأنفقه» أي: «ليت لي ثبوت مال فإنفاق مئي». ويدخل فيه ما وقع على صيغة الترجي نحو: ﴿لَعَلِّي أَبْلُغَ الْأَسْبَابَ، أَسْبَابَ السَّمَوَاتِ فَأَطَّلِعَ﴾ [غافر: ٣٦-٣٧] بالنصب على قراءة حفص، (الجامي، ١٤٣١: ٧٦١-٧٦٢) قوله: «ويدخل فيه ما وقع على صيغة الترجي». أيضاً تعريض للمحقق الرضي حيث قال: وترك الترجي أيضاً، قال الله تعالى: ﴿لَعَلَّهُ يُزَكِّي أَوْ يَذَكِّرْ فَتَقَعَهُ الذِّكْرَى﴾ [عبس: ٣٠-٣١] (الرضي، ١٤٣١: ٦٣/٤). قال الجامي في «أفعال القلوب»: (ولبعضها) أي: لبعض أفعال القلوب ما عدا «حسبت» و«خلت» و«زعمت» (معنى آخر) قريب من معانيها الأول - وهي إما العلم أو الظن - بحيث يمكن أن يتوهم أنه بهذا المعنى أيضاً متعد إلى مفعولين. وإنما قيدنا بذلك لئلا يقال: لا وجه للتخصيص ببعض لأن لكل واحد معنى آخر، فإن «خلت» جاء بمعنى «صرت ذاخلاً». «حسبت» بمعنى «صرت ذاحسب»، و«زعمت» بمعنى «كفلت». (يتعدى) أي: بذلك المعنى الآخر (إلى مفعول واحد) لا اثنين. (الجامي، ١٤٣١: ٨٠٤) قوله: «وإنما قيدنا بذلك لئلا يقال». تعريض للمحقق الرضي حيث قال معترضاً على ابن حاجب: قوله:

«ولبعضها معنى آخر» بل لكلها فإن «حسبت» بمعنى: «صرت أحسب» وهو الذي في شعره شُقرة، و «خلت» أي: صرت ذا خال، أي خبلاء، و«زعمت» أي: كفلت، وهذه الثلاثة بهذه المعاني تكون لازمة، (الرضي، ١٤٣١: ١٧٩/٤). تابع الجامي قوله في «أفعال القلوب»: (و«علمت» بمعنى «عرفت») تقول: «علمت زيدا» بمعنى: عرفت شخصه، و هو العلم بنفس شيء من غير الحكم عليه. (الجامي، ١٤٣١: ٨٠٥) قوله: «وهو العلم بنفس شيء». تعريض لمحقق الرضي حيث نفى الفرق المعنوي بين «علم» و«عرف» واكتفى بالفرق اللفظي، (الرضي، ١٤٣١: ١٧٩/٤) والشارح أثبتهما بأن «العلم» يصحبه الحكم، والمعرفة خالية عنه وهذا معنوي واللفظي متفق بينه وبين الرضي.

قال الجامي في الأفعال الناقصة: (الأفعال الناقصة) إنما سميت ناقصة لأنها لا تتم بمرفوعها كالأفعال الغير الناقصة (ما وضع) أي: أفعال وضعت (لتقرير الفاعل على صفة) أي العدة فيما وضعت له هذه الأفعال هو تقرير الفاعل على صفة. ولاشك أن هذه الصفة خارجة عن ذلك التقرير - الذي هو العدة في الموضوع له - لأن ذلك التقرير نسبة بين الفاعل والصفة، فكل من طرفيها خارج عنها. فخرج عن الحدّ الأفعال التامة؛ لأنها موضوعة لصفة وتقرير الفاعل عليها، فكل من الصفة والتقرير عدة فيما وضعت له لا التقرير وحده. (الجامي، ١٤٣١: ٨٠٦-٨٠٧) قوله: «ولا شك أن هذه الصفة...» تعريض للمحقق الرضي حيث يعترض على المصنّف قائلاً: كان ينبغي أن يقيّد الصفة فيقول: على صفة غير مصدره فإن «زيداً» في «ضرب زيد» أيضاً متّصف بصفة الضرى وكذا جميع الأفعال التامة، وأمّا الناقصة فهي لتقرير فاعلها على صفة هي متّصفة بمصادر الناقصة فمعنى «كان زيد قائماً»: إن زيدا متّصف بصفة القيام المتّصف بصفة الكون، أي: الحصول والوجود. ومعنى «صار زيد غنياً»: إن زيد متّصف بصفة الغنى المتّصف بصفة الصيرورة أي: الحصول يعد أن لم يحصل، (الرضي، ١٤٣١: ١٨٢/٤).

قال الجامي في «أفعال المقاربة: (أفعال المقاربة: ما وضع) أي: فعل وضع (لدنو الخبر) أي: للدلالة على قرب حصوله للفاعل (رجاء) منصوب على المصدرية - بتقدير مضاف، أي: دنو رجاء - بأن يكون ذلك الدنو بحسب المتكلم و طمعه حصول الخبر له لا بجزمه به، ف «عسى» في قولك: «عسى زيد أن يخرج» يدلّ على قرب حصول الخروج لزيد بسبب أنك ترجو ذلك وطمعه لا أنك جازم به، (الجامي، ١٤٣١: ٨٢٠-٨٢١) قوله: «رجاء منصوب على المصدرية». تعريض للمحقق الرضي حيث قال: «وهو قول المصنّف: «لدنو الخبر رجاء، أو أخذاً فيه» فيه خبط؛ لأنّ نصب هذه المصادر على التمييز في الظاهر وهو تمييز عن النسبة فيكون فاعلاً للدنو في المعنى، فيكون المعنى، لدنو رجاء الخبر أو لدنو حصوله أو لدنو الأخذ فيه، (الرضي، ١٤٣١: ٢١٢/٤).

قال الجامي في باب «المدح والذم»: (وشرطهما) أي: شرط «نعم» و«بئس» (أن يكون الفاعل معرّفاً باللام) العهد الذهني وهي لواحد غير معيّن ابتداءً، ويصير معيّنًا بذكر المخصوص بعده، ويكون في الكلام تفصيل بعد الإجمال ليكون أوقع في النفس نحو: «نعم الرجل زيد». (الجامي، ١٤٣١: ٨٣٨) قوله: «العهد الذهني». تعريض للمحقق الرضي حيث قال: وليست اللام في «نعم الرجل» للإشارة إلى ما في الذهن، (الرضي، ١٤٣١: ٢٤٠/٤) فقول الشارح العهد الذهني مأخوذ من قول المصنّف في شرحه الذي نقله عن المحقّق الرضي ثم ردّ عليه.

قال الجامي في «حبذا»: (وفاعله) أي: فاعل هذا الفعل («ذا» ولا يتغيّر) أي: «حبذا» أو فاعله أو «ذا» عمّا هو عليه فلايتنّى ولايجمع ولايؤنث إذا كان المخصوص مثنى أو جمعا لجريه مجرى الأمثال التي لا تتغيّر فيقال: «حبذا الزيدان» و«حبذا الزيدون» و«حبذا هند»، (الجامي، ١٤٣١: ٨٤٢). قوله: «ولا يتغيّر أي حبذا وفاعله». تعريض للمحقق الرضي حيث أرجع الضمير إلى «ذا» بقوله: يعنى لايتنّى «ذا» ولايجمع ولايؤنث، لأنّه مبهم كالضمير في «نعم» و«بئس» فألزم الأفراد مثله وخلع منه الإشارة لغرض الإبهام، (الرضي، ١٤٣١: ٢٥٦/٤).

٣- النتائج: توصلت هذه الدراسة إلى نتائج يمكن إجمالها في ما يلي:

- قد أُلّف الجامي شرحه للكافية ابن الحاجب لينتفع به سائر المتعلمين في زمانه وما بعده، حتى أصبح الكتاب الدراسي المتداول بين المتعلمين.
- وقد حرص الجامي في أثناء شرحه للكافية على إفاد المراد وأضاف من عدنه زيادات كثيرة من توجيهات وتعريفات وتعليقات.
- وقد أفاد الجامي في شرحه من جملة كتب أهمها شرح ابن الحاجب للكافية وشرح الرضي لها. واتخذ الجامي بين هذين الشرحين سببا وسطا من حيث الإيجاز والإسهاب.
- ولم يكن موقفه مع هذه الكتب موقف التسليم المطلق وإنما ينظر إليها من موقف الفاحص الناقد.
- ويأتي الجامي في كثير من المواضع بعبارة لا يرى الناظر إلى ظاهرها اعتراضا ولا جوابا ويعني بها ردا على اعتراض، فرأيت بيان ذلك مع التوجيه.
- إنّ الجامي في شرحه للكافية تأثر بالرضي بحيث يبدو أنه خلّص شرح الكافية للرضي.

المصادر:

١. ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن عمر (١٩٨٠). شرح الوافية نظم الكافية، تحقيق وسى بناي علوان العلي، بغداد، الجامعة المستنصرية.
٢. الأسترآبادي، رضي الدين محمد (١٤٣٦). شرح الرضي على الكافية. ت: يوسف حسن عمر، قم: ط١، مطبعة دار المجتبى.
٣. البغدادي، عبد القادر بن عمر (١٤١٨). خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب، ت: عبد السلام محمد هارون. الطبعة ٤، القاهرة: مكتبة الخانجي.
٤. الجامي، نور الدين عبد الرحمن (١٩٨٣). الفوائد الضيائية، تحقيق أسامة طه الرفاعي، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق.
٥. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله (١٩٧٥). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، تصحيح محمد شرف الدين، بيروت، دار الفكر، ط٢.
٦. الحرّ العاملي، الشيخ محمد بن الحسن، (١٨٨٥)، أمل الآمل، ت: السيد أحمد الحسيني،، بغداد: مكتبة الأندلس.
٧. حكمت، على اصغر (١٣٢٠هـ). تحقيقات در تاريخ احوال وآثار منظوم جامي، تهران: مطبعة بانگ ملي ايران.
٨. رضازاده شفق، صادق (١٣٦٩). تاريخ ادبيات، تهران: آهنگ.
٩. السكاكي، أبو يعقوب بن أبي بكر محمد (١٩٨٦). مفتاح العلوم، بيروت: المكتبة العلمية الجديدة.
١٠. السيوطي (١٣٥٨ق). شرح عقود الجمان في المعاني والبيان. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
١١. عبد العال سالم مكرم (١٩٩٠). المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن للهجرة، ط٢، مؤسسة الرسالة.
١٢. كارل بروكلمان (١٣٨٣). تاريخ الأدب العربي، ترجمة د. رمضان عبد التواب، راجع الترجمة د. السيد يعقوب بكر.
١٣. كبرى زاده، أحمد بن مصطفى الشهير بطاش، (١٩٨٥)، مفتاح السعادة و مصباح السيادة في موضوعات العلوم، ط٢، بيروت: دار الكتب العلمية.
١٤. مصاحب، غلام حسين (١٣٦٥). دائرة المعارف فارسي، تهران، ط٢.
١٥. الموسوى الخوانساري، محمد باقر (١٣٦٧). روضات الجنة في أصول العلماء والسادات، الطبعة الثانية، قم: مكتبة إسماعيليان.
١٦. ولايتي، على أكبر (١٣٩٠ش). نور الدين عبد الرحمان الجامي، ط٢، تهران: مطبعة امير كبير.
١٧. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي، (١٩٩٠)، معجم البدان، ت: فريد عبد العزيز الجندى، بيروت: دارالكتب العلمية.

تقابل الشخصيات في رواية السيف والكلمة لـ(عماد الدين خليل) رؤية بلاغية

أ.م.د. عزة عدنان احمد عزت

أ.م.د. أسماء سعود الخطاب

جامعة زاخو/ العراق

جامعة الموصل/ العراق

Characters Opposition in the Novel (The Sword and the Word) by Emad Al-Deen Khaleel: a Rhetorical View**Asst. Prof. Dr. Asma' Su'ood Al-Kattab\ University of Mosul****Asst. Prof. Dr. Azza Adnan Ahmed Izzat\ University of Zako****Abstract**

Opposition is a known rhetorical phenomenon that dominated the ancient Arab literature with various forms. Today it becomes a characteristic feature of modern literature. It also becomes a principle that reflects the contrastive reality; in addition to the fact that it represents psychological aspects and obscure feelings. Opposition involves various elements implying two counterparts whether in words, sentences, images, or situations.

الملخص

التقابل ظاهرة بلاغية معروفة، مختلفة الأشكال، سادت الأدب العربي القديم، وأصبحت اليوم سمة مميزة في الأدب الحديث، وليس ذلك فحسب بل إحدى قوانينه بوصفها انعكاساً وترجمة للواقع المتناقض، فضلاً عن كونها تعبيراً عن حالات نفسية، وأحاسيس غامضة مبهمّة تتعالق فيها الصور، وتنظم فيها المفردات لتكوين صورة توضح الموقف العام. فالتقابل لدينا يشمل عناصر جديدة تقوم على الأساس التقابلي، وهو الجمع بين متقابلين سواء أكان التقابل بالألفاظ، أم بالجمل، أم بالصورة، أم بالموقف بأية علاقة تقابلية ترتبط بها النصوص.

ونظراً لطبيعة اللغة العربية المرنة والفاعلة التي تسمح بإيراد هذه الأنواع الجديدة من التقابل، اعتمدنا المنهج التحليلي في العرض، يقيناً منّا بعدم وجود قواعد بلاغية ثابتة تصلح للتطبيق على الظواهر كافة، فالقاعدة المستنبطة من استقراء خطاب معين لا تصلح بالضرورة للتطبيق على سائر أنواع الخطاب، ومن ثمّ لزم أن ننسج القاعدة البلاغية بالمرونة والنسبية، وهذا يعني تطبيقها تطبيقاً نسبياً، فهو يختلف من ظاهرة إلى أخرى، بل يختلف في الظاهرة الواحدة من خطاب إلى آخر، فالتحليل البلاغي يقوم على تتبع الظواهر وليس تطبيق القواعد على تلك الظواهر، والقاعدة البلاغية في بحثنا هذا ما هي إلا خلفية معرفية تساعد على تكوين خبرة مكتسبة وتنمية مهارة توهّلنا لعملية تتبع الظواهر البلاغية في نص الرواية التي هي مركز اهتمامنا، وبؤرة مقارنتنا البلاغية متخذين من النصّ كلّ وحدة للتحليل، وليس الجملة حسب، فالفهم الحقّ للظاهرة اللسانية يوجب دراسة اللغة دراسة نصية متكاملة، وليس اجتزاءً والبحث عن نماذجها وتهميش دراسة المعنى، فمن خلال (بلاغة النص) يمكن أن نشخص علاقات ما وراء الجملة من خلال النصّ بتمامه وذلك على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي، عندها ستكون قراءة النص ممارسة حيّة، تقوم على أدوات بلاغية في تحليله.

وقع اختيارنا على تقابل الشخصيات في رواية السيف والكلمة للكاتب عماد الدين خليل انطلاقاً من الإيمان بأنّ الشخصية إحدى الأركان الأساسية التي لا يتم العمل الأدبي إلّا بها، لأنّها تحتل موقعا هاما في بنية الشكل الروائي، وهي إحدى المكونات الأساسية للرواية إلى جانب السرد والبيئة، وتأتي للشخصية أهميتها كعنصر أساسي في الرواية بتصوير المجتمع الإنساني الذي يشكل فيه الشخصُ العمودَ الفقري، والقوة الواعية التي يدور في فلكها كل شيء في الوجود. وتأسسنا على ذلك نرى أنّ لا رواية من دون شخصية تقود الأحداث وتنظم الأفعال وتعطي القصة بعدها الحكائي. فضلا عن كون الشخصية الروائية العنصر الوحيد الذي تتقاطع من خلاله العناصر الشكلية الأخرى كافة، بما فيها الإحداثيات الزمنية الضرورية لنمو الخطاب الروائي واطراده. ولكي يؤدي الحدث في الرواية معناه القائم لا بدّ أن تتنبّاه شخصية تقوم به، وتتفاعل معه؛ لأنّ الحدث يحمل معنى في نفسه، ومعنى آخر مع الشخصية التي يحركها، وهذا التداخل الواضح مظهر إيجابي في بنائية الرواية عند عماد الدين خليل.

تقابل الشخصيات في رواية السيف والكلمة لـ(عماد الدين خليل)

روية بلاغية

التقابل ظاهرة بلاغية معروفة، مختلفة الأشكال، سادت الأدب العربي القديم، وأصبحت اليوم سمة مميزة في الأدب الحديث، بل إحدى قوانينه بوصفها انعكاساً وترجمة للواقع المتناقض، فضلاً عن كونها تعبيراً عن حالات نفسية، وأحاسيس غامضة مبهمة تتعالق فيها الصور، وتتنظم فيها المفردات؛ لتكوين صورة توضح الموقف العام. فالتقابل لدينا يشمل عناصر جديدة تقوم على الأساس التقابلي وهو الجمع بين متقابلين سواء أكان التقابل بالألفاظ، أم الجمل، أم بالصورة، أم بالموقف، بأية علاقة تقابلية ترتبط بها النصوص، ولاسيما أنّ طبيعة اللغة العربية المرنة والفاعلة تسمح بإيراد هذه الأنواع الجديدة من التقابل^(١)، ويعد هذا تقنية للإشارة إلى نية البطل، أو موقفه، وأحياناً موقف الكاتب ذاته من الإنسانية جمعاء، أو من الفرد أو من المجتمع، أو من الأمكنة التي يعيش فيها، لذا لم تكن ظاهرة التقابل بأنواعه مجرد وسيلة لتحقيق غرض معين، إنما هي عمل ممنهج، وظاهرة أدبية متكاملة، فضلاً عن كونها صفة تدلّ على انفعال نفسي، والنفس عند الفيثاغوريين ((نوع من النغم؛ ولأن النغم مركب من كميات متضادة، والنغم في كيفية توافق الأضداد وتتاسبها، بحيث تدوم الحياة ما دام هذا النغم، وتتعدم بانعدامه))^(٢)، وبما أن النفس البشرية لها صفة بنوية متضادة، أو لها قيمة ذاتية، وقدرة فاعلة في المجتمع، لذا انعكست هذه الصفات على أبطال الرواية؛ فنجد تقابلات ضدية في الرواية في أشكال مختلفة توضح التوتر العاطفي، أو التوتر في علاقة الذات بمحيطها العام، فضلاً عن التوتر والتأزم بين الفرد ومجتمعه.

وقد وقع اختيارنا على تقابل الشخصيات في رواية السيف والكلمة للكاتب عماد الدين خليل انطلاقاً من الإيمان بأن الشخصية إحدى الأركان الأساسية التي لا يتم العمل الأدبي إلا بها، فهي تحتل موقعا هاما في بنية الشكل الروائي، وهي إحدى المكونات الأساسية للرواية إلى جانب السرد والبيئة، وتأتي للشخصية أهميتها كعنصر أساسي في الرواية بتصوير المجتمع الإنساني الذي يشكل فيه الشخص العمود الفقري، والقوة الواعية التي يدور في فلكها كل شيء في الوجود، فلا رواية من دون شخصية تقود الأحداث، وتنظم الأفعال، وتعطي القصة بُعدا الحكائي.

وتظهر في الرواية حالة الرعب، والجوع، والألم، والمرض، والدمار، والقتل، والتشرد، وإبادة العلم والعلماء التي عانت منها بغداد بالتحديد أبان الغزو المغولي على العراق^(٣)، لذلك لم يأت تشكيل العنوان في الرواية اعتباطاً، فقد حاول الكاتب أن يثبت أنه "لن يكون بمقدور الكلمة أن تواصل طريقها وسيف المغول مصلت عليها"^(٤)، كما بين الطريق التي يجب سلوكها هنا وهي أن "علينا أن نحملها من القتل قبل أن نفكر في ممارسة طموحاتنا"^(٥)، فالكلمة نفسها ترفض أن تتشكل في الظلام^(٦)،

وُعدّ الشخصية الروائية العنصر الوحيد الذي تتقاطع عبره كافة العناصر الشكلية الأخرى بما فيها الإحداثيات الزمنية الضرورية لنمو الخطاب الروائي وطراده، ولكي يؤدي الحدث في الرواية معناه القائم لابد أن تتبناه شخصية تقوم به، وتتفاعل معه؛ لأنّ الحدث يحمل معنى في نفسه، ومعنى آخر مع الشخصية التي يحركها، وهذا التداخل الواضح مظهر إيجابي في بنائية الرواية عند عماد الدين خليل، فقد اعتنى برسم أبعاد شخصيات روايته الظاهرية، والنفسية من الداخل والخارج، وكان حريصاً كلّ الحرص على التحامها بوحدة الحدث، والموقف في الرواية، وعناصر بنائها الفني، وفي أحيان أخرى يفرض الحدث نفسه بتقل في التشكيل الروائي ممّا يؤدي إلى قراءة جديدة للعلاقات التقليدية للحدث والشخصية وتعويضها بعلاقات نسيجية بنائية، من شأنها لملمة خيوط الصلة الدرامية بين الحدث

(١) ينظر: التقابل في الحديث النبوي الشريف، أسماء سعود، ١٠٠، أطروحة دكتوراه

(٢) تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، ٢٣

(٣) روايات عماد الدين خليل قراءة في (البنية والدلالة)، سعد عبد الله أبو ركب، ١٠٢.

(٤) السيف والقلم، ٢٣٨

(٥) السيف والقلم، ٢٣٨

(٦) روايات عماد الدين خليل قراءة في (البنية والدلالة)/سعد عبد الله أبو ركب، ١٠١.

والشخصية، وبالتالي يتفعل دور الشخصية أكثر، ويعمل على تنامي مساراتها المختلفة، ومن ثم يظهر بناؤها الوظيفي ويتحدد في سير مجريات الرواية، وتبعاً لتتوُّع الأحداث تنتوُّع الشخصيات.

ويلحظ أن الكاتب قد عمد إلى مسرحية الأحداث من خلال الاختلاف والتباين في النزعات والمشارب حتى تتطوّر هذه الشخصيات، ومن ثم تختلف، ويصل بها الأمر إلى حدّ التصادم، وليس هذا فحسب فالكاتب يتيح لكلّ شخصية من شخصياته فرصة وجودها المستقل عنه من جهة، ويدعها تعبّر عن نفسها من جهة ثانية، وينوع في طرائق هذا التعبير وموقعه من جهة ثالثة، كما يربط علاقات انسجام معها مؤكداً أن القارئ لا يجد في الرواية جزئية واحدة لا تخدم سير الحدث في حاضره أو مستقبليّه، مما يدل على وعي الروائي بأن أهمية النص لا تكمن في محتواه بل في كيفية بنائه لهذا المحتوى^(١).

ومن هذا المنطلق، ومن منطلق أن الروائي الحقيقي هو الذي يخلق الشخصيات، استمدت النصوص الروائية الخيلية جاذبيتها، وروبقها، فأنتجت بذلك خليطاً شخوصياً مثيراً فنجد المثقف النخبوي، والمجتمعي، ونجد الصالح، والفاقد، والغني، والفقير من خلال محاوره الكاتب للراهن الاجتماعي المأساوي لمختلف الطبقات الاجتماعية، فتعددت الأصوات السردية وتوحدت الرؤيا، كل ذلك ضمن بنية سردية تنتقل من شخصية لأخرى ومن موقف لآخر.

وفي ورقة عملنا هذه سنختار بعض الشخصيات التي نجدها حاملة لآيدولوجية التقابل وهي تتمحور في التقابل في الشخصيات، والتقابل في منظومة أسماء الشخصيات.

فأما التقابل في الشخصيات فوورد في شخصيات رئيسية، وشخصيات ثانوية فأما الشخصيات الرئيسية فتتمثل في شخصيتي: (الوليد) و(عبد العزيز) اللتان تقابلان: (الهوية واللاهوية).

❖ (الوليد) = المعرفة + ألق (العقل، الروح، الوجدان) + المثقف + خدمة الدين والوطن + الطموح = الهوية

❖ (عبد العزيز) = العقل + الطموح السلبي + العجلة والانتهازية واللامبالاة بالهم العام + الخيانة = اللاهوية

و يتجلى مظهر الحفاظ على الهوية من خلال فعل المقاوم والمستعمر الذي كان همّه الأول والأخير إسقاط هوية الذات الوطنية، ذلك الهم الذي سخر له كلّ السبل، والمناهج طيلة مكوته في هذه الربوع، مع الإلماح إلى ذلك العزم على تشويه الهوية رافعة بالضرورة فعلاً مضاداً تبنته الشخصية في إثبات عناصر هذه الهوية فلم يأخذ (الولي) بتطويل المغول، ولم يسقط في فخ الترغيب والترهيب الذي نصبوه، فهو يخترق أفتحة التضليل، وبصارع بسيفه مع أصحابه الجيوش والبطش المغولي، لأنّه اختار طريق المقاومة بعد أن رأى أن الاستسلام والخنوع لا يجدي نفعاً مع التغييرات الحاصلة التي طرأت على المجتمع.

يمثّل (الوليد) المثقف شخصية نموذجية، تتمتع بصفات تقرّبه من الكمال، ؛ لأنّه رمز للمعرفة المجردة، فصوته صوت جيل بأسره، يتوق إلى تجاوز واقع العفونة، وينزع إلى عالم أفضل، فالرفض هو العصب الأساس في نظريته للأحداث، الناشئ عن الوعي الحاد بالأزمة المدمرة، وبرفضه هذا يطرح مسؤولية المثقف المؤمن الذي يجب أن يوظّف إمكاناته الفكرية والمادية في خدمة الحقيقة فضلاً عن السمة الأبرز التي يتمتع بها (الوليد)، وهي قوته من ذاته، ومن سيفه، ومن إيمانه العميق بالله ((أستعيز بالله، وأحصن روعي بكلماته، ليس ثمة إلّا عندما يجتاحنا الخوف، أنت الفرحة حينما يحاصرنا الحزن، والأمن حينما يتوعدنا الرعب...))^(٢).

أما (عبد العزيز) فهو يمثل الجانب المظلم من الصورة، فهو الطرف الآخر للصراع مجسداً الخيانة في أبشع صورها، فهو شخصية انتهازية حاولت الحصول على غايتها عن طريق المغول، عندما خان وطنه منغمساً في غبار الخيانة الذي اعتلى هامته بدل أن يكون وسام شرف، إذ شكل هولاكو ملاذ (عبد العزيز) الذي سيمنحه منصباً في المستنصرية! فهو صاحب المعرفة التي باع من أجل سعادته الشخصية كل القيم، ومن أجل أن يكون أستاذاً دفعه ذلك الطموح إلى أن يخون نفسه، وبغداد، وأهل زوجته، فكانت قوته من خيانتها فالكاتب يذكر: ((يحيط به، ويمتد صف طويل من المغول الذين تتلامع حافات سيوفهم الزرقاء كما يلتصق البرق في الأفق

(١) ينظر: النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة، نضال صالح، ١٨

(٢) السيف والقلم، ١٤

المعتم.. كلهم ينتظر الإشارة لكي يوغل في الدم.. وأسمعه يقول لهم مشيراً إلى والدي: هذا يكفي.. (الآن على الأقل))^(١)، و((ادخل يا عبد العزيز تلك الحلقة المغولية القريبة منك، وارقص، وغنّ، واصرخ... واضرب نعليك في الأرض، واجعل ترابها يتمرد على جغرافية المكان، لكي يتقاذف فرحاً ويرقص هو الآخر في الفضاء... اخترقت الحلقة، وبغف فكتت ما بين المغولي والمغولي، صرت ما بين اثنين منهم... بينهم تماماً... وصرخت باللهجة المغولية التي تعلمت بعض مفرداتها مذ صرت ناظراً للمستصرية: يحيا هولاءكو...))^(٢). وتتسم المقابلة في النص بالحركة والتوتر، والحركة هي نزعة المتقابلين إلى التباع أو نزعتها إلى التقارب، أما التوتر فهو التآلف أو التناظر بين اللفظين المتقابلين في أثناء هذه الحركة، فيكون المفهوم وثيق الصلة، إذ يزداد التوتر عادة بازدياد النزعة إلى التباع وينقص بنقصانها، وقد ينزع المتقابلان إلى التقارب بدرجة ينعدم أو يكاد ينعدم معها التوتر، إذ يتضافران وينسجمان للتعبير عن معنى واحد، فنلاحظ في التقابل بين الشخصية الأولى والشخصية الثانية وجود درجة من التوتر أكسبت المقابلة نوعاً من البروز في السياق، وزودتها بشحنات دلالية متقابلة، يفجرها النص للتعبير والتأثير، وتهدف هذه العملية إلى مقارنة تفاضلية بين المتقابلين، وهذه المقارنة تسير وفق خطين هما:

- تحسس الفوارق والصفات الشخصية بين الشخصية الأولى (الوليد) والشخصية الثانية (عبد العزيز).
 - الصراع النفسي للمتلقى ما بين قوتي (الهوية) و(اللاهوية)، فالهوية هنا تدفع المتلقي إلى الحفاظ على هويته المتضمنة للدين، والعادات، والتقاليد، وحق امتلاك الوطن، وحبه المتواصل، أما اللاهوية فتؤدي إلى أزمة حادة؛ لأنَّ المتلقي يتأرجح بين مدِّ الهوية، وجزر الآخر أي: (المستعمر).
- ويبدو هذا الصراع واضحاً وجلياً بدءاً من العنوان (السيف والكلمة)، ففيه مفردتان تقومان على تنوّع دلاليتهما بين التكامل، والتضاد، والتناوب في متن الرواية، ويدور أبرز صراع في الرواية بين (السيف) و(الكلمة)، وهو صراع ذهني فكري، لكنه لا يكون صراعاً مجرداً، بل تتمثله الشخصيات، فرداً من نحو (الوليد) و(عبد العزيز)، أو مجموعة نحو (المسلمين) و(المغول).
- ويُدير المؤلف صراعاً بين حضارة متألفة مزدهرة بنّتها كلمة الله ضد همجية طاغية، وحشية، جاهلة، بنّتها قوة السيف السلبية، يتجاوز هذا الصراع حدود الزمان والمكان، ضعفت كلمة بغداد، فاجتاحها سيف المغول، أمّا سيف المقاومة فقد وُلد من قسوة الصراع. وتأسيساً على ما سبق يُرى التقابل حاصلًا لدينا بين (الهوية) و(اللاهوية)، فأما المفهوم الأول لهذا النوع من التقابل فيتحدد نظرياً في (اجتماع دالتين على الإثبات والنفي طرداً أو عكساً)، وليس في الإثبات بوصفه إيجاباً من زاوية النظر الفلسفية زيادةً أو نقصاناً؛ لأنّه وسط بينه وبين السلب، فإمّا أن يكون الحكم موجباً، وإمّا أن يكون سالباً، فالإيجاب والسلب لا يجتمعان في الشيء الواحد، ولا يرتفعان، ونقيض كل شيء رفعه، والمراد بالرفع ما يُستفاد من كلمة (لا) و(ليس) وغيرهما^(٣)، وهذا حاصل نتيجة مبدأ عدم التناقض^(٤)، فنرى أنَّ ممكن التقابل هنا لا يتصل بمفرداته التي لا تكون من نفسها نواة للتقابل؛ لأنها لا تتضمنه، وإمّا الذي يتضمنه هو التركيب الذي يحتويها بما فيه من تناقض (السلب) و(الإيجاب) على مستوى المفهوم الكلي، وليس المنطوق الجزئي، وذلك بأن يكون أحدهما منفيّاً، والآخر مثبتاً، أو العكس، ويتحقق هذا باستخدام أداة النفي، فالهوية واللاهوية: غير متضادتين في الأصل المذكور، ولكنهما اكتسبتاه بضميمة (النفي)، فالتقابل يؤدي دوراً مهماً في فرز ما يصطرح من أفكار بين شخصيتي الرواية حتى يتجسّد هذا الصراع أو التضاد في الأفكار والأفعال في رؤيا (الوليد) أولّ الرواية، إذ يرى رؤيا تشير إلى خيانة (عبد العزيز)، الشخصية الرئيسية السلبية، ووقوعه في أحضان المغول بحثاً عن منصب ما، وتحقق الرؤيا في الواقع في نهاية الرواية عندما يأتي (عبد العزيز) بالمغول إلى بيت المعلم الروحي (سليمان)، وهو (أبو الوليد، وأبو حنان خطيبة عبد العزيز) ويدلهم عليه فيقتلونه.

(١) السيف والقلم، ٣٤

(٢) السيف والقلم، ٢٩٦-٢٩٧

(٣) ينظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا: ٣٥٠/١

(٤) ينظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا: ١٧٩/١

وأما الشخصيات الثانوية فتتمثل في: (الشيخ الصرصري)، و(نصير الدين الطوسي)، وهما شخصيتان تختلفان عن بعضهما البعض في الأفكار وطريقة التعامل مع الأحداث، وهما وإن كانا يحملان الصيغة التقابلية إلا أنهما يختلفان عن (الوليد) و(عبد العزيز)؛ لأنَّ الشخصية الروائية هي نتاج تقاطع واحد في شبكة العلاقات، لا تتكرر، وإلاَّ نتج عنها أكثر من شخصية واحدة ومتشابهة بشكل غير مبرر، فنضطر إلى حذفها، فالصرصري شيخ رفض إعطاء الغزاة شرعية كانوا يسعون إليها، خاصة إذا جاءت من شيوخ لهم مريدوهم، ولهم سمعتهم العلمية، والدينية التي لا يختلف عليها الناس، واختار الموت، وهو الرجل الضريع: ((بعثوا إليه يطلبون من أن يتحوَّل إلى إحدى الدور التي منحوها الأمان، فأبى، وقاتلهم بما وصلت إليه يده.. الحجارة، والأشياء.. حتى خلصوا إليه، فقتلوه.. لعلك تتساءل من خلال قناعتك نفسها، لماذا لم ينتهز الفرصة، ويتحوَّل إلى خط الأمان مبرِّراً فعلته بأنَّه يريد أن يشعل فتيل العرفان؟ كلا يا عبد العزيز لقد أدرك الصرصري تماما مغزى الذهاب إلى هناك، إنه بشكل من الأشكال نوع من الانتماء للغالب... الرضا بكلمته.))^(١) بينما كان موقف نصير الدين الطوسي متضادا ((...إنهم يرتضون أن يكونوا أدواتاً لتمرير الفتوى التي أصدرها نصير الدين، وأنت تعلم - كذلك - أنَّ المغزى الأخير لفتواه هذه هو رفض المقاومة، والاستسلام للسيف القاهر... الكلمة التي تبحث عن تبريرها فيما هو مناقض لبداهات التاريخ والعقيدة.. تغدو هي الأخرى سيفاً يحزُّ رؤوس الأهل والعشيرة، أداة طيعة يحصد بها الغالب عقول المغلوبين، وأرواحهم.))^(٢).

وهكذا نرى نجاح الرواية في بناء هذه العلاقات التقابلية في أمرين اثنين^(٣):

- قدَّمت الشخصيات على نحو تلقائي، فكلٌّ من الشخصيات المتضادة كانت مصدر إضاءة شديدة على الأخرى.
- ألغت أية فرصة لتبرير الخيانة، فالذي رفض، وقاوم كان ضعيفا بكلِّ المقاييس المادية، شيخ، ضريع، عاجز يقاوم حتى الموت، ويموت ميتة بطل تراجيدي بامتياز؛ من حيث كون البطل التراجيدي هو الذي يموت في حومة معركة ميتة يختارها هو، فمصيره هويته، وهويته هي مصيره.

وأما المحور الثاني في التقابل فهو: (التقابل في منظومة الأسماء) ويمكن أن نتحدث من خلاله أكثر عن أهمية التقابل باختراق عوالم خليل الروائية التي تجلَّت فيها بوضوح تلك الأطروحة النقدية القائلة إن ((الشخصية الحكائية بمثابة دليل signe له وجهان: أحدهما دالّ Signifiant، والآخر مدلول signifié، فأما من حيث الدال فإنها تتَّخذ عدَّة أسماء، أو صفات تلخِّص هويتها، وأما الشخصية كمدلول فهي مجموع ما يقال عنها بواسطة جُمْلٍ متفرقة في النص، أو بواسطة تصريحاتها، وأقوالها، وسلوكها))^(٤)، وهذا ما وجدناه فيما طرح سابق، أما دالَّ الأسماء في الرواية فقد رأينا فيه الأهمية الكبيرة التي يستحوذ عليها الاسم الشخصي في الرواية، وكيف أنه يحدِّد الشخصية ويجعلها معروفة، ويختزل صفاتها، ولهذا لا بدَّ للشخصية أن تحمل اسماً يميِّزها، ونحن نتتبع مسار الاسم في الرواية اتضح لنا مدى اهتمام الكاتب بهذا الجانب متوخِّياً بذلك مدى مناسبة أسماء شخصياته مع مسمياتها، وكيف تقابلت الشخصيات بأسمائها، فأسماء الشخصيات تختلف من رواية لأخرى، ومن راوٍ لآخر، و((يترجح استخدام الروائيين لأسماء شخصياتهم الحكائية بين مستويين تعبيريين دائماً، مستوى اعتباطي يخلو الاسم معه من أية دلالة، وآخر رمزي، يبدو الاسم معه موحياً وزاخراً بالدلالات المعبرة عن السمات المميزة لهذه الشخصية المادية والمعنوية))^(٥).

ولمَّا كانت الشخصية محورا تدور حوله كل الأحداث والاسم فيها يأخذ غالبا طابع الاختيار المدروس الذي تتطلبه الشخصية الروائية؛ لأنه تمثِّلُ لقيمة محدودةٍ نشير على مسماها من دون مطالبة مسبقة لها بأن تدلَّ عليه بقوة وجودها؛ لذا فإنَّ الاسم توكيدٌ لخصوصية ذات طابع مترسخ من الدلالة المتواترة، لما اختير له من دالٍ ينطق بمدلول، وقد وعى خليل هذا الدور في روايته، وجعل

(١) السيف والقلم، ٢٢٦

(٢) السيف والقلم، ٢٢٥

(٣) ينظر: السيف والكلمة، دراسة في بنية السرد، د. عمار أحمد عبد الباقي الصفار، ١٢، بحث مخطوط

(٤) النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة، ١١٢

(٥) النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة، ١١٤

اسم الشخصية متلائماً، ومكملاً لجملة التقنيات الفنية التي يتبعها الروائي، وهو يقدم شخصيته؛ ليتطابق الاسم مع المسمى، نظراً لاعتماد الروائي على الاسم الذي يبرز الشخصية، ويحمل ملامحها النفسية والاجتماعية، كما يحمل العديد من المعاني والدلالات التي تهدف الرواية للتعبير عنها فالكاكتب درس شخصياته في مختبره الإبداعي قبل ولادتها على الورق ((لتكون متناسبة ومنسجمة حيث تُحقق للنص مقروئته، وللشخصية احتمالياتها ووجودها، ومن هنا مصدر ذلك التنوع والاختلاف الذي يطبع أسماء الشخصيات الروائية))^(١).

❖ (اسم الوليد)

الوليد: الصبي حين يُولد، وقال بعضهم: تدعى الصبيّة أيضاً وليداً، وقال بعضهم: بل هو للذكر دون الأنثى، ويقال غلامٌ مؤلودٌ وجارية مؤلودةٌ أي: حين ولدته أمّه، والولد اسم يجمع الواحد، والكثير، والذكر، والأنثى^(٢). فهو المولود حين يولد، ويقال أفكاره كانت وليدة تجربة عاشها أي منبثقة، فاخترت الكاتب لهذا الاسم لم يأتِ اعتباطاً. وإنما لغاية في نفسه، تملئها عليه طبيعة الشخصية، والدور الذي تمارسه في الرواية، فاسم الوليد يتقابل مع معناه ودوره في الرواية تقابلاً تماثلياً، ف(التمائل) يضمُّ دلالات (التشاكل، والتشابه، والتوافق، والند) ممّا يقع بين طرفين أو أكثر على أساس صفة أو صفات ملحوظة في الاثنين أو في المجموعة، وربما أثار (التشاكل) إلى المصاحبة أيضاً، لتكون المعادلة النظرية على النحو الآتي:

((التشابه + التشاكل (الموافقة + المصاحبة + المشابهة) = (التمائل)^(٣). فاسمه يمحو اليأس عن الآخرين المنتظرين، ويبعث الأمل في نفوسهم، وعليه تُعقدُ الآمال، وتبنى الأحلام إلى كل فعل تغيير^(٤)، فالعلاقة بين اسم الوليد ودلالته تقوم على الاتفاق، والتوافق، فقد اختار الكاتب اسماً مطابقاً لوضع الشخصية في الحدث كما ينسجم مع أبعادها النفسية، والثقافية، ولتتماشى مع الشخصيات النمطية ذات الحضور الواسع اجتماعياً؛ نظراً لأهميتها في تشكيل الخطاب، ولما لها من حضور ثقافي، ومكانة اجتماعية، إذ تدلّ الشخصية على وضعها، ومكانتها، وبتحميل الشخصية اسماً ذا دلالة، جعل منها شخصية بارزة في الرواية، يتطابق اسمها معها ((لقد اعتدت دائماً أن أنحسّ مقبض سيفي في لحظات الاستفزاز، وأن استجيب للتحدي بلمح البرق.. لكنّها تعاليم الأستاذ، أقول في نفسي.. لست وحدي، ولن أكون سبياً في انكشاف الإخوة والأنصار... في سوقهم إلى حتوفهم أن أتعلم كيف أصير في اللحظة المناسبة كالحديد البارد... ككتلة الثلج المتجمد من مئات السنين، فذلك هو المطلوب))^(٥).

❖ (اسم عبدالعزيز)

اسم علم، مذكر، عربي، مركب بالإضافة، وتأتي لفظة (عبد) في الشرع واللغة على ثلاثة معاني^(٦):

- العبودية الأولى: عبد بمعنى مَقهور، وفيه يستوي الناس كافة، المؤمنون والكافرون، فكلهم عبيد لله جلّ في علاه؛ لقوله تعالى في سورة مريم في الآية ٩٣: ((إِنَّ كُلَّ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتِي الرَّحْمَنِ عَبْدًا))، فهذه عبودية مطلقة، يستوي فيها المؤمن، والكافر، والملائكة، والجن، والأنس.
- العبودية الثانية: وهي عبودية بالشرع، وهي ضد كلمة حر، تطلق على مَنْ يُسْتَرْقُ في الجهاد، ويؤخذ كأسير بقطع النظر عن لونه، قال الله جل وعلا في سورة البقرة من الآية ١٧٨ ((الْحُرُّ بِالْحَرْ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ)).
- العبودية الثالثة: عبد بالطاعة والإتباع: وينقسم على قسمين:
 - طاعة لله، وهذا الذي يتنافس فيه عباد الله الصالحون.

(١) الستائر المخملية، الملامح الأنثوية في الرواية السورية حتى عام ٢٠٠٠، محمد قرانيا، ٧/

(٢) ينظر: لسان العرب، ابن منظور، ٢٥٤/٣٠ وما بعدها (مادة ولد).

(٣) ينظر: التقابل في الحديث النبوي الشريف، ٩٨

(٤) ينظر: شعرية الخطاب الروائي في السيف والكلمة لعماد الدين خليل، محمد صالح خلف، ١٦٢، أطروحة دكتوراه

(٥) السيف والقلم، ٧

(٦) الحاوي في تفسير القرآن الكريم www. Al_eman. com

• عبد لغير الله (أعاذنا الله) وهذا بابيه وساع، ومنه قول النبي صلى الله عليه وسلم (تعس عبد الدينار وعبد الدرهم)، أي: الذي يطيع هواه يطيع ديناره، يطيع درهمه، وهذا مصيره، الضلالة والخسران. أي يكون الإنسان عبدا لقوة يستعصي على من يواجهها أن ينال منها.

وأما لفظ (العزیز) فيحمل دلالة القوي، المنيع، الغالب، فهو من أسماء الله الحسنى، وتُرى فيه - مجردا عن السياق والرواية - دلالة إيجابية، لكنَّ حركيّة الشخصية داخل الرواية استقطبت الدلالة السلبية للاسم، فهو اسم جاء مقصودا به تأكيد خضوعه لهوى نفسه، ورغباته الدنيوية التي تمثل لديه العزّة، فهو عبد لها، أو عبد للقوة الغالبة (المغول)^(١) ويظهر قيام العلاقة بين الاسم ومعناه على التضاد والتنافر، إذ يلجأ الكاتب إلى منح الشخصية اسما يتناقض مع ماهيتها؛ بغية إظهار المفارقة التي من شأنها التركيز على الشخصية، وتوضيحها، وإظهار خصوصيتها، أو فرديتها ((كلا يا عبد العزيز إنَّ للذهاب إلى المغول مغزى آخر، إنّه بشكل من الأشكال نوعٌ من الانتماء للغالب.... الرضا بكلمته... وإعطائه الشرعية التي يتوقن إليها^(٢)). وهذا الكلام ينطبق على جميع شخصيات الرواية الرئيسة منها^(٣) بفارق وجود أسماء لشخصيات ثانوية حملت فضلا عن أسمائها، ألقابا ((فاقتزان الاسم بالنسبة، أو الكنية، أو اللقب، غايته تقريب الشخصية من الواقع في ذهن القارئ، ومن ثمَّ جعلها متميزة بالوضوح والتفرد^(٤))).

ويبدو لنا من خلال كل ما سبق في هذا العمل أنَّ الكاتب حاول أن يخاطب فينا عقولنا، محذرا باقتراب لحظات الانهيار ما دمنا أمام عالم آيل للسقوط في أي لحظة، إنه يتوقع الكارثة قبل حضورها، ويستشعر أزمة المثقف انطلاقا من كونه المثقف في حد ذاته، وفي الوقت نفسه يطرح أسئلة تراوده وهي: متى سينعم المثقف بالراحة والاطمئنان في وطنه؟ متى ستعود له هيبته ورهبته؟ ومتى سيحق له القيام بدوره على أحسن وجه بعيدا عن التقرب زلفى إلى الحكام؟ متى سيسقط قناع التصنع والتبرج ... ؟؟؟. بقي أن نقول إنَّ وجهة نظرنا في تحليلنا لنماذج من الشخصيات حسب ترتيبها في الروايات ناتج عن فهمنا الخاص للنص من خلال العلاقة التي نشأت بيننا وبينه، وبالتالي فقد لا يكون هذا التحليل حتميا أو ملزما؛ لأنَّ تعدد وجهات النظر والاختلاف في فهم النص يعود بالدرجة الأولى إلى اختلاف العلاقة التي تربطه بالقارئ، فكل قارئ يفعل انفعالا خاصا به مع أنه يسلك سبل القراءة عينها التي يفترضها النص على جميع القراء، وعليه، فإن القراء يطلّون على الأحداث الروائية من خلال وجهة نظرهم الشخصية، ويتباهون معها، ولكنَّ ردود أفعال هؤلاء القراء أمام هذا التماهي الآلي الذي تثيره المعرفة المشتركة تختلف اختلافا قد يكون كبيرا، فمنهم من يرى في كل ذلك إثراء في معرفة الشخصيات، وخبايا نفوسها، ويوافق بالنتيجة على سلوكها، أو يقبل بعض الشيء، ولكنَّ بعضهم يرى في ذلك مبررا لإدانة الشخصية أخلاقيا، عبّر عنها الكاتب بكل واقعية تمس كلَّ الفئات، وشرائح المجتمع، وهذا أمر طبيعي، لأن الكاتب ابن مجتمعه، وأمته، ولا يكتب خارج إطارهما، وبالتالي فالرواية ليس بمقدورها قطَّ أن تعرض كونا يختلف الاختلاف كلّ عن العالم الذي نعيش فيه، كما أنَّ النص الروائي يعجز عجزا كاملا عن إبداع شخصيات تختلف اختلافا كاملا عن الشخصيات الحيّة التي يحتكُّ بها القارئ في حياته اليومية.

(١) ينظر: شعرية الخطاب الروائي، ١٦٥

(٢) السيف والقلم، ٢٢٦

(٣) ينظر: شعرية الخطاب الروائي في السيف والكلمة لعقاد الدين خليل، ١٦٢-١٦٧

(٤) الستائر المخملية، ٧

المصادر والمراجع

- ١- تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، دار القلم، بيروت.
- ٢- التقابل في الحديث النبوي الشريف دراسة بلاغية في كتاب اللؤلؤ والمرجان فيما اتفق عليه الشيخان، أسماء سعود الخطاب، أطروحة الدكتوراه، كلية الآداب، جامعة الموصل/العراق، بإشراف أ. د. عبد الوهاب العدوانى، ٢٠٠٥م.
- ٣- الحاوي في تفسير القرآن الكريم [www. Al_eman. com](http://www.Al_eman.com)
- ٤- روايات عماد الدين خليل قراءة في (البنية والدلالة)، سعاد عبد الله أبو ركب، مجلة جيل العدد الرابع، ٢٥ يونيو ٢٠١٥م.
- ٥- الستائر المخملية، الملامح الأنتوية في الرواية السورية حتى عام ٢٠٠٠، محمد قرانيا، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٤م.
- ٦- السيف والقلم، د. عماد الدين خليل، المركز الثقافي العربي، ط١، المغرب، ٢٠٠٧م.
- ٧- السيف والكلمة، دراسة في بنية السرد، د. عمار الصفار، بحث مخطوط، مقبول للنشر في مجلة آداب الرافدين التي تصدر عن كلية الآداب في جامعة الموصل/العراق.
- ٨- شعرية الخطاب الروائي في السيف والكلمة لعماد الدين خليل، محمد صالح خلف، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الموصل/العراق، بإشراف: أ. م. د. عبد الله فتحي الظاهر، ٢٠١٠م.
- ٩- لسان العرب، ابن منظور، دار نوبلس، بيروت، ط١، ٢٠٠٦م.
- ١٠- المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، د. جميل صليبا، بيروت، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٢م.
- ١١- النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة، نضال صالح، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

تكریم النبی محمد ﷺ فی القرآن الکریم

أ.م.د. یقظان سامی محمد

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Veneration of the Prophet Mohammed (PBUH) in the Holy Quran

Asst. Prof. Dr. Yakdan Sami Mohammed

University of Babylon / College of Quranic Studies

Abstract

Praise be to Allah, Who never prays to one another and prays to His Prophet and His Savior, Muhammad , the Seal of the Prophets and the Imam of the Innocents, as the number of atoms of soil and stars of heaven. To follow him who wanted to fine. May Allah have mercy on him, the master of mankind Muhammad bin Abdullah peace be upon him and his family, and make him a good place in the earth and the sky and make him a good example, who wanted to make his way, and left behind, he departed from the mercy of God and satisfaction.

Key Words: Genros Prophets, mohmed. Alrasool, mensger, qran

الملخص:

بعث الله عز وجل نبيه وصفيه محمداً خاتماً للأنبياء، وإماماً للأتقياء؛ ليكون هادياً للعالمين، وهو صاحب الشفاعة العظمى يوم الدين، والمقام المحمود، وصاحب اللواء المعقود والحوض المورود، زكاه الله جل ثنائه وكرمه جل تكريم، وأدبه فأحسن تأديبه، ثم اتخذه صفيه وحبيبه ووفق للإقتداء به من أراد تهذيبه. قدر الله سبحانه وتعالى سيد البشرية محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، وجعل له مقاما محمودا في الأرض والسماء، وجعله القدوة الحسنة، فمن أراد فليسلك طريقه، ومن تخلف فقد ابتعد عن هديه، وسأخص بحثي المتواضع هذا بتكريم الله عز وجل نبيه في القرآن الكريم، وأذكر مظاهر التكريم فيه ومواردها.

الكلمات المفتاحية: تكريم، إكرام، النبي، الرسول، محمد، القرآن الكريم.

المقدمة

الحمد لله ذي العظمة والكبرياء والعزة والبقاء والرفعة والعلاء والمجد والثناء، تعالى عن الأنداد والشركاء، وتقديس عن الأمثال والنظراء، والصلاة على نبيه وصفيه محمد خاتم الأنبياء وإمام الاتقياء عدد ذرات الثرى ونجوم السماء صاحب الشفاعة العظمى يوم الدين، والمقام المحمود، وصاحب اللواء المعقود والحوض المورود زكاه الله جل ثنائه وكرمه جل تكريم، وأدبه فأحسن تأديبه، ثم اتخذه صفيه وحبيبه ووفق للإقتداء به من أراد تهذيبه.

وبعد فقد وقع اختياري على بحث أبين فيه قدر نبينا محمد (صل الله عليه وآله وسلم) وعلوا منزلته، وسمو شرفه عند ربه عن طريق تكريمه وتزكيته لهذا الرسول الكريم قرانياً.

وقد أحصيت مواضع هذا التكريم فوجدتها تكمن في مظاهر عدة، لعل أهمها: في الخطاب القرآني له دون سائر الأنبياء بصفاته لا بأسمائه، والثناء عليه وذكر محاسن صفاته، وأسلوب القسم الذي انماز به عن سواه من الأنبياء والرسول، واستخلاف الله سبحانه وتعالى أنبياءه مخاطباً إياهم من أجله، وشذرات أخرى من تكريمه دون غيره من الأنبياء. تكلمت عليها وتتبعها في أربعة مباحث.

المبحث الأول: اختلاف الخطاب القرآني له دون سائر الأنبياء

خاطب الله سبحانه وتعالى الأنبياء بأسمائهم. فقال جل ثنائه ﴿وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ﴾^(١)، و﴿يَا إِبْرَاهِيمُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا﴾^(٢)، وقال سبحانه وتعالى: ﴿قَالُوا يَا لُوطُ إِنَّا رُسُلُ رَبِّكَ﴾^(٣)، وقال: ﴿يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا﴾^(٤)، وقال: ﴿يَا مُوسَى إِنِّي

(١) سورة الأعراف: ١٩.

(٢) سورة هود: ٧٦.

(٣) سورة هود: ٨١.

اصْطَفَيْتَكَ عَلَى النَّاسِ^(٢)، وقال: ﴿يَا زَكَرِيَّا إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ اسْمُهُ يَحْيَى^(٣)، وقوله سبحانه وتعالى: ﴿إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنِي مَتَوْفِيكَ وَرَأَفِكَ إِلَيَّ^(٤)﴾ بينما نبينا محمد (صل الله عليه وآله وسلم) لم يخاطب باسمه مجرداً، وإنما خطب بالنبوة والرسالة، وهما من أهم الأوصاف التي اتصف بها محمد (ص). فقال الله سبحانه وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الرُّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ^(٥)﴾، وخاطبه بقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ اتَّقِ اللَّهَ وَلَا تُطِعِ الْكَافِرِينَ^(٦)﴾، ويا أيها المزمّل، ويا أيها المدثر.

وهذا التكريم والتعظيم والتشريف لم يثبت لغيره، فقد جاء عن أبي هريرة أن رسول الله (صل الله عليه وآله وسلم) قال: فضلت على الأنبياء بست: أعطيت جوامع الكلم، ونصرت بالرعب، وأحلت لي الغنائم، وجعلت لي الأرض طهوراً ومسجداً، وأرسلت إلى الخلق كافة، وختم بي النبيون^(٧)

أما الآيات التي ذكر الله سبحانه وتعالى فيها نبيه الكريم باسمه فإنها جاءت على سبيل الأخبار. كقوله تعالى: ﴿مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ^(٨)﴾، وقد ورد اسمه الشريف بلفظ (محمد) في أربعة مواضع في القرآن الكريم. ومما يتعلق بهذه الخصوصية أن الله سبحانه وتعالى نهى عبادة عن نداء محمد باسمه الذي سمي به بقوله تعالى: ﴿لَا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرُّسُولِ بَيْنَكُمْ كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضًا^(٩)﴾، فعلمهم في هذه الآية المباركة تقديم النبي محمد (صل الله عليه وآله وسلم) في المخاطبة وأعلمهم فضله على سائر الخلائق.

والمعنى: أي لا تقولوا عند دعائه: يا محمد، أو يا ابن عبد الله، ولكن نادوه وخاطبوه بالتعظيم والتبجيل والتوقير، وقولوا: يا رسول الله، يا نبي الله، يا حبيب الله في لين وتواضع وخفض الصوت^(١٠). وفي مقابل هذا فقد أخبر الله سبحانه وتعالى عن سائر الأمم السابقة أنهم كانوا يخاطبون رسلهم وأنبيائهم بأسمائهم. وقد جاء في كتابه الكريم: ﴿قَالُوا يَا مُوسَى اجْعَلْ لَنَا إِلَهاً كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ قَالَ إِنَّكُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ^(١١)﴾، وقوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ الْخَوَارِئُونَ يَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَنْ يُنْزِلَ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ قَالَ اتَّقُوا اللَّهَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ^(١٢)﴾.

المبحث الثاني: الثناء على شخص الرسول (صل الله عليه وآله وسلم) دون سائر الأنبياء

لقد زكى الباري عز وجل شخص الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم). إذ ذكر الله تعالى جملة من الآيات في ذلك منها: قوله تعالى: ﴿مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَى^(١٣)﴾، وهذا الثناء على عقله وعقيدته، وهو جواب القسم أي ما ضل محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) عن الحق وما حاد عنه وما صار غاوياً^(١٤).

هذا وقد روي عن جعفر بن محمد الصادق (عليه السلام) أنه قال: ﴿وَالنَّجْمُ﴾ يعني محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، ﴿إِذَا هَوَى﴾ إذ نزل من السماء ليلة المعراج^(١٥)، والخطاب لقريش بعنوان الصحابية إلزامهم وتذكيرهم بوقوفهم على تفاصيل أحواله وأحاطتهم خبراً ببراعته مما رموه به من السحر والشعر، والكهانة، أي: أنكم صحبتموه وجريتموه عرفتم ظاهره وباطنه، فما رأيتم منه إلا خيراً وفضلاً.

(١) سورة يوسف: ٢٩.

(٢) سورة الأعراف: ١٤٤.

(٣) سورة مريم: ٧.

(٤) سورة آل عمران: ٥٥.

(٥) سورة المائدة: ٦٧.

(٦) سورة الأحزاب: ٩.

(٧) صحيح مسلم - مسلم النيسابوري، ٦٤/٢ (٢٦١هـ) د، ط. د.ت دار الفكر - بيروت - لبنان.

(٨) سورة الأحزاب: ٤٠.

(٩) سورة النور: ٦٣.

(١٠) ظ: مجمع البيان في تفسير القرآن - الطبرسي: ١٥٨/٧ (٥٤٨) تحقيق لجنة من العلماء والمحققين والاختصاصيين / ١-١٤١٥هـ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات بيروت - لبنان.

(١١) سورة الأعراف: ١٣٨.

(١٢) سورة المائدة: ١١٢.

(١٣) سورة النجم: ٢.

(١٤) عمدة القاري - العيني: ١٩٧/١٩، ت. بيروت - أحياء التراث العربي (٨٥٥).

(١٥) صحيح مسلم - مسلم النيسابوري، ٦٤/٢ (٢٦١هـ) د، ط. د.ت دار الفكر - بيروت - لبنان.

وأثنى على لسانه حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾^(١)، ثبت لهذا النص أنه عليه أفضل الصلاة والسلام ما كان يعمل إلا بالوحي النازل عليه. قال أبو عبيدة لم نجد الهوى يوضع إلا في موضع الشر، لا يقال: فلان يهوى الخير، إنما يقال: يريد الخير ويحبه، وقال ابن عباس كل هوى ضلاله^(٢)، فلسان النبي لا ينطق إلا بوحي السماء وعلمها. وأثنى على جلسائه ومعلمه جبرائيل (عليه السلام) إذ قال جل ثناءه: ﴿عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَىٰ﴾^(٣)، أي أن الله تعالى يعلمه بالوحي، وهو ذو القوة المتين^(٤). وأن قواه العلمية والعملية كلها شديدة فيعمل ويعلم. وفي قوله (شديد القوى) فوائد منها أنه سبحانه وتعالى مدح المعلم مدح المتعلم، فلو قال: علمه جبرائيل ولم يصفه ما كان يحصل للنبي (صل الله عليه وآله وسلم) فضيلة ظاهرة. وفيها ردا عليهم حيث قالوا أساطير الأولين سمعها وقت سفره إلى الشام. فقال لم يعلمه أحد من الناس بل معلمه شديد القوى فجمع الله جل ثناءه في جبرائيل (عليه السلام) قوة الحفظ وقوة الأمانة، وقوة العلم. فيصير كقوله تعالى: ﴿ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ﴾^(٥) (٦)

وكذلك أثنى الله جل وعلا على بصر الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) إذ قال تعالى: ﴿مَا زَاغَ الْبَصَرُ وَمَا طَغَىٰ﴾^(٧)، أي ما مال بصر محمد (صل الله عليه وآله وسلم) يعدل يميناً وشمالاً عما رأى، ولا جاوز ما أمر به قطعاً في ليلة الإسراء والمعراج، فهو تكريم لشخص الرسول الأعظم (صل الله عليه وآله وسلم) ومن مظاهر التكريم أيضاً أثنى سبحانه وتعالى على صدره الشريف بقوله تعالى: ﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ﴾^(٨) الشرح فتح الشيء بإذهاب ما يصدر عن إدراكه فانه تعالى قد فتح صدر نبيه بإذهاب الشواغل التي تصدر عن إدراك الحق، وتعظيمه بما يجب له. ومنه قول القائل: أشرح صدري لهذا الأمر، وشرح فلان كتاب كذا، ومنه تشريح اللحم إذا فتحه ورفقه.

وقال الجبائي شرح الله صدره بأن فعل له لطفاً يسنن منه إلى ما كلفه الله وسهل عليه^(٩). ورفع ذكره. حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ﴾^(١٠) أي رفعه بما أختص له من النبوة والرسالة، والإسراء والمعراج حيث صعد مكاناً لم يبلغه أحد قبله ولا بعده. ورفع ذكره قبل أن يخلقه، فتواترت بذكره الكتب حتى قال: المسيح (ع) عنه: ﴿وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ فَلَمَّا جَاءَهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا هَذَا سِحْرٌ مُبِينٌ﴾^(١١) وفرض الله سبحانه وتعالى ذكره جل وعلا في شهادة الحق التي هي ركن الإسلام الأول، ولا يؤمن عبد حتى يشهد له بالرسالة. فلو أن رجلاً عبد الله ألف سنة وصدق بكل شيء، ولم يشهد أن محمد رسول الله لن ينفعه شيء. وكان كافراً ومن أهل النار. فرفعه في الملاء الأعلى ورفعته في الأرض وفي كل الوجود وجعل اسمه المبارك مقرئاً باسم الله جل وعلا كلما تحركت به الشفاه بالقول ((لا إله إلا الله محمد رسول الله)) ويذكره (صلى الله عليه وآله وسلم) بعد ذكر الله يعصم الدم والمال والعرض ويحل الأمن ويزول الخوف.

وقال الشيخ الطوسي في تفسير قوله تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ﴾^(١٢). ((أي قرننا ذكرك بذكرنا، حتى أذكر ألا وتذكر))^(١٣) ورفع الذكر إعلاؤه عن مستوى ذكر غيره من الناس وقد فعل سبحانه به ذلك فاسمه قرين اسم ربه. فعلى كل مسلم أن يذكره مع ربه كل يوم في الصلوات الخمس^(١٤).

(١) سورة النجم: ٣-٤.

(٢) ظ: تفسير الرازي-الرازي-٦٣/١٢، ت(٦٠٦هـ).

(٣) سورة النجم: ٥.

(٤) ظ: تفسير السمرقندي - السمرقندي ٣/٣٢٩، ت(٣٨٣) تحقيق، د. محمود مطرجي، بيروت دار الفكر.

(٥) سورة التكويد: ٢٠-٢١.

(٦) ظ: تفسير الرازي - الرازي ٢٨/٢٨٤.

(٧) سورة النجم: ١٧.

(٨) سورة الشرح: الآية ١.

(٩) ظ: التبيان - الطبرسي: ٣٧١/١٠ (٤٦٠هـ) تحقيق احمد حبيب، ط ١٤٠٩، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي.

(١٠) سورة الشرح: الآية ٤.

(١١) سورة الصف: ٦.

(١٢) سورة الشرح: الآية ٤.

(١٣) مجمع البيان: ٣٨٩/١٠، ط ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م - مؤسسة الأعلمي للمطبوعات. بيروت - لبنان.

(١٤) ظ: تفسير الميزان - الطباطبائي: ٣١٥/٢٠، ت(١٤١٢هـ) د. ط. منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية. قم المقدسة.

وفي القرآن الكريم مواضع كثيرة يذكر فيها (صل الله عليه وآله وسلم) بعد ذكر الله سبحانه وتعالى: منها: قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾^(١)، وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾^(٢)، وقوله تعالى: ﴿مُهَاجِرًا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾^(٣)، وقوله: ﴿وَمَنْ يَتَوَلَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾^(٤)، فما أرفع هذا التكريم والمقام. وكل هذا كان دون سؤال النبي محمد (صل الله عليه وآله وسلم) ومن مظاهر تكريمه (صلى الله عليه وآله وسلم).

وصفه باسمين من أسمائه جل ثنائه ((رؤوف، رحيم))، جاء في قوله تعالى: ﴿بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾^(٥)، وبحق الرسول (صل الله عليه وآله وسلم) قوله تعالى: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾^(٦)، فقيل: هما واحد، والرؤف شدة الرحمة، رؤوف بالمطيعين، رحيم بالمذنبين، رؤف بأقربائه رحيم بأصحابه رؤوف بعترته رحيم بأمته رؤوف لمن رآه رحيم بمن لم يره^(٧).

وكرمه الله سبحانه بأن حفظه في كل وقت فقال جل ثنائه: ﴿وَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا﴾^(٨)، أي بمرأى منا ندركك ولا يخفى علينا شيء من أمرك وهي غاية الاعتناء بالحفظ، حيث جاءت بصيغة الجمع للمبالغة بالحفظ^(٩).

وقال الرازي في تفسير هذا النص ﴿فَأَنَّكَ بِأَعْيُنِنَا﴾، قال: وقد ظهر تعلق الباء هنا ﴿بِأَعْيُنِنَا﴾ من جميع الوجوه. إن قلنا بأنه للحفظ فتقديره محفوظ بأعيننا، وإن قلنا للعلم فمعناه بمرأى من أي مكان نراك، وتقديره فإنك بأعيننا مرئي كقول القائل رأيته بعيني^(١٠). وحينما يرى الإنسان ويحس بأن قادرا كبيرا ينظره ويرى جميع سعيه وعمله ويحميه من أعدائه يمنحه الطاقة والقوة أكثر ويكون إحساسه بالمسؤولية أوسع^(١١).

وهذا أسمى تكريم من الباري عز وجل. ومصدق ذلك جاء عن أبي هريرة عن النبي (صل الله عليه وآله وسلم) قوله: ((إذا أحب الله العبد نادى جبرائيل أن الله يحب فلانا فأحببه فيحبه جبرائيل فينادي جبرائيل في أهل السماء أن الله يحب فلانا فأحبوه فيحبه أهل السماء ثم يوضع له القول في الأرض))^(١٢).

وأثنى الله سبحانه وتعالى - على أخلاق النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) حيث أثنى الباري عز وجل على أنبيائه السابقين بما فيهم من أخلاق كريمة كان يذكر لكل نبي صفات محددة. فقال سبحانه عن خليله إبراهيم (عليه السلام): ﴿إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّاهٌ مُنِيبٌ﴾^(١٣)، وقال سبحانه وتعالى عن إسماعيل (عليه السلام): ﴿إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الْوَعْدِ وَكَانَ رَسُولًا نَبِيًّا﴾^(١٤)، وكذلك قال عن موسى (عليه السلام): ﴿إِنَّهُ كَانَ مُخْلَصًا وَكَانَ رَسُولًا نَبِيًّا﴾^(١٥)، وعن نبي الله أيوب (عليه السلام): ﴿إِنَّا وَجَدْنَاهُ صَابِرًا نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ﴾^(١٦) وحينما تكلم عن نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم). فقد حاز الكمالات كلها فقال عنه سبحانه وتعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾^(١٧).

(١) سورة النساء: الآية ١٣.

(٢) سورة النساء: الآية ١٤.

(٣) سورة النساء: الآية ١٠٠.

(٤) سورة المائدة: الآية ٥٦.

(٥) سورة النحل: الآية ٤٧.

(٦) سورة التوبة: الآية ١٢٨.

(٧) مناقب آل أبي طالب - ابن شهر آشوب ١٩٧/١، تحقيق لجنة من أساتذة النجف الأشرف - ١٣٧٦هـ - ١٩٥٦م - الحيدرية النجف.

(٨) سورة الطور: الآية ٤٨.

(٩) ظ: تفسير أبي السعود - أبي السعود ١٥٣/٨، د. ط. دار أحياء التراث العربي/مجمع البيان - الطبرسي: ٢٨١/٩.

(١٠) ظ: تفسير الرازي/الرازي: ٢٧٤/٢٨، ت. (٦٠٦). التراث العربي/مجمع البيان - الطبرسي: ٢٨١/٩.

(١١) ظ: الأمثل في كتاب الله المنزل - ناصر مكارم الشيرازي: ١٩٤/١٧.

(١٢) صحيح البخاري/البخاري: ٧٩/٤، ت. (٢٥٦هـ)، د. ط. ١٤٠١هـ / ١٩٨١م/دار الفكر للطباعة والنشر.

(١٣) سورة هود: الآية ٧٥.

(١٤) سورة مريم: الآية ٥٤.

(١٥) سورة مريم: الآية ٥١.

(١٦) سورة ص: الآية ٤٤.

(١٧) سورة القلم: الآية ٤.

جاء عن الإمام الصادق (عليه السلام) أنه قال: إن الله عز وجل أدب نبيه فأحسن أدبه فلما أكمل له الأدب قال: إنك لعلی خلق عظیم^(١) فأخلاقه (صلی الله عليه وآله وسلم) لا نظیر لها في سموها وعظمتها وصفائها ولطفها، وصبرها واستقامتها، فقد جسد كل مبادئ الخير. ومصادق ذلك ما جاء عن معمر عن قتادة قال: سألت عائشة فقلت يا أم المؤمنين أخبريني عن خلق رسول الله (صل الله عليه وآله وسلم)، فقالت: أتقرأ القرآن؟ فقلت: نعم، فقالت: إن خلق رسول الله (صل الله عليه وآله وسلم) كان القرآن^(٢). وكذلك جاء عن ثابت البناني عن أنس بن مالك قال (خدمت رسول الله (صلی الله عليه وسلم) عشر سنين، والله ما قال لي قط ولا قال لي شيء: لم فعلت كذا، وهلا فعلت كذا)^(٣).

جاء عن أبي عتبة عن أبي سعيد قال: كان رسول الله (صلی الله عليه وآله وسلم) أشد حياء من عذراء في خدرها وكان إذا كره شيئاً عرفناه في وجهه^(٤).

المبحث الثالث:

أولاً: القسم بعمره الشريف

أقسم الله جل شأنه بحياة النبي محمد (صل الله عليه وآله وسلم) بقوله تعالى: ﴿لَعَمْرُكَ إِنَّهُمْ لَفِي سَكْرَتِهِمْ يَعْمَهُونَ﴾^(٥) في تفسير هذا النص قولان أو ثلاثة أقوال، أحدهما عن ابن عباس رواه أبو الجوزاء أنه قسم بحياة النبي محمد (صلی الله عليه وآله وسلم) وقال الرازي: أن الخطاب لرسول الله محمد (صل الله عليه وآله وسلم) وأنه تعالى أقسم بحياته، وما أقسم بحياة أحد. وهذا يدل على أنه أكرم الخلق على الله تعالى^(٦) ذكر ابن شهر آشوب: أن الله سبحانه وتعالى أقسم لأجل نبينا محمد (صل الله عليه وآله وسلم) بخمسة عشر قسماً بهديته ورسالته وبولي عهده ومعراجته وشريعته وكتابته وبخلقه وبخلقه، وبزيادة نوافله وطهارته وبلده وبمحبته، وبتهديد مؤذيه، وعقوبة أعدائه وبعمره.

وقال ومن شدة فرط المحبة أن يخلق بعمر حبيبه^(٨) والعمر في لغة يعني الحياة، يقال طال عمره وطال عمره لغتان فصيحتان: فإذا أقسموا قالوا لعمرِكَ بفتح العين لأن الفتح أخف عليهم، وهم يكثررون القسم بـ(لعمرِي ولعمرِكَ) فالتزموا الأخف^(٩).

ثانياً: وجوب توقيره

لم يكتف القرآن الكريم بوجوب طاعة النبي محمد (صل الله عليه وآله وسلم) ومحبه بل أوجب أيضاً التزام توقيره، وتعظيمه، ويكفي في ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ﴾^(١٠).

جاء هذا النص ليضع تعليمات وضوابط أخلاقية تجب على المسلمين. ومن هذه الضوابط، عدم التقدم بين الله ورسوله، وإن مسؤولية انضباط السائرين إزاء القادة وخاصة إزاء القادة الإلهيين تقتضي ألا يتقدموا عليهم في أي عمل وقول، ولا يعجل أحد عندهم. بل يترك الأمر للرسول نفسه. وهذا غاية الأدب الجميل في الاتباع والافتقار وعند مخاطبته وتكليمه (صل الله عليه وآله وسلم) تكون أصواتكم أرفع من صوته وأجهر لأن في ذلك أحد شينين:

(١) الكافي / الكليني ٢٦٦/١، ت (٣٢٩هـ)، تحقيق، علي أكبر الغفاري ط ١٣٦٣/٥، المطبعة حيدري، الناشر دار الكتب الإسلامية - طهران.

(٢) صحيح مسلم - مسلم النيسابوري ١٦٩/٢، ت (٢٦١هـ) دار الفكر بيروت.

(٣) المصدر نفسه: ٧٣/٧.

(٤) مسند احمد / احمد بن حنبل ٨٨/٣، ت (٢٤١هـ)، دار صادر بيروت - لبنان.

(٥) سورة الحجر / الآية ٧٢.

(٦) ظ. زاد المسير - ابن الجوزي ٢٩٨/٤، ت (٥٩٧هـ) تحقيق. محمد بن عبد الرحمن، ط ١، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، دار الفكر للطباعة والنشر.

(٧) ظ. تفسير الرازي / الرازي ٢٠٣/١٩.

(٨) مناقب ال أبي طالب ١٩٥/١.

(٩) ظ. مجمع البيان - الطبرسي ١٢٣/٦، ت (٥٤٨هـ).

(١٠) سورة الحجرات: الآية ٢-١.

إما استخفاف به وهو الكافر - وإما إساءة الأدب بالنسبة إلى مقامه، وهذا خلاف التعظيم والتوقير المأمور به. فلا تقولوا له: يا محمد كما يخاطب بعضكم بعض، بل خاطبوه بالتبجيل فقولوا: يا رسول الله ﴿أَنْ تَحْبِطَ أَعْمَالُكُمْ﴾ أي كراهة أن تحبط أو لنلا تحبط أعمالكم^(١).

المبحث الرابع/ استحلاف الله سبحانه وتعالى أنبياءه مخاطبا إياهم من أجله، وشذرات أخرى من تكريمه دون غيره من الأنبياء (عليهم السلام)

قال الله سبحانه وتعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا آتَيْتُكُمْ مِنْ كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنْصُرُنَّهُ﴾^(٢) عن أمير المؤمنين (عليه السلام) علي ابن أبي طالب: أن الله أخذ الميثاق على الأنبياء قبل نبينا أن يخبروا أمهم بمبعثه ونعته ويبشروهم به ويأمرهم بتبديقه، وعنه (عليه السلام) أنه قال: لم يبعث الله نبينا آدم ومن بعده إلا أخذ عليه العهد لئن يبعث محمد (صل الله عليه وآله وسلم)، وهو حي ليؤمنن به وينصرنه وأمره بأن يأخذ العهد بذلك على قومه^(٣). وهذا التكريم الفريد هو لسمو شخص الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآله وسلم) لا قبله ولا بعده إلى يوم يبعثون. ومن صور التكريم الأخرى: أن الله جل ثناءه بعثه رحمة للعالمين. بقوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾^(٤) فالرحمة صفة لازمة له، فهي عنوانه وسمته الذي يعرف به، فقلوب الناس تهواه وتحبه؛ لأنه بعث بالرحمة والعطف واللين والحنان، وأنه مرسل لجميع العالمين مؤمنهم وكفارهم.

قال ابن عباس (رضي الله عنه): رحمة للبر والفاجر، والمؤمن والكافر، فهو رحمة للمؤمن في الدنيا والآخرة، ورحمة للكافر بأن عوفي مما أصاب الأمم من الخسف والمسح^(٥) والتعبير ب(العالمين) له إطار واسع يشمل جميع البشر وعلى امتداد الإصاار والقرون، وهذه إشارة إلى خاتمية نبي الإسلام؛ لأن وجوده رحمة وإمام لكل البشر إلى نهاية الدنيا. وأن هذه الرحمة تشمل الملائكة أيضا. ومصادق ذلك ما ذكره صاحب الشفاء أن النبي (صل الله عليه وآله وسلم) قال لجبريل (عليه السلام): هل أصابك من هذه الرحمة شيء؟ قال: نعم كنت أخشى العاقبة فأمنت لثناء الله تعالى علي في القرآن بقوله سبحانه: ﴿ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ﴾^(٦) ومن تكريمه أيضا، طلب الاستغفار للنبي محمد صل الله عليه وآله وسلم وطلب من المؤمنين بأن يلجوا بالدعاء له أسوة بأهل السماء بقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾^(٧).

سئل الإمام الصادق (عليه السلام) عن هذه الآية فقال: الصلاة من الله عز وجل رحمة ومن الملائكة تركية ومن الناس دعاء^(٨)، ومن مظاهر تكريمه (صلى الله عليه وآله وسلم) جعل محبته وولايته في قلوب المؤمنين في قوله تعالى: ﴿النَّبِيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنفُسِهِمْ﴾^(٩) فالنبي أولى بالمؤمنين في كل شيء من أمور الدين والدنيا، وهو مطلق غير مقيد، فيجب عليهم أن يكون أحب إليهم من أنفسهم، وحكمه نافذ عليهم أنفذ من أنفسهم وحقه أوجب عندهم من حقوقهم، وشفتهم عليه أكثر من شفقتهم عليها وان يبذلوا أنفسهم دونه ويجعلوها فداء له^(١٠).

(١) مجمع البيان - الطبرسي: ٩/ ٢١٤، ت(٥٤٨) تحقيق لجنة من العلماء والمحققين، ط١، ١٤١٥-١٩٩٥، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان+ تفسير الميزان- الطباطبائي: ٣٠٤/ ١٨+ الامثل- ناصر مكارم الشيرازي: ١٦/ ٥١١.

(٢) سورة آل عمران: الآية ٨١.

(٣) ظ. التفسير الصافي - الفيض الكاشاني: ٣٥١/ ١، ت(١٠٩١هـ) ط٢/ ١٤١٦هـ- ١٣٧٤ش، مؤسسة الهادي / قم المقدسة.

(٤) سورة الأنبياء: الآية ١٠٧.

(٥) ظ. مجمع البيان / الطبرسي: ١٢١/ ٧.

(٦) سورة التكوين: الآية ٢٠.

(٧) نقلا عن تفسير الألوسي / الألوسي: ١٧/ ١٠٥، ت(١٢٧٠هـ).

(٨) سورة الأحزاب: الآية ٥٦.

(٩) وسائل الشيعة (آل البيت) الحر العاملي: ٧/ ١٩٦، ت(١١٠٤هـ) ط٢، ١٤١٤هـ، مهر- قم.

(١٠) سورة الأحزاب: الآية ٦.

(١١) جوامع الجامع - الطبرسي: ٣/ ٤٩.

ومن تكريمه (صل الله عليه وآله وسلم) أعطاه الكوثر وأنعم عليه بالحوض في قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ﴾ فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَأَنْحَرْ^(١)، وهو الخير في جميع الأحوال، ففي الدنيا شرف الرسالة وزعامة المسلمين وهداية الخلق، والنصر على الأعداء، وكثرة الأنصار، وكثرة الذرية من بضعته الطاهرة فاطمة الزهراء (عليها السلام) التي توجب بقاء اسمه ما دام الوجود، وفي الآخرة الشفاعة الكبرى له، والجنان العالية، والحوض الذي لا يشرب منه إلا هو وأولياؤه إلى غير ذلك من نعم الله عليه^(٢).

ومن مظاهر التكریم الرائعة التي خص الله سبحانه وتعالى نبيه الكريم محمد (صل الله عليه وآله وسلم) جعل بيته أظهر وأشرف بيت بقوله تعالى: ﴿لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾^(٣) جاء من أسباب نزول الآيات^(٤) عن أبي سعيد الخدري - أن هذه الآية نزلت في خمسة، في النبي (صل الله عليه وآله وسلم) وعلي وفاطمة والحسن والحسين (عليهم السلام) فهؤلاء أهل بيته الطاهرون المطهرون من الذنوب، لهم الدرجات العلى إنعاماً وتجيلاً وتعزيراً، وتزويدهم رفعة وتمكيناً وسعادة ونصرة ونصيراً، وكرم الباري عز وجل نبيه الكريم محمد (صل الله عليه وآله وسلم) بأن حرم على المسلمين زوجاته، وجعل أمته وسط خياراً عدلاً شهوداً على الأمم السابقة وجعله (صل الله عليه وآله وسلم) شهيداً على هذه الأمة وعصمه من الناس.

الخاتمة

أشار العلماء إلى أن خصال الكمال والجلال إذا وقعت منها واحد أو اثنان لشخص ما أعظم قدرة، وضربت باسمه الأمثال، فيقال أحلم من الأحنف، وأكرم من حاتم، وأذكى من إياس..... الخ فكيف يمتن عظم قدره حتى اجتمعت فيه كل هذه الخصال من فضيلة النبوة، والرسالة، والخلة، والمحبة والاصطفاء والأسرة والقرب والدنو، والوحي والشفاعة، والوسيلة والفضيلة والبراق والمعراج والصلاة بالأنبياء وسيادة ولد آدم والرحمة للعالمين وصلاة الله والملائكة عليه، والعصمة من الناس، إضافة إلى ما أعد الله في الدار الآخرة من منازل الكرامة، وخير ما أختم به هذا البحث.

عن أبي هريرة أن رسول الله صل الله عليه وآله وسلم سأل جبرائيل (عنه السلام) فقال: يا جبرائيل كم عمرك من السنين؟ فقال: يا رسول الله لست أعلم، غير أن في الحجاب الرابع نجماً يطلع كل سبعين ألف سنة مرة، رأيته اثنتين وسبعين ألف مرة فقال: (صل الله عليه وآله وسلم) يا جبرائيل وعزة ربي جل جلاله أنا ذلك الكوكب^(٥).

(١) سورة الكوثر: الآية ١-٢.

(٢) البيان في تفسير القرآن - السيد الخوئي. ص ٩٩/ت (١٤١١هـ) ط ٤، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م، دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان.

(٣) سورة الأحزاب: الآية ٣٣.

(٤) الواحدي: ص ٢٣٩/ت (١٤٦٨هـ) د. ط، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م، مؤسسة الحلبي - القاهرة.

(٥) السيرة الحلبية - الحلبي: ١/٤٩، ت (١٠٤٤هـ) د. ط، ١٤٠٠هـ/بيروت - دار المعرفة.

المصادر

بعد القرآن الكريم

- ❖ أسباب نزول الآيات - الواحدي، ت(٤٦٨هـ) د.ط، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٨م، مؤسسة الحلبي القاهرة.
- ❖ الأمثل في كتاب الله المنزل - ناصر مكارم الشيرازي، د. ط، د.ت الناشر مؤسسة سيد الشهداء.
- ❖ البيان في تفسير القرآن - الخوئي، ت(١٤١١هـ) ط٤، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م، دار الزهراء، بيروت.
- ❖ التبيان الطوسي، ت(٤٦٠هـ) تحقيق احمد حبيب، ط١/ ١٤٠٩هـ - مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي.
- ❖ تفسير أبي السعود - أبي السعود .د.ط، دار أحياء التراث العربي.
- ❖ تفسير الألوسي - الألوسي، ت(١٢٧٠هـ) د.ط.د.ت.
- ❖ تفسير الرازي - الرازي، ت(٦٠٦هـ) د.ط.د.ت.
- ❖ تفسير السمر قندي - السمر قندي، ت(٣٨٣هـ) تحقيق د. محمود مطرجي - دار الفكر، بيروت.
- ❖ التفسير الصافي - الفيض الكاشاني، ت(١٠٩١هـ) ط٢/ ١٤١٦هـ/ ١٣٧٤ش، مؤسسة الهادي، قم.
- ❖ تفسير الميزان - الطباطبائي، ت(١٤١٢هـ) د.ط، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، قم.
- ❖ جامع الجوامع - الطبرسي .د. ط .د.ت.
- ❖ زاد المسير - ابن الجوزي، ت(٥٩٧هـ) تحقيق محمد بن عبد الرحمن، ط١، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، دار الفكر.
- ❖ السيرة الحلبية - الحلبي، ت(١٠٤٤هـ) د.ط، ١٤٠٠هـ، بيروت، دار المعرفة.
- ❖ صحيح البخاري - البخاري، ت(٢٥٦هـ) د.ط، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م - دار الفكر، بيروت.
- ❖ صحيح مسلم - مسلم النيسابوري، ت(٢٦١هـ) د. ط .د.ت، دار الفكر، بيروت.
- ❖ عمدة القاري - العيني، ت(٨٥٥هـ) دار أحياء التراث العربي، بيروت.
- ❖ الكافي - الكليني، ت(٣٢٩هـ) تحقيق علي أكبر الغفاري، ط١٣٦٣، ١٣٦٣ش - المطبعة الحيدرية، دار الكتب الإسلامية، طهران.
- ❖ مجمع البيان - الطبرسي، ت(٥٤٨هـ) تحقيق لجنة من العلماء والمحققين والاقتصاديين، ط١ ١٤١٥هـ مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.
- ❖ مسند احمد - احمد بن حنبل، ت(٢٤١هـ) دار صادر، بيروت.
- ❖ مناقب آل أبي طالب - ابن شهر آشوب، تحقيق لجنة من أساتذة النجف الأشرف، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٦م، المطبعة الحيدرية، النجف.
- ❖ وسائل الشيعة (آل البيت) الحر العاملي، ت(١١٠٤هـ) ط٢، ١٤١٤هـ/ مهر - قم.

توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها

أ.م.د. مازن ثامر شنيف

م. وجدان نادر عودة

جامعة القادسية / كلية التربية

جامعة القادسية / كلية التربية

Employing The principles Of Brain-Based Learning Theory In Biology Textbooks for The Intermediate Stage From The Point of View of Their Teachers**University of Al-Qadisiya\ Collage of Education**

Mazin.shneif@qu.edu.qi

wijdn.oudah@qu.edu.qi

Abstract

The purpose of this study was to find out how to use the principles of brain-based learning theory in biology textbooks for the intermediate stage from the point of view of their teachers. To address the research's aim, the researchers have used the descriptive approach. Determining the research sample of that is (30) teachers in the general directorate for Al-Diwaniyah Education / Al-Diwaniyah city for the academic year (2016-2017), Thus tool of research was content (17) items consider principles of Brain-based learning, The results told us all the items obtained a high and medium degree of importance. The mathematical averages ranged from (1.96) , (2.66) as the highest mean, and thus see the researchers through this study to the biology textbooks of the intermediate stage, The designers of curriculum in recent years took into account the guidance and theories of modern education.

Keywords: Brain-based learning**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في كتب علم الإحياء للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) مدرساً ومدرسة في مدارس محافظة الديوانية وقاما الباحثان ببناء مقياس مبادئ التعلم المستند للدماغ وتكونت من (١٧) فقرة، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات، وحسب معيار الحكم المحدد في هذه الدراسة فقد حصلت جميع الفقرات على درجة أهمية عالية ومتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (١,٩٦) كأقل متوسط حسابي و(٢,٦٦) كأعلى متوسط حسابي، وبذلك يرى الباحثان من خلال هذه الدراسة أن كتب المرحلة المتوسطة والمؤلفة في السنوات الأخيرة قد روعيت فيها التوجيهات والنظريات التربوية الحديثة ومنها نظرية التعلم المستند للدماغ.

الكلمة المفتاحية: التعلم المستند للدماغ**مشكلة البحث:**

في خضم التسارع الكبير في مجالات وحقول المعرفة وحيثياتها ومنجزاتها لابد من مواكبتها في ميدان التربية والتعليم ولعل من المشكلات التي ترافق عدم الأخذ بها تخلف المخرجات التربوية عما يخطط ويرسم في العالم المتقدم ومن ثم سيكون تكراراً لما كان وليس تصميمياً لما سيكون عليه المخرج التربوي بعناصره المتنوعة، وعليه يجب الأخذ بما هو حديث في التنظير التربوي ليشكل دعامة قوية في صياغة عناصر العملية التعليمية التعليمية والتي منها المناهج الدراسية حتى تكون تلك المناهج رافداً مساعداً وليس معيقاً في تحقيق الأهداف التربوية السليمة، إذ لحظ الباحثان ومن خلال خبرتهما التربوية أن مناهجنا الدراسية قد صممت أو تم تأليفها بصورة لا تعتمد في الكثير من الأحيان على أساس نظري واضح المعالم أو على أساس توصيات البحوث التجريبية بمقابل أن الكثير من المؤسسات التربوية لدول مجاورة قد أخذت بمبادئ تلك التنظيرات والأطر، والتوصيات ومنها نظرية التعلم المستند للدماغ كونها اثبتت لها الفاعلية والكفاءة في أحداث نقلة نوعية على الصعيد التربوي، في الوقت عينه هناك مشاريع قائمة هدفها إعادة تأليف الكثير من المناهج الدراسية في العراق على مستوى المراحل الدراسية المختلفة، وبخلاف انتهاز الرؤية التربوية الحديثة سوف يصبح من الصعب

على مصممي المناهج ومؤلفيها ان يضعوا كيفية صحيحة في عملية التأليف بحيث تصبح عملية منسقة ومنتظمة وعلمية واقتصادية من وجهة نظر مدرسي المادة لانهم المحك الاول للتعامل معها بحيث تحافظ عملية التأليف على الاجزاء المهمة من المادة العلمية بدون تجاوزها او حذفها او تكرارها، ومن هنا جاء تساؤل الباحثين حول امكانية مراعاة المناهج الدراسية _ ومنها كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة- نظرية التعلم المستند للدماغ من وجهة نظر المدرسين.

اهمية البحث:

يشهد عالمنا تغييرات متسارعة ومفاجئة في كل مجالاته، ولعل تلك التغييرات تؤثر بشكل مباشر او غير مباشر في خقول عديدة من الحياة ولعل من اهمها حقل التربية والتعليم، ولن يستطيع هذا الحقل بأدواته المختلفة من مواكبة التغييرات بمطالبها الكمية والكيفية اذا بقيت تلك الادوات بصورتها التقليدية بدلاً من اعتماد اطر تعليمية ووسائل جديدة، فالتربية تعني ضبط التعلم وتوجيهه نحو أهداف جيدة التحديد يمكن تحقيقها في حياة المتعلمين على أيدي مختصين تم إعدادهم علمياً للتعليم والإدارة، والتنظيم المدرسي بوساطة منهج مدرسي محكم التخطيط وبمواد ووسائل مناسبة وأصول وفنون وأساليب وطرائق صحيحة في بيئة وأبنية وتسهيلات خاصة لذلك. (الخالدة، ٢٠٠٣، ص ٢)

هذا وإن الاهتمام بنوعية التعليم يتمثل في إيلاء التربية والتعليم مزيداً من الاهتمام كما وكيفاً بإعادة النظر في المناهج الدراسية ومحتواها التعليمي، وفي استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية واستراتيجيات التقييم وأدواته، وجعلها مواكبة للتطورات السريعة في العصر الحاضر. (العدوان والخالدة، ٢٠١٦، ص ٨٥١)

وقد قادت الرؤية الجديدة في دراسة تركيب، وكيفية عمل الدماغ اعتماداً على المستحدثات في مجال التكنولوجيا وبحوث علم الاعصاب المعرفي Cognitive Neuroscience الى بروز اطر تربوية جديدة، لعل من اهمها نظرية التعلم المستند للدماغ. ويرى (Duman,2010) إن عدم معرفة نظام عمل الدماغ، سيجعل من غير الممكن فهم طبيعة التعلم، فالتعلم المستند للدماغ يجهز أفضل طريقة للتعلم، ويكافئ الفرص أمام الفروق الفردية (Duman,2010,p2080)

لكن (لطف الله، ٢٠١٢) تؤكد إن الأخذ بالتعلم المستند للدماغ يتطلب توفر ثلاثة عناصر رئيسة هي:

أ- المعلم: والذي تتناط به مهام تهيئة الخبرات التفاعلية المتوافقة مع الدماغ.

ب- المتعلم: والذي ينبغي ان يتسم بالتحدي والدوافع الشخصي لأجل تعلم نشط.

ج- المعالجة النشطة. (لطف الله، ٢٠١٢، ص ٢٣٠)

من جهة اخرى اظهرت الدراسات التربوية ان التدريس وفق المستند للدماغ يزيد من تحصيل الطلبة الدراسي، وتطوير وظائف الدماغ التي تسيطر على قدرة الطلبة في التخطيط، وتنظيم التفكير، ومراقبة التعلم، وإبقاء التركيز مدة اطول، والتفكير الناقد. (Jack,2010,p52)

ويرى (Willgoose, 1994) المشار اليه في (عرفة، ٢٠١٤) ان التعليم الفعال يتطلب انتقاء المعلومات وتنظيمها بما يتناسب

وحاجات المتعلمين، ويكون ذلك عن طريق بناء المناهج والكتب الدراسية وفق اسس علمية منظمة (عرفة، ٢٠١٤، ص ١٨٣)

إن المنهج الدراسي اصبح اكثر من اي وقت مضى مناطاً بإعداد وتنمية قدرات المتعلم ومهارات الحصول على المعرفة وتوظيفها بل وتوليد معارف جديدة، وكلما ازداد الوعي بالمنهج الدراسي كوسيلة لنقل الخبرات البشرية عبر العصور والأجيال وتطورها وكلما ازداد إدراك القائمين على نقل تلك الخبرات بأهميتها ودورها الفعال كان ذلك مؤثراً في نمو البشرية و تقدمها وتقدم خبراتها بصورة اكثر دقة وأكثر عمقا (محمود، ٢٠٠٦، ج)، ونظرا للتقدم في إفرازات العلم ومعطياته المرتبطة بنتائج أبحاث الدماغ تصبح المعلومات قديمة بمجرد مرور عام عليها، وإذا حدث تنظيم للمعلومات وتجميعها بشكل فاعل بتقليل او ضغط التفاصيل وإيجاد علاقات بين المعلومات فانه يزيد من اتساع الذاكرة ومن ثم زيادة التعلم (شحاته، ٢٠١٥، ص ٣٠).

ففي مجال المناهج تؤكد نظرية التعلم المستند للدماغ على ضرورة تصميمها وبنائها وفقا لاهتمامات الطلبة بحيث يجعل التعلم سياقيا وذلك بأن يكون وثيق الصلة بالبيئة الخارجية فيطرح مشكلات واقعية ويشجع الطلبة على حلها، وان يتعلم في محيط خارج الصف، والاستفادة من القدرة الدينامكية للمخ لعمل اكثر من شي واحد في وقت واحد وتوفير فرصة البحث عن المعنى، والاستجابة لمتطلبات التعلم الفردية، وان يسمح المنهج للمتعلمين ان يبنوا بيئات تعلم خاصة بهم وفق احتياجاتهم ومتطلباتهم الفردية، وان تصمم موضوعات المنهج بشكل نسقي مترابط لا يفصل فيه الكليات عن الجزئيات. (زيتون، ٢٠٠١، ص ١٦-١٧)

كما اظهرت نتائج دراسة (كاظم، ٢٠١١) الى قصور المناهج الدراسية وطرائق التدريس المقدمة لطلبة المدارس الحكومية الاعدادية والثانوية والتي تعتمد على تدريب الجانب الايسر من الدماغ اكثر من تدريبها للدماغ بشكل متوازن (كاظم، ٢٠١١، ص ١٣١)

والذي يهم معظم مؤلفي المناهج هو ان تقدم المناهج بطريقة يستحسنها المؤلفون انفسهم، ولذلك تحاول الكثير المناهج وضع اكبر كمية من الحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية فيها، ويبقى التفكير في مكتسبات المتعلم من هذه المعلومات هدفا هامشيا (المحيسن، ٢٠٠٧، ص ١٢١) وقد توصلت دراسة (Kapadia, 2012) الى ان معلمي العلوم أظهروا ممارسة وفق نظرية التعلم المستند للدماغ اكثر من معلمي التخصص الانساني، وهذا يتضح من ان التعلم المستند للدماغ هو فرع من اهتمامات علم الاعصاب وهكذا سيكون ميل معلمي العلوم نحو الموضوعات التي يتبناها اكبر. (Kapadia, 2012, p104)

ويعد الكتاب المدرسي في ظل المفهوم الحديث للمنهج اداة ووسيلة لتحقيق الاهداف المرسومة في العملية التعليمية فالكتاب المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف المراد ايصالها للمتعلمين فضلا عن ان الكتاب من وسائل الاتصال المباشرة بين المعلم والمتعلم. فيرى التربويون ان جودة الكتاب المدرسي تسهم اسهاما مباشرا في الارتفاع بمستوى التعليم، وهذا يجهل من الاهمية بمكان دراسته وتحليله بين فترة وأخرى، حتى يبقى وسيلة فاعلة وناجحة تساعد المدرسة على القيام بدورها. (عرفة، ٢٠١٤، ص ١٨٣)

ويتأتى دور المدرس في الحكم على طبيعة المنهج الدراسي ومن ضمنه كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة بوصف المدرس فاعلا في العملية التعليمية، ليس في ايصال المعلومات، بل في المسؤولية عن بناء شخصية الطالب كباحث، ومفكر، وناقد للمعلومات، وهذا يتطلب ان يكون المدرس متفحفا للمنهج الدراسي ومدى مراعاته لمتطلبات التربية الحديثة والتي منها مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ

إذ ترى (سالم، ٢٠٠٧) أن من خصائص المعلم الذي يحقق التعلم المستند للدماغ هو أن يسأل ويختبر بشكل متواصل، يقترح، يربط التعلم بالغرض، مستخدما أساليب متنوعة في التقويم، وممارسا لحرية الحركة والتعبير عن رأيه، ويعمل في بيئات غنية بالمنبهات، ويهتم بتقويم المعلمين وأولياء الأمور وتقدير الأقران. (سالم، ٢٠٠٧، ص ٤٥)، وقد أوصى (الجهوري، ٢٠٠٩) باهمية إعادة صياغة محتوى المناهج الدراسية ليتضمن العديد من الأنشطة الأثرانية المتنوعة لمساعدة المتعلم على تنمية التفكير والجوانب المختلفة بشخصيته مثل: حب المغامرة وحب الاستطلاع وتحدي الصعاب، والتخيل جنبا إلى جنب مع الجوانب المعرفية والجوانب المهارية. (الجهوري، ٢٠٠٩، ص ٦٩)

كذلك أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بنظرية التعلم المستند للدماغ وتطبيقاتها التربوية فقد تمت دراسة (القرني، ٢٠١٠) التي هدفت إلى :

١ - تحديد مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بمراحل (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس) واللازم توافرها لدى معلم الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المختصين.

٢ - تحديد متطلبات التعلم المستند إلى الدماغ واللازم توافرها في كل من (البيئة التعليمية لتدريس الرياضيات، السلوك التدريسي لمعلم الرياضيات، محتوى منهج الرياضيات) من وجهة نظر المختصين

٣ - تحديد ملامح التصور المقترح لتطوير تدريس الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي، ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ.

٤ - تحديد صورة النموذج المقترح لتدريس الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي، ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة:

(١٤٦) من المختصين والمختصات في (المناهج وطرق التدريس، علم النفس في الجامعات السعودية، والكليات التربوية التابعة لها، استخدم الباحث استبانته من إعداد، وتكونت من محورين: مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات وتكون من (٤٦) مهارة، متطلبات التعلم المستند إلى الدماغ، تكون من (٥٧) مطلباً. وتوصلت إلى نتائج من أهمها: إن جميع مهارات التدريس الإبداعي، المتضمنة في أداة الدراسة تعد مهارات لازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في تخطيط وتنفيذ وتقييم تدريس الرياضيات، وكذلك توصلت إلى أن جميع متطلبات التعلم المستند إلى الدماغ، المتضمنة في أداة الدراسة تعد متطلبات لازمة في كل من البيئة التعليمية لتدريس الرياضيات.

وكذلك دراسة (احمد، ٢٠١٣) هدفت إلى بناء برنامج قائم على التكامل بين النظرية البنائية ونظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعمل في العلوم (المعرفة حول المعرفة - تنظيم المعرفة) وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طالباً وطالبة من طلاب الشعب العلمية بالفرقة الثالثة تخصص (طبيعة، كيمياء، علوم بيولوجية وجيولوجية) بكلية التربية جامعة بنها، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس مهارات ما وراء الطبيعة في الاستقصاء المعمل في العلوم واختبار تحليل مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعمل في العلوم والمقابلة الشخصية. وقد توصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعمل في العلوم حيث أوضحت نتائج التحليل الكمي وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي في مهارة المعرفة حول المعرفة ومهارة تنظيم المعرفة كأحد المهارات الرئيسية لما وراء المعرفة في الاستقصاء المعمل في العلوم وكذلك في الدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدي كما توجد قيمة تأثير مرتفعة بالنسبة للمهارتين الرئيسيتين المتضمنتين بمقياس ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعمل في العلوم والمقياس ككل حيث تراوحت ما بين (٠,٥٣-٠,٩٤) من التباين الكلي مما يشير الى وجود تأثير للمعالجة التجريبية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعمل في العلوم. وأظهرت نتائج التحليل الكيفي التوافق بين ما توصلت إليه نتائج التحليل الكيفي مع نتائج التحليل الكمي حول فاعلية البرنامج المقترح القائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعمل في العلوم (المعرفة حول المعرفة - تنظيم المعرفة)..

كما هدفت دراسة (المطرفي، ٢٠١٤) للكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم المستند للدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب العلوم مساق (١) بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً، تم تقسيمهم الى مجموعتين، تجريبية وضابطة بواقع (٤٨) طالباً لكل مجموعة، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم المستند الى الدماغ في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم التوصل الى عدة نتائج من أهمها: وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في: اختبار التفكير الناقد بعدياً ولصالح طلاب المجموعة التجريبية وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم في التطبيق البعدي ولصالح المجموعة التجريبية عدم وجود فرق دال عند مستوى (٠,٠٠٥) في اختبار التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم تعزى الى متغير السيطرة الدماغية أن حجم تأثير استراتيجية التعلم المستند للدماغ كان كبيراً في تنمية كل من: التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم.

وتأسيساً على ما تقدم يرى الباحثان أن البحث الحالي من الممكن أن يحقق أهمية نظرية وتطبيقية منها:

- ١- توجيه نظر التربويين ومصممي المناهج الدراسية إلى أهمية تنشيط وتوظيف النصفين الكرويين للدماغ الايمن والايسر معاً في المؤلفات والمناهج الدراسية و العملية التعليمية بصفة عامة وتدريب علم الاحياء بصفة خاصة.
 - ٢- إفادة المؤسسات التربوية في إعداد وتدريب المعلمين؛ من خلال تعريف المعلمين بنظرية التعلم المستند للدماغ، وكيفية الاستفادة منها في الممارسة التعليمية.
 - ٣- إتاحة الفرصة أمام الباحثين لأجراء بعض البحوث والدراسات، في مجال تدريس علم الأحياء أو تدريس العلوم باستخدام التعلم المستند للدماغ وأنشطة الذكاءات المتعددة.
- هدف البحث:** يهدف البحث الحالي الى تعرف توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين.

حدود البحث / يتحدد البحث الحالي بما يلي:

- ١- مدرسي ومدرسات علم الاحياء التابعين للمديرية العامة لمديرية تربية الديوانية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م
- ٢- كتابي علم الاحياء للصف الثاني المتوسط والثالث المتوسط

مصطلحات البحث:

التعلم المستند للدماغ /

- ١- عرفها (Jensen, 2000) "نظرية في التعلم تؤكد على التعلم مع حضور ذهن مع وجود الاستثارة العالية والواقعية والمتعة والتشويق والمرح والتعاون وغياب التهديد وتعدد وتداخل الأنظمة في العملية التعليمية وغير ذلك من خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ (Jensen, 2000, 32)
- ٢- عرفها (زيتون، ٢٠٠١): "فهم عملية التعلم اعتماداً على بنية المخ ووظيفته، فالتعلم يحدث حينما تتاح للمخ إمكانية إتمام عملياته الطبيعية". (زيتون، ٢٠٠١، ص ٢)
- ٣- عرفت (الخليفة، ٢٠١٦) أسلوب شامل للتعليم والتعلم يقوم على توافر البيئة الحسية الفيزيائية والنفسية الغنية وغياب التهديد، والتشويق والمرح، والتعلم الاجتماعي النشط والتعلم ذو المعنى والحركة المعززة للتعلم. (الخليفة، ٢٠١٦، ص ٥)

الإطار النظري

إن التعلم المستند إلى الدماغ هو نهج يستخدم البحوث الحديثة في علم الأعصاب وهو يؤكد كيف يتعلم الدماغ بصورة طبيعية، بناء على ما نعرفه حالياً حول البنية الفعلية ووظائف الدماغ البشري في مختلف مراحل التطور. هذه النظرية تساعد أيضاً في تفسير السلوكيات المتكررة للتعلم، وتمكن المعلمين بربط التعلم بحياة الطلبة الحقيقية وتجاربهم العاطفية، فضلاً عن خبراتهم الشخصية. هذا الشكل من أشكال التعلم يشمل أيضاً بعض المفاهيم التعليمية الحديثة مثل:

التعلم للإتيقان mastery learning، اساليب التعلم learning styles، الذكاءات المتعددة multiple intelligences، التعلم التعاوني cooperative learning، المحاكاة العلمية practical simulations، التعلم التجريبي experiential learning، التربية الحركية movement education، التعلم القائم على حل المشكلات (Spears & Wilson, 2002).

ويعرف كل من Caine & Caine التعلم المستند إلى الدماغ بأنها "النظرية التي تتضمن معرفة قواعد الدماغ للتعلم ذي المعنى، وتنظيم التعليم بتلك القواعد في الدماغ. (Caine & Caine, 1997:25)

وتُعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ إحدى الاتجاهات التربوية في الفكر التربوي الحديث في أمريكا، ونهجاً للتعلم المبني على البحوث الحالية في علم الأعصاب، إذ قدمت تكنولوجيا تصوير المخ لعلماء الأعصاب أدوات جديدة قوية تساعد على النظر إلى بنية المخ ووظيفته لدى الإنسان مما أسهم في فك شفرة العمليات المعقدة للدماغ. (ساوسا، ٢٠٠٦، ١١)

ويعرفه جنسن (Jensen، 2000) بأنه التعلم المبني على الفهم الكامل للدماغ البشري وهو مستقى من عدة فروع من العلم مثل الكيمياء، وعلم النفس، وعلم الأعصاب ... إلخ، وباستخدام ما نعرفه عن الدماغ فإننا نتخذ قرارات أفضل، ونصل لأكثر عدد من المتعلمين دون أن نفقد انتباه أحدهم. (Jensen, 2000: 10-11)

ويضيف جنسن بأن هنا كفرضية بسيطة ولكنها أساسية للتعلم المستند إلى الدماغ مفادها أن المخ مرتبط بكل شيء يقوم به المعلمون والطلبة في المدرسة أي أن الجانب الوجداني والدافعية والانفعالات والمشاعر تؤثر على التعلم وأن أي انفصال يحدث بين المخ والجانب الوجداني يسبب خيبة الأمل. كما أن الفهم الأفضل للتعلم القائم على الدماغ يمكن اختصاره في ثلاث كلمات: المشاركة، والاستراتيجيات، والمبادئ. فيجب على المعلمين إشراك المتعلمين في التعلم واستخدام الاستراتيجيات التي تقوم على أساس علمي صحيح (Jensen, 2010).

وتعرفها السلطي (٢٠٠٩) بأنها: "العملية التي بواسطتها يستقبل الفرد ويعالج البيانات الحسية، ويرمزها داخل الأبنية العصبية للدماغ و يحتفظ بها لحين استخدامها لاحقاً" (السلطي، ٢٠٠٩).

إن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تمتلك عدداً من الخصائص:-

- ١- طريقة في التفكير بشأن التعلم والعمل.
- ٢- نظام في حد ذاته وليس تصميم معد مسبقاً، و لا تعاليم مقدمة.
- ٣- طريقة طبيعية وداعمة وإيجابية لتعزيز القدرة على التعلم والتعليم (السلطي، ١٠٧: ٢٠٠٩).

ولابد من الإشارة إلى وجود ثلاث تقنيات تعليمية ترتبط بالتعلم المستند إلى الدماغ هي:

- الانغماس / الغمر Orchestrated Immersion: تخليق بيئات تعلم تعمل على غمر الطلبة في الخبرة التربوية الواقعية ذات معنى وقيمة لدى الطلبة.
- الاسترخاء Relaxes Alertness: محاولة إزالة مشاعر الخوف والقلق لدى المتعلمين إثناء مجابهتهم للتحديات القوية الصادرة عن البيئة.
- المعالجة النشطة: Active Processing السماح للمتعلم بتدوين وتدعيم المعلومات بالمعالجة النشطة لها. (الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧، ص ٢٧٧)

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الباحثان التعلم المستند للدماغ بأنه "منهج للتعلم يستند إلى الخصائص التي يمتاز بها الدماغ من حيث قدرة المتعلم على تطويع وتنظيم تعلمه بناء على قواعد الدماغ، بحيث يحقق الفهم الأفضل لعملية التعلم، هو ببساطة تعلم الفرد كيف يستطيع أن يوظف استراتيجيات مبادئ الدماغ في التعلم".

ثالثاً: الأسس النظرية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ:

توصلت أبحاث الدماغ إلى مجموعة من المبادئ العامة

ومن هذه المبادئ:

- ١- المخ هو معالج تزامني موازٍ.
- ٢- الدماغ والعقل الاجتماعي.
- ٣- البحث عن المعنى عملية فطرية.
- ٤- البحث عن المعنى يتم عن طريق أنماط مختلفة.
- ٥- تؤثر العواطف والانفعالات والدوافع في تمثيل المخ للمعاني.
- ٦- يدرك كل دماغ/عقل ويبدع الأجزاء والكل بشكل مترام.

٧- التعليم يضمن عمليتي تركيز الانتباه والإدراك الطرقي.

٨- التعليم يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي.

٩- للإنسان نوعان من الذاكرة هي المكانية ومجموعة أنظمة التعلم الصم.

١٠- التعلم تطوري.

١١- يُدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد.

١٢- كل دماغ منظم بطريقة فريدة. (Caine &Caine ,1994,p88-95)

وقد لخص (شنيف، ٢٠١٢) تلك المبادئ بمخطط يوضح معنى كل مبدأ والاستراتيجيات المتناغمة معه وكما يلي:

جدول (١)

مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ والاستراتيجيات المتناغمة معها

المبدأ	معنى المبدأ	الاستراتيجيات المتناغمة معه
١- كل التعلم فلسفي	يتغير الدماغ كنتيجة للتجربة , ولذلك يحتاج الطلبة والمعلمون إلى ارتباط حسي كافٍ، وحركة طبيعية، وعمل، فالجلوس بهدوء كل الوقت يُعبئ، ويشعر بالملل، وذو نتيجة عكسية. فالطلبة والمعلمون يحتاجون إلى تنفيذ ما تمت دراسته. (Caine &Caine ,2010, p 170-171)	التدريس الفعال الذي يستثير اقتناء المعرفة واكتسابها وتمثلها و تفعيلها بالتوليف والاشتقاق والتوليد والتوظيف. (الزيات، ٢٠٠٦، ص ٥٨٩)
٢- الدماغ والعقل الاجتماعي	يستمر الدماغ طيلة حياة الإنسان بالتغير تبعاً لاختراقات الفرد وسط الجماعة والتي تشكل جزءاً من نظام أكبر من المجتمع إذ يعتمد جزء من هوية الفرد على البناء الاجتماعي والعلاقات المتبادلة فيه.	التعلم التعاوني- المناقشة -حلقات الأدب- المناظرة- العمل في مجموعات صغيرة (محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٨٨)
٣- البحث عن المعنى عملية فطرية	إعطاء معنى لخبرات الفرد من خلال قيمه وأهدافه وأسئلته التي تدفعه لأن يسأل نفسه (من أنا ؟) و (لماذا أنا هنا؟)	التأمل - المنظم الشكلي - الخرائط العقلية - التخيل - حضور فيلم فيديو - إجراء بحث إجرائي - الكتابة إلى مجلة (السلطي، ٢٠٠٩، ص ١١٢-١١٣)
٤- البحث عن المعنى يتم عن طريق أنماط مختلفة	يتم البحث عن معنى عن طريق إيجاد أنماط من التصنيف والترتيب ويشكل التصنيف جوهر عملية التمييز ويكون بإيجاد التشابهات والاختلافات والمقارنة	المنظم الشكلي - الخرائط المفاهيمية - KWL - البوسترات - الخرائط العقلية - التصنيف (محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٩٠-٢٩١)
٥- العواطف والاتصالات ضرورية لعملية التنميط	العواطف تؤدي دوراً محورياً في كفاءة عمل الذاكرة في تيسير تخزين المعلومات واسترجاعها (Caine &Caine,1994,p92)	لعب الأدوار - الرواية والطفرة- المسرح- التعبير عن المشاعر - السؤال عن الانطباعات. (السلطي، ٢٠٠٩، ص ١١٥-١١٦)
٦- يعالج الدماغ الكليات والجزئيات بالوقت نفسه	جانبا الدماغ و يعملان ويتواصلان معا بواسطة الجسم الجاسء حتى تتكامل القدرات التحليلية (الجانب الأيسر) والقدرات الحدسية (الجانب الأيمن) وبالتالي تعالج كل خبرة في الدماغ كخبرة مركبة تتكون من نظام كلي تنغمس وتتكامل فيه الأجزاء	المنظم الشكلي - الخرائط العقلية - الدراما- الموسيقى- الحركة- المنظم المتقدم- الرحلات التعليمية- العمل في مجموعات صغيرة -البوسترات -KWL (محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٩٢-٢٩٣)
٧- التعليم يضمن عمليتي تركيز الانتباه والإدراك الجانبي	الدماغ منشغل طوال الوقت باستقبال أعداد لا تحصى من الإحساسات والصور والمدخلات وعليه أن ينتقي منها ويتجاهل ما تبقى وبالتالي سيكون التركيز على المثيرات الأكثر أهمية لإرضاء الاحتياجات	العمل في مجموعات - الخريطة الذهنية - النمذجة- البوسترات- الشفافيات- الصور - أفلام الفيديو - التخيل - عمل المشاريع (محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٩٣-٢٩٤)
٨- التعليم يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي	يوجد الوعي واللاوعي وتأخذ عمليات اللاوعي مستويات عدة في التقيد العقلي تبدأ من التحليل الروتيني لخصائص المثيرات المادية بواسطة الأجهزة الحسية إلى تذكر حوادث ماضية إلى التحدث حسب القواعد إلى التخيل لأشياء حاضرة إلى اتخاذ قرار	الدراما- الأشرطة السمعية- التغذية الراجعة من قبل الطلبة

٩- للإنسان نوعان من الذاكرة هي المكانية ومجموعة أنظمة التعلم الصم	مما ينتج أنماطاً لدى الفرد بفعل المعالجة اللاواعية المستمرة	(السلطي، ٢٠٠٩، ص ١٢٠-١٢١)
١٠- التعلم تطوري	عندما يفكر الفرد بموضوع معين فإنه يفكر بما اختزنه في الذاكرة بطريقة إليه وهنا تظهر أهمية المعلومات المخزنة وإن الإنسان يمتلك نظاماً متعدد للذاكرة هي (الصريحة، المعاني أو الدلالية، الإجرائية أو المهارات، الانفعالية)	تغيير البيئة - أفلام الفيديو - استخدام الحاسوب والانترنت - الشفافية - العمل في مجموعات - الرحلات - الدراما - لعب الدور - الموسيقى - عمل المشاريع (محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٩٥-٢٩٦)
١١- يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد	الدماغ بتركيبه المعقد فهو مرن ويتغير باستمرار كينونته، يلحظ أن الدماغ يمر بمراحل من التطور ففي السنوات الأولى يكون معدل نمو الدماغ مذهلاً ويستمر بمرونته حتى البلوغ ثم يظل على نموه طوال الحياة	KWL- التصنيف - الخرائط المفاهيمية (السلطي، ٢٠٠٩، ص ١٢٣-١٢٤)
١٢- كل دماغ منظم بطريقة فريدة	يوجد نظاماً استجابة للخوف منفصلان، النظام الأول (الطريق البعيد) وهو طريق بطيء نسبياً، والنظام الثاني (الطريق القريب) وهو طريق سريع نسبياً.	طرح مشكلات واقعية ومناقشتها - اقتراح أسئلة للامتحان من قبل الطلبة - تغيير البيئة - استضافة زائر - الدراما - الموسيقى - العمل في مجموعات - التعلم الذاتي - الحاسوب (محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٩٨)
	رغم أن جميع الأفراد لديهم الأجهزة نفسها إلا أنهم يختلفون وإنهم يدركون العالم من حولهم بطرق مختلفة لاختلاف المدخلات الحسية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.	عمل المشاريع - التقييم الذاتي - التعلم التعاوني - عمل البحوث حسب اختيار الطلبة - دراسة الحالة - إعطاء خيارات (السلطي، ٢٠٠٩، ص ١٢٦-١٢٧)

ويوضح (أبو رياش وعبد الحق، ٢٠٠٧) أن الدماغ يتأثر ويتفاعل مع البيئة عن طريق:

- ١- البيئة المثيرة الغنية (اللون - الملمس - تصميم التدريس - العروض المبتكرة من الطلبة).
- ٢- توفير أمكنة لتعلم المجموعات وأمكنة لقضاء الاستراحة.
- ٣- ربط الأماكن الداخلية والخارجية لأجل أن تسهل الحركة مما يساعد على تحريك القشرة الدماغية والتزود بكمية كافية من الأوكسجين وكذلك تنشيط الأماكن السلبية لتنمية الذكاء البينشخصي لدى الطلبة.
- ٤- إن احتواء ممرات المدرسة على شعارات تثير الدافعية وزيادة الترابط في المجتمع المدرسي.
- ٥- تهيئة أجواء الشعور بالأمن النفسي.
- ٦- تنويع الأماكن وإجراء التغييرات في البيئة المحيطة بالمتعلم من الإضاءة، الألوان....
- ٧- تغيير العروض، وزيادة مساحة العرض.
- ٨- المرونة.
- ٩- توفير المصادر المتاحة بالمصادر التربوية والرياضية والفنية واستغلال البيئة المفتوحة وتشجيع التفكير والسماح للطلبة بالتعبير عن الهوية الذاتية. (أبو رياش وعبد الحق، ٢٠٠٧، ص ٣٥٠)

منطلقات التعلم المستند الى الدماغ:

- ينطلق التعلم المستند الى الدماغ من مجموعة من المنطلقات الاساسية التي يجب تنفيذها ومراعاتها أثناء عملية التعليم / التعلم لتحقيق أفضل نشاط ممكن للدماغ للاستفادة من كل مكوناته وهذه المنطلقات:
- ١- تعرض المتعلم الى مواقف وخبرات تعليمية مرتبطة بالبيئة المحيطة به يؤدي الى تحسن الدماغ بجانيه الايمن واليسر، وذلك لان الدماغ الانساني تتغير خلاياه من حين لآخر تبعاً لما يتعرض له من مثيرات ومواقف وخبرات.
 - ٢- ينبغي ان تكون الخبرات المقدمة للفرد مناسبة لمستواه العقلي إذ يفقد دماغ الفرد المعنى المطلوب عندما تكون الخبرات التعليمية التي يتعرض لها أعلى او اقل من مستواه.

٣- من الضرورة تحديد الخبرات السابقة للتعلم لتكون مرتبطة ارتباطاً قوياً بالخبرات اللاحقة، إذ إن دماغ المتعلم لا يمكنه إيجاد العلاقات والروابط المنطقية بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة إذا لم يكن للخبرات السابقة أسس حقيقية في البنية المعرفية.

٤- يجب توفير بيئة تفاعلية تعاونية بين الفرد وأقرانه وذلك لأن الدماغ ينمو ويتطور من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين، فالطفل في بداية حياته تنمو قدراته الدماغية عندما يتفاعل مع البيئة الخارجية.

٥- السعة الدماغية تتطور وتحسن بمرور الوقت ومن ثم ينمو الدماغ عند المتعلم كلما انتقل من صف لآخر.

٦- السعة الدماغية تستطيع ان تفرض انماطاً معين من التفاعل الديناميكي الذي يمكن استيعابه من خلال تحركات المتعلم ونشاطه وذلك لان النظام الدماغي للتعلم يتصف بالحركة والنشاط على الرغم من انه معقد بتكوينه ومهامه.

٧- الدماغ البشري لديه القدرة على ان ينمذج الخبرات او يعطيها اسماً معيناً او رمزاً خاصاً وذلك من اجل سهولة الفهم وإدراك المعنى.

٨- يختلف الافراد في صفاتهم الدماغية كاختلافهم في بصمات الاصابع، اذ يختلف كل فرد عن آخر في طبيعته وخصائصه، ومن ثم يختلف الدماغ البشري في تكوينه وخبراته وسعته.

٩- كل جانب من جانبي الدماغ له مهامه الخاصة به، بمعنى ان كل جانب يتعامل مع مهام جزئية او مواقف تعليمية خاصة. (عبد القادر، ٢٠١٤، ص ١٢٨-١٢٩)

ويشير (خطابية، ٢٠٠٥) أن التعلم المستند للدماغ من الممكن أن يؤثر على عناصر العملية التعليمية من طريق:

١- المنهاج: من واجب معلمي ومدرسي المناهج ان يصمموا عملية التعليم بما يتلاءم مع اهتمامات الطلبة وان يجعلوا هناك قيمة لعملية التعلم.

٢- التدريس: يسمح المعلمون للطلبة بالتعلم من خلال الفرق بينهم وان يستخدموا الانراك الجانبي ويقوم المعلمون ببناء عمليات التعلم حول مشكلات حقيقية ويشجعون الطلبة على التعلم من خلال جلسات خارج الصف والمدرسة

٣- التقييم: ان عمليات التقييم يجب ان تسمح للطلبة بفهم انماط تعلمهم ورغباتهم وبذلك يستطيعوا مراقبة وتعزيز عملية تعلمهم. (خطابية، ٢٠٠٥، ص ١١٢)

مراحل التعلم المستند إلى الدماغ:

يتفق (السلطي، ٢٠٠٩) و(يوسف، ٢٠١١) على ان التعلم المستند للدماغ يتضمن مجموعة من المراحل هي كالاتي:

المرحلة الأولى: الإعداد:

توفر هذه المرحلة إطار عمل للتعلم الجديد، وتجهز دماغ المتعلم بالترابطات الممكنة، وتشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كلما كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها، ومن أهم الاجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة:

١. تجهيز بيئة صفية إثرائية.

٢. توفير مناخ صفي يدفع للتحدي والمنافسة، و خال من التهديد.

٣. تهيئة عقول المتعلمين للموضوع الجديد من خلال تعرف الارتباطات الشبكية بين الخبرات السابقة وخصائص الموضوع الجديد.

المرحلة الثانية: الاكتساب:

تؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية أو تواصل الأعصاب بعضها مع البعض الآخر، ومن مصادر الاكتساب: المنافسة والمحاضرة وأدوات بصرية ومثيرات بيئية وخبرات في كل مكان ولعب الدور والقراءة والفيديو والمشروعات

الجماعية...، وتعتمد هذه الخطوة في تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرة السابقة، وكلما كانت الخبرة القبلية أكبر زاد احتمال حدوث لحظة الاكتشاف أو الاستبصار، أما أهم الاجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة:

١. استخدام استراتيجيات تدريسية تتناغم مع طبيعة عمل الدماغ.
٢. توفير خبرات مرتبطة ببيئة المتعلم.
٣. توفير بيئة تعلم حقيقية تجعل المتعلمين يجربون أشياء جديدة بشكل آمن.

المرحلة الثالثة: التفصيل

تكشف هذه المرحلة عن ترابط الموضوعات وتدعم تعميق الفهم، وفيها يعطى المخ فرصة ليقوم بالتصنيف والانتقاء والتحليل والاختبار وتعميق التعلم وذلك من خلال إدماج الطلبة في الأنشطة الصفية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة. ومن أهم الاجراءات التي ينبغي على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة:

١. إعطاء المتعلمين فترة راحة للدماغ.
٢. دمج المتعلمين في أنشطة تعليمية متنوعة من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة.

المرحلة الرابعة: تكوين الذاكرة:

تهدف هذه المرحلة إلى تعزيز التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل، فلا يعني استخدام التفصيل أن دماغ المتعلم سيرمز ما تعلمه في ذلك اليوم بشكل دائم، فهناك عوامل أخرى تساعد في تحقيق دوام التعلم وسهولة استرجاعه تشمل: الراحة الكافية، والحدة الانفعالية، والسياق، والتغذية، ونوع الترابطات وكميتها، ومرحلة النمو، وحالات المتعلم، والتعلم القبلي. ومن أهم الاجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة:

١. توفير الراحة الكافية.
٢. عرض الأسئلة التقويمية على المتعلمين بأسلوب جميل وشيق.

المرحلة الخامسة: التكامل الوظيفي للنصفين الكرويين

تهتم هذه المرحلة باستخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه بشكل أكبر وتوسيعه والإضافة إليه. وبهذا يصبح التعلم الجديد متينا وعميقا وسهلا لوجود ترابطات عصبية متشعبة بشكل هائل بين الخلايا العصبية. فالخلايا العصبية المنفردة ليست ذات أهمية بينما تداخلها وتشابكها وتناغمها وتكاملها هو أساس التعلم الأفضل والمنشود ومن أهم الاجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة:

- ١- يعطي المعلم المتعلمين مشاكل إضافية ترتبط بواقع الموضوع المطروح بحيث يعزز من اكتساب الخبرات.
- ٢- يبين المعلم علاقة موضوع الدرس بالموضوعات اللاحقة، من أجل تكوين ترابطات وتطوير ترابطات صحيحة وتقويتها في الدماغ. (السلطي، ٢٠٠٩، ١٠٣-١٠٦) (يوسف، ٢٠١١، ١٠٩-١١٠)

متطلبات التعلم المستند للدماغ: حسب (جنسن، ٢٠٠١) و(ابو رياش وعبد الحق، ٢٠٠٧) فان متطلبات التعلم المستند للدماغ هي:

- **متطلبات متعلقة بالمعلم:** هناك بعض الارشادات التي على المعلم ان يوظفها في هذا النوع من التعلم منها ودعم التعلم ذي المعنى وإثراء البيئة التعليمية وتطوير ادوات التعلم، وتجهيز الوقت الكافي للمراجعة والمعالجة الشخصية. (جنسن، ٢٠٠١، ص ٦٠)

- **متطلبات متعلقة بالبيئة التعليمية:** ينبغي ان تكون البيئة التعليمية غنية من حيث اللون والمحسوس والتصميم، ووجود شعارات تثير الدافعية للتعلم، وتوفير جو من الامن النفسي والكف عن التهديد، مع توفير المصادر اللازمة لنجاح عملية التعلم، وان يتخلل التدريس عروض مبتكرة من انتاج الطلبة، وتوفير أماكن للتعلم التعاوني وإثارة التعلم الذكاء الاجتماعي، وتنويع الاماكن (ابو رياش وعبد الحق، ٢٠٠٧، ص ٣٥٠).

- متطلبات متعلقة بالمناهج الدراسية / ينبغي ان يتم الاهتمام ببعض الامور في محتوى المناهج منها:

- ١- ان يتفاعل المتعلمون مع المحتوى لبناء معانيهم الخاصة ودمج المعرفة الجديدة في بنيتهم المعرفية.
- ٢- ان يكون المحتوى ذا معنى بمعنى ان تتوفر فيه استخدام للسياق الحقيقي وذلك بتوظيف المحتوى المراد تدريسه في مواقف حقيقية كي يجربها الطلبة بأنفسهم وكذلك التأكيد على كمية وتنوع المدخلات الحسية وصلة المحتوى التعليمي بالمتعلم.
- ٣- ان تتضمن المناهج على المعلومات التي يمكن ان يستخدمها المتعلم ذلك ان السمة البيولوجية للدماغ تؤكد على تعريف التعلم كملية تتألف من خطوتين هما الفهم اولا ثم استخدام ما تم فهمه وان لا يكون التعلم بقصد التعلم بل توظيف ما تعلمه.
- ٤- ان تتضمن المناهج خبرات العالم الحقيقي
- ٥- وجود الانشطة التي تتضمن التطبيقات العملية للمعلومات والمهارات في سياقات ذات صلة بالمتعلم.
- ٦- ان تتصف تلك الانشطة بالتحديد بحيث يكون العمل تعاونيا.
- ٧- وضع المحتوى كمفاهيم وبنائها على وفق سياقات حقيقية.
- ٨- التأكد على ملائمة المحتوى للمرحلة العمرية لنمو الدماغ. (قطاعي والمشاكلة، ٢٠٠٧، ص ١٤-٢٣)

فوائد توظيف نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في العملية التربوية: لخص (caine & caine, 2002) فوائد توظيف نظرية التعلم المستند للدماغ في العملية التربوية كما يأتي:

- ١- تمكن الطلبة من حل المشكلات بطرائق مختلفة.
- ٢- تعمل على تنمية الحوار والمناقشة في الغرفة الصفية.
- ٣- تدفع الطالب إلى المشاركة بصنع القرارات.
- ٤- توجه عملية التعلم من اجل الفهم.
- ٥- تسهم في تكوين خبرات المتعلمين.
- ٦- تمكن المتعلمين من التعامل مع أكثر من عمل في الوقت نفسه نظرا لقدرة الدماغ الديناميكية. (نوفل وأبو عواد، ٢٠١١، ص ١٧٢)

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث: اتبع الباحثان منهجية البحث الوصفي لتحقيق اهداف البحث، لكونه أنسب المناهج ملائمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق بينها من اجل الوصف والتحليل للظاهرة المدروسة، ويعد هذا المنهج ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي ويحتل مساحة واسعة نسبيا بين المناهج المستخدمة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. (الجادري وأبو حلو، ٢٠٠٩، ص ١٩٧)

مجتمع البحث / تكون مجتمع البحث الحالي من جميع مدرسي ومدرسات علم الاحياء في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية الديوانية للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧ م

عينة البحث / العينة وهي جزء من المجتمع الأصلي يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا، ويتم هذا الاختيار بسبب صعوبة إجرائها على جميع أفراد المجتمع بسبب صعوبات عملية أو اقتصادية (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠، ص ٦٧)، تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، وقد تألفت عينة البحث من (٣٠) مدرسا ومدرسة من مدرسي ومدرسات علم الاحياء في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية الديوانية.

أداة البحث: لأجل تحقيق هدف البحث لابد من وجود أداة لقياس الظاهرة المدروسة وكذلك وجود توجه نظري يمكن الاستفادة منه او الاعتماد عليه، وقد استند الباحثان على نظرية التعلم المستند للدماغ في صياغة أداة البحث المتمثلة بالاستبانة المصممة لتحقيق غرض البحث في بيان وجهة نظر مدرسي ومدرسات علم الاحياء في توظيف مبادئ التعلم المستند للدماغ ومراعاتها في كتب علم

الاحياء للمرحلة المتوسطة(كتابي الثاني المتوسط والثالث المتوسط) في جمهورية العراق. وقد صممت الاستبانة الخاصة بمبادئ التعلم المستند للدماغ المتعلقة بالمحتوى العلمي (كتب علوم الحياة) وتكونت من (١٧) فقرة بعد مراجعة الادبيات التربوية والدراسات المتعلقة بنظرية التعلم المستند للدماغ واستشارة بعض المختصين في العلوم التربوية والنفسية، وقد وضع للإجابة عن الاستبانة تدرج ليكرت الثلاثي (متوفرة بدرجة عالية - متوفرة بدرجة متوسطة -متوفرة بدرجة قليلة) تقابلها الاوزان او تقادير كمية هي (٣-٢-١) على التوالي.

صدق الاداة:

يقصد به تفحص المقياس للوهلة الاولى يدل على ما وضع لقياسه ويعبر عن المظهر العام للمقياس ويشير الى قدرة المقياس ما وضع لأجله ومن خلال صلة الفقرات بالمتغير وبات مضمون المقياس متفق مع الغرض منه (الخطاب، ٢٠١٠، ص ٧، ص ١٥) ولأجل التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها بصورته الاولى على مجموعة من الاساتذة المختصين في العلوم التربوية والنفسية، يبدي كل منهم رأيه في مكونات الاستبانة وحسن صياغتها ومناسبتها وقد اتخذ الباحثان نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر معيارا لصلاحية فقرات الاستبانة ومناسبتها لقياس الصفة التي وضع من اجلها وفي ضوء اجابات المختصين عدلت صياغة بعض الفقرات باعتماد معادلة (كوبر) لاتفاق المحكمين وقد اصبحت بذلك الاستبانة مؤلفة من (١٧) فقرة. ملحق (١)

ثبات الاداة: وقد تحقق الباحثان من ثبات اداة البحث باعتماد طريقة الاتساق الداخلي ومنه يستخرج الثبات على شكل معامل اتساق داخلي اعتمادا على احصائيات فقرات المقياس باستعمال معامل(الفا-كرونباخ) وهذه معادلة تستعمل في الاختبارات غير ثنائية الاجابة من خلال تطبيق المقياس مرة واحدة (الكيلاني، وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٢٥٩) وقد تم حساب معامل للثبات اذ بلغ (٠,٨٨) وهو معامل ثبات عال.

تصحيح الاداة / بعد تحديد التقادير الكمية للتقادير اللفظية

المدى = اعلى قيمة من اعلى قيم المقياس - ادنى قيمة من قيم المقياس = ٣-٢= ١

طول الفئة = المدى / عدد فئات المقياس = ٣/٢ = ١,٦٦

وبالتالي معيار الحكم على المقياس حسب جدول (٢):

جدول (٢)

معيار الحكم على مقياس توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة من وجهة

نظر المدرسين

الفئة	التقدير اللفظي للرتبة
١ - ١,٦٦	قليلة
١,٦٦ - ٢,٣٢	متوسطة
٢,٣٢ - ٢,٩٨	عالية

عرض النتائج وتفسيرها

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات لتوظيف مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الاهمية
١	٢,٣٤	٠,٨٥٨	٠,٧٣٧	١٠
٢	٢,٥٨	٠,٧٥٣	٠,٥٦٨	٢
٣	٢,٤٨	٠,٨٦٨	٠,٧٥٥	٧
٤	٢,٣٦	٠,٩٤٥	٠,٨٩٤	٩

١	٠,٣٧٠	٠,٦٠٨	٢,٦٦	٥
٣	٠,٥٢٨	٠,٧٢٦	٢,٥٥	٦
٥	٠,٥٢٠	٠,٧٢١	٢,٥٢	٧
٤	٠,٥٢٣	٠,٧٢٣	٢,٥٤	٨
٦	٠,٥٧٠	٠,٧٥٤	٢,٥٠	٩
١٢	٠,٧٦١	٠,٨٧٢	٢,٢٨	١٠
٨	٠,٧١٠	٠,٨٤٢	٢,٣٨	١١
١٤	٠,٧٩٢	٠,٨٨٩	٢,٢٤	١٢
١٣	٠,٧٨٢	٠,٨٨٤	٢,٢٦	١٣
١٥	٠,٧٧٠	٠,٨٧٧	٢,٢٢	١٤
١٦	٠,٧٢٠	٠,٨٤٨	٢,١٨	١٥
١١	٠,٦٩٠	٠,٨٣٠	٢,٣٠	١٦
١٧	٠,٧٩٨	٠,٨٩٣	١,٩٦	١٧

من خلال الجدول اعلاه وبالنسبة لنتائج استبيان عينة البحث، وحسب معيار الحكم المحدد في هذا البحث فقد تحصلت جميع الفقرات على درجة اهمية عالية و متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (١,٩٦) كأقل متوسط حسابي و(٢,٦٦) كأعلى متوسط حسابي، إذ نلاحظ ان الفقرة الخامسة التي تشير الى ان محتوى كتب المرحلة المتوسطة (يراعي التغذية الراجعة) تحصلت على المرتبة الاولى بوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٦٠٨) تلتها الفقرة الثانية التي تنص ان المحتوى (يراعي مراحل نمو الطالب العمرية) بوسط حسابي (٢,٥٨) وانحراف معياري (٠,٧٥٣) بينما الفقرة الخامسة عشر (تساعد على توفير جو آمن وتوفير وتنمية روح التحدي لدى الطالب) تحصلت على المرتبة مادن الاخير بوسط حسابي مقداره (٢,١٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٤٨) وقد احتلت الفقرة السابعة عشر والتي تشير الى ان محتوى كتب المرحلة المتوسطة (يوفر ارشادات صحية لدعم تعلم الدماغ من ناحية الغذاء، والتنفس، والاسترخاء والنوم) على المرتبة الاخير فتحصلت على وسط حسابي مقداره (١,٩٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٩٣)، وبذلك نستطيع القول ان محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة قد وظفت مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ من وجهة نظر مدرسي علم الاحياء عينة البحث، ويرى الباحثان هذه النتيجة الى كتب المرحلة المتوسطة والمؤلفة في السنوات الاخيرة قد روعيت فيها التوجهات و النظريات التربوية الحديثة ومنها نظرية التعلم المستند للدماغ من قبل لجان المؤلفين فضلا عن اطلاع اغلب مدرسي علم الاحياء على التوجهات الحديثة في تناول المفردات البيولوجية من حقائق ومفاهيم ومبادئ من خلال مشاركتهم في ورش وندوات تطويرية متعلقة بالممارسات التدريسية الحديثة والتكامل مع المحتوى العلمي.

- ١- كل مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ وبدرجة عالية او متوسطة.
 - ٢- اظهرت كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة مراعاة وتوظيفاً لمبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ من وجهة نظر مدرسي علم الاحياء عينة البحث.
 - ٣- يتوافر لدى المدرسين معرفة جيدة بما يجب ان تكون عليه المناهج الدراسية وخاصة كتب علم الاحياء مما يعكس حرصهم على الاطلاع على التوجهات التربوية الحديثة من خلال برامج التدريب والتطوير.
- التوصيات:**

- ١- تضمين مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في محتوى المواد الدراسية المختلفة وللراحل الدراسية المختلفة.
- ٢- تضمين مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ او الاستراتيجيات التدريسية المتوافقة معها في برامج كليات التربية او كليات التربية الاساسية من خلال مادة نظريات التعلم او مادة طرائق التدريس.

٣- عقد ورش عمل وإقامة دروس تطبيقية لتوظيف مبادئ هذه النظرية في التدريس الصفّي وتدريب المدرسين عليها في العملية التربوية.
المقترحات:

- ١- اجراء دراسة مماثلة لتعرف مدى توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في مواد دراسية أخرى ولمراحل دراسية أخرى.
 - ٢- اجراء دراسة تحليلية لمعرفة مستوى تضمين الاسئلة والأنشطة الصفية في كتب الاحياء لمبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ.
- اجراء دراسة أخرى.

الاستنتاجات:

٣- تم توظيف

٣- عن اتجاهات مدرسي علم الاحياء نحو مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ.

المصادر:

١. أبو رياش، حسين محمد ؛عبد الحق، زهرية (٢٠٠٧): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمان.
٢. أحمد، أبو السعود محمد (٢٠١٣) **فاعلية برنامج قائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعملّي في العلوم لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. مجلة كلية التربية ببنها،** مجلد(٢٤)، العدد(٩٥)، ج. ٣ ص ص: ٤٥٩-٤٩٤.
٣. الجادري، عدنان حسين ؛ وأبو حلو، يعقوب (٢٠٠٩) **الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية،** إثراء، عمان.
٤. جنسن، اريك (٢٠٠١): **كيف نوظف ابحاث الدماغ في التعليم،** ترجمة مدارس الظهران الاهلية، دار الكتاب التربوي، الدمام.
٥. الجهوري، ناصر بن علي(٢٠٠٩): **المناهج الدراسية:تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ندوة المناهج الدراسية،** رؤى مستقبلية ١٦-١٨ مارس، مسقط. ص ص ٤٦-٧٢.
٦. خطابية، عبد الله محمد (٢٠٠٥): **تعليم العلوم للجميع،** دار المسيرة، عمان.
٧. الخليفة، فاطمة محمد عبد الوهاب(٢٠١٦): **برنامج مقترح قائم على التعلم المستند للدماغ لتنمية بعض عادات العقل لدى معلمي التربية الخاصة، المؤتمر التربوي الدولي الاول(المعلم وعصر المعرفة:الفرص والتحديات)،** (٢٩-٣٠/١١).
٨. الخوالدة، محمد محمود، (٢٠٠٣)، **مقدمة في التربية،** دار المسيرة، عمان.
٩. الخياط ، ماجد محمد (٢٠١٠): **اساسيات القياس والتقويم في التربية** ،دار الراية ،عمان.
١٠. الزغول، عماد عبد الرحيم؛ والمحاميد، شاكر (٢٠٠٧) **سيكولوجية التدريس الصفّي،** دار المسيرة، عمان.
١١. الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦) **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات،** ط٢، دار النشر للجامعات، القاهرة.
١٢. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠١): **تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاساتها على تدريس العلوم، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية " التربية العلمية للمواطنة"،** ٢٩ يوليو - ١ أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ١-٤١.
١٣. داوود، عزيز حنا ؛و عبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي،** جامعة بغداد، بغداد.
١٤. ساوسا، ديفيد (٢٠٠٦): **كيف يتعلم المخ الموهوب،** ترجمة مراد علي عيسى، وليد السيد أحمد خليفة، زهراء الشروق، القاهرة.
١٥. سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم(٢٠٠٧): **تنمية ماوراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال، العلوم التربوية،** العدد(٢) ابريل.
١٦. السلطي، نادية سميح (٢٠٠٩): **التعلم المستند إلى الدماغ،** دار المسيرة، عمان.
١٧. يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١): **المخ البشري " آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات "**، مؤسسة طبية، القاهرة.

١٨. شحاتة، حسن (٢٠١٥) **المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
١٩. شنيف، مازن ثامر (٢٠١٢) فاعلية خرائط المعرفة والخريطة الذهنية في تحصيل علم الأحياء وتنمية عمليات العلم واتخاذ القرار لدى طلاب الخامس العلمي، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد.
٢٠. عبد القادر، محمد عبد القادر (٢٠١٤): فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد (١٧)، ع (٢)، يناير ج ٢، ص ١١٣-١٥٥.
٢١. العدوان، زيد سليمان ؛ والحوالدة، ماجد خليفة (٢٠١٦): تطوير وحدة تعليمية في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ وقياس اثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في مادة الجغرافيا واتجاههم نحوها، **دراسات، العلوم التربوية**، المجلد (٤٣)، الملحق (٢)، ص ٨٥١-٨٦٩.
٢٢. عرفة، بسينة (٢٠١٤): دراسة تقويمية لانعكاس نظرية جارندر في الذكاءات المتعددة في أنشطة المنهاج الجديد لمادة العلوم في الصف الرابع الاساسي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد (١٢)، العدد (٣)، ص ١٨١-٢٠٩.
٢٣. القرني، يعن الله بن علي يعن الله (٢٠١٠): تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الابداعي ومتطلبات التعلم المستند للدماغ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة ام القرى.
٢٤. قطامي، يوسف؛ والمشاعلة، مجدي (٢٠٠٧): **الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ**، دبيونو، عمان.
٢٥. كاظم، حيدر طارق (٢٠١١): عادات العقل المستندة إلى نصفي الدماغ على وفق أداة هيرمان للسيادة الدماغية لدى الطلبة المتميزين وإقرانهم العاديين **(رسالة ماجستير غير منشورة)** كلية التربية / صفي الدين الحلي، جامعة بابل.
٢٦. الكيلاني، عبد الله زيد؛ وعدس، عبد الرحمن؛ والتقي، احمد (٢٠٠٩): **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**، الشركة العربية المتحدة، القاهرة.
٢٧. لطف الله، نادية سمعان (٢٠١٢): نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ لتنمية المعارف الاكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصف الاول الاعدادي. **مجلة التربية العلمية**، يوليو، المجلد (١٥)، العدد (٣)، ص ٢٢٩ - ٢٧٩.
٢٨. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦): **تفكير بلا حدود**، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب، القاهرة.
٢٩. _____ (٢٠٠٦): **مفاهيم المنهج الدراسي**، والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة.
٣٠. المحيسن، ابراهيم عبد الله (٢٠٠٧)، تدريس العلوم، تأصيل و تحديث، ط ٢، مكتبة العبيكان، الرياض.
٣١. المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل (٢٠١٤) فاعلية استراتيجية التعلم المستند للدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق (١) علوم بجامعة أم القرى بالملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية بينها**، المجلد (٢٥)، العدد (٩٠)، ج ١ (يوليو ٢٠١٤)، ص ص: ١٣٥-٢٤٠.
٣٢. نوفل، محمد بكر؛ و ابو عواد، فريال محمد (٢٠١١): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- 33.Caine ,R. & Caine, G.(1994):**Making Connections ,Teaching And The Human Brain** ,Innovative learning Publications ,Addison-Wesley publishing Company ,New York, USA.
- 34._____. (2010):**Strengthening and enriching your professional learning community** , ASCD ,Alexandria, Virginia, USA.
- 35.Duman.B.(2010): The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles, **Eric Journal Education Sciences**, 10(4), 2077-2103.
- 36.Jack, C. D. (2010) Exploring Brain-Based Instructional Practices In Secondary Education Classes , **A dissertation unpublished** , Boise State university.
- 37.Jensen, E, (2000).**Brain-Based Learning**, Academic press Inc , Alexandria , Virginia.

38.Kapadia, Rashida, H(2014) Level of awareness about knowledge, belief and practice of brain based learning of school teachers in Greater Mumbai region, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 123 ,p 97 – 105

ملحق (١)

استبانة مبادئ التعلم المستند للدماغ الموظفة في كتب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسي

ت	الفقرة	متوفرة بدرجة عالية	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة قليلة
1	يحفز الكتاب استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة ومختلفة تتناغم مع اساليب التعلم المختلفة (سمعي، بصري، حركي).			
2	يراعي مراحل نمو الطالب العمرية.			
3	يراعي الفروق الفردية وبالأخص مطالب الذكاءات المتعددة.			
4	يراعي إدارة التوتر، التمرينات والحركة.			
5	يراعي التغذية الراجعة.			
6	يقدم أنشطة ودروساً مرتبطة بخبرات الطالب وحياته اليومية.			
7	يقدم المعلومات ضمن سياقات علمية حياتية ووظيفية.			
8	تشجع على توفير بيئة صفية تسودها اتجاهات ايجابية ومشاعر ايجابية بين المعلم والمتعلم.			
9	يتجنب المعلومات الجزئية والمبعثرة.			
10	يتوافر على أنشطة تتطلب تفاعل جانبي الدماغ الايمن واليسر.			
11	غني بالملصقات والرسوم والصور ذات الصلة بموضوع الدرس.			
12	يشجع التأمل الذاتي والمراقبة لتنمية وعي المتعلم.			
13	يتجنب عمليات الحفظ الاصم بحيث لا تجعله يعتمد على ذاكرة الحفظ			
14	.استخدام تقنيات مبنية على الخبرة العملية والحسية والتطبيقات وترابط المعلومات وتكاملها			
15	تساعد على توفير جو آمن وتوفير وتنمية روح التحدي لدى المتعلم.			
16	تشجع على روح الاثارة والتشويق وتبديد المخاوف.			
17	.يوفر ارشادات صحية لدعم تعلم الدماغ من ناحية الغذاء، والتنفس، والاسترخاء والنوم			

دواعي ترافع الاحكام عند ابن جني في كتابه الخصائص

د. كاظم ابراهيم عبيس السلطاني

وزارة التربية / مديرية تربية بابل

Justifications of Judgments Argumentation in Ibn Jini's Book Al-Kasa'is

Dr. Kadhim Ibraheem Ubeis Al-Sultani

Ministry of Education / Babylon Governorate of Education

Kadhim.ibrahim1966@gmail.com

Abstract

Arabic is a derivative language in which the word becomes an internal transformation from one language to another, to denote individuals, decency, pluralism, recollection, femininity, descent, etc.

This shift is often based on linguistic judgments, and one rule that has the merit of proving the validity of this transformation may be sufficient. The nature of the transformation sometimes requires that two judgments be fought in the structure of the word so that the argument of one of them is not valid. They are together, and therefore they come together.

The pleading of the sentences in the structure of the word was not arbitrary, but for reasons of necessity, such as punishment between letters and movements and their similar relationship to others.

Keywords: plead, punishment, anomalies, reasons, judgment

الملخص

تعد اللغة العربية من اللغات الاشتقاقية التي تتحول فيها الالفاظ تحولاً داخلياً من صيغة الى اخرى، للدلالة على الافراد والتنثنية والجمع والتذكير والتأنيث والنسب الى غير ذلك.

ويستند هذا التحول - في الغالب - الى احكام لغوية، وقد يكفي حكم واحد يمتلك صفة الحجة على صحة هذا التحول وتقتضي طبيعة التحول في بعض الاحيان أن يتنازع حكمان في بنية الكلمة بحيث لا يصح فرض بقاء حجة احدهما مع فرض بقاء حجة الاخر، ولا يصح العمل بهما معاً ولذلك يترافعان.

وترافع الاحكام في بنية الكلمة لم يكن اعتباطاً وانما لدواعي اقتضته كالمعاقبة بين الحروف والحركات وعلاقة المشابهة الى غير ذلك.

الكلمات المفتاحية: ترافع، المعاقبة، الشذوذ، دواعي، حكم

المقدمة

إن اللغة العربية لغة اشتقاقية تتحول فيها الالفاظ تحولاً داخلياً من صيغة الى اخرى للدلالة على الافراد والتنثنية والجمع والتذكير والتأنيث والنسب الى غير ذلك.

وهذا التحول يستند - في الأعم الأغلب - إلى أحكام لغوية، وقد يكفي حكم واحد يمتلك صفة الحجة على صحة هذا التحول، إلا أنه في بعض المواطن تقتضي طبيعة التحول أن يتنازع حكمان في بنية الكلمة بحيث لا يصح فرض بقاء حجة أحدهما مع فرض بقاء حجة الاخر، ولا يصح العمل بهما معاً، فيرفع أحدهما حكم الآخر أو يترافعان كلاهما.

وتتبعه ابن جني (ت ٣٩٨ هـ) الى ذلك فأفرد باباً في كتابة الخصائص سماه باب (ترافع الأحكام) ^(١)، ويقصد به (أنه قد يجتمع في الكلمة أمران، يقضي كل منهما إذا انفرد بحكم في اللغة، تكون عليه الكلمة، فيكون ذلك داعياً الى إلغاء تأثيرهما، فكأن هذا رفع حكم هذا، وهذا رفع حكم هذا وأبطله). ^(٢)

ويقرب من هذا قول الاصوليين ب (تعارض الدليلين)، ومعنى تعارض الدليلين: (أن كلاً منهما - إذا تمت مقومات حجتيه -

يبطل الآخر ويكذبه). ^(٣)

والذي يُسأل عنه، هل تترافع الأحكام في بنية الكلمة اعتباطاً، أو لدواعٍ تقتضيها طبيعة التحول والتغير فيها؟. أجاب ابن جني عن ذلك في باب (ترافع الأحكام) إذ ضمّته ألفاظاً لغوية رأى أنَّ فيها ترافعاً للأحكام، وقد أشار إلى دواعي ذلك الترافع حيناً، وترك للقارئ استنباط ذلك حيناً أخرى.

وسنناقش في هذا البحث تلك الدواعي وطبيعتها وغايتها ومن هذه الدواعي:

أولاً: المعاقبة بين الحركة في عين الكلمة وتاء التأنيث

إنَّ الاصل في تكسير ما كان من (فَعَلَ) على (أَفْعَال) نحو: عَلَّمَ وأَعْلَمَ، وَقَدَّمَ وأَقْدَمَ، الى غير ذلك ^(٤)، فإنَّ كان على (فَعْلَةٍ) كَسَرَ على (فِعَال) نحو: رَقَبَةٍ وِرْقَاب، وهو الاصل فيها ^(٥)، وقد تُكسِّر على (أَفْعُل) نحو: (أَكَمَّة) وأَكَم ^(٦). وإذا ما صيغ من وزن (فَعَلَ) أو (فَعِل) المتحرك العين على وزن (فَعْلَةٍ) بالحاق تاء التأنيث فإنَّ عينة تسكن نحو: (مَعَل، مَعْلَة)، و(حَقَل، حَقْلَة) ^(٧).

والداعي إلى تسكين عين (مَعْلَة) و(حَقْلَة) - بحسب رأي ابن جني - هو أنَّ حركة العين قد عاقبت تاء التأنيث فرفعت التاء حكم الحركة، قال: (والقول فيه عندي أنَّ حركة العين قد عاقبت في بعض المواضع تاء التأنيث، وذلك في الادواء ؛ نحو قولهم: رَمَتْ رَمْتًا، وَحَبَطَ حَبَطًا، وَحَبَّجَ حَبَجًا. فإذا ألحقوا التاء أسكنوا العين، فقالوا: حَقَل حَقْلَة، وَمَعَل مَعْلَة. فقد ترى الى معاقبة حركة العين تاء التأنيث) ^(٨).

وإذا ما اجتمعت حركة العين وتاء التأنيث في صيغة واحدة كصيغة (فَعْلَة) نحو: (أَكَمَة) ثم كسرت فإنَّ حركة العين (الفتحة) تترافع وتاء التأنيث فيرفع كلُّ منهما حكم الآخر فيؤول الأمر إلى (أَكُم) على وزن (أَفْعُل).

والذي حصل أنَّ ترافع حكم الحركة (الفتحة) وتاء التأنيث في (أَكَمَة) آل بالأمر إلى أنَّ صار كأنَّه (فَعَلَ): (أَكَم)، وبابُ تكسير (فَعَلَ) على (أَفْعُل) ولذلك قيل (أَكُم).

وإلى هذا ذهب ابن جني بقوله: (فلما تعاقبت التاء وحركة العين جريا لذلك مَجْرَى الضَّدين المتعاقبين. فلما اجتمعا في (فَعْلَة) ترافعا أحكامهما، فأسقطت التاء حكم الحركة، وأسقطت الحركة حكم التاء. فال الامر بالمثال إلى أنَّ صار كأنَّه (فَعَلَ)، فَعَلَ باب تكسيرة (أَفْعُل) ^(٩).

وتبيَّن أنَّ الداعي الى تكسير (أَكَمَة) على (أَكُم) على غير القياس هو المعاقبة بين تاء التأنيث وحركة العين وترافعهما، وأودَّ التنبيه إلى أنَّ (أَكَمَة) تجمع على (أَكُم) و(أَكَم) تُجمع على (آكام) وهو جمع الجمع ^(١٠).

وَجُمِعَ (أَكَمَة) على (أَكُم) شاذًّا ^(١١)؛ لأنَّه خالف بابَه وانفرد بحكم ^(١٢)، والغرض من ذلك الميل إلى التخفيف وهو أحد دواعيه ^(١٣). وزيادة على ذلك أنَّ الاصل في التعاقب هو التحول من الواو الى الياء، وهو تحول لهجي تلجأ اليه بعض القبائل العربية كقبائل الحجاز ^(١٤)، وقد تحدث المعاقبة لغير علة ^(١٥)، وإنَّما الغرض منها الميل إلى التخفيف لكثرة الاستعمال. ونظير ذلك (جَفَن) و(جَفْنَة)، فلما أُلحقت تاء التأنيث حُذِفَتْ حركة العين، أي: أنَّ (تاء) التأنيث عاقبت حركة العين فرفعت حكمها ^(١٦).

وإذا ما جُمِعَتْ (جَفْنَة) جمع مؤنث سالم قيل: جَفَنَات، فَحُذِفَتْ تاء التأنيث وبقيت (تاء) الجمع ^(١٧).

وعندما حذف (تاء) التأنيث عاقبتها الحركة على عين الكلمة، قال ابن جني: (ومن ذلك قولهم: جَفْنَة وَجَفَنَات، وَقَصْعَة وَقَصْعَات، لما حذفوا التاء حركوا العين) ^(١٨).

وما يعضد رأي ابن جني أنَّ (فَعْلَة) اذا كانت اسماً وُجُمِعَتْ بالألف والتاء، فإنَّ عينها تحرك بالفتحة أبداً فرقاً بين الاسم والصفة ^(١٩). وذلك لخفة الاسم وثقل الصفة ^(٢٠).

وفضلاً عن ذلك أنَّ (جَفْنَة) تجمع بإسكان العين (جَفَنَات) وعُدَّ ذلك ضرورة ^(٢١)، وإذا كان إسكان العين ضرورة، فهذا يعني أنَّ الاصل ترافع حكم الحركة (الفتحة) وتاء التأنيث، فَحُذِفَتْ التاء.

ونخلص من ذلك إلى أنَّ الداعي الى ترافع حكم الحركة وتاء التأنيث هو التعاقب بينهما في بنية الكلمة، وهو تعاقب لهجي قد لا يستند إلى عله معينه، إنما يحدث نتيجة للاستعمال الشاذ لبعض الالفاظ طلباً للتخفيف.

ثانياً: التعاقب بين: (تاء التأنيث وياء المد)

تُعاقِبُ تاء التأنيث ياء المد في بعض الالفاظ العربية فعند تكسير: (فَرَزَان) ^(٢٦) نقول: (فَرَازين)، وبإضافة تاء التأنيث الى المفرد نقول: (فَرَزَانَة) وتكسيروها: (فَرَاذَنَة) ^(٢٣).

فتاء التأنيث في (فَرَاذَنَة) عاقبت (ياء) المد في (فَرَازين) ورفعت حكمها ^(٢٤)، فحُذِفَت الياء للتخفيف ^(٢٥). ونظير ذلك: زنديق وزنادقة.

وبيانُ هذا التعاقب في النسب إلى: (حَنِيفَة) و(بَجِيلَة) فعند النسب اليهما نقول: (حَنَفِيّ) و(بَجَلِيّ) ^(٢٦). والقياس في النسب إلى (فَعِيلَة)، أنَّ تحذف التاء وتُضَاف (ياء) مشددة مكسورة ما قبلها ^(٢٧)، ولكن ما الداعي الى حذف (التاء) و(الياء) في: (حَنَفِيّ) و(بَجَلِيّ)؟.

الداعي إلى ذلك - بحسب ابن جني - هو ترافع حكم (التاء) و(الياء) المشددة المضافة عند النسب، فحذفنا، فصار الامر كأنه: (حَنَفِ) و(بَجَلِ)، فجرى كلُّ منهما في النسب مجرى: (شَقَرِ) و(نَمَرِ) والنسب اليهما: (شَقَرِيّ) و(نَمَرِيّ)، قال: (ومن ذلك أنا قد رأينا تاء التأنيث تُعاقِبُ ياء المد، وذلك نحو: فَرَازين وفَرَاذَنَة، وجحاجيح وجحاجة، وزناديق وزنادقة. فلما نسبوا إلى نحو: حَنِيفَة، وبَجِيلَة، تصوروا ذلك الحديث أيضاً، فترافعت التاء والياء أحكامهما، فصارت حَنِيفَة وبَجِيلَة، إلى أنَّهما كأنَّهما حَنَفِ وبَجَلِ، فجريا لذلك مجرى شَقَرِ ونَمَرِ، فكما تقول فيهما: شَقَرِيّ ونَمَرِيّ، كذلك قلت أيضاً في حَنِيفَة: حَنَفِيّ، وفي بَجِيلَة: بَجَلِيّ). ^(٢٨)

وما يَعْضِدُ رأي ابن جني في ترافع حكم (تاء) التأنيث و(ياء) المد أمران:

الاول: أنَّ (ياء) النسب إذا ألحقت بـ (فَعِيلَة) حُذِفَت لها (تاء) التأنيث، فيصيب الكلمة ضربٌ من الضعف، وإذا ضعفت الكلمة عند حذف (تاء) التأنيث، أسرع اليها ضعف آخر فحُذِفَت له الياء ^(٢٩)، وهذا ما حصل عند النسب الى (حَنِيفَة) و(بَجِيلَة). الثاني: أنَّ القياس في النسب إلى (حَنِيف: حَنِيفِيّ). وإلى: (سَعِيد: سَعِيدِيّ)، فلما أُضِيفَت (ياء) النسب لم تحذف الياء، والعلة في ذلك أنَّ الكلمة لم يصبها الضعف، فلم تكن هناك (تاء) تأنيث تُحذف لتُحذف لها (الياء)، ولذلك صُحِت (الياء) فجاء بها على الاصل. ^(٣٠)

وملاك القول: إنَّ الداعي الى ترافع حكم تاء التأنيث وياء النسب في (حَنَفِيّ) و(بَجَلِيّ) مرده إلى التعاقب بين تاء التأنيث وياء المد، فلما حُذِفَت التاء أصاب الكلمة ضعفٌ، فلما ضعفت دَبَّ لها ضعف آخر حذفت له الياء، لذلك رفع كل منهما حكم الآخر وأبطله.

ثالثاً: المشابهة بين حرف المد قبل الطرف وتاء التأنيث

يَرِدُ في كلام العرب (رَجُلٌ صَنَعَ اليد) و(إمْرَأَة صَنَعَ اليد) ^(٣١).

والقياس في تأنيث (صَنَعَ): (صَنَعَة)، فَلَمْ عُدَ في تأنيثها من (صَنَعَة) الى (صَنَاع)؟

إنَّ الداعي الى هذا العدول عند ابن جني هو أنَّ الالف قبل الطرف في (صَنَاع) قد شابهت تاء التأنيث وأغنت عنها، فرفعت الالف حكم التاء، قال: (ومما يدلُّك على مشابهة حرف المد قبل الطرف لتاء التأنيث قولهم: رَجُلٌ صَنَعَ، وامْرَأَة صَنَعَ اليد ؛ فأغنت الالف قبل الطرف مغنى التاء التي كانت تجب في صَنَعَة، لو جاءت على حكم نظيرها ؛ نحو حَسَنٌ وحَسَنَة، وبَطَلٌ وبَطْلَة). ^(٣٢)

وأحسب أنَّ مشابهة الف المد لتاء التأنيث وترافعهما آتٍ مما يأتي:

اولاً: إنَّ (صَنَاع) على وزن (فَعَال) وهي بمنزلة (فَعُول)، والهاء لا تدخل على مؤنثة كما لا تدخل على مؤنث فَعُول ^(٣٣).

ثانياً: إن الصفات المختصة بالاناث إن لم يُقْصَد بها معنى الفعل، لا تُلحَقها تاء التأنيث. ^(٣٤)

ثالثاً: إن (صَنَعَ) تفرد في المرأة فيقال: إمْرَأَة (صَنَاع)، وتجمع مع النسوة فيقال: (نسوة صُنَع الايدي) ^(٣٥).

ويتضح بعد كل ما ذكر أن ألف المد رُفِعَتْ حكم تاء التأنيث لعلاقة المشابهة بينهما، فلما لم يَصُح دخول (تاء) التأنيث على (صَنَاع) حُلَّت الف المد محلها وأُغْنَتْ عنها.

رابعاً: التعويض بحرفٍ عن حرفٍ آخر.

إنَّ القياس في الاضافة - النسب - إلى (اليَمَن)، و(الشَّام)، و(تَهامة): (يَمَنِيّ) و(شاميّ)، و(تَهاميّ)^(٣٦).

وقد وَرَدَ عن العرب قولهم في النسب إليهما: (يَمَانٍ)، و(شَامٍ) و(تَهَامٍ)^(٣٧). فجعلوا الالف قبل الطرف عوضاً عن إحدى الياءين اللاحقتين لها، فرفعت الالف حكم الياء، وإلى هذا ذهب ابن جني، قال: (ويُزِيدُ عندك في وضوح ذلك أنهم قالوا في الإضافة إلى اليَمَن، و(الشَّام)، و(تَهامة): يَمَانٍ، وشَامٍ، وتَهَامٍ، فجعلوا الالف قبل الطرف عوضاً من إحدى الياءين اللاحقتين بعدها. وهذا يدلُّك أن الشَّيْنين اذا اكتنفا الشيء من ناحيتيه، تقاربت حالاهما وحالاه بهما)^(٣٨).

والذي يُسألُ عنه اذا صح أن الالف عوضاً عن الياء في النسب الى (اليمن) و(الشَّام)، فكيف يصح ذلك في تهامة والالف جزء من اصل الكلمة؟

أجاب ابن جني عن ذلك بقوله: (فإن قُلْتَ: فإن في تهامة ألفاً، فلم ذهب إلى أن الالف في تهام عوضاً من إحدى الياءين للإضافة؟ قيل: قال الخليل في هذا: إنهم كانوا نسبوه الى فَعْل، أو فَعَلَ، وكأنهم فكوا صيغة تهامة فأصاروها الى تَهَم أو تَهَم، ثم اضافوا اليه فقالوا: تَهَام. وإنما ميل الخليل بين فَعْل وفَعَلَ، ولم يقطع بأحدهما؛ لأنه قد جاء هذا العمل في هذين المثالين جميعاً، وهما الشَّام واليمن)^(٣٩).

والخليل - رحمه الله - وإن لم يقطع بأصل تهامة عند النسب اليها أَتَهَم هو أم تَهَم؟ إلا أن ظنُّه أيده السماع، قال ابن جني: (أنشدنا ابو علي، قال انشدنا احمد بن يحيى:

أَرْقَنِي اللَّيْلَةَ بَرْقُ بَالْتَهَمُ يَا لَكَ بَرْقاً مَنْ يَشْقَهُ لَا يَمُ

فأنظر الى قوّة تصور الخليل الى أن هَجَمَ به الظنُّ على اليقين)^(٤٠)

ويتضح أن الداعي إلى رفع حكم الياء بالألف في النسب: يَمَانٍ وشَّام، أن الألف عوضٌ من إحدى الياءين اللاحقتين بهما وأما في النسب: تَهَام، فمن اراد العوض غَيَّرَ، ففَتَحَ التاء وجعل (تَهامة) على وزن (يَمَن)، فنقديره (تَهَم) والنسب اليه: تَهَام، وفتحة التاء تبين لك أن الاسم قد غُيِّرَ حده^(٤١) وذلك ليجري النسب اليها مجرى النسب الى (اليَمَن) و(الشَّام).

وأود التنبيه الى أن النسب الى (اليَمَن) و(الشَّام) و(تَهامة) ب: يَمَانٍ، وشَّام، وتَهَام، مقتصرٌ عليها؛ إذ لا رابع لها^(٤٢) وهو نسبٌ شاذٌّ^(٤٣)؛ لأنها انفردت به عمّا عليه بقية بابها.

ولما كان النسب اليها على غير القياس، فأحسب أن الداعي الى ترافع حكم الالف والياء مرده - زيادة على ما ذكر -، أنهم خفوا ياء النسب ثم حُذِفَتْ وعُوضَ عنها بألف لتحقيق التعادل بين أصوات الكلمة الواحدة، وهو احد دواعي الشذوذ^(٤٤). وقد يكون للشهرة أثر في هذا الترافع، ذلك أن الشهرة دفعتهم للتصرف بياء النسب بالحذف والتعويض منها بالألف، فالشَّام بلادٌ تشاءم اليها قوم من بني كنعان، واليَمَن بلدٌ معروفة، وتَهامة أرضٌ معروفة ولذلك خُصَّت بهذا النسب الشاذ لشهرتها على بقاع اخرى، والشهرة من دواعي الشذوذ كذلك^(٤٥).

وما يؤكد صَحَّة ترافع حكم الالف والياء عند ابن جني. أن النسب الى رجل اسمه (يَمَان): يَمَانِيّ^(٤٦) فَمَنْ شَدَّدَ، فالألف زائدة، واصله (يَمَنِيّ) كما زيدت النون في (صَنَعَانِيّ)، فتبقى الياء مشددة ومن خفف فالألف عوض من احدى ياءي النسب، فتبقى الياء الاخرى مخففة^(٤٧)؛ لأنه لا يجوز الجمع بين العوض والمعوّض.

ويبين أن الألف لما رفعت حكم الياء في النسب الى: يَمَانٍ وشَّام، وحذفت الياء تبعاً لذلك أصاب حروفهما النقص فعوضت الألف ذلك، وحققت التعادل بين حروفهما، ولكي تجري (تَهامة) مجراهما في هذا النسب الشاذ غُيِّرَتْ الى تَهَم أو تَهَم والنسب اليهما: تَهَام.

خامساً: حمل صيغة (فَعْلَة) على صيغة (فَعَل).

إنَّ الأصلَ في تكسير ما جاء على (فَعْلَة) للدلالة على القلة أنه يَكْسَرُ على (أَفْعَال) نحو: (رَجُلَةٌ وَأَرْجَال)، وعلى (فِعَال) للدلالة على الكثرة نحو: (رَجُلَةٌ وَرِجَال).^(٤٨)

وقد تُكْسَرُ (فَعْلَة) على غير القياس على (فُعُول) نحو: (بَذْرَةٌ، بُدُور) و(مَأْنَةٌ وَمُئُون).^(٤٩)

والداعي الى تكسير (فَعْلَة) على (فُعُول) على غير القياس هو المشابهة بين صيغة (فَعْلَة) وصيغة (فَعَل)، ذلك أنَّ (فَعَل) تُكْسَرُ على (أَفْعَال) للدلالة على القلة نحو: (جَمَلٌ وَأَجْمَال)^(٥٠)، وعلى (فِعَال) و(فُعُول) للدلالة على الكثرة نحو: (طَلَلٌ وَأَطْلَالٌ وَطُلُولٌ)، و(أَسَدٌ وَأَسَادٌ وَأُسُودٌ) إِلَّا أَنَّهُمْ اسْتَقْبَلُوا وَرُودَ ضَمَتَيْنِ فِي (أُسُودٍ) فَحَذَفُوا الْوَاوَ فَقَالُوا: أَسَدٌ ثُمَّ أَسَدٌ.^(٥١)

ولما كانت صيغة (فَعْلَة) قد شابته صيغة (فَعَل) في التكسير على (أَفْعَال) للدلالة على القلة، لذلك عاقبتها في التكسير على (فُعُول) وَحُمِلَتْ عليها للدلالة على الكثرة في (بَذْرَةٌ وَبُدُور) و(مَأْنَةٌ وَمُئُون) فرفعت صيغة (فَعَل) حكم صيغة (فَعْلَة) وَحُلَّت محلها لعلاقة المشابهة بينهما، وإلى هذا ذهب ابن جني.^(٥٢)

فالاشتراك اللفظي في التكسير على (أَفْعَال) قد أوجد الشبه بينهما، فَحُمِلَ أحدهما على الآخر، فرفعت المشابهة حكم (فَعْلَة) واثبتت حكم (فَعَل).

وما يُثَبِّتُ صحة هذا الترافع عند ابن جني ما يأتي:

أولاً: ذهب سيبويه الى أنَّ فِعَالاً وفُعُولاً أختان، فأدخلوا (فُعُولاً) في (بَذْرَةٌ) و(بُدُور) و(مَأْنَةٌ) و(مُئُون). كما أدخلت في باب (فَعَل) مع (فِعَال) وهو قليل.^(٥٣)

ثانياً: إنَّ العرب يعطون الكلمة حكم كلمة أخرى، وإنَّ لم يكن فيها سبب الحكم للمشابهة بينهما، وقد يُحمَل الأصل على الفرع لضربٍ من المشابهة.^(٥٤)

ثالثاً: إنَّ المشابهة بين صيغة وأخرى لا يُبْطَلُ بأنَّ لا تكون الصيغة على وزن من أوزانها، فالمشابهة قد تكون تامة أو في وجه من الأوجه.^(٥٥)

نخلص من ذلك إلى أنَّ صيغة (فَعْلَة) حُمِلَتْ على صيغة (فَعَل) لعلاقة المشابهة بينهما فرفعت (فَعَل) حكم (فَعْلَة) في (بَذْرَةٌ وَبُدُور) و(مَأْنَةٌ وَمُئُون).

نتائج البحث

بعد إتمام البحث يمكن لنا أنْ نجمل أهم النتائج التي توصلنا إليها بما يأتي:

أولاً: تتراعى الاحكام في بنية الكلمة نتيجة لاستعمالها على غير القياس، كالشذوذ مثلاً، فيحدث تعاقب بين حروفها وحركاتها، فيرفع احدهما حكم الآخر.

ثانياً: تتراعى الاحكام في بنية الكلمة تحاشياً للاصطدام مع القواعد اللغوية، كعدم جواز الجمع بين العوض والمعووض فيرفع العوض حكم المعوض.

ثالثاً: وقد تتراعى الاحكام نتيجة لعلاقة المشابهة بين الصيغ في وجه من الأوجه، فتحمل احدى الصيغ على حكم الاخرى فيرفع المحمول عليه حكم المحمول.

رابعاً: تتراعى الاحكام في بعض الالفاظ اذا اصابها شيء من التغير بالألحاق وغيره أو اذا اصابها الضعف بحذف احد حروفها.

هوامش البحث

١- ١، ٨/٢.

٢- الخصائص: ١٠٨/٢ (الهامش).

٣- اصول الفقه، محمد رضا المظفر: ٤٢٢.

- ٤- ينظر: الخصائص: ١٠٨/٢، وشرح شافية ابن الحاجب لرضي الدين الأسترآبادي: ٢٦٥/٢، تكسر (فَعَل) على (أفَعَال) في القلة، ونادراً ما يقاس على (أفَعَل) في القلة نحو: جَمَل وأَجَمال، زَمَن وأَزْمَن، ينظر: شرح شافية ابن الحاجب: ٢٦٥/٢، وظاهرة الشذوذ في الصرف العربي د. حسين عباس الرفايعة: ١٠٠.
- ٥- ينظر: شرح شافية ابن الحاجب: ٢٧٢/٢.
- ٦- ينظر: كتاب سيبويه: ٥٩٤/٣، والخصائص: ١٠٨/٢، وشرح شافية ابن الحاجب: ٢٧٢/٢.
- ٧- ينظر: الخصائص: ١٠٩/٢، المَغَلَّة، وجع يصيب بطن الناقة عند أكلها التراب مع البَقْل، والحُقْلَة: من أدواء الابل. ينظر لسان العرب مادة (مَغَل) و(حَقَل): ١١/١٦٠، ٦٢٦.
- ٨- الخصائص: ١٠٩/٢.
- ٩- المصدر نفسه: ١٠٩/٢.
- ١٠- ينظر: كتاب سيبويه: ٥٨٣/٣، وليس في كلام العرب لابن خالويه: ٣٨٥، والتعليقة على كتاب سيبويه لابي علي الفارسي: ٩٤/٤، وشرح أبيات سيبويه للسيرافي: ١٧٢/٢، السماع والقياس: احمد تيمور: ٧٦.
- ١١- ينظر: شرح الكافية الشافية لابن مالك: ١٨١٧/٤.
- ١٢- ينظر: الخصائص: ٩٨/١.
- ١٣- ينظر: ظاهرة الشذوذ في الصرف العربي: ٣٩.
- ١٤- ينظر: لهجة قبيلة اسد: أ. د. علي ناصر غالب: ١٠٩، واللهجات العربية بحوث ودراسات د. ثروت عبد السميع: ١١٤/١.
- ١٥- ينظر: اللهجات العربية بحوث ودراسات: ٢١٣/١.
- ١٦- ينظر: الخصائص: ١٠٩/٢.
- ١٧- ينظر: شرح المفصل لابن يعيش: ١٢/٥، ذكر سيبويه أنَّ (جَفَنَة) تجمع على (جَفَنَات) اذا أُريد ادنى العدد، وتُجمع على (فَعَال) (جَفَان) اذا جاوزت ادنى العدد، ينظر: كتاب سيبويه: ٥٧٨/٣.
- ١٨- الخصائص: ١٠٩/٢.
- ١٩- ينظر: المقتضب للمبرد: ١٨٨/٢، وعلل النحو لابن الوراق: ٥٢٥/١، ونتائج الفكر في النحو للسهيلى: ١٢٥/١، وشرح شافية ابن الحاجب: ٢٧٥/٢.
- ٢٠- ينظر: علل النحو: ٥٢٦/١، وشرح المفصل لابن يعيش: ٢٤٤/٣.
- ٢١- ينظر: شرح شافية ابن الحاجب: ٢٧٤/٢، الاصل في باب فَعَلَة ان تجمع على فَعَلَات بالفتح نحو: ثمرة - ثَمَرَات والاسكان فيها ضرورة. ينظر: المصدر نفسه، والصفحة نفسها.
- ٢٢- الفرزان: من لعب الشطرنج، أعجمي مُعَرَّب وجمعه: فرازين. ينظر: لسان العرب لابن منظور، مادة (فرزن): ٣٢٢/١٣.
- ٢٣- ينظر: كتاب سيبويه: ٤٢٢/٣، والاصول في النحو لابن السراج: ٤٠٩/٢، والخصائص: ١٠٩/٢، وشرح شافية ابن الحاجب: ١٨٩/٢.
- ٢٤- ينظر: الخصائص: ١٠٩/٢.
- ٢٥- ينظر: لسان العرب مادة (انس): ١٢/٦.
- ٢٦- ينظر: كتاب سيبويه: ٣٣٩/٣، والمقتضب: ١٣٤/٣.
- ٢٧- ينظر: علل النحو، ٥٣٠/١، وشرح الكافية الشافية: ١٩٤٤/٤، توضيح المقاصد والمسالك شرح الفية ابن مالك للمرادي: ١٤٥٣/٣.
- ٢٨- الخصائص: ١٠٩/٢ - ١١٠.

- ٢٩- ينظر: الخصائص: ٧٧/٢، والطرارز في الالغاز السيوطي: ٣٩، وتداخل الاصول اللغوية واثره في بناء المعجم، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي: ٥٣٩/١.
- ٣٠- ينظر: الخصائص: ٢١٠/٢ - ٢٢١.
- ٣١- ينظر: لسان العرب مادة (صَنَعَ): ٢١٠/٨.
- ٣٢- الخصائص: ١١٠/٢.
- ٣٣- ينظر: كتاب سيبويه: ٦٣٩/٣.
- ٣٤- ينظر: شرح تسهيل الفوائد لابن مالك: ٢١٤/١، ومعاني الابنية في العربية د. فاضل صالح السامرائي: ٥٧.
- ٣٥- ينظر: كتاب الالفاظ لابن السكيت: ١٢٠.
- ٣٦- ينظر: كتاب سيبويه: ٣٤٠/٣، وشرح شافية ابن الحاجب: ٢٥٨/٢، كان المتقدمون من النحويين يسمون باب النسب باب الاضافة، لأن النسب في معنى الاضافة، وكانت الياء المشددة في باب النسب ابلغ من الاضافة، ينظر: اسرار العربية لابي بركات الانباري: ٢٥٨، والصرف الوافي، هادي نهر: ١٦٧.
- ٣٧- ينظر الخصائص: ١١٠/٢، وشرح شافية ابن الحاجب: ٢٥٨/٢، وظاهرة الشذوذ في الصرف العربي: ٢٠.
- ٣٨- الخصائص: ١١٠/٢.
- ٣٩- المصدر نفسه: ١١٠/٢.
- ٤٠- المصدر نفسه: ١١١/٢ - ١١٢.
- ٤١- ينظر: المقتضب: ١٤٥/٣.
- ٤٢- ينظر: كتاب سيبويه: ٣٣٧/٣، وشرح شافية ابن الحاجب: ٢٥٨/٢، وظاهرة الشذوذ في الصرف العربي: ٢٠.
- ٤٣- ينظر: ظاهرة الشذوذ في الصرف العربي: ٢٠.
- ٤٤- ينظر: ظاهرة الشذوذ في الصرف العربي: ٥٢، اصطلاح ابن فارس (ت ٣٩٥ هـ) على التعادل اسم المحاذاة، ومعناها: (أنَّ يجعل كلام بحذاء كلام، فيؤتي به على وزنه لفظاً وانَّ كان مختلفين)، الصاحبى في فقه اللغة العربية ومساثلها وسنن العرب في كلامها: ١٧٤.
- ٤٥- ينظر: ظاهرة الشذوذ في الصرف العربي: ٢٦٨.
- ٤٦- ينظر: كتاب سيبويه: ٣٤٠/٣.
- ٤٧- ينظر: المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج للنووي: باب (استحباب استلام الركنين اليمانيين: ١٤/٩).
- ٤٨- ينظر: شرح شافية ابن الحاجب: ١٦٨.
- ٤٩- ينظر: الخصائص: ١١٢/٢.
- ٥٠- ينظر: الخصائص: ١١٢/٢، وشرح شافية ابن الحاجب: ٢٦٥/١.
- ٥١- ينظر: المصدر نفسه: ١١٢/٢، والمصدر نفسه: ٢٦٦/٢.
- ٥٢- ينظر: الخصائص: ١١٢/٢.
- ٥٣- ينظر: كتاب سيبويه: ٥٧٨/٣.
- ٥٤- ينظر: الخصائص: ٢١٤/١.
- ٥٥- ينظر: الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، لأبي بركات الانباري، مسألة رقم (٢٦): ١٨٣/١، وشرح الكافية الشافية ابن المالك: ١٦٩/١.

المصادر والمراجع

- ١- اسرار العربية، لابي البركات الانباري (ت ٥٧٧ هـ)، دار الارقم بن ابي الارقم، ط^١، ١٩٩٩م.
- ٢- اصول الفقه، للشيخ محمد رضا المظفر، تحقيق: صادق حسن زادة المراغي، مكتبة العزيزي - قم، ط^٢، ٢٠٠٧م.
- ٣- الاصول في النحو، لأبي بكر بن السراج (ت ٣١٦ هـ)، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة - بيروت، د. ت.
- ٤- الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، لابي بركات الانباري، المكتبة العصرية، ط^١، ٢٠٠٣م.
- ٥- تداخل الاصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، عمادة البحث العلمي - الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية، ط^١ ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢م.
- ٦- التعليقة على كتاب سيبويه، لابي علي الفارسي (ت ٣٧٧ هـ)، تحقيق: د. عوض بن حمد القوزي، ط^١، ١٩٩٠م.
- ٧- توضح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، لابي محمد بن علي المرادي (ت ٧٤٩ هـ)، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سلمان، دار الفكر العربي، ط^١، ٢٠٠٨م.
- ٨- الخصائص، لابي الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٨ هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة القاهرة، ٢٠٠٦م.
- ٩- السماع والقياس، لأحمد بن اسماعيل بن محمد تيمور (ت ١٣٤٨ هـ)، دار الافاق العربية - مصر، ط^١، ٢٠٠١م.
- ١٠ - شرح ابيات سيبويه، لابي محمد السيرافي (ت ٣٨٥ هـ)، تحقيق: د. محمد علي الريح هاشم، راجعه: طه عبد الرؤف سعد، مكتبة الكليات الازهرية، القاهرة، ١٩٧٤م.
- ١١ - شرح تسهيل الفوائد، لابي عبدالله جمال الدين بن مالك الطائي الجبائي، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة، ط^١، ١٩٩٠م.
- ١٢- شرح شافية ابن الحاجب، لرضي الدين الاسترأبادي (ت ٦٨٦ هـ)، تحقيق: محمد الزفزاف وآخرون، دار المجتبى ايران، ط^١، ٢٠١٠م.
- ١٣ - شرح الكافية الشافية، لابي عبدالله جمال الدين بن مالك الطائي الجبائي، تحقيق: جامعة ام القرى، مركز البحث العلمي واهياء التراث الاسلامي، كلية الشريعة، والدراسات الاسلامية، مكة المكرمة، ط^١، د. ت.
- ١٤ - شرح المفصل، لموفق الدين الاسدي الموصلي المعروف بابن يعيش (ت ٦٤٣ هـ)، قدم له: د. اميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط^١، ٢٠٠١م.
- ١٥ - الصاحب في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، لابي الحسن احمد بن فارس (ت ٣٩٥ هـ)، محمد علي بيضون، ط^١، ١٩٩٧م.
- ١٦ - الصرف الوافي، د. هادي نهر، دار الامل - الاردن، ١٩٩٨م.
- ١٧ - الطراز في الالغاز، لابي بكر جلال الدين السيوطي (ت ٩١١ هـ)، المكتبة الازهرية للتراث، ٢٠٠٣م.
- ١٨ - ظاهرة التشوذ في الصرف العربي، د. حسين عباس الرفايعة، دار جرير، عمان، ط^١، ٢٠١١م.
- ١٩ - علل النحو، لابي الحسن بن الوراق (ت ٣٨ هـ)، تحقيق: حمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد - الرياض، السعودية، ط^١، ١٩٩٩م.
- ٢٠ - كتاب الالفاظ، لابن السكيت (ت ٢٤٤ هـ)، تحقيق: د. فخر الدين قباوه، مكتبة لبنان ناشرون، ط^١، ١٩٩٨م.
- ٢١ - الكتاب، لابي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بـ (سيبويه) (ت ١٨٠ هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، ط^٣، ١٩٨٨م.
- ٢٢ - لسان العرب، لابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم علي بن منظور الانصاري (ت ٧١١ هـ)، دار صادر - بيروت، ط^٣، ١٤١٤م.

- ٢٣ - اللهجات العربية بحوث ودراسات جمع واعداد ثروت عبد السميع مراجعة، د. محمد حماد، جمهورية مصر العربية - مجمع اللغة العربية، ط٢، ٢٠١٠م.
- ٢٤ - لهجة قبيلة اسد، أ. د علي ناصر غالب، دار الحامد، ط١، ٢٠١٠م.
- ٢٥ - ليس في كلام العرب، لابي عبدالله بن خالويه(ت٣٧٠هـ)، تحقيق: احمد عبد الغفور عطار مكة المكرمة ط٢، ١٩٧٩م.
- ٢٦ - معاني الابنية في العربية، د. فاضل صالح السامرائي، مكتبة اللغة العربية، بغداد، ط١، ١٩٨١م.
- ٢٧ - المقتضب لابي العباس محمد بن يزيد المعروف بالمبرد (ت٢٨٥هـ) تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتاب بيروت، د.ت.
- ٢٨ - المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج لابي زكريا الدين يحيى بن شرف النووي (ت٦٧٦هـ) دار احياء التراث العربي بيروت، ط٢، ١٣٩٢هـ.
- ٢٩ - نتائج الفكر في النحو لابي القاسم عبد الرحمن بن عبدالله بن احمد السهيلي (ت٥٨١هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت ط١، ١٩٩٢م.

دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى قيادات الكليات الجامعية بمحافظة الدوامي

أ.م.د. فلاح بن خلف العجرفي

كلية التربية بالدوامي/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

The Role of the Knowledge Administration in Improving the Administrative Skills of the Collective Colleges Leaderships in the Governorate of Al-Dawadmi

Asst. Prof. Dr. Falah bin Khalaf Al-Ajrafi

College of Education in Al-Dawadmi\ University of Shaqra'\ Kingdom of Saudia Arabia

falajrafi@su.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the role of knowledge management in developing the management skills of the university leadership at Shakra University. The sample of the current study consisted of (48) academic leaders of Shakra University. The study tools included a questionnaire prepared by the researcher. The study was based on the comparative descriptive approach. The study reached a number of results, in which the researcher confirmed that knowledge management plays an important role in developing the management skills of the academic leaders of Shakra University.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية بجامعة شقراء. تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٨) من القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء. اشتملت أدوات الدراسة على استبيان تم إعداده من قبل الباحث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي أكد من خلالها الباحث على أن لإدارة المعرفة دور هام في تنمية المهارات الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء، كما أوصى الباحث في نهاية الدراسة بمجموعة من التوصيات.

المقدمة:

يتسم اليوم بعالم الجودة والاعتماد الأكاديمي مما أدى إلى تسارع العديد من الجامعات على مستوى الوطن العربي بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة في الحصول على التميز وذلك من خلال الاهتمام بإدارة المعرفة نظرياً وتطبيقياً. لذا أصبح موضوع إدارة المعرفة هو الشغل الشاغل لدى العديد من الجامعات السعودية، فكما أشار (جردات والمعاني، ٢٠١٤م: ص ٢٨) أن إدارة المعرفة لها أهمية كبيرة في عالم منظمات اليوم، ولكون المعرفة تحتل المكانة الكبيرة في مجمل عمليات المنظمات، وبالتالي فإن عملية توفير المستلزمات الضرورية لنجاحها أمر في غاية الأهمية، ويتطلب جهوداً كبيرة يجب أن تدرجها المنظمات وتأخذها بعين الاعتبار، وحيثما توافرت تلك المتطلبات والمستلزمات حيثما كان ذلك مهماً في تحقيق الفاعلية المنشودة من إدارة المعرفة.

فالجامعة والمعرفة مفهومان متلازمان، حيث ارتبط مفهوم الجامعة من خلال تاريخها الطويل بمفهوم المعرفة وعلى هذا الأساس ينظر إليها على أنها تمثل الموارد المعرفية للمجتمع، ويقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي يحتاج أيضاً إلى موارد ومصادر لبناء كيانه المعرفي والفكري وهذه هي وظيفة الجامعة، وبذلك تكون الجامعة مصدر للمعرفة، حيث تستمد هويتها وشرعية وجودها من هذا الدور الهام الذي تقوم به في حياة المجتمع، لذلك تقع على عاتق الجامعات مسؤولية إثراء وتطوير وتنمية البناء المعرفي للمجتمع. (كمال، ٢٠١٣م: ص ١٦٦)

هذا وتعد الطاقات المهارية والعقلية التي يختزنها الإداريون في الوحدات الإدارية المختلفة في المؤسسات التعليمية مصدراً هاماً من مصادر الثروة المعرفية والقوة الحيوية التي تمكنها من تحليل المواقف واكتشاف الأخطاء وصنع القرارات بالطريقة والوقت المناسب

والذين يضمنان لها الاستمرار والتفرد في العمل، مما يعمل على تنمية المهارات الإدارية لدى هؤلاء الإداريون الذين يتم وصفهم بالقادة المبدعون. (الشمري، ٢٠٠٢م: ص ٤٦٢)

فعملية القيادة الإدارية لدى القائد التربوي أمر في غاية الأهمية حيث يتم تنظيم طاقات العاملين وجهودهم لتنصب في إطار خطط المؤسسة بما يحقق الأهداف المستقبلية لها ويضمن نجاحها وتدعيم السلوك الإيجابي للأفراد العاملين داخلها؛ حيث يبذل القائد التربوي قصارى جهده لتقليل السلوك السلبي، موجداً بذلك مناخاً أفضل للعمل والإنتاج الهادف والعمل على التعامل مع الأمور بمرونة وليس روتينية مع وضع خطط مستقبلية وتطويرها وحل المشكلات المستقبلية المتوقعة وجميعها تتطلب مهارات إدارية عالية. (السويدان، ٢٠١١م: ص ١٦)

لذلك فإدارة المعرفة لها منهجية تقود إلى التطوير للمهارات والأساليب والأنشطة والمنهجيات المختلفة والتي تسعى من خلالها المؤسسة والقائد الناجح إلى تحقيق أهداف المنظمة إذ أن تفعيل إدارة المعرفة بشكل فعال يؤثر بشكل كبير على السمات والمهارات الشخصية والإدارية للقائد التربوي مما يزيد من العمل وتعزيز الإنتاجية ورفع معدلات المخرجات التعليمية للمؤسسة وتزيد من خبراته في التعامل مع العاملين والبيئة المهنية. (طاشكندي، ٢٠٠٨م: ص ٢١)

مشكلة الدراسة:

يتسم اليوم بعالم الجودة والاعتماد الأكاديمي مما أدى إلى تسارع العديد من الجامعات على مستوى الوطن العربي بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة في الحصول على التميز وذلك من خلال الاهتمام بإدارة المعرفة نظرياً وتطبيقاً. لذا أصبح موضوع إدارة المعرفة هو الشغل الشاغل لدى العديد من الجامعات السعودية، مما دفع الباحثين إلى القيام بمجموعة من الدراسات حول إدارة المعرفة ومدى أهميتها للجامعة، ومن ضمن تلك الدراسات الدراسة الحالية التي يقوم بها الباحث.

هذا بالإضافة إلى أن الجامعة والمعرفة مفهومان متلازمان، حيث ارتبط مفهوم الجامعة من خلال تاريخها الطويل بمفهوم المعرفة وعلى هذا الأساس ينظر إليها على أنها تمثل الموارد المعرفية للمجتمع، ويقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي يحتاج أيضاً إلى موارد ومصادر لبناء كيانه المعرفي والفكري وهذه هي وظيفة الجامعة، وبذلك تكون الجامعة مصدر للمعرفة، حيث تستمد هويتها وشرعية وجودها من هذا الدور الهام الذي تقوم به في حياة المجتمع، لذلك تقع على عاتق الجامعات مسئولية إثراء وتطوير وتنمية البناء المعرفي للمجتمع. (كمال، ٢٠١٣م: ص ١٦٦)

هذا بالإضافة إلى أننا لا نستطيع أن نغفل دور القيادات الأكاديمية في تطوير وتنمية الجامعة، وذلك لما يتسمون به من مهارات إدارية والتي تمكنهم على الوصول بالأداء إلى درجات عالية من التميز وتحقيق التقدم والاعتماد الأكاديمي للجامعة، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للاهتمام بالتعرف على دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية بجامعة شقراء، وتشمل الدراسة الحالية على مجموعة من الأسئلة والتي تتمثل في الآتي:

١. ما واقع تطبيق إدارة المعرفة لدى القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء بمحافظة الدوادمي من وجهة نظرهم؟
٢. ما واقع المهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء بمحافظة الدوادمي من وجهة نظرهم؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المهارات الإدارية وأدوار إدارة المعرفة لدى القيادات الجامعية لجامعة شقراء بمحافظة الدوادمي من وجهة نظرهم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور المهارات الإدارية؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور إدارة المعرفة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة لدى القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء بمحافظة الدوادمي.
٢. التعرف على واقع المهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء بمحافظة الدوادمي.
٣. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الإدارية وأدوار إدارة المعرفة لدى القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء بمحافظة الدوادمي.
٤. التعرف على الفروق بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور المهارات الإدارية.
٥. التعرف على الفروق بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور إدارة المعرفة.

أهمية الدراسة:**أولاً: الأهمية النظرية:**

١. تتناول الدراسة الحالية فئة مهمة ولها دور رئيسي في تطور وتقدم الجامعات ألا وهي القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.
٢. تركز الدراسة الحالية على أحد الجوانب اللازمة لتطور للقيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء ألا وهو الجانب الإداري.
٣. تسلط الدراسة الحالية الضوء على واقع إدارة المعرفة والمهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. قد تكشف الدراسة الحالية عن المهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ودور إدارة المعرفة في تنميتها.
٢. تعطي المسؤولين في وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية رؤية واضحة عن المهارات الإدارية التي تمتلكها القيادات الجامعية بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.
٣. تزويد المكتبة العربية والمحلية بمثل هذا النوع من الدراسات.
٤. تعد الدراسة الحالية لبنة بحث جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية للتعرف على إدارة المعرفة ودورها في تنمية مناخ البيئة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة:**إدارة المعرفة Knowledge Management:**

تعرف على أنها عملية تعزيز الأداء التنظيمي **organizational performance** من خلال خلق وتطبيق المعالجة، والنظام، والهيكل، والثقافة التي تساند في تكوين وتبادل واستخدام المعرفة. (Micić, 2015: 51)

كما تعرف على أنها عملية منهجية تتضمن إنتاج وتخزين وتبادل المعرفة والتعلم (Arpaci, 2017: 383)، كما تعرف على أنها عملية التعلم عبر المنظمات (المعرفة الداخلية)، وترميز المعرفة (المعرفة الخارجية) وتوزيع ونقل المعرفة في تعلم بعض المهارات. (Kazemi, 2017: 50)

ويعرفها الباحث على أنها مجموعة من الخبرات العلمية والمعلوماتية التي تنسم بها القيادات الجامعية من أجل الحصول على التميز والاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء.

المهارات الإدارية *Management Skills*

ويعرفها الباحث على أنها مجموعة الأنشطة والعمليات والإجراءات التي تقوم بها القيادات الجامعية بجامعة شقراء من من تخطيط وتوجيهه وتقويم وإدارة للموارد البشرية الموجودة بالكلية.

٣. قيادات الكليات الجامعية:

يعرفها الباحث على أنهم مجموعة القيادات المتمثلون في رؤساء الأقسام بكليات جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ووكلائها وعمدائها.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تتحدد في دراسة دور ادارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى قيادات الكليات الجامعية بجامعة شقراء في محافظة الدوادمي.

٢. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على مجموعة من القيادات الجامعية بكليات جامعة شقراء في محافظة الدوادمي.

٣. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨هـ - ٢٠١٧م.

ثانياً: الإطار النظري

المحور الأول: إدارة المعرفة في المؤسسات الجامعية بالمملكة العربية السعودية

مفهوم إدارة المعرفة:

هناك جدال واضح بين الباحثين على مستوى الدراسات العربية والأجنبية حول تعريف مفهوم إدارة المعرفة، مما نتج عدة تعريفات لهذا المفهوم، الأمر الذي جعل كل باحث يضع تعريفاً لهذا المفهوم من حيث البنية النظرية التي يختاروها عند تناول هذا المفهوم، فقد عرفت إدارة المعرفة على أنها عملية تعزيز الأداء التنظيمي **organizational performance** من خلال خلق وتطبيق المعالجة، والنظام، والهيكل، والثقافة التي تساند في تكوين وتبادل واستخدام المعرفة (Micić, 2015: 51)، كما تعرف على أنها عملية منهجية تتضمن إنتاج وتخزين وتبادل المعرفة والتعلم (Arpaci, 2017: 383; Shafique, 2015:176).

كما تعرف على أنها تلك الإجراءات التي تتخذ بشكل منهجي لغرض إيجاد وتنظيم الثروة الفكرية للمنظمة وجعلها متاحة؛ وكذلك لتعزيز نظام التعليم والتعلم المستمر (Eftekhazade & mohammadi, 2011:1003). وتعرف أيضاً على أنها القدرة على تسخير المعرفة، التي تنطوي على الأفراد، والثقافة، والعمليات والتكنولوجيا (Trivella & Dimitrios, 2015:489).

كذلك تعرف على أنها عملية تحويل المعلومات والأصول الفكرية إلى قيم مستمرة، وذلك من أجل ربط الأفراد بالمعرفة التي يحتاجون إليها لاتخاذ الإجراءات (Laal, 2011:545). وتعرف أيضاً على أنها النهج المنهجي والشامل إزاء الاستدامة لتحسين معالجة المعرفة على جميع مستويات المنظمة، وتعرف كذلك على أنها عملية تحديد المعرفة الموجودة لدى المنظمة وتطويرها وتطبيقها بفعالية من أجل تحقيق أهداف المنظمة، مع خلق ثقافة تنظيمية تسمح بإنشاء المزيد من المعرفة (Bhusry & Ranjan, 2011:35).

وتعرف إدارة المعرفة أيضاً على أنها الأنشطة والإجراءات التي يتم اتخاذها من قبل المؤسسة للتعامل مع ما لديها من موارد بشكل أكثر كفاءة من أجل تحسين أدائها (Demchig, 2015:3633)، كما تعرف على أنها عملية التعلم عبر المنظمات (المعرفة الداخلية)، وترميز المعرفة (المعرفة الخارجية) وتوزيع ونقل المعرفة في تعلم بعض المهارات (Kazemi, 2017:50).

يتضح من العرض السابق للتعريفات التي تناولت مفهوم إدارة المعرفة أنها عملية منظمة تهدف إلى الاستغلال الأمثل للمعلومات والموارد المتاحة والاستفادة منها لصالح بيئة العمل، هذا بالإضافة إلى أنها تهتم باستمرار عملية التعليم، ومن خلال التعريفات السابقة أيضاً يرى الباحث أن إدارة المعرفة هي مجموعة من الخبرات العلمية والمعلوماتية التي تتسم بها القيادات الجامعية من أجل الحصول على التميز والاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء.

أهداف إدارة المعرفة:

- تحديد وجمع المعرفة وتوفيرها بالشكل المناسب والسرعة المناسبة، لتستخدم في الوقت المناسب.
 - بناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها واسترجاعها عند الحاجة لها.
 - تسهيل عمليات تبادل ومشاركة المعرفة بين جميع العاملين في التنظيم.
 - نقل المعرفة الكامنة (الضمنية) في عقول ملاكها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة.
 - تحويل المعرفة الداخلية والخارجية إلى معرفة يمكن توظيفها واستثمارها في عمليات وأنشطة المنظمة المختلفة.
 - تحسين عملية صنع القرارات، من خلال توفير المعلومات بشكل دقيق وفي الوقت المناسب، مما يساعد في تحقيق أفضل النتائج.
 - الإسهام في حل المشكلات التي تواجه المنظمة والتي قد تؤدي إلى نقص كفاءتها أو هدر وقتها وأموالها.
 - إرضاء العملاء بأقصى درجة ممكنة، من خلال تقليل الزمن المستغرق في إنجاز الخدمات المطلوبة، وتحسين وتطوير مستوى الخدمات المقدمة باستمرار.
 - تطوير عمليات الابتكار بالمنظمة، وتقديم منتجات وخدمات مبتكرة باستمرار.
 - تشجيع العمل بروح الفريق، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين مجموعة العمل وذلك من خلال الممارسات والأساليب المختلفة التي تتبناها المنظمة لتبادل المعرفة ومشاركتها.
 - نشر وتبادل الخبرات وأفضل الممارسات الداخلية والخارجية.
 - الإسهام في تسريع عمليات التطوير بالمنظمة، لتلبية متطلبات التكيف مع التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة.
- (علي، ٢٠١٣م، ١٤٤-١٤٥)

أهمية إدارة المعرفة:

- تبرز أهمية المعرفة من خلال اعتبارها جزءاً أساسياً في تقدم المجتمعات وتحقيق غاياتها وجزء لا يتجزأ من المؤسسات التي تتعامل بالمعرفة ويمكن تلخيص تلك الأهمية في الآتي:
١. تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.
 ٢. تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.
 ٣. تعزز قدرة المنظمة للاحتفاظ بالأداء المنظمي المعتمد على الخبرة والمعرفة، وتحسينه.
 ٤. تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
 ٥. تعد إدارة المعرفة أداة المنظمات الفاعلة لاستثمار رأسمالها الفكري، من خلال جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة عنها بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهلة ممكنة.
 ٦. تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
 ٧. تسهم في تحفيز المنظمات لتجديد ذاتها ومواجهة التغيرات البيئية غير المستقرة.
 ٨. توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة.
 ٩. تدعم الجهود للاستفادة من جميع الموجودات الملموسة وغير الملموسة، بتوفير إطار عمل لتعزيز المعرفة التنظيمية.
 ١٠. تسهم في تعظيم قيمة المعرفة ذاتها عبر التركيز على المحتوى. (الكبيسي، ٢٠٠٥م، ص ٤٢)

أبعاد عملية إدارة المعرفة:

تتحدد أبعاد عملية إدارة المعرفة فيما يلي:

١. **عملية إنتاج المعرفة واكتسابها: (knowledge Generating)** تتمثل في كل الإجراءات التي تسعى المنظمة، من خلالها، إلى إنتاج المعرفة والحصول عليها، سواء كانت ما بين المعرفة الضمنية أو المعرفة الصريحة، كما تشير إلى مدى قدرة المنظمة على الإنتاج الإبداعي.

٢. **عملية خزن المعرفة: (Knowledge Storage)** تعني تلك العمليات التي تشمل على الاحتفاظ والاسترجاع والوصول والبحث والإدماة، والتخزين، حيث إن عملية تخزين المعرفة تعود إلى الذاكرة التنظيمية، التي تحتوي على المعرفة الموجودة في أشكال مختلفة، بما فيها الوثائق المكتوبة والمعلومات المخزنة في قواعد البيانات الالكترونية، والمعرفة الإنسانية المخزنة في النظم الخبيرة، والمعرفة الموجودة في الإجراءات والعمليات التنظيمية الموثقة، والمعرفة الضمنية المكتسبة من الأفراد ومجموعات العمل. (عبيد وربايعة، ٢٠١٦ م، ص ٨١٧)

٣. **نقل المعرفة: (Knowledge Transfer)** أحياناً يطلق على هذه المرحلة توزيع المعرفة، نشر المعرفة، تبادل المعرفة، تقاسم المعرفة، وكل هذه المسميات تعني إتاحة المشاركة في المعرفة أو وضعها في إطار نظام وإجراءات تسمح بتوزيعها على كافة المهتمين وهذا يعتبر أمر حيويًا للشركة التي تملك هذه المعرفة. يؤدي هذا إلى إستفادة كل من له علاقة بها أو بأي جزء منها وبالتالي تحقق المصلحة العامة والكلية للشركة مع الأخذ في الاعتبار أنه توجد أجزاء معرفة ذات حساسية والتي قد تضر بمصالح الشركة إذا أتيحت لجهات منافسة لها وعليها أن تضع القواعد والإجراءات التي تضمن سرية هذه الأجزاء دون الإخلال بمبدأ شفافية المعرفة وإتاحتها للتوزيع تحقيقاً للصالح العام للشركة.

٤. **تطبيق المعرفة (Knowledge Application):** ويقصد بهذه المرحلة جعل المعرفة أكثر ملائمة للإستخدام في تنفيذ أنشطة المنظمة وجعلها أكثر ارتباطاً بالمهام التي تقوم بها. أي أن تلك المرحلة هي مرحلة الإستفادة من معارف المنظمة في إتخاذ القرارات على مختلف المستويات التنظيمية، وإدارة المعرفة ليست هدفاً في حد ذاتها، فالمعرفة يجب أن تكون منتجة لعمليات التغيير والتطوير وتحسين الأداء عن طريق تطبيق المعارف القائمة على المواقف المختلفة، وتتوقف عملية الإستفادة من المعرفة على درجة توافق المعرفة المقدمة مع متطلبات الإستفادة منها، ومدى وملائمتها للأهداف التنظيمية، ومما هو جدير بالملاحظة أن تطبيق المعارف القائمة يساعد على توليد معارف جديدة وتحديث المعارف القائمة واكتساب المزيد من التجارب والخبرات. (المطيري، ٢٠١٤م، ص ٥٤)

دور القيادة الإدارية في إدارة المعرفة

هناك دوراً هاماً تلعبه القيادة الإدارية في إدارة المعرفة ويتمثل في الآتي:

١. القدرة على الرؤية وإدراك أهمية إدارة المعرفة.
٢. إنشاء شبكات المعرفة وإدارة المعرفة.
٣. البحث والقدرة على توفير والحصول على وتقاسم داخل وخارج نطاق العمل.
٤. توفير الفرص لجميع الموظفين للحصول على المعلومات داخل وخارج نطاق العمل.
٥. المشاركة في عملية تبادل المعلومات في الأنشطة اليومية وتنظيم شبكات المعلومات. (Chu , 2016,1108)

المحور الثاني: المهارات القيادية الإدارية لدى القادة التربويين الجامعيين في الجامعات السعودية. عناصر القيادة الإدارية:

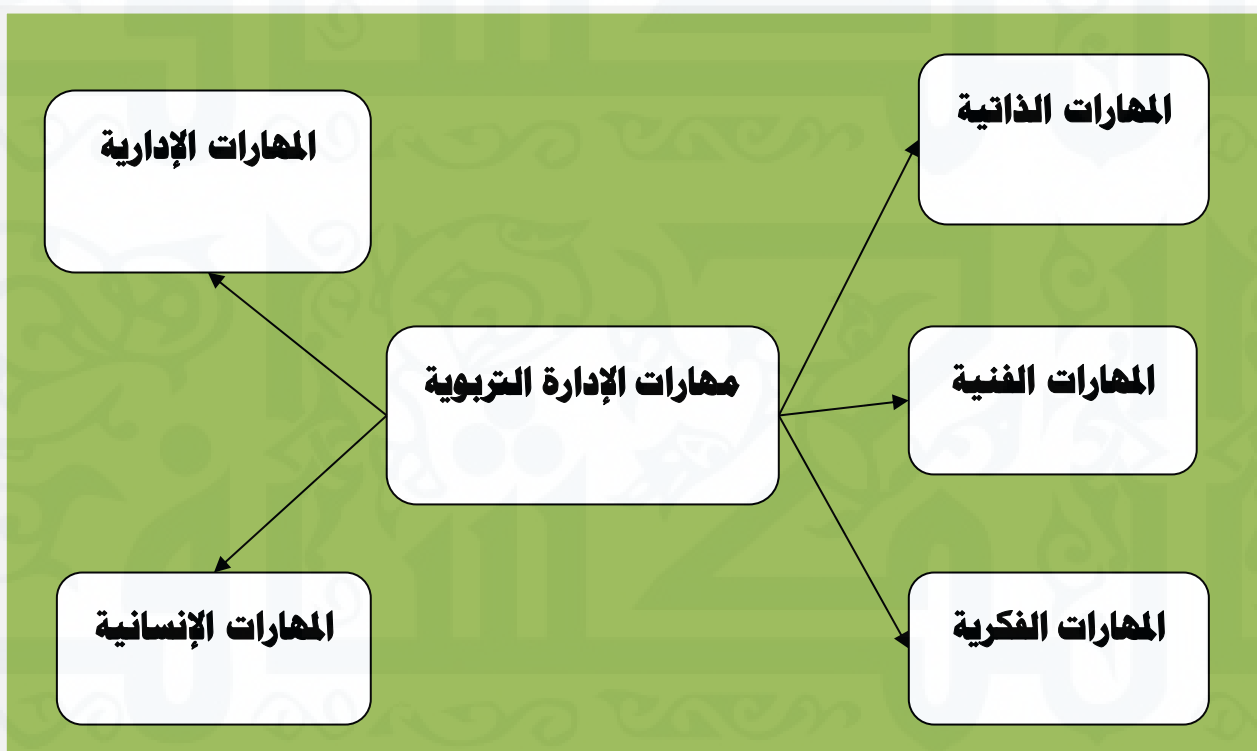
هناك العديد من العناصر الهامة للقيادة ولكن يخلصها الباحث في أربعة نقاط رئيسة وهي:

١. **العنصر الأول:** وجود جماعة منظمة من الأفراد تتميز عن الجماعة العادية بتباين مسؤوليات أعضائها وظهور شخص بين أفرادها مغاير لبقية الجماعة في قدرته على التوجيه والتأثير في أعضائها والتعاون فيما بينهم من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة والذي يعد عنصراً ضرورياً لوجود القيادة.
 ٢. **العنصر الثاني:** التأثير الإيجابي الذي يقوم به القائد نحو جماعته بطريقة مقصودة وهادفة ولا يكون تأثيراً عشوائياً أو تأثيراً بالإكراه وتتنوع وسائل التأثير التي يستخدمها القائد مع الجماعة مثل المكافأة على الجهود المبذولة وتنمية قدرات أفراد الجماعة.
 ٣. **العنصر الثالث:** تحقيق الأهداف والرؤى المطلوبة مع عدم وجود تعارض بين أهداف القائد وأهداف الجماعة وأهداف أفرادها، وهنا يقوم القائد بتحليل الخلافات ومظاهر التعارض في كل جانب ويعيد ترتيبها من جديد بشكل يجد فيه كل طرف ما يرضيه ويتم تحقيق الأهداف من خلال تسخير جهود القائد لإشباع حاجات أفراد الجماعة لتمكينها من إشباع حاجاتهم ومن خلال ميل الجماعة ورغبتها في الانقياد للقائد.
 ٤. **العنصر الرابع:** التنسيق الفعال بين أفراد الجماعة الواحدة لتحقيق الأهداف المشتركة وهو أحد المطالب الهامة مثله مثل الانسجام بين أفراد الجماعة فالعشوائية قد تؤدي إلى هلاك أهداف الجماعة. (كنعان، ٢٠٠٩م: ص ٨٥)
- يتفق الباحث مع ما أقره (كنعان، ٢٠٠٩م) على أهمية العناصر السابقة من أجل نجاح القيادة الإدارية وبالنظر إلى الشأن السعودي نجد أن تلك العناصر تتوافر حتماً في القادة الجامعيين الناجحين والذين سعى إلى تحقيق الأهداف العامة التي تقرها وزارة التعليم العالي وخطط التنمية بالمملكة.
- ### مهارات الإدارة التربوية:

تنقسم المهارات الإدارية إلى مجموعة من المهارات التي يجب أن يتمتع القائد التربوي بها، وهي:

١. **المهارات الذاتية:** وتشمل مجموعة الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للقائد والتي تؤثر في معالم شخصيته وسلوكه، وتعامله مع الآخرين واستجابته له، وهذه المهارات لا يتم تعلمها تعلمًا، بل تعتمد أساساً على استعدادات فطرية لدى القائد تتفاعل مع مجموعة مؤثرات من البيئة كالأسرة، وحياة الطفولة، والرفاق....، ومن هذه المهارات: السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، والقدرة على ضبط النفس.
٢. **المهارات الفنية:** ويقصد بها المعرفة المتخصصة في الإدارة والتربية وما يرتبط بهما من حقائق ومفاهيم وأسس متوفرة لدى القائد، تمكنه من القيام بعمله ومسؤولياته، سواء أكانت مسؤولياته إدارية أو إشرافية، تساعد على الوفاء بمتطلبات عمله.
٣. **المهارات الإنسانية:** هي الطريقة التي يتعامل بها القائد مع مرؤوسيه بنجاح، بما يؤدي إلى تنسيق جهودهم، وإشاعة جو التعاون، والعمل الجماعي، والتمكن من جذبهم وحفزهم للعمل بإخلاص، ويشير الباحثون إلى أن هذه المهارات أكثر المهارات صعوبة، وتحتاج إلى كثير من الدراسة والتدريب للتمكن منها وإتقانها.
٤. **المهارات (الإدارية) (التصورية):** وتتعلق هذه المهارات بمدى كفاءة القائد ورؤيته في تنظيم عمله، وربط أجزاء العملية التعليمية، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث في التنظيم ككل، وتشمل أيضاً مهارة القائد في إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين الجامعة والمجتمع، وليس مجرد النظر إلى الإدارة الجامعية كتسيير الأمور، أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة عن التخطيط والتطوير والتقييم والإرشاد. (الكناني، ٢٠١٢م: ص ٣٥-٣٦)

٥. **المهارات الفكرية:** يقصد بها القدرة على التفكير المنطقي المرتب وتصور الأمور ورؤية الأبعاد الكاملة لأي مشكلة ما وتحديد العلاقات بين المتغيرات المختلفة ومن أمثلة المهارات الفكرية نذكر: مهارة التخطيط، مهارة تحليل المشكلات، مهارة القيادة، مهارة الإقناع، مهارة التفاوض، مهارة اتخاذ القرار. (أبو النصر، ٢٠٠٧م: ص ٣٢)



شكل رقم (١) يوضح مهارات الإدارة التربوية

ويتضح من الشكل السابق أن المهارات الإدارية تمكن القاد على توزيع المهام داخل بيئة العمل، وربط بيئة العمل بالمجتمع، وتحقيق متطلبات بيئة العمل والعمل على نجاح العمل داخل المؤسسة.

صفات القائد التربوي:

هناك مجموعة من الصفات والتي يجب أن يتحلى بها القائد التربوي في الواقع الحالي الذي نعيش فيه وهي:

١. الكفاءة: يجب أن يتمتع القائد بالذكاء المرتفع والبصيرة واليقظة والطلاقة والمرونة والقدرة على فهم المشكلات وطرح الحلول واتخاذ القرارات والتعامل مع الأزمات والطوارئ.
٢. الصفات الجسمية: يجب أن يتمتع القائد التربوي بالصحة والمظهر الممتاز والطول والقوام المتناسق ويتصف بالقابلية البدنية وألا يتسم القائد بتشوه بدني معيب أو مرض مزمن يقعه ويكون بصحة جيدة بدنياً وعقلياً.
٣. التفوق الأكاديمي والمعرفي: يجب أن يكون ذو تأهيل أكاديمي متميز ولديه قدرة تحليل المواقف واستنباط النتائج المحتملة وقوة التصور والإدراك وربط الأسباب بالمسببات.
٤. الصفات الشخصية: مثل القدرة على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والصبر والثبات النفسي والبشاشة والصدقة والمودة والقدرة على ضبط النفس والتواضع واللباقة والنظام.
٥. الصفات الخلقية: مثل الإخلاص والأمانة والكرامة والعدل والاستقامة والصدق والقوة الحسنة والفضيلة.
٦. الصفات الاجتماعية: أن يكون ذو مستوى اجتماعي واقتصادي متميز وأن يكون ديمقراطياً ويؤمن بقدرة الآخرين على التغيير وقوة التأثير واحترام الآخرين وخدمة الآخرين والاجتماعية وعدم إصدار التعليمات بشكل شديد اللهجة. (عطوي، ٢٠٠٨م: ص ٧٣-٧٤)

متطلبات القيادة الإدارية للقائد التربوي الناجح:

يجب أن تتوفر في القائد التربوي الشروط التالية:

١. التقليل من مركزية الإدارة والتوجيه إلى أبعد الحدود الممكنة.
٢. إعطاء القائد حرية الحركة والتصرف في حدود مؤسسته بالشكل الذي يحقق مصلحتها.
٣. توفير الاستقرار في الوظيفة للقائد الجامعي ليستطيع أن يرسم خطاً طويلاً المدى لإصلاح الكلية أو القسم المراد تطويره ولتأكيد عمله بنفسه.
٤. تطبيق الأسلوب الديمقراطي في الإدارة الجامعية.
٥. تأكيد الشعور بالطمأنينة والأمن وإبعاد شبح الخوف من نتائج الابتكار والتجربة والتجديد. (محمد، ٢٠٠٨م: ص ١١٧-١١٨)

أهمية القيادة:

ويشير (السرحي، ٢٠١٦م: ص ص ٢٠-٢١) إلى أن أهمية القيادة تتضح في الوظائف التي يمارسها القائد، والتي تتمثل فيما يلي:

١. التخطيط للأهداف القريبة والبعيدة المدى: والتي تشمل على الأهداف التي تضعها المؤسسة وتأمل من أفرادها أن تسعى في سبيل تحقيق تلك الأهداف.
٢. وضع السياسة: وتتمثل في الخطط التي توضع من أجل تحسين عملية السير داخل المؤسسة لتنظيم الوقت والجهود لتحقيق أهداف المؤسسة.
٣. الأيدولوجية: فقد يكون القائد مصدراً لأفكار الآخرين.
٤. الخبرة: وهنا يمكن القول أن القائد ينظر إليه على أنه مصدر للخبرة سواء كانت تلك الخبرة فنية أو إدارية أو تعليمية.
٥. الإدارة والتنفيذ: وهنا يشرف القائد على تنفيذ السياسة المتبعة لتحقيق الأهداف التي تم وضعها من قبل.
٦. الثواب والعقاب: حيث يكون للقائد الحق في مكافأة أو معاقبة العاملين.
٧. نموذج يحتذى به: حيث يتسم القائد بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن باقي أفراد الجماعة.
٨. رمز للجماعة.
٩. صورة للأب ومثال يحتذى به.

الاتجاهات الحديثة للمهارات القيادية الإدارية**أولاً: القيادة الاستراتيجية:**

يرتبط مفهوم القيادة الاستراتيجية بالإدارة العليا والقدرة على التأثير على الآخرين حيث إن نشاط القيادة الاستراتيجية ينحصر في تحديد الاتجاه ووضع الاستراتيجية موضع التنفيذ وتمكين العاملين لاستلام الاستراتيجية وتطويرها وتحديد النقاط الفعالة وتطوير القابلية في تطبيق الاستراتيجية. (أقطي، ٢٠١٣م: ص ص ١٩-٢٠)

كما إن تلك القيادة يجب على المتمتع بها أن يكون له القدرة على التخيل والتصور المستقبلي وأيضاً بناء مرونة ودعم الآخرين وخلق التغير الاستراتيجي الضروري والمطلوب في المؤسسة. (جباب الرب، ٢٠١٢م: ص ٥١)

فمصطلح القيادة الاستراتيجية انبثق من الإدارة الاستراتيجية وأهم دور للقائد الاستراتيجي هو صياغة الاستراتيجية وتشير القيادة الاستراتيجية إلى القدرة على التأثير في الآخرين وتحقيق الاستقرار طويل المدى بالمؤسسة والمحافظة على الوقت والاستقرار المالي. (أقطي، ٢٠١٣م: ص ٢٢)

ثانياً: القيادة التبادلية

إن هذا النوع من القواد يقوم بتصميم الهياكل التنظيمية ويقدم المكافآت المناسبة للتابعين كما يأخذ في الحسبان الحاجات الاجتماعية للتابعين فهذه القيادة تسعى إلى تحقيق الرضا للمرؤوسين وكل هذا يؤدي إلى تحسين الإنتاجية للمؤسسة، كما يقوم هذا النوع على علاقة التبادل بين القائد والتابعين والقائد هنا يهتم بالنتائج ويركز عمله على حث التبادل بينه وبين الموظفين وضبط أعمالهم حيث أن القائد يتميز بأنه محاور جيد له القدرة على إيصال الرؤية ويعرف كيفية مكافأة جهود والتزام الموظفين. (أقضي، ٢٠١٣م: ص٢٦)

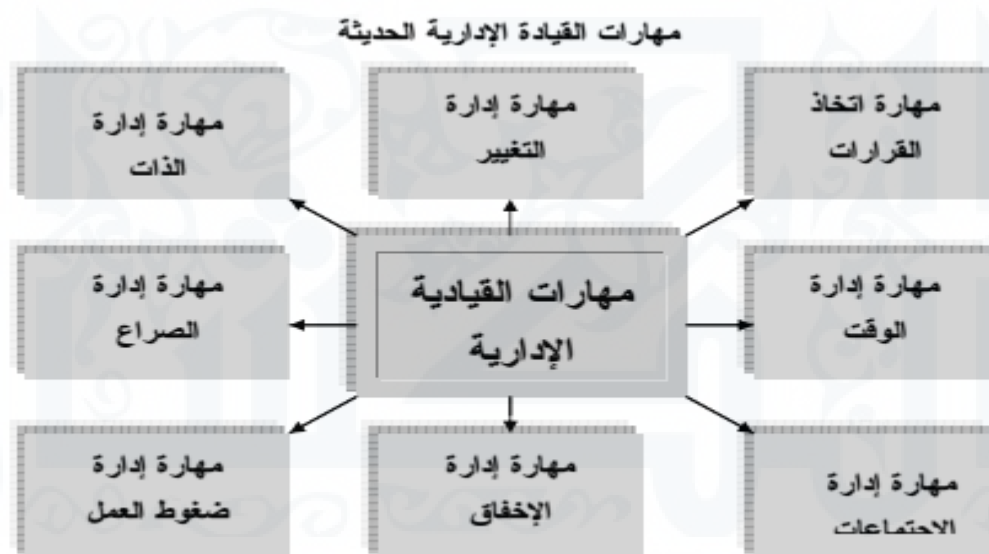
ثالثاً: القيادة التحويلية:

إن القائد التحويلي مبتكر وصاحب رؤية وقدرة على المبادأة حيث يسعى إلى النهوض بالمرؤوسين للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق (حامد، ٢٠٠٧م: ص١٦)، كما إنها قيادة متفوقة وتهدف إلى التمييز بين القادة الذين يحققون إنجازات متميزة عن القادة العاديين الذين لا يحققون إنجازات فائقة، فالقائد التحويلي قادر على التأثير في مرؤوسيه وبهتة بالقضايا التي ترتبط بتطوير الموظفين وهذا النوع يساهم في استثارة الأفراد وتحفيزهم لبذل جهد مضاعف والسعي نحو تحقيق أهداف الجماعة. (حريم، ٢٠٠٦م: ص٤٣)

يرى الباحث أن الأنواع السابقة للقيادة الإدارية من أفضل الأنواع التي يمكن لأي قائد تربوي جامعي أن يتمسك بها أثناء إدارته، وذلك حتى يخرج طاقات مرؤوسيه ويعمل على تطوير أدائهم.

المحور الثالث: أثر إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية عند القادة الجامعيين في المؤسسات الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

ظهرت مجموعة من المهارات الإدارية لدى القادة بشكل عام والجامعيين بشكل خاص نتيجة تأثرهم بإدارة المعرفة المنظمة والقائمة على تفعيل النتائج النظرية على أرض الواقع من خلال القيادة المهنية التربوية وسيحددها الباحث في الشكل الآتي:



شكل رقم (٥)

١. مهارة اتخاذ القرار: إن اتخاذ القرار من أهم الأنشطة التي يقوم بها المدير القائد فالمشكلة عقبة تمنع المؤسسة من تحقيق أهدافها فلا بد من أن يستخدم المدير منهجاً علمياً في حل المشكلات ويقوم هذا المنهج على تحديد المشكلة وتوصيفها والبحث عن أسبابها وعن الحلول البديلة واختيار الحل الأمثل. (الأغا، ٢٠٠٨م: ص٧٠)

٢. مهارة إدارة الوقت: إن إدارة الوقت من أهم المهارات الإدارية للمدير القائد وتعتمد على تخطيط الوقت والأعمال المطلوب إنجازها وتحديد الأولويات وربط الوقت بالعمل والإنتاج والقيام بأدوار محددة حيث أنها أحد المبادئ المهمة للقيادة الناجحة. (الأغا، ٢٠٠٨م: ص ٧١)

٣. مهارة عقد الاجتماعات: حيث تعتبر الاجتماعات وسيلة لتحقيق غاية لذلك للقائد التربوي الناجح يجب عليه أن يدرك ويحدد المشكلة ويعمل جاهداً على حلها من خلال الاجتماعات كما يقوم بمناقشات فعالة حول أحد الأمور الجديدة أو بعض المناقشات المهنية أو تقييم الوضع الحالي والقيام بمزيد من المضي قدماً. (شرقي، ٢٠٠٩م: ص ٧)

٤. مهارة إدارة التغيير: أحد المهارات الضرورية للإدارة الفعالة والتي تتخذ خطوات متأنية لتدبر التغيير بسلاسة دون أن تحدث صداماً من خلال قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التربوية. (عماد الدين، ٢٠٠٣م: ص ١٨)

٥. مهارة إدارة الذات: وهي القدرة على ضبط وخلق التوازن في حياة الفرد ليوائم بين الواجبات والرغبات والأهداف حيث إن أول طريق النجاح عند القائد هو نجاحه في إدارة ذاته والتعامل مع نفسه بفعالية.

٦. مهارة إدارة الصراع: وهي قدرة القائد التربوي على إدارة الصراعات والخلافات بين أفراد العمل بشكل إيجابي هادف والخروج من الأزمات وعدم تأثير تلك الأزمات على مجريات العمل وعدم الدخول في صراعات شخصية مع الآخرين. (الطويل، ٢٠٠١م: ص ٢٩٢)

٧. مهارة إدارة ضغوط العمل: وهي قدرة القائد التربوي على العبور بفريقه المهني عبر ضغوط العمل مع عدم التعرض أو تقليل التعرض للاضطرابات والمشكلات التي تنجم عن ضغوط العمل وعلاج تلك الضغوط وحل جميع المشكلات بحرفية والقدرة على تحمل تلك الضغوط وتكييف الفريق معها وعدم إرجاعها إلى منضدة العمل مرة أخرى. (يوسف، ٢٠٠٤م: ص ٧)

٨. مهارة إدارة الإخفاق: تعد تلك المهارة أحدث المهارات التي ولدت من رحم إدارة المعرفة الاستراتيجية وإدارة التغيير حيث تؤكد تلك المهارة على الرغبة في المحاولة مرة أخرى دون النظر إلى الأخطاء والمشاكل التي حدثت مع معرفة الأسباب وعدم الوقوع في تلك المشكلة مرة أخرى، مع توقع حدوث الأخطاء والإخفاقات وتحليل الخطأ ووضع خطة علاجية مفصلة لمواجهة الإخفاق. (الغامدي، ٢٠٠٢م: ص ٩٧)

ثالثاً: الدراسات السابقة

١- دراسة أبو ناصر وآخرون (Abu Naser et al , 2016) بعنوان: استدامة إدارة المعرفة في الجامعات وأثرها على التميز في الأداء "دراسة مقارنة".

Title: Knowledge Management Maturity in Universities and its Impact on Performance Excellence
Comparative study

هدفت الدراسة إلى التعرف على استدامة إدارة المعرفة وتأثيرها على التميز في الأداء، كما هدفت الدراسة إلى المقارنة بين جامعة الأزهر وجامعة القدس بفلسطين في إدارة المعرفة ومدى تأثيرها على التميز في الأداء. تكونت عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعتي الأزهر والقدس بفلسطين. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي المقارن. أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدارة المعرفة يمكن قياسها، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير واضح لإدارة المعرفة على التميز في الأداء، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استدامة إدارة المعرفة لدى الجامعتين تمثلاً في المستوى الثالث لإدارة المعرفة.

٢ - دراسة السليمي (٢٠١٦م) بعنوان الدراسة: واقع تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية. هدفت الدراسة إلى تقييم واقع تطبيق شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية لإدارة المعرفة بالجامعات السعودية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) من فرداً من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. اشتملت أدوات الدراسة على استبانة معدة من قبل الباحث، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي التحليلي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم

التوظيف الأمثل لإدارة المعرفة في العمل الإداري شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى، كما أشارت إلى ضعف قدرات شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية بجامعة أم القرى في إنتاج وتوليد المعرفة الإدارية، كما أشارت النتائج إلى وجود بعض المشكلات التي تحول تطبيق إدارة المعرفة من قبل شاغلي الوظائف القيادية بجامعة أم القرى والتي أبرزها الافتقار إلى ثقافة إدارة المعرفة، وضعف القناعة بأهمية إدارة المعرفة ودورها في الإدارة، وضعف الانفاق على العمل الإداري بشكل عام، وغياب التنسيق بين الوحدات الإدارية.

٣ - دراسة عون والحمد (٢٠١٦م) بعنوان " دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " وهدفت الدراسة إلى تعرف دور ممارسات الجودة في أبعاد القيادة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العملاء في تعزيز عمليات إدارة المعرفة وهي اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في ممارسات الجودة للأبعاد ذاتها في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) عضوا من الدرجات العلمية بروفييسور وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد القيادة وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد القيادة وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة). وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة). وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التركيز على العميل وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التركيز على العميل وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعد القيادة وتعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعد التخطيط الاستراتيجي وتعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعد التركيز على العميل وتعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي.

٤ - دراسة أبو ناصر وآخرون (Abu Naser et al , 2016) عنوان الدراسة: قياس نضج إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الأداء - دراسة تجريبية في جامعة الأزهر في فلسطين.

Title: Measuring knowledge management maturity at HEI to enhance performance-an empirical study at Al-Azhar University in Palestine.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير إدارة المعرفة على التميز الأدائي في مؤسسات التعليم العالي بفلسطين، كما هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى إدارة المعرفة لدى عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر بفلسطين. اشتملت أدوات الدراسة على استبيان إدارة المعرفة، وتمثل منهج الدراسة في المنهج التجريبي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لإدارة المعرفة

على التميز الأدائي، وأن تميز الأداء لدى القيادات الجامعية يتأثر بإدارة المعرفة لديهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدارة المعرفة لدى عينة الدراسة تمثل في المستوى الثالث لإدارة المعرفة.

٥ - دراسة العتيبي (٢٠١٦ م) عنوان الدراسة: مدى امتلاك القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة نجران لبعض مفاهيم إدارة المعرفة.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة نجران لبعض مفاهيم إدارة المعرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. تكونت عينة الدراسة من (١١٣) من القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة نجران، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن عمداء الكليات ووكلائهم يمتلكون مفاهيم إدارة المعرفة بدرجة كبيرة، في حين أن رؤساء الأقسام الأكاديمية ومديري الإدارات يمتلكون مفاهيم إدارة المعرفة بدرجة متوسطة، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض مفاهيم إدارة المعرفة لصالح العمداء ووكلائهم.

٦ - دراسة مقابلة (٢٠١٦ م) عنوان الدراسة: إدارة المعرفة بجامعة الطائف ومتطلبات تطويرها (دراسة ميدانية).

هدفت الدراسة التعرف إلى إدارة المعرفة بجامعة الطائف ومتطلبات تطويرها (دراسة ميدانية)، تكونت عينة الدراسة من (231) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب البحث الوصفي المسحي، وذلك من خلال تطوير استبانة لهذا الغرض مكونة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. أظهرت النتائج أن درجة تطبيق إدارة المعرفة بجامعة الطائف والمعوقات التي تواجهها ومتطلبات تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة تقدير (متوسطة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذ مشارك من جهة وبين كل من أستاذ وأستاذ مساعد ومدرس من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح أستاذ مشارك في المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة، وفي الدرجة الكلية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذ مشارك من جهة وكل من أستاذ وأستاذ مساعد من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح أستاذ مشارك في واقع تطبيق إدارة المعرفة كما ظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذ مشارك وأستاذ، وجاءت الفروق لصالح أستاذ مشارك في متطلبات تطوير إدارة المعرفة.

٧ - دراسة حياة وآخرون (Hayat et al., 2015) عنوان الدراسة: دور القيادة التحويلية وعمليات إدارة المعرفة.

Title: The Role of Transformational Leadership and its knowledge management processes.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط القيادة (التحويلية، التبادلية، الحرة) وإدارة المعرفة. تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) من العاملين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة طهران. اشتملت أدوات الدراسة على استبيان إدارة المعرفة Knowledge Management Questionnaire، واستبيان العوامل المتعددة للقيادة Multifactor Leadership Questionnaire، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي الارتباطي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وإدارة المعرفة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية القيادة التبادلية وإدارة المعرفة لدى عينة الدراسة، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الحرة وإدارة المعرفة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بعملية إدارة المعرفة من خلال القيادة التحويلية.

٨ - دراسة الهادي ونصار (٢٠١٥ م) عنوان الدراسة: تصور مقترح لتفعيل إدارة المعرفة بجامعة القصيم في ضوء ثقافة الجودة التنافسية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة القصيم، والكشف عن المعوقات التي تحد من التطبيق الفاعل لها، من وجهة نظر قيادات جامعة القصيم، وتحديد الآليات إلى يمكن أن تساهم في تفعيلها، وتقديم تصور مقترح يمكن بمقتضاه تفعيل إدارة المعرفة بجامعة القصيم على ضوء ثقافة الجودة التنافسية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بأداة الاستبانة التي طبقت على عينة من قيادات جامعة القصيم بلغ عددها (125) من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام

العلمية. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج، منها: أنه لا يتم تطبيق أساليب وممارسات إدارة المعرفة في جامعة القصيم بصورة كاملة، وإن هناك الكثير من المعوقات التي تحد من التطبيق، وأن هناك أهمية كبيرة في إيجاد الآليات لتفعيل إدارة المعرفة بالجامعة، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من تحليلات نظرية ونتائج ميدانية، قدمت الدراسة تصورا مقترحاً، يسعى الى تفعيل إدارة المعرفة بجامعة القصيم في ضوء ثقافة الجودة التتافسية، حيث اشتمل التصور المقترح على فلسفة وأهداف وأبعاد وإجراءات ومتطلبات تنفيذ ادارة المعرفة. وأوصت الدراسة بضرورة توفير مجموعة من الآليات اللازمة لتنفيذ التصور المقترح بما يكفل تفعيل إدارة المعرفة بجامعة القصيم.

٩ - دراسة الزبون والشيخ (٢٠١٥م) عنوان الدراسة: واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وقام الباحثان بتصميم استبيان لجمع المعلومات حول عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٥) عضو هيئة تدريس اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية من عدة جامعات خاصة، وتوصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين الأكاديميين جاء بدرجة متوسطة وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إجاباتهم عن واقع إدارة المعرفة في الجامعات الخاصة تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير الخبرة لصالح الذكور.

١٠ - دراسة الثبتي (٢٠١٤م) عنوان الدراسة: تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الحكومية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وقام الباحث بتصميم استبانة تكونت من عشرة محاور وتسع وثمانين عبارة تم توزيعها إلكترونياً على عينة عددها (٣٩٧٣) عضو من أعضاء هيئة التدريس من المجتمع، واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة.

وكان من نتائج هذه الدراسة أن تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، وهي حسب المقياس المستخدم دون المستوى المطلوب، مما يدل على أن رؤساء الأقسام يفتقدون للمهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام العلمية، وعلى الرغم من تدني الدرجة فقد جاء ترتيب المهارات الإدارية حسب قيم المتوسط على النحو التالي : (التنظيم-الاتصال والتواصل- العلاقات الإنسانية- إدارة الوقت- اتخاذ القرارات وحل المشكلات- المشاركة والعمل الجماعي-الإشراف والمتابعة- التخطيط -الرقابة والتقييم-التطوير).

١١ - دراسة ولي وآخرون (٢٠١٤م) عنوان الدراسة: دور عمليات إدارة المعرفة في تنمية السلوك الإبداعي لدى القيادات الجامعية (دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء مجالس الكليات في جامعة صلاح الدين / اربيل).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور عمليات إدارة المعرفة في تنمية السلوك الإبداعي لدى القيادات الجامعية بجامعة صلاح الدين. تكونت عينة الدراسة من (٣٣) من القيادات الجامعية بجامعة صلاح الدين. اشتملت أدوات الدراسة على استبانة تم إعدادها من قبل الباحثين، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي المقارن. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم إدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية إدارة المعرفة ودورها في السلوك الإبداعي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم تطبيق أفراد عينة الدراسة لعمليات إدارة المعرفة في تنمية السلوك الإبداعي.

١٢ - دراسة المجالي والخواندة (٢٠١٤م) عنوان الدراسة: أهمية المهارات الادارية لمتخذي القرار في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية المهارات الادارية لمتخذي القرار في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) من القيادات الجامعية بجامعة مؤتة. اشتملت أدوات الدراسة على استبانة تم اعدادها من قبل الباحثان، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي التحليلي. أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع القيادات الجامعية بدرجات عالية من المهارات الإدارية، بالإضافة إلى تمتعهم بدرجة عالية على القدرة على اتخاذ القرار. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة تعود لمغیر الجنس، والدرجة العلمية في اتخاذ القرار، والمهارات الإدارية.

١٣- دراسة قليبو (٢٠١٤م) عنوان الدراسة: دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء المؤسسي دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة محمد خيصر بسكرة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء المؤسسي إلى إبراز الدور الذي تلعبه إدارة المعرفة في بقاء ونمو المؤسسات ومحاولة الرفع من فعاليتها وأداءها في ظل التحديات الكبيرة التي تواجهها، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) أستاذ من كلية العلوم الاقتصادية التجارية بجامعة بسكرة، وتم تطبيق الاستبانة حول إدارة المعرفة في تحسين الأداء المؤسسي وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن كلية العلوم الاقتصادية والتجارية تطبق إدارة المعرفة بنسبة متوسطة، ووجود ارتباط بين إدارة المعرفة والأداء المؤسسي بشكل كبير، كما إن لإدراك الأفراد دور في نجاح إدارة المعرفة لأن الإدارة مواكبة للتطور التكنولوجي المعرفي.

ملخص الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نجد أن تلك الدراسات أكدت على ضرورة تطبيق إدارة المعرفة ودورها في تنمية المهارات الإدارية للقيادات الجامعية، بالإضافة إلى أهميتها في تحقيق أهداف الجامعة وتعزيز قدرتها التنافسية، هذا بالإضافة إلى أن نتائج تلك الدراسات أشارت إلى أن إدارة المعرفة ضرورة إستراتيجية وليست خيار من الخيارات المتاحة للجامعات. كما أكدت الدراسات السابقة أيضاً على أهمية وجود قيادة ناجحة قادرة على إدارة المعرفة من أجل تحقيق التميز للجامعة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

جاءت الدراسة الحالية امتداداً للدراسات السابقة من حيث أهمية تطبيق إدارة المعرفة كعملية تساهم في تنمية الجامعة. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها بحثت واقع تطبيق إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء.

رابعاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

تناول الباحث خلال هذه الجزئية الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث مجتمع الدراسة وعينتها، الأدوات المستخدمة خلالها، الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة تساؤلاتها؛ وفيما يلي توضيح لهذه الجزئيات من إجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن وذلك بهدف تحديد دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى قيادات الكليات الجامعية؛ وذلك من خلال إجراء مسح للدراسات والبحوث التي تناولت إدارة المعرفة والمهارات الإدارية بهدف بناء الإطار النظري وتتبع الدراسات السابقة؛ كما دعم الباحث التتبع النظري بدراسة ميدانية من خلال تطبيق استبيان حول دورة إدارة المعرفة في تطوير المهارات الإدارية لدى القيادات بالكليات الجامعية لجمع البيانات من عينة ممثلة من مجتمع الدراسة من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من عمداء ووكلاء ورؤساء الأقسام بكليات محافظة الدوامي والتابعة لمحافظة شقراء والبالغ عددهم ٦٥ قائداً يعملون في سبع كليات.

- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٨) قائد من القيادات بكليات محافظة الدوامي، حيث توزعت عينة البحث إلى (٧) عمداء كليات الجامعة بمحافظة الدوامي وعدد (١٦) من وكلاء الكليات، وعدد (٢٥) من رؤساء الأقسام.

- أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف الذي تسعى الدراسة إلى تحقيقه قام الباحث بإعداد استبانة حول واقع دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى القيادات بالكليات الجامعية، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور؛ وهم:

المحور الأول: وتضمن على متغيرات الدراسة الديموغرافية وهي: النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة، والعمر، والمسمى الوظيفي.

المحور الثاني: وتضمن واقع إدارة المعرفة في الكليات الجامعية وكيفية تطبيقها.

المحور الثالث: تضمن واقع المهارات الإدارية لدى قيادات الكليات الجامعية وكيفية تنميتها.

وقد أتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد هذه الاستبانة:

- مراجعة الأدبيات البحثية التي تناول واقع إدارة المعرفة في الجامعات، والمهارات الإدارية التي يجب توافرها لدى القيادات الإدارية بالكليات.

- إعداد استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة من القيادات بالكليات الجامعية وذلك بهدف جمع وتحليل هذه الاستجابات لبناء مفردات الاستبانة.

- تم صياغة عدد (٩٤) مفردة بصياغة أولية موزعة على محورين، حيث اعتمد الباحث على مقياس ثلاثي في تقدير الاستجابة (موافق، محايد، غير وافق) وتقابلها الدرجات الخام التالية (٣، ٢، ١)، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على بعض المحكمين من أساتذة الجامعات بلغ عددهم (١٠) أعضاء هيئة تدريس متخصصين في مجال أصول التربية والإدارة التربوية؛ وجاءت نتائج التحكيم تؤكد على حذف عدد ١٣ عبارة من المجالين لضحالة وغموض هذه العبارات.

التحليل الإحصائي للاستبيان:

تم حساب الاتساق من خلال حساب معامل الارتباط باستخدام معامل الارتباط لبرسون بين العبارة والمحور التي تنتمي له؛ وجاءت نتائج حساب الاتساق الداخلي لعبارات كل محور من محور الاستبانة كما يلي:

جدول (١)

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

محور إدارة المعرفة				محور المهارات الادارية			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
٠,٠٥٢	٢١	٠,٠٢	١	٠,٦٥٢	٢٣	٠,٠٢	١
٠,٦٢٣	٢٢	٠,٠١٤	٢	٠,٦٣٥	٢٤	٠,٠١٤	٢
٠,١٩١	٢٣	٠,٦٤٢	٣	٠,٦٣٨	٢٥	٠,٦٤٢	٣
٠,١٠٩	٢٤	٠,٦٣٨	٤	٠,٦٣٥	٢٦	٠,٦٣٨	٤
٠,٦٣٩	٢٥	٠,٦٩٢	٥	٠,٠٠	٢٧	٠,٦٩٢	٥
٠,٥٨٩	٢٦	٠,٥٩٨	٦	٠,٦٣٥	٢٨	٠,٥٩٨	٦

٧	*٠,٦٩٣	٢٧	*٠,٦٩٢	٧	٠,٠٣٢	٢٩	*٠,٦٣٩
٨	٠,٣٥	٢٨	*٠,٦٣٨	٨	*٠,٦٣٩	٣٠	٠,٠٢٥
٩	*٠,٦٨٥	٢٩	٠,٠١	٩	*٠,٧٠١	٣١	٠,٠١٦
١٠	*٠,٥٢٨	٣٠	*٠,٧١٤	١٠	*٠,٦٣٢	٣٢	٠,٠٣٦
١١	*٠,٦٣٢	٣١	*٠,٥٩٦	١١	*٠,٥٩٨	٣٣	*٠,٦٣٩
١٢	٠,٠٠٩	٣٢	٠,١٧	١٢	*٠,٦٨٣	٣٤	*٠,٥٩٩
١٣	*٠,٧١٤	٣٣	*٠,٦٥٤	١٣	*٠,٦٢٨	٣٥	٠,٠٤٨
١٤	*٠,٦٨٠	٣٤	*٠,٦٣٢	١٤	٠,٠٢٥	٣٦	*٠,٦٣٥
١٥	*٠,٦٥٨	٣٥	*٠,٦٥٢	١٥	٠,٠١٩	٣٧	٠,٠٠٣
١٦	*٠,٦٣٢	٣٦	٠,١٠٤	١٦	*٠,٦٣٩	٣٨	*٠,٦٤٥
١٧	*٠,٦٢١	٣٧	*٠,٦٣٢	١٧	*٠,٦٤٨	٣٩	*٠,٦٥٩
١٨	*٠,٥٢٩	٣٨	٠,١٢٠	١٨	*٠,٦٧٨	٤٠	*٠,٦٣٩
١٩	*٠,٦٣٢	٣٩	*٠,٦٨٢	١٩	٠,٠٢١	٤١	*٠,٦٩٥
٢٠	٠,٠٢	٤٠	*٠,٦٣٥	٢٠	*٠,٦٣٨	٤٢	*٠,٦٢٥
				٢١	*٠,٦٥٢	٤٣	*٠,٦١٢
				٢٢	*٠,٦٣٨	٤٤	٠,٥٢١*

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن أغلب عبارات الاستبانه بكلا المحورين داله عند مستوى دلالة ٠,٠٥، فيما عد بعض العبارات غير الدالة، والتي عددها بالمحور الأول (١٠ عبارات) وبالمحور الثاني (١٢ عبارة) ليصبح المحور الأول مكون ممن (٣٠ عبارة تحاول تحديد واقع إدارة المعرفة بالكليات الجامعية) والمحور الثاني مكون من (٣٢ عبارة تحاول تحديد واقع المهارات الإدارية بهذه الكليات).

- ثبات الاستبانه:

تم حساب معامل الثبات لمحوري الاستبانه من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ حيث تم حساب معامل الثبات الفا للمحور الأول وبلغ قيمته ٠,٥٨٧ وهو معامل ثبات مرضي، وللمحور الثاني ٠,٦٣٩ وهو معامل ثبات عالي إلى حد ما، ومن ثم تتمتع الاستبانه بكلا المحورين بدرجة ثبات مرضيه وفق للتقديرات الإحصائية التي تقيم قيم ثبات الاختبارات والمقاييس والاستبانات.

- الأساليب الإحصائية:

حاول الباحث استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة تساؤلات الدراسة الحالية وتمثلت هذه الأساليب في الأتي:

- معامل ألفا كرونباخ.
- معامل الارتباط لبرسون.
- النسب المئوية والتكررات.
- الوزن النسبي.
- كروسكال ولس.

حيث تمت المعالجة الإحصائية باستخدام هذه الأساليب من خلال برنامج spss-v20.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: يتناول الباحث خلال هذه الجزئية عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء ما تسفر عنه نتائج التحليل الإحصائي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

السؤال الأول: ونصه " ما واقع تطبيق إدارة المعرفة لدى القيادات الجامعية لجامعة شقراء بمحافظة الدوادمي من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوزن النسبي لعينة الدراسة المطبق عليها الاستبانة، وجاءت نتائج هذا التحليل كما يلي:

جدول (٢) // استجابات العينة ككل حول محور تطبيق إدارة المعرفة

رقم	العبارة	المتوسط الوزني	الترتيب
١٢	تمتلك الجامعة شبكة إنترنت ترتبط بأقسام وإدارات الجامعة (اتصال داخلي)	٠,٩٤٤	١
٢٩	تعمل الجامعة بالتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية على وضع الحلول المناسبة للمشكلات.	٠,٩٣٧	٢
١٥	يقدم موقع الجامعة على شبكة الإنترنت خدمات معلوماتية.	٠,٨٩٦	٣
٢٤	تعتمد الجامعة على العاملين من ذوي المهارات الفنية والخبرة في إنجاز أعمالها ونشاطاتها.	٠,٨٨٢	٤
١٣	توفر الجامعة برامج تدريبية ومدرسين متخصصين في كافة المجالات العلمية والعملية.	٠,٨٨٢	٥
٢١	تمتلك الجامعة أنظمة معلومات ذات علاقة بطبيعة عملها.	٠,٨٨٠	٦
١١	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية الإنترنت للاطلاع على ما هو جديد	٠,٨٧٥	٧
٢٨	تحرص الجامعة على إشراك الموظفين في اتخاذ القرار تدعيماً للمرونة والابتكارية وسرعة الاستجابة.	٠,٨٦٨	٨
٢٥	تراعي الجامعة رغبة الأكاديميين وقدرتهم في الأداء عند توزيع الأعمال في المجالات العملية والمعرفية.	٠,٨٦٨	٩
١٠	يتوفر الإنترنت في مكاتب الهيئة التدريسية في الجامعة.	٠,٨٥٤	١٠
١٨	مكتبة الجامعة لديها قسم خاص بالوسائط المتعددة من أقراص سمعية ومرئية مضغوطة.	٠,٨٥١	١١
١٧	تهتم الجامعة بمتابعة النشرات والكتب الحديثة بشكل كبير ومستمر.	٠,٨٥١	١٢
٢٠	تمتلك الجامعة تكنولوجيا معلومات تواكب كل ما هو جديد عالمياً.	٠,٨٤٦	١٣
٢٣	تقوم الجامعة بتطبيق المبادرات والبرامج ذات العلاقة بالمعرفة بشكل مستمر.	٠,٨٤٥	١٤
٢٧	تؤدي الحوافز إلى رفع مستوى الولاء والانتماء لدى أعضاء هيئة التدريس	٠,٨٤	١٥
٩	الجامعة لديها نظام مشترك للتعاون مع المكتبات والمراكز البحثية الأخرى	٠,٨٢٦	١٦
١٤	توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين	٠,٨٢٦	١٧
٣	تمتلك الجامعة أفراداً لديهم القدرة على حل المشاكل المرتبطة بأعمالها بالاعتماد على خبراتهم وكفاءتهم	٠,٨١٩	١٨
١٦	تشارك الجامعة في المؤتمرات والفعاليات الخارجية سعياً لإحداث التطوير.	٠,٨١٨	١٩
٣٠	تضع الجامعة معايير واضحة لتقييم الأداء المميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	٠,٧٩٨	٢٠
٨	تهتم الجامعة بحوسبة المكتبات من أجل توفير الوقت والجهد في الإجراءات وتقديم الخدمات للطلبة	٠,٧٧٧	٢١
٢	تستخدم الجامعة الاجتماعات لتحويل المعلومات وتوزيعها على العاملين لتصبح معرفة	٠,٧٧٧	٢٢
٧	تحول الجامعة البيانات إلى معلومات بطريقة علمية للاستفادة منها في الوصول إلى المعرفة	٠,٧٦٣	٢٣
٤	الجامعة لديها معرفة باحتياجاتها المستقبلية من الموارد البشرية	٠,٧٥٧	٢٤
١٩	مكتبة الجامعة لديها قسم خاص للاطلاع على الرسائل والدوريات العلمية.	٠,٧٤٧	٢٥
٢٢	تقوم الجامعة بتوزيع المعرفة داخلياً من خلال الفرق المتنوعة معرفياً.	٠,٧٤٢	٢٦
٦	تتبنى الجامعة أحدث الوسائل التكنولوجية لتطوير وتحسين أعمالها	٠,٧٢٢	٢٧
٥	الجامعة لديها معرفة باحتياجات الجهات ذات العلاقة بطبيعة أعمالها (المؤسسات المختلفة، الوزارات)	٠,٧٠٨	٢٨
٢٦	تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية للأساتذة الأكاديميين بناء على دراسات دقيقة مسبقة.	٠,٧٠١	٢٩
١	توفر الجامعة معلومات تساعد العاملين الأكاديميين على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم	٠,٧٠١	٣٠
المتوسط العام		٠,٨٢٠	

من الجدول يتبين أن:-

- ١ - النسبة العامة للمحور ككل هي ٠,٨٢ وهي نسبة مرتفعة الى حد ما وتعني أن القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء بالدوامي تهتم بتطبيق إدارة المعرفة وهذا مؤشر طيب في طريق تطوير الجامعة وهذه النتيجة تقترب من نتائج دراسات (مقابلة، ٢٠١٦م)، دراسة (الهادي ونصار، ٢٠١٥) ودراسة (الزيون، ٢٠١٥) التي تحدثت عن تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات وبدرجا مرتفعة ومتوسطة.
- ٢ - أما عن أعلى العبارات تحققاً فقد:-
 - أ - جاءت العبارة رقم (١٢) في المقدمة بمتوسط وزني (٠,٩٤٤) وهي تنص على أن " تمتلك الجامعة شبكة إنترنت ترتبط بأقسام وإدارات الجامعة (اتصال داخلي)" وهذه نقطة اساسية في إدارة المعرفة متعلقة بالبنية التحتية الضرورية لتطبيق إدارة المعرفة.
 - ب - جاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم (٢٩) ونصها " تعمل الجامعة بالتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية على وضع الحلول المناسبة للمشكلات" بنسبة وزنية (٠,٩٣٧) وهذا يعني ان الجامعة تتعاون مع اعضاء هيئة التدريس صناع المعرفة وناشري المعرفة ومطبقى المعرفة في إدارة أمور الجامعة.
 - ج - وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (١٥) بنسبة (٠,٨٩٦) ونصها "يقدم موقع الجامعة على شبكة الإنترنت خدمات معلوماتية" وهي اشارة الى عناصر محتوى موقع الجامعة من خدمات الكترونية ومعلوماتية يطلع عليها كل زائر لهذا الموقع.
 - د - وفي المرتبة الرابعة العبارة رقم (٢٤) بنسبة (٠,٨٨٢) وتنص على " تعتمد الجامعة على العاملين من ذوي المهارات الفنية والخبرة في إنجاز أعمالها ونشاطاتها " وهذه العبارة هي تأكيد للعبارة التي في المرتبة الثانية من هذا المحور وتؤكد على حرص جامعة شقراء على الاستفادة الكاملة من طاقة أعضاء هيئة التدريس المتاحين لديها في صناعة وتطبيق المعرفة.
 - هـ - وفي المرتبة الخامسة العبارة رقم (١٣) بنسبة مساوية للعبارة التي في المرتبة الرابعة وهي (٠,٨٨٢) ونص العبارة " توفر الجامعة برامج تدريبية ومدرسين متخصصين في كافة المجالات العلمية والعملية " وهذه العبارة تؤكد على حرص الجامعة على تنمية أعضاء هيئة التدريس والعاملين لديها مهنيا ووظيفيا بما يسهم في التفاعل مع عصر المعرفة وفي تطبيق إدارة المعرفة.
- ٣ - أما عن أقل العبارات تحققاً فقد:-
 - أ - جاءت العبارة رقم (٢٢) في المرتبة (٢٦) بنسبة تحقق (٠,٧٤٢) وتنص على " تقوم الجامعة بتوزيع المعرفة داخلياً من خلال الفرق المتنوعة معرفياً " وهي تشير الى قلة معرفة العينة بالفرق المتنوعة معرفياً، أو بطبيعة عملها، أو بوظيفتها، أو أنها موجودة ولكنها غير نشطة وبالتالي فإن أثرها غير مدرك بدرجة كبيرة.
 - ب - ثم جاءت في المرتبة السابعة والعشرون العبارة رقم (٦) بنسبة تحقق (٠,٧٢٢) وتنص على " تتبنى الجامعة أحدث الوسائل التكنولوجية لتطوير وتحسين أعمالها " من المعروف أن الجامعات الحديثة النشأة تحتاج الى فترة لاستكمال تجهيزاتها، أو أن العينة منهم من سافر الى الخارج للحصول على الدرجة العلمية وبالتالي يستشعر الفرق بين الجعة والجامعات الخارجية في الامكانات.
 - ج - ثم جاءت في المرتبة الثامنة والعشرون العبارة رقم (٥) بنسبة تحقق (٠,٧٠٨) وتنص على " الجامعة لديها معرفة باحتياجات الجهات ذات العلاقة بطبيعة أعمالها (المؤسسات المختلفة، الوزارات) "، وهذا يشير الى ضعف العلاقة بين الجامعة وبعض الجهات المجتمعية وهذا يعنى ضعف نشر المعرفة وقلة تطبيق المعرفة وبالتالي قصور في إدارة المعرفة.
 - د - ثم جاءت في المرتبة التاسعة والعشرون العبارة رقم (٢٦) بنسبة تحقق (٠,٧٠١) وتنص على " تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية للأساتذة الأكاديميين بناء على دراسات دقيقة مسبقة " وهذه النتيجة تعني أن الجامعة تبني برامجها في تنمية القدرات دون مراعاة الاحتياجات التدريبية للأساتذة الأكاديميين بها وهذا يمثل ضعفا في إدارة المعرفة.
 - هـ - ثم جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (١٠) بنسبة تحقق (٠,٧٠١) وتنص على " توفر الجامعة معلومات تساعد العاملين الأكاديميين على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم " وهذه النتيجة تؤكد أن الجامعة تعتمد على أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلاتها

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة

السؤال الثاني: ما واقع المهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية لجامعة شقراء بمحافظة الدوادمي من وجهة نظرهم ؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوزن النسبي لعينة الدراسة المطبق عليها الاستبانة، وجاءت نتائج هذا التحليل كما يلي:

جدول (٣) // استجابات العينة ككل حول محور المهارات الإدارية

م	العبارة	المتوسط الوزني	الترتيب
٣٢	إتقان مهارات الحوار مع الآخرين.	٠,٩٣٠	١
٣٠	اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الأزمات.	٠,٩٢٣	٢
٣١	إتقان مهارات الاتصال.	٠,٩١٦	٣
٦	إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة.	٠,٩٠٣	٤
٢٠	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين	٠,٩٠	٥
٢٨	استخدام استراتيجيات تحفيز العاملين.	٠,٨٩٦	٦
٣	تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية.	٠,٨٨٩	٧
٥	المقدرة على تقويم الخطط التربوية.	٠,٨٨٩	٨
١٥	استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية.	٠,٨٨٢	٩
١٨	اتخاذ القرارات في ضوء نتائج التقويم.	٠,٨٨٢	١٠
٢٦	امتلاك مهارات إدارة الصراع.	٠,٨٨٢	١١
١٩	استخدام الأساليب الحديثة في الإشراف على العمل.	٠,٨٧٥	١٢
٢٧	القدرة على قيادة الفرق التعاونية.	٠,٨٧٥	١٣
٧	المقدرة على تطوير الثقة الذاتية لدى العاملين للتعبير عن حاجاتهم.	٠,٨٤٧	١٤
١٠	المقدرة على إدارة الوقت بفاعلية.	٠,٨٤٠	١٥
١١	المقدرة على إدارة الاجتماعات.	٠,٨٤٠	١٦
١٢	المهارة في إدارة التغيير.	٠,٨٣٣	١٧
٢٢	الفهم المتعمق لمجالات العمل المختلفة.	٠,٨٢٧	١٨
١٦	توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل.	٠,٨٢٦	١٩
٢٤	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الآلي في العملية الإدارية.	٠,٨٢٦	٢٠
٩	المهارة في ممارسة القيادة التربوية.	٠,٨١٢	٢١
١٤	وضع معايير مناسبة لتقويم إنجاز الأعمال.	٠,٨٠٥	٢٢
٢٣	دراسة المقترحات الفنية التي يقدمها منسوب الجامعة.	٠,٧٩٩	٢٣
٢١	استخدام البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات المهمة.	٠,٧٩٨	٢٤
٢٩	وضع الأهداف الإستراتيجية للجامعة.	٠,٧٩٨	٢٥
٤	المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط.	٠,٧٩١	٢٦
٨	إدارة مشكلات العمل وفق أسس علمية.	٠,٧٦٤	٢٧
١٣	استخدام أساليب التقنية الحديثة في التقويم.	٠,٧٦٤	٢٨
١	المعرفة بمفهوم التخطيط وأهدافه وأأسسه.	٠,٧٥٠	٢٩
١٧	اقتراح الحلول للمشكلات في ضوء نتائج عمليات التقويم.	٠,٧٤٣	٣٠
٢٥	توصيف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة.	٠,٧٤٣	٣١
٢	المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية.	٠,٧٢٢	٣٢
الجملة		٠,٨٩	

من الجدول يتبين أن:-

١ - النسبة العامة للمحور ككل هي ٠,٨٩ وهي نسبة مرتفعة وتعني أن القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء بالدوامي لديها مهارات إدارية تساعد في تطبيق اللوائح والقوانين وهذا مؤشر طيب في طريق تطوير إدارة الجامعة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (العتيبي، ٢٠١٦)، ودراسة (الثبتي، ٢٠١٤) التي أشارت إلى أن المهارات الإدارية متوفرة بدرجة متوسطة.

٢ - أما عن أعلى العبارات تحققاً فقد:-

أ - جاءت العبارة رقم (٣٢) في المقدمة بمتوسط وزني (٠,٩٣٠) وهي تنص على "إتقان مهارات الحوار مع الآخرين" وهي مهارة إدارية تفيد في تنظيم الإدارة الجامعية سواء على مستوى الأقسام، أو الكليات لما يؤدي إليه الحوار من الاستفادة الكبيرة من طاقة العمل البشرية المتاحة.

ب - جاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم (٣٠) ونصها "اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الأزمات" بنسبة وزنية (٠,٩٢٣) وهذه المهارة أو العملية الإدارية الأولى كما تعرف تعد ضرورية لكل إداري إيا كان موقعه فهو مطلوب منه أن يخطط لكل أعماله العادية وأيضاً إدارة الأزمات.

ج - وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (٣١) بنسبة (٠,٩١٦) وتنص على "إتقان مهارات الاتصال" وهي مهارة إدارية وعملية من عمليات الإدارة وهي الاتصال حيث أن الاتصال طريق صناعة ونشر وتطبيق المعرفة بين العاملين أي إدارة المعرفة ولا شك أن إتقان هذه المهارة تساعد في تكوين الإداري الناجح.

د - وفي المرتبة الرابعة العبارة رقم (٦) بنسبة (٠,٩٠٣) ونصها "إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة" وهذه خطوة رئيسية في صناعة القرار في الإدارة، فإذا كان هناك من يقول أن القرار هو لب الإدارة فإن صنع القرار بشكل جيد يضمن حسن تنفيذه.

هـ - وفي المرتبة الخامسة العبارة رقم (٢٠) بنسبة (٠,٩٠) وتنص على "تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين" لاشك أن تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني تخضع لحسابات علمية تضمن تحديدها وطرق التدريب عليها وتنفيذها بنجاح، وهذه مهارة إدارية مطلوبة لنجاح العمل الجامعي.

٣ - أما عن أقل العبارات تحققاً فقد:-

أ - جاءت العبارة رقم (٤) في المرتبة (٢٦) بنسبة تحقق (٠,٧٩١) وتنص على "المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط" وهذه مهارة متدنية بالنسبة لغيرها من المهارات وقد يرجع هذا إلى بعض المركزية في الإدارة التي توجب الرجوع إلى الإدارة العليا في كثير من الحالات والتي يكون لها القرار الأخير.

ب - وفي المرتبة السابعة والعشرون العبارة رقم (٨) بنسبة تحقق (٠,٧٦٤) وتنص على "إدارة مشكلات العمل وفق أسس علمية" وهذا يعني أن القادة الإداريون يعملون على حل مشكلات العمل بالطرق التقليدية لما فيها من موافقة للأعراف السائدة وضمن موافقة الجهات العليا عليها، كما أن الحلول الجديدة تحتل القبول والرفض وبالتالي إضاعة الوقت.

ج - في المرتبة الثامنة والعشرون العبارة رقم (١٣) بنسبة تحقق (٠,٧٦٤) وتنص على "استخدام أساليب التقنية الحديثة في التقويم" تحتاج أساليب التقنية الحديثة في التقويم إلى التدريب عليها وإقرارها من قبل السلطات الإدارية العليا بالإضافة إلى مرورها بإجراءات وموافقات مما يؤخر استخدامها ومن هنا جاءت هذه المهارة في مرتبة متدنية.

د - في المرتبة التاسعة والعشرون العبارة رقم (١) بنسبة تحقق (٠,٧٥٠) وتنص على "المعرفة بمفهوم التخطيط وأهدافه وأسس" وهذه معارف عامة نظرية أكثر منها تطبيقية.

هـ - وفي المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة جاءت المهارتان (٢٥) تنص على "توصيف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة" ثم العبارة (٢) وتنص على "المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية" ويلاحظ أن هاتان المهارتان تخصان الإدارة العليا وبالتالي لم تعرضهما القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء اهتماماً ولذا جاء في هذه المرتبة المتدنية

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المهارات الإدارية وأدوار إدارة المعرفة لدى القيادات الجامعية لجامعة شقراء بمحافظة الدوادمي من وجهة نظرهم ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمحو المهارات الإدارية ومحور إدارة المعرفة على استبانة الدراسة؛ وجاءت نتائج حساب قيمة معامل الارتباط لبيرون كما يلي:

جدول (٤)

قيمة معامل الارتباط بين إدارة المعرفة والمهارات الإدارية لدى عينة الدراسة

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدارة المعرفة	٠,٥٣٤	٠,٠٥
المهارات الإدارية		

تظهر لنا النتائج الموضحة بالجدول السابق وجود ارتباط دال موجب بين إدارة المعرفة والمهارات الإدارية التي يمتلكها القياد الإدارية؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٦ م)، ودراسة مقابلة (٢٠١٦ م)، ودراسة حياة وآخرون (Hayat et al., 2015)، ودراسة ولي وآخرون (٢٠١٤ م)، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء افتراضات وأسس إدارة المعرفة حيث تفرض إدارة المعرفة على القيادات الإدارية تغيير مفاهيم الإدارة التقليدية ومن ثم تطوير مهاراتهم الإدارية لمواكبة متطلبات العصر من حيث استخدام التكنولوجيا والتخطيط الاستراتيجي والتواصل وغيره من المهارات الإدارية في ظل منظومة إدارة المعرفة.

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور المهارات الإدارية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب قيمة معامل اختبار كروسكال وليس لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور المهارات الإدارية؛ وجاءت نتائج هذا الاختبار ما يلي:

جدول (٥)

نتائج اختبار كروسكال ولس لدلالة الفروق بين متوسطات رتب عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء في المهارات الإدارية

المتغيرات	العينة	عدد العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة كا ٢	مستوى الدلالة
المهارات الإدارية	رئيس قسم	٢٥	١٤,٦٦	٢	٢٣,٠٥٨	٠,٠٥
	وكيل	١٦	٢٥,٠٦			
	عميد	٧	٤٥,٠٠			

تظهر النتائج الموضحة بالجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام وعينة الدراسة من الوكلاء وعينة الدراسة من العمداء في المهارات الإدارية بكلية جامعة شقراء، حيث اتضح أن هذه الفروق لصالح العمداء حيث كانت قيمة كا ٢ ٢٣,٠٥٨ وهي قيمة دالة عند ٠,٠٥. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن القيادة الإدارية وخاصة العمداء هم أكثر امتلاكاً للمهارات الإدارية نتيجة مرورهم بمواقف إدارية أكثر من وكيل الكلية أو رئيس القسم؛ ومن ثم فهذه نتيجة منطقية تعكس ثقل الجانب الإداري لدى العمداء وأكدت نفس النتيجة السابقة دراسة (العتيبي، ٢٠١٤).

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور ادارة المعرفة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب قيمة معامل اختبار كروسكال وليس لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء على محور ادارة المعرفة؛ وجاءت نتائج هذا الاختبار ما يلي:

جدول (٦)

نتائج اختبار (كروسكال- ولس) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب عينة الدراسة من رؤساء الأقسام والوكلاء والعمداء في إدارة المعرفة

المتغيرات	العينة	عدد العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة كا ^٢	مستوى الدلالة
ادارة المعرفة	رئيس قسم	٢٥	٢٧,٣٦	٢	٢,٢٢٧	غير دالة
	وكيل	١٦	٢١,٦٩			
	عميد	٧	٢٠,٧١			

تظهر النتائج الموضحة بالجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من رؤساء الأقسام وعينة الدراسة من الوكلاء وعينة الدراسة من العمداء في أدراك ومعارف حول إدارة المعرفة بكلليات جامعة شقراء، حيث اتضح أن هذه الفروق لصالح العمداء حيث كانت قيمة كا^٢ ٢,٢٢٧ وهي قيمة دالة غير دالة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن إدارة المعرفة تمكن القائد الجامعي من القدرة على إدارة المؤسسة الجامعية بحكمة، مما يساهم ذلك في تميز الجامعة مقارنة بالجامعات الأخرى، هذا بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه إدارة المعرفة في تنمية وتحسين المهارات الإدارية لدى القيادات الجامعية والتي بدورها تؤثر على الأداء في العمل، وعلى طبيعة سير العمل داخل الجامعة. وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة.

التوصيات:

١. إجراء دراسة لتقييم المهارات الإدارية وتحديد لها لعمداء الكليات ووكلائها ورؤساء الأقسام بالجامعات السعودية الحكومية.
٢. إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أهمية إدارة المعرفة للبحث العلمي للجامعة.
٣. إجراء المزيد من الدراسات للمقارنة بين الجامعات السعودية في مستوى إدارة المعرفة والمهارات الإدارية.
٤. إجراء الدراسات للتعرف على تأثير إدارة المعرفة على المناخ التنظيمي والتميز الأدائي لدى القيادات الجامعية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الأغا، ناصر جاسر. وأبو الخير، أحمد غنيم. (٢٠٠٨م). واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٦ (١)، ص ص ٣٠-٦٢.
٢. أقطي، جوهرة. (٢٠١٣م). أثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة: دراسة حالة مجموعة فنادق جزائرية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التفسير جامعة محمد خيضر.
٣. الثبيتي، خالد بن عواض بن عبدالله، (٢٠١٤م). تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية، ٣٣ ص ص ٩٥-١٣.
٤. جاب الرب، محمد سيد، (٢٠١٢م)، القيادة الاستراتيجية، بدون دار النشر، الطبعة الأولى، مصر.

٥. جرادات، نصر محمد سعود والمعاني، أحمد إسماعيل. (٢٠١٤م). أثر توافر البنية التحتية لإدارة المعرفة على تحقيق فاعلية الأداء في المنظمات الأردنية. *مجلة الأعمال والاقتصاد العربية*، ٩، ٢٧-٣٦.
٦. حامد، عمرو، (٢٠٠٧م)، الإدارة الإبداعية الطريق إلى المستقبل ورقة بحثية مقدمة ضمن الملتقى الدولي حول الإدارة الإبداعية للبرامج والأنشطة في المؤسسات الحكومية والخاصة، معهد العلوم الإدارية.
٧. حريم، حسين. (٢٠٠٦م)، *السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال*.
٨. الزبون، محمد سليم والشيخ، منال محمود، (٢٠١٥م)، واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*، ٤٢(٢)، ص ٤٦١-٤٨٠.
٩. السرحي، محمد شفيق حسان، (٢٠١٦م)، الأنماط القيادية لدى القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم وعلاقتها بتطوير الموارد البشرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
١٠. السليمي، خالد بن سعد بن محمد، (٢٠١٦م). واقع تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، ٧٤، ص ٣٢٣-٣٥١.
١١. السويدان، طارق، (٢٠٠٢م)، مبادئ الإبداع، الكويت: شركة الإبداع الخليجي للاستثمارات والتدريب.
١٢. شرقي، نادية، (٢٠٠٩م)، قواعد إدارة الاجتماعات <http://www.annajah.net/arabic/show>
١٣. الثمري، فهد، (٢٠٠٢م)، *المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث*، الرياض: شركة مطابع نجد.
١٤. طاشكندي، زكية بنت عبدالله، (٢٠٠٨م)، إدارة المعرفة أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١٥. الطويل، هاني. (٢٠٠١م)، *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي*، ط٣. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
١٦. عبيد، شاهر محمد وربابعة، سائد محمد، (٢٠١٦م)، تأثير أبعاد إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية فلسطين. *المجلة الاردنية في إدارة الاعمال*، ١٢ (٤)، ٨١٣-٨٤٠.
١٧. عطوي، جودت، (٢٠٠٨م)، *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي وأصولها وتطبيقاتها*، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
١٨. علي، أسامة محمد سيد، (٢٠١٣م)، *اتجاهات إدارية معاصرة: إدارة المعرفة*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
١٩. عماد الدين، منى، (٢٠٠٣م)، إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
٢٠. عون، وفاء بنت محمد والحمود، تهاني بنت عبدالله، (٢٠١٦م)، دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس -السعودية*، ٧٧، ص ٣٨٥-٤١٥.
٢١. الغامدي، سعيد، (٢٠٠٢م)، القيادة الإدارية. *مجلة البحوث الأمنية*، المملكة العربية السعودية، العدد ٢٣.
٢٢. قلوب، حسينة، (٢٠١٤م)، دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء المؤسسي دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة محمد خيصر بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيصر، بسكرة.
٢٣. الكبيسي، صلاح الدين، (٢٠٠٥م)، إدارة المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
٢٤. الكناني، حسن علي محمد، (٢٠١٢م)، نظريات الإدارة المدرسية الحديثة ودورها في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية- بنين بمحافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
٢٥. كنعان، نواف، (٢٠٠٩م)، القيادة الإدارية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٦. المجالي، فايز محمد والخوالدة، عايد أحمد، (٢٠١٤م). أهمية المهارات الادارية لمتخذي القرار في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية - عين شمس- مصر*، ٣٨(٣)، ص ص ٢١١-٢٤٦.
٢٧. محمد، محمد، (٢٠٠٨م)، *سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٢٨. المطيري، بندر نهار مفرج، (٢٠١٤م)، مدى تطبيق مدخل إدارة المعرفة في الجامعات الكويتية: دراسة تطبيقية على جامعة الكويت، *إدارة الأعمال-مصر*، ١٤٥، ص ص ٥٠-٦٣.
٢٩. مقابلة، منصور، (٢٠١٦م)، إدارة المعرفة بجامعة الطائف ومتطلبات تطويرها (دراسة ميدانية)، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٠ (٥)، ٩٨٣-١٠٠٦.
٣٠. الهادي، شرف إبراهيم ونصار، علي عبدالرؤوف، (٢٠١٥م)، تصور مقترح لتفعيل إدارة المعرفة بجامعة القصيم في ضوء ثقافة الجودة التنافسية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة القصيم - السعودية*، ٨ (٣)، ص ص ٧٤٧-٨٤٣.
٣١. ولي، أحلام إبراهيم والدباغ، لاتا أحمد وإبراهيم، سميرة علي، (٢٠١٤م)، دور عمليات إدارة المعرفة في تنمية السلوك الإبداعي لدى القيادات الجامعية (دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء مجالس الكليات في جامعة صلاح الدين / اربيل)، *مجلة زانكو*، ١٨ (٢)، ص ص ٩٩-١١٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

32. Abu Naser,S., Al-Shobaki,M & Abu Amuna,Y. (2016). Knowledge Management Maturity in Universities and its Impact on Performance Excellence "Comparative study". Journal of Scientific and Engineering Research ,3 (4), 4-14.
33. Abu Naser,S., Al-Shobaki,M & Abu Amuna,Y.(2016). Measuring knowledge management maturity at HEI to enhance performance-an empirical study at Al-Azhar University in Palestine. International Journal of Commerce and Management Research,2 (5), 55-62.
34. Arpaci,I. (2017). Antecedents And Consequences Of Cloud Computing Adoption In Education To Achieve Knowledge Management. Computers In Human Behavior,70,382-390.
35. Bhusry,M & Ranjan,J. (2011). Implementing Knowledge Management In Higher Educational Institutions In India:A Conceptual Framework. International Journal Of Computer Applications,29 (1),34-46.
36. Chu ,K. (2016). Knowledge intensive organizations: on the frontiers of knowledge management. Journal of Knowledge Management,20 (5). 845-857.
37. Demchig,B. (2015). Knowledge management capability level assessment of the higher education institutions: Case study from Mongolia. Procedia - Social and Behavioral Sciences,174,3633-3640.
38. Eftekhazade,S & Mohammadi,B. (2011). The Presentation Of A Suitable Model For Creating Knowledge Management In Educational Institutes (Higher Education). Procedia - Social And Behavioral Sciences, 29,1001-1011.
39. Hayat ,A., Hasanvand,M., Nikakhlag,S & Dehghani,M. (2015). The Role Of Transformational Leadership And Its Knowledge Management Processes. J Health Man & Info , 2 (2), 41-46.
40. Kazemi ,B. (2017). National Framework for Knowledge Management Strategies: The Case of the National Comprehensive Scientific Roadmap (NCSR) in Iran. In Soofi,A &Goodarzi, M (2017). The Development of Science and Technology in Iran. Springer.
41. Laal,M. (2011). Knowledge Management In Higher Education. Procedia Computer Science,3, 544-549.
42. Micić , R. (2015). Leadership Role In Certain Phases Of Knowledge Management Processes. Scientific Review Article , 61 (4) , 47-56.
43. Shafique,F. (2015). Knowledge Management In Higher Education: Applicability Of LKMC Model In Saudi Universities. Computer Science & Information Technology,175-181.

44. Trivella,L& Dimitrios,N. (2015). Knowledge Management Strategy Within The Higher Education: The Case Of Greece. Procedia - Social And Behavioral Sciences,175, 488-495.

استبانة الدراسة

العبارة			
المحور الأول: إدارة المعرفة			
غير موافق	محايد	موافق	
			١- توفر الجامعة معلومات تساعد العاملين الأكاديميين على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم
			٢- تضع الجامعة معايير واضحة لتقييم الأداء المميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
			٣- تعمل الجامعة بالتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية على وضع الحلول المناسبة للمشكلات.
			٤- تحرص الجامعة على إشراك الموظفين في اتخاذ القرار تدعيماً للمرونة والابتكارية وسرعة الاستجابة.
			٥- تؤدي الحوافز إلى رفع مستوى الولاء والانتماء لدى أعضاء هيئة التدريس.
			٦- تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية للأساتذة الأكاديميين بناء على دراسات دقيقة مسبقة.
			٧- تراعي الجامعة رغبة الأكاديميين وقدرتهم في الأداء عند توزيع الأعمال في المجالات العملية والمعرفية.
			٨- تعتمد الجامعة على العاملين من ذوي المهارات الفنية والخبرة في إنجاز أعمالها ونشاطاتها.
			٩- تقوم الجامعة بتطبيق المبادرات والبرامج ذات العلاقة بالمعرفة بشكل مستمر .
			١٠- تقوم الجامعة بتوزيع المعرفة داخلياً من خلال الفرق المتنوعة معرفياً.
			١١- تمتلك الجامعة أنظمة معلومات ذات علاقة بطبيعة عملها.
			١٢- تمتلك الجامعة تكنولوجياً معلومات تواكب كل ما هو جديد عالمياً.
			١٣- مكتبة الجامعة لديها قسم خاص للاطلاع على الرسائل والدوريات العلمية.
			١٤- مكتبة الجامعة لديها قسم خاص بالوسائط المتعددة من أقراص سمعية ومرئية مضغوطة.
			١٥- تهتم الجامعة بمتابعة النشرات والكتب الحديثة بشكل كبير ومستمر .
			١٦- تشارك الجامعة في المؤتمرات والفعاليات الخارجية سعياً لإحداث التطوير .
			١٧- يقدم موقع الجامعة على شبكة الإنترنت خدمات معلوماتية.
			١٨- توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين.
			١٩- توفر الجامعة برامج تدريبية ومدربين متخصصين في كافة المجالات العلمية والعملية.
			٢٠- تمتلك الجامعة شبكة إنترنت ترتبط بأقسام وإدارات الجامعة (اتصال داخلي) .
			٢١- يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية الإنترنت للاطلاع على ما هو جديد.
			٢٢- يتوفر الإنترنت في مكاتب الهيئة التدريسية في الجامعة.
			٢٣- الجامعة لديها نظام مشترك للتعاون مع المكتبات والمراكز البحثية الأخرى.
			٢٤- تهتم الجامعة بحوسبة المكتبات من أجل توفير الوقت والجهد في الإجراءات وتقديم الخدمات للطلبة.
			٢٥- تحول الجامعة البيانات إلى معلومات بطريقة علمية للاستفادة منها في الوصول إلى المعرفة.
			٢٦- تتبنى الجامعة أحدث الوسائل التكنولوجية لتطوير وتحسين أعمالها.
			٢٧- الجامعة لديها معرفة باحتياجات الجهات ذات العلاقة بطبيعة أعمالها (المؤسسات المختلفة، الوزارات).
			٢٨- الجامعة لديها معرفة باحتياجاتها المستقبلية من الموارد البشرية.
			٢٩- تمتلك الجامعة أفراداً لديهم القدرة على حل المشاكل المرتبطة بأعمالها بالاعتماد على خبراتهم وكفاءتهم .
			٣٠- تستخدم الجامعة الاجتماعات لتحويل المعلومات وتوزيعها على العاملين لتصبح معرفة
المحور الثاني: المهارات الإدارية			
			١- اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الأزمات.
			٢- إتقان مهارات الاتصال.
			٣- إتقان مهارات الحوار مع الآخرين.

العبارة	موافق	محايد	غير موافق
٤- إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة.			
٥- المقدرة على تقويم الخطط التربوية.			
٦- استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية.			
٧- المقدرة على تطوير الثقة الذاتية لدى العاملين للتعبير عن حاجاتهم.			
٨- المهارة في ممارسة القيادة التربوية.			
٩- استخدام أساليب التقنية الحديثة في التقويم.			
١٠- تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين.			
١١- استخدام استراتيجيات تحفيز العاملين.			
١٢- وضع معايير مناسبة لتقويم إنجاز الأعمال.			
١٣- امتلاك مهارات استخدام الحاسب الآلي في العملية الإدارية.			
١٤- تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية.			
١٥- المهارة في إدارة التغيير.			
١٦- المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط.			
١٧- إدارة مشكلات العمل وفق أسس علمية.			
١٨- توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل.			
١٩- اتخاذ القرارات في ضوء نتائج التقويم.			
٢٠- امتلاك مهارات إدارة الصراع.			
٢١- المقدرة على إدارة الوقت بفاعلية.			
٢٢- استخدام الأساليب الحديثة في الإشراف على العمل.			
٢٣- القدرة على قيادة الفرق التعاونية.			
٢٤- المعرفة بمفهوم التخطيط وأهدافه وأأسسه.			
٢٥- دراسة المقترحات الفنية التي يقدمها منسوب الجامعة.			
٢٦- المقدرة على إدارة الاجتماعات.			
٢٧- المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية.			
٢٨- الفهم المتعمق لمجالات العمل المختلفة.			
٢٩- استخدام البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات المهمة.			
٣٠- وضع الأهداف الإستراتيجية للجامعة.			
٣١- اقتراح الحلول للمشكلات في ضوء نتائج عمليات التقويم.			
٣٢- توصيف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة.			

رؤية الجاحظ لنشأة اللغة وأهم الأمراض اللغوية التي تصيب اللسان البشري (من وجهة نظر مازن الوعر)

د. ابن شتوح عامر

جامعة عمار ثلجي بالأغواط - الجزائر

Al-Jahid's View about Language Rise and the Important Linguistic Problems Affecting the Human Tongue (From Mazin Al-Wa'r's Point of View)

Dr. Ibn Shatooh Amir

University of Ammar Thulaiji in Al-Agwat – Algeria

amural73@gmail.com

Abstract:

What Al-Jahiz wrote expresses truly a distinct effort That was marked by seriousness and strength of mastery and good placement because it forms an Arab figure that has its position among Arab scientists who represent the Arab heritage - linguistic and rhetorical part of it – represent it very importantly that leaves no room for doubt, for he had his own reviews and imprints, and through what we followed of what researcher Mazen Al-Waer wrote we found that he was interested in what Al-Jahiz wrote either at the level of the emergence of language, or at the level of language diseases that afflict human tongue, Mazen Al-Waer reading was in light of the modern linguistic lesson t prove that the findings of the west of the linguistic and scientific facts have an impact on what our ancient Arab scientists wrote.

الملخص

إن ما كتب الجاحظ يعبر بحق عن جهد متميز اتسم بالجد وقوة التمكن وحسن الطرح أهله لأن يكون قامة عربية لها مكانتها بين العلماء العرب الذين يمثلون التراث العربي - اللغوي والبلاغي منه - تمثيلا جدام لا يدع مجالا للشك، فكانت له نظرات وبصمات خاصة به، ومن خلال تتبعنا لما كتب الباحث مازن الوعر وجدناه اهتم بما كتب الجاحظ إن على مستوى نشأة اللغة، أو على مستوى الأمراض اللغوية التي تصيب اللسان البشري، فقراءة مازن الوعر كانت في ضوء الدرس اللساني الحديث لتثبت أن ما توصل إليه الغرب من حقائق علمية لغوية له أثر في ما كتب علماءنا العرب القدامى.

الجاحظ: نشأة اللغة وتطورها:

يرى الجاحظ في كتابه الحيوان أن اللغة بين الإلهام والاصطلاح، في أولها إلهام من الله للناس جميعا ولكن مكن الله الناس من الاشتقاق والتصرف بها، ودليله في ذلك أنه لو كانت اللغة إلهاما لما تمكن الناس من الاستبدال والاشتقاق ووضع كلمات جديدة، يقول الجاحظ في ذلك: «... فإذا كان العرب يشقون كلاما من كلامهم، وأسماء من أسمائهم، واللغة عارية في أيديهم ممن خلقهم ومكنهم وألهمهم وعلمهم، وكان ذلك منهم صوابا، عند جميع الناس، فالذي أعارهم هذه النعمة أحق بالاشتقاق وأوجب طاعة، كما أن له أن يبتدئ الأسماء فكذلك له يبتدئها مما أحب. فقد سمي كتابه المنزل قرآنا، وهذا الاسم لم يكن حتى كان»، فها هو يتكلم عن إسهام المتكلمين والنظارين في إثراء اللغة بألفاظ جديدة... وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني وهم اشتقوا لها من كلام العرب تلك الأسماء وهم اصطلحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم فصاروا في ذلك سلفا لكل خلف، وقدوة لكل تابع، ولذلك قالوا العرض والجوهر وأيس وليس وفرقوا بين البطلان والتلاشي وذكروا الهذية والهوية والماهية وأشبه ذلك، وكما وضع الخليل ابن أحمد لأوزان القصيد وقصار الأرجاز ألقابا لم تكن العرب تتعارف تلك الأعارض بتلك الأوزان بتلك الأسماء، كما ذكر الطويل والبسيط والوافر

والكامل... كما سمي النحويون فذكروا الحال والظروف وما أشبه ذلك لأنه لو لم يضعوا هذه العلامات لم يستطيعوا تعريف القرويين وأبناء البلديين علم العروض والنحو وكذلك أصحاب الحساب قد اجتلبوا أسماء جعلوها علامات للتفاهم»².

من خلال النص السابق الذكر نجد أن الجاحظ تطرق إلى العلامات بوجه عام ضمن علوم ومعارف كثيرة إلا أن ذلك لا ينفي بأي حال من الأحوال إقراره المباشر والصريح بالوضع اللغوي للألفاظ بين الناس على أساس اصطلاحي عرفي، حتى وإن كان قد قال بأن اللغة بين الإلهام والاصطلاح.

وهناك نصوص أخرى تثبت أن اللغة اتفاق بين الناس من أجل التفاهم والتخاطب يقول الجاحظ: «وكذلك أصحاب الحساب قد اجتلبوا أسماء جعلوها علامات للتفاهم»³ ويقول في نص آخر: «وكما سمي النحويون، فذكروا الحال والظروف وما أشبه ذلك، لأنهم لو لم يضعوا هذه العلامات لم يستطيعوا تعريف القرويين وأبناء البلديين علم العروض والنحو...»⁴.

فمن خلال هذا النص نلاحظ أن الجاحظ كان من بين أحد السباقين إلى اكتشاف العلامة ودورها في حمل الدلالة باعتبارها مشاراً بها إلى شيء ما، فلولاً هذه العلامة لأصبح هذا الشيء فارغاً من المعنى.

فالجاحظ يؤكد أن اللغة إنما اتسعت معانيها لحاجة الناس للتواصل والتفاهم فيما بينهم فاللغة اصطلاحية، وهاهو يسرد لنا بعض الأقوال المنسوبة إلى الهند التي تتضمن أن اللغة كثرت معانيها واتسعت باتساع حاجة الناس، ولو كانت اللغة إلهاماً لما كانت على هذه السعة، إذ أن الإنسان يلهم أسماء ما يرى وما يعرف من حاجات وأشياء ومسميات⁵.

وممن ذهب ما ذهب إليه الجاحظ من اللغويين العرب عالم البلاغة الكبير عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١ هـ) الذي يقول: «إن الكلمة المفردة في دلالاتها على معناها ليست من إملاء العقل بل هي محض اتفاق فلو أن واضع اللغة كان قد قال (ربض) مكان (ضرب) لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد»⁶، ومن هؤلاء أيضاً ابن خلدون (ت ٨١٨ هـ) الذي يرى أن «اللغة في التعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لسانی، ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم»⁷، مرة أخرى نجد أن اللغة من اصطلاح الجماعة اللغوية التي تجمعهم لغة واحدة. في حقيقة الأمر لسنا هنا من أجل إثبات اتفاقية اللغة أو عدمه لأن علماءنا الأجلاء من النحويين والبلاغيين وغيرهم كان لهم رأي صريح في هذه المسألة باستثناء البعض أمثال أبو علي الفارسي.

– نشأة اللغة⁸ وتطورها في ضوء اللسانيات النظرية سبر لتجربة الجاحظ:

يرى مازن الوعر أن الجاحظ يقترب كثيراً من البحوث اللغوية في علم اللسانيات النظري الحديث في معالجته النظرية لمفهوم اللغة، إذ يعتقد أن اللغة وضع من أوضاعه المجتمع وصياغة من صياغاته⁹.

ويمكننا أن نلخص نظرة الجاحظ وتشومسكي للغة من خلال الصورة الآتية¹⁰:

اللغة عند الجاحظ:



من خلال ما تقدم لاحظ مازن الوعر أن الجاحظ يعتقد ما اعتقد العالم الأمريكي تشومسكي في نظريته المعدلة التي تقول: «إن اللغة إلهام على حد تعبير الجاحظ وذلك لأن الطفل مهياً لتعلمها، بل إن المراكز البيولوجية في دماغه مصوغة ومخططة لتعلم النظام اللغوي واكتسابه....»¹¹.

إن ما يعنيه الجاحظ بإلهامية اللغة هو تلك المراكز البيولوجية الموجودة على مستوى الدماغ والمهيأة لتعلم النظام اللغوي واكتسابه في آن واحد، ومن هنا كما يقول الباحث إن الطفل العربي أن يتكلم اللغة الصينية أو اليابانية أو الإنجليزية إذا ولد في نفس البيئة والعكس صحيح بالنسبة للطفل الذي يولد في بيئة عربية وهو من أصل صيني أو ياباني أو انجليزي، فهو مبرمج في دماغه بيولوجياً لأن يكتسب اللغة العربية ويتعلمها، لأن مفهوم البرمجة والكمبئة اللسانية القادرة على التوليد والتحويل اللغوي في دماغ الطفل ليست متعلقة بلغة معينة¹²، إنما هي ظاهرة لغوية عامة يشترك فيها جميع البشر.

هناك نص آخر للجاحظ يؤكد فيه أن اللغة تنسم بالطبيعة البيولوجية يقول في ذلك: «وإنما تهياً وأمكن الحاكية بجميع مخارج الأم لما أعطى الله الإنسان من الاستطاعة والتمكن، وحين فضله على جميع الحيوان بالمنطق والعقل والاستطاعة، فبطول استعمال التكلف ذلت لذلك جوارحه، ومتى ترك شمائله ولسانه على سجيته كان مقصوراً بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه»¹³، حينما نقرأ العبارة الآتية: "لما أعطى الله الإنسان من الاستطاعة والتمكن، وحين فضله على جميع الحيوان بالمنطق والعقل والاستطاعة"، نجد أنها توجي إلى فكرة الملكة اللغوية التي تميز بها تشومسكي، فالجاحظ يرى أن الله منح الإنسان ذلك الاستعداد الفطري الذي أهله دون غيره على إنتاج اللغة وفهمها في آن واحد.

– الجاحظ¹⁴ والأمراض اللغوية:

إن هذا البحث في نظرنا من البحوث القيمة التي تطرق إليها مازن الوعر كونه حاول أن يكشف عن بعض البحوث اللغوية عند الجاحظ، ودراستها على ضوء اللسانيات الحديثة لمعرفة بعض الحقائق حول التأثيرات اللغوية في بناء ما يسمى باللسانيات. وهل أن ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة له وجود في التراث¹⁵ العربية القديم؟ باعتبار الجاحظ واحداً من الذين يمثلون رجالات التراث العربي القديم، فهو يعتبر موسوعة علمية ومعرفية لها مكانتها ماضياً وحاضراً مما دفع مازن الوعر لإحياء تراثه اللغوي برؤية لسانية حديثة، فلا بد من إحياء التراث ويعتبه من جديد وفق تطورات العصر ومعطياته، مع مراعاة خصوصية كل تراث من تراثات العالم هذا حتى يتسنى للأجيال بناء مستقبلها بناء صحيحاً يجعلها لا تتسلخ عن ماضيها وأصالتها التي كانت سبباً في وجودها وازدهارها فالحداثة لا تعني هجر التراث كون العلاقة بين الحداثة والأصالة (التراث) جد قوية وجد مهمة، وعليه لابد من بعث التراث من جديد والاعتناء به¹⁶، فمازن الوعر حاول بطريقة أو بأخرى أن يثبت أن ما توصل إليه العقل الغربي الحديث ليس ببعيد عما توصل إليه الفكر العربي، وربما الفارق الذي يكمن بينهما يرجع إلى درجة النضج العلمي والمعرفي والمنهجي ليس إلا، فشتان بين القرن الثاني الهجري والقرن الرابع عشر الهجري.

أ – طبيعة المرض اللغوي:

إن طبيعة المرض اللغوي هي الزيغ أو الانحراف والتداخل في العملية اللغوية أو الاتصالية، والمرض الكلامي قد يكون في النطق الكلامي، أو يكون في الصوت الكلامي، أو في الاستعمال الكلامي، وهنا قد سجل معظم الباحثين أن معدل الأمراض اللغوية عند الرجال هو أكثر نسبة منه عند النساء، وفيما يلي نقدم النسب المئوية التالية لمجموعة من الأمراض اللغوية كانت قد حصلت أو يمكنها أن تحصل¹⁷:

الرقم	نوع المرض	نسبة حدوث المرض اللغوي
٠١	مرض نطقي	%٥٠
٠٢	مرض سمعي	%١٥
٠٣	مرض التأناة	%١١
٠٤	مرض الصمم	%٨
٠٥	مرض الكلام البطيء	%٤
٠٦	مرض في الصوت	%١
٠٧	مرض في الحلقوم	%١
٠٨	مرض في خلل في الدماغ	%١
٠٩	مرض شلل في الدماغ	%١

بعد هذا العمل الذي قدمه الباحث انتقل للحديث عن ظاهرة التأناة، قال بأنها ظاهرة في جميع الثقافات قديمها وحديثها، وأنها تحدث في مراحل مختلفة من حياة الإنسان، ولكنها تكون في مراحل الطفولة المبكرة، فهناك عابرة في العالم كانوا متأثنين كأرسطو وتشرشل وداروين إلا أنهم استطاعوا التخلص من هذه الظاهرة اللغوية في وقت من الأوقات، ولكل ثقافة تسمية خاصة لهذه الظاهرة ففي اليابانية يسمونها بـ: دودوم وفي الصينية يعبر عنها بـ: ناناي وفي الألمانية يعبر عنها بـ: ستوتيرن وفي الإنجليزية يعبر عنها بـ: ستريك، وهذا الاختلاف في التسميات يعود للاختلاف في اللغات والثقافات، كما أثبت الباحثون أن هناك عوامل وراثية واجتماعية لظاهرة التأناة¹⁸.

ب- العامل الوراثي والاجتماعي لظاهرة التأناة:

يرجع الباحثون والمهتمون هذه الظاهرة اللغوية إلى عوامل قد تكون وراثية وبالتالي وجود استعداد فطري قوي لظهور هذا النوع من المرض اللغوي خلال أجيال متعاقبة تنتمي إلى أسر واحدة، وهناك من الباحثين ميز بين التأناة التي تعود لعوامل وراثية والتي تعود لعوامل اجتماعية، مؤكدين أن العامل الوراثي هو الأكثر تأثيراً وانتشاراً، إذ تختلف نسبة انتشارها من ثقافة إلى أخرى ومن قبيلة إلى أخرى، وقد تكون مفقودة تماماً في ثقافة أمة أخرى¹⁹.

ج- الخصائص السيكلوجية للتأناة:

إن أهم الخصائص السيكلوجية التي يتميز بها من هم مصابون بهذا المرض اللغوي وهذا من خلال التجارب التي قام بها عدد من الباحثين أنهم أقل ذكاء وتكيفاً من سواء من الناحية الاجتماعية أو من الناحية النفسية والعاطفية، ومن وجهة نظر الباحث مازن الوعر أن هناك اختلاف حتى بين المتأثنين أنفسهم، كما أن شخصية المتأثنين والمتلعثمين هي شخصية أكثر عصبية وتوتراً وخوفاً وخجلاً²⁰، نظراً لتأثير هذه الظاهرة المرضية على نفسياتهم، وبالتالي على سلوكياتهم اليومية.

د- سلوكية التأناة والتلعثم اللغوي:

يطرح الباحث السؤال الآتي عن سلوكية التأناة والتلعثم اللغوي.

كيف تحدث التأناة في العملية اللغوية؟ بل ما هي المواضيع التي تحدث فيها التأناة؟

إن التأناة تحدث أكثر في الكلمات المتشابهة، ولقد أثبت ذلك الباحث اللغوي ويندل جونسون من حوالي ٧٠% من التأناة تحدث في كلمات متشابهة، ويمكن المتأثنين أن يكشفوا الكلمات التي يمكنهم أن يتأثنوا فيها وذلك أثناء قراءة صامته وبطيئة، فهذه الحقيقة جعلت الباحث ويندل جونسون يعتقد أن الظاهرة مرتبطة بسلوكية المتأثنين من الناحية النطقية والصوتية أكثر من ارتباطها بالعملية الوراثة للصوت نفسه²¹.

كما وجد الباحثون أن التأناة وتحدث في الأصوات الصامتة بنسبة ١٤% وفي الأصوات الصائت ٢%، وحدثها في الأفعال والأسماء والصفات أكثر من حدوثها في الضمائر وحروف العطف، إضافة إلى هذا فغنه تحدث في المعنى المعجمي أكثر من حدوثها في الكلمات ذات المعنى النحوي والوظيفي، وهي تحدث في الكلمات الطويلة ذات المعنى الكثير أكثر من حدوثها في الكلمات القصيرة ذات المعنى القصير، عموماً إن ظاهرة التأناة تحدث في بدايات العملية اللغوية إلا أن حدوثها في سياق الكلام لا يتجاوز ١٠%، فمازن الوعر يرى أن هذا يعود إلى الحالة النفسية المتوترة والقلق اللغوي الذي يحصل في بداية الكلام²².

هـ- معالجة التأناة والتلعثم اللغوي:

لقد ارتبطت هذه الظاهرة اللغوية بعدة أقاويل فهناك من ربطها بالعمل السحري والشعوذة، ففي العصر الروماني ظن الناس أن أرواحا شريرة تسكن صدور المتأنتئين وبالتالي تعمل على توجيههم، كما ظن آخرون في العصور الوسطى أن اللسان هو أساس أية مصيبة مرضية تصيب الإنسان فكان من يقوم بكياه وهناك يستخدم النبيذ الساخن لترقيق اللسان وجعله أكثر ليونة وطلاقة بعدما حسبوا أنه قطعة جامدة.

أم الطب الحديث فقد أثبت أنه يمكن علاج هذه الظاهرة اللغوية، وذلك من خلال تقديم العلاجات التالية²³:

- تخفيض عملية السمع.

- استخدام العملية الفيزيائية.

- استخدام النظم المقفى في الكلام.

- استخدام المهدئات.

العلم الحديث أولى أهمية كبرى لظاهرة التأناة اللغوية، وذلك من خلال التعامل معها بـ:

- خلق الجو النفسي والاجتماعي المريح للمصاب بهذه الظاهرة اللغوية.

- العامل الوراثي مهم إلا أن خارج عن سيطرة العلم والعلماء.

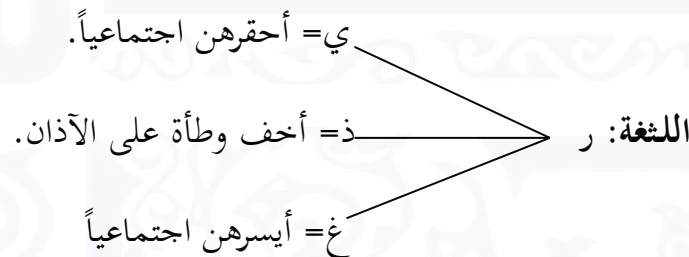
- مواجهة الأسر والمربين هذه الظاهرة بثبات ورباطة جأش.

- اختيار الطريقة المناسبة المتفقة مع البحوث العلمية والطبية واللغوية²⁴.

كما أن مازن الوعر تطرق إلى موضوع الأصوات اللغوية عند الجاحظ التي تدخلها اللغثة معالجة علمية دقيقة إذ تطرق للحروف التي تدخلها اللغثة «...القاف والسين واللام والراء...»²⁵.

وبحسب رأي الجاحظ قد يصاب المرء بأكثر من لغثة لغوية «وربما اجتمعت في الواحد لثغتان في جوفين...»²⁶.

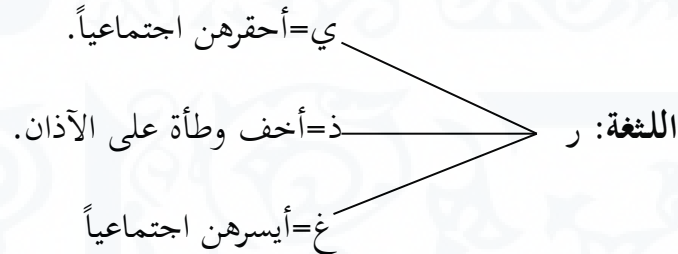
كما أن صاحب البيان لم يكتف بوصف الأصوات، بل تحدث عن مراتبها ومستوياتها الاجتماعية ومواقعها من آذان المستمعين، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



يرى الباحث أن الجاحظ له دراية وعلم واسع بالأمراض اللغوية التي تصيب الناس سواء كانوا بلغاء أو خطباء أو شعراء أو رؤساء أو من عامة الناس مستشهداً في ذلك بأقوال أساتذته أمثال الأصمعي²⁷.

فالجاحظ عالج موضوع الأصوات اللغوية التي تدخلها اللثغة معالجة علمية دقيقة إذ تطرق للحروف التي تدخلها اللثغة «...القاف والسين واللام والراء...»²⁸.

وبحسب رأي الجاحظ قد يصاب المرء بأكثر من لثغة لغوية فقد قال: «وربما اجتمعت في الواحد لثغتان في جوفين...»²⁹، كما أن صاحب البيان لم يكتف بوصف الأصوات، بل تحدث عن مراتبها ومستوياتها الاجتماعية ومواقعها من آذان المستمعين، كما هو موضح من خلال الشكل الآتي:

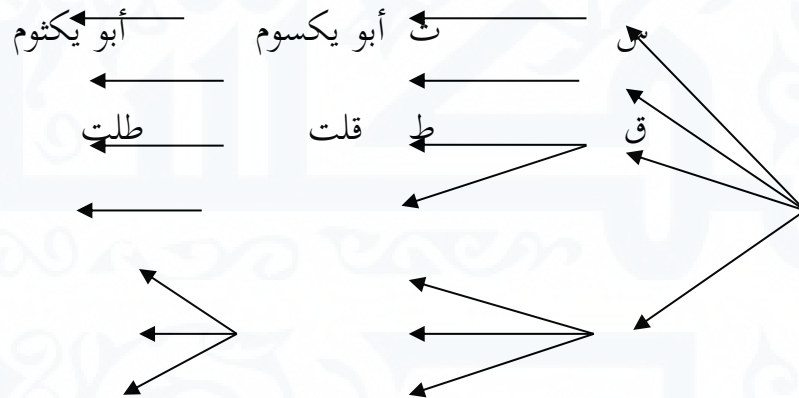


يرى الباحث أن الجاحظ له دراية وعلم واسع بالأمراض اللغوية التي تصيب الناس سواء كانوا بلغاء أو خطباء أو شعراء أو رؤساء أو من عامة الناس مستشهداً في ذلك بأقوال أساتذته أمثال الأصمعي³⁰.

- الأمراض اللغوية في ضوء اللسانيات البيولوجية سبر لتجربة الجاحظ:

يقول الباحث مازن الوعر: «لقد اقترب أبو عثمان الجاحظ في بحثه في الأمراض اللغوية وطبيعتها من البحوث اللسانية المعاصرة القائمة على المعايير اللسانية البيولوجية، ولاسيما المعايير اللسانية النفسية»³¹.

فقد أشار الباحث إلى أن الجاحظ لم يتعرض للمرض اللغوي كظاهرة قائمة برأسها بل تعرض لها أثناء حديثه عن الخطابة والخطباء الفصاحة والفصحاء والبلاغة والبلغاء ثم الشعر والشعراء، كون الجاحظ تحلى بحس علمي مرهف أهله لمعالجة الأمراض اللغوية معالجة تقترب من الباحثين الذين عالجوا هذه الأمراض معالجة طبية أو نفسية، ومن البحث الحديث في علم اللسانيات الذي ينظر إلى الأمراض اللغوية نظرة لسانية بيولوجية باعتبار هناك علاقة وطيدة بين المرض اللغوي وبين المرض الفيزيولوجي، فالجاحظ قد أدرك هذه الظواهر المرضية وحاول التفصيل فيها فحينما تكلم عن اللثغة وكيف يمكن للزيغ والانحراف والتداخل الصوتي أن يتم خلالها أثناء العملية اللغوية، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الصورة الآتية³²:



يرى مازن الوعر أن هذه الأمراض اللغوية التي تناولها الجاحظ يمكن أن تصنف ضمن الأمراض اللغوية المعاصرة، التي لها علاقة مباشرة بالنطق الكلامي والنظم الكلامي والاستعمال الكلامي³³.

مازن الوعر يذهب إلى أنه على الرغم من بدائية الوسائل العلمية التي استخدمها الجاحظ إلا أنه استطاع أن يعالج هذه الظواهر اللغوية المختلفة والمتنوعة مثل اللثغة والفأفة والتمتمة وغيرها من الأمراض معالجة قريبة من المعالجة التجريبية المستخدمة الوسائل العلمية الحديثة سواء تعلق عمله-الجاحظ- بالوصف أو بالعلاج الطبيعي لهذه الأمراض مدركاً أن هذه الظواهر والأمراض هي ظواهر وراثية أكثر منها ظواهر اجتماعية، وهذا ما أثبتته البحوث العلمية المعاصرة، كما يرى الباحث أن الجاحظ لم يكتف بالنفسير الوراثي للمرض اللغوي، بل تعداه إلى تفسير اجتماعي الذي سماه علماء اللسانيات الأمريكيون بـ: اللسانيات الاجتماعية³⁴⁻³⁵.

- التبادلات الصوتية للغة العربية عند الأعاجم:

(١) ج ← ز ← جمل ← زم (السندي)

(٢) ش ← س ← شر ← سر (السندي والرومي)

(٣) ز ← س ← زورق ← سورك (النبطي)

(٤) ح ← ه ← حمار ← همار (الرومي)

إن الباحث قدم مجموعة من التبادلات الصوتية التي تحدث عنها الجاحظ في بحوثه التي قام بها، إذ نقل إلينا عددا من النصوص التي تثبت صحة ما ذهب إليه، كما وجد أن الجاحظ يقترب كثيرا من الرؤية الحديثة التي جاء بها إيريك لينبرغ الذي يرى أن هناك مستويات بيولوجية عدة لتعلم اللغة (الاكتساب اللغوي) هذه المستويات مختلفة عند الأطفال وعند الكبار، وذلك عائد لاختلاف الخلايا في الدماغ ومراكزها عند الأطفال، فهي تتسم بالرخاوة كونها فيزيولوجية مما تسهل تعلم واكتساب اللغة عند الطفل، وهذا الأمر غير ممكن عن الكبار بسبب اكتمال وتنام البنية الدماغية مما يصعب عملية تعلم اللغة، وهذه الرؤية عبر عنها الجاحظ في نصه التالي: «...ألا ترى أن السندي إذا جُلب إلينا كبيراً فإنه لا يستطيع أن يجعل الجيم زايا ولو أقام في عليا تميم، وفي سفلى قيس وبين عجز هوازن خمسين عاما...»³⁶.

فهذا يؤكد الطابع الاجتماعي للغة³⁷ التي يمارسها الأفراد داخل مجتمعاتهم، إذن هناك علاقة بين اللغة والمجتمع، فهي تحمل صورا مختلف لذلك المجتمع فهناك لغة الفلاح ولغة العامل ولغة التاجر... هنا يمكن القول على لسان الجاحظ أن الإنسان ابن بيئته الأولى التي ترعرع فيها وتعلم لغتها.

خلاصة:

الحقيقة التي يجب أن نتوقف عندها أن مازن الوعر قد توصل إلى قضايا جد هامة من خلال تلك العودة الجادة للتراث اللساني العربي حينما حاول تفسير هذا التراث في ضوء اللسانيات الحديثة، فهو يرى أن الجاحظ قد أثار نظريات عدة في المعرفة البشرية بالرغم أنه لم يفصل فيها تفصيلا دقيقا³⁸، وهذا يعود إلى كون الرجل عاش حياة وظروفاً غير الظروف التي عاشها باحثوا عصرنا، فهناك فارق زمني كبير بينهما مما جعل الهوة تكون كذلك سواء تعلق الأمر بالجوانب الحضارية والثقافية والفكرية أو في النضج العلمي والمعرفي، الذي تميز بجودة ودقة وسرعة الوسائل العلمية المستعملة من طرف الباحثين والدارسين في مجال أبحاثهم العلمية.

هوامش الدراسة:

1- الجاحظ (أبو عثمان) الحيوان، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٩٦٩م، ج1 ص٣٤٨.

2- البيان والتبيين، ج١، ص١٣٩-١٤٠.

3- نفسه، ج١، ص١٤٠.

- 4- نفسه، ج ١، ص ١٤٠.
- 5- ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥٦.
- 6- دلائل الإعجاز، عبد القاهر عبد الرحمن الجرجاني، تح: محمد التججي، دار الكتاب العربي، بيروت، د ط، ١٩٩٥، ص ٤٠.
- 7- ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، دار القلم، بيروت نط ٥، ١٩٩٥م، ج ٢، ص ٣٥٢. ينظر أيضاً: الحسن الهلالي، في أصل اللغة وتطورها عند أبي نصر الفارابي، مجلة آفاق الثقافة والتراث، السنة الثانية عشرة، العدد ٤٦، ٢٠٠٤، ص ٧٤.
- 8 - يعتبر البحث في أصل نشأة اللغة من الموضوعات التي كان لها الحظ الأوفر مقارنة مع البحوث اللغوية الأخرى، فقد كان البحث في نشأة اللغة متواصلاً عبر مراحل مختلفة من العصور التي مر بها الكائن البشري، ولكن وللأسف لم يتوصل الباحثون والدارسون إلى نتيجة نهائية كون الموضوع مثار جدل كبير إلى يوم الناس هذا، وللاطلاع على هذا الموضوع (نشأة اللغة) يمكن العودة إلى: دلالة الألفاظ، ص ١٣ وما بعدها -وانفتاح النسق اللساني (دراسة في التداخل الاختصاصي) ص ٣١-٣٩.
- 9- ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥٧.
- 10- ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥٨.
- 11- Chomsky Noam Aspects Of the theory of syntax 1965 P47-59، نقلا عن قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥٩.
- 12- ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥٩.
- 13- البيان والتبيين، ج ١، ص ٤٠، وللتوسع أكثر ينظر: السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٢م.
- 14- هو أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الكنانى اختلف في مولده إلا أنهم يكادون يتفقون على تاريخ وفاته وهو سنة 255هـ وعلى أنه عاش نحو ست وتسعين سنة وعلى هذا يكون ميلاده حوال 159هـ، وقد ذكر عبد السلام محمد هارون محقق كتب الجاحظ أنه ولد سنة 150هـ. ولد في خلافة أبي عبد الله محمد المهدي بن المنصور 159هـ-169هـ وتوفي آخر خلافة المهدي بالله بن الواثق 255هـ فقد شهد عشرة خلفاء على الخلافة من أمثال الهادي والرشيدي والأمين والمأمون والمعتصم والواثق والمتوكل والمنتصر والمستعين، كما شاهد سلطة المعتزلة في عصر المأمون، وسلطة الفرس وغلبيتهم وسطوة الترك وحلولهم محل الفرس... ومن معاصريه أبو عبيدة معمر بن المثنى، وأبو الحسن على بن محمد المدائني، وهشام بن محمد الكلبي هؤلاء الثلاثة عرفوا بغزارة التأليف والإنتاج العلمي. (عبد العزيز عتيق، تاريخ البلاغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ب ت ط، ص ٢٥).
- 15- مفهوم التراث: "إن تراث أمة ما هو ما قدمه سلفها في مجال التفكير والثقافة-بما فيها التراث اللغوي-بصفة عامة وتوارثته الأجيال، وأضافت إليه ما استطاعت أن تضيف، وأمة بلا تراث هي أمة بلا مستقبل، وذلك لأن تراث الأمة يحفظ لها ملامحها المميزة ومكونات شخصيتها، ويعطيها قاعدة تبني عليها مستقبلها"، مصطفى محمد طه، العودة إلى التراث ضرورة حضارية، مجلة آفاق الثقافة والتراث، السنة الثامنة عشرة، العدد ٧٠، يونيو ٢٠١٠، ص ٣١.
- 16- ينظر: إبراهيم مذكور، إحياء التراث، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الجزء ٣٨-٣٩-٤٠، نوفمبر ١٩٨٦، ص ٨-٨-٢. ينظر أيضاً: أحمد الحوفي، لماذا نعى بترائنا، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الجزء ٤٦، نوفمبر ١٩٨٦، ص ١٩.
- 17- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٣٥.
- 18- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٣٦-٥٣٧.
- 19- ينظر: نفسه، ص ٥٣٧ وما بعدها.
- 20- ينظر: نفسه، ص ٥٤١-٥٤٢.
- 21- ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٤٢-٥٤٣.

- 22- ينظر: نفسه، ص ص ٥٤٢-٥٤٣.
- 23- ينظر: نفسه، ص ص ٥٤٤-٥٤٥.
- 24- ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٤٦.
- 25- الجاحظ (أبو عثمان)-البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط ١، ج ١، ص ٣٤.
- 26- نفسه، ج ١، ص ٣٦.
- 27- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٤٨-٥٤٩-٥٥٠.
- 28- الجاحظ (أبو عثمان)-البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط ١، ج ١، ص ٣٤.
- 29- نفسه، ج ١، ص ٣٦.
- 30- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٤٨-٥٤٩-٥٥٠.
- 31- نفسه، ص ٥٥٠.
- 32- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥١. - ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥٤.
- 33- كون اللغة ظاهرة اجتماعية فكان لها دور كبير في تحديد شخصية الفرد، ناهيك عن العوامل الاجتماعية المتمثلة في التباين الاجتماعي الذي نراه في الواقع اليومي داخل المجتمع اللغوي الواحد ومن بين هذا التباين تلك الفروق الفردية الموجودة بين طبقات المجتمع المختلفة، فهذا له أثر في تحديد البنى اللغوية التي يختارها أفراد طبقة من طبقات المجتمع، وهذا يدل دلالة قطعية على أن العامل الاجتماعي له دور هام في دراسة اللغة من مختلف جوانبها باعتبار اللغة نشاط إنساني يومي يظهر في سلوكيات أفراد المجتمع، كما أن اللغة تعتبر مرآة عاكسة لما يجري في الواقع بل تعتبر حاملة له فنحن إذا أردنا أن نعبر عن هذا الواقع لابد من استخدام اللغة باعتبارها أهم الأنظمة الاتصالية. ينظر: أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، ص ٧٠. وينظر أيضا: روبر مارتن، مدخل لفهم اللسانيات، تر: عبد القادر المهيري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط ١، ٢٠٠٧، ص ١٢١.
- 34- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٥٢-٥٥٣.
- 35- البيان والتبيين، ج ١، ص ٧٠-٧١. للاطلاع على موضوع الأمراض النطقية يمكن العودة إلى: سهير محمود أمين، اللججة أسبابها وعلاجها، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة حلوان، ط ١، ٢٠٠٨، سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، اضطرابات النطق والكلام لدى المعاقين والوحديين، القاهرة، ط ١، ٢٠١٠م، ديديه بورو، اضطرابات اللغة تر: أنطوان الهاشم، عويدات للنشر، بيروت، دار وائل، ط ١، ٢٠٠٠.
- 37- للاطلاع أكثر عن الطبيعة الاجتماعية للغة ينظر: مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة (تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها)، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط ١، ٢٠١٠، ص ٤٥ وما بعدها.
- 38- ينظر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص ٥٦٥.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- إبراهيم أنيس. دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ب ط، ١٩٩٧.
- 2- إبراهيم مذكور، إحياء التراث، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الجزء ٣٨-٣٩-٤٠، نوفمبر ١٩٨٦.
- 3- أحمد الحوفي، لماذا نعى بترائنا، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الجزء ٤٦، نوفمبر، ١٩٨٦.
- 4- الجاحظ(أبو عثمان)- الحيوان، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٩٦٩، ج1.
- 5 - البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د ط ت، ج ١.
- 6-الحسن الهلالي، في أصل اللغة وتطورها عند أبي نصر الفارابي، مجلة آفاق الثقافة والتراث، السنة الثانية عشرة، العدد46، ٢٠٠٤.
- 7- ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، دار القلم، بيروت نط٥، ١٩٩٥م، ج٢.
- 8- ديديه بورو، اضطرابات اللغة تر: أنطوان الهاشم، عويدات للنشر، بيروت، دار وائل، ط١، ٢٠٠٠م.
- 9- روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات، تر: عبد القادر المهيري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠٧.
- 10- سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، اضطرابات النطق والكلام لدى المعاقين والوحديين، القاهرة، ٢٠١٠.
- 11- سهير محمود أمين، اللجلة أسبابها وعلاجها، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٨.
- 12- السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، ٢٠٠٢م.
- 13- عبد العزيز عتيق، تاريخ البلاغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ب ت ط، ص٢٥.
- 14- عبد القاهر عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمد التتجي، دار الكتاب العربي، بيروت، د ط، ١٩٩٥.
- 15- كريم زكي حسام الدين: أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، الرشاد، القاهرة، ب دت، ٢٠٠٠.
- 16- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق، ط١، سنة ١٩٨٨.
- 17- محي الدين محسب: انفتاح النسق اللساني (دراسة في التداخل الاختصاصي) دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي-ليبيا، ط١، ٢٠٠٨.
- 18- مصطفى محمد طه، العودة إلى التراث ضرورة حضارية، مجلة آفاق الثقافة والتراث، السنة الثامنة عشرة، العدد٧٠، يونيو ٢٠١٠.
- 19- مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة(تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها)، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط ١، ٢٠١٠.

صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

نحو مقارنة حديثة

د. عمر المغراوي

مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون / مكناس / المغرب.

Reading and Writing Difficulties and their Relationship with Academic Achievement

Towards a Modern Approach

Dr. El Maghraoui Omar

The Moulay Ismail Center for studies and research in language, literature and arts/Meknes/Morocco.

Maghraouiomar5@gmail.com

Abstract :

This paper aims at demonstrating some specificities of teaching the Arabic language as well as shedding light upon the learning difficulties that face some learners at the level of teaching and learning the skills of reading and writing. In the same vein, this paper suggests modern methodologies that help overcome some learning difficulties to achieve the targeted academic success, based upon a group of academic field studies.

Key words : Difficulties, reading and writing, the specificities of the Arabic language, phonological consciousness

الملخص

تسعى هذه الورقة إلى تحديد بعض خصوصيات تدريس اللغة العربية، وإمعان النظر في صعوبات التعلم التي تعترض بعض المتعلمين في مسارهم الدراسي على مستوى تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، واقتراح منهجيات حديثة تساعد على تجاوز بعض صعوبات التعلم، وتحقيق النجاح الدراسي المنشود، بناء على مجموعة من الدراسات التربوية الميدانية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، القراءة والكتابة، خصوصيات اللغة العربية، الوعي الفونولوجي.

المقدمة

يبدأ الطفل تعلم اللغة منذ الأيام الأولى من طفولته، لكنه في واقع الأمر لا يتعلمها بالصورة المألوفة وإنما يستعد لتعلمها، فإذا كان الطفل يكتسب قدرات لغوية مهمة من محيطه العائلي والاجتماعي، فإن قدراته تظل مع ذلك غير موازية لقدرة الشخص الراشد، وبالتالي يبقى على عاتق المدرسة تمكين الطفل المتمدرس من تطوير قاموسه اللغوي، وتحسين اللغات المنطوقة والتعرف على الكتابة والقراءة، فهو يأتي إلى المدرسة وهو مزود بمعارف معينة، وعلى المدرسة تحويلها من سياقها التلقائي الواقعي إلى سياقها المدرسي العلمي، ولقد أصبح لزاماً على المدرسة أن تساعد المتعلم في التمكن تدريجياً في مهارات لغته الأم، قصد الوصول إلى متعلم ذا كفاءة تعليمية.

وإن تعددت عمليات الإصلاح والتجديد لبداهوجيات التدريس بين فترة وأخرى، وتنوعت منهجيات تعلم مهارة القراءة والكتابة وتعلمهما، فإن المتعلم مازال يعاني من صعوبات جمة في اكتساب مهارات اللغة، وخصوصاً مهارتي القراءة والكتابة.

١ - خصوصية تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

تعد المرحلة الابتدائية في حياة التلميذ أهم مرحلة في حياته الدراسية، وذلك لما تكتسيه من أهمية بالغة في تقويم التلميذ من جميع النواحي المتعلقة بحياته الدراسية، ذلك أنه إذا استقامت هذه المرحلة في حياة المتعلم ستكون لاشك المفتاح الأساس لكل المعارف الإنسانية الأخرى، فإنقار اللغة العربية قراءة وكتابة ينبغي أن يكون له الصدارة في حياته إلى جانب المواد الدراسية الأخرى،

ولأنه من دون التمكن من مهارة اللغة في السنوات الأولى من تعليم الأطفال، فإن ذلك سيؤدي به لا محالة إلى نتائج سلبية على حياته، ونموه العقلي، والاجتماعي، وبالتالي يختل التوازن في قواه الذاتية، ولأنه دون مهارة اللغة الفعالة سيتعرض المتعلم بعدها إلى تعثر آخر على مستوى المواد التي يدرسها في المنهاج الدراسي.

إن ملائمة البرامج والتوجيهات الخاصة باللغة العربية للسنوات الست من التعليم الابتدائي مع المستجدات التربوية المختلفة، عملية ضرورية تستهدف تطوير وتحسين آليات وتدبير تعليم اللغة وتعلمها، وفق مقتضيات ومتطلبات المقاربة بالكفايات، ولهذا الغرض تم استحضار مجموعة من الاعتبارات، واعتماد مجموعة من المبادئ التي تفرضها خصوصيات المتعلم في هذه المرحلة، وطبيعة المادة، ويداكتيك مكوناتها، والرغبة في تمكين المتعلم من الكفايات والقدرات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة .

ويمكن تلخيص بعض مبادئ تدريس اللغة العربية في:

- الارتباط بالكفاية النهائية لوحدة اللغة العربية.
- اعتماد المداخل البيداغوجية: مدخل القيم، ومدخل التربية على القيم، والاختيار.
- مبدأ الإغماس اللغوي: يفضي هذا المبدأ إلى استعمال اللغة العربية الفصيحة في التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية.
- مبدأ نسقية اللغة: اللغة نسق تام ومنسجم، أما التجزئ فما هو إلا فصل منهجي، فاكتمال اللغة يتم بشكل نسقي ومتكامل لا وجود فيه للفصل بين مكوناتها.
- التدرج في اكتساب الكفايات، وذلك حسب كل مرحلة ومن مستوى إلى آخر (كفاية شفوية وكفاية لغوية).
- تسعى المبادئ السابقة وغيرها حسب محمد علي ازروال (٢٠١٦) إلى تحديد مواصفات المتعلم المرتبطة بالكفايات والمضامين، وإلى جودة التعليم المرتبطة أساساً برسم طريق يقود إلى أمور عدة منها^١:
- التعبير السليم باللغة العربية.
- القدرة على التفاعل مع الآخر والمحيط.
- التمييز بين رسوم الحروف، وبين أصواتها.
- تكوين جمل بسيطة وربط بعضها ببعض الآخر.
- إن تحقيق الأهداف السالفة الذكر وغيرها المرتبطة بتعلم اللغة العربية وتعلمها، يقتضي مراعاة مجموعة من الخصائص التي تتميز بها اللغة العربية، وقد حددها الغالي أحرشواو (٢٠١٥) في ما يلي^٢:
- تداخل وتباين الفصحى والدارجة، رغم أن العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظراً لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة، ومن جهة أخرى إلى جانب ثلاث لهجات (تاشليت، تامزيغت، تاريفت) فضلاً عن تقاطعها مع لغات أجنبية أخرى كالفرنسية والإنجليزية، وعليه فهي لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية يبدأ اكتسابها مع التمدرس، فرغم التناغم القائم بينها وبين الدارجة، إلا أن فوارق هامة تفصلها وتقرض على كل متمدس ينخرط في سيرورة التعلم بها كلغة (الفصحى) لم يألفها في الواقع، مضاعفة المجهود للانتقال من لهجة فرعية إلى لغة مكتوبة، ومواجهة صعوبات كثيرة على مستوى الاكتساب والتحصيل وتعلم القراءة.
- التجانس الحرفي والتماثل الكتابي: إن ما تتميز به اللغة العربية من جناس حرفي يتمثل في غالب الأحيان مصدراً لغوامض صوتية ودلالية بالنسبة للتعرف على الكلمات المتماثلة وقراءتها، وهكذا فإن كلمات (كتب- كتب- كتب / علم- علم- علم- علم)، وهكذا

١ - انظر، ازروال، حسن محمد علي، (٢٠١٦)، ديداكتيك اللغة العربية، من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، ص، ٤-٥.

- انظر، الغالي، أحرشواو، (٢٠١٥)، خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسياتها، ص، ٣.

فإن كلمات ذات الشكل الكتابي المتماثل لا يمكن قراءتها إلا بالاعتماد على الحركات، أو قرائن السياق الأمر الذي يجعل عملية القراءة بطيئة وصعبة.

- الحرف (أو المقطع) بدل الفونيم كوحدة للتقطيع: ترجح البنية الفونولوجية العربية المقطع على الفونيم كوحدة أساسية للتجزئ.
- الوعي المقطعي أولاً وبعده الفونيم: إذا كان تعلم القراءة في لغات ألبانية كالفرنسية والإنجليزية يتوقف أساساً على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة للعربية، حيث يمكن المراهنة على الوعي المقطعي في هذا التعلم وبالأخص في المراحل الأولية التي يواجه فيها الطفل الكتابة المشكولة.
- أهمية السياق والتباين بين القارئ الخبير والقارئ المبتدئ: إن القراءة العربية تتوقف إلى حد كبير على السياق، بحيث القارئ المبتدئ والقارئ الخبير على حد سواء يكون ملزماً باعتماد السياق ليتعرف على الكلمات وبالأخص حينما لا تكون مشكولة.

٢- القراءة والكتابة في المدرسة المغربية

٢-١ أهمية القراءة والكتابة في المدرسة المغربية

٢-١-١ القراءة ومستوياتها

تعتبر القراءة من بين الأدوات الأساسية الضرورية لتعلم مختلف أنواع العلوم، ففي شتى مجالات التعلم يواجه التلميذ وضعيات يضطر فيها إلى القراءة، كقراءة الجمل أو النصوص أو الجداول أو المعطيات العلمية والثقافية وغيرها، كما أن القراءة من أكثر الوسائل استعمالاً في تقييم مكتسبات التلاميذ سواء كان الاختبار شفاهياً أو كتابياً، فإذا كانت القراءة من أهم الوسائل المساعدة على اكتساب المعارف في شتى مجالات التعلم، فإن الصعوبات المتصلة بها لها نتائج سلبية على مختلف المعارف التي يتعلمها في المدرسة.

إن القراءة هي واحدة من أهم المهارات اللغوية، ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، والجانب الإدراكي الذهني الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، فالقراءة آلية معقدة، تبدأ باكتشاف الحروف كرموز الأصوات اللغوية، والتعرف عليها في أوضاعها المختلفة، وباعتبارها مهارة، فإنها تعتمد على آلية الربط بين المكتوب والمنطوق (الحرف- الصوت)، ويتجلى الفرق بين الصوت والحرف في كون الصوت يولد من احتكاك الهواء بالمجرى الصوتي أثناء النطق، أما الحرف فهو شكل هندسي يرمز إلى الصوت المنتسب إلى فونيم واحد، إن القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة في الكيفية التي يعالجها الدماغ، وهي نتاج تفاعل العديد من العمليات العقلية أهمها: الإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه والذاكرة والفهم.

ويعرفها مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥) بناء على مجموعة من الأبحاث المعرفية أنها "ملاحظة مجموعة من الإشارات مهما كانت طبيعتها لمعرفة الذهن، وبصفة أدق، هي نشاط فك الترميز لنص مكتوب، وهي أيضاً نشاط إنتاج المعاني، في حين يرى كل من (Dole, Duffy, Rohler, Pearson, 1991)

إن القراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية، لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمات المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، ولكنها تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ بين معارفه وخبراته السابقة، وأن يفسر المادة المقروءة ويقومها مستعينا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير^١.

وتتضمن عملية القراءة حسب مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥) عمليتين متصلتين هما^٢:

- العملية الأولى: ويقصد بها رؤية القارئ للتركييب، والكلمات، والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

٣- مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥). مستويات الفهم القراني وآليات تقويم مهارته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعليم معرفي، ص، ١٠٧.

- نفسه، ص، ١٠٧.

- العملية الثانية: يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر)، والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور)، والاستنتاج، والتذوق، والاستماع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.
- إن القراءة الجيدة تتطلب التمكن من خمس مهارات أساسية هي:
- الوعي بالفونيم: التركيز على الأصوات شفهيًا، واستعمالها، وتقسيمها، وتجميعها.
- الصوتيات (الأبجديات): ربط الحروف المكتوبة بأصواتها، وتكوين نماذج يمكن تهجيتها.
- القراءة بطلاقة: الوصول إلى مستوى السرعة، والدقة، والتعبير في القراءة.
- المفردات: معرفة الكلمات (الشفهية والمكتوبة) ومعرفة معانيها.
- الفهم: فهم الكلمات المقروءة والمسموعة.
- إن للفهم القرائي مستويات عدة، وقد حددها الباحثون مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش و رشيد الشاكري (٢٠١٥) فيما يلي ١:
- المستوى الأول: قراءة ما على السطور (أو المستوى الحرفي) وتعني الفهم اللفظي للكلمات، والجمل، والتراكيب.
- المستوى الثاني: قراءة ما بين السطور (المستوى التفسيري)، وتشمل البحث عن الأدلة وإصدار الأحكام وتفسير النتائج.
- المستوى الثالث: قراءة ما وراء السطور (المستوى النقدي) ويقصد بها القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب.

وتماشيا مع المستويات السابقة، اعتمد بوشوك (٢٠٠٠) المستويات الآتية:

- المستوى الأول: فهم الخطوط المعجمية الأحادية، ومن معايير تحقيق هذا المستوى:
 - قدرة القارئ على شرح معاني بعض الكلمات الأساسية في سياق الجملة وتفسيرها.
 - قدرة القارئ على شرح بعض الجمل البسيطة.
 - استعمال بعض المعاجم في شرح بعض الكلمات.
 - قدرة القارئ على فهم معاني الكلمات الأكثر إيحائية ودلالة في النص.
- المستوى الثاني: الفهم الإدماجي المركب، ومن معايير تحقيق هذا المستوى التركيبي من الفهم:
 - قدرة القارئ على استخلاص الفكرة الرئيسية للنص وشرحها.
 - قدرة القارئ تقسيم النص إلى فقرات، وتحديد مضامينها.
 - قدرة القارئ على استخراج المعاني البلاغية الواردة في الجملة والنص.
- المستوى الأخير: الفهم التأويلي العميق، ومن المعايير لتحقيق هذا المستوى الأخير:
 - مهارة القارئ في استخراج استنتاجات من النص المدروس، والتعبير عنها بلغة دقيقة وسليمة.
 - مهارة القارئ في إبداء آراء، وإصدار الأحكام، واتخاذ مواقف حول أسلوب الكاتب وطريقته في التعبير.
 - قدرة القارئ على استقراء المضامين والأفكار المسكوت عنها.

٢-١-٢ الكتابة ومراحلها

إن للكتابة أهمية كبيرة، فهي النافذة إلى الفكر الإنساني والموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع المتعلم أن يجول في العالم، وأن يتعرف على أخبار الأوائل وتجاربهم، فالكتابة هي تراث البشرية التي تضيف على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة.

٥- مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥). مستويات الفهم القرائي وآليات تقويم مهارته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعليم معرفي، ص، ١٠٨.

كما أن الكتابة هي نقطة البداية في العملية التعليمية والتعلمية، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية، فبداية العملية التعليمية التعلمية تكون بكتابة الدرس على السبورة، ثم كتابة عناصره أو أمثله على السبورة، ثم كتابة ذلك في دفتر المتعلم، وبعد ذلك في دفتر المتعلم، فالمتعلم يستخدم كل ما تعلمه في مراجعته وفي فهمه، وبهذا يكون التعبير الكتابي أساس التعليم والتعلم والتفكير والإبداع، والعجز عن مهارة الكتابة التي تؤدي إلى إخفاق المتعلمين مما يترتب عليه فقدان الثقة في النفس والتأخر في التحصيل الدراسي.

ويعرف مصطفى غافر (٢٠٠٥) الكتابة " أنها عبارة عن رسم الحروف والحركات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان، وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد تعلمها إلى الغير"^١. ويتم تعليم الكتابة للمتعلمين في ثلاث مراحل وهي:

- التمهيد للكتابة

إن إعداد المتعلمين لاكتساب مهاراتها يتم عن طريق تدريب المتعلمين على التحكم الحركي، فأنشطة الرسم، والتخطيط والتمرينات الرياضية لليدين والأصابع، ورسم الخطوط والدوائر ووضع النقاط على الخطوط المرسومة.

- تعليم الكتابة

يبدأ المتعلم في تعلم كتابة الحرف المشتق من الكلمة، حيث يركز المتعلم على رسم الحرف بكل مكوناته، مميّزا بين شكله في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها. وهنا يحتاج إلى التدرج و التدريب المستمر ، ثم ينتقل إلى الكتابة المتصلة التي تتطلب جهدا كبيرا من المعلم الذي يجب عليه أن يولي هذا النشاط اهتماما خاصا حتى يعتاد المتعلم عليه

- النضج في الكتابة

وفي هذه المرحلة يبدأ تدريس الكتابة في جميع النشاطات اللغوية حتى يكتسب المتعلم المهارات الكتابية المتصلة بكل نشاط، ولإعدادهم للكتابة لابد من مراعاة بعض الشروط:

- مراعاة الفروق الفردية وعدد التلاميذ في الصف.

- نوعية الأدوات المستخدمة في الكتابة.

- النضج الحركي للمتعلم و توزيعهم الجسمي والحركي قبل البدء في تعلم الكتابة.

٢-٢ صعوبات القراءة

تعد صعوبات القراءة نموذجا من صعوبات التعلم بصفة عامة، لما تعتريه مهارة القراءة من أهمية سواء في حياتنا اليومية أو في المدرسة، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الدراسي للتلميذ واندماجه اجتماعيا، فالقراءة تعتبر مفتاح اكتساب كل المعارف، إذ لا يمكن للتلميذ متابعة دراسته دون أن يكون متمكنا من القراءة، وعليه فهي تشكل أوليات التعليم الابتدائي.

إن القراءة تساعد المتعلم على التقدم العلمي في كافة أنواع المعرفة، لأن كل المواد الدراسية ليست إلا فكرا مكتوبا تمثلته الرموز اللغوية المكتوبة، فالقراءة ليست فقط أداة تحصيل المعارف الدراسية، بل تمكن المتعلم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي وتجعله يدرك معنى المواطنة الصحيحة.

وبما أن مجمل العملية التعليمية التعلمية في أقسامنا الدراسية تعتمد على القراءة، فإنه من المهم الكشف عن صعوبة تعلم القراءة وخاصة في المرحلة الابتدائية ووضع الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على تجاوز صعوباتهم التعليمية والنجاح في مسارهم الدراسي دون عناء.

لقد قامت مجموعة من الدراسات التربوية الميدانية الحديثة بتشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها دراسة الغالي أحرشوا (٢٠١٤) بعنوان " بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي"، وقد أنجزت

- غافر، مصطفى (٢٠٠٥)، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم، ص، ١٦٤. ^١

الدراسة تجربتين اثنتين: الأولى استطلاعية والثانية أساسية ضمنتها على التوالي (١٤٤) و(٣٠٠) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ٦ و١١ سنة.

وتهدف هذه الدراسة إلى إنجاز وتوفير أداة قياسية وتشخيص للوسط المدرسي، قوامها تقويم مهارة القراءة لدى تلاميذ التعليم الأساسي (من القسم الأول إلى القسم السادس ابتدائي)، وبالتالي تعيين أنواع الصعوبات والمشاكل التي يواجهونها في هذا الإطار.

لقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من الصعوبات منها^١:

- الخلط بين كثير من الحروف نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري مثل الخلط بين: (ج-ح-خ، أو بين ف-ق، أو بين ط-ظ...).

- صعوبة إدراك التطابق الفعلي بين عدد من الأصوات والحروف مثل: (ص بدل س، أو د بدل ض، أو ت بدل ط...)، بعض التلاميذ يعتمدون على صياغة بدل سيارة، ودفع مكان ضفدع.

- الارتباك الصوتية، بحيث لا يفرقون المجهرات عن المهموسات مثل (ض-ب-د-ط-غ-ذ-ز-ع)، بالنسبة للمجهرات، ثم (خ-ف-ث-س-ش-ح-ه-ط-ت-) بالنسبة للمهموسات، حيث يرتكب بعض التلاميذ أخطاء مثل "ورضة" بدل "وردة"،

وهذا راجع إلى صعوبة إقامة التطابق صوت - حرف. كما لا يفرقون بين الأصوات الرخوة أو المنفجرة مثل: (ط-ع-ص-ح...) عن الأصوات الشديدة أو المنفجرة مثل: (ض-ق...)، فالكثير من التلاميذ لا يميزون بين كلمة "سير" و"سيل". وتكمن هذه الصعوبات في قصور الجانب السمعي والبصري وفي الجهل بالجانب اللساني ويقواعد النطق.

- صعوبة التمييز بين الكلمتين المتشابهتين.

وعليه يمكن تصنيف فئات الصعوبات وأنواعها حسب الغالي أحرشواو (٢٠١٤) إلى مايلي^٢:

- بالنسبة لفئات الصعوبات:

- أغلاط الصوت: وهي تكمن بالأساس في كل تعيين سليم لحرف ما يتم التعبير عنه بصوت لا يطابقه، كنطق حرف "ض" في كلمة "ضفدع" ب "دفع".
- أغلاط الشكل: وتكمن في كل تعبير عن حرف بحرف آخر تم تعيينه صوتياً كم هو، مثل اعتبار الحرف "د" في كلمة "وردة" ب "ض".
- أغلاط من نوع آخر: وهي تتجلى في فئة الأغلاط التي لا تشملها الفئتان السابقتان من الأغلاط.

- بالنسبة لأنواع الصعوبات:

- غموض الصوت أو الشكل: يوجد غموض حينما يكون هناك تشابه في صوت أو شكل حرفين أو مقطعين أو كلمتين.
- إلغاء الحروف: تعييب واحد أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة معينة.
- الإضافة: حضور حرف أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة.
- الإبدال: يحصل الإبدال حينما يتم تعويض حرف، أو مقطع، أو كلمة بحرف، أو مقطع أو كلمة دون وجود أدنى تشابه بينهما.
- النطق السيء للمقطع: الجهل ببعض الأصوات القريبة الشبه أو البعيدة الشبه.

٢-٣ صعوبات الكتابة

عرف مصطلح صعوبات التعلم تطوراً كبيراً، وقد رافق هذا التطور تعريفات عديدة منها، أنه عبارة اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر، ويظهر كل هذا في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب في المرحلة الابتدائية بشكل جيد.

- انظر، الغالي، أحرشواو (٢٠١٤)، بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، ص ٤٨-٤٩.
- انظر نفسه، ص ٦٤-٦٥.^١

إن صعوبة الكتابة هي عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، وتباعدا المسافات بين الكلمات.

وقد حددت فوزية محمدي، ونادية مصطفى الزقاي (٢٠١٠) مجموعة من العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة، بحيث يمكن تقسيم هذه العوامل إلى قسمين هما: عوامل داخلية، وأخرى بالأسرة والبيئة، وفيما يلي عرض بعض هذه العوامل^١:

- عوامل مرتبطة بالطفل مثل: اضطراب الإدراك البصري، ويقصد به أن تعلم الكتابة يتطلب منه أن يميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات، والاتجاهات (يمين، يسار)، وأيضا صعوبة مطابقة الأشكال، والحروف، والكلمات، والأعداد على نماذجها، وكل هذا يؤدي إلى صعوبة الكتابة.

- اضطراب التمييز البصري: صعوبة استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة.

- نقص الدافعية، وتشتت الانتباه.

لا يستطيع عدد كبير من التلاميذ تطوير مهارات الكتابة اليدوية، لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأولية الأساسية :

- القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة وعلى مسك القلم بالطريقة السليمة، ووضع الورقة أو الدفتر بالشكل المناسب للكتابة.

- إدراك المسافات بين الحروف والعلاقات المكانية (فوق - تحت)، والاتجاه من اليسار إلى اليمين ومن اليمين إلى اليسار، وتقديم حجم الشكل صغيرا أو كبيرا.

يرتكب التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة العديد من الأخطاء في الكتابة اليدوية، وأغلب أخطائهم تكون مقصورة على بعض الحروف مثل (ط، هـ، ظ، ض...)، ونتيجة لذلك تكون تلك الحروف مشابهة لحروف أخرى، أو مشابهة لمقطع آخر كما في الحروف اللاتينية، كذلك من بين الأخطاء الشائعة في الكتابة هو قلب الحروف، أو ما يسمى الكتابة المعكوسة مثل: (ع- ح، ع- ح، ب- ن..)، إن الأخطاء السابقة يرتكبها التلميذ أثناء تعلمه للكتابة والقراءة، ولكن عندما تستمر هذه الأخطاء مع التلميذ بمرور الزمن، فهذا يعتبر مؤشرا على معاناته من صعوبة الكتابة^٢.

إن التلاميذ المبتدئين في تعلم حروف العربية يواجهون مشاكل على الرغم من أن عدد هذه الحروف محدود، فهم يرون أن هذه الحروف تتغير وتتبدل صور كتابتها مما يؤدي إلى تعدد شكل الحرف الواحد تبعا لموقعه من الكلمة، ويمكن تحديد ما يواجهه المتكلم في تعلم العربية في مايلي:

- تعدد صور الحروف العربية وتنوعها في حالتها اتصالها وانفصالها وفي حالة موقعها من الكلمة.

- تعدد مواقع الحروف، فالحرف قد يأتي في أول الكلمة، أو في وسطها، أو في آخرها.

- تتناوب بعض الحروف في اللغة العربية في مجيئها تارة من الصوائت، وتارة أخرى من الصوامت فمثلا الياء في كلمة (بنوي) هي غير الياء في آخر الكلمة (ناوي)، ونفس الشأن بالنسبة لـ(وعد- نور).

- تعد الهمزة من أكثر الحروف العربية التي يخطئ التلاميذ في رسمها مما يتطلب تركيزا جيدا لدراسة كيفية كتابتها وقواعد رسمها في مختلف مواضعها. والهمزة إما همزة وصل أو همزة قطع وكتابتها تمتلك قواعد محددة.

٣- استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة

إن تمكين التلميذ من تحقيق كتابة وقراءة سليمتين، على اعتبار أنهما تنبيان على المكون الصوتي، والوحدات الصوتية الصغرى، يتطلبان معرفته بخصائص الأصوات الفزيولوجية، ومخارجها، وصفاتها، والتغيرات التي تطرأ عليها أثناء تجاورها مع غيرها من الأصوات، سيما أنه لا محالة من فهم المكتوب واستيعابه جيدا، كما سيما أنه من نطق الأصوات وقراءتها بطريقة جيدة.

٧- انظر فوزية، محمدي، ونادية مصطفى الزقاي (٢٠١٠)، بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة الجزائر، ص٨-١٣.

- انظر عمراني، زهير (٢٠١٤)، عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية، ص٤٧. ٢

إن تعلم اللغة يتطلب تعليمًا يتأسس من الانتقال من معالجة الأصوات (الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب)، فقد أصبح من المؤكد حسب الغالي أحرشوا (٢٠١٥) أن الخصائص الفونولوجية والمورفولوجية تمثل أحد العناصر لنجاح منهجية تدريس اللغة، على اعتبار الخصائص الفونولوجية تعد المكون الحاسم في المراحل الأولى لتعلم اللغة، بينما الخصائص المورفولوجية لا تحظى بالأهمية سوى في المراحل المتقدمة في تعلم اللغة، وخصوصاً في مهارة الفهم القرائي^١.

لقد أكدت دراسة مصطفى بوعناني، وفاطمة بولوحش (٢٠١٤)، أن الأخطاء المرتكبة على مستوى نطق القطع الصوتية من حيث الموضوع، والتي تشمل خمسة عشر قطعة في اللغة العربية هي: السين، والذال، والقاف، والصاد، والجيم، والحاء، والثاء، والكاف، والراء، والعين، والطاء، والظاء، والشين، والصاد، والحاء، فمتعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لا يميزون سمعاً ونطقاً بين الصوامت المتقاربة على مستوى الموضوع النطقي، كعدم التمييز مثلاً: بين الصاد والذال والظاء والذال...، بالإضافة إلى عدم التمييز بين القطع الصوتية المتشابهة على مستوى التمثيل الخطي مثل: في تحويل كل فونيم يسمعه نطقاً أو يرويه مكتوباً إلى شكل نطقي شفهي مناسب. ويمكن تفسير هذه الأخطاء بأن المتعلمين يجدون صعوبة في العمليات الفونولوجية التي تدعم استراتيجيات الوعي بارتباط الجرافيم بالفونيم في اللغة العربية.

إن معرفة القطع الصوتية للنسق الصوتي للغة العربية تساهم في تطوير تعلم القراءة وفق مجموعة من المراحل^٢:

- المرحلة الأولى: التعرف على الجرافيم أو الرمز الكتابي للحرف.
- المرحلة الثانية: التعرف على نطق الأصوات ومطابقة الجرافيم للفونيم.
- المرحلة الثالثة: فك تسينات الصوامت والمصوتات.
- المرحلة الرابعة: فك تسينات الكلمات.

لقد أكد الباحثان بوعناني مصطفى، ويلمكي هدى (٢٠١٣) أن التدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي (الوعي بالأصوات اللغوية وطرائق نطقها، والوعي بالمقاطع الصوتية، وانتظام تأثير بعضها في بعض، والوعي بالكلمات، وأشكال توزيعها داخل نص قرائي...)، يؤدي إلى ارتفاع مستوى أداء المتعلمين القرائي والشفهي، وهو ما يدفعنا إلى استخلاص مفاده "أن تمكن الطفل من فعلي القراءة والكتابة يكون عاملاً مهماً في تطوير مداركه المرتبطة بالتعلم في كل مظاهره ومجالاته ما دامت كل تفاصيل المعرفة المحددة لمضمون تعلماته، موجهة إليه عبر اللغة"^٣.

ويمكن النظر إلى العلاقة بين عدم التحقيق السليم لفعلي القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي من ثلاثة زوايا^٤:

- من زاوية سببية، بحيث يؤدي ضعف الوعي الفونولوجي إلى الضعف في القراءة والكتابة.
- امتلاك التلميذ للوعي الفونولوجي في المراحل المبكرة للتدريس مؤثر على سلامة القراءة والكتابة لديه في المراحل اللاحقة.
- التدخل المبكر للوعي الفونولوجي يؤدي إلى تقويم فعل القراءة والكتابة لدى التلميذ، وذلك عن طريق عدد من الأنشطة التربوية والتقويمات اللازمة.

ومن هنا يمكن أن نؤكد على أنه^٥:

- يجب أن تتوفر المقررات الدراسية على أنشطة تنبئ التلاميذ منذ السنوات الأولى للتدريس إلى وجود ظاهرة اللاتطابق الصوتي.
- تحقيق المدرس للأصوات تحقيقاً سليماً يراعي الفروق بينها في النطق.
- نطق الصوت الممدود بالفتحة، أو بالضم، أو بالكسرة، وتنبئ التلاميذ إلى الاختلافات في الصوت الممدود.

١- الغالي، أحرشوا (٢٠١٥)، خصائص اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها، ص، ١.

١٠- بوعناني، مصطفى، وبولوحش، فاطمة (٢٠١٤)، حق الطفل في التعلم وتجاوز صعوباته: مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها، ص، ٣٦.

١٢- بوعناني، مصطفى، ويلمكي، هدى (٢٠١٣): الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها، ص، ٤٦.

١٢- بوعناني، مصطفى، وسعيد فدي (٢٠١٥): إشكال التطابق الصوتي- الإملائي في اللغة العربية وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة: مقارنة لسانية معرفية، ص، ٦٨.

١٣- نفسه، ص، ٦٩.

- إبراز التتوين في آخر الكلمات كتابة وقراءة بشكل متواز، حتى لا يعتقد المتعلم أن ما نكتبه شيء آخر غير ما ننتطقه.
- التدقيق نطق كلمات فيها لام شمسية وأخرى قمرية، حتى يتضح للتلميذ الفرق بينها.
- على التلاميذ أن يعرفوا الكلمات ويكونوا قادرين على كتابة جميعها، بما في ذلك الكلمات التي تشمل على:
- الحروف المتقاربة شكلا ولفظا.
- الحروف الشمسية بعد ال التعريف.
- التتوين بحالاته الثلاث.
- التاء المربوطة والتاء المبسوطة.
- الحروف التي تلفظ ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تلفظ.
- حروف المد.
- الهمزة في مواضعها المختلفة: بداية الكلمة، ووسطها وآخرها.
- الألف المقصورة: (سعى-يسعى).
- ما يكتب متصلا بغيره من الكلمات.

خلاصة

يمكن تلخيص نتائج هذه الورقة بدقة في مايلي:

- نجاح أية منهجية لتعليم اللغة العربية وتعلمها يرتبط أساسا بمدى ارتكازها على خصوصيات اللغة العربية.
- إن المتعلمين الذين يجدون صعوبة في القراءة والكتابة خلال المرحلة الابتدائية غالبا ما يكون أدائهم التعليمي ضعيف في نفس المستوى والمستويات اللاحقة، بحيث يتطلب الحسم في فهم الأسباب التي وراء هذه الصعوبات، والعمل على تجاوزها بكل الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية.
- أكدت مجموعة من الدراسات الحديثة، منها الغالي أحرشواو (٢٠١٤)، ومصطفى بوعناني، وبولوحش فاطمة (٢٠١٤) وغيرهم، التي تهتم بتعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، بوجود علاقة وطيدة بين صعوبة القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي.

لائحة المراجع:

- بوشوك، مصطفى (٢٠٠٠)، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط٣.
- ازروال، حسن، محمد، علي (٢٠١٦)، ديداكتيك اللغة العربية، من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- الغالي، أحرشواو، (٢٠١٤)، بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، عدد ٣٥.
- بوعناني، مصطفى، ويلمكي، هدى (٢٠١٣)، الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها، مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، العدد ٣، فاس.
- بوعناني، مصطفى، وبنعيسى، زغبوش، وإسماعيل علوي، ورشيد شاكور (٢٠١٥)، التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية، من رصد كفايات التعلم إلى أجرأتها ديداكتيكا، منشورات التضامن، ط١، الدار البيضاء.
- بوعناني، مصطفى، وبولوحش، فاطمة (٢٠١٤)، حق الطفل في التعلم وتجاوز صعوباته: مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها، مجلة العلوم المعرفية، الكتاب رقم ١، فاس.

- بوعناني، مصطفى، وسعيد، فدوى (٢٠١٥)، إشكال التطابق الصوتي _ الإملائي في اللغة العربية وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة، مقارنة لسانية معرفية، ضمن اللغة والمعرفة: بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، مختبر العلوم المعرفية فاس، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط١.
- عمراني، زهير (٢٠١٤)، ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١٦، شنتبر، الجزائر.
- غافر، مصطفى (٢٠٠٥)، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم، (د ط)، دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمدي، فوزية، ونادية، مصطفى، الزقاي (٢٠١٠)، بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة، الجزائر، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد ٥، دجنبر.
- الغالي، أحرشاو (٢٠١٥)، خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسياتها، شبكة علوم النفس العربية، الموقع <http://www.arabsynet.com/documents/docarabic&psy-ahrachaou.pdf>

صيغة فعالة في القرآن الكريم دراسة صرفية دلالية

أستاذ مشارك د. سعد بن سيف المضياني

كلية العلوم والآداب/ جامعة الحدود الشمالية/ السعودية

A morphological and Semantic Study of the Arabic Metrical Unit “fa’aala” in the Holy Quran**Ass.Prof.Dr. Saad Bin Saif Al-Madhyani****College of Science and Arts / Northern Frontier University / Saudi Arabia**

ssm0014@hotmail.com

Abstract

This study aims at investigating the Quranic words which are formed using the metrical unit “fa’aala”. It is well-known that understanding semantics in Quran is based upon understanding the connotation of its lexical items in addition to the structures used in it. The current study also enriches the Quranic and linguistic studies.

The significance of this study lies in the fact that it locates the words which are formed using the metrical unit “fa’aala” then reveals the semantic and morphological meanings of this group of words. It also sheds light on some linguistic phenomena that are usually related to such kind of studies. The study throws light on the role of context in determining the semantic meaning, regarding attentively both synonymy and polysemy and referring to some examples of collocation.

Furthermore; the study clarifies the role of the Quranic Qira’at (methods of recitation) in widening the Quranic connotative meaning by studying some of the Qira’at of these words.

Key words: the Arabic Metrical Unit “fa’aala”, meaning

الملخص

تعنى هذه الدراسة ببحث الكلمات التي وردت في القرآن الكريم على صيغة (فعالة)، وتدرسها دراسة صرفية دلالية، ومن المعلوم أن فهم الدلالة القرآنية يقوم على فهم دلالة ألفاظه والصيغ التي استعملها، كما أن هذه الدراسات تثري الدراسات اللغوية والقرآنية. وتتجلى أهمية الدراسة في أنها قامت بحصر الكلمات التي وردت على وزن فعالة في القرآن، ثم كشف اللثام عن المعاني الدلالية والصرفية لهذه المجموعة من الكلمات، مع إلقاء الضوء على بعض الظواهر اللغوية التي لا تتفك عن مثل هذه الدراسات غالباً، فتلقي الضوء على دور السياق في تحديد الدلالة، ورصد ظاهرة الترادف والمشتراك، وكذلك الإشارة إلى بعض المصاحبات اللغوية. إضافة إلى ذلك قامت الدراسة ببيان دور القراءات القرآنية في توسيع الدلالة القرآنية، وذلك من خلال دراسة بعض القراءات الواردة في هذه الكلمات.

الكلمات المفتاحية: صيغة فعالة، والمعنى.

المقدمة

كان القرآن الكريم -ولا يزال- مجالاً خصباً ومهما للدراسات اللغوية، سواء أكان في المستوى النحوي أو الصرفي أو الدلالي، ولذلك فقد تناولت دراسات كثيرة صيغاً عديدة في القرآن الكريم، ومنها على سبيل المثال:

- صيغة (فَعِيل) دراسة نحوية صرفية دلالية، للباحث منصور عطوي منصور، وهي رسالة ماجستير تقدم بها الباحث إلى جامعة أم القرى عام ١٤٠٧هـ.
- صيغة (فَعَل) في القرآن الكريم دراسة صرفية دلالية، وهو عنوان كتاب للدكتورة أحلام ماهر حميد، طبع في بيروت: دار الكتب العلمية ٢٠٠٨م.
- اسم الفاعل في القرآن الكريم دراسة صرفية نحوية دلالية، للباحث سمير محمد عزيز، وهي رسالة ماجستير تقدم بها الباحث إلى جامعة النجاح الوطنية في فلسطين - نابلس عام ٢٠٠٤م.

وقد خصصت في هذا البحث صيغة من الصيغ الواردة في القرآن الكريم، وهي صيغة (فَعَالَة)، أحصر ألفاظها فيه وأدرسها دراسة صرفية دلالية، وهذا هو الهدف من البحث، ومن هنا تأتي أهميته؛ وذلك لأنه ألقى الضوء على صيغة قرآنية لم يتطرق إليها أحد بالدراسة من الناحية الصرفية والدلالية بدراسة مستقلة بذاتها.

وأما خطة البحث، فقد كُسِرَتْ على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة.

أما المقدمة فقد بينت فيها الهدف من البحث وأهميته، وأشارت إلى الدراسات السابقة في هذا المجال.

وأما المبحث الأول، فهو: صيغة (فَعَالَة) عند الصرفيين.

وقد تحدثت فيه عن آرائهم وأقوالهم في صيغة (فَعَالَة) واستعمالاتها في العربية.

وأما المبحث الثاني، فهو: الدراسة الصرفية والدلالية.

وقد كان منهجي في دراسة هذا المبحث كما يلي:

أولاً: حصر الكلمات التي وردت على صيغة (فَعَالَة)، وقد بلغ عددها تسع عشرة كلمة، وذلك بعد استقراءها في القرآن الكريم

وقراءاته.

وقد استفدت في حصرها من كتاب (دراسات في أسلوب القرآن الكريم)، للشيخ محمد عبد الخالق عزيمة، فقد جمعها تحت عنوان

(المصدر على فَعَالَة)، وذكر خمس عشرة كلمة^(١).

ومن كتاب (معجم الأوزان الصرفية لكلمات القرآن الكريم) للدكتور حمدي بدر الدين إبراهيم، فقد ذكرها تحت باب: ما ورد على

(فَعَال) ^(٢).

• ثانياً: ترتيب هذه الكلمات المحصورة ترتيباً ألفبائياً.

• ثالثاً: دراسة كل كلمة دراسة صرفية، وبيان ما قاله اللغويون عن معناها في المعاجم العربية وكتب اللغة، ثم بيان

دلالتها في السياق القرآني مستعيناً بكتب التفسير.

وأما المبحث الثالث فهو: أثر اختلاف القراءات القرآنية في صيغة (فَعَالَة).

وكان في محورين:

المحور الأول: اختلاف القراءات في الأفراد والجمع.

والمحور الثاني: اختلاف القراءات في فتح فاء (فَعَالَة) وكسرها.

وقد بينت فيها دور القراءات القرآنية في توسيع الدلالة القرآنية للصيغة.

وأما الخاتمة فقد بينت فيها أهم النتائج التي وصل إليها البحث.

المبحث الأول: صيغة (فَعَالَة) عند الصرفيين.

لا بد قبل الحديث عن صيغة (فَعَالَة) في القرآن الكريم من النظر فيما قاله الصرفيون عن استعمالها.

وما ذكره عنها يدور في ثلاثة محاور:

المحور الأول: أنها مصدر قياسي للفعل الثلاثي، ولكن بشرطين:

الشرط الأول: أن يكون لازماً على وزن (فَعَل).

والشرط الثاني: أن يكون دالاً على خصلة في الشيء.

(١) انظر: دراسات في أسلوب القرآن الكريم، لعزيمة ١٠٧/٦.

(٢) انظر: معجم الأوزان الصرفية لكلمات القرآن الكريم، للدكتور حمدي بن بدر الدين إبراهيم ٢٨٩.

قال سيبويه: " هذا باب أيضا في الخصال التي تكون في الأشياء. أما ما كان حسنا أو قبحا فإنه مما يبني على فَعْلَ يَفْعُل، ويكون المصدر فَعَالًا وَفَعَالَةً وَفُعُلًا، وذلك قولك: قبح قباحة... وأما الفُعْل من هذه المصادر فنحو: الحسن والقبح، والفعالة أكثر... وقالوا: نَظَفَ نَظَافَةً... وما كان من الصَّغَرِ وَالْكِبَرِ فهو نحو من هذا، قالوا: عَظُمَ عَظَامَةً... وَنَبِلَ نَبَالَةً... وَصَغُرَ صَغَارَةً... وقالوا: كَثُرَ كَثَارَةً" (١).

وقال ابن يعيش: "وأما ما كان مما لا يتعدى مختصا ببناء لا يشركه فيه المتعدي، فهو (فَعْل)، وذلك لما يكون خصلة في الشيء غير عمل ولا علاج، ولمصدره أبنية ثلاثة يكثر فيها، وهي: فَعَالٌ، وَفَعَالَةٌ، وَفُعُلٌ... وَفَعَالَةٌ أكثر... وربما جاء على (فَعْلَةٍ)، قالوا: كَثُرَ كَثْرَةً، وَكَثَارَةً على القياس" (٢).

وقال الرضي: "وَفُعُلٌ - وهو لازم لا غير - فَعَالَةٌ في الأغلب، نحو: كَرُمَ كَرَامَةً" (٣).

وما كان خلاف ذلك فهو سماعي يحفظ ولا يقاس عليه (٤).

المحور الثاني: أنها تستعمل مصدرا ل(فَعْلَ يَفْعُل) الذي أحد حروفه حرف حلق. قال ابن يعيش: "فأما (فَعْلَ يَفْعُل) مما فيه أحد حروف الحلق، فعلى ثلاثة أبنية منها (فَعَالَةٌ)، نحو: نَصَحَ نَصَاحَةً" (٥).

المحور الثالث: أن يكون أصل المصدر (فعالة) بكسر الفاء، فتفتح الفاء في بعض الكلمات جوازا. قال الرضي: "الغالب في الحرف وشبهها من أي باب كانت الفَعَالَةُ بالكسر، كالصِّيَاغَةُ، وَالْحِيَاكَةُ، وَالْخِيَاطَةُ، وَالتَّجَارَةُ، وَالْإِمَارَةُ، وفتحوا الأول جوازا في بعض ذلك، كالوَكَالَةِ، وَالدَّلَالَةِ، وَالْوَلَايَةِ" (٦).

هذه هي المحاور الرئيسة التي نص الصرفيون عليها في استعمال صيغة (فعالة)، ومنها ننتقل إلى الدراسة التطبيقية في المبحث الثاني، لنقف على الاستعمال الصرفي والدلالي للكلمات الستة عشرة التي وردت على صيغة فعالة، وذلك عن طريق ما ذكره اللغويون والمفسرون في ذلك.

المبحث الثاني: الدراسة الصرفية الدلالية.

بلغ عدد الكلمات الواردة على صيغة (فعالة) - كما سبق أن ذكرته - تسع عشرة كلمة، وهي:

١. أثارَة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الهمزة والثاء والراء ثلاثة أصول: تقديم الشيء وذكر الشيء ورسم الشيء الباقي... والأثارَة البقية من الشيء، ومنه قوله تعالى: ﴿أَوْ أَثَرَةٌ مِّنْ عِلْمٍ﴾" (٧) (٨).

و(أثارَة) مصدر للفعل (أثر) (٩) من باب نصر، وتأتي بمعنى علامة، أو ما يؤثر من العلم، أو بقية، من ذلك قولهم: أغضبني فلان على أثارَة غضب، أي على أثر غضب كان قبل، ومنه سمئت الإبل على أثارَة، أي على بقية شحم قديم (١٠).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت هذه الكلمة مرة واحدة في القرآن الكريم عند قوله تعالى: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَوَاتِ أَتُنُونِي بِكِتَابٍ مِّنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَرَةٌ مِّنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ (١١).

(١) الكتاب، لسيبويه ٢٨/٤-٣٠.

(٢) شرح المفصل لابن يعيش ٤٦/٦.

(٣) شرح شافية ابن الحاجب، للرضي ١٥٦/١.

(٤) انظر: شرح المفصل لابن يعيش ٤٥/٦، وشرح شافية ابن الحاجب، للرضي ١٦٣/١، وشذا العرف في فن الصرف ٥٨.

(٥) انظر: شرح المفصل لابن يعيش ٤٥/٦.

(٦) شرح شافية ابن الحاجب، للرضي ١٥٣/١.

(٧) الأحقاف: ٤.

(٨) مقاييس اللغة، لابن فارس ٤٣.

(٩) انظر: معاني القرآن للفراء ٥٠/٣، ومجاز القرآن، لأبي عبيدة ١٢/٢، وإعراب القرآن، للنحاس ٨٣/٨، ولسان العرب، لابن منظور ٦٩/١.

(١٠) انظر: جمهرة اللغة، لابن دريد ١٠٣٥/٢، وتهذيب اللغة، للأزهري ١٨/١، والصاحح، للجوهري ٥٠١/٢، والمحكم، لابن سيده ١٠٧/١، وأساس

البلاغة، للزمخشري ١١، ولسان العرب، لابن منظور ٦٩/١.

قال الفراء عن هذه الكلمة في الآية بعد أن أورد القراءات فيها: "والمعنى فيهن...بقية من علم أو شيء ماثور من كتب الأولين"^(٢).

وكذلك شرحها أبو عبيدة^(٣)، والراغب الأصفهاني^(٤)، وأبو المظفر السمعاني^(٥)، والزمخشري^(٦)، وابن عطية^(٧). وقد زاد ابن كثير على ذلك في الشرح والتوضيح، حيث قال: "﴿أَوْ أَثَرَةٌ مِّنْ عِلْمٍ﴾"^(٨)، أي: دليل بين على هذا المسلك الذي سلكتموه ﴿إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾"^(٩)، أي: لا دليل لكم نقلياً ولا عقلياً على ذلك...وقيل: إنها بمعنى بينة من الأمر، وقيل: إنها بمعنى خاصة من علم، وقيل: إنها بمعنى الخط، وقيل: شيء يستخرجه فيثبره، وكل هذه الأقوال متقاربة"^(١٠).

٢. أمانة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الهمزة والميم والنون أصلان متقاربان، أحدهما الأمانة التي ضد الخيانة...والآخر التصديق"^(١١). و(أمانة) مصدر (أَمَّنَ) بالضم^(١٢) بمعنى صار أميناً، ومصدر (أَمِنَ) بمعنى وثق^(١٣)، ثم سمي بها ما يؤمن عليه، فكل ما يؤتمن عليه كأموال وأسرار فهو أمانة^(١٤). وجاء في اللسان: "والأمانة تقع على الطاعة والعبادة والودعة والثقة والأمان، وقد جاء في كل منها حديث"^(١٥).

وعلى هذا ف(أمانة) مصدر قياسي إذا كانت من الفعل (أَمَّنَ).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (أمانة) في أكثر من موضع في القرآن الكريم، بصيغة الأفراد وبصيغة الجمع. قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾^(١٦).

ونسب^(١٧) لابن عباس أن المراد بها الطاعة والفرائض، وإلى كون المراد بها الطاعة ذهب الزمخشري^(١٨). وجاء في مفردات ألفاظ القرآن الكريم للراغب الأصفهاني^(١٩) أن المراد بها كلمة التوحيد، أو العدالة، أو العقل، ورجح الأخير. كما جاء في المحرر الوجيز: "وقيل المراد بها أمانات المال كالودائع ونحوها أو أنها كل الفرائض وأشدّها أمانة المال، أو أنها كل شيء يؤتمن الإنسان عليه من أمر أو نهى أو شأن دين ودنيا، فالشرع كله أمانة"^(٢٠).

(١) الأحقاف: ٤.

(٢) معاني القرآن، للفراء ٥٠/٣.

(٣) انظر: مجاز القرآن ٢١٢/٢.

(٤) انظر: مفردات ألفاظ القرآن الكريم ٦٢.

(٥) انظر: تفسير القرآن، للسمعاني ١٤٩/٣.

(٦) انظر: الكشف، للزمخشري ٤٩١/٥.

(٧) انظر: المحرر الوجيز ١٧٠٦.

(٨) الأحقاف: ٤.

(٩) الأحقاف: ٤.

(١٠) تفسير ابن كثير ٢٧٤/٧.

(١١) مقاييس اللغة، لابن فارس ٧١.

(١٢) انظر: تهذيب اللغة، للأزهري ٢٠٩/١، وشرح شافية ابن الحاجب، للرضي ١٥٦/١.

(١٣) انظر: الأفعال، لابن القطاع ٣٢/١، ولسان العرب، لابن منظور ٢٢٥/١.

(١٤) انظر: الكليات ١٧٦.

(١٥) لسان العرب، لابن منظور ٢٢٤/١.

(١٦) الأحزاب: ٧٢.

(١٧) انظر: معاني القرآن وإعرابه، للزجاج ٢٣٨/٤، وتفسير القرآن، للسمعاني ٣١١/٢، وتنوير المقياس من تفسير ابن عباس ٣٥٤.

(١٨) انظر: الكشف، للزمخشري ١٠٢/٥.

(١٩) انظر: ٩٠.

(٢٠) المحرر الوجيز ١٥٢٦.

وقد جاءت هذه المعاني -أيضا- في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمْنَكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾^(١)، كما أطلقت الأمانة على الشيء الموثق عليه، من إطلاق المصدر على المفعول^(٢)، وذلك في قوله تعالى: ﴿فَإِنْ أَمِنْ بَعْضُكُمْ بِبَعْضٍ فَلَئُوذٌ لِلَّذِي أُوتِيَ أَمْنَةً﴾^(٣).

وقد بين الطاهر بن عاشور السر في التعبير بلفظ الأمانة في هذه السياق، حيث قال: "وقد أطلق اسم الأمانة على الدين في الذمة وعلى الرهن لتعظيم ذلك الحق؛ لأن اسم الأمانات له مهابة في النفوس، فذلك تحذير من عدم الوفاء به؛ لأنه لما سمي أمانة فعدم أدائه ينعكس خيانه؛ لأنها ضدها"^(٤).

وقد وردت الأمانة بصيغة الجمع في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا﴾^(٥)، وسر التعبير بالجمع ليعم المعنى كل ما يمكن أن يؤتمن عليه الإنسان^(٦)، كما وردت بصيغة الجمع في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمْتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رُءُونَ﴾^(٧)، وقد ذكر الماوردي^(٨) أن المقصود بالأمانة هنا يمكن أن يكون أحد ثلاثة: الأول: ما ائتمنه الناس عليه، والثاني: الزكاة، والثالث: مانهي عنه من محظورات.

٣. براءة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "قاما الباء والراء والهمزة فأصلان إليهما ترجع فروع الباب، أحدهما: الخلق، يقال: برأ الله الخلق يبرؤهم برءاً... والأصل الآخر: التباعد من الشيء ومزاييلته... من ذلك البراءة من العيب والمكروه"^(٩).

وهي مصدر من الفعل (برئ) جاء في العين: "والبراءة من العيب والمكروه، ولا يقال إلا برئاً يبرأ"^(١٠). وقال أبو سهل الهروي: "و(برئت) من الرجل بالكسر والهمز (أبرأ براءة) بالمد على (فعالة) بالفتح، أي: تخلصت، فلا أكون منه في شيء"^(١١).

وجاء في التهذيب: "برئ: إذا تخلص، وبرئ: إذا تنزه وتباعد، وبرئ: إذا أعذر وأذّر، ومنه قوله تعالى: ﴿بِرَّاءَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾"^(١٢)، أي: إعدار وإنذار"^(١٣).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (براءة) في القرآن الكريم مرتين، أولاهما: في قوله تعالى: ﴿بِرَّاءَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى الَّذِينَ عٰهَدْتُمْ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ﴾^(١٤)، وتعني قطع الموالاة والعصمة والأمان^(١٥). قال ابن عطية: "معناها تخلص وتبرؤ من العهود التي بينكم وبين الكفار البادئين بالنقض"^(١٦).

(١) الأنفال: ٢٧.

(٢) انظر: التحرير والتنوير ١٢٢/٣.

(٣) البقرة: ٢٨٢.

(٤) التحرير والتنوير ١٢٢/٣.

(٥) النساء: ٥٨.

(٦) انظر: أضواء البيان، للشنقيطي ٤٥٧/٨.

(٧) المؤمنون: ٨.

(٨) انظر: تفسير الماوردي ٩٥/٦.

(٩) مقاييس اللغة، لابن فارس ١١١-١١٢.

(١٠) العين، للخليل ٦٢.

(١١) إسفار الفصح، لأبي سهل الهروي ٣٥٦/١.

(١٢) التوبة: ١.

(١٣) تهذيب اللغة، للأزهري ٣٢٤/١. وانظر أيضاً: الصحاح، للجوهري ١٩/١، والأفعال، لابن القطاع ٩٩/١، والمحكم، لابن سيده ج ٢/١١٢، والقاموس، للفيروزآبادي ٤٢.

(١٤) التوبة: ١.

(١٥) انظر: تفسير القرآن، للسمعي ٢٨٥/١، ومفردات ألفاظ القرآن، للراغب الأصفهاني ١٢١، وزاد المسير في علم التفسير ٢٢٣/٢، وتفسير السمرقندي

٣٧/٢، والتفسير الوسيط، للواحي ٤٧٦/٢.

(١٦) المحرر الوجيز، لابن عطية ٨٢٣.

وثانيتها: في قوله تعالى: ﴿كَفَّارُكُمْ خَيْرٌ مِّنْ أَوْلَئِكَ أَمْ لَكُمْ بَرَاءَةٌ فِي الزُّبُرِ﴾^(١)، وتعني النجاة من العذاب^(٢)، قال ابن عاشور: والبراءة: الخلاص والسلامة مما يضر أو يشق أو يكلف كلفة. والمراد هنا: الخلاص من المؤاخذه والمعاقبة^(٣).

٤. جهالة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الجيم والهاء واللام أصلان، أحدهما: خلاف العلم، والآخر: الخفة وخلاف الطمأنينة"^(٤). و(جهالة) مصدر (جَهَل) (يَجْهَل). قال الجوهري: "الجهل خلاف العلم، وقد جَهَلَ فلان جهلاً أو جهالة"^(٥). وجاء في العين: "الجهل نقيض العلم، تقول: جهل فلان حقه، وجَهِل علي، وجَهِل بهذا الأمر. والجهالة أن تفعل فعلاً بغير علم"^(٦).

وجاء في أساس البلاغة: "وهو يجهل على قومه: يتسافه عليهم، قال: ألا لا يَجْهَلُنَّ أحدٌ علينا فنجهل فوق جهل الجاهلينا"^(٧).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (جهالة) في القرآن الكريم في أربعة مواضع، منها ثلاثة مواضع ذهب المفسرون فيها إلى أن (جهالة) فيها لا يراد بها نقيض العلم، وهو قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا التَّوْبَةُ عَلَى اللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السُّوءَ بِجَهْلَةٍ ثُمَّ يُتُوبُونَ مِنْ قَرِيبٍ﴾^(٨)، وقوله تعالى ﴿كَتَبَ رَبُّكُمْ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ أَنَّهُ مَنْ عَمِلَ مِنْكُمْ سُوءًا بِجَهْلَةٍ ثُمَّ تَابَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَصْلَحَ فَأَنَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾^(٩)، وقوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ عَمِلُوا السُّوءَ بِجَهْلَةٍ ثُمَّ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا إِنَّ رَبَّكَ مِنْ بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾^(١٠).

قال ابن عطية: " (بجهالة) معناه: بسفاهة وقلة تحصيل أدى إلى المعصية، وليس المعنى أن تكن الجهالة أن ذلك الفعل معصية؛ لأن المتعمد للذنوب كان يخرج من التوبة، وهذا فاسد إجماعاً"^(١١).

وقال ابن عاشور: "وليس المراد بالجهالة ما يطلق عليه اسم الجهل، وهو انتفاء العلم بما فعله؛ لأن ذلك لا يسمى جهالة، وإنما هو من معاني لفظ الجهل، ولو عمل أحد معصية وهو غير عالم بأنها معصية لم يكن أثماً"^(١٢).

والسر في تسمية العاصي جاهلاً وإن كان عن علم "أنه اختار اللذة الفانية على اللذة الباقية"^(١٣)، و"لأن ارتكاب القبح مما يدعو إليه السفه والشهوة، لا مما تدعو إليه الحكمة والعقل"^(١٤).

وأما الموضع الرابع فقد وردت فيه بمعنى ضد العلم، وهو قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقُ فَبُذِّبُوا فَتَّبَيَّنُوا أُنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهْلَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَابِغِينَ﴾^(١٥).

قال الزمخشري: "يعني جاهلين بحقيقة الأمر وكنه القصة"^(١٦).

(١) القمر: ٤

(٢) انظر: تفسير السمرقندي ٣/٣٧٥، والتفسير الوسيط، للواحي ٤/٢١٣.

(٣) التحرير والتنوير، لابن عاشور ٢٧/٢١٠. وانظر أيضاً: تفسير الطبري ٢٢/٦٠١.

(٤) مقاييس اللغة، لابن فارس ٢١١.

(٥) الصحاح، للجوهري ٤/١٣٦٣، وانظر أيضاً: لسان العرب لابن منظور ٢/٤٠٢.

(٦) العين، للخليل ١٦٢. وانظر أيضاً: تهذيب اللغة، للأزهري ١/٦٨٠.

(٧) أساس البلاغة، للزمخشري ١٠٧.

(٨) النساء: ١٧.

(٩) الأنعام: ٥٤.

(١٠) النحل: ١١٩.

(١١) المحرر الوجيز، لابن عطية ٤١٣.

(١٢) التحرير والتنوير ٤/٢٧٨، وانظر أيضاً: تفسير الألوسي ٧/٤٤٧.

(١٣) تفسير القرآن، للسمعاني ١/٤٠٨.

(١٤) الكشف، للزمخشري ٢/٤٢.

(١٥) الخُجرات: ٦.

(١٦) الكشف، للزمخشري ٥/٥٦٧.

وقد فسرهما القرطبي بالخطأ^(١).

وأما ابن عاشور فقد بين أنها تحتل أن تكون بمعنى ضد العلم أو ضد الحلم، حيث قال: "والجهالة: تطلق بمعنى ضد العلم، وتطبق بمعنى ضد الحلم مثل قولهم: جَهْلٌ كَجَهْلِ السيف، فإن كان الأول فالباء للملابسة، وهو ظرف مستقر في موضع الحال، أي: متلبسين أنتم بعدم العلم بالواقع لتصديقكم الكاذب"^(٢).

٥. خصاصة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الخاء والصاد أصل مطرد منقاس، وهو يدل على الفُجْة والثُلْمة. فالخصاص: الفُجْ بين الأتافي. ويقال للقم: بدا من خصاصة السحاب...والخصاصة: الإملاق، والثُلْمة في الحال"^(٣).

وما ذكره أصحاب المعاجم عن هذه الكلمة أنها اسم بمعنى الحاجة^(٤). قال الأزهري: "والْخَصَاصَةُ: الْخَلَّةُ والحاجة، وذو الخصاصة: ذو الْخَلَّةِ والفقر. قال الله عز وجل: ﴿وَيُؤْتِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾"^(٥)، وأصل ذلك من الْخَصَاصِ وكل خَلَّ أو خَزَقَ يكون في مُنْخَلٍ أو باب أو سحاب أو بُرْثَعٍ فهو خَصَاصٌ، والواحدة: خَصَاصَةٌ، ويجمع: خَصَاصَاتٌ"^(٦).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (خصاصة) مرة واحدة في القرآن الكريم، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْتِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾"^(٧)، وقد فسرهما المفسرون بالفقر والحاجة^(٨)، قال ابن عطية: "والخصاصة: الفاقة والحاجة، وهو مأخوذ من خصاص البيت، وهو ما يبقى بين عيدانه من الفروج والفتوح، فكان حال الفقير هي كذلك يتخللها النقص والاحتياج"^(٩).

وقد عبر عنها ابن عاشور بأنها شدة الاحتياج^(١٠).

٦. رَافَة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الراء والهزمة والفاء كلمة واحدة تدل على رقة ورحمة، وهي الرَافَة"^(١١).
و (رَافَة) مصدر (رَافَ به يَرَافُ)، و (رَافَ)، و (رَافَ). قال ابن فارس: "يُقال: رَافَ يَرُوفُ رَافَة ورَافَة، على فَعَلَة وفَعَالَة"^(١٢).
وقال ابن منظور: "رَافَ به يَرَافُ ورَافَ ورَافَ رَافَة ورَافَة"^(١٣).
وعلى هذا ف (رَافَة) مصدر قياسي، إذا كانت من الفعل (رَافَ).

ثانياً: في كتب التفسير:

وردت كلمة (رَافَة) بدل (رَافَة) في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَافَة﴾"^(١)، في قراءة غير سبعة تنسب لابن كثير، وعاصم، وابن جريج^(٢).

(١) انظر: تفسير القرطبي ٣١٢/١٦.

(٢) التحرير والتنوير ٢٣٢/٢٦.

(٣) مقاييس اللغة، لابن فارس ٢٨٥.

(٤) انظر: العين، للخليل ٢٤٧، الصحاح، للجوهري ٨٧١/٣، ولسان العرب، لابن منظور ١١١/٤.

(٥) الحشر: ٩.

(٦) تهذيب اللغة، للأزهري ١٠٣٨/١.

(٧) الحشر: ٩.

(٨) انظر: تفسير الطبري ٢٨٤/٢٣، وتفسير القرآن، للسمعاني ٤٠١/٣، وتفسير الرازي ٥٠٨/٢٩، وتفسير القرطبي ٢٩/١٨.

(٩) المحرر الوجيز، لابن عطية ١٨٤٢.

(١٠) انظر: التحرير والتنوير ٩٤/٢٨.

(١١) مقاييس اللغة، لابن فارس ٤١٥.

(١٢) السابق، وانظر أيضاً: الصحاح، للجوهري ١١٢٤/٣، والقاموس المحيط، للفيروز آبادي ١٠٤٨.

(١٣) لسان العرب، لابن منظور ٨٢/٥.

وذهب المفسرون كمذهب اللغويين في أنها مصدر ومعناها الرحمة والشفقة^(٣)، لكن منهم من ذهب أن (رأفة) أكثر من (رأفة)^(٤)، ومنهم من ذهب إلى العكس^(٥)، وهو الأقرب؛ لأن (فعالة) تكون صيغة قياسية لمصدر الفعل الثلاثي إذا كان على وزن (فعل)، ودالا على خصلة، كما سبق في المبحث الأول، وهو ما يتوافر في (رأفة).

٧. رضاعة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الراء والضاد والعين أصل واحد، وهو شرب اللبن من الضرع أو الثدي"^(٦).
و(رضاعة) مصدر للفعل رَضَعَ يَرْضَعُ، وَرَضَعَ يَرْضَعُ، وَرَضَعَ يَرْضَعُ^(٧). جاء في العين: "رَضَعَ الصبي رَضَاعًا، وَرَضَاعَةً، أي: مص الثدي وشرب... وَرَضَعَ الرجل يَرْضَعُ رَضَاعَةً، فهو رضيع راضع: لثيم، وقوم راضعون وَرَضَعَةً يقال: لأنه يرضع لبن ناقته من لؤمه"^(٨).

وجاء في الصحاح: "رَضَعَ الصبي أمه يَرْضَعُهَا... وأهل نجد يقولون: رَضَعَ يَرْضَعُ، مثال ضَرَبَ يَضْرِبُ"^(٩).
وقد جاءت (الرضاعة) بفتح الراء وكسرهما^(١٠)، وبالوجهين قرأها قراء القرآن الكريم^(١١)، ومجيء (فعالة) بفتح الفاء وكسرهما فصيح مشهور في اللغة، وذلك كما في: جنازة، ووزارة، ودلالة، ووصاية، ووقاية، وولاية، ورطانة، وبدانة، وحضارة، وحفاوة^(١٢).
وعلى هذا ف(رضاعة) مصدر قياسي إذا كانت من الفعل (رَضَعَ).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (رضاعة) في القرآن الكريم مرتين، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَتُ يُرَضِعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنَمِّ الرِّضَاعَةَ﴾^(١٣)، وفي قوله تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَاتُكُمْ وَعَمَّاتُكُمْ وَخَالَاتُكُمْ وَبَنَاتُ الْأَخِ وَبَنَاتُ الْأُخْتِ وَأُمَّهَاتُكُمُ اللَّاتِي أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَاتُكُم مِّن الرِّضَاعَةِ﴾^(١٤). ولم يختلف ما ذكره المفسرون عما ذكره اللغويون عن كلمة (رضاعة) وجواز فتح فائها وكسرهما^(١٥)، غير أن كلمة (رضاعة) في السياق القرآن تخصصت، ولم تعد تعني فقط مص الصبي ثدي أمه. قال الألوسي في تفسيرها: "مص الرضيع من ثدي الأدمية في وقت مخصوص، وأرادوا بذلك وصول اللبن من ثدي المرأة إلى جوف الصغير من فمه أو أنفه في المدة الآتية سواء وجد مص أم لم يوجد، وإنما ذكروا المص؛ لأنه سبب للوصول، فأطلقوا السبب وأرادوا المسبب"^(١٦).

(١) النور: ٢.

(٢) انظر: القراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٤٤٥/٢، والمحزر الوجيز، لابن عطية ١٣٤٣، والدر المصون، للسمين الحلبي ٣٨١/٨.

(٣) انظر: معاني القرآن، للفراء ٢٤٥/٢، والقراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٤٤٦/٢، والمحزر الوجيز، لابن عطية ١٣٤٤، والكشاف، للزمخشري ٢٦١/٤، والدر المصون، للسمين الحلبي ٣٨١/٨.

(٤) انظر: المحزر الوجيز، لابن عطية ١٣٤٤، والدر المصون، للسمين الحلبي ٣٨١/٨.

(٥) انظر: إعراب القرآن، للنحاس ٥٨٣.

(٦) مقاييس اللغة، لابن فارس ٣٨٦.

(٧) انظر: تهذيب اللغة، للأزهري ١٤١٨/٢، ومقاييس اللغة، لابن فارس ٣٨٦، وكتاب الأفعال، لابن القطاع ٤٧/٢، ولسان العرب، لابن منظور ٢٣١/٥، والقاموس المحيط، للفيروزآبادي ٩٣٢.

(٨) العين، للخليل ٣٥٢.

(٩) انظر: الصحاح، للجوهري ١٠١٤/٣.

(١٠) انظر: معاني القرآن، للأخفش ١٨٨/١، وتهذيب اللغة، للأزهري ١٤١٩/٢، ومفردات ألفاظ القرآن، للراغب ٣٥٥، ولسان العرب، لابن منظور ٢٣١/٥، والقاموس المحيط، للفيروزآبادي ٩٣٢.

(١١) انظر: معاني القرآن، للفراء ١٤٩/١، ومعاني القرآن وإعرابه، للزجاج ٣١٢/١، والكشاف، للزمخشري ٤٥٥/١، والمحزر الوجيز، لابن عطية ٢٠٦.

(١٢) انظر: المخصص، لابن سيده ٤١٣/٤.

(١٣) البقرة: ٢٣٣.

(١٤) النساء: ٢٣.

(١٥) انظر: معاني القرآن، للفراء ١٤٩/١، ومعاني القرآن وإعرابه، للزجاج ٣١٢/١، والكشاف، للزمخشري ٤٥٥/١، والمحزر الوجيز، لابن عطية ٢٠٦.

(١٦) تفسير الألوسي ٤٦١/٢.

٨. سفاهة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "السين والفاء والهاء أصل يدل على خفة وسخافة"^(١).
و(سفاهة) مصدر للفعل (سَفِهَ) و(سَفَهُ) ^(٢). جاء في العين: "السَّفَه، والسَّفَاه، والسَّفَاهَة: نقيض الحلم. وسَفِهَتْ أحلامهم. وسَفَهُ الرجل: صار سفيها"^(٣).
وعلى هذا ف(سفاهة) مصدر قياسي للفعل (سفه) بضم العين.

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (سفاهة) في القرآن الكريم مرتين، وذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ يَقُومَ لَيْسَ بِي سَفَاهَةٌ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ﴾ ^(٤)، وقوله تعالى: ﴿قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن قَوْمِي إِنَّا لَنَرُّكَ فِي سَفَاهَةٍ وَإِنَّا لَنَظُنُّكَ مِنَ الْكَذِبِينَ﴾ ^(٥).
ذهب المفسرون إلى أن (سفاهة) هنا بمعنى الحمق والجهالة، وبمعنى الضلالة عن الحق والصواب^(٦)، وهي تؤول للمعنى الأول؛ لأنهم يقصدون أن الضلالة عن الحق ضرب من ضروب السفاهة.

٩. شفاعَة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الشين والفاء والعين أصل صحيح يدل على مقارنة الشئئين"^(٧).
و(شفاعة) مصدر للفعل (شَفَعَ يَشْفَعُ)^(٨). جاء في اللسان: "شَفَعَ لي يَشْفَعُ شَفَاعَةً وَتَشَفَّعَ: طلب... وشفع إليه: في معنى طلب إليه"^(٩).

وتأتي بمعنى الزيادة والوساطة والدعاء. قال الأزهري: "قال الله تعالى: ﴿مَنْ يَشْفَعُ شَفْعَةً حَسَنَةً يَكُنْ لَهُ نَصِيبٌ مِنْهَا وَمَنْ يَشْفَعُ شَفْعَةً سَيِّئَةً﴾"^(١٠)... أي: يزداد عملاً إلى عمل. قال: والشفع: الزيادة... وروى أبو عمر عن المبرد وثعلب أنهما قالوا في قوله تبارك وتعالى: ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ﴾ ^(١١) قالوا: الشفاعَة: الدعاء ههنا. والشفاعة: كلام الشفيع للملك في حاجة يسألها لغيره"^(١٢).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (شفاعة) في القرآن الكريم ثلاث عشرة مرة، منها الآيتان آنفنا الذكر، ومنها قوله تعالى: ﴿وَأَنقُذْ يَوْمَ لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئاً وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفْعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ﴾ ^(١٣). ولم تختلف أقوال المفسرين كثيراً عما ذكره أصحاب المعاجم في تفسير الشفاعَة.

(١) مقاييس اللغة، لابن فارس ٤٦١.

(٢) انظر: الصحاح، للجوهري ١٧٨٨/٥، وكتاب الأفعال، لابن القطاع ١٤٩/٢، ولسان العرب، لابن منظور ٢٨٧/٦.

(٣) العين، للخليل ٤٣٢.

(٤) الأعراف: ٦٧.

(٥) الأعراف: ٦٦.

(٦) انظر: تفسير الطبري ٥٠٣/١٢، وتفسير ابن كثير ٤٣٤/٣، وتفسير القرآن، للسمعاني ١٩٢/١، والمحرر الوجيز ٧١٦، وتفسير البيضاوي ١٩/٣، وتفسير

النسفي ٥٧٨/١.

(٧) مقاييس اللغة، لابن فارس ٥١٠.

(٨) انظر: دقائق التصريف ٦٢.

(٩) لسان العرب، لابن منظور ١٥١/٧.

(١٠) النساء: ٨٥.

(١١) البقرة: ٢٥٥.

(١٢) تهذيب اللغة، للأزهري ١٨٩٧/٢.

(١٣) البقرة: ٤٨.

قال الزجاج عن الشفاعة في آية الكرسي: "أي: لا يشفع عنده إلا بما أمر به من دعاء بعض المسلمين لبعض ومن تعظيم أمر المسلمين أمر الأنبياء والدعاء لهم"^(١).

وقال الطبري عن قوله تعالى: ﴿مَنْ يَشْفَعْ شَفْعَةً حَسَنَةً لَّهُ لُصِيبَ مَنَّا وَمَنْ يَشْفَعْ شَفْعَةً سَيِّئَةً﴾^(٢): "من يصير يا محمد، شفعا لوتر أصحابك، فيشفعهم في جهاد عدوهم وقتالهم في سبيل الله، وهو الشفاعة الحسنة... ومن يشفع وتر أهل الكفر بالله على المؤمنين به، فيقاتلهم معهم، وذلك هو الشفاعة السيئة يكن له كفل منها"^(٣).

وذكر ابن عطية أن المفسرين مختلفون في معنى الشفاعة في الآية، ثم أورد رأي الطبري السابق، ثم قال بعد إيراده: "وقال الحسن وغيره: الشفاعة الحسنة هي في البر والطاعة، والسيئة هي في المعاصي. وهذا كله قريب بعضه من بعض"^(٤).

وقد عرف الراغب الأصفهاني الشفاعة بأنها: "الانضمام إلى آخر ناصرا له وسائله عنه، وأكثر ما يستعمل في انضمام من هو أعلى حرمة ومرتبة إلى من هو أدنى. ومنه الشفاعة يوم القيامة"^(٥).

وأما ابن عاشور فقد قال: "الشفاعة: السعي والوساطة في حصول نفع أو دفع ضرر سواء كانت الوساطة بطلب من المنتفع بها أم كانت بمجرد سعي المتوسط"^(٦).

١٠. شقاوة.

أولا: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الشين والقاف والحرف المعتل أصل يدل على المعاناة، وخلاف السهولة والسعادة"^(٧). و(شقاوة) كما في المعاجم ضد السعادة، والشدة، والعسر، وهي مصدر من الفعل (شَقِيَ يَشْقَى)^(٨)، ويجوز فيها كسر السين^(٩).

ثانيا: في كتب التفسير:

وردت كلمة (شقاوة) بدل (شَقْوَة) في قوله تعالى: ﴿قَالُوا رَبَّنَا غَلَبَتْ عَلَيْنَا شِقْوَتُنَا﴾^(١٠)، في قراءة حمزة والكسائي^(١١). وذهب المفسرون إلى أنهما لغتان^(١٢).

١١. شهادة.

أولا: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الشين والهاء والذال أصل يدل على حضور وعلم وإعلام، لا يخرج شيء من فروعه عن الذي ذكرناه. من ذلك الشهادة يجمع الأصول التي ذكرناها من الحضور والعلم والإعلام، يقال: شَهِدَ يَشْهَدُ شهادة"^(١٣). ومعنى (شهادة) كما في المعاجم -أيضا- الخبر القاطع^(١٤)، وهي مصدر للفعل (شَهِدَ) و(شَهِدَ). جاء في القاموس: "الشهادة خبر قاطع، وقد شَهِدَ كَعَلِمَ وَكَرَّمَ"^(١٥).

(١) معاني القرآن وإعرابه، للزجاج ٣٣٧/١.

(٢) النساء: ٨٥.

(٣) تفسير الطبري ٥٨٠/٨.

(٤) المحرر الوجيز، لابن عطية ٤٦١.

(٥) مفردات ألفاظ القرآن، للراغب ٤٥٧-٤٥٨.

(٦) التحرير والتنوير ٤٨٦/١.

(٧) مقاييس اللغة، لابن فارس ٥١٠.

(٨) انظر: تهذيب اللغة، للأزهري ١٩٠٨/٢، والصاحح، للجوهري ١٩٠٩/٥، والقاموس المحيط، للفيروزآبادي ١٦٧٧.

(٩) انظر: الصحاح، للجوهري ١٩٠٩/٥، والقاموس المحيط، للفيروزآبادي ١٦٧٧.

(١٠) المؤمنون: ١٠٦.

(١١) انظر: السبعة ٤٤٨، والقراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٤٤١/٢.

(١٢) انظر: معاني القرآن وإعرابه، للزجاج ٢٣/٤، وتفسير القرآن، للسماعاني ٤٩٢/٢، والمحرر الوجيز، لابن عطية ١٣٤٠.

(١٣) مقاييس اللغة، لابن فارس ٥١٧.

(١٤) انظر: لسان العرب، لابن منظور ٢٢٣/٧، والقاموس المحيط، للفيروزآبادي ٣٧٣، وتاج العروس، للزبيدي ٢٥٢/٨.

(١٥) القاموس المحيط، للفيروزآبادي ٣٧٣.

ثانيا: في كتب التفسير.

وردت كلمة (شهادة) في القرآن الكريم، فوردت فيمن يشهد بالحق على الخلق^(١)، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ عِنْدَ رَبِّهِ قُلُوبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾^(٢)، وقوله تعالى: ﴿فَإِذَا بَلَغَ أَجْلُهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ فَارِقُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ وَأَشْهِدُوا ذَوِي عَدْلٍ مِّنْكُمْ وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ﴾^(٣)، ووردت بمعنى الحضور ضد الغيبة، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿عَلِمَ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾^(٤). قال الطبري عن ذلك: "والله عالم ما غاب عنكم وعن أبصاركم فلم تروه، وما شاهدتموه فعاينتم بأبصاركم، لا يخفي عليه شيء"^(٥)، وقال ابن عطية: "و(الغيب والشهادة) معناه: ما غاب عنا وما حضر، وهذا يعم جميع الموجودات"^(٦).

١٢. ضلالة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الضاد واللام أصل صحيح يدل على معنى واحد، وهو ضياع الشيء وذهابه في غير حقه"^(٧). و(ضلالة) مصدر للفعل (ضَلَّ يَضِلُّ)، و(ضَلَّ يَضِلُّ)، وتأتي بمعنى الضياع، وضد الرشاد والهدى، والعدول عن الحق. جاء في العين: "ضَلَّ يَضِلُّ إذا ضاع، يقال: ضَلَّ يَضِلُّ وَيَضِلُّ... وتقول: ضللت مكاني إذا لم تهتد له: وضل إذا جار عن القصد"^(٨). وجاء في الصحاح: "ضل الشيء يَضِلُّ ضلالاً، أي: ضاع وهلك... والضلال والضلالة ضد الرشاد"^(٩). وجاء في كتاب الأفعال: "ضل يضل ضلالاً وضلالة جار عن دين أو طريق"^(١٠). وجاء في القاموس: "الضلال والضلالة... ضد الهدى"^(١١).

ثانيا: في كتب التفسير.

وردت كلمة (ضلالة) في مواضع متعددة من القرآن الكريم، وقد دلت على معنى الكفر وترك الإيمان^(١٢)، كما في قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهَدْيِ فَمَا رَجَبَتْ تَجَرَّتُهُمْ وَمَا كَانُوا مَهْتَدِينَ﴾^(١٣)، ونسب لابن عباس أنه قال في تفسير (الضلالة بالهدى): "الكفر بالإيمان"^(١٤).

ومثل ذلك قوله تعالى: ﴿فَرِيقًا هَدَىٰ وَفَرِيقًا حَقَّ عَلَيْهِمُ الضَّلَالَةُ﴾^(١٥).

وقد فسرت بمعنى العدول عن طريق الحق والصواب في سياق نفي نوح عليه السلام الاتهام الذي وجهه قومه له عند قوله تعالى: ﴿قَالَ يَاقَوْمِ لَيْسَ بِي ضَلَالَةٌ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ﴾^(١٦). قال الطبري: "يقول تعالى ذكره: قال نوح لقومه مجيباً لهم: يا قوم لم أمركم بما أمرتكم به من إخلاص التوحيد لله وإفراده بالطاعة دون الأنداد والآلهة، زوالاً مني عن محبة الحق، وضلالاً لسبيل الصواب"^(١٧).

(١) انظر: المحرر الوجيز ٢٦٥، وتفسير الرازي ٦٤٦/٣٠.

(٢) البقرة: ٢٨٢.

(٣) الطلاق: ٢.

(٤) الأنعام: ٧٣.

(٥) تفسير ابن كثير ٣٦٦/١٦.

(٦) المحرر الوجيز، لابن عطية ٦٣٥.

(٧) مقاييس اللغة، لابن فارس ٥٧٢.

(٨) العين ٥٥١.

(٩) الصحاح، للجوهري ١٤٢٧/٤.

(١٠) كتاب الأفعال ٢٨٠/٢.

(١١) القاموس المحيط، للفيروزآبادي ١٣٢٤.

(١٢) انظر: تفسير ابن كثير ١٨٥/١، وتفسير القرآن، للسماعي ٥١/١.

(١٣) البقرة: ١٦.

(١٤) تفسير ابن كثير ١٨٥/١.

(١٥) الأعراف: ٣٠.

(١٦) الأعراف: ٦١.

(١٧) تفسير ابن كثير ١٨٥/١.

ونسب لابن عباس^(١) أنه فسر (ضلالة) في هذه الآية بـ(سفاهة)، وإليه ذهب أبوحيان^(٢).

١٣. عداوة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "العين والدال والحرف المعتل أصل واحد صحيح يرجع إليه... وهو يدل على تجاوز في الشيء وتقدم لما ينبغي أن يقتصر عليه"^(٣).

و(عداوة) اسم من المعاداة يدل على الكره والتباعد، وضد الصداقة. جاء في تهذيب اللغة: "والعداوة اسم عام من العدو، يقال: عدو بين العداوة"^(٤).

وجاء في القاموس: "والعدو ضد الصديق... وقد عاداه، والاسم العداوة"^(٥).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (عداوة) في القرآن الكريم عدة مرات، ولم يختلف معناها عند المفسرين عما ورد عند اللغويين من معان لها، وقد وردت كلمة (عداوة) في القرآن الكريم في المواضع التالية^(٦):

- عداوة اليهود للمؤمنين، كما في قوله تعالى: ﴿لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ النَّاسِ عَدُوًّا لِلَّذِينَ ءَامَنُوا إِلَهُوَدَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا﴾^(٧).
- عداوة شاربي الخمر فيما بينهم بسبب وسوسة الشيطان، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدُوَّةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ﴾^(٨).
- عداوة بين أصناف النصارى، كما في قوله تعالى: ﴿وَمِنَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصْرَى أَخَذْنَا مِنْهُمُ مَنَاسِكًا مِّمَّا ذُكِّرُوا بِهِ فَأَعْرَيْنَا بَيْنَهُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ﴾^(٩).
- عداوة بين المؤمنين والكفار من قوم إبراهيم، كما في قوله تعالى: ﴿وَيَذَّابُنَا وَيَبْنِي بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ الْعَدُوَّةَ وَالْبَغْضَاءَ﴾^(١٠).
- عداوة تزول بكرم الكرماء، كما في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدُوَّةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾^(١١).

١٤. علامة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره. من ذلك العلامة، وهي معروفة، يقال: عَلِمْتُ على الشيء علامة"^(١٢).

و(علامة) اسم بمعنى السمة. قال ابن منظور: "والعلامة السمة، والجمع علام، وهو من الجمع الذي لا يفارق واحده إلا بإلقاء الهاء"^(١٣).

وقال الفيروزآبادي: "العلامة السمة"^(١).

(١) انظر: تنوير المقباس من تفسير ابن عباس ١٣٠.

(٢) انظر: البحر المحيط، لأبي حيان ٨٧/٥.

(٣) مقاييس اللغة، لابن فارس ٧١٩.

(٤) تهذيب اللغة، للأزهري ٢٣٤٩/٣.

(٥) القاموس المحيط، للفيروزآبادي ١٦٨٩.

(٦) انظر: بصائر ذوي التمييز، للفيروزآبادي ٣٢/٤.

(٧) المائدة: ٨٢.

(٨) المائدة: ٩١.

(٩) المائدة: ١٤.

(١٠) الممتحنة: ٤.

(١١) فصلت: ٣٤.

(١٢) مقاييس اللغة، لابن فارس ٦٦٣.

(١٣) لسان العرب، لابن منظور ٣٧٢/٩.

ثانيا: في كتب التفسير.

وردت كلمة (علامة) مرة واحدة في القرآن الكريم بصيغة الجمع، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمْتُ وَيَلْجُمُ هُمْ يَهْتَدُونَ﴾^(٢). وقد اختلف المفسرون^(٣) في بيان معنى العلامة في الآية الكريمة، منهم من ذهب إلى أن المقصود بها النجوم، ومنهم من ذهب إلى أن المقصود بها الجبال، ومنهم من ذهب إلى أن المقصود بها الدلالات.

لكن سياق الآية يرجح أن المقصود بها هو ما نسب إلى ابن عباس من المقصود بها معالم الطرق وأماراتها التي يهتدى بها إلى المستقيم نهارا، هو ما رجحه ابن جرير الطبري معتمدا على السياق، إذ قال: "غير أن الذي هو أولى بتأويل الآية أن تكون العلامات من أدلة النهار، إذ كان الله قد فصل منها أدلة الليل بقوله (وبالنجم يهتدون)، وإذا كان ذلك أشبه وأولى بتأويل الآية، فالواجب أن يكون القول في ذلك ما قاله ابن عباس، فتأويل الكلام إذن: وجعل لكم أيها الناس علامات تستدلون بها نهارا على طرقكم في أسفاركم، ونجوما تهتدون بها ليلا في سبلكم"^(٤).

وتابع ابن عطية^(٥) ابن جرير الطبري في ترجيح رأي ابن عباس.

١٥. غيبة.

أولا: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الغين والياء والباء أصل صحيح يدل على تستر الشيء عن العيون، ثم يقاس. من ذلك الغيب: ما غاب مما لا يعلمه إلا الله... ووقعنا في غَيْبَةٍ أو غَيْابَةٍ، أي: هبطة من الأرض يغاب فيها، قال الله تعالى قصة يوسف عليه السلام: ﴿وَأَلْقَاهُ فِي غَيْبَتِ الْجُبِّ﴾"^(٦)^(٧).

و(غيابة) اسم يدل على كل ما غيب عنك شيئا، أو قعر الشيء. جاء في العين: "كل شيء غيب عنك شيئا فهو غيبة"^(٨)، وجاء في اللسان: "ووقعنا في غيبة من الأرض، أي: هبطة... وغيابة كل شيء: قعره منه كالجُبِّ من الوادي وغيرهما"^(٩).

ثانيا: في كتب المفسرين.

وردت كلمة (غيابة) مرتين في القرآن الكريم، وذلك في سياق الحديث عن قصة يوسف عليه السلام مع إخوته، الأولى: في قوله تعالى: ﴿وَأَلْقَاهُ فِي غَيْبَتِ الْجُبِّ﴾^(١٠)، والثانية: في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهٖ وَاجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غَيْبَتِ الْجُبِّ﴾^(١١)، فمن المفسرين من فسرها مكتفيا بالشرح اللغوي لغيابة كالسمعاني حين قال: "كل موضع ستر عنك الشيء وغيبه"^(١٢)، وكابن عطية حين قال: "ما غاب عنك من الأماكن أو غيب عنك شيئا آخر"^(١٣).

ومن المفسرين من فسرها بقعر الجب، ومنهم من فسرها بظلماته^(١٤).

وكلا المعنيين يعود إلى الأصل اللغوي للمادة.

(١) القاموس المحيط، للفيروزآبادي ١٤٧٢.

(٢) النحل: ١٦.

(٣) انظر: تفسير الطبري ١٨٥/١٧، وتفسير القرآن، للسمعاني ١٦٤/٢، والمحزر الوجيز، لابن عطية ١٠٨٨.

(٤) تفسير الطبري ١٨٦/١٧.

(٥) انظر: المحزر الوجيز، لابن عطية ١٠٨٨.

(٦) يوسف: ١٠.

(٧) مقاييس اللغة، لابن فارس ٧٧٩.

(٨) العين، للخليل ٧٢٥.

(٩) لسان العرب، لابن منظور ١٠٥٢/١٠.

(١٠) يوسف: ١٠.

(١١) يوسف: ١٥.

(١٢) تفسير القرآن، للسمعاني ١١/٢.

(١٣) المحزر الوجيز ٩٨٠.

(١٤) انظر: زاد المسير في علم التفسير ٤١٦/٢، وتفسير النسفي ٩٧/٢.

١٦. كلاله.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

الكلالة في الأصل مصدر ثم سمي به. جاء في المقاييس: "الكلالة هم الرجال الورثة... وهو مصدر من تكلمه النسب أي: تعطف عليه، فسموا بالمصدر. والعلماء يقولون في الكلالة أقوالاً: متقاربة، قالوا: الكلالة: بنو العم الأبعاد... والعرب تقول: لم يرثه كلالة، أي: لم يرثه عن عَرَض، بل عن قرب واستحقاق"^(١).

وقال ابن منظور بعد أن وضع أصلها: "ثم قد تقع (الكلالة) على العين دون الحدث، فتكون اسماً للميت الموروث، وإن كانت في الأصل اسماً للحدث"^(٢).

وقال الفيروزآبادي: "والكلالة من لا ولد له ولا والد... أو من تكلم نسبته بنسبك، كابن العم وشبهه، أو هم الأخوة للأُم، أو بنو العم الأبعاد، أو ما خلا الوالد والولد"^(٣).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (كلالة) مرتين في القرآن الكريم، الأولى: في قوله تعالى: ﴿وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَّةً أَوْ امْرَأَةً﴾^(٤)، والثانية: في قوله تعالى: ﴿يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلَّةِ﴾^(٥).

ونسب لابن عباس^(٦) أنه فسرها بأنها اسم لمن عدا الوالد.

ورجح الطبري^(٧) أن المقصود بها ورثة الميت دون الميت، ممن عدا والده وولده، وتابعه في هذا ابن عطية^(٨)، ونسبه ابن عاشور^(٩) للجمهور، مشيراً إلى سياق الآية يرجح ذلك؛ لأن ذكرها بعد ميراث الأولاد والأبوين مؤذن بأنها حالة مخالفة للحالين.

١٧. ندامة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "النون والذال والميم كلمة تدل على تفكر لشئ قد كان"^(١٠).

والندامة مصدر للفعل (نَدِمَ يَنْدُم). جاء في العين: "الندم والندامة واحد"^(١١)، وجاء في الصحاح: "نَدِمَ على ما فعل نَدَمًا وَنَدَامَةً، وَتَنَدَّمَ مثله"^(١٢)، وزاد ابن منظور في اللسان بالنص على أن معناها أسف^(١٣).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (الندامة) مرتين في القرآن الكريم، الأولى: في قوله تعالى: ﴿وَأَسْرُوا النَّدَامَةَ لَمَّا رَأَوُا الْعَذَابَ وَفُضِيَ بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ وَهُمْ لَا يُظْمِنُونَ﴾^(١٤)، والثانية: في قوله تعالى: ﴿وَأَسْرُوا النَّدَامَةَ لَمَّا رَأَوُا الْعَذَابَ وَجَعَلْنَا الْأَغْلَلَ فِي آعْنَاقِ الَّذِينَ كَفَرُوا هَلْ يُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾^(١٥). ويقصد بها في الموضعين التحسر^(١). قال الراغب: "الندم والندامة: التحسر من تغير رأي في أمر فات"^(٢).

(١) مقاييس اللغة، لابن فارس ٨٧٠-٨٧١.

(٢) لسان العرب، لابن منظور ١١٤/١٢.

(٣) القاموس المحيط، لابن منظور ١٣٦١.

(٤) النساء: ١٢.

(٥) النساء: ١٧٦.

(٦) انظر: مفردات القرآن، للراغب ٧١٩، والمحزر الوجيز، لابن عطية ٤٠٩.

(٧) انظر: تفسير الطبري ٦١/٨.

(٨) انظر: المحزر الوجيز ٤٠٩.

(٩) انظر: التحرير والتنوير ٢٦٤/٤.

(١٠) مقاييس اللغة، لابن فارس ٩٨٣.

(١١) العين، للخليل ٩٥٠.

(١٢) الصحاح، للجوهري ١٦٥٠/٥.

(١٣) لسان العرب، لابن منظور.

(١٤) يونس: ٥٤.

(١٥) سبأ: ٣٣.

١٨. نشاءة.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "النون والشين والهمزة أصل صحيح يدل على ارتفاع في شيء وسمو"^(٣).
و(نشاءة) مصدر للفعل (نَشَأَ يَنْشَأُ)^(٤)، و(نَشَوُ يَنْشَوُ)^(٥)، بمعنى: حَيَّيَ، وَرَبَّأَ، وَشَبَّبَ، وارتفع^(٦).

ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (نشاءة) بدل (نشأة) في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ﴾^(٧)، في قراءة ابن كثير وأبي عمرو^(٨).
وذهب المفسرون إلى أنهما لغتان^(٩).

١٩. ولاية.

أولاً: في كتب اللغة والمعاجم.

جاء في المقاييس: "الواو واللام والياء أصل يدل على قرب"^(١٠).
و(ولاية) مصدر (وَلَّى)، وتكسر فاؤها، فاختلف فيها مفتوحة ومكسورة، فهناك من يرى أن مكسورة الفاء بمعنى الإمارة والسلطان، ومفتوحها بمعنى النصر، وهناك من يرى أنه السلطان يعبر عنه بمكسورة الفاء، والنصرة يعبر عنها بالمفتوحة والمكسورة، وهناك من يرى أن مكسورة الفاء اسم، ومفتوحها مصدر.
قال الفراء: "وكسر الواو في الولاية أعجب إلى من فتحها؛ لأنها إنما تفتح أكثر من ذلك إذا كانت بمعنى النصر... ويختارون في وليته (ولاية) الكسر، وقد سمعناهما بالفتح والكسر في معناهما جميعاً"^(١١).

وجاء في التهذيب: "وقال الزجاج^(١٢)... فمن فتح جعلها من النصر والنسب... والولاية التي بمنزلة الإمارة مكسورة"^(١٣).
وجاء في الصحاح: "والولاية بالكسر: السلطان، والولاية والولاية النصر. وقال سيبويه^(١٤): الولاية بالفتح المصدر، والولاية بالكسر الاسم، مثل: الإمارة والنفابة؛ لأنه اسم لما توليته وقمت به، فإذا أرادوا المصدر فتحوا"^(١٥).
وجاء في القاموس: "ولي الشيء، وعليه ولاية وولاية، أو هي المصدر، وبالكسر: الخطأ، والإمارة والسلطان"^(١٦).
ثانياً: في كتب التفسير.

وردت كلمة (ولاية) في القرآن الكريم مرتين، الأولى: في قوله: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يُهَاجِرُوا مَا لَكُمْ مِّنْ وَلِيَّتِهِمْ مِّنْ شَيْءٍ﴾^(١٧)،
والثانية في قوله تعالى: ﴿هُنَالِكَ الْوَلِيَّةُ لِلَّهِ الْحَقُّ هُوَ خَيْرٌ ثَوَابًا وَخَيْرٌ عُقْبًا﴾^(١٨).

(١) انظر: تفسير السمرقندي ٩٢/٣، وتفسير القرطبي ٣٥٢/٨، وعمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ ١٥٦/٤.

(٢) ٧٩٦.

(٣) مقاييس اللغة، لابن فارس ٩٩٠.

(٤) انظر: العين، للخليل ٩٥٩، ولسان العرب، لابن منظور ١٣٤/١٤.

(٥) انظر: القاموس المحيط، للفيروزآبادي ٦٨.

(٦) انظر: المصادر السابقة في الحاشيتين السابقتين.

(٧) العنكبوت: ٢٠.

(٨) السبعة ٤٩٨، والقراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٥١١/٢.

(٩) انظر: معاني القرآن للفراء ٣١٥/٢، والمحرر الوجيز، لابن عطية ١٤٥٩، والقراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٥١١/٢، والكشاف، للزمخشري ٥٤٣/٤.

(١٠) مقاييس اللغة، لابن فارس ١٠٦٥.

(١١) معاني القرآن، للفراء ٤١٩/١.

(١٢) لم أقف عليه في معاني القرآن وإعرابه للزجاج، وسبأتي في: (ثانياً: في كتب التفسير) نص للزجاج حول هذا المعنى.

(١٣) تهذيب اللغة، للأزهري ٣٩٥٥/٤-٣٩٥٦.

(١٤) لم أقف عليه في كتاب سيبويه.

(١٥) الصحاح، للجوهري ٢٠٠٦/٥.

(١٦) القاموس المحيط، للفيروزآبادي ١٧٣٢.

(١٧) الأنفال: ٧٢.

(١٨) الكهف: ٤٤.

وفي الأولى قولان: أحدهما النصر، والثاني: في الميراث، وأما الثانية فالمراد بها الموالاة والنصرة^(١).

المبحث الثالث: أثر اختلاف القراءات القرآنية في صيغة (فعالة).

للقرآيات القرآنية دور كبير في توسيع الدلالة القرآنية، وفي إظهار جوانب الإعجاز القرآني؛ ولذلك فلا بد من الحديث عن أثر اختلاف القراءات القرآنية في هذه الصيغة للوصول إلى الدلالات والمعاني الجديدة التي أضافتها القراءات؛ فاختلاف القراءة القرآنية قد يثري الدلالة بإضافة معنى جديد لم تفده القراءة الأخرى، وهذا ما أشار إليه ابن عاشور، حين قال: "على أنه لا مانع من أن يكون مجيء ألفاظ القرآن على ما يحتمل تلك الوجوه مراداً لله تعالى؛ ليقرأ القراء بوجوه؛ فنكثر من ذلك المعاني"^(٢).

وقد جعلت في هذا المبحث الحديث عن القراءات القرآنية في محورين:

المحور الأول: اختلاف القراءات في الأفراد والجمع.

من ذلك المواضع التالية:

الموضع الأول: (أمانة وأمانات).

وذلك في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمْنَتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رُغُونَ﴾^(٣)، فقد قرأ ابن كثير بالإفراد، وقرأ الباقر بالجمع^(٤). ووجه قراءة الأفراد أن (أمانة) مصدر واسم جنس، فيقع على الكثرة، وإن كان مفرداً في اللفظ، وأما قراءة الجمع، ف(أمانات) فيها جمع (أمانة)، و(أمانة) مصدر، ويجوز جمع المصدر إذا اختلفت أنواعه، ومن جمع فلاختلاف الأمانات، وكثرة ضرورها؛ ولهذا يحسن الجمع^(٥).

وزاد مكي القيسي في تعليقه على قراءة الجمع قائلا: "(أمانة) مصدر، وحق المصدر ألا يجمع؛ لدلالته على القليل والكثير من جنسه، لكنه لما اختلفت أنواع الأمانة؛ لوقوعها على الصلاة والزكاة والطهر، والحج، وغير ذلك من العبادات، جاز جمعها؛ لأنها لاختلاف أنواعها شابها المفعول به، فجمعت كما يجمع المفعول"^(٦).

وبهذا يتضح أنه لا تعارض بين القراءتين، بل إن قراءة الأفراد التي تدل على الكثرة أسهمت في تأكيد قراءة الجمع، وتوسيع دلالة الأمانة؛ لتعم كل ما يمكن أن يؤتمن الإنسان عليه.

الموضع الثاني: (شهادة وشهادات).

وذلك في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ بِشَهَادَتِهِمْ قَائِمُونَ﴾^(٧)، فقد قرأ عاصم برواية حفص بالجمع، وقرأ الباقر بالإفراد^(٨).

ووجه قراءة الأفراد والجمع في (شهادة وشهادات)، كما وجهت في (أمانة وأمانات).

الموضع الثالث: (غيابة وغيابات).

وذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيِّبِ الْجُبِّ﴾^(٩)، فقد قرأ نافع بالجمع، وقرأ باقي السبعة بالإفراد^(١٠)، وقرأ الأعرج^(١١) (غيابات) بالجمع وتشديد الياء.

ووجهت قراءة الأفراد بأنهم ألقوه في بئر واحدة في مكان واحد لا في أمكنة^(١٢).

(١) انظر: معاني القرآن للفراء ٤٠٩/١، والمحرم الوجيز، لابن عطية ٨٨٥، وزاد المسير في علم التفسير ٢٢٧/٢، وتفسير النيسابوري ٤٤٢/٣.

(٢) التحرير والتنوير ٥٥/١.

(٣) المؤمنون: ٨.

(٤) انظر: السبعة، لابن مجاهد ٤٤٤، والقراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٤٣١/٢، وحجة القراءات، لأبي زرع ٧٢٤.

(٥) انظر: القراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٤٣١/٢، وحجة القراءات، لأبي زرع ٧٢٤.

(٦) مشكل إعراب القرآن، لمكي ٤٩٦/٢.

(٧) المعارج: ٣٣.

(٨) انظر: السبعة، لابن مجاهد ٦٥١، والقراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٧١٤/٢، وحجة القراءات، لأبي زرع ٧٢٤.

(٩) يوسف: ١٠.

(١٠) انظر: السبعة، لابن مجاهد ٦٥١، وحجة القراءات، لأبي زرع ٣٥٥.

(١١) انظر: المحرم الوجيز، لابن عطية ٩٨٠، وزاد المسير في علم التفسير، لابن الجوزي ٤١٦/٢.

(١٢) انظر: حجة القراءات، لأبي زرع ٣٥٥.

وأما قراءة الجمع فقد وجهت بأنه أراد ظلم البئر ونواحيها؛ لأن البئر لها غيابات، فجعل كل جزء منها غيابة، فجمع على ذلك، أو بأنه جعل الجمع للمبالغة في ماهية الاسم^(١)، كقوله تعالى: ﴿أَوْ كَظُلُمْتُ فِي بَحْرٍ لُجِّيٍّ﴾^(٢)، وهو ما تؤيده قراءة الجمع بتشديد الياء على صيغة المبالغة^(٣).

وبهذا يظهر أن قراءة الجمع زادت في توضيح حال البئر الذي ألقى فيه يوسف - عليه السلام - وبينت أن هذا البئر واسع، متعدد الأجزاء، له جهات عديدة، وهو ما أشار إليه صاحب حاشية الشهاب على تعليقه على قراءة الجمع، حين قال: "لأن كل جانب منها غيابة، فهو يدل على سعتها"^(٤).

المحور الثاني: اختلاف القراءات في فتح فاء (فعالة) وكسرها.

قرئت (الرضاعة) و (الولاية) بفتح الفاء وكسرها.

أما (الرضاعة) فالقراءة المشهورة بفتح الفاء، وقرأ أبو حيوة وابن أبي عجلة والجارود بن أبي سبرة، بكسر الراء^(٥). وقد ذكر المفسرون بأنها لغتان، لا فرق بينهما في الدلالة، كما في قول أبي حيان: "وهي لغة كالحضارة والحضارة"^(٦)، وقول الألوسي: "والرضاعة بفتح الراء مصدر (رضع) ك(سمع) و(ضرب)، ومثله الرضاعة بالكسر"^(٧). وكذلك هي عند اللغويين^(٨).

وأما (الولاية) فقد اختلف القراء في قراءتها في قوله تعالى: ﴿مَا لَكُمْ مِّنْ وَلِيَّتِهِمْ مِّنْ شَيْءٍ﴾^(٩)، وقوله تعالى: ﴿هُنَالِكَ الْوَلِيَّةُ لِلَّهِ الْخَقِّ﴾^(١٠)، فقد قرأ ابن كثير، وأبو عمرو، ونافع، وابن عامر، وعاصم، بفتح الواو فيهما، وقرأ حمزة بكسر الواو فيهما، وقرأ الكسائي (ولايتهم) بالفتح، و (الولاية) بالكسر^(١١).

قال القراء عند توجيه الفتح والكسر في آية الأنفال: "يريد من مواريتهم، وكسر الواو في الولاية أعجب لي من فتحها؛ لأنها إنما تفتح أكثر من ذلك إذا كانت في معنى النصر، وكان الكسائي يفتحها، ويذهب بها إلى النصر، ولا أراه علم التفسير. ويختارون في (وليتهم ولاية) الكسر، وقد سمعناها بالفتح والكسر في معناهما جميعاً"^(١٢).

وذهب أبو عبيدة^(١٣) إلى أن المفتوحة مصدر المولى، كقولهم: مولى بين الولاية، فإذا كسرت فهي من الإمارة والسلطان، وإلى هذا ذهب الأخفش^(١٤)، ولكنه حكى الكسر في المعنى الأول.

وذكر الزجاج أن الولاية تقرأ بكسر الواو وفتحها، وأن معناها النصر^(١٥)، ونقل عنه في التهذيب أنه قال: "فمن فتح جعلها من النصر والنسب... والولاية التي بمنزلة الإمارة مكسورة"^(١٦).

وكذلك وجهها أبو منصور الأزهري^(١٧)، وأبو زرعة^(١٨)، والزمخشري^(١٩).

(١) انظر: التحرير والتنوير ٢٢٥/١٢.

(٢) النور: ٤٠.

(٣) انظر: حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي ١٥٨/٥.

(٤) السابق.

(٥) انظر: البحر المحيط، لأبي حيان ٣٤٩/٨، والدر المصون، للسمين الحلبي ١٦/٩.

(٦) البحر المحيط، لأبي حيان ٤٩٨/٢.

(٧) تفسير الألوسي ٤٦١/٢.

(٨) انظر: معجم ديوان الأدب، للفارابي ٤٧٢/١، والمخصص، لابن سيده ٤١٣/٤، ولسان العرب، لابن منظور.

(٩) الأنفال: ٧٢.

(١٠) الكهف: ٤٤.

(١١) انظر: السبعة، لابن مجاهد ٣٠٩، والقراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٢٤٨/١، وحجة القراءات، لأبي زرعة ٣١٥.

(١٢) معاني القرآن، للفرأ ٤١٩/١.

(١٣) انظر: مجاز القرآن، لأبي عبيدة ٢٥١/١.

(١٤) انظر: معاني القرآن، للأخفش ٣٢٥/٢.

(١٥) انظر: معاني القرآن وإعرابه، للزجاج ٢٨٩/٣.

(١٦) تهذيب اللغة، للأزهري ٣٩٥٥/٤.

(١٧) انظر: القراءات وعلل النحويين فيها، للأزهري ٢٤٨/١.

(١٨) انظر: حجة القراءات، لأبي زرعة ٣١٥.

ونسب ليونس^(٢) أن ما كان لله فهو ولاية مفتوح من الولاية في الدين، وما كان من ولاية الأمور فبالكسر. ونسب لسيبويه^(٣) أن الولاية بالفتح المصدر، وبالكسر الاسم مثل: الإمارة والنقابة. وذهب أبو علي الفارسي^(٤) إلى جواز الفتح والكسر فيهما، مع ترجيح الفتح إذا كانت بمعنى الدين، وتابعه في هذا مكي القيسي^(٥)، ذاكراً أنه هو الاختيار؛ لأن الجماعة عليه. وبهذا تبين أن اختلاف القراءة أثبت أن فتح الفاء وكسرها في (الولاية) و(الرضاعة) هو لغة جائزة، كما في: الوكالة، والوصاية، وهما بمعنى واحد^(٦).

الخاتمة

- الحمد لله الذي وفقني إلى الانتهاء من هذه الدراسة التي أوجز نتائجها فيما يلي:
- أن صيغة (فعالة) عند الصرفيين تدور في ثلاثة محاور، هي: أنها مصدر قياسي للفعل الثلاثي، إذا كان على وزن (فَعَلَ)، ودالا على خصلة، وأنها تستعمل مصدراً للفعل الذي على وزن (فَعَلَ) ومضارعه (يَفْعَلُ) وأحد أحرفه حرف حلق، أن تكون لغة جائزة في المصدر الذي يرد على وزن (فعالة) بكسر الفاء.
 - أن الكلمات الواردة على وزن (فعالة) في القرآن الكريم تسع عشرة كلمة، منها ما كانت مصادر قياسية، وهي (أمانة) من (أَمَنَ)، و(رافة) من (رَؤْفَ)، (رضاعة) من (رَضَعَ) و(سفاهة) من (سَفَهُ)، ومنها ما كانت مصادر سماعية، وهي: (أثارة، وبراءة، وجهالة، وشفاعاة، وشقاوة، وشهادة، وضلالة، وكلالة، ونشاعة، وندامة)، ومنها ما كان مصدراً وجاز في فائه الفتح والكسر، وهو (ولاية)، ومنها ما سمي به، وهو (خصاصة، وعداوة، وغيابة، وكلالة).
 - أن للسياق دوراً كبيراً في تحديد دلالة الصيغة القرآنية، وقد كان حاسماً في فهم معنى (علامة) و(كلالة).
 - أن اختلاف القراءات القرآنية باب من أبواب الثراء الدلالي، كما ظهر في المحور الأول من المبحث الثالث، وباب من أبواب اختلاف اللغات، كما ظهر في المحور الثاني من المبحث نفسه.

المصادر والمراجع

- أساس البلاغة، للزمخشري جار الله أبي القاسم محمود بن عمر، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٩هـ.
- إسفار الفصيح، للهروي أبي سهل محمد بن علي بن محمد، تحقيق: أحمد بن سعيد بن محمد قشاش، ط١، المملكة العربية السعودية: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، ١٤٢٠.
- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، للشنقيطي محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر، د.ط، بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ.
- إعراب القرآن، للنحاس أبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل، تحقيق: د. زهير غازي زاهد، ط١، بيروت: عالم الكتب، ١٤٢٦هـ.
- البحر المحيط في التفسير، لأبي حيان الأندلسي محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، تحقيق: صدقي محمد جميل، بيروت: دار الفكر، ١٤٢٠.
- بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، للفيروزآبادي مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، تحقيق: محمد بن علي النجار، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية-لجنة إحياء التراث، ١٩٩٦م.
- تاج العروس، لمرتضى الزبيدي محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

(١) انظر: الكشف، للزمخشري ٥٨٩/٣.

(٢) انظر: الحجة، لأبي علي الفارسي ١٥٠/٥.

(٣) انظر: الصحاح، للجوهري ٢٠٠٦/٥.

(٤) انظر: الحجة، لأبي علي الفارسي ١٦٦/٤.

(٥) انظر: الكشف عن وجوه القراءات وعللها، لمكي القيسي ٤٩٧/١.

(٦) انظر: الحجة، لأبي علي الفارسي ١٥٠/٥.

- التحرير والتنوير، لابن عاشور محمد الطاهر بن محمد الطاهر التونسي، تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤.
- تذكرة الأريب في تفسير الغريب، لابن الجوزي جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد، تحقيق: طارق فتحي، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ.
- تفسير ابن كثير، لابن كثير سلامة أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي البصري، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط٢، دار طيبة، ١٤٢٠هـ.
- تفسير الألوسي = روح المعاني، للألوسي شهاب الدين محمود بن عبدالله الحسيني، تحقيق: علي عبدالباري عطية، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.
- تفسير القرآن، للسمعاني أبي المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار التميمي المروزي الشافعي السلفي، تحقيق: أبي تميم ياسر بن إبراهيم، ط٢، مدار الوطن للنشر.
- تفسير الطبري = جامع البيان، للطبري شاکر محمد بن جرير بن يزيد بن غالب الآملي، تحقيق: أحمد بن محمد شاکر، ط١، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ.
- تفسير الماوردي = النكت والعيون، للماوردي أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، تحقيق: السيد بن عبدالمقصود بن عبدالرحيم، بيروت: دار الكتب العلمية.
- تنوير المقباس من تفسير ابن عباس، جمعه: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، لبنان: دار الكتب العلمية.
- تهذيب اللغة، للأزهري أبي منصور محمد بن أحمد، تحقيق: د. رياض زكي قاسم، ط١، بيروت: دار المعرفة، ١٤٢٢هـ.
- جمهرة اللغة، لابن دريد أبي بكر محمد بن الحسن، حققه وقدم له: د. رمزي منير بعلبكي، ط١، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨م.
- حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي = عناية القاضي وكفاية الرازي شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي، بيروت: دار صادر.
- الحجة للقراء السبعة أئمة الأمصار بالحجاز والعراق والشام الذين ذكرهم أبو بكر بن مجاهد، للفارسي أبي علي الحسن بن عبدالغفار، حققه: بدر الدين قهوجي، وبشير جويجاتي، ودققه: عبدالعزيز رباح وأحمد بن يوسف الدقاق، ط١، دمشق: دار المأمون للتراث، ١٤٠٤هـ.
- حجة القراءات، لأبي زرعة عبدالرحمن بن محمد بن زنجلة، تحقيق: سعيد الأفغاني، ط٥، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٢هـ.
- دراسات لأسلوب القرآن الكريم، لعزيمة محمد عبدالخالق، القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٥هـ.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، للسمين الحلبي أحمد بن يوسف، تحقيق: د. أحمد بن محمد الخراط، ط٢، دمشق: دار القلم، ١٤٢٤هـ.
- دقائق التصريف، للمؤدب أبي القاسم بن محمد بن سعيد، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، ط١، دمشق: دار البشائر، ١٤٢٥هـ.
- زاد المسير في علم التفسير، لابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد، تحقيق: عبدالرزاق المهدي، ط١، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٢٢هـ.
- السبعة في القراءات، لابن مجاهد، تحقيق: شوقي ضيف، ط٢، القاهرة: دار المعارف.
- شذا العرف في فن الصرف، للحملوي أحمد بن محمد، تحقيق: نصر الله عبدالرحمن نصر الله، الرياض: مكتبة الرشد.
- شرح شافية ابن الحاجب، للاستراباذي، الشيخ رضي الدين محمد بن الحسن، تحقيق: محمد نور الحسن وزميليه، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ.
- شرح المفصل، لابن يعيش، القاهرة: مكتبة المتنبى.

- **الصاحح= تاج اللغة وصحاح العربية**، للجوهري أبي نصر إسماعيل بن حماد الفارابي بحواشي عبدالله بن بري، وكتاب الوشاح للتادلي، اعتنى بها: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٩هـ.
- **العين**، للفرايدي خليل بن أحمد، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢١هـ.
- **القاموس المحيط**، للفيروزآبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٢، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.
- **القراءات وعلل النحويين فيها المسمى علل القراءات**، للأزهري أبي منصور محمد بن أحمد، دراسة وتحقيق: نوال بنت إبراهيم الحلوة، ط١، ١٤١٢هـ.
- **الكتاب**، لسيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، ط٣، القاهرة: مطبعة الخانجي، ١٤٠٨هـ.
- **كتاب الأفعال**، لابن القطاع علي بن جعفر بن علي السعدي، ط١، عالم الكتب، ١٤٠٣هـ.
- **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، للزمخشري جار الله أبي القاسم محمود بن عمر، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، ط١، الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ.
- **لسان العرب**، لابن منظور، نسقه وعلق عليه ووضع فهرسه: علي شيري، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨هـ.
- **مجاز القرآن**، لأبي عبيدة معمر بن المثنى التيمي، عارضه بأصوله وعلق عليه: د. محمد فؤاد سزكين، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- **المحكم والمحيط الأعظم**، لابن سيده، تحقيق: مجموعة من المحققين، القاهرة: معهد المخطوطات العربية، ١٤٢٤هـ.
- **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، لابن عطية أبي محمد عبدالحق الأندلسي، ط١، بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٣هـ.
- **المخصص**، لابن سيده أبي الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي، قدم له: د. خليل إبراهيم جفال، واعتنى بتصحيحه: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٧هـ.
- **مقاييس اللغة**، لابن فارس أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، اعتنى به: محمد عوض والآتسة فاطمة محمد، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ.
- **معاني القرآن**، للفراء، أبي زكرياء يحيى، تحقيق: محمد النجار، وأحمد يوسف نجاتي، ط٣، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ.
- **معاني القرآن وإعرابه**، للزجاج أبي إسحق إبراهيم بن السري، شرح وتحقيق: د. عبدالجليل عبده شلبي، ط١، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٨هـ.
- **مشكل إعراب القرآن**، للقيسي مكي بن أبي طالب القيرواني، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، ط٢، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.
- **معجم الأوزان الصرفية لكلمات القرآن الكريم**، للدكتور حمدي بدر الدين إبراهيم، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.
- **معجم ديوان الأدب**، للفارابي أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم بن الحسين، تحقيق: د. أحمد بن مختار عمر، ومراجعة: د. إبراهيم أنيس، القاهرة: مؤسسة دار الشعب، ١٤٢٤هـ.
- **المفردات في غريب القرآن**، للراغب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمد، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، ط١، دمشق وبيروت: دار القلم، والدار الشامية، ١٤١٢هـ.

عيوب "الشاهد" في المعجم الوسيط

أ. عز الدين الزياتي

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب/ جامعة محمد الخامس بالرباط/ المغرب

Defects of "witness" in the lexicon

Prof. Az-eddine ziyati

Institute for the Study and Research on Arabization\ university of Mohammed V
Rabat\ Morocco

azeddinez ziyati@yahoo.fr

Abstract:

Our objective in this research entitled "The defects of the citation in *ALMOAJAM ALWASSITE*" is to re-read the 4th edition of "*ALMOAJAM ALWASSITE*" published by the Academy of the Arabic language in Cairo and to examine its shortcomings in order to overcome them and to develop each subsequent lexical work.

The purpose of this research, which is of a critical corrective nature, is to find the answer to the problematic of citation, which we believe is in need of a review, including:

- To what extent has "*ALMOAJAM ALWASSITE*" remained faithful to the commitments made at the introduction, with regard to the citation?
- What is the methodology used to provide citations and to extract them from their sources?
- Is this work achieved a degree of perfection and maturity, which qualifies its fourth edition published in 2004, without including any modification of the third edition?

Key words: lexicon, citation, definition.

الملخص

نروم في هذا البحث المعنون بـ "عيوب الشاهد في المعجم الوسيط" إعادة قراءة الشاهد المعجمي في "المعجم الوسيط" الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة في طبعته الرابعة، والوقوف على ما يعترضه من نقائص بُغية تجاوزها لتطوير كل عمل معجمي لاحق. نهدف في بحثنا الذي يكتسي طابعاً نقدياً تقويمياً الإجابة على إشكالات مرتبطة بالشاهد، نعتقد أنها في حاجة إلى إعادة نظر، ومن أهمها:

- إلى أي حد ظل المعجم الوسيط وفياً لما التزم به في المقدمة، فيما يتعلق بالشاهد؟
- ما المنهج المتبع في إيراد الشواهد واستخلاصها من مصادرها؟
- وهل بلغ المعجم الوسيط من الكمال والنضج، ما يخوله إصدار طبعته الرابعة عام ٢٠٠٤، دون أن تتضمن أي تعديل لنسخته الثالثة؟

الكلمات المفتاحية: المعجم، الشاهد، التعريف

مقدمة:

المعجم لغة من عجم، "والعُجْمُ والعَجَمُ خلاف العُزْبِ والعَرَبِ... والعُجْمُ جمع الأعجم الذي لا يُفصح ولا يُبين كلامه وإن كان عربي النسب، والأنثى عجماء... أما العجمي فهو الذي من جنس العجم أفصح أو لم يُفصح، والأعجم الذي في لسانه عُجمة... وأعجمت الكتاب: ذهب به إلى العجمة... وأعجمت: أبهمت... وقُلَّ معجم وأمر معجم إذا اعتاص... وأعجمت الكتاب: خلاف قولك أعربته...^(١) يقول ابن جني: "اعلم أن (ع ج م) إنما وقعت في كلام العرب للإبهام والإخفاء وضد البيان والإفصاح."^(٢) إن أصل كلمة معجم تفيد الإخفاء والإبهام، إلا أن (إعجام الحروف يعني تنقيطها) والتمييز بين المتشابه منها في الشكل مثل: ب، ت، ث، ج، ح،

(١)-ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد الثالث، دار صادر، بيروت، مادة عجم، ج ١٢، ص ٣٨٥

(٢)-ابن جني أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وغيره، ط ١، القاهرة، مطبعة البابي الحلبي، ١٩٥٤، ص ٤٠

خ...) قياساً على (أشكلتُ الكتابَ) أي أزلتُ إشكاله... وعلى قوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا﴾ (طه، ١٤)، أي أكاد أظهرها، وبهذا يكون فعل أعجم بمعنى أزال العُجمة.^(١) ويمكنني أن ألتبس لها معناها الأول الذي يفيد الإخفاء وعدم الإفصاح، فيكون المعجم ببساطة هو الكتاب الذي يجمع الكلمات التي قد يخفى معناها/أو معانيها عن الشخص، فيلتبس لها تعريفاً، خاصة بعد دخول كثير من الأمم إلى الإسلام فاقتضت الحاجة تعلمهم اللغة العربية، ولعل ذلك كان أبرز هدف من وضع المعاجم؛ المحافظة على لغتهم عربية خالصة لا تشوبها شائبة ولا يكدر صفوها لحن.

وهكذا فقد كانت المادة المعجمية في البدء مجرد رسالات، لتتطور مع الخليل بن أحمد في معجمه "العين" كأول معجم عربي، وسار على نهجه من أتى بعده، مقلّدين تارة ومجددين تارة أخرى. مستفيدين منه سواء في نقلهم منه أو انتقادهم له (مثل أبي بكر الزبيدي في "كتاب استدراك الغلط الواقع في كتاب العين" و"المختصر"، فذكر التصحيف لدى الخليل وعدّله، وحذف المشكوك في عربيته مثل كلمة "بس"، وأنكر بعض الأوزان مثل "احوصل"^(٢)...) وما تزال هذه الحركة النقدية قائمة إلى اليوم؛ نقل للتجارب السابقة ونقدتها ونهل مما تقدمه النظريات اللسانية الحديثة وما نتيجته وسائل الطباعة المستحدثة من تقنيات، لتجمع بين فن/أو علم المعاجم Lexicology والصناعة المعجمية^(٣) Lexicography (*)، فتعددت المعاجم وتنوعت؛ من معاجم للألفاظ وأخرى للمعاني والمعاجم الأحادية اللغة والثنائية أو المتعددة ومعاجم التراجم والمعاجم التاريخية والعامة والمتخصصة، وغيرها...

في هذا الإطار يندرج بحثنا هذا، والهدف مراجعة بعض المعاجم العربية الحديثة وانتقادها، لتبيان مدى أهميتها والوقوف على ما يعتورها من نقائص، بغية تجاوزها والارتقاء بكل عمل معجمي لاحق.

ومن بين المعاجم الحديثة الرائدة التي لا تخفى أهميتها ولا تحصى مزاياها والتي لم تسلم بدورها من سُنّة النقد، "المعجم الوسيط" الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٦٢، والذي توالى طبعاته، طامحاً إلى الكمال من طبعة لأخرى، وسوف نحصر هذه المداخلة لتناول الشاهد أحد الوسائل المتممة للتعريف المكون الأبرز في المعجم، "والمعجم المعاصر يجب أن تشرح مفرداته وتفسر بدقة ووضوح، وأن تعرّف مصطلحاته تعريفاً علمياً تتحقق فيه شروط التعريف المنطقي، وأن يقرن الشرح والتعريف بالشواهد والأمثلة والعبارات السياقية".^(٤)

ينص تصدير "المعجم الوسيط" في طبعاته المتوالية على أن "اللجنة (...) سبّرت الشرح، وضبطت التعريف (...) واكتفت من الشواهد بما تدعو إليه الضرورة في غير ما غموض ولا تعقيد"^(٥)، "وعزّزته بالاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال العربية، والتركيب البلاغية المأثورة عن فصحاء الكتّاب والشعراء..."^(٦) "مما جعله يخطو إلى الكمال خطوات مهمة".^(٧)

في سبيل إدراك الكمال المنشود الذي يتطلع إليه "المعجم الوسيط" ننطلق في هذه الورقة للإجابة على الإشكالات التالية:

- إلى أي حدّ ظل المعجم الوسيط وفياً لما التزم به في المقدمة، سيّما ما يتعلق بالشاهد؟
- ما أهمية الشاهد في التعريف وما قيمته، وما مصادره في هذا المعجم؟ وما صحته؟
- ما المنهجية المتبعة فيه: التمهيص - الضبط - الأولوية: الشعر، النثر، اللهجات... المصادر المختلف في نسبتها لقائلها -

تعدد الروايات؟...

(١)-ينظر: إميل يعقوب، المعاجم اللغوية العربية، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت، لبنان، ١٩٨٥

(٢)-ينظر: نصار حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ط٤، ١٩٨٨، ص٢٤٢/٢٣٨

(٣)-القاسمي علي، علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود، الرياض، ط٢، ١٩٩١، ص٣

(*) فن/أو علم المعاجم /أو علم المفردات/أو علم الألفاظ Lexicology الذي هو دراسة المفردات ومعانيها في لغة واحدة أو في عدد من اللغات، ويهتم علم المفردات من حيث الأساس باشتقاق الألفاظ، وأبنيّتها، ودلالاتها المعنوية والإعرابية، والتعبير الاصطلاحي، والمتراجمات، وتعدد المعاني. أما الصناعة المعجمية Lexicography فتشتمل على خطوات أساسية خمس هي: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقاً لنظام معين، وكتابة المواد، ثم نشر النتائج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس... (القاسمي علي، المرجع نفسه، ص٣)

(٤)-مطر عبد العزيز، المعجم العربي الأساسي إضاءة ونقد، حولية كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، ع١٣، ١٩٩٠، ص٧٦

(٥)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤، ص٢٤

(٦)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢٧

(٧)-نفسه، ص٨

للتعريف المعجمي آليات متعددة منها؛ التعريف بالمعلومات الصوتية أو الصرفية أو النحوية، والتعريف الدلالي (بالمترادف أو الضد، أو الإحالة...) والتعريف بالصورة، والتعريف بالشاهد... وهذا الأخير كما أسلفنا هو موضوع بحثنا.

١- تعريف الشاهد أو الاستشهاد:

الشاهد لغة المبيّن كما جاء في لسان العرب: "قوله عز وجل: إنا أرسلناك شاهداً؛ أي على أمتك بالإبلاغ والرسالة، وقيل: مُبَيِّنًا. (...) واللسان من قولهم: لفلان شاهدٌ حسن أي عبارة جميلة"^(١)، وهو الدليل^(٢)، أما اصطلاحاً فمعنى الشاهد أو الاستشهاد هو "إثبات صحة قاعدة، أو استعمال كلمة أو تركيب، بدليل نقلي صحّ سنده إلى عربي فصيح سليم السليقة"^(٣)؛ وبهذا يكون الشاهد المعجمي نوعاً من الاحتجاج ليشهد على مدى صحة ألفاظ معينة أو عبارات ما وسلامتها واستعمالها ودلالاتها على معنى معين، ولكي لا يُنسب إلى اللغة العربية ما ليس منها، وتزداد أهمية الشاهد بالنظر إلى ارتباطه بالنص الديني ودلالاته وأحكامه. لذلك جعلوا للاحتجاج أزمناً وأمكنة لا ينبغي أن يتجاوزها من يسعى وراء جمع الألفاظ ومعانيها، وإن كانوا يستثنون من هذا التقييد الزماني المكاني ما يخص تحري المعاني؛ حيث استشهدوا بكلام المولدين وغيرهم من المتأخرين، قال الأندلسي: "علوم الأدب ستة: اللغة والصرف والنحو، والمعاني والبيان والبدیع؛ والثلاثة الأولى لا يستشهد عليها إلا بكلام العرب، دون الثلاثة الأخيرة فإنه يستشهد فيها بكلام غيرهم من المولدين، لأنها راجعة إلى المعاني، ولا فرق في ذلك بين العرب وغيرهم، إذ هو أمر راجع إلى العقل، ولذلك قيل من أهل هذا الفن الاستشهاد بكلام البحري، وأبي تمام، وأبي الطيب وهلم جرا"^(٤).

للشاهد وظائف متعددة منها الوظيفة الدينية كتفسير القرآن الكريم والحديث النبوي وشرح وتوضيح ما استغلق من ألفاظهما ومعانيهما، ملتصقين شواهد من الشعر خاصة، كقول عبد الله بن عباس: "الشعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الكريم الذي أنزله الله بلغة العرب رجعنا إلى ديوانها فالتمسنا معرفة ذلك منه"، وقوله "إذا سألتهموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشعر، فإن الشعر ديوان العرب"، وقوله "إذا تعاجم شيء من القرآن فانظروا في الشعر، فإن الشعر عربي"^(٥). والوظيفة المنهجية العلمية إذ إن الشاهد تقتضيه الضرورة المنهجية والعلمية، كما له وظيفة تربوية نفسية تجعل المتعلم أو كل طالب للمعرفة مطمئناً لما يطّلع عليه في مجال اللغة ومعانيها؛ لأنه دليل على انتسابها للغة العربية وتداولها في عصورها الذهبية.

إن الشاهد كنز يحفظ مدونة من النصوص الأدبية والعلمية، وهو يضطلع بأغراض أخرى عدا تلك المتعلقة بسلامة اللفظ والمعنى وصحة انتسابه إلى العربية، فهو أيضاً تسجيل تاريخي يوثق لتداول لفظ ما في حقبة زمنية ما وفي رقعة مكانية ما للدلالة على معنى معين أو مجموعة من المعاني، أو لإثبات صحة قاعدة معينة، وكل ذلك يمكن أن يستثمر في مجالات عديدة أخرى كالتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس... وهو بذلك يشكل مادة أساسية لا غنى عنها في بنية النص المعجمي، بل إن فولتير Voltaire يعتبر "المعجم من دون شاهد مجرد هيكل عظمي"^(٦).

(١)-ابن منظور، مرجع سابق، ص ٢٤٠

(٢)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٤٩٧

(٣)-الأفغاني سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر، بيروت، لبنان، ص ١٧

(٤)-ينظر، البغدادي عبد القادر بن عمر، خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ج ١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ١، ١٩٩٧، ص ٥

(٥)-الطار بوشتي، المعاجم العربية، رؤية تاريخية وتقييمية، منشورات جامعة شعيب الدكالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجديدة، ط ١، ١٩٩٠، ص ١١. وينظر: -السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن ج ١، المكتبة العصرية، بيروت، ط ١، ١٩٨٧، ص ٢٥٥

(6)-Nouveau dictionnaire de la conversation ; ou, Répertoire universel... sur le plan du conversation's lexicon... par une société de Littérateurs, de Savants et d'Artistes... Publié par Auguste Wahlen. Tome sixième, Bruxelles, Librairie-Historique-Artistique, 1841, p502.

٢- عصور الشاهد ومصادره في المعجم الوسيط:

إن ما ورد في مقدمة الطبعة الأولى من المعجم الوسيط يكشف أن مصادر الشاهد لم تقتصر فقط على عصر الاحتجاج ومكانه بل تعدته إلى عصور ومواضع أخرى؛ بحيث "تساير النهضة العلمية والفنية في جميع مظاهرها، وتصلح موادها للتعبير عما يُستحدث من المعاني والأفكار"^(١)، معتمدة في ذلك على موارد متنوعة، قديمة وحديثة، متمثلة في "النصوص والمعاجم التي يُعتمد عليها، وعززته بالاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال العربية، والتراكيب البلاغية المأثورة عن فصحاء الكتاب والشعراء، وصورت ما يحتاج توضيحه إلى التصوير..."^(٢) إن ما يميز المعاجم العربية القديمة أنها تدل الشاهد باسم صاحبه ليكون أكثر مصداقية وموثوقية وحجية؛ فإثبات ذلك فيه تحديد للمصدر والزمان والمكان والسياق، وكل ذلك يقود إلى المعنى المراد، كما أن نسبة القول إلى قائله يعدّ أحد شروط الأمانة العلمية، فهل التزم المعجم الوسيط بهذا الشرط؟ وما هي منهجيته للتعامل مع الشاهد القرآني والحديثي والشعري والأمثال والأقوال وغيرها من كلام العرب؟

٣- أنواع الشاهد في المعجم الوسيط:

تعددت مصادر الاستشهاد في المعجم الوسيط وتنوعت؛ من قرآن وحديث نبوي وشعر وأمثال عربية وتراكيب بلاغية وصور. وسنقتصر في هذه الورقة، كما أسلفنا، على هذه الشواهد اللغوية المذكورة دون الشاهد "الصوري" نتناولها فيما يلي:

٣-١- الاستشهاد بالقرآن الكريم:

إن القرآن الكريم كلام سماوي يعلو ولا يُعلى عليه، وسائر الكلام دونه فصاحة، وألفاظه "لبّ كلام العرب وزيدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحكمهم، وإليها مفزع حذّاق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم، وما عداها وعدا الألفاظ المنقرعات عنها والمشتقات منها هو بالإضافة إليها كالفقشور والنوى، بالإضافة إلى أطايب الثمرة..."^(٣) "كُلُّ ما ورد أنه فُرئ به جاز الاحتجاج به في العربية، سواء كان متواتراً، أم أحاداً، أم شاذاً..."^(٤) وهو يعدّ الخبر اليقين في اللغة ومعانيها ومبانيها لكل اللغويين، على خلاف توجه "المنجد" الذي كان الاستشهاد بالقرآن الكريم آخر اهتماماته لأسباب عقديّة وأهواء إيديولوجية تحكم مؤلفه أو مؤلفيه...

فكيف تعامل المعجم الوسيط مع شواهد القرآن الكريم؟ من حيث الأهمية والأولوية والقراءة والتوثيق؟...

إن أول ما يطالعنا ونحن نتصفح شواهد، هو حضور آيات من القرآن الكريم لتعزيز معنى من المعاني والاحتجاج على صحته في سياق معين، بل لقد كان الشاهد القرآني حاضراً في أول مادة وهي الهمزة متمثلة في الآية الكريمة: ﴿وَإِنْ أَدْرِي أَقْرَبُ أَمْ بَعِيدٌ مَا تُوعَدُونَ﴾^(٥) (الأنبياء، ١٠٨)، سيما أن القرآن الكريم هو المصدر المحفوظ الأصح الذي لا يأتيه اللحن ولا الباطل من بين يديه ولا من خلفه، إلا أن هناك مجموعة من الملاحظات تستوقفنا فيما يتعلق بالشاهد القرآني، نردها فيما يلي:

إن كثيراً من الآيات، ومنها الآية السابقة، ترد دون تصدير ولا تمييز طباعي بصري عن غيرها من المواد يبين أنها آية قرآنية، والاكتفاء بإيراد الآية مجردة، يؤشّر عليها فقط بالقوسين المفهرين ﴿﴾، مع ما يقتضيه المقام من عناية بالتنزيل العزيز، كما في الأمثلة التالية: "ومنه ﴿أَنْسَتْ نَارًا﴾"^(٦) (طه، ٩)، "و"ومنه ﴿هَذَا بَلَاغٌ لِلنَّاسِ﴾"^(٧) (إبراهيم، ٥٤)، ونحو ﴿يَا مَرْيَمُ أَنْتِ لَكِ هَذَا﴾^(٨) (آل

(١)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٢٦

(٢)-نفسه، ص ٢٧

(٣)-الأصفهاني الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، ج ١، مكتبة نزار مصطفى الباز، ص ٤

(٤)-السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق عبد الحكيم عطية، دار البيروني، ط ٢، ٢٠٠٦، ص ٣٩

(٥)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ١

(٦)-نفسه، ص ٢٩

(٧)-نفسه، ص ٧٠

(٨)-نفسه، ص ٣١

عمران، ٣٧) أو "مثل" ﴿إِنَّ رَبِّي لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (هود، ٤١) و﴿أَلَا إِنَّ أَوْلَىٰ لِإِيَاءِ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾^(١) (يونس، ٦٢) وغيرها من الأمثلة الكثيرة.

إلا أنه بين الفينة والأخرى يُصدّر الشواهد القرآنية بعبارات من قبيل: "في التنزيل العزيز" ﴿وَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ﴾^(٢) (الفيل، ٣)، أو "قوله تعالى: ﴿وَوَرِثُهُ أَبَوَاهُ﴾"^(٣) (النساء، ١١) و"قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ الْخُلُوفَ، وَأَنْتُمْ حِينِيذٍ تَنْظُرُونَ﴾"^(٤) (الواقعة، ٨٦-٨٧)، أو "ومنه الآية" ﴿إِنَّهَا عَلَيْهِمْ مُّوَصَّدَةٌ﴾"^(٥) (الهمزة، ٨) و"ومنه الآية: ﴿إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَأَوَّاهٌ حَلِيمٌ﴾"^(٦) (التوبة، ١١٥)، أو "في القرآن: ﴿فَلَمَّا أَقْلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ﴾"^(٧) (الأنعام، ٧٧) وغيرها من عبارات التصدير مع غلبة عبارة "وفي التنزيل العزيز".

وفضلاً عما ذكرناه عن التصدير نشير إلى أن التوثيق غائب تماماً عن الشواهد القرآنية؛ فلا ذكر للسورة ولا للجزء ولا لرقم الآية(*) . وحري بالمجمع أن يورد اسم السورة ورقم الآية بكل اختصار، مثلاً: "طه، ٥"، لمن رغب في التدقيق والتحصيص سيما أن اللفظ المعني بالاستشهاد لا يستقيم معناه إلا إذا وُضِعَ في سياقه العام. وللتوثيق مزايا أخرى تتمثل في تعويد الطالب الأمانة العلمية ومنهج التقصي والتثبت والعودة إلى المصادر. أما حجة أن معاجم كثيرة لا تهتم بالتوثيق، وذريعة تلافي الإطالة وتضخيم حجم المعجم بإيراد التوثيق فواهية في عصرنا عصر الطباعة المتطورة ورقياً وإلكترونياً.

كتابة الياء إن وردت متطرفة ألفاً مقصورة (دون نقط): (أدري) والمراد (أدري)، أو ساكنة متوسطة بعدها همزة: (شيء) والمراد (شيء) وإن كانت في آية قرآنية، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَدْرَىٰ أَقْرَبَ أَمْ بَعِيدٌ مَا تُوعَدُونَ﴾^(٨) (الأنبياء، ١٠٨)، و﴿كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ﴾^(٩) (القصص، ٨٨) أو في غير القرآن مثل: "التوقيفي"^(١٠) بل إن هذا لا يحتاج إلى تمثيل فقد أصبحت قاعدة فتكتب الياء دون نقط من غير استثناء، وهذا لا نجد له مسوّغاً ولا مبرراً، فالتمييز الخطّي واضح بين الياء والألف المقصورة في الرسم العربي.

تقديم بعض الشواهد المختلفة، وإن كانت مصطنعة مختلفة، عن الشاهد الأوضح الأصح وهو الشاهد القرآني في كثير من المواضع حتى ولو كانت أقل شأناً وقيمة من الشعر والحكم والأقوال، مثل: أول مادة في "الهمزة": "...وفي الاستفهام فيسأل بها عن أحد الشئيين أو الأشياء، مثل: أأخوك سافر أم أبوك؟ ونحو: ﴿وَإِنْ أَدْرَىٰ أَقْرَبَ أَمْ بَعِيدٌ مَا تُوعَدُونَ﴾"^(١١) (الأنبياء، ١٠٨)، ولا يقدم المعجم أي تبرير لهذا الترتيب العشوائي اللامنهجي.

توظيف الشاهد القرآني نفسه مرتين أو أكثر، مثل ﴿فَإِذَا الَّذِي اسْتَنْصَرَهُ بِالْأَمْسِ يَسْتَصْرِحُهُ﴾ (القصص، ١٧) وذلك في سياق الاستشهاد على لفظ استصرخ^(١٢) ولفظ استنصر^(١٣)، ووظفوا الشاهد القرآني التالي: ﴿وَوَضَعْنَا يَدَافِئَهُمْ فَأَرْضَابٌ مِنْهُ لَا تَحْتَسِبُ﴾ (ص، ٤٣) للاستشهاد على (حيث)^(١٤) و(ضرب)^(١٥) و(الضغث)^(١٦). والأحرى أن تُستعمل شواهد أخرى قرآنية أو غير قرآنية وهي كثيرة في العربية لما لذلك من فائدة في توسيع أفق القارئ.

(١)-نفسه، ص ٣١ وينظر أيضاً ص ٣١/٢٨/٢٥/٢٣/١١...

(٢)-نفسه، ص ١٩/١٦/١٤/١٢/١٠/٤/٣...

(٣)-نفسه، ص ٤

(٤)-نفسه، ص ١١

(٥)-نفسه، ص ١٩

(٦)-نفسه، ص ٣٣

(٧)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٢١

(*)-تخريج الآيات في هذا البحث من إنجاز الباحث.

(٨)-نفسه، ص ١

(٩)-نفسه، ص ١٠١٥

(١٠)-نفسه، ص ١٠٥١

(١١)-نفسه، ص ١

(١٢)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٥١٢

(١٣)-نفسه، ص ٩٥٠

(١٤)-نفسه، ص ٢٠١

(١٥)-نفسه، ص ٥٣٦

(١٦)-نفسه، ص ٥٤٠

يستشهد تارة عن كلمة ما بالقرآن أو غيره وإن كانت مألوفة ومتداولة جلية المعنى، ولا يستشهد عن كلمة أخرى أصعب منها، مع وجود عدة شواهد، مثلاً: "الإيثار: تفضيل المرء غيره على نفسه"^(١)، هكذا دون إدراج أي شاهد، مع ما تكتسبه هذه الكلمة من صعوبة بالنسبة لبعض الدارسين، ورغم وجود عدة شواهد من القرآن والحديث والشعر وغيرها من مصادر الاستشهاد، فلو عدنا إلى القرآن الكريم مثلاً لوجدنا قوله عز وجل: ﴿وَيُؤْتِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَتْ بِهِمْ حَصَاصَةٌ﴾^(٢) (الحشر، ٩) ... مقابل ذلك توسلوا في تعريف "أخذ": بشاهد قرآني: "﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا﴾"^(٣) (التوبة، ١٠٤)، مع يُسر لفظ "أخذ" ووضوحه إذا ما قورن بلفظ "الإيثار" لدى المتعلمين.

على الرغم من أن الاستشهاد بالقرآن الكريم على المعاني لا يخضع لأي تحفظ، فكل قراءة صحّ سندها تعتبر قراءة صحيحة، إلا أن ما يؤخذ على المعجم الوسيط أنه لم يُشِر إلى اختلاف بعض الكلمات من قراءة إلى أخرى، ومن لغة إلى أخرى. مثل تعريف "حصب":

الحَصَبُ: صغار الحجارة. و-- الحَطَبُ. والحَصَبُ: كُلُّ مَا يُلْقَى فِي النَّارِ مِنْ وَقُودٍ. وفي التنزيل العزيز: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ﴾^(٤) (الأنبياء، ٩٧).

فقد جاء في التعريف أن "الحَصَب هو صغار الحجارة". مع العلم أن الحَصَب في لغة اليمن هو الحجارة، وأن قراءة علي بن أبي طالب أيضاً للآية الكريمة السابقة تثبت هذا المعنى، حيث قرأ: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ حَطَبُ جَهَنَّمَ﴾. فلم تتم الإشارة إلى هذه اللغة ولا هذه القراءة، مع أنهما موثقتان في هذا الباب، إن هذا يحملنا على الاعتقاد أن المعجم الوسيط يتلافى الاستشهاد بالقراءات المختلفة. وقد أورد ابن منظور في "لسان العرب" ذلك بالقول:

"والحَصَبُ: كُلُّ مَا أَلْقِيَتْهُ فِي النَّارِ مِنْ حَطَبٍ وَغَيْرِهِ. وفي التنزيل: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ﴾. قال الفراء: ذكر أن الحَصَبَ في لغة أهل اليمن الحَطَبُ. ورؤي عن علي، كرم الله وجهه: أنه قرأ حَطَبُ جَهَنَّمَ. وكلُّ ما أَلْقِيَتْهُ فِي النَّارِ، فقد حَصَبَتْهَا به، ولا يكون الحَصَبُ حَصَباً، حتى يُسَجَّرَ به. وقيل: الحَصَبُ: الحَطَبُ عامةً. وحَصَبَ النَّارَ بالحَصَبِ يَحْصِبُهَا حَصَباً: أَضْرَمَهَا"^(٥). لقد كان يحسن بالمعجم الوسيط الإشارة إلى بعض القراءات رفعا لكل لبس قد يحصل لدى القارئ سيما إذا لم يكن مطلعاً على القراءات وأوجه اختلافها.

كما سكت المعجم الوسيط عن قراءة أخرى لابن عباس لهذه الآية التي تتضمن "حصب" أو "حطب"، ولم يُشِر إليها إلا في معرض تعريفه لكلمة "حصب"، حيث أورد: "الحَصَبُ: الحَطَبُ، وبه قرأ ابن عباس: ﴿حَصَبُ جَهَنَّمَ﴾"^(٦).

نقل الشواهد عن معاجم أخرى، وهذه سنة يُعمل بها، لكن من الأمانة أن يُنسب القول إلى قائله، وأن يُشار إلى المعاجم المعتمدة ولو في التصدير، إلا أن المعجم الوسيط لم يُبَيِّح بمصادره في التعريف والاستشهاد، واكتفى بالقول: "واستعانت اللجنة في شرحها للألفاظ بالنصوص والمعجمات التي يُعتمد عليها وعَزَزَتْها بالاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال العربية، والتراكيب البلاغية الماثورة عن فصحاء الكتاب والشعراء..."^(٧)، وترك الأمر مبهماً. إلا أن الأمر لا يحتاج إلى كثير من التدقيق ليتبين حضور مادة "لسان العرب" بجلاء.

(١)-نفسه، ص ٦

(٢)-سورة الحشر، الآية ٩

(٣)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٨

(٤)-نفسه، ص ١٧٧/١٧٨

(٥)-ابن منظور، مرجع سابق، مادة حصب

(٦)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ١٨٠

(٧)-نفسه، مقدمة الطبعة الأولى، ص ٢٧

وفي مثال لشرح تشعث نجد: "(تشعث) تفرق يُقال تشعث رأس الوتد والمِسْوَاك. تفرقت أجزاؤه". ولم ترد أي إحالة، ولو طفيفة، إلى المصدر^(١)، أما (لسان العرب) فأورد: "تشعث الشيء: تفرق. وتشعث رأس المسواك والوتد: تفرق أجزائه". مع تقديم لفظ المسواك وتأخير لفظ الوتد والأمثلة كثيرة تؤكد زعمنا.

إن إثبات المصدر عادة محمودة جرت بها سنة الأولين، فقد كان ابن منظور مثلاً حريصاً على ذلك في معجمه، والأمثلة غزيرة، منها: "...وفي الصحاح: أثلاً، وأثن يأتين أثوناً إذا قارب الخطو في غضب..."^(٢) و"أورده الجوهري بلفظ..."^(٣) ويقول ابن سيده، وفي المخصص، وغير ذلك مما يثبت حرص ابن منظور على ذكر مصادره ونسبة القول لقائله...

٣-٢- الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف:

يُستشهد بالحديث النبوي الشريف في المعاني دون النحو؛ لأن من الحديث ما روي بالمعنى لا اللفظ، ولأن من رواه بعض المولدين، وفي ذلك نظر فإن من رَوَّه كانوا يتحرون الصحة وامتداد السند، وهو ما لم يتحقق للشعر ويدفعنا إلى وضع الأشعار موضع تساؤل، فقد انتقلت عن طريق الرواية ولا نعرف صدق روايتها فمنها المنحول والمدسوس ومنها المحرف والمصحف، بل منها ما يُنسب إلى أكثر من شاعر أو أن نسبته مجهولة، ومع ذلك يستشهد بها على المعاني والنحو معاً. والمعجم الوسيط يحتفي كثيراً بالأحاديث النبوية؛ إذ يضعها بعد القرآن الكريم كما يصرح بذلك في التقديم، على اعتبار أن النبي صلى الله عليه وسلم أفصح العرب. إلا أن هذا المعجم قد حاد أحياناً عن هذه القاعدة، وقدم في غير ما مرة الأمثال أو غيرها من كلام العرب عن الحديث، نمثل لذلك بما يأتي:

- (الخطبة) الأمر أو الحالة وفي المثل (جاء فلان وفي رأسه خطبة) أمر قد عزم عليه وفي الحديث (إنه قد عرض عليكم خطبة رُشد فاقبلوها) أمراً واضحاً في الهدى والاستقامة (ج) خط (٤)، مع أن لفظ خطبة هو نفسه في الشاهدين معاً وأن الاختلاف فقط في المضاف إليه "رشد".

- وقد يتم تقديم الحديث عن القرآن في بعض الأحيان: "(خَنَرْتُ) نَفْسُهُ خَنَرًا وَخَوَّرًا غَنَّتْ وَفَسَدَتْ وَ--فلاناً غدر به أَقْبَحُ الغدر وفي الحديث (ما خَنَرَ قومٌ بالعهد إلا سُلُطَ عليهم العدو) فهو خاتر وخَنِيرٌ وَخَوَّرٌ وَخَنَارٌ وَخَنِيرٌ وفي التنزيل العزيز ﴿وَمَا يَجْدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا كُلُّ خَنَارٍ كَفُورٍ﴾" (لقمان، ٣١).

- ومن الظواهر الأخرى التي تشين أي عمل معجمي، مسألة حذف الأسانيد، وإن كانت خطورتها لا ترقى لدرجة الاستشهاد في النحو حيث السند يبين الأحاديث التي يستشهد بها من غيرها التي لا يستشهد بها^(١)، إلا أن حذفها فيما يتعلق بالمعاني يسيء إلى المادة العلمية ويخلل بالأمانة العلمية؛ إذ يغيب التوثيق في هذا الباب ويكتفي هذا المعجم فقط بعبارات من قبيل: "وفي الحديث"، أو "وفي حديث الحج"، أو "وفي الحديث الشريف"، أو "في حديث المعراج"... دون ذكر الراوي. أو أنه يحذف الأسانيد ويذكر الراوي

(١)- نفسه، ص ٤٨٤

(٢)- ابن منظور، مرجع سابق، مادة أثل

(٣)- نفسه، مادة أبل

(٤)- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٢٤٤

(٥)- نفسه، ص ٢١٧

(٦)- جبل محمد حسن حسن، الاحتجاج بالشعر في اللغة، الواقع ودلالاته، دار الفكر العربي، (د.ت)، ص ٧٣/٧٤

(*) "ما يستشهد به من الأحاديث النبوية وما لا يستشهد به. ذلك أن هذه المسألة قد نوقشت مناقشة موسعة، انتهت إلى أن هناك أنواعاً من الأحاديث لا ينبغي الاختلاف في قبول الاحتجاج بها هي:

- ما يروى بقصد الاستدلال على فصاحته صلى الله عليه وسلم كقوله: "حمى الوطيس"، "مات حتف أنفه"، "ارجعن مأزورات غير مأجورات".

- ما يروى من الأقوال كان يتعبد بها، أو أمر بالتعبد بها كالألفاظ التحيات والقنوت وكثير من الأذكار والأدعية...

- ما يروى شاهداً على أنه صلى الله عليه وسلم كان يخاطب كل قوم بلغتهم.

- الأحاديث التي وردت من طرق متعددة إلى النبي صلى الله عليه وسلم واتحدت ألفاظها.

- الأحاديث التي دونها من نشأ في بيئة عربية لم ينتشر فيها فساد اللغة كمالك بن أنس، وعبد الملك بن جريج، والإمام الشافعي.

- ما عرف من حال رواه أنهم لا يجيزون رواية الحديث بالمعنى كابن سيرين والقاسم بن محمد ورجاء بن حيوة وعلي بن المديني.

وما عدا هذه الأنواع الستة، فما دون في الصدر الأول يحتج بها ما لم يطعن فيه بغلط أو تصحيف أو تحريف من الرواة طعننا قويا..."

الأعلى فقط، مثلاً: في مادة "(الْجَذَلُ) الْعُضْوُ و--الْعَظْمُ الْمُؤَفَّرُ (ج) أَجْدَالٌ وَجُدُولٌ. وفي حديث عائشة (العقيقة تُقَطَّعُ جُدُولًا، لا يُكْسَرُ لها عَظْمٌ)"^(١)...

-إيراد بعض الألفاظ الصعبة في الشواهد، لكن لا إشارة إلى شرحها، ولم تُفرد لها دخلة خاصة:

من عيوب المعاجم أيضاً أن يتضمن الشاهد لفظاً معيناً، وحينما تبحث عن معناه لا تعثر عليه فتلتبس معناه في معاجم أخرى. وفي المعجم الوسيط بعض من هذه العيوب؛ ذلك أنه يورد ألفاظاً ولا يخصّها بدخلة مستقلة، بل يهملها ولا يوردها مطلقاً. ونمثل لذلك بلفظ "جَطَّ" الذي ورد في الشاهد التالي "الْجَعْظُ: الضخم. و--العظيم المستكبر في نفسه. وفي الحديث: "أَلَا أُنبئكم بأهل النار؟ كُلُّ جَطَّ جَعْظٍ"^(٢). وذلك لتفسير كلمة "الجعظ". حتى إنه ليخيّل إلى القارئ أنهما كلمة واحدة مركبة أو يتم إيهامه بذلك، والأمر غير ذلك. وإذا عدنا للسان العرب ألفينا التعريف التالي حيث يميز بين اللفظين:

"رجل جَطَّ: ضخم. وفي الحديث: أَبْعَضُكُمْ إِلَيَّ الْجَطُّ الْجَعْظُ؛ الْفَرَاءُ: الْجَطُّ وَالْجَوَاطُ الطويل الجسيم الأكل الشُّرُوب البَطْرُ الْكُفُور، قال: وهو الْجَعْظَارُ أيضاً. وروي عن النبي، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَنَّهُ قَالَ: أَلَا أُنبئكم بأهل النار؟ كُلُّ جَعْظٍ جَطَّ مُسْتَكْبِرٌ مَنَاعٍ قَلْتُ: مَا الْجَطُّ؟ قَالَ الضَّخْمُ، قُلْتُ: مَا الْجَعْظُ؟ قَالَ: الْعَظِيمُ فِي نَفْسِهِ."

"الْجَعْظُ وَالْجَعْظُ: السَّيِّءُ الْخُلُقِ الْمُتَسَخِّطُ عِنْدَ الطَّعَامِ، وَقَدْ جَعِظَ جَعْظًا. وَالْجَعْظُ: الضخم. وَالْجَعْظُ: الْعَظِيمُ الْمُسْتَكْبِرُ فِي نَفْسِهِ؛ وَمِنَهُ الْحَدِيثُ الْمَرْوِيُّ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ: أَنَّ النَّبِيَّ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: أَلَا أُنبئكم بأهل النار؟ كُلُّ جَطَّ جَعْظٍ مُسْتَكْبِرٍ قُلْتُ: مَا الْجَطُّ؟ قَالَ: الضَّخْمُ، قُلْتُ: مَا الْجَعْظُ؟ قَالَ الْعَظِيمُ الْمُسْتَكْبِرُ فِي نَفْسِهِ"^(٣).

-عدم الإشارة إلى اختلاف الروايات بالنسبة للحديث الشريف، فلم تتم الإشارة إليها إلا في مناسبة واحدة (تقريباً)، كما ورد في مادة: "(تَحَوَّلَ): تَنَقَّلَ مِنْ مَوْضِعٍ إِلَى مَوْضِعٍ أَوْ مِنْ حَالٍ إِلَى حَالٍ. و- عَنِ الشَّيْءِ انصَرَفَ عَنْهُ إِلَى غَيْرِهِ. و- فَلَانًا بِالنَّصِيحَةِ وَالْوَصِيَّةِ وَالْمَوْعِظَةِ: تَوَخَّى الْحَالَ الَّتِي يَنْشِطُ فِيهَا لِقَبُولِ ذَلِكَ مِنْهُ. وَمِنْهُ: (كَانَ الرَّسُولُ يَتَحَوَّلُنَا بِالْمَوْعِظَةِ) (وبالْخَاءِ فِي رِوَايَةِ أُخْرَى)."^(٤) والرواية على درجة من الأهمية لما قد يترتب على اختلاف الألفاظ من تباين بين المعاني.

كما أن المعجم في أمثلة كثيرة جداً لم يورد أي شاهد عليها ويكتفي بعبارة "ويقال" مع وجود شواهد في الحديث، مثل: تحديد لفظ الإزار فقد جاء فيه: "...ويقال فلان عفيف الإزار..."^(٥) ودون أن نكلف أنفسنا كثيراً عناء البحث سنجد الحديث التالي: "قال الله عز وجل: الْكِبْرِيَاءُ رِدَائِي، وَالْعِظْمَةُ إِزَارِي، فَمَنْ نَازَعَنِي وَاحِدًا مِنْهُمَا قَذَفْتُهُ فِي النَّارِ"^(٦)، وفي لفظ المنزر ورد "(الْمِنْزَرُ) الْإِزَارُ وَيُقَالُ شَدَّ لِلْأَمْرِ مِنْزَرَهُ تَهَيَّأَ لَهُ وَتَسَمَّرَ وَشَدَّ مِنْزَرَهُ دُونَ النَّسَاءِ اعْتَزَلَهُنَّ وَفَلَانٌ عَفِيفٌ الْمَنْزَرُ عَفٌّ عَمَّا يَحْرَمُ عَلَيْهِ مِنَ النَّسَاءِ (ج) مَا زَرَّ"^(٧). مع وجود لفظ المنزر والإزار في الحديث عن عائشة: "كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا دخل العشر شدَّ منزره"، وغيرها من الأحاديث الكثيرة.

٣-٣- الاستشهاد بالشعر:

الشعر ديوان العرب ومجمع أخبارهم وآدابهم وعلومهم، ولسان حالهم، نظموا فيه فأعجزوا، وصوروا فأقتنوا، جعلوه ميداناً للتباري، فعقدوا من أجله الأسواق وشدوا إليها الوثاق من كل حذب وصوب. فكان أن حافظ على ألفاظ العربية ومعانيها منذ غابر الأزمان، ولعل ما وصلنا من أشعار العصر الجاهلي خير دليل، ومن ذلك المعلقة. لقد توسلوا به لتفسير معاني القرآن كما جاء على لسان ابن

(١)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ١١١

٢-نفسه، مادة "الجعظ"، ص ١٢٥

٣-ابن منظور، مرجع سابق، جعظ-جعظ

٤-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٢٠٩

٥-نفسه، ص ١٦

(٦)-مسلم بن حجاج، صحيح مسلم، تحقيق نظر بن محمد الفاريابي أبو قتيبة، دار طيبة، ط ١، ٢٠٠٦. أخرجه الإمام أحمد وأبو داود، وابن ماجه، وابن حبان في صحيحه وغيرهم، وصححه الألباني

(٧)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ١٦

عباس في قوله: "إذا سألتُموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشعر، فإن الشعر ديوان العرب".^(١) وفي قول عمر بن الخطاب: "أيها الناس عليكم بديوانكم، شعر الجاهلية، فإن فيه تفسير كتابكم، ومعاني كلامكم"^(٢)، كما أن للشعر خصائص لا تتوفر في النثر تبرر الإقبال عليه في الاحتجاج، ذلك أنه سهل الحفظ، واسع الذبوع، موزون مضبوط، يمثل اللغة في مستواها الراقى لفظاً ومعنى. إلا أن الاستشهاد بالشعر يطرح الكثير من التساؤلات، فما أكثر ضروراته ومجازاته، ولربما كان النثر أولى بالاستشهاد وأجدي.

فكيف تعامل المعجم الوسيط مع الشاهد الشعري؟ وما موقفه من منحوه ومُصحِّفه؟ وكيف تصرف مع رواياته وتعددها؟

سنورد هذه الملاحظات تباعاً في الآتي:

- غياب التصدير أحياناً مما يوقع القارئ في اللبس، فلا مؤشر يبين أن هذا الكلام شعر، ولا إشارة لاسم الشاعر ولا للفظ "الشاعر"، كما في المثال التالي: "مثل (وإذا تُردُّ إلى قليلٍ تَفُتُّعٌ)".^(٣) وأحياناً أخرى يقتصر الأمر على عبارة "قال الشاعر أو يقول الشاعر أو كقول الشاعر..." كما في المثال التالي: "قال الشاعر:

إذا ما صنعت الزادَ فالتمسي له أكيلاً فإنني لستُ آكله وحدي"^(٤)

أو "كقول الشاعر: فوا عَجَباً حتى كليب تَسُبُّني"^(٥)...

إن عدم ذكر إسم الشاعر إذا كان غير معروف أو كانت نسبة البيت مشكوك في صحتها، أو أنه منسوب إلى راويه أو لأكثر من شاعر قد يكون أمراً مستساغاً كما في البيت الأول الذي ينسب إلى حاتم الطائي وإلى عروة بن الورد وإلى قيس بن عاصم، أما إذا كان إسمه معلوماً فالأولى أن يُذكر لتبيان حُجِّية البيت ومراعاة للأمانة العلمية وتعميماً للفائدة. ومعظم الأبيات التي أُغفل أصحابها هي لشعراء معروفين، ومنها البيت السابق للشاعر الفرزدق^(*). وإن كانت هذه الظاهرة شائعة منذ القدم، "ففي المقتضب استشهد المبرد بواحد وستين وخمسمائة شاهد من الشعر والرجز لم يتجاوز عدد ما نسب منها لقائله مائتي شاهد، وقل مثل ذلك في كتاب سيبويه وغيره، وفي المعاجم المختلفة".^(٦) وفي اعتقادي إن عصرنا غير عصر المبرد وغيره من السابقين، فقد تمّ التحقق من كم هائل من الأبيات والقصائد بفضل نشاط حركة التحقيق والضبط ونتيجة للثورة الرقمية التي تُيسِّر اليوم البحث والحصول على المعلومة.

- اجتزاء البيت الشعري وهو ما يخل في كثير من الأحيان بالمعنى، مثل: (وإذا تُردُّ إلى قليلٍ تَفُتُّعٌ)^(٧)، ومثل: "فأَيْلَهُ مُفَايَلَةٌ وَفِيَّالاً لَاعَبَهُ الْفِيَالُ فهو مفايل قال طرفة (كما قسم التربّ المفاليل باليد)"^(٨)...

- لم يتم الاستشهاد بالشعر لشرح كلمة "الآبدة" وجمعها أوابد، واكتفوا بعبارة: "فَرَسٌ قَيْدُ الأوابد: يقيد طريدته لسرعته"^(٩)، أو في شرح لفظ (هيكَل) الذي جاء فيه: "(الهِيكَلُ) الضَّخْمُ من كل شيء ويقال فَرَسٌ هَيْكَلٌ طويل ضخم"^(١٠)، وكان بالأحرى أن يتم إيراد بيت امرئ القيس المعروف الذي يقول فيه:

"وقد أغتدي والطير في وكناتها بمنجرد قيد الأوابد هيكَل"

زد على ذلك أن هذا مجرد وصف مجازي للفرس، استعمله بعض الشعراء، وأن "قيد" هو اسم فرس لبني ماء السماء كما ورد

في "أنساب الخيل" و"حلية الفرسان"^(١١)، وهناك من أورد "قيد" لا "قيد الأوابد" إسماً من أسماء الخيل.^(١٢)

(١) -الطار بوشتي، مرجع سابق، ص ١١. وينظر السيوطي، الإتيان في علوم القرآن، سبق ذكره، ص ٢٥٥

(٢) -الفرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ج ١٢، مؤسسة الرسالة، ط ١، ٢٠٠٦، ص ٣٣٢

(٣) -مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ١١

(٤) -مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٢٣

(٥) -مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ١٥٤

(*) ورد في ديوان الفرزدق، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٨٧، ص ٣٦١، كالتالي: فَيَا عَجَبِي حَتَّى كَلَيْبِ تَسْبِنِي، كَأَنَّ أَبَاهَا نَهَشَلٌ أَوْ مُجَاشِعٌ

(٦) -جبر يحيى عبد الرؤوف، الشاهد اللغوي، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد الثاني، عدد ٦، ١٩٩٢، ص ٢٧٣

(٧) -مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ١١

(٨) -نفسه، ص ٧٠٨

(٩) -نفسه، الآبدة، ص ٢

(١٠) -مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، الهيكَل، ص ٩٩٠

٣-٤- شواهد نثرية: خطب ولهجات العرب وأمثالهم وأقوالهم:

هناك مصادر أخرى تستشهد بها العرب على معانيها، وهي الخطب والرسائل والأمثال والأقوال، وهي مصدر غني بالألفاظ والمعاني قد نهل منها "المعجم الوسيط" بدوره، وقد يكتفى فيه بعبارات من قبيل تقول العرب، وقالت العرب، ويقال، وفي المثل، وفي خطبة، وفي كتاب...

ومعلوم أن النثر يجب أن يحظى بالأولوية في الاستشهاد؛ ذلك أنه يعبر أصدق تعبير عما يُداول من حديث يومي بين الناس في العصور المختلفة، وهو أيسر للتعبير والتواصل لتحرره من الأوزان والقوافي والأرواء، وهو أكثر تحرراً من سلطة المجاز وأقرب إلى المعنى الحقيقي من الشعر، كما أنه لا يخضع لأي ضرورة مشابهة للضرورة الشعرية. لكن واقع المعاجم يثبت غير ذلك، فالشعر أكثر استخداماً من النثر ولذلك أسباب، أبرزها:

أن أغلب الموروث غير مدوّن فينتقل عبر الرواية الشفوية، وأن هذا يعطي للشعر امتيازاً نظراً لإيقاعيته ولضبطه بالوزن وهو ما يُيسر عملية حفظه واسترجاعه عكس النثر. كما أنه يمثل اللغة الراقية المعبرة بأناة وبطريقة فنية وهو ما أكسبه الخطوة لدى العرب والمنزلة الرفيعة. ونضيف إلى ذلك أن نزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين حوى مادة نثرية جمّة عززتها الأحاديث النبوية، وهو ما جعل كل كلام نثري دونه يتراجع ويتوارى، كما أن الكتابات النثرية الراقية كالخطب والرسائل لم يصلنا منها إلا النزر القليل، مع ما قد يطالها من تحريف أو زيادة أو نقصان.

وفيما يلي بعض الأمثلة من الشواهد النثرية المتنوعة في "المعجم الوسيط":

٣-٤-١- الأمثال:

وتكاد تكون هي الغالبة في هذا الصنف من الاستشهادات؛ إذ تشكل الاستثناء في كثرتها بين ألوان النثر الأخرى من خطب ورسائل، والسبب راجع على الأرجح لسهولة حفظها وكثرة تداولها في الحديث لما فيها من إيجاز العبارة وطرافة المعاني وانتقاء للألفاظ. ونلاحظ أن شواهد المثل في "المعجم الوسيط" شأنها في ذلك شأن كل أصناف الشواهد الأخرى يؤتى بها لتوضيح المعنى وتبيان جريان اللفظ على الألسنة وتداوله، وقد يورد المثل دون أن يتلى بأي شرح: على سبيل المثال: -"طَالَ الْأَبْدُ عَلَى لُبْدٍ"^(١)، و"مِنْ مَأْمَنِهِ يُؤْتَى الْحَزْرُ"^(٢)، و"يُقَالُ فِي الْمَثَلِ (هُوَ آلفٌ مِنْ كَلْبٍ)"^(٣).

أو يُتلى بعبارة "يُضْرَبُ لِمَنْ": على سبيل المثال: -"وَفِي الْمَثَلِ (لَا تَطْلُبْ أَثَرًا بَعْدَ عَيْنٍ) يَضْرَبُ لِمَنْ يَطْلُبُ أَثَرَ الشَّيْءِ بَعْدَ فُوتِ عَيْنِهِ"^(٤)، و-"وَفِي الْمَثَلِ (سَمِنْ فَأَرِنْ) يُضْرَبُ لِمَنْ تَعَدَّى طَوْرَهُ"^(٥)، و-"وَفِي الْمَثَلِ: 'بِعِلَّةِ الْوَرَشَانِ، يُؤْكَلُ رُطْبُ الْمُشَانِ': يُضْرَبُ لِمَنْ يُظْهَرُ شَيْئًا وَالْمَرَادُ مِنْهُ شَيْءٌ آخَر."^(٦)

أو يُتبع بعبارة "يُضْرَبُ فِي": على سبيل المثال: -"وَمِنْهُ الْمَثَلُ (الْإِنْسَانُ قَبْلَ الْإِنْسَانِ) يَضْرَبُ فِي الْمَدَارَةِ عِنْدَ الطَّلَبِ"^(٧). أو بأداة التفسير "أي": على سبيل المثال: -"وَفِي الْمَثَلِ (إِنْ كُنْتَ بِي تَشْدُ أَرْزُكَ فَأَرْخِهِ) أَيِ إِنْ تَتَكَلَّ عَلَيَّ فِي حَاجَتِكَ فَقَدْ حَرَمْتَهَا."^(٨) و-"(أَكَلَ عَلَيْهِ الدَّهْرُ وَشَرِبَ) أَيِ طَالَ عَمْرُهُ."^(٩)

(١)-الغندجاني أبو محمد الأعرابي، أسماء خيل العرب وأنسابها وذكر فرسانها، تحقيق محمد علي سلطاني، مؤسسة الرسالة، مكتبة الغندجاني، سوريا، دون تاريخ، ص ٢٠٣

(٢)-ابن الكلبي هشام بن محمد بن السائب، نسب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، تحقيق نوري حمودي القيسي، حاتم صالح الضامن، المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٥، ص ٧٣

(٣)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٢

(٤)-نفسه، ص ٥

(٥)-نفسه، ص ٢٣

(٦)-نفسه، ص ٥

(٧)-نفسه، ص ١٥

(٨)-نفسه، ص ١٠٥٢

(٩)-نفسه، ص ٥٦

(١٠)-نفسه، ص ١٦

(١١)-نفسه، ص ٢٢

ومن عيوب "المعجم الوسيط" في هذا الباب أنه يورد شواهد الأمثال متتالية لا تفصل بينها سوى واو العطف، لكنه يكتفي بشرح المثل الأخير فقط دون مسوغ، وهو ما يوقع القارئ في اللبس ظنا منه أن هذه الأمثال كلها تُضرب لهذا الأمر الذي يُشار إليه^(١)، ومن أمثلة ذلك:

- "وفي المثل (إن أخاك من آساک) و(رُبَّ أخٍ لك لم تلده أمُّك) و(مُكْرَهٌ أخاك لا بَطَل) ليس من طبعه الشجاعة ويضرب لمن يحمل على ما ليس من شأنه".^(٢)

- "وفي المثل (أَكَلُ من السُّوس) و(أَكَل عليه الدهر وشرب) أي طال عمره".^(٣)

٣-٤-٢- الأقوال: وتصدر غالباً بعبارات من قبيل، والعرب تقول، أو "وتقول العرب" و"يقال"، ثم شرح الشاهد أو إيراده دون ذلك...

ومن ذلك:- "والعرب تقول (ما أنت إلا كَابَنَةُ الجبل مهما يُقَلُّ تَقَلُّ) يريدون الصَّدَى الذي يُجيبك بمثل ما تتكلم يضرب للرجل الإمعة المتابع الذي لا رأي له".^(٤) وفي تعريف "المسكة": "تقول العرب فلان حَسَكَة مَسَكَة: شُجاع".^(٥)

- "يقال يُفْسِدُ الرَّجُلَ المَجُونُ كما يُفْسِدُ المَاءُ الأَجُونُ".^(٦)

وبالنظر إلى الاستعمال المكثف للأقوال والأمثال في "المعجم الوسيط" فهي بذلك تضاهي الاستشهاد بالحديث أو تتفوق عليه من حيث العدد.

٣-٤-٣- الخطب والرسائل:

ينسحب على الخطب والرسائل ما ينسحب على غيرها من أنواع الشواهد الأخرى من حيث عدم التوثيق؛ إذ يقتبس منها بعض الجمل للاستشهاد بها من قبيل: "وفي خطبة علي لأصحابه (هذا جزاء من ترك العُقْدَةَ والولاية على البلد ومنه (هَلَكَ أهلُ العُقْدَةِ وربُّ الكعبة)".^(٧)

- "وآل الرعية: ساسهم، يقال آل الرعية يؤولها إيالة حسنة. ويروى أن زياداً قال في خطبته وقد أُلنا وإيل علينا".^(٨)

- "وفي كتاب عمر إلى أبي موسى (الفهم الفهم فيما تلجلج في صدرك) تردد فيه"^(٩)...

٣-٤-٤- لغات القبائل ولهجات الأقاليم:

يشير المعجم الوسيط بين الفينة والأخرى إلى لغات القبائل فيذكر مثلاً: "البطيخ: ...وبلغة أهل الحجاز: الطيخ".^(١٠) و"الطيخ: [لغة أهل المدينة]."^(١١) و"الخباء: الخباء [لغة تميم]."^(١٢) و"الدراقن: الخوخ في لغة أهل الشام"^(١٣)، كما ذكر لغة هذيل ولغة أهل مكة ولغة حمير ولغة أهل الحيرة ولغة هوازن ولغة الحجاز...

ويقحم أيضاً العديد من الألفاظ العامية المحلية، والواقع أن استعمال الألفاظ العامية المحلية في اعتقادي لا داعي له لعدة أسباب: السبب الأول أن المعجم للغة العربية الفصحى، والثاني أنه لم يوضع لبلد أو إقليم بعينه، والثالث أن هناك عدة وسائط أخرى لتقريب اللفظ من القارئ كشكله ولونه واستعماله ورائحته... وإذا تعدد الأمر تُقدّم صورة له أو رسم. ومن الألفاظ العامية المحلية

(١)- ينظر-الميداني أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ج ١، مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٥، ص ٧٢ وص ٨٦ وص ٣٠٦

(٢)- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٩

(٣)- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص ٢٢

(٤)- نفسه، ص ١٠٥

(٥)- نفسه، ص ٨٧٠

(٦)- نفسه، ص ٧

(٧)- نفسه، ص ٦١٥

(٨)- نفسه، ص ٣٣

(٩)- نفسه، ص ٨١٧

(١٠)- نفسه، ص ٦١

(١١)- نفسه، ص ٥٤٩

(١٢)- نفسه، ص ٢١٦

(١٣)- نفسه، ص ٢٨١

المستعملة: " (الهلثون) جنس نبات من الفصيلة الزنبقية فيه نوع زراعي مشهور يؤكل وتسميه العامة (كشك الماس) في مصر...^(١) و"الأفحوان: نبت زهره أصفر أو أبيض ورقه مؤلل كأسنان المنشار ومنه البابونج وكثر في الأدب العربي تشبيه الأسنان بالأبيض المؤلل منه (ج) أقاح وأقاجي قال البحتري (كأنما يبسم عن لؤلؤ منضد أو برد أو أقاح) واسمه عند فلاحي البساتين في مصر (خوان)^(٢) و"الثقاف) جنس نباتات من المركبات اللسنيّة الزهر تكثر في المستنقعات (شامية) وهو المعروف في مصر باسم (الجعضيض)^(٣) و"الدعرة) طائر صغير يكثر تحريك ذنبه ولا يرى أبداً إلا مذعوراً وهو المعروف عند العامة في مصر بأبي فصادة وفي الشام بأب سكتف وفي العراق زيطة وزطراطة"^(٤) والألفاظ المحلية كثيرة جداً في "المعجم الوسيط"، وحين نعود إلى هذه الألفاظ نجد أنها معروفة فيه بشكل جيد بعربية فصحي ومن حيث الأوصاف وأيضاً باستعمال الرسوم، ومع ذلك يتم بشكل تعسفي إقحام العامية المحلية.

كما أورد المعجم ألفاظاً من لغات أخرى كالفارسية مثل: "الأسوار: كلمة فارسية معناها الفارس والقائد في الجيش...^(٥) والجلماق: ما عصبت به القوس من العصب.^(٦) والسريانية مثل: "الشماس: الشديء الشموس و--من يقوم بالخدمة الكنسية ومرتبته دون القسيس^(٧)، و"أيلول: الشهر الثاني عشر من الشهور السريانية"^(٨) وغيرها من اللغات الأخرى. وبقامه لألفاظ من لغات أخرى وعاميات مختلفة وهو ما يعزز مخاوف إغراق المعجم بالألفاظ العامية، فإن المعجم الوسيط لم يعتمد إلى الاستشهاد بعبارات أو أمثلة أو أرجال أو غيرها من أصناف الشواهد من هذه اللهجة أو تلك، واقتصر على ألفاظ مفردة.

٤- تغليب الشعر على النثر في الاستشهاد وأسباب ذلك:

- مثل غيره من المعاجم العربية، فإن "المعجم الوسيط" يغلب الشعر على النثر في الاستشهاد وأسباب ذلك معروفة:
- أن النثر لم يودع فيه العربي الفصيح غالباً لغته الراقية الرفيعة التي يرى فيها النحوي مادة غنية بالأحكام النحوية.
 - أن النثر لما كان منه لغة الحديث اليومي المتداول بعفوية دون سابق إعداد فهو عرضة لنقص التراكيب اللفظية والاقتطاع منها، والاكتفاء عن العبارات بالإشارات والإيماءات، وكل ما من شأنه أن يحقق التواصل فحسب.
 - أن النصوص النثرية لحقها بعض التحريف والتبديل كما ذكر المؤرخون، وأن المدونات منها كانت قليلة، ولم يحفظ منها، ولم يُرو إلا النزر اليسير لا يكاد يُعتدّ به، بخلاف الشعر الذي حفظ منه الكثير وإن كان ضاع أكثره كما ذكر الأولون، مقارنة بالنثر، وتوثقت مروياته شرقاً وغرباً.^(٩)
 - أما أسباب ذلك فنلخصها في الآتي:
 - منزلة الشعر الرفيعة في نفوس عرب الجاهلية، حيث تتعقد لأجله الأسواق للتباري والتنافس والتحكيم.
 - شح ما تناقلته العرب من نصوص نثرية.
 - الطابع التداولي للشعر معنى وتركيباً وصوتاً مما ييسر حفظه وانتشاره خاصة أن العرب كانوا يتناقلون آدابهم وأخبارهم رواية شفوية لا كتابة.
 - أن الشعراء يحظون بالتقدير لكفاءتهم اللغوية.
 - أن الشعر كان يمثل الطبقة العليا من كلام العرب في باديتهم وحاضرتهم أكثر ما يمثلها كلامهم المنثور.^(١٠)

(١)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، الهليون، ص ٩٩٣

(٢)-نفسه، الأفحوان، ٢٢

(٣)-نفسه، الثقاف، ص ٨٥

(٤)-نفسه، الدعرة، ص ٣١٢

(٥)-نفسه، ص ١٨

(٦)-نفسه، ص ١٣٢

(٧)-نفسه، ص ٤٩٤

(٨)-نفسه، ص ٣٤

(٩)-الفاخوري حنا، تاريخ الأدب العربي، منشورات المكتبة البولسية، ط ١١، بيروت، لبنان، ١٩٨٣، ص ٢٠١/٢٠٠ و-عياض محمد رضا، وجلالي أحمد، مكانة النثر العربي في الاحتجاج اللغوي ومقارنته بالشعر، مجلة الأثر، العدد ٢٢، يونيو ٢٠١٥، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص ٦٩

- التحريف الذي وقع في المدونات النثرية العربية.^(٢)
- إن اعتماد الشعر في "المعجم الوسيط" مادة أساسية في الاستشهاد فيه مزالق جمة منها:
- ما يتعلق بالضرورة الشعرية التي تبيح المحذور .
- كثرة المجاز الذي تتوارى فيه معالم المعنى الحقيقي أمام سواد المعاني المجازية.
- التحريف والتصنيف الذي لحق الكثير من الأشعار لاختلاف الروايات أو عدم معرفة صاحبها أو غيرها من أسباب التصحيف؛ ذلك "أن يأخذ الرجل اللفظ في قراءته في صحيفة ولم يكن سمعه من الرجال فغيره عن الصواب، وقد وقع فيه جماعة من أئمة اللغة وأئمة الحديث"^(٣)، ويعدّ من معاييب الفنون الأدبية، يقول القلقشندي: "وإن لم يكن لطيف الذوق ولا حسن الاختيار جاء ما لفقه من كلام غيره ربّاً ركيكاً... فإن صحبه التصحيف والتحريف فتلك الطامة الكبرى والمصيبة العظمى".^(٤)
- النحل من قبل بعض الرواة مثل حماد الراوية "وكان غير موثوق به كان ينحل شعر الرجل غيره ويزيد في الأشعار..."^(٥)
- إننا لا ندعو إلى إزاحة الشعر من الاستشهاد لكن ما نؤاخذ عليه "المعجم الوسيط" أنه يبيّئ الشعر الأولوية وإن كان مضطرب الرواية أو غير صحيح النسبة مع أفضلية الشواهد النثرية ومنها القرآن والأحاديث النبوية. ثم إنه في كثير من الأحيان لا يشير إلى اسم الشاعر مما يجعل مسألة الارتكان إلى الشاهد ولو بالمعنى أمراً يبعث على الشك ويفوّت على القارئ معلومات قيّمة تهّم معرفة الشاعر وربط ذلك بحياته وظروفه الاجتماعية والنفسية، كما أن إثبات الشاعر يدلّل على "أن صاحب المعجم ملّم باللغة التي هو بصدد تقديمها للقارئ، فضلاً عن اعتماده لمدونة مكتوبة أو محفوظة، ليست من بنات أفكاره، وغير مخترع لها، ويظل استقصاؤه للمفردة الواردة في الشاهد ووضعها في مكانها المناسب، من حيث الدلالة تعبيراً عن تمكنه من فحوى ما يقدمه". كما أن المتلقي "لا يستوعب في هذه الحالة دلالة المفردة فقط، بل يصير لديه اقتناع بأنها متداولة الاستعمال في أدبيات اللغة، وقابلة للاستثمار والتوظيف، ولكون الشاهد وكما وردت فيه مذبذب باسم علم مشهود له ببلاغة القول والشعر، مثل طرفة والنابعة..."^(٦)
- إن الآراء حول إسناد الشواهد إلى قائلها تذهب في اتجاهين:
- أ- يجب إسناد الشواهد بصورة كاملة لقائلها ومصدرها ليسهل التأكد من صحتها والوقوف على دلالاتها الأصلية التي قد تتأثر عند نقلها إلى المعجم بسبب اختصارها أو بسبب اجتثاثها من السياق الذي وردت فيه أو غير ذلك من الأسباب.
- ب- ليس من الضروري إسناد الشواهد لأنه ليس قائل الكلمة هو المهم، بل الكيفية التي استعملت فيها الكلمة هي التي تهّمنا. اضم إلى ذلك أن الإسناد الكامل يتطلب مساحة كبيرة".^(٧)
- إن مضمون هذين الاتجاهين يتجسد في حقيقة الأمر في المعاجم العربية بين حقتين؛ الأولى تمثله المعاجم العربية القديمة التي تُعنى بذكر القائل وسياقات القول.^(٨) كدأب الفراهيدي والقالبي وابن سيده^(٩) باستثناء الفيروزآبادي الذي أوجز ولم يهتم إلا بشرح الألفاظ من دون شاهد...
- "إذا كان القدماء جعلوا من الشاهد نصاً معجمياً في بنية مداخل المعجم، فإننا نجد المحدثين منذ القرن التاسع عشر أحدثوا قطيعة مع الشاهد، وتشبّثوا بمنهج صاحب القاموس طلباً للاختصار والإيجاز".^(١٠)

(١)-ابن قتيبة الدينوري أبو محمد عبد الله بن مسلم، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ج ١، ٢٠٠٦، ٦٤/١٦٥

(٢)-الفاخوري، مرجع سابق، ص ٢٠١/٢٠٠

(٣)-السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، ج ٢، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٨٦، ص ٣٥٣

(٤)-القلقشندي أبو العباس أحمد، صبح الأعشى، ج ٢، دار الكتب الخديوية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩١٣، ص ٢٨٣

(٥)-الجمحي محمد بن سلام، طبقات الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠١، ص ٤٠

(٦)-أبو العزم، مرجع سابق، ص ١٠٥

(٧)-القاسمي، مرجع سابق، ص ١٤٥

(٨)-أبو العزم، مرجع سابق، ص ٩٩

(٩)-نفسه، ص ١٠٢

(١٠)-نفسه، ص ١٠٧

خلاصة:

نخلص في نهاية هذا البحث إلى التنصيص على جملة من الملاحظات المختلفة التي تهم الشاهد في العمل المعجمي،

نلخصها في التالي:

- ضرورة تصدير الشواهد، والشواهد القرآنية خاصة لتمييزها عن غيرها
- تجنب الغلو في اجتزاء الشواهد
- النأي عن الإقحام التعسفي لبعض اللهجات المحلية
- الانتباه إلى التصحيف والتحريف في الشواهد
- ضرورة الالتزام المنهجي في عرض الشواهد
- يجب الاتزان في الشواهد دون إفراط ولا تفريط
- ضرورة نسبة الشاهد إلى قائله
- لا بد من ذكر المعجم لمصادره
- عدم الاحتجاج بالشاهد المصنوع إلا إذا تعذر غيره من الشواهد؛ فالشاهد المصنوع دلالة على فقر مرجعية المعاجم وإحالاتها

ومصادرها

- أهمية ضبط الشواهد بالشكل التام
- تلوين الشواهد أو تمييزها طباعياً عما سواها
- ينبغي الحذر من مخاطر الارتكان إلى الشعر لما فيه من محاذير تهّم المجاز والضرورات الشعرية، والاعتناء بالشاهد النثري
- لا بد من إيراد الشاهد وشرحه عند الاقتضاء
- تجنب إيراد لفظ غامض في الشاهد وعدم تخصيص دخلة مستقلة له
- أهمية الالتزام بما تعهد به المعجم من قبيل مواكبته بالتصحيح والتمحيص عند كل طبعة جديدة...

الخاتمة:

ورغم مضي ما يربو على ٦٠ سنة على صدور أولى طبعاته، وما واكبه من حركة نقدية غنية، فما زالت مجموعة من الهنات بين صفحات "المعجم الوسيط"، جاثمة لم تتل منها لا الأقلام ولا الأيام وهي على حالها بعد صدور طبعته الرابعة عام ٢٠٠٤. فهل بلغ هذا المعجم من النضج والكمال ما يخوله إصدار هذه الطبعة دون أي تعديل يُذكر؟ وهذه الطبعة الرابعة للمعجم الوسيط هي نفسها الطبعة الثالثة للمعجم في ثوبها الجديد، وبدون ريب زودته لجانه في الطبقات الثلاث السابقة بزد لغوي وافر، مما جعله يخطو إلى الكمال خطوات مهمة^(١)، وهل ذهبت كل الانتقادات القيّمة أدراج الرياح؟ وهو الذي رحّب بالنقد وطمح إلى الكمال؟ ألم يتعهد مجمع اللغة العربية بعدم تجديد الطبع إلا بعد التنقيح والتصحيح؟ مصرّحاً بأن "...تلك سنة استنّها المجمع، فلا يعيد طبع معجم لغوي إلا بعد تنقيح ومراجعة"^(٢).

إن "المعجم الوسيط" يعدّ بحق عملاً حديثاً متفرداً في مجاله، وما اشتغلنا عليه بالدرس والتمحيص والنقد إلا لأهميته، إلا أن عدم الالتزام بما تم التصريح به يُعدّ عيباً بيّناً من عيوب المعاجم.

١- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، مقدمة الطبعة الرابعة، ص ٨

٢- نفسه، تصدير الطبعة الثالثة، ص ٩

المصادر والمراجع:

- ابن جني أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وغيره، ط١، القاهرة، مطبعة البابي الحلبي، ١٩٥٤
- ابن قتيبة الدينوري أبو محمد عبد الله بن مسلم، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ج١، ٢٠٠٦
- ابن الكلبي هشام بن محمد بن السائب، نسب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، تحقيق نوري حمودي القيسي، حاتم صالح الضامن، المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٥
- ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد الثالث، دار صادر، بيروت
- أبو العزم عبد الغني، الشاهد في المعاجم العربية القديمة ودوره في بنية النص المعجمي، لسان العرب نموذجاً. مجلة اللسانيات، عدد مزدوج ٢٠١٩/٢٠، ٢٠١٣/٢٠١٤، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر
- الأصفهاني الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، ج١، مكتبة نزار مصطفى الباز
- الأفغاني سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر، بيروت، لبنان
- إميل يعقوب، المعاجم اللغوية العربية، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت، لبنان، ١٩٨٥
- البغدادي عبد القادر بن عمر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ج١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، ١٩٩٧
- جبر يحيى عبد الرؤوف، الشاهد اللغوي، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد الثاني، عدد ٦، ١٩٩٢
- جبل محمد حسن حسن، الاحتجاج بالشعر في اللغة، الواقع ودلالاته، دار الفكر العربي، (دون تاريخ)
- الجمحي محمد بن سلام، طبقات الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠١
- السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن ج١، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ١٩٨٧
- السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق عبد الحكيم عطية، دار البيروني، ط٢، ٢٠٠٦
- السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، ج٢، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٨٦
- العطار بوشتي، المعاجم العربية، رؤية تاريخية وتقويمية، منشورات جامعة شعيب الدكالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجديدة، ط١، ١٩٩٠
- عياض محمد رضا، وجليلي أحمد، مكانة النثر العربي في الاحتجاج اللغوي ومقارنته بالشعر، مجلة الأثر، العدد ٢٢، يونيو ٢٠١٥، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- الغندجاني أبو محمد الأعرابي، أسماء خيل العرب وأنسائها وذكر فرسانها، تحقيق محمد علي سلطاني، مؤسسة الرسالة، مكتبة الغندجاني، سوريا، دون تاريخ
- الفاخوري حنا، تاريخ الأدب العربي، منشورات المكتبة البولسية، ط١، بيروت، لبنان، ١٩٨٣
- الفرزدق همام بن غالب بن صعصعة الدارمي التميمي، ديوان الفرزدق، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٧
- القاسمي علي، علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود، الرياض، ط٢، ١٩٩١
- القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ج١٢، مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٦
- القلقشندي أبو العباس أحمد، صبح الأعشى، ج٢، دار الكتب الخديوية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩١٣
- القرآن الكريم، برواية الإمام ورش
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤
- مسلم بن حجاج، صحيح مسلم، تحقيق نظر بن محمد الفاريابي أبو قتيبة، دار طيبة، ط١، ٢٠٠٦

- مطر عبد العزيز، المعجم العربي الأساسي إضاءة ونقد، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، ع١٣، ١٩٩٠
- الميداني أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ج١، مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٥
- نصار حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ط٤، ١٩٨٨
- Nouveau dictionnaire de la conversation ; ou, Répertoire universel... sur le plan du conversation's lexicon... par une société de Littérateurs, de Savants et d'Artistes... Publié par Auguste Wahlen. Tome sixième, Bruxelles, Librairie-Historique-Artistique, 1841.

النمط الإداري لمدرء المدارس وعلاقته بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد

د. سامح محمد اشتيات

وزارة التربية والتعليم الاردنية

The administrative style of school principals and its relation to the job security of teachers in Irbid governorate**Dr. Sameh Mohamed Ashtayat****Ministry of Education of Jordan**

hamadne1982@yahoo.com

Abstract

The study aims to uncover the prevailing administrative patterns among the principals in Irbid governorate and its relation to the security of teachers in the schools affiliated to the Directorate of Education in Irbid Governorate. The study population is composed of all 1337 teachers in the Irbid governorate, Basic school, And (25) secondary schools. The study sample consisted of (304) teachers who were randomly selected. To achieve the objectives of the study, the management styles were developed. The study showed that the degree of availability of management styles is moderate, as follows: Democratic administration came in first place, and to a great extent, the second rank came in the middle grade, the third was the middle class, and the autocratic style came in the middle grade.

The results of the study on the second question showed that the degree of security of the teachers in Irbid governorate is generally high. This indicates that the teachers in Irbid governorate feel safe. The level of anxiety, tension and pressure at the work level is low. Therefore, the overall level of their feeling of security Career is high.

Keywords: Management Patterns, Job Security, Managers, Teachers, Irbid Governorate.

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقته بالأمن الوظيفي للمعلمين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في محافظة إربد والبالغ عددهم (١٣٤٠) معلم يتوزعون على (٥٥) مدرسة أساسية، و(٢٥) مدرسة ثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانة الأنماط الإدارية، والتي تكونت من (٣٠) فقرة واستبانة الأمن الوظيفي والتي تكونت من (٢١) فقرة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة توافر الأنماط الإدارية بدرجة متوسطة، حيث جاءت على النحو التالي: الإدارة الديمقراطية جاءت بالمرتبة الأولى، وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء النمط الترسل بالمرتبة الثانية، بدرجة تقدير متوسطة، وجاء النمط الديكتاتوري بالمرتبة الثالثة، بدرجة تقدير متوسطة، وأخيرا جاء النمط الأوتوقراطي، ضمن درجة تقدير متوسطة.

وتبين من نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني أن درجة الإحساس بالأمن لدى المعلمين في محافظة إربد بشكل عام مرتفعاً، وهذا يدل على أن المعلمين في محافظة إربد يشعرون بالأمن، بمستوى القلق، والتوتر، والضغط على مستوى العمل، يعد منخفضاً؛ لذا كان المستوى الكلي لشعورهم بالأمن الوظيفي مرتفعاً.

الكلمات المفتاحية: الأنماط الإدارية، الأمن الوظيفي، المدرء، المعلمين، محافظة إربد.

المقدمة

يعد النظام التربوي أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بإعداد الطلاب وتهيئتهم للمستقبل والمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، بما يتماشى مع طموحات وتطلعات أفراد المجتمع، فالمواطن هو رأس المال الحقيقي في العملية التنموية بكل أبعادها والمواطنة هي الغاية الرئيسية للتعليم والهدف الأسمى للمؤسسات التربوية. فليس هناك من شيء تعجز الإرادة عن تخطيه، وليس هناك من شيء تعجز الإدارة عن تنبيهه، فبالإرادة نستطيع تحقيق المعجزات، وبالإرادة نستطيع تحقيق أعظم المنجزات والمهام،

فكيف إذا اجتمعت الإرادة القوية بالإدارة السوية، وبهذا لن نجد إلا تقدماً وتطوراً وإنجازاً في كل عمل نقوم به ونسعى من أجل تحقيق أهدافه المرجوة. فالإدارة الناجحة هي الطريقة التي من خلالها يستطيع المرء تحقيق أهدافه التي يطمح لها، سواء أكانت تلك الإدارة إدارة خاصة، أو حتى إدارة أي شأن أو مؤسسة ما، قد تكون صغيرة جداً ولكنها لن تتجح دون إدارة تجعلها تتفوق وتتميز في تحقيق ذاتها وأهدافها.

إن للمعلم حقوقاً وواجبات، فمن واجباته أن يؤدي العمل الذي يكلف به، ويبذل في ذلك قصارى جهده، ومن حقوقه: أن يعامل معاملة حسنة تليق به وأن يشعر بالأمان على وظيفته، وأنها لن تسلب منه. ومن الموضوعات الإدارية التي لم تحظ حتى الآن بالقدر الكافي من الاهتمام بدراساتها هي الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأمن الوظيفي، ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى بحث العلاقة بين النمط الإداري والأمن الوظيفي، وأهمية كل من نمط الإدارة المناسب في إدارة المنظمات سعياً لخلق بيئة إبداعية تطويرية تتواءم مع متطلبات العصر وقادرة على تحقيق الأهداف وتلبية الطموحات، حيث تعتبر الإدارة جزءاً أساسياً من عمل أية مؤسسة من أجل مزيد من الفاعلية بالنسبة للخدمات التي تقدمها المؤسسات أو التنظيمات الإدارية كالمدارس والجامعات والمؤسسات الحكومية وغيرها، وإن بقاء واستمرار مثل هذه التنظيمات الإدارية وتطورها يعتمد إلى حد كبير على نوعية إدارتها، فهي تنظم الجهود وتنسقها بأقصى طاقه ممكنه وتعمل على استثمار الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه فهي فن توجيه النشاط الإنساني (حامد ٢٠٠٩).

وتعد المؤسسات التربوية أداة حيوية وفاعلة في المجتمعات الإنسانية، وهي من النظم الاجتماعية الفريدة في المجتمع، فهي مؤسسات أكاديمية تعليمية وتربوية في آن واحد، وهي تتسم بخصائص مميزة، تجعلها ذات طابع خاص في أهدافها وأنشطتها وفي مخرجاتها، ولذلك تعتبر الإدارة التربوية هي المفتاح ونقطة البدء في عملية إصلاح وتطوير التعليم ليوكب حاجات المجتمع وتطلعاته (العجمي، ٢٠١٠).

ويمكن تعريف الإدارة بأنها: عمل منظم يسعى دوماً لتحقيق هدف محدد عن طريق الإشراف على مجموعه من الناس بأقل كلفة مادية وبأقل جهد بعيداً عن جميع أنواع الظلم والتسلط وإن تؤمن بإنسانية الإنسان (العجمي، ٢٠١٠).

لكل إدارة أسلوبها الخاص الذي يتبعه المدير، إذ أن هناك أنماط عديدة للإدارة والتي يتبناها كل مدير حسب صفاته وحسب شخصيته وأسلوبه، وبالطبع فإن لكل نمط من الأنماط خصائصه الخاصة به وميزاته التي تميزه من غيره من الأنماط، ولكن في النهاية فالهدف الذي تطمح له كل إدارة على اختلاف النمط الذي تتبعه هو تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التربوية وفقاً للمعايير والقوانين المحددة لهذه العملية، فالإدارة نشاط بشري يرتبط بشخصية المدير وأن النمط الذي يتبعه المدير في إدارة المؤسسة يشكل عامل بناء لمنظومة العمل التنظيمي، ومما لا شك فيه أنه كلما كان نمط الإدارة الذي ينتهجه المدير على درجه عاليه من الفاعلية، زادت فاعلية المؤسسة وزادت قدرتها على الاستمرار والتفوق، فالنمط الإداري له تأثير كبير على أداء المؤسسة، ورضا العاملين فيها (الحويله، ٢٠٠٦).

ويعتبر النمط الإداري الذي يتسم به المدير العامل الرئيس في توجيه مسار المؤسسة، وتطوير أدائها، وقد يكون النمط الإداري سبباً في فشل وإعاقة تطور المؤسسة، فالنمط الإداري الفعال غالباً ما يظهر تأثيره في سلوك العاملين وأدائهم (محجوب، ٢٠٠٣).

لذلك تحتاج المدارس إلى إدارة ديناميكية مرنة قادرة على مواجهة التحديات، وإلى أفراد لديهم الكفاءة في الإدارة، للقيام بواجباتهم ببطنه، ودراية، وإخلاص، كما أنها بحاجة إلى أفراد أكثر من مجرد ممارسين للسلطة، وأصبحت التنظيمات الإدارية أحوج إلى ما هو أكثر من أن تدار، لأن العلاقات الإنسانية بين المدير وتابعيه أصبحت أهم من الأوامر لتحقيق استجابة المرؤوسين (كنعان، ٢٠٠٢).

ومن أجل أن تعمل الإدارة بشكل فاعل يجب على المدير والعاملين أن تربطهم مشاعر التفاهم من خلال التأثير المتبادل، ويكسب المدير المرؤوسين عندما يشعرون أن المدير قادر على حل مشكلاتهم، وتتحدد صورة المدير وفقاً للمشاعر الداخلية للمرؤوسين وفكرهم (Sergiovanni ١٩٩٦).

إن المدير معني بالتفهم الكامل للمتغيرات، ومعرفة سلوك الأفراد داخل المدرسة وكيفية التعامل معها، وذلك لكي يتمكن من التأثير في تحديد وتوجيه سلوك الأفراد، وتحديد اثر تأثير المؤسسة بالأفراد أو الأفراد بالمؤسسة (الأشقر، ١٩٩٤) ولأن العنصر البشري يعتبر المحور الأساسي للعمليات في أي مؤسسه، فإن الاهتمام بحاجاته الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، امرأ ضروريا، لان عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى التوتر والقلق مما يؤثر في الانجاز والإنتاجية، مما يؤدي إلى التغيب، وترك العمل، والتذمر وسوء العلاقات مع الزملاء (عليان، ٢٠٠٣).

ولكي يؤدي المعلمون دورهم بفاعليه فان ذلك يتطلب إدارة واعية، ذكية على مستوى من الكفاية والفاعلية تعمل على توجيه أعمليه التربوية والمهنية، للوصول إلى الأهداف التربوية، ونوعية التعليم وفق الأسس العلمية الدقيقة. لممارسة الأنماط الإدارية المناسبة والقادرة على دفع المعلمين نحو العمل وهذا بدوره يجعل المعلمين يشعرون بالأمن الوظيفي الذي يقود إلى الرضا الوظيفي لديهم، مما يحفزهم على القيام بواجباتهم على اتم وجه (العمرى، ١٩٩٢).

ومن منطلق أهمية السلوك الإداري لمدير المدرسة، وتأثيره على كافة جوانب التنظيم المدرسي، ومنها تذليل الصعوبات التي تعترض المعلمين، والعمل على إشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم، جاءت هذه الدراسة للكشف عن النمط الإداري لمديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر معلمين محافظة إربد وعلاقته بالأمن الوظيفي لديهم.

مشكلة الدراسة

تتبع مشكلة الدراسة من المسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق مدير المدرسة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وإيجاد التكامل بين مختلف الجوانب الإدارية والإنسانية حيث توجد حاجة عند بعض المعلمين إلى مزيد من الأمن الوظيفي في بيئة العمل، وليس المراد بالأمن الوظيفي: مجرد الفصل من الوظيفة، ولكن المراد تحقق السياسات التنظيمية التي من شأنها الإيفاء بحاجات المعلم الوقائية التي تقيه من وقوع ظلم أو تسلط أو حتى مجرد قلق، فهناك أمور قد تعترض مسيرة المعلم في إنشاء ممارسته وظيفته، فتحدث عنده شيئا من القلق، مما يؤثر على أدائه لذا هدفت هذه الدراسة للكشف عن حقيقة وجود هذه الأمور من عدمها في واقع العمل الوظيفي من حيث تأثير النمط الإداري وان توجد لوائح تحمي المعلم من أي قرارات إدارية جائرة ومن حيث الأجر الذي يتقاضاه المعلم وكفايته لتأمين حياه كريمه له ولأفراد أسرته ومن حيث وجود لوائح تقيه من أي سلوك سيء قد يصدر من الأشخاص الذين يتعامل معهم في محيط العمل. وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على الأنماط الإدارية السائدة في مدارس محافظة إربد وأثرها المباشر على الأمن الوظيفي.

أسئلة الدراسة: وقد أجابت الدراسة على الأسئلة التالية:

- ما درجة توافر النمط الإداري لدى مديري المدارس في محافظة إربد؟
- ما درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد؟
- ما اثر النمط الإداري السائدة لمديري المدارس على الأمن الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة إربد؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة لتحقيق عدة أهداف من أهمها:

- ١- الكشف عن درجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد.
- ١- إبراز حقيقة إسهام النمط الإداري في تحقيق الأمن الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد.
- ٢- الكشف عن درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد كما يراها أفراد العينة.
- ٣- التعرف على الاختلافات في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها حول النمط الإداري الممارس من قبل مديري المدارس والأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد.
- ٤- الإسهام في التعرف على مشكلات المعلمين في محافظة إربد وتقديم التوصيات المناسبة بشأنها.

أهمية الدراسة: من المستفيد من نتائج هذه الدراسة:

١. يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مديري المدارس والمعلمين.
 ٢. كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أيضاً صناع القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال ارتباطها بحاجه مهمة من حاجات النفس البشرية والضرورية لاستمراره في الحياة، ألا وهي الأمن الوظيفي، الذي يرتبط بأمن المعلم على مصدر رزقه وهو الذي قال فيه النبي صلى الله عليه وسلم (من بات آمناً في سربه معافى في بدنه عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بأسرها) (رواه ابن ماجه) فهذا الأمن نعمة عظيمه من الله عز وجل إذ إن غيابها قد يكون سببا في حصول القلق والتوتر للمعلم، مما يؤدي بدوره إلى ضعف أداء المعلم، أو عطاؤه لها، ومحاولته للتخلص من هذه الوظيفة للحصول على وظيفة كثر أمنا، وبحسب نظرية تدرج الحاجات لماسلو فانه بمجرد أن يشبع الفرد حاجاته الفسيولوجية فانه ينتقل إلى حاجات الأمان وعدم الخوف فهو يحتاج إلى انظمه امن اجتماعيه ووظيفية وصحية. (حامد ٢٠٠٩) ويضاف إلى ذلك إن هذه الدراسة توفر الأدب النظري للدراسة والدراسات السابقة التي قد يحتاجها الباحثون في المجال البحثي الواحد، ودعم البحث العلمي، وأخيرا إمكانية إفادة صناع القرار من نتائج هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية: التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- الأنماط الإدارية (Administrative Styles): السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك معلمي مدرسته، بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المدير على فقرات أداة قياس مستوى الأنماط الإدارية (العجمي، ٢٠١٠).
- النمط الإداري إجرائيا: السلوك الذي يمارسه مدراء المدارس في محافظة إربد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المدير من خلال إجابات المعلمين على فقرات الإستبانة المعدة لهذا الغرض.
- الأمن الوظيفي: يعرفه السلمي بأنه: "شعور الموظف بالأمان في عمله بعد تعيينه في وظيفة ما، وعدم إنهاء خدماته إلا بموجب انظمه، ولوائح وقواعد واضحة، ومعروفه لديه" (العنبي، ٢٠١٠).

أولا الأدب النظري

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش منفردا ولا يستطيع الاستغناء عن جهود الآخرين من اجل تسهيل أموره الحياتية، وكلما ازدادت الحياة تعقيدا وتحضرنا تصبح حاجة الإنسان أكثر إلى الآخرين، ومن هنا كانت الحاجة ماسه للإدارة، وأصبحت ضرورية للأفراد والمجتمعات، وأي مؤسسه بحاجه للإدارة من اجل تنظيم أمورها وتنظيم تفاعل مداخلاتها المختلفة (العماريه، ٢٠١٢).

وتعتبر الإدارة التربوية فن من الفنون الإنسانية التي توارثها الإنسان جيلا بعد جيل وهي عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كاهه وتنسيق أعمال العاملين فيها توجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعاله، وتنفيذها وتطويرها (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

وأشار البديري (٢٠٠٥) إلى أن القيادة الإدارية هي: "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسى والمادي المناسب الذي يحفز الهمم، ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشاط والمنظم لتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية".

ويمكن تقديم تعريف للإدارة التربوية على إنها هي مجموعه من الإجراءات والعمليات (تخطيط، تنسيق، وتوجيه، تقييم)، تتفاعل بايجابيه ضمن مناخ تنظيمي مناسب، بقصد تحقيق الأهداف التربوية، التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، وفقا لسياسة عامه، وفلسفه تربويه تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشء بما يتفق مع أهداف الدولة والمجتمع.

ويتميز علم الإدارة بأنه العلم الأكثر شموليه من أي علم تطبيقي آخر، فالمختص في الإدارة يحتاج ليس فقط أن يعرف الأمور المتعلقة بالاداره كوظيفة، وإنما لابد له أن يعرف الكثير من القضايا السياسية والاقتصادية والقانونية، والفنية، وكلما حصل على ترقية

ضمن السلم الإداري ظهرت له قضايا جديدة يحتاج أن يبدأ في دراستها والاهتمام بها، وهذا يعني أن الإدارة الجيدة تدمج بين العلم والفن، لأن أداء أي إداري لا يعتمد فقط على المعرفة التي يمتلكها بل على اجتهاده واستعداداته الخاصة (برنوطي، ٢٠٠٣).

كما أن الدراسات والممارسات التي وثقتها النظريات المختلفة في علم الإدارة تؤكد أن الإدارة حالياً علم له أصوله وقواعده، ويرتكز على أسس وله أهدافه ومبادئه التي تتفق مع طبيعة النشاط الموجود في المؤسسة التي يطبق فيها علم الإدارة، ويمكن تعلمها والتدريب عليها عملياً كسائر العلوم، أما كون الإدارة فناً فهذا يعني وجود مهارات مختلفة يتمتع بها الإداريون ويتجلى هذا الفن في الفروقات في النتائج العملية للممارسات الإدارية، فالأداره إذا علم علينا تعلمه وفن يتمثل بقدرتنا الذاتية ومميزتنا الشخصية (العتيبي، ٢٠٠٥).

وتسهم الإدارة التربوية في نجاح العملية التعليمية التعلمية وذلك مما تتضمنه من إعداد أجيال قادرة على تحمل المسؤولية، فبهم تقوم دعائم المجتمعات وتستتير الشعوب في المجالات المختلفة، سواء عن طريق التعليم العام في مختلف نوعياته أو عن طريق التعليم العالي بجميع قطاعاته وتخصصاته المختلفة ولأن المجتمعات التعليمية تتميز عن غيرها بأن لها طبيعتها الفريدة، فنجاح كافة المنظمات لا يأتي إلا بعد نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها بإعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلاً جيداً، ولذا تسود الآن مقولة شهيرة في العالم في أن المصدر الرئيسي للأمن القومي هو التعليم، لذلك فتطور أي مجتمع يتوقف على تطور ونجاح العملية التعليمية (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

تعد وزارة التربية والتعليم من المنظمات التي تحقق أهدافها من خلال المديرين، حيث تتاط بمدير المدرسة مهام حيوية بالغة الأهمية، وله دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، حيث يعمل على توجيه جهود العاملين، ويرتبط نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها وأهدافها، بالكيفية التي يدير بها المدرسة، وبالمنظور الإداري الذي يمارسه، وبالصفات الإدارية الناجحة التي تتمثل في شخصيته، وقدرته على بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين (البديري، ٢٠٠٥).

وتتجسد أهمية الإدارة التربوية للمعلم من خلال تنظيم جماعة الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب وهذا يؤدي إلى إدراك كل منهم مسؤولياته ودوره في العملية التربوية، ومن ثم زيادة الولاء للمعلم والمؤسسة التربوية، كما تؤدي عملية التفاعل بين المعلم وطلابه إلى تأثرهم بشخصيته والاستجابة لتوجيهاته، وفي المقابل يحفز سلوك الجماعة (الحري، ٢٠٠٨).

ولكي يستطيع المعلم تحقيق الأهداف التربوية فهو يحتاج إلى القيام بواجبات ومهام إدارية بالإضافة إلى تعامله اليومي مع لوائح وقرارات إدارية تصدر عن الوزارة لرسم السياسة العامة، حيث يقوم المعلم بالمشاركة في عملية التخطيط للمادة الدراسية وتنظيمها، كما يحتاج المعلم إلى معرفة حدود وظيفته ومسؤولياته وواجباته وأهمية الدور الذي يقوم به، بالإضافة إلى ممارسة السلطة خلال الضبط والتفويض والثواب والعقاب وأن الإدارة التربوية تعمل على توجيه وإرشاد القائمين بالعملية التربوية من مهام ووظائف لذا فهي تؤثر على المرؤوس والقائد في آن واحد، وتبين دور وواجبات كل منهم (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

لاحظت من خلال خبرتي كمعلم أن النظام التربوي وأساليب إدارته يختلف عن التنظيمات الأخرى، فالمسؤول التربوي يجب أن يأخذ في اعتباره العوامل الاجتماعية والثقافية من جهة، وأنماط العلاقات داخل المؤسسة من جهة أخرى ولذلك يحتاج إلى استخدام الأساليب المتصفة بالعلاقات الإنسانية، لذا يجب على المدير التربوي أن يتبع أنماطاً قيادية تعمل على زيادة أداء العاملين في هذه المؤسسة.

الأنماط الإدارية

هناك أنماط للإدارة التربوية وتلك الأنماط يحددها الإداريون أنفسهم وشخصياتهم وتجاربهم، ونوع البيئة التي يتواجدون فيها. ولأن الفكر الإداري ليس من صناعة شخص واحد، ولكنه نتيجة إسهامات الكثيرين، فمفهوم الإدارة قائم على أساس قدرة المدير على إنجاز الأعمال عن طريق المرؤوسين، وهذا يتطلب من المدير أن يكون له قدره على التأثير على الآخرين، حتى يتمكن من تحقيق أهداف المنظمة (عريقات، الطراونة، أبو الرب، سليمان، ٢٠١١).

فعندما تكون ممارسات الإدارة تقوم على الشك وعدم الثقة في الموظف أو تجاهل حقوق الموظفين وحاجاتهم المختلفة، فمن الطبيعي أن ينجم عن ذلك ردود فعل سلبية من قبل الموظفين في تأدية الأعمال التي يقومون بها، فتؤثر العلاقة على كفاءة الموظف وأدائه في الأعمال، ومن الطبيعي أن المقدمات السلبية تقضي إلى نتائج سلبية على الإنتاجية والأداء، فتزداد عوامل الصراع والرقابة، وتسود حالة من عدم الثقة بين المدير والموظف، مما ينعكس سلباً في نتائج الأداء المرتبطة بالإنتاجية وخاصة من النواحي المتعلقة بالنوعية والفاعلية، فقد يتم إنتاج الكم المناسب تحت وطأة المراقبة الدائمة من قبل المدير، ولكن على حساب النوعية والجودة والفاعلية. أما عندما تحاول الإدارة العناية برغبات الموظفين وحاجاتهم فإن ذلك ينعكس إيجاباً على نتائج الأداء (ملحم، ٢٠٠٦).

فالإدارة الناجحة هي تلك الإدارة التي تقوم بتشخيص طبيعة العلاقة بين المدير أو الإدارة والموظف من ناحية، وبين الموظف ونتائج الأداء أو الزبائن من ناحية أخرى. وهذا يحتاج إلى استقصاء الآراء والانطباعات لمعرفة رأي كل طرف من أطراف العلاقة بالآخر، وما هي التوقعات التي يتوقعها كل من الآخر. وتحتاج إلى ممارسة مزيد من الشفافية والواقعية والصراحة لبناء هذا النوع من العلاقات، وهو التوافق الإيجابي الذي يحتاج إلى مقومات (عريقات وآخرون، ٢٠١١).

فالإدارة المدرسية ليست من الضروري أن تتبع نمطا معيناً وإنما العملية التعليمية تتعرض لكثير من العوامل والظروف والمواقف المختلفة لذا هناك نمطا ثانويا بالإضافة إلى النمط الأساسي الذي تدير عليه الإدارة المدرسية، ويتوقف ذلك على شخصية مدير المدرسة (الطويل: ١٩٩٩).

وبذلك يمكن القول -: أن الإدارة الإنسانية على سبيل المثال ليس كل ما يصدر عنها مثاليا في ذاته، وإنما المقصود هنا، هو أن هذا النوع أو ذاك يتصف في غالبية سماته ومميزاته التي تميزها عن غيره من الأنواع الأخرى، وهكذا بالنسبة للإدارة الدكتاتورية أو الترسلية فليس من حق مدير المدرسة أن يتفرد بالسلطة، لأن الإدارة المدرسية في حقيقتها جهاز متكامل من العاملين في المدرسة، وفريق متعاون يسهم كل من فيه بدوره وتجمعهم وحدة عضوية رابطة العمل وتحمل المسؤولية (العميان، ٢٠٠٥).

ولأهمية الأنماط الإدارية كان لا بد من التوسع في عرضها بشكل مفصل على النحو التالي:

أولاً: النمط السلطوي أو الدكتاتوري

الإدارة الدكتاتورية: تعرف بأسماء أخرى مثل الاستبدادية أو التعسفية، ومهما كانت التسمية فإن هذه الإدارة تتميز بأن المدير يأمر وأن أمره مدعوم بالقدرة على المكافآت والعقاب وتقوم فلسفة هذه الإدارة على أساس تركيز كل السلطات والصلاحيات بيده فهو يتولى القيام بكل صغيرة وكبيرة ولا يشرك أحد معه أي يتبع أسلوب المركزية المطلقة (العميان، ٢٠٠٥).

عيوب هذا النمط:

- الإحساس بتملك السلطة والانفراد في إصدار القرارات بشؤون العمل بدون استشارة، والحرفية في تنفيذ التعليمات والسيطرة على الجو المدرسي وعدم الاهتمام بقيمة الفرد واحترام رأيه، والغموض والتعالي من قبل مدير المدرسة. حيث يتم ذلك من وجود نظام صارم للقواعد والإجراءات. والاهتمام بالمظهر دون الحقيقة، والشكل دون الجوهر في سير الأعمال المدرسية، واتخاذ الاجتماعات المدرسية مجالا للتحدث عن النفس، وإصدار الأوامر والقرارات، وعدم إتاحة الفرصة للعاملين بالمناقشة، بالإضافة إلى العلاقات السطحية والجافة بين المدرسة وأولياء الأمور والبيئة المحيطة والمجتمع المحلي وبين المدير في المدرسة (العميان ٢٠٠٥).

ومما سبق يمكن الإشارة إلى مساوئ هذا النمط على النحو الآتي:

انعدام العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة، والبطء في تحسين تأدية العمل والنمو الذاتي للهيئة العاملة، وعدم الشعور بالرضا وعدم إتاحة الفرص الكافية للتقدم والرقى مما يعمل على قتل روح البحث والتفكير والتجديد والابتكار بين العاملين في المدرسة، وهذا النمط السلطوي يعتبر مرفوض إلا في الحالات الضرورية والقصوى لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بناءها وتقدمها لأن العاملين مكلفين بتنفيذ التعليمات دون المشاركة في وضعها.

ثانياً: النمط الترسلّي:

الادارة السلبية: تسمى القيادة المفككة أو الحرة أو المنطلقة أو الفوضوية أو غير الموجهة وغيرها من الأسماء التي تدل على جوهرها وطبيعتها المميزة (الجمل، ٢٠١٠).

ومن سمات هذا النمط:

الإيمان بمبدأ الحرية المفرطة وهذا يعني أنه لا توجد قيود وضوابط ومحاذير في العمل، حيث لا توجد فلسفة واضحة أو سياسة مرسومة يسيّر عليها العاملون في العمل، والعاملون يسيرون على ما يرونه مناسباً من وجه نظرهم. وذلك بسبب عدم تحديد الواجبات والمسؤوليات لدى العاملين في المدرسة، وفي هذا النمط تتسم الاجتماعات المدرسية بالارتجال والتخبط وعدم التخطيط المسبق وكثرة المناقشات وضعف الفاعلية لأن قراراتها وتوصياتها غير ملزمة، وانعدام الدور القيادي والسيطرة على المرؤوسين سواء كان ذلك بطريق مباشر أو غير مباشر، ولذلك فإن هذا النمط يعمل على انعدام روح العمل الجماعي المشترك (الجمل، ٢٠١٠).

وكما ورد في حسان والعجمي (٢٠١٣) فإن النمط الترسلّي يمتاز بما يلي:

لا يأخذ بعناصر الإدارة العلمية وعملياتها " كالتخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، التوجيه، والمتابعة، والتقييم"، ولا يكسب العاملون خبرات ومهارات جديدة ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني، مما يؤدي إلى عدم القدرة على التصرف والاعتماد على النفس في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح من مدير المدرسة (الإتكالية)، والنقد الشديد من قبل السلطات الإدارية العليا مما يؤدي إلى القلق والاضطراب ويؤدي إلى توتر العلاقات الإنسانية من بين الإدارة والعاملين، هذا النمط يؤدي إلى ضياع الوقت وتبديد الجهد وإلى التسبب والفوضى وعلى التفكك في وحدة العمل كفريق متكامل، وبهذا يعتبر أداة هدامة بدلاً من أداة بناء، لذلك هذا النمط لا يأخذ بعناصر الإدارة ومقوماتها وقواعدها وخصائصها، ولذا ينحرف بعيداً عن الفكر الإداري المعاصر، ويعوق الإدارة المدرسية في تحقيق غاياتها ويؤدي إلى الخلل والفوضى ولهذا يعتبر نمطاً مرفوضاً تماماً، ويجب على المدارس أن تبتعد عن استخدامه، فهو أقل الأنواع من حيث ناتج العمل، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصيه المدير.

الإدارة الديمقراطية:

وتعرف بأسماء أخرى في الكتب الإدارية مثل: المدعمة أو المشاركة.

ومن سمات هذا النمط: الإهتمام بقيمة الفرد والعمل على إشباع الحاجات الإنسانية لدى العاملين، فأساس العمل تقدير ظروف العاملين ومراعاة ظروفهم مع مراعاة الصالح العام للعمل، والتعرف على حاجات وميول العاملين في المدرسة وقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم لاستثمار أكبر قدر ممكن من هذه الطاقات وتوظيفها لما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية للاستفادة من خبرات العاملين، للمدرسة وأنه جزء منها، بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وتنفيذها، بمعنى أن العاملين في المدرسة يعملون كمجموعة واحدة متماسكة بدلاً من تعاملهم كأفراد، لذا يشعر كل فرد بملكيتها وأنه جزء منها، وهكذا يتم تحديد المسؤوليات والواجبات ووضوح التعليمات وهذا يساعد على المسؤوليات المشتركة بين العاملين في المدرسة، حيث يتم انعقاد الاجتماعات الدورية ويحدد قبلها جدول أعمال بوقت كاف حتى يكون الرأي الناضج والسديد والذي يصل إلى القرار الرشيد (العريان، ٢٠٠٥).

وبذلك يمكن القول بأن النمط الإداري الديمقراطي يتميز بما يلي: يراعي التوازن والتوفيق بين وجهات النظر بين العاملين في المدرسة في إطار توفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي، ويهتم بذاتية الفرد ويوفر الفرص للعاملين في اتخاذ القرارات السليمة في حل المشكلات مما يساعد على التجديد والابتكار والبحث والدراسة، ويحفز التعاون وينمي العلاقات الإنسانية الجيدة ويعمل على تبادل الخبرات المهنية، ويساعد على سهولة الاتصال بين العاملين، لذلك يعد هذا النمط من أفضل الأنماط استخداماً في الإدارة لما فيه من الأخلاق الفاضلة والموضوعية في الرأي والجدية في العمل ولكنه أصعب الأنماط تطبيقاً وتحقيقاً (الجمل، ٢٠١٠).

الإدارة الترددية

المدير المتردد: شخصية تخشى اتخاذ قرار، وتقلق جدا من نتائجه إذا اتخذته، فهو لا يثق في نفسه، وغير متأكد من أي شيء؛ وعلى الرغم من امتلاك هذا المدير لمعلومات وأفكار جيدة، إلا أنه يفشل في إيصال هذه الأفكار للمرؤوسين، وذلك نتيجة عدم توظيفه الفاعل للاتصال غير اللفظي واللفظي فهو لا ينظر في عيون تابعيه بشكل مباشر وواثق، كما أنه يكثر من استخدام كلمات تعبر عن تردده مثل "أظن" لست متأكداً من هذا". لذا مطلوب أن نكسب ثقة هذا المدير؛ وإعانتة على الخروج من تردده. وحتى تساعد، عليك أن تحدد دورك في جمع البيانات وتحليلها، وتلخيصها، وتقديمها له بطريقة لبق، حتى تقل فرص التردد، ويصبح في موقف يمكنه من اتخاذ القرار، وعند عرض بياناتك والمعلومات التي تقدمها له، ولابد أن توفر له بدائل مختلفة، وترجح له البديل الأمثل، ولماذا اخترته، ومزاياه. وللتعامل معه: عليك أن تكون دائما المرؤوس وهو الرئيس. كن دائما المساعد له وقت الحاجة، وإلا فسوف تدور الظنون برأسه، ويتهكم بالنقصير. الأساس هنا هو مساعدة مديرك على التغلب على تردده وعلى اتخاذ القرار، ولا يعني ذلك أن زمام الإدارة أو القيادة انتقل إليك؛ فأنت مجرد مساعد له، وإياك أن تعتقد أنه لا يستطيع التصرف بدونك؛ فأنت هنا تقلل من شأنه، ولن يسمح هو بهذا مطلقا، فهو غالبا ما يشعر بعدم التكيف مع القرارات المؤسسية المتغيرة أو مع العمل الجماعي والمشارك (المغربي، ٢٠٠٨).

خامسا: الإدارة النرجسية

الإدارة النرجسية هي أحد أساليب القيادة التي لا يهتم فيها المدير سوى بنفسه. فتنركز الأولوية عند هذه الشخصيات حول أنفسها - ويكون ذلك بالضرورة على حساب أفراد جماعتهم. ويسلك المدير النرجسي هذا خصائص نرجسية متمثلة في: الغطرسة والهيمنة والعدائية. ويعد من أساليب القيادة الشائعة. وقد تتراوح النرجسية في أي مكان بين كونها أمراً صحيحاً أو مدمراً. ويرى النقاد أن "الإدارة النرجسية (وبخاصة المدمرة) تكون مدفوعة بصفات من الغطرسة المتعنتة، والانشغال بالذات، والحاجة الشخصية الأنانية للحصول على النفوذ والإعجاب، وعموماً خلال هذا النمط من الإدارة يتصف المدير بالذاتية في إصدار الأحكام، ولا يلجأ إلى استخدام الأساليب الموضوعية في عمليات التقييم المختلفة (المغربي، ٢٠٠٨).

سادسا: إدارة القائد

إن وجود ونجاح فريق العمل يتوقف على وجود القائد المؤيد لهذا التوجه والداعم له، والذي يقوم بدوره في الفريق على الوجه الصحيح، ويمكن تحديد وتوضيح دور قائد المدرسة من خلال قيامه بما يلي:

- تسهيل عملية وضع الفريق لأهدافه، وإيضاح الحدود المناسبة للأهداف المشتركة، وتفسيرها عن طريق إجابة أسئلة المعلمين ومشاركتهم في وضع تلك الأهداف.. دون الافتراض بأن المرؤوسين يعرفون ما يجب عليهم القيام به، وتجهيز الترتيبات والبيانات التي يحتاجها المرؤوسين (السميح، ٢٠١٠).

فالقائد الناجح هو الذي يهب نفسه لجهة عمله، ومن ثم تعزيز جانب الولاء هذا في مرؤوسيه، فهو الذي يكون على دراية كاملة بعمله الوظيفي ويكون على إطلاع مستمر من مستجدات والتطورات كما يعرف مرؤوسيه من حيث نقاط القوة والضعف وأهدافهم وطموحاتهم. ويشارك الآخرين للرؤية ويتميز من الناحية الأخلاقية والإنجازية كما يعبر عن قوة وسلامة شخصيته قولاً وفعلاً (العمايه، ٢٠٠٢).

سابعا: الإدارة البيروقراطية

تعتبر نظرية البيروقراطية كما وصفها max Weber (هي البداية لنظرية التنظيم العلمية وقد هدف Weber من نظريته إلى البيروقراطية إلى وصف الجهاز الإداري للتنظيمات وكيف يؤثر على الأداء والسلوك التنظيمي، ولكن Weber يقصد بتعبير البيروقراطية أن يصف النموذج التالي للتنظيم الذي يقوم على أساس التقسيم الإداري والعمل المكتبي، واعتبر Weber أن البيروقراطية تناسب كل أنواع أنشطة المجتمع الرأسمالية أو الاشتراكية فهي حسب رأيه، ترفض الرغبات الشخصية للزعيم ولا تبالي بالعادات والتقاليد

وتحدد عمل وسلطة كل شخص، كما وتفرض هيكلًا تنظيميًا يراقب كل شيء، ويتم العمل حسب القواعد المكتوبة التي تنظم كل شيء، وتعتمد على خبراء يعرفون عملهم جيدًا (المغربي، ٢٠٠٨).

وتعتمد إدارة التنظيم البيروقراطي على المستندات، وبالتالي يوجد جهاز من الموظفين والكتبة مهمتهم الإحتفاظ بالوثائق والمستندات وعلى هذا الأساس يرى Weber أن مجموعة العاملين بقسم معين وما يستخدمونه من معدات ووثائق يكونون «مكتباً» أو bureau وفي مبدأ يفصل التنظيم البيروقراطي «المكتب» عن النشاط الخاص للموظفين بمعنى أن العمل البيروقراطي يجب أن ينفصل ويبتعد عن حياة الموظف الخاص وعلى هذا الأساس فإن الأموال العامة والمعدات الخاصة بالتنظيم البيروقراطي يجب أن تفصل تماماً عن الملكية الشخصية للموظف ويرى Weber أن هذا المبدأ قد نَمى وتطور حتى في الشركات وتنظيمات العمل حيث يفصل صاحب رأس المال بين رأس مال المشروع وبين الأموال الخاصة والتي يستخدمها في حياته ويرى Weber أن نظام المشروع الحديث يحمل اتجاهات قوية لاستمرار في عملية الانفصال هذه بزيادة الاعتماد على المدير المحترف الذي لا يملك شيء من أموال المشروع (العمايه، ٢٠٠٢).

إن الإدارة المكتبية تحتاج إلى خبرة وتدريب، ومن ناحية أخرى فحين يكتمل التنظيم البيروقراطي فإنه يتطلب عادة كل نشاط وجهد الموظف حتى لو كانت ساعات عمله محددة بمعنى أن العمل الرسمي يأتي بالمقام الأول بالنسبة لوقت الموظف ولا يمكن تأخير أداء أعمال خاصة (المغربي، ٢٠٠٨).

وتطبق الإدارة البيروقراطية قواعد وتعليمات للعمل تتصف بالشمولية والعمومية والثبات النسبي، التي يمكن للموظفين تعلمها كذلك تستخدم الإدارة البيروقراطية أنواع القواعد والتعليمات التي يمكن للموظفين تعلمها وفهمها وكلما زاد فهم الموظفين لتلك لقواعد والإجراءات كلما ارتفعت خبرتهم وكفاءتهم، فالمدير البيروقراطي ليس مديراً مبدعاً ولا مفكراً، لأنه يتبع الأسلوب النمطي الغير متجدد، ويرفض التجديد ولا يتقبله (المغربي، ٢٠٠٨).

ويعتبر مدير المدرسة المسئول الأول عن سير العمل من جميع النواحي، ومن هنا يمكن أن ندرك كبر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ولاشك أن واجبات مدير المدرسة كثيرة ومتنوعة ومتداخلة.

ومن هذه المهمات كما يذكرها (مسلماني، ١٩٨٧) (العمايه، ١٩٩٩) بالآتي:

إدارة شؤون الطلاب: وهي مهمة رئيسية يقوم بها المدير لتنمية الطلاب ورعايتهم، وهذه المهمة الرئيسية تشتمل على عدة مهمات فرعية تلخص في تنظيم التشكيلات المدرسية، تحديد الإحتياجات الفنية والإدارية ومقارنتها بالواقع العملي للمدرسة، كما تساهم في عملية التنسيق مع الجهات المسؤولة لتلبيتها في أسرع وقت، وإغناء الإحتياجات اللازمة لضمان سير التدريس، بالإضافة إلى تنظيم قبول الطلاب الجدد وتسجيلهم ومتابعتهم، وهذه العملية هي مهمة في غاية الأهمية، فهي تستدعي دقة في العمل ومتابعة لهم، ويجب دراسة التعليمات الواردة من الإدارة التربوية حول تسجيل التلاميذ الجدد، وإعداد السجلات والملفات فهو يقوم بعملية توثيق لكل الملفات، وذلك حتى يكون هناك سهولة في استخدامها والرجوع إليها حال الحاجة لها، وبالتالي يوفر المدير الكثير من الوقت والجهد بالإضافة إلى رعاية النظام والانضباط المدرسي حيث أن النظام والانضباط المدرسي يعتبر في غاية الأهمية، لما يوفر من راحة واحترام وتقدير لجميع الطاقم المدرسي والطلاب، وبالتالي فإنه ينعكس إيجاباً على رفع مستوى العملية التعليمية في المدرسة، ومن الواجبات الأخرى هي تنظيم إدارة نشاطات الطلاب المنهجية إذ إن النشاطات المنهجية الصفية واللاصفية تلعب دوراً بارزاً في إكساب الطالب المعارف والعلوم المختلفة، وبالتالي يجب العمل على أن تتاح الفرصة لكل الطلاب للمشاركة بهذه النشاطات المختلفة، وأن لا تتركز فقط على مجموعة من الطلاب، وبالتالي فإن المدير من وظائفه تنظيم تلك النشاطات وتوزيعها على جميع الطلاب.

ويضاف واجب آخر للمدير وهو تنظيم البرامج الإعلامية في المدرسة لما لها من أهمية لا نقل عن أهمية التوجيهات والإرشادات التي يتلقونها، ويقصد بها وجود برامج إعلامية تساهم في تثقيف الطلاب وإرشادهم والتوضيح والتفسير لهم بأشكال متعددة،

سواء أكان ذلك الإعلام كتابيا أو شفويا، وعلى المدير أن يقوم بتنظيم تلك النشاطات ووضع الخطط اللازمة، وتشكيل لجان ملائمة لذلك. وعليه أيضاً التنسيق ما بين هذه اللجان واللجان الأخرى في المدرسة. (عدس، ١٩٩٦).

كما ويذكر (عليما، ٢٠٠٤)، واجبات مهمة أخرى على المدير القيام بها ك رعاية الشؤون الصحية للطلاب إذ إن توفير السلامة الصحية للطلاب يدفع بهم للمشاركة في النشاطات الصفية المختلفة ويقلل من غيابه الذي بسببه قد يضع الطالب الكثير من الحصاص، وبالتالي فعلى المدير القيام بأمر متوعة من شأنها تحقيق هذه المهمة الإنسانية ومنها: وضع نظام لإجراء فحوصات للطلاب، وتشكيل لجان صحية من الطلاب والمعلمين، ووضع برنامج لرعاية الشؤون الصحية بالمدرسة، والإشراف على تنظيم وتقييم نشاطات رعاية الشؤون الصحية، ويضيف عليما (٢٠٠٤) على واجبات ومهام المدير تنظيم الامتحانات المدرسية العامة، فالامتحانات تعتبر أسلوب وطريقة مهمة وأساسية في تقييم العملية التربوية، وفحص نتائج الطلاب لأسباب الترفيع والترسيب والتشخيص وقياس مستوى التحصيل العلمي، وبالتالي فإنه يتوجب على مدير المدرسة وضع برامج الامتحانات والمراقبة والإشراف على إعداد الأسئلة، ومتابعة تصحيح النتائج وتدقيقها.

ومن المهمات الأساسية الأخرى للمدير التي تدرج تحت عنوان رعاية شؤون المعلمين، إذ أن المعلمين والطاقم المدرسي لا يستطيعون العمل بشكل سليم ومثمر إلا في جو مناسب، يشعر فيه الجميع بالرضا والراحة كما يذكره فرانسوا (٢٠٠٠) هي تنظيم مشاركة العاملين ومساهماتهم في المهمات الإدارية المختلفة التي تتصل باللجان والنشاطات المدرسية، فعلى المدير القيام بتطوير العلاقات بين طاقمه مما يساهم في تطوير المدرسة وتحقيق أهدافها، وبالتالي يترتب على المدير مشاركة طاقمه في رسم سياسة المدرسة ووضع الأهداف، وهو بدوره يقوم بتحديد الجان المدرسية ووظائفها وصلاحياتها والإشراف على التنفيذ والتقييم وتوفير التسهيلات اللازمة، بالإضافة إلى تنظيم عمل المعلمين في إطار إعداد الجدول المدرسي الذي يسير على أساسه المعلمون في إعطاء حصصهم، وبالتالي فإن بنائه بصورة تتلاءم مع رغبات المعلمين وميولهم تنعكس إيجابيا على سير العملية التعليمية في المدرسة، وإدارة دوام المعلمين في المدرسة وتنظيمه، حيث أن حضور المعلمين مبكرين وإشرافهم على النشاطات الصباحية وتفقد أحوال طلابهم يؤثر إيجابيا على سلوك طلابهم وانضباطهم وعلى قدرتهم في المحافظة على الدوام والنظام المدرسي، وبالتالي يترتب على المدير الإشراف والمتابعة لهذا الشأن وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتنظيم دوام المعلمين.

"المهمة المدير العديد من النظم والقوانين التي يسير عليها، كما وهناك العديد من القواعد الأخلاقية التي على المدير التحلي بها، كما وأن هذه السلوكيات والأخلاقيات لا تتحقق بمجرد قراءة لمجموعة القواعد الأخلاقية، إنما تتبلور عبر سبل تربوية سليمة تزرع في الفرد وتنمي عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقي" (الطويل، ١٩٩٨: ٧٢).

ويمكن عرض بعض الأخلاقيات لمدير المدرسة كما وردت لدى (الطويل، ١٩٩٨) حيث بين أن يجعل من رفاه الطلاب ومصالحهم محورا أساسيا لكل قراراته وأفعاله، أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق وإخلاص، أن يدعم ويحمي الحقوق المدنية والإنسانية لكل الأفراد، أن يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجتمعه، أن يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعي قوانين وأنظمة وتعليمات نظامها التربوي، أن يسلك سبل ملائمة ومناسبة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية، أن يسعى للحصول على درجات أكاديمية وتأهيل مهني، من مؤسسات معترف بها، أن يتجنب استغلال مركزه لمكسب أو مصلحة شخصية، أن يحافظ على مستوى المهنة ويسعى لتحسين فعاليتها، أن يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية، ويلتزم بكل ما يتم التوصل إليه بشأنها.

ولكن مهما كانت القواعد والمعايير الأخلاقية التي يمكن أن يطورها العاملون في مهنة الإدارة التربوية، إلا أنها ولا بد أن تتبلور بالإطار الفكري والحضاري الذي يعيشه المجتمع، كما وأنه سنجد الكثير من تلك القواعد والسلوكيات من العادات والتقاليد المتبعة في كل منطقة وهذا الإدراك من شأنه أن ينمي فعالية الإدارة التربوية، وفعالية المدرسة، ويزيد من عطاء المعلمين. ويمكن تعريف مدير المدرسة بأنه الشخص الذي يوجه وينسق ويراقب نشاط الآخرين داخل منظمة معينة بقصد تحقيق هدف معين (شطناوي، ٢٠٠٢).

يتضح من دراسة النظريات والأنماط الإدارية بأنه لا توجد نظرية أو نمط إداري يُعتمد بأحدهما دون غيرهما من النظريات والأنماط الإدارية الأخرى، ولكن على المدير أن يعرف نفسه وأن يتعرف على كل هذه الأنماط وغيرها وأن تكون له القدرة على الاستفادة من إيجابيات النمط الذي يغلب عليه وأن يدرب نفسه على إيجابيات الأنماط الأخرى وأن يقدر على استعمال النمط المناسب في الظروف المناسبة.

الأمن الوظيفي:

يعتبر موضوع الإحساس بالأمن الوظيفي من المواضيع التي لم تحظ باهتمام الباحثين بالشكل الكافي، وكذلك الدراسات التي تناولت هذا الموضوع تكاد تكون نادرة وخصوصاً في مجال الإحساس بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ولفظ الأمن لغوياً يعني الاطمئنان وعدم الخوف (دواني وديراني، ١٩٨٣).

يحتاج المعلم إلى أن تكون مهامه واضحة وصريحة، كما يحتاج المعلم إلى أن يعطى حقه من التقدير إذا بذل جهداً، وقام بأداء دوره المنوط به، وليس من المناسب أن يكون معلمان مختلفان في الأداء، ثم يحصل كل منهما على نفس الدرجة، في تقدير أداء الوظيفي. ربما تحدث هذه الأمور عند المعلم شيئاً من القلق، والتوتر، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: ما هي درجة القلق التي يشعر بها المعلم من جراء ذلك؟ وهل هذا القلق إذا وجد يكون ذا تأثير على أداء المعلم، بمعنى أن وجود هذه الحاجات الوقائية تقوي الأداء، واختفاءها يضعف الأداء، أو أنها غير ذات تأثير على أداء المعلم (عركوك، ٢٠١١).

واعتبر الخرب (٢٠٠٦م) أن الأمن الوظيفي يتحدد بناءً على الدخل والاستقرار، فعرفه بأنه: "إحساس الموظف بالطمأنينة على مصدر دخله، وعلى استقراره في العمل، وعدم تعرضه للصراعات التنظيمية والشخصية وضغوط العمل"

عرف بليزر (١٩٩٠، Pleaser) الأمن الوظيفي بأنه: أنماط ومتغيرات سلوكية يتفاعل معها العاملون بشكل إيجابي يخفف من ضغوط العمل عليهم، ويضفي مزيداً من الثقة والهدوء أثناء تأدية مهام وواجبات أعمالهم.

والإحساس بالأمن هو: شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه وأنهم يعاملونه بدفء، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة وإن له دوراً فيها، وإحساسه بالسلامة، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، والقلق، وهو حاله من الطمأنينة والسكينة والاستقرار بكافة أشكالها وهيئاتها النفسية، والاجتماعية والفكرية والاقتصادية، وتوافر عنصر الأمن يعد شرطاً أساسياً من الشروط التي، يجب توفرها لضمان الدافعية للعمل والرضا عن العمل، ولضمان التفاعل بين العاملين في، المنظمة على مستوى العاملين والإدارة، وكما ويعد الإحساس بالأمن من المتطلبات الأساسية والمهمة جداً للفرد من أجل التمتع بالصحة النفسية اللازمة، وإيجاد شخصيه ايجابية ومنتجة، وعلى هذا فإن الإحساس بالأمن لدى المعلمين من أهم العوامل التي تؤثر في إنتاجيتهم (دواني وديراني، ١٩٨٣).

كما وتعد الإدارة من أهم العناصر التي تؤثر بدورها على بقية العناصر ومنها الأمن الوظيفي وأنظمة الترقيات والاتصال والتواصل، حيث يواجه المدير مسؤوليات متعددة فهو مسئول أمام المجتمع العام، والمجتمع المحلي وأمام مسؤولية، وجميع أفراد المنظمة، وعليه أن يرضي جميع الفئات، وإن لا ينساق في تيار على حساب التيارات الأخرى (ماهر، ١٩٩٩).

يختلف الأسلوب الذي يستخدم للتوفيق بين مصالح هذه الفئات من مدير لأخر فليس هناك قانون ثابت يمكن الاستناد إليه في ذلك (الطويل، ١٩٨٦)

ويراد بالأمن في هذه الدراسة: الحاجات الوقائية التي يحتاج إليها المعلم، والتي تشتمل على رفع الظلم عن المعلم، من حيث راتبه أو من حيث سلوك ومعاملة رئيسه المباشر، أو سلوك طلابه، ناهيك عن حصول الأمور الترفيهية التي من شأنها إحداث الأمن الوظيفي، لدى المعلم.

وعن الميثاق العالمي لحقوق المعلم حيث تقيد المعلومات أن الصين هي التي اقترحت هذا الميثاق عام ١٩٤٦ واستمرت المداولات والمناقشات من خلال مؤتمرات وطنية وإقليمية وعالمية لمدة عشرين عاماً خرج بعدها الميثاق في شكله النهائي وتمت الموافقة عليه يوم ٥ أكتوبر عام ١٩٦٦ والذي هو اليوم العالمي للمعلم نص الميثاق على مائة وست وأربعون فقرة تتناول استقطاب المعلمين

وتدريبهم والمعايير المهنية لمستويات التدريس والأمن الوظيفي والحقوق والمسؤوليات، والانضباط والحرية المهنية والمرتببات والعطلات والأجازات الخاصة وساعات وظروف العمل بل ويشمل الميثاق أمورا فنية دقيقة مثل الوسائل التعليمية وكثافة الفصول وتبادل المعلمين وشروط العمل في المناطق النائية والمزايا الصحية للمعلمين والضمان الاجتماعي والمعاشات.

بحيث تضمن هذا الميثاق العالمي شروط العمل في مهنة التدريس، واحتوى هذا القسم فقرات كثيرة لحماية المعلم وتأمين حياته والحفاظ على حقوقه لضمان استقراره في عمله وتفرغه الكامل لأداء واجباته دون أي إزعاج أو منغصات قد تؤثر على حياته المادية أو النفسية وبالتالي تؤثر على طلبته، ومن أهم ما ركز عليه الاستقرار الوظيفي وضمان حقوق المعلم هما في صالح العملية التعليمية بنفس القدر للذان هما في صالح المعلم ويجب الحفاظ عليهما حتى في حالة حدوث أي تغييرات في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وعلى ضرورة حماية المعلمين ضد أي إجراءات تعسفية تؤثر على مركزهم المهني أو الوظيفي

(Retrieved from <https://srayalkobaprepschool.pbworks.com> h)

كما ركز الميثاق العالمي لحقوق المعلم انه من حق أي معلم إذا صدر بحقه أي إجراءات تأديبية أن يعرف كتابيا ماهية الاتهامات الموجهة ضده والأدلة المادية التي استندت إليها هذه الإجراءات. ومن حقه أن يدافع عن نفسه أو يوكل من يدافع عنه وأن يكون لديه الحق في أن يستأنف أي حكم يصدر ضده، كما وركز على شروط عمل المعلمة ذات المسؤوليات الأسرية، والتي تنص على أنه يجب منع المسؤولين من إنهاء عقود المعلمين بسبب الحمل أو أجازات الأمومة، تدعو إلى وجود حضانات تعتني بأطفال المعلمين، وتدعو إلى تشجيع المعلمين اللائي تركز الخدمة بسبب المسؤوليات الأسرية لكي يعدن إلى العمل بالتدريس مرة أخرى (<https://srayalkobaprepschool.pbworks.com> h).

كما يعد الأمن الوظيفي من أهم ركائز النجاح في أية مؤسسة كانت فلا توجد مؤسسة ناجحة ذات إنتاجية مرتفعة إلا وكان الأمن الوظيفي تحقق فيها ويتمتع به جميع موظفيها، إذ إن عدم تحقق الأمن الوظيفي وتدني درجته في المؤسسة دائماً ما ينعكس على إنتاجية تلك المؤسسة ونجاحها حتى وإن كانت تضم كفاءات عالية ومتخصصة في مجال عملها (السيسي، ٢٠١١).

الأبعاد التي يتجلى من خلالها أهمية الأمن الوظيفي:

أ - البعد الإنساني:

الأمن الوظيفي مطلب رئيس للعاملين في أية منظمة، حيث يرتبط بمفهوم الحياة الكريمة التي تقوم على ثلاثة ركائز من أهمها: قدرة الموظف على إشباع احتياجاته الأساسية الغذاء والدواء والسكن، والتعليم، وتحرره من القيود غير المشروعة على حقوقه الشخصية المادية المعنوية. أما الركيزة الثانية فهي أن المنظمة التي ينعم العاملون بها بمستوى مناسب من الأمن الوظيفي تقل فيها المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها. بينما تتعلق الركيزة الثالثة بحق الموظف في توجيه ما بقي من طاقته ووقته عقب تحقيق احتياجاته الأساسية للمتطلبات التي تكتمل بها سعادته مثل ممارسة الأنشطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والرياضية التي تستهويه (الحازمي، ٢٠١٠).

ب - البعد الاقتصادي:

النشاطات الاقتصادية التي تقوم بها المنظمات، ومدى قدرتها على إشباع احتياجات أفراد المجتمع من خلال اتخاذ أساليب لمواجهة الظروف الاقتصادية الضاغطة والغلاء المستمر في المعيشة وتدني الرواتب، وأن قدرة المنظمات على إشباع الاحتياجات الاقتصادية للعاملين بها يرفع من مستوى الأمن الوظيفي، إما عدم القدرة على منح العاملين الرواتب والحوافز الكافية لسد احتياجاتهم الأساسية والثانوية فيترتب عليه انخفاض مستوى الأمن الوظيفي (العثيمين، ٢٠٠٦).

ج- البعد الاجتماعي:

إن وجود نظام عمل يقوم على العدالة في توزيع الرواتب والأرباح لتقريب الفوارق بين الطبقات الاجتماعية المختلفة من شأنه ترسيخ الأمن الوظيفي وزيادة الدافعية نحو العمل، في حين يؤدي الظلم الاجتماعي لطبقات معينة سواء بمنحها القليل من الحوافز، ووضعها في مراتب وظيفية متدنية، أو عدم منحها الراتب المناسب إلى انخفاض مستوى الأمن الوظيفي (الحازمي، ٢٠١٠).

د- البعد النفسي:

حيث تقوم فكرة الأمن الوظيفي على رفع درجة الطمأنينة لدى الموظف على مستقبله الوظيفي وإنهاء جميع صور القلق على ذلك المستقبل حيث أن القلق من فقدان العمل يترك أثراً سلبية على صحة الفرد تعادل الأذى الذي تسببه أمراض مثل ارتفاع ضغط الدم وأضرار التدخين، وأن الإجهاد الناجم عن فقدان الأمن الوظيفي يمكن أن يكون مميتاً ويسبب حالات مرضية، مما ينتج عنه استحواد أعمال الوظيفة على كامل الطاقة الفكرية للموظف، وعدم انشغال تلك الطاقة بأية أمور أخرى تنتقص من الانشغال الأولى، وتشكل معوقات لنتائجه، فمع نقص الطاقة الفكرية الموجهة لأعمال الوظيفة، دائماً ما يكون لتلك المعوقات دور سلبي على متطلبات تلك الوظيفة، فمعها لا ترتفع درجة الإخلاص في العمل، ولا يتحقق معها تفاني الموظف في أداء مهماته الوظيفية، كما أنه معها غالباً ما يكون في حالة بحث عن جهات أخرى للعمل، مما يشكل منفذاً تتسرب منه الطاقات والكفاءات العاملة (العثيمين، ٢٠٠٦).

ومن أهم مقوضات الأمن الوظيفي عدم اكتراث المسؤولين بالإنتاجية، والتقليل من أهمية العمل المنجز واستسهال عملية إنجازه، وعدم متابعة وإدراك واقع الإنتاج الوظيفي وسبله، ومنها التداخل في الاختصاص والتقليل من قيمة المقترحات المتخصصة وإنتاج التحيز والمحابة كحجب المكافآت والترقيات والتعيينات عن مستحقها وانصرافها إلى من لا يستحقها، أو إلى الأقل استحقاقاً، كما يعد من مقوضات الأمن الوظيفي، الخلل في النظام الإداري وعدم ثبات آليات واضحة ومحددة، وانعدام المعايير العامة أو الخلل في تطبيقاتها (السيسي، ٢٠١١).

وبالرغم من نوع الحاجات ودرجة تفاوتها، إلا أن الإنسان بحاجة إلى العديد من الحاجات النفسية التي لا بد من إشباعها، بل إن هذه الحاجات المعنوية والنفسية كالحاجة إلى الأمن والأمان هي أكثر أهميه وتأثيراً في بعض الأحيان من الحاجات المادية (الكلارنس، ١٩٨٨).

وأن سلوك الفرد مبني على عمله إدراك وتحليل ومفاضلة بين البدائل المتاحة للقيام بسلوك معين، وموازنة للكلفة والفائدة المتوقعين لكل بديل من تلك البدائل، ويسلك الفرد بعد تلك العملية العقلانية السلوك الذي يتوقع أن يحقق له أكثر الفوائد بأقل التكاليف، ويجنبه أكثر ما يمكن من الصعوبات. واستمرارية الأداء والدافع تعتمدان على قناعة العامل ورضاه، وهما محصلة إدراكه لمدى العلاقة الإيجابية بين المكافأة التي يحصل عليها، وبين ما يدرك ويعتقد أنه يستحقه، فالدافعية هي محصلة تفاعل قوى الجذب الكامنة في العوائد التي يحصل عليها الفرد، ويمكن اعتبار متغير قوة الجذب ممثلاً للمنفعة التي يحصل عليها الفرد من العوائد التي يتيحها له السلوك الذي سوف يسلكه (عاشور، ١٩٨٦).

وان الأفراد "يحفزون بتحقيق العدالة الاجتماعية في المكافآت التي يتوقعون الحصول عليها مقابل الإنجاز الذي يقومون به"، والحوافز المختلفة، والمداخلات أي الأشياء التي يرى الفرد انه يقدمها إلى المنظمة (كالمهارة، والأداء) فإذا تساوت النسبتان فان ذلك سيؤدي للشعور بالعدالة أما إذا لم تتساوى النسبتان فان ذلك سيؤدي إلى ظهور حاله من التوتر والقلق مما يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن وبالتالي عدم الرضا الوظيفي (عبد الحميد، ١٩٩٢).

هـ- البعد الوظيفي والتشريعي

ومن العوامل التي تؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن، الدخل الشهري غير الكافي ونقص الحوافز المادية، والضغوط النفسية، وعدم الاستقرار في الوظيفة وكثرة الصراعات الإدارية بين المعلمين ونقص فرص النمو المهني والافتقاد إلى الدعم والمساندة المهنية من مدير المدرسة، بالإضافة إلى الضغوط التنظيمية مثل كثرة متطلبات العمل كمعلم، وعدم تحديد مسؤوليات المعلم بدقه (السميح، ٢٠١٠).

حيث أن فابول يربط استقرار المعلمين في وظائفهم بدرجة نجاح المديرين في إدارة المدرسة، وهذا يدفع إلى ربط ذلك بمستوى الشعور بالأمن الوظيفي لدى المعلمين، أي أن استقرار المعلم في وظيفته دون إجهاد يدفع بدوره نحو زيادة الإحساس بالأمن الوظيفي، ويؤدي إلى استقرار المعلمين في مدارسهم، والابتعاد عن الدوران الوظيفي (الطويل، ١٩٨٦).

ثانياً: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة سواء الدراسات العربية منها أو الدراسات الأجنبية. أجرى دواني وديراني (١٩٨٣) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين نمط القيادة لمدراء المدارس في عمان وشعور المعلمين بالأمن النفسي، وقد استخدم بالدراسة اختبار بفيفر (Pfeiffer) الذي صنف سلوك المديرين القيادي، إلى النمط المهتم بالعمل، والنمط المهتم بالعاملين، كما تم استخدام اختبار ماسلو للتعرف على مدى شعور المعلمين بالأمن وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين نمط أقياده التي تهتم بالعاملين وشعور المعلمين والمعلمين بالأمن الوظيفي، وللكشف عن طبيعة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس وشعور المعلمين بالأمن النفسي وإلى معرفة أثر الجنس والتأهيل للمديرين في شعور المعلمين بالأمن. طبقت الدراسة اختبار بفيفر Pfeiffer لتصنيف سلوك المديرين القيادي واختبار ماسلو للأمن النفسي على عينة مكونة من (٤٢٧) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة التي تهتم بالعاملين وشعور المعلمين والمعلمين بالأمن (النمط الديمقراطي)، بينما لم تكشف عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والتأهيل لدى المديرين والمديرين في شعور المعلمين والمعلمين بالأمن.

وأجرت ديرانية (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري كليات المجتمع الأردنية حسب متغير اتخاذ القرار وحل المشكلات، والوقوف على تأثير هذه الأنماط على دافعية المعلمين نحو العمل. وتكون مجتمع الدراسة من جميع كليات المجتمع التابعة لوكالة الغوث والكليات ألعامه والخاصة والتي بلغ عددها (٤٩) كلية وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري هذه الكليات وعددهم (٤٩) مديراً ومديرة، وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد هو نمط الإقناع وان النمط المشارك جاء في المرتبة الثانية وان النمط المتسلط حصل على رقم قليل مقارنة بالأنماط الإدارية الأخرى.

أجرت العيسى (١٩٩٢) دراسة هدفت للتعرف على الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، وتأثير هذه الأنماط في مستوى الروح المعنوية بين المعلمين السعوديات، وهدفت أيضاً إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للمعلمين نحو العمل، وفي مستوى الروح المعنوية تعزى إلى النمط الإداري للمديرين، أو إلى الخبرة في التدريس، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص العلمي، كما هدفت إلى معرفة تأثير التفاعلات بين النمط الإداري وبين كل من الخبرة في التدريس، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص العلمي في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من مجتمع المديرين والبالغ عددهم سبع وخمسون مديرة، ومن (٦٤٦) معلمه سعودية من المعلمين في المدارس الثانوية ألتابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض. وكان ابرز نتائج هذه الدراسة أن النمط الإداري السائد بين المديرين هو النمط التسلطي، كذلك بينت الدراسة انه لا يوجد تأثير للتفاعل بين النمط الإداري، والتخصص العلمي في مستوى الروح المعنوية بين المعلمين، وكذلك بينت الدراسة وجود تأثير للتفاعل بين النمط الإداري والمؤهل الأكاديمي في مستوى الروح المعنوية بين الدافعية نحو العمل بين المعلمين تعزى إلى مؤهلهم الأكاديمي وتخصصهم العلمي.

هدفت دراسة جالمير (Gallmeier, 1992) لاختبار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة في دافعية المعلمين في ولاية البنيوي الأمريكية، واستخدم الباحث أداة مسح المعنويات التي طورها اتحاد المعلمين الأمريكيين لقياس أثر نمط مدير المدرسة القيادي في دافعية المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المسؤولية الفردية من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات وبناء السياسات تؤدي إلى دافعية المعلمين وتحسن من نظرة المعلم إلى ذاته، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية وإجرائية لم يسجلوا مستوى هاماً أو عالياً من الدافعية أكثر من الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية.

هدفت دراسة العموش (١٩٩٥) إلى معرفة درجة وجود الأبعاد القيادية لدى مديري ومديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء بالإضافة إلى معرفة مستوى دافعية معلمي ومعلمين تلك المدارس نحو العمل، وتعرف الفروق الدالة إحصائياً في درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرين تعزى للجنس والمؤهل والخبرة، وهل هناك فروق ذات دلالة في دافعية المعلمين والمعلمين تعزى للجنس والمؤهل والخبرة، وتعرف العلاقة بين الأبعاد القيادية والدافعية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) مديراً ومديرة و(٦٢٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس الأبعاد القيادية ومقياس الدافعية وكلاهما من إعداد، أظهرت النتائج، أن درجة وجود الأبعاد القيادية عالية، وأن مستوى دافعية المعلمين والمعلمين متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية تعزى للجنس والمؤهل باستثناء البعد الفني، فكان هناك فروق لصالح مؤهل بكالوريوس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية باستثناء البعدين الإنساني والفني تعزى للخبرة الإدارية لصالح ذوي الخبرة من ٧-٣ سنوات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى للخبرة والجنس، ووجود فروق في مستوى الدافعية تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل أقل من بكالوريوس، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة وجود الأبعاد القيادية ودافعية المعلمين والمعلمين.

هدفت دراسة بيننكتون (Pennington, 1998) إلى التحقق من العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين وذلك في المدارس الثانوية العامة، وقد شملت عينة الدراسة معلمي خمس مدارس في منطقة وسط تينيسي تم اختيارها عشوائياً. وقد استخدم في الدراسة استبانة وصف سلوك القائد، واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة هامة ذات دلالة إحصائية بين دافعية المعلمين والسلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين، ووجود ارتباط سلبي بين المدير ذي الاهتمام المتدني بالعاملين والاهتمام بتركيب المهمة وبين دافعية المعلمين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى للخبرة.

كما هدفت دراسة ريدنج (Reading, ١٩٩٩) إلى اختبار بعض من مسؤوليات العمل الإداري التي يعدها مديرو المدارس الثانوية والابتدائية في الولاية الأمريكية الينوي (Illinois) مصدراً للضغط. واستخدمت استبانة تضمنت ثلاثة مجالات تشمل عدة مفردات يستجاب لها باستخدام تدرج حسب سلم ليكرت وسؤال مفتوح فضلاً عن المعلومات الديموغرافية المتعلقة بالمديرين. وأرسلت هذه الاستبانة إلى (٨٠٠) مدير مدرسة، استعيد منها (٤٤٩) استبانة صالحة للاستخدام في الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) α بين تكرار تعرض مديري المدارس الثانوية والابتدائية إلى الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الجنس.

هدفت دراسة سميث (Smith, 2000) إلى اختبار العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم، واقتراح الدافعية بأسلوب معين للقيادة حيث تم تحديد أسلوبين للقيادة هما الديمقراطي والاستبدادي، واستخدم الباحث أداتين هما وصف السلوك القيادي واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد الأسلوب القيادي للمدير الديمقراطي ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين وأنه لم يكن للجنس أثر في دافعية المعلمين ولم يكن للخبرة أي أثر في الأسلوب القيادي لمدير المدرسة، واستنتجت الدراسة أن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملاً رئيساً لدافعية المعلمين.

هدفت دراسة الشناق (٢٠٠١) بعنوان الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي " إلى التعرف على الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديري المدارس الثانوية المهنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥٩) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مديري ومديري المدارس الثانوية المهنية يهتمون ببعدي النمط القيادي (العمل، والعلاقات الإنسانية) وأن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمين كان أعلى من المتوسط.

هدفت دراسة (العززي، ٢٠٠٢) التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يراها المعلمون، وأثر كل من جنس المعلم ومؤله العلمي وخبرته في استجاباتهم لأنماط القيادة السائدة لدى المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الديمقراطي بشكل كبير ضمن عينة الدراسة، في حين لم تكن ممارسة أنماط القيادة التساهلية أو الديكتاتورية ممارسة إلا بدرجة ضعيفة جداً كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وهدفت دراسة خليفات والزغول (٢٠٠٣) إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي لدى معلمي مديريات تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٦) معلمين ومعلمين تم اختيارهم عشوائياً من المدارس التابعة لمديريات تربية محافظة الكرك، طبقت عليهم أداة تم إعدادها؛ لتعرف مصادر الضغوط النفسية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي مديرية تربية محافظة الكرك يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وإن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha 0,05$) على بعض الأبعاد (عملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور) تعزى لمتغير للمؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، كما دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha 0,05$) بين سنوات الخبرة وكل من بعد الدخل، وعملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور.

أجرى عياصرة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية بالأردن، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم، تكونت عينة الدراسة من (١١٤١) معلماً ومعلمة (٧٦) مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطوير أداتين للدراسة: استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديري المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي ويليهِ التسببي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور، وعلى النمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح الخبرة ٥ سنوات فأقل، ويوجد ارتباط إيجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والنمط التسببي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

هدفت دراسة طوالبه (٢٠٠٨) إلى التعرف على أثر الأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات العامة في الأردن. كما هدفت الدراسة إلى تحديد الأنماط القيادية الأكثر سيادة في المؤسسات العامة في الأردن، وتحديد أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها المديرون في هذه المؤسسات. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المؤسسات العامة المستقلة في الأردن، وتم اختيار أربع مؤسسات بطريقة قصدية بين مجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة، والتي بلغ عددها (٤١٠) موظفاً وموظفة عاملين في هذه المؤسسات. وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، حيث تبين من خلال اختبار الفرضية الرئيسية الأولى والفرضيات الفرعية المنبثقة عنها أن الأنماط القيادية على اختلاف أنواعها (النمط التسببي الاستغلالي، والنمط التسببي الخير، والنمط الاستشاري، والنمط المشارك، والنمط التحويلي) كان لها تأثير واضح على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين في المؤسسات العامة في الأردن، حيث ظهر أن نسبة الموافقة على هذه الأنماط كانت مرتفعة مما يعني قبول جميع الفرضيات البديلة، أي وجود أثر ذو دلالة إحصائية للأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين في المؤسسات العامة في الأردن.

هدفت دراسة مكفس (٢٠٠٩) إلى التعرف على "نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي" إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا الوظيفي حسب بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية كالجنس وسنوات التدريس وشعبة التدريس، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين النمط القيادي والرضا الوظيفي للأساتذة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتم توزيعه على عينة الدراسة الأساسية المكونة من ٣٣٠ أستاذ وأستاذة تم اختيارهم طبقاً، حيث قام الباحث بتصنيف مجتمع البحث إلى مجموعات وفقاً للفئات التي يتضمنها متغير معين أو عدة متغيرات، ثم اختار وحدات عينة البحث اختياراً عشوائياً من كل مجموعة، حيث تم اختيار ١٨ ثانوية عشوائياً من أصل ٤٥ ثانوية بولاية المسيلة، ١٠ من شمال الولاية و ٨ من الجنوب. تم معالجة البيانات باستخدام التكرار والنسب المئوية لوصف العينة، واختبار T-Test لتحديد الفروق بين الجنسين في مستوى درجة الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى معامل تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا عن العمل حسب متغيري سنوات التدريس وشعبة التدريس، ومعامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين أبعاد الرضا الوظيفي وأنماط القيادة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- وجود علاقة ارتباطية قوية طردية بين النمط القيادي الديمقراطي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

٢- وجود علاقة ارتباطية قوية عكسية بين النمط القيادي التسيبي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تناولت الدراسات السابقة الأنماط الإدارية السائدة في المدارس بشكل عام وأثرها على الأمن الوظيفي، وتتنوع بين دراسات عربية وأجنبية، وبعضها تناول الموضوع بأسلوب كمي مسحي، وبعضها الآخر بأسلوب وصفي نوعي. وبالرغم من تنوع الأساليب إلا أن هناك تشابه في بعض الجوانب، واختلافاً في بعضها الآخر.

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، والأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة. إذ تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها للأنماط الإدارية السائدة في المدارس، وأثرها على الأمن الوظيفي، حيث أكدت نتائج غالبية الدراسات السابقة شيوع النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية، ووجود أثر للنمط الإداري على الأمن الوظيفي، والارتباط الهام والإيجابي للنمط الديمقراطي بإحساس المعلمين بالأمن الوظيفي.

أما متغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، فقد تفاوتت الدراسات في مدى التأثير في كل من هذه المتغيرات في درجة الشعور بالأمن الوظيفي.

فقد جاءت هذه الدراسة لتغطي قلة الدراسات السابقة في هذا المجال على حد علم الباحثة.

إذ نجد بعض الدراسات العربية والأهمية كدراسة دراني وديراني (١٩٨٣) ودراسة ريدينغ (١٩٩٩) والتي تناولت أثر النمط الإداري لمديري ومديري المدارس على الأمن الوظيفي تبعاً للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس والتأهل العلمي.

وتناولت دراسة العيسى (١٩٩٢) والعموش (١٩٩٥) وجالمبير (١٩٩٢)، أثر النمط القيادي لمديري المدارس في دافعية المعلمين ورفع الروح المعنوية لديهم.

وتناولت دراسة سميث (Smith, 2000) ويتكون (Pennington, 1998) العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة والجنس.

وقد تميزت هذه الدراسة بأنها الوحيدة في محافظة إربد التي اهتمت بموضوع الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأمن الوظيفي لدى المعلمين، وقد جاءت هذه الدراسة لتحديد أنماط الإدارة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد والتعرف على أثرها في الإحساس بالأمن الوظيفي للمعلمين.

وأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير المرحلة التعليمية على حد المعلومات المتوفرة لدى الباحثة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

٢٠١٦/٢٠١٤.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها

النسبة	التكرار	الفئات	
45.4	138	أساسي	المرحلة
54.6	166	ثانوي	
89.5	272	بكالوريوس+دبلوم	المؤهل العلمي
10.5	32	ماجستير فأكثر	
11.2	34	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة
28.0	85	٥-أقل من ١٠ سنوات	
60.9	185	من ١٠ سنوات فأكثر	
100.0	304	المجموع	

أداتي الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين وهما إستبانة الأنماط الإدارية، واستبانة الأمن الوظيفي، وفي ما يأتي وصف لكل أداة من هاتين الأداتين.

أولاً: استبانة الأنماط الإدارية

للكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية محافظة إربد تم تطوير استبانة الأنماط الإدارية، وذلك استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن هذه الدراسات دراسة البراري (٢٠١٢) ودراسة العنزي (٢٠٠٢)، ودراسة العجمي (٢٠٠٦).

ثانياً: استبانة الأمن الوظيفي

تم تطوير استبانة الشعور بالأمن الوظيفي، لتقدير درجة شعور المعلمين في محافظة إربد بالأمن، بعد الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالأمن النفسي والأمن الوظيفي، وركز الإهتمام على ما يتعلق منها بالعلوم التربوية، وما استخدمته من أدوات لقياس متغيراتها، كدراسة السلطان (١٩٩٥)، ودراسة دواني وديراني (١٩٨٣)، ودراسة الرواشدة (٢٠٠٥).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلمين في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية الأمن الوظيفي

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
وظيفي وتشريعي	٠,٩١	٠,٧٨
اقتصادي	٠,٨٨	٠,٨٤
نفسي	٠,٩٢	٠,٨٦
اجتماعي	٠,٩٠	٠,٨١
الأمن الوظيفي ككل	٠,٩١	٠,٨٩

الأنماط الإدارية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
النمط الديكتاتوري	٠,٨٧	٠,٨١
النمط الأوتوقراطي	٠,٨٤	٠,٨٣
النمط الديمقراطي	٠,٨٩	٠,٧٩
الترسلي	٠,٨٤	٠,٨٥
الأنماط الإدارية الكلية	٠,٨٦	٠,٨٢

حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلمين في المرتين على أداتي الدراسة ككل، بين (0.83-0.91). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للأداة ككل حيث بلغ (0.95)، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للاستبانة بين (0.81-0.89)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

وللحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

لتحويل البيانات التي تم الحصول عليها إلى بيانات كمية معبرة أعطى: كبيرة جداً (٤,٢-٤ من ٥)، وكبيرة (٤,٢-٣,٤)، ومتوسطة (٣,٤-٢,٦)، وقليلة (٢,٦-١,٨)، وقليلة جداً (١-١,٨ من ١).

- تم توزيع استجابات أفراد العينة، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات التابعة:

الأنماط الإدارية، والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات الأنماط الإدارية، والأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد، والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات استبانة الأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد.

ثانياً: المتغيرات المستقلة

١- المرحلة التعليمية، ولها فئتان أساسية أو ثانوية.

٢- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس ودبلوم عالي، ماجستير فأكثر)

٣- سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

التحليلات الإحصائية: تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والنسب المئوية.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٤- معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وذلك وفقاً لتسلسل أسئلتها وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	النمط الديمقراطي	3.52	.82	كبيرة
٢	٤	الترسلي	3.35	.68	متوسطة
٣	١	النمط الديكتاتوري	3.20	.76	متوسطة
٤	٢	النمط الأوتوقراطي	3.05	.89	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي			٣,٢٨		متوسطة

يبين الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٠٥-٣,٥٢) وبدرجة كبيرة، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٢) وبدرجة كبيرة، بينما جاء النمط الأوتوقراطي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥) وبدرجة متوسطة، يليه النمط الديكتاتوري بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وبدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأخيرة النمط الأوتوقراطي بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وبدرجة متوسطة وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

النمط الديكتاتوري

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديكتاتوري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	تعمل مديرة المدرسة مع المعلمين وتربطها بهم علاقات إنسانية	3.68	1.11	كبيرة
٢	٣	تلتزم مديرة المدرسة بالتشريعات والأنظمة والقوانين بشكل حرفي.	3.61	1.01	كبيرة
٣	١	تقوم مديرة المدرسة على الاستبداد بالرأي والتحيز لرأيها	2.96	1.51	متوسطة
٤	٢	تتخذ مديرة المدرسة القرارات بنفسها باستخدام أساليب الفرض والإرغام	2.55	1.46	متوسطة
		النمط الديكتاتوري الكلي	3.20	٠.76	متوسطة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٥٥-٣,٦٨)، وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "تعمل مديرة المدرسة مع المعلمين وتربطها بهم علاقات إنسانية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "تتخذ مديرة المدرسة القرارات بنفسها باستخدام أساليب الفرض والإرغام" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.55) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الديكتاتوري (3.20) وبدرجة متوسطة.

النمط الأوتوقراطي

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الأوتوقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	تتمسك مديرة المدرسة بمواقفها وأفكارها واتجاهاتها في العمل	3.51	1.09	كبيرة
٢	٩	تدير مديرة المدرسة العمل بحزم وشدة	3.37	1.13	متوسطة
٣	٧	ترفض مديرة المدرسة التراجع عن قرارات اتخذتها	3.26	1.20	متوسطة
٤	١١	توزع المهام والمسؤوليات على المعلمين دون مراعاة لقدراتهم وميولهم	3.11	1.30	متوسطة
٥	٦	ترفض مديرة المدرسة النقد البناء والمناقشة الموضوعية	3.05	1.38	متوسطة
٦	١٠	تقرض مديرة المدرسة على المعلمين تنفيذ الخطط الموضوعية من قبلها	2.83	1.23	متوسطة
٧	١٢	ترفض الأعداء المقدمة من المعلمين ولو كانت مقنعة	2.65	1.35	متوسطة
٨	٨	تنسب مديرة المدرسة كل نجاح أو امتياز للمدرسة لشخصها فقط	2.58	1.37	متوسطة
		النمط الأوتوقراطي	3.05	٠.89	متوسطة

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.58-3.51) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "تتمسك مديرة المدرسة بمواقفها وأفكارها واتجاهاتها في العمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "تنسب مديرة المدرسة كل نجاح أو امتياز للمدرسة لشخصها فقط" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.58) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الأوتوقراطي (3.05) وبدرجة متوسطة.

النمط الديمقراطي

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٩	تتميز بالشفافية والوضوح بتعاملها مع الآخرين	3.69	٠.99	كبيرة
٢	١٥	تثق بقدرات المعلمين	3.63	٠.92	كبيرة
٣	١٤	تستعين ببعض المعلمين في توزيع المهام	3.62	٠.94	كبيرة
٤	٢٠	تعزز روح التعاون بينها وبين المعلمين وجميع من في المدرسة	3.62	1.08	كبيرة
٥	١٦	تشرك المعلمين في صناعة القرارات	3.59	1.12	كبيرة
٦	١٧	تشرك المعلمين في إعداد الجداول المدرسية	3.57	1.18	كبيرة
٧	٢١	تتقبل أفكار وآراء المعلمين في المدرسة بشكل عام	3.52	1.04	كبيرة
٨	١٨	تعامل جميع المعلمين في المدرسة بالمساواة	3.48	1.14	كبيرة
٩	٢٢	تشجع النقد البناء والنقاش الموضوعي	3.48	1.19	كبيرة
١٠	١٣	تستأذن المعلمين لحضور الحصص الصفية	3.04	1.17	متوسطة
		النمط الديمقراطي	3.52	٠.82	كبيرة

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.04-3.69) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "تتميز بالشفافية والوضوح بتعاملها مع الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها "تستأذن المعلمين لحضور الحصص الصفية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الديمقراطي (3.52) وبدرجة كبيرة.

النمط الترسلّي

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الترسلّي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٠	تشجيع محاولات الإبداع والإبتكار	4.08	1.17	كبيرة
٢	٢٦	تجتهد مع المعلمين في تحقيق الأهداف المرجوة	3.83	1.04	كبيرة
٣	٢٥	تسمح للمعلمين مطلق الحرية في العمل داخل غرفة الصف	3.50	1.13	كبيرة
٤	٢٣	تبتعد عن تقصيلات العمل	3.42	1.07	كبيرة
٥	٢٩	تستجيب لطلبات المعلمين الشخصية	3.38	1.05	متوسطة
٦	٢٧	تتصف اجتماعاتها مع المعلمين بالإرتجال	3.09	1.45	متوسطة
٧	٢٨	تفوض المعلمين في القيام بكثير من مهماتها الرئيسية	3.00	1.14	متوسطة
٨	٢٤	تتردد في اتخاذ القرارات	2.50	1.31	قليلة
		الترسلّي	3.35	٠.68	متوسطة

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.50-4.08) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على "تشجيع محاولات الإبداع والإبتكار" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٤) ونصها "تتردد في اتخاذ القرارات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.50). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الترسلّي (3.35) وبدرجة متوسطة.

وقد يعزى السبب في حصول الإدارة الديمقراطية على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة إلى أن مديري المدارس في محافظة إربد لديهم القدرة على تعزيز روح التعاون بين المعلمين، وأنهم على اطلاع ومعرفة بالمفاهيم والمصطلحات الحديثة كالشفافية، لذا يتعاملن معهم بشفافية ووضوح، وأن المديرين يثقن بقدرات المعلمين في المدرسة، وكذلك التشاور مع المعلمين في كثير من أمور العمل كإعداد الجداول الدراسية، وتوزيع المباحث والمهام، ومشاركة المعلمين في صنع القرار. وهذا يدل على محاولتهم العمل بناء على التكليف الثاني لجلالة الملك عبد الله الثاني لحكوماته جميعها والذي يتضمن التركيز على الشفافية والوضوح في العمل، وربما بإتباعهم للإدارة الديمقراطية يحاولون تنفيذ انعكاسات توجهات جلالة الملك عبد الله الثاني لتحقيق أعلى مستويات الديمقراطية وتثبيت وإرساء قواعدها في هذا الوطن العزيز. كما انه ربما يكون المديرين على دراية بأنماط الإدارة وميزاتها الإيجابية والسلبية مما أدى إلى أنهم يدركن قيمة النمط الديمقراطي في عملية التعليم لإدارة مدرسية فعالة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى إهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بتدريب المديرين، ووضع خطط وبرامج تدريبية واسعة منذ عام ١٩٨٧م، ركزت فيها على احترام المعلمين والأخذ بأرائهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية. مما يعكس الإتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية بشكل عام والتي تدعو إلى إدارة ديمقراطية لمديرة المدرسة بعيدا عن الدور الإداري الروتيني لمديرة المدرسة، مما يجعل من مديرة المدرسة قائدة تحترم مشاعر معلمينها وتقدر جهودهم وتوفر لهم المناخ المريح المبني على الاحترام المتبادل في جوي تسوده روح الحرية والمساواة والعدالة. ويمكن القول أيضا أن هذه النتيجة جاءت انسجاما مع توجهات وزارة التربية والتعليم في تطوير الإدارة المدرسية، كما أن هذه النتيجة قد تكون إحدى ثمار إتباع الأسس والمعايير الموضوعية لإختيار مديري المدارس، إضافة إلى برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية والتي أعطت فيها وزارة التربية والتعليم الأولوية للقيادات التربوية. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المشاركة في جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز ومعايير هذه الجائزة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٢)، في مدارس منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، ودراسة العابد (٢٠١٠) في مدارس جرش، ودراسة العياصرة (٢٠٠٣) في مدارس الأردن، ودراسة الجمل (٢٠١٠) في مدارس محافظة إربد في الأردن، ودراسة العجمي (٢٠٠٦) في مدارس منطقة مبارك الكبرى في الكويت، ودراسة الشمايلة (٢٠٠٦) في مدارس الأردن، ودراسة شقير (١٩٩٩) في مدارس محافظة بيت لحم في فلسطين.

إذ أبدت جميعها أن النمط السائد هو النمط الديمقراطي الذي يدعو إلى المشاركة في اتخاذ القرارات والإهتمام بالعمل والإنتاج على السواء.

السؤال الثاني: ما درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	اجتماعي	3.88	٠.80	كبيرة
٢	١	وظيفي وتشريعي	3.82	٠.76	كبيرة
٣	٣	نفسي	3.67	1.03	كبيرة
٤	٢	اقتصادي	3.61	.80	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي	3.74	٠.72	كبيرة

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٦١-٣,٨٨) وبدرجة كبيرة، حيث جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) وبدرجة كبيرة، بينما جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١) وبدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للأمن الوظيفي ككل (٣,٧٤) وبدرجة كبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: وظيفي وتشريعي

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الوظيفي والتشريعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	2	تعرف مديرة المدرسة المعلمين بكل ما هو جديد في التشريعات التربوية	4.18	٠.93	كبيرة
٢	3	تتخذ مديرة المدرسة التشريعات التربوية في المسائلة	3.97	٠.84	كبيرة
٣	1	تمارس مديرة المدرسة الشفافية في تعاملها مع المعلمين	3.75	1.14	كبيرة
٤	4	تضع مديرة المدرسة أسسا ومعايير واضحة للمساءلة.	3.69	1.05	كبيرة
٥	5	تشرك مديرة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرار	3.49	1.04	كبيرة
		وظيفي وتشريعي	3.82	٠.76	كبيرة

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.49-4.18) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "تعرف مديرة المدرسة المعلمين بكل ما هو جديد في التشريعات التربوية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "تشرك مديرة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبدرجة كبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.82) وبدرجة كبيرة

المجال الثاني: اقتصادي

جدول (١٠) / المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاقتصادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	7	توفر مديرة المدرسة بيئة صحية للعمل (الإضاءة، التدفئة، التبريد...).	3.87	1.04	كبيرة
٢	10	تشرك مديرة المدرسة المعلمين في الأنشطة المأجورة	3.74	1.01	كبيرة
٣	8	تهتم مديرة المدرسة بالوضع الصحي للمعلمين وتوفر لهم خدمات صحية مميزة	3.66	1.07	كبيرة
٤	9	توفر مديرة المدرسة مستلزمات التدريس كاملة للمعلمة ولا تضطرها للإنفاق الذاتي	3.46	1.21	كبيرة
٥	6	تتيح مديرة المدرسة فرص الارتقاء المادي للمعلمين	3.31	1.08	متوسطة
		الكلية	3.61	٠.80	كبيرة

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.31-3.87) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "توفر مديرة المدرسة بيئة صحية للعمل (الإضاءة، التدفئة، التبريد...)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "تتيح مديرة المدرسة فرص الارتقاء المادي للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.31) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.61) وبدرجة كبيرة.

المجال الثالث: النفسي

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٤	تعامل المعلمين بلطف واحترام	3.83	1.27	كبيرة
٢	١٢	تقدر مديرة المدرسة أداء المعلمين	3.73	1.25	كبيرة
٣	11	توفر جواً مريحاً للمعلمين يؤدي إلى الشعور بالاستقرار الوظيفي	3.70	1.25	كبيرة
٤	١٦	تدعم المعلمين لتجاوز الصعوبات التي يواجهونها	3.63	٠.96	كبيرة
٥	١٥	تبتعد عن علاقات الشللية مع المعلمين	3.61	1.22	كبيرة
٦	١٣	توفر أجواء نفسية مريحة للمعلمين	3.50	1.33	كبيرة
		نفسية	3.67	1.03	كبيرة

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.50-3.83) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "تعامل المعلمين بلطف واحترام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وبدرجة كبيرة بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها "توفر أجواء نفسية مريحة للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) وبدرجة كبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.67) وبدرجة كبيرة.

المجال الرابع: الاجتماعي

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٠	تشارك مديرة المدرسة المعلمين مناسباتهم الاجتماعية	4.34	٠.84	كبيرة
٢	٢١	تشجع على وجود علاقات اجتماعية بينهم	4.01	1.01	كبيرة
٣	١٨	تشجع مديرة المدرسة مبادرات التحسين والتطوير الجماعية	3.95	٠.84	كبيرة
٤	١٧	تعزز المكانة الاجتماعية للمعلمين فيها	3.73	٠.97	كبيرة
٥	١٩	تسعى إلى توفير الرفاه الاجتماعي للمعلمين	3.37	1.16	متوسطة
		اجتماعي	3.88	٠.80	كبيرة

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.37-4.34) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "تشارك مديرة المدرسة المعلمين مناسباتهم الاجتماعية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٩) ونصها "تسعى إلى توفير الرفاه الاجتماعي للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.88) وبدرجة كبيرة.

وربما يعود السبب إلى أن الدخل المادي للمرأة يعتبر دخلاً إضافياً للعائلة، مما يجعلها تنتظر للراتب المقدم لها بعين الرضا في ضوء المسؤوليات الملقاة على عاتقهم خارج العمل وداخله، ولوجود فرص في الترقية يترتب عليها زيادة في الرواتب، وفي الرضا الوظيفي، وفي الدافعية، وتحقيق الذات. كما أن النظرة الاجتماعية إلى المعلمين نظرة إيجابية فيها تقدير وإحترام لهذه المهنة وللعاملات فيها، تجعل العاملات فيها يشعرون بالاحترام والتقدير؛ مما يقلل من مستوى القلق والتوتر عندهم.

السؤال الثالث: ما اثر الأنماط الإدارية لمديري المدارس والأمن الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد وبين درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد وبين درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد

الترسلي	النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي	النمط الديكتاتوري		
.213(**)	.609(**)	-.194(**)	-.095	معامل الارتباط ر	وظيفي وتشريعي
.000	.000	.001	.098	الدالة الإحصائية	
304	304	304	304	العدد	
.182(**)	.418(**)	-.217(**)	.043	معامل الارتباط ر	اقتصادي
.001	.000	.000	.451	الدالة الإحصائية	
304	304	304	304	العدد	
.284(**)	.595(**)	-.226(**)	.054	معامل الارتباط ر	نفسي
.000	.000	.000	.344	الدالة الإحصائية	
304	304	304	304	العدد	
.253(**)	.635(**)	-.231(**)	.090	معامل الارتباط ر	اجتماعي
.000	.000	.000	.118	الدالة الإحصائية	
304	304	304	304	العدد	
.283(**)	.670(**)	-.120(*)	.033	معامل الارتباط ر	الأمن الوظيفي ككل
.000	.000	.037	.562	الدالة الإحصائية	
304	304	304	304	العدد	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١٣) الآتي:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين النمط الديكتاتوري وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.
- وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين كل من النمط الديمقراطي والنمط الترسلي وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الأثر الذي يحدثه النمط الإداري الديمقراطي لدى مديرة المدرسة، وإلى أهمية هذا النمط في شعور المعلمين في الأمن الوظيفي، حيث يعمل هذا النمط على رفع الروح المعنوية للمعلمين، كأساس العمل تقدير ظروف العاملين مع مراعاة الصالح العام للعمل، حيث أن النمط الإداري الديمقراطي يراعي التوازن والتوافق بين وجهات النظر بين المعلمين في المدرسة في إطار توفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي، ويهتم بذاتية الفرد، ويوفر الفرص للمعلمين في اتخاذ القرارات السليمة في حل المشكلات.

أما النمط الأوتوقراطي تنفرد المديرة بسلطة اتخاذ القرارات التي تراها مناسبة بإرادتها المنفردة دون مشاركة من المعلمين حيث تقوم بإجبار المعلمين على تنفيذها ومن الملاحظ أن درجة انفراد المديرة بسلطة صناعة وإصدار القرار قد تفاوتت من مديرة إلى أخرى فهناك من تستخدم سلطاتها التنفيذية استخداماً تحكيمياً حيث لا يشترك أحد من المعلمين معها في صناعة وإصدار القرار وهناك من تحاول إقناع المعلمين بتأييده وتنفيذ ما تصدره من قرارات معتمدة ذلك على مهاراتها الشخصية ومنصبها الإداري حيث تسمح للمعلمين بتقديم بعض الاقتراحات دون أخذها محل الاعتبار.

التوصيات

توصي الدراسة بالاتي:

١. التأكيد على استخدام مديري المدارس للأنماط الإدارية الايجابية كالنمط الديمقراطي.
٢. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس لتعريفهم بالأنماط الإدارية الايجابية والسلبية وتجنب السلبي منها.
٣. تعزيز مديري المدارس بشكل كبير لينعكس ذلك على معلمين وشعورهم بالأمن الوظيفي بشكل اكبر.
٤. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتعزيز ادوار مديري المدارس في محافظة إرد لما يتمتعن به من أدوار قيادية كالديمقراطية، من خلال المجالات التربوية والحوافز المادية، وغيرها من الوسائل التي تبرز دورهم القيادي.
٥. إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية في قطاعات تعليمية أو مستويات وظيفية أخرى للكشف عن العلاقة بين النمط الإداري والشعور بالأمن الوظيفي.

المصادر والمراجع

- ابن ماجه، في كتاب الزهد، باب القناعة، حديث رقم (٤١٤١) ٢/ص: ١٣٨٧.
- الأشقر، وفاء، (١٩٩٤)، الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إرد، الأردن.
- البدري، طارق، (٢٠٠٥). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر.
- البراري، إحسان محمود احمد (٢٠١٢)، تحديد أنماط القيادة السائدة لدى مديري مدارس البنات الثانوية في محافظتي عمان ومادبا في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، الأردن.
- بربوطي، سعاد نائف، (٢٠٠٣). الإدارة (أساسيات إدارة الأعمال). عمان: دار وائل.
- بليزر، إدوارد (١٩٩٠م). الأمن الوظيفي والتوظيف (ترجمة موسى سعيد). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الجمل، حفصه يحيى صالح (٢٠١٠)، العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية وسلوكهم الإبداعي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، إرد، الأردن.
- حامد، سليمان، هاشم (٢٠٠٩)، الإدارة التربوية المعاصرة، عمان: دار أسامة.
- الحربي، قاسم (٢٠٠٨) القيادة التربوية الحديثة. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- حريم، حسين. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. عمان: دار الحامد.
- حسان، حسن محمد، العجمي، محمد حسنين (٢٠١٣)، الإدارة التربوية، عمان: دار المسيرة.
- الحويلة، محمد (٢٠٠٦)، الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية وعلاقته بدرجة شيوع الأنماط القيادية لدى القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إرد، الأردن.
- الخصري، جهاد عاشور، (٢٠٠٣)، "الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظة غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى" رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، إرد، الأردن.
- الخرب، محمد بن عبد الله بن حمد (٢٠٠٦)، الصراعات الشخصية وانعكاساتها على الأمن الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- الحازمي، خليل بن عبيد (٢٠١٠م). الحوار الوطني ودوره في تعزيز الأمن الوطني للمملكة العربية السعودية. (ط٣)، الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
- دوني، كمال، وديراني، عيد (١٩٨٤). العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن، عمان، دراسات (العلوم الاجتماعية والتربية) -المجلد الحادي عشر- العدد السادس ص: ١٠٩-١٣٧.

- ديرانية، أمل، (١٩٨٩). تأثير النمط القيادي لمديري كلية المجتمع في دافعية معلمي الكلية نحو العمل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- راشد، محمد يوسف احمد (٢٠١٠)، أنماط السلوك الإداري لدى القادة والمديرين وعلاقته بالرضا الوظيفي لمروؤسيهم "دراسة مقارنة بين المؤسسات العسكرية والتعليمية في مملكة البحرين" رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- رواشده، صالح (٢٠٠٢)، الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن، الأردن.
- السعافين، ناصر خليل (١٩٩٢)، دراسة ميدانية لمستوى الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمين التابعة للجهاز الحكومي في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- السعيد، محمد بن المبارك بن خميس، (١٩٩٨)، النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- سلمان، زيد منير (٢٠٠٨). إدارة اختيار الموظفين. عمان: دار الراية.
- السميح، عبد المحسن بن محمد، (٢٠١٠)، دراسات في الإدارة المدرسية. عمان: دار الحامد.
- سيزلاقي، اندرو دي. مارك جي والاس، ترجمة: جعفر أبو القاسم احمد (١٩٩١). السلوك التنظيمي والأداء. المملكة العربية السعودية. معهد الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
- السيسي، محمد عبد الله (٢٠١١)، حقوق النشر تم تطوير وتصميم الموقع من قبل برايموس جزء من شركة عبر الكمبيوتر للاتصالات جميع الحقوق محفوظة، غرفة صناعة إرد.
- شطناوي، علي محمد خالد، (٢٠٠٢)، اتخاذ القرارات الإدارية عند مديري المدارس الأساسية في محافظة اردن، الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم درمان الإسلامية، ام درمان، السودان.
- الشناق، معن، (٢٠٠١). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن، الأردن.
- الصرايرة، خالد احمد، (٢٠٠٩)، الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم- المجلة العلمية لضمان جودة التعليم- العدد ٣.
- الطحان. عبدالرزاق احمد (٢٠٠٠) اثر الأنماط القيادية للمديرين على رضا العاملين وإبداعاتهم الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك اردن، الأردن.
- طوالبه توفيق حامد، (٢٠٠٨)، أثر الأنماط القيادية لدى المديرين على إدارة الصراع التنظيمي دراسة ميدانية على المؤسسات العامة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، عمان.
- الطويل، هاني، (١٩٩٨). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني، (١٩٩٩). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٨٦). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم عمان، دار وائل.
- عاشور، احمد صقر، (١٩٨٦). الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، بيروت، لبنان: دار النهضة.
- العبادله، عبد الرحمن فالح، (٢٠٠٣)، الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن. رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عبد الملك، طلال الشريف، (٢٠٠٤) الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، الرياض، السعودية.

- عبد الحميد، مجاهد احمد، (١٩٩٢)، دراسة تحليلية لواقع الرضا الوظيفي لدى العاملين في مصانع الادويه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- العتيبي، خالد مسعود بن عتيبان، (٢٠١٠)، تخطيط الموارد البشرية وعلاقتها بالأمن الوظيفي في الرئاسة العامة لرعاية الشباب بمدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- العتيبي، صبحي جبر، (٢٠٠٥). تطور الفكر والأساليب في الإدارة. عمان: دار الحامد.
- العثيمين، يوسف بن أحمد، (٢٠٠٦م). نحو إستراتيجية وطنية شاملة لمكافحة الإرهاب في المملكة العربية السعودية، الرياض: د.ن.
- العجمي، محمد حسنين، (٢٠١٠). الإدارة والتخطيط التربوي، عمان دار المسيرة.
- عدس، محمد، (١٩٩٦). المعلم الفاعل والتدريس الفاعل، عمان: دار الفكر.
- عريقات، احمد يوسف. وعبدالهادي، توفيق صالح، والطراونه، حسين احمد. وابو الرب، عبد المعطي سليمان، (٢٠١١). المفاهيم الإدارية الأساسية النظرية والتطبيق، عمان: دار الحامد.
- العسيلي، رجاء، (١٩٩٩)، النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليل وبوليتيكنيك فلسطين كما يراه أعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس أبو ديس، فلسطين.
- عليان، رحي (٢٠٠٣). العلاقة بين الرضا عن الوظيفة وكل من: المؤهل الدراسي والتخصص والحالة الاجتماعية والخبرة والراتب لدى المرأة البحرينية العاملة في المكتبات العامة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين ٦(٢): ١٠٥-١١٨
- عليجات صالح وأبو عاشور، خليفة، (٢٠٠٢). واقع السلوك القيادي لمديري ومديري المدارس الثانوية في محافظة اربد، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٨(٢)، ١٠٧-١١٥.
- عليجات، صالح، (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عمان: دار الشروق.
- العميرة، (٢٠١٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، محمد، (١٩٩٩)، مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، محمد حسن، (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، (٢٠١٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العميرة، محمد، (١٩٩٩). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العمري، خالد، (١٩٩٢). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك، ٨(١): ٢٨-٤٢.
- العميان، محمود سلمان، (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل.
- عياصرة، علي أحمد، (٢٠٠٤)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- العيسى، إيمان محمد الفهد، (١٩٩٢)، العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمين السعوديات العاملات معهن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الغبيوي، خالد، (٢٠٠٧)، أنماط القيادة السائدة وتقويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- فرانسواه، هاجيت، (٢٠٠٠). علم النفس المدرسي، عمان: الدار العلمية الدولية.

- القدومي، شيرين معاوية، (٢٠٠٠)، العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميهما والضبط المدرسي فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- القريوتي، محمد، (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، عمان: المكتبة الوطنية.
- كنعان، نواف، (١٩٩٥). القيادة الإدارية، الرياض: دار العلوم.
- كنعان، نواف، (٢٠٠٢). القيادة. الرياض: مطابع الفرزدق.
- كنعان، نواف، (١٩٩٩). القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة.
- ماهر، احمد، (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، القاهرة: الدار الجامعية.
- المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ٢٦٢ - ٢٤٩، (٢٠٠٩)، ٣، المواقع الالكترونية: <http://www.ust.edu>.
- محجوب، بسمان، (٢٠٠٣). الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- مسلماني، إبراهيم، (١٩٨٧). دليل مدير المدرسة لانجاز مهماته الإدارية والإشرافية، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان.
- المغربي، كامل محمد (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس، دار الفكر الطبعة الثانية، عمان.
- مقبول، رندة واصف، (٢٠٠٣)، درجة الرضا لدى مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
- مكفس عبد المالك، (٢٠٠٩)، نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة باتنة.
- النوري، قيس، (١٩٩٩). السلوك الإداري، دار الكندي، اريد.

المراجع الأجنبية:

- Gllmaier, K.(1992) The effectiveness of principal leader ship style on teacher motivation, ERIC Document reproduction Service, 27, ED 354591
- Pennington, philip wayne(1998). Principal leadership and teacher motivation in secondary school, dissertation abstract International, A 58/08, P 2943
- Smith, M.(1999). Analyzing organizational behavior.hong kong:macmillan
- Sergiovanni, T (1996) LEADERSHIP FOR THE SCHOOL HOUSE PRINCIPALSHIP: HOW IS IT different. Why is it important 3(1 st sed):josses- bass publishers. Josses bass publishers:san Francisco European Journal of Business and Management ISSN 2222-1905 (Paper) ISSN 2222-2839 (Online) Vol.6, No.26, 2014^{٥٦}
- Taamneh, Dr. Mohammad, (201٤) The Impact of Job Security Elements on the Work Alienation at Private Universities in Jordan (A Field Study from Employees Perspective) Prof.

فريضة الحوار القرآني سورة آل عمران أنموذجا

د. ليث عباس جاسم

جامعة المثنى/ كلية التربية الأساسية

English key words: The duty of Quranic dialog, sura of Al-Imran as a model**Dr. Laith Abbas jasim****College of Basic Education\ University of Muthana****liathjassim@yahoo.com****ABSTRACT**

The research takes into consideration the nature and attitude of the dialog between the Creator and the creatures' i.e. such a dialog is based upon specific legal basics asserted by the holy Quran and the Prophetic Sunna. It is to add that the researcher has manipulated the issue of debate and argue according to the variety of hadiths, versions and sources of interpretation together with opinions of legists. Hence, the dialog concerns with its necessity, prestige, legislation and variety being mentioned within the texts of Quran.

الملخص

يدور البحث حول كيفية المحادثة وطبيعتها بين الخالق وموجوداته وطريقة الحوار وكونها مبنية على اسس شرعية اكد عليها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ثم ان الباحث تناول المجادلة والمحااجة طبقا لما جاء في الاحاديث والروايات وكتب التفسير، ولما جاء في السنة الفقهاء، هذا وكان الحوار يتناول ضروريته وآدابه وشرائطه ونوعية لما جاء في النصوص القرآنية.

المقدمة

الحوار في القرآن الكريم من الأساليب التي اتبعها الشرع المقدس في حواراته مع المشركين، والملحدين وعبداء الأصنام وغيرهم، وأيضاً أجرى ذلك مع المؤمنين في إيصال ما يريد لعباده في آياته عموماً، وسورة آل عمران خصوصاً. وعلى هذا الأساس، تنوع الحوار باعتبار طريقته وكمه ونوعه، لذا لجأ الباحث إلى بيان مصطلح الحوار، ومصاديقه القرآنية، وطرق المحاجة، والعناية الكبيرة التي وظفها الشارع لا في حوارته.

وقد تضمن البحث مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وقائمة بالمصادر. وقد تضمن هذا البحث مقدمة ومبحثين وخاتمة وقائمة مفصلة فيها أهم المصادر التي اعتمدت عليها في بحثي، فالمبحث الأول بعنوان: فريضة الحوار في المدونة النصية وآدابه وتضمن مطلبين: المطلب الأول: المطلب الأول / ضرورة الحوار وكونها فريضة، والمطلب الثاني / فريضة الحوار وآدابه وشرائط ونوعيته..... الثاني: وآدابه وشرائطه وأنواعه المبحث الثاني: نوعية الحوار تبعاً لمادته، وكانت خاتمة البحث تتضمن لمراجع المتنوعة ما بين كتب اللغة والمعاجم وعلوم القرآن والتفسير والحديث وغيرها.

وقد ركز الباحث على جملة من الأمور، تعد الأساس في نجاح الحوار مع الديانات الأخرى، منها: الموضوعية، والإخلاص، وتهئية الأجواء المناسبة للحوار، والتحلي بالصبر والحلم، وعدم التشنج تجاه الآخر، مادام الهدف الأساس من الحوار، هو تصحيح الأخطاء، والوصول إلى النتائج التي ترضي الطرفين، وتبين مواطن القوة والضعف، بين المتحاورين، تحقيقاً للغرض والهدف الأسمى من الحوار، خصوصاً وأن وضعنا الحالي يتطلب الحوار النموذجي، بعيداً عن التعصب والشدة والعنف.

يعد الحوار الرباني القرآني في آياته من سورة آل عمران نموذجاً رائعاً ومتكاملة لطبيعة المحادثة بين الخالق وموجوداته مطلقاً ومن ثم بيان أوجه الشبه بين مخلوقاته وكيفية الحوار بينهم سواء كان ذلك بين الانبياء والمشركين أو بينهم وبين المؤمنين ويعد الحوار من المواضيع المهمة في حياتنا اليومية وفي مجتمعنا، باعتبارنا مسلمين فيجب علينا أن نقدتي بالنبوي (ص) وحواراته مع الملائكة

والمؤمنين والمشركون وغيرهم فيعلمنا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الصبر والحلم والتواضع والإحسان والعدل في محاوراتنا مع الآخرين لكي لا تكون خارجة عن ديننا الحنيف.

وحيث أن القرآن هو كتاب الحوار وهو منهج مبدئي فيه وأيضاً هو أسلوب الأنبياء لذا دار البحث على ذلك، إذ أن الحوار منهج تربوي في إقناع الآخر لفكرة ما وقد بين الباحث إلى أن الحوار الصحيح هو المبني على أسس منهجية صحيحة ومبدئية أكد عليها القرآن الكريم كما سيتضح من خلال البحث الذي يفترض وقوعه بين طرفين أو أكثر من غير أن تكون بينهما خصومة ويجب أن تكون بعيدة عن التعصب، إن مصطلح الحوار مصطلح جدير تطبيقه على مصاديقه القرآنية أمر فيه شيء من الإبهام خصوصاً وإن المجادلة والمحااجة هي أحد مصاديق الحوار وكثير ما جاءت في الأحاديث والروايات بشأن المحاجة والحوار يحتاج إلى عناية زائدة وقد وضعها المعاصرين ذلك وكذلك كتب التفاسير، أما أهم الصعوبات التي واجهت الباحث فهي كثرة التنقل بين المكتبات وعدم وجود مصادر كافية عن الموضوع.

وقد تضمن هذا البحث مقدمة ومبحثين وخاتمة وقائمة مفصلة فيها أهم المصادر التي اعتمدت عليها في بحثي، فالمبحث الأول بعنوان: فريضة الحوار في المدونة النصية وآدابه وتضمن مطلبين: المطلب الأول ضرورة الحوار وكونها فريضة، والمطلب الثاني فريضة الحوار وآدابه وشرائط ونوعيته.... والمبحث الثاني: نوعية الحوار تبعاً لمادته، وكانت خاتمة البحث تتضمن لمراجع المتنوعة ما بين كتب اللغة والمعاجم وعلوم القرآن والتفاسير والحديث وغيرها.

التمهيد: بيان بعض مفردات العنوان: الفريضة، الحوار، مفاهيم مشابهة

تناول الباحث في التمهيد بيان المراد من الفريضة والحوار وبعض المفاهيم المشابهة للحوار كالمناظرة والجدل لغة واصطلاحاً وأهم المشتركات بينهما ومادة الافتراق - إن وجدت - ليتمكن القارئ من التمييز بين هذه المفردات التي غالباً ما يكون منها نقطة اشتراك، ومن ثم الولوج في عنوان البحث الرئيسي لنرتب بعد ذلك الأسس العامة للحوار ومادته ومنشئه وغير ذلك من المطالب المرتبطة بالعنوان.

أولاً: الحوار في اللغة والاصطلاح

أ / **الحوار في اللغة:** أصل كلمة الحوار هو (الحاء - الواو - الراء) وقد بين ابن فارس في (معجم مقاييس اللغة) إن الحاء والواو والراء أصل أحدها لون، والآخر الرجوع، والثالث أن يدور الشيء دوراً^١، وكذلك جاء في أساس البلاغة من أن: (حاورته: راجعته الكلام، وهو حسن الحوار، وكلمته فما رد علي محورة)^٢ ومن كون المحاورة هو معالجة الكلام وبيان وجوه دلالاته ومعانيه وكل ما يرتبط به ليحقق أحد أصوله وهو الدوران. وهو من مادة (حَوَّرَ) (بضم أوله وتشديد ثانيه وبالراء المهملة موضع بالشام، وقال ابن أحمر: (تهب من الغور اليماني وتنتهي إلى هذب الحوار)^٣ ((والحوار فيمن كسره المحاورة وهو مراجعة الكلام))^٤، وذكر المناوي في كتابه (الحوار بالذات، أو بالفكر ومنه حديث (اللهم إني أعوذ بك من الحور بعد الكور) أي من التردد في الأمر بعد المضي فيه أو من نقصان، (وتردد في الحال بعد الزيادة فيها، والمحاورة والحوار، المراددة في الكلام ومنه التناحر)^٥، (والحوار: الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، حار إلى الشيء وعنه حَوَّراً ومحاراً ومحاوراً وحوَّراً رجع عنه واليه)^٦، وفي كتاب العين الحور الرجوع إلى الشيء وعنه. والغصة إذا انحدرت يقال: حارت حور، وأحار صاحبها، وكل شيء تغير من حال إلى حال فقد حار يحور حوراً. والمحاورة مراجعة الكلام.^٧ يفهم من خلال ما ذكر إن المعنى اللغوي للحوار هو المراجعة في الكلام لغرض البيان بشكل أوضح، وبعبارة أخرى

١ أبو الحسين أحمد، ٢٨٧، معجم مقاييس اللغة، بيروت - دار الفكر، ١٤١٨ هـ.

٢ جار الله محمود بن عمر الزمخشري (٥٣٨ هـ)، أساس البلاغة، ٩٨.

٣ البكري الاندلسي، عبد الله بن عبد العزيز (٤٨٧ هـ)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، ٤٧٨/١، عالم الكتب - بيروت، ط ٣، ١٤٠٣ هـ.

٤ الحموي، ياقوت بن عبد الله (٦٢٦ هـ)، معجم البلدان، ٣١٤/٢، دار الفكر - بيروت، ١٣٩٩ هـ.

٥ المناوي، التوفيق على مهمات التعريف، ٢٩٩/١.

٦ ابن منظور، لسان العرب، ٢٦٤/٤.

٧ ظ: الفراهيدي، العين، ٢٨٨/٣.

بيان المعنى الحقيقي للكلمة بعيدا عن ملابسات المفردة لفظيا من المجاز والمشارك ومعنويا بعيدا عن التأثير بالعرف الشاذ أو تاثير بدواعي أخرى، ومن هنا كان التحاور في الفكر الشامل لكل أبعاده مبني على ذلك. وعليه فالمعنى اللغوي يرشد الى الرجوع الى حقيقة الشيء بعيدا عن ملابساته وهذا سيظهر أثره لاحقا كما سيبينه الباحث لدور الحوار في تكوين مجتمع عقلائي في مواجهة كل القضايا وهو منهج تربوي أصيل بناء يدعو اليه أهل المعرفة والعلم بعيدا عن التعصب والعنصرية وكما سيتضح لاحقا.

ب/ الحوار في الاصطلاح: أحيانا نجد مفردات لم تتناولها كتب الاصطلاح والمعرفة كتعريف ولكن نجد لها بيان متنوع تبعا لبحث المفردة ووجودها فتجدها مرة في كتب التفسير وأخرى في العقيدة وثالثا في كتب الفلاسفة ومقالاتهم وهكذا غيرهم وفي جميع ذلك نجدهم يطلقون على الحوار بمصدايقه وهو أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والجواب، بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة موافقة لكلا الطرفين، وقد لا يفتق الآخر ولكن السامع يأخذ العبرة ويكوّن لنفسه موقفا^١. وعلى هذا الأساس هناك تقارب بين المعنى اللغوي والاصطلاحي من حيث تناول كلا المعنيين لمادة الحوار ويتناقش الطرفان بها آيات قوة وصحة هذا الطرف عن ذلك لذا عدت بعض أفراد المحاور المناظرة باعتبار نقاشهما حول مادة الحديث المواد إثباتها أو العكس. هنالك مجموعة من التعاريف للحوار اصطلاحا ذكرها أهل الفن بمختلف توجهاتهم ومن ذلك:

١. الحوار: حديث شفهي يجري تبادله بين أكثر من فرد سواء في شارع، بيت، منتزه، مدرسة، جمعية أو منتدى^٢.
٢. مراجعة الكلام بين طرفين أو أكثر دون وجود خصومة بينهم بالضرورة^٣.
٣. المحادثة بين طرفين أو أكثر، وهذا كما لو تحدث شخص مع شخص آخر، أو كما تحدث شخص مع نفسه، ففي الحالتين هناك طرفان يتم تبادل الحديث بينهما سواء كان الطرف شخصا واحد أو أكثر، كما إن الأطراف الحوارية قد تكون متعددة كما لو كان هناك ثلاثة أشخاص أو أكثر يتحدثون فيما بينهم^٤.
٤. التجاوب والمراجعة التي تحدث بين طرفي الحوار، أي المتكلم والمخاطب ويراد منه تبادل المعلومات المستمر بينهما^٥.
٥. مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين، وعرفه بعضهم بأنه نوع في الحديث بين شخصين، أو فريقين يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر احدهما دون الآخر ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب^٦.
٦. الحوار: هو مراجعة الكلام وتبادله بين طرفين متخالفين ينتصر كل منهما لرأيه ويقدم دليله على معتقده رغبة في أن يظهر الحق لأحدهما ويلتقي الطرفان على رأي واحد يجمعهما^٧.

والظاهر من خلال ما ذكر إن التعريفات جميعاً باستثناء التعريف الأخير متفقة على كون الحوار هو مراجعة ومحادثة بين جهتين أو فردين على نحو بيان المعنى المراد من ذلك الحوار، أما التعريف الأخير يبين رأي كل جهة من خلال الأدلة التي يقدمها كل طرف والانتحياز لها، وهو إن لم نقل متباين كلياً عنها فهو بينهما عموم وخصوص من وجه، فالتعريف الأخير وإن اشترك بكونه مراجعة وتبادل للكلام بين الطرفين إلا إن فيه نوع من الانتصار وإلغاء للطرف الآخر بنحو يكون معدوما وبهذا يكون قد اختلف عن بقية التعريفات.

(١) النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ٢٠٦، دمشق - دار الفكر - ط ٢.
 (٢) الشخيلي، عبد القادر، أخلاقيات الحوار، ١٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١٤١٣هـ.
 (٣) تركستاني، أحمد بن سيف الدين (معاصر)، الحوار مع أصحاب الأديان مشروعيته وشروطه وآدابه، ٩/١ نشر ومطبعة كلية الدعوة والإعلام جامعة الإمام سعود.
 (٤) البستاني، محمود، دراسات في علوم القرآن، ٢٦٦، مدينة العلم، مطبعة البقيع، ط ١، ١٤٢٧هـ.
 (٥) الكنان، ابتسام (معاصرة)، مجلة المنهاج (مقومات الحوار الناجح في تجربة المراجعات)، العدد ٣٨.
 (٦) القاسم، عبد الله بن خالد (معاصر)، الحوار في الإسلام، ١٥.
 (٧) المسير، محمد سيد أحمد، الحوار بين الجماعات الإسلامية، ١٣، دار الطباعة المحمدية، ط ١، ١٤١٨هـ.

والمحصل مما ذكر، إن هناك تقارب بين المعنى اللغوي والاصطلاحي في الجملة لخروج بعضها عن هذا التقارب وذلك لكون القسم الأخير فيه نوع من الاحتجاج لطرف بقوة الأدلة والانتصار لها وتفنيد أداءه بعد ضعفها وعدم مقاومتها للطرف الأقوى وإلغاء للطرف الآخر حيث كانت أدلة هذا الطرف أقوى من الآخر بحيث كانت نتيجتها الإلغاء.

ثانيا: المناظرة في اللغة والاصطلاح.

أ/ المناظرة لغة: (النون والطاء والراء أصل صحيح يرجع فروعه إلى معنى واحد وهو تأمل الشيء ومعاينته ثم يستعار ويتسع فيه)^١ وكذلك (أن تناظر أخاك في أمر إذا نظرتما فيه معا كيف تأتينا)^٢ والمناظرة (المباحثة والمباراة في النظر واستحضار كل ما يراه ببصيرته)^٣ فهناك مادة يراد تحقيق هويتها من خلال استحضار كل ما يرتبط بهذه المادة من مقومات وأسس حميدة.

ب/ المناظرة اصطلاحاً: حوار بين شخصين أو فريقين يسعى كل منهما إلى إعلاء وجهة نظره حول موضوع معين والدفاع عنها بشتى الوسائل العلمية والمنطقية واستخدام الأدلة والبراهين على تنوعها محاولاً تفنيد رأي الطرف الآخر وبيان الحجج الداعية للمحافظة عليها أو عدم قبولها أو هي: (النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشئين إظهاراً للصواب)^٤ فالمناظرة هي من الحوار من حيث مادته إلا أن فيه تفنيد لرأي الطرف الآخر وإظهار الحقيقة على نحو إعجاز لدليل هذا الطرف.

ثالثاً: مفاهيم مشابهة: ومن ذلك الجدل والمناظرة، وسيبين الباحث ذلك تباعاً.

أولاً: الجدل لغة واصطلاحاً

أ / الجدل لغة: (الجدل: شدة القتال، اللدد في الخصومة والقدرة عليها)^٥ لذا المجادلة فيها شدة ولجاجة وهي غالباً ما تكون غير مثمرة باعتبار أن الغاية منها لم تكن مستقيمة، (الجدل: المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة)^٦.

ب/ الجدل اصطلاحاً: صرف الخصم من مذهب إلى آخر بطريق الحجة أو الشبهة أو الشغب^٧. وكذلك الجدل: (القياس المؤلف من المشهورات أو المسلمات والغرض منه إلزام الخصم وإفهام من هو قاصر عن إدراك مقدمات البرهان)^٨.

ويظهر مما ذكر أن الجدل غالباً ما يرافقه المنازعة بين الطرفين وإلزام أحدهما الآخر لحجته، بخلاف الحوار الذي طالما يرافقه الرفق والإحسان والطريقة المثلى في بيان المطالب كما سيتضح لاحقاً في نماذج من الحوار، ومع ذلك هناك حوارات يرافقه تهديد ووعيد طالما بقي الطرف الآخر متعنت ومتعصب لرأيه مع كونه غير صائباً ومن دون شبهة له ولكنه عناداً وتزمتاً برأيه الزائغ عن الحق ففي هذه الحالة يرافقه التهديد والوعيد كما هو الحال في الحوار التهديدي أحد نماذج الحوار^٩ الذي يقع بين الحق سبحانه وتعالى وتعالى وبين الكافرين المنحرفين عن جادة الحق والصواب.

ثانيا: الفرق بين الحوار والجدل والمناظرة

لما كان الأصل في الحوار هو التحدث بين طرفين والتبادل بينهما في الكلام فالجدل كذلك مع اختلاف بسيط من حيث النتيجة، (فالحوار والجدال يلتقيان في أنهما حديث ومناقشة بين طرفين لكنهما يفترقان بعد ذلك. أما الجدل فهو على الأغلب اللدد في الخصومة وما يتصل بذلك ولكن في إطار التخاصم بالكلام، فالجدل والمجادلة والجدل كل ذلك ينحو منحى الخصومة ولو بمعنى التضاد والتمسك بالرأي والتعصب له، أما الحوار والمحاورة: فهو مراجعة الكلام والحديث بين طرفين ينتقل من الأول إلى الثاني ثم يعود

(١) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ٤/٤٤٤.

(٢) الفراهيدي، الخليل بن أحمد (١٧٠هـ)، العين، ١٥٦/٨، تاج العروس، ٣٥٥٤/١، لسان العرب، ٢١٥/٥.

(٣) الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، (٥٠٢هـ)، المفردات في غريب القرآن، ٥١٨، دفتر نشر كتاب، ط٢، ١٤٠٤ هـ.

(٤) عمرو سليم، آداب المناظرة، ٣، <http://www.amrselim.net>

(٥) الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، ٢٦٠/١، دار الكتاب العربي - بيروت، ط١، ١٤٠٥ هـ.

(٦) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (٧١١ هـ)، لسان العرب، ١٠٣/١١، نشر أدب الحوزة - قم - إيران، بدون تاريخ طبع، ١٤٠٥ هـ.

(٧) الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، ١٨٩.

(٨) الشريف الرضي (٤٣٦ هـ)، رسائل المرتضى، ٢٦٧/٢، دار القرآن الكريم - قم، مطبعة الخيام - قم، بدون تاريخ طبع، ١٤٠٥ هـ.

(٩) المناوي، محمد عبد الرؤوف، التوقيف على مهمات التعاريف، ٢٣٦/١، دار الفكر المعاصر - دار الفكر - بيروت، دمشق، ط١، ١٤١٠ هـ.

(١٠) إشارة إلى قوله تعالى: (ويجادل الذين كفروا بالباطل ليدحضوا به الحق واتخذوا آياتي وما أنذروا هزواً) الكهف، ٥٦، حيث يتناول القضية في حالة جدال الكفار بالباطل ليدحضوا به الحق.

إلى الأول وهكذا)^١، فالحجاج يتضمن حجة أو شبهة في صورة الحجة والجدال هو قتل الخصم الى المذهب بحجة أو شبهة أو إيهام في الحقيقة لان أصله من الجدال وهو شدة القتل والحجة هي البيان الذي شهد بصحة المقال وهو والدلالة بمعنى واحد^٢، (أما المناظرة فهي حوار بين شخصين أو فريقين يسعى كل منهما إلى إعلاء وجهة نظره حول موضوع معين والدفاع عنها بشتى الوسائل العلمية والمنطقية والبراهين على تنوعها محاولا تنفيذ رأي الطرف الآخر وبيان الحجج الداعية للمحافظة عليها وعدم قبولها)^٣ لذا فالجدال الحق هو ما اتبع سبيل الحق والحجج والأدلة الواضحة لا الملتوية لذا ورد عن الطبرسي بإسناده عن أبي محمد العسكري (ع) قال: ذكر عن الصادق (ع) الجدال في الدين وإن رسول الله (ص) والأئمة (ع) قد نهوا عنه فقال الصادق (ع) (لم ينه عنه مطلقا لكنه نهى عن الجدال بغير التي هي أحسن أما تسمعون الله يقول: {وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} وقوله تعالى: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ})^٤.

وعلى ذلك في بعض موارد يكون الفرق بين الحوار والجدال في ان الحوار يصل إلى نتيجة، أما الجدال لا يصل إلى شيء بل إلى طريق مسدود، خصوصا إذا كان صاحبه متعنت عن سماع الحق والحوار وكذلك هدفه تحقيق مكاسب وفوائد من ذلك أما الجدال فهو لإثبات وجهة النظر بالخطأ أو بالصواب وغالبا لا يكون محققا للفائدة

المبحث الأول: فريضة الحوار في المدونة النصية وآدابه

المطلب الأول / ضرورة الحوار وكونها فريضة

أولاً: فريضة الحوار: الفريضة اسم مصدر أصله الفعل الثلاثي فرض والجمع فرائض والفرض كالضرب التوقيف^٥، ومنه (فمن فرض فيهن الحج)، وفي مختار الصحاح الفرض: الحز في الشيء وسمي بذلك لأن له معالم وحدودا وكذلك عند المعجم الوسيط بأن الفرض: الحز في شيء^٦، ومن هنا عده الفقهاء (وهي ما أوجب الله على عباده من حدوده التي بينها بما أمر وما نهى عنه)^٧، ومن ذلك علم الفرائض الذي يتناول فيه الفروض وحصصهم وكيفية القسمة بينهم وهي مقدرة في القرآن الكريم أو في السنة أو بالإجماع على الاختلاف بين الطوائف.

ومن هنا تعد قضية الحوار مع الآخر فريضة شرعية اقتضتها دعوة الدين الإسلامي التي اعتمدت في رسالتها الى العالم والبشرية منطق الرفق واللين والمجادلة بالتي هي أحسن، ويعد من أرقى الوسائل الى إقرار الحق والعدل والمساواة في دنيا البشر. فاعتمد القرآن في خطابه الى المشركين والكفار وأهل الكتاب منهج الحوار وذلك صيانة لمؤسسات التوحيد من الصد والشرك والكفر والإلحاد، ولذا نجد أن الكتاب الكريم قد ميز خطابه ومعاملته لأهل الكتاب عن الكفار والمشركين، باعتبار أصحاب رسالات سماوية وأهل نبوات وهم كذلك من حيث المسؤولية بأنهم معنيون بتأمين عقيدة التوحيد في أرض الله، حيث قال تعالى معاتبا أهل الكتاب في خطابه: (قل يا أهل الكتاب لم تصدون عن سبيل الله من آمن تبغونها عوجا وأنتم شهداء وما الله بغافل عما تعملون)^٨، ففي حجاج أهل الكتاب قال الله مخاطبا للنبي وأمره له أن يخاطب اليهود والنصارى بالمعجزات التي أتاها محمد والعلامات التي وافقت في صفته ما تقدمت البشارة به^٩، فاستخدم الاستفهام والمراد به التوبيخ، بل أكثر من ذلك أخذ القرآن الكريم يخطب ودهم متوسلا بما ينبغي الالتقاء عليه فقال (قل يا أهل الكتاب تعالوا الى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئا ولا يتخذ بعضنا أربابا

(١) الهسنياني، سامي (معاصر)، الجدال والمجادلين في القرآن، ٤.

(٢) ظ/ مجمع البيان، ٢/ ٣١٧.

(٣) فرّاج، خالد خميس (معاصر)، تعريف ومعنى المناظرة، ١٠، www.ahlalheeth.com.

(٤) العنكبوت / ٤٦.

(٥) النحل / ١٢٥.

(٦) النجفي، هادي (معاصر)، موسوعة أحاديث أهل البيت (ع)، ٢/ ٣٦٠، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ط١، ١٤٢٣ هـ.

(٧) تاج العروس، ٣٣/ ٥.

(٨) ٥٥/ ٧.

(٩) النظرية العامة للشرعية الاسلامية، جمال الدين عطية، ٢٢٩، ط١، ١٩٩٨.

(١٠) آل عمران، ٩٩.

(١١) ظ: مجمع البيان، ٢/ ٩٩.

من دون الله فإن تولوا فقولوا اشهدوا بأنا مسلمون)^١، حيث دعاهم تعالى الى التوحيد والى الاقتداء بمن اتفقوا أنه كان على الحق بعد أن أعرضوا عن الاقرار بالعبودية فخطب الله المسلمون مقابلا لإعراضهم عن الحق وتجديدا للإقرار بأنهم مخلصون مقرون بالتوحيد، منقادون لأوامر الله ونبيه ومقيمون على الإسلام وهذا تأديب من الله لعبده المؤمن وتعليم له^٢ وهذا وهدف الخطاب كما سيأتي بيانه هو التقارب والتعايش الإنساني في ظل مفاهيم سليمة خالية من التمايز الزائف والتفاضل المغشوش.

ثانيا: أسس الحوار في المدونة النصية.

ويمكن تبيان أهم الأسس^٣ التي اعتمد عليها الكتاب الكريم في فريضة الحوار وهي:

١/ ان عالمية الإسلام وكون الشريعة خاتمة الشرائع يقتضي به شق القنوات الحوار والاتصال مع الآخرين، حيث قال تعالى: (إن الدين عند الله الإسلام)^٤، باعتبار أن الاسلام يشتمل على التوحيد والعدل، ولأن الدين الذي هو الاسلام قسط وعدل.

٢/ تحقيق قدر معقول من التوازن في حركة الحياة والتفاعل الايجابي مع الآخرين لخلق مجتمع سلمي تعايشي بعيدا عن العداوة والبغضاء إذ قال تعالى (ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم)^٥.

٣/ الحوار والاتصال مع الآخر يعتمد ويعتني بالاصول والكليات دون الخوض في التفاصيل الثانوية ومن هنا عد القرآن الكريم ابراهيم عليه السلام رمزا مشتركا في العقيدة وخصوصا دعوته الى التوحيد ونبذ الشرك، حيث قال تعالى: (إني وجهت وجهي للذي فطر السماوات والأرض حنيفا وما أنا من المشركين)^٦ اشارة الى التوحيد ودعوة ابراهيم الى ذلك.

إذ يمثل ابراهيم من مواضع متفرقة من القرآن الكريم الإنسان النموذجي خالص في فطرته والنافذ في بصيرته والمنسجم في سلوكه مع وعيه تمام انسجام والمتفاني في تحقيق ما تمت له معرفته فهو يمثل النموذج الانساني المسلم عبر التاريخ بحيث يترك تأثيره الحضاري الأتم.

٤/ عمد النبي (ص) الى إبراز العهود والمواثيق مع الآخرين فوضع دستور حدد معالمه النبي المختار، واكد على مسألة التعايش الحضاري مع أصحاب الرسالات وأهل الذمم. (وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولاً)^٧

وفي ذلك قال ابن اسحاق (وكتب رسول الله كتابا بين المهاجرين والانصار وادع فيه اليهود وعاهدهم وأقرهم على دينهم وأموالهم وشرط لهم واشترط عليهم أن اليهود ينفقون مع المؤمنين ما داموا محاربين وأن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين...) ^٨، وهذا يؤكد أن الإسلام ليس بحاجة الى التقاتل والتدابير والحروب، ومن هنا كان الحوار ضرورة بشرية والعقل يرفض كل أنواع الظلم والقهر والعنصرية ومقابله ينشر العدل والرحمة والحرية وحسن الجوار والأخلاق الفاضلة. وكما أوضح بعض المعاصرين: (لابد للمحاور حتى يحقق هدفه بنزاهة وموضوعية أن يتحلى بالعدل والأنصاف والصدق مع نفسه ومع خصمه ولا يخضع لتأثير هوى الذات أو الحزب أو الجماعة)^٩.

فالحوار ضرورة بشرية بحكم طبيعة المعطيات فضلا من انها تهدف الى نبذ الوثنية والإباحية ومعاقرة المخدرات مقابل نشر العدل واشاعة منطق الحرية الذي لا يتعارض مع قيود الاسلام وفي ذلك نصوص قرآنية متعددة إذ قال تعالى: (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان)^{١٠} كل ذلك من أجل نشر العدل وتحقيق الوثام الناشئ من الحوار الصحيح ليبقى السلام هو خيار البشرية الوحيد.

(١) آل عمران، ٦٤.

(٢) ظ/ معجم البيان، ٣١٥/٢.

(٣) ظ/ عبد الملك بن هشام، السيرة النبوية، تحقيق عمر تدمري، المطبعة: دار الريان، مصر، ٢٠١٧/ ١٩٨٧، ١٢٨.

(٤) آل عمران، ١٩.

(٥) فصلت، ٣٤.

(٦) الأنعام، ٧٩.

(٧) الإسراء، ٣٤.

(٨) م، ن.

(٩) عبد السلام حمدان اللوح، آداب الحوار وأفاقه في السنة المطهرة، ٧/١.

(١٠) المائدة / ٢.

وقد أكد القرآن الكريم على الحوار الموضوعي الذي يعتمد الحجة والبرهان والدليل العقلي وتجنب الهوى والعاطفة إذ قال تعالى: (ولا تجادلوا أهل الكتاب الا بالتي هي أحسن)^١، وفي سياق حوار ابراهيم الفطري مع قومه يسرح بفكره في الكون من حيث انتسابه الى الله تعالى أي في الملكوت ساعيا بكل موضوعية للوصول الى اليقين بالله العظيم نافيا لكل المطلقات الوهمية.

المطلب الثاني: آداب الحوار وشروطه وأنواعه

عد جمع من الباحثين والمحققين مجموعة من الآداب وغيرها والشروط الضرورية التي لا بد للمحاور أن يحملها ويلتزم ويتمسك بها في مجال العمل والمحاورة ليكون بمأمن عن الأخطاء، وتعد محاورته سليمة وفق قوانين المحاورة وهي:

١. **تهيئة أجواء الحوار المناسبة:** ذكر بعض أهل الحوار إن تهيئة جوا مناسبة للحوار بعيدا عن الصخب والضوضاء ضروري في نجاح المحاورة وسلامتها، لذا كلما كان الحوار مختصرا وجمع بين فردين يمثل كل فرد مجموعة ما ومتصدي عنها كان الحوار أوضح وأشمل ومن ثم يمكن معرفة الأقوى دليلا والأفضل بيانا والأتم حجة وهذا ما لاحظناه في محاجبات وحوارات الإمام الرضا (عليه السلام) مع غيره في عهد المأمون، (فعن علي بن شعبة قال: لما حضر علي بن موسى (عليهما السلام) مجلس المأمون وقد اجتمع فيه جماعة علماء أهل العراق وخراسان فقال المأمون: أخبروني عن معنى هذه الآية {ثم أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا} فقال العلماء: أراد الله الأمة كلها. فقال المأمون: ما تقول يا أبا الحسن؟ فقال الرضا (عليه السلام): ((لا أقول كما قالوا وإنما أقول: أراد الله تبارك وتعالى بذلك العترة الطاهرة (عليهم السلام)، وقال المأمون: وكيف على العترة دون الأمة؟ فقال الرضا (عليه السلام): لو أراد الأمة لكانت بأجمعها بالجنة، لقول الله (عز وجل): {فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بإذن الله ذلك هو الفضل الكبير} ثم جعلهم في الجنة فقال (عز وجل): {جَنَّتْ عَنْهُمْ يَدْخُلُونَهَا يَحْلَوْنَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرٍ مِنْ ذَهَبٍ وَلَوْلُؤُا وَلِبَاسُهُمْ فِيهَا حَرِيرٌ}، فصارت الورثة للعترة الطاهرة لا لغيرهم)).^٢ فنرى كيف استدلل الإمام، محاورا الجميع باستدلاله من القرآن الكريم بقوله: {فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ...} لإقناع المقابل. وفي مثل هذه الحوارات لا بد من الابتعاد عن الأجواء الجماعية التي يرافقها الصخب وعدم الهدوء، لان الحق قد يضيع في مثل هذه الأجواء، كما ينبغي اختيار المكان الهادئ وإتاحة الزمن الكافي للحوار، ويجب مراعاة الظرف النفسي والاجتماعي للطرف المقابل^٣، وكما أوضح بعض المعاصرين ذلك بقوله: (تلطيف أجواء الحوار حينا بعد حين، وذلك بإسداء بعض عبارات الاحترام والتقدير للطرف الآخر)^٤. لذلك نرى إن الأئمة (ع) في بيان أحقيتهم أمام الأعداء يستخدمون أساليب الاحترام ومن ثم التذكير بمنزلتهم كما في محاورة الإمام الحسن (عليه السلام) مع رجل من أهل الشام، فعن المبرد وابن عائشة: إن شاميا رآه راكبا فجعل يلغنه والحسن لا يرد، فلما فرغ أقبل الحسن عليه وضحك وقال: (أيها الشيخ أظنك غريبا ولعلك شبهت، فلو استعيتبتنا اعتبتناك، ولو سألتنا أعطيناك .. فلو حركت رحلك إلبنا وكن ضيفنا إلى وقت ارتحالك كان أعود عليك، لأن لنا موضعا رحبا وجاها عريضا ومالا كثيرا، فلما سمع الرجل كلامه بكى ثم قال: أشهد انك خليفة الله في أرضه الله أعلم حيث يجعل رسالاته، وكنت أنت وأبوك ابغض خلق الله إلي و الآن أنت أحب خلق الله إلي)^٥. في هذا النص يوضح الإمام للشامي حقيقة الائمة (عليهم السلام) من خلال بيان سبل التقرب للناس والإحساس بحاجتهم والتصرف اللطيف والأخلاقي مع المقابل وبيان إن الإمام وداره وماله وغيرها كلها تحت تصرفه يبين له الحق والحقيقة وإزالة الضبابية وما رافقها من

(١) العنكبوت، ٤٦.

(٢) فاطر / ٣٢.

(٣) فاطر / ٣٢.

(٤) فاطر / ٣٣.

(٥) عطاردي، عزيز الله (معاصر)، مسند الإمام الرضا (ع)، ١١٤/٢، مؤسسة طبع ونشر استاذان قدس الرضوي، المؤتمر العالمي للإمام الرضا (ع)، ط١، ١٤٠٦هـ.

(٦) ظ: عمر بن عبد الله كامل (معاصر)، آداب الحوار وقواعد الاختلاف (آداب الحوار النفسية)، ٧/١، موقع الإسلام www.al-islam.com.

(٧) تركستاني، الحوار مع أصحاب الأديان مشروعيته وشروطه وآدابه، ٥٤/١.

(٨) ابن شهر آشوب، شير الدين أبي عبد الله محمد بن علي (٥٨٨هـ)، مناقب آل أبي طالب، ١٨٤/٣، مطبعة الحيدرية - النجف الاشرف، ط١، ١٣٧٦هـ.

غشاؤه على سمع وقلب وبصر الشامي فكانت النتيجة النهائية هدايته والتوبة على يديه وهكذا يجب في كل محاورة ومناظرة، في استخدام اسلوب الاحترام والرغبة في الإكرام وإرشاد الضال بدون عصبية وشدة حتى لا ينفر المقابل من سماع الحق.

٢. **التحلي بالحلم والصبر:** لنجاح الحوار هو أن يلتزم المحاور بالصبر والحلم في المحاورة مما له الأثر الكبير في نجاح المحاورة وإتمامها فالصبر يفسح المجال لكلا الطرفين لإبداء دليله وحجته وسماع الآخر له، فيجب على المحاور أن يكون حليماً، صبوراً لا يغضب لأتفه الأسباب ولا يستفز بأصغر كلمة^١. لذا عد الحلم بالكسر (حبس النفس عند الغضب)^٢ إتماماً للحجة والصبر الذي هو (حبس النفس عن إظهار الجزع)^٣ عند تعصب الطرف المقابل فيحبس نفسه عن ذلك، وقد وردت أكثر من آية تبين ذلك وهي:

١/ ما جاء في قوله تعالى: {خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ} حيث وردت في أسباب نزولها انه لما نزلت هذه الآية سأل رسول الله (ص) جبرائيل عن ذلك، فقال: لا أدري حتى أسأل العالم، ثم أتاه فقال: يا محمد إن الله يأمرك أن تعفو عمن ظلمك، وتعطي من حرمك، وتصل من قطعك^٤. {وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ} يعني الأمر بالمعروف مطلقاً، وهو كل ما حسن في العقل فعله، أو في الشرع ولم يكن منكراً ولا قبيحاً عند العقل كل هذه الأفعال الصادرة من النبي (ص) تعطي المجال لقبول ما جاء به النبي قولاً وفعلًا، فصبره وحلمه كان سبباً في دخول الكثير بالدين الإسلامي بعد سماع الحق فكان كثير من المحاورات التي جرت بين النبي (ص) واليهود وغيرهم توضح ذلك، فكان صبره وتحمله وإعراضه عن الكثير لمن آذوه سبباً في الهداية لكثير من الناس حتى خاطبه القرآن الكريم، لذا قال الله (عز وجل): {وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ}. أي اجتنب هؤلاء الجهال واعرض عنهم عند قيام الحجة عليهم، دون سبابهم وشتيمهم ليعطي مجالاً للتفكير والرجوع للحق وهذا أنبل وأرقى درجات المحاورة عند الشرع.

٢/ ما أفاده المتأخرون في بيان تفسير قوله تعالى: {وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ} طلب الله من النبي (ص) أن لا يقابلهم بالسفاهة صيانة لقدرك، ((فإن مجاوبة السفاهة تضع عن القدر))^٥.

٣/ أخرج ابن أبي الدنيا عن إبراهيم بن ادهم قال: لما أنزل الله {خذ العفو وأمر بالمعروف وأعرض عن الجاهلين} قال رسول الله (ص): ((أمرت أن اخذ العفو من أخلاف الناس))^٦.

٤/ من الآيات الأخرى التي ترشد إلى التحلي بالصبر قوله تعالى: {وَأَسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ} حيث فيها حث على الاستعانة بالصبر والصلاة للتغلب على الأهواء الشخصية والميول النفسية التي قد تبعد الإنسان عن الحق ومن ثم الوقوع في الخطأ في المحاورة والتعصب عن سماع الحقيقة، فيقول سبحانه في الآية {وَأَسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ} ثم يؤكد إن هذه الاستعانة ثقيلة لا ينهض بعينها إلا الخاشعون {وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ}، لأن التغلب على الأنانية والمصالح الشخصية تحتاج من صاحبها الخلق العالي واشتماله على صفة الصبر في محاوراته ومناقشاته مع الآخرين.

٥/ وأيضاً قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ} حيث ذكر الشيخ الطوسي في تفسير هذه الآية (الصابر هو الحابس نفسه عما تدعو إليه مما لا يجوز له وهو صفة مدح، ووجه الاستعانة بالصبر إنما هو توطيئ النفس)^٧.

(١) ط: عمر بن عبد الله كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف، ١/١١.

(٢) الشريف الرضي، أبو الحسن محمد بن أحمد (٤٠٦ هـ)، نهج البلاغة، ٢٢/٣٣، دار المعرفة للطباعة والنشر - بيروت - لبنان، مطبعة النهضة - قم، ١٤١٢ هـ.

(٣) الطريحي، فخر الدين (١٠٨٥ هـ)، تفسير غريب القرآن، ٢٨٥/١، انتشارات زاهدي - قم.

(٤) الأعراف / ١٩٩.

(٥) ط: الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن (٥٤٨ هـ)، تفسير مجمع البيان، ٤١٥/٤، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات - بيروت - لبنان، ١٤١٥ هـ.

(٦) ط: المصدر نفسه ٤١٥/٤.

(٧) ط: السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكره جلال الدين (٩١١ هـ)، الدر المنثور، ٣٩٢/٤، دار الفكر - بيروت.

(٨) البقرة / ٤٥.

(٩) ط: الشيرازي، ناصر مكارم (معاصر)، الأمل في تفسير كتاب الله المنزل، ١٩٢/ ١ طبع ونشر مدرسة الإمام أمير المؤمنين - قم.

(١٠) البقرة / ١٥٣.

(١١) أبو جعفر محمد بن الحسن (٤٦٠ هـ)، التبيان في تفسير القرآن، ٣٢/٢، مطبعة مكتبة الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤٠٩ هـ.

وأما النصوص الروائية فكثيرة:

١/ ما أخرج السيوطي عن علي (عليه السلام) قال: ((قال رسول الله (ص): الصبر على ثلاثة فصبر على المصيبة وصبر على الطاعة وصبر على المعصية))^١ حيث بإمكاننا أن نفهم إن الرسول الأعظم (ص) طلب من المسلمين الصبر عند البلاء وعدم الجزع، وأما مورد الطاعة فالمحاور عليه بيان الحق وليصبر لو ظهر خلاف ذلك من مبادئ عليه التسليم كما حصل لليهود وكيف إنهم استجابوا لدعوته النبي بعد بيان أحقيتها.

٢/ عن ابن عباس قال: خرج من المدينة أربعون رجلاً من اليهود، وقالوا: انطلقوا بنا إلى هذا الكاهن الكذاب حتى نوبخه في وجهه ونكذبه، فانه يقول: أنا رسول الله رب العالمين، فكيف يكون رسولا وآدم خير منه، فقال النبي (ص) لعبد الله بن سلام: ((التوراة بيني وبينكم، فرضيت اليهود بالتوراة، فقالت اليهود: آدم خير منك لان الله تعالى خلقه بيده ونفخ فيه من روحه، فقال النبي: آدم النبي أبي، وقد أعطيت أنا أفضل مما أعطي آدم، فقالت اليهود: وما ذاك؟ قال: إن المنادي ينادي كل يوم خمس مرات: أشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمداً رسول الله، ولم يقل آدم رسول الله، ولواء الحمد بيدي ليوم القيامة، وليس بيد آدم، فقالت اليهود: صدقت يا محمد وهو مكتوب في التوراة))^٢.

٤/ عن أبي عبد الله جعفر الصادق (عليه السلام) قال: (لم يقسم بين العباد أقل من خمس، اليقين، والقنوع، والصبر، والشكر، والذي يكمل هذا كله العقل)، إشارة إلى الشرائط المهمة للشخصية المحاور في الإنسان.

٥/ قال الصادق: (عليه السلام): (كمال الأدب والمروءة سبع خصال: العقل والحلم والصبر والرفق والصمت وحسن الخلق والمدارة)^٣ حيث عدد الإمام هذه الصفات من كمال الأدب والمروءة التي هي من أهم ما يفترض أن تتوفر في الشخص المحاور.

وأما اقوال المتأخرين في التحلي بالصبر فقد برزت هذا المعنى كما أوضح أحد المعاصرين بقوله: (اعتماد الهدوء والرؤية والتحلي بالصبر والوقار)^٤ وهذا يعني عدم التسرع والغضب والانفعال بسبب أو بدون سبب فهذا يؤدي إلى فشل الحوار والمقابل فان تجاوز عن أخطاء الخصم والصفح عنها وعدم مقابلتها بمثلها فهو سبيل الحوار الناجح.

٣. الإخلاص وصدق النية: في الصراع بين الحق والباطل يفترض بالمحاور الرباني أن يكون صادق في نيته ومخلصاً في دعوته لكيلا يقصر في مناظراته وحواره مع أهل الباطل وهذا ما كان واضحاً عند الأنبياء والأولياء على مر التاريخ، (فلا بد من توفر الإخلاص لله وحسن النية وسلامة القصد في الحوار والمناظرة)^٥. وقد ورد أكثر من حديث يبين ذلك من قبيل:

١/ قول الرسول (ص): ((لا حسب الا بالتواضع، ولا كرم إلا بالقوى، ولا عمل إلا بالنية))^٦ حيث عد صحة العمل مرتبطة بالنية.

٢/ قال الإمام محمد الجواد (عليه السلام): (أفضل العبادة الإخلاص)^٧ وكذلك في المحاور والمناظرة من أجل إحقاق الحق في الدعوة فهذه عبادة ولا يرضى الأخلاق بها، وأيضاً (أن يبتعد المناظر عن قصد الرياء والسمعة والظهور على الخصم والتفوق على الآخرين)^٨ وهذه الأمور لا يمكن ملاحظتها عند المخلص.

إضافة إلى ذلك (على المحاور أن يوطن نفسه، ويروضها على الإخلاص لله في كل ما يأتي ويذر في ميدان الحوار وحليته)^٩ وكما أفاد بعض المعاصرين: (من أجل الوصول إلى الحق لا بد أن يتحلى المحاور بنية خالصة لنصرة دين الله ولا يقصد بحواره

(١) ظ: السيوطي، الدر المنثور، ١٥٩/١.

(٢) المجلسي، محمد باقر (١١١١هـ)، بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، ٣٢٧/١٦، مؤسسة الوفاء - بيروت - لبنان ط٢، ١٤٠٣هـ.

(٣) ظ: الكراجكي، أبو الفتح محمد بن علي (٤٤٩هـ)، معدن الجواهر ورياضة الخواطر، ٥٩/١، مطبعة مهر استوار - قم، ط٢، ١٣٩٤ هـ.

(٤) عبد السلام حمدان اللوح (معاصر)، آداب الحوار وأفاقه في السنة المطهرة، ٦/١.

(٥) عمر بن عبد الله كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف، ٨/١.

(٦) السيد المرتضى، علي ابن الطاهر أبي احمد الحسين (٤٣٦هـ)، آمالي السيد المرتضى، ٥٨٤/١، منشورات مكتبة آية الله المرعشي النجفي، ط١، ١٣٢٥هـ.

(٧) المجلسي، بحار الأنوار، ٢٤٥/٦٧.

(٨) عمر بن عبد الله كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف، ٨/١.

(٩) صالح بن عبد الله بن حميد (معاصر)، أصول الحوار وآدابه في الإسلام، ١/٨، نشر مكة المكرمة - السعودية.

المباهاة والمفاخرة والانتصار للذات)^١ لذا قال رسول الله (ص): (إنما الأعمال بالنيات ولكل امرئ ما نوى)^٢ والنية الخالصة لله هي التي تحقق المكاسب وتتصر صاحبها وتوظف أقواله نحو تحقيق الذي نادى به.

٤. **كيفية الرؤية بشأن ما صدر عن المحاور:** وذلك من خلال الانتباه إلى كلامه والإصغاء إليه والابتعاد عن مقاطعته أو عدم اللجوء إلى تجاهله أو الانشغال بشخص آخر أو اللجوء إلى النقد الشخصي مع احترام رأيه وعدم الإساءة إليه وعدم الجواب أو الرد أو التعقيب أو المداخلة إلا بعد أن ينتهي الآخر من رأيه.^٣ وهذه من قمة أخلاقيات المحاورة ومن ثم نجاحها وتحصيل المراد منها. وذكر شخص آخر بشأن هذه الرؤية للمحاورة وشرائطها وفقا لما صدر من أخلاق الأنبياء ومناظراتهم بقوله: (من حسن آداب الأنبياء أنهم كانوا يصغون جيدا لمحاورهم ويمنحونهم الفرصة الأولى للإدلاء بآرائهم وحججهم).^٤ من قبيل قوله تعالى: { قالوا يا موسى إما أن تلقى وإما أن نكون نحن الملقين قال ألقوا^٥ ففي كتاب مجمع البيان في تفسير هذه الآية بقوله: (قالوا) يعني السحرة لموسى {يا موسى إما أن تلقى} ما معك من العصي والحبال أولا، قال لهم موسى: القوا انتم وهذا أمر تهديد وتقريع.^٦ وفيه تحدي للخصومة وبيان وجه المحاجة مع الطرف المقابل بأسلوب الواقع وبيان أدوات المحاجة في الاستعمال لذلك قال لهم (ع): (ألقوا عصيكم أمام أعين الناس لنرى قوتها ومقدار مقاومتها) ومن ثم يدع المجال للطرف الآخر من إبراز قوته وأدواته، ثم مقاومتها من قبل موسى (ع) وبالتالي تحقق النصر من موسى (ع) يكون أوضح وأشد تأثيرا في المقابل لذا آمن السحرة لما ظهرت قوة حجة ودليل موسى (ع)، أما فيما ذكره الطبري في تفسيره {قالوا يا موسى} بقوله: (قالت السحرة لموسى: يا موسى اختر أن تلقى عصاك أو تلقى نحن عصينا وقال أبو جعفر: يقول تعالى ذكره: قال موسى للسحرة: ألقوا ما أنتم ملقون)^٧ تحديا في مجال المواجهة والإحتجاج بقوة السلاح في المحاورة وهي العصي، فأعطاهم الفرصة الأولى للإدلاء بالبيانات ثم محاجتهم بقوة الدليل والبيان.

٥. **الإنصاف والعدل:** تعد من الشرائط في مجال المحاورة بأن يكون الحق والعدل هو الميزان في المحاورة. ومن الإنصاف قبول الحق من الخصم، وأن يبدي المحاور إعجابه بالأفكار الصحيحة والأدلة الجيدة.^٨ ومن نماذج الإنصاف في القرآن المجيد كثيرة منها:

١/ قوله تعالى في وصف أهل الكتاب: { لَيْسُوا سَوَاءً مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتْلُونَ آيَاتِ اللَّهِ أَنْاءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ }^٩ فقد ذكر الشيرازي في تفسير هذه الآية بقوله: (ليس من أهل الكتاب سواء، فهناك جماعة تطيع الله وتخافه وتؤمن به وتهابه، وتؤمن بالآخرة وتعمل لها وتقوم بواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهذا هو أسلوب الإسلام الذي لا يعادي أحدا على أساس اللون والعنصر، بل إنما يعاديه على أساس اعتقادي محض، ويكافحه إذا كانت أعماله لا تتطبق مع الحق والعدل والخير للغير).^{١٠} حيث يشير إلى مبادئ الحق والإنصاف عند من يخاف الله عقيدة وعملا وبالتالي يحمل في حواره العدل والإنصاف.

٢/ قوله تعالى: { إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ }^{١١} حيث تبيين الآية وترشد إلى أن العدالة هي المقياس في الحكم بين الناس وكذلك بين المتحاورين في إعطاء الحق لأهله دون الجور، وإلا فالآية خارجة عن

(١) عبد السلام حمدان اللوح، آداب الحوار وأفاقه في السنة المطهرة، ٥/١ www.al-islam.com

(٢) الحر العاملي، محمد بن الحسن (١١٠٤هـ)، وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، ٨/١٠، مؤسسة آل البيت لإحياء التراث - قم، ط ٥، ١٤٠٣هـ.

(٣) ظ: عبد السلام حمدان اللوح، آداب الحوار وأفاقه في السنة المطهرة، ٦/١.

(٤) تركستاني، الحوار مع أصحاب الأديان، ٥٥/١.

(٥) الاعراف / ١١٥ - ١١٦.

(٦) الطبرسي، ٣٢٨/٤.

(٧) ظ: محمد بن جرير بن يزيد بن خالد (٣١٠هـ)، ٢١/٦، مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٤٢٠هـ.

(٨) ظ: عمر بن عبد الله كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف، ٩/١.

(٩) آل عمران / ١١٣.

(١٠) الأمل في تفسير كتاب الله المنزل، ٦٥٤/٢.

(١١) النساء / ٥٨.

مورد البحث إلا بهذا المقدار القليل بشأن رواية الناظر والحاكم في المحاور وكثيرا ما نجده في المسابقات الشعرية والجداول الأدبية الساخنة. لذا ورد عن الباقر (ع): (إذا حكمت بين الناس أن تحكموا بالعدل) يعني العدل الذي في أيديكم^١

٣/ قوله تعالى: { إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ }^٢، ((يقول الله عز وجل مخبرا عن نفسه {إن الله يأمر بالعدل} يعني الإنصاف بين الخلق وفعل ما يجب على المكلف و(الإحسان) إلى الغير))^٣ حيث يمكن عد الأنصاف بين المتحاورين من مصاديق هذه الآية. فالعدل كما أفاد الشيرازي هو(القانون الذي تدور حول محوره جميع أنظمة الوجود وحتى السماوات والأرض فهي قائمة على أساس العدل (بالعدل قامت السماوات والأرض)، فالإفراط والتفريط وتجاوز الحد والتعدي على حقوق الآخرين ما هي إلا صور لخلاف أصل العدل)^٤ وقد وردت أحاديث كثيرة عن العدل من قبيل قول الرسول (ص): (أوصاني ربي بتسع: بالإخلاص في السر والعلانية، والعدل في الرضا والغضب، والقصد في الفقر والغنى، وأن أعفو عن ظلمي وأعطي من حرمني وأصل من قطعني، وأن يكون صمتي فكرا، ومنطقي ذكرا، ونظري عبدا)^٥ فالإخلاص في الرضا والغضب هو احد الشرائط التي يفترض توفرها في المحاور. وعن أبي عبد الله قال: قال أمير المؤمنين علي (عليه السلام): (اعرفوا الله بالله، والرسول بالرسالة، وأولي الأمر بالمعروف والعدل والإحسان)^٦ حيث إن الأئمة (سلام الله عليهم) تتجسد فيهم صفة الإحسان إلى الغير، والأمر بالمعروف، والعدل في كل شيء حتى مع أعدائهم من حيث سماع أقوالهم ويتحملون ما يصدر منهم من سب وشتم لهم بل نراهم (عليهم السلام) يردون عليهم بالكلمة الطيبة والمعروف والإحسان وهي كذلك توضح طرق المحاور وكيفية الحوار وفقا للمادة والمورد الذي يتناوله الحوار بدلا من تشتيت موارد الحوار وبالتالي نشوء الخلل والاضطراب في المحاجة لذا قال الإمام علي (عليه السلام): (الأنصاف يرفع الخلاف)^٧ ويتحقق بشرائط وطرق المحاور الصحيحة.

ويظهر من أحاديث أهل العصمة أنهم أكدوا على ضرورة العدل والإحسان للغير ويتجلى ذلك في محاوراتهم وخطبهم معهم وإن أي تجاوز في ذلك يعتبر خروج عن جادة الصواب التي دعا إليها القرآن والنبي وآله الأطهار في أقوالهم

٤/ قوله تعالى: {وَجَادِلْهُمْ بَالْتِي هِيَ أَحْسَنُ}^٨ حيث أشاروا (ع) إلى ضرورة كون المجادلة والمحاجة بالكلام الحسن والبيئة الواضحة.

٦. التحدي والإفحام وإقامة الحجة على الخصم: إن الهدف من الحوار هو الوصول إلى الحق، فعلى المحاور أن يتجنب أسلوب الإفحام والإسكات، لأنه يترك في نفس المحاور حقدا وغيظا وكراهية. وذكر ذلك أحد الباحثين بقوله: (أن هناك بعض الحالات الاستثنائية التي يسوغ فيها اللجوء إلى الإفحام وإسكات الطرف الآخر وذلك فيما إذ استطال وتجاوز الحد، وطغى وظلم وعادى الحق)^٩ من قبيل قوله تعالى: {لَا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ}^{١٠}. فقد روي في تفسير هذه الآية انه (إن جاءك رجل وقال فيك ما ليس فيك من الخير والثناء والعمل الصالح، فلا تقبل منه، وكذبه به فقد ظلمك)^{١١}. وكما أوضح الحر العاملي بقوله: (من أضاف قوما فأساء ضيافتهم فهو ممن ظلم، فلا جناح عليهم فيما قالوا فيه)^{١٢}، فالتعدي على الآخرين ومنهم المحاورين في أثناء الحوار والجهر بالسوء والإساءة للآخرين ظلم فيفترض أن لا تصدر من المؤمن المحاور.

(١) ظ: الميرزا المشهدي، محمد رضا بن إسماعيل بن جمال الدين القمي (١١٢٥هـ)، تفسير كنز الرقائق، ٥٥/٤ مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ط١، ١٤٠٧هـ.

(٢) النحل / ٩٠.

(٣) الطوسي، التبيان في تفسير القرآن، ٤١٣/٦.

(٤) الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ٢٩٧/٨.

(٥) الحراني، أبو محمد الحسن بن علي الحسين بن شعبة (ق ٤)، تحف العقول، ٣٦/٢، مؤسسة النشر الإسلامي قم - إيران، ط٢، ١٤٠٤هـ.

(٦) الشيخ الغفاري، عبد الرسول (معاصر)، الكليني والكافي، ٣٤٥/١، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ط١، ١٤١٦هـ.

(٧) الواسطي علي بن محمد الليثي (ق ٦)، عيون الحكم والمواعظ، ٢٦/١، دار الحديث، ط١.

(٨) النحل / ١٢٥.

(٩) صالح بن عبد الله بن حميد، أصول الحوار وآدابه في الإسلام، ١١/١.

(١٠) النساء / ١٤٨.

(١١) المجلسي، بحار الأنوار، ٢٩٤/٧٠.

(١٢) وسائل الشريعة، ٢٨٩/١٢.

٧. الالتزام بموضوع الحوار وعدم الخروج عليه: هذه مسألة منهجية وتنظيمية في غاية الأهمية وعد الالتزام بها يؤدي إلى خلط المسائل ببعضها البعض، الأمر الذي يؤدي إلى عدم إنضاج أي منها بالبحث والمسائلة والتقويم والاستنتاج.^١ وأفاد أحد المعاصرين: (يجب على المحاور أن لا يناقش في موضوع لا يعرفه، ولا يدافع عن فكرة لم يقتنع بها، فإن ذلك يسيء إلى الفكرة والقضية التي يدافع عنها، ويعرض نفسه للإحراج وعدم التقدير والاحترام)^٢ والخروج عن هذه المنهجية تسبب ظلاً في المحاور ومن ثم على نتيجتها الأمر الذي يتطلب الالتزام بها، وعليه لابد من معرفة موضوع الحوار من خلال التعرف على الفكرة وتفاصيلها لذا عمد القرآن الكريم لهذا النوع من الحوار.

٨. ضرب الأمثلة والتطبيقات: إن المحاور الناجح هو الذي يحسن ضرب الأمثلة ويتخذها وسيلة لإقناع محاوره، إذ إن الأمثلة الجيدة تزيد المعنى وضوحاً وبياناً،^٣ لذا عد المشرع ضرب الأمثال وسيلة لإقناع الناس في قبول الدعوة إلى الحق، من قبيل قوله تعالى: {وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ لِنُصْرِبِهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}^٤ وفي تفسير هذه الآية: (مثل ضرب الله للناس في أمر القرآن لتقريب عظمتهم وجلالة قدره بما انه كلام الله تعالى وبما يشتمل عليه من المعارف رجاء أن يتفكروا فيه الناس، فيتلقوا القرآن بما يليق به من التلقي ويتحققوا بما فيه من الحق الصريح، ويهتدوا إلى ما يهدي إليه من طريق العبودية التي لا طريق إلى كمالهم وسعادتهم وراءها).^٥ وهذا ما نراه واضحاً في ضرب الأمثال حتى في مجال بيان مصاديق بعض الآيات الكريمة، وما تحمله من صورة للكمال المطلق من أخلاق وسيرة ومنطق وسلوك وخضوع لله تعالى كضربه للمثل في قوله تعالى: {الَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ تُؤْتِي أَكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ}^٦ قال الإمام الصادق (عليه السلام): (في قوله تعالى: {كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ} رسول الله (ص) أصلها، وأمير المؤمنين فرعها والأئمة من ذريتها أغصانها وعلم الأئمة ثمرتها وشيعتهم المؤمنون ورقتها).^٧ لكن لابد أن تكون التطبيقات والأمثال لا غبار عليها، بخلاف لو ضربت أمثال تخالف أسس الدين وتعاليمه لذلك حذر الإمام علي (عليه السلام) من ذلك بقوله: (اتقوا أن تمثلوا بالرب الذي لا مثل له أو تشبهوه من خلقه، أو تلقوا عليه الأوهام، أو تعملوا فيه الفكر، وتضربوا له الأمثال)^٨ فالأمثال لابد أن تكون موافقة للشرعية والدين وخصوصاً في باب المحاور مع الآخرين.

٩. الإصغاء لقول الآخر: لكي تكتمل منهجية الحوار لابد من الاستماع لدعوى الطرفين وقوة حجتهما ليرى أيهما الأقوى، فالحوار مسألة تبادل للآراء، وليس مجرد إرسال من طرف واحد واستقبال من الطرف الآخر.^٩ قال الإمام الصادق (عليه السلام): (ثلاثة يستدل بها على إصاغة الرأي: حسن اللقاء، وحسن الاستماع، وحسن الجواب)^{١٠} فهذه الأمور يمكن عدها قواعد عامة لأدب وشرائط المحاور الناجحة دون غيرها وقد أوضح بعض المعاصرين (فلا بد للمحاور الناجح أن يتقن فن الاستماع فكما أن الكلام فنا وأدبا فكذلك الاستماع، وليس الحوار من حق طرف واحد يستأثر فيه الكلام دون محاوره، ففرق بين الحوار الذي فيه تبادل الآراء وبين الاستماع إلى خطبة أو محاضرة)^{١١} وأضاف آخر: (يطلب حسن الاستماع واللباقة في الإصغاء وعدم قطع حديث المحاور، وان من الخطأ أن تحصر همك في التفكير فيما ستقوله، ولابد في الحوار الجيد من سماع جيد، والحوار بلا حسن استماع هو حوار

(١) ظ: تركستاني، الحوار مع أصحاب الأديان، ٥٣/١.

(٢) عمر بن عبد الله كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف، ١٧/١.

(٣) المصدر نفسه، ١٧/١.

(٤) الحشر / ٢١.

(٥) الطباطبائي، محمد حسين (١٤١٢هـ)، الميزان في تفسير القرآن، ٢٢١/١٩، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية - قم.

(٦) إبراهيم / ٢٤ - ٢٥.

(٧) الرشدي، محمد (معاصر)، ميزان الحكمة، ٢٨٢٢/٤، دار الحديث، ط ١.

(٨) ظ: المجلسي، بحار الأنوار، ٢٩٨/٣.

(٩) ظ: تركستاني، الحوار مع أصحاب الأديان، ٥٥/١.

(١٠) الرشدي، ميزان الحكمة، ٢٨٢٢/٤.

(١١) عمر بن عبد الله كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف، ٢٤/١.

طرشان كما تقول العامة^١ فحسن الاستماع والإصغاء وغيرها تساهم في نجاح الحوار لذا روي عن الإمام الباقر (عليه السلام): ((إذا جلست إلى عالم فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن القول ولا تقطع على احد حديثه)).^٢ هذه جملة من الشرائط التي تعد ضرورية لنجاح المحاوره وتساهم في جلاء الحقيقة للمحاور بعد الالتزام وعدم التفریط بها ومنها نشأ في زماننا حوار الحضارات بين الحضارة الإسلامية وغيرها من الحضارات التي تهدف بالأساس إلى بيان محتوى الشريعة الإسلامية ومن ثم التلاقح الفكري والحضاري مع الأمم الأخرى وعلى أساس تلك الشرائط دون اللجوء إلى العنف والقتل والشتم والسب وغير ذلك من عوامل العنف والحقد والكراهية، لان جميع الخلق هم خلق الله وعباده وتجمعهم الإنسانية والعبودية للخالق بغض النظر عن النظريات والأفكار التي تحملها تلك الأمم، لذا نجد إن الأمة الإسلامية في شريعتها الخالدة وضعت مرتكزات أساسية لحفظ البشر المتعاشين ضمن حدود الإسلام وفي الأرض الإسلامية، ولعل التعايش السلمي بين مختلف الطوائف والأديان في زمن الرسول الأكرم (ص) يمثل القيم العليا لمثل هذا التعايش حتى عد من مبادئ الإسلام قوله تعالى { لا إكراه في الدين }، مادام الإنسان يحترم قوانين الدولة وشرائطها وأسسها ولا يتجاوز على الآخرين ضمن حدود الدولة وللحديث بقية.

المبحث الثاني: نوعية الحوار تبعا لمادته: عد المفكرون أنواعا للحوار تبعا لمادته وما يحكيه المحاور مع غيره أو مع أطراف عدة يختلف عددها ونوعيتها وتشترك جميعها أن هناك مادة للحوار يريد المحاور إبرازها:

١. **الحوار الداخلي:** إن هناك حالات تتطلب من البطل أن يتحدث مع نفسه، وهذا الحديث قد يكون مجرد تفكير أو حديث بالفعل لكنه موجه إلى الداخل ولكل منهما متطلباته النفسية^٣، ومنه يكون الحوار ايجابيا ناشئ من توجه القلب وشعوره نحو ما يواجهه في الخارج من واقعه، يراد منها فعلا وجوبا فمثلا قوله تعالى: {وَيُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا، إِنَّمَا تُطْعَمُونَ لُوجِهَ اللَّهِ لَا تُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا، إِنَّا نَخَافُ مِنْ رَبِّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَمْطَرِيرًا}^٤ ورد في تفسير هذه الآية إن ابن عباس قال: (يطعمون الطعام على شهوتهم له، ومحبتهم إياه {إنما نطعمكم لوجه الله} أي أولا: لطلب رضا الله خالصا لله، مخلصا من الرياء، وطلب الجزاء، وهو قوله: {لا نريد منكم جزاء ولا شكورا} وثانيا: قيل أنهم لم يتكلموا بذلك، ولكن علم الله سبحانه ما في قلوبهم فأثنت به عليهم)^٥ وجاء في أمالي الصدوق (رحمه الله) أن قوله تعالى: {ويطعمون الطعام على حبه مسكينا} يدل: على شهوتهم للطعام وإيثارهم له مسكينا من مساكين المسلمين ويتيما من يتامى المسلمين وأسيرا من أسارى المشركين^٦. فهناك واقعة خارجية تتطلب اندفاع حوارى نحوها وهو ما حصل بالفعل من إطعام الطعام للفقير المسكين والأسير وفي ذلك قال تعالى: {إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاء ولا شكورا} قال: والله ما قالوا هذا ولكنهم أضمره في أنفسهم فأخبر الله بإضمارهم، ويقولون لا نريد جزاء تكافؤنا به، ولا شكورا تشنون علينا به، ولكن إنما أطعمناكم لوجه الله وطلب ثوابه)^٧ ومرة أخرى ناشئ من الندم على الفعل وشعور بالذنب على ما فعله، وهذا الندم افرز في داخله أسئلة في كيفية علاج فعلته كما هو حال هابيل وتوجهه إلى نفسه معاتبا إياه عندما أراد أن يوارى سوء أخيه، ففي ذلك قال تعالى: {قال يا ويلتي أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأورى سوء أخى فأصبح من النادمين}^٨ فتولد صراع داخلي بين نفسه وضميره الذي ولد عنده الندم على فعلته وأيضا ذكر آخر إن (هذا النوع من الحوار يحدث في النفوس انه فعال في مختلف التفاعلات الحوارية وكذلك في عملية التفكير والانعكاسات التي تضع بها العقول انه يرتبط ارتباطا وثيقا بنمو وتغير المنظور الشخصي للدين)^٩.

(١) صالح بن عبد الله بن حميد، أصول الحوار وأدابه في الإسلام، ١٥/١.

(٢) الشيخ المفيد، محمد بن النعمان العكري البغدادي (٤١٣هـ)، الاختصاص، ٢٤٥/١، دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط ٢، ١٤١٤هـ.

(٣) ط: البستاني، محمود، الإسلام والفن، ١٢٣/١، مجمع البحوث الإسلامية - مشهد - إيران.

(٤) الإنسان / ٨ - ١٠.

(٥) الطبرسي، تفسير مجمع البيان، ٢١٦/١٠.

(٦) محمد بن علي بن الحسين ابن موسى بن بابويه القمي (٣٨١هـ)، ٣٣٣، مركز الطباعة والنشر في مؤسسة البعثة، ط ١، ١٤١٧هـ.

(٧) الشيخ الحويزي، عبد علي ابن جمعة العروسي (١١١٢هـ)، تفسير نور الثقلين، ٤٧٩/٥، مؤسسة اسماعيليان للطباعة والنشر والتوزيع - قم، مؤسسة اسماعيليان، ط ٤، ١٤١٢هـ.

(٨) المائدة / ٣١.

(٩) علي محمد صالح عبد الله، الحوار الديني الإبراهيمي، ٣٢٧/١، دار السلام للطباعة والنشر، ط ١، ١٤٢٨هـ.

ويظهر مما تقدم إن هذا النوع من الحوار هو حوار خفي من حيث عدم إظهار شخصية المحاور للعيان، ولهذا اعتبر حواراً داخلياً لأنه يعبر عن خلجات النفس ودواخلها.

٢. **الحوار المسرحي:** أهمية هذا الحوار تتمثل في كونها تدع القارئ وكأنه مشاهد يقف على تحركات الأبطال ويستمع إلى مقرراتهم وخطاباتهم أمام الجمهور.^١ وعد البعض في مثل هذا الحوار إن أوضح نموذج لهذا الحوار هو قصة مؤمن آل فرعون إذ قال تعالى في محكم التنزيل: {وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَاذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِيبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ} وقال تعالى {وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا هَامَانَ ابْنِ لِي صَرْحًا لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ، أَسْبَابَ السَّمَاوَاتِ فَأَطْلُعُ إِلَى إِلَهِ مُوسَى وَإِنِّي لأُظَنُّهُ كَاذِبًا وَكَذَلِكَ زَيْنَ لِفِرْعَوْنَ سُوءَ عَمَلِهِ وَصَدَّ عَنِ السَّبِيلِ وَمَا كَيْدُ فِرْعَوْنَ إِلَّا فِي تَبَابٍ، وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِيكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ، يَا قَوْمِ إِنَّمَا هَؤُلَاءِ دُنْيَا مَتَاعٌ وَإِنَّ الْآخِرَةَ هِيَ دَارُ الْقَرَارِ} حيث يظهر للقارئ إن هناك أشخاص تدور حولهم قصة صراع الحق وأهله والباطل وأهله وهو المعنى العام لحوار مؤمن آل فرعون مع فرعون وقومه وتسأله مستغنيا عن محاولتهم قتل رجل يعني موسى(ع)، ويذكرهم بقدرة الله تعالى في سلب ما انعم عليهم من ملك وكذلك يذكرهم بيوم القيامة وأهواله، ويظهر في هذا الحوار تعنت فرعون واستكباره هو وقومه ويحثهم مؤمن آل فرعون على أتباعه وفي الحوار تفويض المؤمن الداعي لهم أمره إلى الله سبحانه وإن الله ينصر المؤمن ويخذل المشرك.^٢ فالحوارات التي عرضتها القصة تظهر وكأنها لا علاقة لبعضها مع البعض الآخر، فبينما يتحدث المؤمن عن هلاك القرون الماضية، ترى الحوار ينقل لنا اقتراح قارون {يا هَامَانَ ابْنِ لِي صَرْحًا} فليس هناك علاقة البتة في دعوة هَامَانَ أن يبني صرحاً لفرعون وبين ما ذكره فرعون ثم إذا بها تنقل عن محادثة مؤمن آل فرعون {يا قَوْمِ اتَّبِعُونِ...} أيضاً. وهذا الكلام لا علاقة له بكلام فرعون إذ لا كلام فرعون له علاقة بكلام مؤمن آل فرعون ولا كلام مؤمن آل فرعون له علاقة بكلام فرعون.^٣ فعندما خاطبهم مؤمن آل فرعون (كيف تقتلون رجلاً أن يقول ربي الله فهذا بيان واضح على أن يتنصح لقومه (ان يقول) وهذا إنكار منه عظيم وتبكيته شديد كأنه قال: أترتكبون الفعل الشنعاء التي هي قتل نفس محرمة ومالككم علة قط في ارتكابها إلا كلمة الحق التي نطق بها وهي قوله {ربي الله}،^٤ وفي ذلك قال المفسرون (ففي هذا الأسلوب استخدم المداراة والتورية وكنمان الحقيقة غير المتقبلة فهو لم يذكر اسم موسى عندما خاطبهم وذلك ليوهمهم أنه لا يعرفهم)^٥ بقوله تعالى: {إِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِيبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ} إذ توضح إن مؤمن آل فرعون يبعد نفسه عن الريبة والاتهام فهو كما وصفه القرآن يكتُمُ إيمانه.^٦ وهذا النمط من الحوار له فاعليته الكبيرة في إمتاع القارئ وشده إلى مشاهدة مسرح الأحداث مباشرة كاشفاً بنفسه عقلية فرعون وحاشيته وهذا ما أفاده البستاني بقوله: (بما يواكبها من سخرية، مقابل ما يلحظه عند (آل فرعون) من جدية وتحرق ومحبة للقوم عبر نصائحه وتحذيره)^٧ وهذا الحوار إنما يؤثر على استجابة أقوام دفعة واحدة لما سمعوه من ما جرى بين فرعون والمؤمنين والمحاجة بين الأنبياء وأقوامهم، وكذلك يؤثر بالقارئ لهذا الحوار بين الحق وأهله والباطل وضره وكيف تكون نتيجة الحوار.

(١) ط: البستاني، الإسلام والفن، ١/ ١٢٦.

(٢) غافر / ٢٨.

(٣) غافر / ٣٦ - ٣٩.

(٤) ط: الشعبي، مبارك بن مسلم، المنهج القرآني في الحذر وتوخي الضرر (دراسة تحليلية لحوارات من القرآن)، ١/ ١٨٢، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٩هـ.

(٥) ط: البستاني محمود، دراسات في علوم القرآن، ١/ ٢٨٢، مدينة العلم، مطبعة البقيع، ط١، ١٤١٧هـ.

(٦) الزمخشري، أبي القاسم جار الله محمود بن عمر (٥٣٨هـ)، الكشاف عن حقائق التنزيل وعلوم الأقاويل، ٣/ ٤٢٤، شركة ومكتبة ومطبعة المصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ١٣٨٥هـ.

(٧) أبو الوفاء، علي بن علي، شفاء العليل في عبر القرآن الكريم، ١/ ١٧٦، دار الوفاء - المنصورة، ط١، ١٤٢٢هـ.

(٨) غافر / ٢٨.

(٩) ط: الشعبي، المنهج القرآني في الحذر وتوخي الضرر، ١/ ١٨٥.

(١٠) الإسلام والفن، ١/ ١٢٧.

٣. **الحوار المزيج أو الحوار المنقول:** وهو يختلف عن الأول بظهور المحاور والثاني في تعدد أطرافه، وفي ذلك قول البستاني: (أن أهمية هذا الحوار تتمثل في وقوفنا على طريقة البطل في أداء وظيفته التي أوكلتها السماء إليه بحيث يفيد القارئ منها في طريقة تعامله مع الآخرين وعبر أداء مهمته العبادية)^١ ذلك: (إن هناك طرفين يتحاوران ثم يتحاور احد الطرفين مع الطرف الثالث ثم يتقدم هذا الثالث الواقع يتسم بسمات فنية بالغة الأهمية في القرآن الكريم)^٢ ويمكن ملاحظة هذا الحوار بوضوح في قصة نوح قوله تعالى: {إِنَّا أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ أَنْ أَنْذِرْ قَوْمَكَ^٣ وتبدأ هذه القصة بالسرد وبعدها يبدأ حوار نوح مع قومه قال تعالى: {قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي لَكُمْ نَذِيرٌ مُبِينٌ، أَنْ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاتَّقُوهُ وَأَطِيعُوا، يَغْفِرْ لَكُمْ مِنْ ذُنُوبِكُمْ وَيُخْرِجَكُمْ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى إِنَّ أَجَلَ اللَّهِ إِذَا جَاءَ لَا يُؤَخَّرُ لَوْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ} في تفسير هذه الآية: (إن نوح أمر القوم بثلاثة أشياء بعبادة الله وتقواه وطاعة نفسه فالأمر بالعبادة يتناول جميع الواجبات والمندوبات من أفعال القلوب والجوارح والأمر بتقواه يتناول الزجر من جميع المحظورات والمكروهات، وقوله: {وَأَطِيعُوا} يتناول أمرهم بطاعته وجميع الأمور والممنهيات)^٤ وبعد ذلك يتجه نوح بكلامه إلى الله تعالى: {قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلًا وَنَهَارًا فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَارًا^٥ فكان يدعو قومه إلى الإيمان بالله وآياته ويبدل في ذلك غاية وسعه فيندبهم إلى الحق ليلا ونهارا وإعلانا وإسرارا فلا يجيبونه إلا بالعناد والاستكبار وكلما زاد في دعائهم زادوا في عتوهم وكفرهم.^٦ وقد ذكر الطبرسي في تفسير هذه الآيات {إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلًا وَنَهَارًا} أي: دائما دائما من غير فتور، {فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَارًا} من قبله، ونفارا منه، والمعنى إنهم ازدادوا عنده فرارا {كَلِمًا دَعَوْتُهُمْ لَتَغْفِرَ لَهُمْ} أي: ليتوبوا عن كفرهم فتغفر لهم {جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ} لئلا يسمعوا كلامي ودعائي {وَاسْتَعْشَوْا ثِيَابَهُمْ} تغطوا بها لئلا يروني {وَأَصْرَوْا} وداموا على كفرهم {وَاسْتَكْبَرُوا} وأخذتهم العزة من أتباعي^٧. فنلاحظ أن طرفي الحوار هما نوح وقومه حيث تحاور نوح مع قومه فلم يستجيبوا له وبعدها نقل نوح الحوار إلى السماء في عدم استجابة قومه، ولذا سميناه بالحوار المنقول.^٨ فهذا النوع من الحوار جمع طرفين حول قضية الدعوة إلى الإيمان ونبذ الشرك وعندما لم يتم الاستجابة لهذه الدعوة نقل الحوار بشأن هذه الدعوة إلى الله سبحانه وكأنه إظهار شكوى وتظلم من هؤلاء القوم، وتحمل هذه الشكوى بيان مالهم من التكبر والتجبر ورفضهم للحق والدعوة وكأنه أيضا يريد الجواب والحل من المولى عز وجل، والعون في دعواه وطلب النصر عليهم وهذا دأب الأنبياء والرسل جميعا.

٤. **الحوار الملانكي:** (وهذا يتم بين طرف ملانكي وطرف ادمي)^٩ مثل محاوراة الملائكة لذكريا قوله تعالى: {يَا زَكَرِيَّا إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ اسْمُهُ يَحْيَى لَمْ نَجْعَلْ لَهُ مِنْ قَبْلُ سَمِيًّا^{١٠} فقد أوضح الألوسي في تفسيرها {يا زكريا} على إرادة القول أي قيل له أو قال الله تعالى: {يَا زَكَرِيَّا إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ اسْمُهُ يَحْيَى} لكن لا يخاطبه الله سبحانه وتعالى بالذات، بل بواسطة الملك {لم نجعل له من قبل سميا} أي شريكا له في الاسم حيث لم يسم احد قبله بيحيى^{١١}. (فان الملك مجرد رسول بين الله والشخصية بيد أن الجواب يجيء مع الله وليس من الملك)^{١٢} ولذا معرفة زكريا (ع) هذا النداء الإلهي جعله بقوله: {رَبِّ أَتَى يَكُونُ لِي غُلَامًا وَكَانَتْ امْرَأَتِي عَاقِرًا وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عَتِيًّا^{١٣} فكان هو شيخا فانيا وامرأته عاقرا فاستجيب له (وبنفس الحالة ولكن بصورة حوار مباشر مع رسل السماء مثل

(١) المصدر السابق، ١٢٤/١.

(٢) البستاني، دراسات في علوم القرآن، ٢٧٦/١.

(٣) نوح / ١.

(٤) نوح / ٢ - ٤.

(٥) الرازي، محمد بن عمر الخطيب (٦٠٦هـ)، التفسير الكبير، ٣٠ / ١٣٤، مؤسسة النشر الإسلامي، ط ٣.

(٦) نوح / ٥.

(٧) ط: الطباطبائي، محمد حسين (١٤١٢هـ)، قصص الأنبياء، ٦١/١، ط ١، ١٤٢٥هـ.

(٨) ط: أبي علي الفضل بن الحسن (٥٤٨هـ)، تفسير جوامع الجامع، ٦٤٣/٣، مؤسسة النشر الإسلامي، ط ١، ١٤٢١هـ.

(٩) ط: البستاني، دراسات في علوم القرآن، ٢٧٧/١.

(١٠) المصدر السابق، ١٢٩/١.

(١١) مريم / ٧.

(١٢) ط: الألوسي، محمود البغدادي، تفسير الألوسي، دار الفكر - بيروت، ٦٥/١٦، ط ١، ١٤١٧هـ.

(١٣) البستاني، الإسلام والفن، ١٣٠/١.

(١٤) مريم / ٨.

محاورتهم مع إبراهيم حيال تبشيريه بولد^١ وقوله تعالى: {إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ أَنَا مُنْكَمُ وَجِلُونَ، قَالُوا لَا تَوَجَلْ إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ، قَالَ أَبَشِّرْتُمُونِي عَلَى أَنْ مَسَّنِيَ الْكِبَرُ فِيمَ تُبَشِّرُونَ، قَالُوا بِشْرْنَاكَ بِالْحَقِّ فَلَا تَكُنْ مِنَ الْقَانِطِينَ، قَالَ وَمَنْ يَقْنُطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ}،^٢ فالحوار بين الملائكة مباشر، ففي مجمع البيان ذكر تفسيرها: {إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ} يعني الضيوف {فَقَالُوا سَلَامًا} أي: سلموا عليه سلاما على وجه الدعاء والتحية وبشروه بالولد قال إبراهيم (ع): {إِنَّا مُنْكَمُ وَجِلُونَ} أي خائفون {قَالُوا لَا تَوَجَلْ} أي: لا تخف {إِنَّا نُبَشِّرُكَ} أي: نخبرك بما يسرك {بِغُلَامٍ عَلِيمٍ} أي: بولد يكون غلاما إذا ولد ويكون عليما إذا بلغ {قَالُوا بِشْرْنَاكَ بِالْحَقِّ} أي: قالت الملائكة لإبراهيم: إنا بشرناك بذلك على وجه الحقيقة بأمر الله {فَلَا تَكُنْ مِنَ الْقَانِطِينَ} أي: البائسين^٣. حيث نرى الحوار الملائكي مع إبراهيم (ع) والبيشارة بالولد عن طريقهم مباشرة ومعظم هذا النوع من الحوارات تواجه النبي مشكلة مع المشركين، وبنفس الوقت يبشر ببشارة مبينة لهم الذي يحمله النبي وكأن الله تعالى برأفته ورحمته يريد أن يخفف معاناته ويقوي عزيمته ويشد أزره في تحقيق هدفه فيبشره بما يساعد على تحقيق الهدف والغاية القصوى من بعث الأنبياء.

٥. **الحوار الجمعي (المشترك):** وهو نمط من الحوار الذي لا يفصح عن وجود طرفين يتبادلان الحديث بين المخاطب والإجابة المحددة، كما لا يفصح عن وجود طرف واحد يتحدث وآخر صامت بقدر ما يفصح عن وجود جماعة تتحدث فيما بينهم أو يخاطب بعضها بعضا الآخر.^٤ مثل قصة الجن ففي سورة الجن والصراع الدائر بين الجموع المتحاربة (فهناك قصة تواجهنا تعتمد الحوار الخالص شكلا قصصيا لها دون أن يتخللها أي سرد عدا نهاية القصة)^٥ ففي قوله تعالى: {وَأَنَّهُ كَانَ رِجَالٌ مِنَ الْإِنْسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِنَ الْجِنِّ فَزَادَهُمْ رَهَقًا، وَأَنَّهُمْ ظَنُّوا كَمَا ظَنَنْتُمْ أَنْ لَنْ يَبْعَثَ اللَّهُ أَحَدًا، وَإِنَّا لَمَسْنَا السَّمَاءَ فَوَجَدْنَاهَا مُلْتَثِّمَةً حَرَسًا شَدِيدًا وَشُهُبًا، وَأَنَّا كُنَّا نَقْعُدُ مِنْهَا مَقَاعِدَ لِلسَّمْعِ فَمَنْ يَسْمَعُ الْآنَ يَجِدْ لَهُ شُهَابًا رَصَدًا، وَأَنَّا لَا تَدْرِي أَشَرٌّ أُرِيدَ بِمَنْ فِي الْأَرْضِ أَمْ أَرَادَ بِهِمْ رَبُّهُمْ رَشَدًا} في تفسير هذه الآيات قال علي بن إبراهيم: (كان الجن ينزلون على قوم من الأنس ويخبرونهم بالأخبار التي سمعوها في السماء من قبل مولد رسول الله (ص) وكان الناس يكهنون بما أخبرهم الجن، قوله: {فَزَادَهُمْ رَهَقًا} أي: خسارنا)^٦، توضح الحوار الجمعي بين الأنس والنبي والجن (وأخرج ابن جرير وابن مردويه عن ابن عباس في قوله وأنه كان رجال من الأنس يعوذون برجال من الجن قال كان رجال من الأنس يبيت أحدهم في الجاهلية بالوادي فيقول أعوذ بعزير هذا الوادي فزادهم رهقا قال إنما)^٧ ما يوضح الجمع المذكور وفي كتاب الاحتجاج للطبرسي (رحمه الله) حديث طويل عن أمير المؤمنين (عليه السلام) يذكر فيه ذلك بعد عرضه بقوله: (ولقد رأيت الملائكة ليلة ولد تصعد وتنزل، وتسبح وتقدس، وتضطرب النجوم وتتساقط، علامة لميلاده، ولقد هم إبليس بالظعن في السماء لما رأى من الأعاجيب في تلك الليلة، وكان له مقعد في السماء الثالثة، والشياطين يسترقون السمع، فلما رأوا الأعاجيب أريدوا أن يسترقوا السمع، فإذا هم قد حجبوا عن السماوات كلها ورموا بالشهب جلاله لنبوته محمد "ص")^٨ ومقصودنا الجمع من الملائكة والجن في استراقهم السمع لنبوته النبي المختار (ص) وقوله: (إنا كنا نقعد منها مقاعد للسمع فمن يستمع الآن يجد له شهابا رصدا، وفي الحديث الوارد عنهم (ع): (وإما أخبار السماء فأن الشياطين كانت تقعد منها مقاعد استراق السمع إذ ذاك، وهي لا تحجب ولا ترحم بالنجوم، وإنما منعت من استراق السمع لئلا يقع في الأرض سبب يشاكل الوحي من خبر السماء، ويلبس على أهل الأرض ما جاءهم عن الله لإثبات الحجة ونفي الشبهة، وكان الشيطان يسترق الكلمة الواحدة

(١) البستاني، الإسلام والفن، ١٣٠/١.

(٢) الحجر / ٥٢ - ٥٦.

(٣) ظ: الطبرسي، ١٢٢/٦.

(٤) ظ: البستاني، دراسات في علوم القرآن، ٢٧٥/١.

(٥) البستاني، الإسلام والفن، ١٢٥/١.

(٦) الجن / ٦ - ١٠.

(٧) القمي، علي بن إبراهيم (٣٢١هـ)، تفسير القمي، ٣٨٩/٢، منشورات مكتبة الهدى، مطبعة النجف، ط ١٣٨٧هـ.

(٨) السيوطي، جلال الدين (٩١١هـ) الدر المنثور، ٢٧٢/٦، دار المعرفة للطباعة والنشر - بيروت - لبنان.

(٩) الحويزي، عبد علي ابن جمعة العروسي (١١١٢هـ)، تفسير نور الثقلين، ٤٣٦/٥، مؤسسة اسماعيليان، ط ٤، ١٤١٢هـ.

من خبر السماء بما يحدث من الله في خلقه، فيختطفها ثم يهبط بها إلى الأرض فيقذفها إلى الكاهن، فإذا قد زاد كلمات من عنده، فيختلط الحق بالباطل^١.

وهذا النوع من الحوار نجده في كثير من آيات الذكر الحكيم باعتبار ان النبوات والرسل جاءت إلى الأمم المشتركة وحنما الصراع سيكون جمعي بين من آمن وبين من أشرك وبين من نافق وكل له صحبه ومؤيده به والعاقبة للمتقين.

النتائج

من خلال ما تم بحثه في هذا العنوان ظهرت لنا مجموعة من النتائج التي لو التزم بها المحاور لنشأ الحوار صادقاً وخالياً من أي سبب وبالتالي انتصاره على الطرف المقابل وقد سجلت جملة من النقاط التي تحدد طبيعة المحاور وما يتصف به من شرائط تجعل حواراً واقعاً في الطريق الصحيح للحوار المستقيم لذل فإن أهم ما توصلت إليه في هذا البحث ما يأتي:

١. إن اللغة السائدة في القرآن الكريم هي لغة الحوار، فهو منهج أصيل فيه وهو العمود الفقري لآيات القرآن الكريم فأسلوب الحوار والمحاورة هو أهم ما يميز القرآن عن الكتب السماوية الأخرى، لذا نجد أن القرآن يولي للحوار أهمية قصوى وبالغة بغية الوصول إلى الحق وإلزام الخصم بالدليل الساطع والنور الباهر على أهل الكتاب لهذا نجد أفضل لغة بينت العقائد لغة الحوار القرآني.
٢. الحوار هو محادثة بين طرفين أو أكثر يتم تبادل الحديث بينهما أو بين مجموعة من الأشخاص الغاية منه الوصول إلى هدف أو حوار سلمي لمشكلة معينة.
٣. إن تهيئة الأجواء المناسبة في الحوار ضروري لنجاح المحاور فيجب أن يكون المحاور هادئاً وبعيداً عن الصخب والتعصب لكي ينجح الحوار.
٤. الصبر والحلم فضلاً عن غيرها من الأمور المهمة التي يجب أن يلتزم بها المحاور فلا بد أن يكون حليماً صبوراً لأن الصبر هو الكف عن الجزع عند الشدائد فإن الأنبياء (عليهم السلام) هم أفضل مثال للصبر قوله تعالى: { وَإِسْمَاعِيلَ وَإِدْرِيسَ وَذَا الْكِفْلِ كُلٌّ مِنَ الصَّابِرِينَ } وهم كانوا أشد المحاورين مع أتباعهم وتحملوا بالصبر والحلم كل المشاكل في سبيل تحقيق هدف الحوار ونجاحه.
٥. يجب على المحاور في خطر الإسلام أن يتحلى بالإخلاص في محاورته مع الغير وكذلك صدق نيته فإن الإنسان المؤمن الذي يحاول إيصال موضوع حوارهِ إلى الطرف الآخر يجب أن يصدق في نيته ويخلص بها لكي يصل إلى طريق النجاح.
٦. التزم الشخص المحاور بموضوع الحوار وأن لا يخرج إلى موضوع آخر مما يؤدي إلى نجاح الحوار وهم من الآداب المهمة للحوار لأن الذي يخرج عن موضوع الحوار كأنه لا يستطيع أن يتابع الحوار وليس لديه أدلة كافية للرد على الطرف الآخر.
٧. من شرائط المحاور الصحيحة أن يصغي كلا الطرفين لبعضهما الآخر إلى أن يكتمل بعضهما الآخر من الحديث وأن لا يشغل أي منهما نفسه بأشياء خارجة عن الحوار، وليس الحوار من حق طرف واحد ولا يمكن له قطع حديث المحاور.
٨. يفترض بالمحاور السائر على خطى النهج الرباني أن يكون صادقاً في نيته ومخلصاً في دعوته لكيلا يقصر في مناظراته وحواره مع أهل الحق وأن يبتعد عن قصد الرياء والسمعة والتفوق على الآخرين.
٩. أن يكون المحاور منصف في محاوراته وكذلك يتصف بالعدل لأنها تعد من الشرائط المهمة لنجاح الحوار، فبالإضافة إلى كونه يتحلى بالعدل والإنصاف مع نفسه فكذلك مع خصمه ولا يخضع لتأثير هوى الذات أو الحزب أو الجماعة. ومن أمثلة ذلك ما جرى في محاوره أهل البيت (ع) مع نصارى نجران وكيف كان النصر حليفه.

١ الفيض الكاشاني، محمد حسين (١٠٩١هـ)، التفسير الأصفي، ١٣٦١/٢، مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامي، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤٢٠هـ.

المراجع

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. ابن شهر آشوب، شير الدين أبي عبد الله محمد بن علي (٥٨٨هـ)، مناقب آل أبي طالب، مطبعة الحيدرية - النجف الاشرف، ط١، ١٣٧٦هـ.
٢. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، عالم الكتب - بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ.
٣. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (٧١١هـ)، لسان العرب، نشر أدب الحوزة - قم - إيران، بدون تاريخ طبع، ١٤٠٥هـ.
٤. أبو الوفاء، علي الله بن علي، شفاء العليل في عبر القرآن الكريم، دار الوفاء - المنصورة، ط١، ١٤٢٢هـ.
٥. أبو جعفر محمد بن الحسن (٤٦٠هـ)، التبيان في تفسير القرآن، مطبعة مكتبة الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤٠٩هـ.
٦. أبي علي الفضل بن الحسن (٥٤٨هـ)، تفسير جوامع الجامع، مؤسسة النشر الإسلامي، ط١، ١٤٢١هـ.
٧. الآلوسي، محمود البغدادي، تفسير الآلوسي، دار الفكر - بيروت، ط١، ١٤١٧هـ.
٨. البستاني، محمود، الإسلام والفن، مجمع البحوث الإسلامية - مشهد - إيران، ١٤١٨هـ.
٩. البستاني، محمود، دراسات في علوم القرآن، مدينة العلم، مطبعة البقيع، ط١، ١٤٢٧هـ.
١٠. البكري الاندلسي، عبد الله بن عبد العزيز (٤٨٧هـ)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، عالم الكتب - بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ.
١١. تركستاني، احمد بن سيف الدين (معاصر)، الحوار مع أصحاب الأديان مشروعيته وشروطه وآدابه، نشر ومطبعة كلية الدعوة والإعلام جامعة الإمام سعود.
١٢. جار الله محمود بن عمر الزمخشري (٥٣٨هـ)، أساس البلاغة، عالم الكتب - بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ.
١٣. الحر العاملي، محمد بن الحسن (١١٠٤هـ)، وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، مؤسسة آل البيت لإحياء التراث - قم، ط٥، ١٤٠٣هـ.
١٤. الحراني، أبو محمد الحسن بن علي الحسين بن شعبة (ق٤)، تحف العقول، مؤسسة النشر الإسلامي قم - إيران، ط٢، ١٤٠٤هـ.
١٥. الحموي، ياقوت بن عبد الله (٦٢٦هـ)، معجم البلدان، دار الفكر - بيروت، ١٣٩٩هـ.
١٦. الحويزي، عبد علي ابن جمعة العروسي (١١١٢هـ)، تفسير نور الثقلين، مؤسسة اسماعيليان، ط٤، ١٤١٢هـ.
١٧. الرازي، محمد بن عمر الخطيب (٦٠٦هـ)، التفسير الكبير، مؤسسة النشر الإسلامي، ط٣.
١٨. الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، (٥٠٢هـ)، المفردات في غريب القرآن، دفتر نشر كتاب، ط٢، ١٤٠٤هـ.
١٩. الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتاب العربي - بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ.
٢٠. الريشهري، محمد (معاصر)، ميزان الحكمة، دار الحديث، ط١.
٢١. الزمخشري، أبي القاسم جار الله محمود بن عمر (٥٣٨هـ)، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل شركة ومكتبة ومطبعة المصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ١٣٨٥هـ.
٢٢. السيد المرتضى، علي ابن الطاهر أبي احمد الحسين (٤٣٦هـ)، آمالي السيد المرتضى، منشورات مكتبة آية الله المرعشي النجفي، ط١، ١٣٢٥هـ.
٢٣. السيوطي، جلال الدين (٩١١هـ) الدر المنثور، دار المعرفة - بيروت.

٢٤. الشريف الرضي (٤٣٦ هـ)، رسائل المرتضى، دار القرآن الكريم - قم، مطبعة الخيام - قم، بدون تاريخ طبع، ١٤٠٥ هـ.
 ٢٥. الشريف الرضي، أبو الحسن محمد بن أحمد (٤٠٦ هـ)، نهج البلاغة، دار المعرفة - بيروت، مطبعة النهضة - قم، ط١، ١٤١٢ هـ.
 ٢٦. الشعبي، مبارك بن مسلم، المنهج القرآني في الحذر وتوخي الضرر (دراسة تحليلية لحوارات من القرآن)، مكتبة الضامري، ط١، ١٤٢٩ هـ.
 ٢٧. الشيخ الحويزي، عبد علي ابن جمعة العروسي (١١١٢ هـ)، تفسير نور الثقلين، مؤسسة اسماعيليان - قم، ط٤، ١٤١٢ هـ.
 ٢٨. الشيخ الغفاري، عبد الرسول (معاصر)، الكليني والكافي، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ط١، ١٤١٦ هـ.
 ٢٩. الشيخ المفيد، محمد بن النعمان العكبري البغدادي (٤١٣ هـ)، الاختصاص، دار المفيد، بيروت، ط٢، ١٤١٤ هـ.
 ٣٠. الشيعلي، عبد القادر، أخلاقيات الحوار، دار الشروق، ط١، ١٤١٣ هـ.
 ٣١. الشيرازي، ناصر مكارم (معاصر)، الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، طبع ونشر مدرسة الإمام أمير المؤمنين - قم
 ٣٢. صالح بن عبد الله بن حميد (معاصر)، أصول الحوار وآدابه في الإسلام نشر مكة المكرمة - السعودية.
 ٣٣. الطباطبائي، محمد حسين (١٤١٢ هـ)، الميزان في تفسير القرآن، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية - قم.
 ٣٤. الطباطبائي، محمد حسين (١٤١٢ هـ)، قصص الأنبياء، ط١، ١٤٢٥ هـ. منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية - قم.
 ٣٥. الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن (٥٤٨ هـ)، تفسير مجمع البيان، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات - بيروت، ط١، ١٤١٥ هـ.
 ٣٦. الطريحي، فخر الدين (١٠٨٥ هـ)، تفسير غريب القرآن، انتشارات زاهدي - قم.
 ٣٧. عبد السلام حمدان اللوح (معاصر)، آداب الحوار وآفاقه في السنة المطهرة.
 ٣٨. عبد الملك بن هشام، السيرة النبوية، تحقيق عمر تدمري، المطبعة: دار الريان، مصر، ١٩٨٧.
 ٣٩. عطاردي، عزيز الله (معاصر)، مسند الإمام الرضا (ع)، مؤسسة طبع ونشر استان قدس الرضوي، المؤتمر العالمي للإمام الرضا (ع)، ط١، ١٤٠٦ هـ.
 ٤٠. علي محمد صالح عبد الله، الحوار الديني الإبراهيمي، دار السلام، ط١، ١٤٢٨ هـ.
 ٤١. عمر بن عبد الله كامل (معاصر)، آداب الحوار وقواعد الاختلاف (آداب الحوار النفسية)، موقع الإسلام
- www.al-islam.com .
٤٢. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين مؤسسة الاعلمي للمطبوعات - بيروت، ط١، ١٤١٥ هـ.
 ٤٣. الفيض الكاشاني، محمد حسين (١٠٩١ هـ)، التفسير الآصفي، مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامي، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤٢٠ هـ.
 ٤٤. القمي، علي بن إبراهيم (٣٢١ هـ)، تفسير القمي، منشورات مكتبة الهدى، مطبعة النجف، ط١، ١٣٨٧ هـ.
 ٤٥. الكراجكي، أبو الفتح محمد بن علي (٤٤٩ هـ)، معدن الجواهر ورياضة الخواطر، مطبعة مهر استوار - قم، ط٢، ١٣٩٤ هـ.
 ٤٦. المجلسي، محمد باقر (١١١١ هـ)، بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، مؤسسة الوفاء - بيروت، ط٢، ١٤٠٣ هـ.
 ٤٧. محمد بن علي بن الحسين ابن موسى بن بابويه القمي (٣٨١ هـ)، مركز الطباعة والنشر في مؤسسة البعثة، ط١، ١٤١٧ هـ.
 ٤٨. المسير، محمد سيد احمد، الحوار بين الجماعات الإسلامية، دار الطباعة المحمدية، ط١، ١٤١٨ هـ.
 ٤٩. المناوي، محمد عبد الرؤوف، التوقيف على مهمات التعاريف، دار الفكر المعاصر - دار الفكر - بيروت، دمشق، ط١، ١٤١٠ هـ.

٥٠. الميرزا المشهدي، محمد رضا بن إسماعيل بن جمال الدين القمي (١١٢٥هـ)، تفسير كنز الرقائق، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ط١، ١٤٠٧هـ.
 ٥١. النجفي، هادي (معاصر)، موسوعة أحاديث أهل البيت (ع)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٣هـ.
 ٥٢. النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق - دار الفكر، ط٢.
 ٥٣. النظرية العامة للشريعة الإسلامية، جمال الدين عطية، ط١، ١٩٩٨، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٣هـ.
 ٥٤. الهسنياني، سامي (معاصر)، الجدل والمجادلين في القرآن دمشق - دار الفكر، ط٢.
 ٥٥. الواسطي علي بن محمد الليثي (ق٦)، عيون الحكم والمواعظ، دار الحديث، ط١.
- المجلات والدوريات:
٥٦. الكناني، ابتسام (معاصرة)، مجلة المنهاج (مقومات الحوار الناجح في تجربة المراجعات)، العدد ٣٨.

ما نُسبَ إلى الخليل في معجم مجمل اللغة ولم يرد في كتاب العين

م.م. مهني ناصر حسين

وزارة التربية/ مديرية تربية بابل

What is Ascribed to Al-Kaleel's Dictionary Mujmal Al-Luga and is not Mentioned in the Book Al-Ain

Asst. Lecturer. Mohannad Nasir Hussein

Ministry of Education / Babylon Governorate of Education

MohannadAli6677@yahoo.com

Abstract

The research on the introduction and preface and then mentioned the words in which the speech attributed to Hebron in the form of words arranged according to the triple root and according to the alphabetical alphabet system, and then came the conclusion, which mentioned the most important findings of the research, which are the most important:

- 1-Ibn Fares has relied heavily on the book of Al Ain, so it is almost impossible to find a piece of the lexicon of the entire language except in the opinion of Khalil. Ibn Fares quoted texts from the Book of Al-Ain and its references to Hebron, and these texts exceed two hundred places. Has been neglected or not mentioned in the book of the eye.
- 2-Ibn Fares suspected that some of the texts in Hebron were not for him, because he read a lot of books and books to complete the book of the whole language.

Keywords: I beg, Waxing, Riz, Implications, Wool, Al-Faram, Qawari

المخلص

قام البحث على مقدمة وتمهيد ثم أوردت الألفاظ التي ورد فيها الكلام المنسوب إلى الخليل على شكل ألفاظ مرتبة حسب الجذر الثلاثي وعلى وفق النظام الهجائي الألفبائي، وبعدها جاءت الخاتمة التي ذكرت فيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث، والتي من أهمها:

١. اعتمد ابن فارس على كتاب العين اعتماداً كبيراً، فلا تكاد تجد ورقة من معجم مجمل اللغة إلا وفيها رأي للخليل، وقد نقل ابن فارس نصوصاً من كتاب العين ونسبها إلى الخليل، وهذه النصوص تتجاوز مئتي موضع، وعندما لا يجد لفظة في كتاب العين يذكر أن الخليل قد أهملها أو لم ترد في كتاب العين.
٢. توهم ابن فارس في نسبة بعض النصوص إلى الخليل وهي ليست له؛ وذلك لكثرة ما قرأه من كتب ومصنفات لإتمام كتاب مجمل اللغة، فاختلطت عليه بعض الأمور.

الكلمات المفتاحية: حَضَضَ، الشَّعَفُ، رَزَغَ، التصوُّح، الصُّوفُ، الفُرَامُ، القواري

مقدمة

إن نشاط العلماء العرب في عصر الحضارة الإسلامية وسعيهم في نشر العلوم والمعارف هو من أبرز مظاهر جهدهم العملي، فقد شمر علماء هذه الأمة عن ساعد الجد، فبدؤوا بالتصنيف في سائر الفنون والعلوم، ومن جملة علم اللغة، فألفوا المؤلفات الكثيرة ما بين صغير وكبير، حتى حفظوا لنا اللغة وأوصلوها إلينا، إذ لولاهم لضاعَت أكثر العلوم والمعارف.

وكان من ضمن المؤلفات التي خدمت اللغة العربية خدمةً وافيةً كتاب مجمل اللغة لأحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ)، وهو من طليعة المعجمات العربية الذي استوعب تراثاً غنياً ومعارفَ جمة، تلقفها من أمات المصنفات اللغوية التي سبقته، وأهمها كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، الذي كان أكثر تلك المصنفات التي اعتمدها في نقل النصوص، إلا أن ابن فارس نسب بعض

النصوص إلى الخليل، ولم ترد في كتاب العين، وهذا ما جعلني أختار هذا البحث وقد اسميته (ما تُسب إلى الخليل في معجم مجمل اللغة ولم يرد في كتاب العين).

بدأت البحث بمقدمة وتمهيد ثم أوردت الألفاظ التي ورد فيها الكلام المنسوب إلى الخليل مرتبةً حسب الجذر الثلاثي على وفق النظام الهجائي الألفبائي، وبعدها جاءت الخاتمة التي ذكرت فيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث، ثم المصادر والمراجع التي من أهمها: كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، وغريب الحديث لأبي عبيد القاسم بن سلام (ت ٢٢٤هـ)، وجمهرة اللغة لابن دريد (ت ٣٢١هـ)، والصاحح للجوهري (ت ٣٩٣هـ)، والنهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير (ت ٦٠٦هـ)، ولسان العرب لابن منظور (ت ٧١١هـ)، وغيرها، وفي الختام أدعو الله أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي ويوفقني في بحوثي آخر.

التمهيد

أثر الخليل بن أحمد الفراهيدي في أصحاب المعجمات

يعد الخليل بن أحمد الفراهيدي الرائد الأول للدراسة المعجمية، فقد كان ذا ثقافة واسعة وبراعة لغوية وأذن موسيقية؛ مما جعله ذا عقلية ابتكارية خلاقة في مجال البحث اللغوي إلى جانب ميدان العروض والصوت، وعقد عزمه على صنع كتاب في اللغة يحصر لغة العرب كلها، لا تقلت منه كلمة، ولا يشذ منها لفظ، وهواه عقله الناقد الفاحص إلى ذلك، وخطا في ذلك خطوات علمية محكمة، وأقام خطته على نظام رياضي دقيق في كتاب أسماه كتاب العين، قال أبو الطيب اللغوي (٣٥١هـ): "أبدع الخليل بدائع لم يسبق إليها، فمن ذلك تأليفه كلام العرب على الحروف في كتابه المسمى كتاب العين"^(١)، وعلى الرغم من أن الخليل ألف في الإيقاع والنغم والعروض والشواهد والجمل ومعاني الحروف والعوامل والنقط والشكل، غير أن كتاب العين كان أكثر تلك المؤلفات شهرة وأوسعها باباً، وهو أقدم المعجمات العربية على الإطلاق، وذروة الجهود المبكرة في التأليف اللغوي، وإنه أول محاولة لحصر ألفاظ اللغة العربية على نحو شامل وفي إطار نظام منهجي واضح^(٢)، وقد تأثر أصحاب المعجمات بالخليل وكتاب العين، فقد التزم بعض أصحاب المعجمات منهجه بحذافيره، مثل البارع لأبي علي القالي (ت ٣٥٦هـ)، وتهذيب اللغة للأزهري (ت ٣٧٠هـ) والمحيط في اللغة للصاحب بن عباد (ت ٣٨٥هـ) والمحكم والمحيط الأعظم لابن سيده (ت ٤٥٨هـ)، ومن أصحاب المعجمات من تأثر بكتاب العين في بعض منهجه، كنظام التقاليب، أو نظام الأبنية، وإذا استعراضنا المعجمات العربية نجد أن متأخريها نقل عن سابقها، ونجد في أغلب الأحيان إرجاع كثير من عباراتها إلى كتاب العين، زيادة على ذلك فإن بعض المتأخرين نقد كتاب العين وأظهر بعض عيوبه وقسم آخر ألف في الرد عليه^(٣)، كل هذا وغيره يدل على مدى تأثر أصحاب المعجمات بكتاب العين، لذلك يمكن القول: إن كل أصحاب المعجمات عيال على الخليل.

أحمد بن فارس وكتاب العين

أثر كتاب العين بصفته المعجم الأول عند العرب، في جميع المعجمات التي تلتها، فقد وجد اللغويون في أوائل القرن الرابع المادة اللغوية مجموعة ومعدة تحت أيديهم، فلم يكن همهم جمع اللغة من أفواه الأعراب، وإنما أخذوا يبتكرون أسساً جديدة لترتيب اللغة المجموعة في معجماتهم، وقد تأثر ابن فارس بكتاب العين تأثراً كبيراً، فقد أخذ منه البذور الأولى لفكرتي الأصول في الألفاظ الثلاثية المتصرفية، والنحت فيما زاد عليها، وتجلت هذه الفكرة في معجمه مقاييس اللغة^(٤)، أما كتابه مجمل اللغة فقد كان الهدف منه تيسير الوصول لما يريده الباحث، وقد ذكر ذلك في مقدمة معجمه فقال: "فإنك لما أعلمتني رغبتك في الأدب، ومحبتك لعرفان كلام العرب، وأناك شامت الأصول الكبار، فراعك ما أبصرته من بعد تناولها، وكثرة أبوابها، وتشعب سبلها، وخشيت أن يلفتك ذلك عن مرادك وسألتني جمع كتاب في ذلك، يذلل لك صعبه، ويسهل عليك وعره، أنشأت كتابي هذا بمختصر من الكلام ريب، يقل لفظه، وتكثر

(١) مراتب النحويين ٣٠.

(٢) ينظر: المدارس المعجمية ١٠٩.

(٣) ينظر: المعجم العربي نشأته وتطوره ٢٣٢.

(٤) ينظر: المصدر نفسه.

فوائده، ويبلغ بك طرفاً مما أنت ملتزمه^(١)، ويختلف منهج ابن فارس في مجمل اللغة عما صنعه في معجم مقاييس اللغة، إذ إن مجمل اللغة يمثل المرحلة الفكرية الأولى عند ابن فارس في التأليف المعجمي، وإن فكريتي القياس على الأصل الثلاثي والنحت لم تكن ناضجة عنده آنذاك، وقد رتب معجمه مجمل اللغة على نظام الألفبائية التدويرية، ملتزماً الحرف الأول والثاني والثالث^(٢).

اعتمد ابن فارس في تسجيل مادة معجمه (مجمل اللغة) على مصادر عديدة أهمها: كتاب العين ومعجم الجيم للشيباني (ت ٢٠٦هـ) والغريب المصنف لابي عبيد القاسم بن سلام واصلاح المنطق وتهذيب الألفاظ لابن السكيت (ت ٢٤٤هـ) وجمهرة اللغة لابن دريد وغيرها^(٣)، وكان كتاب العين أكثر هذه المصادر التي اعتمدها ابن فارس، فقد نقل كثير من العبارات بنصها من العين ولم ينسبها إلى الخليل، ومن جهة أخرى نقل أكثر من مئتي عبارة أو رأي ونسبها إلى الخليل، كما إنه يذكر الألفاظ التي لم يتطرق لها الخليل فيقول: "لم يذكرها الخليل"^(٤)، وقد تنوع أسلوب ابن فارس في الأخذ عن الخليل، فهو يذكر عبارات عديدة تبين ذلك منها: قال الخليل، حكى الخليل، ذكر الخليل، في رواية الخليل، وهو مرة يقول: ورد في كتاب الخليل، ومرة يقول: في الكتاب المنسوب إلى الخليل^(٥)، كما أن ابن فارس أورد للخليل آراء كثيرة بالمعنى وهو يقول: قال الخليل، وأهم من ذلك كله وهو ما نحن في دراسته أن ابن فارس وقع في وهم نسبة بعض النصوص والعبارات التي عزاها للخليل ولم تكن أصلاً في كتاب العين، وهذه النصوص والعبارات رتبها على الحروف الهجائية الألفبائية وحسب ترتيب الجذر الثلاثي وعلى النحو الآتي:

حَضَضَ:

لهذه اللفظة معانٍ عديدة، فهي تدل على الدواء الذي يُتَّخَذُ من أبوال الإبل^(٦)، والتحريض على الشيء بمعنى الحث، قال تعالى: ﴿وَلَا تَحَاضُّونَ عَلَى طَعَامِ الْمُسْكِينِ﴾ [سورة الفجر آية ١٨]، وحضيض الأرض قرارها، روي أن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ((جاءته هدية فلم يجد لها موضعاً يضعها عليه، فقال: ضعه بالحضيض، فإنما أنا عبد أكل كما يأكل العبد))^(٧)، والحضيض: منقطع الجبل إذا أفضيت منه إلى الأرض^(٨)، وقد ذكر ابن فارس أن الخليل قد فرق بين الحض والحث، قال: "قال الخليل: الفرق بين الحض والحث أن الحث يكون في السير والسوق وكل شيء، والحض لا يكون في سير ولا سوق"^(٩)، ولم يرد هذا القول عند الخليل، والذي ورد عنه قوله: "الحِضْيَضَى والحِثْيَى من الحَضِّ والحَثِّ"^(١٠)، وعلى الرغم من أن ابن فارس هو أول من نسب ما ذكره إلى الخليل غير أنه لم ينفرد به، بل تبعه في ذلك أبو هلال العسكري (ت ٣٩٥هـ)^(١١)، والظاهر أن أبا هلال اعتمد على ابن فارس في ذلك ولم يرجع إلى كتاب العين، والذي يبدو أن ابن فارس أراد أن يدعم رأيه في التفريق بينهما فالتجأ إلى كتاب العين وهذا ما نلمسه عند دراسة مادة (حَضَّ) في معجم مقاييس اللغة، فهو يقول: "الْحَاءُ وَالنَّاءُ أَصْلَانِ: أَحَدُهُمَا الْحَضُّ عَلَى الشَّيْءِ، وَالْآخَرُ يَبْيَسُ مِنْ يَبْيَسِ الشَّيْءِ"^(١٢)، فهو يذكر أن الحث قد تكون بمعنى الحض وقد تكون بمعنى آخر.

ثَلَبَ:

لهذه اللفظة دلالات عديدة تصب في أصل واحد، وهو انكسار الشيء وتفتته ما يؤدي إلى عيبه: فالبعير يقال له ثَلَبَ إذا تكسرت أنيابه من الهرم وتناثر هَلْبُ دَنْبِهِ، والثَلَبُ: الشَّيْخُ الذي تسقط أسنانه، وكذلك تطلق على الثَّراب، وعلى فُتات الحِجَارَةِ، وتطلق

- (١) مجمل اللغة ١ / ٧٥.
- (٢) ينظر: المعجم العربي نشأته وتطوره ٣٦٥.
- (٣) ينظر: المدارس المعجمية ٢٢٠.
- (٤) ينظر: مجمل اللغة ١ / ٦٢٢ (ع ق س).
- (٥) ينظر: المصدر نفسه (أ ث).
- (٦) ينظر: العين ٣ / ١٣.
- (٧) النهاية في غريب الحديث والأثر ١ / ٤٠٠.
- (٨) ينظر: مجمل اللغة ١ / ٢١٤.
- (٩) المصدر نفسه.
- (١٠) العين ٣ / ١٣.
- (١١) ينظر: الفروق اللغوية ١٧٥.
- (١٢) معجم مقاييس اللغة ٢ / ٢٩.

أيضاً على شدة اللوم، والأخذ باللسان^(١)، والمثلبة: العيب الذي يذكر به الرجل، و تتلب الإناء أي: تتلم ويانت عيوبه، وتتلب الرُمح أي: تتلم^(٢)، قال أبو العيال الهذلي من [الوافر]^(٣):

وَقَدْ ظَهَرَ السَّوَابُغُ فِيهِمْ وَالْبَيْضُ وَالْيَلْبُ
وَمُطَرِدٌ مِنَ الْخَطِيٍّ لَا عَارٍ، وَلَا ثَلْبُ

وذكر ابن فارس دلالة أخرى لهذه اللفظة ونسبها إلى الخليل فقال: "والتلب في رواية الخليل: كلاً عامين أسود"^(٤)، وهذا الكلام لم يقله الخليل، وقد أوردته كل من ابن سيده وابن منظور والزبيدي (ت ١٢٠٥هـ)^(٥)، ونسبوه إلى أبي حنيفة (ت ٤٣٠هـ) نقلاً عن أبي عمرو الشيباني، وعلى الرغم من أن ابن فارس أول من أورد هذا الرأي غير أنه توهم في نسبته فنسبه إلى الخليل وهو ليس له. رَجَل:

تطلق هذه اللفظة على ما يسفل الشيء، قال الخليل: "وارتَجَلَ الرَّجُلُ: ركب رجله في صاحبه ومضى، ويقال: ارتَجَلَ ما ارتَجَلَت أي اركب ما ركبت من الأمر، وارتَجَلَ الرَّجُلُ زنده إذا أخذها تحت رجله، ورتَجَلَ القومُ: نزلوا عن دوابهم في الحرب للقتال"^(٦)، ومنه سميت الرَّجَالَةُ؛ لِأَنَّهُمْ يَمْشُونَ عَلَى أَرْجُلِهِمْ^(٧)، والرجلة: النبت الذي لا ينبت إلا في مساليل المياه^(٨)، وتطلق الرجل على طرف القوس، إذ لكل قوس سبتان (متتان) أو (طرفان) فوق وتحت، قال الخليل: "ورجلُ القوسِ سبتها السفلى، ويدها سبتها العليا"^(٩)، وقد نقل اصحاب المعجمات هذا القول، ومنهم من لم ينسبه إلى الخليل^(١٠)، ومنهم من نسبته إليه^(١١)، غير أن ابن فارس انفرد عن اصحاب المعجمات وذكر رأياً مخالفاً نسبته إلى الخليل، فقال: "قال الخليل: رجل القوس: سبتها العليا"^(١٢)، وهذا لم يرد عند الخليل كما زعم ابن فارس، وكان يمكن أن أقول إنه خطأ مطبعي، لو كان هذا وارداً في كتاب مجمل اللغة فقط، ولكن هذا الكلام ورد أيضاً في معجم مقاييس اللغة بنص العبارة^(١٣)، وهذا يعني إن ابن فارس أخطأ في أن رجل القوس: سبتها العليا، وتوهم أن الخليل قال هذه العبارة: رَزَغ:

وردت هذه اللفظة في المعجمات للدلالة على الماء الذي يبيل وجه الأرض، قال الخليل: "الرَزْغَةُ أَقل من الرَدْغَةِ. وأرَزَغَهَا المطر: إذا كان ما يبيل الأرض"^(١٤)، فالرَزْغَةُ عند الخليل أقل من الرَدْغَةِ، وذهب ابن دريد إلى أن الرَزْغَةَ والرَدْغَةَ سواء، يقال: أرَزَغَ المطرُ الأرضَ وأرَدَغَهَا بِمعنى، وهو الطين الذي يبيل القدم^(١٥)، قال طرفة من [الطويل]^(١٦):

وَأَنْتَ عَلَى الْأَقْصَى صَبَأٌ غَيْرُ قَرَّةٍ تَدَاعَبَ مِنْهَا مُرَرٌ وَمَسِيلُ

وذهب الأزهري إلى أن الرَزْغَةَ أشد من الرَدْغَةِ ونسبه إلى الليث^(١)، وزعم ابن فارس أن صاحب هذا الرأي الأخير هو الخليل وقد خالفه فقال: "والرَزْغَةُ: أَقل من الرَدْغَةِ، وقول الخليل: الرَزْغَةُ أشد من الرَدْغَةِ، يخالف هذا"^(٢)، وهو في الحقيقة لم يخالفه وإنما وافقه؛ لأن هذا الرأي (الرَزْغَةُ أشد من الرَدْغَةِ) لم يقله الخليل، ولم يرد في كتاب العين، وإنما هو قول الليث كما أوردته الأزهري.

(١) ينظر: العين ٨ / ٢٢٧ (ث ل ب).

(٢) ينظر: جمهرة اللغة ١ / ٢٦٢ (ث ل ب).

(٣) ديوان الهذليين ١٢٨.

(٤) مجمل اللغة ١ / ١٦١ (ث ل ب).

(٥) ينظر: المحكم والمحيط الأعظم ١٠ / ١٥٣ (ث ل ب)، ولسان العرب ١ / ٢٤٢ (ث ل ب)، وتاج العروس ٢ / ١٠٢ (ث ل ب).

(٦) العين ٦ / ١٠٢ (ر ج ل).

(٧) ينظر: معجم مقاييس اللغة ٢ / ٤٩٢ (ر ج ل).

(٨) ينظر: مجمل اللغة ١ / ٤٢٢ (ر ج ل).

(٩) العين ٦ / ١٠٢ (ر ج ل).

(١٠) ينظر: تهذيب اللغة ١١ / ٢٣ (ر ج ل)، والمحكم والمحيط الأعظم ٧ / ٣٨١ (ر ج ل)، ولسان العرب ١١ / ٢٧١.

(١١) ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ٤ / ١٧٠٤ (ر ج ل)،

(١٢) مجمل اللغة ١ / ٤٢٢ (ر ج ل).

(١٣) ينظر: معجم مقاييس اللغة ٢ / ٤٩٢ (ر ج ل).

(١٤) العين ٤ / ٣٨٣ (ر ز غ).

(١٥) ينظر: جمهرة اللغة ٢ / ٧٠٥ (ر ز غ).

(١٦) ديوانه ٩١.

رَكَبَ:

أصلُ الرِّكَب للدلالة على ذوات الأربع، قال الخليل: "رَكَبَ فلانٌ فلاناً يركبُهُ ركَبًا: إذا قبَضَ على فُؤدي شعره ثمَّ ضَرَبَهُ على جبهته بركبتيه، ويقال لذوات الأربع من الدوابِّ كلها رَكَبٌ"^(١)، وهو اسم جمع لا واحد له من لفظه، قال سيبويه (١٨٠هـ): "الرَّكَب لم يُكسر عليه راكب، ألا ترى أنَّكَ تقول في التحقير رُكَيْبٌ"^(٢)، ثم انتقلت دلالتها لتدلَّ على أصحاب الإبل في السَّير، قال الجوهري: "الرَّكَب: أصحاب الإبل في السفر دون الدَّوابِّ"^(٣)، وهذا المعنى ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَالرَّكْبُ أَسْفَلَ مِنْكُمْ﴾ [سورة الأنفال آية ٤٢]، فالمراد بالركب في الآية الكريمة: جماعة العير التي كانت تحمل البضائع بقيادة أبي سفيان، الذي كان مع العير في أربعين رجلاً، وكان رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ندب المسلمين إليها وقال لهم: هذه عير قريش فيها الأموال فاخرجوا إليها لعلَّ الله ينقِضَ بها عليكم"^(٤).

وزعم ابن فارس أنَّ الركب عند الخليل للمرأة دون الرجل فقال: "قال الخليل: ولا يقال للرجل، إنما هو للمرأة خاصة"^(٥)، ولم يرد هذا القول عند الخليل، ولم ينفرد ابن فارس في نقل قول الخليل بل سبقه في ذلك الجوهري^(٦)، وتبعهما ابن منظور^(٧)، والظاهر أنَّ ابن فارس اعتمد على الجوهري في نقل المعلومة ولم يرجع إلى كتاب العين.

رَكَضَ:

الرَّكَضُ: تحريك الأرجل، قال الخليل: "الرَّكَضُ: مشية الرجل بالرجلين معاً"^(٨)، قال تعالى: ﴿ارْكُضْ بِرِجْلِكَ﴾ [سورة ص آية ٤٢]، وركضت دابة الرجل: إذا ضربها برجله لتعدو، ثم كثر ذلك وضافت دلالتها حتى قيل: ركض الفرس^(٩)، وذكر ابن فارس قول الخليل في هذه المادة فقال: "قال الخليل: وجعل الركض للطير أيضاً في طيرانها، وأركضت الناقة: تحرك ولدها في بطنها"^(١٠)، وهذا القول لم يرد عند الخليل، غير أنه ورد في أغلب المعجمات وأول من ذكره أبو إبراهيم الفارابي (ت ٣٥٠هـ)^(١١)، ثم الجوهري الذي قال: "وأركضت الفرس، إذا عَظُمَ ولدها في بطنها وتحرك. وارتكض المهرُ في بطن أمه"^(١٢)، وتبعهما ابن فارس، ثم تلتها باقي المعجمات^(١٣)، إلا أنَّ ابن فارس انفرد في نسبة هذا الكلام إلى الخليل، والذي قاله الخليل ورد في مادة (ل م ع)، فقال: "أَلَمَعَتِ الناقة إذا تحرك ولدها في بطنها. وتلمع ضرعها إذا تلوّن ألواناً عند الإنزال"^(١٤)، وقال: "وارتكض الولد في بطن الناقة قيل لها: ملمع"^(١٥)، والذي صنعه ابن فارس أنه زاد عبارة (وجعل الركض للطير أيضاً في طيرانها) على عبارة (وارتكض الولد في بطن الناقة) التي انتزعها من مادة أخرى لتكون نصّاً كاملاً منسوباً إلى الخليل؛ لغرض دعم مادته اللغوية والإفادة منها؛ لأنَّ البحث المعجمي إذا كان فيه رأي الخليل يكون أكثر رصانة، وقبول عند أكثر القراء، والذي أراه أنَّ ابن فارس قد قرأ هذه العبارة ونسي أنها في مادة أخرى، وهذا شأن الإنسان، خاصة أنه أمام ركام هائل من الكلمات والمواد اللغوية.

(١) ينظر: تهذيب اللغة ٨ / ٧٥ (ر ز غ)،

(٢) مجمل اللغة ١ / ٣٧٣ (ر ز غ).

(٣) العين ٣١٢/٥ (ك ر ب).

(٤) الكتاب ١٢٤/٣.

(٥) الصحاح ١٣٨/١ (ر ك ب).

(٦) ينظر: الكشف ٥٨٤/٢.

(٧) مجمل اللغة ١ / ٣٩٦ (ر ك ب).

(٨) ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ١ / ١٣٩ (ر ك ب).

(٩) ينظر: لسان العرب ١ / ٤٣٤ (ر ك ب).

(١٠) العين ٣٠١ / ٥ (ر ك ض).

(١١) ينظر: مجمل اللغة ١ / ٣٩٧ (ر ك ض).

(١٢) المصدر نفسه والصفحة نفسها.

(١٣) ينظر: معجم ديوان الأدب ٢ / ٣٠٦ (ر ك ض).

(١٤) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ٣ / ١٠٧٩ (ر ك ض).

(١٥) ينظر: أساس البلاغة ١ / ٣٨١ (ر ك ض)، ولسان العرب ٧ / ١٦٠ (ر ك ض).

(١٦) العين ١٥٥ / ٢ (ل م ع).

(١٧) المصدر نفسه ٤ / ١٨١ (م ح ض).

شَعَفَ:

الشعف: أعلى كل شيء مثل رؤوس الكمأة، ورؤوس الأثافي المستديرة في أعاليها^(١)، قال العجاج من [الرجز]^(٢):
فَاطَرَقَتْ إِلَّا ثَلَاثًا وَقَفَا
دَوَاجِيسًا فِي الْأَرْضِ إِلَّا شَعَفَا

ويقال: شعفه قلبه أي: غشاه، وشعف الحب فؤاده إذا علاه وغلب عليه، والشَّعْفُ: "إحراقُ الحبِّ القلبَ مع لذَّةٍ يجدها، وهو شبيه باللوعة، ومنه قيل: مشعوف الفؤاد، وهو عشقٌ مع حُرْقَةٍ"^(٣)، وتسمى الذؤابة شُعَيْفَةً؛ لأنها تَعْلُو الرأس^(٤)، وذكر ابن فارس رأياً للخليل فقال: "قال الخليل: الشعف داء يأخذ الناقة فيتمغط شعر عينيها، ولا يقال: جمل أشعف ولكن ناقة شعفاء"^(٥)، ولم يرد هذا القول في كتاب العين، ولم يرد في باقي المعجمات، والظاهر أنَّ ابن فارس قد وجد هذا القول في كتب أخرى غير المعجمات وتوهم أنه للخليل فنسبه إله من دون قصد.

صَوَّحَ:

تدل هذه اللفظة على يبس الشيء وتناثره، قال الخليل: "التصوُّح: تَشَقُّقُ الشَّعْرِ وتناثره، وربما صوحه الجفوف، وصَوَّحَتِ الرِّيحُ البَقْلَ فتصوِّح إذا أصابته عاهة فَيَبِسَ"^(٦)، قال ذو الرمة من [البسيط]^(٧):

وَصَوَّحَ الْبَقْلُ نَاجَ تَجِيءُ بِهِ هَيْفَ يَمَانِيَّةٍ فِي مَرَّهَا نَكَبُ

والصوح: حائط الوادي، وله صوحان أي: جبلان، وقد نُقِلَ عن الأعراب: "ألقوه بين الصوحين حتى أكلته السباع"^(٨)، أي بين الجبلين، وزاد ابن فارس كلاماً للخليل لم يرد في كتاب العين بالنص، فقال: "وذكر عن الخليل: الصوحان: اليباس الصلب"^(٩)، وَمِنْهُ حَدِيثُ ابْنِ عَبَّاسٍ (٦٨هـ) "أَنَّهُ سُئِلَ: مَتَى يَجِلُّ شِرَاءُ النَّخْلِ؟ فَقَالَ: حِينَ يُصَوَّحُ"^(١٠)، أي حين يببس حتى يَسْتَنْبِنَ جَيْدُهُ مِنْ رَدِيئِهِ، والذي نسب ابن فارس إلى الخليل لم يكن بعيداً عن المعنى الذي ورد في المعجمات، لكنه ليس موجوداً بالنص، كلفظة الصوحان التي لم ترد في كتاب العين وإنما زادها ابن فارس في معجمه.

صَوَّفَ:

الصُّوفُ: معروف كالشَّعْرِ يُغْطِي جِلْدَ الضَّأْنِ وشَبْهِه، وَكَشَّ صَافٌ وَنَعَجَةٌ صَافَةٌ أي: كثيرة الصوف، والصوفانة نَبَاتٌ عشبي من البقليات لها زغب يشبه الصُّوف^(١١)، وآل صوفان خدام الكعبة الذين كانوا يُجِيزُونَ الْحُجَّاجَ من عرفات، يقوم أحدهم فيقول: أجيزي صوفة، فإذا أجازت قال: أجيزي خِنْدِفُ، فإذا أجازت أُذِنَ للناس في الإفاضة^(١٢)، وزاد ابن فارس معنى آخر زعم أنه للخليل فقال: "وفي كتاب الخليل: الصوفانة: المرأة الرعاء القصيرة"^(١٣)، غير أنَّ هذه العبارة لم ترد في كتاب العين، ولم ينقلها أحد من أصحاب المعجمات، بل انفرد بها ابن فارس، وما يلفت النظر أنَّ لفظة الصوف بعيدة في دلالتها عن المرأة الرعاء، ولم يوضح ابن فارس سبب تطور هذه الدلالة، والذي أراه أنَّ ابن فارس زاد هذا المعنى دون الرجوع إلى المعجمات والتدقيق في دلالتها، ولكنه تنبه فيما بعد وتدارك ذلك الخطأ في معجم مقاييس اللغة فلم يذكر هذه العبارة.

(١) العين ١ / ٢٦٠ (ش غ ف).

(٢) ديوانه ٤٢٢.

(٣) الغريب المصنف ٢ / ٤١١.

(٤) ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ٤ / ١٣٤١ (ش غ ف).

(٥) مجمل اللغة ١ / ٣٠٥ (ش غ ف).

(٦) العين ٣ / ٢٦٩ (ص و ح).

(٧) ديوانه ٣٨.

(٨) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ١ / ٣٨٤ (ص و ح).

(٩) مجمل اللغة ١ / ٥٤٥ (ص و ح).

(١٠) النهاية في غريب الحديث والأثر ٣ / ٨٥.

(١١) ينظر: العين ٧ / ١٦١ - ١٦٢ (ص و ف).

(١٢) المصدر نفسه.

(١٣) مجمل اللغة ١ / ٤٥٦ (ص و ف).

ضَبَسَ:

تطلق هذه اللفظة على بعض الصفات الذميمة لدى الانسان، قال الازهري: "الضبس: إلحاح الغريم على غريمه، يُقال: ضبس عليه، والضبس: الأحقق الضعيف البدن"^(١)، وكذلك تطلق على الجبان وقليل الفطنة^(٢)، وتطلق أيضًا على شراسة الخلق وخبث النفس، وعلى الرجل الصَّعْبُ العسير، وعلى الدَّاهِيَة^(٣)، قال امرؤ القيس من [الكامل]^(٤):

فَعَدَا بِمُنْجَرِدِ الْقَوَامِ مُحْمَلَجٍ عِبِلَ الشَّوَى وَبَحْنَلِ ضَبْسٍ

وزعم ابن فارس أنَّ هذه اللفظة ذكرها الخليل في كتابه، فقال: "قال الخليل: الضبيس الحريص"^(٥)، ولم ترد في كتاب العين، قال الأزهري: "أهمله الليث"^(٦)، وقد انفرد ابن فارس في نسبة هذا القول إلى الخليل في كتابيه مجمل اللغة والمقاييس، ولم يذكره أحد من أصحاب المعجمات، وهذا يبين أنَّ ابن فارس قد أخطأ في نسبة النص المذكور إلى الخليل.

ضَرَوْ:

للفظة الضَرَوْ معانٍ عديدة منها: الضاري من أولاد الكلاب السُّلُوقِيَّةِ التي تَصِيدُ، والضَّرَاءُ: أرضٌ مُسْتَوِيَّةٌ تكون فيها السَّباعُ، والضَّرُوءُ: ضَرْبٌ مِنَ الشَّجَرِ يُجْعَلُ وَرْقُهُ فِي الْعِطْرِ تَسْتَاكُ بِهِ الْجَارِيَّةُ^(٧)، قَالَ مَجْنُونٌ لَيْلَى مِنْ [الطويل]^(٨):

رُضَابٌ كَرِيحِ الْمِسْكِ يَجْلُو مَثُونَهُ مِنْ الضَّرَوْ أَوْ فَرَحِ الْبَشَامِ قَضِيبُ

وضراوة اللحم وغيره: أن يضري به الإنسان أي: يغري به ويلهج عليه حتى لا يكاد يصبر عنه^(٩)، وقال ابن سيده: "الضَرُوءُ من شَجَرِ الْجِبَالِ وهو مثل شَجَرِ الْبَلُوطِ الْعَظِيمِ له عَنَاقِيدُ كَعَنَاقِيدِ الْبُطْمِ غير أنه أَكْبَرُ حَبًّا وَيُطْبَخُ وَرْقُهُ حَتَّى يَنْضَجَ فَإِذَا نَضَجَ وَرْقُهُ صُفْيَ وَرْقُهُ وَرْدٌ"^(١٠)، وزاد ابن فارس معنى آخر للضرو ونسبه إلى الخليل فقال: "وقال الخليل: الضرو: اهتزاز الدم عند خروجه من العرق"^(١١)، ولم يرد هذا القول في كتاب العين، ولم يذكر أصحاب المعجمات هذا الرأي غير صاحب بن عباد^(١٢)، والراجح أنه نقله عن ابن فارس.

عَتَوْ:

تدل هذه اللفظة على التكبر، قال الخليل: "عتا عَتَوْاً وَعَتِيّاً إِذَا اسْتَكْبَرَ فَهُوَ عَاتٍ، وَالْمَلِكُ الْجَبَّارُ عَاتٍ، وَجَبَابِرَةُ عَتَاءٌ"^(١٣)، قال تعالى: ﴿لَقَدْ اسْتَكْبَرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ وَعَتَوْا عُتُوًّا كَبِيرًا﴾ [سورة الفرقان آية ٢١]، ومعناها: أَنَّ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ قَدْ اسْتَكْبَرُوا وَتَعَظَّمُوا وَتَجَاوَزُوا فِي الْاسْتِكْبَارِ حِينَمَا قَالُوا هَذِهِ الْمَقَالَةُ فِي أَنْفُسِهِمْ^(١٤)، والعاتي: المتمرد المبالغ في ركوب المعاصي^(١٥)، وزاد ابن فارس معنى جديداً نسبه إلى الخليل، فقال: "قال الخليل: الليل العاتي: الشديد الظلمة"^(١٦)، ولم يرد هذا القول في كتاب العين، ولم يذكره أصحاب باقي المعجمات، غير الزمخشري (ت ٥٣٨هـ) وقد عدّه من المجاز^(١٧)، والذي قاله الخليل هو: "وليلة قَسَقَاسَةٌ: شديدة الظلمة"^(١٨)، والذي

(١) تهذيب اللغة ١١ / ٣٣٥ (ض ب س).

(٢) ينظر: مجمل اللغة ١ / ٥٧٢ (ض ب س).

(٣) ينظر: لسان العرب ٦ / ١١٦ (ض ب س).

(٤) ديوانه ٢٧٤.

(٥) مجمل اللغة ١ / ٥٧٢ (ض ب س) ومقاييس اللغة ٣ / ٣٨٦ (ض ب س).

(٦) تهذيب اللغة ١١ / ٣٣٥ (ض ب س).

(٧) ينظر: العين ٧ / ٥٦ (ض ر و).

(٨) ديوانه ٨٦.

(٩) ينظر: مجمل اللغة ٥٧٦ (ض ر و).

(١٠) المحكم والمحيط الأعظم ٨ / ٢٤١ (ض ر و).

(١١) مجمل اللغة ٥٧٦ (ض ر و)، و معجم مقاييس اللغة ٣ / ٣٩٧ (ض ر و).

(١٢) ينظر: المحيط في اللغة ٢ / ٢٠٢ (ض ر و).

(١٣) العين ٢ / ٢٢٦ (ع ت و).

(١٤) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن ١٩ / ٢٥٤.

(١٥) ينظر: تهذيب اللغة ٣ / ٩٣.

(١٦) مجمل اللغة ١ / ٦٤٦ (ع ت و).

(١٧) أساس البلاغة ٣٢٤ (ع ت و).

(١٨) العين ٥ / ١٣ (ق س س).

يدور في خاطري أنّ ابن فارس قرأ هذه العبارة في كتاب العين ونسي أنها في مادة أخرى فذكرها من دون أن يتأكد ويدقق فيها وفي نسبتها.

عُثِّتْ:

الغثث "وهو أن يشرب اللبن ثم يتنفس"^(١)، والتعُثُّث: ثقل الشيء، يقال: تعُثُّثي الشيء إذا ثقل عليّ^(٢)، وذكر ابن فارس معنى آخر للتعُثُّث ونسبه إلى الخليل، فقال: "قال الخليل: تعُثُّثي كذا، أي: لاق بي"^(٣)، قال أمية بن أبي الصلت من [الوافر]^(٤):
سلامك ربنا في كل فجر بريئاً ما تعُثُّثك الذموم

ولم يرد هذا القول في كتاب العين، ولا في باقي المعجمات، والظاهر أنّ ابن فارس أراد أن يبين معنى ذا أهمية دلالية بالنسبة له، ونسي أنّه لم يرد في كتاب العين، فنسبه إلى الخليل؛ ليثبت ذلك المعنى في ذهن القارئ، ويرفد به معجمه بآراء الخليل.
فُتَّحَ:

يرى الأصمعي (ت ٢١٦ هـ) أنّ الفاتح: هي الناقة الفتية الحامل^(٥)، واستشهد بشعر هُمَيَّانُ بْنُ فُحَّافَةَ من [الرجز]^(٦):
يَظَلُّ يَدْعُو نَبِيهَا الضَّمَا عِجَا وَالْبَكَرَاتِ اللَّفْحَ الْفَوَاحِجَا

أو هي الناقة السمينّة الحائل^(٧)، وقيل: "هي التي قد لقحت وحسنت"^(٨)، وأشار ابن فارس إلى رأي نسبه إلى الخليل فقال: "قال الخليل: الفاتح: الناقة الفتية"^(٩)، ولم يرد هذا في كتاب العين، وقد ذكره بعض اصحاب المعجمات^(١٠) ونسبوه إلى الأصمعي، وقد زاد ابن فارس رأياً آخر فقال: "فُتَّجَتِ النَّاقَةُ، إِذَا حَالَتْ فَلَمْ تَحْمِلْ"^(١١)، والظاهر أنّ ابن فارس توهم بين الخليل والأصمعي، فنسبه إلى الخليل وهو للأصمعي.
فَرَمَ:

الفَرَامُ: دواء بعجم الزبيب تجعله المرأة في فرجها ليضيق^(١٢)، واستقرمت المرأة: إذا احتشنت شيئاً من ذلك الدواء^(١٣)، وفي كتاب عبد الملك بن مروان إلى الحجاج "يا ابن المستفرمة بعجم الزبيب"^(١٤)، وذهب ابن فارس إلى أنّ الاستفرام ليس من كلام البادية ونسب هذا القول إلى الخليل فقال: "قال الخليل: وليس هذا من كلام أهل البادية"^(١٥)، ولم يرد هذا القول في كتاب العين، ولا في باقي المعجمات، فمن أين جاء ابن فارس بهذا الرأي؟ وهل هذا الرأي موجود في النسخة الأصلية من كتاب العين؟ والذي أريد أن أقوله: إنه قد تكون لابن فارس نسخة منفردة من كتاب العين لا توجد عند واحد من اصحاب المعجمات التي سبقتها أو التي لحقتها، وفيها كل ما نسبه إلى الخليل، وليس مذكوراً في المعجمات الأخرى.

(١) العين ٤٠٢ / ٤ (غ ن ث).

(٢) جمهرة اللغة ٤٢٨ / ١ (غ ن ث).

(٣) مجمل اللغة ٦٧٨ / ١ (غ ن ث).

(٤) ديوانه ١٣٢.

(٥) ينظر: الإبل ١٠٥.

(٦) لم أعثر على ديوانه.

(٧) ينظر: جمهرة اللغة ٤١٤ / ١ (ف ث ج).

(٨) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ٣٣٢ / ١ (ف ث ج).

(٩) مجمل اللغة ٧١٢ / ١ (ف ث ج).

(١٠) ينظر: تهذيب اللغة ١١ / ١٩ (ف ث ج)، والصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ٣٣٢ / ١ (ف ث ج)، ولسان العرب ٣ / ٣٣٨ (ف ث ج).

(١١) معجم مقاييس اللغة ٤ / ٤٧٤ (ف ث ج).

(١٢) ينظر: العين ٨ / ٢٧٢ (ف ر م).

(١٣) ينظر: تهذيب اللغة ١٥ / ١٥٨ (ف ر م).

(١٤) الأخبار الطوال ٣٢٤.

(١٥) مجمل اللغة ١ / ٧١٨ (ف ر م)، ومعجم مقاييس اللغة ٤ / ٤٩٦ (ف ر م).

قَرَى:

تدل هذه اللفظة على تجمع الشيء، تقول: قَرَيْتُ الماء إذا جبيته في الحوض، والمِقْرَةُ: شبه حوض ضخم يُجمع فيه الماء من البئر، والمَقْرَى: مجتمع ماء كثير^(١)، ومنها القواري، قال ابن قتيبة نقلاً عن أبي عبيدة: "القواري هم الذين يتتبعون أعمال الناس ويتفقدونهم وهو يرجع إلى التفسير الأول، وأحسبه مأخوذاً من: قريت الشيء إذا جمعته كأنهم يجمعون أخبار الناس"^(٢)، وفي الحديث: "الناس قواري الله في الأرض"^(٣).. ويرى ابن قتيبة أنهم شهود الله يُنْظَرُونَ إلى أعمال الناس ويتفقدونهم فإذا قالوا خيراً وجب وإذا قالوا شراً وجب^(٤)، قال جرير من [الكامل]^(٥):

ماذا تقول وقد علوتُ عليكم
والمسلمون بما أقولُ قواري

وذكر ابن فارس هذا الرأي (القواري: الشهود) ونسبه إلى الخليل فقال: "والناس قواري الله في الأرض قال الخليل: هم الشهود، والواحدة: قارية"^(٦)، ولم يرد هذا في كتاب العين، ولم ينسبه أحد من أصحاب المعجمات إلى الخليل، والظاهر أن ابن فارس توهم فنسب ما ورد في كلام ابن قتيبة إلى الخليل، ونعزو ذلك إلى كثرة ما قرأه ابن فارس من كتب ومصنفات لإتمام كتاب مجمل اللغة، فاختلطت عليه بعض الأمور، ومنها نسبة بعض الأقوال إلى غير قائلها.

قَرَبَ:

القَرَبُ: الدنو من الشيء، وهو تقيض البُعد، قال الخليل: "القَرَبُ: أن يرضى القوم بينهم وبين المورد وهم يسرون بعض السير حتى إذا كان بينهم وبين الماء عشية أو ليلة عجلوا فقيروا، وهم يقيرون قريباً، وأقربوا إبلهم، وقربت الإبل، وحمار قارب يطلب الماء ليلاً، والقَرَبُ: طلب الماء ليلاً"^(٧)، قال العجاج من [الرجز]^(٨):

مِنْ بَارِدِ النَّحْلِ وَقَدْ صَدِيتُ

قَارِبَ نَقْعِ الرِّيِّ أَوْ رَوَيْتُ

ويقال: "ما له هاربٌ ولا قاربٌ"^(٩)، أي: ما له صادرٌ يصدر عن الماء ولا واردٌ يردُّه، وتطلق هذه اللفظة على كل سفينة صغيرة تكون قريبة من أصحاب السفن البحرية أو ملاصقة لسفنهم تحمل حوائجهم الخفيفة والقليلة وقت الحاجة^(١٠)، وذكر ابن سيده أن القَرَب "ألا يكون بينك وبين الماء إلا لَيْلَةٌ واحدة، فإذا كان بين الإبل وبين الماء يَوْمَانِ فأول يوم تطلب فيه الماء هو: القَرَب، والثاني: الطلق"^(١١)، وزاد ابن فارس كلاماً ونسبه إلى الخليل، فقال: "والقارب: الطالب الماء ليلاً، وقال أبو عبد الرحمن الخليل: ولا يقال ذلك لطالب الماء نهراً"^(١٢)، وهذا الكلام لم يرد في كتاب العين على الرغم من أن أغلب أصحاب المعجمات قد نسبوه إلى الخليل^(١٣)، والحقيقة إن العبارة لا تحتاج إلى تفسير، فاللفظة مختصة بطلب الماء ليلاً، وهذا واضح ولا يكون لطلب الماء صباحاً، وإلا لقال: لطلب الماء وسكت، والظاهر أن الكلام قد ذكره الخليل حقيقةً، وقد ورد في كتاب العين ونقله أصحاب المعجمات، ويعد ذلك سقط من الكتاب حين النسخ أو الطباعة؛ لأنه لا يمكن أن ينسب أغلب أصحاب المعجمات القول المذكور آنفاً إلى الخليل ويتوهموا جميعهم في تلك النسبة.

(١) ينظر: العين ٥ / ٣٠٤ (ق ر ي).

(٢) غريب الحديث ٣ / ٧٥٤.

(٣) المصدر نفسه.

(٤) ينظر: المصدر نفسه.

(٥) ديوانه ٨٩٧.

(٦) مجمل اللغة ١ / ٧٥٠.

(٧) العين ٥ / ١٥٣ (ق ر ب).

(٨) ديوانه ٤٠٥.

(٩) تهذيب اللغة ٩ / ١٠٩ (ق ر ب).

(١٠) ينظر: مجمل اللغة ١ / ٧٥١ (ق ر ب).

(١١) المحكم والمحيط الأعظم ٦ / ٣٩٠ (ق ر ب).

(١٢) مجمل اللغة ١ / ٧٥١ (ق ر ب)، ومعجم مقاييس اللغة ٥ / ٨١ (ق ر ب).

(١٣) ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ١ / ١٩٩ (ق ر ب)، ولسان العرب ١ / ٦٦٦ (ق ر ب)، تاج العروس من جواهر القاموس ٤ / ١١ (ق ر ب).

كَرْع:

الكَرْعُ: شَرِبُ الماء، وَكَرَعَ الرجلُ في الإناء: إذا أَمَالَ عُنُقَهُ نحوه فشرب^(١)، ويرى أبو عبيدة أَنَّ الكَرعَ: هو "أَنْ يشرب الرجلُ بِفِيهِ من النَّهر من غير أَنْ يشرب بِكَفِّهِ وَلَا بِإِنَاءٍ"^(٢) قال الأَخطل من [البسيط]^(٣):

يَرَوِي الْعِطَاشُ لَهَا عَذْبٌ مَقْبَلُهُ إِذَا الْعِطَاشُ عَلَى أَمْتَالِهِ كَرَعُوا

وقد يكون الكَرْعُ: دَقَّةُ السَّاقِينَ، ورجل أكرع: دقيق الساقين. والكراع من الإنسان ما دون الركبة، ومن الدواب: ما دون الكعب، يقال: كرع في الماء إذا غَابَتْ فِيهِ أَكَارِعُهُ، وتطلق مجازاً على النخل، يقال: نخل كوارع إذا كَانَتْ أَصُولُهَا فِي الْمَاءِ^(٤)، وذكر ابن فارس رأياً للخليل فقال: "قال الخليل: تكَرَع الرجل، إذا تَوَضَّأَ لِلصَّلَاةِ، لَأَنَّهُ يَغْسِلُ أَكَارِعَهُ"^(٥)، ولم ينسبه أصحاب المعجمات إلى الخليل غير الرِّيْدِي^(٦)، ولم يرد هذا الرأي في كتاب العين، بل ورد في تهذيب اللغة ونسبه صاحب التهذيب لأبي عمرو، فقال: "وَقَالَ أَبُو عَمْرٍو أَيْضاً فِيمَا رَوَى عَمْرٍو عَنْهُ: تَطَهَّرَ الْعُلَامُ، وَتَكَرَّعَ، وَتَمَكَّى، إِذَا تَطَهَّرَ لِلصَّلَاةِ"^(٧)، والظاهر أَنَّ الذي يقصده الأزهري بـأبي عمرو هو أبو عمرو الشيباني، ولم أجده في معجم الجيم، وخلصته القول: أَنَّ ابن فارس توهم في نسبته فنسبه إلى الخليل وهو لأبي عمرو الشيباني.

الخاتمة

بحمد الله وحسن توفيقه تم إنجاز هذا البحث الذي توصل إلى جملة من النتائج أهمها:

١. اعتمد ابن فارس على كتاب العين اعتماداً كبيراً، فلا تكاد تجد ورقة من معجم مجمل اللغة إلا وفيها رأي للخليل، وقد نقل ابن فارس نصوصاً من كتاب العين ونسبها إلى الخليل، وهذه النصوص تتجاوز مئتي موضع، وعندما لا يجد لفظة في كتاب العين يذكر أن الخليل قد أهملها أو لم ترد في كتاب العين.
٢. توهم ابن فارس في نسبة بعض النصوص إلى الخليل وهي ليست له؛ وذلك لكثرة ما قرأه من كتب ومصنفات لإتمام كتاب مجمل اللغة، فاختلطت عليه بعض الأمور.
٣. أدرك ابن فارس ما توهم به في نسبة بعض النصوص إلى الخليل في معجم مجمل اللغة، وتداركه في معجم مقاييس اللغة.
٤. إن بعض النصوص والعبارات سقطت من كتاب العين بسبب كثرة النسخ أو بسبب الطباعة فلا توجد هذه النصوص في النسخة الحديثة من كتاب العين.
٥. اعتمد بعض أصحاب المعجمات على معجم مجمل اللغة في أخذ المعلومة المنسوبة إلى الخليل، من دون الرجوع إلى كتاب العين.
٦. اعتمد ابن فارس في نقل النصوص من معجمات أخرى دون الرجوع إلى كتاب العين.

(١) ينظر: العين ٢ / ١٩٩ (ك ر ع).

(٢) غريب الحديث ٤ / ٤٢٤.

(٣) ديوانه ٢٠١.

(٤) ينظر: جمهرة اللغة ١ / ٥٣ (أ ب ب).

(٥) مجمل اللغة ١ / ٧٨٢ (ك ر ع)، ومعجم مقاييس اللغة ٥ / ١٧١ (ك ر ع).

(٦) ينظر: تاج العروس من جواهر القاموس ٢٢ / ١٢٠ (ك ر ع).

(٧) تهذيب اللغة ١ / ٢٠٢ (ك ر ع).

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- الإبل، لأبي سعيد عبد الملك بن قُريب الأصمعي (ت ٢١٦هـ)، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، الطبعة الأولى، دار البشائر، دمشق، ٢٠٠٣ م.
- الأخبار الطوال، لأبي حنيفة أحمد بن داود الدينوري (ت ٢٨٢هـ)، تحقيق: عبد المنعم عامر، الطبعة الأولى، دار إحياء الكتب العربي، القاهرة، ١٩٦٠ م.
- أساس البلاغة، لأبي القاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٨ م.
- أشعار اللصوص وأخبارهم، جمع وتحقيق: عبد المعين الملوحي، الطبعة الأولى، دار أسامة (د. م)، (د. ت).
- البارع في اللغة، لأبي علي إسماعيل بن القاسم القالي (٣٥٦هـ)، تحقيق: هاشم الطعان، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة، بغداد، ١٩٧٥ م.
- تاج العروس من جواهر القاموس، لأبي الفيض محمد بن مرتضى الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ) تحقيق: عبد الكريم الغرابوي، الطبعة الثانية، مطبعة الإرشاد والأنباء، الكويت، ١٩٨٧ م.
- تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن) لمحمد بن جرير الطبري (ت ٣١٠هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر، الطبعة الثانية، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ٢٠٠٠ م.
- جمهرة اللغة، لابن دُرَيْد الأزدي (ت ٣٢١هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، الطبعة الأولى، دار العلوم للملايين، بيروت، ١٩٨٧هـ.
- الجيم، لأبي عمرو إسحاق بن مزار الشيباني (ت ٢٠٦هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ومحمد خلف أحمد، الطبعة الأولى، الهيئة العامة لشؤون المطابع، القاهرة، ١٩٧٤ م.
- ديوان الأخطل، تحقيق: مهدي محمد ناصر الدين، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٤ م.
- ديوان الأدب، لأبي إبراهيم إسحاق بن الحسين الفارابي (ت ٣٥٠هـ)، تحقيق: د. أحمد مختار عمر، و د. إبراهيم أنيس، الطبعة الأولى، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، ٢٠٠٣ م.
- ديوان امرئ القيس، تحقيق: د. محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الخامسة، دار المعارف، القاهرة، (د. ت).
- ديوان أمية بن أبي الصلت، تحقيق: سيف الدين الكاتب، وأحمد عصام الكاتب، الطبعة الأولى، مكتبة الحياة، بيروت، (د. ت).
- ديوان جرير، تحقيق: نعمان محمد أمين طه، الطبعة الثالثة، دار المعارف، بيروت، ٢٠٠٩ م.
- ديوان ذي الرمة، تحقيق: أحمد حسن بسج، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥ م.
- ديوان طرفة بن العبد، تحقيق: عبد الرحمن المصطاوي، الطبعة الأولى، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٣ م.
- ديوان العجاج، تحقيق: سعدي ضناوي، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، ١٩٩٧ م.
- ديوان مجنون ليلى، تحقيق: جلال الدين الحلبي، الطبعة الأولى، مطبعة مصطفى الباني، مصر، ١٩٣٩.
- ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، (د. ت).
- ديوان الهذليين، صنفه: أحمد الزين، الطبعة الثانية، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٩٥ م.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لإسماعيل بن حماد الجوهري (ت ٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الثالثة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤ م.
- العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، (د. ط)، دار الهلال، (د. ت).

- غريب الحديث، لأبي عبيد القاسم بن سلام(ت٢٢٤هـ)، تحقيق: د. محمد عبد المعيد خان، الطبعة الأولى، دار المعارف العثمانية، (د.م)، ١٩٦٤م.
- الغريب المصنف، لأبي عبيد القاسم بن سلام، تحقيق: د. رمضان عبد التواب، الطبعة الأولى، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ١٩٨٩م.
- الفروق اللغوية، لأبي هلال العسكري(ت٣٩٥هـ)، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، (د.ط)، دار العلم والثقافة، القاهرة، ١٩٩٧م.
- الكتاب، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب سيبويه (ت١٨٠هـ) تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٨ م.
- الكشاف عن حقائق التأويل وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، للزمخشري، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد عوض، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٨٨م.
- لسان العرب، لجمال الدين محمد بن مكرم بن منظور(ت٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، ١٩٩٨م.
- مجمل اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس (ت٣٩٥هـ)، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٦م.
- المحكم والمحيط الأعظم، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت٤٥٨هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد الهنداوي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠م.
- المحيط في اللغة، لإسماعيل صاحب بن عباد (ت ٣٨٥ هـ) تحقيق: د. جان عبد الله توما، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٢م.
- المخصص، لابن سيده، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٩٩٦م.
- المدارس المعجمية، لعبد القادر عبد الجليل، الطبعة الأولى، دار صفاء، الأردن، ١٩٩٩م.
- مراتب النحويين، لأبي الطيب اللغوي (ت٣٥١هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة، القاهرة، (د.ت).
- المعجم العربي نشأته وتطوره، د. حسين نصار، الطبعة الرابعة، دار مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٨٨م.
- معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون، (د.ط)، دار الفكر، ١٩٧٩م.
- النهاية في غريب الحديث والأثر، لمجد الدين أبي السعادات بن الأثير (ت٦٠٦هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).

مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية للقواعد الأساسية المتبعة للوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي لتلامذتهم

الباحثة. سكينه احمد محمد غنانيم

علم نفس تربوي/ الأردن

The Governmental Schools' Teachers' Employment of the Basic Principles of the Learning Means in the Scholastic Acquisition of Their Pupils

Sukaina Ahmed Mohammed Gananeem

Educational Psychology / Jordan

alassadg@yahoo.com

Abstract

The study aimed to investigate Public schools teachers use extent of the basic rules of educational methods in the educational achievement of their students in government schools in Jordan from teachers point of view. To achieve this goal, a questionnaire was designed according to study objectives and hypotheses. The questionnaire was distributed to a random sample amounting 150 teachers selected from Amman Governmental Schools. 130 questionnaire were collected, this means that the response rate is 86.66%. The study found that the followed roles in selecting the instructional materials affects students' academic achievement. Moreover the study found that there is an impact of followed rules used before and upon using of instructional materials on students' academic achievement. The study recommended the need to provide instructional in public schools through following to cope with the latest developments and developments related to instructional materials in order to improve and develop the educational process And to provide the students with the necessary skills and concepts.

الملخص

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية للقواعد الأساسية المتبعة للوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي لطلبة المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تصميم استبيان وفقا لأهداف وفرضيات الدراسة وتوزيعه على عينة مكونة من ١٥٠ معلما تم اختيارها عشوائيا من المدارس الحكومية في عمان وقد تم استرداد ١٣٠ استبانة اي بنسبة استرداد قدرها ٨٦,٦%. وقد توصلت الدراسة الى وجود اثر للقواعد المتبعة في اختيار الوسيلة التعليمية والقواعد المتبعة قبل وبعد الاستخدام على التحصيل الدراسي للطلبة واوصت الدراسة بضرورة توفير الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية من خلال متابعة اخر التطورات والمستجدات المتعلقة بالوسائل التعليمية بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية واكساب الطلبة المهارات والمفاهيم الضرورية، كما اوصت الدراسة بضرورة وضع قواعد واسس لاختيار الوسائل التعليمية بناء على دراسات تطبيقية بهدف الاستفادة منها في العملية التعليمية

المقدمة

استندت العملية التعليمية على تدريس الطلبة وتلقينهم المعلومات والمعارف بأساليب ووسائل تقليدية، وقد اقتصرت العملية التعليمية على الكتاب والمعلم في نقل المعرفة إلى الطالب، مما جعله متلقيا للمعلومات دون فهمها واستخدامه لاساليب التفكير العلمي المنطقي اذ ان عصر الثورة التكنولوجية فضلاً عن الانفجار المعرفي بما فرض رجال التربية التركيز على استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد في اكتساب الطالب الكثير من المعارف وتجدر الإشارة إلى أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً كبيراً ومهماً في تعليم الطالب وذلك من خلال العمل على اثاره انتباه الطالب.

وتعتبر الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم احد أركان العملية التربوية التعليمية الاساسية، وجزءاً من النظام التعليمي مما دفع المؤسسات التعليمية عالمياً، إلى الأخذ بتقنيات التعليم والاتصال لتحقيق أهدافها ثم مواجهة التحديات التي يواجهها العالم اليوم نتيجة للتغيير السريع الذي طرأ على ثورة المعلومات والاتصالات، لذا أصبح استخدام الوسائل التعليمية ضرورة من ضروريات التدريس التي يمكن للطلاب الاستفادة منها، ليتم إعدادهم على درجة عالية من الكفاءة تؤهلهم لمواجهة تحديات العصر الحديث.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة في الإجابة على الاسئلة التالية:

ما مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية للقواعد الاساسية المتبعة للوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي لتلامذتهم لطلبة المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين

اهمية الدراسة

تتبع اهمية الدراسة باستخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي فضلاً عن كفاءة الاستفادة من الخدمات التعليمية التي يمكن استخدامها في تطوير العملية التعليمية وبالتالي تحسين التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الحكومية في الاردن واهمية الدور الذي يمكن للمدارس الحكومية والمعلمين من التركيز على استخدام الوسائل التعليمية في تعزيز العملية التعليمية.

اهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى ما يلي:

- ١- التعرف على القواعد المتبعة في استخدام معلمي المدارس الحكومية للوسائل التعليمية.
- ٢- بيان مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية للقواعد الاساسية المتبعة للوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي لتلامذتهم لطلبة المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين.

فرضيات الدراسة

الفرضية الاولى

- H0-1 لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مدى استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.05)$ للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين.

الفرضية الثانية

- H0-2 لا يوجد فروق في استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.05)$ للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧

الحدود المكانية: المملكة الاردنية الهاشمية

الحدود البشرية: معلمي المدارس الحكومية

مصطلحات الدراسة

الوسيلة التعليمية: ويقصد بها الأجهزة والأدوات والمواد المستعملة من المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم

التحصيل الدراسي ويقصد به كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الوسيلة التعليمية

يتطلب التدريس في اي مستوى أن يتعرض الطلاب إلى شكل من أشكال المحاكاة. ويشير (Ikerionwu,2000) إلى ان الوسائل التعليمية أشياء أو ادوات تساعد المعلم لجعل التعلم ذا معنى للمتعلمين. والوسائل التعليمية هي مدخلات تعليمية ذات أهمية حيوية لتدريس أي موضوع في المناهج الدراسية. ويرى (Aduwa et al, 2005) ان هذه الوسائل والموارد تشمل ومسجلات الأشرطة السمعية، ومسجلات شريط الفيديو، وأجهزة عرض السلايدات، والصور الثابتة، وشرائط الافلام التعليمية المبرمجة والخرائط والرسوم البيانية وغيرها. تقدم مجموعة متنوعة من تجربة التعلم بشكل فردي أو في تركيبة لتلبية مختلف الخبرات التعليمية والتعلم. بينما يرى. (Ngaroga, 2007) بان وسائل التدريس والتعلم هي تلك التي يتم الوصول إليها في البيئة المدرسية ويمكن أن تكون ثلاثية الأبعاد، ثنائية الأبعاد وغيرها من الوسائل الإلكترونية.

تعرف الوسيلة التعليمية بانها "الأداة التي يوظفها المعلم ويقدم عبرها العناصر التعليمية، أو ليوضحها بها في أثناء تفاعله مع المتعلمين سواء كان ذلك في الصف، أو بالرمز أو الحقائق أو بالأشرطة المسجلة " (الأقطش، وآخرون، ٢٠١٠، ص ٩٩) وعرفها شاهين (٢٠٠٩، ص ٥٧) بأنها " الأجهزة والأدوات والمواد المستعملة من المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم ". وتجدر الإشارة الى ان للوسائل التعليمية دوراً مهماً في العملية التعليمية، كما انها تساعد في تحسين وزيادة فعالية عملية التعلم والتعليم حيث انها تساعد المعلم على تقديم العناصر التعليمية وتوجيه التفاعل الصفّي، وتوظف إمكاناته المعرفية والعملية والشخصية، وتربطه بعمله وبالبيئة المحليّة وبمجتمعه، وتقربه من المتعلمين، وتوسع مجالات اطلاعه ومعرفته، وتخدم المتعلم فتقدم له المفردات المنهجية، وتساعد على التفاعل وربط ما يُقدّم بإمكاناته وبالواقع، وتفتح له فرص المشاركة وتنمية قدراته (شطناوي وآخرون، ٢٠١٤). ويرى شاهين (٢٠٠٩:٥٩) ان الوسيلة التعليمية تساعد على اثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجاته للتعلم، حيث يأخذ من الوسائل التعليمية الخبرات التي تهتم وتحقق أهدافه، وهذا يجعله أكثر استعداداً للتعلم. وأشار (الأقطش وآخرون، ٢٠١٠:٩٩ - ١٠٠) أن الوسيلة التعليمية تساعد على اشراك حواس المتعلم جميعها الامر الذي يؤدي إلى ترسيخ التعلم في ذهن الطالب وبقائه، كما انها توفر الوقت والجهد والتكاليف عندما يتم اعدادها بشكل جيد هذا فضلا عن انها تساعد في تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين .ونتيجة للثورة التكنولوجية والتقدم العلمي في جميع نواحي الحياة تطور ميدان الوسائل التعليمية وتأثر بذلك، ورافق ذلك ظهور أنواع كثيرة من الوسائل التعليمية:

-الوسائل المرئية والتي تشمل السبورة، ولوحات النشرات والعرض، والرسوم البيانية، والملصقات، والخرائط والكرات الأرضية، والنماذج

المجسمة والعينات، كما تشمل المرئيات الاتابة الالية من خلال استعمال الشرائح، والشفافيات

-الوسائل السمعية وتشمل التسجيلات السمعية والإذاعة المدرسية.

وسائل البيئة المحليّة مثل الزيارات والرحلات التعليمية، وزيارة الخبراء، وإجراء المقابلات. رابعا: الوسائل الحركية مثل الأفلام التعليمية، والتلفزيون التعليمي، والكمبيوتر، وأشرطة الفيديو (شاهين، ٢٠٠٩:٦٥ - ٦٦).

يعمل استخدام الوسائل التعليمية على تحسين أداء المعلم وأدواره العملية التعليمية، وفي نفس الوقت مساعدة الطالب في التعليم وزيادة الاستيعاب والتحصيل وتساعد الوسائل التعليمية في فهم الطالب للمعارف والمعلومات وتخزين هذه المعلومات في ذاكرة الطالب لمدة طويلة كما أنها تعمل على تنمية الجوانب الحسية وتكسب الطالب القدرة على تصنيف الأشياء وتنمي لديه القدرة على حل المشكلات التعليمية التي يواجهها (الزامل، ٢٠١٠).

التحصيل الدراسي

يتمثل التحصيل الدراسي يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج او منهج مدرسي وقد عرف العزباوي (٢٠٠٨) التحصيل الدراسي بأنه كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق دراجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. وعرفه العبيدي (٢٠٠٤، ص ٢٩) بأنه: بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معاً" ويقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع تتمثل في التحصيل الجيد والذي يكون فيه أداء الطالب مرتفعاً عن معدل أقرانه في نفس المستوى والقسم، اما النوع الثاني فهو التحصيل المتوسط والذي يتمثل في أداء الطالب باقل من امكانياته اما النوع الثالث فيتمثل في التحصيل الدراسي المنخفض والذي يكون في أداء الطالب أقل من المستوى العادي اذا ما قورن بأقرانه في الصف. وهناك عوامل متعددة تؤثر التحصيل الدراسي والتي تتمثل بما يلي (شريم، ٢٠٠٩)

-**التنشئة الوالدية:** حيث ان هناك علاقة بين التربية الديمقراطية والتحصيل الدراسي كما ان الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطالب يحفزه على الاهتمام وتحقيق انجازات

-**الرفاق:** يمارس الرفاق تأثيراً أكبر من تأثير الوالدين في مجال السلوكيات المدرسية اليومية كالواجبات المدرسية والجهد المبذول في الصف، فقد يكون هذا التأثير ايجابيا او سلبيا

-**الغرفة الصفية:** ينبغي أن تمثل الغرفة الصفية بيئة تعليمية إيجابية فالطلبة بحاجة إلى بيئة تتسم بالدفع والتفهم وتشكيل علاقات قوية مع المعلمين

الدراسات السابقة

اجرى العسلي (٢٠٠٠) دراسة بعنوان تحديد فاعلية استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم على التحصيل الدراسي لتدريس مادة التربية الإسلامية في الصف الرابع من مرحلة الأساس، استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي والوصفي والتجريبي، وذلك حسب مقتضى الدراسة وواقعها كما استخدمت ثلاث وسائل لجمع المعلومات، وهي، الاستبانة والمقابلة. أما عينة الدراسة: فتكون من (٢٠) مدرسة من مديريات المدينة، والتعزية، وجبل حبشي، و(٢٠) معلماً ومعلمة، و(٢٠٠) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة الى ان. استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم في عملية التعليم يجعل التعليم أكثر فاعلية وأثراً لدى التلاميذ كما توصلت الى ان نسبة التحصيل العلمي للأطفال الذين درّسوا من خلال استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم أعلى من الذين درّسوا بالطريقة التقليدية.

وهدف دراسة عبد الحافظ (٢٠٠٤) إلى التعرف على أثر استخدام شبكة الانترنت على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر " الحاسوب في التعليم "، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) دارساً منهم (٣٤) طالباً، و(٣٨) طالبة. وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، أي أن المجموعة التجريبية كانت أفضل أداءً من المجموعة الضابطة. كما توصلت الى وجود فرق في الوسط الحسابي الكلي ذي دلالة إحصائية لصالح الإناث في التحصيل الدراسي. ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح التفاعل بين طريقة عرض المادة والجنس

هدفت دراسة العشي وبهمباني (٢٠٠٥) إلى التعرف على أثر التكنولوجيا الحديثة على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس الحكومية في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨٩) مفردة إحصائية وقد استخدمت الدراسة برامج حاسوبية لعملية وأشرطة فيديو تعليمية وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التكنولوجيا الحديثة يؤدي إلى زيادة التعليم لدى الطلاب وزيادة خبرات التعلم لديه وينمي ميوله واتجاهاته.

كما هدفت دراسة الرشيد (٢٠٠٧م) إلى معرفة أثر استخدام تقنية البرامج المعتمدة على الحاسوب على تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (برمجة حاسب آلي في مادة العلوم للصف الأول متوسط، فصل تصنيف الكائنات الحية) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وقد تكونت عينة

الباحثة من (٧٢) طالبة في إحدى المدارس الأهلية بمدينة الرياض، بواقع (٣٦) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٦) طالبة للمجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من التجربة وتطبيق أداة الدراسة (اختبار تحصيلي) توصلت الباحثة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية

هدفت دراسة الشمري (٢٠٠٧) إلى التعرف على التطور التاريخي لمفهوم تقنيات التعليم والوسائل التعليمية. والتعرف على الوسائل التعليمية في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على مجموعتين متكافئتين، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب كلية المعلمين بحائل الذين يدرسون مقرر تقنيات التعليم (١٠٠) وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في مستوى التذكر في تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في مجمل تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل

هدفت دراسة العريشي (١٤٣١هـ) الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الوسائل التعليمية الحسية في التحصيل المباشر والمؤجل، في تدريس وحدة الأدوات في العلوم، لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ قوامها (٤٢) طالبة تعلمن باستخدام الوسائل التعليمية الحسية، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٠) طالبة تعلمن بالطريقة التقليدية واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي مؤلف من (٢٠) فقرة من نوع اختبار متعدد..

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات طالبات الصف الثالث الأساسي، على التحصيل المباشر، والتحصيل المؤجل في وحدة الأدوات في العلوم لدى المجموعتين: التجريبية والضابطة تعزى إلى استخدام الوسائل الحسية لصالح المجموعة التجريبية. وبينت النتائج وجود دالة إحصائية بين متوسطات علامات طالبات الصف الثالث الأساسي، وبين التحصيل المباشر والتحصيل المؤجل في تدريس وحدة الأدوات في العلوم لدى المجموعة الضابطة، وكان لصالح الاختبار المباشر. ودل على وجود فروق دالة إحصائية أيضاً لدى المجموعة التجريبية لصالح الاختبار المباشر.

هدفت دراسة عودة (٢٠١٤) إلى التعرف على مدى معرفة معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوك للتطبيقات والبرمجيات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى استخدامهم وتوظيفهم لها في المواد التي يدرسونها كما هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام المعلمين لها. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة التي تم توزيعها على عينة من (١٠١) معلماً ومعلمة والمعلمات، وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة يمارسون التطبيقات والبرمجيات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، ولكن استخدامهم وتوظيفهم لها في أغراض التدريس كان متدنياً، كما بينت الدراسة وجود بعض المعوقات التي تعيق استخدامهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس؛ كان من أهمها عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

وهدف دراسة شطناوي وآخرون (٢٠١٤) إلى التعرف إلى الوسائل التعليمية وتقويمها في منهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة التي تم توزيعها على عينة من المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) معلماً وعينة من الطلاب مكونة من (٢٤٢) طالباً وتوصلت الدراسة إلى قلة استعمال الوسائل التعليمية، وعدم الوعي بأهميتها، وقلة توافر الأمكنة المخصصة لاستعمالها، وقلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس، وعدم مناسبة بعضها في كثير من الأحيان في منهاج اللغة العربية الأزهرية.

دراسة (Joseph, 2015) هدفت إلى التعرف على تأثير وسائل التعلم البصرية على الأداء الأكاديمي للطالب في المدارس الثانوية العامة في منطقة ماغو. استخدمت الدراسة عينة من ١٠٢ شخص. وتناولت الدراسة أداء أربع مدارس في جامعة ماغو في امتحانات الاستمارة الوطنية الرابعة لعام ٢٠١٣ و ٢٠١٤ التي استخدمت فيها مدرستان مساعدات تعليمية بصرية ولم تستخدمها

مدرستان. استخدمت الدراسة الاستبيانات، والاستعراضات الوثائقية، والمقابلات الاستجوابية لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة الى أن مدارس ماغو وكيتموبا الثانوية التي استخدمت الوسائل التعليمية كانت لها نتائج أفضل للسنوات المتعاقبة في عامي ٢٠١٣ و ٢٠١٤ ووجدت أيضا أن المدارس تستخدم الوسائل التعليمية التي كانت في حالة سيئة، ووجدت الدراسة ان من أكبر معوقات استخدام الوسائل التعليمية يتمثل بعدم كفاية مخصصات الميزانية. غير أن هناك عوامل أخرى أثرت على أداء الطلاب في المقاطعة التي تشمل: نقص المعلمين، وفقر الآباء، ونقص الكتب، وعدم وجود مختبرات.

دراسة ((Apondi, 2015) هدفت الى التعرف على اثر الوسائل التعليمية على التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة سيايا. وتبنت الدراسة التصميم التجريبي الذي يشتمل على الفحص القبلي والبعدى والمجموعة الضابطة. وأجريت الدراسة في المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة سيايا. وبلغ عدد مجتمع الدراسة المستهدف ٢٠٥٦٤ طفلا و ٦٩٦ مدرسا وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٢ طفلا و ٨ معلمين للرياضيات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين خضعوا لنظام تعليمي عرفهم بالحاجة إلى معرفة متى ولماذا وكيفية استخدام المناورة بشكل فعال في الفصول الدراسية. ووفقا للنتائج، يمكن ملاحظة أن للمجموعة الضابطة للمدارس والانحراف المعياري ٥٢,٧٠ و ١٣,٥٧، على التوالي، في حين كان للمجموعة التجريبية متوسط وانحراف معياري قدرها ٧٤,٣٠ و ٨,٧٤ على التوالي. وقد وجدت الدراسة أن الفرق في أداء الأطفال في المجموعة الضابطة من المدارس وتلك الموجودة في المجموعة التجريبية من المدارس ذو دلالة إحصائية وهذا يشير إلى أن الأطفال الذين درسوا الرياضيات باستخدام المواد التعليمية كان أدائهم أفضل من أولئك الذين درسوا الرياضيات فقط باستخدام رموز الرياضيات المجردة فقط. ويرجع الاختلاف في الأداء إلى التدخلات التي أجريت إلى المجموعة التجريبية من المدارس. وكان للوسائل التعليمية أثر أكبر في الإنجاز في القياس الذي ينطوي على المال. وبينت النتائج أن الأطفال في المجموعة الضابطة سجلوا علامات أعلى اما دراسة (Adebule and Ayoola, 2016) فقد هدفت الى التعرف على فعالية استخدام الوسائل التعليمية على الاداء الاكاديمي للطلبة في مادة الرياضيا وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المدارس الاعدادية في ولاية ايكيتي وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالبا تم اختيارهم من تسعة مدراس في الولاية وقد استخدمت الدراسة اداة مصممة ذاتيا لجمع البيانات وقد توصلت الدراسة ام متوسطات درجات الاختبار القبلي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كانت ٦,٦٣ و ٧,٤٣ على التوالي بينما كانت المتوسطات للاختبار البعدي ١١,٣٥ و ٨,٤٠ على التوالي وبينت الدراسة ايضا وجود فرق ذا دلالة احصائية بين اداء الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدام الوسائل التعليمية وبين الذين تم تدريسهم بالطرق التقليدية دراسة

(Adalikwu, Lorkpilgh 2017) هدفت الدراسة الى التعرف على تأثير الوسائل التعليمية على الأداء الأكاديمي للطلبة في المرحلة الثانوية. تم اعتماد مجموعتين اختبار للدراسة قبلي وبعدي.. تم اختيار ما مجموعه ١٠٠ طالب كيمياء ثانوي من خمس (٥) مدارس من خلال عينة عشوائية بسيطة وعشوائية طبقية. تم تدريس المجموعة التجريبية المكونة من ٥٠ طالبا التي تم تدريسهم بالوسائل التعليمية ومجموعة ضابطة مكونة من ٤٠ طالبا تم تدريسهم بدون وسائل تعليمية. بينت الدراسة أن الطلاب الذين درسوا بالوسائل التعليمية أدائهم أفضل بكثير من المجموعة التي تم تدريسها بدون وسائل تعليمية وبينت ايضا ان استخدام الوسائل التعليمية عملت على تحسين فهم الطلاب للمفاهيم وأدت إلى تحصيل دراسة

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي التحليلي باستخدام استبانته وذلك بهدف التعرف على اثر القواعد المتبعة في استخدام الوسائل التعليمية على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في مدينة عمان. وقد تم اختيار عينة عشوائية حيث تم توزيع (١٥٠) استبانته واستعادة (١٣٠) استبانته أي بنسبة استرداد قدرها ٨٦,٦% من مجموع الاستبيانات الموزعة.

أداة الدراسة:

تم إعداد الصورة الأولية لأداة الدراسة بالاعتماد على الدراسات السابقة. وبناء على ذلك فقد تمكنت الباحثة من تحديد المجالات التي شكلت بموجبها أداة الدراسة، وتم وضع عدد من الفقرات تحت كل مجال من المجالات التي شملتها الدراسة استعانته بأدوات القياس المستخدمة في عدد من الدراسات. وقد تم تصميم الاستجابة على أداة البحث وفق مقياس ليكرت الخماسي كما يلي: موافق بشدة ولها (٥) درجات، وموافق ولها (٤) درجات، ومحاييد ولها (٣) درجات، وغير موافق ولها (٢) وغير موافق بشدة ولها (١) درجة واحدة.

أدوات جمع البيانات:

اعتمدت هذه الدراسة على نوعين من البيانات كما يلي:

• البيانات الثانوية:

ويقصد بها البيانات والمعلومات التي جمعها بهدف تكوين إطار النظري ومفاهيمي للدراسة واشتملت على مراجعة لأهم أدبيات الموضوع ذات العلاقة بمفاهيم الوسائل التعليمية والتحصيل الدراسي وتحديدًا تمت الاستعانة بالكتب، والأبحاث والدراسات السابقة والرسائل الجامعية والدوريات والإنترنت، والنشرات ذات الصلة بموضوع الدراسة للحصول على هذه المعلومات وذلك من أجل بناء الجانب النظري لهذه الدراسة.

• البيانات الأولية:

وهي البيانات التي تم جمعها من خلال الدراسة الميدانية باستخدام الاستبانة التي تصميمها وصياغة أسئلتها بالاستعانة بالدراسات السابقة خصيصا لغرض الدراسة الحالية والتي جرى توزيعها على عينات الدراسة من خلال الباحثة شخصيا

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات والمعلومات على النحو التالي:

- التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية: واستخدمت للتعامل مع الاستجابات المتعلقة بخصائص العينة وبعض متغيرات الدراسة.
- اختبار العينة الأحادية (T-test): استخدم الباحث هذا الاختبار للمقارنات الثنائية وفي اختبار فرضيات الدراسة.
- معامل كرونباخ الفا ((Cronbach Alpha للتأكد من درجة ثبات المقياس المستخدم

ثبات أداة الدراسة

من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لاختبار الاتساق الداخلي للأداة وتشير النتائج الى ان قيمة ألفا المعيارية = ٨٧,٨ وهي أكثر من ٦٠% وهي النسبة المقبولة.

تحليل البيانات واختبار الفرضيات

بداية تم وصف عينة الدراسة، ثم التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد المبحوثين على فقرات الاستبيان، ومن ثم تم القيام بالتحليل الإحصائي للاستجابات واختبار فرضيات الدراسة في ضوء نتائج تحليل الاستجابات.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (1) // التوزيع النسبي لعينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الخيارات	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	٨٤	64.6
	انثى	٤٦	35.4
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٨٠	61.5
	دراسات عليا	٥٠	38.5
سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٤٤	33.8
	٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٥٦	43.1
	١٠ سنوات فاكثر	٣٠	23.1

يشير الجدول رقم (1) الى ان عدد الذكور بلغ (٤٨) وبنسبة (٤٦,٦%) بينما بلغ عدد الاناث (٤٦) وبنسبة (٣٥,٤%). ويشير الجدول (١) الى ان غالبية افراد عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس اذ بلغ عدد هذه الفئة (٨٠) فردا وبنسبة مئوية قدرها (٦١,٥%) وتلاها حملة الدراسات العليا اذ بلغ عدد افراد هذه الفئة (٥٠) فردا وبنسبة مئوية قدرها (٣٨,٥%). اما بالنسبة لسنوات الخبرة فقد أشارت البيانات الواردة في الجدول رقم (١) إلى أن (٤٤) فردا وبنسبة (٣٣,٨%) نقل خبراتهم عن خمسة سنوات اما من تتراوح خبراتهم من (٥ سنوات الى اقل من ١٠ سنوات) فقد بلغ عدد هذه الفئة (٥٦) فردا أي بنسبة (٤٣,١%) اما الذين خبراتهم (١٠ سنوات فاكثر) فقد بلغت (٣٠) فردا اي بنسبة (٢٣,١%)

تحليل البيانات: اشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على الاسئلة التي تقيس متغيرات الدراسة

جدول (٢) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة التي تقيس القواعد المتبعة في اختيار

الوسائل التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	تربط الوسيلة التعليمية باهداف الدرس	3.45	1.403	4	متوسطة
٢	تعمل على ربط محتويات الوسيلة بالمواضيع قيد التعليم	3.35	1.492	5	متوسطة
٣	تختار الوسيلة التعليمية الملائمة لمستوى الطلبة	3.52	1.602	٣	متوسطة
٤	تختار الوسيلة التعليمية التي تجذب انتباه الطالب	3.34	1.384	6	متوسطة
٥	تختار الوسيلة التي تتفق مع استراتيجية التدريس	3.58	1.310	2	متوسطة
٦	تختار الوسيلة التعليمية التي يسهل تعديلها ان لزم الامر	3.88	1.068	1	مرتفعة
٧	تقوم بتجريب الوسيلة قبل عرضها على الطلبة	3.32	1.715	7	متوسطة

تم قياس اتجاهات عينة الدراسة نحو القواعد المتبعة في اختيار الوسائل التعليمية من خلال العبارات (١-٧) في الجدول رقم (١) وقد تراوحت ما بين (٣,٣٢ - ٣,٨٧) وتشير جميع هذه المتوسطات إلى اتجاهات ايجابية بالنسبة لاستخدام الوسائل التعليمية اذ ان

جميع هذه المتوسطات تشير الى موافقة عينة الدراسة على جميع الفقرات بدرجات متوسطة ومرتفعة ويشير الجدول إلى أن الفقرة رقم (٦) التي تنص على: "تختار الوسيلة التعليمية التي يسهل تعديلها ان لزم الامر " احتلت المرتبة الأولى بينما احتلت الفقرة رقم (٧) التي تنص على: "تقوم بتجريب الوسيلة قبل عرضها على الطلبة " المرتبة الأخيرة.

جدول (٣) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة التي تقيس القواعد المتبعة قبل استخدام الوسائل التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٨	تقوم بتحديد الوسائل التعليمية المناسبة لاستخدامها	3.78	.910	3	مرتفعة
٩	تتأكد من توافر هذه الوسائل في المدرسة	3.98	1.053	2	مرتفعة
١٠	تطلب من الادارة توفير الوسائل الناقصة	4.15	.775	1	مرتفعة
١١	تتحقق جيدا من امكانية الحصول على الوسيلة في الوقت المناسب	3.45	.934	4	منخفضة
١٢	تجري تجربة على الوسيلة التعليمية للتأكد من صلاحيتها	2.98	1.218	5	متوسطة

تم قياس اتجاهات عينة الدراسة حول القواعد المتبعة قبل استخدام الوسائل التعليمية من خلال العبارات (٨-١٢) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاجابات عينة الدراسة ما بين (2.98-4.15) وتشير جميع هذه المتوسطات إلى اتجاهات ايجابية بالنسبة للقواعد المتبعة قبل استخدام الوسائل التعليمية اذ ان جميع هذه المتوسطات تشير الى موافقة عينة الدراسة على جميع الفقرات بدرجة تراوحت بين المنخفضة والمرتفعة ويشير الجدول إلى أن الفقرة رقم (٨) التي تنص على: "تقوم بتحديد الوسائل التعليمية المناسبة لاستخدامها " احتلت المرتبة الأولى بينما احتلت الفقرة رقم (٩) التي تنص على: " تتأكد من توافر هذه الوسائل في المدرسة " المرتبة الأخيرة.

جدول (٤) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة التي تقيس القواعد المتبعة لدى استخدام الوسائل التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١٣	تعطي نبذة تعريفية عن استخدام الوسيلة	4.46	.752	2	مرتفعة
١٤	تختار الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة	4.38	.842	٣	مرتفعة
١٥	تعمل على استخدام الوسيلة في المكان المناسب	2.88	1.317	5	متوسطة
١٦	تستخدم اسلوبا مشوقا في عرض الوسيلة	4.62	.550	1	مرتفعة
١٧	تضع الوسيلة التعليمية فيمكان يناسب جميع الطلبة	4.31	.705	4	مرتفعة

تم قياس اتجاهات عينة الدراسة حول القواعد المتبعة لدى استخدام الوسائل التعليمية من خلال العبارات (١٣-١٧) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٨٨-٤,٦٢) وتشير جميع هذه المتوسطات إلى اتجاهات ايجابية بالنسبة للقواعد المتبعة لدى استخدام الوسائل التعليمية اذ ان جميع هذه المتوسطات تشير الى موافقة عينة الدراسة على جميع الفقرات بدرجة متوسطة الى مرتفعة ويشير الجدول إلى أن الفقرة رقم (١٦) التي تنص على: "تستخدم اسلوبا مشوقا في عرض الوسيلة." احتلت المرتبة الأولى بينما احتلت الفقرة رقم (١٤) التي تنص على: " تختار الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة" المرتبة الأخيرة.

جدول (٥) // المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة التي تقيس التحصيل الدراسي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١٨	زيادة الاهتمام بالامتحانات	4.05	.959	5	مرتفعة
١٩	اثراء بيئة الطلبة بالموضوعات المحفزة	2.82	1.310	7	متوسطة
٢٠	زيادة الانتباه للمعلم	2.85	1.337	٨	متوسطة

٢١	توفير الجو المناسب للدراسة	4.31	.900	3	مرتفعة
٢٢	زيادة متابعة اولياء الامور	4.51	.562	1	مرتفعة
٢٣	تخفيض تأثير وسائل اللهو	4.15	.905	4	مرتفعة
٢٤	تبني اهداف واضحة	4.48	.640	2	مرتفعة
٢٥	ايلاء الطلبة اهتمام اكبر بالتعلم	3.88	.592	٦	مرتفعة

تم قياس اتجاهات عينة الدراسة حول التحصيل الدراسي من خلال العبارات (١٨-٢٥) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٨١ - ٤,٥٠) وتشير جميع هذه المتوسطات إلى اتجاهات ايجابية بالنسبة للتحصيل الدراسي إذ ان جميع هذه المتوسطات تشير الى موافقة عينة الدراسة على جميع الفقرات بدرجات تراوحت ما بين المتوسطة والمرتفعة ويشير الجدول إلى أن الفقرة رقم (٢٢) التي تنص على: "زيادة متابعة اولياء الامور." احتلت المرتبة الأولى بينما احتلت الفقرة رقم (٢٣) التي تنص على: " تخفيض تأثير وسائل اللهو." المرتبة الأخيرة.

اختبار الفرضية الاولى

H0-1 لا يوجد اثر للقواعد المتبعة في اختيار الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.05)$ للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين

جدول رقم (٦) نتائج اختبار الفرضية الاولى

النتيجة	مستوى الدلالة	T الجدولية	T المحسوبة	R ² معامل التحديد	R معامل الارتباط
رفض	0.003	٢,٠٠١	٢,٩٩٣	٠,١٢٣	٠,٣٥١

* يكون التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل الارتباط تساوي ٠,٣٥١ وان قيمة (معامل التحديد) تساوي ٠,١٢٣ وهذا يعني أن متغير الاستخدام يفسر ما نسبته ١٢,٣% من التباين الحاصل في التحصيل الدراسي اضافة لذلك فإن قيمة T المحسوبة (٢,٩٩٣) ، وهي اكبر من قيمة T الجدولية = ٢,٠٠١ وذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ووفقا لقاعدة القرار التي تنص على أنه ترفض الفرضية العدمية اذا كانت قيمة T المحسوبة اكبر من قيمة T الجدولية وعليه ترفض الفرضية العدمية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: "يوجد اثر للقواعد المتبعة في اختيار الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.05)$ للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين

الفرضية الثانية

H0-2 لا يوجد اثر للقواعد المتبعة قبل استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.05)$ للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين.

جدول (٧) نتائج اختبار الفرضية الثانية

النتيجة	مستوى الدلالة	T الجدولية	T المحسوبة	R ² معامل التحديد	R معامل الارتباط
رفض	٠,٠٠٠	٢,٠٠١	٥,٦٤٩	٠,٣٣٢	٠,٥٧٩

* يكون التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة معامل الارتباط تساوي ٠,٥٧٩ وان قيمة (معامل التحديد) تساوي ٠,٣٣٢ وهذا يعني أن متغير القواعد المتبعة قبل الاستخدام يفسر ما نسبته ٣٣,٢% من التباين الحاصل في التحصيل الدراسي اضافة لذلك فإن قيمة T المحسوبة (٥,٦٤٩) ، وهي اكبر من قيمة T الجدولية = ٢,٠٠١ وذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ووفقا لقاعدة القرار التي تنص

على انه ترفض الفرضية العدمية اذا كانت قيمة T المحسوبة اكبر من قيمة T الجدولية وعليه ترفض الفرضية العدمية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: "يوجد اثر للقواعد المتبعة قبل استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين.

الفرضية الثالثة

H0-3 لا يوجد اثر للقواعد المتبعة عند استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين.

جدول (٨) نتائج اختبار الفرضية الثالثة

النتيجة	مستوى الدلالة	T الجدولية	T المحسوبة	R ² معامل التحديد	R معامل الارتباط
رفض	0.000	2.001	٩,٦٠٢	٠,٥٧٥	٠,٧٧١

* يكون التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة معامل الارتباط تساوي ٠,٧٧١ وان قيمة (معامل التحديد) تساوي ٠,٥٧٥ وهذا يعني أن متغير القواعد المتبعة عند الاستخدام يفسر ما نسبته ٥٧,٥% من التباين الحاصل في التحصيل الدراسي إضافة إلى ذلك فإن قيمة T المحسوبة (٩,٦٠٢)، وهي اكبر من قيمة T الجدولية = ٢,٠٠١ وذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ووفقاً لقاعدة القرار التي تنص على انه ترفض الفرضية العدمية اذا كانت قيمة T المحسوبة اكبر من قيمة T الجدولية وعليه ترفض الفرضية العدمية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: "لا يوجد اثر للقواعد المتبعة عند استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين

النتائج والتوصيات

يؤدي استخدام الوسائل التعليمية الى سرعة تعلم الطالب اذ انها تساعد في توضيح المادة وتبسيطها للطلبة الامر الذي ينعكس ايجابا على ادراك وفهم الطلبة للمادة الدراسية

ان تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لاستخدامها تعتبر ذا قيمة بالنسبة اذ انها تؤدي الدور المقصود من استخدامها

يلعب الاسلوب الذي يستخدمه المعلم في عرض الوسيلة التعليمية دور بارزا في جلب انتباه الطلبة وفهم ما تشير اليه الوسيلة التعليمية وترسيخ المعلومة في اذهانهم

يوجد للقواعد المتبعة في اختيار الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين

- يوجد اثر للقواعد المتبعة قبل استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين.

يوجد اثر للقواعد المتبعة عند استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) للطلبة في المدارس الحكومية في الاردن من وجهة نظر المعلمين

استنادا على النتائج التي تم التوصل اليها توصي الدراسة بضرورة توفير الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية من خلال متابعة اخر التطورات والمستجدات المتعلقة بالوسائل التعليمية بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية واكساب الطلبة المهارات والمفاهيم الضرورية، كما اوصت الدراسة بضرورة وضع قواعد واسس لاختيار الوسائل التعليمية بناء على دراسات تطبيقية بهدف الاستفادة منها في العملية التعليمية كما اوصت بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام مثل هذه الوسائل.

المراجع

- الأقطش، يحيى والعمرى، شوكت ورمزي، عبد القادر وقرعوش، كايد (٢٠١٠م). المرجع في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الرشيد، إخلاص سعد (٢٠٠٧) أثر استخدام تقنية البرامج المعتمدة على الحاسوب على تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض
- الزامل مجدي (٢٠١٠) أثر استخدام الوسائل التعليمية الحية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في العلوم العامة، مجلة جامعة الخليل، مجلد ٨ عدد ١.
- شاهين، عماد (٢٠٠٩). مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين. بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
- شريم رغبة (2009)، سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
- شطناوي إسلام، قمر الزمان بن عبد الغني ومحمد جئ نوح (٢٠١٤) تقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٠، عدد ١، ٢٠١٤، ٥٥-٦٤
- الشمري. خالد بن عبد المحسن فالح (٢٠٠٧) أثر استخدام برنامج حاسوبي في تدريس مادة تقنيات التعليم على تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل
- عبد الحافظ محمد سلامه (٢٠٠٤) أثر استخدام شبكة الانترنت على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض - في مقرر الحاسوب في التعليم مجلة العلوم التربوية والنفسية/ جامعة البحرين
- العريشي أيمن بن علي (١٤٣١هـ) أثر توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة جازان، رسالة ماجستير، جامعة
- العزباوي محمد عبد العزيز، ((2008، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة. المجتمع العربي، الأردن،
- العسلي، يوسف نعمان (٢٠٠٠) اثر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحصيل الدراسي في تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة الأساس في اليمن، رسالة ماجستير، جامعة افريقيا العالمية
- عودة سليمان عودة (٢٠١٤) واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي قمعلات مدارس تربية لواء الشوبك، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات مجلد ١٧ عدد ١
- Adalikwu, SA IT Iorkpilgh (2017) The Influence of Instructional Materials on Academic Performance of Senior Secondary School Students in Chemistry in Cross River State, Global Journal of Educational Research, [Vol 16, No 1 \(2017\)](#)
- Adebule, S.O and Ayoola, O.O. (2016) Impact of Instructional Materials on Students' Academic Performance in Mathematics in Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria ,Research Journal of Educational Studies and Review Vol. 2 (1), pp. 1-4
- Aduwa-Ogiegbaen S.O et al. (2005). Instructional Communication and Technology in higher education badan. Stirling Hordon Publishers(Nig)Ltd.
- Apondi , J.(2015) , Impact of Instructional Materials on Academic Achievement in Mathmatics in Public Primary Schools in Siaya County , Kenya, MSC, the University of Nairobi
- Joseph MK. (2015) The Effect of Visual Learning Aids on Students' Academic Performance in Public Secondary Schools: Case of Magu District Decondary Schools, MSC thesis, The Open University Of Tanzania
- Ngaroga, M.J (2007) Education For Primary Teacher Education. Nairobi: East African

نماذج من إسهامات أهل المغرب في السيرة النبوية

الدكتور رشيد كُهووس

أستاذ بكلية أصول الدين بتطوان جامعة عبد المالك السعدي / المغرب

Samples of the Contributions of the Moroccans in the Prophetic Biography

Dr. Rasheed Kuhoos

Instructor in the College of Religion Fundamentals in Tatwan / University of Abdul Malik Al-Sa'di / Morocco

rachid1433@yahoo.com

Abstract

The prophetic biography has urged scholars, literary men, and poets, moved their souls and hearts and enriched their wisdom and thoughtfulness. They were inspired by that bright biography figuring out from various lessons and anecdotes.

الملخص

لقد هيجت سيرة سيدنا رسول الله ﷺ العلماء والأدباء والشعراء والأولياء وحركت قلوبهم، وروحت أرواحهم، وفجرت ينابيع الحكمة من قلوبهم على ألسنتهم، وأيقظت همم الكثير من المسلمين وشجذت ذممهم، فنهل من نبعها أولو الألباب واستنبطوا منها الدروس والعبر، وأتحفوا بأحداثها أسفارهم، ونوروا بعظاتها قلوبهم...

ومن هنا اشتدت عناية علماء المغرب بصاحب السيرة العطرة وتناولوها من نواحيها المختلفة وفنونها المتنوعة، وموضوعاتها الكثيرة، فلم يكتف أولئك الجُلَّةُ برواية أحداثها ونقلها جيلا عن جيل، بل أبدعوا في فنونها الوثيقة الصلة بها ككتب الأقضية والأحكام النبوية وكتب تراجم الصحابة وفضائلهم وكتب الكنى والأنساب...، واستنبطوا منها الأحكام والعبر والعظات، ونوعوا في مناهج التأليف فيها... واستمر الأمر هكذا حتى اشتد عود المدرسة المغربية في السيرة النبوية وقوي ساعدها، وأثمرت ثمارا طيبة مباركة، وانتشر عبرها في الدنيا.

هكذا اعتنى علماء المغرب بالسيرة العطرة وصنفوا مصنفات لا يستهان بها وشروحا وحواشي ومنظومات لا تتكر أهميتها؛ وتنوعت مجالات اهتمامهم بها، فمنهم من كتب في السيرة النبوية سردا للأحداث التاريخية منذ ولادة رسول الله ﷺ حتى وفاته، مع مراعاة التسلسل الزمني في سرد تلك الأحداث:

الفرع الأول: المصنفات العامة

اعتنى أهل المغرب بالمصنفات السيرة الشريفة العامة عناية بالغة؛ حيث قاموا بشرح أحداثها، كما اختصروها، ونقدوا مرويَّاتها واستدركوا عليها.. ومن تلك المؤلفات ما يلي:

- ١- «حروب الإسلام»: للفقير الأديب الثقة أبو مروان عبد الملك بن حبيب السلمي القرطبي الإلبيري المغربي (ت ٢٣٨هـ)^(١).
- ٢- «جوامع السيرة»^(٢): للإمام أبي محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري الأندلسي المغربي (ت ٤٥٦هـ).
- ٣- «الدرر في اختصار المغازي والسير»^(٣): لحافظ المغرب أبي عمر ابن عبد البر القرطبي (٤٦٣هـ).
- ٤- «الروض الأنف شرح لسيرة ابن هشام»^(٤): للإمام الحافظ الأديب أبي زيد عبد الرحمن ابن الخطيب السهيلي الخنعمي المالكي (ت ٥٨١هـ): سلك الإمام في كتابه منهجا رائد في دراسة سيرة رسول الله ﷺ؛ فأتحننا فيه بفوائد بديعة في اللغة والأدب والشعر فضلا

(١) شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد مخلوف، ١١١/١-١١٢.

(٢) طبع عدة طبعات.

(٣) طبع عدة طبعات.

(٤) طبع الكتاب طبعات مختلفة.

عن الأنساب، كما استنبط منها الكثير من الأحكام الفقهية وعللها وأصلها.. إضافة إلى فقه الحديث الشريف، ونقد بعض المرويات.. استخرج مؤلفه من مائة وعشرين مصنفًا كما ذكر.

٥- «كتاب المغازي»: للإمام أبي القاسم عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله الأنصاري المعروف بابن حبيش (ت ٥٨٤هـ)^(١).

٦- «الإملاء المختصر في شرح غريب السير»: للفقيه المحدث أبي در مصعب بن أبي بكر محمد بن مسعود الخشني (ت ٦٠٤هـ)^(٢).

٧-٨-٩- «سمط الجواهر الفاخر من مفاخر النبي الأول والآخر»: وممن اهتم بعلم السيرة النبوية وصنف فيها العالم المغربي الرباني الصوفي الشيخ العلامة محمد المهدي بن أحمد بن علي الفاسي الفهري الصوفي المتوفى في آخر شهر المحرم الحرام سنة ١١٠٦هـ، مصنفات لا يستهان بها لا تكرر أهميتها... فمن كتاب نفيس في السيرة النبوية بعنوان: «سمط الجواهر الفاخر من مفاخر النبي الأول والآخر»^(٣). إلى كتابين نفيسين في السيرة النبوية الأول بعنوان: «العقد المنضد من جواهر مفاخر سيدنا محمد ﷺ» والثاني: «كفاية المحتاج من خبر صاحب التاج واللواء والمعراج».

لقد أبدع الشيخ محمد المهدي الفاسي في كتابه ((سمط الجواهر الفاخر)) - الذي أجمعت المصادر على صحة نسبته إليه - فقد أحسن تأليفه وتصنيفه، فقد كتبه بقلم العالم الرباني الصوفي المتأجج حبا وشوقا لسيد الوجود ﷺ، وبمداد الفؤاد، ونور اليقين، بأسلوب سلس رائق، واستشهادات كثيرة لعلماء متمكنين وشيوخ بارزين، فهو من أنفع الكتب وأصفاها...

لقد جمع في سيرته بين المتفرقات، فجمع فيها السيرة النبوية بمرحلتها المكية والمدنية، والمغازي والسير، والشمال والأخلاق، وتراجم آل البيت والصحابة الكرام ﷺ، وذكر جملة من المسائل المهمة في السيرة النبوية والشمال المحمدية والخصال الأحمديّة...

لقد سلك في كتابه مسلكا حسنا، مستقيا مادته من كتب الحديث، ومن كتب السيرة النبوية بجميع أنواعها، مبرزًا الأقوال في المسألة وينسبها إلى أصحابها، بل يذكر الكثير من الأقوال في المسألة الواحدة، لتكثر الفائدة ويعم نفعها، دون أن يرجح بين الأقوال المختلفة، شارحا لغريب كتابه وما ينقله من نصوص عند نهاية كل فصل أو باب، نقل إضافة إلى علماء السير عن علماء صوفيين مغاربة وغيرهم نصوص مفيدة ونادرة.

عرض مختلف أحداث السيرة النبوية بشمولية تامة، بدأها بخلق ﷺ وأسبقيه نوره وأنه بذرة الوجود والسبب في كل موجود، وطهارة نسبه وطيب محتده، وذكر أمه وأبيه رحمهما الله ومدة حملته وعجائب مولده الشريف، ورضاعه وشق صدره وأهم أحداث صباه، ثم زواجه وتجارته، ومشاركته في بناء الكعبة، ثم مبعثه ونزول الوحي عليه، ثم كل أحداث السيرة النبوية في مرحلتها المكية من دعوة وإيذاء وابتلاء وهجرة إلى الحبشة ثم المدينة، ثم ذكر المرحلة المدنية بكل أحداثها؛ من الوصول إليها ثم بناء المسجد ثم الإخاء ثم كتاب الصحيفة، ثم السرايا والغزوات، ثم حجة البلاغ والتمام والكمال والوداع...

ثم ذكر أسماءه ﷺ، وأعمامه، ومراضعه، وإخوته، وأبناءه، وأزواجه، والأيتام الذين كان وصيا عليهم، ومواليه الذين أعققتهم، وخدمه، ومن استعملهم في أمور مخصوصة في مغازيه أو غيرها، وحراسه، وأصحابه العشرة المبشرين بالجنة وملتقاهم معه في النسب، ورفقائه النجباء، وحواريه، وفرسانه، ومؤذنيه، وكتابه وخطيبه وشعرائه وحداثه، ورسله إلى الملوك والأمراء، وأمرائه على البلاد وعماله على الصدقات،

ثم ذكر طبقات الصحابة ﷺ مترجما لهم ذاكرًا لمناقبهم، بدأها بالسابقين إلى الإسلام، ثم مهاجري الحبشة من قريش، ثم أهل العقبة من الأنصار، ثم أهل بدر من المهاجرين والأنصار، ثم جملة ممن بايع رسول الله ﷺ، ثم جملة ممن شهد لهم رسول الله ﷺ من

(١) شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، ٢٢٧/١.

(٢) حققه الدكتور عبد الكريم خليفة، دار البشير عمان، الطبعة الأولى ١٤١٢هـ.

(٣) حققته الدكتورة سعاد رحائم، ونشرته وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية-المغرب، ط١/١٤٣١هـ-٢٠١٠م.

(٤) توجد نسخة جيدة في خزانة القرويين، ونسخة بالمكتبة العبدلية بجامع الزيتونة بتونس، الرقم التسلسلي: ١٠١٦٩٠، باسم مؤلف مجهول، رقم الحفظ: ١٢٥٠.

أصحابه بالجنة، ثم لمن جمع القرآن حفظاً على عهدہ ﷺ، ثم للمفتين على عهدہ ﷺ، ثم لأهل الصفة من الصحابة رضی اللہ عنہم، ثم للفقراء البكائين رضی اللہ عنہم، ثم المؤلفات قلوبهم، ثم آخر من بقي من أصحابه رضی اللہ عنہم، ثم من كان يشبهه ﷺ... ثم ذكر جملة من خصائصه ﷺ وفضائله وصفاته الخلقية الشريفة وجمال صورته وبهائه، وما أكرمه الله به من الأخلاق العظيمة وشرفه من السجايا الكريمة والخصال الحميدة، (مال عقله، ووفور علمه، وتبته وزهده وكمال عبوديته لله تعالى، وتواضعه ولين جانبه، ورحمته وعفوه وصدقه وأمانته وعفافه...)، ثم ذكر نعته في الكتب السالفة وما ورد من التبشير والتتويه به، وتقدم نبوته على نفخ الروح في آدم عليه السلام، وسبق رسالته ﷺ، وختم نبوته، ثم ختم بوجود محبته ﷺ وتعظيمه، ووفاته ثم رؤياه في اليقظة والنام، ثم زيارة مقامه وروضته ﷺ، وكيفية القبور الثلاثة وقبر صاحبيه أبي بكر وعمر رضي الله عنهما، وما جاء في أن الملائكة تحف بقبره ﷺ، ثم ما جاء في الصلاة والسلام عليه ﷺ.

فجاء الكتاب بفوائد جمة، ولطائف هامة، مقسماً تقسيماً جيداً، شاملاً لكل السيرة الطاهرة.

١٠- «الفتوحات الإلهية في أحاديث خير البشرية تشفى بها القلوب الصدية»، للسلطان العالم محمد بن عبد الله العلوي (ت ١٢٠٤هـ) (١).

١١-١٢- «نفائس الدرر من أخبار سيد البشر» (٢): للإمام العلامة الشيخ أبي سرحان مسعود بن محمد بن علي السجلماسي الفاسي الشهير بجموع (ت: ١١١٩هـ).

وهذا الكتاب من الكتب النفيسة؛ تناول فيه المؤلف كل أحداث السيرة النبوية العطرة من نسبه الشريف، مروراً بمولد وأحداث المرحلة المكية ثم المدنية وتفاصيلهما، ثم فصل القول في المعجزات وما يتعلق بها وذكر نماذج منها، كما تحدث عن خصائصه وفضائله وخصائص أمته، وأزواجه وسراريه وأصحابه ثم جملة من أخلاقه العظيمة وفضائله المجيدة. وله أيضاً: «الدرر المضيئة من خبر سيد الخليفة» (٣): اشتمل هذا الكتاب على جملة من الأخبار التي تخص سيرة النبي ﷺ، من ميلاده إلى وفاته، مع ذكر المغازي وجملة من الشرائع المحمدية والخصائص النبوية الأحمديّة، فجعله مختصراً لكتابه الكبير نفائس الدرر.

١٣-١٤- «دلالة الهائم الكئيب على أطلال ربوع الحبيب ﷺ»: للعلامة عمر بن عبد العزيز بن عبد المنعم الجرسيفي (ت ١٢١٤هـ) (٤).

هذا الكتاب في ذكر أوصاف النبي ﷺ ونسبه وذريته وأزواجه وسيرته ووفاته وخلفائه.

وله أيضاً: «السراج المتواقد الأصفى في ذكر بعض أحوال المصطفى ﷺ» في السيرة النبوية [مخطوط].

١٥- «تحفة الإخوان بمختصر سيرة سيد الأكوان»: للشيخ العلامة أحمد بن محمد الرهوني (ت ١٣٧٣هـ) (٥).

١٦- «اعرف نبيك ﷺ من صحيح السيرة العطرة» (٦): للشيخ المحدث أبي الفتوح عبد الله التليدي.

١٧- «الشذرات الذهبية في السيرة النبوية» (٧): للشيخ الفقيه أبي أويس محمد بن الأمين بوخبرة الحسني.

وهو عبارة عن دروس علمية في السيرة النبوية ألقاها الشيخ بمعهد الإمام الشاطبي للتعليم العتيق بتطوان.

(١) حققه: محمد عثمان، ونشرته دار الكتب العلمية ببلنجان.

(٢) حققه: الحسن الخبيبة وعبد اللطيف علوان وعبد الحميد تدرارني، ونشر ضمن منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الطبعة الأولى ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م. طبع في ستة أجزاء.

(٣) حققه الطالب الباحث: أمين النقيرة، سنة ٢٠١٧. ماستر السيرة النبوية بالغرب الإسلامي: الأعلام ومنهج البحث. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض، مراكش-المغرب.

(٤) حققه الطالب الباحث: محمد أزناك، سنة ٢٠١٧، بـماستر السيرة النبوية بالغرب الإسلامي: الأعلام ومنهج البحث، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض، مراكش-المغرب.

(٥) حققه الطالب الباحث: محمد بوضاد. سنة ٢٠١٧، بـماستر السيرة النبوية بالغرب الإسلامي: الأعلام ومنهج البحث، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض، مراكش-المغرب.

(٦) طبع بدار الكتب العلمية ببلنجان. الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.

(٧) طبعته دار ابن حزم ببلنجان، ودار البشائر الإسلامية، ودار الأمان بالرباط.

الفرع الثاني: في الشمائل النبوية

ومنهم من اهتم بالأوصاف الخلقية والخلقية لرسول الله ﷺ وفصائله الشريفة وهو ما يسمى بالشمائل النبوية أو شمائل رسول الله ﷺ وفصائله:

- ١- «زواهر الأنوار وبواهر ذوي البصائر والاستبصار في شمائل النبي المختار»: علي بن إبراهيم بن النُّفري الغرناطي (ت ٥٥٧هـ)^(١).
 - ٢- «أنجح الوسائل في شرح الشمائل»^(٢): للشيخ قاسم بن محمد بن أحمد بن عبد الملك بن مخلص الأنصاري السبتي (كان حيا سنة ٨٠٩هـ).
 - ٣- «شرح الشمائل»^(٣): للشيخ محمد بن أحمد بناني الفاسي المعروف بفرعون (ت ١٢٦١هـ).
 - ٤- «نشر الشمائل لنشر الشمائل»^(٤): للشيخ إبراهيم بن محمد بن عبد القادر التادلي (١٣١١هـ).
 - ٥- «شرح خاتمة الشمائل المصطفوية للترمذي»^(٥): للشيخ ابن عزوز محمد المفضل عبد الهادي المكناسي: (ت ١٣١٩هـ).
 - ٦- «ختم الشمائل»^(٦): للشيخ محمد بن القاسم بن محمد القادري (ت ١٣٣١هـ).
 - ٧- «روضة الأزهار في شمائل النبي المختار»: للشيخ عبد السلام بن أحمد العمراني الفاسي (ت ١٣٣٢هـ)^(٧).
 - ٨- «نظم الشمائل المحمدية والسيرة المصطفوية»: للسلطان عبد الحفيظ بن الحسن العلوي (ت ١٣٥٦هـ).
 - ٩- «تعليق الحمائل فيما أغفله شراح الشمائل»^(٨): للشيخ عبد الله بن الطاهر بن محمد بن حمّ الكرسيفي التازي (من أهل القرن ١٣ الهجري).
 - ١٠- «عون الطالب السائل على فهم الأثرين المختوم بها الشمائل»: للشيخ محمد بن أحمد بن المكي بن أحمد بن علي السوسي (ت ١٣٦٩هـ)، وهو ختم على شمائل الترمذي.
 - ١١- «المستخرج على الشمائل المحمدية للترمذي»^(٩): للشيخ الحافظ أحمد بن محمد بن الصديق الغماري (ت ١٣٨٠هـ).
 - ١٢- «شرح الشمائل المحمدية»^(١٠): للشيخ محمد عبد الحي بن عبد الكبير الكتاني (ت ١٣٨٢هـ).
 - ١٣- الأحاديث المنتقاة في فضائل سيدنا رسول الله ﷺ^(١١): للحافظ أبي الفضل عبد الله بن محمد بن الصديق الغماري (ت ١٤١٣هـ). الكتاب أورد فيه المؤلف ثلاثة وأربعين حديثاً منتقاة من فضله ﷺ.
- أضف إلى هذا باقي شروح أهل المغرب لكتاب الشمائل المحمدية وحواشيهام عليه، ذكر بعض هذه الشروح في كتاب تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه وبعضها في شجرة النور الزكية، وبعضها في الذيل والتكملة وبعضها في المطبوعات المغربية... فضلا عما ذكر في كتب التراجم والفهارس والأثبات ومعاجم الشيوخ...

الفرع الثالث: في الدلائل والمعجزات

ومنهم من اهتم بالكتابة في الدلائل الشاهدة على صدق سيدنا رسول الله ﷺ وصدق رسالته وثبوت معجزاته:

- (١) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، محمد بن عبد الله التليدي، ص ١٦٣.
- (٢) حققه الطالب الباحث: السعيد خوني، سنة ٢٠١٧م. بماسر السيرة النبوية بالغرب الإسلامي: الأعلام ومناهج البحث، بكلية الآداب بمرآش.
- (٣) توجد نسخة منه بالخزانة الوطنية برقم: ٣٠٦٥.
- (٤) توجد منه نسختان بالخزانة الوطنية الرباط: ١٠٩١ ك، ٥٩٤ ك.
- (٥) كشف الكتب المخطوط بالخزانة الحسنية، ص ١٦٥.
- (٦) كشف الكتب المخطوط بالخزانة الحسنية، ص ١٦٥.
- (٧) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ١٦٠.
- (٨) كشف الكتب المخطوطة بالخزانة الحسنية، ص ٨٣، وفهرس الكتب المخطوطة في السيرة النبوية المحفوظة بالخزانة الحسنية، ص ٩٨، ومنه نسخة بالخزانة الوطنية بالرباط تحت رقم: ٩٣٤ ك.
- (٩) البحر العميق في مرويات أحمد بن الصديق، ٩٢/١.
- (١٠) توجد نسخة منه بالخزانة الوطنية بالرباط برقم: ٣٢٩٣ ك.
- (١١) طبع بالقاهرة سنة ١٩٧٤ هـ بمكتبة صبيح.

- ١- «أعلام النبوة»: للشيخ سليمان بن أبي عصفور الفراء المعتزلي (ت ٢٩٦هـ)، قال الدكتور محمد يسف: "وهذا أول كتاب نقلناه للمغاربة في أعلام النبوة"^(١).
- ٢- «دلائل الرسالة»: في عشرة أسفار: للعلامة الحافظ الثبوت العلامة قاضي الجماعة أبو المطرف عبد الرحمن بن محمد ابن عيسى بن فطيس بن اصبح القرطبي (ت ٤٠٢هـ)، قاضي الجماعة بقربة، وأحد جهازة المحدثين وكبار الحفاظ^(٢). وهو ثاني مغربي أفرد الأعلام والدلائل بالتصنيف^(٣).
- ٣- «شفاء الصدور في أعلام نبوة الرسول ﷺ وخصائصه»: للإمام الخطيب أبي الربيع سليمان بن سبغ السبتي (ت ٥٢٠هـ)^(٤). اشتمل الكتاب على مباحث الدلائل والشمال والخصائص وغيرها.
- ٤- «قصد السبيل في معرفة آيات الرسول ﷺ»: للشيخ أحمد بن عبد الصمد الخزرجي القرطبي الفاسي (ت ٥٨٢هـ)^(٥).
- ٥- ٦- ٧- «الآيات البيئات في ذكر ما في أعضاء رسول الله ﷺ من المعجزات»^(٦): للحافظ أبي الخطاب مجد الدين عمر بن الحسن بن علي بن محمد بن يحيى الكلبي الأندلسي البلسي (ت ٦٣٣هـ) الظاهري المذهب، الأندلسي، كان من كبار المحدثين، ومن الحفاظ الثقات الأثبات المحصلين^(٧).

تناول الإمام ابن دحية في كتابه ما جاء من آيات وأحاديث وأخبار وآثار في مدح أعضاء سيد الوجود سيدنا محمد ﷺ، وعينيه، ولسانه، وشفتيه، وأسنانه، ويديه، وصدرة، وأذنيه، وشعره، وقلبه، وظهره، ودمه، ونفخه، ونفثه، وريقه، وتقله، وعرقه، وطوله، ومشيته وخصائص كل جارة من جوارحه ﷺ.

فجمع مؤلفه بين الخصائص النبوية ودلائل النبوة والفضائل وفقه السيرة العطرة، فكان متميزا في بابها، وقل أن تجد مصنفاً على هذا المنوال.

وله أيضا «الابتهاج في أحاديث المعراج»^(٨): وقد تناول المؤلف في هذا المؤلف الفريد أحاديث معجزة الإسراء والمعراج، وشرح معانيها، وبين غامضها، كما بين الحكمة من الإسراء إلى بيت المقدس، والحكمة من المعراج ليلا، وما رآه النبي ﷺ في معراج من الآيات البيئات والمعجزات الباهرات، ثم عرج على قضايا لها صلة بالإسراء والمعراج، كشق صدر رسول الله ﷺ وغسل قلبه في طسيت من ذهب، ورؤيته ربه ليلة الإسراء، ورؤية المؤمنين لله تعالى في الآخرة، وانتهى إلى فوائد هذه المعجزة التي أوصلها إلى إحدى وستين فائدة، إضافة إلى قضايا أخرى لها صلة بحكمة كون المعجزة ليلا كليله القدر وليلة النحر وسفر النبي ﷺ ليلا، واجتهاده في العبادة ليلا وغير ذلك..

وله أيضا: «مرج البحرين في فوائد المشرقين والمغربين»^(٩) وسماه المراكشي في الذيل والتكملة ٢١٩/٨: (البشارات والإنذارات المتلقاة من أصدق البريات). ويعتبر هذا الكتاب من الكتب التي ألفت في فن (البشارات) وفي فن (دلائل النبوة) حيث جمع بين الفنين معا، وموضوع هذا الكتاب البشارات والإنذارات المستقبلية التي أخبر بها النبي ﷺ، فوَقعت بعد وفاته ﷺ كما أخبر.

- ٨- «الدرر السنية في معجزات سيد البرية»: للشيخ محمد بن أبي الوليد أحمد بن عيسى بن حجاج اللخمي (ت ٦٥٤هـ)^(١٠).
- ٩- «البشائر والأعلام لسياق ما لسيدنا محمد ﷺ من الآيات البيئات والمعجزات الباهرات والأعلام»^(١١): للإمام أبي محمد الحسن بن علي بن محمد بن عبد الملك الرهوني المعروف بان القطان (ت بعد ٦٦١هـ).

(١) المصنفات المغربية في السيرة، محمد يسف، ٤٨/١.

(٢) سماه الذهبي في سير أعلام النبلاء ب"أعلام النبوة". ٢١٢/١٧.

(٣) المصنفات المغربية في السيرة، ٢٤٥/١.

(٤) الرسالة المستطرفة، محمد بن جعفر الكتاني، ص ٢٠٢.

(٥) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٢٣٠.

(٦) حققه: الدكتور جمال عزون، وطبع بدار البشائر ببيروت-لبنان.

(٧) نفح الطيب، أحمد التلمساني المقرئ، ١٠٤/٢.

(٨) حققه: الأستاذ رفعت فوزي عبد المطلب.

(٩) ينظر: نهاية السؤل في خصائص الرسول، ص ٥٠٤.

(١٠) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ١٤١.

الفرع الرابع: في الخصائص النبوية الشريفة

ومنهم من تناول السيرة النبوية انطلاقاً من حقوق المصطفى ﷺ على أمته، أو خصائصه التي تميز بها عن غيره:

١- «الشفا بتعريف حقوق المصطفى ﷺ»: للإمام القاضي أبي الفضل عياض اليعصبى (ت ٥٤٤هـ)؛ فكان هذا السفر القيم نموذجاً لإبداع المدرسة المغربية في سيرة شمائل رسول الله ﷺ وخصائصه الشريفة... قد برع المغاربة في شرحه ولا يتسع المجال لذكر أسماء الشارحين ومصنفاتهم.

قال الشيخ محمد بن جعفر الكتاني (ت ١٣٤٥هـ): «كتاب عظيم النفع وكثير الفائدة لم يؤلف في الإسلام مثله»^(٢).

٢- «نهاية السؤل في خصائص الرسول ﷺ»: للحافظ أبي الخطاب مجد الدين عمر ابن دحية الكلبي السبتي البلسي (ت ٦٣٣هـ)^(٣).

٣- «الخصائص النبوية»^(٤): للشيخ محمد بن يوسف بن مسدي الغرناطي (ت ٦٦٣هـ).

٤- «الروض المعطار في علم النبي المختار»: للشيخ أبي العباس أحمد بن عبد السلام البناي (ت ١٢٣٤هـ).

٥- «اليواقيت والمرجان في العلم النبوي»: للشيخ محمد بن عبد الكبير الكتاني (ت ١٣٢٧هـ)^(٥).

٦- «تأليف في أسبقية مادة جسمانيته ﷺ وروحانيته»^(٦): للشيخ العلامة عبد الكبير بن محمد الكتاني (ت ١٣٣٣هـ).

الفرع الخامس: في المواليد

ومن أهل المغرب من كتب في فن المولد النبوي الشريف كتابات نفيسة تدل على صدق حبهم للجناب الشريف سيدنا رسول الله ﷺ، ومن هذه الكتب:

١- «التنوير في مولد السراج المنير»^(٧): للحافظ أبي الخطاب مجد الدين عمر ابن دحية الكلبي (ت ٦٣٣هـ).

قسم الإمام ابن دحية كتابه هذا إلى عدة أبواب:

خصص الباب الأول لذكر شرف رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ، وقد تحدث فيه عن نسبه وأبائه وأجداده، وكرام العرب ومضري وكنانة وقريش، وفصل القول في كل قبيلة من جهة اللغة والفضل سائراً في ذلك على نهج كتب الأنساب. أما الباب الثاني فقد أفرده للنسب، وبين فيه ما بانته به قریش على غيرها من القبائل العربية أو اختصت به، ورفع نسبه صلى الله عليه وسلم إلى عدنان حيث انتهى النسب الصحيح الذي عليه إجماع الأمة.

أما الباب الثالث فقد بين فيه اجتماع القبائل العربية مع رسول الله ﷺ في عبد المطلب، فتحدث عن أسماء آبائه وأجداده من جهة الاشتقاق، ذكراً بعض مناقبهم، ثم سرد أسماء القبائل التي تجتمع معه في كل جد من أجداده، إلى أن انتهى إلى عدنان، ثم إلى إبراهيم الخليل عليه الصلاة والسلام.

في حين عقد الباب الرابع لمولد خير الأنام عليه الصلاة والسلام، وهو الجمهور الأعظم من المتابعين، تحدث فيه عن السيرة النبوية من المولد إلى الوفاة، مراعي في ذلك ترتيب الأحداث حسب تاريخها وموضوعها، مع تمييزه بين الروايات من حيث صحتها أو ضعفها، ثم ختم الباب بذكر بعض خصائصه صلى الله عليه وسلم وصفاته ومعجزاته، ولم يخل تأليفه من جملة من الدرر والأحكام والحكم، والنكت العلمية وجلال الفوائد الدقيقة.

(١) توجد نسخة مخطوطة منه بدار الكتب المصرية تحت رقم ٣١٦.

(٢) الرسالة المستطرفة، ص ١٠٦.

(٣) طبع بتحقيق: الأستاذ عبد الله الفاداني، ونشرته وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر عام ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.

(٤) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٧٨.

(٥) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٣٠١.

(٦) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ١٣٩.

(٧) توجد منه نسخة مخطوطة بالمكتبة الأحمديّة بحلب برقم عام: ٢٩٣، ورقم خاص: ٢٨٢. يشتغل بتحقيقه أحد الباحثين بمركز ابن القطان للدراسات والأبحاث في الحديث الشريف والسيرة العطرة بالعرائش-المغرب.

٢- «الدر المنظم في مولد النبي المعظم ﷺ»: للإمام المحدث أبي العباس أحمد بن القاضي أبي عبد الله محمد اللخمي ثم العزفي السبتي (ت ٦٣٣هـ)، لم يكمله فأكمّله بعد ابنه المحدث محمد بن أحمد سلطان سبّته أبو القاسم العزفي (ت ٦٧٧هـ) توجد نسخة منه بالمكتبة الكتانية في مجلد ضخّم^(١).

٣- «جنى الجنتين في التفضيل بين الليلتين»: لفخر المغرب على المشرق نادرة الدنيا -شارح والشافا لم يكمله- شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن محمد بن محمد بن أبي بكر بن مرزوق العجيسي التلمساني (ت ٧٨١هـ)^(٢).

٤- «اليمن والإسعاد بمولد خير العباد»: للشيخ العلامة أبو عبد الله محمد بن جعفر الكتاني (ت ١٣٤٥هـ)، طبع في الرباط^(٣).
الفرع السادس: في نظم السيرة العطرة

ومنهم من قام بنظم السيرة النبوية في أشعار وقصائد:

١- «نظم الخصائص النبوية الكبرى للسيوطي»: للشيخ أحمد بن قاسم البوني الفاسي (ت ١١٣٩هـ)^(٤).

٢- «مسرح الأفكار بسيرة النبي المختار»: للشيخ ماء العينين بن العتيق (ت ١٣٧٦هـ)^(٥).

٣- ٤- ٥- «تكميل الذهب الخالص، في نظم الخصائص»، للشيخ محمد بن الحاج العياشي سكّيرج (ت ١٣٨٥هـ) حيث أكمل فيه كتاب نظم الخصائص: لأخيه العلامة القاضي سيدي أحمد سكّيرج، نظم فيه كتاب الخصائص الكبرى للحافظ السيوطي، غير أنه لم يتمه، مع كونه قد بلغ في نظمه المذكور ١٩٥٠٠ بيت، وعلى وجه التحديد عند باب اختصاصه صلى الله عليه وآله وسلم بساعة الإجابة وبليلة القدر وبشهر رمضان. ثم أتمه صنوه العلامة المؤرخ سيدي محمد سكّيرج، تحت طلب من نجل أخيه المذكور الأديب سيدي عبد الكريم سكّيرج، وقد بلغ ما نظمه منه ١٥٤١ بيتاً.

وله أيضاً: «السوانح اللطيفة من سوانح الحضرة النبوية المنيفة»: هي مجموعة من القصائد والأبحاث التي سجعها يراعه في حق الحضرة النبوية الشريفة.

وله: «شرح كتاب مورد الصفا في محاذاة الشفا»، لأخيه العلامة سيدي أحمد سكّيرج؛ هو شرح لنظم أخيه العلامة سيدي أحمد سكّيرج المسمى مورد الصفا في محاذاة الشفا، وهو نظم لكتاب الشفا للقاضي عياض، يقع في ٧٧٤٧ بيتاً^(٦).
الفرع السابع: في فقه السيرة النبوية

كما صنف المغاربة في فنون أخرى من فنون السيرة العطرة وهو فن (فقه السيرة)، ومن هذه المؤلفات:

١- «آفاق الشمس وأعلام النفوس في الأقضية والأحكام النبوية»: للشيخ أحمد بن عبد الصمد الخزرجي القرطبي ثم الفاسي (ت ٥٨٢هـ)^(٧).

٢- «تخريج الدلالات السمعية على ما في عهد رسول الله ﷺ من الحرف والصنائع والعمالات الشرعية»: للأديب العالم والفقهاء النبيه أبي الحسن علي بن ذي الوزارتين محمد بن المسعود الخزاعي التلمساني المولد الفاسي الوفاة الأندلسي (ت ٧٨٩هـ)^(٨).

٣- «النظائر والأشباه في اجتهاد مولانا رسول الله ﷺ»: للشيخ محمد بن إدريس القادري الفاسي (ت ١٣٥٠هـ)^(٩).

(١) ذكره محدث المغرب ونسأبته الشيخ عبد الحي الكتاني، في مقالته الموسومة بـ: "التأليف المولدية" المنشورة بمجلة السنة النبوية: العدد الثالث، أبريل ٢٠٠٣، ص ١٤٤.

(٢) فنج الطيب، ٣٩١/٥. فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، عبد الحي بن عبد الكبير الكتاني، ٥٢١/١-٥٢٢. الأعلام للزركلي، ٣٢٨/٥.

(٣) الشيخ عبد الحي الكتاني في مقالته الموسومة بـ: "التأليف المولدية"، ص ١٥٠.

(٤) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٢٨٧.

(٥) حققه الطالب: مولاي عمر محترم العلوي، بكلية الآداب، جامعة القاضي عياض، سنة ٢٠١٧.

(٦) نقلا عن موقع الشيخ سكّيرج.

(٧) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٣٢.

(٨) شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، ٣٤٣/١.

(٩) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٢٩١.

٤- التراتيب الإدارية والعمالات والصناعات والمتاجر والحالة العلمية التي كانت على عهد تأسيس المدينة الإسلامية في المدينة المنورة العلية، المسمى اختصاراً (نظام الحكومة النبوية)^(١): للعلامة محمد عبد الحي الكتاني الحسني الإدريسي الفاسي (ت ١٣٨٢هـ).

٥-٦-٧-٨- «السنن الإلهية في السيرة النبوية»^(٢): للدكتور رشيد كهوس.

وهذا الكتاب اعتنى باستنباط السنن الإلهية الكلية من أحداث سيرة خير البرية، حيث يعرض السيرة الشريفة من منظور السنن الإلهية الجامع، بحيث انتقل بها من المنظور السردى إلى المنظور الاستنباطي الذي يقف عند كليات السيرة وجزئياتها، ويستنتق أحداثها، ليكشف عما تزخ به من سنن اجتماعية وشرعية ثابتة ومطرة.

إنه من أول الكتب التي اهتمت بدراسة السيرة النبوية من منظور سنني؛ وقد تغيا الكاتب من تأليفه الإسهام في القراءة الحضارية المقاصدية لنصوص السيرة العطرة، والوقوف عند سننها الكلية، ورصدها في أبواب الكتاب وفصوله، عساها تفتح آفاقاً واسعة لإعادة بناء الأمة على منهاج خير الأنام ﷺ.

ومن مؤلفات الكاتب كذلك في هذا المجال كتاب: «سنة الله في جهاد رسول الله ﷺ»^(٣) وهي دراسة للجهاد النبوي في مكة والمدينة من منظور الفقه السنني.

وله أيضاً: «العبر من سيرة خير البشر ﷺ»^(٤).

وله كذلك: «فقه السيرة النبوية: المفهوم والأسس والنماذج»^(٥)، أبرز فيه نماذج من فقه السيرة العطرة (كفقه الدعوة والتربية والتزكية، وفقه المواطنة واللجوء، وفقه التعايش والتعارف الحضاري، وفقه السنن الاجتماعية، وفقه المغازي، وغير ذلك).

٩- «منهج النبي ﷺ في الدعوة من خلال السيرة الصحيحة»^(٦): للدكتور محمد أمحزون.

قسم الكاتب كتابه إلى بابين، تناول في الباب الأول خصائص الفترة المكية في مجالات المعرفة والتربية ومجال التخطيط والتنظيم. أما الباب الثاني فتناول فيه خصائص الفترة المدنية في مجالات المعرفة والتربية والتخطيط والتنظيم.

الفرع الثامن: في فضائل الصحابة والعرة الشريفة ﷺ

ومن علماء المغرب من ضم أخبار الصحابة الكرام ﷺ حتى وفاتهم وفضائلهم ومناقب أهل البيت العظيم ﷺ، إضافة إلى السيرة النبوية، أي إنها اعتبرت السيرة النبوية ممتدة في جيل الصحابة وأهل البيت ﷺ حتى نهايته:

١- «فضل الصحابة»: للشيخ العلامة عبد الملك بن حبيب الإلبيري المغربي (ت ٢٣٨هـ)^(٧).

٢- «فضائل الصحابة في مائة جزء»^(٨): للعلامة أبي المطرف عبد الرحمن ابن فطيس (ت ٤٠٢هـ).

٣- ٤- ٥- «الاستيعاب في معرفة الأصحاب»^(٩): لحافظ المغرب أبي عمر ابن عبد البر القرطبي (٤٦٣هـ)، لقد لقي هذا الكتاب قبولا

عند علماء الأمة وانتشر انتشاراً واسعاً، وتداولته الأجيال، وعكفوا على دراسته؛ اختصاراً وشرحاً واستدراكاً؛ ومن هذه الكتب التي درسته كتاب: «الإعلام بالخبرة والأعلام من أصحاب النبي عليه السلام»^(١٠) للمؤرخ أبي إسحاق إبراهيم بن يحيى بن إبراهيم ابن

(١) صدرت آخر طبعاته في جزأين عن دار السلام بالقاهرة، بعناية قسم التحقيق بدار السلام.

(٢) صدرت طبعته الأولى عن دار الكتب العلمية ببغروت ٢٠١٠م، ثم صدرت طبعة ثانية مزيّدة ومنقحة عن دار السلام بالقاهرة.

(٣) صدرت طبعته الأولى عن دار الحكمة بالقاهرة، سنة ٢٠١٢م.

(٤) صدرت طبعته الأولى عن دار الحكمة بالقاهرة، ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

(٥) صدرت طبعته الأولى عن دار الكلمة بمصر ودار الكتاب المغربي، الطبعة الأولى: ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م.

(٦) صدرت طبعته الأولى والثانية عن دار السلام بالقاهرة.

(٧) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٢٢٣.

(٨) ذكره في تذكرة الحفاظ، للذهبي، ١٠٦١/٣.

(٩) طبع عدة طبعات.

(١٠) كما ذكره الزركلي في الإعلام: ٧٩/١.

الأمين(ت ٥٤٤هـ) استدرك فيه ابن الأمين على الاستيعاب لابن عبد البر. وكتاب: «أنوار أولي الألباب في اختصار كتاب الاستيعاب»^(١) للشيخ ابن الزهراء عمر بن علي بن يوسف الورياغلي (ت بعد ٧١٠هـ).
٦- «تراجم الصحابة»: للمؤرخ الباحث أبي مروان حيان بن خلف بن حسين بن حيان الأموي بالولاء (ت ٤٦٩هـ)^(٢) وجد الجزء الثالث من هذا المخطوط بمصر^(٣).

٧- «أجزاء في تسمية أولاد فاطمة وأصهارها، وتسمية أولاد علي من غيرها»^(٤). للإمام ابن دحية الكلبي (ت ٦٣٣هـ).

٨- «ميدان السابقين وحلبة الصادقين في ذكر الصحابة الأكرمين ومن في عدادهم فيدرك العهد القديم من أكابر التابعين»: للإمام أبي الربيع سليمان بن موسى بن سالم الكلاعي البلنسي (ت ٦٤٣هـ)^(٥).

٩- «رجاء الإجابة في البدرين من الصحابة»: للشيخ عبد السلام بن الطيب القادري الفاسي (ت ١١١٠هـ)^(٦).

١٠- «جزء في الصحابة الذين غير النبي ﷺ أسماءهم»: للشيخ محمد المدني بن علي بن جُلون الكومي الفاسي (ت ١٢٩٨هـ) طبع على الحجر بفاس^(٧).

١١- «زهر البستان فيما للبضعة الشريفة من عظيم الشأن»^(٨): للإمام عبد الله بن محمد بن حمو التازي الجرسيفي (من علماء القرن ١٣ الهجري).

كما اختصر علماء المغرب الإصابة لابن حجر العسقلاني، والاستيعاب لابن عبد البر النمري، ووضعوا عليها حواشي وتذييلات واستدراكات، كما ألفوا معاجم وتراجم وأجزاء للصحابة وآل البيت وفضائلهم...

أصف إلى الفروع السابقة ما كتبه علماء سوس من نفائس ودرر في السيرة النبوية الشريفة كما نجد ذلك في كتب فهارسهم وبرامجهم وأثباتهم؛ التي تبين اهتمامهم الكبير بالسيرة رسول الله ﷺ العطرة ويفنونها المختلفة.

مسك الختام

هذه نماذج من مؤلفات أهل المغرب الأقصى في فنون السيرة العطرة المتنوعة، تأليفًا وشرحًا ونقدًا واستدراكًا ونظمًا وفقها وغير ذلك.. وإلا فإن ما ألفوه في علم السيرة النبوية فأكثر أن يعد؛ فما هو مفقود منها أكثر مما هو مخطوط، وما هو مخطوط أكثر مما هو مطبوع.

وفي الختام فمهما ألف الكتاب من مؤلفات وصنفوا من مصنفات، فهم عاجزون بالإحاطة بكل ما خصه الله تعالى به نبيه الكريم سيدنا وحبيبنا ومولانا محمدا ﷺ من فضائل، وما ميزه به من خصائص، وما أكرمه به من خصال حميدة وسجايا كريمة، وهو الذي بلغ أوج الكمال البشري، ووصل إلى مقام لم يوصل إليه أحد قبله ولا بعده.

أهم المصادر والمراجع

- ١- الأعلام، خير الدين الزركلي (ت ١٣٩٦هـ)، المطبعة العربية، ط ٢/ ١٩٢٨م.
- ٢- البحر العميق في مرويات أحمد بن الصديق، أبو العباس أحمد بن محمد بن الصديق الحسن الغماري، دار الكتبي مصر، ٢٠٠٧م.
- ٣- "التأليف المولدية"، الشيخ عبد الحي الكتاني، مجلة السنة النبوية: العدد الثالث، أبريل ٢٠٠٣.

(١) توجد نسخة منه بالمكتبة الوطنية بمديد تحت رقم MSS/5194. ونسخة بالمكتبة الوطنية تحت رقم ١٤٤٧ ك. ونسخة بالمكتبة العامة بالرباط تحت رقم ٢٣٢٤ د.

(٢) الأعلام للزركلي: ٢٨٩/٢.

(٣) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ١٠٢.

(٤) نسبه إلى نفسه في (التوير في مولد السراج المنير).

(٥) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ٢٨٥.

(٦) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ١٤٨.

(٧) تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، ص ١٢٣. شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، ١/ ٥٨٠. طبع حديثًا بالكويت.

(٨) حققته الطالبة الباحثة: مريم المصنف، عام ٢٠١٧. بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة القاضي عياض مراكش.

- ٤- تذكرة الحفاظ، شمس الدين الذهبي (ت٧٤٨هـ)، دار إحياء التراث العربي.
- ٥- تراث المغاربة في الحديث النبوي وعلومه، محمد بن عبد الله التليدي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط/١٤١٦هـ-١٩٩٥م.
- ٦- الرسالة المستطرفة لبيان كتب السنة المشرفة، كتب مقدمتها ووضع فهرسها: محمد المنتصر الكتاني، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط/١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.
- ٧- الرسالة المستطرفة لبيان مشهور كتب السنة المصنفة، محمد بن جعفر الكتاني، تحقيق: محمد المنتصر محمد الزمزي الكتاني، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط٤/ ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م.
- ٨- سير أعلام النبلاء، تحقيق: ثلة من الأساتذة، تقديم: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
- ٩- شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، العلامة محمد بن محمد قاسم مخلوف (ت١٣٢٠هـ)، خرج حواشيه وعلق عليه: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية بيروت، ط١/ ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.
- ١٠- فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشیخات والمسلسلات، عبد الحي بن عبد الكبير الكتاني، باعتناء: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط٢/ ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
- ١١- كشاف خزنة القرويين، والخزانة الحسنية، والخزانة الوطنية.
- ١٢- المصنفات المغربية في السيرة، محمد يوسف، منشورات دار الحديث الحسنية، مطبعة المعارف الجديدة بالرباط، ١٩٩٢.
- ١٣- نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، أحمد بن محمد التلمساني المقرئ (ت١٠٤١هـ)، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط١/ ١٩٦٨م.